

Универзитет у Београду

Филозофски факултет

Ива Суботић Красојевић

ИНТЕРПРЕТАЦИЈА СТАРИХ СЛИКА НОВИМ
МЕДИЈИМА У НАСТАВИ ИСТОРИЈЕ УМЕТНОСТИ И
ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ

докторска дисертација

Београд, 2018.

UNIVERSITY OF BELGRADE

FACULTY OF PHILOSOPHY

Iva N. Subotic Krasojevic

THE INTERPRETATION OF OLD IMAGES WITH NEW
MEDIA IN HISTORY OF ART AND VISUAL CULTURE
CLASSES

doctoral dissertation

Belgrade, 2018

Ментор:

др Милица Божић Маројевић, доцент, Универзитет у Београду, Филозофски факултет

Чланови комисије:

др Драган Булатовић, ванредни професор, Универзитет у Београду, Филозофски факултет

др Лидија Р. Радуловић, ванредни професор, Универзитет у Београду, Филозофски факултет

Датум одбране:

Изјаве захвалности

Постоји велики број људи који су помогли у настајању овог рада и које бих овом приликом желела да поменем.

На првом месту, захвалност бих желела да упутим свом ментору, доц. др Милицы Божић Маројевић, која је прихватила мене и моју тему за свој први менторски подухват. Уз то јој, наравно, захваљујем на свим саветима и сугестијама које ми је упутила у току рада.

Желим да се захвалим проф. др. Лидији Радуловић, која ме је упутила у савремена педагошка стремљења и неизмерно ми помогла да се изборим са педагошком методологијом. Сваким нашим сусретом и разговором улила ми је снагу, вољу, жељу и веру да упорно наставим да се „обрачунавам“ са сопственим истраживањем. Поред ње, захвалност дугујем, нажалост прерано преминулој, проф др. Милицы Митровић, која ми је открила тајне социокултурног приступа настави, те сам поред ње схватила да моји лични професионални ставови заправо имају озбиљну теоријску потврду.

Највећу захвалност дугујем свом професору др Драгану Булатовићу, који ме је суштинско наговорио да се уплетем у овај подухват, а затим ми пружао континуирану подршку и своје безгранично знање да рад изведем до краја. Такође му се захваљујем на поверењу које ми је указао у раду са студентима историје уметности, у концепцији и извођењу вежби Методике наставе историје уметности и уметничких предмета.

Захваљујем се и другим колегама са Семинара за музеологију и херитологију Филозофског факултета Универзитета у Београду. Проф. др Милану Попадићу, на увек инспиративним предавањима и дискусијама, као и текстовима из којих сам стекла, не само пуно знања, него и задовољства, јер сам их читала увек са широким осмехом. Од својих колега докторанада, пре свега желим да се захвалим Катарини Трифуновић, мојој сарадници у раду са студентима, изради заједничких радионица и текстова, као и Мини Лукић, на несебичном дељењу фантастичне литературе. Такође желим да поменем и Дејана Вукелића, Јасмину Новаковић и Мају Нешковић, јер су увек били дивни саговорници на сваку тему.

Захваљујем се студентима историје уметности који су учествовали у истраживању или су својим идејама помогли да се оно оствари: Катарини Јовић, Јовани Петровић, Мири Луковић, Катарини Страднер, Анђели Ђорђевић, Јелени Јевтић и Аници Клицурић.

Будући да сам истраживање радила у школи за машинство и уметничке занате „Техноарт Београд“, у којој радим, желим да се захвалим колегама који су ми давали подршку и подстрек. Пре свега, мр Катарини Балло, која ме је увела у бављење методиком наставе, Наташи Веселиновић, педагогу школе, и др Александру Стевановићу, наставнику философије, великом и храбром иноватору, са којим годинама изводим „креативну субверзију“ образовног система. Посебну захвалност дугујем директору школе Ненаду Младеновићу, машинском инжењеру, јер је од почетка мог рада увек имао разумевања за све моје захтеве и идеје, излазио им у сусрет и давао ми подршку да експериментишем. Драгани Николић, његовој помоћници у пензији, дугујем огромну личну и професионалну захвалност, јер ме је научила да љубав и дисциплина стоје као неодвојиви сегменти онога што се зове прави ауторитет. Захвалност и љубав упућујем многобројним талентованим, креативним и слободним ученицима са којима сам радила свих ових година. Они су заиста прави креатори овог истраживања и ти који су изменили моје погледе на наставу и образовање.

Посебно место у мом раду заслужује Милица Михаиловић, моја бивша ученица, а затим и студенткиња, верна сарадница, особа са непресушним, иновативним, креативним и неукротивим идејама. Она је била мој посвећени сарадник у првом сегменту истраживања, али ми је пружала помоћ и подршку у свакој фази рада.

Своју потпуну захвалност упућујем мојој породици, а посебно супругу Горану, који је преузео многе моје улоге и обавезе и помогао ми да прођем кроз све фазе у изради овог рада, као и мојој деци Вуку и Марку, који су мој непресушни извор инспирације за све што радим. За подршку и помоћ су заслужни и мој тата Ненад Суботић, брат Урош и сестра Бојана, свако на свој посебан начин. Такође захваљујем драгој Марији Срдих, која ми је помогла да преведем текст.

На крају, желим да се захвалим мојој мами Јелени Ковачевић Суботић (1949-2009), која ме је, својом љубављу, стрпљењем, поштовањем и разумевањем, научила васпитању и образовању. Све теорије које и овим радом заступам су дошле после и само потврдиле моје првобитне ставове. Због тога јој и посвећујем овај рад.

Интерпретација старих слика новим медијима у настави историје уметности и ликовне културе

Сажетак

Предмет овог истраживања је интерпретација ликовног наслеђа помоћу нових медија, као оквир за методе у настави историје уметности и ликовне културе у средњем образовању. Циљ рада је испитивање могућности наставе историје уметности која се мења креирањем метода које поштују контекст у коме се настава одвија. Теоријски циљ је постављање једне савремене методике наставе историје уметности и ликовне културе. Истраживање креће од два теоријска полазишта. Једно је антрополошки приступ слици, у коме се у центар поставља однос слика и посматрача/ученика. Друго је социокултурни приступ настави савремене педагогије, који наставу тумачи зависно од социокултурног контекста у коме се одвија. Као веза та два становишта, поставља се коришћење нових медија као средстава за интерпретацију наслеђа у оквиру савремене визуелне културе у којој ученици активно учествују.

Емпиријско истраживање изведено је као праћење и анализа наставне праксе историје уметности у средњој школи „Техноарт Београд“. Оно је изведено методом акционог истраживања, будући да је истраживач уједно и наставник који изводи, испитује, евалуира и мења сопствену наставну праксу, у сарадњи са својим ученицима. Истраживање има два дела: први се односи на метод којим се реконструише епоха средњег века, како помоћу предвиђених наставних тема, тако и помоћу *слика* које ученици доносе из популарне културе. Други део се односи на интерпретације сликама које ученици стварају новим медијима, као своје интерпретације ликовног наслеђа.

Истраживање је показало да је коришћење визуелних медија као средстава интерпретације веома примењиво и да може имати вишеструке функције у настави. Резултати такође показују да се наставним методама креираним у односу на контекст савремене визуелне културе, остварује настава као креативан и активан процес баштињења, а не репродукција знања и вредности. Такође се показује да тако креирани наставни методи доприносе и измени наставних програма и садржаја.

Кључне речи: настава уметности (историја уметности и ликовна култура), метод у настави, настава у контексту, баштина, оживљавање слика, нови медији, промена курикулума.

Научна област: историја уметности

Ужа научна област: методика историје уметности

УДК број: 7.03:37.02(043.3)

The Interpretation of Old Images with New Media in the History of Art and Visual Culture Classes

Abstract

The topic of this research is an interpretation of the artistic and visual heritage with the help of the new media, as a framework for the methods used in History of art and Fine arts/Visual culture classes in secondary education.

The aim is to examine whether the History of art classes, which change with the making of the methods that approve of the context in which the class takes place, would be possible. To establish a contemporary methodology of teaching History of art and Visual Culture is the academic goal. The research starts from two premises. The first one is an anthropological approach to the image and heritage, in whose center the relationship between the picture and the observer/pupil and the process of the heritage revival are established. The sociocultural approach to the teaching of contemporary pedagogy represents the second premise. This approach views teaching as an independent component from the sociocultural context in which it takes place. As a link between these two standpoints a use of new media is established. This is used as a tool for the interpretation of the heritage within the contemporary visual culture in which the students actively participate.

An empirical research was conducted in "Tehnoart Beograd" highschool as a way of tracking and analysing the practice of teaching the History of art. It was derived from an action research method, given that the researcher is withal the teacher who performs, questions, evaluates and changes its own teaching practice in cooperation with her students. The research has two parts: the first part refers to the method with which the period of the Middle Ages is reconstructed, with the help of both premeditated teaching topics and pictures from popular culture that students bring to class.

The research has shown that the use of visual media as a mean of interpretation is quite applicable and can have multiple functions while teaching/learning. The results also show that the classes, brought about by teaching methods created in the comparison with the context of the contemporary visual culture, do make for a creative and active process of inheritance, rather than a

reproduction of knowledge and values. Furthermore, it shows that the teaching methods created in this way contribute to the modification of the curriculum.

Keywords: Art (history of art and visual culture) classes, teaching method within a context, image, heritage, visual media, animation, participation, curriculum change.

Scientific field: History of Art

Scientific subfield: Teaching Methodology of History of Art

UDC number: 7.03:37.02(043.3)

Садржај

УВОД.....	14
Предмет истраживања	14
Циљеви истраживања.....	15
Хипотезе.....	16
Теоријски оквир.....	18
Метод истраживања	19
Структура рада.....	21
1 УМЕТНОСТ И БАШТИНА У ОБРАЗОВАЊУ.....	24
1.1 Положај и циљеви уметности у образовању	25
1.1.1 Обнова хуманизма	25
1.1.2 Интегративност уметности и наставе (приступ настави уметности)	28
1.1.3 Настава уметности као субверзија.....	32
1.1.4 Настава о/у визуелној култури	34
1.1.5 Настава као баштињење.....	36
1.2 Интерпретација слика(ма).....	39
1.2.1 Креативност и интерпретација: може ли теоријска настава бити креативна?	39
1.2.2 Интерпретација и дијалог.....	44
1.2.3 Сливковне интерпретације.....	46
1.2.3.1 Интерпретација и нови медији	48
2 КА МЕТОДИЦИ НАСТАВЕ ИСТОРИЈЕ УМЕТНОСТИ.....	50
2.1 АНТРОПОЛОШКИ ПРИСТУП СЛИЦИ.....	51
2.1.1 Сливковни обрт	53
2.1.1.1 Слика и око	54
2.1.1.2 Сливковни језик.....	57
2.1.1.3 Слика и контекст.....	60
2.1.2 Оживљавање слике.....	62
2.1.3 Баштински (херитолошки) обрт	66
2.1.4 Закључне препоруке	68
2.2 СОЦИОКУЛТУРНИ ПРИСТУП НАСТАВИ УМЕТНОСТИ.....	70
2.2.1 Настава у социокултурном контексту.....	70
2.2.1.1 Култура као полазиште - учење као трансформисање културе	71
2.2.1.2 Знање као стварање значења – посредовање у култури.....	72
2.2.1.3 Дијалог и интерсубјективност	75
2.2.2 Елементи контекста уметничких предмета	78

2.2.2.1	Образовање и слике	79
2.2.2.2	Културни алати и и језик уметности	81
2.2.3	Појам метода у савременој наставној теорији и пракси	83
2.2.3.1	Пост-методски приступ	84
2.3	ПОРАГА ЗА МЕТОДОМ (С)ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ	86
2.3.1	Одлике метода сликовне културе	87
2.3.2	Потрага за сопственим методама – метод као средство за измену курикулума (увод у истраживање)	94
2.3.3	Закључак: Методи сликовне културе у контексту	95
3	ИНТЕРПРЕТАЦИЈА СЛИКА КАО НАСТАВНИ ПРОЦЕС	97
3.1	МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА.....	98
3.1.1	Истраживање практичара у образовању за образовање	98
3.1.1.1	Одлике акционог истраживања у реализованом истраживању	99
3.1.1.2	Одступања од метода акционог истраживања	102
3.1.1.3	Сегменти истраживања.....	103
3.1.1.4	Структура, циљеви, методи, технике и инструменти истраживања	104
3.1.2	Опис услова и контекста у коме је вршено истраживање	109
3.2	ДЕТАЉАН ОПИС ИСТРАЖИВАЊА.....	112
3.2.1	Фантастични или мрачни средњи век	112
3.2.1.1	Припремна фаза наставе – Одређивање циља и проблема	112
3.2.1.1.1	Кратка анализа наставног програма.....	113
3.2.1.1.2	Анализа уводног упитника	115
3.2.1.1.3	Креирање плана/програма и метода за извођење наставе	119
3.2.1.2	Извођење и праћење наставе (опис наставног процеса)	126
3.2.1.3	Евалуација.....	136
3.2.2	„Оживљене слике“: Употреба савремених визуелних медија као средстава за интерпретацију визуелне културе прошлости на примеру наставних тема Уметност ренесансе и барока 140	
3.2.2.1	Припремна фаза наставе	140
3.2.2.1.1	Осврт на садржаје и циљеве предвиђене програмом	141
3.2.2.1.2	Први покушаји: Оживљена „Ноћна стража“	143
3.2.2.2	Фаза извођења и праћења наставе	145
3.2.2.2.1	Барокне анимације	146
3.2.2.2.2	Барокни селфи.....	151
3.2.2.2.3	Од ренесансног портрета до селфија	153
3.2.2.2.4	Радови ученика	155

3.2.2.3	Евалуација.....	166
3.2.2.3.1	Анализа огледног часа и упитника за наставнике.....	166
3.2.2.3.2	Анализа евалуативног упитника за ученике.....	167
3.2.2.3.3	Епилог: поновна примена метода на предлог ученика.....	179
3.3	РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА.....	180
3.3.1	Креирање наставних метода наставе историје уметности у <i>узајамном</i> контексту... 180	
3.3.2	Улоге наставника и ученика и њихова интеракција у заједничкој интерпретацији наслеђа 183	
3.3.2.1	Улоге наставника.....	184
3.3.2.2	Улоге ученика.....	185
3.3.3	Однос <i>дигиталних урођеника</i> према наслеђу - дијалог ученика са „старим сликама“ 187	
3.3.4	Сврховитост и примењивост метода у контексту савремене културе.....	189
3.3.5	Уопштавање метода: Стваралачка настава (учење кроз ре-креирање слика).....	192
4	КРЕАТИВНЕ ИНТЕРПРЕТАЦИЈЕ НАСЛЕЂА У НАСТАВИ.....	195
4.1	Настава уметности као узајамна контекстуализација.....	196
4.2	Настава као баштињење.....	205
4.2.1	Портрет и селфи као слика света.....	206
4.2.2	Ре-креација средњег века.....	211
4.2.3	Образовање као самоспознаја у сопственој култури.....	214
4.3	Сликовне интерпретације новим медијима.....	215
4.4	Настава уметности као интерпретација, грађење значења и вредности.....	220
4.4.1	Од старе до нове слике.....	223
5	ЗАКЉУЧАК: ТУМАЧЕЊЕ ИСТРАЖИВАЧКИХ ДОПРИНОСА.....	226
6	Литература.....	232
7	Прилози.....	240
7.1	„Апостолска мисија“ (наставна јединица: Ранохришћанска уметност), наставни материјали за ученике.....	240
7.2	Наставни материјали за активност „Иконоборство“.....	242
7.3	Припрема за час и наставни материјали за наставну јединицу „Таписерија из Бајеа – средњовековна уметност Западне Европе“.....	243
7.3.1	Грбови „витешких група“.....	247
7.4	Припрема за час „Фреске као сведочанство времена“ (фрагменти).....	248
7.5	Припрема огледног часа „Од ренесансног портрета до селфија“.....	251
7.6	Евалуациони упитник за ученике.....	254
8	Биографија аутора.....	256

Изјава о ауторству	259
Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада	260
Изјава о коришћењу	261

УВОД

Предмет истраживања

Предмет истраживања је интерпретација ликовног наслеђа, која се може применити у савременој настави историје уметности и ликовне културе у средњим школама, са циљем подстицајног образовања целовите личности која успева да разуме сопствену културу. Интерпретација на коју усмеравам своје истраживање, настаје као део интеракције наставника и ученика, а ослања се на ревидирану историју уметности али и савремене методолошке иновације у оквиру науке о уметности, које су узете као шира основа за промену приступа настави. Са друге стране, истраживање своја теоријска полазишта формира на основу социокултурног приступа настави, који налазимо у струјама савремене педагогије. Према том приступу, интерпретација је заједничка ко-конструкција знања свих учесника у процесу наставе/учења.¹ Будући да интерпретација почива и на искуствима које ученици и наставници доносе са собом у учионицу, то би значило да се акценат ставља на активне учеснике наставног процеса који, у складу са својим потребама, искуством, културним навикама и сензибилитетом, креирају, евалуирају и унапређују методе рада.² У контексту наставе историје уметности, та искуства и концепти директно су повезани са активним учешћем у савременој визуелној култури. Тиме она представља улазне концепте који се током учења допуњују и мењају.

Предмет интерпретације наставе историје уметности/ликовне културе је ликовно наслеђе, као визуелно сведочанство прошлости и темељ савремене културе коју образовањем настојимо разумети јер смо њен део, корисници и ствараоци. У наслову рада искоришћена је синтагма *старе слике* у значењу визуелног наслеђа минулих епоха,

¹ Ж. Крњаја, (2009) *Контекст у учењу и подучавању*, Задужбина Андрејевић Београд, Ј. Bruner (2000) *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa; В. Rogoff, Barbara (1998) COL (Community of Learners) – Interaktivni model učenja i vaspitanja, u *Psihologija u svetu*, Beograd, 111-127.

² М. Stančić, М. Mitrović i L. Radulović (2013). Od glorifikovanja metode do postmetodskog stanja: traganja za kvalitetom nastave/učenja, prevod teksta: From glorifying method toward post-method stance: searching for quality of teaching/learning. In Despotović, M. et al. (eds) *Contemporary Issues of Education Quality*. Beograd: Institute for Pedagogy and Andragogy, 2013, str. 41-55; М. Mitrović (2011). O novim konceptima metoda u nastavi. *Pedagogija*, 66(1), 168-172.

али те слике постоје и у савременој култури заоденуте другим медијима, јер „слике чувају свој живот када су старе и када се поново јављају у новим медијима“.³

Активни тумачи ликовног наслеђа у наставном процесу – ученици и наставници – полазе са становишта своје културе, из свог културног контекста и искустава које доносе у учионицу.⁴ Као активни учесници у култури, они користе савремене медије, чија је доминантна визуелност преузела примат у савременој комуникацији и предодредила перцепцију стварности, те стога ти медији морају постати и медији учења, посредници у интерпретацији, али и садржаји који се критички испитују. Полазећи од Белтинговог разумевања медија као посредника преко кога се слике преносе, и тела (које изводи или које посматра) које слику *оживљава*, истраживање се бави позицијом ученика као посматрача који конструишу значења слике у односу на своја искуства. Та искуства зависе, у значајној мери, од њихових културних навика, па и коришћења језика савремених визуелних медија. Узмемо ли у обзир да слике не постоје по себи ни за себе, да се не налазе ни на зиду/екрану, нити само у уму, већ се дешавају/догађају посредством наше *анимације/оживљавања*,⁵ истраживање се бави начинима интерпретације и оживљавања тих слика у настави. У истраживању се полази од овако дефинисаног *антрополошког приступа*, јер он превазилази слике као само естетичке или техничке конструкте, већ их доводи у везу са менталним/унутрашњим сликама, односно сопственим искуством и памћењем ученика.

Циљеви истраживања

Циљ истраживања је било испитивање начина и могућности тумачења ликовног наслеђа посредством нових медија у настави. Анализирана је могућност употребе нових медија и технологија у наставној пракси, која се не користе као нова средства за традиционални приказ знања и обраду *стариx слика*, већ пружају нове могућности као

³ Н. Belting, (2005) Image, Medium, Body: A New Approach to Iconology, *Critical Inquiry*, Vol. 31, No. 2 (Winter 2005), pp. 302-319. Prevod: Belting, H., Slika, medij, telo: nov pristup ikonologiji, prevod A. Milosavljević, *Slike/singularno/globalno – savremeno kao eksperiment*, priredili Ćekić, J, Stanković, M, Fakultet za medije i komunikaciju, Univerzitet Singidunum, Beograd, 2013, 73-88, 82.

⁴ Ж. Крњаја, Op. cit.; J. Bruner, Op.cit.

⁵ Н. Belting, Op. cit., 73.

концепти перцепције, контекстуализације, стварања значења и интерпретације баштине у савременој култури. Уводећи промене у наставну праксу засновану на развијању антрополошког приступа ликовном наслеђу, истраживањем се пратио наставни процес, као креирање, примена, анализа и евалуација нових метода у настави историје уметности, неодвојивих од контекста у коме се она одвија. Истраживачки задаци били су: (ре)дефинисање циљева наставе, утврђивање одлика метода, и истраживање могућности и ограничења метода којима оквир за обликовање дају ученици, а које наставник даље креира, прати и развија. Праћене су улоге наставника и ученика у том процесу (шта једни и други могу научити и како мењају и развијају своје почетне концепте и знања), као и могућности заједничке евалуације и даљег развоја метода. Након евалуације, циљ је уопштити метод (будући да је развијен у специфичном наставном контексту), како би могао да се користи и реevalуира у неким другим наставним ситуацијама.

Истраживањем се пратио и анализирао процес наставе као грађења значења, посебно анализирајући процесе гледања/виђења, као иманентан процес у настави уметничких предмета. У креирању метода, циљ је био превазићи размимоилажења која постоје између наставних програма и искустава уче(с)ника. Другим речима, циљ је био пратити и објаснити процес наставе историје уметности који је заснован на интерпретацији и процесу разумевања уметничког дела и његове сликовности помоћу нових медија, као нових начина перцепције и интерпретације ликовног наслеђа. Након свега наведеног, циљ је био и показати да је примена смислених метода у настави пут ка измени наставног програма, те и увођење нових садржаја наставног предмета, као и нових начина интерпретације понуђених. Крајњи теоријски циљ истраживања јесте да предложи теоријски оквир за савремену методiku наставе историје уметности и ликовне културе.

Хипотезе

1) Ако проучавање ликовне уметности и визуелне културе подразумева разумевање контекста који условљавају њихов настанак и трајање, и ако савремени

приступ настави зависи од контекста у оквиру кога се одвија⁶ (, онда настава о уметности и култури мора бити *узајамно контекстуализована*. Морају се довести у однос контексти прошлости и садашњости, из позиције оних који о њој уче. Интерпретација се гради кроз узајамни однос различитих контекста дела и контекста посматрача/реципијената, у нашем случају ученика.

2) Ако наслеђе прошлости постаје баштина тек када му придамо личну вредност и вредност свога времена/контекста⁷ и ако у центар процеса учења ставимо самог ученика, његове потребе, искуства, културне навике, то јест ако ученик постане субјект,⁸ онда је настава о уметности активни процес баштињења, а не репродукција знања, вредности и смисла.

3) Уколико је свако уметничко дело интерпретација неке стварности, а сваки говор о уметности нова интерпретација тог дела и стварности на коју реферише,⁹ и ако је интерпретација сликовности интерпретација суштине уметничког говора слика,¹⁰ онда слика у сваком медију може бити средство интерпретације ликовног наслеђа у настави. Из овога следи да савремене слике и медији којима се оне изводе могу постати средство за интерпретацију наслеђа, као и да се њихов потенцијал може користити у контексту учења и образовања који је шири од самог предмета ликовне културе.

4) Ако је учење процес разумевања кроз грађење значења,¹¹ и ако вредност уметничког дела и културног добра такође градимо у заједничком договору о значењима,¹² онда приступ учењу и разумевању ликовне/визуелне културе произлази из

⁶ Ж. Крњаја, Op. cit.; M. Mitrović (2011) O novim konceptima metoda u nastavi. *Pedagogija*, 66(1), 168-172; J. Bruner, Op. cit., G. Wells & G. Claxton (2002) Introduction: Sociocultural Perspectives on the Future of Education, in Wells G & Claxton, G., *Learning for Life in the 21st Century*, Oxford, Blackwell Publishing, p. 1–18.

⁷ D. Bulatović (2015) Studije baštine kao temelj očuvanja humanističkog obrazovanja, *Andragoške studije 1*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet, 41–64.; M. Попадих (2015) *Време прошло у времену садашњем: Увод у студије баштине*, Центар за музеологију и херитологију, Филозофски факултет Универзитета у Београду ; K. Freedman (2003) *Teaching Visual Culture: Curriculum, Aesthetic and Social life of Art*, Columbia University, New York..

⁸ J. Bruner, Op. cit.; Ж. Крњаја, Op. cit.

⁹ M. Šuvaković (1999) *Pojmovnik moderne i postmoderne likovne umetnosti i teorije posle 1950*, SANU i Prometej, Beograd – Novi Sad.; Д. Булатовић, (2016) *Уметност и музеалност, историјско-уметнички говор и његови музеолошки исходи*, Нови Сад.

¹⁰ Ibid.

¹¹ G. Wells & G. Claxton, Op. cit., Ж. Крњаја, Op. cit.

¹² D. Preziosi, C. Farago, (2012) *Art Is Not What You Think It Is*, Blackwell Publishing.

процеса грађења значења и вредности уметничког дела и уметности, из којег је даље могуће развити одговарајуће методе. Тај процес гради се кроз дијалог и интерпретацију, почива на активном гледању, а грађење значења представља потрагу за смислом.

Теоријски оквир

Истраживање се ослања на историографску рецепцију ревидиране историјске и опште науке о ликовној уметности („нова историја уметности“, *Bildwissenschaft*, студије визуелне културе, теорија слике и медија, нова иконологија), као и на компаративне студије социо-културних педагошких полазишта која процес учења посматрају преиспитујући традиционални однос учења и подучавања, а концепт метода наставе виде као сталну промену наставне праксе у односу на контекст у коме се настава одвија.

Као и многи други савремени истраживачи ликовне уметности и визуелне културе, Ханс Белтинг говори да више не постоји једна историја уметности, која се бави својом темом помоћу јединог приказа уметничког дела/догађаја. Настаје могућност избора између више историја уметности, односно приближавање истој материји са више различитих страна.¹³ Уколико је наука о уметности одбацила своје старе оквире, онда је то неопходно применити и у процесу подучавања и учења савремених генерација, које и саме увиђају промене и својим учешћем мењају говор и разумевање уметности, како савремене, тако и минулих епоха. Сигурно је да постоје потешкоће за примену овакве наставе историје уметности у школама, због стандардизованих исхода.¹⁴ Ово истраживање је покушај да се такве тешкоће превазиђу, развијајући методе наставе уметности на темељима проширене историје уметности, која би требало да пронађе проширено поље истраживања и активности у савременом занимању за слике, без бојазни да ће издати карактер уметничког дела.¹⁵

Са друге стране, истраживања која се баве наставом из социокултурне перспективе дефинишу учење као развој личности а не само одређених (пре свега

¹³ H. Belting, (2002). *Kraj povijesti umjetnosti?*, MSU, Zagreb

¹⁴ K. Freedman, (2003) *Op. cit.*

¹⁵ H. Belting, *Op. cit.* 267.

когнитивних) способности. Многи од аутора (Bruner, Claxton, Крњаја, Rogoff), говорећи о процесу учења, истичу значај претходних знања, искустава, делања и мењања сопствених концепата под утицајем средине, односно зависно од ситуације учења и односа њених чланова. Живка Крњаја објашњава учење као процес разумевања који почиње сопственим искуствима и предзнањима, кроз интерпретацију (заједништво). Интерпретација, иако полази од сопствених претпоставки, искустава и концепата, није независна од индивидуе, али зависи и од размене мишљења и преговора око значења у оквиру заједнице која учи.¹⁶ Гледано из позиције историје уметности, аутори помешитих теорија (Mitchell, Belting, Bredekamp) се залажу за постављање гледалаца/посматрача у центар изучавања, односно своја истраживања усмеравају на њихов однос са сликама у оквиру кога се граде нова значења.

Полазећи од социокултурних теорија које кажу да, због културних различитости, није могуће у свакој групи (школи, одељењу) поставити исте циљеве и очекивати исте исходе учења, задатак наставника као истраживача јесте препознавање тих различитости, анализа и разумевање контекста, као и тражење одговора на питање како од тих различитости направити изворе за образовне активности.¹⁷ У складу са савременим педагошким схватањима која почивају на измењеном односу подучавања и учења, метод наставе не посматрамо као готово оруђе којом долазимо до унапред предвиђених исхода, већ као процес који се мења у складу са потребама ученика и наставника. Ово истраживање је усмерено на уочавање и анализу културних различитости, односно специфичности контекста наставне ситуације на основу којих се гради и развија приступ и методи у настави.

Метод истраживања

На основу објашњеног истраживачког оквира, неопходно је било извести компаративно истраживање нових погледа на интерпретацију ликовног наслеђа и визуелне културе у историјско-уметничкој, херитолошкој, педагошкој и методичкој

¹⁶ Ж. Крњаја, *Op. Cit.*, 18-19.

¹⁷ G. Wells & G. Claxton, *Op. cit.*

дисциплини. Теоријско истраживање, са крајњим циљем да се направи теоријски оквир за савремену методiku наставе историје уметности и ликовне културе, било је основ за емпиријско методичко истраживање наставне праксе у средњој школи „Техноарт Београд“, као и мој научно-истраживачки рад са студентима историје уметности Филозофског факултета у оквиру предмета Методика наставе историје уметности и уметничких предмета (у периоду 2014-2017).

Истраживање спада у истраживања практичара/наставника, те тиме потпада у категорију истраживања у образовању или за образовање.¹⁸ Међутим, оно има своја теоријска полазишта у оквиру наведених научних дисциплина, са намером уопштавања законитости истражених проблема на теоријском нивоу. Другим речима, ја као наставник сам истовремено била и стручњак-истраживач (теоретичар) који организује истраживање и његов учесник и извођач (практичар). Други учесници у истраживању били су сами ученици, на основу чијих потреба и реакција се наставна пракса мењала и евалуирала. Поред њих, активни учесници укључени у поједине фазе истраживања су и студенти историје уметности Филозофског факултета, који су део своје студентске праксе обављали са ученицима поменуте школе.

Емпиријско методичко истраживање имало је обележја акционог истраживања, будући да је засновано на извођењу праксе у реалној (педагошкој) ситуацији, на мењању праксе као циљу истраживања и начину сазнавања праксе, као и на партиципацији учесника у свим фазама. Такође, истраживање је имало флексибилнију структуру, и може се описати као „спирала циклуса планирања, делања, посматрања и рефлектовања“.¹⁹ Поред партиципације учесника, почивало је на њиховој међусобној сарадњи и заједничким циљевима. Као такво, оно представља истраживање и деловање,²⁰ односно праксу и теорију као неодвојиве категорије. Избор метода истраживања проистекао је из моје потребе да критички истражим сопствену наставну праксу, али и да је, као такву, поделим, те да постане доступно за рефлексију, дискусију и

¹⁸ М. Пешић (1998) Истраживања практичара, М. Пешић (ур.) *Педагогија у акцији – методолошки приручник*, Филозофски факултет, Институт за педагогију и андрагогију, Београд, 58-74.

¹⁹ М. Пешић, Акционо истраживање и критичка теорија васпитања, М. Пешић (ур.) *Op. cit.*, 22-23.

²⁰ *Ibid.*, 23.

реконструкцију и у оквиру неких будућих наставних ситуација и другачијих социокултурних услова.²¹

Структура рада

Поред уводног и закључног поглавља, рад је подељен у 4 поглавља. Прва два постављају оквире методике наставе историје уметности у теоријским оквирима савремених приступа науке о уметности и социокултурних педагошких полазишта. Треће поглавље представља детаљан опис истраживања, методологије, извођења и резултата. Четврто поглавље представља резиме теоријског и емпиријског истраживања наставне праксе, односно тумачење резултата изведеног истраживања.

Прво поглавље *Уметност и баштина у образовању* представља уводна разматрања о предмету истраживања – у општем смислу, наставе уметности, и у специфичном смислу, метода интерпретације сликама. Посебан акценат стављен је на тумачење ликовног наслеђа и улоге коју оно може имати у образовању као хуманистичком развоју личности, наглашавајући важност интегративности уметности, као и њене улоге холистичког тумачења и разумевања света и културе. Метод интерпретације сликама образлаже се као начин за разумевање (визуелног) света, како прошлих, тако и сопственог, а бављење сликама као један од начина спознаје, а не само пука илустрација или забава. Даје се увид у истраживачке циљеве и задатке који се тичу могућности да се стварањем нових слика да ново тумачење ликовног наслеђа.

Друго поглавље *Ка методици наставе историје уметности* представља разрађен теоријски оквир истраживања. У првом делу поглавља образложен је антрополошки приступ слици. Обрађује се приступ историји уметности који интересовање помера са традиционалне анализе слика ка односима слика и посматрача. У другом делу поглавља образлаже се социо-културни приступ настави и веза са наставом уметности. Обрађује се општи појам наставе у социокултурном контексту, а затим и специфичности и елементи контекста уметничких предмета. У следећем делу говори се о појму метода у савременој

²¹ S. Kemmis & M. Wilkinson (1998). Participatory Action research and the Study of Practice, *Action Research in Practice. Partnership for Social Justice in Education*. Ed. By Atwey, B, Kemmis, S. & weeks, P., London and New York: Routledge, 21-35, 25.

наставној теорији и пракси са акцентом на *пост-методу* као могућности креирања метода у сарадњи наставника и ученика уз поштовање културног контекста. Из тога је у трећем делу поглавља објашњен метод (с)ликовне културе, а из тога, на крају, потрага за властитим методама у одређеном наставном и културном контексту. Овако образложен метод у настави уметности представља увод у емпиријско истраживање.

Треће поглавље *Интерпретација слика као наставни процес* бави се приказом емпиријског дела истраживања. У првом потпоглављу образлаже се метод истраживања, као и контекст у коме је изведено. У следећем потпоглављу се детаљно описује ток истраживања, кроз два потпоглавља, која обрађују два сегмента, односно две студије случаја. У једној се говори о креирању наставног програма, у коме су се користили различити методички приступи, посредством интерпретација наслеђа из савремене и популарне културе, на примеру наставне теме Средњовековна уметност. У другој је реч о оживљавању слика стварањем сликовних интерпретација ученика новим визуелним медијима на примеру наставних тема Уметност ренесансе и барока. Сваки од ова два сегмента описан је детаљно кроз три фазе: припрему, извођење и праћење наставе и евалуацију. У трећем делу поглавља, дат је преглед резултата истраживања према постављеним циљевима.

Четврто поглавље *Креативне интерпретације наслеђа у настави* представља тумачење резултата истраживања, према класификацији датој у завршном делу истраживачког поглавља. Та класификација проистекла је из циљева истраживања, у складу са постављеним и провераваним хипотезама. *Настава (историје) уметности као узајамна контекстуализација* представља разраду главне хипотезе о поштовању узајамних контекста, као довођења у однос контекста прошлости и садашњости, из позиције оних који уче. Из ове хипотезе развијају се и образлажу и наредне. *Учење и настава историје уметности као башишћење* проверавана је активностима ученика и наставника који активно и заједнички интерпретирају наслеђе, постављајући нова питања и отварајући нове могућности тумачења, са циљем проналажења задовољства у сазнању. *Сликовне интерпретације* је део посвећен односу „дигиталних урођеника“²² према ликовном наслеђу, односно могућностима нових медија и праксом рекреирања слика као могућих интерпретација

²² M. Prensky (2001) Digitalni urođenci, digitalni pridošlice, *On the Horizon*, NBC University Press, 9. svezak, br. 5, 2001.

ликовног наслеђа. Последњи, закључни део *Настава уметности као интерпретација, грађење значења и вредности* резимира претходно постављене резултате, и прави синтезу педагошких и теоријско-уметничких ставова и закључака истраживања. У њему се још једном наглашава важност стваралачке, интерпретативне наставе која за циљ има хуманиситички развој личности ученика.

У петом, закључном поглављу, резимирају се ставови и излаже оквир за савремену методичку наставе историје уметности и ликовне културе, на основу протумачених резултата истраживања. У њему се, такође, говори о могућностима промене наставног програма/курикулума као последицама промене метода у настави, као и одређивању места и значаја наставе (с)ликовно-уметничких предмета у образовању.

У шестом одељку рада наведена је коришћена литература и извори. У седмом одељку налазе се *прилози*: припреме изабраних часова, евалуативна анкета, радови ученика.

1 УМЕТНОСТ И БАШТИНА У ОБРАЗОВАЊУ

Прво поглавље представља уводна разматрања о предмету истраживања, у општем смислу, наставе уметности, и у специфичном смислу, метода интерпретације сликама. Настава уметности као интерпретација ликовног наслеђа и савремених уметничких појава објашњава се кроз осврт на циљеве, позицију, функције и приступе уметности у образовању (1.1). Посебан акценат стављен је на тумачење ликовног наслеђа и улоге коју оно може имати у образовању као хуманистичком развоју личности, наглашавајући важност интегративности уметности, као и њене улоге у холистичком разумевању света и културе. Метод интерпретације сликама (1.2) образлаже се као начин за разумевање (визуелног) света, како прошлих, тако и сопственог, а бављење сликама као један од начина спознаје, а не само пука илустрација или забава. Даје се увид у истраживачке циљеве и задатке који се тичу могућности да се стварањем нових слика да ново тумачење ликовног наслеђа.

Овај рад представља прилог развоју методике наставе историје уметности и ликовне културе, превасходно у средњем образовању, о коме код нас има недовољно или готово нимало литературе. Већина литературе из области ликовне педагогије посвећена је предшколском и основношколском узрасту, а научне расправе о историји уметности у образовању дотичу углавном универзитетску наставу. Специфичности наставе у средњем образовању не односе се само на психолошке развојне фазе, већ и на циљеве наставе, која акценат пребацује са развоја вештина и индивидуалне креативности ка разумевању наслеђа и визуелне културе. Међутим, и поред препорука о комплементарности изучавања историјског/теоријског и извођачког аспекта уметности, та два приступа су у наставној пракси најчешће раздвојена. Истраживање је покушај да се таква комплементарност обнови или успостави, као теоријски покушај, уз адекватне примере из наставне праксе. Стога је прво поглавље посвећено објашњењу комплементарног интегративног модела у коме се (с)ликовно извођење посматра уједно и као уметничка пракса и као тумачење ликовног наслеђа, али и као покушај разумевања савремене културе.

На почетку сваког, па и наставног процеса, морамо се суочити са питањем циља. Како бисмо одговорили на тај захтев, покушаћу да одговорим на питања кроз која се

суочавамо кроз наставничку праксу: *шта ми можемо или треба да научимо своје ученике када је реч о настави чији је предмет изучавања уметност? Шта нам може „рећи” слика, о чему и о коме све сведоче ти сликовни остаци прошлости или потенцијални остаци данашњице? Да ли је то слика сама, аутор, наручиоци, ликови са слике, они који су је касније вредновали и одлучивали о њеној судбини?* Поред тога, важно је запитати се *да ли постоји (и каква је) интеракција између свих ових “актера” (дела, аутора, наручилаца, оних који су је интерпретирали и вредновали) и ученика/посматрача, или другим речима, какве то везе има са њиховим личностима, њиховом културом, овде и сада?* На крају, *шта ми желимо од слика, и да ли те слике заиста од нас нешто желе?*

1.1 Положај и циљеви уметности у образовању

1.1.1 Обнова хуманизма

Проналажење места уметности у оквиру образовног система каквом се овде тежи креће се у складу са основним премисама хуманистичког образовања као гајењу хуманитета, односно са оживљавањем *дискурса развоја човека* насупротив дискурсу *академског постигнућа*.²³ Дискурс академског постигнућа, како га дефинише Армстронг, урушава идеју образовања личности и подређује се потребама тржишта и тиме поставља школу и образовни процес у функцију економских интереса.²⁴ Насупрот томе, тежња развојем човека као целокупне личности има корен у хуманизму који „извире из филозофске мисли која потврђује достојанство и вриједност свих људи“.²⁵ Срећа је њено полазиште,

²³ Т. Armstrong, *Najbolje škole*, Educa, Zagreb, 2008, 15–79.

²⁴ Супротстављајући појмове *академско* и *човек* као циљеве, Армстронг објашњава разлику између ова два приступа, односно образовна дискурса. Основна сврха образовања у дискурсу академског постигнућа је постизање високих оцена и резултата на тестовима; нагласак је на академском садржају и академским способностима, док се занемарују оне области које се сматрају периферним (ликовна и музичка уметност, физичка култура), а који су, заправо, „део добро уравнотежене потребе одгоја ученика“ (стр. 33). Недостатак оваквог приступа образовању Армстронг види и у томе што развија академски курикулум који је строг, уједначен и обавезан (једнак) за све ученике. У њему учење нема вредност само по себи, односно нема своју унутрашњу вредност и не изазива задовољство. Будући да не узима у обзир индивидуалне разлике у културној средини, тиме и одузима наставницима контролу над курикулумом. Cf. Т. Armstrong, *Op. cit.*

²⁵ *Ibid*, 55.

а крајњи циљ развој бића које ће наћи дубоко задовољство у догађајима живота.²⁶ Тиме се образовање враћа својим коренима *развоја* људског бића. Насупрот мерења стандардизованим тестовима, „мерење учења“ врши се током самог искуства учења. Даље, насупрот строгом академском курикулуму, даје се предност курикулуму који је флексибилан, узима у обзир индивидуалне и културне разлике, односно „кројен“ у складу са специфичним потребама ученика.²⁷ Овај приступ темељи се на богатству људског искуства.²⁸

Нови модел образовања, како предлаже Ангелина Милосављевић, „може бити сличан оном ренесансном, хуманистичком, који је својом бригом за етику, на првом месту, припремао за живот активне чланове друштва“²⁹. Даље нас ауторка подсећа да је „тај концепт упућивао на мултидисциплинарност и интеракцију између професора и студената, као и непосредан сусрет са предметима проучавања, а све ради бољег разумевања функционисања универзума чије је законе појединац морао да упозна уколико је желео да буде користан члан заједнице“³⁰. Након одбране научности, домена и метода многобројних научних дисциплина и њиховог чврстог дефинисања као самосталних истраживача универзума, чему је модерност тежила, данас је поново јасно да ниједна од научних дисциплина није самодовољна и да све остају функционалне једино у оквиру „симбиозе или паразитског венчања са открићима других наука“³¹, односно међусобног „саучесништва у тумачењу реалности“³². Такође је важно нагласити да концепт античког, као ни ренесансног холистичког хуманистичког образовања, не искључује оно што данас називамо природним наукама, које се у ситему наука постављају насупрот хуманистичким, јер оне „једне без других не могу, међусобно се условљавају, и не би требало да наседамо на стриктну поделу између њих“.³³ Према

²⁶ Ibid, 57.

²⁷ Ibid, 52.

²⁸ Ibid, 54.

²⁹ А. Милосављевић (2012) Хуманистичко образовање као могућност обједињеног дискурса о свету, Први научни симпозијум са међународним учешћем ТЕОРИЈА И ПРАКСА НАУКЕ У ДРУШТВУ, Хемијски факултет Универзитета у Београду, 238-244, 238.

³⁰ Ibid.

³¹ Ibid., 239.

³² М. Родаић, Саучесништво уместо сложности: искуство историје уметности у студијама баштине, Зборник радова са VII међународног научног скупа, ФИЛУМ, Крагујевац, 339-348, 339.

³³ Cf. А. Милосављевић, Op. Cit., 239.

хуманистичком моделу, ако га узмемо у његовом изворном значењу, каже Милосављевић „свеукупно, енциклопедијско, знање које доноси разумевање света у коме појединац живи основни је предуслов за активан, креативан и користан живот“.³⁴

Ангелина Милосављевић ову потребу за обновом хуманизма у образовању као обнављању људскости, назива *Венериним завештањем*, призивајући ренесансну хуманиситичку теорију према којој „учење постаје активност која изазива задовољство“, те образовање, ако треба да буде успешно, мора да подстакне љубав. Иста ауторка наводи: „Истина је и то да, када би хуманистичке науке биле представљене на начин који је инхерентно љубак, који је леп и који задовољава – не као само неколицини одабраних разумљив и доступан херметички корпус – студенти не би били тако нестрпљиви да из школе побегну главом без обзира, и трагање за знањем би из неопходности ушло у свакодневни живот – оно би постало еротски подухват који би трајао током целог живота. (...) Према еротичком моделу, циљ образовања је задовољство и плодност. (...) А постоје различити типови плодности. Постоји плодност света природе, али и плодност душе.“³⁵

Узор ренесансног хуманистичког образовања су античке студије, односно античка баштина, као проверене (класичне) вредности и *добра* (у којима се, као највишим општим вредностима) огледа лепота, а циљ образовања је спознаја света и себе као његовог дела и приближавање прописаном идеалу. Можда је проблем то што данас, када узмемо у обзир сву сложеност *постмодерног стања*,³⁶ не можемо поставити јасне и јединствене узоре као што је то било могуће мислиоцима ренесансног друштва. Али то не значи да треба да одустанемо од хуманистичких идеала образовања као **самоспознаје у свету и култури** у којој живимо и коју стварамо, и као сталног преиспитивања вредности и добара. Без обзира на све трансформације које је хуманистичко образовање претрпело (посебно са својим просветитељским завештањем, коме можемо упутити озбиљне критике због тога што је изворни антички *пантеизам* и *енциклопедизам* развио у својеврсно гомилање знања и поспешно распарчавање/фрагментацију науке), његов циљ јесте образовање/формирање целокупне мислеће личности која ће себе као део

³⁴ Ibid., 243.

³⁵ A. Milosavljević, Venerino zaveštanje. Autonomija umetnosti i njene mutacije: Ogledalo vrlina, dostupno na <https://sites.google.com/site/heritagefbg/biblioteka>, 3–4.

³⁶ Ž-F. Liotar (2012) Postmoderno stanje, J. Đorđević, *Studije kulture, Zbornik*, Službeni glasnik, Beograd, 453-468.

културе у којој бивствује разумети кроз баштину која је ту културу континуирано обликовала.³⁷

Д. Булатовић упућује на кризу хуманитета у „Друштву знања“³⁸ у коме компетитивност као нова парадигма/сврха/циљ науке поништава, не само хуманитет, већ и идеју опште информатичке теорије, која је важна због реafirмације **ХОЛИСТИЧКИХ УЧЕЊА**³⁹. У тако постављеном систему, људи постају власници знања, а не креатори, што води ка *диктатури знања*.⁴⁰ Бритке критике „Друштву знања“ упућује К. Лисман (Liesmann) који такође говори о изигравању хуманистичких идеја образовања у друштву у коме је знање постало средство за поседовање тржишне и економске моћи. Он се противи гомилању „знања“, такође нас подсећајући на хуманистички развој личности у оквиру сопствене културе, која се мора разумети како би се разумео сопствени идентитет. Главно је питање, како нам ту може помоћи култура. „Управо због тога што само човек који се пита може бити свестан користи и штете глобалних система. (...) А пита се свако ко памти, ко се ослања на наслеђе, на своју културу, дакле.“⁴¹ То би значило да један од главних циљева наставничког посланства представља управо хуманистички развој свести и разумевање савремене културе, која је у бити, потрошакча, а у доброј мери и визуелна. То се мора учинити укључивањем и коришћењем њених садржаја, уз критичко промишљање њених извора, значења и (зло)употребе.

1.1.2 Интегративност уметности и наставе (приступ настави уметности)

“У оквиру наставе уметности”, каже Невена Хаџи Јованчић, “ученик је у ситуацији да буде креатор, извођач, критичар и конзумент”⁴². Тиме се подстиче „образовни процес који одговара потребама развоја, који продубљује и подстиче

³⁷ Cf. K. P. Liesmann (2008) *Teorija neobrazovanosti. Zablude društva znanja*, Jesenski i Turk, Zagreb; D. Bulatović (2015) *Studije baštine kao temelj očuvanja humanističkog obrazovanja, Andragoške studije 1*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet, 41–64; A. Милосављевић (2012), Op. Cit.

³⁸ Друштво знања је данас широко коришћена синтагма из друге половине XX века која означава друштвени поредак у високо развијеним земљама, а односи се пре свега на економију која је утемељена на знању које се користи за производњу и управљање. подразумева употребу знања и технологије за производњу економске користи. Знање тиме постаје тржишно добро. Cf. K. P. Liesmann, Op. cit.

³⁹ D. Bulatović, Op. cit., 43.

⁴⁰ Ibid., 42-45

⁴¹ Ibid., 44.

⁴² N. Hadži Jovančić, N. (2012) *Umetnost u opštem obrazovanju, Funkcije i pristupi nastavi*, Klett, Beograd, 135.

интелектуалну и емотивну равнотежу⁴³. Хаџи Јованчић објашњава специфичности учења у области уметности тиме што „произлазе из синтетичке природе саме уметности (визуелне, музичке, драмске или уметности покрета) која уметничке активности, технике и стратегије препознаје истовремено као садржај, као предмет подучавања и као метод којим се до тога долази.“⁴⁴. Она говори о важности уметничких предмета, без обзира на будућа професионална опредељења, јер од већине деце, мали број ће се бавити уметностима, али ће свакако бити *корисници*, стога је изграђивање ставова и разумевање „правих вредности из уметности и културе подједнако важно. Деци треба дати шансу да посматрају, слушају, размишљају и реагују у односу на уметничко дело (...) као и на радове које су сами направили или извели. Под *изражавањем* и *комуникацијом* се подразумева експресија или уметнички израз и размена са другима о значењима која оне носе.“⁴⁵

Иако ликовно-педагошка теорија и пракса познају два главна приступа уметничком образовању, они могу бити коришћени истовремено и не треба их раздвајати. Уметност се може подучавати кроз посебан предмет (предмете), чиме се „развијају уметничке способности, сензибилитет и уметнички укус ученика“ (*уметничко образовање*), али се уметност може посматрати и „као метод учења и подучавања у којој су уметничке и културне димензије укључене у све школске предмете“.⁴⁶ Ова друга врста образовања назива се *образовањем кроз уметност*, а она проистиче из хуманистичке идеје развоја личности. Ова вредна препорука, у складу са хуманизмом, у теорији је често понављана,⁴⁷ али помало је утопијска и удаљена од праксе. Међутим, она је важна као повод за примене у оквиру малих акционих истраживања, посебно у срединама које такав приступ дозвољавају.⁴⁸ Као три комплементарна педагошка правца, у литератури и

⁴³ Ibid.

⁴⁴ N. Hadži Jovančić, Op. cit., 137.

⁴⁵ Ibid., 138-139.

⁴⁶ Ibid. 6.

⁴⁷ Cf. UNESCO (2006) Smjernice za umjetnički odgoj, Svjetska konferencija o umjetničkom odgoju: „*Oblikovanje stvaralačkih mogućnosti za 21. stoljeće*“, Lisabon, 6.-9. 3. 2006. Dostupno na: [http://www.hcdo.hr/wp-content/uploads/2009/09/Smjernice UNESCO o umjetnickom odgoju 06.pdf](http://www.hcdo.hr/wp-content/uploads/2009/09/Smjernice_UNESCO_o_umjetnickom_odgoju_06.pdf).

⁴⁸ Средина погодна да се имплементирају идеје уметничке мултидисциплинарности била је школа за уметничке занате у којој је рађено истраживање, чији планови и програми дозвољавају такву врсту повезаности. Иако истраживање није било усмерено на интензивну сарадњу са наставницима других

наставним програмима се наводе: проучавање уметничких дела, непосредан сусрет са њима и суделовање у уметничком стварању.⁴⁹ Међутим, иницијално образовање наставника ликовне културе у нашој земљи не подразумева ову комплементарност, јер наставници школовани на уметничким факултетима и они који се школују за историчаре уметности немају заједничко методичко образовање, те се њихови приступи и циљеви настави знатно разликују .

Постоје различити приступи настави уметности у општем образовању, у зависности од тога шта се поставља као циљ. Често је тешко направити јасну разлику између њих, те „у пракси, у свакој учионици или школи, највероватније можемо наићи на мешавину њих неколико“.⁵⁰ Као циљеве који одређују приступ настави Хаџи Јованчић наводи: креативно решавање проблема, креативно само-изражавање, начин сазнања, визуелну културу. У овом истраживању доминантан је приступ настави који уметност види као комплементарност и интегративност наведених циљева/функција наставе, а процесе у уметности као допринос комплексних форми мишљења, а не само као емоционалне активности. Такав приступ, који тежи комплементарности проучавања дела, непосредног сусрета са њима и (уметничког) стварања мора бити интегративан, мултидисциплинаран и холистичан.

Концепт интегрисаних уметности и приступ настави кроз интегрисан курикулум постоји само као тежња, жеља и добра намера појединаца у нашој средини.⁵¹ Интеграција се може постићи у смислу мултидисциплинарних укрштања у оквиру различитих уметничких и научних дисциплина, са циљем откривања повезаности уметности и културе или сличности и разлика међу њима. Један од примера приступа интегрисаних уметничких дисциплина је DBAE (Discipline Based Art Education) – образовање у уметности засновано на дисциплинама, замишљено као концепт/оријентација који **спаја уметничку продукцију** (стварање и извођење) и **теоријске аспекте** широке области уметности (историју уметности, естетику и

предмета, пратио се рад, интересовања и склоности ученика која су на тим предметима развијали. То не значи да такве и сличне наставне праксе нису могуће и у другачијим, мање „уметничким“ срединама.

⁴⁹ UNESCO, Op. cit., 7.

⁵⁰ N. Hadži Jovančić, Op.cit., 95.

⁵¹ О започетој, али неизведеној реформи образовања и наставних програма у правцу обједињавања различитих уметничких модула (започетој 2001. и прекинутој 2003. године) cf. N. Hadži Jovančić, Op. cit., 116-123.

уметничку критику).⁵² Концепт је настао у Америци у трећој четвртини XX века у Америци, према идејама Церома Брунера, као синтеза два супротстављена става, од којих је један био окренут стваралаштву и извођењу, а други разумевању (у оквиру) визуелне културе. Сличан концепт наставе у наше наставне програме увео је седамдесетих година прошлог века Богомил Карлаварис,⁵³ и они и даље постоје као декларативна тежња програма предмета ликовних уметности. Међутим, ова четири предложена аспекта/дисциплине широке области уметности никада нису обједињена у заиста заједнички интегративни наставни програм. Интегративни приступ настави заснива се на отвореном истраживању, групним дискусијама и решавању проблема. Наставници су важни *сарадници* у процесу. Такође је наглашена **прилагођеност контексту**, адаптивност у односу на специфичне потребе ученика, културу у којој живе или наклоности које поседују.⁵⁴ Овај концепт „значајан је по томе што уметности брже укључују у све остале области учења у школи, па се различите уметничке форме могу примењивати као средство у учењу у оквиру различитих академских области и предмета“. Основна намера је да се разумеју узајамни односи учења у свим дисциплинама – и уметничким и научним.⁵⁵ Дисциплинарне границе морају бити превазиђене ако желимо да ученици разумеју начине на које прошлост живи у садашњости и будућности.⁵⁶

J. Дамјанов наводи да се у Југославији крајем осамдесетих година XX века јавио покушај да се обликује један мултидисциплинарни образовни модел (у који су били укључени сарадници из свих подручја) који би се темељио на препознавању „заједничке синтаксе догађања свијета, човјека, умјетности, знаности, те образовања као вјежбања тих синтактичких правила на разним разинама“.⁵⁷ Било је важно образовање поставити тако да покаже да је све са свиме повезано.⁵⁸ Дамјанов наводи да се, нажалост, и тада показало да није толико тешко објединити подручја, колико навести људе који их

⁵² N. Hadži Jovančić, Op.cit., 105-111.

⁵³ B. Karlavaris, B. (1978) *Metodika likovnog vaspitanja III, (za srednje škole)*, Univerzitet umetnosti, Beograd.

⁵⁴ N. Hadži Jovančić, Op. cit., 108-109.

⁵⁵ Ibid., 108-110.

⁵⁶ K. Freedmann, Op. cit., 62.

⁵⁷ J. Damjanov (1998) *Umjetnost avantura*, Zagreb, XIV

⁵⁸ Ibid., XX

заступају да своју струку мисле холистички. Неопспорно је да за такве покушаје холистичког посматрања образовања постоје сасвим темељне теоријске основе, али да се у пракси тешко остварују, јер зависе од спремности, упорности и креативности појединаца.

У традиционалним приступима настави уметности, главни акценат уметничког образовања је (био) на савладавању креативних техничких способности које би углавном могли да користе малобројни „даровити“ ученици који би се касније могли одлучити за студије уметности. Међутим, на тај начин се задржава елитистички приступ настави, као и елитистичко тумачење уметности, које је неодрживо. Уметност је доступна свима, она није привилегија никакве мањине, стручњака или надарених. Уметност је свуда присутна, приступачна, интерактивна, интерпретативна и зависи од навика гледања широке публике. Макс Имдал у својим надахнутим разговорима са запосленима у фабрици лекова каже да „свака ствар, која нешто хоће да саопшти, има право на то да је се и саслуша или погледа.“⁵⁹ На питање радника зашто са њима води разговоре о модерној уметности, он каже да је одговор врло једноставан, јер „уметност постоји за људе и где има прилике да се она приближи људима, то би требало урадити“⁶⁰. Разумевање уметности, као и умеће гледања се учи, њоме се овладава, као и свим другим знањима и вештинама - кроз дијалог, истраживање, откривање нових значења.

1.1.3 Настава уметности као субверзија

У савременом свету, где се све одређује и условљава условима тржишта, и образовање је морало бити увучено у такав контекст. Економски императив диктира образовне стратегије, које се очитују у курикулумима и захтевима за наставнике и ученике. У том контексту, места за уметност нема пуно.⁶¹ К. Лисман каже: „Одатле мржња спрема предмета у којима се могу искусити и увјежбавати облици мишљења који немају изравна односа с ма каквом праксом: древни језици, филозофија, математика,

⁵⁹ M. Imdal (1986). *Seminari u fabrici Bayer u Leverkusenu (Žorž Sera, Pit Modrijan, Barnet Njumen)*, 1979, *Izbor teksta*, ur. Gavrić, Z., MSU, Beograd, 49-83: 82.

⁶⁰ Ibid., 81.

⁶¹ Ово је видљиво у плановима и програмима за основне и средње школе, како у броју часова ликовне (и музичке) културе, тако и у односу на ове предмете као забаву, доколицу и одмор између „озбиљних“ предмета. Cf. Н. Хаџи Јованчић, *Op. cit.* 13-18.

класичне књижевности, ликовна умјетност и гласба. Сви покушаји да се овим предметима сачува легитимност упозоравањем на њихову корисност за напорни живот у натјецатељском друштву могли су се подузимати до миле воље, али су они на крају ипак само неугодни.⁶²

Денис Аткинсон (Atkinson) такође критикује постојеће образовне системе који почивају на неолибералном економском приступу.⁶³ Он чак критикује постојеће хуманистичке приступе који се баве образовањем из перспективе постојећих становишта о идентитету наставника и ученика.⁶⁴ *Учење као догађај* је, каже он, једино право учење, које се остварује кроз низ активности између наставника и ученика у одређеном контексту. Учење треба да почива на процесу настајања, а не већ постојећег стања. Аткинсон уместо интеракција користи појам *интраакције (intraaction)* субјеката који равноправно учествују у креирању процеса наставе/учења. Ти равноправни субјекти не почивају на постојећим супротстављеним идентитетима наставник-ученик, већ креирају своје идентитете у процесу/догађају наставе. Настава уметности се по својој суштини супротставља економском и хијерархијском систему, и може имати субверзивну улогу. У креирању догађаја у настави уметности, важно је просуђивање, вишеструке перспективе, различита искуства. Дамјанов, слично томе, разматра могућности уметничког образовања/васпитања и његових хуманистичких циљева и (не)могућности у култури нових медија у којој „**умјетнички одгој**” постаје **колико немогућ, толико неопходан за опстанак врсте**“.⁶⁵ Уколико се не промени приступ образовању, онда „учитељ преноси ауторитет који не постоји, између учитеља и мноштва ученика посредник је књига, а она се тешко и невољко сриче јер јој извана конкурира големо мноштво занимљивијих посредника којима ни учитељ не одољева“.⁶⁶ У вези са тим, М. Пренски (Prensky) наглашава (на самом почетку овог века) да је „највећи проблем у образовању чињеница да наши наставници као *дигиталне придошлице* говоре застарелим језиком (језиком предигиталног доба), тешком муком подучавају популацију која говори потпуно

⁶² K. P. Liesmann, Op. cit., 55.

⁶³ D. Atkinson (2013) The Blindness of Education to the ‘Untimeliness’ of Real Learning, Goldsmiths University of London.

⁶⁴ Овим важећим становиштима, он супротставља педагогије против стања (*pedagogies against the state*), у коме *state* представља и државу и свако постојеће стање ствари, status quo, на супрот мењању и настајању.

⁶⁵ J. Damjanov, Op.cit., XII

⁶⁶ Ibid., XII

новим језиком”.⁶⁷ Зато би се морали размотрити садржаји и методи наставе, који могу почивати на усвајању и разумевању „новог језика“ *дигиталних урођеника*, а не само користити техничке могућности нове технологије.

Место уметности у курикулуму може имати различите позиције. У срединама, као што је наша, где не постоје отворени курикулуми, иако је аутономија школе и наставника назначена као пожељна могућност,⁶⁸ уметност се третира као предмет са циљем развијања *креативности*. Међутим, у пракси је она ипак остављена по страни, као поље интересовања малог броја заинтересованих и/или талентованих ученика и наставника. Ако је човеково уметничко деловање последица и одраз правог, интензивног и истинског опажања/деловања, онда је сасвим разумљиво да је уметничко образовање у сукобу с институционализованом хијерархијском схемом школства које се поводи екномским и тржишним интересима.⁶⁹ Поред могућности да се притаји и служи као украс „озбиљном“ образовању које се мери тестовима и доприноси (технолошком) напретку, преостаје могућност “да помоћу индивидуалног деловања и ангажовања појединаца новим методама, новим приступима, изводи своју тиху револуцију - своју субверзију – одгајајући за један друкчији, новији, пунији и свеснији живот”,⁷⁰ односно за развој целокупне личности.

1.1.4 Настава о/у визуелној култури

У Унесковим смерницама за уметничко образовање истиче се важност наставе уметности као укључивање ученика у уметничке процесе, али и због **утраћивања елемената њихове властите културе у образовање**.⁷¹ У овом документу се такође наглашава да било који приступ уметничком образовању мора као полазиште узети културу (или културе) којој ученик припада.⁷²

⁶⁷ M. Prensky, Op. cit., доступно на: <http://edupoint.carnet.hr/casopis/40/clanci/3>

⁶⁸ Strategija razvoja obrazovanja u republici Srbiji do 2020. Vlada RS, Ministarstvo prosvete i nauke, Beograd, 2012.

⁶⁹ J. Damjanov, Op.cit., XII-XIII

⁷⁰ Ibid. XIII

⁷¹ UNESCO (2006), Op. Cit., 3.

⁷² Ibid., 6.

Кери Фридман (K. Freedman) је један од аутора који говори о важности **укључивања савремене визуелне културе у све сегменте образовања**. Ова ауторка истиче важне аспекте образовања који се остварују у настави уметности и визуелне културе, међу којима су: различити начини изражавања, комуникације и конструкције идентитета.⁷³ Она наглашава **разлику** између онога што се нуди као уметничко образовање **кроз курикулум** и оног који постоји кроз друге **културне локације** и институције (од музеја до веба). Она сматра да се, свакодневним гледањем и интерпретацијом слика, формирају нова знања и нове слике идентитета и окружења. Визуелна култура тако посредује социјалне везе између стваралаца и посматрача, као и између посматрача међусобно.⁷⁴ Уметност и визуелно постају облик социјалне и културне продукције – стварање слика је један део те продукције, други део су посматрачи који завршавају дело својим тумачењима. Иако су наставни програми и уџбеници креирани као монолошке структуре, школе, музеји и културне институције укључене у овај процес морале би да развију “дијалогско окружење” у коме би се размењивала многобројна “монолошка искуства”.⁷⁵

Учењем и култивисањем гледања/виђења, подстиче се разумевање саме природе слике, али и слике као артефакта који говори специфичним сликовним језиком и сведочи о прошлости којој она припада. Како наводе Адис и Ериксон (Erickson & Addis), историја уметности више није поље неколицине образованих специјалиста, а истраживање сопственог наслеђа захтева (само) радозналост. Ови аутори нас подсећају да различита интересовања и културално окружење одређују различите перспективе и приступе. Сви ми доносимо своје интересе и искуства у свако уметничко искуство, као и у свако учење. Због тога је важно да ученицима понудимо различите перспективе и различите могућности које оне нуде.⁷⁶ Како је већ речено, образовање на свим нивоима, у школи и ван школе (мора узети у обзир промене визуелних уметности и њиховог потенцијалног дидактичког и образовног утицаја. Због тога се образовање у оквиру визуелних уметности мора окренути сликама, предметима, намерама и

⁷³ K. Freedman, (2003) *Op. cit.*, XIV

⁷⁴ *Ibid.*, 3.

⁷⁵ K. Freedman, *Op. Cit.*, 4.

⁷⁶ M. Erickson & S. Addis (1993) *Art History and Education*, University of Illinois Press, 1993.

наменама/функцијама са којима се ученици свакодневно срећу и креирају их.⁷⁷ Уместо да предајемо, преносимо, акумулирамо усвојена знања, можда је важније да се осврнемо на питања која треба да постављамо: *која је уметност вредна учења, шта је у вези са њом важно учити.*⁷⁸ То захтева преиспитивање вредности и квалитета, а то значи и услова у којима се нешто вреднује као добро. Сваки раговор о уметности је увек разговор о контекстима. Како наглашава Фридман, „то није релативизам, већ **контекстуализација учења**“. Она нас такође подсећа да ниједна слика нема само један контекст, и да постоје бар два контекста слике/дела на које се треба освртати: **контекст у коме је дело створено и контекст(и) посматрача**. Управо повезивање та два контекста у ситуацији учења о/у уметности/култури представљају окосницу овог истраживања. Дјуи (Dewey) је говорио да се *искуство уметности* не може одвојити од свакодневног искуства, као и да оно није универзално, већ се мења са променом индивидуе и друштва.⁷⁹ Уколико је такво искуство различито за различите људе у различитим ситуацијама, морамо узети обзир и то да дела не комуницирају увек на исти начин са својом публиком, као и то да се свака наставна ситуација разликује од неке друге. Фридман, као и Прециози, говоре о противљењу линеарном тумачењу појава у историји уметности. Уколико време не посматрамо као линију већ као мултидимензионални простор, онда ћемо обратити пажњу на **везе између просторно и временски удаљених култура**, чиме образовање у култури постаје **студија наслеђа и идентитета**.⁸⁰ Уколико би се учење уметности у својој комплексности осврнуло на те везе и начине „на које прошлост живи у садашњости“, то би допринело разумевању комплексности сопственог визуелног света/културе.

1.1.5 Настава као баштињење

Тиме се враћамо на хуманистичко образовање, јер, како вели Лисман, „друго ни не постоји“⁸¹. У постинформатичкој ери „вера у хрпе података надомешта мишљење“⁸².

⁷⁷ K. Freedman, Op. cit., 2-5.

⁷⁸ Ibid., 54.

⁷⁹ J. Dewey (1934), Art as experience, in D. Goldblatt, L. Brown (2011) *Aesthetics. A Reader in Philosophy of Art*, Prentice Hall, 414-418.

⁸⁰ K. Freedman, Op. cit., 48.

⁸¹ K. Liesmann, Op. Cit., 49.

