

ИВА Н. СУБОТИЋ КРАСОЈЕВИЋ<sup>1</sup>  
УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ  
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ  
ОДЕЉЕЊЕ ЗА ИСТОРИЈУ УМЕТНОСТИ  
ЦЕНТАР ЗА МУЗЕОЛОГИЈУ И ХЕРИТОЛОГИЈУ

# НАСТАВА ИСТОРИЈЕ УМЕТНОСТИ И ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ У СОЦИОКУЛТУРНОМ КОНТЕКСТУ – СРЕДЊОВЕКОВНА БАШТИНА У КОНТЕКСТУ САВРЕМЕНЕ ВИЗУЕЛНЕ КУЛТУРЕ

**САЖЕТАК.** У раду се образлаже социокултурни приступ настави и веза са наставом ликовне уметности. Обрађује се појам наставе у социокултурном контексту, као и специфичности и елементи контекста уметничких предмета. Разматрају се основне теоријске поставке наставе у социокултурном контексту, као што су стварање значења, учење као трансформисање културе (култура као полазиште у учењу), образовање као овладавање културним алатима, интерсубјективност, дијалог. Након теоријске разраде, даје се преглед једног акционог истраживања изведеног у средњој школи за уметничке занате. У њему се образлаже пример прилагођавања наставног програма, тема и садржаја, очекивањима и искуствима ученика која доносе у учионицу из своје културне средине. Говори се о креирању наставног програма, приступа и метода посредством популарних интерпретација наслеђа, на примеру наставне теме „Средњовековна уметност“.

---

<sup>1</sup> skrasiva@gmail.com

Рад је примљен 25. јуна 2018, а прихваћен за објављивање на састанку Редакције Зборника одржаном 3. децембра 2018.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: социокултурни контекст; средњовековна баштина; визуална култура; контекст; наставне методе.

## НАСТАВА У СОЦИОКУЛТУРНОМ КОНТЕКСТУ

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, 2000; Claxton, 2002; Крњаја, 2009; Rogoff, 1998), 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 (Крњаја, 2009, стр. 18–19). 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 практичара јесте препознавање тих различитости, анализа и разумевање контекста, као и тражење одговора на питање како од тих различитости направити изворе за образовне активности (Wells & Claxton, 2002, стр. 7–11). 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 оригиналне идеје и нуди подстицаје за преиспитивање и рефлексiju у раду. Треће, због креирања продуктивних услова за учење сваког ученика, оно је такође усмерено на ученика као личност. Четврто, о приступу нема много текстова на српском језику и недовољно је познат у нашој средини (Mitrović, 2014). Сви ови разлози били су довољан повод настанка овог текста, или бар његовог теоријског дела. У другом делу, у коме ће се изложити једна студија случаја, биће образложен пример ауторке текста из сопствене праксе, у којој су поштовани принципи социокултурног приступа настави.

## КУЛТУРА КАО ПОЛАЗИШТЕ – УЧЕЊЕ КАО ТРАНСФОРМИСАЊЕ КУЛТУРЕ

Једна од водећих социокултурних теорија која је нашла примену и у образовању је *културно-историјска теорија делатности* (енгл. СНАТ<sup>2</sup>). То је теорија о људском развоју која види људска друштва и њихове индивидуалне чланове као заједнички конструисане (Mitrović, 2014; Wells & Claxton, 2002). 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 (Mitrović, 2014, стр. 73).

Брунер такође наводи важност образовања као деловања 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 (Bruner, 2000). Велс и Клекстон образлажући СНАТ теорију примењену у образовању, такође наводе схватање школе као 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 креирање њихове 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 (Wells & Claxton, 2002). 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

<sup>2</sup> *Cultural Historical Activities Theory* cf. Claxton (2002).

учењу, јер се учење одвија у ситуацији у којој свако својим знањем и искуством даје свој допринос у процесу стицања нових сазнања (Rogoff, 1998).

Социокултурни приступ 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“ (Mitrović, 2014, стр. 74).

