

ARHITEKTURNO OBLIKOVANJE V ŠOLI



Bea Tomšič Amon

Arhitekturno oblikovanje v šoli

Avtorica izr. prof. dr. Bea Tomšič Amon

Recenzija izr. prof. dr. Tilen Žbona,
Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem in
doc. dr. Robert Potočnik,
Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Lektoriranje Ana Brvar, Samo Amon

Izdala in založila Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
Zanjo izr. prof. dr. Janez Vogrinc, dekan

Oblikovanje naslovnice Bea Tomšič Amon

Slika na naslovnici Bea Tomšič Amon

Oblikovanje in priprava Bea Tomšič Amon

Dosegljivo na https://zalozba.pef.uni-lj.si/index.php/zalozba/catalog/category/brezplacne_publicacije.

1. elektronska izdaja
Ljubljana, december 2021

© Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, 2021

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

[COBISS.SI-ID 87133955](https://nuk.ub.uni-lj.si/COBISS.SI-ID/87133955)

ISBN 978-961-253-289-5 (PDF)

KAZALO	
KNJIGI NA POTI	5
1. O ARHITEKTURI	9
Zaznava prostora kot specifična izkušnja	10
Zaznava prostora kot »kulturna situacija«	13
Zaznava prostora kot osnova izkušnje arhitekture	14
Človek v mestu	15
Različni avtorji o arhitekturi	17
Maurice Merleau Ponty: O fenomenu izkušnje prostora	17
Gaston Bachelard: Poetika prostora	18
Rudolf Arnheim: Izkušnja prostora s stališča psihologije umetnosti	20
Christian Norberg Schulz: praksa arhitekture	24
Kevin Lynch: Opis mestne podobe	29
Bernard Tschumi: Arhitektura kot dogodek in gibanje	35
Arhitekt in ustvarjanje prostora: raziskovanje oblikovnih možnosti in konceptualizacija prostora	39
Razumevanje arhitekturnega prostora pri otroku	49
2. RAZVOJ USTVARJALNOSTI V PROSTORU	53
Definicije ustvarjalnosti	53
Različni avtorji o ustvarjalnosti	55
Claude Lévi- Strauss	55
Bruno Munari	57
Edward de Bono	71
Barica Marentič Požarnik	72
Bogomil Karlavaris	74
Pogoji in postopki za razvoj ustvarjalnosti	74
Ustvarjalnost in arhitekturno oblikovanje	78
3. IZBRANE VSEBINE ARHITEKTURNEGA OBLIKOVANJA	80
Trajnostni razvoj in varovanje arhitekturne dediščine: ključne vsebine sodobne vzgoje za prostor	80
Oblike prostora in vrste gradenj	87
Oblike prostorov masivne gradnje	89
Oblike prostorov skeletne gradnje	91
Oblike prostorov ploske gradnje	94
Digitalno načrtovanje in vrste gradenj	96
Vrsta gradnje in izdelava tridimenzionalnih modelov	99
Barva v arhitekturi	102
Vloga barve v arhitekturi	106
Barva v likovnih nalogah iz arhitekturnega oblikovanja	116

	Oprema kot sestavni del arhitekturnega prostora	119
	Oprema in vrste prostorov	119
	Osnovno načelo: skrbno načrtovanje	122
	Funkcionalna ureditev prostorov	124
	Osvetlitev	125
	Oprema prostora in likovne naloge iz arhitekturnega oblikovanja	126
	4. LIKOVNI MOTIV PRI ARHITEKTURNEM OBLIKOVANJU	133
	Oblikovalni proces arhitekturnega oblikovanja od forme do dizajna	133
	Načrtovanje likovnega motiva	136
	5. LIKOVNE TEHNIKE OBLIKOVANJA V PROSTORU	139
	Tridimenzionalni modeli pri arhitekturnem oblikovanju	140
	Izbor likovne tehnike za izdelavo makete	144
	Barva v maketah načrtovanih objektov	149
	Digitalna orodja	153
	Arhitekturno oblikovanje v šoli in digitalna orodja	154
	6. IZKUŠENJSKO UČENJE: OSNOVNI DIDAKTIČNI PRISTOP PRI POUČEVANJU ARHITEKTURNEGA OBLIKOVANJA	160
	Izhodišče: John Dewey in pomen izkušnje	161
	Estetska izkušnja	162
4	Izkušnja v teorijah o učenju	163
	Štiristopenjski model metode izkušnjskega učenja	164
	Faze modela izkušnjskega učenja in Kolbov štiristopenjski model	166
	Model učnih modalitet	168
	Učne modalitete in stili učenja	169
	Aktiviranje notranjih procesov v izkušnjskem učenju	172
	Kritične misli o Kolbovi teoriji	176
	Načrtovanje učnega procesa na podlagi izkušnje arhitekturnega prostora	177
	7. IZHODIŠČA ZA NAČRTOVANJE POUKA	180
	Likovna načela in uresničevanje ciljev predmeta	180
	Učna priprava kot zapis ustvarjalnega načrtovanja	183
	8. DIDAKTIČNA_SREDSTVA	188
	Vizualna didaktična sredstva	188
	9. VREDNOTENJE UČENČEVIH DOSEŽKOV	198
	Kriteriji za vrednotenje dosežkov učencev	200
	ZAKLJUČNE MISLI: KO ARHITEKTURNI PROSTOR POSTANE IZHODIŠČE ZA USTVARJALNO UČENJE IN LIKOVNO IZRAŽANJE	207
	REFERENCE	209

KNJIGI NA POTI

Arhitekturno oblikovanje je likovno področje prisotno zastopano v učnih načrtih tako za osnovno kot za srednjo šolo. Je enakovredno ostalim oblikovalskim področjem, kar pomeni, da so mu namenjene enako število ur kot risanju, slikanju, grafiki ali kiparstvu pri rednih predmetih. Žal je poznavanje posebnosti izjemno širokega področja močno okrnjena. Po eni strani je večji izobraževalni poudarek namenjen tradicionalnim zvrstem umetnosti, po drugi pa se arhitekturna stroka ni preveč ukvarjala z izobraževanjem. Tako je, po mojem mnenju, nastala potreba po celostnem pregledu arhitekturnega oblikovanja tako s stališča samega pojmovanja arhitekture, poznavanje posebnosti, ki so lastne področju, didaktičnih in metodičnih pristopov za izvajanje likovnih nalog ter vzgojno-izobraževalne pomembnosti primerne izvajanja v učnem kontekstu.

Cilj pričujoče monografije vsekakor ni predstavljati rešitev problema, ki ga imamo pred seboj, temveč predstaviti kompleksnost področja in neke vrste vodila za tematike, v katere se je potrebno poglobiti, če želimo izvajati kakovosten likovni pouk na področju arhitekturnega oblikovanja.

Poleg iz likovnega oz. estetskega vidika, arhitekturo lahko opisujemo iz različnih aspektov, ki so danes ključni pri razvoju prostora v katerem živimo. Povezana je s trajnostnim razvojem, saj je vsaka gradnja s svojimi tehničnimi značilnostmi lahko pozitivno ali izjemno negativno, kar se tiče porabe energije nujne za funkcioniranje, prijazna ali ne okolju. Ko govorimo o okolju se tudi dotikamo ekologije, odnosa do narave, človeku zdravih in prijaznih gradbenih materialov in načinov gradnje. Razvoj tehnike in tehnologije, novi materiali na trgu in računalniško oblikovanje arhitekturnih objektov so v okviru globalizacije prinesli razvoj, ki ga stoletja niso

videla. Potrebno je znanje za kritično in primerno presojo, kaj je v našem okolju primerno in kaj ni. Na tej točki se dotikamo še vsebine, ki je izrecno omenjena v učnih načrtih: poznavanje in varovanje kulturne dediščine, ki je eden od ključnih temeljev kulturne identitete.

Učni proces arhitekturnega oblikovanja je poseben zato ker vključuje nekaj značilnosti, ki so specifične področja. Arhitekturno oblikovanje je edino likovno področje pri katerem učenci načeloma izdelajo tridimenzionalne modele objektov v pomanjšanem merilu. To velja tudi za materiale, ki jih uporabijo, saj kamenček na maketi izven merila je skala v realnosti. Zato je pomembno, da doživijo vodeno izkušnjo zaznave realnega prostora, da začutijo vpliv značilnosti prostora in njihovo počutje v njem. Pri arhitekturnem oblikovanju izdelajo skice, risbe prostorov in morajo razviti prostorsko predstavljivost, razmerje med dvodimenzionalno in tridimenzionalno predstavitvijo prostora.

Vsak arhitekturni objekt ima določeno namembnost in oblika sledi ali je usklajena s funkcijo objekta. Običajno se namembnost izkazuje pri likovnem motivu. Zato načrtovanje motiva mora slediti, tako kot pri vsakemu oblikovalnemu področju, specifičnim značilnostim področja.

Vsak arhitekturni objekt izpostavlja odnose med njim in sosednjim objektom bilo na podeželju ali v mestu. Tudi če je osamljen, je v stiku z naravnim okoljem, ki ga obdaja. Pri tem gre za razumevanje družbene dimenzije arhitekture v večplastnem zgodovinskem okolju, kraju, prostoru in času.

6

Zaradi vsega povedanega je najbolj pomembno vprašanje, ki si ga lahko postavimo ob načrtovanju likovno vzgojno izobraževalnega procesa arhitekturnega oblikovanja, kako bogatiti učenčeve izkušnje zaznave prostora, da bi povečali občutljivost pri odkrivanju predvsem domačega okolja in se zavedali značilnosti prostora, v katerem živijo?

Namen tega dela je predstaviti iztočnice za razumevanje različnih dejavnikov, ki igrajo pomembno vlogo pri načrtovanju učnega procesa arhitekturnega oblikovanja. Zato je delo razdeljeno na dele in poglavja, od splošnih tematik, ki se dotikajo tudi druga področja likovne vzgoje do vse bolj specifičnih, povezanih z arhitekturnim oblikovanjem.

Še beseda o likovni kulturi. Človek se že od nekdaj sporazumeva in izraža preko likovne ustvarjalnosti in umetnosti. V naši naravi je, da predmete in stvari, ki nas obkrožajo opazujemo in vrednotimo tudi na podlagi vizualnih zaznav. Likovni jezik je del našega vsakdana in razvoj likovne kulture je izrednega pomena za življenje v vsaki skupnosti (Swift in Steers, 2002, 7-13).

Predmet risanje je ob uvedbi v slovenske šole pomenil več ali manj razvijanje ročnih spretnosti, urjenje opazovanja in z veliko količino geometričnega risanja tudi razvijanje natančnosti. Pouk ni bil prilagojen učenčevi starosti in zmogljivosti in ni

razvijal otrokove ustvarjalnosti. Likovni pedagogi so se od uvedbe naprej borili za enakovredno sprejemanje in dojetje predmeta s strani drugih učiteljev in laične javnosti. Položaj predmeta se je od samega začetka nedvomno popolnoma spremenil in izboljšal vendar ga žal še vedno vsi ne sprejemajo kot enakovrednega "glavnim" predmetom kot so matematika, slovenščina in tuji jeziki. To je razvidno tudi iz števila ur namenjenih predmetu v višjih razredih osnovne šole. Kar je seveda neutemeljeno, saj je likovna vzgoja s svojimi cilji predmet, ki združuje tako izobraževanje kot vzgojo in postavlja temelje za oblikovanje učenčevih stališč do sveta, vrednot in je razvoj likovne kulture zato ključnega pomena v vzgojno izobraževalnem procesu. Prehodili smo dolgo pot sprememb, da učencem zagotovimo pouk, pri katerem razvijajo celovito osebnost, ustvarjalno svobodo in v kateri ima vsak učenec priložnost, da razvija lastne potenciale in se s tem pripravlja za prihodnost, ki je verjetno bolj kot kadarkoli prej v zgodovini popolna neznanka. Ustvarjalnost ni lastnost izbranih, ampak osebna značilnost, ki se razvija z izkušnjami v primernem okolju.

Okolje nas na vsakem koraku vizualno nagovarja. Govorimo o vizualnem onesnaževanju bivalnega okolja, o videzu večne mladosti, o stereotipih lepote, ki je najprej vidna, o modnih trendih, ugodju in skladnosti, ki jih dojemamo z vidom. Brez vizualnega v digitalnem komuniciranju si danes več ne predstavljamo življenje. Žal se še marsikdo ne zaveda, da »govorimo« v jeziku, ki ga moramo nujno obvladati v svetu ponudbe, povpraševanja in pogostega vizualno likovnega manipuliranja. Prepričanje, da je likovna vzgoja namenjena le spoznavanju likovne umetnosti, kot del splošne kulture je kratkovidno in površno. Razvijanje sposobnosti vizualnega opazovanja, vizualnega in kreativnega mišljenja, kritičnega vrednotenja, domišljije, sposobnosti načrtovanja dela, tehnične in motorične občutljivosti so vzgojni cilji predmeta, ki so bistveno trajnejši od golega izobraževanja. In so ključni pri področju arhitekturnega oblikovanja.

»Vsakdo po mili volji lahko obrne gumb pri radijskem sprejemniku, vsakdo se lahko izogne koncertom, zamrzi film in gledališče ali pa se odpove branju te ali one knjige, nihče pa ne more zapreti oči pred arhitekturo, ki tvori prizorišče mestnega življenja in nosi znamenje človeka na deželi in v pokrajini.«

(Zevi, 1959, 20).

1- O ARHITEKTURI

9

Definicija arhitekturnega prostora je bila skozi zgodovino, od renesanse naprej, vse bolj povezana s produktom subjektivne projekcije in introjekcije ter posledično z nasprotovanjem ideji o prostoru kot stalnici, »posodo« za stvari in telesa.

Če sledimo sodobnim razpravam o opredelitvi arhitekturnega prostora, omenimo naj ideje A. Schmarsowa, ki zagovarja neke vrste zaznavnega empirizma in govori o prostoru, ki ga ne razume več kot pasivni »kontejner« teles in objektov, ampak, je obarvan z dimenzijami relativnosti, fleksibilnosti, gibanja in dinamičnosti. Zgodovina arhitekture je zgodovina pojmovanja prostora in njegovo življenje je vedno obarvano s spremembami v pojmovanju in posodobitvami teh pojmov. Vizualne impresije, podobe, ki jih proizvajajo razlike v svetlobi in barvah, so primarne pri naši percepciji stavbe. Človek empirično reinterpreтира podobe v koncepciji telesnosti in določa obliko tako notranjosti kot zunanosti prostora, ki ga zaobjema. Vendar pa optični videz, telesnost in prostor sami še ne ustvarjajo maso stavbe: šele ko razberemo namen oblike jo lahko interpretiramo, pravi Schmarsow (v Vidler, 2001, 3-5).

Za razumevanje sveta arhitekture in njeno pojmovanje v času in prostoru moramo začeti pri pregledu, kako nastaja naš odnos do grajenega umetnega in naravnega prostora, kako ga zaznavamo in doživljamo v vsakodnevnem življenju, da bomo lahko učencem ponudili bogate izkušnje, ki so potrebne za uspešno likovno izražanje na področju arhitekturnega oblikovanja.

Zaznava prostora kot specifična izkušnja

Izkušnja je širok pojem, ki označuje različne načine spoznavanja in konstruiranja realnosti. Zdi se, da se izraz izkušnja navezuje na pasivnost, da beseda spominja zgolj na tisto, kar je oseba kot objekt doživela ali celo pretrpela. Vendar pa običajno tudi rečemo, da je nekdo zrel ali nezrel glede na to, koliko je pridobil iz izkušenj. Torej, izkušnja vselej implicira zmožnost učenja iz stvari, in dogodke, ki jih doživimo. Pravzaprav pomeni aktivno angažiranost na osnovi doživljanja: ne spoznamo nobene stvari samo po/v sebi, spoznamo realnost okrog nje. Stvarni zunanji svet spoznamo kot konstrukt izkušnje, torej kreacijo čustev in misli (Tuan, 2003, 9). Izkušnja je tako usmerjena v zunanji svet. Pomeni delovanje na danih razmerah in ustvarjalnost v danih razmerah.

Prostor zaznavamo, »izkusimo«, ker se lahko gibljemo. Gibanje nam omogoča sestaviti neke vrste mreže prostorov, v kateri se pojavljajo različni objekti v določenem odnosu in ob določenih razdaljah. Distanca, razdalja, loči objekte in jih tudi povezuje. Distanca z razliko od dolžine, ni »čisti« prostorski koncept, ker predpostavlja upoštevanje dimenzije časa (prav tam, 119). Gibanje nam tako prinese prostor do zavesti. Skupaj s »prostorninskostjo« vida in tipa, tudi vonj, okus in senzibilnost kože nam obogatijo razumevanje sveta in njegov prostorski in geometrijski značaj.

10

Med osnovnimi prvini vizualnega prostora razlikujemo tiste, ki so čutne narave in tiste, ki so psihološke narave. Prve nas postavljajo v prostor kot predmet med predmete, druge urejajo naše odnose s stvarmi v okolju. Elementarne sheme prostorske organizacije vzpostavljajo središča ali mesta (bližina), smeri ali poti, razdalje oz. distance (povezave) in področij ali torišča (omejitev). Da bi se človek orientiral, mora doumeti take odnose (Butina, 1974, 212).

Prostorski križ je jasna in učinkovita predstavitev sheme človekovega osnovnega odnosa do vidnega prostora. Pokončna os, v kateri se sekata frontalna in medialna ravnina našega telesa, je os našega telesa, torej v pravem smislu center in osnovno prostorsko mesto za doživljanje okolja. Prostor se začne s prednjo stranjo telesa, ker subjekt s svojega stojišča/stališča projicira prostorske mreže v prostor. Vidni prostor se torej začne s frontalno ravnino telesa in se razprostira pred nami. Prostor za nami bolj slušno občutimo kot vidimo, tako, da na vidni prostor vpliva njegova nevidna prisotnost, vendar ni njegov del.

Medialna ravnina leži v smeri naprej-nazaj in seka frontalno ravnino v osi telesa ter jo tako razdeli v desno in levo stran in smer. Ker v frontalni ravnini ležijo glavna čutila, oči, nos, usta, in so tudi udje obrnjeni naprej, smo biološko usmerjeni naprej. Med levo in desno stranjo in smerjo ni biološke razlike, obe sta enakovredni. Toliko bolj sta določeni s kulturnimi faktorji, zato se njuni vrednosti spreminjata od kulture do kulture. Vendar pa je medialna ravnina, simetrala telesa zelo pomembna

kategorija našega prostora. Tretja, s tlemi vzporedno ležeča ravnina v višini oči, očesna ravnina, nakazuje položaja zgoraj/spodaj.

Vsak človek nosi v sebi tak koordinatni sistem. Tako uokviri svoj prostor delovanja, ki ni kaotičen, ampak s strukturo telesa urejen in usmerjen prostor delovanja. S tako določenega mesta človek zaznava okolje in se poda vanj. Tako določeno mesto je za posameznika vedno središče okolja in vsi njegovi čuti presojujejo prostor ter od tod gradijo svoje zaznave.

Izhodišče tipalnega prostora je pojem mesta. Iz tega sledi, da imamo poleg znakov tipa tudi znake mesta, lokalne znake. Vsak lokalni znak kaže neko mesto v tipalnem prostoru. Konci prstov so najbolj občutljivi, zato razločimo več mest. Ko otipavamo neki predmet, zgradimo s tipajočimi prsti nekakšen mozaik mest na njegovi površini tako, da je ta mozaik tipalna podoba predmetove površine (Butina, 1984, 213).

Tip se povezuje z usmerjenim gibanjem, korakom. Oba služita oblikovanju preglednega prostora, predmetov in okolja. Oba sta vezana na zaporednost v prostoru in času in združujeta čas in prostor v zaznavanju. Tipni in vidni prostor se pri človeku delno zlivata in delno ločujeta. Zaradi optičnih lastnosti očesne leče se v vidnem svetu predmeti dozdevno večajo oziroma manjšajo, ko se nam bližajo oz. oddaljujejo. Tega v tipnem prostoru ni, predmeti ohranjajo v njem svojo velikost, ne glede na položaj. Tip deluje samo v okviru stvari, ki jih roka doseže; ko detajli, teksture, postanejo izredno majhni, jih tip ne »bere« več. Ko je stvar izredno velika, jo tudi ne, razen na dele. Roka, z razliko od oči, ni sposobna »korelirati« simultanih sprememb v prostoru (Ivins, 1964, 4). V vidnem prostoru se predmeti z oddaljevanjem vedno bolj manjšajo, dokler ne izginejo na nekem mestu na obzorju vidnega prostora. To mesto predstavlja najmanjšo prostorsko možnost, znotraj katere ni več nobenih razlik. Kakor tipajoča roka, tudi oko ustvarja podroben mozaik mestnih točk. Oko se zanima za spremembe v vidnem polju, skače od enega do drugega kontrastnega mesta in tako vizualno otipava okolje ter iz podatkov gradi zaznavo predmetov in prostora. Takšno vizualno otipavanje se lahko poveča z usmerjenim gibanjem v celoto (Butina, 1984, 215).

Kar se tiče tipa, stvari obstajajo »tukaj« v prostoru. Tudi če stvari ni, prostor za tip vselej obstaja: roka ve, da je v prostoru, tudi če ne tipa ničesar. Oko samo vidi stvari. Če ni stvari, ni ničesar, tudi ne praznine, saj se prostor ne vidi. Z vidom ne ozaveščamo kontakte s stvarmi, s tipom pa je obratno: samo ko zavestno vzpostavljamo stik z nečem, čutimo, da tipamo. Roka pozna tri razsežnosti, ne pa točko gledišča, tudi ne bežišča; oko pa pozna dve razsežnosti, pozna gledišče, bežišče in tudi vidi, tam, kjer ga ni. Rezultat, pravi Ivins je, da stvari vizualno niso locirane z neodvisnim obstoječim prostorom, ampak je prostor kvaliteta oz. odnos med stvarmi in ne obstaja brez njih (Ivins, 1964, 5).

Kot rečeno, zaznavanje na splošno predvideva, da možgani organizirajo in interpretirajo senzorične informacije. Viri informacij so elementi v prostoru, ki obdaja opazovalca. Preden jih možgani obdelajo, jih je treba najprej sprejeti. To se zgodi prek receptorjev, ki se v primeru ljudi nanašajo na pet osnovnih čutov: vid, sluh, vonj, okus in dotik.

Primerjava zaznavanja okolja s človeškimi čutili kaže, da ima primat vid z 83%, sledi sluh z 11%, vonj s 3,5%, dotik s 1,5% in okus z 1%. (Scaza, 2019, 4). Čeprav predstavljeni podatki kažejo izjemno prevlado vida nad drugimi čutili, jih ne smemo zanemariti. Opozoriti je treba na nekatere značilnosti, ki so specifične za vsako čutilo. Ker so nekateri receptorji v očesu odgovorni za prepoznavanje barv, drugi pa za prepoznavanje svetlosti, je vid mogoče razumeti kot čutilo, sestavljeno iz dveh ločenih čutil. Videti je treba veliko več, kot srečujejo naše oči. Treba je upoštevati hkratnost senzoričnih dražljajev v smislu pritiska, temperature, ravnovesja, povezanega z ušesnim labirintom, ter propriocepcije ali občutka relativnega položaja delov lastnega telesa in mišične napetosti (Scaza, 2019, 4). Upoštevati je treba tudi, da se udeležba posameznih čutil v procesu zaznavanja razlikuje, saj so nekateri dražljaji za sprejemnika pomembnejši, drugi pa zgolj dopolnitev občutkov (Franchak, 2020).

12

Nedavno je veljalo, da je zaznavanje v veliki meri pasiven in neizogiben odziv na dražljaje (Bintari, 2018). Čeprav je ta ideja še vedno veljavna, več raziskav dodaja elemente, ki dopolnjujejo in bogatijo načine opredelitve zaznavanja (Scaza, 2019, Bintari, 2018, Mitrace, 2013, Banaei et al. 2017). Današnji kognitivni znanstveniki razlagajo zaznavanje kot aktiven proces, v katerem možgani obravnavajo zunanje dražljaje kot surovino za oblikovanje, ob pomoči naših prejšnjih izkušenj.

Vplivajo tudi različni drugi dejavniki. Ti dejavniki so stanje duha, fizične sposobnosti doživljanja občutkov, motivacija, družbeni in fizični kontekst, v katerem stvari dojemamo, ter fizična sestava prejetih dražljajev (Bintari, 2018, Rocha, 2017). Sodobna vizija trdi, da se dojemanje in njegova konceptualizacija ne pojavita takoj. Namesto tega ljudje najprej zaznajo, nato razmišljajo in tretjič konceptualizirajo ali izražajo misli (Franchak, 2020).

Dojemanje prostora obravnavamo kot notranji občutek, ki ga vsak posameznik zazna glede na svoje osebne filtre interpretacije, kulturno in družbeno razsežnost; lahko pa ga prepoznamo tudi kot čustvo, ki si ga deli skupnost s skupnim imenovalcem. Uresničevanje in prilaščanje prostora, ki ga naredijo prebivalci, ga obdaruje z značilnostmi, ki dopolnjujejo njegovo pomensko in fizično opredelitev. Doživetje ne izvira neposredno iz prostora, ampak ga delno gradi prebivalec, ki ga s svojim aktivnim in ustvarjalnim prilaščanjem spreminja, opredeljuje in dopolnjuje. Je producent in ustvarjalec, več kot le gledalec ali "prazna posoda" (Coelho, 2015). Utelešena izkušnja pomeni, da se s prostorom povezujemo z vsemi čutili, ki so v gibanju, tako da lastnosti, ki jih tradicija šteje za sekundarne, kot so barva, tekstura,

blisk sončne svetlobe na okenskem oknu, odmev stopnic, postanejo primarne za prostor. Tako lahko prostorsko občutljivost opredelimo kot nezavedno zavedanje predhodnih dražljajev, ki v danem trenutku sestavljajo naš občutek mesta (Mitrace, 2013, 545).

»Mestna analiza prostora« se ujema s tistim, kar Gibson imenuje »scanning«, ali širše »nabiranje ambientalne informacije« (*the pickup of ambient information*). Posameznik si z raziskovanjem sosledja sprememb v ureditvi prostora pridobi poznavanje »zemljevida« svojega okolja (Gibson, 1974, 259). Pogled pritegnejo zanimivi deli strukture okolja, zlasti gibanje in premiki, razlike; določena dela vsebujejo več informacij in prej pritegnejo naš pogled, pravi Gibson. Na zaznavnem nivoju se to kaže v razlikovanju figure, lika od ozadja, na miselnem nivoju na razlikovanju biti od ne-bit, enega pojma od drugega.

Kraji in objekti definirajo prostor, mu dajejo »osebnost«. Prostor postane mesto, tako da dobiva definicijo in pomen (Tuan, 2003, 136). Stvari dobivajo pomen predvsem po diktatu kulture. Verbalni jeziki se razlikujejo med seboj tudi v zmožnosti artikuliranja nivojev izkušenj, zato, pravi Tuan, likovne umetnosti in rituali prevzamejo nalogo, ki jo verbalni jezik ne zmore. Umetnost dela iz čustev podobe, tako, da so čustva dostopna kontemplaciji in mišljenju. Pojavlja se zanimiv paradoks: mišljenje kreira razdaljo in hkrati uničuje neposrednost izkušnje. Refleksija nam vrne izbrane delce preteklosti, ki tako pridobivajo priokus permanence (prav tam, 148).

Zaznava prostora kot »kulturna situacija«

Puig trdi, da je psihološki vidik zaznavanja prostora vedno podvržen sociološkemu, saj človek pri zaznavi izhaja vedno iz kulturnih danosti okolja. Torej so oblike, ki jih zaznavamo, tiste, ki jih naša vzgoja v določenem socialnem nezamenljivem kontekstu dopušča. Celó najbolj osnovni postulati gestalt psihologije, so v večji meri rezultat »kulturnih situacij«, ne samo posledica našega načina oz. kapacitete percipiranja (Puig, 1979, 13).

Avtor definira izkušnjo zaznave z opisom odnosa med dvema pojmom: čutiti in doživljati. V obeh primerih gre za neko vez med objektom in subjektom. Pri doživljanju na podlagi estetskega se lahko razvija tudi znanstveno spoznavanje. »Čutiti« pomeni osvojitve objekta, medtem ko »doživljati« predpostavlja estetsko sestavino izkušnje. Zanimiva trditev je tudi ta, da se naša čutila (organi percepcije) afirmirajo skozi občutke (prav tam, 18). Po vzoru Merleauja Pontyja, avtor pravi, da je v zaznavi prisotna določena dimenzija, ki ne izhaja iz objektivnega sveta ampak skoraj genetsko, iz subjekta percepcije k objektu in ne obratno. To predpostavlja neko voljo, intenco po določeni organizaciji dobljenih podatkov. Vsaka zaznava je nizanje faz: najprej vidim pokrajino, potem barve in celo prepoznavam določene nianse. Lahko trdimo, da ne obstaja neka objektivna izkušnja: vse so subjektivne (oz. vse so

objektivne!). Hkrati imajo vse konkretno, realno osnovo. Razlika je le v načinu organizacije podatkov. Človek sestavi neke vrste dialektiko med sukcesivnimi zaznavami. Na podlagi aktualne percepcije in prejšnjih ustanovi oz. določi nove dimenzije zaznavanja oz. pozornosti. Objekt se predstavlja tako, da izkaže določene materialne, objektivne kvalitete in značilnosti in tisto, kar človek doda v skladu s prejšnjimi zaznavami. Človek oblikuje naravo in narava oblikuje človeka. To je proces, na katerega vplivajo ideološka podlaga, družbeni kontekst, zavestni in polzavestni interesi, trenutek, prostor, čas in še nešteto predvidljivih in nepredvidljivih dejavnikov.

Avtor še pravi, da bi bila taka »človeška« verzija odnosov človek-svet videti v konfliktu s t.i. znanstveno verzijo — tisto, ki razlikuje med objektivnim spoznavanjem, neodvisnim od perceptorja, in subjektivno uporabo oz. asimilacijo objektivno spoznanega oz. objektivnega spoznanja (prav tam, 23). Pravi, da je taka postavitev nerealna, saj je telo (z njim misli tudi na organe zaznave) tisto, kar naredi zaznavno objektivnost subjektivno, v človeškem merilu. Zaznava ni goli register elementov, ampak pridobivanje pomenljivih struktur, v določenem kontekstu. Arhitekt ustvarja podobo kulture: fizično prisotno človeško okolje, ki izraža značilnosti ritmičnih funkcionalnih vzorcev, ki konstituirajo neko kulturo. Vzorcji so kompleksno gibanje osebnega in družbenega življenja. Arhitekt intuitivno zazna ritem kulture in ji poskuša odkriti simbolno formo, ustvarja svet, ki »naravno« komplementira osebo: na osebni ravni je to dom, na družbeni pa reprezentativne stavbe in okolica, pravi Tuan (2003, 164).