Исти аутор нас упозорава на муњевито повећање знања које се „продаје као ресурс будућности“, док са друге стране опште знање „опада темпом који нас оставља без даха“. ⁸³ Лисман даље подсећа на основе хуманистичког образовања којима треба „спознати и прилагодити свет, располагати природом, али не као задње циљеве, него као постизање крајње намере образовања: самоспознаје и слободе“. ⁸⁴ Дакле, циљ наставе морао би бити развој мишљења, креативног и критичког, ако другачије и постоји.

Д. Булатовић скреће пажњу да се у савременом схватању наслеђа затура његова хуманистичка основаност у античком изразу *калокагатије* ⁸⁵ који подразумева усклађено духовно и телесно обликовање, помоћу кога се постиже складан спој лепоте и доброте/врлине. У таквом друштву, добро, као врховни циљ живота, повезано је са истином и лепотом. Током историје, појам добра мењао своје значење, те се некада разумевало „као срећа (у откривању), кад као уживање (у сазнању), кад као корист (у делању)“. Уколико у настави трагамо за разумевањем дела и њихових вредности, наш задатак морао би бити откривање тога шта су данас вредности са којима се ученици могу идентификовати. Морамо преиспитивати какав је данашњи однос према старим вредностима, као и препознају ли они нешто од тих карактеристика у ономе што их испуњава радошћу и/или врлином. Које су (уметничке) вредности прошлости и данас важеће, препознају ли се оне у савременим визуелним формама? Може ли нам уметност отворити врата према свету, можемо ли путем старе уметности разумети своју културу? То су нека од питања која заслужују да буду постављена у настави, а која су у директној вези са ученичким *овде и сада*. Потрагом за претрајалим вредностима, преводимо наставу из области уметности у област баштине. У наставним програмима све се чешће говори о важности очувања наслеђа/баштине, али и даље садржаји програма и уџбеника остају пуни историографског приступа и објашњавања репрезентативних примера која остају у старим „оквирима“.

Оно о чему се у наставним програмима не говори јесте како је могуће од **ученика** створити **баштинике**, а наставу конципирати као процес (активног)

⁸² Ibid., 46.

⁸³ Ibid., 46.

⁸⁴ Ibid.

⁸⁵ D. Bulatović, Studije baštine kao temelj očuvanja humanističkog obrazovanja, *Andragoške studije 1*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet, 2015., 41–64, 41.

баштињења. У свом појавном облику баштина представља форме и садржаје настале у неком прошлом времену, а који су претрајали до данас и сматрају се вредним трајања, па се стога и чувају за будућа времена.⁸⁶ **Баштињење**, каже Булатовић, као циљ сваке стратегије незаборављања, „у активном смислу подразумева **препознавање вредности, њихово очување и живу, али сећајућу вредносну културну производњу**“.⁸⁷ Неретко (на моју велику радост) ученици постављају питања *зашто нешто завређује статус уметности или која је вредност неког дела*, без обзира да ли је реч о светским „ремек-делима“ (попут Мона Лизе) или о делима која не задовољавају класичне естетске критеријуме (попут дела средњовековне или модерне уметности). Проучавање баштине, каже М. Попадић, „заправо своје исходиште има у друштвеној, свакодневной реалности, где садржаји и форме претрајали из прошлости утичу а донекле и управљају нашим активностима, као што утичу и на формирање појмова о свету око нас“.⁸⁸ Уколико је *садашњост прошлости* њена једина могућност, онда вреди покушати расветлети је и разумети из угла садашњице, не одбацујући академска знања, али пуштајући и свакодневне праксе да у том разумевању учествују. Ако ученици препознају остатке прошлости у својим свакодневним праксама и визуелном искуству, онда ће *саучесништво* тих пракси, искустава и слика бити драгоцени у процесу интерпретације и (пре)вредновања остатака прошлости. Тако ће њихова активно стечена знања о уметности оставити трага, односно претрајати време предвиђено за памћење наставних садржаја, а можда тиме постати и чувари културе.

Булатовић говори о два лица очувања: једно је **тварно-резервско – међаши памћења** (оличени у културним резервима), који као такви постају и садржаји наставе, они исти које морамо подвргнути преиспитивању, уколико желимо да их разумемо. Тиме откривамо друго лице, оно **„рефлексивно-тезауриско – прозор на резерву** у који се загледа сваки носилац новог живота; свака активност (материјална и духовна) која настаје основама незаборављања, чува културне вредности прошлости“.⁸⁹ Он даље каже да очување има и две сврхе: да буде угледно (део образовања, обликовања, стасавања),

⁸⁶ М. Popadić (2012). Концепт породичних сличности у савременој науци. Случај студија баштине, *Први научни симпозијум са међународним учешћем ТЕОРИЈА И ПРАКСА НАУКЕ У ДРУШТВУ*, *Књига радова*, Хемјски факултет, Београд, 245-255, 247.

⁸⁷ D. Bulatović, Op. cit., 47.

⁸⁸ М. Popadić, Op. cit., 253

⁸⁹ D. Bulatović, Op. cit., 48.

али и да у процесу сталног кретања **жива продукција буде и напредовање, а не само понављање и угледање.**⁹⁰ Сходно томе, аутор истиче да ће „предмета увек бити, затичемо их као остатке неких несталих људи, заједница, цивилизација, а добра треба изграђивати/обликовати.“ Због свега тога, закључује „образовање као баштињење важно је (...) у рехабилитацији појединца као активног чиниоца заједнице“⁹¹. Да би настава уметности остварила циљ да препознаје и чува баштину, ученицима треба понудити и осмислити активности у којима ће они имати улогу активних тумача и носиоца новог живота као чувара културних вредности.

1.2 Интерпретација слика(ма)

Имамо ли у виду интерпретативну прекретницу која се одиграла почетком XX века у друштвеним наукама, неминовно је било да ће се она десити и у образовању.⁹² Уколико је предмет интерпретације разумевање, а не објашњење,⁹³ тиме је полазно становиште за било који метод у настави сликовне културе интерпретација, која указује на могућност отварања различитих перспектива, како научно-методолошких, тако и ученичких.

1.2.1 Креативност и интерпретација: може ли теоријска настава бити креативна?

Важан подстицај и изазов за мене као наставника (и) истраживача било је питање које нам је поставила једна студенткиња на часу Методике наставе историје уметности: *Да ли ми треба да пустимо ученике да буду креативни или да их нешто научимо?* Ово провокативно и подстицајно питање било је једно од идеја водила у истраживању, са циљем да се покаже да су те две „супротности“ заправо **неодвојиви део процеса образовања**. Истраживање које је изведено један је део онога што ја као наставник радим са својим ученицима, увек са истим циљем, да међусобно испитујемо, доказујемо и изнова потврђујемо ову битну тезу о **учењу као креативном**, а не репродуктивном

⁹⁰ Ibid., 47-48.

⁹¹ Ibid., 62.

⁹² J. Bruner, Op. cit., 100.

⁹³ Ibid.

процесу. Тезе о продуктивном/стваралачком образовању не подразумевају само било какву врсту извођачких делатности, у којима ученици могу да се одморе од интелектуалних напора “важних предмета” и испоље своју креативност, већ и да изразе свој став, мишљење, чак и да се конфронтирају прихваћеним ставовима, чиме се негују мултиперспективност и разумевање различитости. У овом контексту, настава уметности даје допринос развоју мишљења, које, како нас Лисман упозорава, прети да буде избачено из друштва знања.

Настава уметности отвара увек актуелна и за образовање важна питања **креативности и стваралаштва**, као неопходног елемента у сазнању/учењу. Говорећи о Бојсовим (радикалним) педагошко-уметничким методама, Булатовић каже да је „човек слободан у мери у којој је креативан“.⁹⁴ Бојс своје залагање за уметност образлаже тиме што „основа образовања мора бити креативност: стварање стања ума које се да осетилно запазити личним деловањем.“ Такође нас подсећа да учење (о) уметности није ограничено искључиво на појединце који ће се директно бавити уметношћу, као и да „особа која студира филозофију обично не постаје филозоф, него инжењер, рецимо, или учитељ. На исти начин, образовање из креативности неће произвести изворан *талент* за тржиште уметности, него биолога или агронома с одређеним поверењем у своја решења.“⁹⁵ Једна од веома важних премиса јесте и то да **креативно учење захтева креативно подучавање**,⁹⁶ односно да за развој креативности и слободе мишљења код ученика ваља створити подстицајно окружење и услове наставе. Тиме се отвара још једно важно питање: *да ли „теоријска“ настава уметности може бити креативна и стваралачка.* Јер циљ којем ваља тежити (потврду о томе налазимо код многих аутора из области савремене педагогије) јесте стваралачка настава на супрот репродуктивној, у свој ширини оба значења.⁹⁷

⁹⁴ D. Bulatović, Op. cit., 47.

⁹⁵ Ibid., 51.

⁹⁶ Cf. J. Damjanov, Op. cit., UNESCO, navedeni dokument.

⁹⁷ Бурдије критикује образовни систем, говорећи о школи као репродукцији друштвеног (класног) система. Cf. Бурдије, П, Пасерон, Ж. К. (2012) Репродукција у образовању, друштву и култури, у *Речи* (82.28), часопис за књижевност, културу и друштвена питања, Београд, 67-122. О стварању као темељу учења биће речи у другом поглављу.

Крајем XX века у ликовној педагогији отварају се питања имагинације као сазнајног/когнитивног процеса. До тада се уметност као предмет или метод у образовању посматрала као део афективног домена. Данас ликовна педагогија добар део својих полазишта усмерава према истраживачима који сматрају да су слике облици мишљења, односно да су слике когнитивне. Покренута су многа питања о креативности и имагинацији, међу којима и то да ли се они развијају спонтано или се култивишу, а у вези са тим и да ли помажу у разумевању света и комуникацији о њему.⁹⁸ Пионирске кораке у том правцу одиграо је Рудолф Арнхајм шездесетих година прошлог века, тврдећи да опажање није одвојено од сазнања и изједначавајући визуелно опажање са (визуелним) мишљењем. Он указује на чињеницу да (извртута) слика на мрежњачи ока није ментална слика, јер се поглед креће вођен пажњом, испитујући и повезујући спољашње датости са унутрашњим (сећајућим) сликама, те да је визуелно опажање изванредно активна делатност. Изједначавајући процесе опажања и мишљења, он скреће пажњу на важност гледања као сазнајног феномена. Ако успоставимо везу са захтевима савремених педагошких полазишта да су ученици као активни учесници/субјекти уједно и главни актери сопственог образовања, то нам отвара могућности да **гледање/виђење**, а затим и **интерпретацију/тумачење** користимо у настави као **мисаоне и стваралачке процесе** који се не свде само на формалну анализу слика и њихово смештање у одређене историјске оквире. К. Селаковић својим истраживањем о коришћењу уметничких дела у настави ликовне културе млађих узраста, такође потврђује неке од ових концепата, када каже да је слика „производ људске свести и елемент сазнања. Ове одлике одређује појаву слика као стваралачку и као откривалачку активност. Формирајући слику ми, заправо, обликујемо наш доживљај о стварима и појавама које представљамо. (...) Дијалог са уметничким делом заснива се између целине и дела, између прошлости и садашњости, што омогућава непрекидне провере и активирање идеја, тражење нових и одбацавање оних које нису истините. Тако настаје процес стварања значења који је кружан и дијалогски.“⁹⁹

⁹⁸ A. D. Efland, Art Education as Imaginative Cognition, in: Eisner, Elliot W., Day, Michael D. *Handbook of Research and Policy in Art Education*, New Jersey/London, 751- 774.

⁹⁹ K. Selaković, (2015). *Umetničko delo u funkciji podsticanja razvoja likovnih sposobnosti kod učenika mlađeg školskog uzrasta*, doktorska disertacija, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, 59.

Можемо рећи да учење језика ликовних уметности у средњошколској наставној пракси помало запоставља процес гледања/виђења слика, па и уметничких дела. Дамјанов наводи да истраживања о настави имплицирају да образовање не треба бити друго него освешћивање онога што се опажа, а припрема наставника изналажење путева и средстава како се то постиже.¹⁰⁰ Селаковић такође тврди да је **активно посматрање уметничког дела**, применом посебно осмишљених стратегија, метода и поступака, неопходно у настави ликовне културе, јер може да **подстиче развој** истовременог развијања **продуктивних и рецептивних способности**. „Уметничко дело, својом слојевитошћу и отвореношћу може покренути вишесмерну комуникацију, што може да допринесе целокупном дечјем искуству у сазнавању света који га окружује“.¹⁰¹ Поједини методичари ликовне културе, образлажући методе посматрања уметничког дела, интерпретацију наводе као једну од фаза процеса учења, који наступа након описивања и аналитичке обраде. Њен циљ је откривање значења слике. Након тога, долазе расуђивање и евалуација, којима ученици треба да одреде вредност дела, дајући и лично аргументовано мишљење.¹⁰² У случају овог истраживања, процес интерпретације посматран је као синтеза свих ових (каткад и неких других фаза), а не само као једна од фаза у разумевању. Можда је најближи, иако не обавезујућ модел, онај који даје Ајзнер, предлажући 6 фаза/димензија за посматрање и расправу о уметничком делу, од којих прва укључује „*искуствену димензију*, која се односи на то како уметничко дело утиче на посматрача“. Затим следе *формална, симболичка, тематска, материјална и контекстуална* димензија.¹⁰³ Овакав модел представља добар пример класификације димензија/аспеката које је пожељно анализирати и истражити како би се постигла целовита интерпретација, а такође „теже да нагласе важност предмета уметности и сам чин посматрања уметничког дела од стране ученика“. ¹⁰⁴ Интерпретација је у истраживању посматрана као интегрални део **гледања слика**, као и самог **учења**, под претпоставком да ниједно гледање нити учење не могу бити друго него активне делатности (обе ове претпоставке биће аргументоване у следећем поглављу).

¹⁰⁰ J. Damjanov (2002) Novi pristup obrazovanju, CARNet, edupoint, II, 2, Zagreb.

¹⁰¹ K. Selaković Op. Cit., 51.

¹⁰² Ibid., 93-94.

¹⁰³ Ibid., 96.

¹⁰⁴ Ibid., 96.

Умберто Еко отвара питање валидности и оправданости интерпретације постмодерног читаоца/гледаоца/интерпретатора, одбацујући схватање да је свака интерпретација валидна. „Управо посредством тумачења ми, когнитивно, сачињавамо актуелне и могуће светове“, али то уједно значи да „треба брижљиво да разматрамо услове и границе тумачења“. ¹⁰⁵ Иако, или баш зато што интерпретација увек зависи од низа фактора који утичу на интерпретатора, Еко одбацује постмодернистичко схватање да је тумач једини од кога зависи значење, те због тога не могу сва тумачења и из њих изведена значења бити валидна. Он наглашава да одређена ограничења ипак намеће сам предмет/текст. Он разликује *употребу* од *тумачења* неког текста, при чему употреба зависи од намере читаоца (*intentio lectoris*), док се тумачење мора одмерити према намери или дословном значењу дела (*intentio operis*). ¹⁰⁶ Ипак, јасно је да су интенција дела и интенција читаоца блиско повезане, а свако читање увек проистиче из неке мешавине употребе и тумачења, те и да „из неке игре започете као употреба на крају проистекне виспрено и стваралачко тумачење и обрнуто“. ¹⁰⁷ Поред дословног значења, разумевање се заснива и на значењима и тумачењима која је предмет добио током свог трајања. Белтинг такође објашњава проблем интерпретације: „будући да је у поступку разумевања увек садржано и објашњење тумача о самом себи, тумачење није задатак који би могао завршити решењем пронађеним једном заувек“. ¹⁰⁸ М. Лукић наводи да „тумачење баштине подразумева образовну активност која треба да разоткрије значење ствари и њихове односе кроз коришћење оригиналних предмета, кроз лично искуство и кроз примере, пре него кроз сазнавање на основу пуких чињеница. Интерпретација треба да буде *креативан чин* који уједно информише, забавља и поучава, односно треба да пренесе посетиоцу на разумљив, директан и интересантан начин значења и вредности предмета баштине. Циљ сваке интерпретације јесте да надахне и испровоцира, да изазове емоционалну или интелектуалну реакцију, да улије посетиоцу жељу и могућност да промишља и разуме свет који га окружује и сопствено место у њему.“ ¹⁰⁹ Иако је свака

¹⁰⁵ U. Eko (2001). *Granice tumačenja*, Paidea, Beograd, 12.

¹⁰⁶ Ibid. 15-39.

¹⁰⁷ Ibid., 32-33; 38.

¹⁰⁸ H. Belting, (2002). *Kraj povijesti umjetnosti?*, Muzej savremene umjetnosti, Zagreb, 244-245.

¹⁰⁹ M. Lukić, (2016) Animirani film *Tajna Kelsa* kao primer kreativne interpretacije baštine, *Interkulturalnost, časopis za podsticanje i afirmaciju interkulturalne komunikacije*, Zavod za kulturu Vojvodine, Novi Sad, 76-89, 82.

интерпретација у процесу наставе добродошла, оне се морају подвргнути даљим тумачењима и вредновању од стране свих учесника у настави. Као меру валидности, можемо поставити *креативну интерпретацију*, која подразумева одговорност уметника или кустоса, коју ћемо проширити на ученика и наставника „у препознавању и преношењу вредности баштине и обликовању људских искустава из прошлости, у корисну, у садашњости употребљиву мудрост“.¹¹⁰

1.2.2 Интерпретација и дијалог

У. Еко наводи да се сваки „текст треба узимати као параметар сопствених тумачења (према свако ново тумачење обогаћује наше разумевање тог текста)“¹¹¹. Наставници уметности, упозорава Фридман, морају бити свесни да они „репрезентују репрезентације, интерпретирајући интерпретације“.¹¹² Дела ликовног наслеђа, као главно полазиште наставе, већ су интерпретације, а свака интерпретација тих слика је укључена у нови, непоновљиви контекст одређене групе у којој се расправља. Сваки разред чини контекст претходних социјалних ситуација – сваког ученика, наставника, претходних тумачења. Једна од првих ствари које ученици морају научити, а у чему их настава уметности може охрабрити, како наводе многи аутори (Freedman, Хаџи Јованчић, Robinson, Ajsner) нису фактографски подаци, већ чињеница да има много тачних одговора и значења. „Уметност (...) често има више од једне „исправне“ интерпретације. (...) Свако ново посматрање уметничког дела је и нова епизода, позив да се изнова отпочне спирала стварања значења.“¹¹³ То је оно што се истиче као један од есенцијалних одлика наставе уметности и њеног доприноса општем образовању. За разлику од научних области/наставних предмета где се негује тачност, егзактност и прецизност, где постоје тачни одговори, у уметности се учимо да нема нетачних одговора и да проблеми могу имати више од једног решења. Наставник може бити својеврсна база различитих интерпретација и вредности, али коначан суд ће увек бити индивидуалан и зависиће од низа фактора (личних, емотивних, афективних,

¹¹⁰ Ibid., 82.

¹¹¹ U. Eko, Op.cit., 35.

¹¹² K. Freedman, Op. Cit., 5.

¹¹³ K. Selaković, Op. Cit., 52.

асоцијативних, културних, социјалних) сваког појединца. Можда је кључно и то, да осим много одговора, заправо, има много питања која уметност отвара. Није увек важно наћи тачан одговор, али је важно делу приступити отворено и постављати питања. У истраживању је полазиште настава виђена као дијалог у коме наставник није интерпретатор за себе, већ пажљиво и промишљено води своје ученике до сопствених интерпретација, постављајући питања, али истовремено остављајући простора да ученици у дијалогу са делима и њиховим тумачењима постављају нова питања, што би могао бити модел за заједничку интерпретацију.

У истраживању је, као један од задатака, постављено испитивање граница отворености дијалога са уметничким делима. Будући да интерпретација до које сваки појединац долази никад није само индивидуална, већ је у великој мери одређена контекстом интерпретативне заједнице, дијалог се користи као полазиште за интерпретативне моделе за тумачење дела и стварање његових могућих значења.

Разговори Макса Имдала (M. Imdahl) о модерној уметности које је водио са радницима фабрике Бајер у Леверкузену 1979. године, могли би да послуже наставницима као релевантан пример дијалошког разговора и заједничке интерпретације (модерне) уметности. Све оно што примењује у свом теоријском раду, безмало разумљивом само стручњацима, он је у овим разговорима успео, не само да пренесе радницима фабрике, већ и да покаже да су и сами кадри да конструишу значења наизглед неразумљивих слика, али и да их заинтересује за њих, повезујући их са њиховим свакодневним искуством. Његов исказ на крају разговора „оно на чему вам захваљујем је – да сте **оно најважније рекли ви, а не ја**“,¹¹⁴ могао би да послужи као жељени циљ сваке наставе у којој се учење посматра као стварање значења. Имдалов пример је важан из два разлога: један се односи на приступ публици/ученицима као равноправним саговорницима, на чије се искуство (а не само знање у традиционалном смислу) рачуна у откривању значења и смисла; други се односи на важност гледања и активног учешћа посматрача у креирању дијалога са наслеђем. Не мање важно је и то што Имдал користи структуру и језик саме слике у тој директној комуникацији. Још

¹¹⁴ M. Imdal (1986). *Seminari u fabrici Bayer u Leverkusenu (Žorž Sera, Pit Modrijan, Barnet Njumen)*, 1979, *Izbor tekstova*, ur. Gavrić, Z., MSU, Beograd, 49-83: 82.

један важан аспект, који приближава Имдала, како хуманистичким, тако и социокултурним теоријама учења/наставе, јесте његов став да се „према сликама морате понашати, не као естетски посматрач, већ као личност“.¹¹⁵

1.2.3 Сlikовне интерпретације

Ако процес гледања као пут ка тумачењу слика, па и разумевању уметности и сликовности поставимо у центар наставе, онда могу поделити Мичелов став да „као наставник, сматрам да је мој задатак да **учиним да процес гледања сам себе представи**, да га прикажем, да га учиним доступним за анализу“.¹¹⁶ У истраживању су коришћени ови ставови, иако је метод био другачији од оних које је Мичел користио са својим студентима.¹¹⁷ Ово *показивње виђења* као комплексног културалног конструкта примењено је и анализирано, посебно у другом сегменту истраживања, који се бавио ученичким визуелним интерпретацијама ликовног наслеђа. Идеја да се „анализа слике окрене питањима процеса, осећања, и да се у питање доведе положај посматрача“, као и одговор на питање „шта јој је (слици) потребно или шта тражи од посматрача да би довршила своје дело“,¹¹⁸ поставило се као конкретан истраживачки задатак којим смо се бавили у наставном процесу у коме визуелне ученичке интерпретације заузимају главно место. Слике се у том процесу узимају као отворене, недовршене структуре којима посматрачи удахњују живот и уједно чине видљивим свој доживљај, односно виђење слика.

Једна од претпоставки у истраживању јесте да се и у „теоријској“ настави о ликовном наслеђу, слика може користити и као средство израза при интерпретацији баштине. Ако је слика језик којим се можемо изразити,¹¹⁹ онда она (у свим својим медијима) може бити језик интерпретације. Ученици из свог контекста (искуства,

¹¹⁵ Ibid.

¹¹⁶ V. Dž. T. Mičel (2016). *Šta slike žele: životi i ljubavi slika*, prevod A. Milosavljević, : Fakultet za medije i komunikacije, Univerzitet Singidunum Beograd, 408.

¹¹⁷ Ibid. 428-433.

¹¹⁸ H. Belting (2013) *Slika, medij, telo: nov pristup ikonologiji*, prevod A. Milosavljević, *Slike/singularno/globalno – savremeno kao eksperiment*, priredili Čekić, J, Stanković, M, Fakultet za medije i komunikaciju, Univerzitet Singidunum, Beograd, 73-88, 73.

¹¹⁹ Cf. G. Boehm & Mitchell, W. J. T. (2009). Pictorial versus Iconic Turn: Two Letters; *Culture, Theory and Critique*, 50:2-3, 103-121.; K. Selaković, Op. cit.

интересовања, потребе), бирајући одговарајући језик/медиј, могу испитивати различита значења/контексте слике и тиме дати своје тумачење. Овакав метод је сложенији од метода илустрације (текста) или преношења из једног медија у други, јер се бави различитим аспектима (контекстима, димензијама) слике на основу којих је могуће градити многа значења. На тај начин ученици се третирају као активни посматрачи који конструишу значења слике у односу на своју културну припадност и искуства која у њу уписују. Кроз сликовне/визуелне интерпретације, медиј којим се стварају нове слике (као трансформација и контекстуализација старих) **чини видљивим и сам начин виђења** оних који гледају и уче. Другим речима, њихове унутрашње слике и елементи личног контекста (искуства, сећања, разумевања) у дијалогу са старим (уметничким) сликама и њиховим контекстима и интерпретацијама, творе нова значења/нове слике.¹²⁰

Ученички радови који настају као визуелне интерпретације дела старе уметности, добијају значење *визуелног коментара*¹²¹ чија је одлика да догађају даје савремени, а не историјски смисао, јер не желе „убедити читатеља да се све оно што се догодило, догодило управо онако како они то описују“.¹²² Они полазе од посматрача као активног учесника у процесу гледања и стварања слика. Такви радови у форми сликовне/визуелне интерпретације представљају значајну разлику у односу на „приповедни облик историје уметности старијег кова“.¹²³ Морам се, посебно у случају средњошколског учења, сложити са Белтинговом опаском да су му „коментари дражи од гомиле тупавог говора о уметности који увек рачуна на то да ће га читатељ заменити са информацијом“.¹²⁴ Због тога је могућност извођења визуелних коментара препозната као начин да се на основу слике и различитих говора о слици, створи нова интерпретација заснована на личном доживљају и искуству, те се током истраживања проширивао опсег истраживачких питања и циљева. Ови радови такође представљају један важан „покушај да се превазиђе

¹²⁰ Iva Subotić Krasojević (2016), *Oživljena noćna straža – interpretacije baroknih slika upotrebom novih medija u nastavi istorije umetnosti*, u Sanja Pajić i Valerija Kanački (ured.), *Srpski jezik, književnost, umetnost*, Zbornik radova sa X međunarodnog naučnog skupa (23-25. oktobar 2015), Knjiga III, Filološko-umetnički fakultet, Kragujevac, 51–60.

¹²¹ Овде се алудира на Белтингов појам *уметничког коментара* који се односи на радове савремених уметника који користе уметничко наслеђе у својим делима. Будући да не претендујемо да сваки рад, који настаје као продукт учења, називамо уметничким, термин је прилагођен као *визуелни/сликовни коментар*. Н. Belting, (2002). *Kraj povijesti umjetnosti?*, Zagreb, 13; 57.

¹²² Ibid., 57

¹²³ Ibid., 13

¹²⁴ Ibid., 57

противречје између академског дискурса и света који се мења и управо се не да описати таквим дискурсом“.¹²⁵ Тиме се свакако доприноси образовању које избегава пасивност и држање посматрача на дистанци у односу на своју културу, као и на културе прошлости.¹²⁶

1.2.3.1 Интерпретација и нови медији

Истраживањем су се испитивале неке од могућности интерпретације у настави која почива на начинима на који *дигитални урођеници* гледају и доживљавају старе слике. Иако за појам *нових медија* можемо рећи да је стар, јер је уведен још за медије XIX века (од изума фотографије, односно дагеротипије), без обзира на процес дигитализације и компјутеризације, користим овај појам за све медије које ученици користе као учесници у савременој култури. Прецизније речено, под **новим медијама** подразумевају се сви визуелни медији које ученици користе као средства производње (слика), дистрибуције и комуникације.¹²⁷ Избор визуелних медија које су ученици бирали за своје интерпретације, није био ограничен ниједном прецизном одредницом. Данашњи тренутак карактерише превођење свих некадашњих *нових* (аналогних) медија у „нумеричке податке доступне преко компјутера. Резултат су нови медији – графика, покретне слике, звуци, облици, простори и текстови који се могу компјутерски обрадити.“¹²⁸ Према Мановичу, медији постају нови медији онда када је дошло до могућности да се сви постојећи медији преведу у нумеричке податке приступачне компјутеру. Уколико имамо у виду и то да су данас сви медији комбиновани (*mix media*),¹²⁹ слобода у избору била је велика, а резултат је морао бити оправдан значењима којима су нове (произведене) слике оствариле везу са сликама прошлости. Постављајући у центар интерпретације ученика као дигиталних урођеника, користимо медије као њихове „урођене“ алате за оживљавање слика, јер и поред нових технолошких уређаја

¹²⁵ Ibid., 13

¹²⁶ Ibid., 31.

¹²⁷ L. Manović (2012) Šta su to novi mediji, *Moć/mediji/* &, Priredili: Jovan Čekić i Jelisaveta Blagojević, FMK, Univerzitet Singidunum, Beograd, 325-362.

¹²⁸ Ibid., 326.

¹²⁹ V. Dž. T. Mišel, Op. cit., 425.

које данас користимо да бисмо складиштили и производили слике, човек је тај који те слике разумева, интерпретира и даје им смисао.¹³⁰ У контексту наставе историје уметности, акценат је стављен на процесе виђења и из њих проистеклих доживљаја слика у којима ученици свакодневно партиципирају, као и односа према ликовном наслеђу у контексту нове перцепције стварности. Тиме се анализира остварени активан однос баштине и дигиталних урођеника као дијалог *старих* (наслеђених) и *нових* (доживљајно произведених) слика.

¹³⁰ H. Belting, (2011) *An Anthropology of Images. Picture, Medium, Body*, Princeton University Press, 37-40.

2 КА МЕТОДИЦИ НАСТАВЕ ИСТОРИЈЕ УМЕТНОСТИ

У првом делу поглавља образложен је антрополошки приступ слици који је изабран као доминантан методолошки приступ, кроз преглед релевантних теоријских поставки науке о уметности (2.1). Обрађује се приступ историји уметности који интересовање помера са традиционалне анализе слика ка односима слика и посматрача. Овај методолошки приступ предмету истраживања разрађен је кроз појмовне парове *слика и сликовност*, затим *гледање и виђење*, са посебним освртом на *сликовни обрт* (2.1.1). Даље се објашњава појам *антропологије слике* кроз однос слике, медија и тела (модел који нуди Белтинг), са нагласком на процесу *оживљавања слике* као процеса дијалога и интермедијалности (2.1.2). На крају поглавља налази се сегмент назван *баштински/херитолошки обрт* (2.1.3) који приказује антрополошки приступ слици и наслеђу као метод својствен музеологији и херитологији, као и везу са са педагошким полазиштима и циљевима наставе као процесу баштињења.

У другом делу поглавља образлаже се социо-културни приступ настави и веза са наставом уметности. Обрађује се појам наставе у социокултурном контексту (2.2.1), објашњен кроз елементе: стварање значења, дијалог, интересубјетивност, а затим су описане специфичности и елементи контекста уметничких предмета (2.2.2). У следећем делу говори се о појму метода у савременој наставној теорији и пракси са акцентом на *пост-методу* као могућности креирања метода у сарадњи наставника и ученика уз поштовање културног контекста (2.2.3). У овом и следећем делу поглавља говори се о потрази за методама на три нивоа: уопштено, за појмом метода у савременој наставној пракси, затим за методом (с)ликовне културе (2.3.1), а из тога, на крају, о потрази за властитим методама, уз сталну саморефлексију и евалуацију рада, увек у одређеном контексту у коме се настава одвија.

Ова два приступа заједно чине теоријски оквир истраживања, те њиховим спојем настаје предлог за једну могућу методику наставе историје уметности. Трећи део поглавља бави се, из претходно изведеног, одликама метода (с)ликовне културе, која води и потрази за сопственим методама, што представља увод у емпиријско истраживање (2.3). Поред наведених теоријских оквира, за наведене ставове су релевантна искуства из наставне праксе у дугогодишњем раду са ученицима средње школе за уметничке занате.

2.1 АНТРОПОЛОШКИ ПРИСТУП СЛИЦИ

Антрополошки приступ слици поставио се као најсвеобухватнији приступ у истраживању, из два разлога. Први је тај што представља актуелни приступ ликовном наслеђу, јер методолошки проширује претходно развијане приступе слици и/или уметности. Други је тај што у први план истиче процес гледања и разумевања, као (лични) однос, како ствараоца, тако и гледаоца, као носиоца сопствених слика. Због тога се успоставио као одговарајући активан приступ процесима учења/наставе уметности. Такав приступ омогућава истраживање ликовног наслеђа као трочланог феномена у коме се аутор, дело и доживљај дела не могу раздвојити а да се не падне у опасност неразумевања суштине ликовног делања. *Оживљавајућа/аниматорска* улога посматрача као тумача слика постаје једнако важна, и као научно-методолошко полазиште, и као методички приступ настави уметности. Њиме се ученицима и наставницима даје субјекатска позиција интерпретатора, који кроз процес наставе уче да превазиђу границе тумачења и заједнички створе релевантне интерпретације наслеђа.

Као што наводи Драган Булатовић, „будући да се под термин уметност уобичајено подводе све ликовне уметности, подразумевајуће значење термина уметност као ликовна уметност је недовољно, а у методолошким расправама сасвим непоуздано“. И даље, подсећајући на Платона, „правилније је, употребити термин *сликовни* – оно што нема само спољашњи лик (схему; подобје), већ има (суштински) изглед (*eidos*; сликовно). (...) Интерпретација сликовности као интерпретација суштине уметничког говора слика, заправо је посао на разумевању (значењске) производње (*poiesis*) смисла.“¹³¹ На трагу проширеног занимања за слике које је уочљиво у науци/говору о уметности у XX и XXI веку, требало би да и настава уметности пронађе проширено поље истраживања и активности у том савременом занимању за слике, у њиховом конзумирању и стварању, без бојазни да ће издати карактер уметничког дела.¹³² Нагласимо, за сваки случај, да се под сликом не подразумевају само дела настала у медију

¹³¹ D. Bulatović (2014) *Umetnost i muzealnost, istorijsko-umetnički govor i njegovi muzeološki ishodi*, Beograd, Centar za muzeologiju i heritologiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, elektronsko izdanje, 54–55.

¹³² H. Belting, (2002). *Kraj povijesti umjetnosti?*, Zagreb, 267.

сликарства, него све створене слике/представе које кроз своју сликовност/визуелност носе значење и смисао. Потрага за сликовношћу јесте и потрага за смислом.

За истраживање је као методолошка окосница изабран *антрополошки приступ* који сажима Ханс Белтинг (Hans Belting),¹³³ јер овакав приступ превазилази слике само као естетичке или медијске/техничке конструкте, и доводи их у везу са менталним/унутрашњим сликама, односно сопственим искуством и памћењем. Антрополошки приступ слици или *антропологија слике*, како га Белтинг такође назива, полази од става да **слике не постоје по себи**, да се не налазе нити само на зиду/екрану, нити само у уму, **већ се дешавају/догађају** посредством анимације/оживљавања¹³⁴. Још један став пресудан за истраживање јесте и тај да је овакав приступ, као нова врста иконологије, заснован на општости „која служи да се премости јаз између прошлости и садашњости у животу слика“.¹³⁵ О *живим сликама* које се „крију“ иза предмета говоре на сличан начин Белтинг и Мичел (W. J. T. Mitchell), упућујући на ритуале освећивања култних слика који су се изводили у старим културама. „То нам исто говори да су слике увек упућивале на живот (у ствари, **наш живот се пројектује у њих**), док су предмети олако схватани као мртви“,¹³⁶ каже Белтинг, објашњавајући разлоге за антрополошки приступ слици. У напреднијим културама, оживљавање више није задатак свештеника, већ уметника од кога очекујемо (а данас и од технологије) да симулира живот помоћу живих слика. Трансформација медија у слику наставља, међутим, да тражи наше лично учешће.¹³⁷ Дакле, гледање слика подразумева нашу могућност да их оживимо, односно да предмету подаримо живот.

¹³³ H. Belting (2013) *Slika, medij, telo: nov pristup ikonologiji*, prevod A. Milosavljević, u *Slike/ singularno/ globalno – savremeno kao eksperiment*, priredili Čekić, J, Stanković, M, Fakultet za medije i komunikaciju, Univerzitet Singidunum, Beograd, 2013, 73-88.

¹³⁴ Ibid., 73–74.

¹³⁵ Ibid., 74.

¹³⁶ Ibid.

¹³⁷ Ibid., 79-81; H. Belting (2011). *An Anthropology of Images. Picture, Medium, Body*, Princeton University Press, 163, 177.

2.1.1 Сливовни обрт

Одређење појма слике, као и (с)ливовности као начина да се она објасни, једно је од кључних питања свих научних дисциплина које се баве истраживањима слике и/или уметности. Како је сама наука о уметности, од свог научног утемељења у другој половини XVIII века до данас, пролазила кроз промене парадигми и приступа проблематизацији уметности и уметничког дела, крећући се између формалистичких и културалистичких теорија у свим својим разноликостима,¹³⁸ постало је јасно да ни ова наша наука не пледира на једну истину и један неприкосновени поглед на свој предмет истраживања, уметност и (с)ливовност. Студије иконологије крећу се донекле у правцу синтезе ових приступа, постављене у правцу интерпретације значења текстова у слици, заправо кроз различите покушаје читања слика у односу на *текст* и *контекст*.¹³⁹ Током последњих деценија прошлог века, нова питања нарастала су развојем визуелне културе или визуелних студија, као проширеног поља науке о уметности, са жељом да се прошире домени и методолошка ограничења академски постављених дисциплина. Уколико у домен визуелних студија улазе и научна и техничка слика, филм, телевизија, дигитални и сви други нови медији, онда бисмо визуелне студије могли схватити као савремено и неопходно проширење и наше области истраживања. Вицеља-Матијашић у свом историјско-критичком прегледу иконолошког метода каже да „наука о слици излази из оквира ликовних умјетности и прелази у свет визуелне културе, формирајући нову дисциплину, визуелне студије, које настављају користити, градити и мењати иконологију као методу, обликујући је према новој знанственој дисциплини“.¹⁴⁰ Основно питање везано за иконолошки метод, како каже Вицеља-Матијашић, је „постоји ли нешто испод/иза површине и може ли се претпоставити значење иза препознатог садржаја, које се треба откривати и тумачити, или је 'значење' потпуно на

¹³⁸ О променама парадигме и методолошком заокрету ка проширењу предмета и поља истраживања: Н. Belting, (2002). *Kraj povijesti umjetnosti?*, Zagreb; Donald Preziosi, Claire Farago, *Art Is Not What You Think It Is*, Blackwell Publishing, 2012.

¹³⁹ Под текстом се овде мисли на литерарне предлошке и све њихове импликације и могућа тумачења (које третира изворна иконологија Панофског и Варбурга), а под контекстом се мисли на културу као текст која се читава у делу.

¹⁴⁰ М. Viceља-Матијашић, (2013) *Ikonologija, kritički prikaz povijesti metode*, Rijeka, 1.

површини, па је писање повијести уметности однос 'слике' и гледатеља/истраживача, а визура с које посматра његова сувременост¹⁴¹. Уколико је историја уметности одбацила своје старе оквири и увидела неопходност за „вађење слике из оквира“, онда је то неопходно применити и у процесима подучавања и учења нових генерација, које и саме увиђају и својим учешћем мењају говор и разумевање уметности, уметничких дела и минувих епоха, или Белтинговим терминима речено, и слике и оквира.¹⁴²

2.1.1.1 Слика и око

Пре поменутих савремених истраживача, током прве половине XX века, постоје тенденције за проширењем поља и методологије науке о уметности, ван оквира историографије и иконографије, у правцу ширења домена ка ширем пољу визуелног од онога што је подразумевала класична историја уметности, као и успостављања односа између дела и посматрача, као и дела и ствараоца. Такви помаци видљиви су, пре свега, у оквиру разгранатих иконолошких студија немачке школе *Bildwissenschaft* (науке о слици). Хорст Бредекамп (H. Broedekampf) подсећа да је концепт проширеног поља историје уметности ка (тада) новим медијима присутан у поменутој немачкој оријентацији још од краја XIX века и увођења фотографије у поље истраживања, те да визуелна култура не би могла бити савремена методолошка иновација. Ова традиција почива на вештачкој подели између слике и „високе“ уметности.¹⁴³ Почети разумевања историје уметности као науке о слици, како тврди Бредекамп, сежу до краја XIX века, када су немачки истраживачи почели да изучавају, не само уметничку, већ и аматерску фотографију (и пре него што су уметници прихватили фотографију као уметнички медиј). Аби Варбург је, подсећа Бредекамп, себе дефинисао као историчара слике, а не историчара уметности. Посебно важне помаке он везује за прву половину XX века, када

¹⁴¹ Ibid., 8.

¹⁴² Говорећи критички о историји уметности, њеном предмету и методологији, Белтинг каже да је уметничко догађање схваћено као слика, а историја уметности као оквир, у коме се увек вршило прилагођавање оквира слици. Данас је неопходно да говоримо о вађењу слике из оквира, јер се слика разграђује и више није обухваћена тим оквиром. Пошто се променио предмет, он више не одговара старом оквиру, што заправо захтева промену дискурса. Историја уметности је била „оквир изабран да би уметничке догађаје гледао из једног гледишта“. Cf. H. Belting, (2002). *Kraj povijesti umjetnosti?*, Zagreb, 10; 29-30; 39.

¹⁴³ H. Bredekamp (2003). A Neglected Tradition? Art History as Bildwissenschaft, *Critical Inquiry*, Vol. 29, No. 3 (Spring 2003), 418-428, The University of Chicago Press: 418-419.

различити истраживачи почињу упоредна истраживања традиционалних и нових медија, када нпр. Панофски у Диреровом раду примећује кинематографске секвенце, а касније са њим пореди Грету Гарбо, која је у немим филмовима развила стил глуме који се односи према уобичајеној глуми као графика према сликарству, или када касније пореди Дирерову радионицу са Дизнијевим атељеом,¹⁴⁴ а филмску продукцију, због комплексне организације назива еквивалентом средњовековне катедрале.¹⁴⁵ Истакнуте су ове врсте поређења да би се указало на (не тако нове) идеје које у настави могу имати значајне импликације.

Макс Имдал (Max Imdahl), заступник истраживачке школе Bildwissenschaft-a, сликар, један од оснивача одељења за модерну уметност на универзитетима у Немачкој, значајан је и као промотер модерне уметности међу широм популацијом. Његови семинари убрајају се међу основе уметничке педагогије у Немачкој, што га, поред његовог истраживачког рада, убраја у значајне ауторе за ово истраживање. Имдал, у оквиру своје **иконичке** анализе, разматра шта су значења која припадају једном уметничком делу и како се она у њему самом појављују. Његов иконички метод бави се **сликом као смисаоном целином** и истражује како семантика и синтакса садејствују у слици.¹⁴⁶ Дефинишући свој метод као феноменолошки, проширује га у односу на иконографски и иконолошки, чије димензије посматра као моменте слике као смисаоне целине. Иконолошкој интерпретационој методи Панофског он замера што не узима у обзир „сва искуства видећег“ (као нпр. атмосферу), већ само „предмете идентификујућег гледања“.¹⁴⁷ Насупрот томе, Имдал нуди метод који се бави синтезом *видећег и поново препознајућег гледања*.¹⁴⁸ Он тиме наглашава да се „гледање (ваљда уметничких дела?) мора идеологизовати (или бар отворити идеји)“.¹⁴⁹ Врло слично отварање погледа идеји, као недостајућој компоненти иконологије Панофског, предложиће нешто касније и Мичел.¹⁵⁰

¹⁴⁴ H. Bredekamp, Op. cit., 425.

¹⁴⁵ E. Panofski (1936). On Movies, navedeno prema: V. Vicelja Matijašić, Op. Cit., 7.

¹⁴⁶ M. Imdal. (1986), Ikonika ili strukturalna analiza, *Izbor tekstova*, ur. Gavrić, Z., MSU, Beograd, str. 83- 101, 83.

¹⁴⁷ Ibid., 86.

¹⁴⁸ Ibid., 83.

¹⁴⁹ D. Bulatović (2014), *Op. Cit.*, 98.

¹⁵⁰ J. W. T. Mitchell, (1994). *Picture Theory*, The University of Chicago Press, Chicago: 29-30.

Готфрид Бем (G. Boehm) прави разлику између свакодневног гледања света и гледања слика, које назива *свесним и рефлектованим гледањем*, односно гледањем које конструише садржај (слику), а тиме и њену реалност.¹⁵¹ И он истиче, за историју уметности пресудан, „однос између ока и слике (...) у којем се то двоје сусреће“ и повезује их категоријом сећања. Наиме, да би гледање било сликовно, а не свакодневно, оно мора бити повезано са сећањем. Оно што слику разликује од „пуко оптичког пресликавања“, јесте у томе што је слика свесно обликована – „оно што уобличавајућа рука стваралачки 'напишава' пре тога није видело ниједно око“.¹⁵² Даље правећи разлику између „сликовног поља приказивања“ од „видног поља реалног опажања“, Бем наглашава да је „сликовно поље утврђени оквир једног система приказивања (...) чији је циљ да посматрачу понуде смисаони склоп језичке врсте“.¹⁵³ Постављајући слику, насупрот спољашњим факторима, у центар истраживања, Бем каже да „историји уметности задатак поставља **дело**. Оно је приморава да завири иза ускоће једног позитивизма података, да реконструкцију историјског контекста и облика дела не сматра укупним појмом свог чињења.“¹⁵⁴ Пре него што објекти постану видљиви као *дела*, они најпре нису само предмети, већ такође и *слике*.¹⁵⁵ Јасно је да су уметнички предмети „носиоци историјског обавештења“ које се може ишчитати „из мноштва елемената, слојева, знакова“, али артефакти нису одређени сами по себи, већ они „циљају на деловање, односно искуство (...) које кореспондира са структуром дела, а не структуром предмета“.¹⁵⁶ Оно што Бем назива *формом искуства* омогућава сазнање „да материјал није пука сировина, већ да се сам показује. Оно што јесте боја (...) појављује се тек на слици.“¹⁵⁷ Бем сматра да се сазнање, као и „сазнајни органи ове врсте образују дугим вежбањем, они су питање културе, а не питање знања или аргумената“.¹⁵⁸ Бем закључује

¹⁵¹ G. Boehm (1986), Mnemosyne. O kategoriji sećajućeg gledanja, Z. Gavrić, ur. *Gottfried Boehm*, Beograd: Muzej savremene umetnosti: 75-100.

¹⁵² G. Boehm, Smisao slike i čulni organi, Z. Gavrić, ur. *Gottfried Boehm*, Beograd: Muzej savremene umetnosti, 1987, 12.

¹⁵³ Ibid., 13.

¹⁵⁴ G. Boehm, Delo kao proces, Z. Gavrić, ur. *Gottfried Boehm*, Beograd: Muzej savremene umetnosti, 1987, 21-33, 21.

¹⁵⁵ Ibid., 23.

¹⁵⁶ Ibid., 23-24.

¹⁵⁷ Ibid., 26.

¹⁵⁸ Ibid., 26.

оно што у данашњим студијама визуелне културе изгледа већ као очигледно, да такво, „сликовно гледање, нема никаква посла са пуком оптиком, већ индукује интерпретацију која формулише уобичајено богатство односа“.¹⁵⁹ Дакле, јасно је да и Бем прави разлику између ствари/предмета и слике/дела, али исто тако и између збира ликовних елемената, када истиче да „око посматра слику као једну *форму односа*, а не као ствар, као цртеж, као појединачно, али и као збир појединачног“. Тек однос између дела и целине заснива слику, али такође и објашњава оно што Бем назива *иконичком диференцијом*, којом показује да „слика јесте медијум“ односно да „поседује језички карактер“, и да „јесте један самостално (од вербалног независни) систем чулног приказивања са властитом могућношћу експликације сазнања“.¹⁶⁰ Скрећући пажњу на важност сагледавања слике као целине, он наводи са је стварни феномен „слика као симултано поље и континуум“.¹⁶¹ Тако се одговара на херменеутичку максиму „гледања појединачног под условом целине, као и обрнуто, јединства под условом мноштва“.¹⁶²

2.1.1.2 Сливовни језик

Појам (с)ливовног обрта,¹⁶³ односно његове две варијанте, прилично слично значења, увели су Вилијем Томас Мичел (W. J. T. Mitchell), као сликовни обрт (*pictorial turn*)¹⁶⁴ и Готфрид Бем као иконички обрт (*iconic turn*),¹⁶⁵ како би изразили својство сликовног говора који језички неизказиво. Оно што се може *показати* не може се увек *казати*, те стога сликовни језик није увек *преводив*, и поред свих иконолошких покушаја и различитих дискурзивних пракси и објашњења који пледирају на однос речи и слике. Као што је већ речено, Бем и у својим старијим радовима наглашава да се слика односи

¹⁵⁹ Ibid., 27.

¹⁶⁰ G. Boehm, *Slika i vreme*, Z. Gavrić (ur.), Op. Cit. 35-54, 41.

¹⁶¹ Ibid., 48.

¹⁶² Ibid., 48.

¹⁶³ У употреби у стручној литератури користи се и термин *ликовни обрт*, као и ликовност, који се односи на ликовне уметности као креацију ликова (представа). Нешто ређе можемо наћи и употребу термина сликовности, који се тиче слика у горе објашњеном значењу. Мичелов термин *pictorial turn* преведен је као *ликовни обрт* (Cf. V. Dz. T. Mićel, Prevod A. Milosavljević). З. Гаврић у својим преводима Бемових текстова користи појам *сликовног* и *сликовности*. Иако је Бем касније исковао термин *иконички обрт (iconic turn)*, њему би одговарао термин сликовни обрт.

¹⁶⁴ W. J. T. Mitchell (1994) *Picture Theory*, The University of Chicago Press, Chicago.

¹⁶⁵ G. Boehm & Mitchell, W. J. T. (2009). Pictorial versus Iconic Turn: Two Letters; *Culture, Theory and Critique*, 50:2-3, 103-121.

на другачији модел мишљења који почива на когнитивним способностима као невербалној репрезентацији. Такође, развијајући појам иконичког обрта, наглашава да је о оваквој 'теорији' или 'науци' могуће говорити само у дијалошкој и интердисциплинарној размени.¹⁶⁶ Сlikовни/иконички обрт је одговор на лингвистички продор у хуманистичке науке и појам *лингвистичког/језичког обрта*,¹⁶⁷ који представља основу парадигме да су све творевине културе виђене и интерпретиране као текст. Теоретичари слике мењају парадигму, постављајући хипотезу да се сва **култура** може сагледати **као слика**. Сlikовни обрт није супротност језичком обрту, већ језички обрт померен даље, јер третира **слику као језик**. Бем објашњава слику (*image*) као *невербални иконички логос*, који је могуће разумети само као **процес стварања значења и смисла**, те стога постоји нешто што се може назвати сликовним значењем.¹⁶⁸ Главна питање на које треба тражити одговоре, према Бему, јесте *како слике стварају значења*, а одговори на то питање могу се тражити и проналазити у **интеракцији са посматрачима**. Та интеракција је увек зависна од услова контекста, али се не сме заборавити оно што артефакт својом појавношћу носи као значење.¹⁶⁹ Оно што раније објашњава као делање у стварању слике, сада повезује са *сликовном интелигенцијом*, којом се стваралац ослобађа од захтева језика, канонских текстова и других миметичких принципа.¹⁷⁰ Интелигенција слике стога почива на њеном визуелном уређењу (*visual order*), а питање на које оно даје одговор, а које остаје отворено (на које треба одговарати) јесте: која правила оно прати и које индивидуалности поседује.¹⁷¹ Занимање за слику као језик и развој логике слике (као невербалног логоса) је захтев за формирањем херменеутике слике, проистекле из Гадамерове херменевитичке мисли, која никада није била ограничена на језик као лингвистички систем, већ на све изразе стварања значења (музика, плес, симбол слика) и на њихове *транслингвалне аспекте*.¹⁷² Закључимо причу о иконичности

¹⁶⁶ Ibid., 104.

¹⁶⁷ Појам је предложио Рорти, а објаснио Витгенштајн, шездесетих година прошлог века. Ibid., 105.

¹⁶⁸ Ibid., 105-106

¹⁶⁹ Ibid., 106. То се подудара са Ековом сугестијом о намери читаоца и намери дела (*intentio lectoris* и *intentio operis*).

¹⁷⁰ Ibid., 106.

¹⁷¹ Ibid., 111.

¹⁷² Ibid., 109-110.

као функцији слике која није само огледало спољних значења које рефлектује.¹⁷³ Бемов неологизам *иконичност* (енг. *iconic*, нем. *ikonisch*) третира слику и као објекат и као процес.¹⁷⁴ Оно на чему он, инсистира јесте специфичност њеног израза – сликовности, која у себи ствара и носи сложени систем референци и значења.

У сличним оквирима говори Мичел, користећи термин *сликовности* (*pictorial*) и *сликовног обрта*, који постоји и делује у оним „системима“ који не почивају на претпоставци да је језик парадигма мишљења. На сличан начин Белтинг критикује историју уметности као приповедни образац, а крај историје уметности (који проглашава или испитује), како сам каже, „дела готово ни не дотиче“¹⁷⁵. Тиме се Белтинг такође супротставља истраживањима уметности која запостављају дела.¹⁷⁶ Насупрот процесу читања културних појава и артефаката као текстова, и централни положај читаоца као интерпретатора,¹⁷⁷ овде се у центар пажње ставља питање посматрача и предлаже процес гледања и посматрања (*spectatorship*), који завређује пажњу истраживача, као и активни процес читања у домену текстуалности.¹⁷⁸ У даљим расправама, Мичел ће прихватити и даље разрадити Мерло-Понтијев појам који се односи на процес *виђења*, који представља срж за разумевање *визуелности*, у најширем значењу. Мерло-Понтијева формула *видљиво и оно које види* почива на убеђењу да „неми свет никада није дат као објект, већ је он за нас СРЕДИНА у којој само сазнање и истина добијају свој смисао“.¹⁷⁹

Како Мичел касније објашњава, постоји заблуда о (с)ликовном обрту који произлази из хегемоније слике, односно визуелног над другим чулима, као производу културе позног XX века. Мичел наглашава да се такав обрт јавља кроз историју више пута, и односи се на сваку промену медија као стварања и преношења слика који су утицали на историјске и друштвене промене. Грешка би била створити бинарни модел

¹⁷³ Ibid., 110.

¹⁷⁴ Перс је увео појам *икона/иконичности* као сликовног знака у оквирима семиотике, али Бем се овде ограђује од таквог суженог значења слике као знака који посредује у комуникацији. Cf. Ibid., 108. Пре би се могло рећи да Бем и овде трага за онтолошким одређењем слике, која превазилази њене комуникационе функције и односе означеног и означитеља.

¹⁷⁵ H. Belting, (2002). *Kraj povijesti umjetnosti?*, Zagreb: Muzej savremene umjetnosti: 257.

¹⁷⁶ Ibid., 257.

¹⁷⁷ Cf. Roland Barthes (1986) Smrt autora, M. Beker (ur.), *Suvremene književne teorije*, Zagreb: 176-181.; M. Vicelja-Matijašić, Op. Cit: 175.

¹⁷⁸ J. W. T. Mitchell (1994) Op. Cit: 16.

¹⁷⁹ Наведено према Д. Булатовић, Op. Cit.

по коме постоји једна историјска тачка после које један медиј преовладава над другима, „велика раскрсница“ између „доба писмености“ и 'доба визуелности'“. ¹⁸⁰ Овакве промене су биле присутне у историји када год је дошло до изума и увођења новог медија. Употреба новог медија носи са собом низ промена у поимању стварности. Са друге стране, Белтинг и Мичел сложни су у ставу да данас можемо говорити да су сви медији комбиновани, и да не постоји „нешто као ексклузивни, чисто визуелни медиј“. ¹⁸¹ Било би погрешно рећи да данас визуелни медији доминирају над вербалним (књижевношћу) и аудитивним и да ће их стога скрајнути са сцене, и због тога треба критички изучавати масовне медије популарне културе, а не одбацити их као опасну доминанту савремене културе која тежи да прогута све старе и „праве“ вредности. ¹⁸²

2.1.1.3 Слика и контекст

Истраживања поменутих аутора поново у центар интересовања постављају слику (иако је различито дефинишу). То не значи да се слика посматра независно од контекста, већ се редефинише и сам појам контекста. Насупрот културолошком приступу у коме је контекст посматран као нешто што обликује слику, у коме је контекст дефинисан „као платформа или база у коју се утискује уметничко дело као пасивни предмет“, ¹⁸³ контекст се такође почиње сагледавати као несталан и субјективно виђен. У оквиру промена које се у иконологији дешавају крајем XX века, јављају се идеје о **антропологизацији слике**, па тако Диди Аберман истражује антрополошку димензију унутар концепта „отворене слике“, објашњавајући слике које се гледаоцу „отварају попут портала, нудећи му низ могућих знакова и трагова које може следити у настојању да слици придода њено значење“. ¹⁸⁴ Тада се, како наводи Вицелја-Матијашић у истраживањима могу запазити две струје: она која изједначава слику са уметничким делом и она која „слику поставља у пуно шири контекст културе, односно живота“, у оквиру којих се иконологија (ре)дефинише као засебна дисциплина, која истражује биће

¹⁸⁰ Н. Belting, (2002). *Kraj povijesti umjetnosti?*, Zagreb: Muzej savremene umjetnosti, 423.

¹⁸¹ Ibid., 425.

¹⁸² W.J. T. Mitchell (2002). Showing seeing: a critique of visual culture, in *Journal of visual culture*, Volume: 1 issue: 2, 165-181, 173.

¹⁸³ М. Vicelja-Matijašić, Op. Cit., 175.

¹⁸⁴ Наведено према М. Vicelja-Matijašić, Op. Cit., 178.

сlike, начине на које она делује и њене различите аспекте (посебно физичке и менталне).¹⁸⁵ Идеја о бићу, суштини сlike и њеној диференцији у односу на језик није нова, она постоји од антике, а посебно од ренесансне иконологије,¹⁸⁶ али јасно је да променом научних парадигми она поприма савремен карактер, и окреће се изучавању појава као процеса, више него појава по себи. Такви процеси нужно имају везе са антрополошким приступом.

Полемишући о „крају историје уметности“, Белтинг на више места наглашава да су увек дела, а не стилови, били та на које су реаговали посматрачи. Дела су та која код данашњег посматрача и даље подстичу сва питања која он уметности уопште упућује. Контекст заслужује више интереса у оној мери у којој се више одражава у историјском облику дела,¹⁸⁷ односно, рекли бисмо, његовој сведочанствености. Белтинг такође указује на неопходност изучавања самог дела у свим његовим неодвојивим и међусобно условљеним аспектима – сликовности и/или контекста. „Све што неко дело има рећи, чини то баш (тим) обликом“,¹⁸⁸ али је форма дела често била неправедно запостављена или једнострано третирана. Иако тада још увек није дефинисан као антрополошки приступ, ово јесу његове одлике. Белтинг и овде говори о односу стваралац – дело – посматрач, у коме је дело оно које заузима централно интересовање, изнад, иако не изван историјских социкултурних оквира контекста у коме је оно настало. То не значи да сви контексти нису значајни у реконструкцији значења, напротив, они се производе као *слика* чије је дело репрезент. Али уколико као предмет интересовања и истраживања постављамо уметничке објекте као предмете баштине, контекст ће бити део сlike коју предмет саопштава, односно о којој сведочи.

¹⁸⁵ М. Vicelja-Matijašić, *Op. Cit.*, 178.

¹⁸⁶ Пезаре Рипа каже да су „сlike рађене да би приказале једну другу ствар од оне која се види оком“. Наведено према М. Vicelja-Matijašić, *Op. Cit.*, 179.

¹⁸⁷ Н. Belting (2002). *Kraj povijesti umjetnosti?*, Zagreb: Muzej savremene umjetnosti: 265–266.

¹⁸⁸ *Ibid.*

2.1.2 Оживљавање слике

Уколико је суштински проблем истражити однос између слике и посматрача као њеног тумача, јасно је да је важно разумети интеракцију кроз коју се тај однос остварује – процес *гледања/виђења*. „Ми морамо, испред сваке слике, да упитамо себе како она гледа (нас), како (нас) промишља и како (нас) додирује, у исто време.“¹⁸⁹ Овај процес закупа истраживаче поменутих методолошких оријентација, али може се рећи да се запоставља у наставној пракси у средњим школама. Велики се број истраживача различитих области (психологија, естетика, филозофија, антропологија, теорија уметности и медија итд.) током XX века бавио питањима *перцепције*. Међутим, данас када говоримо о гледању (уметничких дела или слика визуелне културе) заправо говоримо о проширеној категорији перцепције, која је повезана са рецепцијом и културалном условљеношћу. У том правцу, поменути аутори развијају своје појмове, који се односе на овај процес: *видеће и препознајуће гледање* (Имдал), *сећајуће гледање* (Бем), *култивисано гледање* (Дамјанов), *виђење* (Мерло-Понти, Мичел). Наиме, гледање није само делатност ока, оно не подразумева само опажање визуелних елемената, па чак ни индивидуално повезивање са сликама из сопственог памћења,¹⁹⁰ већ и низ културних значења која се везују за памћење претходно опажених слика. Такође, оно што ове теорије слике успостављају као кључно становиште јесте питање гледаоца/посматрача који сликама даје значење. Тако дефинисано гледање/виђење је категорија која више припада социо-културном дискурсу него индивидуалном дискурсу психологије перцепције/опажања. Оно нас из поља традиционалне историје уметности, као што смо видели, сели у поље визуелне културе, или рецимо компромисно, нове проширене науке о уметности. Оно што нуде визуелне студије јесу истраживања самог процеса виђења, у психолошком, физиолошком, филозофском, и пре свега културолошком и антрополошком смислу. Визуелне студије се, према Мичеловим речима, баве процесом виђења као културним

¹⁸⁹ G. Didi-Huberman (2009). *How to Open Your Eyes*, https://monoskop.org/images/b/bf/Didi-Huberman_Georges_2009_How_to_Open_Your_Eyes.pdf, 39.

¹⁹⁰ Р. Арнхајм говори о јединству опажања и мишљења, о интелигенцији визуелног опажања и опажању као „изванредно активној делатности ока“, али не осврће се на културну условљеност. Cf. R. Arnheim (1985). *Vizuelno mišljenje*, Univerzitet umetnosti u Beogradu.

конструктом.¹⁹¹ Историја уметности не остаје више сама на свом терену, не барата само „својим“ методама, а у игру тумачења улазе нови играчи.

Да би дошао до разумевања природе слике, Белтинг се бави и њеним не-иконичким детерминантама, као што су медиј и тело.¹⁹² Циљ нове врсте иконологије, коју он предлаже, јесте да „се премости јаз између прошлости и садашњости у **ЖИВОТУ** слика, и стога она није ограничена на уметност“,¹⁹³ као раније иконологије (посебно Панофског). Један од разлога за неопходност „једне критичке иконологије“ како он наводи, је и то што је наше друштво изложено моћи масовних медија, више него раније.¹⁹⁴

Белтинг, постављајући антрополошки приступ слици, тврди да слика (*imago*, *image*) није само продукт датог медија, већ и нас самих, јер ми стварамо/генеришемо своје слике које постоје и насупрот сликама видљивог света. Према овом аутору, већ сам одговор на питање *шта је слика* захтева антрополошки приступ, јер је тај одговор увек културално детерминисан. Слика, како он каже, може *живети* у уметничком делу, али се не мора подударати/поклапати са њим. Поглед је тај који слику/предмет (*picture*) претвара у слику/представу (*image*) и обрнуто,¹⁹⁵ а гледање/поглед захтева цело тело. Слика ствара значење из погледа, као текст из читања.¹⁹⁶ Он заступа науку о слици као нову врсту иконологије, студије слике које нису засноване на тексту. Као основне компоненте за стварање, па и разумевање слике, он посматра *слику, медиј и тело* и њихов међусобни однос. Иако је наука одавно свесна постојања унутрашњих и спољних слика и репрезентација, у антрополошком смислу, важно је њихово преплитање и међусобна зависност. Интеракција између спољних слика и нашег тела дешава се посредством медија, који представља „подршку, домаћина, алат“ једне слике. *Медиј* је тако виђен као *тело слике*, материја која слици даје „реалност“. У сложенем односу између менталних и

¹⁹¹ W.J. T. Mitchell (2002). Showing seeing: a critique of visual culture, in *Journal of visual culture*, Volume: 1 issue: 2, 165-181.

¹⁹² Н. Слика, медиј, тело: нов приступ иконологији, превод А. Милосављевић, *Слике/ singularно/globalно – савремено као експеримент*, приредили Џекић, Ј, Станковић, М, Факултет за медије и комуникацију, Универзитет Сингидунум, Београд, 73-88, 73.

¹⁹³ Ibid., 74.

¹⁹⁴ Ibid.

¹⁹⁵ G. Debray, наведено према: Н. Belting, (2011) *An Anthropology of Images. Picture, Medium, Body*, Princeton University Press, 4.

¹⁹⁶ Ibid., 4.

јавних слика,¹⁹⁷ *тело* представља везу између технологије и ума, односно између медија и слике. Оно је посредник, *живи медиј*. Медиј, због тога, игра двоструку улогу – трансмисије и перцепције. Другим речима, медиј условљава и „изглед“ слике, али и наше виђење.

Ако видљивост слике почива на медијалности, она је та која контролише перцепцију и креира пажњу посматрача. Медијалност није исто што и материјалност, не може да се сведе на технологију. То је посредовање, медији преносе слику, а ми (наше тело) оживљавамо медиј да бисмо слике доживели као живе. Тако перцепција прераста у *анимацију*, то је наша активност; медиј је објект, а слика циљ те анимације. Тело је, наравно, такође обликовано културом, оно је више од пасивног пријемника визуелних медија који их обликују. Тело је, као живи медиј, способно да опажа, памти и пројектује слике, оно је посредник и прималац слика, и оно управља медијима (као продужењем својих визуелних капацитета).¹⁹⁸

Интермедијалност је термин који Белтинг употребљава желећи да објасни условљеност и повезаност различитих медија, чула и језика којима их обрађујемо и спознајемо свет око себе. Овај појам представља допуну појма комбинованих или мешовитих медија (*mixed media*), јер указује на преплитање и интеракцију медија, као и начина на који их (а)оживљавамо.¹⁹⁹ Интермедијалност упућује на то да су медији и посредници међу собом. Они реферишу једни на друге, „одражавају, цитирају, преклапају се, међусобно исправљају и цензуришу“. Није само реч о комбинацији нових медија у једној слици, већ и о односу старих и нових медија, односно сликама које настављају да живе и када промене медиј (сликарство је тако наставило да живи у филму, филм у телевизији, а телевизија у новим медијима визуелних уметности). Посебна иновација визуелних медија (од фотографије) јесте у томе што „тело ствара траг без ослањања на поглед сликара“, зато се може рећи да је фотографија „медиј тела“, за разлику од штафелајне слике која је „медиј за поглед“. Белтинг скреће пажњу да данас

¹⁹⁷ Ситуација је још сложенија, јер менталне слике никада нису само личне и унутрашње, јер их обликују и јавне слике Cf. H. Belting (2011), Op. cit. 13-16.

¹⁹⁸ H. Belting (2013) Op. cit., 73-79; 83-86.

¹⁹⁹ У поређењу са лингвистичким системом слике (слике као језика), најближи појам би био *транслингвалност*.