### 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 (Wells & Claxton, 2002). Другим речима, знање се у култури ствара и посредује. У њој се значења о свету стварају и реверзibilним 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 група до институција, попут школе) и у оквиру којих прихвата ставове, навике, судове (Claxton, 2002). 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 *међије*: 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 курикулума 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 види се као континуирано трансформисање себе и окружења. Учење и подучавање не дешавају се

на једном месту у одређеном тренутку, као коначан процес, већ у сталним и различитим интеракцијама и разменама значења.

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 (Mitrović, 2014, стр. 73). 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 (Vigotski, 1983). 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 имају заједнички неуролошки корен, што значи да су ове две способности изгледа настале истовремено (Тусић, 1999). Учење говора одвија се кроз подршку и сарадњу зрелијих чланова заједнице, односно оних који су овладали употребом тих семиотичких алата. 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 (Wells, 1999). Брунер, развијајући идеје Лава Виготског, наводи да је „учење интерактивни процес у коме људи уче једни од других“ и да је „у природи људских култура да обликују такве заједнице узајамно испомажућих ученика“ (Bruner, 2000, стр. 36).

Према Гордону Велсу (Wells, 1999), знање се ствара и расте, готово органски, у заједничком деловању појединаца и средине, пролазећи кроз четири ступња: (1) *Искусство* 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, непроменљиве), већ увек туђа тумачења искустава и значења. Слично говори и К. Фридман када каже да „наставници увек интерпретирају интерпретације“ (Freedman, 1998).; (3) *Грађење знања (knowledge building)* заправо је процес грађења значења, мења-

ња претходних концепата у дијалогу са другим учесницима; (4) *Разумевање* које из тога произлази највиши је 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 (Wells, 1999). 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. Слично и Крњаја објашњава контекстуално учење – као процес разумевања који почиње сопственим искуствима и предзнањима, кроз интерпретацију (заједништво). Интерпретација, иако полази од сопствених претпоставки, искуства и концепата, није независна од индивидуе, али зависи и од размене мишљења и преговора око значења у оквиру заједнице која учи (Крњаја, 2009, стр. 18-19). 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“ (Крњаја, 2008, стр. 295). На овај начин социокултурне теорије описују знање као континуирано трансформисање себе и окружења, и њихову међусобну зависност.

---

## ДИЈАЛОГ

У социокултурном приступу, настава се посматра као иманентно дијалошки процес, а дијалог се види као основа подучавања и учења (Mitrović, 2014). Гергенови већ у поднаслову своје књиге, заступајући полазишта *конструкционизма*, сугеришу да је кључ за разумевање и конструкцију значења – улазак у дијалог (Gergen & Gergen, 2006). 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 интер-

претативних 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 веома су значајна, јер кроз њих онај ко подучава упознаје начин мишљења и изградње значења онога ко учи (Крњаја, 2009). 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. Херменеутичка свест се одликује отвореношћу, која има логичку структуру питања. Пошто пут сваког сазнања води кроз питање, тиме се оно што је упитано поставља у одређену перспективу и показује да је то нешто отворено. Текстове и артефакте можемо разумети само ако смо разумели питање на које су они одговор. Стога се морамо потрудити да се то питање реконструише, а тај процес се одвија управо постављањем питања (Гадамер, 2011). *Перспективност* као угао посматрања, како је дефинише Брунер, важан је 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 занимањем, али и врло важном јер се налази у сржи и самом корену интерпретативности (Bruner, 2000, стр. 28–30).

Једна од кључних поставки дијалогске наставе је, према Брунеру, концепт *наративности*. 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. У супротном, школа постаје место социјалне репродукције (Бурдије, Пасерон, 2012). 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.

---

## ИНТЕРСУБЈЕКТИВНОСТ

*Субјективна позиција ученика* је неминовност у социокултурном разумевању контекста наставе, а њихово разумевање и деловање приликом овладавања знањима су примарни. Очигледно је да је важно истаћи и *субјективну улогу наставника* у односу на курикулум и прописане циљеве, као и у интеракцији са ученицима. То, наравно, не подразумева 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 (Rogoff, 1998), диригент (Bruner, 2000) или редитељ (Ивић, Пешикан, Антић, 2001), 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 (Rogoff, 1998).