Zaznava prostora kot osnova izkušnje arhitekture

Specifičnost izkušnje arhitekturnega prostora leži predvsem na tem, da je fenomenološko vzeto, taka izkušnja definirana kot občutki v prostoru in času, različni od »gole« zaznave predmetov in predpostavlja »odložitev« a priornih miselnih operacij. Gre zgolj za izraz čutil: hoditi, tipati, slišati. Že Tomaž Akvinski je v 13. stoletju govoril o jasnem pronikanju pogleda duha v objekt percepcije. Kot pravi M. Merleau Ponty: »Moja percepcija ni seštevanje vizualnih, taktilnih in zvočnih elementov. Zaznavam celotno s celotnim bitjem: edinstveno strukturo stvari, edinstven način bivanja stvari, ki nagovarja vsa moja čutila obenem« (Aamodt, 2002, 65).

Holl pravi, da »odprtje« arhitekture k zaznavi pomeni izklopitev racionalnega in prepuščanje intuiciji, ki nas vodi po prostoru. Prekrivajoče se perspektive zaradi spreminjajoče se pozicije telesa skozi prostor ustvarjajo različna bežišča. Perspektivni prostor, gledan skozi ogledala gibanja, se bistveno razlikuje od statične perspektive renesanse in racionalnega pozitivističnega prostora moderne aksonometrične predstavitev. Dinamična zaporednost perspektiv generira fluidni prostor s stališča telesa, ki se giblje ob nenehno spreminjajoči se osi. Os pogleda ni

vkjučena v dvodimenzionalno površino, ampak v treh dimenzijah in se manifestira tudi v drugih: sila gravitacije, elektromagnetska polja, čas itn. Fenomen tekoče perspektive je osnova prostorske izkušnje (Holl, 2000, 1-2). Zaznava arhitekturnega prostora predpostavlja različne spreminjajoče se odnose treh polj: prvi plan, srednji plan in ozadje oz. pogled v daljavo v eni sami izkušnji človeka, ki zaseda določen prostor. Z risbo jih ni možno predstavljati, niti ne s fotografijo. Merilo in razmerja v perspektivnem stopnjevanju k večjemu oz. manjšemu so stalni problem pri ustvarjanju prostora. Kombinacija med objektom in poljem, na katerem se nahaja, se stalno spreminja odvisno od individualnega položaja subjekta zaznave. Svetloba oz. barve in material odpirajo proces, v katerem se nenehno postavljajo novi odnosi. Po drugi strani avtor dodaja, da v resnici prostor ne obstaja razen v točkah. Povzema zanimivo Bergsonovo definicijo, in sicer, da je prostor »nesnažna kombinacija homogenega časa«, torej prostor se izraža v dvojnosti: trajna mnogoterost točk in hkrati tok (prav tam, 5-6).

Človek v mestu

Vsak človek je povezan kakšnim delom svojega mesta ali domačega kraja, njegova podoba pa je prežeta s spomini in pomeni. Ob različnih priložnostih in pri različnih ljudeh se sekvence obrnejo, prekinejo, opustijo ali preidejo v nove. Mesto vidimo v različnih lučeh in v vseh vremenskih razmerah. V vsakem trenutku mesto je več, kot lahko vidi oko, več kot tisto, kar slišimo, je prizor ali panorama, ki čaka na naše raziskovanje. Ničesar ne doživimo izolirano, ampak vedno v odnosu do okolja, z zaporedji dogodkov, pravi Lynch v svoji znani knjigi *Podoba mesta* (2008, 9). Naše dožemanje mesta ni neprekinjeno, ampak delno in fragmentarno. Čeprav so vsa čutila v akciji, je slika, ki jo dobimo, kombinacija vseh njih, kjer nobena, razen v trenutkih osredotočenosti na nekaj posebnega, ne prevlada. Gre za multisenzorično izkušnjo.

Mesto je plod mnogih graditeljev skozi stoletja. Njegovo obliko in strukturo nenehno spreminjajo različne potrebe prebivalcev ali različni interesi, ki v njem vidijo plodno polje za svoj razvoj. Nekatere izvirne vrednote in funkcije ostajajo, druge so popolnoma spremenjene; o nekaterih vidikih oblike smo prepričani v njene značilnosti, drugi so manj očitni. Na tem mestu velja omeniti vlogo spomina in identitete v mestu kot kolektivnemu izdelku (Rossi, 1984).

Arhitektura je povezana s fizičnimi lastnosti prostora, vendar za razliko od drugih umetnosti ustvarja prostore, v katerih živimo. Z izbiro in združevanjem materialov, barv in oblik arhitekt ustvarja sporočila, ki jih ne samo vidimo, ampak tudi slišimo, vonjamo in čutimo. Čeprav se velikokrat ne zavedamo količine dražljajev, nanje reagiramo. Dnevno sobo lahko doživljamo hladno ali toplo ne glede na dejansko temperaturo v prostoru; akustika velike katedrale nas navdušuje, majhna kapelica nam daje občutek intimnosti in vabi k razmišljanju; v dvigalu se lahko počutimo zaprti.

Akustika odprtega prostora lahko povzroči občutek svobode in tudi negotovosti. Po značilnostih zvokov v prostoru lahko domnevamo, če smo na javnem ali zasebnem mestu. Čeprav raznolikost čutnih občutkov prispeva k ustvarjanju notranjega doživljanja zunanje resničnosti, je to za vsakega uporabnika različno in je odvisno od njegovih prejšnjih izkušenj, občutljivosti in tudi od vsake kulture (Blessner in Salter, 2009, 2 - 3).

Pallasmaa te zamisli krepi z besedami, da na splošno sliko obravnavamo zgolj z vizualnega vidika, vendar je kvalitativna značilnost naših čutov njena težnja po integraciji; vizualno podobo vedno spremljajo konotativne posledice, ki zajemajo vsa čutila. Vizualna podoba je v bistvu zlitje prekinjenih fragmentov (2011, 50). V knjigi *Art as Experience* Dewey pravi, da imajo lastnosti čutov, dotika, okusa, vida in sluha estetske lastnosti. Vendar ne izolirani, ampak povezani v celoto, v kateri medsebojno delujejo in ne kot ločene entitete. Te entitete nikoli niso povezane s seboj, barvo z barvo ali zvokom z drugim zvokom (1980).

»S svojim telesom se soočam z mestom; moje noge merijo dolžino loka in širino kvadrata; moj pogled nezavedno projicira moje telo na fasado katedrale, z obrisi, ki čutijo mero vdolbin in izboklin; masa mojega telesa se sreča z maso vrat katedrale in moje roke jih potisnejo, stopim v temno praznino, ki sledi. V mestu se doživljam in mesto obstaja skozi izkušnjo mojega telesa. Mesto in moje telo se dopolnjujeta in opredeljujeta. Živim v mestu in mesto živi v meni (Pallasmaa, 2008, 40).« Avtor poudarja temeljne vidike zaznavne izkušnje v prostoru, kot so individualnost, subjektivnost in izvirnost. To je posebna izkušnja vsakega človeka.

Po drugi strani pa se dojemanje prostora ne nanaša le na materialne vidike. Tschumi trdi, da ločevanje med prostori in njihovo uporabo, predmeti in dogodki, bitjem in pomenom ni naključje. Ločitev se lahko spremeni v spopad, v katerem se hkrati neizogibno ustvari nov odnos užitka in nasilja. Predvsem v mestih, ki so z globalizacijo pretirano zrasla, ki so kombinacija prijetnih in degradiranih krajev, varnosti in negotovosti, vključenosti in izključenosti. Ideja o vrednosti življenja mestnih užitkov na mnogih mestih in vidikih se je sčasoma izgubila (2001, 2003).

Danes se v svetu arhitekture pojavljajo nove izkušnje: globoke sence, posledica drugačne zasedbe prostora, izguba ideje o klasični fasadi in jasnost ter »berljivost« načel, po katerih je bila stavba zasnovana, zamenjajo zrcaljenje z »materialom-ogledalo«, ki preoblikuje pogoje notranjosti in zunanosti arhitekturnega prostora z referenco do človeškega telesa. Prostor brez meja in skoraj brez »predvidljivosti« počasi zamenjuje tradicionalnega, osredotočenega v človeškem telesu, arhitekturnega prostora.

Nekateri arhitekti, filozofi in psihologi so opravili raziskave in tudi pisali izrazito zanimive eseje o splošnih odnosih med človekom in prostorom ter poskusili iz različnih zornih kotov opredeliti naravo zaznave arhitekturnega prostora. Christian Norberg Schulz (1975) je predstavil predvsem eksistencialni vidik arhitekturnega

prostora, B. Tschumi je opredelil arhitekturo predvsem kot »dogodek«, psiholog umetnosti Rudolf Arnheim (1977) je s stališča gestalt psihologije opredelil dimenzije in pomene arhitekturnih tvorb, Kevin Lynch (1960) je predstavil mesto kot tvorbo izrazito bogatih in večplastnih odnosov, filozofi, kot npr. Gaston Bachelard (1998) in Maurice Merleau Ponty (1993) pa so v svojih razpravah obravnavali celovitost zaznave prostora in tudi njeno povezavo z drugimi človeškimi izkušnjami. Nobenih pomembnejših raziskav pa ni bilo v zvezi z aplikacijo za potrebe didaktike likovne vzgoje oz. likovnega snovanja.

Različni avtorji o arhitekturi

Predstavili bomo najosnovnejše elemente del in mišljenj omenjenih avtorjev, ker bodo podlaga za empirični del raziskave in bodoč oris aplikacij za potrebe didaktike likovne vzgoje oz. likovnega snovanja. Potrebno je pripomniti, da doslej ni bilo opravljenih nobenih podrobnejših raziskav v zvezi s problematiko izkušnje arhitekturnega prostora z namenom didaktične uporabe njenih izsledkov in prej opisanih transpozicij med različnimi modeli predstavitve.

Maurice Merleau Ponty: O fenomenu izkušnje prostora

Merleau Ponty razlikuje objektivni prostor in eksistencialni prostor ter objektivno telo in fenomenološko telo. Temelji na trditvi, da obstaja razkorak med vizijo, ki jo ima človek o sebi, z refleksijo in pri zavesti ter tisto vizijo, ki jo pridobi ob odnosu oz. prilagoditvi lastnih vedenj zunanjemu svetu, ki ga pogojuje (Pochew, 1998, 1).

Objekt percepcije je vedno v kontekstu, je del širšega polja. Homogena struktura, v kateri ni nobenih razlik, ne more biti podatek za nobeno zaznavo.

Objektivno mišljenje ne pozna subjekta percepcije zato, ker se sam zastavlja kot kontekst in je zaznava zgolj še en podatek. Percepcija je re-kreacija oz. re-konstitucija sveta na vsakem koraku.

Izkušnja gibanja, ki ga kontrolira vid oz. pogled, uči subjekt postaviti vizualne in tipne podatke v harmoničen odnos. Tako dobivajo pomen referenčne točke, smeri, polja in vsa gibanja v prostoru. Gre za videz oz. zunanjo podobo, ki se spreminja tekom izkušnje.

Lahko bi rekli, da je vertikalna smer, ki jo usmerja simetrična os našega telesa. Telo pa je sinergični sistem. Avtor pravi, da telo ni pomembno zaradi dejstva, da je tudi sam objekt v prostoru, ampak kot sistem možnih akcij, virtualno telo, ki ga definirajo situacija in namen obstoja.

Zanimivo je, da avtor pravi, da je za prostor bistveno dejstvo, da je vedno »že sestavljen« in da ga ne moremo zaznavati brez splošne zaznave sveta. Zato pravi, da ni pomembno vprašati se zakaj obstaja orientacija oz. zakaj je eksistenca prostorska, zakaj šele ob človeku v svetu »nastaja« smer. Izkušnja zaznave nam pokaže, da so ti

elementi vključeni v našem »bistvu«, da vsak »biti« pomeni »biti v določeni (prostorski) situaciji«. Objekt percepcije zaznavamo zaradi orientacije, saj je morda najbolj pomemben element, zaradi katerega objekt sploh prepoznamo: prevrniti oz. spremeniti pozicijo objekta pomeni, da mu odstranimo pomen. Videti in prepoznati, da ima objekt svoj zgoraj, spodaj itn. pomeni označevati »prostor« objekta tako, da ni vseeno, kako »se sprehajamo« po njem. Zaznava ni takojšnje odkrivanje strukture, zakona, po katerem je nek objekt zgrajen. Šele serija izkustev zaznav določa bistvo pojma prostorskost, ki je vedno definirana stopnjo prej.

Klasične koncepcije percepcije so enotne, da globina ni vidna, saj je naš pogled ploskovita projekcija. Globino implicitno asimiliramo kot širino, gledano s profila: to jo »naredi vidno«. Pravi, da je najbolj eksistencialna od vseh dimenzij prostora, saj pripada perspektivi, načinu pogleda in ne stvarjem, torej odnosu gledalca-gledanega in vsaki konkretni izkušnji zaznave prostora. Enotnost dinamičnih, gibljivih fenomenov izhaja iz subjekta, človeka, ki jih gleda, obhodi in sintetizira.

Prav tako »zgoraj/spodaj«, »levo/desno« niso lastnosti zaznavanega objekta, ampak se konstituirajo vsakič ponovno. Vertikala in horizontala, bližina in oddaljenost so abstraktne označbe in predpostavljajo, da subjekt »pogleda« v svet.

Pogoj za prostorskost je subjekt v kontekstu, v svetu in ima smisel samo v okviru zaznavnega polja. Percepcija brez ozadja je nemogoča, vsaka zaznava predpostavlja določene izkušnje subjekta, ki zaznava. Aktualna zaznava pomeni ponovno intimno srečanje z objekti. Avtor postavlja vprašanje ali so prostori sanj in mitov prostori, o katerih se lahko misli samostojno, ali res vsakokrat potrebujemo definicijo geometričnega prostora in njegove konstitutivne kvalitete.

Avtor dodaja zanimiv koncept in sicer govori o doživeti distanci oz. razdalji, ga in definira v nasprotju s fizično oz. geometrično distanco kot odnos, ki ga postavljamo do vsakega objekta. Bližnji dogodki predstavljajo krajše distance, ki se oddaljujejo, in druge postanejo aktualne. Zato pravi avtor, da doživeta distanca meri »širino« življenja.

Gaston Bachelard: Poetika prostora

Specifičnost definicije epistemologije francoskega filozofa Gastona Bachelarda temelji na dejstvu, da je bil po njem predmet epistemološkega preučevanja zožen na golo empirično gradivo, na katerem je mogoče jasno pokazati in ponazoriti strukturo spoznavnih operacij in osnovne principe, po katerih se ravnajo nosilci, tj. subjekti teh operacij. Znanstveni koncepti, kakršne producirajo in uporabljajo sodobne znanosti, namreč niso več in samo orodje čiste spekulacije oz. goli instrumenti teorije, ločeni od izkustva. Svoj smisel imajo samo, če se uporabljajo. »Uporabiti koncept« pa z Bachelardovimi besedami, »pomeni ga natančno interferirati z novim izkustvom.« V delu »*La poétique de l'espace*« (*Poetika prostora*) avtor razpravlja o problemih, ki jih sreča poetična ustvarjalna imaginacija. Komunikativnost podob je pomemben

dogodek ontološke narave in se je zato potrebno dokopati do neke vrste fenomenologije imaginacije, da bi razumeli nastanek le teh. Omenjeno delo začenja s poglavjem »Hiša. Od kleti do podstrešja«, »Pomen koč« in »Hiša in univerzum«. Nadaljuje se z raznimi elementi in opremo hiše: predal, skrinje in omare, gnezdo, školjka, kot oz. vogal, miniaturo, intimna neizmernost, dialektika notranjosti in zunanosti, fenomenologija okroglega.

Avtor se sprašuje, ali je mogoče osmisliti konkretno esenco stvari, ki bi pojasnila podobe zaščitene intimnosti, nastale ob spominih na dom, bivalni prostor, naš kotiček v svetu. Predstavlja tudi nasprotno tezo, da vsak prostor, v katerem dejansko bivamo, skriva v svojem bistvu pojem hiše, ki ga tvorijo naši spomini in imaginacija. Bistvena moč koncepta je v integraciji misli, spominov in sanj. Zato predlaga »topoanalizo«, ki je neka vrsta pomožne metode psihoanalizi in je sistematična psihološka študija »prostorov« našega intimnega življenja. Na območju odgovorov na to vprašanje vse postaja prostor, saj čas ni več pomemben, ni več tisti dejavnik, ki aktivira spomin, akcijo in imaginacijo (Bachelard, 1998, 38-42). Rojstna hiša je vtisnila v nas hierarhijo funkcij bivanja. V nas živi diagram načina bivanja in vse nadaljnje hiše so samo variacije osnovne teme. Hišo si predstavljamo kot pokončno bitje, vzbuja našo zavest o vertikalnosti. Hiša je koncentrirano bitje. Vabi nas k zavesti o centralnem (prav tam, 48). Vertikalnost je predstavljena s polarnostjo: klet — podstrešje oz. sanjski iracionalni polarni vsebini zaščita — tema, ki jo ponazarjajo. Avtor je kritičen do oblike velikih mestnih bivalnih kompleksov, v katerih je vsako stanovanje predal v veliki omari, ki jo predstavlja zgradba. Tej manjkajo korenine. Oprema je kot krama, ki jo ohranimo v predalih. Višina je samo zunanji pojav, ne pa del prej omenjene vertikalne osi. Posebej pozorni moramo biti na verbalne in grafične opise »naše hiše«. Hiša je stanje duha, in vsak detajl govori o njem in dovoljuje, da ga beremo.

Predali, skrinje in omare so dejansko organi našega skritega psihološkega življenja. Brez njih v našem življenju ne bi obstajal model intimnosti oz. zasebnost (prav tam, 111). Obstaja trdna vez med geometrijo skrinje in psihologijo naših tajn. Omare, skrinje in predali se odpirajo in dimenzija zunanosti ne obstaja; vse je v notranjosti. So tudi oblike, ki se lahko »berejo«. Zaprta skrinja je bolj polna kot prazna: imaginacija je vedno večja od življenja (prav tam, 122). Gnezdo asociira avtorja na enostavnost in skromnost. Školjka pa enako kot gnezdo govori o zaščiti. Vendar pa pri slednji poudarja moč oblike. V tem primeru imaginacija niha med dialektiko »majhno/veliko« in »svobodno/zaprto«. Povezana je z nezavedno željo po prebivanju v vseh votlinah sveta (prav tam, 140-170). Gnezdo in školjka sta transpoziciji funkcije bivanja.

V drugem delu pravi avtor, da želi poudariti impresije intimnosti, ki so negacija univerzalnega in krajšajo življenje. Tak je na primer vsak kotiček, ki nam omogoča nepremičnost, mir, introvertiranost. Kotiček je geometrija, v kateri človek biva:

krivuljasta nas sprejema, kotna nas izpusti; krivuljasta ima enako moč kot gnezdo. Avtor nadalje govori o miniaturi in izkustvu, ki je različno s stališča geometrije in filozofije: ista stvar v različnih merilih. Geometer lahko vidi isto stvar, filozof pa ne. V tem primeru imaginacija prevladuje nad prezentacijo, kjer so vrednosti kondenzirane in obogatene. V imaginaciji lahko izide ven iz nečesa majhnega nekaj velikega. Logika velikosti je spremenjena. Temu lahko dodano slušno izkušnjo, ki se spreminja ob spremembi velikosti. V miniaturi slišimo stvari, ki jih sicer ne bi. To je dokaz, da je nemogoče videti brez posluha. Izkušnja sveta brez glasov je popolnoma drugačna (prav tam, 184-219).

Razpravo končuje z besedo o neizmernosti in sicer s trditvijo, da neizmerno ni objekt, ki bi ga lahko v celoti zaznali. Zato v tem primeru govorimo zgolj o fantazijski zavesti. Umetniški produkti so subprodukti eksistencializma domišljjskega bitja. Oba prostora, intimni in zunanji (objektivni) prostor vzajemno stimulirata lastno rast. Psihološka definicija o bivalnem prostoru kot prostoru afektivnosti ne doseže korenin sanj o prostoru (prav tam, 239). Dodeliti objektu poetični prostor pomeni razširiti njegov intimni prostor (prav tam, 240).

Na osnovi primerov analiz literarnih tekstov, ki tvorijo zanimiv del razprave, avtor zaključuje, da obstajajo igre vrednosti, ki postavljajo gole geometrijske determinacije prostora v drugi plan, ko gre za življenje v prostoru. Take so lahko vsebine odnosov »notranjost/zunanjost«, »zaprto/odprto«, »okroglo/ravno« itn. Geometrija govori samo o volumnih, kroglja je prazna in je zato negacija krogle (prav tam, 271-279).

Rudolf Arnheim: Izkušnja prostora s stališča psihologije umetnosti

V številnih delih se avtor ukvarja s človeku prirojeno potrebo po spoznanju sveta okoli sebe. Poudarja dejstvo, da je sistem čutil najbolj pomembno sredstvo našega kognitivnega življenja. Da bi pridobilo pomen, vsako izkustvo potrebuje čutne vizualne strukture, tudi matematično mišljenje. Oko je del razuma, pravi Arnheim. Da bi se razum razvijal, potrebuje vsebine, na osnovi katerih začne razmišljati. Čutila prispevajo tiste potrebne vsebine kot del kognitivnega sistema.

Naloge vida oz. čutil niso mehanski register značilnosti okolice, ampak so tesno povezane s spominom in oblikovanjem konceptov na splošno. Ta proces, ki sloni na zbiranju vse bolj specifičnih optičnih podob, omogoča kasnejše prepoznavanje kompleksnejših situacij v različnih okoliščinah in bogatenje izkušenj. Tudi različne sposobnosti ne ostajajo zgolj v mentalni sferi, saj je svet čutil osnova. Zato je zgodnje likovno izražanje eden od najpomembnejših sredstev človeške kompleksne orientacije v okolju.

Druga pomembna ideja, ki jo avtor predstavlja, je namenjena poudarkom na tesnih odnosih med intuicijo in intelektom. Razumevanje strukture določenega polja je intuitivni proces. Intelekt, druga stran kognitivnega »kovanca«, predstavlja proces, po katerem se identificirajo sestavni deli neke celote in po katerem je možno sklepati

o značilnostih celote. Zato optimalni razvoj mentalnih funkcij temelji na uravnoveženi pozornosti do intelektualnih in intuitivnih procesov. Intuicija omogoča zaznavo osnovne strukture neke celote, iskanje in analiza struktur je bistven kognitivni dosežek.

Tudi v znanosti, kjer tehnični cilji narekujejo realistično predstavitev, je potrebno veliko več kot zgolj mehansko posnemanje. Reproducirati pomeni interpretirati in izbirati funkcionalne značilnosti v skladu s ciljem, zato sta zaznava in predstavitev neobhodni pri spoznanju okolja, kar pa ne velja za »kopiranje« oz. posnemanje.

Umetnost, kot tudi druga človeška dejanja, lahko označimo kot »emocionalno« početje in je zato tesno povezana z izražanjem. Umetnost pomaga spoznati kompleksno podobo sveta, takšna percepcija pa ne pomeni zgolj registracijo optičnih podob. Implicira identifikacijo in klasifikacijo, ki ju Arnheim definira kot »duševni veščini«, tesno povezani s čutno zaznavo, ki jo imenuje »perceptivna intuicija« in ima kot zaključni moment ustvarjanje intelektualnih konceptov. Arnheim poudarja tudi odnose med diferenciacijo oz. razlikovanjem in generalizacijo oz. posploševanjem, ki so produkt zaznavnega procesa v svetu nenehnega spreminjanja, v katerem se izvirnost in poenotenje prepoznavata skoraj sočasno. Ker otroka pri likovnem izražanju privlačijo specifične kvalitete sveta, ki ga opazuje, je pomoč pri izostritvi opazovanja in individualizaciji fenomenov v okolju ena pomembnih nalog likovne vzgoje. S tem dosega enega ključnih ciljev, ki ga naša kultura postavlja umetnosti: poudarjati posebnosti in zanimivosti vsakdanjega življenja. Tako umetnost povečuje količino znanja, pravi avtor. Pozornost na občutljivost za posebnosti in detajle ni vzgojna »ornamentika«, ampak bistvo edukacije in zahteva pravilno interakcijo med intelektom in intuicijo, pravi Arnheim.

Še beseda o modelih in tehnikah predstavitve. Arnheim pravi, da model ni izrazito potreben pri mlajših otrocih, saj je v tem primeru pomembnejša uspešna in učinkovita motivacija učitelja. Pozneje pa je včasih potrebno delo po modelu, vendar pa mora učitelj skrbeti, da »artificialnost« modelov ne bi zatrla spontanosti izražanja. Poseben primer je perspektivno risanje. Avtor pravi, da se metode risanja prevečkrat predstavljajo učencem kot skupine trikov, ne pa kot poseben pogled na svet oz. kot odločitve, da se poudari občutek globine prostora.

Bistvo Arnheimovega sporočila je, da je vizualnost funkcija inteligence, da je zaznava kognitivni dogodek, da sta interpretacija in pomen neposredno odvisna od značilnosti opazovanja in da edukativni proces lahko pospeši ali pa prepreči razvoj teh izključno človeških sposobnosti. Poudarja, da je čutni svet v koreninah našega spoznanja, v tistem, kar lahko eksperimentiramo, in da je značilno, da otrok spontano želi javno predstaviti vse tisto, kar sam doživlja. Strukturo, ki jo vsaka oblika dobiva, omejuje medij, do katerega ima otrok dostop in ga zna uporabiti z imaginacijo, domišljijo in ustvarjalnostjo.

V knjigi »*The Dynamics of Architectural Form*« (Dinamika arhitekturnih oblik) je Arnheim predstavil zaključke raziskave o vizualnih pogojih, ki vplivajo na psihološki efekt arhitekture. Določeni fenomeni percepcije funkcionirajo kot mehanizmi, ki niso individualne izkušnje oz. izkušnje posameznih gledalcev, ampak stalnice, ne glede na okoliščine, in samo ko prepoznamo in obvladamo osnovne aspekte, se začne proces individualnega razumevanja (1977, 5).

Prostor je za avtorja kompleks, ki vsebuje idejo o praznem, končnem oz. neskončnem nosilcu stvari; ki je vedno »pripravljen«, da se »napolni« z njimi. Zavestno ali nezavestno koncipiramo prostor kot izsledek sveta, ki ga vidimo oz. zaznavamo kot danost, ki obstaja pred stvarmi in predvideva organizacijo, v kateri ima vsaka stvar svoje mesto. Odnosi med stvarmi povzročajo izkušnjo zaznave, torej je percepcija možna samo ob navzočnosti stvari, ki jih zaznavamo. Kot gledalci smo vedno center zaznave. Povezava med gledalcem in njihovim ciljem pogleda je vedno ravna črta; aplikacija najbolj ekonomične povezave je osnovni princip, ki ga zagovarja gestalt psihologija: vsak vzorec, ki ga živčni sistem zaznava, ustvarja ali izbere, je tako enostaven, kot to dopuščajo dani pogoji. Prostor torej ne obstaja sam po sebi, ampak ga ustvarja skupina naravnih in umetnih objektov, med katere štejemo tudi produkte arhitekturne ustvarjalnosti. Če so oblike sestavljene v določenem jasnem redu, bo gledalec enostavno dojel strukturo prostora in si ustvaril podobo kraja. Ob nejasni ureditvi bo podoba, ki jo bo imel vsak gledalec, odvisna od trenutnega položaja in prejšnjih izkušenj.

22

V vsakodnevni izkušnji zaznavamo vmesne prostore kot prazne dele in razlikujemo nedostopne, kot npr. gore, in dostopne, kot npr. odprtine, skozi katere lahko gremo. To je bistvenega pomena za arhitekta, saj ne zaznavamo »vsake hiše posebej«, ampak celoto, v kateri se porajajo različni odnosi med deli. Tako so npr. pomembne razdalje med zgradbami, ker gledalec občuti načine povezav med njimi. Vsak objekt s svojo maso, dimenzijo, lokacijo in smerjo ustvarja določene težnje okoli sebe in predstavlja določeno funkcijo v zaznavnem prostoru. Vizualne težnje niso izolirani vektorji, ampak komponente zaznavnega polja, ki obkroža zgradbe, in so aktivne tudi v notranjih prostorih. Avtor zaključí, da zgradbe vseh oblik tvorijo polja okrog sebe in je njihova konfiguracija odvisna od oblike strukture, ki jih generira (prav tam, 9-31).

V človeški izkušnji je lastni življenjski prostor asimetričen. Pomembna os v prostoru je vertikala, smer gravitacije, referenčna smer za vse ostale smeri. Osnovna dimenzija akcije je horizontalna površina, osnovno polje pogleda pa je vertikala. Te psihološke značilnosti vertikale in horizontale podajajo zgradbam pomen simboličnih podob.

V drugem delu knjige Arnheim analizira odnose notranje/zunanje, konkavno/konveksno, polno/prazno, figura/ozadje, prazno krizišče/polni center v mestnih primerih in razlaga stalnice percepcije prostora. Analizira dinamiko oblik in

pravi, da obstajajo določene značilnosti, ki jo v vsakem primeru določajo: fleksibilnost/strogost, ekspanzija/krčenje, odprtost/zaprtaost. Te značilnosti so analogija funkcioniranja narave in osnova pri zaznavi prostora in oblikovanju.