често са носталгијом гледамо на старе слике, „неме слике прошлости“, услед „поплаве и брзине данашњих слика“.²⁰⁰

Иако „живе“ слике данас постоје у новим формама, јасно је да се под оживљеним/живим сликама не мисли само на генерисане слике нових дигиталних медија и (био)технологија. Како Мичел подсећа, и поред тога што знамо да су слике које изучава историја уметности само материјални објекти, често се о њима говори тако да делује „да поседују осећања, вољу, свест, моћ да делују и жељу“.²⁰¹ Јасна је тежња у писању о уметности, много пре академског установљења дисциплине, да се о сликама говори као предметима који треба да *буду налик животу*, чиме је Вазари наглашавао вредност ренесансних слика/сликара. Антрополошки приступ, јасно, не тежи да пронађе ову врсту животности у сликама, већ да их разуме као „*појаве* које се материјализују пред нашим очима или у нашој имагинацији“.²⁰² Мичел у експликацији свог антрополошког приступа сликама као живим бићима које имају своје жеље, моћи и недостатке, по сопственом признању, „не нуди никакав метод“.²⁰³ Према његовим речима, то би се „пре могло сматрати позивом на почетак разговора или на импровизацију у којој је резултат донекле неодређен, пре него неки уређени низ корака. Циљ је подрити (...) већ припремљен шаблон тумачења“.²⁰⁴ Још једном је наглашено да је „смисао (...) да се у питање доведе наш однос према делу, да се *однос* између слике и посматрача начини пољем истраживања“.²⁰⁵ Усложњавањем нових (дигиталних) медија, овај однос слике, медија и тела, као и интермедијалности постаје још сложенији, те је зато и интересантан за разматрање, како у науци, тако и у настави.

²⁰⁰ Ibid., 77-88.

²⁰¹ V. DŽ. T. Mičel, Op. Cit., 53.

²⁰² Ibid., 79.

²⁰³ Ibid., 72.

²⁰⁴ Ibid., 72.

²⁰⁵ Ibid., 72.

2.1.3 Баштински (херитолошки) обрт

Ако желимо да целовито појмимо сложену сликовност прошлости, каже Попадић, чини се да морамо закорачити од уметности до баштине.²⁰⁶ Разумевање предмета/слика прошлости, према студијама баштине, захтева проширење у односу на све досадашње нецеловите покушаје да се један предмет протумачи. Кључно својство предмета баштињења, које називамо *музеалност* или *сведочанственост*, јесте да памти реалност из које је потекао и да о томе сведочи у реалности у којој се нашао.²⁰⁷ Предмети ликовног наслеђа уједно јесу и предмети баштињења, који су „доказ да се прошлост збила, (...) али баштина је уједно и доказ да су представе прошлости веома разноврсне. А веома често и промењиве.“²⁰⁸ Попадић подсећа да историзујући ликовну уметност, историзујемо имагинарне реалности.²⁰⁹ Белтинг такође нуди једно могуће објашњење историје уметности као историје фикције, јер и фикција је, како он каже, израз света.²¹⁰ Питање је, заправо, да ли историја уметности изучава и подучава о стварности слике или о стварности иза слике, односно да ли је реч о уметности или о историји. Или је пак реч и о једном и о другом. Као што смо већ током текста наслутили, „проблем са сликовношћу је у томе што она није независна, увек је део неког сложенијег система“.²¹¹ Исто тако, сликовно не значи и нестварно. Даље нас ово разматрање води до питања *чија је то реалност, односно чија је то имагинација?*²¹² Пошто херитологија као наука о баштини тежи сазнавању тоталитета предмета и посматрача, нужна је сарадња и/или „саучесништво“ дисциплина ради сазнавања целовитости предмета баштине, односно шире сагледавање сликовности као реконструкције и оживљавања једне свеобухватне реалности.²¹³ Оно што је трезорирано, каже Булатовић,

²⁰⁶ М. Попадић (2013). Саучесништво уместо сложености: искуство историје уметности у студијама баштине, Зборник радова са VII међународног научног скупа, Крагујевац, 339-348: 344.

²⁰⁷ М. Попадић, (2015) *Време прошло у времену садашњем: Увод у студије баштине*, Центар за музеологију и херитологију, Филозофски факултет Универзитета у Београду, Београд.45.

²⁰⁸ М. Попадић, 79.

²⁰⁹ Ibid.

²¹⁰ Н. Belting (2002).Op. cit., 250.

²¹¹ М. Попадић (2013) Саучесништво уместо сложености: искуство историје уметности у студијама баштине, Зборник радова са VII међународног научног скупа, ФИЛУМ, Крагујевац, 339-348, 344.

²¹² Ibid., 342.

²¹³ Cf. Ibid.; D. Bulatović (2014) *Umetnost i muzealnost, istorijsko-umetnički govor i njegovi muzeološki ishodi*, Beograd, Centar za muzeologiju i heritologiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, elektronsko izdanje.

може бити разбуђено само питањем, а оно подстиче процес сећајуће реконструкције трезориране (увек проминуле) стварности. Тако се кроз „питања свих који разбуђују знатижељу (активни баштеници, нису ли то сви) ствара (конструише) стварност“.²¹⁴ То значи да смо сви потенцијални власници реалности и имагинације, односно да је она наша имагинација проминуле стварности. Тиме потврђујемо претпоставку изнету у првом поглављу о настави као процесу баштинења, а ученицима као баштеницима, који активним односом са сликама, конструишу стварност.

Материјални остаци прошлости добијају своја значења у садашњости, односно конструисањем значења онога ко их интерпретира, дакле гледа. Пођемо ли поново од гледања, Булатовић подсећа да „гледати има два семантичка учинка. Први као посматрање (...) има изразито пасивну природу или, да не будемо престоги, активност са ниским степеном овлашћења. (...) Са друге стране, комуникацијска парадигма је рачунала на гледање као виђење, у смислу угледања, погледања, али и на смотрити, спазити, запазати, опазити, па чак и пробати или читати.“²¹⁵ Међутим, могли бисмо се запитати да ли је и могуће пасивно гледање, као и пасивно *учење*, или како Булатовић наставља, „требало је сачекати на сугестивност и продорност ума Мерло-Понтија, па се запитати није ли увек и бивало да се проматрање нуди и као продубљивање, опажајно спознавање и опробавање валидности визије коју једновремено градимо када активно гледамо (када не блејимо, не бленемо као бена)“.²¹⁶ Уколико је пасивно гледање „одређење и добра дефиниција инструменталног музеја, оног који се грубо користи као медиј за трансфер других информација, пре свега из базичних научних дисциплина“,²¹⁷ морамо се запитати није ли то уједно и дефиниција традиционалног појма учења у односу на подучавање, којим руководи ауоритет/институција школе, односно наставника. Аналогно томе, истовремено се развијају и комуникативни модели модерне педагошке теорије, почевши од конструктивистичких, које нуде комуникацијски модел који тежи *целовитој размени* између њених активних учесника. „Није непознато да је

²¹⁴ D. Bulatović, Op.cit., 165.

²¹⁵ Ibid., 166.

²¹⁶ Ibid.

²¹⁷ Ibid.

музеолошка теорија (...) ишла брже и храбрије од музејске праксе у тражењу ефикаснијих модула егзистирања“,²¹⁸ као што је случај и са педагошком праксом.

Већина аутора који примењују елементе антрополошког приступа развија идеје иконолошког метода, трагајући за процесима и стварности(ма) које стоје иза слика. Будући да је реч о проширењу поља истраживања, рушењу јасних баријера између академски постављених дисциплина, чији је предмет истраживања уметност (историја уметности, теорије слике, теорије медија, естетика, антропологија, визуелна култура), овај приступ сам по себи пледира на мултидисциплинарност. Реч је, како смо видели, о развијању метода у коме централно место имају односи између слике и посматрача (савремених и оновремених), уз чију активност слика оживљава и добија своје једино могуће, *лично* значење. Уколико су слике, као предмети који сведоче о прошлости, предмети баштине, имплицитан је закључак да их можемо третирати са херитолошког становишта *сведочанствености*. Ако се вратимо на почетак рада, на тражење циљева наставе уметности, постављена су питања *Шта можемо да научимо ученике; о чему/коме сведоче ти многобројни неми остаци прошлости?* Полазиште науке о баштини јесте антрополошко, јер су предмети у музеју „мртви“ док не оживе у контакту са кустосом/публиком, која ће призвати њихова значења и оживети њихов *сведочанствени потенцијал*. При оживљавању целовитости једног предмета баштине, циљ није предочити само низ чињеница, већ и створити осећај и атмосферу. Другим речима, оживети их.

2.1.4 Закључне препоруке

Антрополошки приступ слици посматра артефакте као предмете који, својом појавношћу сведоче о тежњама, намерама, вредностима, назорима људи у култури у којој су настајали, али и даље, у којој су бивствовали. Тиме предмети-слике надрастају своје материјално својство, односно њихова материјалност се посматра као одраз тежњи, намера, поступака, живота особе/особа, које су у његовом лугом постојању одређивале њихова значења и вредности. Предмет постаје *биће*, не по неком анимистичком моделу или веровању, већ по томе што, према многим аспектима свог материјалног постојања,

²¹⁸ Ibid.

пружа сведочанства о себи и људима уз које је трајао и постојао. Антрополошки приступ слици се бави односом људи и предмета, посматрача и слика, а ови односи претварају материјалне предмете, са свим њиховим визуелним карактеристикама у *дела*, односно *слике*. Као што Бем каже, делање (свесна људска делатност) је потребно да би предмет настао и постао слика, односно да би оживео, у терминима Белтинга и Мичела. Материјални предмет носи многа својства, а сва она, као визуелно доступна, сведоче о многим и различитим оживљавањима. Сваки такав предмет, састављен из аналитички развојивих елемената - ликовности и израза (форми, садржаја, сликовне организације), материјалне структуре (материјала, технике и медија којим су изведени), знаковности, као и начина комуницирања са другима – чини јединствену структуру дела или слике чија су значења многобројна, а смисао докучив уколико се значења не сведу на парцијалну (и увек) непотпуну анализу неких од ових елемената.

Оно што антрополошки приступ одваја од других метода којима се служи историја уметности јесте у томе што покушава да обједини различите приступе, не искључујући ни њихове културолошке, ни формалистичке тежње, али покушавајући да их доведе у синтетичко или синергијско јединство, саучесништво, тоталитет посматрања целине која је више него збир њених делова. Антрополошки метод слици посматран је и изабран у истраживању као метод који уметничке предмете третира као посреднике између културе/живота људи о којима сведочи и културе/живота људи који о њему просуђују. У том смислу, предмети које проучавамо, нарастају као слике нашег доживљаја и уобразиље о некој прошлости о којој сведоче. Како Орхан Памук каже, „моћ предмета, колико и успомене прикупљене у њима, свакако зависе и од ћудљивости наше способности да маштамо и сећамо се“.²¹⁹ Зато је важно осветлити да је улога онога који посматра, као и улога онога који ствара, увек интерпретаторска, и једнако важна у стварању значења, смисла и поетике (*poiesis*), односно *метаслике* (Мичел), слике иза појавности предмета који посматрамо. Та интерпретација јесте чин оживљавања или рекреације живота који *казују* и/или *показују* елементи слике виђени у свом тоталитету.

²¹⁹ О. Памук, *Музеј невиности*, Геопоетика, Београд, 2016, 363.

2.2 СОЦИОКУЛТУРНИ ПРИСТУП НАСТАВИ УМЕТНОСТИ

Аутори који се баве наставом из социокултурне перспективе дефинишу учење као развој личности а не само одређених, пре свега когнитивних, способности. Многи од аутора (Bruner, Wells, Claxton, Крњаја, Rogoff, Митровић), говорећи о процесу учења, истичу значај претходних знања, искустава, делања и мењања сопствених концепата под утицајем средине, односно зависно од ситуације учења и односа њених чланова. Живка Крњаја објашњава учење као процес разумевања који почиње сопственим искуствима и предзнањима, кроз интерпретацију (заједништво). Интерпретација, иако полази од сопствених претпоставки, искустава и концепата, није независна од индивидуе, али зависи и од размене мишљења и преговора око значења у оквиру заједнице која учи.²²⁰ Према социокултурним полазиштима, због културних различитости, није могуће у свакој групи (школи, одељењу) поставити исте циљеве и очекивати исте исходе учења. Задатак наставника као истраживача и рефлексивног практичара²²¹ јесте препознавање тих различитости, анализа и разумевање контекста, као и тражење одговора на питање како од тих различитости направити изворе за образовне активности.²²²

У складу са савременим педагошким схватањима која почивају на измењеном односу подучавања и учења, метод наставе не посматра се као готов алат којим долазимо до унапред предвиђених исхода, већ као процес који се мења у складу са потребама ученика и наставника. Истраживање је усмерено ка уочавању и анализи културних различитости, односно специфичности контекста наставне ситуације на основу којих се граде и развијају приступи и методе у настави.

2.2.1 Настава у социокултурном контексту

Милица Митровић сматра да социокултурни приступ настави представља реалну алтернативу моделу фронталне наставе и објашњава разлоге за то. Прво, овај приступ има визију образовања у будућности. Друго, приступ садржи низ оригиналних идеја које нас суочавају са честим предрасудама и стереотипима о настави и, у том смислу, нуди

²²⁰ Ж. Крњаја, (2009) *Контекст у учењу и подучавању*, Задужбина Андрејевић, Београд., 18-19.

²²¹ Л. Радуловић, (2011) *Образовање наставника за рефлексивну праксу*, Филозофски факултет, Универзитет у Београду.

²²² G. Wells & G. Claxton, Op. cit., 7-11.

подстицаје за преиспитивање и рефлексију у нашем раду. Треће, представници овог приступа тврде да је могуће креирати продуктивне услове за учење сваког ученика и бити усмерен на ученика као личност. Четврто, недовољно је познат у нашој средини. Значај овог приступа је, према наведеној ауторки, „препознавање централне улоге коју имају социјални односи и културни артефакти у организовању јединствених форми људског мишљења“.²²³

2.2.1.1 Култура као полазиште - учење као трансформисање културе

Једна од водећих социокултурних теорија која је нашла примену и у образовању је *културно-историјска теорија делатности* (енг. СНАТ²²⁴). Митровић наглашава да је ово једини приступ у коме је култура централна у виђењу учења и развоја. Приступ наглашава да учешће у културним праксама са другима и трансформација тог учешћа, имају битне последице по учење и развој. Деца изван школе заузимају различите улоге у праксама заједнице и део тих искустава неопходно је пренети у учионицу. Знање се прогресивно конструише, примењује и ревидира у сарађивачким делатностима са другима. Процеси подучавања и учења нису формализовани просторно и временски као у уобичајеној учионици. Образовање ученика посматра се као симултани процес присвајања и трансформисања културе.²²⁵

Брунер наводи важност образовања као деловање у култури и за културу. Објашњавајући како је могуће створити везу између (са)знања која се стичу у школи и стварног живота, он наводи активно укључивање ученика стварањем радова, којима ће учествовати у креирању културних вредности, а не бити само пасивни корисници садржаја те културе. Важна теза коју развија Брунер, као и многи други аутори, јесте да школа постаје, **не само место где се учи у култури, него где се култура и ствара.**²²⁶ Велс и Клекстон (G. Wells & G. Claxton), образлажући СНАТ теорију примењену у

²²³ M. Mitrović, (2014) Sociokulturni pristup nastavi i angažovanje pedagoga u nastavi, N. Matović, V. Spasenović I R. Antonijević (ur.) Zbornik radova sa nacionanog naučnog skupa *Identitet profesije pedagog u savremenom obrazovanju*, Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, 72–85., 72-73.

²²⁴ *Cultural Historical Activities Theory* Cf. G. Claxton, Education for the Learning Age: Sociocultural Approach to Learning to Learn, G. Wells & G. Claxton, *Learning for Life in the 21st Century, Sociocultural Perspectives on the Future of Education*, Oxford, Blackwell Publisher, 2002, 21–33; M. Митровић, Op. cit.

²²⁵ M. Mitrović, Op. cit., 73.

²²⁶ J. Bruner, Op. cit., 17-55.

образовању, такође наводе схватање школе као места за стварање култура и контекста у којима ученици развијају своје сазнајне способности и идентитете. Ови аутори сматрају да се ученици развијају индивидуално као личности, али и да учествују у креирању културне заједнице (као што и та заједница утиче на њихово креирање личности – образовање/васпитање). Једна од кључних теза ове теорије јесте да сви усвајамо културу кроз наслеђе, али и да својим учешћем у њој доприносимо њеном развоју и промени, те да је циљ школе уједно и усвајање и трансформација културе.²²⁷ Барбара Рогоф говори о појму *заједнице која учи* (COL - *Community of Learners*) у којој су наставници и ученици (у проширеном смислу и родитељи) партнери у учењу јер се учење одвија у ситуацији у којој свако својим знањем и искуством даје свој допринос у процесу стицања нових сазнања.²²⁸

Социокултурни приступ настави почива на претпоставци о образовању као континуираном процесу, који није ограничен на школске активности и обавезе, већ се тежи повезивању школских и ваншколских искустава и знања. Према речима Милице Митровић, „у социокултурном приступу препознаје се да се ученици у школовање укључују са богатом историјом личног учешћа у различитим праксама писмености из свакодневног живота у њиховој културној заједници. Ова ученичка искуства сматрају се значајним ресурсом.“²²⁹

2.2.1.2 Знање као стварање значења – посредовање у култури

Теорије које посматрају образовање из социокултурне перспективе почивају на тези да знање није апстрактно, да не постоји само по себи, већ га осваја, присваја и конструише сваки појединац у сталној вези са својом културом.²³⁰ У њој се значења о свету стварају и реверзибилним процесом та нова значења учествују у стварању саме културе. Када кажемо у култури, мислимо на шире и уже одреднице, културне кругове (клубове) којима сваки појединац припада (од породице, преко различитих културних

²²⁷ G. Wells (1999). *Dialog Inquiry, Towards a Sociocultural practice and Theory of Education*, Cambridge University Press.

²²⁸ B. Rogoff, COL (Community of Learners) – Interaktivni model učenja i vaspitanja, *Psibologija u svetu*, Beograd, 1998, 111–127.

²²⁹ M. Mitrović, Op. cit., 74.

²³⁰ G. Wells & G. Claxton, Op. Cit., J. Bruner, Op. Cit.

група до институција, попут школе) и у оквиру којих развија и прихвата ставове, навике, судове и вредности. Због тога је немогуће поставити универзалне циљеве и услове у различитим срединама. Према ауторима СНАТ теорије, пажњу треба усмерити према активностима којима појединци долазе до сазнања. Они као кључна питања у образовању виде *образовне медије*: организацију у учионици, методе учења и облике интеракције. То не значи да пажња није усмерена на наставне садржаје, али видљиво је **разумевање тих садржаја у зависности од захтева средине**. То би значило прилагођавање наставних програма и метода одређеној групи/групама ученика, према њиховим очекивањима, интересовањима и искуствима. Такво учење и подучавање могући су кроз активну партиципацију у заједничким сврсисходним активностима. У школама треба да се стварају и организују учионичке активности у којима се ученици организују према садржајима који их занимају, која доносе из свог културног окружења. На тај начин, процес сазнавања се види као континуирано трансформисање себе и окружења. Учење и подучавање се не дешавају на једном месту у одређеном тренутку, као коначан процес, већ у сталним и различитим интеракцијама и разменама значења.²³¹

Социокултурне теорије образовања посматрају учење као континуирани развој личности. Базично полазиште оваквог става представља теорија Лава Виготског који учење описује као развој индивидуе у интеракцији са другим члановима заједнице. Подучавање је релевантно у зони наредног развоја, а она је померена, више него код Виготског, ка заједничким делатностима.²³² Виготски у центар расправа о развоју виших менталних функција ставља однос говора и мишљења, а као средишње питање поставља однос мисли и речи. Реч је јединство звука и значења, а основна јединица говорног мишљења, својствена човеку је *значење речи*. Он још поставља важно теоријско полазиште да су значења речи променљива и да зависе од учесника у његовом разумевању, тј. посредовању. Језик као систем знакова представља *семиотички систем*, што отвара пут истраживачима који цео процес овладавања језиком анализирају као семиотички процес креирања и размене значења. Занимљиво је да еволуционисти тврде да коришћење оруђа и говорни језик (семиотичко оруђе) имају заједнички неуролошки корен, што

²³¹ G. Wells & G. Claxton, Op. Cit. 7-11.

²³² M. Mitrović, 2014, 73.

значи да су ове две способности изгледа настале истовремено.²³³ Учење говора се одвија кроз подршку и сарадњу зрелијих чланова заједнице, односно оних који су овладали употребом тих *семиотичких алата/оруђа*. Аутори који своје теорије граде на поставкама Виготског сматрају да је главна одредница људског учења *процес стварања значења – семиотички процес*, и да се он остварује у оквиру заједнице.²³⁴

Према Гордону Велсу, знање се ствара и расте, готово органски, у заједничком деловању појединаца и средине, пролазећи кроз четири ступња. (1) *Искуство* подразумева учешће сваког појединца/ученика у различитим активностима у оквиру његове културе, које он остварује у школи или ван ње. (2) *Информације* које добија „из друге руке“, од одраслих/наставника, такође нису информације у традиционалном смислу (тачне, непромењиве), већ увек нечија тумачења искустава и значења. Слично говори и К. Фридман када каже да „наставници увек интерпретирају интерпретације“.²³⁵ (3) *Грађење знања (knowledge building)* је заправо процес грађења значења, мењања претходних концепата у дијалогу са другим учесницима. (4) *Разумевање* које из тога произлази је највиши ступањ знања, оно је заправо *индивидуално формирано знање*, настало на основу претходних ступњева, оно је лично и непосредно, холистичко и интуитивно и оно би требало да буде циљ свих образовних активности. Када се разумевање оствари, оно је оријентисано ка даљем деловању, јер тако постаје ново *искуство* и тиме започиње нови циклус (или спиралу) знања.²³⁶ Брунер развој процеса учења тумачи на сличан начин, спиралном прогресијом у коме почетак никада није незнање, већ увек одређена предзнања и концепти, а даљим учењем се ревидира оно што се претходно знало, или се то замењује конструисањем нових концепата који постају оквир као одговор на искуство у учењу, а затим средство даљег разумевања.²³⁷ Слично и Крњаја објашњава контекстуално учење - као процес разумевања који почиње сопственим искуствима и предзнањима, а даље се развија кроз интерпретацију у заједништву. Интерпретација, иако полази од сопствених претпоставки, искустава и концепата, није независна од

²³³ Tucić, N. (1999) *Evolucija, čovek i društvo*, Dosije, Beograd, 109.

²³⁴ G. Wells, (1999). *Dialog Inquiry, Towards a Sociocultural practice and Theory of Education*, Cambridge University Press, 6-7.

²³⁵ K. Freedman, *Op. cit.*, 5.

²³⁶ G. Wells, *Op. cit.*, 83-85.

²³⁷ J. Bruner, *Op. cit.*; Ж. Крњаја, *Op. cit.*, 16.

индивидуе, али зависи и од размене мишљења и преговора око значења у оквиру заједнице која учи. Ова ауторка такође наводи да је циљ подучавања да помогне онима који уче да реконструишу своје разумевање, да научено поново науче на други начин, што се остварује кроз грађење заједничких значења. Значење, је, наводи Крњаја, „стално откривање смисла“.²³⁸ Брунер, развијајући идеје Лава Виготског, наводи да је “учење (шта год оно иначе било) интерактивни процес у коме људи уче једни од других” и да је “у природи људских култура да обликују такве заједнице узајамно испомажућих ученика”.²³⁹ На овај начин социокултурне теорије описују знање као континуирано трансформисање себе и окружења, и њихову међусобну зависност.

2.2.1.3 Дијалог и интерсубјективност

У социокултурном приступу, настава се посматра као иманентно дијалогски процес, а дијалог се види као основа подучавања и учења. Гергенови већ у поднаслову своје књиге, заступајући полазишта *конструкционизма*, сугеришу да је кључ за разумевање и конструкцију значења - улазак у дијалог.²⁴⁰ И ови аутори заступају став да нема значења самог по себи, већ само у оквиру дијалога и сагледавања различитих позиција, односно перспектива, са којих се значења конструишу. Ово потврђује полазиште да образовање не постоји мимо друштва и свих макро и микро односа које се у једној социјалној групи развијају и обликују је. То пружа могућности за развој интерпретативних метода у настави - од сагледавања различитих субјективитета појединачних ученика, наставника и њихове интеракције, до тумачења наставних садржаја. Уколико конструишемо свет путем међусобне комуникације, значи да морамо имати одређен договор о прихватању одређених значења, а то значи да о њима дијалогски расправљамо. Питања која ученици у току процеса учења/наставе постављају су веома значајна, јер кроз њих онај ко подучава упознаје начин мишљења и изградње

²³⁸ Ž. (2008) Učenje i podučavanje kao zajedničko razumevanje, *Nastava i vaspitanje vol. 57, br. 3*, Pedagoško društvo Srbije, Beograd, 292-302, 295.

²³⁹ J. Bruner, Op. cit., 36.

²⁴⁰ K. Gergen & M. Gergen (2006). *Socijalna konstrukcija, ulazak u dijalog*, prevod Vineta Marinović, Zepher Book World, Beograd.

значења онога ко учи.²⁴¹ У овако виђеној настави, наставници инсистирају на вишеструким одговорима на исто питање како би убедили ученике да не постоји само један исправан одговор и како би их ослободили страха да искажу своје мишљење макар се оно косило са претходно изнесеним. *Перспективност* као угао посматрања, како је дефинише Брунер, је важан аспект учења кроз дијалог, јер је повезан са референтним оквиром у оквиру кога се конструише било које значење. Због тога је један од општих циљева образовања схватање референтне позиције у односу на друге и могућност разумевања других и другачијих ставова, који производе одређена значења, као и могућности ко-конструкције значења из размене тих ставова. Како Брунер каже, овај „јанусовски“ аспект образовања га чини опасном занимацијом, али и врло важном јер се налази у сржи и самом корену интерпретативности.²⁴²

Једна од кључних поставки дијалогске наставе је, према Брунеру, концепт *наративности*.²⁴³ Нажалост, често се дешава да се образовни системи односе према ономе што се назива „умећа наративног исказа“ као украсу, не као важном умећу и могућности за развој личности. Тако се занемарује огромни потенцијал „наративне осетљивости“ која је кључна за стварање значења кроз дијалоге. Тиме се дотиче и питање идентитета (индивидуалног и културног и свих њихових преплитања), као и очувања наслеђа. Као што је назначено, социокултурне теорије као један од најважнијих циљева које школа себи треба да постави, виде управо развој целокупне личности и њено уклапање у сложени систем културе, стварање особа које су свесне културе којој припадају и својим деловањем учествују у стварању културних значења. Са становишта образовања као формирања самосвести у оквиру сопствене културе, један од циљева јесте развој културне писмености, у којој ученици уче да разумеју вишезначне културне садржаје, чији су и сами корисници, учесници и ствараоци.

Субјекатска позиција ученика је једно од полазишта у социокултурном разумевању наставе, а њихово разумевање и деловање приликом овладавања знањима су примарни. Очигледно је важно истаћи и *субјекатску улогу наставника* у односу на курикулум и прописане циљеве, као и у интеракцији са ученицима. То, наравно, не подразумева

²⁴¹ Ž. Krnjaja (2008) Učenje i podučavanje kao zajedničko razumevanje, *Nastava i vaspitanje vol. 57, br. 3*, Pedagoško društvo Srbije, Beograd, 296-297.

²⁴² J. Bruner, Op. cit., 28-30.

²⁴³ J. Bruner, Op. cit., стр. 51-53.

наставника као неприкосновени ауторитет, већ напротив, као особу која креира услове рада (у учионици и ван ње) и усмерава ученике ка јасним циљевима. Због тога неки аутори говоре о проширењу и новом сагледавању наставничких улога, који више није спољни надзорник већ лидер групних активности,²⁴⁴ диригент²⁴⁵ или редитељ,²⁴⁶ који заједно са члановима своје заједнице, тумачи и оживљава садржаје о којима се учи. Сходно томе, ученици као активни учесници преузимају своју одговорност, како за сопствено образовање, тако и за функционисање групе.²⁴⁷

У том смислу, већина аутора истиче значај *интерсубјективности* као способности да се разуме туђе мишљење, кроз језик, покрете или на неки други начин,²⁴⁸ односно као разумевање грађења туђих концепата у процесу учења и грађења зна(че)ња. Интерсубјективност је један од кључних појмова у приступу формирању личности, културне заједнице и образовању као њиховом важном сегменту. Интерсубјективност представља управо ову везу појединаца и њихових идентитета који се не формирају мимо, већ унутар културне заједнице којој припадају, и то управо стварањем/конструкцијом и разменом значења. Свака врста (не само рационалног) израза пружа многе могућности да се развију различити облици изражавања и разумевања, или сазнања о свету који нас окружује. Неодвојива од интерсубјективности је *интеракција*, стајалиште да су стицање знања и комуникација крајње међузависни.²⁴⁹ Ако се знање ствара и конструише у живој размени мишљења, искустава, ставова, чињеница, то значи да је процес конструисања значења контекстуализован и непоновљив, односно да се не може у потпуности предвидети и испланирати, јер представља интерактивни процес различитих индивидуа у специфичној ситуацији. Када се кроз дијалог и заједничке вођене активности постиже заједничко разумевање, праве се споразуми на основу којих се заједно доносе одлуке, тада се хијерархијски односи моћи

²⁴⁴ В. Rogoff, Op. cit.

²⁴⁵ Ј. Bruner, Op. cit.

²⁴⁶ И. Ивић, А. Пешикан, С. Антић (2001) *Активно учење 2. Приручник за примену метода активног учења/наставе*, Институт за психологију, Београд.

²⁴⁷ В. Rogoff, Op. cit.

²⁴⁸ Ј. Bruner, Op. cit., 34.

²⁴⁹ Ibid.

„над“ модификују у дељење моћи „са“ на основу критичке рефлексije.²⁵⁰ Такав процес је могућ и успешнији уколико наставници разумеју начине дечије/ученичке конструкције стварности и могућности њиховог разумевања света, јер ће тако моћи да се оствари интеракција која је заиста двострана и дијалогска. Само таква настава може бити сврсисходна, јер укључује потенцијале свих учесника у настави, као и потенцијале ресурса средине/културе у којој се настава одвија, а тиме тежи развоју личности и разумевању сопствене културе у којој се личност развија.

2.2.2 Елементи контекста уметничких предмета

Крњаја контекст дефинише као „мрежу односа између различитих делова целине, одређен елементима и интерактивним динамичним везама који је чине.“ Оно што чини те елементе контекста и мрежу односа, према овој ауторки, јесу: **унутрашњи (лични) контекст** – искуство, предзнање, претпоставке, концепти и теорије и њихов развој и **контекст споља** – утицај наставника и других, ваншколских искустава на промену концепата и теорија. Учење у контексту тако подразумева процес сазнавања и разумевања кроз интерпретацију и заједништво.²⁵¹ Будући да је један од важних предуслова стварање услова „за“ и „у“ ситуацији учења,²⁵² приступ настави у истраживању био је усмерен управо према креирању метода у односу на специфичне услове у којима се настава одвија. Социокултурни контекст у коме се одвија настава историје уметности анализиран је кроз односе широке мреже учесника у школском процесу: специфичности школе (за уметничке занате), наставног програма, тежњи и концепата наставника и ученика, средине (културних група којима припадају) и могућности савремених медија које ученици користе. Посебна пажња је усмерена на интеракцију наставника и ученика у конкретној средини и укључивање *нових слика* - савремених визуелних медија и садржаја популарне културе који су доминантни извор

²⁵⁰ Ž. Krnjaja, (2010) Igra, stvaralaštvo, otvoreni vaspitni sistem – šta ih povezuje?, *Nastava i vaspitanje* vol. 59, br. 2, Pedagoško društvo Srbije, Beograd, 264–277.

²⁵¹ Cf. Живка Крњаја (2009) Контекст у учењу и подучавању, Београд, Задужбина Андрејевић, 10-15.

²⁵² Ibid. 11.

сознања ученика и представљају део културе у којој они активно учествују у ваншколском животу. Важност коришћења нових медија и слика које се њима стварају у школском образовању има улогу у успостављању веза између учења у школи и ван ње, што је, како је показано, једно од важних полазишта социокултурних теорија.

2.2.2.1 Образовање и слике

Образовање у XXI веку се одвија кроз и у савременој визуелној култури, у школској и ваншколској стварности, у сталној изложености и интеракцији са сликама. Нека истраживања о употреби савремене визуелне културе у настави показују да ученици често постављају себе у фиктивни свет (видео игара, филмова, серија, чак и реклама) и користе га као стандарде на основу којих просуђују реалност.²⁵³ Поред тога што историја уметности расветљава контексте, сматрајући да социјално-културни односи стварају визуелно поље, поједини истраживачи визуелне културе заступају став да је процес реверзибилан, односно да визуелно обликује социјално поље.²⁵⁴ То би значило да визуелна култура обликује наше мишљење о свету, води нас до стварања нових знања кроз визуелне форме.²⁵⁵ Образовање у оквиру визуелних уметности се мора бавити предметима, значењима, намерама, наменама и функцијама визуелне уметности са којом се ученици свакодневно срећу и у којој учествују. Њен важан аспект који се у образовању мора узети у обзир јесте то да она има утицај на формирање идентитета, у двоструком смислу: гледања и стварања. Постављањем ученика (као појединачних субјеката и њихових колективних интересубјективних размена), заједно са наставником са којим чине *заједницу која учи*, и њихових непосредних искустава, поставља се темељ за разумевање улога и функција уметности. Визуелна култура, као највећи део свакодневног искуства се мора видети као реалност, и мора се узети у обзир у изучавању уметности. Ако желимо да ученици разумеју свет у коме живе, образовање мора да стави фокус на савремену визуелну културу, а централно место за њено разумевање и критичко

²⁵³ K. Freedman, Op. cit., 2.; R. Houghton, (2017) "I'm here for the dragons." The influence of popular media on undergraduate perceptions of the middle ages, dostupno na: <https://pdflegend.com/download/im-here-for-the-dragons-the-influence-of-modern-media-on-undergraduate-students-of-medieval-history-59f99e86d64ab23ff037ab4f.pdf>

²⁵⁴ V. Dž. T. Mičel, Op. Cit., 407-433.

²⁵⁵ K. Freedman, Op. cit., 2-3.

промишљање, као и стварање њеним средствима и медијима, јесте настава уметничких предмета (без обзира на назив предмета који је у употреби у програму). Конструкција значења слике и различити могући начини за њену интерпретацију су сложен задатак, али и велики, а чини се недовољно искоришћен потенцијал наставе у циљу образовања *визуелно писмених појединаца*, публике и учесника у култури које образујемо, како би они свесно обликовали даље ту културу.

Несумњиво је да наставник мора владати својим наставним предметом као научном дисциплином и стално обогаћивати своја знања, пратећи развој и методолошке новине у својој дисциплини, како би могао да га преобликује и прилагоди потребама сваког ученика. Циљ наставе никако нису сами наставни садржаји, већ повезивање тих и других садржаја са потребама, интересовањима, схватањима и могућностима ученика у оквиру комплексног контекста у коме се заједно налазе. На тај начин, школа заправо постаје део стварног живота, и то онај у коме све почива на радозналости, отворености, срдачности, доживљају, разумевању. Настава уметности виђена и остварена у контексту, може постати модел културалног приступа школи, у коме се негују дијалогски, истраживачки, откривачки процеси, у коме се до знања долази интерпретацијом. У таквој школи акценат је на стварању (слика и значења), она се опире хијерархијским и унапред одређеним вредностима и ауторитетима, а своја значења и ауторитет гради поверењем, разумевањем и радошћу.

Прихватање различитости, одбијање устаљених дихотомија и универзалности, као и позитивистичке научне истинитости, један је од разлога зашто уметност може да се посматра као метафора постмодернизма, као што је наука и прогрес коме она води била метафора модернизма.²⁵⁶ Као што постмодернистичка теорија и уметничка пракса рециклирају прошлост, напуштају наративност и почивају на другачијим концептима гледања и доживљавања слика, тако и настава уметности из тога може преузети моделе за своје методе. Говорећи о *уметности као искуству*, Џон Дјуи наглашава везу између процеса, продукта и социјалних аспеката дела, односно стварања и гледања. Уметност за Дјуија није нешто индивидуално и универзално, већ захтева стална преиспитивања, јер се вредности људи мењају. Због тога је Дјуи истицао **образовни карактер уметности**, који је временом ипак поједностављиван и фрагментисан у оквиру ликовне педагогије

²⁵⁶ K. Freedmann, Op. cit., 12.

која је почивала углавном на учењу вештине. Многи савремени методичари који раде на проширењу поља уметности у образовању наглашавају значај Дјуијеве теорије као кључне за повезивање тих фрагмената – проналажење веза између естетике, савремене визуелне културе и образовања.²⁵⁷

2.2.2.2 Културни алати и и језик уметности

Као један од кључних аспеката *знања* и образовања данас се истиче његова **употребљивост** или функционалност. Ситуација је јаснија када говоримо о наукама које дорпиносе очекиваном технолошком прогресу. Међутим, хуманистичке дисциплине суочавају се са потешкоћама када треба да докажу своју *употребљивост у друству знања*. Јасно је да овде долази до изражаја васпитна и етичка, као и естетичка улога образовања. Конструктивистичке и социокултурне теорије полазе од претпоставке да образовање није пренос/трансмисија информација, па ни знања и вештина, већ се пре може објаснити као развој разумевања и формирања умова и идентитета који ће се укључити у функционисање света (и његов развој). Клекстон (Claxton) наводи да је циљ образовања научити младе да уче за живот, односно како да употребе знање у животним ситуацијама. Према оваквом виђењу, наставници треба да науче децу како да овладају *културним алатима* који се развијају као семиотички алати, који ће им помоћи да комуницирају, функционишу у свету, као и да их припреме за креирање нових алата, ако актуелни застаревају.²⁵⁸ У случају наставе уметности, овладавање културним алатима могло би подразумевати образовање публике као познавалаца, корисника и стваралаца визуелне културе и културног наслеђа.

Уколико пођемо од претпоставки и теорија произашлих из идеја Лава Виготског о развоју знања и учењу као развоју, и језику као примарном систему у коме се учење развија, онда ћемо знање о уметности тражити у језику уметности. Уколико је онтогенеза језика истовремено онтогенеза самог учења, како нас уверава Халидеј (Halliday),²⁵⁹ онда је учење језика уметности пут разумевања уметности. Уколико деца учећи језик заправо уче

²⁵⁷ J. Dewey (1934), Op. cit.; K. Freedman, Op. cit., 39-40; N. Hadži Jovančić, Op. Cit., 66-72

²⁵⁸ G. Wells & G. Claxton, Op. Cit., 4-6.

²⁵⁹ M.A.K. Halliday (1993) Towards a Language-Based Theory of Learning, *Linguistic and Education* 5, 93- 116; G. Wells (1999). *Dialog Inquiry, Towards a Sociocultural practice and Theory of Education*, Cambridge University Press, 3-6; 7-11.

основу самог учења,²⁶⁰ онда овладавање сликовним језиком добија потврду као когнитивна способност, а *сликовни језик* постаје важан културни алат.

Где можемо учити, читати и разумети језик уметности, који су његови посредници, где су његови објекти? Уметност/сликовност можемо посматрамо као језик (у терминима Виготског - симболички систем) помоћу којег се увек *говори* о некој реалности. То је ненаучни, често ирационални, интуитивни, чулни, фиктивни говор о свету, који подразумева и доживљај о/у њему. Теоретичари образовања, а посебно они који се баве областима уметничког, упућују на важност развоја свих чула као начина за упознавање и учење о свету. Нису тако нова схватања да образовање може постати „адекватним, да може постати уистину образовањем само ако се прошири и продуби захваћање свијета. (...) његовањем свих осјетила негују се управо те могућности-способности: свеколика средства захваћања и мијењања свијета – **језици**, и то не само вербални, већ и кинестетски, визуални и аудитивни. Без језика се, наиме, не може мислити, а човјек који може мислити на различитим језицима (и оком и ухом и цијелим тијелом) свестраније се сналази у свијету, успјешније комуницира и способнији је да мијења (ствара)“.²⁶¹

Када кажемо говор, не мислимо само на монолошки, него и дијалошку размену мишљења о значењима. А то значи да је у том дијалогу ангажовано више учесника – дело, аутор, наручиоци, посматрачи. У вези са учесницима у том разговору, наилазимо на различите контексте – настанка дела (формални, биографски, историјски, културни) а затим на контекст тумача дела/посматрача. Овде се говори о уметности у образовању управо у конструкцији једне целовите представе и разумевања нашег света, односно знања о њему. То значи да морамо приступити настави уметности отворени за различите погледе и перспективе, искуства, информације, медије и интерпретације. Знање о уметности онда тражимо у уметничким делима и свим тумачењима која су заједно са њима претрајала време и креирала вредности која кроз образовање желимо да испитамо, обновимо, прихватимо, ревалоризујемо, разумемо. Да би знање било употребљиво, да бисмо креирали *културне алате/оруђа*, уместо прихватања готових тумачења, главни алат у учењу мора постати **интерпретација**.

²⁶⁰ Ibid.

²⁶¹ J. Damjanov, *Umjetnost avantura*, Zagreb, 1998, XIV

2.2.3 Појам метода у савременој наставној теорији и пракси

Будући да се у педагогији активно расправља о схватању појма методе у настави, и да савремени тренутак карактеришу пре промене у схватању, него једно одређено схватање методе,²⁶² можемо рећи да разумевање методе зависи од перспективе из које је дефинишемо. Питање метода је зависно од нашег разумевања појма и концепције наставе.²⁶³ Ово истраживање је засновано на промењеном концепту традиционалног односа учења и подучавања, односно на процесу заједничког разумевања, у коме ставове могу мењати обе стране. Полази се од оних концепата који о методама размишљају „из перспективе активности ученика“ и који дефинишу функцију метода кроз „успостављање односа подучавања и учења у настави“,²⁶⁴ односно теже развијању сопствених метода, како од стране наставника, тако и ученика, а најбоље у садејствовању. Тиме се ученицима даје субјекатска позиција у настави, односно функција активног учесника као креатора сопственог знања.

Иако се у педагошкој литератури разликују појмови приступа настави и метода, могло би се рећи да је коришћење метода неодвојиво од самог приступа настави, односно разумевања саме наставе и њених циљева. Имајући у виду проблем терминолошке детерминације у оквиру саме педагогије, да бисмо били у стању да креирамо (а не само примењујемо) методе у настави, „неопходно је целовито заснивање наставе на новим полазиштима“.²⁶⁵ Дакле, можемо рећи да је приступ настави оно што одређује метод.²⁶⁶ Појам *наставне стратегије* може се разумети као „општи план акције, врста водеће идеје којом се руководи при избору метода“,²⁶⁷ односно као веза између приступа настави и метода као појединачних активности (то јест метода у ужем смислу).

²⁶² M. Stančić, M. Mitrović, L. Radulović, (2013) Od glorifikovanja metode do postmetodskog stanja: traganja za kvalitetom nastave/učenja, prevod teksta: From Glorifying Method toward Post-Method Stance: Searching for Quality of Teaching/Learning. In Despotović, M. et al. (eds) Contemporary Issues of Education Quality, Beograd, Institute for Pedagogy and Andragogy, 41–55.

²⁶³ Cf. M. Mitrović (2011) O novim konceptima metoda u nastavi. *Pedagogija*, 66(1), 168-172.

²⁶⁴ Ibid.

²⁶⁵ Ibid., 44.

²⁶⁶ Ibid., 45.

²⁶⁷ Ibid.

Другим речима, **метод у ширем смислу** подразумева и (измењен) **приступ и стратегију** који **почивају на преиспитивању циљева наставе**. О методу у настави се у истраживању говори и расправља у овом контексту. Посебан акценат ставља се на дијалогски и интерпретативан приступ настави који узима у обзир све елементе контекста у коме се настава одвија. Тиме се трага за моделима који не зависе од пасивне примене савремених метода (у смислу техника) интерактивне наставе већ избор метода виде као последицу избора приступа, стратегије, личне филозофије и разумевања циљева наставе.

2.2.3.1 Пост-методски приступ

Концепт *пост-методе* и пост-методска педагогија која се развија почевши од последње деценије XX века (уз револуционарни поклич *смрт концепта наставне методе*),²⁶⁸ даје слободу наставницима да, независно од теоријски развијених и опробаних метода, сами креирају своје методе које су утемељене на разумевању, преиспитивању, евалуацији сопствене наставе, односно њених функција, циљева и приступа. Као такве, оне почивају на разумевању социокултурног контекста у коме се настава одвија. То би значило да се у процесу наставе користе искуства из друштвене средине која се доносе у учионицу и да наставници имају могућност да измене начин рада, како самог наставног процеса, тако и садржаја и циљева наставног предмета/области.²⁶⁹ Ово залагање за аутономију наставника, али и ученика, са циљем формирања заједнице која учи²⁷⁰ или сарадничке заједнице,²⁷¹ уједно подразумева стално преиспитивање и прилагођавање метода, увек у зависности од наставног садржаја, конкретног контекста и ситуације у којој се настава одвија. Новина је и у томе што се повећава власништво наставника и ученика над методама, односно субјекатска позиција и једних и других у настави.²⁷²

²⁶⁸ Kumaravadivel, prema: Ibid., 53 i M. Mitrović, Op. cit., 171.

²⁶⁹ M. Stančić, M. Mitrović, L. Radulović, Op. cit.

²⁷⁰ B. Rogoff, Op. cit.

²⁷¹ J. Bruner, Op. cit., 86–87.

²⁷² M. Stančić, M. Mitrović, L. Radulović, Op. cit.

Потрагу даље можемо усмерити трагом *методе у контексту*.²⁷³ То би значило преиспитати циљеве и намере онога што наставник жели да оствари са својим ученицима, а из тога кренути у сопствену потрагу за методама у одређеним приликама/контексту. Сходно наведеној СНАТ теорији, немогуће је поставити исте циљеве и исходе за сваку групу ученика због културних различитости. Проналажење адекватног метода морало би бити усмерено на испитивање могућности како од наведених културолошких специфичности направити изворе и моделе за образовне активности.²⁷⁴

Да резимирамо, није реч о преузимању, већ о креирању метода зависно од конкретног контекста, односно ситуације учења, коју чине наставни садржаји, наставник/ци, ученици и њихова искуства са којима ступају у наставни процес. У овом смислу метод је у директној вези са приступом настави, односно са преиспитивањем циљева, садржаја али и потреба, интересовања, искустава и могућности ученика. Важно је напоменути да ученици дају оквир за обликовање метода, које наставник, разумевајући контекст, креира, остварује, прати и евалуира.

²⁷³ Реч би била, наравно, о методама које произлазе из самог социокултурног контекста, односно појединачне ситуације учења у групи/култури. Cf. Milan Stančić, M. Mitrović, L. Radulović, Op. cit.

²⁷⁴ Cf. G. Claxton (2002) Education for the Learning Age: Sociocultural Approach to Learning to Learn, Gordon Wells & G. Claxton, *Learning for Life in the 21st Century, Sociocultural Perspectives on the Future of Education*, Oxford, Blackwell Publisher, 2002, 21–33.

2.3 ПОРАГА ЗА МЕТОДОМ (С)ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ

У покушају успостављања везе између нових поставки науке о уметности са једне стране, и са друге стране, педагошких теорија које акценат стављају на специфичност контекста у коме се настава одвија, фокус истраживања је стављен на ученичку интерпретацију, и субјекатски положај сваког учесника у процесу, како наставе, тако и гледања слика. Обе хуманистичке науке у својим наведеним методолошким полазиштима крећу од претпоставке да су наша тела и умови као посредници и ствараоци значења снажно обликовани и одређени културом.²⁷⁵ Овим приступом учењу и настави истиче се значај интерсубјективности као способности да се разуме туђе мишљење, исказано вербалним, сликовним или било којим другим начином изражавања, као и уважавање различитих перспектива, индивидуалних искустава, мотива и интересовања, подстицајних за различита тумачења и стварање нових значења. Сваки ученик као активни учесник у процесу гледања и стварања значења слика, анализе и интерпретације, посматра се као ризница искустава и знања, драгоцених и незаобилазних као полазиште за нова тумачења, разумевање и контекстуализацију наслеђа. И у случају тумачења уметничких дела, у свакој средини (културној групи, па и учионици/разреду) и за сваког појединца увек је реч о стварању нових значења, а не о пуком прихватању чињеница или већ предложених тумачења. Наставник је у таквом процесу такође посредник/медиј, онај који отвара изворе знања. Кроз текстове, своја искуства и тумачења он/а даје увид у богату ризницу различитих извора преко којих нам се приказује наслеђе и слике прошлости. Тако се процес учења и разумевања уметничког наслеђа успоставља као дијалогски процес, продуктиван/стваралачки, а не репродуктиван.

²⁷⁵ Cf. H. Belting (2013) Op. cit., 73-88; J. Bruner, Op. cit.

2.3.1 Одлике метода сликовне културе

Обједињавањем приступа *наставе за уметност и уметности у настави*, отварају се могућности употребе уметности (теорије и праксе) у контексту општег образовања.²⁷⁶ На тај начин се остварује настава уметности као поље у коме се могу остварити различити нивои сарадње, размене, приступа, сазнања, која за циљ има развој свих аспеката личности, укључујући когницију, чула и емоције. Тежња за одређењем циљева наставних предмета Ликовна култура и Историја уметности и одређење за савремени контекстуални приступ настави и процесу образовања, неминовно нас воде до питања: *Постоји/е ли (у ширем смислу) метод(и) специфични за област ликовне културе?*²⁷⁷

Јасно је да данашњи тренутак обележава мултидимензионални и мултиперспективни поглед на трагање за научним „истинама“, те је стога немогуће размишљати о концепту школе и образовања који се држи традиционалних принципа подучавања и преношења знања и истина од ауторитета који тим знањима располажу. Тежња савремене наставе јесте да одржи памћење, не само на она материјална наслеђа која сведоче о свом (и неким претходним) временима, већ и на различите перспективе из којих су се те представе разумеваале и системе у којима су се оне одређивале као вредности. Подсетимо се да се „добро се у свом богатом образовном трајању разумевало кад као срећа (у откривању), кад као уживање (у сазнању), кад као корист (у делању), но увек је то што је преовладало у неком времену одређивало и његову идеју универзитета“, ²⁷⁸ али и предуниверзитетског образовања. Стога је јасно да нам „искрсава и питање образовања као неговања добра, као етичког посланства на које је строга наука имуна“. ²⁷⁹ Одавно је јасно да је „’уметност’, коју изучава историја уметности, измишљена је за потребе историје уметности“. ²⁸⁰ Наука о уметности данас недвосмислено разликује

²⁷⁶ Cf. UNESCO, op. cit.; Н. Хаџи Јованчић, Op. cit., 95-123.

²⁷⁷ Богомил Карлаварис је указао на постојање специфичних метода у настави ликовне културе. Дефинисао је наставне методе у настави ликовне културе као: „(1) специфичност естетске комуникације, (2) специфичност креативних процеса (у стварању и примању), (3) сложеност ликовних појава, функција и процеса и (4) појединчева субјективна карактеристика ликовних феномена” , наведено према: К. Selaković, Op. Cit., 89-90.

²⁷⁸ Dragan Bulatović (2015) *Studije baštine kao temelj očuvanja humanističkog obrazovanja, Andragoške studije 1*, Beograd, Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet, 2015, 41–64, 51.

²⁷⁹ Ibid., 51.

²⁸⁰ М. Попадић (2013). Саучесништво уместо сложености: искуство историје уметности у студијама баштине, Зборник радова са VII међународног научног скупа, Крагујевац, 339-348: 343.

доба пре уметности од данашњег разумевања уметности,²⁸¹ па тиме и стварања. Дамјанов могућности нашег времена види у откривању да се стварање, за разлику од стварања у традиционалном смислу (материјализовања, делања руком), догађа и свим чулима, а ако говоримо о визуелном, упућује „на стварање пуким гледањем, и онда кад су нам очи отворене, па чак и онда када су затворене“.²⁸² Епоха модерне, а затим и постмодерне нас је томе подучила, стварање је данас умногоме променило своје традиционално значење. И у смислу стварања уметничких предмета (јер је уметност се одавно више се не изједначава са занатским умећем, нити производњом „естетских објеката“), и у смислу стварања значења, односно тумачења. Зато је циљ наставе уметничких предмета да отвори и подржи различите, многобројне перспективе сагледавања уметности и уметничког дела као интегративног дела живота. Интегративност подразумева мултидисциплинарност, али такође и природну знатижељу (она је у животу и умовима младих људи природна, и чини се да подела на школске предмете према научним областима често одваја појаве које би требало посматрати као целину). Због тога се при тумачењима прошлости и садашњости кроз слике (или тумачењу слика из прошлости и садашњости) морамо окренути, како сложеном и богатом научно-уметничком методолошком апарату и језику, тако и успоставити неопходну корелацију, односно мултидисциплинарност са другим наукама које чине образовни систем и наставни програм. Бити креативан не значи исто што и грешити, каже Кен Робинсон,²⁸³ али значи трагати за различитим аспектима разумевања и приступа истом проблему.

Задатак који на овај начин стављамо пред себе (као на учеснике у процесу образовања и одгајања, у најширем хуманистичком смислу) чини се прилично амбициозан и нимало лак. Са једне стране, наизглед прети да се сурва у релативизму и прихватању сваког мишљења као потенцијално могућег и исправног, а тиме и доводи у питање сврху наставника као некога ко ипак усмерава узгајање личности. Са друге стране, отвара многобројне могућности – од одабира садржаја, метода, перспективе, до избора активности у којима ће ученици опробати своје потенцијале. А то значи и много посла за наставнике, који непрестано трагају за адекватним приступима и садржајима и

²⁸¹ Cf. H. Belting, (2002). *Kraj povijesti umjetnosti?*, Zagreb; A. Шинер (2007) *Откривање уметности: културна историја*, Нови Сад.

²⁸² J. Damjanov, XVII

²⁸³ Наведено према: N. Hadži Jovančić, *Op. cit.*, 49.

из тога креирају наставне материјале и методе. Мичел у свом трагању за одређењем појма, поља и метода визуелних студија,²⁸⁴ такође изражава своју запитаност везану за методе у настави која се бави визуелном културом. Он поставља конкретно питање „шта би то значило 'предавати' визуелну културу на начин који је више од импровизације?“²⁸⁵ И после десет година рада са студентима, он, како сам каже, нема категоричне одговоре, али нуди свој лични став који се заснива на „искуству као наставника који покушава да пробуди пажњу студената за чуда 'визуелности', за праксе посматрања света а нарочито других људи“.²⁸⁶ Додаје и да је циљ превазићи „вео познатости и самоочигледности који прекрива искуство гледања, и да га претвори(м) у проблем за анализу“.²⁸⁷ Ако је виђење једна „културна конструкција“, оно се учи и негује, није само природна датост.²⁸⁸

Више се не поставља питање како пренети и поделити са ученицима своја стечена и усвојена знања, ставове, вредности која ће онда (можда) постати заједничка. Питање метода је питање процеса заједничког разумевања, у коме једнако ставове могу мењати обе стране. То би значило да учећи, наставник и ученици отварају путеве сазнавања о уметности или кроз уметност, а затим у њих уписују своја искуства, концепте, и заједнички долазе до нових открића, разумевања, доживљаја – сазнања. Успех ће бити већи, не уколико ученици стекну многа фактографска и мерљива знања, већ ако разумеју ширину и мноштво путева на које их уметност и сликовност могу водити.

Ако не можемо одредити метод у настави као непромењиву категорију, нити као наставну технику (у ужем смислу примене), морамо пронаћи и одредити смернице и карактеристике метода специфичних за уметничке предмете, како бисмо даље адекватно трагали за њиховим модалитетима и применама у пракси. Тражећи одговоре на питање *Шта подразумева образовање сликом и кроз слике* указују се својства и **карактеристике метода** виђеног на овај начин, на чијој разради даље ваља радити: целовитост/интегративност, истраживање и игра, дијалог и (заједничко) стварање

²⁸⁴ V. DŽ. T. Mičel, Op. Cit. 407-433.

²⁸⁵ Ibid. 407.

²⁸⁶ Ibid., 408.

²⁸⁷ Ibid., 408.

²⁸⁸ Ibid., 409.

значења кроз интерпретацију, вербалну или сликовну. Све то води остварењу стваралачке наставе.

Интегративност и целовитост. Слика се, као што смо видели, може посматрати и тумачити у различитим контекстима, анализирати различитим научним методама, односећи се на настанак, форму или садржај, а увек у складу са одређеним контекстом у коме се њена појавност разумева, тумачи или вреднује. Чини се да је постојећим наставним програмом Ликовне културе направљена вештачка подела на формалне аспекте слике, медије којима се она изводи и историјски контекст у коме одређени садржаји и форме, па и стилови могу добити извесна значења и вредности. Оно што се чини као окосница јесте разумети појам слике и оних вредности које се (у одређеном друштвеном контексту) вреднују као уметност. Разумети значења и функције слике и уметничког дела и њену повезаност са целином епохе подразумева неопходност сагледавања тоталитета – научног, књижевног, антрополошког, сликовног. Слика односно визуелни исказ (без обзира на медиј и технику) тумачена као слика/представа света, неодвојива је од других модалитета његовог разумевања. Уколико целовитост сликовног израза (језика) узмемо као полазиште или пак и као циљ наставе, даље можемо поставити питање приступа и метода – на који начин отворити ове различите путеве који онда треба да творе једну (јединствену) целину у свачијем сазнавању и спознаји света и себе у њему.

Најпре треба водити рачуна о интегративном карактеру уметности и интегративном приступу настави уметности, који произлазе, како из природе уметности, тако и из природе самог образовања. Да подсетимо, **интегративност уметности лежи у њеној повезаности са културом и животом, али и у повезаности чула и когнитивних процеса у разумевању и доживљају света**, као и у различитим перспективама и могућностима проналажења различитих решења једног проблема. Стога и настава о уметности мора бити укључена у шире оквире, тежећи интердисциплинарном приступу и отвореном интегрисаном курикулуму.²⁸⁹ Образовање може бити смислено и функционално само ако проширује и продубљује разумевање света. Ако заиста разумемо образовање као развој, онда морамо развијати све

²⁸⁹ О интегрисаном курикулуму, као повезивању области учења, али и успостављању нових модела за разумевање стварности у којима уметнички модули (групе свих уметничких дисциплина и области, не само визуелних) имају значајну улогу, cf. Nevena Hadži Jovančić, Op.cit., 105–123.

могућности које су својствене човеку. Дакле, говоримо и о целовитости личности и тежњи да се она образовањем подстиче.

Дијалог и заједничка интерпретација. Наставник у свом раду треба да се потруди да подстакне ученике да континуирано преиспитују своја предубеђења у сусрету са предметима културне баштине, како би задржали отвореност за могућа другачија значења од оних која су првобитно очекивали, али и сам наставник треба да буде отворен за друге гласове, те да искаже спремност да преиспита и своја предубеђења.²⁹⁰ Да би дијалог заиста био могућ, мора се водити рачуна, не само о ставовима, већ и о начину мишљења, виђења, концептима и искуству свих учесника, односно о *интерсубјективности*. То нам, наравно, пружа различите могућности да кроз методе развијамо различите облике доживљаја и изражавања, разумевања и спознаје света који нас окружује. На пример, већина ученика данас има развијене представе о појединим фазама културе и уметности посредством медија, углавном филма и компјутерских игара. Иако су то већ конструкти, често пуни предрасуда и погрешних интерпретација, такви концепти и интересовања могу послужити да се културној баштини приђе из другачијег угла или расветљавајући оне сегменте који су овим медијима и садржајима отворени.

Постоји више начина а се воде дијалози у настави уметности, а Олга Хубард (Olga Hubbard) дефинише неке од њих. Према овој ауторки, постоје две основне врсте дијалога у настави уметности, мада њихово коришћење није искључиво и могу се преклапати у раду. Први је предетерминисани дијалог, који вештим постављањем питања води до предвиђених одговора, а потиче из објективистичке парадигме, конвергентан је и има конкретан исход знања. Други је **интерпретативни**, који потиче из конструктивистичке парадигме, дивергентан је и има више циљева, који нису унапред одређени, а тичу се обликовања мишљења о уметничком делу или ширим питањима које је подстакло то дело. Даље, интерпретативни дијалог, може бити подељен на две подврсте. Први је **тематски** – ограничен на један аспект дела, или једну перспективу (то не мора бити искључиво ликовна тема, већ и проблем који се тиче других сегмената живота). Друга врста интерпретативног дијалога – **отворени**, почива на идеји да слика

²⁹⁰ I. Subotić Krasojević, K. Trifunović, *Дијалог и заједничка интерпретација наслеђа у настави историје уметности*, *Godišnjak Srpske akademije obrazovanja*, Beograd, 2016, 351–362.

није израз (отелотворење) једне теме, већ је мултидимензионални објекат у коме се преплићу различита значења, често и супротна, па и противречна. Отворен дијалог полази мање од одређених циљева наставника, јер се различите перспективе и приступи проблему (делу) јављају из питања и одговора самих учесника, и тако се ствара сложена мрежа разумевања.²⁹¹ Циљ оваквог разговора је разумети дело што је дубље могуће, отварајући његове различите аспекте, контексте и значења. На тај начин постиже се у највећој мери „огрански процес“ стварања значења, а значења дела не остају закључана у оквиру његове ликовне, извођачке па ни садржајне структуре, већ отварају питања која задиру у сва поља живота.²⁹² Дијалог између учесника у настави се успоставља и као дијалог са сликама, као дијалог ученичких унутрашњих слика са онима које су стављене пред њих како би биле подвргнуте једном, увек новом, посматрању и разумевању. Мичел се поиграва овом субјективношћу слика, говорећи да нам слике не дају одговоре ни коначна решења, нити заокружују причу једном за свагда, јер слике, „као и људи, не знају шта желе; њима треба наша помоћ да се тога присете у дијалогу са другима“.²⁹³ Да ли ће резултат тих дијалога бити реч или нова слика, јесте још један изазов за креирање метода и вођење наставе.

Истраживање и игра у настави. Многи аутори говоре о потенцијалу игре као модусу за разумевање света. Живка Крњаја наводи да се у раним годинама тај процес зове игра а у експериментисању у науци научно истраживање. Заједничке особине игре, стварања, уметности и отвореног образовног система (који у нашој средини не постоји, али коме се овде, колико је могуће, тежи) пружају могућност практиковања и испробавања идеје на различите начине, из различитих перспектива. Један од главних потенцијала игре је њена флексибилност и могућност избора између више могућности, као и њена (интер)активност. У игри се истражују могућности, усвајају правила, али се и односи испитују и комбинују на другачији начин, а то је оно што се оваквим приступом учењу подстиче и омогућава.²⁹⁴

²⁹¹ O. Hubbard (2010). Three Modes of Dialogue about Works of Art, *Art Education*; 63, 3; ProQuest

²⁹² Олга Хубард (Olga Hubbard), предавач у области уметничке педагогије на Универзитету Колумбија у Њујорку (Columbia University), бави се музејском педагогијом, са посебним интересовањем за интеракцију младих са уметничким делима и место визуелних уметности у оквиру курикулума.

²⁹³ W. J. T. Mitchell, What Do Pictures Really Want? *MIT Press, October, Vol. 77*, 1996, 71–82, 81.

²⁹⁴ Cf. Živka Krnjaja, Igra, stvaralaštvo, otvoreni vaspitni sistem - šta ih povezuje?, *Nastava i vaspitanje*, vol. 59, br. 2, 2010, 264–277.

С обзиром да се трага за методама у контексту савремених ученика, неминовно је осврнути се и на могућности учења кроз концепт компјутерских игара. У покушају прилагођавања концептима, интересовањима, потребама и перцепцији *дигиталних урођеника*, важно је имати у виду да визуелне медије не посматрамо само као техничко средство додато традиционалном концепту учења у коме је циљ стицање готових знања. Довољно је остварити приступ учењу који прихвата концепт игре и стварања. Тај концепт укључује интерактивност и партиципацију, јер ученици морају бити укључени у креирање авантура, у којима могу да врше изборе, решавају проблеме, бирају и одлучују, да размењују мишљења и договарају се са другима. Стога се и нови медији морају узети у озбиљно разматрање приликом избора и креирања метода наставе.²⁹⁵ Услед недостатака средстава и материјала, оно што можемо применити је коришћење логике и правила компјутерских игара у традиционалнијим условима у учионици. Важно је подстицање савладавања препрека (самостално или у групи), решавања проблема, избор могућности, прелажење нивоа, на којима се стичу нова знања, у којима игра постаје средство/метод. Ово би уједно био пример поштовања интересубјективности, прихватања концепата ученика, као и њихових интересовања, који се могу искористити са заједничким циљем освајања нових простора знања.

Резултат наведених карактеристика метода води ка главном циљу - **стварању и креативности у настави**. Ако постоји заједнички именитељ за образовање и уметност (без обзира да ли говоримо о стваралачком процесу, о рецепцији уметничког дела или разумевању сложеног појма уметности) онда је то стварање значења као примарни процес. Из тога можемо црпети аргументацију и убеђење да метод у настави уметничких предмета мора бити стваралачки/креативан. Једна од веома важних премиса коју смо истакли јесте да **креативно учење захтева креативно подучавање**. Методика наставе ликовне културе неоспорно доказује важност изражавања и креативности као сегмената развоја личности, али се ово углавном односи на извођење практичне наставе, односно развоја ликовног стваралаштва код младих, посебно код деце млађег/основношколског узраста. Међутим, ваља још једном подсетити да стваралачки потенцијал није само у ликовној продукцији/стваралаштву, за које је неопходно савладавање умећа ликовног

²⁹⁵ Ž. Krnjaja (2013), *Kompjuterska igra kao interaktivni narativ, Tehnika i informatika u obrazovanju*, Zbornik radova (1–3. jun 2012.), 4. Internacionalna Konferencija, Tehnički fakultet, Čačak.

„говора“ (ликовних елемената и принципа), већ управо и у умећу гледања и разумевања слика, посредством интерпретације.

2.3.2 Потрага за сопственим методама – метод као средство за измену курикулума (увод у истраживање)

Тако долазимо и до властите потраге за методама, која у свом току доживљава изнова радост откривања, али често претрпи и поразе. За разлику од наставних метода традиционалног концепта, које за циљ имају предвиђене (стандардизоване) исходе знања, у конструктивистичким и социокултурним концептима, „метода има пресудну улогу у конструкцији, деконструкцији и реконструкцији“ предмета учења.²⁹⁶ Имајући у виду статичност и ограниченост програма као тешко променљивог система, насупрот потребама наставне праксе која мора да прати сталне промене у култури (као оквиру у коме се настава одвија), овде се указује управо на то да је проналажење адекватних метода пут да се програм тумачи на начин који ће постати функционалан, употребљив, смислен и утемељен. То подразумева сваки покушај да се, крећући се кроз постојеће програме, који су утемељени на садржају и традиционалном приступу настави ликовне уметности и линеарном историјском приказу историје уметности као смене стилова и епоха, укаже на могућности промене приступа изучавању понуђених тема и садржаја.

Први аспект тих промена је одабир наставних тема и садржаја (који почивају на приступу, концепту наставе, односно циљу). Други аспект кључних промена тиче се осмишљавања активности за ученике, њихово активирање у процесу учења, у контексту који је близак њиховој култури. Важан сегмент овог приступа било би проширивање садржаја и повезивање са савременом визуелном културом имајући у виду ученичку партиципацију у њој. То подразумева проширивање ученичких активности, анализе и вредновања старог и новог, тражењем важних веза између временски и просторно удаљених култура. Тиме би се могла превазићи чисто линеарна/хронолошка структура програма, иако се од ње не мора сасвим одступити.

²⁹⁶ Kiper i Mische, наведено према: M. Stančić, M. Mitrović, L. Radulović, Op. cit. 49.

2.3.3 Закључак: Методи сликовне културе у контексту

Може се закључити да, према социокултурном приступу настави, не постоји „рецепт“ ни прави одабир метода (јер онда нема ни потраге, већ само избор међу понуђеним решењима), односно да не постоји наставни метод који се може примењивати у свакој ситуацији учења. Свака ситуација учења је јединствена, јер у њој учествују различити појединци, са различитим знањима, интересовањима, искуствима и културним навикама. Учење у заједници зависи од њених чланова и њихових међусобних односа (интеракција). Крајња консеквенца оваквог полазишта јесте да **ученици** (својим интересовањима, могућностима, претходним знањима, искуством, коришћењем садржаја и учешћем у савременој култури) **дају оквир за обликовање метода**, које наставник пажљивим ослушкивањем њихових потреба, сензибилитета, искустава, кроз стални дијалог, развија. Важно је нагласити да тај развојни процес подразумева креирање, примену, евалуацију и стално унапређивање метода, прилагођавајући га изнова одређеном контексту.