У том смислу, већина аутора истиче значај *интерсубјективности* као способности да се разуме туђе мишљење, кроз језик, покрете или на неки други начин (Bruner, 2000, стр. 34), 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 (Bruner, 2000, стр. 28–30). 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 специфичном тренутку и ситуацији. Јасно је да ова позиција укида наставника као ауторитет који подучава, чији је суд неприкосновен, а ученике поставља на место активних субјеката који међусобно, уз/са наставником креирају и дају значења свету о коме уче. 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 „над“ модификују у дељење моћи „са“ на основу критичке рефлексije (Крпјаја, 2010). Такав процес могућ је 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.

## ЕЛЕМЕНТИ КОНТЕКСТА УМЕТНИЧКИХ ПРЕДМЕТА

У покушају успостављања везе између нових поставки историје уметности и студија визуелне културе са једне стране, и са друге стране, педагошких теорија које акценат стављају на специфичност контекста у коме се настава одвија, фокус истраживања стављен је на ученичку интерпретацију и субјекатски положај сваког учесника у процесу, како наставе тако и разумевања ликовног наслеђа. 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 (Belting, 2013; Bruner, 2000). Сваки ученик као активни учесник у настави, посматра се као ризница искустава и знања, драгоцених и незаобилазних као полазиште за нова тумачења, разумевање и контекстуализацију наслеђа. И у случају тумачења форми и садржаја 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 прошлости. Тако се процес учења и разумевања уметничког наслеђа успоставља као дијалогски процес, продуктиван/стваралачки, а не репродуктиван. Неминовно је да се вратимо на почетак образовног процеса – на питање циља. Кроз наставничку праксу, стално се суочавамо са питањима: 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 све и о коме она сведочи? Ко нам што говори, ко (или шта) нам се обраћа? Да ли је то слика сама, аутор, наручиоци, ликови са слике, они који су је касније вредновали и одлучивали о њеној судбини? Да ли тостоји интеракција између њих и посматрача у музеју, односно ученика у ситуацији учења?* (Subotić Krasojević, Trifunović, 2016).

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 (Крњаја, 2009, стр. 10–15). Будући да је један од важних предслова стварање услова „за“ и „у“ ситуацији учења, 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 концептима наставника и ученика и средине (културних група којима припадају). Поседна 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 сазнања 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.

## ОБРАЗОВАЊЕ И СЛИКЕ

Образовање се у XXI веку одвија кроз и у савременој визуелној култури, у школској и ваншколској стварности, у сталној изложени 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 (Freedman, 2003). Поред тога што историја уметности расветљава контексте, сматрајући да социјалнокултурни односи стварају визуелно поље, поједини истраживачи визуелне културе заступају став да је процес реверзибилан, односно да визуелно обликује социјално поље (Mitchell, 2002). Образовање у оквиру визуелних уметности мора се 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 је да она има утицај на формирање идентитета, у двоструком смислу: гледања и стварања. Визуелна култура, као највећи део свакодневног искуства мора се видети као реалност, и мора се узети у обзир у настави 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 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 који има за циљ образовање *визуелно њисмених њојединаца*, публике и учесника у култури које образујемо.

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 предмета, већ повезивање тих и других садржаја са потребама, интересовањима, схватањима и могућностима ученика у оквиру комплексног контекста у коме се заједно налазе. Школа на тај начин постаје део стварног живота, и то онај у коме све почива на радозналости, отворености, срдчности, доживљају. Настава уметности виђена и остварена у контексту, може постати

модел културалног приступа школи, у коме се негују дијалoшки, 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.

## СТУДИЈА СЛУЧАЈА: СРЕДЊОВЕКОВНО НАСЛЕЂЕ И ДИГИТАЛНИ УРОЂЕНИЦИ

Циљ истраживања био је прилагођавање програма и њиме предвиђених садржаја наставног предмета Историја уметности за други разред средњег уметничког образовања, ученичким очекивањима, предзнањима и искуствима која почивају на сликама савремене културе. Требало је осмислити приступ и из њега адекватне методе у настави који су засновани на превазилажењу разлика између предвиђених наставних садржаја и ученичких очекивања када је реч о средњовековној култури.