Pravi, da lokacija arhitekturnega elementa vpliva na videz in odnose do drugih elementov konteksta. Produkt interakcije je odvisen med drugim od proporca in oblike in ga je mogoče predvideti in načrtovati. Vključuje ne samo zunanji okvir, v katerem se razvija arhitekturno delo, ampak tudi način gledalčevega pogleda na svet, njegove cilje in pripravljenost. Arnheimova analiza izhaja iz osnov psihologije percepcije, ki narekujejo da je najbolj osnovni odnos, odnos figura/ozadje. Figura je zaključena, ozadje ne in tudi nima posebne oblike — je kot kontejner, v katerem se dogajajo stvari. Običajno se arhitektura obnaša tako, vendar obstajajo tudi primeri, v katerih je poudarjena dvodimenzionalnost zidu: cesta — »urbani kanjon«, ki se na vogalih preoblikuje v tridimenzionalno kubično obliko. Tudi v tem primeru igra pomembno vlogo odnos figura/ozadje: zgradbe so figura — center prostora, prazno križišče pa ozadje. Velikokrat je center posebej označen s kakšnim objektom — obeliskom, skulpturo itn. in poudarja konkavnost ter dominanco odprtega prostora. Potrebno je poudariti, da se vizualni odnosi neposredno zaznavajo samo, ko so vsi elementi del ene same podobe. Zanimivo vprašanje predstavlja v tem smislu odnos med notranjostjo in zunanjostjo neke zgradbe. Ta odnos predstavlja akcijo in reakcijo, tako kot sile, ki tvorijo objekt. Vprašanje je, kako ustvarjati možnost, da se gledalec zaveda in spominja podob in občutkov ob prehodu iz enega prostora v drugega, in kako ustvariti vtis, da je stvar celota, ki ima pomen. Vizualna izkušnja se ne omejuje na določen aspekt objekta, gibanje šele omogoča razumevanje in sintetično podobo treh dimenzij. Gledalec ob gibanju dobiva urejeno sekvenco gradualno spreminjajočih se podob oz. projekcij objekta, ki se ga ne more videti v celoti. Zgradba ni zgolj objekt kontemplacije, ampak del okolja, v katerem človek biva in sodeluje in zato vključi sebe in zgradbo v zaznavni »continuum«.

Pri oblikovanju je potrebno upoštevati red, ki ga razumemo kot načelo organizacije sistema, saj brez njega ni mogoče »povedati« ničesar. Pomemben je v dinamiki organskih in neorganskih oblik. Potrebno je upoštevati načine doseganja urejenih kompozicij, kot so simetrija, hierarhija elementov v kontekstu in podrejenost oz. nadrejenost elementov. Avtor ugotavlja, da je v primerno oblikovanih stavbah enotnost oz. odvisnost delov v formalnem smislu neposredno povezana s funkcijami oz. različnimi namembnostmi delov in odnosov med njimi. »Ornament« je tudi pomemben del, ki poudarja vizualne efekte in red strukture objekta. Funkcija zgradbe ni samo v tem, da ponuja osnovno zaščito in pogoje za različne dejavnosti. Določa tudi red, v katerem človek živi in se izraža. Po drugi strani oblika vpliva na obnašanje obiskovalcev objekta, pravzaprav ustvarja in usmerja velik del človeških dejanj, saj nakazuje, kako naj se objekt uporablja. Poudarja tako humano funkcijo, ki se razlikuje od vsega, kar lahko izpolnjuje narava, in ker človek misli na osnovi različnih zaznav in

izkušenj prostora, je arhitektura, ko načrtuje in oblikuje naše okolje, neke vrste poosebljanje misli.

Christian Norberg Schulz: praksa arhitekture

Vidni prostor vidimo skozi leče zgodovinskih očal, ki jih sestavlja usedlina družbenih in kulturnih pojmovanj sveta. Norberg Schulz razlikuje več pojmovanj prostora: pragmatični prostor fizične dejavnosti, ki integrira človeka v njegovo okolje, zaznavni prostor neposredne orientacije, potreben za človekovo identiteto kot osebo, eksistenčni prostor, ki oblikuje trdno podobo človekovega okolja in ga poveže s socialno in kulturno celoto, kognitivni prostor fizikalnega prostora, ki pomeni, da smo sposobni misliti o prostoru, in abstraktni prostor čisto logičnih odnosov, orodje za opisovanje drugih prostorov. Tej seriji, ki kaže rastočo abstrakcijo, Norberg Schulz dodaja še to, da človek »že od nekdanj« ni samo deloval v prostoru, ga zaznaval in bival v njem ter o njem razmišljal, ampak je prostor tudi »ustvarjal«, da bi izrazil strukturo svojega sveta kot resnično »imago mundi«. To stvaritev lahko imenujemo ekspresivni ali umetniški prostor, katerega mesto v hierarhiji je na vrhu poleg kognitivnega prostora. Za opisovanje ekspresivnega prostora je, tako kot za kognitivni prostor, potrebna bolj abstraktna konstrukcija, prostorski koncept, ki sistematizira možne lastnosti ekspresivnega prostora. Lahko ga imenujemo estetski prostor, pravi Norberg Schulz (1975, 11).

24

Če bi želeli interpretirati predpostavke psihologije opazovanja v obči obliki, pravi Norberg Schulz, bi lahko rekli, da elementarna shema obstaja iz vzpostavljanja centra prostora (bližina), smeri (kontinuitete) in površine (zaprtosti), kar so glavni odnosi človekove orientacije (prav tam, 20). V bistvu ima vsak prostor svoje smeri in vertikalo, center, axis mundi, center sveta, kakor pravi Eliade (1992, 23-25), ki sovpada s pokončno osjo gledalca. Smer gravitacije je bila vedno »sveta« dimenzija prostora. Vertikala v zvezi z gradnjo označuje sam proces gradnje. Njen pomen je lahko sposobnost človeka, da premaga naravo. Najbolj preprost model eksistencialnega prostora je horizontalna raven, prek katere prodre vertikalna os v vertikalo, okrog katere se človek giblje. Pogled iz različnih zornih kotov se razlikuje od frontalnega in omogoča videnje notranje strukture planov, ki tvorijo prostorski predlog, in volumnov, usmeritve in izbokline, ki zajemajo in opredeljujejo prostor okoli sebe, okoli centra.

V knjigi »*Intentions in Architecture*« (Nameni v arhitekturi) avtor predstavlja neke vrste zaključni teoretični pogled na delo arhitekta. Povzeli bomo nekaj idej, ki bodo iztočnice pri obravnavi likovne naloge.

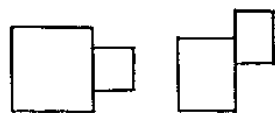
Avtor najprej opozarja na mesto teorije pri snovanju arhitekture in pravi, da teorija pomaga odkriti vse dimenzije določenega dela: izkušnjo prostora in zaznavo objekta kot celote. Teorija in izkušnja se ne izključujeta, ampak dopolnjujeta. Treba je paziti, da se ne zamenja pomen izrazov, teorija arhitekture in teorija o tem, kako se

arhitektura doživlja. Potrebno je predstaviti najosnovnejše koncepte, da razumemo o čem govorimo. Večina avtorjev deli aspekte arhitekture na funkcionalne, tehnične in estetske. Na osnovi teh vidikov so nastale različne koncepcije prostora, od pitagorejske osnove v »vse je število« prek baročne kritike teh idej in Le Corbusierovim Modulorjem.

Ko govorimo o prostoru, mislimo na trodimenzionalnost zgradbe, vendar to še ne vključuje vseh aspektov arhitekture. Avtor citira Frankla (Norberg Schulz, 1998, 63) in predstavlja poskus, da bi zastavil konceptualno shemo, ki naj bi omogočala analizo arhitekturnih kompozicij (slika 1). Izhaja iz termina »prostorska celica« in »forma masa«. Pravi, da so osnovne operacije dodajanje in delitev. Renesančne zgradbe so primer prve; v baročnih, obstaja celota, ki se eventualno deli. Arhitekturne oblike, formalne strukture se lahko organizirajo na različne načine: skupine ali vrste, odprte ali zaprte in nastajajo iz dodajanja elementov ali delitve neke celote.

Pri formulaciji teorije arhitekture je potrebno upoštevati nekaj pomembnih elementov: tehnično in tehnološko vprašanje, kontekst oz. okolje, kjer je objekt zgrajen, funkcijo objekta, svetlobo, merilo in proporce ter ornament. Zgodovinsko gledano tvorijo razvoj metod formalne analize tri faze: forma kot proporc, forma kot prostor in forma kot struktura. Zadnja je najširša in postavlja arhitekturo v kontekst, ki omogoča primerno deskripcijo (prav tam, 65-66). Tako obstajajo tudi tri bazične dimenzije, s katerimi lahko opišemo zgradbo: namembnost oz. funkcija, forma oz. elementi in odnosi ter tehnika.

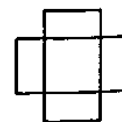
Namen arhitekture je urediti okolje ter regulirati odnose med človekom in ambientom. Taka »kontrola« ima vrsto pomenov: od ustvarjanja umetne klime in zaščite (fizična kontrola) do simbolne, saj arhitektura predstavlja kulturni objekt. V prvem smislu funkcionirajo elementi kot filter oz. posredna povezava, povezovalc oz. neposredna povezava, ovira in delitev ali pretikalo, ki regulira povezave po volji. Zid je filter za toploto in ovira svetlobi, vrata ali okna funkcionirajo kot pretikala, saj po naši volji delijo ali združujejo.



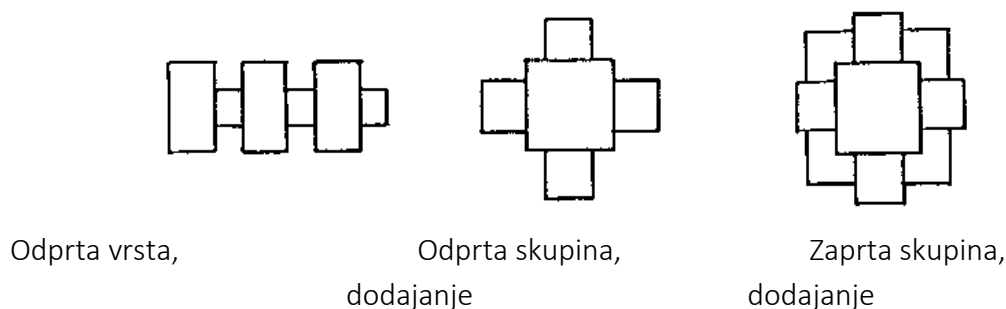
Dodajanje



Delitev



Križanje



Slika 1: Odnosi v različnih oblikovnih strukturah (Norberg Schulz, 1998, 194).

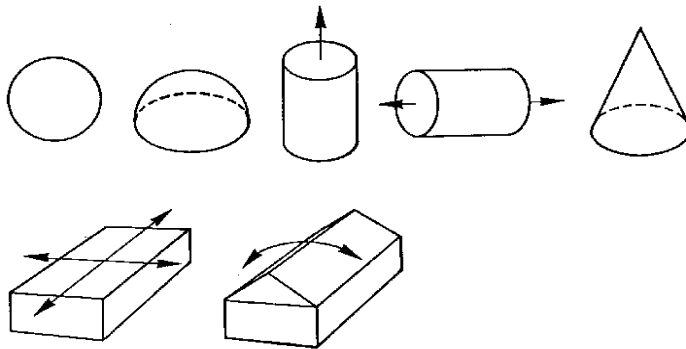
Ko govorimo o funkciji, lahko rečemo, da vsaka dejavnost predvideva neko akcijo, ki se razvija v določenem prostoru, in predstavlja strukturo akcije v določenem objektu. Te strukture lahko opišemo s pomočjo shem v obliki vrste oz. serije, v kateri si akcije sledijo linearno; skupine, v kateri ima vsak element določeno precizno definirano funkcijo v celoti ali skupino, odprto ali zaprto, centrifugo ali centripeto obliko, v kateri se akcije razvijajo sočasno, ampak brez posebnih medsebojnih povezav.

26 Posebno mesto zasluži dejstvo, da arhitektura simbolizira kulturne objekte. Že od nekdaj je simbolizem povezan z mejniki človeškega življenja, z rojstvom in smrtjo. S tem so povezane arhitekturne oblike: menhir je npr. predstavitev ustvarjalne moči prednikov, steber pa pomeni moč in energijo. Jama je prvi naravni prostorski element, v kontrastu s kasnejšim nastankom prostorskega odnosa vertikala/horizontala, ki je že ureditveni princip in pomeni »prvi sistem arhitekturnih simbolov« (prav tam, 79-82). Še zanimiva trditev avtorja: »Samo preko kulturnega simbolizma lahko arhitektura izraža, da ima vsakodnevno življenje pomen, ki nadaljuje določeno konkretno situacijo in je del zgodovinske in kulturne kontinuitete. Druge umetnosti ne morejo izražati tega dejstva, ker ne sodelujejo tako neposredno v našem vsakdanjem življenju (prav tam, 82).« Avtor meni, da smo v današnjih časih pozabili na moč neverbalnih jezikov pri komunikaciji, med njimi na arhitekturo, ki zavzema vsak dan večji pomen v našem fizičnem okolju in vpliva na nas bolj kot vsak verbalni sistem simbolov. Še več, medije, ki se razvijajo v verbalnem načinu komunikacije, lahko po volji izključimo, arhitekture pa ne, ker je permanentna sredina, v kateri realiziramo vse v našem življenju (prav tam, 84).

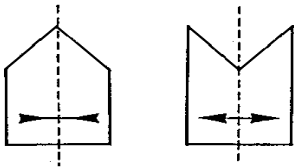
Potrebno je sestaviti sistem oblikovnih kategorij, ki bi nam omogočal opisati in primerjati strukture oblik. Oblikovna analiza pomeni torej označevanje elementov in odnosov med njimi. Analizo moramo opraviti večkrat in v smeri od celote k delu in obratno.

Najprej je treba definirati izraz »element«. To je značilna enota, del arhitekturne oblike, ki je lahko neodvisna ali del večje in širše celote. Za njegovo

klasifikacijo avtor predlaga kategorije na osnovi pojmov masa, prostor in površina. »Element masa« pomeni topološko koncentracijo, je telo, gmota, ki jo je mogoče opisati z evklidskim sistemom koordinat (slika 2). Bolj ko je oblika jasna, gotova in geometrizirana, lažje jo prepoznamo. Simetrične ureditve poudarjajo maso (slika 3). Osvetlitev, barve in tekstura definirajo pomembne značilnosti elementa masa, poudarijo oblike ali ne. Način, kako so zaključene površine mase in vogali, je zelo pomemben, ko govorimo o odnosih do okolja.

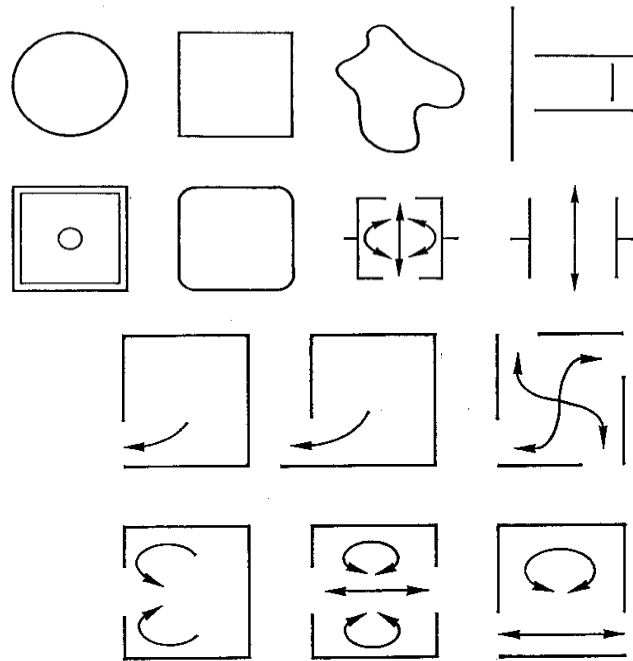


Slika 2: Elementi-masa (prav tam, 206).

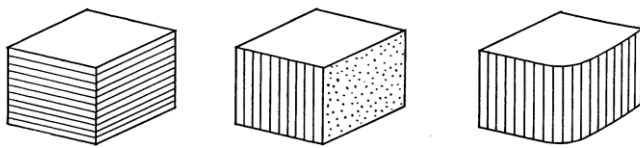


Slika 3: Simetrija (prav tam, 194).

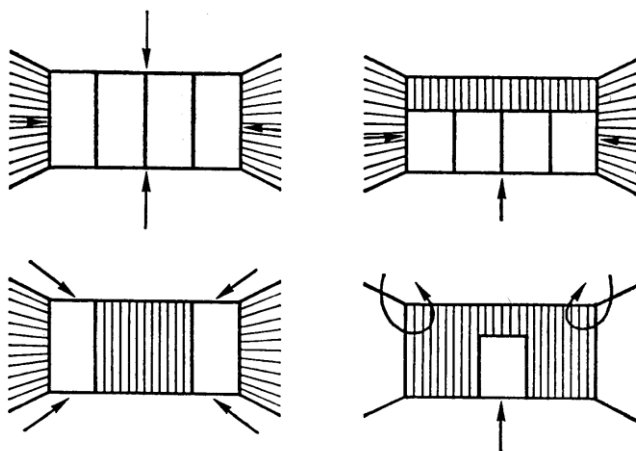
Element prostor nastane kot figura v prostorskih intervalih (slika 4). Masa je koncentrirana, prostor pa zaprt. Centralizacija poudarja značilnost prostora kot figure. Odprtine na vogalih odpirajo prostor bolj, kot če so na sredini zidov. Element masa definirajo strani, medtem ko element prostor definirajo tudi tla in streha. Omejitvene površine (sliki 5 in 6) so podrejene tako elementom-masa kot elementom prostor, vendar pa imajo tudi pomembno vlogo v definiciji značilnosti oblikovne organizacije. Primer je fasada v vrsti različnih zgradb. Element površina je omejena površina in njena najbolj značilna karakteristika je tekstura oz. relief. Posebne značilnosti predstavljajo podrejeni plastični elementi in odprtine, npr. polstebri oz. pilastri in okna ali vrata.



Slika 4: Prostorske celice, zidovi in odprtine (prav tam, 210).



Slika 5: Kocka in funkcija površin (prav tam, 206).



Slika 6: Prostorska celica in funkcija odprtin (prav tam, 211).

Odnos figura/ozadje narekuje hierarhijo primarnih in sekundarnih elementov oz. podreditev le-teh. Formalni odnosi so vedno tridimenzionalni, če izhajajo iz elementa prostor ali masa. So tudi dvodimezionalni, ko govorimo o organizaciji površine, npr. fasadi. Načini ureditve temeljijo na osnovnih odnosih: bližina, zaprtje, spojitve, delitev, dodajanje, kontinuiteta in zaporednost, podobnost, kontrast, dominanca in ponavljanje. Nastanejo organizacije, ki bi jih lahko imenovali centralizirane, ob oblikah, kot so krog, šesterokotnik, peterokotnik itn. ali aksialne, urejene ob določeni osi, ki ji daje smer. Potrebno je poudariti, da lahko geometrijska shema kot podlaga pomeni poudarek določenega elementa in sestavo strukture »skeleta«, ki naredi obliko bolj zgoščeno. Simetrija in asimetrija povzročata tudi kompleksne geometrične odnose. Pomembno je poudariti, da vsak tip strukture dovoljuje uporabo samo določenih elementov. Npr. dorski slog ne pozna uporabe kupole, ker je tujka v sistemu, medtem ko klasična arhitektura (kasnejša) opredeljuje dorskega kot njen podsistem. Pravila urejujejo odnose, značilnosti in tudi izvor elementov v sistemu.

Najbolj primeren način deskripcije materialne plati dela je opis konstrukcijskega sistema, ne pa zgolj uporabljenih materialov. Sisteme lahko delimo na masivne in skeletne. Masiven je tisti sistem, v katerem je funkcija elementov zaprtje in nosilnost hkrati, medtem ko skeletni sistemi razlikujejo tidve funkciji. Lahko bi rekli, da je skeletni sistem prav »arhitekturni«; masivni pa plastičen, »kiparski«. Skeleti so lahko unitarne oblike ali nastanejo s ponavljanjem neke osnovne oblike in oblikujejo mrežo. Zanimiv oblikovni problem predstavlja odločitev, ali bo struktura oz. skelet viden ali ne.

Na koncu avtor predstavlja pomebnost arhitekturne vzgoje, ki vključuje razvoj zaznav kot izkušnje gibanja in sestavljanja celotne podobe; učiti se gledati, videti in uporabiti arhitekturo, tako da percepcija ne bo stvar trenutka, ampak globljega poznavanja oblik, saj je končni cilj arhitekture kreacija urejenega simbolno pomenljivega okolja.

Kevin Lynch: Opis mestne podobe

Ameriški arhitekt Kevin Lynch je v svojem delu »*The Image of the City*« (Podoba mesta) raziskoval podobo mesta, njeno vlogo v vsakodnevnem življenju meščanov in možnosti, ki jih premišljeno oblikovanje prostora nudi za spremembe.

Lynch pravi, da je enako kot arhitekturno delo, mesto zgradba v prostoru v velikem merilu. Zaznava se jo postopoma, v daljših časovnih presledkih. Podoba mesta je kombinacija vseh zaznav. Pomembni so tako gibljivi kot negibljivi elementi, ki jo sestavljajo. Avtorja predvsem zanima vizualna kvaliteta mesta in »berljivost« urbanega pejzaža v smislu izdelave mestne podobe, produkt čutnih izkušenj, spominov, ki so podlaga za interpretacije informacij in usmerjevalec akcij. Pravi, da učinkovita podoba okolja nudi močno čustveno podporo in gotovost. Ta podoba

nastaja kot produkt bilateralnega procesa med gledalcem in okoljem. Okolje sugerira odnose in razlikovanja, gledalec pa izbira, organizira in daje pomen tistemu, kar vidi. Zato je podoba, ki si jo ustvarijo različni ljudje, tudi različna. Vsekakor obstaja nekaj, kar bi lahko imenovali »javna, osnovna podoba«, to so mentalne podobe o mestu, ki so skupne večini gledalcev.

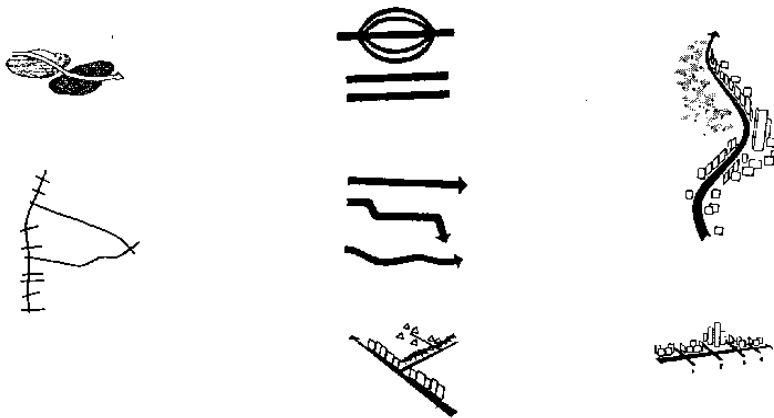
Podoba okolja se lahko analizira s stališča identitete, strukture in pomena. Učinkovita podoba zahteva prepoznavnost oz. razlikovanje elementov. To se imenuje identiteta. Predlaga določen prostorski odnos do gledalca in druge objekte. Vsebuje določen praktičen oz. čustven pomen za gledalca. Potrebno je upoštevati fizične kvalitete elementov, ki morajo biti dovolj pomembni, da omogočajo identifikacijo strukture in njeno funkcioniranje oz. imaginacijo tj. »berljivost oz. očitnost«. Ker razvoj podobe zadeva gledalca in gledanega, obstajata dva pola, na katerih je mogoče graditi: materialna sprememba v okolju in vzgoja gledalca, ki z novimi spodbudami lahko spremeni stare podobe.

Lynch nadalje pravi, da obstaja javna podoba mesta, ki je rezultat superpozicij več individualnih podob. Oblikovni tipi, v katere lahko razvrstimo elemente imaginarija, ki tvorijo podobo mesta, so steza, mejnik ali kažipot, rob, vozal in mestna četrt (slika 7).

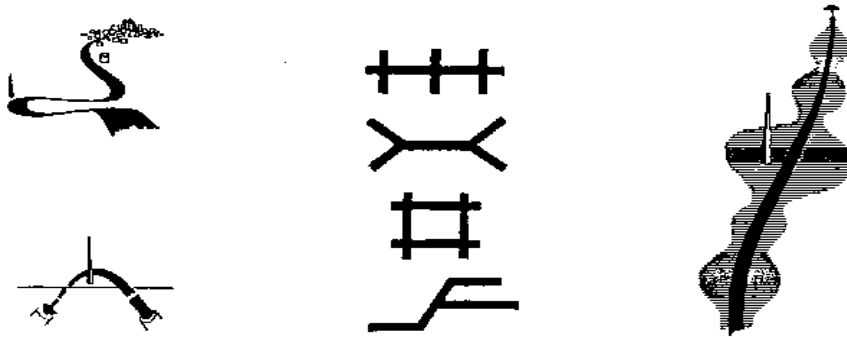


Slika 7: Steza, rob, kažipot, mestna četrt, vozal (Lynch, 1998, 62-63).

Steze so poti, ki jih gledalec običajno ali pa tudi ne pogosto prehodi. Lahko so ceste, železnice ali prekopi. Organizirajo mesto in povezujejo dele. Določene prostorske značilnosti poudarjajo podobo stez: širino in ožino steze, merilo in proporce, materialnost, barve, oblike fasad, teksturo tlaka, zelenje. Njihova osnovna značilnost je kontinuiteta. Lahko tudi označujejo smer in pomenijo stopnjevanje neke kumulativne kvalitete v določenem delu. Opisane značilnosti usmerjajo gledalca in pomagajo tvoriti podobo mesta in orientacijo v njem (sliki 8 in 9) (Lynch, 1998, 64-79).

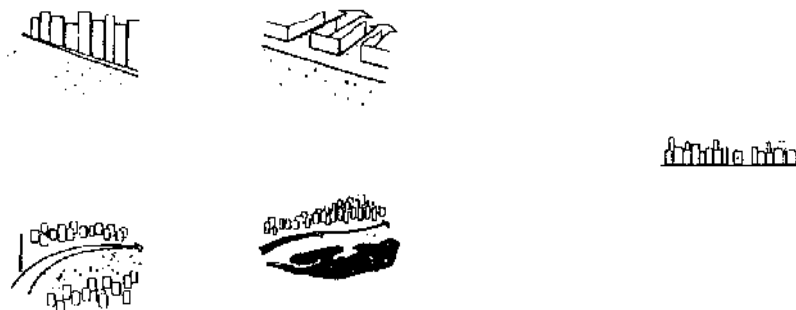


Slika 8: Oblikovanje stez, hierarhija in poudarki (prav tam, 73, 118, 119).



Slika 9: Oblikovanje stez: povezovanje različnih elementov, mreža (prav tam, 120-122).

Robovi so linearni elementi, ki jih gledalec ne uporablja kot steze. So meje med deli, linearni prelomi, ki ne delujejo kot osi. Lahko so prehodni, prepustni ali prozorni in neprepustni za gledalce ter delijo in tudi povezujejo dele mesta. Ni nujno, da so materialno prominentni, morajo pa imeti kontinuiteto in dopuščati vizualne povezave (slika 10).



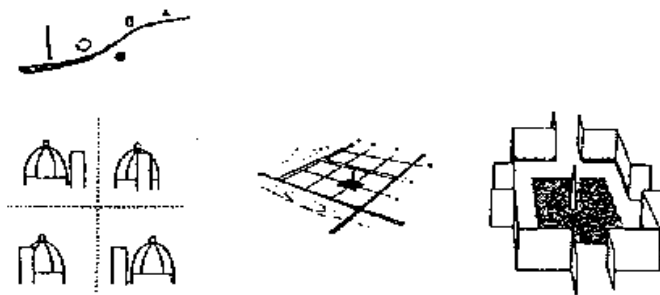
Slika 10: Robovi, smer, sekvenca in pogledi, kontinuiteta (prav tam, 122-123).

Kažipoti so strateške točke mesta, h katerim je gledalec namenjen oz. iz katerih prihaja. So križišča, stičišča poti, prehodi med različnimi strukturami. Lahko bi jih imenovali tudi jedro, saj so kljub temu, da pomenijo samo točko v podobi mesta, v resnici lahko celi deli četrti, npr. ob železniški in avtobusni glavni postaji. Obstaja tudi vrsta, ki bi jo lahko poimenovali »tematska koncentracija«, in oblikuje točko v mestu, ki se razlikuje od drugih delov. Ni potrebno, da je mejnik fizično velik ali posebej oblikovan, vendar pa te značilnosti pomagajo k prepoznavnosti. Lahko so, enako kot četrti, ekstravertirani oz. introvertirani. V notranjosti so lahko izrazito diferencirani in homogeni; oblikovne značilnosti jih jasno povezujejo z zunanostjo (slika 11). Izvrsten primer je trg svetega Marka v Benetkah.



Slika 11: Kažipot, red v celoti, hierarhija elementov in identiteta mestne četrti (prav tam, 124,128).

Vozel je tudi pomembna referenčna točka v mestu. Razlika z mejnikom je v tem, da vanj gledalec ne vstopa, ampak ostaja zunaj njega. Običajno je to pomemben objekt, kip, hrib itn. Pomembna je njegova posebnost, identiteta, nekaj kar povzroča, da se ga vsi zapomnijo in ga preprosto locirajo. Raziskave kažejo, da je odnos figura/ozadje tisti, ki prevladuje pri identifikaciji vozla. To pomeni, da gre za dve situaciji: izrazit kontrast, npr. variacije v višini in odnos do pločnika oz. ceste, med njim in njegovim neposrednim okoljem ali tako, da se ga lahko vidi iz različnih lokacij v nekem delu mesta. Lahko so v središču ali v določeni razdalji, ki ima nek pomen in usmerja gledalce v mestu. Še posebno poudarjeni so vozli, ki pridobivajo pomen, če gre za simbolno zgodovinsko pomembno lokacijo. Lep primer je Duomo v Firencah. Mestna podoba se jasno členi, ko se različni vozli navezujejo tako, da pomenijo orientacijo za gledalca: zgoraj/spodaj, spredaj/zadaj, levo/desno, in ko eden napoveduje naslednjega npr. s kakšnim detajlom, ki jih navezuje, in usmerjajo gledalca v mestu.



Slika 12: Vozel: identiteta in jasnost oblik (prav tam, 124-125).

Mestne četrti so deli mesta, katerih dimenzije so take, da ima gledalec občutek, da vstopa vanjo. So prepoznavne, ker imajo določen karakter, ki jih razlikuje od drugih delov. Večina ljudi gradi podobo mesta na njihovi osnovi. Fizične značilnosti, ki pomagajo definirati mestno četrt, so lahko različne: teksture, prostor, oblike, detajli, simboli, tip gradnje, namembnost, topografija, homogenost fasad, ornamentika, barve, višine, oblike delov, npr. okna, vrata itn. Ne gre samo za oblikovne značilnosti, tudi hrup oz. zvoki so pomembni in pa imena del, npr. cest, ki po imenih predstavljajo neko enotnost. Skratka, tematska enotnost označuje določeno četrt. Robovi mestnih četrti so lahko različni, bolj ali manj definirani in pomagajo poudariti njeno identiteto (slika 12).