Можемо, такође, закључити да наставне методе више не посматрамо као готов механички алат којим остварујемо своје циљеве, како бисмо дошли до унапред предвиђених исхода. Метод у настави је заправо **процес** који се непрестано мења у складу са потребама његових „корисника“ - и ученика и наставника. Другим речима, наставни метод се не примењује као готово решење, већ се креира у обостраном дијалогу свих учесника наставног процеса. Тиме се доказује могућност наставе као интерпретативног, креативног и стваралачког процеса, а не процеса репродукције.

Имајући у виду масовност слика, разноликост сликовних медија и њихову комуникативну функцију у савременој култури, као и промену перцепције нових генерација ученика коју нови начини комуникације (све више сликовне) условљавају, чини се да је образовном систему неопходна иновација/интервенција у виду разумевања, како нових слика, тако и њиховог односа са старима. Употребом слика и медија савремене визуелне културе, упоредо са проучавањем ликовног наслеђа, успоставља се „жива“ веза између прошлости и садашњости, у којој је главни посредник и креатор знања сваки ученик. Оно што је кључ метода наставе ликовне културе могли бисмо назвати интерпретацијом слика и интерпретацијом сликама као важним модулом

за разумевање света и изградњу властите културе. Успостављањем различитих веза између просторно и временски удаљених култура, учење о визуелној култури постаје учење о сопственој баптини,²⁹⁷ а образовање самоспознаја у сопственој култури.

Изведено истраживање, чији опис следи у наредном поглављу, афирмише субјекатски положај ученика, и негује значај интерсубјективности као уважавање различитих способности, мишљења, индивидуалних искустава, мотива, интересовања, подстицајних за различита тумачења и различите начине рада. Полази се од *ученика као ризнице искустава* која се могу укључити у индивидуалне и групне сазнајне и развојне процесе. Поред тога, афирмише се учење као деловање у култури, у учионици и ван ње кроз подстицање различитих активности у којима школа постаје учесник у култури. Третира се настава уметности као поље у коме се могу остварити различити нивои сарадње, размене, сазнања, и која за циљ има развој свих аспеката личности, укључујући когнитивне, афективне и социјалне способности. Учење о ликовном наслеђу посматра се као учење *о* и *у* култури, и као процес самоспознаје у оквиру исте.

²⁹⁷ К. Freedmann, Op. cit., 48.

3 ИНТЕРПРЕТАЦИЈА СЛИКА КАО НАСТАВНИ ПРОЦЕС

Приказ истраживања

Ово поглавље бави се приказом емпиријског дела истраживања. У првом потпоглављу (3.1) обрађује се метод истраживања (3.1.1), примењене карактеристике метода акционог истраживања, као и одступања од њих. Затим је дат преглед структуре истраживања по фазама: циљеви, истраживачки методи, технике и инструменти; описани су услови и контекст у коме је вршено истраживање (3.1.2). Након методолошких објашњења, у следећем потпоглављу (3.2) се детаљно описује ток истраживања, кроз два потпоглавља, која обрађују два сегмента, односно две студије случаја. У једној се говори о креирању наставног програма, у коме су се користили различити методички приступи, посредством интерпретација наслеђа из савремене и популарне културе, на примеру наставне области Средњовековна уметност (3.2.1). У другој је реч о оживљавању слика стварањем сликовних интерпретација ученика новим визуелним медијима на примеру наставних тема Уметност ренесансе и барока (3.2.2). Сваки од ова два сегмента описан је детаљно кроз три фазе: припрему, извођење и праћење наставе и евалуацију. Након образложеног истраживања, приложени су радови ученика о којима се у поглављу расправља (3.2.3). У трећем делу поглавља образложени су резултати истраживања (III 3).

Емпиријско истраживање (истраживање наставне праксе) које се описује у овом поглављу почива на теоријским претпоставкама објашњеним у претходном поглављу. Теоријски концепт заснован је на компаративним анализама ових двају теоријских полазишта (социокултурног педагошко-методичког и антрополошког приступа слици и баштини). На основу њих прати се процес интерпретације и формирања значења о ликовном наслеђу у настави историје уметности у средњем образовању. У складу са теоријским поставкама, настава историје уметности је посматрана као педагошко-методички процес разумевања слика и уметности кроз однос слике и посматрача/ученика. Тај процес заснован је на *гледању* и интерпретацији слика у

одређеној културној ситуацији у којој се настава изводи, као и на стваралачком процесу производње слика, који ће бити визуелни носиоци нових значења.

3.1 МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

3.1.1 Истраживање практичара у образовању за образовање

Истраживање спада у истраживања практичара/наставника, изводила сам га у својој школи, те тиме потпада у категорију истраживања *у* образовању или *за* образовање. Насупрот томе, постоје истраживања *о* образовању која организују, осмишљавају и спроводе стручњаци-истраживачи, а наставници су активни учесници.²⁹⁸ За истраживања практичара (*у* образовању), изведена из проблема непосредне праксе, теоријски оквир су професионална практична знања наставника и примењују се првенствено у контексту у оквиру кога је истраживање обављено. Истраживања стручњака (*о* образовању, споља) изведена су из теоријских поставки, а за научни оквир узимају научне дисциплине. Прва се могу назвати практичним, друга теоријским.²⁹⁹ Међутим, будући да је овде реч о истраживању сопствене праксе, али такође има своја теоријска полазишта у оквиру наведених научних дисциплина, као и да има за циљ уопштавање на теоријском нивоу (метода који ће наћи примену у другим срединама), могло би се рећи да је ово истраживање практичара *у образовању за образовање*. Другим речима, наставник је овде истовремено и стручњак-истраживач који организује истраживање и његов главни учесник и извођач. Други учесници у истраживању су сами ученици, на основу чијих потреба се наставна пракса мења и евалуира, а они у извесној мери учествују у свим фазама истраживања, од планирања, преко реализације, до евалуације и промена наставног процеса. Поред њих, активни учесници укључени у поједине фазе истраживања су и неки од студената основних и мастер студија са предмета Методика наставе историје уметности Филозофског факултета. Њихова улога у истраживању била је улога наставника-сарадника, односно припремање и одржавање

²⁹⁸ М. Пешић (1998) Истраживања практичара, М. Пешић (ур.) *Op. cit.*, 60.

²⁹⁹ *Ibid.*

часова на одређене теме, у складу са циљевима истраживања. Сви они су учествовали у процесу праћења и промена наставне праксе једног наставника-истраживача (мене), са овако назначеним улогама које су детаљније објашњене кроз конкретне примере у опису истраживања.

Уколико су обележја интерпретативних истраживања значење, акција и интерпретација, у којој акција зависи од контекста, и уколико она критички испитује универзалне концепције *шта је знање и образовање*³⁰⁰ и полази од тога да се „пракса мења мењањем начина на који се разуме“,³⁰¹ ово истраживање има карактеристике интерпретативних педагошких истраживања. Међутим, ако узмемо у обзир позицију критичке парадигме, која полази од јединства теорије и праксе, а чија је основна метода саморефлексија са циљем промене и унапређивања сопствене праксе, онда ово истраживање припада критичкој парадигми. То се посебно показује тиме што интерпретативни истраживач остаје вредносно неутралан и акционо неангажован, док критички истраживач учествује у акцији у којој као практичар истражује и сазнаје своју праксу уносећи промене у њу.³⁰²

3.1.1.1 Одлике акционог истраживања у реализованом истраживању

Истраживање је, по своме циљу и структури, имало основне карактеристике акционог истраживања (као главног метода критичких истраживача): извођење праксе у реалној (социјалној, педагошкој) ситуацији, мењање праксе као циљ истраживања и начин сазнавања праксе, као и партиципацију учесника у свим фазама.³⁰³ Акционо истраживање представља социјални процес јер истражује односе између индивидуалног и социјалног.³⁰⁴ Један од кључних елемената је *партиципаторски* карактер³⁰⁵ наставника

³⁰⁰ М. Пешић, Алтернативне епистемологије педагошких истраживања, М. Пешић (ур.) (1998) *Op. cit.*, 8-9.

³⁰¹ W. Carr & S. Kemmis, наведено према М. Пешић, *Op. Cit.*, 10.

³⁰² М. Пешић, *Op.cit.*, 16-18.

³⁰³ М. Пешић, Акционо истраживање и критичка теорија васпитања, М. Пешић (ур.) *Op. cit.*, 22.

³⁰⁴ S. Kemmis & M. Wilkinson (1998). Participatory Action research and the Study of Practice, *Action Research in Practice. Partnership for Social Justice in Education*. Ed. By Atwey, B, Kemmis, S. & weeks, P., London and New York: Routledge, 21-36, 23-24.

³⁰⁵ М. Пешић, Акционо истраживање и критичка теорија васпитања, М. Пешић (ур.) *Op. cit.*, 23; J. Elliott (1991) *Action Research for Educational Change*, Buckingham, Open University Press.

истраживача, као и других учесника. Једна студенткиња мастер студија, Милица Михаиловић, имала је изражену партиципативну улогу током целог једног сегмента истраживања (Средњи век). Она је учествовала у првобитном планирању и припреми, конципирању циљева, наставних садржаја и метода, креирању материјала, извођењу појединих часова, евалуацији, измени и прилагођавању првобитног плана. Тиме је она била други наставник-истраживач који је учествовао у готово целом процесу једног сегмента истраживања.

Поред тога што је партиципативно, истраживање је практично и почива на *сарадњи* између учесника. Аутори наводе да такво истраживање мора бити и *еманципаторско*, јер помаже у превазилажењу постојећих проблема и ограничења наметнутих спољним структурама (најчешће виђених кроз програм и образовни систем уопште). По природи, оно је *критичко*, јер рedefинише постојеће начине интерпретације и описе процеса, начина рада и међусобних односа, при чему се пре свега мисли на позицију моћи и ауторитета. Рефлексивност истраживачког процеса почива на учењу чињењем (*learning by doing*), односно на учењу и делању у интеракцији са другима тако што се заједнички мењају начини интеракције.³⁰⁶

Такође, акционо истраживање по својој природи има *флексибилнију структуру*, у коме се преплићу истраживачки кораци (планирање - акција - посматрање – рефлексија)³⁰⁷ што је и овде био случај. Акционо истраживање, такође, не подразумева нову технику, већ радикално другачији приступ предмету истраживања, као и самом истраживању.³⁰⁸ Како сам термин говори, акционо истраживање представља истраживање и акцију/деловање, односно праксу и теорију као неодвојиве категорије, један чин *праксиологије*.³⁰⁹ Оно помаже наставницима да истраже праксу како би је променили, али и да је промене како би је испитали³¹⁰. Истраживање је пратило трансформацију васпитно-образовне праксе, као покушај решавања утврђених проблема, на основу којих су осмишљени методи за побољшање праксе, која је затим подвргнута систематском

³⁰⁶ S. Kemmis & M. Wilkinson, Op. cit. 23-24; 34-36.

³⁰⁷ Т. Павловски, Приказ једног акционог истраживања „Тематско планирање васпитно – образовног рада у вртићу“. М. Пешић, Op. cit., 118.; Kemmis&Wilkinson, Op. cit., 21; J. Elliott, Op. cit., 69-71.

³⁰⁸ М. Пешић, Акционо истраживање и критичка теорија васпитања, М. Пешић (ур.) Op. cit., 25.

³⁰⁹ Елиот предлаже овај термин у расправи о променама курикулума, јер њиме објашњава образовање као процес а не само овладавање наставним садржајима. J. Elliott, Op. cit., 15.

³¹⁰ S. Kemmis & M. Wilkinson, Op. cit., 21.

праћењу, анализи и евалуацији, са становишта решавања постављених проблема.³¹¹ Будући да су све промене засноване на прилагођавању културном контексту, истраживање јесте „истовремено и начин сазнавања и саме праксе и ситуације у којој се одвија“.³¹² Елиот наводи да, поред истраживачког проблема, и педагошки циљ мора да буде формулисан од стране практичара.³¹³ Као што ће се видети у даљем опису и резултатима истраживања, у свим фазама постављани су и праћени педагошки циљеви.

Избор метода истраживања проистекао је из потребе мене као истраживача да критички истражим сопствену наставну праксу, радије него да се бавим посредним истраживањима наставе. Иако је било ограничено у оквирима једне школе и праксе једног наставника-истраживача, резултати истраживања могу послужити да се разумеју и друге наставне ситуације. Разумевањем и објашњењем сопствене праксе одређене специфичним условима и ситуацијама у којима се та пракса изводи, развија и евалуира (у спиралном понављању фаза), једна реална пракса постаје доступна за рефлексију, дискусију и реконструкцију и у оквиру неких будућих ситуација и другачијих социокултурних услова.³¹⁴

Избор метода је, са друге стране, проистекао из самог предмета истраживања. Крњаја, говорећи о акционом истраживању издваја његове заједничке особине са игром, стварањем и отвореним образовним системом. Једна од тих веза је што „пружају могућност практиковања и испробавања идеје на различите начине, из различитих перспектива“.³¹⁵ Према овој ауторки, кроз акционо истраживање се управо развија развој стваралаштва, игре и отвореног васпитног система, које повезује флексибилност и прилагођавање окружењу, при чему се мењањем себе и сопственог делања мења и систем. Она наводи да се „стваралаштво „ојачава“ када су одрасли мање везани за реализацију прописаних програма а више трагају и истражују оно што раде“, што је управо случај овог истраживања. Крњаја истиче значај акционог истраживања, не само као научно-истраживачког метода, већ и начина за промену праксе, односно стварања

³¹¹ М. Пешић, Акционо истраживање и критичка теорија васпитања, М. Пешић (ур.) Оп. cit., 23.

³¹² Ibid., 23.

³¹³ Наведено према М. Пешић, Истраживања практичара, М. Пешић (ур.) Оп. cit., 62.

³¹⁴ S. Kemmis & M. Wilkinson, Op. cit., 25.

³¹⁵ Ž. Krnjača (2010) Igra, stvaralaštvo, otvoreni vaspitni sistem – šta ih povezuje?, *Nastava i vaspitanje* vol. 59, br. 2, Pedagoško društvo Srbije, Beograd, 264–277.

„простора сусретања истраживања и заједничког стварања деце и одраслих“. У основи је „**приступ целовитости сазнања** и истраживања сазнатог кроз промишљање и деловање, у којем деца и одрасли виде своје активности као вредне, а себе као бића која доприносе, у смислу да су њихове идеје цењене и да је њихово деловање добробит за њих саме и заједницу.“³¹⁶ Приступ целовитости сазнања, као и целовитости слике, као што је речено, у директној су вези са предметом истраживања. Веза између предмета истраживања, његових циљева и хипотеза са методом акционог истраживања лежи и у томе што почивају на „ослобађању перспективе сваког појединца и партиципацији сваког у доношењу одлука, (и) оснажују грађење односа као ко-конструкцију.“³¹⁷ Иако је јасно да се одвијало ван отвореног образовног система, тежња је била да наставни процес учини, колико је могуће, отворенијим у односу на захтеве прописане програмом. Стварање је, како ће се видети, било једно од главних полазишта, а елементи игре искоришћени су у једном од истраживачких сегмената. Према свему наведеном, ово истраживање имало је обележја акционог истраживања.

3.1.1.2 Одступања од метода акционог истраживања

Акциона истраживања планирају, организују и реализују сви учесници истраживања, односно сви они који су укључени у предмет истраживања.³¹⁸ Учесници у васпитној пракси су нужно и учесници у свима фазама самог истраживања, дакле, истраживачи, а не предмет истраживања.³¹⁹ Другим речима, оно се изводи са другима, а не на другима.³²⁰ Они не остају неутрални, већ суделују у акцији, интервенишући у процесу.³²¹ Овај услов није испуњен у потпуности, јер сам ја као наставник – истраживач ипак била та која је контролисала и систематски пратила ситуацију. Ипак можемо рећи да ученици нису били само предмет истраживања, јер су утицали на све кораке у припреми наставе, и сваки следећи корак настајао је евалуацијом њихових реакција и

³¹⁶ Ibid., 267.

³¹⁷ Ibid., 269.

³¹⁸ Ј. Радишић, Д. Станковић, С. Јошић (2016) Акциона истраживања као оруђе за унапређивање наставе и учења, *Развој истраживачке праксе у школи*, ур. Максић, С., Ђерић, И., Институт за педагошка истраживања, Београд, 37-54., 39.

³¹⁹ М. Пешић, Акционо истраживање и критичка теорија васпитања, М. Пешић (ур.) Оп. cit., 24.

³²⁰ S. Kemmis & M. Wilkinson, Op. Cit., 23.

³²¹ М. Пешић, Акционо истраживање и критичка теорија васпитања, М. Пешић (ур.) Оп. cit., 24.

учешћа у предвиђеној наставној активности. У процесу евалуације, они нису процењивали само свој рад и учешће, већ су имали свест о томе да процењују метод и процес рада и заједнички учинак у њему, као и његове резултате. Међутим, они нису евалуирали процес током истраживања посебним истраживачким техникама (нису водили дневнике, нити бележили своја запажања), већ сам ја пратила њихове непосредне реакције, као и учешће, и на основу њих евалуирала, мењала, припремала и изводила процес даље.

Студенти историје уметности (осим поменуте која је била сарадник у једном сегменту истраживања) били су посредни учесници у фази извођења наставе. Иако су поједини учествовали у припреми и извођењу мањег броја часова, они нису учествовали у свим фазама истраживања. Њихов рад није био непосредно условљен истраживањем, већ се одвијао у склопу ширег програма Методике наставе историје уметности. Били су укључени они студенти чије су припреме у оквиру њихове редовне наставе биле у складу са предметом истраживања.

3.1.1.3 Сегменти истраживања

Истраживање је вршено у **два сегмента**, који се тичу две наставне теме. Стога можемо говорити о две студије случаја. Изабране теме условиле су избор различитих метода у настави, као и специфичне циљеве. Једна студија случаја била је усмерена на тражење, креирање и испитивање нових приступа наставним темама и садржајима и прилагођавање наставног програма потребама и контексту у оквиру кога се настава одвија, на примеру наставне области Средњовековна уметност. Овај део истраживања био је усмерен на анализу извођења „реалног програма“³²² наставе историје уметности у описаном контексту, на основу измењених садржаја и из њих изведених активности. У њему су слике изведене у савременим медијима послужиле као улазни концепти, ученичка предзнања, која се током процеса наставе надграђују и реинтерпретирају. Реч је о интерпретацијама средњовековне баштине у садржајима популарне културе (филмови, серије, игрице, стрипови). Овај сегмент истраживања обављан је у току једног

³²² Реални програм зависи од контекста у коме се остварује. То је скуп сложених догађаја, односа и интеракција. М. Пешић (1998) Самоевалуација практичара, М. Пешић (ур.) *Op. cit.*, 145.

полугодишта 2016/2017. године, у два одељења другог разреда. У истраживању су учествовала 42 ученика, односно сви ученици два одељења.

Друга студија случаја односи се на употребу савремених слика и медија (фотографије, селфи, видео радови/кратки филмови, мимови, стрипови) као средстава за ученичку интерпретацију уметности новог века (ренесансе и барока). Овај сегмент извођен је и праћен у неколико фаза, у краћим сегментима од по неколико часова, где је сваки следећи део наставног процеса представљао проширивање и промену метода, на основу евалуације претходне фазе рада. Овај део истраживања одвијао се током три школске године, у три генерације трећег разреда, у оквиру наставних тема Уметност ренесансе и барока. Међутим, прву фазу (као и поједине случајеве пре тога) можемо назвати припремном фазом, када су увођене промене у назначеном смеру, више интуитивно. Оне су касније систематски развијане, и праћене, нарочито током последње школске 2017/2018 године.

3.1.1.4 Структура, циљеви, методи, технике и инструменти истраживања

Истраживачки методи, технике и инструменти били су у функцији праћења наставног процеса из два угла, односно из позиције два теоријско-методолошка оквира. Један од њих је социокултурни педагошки приступ, а други је историјско-уметнички. Оба ова методолошка приступа одредила су специфичне циљеве сваком сегменту и фази истраживања. Ипак, они имају заједничке методичке циљеве у концепцији и извођењу наставе.

Извори података у истраживању били су наставници (ја као главни наставник-истраживач, неколико студената историје уметности као наставници, неколико наставника и стручних сарадника, приликом посете часовима) и ученици; догађаји – часови као главни део наставног процеса; документација и продукти рада (планови и припреме, наставни програм, дневник часова, упитници, радови ученика). Реч је о избору вишеструких података и њиховој анализи и интерпретацији. Већина коришћених података спадају у ред примарних,³²³ јер су настали у току и за потребе

³²³ Ј. Радишић, Д. Станковић, С. Јопшић, *Op. Cit.*, 43.

истраживања. Секундарне податке, такође анализирane, представљају делови наставног програма за историју уметности и ликовну културу. Подаци добијени у истраживању добијени су методама и техникама **учесничког посматрања**. Подаци добијени на овај начин „нису коначни резултати, већ само систематски прикупљен материјал за следећу фазу: критичку рефлексiju, интерпретацију и евалуацију, која води даљем планирању и акцији“.³²⁴

Најзаступљенија техника била је **анализа документације** – предвиђених програма (који се тичу изабраних наставних области); уводног упитника за ученике; плана и припрема за часове (насталог прилагођавањем и проширивањем програма, садржаја и циљева наставе), евалуативних упитника за ученике и оних за наставнике са огледних часова, као и садржаја наставничког дневника. Приликом обраде података, коришћене су углавном технике квалитативне анализе, којима се приступило опису, интерпретацији и евалуацији података добијених истраживањем.

Сваки од сегмената истраживања можемо поделити **оквирно у три фазе**. Већ је назначено да, у складу са природом акционог истраживања, ни наше истраживање није имало строгу структуру коју захтевају други истраживачки методи. У њему постоји циклично смењивање и понављање фаза. Прва фаза се односи на уочавање проблема и **припрему наставе**, односно примену измењеног приступа осмишљавањем метода. Друга (централна) фаза односи се на **реализацију и извођење наставног процеса** (његову анализу). У оквиру ове фазе, која је најдуже трајала, долазило је до измена и допуна првобитног плана, на основу процене постигнутих резултата (евалуација у току рада). Трећа фаза односи се на **евалуацију наставног процеса** као предмета истраживања.³²⁵ У даљем тексту ће најпре бити укратко образложени циљеви истраживања произашли из двају теоријских полазишта, као и истраживачке технике и инструменти, по наведеним фазама. У следећем потпоглављу (опису истраживања) детаљно ће се бити приказан опис и анализа целог истраживања, по сегментима.

³²⁴ М. Пешић, Алтернативне епистемологије педагошких истраживања, М. Пешић (ур.) *op. cit.*, 10.

³²⁵ Поново у складу са акционим истраживањем, евалуација се врши и у току рада, и условљава сваки следећи корак.

1. Фаза припреме. Педагошки **циљеви** припремне фазе били су: успостављање критичке везе између наставног програма и ученичких искустава, предзнања и очекивања. Са историјско-уметничког становишта, циљ је био објаснити потребу за увођењем нових садржаја и дати њихову кратку анализу кроз везу са циљевима предмета са становишта антрополошког приступа. Ради конкретизације ових циљева, служили смо се начелом целovitости, односно могућностима тумачења различитих аспеката слике као ликовног наслеђа. Важно полазиште представљало је гледање/виђење, као однос посматрача/ученика са ликовним наслеђем, који се односи њихово на њихово активно учешће у поставци тема и активности.

Као истраживачке технике и инструменти коришћени су: анализа документације –наставног програма (у оба сегмента), анализа садржаја из усменог разговора и писменог „упитника“ (у првом сегменту). Они су послужили да се испитају, групишу и класификују улазни ученички концепти о средњовековном наслеђу засновани на популарној култури. На основу ове анализе, направљен је оквирни план часова, заснован на прегруписавању садржаја и тема, анализа и измена плана за часове (насталог прилагођавањем и проширивањем програма, садржаја, циљева и исхода наставе). Припремна фаза другог сегмента обухватала је евалуацију пред-фазе рада, односно анализу „интуитивног“ наставног процеса и ученичких радова. На основу њих, метод је усложњаван.

2. Праћење и анализа наставног процеса била је и најдужа фаза, имала је различито време трајања у два сегмента. У првом се изводила и пратила у континуитету, током једног полугодишта, а у другом у више краћих периода/подфаза. Анализа реализације наставе подразумевала је праћење наставног процеса, као и ученичких радова који представљају њен продукт.

Педагошки циљеви били су: испитати и описати улоге и активности наставника и ученика, њихову интеракцију (односе у наставном процесу, процесе и исходе којима ти односи воде, постојање и начин остваривања интерсубјективности), ангажованост ученика. Теоријско-уметнички циљеви били су: испитати однос *дигиталних урoбеника* према наслеђу кроз дијалог ученика са „старим сликама“; описати однос старих и нових слика (однос прошлости и садашњости) кроз позицију ученика као активних

посматрача. Заједнички методички циљ био је анализирати могућности учешћа посматрача у разумевању, контекстуализацији и реинтерпретацији наслеђа. У првом сегменту циљ је био пронаћи и у настави искористити везе између актуелних интерпретација наслеђа са којима ученици улазе у процес и *научних* знања која би наставом требало да стекну и прихвате. У другом сегменту циљ је био објаснити како нове слике (оне које су створили ученици) постају средство тумачења ликовног наслеђа. Испитујући различите аспекте слике (њихову функцију, *биографију*, ликовне елементе и принципе, медије, културно-историјски контекст) као носиоце значења, циљ је био испитати **методичке** могућности овакве интерпретације као могућности за стварање значења и разумевање наслеђа у садашњем/савременом тренутку.

Учесничко посматрање наставног процеса је подразумевало **технике посматрања часова са учешћем**, који се ослањају на обраду и анализу садржаја: дневника часова (у којима су коришћени записи „у току“ активности, као и накнадне забелешке); задатака и наставних материјала са часова; ученичких наратива, усмених и писмених; и ученичких радова као продуката наставног процеса.

3. Евалуација рада вршена је током целог процеса, након сваке евалуиране наставне јединице и активности правила се припрема за следећу, а завршна евалуација урађена је на крају. Евалуација је обухватала анализу постигнутих циљева наставног процеса, а као технике и инструменти коришћени су: анализа и упоређивање планова, припрема, наставних материјала, евалуативни подаци из дневника (коментари ученика и наставника), као и анализа упитника за наставнике након огледног часа и евалуативног упитника за ученике. Упитником су ученици вредновали своје учешће, као и сам метод у настави (прилог бр. 6). **Први део упитника** односио се на процену мотивације, учешће/ангажовање и разумевања задатка. Састављен је из три групе питања у којима је требало бројчано оценити сваки исказ (од 1 до 5). Прва група питања (8) се односи на **мотивацију** (питањима се процењује колико је активност била занимљива, забавна, подстицајна за даље истраживање, колико је пробудила радозналост, да ли би поново узели учешће у сличном задатку и да ли су радили само да би испунили задатак). Други сет од 10 питања процењује ангажованост ученика и њихово учешће у оквиру групе. Трећи сет састоји се од 4 питања која се односе на разумевање задатка и процену улоге

наставника. **Други део упитника** насловљен *Оцени постигнуте резултате* састављен је од десет питања отвореног типа. Прва два питања односе се на могућности учења путем стварања нових слика (да ли се и шта на тај начин може научити). Следећи сегмент питања односио се на објашњење радова и могућност ученика да образложе шта су постигли (приказали и научили). Овај сет питања дат је као целина, те су стога као целина и анализирани за потребе евалуације. Наредна два питања односе се на очување наслеђа. Завршна питања односе се на евалуацију наставног метода, где се од ученика тражило да објасне његове предности и недостатке, као и сугестије за измену.

Приликом анализе евалуативног упитника за ученике, подаци су обрађивани квантитативном методом у првом делу у коме су ученици квантитативно вредновали различите сегменте наставног процеса. Други део обрађен је квалитативном анализом, груписањем одговора у одговарајуће категорије, као што ће бити приказано у табелама.

Резултати евалуације послужиће да се истраживање настави, а метод наставе унапреди у наредним генерацијама. Уопштавање метода може послужити да се они примене и у другим срединама, прилагођени новим контекстима. Педагошки циљ евалуације био је проверити из угла наставника и ученика сврсисходност оваквог приступа - испитујући мотивацију ученика, ангажовање, интеракцију, процену функције и смислености приступа/метода/задатака и, наравно, процењујући постигнутост циљева, као и ученичку свест о њима. Циљ евалуације је да критички испита и утврди могућности стваралачког и интерпретативног учења о ликовном наслеђу, да утврди *шта* се научило, с обзиром да су очекивани исходи постављени шире од репродукције чињеница. Требало је утврдити како је текао процес интерпретације ликовног наслеђа, уважавајући ученичке перспективе и искуство из савремене визуелне културе; како се од првог утиска о слици развијало мишљење и значење о сликама; да ли су нове слике постале носиоци нових (и којих) значења и да ли се она могу узети у обзир као релевантна тумачења ликовног наслеђа. Једно од полазишта било је отворити питање да ли у наставној пракси постоји ограничење у интерпретацији ликовног наслеђа. Евалуација је имала за циљ да покаже предности и недостатке испитиваних метода у настави, као и могућности за њихову даљу примену.

3.1.2 Опис услова и контекста у коме је вршено истраживање

Истраживање се обављало у школи за машинство и уметничке занате „Техноарт Београд“, током две школске године (2016/2017 и 2017/2018). Истраживањем су били обухваћени ученици свих шест уметничких профила³²⁶ другог и трећег разреда средњег стручног образовања. Будући да се ради о стручном уметничком образовању, наставни план и програм дају више простора уметничким предметима него у другим школама. Историја уметности спада у уже стручан предмет, поред цртања и сликања, вајања, теорије форме, калиграфије и часова практичне наставе (која се разликује код свих образовних профила). Историја уметности има већи фонд часова и представља самосталан предмет, у односу на план и програм наставе ликовне културе. То би се могло узети као повод и оправдање да историја уметности буде чисто теоријски наставни предмет. Међутим, управо склоност ученика ка стварању/извођењу искоришћена је и у оквиру наставе историје уметности, како би и она постала *креативна*, и како би се могућности и компетенције ученика заједнички развијале и повезивале, и остваривала међудисциплинарна повезаност.

Настава историје уметности се одвија у кабинету припремљеном и опремљеном за извођење наставе овог предмета: у учионици постоји пројектор и платно, али су изложени и радови ученика који настају на овом предмету (што одржава радну атмосферу)³²⁷, као и копије слика старих мајстора које су израдили ученици са смера конзерватор културних добара, што доприноси утиску непосреднијег контакта са делима. Простор учионице је флексибилан, нема клупа, само столица са радном површином које се могу распоређивати и размештати по потреби, што је посебно важно за групни рад и за неформалну атмосферу, а наставник се лакше креће. Такав простор умањује (физичку) баријеру између наставника и ученика.

Једно од полазишта истраживања јесте да савремена визуелна култура представља важан оквир за интересовања, навике, предзнања, концепте, па и очекивања са којима ученици долазе у учионицу. Дакле, када говорим о контексту у коме се настава одвија и

³²⁶ Конзерватор културних добара, јувелир уметничких предмета, гравер уметничких предмета, фирмописац-калиграф, стилски кројач и грнчар-керамичар.

³²⁷ Ученици увек примете нове радове и постављају питања, што често отвара разговоре на одређене теме и пре него што их наставник започне.

стварању услова за учење, интересовања и навике ученика проистекла из сопствене визуелне културе представљају добар део тог контекста. Они су део и унутрашњег/личног и спољашњег контекста.³²⁸ За опис тих елемената контекста искористићу два примера, један са друштвених мрежа, други из учионице. Један се односи на „паметне“ телефоне, као могућност (зло)употребе технологије, други на селфи, као слику света. Оба примера била су повод да се развију неке од активности о којима ће бити речи.

Први педагошки оглед, из кога се развио читав други сегмент истраживања, био је делимично подстакнут фотографијом са друштвених мрежа која се може тумачити готово као парадигматични пример односа млађих генерација, *дигиталних урођеника*, према старим сликама и културном наслеђу. На њој је приказана група адолесцената у амстердамском Rijksmuseum-у пред Рембрантовом „Ноћном стражом“, окренута леђима чувеној слици, сви урођених погледа у екране својих мобилних телефона. Таква ситуација сасвим је замислива и могућа и у учионици. Питање подстакнуто овом фотографијом било је: да ли су млади данас незаинтересовани за садржаје ван екрана, или екрани могу бити улаз у свет тумачења ових садржаја, путем камера, апликација, игрица и других могућности које пружа технологија? У покушају проналажења позитивног разрешења овог проблема започето је и изведено истраживање, као трагање за могућностима коришћења нових медија и савремене визуелне културе у којима ученици активно учествују. Први такав покушај односио се управо на „Ноћну стражу“ и друга дела Рембранта и његових савременика.³²⁹

Друга ситуација дешавала се у једном одељењу трећег разреда (одељење чини 20 девојака и један дечак, смерова јувелир уметничких предмета и стилски кројач). Без обзира на интересовања за историју и историју уметности, могућности и знања, као и активно учешће на часовима, која су на завидном нивоу, честа групна активност на часу била је шминкање и огледање, уз неизоставно прављење селфија.³³⁰ „Паметни“ телефон

³²⁸ Ж. Крњаја (2009) *Контекст у учењу и подучавању*, Задужбина Андрејевић, Београд, 11.

³²⁹ I. Subotić Krasojević (2016) *Oživljena noćna straža – interpretacije baroknih slika upotrebom novih medija u nastavi istorije umetnosti*, u Sanja Pajić i Valerija Kanački (ured.), *Srpski jezik, književnost, umetnost*, Zbornik radova sa X međunarodnog naučnog skupa (23-25. oktobar 2015), Knjiga III, Kragujevac, Filološko-umetnički fakultet, 51–60.

³³⁰ Ово је била ситуација која се понављала и на часовима других предмета, нерешива свим опробаним педагошким методама.

постао је огледало и фотоапарат истовремено, као и средство комуникације да се са другима подели једна *лика* самога себе. То је део културног контекста, али шта да радимо када се такав (не)културни модел пренесе и у школу, када руши ауторитет, и када се поставља између потенцијалног образовања и тренутног задовољства? Анализирајући селфије као парадигму визуелне културе чији су ученици активни учесници, и поредећи их са неким сликовним и културним претходницима, покушали смо да искористимо управо њихов образовни потенцијал у смислу разумевања света и себе као индивидуе у њему. *Docere et delectare* би у оваквим ситуацијама могао постати остварив концепт.

Специфичност контекста јесте то што се одвија у одељењима уметничких образовних профила, јер је код ученика доминантан визуелни тип примања порука и изражавања у учењу. Међутим, имајући у виду да је слика (макар и у концепту *mix media*) постала доминантан медиј и садржај савремене културе, то може бити погодно за уопштавање метода и ширу примену слика у образовању. То представља добру основу за истраживање могућности слике и њене употребе у настави/учењу, на чему се заснива истраживање. То би значило да би из ове специфичне контекстуалне ситуације, и ако се изузму услови и специфичности образовних профила и интересовања који условљавају стил учења који се заснива на визуелном примању порука и изражавању, можемо уопштити метод према контексту савремене културе дигиталних урођеника у којој слике имају примат над другим медијима. Тако би се из уско специјализованог контекста могли развити методи у настави и нове могућности општије примене наставе ликовне културе у образовању.

3.2 ДЕТАЉАН ОПИС ИСТРАЖИВАЊА

3.2.1 Фантастични или мрачни средњи век

Прилагођавање програма и креирање метода на примеру наставне области Средњовековна уметност (интерпретације помоћу нових медија као улазних концепата)

Циљ овог сегмента истраживања је било прилагођавање програма и њиме предвиђених садржаја наставног предмета Историја уметности за други разред средњег уметничког образовања. Требало је дефинисати приступ и из њега креирати адекватне методе у настави који су засновани на превазилажењу разлика између предвиђених наставних садржаја и ученичких искустава, интересовања и очекивања када је реч о средњовековној култури. То би значило да је овде реч о еманципаторском акционом истраживању, које за циљ има промену курикулума променом наставне праксе. Таква промена произлази из разумевања наставника као интерпретатора наставних садржаја и из критичког акционог приступа истраживању. Интерпретативни приступ наставника одређује и њихову улогу³³¹ – интерпретатора изабраних наставних тема, као и аутора нових наставних активности и материјала произашлих из новог тематског и интерпретативног оквира.

3.2.1.1 Припремна фаза наставе – Одређивање циља и проблема

Први корак био је уочавање и дефинисање проблема и осмишљавање начина да се они превазиђу. Наиме, дугогодишње искуство у наставној пракси са ученицима уметничких профила показало је да највећи отпор учењу и најмања заинтересованост постоје када се обрађује област средњовековног наслеђа. Један од разлога јесте и то што ученици не проналазе довољно додирних тачака са сопственом културом (што је показао улазни упитник). Према знањима стеченим у дотадашњем школовању са којима

³³¹ Говори се о наставницима у множини, јер су наставничку улогу имали и студенти, како је описано.

ученици долазе на часове,³³² доминантни концепт (представа) о средњем веку код већине ученика се заснива на надмоћи цркве и верским сукобима, те отуда и даље распрострањен концепт “мрачни средњи век“, чак и ако се о њему у уџбеницима више и не говори, или се о њему критички расправља. Са друге стране, постоји романтичарски концепт „златног доба средњовековне Србије“ која подразумева владарску културу епохе династије Немањића. Међутим, према искуствима и учешћу ученика у савременој визуелној и популарној култури, која подразумева игрице, филмове, серије, стрипове, концепте оживљавања историје и на њој засноване фантастике, као што су LARP³³³ и Cosplay³³⁴, идеје о средњовековној епохи су више магичне него мрачне. Стога је истраживање новог приступа наставним садржајима и методама започело као тежња за превазилажењем јаза између историографског приступа присутног у наставним програмима и уџбеницима и ученичких искустава која се тичу употребе средњовековне баштине у оквиру савремене визуелне и популарне културе.

3.2.1.1.1 Кратка анализа наставног програма

Важећи програм предмета историје уметности³³⁵ (као и онај за предмет Ликовна култура) за други разред средњег образовања даје веома општа тематска одређења упућујући на садржаје који у настави треба да буду обрађени. Упоредивањем старијих и новијих програма,³³⁶ примећује се да одавно није вршена никаква измена наставних тема и садржаја. Известан помак начињен је у проширивању циљева и задатака у оквиру предмета Ликовна култура, који су прилагођени новим образовним стандардима. Посебно је занимљиво што је у оквиру теме средњовековне српске уметности дат само наслов наставне теме Средњовековна уметност у Србији, без иједне наставне јединице,

³³² Ученици уметничких профила са којима је рађено истраживање, наставу историје имају две године, што значи да су они о епохи средњег века већ учили у првом разреду, као и у основној школи.

³³³ Live action role-playing game (LARP)

³³⁴ Costume Play

³³⁵ *Просветни гласник, година LXII – број 10, Књига 2*, Службени гласник Републике Србије, Београд, 2013; 974-976.

³³⁶ Праћени су програми од 2002. године до последње измене из 2013. године. 2002. година је моја прва година рада у школи, те сам је због тога узела као почетну тачку за анализу. Поређењем ова два наставна програма, утврђено је да није било никаквих измена ни допуна у њиховим садржајима.

односно садржаја који треба обрадити.³³⁷ Мало је другачији случај са византијском уметношћу, где се наводе општи појмови и један конкретан пример (Архитектура св. Софије у Цариграду. Византијско сликарство фресака, мозаика и икона. Радови у емаљу и слоновачи. Уметничко стваралаштво у областима византијске уметничке сфере – Русија, Бугарска, Македонија); а посебно са уметношћу на хришћанском западу, те су за ову област предложени репрезентативни аутори и дела на које би ваљало обратити пажњу (нпр. Готичка архитектура – Шартр и Ремс. Катедрала скулптура у Ремсу и Наубургу. Уметничко дело Јурја Далматинца. Сликарство витража и фресака – Винцент из Каства).

Нешто детаљније од самог садржаја програма разрађени су задаци који произлазе из циља наставе који подразумева „стицање знања о националној и светској историји уметности; формирање критичког мишљења, естетских критеријума и одговорног односа према очувању културне и уметничке баштине.“ Поред упознавања са националним и светским културним и уметничким наслеђем, његовим одликама, кроз репрезентативне примере, наводе се и важни задаци предмета у којима се наводи да се од ученика очекује да: „развију одговоран однос према очувању културне и уметничке баштине, разумеју шта је уметност и сагледају њену улогу, место и значај у различитим епохама и културама; уоче и разумеју промене у уметности у историјском, друштвеном, психолошком, економском и културном контексту; формирају критички однос према уметничким делима и буду оспособљени да вреднују уметничка дела“. Прегледом програма чини се да предложени наставни садржаји највише испуњавају постављен задатак да путем наставе ликовне културе ученици „упознају национално и светско културно и уметничко наслеђе, његове основне одлике, репрезентативне примере, најзначајније уметнике, правце и стилове“. Захтев који се директно надовезује на поменути јесте да се очекује да ће тако (упознавањем наслеђа) ученици да „развију одговоран однос према очувању културне и уметничке баштине“. Међутим, такав задатак ипак захтева знатно **активнији приступ садржајима** од упознавања ученика са одликама уметничког наслеђа као одређеног стила у оквиру једне епохе. Једна од важних препорука којом смо се бавили у истраживању јесте она која наставницима сугерише да

³³⁷ Ово је, заправо, део програма за предмет историја уметности за дизајнере, због грешке начињене у програму намењеном ученицима школе у којој је истраживање вршено. Наиме, у програму који се тиче образовања уметничких профила присутних у школи, уопште и не постоји наставна тема СРЕДЊОВЕКОВНА УМЕТНОСТ У СРБИЈИ. Једино упоређивањем са претходним програмом, или са готово истоветним програмом за дизајнере, као и онима за гимназије, види се да је ова тема ипак предвиђена.

ученике треба да оспособе да „ефикасно користе информације из различитих извора“, као и да „буду мотивисани да прате културне и уметничке манифестације путем различитих медија“.³³⁸ Структура програма је хронолошка, историографска, тематски прецизно одређена, али могло би се рећи, да у садржајном смислу, није превише затворена, бар у појединим деловима. Међутим, можемо приметити да су задаци наставног предмета озбиљни и обавезујући. Проблем би најпре могао бити у томе што између циља и задатака предмета и наставних тема и садржаја, не постоји јасна веза, односно наставници кроз програм не добијају назнаке, упутства, идеје водиље како би се ти циљеви могли остварити. Као завршни сегмент програма постоји веома кратко упутство за остваривање програма у коме се наставници саветују да користе што више визуелног материјала као и савремену технологију. Препоручује се извођење наставе пред оригиналним делима у музејима и галеријама, као и повезивање што је могуће више знања из историје, историје и теорије књижевности и других сродних предмета, као и сарадња са другим наставницима приликом планирања градива. Због недостатака наведених објашњења, односно разрада наставних тема, циљева и задатака, можемо закључити да су главни недостаци програма изостанак систематичности и упутстава за његову примену. Међутим, управо због изостанка јасних упутстава, можемо га тумачити као „отворену“ структуру, са назначеним темама, коју наставници својим приступом могу да граде, усложњавају, умрежавају (са другим предметима, наставницима, садржајима, институцијама) и интерпретирају заједно са ученицима.

3.2.1.1.2 Анализа уводног упитника³³⁹

У уводном разговору у коме су учествовали ученици три одељења другог разреда³⁴⁰ (укупно 63 ученика), који је вођен на уводном часу у наставну тематску област Култура и уметност средњег века, почетком септембра 2016. године, на питање *Које су основне карактеристике средњег века*, проширено на мање формално питање *Које су ваше асоцијације везане за средњи век?* ученици су редом почели да дају одговоре: *религија, веровања,*

³³⁸ Програм наставе Ликовне културе.

³³⁹ Реч је о анализи ученичких наратива, усмених и писмених, не о правом структурираном упитнику.

³⁴⁰ Иако је истраживање рађено у два од три одељења другог разреда, за потребе улазног упитника процењено је да је важно прикупити што више података. У трећем одељењу су се уводиле неке од измена и нових метода, али оно није систематски праћено.

паганство, витезови, змајеви, гаргојле, фантастична бића, мачеви и оружје, дворови, круне, краљевска одежда, принчеви и принцезе, „игре престола“, магија, вештице.³⁴¹ Основни проблем могао би лежати у томе што о овим темама нема пуно речи у програму. Но, ипак, то су све појмови који се тичу културе средњег века, и могу се пронаћи њихове многобројне ликовне интерпретације. То значи да се ове теме могу обрадити прилагођавањем предвиђеног програма, ако се наставни садржаји прошире, и ако се предвиђеним темама и садржајима да шире тумачење. Ученици су даље вођеним питањима показали основно познавање епохе, од периодизације до неких основних карактеристика и догађаја (пад Рима, признавање хришћанства, Византија, појава ислама, подела цркве, крсташки ратови, пад Цариграда, оснивање српске краљевине, турска освајања, откриће новог континента...). Један од уводних часова био је посвећен периодизацији, представљањем временске ленте на табли на којој смо уцртавали и распоређивали важне хронолошке тачке и догађаје, у чему су учествовали сви ученици. Било је неопходно њихово парцијално познавање догађаја хронолошки организовати и повезати, и показати преклапања културно-историјских догађаја, процеса и периода, о којима ученици често немају праву представу. Међутим, јасно је било да је њихово интересовање померено од познавања историографских података ка културолошким, па и фантазијским елементима средњовековног наслеђа. На питање *Зашто их занима оружје и како би оно могло бити предмет историје уметности*, ученици су навели да осим своје основне сврхе, оно може имати вредност даље од своје функције (нпр. израде, посвете, може бити трофејно) и да нам може помоћи *да откријемо нешто о том времену*. То је значило да ученици имају јасну свест о визуелној култури и сложеној функцији артефакта као сведочанстава прошлости. Такође, било је јасно да асоцијације које су набројали потичу најпре из садржаја које су користили мимо школских активности и сазнања, а највише из садржаја популарне културе.

На следећем часу ученици су добили задатак да писмено наведу и образложе изворе (писане, визуелне, популарне) из којих црпе своја интересовања и предзнања и у којима препознају средњовековно наслеђе. Сви ученици су радо прионули на посао (што је реткост), неки у почетку помало збуњени, постављајући питања попут *Какве то везе има са историјом уметности*. Одговора има различитих, овде су издвојени они који су

³⁴¹ Наводе се одговори који су се понављали или изазвали интересовање других ученика.

се понављали и били најучесталији, те би могли да чине групе културних садржаја за које можемо рећи да представљају заједничка интересовања (код неких садржаја толико присутна, да бисмо их могли назвати културним клубовима). Најприсутнији садржаји су били: серијал књига и филмова Џ. К. Роулинг *Хари Потер* (мада је приметно да је присутније помињање филма, а књига код мањег броја испитаника), Толкинов *Господар прстенова* (такође су малобројни читали књиге), серије *Игра престола*, *Викинзи*, многобројне игрице, од којих је најчешће помињана *Assasin's Creed*. Поред ове, и друге игрице (најчешће помињане *Skyrim*, *Witcher*, *Once upon a Time*) описане су као авантуре у којој играч има улогу витеза или ратника, налази се у служби неког владара/патрона/налогодавца и решава одређене задатке и мисије, често окружен змајевима и другим митским бићима. Наведене серије и филмови, према написаној аргументацији, обилују средњовековним оружјем и митским бићима, смештени су у средњовековни екстеријер и ентеријер (по речима једног ученика, *за препознавање средњег века кључно је препознавање простора у коме се одвија радња, а то су пре свега тврђаве и дворци*, дакле још један категорија занемарена програмом). Преглед и анализа ученичких писмених и усмених одговора показали су да је њихова представа о средњем веку доста широка и да превазилази и садржаје и тематске оквире предвиђене програмским знацима. Такође је примећено да постоје и предрасуде о епохи (најчешће спомињање спаљивања вештица, као и романтичарски доживљај витешке културе)³⁴² створене управо некритичким интерпретацијама присутним у садржајима популарне културе, које је требало подвргнути критичком испитивању кроз наставни процес који следи.

Насупрот мом ранијем наставничком искуству које сведочи о незаинтересованости ученика за епоху,³⁴³ показало се да је интересовање овог пута прилично велико. То се читавало у учешћу великог броја ученика у разговорима, и новим темама које су се отварале, као и у ширењу дискусија о готово сваком назначеном

³⁴² Мада је овакав романтичарски став посебно раширен у XIX веку, легенде и романтичарски дух био је заступљен и у самом средњем веку, посебно путем витешких романа, као тадашње форме популарне културе. Упореди: М. Алексић (2016), *Српски витешки код*, Лагуна, Београд.

³⁴³ Најчешћи коментари током обраде средњовековне културе, која захтева бар једно цело полугодиште могу се резимирати у следећим: *када ћемо поново да радимо нешто интересно као што су антички митови или класична уметност; зашто стално причамо о цркви/религији*.

сегменту средњовековне културе.³⁴⁴ Томе у прилог говори и податак да је уводни разговор продужен на више часова него што је било предвиђено првим планом - три уместо један, због заинтересованости ученика и изношења различитих мишљења, а са циљем прикупљања података и материјала за осмишљавање метода. Након анализе и груписања појмова о којима су ученици говорили и писали, утврђено је да су заједнички именитељи за све ове садржаје били витештво и фантазија, те да би синтагма „мрачни средњи век“ могла бити ипак замењена другом - „фантастични средњи век“.³⁴⁵ Категорија „мрачни средњи век“ и њене могуће импликације су знатно мање пута спомињани, и према броју појмова види се да је доминантнија категорија фантастичног средњег века. Међутим, то не значи да „мрачни средњи век“ има само негативне конотације и асоцијације, посебно када нагиње ка магијском и паганском. Витешка култура, као један од доминантних појмова, који ће касније постати посебна категорија, овде је укључена у заједничку категорију фантастичног средњег века, јер, према ученичком доживљају, и она донекле има фантастични карактер.

Табела 1. Групе ученичких концепата везаних за средњи век

Мрачни средњи век	<i>Доминација цркве, лојалност, спаљивање вештица, недостатак слободе, справе за мучење, црквена пропаганда, болести</i>
Фантастични средњи век	<i>Паганске религије, магија, витезови, змајеви, фантастична бића, готика, дворови (живот, архитектура, одећа, накит), оружје</i>

Искуство са студентима историје уметности на предмету Методика наставе историје уметности претходних година такође је показало да је интересовање умерено са класичних извора на нове интерпретације баштинске, које подразумевају познавање серија, филмова, а највише игрица које имају средњовековну тематику и/или су смештене у средњовековно окружење. Неки од студентских предлога у оквиру припрема

³⁴⁴ Коментар (питање) једног ученика који је понављао разред могао би бити илустративан: „Како то да ја други пут идем у други разред исте школе, а да сада слушам неко потпуно друго градиво, уместо да ми је све већ познато?“. Коментар је посебно значајан јер је тај исти ученик био један од најактивнијих у дискусијама и расправама већ на уводним часовима.

³⁴⁵ J. Baltrušaitis (1981) *Fantastični srednji vijek – Antičko i egzotizmi u gotčkoj umjetnosti*, prevod Mirna Cvitan, Svjetlost, Sarajevo.

за часове искоришћени су као повод за даље анализе и примену у даљем састављању плана и припрема за часове.

Приступ наставним темама и садржајима на коме се даље радило се морао одмаћи од историографског и иконографског приступа који су доминантни у програму и уџбеницима. Такав измењен приступ, поред ученичких интересовања, темељи се на методолошком померању присутном у хуманистичким наукама ка проучавању средњовековне баштине у контексту савремених популарних садржаја,³⁴⁶ као и освртању ка историји приватних живота и шире визуелне културе него што су (у програму наведени) црквена архитектура, скулптура и сликарство.

Дакле, почетна фаза била је заснована на дијалогу и пажљивој анализи ставова ученика, након које се даље пруступило развијању плана часова. Ова прва фаза била је заснована на разумевању потреба и концепата самих ученика. Њиховом даљом анализом, као и упознавањем наставника са неким од назначених нових садржаја, развио се наступајући приступ наставној теми. На основу овога, у наредној фази даље су се развијале улоге наставника и ученика. Требало је из предложених садржаја конципирати наставне теме и јединице, осмислити задатке/активности и наставне материјале за ученике. Они су били засновани на везама између њихових улазних концепата (нових слика) и наставних тема и садржаја (старих слика), које су кроз даљи наставни процес испитиване.

3.2.1.1.3 Креирање плана/програма и метода за извођење наставе

У припремној фази одређене су *теме* које ће се обрађивати, иако се током рада вршило прегруписавање, проширење појединих и одбацивање других тема и садржаја, што оставља могућност даљих надограђивања и проширивања метода у неким наредним фазама. Најпре је требало усагласити наставне теме предвиђене програмом и

³⁴⁶ P. B. Sturtevant (2010) *Based on a True History?: The Impact of Popular 'Medieval Film' on the Public Understanding of the Middle Ages*, Submitted in accordance with the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, The University of Leeds; R. Houghton, (2017) "I'm here for the dragons." The influence of popular media on undergraduate perceptions of the middle ages, dostupno na: https://pdflegend.com/download/im-here-for-the-dragons-the-influence-of-modern-media-on-undergraduate-students-of-medieval-history-59f99e86d64ab23ff037ab4f_pdf

новогруписане теме и садржаје који нису пратили историјску линеалност програма. Теме су даље груписане и обрађиване следећим редом: Витешка култура и хералдика, *Апостолска мисија* (Ранохришћанска уметност), *Изра престола* (Политичке моћи и њихове визуелне репрезентације), *Иконоборство*, *Фантастичне звери и где их наћи* (Средњовековна уметност на западу: средњовековне таписерије - Таписерија из Бајеа, Дама и једнорог, романички и готички портали, рукописне књиге), *Приче у слици* (византијска и српска иконографија). Сам избор тема показује прилагођавање интересовањима ученика и окретање ка савременим интерпретацијама средњовековног наслеђа. Ово показује да су, заправо, обрађене теме (и неки садржаји) који јесу назначени у програму, али из измењеног угла, указујући на могућности отвореније интерпретације и другачијег приступа. У следећем одељку биће детаљно описане појединачне наставне јединице са садржајима, задацима, материјалима и активностима ученика и наставника. Треба напоменути и то да су сви материјали, као и радови настајали током целог истраживања, објављивани на *facebook* групама³⁴⁷ затвореног типа, формираној за потребе овог наставног процеса, како би ученицима били увек доступни и како би интерактивност била проширена и ван учионице, односно ван временског ограничења трајања часова.³⁴⁸

Након анализе почетне ситуације, односно уочавања проблема који се тичу разилажења између крутог тематског оквира понуђеног програмом и ученичких интересовања и искустава, први корак у прилагођавању приступа ситуацији ишао је у правцу стварања подстицајног окружења у коме ће се, у континуитету, у дужем временском периоду (бар једно цело полугодиште) обрађивати теме о средњовековном наслеђу. Поред поменутих садржаја о којима су ученици у уштнику говорили, неминовно је, између осталог, било осврнути се и на **начине** и могућности учења кроз концепт поменутих компјутерских **игара**. Имајући ово у виду, као и чињеницу да је као један од доминантних концепата о средњовековној култури од стране ученика препозната *витешка култура*, основни концепт извођења наставе замисљен је на следећи

³⁴⁷ Свако одељење је имало своју групу. Активност ученика у њима је варијала, и није била у директној вези са учешћем на часовима. У каснијој анализи наставног процеса, оне су за мене имале значајну улогу, јер су представљале преглед активности, као допуну мојој документацији.

³⁴⁸ Још једна важна употреба била је у томе што су ученици на часу могли имати сав материјал који су могли да прате са својих телефона. Међутим, ово је зависило од техничких услова (квалитета интернет мреже, која није увек била на задовољавајућем нивоу), те се не може рећи да је ова функција увек бивала остварена.

начин: ученици ће бити подељени у групе, које ће представљати *витешке групе*, а све групе у оквиру одељења заједно ће чинити витешки ред. Све наставне јединице обрађиваће се по принципу групног рада, а правила понашања одредиће сами чланови групе, у складу са својим „витешким кодом“ који ће бити њихова интерпретација витешких врлина транспонована у садашње време.³⁴⁹ Групе ће добијати задатке као мисије које треба да пређу, а када буде било потребно, сукобиће своје ставове на „витешком турниру“.

³⁴⁹ Подела на групе обављена је на основу теста о радним стилевима из приручника Д. Павловић Бренеселовић, Л. Радуловић (2014) *Интерактивна настава*, Центар за образовање наставника, Филозофски факултет Универзитета у Београду, 5-7.

Табела 2: Веза ученичких концепата и наставних тема и активности

Ученички концепти (теме и извори)		Наставне теме и активности
Витештво	Игрице: <i>Assasin's Creed, Skyrim, Witcher, Once upon a Time</i>	Ученици подељени у групе; сами успостављају кодекс - правила и одговорност; надметање.
	Филмови и серије	Хералдика, врлине, култура ратовања (Таписерија из Бајеа)
Фантастична бића (животиње)	Серије и филмови (Хари Потер, Игра престола, Господар прстенова,...)	Портали (архитектура и скулптура романике и готике), таписерије (примењена уметност Запада), хералдика, рукописне књиге. Упоредни примери из садржаја савремене културе.
	Игрице: <i>Skyrim, Witcher, Once upon a Time</i>	

У складу са овим, уводна наставна тема³⁵⁰ односила се на витешку културу у средњем веку и хералдику, као важан сегмент њеног визуелног израза. Ово је прво одступање и корак ка промени програма/курикулума, како увођењем нових наставних садржаја, тако и одступањем од уобичајене хронологије и линеарности којом се наставној теми приступа. Већ на самом почетку одступило од историјске линеарности и, насупрот томе, изабран је принцип који на прво место ставља сликовност, у овом случају грба као парадигматске средњовековне слике са јасним правилима, иконографијом и симболиком. Први задатак за ученике био је да осмисле и направе грб своје *витешке* групе. Грбови су, уз поштовање хералдичких правила, обогаћени савременим мотивима, били сликовни израз свих чланова групе (прилог 3.1).

Први проблеми на које смо наишли били су везани за промену организације рада на часу, која је захтевала активно учешће свих ученика. Иако су групе оформљене

³⁵⁰ Ова уводна активност је трајала мало дуже од првобитно планираног, зато што је изискивала организацију за цео будући период рада.

према радним стилевима,³⁵¹ ученицима је било тешко да сами осмисле правила којих ће се придржавати, као и „казне“ за „непослушне“, односно неодговорне чланове своје и других група. Због тога је у уводном делу изведен додатни час у оквиру теме о витештву, посвећен витешким врлинама. Ученици су давали предлоге витешких врлина, а затим је свака група имала задатак да састави свој *Витешки кодекс части*,³⁵² а затим, на основу њега, правила која ће давати подршку члановима своје групе, као и последице за непоштовање правила. Важно је рећи да су предложене врлине (храброст, част, оданост, поштење, упорност, вера, мудрост, правичност, племенитост, достојанство...) ученици тумачили из савременог становишта, анализирали их и разматрали која би значења ове врлине могле да имају данас, а посебно за њих током овог рада. Циљ ове активности, као и целе припремне фазе, односно се на развијање одговорности за сопствени рад и рад са другима (педагошки), као и контекстуализацију појмова и представа једне епохе прошлости и омогућавање њихове примене у садашњем тренутку (историјско-уметничко полазиште).

У наредној табели представљене су везе између тема предложених наставним програмом и оних изведених. Ову табелу је тешко представити линеарно, јер има пуно преплитања. Та преплитања, односно избегавање стриктних подела, просторних и временских, као и културолошких (исток-запад, хришћанство-паганство, рано-позно...) су била циљ „реорганизације“ програма. Наравно, те разлике су анализирале током наставе, али нису биле полазна тачка. У колони на левој страни дате су историјске поделе епохе, односно тематске области из програма. Оне су дате линеарно историјски, међутим, и ту долази до временских преклапања, а таква врста раздвајања код ученика ствара утисак, како временске, тако и културне одвојености, што је супротно историјској реалности.

³⁵¹ Водило се рачуна да у једној групи буду ученици различитих радних стилова, према наведеном тесту из приручника.

³⁵² Иако оригинални кодекс витешких врлина не постоји, већ је такође последица накнадних романтизованих тумачења, оно је ипак узето у обзир као наслеђе средњег века. Cf. М. Алексић, *Op. cit.*

Табела 3. Веза између наставног програма и нових тема/садржаја

Наставне теме у програму	Новe наставне теме/активности
Старохришћанска уметност (катакомбе и базилике; рељефи; мозаици); Уметност у доба сеобе народа	<i>Апостолска мисија</i> (ранохришћанска уметност, Равена)
Византијска уметност; Средњовековна уметност у Србији	Иконоборство, <i>Приче у слици</i> (иконографија), <i>Игра престола</i> , Фреске као сведочанство времена, Јерусалим као сусрет култура
Уметност на западу: Романичка; Готичка	Витештво, хералдика, <i>Фантастичне звери</i> (портали, таписерије, књиге), <i>Игра престола</i> (фреске, геме, медаље, новац), Фреске као сведочанство, реликвијари
Исламска уметност	Јерусалим, исламска култура (наука, астролаб...)

На основу првобитног плана, од изабраних тема даље се приступило припреми појединачних наставних јединица које су увек подразумевале нове активности.³⁵³ Такође је важно напоменути да је план мењан и прилагођаван током целе друге фазе – извођења наставе. Контролне мере су биле условљене начином прихватања и ефикасношћу одређених садржаја и активности којима су они обрађени. Активности за ученике су биле различите, али су на већини часова (осим на неколико уводних и дебатних) подразумевале групни рад. Како би сви били једнако активни, неке од активности су прављене тако да сваки члан групе (по четворо) има посебан задатак у оквиру једне активности. То је било важно, како због што уједначенијег активирања сваког ученика, могућности заједничке интерпретације и њихове свести о доприносу групном раду, тако

³⁵³ Наставна јединица није дефинисана дужином трајања једног школског часа, већ некада и групе часова, најчешће два. Наставна јединица представља мању целину у оквиру наставне теме.

и због праћења њиховог рада од стране наставника. У даљем тексту су детаљније описане оне наставне јединице и активности код којих је примећен највећи помак, односно које су процењене/евалуиране као најуспешније, или које су дале подстрек за развој даљих сличних активности.

Циљ уводног дела од неколико часова (горе укратко описан) био је постављање и прихватање темеља овако измењеног наставног процеса. Ученицима је требало дати смернице за даље извођење наставе, како у организационом смислу, тако и у смислу нових садржаја. Бирање имена групе, осмишљавање и извођење грба, пароле и поруке, као и правила били су значајан, и не једноставан почетни корак, јер су представљали новину у раду. Поред тога што представљају одступања од програма, одступају и од традиционалног начина рада, посебно зато што уводе у континуирани процес. Новина није увођење групног рада, са њиме су ученици током свог школовања имали прилике да се упознају, па и на часовима историје уметности често да га примењују. Новина је избор групног рада као доминантног наставног облика, односно његово континуирано извођење. Поред тога, важно је то што је **такав облик рада изведен из самих наставних садржаја**, односно појмова које су ученици издвојили као кључне, а који су затим **уведени у наставу и као садржај и као метод**. Имајући све ово у виду, јасно је да је од почетка било потребно пратити и интервенисати у раду ученика и из сваког од њих извући мишљење и допринос давању идентитета својој групи, посебно кроз грб као њен визуелни знак. Било је важно да сви ови елементи буду заједнички конструисани, како би већ на почетку сваки ученик имао свест о важности учешћа у свакој фази рада. Негде је до договора дошло лакше, једноставним спајањем појмова сваког од чланова (на пример, име групе *Готик Змај Круцио Немањић* сугерише спајање различитих асоцијација, на средњовековну културу, како историјских, тако и фантазијских, у којој се препознаје

лично учешће сваке чланице групе)³⁵⁴, а негде се радило уз више подршке наставника, како би се дошло до договора.³⁵⁵

3.2.1.2 Извођење и праћење наставе (опис наставног процеса)

Апостолска мисија је активност која се односи на прву тему из наставног програма, односно његову прву хронолошку тачку *Ранохришћанску уметност*. Започета је гледањем дела прве епизоде документарног филма ВВС продукције „Средњи век – доба светлости: Сукоб богова“,³⁵⁶ у коме је акценат стављен на асимилацију различитих религија, односно постепен прелаз из античке у хришћанску културу/епоху, као и на кодирање/шифровање порука хришћанства као забрањене религије кроз сликовне симболе. То је, према аутору серијала, постао доминантан начин хришћанске комуникације у раним вековима, а и главна функција слике у хришћанском средњем веку. Снимак је био прекидан, како би се одређени сегменти нагласили и прокоментарисали. Након тога, уследио је разговор, у коме су ученици потврдили разумевање основне идеје, као и неколико основних хришћанских симбола осликаних у катакомбама и исклесаних на саркофазима. Постигнут исход је био упознавање ученика са неким ранохришћанским симболима, разумевање њиховог порекла и значења, као и разумевање повезаности хришћанства и тада важећих паганских религија. Ово се учинило посебно важним и због тога што су ученици на уводним часовима, у великој мери исказали свест о присуству паганских религија и веровања током читавог средњег века.

³⁵⁴ Готик је правац у поп-култури који почива на елементима готике, а према речима ученице која се идентификовала са овим појмом представља „елеганцију и естетику мрачније стране, проналажење лепих ствари у тмурном и застрашујућем“; Круцио (*Cruzio*) је магична клетва/чин коју користе чаробњаци у свету Харија Потера.

³⁵⁵ Ево још неколико имена група са паролама: Артур и екипа: „Очекујте неочекивано“, Миа и пљачкаши: „Ми смо жене у мисији, видимо само циљ“, Сибирски плавци: „Када наиђемо на препреку ми, прескочићемо је заједно сви“.

³⁵⁶ Аутор/режија Waldeamr Januczczak, *The Dark Ages: An Age of Light. The Clash of Gods*, Epizode 1 of 4, BBC Four.

Даљи рад подразумевао је групу активност за ученике. Материјал за ученике садржао је ликовне материјале (репродукције) и текстове написане у другом лицу (директно обраћање ученицима), у којима је свака група била идентификована са једним апостолом, односно местом на коме је он вршио своју апостолску мисију. Изабрана су места широм хришћанског света, како би се нагласила ширина распрострањености нове религије/културе и различити нивои асимилације на одређеним територијама (проширење садржаја). Задатак за ученике је био „дешифровање“ ликовних порука (слика из катакомби или представа са саркофага) и закључак о степену прихватања хришћанства на одређеној територији. Од ученика се очекивало да, на основу протумачених представа и упознавања локалног становништва/одлика поднебља, описаног у тексту, напишу резултат своје мисије (која вера преовлађује, на основу чега су то закључили, образложење на основу слика – шта је и како представљено). Када би све групе завршиле, наступао је резиме (завршни део часа или блока часова): јавно приказивање резултата (прилог бр. 1).

Прихватање првог задатка је протекло врло добро, уз почетне нејасноће (како ускладити примере и текст, јер нису у директној вези, текст не описује слике, већ даје шири контекст). Међутим, све групе су извеле задатак до краја, а процес тумачења деловао је подстицајно, јер су ученици морали да промисле о значењима слика, да употребе знања са претходног часа (али и из претходно обрађеног градива – античке симболе). Задатак наставника током рада/часова био је такође активан: пратећи процес рада сваке групе, негде је било потребно поставити додатна питања или дати објашњења, како би ученици промислили о значењима слика, извести значења непознатих симбола и из тога извести закључке о асимилацији хришћанства и других религија.