Главна одредница приступа настави, на основу којих су вршене промене садржаја и примена метода, било је поштовање *узајамној 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, као и *јерсијивносћ*. Притом су се једнако поштовали и аспекти које предлаже програм, као и они које предлажу ученици. Истраживање је, такође, имало за циљ да истражи неке од могућих начина на који *дијигитални урођеници* гледају и доживљавају ликовно наслеђе. Као што Пренски наглашава „највећи проблем у образовању је чињеница да наши наставници као *дијигиталне њридошлице* говоре застарелим језиком (језиком предигиталног доба), тешком муком подучавају популацију која говори потпуно новим језиком“ (Prensky, 2001). То значи да морамо размотрити приступ настави и садржаје који из њих произлазе, а не само користити техничке могућности нове технологије.

Анализа наставног програма и анализа уводног упитника који је рађен са ученицима другог разреда средње школе за уметничке занате „Техноарт Београд“, показале су да постоје несугласице између наставног програма и ученичких очекивања, односно не-

усклађеност између предложених наставних тема и садржаја са предзнањима која ученици доносе у учионицу, посредованих савременом културом. На основу репрезентативног узорка који чини 63 ученика из 3 одељења, дошло се до закључка да је могуће и пожељно изменити приступ темама које се обрађују. Са једне стране, одлучено је да се направи заокрет према садржајима који 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 тумачење наслеђа, што више повежу с њим.

Дугогодишње искуство у наставној пракси са ученицима уметничких профила показало је да највећи отпор учењу и најмања заинтересованост постоје када се обрађују области средњовековног наслеђа. Један од разлога јесте и то што ученици не проналазе довољно додирних тачака са сопственом културом (што је показао упитник). Према знањима стеченим у дотадашњем школовању са којима ученици долазе на часове<sup>3</sup>, 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. С друге стране, постоји романтичарски концепт „златног доба средњовековне Србије“. Међутим, према искуствима и учешћу ученика у савременој визуелној и популарној култури, која подразумева игрице, филмове, серије, стрипове, концепте оживљавања историје и наслеђа, као што су LARP<sup>4</sup> и Cosplay<sup>5</sup> који постају све популарнији међу младима, идеје о средњовековној епохи више су 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. Припремна фаза истраживања показала је да је њихова представа о средњем веку доста широка и да превазилази и садржаје и тематске оквире предвиђене програмским назнакама.

<sup>3</sup> 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.

<sup>4</sup> Live action role-playing game (LARP)

<sup>5</sup> Costume Play

Насупрот ранијем наставничком искуству и незаинтересованости ученика за епоху, показало се да је интересовање овог пута прилично велико. Након анализе и груписања појмова о којима су ученици говорили и писали, утврђено је да су заједнички иментелеји за све ове садржаје били витештво и фантазија, те да би синтагма „мрачни средњи век“ могла бити ипак замењена другом – „фантастични средњи век“ (Baltrušaitis, 1981). Измењен приступ настави темељио се на методолошком померању присутном у хуманистичким наукама ка проучавању средњовековне баштине у контексту савремених популарних садржаја, као и освртању ка историји приватних живота и шире визуелне културе него што су (у програму наведени) црквена архитектура, скулптура и сликарство.

Имајући у виду то да су ученици као доминантне садржаје из којих су развили представе о средњовековној култури, наводили игрице, као и чињеницу да је као један од доминантних средњовековних концепата препозната *виџешка култура*, основни концепт извођења наставе замишљен је на следећи начин: ученици ће бити подељени у групе које ће представљати *виџешке 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. Групе ће добијати задатке као мисије које треба да пређу, а када буде било потребно, сукобиће своје ставове на „витешком турниру“. Витештво је третирано и као тема и као метод у настави. Интерпретација и разумевање овог појма имало је кључну улогу у креирању карактеристика наставног процеса који подразумева облике рада, наставне теме, као и активности за ученике.