33

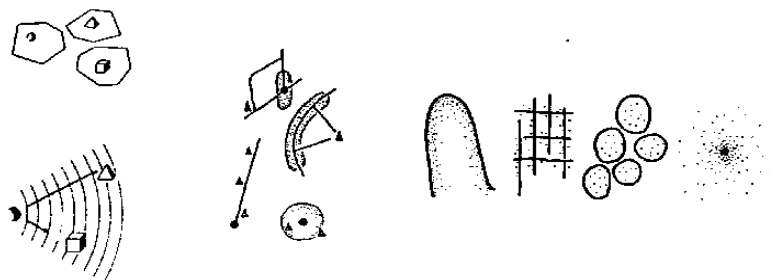
Elementi se spremenijo, če so okoliščine določenega pogleda različne. Tako je avtocesta lahko steza za voznika, kašipot pa za sprehajalca po mestu.

Treba je še pripomniti, da nobena kategorija ne obstaja izolirano od ostalih. Običajno funkcionirajo integrirano, ker je vsaka samo »surovina« mestne podobe v urbanem merilu. Funkcionirajo skupno, kot interakcija elementov. Mestne četrti npr. vsebujejo poti, vozle, mejnike in robove, ki se spreminjajo in dobivajo identiteto, odvisno od dela mesta in načina vzajemnega delovanja z drugimi elementi. Zato avtor meni, da se lahko lotimo mesta kot celote (slika 13) šele, ko pregledamo značilnosti teh elementov.

Raziskave kažejo, da ne obstaja ena sama vseobsegajoča podoba urbanega okolja, ampak skupine podob več ali manj povezanih med seboj. Podobe se v gledalcu porodijo in oblikujejo tudi po »uporabi« mesta: poti so za različne gledalce različne, vendar pa obstaja in prevladuje nekaj, kar bi lahko imenovali topološka stalnica, ki jih povezuje, in na osnovi katere dobivajo vrednost.

Zgodovina človeškega preživetja je zgodovina prilagajanja okolju, diferenciranja in organiziranja zaznav. Zato je poudarek na identifikaciji in strukturnosti mestne podobe korak k pristnejši imaginaciji urbanega okolja. Potrebno je upoštevati ta dejstva, ko se lotimo oblikovanja mesta. Potrebno je razmisliti, kateri elementi pomagajo pri vzpostavitvi reda v celoti. Steze oz. poti morajo imeti

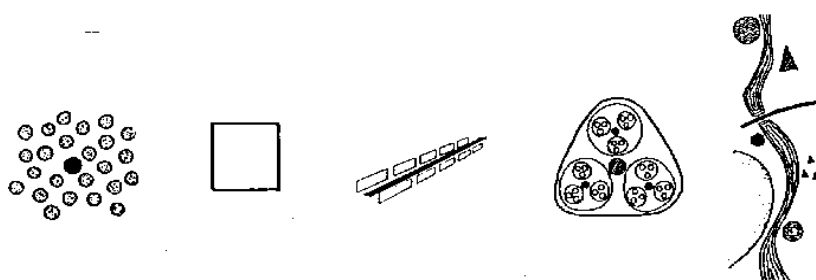
kontinuiteto, določene značilnosti: aktivnost, barve, materiale fasad in tal, zelenje, zvok, vonj in podobno. K sestavljanju urejene podobe pomagajo upoštevanje vizualnih hierarhij med elementi, ritmična razporeditev elementov, poudarek začetka, konca oz. pomembnih točk in križišč na poti in jasna smer. Prav tako, je potrebno premisliti o prej omenjenih značilnostih robov, vozlov in mejnikov in jih upoštevati pri oblikovanju v mestu.



Slika 13: Oblikovanje mesta: kompleks različnih elementov in bogatih medsebojnih odnosov (prav tam, 105, 108, 109).

34

Potrebno je upoštevati določena načela: posebnost oz. jasnost odnosov figura/ozadje, enostavnost oblik, kontrast, kontinuiteto oz. ritem, harmoničnost, dominantnost, jasnost povezav med različnimi deli, smeri, vizualne povezave, gibanje in sekvence pogledov, proporce in nenazadnje tudi simbolične pomene prostorov, imen itn. (slika 14).



Slika 14: Oblikovanje mesta, načela: singularnost, enostavnost oblik, kontinuiteta, hierarhičnost, podrejenost elementov (prav tam, 129, 138).

Potrebno je, da oblikovalec sestavi »vizualni plan«, na osnovi katerega oblikuje in poudari javno podobo mesta. Potrebno je tudi učiti gledalce »gledati in videti« svoje mesto, raznolikosti podobe in povezave med elementi, zato, da zaznavajo čim več, uživajo v njem, ga razumejo in aktivno sodelujejo v njegovem oblikovanju.

Bernard Tschumi: Arhitektura kot dogodek in gibanje

V svojih spisih, nastalih od leta 1975 do danes, Tschumi poskuša predstaviti dvojno bit arhitekture ob koncu dvajsetega stoletja. Izhodiščna točka njegovih razprav je neke vrste »izklopitev«¹ med načini uporabe, oblike prostorov ter družbene vrednote. Meni, da omenjena značilnost, daleč od predstavljanja neke slabšalne ocene, pomeni bistveno značilnost današnje arhitekture. Zanj je velikokrat arhitektura definirana hkrati kot užitek in nasilno nasprotje med prostori in dejavnostmi v njih. Avtor uvaja pojem »arhitekturni užitek« in ga definira kot tisti trenutek, ko se izkušnja prostora »srečuje« in poistoveti s konceptualnimi definicijami prostora.

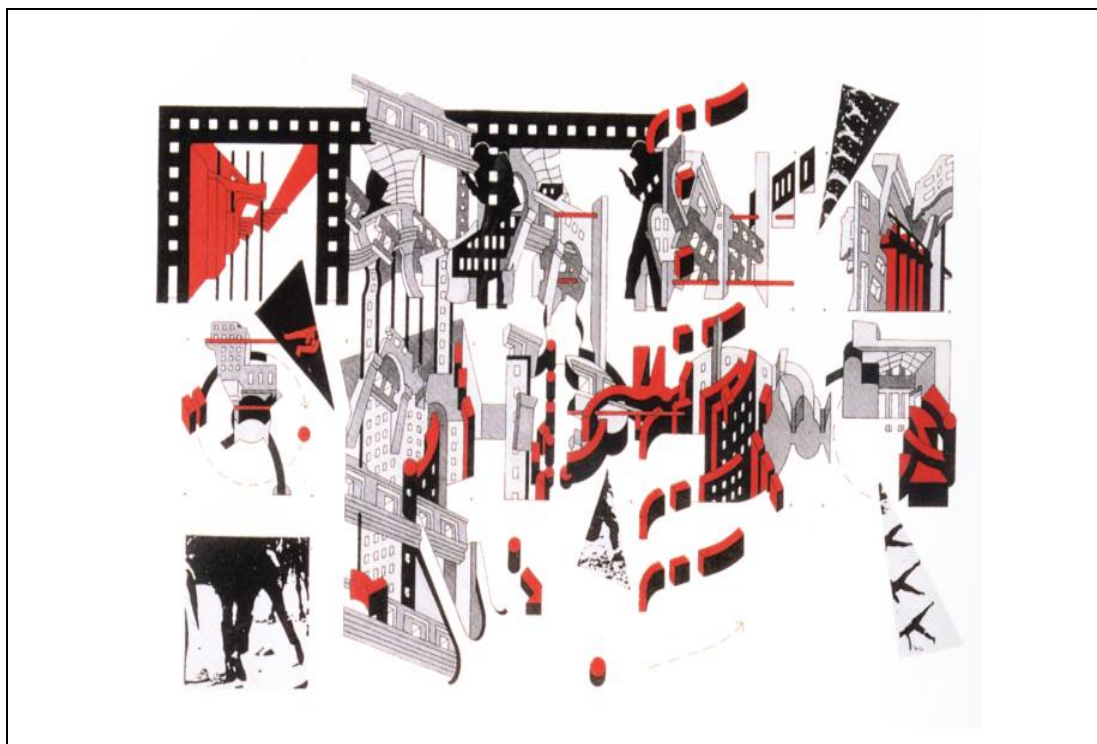
Ob analizi klasičnih vrednot arhitekture, lepota, stabilnost in uporabnost (»venustas, firmitas, utilitas«), avtor predlaga, da bi programatično dimenzijo razširili s pojmom »dogodek« (*event*). Ni arhitekture brez dogodka pravi Tschumi. Arhitektura *je* hkrati prostor in dogodek. Pomembni dejavniki arhitekture so program, funkcija, uporaba in dogodek oz. akcija in gibanje. Odnos med gradnjo prostorov in program ni preprost, predvsem zato, ker so danes vsi programi nestalni že po definiciji. Relaciji vzrok — efekt med zgradbo in njeno vsebino, uporabo in pomenom, avtor ne pripisuje pomena; obratno, meni, da ni več aktualna tema arhitekturnega dela.

Očarajo ga velika mesta zaradi možnosti sodelovanja v nepričakovanih kulturnih oz. družbenih manifestacijah. Meni, da bi bilo smiselno opisati dejavnost arhitekture kot »oblikovanje pogojev« namesto »pogojevanje oblikovanja« (Tschumi, 2001, 6-7), kar bi prispevalo k hitrejšim in učinkovitejšim družbenim spremembam. Zanj je arhitektura še vedno eden od dejavnikov družbenih sprememb.

Arhitekturo sestavljata dva termina, ki sta odvisna drug od drugega, hkrati pa se vzajemno izključujeta: arhitektura je realnost izkušnje in abstraktnost absolutne resnice, ki se pojavlja s čustvi. Ne zmoremo obojega hkrati: izkusiti in misliti o tem kar izkusimo. Koncept prostora ni v prostoru (prav tam, 48-49).

Avtor pravi, da kakršenkoli arhitekturni poseg danes pomeni vedno neke vrste kombinacije različnih elementov, organizirani v kategorije v kompleksnem procesu (pre)oblikovalnih odnosov. Delo arhitekta je torej prav v formulaciji, »invenciji« novih odnosov. Arhitekturo ne zavezuje več kompozicija ali funkcija, ampak dolg in širok seznam spremenljivk, ki omogoča neštete kombinacije. Tako jih je avtor predstavil v *Folies* (sistem oz. mreža točk). V primeru slike 15 gre za dekonstrukcijo celotnega objekta kot primer; v sliki 16 pa o prikazu sorodnih elementov, ki se lahko eventuelno sestavijo v celoto, ker pripadajo sistemu s tem, da jih je mogoče povezovati na različne načine.

¹ Izraz, ki ga avtor uporablja v originalu v angleškem jeziku je »disjunction«.

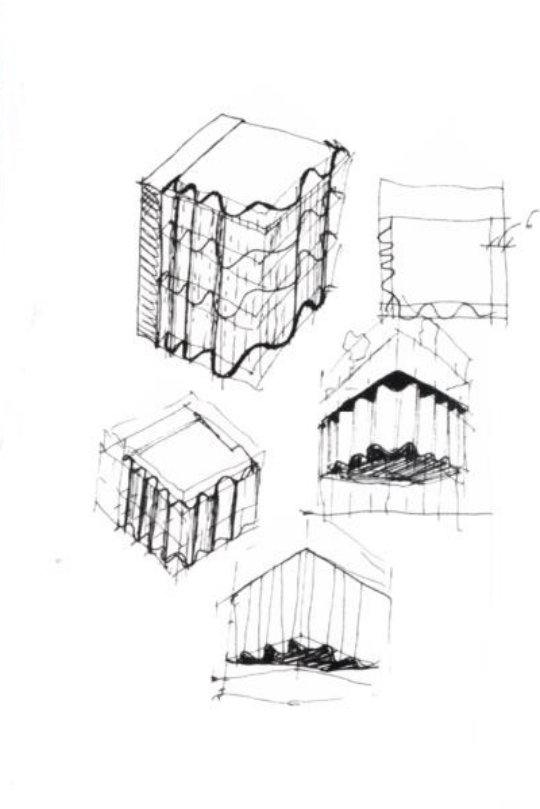
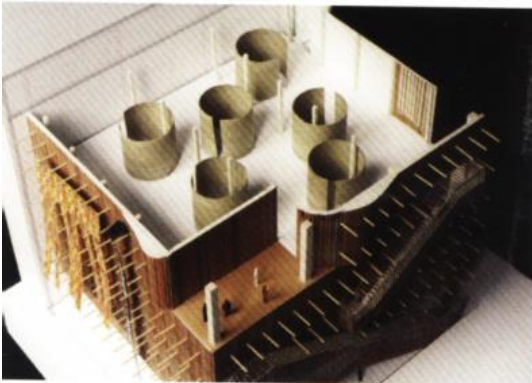
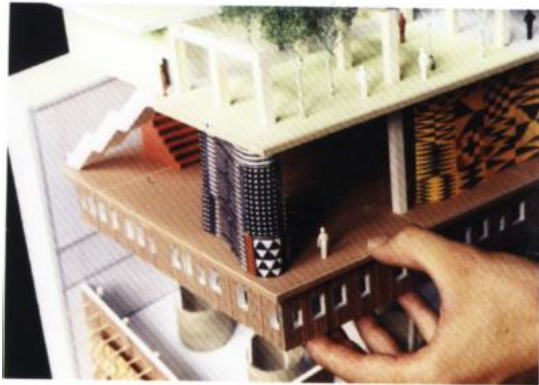


Slika 15: The Manhattan Transcripts 4, blok, dekonstrukcije zgradb (Damiani, 2003, 38).

36

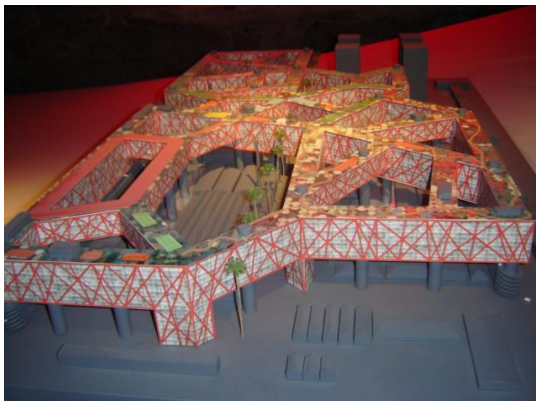


Slika 16: Parc de La Villete, Folie, Pariz, Francija, 1982-1997 (Damiani, 2003, 48)



37

Slika 17: Avtorjeve risbe in maketa za predstavitev projekta Museum for African Art, New York, ZDA, 2000, (Damiani, 2003, 144).

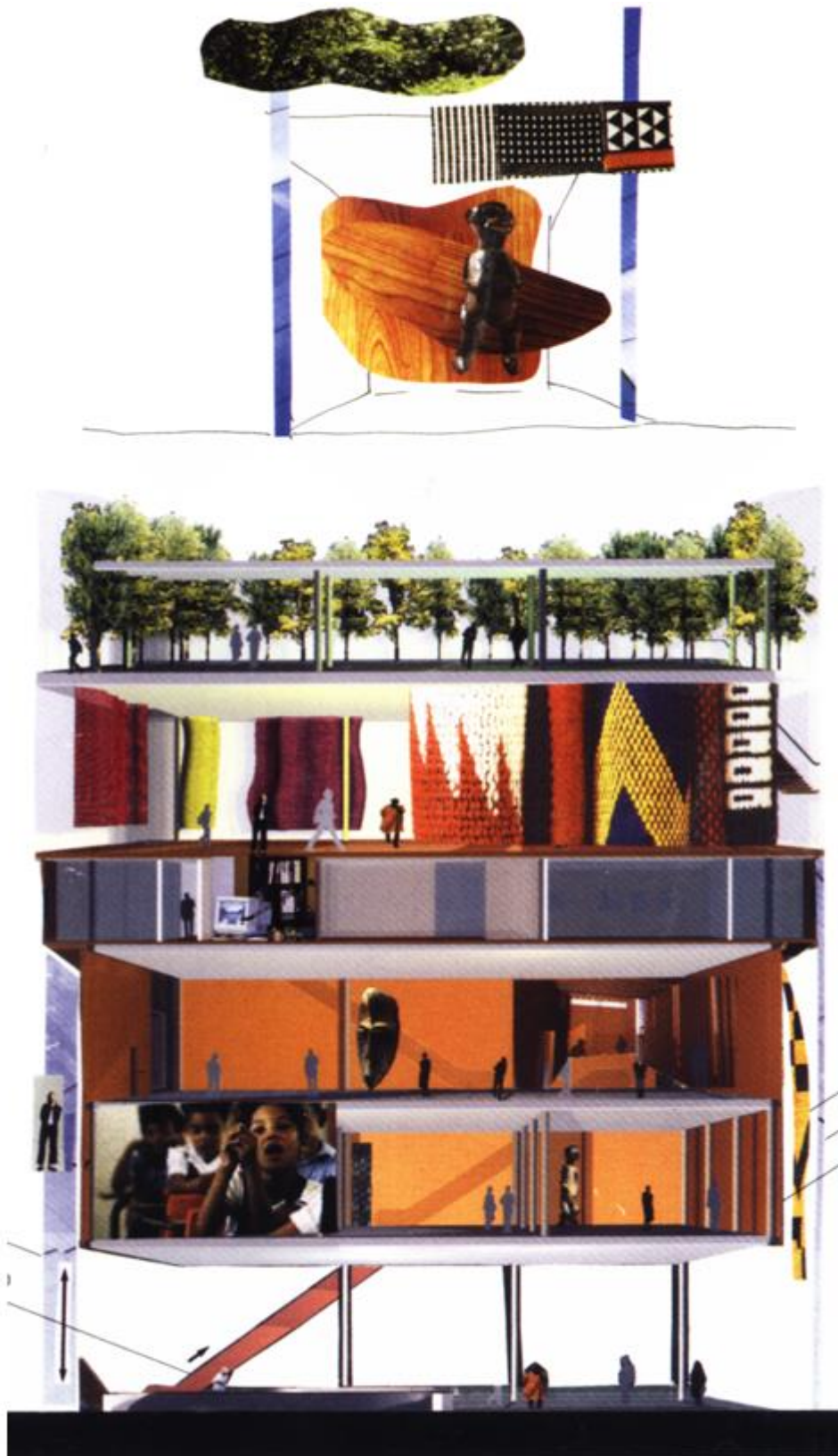


a)



b)

Sliki 18 a) in b): Dva pogleda na delovno maketo, ki jo je B. Tschumi predstavil na 9. Mednarodnem bienalu arhitekture v Benetkah, 2004.



Slika 19: Predstavitev projekta Museum for African Art, New York, 2000 (Damiani, 2003, 145).

Priznati je treba, da odprt, širok, nepredvidljiv in včasih celo šokanten način razmišljanja predstavlja v resnici kompleksno in natančno metodologijo arhitekturnega oblikovanja, v kateri se orisuje poseben odnos med arhitektom, objektom in uporabnikom. Večina Tschumijevih projektov so kolektivni, javni prostori, v katerih avtor išče, kako bi ponudil mnogo več kot zgolj »funkcioniranje« (slike 17, 18 in 19).

Arhitekt in ustvarjanje prostora:

Raziskovanje oblikovnih možnosti in konceptualizacija prostora

Koncept prostora, 999kot ideja, ima svoj zgodovinski razvoj, predstavljen v stalnih transformacijah umetniških oblik.² Argan trdi, da se je ključna prelomnica v konceptualizaciji prostora zgodila z barokom. Do takrat je arhitektura mišljena kot »predstavitev« prostora, predstavitev objektivne realnosti, ki obstoje zunaj človeka. V 17. stoletju se začenja spreminjati mišljenje, da namreč arhitektura lahko določa prostor prek njenih oblik. Arhitekt torej ne predstavlja prostora, ampak ga določa, ustvarja.

Nasprotje med predstavitvijo in ustvarjanjem lahko predstavimo takole: arhitekt, ki predstavlja prostor, ki ga komponira, sestavlja, kombinira in premešča oblikotvorne elemente, v nekem objektivnem prostoru, ki je definiran z jasnimi zakoni, izhajajočimi iz neke objektivne koncepcije sveta, zgodovine in narave. Sistem kozmosa, sistem narave, sistem antičnih arhitekturnih oblik, izraženih v antičnih monumentih in traktatih, sprejetje avtoritete sistema, prostor je »razodeti« podatek. Arhitekt, ki ustvarja, determinira prostor, ne povzame iz repertoarja a priori danih oblik, ampak vsakokrat ustvarja svoje lastne oblike. Oblika nastane v samem umetniškem procesu, ki je vitalni proces. Ne temelji na avtoriteti sistema, ampak na načinu, na metodologiji ustvarjanja in izkustvu. Realnost je izkustvo, obstoj, stalna determinacija prostora, ki ga človek dejansko doživlja, in kjer se giblje. Ta ni umetnost koncepcije sveta, ampak vitalne aktivnosti. Osvobaja se koncepcij sveta, ki jih ustvarja znanost, ki se vse bolj oddaljujejo od vizualnih in čutnih manifestacij.

Nasprotje med predstavitvijo in ustvarjanjem je prehod iz sistematične k metodološki koncepciji sveta, iz kontemplativne k aktivni poziciji, iz metafizične k socialni koncepciji prostora, sintetizira Argan (1982, 12-22).

² P. Collins v knjigi "The Ideals of Modern Architecture – their Evolution, 1750-1950" pravi, da v nobenem traktatu o umetnosti oz. arhitekturi ni omenjen izraz "prostor" v smislu tridimenzionalnosti, vse do 18. stoletja in da se je ta beseda, ki je pred tem redko uporabljena tudi v drugih kontekstih, začela uporabljati s takim namenom šele v sredini 19. stoletja. Če je za nas danes skoraj samoumevno, da lahko govorimo o "renesančnem prostoru" ali o "baročnem prostoru" na podoben način, kakor govorimo o "tej vojni", "oni revoluciji" itn., pomeni, da je bil potreben nek proces konceptualizacije.

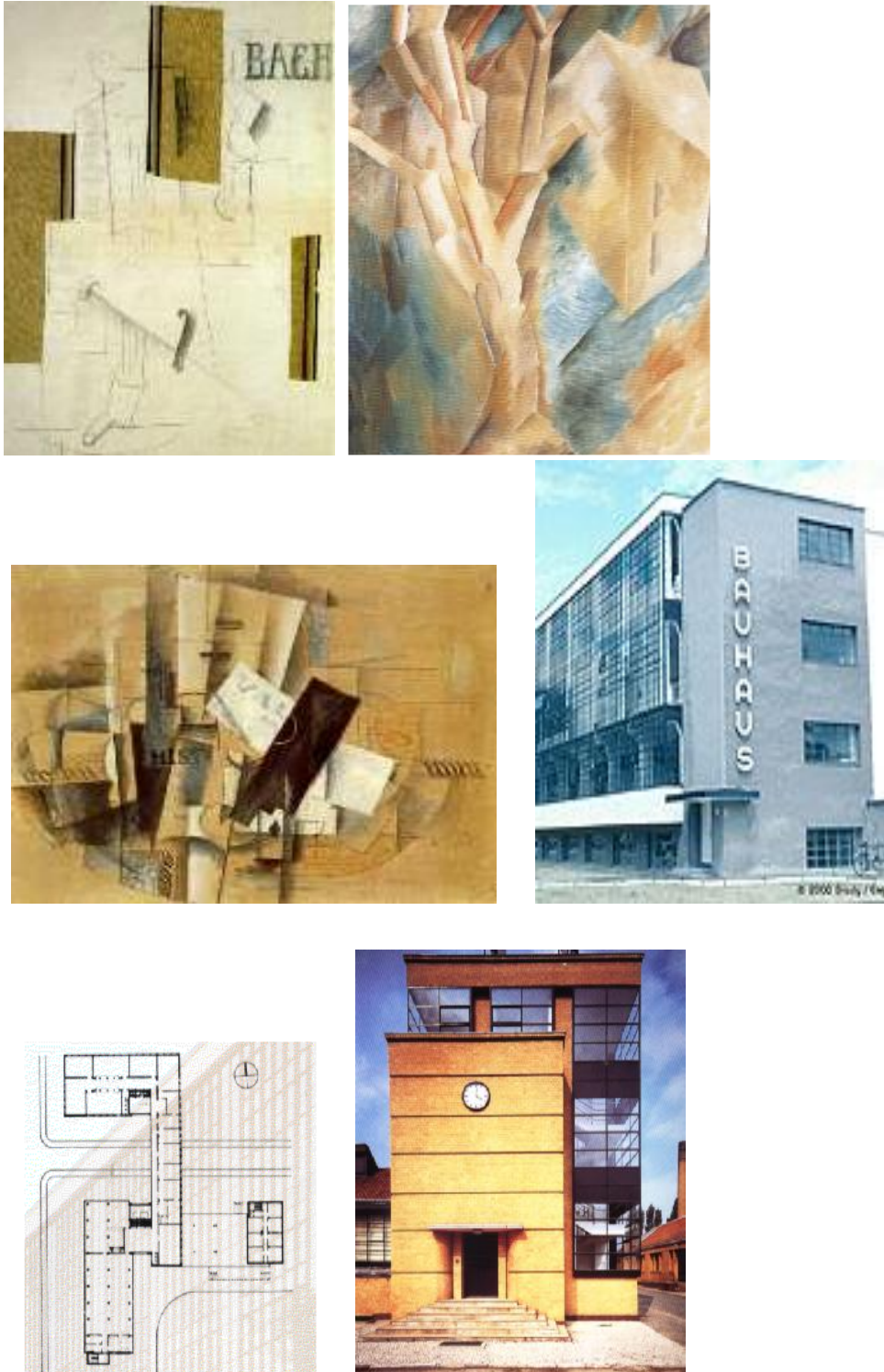
Moderni arhitekt ni več nagnjen h konstrukciji prostora, ampak k fenomenalizaciji prostora, ki označuje neizmerne razsežnosti sveta in vsemu, kar se v njem dogaja. To se pojavlja v umetniškem delu na splošno: jasno je, da ne more vsako delo zaobjeti »celostne neizmernosti«. Kaj se torej pojavlja, fenomenizira? Pojavlja se delček resničnosti, povezan z določenimi dogodki, kraji, situacijami itn. Prostor postane še en podatek in pogoj eksistenci, nerazdvojen od časa. Problem prostora ni več vprašanje strukture univerzuma, sistematične konstrukcije, ampak pogoj za existenco človeka. Koncept prostora odgovarja eksistencialnosti, ne več metafiziki. Prostor ni abstraktna misel, je materialno zgrajen in vsakič novo izkustvo.

Če je iz nekega objektivnega stališča mogoče trditi, da so renesančne »tridimenzije« fiksne pogleda, zdavnaj presežene in da je v zaznavanju prostora moderne že vključena četrta dimenzija časa kot nujna komponenta, moramo upoštevati zanimivo pripombo, ki jo oblikuje de Fusco. Avtor pravi, da je kubizem ruptura z renesančno perspektivo. Na tak način se trem dimenzijam, ki so veljale toliko stoletij, doda še ena — čas. To je povzročilo, da so arhitekti v svojih raziskavah o prostoru začeli razmišljati v terminih volumna, prostora definirane s površino, in ne več v terminih mase in kompaktnosti (1984, 222).

40

Vemo, da koncept prostora, ki ga likovna umetnost na splošno ustvarja in definira, estetski prostor, migrira oz. se izraža tudi v arhitekturnem prostoru. Brez slikarske izkušnje G. Braqueja ne bi bilo Bauhauza (slika 24). Jasno je, da več kot tesne povezave obstajajo med energijo ekspresionizma in delom arhitektov kot sta E. Mendelsohn in H. Scharoun (slika 25); neoplasticistično oblikovanje pa je neposredno prisotno v delih G. Rietvelta in M. van der Roheja, model za večino arhitektov informacijske dobe (slika 26). Tako v delih Z. Hadid beremo K. Malevicha in suprematizem (slika 27), pri F. O. Gehryja pa U. Boccionija (slika 28), pri P. Eisenmamu, G. Ballo in zgodnjega M. Duchampa (slika 29) (Prestinzenza Puglisi, 1999, 25-26). Fluidnost, metaforičnost, simboličnost in neskončne prostorske povezave, ki jih predlagajo W. Kandinsky, J. Miro in P. Klee je nemogoče konceptualizirati, še manj pa materializirati brez informacijske tehnologije, pravi Saggio (1999, 86). Torej, gre za izredno pomembne možnosti, ki dodelijo stvarnost predstavam estetskega prostora na vseh oblikovalnih področjih.

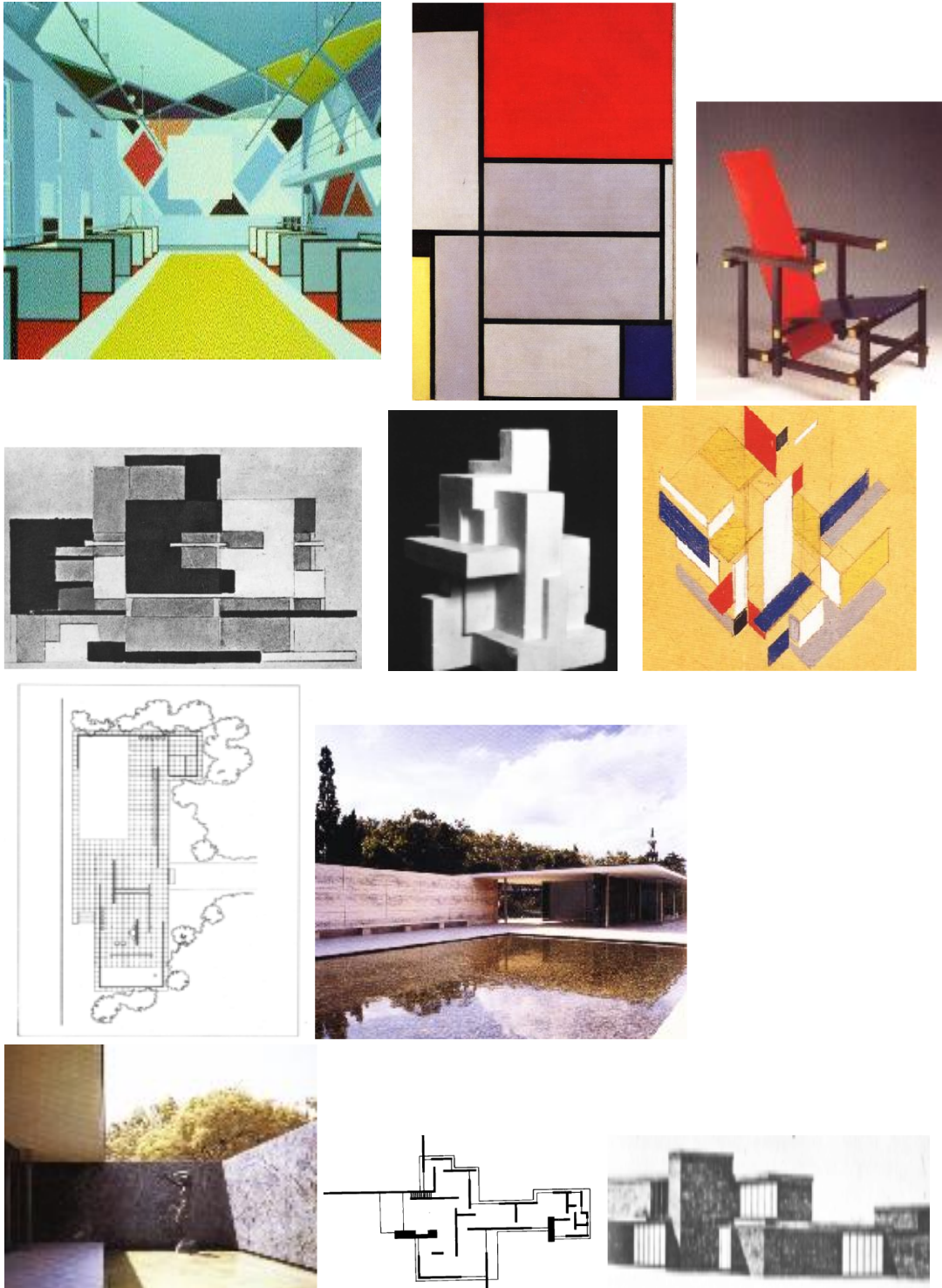
Sodobni arhitekt informacijske dobe govori o prostoru v terminih nove vrste »preprostosti«, saj verjame, da se kompleksnost ne more izražati v terminih geometrije ali bolje rečeno, geometrijska kompleksnost in njena transformacija ni več osnovni način izražanja arhitekture.