Једна од следећих тема везаних за византијску културу и уметност била је *Иконоборство* и изведена је као блок од 3 (у другом одељењу 4 часа).³⁵⁷ Ово је такође искорак у односу на садржај предвиђен програмом, јер се појму и периоду иконоборства (с обзиром на изостанак ликовног материјала – светих слика, које су биле забрањене

³⁵⁷ Између њих обрађена је наставна јединица Ранохришћанске базилике и мозаици, са акцентом на споменицима из Равене, али пошто су активности обрађене на сличан начин (са додатним акцентом на нове теме и нову технику израде мозаика), нису овде описиване.

више од стотину година) не придаје довољно или ни мало пажње на овом нивоу образовања. Међутим, појам иконоклазма постаје и данас актуелна тема, те се учинило важним ову тему проблемски продискутовати. Поред тога, примећено је да је знање ученика о Византији веома површно, и да немају свест о трајању, континуитету, утицајима и наслеђу византијске културе, као ни о вредности византијског ликовног наслеђа и његове естетике.³⁵⁸ Уводни део (један час) био је посвећен осврту на тему иконоклазма са савременим примерима, у којој су ученици показали велико интересовање за проблем уништавања слика као затирања памћења о једној култури (посебно су аргументовали примерима деловања „Исламске државе“). Одговарало се на питања: које су то слике које данас имају моћ, која су све данас значења појма *икона*, и које су слике у савременој култури важне као слика о нама самима, које би они били спремни да бране и спрече од уништавања. Неколико ученика је одговорило, а већина се сложила, да су то њихови Инстаграм профили.³⁵⁹

Наставак теме (блок од два часа) имао је за циљ упознавање са проблематизацијом и историјским контекстом византијског иконоборства, те су ученици добили текстове са кратким резимеом историјског тока догађаја везаних за овај проблем, написаних и прилагођених за ову прилику.³⁶⁰ Већ оформљене (витешке) групе сада су биле подељене на иконоборце и иконофиле, и задатак је био да дају аргументацију за одбрану својих ставова, на основу припремљених питања (прилог бр. 2). Поједини ученици су се у почетку бунили, јер лично заступају супротне ставове, али је задатак био да се опробају у аргументацији. Аргументи су припремани током једног часа, водиле су се жучне расправе, активност је била на изненађујуће високом нивоу. Задатак наставника био је да разјасни поједине нејасноће, као и то да одбаци аргументе који се тичу нерелигиозности, односно одбацивања слика као одбацивања саме

³⁵⁸ Првобитно вредновање византијске естетике и слике код ученика је засновано на интуитивном естетском доживљају „невешто“ и нереалистично изведених приказа фигура и догађаја, који се доживљавају и тумаче као „назадовање“ у односу на античку грчку и римску културу. Супротна уверења имају само они ученици код којих је изражена верска православна припадност и поштовање, те и разумевање иконе као култне слике. Било какво наметање другачијих вредновања је, и поред аргументације, готово неприхватљиво. Потребан је дуг период разумевања и грађења значења до проналажења смисла и вредности, што се овим истраживањем и систематски и радило.

³⁵⁹ Будући да је други сегмент истраживања рађен са истим одељењима наредне године, ово је искоришћено као аргумент за разраду задатака на тему ренесансне и барокне културе. О томе ће бити речи у следећем поглављу.

³⁶⁰ Главни извор: Г. Острогорски (1996) *Историја Византије*, Просвета, Београд.

религије. Резултат дебате је био изненађујуће добар: аргументи изнесени и написани на табли били су врло блиски изворним аргументима византијских црквених отаца (чиме се показало да је могуће расправљати о веома апстрактним, чак теолошким темама). Изношење аргумената је протекло веома динамично, готово сви су били веома срчани у одбрани својих (додељених) ставова. Из приложеног је јасно да су ученици били изузетно активни и ефикасни. Други час је био изведен као симулација Васељенског сабора на коме се, након изнешених аргумената, доноси одлука о прихватању или неприхватању икона. Приликом доношења одлуке ученици су иступили из својих додељених улога и група, и гласали су, према аргументацији, у складу са својим личним ставовима. Занимљиво је и то, што су се, при појединачном гласању, неки од оних који су били најгласнији и веома јасни у својој аргументацији, изјаснили супротно. Резиме Сабора био је победа иконофила (чиме је потврђен и историјски исход), те смо се на наредном часу могли вратити светим сликама и њиховој даљој интерпретацији.

Изра престола је тематска јединица којом се тежило проширивању садржаја према сликама као сведочанствима о свакодневном животу, политичким и међудинастичким односима и односима међу различитим слојевима друштва, као и различитих култура. Одабрани примери били су везани за различите културне средине, као и за хронолошки удаљена раздобља, обухваћена заједничким карактеристикама који се односе на визуелну културу средњег века. Иако је наставна јединица насловљена према популарној серији (*Game of Thrones*, НВО продукције) која се бави фиктивним краљевствима са јасним и симболичним алузијама на конкретне историјске догађаје и односе, овог пута се нисмо бавили њеним тумачењем, нити проналажењем веза са историјским околностима и личностима. Оно што је искоришћено као паралела јесте ученички доживљај и разумевање коришћења неких елемената средњовековне баштине у поменутој серији (образложених у уводном упитнику)³⁶¹. Поред фресака и мозаика, овде су обухваћени примери новца, медаља и гема, сви као примери репрезентација личности приказаних на њима, као и културно-политичких односа који се са њих могу ишчитати. Свака група добила је по један пар личности (повезаних различитим односима) и њихових

³⁶¹ Као главна аргументација везана за серију наводе се: Ратови и савези између великих моћних кућа, разне вере, змајеви, прељуба, смрт, дворске сплетке; жудња за славом и моћи, без обзира на средства и последице; ... фасцинантно и жалосно...

представа: цар Константин и (његова мајка) Јелена (фреска светог пара, тема цара Константина из Народног музеја у Београду, саркофаг царице Јелене); Гала Плацидија и Атаулф (новац и породични портрет); цар Јустинијан и царица Теодора (мозаик из цркве Сан Витале у Равени); Карло Велики и царица Ирина; краљ Милутин и краљица Симонида (киторски портрет из Грачанице, новац краља Милутина). Готови сви примери тичу се периода раног средњег века - успона и развоја византијског царства и културе, као и појаве западњачке културе у време Карла Великог, у току (кризног) периода иконоборства у Византији. Једини хронолошки искорак је пример српског краљевског пара, изабран као ученицима познати пример политичког брака, који не одступа од осталих (заправо је логичан хронолошки наставак, будући да је реч о односу српске државе у успону и Византијског царства). Будући да је, током обраде претходне теме (Иконоборство), обрађена личност контраверзне царице Ирине (која је оставила снажан утисак на ученике, те је и повод да остане тема нашег интересовања), сада је пажња усмерена на њен однос са новопроглашеним римским царем Карлом Великим, односно на сложени однос између две велике културе, хришћанског Истока и Запада, и пре званичне поделе цркве. Поред визуелног материјала, направљени су и кратки текстови о историјским приликама тамо где су уведене непознате личности.

Задатак за групе ученика замишљен је тако да они, на основу материјала, треба да направе „драматизацију“ у 3 сцене (писмено или визуелно), која осликава причу о односима (како личним, тако и односима моћи држава које представљају). Овај задатак је био методички неуспешнији, јер су ученици углавном научили оно што им је дато кроз текстуалне материјале. Већа креативност примећена је код оних група где није било додатног текста, односно где су се односи ишчитавали само са слика и претходног познавања теме (Милутин и Симонида). Међутим, и овај задатак је дао неколико врло занимљивих резултата, углавном у виду емотивних прича, важних као доказ о важности емоционалне укључености ученика.

Фантастичне звери и где их наћи представља тему која је подељена у неколико наставних јединица и активности. Будући да је приступ наставним темама делом био окренут ка идеји фантастичног средњег века, односно покушају разумевања распрострањене употребе митских бића, ова тема обрађена је кроз различите ликовне

манифестације (рукописне књиге, скулптуру и друге предмете примењене уметности).³⁶² Овог пута та широка тема је била најшире обрађена кроз примере црквених портала и једне таписерије из епохе позног средњег века.³⁶³ Назив теме преузет је из наслова књиге Џ. К. Роулинг,³⁶⁴ својеврсне надградње романа о Харију Потеру³⁶⁵. Овај фиктивни лексикон фантастичних бића, ако се пажљиво чита, заправо открива порекло многобројних митских бића прилагођених за потребе савремених вештица и чаробњака из фиктивног света Џ. К. Роулинг. Ученицима су, зато, поред извора за упознавање средњовековних „звери“ и митских бића, као што су оновремени Бестијари, предочена и „фиктивна“ тумачења дата у овом популарном садржају. Ово повезивање вршено је најпре на примеру таписерије из позног средњег века *Даме и једнорог*.³⁶⁶ Будући да је то сложена слика, која је састоји од шест таписерија, било је погодно да се рад подели тако што ће свака од пет група добити да обради једну, а последња - средишња ће се обрађивати заједнички, на крају, као синтеза. Ученици су на почетку часа упознати са општим историјским подацима о породици у чијем се поседу налазила, а чији су симболи приказани готово према хералдичком принципу (што су ученици приметили). Како и наслов говори, на свакој од слика поред даме у центру композиције, приказан је и једнорог, и лав (што се у називу не види). Већина тумачења таписерије се слаже око тога да је на свакој представљено по једно од 5 чула (али и дворских/витешких врлина), док је шеста отворенија за тумачења, која воде и намени поруџбини таписерије. Свака група имала је задатак да анализира које је чуло и којим све елементима приказано (иконографски), као и стил и начин израде, а затим се кроз дијалог анализираше шеста слика. Почетни задатак је био подстицајан, сви су у планираном року успели да разреше иконографска значења. Затим је основни иконографски ниво тумачења усложњен

³⁶² У односу на наставни програм, овај садржај убрајао би се у наставну тему Средњовековна уметност на Западу (иако не постоје хронолошке одреднице у програму: позни средњи век).

³⁶³ Према првом плану, требало је обухватити и рукописне књиге, али оне су биле обрађене на други начин, а од замисли смо морали одустати због економичности и недостатка времена.

³⁶⁴ Dž. K. Rowling, *Fantastične zveri i gde ih naći*, prevod D. i V. Roganović, Čarobna knjiga, Beograd, 2014.

³⁶⁵ Управо у време одржавања часова, очекивала се премијера филма према наведеној књизи (*Fantastic Beasts and Where to Find them*, режија D. Yates, 2016), те је радозналост љубитеља серијала Харија Потера била посебно појачана. То је дало повод и оправдање да овако насловимо ову наставну тему која је обухватала неколико наставних јединица.

³⁶⁶ Таписерија се налази у Националном музеју средњег века у Паризу (бивши Музеј Клини).

тумачењима и пореклом симбола – различитих животиња, а посебно једнорога.³⁶⁷ Због тога је уведен још један пример таписерије *Заробљени једнорог*. Поред симбола једнорога и животиња, посебна пажња била је усмерена на могућа значења Даме, од конкретног приказа госпођице из угледне куће, односно двора, до симболичких приказа Даме као Богородице, типично за позносредњовековну (готичку) француску културу.

Домаћи задатак за сваку групу био је да прикажу своје виђење или доживљај средњег века помоћу оног чула које су обрађивали. Тако смо на следећем часу имали гошћу која је свирала гитару, а добили смо и једну оригиналну техно композицију инспирисану средњим веком. Поред тога, додиром смо опипали неке примере накита (из јувелирске радионице ученика смера јувелир уметничких предмета).

Савремено интересовање за ову таписерију приметно је и у популарној култури. Њена најзанимљивија употреба за актере нашег истраживања јесте то што су управо њени поједини делови изабрани као декор у веома важној просторији у школи за вештице и чаробњаке Хогвортс, у филмским верзијама Харија Потера. На опште одушевљење свих обожавалаца, код којих је продубљено интересовање, таписерија је тиме добила нову вредност.

Таписерија из Бајеа представља обраду неколико важних сегмената западњачке средњовековне културе на примеру једног веза/таписерије.³⁶⁸ Приликом обраде ове наставне јединице, постављени су следећи циљеви часа: упознавање ученика са визуелном културом средњег века у Западној Европи; указивање на могућност тумачења и сагледавања уметничких предмета као докумената који нам пружају податке о времену у којем су настали; повезивање мотива и идеја које се јављају у средњем веку са идејама и мотивима који се препознају у савременом друштву. Будући да је ова 70 метара дуга таписерија веома богата различитим садржајима који документују историјске догађаје, као и осврт на епоху, активности за ученике су подељени у неколико тематских целина:

³⁶⁷ Једнорог је у уводним разговорима, поред змајева, означен као једно од бића које буди посебна интересовања, а једна група га је поставила на свој грб.

³⁶⁸ Ова наставна јединица је нешто измењен и прилагођен час Средњовековна уметност у западној Европи, који је Милица Михаиловић, мастер студенткиња, сарадница у истраживању, припремила и извела у одељењу првог разреда природно-математичког смера XIV београдске гимназије, у оквиру студентске праксе. Припрема за тај час, успешно изведен у претходној школској години, послужила је као основ за цео овај сегмент рада. Наведени циљеви часа проширени су у циљеве целог сегмента истраживања.

визуелна култура ратовања, Вестминстерска опатија - архитектура, функција крунидбене цркве; прикази владара; регалије и реликвије; наручиоци, израда и намена; живот средњовековног човека - свакодневне радње, веровања и сујеверја (први забележен приказ Халејеве комете); натписи на таписерији. И овде је поново реч о увођењу нових садржаја и проширењу њихове интерпретације,³⁶⁹ јасно подељене у сегменте према предмету истраживања. На тај начин ученици се упућују на отвореност и ширину у тумачењу целовитости једног предмета/слике, односно отварају више могућих значења које једна слика може понудити и испричати. Свака од 6 група је добила припремљени визуелни и текстуални материјал, а задатак је био да саставе мапу појмова којом ће, у завршном делу часа, представити свој аспект интерпретације (припрема и радови – прилог бр. 3). Завршни задатак је био другачији у два одељења: једни су (према првобитној припреми) на траци за фискални рачун (као имитацији дугачке траке веза/таписерије) остављали своје визуелне поруке неким будућим тумачима прошлости, а други су правили заједничку мапу појмова (попут оне коју су радили у групама), како би се сви обрађени сегменти у различитим групама, објединили.

Активност је успешно изведена, ученици су били заинтересовани за материјал. У расподели група се водило рачуна да ученици добију оне сегменте за које су у уводним разговорима показали интересовање. Кроз обраду ове наставне јединице доста је нових појмова уведено и објашњено, а то је био увод за даљи развој неких од њих. Заправо је већина од поменутих сегмената (према којима је урађена тематска подела) даље разрађена на наредним часовима (романичка и готичка архитектура и скулптура, таписерије, реликвије, световни живот).

Средњовековни портали су били методолошки померен *улаз* у обраду теме о култури романике и готике као сегментима средњовековне културе у западној Европи (након претходне две јединице које припадају истој теми). Када као историчари уметности или тумачи средњовековног наслеђа кажемо портал, мислимо на сложени простор око улаза у цркву (главну сцену у лунети, затим приказе у неколико зона око лунете, као и на

³⁶⁹ Није реч о увођењу нових примера, већ и проширењу аспеката слике и живота епохе о којима оне сведоче. Иако није наведена у програму, она је наведена као пример уметности на Западу у уџбенику за 2. разред (Лидија Жупанић Шуца, *Ликовна култура за други разред гимназије друштвено-језичког смера*, Клет, Београд, 2012.)

стубовима, што се детаљно образлаже у уџбеницима). Када ученицима данас кажемо портал, за њих он има нешто измењено значење – прелаза у други простор и време. Због тога су портали изабрани као уводно тумачење романичке и готичке културе, баш као улази у сакралне просторе, јер се на њима приказују најважније сцене које најављују оно што вернике дочекује у просторима цркве или вере уопште. Оно што на њима гледамо уводи нас, не само у реалне просторе романичких и готичких цркава, карактеристике архитектуре и скулптуре, већ и у читав културни контекст (простор и време) чији су те цркве репрезенти. На тај начин су их ученици сагледавали.

Осим анализе изабраних примера, ученици су имали уводни задатак да од својих руку и тела саставе портал који ће садржати приказ на основу кога остали треба да разумеју у какав простор улазе. Већина ученика (група) је своје „портале“ приказала као загонетке које треба решити да би се ушло у простор који је за њих имао значај, најчешће замишљен са приказом неке фантастичне животиње као чувара. Након тога се показало да је прихватање и разумевање изабраних визуелних примера романичких, готичких, као и српских средњовековних портала, на овај начин имало више учинка него раније, јер су ученици са више интересовања истраживали и пратили приказе архитектонских и скулпторалних споменика.

Фреске као визуелни документ времена пример је успешно осмишљеног и изведеног часа који су припремили студенти историје уметности, а односи се на проблематизацију историјског и савременог ктиторског портрета и осветљавање његове иконографије и функције.³⁷⁰ Час је осмишљен и изведен тако да се кроз дискусију са ученицима дође до закључака о важности фреско сликарства као сведочанства о одређеном временском периоду, кроз анализу примера ктиторских композиција и представа Страшног суда. Нове слике са којима се овде поредило средњовековно фреско сликарство припадале су сликама традиционалних медија, али на њима се појављују савремени ктитори, у јавности познате политичке и медијске личности, те су послужиле у нашој анализи као нове слике старих/традиционалних медија. Разматрали су се примери савременог црквеног живописа у компарацији са средњовековним српским фреско сликарством, уз

³⁷⁰ Час су осмислиле и извеле Катарина Јовић и Јована Петровић, студенткиње основних студија које су слушале предмет Методика наставе историја уметности током 2016/2017 школске године, у време извођења истраживања.

одређене примере из византијске и западњачке уметности средњег века, као и одабраних ренесансних уметничких дела. Представљени су необични, контраверзни примери савременог фреско сликарства у црквама на тлу Србије и Црне Горе. Циљ је био да се, кроз компаративну анализу, предочи и научи основа иконографије ктиторских портрета и Страшног суда, смисао и функција наведених представа, одступања од утврђених начина представљања и политички потенцијал који наведене композиције могу да имају, као и да се разумеју домети ових композиција у политичком и друштвеном животу времена у ком настају. Током часа од ученика се очекивало да износе своја мишљења и да активно учествују у дискусији, што је у потпуности остварено. Облик рада је био фронтални, ученици су индивидуално учествовали у дискусији. Постигнута је намера да се ученици мотивишу да размишљају о сведочанственом и уметничком потенцијалу ових дела, односно о њиховој историјско уметничкој вредности, али и о контексту у ком та дела настају, вредностима друштва и времена које истражујемо и/или у коме живимо. На крају су отворене две важне теме за размишљање: колику *веродостојност* ове представе носе као историјски извори и колику *уметничку вредност* им можемо приписати, да ли уопште можемо, помоћу којих критеријума, шта је уметност и како се одређује. Питања о томе зашто је нпр. ктиторска композиција из Милешеве уметничко дело, а она из Мале цркве у селу Котраже код Чачка изазива осуде и подсмехе, или по чему се представе Страшног суда Саборне цркве у Подгорици разликују од истоимене Микеланђелове композиције, иако обе приказују савременике (осуђујући или величајући њихове личности) отвориле су веома важна питања вредновања уметничких дела.

Интересовање и активност ученика били су на изузетно високом нивоу, реакције бурне, дијалог веома отворен. Тема је била провокативна и инспиративна за расправу на више нивоа, како је било предвиђено, али и веома успешно реализовано. О томе сведочи и чињеница да смо, након завршеног часа, на захтев ученика, још један додатни час посветили наставку дискусије. Ово је такође потврда да је потребно осавремењивати историјске садржаје директним везама са њиховим савременим употребама и тумачењима. Треба још рећи да употреба савремених примера, не само да није ставила у други план историјске ктиторске композиције, већ је њихово тумачење и разумевање учинило живљим и сврсисходнијим, управо због покушаја да се размотре критеријуми вредновања слике као уметничког дела и комплексног визуелног сведочанства времена у

коме настаје и различитих вредности које тако у себи носи (припрема за час дата је у прилогу број 4).

За потребе експликације истраживања, одабрани су часови на којима су учињени највећи помаци у остваривању циљева. Поред њих, преостале предвиђене теме обрађене су на сличан начин, активирањем ученика, али су активности и задаци били слични описанима, те их нећемо детаљно анализирати и представљати. Неке од тема предвиђене првим планом нису стигле бити обрађене (средњовековне тврђаве, детаљнија анализа рукописних књига, активност реконструкције средњовековног рукописа за коју је прикупљен материјал за рециклажу папира, активност везана за ходочашћа и крсташке походе замишљена да се одвија

на широком простору око школе и сл.). Друге обрађене наставне јединице биле су: Ранохришћанске базилике и мозаици у Равени, Јерусалим као место сусрета култура, Средњовековне рукописне књиге (ова наставна јединица базирана је на посети изложбе *Свет српске рукописне књиге (XII – XVII век)* у Галерији САНУ, одржаној септембра 2016.), Приче у слици (византијска и српска иконографија), у којој су уведене паралеле између приказа у техници фреске и медија стрипа и филма, Уметност варварских народа након пада Римског царства, Реликвијари, Исламска уметност. Тиме су обрађене и све теме предвиђене програмом. Важно је напоменути да се, и при обради ових наставних јединица остварио принцип повезаности наставних садржаја, као и у описаним примерима (табела бр. 3).

3.2.1.3 Евалуација

Евалуација је обухватала анализу успешности реализације наставног процеса, а као технике коришћени су: анализа и упоређивање планова, припрема, наставних материјала, и дневника. Евалуација овог сегмента истраживања вршена је током рада, о чему је нешто изнето у фази праћења наставе, као део реализације плана. Највише се пратила успешност остваривања активности, учешће ученика у раду, као и њихове

реакције. Овде ће бити изнета нека од запажања ученика и наставника о самом процесу наставе, забележена у наставничком дневнику.

Иконоборство. Да је оживљавање било веродостојно и успешно, сведочи коментар једне ученице: „Замислите како је било на правим Саборима, кад се ми данас овако свађамо!“. Након завршених часова, када су на табли били исписани аргументи *за* и *против* икона, ушла је моја колегиница и добронамерно, али са сумњом, питала да ли они могу да разумеју све то што сам им написала, јер делује сувише компликовано. Са задовољством сам могла готово да констатујем, (готово цитирајући Имдала): „Али ништа нисам нити рекла, само сам им поставила неколико питања, а они су све написали сами“. То је била непосредна потврда да је са ученицима могуће постићи више степене стицања знања (Блум), и расправљати о комплексним појмовима и догађајима. Другачије речено, вођено учење у зони наредног развоја у заједништву је, не само могуће и оствариво, него и теме које делују несавладиво за одређену групу или узраст, могу постати веома занимљиве, чак и узбудљиве.

Наведено је да је *Игра престола* оцењена као методички неуспешнија активност, недовољно прецизна и структурирана, са доста нових различитих информација (како текстуалних тако и визуелних) и уз то нових, очигледно, сложених захтева, те би у наредном извођењу били потребна прилагођавања и измене у виду јасније конкретизације задатка. Иако се није постигло много више од репродукције неких нових знања, већина ученика у групама је наставни материјал сматрала за интересантан и користан, а код појединих ученика је било изражено и емотивно учешће, праћено изражавањем саосећања са ликовима о којима је било речи.

Ученици су понекад били збуњени активностима, и нису их сви у почетку једнако прихватили. Успешност активности је бивала већа управо када су у току рада ученици сами почињали да увиђају њену сврху. Такав је случај био код прављења мапа појмова при разумевању разноврсног визуелног материјала Таписерије из Бајеа. У оном одељењу где се правила заједничка мапа појмова, резиме о значењима и значају таписерије, у почетку су појединци на мој позив срамежљиво излазили и постављали појмове; неколико ученика је гледало сумњичаво, неко је питао „чему све ово служи“, а једна ученица је писала у своју свеску и после неког времена рекла: „Ово уопште није лоше, ми заправо на историји уметности учимо како се учи“.

Након часа о таписерији Дама и једнорог још једном је потврђена хуманистичка црта оваквог тумачења ликовног наслеђа у настави, када су ученици са осмехом коментарисали међу собом: *Ја обожавама историју уметности, а имамо само два часа недељно или Ја обожавам ову школу, ми смо цео час причали о једнорозима*. Из овакве интеракције, не можемо занемарити ни задовољство наставника који са осмехом напушта учионицу након оваквих повратних реакција.

Реакције студената који су држали часове такође су биле увек пуне изненађења и блага наклоности према активностима ученика. Иако се студентима увек предочава значај дијалога и интерактивности, они су често скептични и плашљиви колико ће такав приступ бити могућ и остварив. Међутим, након одржаног часа о ктиторским композицијама, студенткиње су запазиле да су реакције, питања и коментари ученика били изнад очекиваних. У завршној фази рада, након обрађених готово свих тема, неколико ученика је изнело мишљење да су „тек сада увидели вредност византијске и уопште средњовековне слике, да је чак почела да буде и лепа“.

На основу описа одабраних изведених часова показано је да је могуће обрадити наставне теме и садржаје који су планом и програмом предвиђени на занимљивији, подстицајнији, ефективнији и функционалнији начин, уколико се одступи од чисто историографског приступа наставној теми. Даље се видело да је, на основу измењеног приступа, могуће створити и применити метод у настави која својим циљевима одступа од традиционалног приступа, коме је главни циљ репродукција готових знања. Такође је показано да ученици постају ангажованији, заинтересованији, продуктивнији, креативнији када имају могућност да наставне теме интерпретирају из различитих перспектива, када свест о наслеђу развијају помоћу појмова, представа и процеса које у њиховој култури трају и постоје.

Важно је напоменути да процес није текао увек глатко и са истим интересовањем и ангажовањем ученика. Примећено је да се ученици често одупиру или тешко навикавају на начин рада који одудара од онога на шта су навикли, посебно када се изводи у дужем временском периоду. Веома је тешко спроводити овакве промене у континуитету, управо зато што такав рад, без обзира на динамичност, одудара од свега другог што се од ученика током образовног процеса, у оквиру других предмета, тражи.

Дешавало се да ученици не буду мотивисани ни концентрисани на рад зато што на следећем часу имају проверу знања из неког другог предмета. Иако не радо, они ће у тим ситуацијама пажњу преусмерити на то што следи јер се плаше лошег резултата у виду лоше оцене. Такође, овакав рад захтева стални континуирани ангажман свих ученика, који се не подразумева на часовима традиционалне фронталне наставе, где се никада не могу активирати сви. Мере које су осмишљене ради самоконтроле ученика, односно њихове међусобне контроле у оквиру група, такође није било лако спроводити, због тешког прихватања одговорности и самоевалуације сопственог рада. Закључује се да је у традиционалном систему где је наставник тај који задаје правила, контролише одговорност и оцењује рад као постигнућа сваког појединца, тешко преузети улогу самоконтроле, како у смислу постављања правила и одговорности, тако и у смислу процене сопствених постигнућа. Због тога је немогуће очекивати промене образовног система уколико се мрежа промена подстакнута изнутра, од самих наставника, не прошири. Ово истраживање даје доказ да су такве промене важне и могуће, али оно, као ниједно друго, неће имати значајног одјека уколико остане само и изоловано. Неопходно је правити и ширити мрежу наставника, у оквиру једне школе, стручних већа више школа, а затим и даље, како би промене у приступу настави могле постати делотворне и сврсисходне.

3.2.2 „Оживљене слике“: Употреба савремених визуелних медија као средстава за интерпретацију визуелне културе прошлости на примеру наставних тема Уметност ренесансе и барока

Циљеви овог сегмента истраживања били су: испитивање могућности метода који проширују поље историје уметности у настави ка савременим сликама и визуелној култури, откривају и воде разумевању наслеђа у савременој визуелној култури. То подразумева анализу функција слике и уметности, као и испитивање отворености дијалога и интерпретације у настави³⁷¹. Овај сегмент обележава више корака у оквиру сваке фазе, будући да су се ти кораци понављали у различитим срединама/генерацијама, односно у краћим истраживачким периодима током четири школске године. Ради лакше прегледности, због предмета истраживања, и усклађености са претходним сегментом истраживања, приказан је кроз исте три фазе (припрема, извођење и евалуација), иако оне пролазе кроз више циклуса. Истраживање се вршило у одељењима трећег разреда.

3.2.2.1 Припремна фаза наставе

Свака од активности које обележавају циклусе/периоде овог сегмента истраживања, била је заснована на некој ситуацији у току наставе (као нпр. проблемска ситуација са шминкањем, огледањем и прављењем селфија, или ситуација са незаинтересованим и непослушним ученицима који се најрадије на часу играју мобилним телефонима, које су описане у одељку у коме је описан контекст истраживања). Такве ситуације подвргаване су анализама како би се могле преокренути из сметње и препреке у метод. Поред тога, у оквиру припрема, било је потребно направити и кратку анализу наставног програма и искристити теме и смернице за наставнике управо у поменутом смеру.

³⁷¹ Ž. Krnjaja (2010) Igra, stvaralaštvo, otvoreni vaspitni sistem – šta ih povezuje?, *Nastava i vaspitanje* vol. 59, br. 2, Pedagoško društvo Srbije, Beograd, 264–277; O. Hubard, Op. Cit.

3.2.2.1.1 Осврт на садржаје и циљеве предвиђене програмом

Као и у претходном случају, наставни програми историје уметности и ликовне културе дају веома опште тематско-садржајне оквире и постављају уопштене циљеве и задатке у оквиру тематске целине Барокна уметност, као што су: Историјски и друштвени услови настанка барокног стила. Опште особине барокне архитектуре и ликовних уметности.³⁷² Даља разрада програма тиче се набрајања репрезентативних аутора и понекад једног примера којима се услови настанка и особине уметности поткрепљују, у оквиру неколико различитих културних европских средина (Барокна скулптура – Бернинијева „Екстаза св. Терезе“. Декоративна скулптура и сликарство – унутрашњост царске дворане палате у Вицбургу у Немачкој. Барокно сликарство у Италији – Каравађо; у Фландрији – Рубенс; у Шпанији – Веласкез; Барокно сликарство у Холандији – Халс; Рембрант; Вермер ван Делфт; Хобема и Хеда). Исти је случај и са делом програма који се односи на ренесансу. Предлажу се наставне јединице којима се обрађују појмови везани за културно-историјски контекст и главна обележја ренесансне архитектуре, скулптуре и сликарства у Италији, Низоземској и Немачкој, као и у Дубровнику, са неколико наведених уметника као репрезентата (нпр. Сликарство ренесансе у Италији – Мазачо; Леонардо да Винчи и Тицијан. Дубровачка сликарска школа). Нема назнака о методичком приступу. Оно што је изазов за наставника јесте оживљавање оваквог програма и његових садржаја у правцу постизања циљева који се, између осталог, програмом постављају. Према кратко наведеним темама и садржајима, можемо закључити, као и у претходном сегменту, да је програм је написан поштујући пре свега историографски и културолошки приступ, фокусиран на упознавање основних одлика епоха у одређеним географским поднебљима и културним срединама.

Уколико од наставе очекујемо да буде интерпретативна, задатак који се поставља пред наставнике мора ићи даље од ових садржаја. Наставом се мора подстаћи (интер)активност, која ученике поставља у активни однос према садржајима. За разлику од програма за стручне школе, у програму за предмет Ликовна култура за гимназије постоји одељак *Начин остваривања програма*, у коме се каже да је „примарни циљ ликовног

³⁷² *Просветни гласник, година LXII – број 10, Књига 2, Службени гласник Републике Србије, Београд, 2013; 974-976.*

образовања развој стваралачких способности, креативности, визуелне перцепције и естетских критеријума ученика“. Према ауторима програма, „креативност подразумева подршку ученицима да откривају, експериментишу, успостављају нове односе и долазе до нових решења у различитим активностима и оспособљавање ученика да стечено искуство примене у другим наставним предметима, свакодневном животу и будућим занимањима“. Међутим, осим ових декларативних захтева, не постоји никакво објашњење или путоказ наставницима како да те важне циљеве остваре, посебно у деловима програма који се односе на „ликовна дела и споменике културе“. Садржаји програма поново највише испуњавају постављен задатак да путем наставе ликовне културе ученици „упознају национално и светско културно и уметничко наслеђе, његове основне одлике, репрезентативне примере, најзначајније уметнике, правце и стилове“.

Вратићемо се на почетни захтев програма који се односи на „упознавање уметничких дела из националне и светске баштине“. Показали смо да су у програму наведени захтеви о упознавању основних одлика (у овом случају) барокне уметности и културе, кроз репрезентативне примере. Међутим, осим племените тенденције за стварањем „позитивног става и одговорног односа према културном и уметничком наслеђу и његовом очувању“, на основу предложених садржаја не можемо наслутити активности које се тичу вредновања и очувања наслеђа, кроз активан (и личан) однос према њему. „Реализација садржаја уметничког наслеђа“, препоручују аутори програма, „укључује и истраживачки рад, пројектне задатке, непосредни контакт са споменицима културе и уметничким делима.“ Дакле, важан и одговоран задатак наставника јесте да садржаје програма бира и прилагођава активностима којима ће ученици остварити директан однос са њима, како би очување баштине било уопште могуће.

Методолошко и методичко опредељење за антрополошки приступ слици управо се тиче активног односа према ликовном наслеђу. Према оваквом приступу, уметничка дела нису нешто што је дато, интерпретирано и вредновано, те тиме и завршено, а задатак ученика је да га тако вреднованог прихвати и памте. Циљ јесте, не само препознати карактеристике одређене епохе, већ утврдити слојеве, значења и вредности једног уметничког предмета, на основу којих он јесте претрајао време, односно по чему јесте наслеђе/баштина. Овај предложени приступ се бави решавањем проблема како подстаћи ученике (па и наставнике) да размишљају о сопственој култури као наслеђу.

Другим речима, није наш циљ да се дивимо сликама у музејима и у различитим врстама дигиталних галерија које данас свако од нас може да формира. Наш задатак је да у новом, измењеном контексту, поново откријемо њихове вредности и освестимо њихову присутност у нашим свакодневним животима. То би у овом случају значило препознати разнолике сегменте, карактеристике репрезентативних примера ренесансне и барокне културе и у оквиру данашњег времена, а у оквиру савремених слика видети наслеђе ренесансних/барокних идеја.

3.2.2.1.2 Први покушаји: Оживљена „Ноћна стража“

Прва припремна фаза овог сегмента истраживања обављена је неколико година раније (2014/2015), када је ученицима први пут дата могућност да значења барокних слика интерпретирају не само вербално, већ и стварањем радова у њима блиском визуелном медију (фотографија, видео, филм, анимација, стрип...). Задатак који су ученици добили био је покушај позитивног разрешења проблема коришћења нових медија и технологија у учионици – бавио се могућностима коришћења нових медија и савремене визуелне културе у којима ученици активно учествују у покушају тумачења Рембрантових слика и дела његових савременика. Будући да се ова огледна (пред)фаза показала веома подстицајном за ученике, даље се радило на систематском развијању метода ученичких сликовних интерпретација, прилагођаваних новим ситуацијама и контексту наставе. У педагошко-методичком смислу веома је важно што је већ на самом почетку посебно подстакла, у редовним оквирима, пасивне и „проблематичне“ ученике. Наиме, прва група која је (већ након првог часа, код куће) урадила задатак била је група дечака које сам претходне две и по године, углавном без успеха, на различите начине покушавала да активирам и спречим да ометају друге. Када су направили свој филм и поносно га пустили, задовољни радом (слика 22), потпуно је промењен њихов однос према предмету, мени као наставнику, њихово понашање на часу. То их је заинтересовало, ослободило, дало им сигурност, подстакло друге да што пре заврше и прикажу своје радове, а код мене покренуло низ питања и предлога за примену метода, која су покренула истраживање.

Свака следећа примена метода почивала је на истом концепту реинтерпретације и транспоновања слика у савремене медије и савремени контекст, али је свака конкретна

ситуација била условљена специфичним „проблемима“ или подстицајима. Тако се увећавао опсег питања и методичких задатака, као и циљева. Стога се свако следеће извођење може посматрати као задатак за себе, али и као евалуација и надградња претходног извођења задатка, што је у складу са принципима акционог истраживања.

Дакле, у овом сегменту истраживања акценат је био на проналажењу активности за ученике који уважавају њихову перспективу учесника у савременој култури, те на перцепцији савремених слика. Одступања од програма у том смислу нису велика, програм је тематски заправо готово у потпуности испуњен, али је дошло до проширења садржаја,³⁷³ укључивањем савремених слика у којима се препознају наслеђени елементи ренесансне и барокне културе, а тиме и до новог метода који почива на стварању *нових слика*. Под новим сликама овде се подразумевају слике настале као сликовне/визуелне интерпретације (коментари) ученика, које не морају увек бити изведене савременим медијима, али су готово увек подстакнуте сликама насталим у медијима савремене културе.

У првој (пред) фази ученици су подељени у групе спонтано и добили по једну слику којом ће се бавити. Требало је водити рачуна о контексту слике, а додатна слобода у игри је била укључити је у сопствени контекст. Занимљиво је да су, употребом различитих савремених медија, при тумачењу и оживљавању слика, уз поштовање и коришћење контекста у коме су настале, ученици најчешће заиста превазилазили оквире почетног контекста. То се дешавало или смештањем догађаја у садашњост, или давањем одлика свог искуства, посебно оног који се тиче њиховог активног учешћа у визуелној и популарној култури (детаљније о радовима у тумачењу резултата истраживања). Важно је нагласити да оригинални контекст слике никада није сасвим напуштен, већ је увек покренуо различита тумачења и транспоновање у садашњост.

Нове слике су биле полазишта пред којима су се отварао различита питања, а остало је трагати за могућим одговорима и значењима. Радови су настајали у процесу дијалога, преговора о значењима, између ученика који су чинили сваку групу и наставника који је нудио одговоре пратећи смер кретања ученичког истраживања, односно контекста слике који су отварали. Оно што је важно назначити у овој игри

³⁷³ Проширења постоје и у односу на репрезентативне примере који су у програму наведени, али под претпоставком да они нису ограничавајући и строго обавезујући, већ препоручени примери, таквом проширењу се не придаје важност у оквиру истраживања.

отворене потраге за могућим значењима јесте да извођење радова није био крај интерпретативног процеса, већ се њиховом даљом заједничком анализом продужио процес интерпретације, објашњења и трагања за значењима. Након овог првобитног процеса, отворена су питања за даље методичко истраживање, у циљу унапређивања самог метода и његових могућности: како даље интерпретирати и градити значења из понуђених интерпретација, колико се до одређених решења дошло интуитивно и путем имагинације, а колико познавањем и коришћењем знања и како у наредном периоду све те могућности унапредити и повезати.³⁷⁴

Након прве евалуације, утврђено је да је метод веома подстицајан, како у педагошком смислу активирања ученика, тако и у смислу проширења могућности интерпретације. Међутим, требало је метод надграђивати систематизовањем задатака. Уколико ученицима дајемо могућност ширег избора у тумачењу садржаја, тиме је и задатак за наставника усложњен јер мора испратити ширину тих интересовања и усмеравати даља ученичка истраживања. Наставак и надградња овог метода визуелне интерпретације настављен је током наредних школских година, увођењем промена у односу на претходне фазе (посебно 2016/2017), а завршне измене и систематично праћење са евалуацијом (коју су обавили и ученици) у оквиру целе једне генерације (три одељења) током школске 2017/2018 године.

3.2.2.2 Фаза извођења и праћења наставе

У опису ове фазе истраживања, акценат је стављен на активности за ученике, као и активности наставника у тумачењу и осмишљавању задатака. Тако је праћен развој метода, кроз различите фазе извођења и промене (усложњавања) задатака/активности. За потребе истраживања, праћен је наставни процес и производи рада ученика као његов неизоставни део. Према томе, у даљем опису и анализи овог наставног процеса биће речи о извођењу радова ученика као чину интерпретације наставног садржаја. У

³⁷⁴ I. Subotić Krasojević, Op. cit., 53-55.

истраживању се пратио развој неколико различитих задатака, те ће у опису наставни процес према њима бити представљен.

3.2.2.2.1 Барокне анимације

Промене су се тицале усложњавања задатака за ученике, како би њихове интерпретације постале више свесно него интуитивно тумачење слика подстакнуто одређеним одабраним сегментима које желе да обраде и интерпретирају. Задатак наставника је био да, поред разговора са сваком групом ученика у коме открива и усмерава њихове намере, обезбеди додатне материјале, најпре текстове, који се тичу одређених сегмената. Неки текстови које су ученици добијали били су општи, како би се ученици упознали или подсетили општих одлика стваралаштва и/или биографија уметника, као и самих дела и контекста у коме она настају. Некада је било потребно ученике упутити на специфичније текстове или друге врсте интерпретација (документарне емисије или пак филмове). Оно што је увек био избор самих ученика био је медиј, као и елементи слике (или некада групе слика) које ће интерпретирати. Мале измене су се тицале и тога што је некада ученицима остављен избор слика, а некада су им оне задате. Такође, некада су им задаване слике које су већ обрађиване на настави, а некада су биле нове/непознате. И поред тога, нема значајних разлика у резултатима, јер без обзира да ли су познате или непознате, увек су их дубље и личније анализирали да би могли да их интерпретирају и повежу са нечим себи блиским. Оно што се од њих очекивало било је да након рада образложе шта је то *барокно* или који су то елементи *слике* транспоновани у садашњи тренутак. Овај захтев је био иновација у односу на прве визуелне интерпретације, иако је заједничко тумачење увек следило извођењу и приказивању радова. Он је био постављен пред ученике како би интерпретација постала свестан чин рекреирања значења и вредности наслеђа, а не само исказивање првог утиска и асоцијација на дате слике. Дакле, за потребе истраживања било је важно установити да ли овакав метод и начин интерпретације постижу нешто више од прилагођавања ученичким потребама и интересовањима, односно да ли се на тај начин учи о ликовном наслеђу, или се њиме само поиграва.

Процес креирања радова трајао је увек неколико часова, код неких су се идеје развијале брже, код других спорије, што је зависило од мотивисаности и спремности да се посвети раду на сваком часу, али и од отворености и повезаности ученика. Било је потребно три до четири часа да се идеје сасвим развију, а да се радови затим изведу. Извођење радова обављало се делимично у школи, када су услови дозвољавали (нпр. прављење фотографија), или код куће, као домаћи задатак. Групе су се састојале у просеку од четири ученика, спонтано оформљене, без великог мешања наставника. Дакле, примарно је било дозволити им да се удруже према сопственим склоностима, а не организовати по објективним принципима, као у првом сегменту истраживања (када је групни рад био дуготрајан и континуиран). Тематске целине које су обрађиване су биле: Барок у Италији, Холандији, Шпанији и Француској, као и Рококо.

На првом часу, ученици су добијали/бирали уметника или земљу настанка, а у оквиру тога су бирали дела која ће тумачити. Потребно је са свима било продискутовати идеју *оживљавања слике*. Током те уводне фазе рада било је важно да ученици повежу изабрану слику, најпре са историјским контекстом, а за затим са собом, својом културом, искуством, пронађу поједине везе и асоцијације, како би слику могли да оживе у XXI веку. Код неких ученика такве асоцијације су непосредне и одмах се рађају, други пак, са извесном дозом страха питају „да ли могу да повежу са неким личним асоцијацијама на поједине садржаје популарне културе“, и са изненађењем (а често и одушевљењем) прихватају позитиван одговор. Из приступа интерпретацији, зависно од веза које се праве, као и од оних елемената барокне слике који се желе нагласити и пренети у нову слику, зависио је и избор медија у коме ће се нове слике изводити. Било је и оних идеја које су, иако одличне, због амбициозности у техничко-извођачком смислу, морале бити прилагођене или замењене другима. Наравно, такве идеје су драгоцене у настави и када се не приступа изради оваквих задатака, јер се о слици размишља шире од њеног медија и уског историјског контекста. Резултати су, као и увек, сасвим различити, чак и када је (у различитим одељењима) избор слика био исти. Пратећи рад сваке групе, моје наставничке активности тицале су се постављања питања о избору и давања одговора или смерница на питања која ученицима слике отварају (бележећи њихова запажања). На основу тога ученици су добијали путоказе које додатне садржаје да погледају или текстове да прочитају.

На другом часу, почетне идеје су се даље развијале, тако што су се осмишљавале приче, правиле скице, вршила подела задатака међу члановима групе. Захтеви који су се константно постављали пред ученике разрађивали су се даљим разговорима сваке групе са наставником кроз питања: *Који барокни елементи данас могу да се оживе и на који начин? Који су то барокни елементи који и данас постоје?* Некада се дешавало да ученици сами дефинишу који су то елементи, а некада их препознају спонтано или интуитивно, те им онда наставник освешћује њихову присутност и сугерише даљу разраду у стварању нових слика. Даљом дијалогском разрадом ученици су се постављали у ситуације, дајући себи задатке или постављајући питања попут „како би Каравађо, бунтован, пркосан, натуралистичан и бруталан, данас стварао, како би се понашао, кога би провоцирао, са ким би могао бити у сукобу“. Део једног часа посвећен је дефинисању и груписању појмова које ученици сматрају кључним за барокну културу, како би се усмерили да о њима размишљају током даљег рада.

Тек на трећем часу, ученици добијају текстове о уметнику и/или друштвеном контексту у коме он ствара. Ови текстови су више подсетник, јер је тема већ обрађена, али су неопходни зато што се једна слика још детаљније тумачи у оквиру одређене средине и епохе. Циљ давања ових општих текстова било је проширење контекста ван самог наратива слике, чему су неки били склони. Некима је текст представљао олакшање, јер је усмерио оне који нису били сигурни шта је то што би могли и желели да транспонују у садашње време. Другима је био отежавајућа околност, јер их враћа из поља личних асоцијација на историјске (и историјско-уметничке) карактеристике на које се мора обратити пажња. Наставник све време кроз разговор прати да ли се и како мења концепт њиховог разумевања и идеје за нове слике које ће произвести и подстиче разговор међу члановима групе шта је то што је заједничко са њиховим радом и шта је још могуће у њега додати.

Занимљиво је како се временом мењају доминантни медији које ученици користе. У почетним фазама рада (претходних година) најприсутнији су били видео радови или неке врсте покретних слика, чији је циљ био да се представи временски ток трајања радње, без обзира о каквом наративу се ради (најједноставније као низ фотографија, stop motion или нека друга врста анимације, коју могу извести они који су савладали неке од

техника)³⁷⁵. У последњој фази (овој о којој је реч), интересовање је усмерено ка новом медијском продукту, новом виду слике, популарном на друштвеним мрежама – мим (meme)³⁷⁶, који представља својеврстан духовити коментар ликовног наслеђа. Због тога је један додатни час организован и посвећен оваквим и сличним тумачењима присутним у савременој уметности и популарној култури.³⁷⁷ Час је почео питањем „које су идеје барокне или ренесансне уметности“, а затим су представљени радови Алексеја Кондакова, као пример савременог уметника који користи радове старих мајстора у својим уметничким апропријацијама и реинтерпретацијама. Даље се расправљало о томе да ли су такви радови „крађа“ и вид конзумеризма, или провокација, као и да ли је на тај начин стара уметност доступнија; да ли уметници скрећу пажњу људима на старе/проверене вредности, односно да ли се на тај начин уметност чува од заборављавања. Ученици су изнели мишљење да је важно да уметност постане део свакодневице, јер тако почиње да привлачи пажњу и занима људе. Међутим, скренули су пажњу на важност познавања оригиналних дела, јер је мали број људи који ће разумети провокацију и запитати се о првобитним значењима, јер се људи данас задовољавају површним знањима, па ће ретко ко истраживати. „И оваква уметност поставља питања“, рекао је један ученик, а други додао да „није довољно да остане на нивоу препознавања, јер препознавање није знање. Ми смо данас бомбрадовани информацијама, али то не значи да више знамо“. Када су на крају упитани за везу између ових и својих радова, односно да ли су њихови радови у домену забаве или су имали дубљег смисла, одговорили су „наравно да имају, ми смо прво детаљно истражили и упознали се са изворним контекстом“.

Након три (негде и четири) часа припреме, ученици су доносили своје готове радове. Неки су били видно узбуђени и поносни на свој рад, друге смо чекали дуже него

³⁷⁵ То је, у нашем истраживању, најчешће случај са ученицима смера фирмописац-калиграф, чија практична настава подразумева и овакву обуку, као и са онима који из личних интересовања и потреба знају да користе неке од програма за обраду слике.

³⁷⁶ Мим (енг. Meme), од *mimema* (грч) је у оксфордском речнику дефинисан као елемент културе или систем понашања који се преноси од особе до особе, имитацијом или другом променом значења; слика, видео, део текста и сл., обично духовитог садржаја, који се брзо шири интернетом, често уз накнадне измене. Cf. <https://en.oxforddictionaries.com/definition/meme>; <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/meme>

³⁷⁷ Час су одржале студенткиње основних студија (Анђела Ђорђевић, Аница Клисурић и Јелена Јевтић), које су у оквиру курса Методика наставе историје уметности током текуће школске године показале интересовање за овај вид интерпретације наслеђа у настави.

што је то било планирано (како због техничке захтевности рада, тако и због немогућности организације али и недостатка одговорности). Овде ће бити приказани и кратко анализирани неки од њих. Поменути мимови рађени су као духовити коментари које ученици праве на рачун барокних наратива (нпр. Вермерова Млекарица најављује сутрашњу дијету). Једна група је веома озбиљно приступила обради мимова које су пронашли на интернету, и њих транспоновала у садашњост, оживљавајући оригиналне слике и ове духовите приказе својим телима. Затим су од тога направили презентацију у којој су се позабавили променом значења дела протоком времена. Два су рада искористила могућности стрипа и у експресивности медија препознали могућност за транспонвање барокних елемената. У једном су сукобљене личности Каравађа и Веласкеза (приказани кроз своје слике, слика 1). У другом је Бернинијев експресивни и динамични Давид постао (супер)херој који се бори против зла, а у изведби се мешају утицају јапанских манги и филмског кадриања (тро планова) са наглашеним детаљима који наговештавају драматични догађај. Друго премештање Бернинијевих сензуалних скулптура извршено је на плажу, где света Лудовика Албертони у заносу лежи са сладоледом на плажи, Аполон и Дафне играју одбојку у мору, и заједно са људским и животињским фигурама са Бернинијевих фонтана сви уживају у безбрижном амбијенту (у позадини је екстеријер Дубровника, слика 2). Каравађов реалистично-симболичан приказ Христовог посмртног јављања апостолима на вечери у Емаусу трансформисан је у духовито-критички приказ у коме четири девојке (у данашњем свакодневном окружењу, са новим симболима, попут шминке и мобилних телефона) са чуђењем откривају тајну, али не разоткривањем Христовог лика, већ слике на мобилном телефону (слика 3). Један је рад био подстакнут „нестанком“ копије Вермерове слике из учионице приликом реновирања, а истовремено барокним илузионистичким приказима простора у којима ликови делују као да излазе из простора слике и улазе у наш простор. Тако је формиран занимљив наратив остварен кроз серију фотографија за часопис о одбеглом сликаревом моделу који је изашао из слике и дошао у његов атеље (слика 4). Халсови „импресионистички“ портрети људи различитих слојева друштва инспирисали су једну групу да направи галерију портрета њихових данашњих могућих „наследника“, у којој се огледа постмодерна културна различитост. Пошто су ученици током рада рекли да их занимају домаћи филмови и реплике које су постале „антологијске“ (те да би било

занимљиво расправљати о променама значења у честим употребама ван контекста), добили су инструкцију да изабране реплике додају ликовима на сликама. Из тога су настали духовити прикази неохалсовске естетике (слике 5 и 6).

Након излагања и објашњења радова, остали ученици су били у могућности да их тумаче и коментаришу. Успешност радова процењивана је према томе колико је одговорено на почетне захтеве, односно колико је интерпретација била ре-креирање наслеђа (о чему и они сами говоре као захтеву). На крају процеса рада, ученици су одговарали на питања из евалуативног упитника која су се тицала њиховог ангажовања, али и постигнутих резултата и њихове свесности о томе (о чему ће бити речи у опису фазе евалуације).

3.2.2.2.2 Барокни селфи

Директан повод за овај рад била је наизглед банална и „непоправљива“ ситуација изложена у опису контекста истраживања, шминкање и прављење селфија на часу, у једном одељењу током школске 2016/2017. године. Пошавши од претпоставки СНАТ теорије да сваку културну активност и специфичност треба преокренути у своју корист и искористити је као полазиште за метод, сада звучи логично и неизбежно (иако ми је требало готово три године) да ове њихове склоности искористим управо тако – да од њихових средстава (огледала, селфија и сталне потребе за идеализацијом/улепшавањем) направим метод у настави. Погодна тема била је (поново) Барокна уметност. Ти први резултати су ме подстакли да метод развијам даље, са потоњим генерацијама, проширујући питања ка проблемима које отварају теорије слике и медија, са циљем разумевања визуелне културе. У овом конкретном примеру, то значи разумети селфи као слику себе/сопства у култури сликовног обрта која је обликована сликама.

Свака група ученика (троје до четворо, мада овде говоримо о групама ученица и једним учеником у одељењу које броји 21 ђака), након неколико часова обраде општих одлика барокне културе и уметности, добила је задатак да анализира један одређени сегмент. Будући да барок обухвата веома широк дијапазон појава и слика, зависно од друштвеног контекста у коме се развија, свака група је требало да анализира начине представљања у оквиру одређеног простора/контекста на основу изабраних слика (барок у Италији, барок на Хабсбуршком, енглеском и француском двору, холандско

грађанско сликарство). Као примери служили су портрети и представе које имају људске фигуре у првом плану. Њихов задатак су биле *сликовне интерпретације* на основу проученог текстовног и визуелног материјала – требало је да сваки члан групе направи по један селфи, односно портрет који би могао бити савремена интерпретација оновремене културе, тако да читава група направи галерију портрета која би могла чинити целину за излагање. Питања од којих су ученици полазили тичала су се, како репрезентативности и намене барокних слика које су служиле као подстицај, тако и ликовних елемената и начела који су коришћени са намером да се постигну одређена значења. Како су почетне позиције биле различите, такав је био и приступ раду.

Вермерова Млекарица постаје савремена девојка која припрема оброк (она више није служавка, него еманципована савремена млада жена која сама брине о себи), а атрибути (чију су симболику упознали) постају нови предмети који симболишу нови контекст (слика 7). Једна верзија Вермерове Девојке са бисерном минђушом прераста у интимну фотографију, бриљантно ликовно изведена, поштујући композицију и осветљење, али ипак осавремењеног израза. На њој је приметна и склоност ученице (смера стилски кројач) ка трансформацији и адаптацији историјског костима суптилним савременим изменама (слика 8). Једна повучена, тиха девојка трансформисана је у ауторитативну царицу Марију Терезију, а њене другарице у друге личности са Хабсбуршког двора које понављају став, и користе врло занимљив избор предмета које трансформишу оригиналне у савремене слике (слике 9 и 10).³⁷⁸ Девојка која студира соло певање бира експресивну Бернинијеву Констанцу Бонарели и Мурилову Марију Магдалену и приказује себе у типично барокном заносу који подсећа на сцене из оперске арије (слике 11 и 12). Заинтересованост за личност француске краљице Марије Антоанете резултирала је групом фотографија за коју је тражен адекватан ентеријер (ученице су истраживале личност, као и историјске околности на француском двору XVIII века, иако су им неки од детаља били већ познати кроз историју костима коју уче). Фотографије су оригиналан резултат њиховог истраживања, више него парафраза неке конкретне слике. Детаљи (огледала, лепезе) о којима је било речи при оживљавању епохе, веома су ефектно дочарали амбијент и лик (слика 13). Радови су били, не само

³⁷⁸ Непосредно пре тога ученици су били на екскурзији у Бечу и посетили су Шенбрун, те им је познато и оригинално окружење. Због тога су добиле и додатни текстуални материјал.

верни контексту и добри у транспоновању, него говоре и о идентитету и сензибилитету сваког ученика, па тиме дају дубока лична тумачења заснована на сопственом доживљају старе уметности. То овде постаје потпуно видљиво, а тешко да би до таквих тумачења дошли вербално.

Након направљених радова, приступили смо њиховој анализи, како бисмо и те нове слике подвргли испитивању значења и довели их у везу са њиховим узорима. Тек даље анализе отвориле су кључна питања специфична за нововековну слику као репрезент културе, а такође нас вратила на почетне елементе овог малог педагошког огледа: на питања о вези огледала, слике и представе особе на слици, што је даље водило темама о Нарцису, саморефлексији и тражењу сопства од ренесансне културе до нас самих (слика 14).

3.2.2.2.3 Од ренесансног портрета до селфија

Надградња и даља разрада учињена је у наредној фази, у наредној школској години 2017/2018, у оквиру наставне теме Култура и уметност ренесансе.³⁷⁹ Рад са ученицима назван „Ренесансни селфи“ бавио се откривањем сопства посредством ренесансне хуманистичке мисли, оличене пре свега у развоју ренесансног портрета. Ученици су добили задатак да израде „ренесансни“ портрет/аутопортрет у медију фотографије, односно селфија. Направити портрет по узору на ренесансни није значило имитирати конкретну слику, него испоштовати неке од принципа ренесансног представљања (обратити пажњу на намеру/намену слике, позу, позадину, атрибуте/симболе који одређују особу, занимање, интересовања, личност, карактер). Ученици су се, поред тога, осврнули и на развој ренесансног портрета (од фронталног репрезентативног до трочетвртинског интимног). Имали су задатак да, кроз своје радове, прикажу промену, не само начина приказивања, већ и функције оне врсте портрета за које су се одлучили.

Радови ученика су били сасвим различитог приступа. И када издвојимо најуспешније, они се крећу између сасвим идеализованих (и духовитих) приказа себе као ренесансних хероја до наизглед опуштених приказа, попут младића са слушалицама и

³⁷⁹ У овом задатку, као и оном који се тиче оживљавања барокне слике, учествовали су исти ученици који су претходне године учествовали у сегменту везаном за средњи век.

мишем у непосредном, нехајно срећеном амбијенту, као што је портрет младог музичара (слика 15). Но, то су управо две типичне ренесансне слике (савременог света), у којима се огледа идентитет приказаних ликова између њиховог занимања, делатности и интересовања (хуманистички идеал ученог грађанина) и репрезентативног портрета парадне форме која кроз сјај одеће (и оклопа) представља величину и моћ представљене личности (слика 16). Занимљиво је да је најчешћи избор женских портрета била *Дама са хермелином* Леонарда да Винчија, приказана на различите начине (у ентеријеру, у пејзажу, са псом или чак са хрчком, слике 19-21). Једну групу портрета чине нехајне младе учене госпођице испред компјутера (са кафом или чипсом), које праве предах од свог модерног посла (фотографисане су у кабинету са компјутерима где имају практичну наставу, смер фирмописац-калиграф), а једну представе по узору на моделе из XV века (слике 17 и 18). Један портрет визуелно најмање припада ренесансном изразу, представља потпуно савремен портрет екстравагантне младе жене у „уметничком“ окружењу која жели да „креира свој визуелни идентитет“ контрастом у односу на површне селфије у типичним позама. Међутим, управо таквим приказом свог идентитета у оквиру савременог друштва она припада овој галерији реконтекстуализованих ренесансних портрета.

Овим визуелним интерпретацијама ученици су показали да су разумели и усвојили основне одлике ренесансне културе на далеко слободнији и креативнији начин него да су га морали само вербално дефинисати. Након урађених радова, уследило је излагање и заједничко тумачење, као и један огледни час. Ученици су анализирали представљене радове, како бисмо проверили колико је сваки од радова био јасан и успешан у свом представљању.

3.2.2.2.4 Радови ученика

Барокне анимације (2017/2018)



Слика 1. Каравађо vs. Веласкес



Слика 2: Блажени на плажи (према Бернинијевим скулптурама)



Слика 3: Објављивање тајне (према Каравачовој слици *Вечера у Емаусу*)



Слике 4 (а, б, в): *Сликар и лик* (према Вермеровој слици *Девојка са бисерном минђушом*)



Слике 5 и 6: Неохалсовски портрети

Барокни селфи (2016/2017)



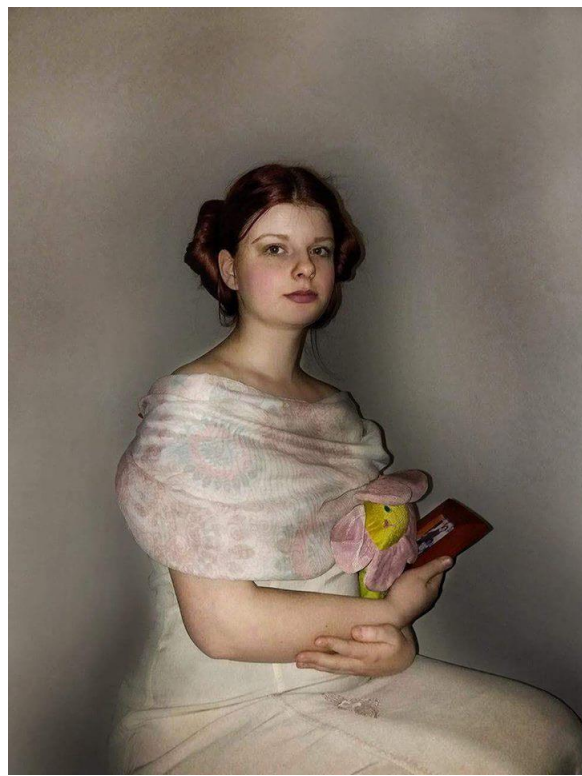
Слика 7. Девојка спрема вечеру
(према Вермеровој *Млекарици*)



Слика 8. Девојка са бисерном минђушом
(према Вермеровој истоименој слици)



Слика 9. Хабсбуршки портрет



Слика 10. Хабсбуршки портрет



Слика 11. Према Бернинијевој скулптури
Констанца Бонарели



Слика 12. Према Муриљовој слици *Марија
Магдалена*



Слика 13 (а, б). *Марија Антоанета*



Слика 14. *Нарцис* (према Каравађу)

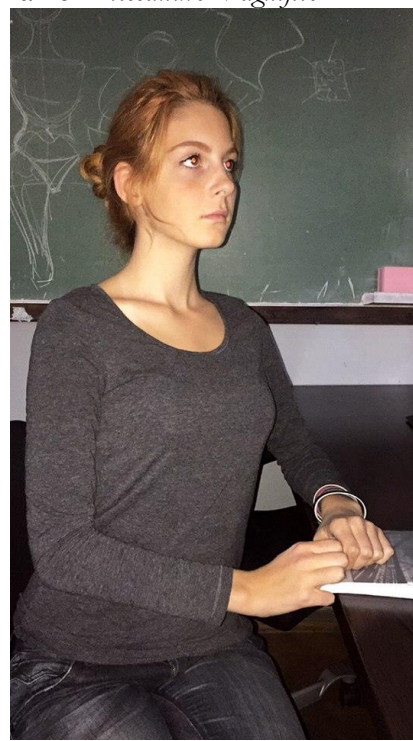
Ренесансни селфи (2017/2018)



Слика 15. Портрет младог музичара



Слика 16. *Alessandro Magnifico*



Слике 17 и 18. Портрети по узору на XV век



Слике 19-21. Портрети по узору на Леонардову *Даму са хермелином*

Оживљена „Ноћна стража“ и друге барокне анимације (2014/2015):



Слика 22. Исечак из филма *Добар дан, господине Рембранте* (Оживљена „Ноћна стража“) <https://www.youtube.com/watch?v=sTo47yM7Wq8>



Слика 23. Исечак из презентације/анимације на тему Рембрантовог *Часа анатомије*



Слике 24-26. Исечци из видео рада *Роса* (према Вермеровим сликама)

3.2.2.3 Евалуација

Као што је показано, евалуација је вршена током целог истраживања наставног процеса, те је свака наредна фаза почивала на допуњавању активности како би се подстакло све сложеније ангажовање ученика у интерпретацији. Због тога су неке од евалуација рађене у току истраживања већ описане у претходном тексту, приликом описа наставног процеса, као њихов интегрални део. Задовољство ученика и мотивација за рад, осим у упитнику, видљива је и кроз коментаре на часу, попут *Баш ми се свиђа ово; пронашли сте прави мамац*. Оно што је приметно кроз све фазе рада је да почетна мотивација ученика није опадала нити варирала у односу на промене у задацима и захтевима, али да је опадала у последњим фазама извођења, те се некада чекало на завршене радове дуже него што је планирано. Узроци су некада били технички проблеми у извођењу радова, а некада неорганизованост групе и неодговорност појединаца (као што ће се показати у анализи ученичког упитника). Што се тиче постигнутих резултата и остварених циљева наставе, они су се усложњавали временом, како је описано. Уколико су први циљеви и захтеви, а тиме и радови ученика били непосредни и интуитивни, у каснијим фазама су постајали освешћенији и слојевитији. Међутим, креативност у тумачењу и извођењу радова и мотивација били су једнако присутни у свим фазама. Евалуација је у ранијим фазама вршена анализом радова, разговором са ученицима, њиховим реакцијама током рада, а у завршној фази 2017/2018 још и путем упитника за ученике који су учествовали у раду и истраживању, и наставнике који су присуствовали угледном часу на којем је представљен завршен наставни процес.

3.2.2.3.1 Анализа огледног часа и упитника за наставнике

Након описаног наставног процеса који се бавио ренесансним портретом користећи селфи као метод, одржан је огледни час коме су присуствовали ученици још једног одељења уметничког профила, који нису учествовали у раду,³⁸⁰ као и четири

³⁸⁰ Због њиховог интересовања након овог часа, касније су укључени у део истраживања *Оживљавање барокних слика*.

наставника, који су попуњавали евалуационе листове.³⁸¹ Час је одржан према плану и припреми (прилог број 5), мада је утисак да је тема тек начета и да би се расправа и разрада могла наставити на још једном блоку часова (што су неки ученици касније и предложили). Сви наставници су оценили час одличним оценама, по свим карактеристикама (интересантност, разумљивост излагања, коришћене методе и технике, контакт са ученицима). Циљ је, између осталог, био да се покрене расправа на једну актуелну тему, а поред ученика чији су радови представљани, укључивале су се поједине колеге, као и ученици гости. Наставници су углавном истакли занимљивост теме и излагања, „важност спајања прошлости са садашњошћу, које се са стране често и не виде“. Такође је истакнуто да тема због савремености „држи пажњу ученицима, и да се градиво повезује са актуелним и битним темама за адолесценте (нпр. формирање идентитета)“, што је у припреми истакнуто као један од циљева часа. Контакт са ученицима је оцењен као „искрен, квалитетан и садржајан“, „праћен осмехом, изузетан“, а такође и обострано прихваћен. Оно што су колеге издвојиле као највеће квалитете јесу: проширивање и повезивање знања, уочавање веза између прошлости и садашњости, примена науке у животу, повезивање са градивом других области, примена модерних средстава, активност ученика, позитивна радна атмосфера. Имајући у виду да су то све били и набројани циљеви часа (са којима наставници нису упознати раније), може се закључити да је час успешно реализован, јер су планирани циљеви остварени. Између осталог, остварен је један од важних циљева истакнут и у припреми који се тиче учења уз задовољство, које је било приметно код свих учесника часа (рачунајући и мене као извођача).

3.2.2.3.2 Анализа евалуативног упитника за ученике

Упитник је попунило 55 ученика из сва три одељења која су учествовала у последњој, најдужој фази истраживања. Важно је напоменути да су ученицима питања у упитнику била јасна и разумљива, и да готово уопште није било потребно додатно објашњавати питања и захтеве. Тиме је умањена могућност да наставник утиче на одговоре ученика. Сви су самостално, вољно и посвећено одговарали на питања. Као и

³⁸¹ Евалуациони лист за огледни час коришћен је као званични школски документ, без додатних преправки.

питања, подаци о одговорима ученика приказани су у три тематске целине. Иако су, у оквиру сваке целине, одговарали на већи број питања, она нису приказана појединачно, већ класификована у мање целине.