Затим се приступило разради новог плана наставе у коме се сугеришу нови садржаји и методи у настави историје уметности. Теме нису организоване према хронолошкој и историографској линеарности, већ према оним елементима које су ученици одредили као важне. Извршено је прегруписавање наставних тема и садржаја, као и повезивање са савременим сликама средњовековног наслеђа. Приступ и план о прегруписавању садржаја дао је оквир за активности којима су се садржаји обрађивали. 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 такође су 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 *интерпретацијом живог искуственог учења*. 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*.

Истраживање је показало да је повезивање са савременим сликама наслеђа веома подстицајно, и када је реч о дословном коришћењу у популарној култури (нпр. таписерија *Дама и једнорог* у сценографији филмова о Харију Потеру) која продубљује интересовање за упознавање и разумевање, и када је реч о концептуалним повезивањима (нпр. анализа културалних односа коришћењем асоцијација на серију *Игра пресиола* или интерпретација средњовековних портала као пролаза у друге димензије/светове).

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 могућним у више одељења једне генерације јесте то да су сви испитани ученици, укључени у истраживање, давали одговоре од којих се могла створити тематска целина у оквиру које су прилагођени наставни садржаји. 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 учењем и искуствима.

На основу анализе изведених часова (током читавог полугодишта) показује се да је могуће обрадити наставне теме и садржаје који су планом и програмом предвиђени на ефикаснији и функционалнији начин уколико се одступи од чисто историографског приступа наставној теми. Даље се видело да се управо на основу методолошког заокрета ствара метод који се може применити у настави која својим циљевима одступа од традиционалног приступа у коме је главни циљ репродукција готових знања. Такође, показано је да ученици постају ангажованији, заинтересованији, продуктивнији и креативнији када имају могућност да наставне теме интерпретирају из различитих перспектива, када свест о на-

слеђу развијају помоћу појмова, представа и процеса које у њиховој култури трају и постоје.

**ЗАКЉУЧАК** Изведено истраживање афирмише *субјектиски њоложај* ученика и негује значај *интерсубјективности* као способности да се разуме туђе мишљење као и уважавање различитих индивидуалних искустава, мотива, интересовања, подстицајних за различита тумачења и различите облике 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, као и 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. Истраживање је почивало на уочавању и анализи културних различитости, односно специфичности контекста наставне ситуације на основу којих се граде и развијају приступи и методе у настави.

- ЛИТЕРАТУРА** Бурдије, П. и Пасерон, Ж. К. (2012). Репродукција у образовању, друштву и култури. *Реч (82.28), часопис за књижевност, културу и друштвена питања*, 67–122.
- Ивић, И., Пешикан, А., Антић, С. (2001). *Активно учење 2. Приручник за примену метода активног учења/наставе*. Београд: Институт за психологију.
- Крњаја, Ж. (2009). *Контекст у учењу и њодучавању*. Београд: Задужбина Андрејевић.
- Belting, H. (2013). Slika, medij, telo: nov pristup ikonologiji. U: J. Čekić, M. Stanković (prir.), *Slike/singularno/globalno - savremeno kao eksperiment* (73–88). Београд: Факултет за медије и комуникацију, Универзитет Singidunum.
- Baltrušaitis, J. (1981). *Fantastični srednji vijek - Antičko i egzotizmi u gotčkoj umjetnosti*, (prev. M. Cvitan). Svjetlost: Sarajevo.
- Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Claxton, G. (2002). Education for the Learning Age: Sociocultural Approach to Learning to Learn. In: G. Wells & G. Claxton (Eds.), *Learning for Life in the 21st Century* (21–33). Oxford: Blackwell Publishing.
- Freedman, K. (2003). *Teaching Visual Culture, Curriculum, Aesthetic and Social life of Art*. New York: Columbia University.