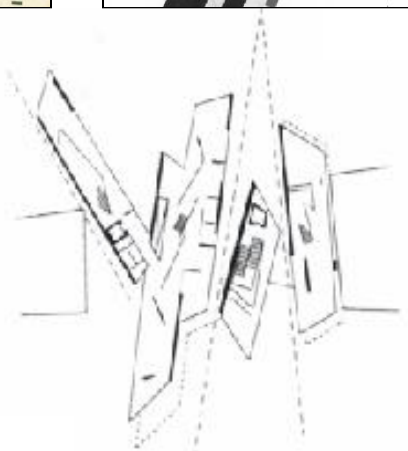
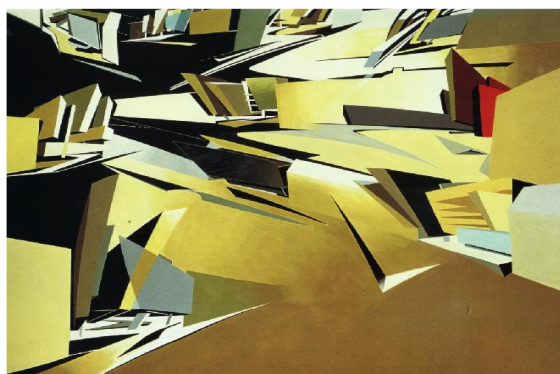
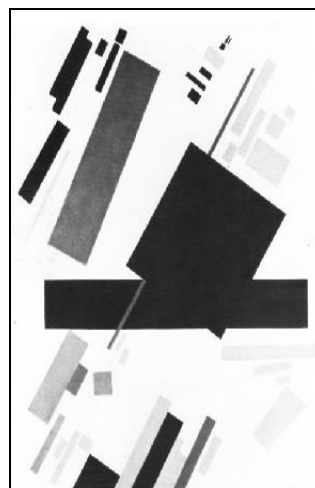
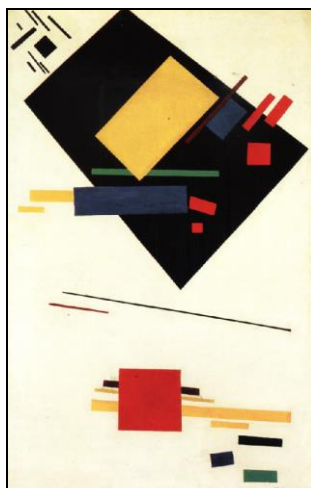
Slika 20: Brez slikarske izkušnje G. Braqueja si težko zamislimo Bauhauza: od zgoraj navzdol in iz leve proti desni: Braque, G., Tihožitje BACH, 1912, Hiše in drevesa, 1909, Miza, 1913; Gropius, W., fasada in tloris Bauhausove šole v Dessau, 1925-26, fasada poslovne zgradbe Fagus v Alfeldu, 1911-14 (Papadakis, 1989, 14-17, Deicher, 1995, 32, Baborsky, 2001, 106-110).



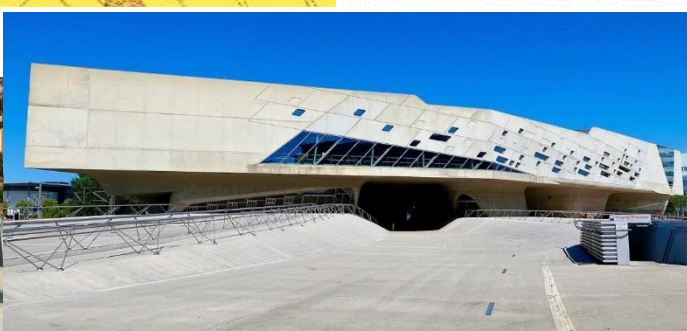
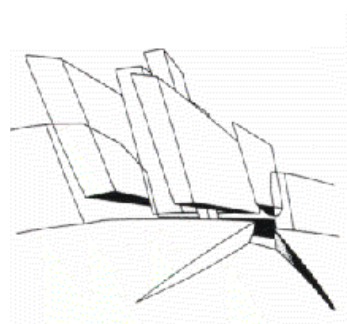
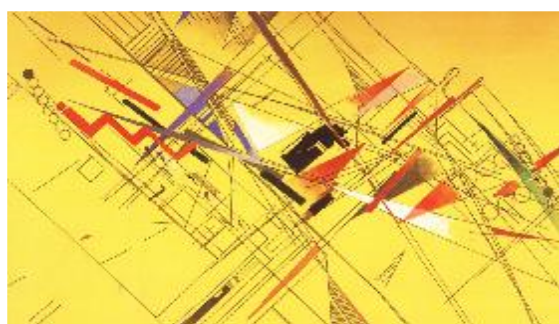
Slika 21: Obstajajo tesne povezave med delom ekspresionističnih slikarjev in delom arhitektov kot sta H. Scharoun in E. Mendelsohn: od zgoraj navzdol in iz leve proti desni: Marc, F., Štirje modri konji, detajl, 1913; Kirchner, E. L., Družina, 1911; Scharoun, H., eksterier in interior Berlinske filharmonije, 1956-63; Mendelsohn, E., Einsteinturm v Potsdamu, 1920-24 (Lynton, 1994, 37, 44, Tafuri; Dal Co, 1982, 162, De Fusco, 1984, 253, Baborsky, 2001, 178).



Slika 22: Neoplasticistično oblikovanje pa je neposredno prisotno v delih G. Rietvelta in M. van der Roheja: od zgoraj navzdol in iz leve proti desni: Van Doesburg, T., Cafe d'Aubette, interior, 1926-28; Rietvelt, G., Rdeče modri stol, 1917-18; Mondrian, P., Slika I, 1921; Van Doesburg, T., študija fasade, 1923, hiša Van Doesburg, študija, 1923; Vantongerloo, G., Konstrukcija volumetričnih povezav, 1924; Van der Rohe, L. M., Nemški paviljon na mednarodni razstavi v Barceloni, eksterier, tloris, 1929, študija za hišo iz opeke, 1923 (Deicher, 1995, 54, Moszynska, A., 1990, 87, 44, Tafuri; Dal Co, 1982, 111, Deicher, 1995, 64, Moszynska, A., 1990, 90, Tafuri, Dal Co, 1982, 137,139, Baborsky, 2001, 182, 183, De Fusco, 1984, 342).



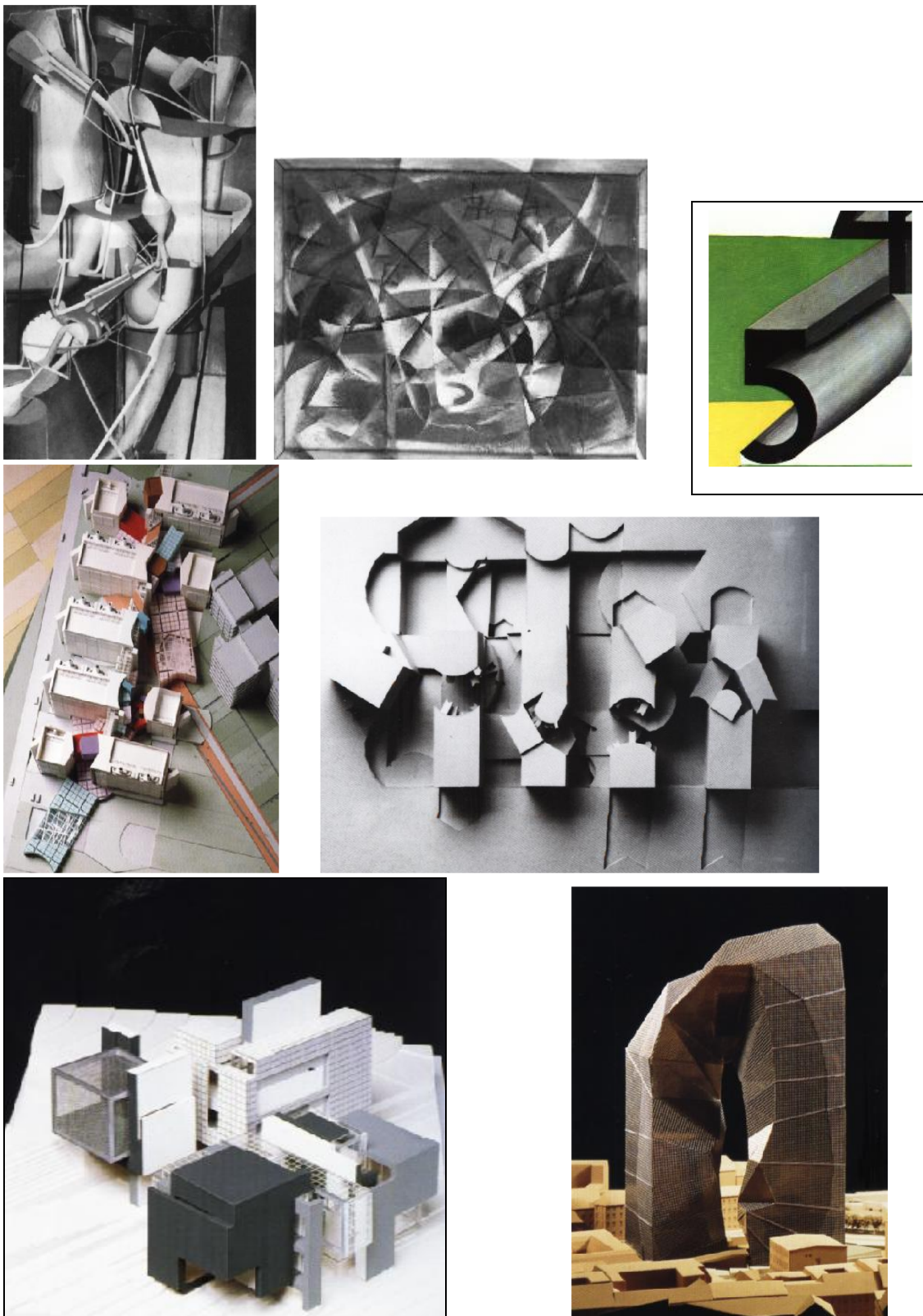
44



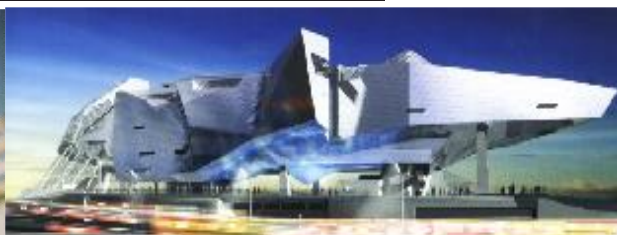
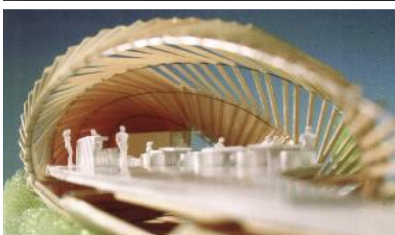
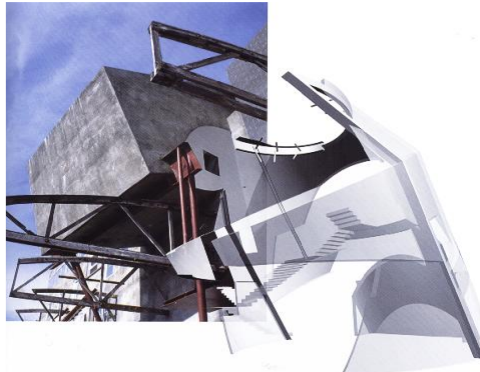
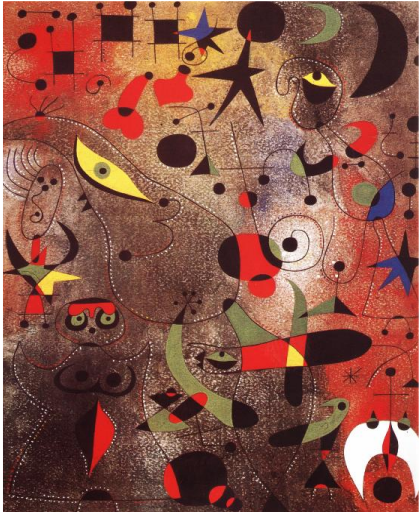
Slika 23: V delih Z. Hadid beremo Maleviča in suprematizem; od zgoraj navzdol in iz leve proti desni: Malevich, K., Brez naslova, 1915, Dinamični suprematistični arhitekton, 1924-26, Suprematistična slika, 1916; Hadid, Z., študije risbe, (Moszynska, A., 1990, 59, Papadakis, 1989, 36, Lynton, 1994, 79, Betsky, A., 2002, 50, 53).



Slika 24: Pri delih F. O. Gehryja beremo Boccionijevo slikarsko izkušnjo: od zgoraj navzdol in iz leve proti desni: Boccioni, U., študija za sliko, 1911, Dinamizem konja v gibanju, 1914-15, Elastičnost, 1912; Gehry, F. O., zgradba MIT Computer Science, Massachusetts, Disney Concert Hall v Los Angelesu, eksterier, 2003 (Lynton, 1994, 91, Moszynska, A., 1990, 31, Lynton, 1994, 96, Sudjic, 2002, 20, Mathewson, 2004, 60).



Slika 25: V delih P. Eisenmana beremo Ballo in zgodnjega Duchampa, od zgoraj navzdol in iz leve proti desni: Duchamp, M., Nevesta, 1912; Balla, G., Abstraktna hitrost + zvok, 1913-14, Zaljubljene številke, detajl, 1912; Eisenman, P., Biocentrum, Frankfurt, 1986-87, Hiša X, 1975, Hiša Reinhardt, 1992 (Moszynska, A., 1990, 35, 30, 26, Eisenman, 1999, 224, 200, 220, 232).



Slika 26: Fluidnost in neskončne prostorske povezave na slikah J. Miroja, P. Kleeja in W. Kandinskega je v arhitekturi nemogoče materializirati brez informacijske tehnologije, kot v primeru dela arhitektov T. Ito, E. O. Moss, C. Himmelblau in D. Libeskind, med drugimi, od zgoraj navzdol in iz leve proti desni: Miró, J., Ozvezdje: zbuditi se ob zori, 1941; Klee, P., Hitre in stranske ceste, 1929; Kandinsky, W., Improvizacija, 1914; Owen Moss, E., Pittard Sullivan — detajl, 1998; Ito, T., Vrt Torrevieja; Himmelblau, C., Muzej v Lyonsu, Libeskind, D., Muzej v Denveru (Mink, 1993, 70, Partsch, S., 62, Düchting, 1993, 54, Steele, 2001, 163, Sudjic, 2002, 33, 15, Forster, 2004, 47).

Ideal ustvarjanja arhitekture je raziskovanje nevtralnega, homogenega, aperspektivnega prostora; prostor, ki je prozoren, prav za prav minljiv. Projekti so nasprotje monumentalni trajni arhitekturi, pravi T. Ito, eden od mojstrov nove arhitekture (Prestinzenza Puglisi, 1999, 18). Oblika je dematerializirana, konstrukcija izgublja solidnost, trdnost. Oblike so lahko organske narave, programirana arhitektura poudarja površine, ne pa strukture: površina je lupina in struktura istočasno. Ne gre za statične inertne oblike, ampak za plastičen, fleksibilen in dinamičen prostor. Vse to je mogoče tudi zato, ker računalnik omogoča raziskovanje novih konstrukcijskih procesov, materialov in postopkov gradnje. Računalnik je torej stroj, ki lahko zelo hitro izvede zelo kompleksne oblikovne operacije. Arhitekturo se ne predstavlja več nujno s statičnimi konvencijami kot so tloris, naris in prerez. Stavbe se danes lahko oblikujejo tridimenzionalno tako za primer prototipa kot za končno realizacijo in nastaja nov odnos med pojmi konceptualizacija in izdelovanje, produkcija in gradnja, numerični podatki in izkušnja prostora. Zid postaja filter informacij, kot neke vrste televizija; tisti, ki uporablja prostor pa sprehajalec, ki pobira informacije. Zid ni več element, del abstraktnega geometričnega konstrukta (prav tam, 62). V odnosu do narave gre za arhitekturo, ki išče popolno integracijo.

Razumevanje arhitekturnega prostora pri otroku

Za mnoge posameznike ima otroška izkušnja prostora pomembno vlogo pri identiteti odraslega človeka. Občutki povezave in pripadanja prostoru se povečujejo, ko se ljudje starajo je identifikacija s prostorom, v katerem je človek preživel otroštvo, močnejša od tiste, oblikovane pozneje v življenju. Spomini lahko obujajo močna čustva in močno vplivajo na identiteto odraslih oseb. Če so se odrasli odselili proč od kraja njihovega izvora, so po navadi nagnjeni k razmišljanju o spominih na kraj otroštva bolj kot na okolje, ki jih pozneje obdaja.

Poizvedbe o odnosu otrok do prostora opisujejo nezavesten, neobremenjen pristop. Fizično okolje pa otrok ceni po tem, kaj lahko v njem stori, ne pa samo po sebi ali zaradi družbenega pomena. Različne študije so tudi opredelile skupne teme pri otrokovem angažiranju v prostoru. Te vključujejo otroško prednostno izbiro naravnega okolja pred tistim, ki ga je oblikoval človek, otroško čutno sodelovanje in sprejemanje okolja in prostora, željo po raziskovalni igri v prostoru, ki jo otroci čutijo kot samo po sebi prijetno in samostojno učno aktivnost, in otroško uporabo prostora za izražanje čustev.

Ambivalentnost okolja je v tem, da okolje ni le prostor zaščite in varnosti, temveč tudi temelj človekovega čustvenega, psihičnega in kulturnega razvoja. Številne študije na temo otroške uporabe prostora pripisujejo prostorsko pripadnost spodbujanju človekovih razvojnih procesov, ki jih prostor kot tak podpira. Prostor pomeni možnost, ki jo fizično okolje ponuja otrokom za uresničitev razvojnih prizadevanj za obvladovanje določenih veščin. Pomen prostora je osredotočen na prijetne občutke, ki se porajajo v razvoju samostojne igre in raziskovanja.

Razvojna naravnost k senzorični integraciji in prizadevanje za pridobitev informacij o okolju podpirata povečano pozornost do prostora v otroštvu. Razvojni premik v zgodnji adolescenci, ki poteka v smeri večjega kognitivnega sodelovanja s svetom in ne več zgolj senzoričnega spoznavanja, zatemni pomen čutnih zaznav. Pred pojavom abstraktnega mišljenja v adolescenci so čutne zaznave bolj živahne in otroku prijetne. Zato je spomin na prostore otroštva tako močno povezan s kontekstom intenzivne senzorične zavesti. Povezanost s prostorom nastaja skoraj izključno na podlagi razvojnih procesov v otroštvu. Nekateri trdijo, da otroška prednostna izbira naravnega okolja kot prostora igre predstavlja univerzalno razvojno potrebo.

Zavedanje prostora ni konkretno vključeno v nas same, temveč je naučen sklop dejavnosti, ki jih izvajamo. Te dejavnosti nam pripomorejo, da sebe primerjamo z okoljem, ki nas obdaja. Ob teh primerjavah so ključnega pomena naša čutila, spomin in zavest. Zavest o prostoru pomeni jasen občutek posameznika o svoji lokaciji. Poglavitni element je občutek orientacije, ki poteka s primerjavo (predvsem vidnih) zaznav prostora. Tem zaznavam pa sledijo še dotik, sluh in voh. Pomembno vlogo pri

zaznavi prostora ima tudi zveznost pogleda ali prekinitve pogleda. Ob teh prehodih med zveznostjo in prekinitvijo so trenutki razmišljanja, ugibanja in odločanja o novih dejanjih. Otrok med skrivanjem se skriva v sliki iskalca, iskalec mora poiskati skrivajočega. Med tem procesom poteka intenzivno primerjanje vsaj dveh predstav, prva je spominska slika iskanega in druga je celotna slika pogleda, ki ji sledi hipno usklajevanje med dvema predstavama.

Morda najbolj zanimiva izkušnja za razumevanje, kako otrok zaznava razsežnosti prostora, je kot odrasli obiskati prostor, kjer smo stanovali v otroštvu in ga od takrat nismo videli. Ko preživimo različna življenjska obdobja v istem prostoru, rastemo v njem, se po navadi ne zavedamo, kako se naše telo spreminja v odnosu do prostora. Razlike so najbolj očitne v odprtem prostoru. Naenkrat opazimo, da se višina očišča spremeni, prostori, ki so nam delovali kot zelo veliki, se pomanjšajo. Detajli, teksture površin, tal, zidov, potke mravelj na travniku, višina in oblika dreves so popolnoma drugačni kot v našem spominu. Večina razlag razumevanja prostora se nanaša na zaznavanje odraslega človeka.

Pri otroku pa so zaznave pogojene s stopnjo njegovega razvoja. Piaget in Inhelder (1990) govorita o šestih stopnjah razvoja. Razlikujeta stopnjo refleksov, prvih motoričnih navad in senzomotorične inteligence (do drugega leta starosti), sledi stopnja intuitivne inteligence (od drugega do sedmega leta starosti), nato govorita o stopnji konkretnih intelektualnih operacij (obdobje se začne med sedmim in osmim letom in traja do enajstega ali dvanajstega leta), ob koncu te stopnje se začne stopnja abstraktnih intelektualnih operacij (puberteta). Pravita, da na začetku razvoja obstaja za otroka toliko medsebojno nekoordiniranih prostorov, kolikor je čutov – slušni, vidni, tipni prostor, vsak izmed njih je osredotočen na svoje gibe in aktivnosti. Vidni prostor za otroka še nima globine, ki jo bo dobil pozneje. Konec drugega leta otrok razume celoten prostor, ki vključuje posamezne prostore in posamezne objekte v celoti ter s tem tudi otrokovo lastno telo. Razumevanje prostora pri otroku je posledica koordinacije gibov. V tem se vidi tesna povezava med razvojem razumevanja prostora in razvojem senzomotorične inteligence. Razdalja loči objekte in jih tudi povezuje. Skupaj z vidom in tipom, tudi vonjem, okusom in senzibilnostjo kože mu obogatijo razumevanje sveta in njegov prostorski značaj. Otrok prostor zaznava, ker se lahko giblje, kar mu omogoča različne načine spoznavanja. Torej, zaznava in počutje v prostoru sta izkušnja, ki za otroka vselej implicira zmožnost spoznavanja iz stvari, ki jih doživlja. Pravzaprav pomeni aktivno angažiranost na temelju doživljanja: ne spozna nobene stvari same po sebi, spozna realnost okrog nje in preizkuša lasten položaj v odnosu do stvari. Na začetku življenja je usmerjen sam vase, v mamo, ki je neločljiv del, manj pa v zunanji svet. Počasi se prepozna v svoji posebnosti in v odnosu do objektivnega sveta, ki je zunaj njega. Pozneje izraža zanimiv odnos do lastne hiše, ki pomeni več kot le zidove, hiša je prostor, kjer se v največji meri odvija življenje. Hiša je omejen in zaščiten prostor, središče življenja in

prostor zbiranja. Takšno razumevanje hiše otrok poda v svojih izdelkih likovnega izražanja, v katerih poskuša podati odnose med posameznimi prostori in oblikami v prostorih.

Kmalu se kot pomemben dejavnik pri ločevanju predmetov pojavi smer oziroma presojanje smeri oblik. Možnost presojanja smeri oblik otroku omogoči, da začne ločevati predmete med seboj. Piaget in Inhelder (1990) pravita, da se otrok v obdobju senzomotorične inteligence že znajde v poznanem okolju, npr. v stanovanju ali na vrtu. Otroci med četrtem in petim letom starosti so že sposobni prehoditi desetminutno pot iz šole in nazaj. Ko jih prosimo, da to pot predstavijo s pomočjo modela oz. makete, niso sposobni rekonstruirati topografskih odnosov, ki jih v akciji ves čas uporabljajo. Njihovi spomini so na neki način motorični, zato jim ne uspe, da bi sočasno rekonstruirali celoto. Šele v naslednjem obdobju lahko otrok s pomočjo reverzibilnih miselnih operacij dojame, kakšni so predmeti videti nekemu, ki se nahaja drugje.

Če je zgodnejših obdobjih otrok likovni prostor uredil tako, da ga je dosledno zapolnjeval in se pri tem ukvarjal predvsem s pozitivnim slikovnim prostorom, postane pomemben tudi negativni prostor, ki mu bo omogočil, da vzpostavi odnos med upodobljenimi predmeti. Nekateri kritiki Piagetevih spoznanj pravijo, da se je pri preučevanju otrokovega razumevanja prostora omejil na merjenje prostorskih zmožnosti z reševanjem nalog na papirju ali na površini mize in je s tem zanemaril otrokovo razumevanje širšega prostorskega okolja (Gardner, 1993). Otip se povezuje z usmerjenim gibanjem, korakom. Oba služita oblikovanju preglednega prostora, predmetov in okolja že v otroštvu. Oba sta vezana na zaporednost v prostoru in času ter združujeta čas in prostor v zaznavanju. Že majhni otroci pri nalogah prostorske orientacije uporabljajo prostorske predstave. Že triinpolletni otroci uporabljajo dinamične predstave, ko se v kontekstu nalog prostorske orientacije spodbuja fizično gibanje. Tudi če stvari ni, prostor za tip z gibanjem vselej obstaja. Z vidom ne ozaveščamo stikov s stvarmi, s tipom pa je obratno: samo ko zavestno vzpostavljamo stik z nečim, čutimo, da tipamo. Roka pozna tri razsežnosti, ne pa točke gledišča. Rezultat je, da stvari vizualno niso locirane v neodvisnem obstoječem prostoru, ampak je prostor odnos med stvarmi in ne obstaja brez njih. Otrok z gibanjem raziskuje in spoznava prostor, pridobiva nove izkušnje in si izoblikuje vedno boljše prostorske predstave. Z njegovim razumevanjem prostora je tesno povezana njegova predstavitev tridimenzionalnega prostora na ploskvi. Pri tem je zanimivo, da se npr. šestletni otroci lahko zelo dobro znajdejo v novem prostoru, imajo pa težave, ko morajo prostorsko ureditev opisati ali upodobiti v obliki skice, torej na ploskvi.

Prikazovanje prostora na ploskvi z otrokovim likovnim razvojem se spreminja, saj otrokova risba ni projekcija resničnosti, ampak predstavlja stopnjo vidnih doživetij. V začetni fazi prikazovanja prostora otrok prikaže svoje razumevanje prostorskih odnosov, označi manjši prostor in si poskuša razložiti kompleksne odnose ter njihovo

organizacijo (npr. odnos notranjih prostorov hiše v transparentnem prikazu), pozneje se pokaže težnja po perspektivnem upodabljanju. Pri igrah oz. dejavnosti, kjer posega v realen prostor, otrok sreča nov izziv, saj oblikuje tridimenzionalen prostor in ga spreminja, preoblikuje, načrtuje ter hkrati spozna. Otrokovo dožemanje in razumevanje prostora se pokaže v njegovi predstavitvi prostora na ploskvi, ki se spreminja z njegovim razvojem. Muhovič (1990) pravi: »Če torej otrok v realnem prostoru ne more razdreti npr. hiše, da bi spoznal in razumel funkcionalne odnose med njenimi deli, če tega prav tako ne more napraviti s človeškim telesom in še s številnimi predmeti in pojavi prostora, pa to lahko stori v simboličnem likovnem prostoru.«

2. RAZVOJ USTVARJALNOSTI V PROSTORU

Razvoj ustvarjalnosti je ključni cilj likovne vzgoje. Pomemben cilj, ki ga izrecno izpolnjujejo umetniški predmeti v šoli. Ustvarjalnost je pojem, ki ga marsikdo poistoveti z izvirnostjo. Da so izvirni lahko le nekateri izbranci je mit, ki še vedno kroži v našem vzgojno izobraževalnem prostoru in zato se premalo posvetimo raziskovanju dejavnikom, ki ustvarjalnost sprožajo in pomagajo razvijati.

Sodeč po nekaterih študijah »Nove tehnologije bodo močno spremenile naravo dela na vseh področjih in v vseh poklicih (Schwab, 2016, 48).« »Četrta industrijska revolucija, ki vključuje razvoj in do nedavnega nezdružljiva področja kot so umetna inteligenca in samoučeči se stroji, robotika in nanotehnologija, 3-D printanje, genetiko in biotehnologijo, prinaša dolgoročne in vseobsegajoče prelome, ne le v svetu poslovnih modelov, ampak tudi na trgu dela. V naslednjih petih letih se bomo soočili z ogromnimi spremembami v naboru spretnosti, ki bo izoblikoval povsem novo pokrajino.« (Poročilo Future of Jobs, World Economic Forum, 2020). Vprašamo se lahko, ali znanje in spretnosti, ki jih danes ponuja naš sistem šolanja bodo kos temu izzivu. Ustvarjalnost, kot življenjska potreba vsakdanjega življenja bo pogoj brez katerega se bodo učenci težko vključili v hitro razvijajočem se svetu na vseh področjih. Enako velja seveda za učitelje. Zato je to prvo in ključno poglavje v teh zapisih.