Табела 4.1: Мотивација

1- ни мало се не слажем; 5 – потпуно се слажем.	1	2	3	4	5
Занимљиво, забавно, задовољство	1	0	13	14	27
Радозналост, подстакнуто интересовање	2	1	19	17	16
Поновно учешће у сличном задатку	1	6	12	7	29
Радио сам само да бих испунио задатак	22	12	14	5	2

Укупан скор процене **мотивације** на основу пробуђеног интересовања и задовољства при изради задатка је веома висок, а чак и код оних ученика где су поједини искази о раду процењени лошије, постоје сегменти процењени највишим оценама. 12 ученика проценило је максималном оценом свих 8 тврдњи, а минималним (1) последњу, којом потврђују да мотив за рад није био само испуњавање обавезе, већ и задовољство. Видљиво је да забава, занимљивост задатка и задовољство при раду (просек изведен на основу 3 питања) максимално оцењује половина ученика, а још толико делимично и приближно дели њихов став. Нешто је слабије оцењена радозналост и интересовање за тему, као и жеља за наставком истраживања, иако код готово свих ученика ти елементи постоје на високом нивоу. Веома мали број ученика радио је задатак само да би испунио обавезу. Сразмерно томе је изражен став о жељи за поновним учешћем у сличном задатку (7 ученика нема довољан мотив, док 29 има максималан мотив). Једна ученица је дала готово све негативне оцене у свим сегментима првог дела упитника, осим што је проценила да су од наставника добијали јасне инструкције; док је у другом делу на сва питања је одговарала *не, не знам и ништа*.

Табела 4.2: Ангажованост

Лична ангажованост	2	6	10	19	18
Функционисање групе и ангажованост других чланова	6	2	13	20	14
Групни рад је био подстицајан	2	5	26	8	14

Ученици различито процењују своју **ангажованост**, као и учешће других чланова групе. Приметно је да су ученици који су максимално проценили мотивисаност (у претходном сету питања), позитивно и подстицајно проценили и своје учешће и ангажованост чланова своје групе (14 оцењује максимално све ове исказе). Сви они сматрају и да је била јасна њихова улога у групи, али постоје размимоилажења у вези са јасном поделом улога и послова у групи. Док већина тврди да у групи није било јасне поделе, њих 14 сматра да је свако у групи имао одређен и одвојен задатак/улогу. Очигледно је да та ставка није била пресудна ни у ангажовању, ни у мотивацији, већ су ипак ученици сами успели да расподеле своје улоге и задатке, без обзира да ли је подела јасна или не. Другој групи припадају ученици који сматрају да су се довољно залагали, али да због ангажовања појединих чланова, нису могли постићи добре резултате, или су преузели и туђи део посла. Најмање је ипак ученика који нису активно учествовали у раду своје групе (једнак број ученика минимално процењује свој рад и рад ругих чланова). Више од половине ученика (30) сматра да су сви чланови групе били једнако и максимално ангажовани, али подаци о ангажованости чланова и функционисању групе изведени су груписањем више сличних питања. Већина ученика ипак процењује овакав групни рад као подстицајан, иако је на основу процене свих фактора, 26 ученика неутрално.

Питања која се тичу ангажовања у односу на уобичајене часове историје уметности нису процењена као валидна за евалуацију, јер је добар део ученика, чак и оних који су максимално оценили своју и туђу ангажованост и подстицајност, давао сасвим различите одговоре. Наиме, неки од оних који сматрају да на овај начин нису ангажовани више него на уобичајеном часу, оцењују максимално своју и ангажованост групе. У усменом (или писменом) објашњењу наводе да и на „редовним“ часовима историје уметности узимају активно учешће, јер се и у дискусијама подстиче активност.

Табела 4.3: Процена задатка

1- ни мало се не слажем; 5 – потпуно се слажем.	1	2	3	4	5
Јасност задатка	1	1	4	11	38
Инструкције	1	0	1	9	44
Утицај текста	1	4	9	17	23
Решене нејасноће, задатак урађен	1	0	5	15	34

Подаци о разумевању и структури задатка, као и интеракцији са наставником показују да готово сви ученици сматрају да је задатак био јасан, као и да су од наставника добијали јасне инструкције и објашњења. Такође, готово сви се слажу да су успели да реше све нејасноће и да заврше свој задатак. Нешто се разликују одговори који се тичу текстуалних материјала, односно њиховог утицаја на извођење рада. Ипак, највише ученика сматра да су текстови утицали на даљи рад. Међутим, одговори нису у директном односу са ангажовањем, односно може се закључити да мотивација, учешће и испуњење задатка нису били повезани са мањим или већим степеном коришћења тесктова.

У другом, отвореном делу упитника ученици су процењивали постигнуте резултате метода. Будући да се питања могу класификовати у неколико тематских група, тако су представљени резултати.

Табела 5.1: Ученички одговори о могућностима учења путем стварања нових слика

Да ли се овако може учити?	Јесте вид учења. (52)	Више је учење него забава: <i>На овај начин се тема на много лепши начин приближава, самим тим што је занимљиво, ученици су више заинтересовани за градиво.</i>
		Учи се кроз забаву: <i>Могуће је научити много више јер се учи занимљиво и тако се боље памти.</i>
	Више је вид забаве (2) <i>Више вид забаве, али кроз ангажованост има доста материјала за научити, самим тим је занимљиво јер имаш слободу маште и мишљења.</i>	
Шта се може научити?	Нови садржаји: <i>Много шире о слици (шта она говори), аутору, периоду, људима тог времена; Више детаља се запази и научи; Учи се о аутору, делу, времену којем припада дело, јер подразумева истраживање и интересовање за дело. Можемо научити о раду старих мајстора, као и о савременој уметности.</i>	
	Нови начини приступа слици: <i>Ја сам научио да могу на још начина визуелну уметност спојити са звуком; Подстакло ме је да боље разумем неке слике.</i>	
	Актуелизација наслеђа: <i>Може се научити разлика односно повезаност и сличност са модерним светом; Ствара могућност да сами заволимо нешто.</i>	

Анализа прве група питања о могућностима учења рекреирањем слика показује да су готово сви ученици (52) одговорили да се на тај начин учи. Већина је потврдила да је то и вид забаве. Највећи број ученика јасно наводи да су оба вида могућа, односно да се најбоље учи кроз забаву. Неколико ученика уз забаву, додаје и уз *истраживање*. У табели су наведени типични одговори, који се понављају, попут *Много је занимљивије радити на овај начин, зато што није свакидашње, лакше се учи и дуже ми „остаје у глави“* и доста сличних одговора. Одговори на ово питање показују да код ученика постоји свест о томе да је

учење могуће и боље када је забавно, јер је тада ангажовање веће, а памћење боље. Поједини ученици говоре директно о начину (методу) који подстиче приступ теми о којој се учи (*На овај начин се тема на много лепши начин приближава, самим тим што је занимљиво, ученици су више заинтересовани за градиво*).

На следеће питање, у коме је требало образложити претходно, о томе *шта се може научити*, осим честог општег одговора попут *може се научити много тога*, највише ученика својим одговорима упућује на проширење знања. Неки одговори се тичу проширења садржаја, па чак и повезивања медија, док неки ученици говоре и о актуелизацији наслеђа. Њихови одговори потврђују важност интерпретације и вредновања до којих ученици долазе самостално, или уз посредовање наставника, насупрот наметању утврђених вредности. Такође, постоји неколико одговора који упућују на важност актуелизације као пута ка упознавању и разумевању савремене културе и уметности. Приметно је и да ученици истичу значај давања сопственог мишљења и размене са другима (*У групи свако има свој задатак и увек укључујемо своје мишљење*). Може се закључити да има више оних ученика који под учењем подразумевају сазнавање нових информација (наводи се све, од биографских и историографских података до стилских и контекстуалних одлика) до којих долазе истраживањем, али приметно је да постоји незанемарљив број ученика који знање сагледавају шире од тога (*Подстакло ме је да боље разумем неке слике*).

Табела 5.2: Објашњење радова (образлагање резултата)

<p>Шта је било у центру вашег интересовања када сте интерпретирали слику? Од којих елемената сте кренули у свом тумачењу? (Препознавање барокних елемената/карактеристика)</p>	<p>Много више конкретних елемената: <i>емоције, изрази лица, мимика, покрети, прича/сценарио, покрет/динамичност, контраст, осветљење, боје, однос светла и сенке, уметникова личност, тумачење религије, спонтаност, реалистичност, свакодневне радње, свакодневност, обични људи, природност људи, скривени предмети, симболи.</i></p> <p>Неколико личних доживљаја (нпр. тамо где радња добија неочекивани ток, као у случају Фрагонарове слике <i>Љуљашка</i>; или <i>Лица и покрети људи на сликама су нам били смешни</i>).</p>
<p>Како сте то повезали са савременим сликама и искуствима? Шта сте савремено препознали у барокној слици/сликама? Шта сте конкретно повезали у свом раду.</p>	<p>Теме/мотиви: <i>Теме барока повезане са савременим начином живота; спонтаност и реалистичност; људи у свакодневним радњама. Вермерове девојке у свакодневним савременим ситуацијама (као панкерка, са колажом речи који представљају њене мисли). Прича, дешавање. Детаљи, све трагично изгледа, као савремен живот. Насиље. Постоје теме које су вечне, амбијент је променљив. Контрасти, осветљење, атмосфера – борба добра и зла. Обични људи, свакодневна радња у контрастима: 4 мушкараца-4 девојке, храна на столу-шминка, верско чудо-трач. Акт из доба барока и рококоа повезали смо са данашњим.</i></p> <p>Садржаји нових слика/медија: <i>Веза Медузе и Версајеа приметна је у сваком смислу; Бернини као Лигњослав (уобличени уметник, склон такмичењу са конкурентом); Др Гулт као др Хаус; Свакодневност (Халсових портрета) са ликовима/репликама из филмова;</i></p> <p>Могућности медија: <i>Лица и покрети људи на сликама су нам били смешни, па смо одлучили да направимо мимове, вид данашње забаве. Покрети људи – мимови. Колаж као савремени мозаик. Темпераменти сликари – стрип јунаци (Караваџо и Веласкез). Филмско кадрирање – експресивност – стрип (Давид). Монолог – селфи. Овим радом представљамо њене емоције и нежност (Девојка са бисерном минђушом), али и наше виђење;</i></p>

Готово сви ученици дају конкретне одговоре на питања везана за избор елемената који су их подстакли на даљи рад, углавном наводећи више њих. Ученици

углавном дају општије одговоре, како је у табели наведено, а поједини детаљније описују (*Нешто се дешава, обични су људи, свакодневни предмети, затеченост, изненађење*). Одговори показују да су ученици уочили елементе који су обележја барокне слике. Везе са савременим искуством биле су подстакнуте управо избором ових елемената. Као савремене асоцијације, неки ученици наводе теме или ликове који се могу препознати (наративе), док други проналазе везе у садржајима нових медија, а трећи у могућностима медија (нпр. мимови, филм или стрип). Ипак је приметно и то да су код појединих ученика **изостала нека важна објашњења која су видљива кроз рад, и која су истицали у разговорима током почетне фазе рада**. Ова склоност ка визуелном изражавању је била један од почетних разлога за увођење метода, иако су касније анализе подстицале ученике да их и вербално образложе. Мали број ученика није одговорио на нека или чак ни на једно од ових питања. Претпоставља се да је реч о оним ученицима чије је учешће било слабије, о чему говоре и наредни одговори. Општи закључак ипак јесте тај да су ученици у доброј мери успели вербално да објасне или бар назначе елементе које су повезали, као и намере своје интерпретације.

Табела 5.3: Рекреација слика као очување уметничког наслеђа

Овако се чува наслеђе (43)	<p>Памћење и незаборављање: <i>Чува се, треба га помињати, разговарати, тако се одржава у животу. Да, јер ће људи имати нову представу и сам доживљај слике, као и то да ће боље да повезују и памте слике. Због оваквих пројеката сигурно не можемо заборавити дела, али ће то променити поглед на дело/уметника. Све док се преноси, онда живи.</i></p>
	<p>Актуелизација уметности (наслеђа): <i>Све што се доводи у XXI век, поново оживљава уметност. Овако разумемо важност те уметности. Да бисмо даље наставили са сликарством, морамо да видимо шта су уметници раније радили. Повезујемо са садашњицом и боље памтимо нешто што смо сами рекреирали. Рециклира се на неки начин.</i></p>
Не знам/без објашњења	<p>Не знам (3) вероватно (2) без објашњења (5) <i>Можда не, али се на неки начин развија.</i></p>
Ово није начин очувања наслеђа (2)	<p><i>Мислим да ће се брзо заборавити. Не може се чувати, јер није исто видети уживо и преко интернета.</i></p>

Већина ученика одговорила је да се на овај начин чува уметничко наслеђе (43), од тога 6 без објашњења. Остали су дали своја образложења. Одговори показују да ученици разумеју појам наслеђа као очувања памћења, преношења знања о делима, али и измена које носи време (*Да, овако се градиво прилагодило нама, исто колико и ми њему; Да, зато што се наслеђе чува и само када причамо о њему; Овим се заиста чува наслеђе, јер ће људи имати нову представу и сам доживљај слике, као и то да ће боље да повезују и памте слике*). Има и оних који издвајају духовитост као важан или могући начин да се поступа са наслеђем (*Могуће је на смешан начин привући пажњу, да заинтересује друге да сазнају више о делу или уметнику*). Приметна је свест о наслеђу као слојевитој целини, о непотребности раздвајања материјалног и нематеријалног наслеђа, о томе да наслеђе не чине само предмети већ и „приче о њима“. Занимљиво је то што се у одељењу конзерватора културних добара налази највише одговора који овакав рад виде као жељу за истраживањем уметничког наслеђа, али не и као вид његовог очувања. Код њих (мада не свих) постоји очигледна научена свест о очувању наслеђа као материјалног добра у виду његове рестаурације или конзервације, док се код неких пробија идеја о чувању наслеђа памћењем и развојем свести о њему (*Можда не, али се на неки начин развија, код два ученика*). И међу њима су се нашли одговори попут *Причамо о томе и тако то дело живи међу нама*, има и оних који кажу да ће *модернизацијом почети да интересује људе*, или да нас *повезује са садашњим дешавањима у свету*. Петина броја ученика (10) нема став о томе. Јасно је да код већине постоји свест о очувању наслеђа преношењем и оживљавањем памћења о њему, као и о важности активног учествовања појединаца и колектива у томе.

Табела 5.4: Евалуација метода

Предности	Занимљивост (највише одговора): <i>Обично је ђацима мучење да ураде нешто за школу, а ово (...) нам подстиче рад, повећано интересовање.</i>
	Заједнички рад: <i>Свачија укљученост, исказивање различитих мишљења и самостално доношење закључака;</i> <i>Важност субјективног мишљења; допушта се да свако образложе; различито размишљамо и онда склапамо као ризике; имамо доста слободе и у маштању и да се лично повежемо са радом;</i>
	Нове могућности: <i>Боље се упознајемо са тематиком; више идеја и начина на које гледамо; више се залажемо, учимо, видимо нове ствари.</i> <i>Лакше схватање уметности на сопствени начин и на начин уметника; гледање туђим очима, а и својим.</i> <i>На овај начин заувек запамтимо.</i> <i>Новитет је донет на наставну сцену, која отвара могућност дебате на тему начина рада на часу.</i>
Недостаци	Неодговорност и лењост појединих чланова групе. <i>Неравномерна подела рада.</i>
	Недостатак чвршћих правила: <i>рок за предају радова, није скроз организовано, одбацивање нечије идеје, може доћи до несугласица и сукоба.</i> <i>Нема погрешног начина да се уради задатак.</i>
	<i>Више ми се допада коментарисање радова на часу. Радије бих радио сам.</i>
	Нема недостатака (22).
Измене	Промена групе (сарадника) и/или сопственог залагања: <i>Променио/ла бих групу; мањи број чланова групе.</i> <i>Радила бих дуже и више, потрудила бих се да што боље представим.</i>
	Промена организације и правила: <i>Мањи број чланова групе; мало чвршћи рок за завршавање рада; када се ради код куће, нема контроле професора; чвршћа правила.</i>
	Измене у раду: <i>Изабрала бих нову тему; бирао бих једну слику; мењао бих начин излагања.</i>
	Не бих мењао/ла ништа (20).

При оцени метода, као главне предности, ученици наводе занимљивост и забаву, заједнички рад, давање свог мишљења и сагледавање из различитих угла. Постоје и они којима се *више допада коментарисање радова на часу*, што сведочи о томе да су ученици и у редовној настави навикли да износе своје мишљење, дају коментаре и учествују у интерпретацијама. Поједини ученици директно говоре о методама у настави, супротстављајући овакав рад традиционалним начинима рада у учионици.

Као мане/недостатке наводе најчешће неодговорност и лењост појединих чланова, неорганизованост групе, али и недостатак чврстих правила. Рокови су постојали, али је моја одлука била да се недоношење радова не кажњава лошим оценама, већ да се разговором открију узроци непоштовања правила и рокова који се затим, сарађом чланова групе, отклањају. Негде је то имало успеха, негде није. Неколико ученика је навело да групни рад понекад спутава, јер се нека мишљења морају одбити, може доћи до несугласица и сукоба, а неколико ученика би више волело да ради индивидуално (мада је индивидуални рад постојао као могућност код ученика који су на почетку истакли то као жељу, а био је један такав случај). Може се закључити да су недостаци које ученици истичу, заправо, друга страна онога што наводе као предности (*имамо велику слободу, али недостају нам тачни рокови; можемо да износимо различита мишљења, али то може довести до сукоба и неприхватања*). Један ученик јасно образлаже да су предности и мане врло повезане (*Нема погрешног начина да се уради задатак; нема претерано правила, можемо да се изгубимо комплетно*). Затим даље појашњава: *Да, за и против је исти разлог*). Такође, све мане и недостаци тичу се организационог дела рада, недостатка одговорности ученика и немогућности наставника да на то утиче. Нико од ученика није навео ману која се тиче активности/задатка за ученике. 22 ученика сматра да нема никаквих мана.

Сугестије за промену резимирају ставове изнете у вези са предностима и манама. Већина одговора тиче се промене групе, односно избора њених чланова, а затим ангажованости/залагања и организације. Најмањи број ученика осврнуо се на промене које би применили у свом раду. Слично као и у претходном, 20 ученика је одговорило да не би променило ништа.

Последње, закључно питање имало је за циљ да сумира свест ученика о постигнутим циљевима. Постављено је веома отворено *Шта се, по твојем мишљењу, постигло овим начином рада?*, те су и одговори били подељени између конкретно постигнутих циљева и општих ставова. Многи ученици су давали и више одговора, а можемо их поделити у три скупине: ангажованост и интересовање за предмет/садржај због занимљивог приступа; стицање нових знања; осавремењивање наслеђа (разумевање слике на савремен начин).

Табела 5.5: Постигнути резултати и циљеви

Ангажованост и интересовање због занимљивог приступа (27)	<i>Рад на часу на коме сви учествују; заинтересованост за историју уметности и саму уметност; лакше сам се заинтересовао за теме него да учим из књиге; боље сазнавање због опуштено рада и истраживања; добра атмосфера подстиче нашу машту и више информација; креативност (3)</i>
Стицање нових знања (26)	<p>Знања о уметнику, делима, епохи: <i>знање о бароку; сазнали смо пуно о уметнику; боље смо се упознали са сликама и уметницима тог периода; сазнали смо неке историјске приче повезане са аутором и уметношћу</i></p> <p>Начини стицања знања: <i>да боље сагледамо, видимо дубље; слобода мишљења, шири поглед, анализирање слика; тумачење слика на превише начина; да протумачимо рад; нове идеје о историјским стварима/темама; доста тога, од начина проучавања дела до познатих уметника</i></p>
Осавремењивање наслеђа (5)	<i>Рекреација; представљање и разумевање слике на савремени начин; успели смо да дочараму сцену на наш савремен начин; научили смо да повежемо епохе са савременим на занимљив начин.</i>

Готово је једнак број одговора који се тичу подстицања на рад и ангажованост због занимљивог приступа (27) и оних који се односе на нова знања (26), а троје ученика наводи и креативност. Код многих ученика наведено је више поменутих ставки заједно. Од оних који говоре о новим знањима, највише њих наводи нова знања о уметнику, делима, епохи, док поједини наводе и начине стицања знања као постигнуте циљеве рада: анализу, боље сагледавање слика и тумачење. Петоро ученика као главни резултат види осавремењивање наслеђа. Приметно је да код ученика постоји свест о томе да учење није само стицање нових знања, већ да се оно односи на сам начин учења, гледање слика, интерпретацију, реконтекстуализацију и разумевање као неодвојиве процесе сазнавања о уметности.

На основу анализе упитника за ученике, може се сумирати да су оваквим радом постигнути готово сви циљеви који су на почетку постављени. Детаљније о томе биће речи у тумачењу резултата истраживања. Ученици су позитивно оценили, како могућност размене мишљења и уважавање различитих перспектива и полазишта (активно учешће у интерпретацији), тако и могућност да се изразе новом сликом, у којој ће моћи слободно да укључе своје ставове и асоцијације. Исто тако, показано је да су

ученици свесно повезивали елементе барокне културе, и сопствене, који су током рада анализирани и освешћивани, уз помоћ и активно учествовање наставника.

3.2.2.3.3 Епилог: поновна примена метода на предлог ученика

Евалуација овог метода садржи и неке активности који у почетку истраживања нису планирани, али су изведени доста након завршеног ученичког рада везаног за ово истраживање. Наиме, рад на селфију добио је своје природно проширење, што се може сматрати и његовом позитивном евалуацијом. Епилог први десио се након годину дана, када су ученици поменутог одељења у коме се први пут експериментисало са селфијем, отишли на вођење кроз Конак кнегиње Љубице,³⁸² у коме су упознати са предметима и амбијентом конака, односно контекстом деветнаестовековне српске културе кроз тему огледала. Уводна активност тичала се управо прављења селфија, која је побудила интересовање ученика за даљу причу, што је био својеврсни наставак описаног задатка.

Други део епилога тиче се завршног задатка на крају четвртог разреда у истом одељењу, писања есеја о модерној уметности. Исти ученици предложили су да уместо есеја направе селфи, фотографију или снимак којима ће показати своје *виђење* модерне или савремене уметности. Будући да сам овај предлог проценила као још један показатељ успешности и изражајних могућности оваквог метода, предлог је усвојен. Радови који су настали на њихов подстицај, као и објашњења која су ученици дали, показују један веома личан, јасан, често и ангажован став, у складу са природом (модерне) уметности.

Развој метода рекреирања и оживљавања слика, односно стварања сликовних интерпретација, показао се као подстицајан пример коришћења савремене културе, па чак и као начин за савладавање препрека и сметњи у настави, у коме оне бивају искоришћење као предности. И даље од тога, из тих предности изведене су и развијене теме и метод, као нов пут интерпретацији културе новог века и њеном преплитању са савременом културом. Детаљније о томе биће речи у тумачењу резултата истраживања.

³⁸² Вођење је осмислила и спровела Катарина Страднер, у оквиру своје кустоске праксе, студенткиња која је прошла курс Методике наставе историје уметности, као део своје кустоске праксе.

3.3 РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

У овом делу поглавља, дат је преглед резултата истраживања према постављеним циљевима. Према њима је извршено груписање резултата у следеће категорије: Креирање метода наставе историје уметности у узајамном контексту (3.3.1); Улоге ученика и наставника и њихове интеракције у заједничкој интерпретацији наслеђа (3.3.2); Однос *дигиталних уробојеника* према наслеђу кроз дијалог ученика са „старим сликама“ (3.3.3); Сврсисходност и примењивост метода наставе историје уметности у контексту савремене културе (3.3.4). Закључни резиме свих резултата дат је у делу који се бави уопштавањем метода у настави испитиваних истраживањем, чији је резултат стваралачка настава - учење кроз ре-креирање слика (3.3.5).

3.3.1 Креирање наставних метода наставе историје уметности у *узајамном* контексту

Према циљевима и задацима наставе постављеним још у припремној фази истраживања, направљен је план као ревизија и/или надградња наставног програма, који је даље у истраживању примењиван, праћен и евалуиран. Главна одредница приступа настави, на основу којих су вршене промене садржаја и примена метода, било је поштовање *узајамног контекста* у настави – разумевање контекста прошлости из позиције ученика и њихове културе. Узимајући у обзир одабране везе култура прошлости и садашњости, испитивало се како се у настави може постићи што целовитије тумачење ликовног наслеђа, имајући у виду његове различите аспекте. При томе су се једнако поштовали и аспекти које предлаже програм, као и они које предлажу ученици.

Анализа наставног програма (у оба сегмента истраживања) и анализа уводног упитника (у сегменту Средњи век) показале су да постоје несугласице између наставног програма и ученичких очекивања, односно неусклађеност између предложених наставних тема и садржаја и предзнања која ученици доносе у учионицу, посредованих савременом културом. На основу узорка који је бројао 63 ученика другог разреда средње школе, разговора са њима и њиховог писменог излагања, дошло се до закључака да је могуће и пожељно изменити приступ темама које се обрађују. Са једне стране, одлучено је да се направи заокрет према садржајима које третирају средњовековно наслеђе у савременим медијима. Са друге стране, метод и активности за ученике требало је да их подстакну да се кроз сопствено искуство и активно учешће у настави, односно тумачењу

наслеђа, што више повежу са њим. Сам избор врсте активности зависи од предмета/садржаја, као и онога што се наставом жели постићи. У првом сегменту (средњи век), активности су усмерене ка *реконструкцији* епохе средњег века, у којој ученици на различите начине добијају улоге у којима треба да упознају и разумеју *дух времена*. У другом сегменту активности су усмерене ка *рекреирању* слика у коме ученици дају своје одговоре на елементе ренесансне и барокне уметности које могу да препознају и креативно искажу сликама сопствене културе. У оба случаја реч је о принципу двоструког/узајамног контекстуализовања наслеђа, у коме се не занемарује ни садашњи ни оригинални контекст.

А) Средњи век: Наставне теме су прегруписане према наведеним интересовањима ученика, садржаји бирани и организовани према предложеним темама, уз стално повезивање са савременим примерима. Теме нису организоване према хронолошкој и историографској линеарности, већ према оним елементима које су ученици одредили као важне. Затим су, на основу наведеног, осмишљаване активности за ученике, као и материјали које су користили током наставе. Сам метод креиран је на основу (код већине) доминантних концепата компјутерских игара и савремених медија и садржаја који баштине средњовековно наслеђе (игрице, филмови, серије). Наставни садржаји су такође прилагођени тим концептима, тако што су пронађене одређене значењске везе са предложеним наставним садржајима у програму. Из њих су изграђене активности у којима се ученици постављају у ситуације које оживљавају епоху о којој уче, те би се такво учење могло назвати *интерпретативним искуственим учењем* (видљиво већ при формирању идентитета групе – име, грб, парола, а касније кроз задатке Апостолска мисија, Иконоборство, Таписерија из Бајеа).

Б) Оживљене слике: приступ је такође заснован на личној контекстуализацији ликовног наслеђа. У овом сегменту, индивидуализација искуственог учења, још је *видљивија* кроз процес рекреирања слика наслеђа. Са једне стране, визуелни медији су постали нов алат за учење, а са друге стране средство интерпретације и личног избора, сусрет различитих мишљења и тумачења, као и тражење једног могућег значења и разумевања слике прошлости.

Тако личан и осавремењен приступ наслеђу начињен је као допуна тема и садржаја из наставног програма (и на њему базираног уџбеника). Приступ је, такође, био заснован на поштовању задатака и циљева наставних предмета историје уметности и ликовне културе, који су у самом програму назначени, али за које не постоје практична упутства нити примери за извођење. Може се уочити да је као важан третиран захтев да се „ефикасно користе информације из различитих извора“, „стекне увид у значај повезаности ликовног стваралаштва са осталим уметностима, наукама и процесима рада“. Такође се водило рачуна о остваривању циља о развоју ученичке креативности, као подршке „ученицима да откривају, експериментишу, успостављају нове односе и долазе до нових решења у различитим активностима и оспособљавање ученика да стечено искуство примене у другим наставним предметима, свакодневном животу и будућим занимањима“. Посебан акценат при креирању метода односио се на развијање „позитивног става и одговорног односа према културном и уметничком наслеђу и његовом очувању“, јер је метод конципиран кроз активан однос према наслеђу и контекстуализацији уметничких дела, односно стварању корпуса нових *слика* које преиспитују њихова значења и продужавају памћење о њима. Овако креиран метод, који почива на активном и интерпретативном приступу сваког ученика ликовним делима и културној епохи, осмишљен је као покушај да ученици кроз наставу „развију одговоран однос према очувању културне и уметничке баштине, разумеју шта је уметност и сагледају њену улогу, место и значај у различитим епохама и културама; уоче и разумеју промене у уметности у историјском, друштвеном, психолошком, економском и културном контексту; формирају критички однос према уметничким делима и буду оспособљени да вреднују уметничка дела“³⁸³.

У складу са овако постављеним циљевима наставе, осмишљени су задаци у којима се о сопственој култури размишља као о наслеђу. Тек када *оживимо* слике из прошлости, реконтекстуализујемо их, можемо говорити о наслеђу, о сликама које су претрајале време и дошле до нас, не као носталгични остатак прошлости, него као део културе чији смо ствараоци и актери. Због тога је селфи као слика савремене (*нафцисоидне*) културе постао предмет критичког разматрања, исто колико и портрет као слика (*самосвесног*) ренесансног света. Обе слике посматране су као континуитет развоја мисли о сопству и

³⁸³ Наставни програм за гимназије.

идентитету, и као визуелна сведочанства постојања, тежњи и вредности једне епохе. Барокна слика као представа једног динамичног времена након буђења (само)свести, оживљена је медијима сопствене епохе, у покушају да се пронађу паралеле у приказима и вредностима ове две епохе. Изведени радови, њихови описи, као и евалуативни подаци показују да су те везе уочаване и примењиване/актуелизоване на неколико начина. Некада су доминантне везе биле теме и наративи, некада начин приказивања, некада је изражајност нових медија биле директна веза са елементима барокне културе (табела 6.2).

Према наведеним резултатима, оба сегмента показују да је могуће тумачити ликовно наслеђе према шире постављеним циљевима наставе. Такође је показано да такво учење не почива на репродукцији чињеница и уважених ставова и вредности, већ да се ставови интерпретацијом граде, а вредности у току наставе развијају и преиспитују. Даље је могуће, на основу приступа наставним садржајима (ликовном наслеђу), који почива на савременој перспективи и рецепцији, прилагодити предложене наставне теме искуствима и очекивањима ученика. Такође, показало се да је могуће прилагодити учење (као процес интерпретације) ученицима, чак и сваком понаособ, њиховој међусобној размени мишљења, поштовању интерсубјективности, а тиме поштовати и развој личности.

3.3.2 Улоге наставника и ученика и њихова интеракција у заједничкој интерпретацији наслеђа

Један од циљева истраживања био је испитати и описати улоге и активности наставника и ученика, њихову интеракцију (односе у наставном процесу, процесе и резултате којима ти односи воде, начине на које је наставник уважава интерсубјективност и користи је у креирању и остваривању наставног процеса), као и ангажованост ученика у измењеном процесу наставе. Успостављањем нових улога наставника и ученика, стварани су услови за заједничку интерпретацију наслеђа.

3.3.2.1 Улоге наставника

Наставник током целог процеса има веома активну улогу. То није улога предавача који подучава, као у традиционалном концепту наставе, и стога (пр)оцењује успешност ученика на основу запамћеног градива о коме је предавао. У припремној фази то је улога интерпретатора који бира и групише садржаје на основу предложених/обавезних тематских целина, али и на основу ученичких жеља и улазних концепата. Тиме се улога наставника приближава наведеним улогама редитеља или диригента, али и кустоса. У наредним фазама наставник припрема различите активности кроз које ће ученици имати активно учешће у процесу наставе и учења.

Даље, током извођења наставе, наставник води, усмерава, прати и бележи ученичке активности, уносећи измене, како би активности што више постигле циљ. Припрема активности за ученике подразумева и припрему наставних материјала (текстуалних и визуелних). Припремом материјала које ученици користе, на појединим часовима наставник има мање приметну (мање фронталну) улогу, јер ученици постају ти који тему истражују и о њој расправљају, а наставник води и усмерава те дијалоге, прати и усмерава ученичке интерпретације. По потреби, поставља питања и даје одговоре на ученичка питања, или их усмерава ка проналажењу одговора. Реч је о усмеравању различитих интересовања према заједничком циљу, као и скретање пажње на могуће грешке и ограничења у тумачењима. Наставник, дакле, бира и групише садржаје, на основу њих креира активности, које затим прати и усмерава, унапређује, све са циљем целовитог сагледавања предмета ученичког истраживања/учења. Јасно је да је овакав процес последица отворене дијалогске форме у настави, насупрот фронталном приступу, и да је поштовање интерсубјективности основни елемент.

На основу описаних активности у оба сегмента, наставник добија улогу партнера у учењу, јер подстиче стручну интеракцију,³⁸⁴ посредује у стицању знања до којих се долази заједнички. Будући да све време прати и учествује у раду свих ученика у групама, отклања нејасноће, усмерава интеракцију, подржава различитости у приступу ученичког рада и интерпретације, важно је истаћи и мотивациону улогу наставника.³⁸⁵ Она је, пре

³⁸⁴ И. Ивић, А. Пешикан, С. Антић, *Op. cit.*, 69.

³⁸⁵ *Ibid.*, 70.

свега, усмерена на развијање унутрашње мотивације за учење, буђењем интересовања за различите теме и приступе. Не треба занемарити ни улогу наставника као евалуатора, како читавог наставног процеса, тако и процењивања напредовања ученика. Оно је, као и мотивација, усмерено ка отварању свести о могућностима сопственог развоја, стицању свести о учењу и различитим могућностима интерпретације наслеђа. Све наведене улоге наставника који прати свој рад истражујући га, синтетисани су у улози *рефлексивног практичара*³⁸⁶ који промишља своју праксу и теорију, како би та пракса била унапређена, али и развијена као модел који се може даље побољшавати и примењивати.

3.3.2.2 Улоге ученика

Истраживање показује да групни рад за ученике може бити и подстицај и препрека. Оно што ученици у упитнику истичу као подстицаје односи се на важност *субјективног мишљења*, слободу изношења и размену мишљења, као и сагледавање из различитих углова. Резултати упитника показују да већина ученика овакав групни рад процењује као подстицајан. Препреку и недостатак представљају неједнака заинтересованост, укљученост и одговорност појединих чланова групе (посебно ван часова, када се део рада обавља код куће). Када говоре о интеракцији са наставником, готово сви (49/55) се слажу да је задатак био јасно постављен и вођен, разумели су смернице и циљеве, добијали јасне инструкције. Са друге стране, део ученика види главне недостатке у недостатку строжијих правила, посебно оних који се тичу поштовања рокова. Већ је речено да је истраживање базирано на развијању унутрашње мотивације и одговорности ученика. Међутим, ипак је неопходно наметнути неке спољне регулаторе, на чијем развијању треба радити, што упућује на поновно преиспитивање ове улоге наставника.

Како би се разумео процес грађења зна(че)ња, перманентно су праћене ученичке активности, бележене у дневнику, као и њихово напредовање. Упитником је, такође, испитивано колико они сами разумеју важност своје интерпретације. И поред тога што су изведени радови посве различити, резултати показују да нове слике нису насумично нити интуитивно прављене, већ да су резултат осмишљене интерпретације, која почива,

³⁸⁶ Л. Радуловић, *Op. cit.*

како на личним асоцијацијама, тако и на поштовању контекста и аспеката који су им текстуално предложени. Истакнута већина ученика сагледава важност коришћења текстова, односно помоћних материјала и интерпретација. Будући да су сви радови настали као продукт заједничког рада и размене мишљења (у којој је наставник, како је речено, активан као неко ко прати и води процес анализе, надградње и разумевања), можемо рећи да радови представљају добре примере сарадње и заједничке интерпретације и грађења (нових) значења, односно креирања знања. Цео процес почива на дијалогу, размени мишљења, уважавању различитих аспеката наслеђа. У закључним питањима евалуативног упитника, ученици као најчешће одговоре везане за предности рада наводе заједнички рад, занимљивост и забаву, повећано интересовање, већу укљученост, давање и уважавање свог мишљења и сагледавање из различитих углова. Будући да су ово одговори на питања отвореног типа, закључује се да су ученици исказали ставове који поткрепљују многе циљеве истраживања. У процесу заједничке интерпретације, поред уважавања, долазило је и до несагласности и одбацивања предлога и мишљења, што сведочи о процесу преговарања о значењима у оквиру дијалога.

Поменуто одбацивање мишљења у оквиру групе, или сугестија наставника да се крене или одустане од извесних идеја/путева говоре у прилог томе да се не може апсолутно свака интерпретација прихватити као релевантна. Требало је да група постигне консензус о значењима која граде, користећи убедљиве аргументе којима поткрепљују своје ставове. То заједничко значење не мора нужно бити исто значење за све саговорнике, већ се разматра могућност промене почетне позиције, чиме се постиже права интеракција, а учење и подучавање се обликују и одвијају према и у контексту, односно конкретної ситуацији.³⁸⁷ Резултати показују да су готово сви ученици били мотивисани и спремни да се укључе у дијалог и рад, када им је дата могућност да изнесу и развијају своје мишљење. Степен њихове активности, укључености у дијалог и спремност да уче мењајући и унапређујући мишљење, зависио је од односа који су се успостављали у оквиру групе, укључујући и сарадњу/интеракцију са наставником. То нас доводи до закључка да су могућности стварања заједничког значења кроз промену

³⁸⁷ I. Subotić Krasojević, K. Trifunović (2016) Dijalog i zajednička interpretacija nasleđa u nastavi istorije umetnosti, *Godišnjak Srpske akademije obrazovanja*, Beograd, 351–362., 359.

концепата велике, и да зависе од обостране спремности и отворености да се о значењима преговара. Резимирајући улоге наставника и ученика, може се закључити да их је немогуће описати сасвим одвојено, јер је свака улога и активност наставника везана за активности ученика, и обрнуто. То још једном показује њихову интеракцију, сарадничтво и заједничтво у интерпретацији.

3.3.3 Однос дигиталних урођеника према наслеђу - дијалог ученика са „старим сликама“

Један од главних циљева истраживања био је испитивање односа *дигиталних урођеника* према наслеђу кроз дијалог ученика са „старим сликама“. Истраживање је послужило да се опише процес грађења активног односа прошлости и садашњости кроз позицију ученика као посматрача и тумача ликовног наслеђа. У постојећој ситуацији у којој ученици често долазе у школу без традиционалног прибора за школски рад (свеска, оловка, уџбеник), али никада без паметних телефона, било је могуће подстаћи коришћење ових савремених технолошких алата да постану истраживачки и стваралачки алати. Са друге стране, конзумирање и уживање у популарној култури прерасло је у критичко-истраживачки процес у коме су се испитивале савремене слике наслеђа.

Према опису наставног процеса насталог анализом дневника рада и анализом ученичких радова, можемо закључити да ученици разумеју важност ових повезивања, и радо их примењују, ако су правилно усмерени. Ученици и у упитнику сами често наводе важност актуелизације и осавремењивања наслеђа. Њихови одговори сугеришу да се, проналажењем сличности и разлика између култура прошлости и садашњости, може освестити и боље разумети, како прошла, тако и садашња култура (*Можемо научити о раду старих мајстора, као и о савременој уметности; Може се научити разлика односно повезаност и сличност са модерним светом*). Такође се наводи да је такав вид актуелизације и реконтекстуализације добар начин да се заинтересује за наслеђе, те да се нешто и заволи. Интересантно је да је прилично велики распон веза које ученици праве између дијахроно постављених култура. До успостављања тих веза долазе некада спонтано и интуитивно, а некада дубљом анализом. Циљ активности (као и задатак наставника који их прати) био је да све те спонтане сугестије продуби и освести.

Сегмент Средњи век показао је да је повезивање са савременим сликама наслеђа веома подстицајно, и када је реч о дословном коришћењу у популарној култури која продубљује интересовање за њихово упознавање и разумевање (нпр. таписерија *Дама и једнорог* у сценографији филмова о Харију Потеру), и када је реч о концептуалним повезивањима (нпр. анализа културалних односа коришћењем асоцијација на серију *Игра престола* или интерпретација средњовековних портала као пролаза у друге димензије/светове). Нисмо се одлучили за детаљну анализу популарних садржаја у настави (иако је и то могуће), већ су искоришћени они елементи који код ученика изазивају асоцијације или потребу да се даље истражује. Змајеви и једнорози као стални пратиоци и/или противници у игрицама, филмовима и серијама враћени су у своје изворне контексте и трагало се за њиховим средњовековним визуелним применама (у оквиру скулптуре, приказа на грбовима, таписеријама и књигама), а затим антрополошким и симболичким значењима у оквиру те културе. У уводним часовима, приликом набрајања појмова везаних за средњи век која би интересовала ученике издвојено је и следеће: дворови, краљеви, приватни живот, тровања и дворске сплетке, прељубе, политички бракови. Једна ученица је, током разговора на тему *Зашто треба учити (сопствену) историју*, рекла „Мене не занима одређен народ, мене занимају заједничке теме, без обзира где се оне појављују“. Ово је био покушај да се наведене теме и интересовања повежу преко различитих медија средњовековних слика, ширећи их и на оне области визуелног који је проширен у односу на традиционалну историју уметности (предложено у програму).

У другом сегменту ученици су постављени у активну улогу у којој је гледање ренесансних и барокних слика било повезано са познавањем, препознавањем и разумевањем слика савремене културе. Савремени медији условљавају ученичку рецепцију, не само савремених садржаја, већ и културе прошлости. Увидом у ученичке радове, али и сам процес и евалуацију рада, показало се да су савремени медији могућ начин да се уоче, примене и изразе споне удаљених култура. Иако ученици и писмено описују своје радове управо образлажући успостављене везе, приметно је да су те везе лакше изражене кроз сам процес стварања и кроз саме радове, него кроз њихову вербализацију. То оправдава метод рекреирања слика као реконтекстуализације наслеђа у настави историје уметности, која се успоставља као разумевање сликовности и

сликовног језика, односно развоја визуелне писмености. Са друге стране, оно се не зауставља на томе, и подстиче ученике управо да вербално даље раде на разради мисли које су претворили у слике. Резултати истраживања показују да савремени визуелни медији имају велики потенцијал у тумачењу наслеђа, који даље треба развијати и истраживати.

3.3.4 Сврховитост и примењивост метода у контексту савремене културе

Пратећи наставни процес, од његовог планирања, преко извођења, измена и завршне евалуације, он се показао као процес активног стварања значења која су се заједнички преиспитивала, на основу претходно стечених искустава и нових знања. На основу анализе дневника наставника, упитника које су попунили наставници и оног који су попунили ученици, дошло се до закључака да је метод у коме се савремене слике интерпретирају истовремено и равноправно са предвиђеним програмом предмета историје уметности, показао као примењив, занимљив, активан/активирајући, партиципативан, актуелан/савремен, те да због свега тога пружа много могућности за даљу разраду и примену у настави. На основу свих наведених анализа, може се сумирати да су оваквим радом постигнути готово сви циљеви који су на почетку постављени. У оквиру евалуативног испитивања **сврсисходности и примењивости наставног метода у контексту савремене културе**, резултати се могу, према претходно наведеним и објашњеним циљевима, поделити у следеће категорије: **задовољство у учењу/сазнању, заједничка интерпретација** (уз размену мишљења и поштовање интерсубјективности), **развој самосвести о (сопственом) учењу (метакогниције), учење као баштињење**, што све води заједничком циљу – остварењу **стваралачке наставе, учењем кроз ре-креирање слика**.

Као најваљиднији инструмент за мерење сврсисходности метода показао се упитник за ученике, јер је базиран на репрезентативном узорку од 55 испитаника/ученика, и јер је њиме испитивано њихово учешће, процена рада, као и њихова свест о постигнутим резултатима током истраживања. Овај упитник односи се на други сегмент истраживања, а попуњавали су га ученици који су прошли кроз обе

његове тематске фазе (селфи и барокне слике).³⁸⁸ Одговори из овог упитника представљају објективне исказе, који критички допуњавају податке који су, са неминовном дозом субјективности, анализирани на основу мог наставничко-истраживачког дневника. Пре свега из овог разлога, резултатима који су проистекли из упитника је дата највећа пажња при евалуацији наставног процеса. Овде ће укратко бити изведени обједињени закључци.

Задовољство при учењу. Мотивација ученика за рад, на основу интересовања побуђеног овим начином рада, занимљивости и задовољства при раду, оцењена је на веома високом нивоу. Више од половине ученика би радо поново учествовало у сличном задатку, док су готово сви ученици рад оценили као подстицајан. На различитим местима у упитнику постоји истицање задовољства у раду и учењу, јер се учи боље, али и лепше, без притиска. Готово сви ученици исказали су став да су забава и учење неодојиви у овом процесу. Колеге наставници такође су истакли да је контакт са ученицима „искрен, квалитетан и садржајан“, „праћен осмехом, изузетан“, а такође и обострано прихваћен. Поред података из упитника, о задовољству при раду сведоче поједини искази ученика приликом рада, од којих су неки наведени у претходном тексту (нпр. *Обожавам ову школу, ми смо цео час причали о једнорозима; Баш ми се свиђа ово, пронашли сте прави мамац*).

Поред задовољства у раду, важна је ученичка процена постигнутих циљева и резултата рада, о чему сведочи други део упитника. Поред тога што сматрају да је ова врста тумачења наставних садржаја начин да се, уз забаву, нешто ново научи, резултати упитника показују да се код ученика развијала и подстицала **самосвест о (сопственом) учењу - метакогниција**. Они истичу да су овако научили много шире о слици, аутору, периоду, запазили више детаља, јер постоји истраживање и интересовање за дела, који подстичу да се боље упозна са тематиком и разумеју слике. Скоро половина ученика објаснила је која су нова знања стекли, од чега је највише њих мислило на стицање *знања о* нечему (уметнику, делу, епохи), али се јасно наводе и стицање *знања да* се нешто уради, научи, разуме, постигне (да се боље и шире сагледа, дубље види, тумачи, изрази слобода

³⁸⁸ Две трећине тих ученика учествовало је и у првом сегменту истраживања (средњи век).

мишљења). Поред стицања нових знања, такође половина ученика даје и одговоре о томе да их је на рад и активно учење подстакао занимљив и актуелан приступ, док неки од њих као главни резултат рада виде управо *рекреацију* и осавремењивање наслеђа. Још једном можемо закључити да је, приликом анализе упитника, примећено да код ученика постоји свест о томе да учење није само стицање нових знања, већ да се оно односи на сам начин учења, гледање слика, интерпретацију и разумевање као неодвојиве процесе сазнавања о уметности. Ученички искази потврђују и свест о важности интерпретације и вредновања до којих ученици долазе самостално, или уз посредовање наставника, насупротив наметању утврђених вредности.

Анализа ученичких радова показује да су њима ученици исказали, не само знање и разумевање одређених уметничких дела као слика прошлости, већ су у њих уградиле ставове о неким вредностима данашњице, као и сопствене склоности и сензибилитет (што се може видети у опису радова другог сегмента). Нису сви радови истог квалитета, нити су постигли исти степен разумевања. Било је оних које површно третирају примећене везе, али ипак је више оних радова који се баве ширим аспектима једног дела, као и уметности дате епохе, те и постижу шире разумевање.

Учење као баштињење. Код четири петине ученика (43/55) у упитнику исказана је свест о томе да се овим начином учења чува уметничко наслеђе. Оно што је видљиво кроз њихове одговоре је да очување наслеђа повезују са памћењем, незаборављањем, помињањем, преношењем, одржавањем у животу. Исто тако, говори се о буђењу интересовања, доживљају, приближавању, бољем схватању, разумевању уметности, које доприноси чувању наслеђа у наведеном смислу. Још један важан аспект је и то што наводе актуелизацију, повезивање са собом и садашњицом, јер тако поново *оживљава стафа уметност*, али и зато што нас то повезује са савременим дешавањима у свету.

Упитник за наставнике, иако знатно малобројнији и мање детаљан, потврђује закључке ученичког упитника: важност спајања прошлости са садашњошћу, које се са стране често и не виде, као и повезивање са актуелним и битним темама за адолесценте (нпр. формирање идентитета); проширивање и повезивање знања, уочавање веза између прошлости и садашњости, примена науке у животу, повезивање са градивом других

области. Опис наставног процеса, као и закључци о реконтекстуализацији наставних садржаја, говоре у прилог томе да је у доброј мери постигнут активан приступ тумачењима ликовног наслеђа.

3.3.5 Уопштавање метода: Стваралачка настава (учење кроз ре-креирање слика)

Будући да се говори о методама у настави историје уметности/ликовне културе, зависно од социокултурног контекста у коме се она одвија, јасно је да су описани методи били пролагођени извођењу у описаним условима контекста. Будући да се ради о малој и затвореној средини, једном наставнику и његовим сарадницима, не можемо рећи да резултати истраживања представљају универзалне научне истине, нити имају претензију да буду тако представљени. Међутим, будући да је основна хипотеза била изграђена на поштовању контекста савремене културе и механизмима стварања значења и слика у оквиру ње, сматрам да резултати истраживања дају могућности за уопштавање наставних метода који су се разрађивали и истраживали. Карактеристике које су наведене и објашњене као резултати истраживања биле би основна полазишта за даљу разраду метода у другим срединама, или са другим наставним темама. Истраживање је показало да је сваки покушај примене описаних метода био прилагођаван новим ситуацијама, као и да су исти задаци били прихватани на различите начине у различитим групама.

А) Пример прилагођавања наставног програма при обради наставне теме Култура и уметност средњег века јесте један пример, изграђен на основу специфичности контекста у једној генерацији ученика. Оно што је истраживање чинило могућим у више одељења једне генерације, јесте да су сви испитани ученици, укључени у истраживање, давали одговоре од којих се могла створити тематска целина у оквиру које су прилагођени наставни садржаји. Важно је нагласити да није у оба одељења сваки задатак, као ни цео концепт једнако прихваћен. Врло је могуће да би у некој другој средини уводни упитник дао другачије податке, који би захтевали измену плана и нове тематске оквире. Међутим, оно што би остало исто јесте приступ наслеђу средњег века, који би се градио на интересовањима и разумевањима ученика која су стекли својим досадашњим учењима и искуствима.

Након завршеног истраживања, урађен је исти уводни разговор са ученицима наредне генерације. Он је показао да је за њих доминатно интересовање окренуто према магичном, алхемији, вештицама, прогонима, паганским религијама, а витезови нису вредновани као важна нити подстицајна тема. Из тога би било могуће развити нову централну тему која би се односила на средњовековна веровања (од званичних до одбачених религија, јереси, сујеверја, паганизма, и свих њихових преплитања). Дакле, опет би се користио антрополошки приступ средњовековном наслеђу, аргументација би поново била грађена на основу ликовног наслеђа тумаченог са становишта *оживљавања* његових функција и вредности. Поново би могле бити обрађене све програмом предвиђене теме, али из другачије перспективе, са неким новим примерима. Дакле, настава би поново била конципирана по моделу: нова слика о средњем веку/нови улазни концепт – нови контекст – нови садржаји/измењен метод. На основу сличности и одступања у улазном концепту, градио би се нешто измењен метод, односно тематски приступ из кога би се креирали садржаји и активности.

Овај накнадни истраживачки корак је још један показатељ да наставни метод није константан ни апсолутно преносив у сваки други контекст (чак ни тако близак када се ради о наредној генерацији ученика истих образовних профила исте школе), као и да су наставни садржаји у директној повезаности и међузависности са њим. Међутим, ако постоје одређене константе које се морају поштовати, можемо говорити о уопштавању и широј примени метода и у другим срединама. Главна константа је приступ наставника, који почива на отворености за методичке приступе предвиђеним наставним темама, и отвореност да се садржаји прилагоде савременим научним, али и популарним тумачењима баштине, који ће се, даље, критички интерпретирати. То у пракси значи и стално упознавање наставника са новим садржајима (како научним, тако и популарним), из којих ће моћи да формира нове везе, односе и интерпретације. Будући да овакав рад захтева знатно ангажовање наставника, примена метода зависила би од спремности наставника да преузму нове и проширене улоге, односно да рефлексивом своје праксе постану и њени творци, а не пуки извршитељи. То такође ставља наставника у позицију активног тумача и истраживача ликовног наслеђа, који своје истраживање дели са ученицима. На тај начин показује се да је процес интерпретације у заједништву заиста могућ, на супрот репродукцији усвојених значења, тумачења и вредности.

Б) Други сегмент посвећен култури новог века показује другу врсту прилагођавања, која поново почива на специфичности наставне теме и њеној вези са савременом културом. Ренесансна (а затим и барокна) култура свој *преобрасај* догују, између осталог, технолошкој и медијској револуцији и у области ликовних уметности (нове научне технике посматрања света, развој перспективе, изум штампе али и нове сликарске технике, као што је уље на платну). Све ове технолошке и медијске иновације, као и њихове далекосежне последице у уметности, узете су у обзир и у приступу тој култури, те је предност дата управо посматрању и тумачењу помоћу савремених медијских иновација.

Истраживање је показало да је коришћење нових медија као средстава интерпретације веома примењиво и да може имати вишеструке функције у настави. Показало се да се у настави могу користити они медији које ученици користе мимо наставе, а који на настави најчешће представљају ометајући фактор одвлачења пажње са предмета учења. Овде је ситуација преокренута, тиме што су они искоришћени као извори сазнања и као средства за интерпретацију. Сматрам да овакви методи могу наћи примену, не само у оквиру наставних предмета који се баве ликовним наслеђем, већ и много шире, те да би уопштавање метода имало далекосежнију примену. Таква тврдња почива на томе што је показано да се сликовним интерпретацијама које су ученици стварали осврћу на опште теме, важне, како за васпитање/образовање личности (посебно показано на примеру селфија), тако и за разумевање културе у којој се формирају. Поред тога, показано је да ученици радо прихватају и раде овакве задатке, а да тек током процеса учења постају свесни могућности и проширивања ставова, па и вредности о ономе што уче. Такође је показано да ре-креирање слика о прошлости представља сложен и индивидуалан процес, који на овај начин постаје видљив и представља нам виђење ученика (у свој сложености тог процеса) као посматрача и креатора тих значења/слика.

Оба сегмента истраживања показују да је ученичка креативност искористив потенцијал у осмишљавању и примени метода у настави. Пошавши од претпоставке да је за развој креативности потребна креативна настава, резултати истраживања показују да теоријска настава може бити креативна и стваралачка. Ученички радови и евалуативни

подаци дају позитиван одговор на почетку постављеном питању³⁸⁹: подстичући *креативност* и стваралаштво ученика, можемо их много чему *научити*.

4 КРЕАТИВНЕ ИНТЕРПРЕТАЦИЈЕ НАСЛЕЂА У НАСТАВИ

Тумачење резултата истраживања

Ново поглавље бави се тумачењима резултата истраживања, према класификацији датој у завршном делу истраживачког поглавља. Та класификација проистекла је из циљева истраживања, а тумачења ће бити изложена, како у складу са њима, тако и у складу са постављеним и провераваним хипотезама. **Настава (историје) уметности као узајамна контекстуализација** (4.1) представља разраду главне хипотезе о поштовању узајамних контекста, као довођења у однос контекста прошлости и садашњости, из позиције оних који уче. Интерпретација се гради кроз узајамни однос различитих контекста дела и контекста посматрача/ученика. Из ове хипотезе развијају се остале које су провераване истраживањем и поткрепљене резултатима: **Учење и настава историје уметности као баштињење** (4.2) заснована на активностима ученика и наставника који активно и заједнички интерпретирају наслеђе, постављајући нова питања и отварајући нове могућности тумачења, са циљем проналажења задовољства у сазнању. **Сликовне интерпретације** (4.3) је део посвећен односу дигиталних урођеника према ликовном наслеђу, односно могућностима нових медија и праксе рекреирања слика као могућних интерпретација ликовног наслеђа. У њему се говори о уметничким делима као сликама света, као и о новим сликама које се су продукт виђења наслеђа самих ученика, из сопствене визуре савремене културе и њених слика. Последњи, закључни део **Настава уметности као интерпретација, грађење значења и вредности** (4.4) резимира претходно постављене резултате, и прави синтезу педагошких и теоријско-уметничких ставова и закључака истраживања. У њему се, такође, говори о могућностима промене наставног програма/курикулума као последицама промене метода у настави, која почива на разумевању и поштовању контекста у коме се одвија. Тиме се још једном наглашава важност стваралачке, интерпретативне наставе која за циљ има хуманиситички развој личности ученика.

³⁸⁹ Питање студенткиње на часу Методике наставе историје уметности: Да ли ми треба да пустимо ученике да буду креативни или нешто да их научимо?

4.1 Настава уметности као узајамна контекстуализација

Резултати истраживања показују да је разумевање и поштовање контекста у коме се настава историје уметности одвијала послужило за формирање наставног метода, који подразумева приступ предмету, избор тема и креирање активности, којима су наставни садржаји обрађивани и интерпретирани. Овавав метод који произлази из самог наставног садржаја и ученичког односа према њему назван је *интерпретативним искуственим учењем*. Ученици, кроз сопствено искуство и првобитне концепте са којима улазе у процес наставе и учења, *оживљавају* и проживљавају једну могућу слику света и културе о којој уче.

Прециози и Фараго разликују два приступа која разумеју простор памћења, које називају историографским и психоаналитичким.³⁹⁰ Наставни програм историје уметности, утемељен на традиционалној историјско-уметничкој научној дисциплини, заснован је на историографском приступ тумачењу уметности, на сукцесији, објашњењу узрочно-последичних веза које су нужно условљене. Такав програм прати линеарни ток и одваја прошлост од садашњости³⁹¹. Уводни део истраживања показао је да је једно од доминантних проблема у ученичком (не)прихватању одређених наставних тема и садржаја управо ово одвајање прошлости и садашњости. У истраживању је остварен другачији приступ, које Прециози и Фараго дефинишу као *психоаналитички приступ*, заснован на односу између прошлости и садашњости, преклапањима и понављањима одређених образаца у различитим формама.³⁹² Цео процес контекстуализације наслеђа у настави у истраживању почивао је на проналажењу тих образаца, препознатих од стране ученика и наставника који врши и усмерава њихова даља повезивања. Резултати завршне евалуативне фазе истраживања показују да су ученици позитивно оценили и као кључан за успешност наставног процеса наводили управо овај процес узајамне контекстуализације или актуелизације и рекреирања наслеђа, како су га сами дефинисали.

³⁹⁰ D. Preziosi, C. Farago (2012) *Art Is Not What You Think It Is*, Blackwell Publishing, 45

³⁹¹ Ibid.

³⁹² Ibid.

A) Сегмент Средњи век: Већ на самом почетку одступило се од историјске линеарности у приказивању средњовековног наслеђа и наставни садржаји груписани су по темама које су се поставиле као срж ученичког интересовања. Први образац који је послужило за контекстуализацију концепта новог метода био је идеја витештва, као доминантне идеје која се прожимала кроз ученички првобитни доживљај средњовековне културе. Будући да је тај појам у знатној мери проистекао из савремених *слика* међу којима доминирају оне из филмова и компјутерских игара, **витештво** је третирано **и као тема и као метод** у настави. Интерпретација и разумевање овог појма имали су кључну улогу у креирању карактеристика наставног процеса који подразумева облике рада, наставне теме, као и активности за ученике.

Облик рада проистекао из ученичког разумевања појма витештва захтевао је рад у групама, у које су ученици били подељени према својим радним навикама и односу према учењу, претходно проверених тестом. Водило се рачуна да визуелне медије не посматрамо само као техничко средство додато традиционалном концепту учења у коме је циљ стицање готових знања. Довољно је било остварити приступ настави/учењу који прихвата концепт игре и стварања, применити коришћење логике, правила и садржаја компјутерских игара у традиционалнијим условима у учионици.³⁹³ Поред тога, ученици у оквиру постављених односа и правила у групи, преузимају своју одговорност, како за сопствено образовање, тако и за функционисање групе.³⁹⁴ Иако нису сви били у томе једнако доследни и/или успешни, то је ипак послужило као важан фактор саморегулације.

Наставне теме и садржаји груписани су, дакле, одступајући од историографске линеарности, према темама које су ученици одредили као релевантне и подстицајне. Концепт витештва је постао прва тема која је своју визуелну примену нашла у хералдици, која је изабрана и уведена као нова тема у настави. Иако се појава грбова везује за западњачку културу тек у зрелом и позном средњем веку, хералдика је изабрана као уводна тема из два разлога. Први је тај што је витешка култура постављена као

³⁹³ Ž. Krnjaja (2010) Igra, stvaralaštvo, otvoreni vaspitni sistem - šta ih povezuje?, *Nastava i vaspitanje*, vol. 59, br. 2, 264–277.

³⁹⁴ B. Rogoff (1998) COL (Community of Learners) – Interaktivni model učenja i vaspitanja, u *Psibologija u svetu*, Beograd, 111-127.

водиља за методички приступ, те се на примеру хералдике могла развити у педагошко-методичком смислу. Други разлог је што грбови, иако у традиционалној подели не припадају пољу (историје) уметности, ипак представљају слике средњовековне епохе, на основу којих можемо поставити одређене одлике, па чак и правила, која су нам послужила у даљем тумачењу средњовековног наслеђа. Такође, као што је већ речено, сфера интересовања ученика, као и савременог бављења сликама у пољу визуелне културе, даје нам оправдање за овај избор. Грб, као слика, доведен је на самом почетку нашег наставног процеса, са системом вредности и понашања, не само средњовековне витешке културе, већ и са начином на који слике комуницирају својим значењима. Као таква, витешка култура је постала парадигма средњовековне културе. Она се касније прожимала и кроз друге наставне теме и садржаје, у којима су се обрађивале њене одлике у оквиру дворске културе (*Дама и једнорог*, *Танцерија из Бајед*) и црквене уметности средњег века (романичка култура, крсташки походи, реликвије). Табеларни преглед тема дат је у претходном поглављу.

Активности за ученике такође су последица ове контекстуализације. Витешке врлине које су ученици истакли и анализирали у контексту савремене културе, послужиле су и као средство за регулацију процеса наставе. Већ првим задатком – креирањем грба своје групе – ученицима је пружена могућности да створе свој (заједнички) идентитет, ставове и врлине којима ће се, са једне стране, поистоветити са садржајем који обрађују, а са друге стране, ојачати кроз процес наставе и учења. Уместо да добију текстове у којима им се дају готове чињенице о нпр. ранохришћанској уметности (кроз примере фресака из катакомби и рељефа на саркофазима), ученици се постављају у позицију у којој, на основу текстова о датим представама, треба да истражују. Стога се може још једном закључити да су наставни садржаји и активности били у непосредној и веома тесној вези једни са другима, почивајући на савременој контекстуализацији средњовековне баштине.

Једна од даљих контекстуализација урађена је на примеру теме и активности средњовековног **иконоборства**. То је, заправо, послужило да се истакне значај слике и сликовности као вредности уметничких дела којима ученици не могу да дају (чак ни естетску) вредност. Белтинг говори о иконоклазму као универзалној појави,

објашњавајући да „веза између физичких и менталних слика у које их преводимо може да послужи као објашњење жара с којим се уништавају физичке слике, својственог сваком иконоклазму. Заправо, иконокласти су желели да елиминишу слике из колективне имагинације, али су у ствари могли да униште само њихове медије.“³⁹⁵ Мичел на сличан начин говори о проблему савременог иконоклазма, који не може да уништи слике, већ само медије, и још даље, постаје „више од обичне деструкције слика; он је *креативна деструкција*“³⁹⁶, у коме слика разарања постаје нова слика у колективном памћењу. Мичел истиче да су „магијски односи према сликама у модерном свету моћни колико су били и у, такозваним, раздобљима вере“.³⁹⁷ Иако постоје разлике између култура и етапа у историји, он сматра да је двострука свест о сликама трајна црта човековог одговора на ликовне представе. Жива слика је, према Мичелу, *метаслика*, секундарна, рефлексивна представа слика.³⁹⁸ Ученичка аргументација показала је веома висок степен разумевања овог проблема, те није ни чудо што су били веома активни у одбрани уништавања слика као затирања памћења о једној идеји и култури. Такође, у разговору са ученицима, примећено је да они (без познавања стручне литературе) деле ставове веома блиске назначенима, те да је због тога веома важно пронаћи културне обрасце који се понављају у различитим формама и о њима активно расправљати.

Даља контекстуализација тема и садржаја вршена је, како је објашњено у самом истраживању и изложено у резултатима, усмеравањем према изабраним садржајима и концептима из популарне културе, као и примерима савременог традиционалног црквеног сликарства. Један од концепата је појам *портала*, данас популаран захваљујући епској и научној фантастици у којој представља временски пролаз.³⁹⁹ Појам је ученицима познат и као посебна специјализована врста интернет страница. Заједничко значење сваког портала (врата, црвоточине или веб портала) јесте улаз, пролаз и прелаз у други простор, а могли бисмо рећи и у време, уколико истраживање прошлости оживљавањем

³⁹⁵ Н. Belting (2013) *Slika, medij, telo: nov pristup ikonologiji*, превод А. Милосављевић, *Slike/singularno/globalno – savremeno kao eksperiment*, преводили Ђекић, Ј, Станковић, М, Факултет за медије и комуникацију, Универзитет Сингидунум, Београд, 79-81.

³⁹⁶ В. Дž. Т. Мићел (2016) *Šta slike žele*, превод А. Милосављевић, Београд; Факултет за медије и комуникације, 37.

³⁹⁷ Ibid., 26.

³⁹⁸ Ibid., 28

³⁹⁹ На сличан начин појам постоји у науци као пример *црвоточине* – закривљеног простора/времена.

њених садржаја тумачимо као својеврстан времеплов. Обрада ове наставне целине састојала се у промени приступа, поново у односу на ученичке асоцијације. Вежба са порталима само је наговештај онога што се на тему портала (као и других појмова које су данас прошириле своје значење) могу даље остварити, али то ће бити предмет неког наредног истраживања.

Све обрађене теме на основу којих су груписани садржаји и активности имали су за циљ да ставе ученике у активну позицију оживљавања и реконструкције епохе средњег века, како би разумели средњовековно наслеђе кроз сопствено искуство које је послужило ка основа за надградњу нових знања. Дамјанов наглашава *узајамност* као предуслов сваког истинског комуницирања. Још додаје да се може претворити у мрежу, у интеракцију свјетских размера.⁴⁰⁰ Осим узајамног комуницирања (пожељно) свих чланова наставног процеса који размењују своја мишљења, узајамност је постигнута на више нивоа везивања слика прошлости и садашњости, што је постављено као циљ, разрађен у теоријском делу.

Б) Од портрета до селфија – у потрази за сопством (од препреке до метода у настави)

Пошли смо од претпоставке да се, свакодневним гледањем и интерпретацијом слика и објеката визуелне културе, формирају нова знања и нове слике идентитета и окружења. То је послужило да се направи веза између слике као као визуелне конструкције друштвеног, али и обрнуто – друштвене конструкције виђеног.⁴⁰¹ То је најпре разрађено у активности везаној за упоредно истраживање селфија и ренесансног портрета, односно репрезентацију сопства/идентитета у њима.

У делу истраживања који се бавио оживљавањем ренесансних и барокних слика, једно од кључних узајамних полазишта, односно спона између историјске епохе и савремене културе, било је питање односа огледала и слике. Речено је да је директан повод за увођење овог метода заправо био покушај превазилажења проблематичне ситуације, препознате и у ситуацији непоштовања ауторитета школе

⁴⁰⁰ J. Damjanov, Op. cit., XX-XXI

⁴⁰¹ V. Dž. T. Mišel, Op. cit., 419.