- Gadamer, H. G. (2011). *Istina i metod, Osnovi filozofske hermeneutike*. Beograd: Fedon.
- Gergen, K. & Gergen, M. (2006). *Socijalna konstrukcija, ulazak u dijalog*, prevod Vineta Marinović. Beograd: Zepter Book World.
- Krnjaja, Ž. (2008). Učenje i podučavanje kao zajedničko razumevanje, *Nastava i vaspitanje*, 57 (3), 292-302.
- Krnjaja, Ž. (2010). Igra, stvaralaštvo, otvoreni vaspitni sistem – šta ih povezuje? *Nastava i vaspitanje*, 59 (2), 264-277.
- Mitrović, M. (2014). Sociokulturni pristup nastavi i angažovanje pedagoga u nastavi. U: N. Matović, V. Spasenović, R. Antonijević (ur.), *Identitet profesije pedagoga u savremenom obrazovanju (72-75)*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Mitchell, J. W. (2002). Showing seeing: a critique of visual culture. *Journal of visual culture*, 1 (2), 165-181.
- Prensky, M. (2001). Digitalni urođenici, digitalni pridošlice. *On the Horizon*, 9 (5), dostupno na <http://edupoint.carnet.hr/casopis/40/clanci/3>.
- Rogoff, B. (1998). COL (Community of Learners) – Interaktivni model učenja i vaspitanja. *Psihologija u svetu*, 2, 111-127.
- Subotić Krasojević, I. i Trifunović, K. (2016). Dijalog i zajednička interpretacija nasleđa u nastavi istorije umetnosti. *Godišnjak Srpske akademije obrazovanja*, XII, 351-362.
- Tucić, N. (1999). *Čovek, evolucija i društvo*. Beograd: Margo-art.
- Vigotski, L. (1983). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Wells, G. & Claxton, G. (2002). Introduction: Sociocultural Perspectives on the Future of Education. In: G. Wells & G. Claxton (Eds.), *Learning for Life in the 21st Century* (1-18). Oxford: Blackwell Publishing.
- Wells, G. (1999). *Dialog Inquiry, Towards a Sociocultural Practice and theorz of Education*. Cambridge: University Press.

IVA N. SUBOTIĆ KRASOJEVIĆ

UNIVERSITY OF BELGRADE

FACULTY OF PHILOSOPHY

DEPARTMENT OF ART HISTORY

CENTRE FOR MUSEOLOGY AND HERITOLGY

---

SUMMARY

SOCIOCULTURAL APPROACH TO LEARNING AND TEACHING ART  
AND VISUAL CULTURE: MEDIEVAL HERITAGE  
IN THE CONTEXT OF MODERN VISUAL CULTURE

The subject of the paper is a sociocultural approach to a teaching/ learning process, regarding contemporary context of the situation in

which that process is happening. The first segment of the paper is based on theoretical sociocultural approach to learning, especially CHAT (Cultural Historical Activities Theory). It emphasizes a role of culture in education, and shows learning as a meaning making process, which depends on all of its participators and the context.

Second part is devoted to a process of teaching and learning art and visual culture. Case study shows an example of sociocultural approach to the medieval heritage. According to a school knowledge of our high school students, the key ideas of medieval period are based on power of church and religious wars. But, according to their activities in contemporary visual culture (games, films, series, comic books, LARP) these ideas become more magical than dark. They are interested in such themes of visual culture as dragons, weapons, knights, chivalry code, and fantastic beings. This paper intends to fill the gap between scientific historical approach of the curriculum and textbooks and students' experiences of visual and popular culture. The approach is based on methodologies of humanistic sciences that research medieval heritage in context of pop-cultural contents, as well as the context of history of private lives and wide visual culture. Having in mind the postulates of contemporary teaching and learning that depend on the context, the aim of the paper is searching for the teaching methods that will lead to cooperative interpretation and understanding of different cultures.

**KEYWORDS:** sociocultural approach to learning; medieval heritage; visual culture; context; teaching methods.



Овај чланак је објављен и дистрибуира се под лиценцом Creative Commons Ауторство-Некомерцијално Међународна 4.0 (CC BY-NC 4.0 | <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).  
This paper is published and distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-NonCommercial International 4.0 licence (CC BY-NC 4.0 | <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).