53

Glede na širino področja arhitekturnega oblikovanja, ki vključuje različne probleme, tako o estetskem kot funkcionalnem vidiku likovnega izdelka, razmišljanje o specifičnih likovnih motivih, ki so specifični za to področje, možnost uporabe dvodimenzionalnih ali tridimenzionalnih modelov za predstavitev rešitev likovne naloge in s tem, transfer znanja iz drugih predmetov, uporabo različnih likovnih materialov sestavljenih v celoto, področje nudi veliko iztočnic za ustvarjalno delo.

Vsekakor je potrebno poznati pomen pojma ustvarjalnosti in konkretne načine, kako načrtovati pouk, ki pripomore njenemu razvoju. Vsako likovno izražanje ni samo po sebi ustvarjalno. Potrebno je, da vzpodbuja določene dejavnike njenega razvoja.

Definicije ustvarjalnosti

Ustvarjalnost kot pojem v strokovni literaturi ne pozna enostranske definicije in opredelitve.

Trstenjak (1981), meni da se prva sistematična raziskava o ustvarjalnosti začne pravzaprav šele z J. B. Guilfordom, zato se s pojmovnim razčlenjevanjem ustavi prav pri njemu. Pri J. B. Guilfordu se namreč ustvarjalnost krije z divergentnim mišljenjem, vendar ne docela. Po njegovem ustvarjalnost vsebuje tudi množico kovergentnih miselnih funkcij. Divergentno mišljenje izhaja iz odprtih vprašanj, ki dopuščajo več pravih rešitev.

F. Barron vidi ustvarjalnost v zmožnostih, nekaj novega priklicati v življenje, česar prej še ni bilo; v jedru je zanj ustvarjalnost isto kakor izvirnost.

J. F. Flanagan opredeli ustvarjalnost podobno: ustvarjalnost se pokaže v tem, da prenese nekaj novega v stvari; poudarek je tu v novosti – kakor dobesedno pripominja – kjer še prej te nove ideje ali proizvoda sploh ni bilo.

B. Ghiselin pravi, da je ustvarjalni proizvod tisti, ki je v trenutku njegove prikazni v umu nov, v tem pomenu, da je enkratno, brez specifičnega predhodnika.

E. P. Torrance, ki je na tem področju izpolnjeval Guilfordove postopke je ustvarjalnost mimogrede opredelil kot »oblikovanje in testiranje hipotez«. Ker se je hotel v svoji metodi okoristiti z otroško radovednostjo, mu je to dalo pobudo za »test vprašanj in ugibanj«; pri tem ima otrok nalogo postavljati (oblikovati) vprašanja in ugibanja (domneve), kaj bi utegnilo biti vzrok in posledica slik, ki jih uporabijo pri testu.

N. Kaplan postavlja ustvarjalnost v neposredno nasprotje s produktivnostjo; pri tem je lahko kdo produktiven, a ni ustvarjalen in obratno.

M. I. Stein vidi v ustvarjalnosti proces, ki gre v smeri novega dela, tako da je sprejemljivo ali koristno ali zadovoljivo za določeno skupino ali pa jo celo preživi za določen čas. Po njegovem je vsaka ustvarjalna dejavnost proces socialne interakcije.

E. Hilgard, ki je kot teoretik učenja poučeval zlasti razmerje med reševanjem problemov in ustvarjalnostjo, je prvi poudaril, da gre pri ustvarjalnosti predvsem za odkrivanje, se pravi postavljanje, odpiranje problemov, ne pa za njihovo reševanje.

Tako je po njegovem reševanje problemov samo ena stran ustvarjalnosti, ki jo pokažemo (uveljavimo) z uvidevnostjo in prestrokturiranjem problema. Prvi je opozoril, da je odločilno pri ustvarjalnosti problem sploh odpreti, odkriti, postaviti, ne pa že postavljen problem reševati.

54

Ko poskušajo analizirati pomen ustvarjalnosti kot koncept tesno povezan z vzgojno-izobraževalnim procesom, prvo vprašanje, ki se odpre je njegova opredelitev.

Pravzaprav je beseda ustvarjalnost večkrat bila uporabljena v različnih kontekstih in s pomeni, ki ne nujno opisujejo predmete in postopke na podoben način, ali v kakršnih koli medsebojnih odnosih. Velikokrat je opisujejo kot romantični koncept povezan z idejami novosti in izvirnosti. Ustvarjalnost je povezana tudi z besedami, kot sposobnost, spretnost, oblikovanje, razmišljanje, rodovitnost, genij, domišljija, genialnost, iznajdljivost, inovativnost, izumiteljstvo itn. Te opredelitve ne skrivajo osnovno idejo »napredka«, ki je še posebej od ilustracije naprej, tako pogosto prisoten v skoraj vseh naporih zahodne kulture. S tega vidika, če ni inovacij v vseh vidikih dela, zadeva samodejno izgubi svojih izvirnih lastnosti, ker ne predstavlja stopnjo napredka na določenem področju. Nek izdelek, ki je plod ustvarjalnosti mora izkazati prisotnost novih, svežih, nenavadnih idej, in biti drugače kot ostali iz vrste oblikovan predmet. Ustvarjalnost kot rezultat teh predstav, bi lahko razumeli kot znak »odlične kakovosti«, celo kulturne superiornosti.

Ne vse opredelitve se osredotočajo na ustvarjalnost iz vidika rezultatov. Kljub dejstvu, da so te definicije vedno aktualne na mnogih področjih umetniške dejavnosti in svetu umetnosti, kot kritika in trg, v okviru likovne vzgoje je verjetno bolj pravilno upoštevanje učnega procesa, ki se ukvarja z ustvarjalnostjo. V tem primeru ga lahko razlagamo kot sposobnost, da bi našli primernih strategij, pri kombiniranju podatkov za reševanje problemov.

Vendar te zamisli razkrivajo nekatere slabosti koncepta. Za to, da prepoznamo proces ali proizvod kot ustvarjalne narave, je treba vzpostaviti primerjavo z neustvarjalnim rezultatom ali procesom. Vprašanje, ki se logično postavlja je, kako postaviti in opredeliti kontekst in parametre za primerjavo?

Da bi lahko priznali, da je določen proces (ali njegovi proizvodi) »ustvarjalen« je treba določiti izhodiščne primerjalne značilnosti. To je pomembno zato, ker se osredotoča na ustvarjalnost kot proces, v katerem vsakdo tekmuje izključno s samim seboj in išče meje svojih sposobnosti, spretnosti in sodelovanja. Če do tega pride, je to vrhunec samoocenjevanja pedagoškega procesa. To določa tudi parametre za primerjavo: parametri, ki jih vsak udeleženec v procesu določi posamezno; le-ti nikoli ne izvirajo iz tabule rase.

Različni avtorji o ustvarjalnosti

Nekateri avtorji so se poglavljali v tematiko iz različnih zornih kotov. Filozofski pogled Clauda Lévi-Straussa, priznanega oblikovalca Bruna Munarija, pedagoški Barice Marentič Požarnik, psihološki Edwarda de Bona, vse do likovnega pedagoga Bogomila Karlavarisa nam odstirajo pot do raumevanja različnih vidikov ustvarjalnosti.

Claude Lévi- Strauss

Lévi-Straussu, v poglavju *Zapoznele besede o ustvarjalnem otroku* knjige *Oddaljeni pogled* (1988), ugotavlja, da se je skrb za razvijanje ustvarjalnosti pri otroku pojavila šele pred nekaj desetletji. Sprašuje se, ali smo kar naenkrat odkrili napake v tradicionalnem izobraževalnem sistemu. Včasih je bil delež mlajših ustvarjalcev veliko večji kot danes. Vzgoja jih v takratnem času ni dušila in omejevala in otroci so lahko dokazovali svoj ustvarjalni dar. Izobraževanje v takratnem času je bilo namenjeno eliti, torej za manjšino. Ustvarjalnost sama pa ni bila omejena le na literarno ali znanstveno, upoštevali so tudi tehnično in umetniško. Opisuje, da so se obrtniške tehnike iz generacije v generacijo prenašale na avtoritaren način, kljub temu pa je bilo to še vedno dovolj ugodno okolje za področje inovativnosti. O tem nam govorijo in nas tudi prepričajo umetnine tistega časa. Slikarji, čeprav so se izobrazili v trdi šoli delavnic, so pozneje, vsak na svoj način prikazali svojo ustvarjalnost in inovativnost. L. da Vinci je komaj šestleten prišel v uk obrtniškega mojstru. Kar nekaj let je trajalo, ko je bilo njegovo delo le pranje čopičev, priprava materialov za slikarjevo delo, hkrati pa je imel možnost opazovanja obrtniških mojstrov. Že kot štirinajstletnik je uspel naslikati prvega angela (prav tam).

Tudi Piaget zagovarja trditev, da se mentalne strukture pri otroku ne razvijajo brez sleherne zunanje discipline. Mentalne strukture ne delujejo, če se ne preskušajo s pridobivanjem znanj. Bogatitve mentalnih struktur z odraščanjem pa ni mogoče interpretirati zgolj z vidika bogatitve. Hkrati, ko nove nevronske povezave nastajajo, se druge opuščajo. Navdušenje nad ustvarjalnimi darovi otroka je precejšnji meri žrtev utvare, kajti sleherno učenje se izrazi tudi skozi siromašenje, obenem, ko se nekaj drugega utrdi (prav tam).

Lévi-Strauss se sprašuje ali problem ustvarjalnega otroka izhaja iz nepopolnosti starega pedagoškega sistema. To zanika in trdi, da je sistem dolgo časa

zadovoljivo reševal problem, zato vzrok problema nikakor ne more biti slab sistem. Sistem izobraževanja je bil dober, a se je zaradi zunanjih razlogov, ki so zunaj njegove narave, sedaj zrušil. Naenkrat imamo opravka s problemom, ki je postal civilizacijski, ne le pedagoški. Avtor meni, da včasih, ko so ljudje stvari izdelovali ročno, so se počutili srečnejše. Danes, v sodobnem času, ko vse namesto človeka opravijo stroji in naenkrat ni več neposrednega človekovega posega nastane problem. V delo so ljudje vložili del sebe. Sedaj, v času množične komunikacije, je človekova ustvarjalnost zatrta, saj jo je povozil nenehen boj, kdo bo stvar opravil hitreje. Ne sprašujemo se, v kakšen položaj smo spravili človeka s takimi dejanji. Situacija je podobna, vendar še hujša pri delu za tekočim trakom. Posledica razvoja produkcijskih sredstev torej vodi v odtujeno, monotono delo. Posledica množične komunikacije je, da sleherni generacija lažje komunicira z vsemi svojimi člani, kakor s prejšnjo ali poznejšo generacijo, družina ni več prenosnik znanja med preteklostjo in sedanostjo, šola pa te funkcije ne more nadaljevati in širiti. Celotna družba funkcionira tako, da starši nimajo več enake vloge kot so jo imeli v tradicionalni družbi.

56 Avtor tudi pojasni razliko med dvema pojmovanjema ustvarjalnosti: »znati narediti tisto, kar dela sosed« in »resnično inovacijo«. Družbe, ki jih proučujejo etnologi, imajo le malo smisla za novosti: svoje običaje utemeljujejo s starodavnostjo. Tukaj se avtor osredotoči predvsem na majhne skupnosti, ki štejejo od 100 do nekaj tisoč posameznikov. V teh družbah zna izdelke za svojo rabo izdelati vsak sam, v tem mora biti precej izurjen. Pomembne so predvsem, ali pa samo funkcionalne veščine. Starši se ne sprašujejo o ustvarjalnem otroku. »Šola« so izkušnje staršev, ki se prenašajo na potomce. Tu ne gre za nagonsko posnemanje, saj izdelava sama zahteva veliko spretnosti. Le-ta zahteva inteligenco, pobudo in nagnjenje. Če od otroka zahtevamo več kot to, da posnema soseda, to na materialni in duhovni ravni pomeni resnično inovacijo.

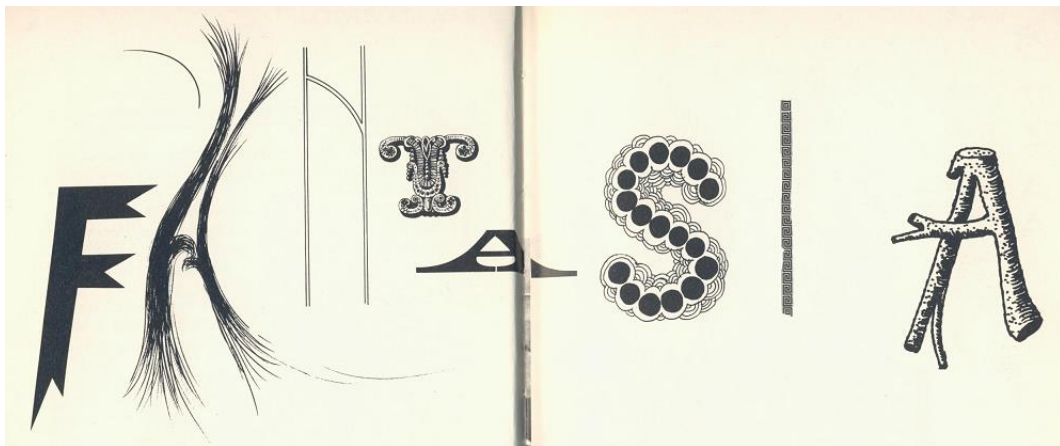
Lévi-Strauss nam ponuja povezavo med intelektualnim razvojem, delom, igro in ustvarjalnostjo. Narobe je, ker otrok ne uvajamo v ustvarjanje skozi umetnost. S tem, da otroke spreminjamo v merilo ustvarjalca, sami sebe opravičujemo, ker smo dopustili, da je umetnost nazadovala na stopnjo igre. S tem mešamo igro in druge, resnejše plati življenja. S tem, ko smo postali nebrzdani porabniki, smo čedalje manj zmožni ustvarjati. Ker nas straši lastna nezmožnost, prežimo na prihod ustvarjalnega človeka.

In zakaj otroci v sodobnem svetu lahko šolo dojemajo kot »demoralizirajočo« institucijo? Avtor meni, da naši otroci živijo v svetu, ki smo ga ustvarili mi. Svet prehiteva njihove potrebe, vnaprej ugani njihova vprašanja in jih zasipava z rešitvami. Vse to pa zmanjšuje otrokov trud, topi okus in ostala čutila. Naenkrat postanejo to le jalovi poskusi, kako zadovoljiti potrebe otrok, saj so le-te vedno večje. V tem svetu, ki ga avtor imenuje svet potrate in lahkotnosti je šola edini kraj, kjer se je treba potruditi, se podrediti disciplini, prenašati naloge, napredovati korak za korakom, delati »trdo« za dosego zaželenega cilja. Otroci to težko sprejemajo, ker tega enostavno ne razumejo. Postanejo demoralizirani, kadar morajo prenašati kakršnokoli prisilo, ki jih prej družinsko okolje in družba nista pripravila. Nastajajo posledice te izgubljenosti, ki so marsikdaj tragične (Lévi-Strauss, 1988).

V tem kontekstu velja omeniti tudi J. Locka, ki meni, da človek pride na svet, kot nepopisan list papirja, prazna tabula rasa. Različne izkušnje, ki jih pridobiva iz okolja ga bogatijo, več izkušenj ko pridobi, bolj obsežen bo zapis njegovih znanj. Izkušnje so tiste, ki imajo v procesu učenja odločilno vlogo v otrokovem življenju. Vselej ustvarjamo le na podlagi nečesa, kar moramo temeljito poznati, pa čeprav le zato, da mu lahko nasprotujemo ali ga presežemo. Brez nič, ne more nastati nič. Otrok ne more postati ustvarjalen, če ne pride do določenega nivoja znanja. Znanje je pogoj ustvarjalnosti. Urjenje pa zahteva napor.

Bruno Munari

V svoji knjigi »Fantasia« (Fantazija) Munari (1983) slikovno prikaže različne vidike domišljije. Skozi likovno govorico pripoveduje zgodbo, potovanje skozi domišljijo. Meni, da se zdi študija o domišljiji za marsikoga nemogoč podvig. Za marsikoga je domišljija nekaj čudnega, tujega, za druge pa spet privlačnejša.



Fantasia je vse česar prej ni bilo, čeprav je neuresničljivo.

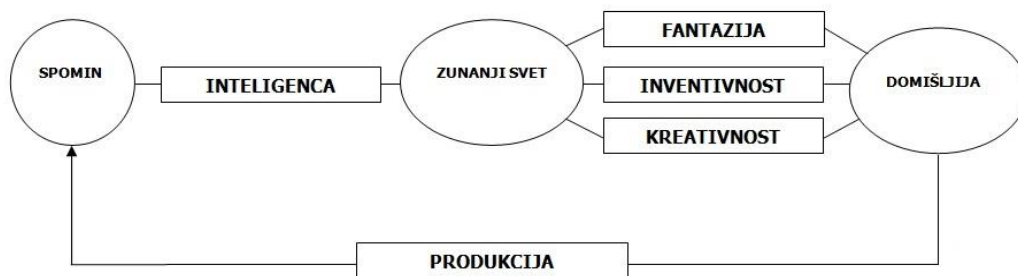


Izum je vse česar prej ni bilo, je pa izključno uporabno in brez estetskih komponent.



Domišljija pomeni iznajdba in ustvarjalnost: misli najdejo, domišljija pa vidi.

Avtor se sprašuje: zakaj bi na primer napis na vratih trgovine, kjer prodajajo barve napisali v barvah. Konstanta je mehanizem, ki nam pomaga odločiti se, kako bomo izdelali napis na različnih trgovinah, da se bo le-ta smiselno navezoval na prodajne izdelke. V svetu umetnosti je bilo to vedno skrivnost. Kako se porodi ideja za izdelek? Nikdar se ne sme razkriti, kljub temu, da se ve od kje ideja. Potrošniku je vedno na voljo je končni izdelek.



58

Vedno na produkcijo vpliva več dejavnikov: domišljija, spomin in zunanji svet. Prav tako fantazija, inventivnost in kreativnost vplivajo na zunanji svet in domišljijo. Inteligenca je vpeta med zunanjim svetom in spominom (glej skico zgoraj). Munari torej predstavi naslednje strategije domišljije:

Nasprotja, ki jih človek pozna že od pradavnine.



Fontana, M. Duchamp, 1917. V bistvu je pisoar, vendar je tudi vodnjak.

Pomnoževanje dela neke celote



Najbolj znan primer je zmaj s sedmimi glavami. Veliko indijskih božanstev ima pomožne dele telesa.

59



Ko so otroke v vrtcu vprašali, kako bi izboljšali telo, da bi postalo učinkovitejše, so množično odgovorili, da bi mu dodali več rok (Munari 1983).

Povezave med poznanini stvarmi



60

Primer Picassovega bika z rogovi iz krmila kolesa je nadvse nazoren.

Neka stvar nas spominja na kaj drugega



Dlake čopiča kot lasje

Sprememba barve



Moder kruh, Man Ray, 1960.

Zamenjava snovi



M. Oppenheim, Objekt, 1936

Menjava prostora



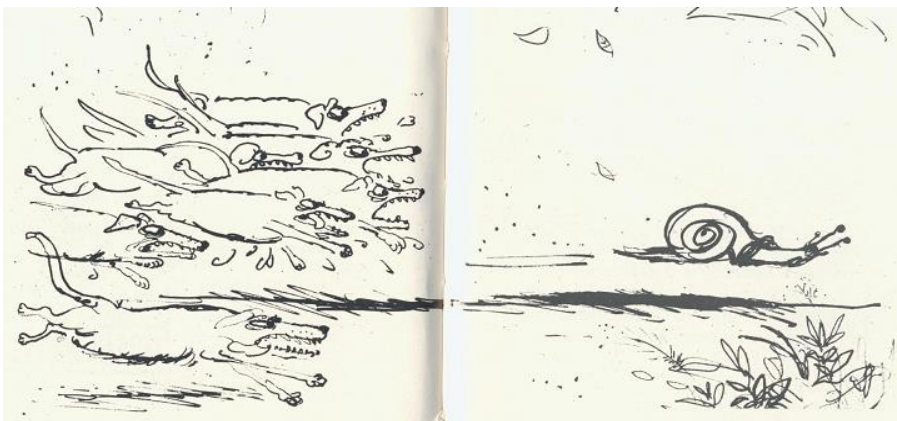
Giorgionev Akt na trgu

Zamenjava funkcije oz. namena



Primer, ko v steklen kozarec položimo šopek rož.

Sprememba gibanja



62

R. Searle, ilustracija

Mešanica različnih elementov na enem telesu



Zmaj se v različnih božanstvih pojavlja z glavo ene in telesom druge živali.

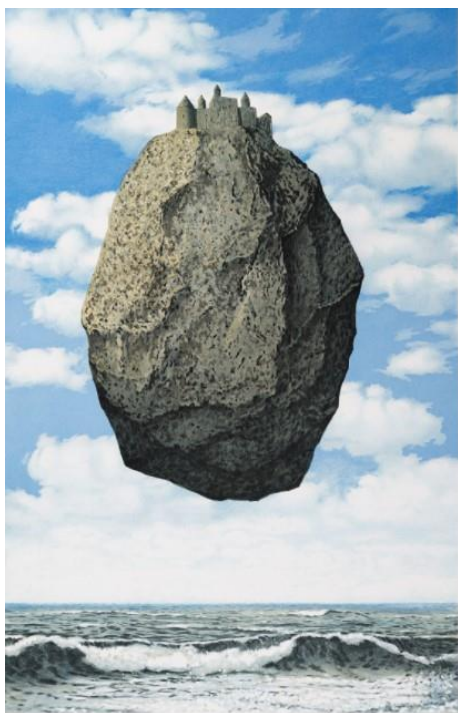
Sprememba dimenzije



Povečani predmeti služijo kot reklamna sporočila.

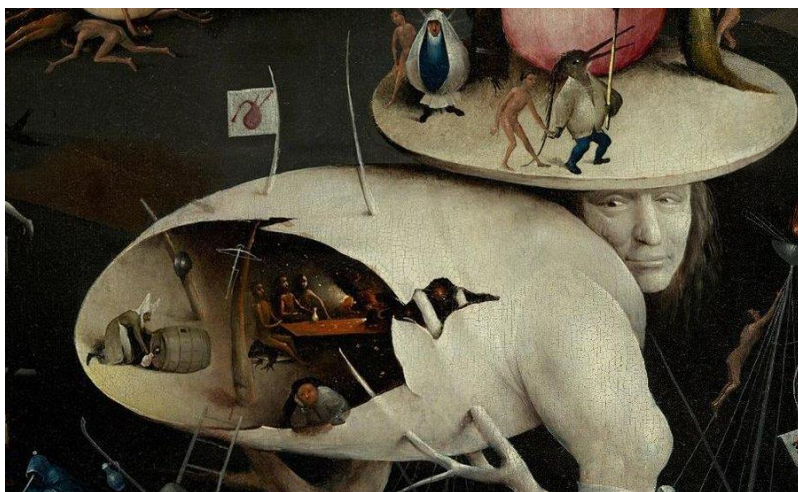
63

Sprememba teže predmeta



R. Magritte, La Chateau des Pyrénées, 1959.

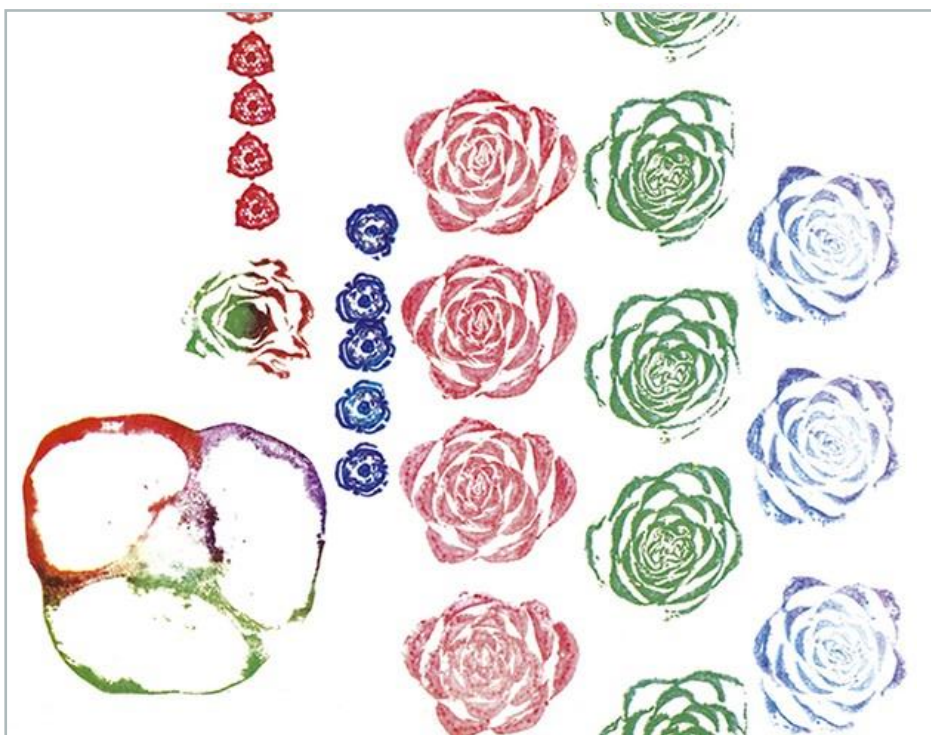
In če se kombinirajo vse različne strategije, lahko nastanejo zelo kompleksni primeri.



H. Bosch, Trittico delle delizie, 1515

Munari vsekakor domišljiji v vsakdanjem življenju daje veliko vlogo. Domišljija ima velik vpliv na reševanje težav. Neustvarjalni ljudje si težje pomagajo v vsakdanjem življenju. Pogosto so individualisti. Munari je zagovornik mišljenja, da je potrebno v otroštvu ustvarjalnost spodbujati, da se otrokova osebnost razvija na vseh področjih. Postreže nam z nekaj primeri: ustvarjanje s projektorjem; na prosojnico polagamo različne predmete. Le ti se projicirajo v veliki povečavi. Učitelj motivira otroke naj raziskujejo sami (listje, trava, kapljice barvnega črnila idr.).

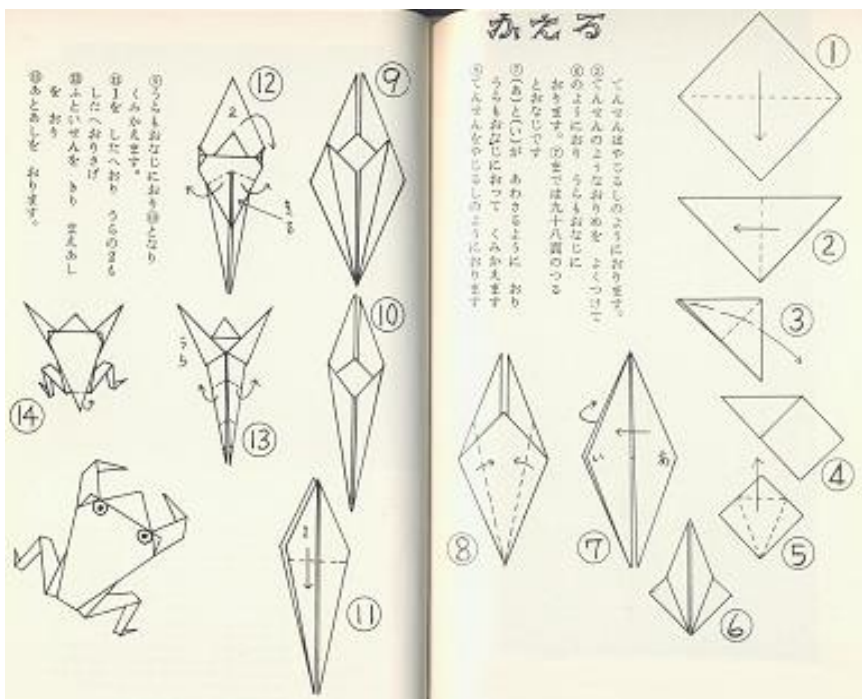
64



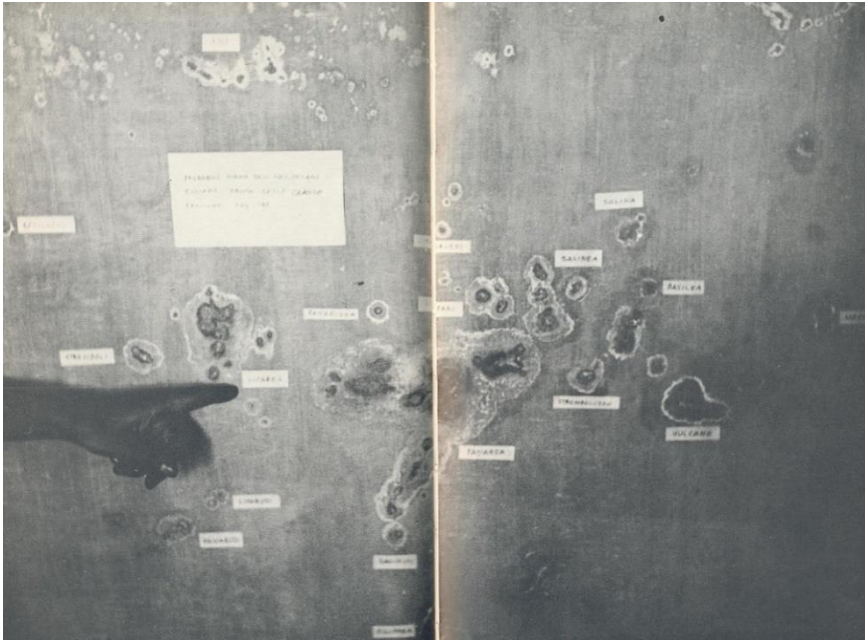
Odtisi najrazličnejše zelenjave, sadja (čebula, zelje, paradižnik, pomaranče, jabolka).



Najrazličnejše tridimenzionalne igre oblikovanja prostora, Bruno Munari, »Struttura continua« (Neprekinjena struktura), Aluminij, 1958/1960.