шминкањем/улепшавањем и огледањем/прављењем селфија. Задатак који је постављен пред ученике, а касније систематичније разрађен, послужио је да се овај „проблем“ претвори у ново тумачење ренесансне и барокне слике. Наиме, ренесансна теорија огледало је препознала као метафору сликарства, што је потврђено у незаобилазном сликарском приручнику *Iconologia* Ђезара Рипе (*Cesare Ripa*), издатом око 1600. године. У овом приручнику који почива на познавању амблематских приказа и алегорија, популарном међу песницима, реторичарима, сликарима и вајарима, алегорија сликарства као свој атрибут држи управо огледало. Но, и пре овог визуелног „упутства“, ренесансни мислиоци оживљавају античке расправе о слици и огледалу. Ренесансна теорија истиче амбивалентност овог односа: са једне стране, полазећи од Платона, огледало (као и слика, односно одраз) је виђено као обмана, илузија, симулакрум, удаљавање од првобитне форме/идеје; али друга полазишта о огледалу/слици говоре као о могућности да ухвати нешто од те (божанске) суштине.⁴⁰²

Незаобилазна тема везана за огледало јесте античка прича о Нарцису, коме ренесанса теорија такође придаје амбивалентна тумачења. По једном, Нарцис је виђен као симбол самољубља и таштине (*vanitas*). Према Марселу Фићину, главном заступнику неоплатонске идеје (и оснивачу Платонове Академије у Фиренци), Нарцис је оличење пада душе из Небеске сфере (ренесансно хришћанско тумачење Платоновог света Идеја). По другом тумачењу, Нарцис је виђен као слика божанске креације, те тако Алберти говори о Нарцису као изумитељу сликарства. Његово огледање у води тумачи се као потрага за самим собом, а Нарцис сам као парадигма самоспознаје и немогућности да се она у потпуности оствари.⁴⁰³ Лаканов Стадијум огледала прилог је савремених теорија које поткрепљују ову Нарцисову спознајну функцију. Према Лакану, дете (људско младунче) најпре спознаје себе преко сопственог одраза у огледалу, а тек онда кроз поистовећивање са другим људима. Важно је и то да се та спознаја дешава пре овладавања језиком.⁴⁰⁴ Вратимо ли се хуманистичким циљевима образовања, враћамо се

⁴⁰² С. Брајовић, *Op. Cit.*, 120-131.

⁴⁰³ Cf. *Ibid.* 126-127.

⁴⁰⁴ Ž. Lakan (1983). *Stadijum ogledala kao tvoritelj funkcije Ja kakva nam se otkriva u psihoanalitičkom iskustvu. Spisi (izbor)*. (ur. M. Pavlović). Beograd : Prosveta, 5–13.

до спознаје личности (и свога лика) у сопственом свету, а наш свет се, више него ренесансни, стално налази пред одразима у огледалима, и у буквалном смислу.

Разрада задатка за ученике пружала је низ могућности за контекстуализацију, које су се разрађивале кроз рад са две генерације ученика (прва на тему барока, друга ренесансе). Оне су конципиране на дијалозима са сликама, који добијају карактер загледања у себе, ако се поиграмо ипак и овим ненарцисоидним - стваралачким тумачењем Нарциса. Рад са ученицима назван „Ренесансни селфи“ се бавио управо откривањем *сопства* и идентитета посредством ренесансне хуманистичке мисли, оличене пре свега у развоју ренесансног портрета. Као што је речено у опису истраживања, направити портрет по узору на ренесансни није значило имитирати конкретну слику, него испоштовати неке од принципа ренесансног представљања. Како наводи Сапа Брајовић, „портрет, више од других жанрова, допушта слободу закључивања, јер изазива препознавање и уграђивање личног искуства и осећања (...) он је, у том смислу, попут посматрања одраза у огледалу”⁴⁰⁵. Уколико је ренесансни портрет успоставио стандарде који су, уз мање или више модификација, оквири будућих приказивања људи,⁴⁰⁶ овакво тумачење портрета посредством селфија као свима доступног и коришћеног медија саморепрезентације, поставило се као идеална прилика за нову врсту контекстуализације наслеђа у настави. Задатак за ученике ослањао се и на (историјску) промену и трансформацију самог ренесансног портрета, кроз чију се промену огледа слика ренесансног друштва. Та трансформација креће се од петнаестовековног миметичког приказивања који се најчешће огледа у профилним портретима (и њиховим античким узорима, новцу и медаљама) који упућују на моћ и безличност јер не остварују контакт очима са посматрачем, до шеснаестовековног који је “био посвећен рекреирању живота”, тежећи поред сличности са моделом и изражавању његове душе, као “есенције сопства”⁴⁰⁷, што је праћено новом формом тродимензионалног трочетвртинског портрета, омиљеног до данашњих дана. Избор форме портрета у ученичким радовима показао је разумевање ове разлике, а није необично што су ученици много радије приступали овом личнијем и интимнијем приказу. Описи радова показују да су, кроз

⁴⁰⁵ С. Брајовић, *Op. cit.*, 10.

⁴⁰⁶ *Ibid.*, 11.

⁴⁰⁷ *Ibid.*, 59.

разноврстост приступа и приказа, ученици успели да прикажу себе као типичне ренесансне слике (савременог света), у којима се огледа идентитет приказаних ликова између њиховог занимања, делатности и интересовања (хуманистички идеал ученог грађанина) и репрезентативног портрета парадне форме која кроз сјај одеће (и оклопа) представља величину и моћ представљене личности. Но, данас је можда област делатности и интересовања више условљена личним избором него што је то било могуће у ренесанси. Дакле, избор за представљање свог сопства/селфија ипак јесте и питање личног става. Већина се одлучила на аутопортрет, а њих неколико је направило портрете блиских особа.

Важно је то што су готово сви приказани у савременом контексту (одећи, окружењу, занимању) који поштује ренесансни принцип. Иако овакве селфије не би направили мимо задатка, већина ученика је ипак била спремна да их поносно постави на друштвене мреже као сопствене слике. Огледало је ипак послужило да се размисли о свом идентитету, да се крене у потрагу за сопственом представом која ће бити бар део онога што се доживиљава као сопствена суштина. Другим речима, Нарцис је у огледалу кренуо у самоспознају и потрагу за самим собом. И без обзира да ли се видео у свакодневном обличју, како га иначе препознајемо (као млади музичар) или замишљеном/идеалном (као отмени јунак), огледало нам га је “открило”.

Будући да ренесансна слика, по узору на античку теорију песништва, поштује миметички идеализам – реално опонашање природе, али не онакве каква јесте, већ каква би требало да буде,⁴⁰⁸ и портрет је идеално представљање. Данас бисмо рекли да је он пројекција личности и њеног сопства (као индивидуалног и друштвеног бића) у очима посматрача којима је намењена. Наравно да посматрачи у тренутку настанка слика нису били широка публика као данас, јер ренесансна култура још увек нема институцију музеја, те им ми као данашња публика и тумачи дајемо нова значења, односно увек се помало огледамо у њима, као у огледалу. Радови ученика, као што смо видели, представљени су управо као типичне ренесансне слике примењене на савремени свет.

И радови генерације која се бавила селфијем путем барокне културе, показују да су, не само верни контексту и добри у транспоновању, него говоре и о идентитету и

⁴⁰⁸ Мисли се, пре свега, на корен овог става који почива на Аристотеловој дефиницији песништва којом га, као уметност, одваја од историје, јер „није песников задатак да излаже оно што се истински догодило, него оно што се могло догодити“. Aristotel, *O pesničkoj umetnosti*, Dereta, Beograd, 71.

сензибилитету сваког ученика, па тиме дају дубока лична тумачења заснована на сопственом доживљају старе уметности.

Према хуманистичким захтевима, циљ образовања је слобода и самоспознаја.⁴⁰⁹ Данас је умногоме проширен појам сопства, као и идентитета, који су у постмодерниситичкој мисли виђени као конструкти који (као и остали конструкти) почивају на вези појединца и институција, односно представљају “артефакт, иделопшки продукт одређеног контекста”.⁴¹⁰ Ипак, и у радовима је присутна потреба да се, кроз друштвено изрази и део унутрашњег бића (како портретисаног, тако и сликара/фотографа), односно да се осврне на “неку фину душевну текстуру и посебну вредност појединачног живота”⁴¹¹ о којој често и радо пишу ренесансни уметници и теоретичари, јер за њима несумњиво трагамо када се бавимо портретом (макар и у сопственом огледалу). Дакле, портрет је и у овом наставном огледу, тумачен као веза персоналности и друштвеног контекста у коме се она остварује и огледа, јер и “ренесансни портрети и аутопортрети, разнолики и противречни, ипак исказују и тај међупростор, драгоцену суштину личности изван сваког оквира”⁴¹². Између те две крајности формира се оно лично и непоновљиво, које се у потрази за бесмртношћу, може овековечити сликом и тиме сачувати од заборављавања. Говорећи о уметности, као и нашем истраживању, не смемо заборавити чињеницу да је свака интерпретација такође лично учитавање и/или огледање. Овакав приступ настави потврда је истраживања ликовног наслеђа као трочланог феномена у коме се аутор, дело и доживљај дела не могу раздвојити. У том дијалогу, открива се сопство аутора, лика и гледаоца. Због тога је селфи изабран као средство у коме ученици као гледаоци и интерпретатори исказују сликом оно што се дискурзивно не да до краја објаснити.

У другом сегменту креирање метода било је усмерено ка креирању слике себе (или другога) као приказу идентитета и његовог разумевања у оквиру одређене културе. То значи да је сама тема (ренесансна култура) била кључна за избор метода, а реконтекстуализација је била могућа успостављањем везе са разумевањем и приказом

⁴⁰⁹ К. Р. Liessmann, *Op.cit.*, 46.

⁴¹⁰ *Ibid.*, 28.

⁴¹¹ *Ibid.*, 28.

⁴¹² *Ibid.*: 40

себе у оквиру сопствене културе, односно њених слика и медија (селфи). Поред тога, ако је *рекреирање живота* један од принципа ренесансне слике, овде се, принципом узајамне контекстуализације, *рекреира слика епохе* у којој то постаје значајан сегмент у коме је видљив однос визуелног и социјалног.

4.2 Настава као баштињење

Ако је кључно својство предмета баштињења, које називамо *сведочанственост*, да памти реалност из које је потекао и да о томе сведочи у реалности у којој се нашао,⁴¹³ и ако, са друге стране, постоји образовни процес који желимо да буде истраживачки, личан и контекстуализован, можемо закључити да у њему постоје субјекти, активни чланови тог процеса, наставници и ученици који откривају „танане нити између прошлости и садашњости“.⁴¹⁴ Ако су, поред тога, предмети баштињења доказ да се прошлост збила, али и доказ о разноврсним и промењивим представама прошлости,⁴¹⁵ први принцип узајамне контекстуализације добија ново оправдање, и нове могућности – рекреирати прошлост кроз нове слике, јер „разумемо ли прошлост икако другачије осим у сликама?“⁴¹⁶

Ово је прилика да се укратко понове и образложе кључни циљеви којима се у баштинском контексту тежило, а које произлазе из услова међусобне контекстуализације. Циљ наставе не сме бити само препознавање карактеристика одређене епохе, већ и утврђивање слојева, значења и вредности (уметничких) предмета, на основу којих су постали добра и као таква претрајали време, односно по чему чине наслеђе/баштину. Испитиван метод у настави се бавио решавањем проблема како подстаћи ученике (па и наставнике) да размишљају о сопственој култури као наслеђу (упрошћено речено, селфи као наслеђе ренесансног портрета, филм као наслеђе барокне реторике, друштвене мреже као аутопортрети и медиј саморепрезентације), односно да размишљају о сликама прошлости као баштини кроз коју су нам до данас пренета различита значења и вредности која данас постоје/живе у неким другим

⁴¹³ М. Попадић, (2015) *Време прошло у времену садашњем: Увод у студије баштине*, Центар за музеологију и херитологију, Филозофски факултет Универзитета у Београду, 45.

⁴¹⁴ Ibid.

⁴¹⁵ Ibid., 79.

⁴¹⁶ Ibid., 79.

обличјима. Подсетимо се Белтинговог исказа да старе слике настављају да живе и када промене медије.⁴¹⁷ Истраживање је послужило да ученици истраже и освесте *како ренесансне слике живе у данашњим (на примеру селфија)*, односно шта свако од њих баптини када направи такав (ауто)портрет и постави га у јавну „галерију“ друштвених мрежа. То је значило разумети селфи као слику себе/сопства у култури која је обликована сликама.

4.2.1 Портрет и селфи као слика света

„Уметност у свим својим изражајним формама вредан је извор за сазнавање прошлости: у уметничку праксу уписане су вредности и назори времена у ком је настала и на тај начин, а не само својим приказивачким садржајем, сведочи о реалности из које је потекла.“, каже Попадић.⁴¹⁸ Говорећи о проширењу поља и методологије историје уметности, Ханс Белтинг каже да се она мора осврнути на слике нових медија, без бојазни да ће издати карактер уметничког дела.⁴¹⁹ Метод је учинак таквог проширења пренетог у наставу.

Иако засигурно не можемо рећи да је сваки селфи⁴²⁰ уметничко дело, можемо га испитати као сликовни медиј. Свакако га не можемо оспорити као слику и визуелни артефакт у коме ће будуће генерације налазити вредне изворе за сазнавање прошлости. Селфи постаје предмет истраживања у студијама визуелне културе, теорији медија и слике, истиче се специфичност ликовног језика, као и његова комуникацијска функција, и посебно је приметна анализа селфија у истраживањима идентитета.⁴²¹ Брзо након изума паметних телефона, а посебно њихових камера/огледала (iPhone 2010), Оксфордски речник је 2013. године означио селфи као “реч године”. Ако говоримо о

⁴¹⁷ H. Belting (2013) *Slika, medij, telo: nov pristup ikonologiji*, prevod A. Milosavljević, *Slike/singularno/globalno – savremeno kao eksperiment*, *priređili Čekić, J, Stanković, M*, Fakultet za medije i komunikaciju, Univerzitet Singidunum, Beograd, 73-88., 82.

⁴¹⁸ М. Попадић, *Op.cit.*, 77.

⁴¹⁹ H. Belting, (2002). *Kraj povijesti umjetnosti?*, Zagreb, 267.

⁴²⁰ *Селфи (selfie)* је у Оксфордском речнику дефинисан као фотографија особе коју она сама направи, најчешће паметним телефоном или веб камером, и подели је (*share*) на друштвеним мрежама (Cf. <https://en.oxforddictionaries.com/definition/selfie>). Иако је историја селфија дуга колико и историја фотографије, данас се најчешће везује за објављивање/саморепрезентацију на друштвеним мрежама.

⁴²¹ Пројекат Лева Мановича (L. Manovich) *Selfiecity*, <http://www.selfiecity.net/>; пројекат Д. Милера (D. Miller) <http://www.ucl.ac.uk/global-social-media>

функционалном образовању које ученике „спрема за живот“, реч године не би требало занемарити, посебно ако је можемо критички употребити и испитати. Селфи је брзо постао „икона дигиталне ере“, те и омиљени медиј „дигиталних урођеника“. На изложби „From Selfie to Selfexpression“ одржаној 2017. године у лондонској галерији „Saatchi“ били су изложени аутопортрети, „ремек-дела“ уметника попут Рембранта и Ван Гога, као и бројни селфији јавних и анонимних личности. Поједини уметници су урадили наручене селфије за потребе изложбе. Према речима аутора изложбе, то је био покушај представљања историје и увиђања креативних потенцијала селфија.⁴²² Појава селфија као новог медија, праћена је, као и увек, технолошком иновацијом, у овом случају појавом паметних телефона. Поређења ради, ренесансну слику не бисмо могли замислити без технолошке и медијске иновације – појаве штафелајне слике и технике уља на платну. Инвенција штафелајне слике (уља на платну) илуструје „комплексност која је својствена визуелним медијима. (...) Она је човека, који је у то време постао свестан себе, опскрбила представама - или радије, сликама – које су му биле потребне за саморефлексију“.⁴²³ Аутори поменуте изложбе кажу да је паметни телефон постао средство уметничке експресије, јер селфи показује како бисмо волели да нас људи виде, а не какви заиста јесмо. Ово звучи готово аристотелијански, па и ренесансно, иако се овде не ради о ренесансном хуманизму, већ о представљању верзије нашег идентитета у какву бисмо волели да људи верују.

Даниел Милер, антрополог, супротставља се ставу да је селфи по себи површан, те бисмо пре многе његове интерпретације и олаке осуде могли назвати површним⁴²⁴. Он негира изједначавање селфија са нарцизмом који представља идеалну верзију себе усмерену на себе самог. Насупрот томе, селфи је увек намењен другима, постављен на социјалне мреже као форма комуникације.⁴²⁵ Постављајући слике на друштвене мреже,

⁴²² <https://www.saatchigallery.com/selfie/>

⁴²³ Н. Belting, (2013) *Slika, medij, telo: nov pristup ikonologiji*, превод А. Милосављевић, *Slike/singularno/globalno – savremeno kao eksperiment, priredili Ćekić, J, Stanković, M*, Факултет за медије и комуникацију, Универзитет Сингидунум, Београд, 73-88, 87-88.

⁴²⁴ Д. Милер (D. Miller), води велико дугогодишње истраживање о значају и утицају социјалних медија (The Global Social Media Impact Study) у које је укључено неколико светских земаља из различитих региона, на основу којих прати културолошке разлике и глобалне сличности које се тичу и могућности селфија. Једно од главних питања тичу се испољавања идентитета, слобода и равноправности. Истраживање је доступно на: <http://www.ucl.ac.uk/global-social-media>

⁴²⁵ Ibid.

делећи их са другима, корисници конструишу своје идентитете и изражавају припадност одређеној друштвеној/културној групи. Тако приказивање сопства постаје колико приватна, толико и јавна и друштвена активност.⁴²⁶ Аутопортрет јесте ренесансни „изум”, који је служио истраживачима од XIX века да прикажу ренесансу као епоху самосвести, индивидуализма и духовног преокрета, као и слободу уметника и уметности, насупрот средњовековној еснафској традицији.⁴²⁷ Међутим, за разлику од великог броја аутопортрета насталих од средине XIX до краја XX века који представљају различита емотивна и душевна стања уметника,⁴²⁸ можемо рећи да су баш ренесансни аутопортрети били намењени туђим погледима. Они су настајали као поклони угледних учених сликара (*pictor doctus*) њиховим ученим патронима, а врло често и као њихове наруџбине.⁴²⁹ Дакле, они су мање израз њихове душе или индивидуалности него саморепрезентације и доказа прихватања њиховог новоосвојеног дворског статуса или бар статуса слободномислећих људи, насупрот вештим средњовековним занатлијама. Имајући у виду да су аутопортрети од свог настанка у ренесанси увек представљали оно најбоље/најлепше од субјекта, селфије можемо назвати њиховим наследницима. Ево једног чувеног примера, Пармиђаниновог *Аутопортрета у сферном огледалу*. Не само што структурално антиципира форму селфија (чудан угао посматрања, издужена рука, скраћење, дисторзија композиције), него наговештава интимност и потрагу за собом. Необични избор конвексног огледала није у потпуности разјашњен, иако овај аутопортрет представља уобичајен маниристички израз уметника XVI века у коме су искривљења стварности и артифицијелност пожељни сликарски *манир*. Виртуозношћу и инвентивношћу које се захтевају од сликара кадрих да стварају, по узору на божанску креацију, млади сликар „наступа као *divino artista*, ослобођен од једноставног описа спољашњег света (...) његово сопство ослобађа се природних димензија и улива у

⁴²⁶ A. Tifentale, L. Manovich, Selfiecity: Exploring Photography and Self-Fashioning in Social Media, доступно на: http://manovich.net/content/04-projects/086-selfiecity-exploring/selfiecity_chapter.pdf [13. 06. 2018].

⁴²⁷ Поред појаве аутопортрета, у прилог овоме говорило се о појави его докумената као што су биографије, аутобиографије, портрети, као и све већи броја потписа на сликама. Данас наука преиспитује значај ових ставова. Cf. Л. Шинер (2007) *Откривање уметности: културна историја*, Нови Сад; С. Брајовић, Оп. cit.).

⁴²⁸ Као пример могу нам послужити бројни ауторпортрети Ван Гога и изјаве Фриде Кало да слика себе зато што је често сама са собом, и себе најбоље познаје.

⁴²⁹ С. Брајовић, Оп. cit., 129.

супериорну снагу инвенције⁴³⁰. Слика и уметност овде се заиста показују, не као имитација природе, већ и као рефлексивна уметничка сопства, наравно, оног посвећеног уметности и стварању. Пармиђанинов чувени аутопортрет тумачи се на оба начина, и као израз таштине и самољубља, и као израз самоспознаје. Можда је зато код савремених истраживача често постављен и као претеча селфија, као слике која поседује ренесансни потенцијал приказа оне стварности коју прижељкујемо. Увећана рука у првом плану је сигурно и рука ствараоца, а можда и рука која посеже за светом, али га уједно и брани од њега⁴³¹. Саставни део селфија је управо та рука, некада више, некада мање видљива, рука онога ко жели да за собом остави траг, да изрази део себе, подели га са другима и забележи присуство своје одсутности, онога што Белтинг назива суштином слике.

Арпад Ковач, кустос поменуте изложбе, истиче разлику, пре свега ефемерности селфија у односу на трајност (медија и поруке) аутопортрета. Он сматра да селфи настаје, не само брже, него много мање промишљено, и да управо тај недостатак симболичких порука и осмишљених значења одваја селфи од аутопортрета⁴³². То не значи да селфи не може бити аутопортрет, нити да не може имати смисљену намеру, као ни симболичку поруку.

Наравно да селфи нема оригиналност или *ауђу*⁴³³, као ни уметничку вредност која стоји иза ренесансних портрета. Међутим, сличности проналазимо уколико кренемо у феноменолошку и антрополошку потрагу, пре свега ако се запитамо о намерама самоприказивања било које врсте. Уколико је у корену сваког самоприказивања жеља да се остане упамћен (или незаборављен), да се сачува пролазни тренутак живота, онда питања (уметничког) квалитета могу, на кратко, остати по страни. Иако је јасно да није реч о истом квалитету, можда је важно нагласити да је реч о другачијем, а не

⁴³⁰ С. Брајовић, *Op. Cit.*, 134.

⁴³¹ *Ibid.*, 140.

⁴³² Brown, M. (2017) Selfie as art at the Saatchi: from Rembrandt to a grinning macaque, *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/artanddesign/2017/mar/30/selfie-as-art-at-saatchi-gallery-from-rembrandt-to-a-grinning-macaque> [16/06/2018];

⁴³³ W. Benjamin (1986). *Umjetničko delo u doba svoje tehničke reproduktivnosti*, u Beker, M. *Suvremene književne teorije*, Zagreb, 331-352.

инфериорном квалитету.⁴³⁴ Поставља се питање има ли више сличности или разлике у намери – представљању идентитета, која се огледа у свесном и ученом планирању, у случају сликања, и оном спонтанијем и мање промишљеном, у случају селфија. И поред наведених разлика, може се закључити да постоје извесне сличности између аутопортрета и селфија, који се пре свега огледају у порукама и сличним видовима изражавања. Они говоре и откривају нешто о аутору, али увек и нешто о људима уопште, пре свега жељу да се живот документује и сачува, да се прикаже њихова личност, специфичне ситуације, расположења, осећања, мисли⁴³⁵. Данас је таква могућност дата свим људима, да генеришу слику себе, као идеалан начин да се изрази мешавина стварног и имагинарног. Један од циљева задатака јесте било открити намере и значења селфија чак и када се чини да свесне намере о саморепрезентацији није било, или је осудимо као површну.

Можда не можемо рећи да је сваки селфи аутопортрет, нити се они могу у потпуности проучавати на исти начин, али уколико упоредимо функције селфија, аутопортрета, па и портрета, уочићемо да међу њима постоји доста сличности. Уколико знамо да је, нпр. Хенри VIII, моћна владарска фигура ренесансе, слао копије свог портрета (према оригиналу Ханса Холбајна Млађег) својим сарадницима, амбасадорима, а можда и будућим супругама, зар не бисмо то могли назвати разгранатом социјалном мрежом са циљем саморепрезентације угледа и моћи? У овом контексту занимљив је и случај ренесанских портретних медаља. Иако је речено да је комуникациона функција портрета појачана директним контактом очију представљеног лика и посматрача, занимљиво је истаћи и комуникациону моћ медаље. Оне су биле преносиве, доступне широј публици, а осим што су се могле гледати, могле су се и додирнути. Тиме се успоставља још дубља и чулнија веза између посматрача и посматраног лика. На тај начин, портретне медаље су градиле мрежу друштвеног, просторног и временског повезивања.⁴³⁶

⁴³⁴ C. Carbon (2017). Universal Principles of Depicting Oneself across the Centuries: From Renaissance Self-Portraits to Selfie-Photographs, *Front. Psychol.*, 21 February 2017. Dostupno na: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00245> [30. 06. 2018].

⁴³⁵ Ibid.

⁴³⁶ С. Брајовић, *Op. cit.*, 48-49.

Наравно, нас нису занимали селфији чија је порука површна (изгледам лепо и желим свима да се свидим, што се на друштвеним мрежама мери бројем реакција *like*), већ шта једна слика као конструкција идентитета и сопства може рећи о њеном аутору. Нагласимо још једном да су аутори овде сами ученици. Специфичност нашег времена је то што је могућност прављења (ауто)портрета доступна много ширем слоју људи. А такав је случај и са самом уметношћу. Оно што се учинило овом ученичком активношћу у објашњеном контексту, било је испитати могућности селфија као нове сликовне технике и медија и освестити намере и функције које може имати. Даље је било важно довести их у везу са претходницима, увидети и освестити сличности и разлике, оживети (ренесансну и барокну) баштину кроз форме и медије у којима данас постоји. Анализирајући селфије као слику и парадигму визуелне културе чији су ученици активни учесници, и поредећи их са њиховим претходницима (ренесансним и барокним портретима), можемо искористити управо њихов образовни потенцијал у поменутом смислу разумевања света и себе као индивидуе у њему.

4.2.2 Ре-креација средњег века

Метод **баштињења средњовековног наслеђа** показује да су савремене интерпретације важне као полазиште са којима ученици долазе на наставу. Оне могу служити за даљу реконструкцију и реконтекстуализацију садржаја – слика средњовековног наслеђа. Описане узајамне контекстуализације средњовековног наслеђа у настави у великој мери проузроковане су све већим учешћем младих људи у различитим културним појавама које повезују историјско и фантастично наслеђе средњег века (као што су поменути су LARP i Cosplay). Приступ настави базиран је и са тежњом да поштује однос „однос између *овде* и *тамо*“, односно између стварног и измишљеног света.⁴³⁷ Љ. Гавриловић, говорећи о антропологији измишљених светова, каже да је основна премиса фантастике „онеобичавање стварности елементима који почивају на премисама познатог света“.⁴³⁸ Такође, она наводи да се ти светови селе из

⁴³⁷ Љ. Гавриловић, (2011). *Сви наши светови. О антропологији, научној фантастици и фантазији*, Етнографски институт САНУ, Београд, 20.

⁴³⁸ Ibid., 65.

једног медија у други и тиме постају све разгранатији и обухватнији.⁴³⁹ Поред оправданости да се „фантастична“ средњовековна бића и њихове представе тумаче из антрополошког угла, такође јасно указује на потребу да је, за разумевање средњовековне баштине која је преплављивала такве *светове*, веома пожељно у обзир узети оживљавање „измишљених светова“ уједно са оним „реалним“/историјским. Потреба за тиме посебно је појачана уколико знамо да савремени читаоци/гледаоци комуницирају са ауторима омиљених садржаја (књига, серијала, игара), излажући своје идеје и расправљајући о различитим сегментима приче, коју сматрају заједничком⁴⁴⁰, односно оном која припада њиховој „реалности“. То је објашњење зашто ученици, готово без изузетка, показују веома личан став према неким садржајима, а уједно и разлог зашто их треба озбиљно третирати у настави.

Интересовање за средњовековну епоху и *медиевализам* посматрају се у академској, политичкој и популарној сфери, не само као процес ре-креације епохе средњег века каква је била, већ и континуираног креирања новог средњег века, наводи Стартевант (Sturtevant). У свом истраживању о утицају филма на знање о средњем веку, он наводи да на филму постоје две супротстављене (а обе романтичарске) представе о средњем веку, као и то да ниједна није настала спонтано, већ под утицајем академских проучавања. Као и у упитнику наших ученика, те две верзије варирају између „мрачног“ (прљавштине, насиља, болести, неправде, неједнакости) и идеализованог златног раздобља (авантура, романи, идилчне фантазије). Ову појаву, којом се (пре)наглашава било која од ових представа, Стартевант назива *хипермедиевализам*. Он наводи да је постмодерни цинизам, желећи да направи ревизију таквог дуалистичког погледа, заправо само наставио и појачао и такве идеје средњег века учинио још „реалистичнијим“, односно уверљивијим.⁴⁴¹ Аутор даље образлаже да је интересовање за упознавање средњег века појачано код студената, а посебно оних који се сусрећу са одјецима епохе у популарној култури.⁴⁴² Због тога је, закључује, популарна култура пожељан „упад“ у образовање

⁴³⁹ Ibid., 14.

⁴⁴⁰ Ibid., 11.

⁴⁴¹ P. B. Sturtevant (2010). *Based on a True History?: The Impact of Popular 'Medieval Film' on the Public Understanding of the Middle Ages*, Submitted in accordance with the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, The University of Leeds: 1-11.

⁴⁴² Аутор наводи да је то прва студија која се бави савременом рецепцијом средњег века код „обичних“ људи, дакле ван стручне јавности. И у овом истраживању изведеном у В. Британији на већем узорку

(уколико научници и наставници препознају добре начине да се таква могућност оствари), али и изузетно тежак задатак (управо због (зло)употребе, површних и стереотипних интерпретација наслеђа).⁴⁴³ Такође је важно и то што „знања“ које испитаници стичу на основу филмова и других садржаја, чине то у групама (културним клубовима) заинтересованих за исту тему. Са друге стране, разумевање филма зависи од контекста у коме је гледан, односно од саговорника са којима је анализиран. То отвара могућности за наставу у оквиру које се они могу критички анализирати и интерпретирати.

У САД и Великој Британији започета су истраживања која разматрају утицај медијских садржаја на ученике, посебно везане за средњовековно наслеђе. Примећено је да се у различитим серијалима (које помињу и наши ученици) показује да у репрезентацији средњег века у њима доминирају фантастични елементи. Поједини аутори наводе примере игрица⁴⁴⁴ које покривају прилично широк опсег средњовековног наслеђа, на које се посебно обраћа пажња у истраживањима која за циљ имају измене курикулума.⁴⁴⁵ До сада урађено истраживање показује да „знања“ стечена у коришћењу ових садржаја могу представљати конструктивне елементе за наставни процес. Са једне стране, они повећавају интересовање за средњовековни период и подстичу додатна истраживања студената. Такође се скреће пажња да су такви концепти често пуни предрасуда и погрешних тумачења, те се баш због тога морају опрезно користити.⁴⁴⁶

Ако искористимо Екову терминологију, јасно је да се у различитим садржајима средњовековно наслеђе више *употребљава* него *интерпретира*.⁴⁴⁷ Међутим, предност је управо повећано интересовање, које медији подстичу, те узајамно контекстуално настава

(различитих узраста) такође се показује да је витештво доминантан концепт, „водећа слика средњег века“. Ibid., 232.

⁴⁴³ Ibid., 265-266.

⁴⁴⁴ Углавном је реч о тзв. стратегијама (Grand Strategy Games).

⁴⁴⁵ Једно такво истраживање траје од 2016. године, проводи се на два универзитета у В. Британији, а за сада су обављени интервјуи са многобројним студентима како би се прикупили подаци о потенцијалним изменама курикулума. Cf. R. Houghton, (2017) "I'm here for the dragons." The influence of popular media on undergraduate perceptions of the middle ages, https://pdflegend.com/download/im-here-for-the-dragons-the-influence-of-modern-media-on-undergraduate-students-of-medieval-history-59f99e86d64ab23ff037ab4f_pdf, pristupljeno 16/10/2017.

⁴⁴⁶ Ibid.

⁴⁴⁷ U. Eko, op. cit., 32-33.

за циљ мора имати интерпретативни карактер, полазећи од (зло)употребљених елемената баштине.

4.2.3 Образовање као самоспознаја у сопственој култури

Резултати истраживања показују да је могуће у настави историје уметности, поред предвиђених тема и препоручених садржаја, бавити се подстицањем ученика (па и наставника) да се баве сопственом културом као наслеђем. Наш задатак је да у новом, измењеном контексту поново откријемо вредности и освестимо њихову присутност у нашим свакодневним животима. Тако се приближавамо образовању за живот, или зашто не рећи – за себе, уколико себе (своје сопство) поставимо мало шире од контекста (тржишне и финансијске) употребљивости. Можда звучи утопијски, али иначе – чему образовање, ако не образовати (формирати, обликовати) своју личност, или спознати себе и своје сопство у свету/култури чији смо део? Јер, како јасно каже Лисман, образовање и не може бити другачије него хуманистичко.⁴⁴⁸ Са друге стране, није ли читава историја уметности саткана од сталних интерпретација и ревалоризација уметничког наслеђа (без обзира да ли је у питању угледање и наставак одређене традиције, или пак њен прекид)?

Ако је наслеђе одређено као незаборављање, знатижеља за обликовањем, љубав према знању, умећем стварања из љубавног искуства⁴⁴⁹ показује се у оба случаја да се овакав вид наставе у коме се може „произвести извесни активизам у бићу“ образовне установе,⁴⁵⁰ може тумачити као процес (активног) баштињења. Уношењем личног искуства, радозналости и интересовања за одређене предмете баштине, и њиховим оживљавањем (давањем нових функција и значења), можемо рећи да су ученици постали „једнако вредни баштинници“.⁴⁵¹ Такође, можемо закључити да је покушај процеса баштињења ослобођен доктринарних стега, те тиме постаје слободномислеће

⁴⁴⁸ K. Liesmann, 49.

⁴⁴⁹ D. Bulatović (2014) *Umetnost i muzealnost, istorijsko-umetnički govor i njegovi muzeološki ishodi*, Beograd, Centar za muzeologiju i heritologiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, elektronsko izdanje, 165.

⁴⁵⁰ Д. Булатовић говори о активизму у бићу музеја, као месту тоталне знатижеље. Ibid., 165.

⁴⁵¹ Ibid.

баштињење,⁴⁵² што посао чини оправданим. Указано је на још једну важну ствар, да баштињење, „као циљ сваке стратегије незаборављања, у активном смислу подразумева препознавање вредности, њихово очување и живу, (али) сећајућу вредносну културну производњу“.⁴⁵³ Ово је била окосница за извођење радова у другом сегменту, што показује њихова анализа, колико и одговори ученика када вреднују метод. Да се подсетимо само најважнијег, често се у одговорима наводи да су на овај начин актуелизовали стару уметност, да ће тиме можда заинтересовати и друге, као и да су на леп начин научили нешто што ће памтити заувек.

Овакви методи у настави теже откривању нових начина сазнања (што је потврђено и евалуацијом), али и радости са којом се до тог сазнања долази. Резултати истраживања показују да ученици показују висок степен прихватања метода, управо због задовољства са којим долазе до нових сазнања. Радост и љубав са којом ученици приступају оваквим задацима, као потврда креативног и слободног мишљења, отварају пут (можда утопијској) визији образовања које почива на љубави и радости у сазнању. А тиме смо на трагу смо Венериног завештања о потрази за задовољством, лепотом и љубављу у спознаји себе и света.

4.3 Сликоне интерпретације новим медијима

Претходно изложене експликације резултата истраживања показују да су сликовне интерпретације биле адекватан начин да ученици науче (разумеју, примене, усвоје) одлике одређене културе која је била тема наставе. Након завршене евалуације могли смо закључити да су се изразили на креативнији и слободнији начин него да су те одлике морали само вербално исказати. У овом одељку акценат је на њиховом сликовном изражавању, односно на чињеници да су разумевање обликовали сликама. У неку руку, могли бисмо рећи да је на делу показан сликовни обрт, односно да је искоришћен потенцијал слике као процеса стварања значења независно од језика.⁴⁵⁴

⁴⁵² D. Bulatović, *Studije baštine kao temelj očuvanja humanističkog obrazovanja, Andragoške studije 1*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet, 2015., 41–64., 55.

⁴⁵³ Ibid.

⁴⁵⁴ G. Boehm & W. J. T. Mitchell, Op. cit.

Иако је, важно је нагласити, свака интерпретација сликом, била продукт тумачења путем текстова, а не само слика. Показано је на основу релевантног броја примера ученичких радова током неколико генерација, да је могуће искористити сазнајни потенцијал слике, у креирању креативних интерпретација наслеђа. Иако и активности са селфијем представљају и образлажу активност сликовних интерпретација, будући да је о њима било речи у оквиру претходна два одељка, овде ће фокус тумачења бити на оживљавањима барокних слика, која су праћена током неколико фаза.

Већ први покушај ученичких визуелних интерпретација схваћени су као *сликовни/визуелни коментари*, који дају савремени смисао делу, без намере да поседују сву стручну и историјску тачност.⁴⁵⁵ Активност је извођења на примерима барокне уметности, а касније се наставило, управо због сценског карактера барокних слика, идеје *bel composta* као синтезе свих уметности. Рушењем медијских граница и успостављањем идеје *bel composta* као синтезе медија изражавања, поставило се као логичан избор покушати оживети те „замрзнуте кадрове” помоћу савременог мултимедијалног и/или интермедијалног израза. Али идеја није била само оживети причу и разоткрити иконографске слојеве, већ дати живот слици која у себи чува слојевиту историју свог постојања, која се, зависно од избора интерпретатора/ученика, може односити на намере аутора, наручилаца, њихову рецепцију и реакције, као и на потоњи живот саме слике, односно на њену биографију. Други важан елемент барокне слике који се код ученика показао подстицајним за ове интерпретације био је илузионизам барокних представа, својеврсно рушење димензионалног орањчења слике, освајањем посматрачевог простора и његовим укључивањем у сликовно збивање. Један занимљив пример видљив је у раду који тумачи Вермерову слику *Девојка са бисерном минђушом*, у којој је потрага за идентитетом ове мистериозне девојке, прерасла у њено „испадање“ и бежање из слике, када је из рама изашла у сликарев атеље (слика 4). Даље, барокне слике најчешће представљају замрзнути тренутак догађаја неке фиктивне стварности, кулминацију наративног догађаја који код посматрача подстиче емотивни доживљај, поистовећивање и саосећање. Дакле, од барокног посматрача се очекивало да постигне једну врсту активног чулног и емотивног учешћа у слици. Ако ликови барокних слика „постулишу и квалификују посматрача слике као гледајућег и слушајућег сведока

⁴⁵⁵ H. Belting (2011) *An Anthropology of Images. Picture, Medium, Body*, Princeton University Press, 13, 57.

посликовљене сцене⁴⁵⁶, у нашем наставном огледу ти сведоци постају и учесници у новој слици, и њени креатори. Овим методом рушили смо, не само просторну, већ и временску дистанцу како бисмо видели и разумели колико те слике данас прелазе како просторне, тако и временске оквире. Први радови показали су оно што ће се касније показати у ученичким анализама сопственог рада – да је избор медија и начина приказивања зависио од онога што је изазвало пажњу ученика.

Интимност Вермерових слика и симболичност свакодневних предмета подстицали су потраге за значењима тих симбола и могућност да се из једне сцене исприча цела прича, у једном случају низом фотографија на основу једне слике (*Девојка која чита писмо*), а у другом филмском причом коју је подстакло више слика (рад је снимљен као трејлер за филм, назван *Роса*, слике 24-26). Не чуди што су Вермерове слике, настале фиксирањем тренутка помоћу техничког помагала какво је *camera obscura*, обрађене управо посредством његовог наследника, фотоапарата, којим су осликане секвенце једног могућег догађаја, а свака сцена је снимљена поштујући принципе Вермерових композиција. Рембрант је у једном тумачењу *Ноћне страже* (слика 22) постао савремени сликар који у свом атељеу дочекује наручиоце у некој мешавини временских епоха, где ликови са слике искрсавају попут посетиоца из XVII века. Овде је дошло до временског измештања, а у срж интерпретације је постављен однос сликара и наручилаца, само компоновање сцене, као и духовито разрешење питања „ноћног” осветљења у слици. У другом случају (другој група ученика), постало је интригантно разрешити садржај ове исте сцене и однос ликова на њој, а посебно присуство женске фигуре, чије је појављивање а посебно симболичко осветљење оставило питања и многим истраживачима Рембрантовог сликарства. На трагу разрешења питања истраживача да ли је *Ноћна стража* групни портрет или историјска композиција,⁴⁵⁷ овде се проналази једно могуће решење које представу смешта у неку врсту мешавине историјске и жанр сцене. Тело на коме доктор Тулп подучава анатомију у једној интерпретацији оживљава као учесник и жртва криминалне радње, под директним

⁴⁵⁶ М. Имдал (2015) Говорење и слушање као сценско јединство – запажања с обзиром на Рембрантов Час анатомије доктора Тулпа, у: З. Гаврић (ур.), Тумачити Рембранта, Цетиње: Народни музеј, Подгорица: ЦИД, 59–68, 60

⁴⁵⁷ Имдал М. (2015) Рембрантова Ноћна стража – размишљања о изворном облику слике, у: З. Гаврић (ур.), Тумачити Рембранта, Цетиње: Народни музеј, Подгорица: ЦИД, 83–98.

утицајем популарних ТВ драматизација црних хроника, што је наглашено и избором музике (слика 23). И овај временски искорак показује да је и са толике временске и културолошке дистанце код ученика дошло до преклапања са барокним значењима слика јавних сецирања на лешевима злочинаца, над којима је извршена јавна егзекуција, без обзира да ли је медиј уљана слика или телевизијска емисија. Иако, у овом случају интуитивно, овом врстом имагинације – стварањем серије фотографија које су се бавиле, не самом сценом сецирања, већ њене предисторије – ученици су у први план истакли управо овај сегмент јавне и друштвене критике/осуде која се може изнети сликом. У једном тумачењу Рубенсовог циклуса слика за Луксембуршку палату, Марија де Медичи при искрцавању у Марсеју са својим митолошким пратиоцима постаје жртва наметнутог избора удаје, која бежи у измаптани свет. У овом случају, лична актуелна контекстуализација је била у директној вези са популарном културом. Наратив слике, протумачене на овај начин (истичући у први план актуелне теме женских права и слобода) нашао је поређење у једној Марчеловој песми. То је даље био повод да ученици отворе нека кључна питања, не више о наративу слике, већ о самом стварању, мешању стварности и фикције, као и о личним правима и слободи. Овај рад урађен је у форми интервјуа са поменутиим популарним певачем и писцем.

Као и у другим случајевима (описаним у току истраживања), поново се показује да наставни садржаји, односно сам карактер дела и одлике уметности и културе којој припадају, одређује и карактеристике метода у настави. Други кључан елемент је култура ученика који их гледају и тумаче. Теме, ликовне одлике дела, комбинација медија којима се остварује целокупни утисак, били су подстрек да се о њима говори интермедијалношћу савремене слике. Како је наведено, интермедијалност подразумева присуство старих слика у новим медијима. Сцене интимног карактера најчешће су интерпретиране фотографијом, сцене наративног и сценског карактера (оне у којима доминира илузионизам и/или реторичност) најчешће су представљање видео радовима или неком врстом анимације (покретне слике) или комбинацијом различитих медија које користе исте изражајне могућности (стрип и филм). Опис новијих радова, као и њихова анализа у ученичкој евалуацији показују да постоје различите везе које ученици успостављају између старих и нових слика. Некада су оне условљене општим

карактеристикама и темама, некада (с)ликовношћу, начином приказивања, а некада су садржаји и изражајност нових медија били директна веза.

Циљ је био код наставника и ученика отворити што више питања и димензија/аспеката *о чему сведочи слика* (било који визуелни артефакт), које све приче и слојеве, односно значења и вредности са собом носи. Тиме је успешно показано да је неопходно превазићи ограничења интерпретације која долази из само једног методолошког и/или значењског система.

Међутим, иако се подстиче лично и субјективно тумачење, оно је ипак морало бити засновано на познавању изворног контекста. Полазна тачка је дело као целина које сведочи о некој реалности. Шта је то што дело својом *сликовношћу* разоткрива ученицима као интерпретаторима, зависило је од многобројних фактора. Шта је то што они виде (као примарно), шта то у њиховој имагинацији оживљава (која сећања, асоцијације, искуства, знања), како се историјски контекст разоткрива – нека су од питања која се овим активностима постављају и разоткривају. Почетне активности почивале су више на интуитивном избору елемената, док је касније наставни процес служио да се овај процес трансформације освести. Сваки покушај актуелизације охрабрен је и подстицан као допринос процесу креативног тумачења наслеђа. Међутим, морали смо се у току рада запитати да ли свака интерпретација може бити валидна и шта је то што некима обезбеђује већи степен релевантности. Ученици су на једном часу, као и у евалуацији били суочени са питањем *да ли се на тај начин учи о наслеђу, да ли се оно чува или се њиме само играва*. У испитивању могућности нових слика као носилаца нових значења, постављено је питање да ли се она могу узети у обзир као релевантна тумачења ликовног наслеђа. Еко поставља границе тумачења правећи разлику између намере читаоца и намере текста, односно употребе и интерпретације текста/предмета. Дакле, ограничењем који поставља сам текст/предмет морају се испоштовати неке његове *оригиналне* намере. Како би то било постигнуто, како нови радови не би били плод чисте имагинације, било је потребно да ученици истраже понуђене наставне материјале, а поједини су се истраживањем бавили и шире од тога. Подсетићу да и сами ученици када говоре о радовима савремених уметника који се баве апропријацијом и реконтекстуализацијом старе уметности, као и о својим, истичу да то захтева додатно истраживање, у супротном ће их мало ко разумети, слично томе када Белтинг каже да

уметнички коментари побуђују историјско занимање код публике, али некада од ње превише очекују.⁴⁵⁸ Ученици управо на свој начин искузују став да „интерпретација треба да буде креативан чин који уједно информише, забавља и поучава, односно треба да пренесе посетиоцу на разумљив, директан и интересантан начин значења и вредности предмета баштине“.⁴⁵⁹ Уколико радове процењујемо са ликовног и уметничког становишта, свака новина и креативан исказ, који представља *употребу* предмета, су добродошли. Као што је предложено, између употребе и тумачења поставља се *креативна интерпретација* која подразумева одговорност аутора као посредника између намера дела, односно у препознавању и преношењу вредности баштине.⁴⁶⁰ Можемо закључити да је активностима у којима су створене нове слике, у доброј мери остварен циљ да „се премости јаз између прошлости и садашњости у **животу** слика“⁴⁶¹.

4.4 Настава уметности као интерпретација, грађење значења и вредности

Применом испитиваних метода у настави, пратио се процес гледања/виђења као процес стварања значења и тражења смисла. То је још један ниво где се антрополошки приступ слици и социокултурни приступ настави сусрећу. Пошли смо од претпоставке да се умеће гледања, као први корак у разумевању уметности учи, те да се њиме овладава, као и свим другим знањима и вештинама – кроз дијалог и истраживање. Кроз истраживање се пратио наставни процес као процес актуелизације прошлости у коме је ауторитет наставника историчара уметности подељен са појединцима који су тек у периоду формирања својих професионалних и личних ставова.

Кратка анализа програма показала је да се пажња усмерава на друштвено-историјски контекст и разумевање репрезентативних уметничких дела у оквиру тако објашњеног контекста. Истраживање је постављено и обављено пратећи развој

⁴⁵⁸ H. Belting, (2002). *Kraj povijesti umjetnosti?*, Zagreb: Muzej savremene umjetnosti, 316.

⁴⁵⁹ M. Lukić (2016) Animirani film *Tajna Kelsa* kao primer kreativne interpretacije baštine, *Interkulturalnost, časopis za podsticanje i afirmaciju interkulturalne komunikacije*, Zavod za kulturu Vojvodine, Novi Sad, 76-89, 82.

⁴⁶⁰ Ibid., 82.

⁴⁶¹ H. Belting, Slika, medij, telo: nov pristup ikonologiji, prevod A. Milosavljević, *Slike/singularno/globalno – savremeno kao eksperiment*, priredili Ćekić, J, Stanković, M, Fakultet za medije i komunikaciju, Univerzitet Singidunum, Beograd, 2013, 73-88, 74.

гледања/виђења и разумевања сликовности у оквиру једне културно контекстуалне наставне ситуације. Описи и анализа процеса наставе показују колико су већ уважени културни конструкти утицали на тај процес.

Полазећи од антрополошког приступа по коме слике не постоје по себи, не налазе се ни на зиду/ екрану, нити само у уму, већ се дешавају/догађају посредством анимације/оживљавања⁴⁶², осврнули смо се на начине на које се перцепција, трансмисија и анимација слика одвијају и како се могу искористити у процесу учења (о) уметности. Тај сложени пут праћен је од процеса гледања слике, преко анализа понуђених од стране посредника/медија (у виду текстова, снимака или излагања наставника), покретања унутрашњих слика, све до стварања нових (произведених) слика, посредством медија које посматрачи/ученици процене као најпримереније за приказ својих представа и сазнања. У другом случају, пут је праћен од процеса разумевања нових слика (као интерпретација баштине), коришћењем њихових елемената (претходно уочених), затим додатно интерпретираних научним наставним садржајима, у коме је резултат била нова лична представа, односно новоформирано знање о средњовековној култури.

Ако искористимо Велсов образац о учењу као органском расту и стварању знања, кроз четири ступња,⁴⁶³ процес наставе/учења који је праћен могли бисмо описати на следећи начин. У сегменту средњи век, (1) *Искусство* представљају концепти и представе које ученици доносе из популарне културе (наведене игрице, серије, филмови), као и претходно стечена знања у школи. Ова два сегмента искуства некада су у конфронтацији, а некада су комплементарни, али чине заједничко полазиште; (2) Различити наставни материјали које добијају на часу представљају *информације*, на којима раде и истражују у оквиру (3) групних активности које подразумевају надградњу провбитних концепата, уз увођење сасвим нових елемената, у сарадњи са члановима групе и наставником, а затим и другим учесницима. Ово је активни део процеса у коме сваки члан групе долази до сопственог (4) *разумевања* односно конструкције онога о чему учи. На крају процеса, један имагинарни концепт *фантастичног и/или мрачног средњег века* добија нове, целовитије обресе. На једном нивоу, разјашњени су неки елементи

⁴⁶² H. Belting, Op. cit. 73–74.

⁴⁶³ G. Wells (1999). G. Wells, (1999). *Dialog Inquiry, Towards a Sociocultural practice and Theory of Education*, Cambridge University Press, 6-7.

првобитног искуства (нпр. који су узорци и узроци појединих популарних интерпретација), а на другом, учињен је помак ка истинском разумевању једне целовите континуиране културе средњовековне епохе. Учинак није за све ученике једнак, не тражи се од свакога да познаје све елементе и информације о којима се говорило, већ на основу обрађеног, свако има своју целовиту представу. То индивидуално знање представља ново искуство за следећи процес учења (као и коришћења популарних садржаја).

У случају сликовних интерпретација, (1) *искуство* је још шире схваћено, као начин перцепције и коришћења нових визуелних медија у свакодневном искуству, дакле као јавне слике које формирају унутрашње; (2) *информације* у виду наставних садржаја и материјала су старе слике и њихова тумачења; (3) процес *изградње значења* дешава се (поново кроз дијалог са групом) у проналажењу веза између информација и искуства; из тога у активном процесу гледања, интересубјекатском односу између ученика и слика, настају (4) произведене/оспољене слике као продукти ученичког разумевања односа претходно наведених елемената и фаза процеса. И поред тога што је велика пажња усмерена на анализу ученичких радова као продукта процеса, не можемо рећи да су они сами довољни за процену успешности и постигнућа рада, јер је цео наставни процес (настанка тих радова) тај који сведочи о развоју свачијег појединачног знања.

У наставном процесу је прихваћен и мало прилагођен Мичелов концепт слика као субјеката, дозвољено је посматрачима да замене место са сликом, да говоре и заживе кроз њу, да се у њој и кроз њу посматрају. Као што Белтинг сугерише, медиј опредмеђује слику, медиј јесте тело слике, а слика је живот. Слика је у испитиваном наставном процесу постала *оживљено биће* које су анимирали ученици. Те слике постају још један од учесника/субјеката у процесу усвајања/освајања знања. У овом случају, можемо рећи да постоји више субјеката, па је и процес интересубјективности и интерактивности усложњен између слика, ученика, наставника и њихових међусобних интеракција. Извођењем радова можда је испуњена „жеља слике“ да замени место са посматрачем, да претвори њега/њих у слику која ће бити посматрана, и тако изазван Медузин ефекат.⁴⁶⁴ На овај начин можда је слика на тренутак заиста „загосподарила“ посматрачима, мада их је, уместо да их сасвим паралише, покренула да у њој и кроз њу заживе. Процес наставе

⁴⁶⁴ W. J. T. Mitchell (1994) *Picture Theory*, The University of Chicago Press, Chicago, 76.

као интерпретације слика кретао се херменеутичким интерпретативним кругом постављања питања. Сlike нам не дају одговоре ни коначна решења, оне не заокружују причу једном за свагда, јер слике, „као и људи, не знају шта желе; њима треба наша помоћ да се тога присете у дијалогу са другима”⁴⁶⁵. Ако слике од нас, заиста траже да их питамо шта желе, да са њима будемо у сталном дијалогу, онда је прави пут да они који уче их да гледају и разумевају, са њима разговарају и да им постављају питања. А када буду „чули” питања које саме слике постављају, моћи ће да крену у потрагу за одговорима.

Кроз ученичке сликовне/визуелне интерпретације, медиј којим се стварају нове слике (као трансформација и реконтекстуализација старих) **чини видљивим и сам начин виђења оних који гледају**. Другим речима, њихове унутрашње слике и лични контексти (искуства, сећања, концепти разумевања света), спајајући се са старим (уметничким) сликама и њиховим контекстима, творе нова значења/нове слике које нам постају доступне и видљиве. Мичеловски концепт виђења овде постаје заиста видљив, не мора се посредовати само вербално, већ визуелним посредницима/медијима. То не значи да се ту процес завршава, јер се тиме отвара нови круг интерпретације и односа речи и слике.

4.4.1 Од старе до нове слике

Полазећи од теоријских поставки да се о слици може говорити различитим језицима, па и језиком саме слике, у процес наставе и учења о уметности смо увели могућност извођења *сликовне интерпретације*. Кренуло се од претпоставке да је слика по себи исказ и мишљење,⁴⁶⁶ која осим ума ангажује и сва чула, те смо је стога узели узети у обзир као средство за тумачење других слика, и у самом процесу учења о сликама. Ако је слика отелотворена кроз медиј, тј. медиј јој даје стварност, а људско тело је медиј кроз који слика оживљава, путем активности у коме наша имагинација извлачи слику из медија и смешта је у своје памћење,⁴⁶⁷ у овим ученичким радовима је употребљена двострука трансформација – коришћењем новог медија ради производње нове слике. И

⁴⁶⁵ Ibid., 81.

⁴⁶⁶ Ibid.; G. Boehm & W. J. T. Mitchell, Op. cit.

⁴⁶⁷ H. Belting (2011). *An Anthropology of Images. Picture, Medium, Body*, Princeton University Press, 13–20.

пored тога што живимо у времену преобиља слика, каже Белтинг, натерани да учимо нове технике перцепције, а тиме и представљања, тело можда ипак одолева, јер још увек жели слике које имају смисао.⁴⁶⁸ Ови радови су покушај да се старе слике доживе и оживе, и да постану „слике којима придајемо некакво лично значење” по чему се „разликују од многих које само конзумирамо и одмах заборавимо”⁴⁶⁹. Послужимо се метафором Бенјаминовог хирурга: „сниматељ, као хирург, дубоко продире у ткиво датости”⁴⁷⁰. И у нашем случају се, као у случају сниматеља-хирурга, слика разбија у много делића који се слажу по новом закону. Овде је игра двострука, јер се камером улази у поље слике, сецира се њено тело и слаже нова фиктивна сликовна стварност. Таквим захватом такође се постиже поклапање критичког и уживалачког става публике, на онај начин на који је то Бенјамин сугерисао за биоскоп и тада нови медиј филма⁴⁷¹. По Бенјамину, сабраност (карактеристична за гледање слика) подразумева удубљивање, улазак у то дело, док растресена маса (у биоскопу) упија уметничко дело. Разонода и сабраност као супротности код посматрања/уживања у уметничком делу овде дејствују заједно. Публика, у нашем случају ученици, постаје Бенјаминов „растресени испитивач”, тумач, критичар и стваралац значења.

Пошавши од антрополошког приступа слици, у наставној пракси је акценат стављен на **процесе оживљавања слика који траже наше лично учешће**. Овде се лично учешће поставља као двоструки процес трансформације – слике у нови медиј и обратно, увек преко тела/ума и његовог активног учешћа у стварању значења. Бавећи се односом ученика као активних учесника у процесу наставе/учења, као и у савременој масовној „потрошњи” слика, ученици су третирани као креатори и ко-креатори знања до којих долазе сопственим интерпретацијама. Сугеришући на уважавање њихових искустава који се тичу, пре свега, припадности одређеним културним групама, и њиховог

⁴⁶⁸ Н. Belting (2013). Belting, Н., *Slika, medij, telo: nov pristup ikonologiji*, превод А. Milosavljević, *Slike/singularno/globalno – savremeno kao eksperiment, priredili Ćekić, J, Stanković, M*, Fakultet za medije i komunikaciju, Univerzitet Singidunum, Beograd, 2013, 73-88, 86.

⁴⁶⁹ Ibid., 86.

⁴⁷⁰ W. Benjamin, Op. cit., 341.

⁴⁷¹ Осим што говори о филму који пружа могућност „симултане колективне реперције”, аутор истиче и велико проширење перцепције визуелног света, а потом и перцепције акустичног као последице настанка филмског медија. Ibid.,342.

учешћа u савременој визуелној култури, заједничким радом смо показали да постоје разнолике могућности разумевања просторно и временски удаљених култура и њихових сликовних форми, директним коришћењем и довођењем у везу са интермедијалношћу културе у којој свакодневно учествују.

5 ЗАКЉУЧАК: ТУМАЧЕЊЕ ИСТРАЖИВАЧКИХ ДОПРИНОСА

О методици наставе историје уметности се у стручној литератури, као и у наставним програмима, размишља у оквиру наставе ликовне културе, као другој (теоријској, историјској) страни у оквиру методике ликовног стваралаштва/извођења. Уколико је циљ интергративни/целовити приступ настави, онда је важно размишљати и о томе шта и на који начин историја уметности и визуелна култура имају да понуде тој методици. Овде се о методу разматра са становишта циљева целовите наставе која једнаку пажњу придаје развоју креативности и стваралаштва, као и упознавању и разумевању (ликовног) наслеђа. Још даље, о њима се размишља као о неодвојивим елементима холистичког хуманистичког образовања као развоја личности. Резултат таквог концепта наставе јесу методи који почивају на разумевању наставног предмета и његових стварних циљева, као и услова у којима се настава одвија (јер без њих циљеви не могу бити остварени, дакле нису ни стварни). Таквим методама у настави остварује се учење као креативан, а не репродуктиван процес. Резултати истраживања могу послужити као допринос развоју метода наставе историје уметности у оквиру једне целовитије методике наставе ликовне културе.

Истраживање је практични и теоријски покушај да се допринесе једном научном сагледавању тако виђене методике наставе историје уметности/ликовне културе. Она је подједнако базирана на стручности наставника и њиховој спремности да прате савремене методолошке иновације, колико и на жељи и могућности да своја стручна знања прилагоде својим ученицима. Као таква, методика је у истраживању постављена између теоријских поставки науке о уметности и социокултурних приступа настави. Осим теоријске поставке једне такве методике наставе, она је поткрепљена емпиријским истраживањем и дугогодишњом праксом у настави у којој сам, као наставник, а затим и истраживач, формирала своје ставове које овде образлажем. Антрополошки приступ слици, стога, није само моје методолошко опредељење као стручњака, већ је и последица мог наставничког искуства. То значи да је моје методичко прилагођавање и рефлексивна сопствене праксе у великој мери условљено потребама, искуствима и навикама мојих ђака. Другим речима, антрополошки приступ слици као историјско-

уметнички научни методолошки приступ постао је и методички приступ, у коме однос ученика према ликовном наслеђу, као и према сопственој култури, постаје главни елемент контекста наставе. Даље од тога, као „наставник-стручњак“, поткрепљена научним знањима које треба да пренесем или бар поделим, годинама сам учила од својих ученика како се гледају слике. Њихово искуство дигиталних урођеника посебно склоних визуелном (посматрању и изражавању), отворило је многе могућности и условило је испитивање нових метода које су послужиле и њима и мени да о старим сликама научимо нешто ново. Резултати истраживања потврђују њихов развојни процес, моје је да додам да се током рада са њима, а посебно током истраживања, у значајној мери променио и мој *поглед*.

Сходно савременој наставној (*пост-методској*) пракси у којој не постоје универзални методи које може применити сваки наставник као индивидуа у свакој наставној средини, потрагу за сопственим методама подвргла сам теоријском и практичном испитивању. Дефинишући сопствену методику, истраживањем нудим свој лични допринос стручној јавности да овако креиране и испитане методе у настави провери и валоризује. Иако не можемо рећи да резултати истраживања представљају универзалне научне истине, нити имају претензију да буду тако представљени, показано је да резултати истраживања дају могућности за уопштавање наставних метода који су се разрађивали и истраживали. Будући да овакав рад захтева знатно ангажовање наставника као истраживача сопствене праксе, примена метода зависила би од спремности наставника да преузму нове и проширене улоге, односно да рефлексijом своје праксе постану и њени творци, а не пуки извршитељи. То ставља наставнике у позицију активних тумача и истраживача ликовног наслеђа, који своја истраживања деле са ученицима. Резултат испитиваних метода показује да је процес интерпретације у заједништву заиста могућ, насупрот репродукцији усвојених значења, тумачења и вредности. Учећи на овај начин, ученици стварају нови корпус значења и знања, а не краткотрајног памћења за потребе традиционалног процењивања усвојеног знања (и вредности). Измењене су традиционално постављене улоге наставника и ученика, чији нови однос почива на интересубјективности и сарадњи/садејствовању. Таква стваралачка, креативна, продуктивна, истраживачка, радосна настава заправо представља процес

баштињења у коме наслеђе постаје оживљено и на тај начин продужава да претрајава време. Како и сами ученици наводе, на овакав начин, уметност наставља да живи.

Примена метода показује још неке важне вредности и предности: показује како је могуће од препреке доћи до метода у настави, односно како разумети контекстуалну ситуацију и преокренути је у обострану корист и задовољство. Истраживање је показало да је коришћење нових медија као средстава интерпретације веома примењиво и да може имати вишеструке функције у настави. Показало се да се у настави могу користити они медији које ученици користе мимо наставе, а који на настави најчешће представљају ометајући фактор одвлачења пажње са предмета учења. Овде је ситуација преокренута, тиме што су они искоришћени као извори сазнања и као средства за интерпретацију. Визуелни медији, као продужеции визуелних капацитета, искоришћени су у складу са таквом својом природом, као образовни медији, у функцији сазнања. У неку руку, могли бисмо рећи да је на делу показан сликовни обрт, односно да је искоришћен потенцијал слике као процеса стварања значења.⁴⁷² То је важно, зато што показује, као и остали резултати, да су могућности наставе уметности далеко веће и шире него што им се у систему образовања додељују и да тај потенцијал треба даље истраживати.

У обе студије случаја/сегмента истраживања показано је да **сликовност дела и одлике уметности и културе којој припадају, одређују и карактеристике метода у настави**. Потврђује се Дјуиева стара теза да „метод никада није нешто ван материјала.“⁴⁷³ **Други кључани „материјал“ у обликовању метода је култура ученика који их гледају и тумаче**. У оба сегмента истраживања показано је како узајамна повезаност наставне теме и наставног контекста условљавају метод (или како метод функционише као садејство наставне теме и наставног контекста).

У првом сегменту (средњи век), циљ метода је *реконструкција епохе*, помоћу научних знања и оних представа које постоје у популарној култури. Интересовање које медији подстичу условило је преобликовање наставних тема, садржаја и активности. Групе ученичке активности такође су конципиране према том моделу (функционишу као витешке групе, у којима витешке врлине одређују правила и функционисање групе,

⁴⁷² G. Boehm & W. J. T. Mitchell, Op. cit.

⁴⁷³ Наведено према N. Hadži Jovančić, Op. cit., 135.

и служе као регулатор процеса). Метод је остварен као покушај превазилажења јаза између незаинтересованости за наставни програм и одушевљења романтизованим концептом средњег века из популарне културе. У обзир је узето оживљавање „измишљених светова“ уједно са оним „реалним“/историјским. Случајно или не, епоха средњег века као епоха заједништва и одсуства индивидуалности, захтевала је континуирани групни рад у коме је функционисање групе перманентно било у зависности од међусобног односа чланова заједнице.

У другом сегменту активности су усмерене ка *ре-креирању* слика, којима ученици дају своје интерпретације ренесансне и барокне уметности, које могу да препознају и креативно искажу сликама сопствене културе. Промене видљиве у делима, које доноси ренесансна, а затим и барокна култура (развој индивидуалности, нови визуелни медији, нова концепција слике, уметник као стваралац) представљају наставни „материјал“. Контекстуални „материјал“ чине савремени медији и њихове могућности. Од испитивања сопства до разумевања интермедијалности (од ренесансне и барокне до савремене културе) реконтекстуализација је била могућа успостављањем веза између карактеристика старе и савремене културе, проналажењем оних важних тачака/чворишта које се током историје (уметности) стално понављају. Ученичке сликовне интерпретације показале су да је могуће искористити сазнајни потенцијал слике, у проналажењу креативних интерпретација наслеђа.

Кроз наставни процес, током оба сегмента истраживања, пратили смо како заједничке **интерпретације воде стварању/конструкцији значења** у оквиру одређеног културног контекста. При томе је процес гледања/виђења био кључан у разумевању (увек активног) односа слике и посматрача. Тако постављена настава уметности трага за оживљеном сликом предмета означеног као *дело*, које носи, не само различита значења, већ и вредности. Јер без вредности оно више не би било (живо) дело, слика, већ (мртви) предмет. Уметничко дело као често заборављено полазиште у разумевању уметности, поставља се, у свој својој комплексности у образовни процес, као *сведочанствени потенцијал* који треба *сагледати и/или ишчитати*, дакле, *оживети*.

Истраживање показује да је оваквом применом метода могуће постигнути важан циљ - **образовање као самоспознају у култури**. То се постиже стваралачком наставом (која подразумева креативност и стварање значења, гледање, различита становишта и

мишљења, те и различита тумачења) и баштињењем (реконтекстуализацијом, личним учешћем, трагањем за новим перспективама и вредностима, незаборављањем). Оживљавањем слика, односно предмета баштине као предмета наставе, „оживљавамо“ и саме ученике који престају да буду пасивни конзументи (културе и знања) и образовање доживљавају као личан, смислен и вредан процес. Сложимо ли се са тврдњом да је човек је слободан у мери у којој је креативан,⁴⁷⁴ онда је циљ којем ваља тежити стваралачка настава на супрот репродуктивној, у свој ширини оба значења.⁴⁷⁵ Резултати истраживања дају позитиван одговор на питање које смо поставили на његовом почетку, да и „теоријска“ настава може бити креативна и стваралачка. Резултати показују да главно постигнуће наставе нису само нова знања, већ и подстицајан рад, задовољство у учењу/сазнању, заједничка интерпретација (уз размену мишљења и поштовање интересубјективности), развој метакогниције, самосвести о (сопственом) учењу, учење као баштињење, што све води заједничком циљу – остварењу стваралачке наставе, учењем кроз ре-креирање слика. Резултати недвосмислено показују да, подстичући *креативност* и стваралаштво, ученике можемо много чему *научити*.