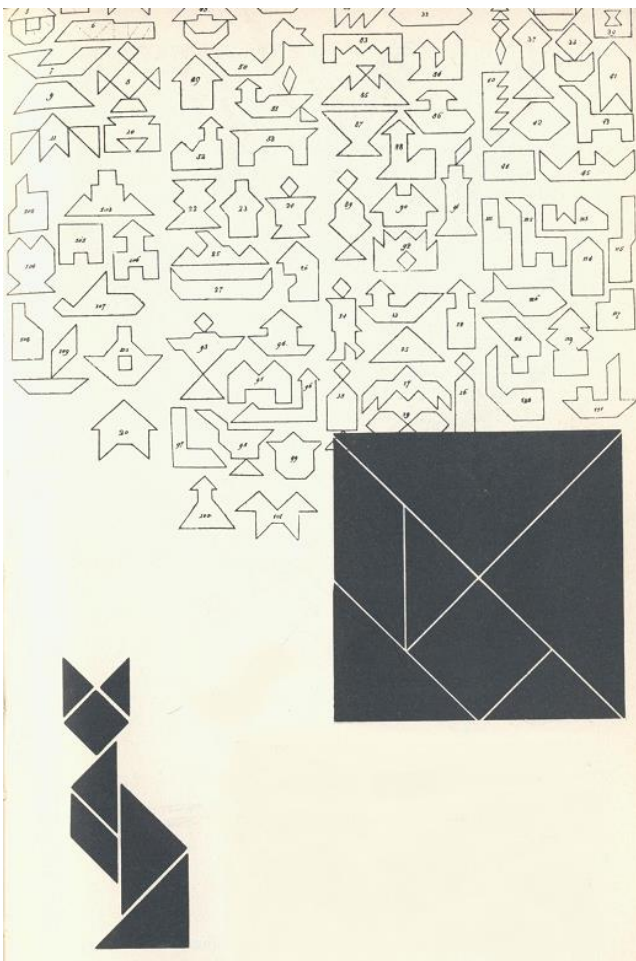


Origami tehnike



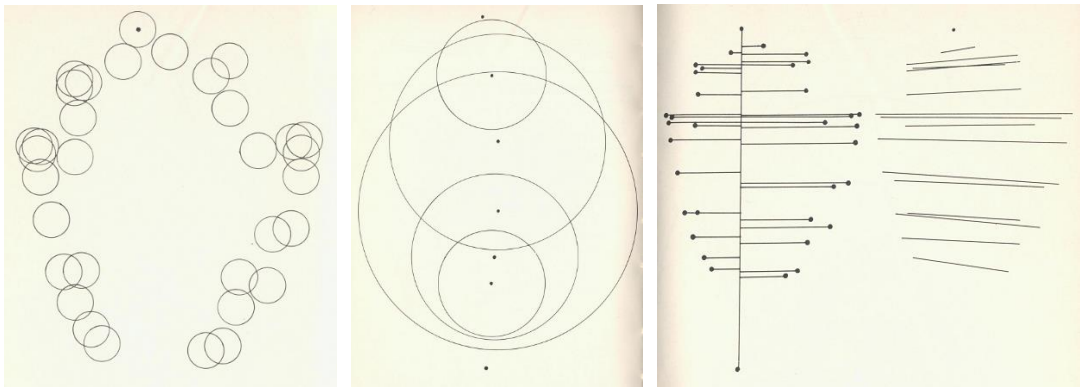
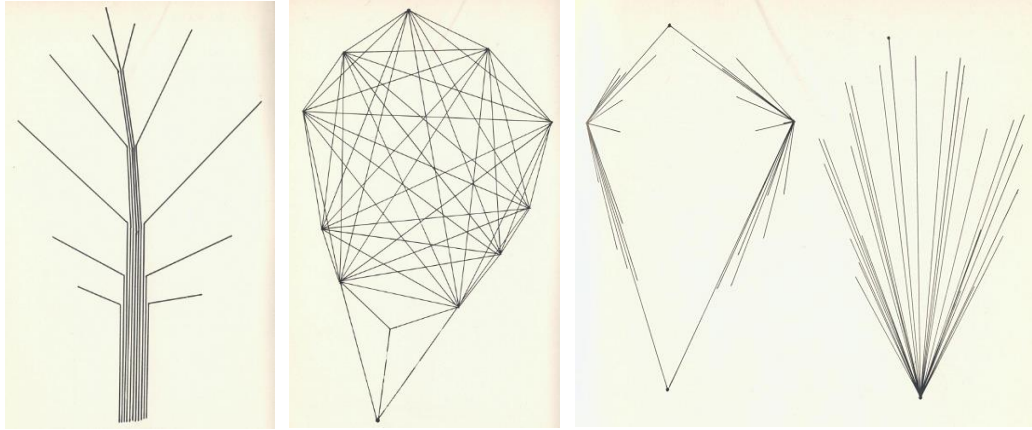
Madeži na steni, ki spominjajo na otoke

66

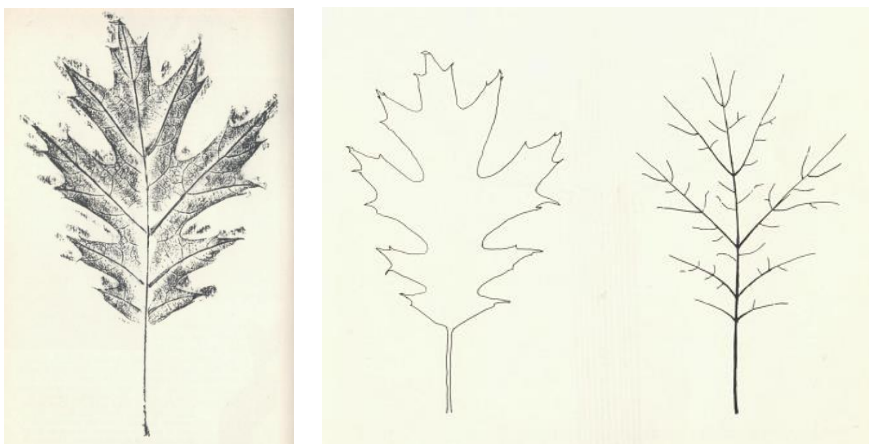
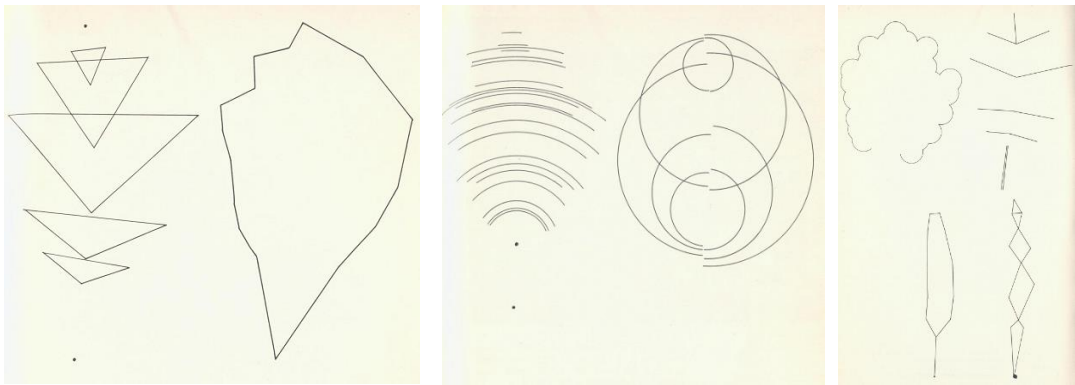


Kitajska igra Tangram otroke podučí, da je spreminjanje edina konstanta resničnosti.

Iz vsake stvari se rodi nova stvar: drevo, na različne načine.



67



Munari je bil med pionirji oblikovanja knjig brez besedila in izjemno ploden teoretik. Napisal je med drugimi knjigo »*Design e comunicazione visiva. Contributo a una metodologia didattica*« (Dizajn in vizualna komunikacija. Prispevki k metodiki poučevanja) (1968). Knjiga je še danes aktualna za vse, ki se tako ali drugače ukvarjajo z razvojem ustvarjalnosti.



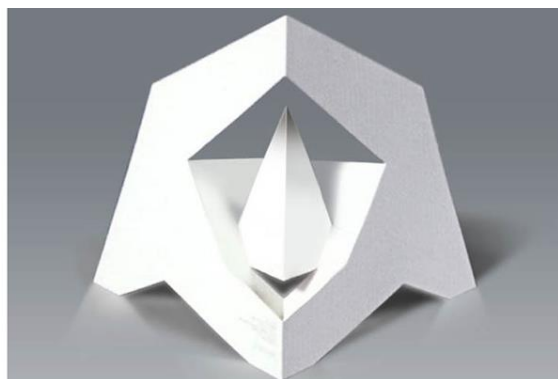
68

a)



b)

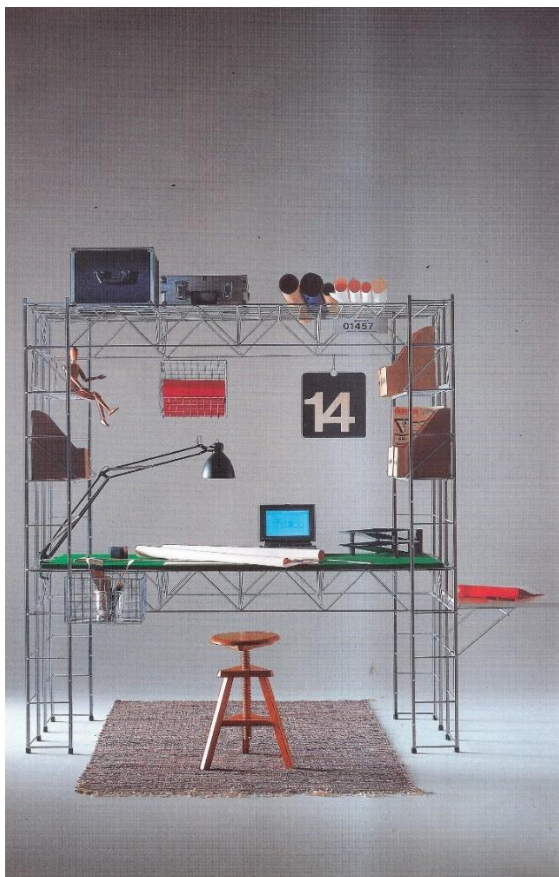
Slika 27 a) in b): Primera knjig brez besedila.



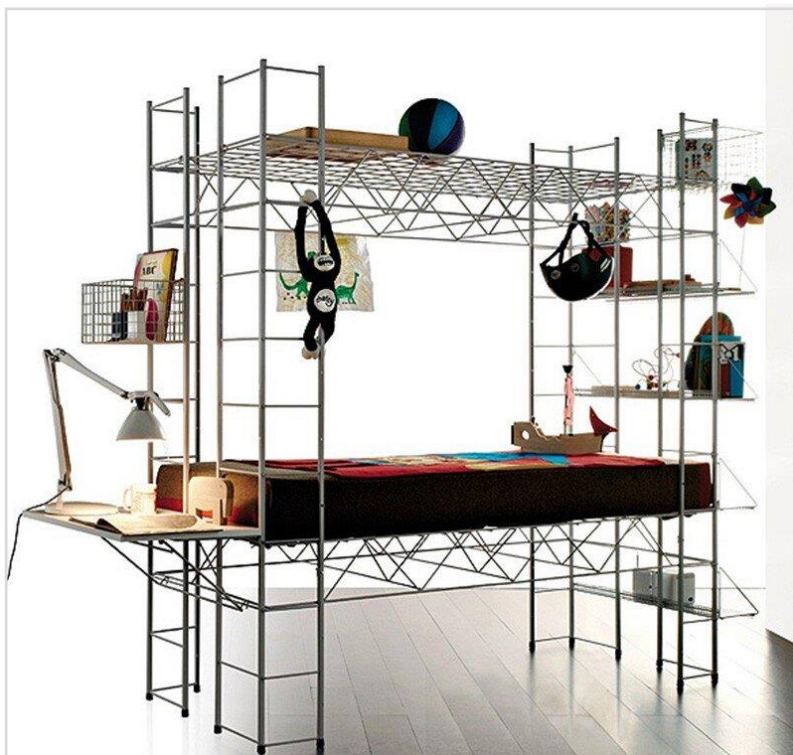
Slika 28: Knjigi brez besedila, portreti maketa in risbe.



Slika 29: Kserografiji, grafiki narejeni s fotokopiranjem.



70



Slika 30: »Abitacolo« (Bivalni prostor), 1971, varianti sestave in uporabe.

Edward de Bono

Avtor meni, da v današnjem zelo tekmovalnem svetu postaja kreativnost vse pomembnejša. Ljudje smo navajeni verjeti, da je kreativnost poseben talent, ki ga imajo samo nekateri, oziroma da je kreativnost stvar naključja (de Bono, 2006). Avtor knjige *Lateralno mišljenje* meni drugače. V svoji knjigi obravnava kreativnost kot formalno večščino, ki se jo lahko vsakdo nauči, jo vadi, razvija in uporablja. Je spretnost, kot vse ostale spretnosti. V izobraževalnem sistemu je poudarek že tradicionalno na vertikalnem razmišljanju, ki je sicer učinkovito, vendar nepopolno. Ta način razmišljanja je potrebno dopolniti z kreativnim razmišljanjem, pri katerem generiramo, pridobivamo ideje (de Bono, 2006). Avtor poudarja pomembnost lateralnega razmišljanja – proces, v katerem uporabljamo podatke, da pridobimo kreativnost in vpogled v obravnavano temo. Lateralnega načina razmišljanja se seveda da naučiti.

Lateralno razmišljanje je tesno povezano s spoznavanjem in razumevanjem delovanja možganov, ustvarjalnostjo in humorjem. Vsi štirje procesi imajo enako osnovo. Toda razumevanja, kreativnosti in duhovnosti si lahko le želimo, medtem ko je lateralno razmišljanje bolj zavesten postopek. Tudi tukaj gre, kot pri logičnem razmišljanju za uporabo možganov, vendar na zelo drugačen način. Avtor meni, da ko ideje prednjačijo pred podatki in ne zaostajajo za njimi je napredek hiter. Kljub temu pa nimamo orodja za notranje razstavljanje in sestavljanje informacij. Lahko zbiramo informacije in upamo, da se nam na neki točki »posveti«. Lateralno razmišljanje je takšno orodje razumevanja notranjega delovanja (de Bono, 2006).

71

Možgani delujejo tako, da ustvarjajo vzorce, ki jih pridobijo iz okolice. Ko ustvarijo vzorec, ga lahko tudi prepoznajo, nanj reagirajo, ga uporabijo. Več ko vzorce uporabljamo, bolj se utrdijo. Sistem vzorčenja je zelo učinkovit način ravnanja z informacijami. Že uveljavljeni vzorci tvorijo neko kodo (de Bono, 2006). Prednost kodnega sistema je v tem, da ni več potrebno zbiranje vseh podatkov; zadostuje da sistem prepozna vzorec, ki ga prikliče. Lahko bi rekli, da so naši možgani kot neke vrste informacijski ustroj. Um seveda ni računalnik, temveč okolje, ki dovoljuje informacijam, da se organizirajo v vzorce. Ta spominski sistem je odličen in predstavlja učinkovitost možganov. Lateralno razmišljanje vključuje spreminjanje, izogibanje in izzivanje novih vzorcev. Lahko rečemo, da se ukvarja z generiranjem novih idej. Običajno ljudje nove ideje razumejo kot tehnične in druge invencije. Avtor meni, da je to manj pomemben vidik zadeve. Pravi, da so nove ideje povezane s spremembo in razvojem na vsakem področju, od znanosti, umetnosti, kakor tudi do osebne sreče.

Lateralno razmišljanje nam pokaže pot, kako pobegniti iz ujetosti v stare ideje. To vodi do spremembe v vedenju in pristopu; po njej drugače gledamo na stvari, na katere smo prej gledali enako (de Bono, 2006). Osvoboditev izpod jarma starih idej in spodbujanje novih je dvojni vidik lateralnega mišljenja. Torej, je lateralno mišljenje precej bolj drugačno od vertikalnega, ki velja za tradicionalni način razmišljanja. Pri vertikalnem razmišljanju se človek premika naravnost v zaporednih korakih, ki morajo biti vedno narejeni z določenim vzrokom. Pri lateralnem razmišljanju pa mislec uporabi informacije zaradi njihovega učinka, ne zaradi njih samih. Na neki točki razmišlja napačno, da bi dosegel pravilno rešitev. Že sami ugotovimo, da bi bilo to pri

matematiki in logiki nemogoče. Pri lateralnem razmišljanju človek zavestno išče nerelevantne informacije, pri vertikalnem razmišljanju pa izbira samo tiste, ki so primerne.

Kljub temu pa lateralno razmišljanje ni nadomestilo za vertikalno. Potrebujemo oba načina (de Bono, 2006). Med seboj se dopolnjujeta. Lateralno je generativno, ustvarjalno, medtem ko je vertikalno selektivno, izbirno. Pri vertikalnem razmišljanju človek z veljavnim zaporedjem korakov pride do nekega zaključka. Ne glede na pravilnost poti je začetna točka odvisna od naše izbrane zaznave. Le ta bo krojila uporabo osnovnih konceptov. Lateralno razmišljanje potrebujemo, da obravnavamo izbrano zaznavo, ki je sama po sebi izven dosega vertikalnega razmišljanja.

Lahko povzamemo, da lateralno razmišljanje poveča učinkovitost vertikalnega. Vertikalno razmišljanje razvija ideje, ki jih lateralno generira. Vertikalno razmišljanje uporabljamo, da kopljemo globlje, lateralno razmišljanje pa, da kopljemo na drugem kraju. Namesto, da čakamo in upamo na notranje spremembe in ustvarjalnost, lahko lateralno razmišljanje prikličemo in uporabimo namerno in praktično, meni de Bono (de Bono, 2006). Z drugimi besedami; novih podatkov ne bomo nikoli popolnoma izkoristili, če ne bomo znali ustvariti novih vzorcev in uiti prevladovanju starih. Vertikalno razmišljanje se ukvarja s preverjanjem in razvijanjem vzorcev zamisli. Lateralno razmišljanje se ukvarja s spreminjanjem teh vzorcev, razstavljanje in ponovno sestavljanje in povzročanje novih (kreativnost). Lateralno in vertikalno razmišljanje se dopolnjujeta. Pri obeh so nujne veščine. Vendar je poudarek v našem izobraževalnem sistemu izključno na vertikalnem razmišljanju. V svoji knjigi lateralno razmišljanje nas avtor seznanja s tehnikami, ko so pomemben del lateralnega razmišljanja. Postopek lateralnega razmišljanja je primeren že za otroke od sedmega leta naprej. Avtor meni, da bi ena ura na teden v šoli zadostovala, da bi dosegli pri učencih naklonjenost do lateralnega razmišljanja ali kreativno nagnjenost z drugimi besedami.

Barica Marentič Požarnik

Marentič Požarnik (2000), govori o sestavinah ustvarjalnosti, oziroma nam ponuja odgovore na vprašanja: Kdo je ustvarjalen? Je ustvarjalnost v veliki meri podedovana, ali lahko nanjo z vzgojo tudi vplivamo?

Ustvarjalno osebo opiše kot osebo, ki prispeva nove, originalne možnosti, tudi širše družbeno pomembne izdelke, dosežke, ideje, iznajdbe. Tak sklop osebnostnih potez, kot tudi ugodne zunanje okoliščine omogočajo tako delovanje meni Marentič Požarnik. V manjši ali večji meri imajo ustvarjalne sposobnosti prav vsi. Med ljudmi so normalno porazdeljene, tako kot umske sposobnosti. Od osebe pa je odvisno na katerem področju jih uveljavlja. Nekateri so bolj ustvarjalni v poklicnem, drugi pa v zasebnem življenju. Tudi kuhanje in priprava zdravih, estetskih obrokov je lahko zelo ustvarjalno početje, kakor tudi poučevanje v razredu.

Eden izmed prvih, ki je proučeval sestavine ustvarjalnega mišljenja je bil psiholog Guilford. V svojem modelu inteligentnosti v obliki kocke med miselnimi operacijami predvidel t. i. konvergentno in divergentno mišljenje. Divergentno mišljenje išče sprejemljivo rešitev za določen problem v različnih smereh. Poišče več

možnih rešitev enega samega problema. Medtem ko konvergentno mišljenje išče edino pravilno in smiselno rešitev enega problema. Velja poudariti, da tudi sam problem mora biti tako zastavljen, da omogoča divergentno mišljenje. Otrokom je treba zastaviti vprašanja, ki so odprtega tipa: npr. «na kakšne načine bi lahko uporabili ... ? Guilforf je ugotovil več sestavin divergentnega mišljenja.

Poleg originalnosti, fleksibilnosti, fluentnosti ali tenkočutnosti, ki jih omenja že Karlavaris (Karlavaris, Barat, Kamenov, 1988), raziskovalci navajajo še nekatere druge značilnosti ustvarjalnega mišljenja. In sicer: ustvarjalna fantazija pomaga, da si predstavljamo še nikoli videno; znane stvari sestavljamo na nov način (sfinga – mitološko bitje, je rezultat ustvarjalne fantazije), odkrivanje problemov pomeni tudi občutljivost zanje in ne le reševanje že postavljenih problemov (Newtonu je problem predstavljalo dejstvo zakaj jabolko pade proti zemlji. Za večino ljudi je to samoumevno), tolerantnost do nedoločenosti pri nejasnih podatkih ali pojavih je stil zaznavanja, ki smeri razmišljanja, ki ni v skladu z ustaljenimi spoznanji, ne zavrne takoj (proučevanje vpliva čustev na človekovo imunost zoper bolezni), povezovanje oddaljenih pojavov in idej je bila v začetku zelo drzna in hkrati ustvarjalna ideja (npr. povezovanje pojava plimovanja in lune).

Med tipične osebne lastnosti ustvarjalnih oseb lahko štejemo: med spoznavne (kognitivne) lastnosti sodijo miselna neodvisnost, odprtost za nove izkušnje, težnja za neredom. Prednost dajejo neurejenosti, zapletenim vzorcem, raje imajo kompleksne kot preproste situacije, paradokse, humor in duhovitost. Raziskovalci (Trstenjak, 1981, Pečjak, 1987), navajajo še druge, bolj čustveno-motivacijsko obarvane lastnosti. Ustvarjalne osebe rade tvegajo, so samozavestne, so vztrajne, odporne proti frustracijam, nekonformistične, neodvisne v mišljenju in delovanju, včasih uporniške, egocentrične. So notranje motivirane, s širokimi interesi, označuje jih močan »jaz«, ki jih včasih vodi v gospodovalnost, a spoštujejo tudi iracionalno, otroško v sebi. Občasno se radi umaknejo v samoto, v vlogo opazovalca, rabijo mir in zlasti svobodo za ustvarjanje.

Avtorica meni, da ustvarjalnosti nikakor ne moremo meriti neposredno. Merjenje ustvarjalnih sposobnosti predstavlja svojevrsten problem, saj je bistvo ustvarjalnih odgovorov v tem, da se ne dajo vnaprej predvideti. Psiholog Torrance je s testi, ki jih je opravil poskušal ugotoviti ali in v kolikšni meri sta med seboj povezani ustvarjalnost in inteligentnost. (Marentič Požarnik, 2000 po Torrance 1966). Ali so inteligentnejši ljudje vedno bolj ustvarjalni? Testi so pokazali, da povezanost ni posebno tesna. Torrance je ugotovil, da se koleracijski koeficienti med obema lastnostnima gibljejo okoli 0,25. Povezanost je tesnejša na nižjih stopnjah; manj inteligentni ljudje imajo manjše možnosti za ustvarjalne dosežke, pri visoko inteligentnih, pa so med njimi izredno velike razlike. Eni so zelo ustvarjalni na enem ali več področjih, drugi so srednje ustvarjalni, tretji pa niti ne pokažejo nobenega interesa na področju ustvarjalnosti. Primerjave učencev so pokazale tudi naslednje rezultate (Marentič Požarnik, 2000 po Gage, Berliner 1992, 152) visoko inteligentni in zelo ustvarjalni učenci se razlikujejo po tem, koliko svobode si dovolijo, koliko kontrole potrebujejo in koliko ustvarjalnosti izkazujejo, zelo ustvarjalni, a nižje inteligentni učenci, so običajno v konfliktu s šolo, s samim seboj, najboljše funkcionirajo v okolju brez pritiskov in ne prevelikih interesov, manj ustvarjalni, a

visoko inteligentni učeni, so običajno pravi deloholiki, vneto sledijo navodilom, se radi veliko učijo in trpijo ob neuspehih, učenci z nizko inteligentnostjo in ustvarjalnostjo pa imajo težave pri prilagajanju na šolsko okolje in na naloge, ki jim niso kos.

Ustvarjalnost osnovnošolcev je pri nas raziskoval Žažar (Marentič Požarnik, 2000). Ugotovil je, da imajo učitelji rajši učence z visoko inteligentnostjo in nizko ustvarjalnostjo, kot učence z obratno kombinacijo. Glede vpliva ustvarjalnosti na učni uspeh pa je našel velike razlike med predmeti, pa tudi med šolami. Ugotovil je najtesnejšo povezanost med ustvarjalnostjo in ocenami pri zgodovini. Čeprav po drugi strani na nekaterih šolah naleti na zmerno negativne povezave: učenci z nižjo stopnjo ustvarjalnosti so dosegali višje uspehe.

Bogomil Karlavaris

Karlavaris je mnenja, da ustvarjalnost ni privilegij nekaterih posameznikov, ampak zmožnost vsakega človeka. Nikakor pa ne moremo sprejeti druge skrajnosti, da lahko z vnaprej predpisanimi in za vse otroke enakim programom razvijamo pri vseh učencih isto stopnjo kreativnosti, ali celo oblikovati umetnika.

Sredstva umetniškega izražanja so lahko zelo različna, kakor tudi končni izdelki. Bistvo celotnega procesa je v sami aktivnosti otrok, preko katere se razvijajo kreativne sposobnosti.

Razvijanje ustvarjalnosti kot osebne lastnosti in odnosa do ustvarjalnosti

Otroško ustvarjalnost ni potrebno usmerjati v tehnični smeri in v obvladovanje postopkov. Pomembno je, da vplivamo na odnos učencev do ustvarjalnih procesov, da sproščeno ustvarjajo, da spontano in iskreno sodelujejo v likovnih nalogah, da se prepuste sanjarjenju, novostim, neodvisnosti od ustaljenih postopkov ali tem. V teh primerih je potrebno razvijati ustvarjalnost kot osebno lastnost in odnosa do le-te. Eden izmed pokazateljev, da ima učenec ustvarjalne lastnosti in odnose, je uživanje v ustvarjalnih dejanjih, pri čemer se tudi sam nadgrajuje. Druga značilnost je senzibilnost na pojave in ljudi, senzibilnost, da le – te samostojno in ustvarjalno preoblikuje, načrtuje in vztraja na ideji vse do končne originalne realizacije.

Pogoji in postopki za razvoj ustvarjalnosti

Kakovost teh aktivnosti, njeni razvojni učinki in preoblikovanje ustvarjalnosti v trajno osebno lastnost in hkrati odnos je mogoče doseči le preko zagotavljanja ugodnih pogojev in postopkov vzgoje.

Med ugodne pogoje lahko naštejemo sledeče:

POSEBNA ATMOSFERA, ki se odraža ne le v prisotnosti primernih pripomočkov, predmetov, prostora, videza prostora, ampak v nekem novem, posebnem, svobodnem, stimulativnem odnosu med vzgojiteljem in učencem. V tem obsegu spontano prihaja do ustvarjanja.

UPOŠTEVANJE OTROKOVE OSEBNOSTI je pravzaprav predpogoj za razvoj ustvarjalnosti. Učenci morajo občutiti svobodo, potrebno je medsebojno zaupanje med učenci in vzgojitelji. Učenci morajo biti osvobojeni strahu, kar vse omogoča in olajšuje ustvarjalno aktivnost.

OMOGOČANJE BOGATIH, RAZNOLIKIH IN IZBRANIH ČUTNIH IZKUŠENJ predstavlja hkrati pogoj, istočasno pa tudi neposreden povod za ustvarjalnost. V osnovi ta faktor povezuje interakcijo med otrokom in okoljem, ki je pogoj otrokovega splošnega in likovnega razvoja.

USTREZEN PRIBOR IN MATERIAL je že sam po sebi izziv učencu, da se likovno izrazi. Na začetku zadostuje material, pozneje je potrebno učencem omogočiti primerne naloge preko katerih dosega, da se material učinkovito izkoristi.

OSEBNOST UČITELJA je nadvse pomemben pogoj spodbujanja ustvarjalnosti. To z ene strani razumemo kot človeška, naravna podoba vzgojitelja, ki želi osvojiti otroke na ta način, da mu le-ti izkazujejo ljubezen in zaupanje. Na drugi strani pa mora biti vzgojitelj tako dobro strokovno podkovan, da lahko z prepričljivostjo in gotovostjo deluje spodbudno na učence. Poleg tega mora biti učitelj ustvarjalen in didaktično fleksibilen.

RAZNOVRSTNI IMPULZI so tako rekoč spodbuda ustvarjalnosti. Lahko so to pojmi – besede, vprašanja, pojasnjevanje, razgovor, ideja, etična dimenzija, umetniško delo, dela ostalih vrsti umetnosti – literatura, glasba, film...

Postopki pri razvoju ustvarjalnost so zelo raznovrstni, saj jih pogojujejo s številnimi faktorji. Predvsem pa so v ospredju individualne razlike med otroki. Poleg tega je v najzgodnejših raziskavah ugotovljeno, da se ustvarjalnost gradi preko zbiranja informacij, njihovo kritično predelavo in nato improvizacijo, igro, da bi se preko govornega stika uresničila kreativna ideja. Sledi preskok v novo kakovost, ki se realizira preko likovnih sredstev in nato potrdi v likovnem izdelku. Tako se v izobraževanju menjajo postopki, na katere vplivajo izkušnje, igra, improvizacija, resničnost in vrednotenje.

Spodbujanje otrokovega ustvarjanja se naslanja na notranje motive in potrebe otrok. Izhajajoč iz predhodno pripravljenih faz, tako, da se ti postopki navezujejo na ustrezno izbrane odzive, ki spodbudijo nakopičene ustvarjalne ideje. V tej fazi je potrebno, da preidemo na direktno aktiviranje ustvarjalnih faktorjev – fleksibilnost, originalnost, fluentnost ali tenkočutnost, elaboracija in redefinicija. Ko se pojavi ustvarjalna ideja, se pri otrocih poveča interes za komunikacijo, ki je prisoten od najzgodnejšega otroštva, vendar se ga z ustreznimi vplivi lahko stalno povečuje in razvija.