И на крају, истраживање доказује тврдњу педагога социо-културног полазишта **о методу као средству измене наставног програма /курикулума у одређеном контексту**.⁴⁷⁶ Испитани методи у настави представљају један могући предлог измене (прилагођавања) курикулума – наставног програма историје уметности и ликовне културе. Та промена почива на неодвојивом сагледавању наставних тема и метода њихове обраде, зависно од контекста у коме се настава одвија. Ако се осврнемо на пређени и савладани програм, видимо да су све теме предложене наставним програмом обрађене, иако не у тако јасно структурираним сегментима, као што је програмом предвиђено. Ти историографски и хронолошки сегменти су током рада мешани и повезивани, показујући тиме да су све историографске поделе на периоде и стилове условне, и да могу бити јасне само уколико се разуме њихов ток, континуитет и повезаност. Осим узајамног комуницирања (пожељно) свих чланова наставног процеса

⁴⁷⁴ D. Bulatović (2015) Studije baštine kao temelj očuvanja humanističkog obrazovanja, *Andragoške studije 1*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet, 41–64, 47.

⁴⁷⁵ Мисли се на репродукцију наставног градива као и на репродукцију социјалног поретка које образовни систем остварује.

⁴⁷⁶ J. Elliot, Op. cit.; W. Carr, & S. Kemmis, *Op. cit.*; Ж. Крњаја (2009) *Контекст у учењу и подучавању*, Београд.

који размењују своја мишљења, узајамност је постигнута на више нивоа везивања слика прошлости и садашњости.

Описани методи у настави историје уметности доказ су томе да је избор метода који почива на промењеном приступу, начин да се превазиђу муке које наставницима често задају застарели наставни програми. Реални програм, како га дефинише М. Пешић, зависи од оних који га остварују, оних којима је намењен и контекста у коме се одвија. То је скуп сложених догађаја, односа и интеракција оних који наставни програм изводе.⁴⁷⁷ Оно што је показано истраживањем јесте приказ једног могућег *реалног програма*, који настаје променом приступа и метода, оствареног по принципима контекстуализације наставе. Суштинска реформа наставног процеса нити образовног система не може се очекивати „одозго“, променама планова и програма у оквиру образовног курикулума. Таква реформа може, или мора бити утемељена на промени циљева и приступа процесу наставе, што подразумева и приступ наставним садржајима. Другим речима, рефлексивност наставника који самокритички преиспитује своју праксу, разуме културни контекст у коме се настава одвија, бира и прилагођава методе у настави реалним потребама, биће та која уводи суштинске промене које воде сврсисходном и функционалном образовању.

Друго важно питање је **одређивање места и значаја уметничких предмета** са места које им је у позитивистичком систему образовања намењено, а то је да служе као лепа доколица између стицања важних употребљивих знања (јер је доколица од античке и ренесансне мисли у којима је тумачена као време за учење и самоспознају, добила пежоративно значење губљења времена).⁴⁷⁸ На овај начин, бављење ликовном и визуелном културом постаје начин за разумевање (визуелног) света, како прошлих, тако и сопственог, а бављење сликама постаје један од начина спознаје, а не само пука илустрација или забава. Настава (историје) уметности тако се показује као могућност да споји тежњу за савладавањем уметничког рада као вештине са изражавањем сликовним језиком којим се збори/говори/казује/показује мишљење о сопственој *стварности*.

⁴⁷⁷ М. Пешић (1998) Самоевалуација практичара, М. Пешић (ур.) *Op. cit.*, 145.

⁴⁷⁸ Liesman, *Op. cit.*; 53-55; А. Милославјевић, Venerino завештање. *Autonomija umetnosti i njene mutacije: Ogledalo vrlina*, доступно на <https://sites.google.com/site/heritagefbg/biblioteka>.

6 Литература

- Aleksić, M. (2016) *Српски витешки код*, Лагуна, Београд
- Aristotel (2002) *О песничкој уметности*, превод М. Ђурић, Дерета, Београд
- Armstrong, T. (2008) *Najbolje škole*, Educa, Zagreb
- Арнхајм, Р. (1985) *Визуелно мишљење*, Универзитет уметности у Београду
- Atkinson, D. (2013) The Blindness of Education to the 'Untimeliness' of Real Learning, Goldsmiths University of London, доступно на: <https://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/education/web-files2/JBurke-Symposium-/Dennis-Atkinson.pdf> [16/01/2015].
- Atkinson, D. (2012) The Event of Learning: Politics and Truth in Art and Art Education, Goldsmiths University of London, доступно на: https://www.kettlesyard.co.uk/wp-content/uploads/2014/12/onn_atkinson.pdf [16/01/2015].
- Baltrušaitis, J. (1981) *Fantastični srednji vijek – Antičko i egzotizmi u gotičkoj umjetnosti*, превод Мирна Cvitan, Svjetlost, Sarajevo.
- Bart, R. (1993) *Svetla komora* (Nota o fotografiji), Rad, Београд
- Barthes, R. (1986) Smrt autora, u Beker, M. *Suvremene književne teorije*, Zagreb, 1986, 176-181.
- Barthes, R. (1986) Od djela do teksta, u Beker, M. *Suvremene književne teorije*, Zagreb, 1986, 181-187.
- Belting, H. (2011) *An Anthropology of Images. Picture, Medium, Body*, Princeton University Press.
- Belting, H. (2005) Image, Medium, Body: A New Approach to Iconology, *Critical Inquiry*, Vol. 31, No. 2 (Winter 2005), pp. 302-319. Превод: Belting, H. (2013) Slika, medij, telo: nov pristup ikonologiji, превод А. Milosavljević, *Slike/singularno/globalno – savremeno kao eksperiment, priredili Ćekić, J, Stanković, M*, Fakultet za medije i komunikaciju, Univerzitet Singidunum, Београд, 73-88.
- Belting, H (2002) *Kraj povijesti umjetnosti?*, Музеј савремене уметности, Zagreb
- Benjamin, W (1986). Umjetničko delo u doba svoje tehničke reproduktivnosti, u Beker, M. *Suvremene književne teorije*, Zagreb, 331-352.
- Betancourt, R. (2016). Medieval Art after Duchamp: Hans Belting's Likeness and Presence at 25, University of Chicago Press, <http://www.journals.uchicago.edu/t-and-c>. [16/04/2017].
- Boehm, G. & Mitchell, W. J. T. (2009) Pictorial versus Iconic Turn: Two Letters; *Culture, Theory and Critique*, 50:2-3, 103-121.
- Boehm, G. (1986) *Izbor tekstova*, priredio Z. Gavrić, Музеј савремене уметности, Београд
- Bodrijar, Ž. (1991) *Simulakrumi i simulacija*, Svetovi, Novi Sad
- Bredenkamp, H. (2003) A Neglected Tradition? Art History as Bildwissenschaft, *Critical Inquiry*, Vol. 29, No. 3 (Spring 2003), The University of Chicago Press, 418-428.

- Bruner, J. (2000) *Kultura obrazovanja*. Educa, Zagreb.
- Брајовић, С. (2009) *Ренесансно сонство и портрет*, Филозофски факултет Универзитета у Београду.
- Brown, M. (2017) Selfie as art at the Saatchi: from Rembrandt to a grinning macaque, *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/artanddesign/2017/mar/30/selfie-as-art-at-saatchi-gallery-from-rembrandt-to-a-grinning-macaque> [16/06/2018].
- Булатовић, Д. (2016) *Уметност и музеалност, историјско-уметнички говор и његови музеолошки исходи*, Нови Сад: Галерија матице српске; Bulatović, D. (2014) *Umetnost i muzealnost, istorijsko-umetnički govor i njegovi muzeološki ishodi*, Beograd, Centar za muzeologiju i heritologiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, elektronsko izdanje.
- Булатовић, Д. (2015) *Од трезора до тезауруса – Теорија и методологија изградње тезауруса башићевења*, Центар за музеологију и херитологију, Филозофски факултет Универзитета у Београду.
- Bulatović, Dragan (2015) *Studije baštine kao temelj očuvanja humanističkog obrazovanja, Andragoške studije 1*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet, 41–64.
- Булатовић, Д. (2013) Дигитализација и промена парадигме у историјској науци о уметности, *Зборник радова са VII међународног научног скупа, ФИЛУМ, Крагујевац*, 325-339.
- Булатовић, Д. (1980) *Пренспитивне посматрања слика, Свеске Друштва историчара уметности Србије*
- Бурдије, П. (2012) *Класни укуси и животни стилови, Студије културе, зборник, приредила Јелена Ђорђевић*, Службени гласник, Београд, 155-177.
- Бурдије, П, Пасерон, Ж. К. (2012) *Репродукција у образовању, друштву и култури, Реч (82.28), часопис за књижевност, културу и друштвена питања*, Београд, 67-122.
- Carbon, Claus-Christian (2017) *Universal Principles of Depicting Oneself across the Centuries: From Renaissance Self-Portraits to Selfie-Photographs*, *Front. Psychol.*, 21 February 2017. Dostupno na: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00245> [30. 06. 2018].
- Carr, W. & Kemmis, S. (2004) *Becoming Critical. Educational Knowledge and Action Research*, London & New York: Routledge Falmer.
- Claxton, G. (2002) *Education for the Learning Age: Sociocultural Approach to Learning to Learn*, in Gordon Wells & Guy Claxton, *Learning for Life in the 21st Century*, Blackwell, 21-33.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*, Zagreb.
- Cole, Michael and Packer, Martin, *Design Based Intervention Research as the Science of the Doubly Artificial*, University of California, San Diego.
- Расправа Чомски-Пијаже (1980) *Трећи програм бр. 47*, јесен 1980, Радио Београд, 190-231.
- Damjanov, J. (2002) *Novi pristup obrazovanju, CARNet, Edupoint*, II, 2, dostupno na: http://edupoint.carnet.hr/casopis/broj-02/clanak-01/novi_pristup.pdf [26.04.2015].
- Damjanov, J. (1998) *Umjetnost avantura*, Hermes, Zagreb.

- Debore, G. (2008) *Društvo spektakla*, Beograd.
- Didi-Huberman, Georges (2009) *How to Open Your Eyes*, https://monoskop.org/images/b/bf/Didi-Huberman_Georges_2009_How_to_Open_Your_Eyes.pdf [13.06.2018].
- Драгојевић, П. (2013) Стратешки задаци и наслеђена пракса у пројекцијима развоја историје уметности, *Зборник радова са VII међународног научног скупа*, Крагујевац, 315-325.
- Dillon A, Gabbard, R. (1998) Hypermedia as an educational Technology, *Review of an Educational Research*, Fall 1998, Vol. 68, No. 3, 322-349.
- Ђорђевић, Јелена (2009) *Посткултура*, Клио, Београд.
- Еко, У. (2001) *Granice tumačenja*, prevod M. Piletić, Paidea, Beograd.
- Elliot, J. (1991) *Action Research for Educational Change*, Buckingham, Open University Press.
- Efland, Arthur D. (2004) Art Education as Imaginative Cognition, in: Eisner, Elliot W., Day, Michael D. *Handbook of Research and Policy in Art Education*, New Jersey/London, 751- 774.
- Erickson, M. & Addis, S. (1993) *Art History and Education*, University of Illinois Press.
- Фиск, Џон (2001) *Популарна култура*, Клио, Београд.
- Freedman, K. (2003) *Teaching Visual Culture: Curriculum, Aesthetic and Social life of Art*, Columbia University, New York.
- Гавриловић, Љиљана. (2011) *Сви наши светови. О антропологији, научној фантастици и фантазији*, Етнографски институт САНУ, Београд.
- Гаврић, Зоран, ур. (2015) *Тумачити Рембранта*, Народни музеј Црне Горе, Подгорица.
- Gadamer, Hans-Georg (2011) *Istina i metod, Osnovi filozofske hermeneutike*, Fedon, Beograd.
- Gergen, Kenet & Gergen, M. (2006). *Socijalna konstrukcija, ulazak u dijalog*, prevod V. Marinović, Zeptr Book World, Beograd.
- Гројс, Борис (2013) Од слике до дигиталног документа и назад – уметност у доба дигитализације, *Слике/сингуларно/глобално – савремено као експеримент, приредили Чекић, Ј, Станковић, М*, Факултет за медије и комуникацију, Универзитет Сингидунум, Београд, 53-62.
- Groys, B. (2008) On the New, *Art Power*, MIT Press, 23-42.
- Hadži Jovančić, N. (2012) *Umetnost u opštem obrazovanju, Funkcije i pristupi nastavi*, Klett, Beograd.
- Halliday, M.A.K. (1993) Towards a Language-Based Theory of Learning, *Linguistic and Education* 5, 93- 116.
- Houghton, R. (2017) "I'm here for the dragons." The influence of popular media on undergraduate perceptions of the middle ages, https://pdflegend.com/download/im-here-for-the-dragons-the-influence-of-modern-media-on-undergraduate-students-of-medieval-history-59f99e86d64ab23ff037ab4f_pdf, [16/10/2017].
- Hubard, O. (2010) Three Modes of Dialogue about Works of Art, *Art Education*; 63, 3; ProQuest.

Hubard, O. (2007) Productive Information: Contextual Knowledge in Art Museum Education, *Art Education*, 17-23.

Ивић, И., Пешикан, А, Антић, С. (2001) *Активно учење 2. Приручник за примену метода активног учења/наставе*, Институт за психологију, Београд.

Имдал М. (2015) Говорење и слушање као спенско јединство – запажања с обзиром на Рембрантов Час анатомије доктора Тулпа, у: З. Гаврић (ур.), Тумачити Рембранта, Цетиње: Народни музеј, Подгорица: ЦИД, 59–68.

Имдал М. (2015) Рембрантова Ноћна стража – размишљања о изворном облику слике, у: З. Гаврић (ур.), Тумачити Рембранта, Цетиње: Народни музеј, Подгорица: ЦИД, 83–98.

Imdal, M. (1986) *Izbor tekstova*, ur. Gavrić, Z., MSU, Beograd.

Јоксимовић, Александра (2009) Иницијално школовање, профил и улога наставника визуелних уметности, *Настава и васпитање бр. 1/2009*, Педагошко друштво Србије, Београд, 74-90.

Karlararis, B. (1978) *Metodika likovnog vaspitanja III, (za srednje škole)*, Univerzitet umetnosti, Beograd.

Kemmis, S. & Wilkinson, M. (1998). Participatory Action research and the Study of Practice, *Action Research in Practice. Partnership for Social Justice in Education*. Ed. By Atwey, B, Kemmis, S. & Weeks, P., London and New York: Routledge, 21-35.

Коаре, А, (1981) *Научна револуција*, Nolit, Beograd.

Крњаја, Živka (2008) Уčenje и подучавање као заједничко разумевање, *Nastava i vaspitanje* 2008, vol. 57, br. 3, Pedagoško društvo Srbije, Beograd, str. 292-302.

Крњаја, Живка (2009) *Контекст у учењу и подучавању*, Задужбина Андрејевић, Београд.

Крњаја, Živka (2010) Игра, стваралаштво, отворени васпитни систем – шта их повезује?, *Nastava i vaspitanje* vol. 59, br. 2, Pedagoško društvo Srbije, Beograd, 264–277.

Крњаја Ж. (2012) Игра као сусрет: коауторски простор у заједничкој игри деце и одраслих, *Етноантрополошки проблеми, н. с. год 7. св. 1*, Одељење за етнологију и антропологију, Филозофски факултет Универзитета у Београду, 251–267.

Крњаја, Ž. (2013) Компјутерска игра као интерактивни наратив, *Техника и информатика у образовању*, *Zbornik radova* (1–3. jun 2012.), 4. Internacionalna Konferencija, Tehnički fakultet, Čačak.

Lakan, Ž. (1983) Stadijum ogledala kao tvoritelj funkcije Ja kakva nam se otkriva u psihoanalitičkom iskustvu. *Spisi (izbor)*. (ur. M. Pavlović). Prosveta, Beograd, 5–13.

Le Gof, Ž. (2010) *Da li je Evropa stvorena u srednjem veku*, Clio, Beograd.

Liessmann, Konrad Paul (2008) *Teorija neobrazovanosti. Zablude društva znanja*, Jesenski i Turk, Zagreb.

Liotar, Ž-F. (2012) Postmoderno stanje, J. Đorđević, *Studije kulture, Zbornik*, Službeni glasnik, Beograd, 453-468.

Losh, Elizabeth (god), *Beyond Biometrics: Feminist Media Theory Looks at Selfiecity*, University of California, San Diego, dostupno na:

http://d25rsf93iwlmgw.cloudfront.net/downloads/Liz_Losh_BeyondBiometrics.pdf [30. 06. 2018].

Lukić, M. (2016) Animirani film *Tajna Kelsa* kao primer kreativne interpretacije baštine, *Interkulturalnost, časopis za podsticanje i afirmaciju interkulturalne komunikacije*, Zavod za kulturu Vojvodine, Novi Sad, 76-89.

Manović, L. (2012) Šta su to novi mediji, *Moć/mediji/č*, Priredili: Jovan Ćekić i Jelisaveta Blagojević, FMK, Beograd, 325-362.

Манович, Л. (2001) *Метамедију*, избор текстова, Центар за савремену уметност, Београд.

Марјановић-Душанић, С, Поповић, Д. (приредиле) (2004) Приватни живот у српским земљама средњег века, Слио, Београд.

McKnight, Cliff, Andrew Dillon and John Richardson, User Centred Design of Hypertext/Hypermedia for Education, in In: D. Jonassen (ed) *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. New York: Macmillan, 622-633.

Mercer, N. (2002) Developing Dialogues, Wells, G. & Claxton, G., *Learning for life in the 21st: Sociocultural perspectives on the future of education*, Blackwell, Oxford.

Miller, Daniel (2014) Know Thy Selfie, *Global Social Media Impact Study*, dostupno na <http://blogs.ucl.ac.uk/global-social-media/2014/04/01/know-thy-selfie/>, [01/10/2017].

Милосављевић, Ангелина (2012) Хуманистичко образовање као могућност обједињеног дискурса о свету, Први научни симпозијум са међународним учешћем ТЕОРИЈА И ПРАКСА НАУКЕ У ДРУШТВУ, Хемијски факултет Универзитета у Београду, 238-244.

Milosavljević, A., Venerino zaveštanje. Autonomija umetnosti i njene mutacije: Ogledalo vrlina, dostupno na <https://sites.google.com/site/heritagefbg/biblioteka>

Milutinović, Jelena (2010) Učenje u muzeju, u: *Povijest u nastavi*, god. VIII br. 2 (16), Zagreb.

Mičel, Dž. V. T. (2016) *Šta slike žele: život i ljubavi slika*, prevod A. Milosavljević, Fakultet za medije i komunikacije, Univerzitet Singidunum, Beograd.

Mitchell, J. W. T. (2002) Showing seeing: a critique of visual culture, in *Journal of visual culture*, Volume: 1 issue: 2, 165-181.

Mitchell, J. W. (1994) *Picture Theory*, The University of Chicago Press, Chicago.

Mitrović, M. (2014) Sociokulturni pristup nastavi i angažovanje pedagoga u nastavi, N. Matović, V. Spasenović I R. Antonijević (ur.) Zbornik radova sa nacionalnog naučnog skupa *Identitet profesije pedagog u savremenom obrazovanju*, Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, 72-75.

Mitrović, M. (2012) Pismenost kroz kurikulum: modeli. U: Alibabić Šefika (ur.), Medić, Snežana (ur.), Bodroški-Spariosu, Biljana (ur.). *Kvalitet u obrazovanju : izazovi i perspektive*. Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta, Beograd, 147-165.

Mitrović, M. (2011) O novim konceptima metoda u nastavi. *Pedagogija*, 66(1), 168-172.

Митровић, М (2010) *Писменост и образовање: перспективе Нових студија писмености*, Филозофски факултет Универзитета у Београду.

- Moon, S., Rose, S., Black. A., Black. J. (2013) Releasing the Social Imagination: Art, the Aesthetic Experience, and Citizenship in Education, *Creative Education 2013. Vol.4*, No.3, 223-233 Published Online March 2013 in SciRes (<http://www.scirp.org/journal/ce>)
- Oredsson, E. (2016) Are Self Portraits and Selfies the Same Thing? How To Talk About Art History, dostupno na: <http://www.howtotalkaboutarthistory.com/reader-questions/self-portraits-selfies/> [01.10.2017].
- Острогорски, Г. (1996) *Историја Византије*, Просвета, Београд.
- Panofski, Ervin (1975) *Иконолошке студије – Humanističke teme u renesansnoj umetnosti*, prevod S. Ignjačević, Nolit, Beograd.
- Пешић, Мирјана, ур. (1998) *Педагогија у акцији – методолошки приручник*, Филозофски факултет, Институт за педагогију и андрагогију, Београд.
- Павловић Бренеселовић, Д, Радуловић Л. (2014) *Интерактивна настава, приручник*, Центар за образовање наставника, Филозофски факултет Универзитета у Београду
- Platon (2002) *Država*, prevod A. Vilhar, B. Pavlović, Bigz, Beograd
- Попадић, Милан (2015) *Време прошло у времену садашњем: Увод у студије баштине*, Центар за музеологију и херитологију, Филозофски факултет Универзитета у Београду, Београд.
- Poradić, M. (2012) Концепт породичних сличности у савременој науци. Случај студија баштине, *Први научни симпозијум са међународним исећем ТЕОРИЈА И ПРАКСА НАУКЕ У ДРУШТВУ, Књига радова*, Немајски факултет, Београд, 245-255.
- Попадић, М. (2013) Саучесништво уместо сложености: искуство историје уметности у студијама баштине, *Зборник радова са VII међународног научног скупа, ФИЛУМ, Крагујевац*, 339-348.
- Попадић, М. (2012) *Чији је Микеланђелов Давид, Баштина у свакодневном животу*, Центар за музеологију и херитологију, Филозофски факултет Универзитета у Београду.
- Prensky, M. (2001) Digitalni urođenici, digitalni pridošlice, *On the Horizon* NBC University Press, 9. svezak, br. 5, 2001. доступно на <http://edupoint.carnet.hr/casopis/40/clanci/3>.
- Prensky, M. (2001a) Digital Natives, Digital Imigrants, part II, in *On the Horizon*, NBC University Press, Vol. 9, No. 5, 2001.
- Preziosi, Donald; Farago, Claire, (2012) *Art Is Not What You Think It Is*, Blackwell Publishing.
- Радишић, Ј., Станковић, Д., Јошић, С. (2016) Акциона истраживања као оруђе за унапређивање наставе и учења, *Развој истраживачке праксе у школи*, ур. Максић, С., Ђерић, И., Институт за педагошка истраживања, Београд, 37-54.
- Радојчић, С. (2014) Вредности образовања и уметност, *Култура, бр. 142*, Београд, стр. 203-213.
- Радуловић, Лидија (2011) *Образовање наставника за рефлексивну праксу*, Филозофски факултет, Универзитет у Београду, Београд.
- Reid, Joanna, Selfie vs. self-portrait, *The Public House of Art*. Dostupno na: <https://publichouseofart.com/articles/selfie-vs-self-portrait> [13. 02. 2018].

- Rogoff, Barbara (1998) COL (Community of Learners) – Interaktivni model učenja i vaspitanja, u *Psihologija u svetu*, Beograd, 111-127.
- Saltz, J. (2014). Art at Arm-s Length: A History of the Selfie, February 3, 2014 issue of New York Magazine, dostupno na: [http://www.cam.usf.edu/InsideART/Inside_Art_Enhanced/Inside_Art_Enhanced_files/6D.Art_at_Arm's_Length_\(2014_article\).pdf](http://www.cam.usf.edu/InsideART/Inside_Art_Enhanced/Inside_Art_Enhanced_files/6D.Art_at_Arm's_Length_(2014_article).pdf) [30. 06. 2018].
- Selaković, Kristinka (2015). *Umetničko delo u funkciji podsticanja razvoja likovnih sposobnosti kod učenika mlađeg školskog uzrasta*, doktorska disertacija, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu.
- Smith, R. (1986) *Aesthetic Education in Modern Perspective*, Brigham Young University.
- Stančić, M., Mitrović, M. i Radulović, L. (2013). Od glorifikovanja metode do postmetodskog stanja: traganje za kvalitetom nastave/učenja, prevod teksta: From glorifying method toward post-method stance: searching for quality of teaching/learning. In Despotović, M. et al. (eds) *Contemporary Issues of Education Quality*. Beograd: Institute for Pedagogy and Andragogy, 2013, 41-55.
- Stokrocki, M. (2004) Contexts for Teaching Art, in: Eisner, Elliot W., Day, Michael D. *Handbook of Research and Policy in Art Education*, New Jersey/London, 439-466.
- Strategija razvoja obrazovanja u republici Srbiji do 2020. Vlada RS, Ministarstvo prosvete i nauke, Beograd, 2012.
- Sturtevant, P. B. (2010) *Based on a True History?: The Impact of Popular 'Medieval Film' on the Public Understanding of the Middle Ages*, Submitted in accordance with the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, The University of Leeds.
- Subotić Krasojević, I. (2016) Oživljena noćna straža – interpretacije baroknih slika upotrebom novih medija u nastavi istorije umetnosti, u Sanja Pajić i Valerija Kanački (ured.), *Srpski jezik, književnost, umetnost*, Zbornik radova sa X međunarodnog naučnog skupa (23-25. oktobar 2015), Knjiga III, Kragujevac, Filološko-umetnički fakultet, 51–60.
- Subotić Krasojević, I., K. Trifunović, (2016) Dijalog i zajednička interpretacija nasleđa u nastavi istorije umetnosti, *Godišnjak Srpske akademije obrazovanja*, Beograd, 351–362.
- Шинер, А. (2007) *Открывање уметности: културна историја*, Нови Сад.
- Шкорц, Б. (2014) Култура као разбирка, *Култура*, бр. 142, Београд, стр. 214-228.
- Šuvaković, M. (1999) *Pojmovnik moderne i postmoderne likovne umetnosti i teorije posle 1950*, SANU i Prometej, Beograd – Novi Sad.
- Tifentale, Alise, Manovic, Lev, Selficity: Exploring Photography and Self-Fashioning in Social Media, dostupno na: http://manovich.net/content/04-projects/086-selficity-exploring/selficity_chapter.pdf [13. 06. 2018].
- Терзић, Предраг (2012). *Скренути поглед*, Београд.
- Trajkovski, Miroslava (2015) Misao, značenje, apstrahovanje – Fenomenološka i logička analiza u temeljima savremene filozofije, Institut za filozofiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.

- Tucić, N. (1999). *Evolucija, čovek i društvo*, Dosije, Beograd.
- UNESCO, (2006) Smjernice za umjetnički odgoj, Svjetska konferencija o umjetničkom odgoju: „Oblikovanje stvaralačkih mogućnosti za 21. stoljeće“. Lisabon, 6.-9. 3. 2006. Dostupno na: http://www.hcdo.hr/wp-content/uploads/2009/09/Smjernice_UNESCO_o_umjetnickom_odgoju_06.pdf [12. 02. 2015].
- Usher, R., Edwards, R. (1994) *Postmodernism and Education: Different Voices, Different Worlds*, Routledge, London and New York.
- Vicelja-Matijašić M, (2013) *Ikonologija, kritički prikaz povijesti metode*, Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
- Vigotski, Lav (1983) *Mišljenje i govor*, Nolit, Beograd.
- ВИГОТСКИ, Л. (1974) *Уметност као поступак*, Култура, број 27, 1974, Београд, 63-80.
- Wells, G. (2007) SEMIOTIC MEDIATION, DIALOGUE AND THE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE, in *Human Development 50(5)*, University of California, Santa Cruz.
- Wells, G. (1999). *Dialog Inquiry, Towards a Sociocultural practice and Theory of Education*, Cambridge University Press.
- Wells, G. & Claxton, G. (2002). Introduction: Sociocultural Perspectives on the Future of Education, in Wells G & Claxton, G., *Learning for Life in the 21st Century*, Oxford, Blackwell Publishing, p. 1–18.

7 Прилози

7.1 „Апостолска мисија“ (наставна јединица: Ранохришћанска уметност), наставни материјали за ученике

Приложен је само текстуални материјал, за две групе.

II група: Рим – трагом светог Павла

Учени фарисеј (јеврејски свештеник) **Савле** ишао је ка Дамаску (у Сирији) да прогони нову хришћанску секту, када је пао са коња и заслепела га невероватна светлост, и чуо је глас „Савле, зашто ме гониш?“. После тога је својом вољом крштен и узео име **Павле** и кренуо у мисију ширења нове вере. Затим је кренуо преко Мале Азије и Грчке и, преживевши неколико бродолома, стигао до **престонице царства**. Ту је искуство ширења вере било можда и најизазовније, јер долази у време цара Нерона, који није био нимало благонаклон према хришћанима, за разлику од неких других царева. После заточеништва, Павле је убијен у Риму, посечен мачем као римски ратник, јер није желео да се одрекне своје вере, али је мисију успешно обавио.

Ви сте Павлови ученици који долазе у Рим. Ван зидина града, **богата хришћанка Присила** окупља хришћане у својој **раскошној вили**, и ви одлазите тамо да са њима учествујете у обредима. Присила вас одводи у **подрум**, и откривате да тамо постоји 10 километара дуг **лабиринт** у коме се већ два века сахрањују Римљани, пре свега хришћани, али и друге вере. Требало би вам много времена да обиђете и истражите свих 40 000 гробница. Већина сахрањених су били сиромашни Римљани, па су њихова тела убачена у усеке у зиду које зову *локули* (*loculi*). На једном зиду вам показује **једну од насјтаријих слика**, насталу **око 200. године**. (слика 1) Ште је насликано на њој?

Присила вас одводи до једног *кубикулума* (*cubiculum*) – централне просторије у једном од тунела. Ту просторију назива „**грчка капела**“ и показује вам графит, натпис урезан на грчком језику. У дну зида је имитација скупоцене мермерне декорације, какву и она има у својој вили, као и многи богати Римљани.

Погледајте детаљно ове слике и протумачите их заједно са својим ученицима, који желе да се крсте и приме нову веру. У оно време, постојала је припрема за крштење, која је значила упознавање са вером и њеним симболима. Некима од њих се чини да ове слике немају везе са хришћанством, јер не виде Христа, његово распеће, крст. Направите заједничку причу и одгонетните ове слике.

IV група: Наисус и Сингидунум

Прошло је доста времена од када сте кренули на овај пут чак из Хијерополиса, града у којем сте ишли да се поклоните гробу Апостола Филипа, чије сте учење примили. Као следбеници једног од првих ученика Христових, упознати сте са списима које је оставио иза себе као једно јеванђеље, које ипак није признато у канонско Свето писмо. Ви долазите на територију некадашње Илирије да ширите хришћанство. Пратећи реку, Navissus, низводно стигли сте до **римског насеља Naissus**. Долазите у **родни град императора Константина**, заслужног за слободно кретање и ширење вере хришћана. При уласку у насеље ипак затичете римске палате, и уређено место које још чува дух паганских богова.

Трагајући даље, наилазите на **некрополу** у којој се налазе и просторије укопане у земљи, **катакомбе**, можда су, као на неким местима, и читави лавиринти. Одлучујете да сиђете доле, и на ваше одушевљење затичете осликане просторије са вама **познатим мотивима**. Пажљиво гледајте и размислите: **коме то место припада, и коју поруку носи?**

Истражујући даље насеље наилазите на још неке споменике са симболом који представља Константина. Након проведених неколико дана у Наисусу, неколицина вас из групе наставља пут даље рекама, пролазећи кроз места где сте ширили Христове речи.

Напокон долазите до једног насеља на ушћу двеју река, на ободу царства, **Singidunum**. Почињете да трагате за следбеницима хришћанске вере, траговима, симболима. Гледате где би могло да буде светилиште и наилазите на гробља, римске некрополе, које су испуњене различитим споменицима. Највише су приметни они са мотивима паганских богова, међутим **један саркофаг** привлачи посебну пажњу. Једини он на себи има представе, неке вам се чине познатим. Препознајете ли неке од **представа?** Желите да пронађете траг породице која је сахранила свог члана на том месту: шта мислите којег сталежа, вере и порекла би била та породица?

Можда је ваша мисија била да баш овде нађете овај саркофаг. Под утиском виђеног у Наисусу и Сингидунуму пишете о траговима који су вас водили у вашој мисији.

Остале групе: Рим, трагом светог Петра (саркофази), Дура Еуропис (свети Лука), Александрија (свети Климент Александријски).

7.2 Наставни материјали за активност „Иконоборство“

Дати су само делови који се тичу задатка за ученике.

ИКОНОБОРСТВО (ИКОНОКЛАЗАМ) у 8. и 9. веку (730-843. године)

Борба против икона долази са истока, где су јаке аскетске струје, које буквално тумаче Библију и иступају против прављења идола (слика), а јак је утицај исламске и јеврејске вере (погледај мапу). Борбе око икона (за или против) прерастају у борбе за престо, сукобе цара са црквом, отварају сукоб са западом, односно римским патријархом (папом), и трајаће са прекидима више од читавог века. Иконофили су више присутни у некадашњим грчким и римским земљама (*размислите зашто?*). Иако од самог почетка постоји сукоб око превласти (моћи) источног патријарха у Цариграду и западног у Риму, црква је до тада и даље јединствена. (Следи историјски приказ).

Питања за аргументацију за или против икона:

- Да ли је икона идол који се обожава или посредник у молитви? Да ли се „обожава“ слика сама или особа на слици?
- Ако је Христ имао две природе – људску и божанску – која се природа слика на икони? Могу ли се насликати обе? Како можемо насликати божанску природу?
- Којим ликовним средствима се све то може доказати/приказати? Да ли је симбол довољан да представи бога?

Аргументи (касније дати):

Иконоборци: обнова паганског идолопоклонства. Права икона мора да буде идентична са својим архетипом, Христ се не може сликати због своје божанске природе (слика се само људска).

Иконофили: икона је симбол, Христову икону доводи у везу са његовим оваплоћењем (појавом на Земљи).

7.3 Припрема за час и наставни материјали за наставну јединицу „Таписерија из Бајеа – средњовековна уметност Западне Европе“.

Приложена је првобитна припрема Милице Михаиловић за час у гимназији природно-математичког смера, која је касније подељена у више сегмената. Материјали који се односе на саму таписерију коришћени су на исти начин у оквиру истраживања, а хералдички део је обрађен посебно. Иако је то била почетна активност и грбови представљају почетак рада и идентификацију групе, приложени су овде, због целине припреме. Припрема је приложена без репродукција и уз изабране фрагменте материјала за ученике.

Predmet: Likovna kultura, prva godina prirodno-matematički smer

Tema: Srednjevekovna umetnost u zapadnoj Evropi

Cilj časa:

Upoznavanje učenika sa vizuelnom kulturom srednjeg veka u Zapadnoj Evropi. Ukazivanje na mogućnost tumačenja i sagledavanja umetničkih predmeta kao dokumenata koji nam pružaju podatke o vremenu u kojem su nastali. Povezivanje motiva i ideja koje se javljaju u srednjem veku sa idejama i motivima koji se prepoznaju u savremenom društvu.

Sinopsis časa:

1. Uvodna aktivnost:

Učenici se uvode u temu časa tako što se „stavljaju“ u 11. vek neposredno nakon bitke kod Hejstingsa:

„ U čast pobede u bici kod Hejstingsa vojvoda od Normandije Vilijam I Osvajač organizuje viteški turnir na koji su pozvani vitezovi iz svih delova Evrope. Turnir će obuhvatati takmičenje u više disciplina kako bi svaki od učesnika mogao i da se dokaže da poseduje sve osobine i sposobnosti koje jedan vitez mora da poseduje. Učesnici bi trebalo da pošalju svoje grbove kao znak da su se prijavili za učešće.“

Učesnici se zatim dele u šest grupa tako što svako izvlači po jedan simbol koji će označiti kojoj grupi pripada.

Kada se učenici smeste u svoje grupe dobijaju sledeći zadatak:

Svaka grupa ima zadatak da **napravi (nacrtá) svoj grb**, pod kojim će se prijaviti da učestvuju na turniru.

Pored A4 praznog papira za crtanje, svaka grupa dobija i uputstvo o osnovnim elementima šta sve grb mora – i može da sadrži po heraldičkim standardima.

Pored navedenih elemenata: štit – koji je obavezan deo grba, čelenka, nosači grba, moto i parola, svaka grupa dobija i odštampano različite vrste navedenih elemenata koje oni mogu da kombinuju, uz navedena pravila u uputstvu.

Nakon završene izrade grba učenici predstavljaju drugim grupama šta i zašto su uzeli kao elemente koji će činiti njihov identitet na turniru i tako se prijavljuju na turnir.

Uputstvo:

Napraviti grb svoje grupe tako da sadrži osnovne elemente grba:

Štit koji može imati različite oblike (slika 4).

Čelenka ili šlem viteza ima različite oblike zavisi od oklopa i reda u vojsci (slika 1).

Držači ili čuvari grba su životinjske ili ljudske predstave koje drže štit, obično mogu da imaju i osnovu na kojoj stoje.

Parola ili moto koji se nalaze najčešće na traci ispod štita (može i iznad) predstavlja ideju vodilju onoga čiji je taj grb.

Pogledajte sliku 5. i analizirajte gde se nalazi mesto čiji je na slici prikazan grb.

2. Kada su se prijavili na turnir učenici, sada učesnici turnira dobijaju sledeći zadatak.

Pošto je turnir organizovan u slavu pobede kod Hejstingsa, završni rezultat trebalo bi da veliča ovaj događaj i da ostane zabeležen kako bi učenici u školama deset vekova nakon bitke mogli da saznaju šta se desilo.

Svaka grupa dobija po jedan kraći tekst sa reprodukcijom segmenta tapiserije iz Bajea, koja prikazuje određenu ideju srednjovekovne kulture koju ta grupa ima da obradi.

Zadatak je da izdvoje, po njihovom mišljenju, ključne pojmove i motive koje su opazili na reprodukcijama u dobijenom materijalu i da naprave svoju mapu pojmova.

Teme po grupama:

1. Vizuelna kultura ratovanja na primeru delova reprodukcije tapiserije iz Bajea. Sagledava se na koji način su postavljeni ratnici, ko se bori u bici kod Hejstingsa, koje se oružje koristi, koji su simboli ratnika i gde se nalaze.

2. Vestminsterska opatija - arhitektura, funkcija krunidbene crkve. Prikazi vladara sa tapiserije iz Bajea.

3. Tapiserija iz Bajea - ko je naručio izradu, zašto i na koji način je urađena. Značaj tapiserija za poznavanje srednjovekovne kulture.

4. Život srednjovekovnog čoveka - svakodnevne radnje, verovanja i sujeverja. Prvi zabeležen prikaz Halejeve komete na tapiseriji iz Bajea.

5. Natpisi na tapiseriji iz Bajea.

6. Regalije i relikvije – primeri sa tapiserije iz Bajea.

Nakon završene izrade mapa svaka grupa predstavlja i obrazlaže drugim grupama svoju mapu.

Kada sve grupe predstave svoje mape povezuje se sve u celinu i pravi paralela sa kompletnim prikazom i pričom tapiserije iz Bajea.

...

2. grupa

Početkom 11. veka kralj Engleske Edvard Ispovednik počinje da obnavlja staru crkvu Sv. Petra i na tom mestu se razvija jedna od najznačajnijih opatija u Engleskoj - Vestminster. Rekonstrukcija i nadogradnja krenuli su sa idejom kraljevske pogrebne crkve, međutim ova građevina je zauzela i centralnu poziciju u funkciji krunisanja potonjih engleskih kraljeva.

Vestminsterska opatija je bila prva građevina u romaničkom stilu na teritoriji Engleske. Za potrebe izgradnje dovedeni su majstori iz Normandije odakle je ovaj stil u umetnosti i širio svoje uticaje.

Romanički stil odlikuje masivnost zidova i stubova unutar građevine, polukružni luk i manji otvori za prozore, što je bilo pogodno i za potrebu izgradnje utvrđenja i zamkova koji su morali da imaju neophodnu odbranu u ovim ratnim vremenima.

Malo je ostalo od građevine u sadašnjoj Vestminsterskoj opatiji od prvobitnog romaničkog stila, jer danas imamo građevinu koja se u potonjim vekovima još razvijala pod uticajem gotičkog stila koji je imao uticaja i na teritoriji Engleske.

Za razliku od romaničkog stila koji je imao odlike masivnosti zidova i utvrđenja, građevine gotičkog stila su imale veće otvore za prozore koji su bili zastakljeni obojenim staklom koje je dostiglo vrhunac umetničke izrade sa tehnikom vitraža. Građevine su stremile ka visini, konstrukcija svodova je bila istaknutija sa rebrastim lucima, koji su bili prelomljeni u vrhu i davali oštrinu.

U Vestminsterskoj opatiji nakon bitke kod Hejstingsa kruniše se i Vilijam I Osvajač 1066. godine i od tada ova crkva ustaljuje svoju krunidbenu funkciju, ali sadrži i pogrebnu funkciju. U njoj je sahranjen Edvard Ispovednik. Ova građevina je poznata i po brojnim kraljevskim venčanjima koja su se održala ovde.

3. grupa

Tapiserija iz Bajea je delo primenjene umetnosti koje svedoči o bici kod Hejstingsa koja se desila 1066. godine. Pretpostavlja se da je urađena na teritoriji Engleske, deceniju nakon bitke.

Iako je poznata pod nazivom tapiserija, što bi značilo da je tkana od vune, to nije u potpunosti slučaj sa ovim delom. Zapravo se radi o platnu koje je na površini izvezeno vunanim nitima koje su prirodno prerađeni i obojeni, a priprema je trajala i po nekoliko nedelja.

Dužina platna iznosi oko 70 metara, iako nisu sačuvani početak i kraj, dok je visina platna 50 cm. Veruje se da je platno trebalo da bude izloženo u dvorani velikih dimenzija, sada je izloženo u muzeju u mestu Baje u Francuskoj po kojem je i dobila ime. Veruje se da

ju je naručio biskup Odo iz Bajea koji se pojavljuje više puta na tapiseriji. On je bio brat Vilijama I Osvajača. Misterija je ko je izradio ovaj vez. Vez kao tehnika se vezivala za ženski posao, čak se veruje da je i kraljica Matilda, žena Vilijama I Osvajača, učestvovala u izradi. Međutim, prirodne boje i grub materijal poput vune baca sumnju da ima veze sa vladarskom izradom, jer su svila i zlato bili u tom periodu najcenjeniji. Po stilu veza i načinu na koji se figure prikazuju na ovoj tapiseriji, čije se paralele mogu pronaći na rukopisima i iluminacijama srednjovekovnih knjiga koje se nalaze u manastirima, može se pretpostaviti i da je izrađena od strane nekih monaha koji su imali dostupno na uvid te knjige.

Tapiserija prikazuje događaje od smrti kralja Edvarda Ispovednika i krunisanja njegovog naslednika Harolda Godsvina, preko priprema za rat vojvode Vilijama od Normandije (kasnije nazvanog Osvajač), scene bitke kod Hejstingsa, krunisanja Vilijama I Osvajača. Sve je u kontinuiranom frizu bez prekida, sa simboličkom dekoracijom na marginama sa gornje i donje strane.

4. grupa

Na tapiseriji iz Bajea, koja je duga 70 m, mogu se videti i scene na kojima je prikazan način na koji su ljudi u 11. veku (u vremenu kada je nastala tapiserija) radili svakodnevne poslove, zanate, kao i odnos prema veri odnosno sujeverju. Prikazan je princip izgradnje brodova, od samog početka seče drveća do spremanja za bitku. Kada su se Normani iskrcali na tlo Engleske prvo što je naređeno jeste da se obezbedi hrana i izgradi utvrđenje, što se i prikazuje na scenama na tapiseriji, kada je zapravo lokalno stonovništvo bilo žrtva pljačke i otimanja namirnica. Prikazano je i kako su kuvali i na koji način se priprema i služi njihov obrok.

Značajna činjenica jeste to što su izdvojeni karakteri i ličnosti, kako po dizajnu tako i po bojama koje su korišćene, tako da se prepoznaje odnos i razlika anglosaksonskog i normanskog stanovništva.

Prvi put je na ovoj tapiseriji predstavljena i Halejeva kometa, što je u to vreme simbolizovalo loš znak za Anglosaksonce. U ovom periodu vera srednjovekovnog čoveka je bila okrenuta *Strašnom sudu* (posebno u proteklom veku pred prelazak u novi milenijum) kada se verovalo da će se desiti Strašni sud, odnosno drugi Hristov dolazak. Ljudi tog perioda pribegavali su verovanjima i čitanju znakova sa svega što su mogli da opazi u svom okruženju.

...

Završna aktivnost:

Na traci od papira (kolut za fiskalni račun) celo odeljenje od prvog učenika do poslednjeg ispisuju parole, motive ili vrline koje oni smatraju da je bitno da se neguju kako bi u današnje vreme bili dostojni titule viteza i šta smatraju da treba ostati negde zapisano, kako bi možda neki učenik za 10 vekova nakon 2016. godine proučavao zašto je to neko napisao.

7.3.1 Грбови „витешких група“



Слика 27. *Legends of Ronin*



Слика 28. Краљевско удружење хватача митова



Слика 29: *Сибирски плавци*



Слика 30: *Kingdom of Freedom*

7.4 Припрема за час „Фреске као сведочанство времена“ (фрагменти).

Аутори и извођачи: Катарина Јовић и Јована Петровић, студенткиње историје уметности.

FRESKE KAO DOKUMENT VREMENA

Program časa:

Prvo pokazati primer ktitorske kompozicije iz **Male crkve u selu Kotraže kod Čačka** (jer je smešna i može efektno da okupira pažnju učenika za početak časa). Prvo pitanje - Kako vam se čini ova predstava? Da li vam se dopada? Ovo je ktitorska kompozicija, odnosno, ona koja predstavlja donatora izgradnje hrama. Onda pokazati ktitorsku kompoziciju iz Mileševе – a kako vam se čini ova kompozicija? I ovo je takođe ktitorska predstava, ali ova je nastala u 13. veku – tako otvoriti diskusiju, navodeći na to kakvo osećanje izaziva savremena predstava kod posmatračа (koji ulazi u hram na molitvu, u hram čije slikarstvo treba da probudi religiozna osećanja kod vernika – mir, empatiju, posvećenost, mesto gde vernik treba da saživi sa predstavjenim likovima i da nađe utehu na ovom svetu gledajući u nebeski - da li predstava moderno obučene plavuše u barci izaziva ta osećanja?)

Potom otvoriti pitanja o dogmi – objasniti koje je bilo izvorno mesto ktitorske kompozicije u topografiji hrama, i skrenuti pažnju na činjenicu da su ktitori u ovom slučaju predstavljeni u okviru scene koja prihvata samo predstave svetaca – Čuda svetog Nikole na moru. Pokazati takvu predstavu iz srednjeg veka i objasniti koji je smisao i poruka predstave. Dakle, zaključuje se da scena odstupa od dogmatske prakse oslikavanja pravoslavnih hramova. Objasniti kakva je dogma pravoslavne crkve i koliko je (nije) podložna promenama u ikonografiji. Podstaknuti učenike da donesu sopstvene zaključke.

Zatim objasniti ko je ktitor koji je predstavljen na kompoziciji – Milenko Kostić, privrednik iz Čačka, vlasnik firme *Auto Čačak*, otac mu je bio komunista, posvećen mu je Šabanov hit “Kole pije vino i rakiju”. Zatim objasniti ko su ktitori predstavljeni na freskama srednjovekovnih hramova.

Potom pokazati primere koji dokazuju da je predstavljanje savremenih biznismena, privrednika, političara kod nas postala učestala praksa (kratak osvrt) – predstave političara :

...

Crkva svetog Jovana Krstitelja u Kruševcu, pod kupolom, likovi Bratislava Gašica (bivšeg ministra odbrane koji je smenjen nakon seksističkih uvredа voditeljki B92) i njegovog brata Bobana.

Saborni hram u Podgorici – predstava ktitora Ratka Mitrovića sa likom Mila Đukanovića.

Za svaki primer ukazati na ikonografiju – naročito odeću u kojoj su ličnosti predstavljene, savremenu i onu sa tradicionalnim srednjovekovnim elementima i uporediti to sa odećom srednjeg veka (uz lekciju o odeždama vladara na ktitorskim predstavama u srednjem veku).

Pitanje: šta je to što ove ktitore izdvaja od ostalih vernika pa su oni dobili svoje mesto u hramu? (otvoriti diskusiju o savremenom društvu, koliko novčano ulaganje ima stvarnu vrednost u okvirima vere, a koliku po crkvenim merilima, da li su oni dobrotvori, zaštitnici svoga naroda kao što se smatralo za srednjovekovne vladare...) “Začiniti” predavanje pitanjem o procenama crkve kao institucije uz primere davanja ordenja ljudima koji su potom dobili poternice za krivična dela.

...

Strašni sud Sabornog hrama u Podgorici: predstavljeni su Tito, Marks i Engels u vatri Pakla. Tu je i predstava demona sa likom koji podseća na bivseg predsednika Skupštine Crne Gore, Ranka Krivokapića, zbog oštrih kritika uloge SPC u događajima 90ih godina prošlog veka i kasnije (objasniti politički kontekst). Pomenuti da je starešina hrama rekao je da je komunizam globalno zlo jednog vremena, dodavši da je Tito prikazan kao mlad zato što ikonograf želi da prikaže jedan vremenski period. On negira da je Krivokapić predstavljen, ali mi ćemo uporediti predstavu sa njegovom fotografijom (jasno se uočava sličnost). Na ovo se oglasila i CPC rekavši da SPC nije Hristova crkva već “ekstremna politička organizacija dekorisana crkvenim ruhom” – dakle, ovaj problem poprima dimenzije političke borbe.

...

Primeri iz sveta iz kojih se može zaključiti slična praksa predstavljanja nepodobnih likova u vatri Pakla:

Mikelandjelov Strašni sud u Sikstinskoj kapeli: Papski majstor za ceremonije Biaggio di Cesena, koji je oštro kritikovao nagost Mikelandelovih figura, predstavljen kao Minos, sudija u najnižem kraljevstvu Pakla, obavijen zmijom.

...

Medjutim, ovakvi primeri nisu česti u pravoslavnoj dogmi u okviru zidnog slikarstva, dok se mogu naći u nekim drugi medijima. Primer : Hludovski psaltir , 843 god, u kome je predstavljen Nićifor kako gazi Jovana Gramatika (objasniti kontekst - priča o sukobu za vreme ikonoborstva na primjeru rukopisa koji obeležava kraj ikonoborstva)

Da li to znači da se crkva više upravlja političkim pretenzijama nego dogmatskim zakonima? Da li to znači da je crkva ruka politike ili politička institucija? Koje posledice

ovakve scene mogu da prouzrokuju? Kako bi ih tumačili istoričari umetnosti za par vekova?

Zaključićemo sa dve teme za razmišljanje:

1. Koliko nam živopis u crkvama govori o političkoj prizmi u kojoj nastaje? Da li uopšte umetnost može da se izoluje od vremena u kome nastaje? Cilj je da se razume da: Umetnička dela su dokument vremena u kome su nastala. Pored formalne analize, stila, boja, uvek se treba obratiti pažnja na istorijski kontekst u kome su dela nastala, s obzirom da je vizuelna kultura važno svedočanstvo datog istorijskog trenutka.

2. Kakvo je vaše mišljenje o vrednosti ovog savremenog crkvenog slikarstva, koje smo vam pokazale? Ktitorska predstava npr. u Mileševi se u nauci definiše kao umetnost. Da li smatrate da je ktitorska kompozicija Sabornog hrama u Podgorici umetnost? (Ako je odgovor ne – podsetiti da Podgorički primer prati tokove crkvenog slikarstva ne odstupajući od pravoslavne dogme koja je zastupljena i u srednjovekovnim crkvama- zašto se onda toliko razlikuju?) (Ako je odgovor da- kako kada smo ustanovili da odstupa od jedne od glavnih funkcija crkvenog slikarstva – buđenja verskog osećanja, kao i na primeru “Koletove barke”?) Šta su uopšte kriterijumi umetnosti, ko to određuje i kako?

Zaključak – teško je definisati umetnost, kategorije koje je određuju, ali važnost razmatranja vizuelne kulture u celini, kao dokaza vremena u kome nastaje, ne može se dovesti u pitanje – ona svedoči, manipuliše, pomaže nam da i sami kao posmatrači razumemo vreme u kome nastaje. Istorijski primeri koje smo vam pokazale nisu bili izolovana mesta. Oni su bili prostori u kojima se narod okupljao, kao što se mi danas okupljamo u savremenim hramovima koje smo vam predstavile. Oni svojim slikarstvom utiču na posmatrača – šalju određenu poruku, kao i svaki primer vizuelne kulture, prostor u kome boravimo, koji će možda jednog dana biti procenjen kao umetničko delo.

7.5 Припрема огледног часа „Од ренесансног портрета до селфија“

ОГЛЕДНИ ЧАС ИСТОРИЈЕ УМЕТНОСТИ

Наставна јединица: **ОД РЕНЕСАНСНОГ ПОРТРЕТА ДО СЕЛФИЈА**

Наставна тема: Култура и уметност ренесансе

Учесници: одељење III 8 (фирмописац-калиграф и грнчар) и гости, наставник: Ива Суботић Красојевић

Место и време: „Техноарт Београд“, 11. 10. 2017.

ИНОВАЦИЈЕ: коришћење нових визуелних медија и искустава из савремене културе као подстицај и метод ученичке интерпретације наслеђа

ФУНКЦИОНАЛНИ ОБРАЗОВНИ ЦИЉЕВИ: стицање нових и проширивање знања историје уметности, као и њене терминологије; примењивање наученог у наредним сусретима са уметношћу и свакодневном културом; анализа и тумачење слика; разумевање уметничког деловања у културно-историјском контексту; уочавање веза између културе и уметности прошлости и садашњости; разумевање уметности/визуелне културе као наслеђа; изучавање уметничких дела као „слике света“ (разумевање културе и времена у којој настају) – на примерима из ренесансе и садашњости

ВАСПИТНИ ЦИЉЕВИ: учење путем искуства (learning by doing), комуникација, самостално закључивање, аргументација сопствених судова, разумевање културних и животних појава, разумевање слика у времену „сликовног преокрета“ и изразите комуникације сликама, критичко преиспитивање сопствене културе, спознаја себе као дела културе, развој визуелне писмености; радост и задовољство при изради школских задатака

КОРЕЛАЦИЈА: цртање и сликање, теорија форме, књижевност, социологија, психологија, историја (из 1. и 2. разреда), философија (иако је још не уче као предмет), музичка уметност, грађанско васпитање

ТОК ЧАСА

УВОДНИ ДЕО: Од препреке до методе - објашњење циљева (укратко) и повода за метод и час: како од „препреке“ направити метод (пример прошлогодишње одељење јувелирски/кројача); данас ћемо отићи мало даље, са два циља: 1) посматрати њихове радове као интерпретацију ренесансног наслеђа 2) анализирати селфије као савремене слике и испитати њихов сликовни потенцијал

Прошлогодишњи и овогодишњи радови су ме повукли да размишљам на шире теме: однос слике, приказаног, оног ко приказује/слика и огледала, а тиме и о Нарцису – то ће бити данашње теме. Примери: Сара – Марија Антоанета; Софија са бисерном минђушом

Кратко понављање о ренесансној култури – уметности – портрету (ученици): о хуманизму, „препороду“, значењу термина, појави портрета и аутопортрета, промени статуса сликара – учени и образовани; одлике ренесансне слике: перспектива, тродимензионалност, реализам и идеализам, обнова антике...

ЦЕНТРАЛНИ ДЕО:

Зашто баш портрет? Јер се у њима готово увек огледамо као у огледалима, препознајемо се, уписујемо своје ставове, искуства (Брајовић). Шта можемо да сазнамо о портретисаној особи, ко се све открива на њој (он/она, сликар, публика); ко обликује слику о особи? Шта на основу портрета можемо да сазнамо о култури у којој је настао?

Кратак развој ренесансног портрета – веза са откривањем *сопства* (его документи–биографије уметника, портрети, аутопортрети). Ренесансна публика није иста као наша – ужа је, образована, елитна, па је и круг представљених људи сужен, као и њихови атрибути. Примери: *неколико рен. портрета (Ботичели, Пиеро дела Франческа, Тицијан и Мона Лиза)*

Венерино завештање. Примери: *Тицијан, Венера са огледалом и Небеска и земаљска љубав/Венера* – ренесансна хуманистичка теорија – оно што често заборављамо везано за њу је истицање лепоте, задовољства и љубави (Венера) при стицању знања. Знате ли како се Венера често представља (посебно у бароку)? **Са огледалом...** Венера је (као и Богородица) идеал лепог/доброг у ренесанси. Шта је неопходно да се уради **аутопортрет**? Огледало... Како правимо селфи? Гледамо се у огледало које постаје слика.

Огледало као метафора сликарства; огледало као првобитна слика (Иконологија Ђезара Рипе, *Сликарство са огледалом*); двоструки концепт огледала: прво као обмана, илузија, симулакрум (Платон) и други као могућност спознаје божанске суштине у (људској) слици – вечно питање (истинитости) слике. *Нарцис - Милица и Каравађо.*

Да ли је Нарцис нарцисоидан? Прича о Нарцису. Двоструко тумачење Нарциса: као самољубље, таштина и као самоспознаја, симбол пада душе (Фићино). Нарцис као „изумитељ сликарства“ и слика божанске креације (жеља да се и уметници виде као ствараоци), Нарцис се огледа у потрази за самим собом (Лакан – дете постаје свесно себе када се препозна у огледалу). „Шта је живот, него спознаја себе у сопственом лику“ – Алберти.

Анализа радова: *Миља, Даме са хермелином, Милица (није аутопортрет), Каја и Мина (cool фирмописци), Тицијан и Матеј, Искра (и њена естетика).* **Питања**

за анализу ученичких радова: како су себе представили, да ли их препознајемо (да ли су искрени), да ли је то представа њихових интересовања и деловања или унутрашње личности – или је то тај *међупростор, треперење душе* (Леонардо); шта нам животиње говоре о њима (данас и онда), колико је важна позадина; шта је у овим портретима ренесансно? Примери намене портрета и аутопортрета (примери: *Хенри VIII и Дирер, Александар и Марко*).

Селфи: можемо ли говорити о самоспознаји? Има ли разлике међу селфијима (не овим радовима, него генерално) – колико су промишљени, које су поруке, како се пренесе... кратак историјат селфија (од изума фотографије постоје), селфи као реч године; селфи као нова технологија (поређење: уље на платну је ренесансна нова технологија, без које не би било могуће реалистично сликање). Лондонска овогодишња изложба „From Selfie to Selfexpression“. Данијел Милер и његово истраживање – није селфи по себи површан, већ његова тумачења. Може ли селфи бити уметничка техника/медиј?

Ренесансне слике (па и портрете) данас прихватимо као призната уметничка дела, иако нису увек настајала са том намером и свешћу.

ЗАКЉУЧНИ ДЕО:

Закључујемо (заједно) колико **данашњи портрети па и селфији чувају ренесансне идеје** о представљању себе као индивидуе између личног и социјалног; Колико данашњи портрети личе на ренесансне (у намери, поступцима, позама, атрибутима, порукама) – технологија је другачија, публика је шира, портретисани су такође из ширих слојева, поруке се самим тим усложњене... али можда суштински, селфи и није тако нова сликовна форма. У суштини, концепт портрета и данас није пуно одмакао од ренесансног, селфија можда и највише. Сличности: идеализација (аристотеловски: задатак уметности је да представи стварност, али не онакву каква јесте, већ каква би требало да буде).

Ако буде времена: наговештај расправе можемо ли профиле за друштвене мреже гледати као аутопортрете? Искра и Матеј су нагостили такву могућност, кратак преглед и анализа њихових слика са Инстаграма.

7.6 Евалуациони упитник за ученике

I Oцени svoje iskustvo u ovom radu/zadatku.

Zaokruži jedan broječni odgovor na svako pitanje (1-Nimalo se ne slažem; 5-Potpuno se slažem)

Motivacija:

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|--|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Podstaklo je moju radoznalost. |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Zanimljivo je (raditi na ovaj način). |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Zabavno je. |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Želim da nastavim da istražujem (o temi/slici/autoru/epohi). |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Probudilo mi je interesovanje. |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Zadovoljstvo je raditi ovako. |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Voleo/la bih da ponovo učestvujem u ovakvom radu. |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Radio/la sam samo da bih ispunio/la zadatak. |

Angažovanost:

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Bio/la sam sve vreme angažovan/a u grupnom radu. |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Moja uloga u grupi bila je jasna. Koja je to uloga (šta si radio/la)? |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | U grupi nije bilo jasne podele. Radili smo svi od svega po malo. |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Neki članovi grupe nisu bili uključeni. |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Bolje bih radio/la sam/a. |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Ovakav grupni rad je bio podsticajan. |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Na ovaj način sam više angažovan/a nego samostalno. |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Na ovaj način sam više angažovan/a nego na uobičajenom času. |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Na ovaj način sam manje angažovan/a nego na uobičajenom času. |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Ovakav grupni rad je izmenio moje početne stavove o temi (slici). |

O zadatku:

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|--|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Zadatak je bio jasan (jasno postavljen). |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Profesorka nam je davala jasne instrukcije. |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Sve nejasnoće smo uspeli da rešimo. |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Tekstualni materijali koje smo dobili su uticali na dalji rad. |

II Oceni postignute rezultate:

1. Da li je na ovaj način moguće nešto naučiti ili je to samo vid zabave?
2. Ako smatraš da može, objasni ukratko šta se može naučiti/saznati na ovaj način? (Najbolje je da objasniš konkretno na svom primeru).

3. Da li je posle rada promenjen tvoj prvi utisak, mišljenje i dotadašnje znanje o slici/umetniku/baroku? Ukratko objasni.

4. Šta je bilo u centru vašeg interesovanja kada ste interpretirali sliku (tema-radnja, autor, društveno-istorijske okolnosti, vaš doživljaj, nešto drugo)?
 - a) Od kojih elemenata slike ste krenuli u svom tumačenju? Kako ste to povezali sa savremenim slikama ili iskustvima?

 - b) Koji su to barokni elementi prisutni u vašem radu?

 - c) Šta je to savremeno što ste prepoznali u baroknoj slici/slikama?

 - d) Napiši konkretno šta ste povezali u svom radu.

5. Da li se ovako čuva umetničko nasleđe? Objasni ukratko (i ako je odgovor da i ako je ne).

6. Da li je važno da učenici sami daju svoja tumačenja dela? Ako misliš da jeste, zbog čega?

7. Pokušaj da objasniš prednosti ovakvog načina rada.

8. Pokušaj da objasniš mane (nedostatke) ovakvog načina rada.

9. Šta bi promenio/la sledeći put kada bismo radili na ovaj način?

10. Šta se, po tvom mišljenju, postiglo ovim načinom rada?

8 Биографија аутора

Ива Н. Суботић Красојевић рођена је у Београду 1978. године. Дипломирала је историју уметности 2003. године. Докторске студије историје уметности уписала је 2013/2014. године.

Од 2002. године ради као наставник историје уметности у школи за машинство и уметничке занате „Техноарт Београд“. Поред наставничког посла, бави се теоријским радом у области методике ликовне културе. Радила је као члан тима за ликовну културу у пројекту *Израда предлога стандарда ученичких постигнућа за крај обавезног образовања* (2005-2009). У оквиру пројекта радила је на осмишљавању националног истраживања, обуци наставника за спровођење и анализу резултата истраживања, као и на писању *Стандарда постигнућа*. Коаутор је два акредитована семинара за стручно усавршавање наставника средњих школа: *Савремени приступ настави ликовне културе – развијање критичког мишљења код ученика* и *Слика и прилика: визуелна писменост и ликовно наслеђе*.

Била је аутор и извођач образовних радионица за децу различитог узраста у многим институцијама културе (Дечји културни центар Београд, Културни центар Београд, Фестивал науке, Београдска интернационална недеља архитектуре, итд.).

Од почетка докторских студија ангажована је као сарадник у настави на предмету Методика наставе историје уметности. Поред тога, ради као наставник-ментор са студентима мастер програма *Образовање наставника предметне наставе Центра за образовање наставника Филозофског факултета*.

Сарадник је Центра за музеологију и херитологију Филозофског факултета.

Области интересовања су јој првенствено историја уметности, визуелна култура и баштина у образовању. Томе се посветила и у оквиру истраживања своје докторске тезе. Учествоје и излаже на стручним семинарима и националним и међународним научним скуповима.

Библиографија

Вилд, Б., Бунушевац, К., Вечански, В., Суботић Красојевић, И., Зорић, Б., Перуновић Љ., Матовић, Н. (2010). *Образовни стандарди за крај обавезног образовања за наставни предмет Ликовна култура*, Београд: Министарство просвете Републике Србије, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.

Суботић Красојевић, И. (2016). Оживљена „Ноћна стража“ – интерпретације барокних слика употребом нових медија у настави историје уметности, *Зборник радова са X Међународног научног скупа „Српски језик, књижевност, уметност“*, Књига III Музика и медији у визуелној уметности & Језик музике – музика и језик, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, 51-60.

Суботић Красојевић, И., Трифуновић, К. (2017). Дијалог и заједничка интерпретација наслеђа у настави историје уметности, *Научни скуп „Информатичко-развијајућа настава у ефикасној школи - Настава и учење у ефикасној школи“*, Учитељски факултет Београд, 22. 4. 2016., 351-362.

Subotic Krasojevic I, Mihailovic M, Honor and Glory in the Name of Knowledge, Code of Chivalry in the Classroom, *MAMO Conference – The Middle Ages in the Modern World*, University of Manchester, between 28 June and 1 July, 2017. <https://themamo.org/> Abstracts p.61, 15/06/2017.

Суботић Красојевић, И., Потрага за методом (с)ликовне културе, *Међународни научни скуп „Традиционално и савремено у уметности и образовању“*, Факултет уметности Универзитета у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици 4 – 6. новембар 2016. (рад у припреми за штампу).

Суботић Красојевић, И., Од сопства до селфија: селфи као метод интерпретације у настави историје уметности, *V Национални научни скуп са међународним учешћем Балкан Арт Форум (БАРТФ) „Уметност и култура данас: уметничко наслеђе, савремено стваралаштво и образовање укуса“*, Факултет уметности, Универзитет у Нишу, 6-7. октобар 2017, Ниш (рад у припреми за штампу, књига апстраката, стр. 43).

Суботић Красојевић, И., Настава историје уметности и ликовне културе у социокултурном контексту – средњовековна баштина и дигитални урођеници, *Зборник*

радова Филозофског факултета у Приштини, Број XLVIII (4), 2018. година (рад примљен за објављивање).

Изјава о ауторству

Потписани-а **Ива Суботић Красојевић**

број уписа **БИ 130008**

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

„Интерпретација старих слика новим медијима у настави историје уметности и ликовне културе“

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

У Београду, **27.8.2018.г.**

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора: **Ива Суботић Красојевић**

Број уписа **БИ 130008**

Студијски програм **докторске студије историје уметности**

Наслов рада **„Интерпретација старих слика новим медијима у настави историје
уметности и ликовне културе“**

Ментор **Доц. др Милица Божић Маројевић**

Потписани: **Ива Суботић Красојевић**

изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис докторанда

У Београду, **27.8.2018.г.**

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

“Интерпретација старих слика новим медијима у настави историје уметности и ликовне културе“

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство

2. Ауторство - некомерцијално

3. Ауторство – некомерцијално – без прераде

4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима

5. Ауторство – без прераде

6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

Потпис докторанда

У Београду, **27.8.2018.г.**

1. Ауторство - Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.

2. Ауторство – некомерцијално. Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела.

3. Ауторство - некомерцијално – без прераде. Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дела.

4. Ауторство - некомерцијално – делити под истим условима. Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада.

5. Ауторство – без прераде. Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела.

6. Ауторство - делити под истим условима. Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.