Naj definiramo različne ustvarjalne faktorje, ki jih Karlavaris omenja (Karlavaris, Barat, Kamenov, 1988):

ORIGINALNOST – smatramo kot sposobnost opažanja, česar drugi niso v stanju. Prihajati do nevsakdanjih, neobičajnih, statistično redkih idej, najti redke, neobičajne rešitve, oddaljeni odgovori na vprašanja po analogiji, metafori... Zmožnost iskanja redkih, oddaljenih rešitev, kombiniranje idej na neponovljiv način in težnja k fantastičnim, nemogočim rešitvam.

FLEKSIBILNOST - sposobnost prožnega, gibkega mišljenja. Sposobnost hitrega in lahkega prehajanja iz ene ideje na drugo. Hitro spreminjanje zornega kota oz. vidika reševanja ali hitro spreminjanje pristopa in strategije. Odsotnost fiksiranosti, inertnosti in rigidnosti.

FLUENTNOST ALI TENKOČUTNOST - sposobnost hitrega produciranja bogastva idej, potez, hipotez, ki iz človeka kar privrejo.

ELABORACIJA - sposobnost izdelave podrobnega načrta ustvarjalne naloge, načrtovanje in stalno razvijanje idej. Hkrati pa tudi sposobnost, da se uresničeni rezultat izkaže kot pregledna celota likovno uspešne kompozicije.

REDEFINICIJA - sposobnost razumevanja poznanih stvari na nov način. Uporaba starih rešitev na nov, neobičajen način, prenos oblik, preoblikovanje, iz običajnega ustvarjati nove pomene.

Potrebno je pripomniti, da nimamo vsi enako razvite vse dejavnike ustvarjalnosti, zato je pomembno, da jih učitelj dobro pozna in pozna učence, da jih lahko usmeri v vsakemu posamezniku prilagojeno ustvarjalno delo.

Na ta način bo postajal likovni izraz otrok vse bogatejši, obsežnejši in hkrati izpolnjen z zadoščenjem tistega, ki ustvarja in tistega, ki z njim prihaja v kontakt. Čeprav ni potrebno posebno poudarjati pomembnosti omenjenega postopka, imamo številne zagovornike ne ocenjevanja likovnih rezultatov. Le ti so mišljenja, da ocenjevanje vodi v tekmovanje med otroki in omejuje svobodo ter ustvarjalnost (Karlavaris, Barat, Kamenov, 1988).

Lahko rečemo, da se z dozorevanjem otrok povečuje interes učencev za njihovo likovno izražanje. Pomembno pa je, da negujemo dragoceno občutenje veselja in zadovoljstva skozi proces likovnega ustvarjanja. Poudarimo naj, da se pristopi morajo prilagoditi posameznikom, v tem se namreč ustvarjalni procesi razlikujejo.

76 V kontekstu ustvarjalnega pouka je potrebno razmisliti torej o individualnost učenca in učitelja, ki temelji na učiteljeve in učenceve posebnosti: stil učenja, izražni slog, psiho-fizične sposobnosti, slog poučevanja idr. ter na didaktične vidike izobraževalnega procesa: različne metode poučevanja, interes za dvo ali tri dimenzionalno delo, za določene likovne tehnike, motivi, prostor, čas in cilji dejavnosti.

V zvezi s tem, merilo za opis ustvarjalnih praks postaja široko vprašanje. Likovni izdelek je lahko osnova za natančen opis ustvarjalnega procesa v okviru katerega je nastalo. Je produkt dialektičnega procesa, ki povezuje sodelovanje med učiteljem in učencem. Vrednotenje vseh dejavnikov likovnega dela, zlasti tisti vidiki, povezani z ustvarjalnostjo, se neizogibno kažejo kot primerjavo, v primeru učitelja, med vloženih prizadevanjih in nastalimi izdelki ter uresničitve učnih ciljev. Za učenca, da je primerjava med rezultatom vrednotenja in tega, kar je prepričan, da si zasluži tudi učinkovita. V takih primerih učni proces pripomore k gradnji pozitivne samopodobe. To velja tako za učence kot za učitelje, pozitivne izkušnje motivirajo nove ustvarjalne izkušnje.

Pedagoški proces je socialni proces, ki je odvisen od individualnost različnih akterjev, ki sodelujejo v njem, in je v bistvu relativen: noben proces ni splošno originalen ali ustvarjalen, vendar se lahko te značilnosti opredelijo v skladu z upoštevanjem interakcije med učiteljem in učenci in kakovosti medsebojnih odnosov v okviru skupine. Da omogočimo ustvarjalnost je treba tudi omogočiti individualnost. Da bi pridobil znanje in spretnosti za uspešno, ustvarjalno in učinkovito učenje pri kateremkoli predmetu, učenec bi moral poznati njegova področja moči in slabosti. Tako je v boljšem položaju, saj izbere učne izkušnje in priložnosti, ki mu ustrezajo.

Posamezniki včasih ugotovijo, da njihove sposobnosti za ustvarjalno učenje so blokirane za enega ali več razlogov. Dejavniki, ki lahko vplivajo se razlikujejo od učenca do učenca. Nekateri možnosti so dejavniki, povezani z razumevanjem, ko učenec ne vidi, da obstaja problem; kulturo, ko se učenec počuti omejen v določenem kulturnem kontekstu; čustva, ko je učenec v strahu ali negotovosti; motivacije, ko učencev ni pripravljen tvegati ali je doživel negativne izkušnje, intelektualne, če učenec im omejen stil učenja ali nerazvite učne veščine; izražanja, če ima slabe komunikacijske sposobnosti; fizične, kot so kraj, čas, njenu neprijetno okolje idr.

Svoboda pomeni neodvisnost subjekta, vendar to konkretno pomeni, da vsak subjekt ve kaj želi, zato da ne dela tistega kar želijo drugi. To se odraža v sposobnosti subjekta, da artikulirano izrazi svoje potrebe in da jih zmore na kreativen način uresničiti. Tradicionalna pedagogika je vplivala na učenca, da sprejme nekatere vrednote, ki bi ga motivirale za doseg cilja. Torej, bi bile potrebe posledica od zunaj sprejetih vrednostnih sistemov (Karlavaris, Barat, Kamenov, 1988). Sodobno izobraževanje pa mora omogočati subjektu, da sam spozna sebe, da razume svoj sistem vrednot, da ga, če je to potrebno zamenja, vendar se na teh osnovah motivira ali artikulira svoj aktiven odnos z ljudmi in okolico.

Motivacija aktivira subjekt s ciljem zadovoljevanja njegovih lastnih potreb. Potrebe se v zaključni fazi lahko približajo sistemu vrednot. Potrebe in vrednote so torej bistvene kategorije, ki definirajo osebnost in njeno motivacijo v socio-psihološkem smislu. Bogastvo posameznikov postane samouresničitev vseh ljudi. Prihaja iz njihove osebne svobode.

77

Ravnanje učitelja v učnem procesu je tudi povezano s stalnim opazovanjem samega sebe in razvijanjem svoje potrebe po emancipaciji in resnični avtonomiji pri delu. Učitelj, ki se zaveda lastnih kompetenc skrbi za svoj osebni in pedagoški razvoj, reflektira o tem, kako naj zadosti različnim pričakovanjem, koliko je zmožen preseči kompetence in tudi kakšen je kot osebnost. Pozoren je na celostno likovno in osebno spreminjanje učencev, prav tako pa tudi na njihov celostni likovni razvoj. Kakovostni rezultati takšnega učitelja se izkazujejo v ustvarjalnem strukturiranju učnega procesa ter v odgovornem, neodvisnem ravnanju pri ustvarjalnem reševanju problemov v učnem procesu likovne vzgoje.

Kakovost poučevanja učitelja likovne vzgoje se izkazuje tako v trajnosti in uporabnosti znanja učencev in njihove spretnosti pri pouku likovne vzgoje kot tudi v različnih življenjskih situacijah.

Sposobnost kreativnega obnašanja se lahko tudi pri učitelju blokirajo, če obstajajo v izobraževalni skupnosti elementi, ki predstavljajo oviro za svoje ustvarjalno sodelovanje v pedagoškem procesu. Osebna rast je vsekakor izrazito individualen proces, ki zahteva od pedagoga veliko odkritosti, saj se razvija samo če je sposoben jasno vrednotiti značilnosti lastnega dela, uvideti in priznati vzroke in posledice vsake dejavnosti. Zato je osebna rast raznolik »projekt«, ki se opira na individualnih izkušnjah, na kontekst lastnega dela, na osebnih vrednotah in verjetno na še veliko drugih predvidljivih in nepredvidljivih dejavnikov.

Ustvarjalnost in arhitekturno oblikovanje

Arhitekturno oblikovanje je področje pri katerem so naravno dani pogoji za bogato in ustvarjalno likovno izražanje. Dejavniki izvedbe likovnih nalog dopuščajo širok izbor povezav med likovnimi pojmi, raznolike in kombinirane likovne tehnike, domišljjskih likovnih motivov, uporabo pestre palete didaktičnih sredstev in učil ter različnih učnih oblik in metod dela.

Ker se pristno zaznavanje, dojemanje in poznavanje arhitekturnega prostora nujno dogaja v realnem prostoru, je omogočanje bogatih, raznolikih in izbranih čutnih izkušenj pogoj in neposreden povod za ustvarjalnost. Najboljši način za razumevanje in razvijanje občutljivosti do prostora je skozi fizično izkušnjo avtentičnega prostora, z fizičnim doživljanjem z vsemi čuti lastnega telesa. Tako omogočamo interakcijo med učencem in okoljem, ki je pogoj otrokovega splošnega celostnega in likovnega razvoja.

Če pri izvedbi likovne naloge iz arhitekturnega oblikovanja izdelamo objekte v pravi velikosti učencu omogočamo celovito prostorsko izkušnjo. Načrtovan in oblikovan objekt ni več samo pomanjšana maketa temveč predmet v naravni velikosti. Lahko nastaja kot sprememba opreme ali ureditev učilnice, drugačna razporeditev igral na igrišču šole ali gradnja objektov iz odpadnih materialov v velikosti, ki omogoča učencem vstop v notranji prostor objekta. Praktično vsak prostor se lahko ustvarjalno spremeni z manjšimi posegi. Učencu omogoča posebno izkušnjo prostora, dodatno možnost za raziskovanje, eksperimentiranje in refleksijo. Ko učenec vstopi v tridimenzionalen prostor, ki ga je sam oblikoval, je tako oblikoval svoj čas izkušnje in ustvaril svoj spomin o prostoru. Avtentičnost celovite aktivnosti, ki potrebuje učenčev uporabo razumskih, logičnih operacij, kot tudi vseh čutov in intuicije je nekaj kaj si želimo vzpodbujati v okviru učnega procesa, če želimo oblikovati in vzgajati učenčeve osebnosti na celovit način.

Zato je potrebno učencem nuditi ustrezen pribor in material, ki sta že sama po sebi izziv. Na začetku zadostuje enostaven material, pozneje je potrebno učencem omogočiti primerne naloge preko katerih dosežajo, da se material učinkovito izkoristi. Navdušujoče možnosti, ki jih digitalna sredstva predstavljajo ne smejo prikrivati bistva likovnih nalog: tehnika je pomembna, vendar je zgolj sredstvo za doseganje zastavljenih ciljev. Tehnične možnosti morajo omogočati hitreje in jasneje rokovanje z ustvarjalnimi idejami, s procesom, ki nujno vključuje »poskus in zmoto« in prikazati več možnosti.

Velikokrat se nam zdi samoumevno, da mora biti pri arhitekturnem oblikovanju likovni izdelek tridimenzionalen. V zvezi s tem, je potrebno poudariti, da je vsaka predstavitev arhitekture zgolj posrednica: prikazuje idejo avtorja, ki naj bi bila materializirana v povsem drugačnih okoliščinah, merilu, materialih, podlagi oz. terenu, lokaciji idr. Ni razlogov, da ne bi tudi tako ravnali pri likovnem področju v

okviru likovne umetnosti. To pomeni, da učenec lahko riše, slika, fotografira, posname video, naredi animacijo ali pa maketo. Rešitev likovne naloge je pravzaprav projektni proces pri katerem uporabimo različna sredstva in materiale. Navajanje na projektno delo razumljeno kot metodologijo formalnega in avtentičnega dela in kot dojetje dimenzij še ne obstoječega objekta, z razvojem občutljivosti in fleksibilnostjo, ki omogoča »videti« vnaprej, predvidevati in razvijati imaginacijo je eden pomembnih ciljev vzgoje in izobraževanja. Torej, pri arhitekturnem oblikovanju mora biti vedno jasno, da načrtujemo objekt, ki bo nekoč, nekje zgrajen; da likovni izdelek posreduje idejno rešitev naloge; da arhitekturni objekt pri nalogah iz likovne umetnosti ni »veliki kip.« Je pa objekt po katerem se lahko sprehajamo v mislih, uživamo v njegovih oblikah in si predstavljamo, kako bi v njem živeli. Je tudi objekt, ki drugim spremeni okolje bivanja in je zato smiselno opozoriti učence, na družbeno plat arhitekture: prostor je naša skupna dobrina. V notranjem prostoru izvajamo zasebne dejavnosti, zunanji prostor in lupino objekta pa doživlja vsak mimoidoč.

Kot navajajo različni avtorji, ustvarjalnost ni zgolj prirojena značilnost osebnosti, ampak se lahko razvija z izkušnjami in ključno je, da učenec doživi in razume, da ima vsak problem lahko več različnih rešitev in da so vse lahko zanimive in primerne. Vsaka pa se lahko nadgradi in izboljšuje s spodbudo učitelja, če iz lastnih izkušenj pozna, kako poteka ustvarjalni proces. Le-ta največkrat ne poteka linearno, ampak vključuje nabor idej iz katerih je treba oceniti, katera vodi k uspešnejši rešitvi. Doživljanje ustvarjalnega procesa s svobodnim in stimulativnim odnosom med učiteljem in učencem je za učenca izkušnja, ki naj bi imela dolgotrajne in življenjsko pomembne vzgojne posledice.

3. IZBRANE VSEBINE ARHITEKTURNEGA OBLIKOVANJA

Zapisane cilje v učnem načrtu naj bi učitelj razumel in jih z učenci uresničeval tako, da je njegova pozornost usmerjena v procese, pri katerih so poudarjeni vidik osvajanja znanja o likovnih pojmi, njihovo razumevanje in uporabljivost pri likovnem izražanju, razvoj veščin pri uporabi likovnih materialov in pripomočkov, ter emocionalni, socialni in estetski razvoj. V tem okviru učitelj že najmlajše učence spodbuja v likovno raziskovanje sveta in odkrivanje posebnosti v likovnem izražanju. Pri obojem iz stopnje v stopnjo ponuja možnosti za nadgrajevanje in pogloblja čut za razumevanje arhitekturnega prostora in objekte, različnih predmetov v okolju in pojavov v naravi, ki je prvotna, neokrnjena oblika prostora. Tako učitelj izpostavlja likovne probleme s področja in usmerja ter motivira učence v njihovo reševanje z likovnoustvarjalnim delom.

Učitelj lahko zasnuje likovni problem na podlagi spoznanih likovnih pojmov. V tem primeru najprej na nazoren način razloži učencem nove likovne pojme, nato osvetli predvsem tiste posebnosti, ki jih obsega likovni problem in so pomembne za njegovo besedno ali likovno rešitev. Izbere tudi primeren likovni motiv in likovno tehniko za rešitev predstavljenega likovnega problema. Likovna tehnika in likovni motiv sta podrejena spoznanim likovnim pojmom. Tako prevladuje spoznavni vidik.

80 Ob reševanju likovnega problema sta motorična dejavnost in doživljanje v vlogi spoznavanja, saj so spoznani likovni pojmi temelj za rešitev likovnega problema z izbranim motivom in ustrezno likovno tehniko.

Dobro poznavanje likovnih pojmov je torej prvi pogoj za primerno načrtovanje pouka. Področje arhitekturnega oblikovanja vsebuje nekaj kompleksnih likovno teoretičnih pojmov, ki niso enostavno primerljivi z drugimi oblikovalskimi področji. Zato je tem delu bomo pojasnili nekja manj znanih pojmov kot so vrste gradenj, barva in material v arhitekturi, oprema arhitekturnega prostora in tudi predstavili osnove izbora vrste predstavitvenih modelov arhitekturnih objektov. Nazadnje pa namenili nekaj besed uporabi digitalnih orodij, ki jih danes pogosto uporabimo za načrtovanje arhitekturnih objektov in so primerni za uporabo pri likovnem pouku.

Trajnostni razvoj in varovanje arhitekturne dediščine: ključne vsebine sodobne vzgoje za prostor

Likovna umetnost je edini predmet pri katerem učenci srečajo arhitekturo v vseh njenih vidikih, razen seveda tehnično-tehnološki vidih, ki je vsebina drugih predmetnih področij. Poudarjamo likovni estetski vidik, ki sodeč po izvrstnih likovnih izdelkih, je v zadnjem desetletju doživel velik razvoj tako na področju likovnih tehnik,

načina načrtovanja nalog, likovnih motivov, vključevanja digitalnih medijev v pouk in še marsikaj.

Ker je likovna vzgoja predmet, ki konkretno in neposredno vzgaja za vrednote prostora, nam nalaga izpolnjevanje veliko v resnici ne enostavno dosegljivih ciljev na osnovi številnih vsebin, ki se po kompleksnosti zgoščujejo proti koncu osnovne šole. V srednji šoli pa področja ni več obvezno izvajati, kar je velika škoda, glede na to, da so šele dijaki zreli za razumevanje marsikatere vsebine.

Na določenih stopnjah se pojmi ponavljajo, ne nadgrajujejo. Zato ne dosegajo potrebne globine. Na račun potrebe po faktografskemu znanju in premalo časa za primerno izvedbo likovnih nalog, izgubimo čas, motivacijo in velikrat zanemarimo gojenje senzibilnosti do vseh vrst prostora, kar je izkušnja, ki naj bi učencem ostala kot vtisnjen pečat za celo življenje. Večina ne bo več v življenju srečala sistematično načrtovane likovne dejavnosti, ki so pogoj za usvajanje osnov likovnega jezika.

Arhitektura, poleg estetskega vidika, na vsakem koraku kaže potencial in moč, ki jo ima na ideološkem, finančnem in socialnem področju. Je najvidnejša sled zgodovine družbe, odraža kontekst zgodovinskih in kulturnih procesov ter hkrati konkretno prakso in vrednotenje prostorskih kvalitiet.

Če upoštevamo vlogo izobraževanja in njegove posledice pri oblikovanju kritičnega in zavestnega uporabnika arhitekture, je razvidno, da postane razvoj izobraževalnih strategij, povezanih z našim skupnim prostorom in okoljem, temeljnega pomena.

Arhitektura je v zadnjih desetletjih doživela tudi velik razvoj. Novi materiali, načini gradnje, pojmovanje bivalnega prostora in kar ima tako pozitivne kot negativne posledice: globalizacija prakse, kar pomeni, da vse, kar se po svetu dogaja postaja neke vrste katalog pristopov in oblik, do katerih je potrebno gojiti kritično misel, še posebej v malem prostoru z velikimi razlikami, kot je Slovenija.

V tem kontekstu je treba dodati dva nujna elementa, brez katerih si ne moremo več zamisliti posegov v prostor: skrb za trajnostni razvoj in za kulturno dediščino.

Trajnostni razvoj je vzorec rabe virov, v tem primeru poudarjamo zgrajeni in naravni prostor, katerega namen je zadovoljiti človekove potrebe in ohraniti okolje, da bodo te potrebe lahko zadovoljene ne samo za sedanje, ampak tudi za prihodnje generacije. Na področju ekologije izraz opisuje, kako lahko biološki sistemi sčasoma ostanejo raznoliki in produktivni. Za človeka pomeni možnost dolgoročnega vzdrževanja dobrega počutja, kar pa je odvisno od dobrega počutja naravnega sveta in odgovorne rabe naravnih virov. To zahteva uskladitev okoljskih, družbenih in ekonomskih zahtev, »treh stebrov« trajnosti, ki se med seboj ne izključujejo, ampak jih je treba medsebojno krepiti.

Tema odpira različne razprave o tem, kaj je trajnost, kakšni naj bodo njeni cilji in kako naj bi jih dosegli. Odgovori ostajajo odprti za različne interpretacije. Za mnoge

okoljevarstvenike je ideja trajnostnega razvoja paradoks, saj se zdi, da koncept razvoja v vseh primerih hkrati pomeni degradacijo okolja. Nekatere raziskave izhajajo iz te opredelitve in trdijo, da je okolje kombinacija narave in kulture, ki vključuje multidisciplinarne zmogljivosti in pojmuje kulturno raznolikost kot ključni element nove strategije trajnostnega razvoja.

Trajnost zahteva, da človeške dejavnosti naravne vire uporabljajo v takem ritmu, da jih je mogoče naravno obnavljati. Teoretično je rezultat dolgotrajne degradacije okolja nezmožnost vzdrževanja človeškega življenja. Ta degradacija v svetovnem merilu bi lahko pomenila izumrtje človeštva. Veliko je tudi resnih kritik koncepta trajnostnega razvoja. Anderson (2002) meni, da je resnični namen trajnostnega razvoja omejiti gospodarski razvoj v državah v razvoju in s tem spodbujati nadzor rasti prebivalstva. Avtor trdi, da se trajnostni razvoj še naprej razvija, opredeljen kot zaščita svetovnih virov, medtem ko je njegova resnična agenda nadzor nad svetovnimi viri.

V naši družbi je bilo že od nekdaj običajno razmišljati, da je bolje porušiti staro zgradbo, da bi vanj vstavili nekaj sijočega in novega, zapravljali energijo, vire in dragocene surovine. Veliko bolj smiselno je ponovno uporabiti staro zgradbo in obnoviti samo tiste dele, ki so potrebni obnove.

82

Ohranjanje, obnova in sanacija arhitekture povzroča veliko manj uničenja naravnih virov kot novogradnja. Da bi to cenili, morajo biti arhitekti občutljivi na energijo, ki se uporablja pri izdelavi in montaži materialov, potrebnih za gradnjo novih stavb, od njihovega nastanka do konca njihove življenjske dobe in njihove nadaljnje ponovne uporabe. Statistični podatki razkrivajo, da gradnja stavb vsako leto porabi 40 odstotkov surovin v svetovnem gospodarstvu. Zanimivo je, da se približno 85 odstotkov celotne energije, vključene v materiale, porabi za njihovo proizvodnjo in prevoz. Preden so prišli na gradbišče, je veliko gradbenih materialov že porabilo velike količine fosilnih goriv. Če bi bili vsi »skriti stroški« izkazani v bilanci stanja, bi recikliranje arhitekture nedvomno veljalo za edino racionalno strategijo upravljanja materialnih virov. Sodobni načini gradnje so neverjetno zapravljeni. Oblikovalci, občutljivi na trajnostne prakse, bi morali vzpostaviti program recikliranja za zmanjšanje količine trdnih gradbenih odpadkov in izbrati materiale, ki jih je mogoče reciklirati ali ponovno uporabiti. Nasprotno, ponovna uporaba in prilagajanje zahtevata veliko več delovne sile kot nova gradnja, saj gre za prenavo obstoječih struktur, ki ustrezajo današnjim potrebam. To zanašanje na človeške vire spodbuja lokalno skupnost k sodelovanju in potencialno oživlja ljudske vidike v arhitekturi. Ta dejavnost nas lahko tudi opomni, da je ljudska arhitektura eden od stebrov naše identitete.

Skratka, trajnostna arhitektura mora imeti vse ali nekatere od teh značilnosti:

- Prezračevalni sistemi, zasnovani za učinkovito hlajenje ali ogrevanje;
- Sistem osvetlitve, ki ne izgublja energije;

- Vodovodni načrti, ki varčujejo z vodo;
- Pokrajine, zasnovane za maksimiranje sončne energije;
- Nadomestni viri energije, kot sta sonce in veter;
- Ne uporabljati strupenih ali sintetičnih materialov;
- Les in kamen za gradnjo, pridobljena iz lokalnih virov;
- Prilagodljiva ponovna uporaba starih zgradb;
- Učinkovita izraba prostora;
- Sistem recikliranja in učinkovito ravnanje s smeti ali gradbenimi odpadki;
- Projektiranje fotovoltaičnih in geotermalnih sistemov;
- Tehnologije rekuperacije toplote;
- Reciklirana deževnica za namakanje vrtov in rastlin;
- Velika okna in pravilna orientacija za izkoriščanje naravne svetlobe;
- Reciklirane predmete;
- Organske barve;
- Nestrupene kemične tesnilne mase.

Na slikah in vidimo primere dobre prakse na področju recikliranja in širjenja stavb. Zelo dober primer je tudi naša Narodna galerija v Ljubljani.

83



a)

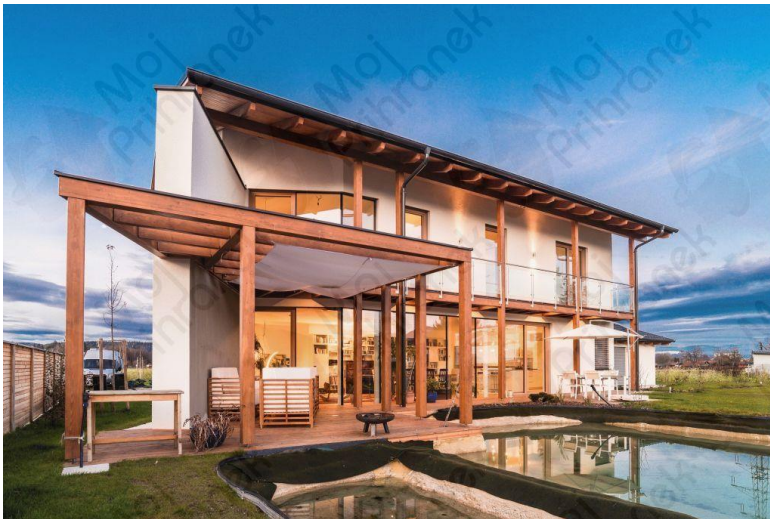


b)

Slika 31 a) in b): Recikliranje starih zgradb: Depoji v pristanišču v Buenos Airesu; Povečanje stavbe: Royal Ontario Museum, Toronto, arhitekt Daniel Libeskind (arhiv avtorice).



Slika 32: Recikliranje in povečanje stavbe Narodne galerije v Ljubljani.



a)



b)

Sliki 33 a) in b): Dva primera trajnostne gradnje v našem prostoru (bloga Lumar in Riko).

Element, ki je bistven pri nizkoenergetski torej trajnostni gradnji je funkcionalna uporaba rastlin, ki omogočajo ustvariti mikroklimo v arhitekturnem prostoru.



Slika 34: Zelena zasedba (Green Cast), arhitekt Kengo Kuma in Gozdna hiša (Forest house), SHMA arhitekti (Archdaily).

85



Slika 35: Velikost dreves, ko so jih posadili, tri mesece po zaključeni gradnji, 7 mesecev kasneje, 2 leti kasneje (Archdaily).

Lahko brez težav vključimo elemente trajnostnega razvoja v načrtovanje likovnih nalog, saj večina pojmov v učnem načrtu dopušča prenovu njihove definicije. Ko govorimo o vrstah gradenj lahko predstavimo sodobne načine upravljanja materiala, ne pa zgolj seznama tradicionalnih materialov, ki jih učenci že poznajo. Množična uporaba lesa, za naš prostor nenevadno velikih steklenih površin, zanimivi material za fasade, montažna gradnja, nova paleta barv v minimalistični arhitekturi, torej primere pri katerih poudarimo estetsko likovno-jezikovno komponento sodobne arhitekture.

Kot ugotavljajo Banaei in njeni soavtorji (2017), se percepcije lahko naučimo, senzibilnost lahko gojimo, opazujemo več in bolj učinkovito, če nas učitelj učinkovito vodi po tej poti. Ko prepoznamo stvari v svojem okolju, zbiramo izkušnje in te izkušnje nato obarvajo našo zaznavanje. Naše zaznavanje predmetov je odvisno od prejšnjih izkušenj z njimi. Izkušnje izostrijo našo sposobnost opažanja podrobnosti. Bolj ko se učimo o predmetih in bolj ko so nam domači, več podrobnosti prepoznamo in smo sposobni kritično vrednotiti pojave v prostoru.

Okoljske podobe je mogoče analizirati v smislu identitete, strukture in pomena. Učinkovite podobe imajo posebne značilnosti. Temu pravimo identiteta. Predlagajo prostorski odnos z gledalcem in drugimi predmeti. Vsebujejo praktičen ali čustven pomen za opazovalca. Upoštevati je treba fizično kakovost elementov, ki tvorijo to sliko. Biti morajo dovolj pomembni, da omogočajo prepoznavanje strukture prostora in delovanja domišljije ter »berljivost«. Glede razvoja odnosa med gledalcem podob in vizualiziranimi podobami obstajata dva pola, na katerih lahko gradimo: na eni strani prikažemo spremembe, ki nastanejo v okolju, in na drugi strani gledalcu ponudimo nove spodbude, ki lahko spremenijo vtise, ustvarjeni v preteklosti. To bi moral biti glavni cilj vzgoje na vseh ravneh izobraževanja.

Arhitekturno oblikovanje pa je izvrstno področje, na katerem gradimo občutljivost do posrednega in neposrednega okolja, v katerem živimo. Zato so tematike kot trajnostni razvoj in vrednotenje ter spoštovanje kulturne dediščine pomembne in aktualne. Še posebej v svetu, ki mu vladajo raznorazni interesi, pri katerih sta počutje in vrednote uporabnika prostora večkrat zadnji na seznamu.

Oblike prostora in vrste gradenj

Najbrž ni kulture, ki ne bi pri reševanju nujnih življenjskih opravil poznala in izhajala iz zakonov narave oz. naravnega okolja v katerem se razvija. Ker je narava osnovni dovršeni primer reda, je upoštevanje naravnega reda nujni pogoj in dokaz, da človeški duh razume stvari in pojave okoli sebe, svet, v katerem biva. To pomeni odkrivanje in posvečanje pozornosti na značilnosti strukture stvari: enakost in neenakost, pripadnost in neodvisnost, položaj in pomen delov, itn. Narava je na splošno ustvarjena v določenem redu, največkrat z uporabo zlatega reza, ki pomeni usklajeno rast oz. zmanjševanje mer v točnih razmerjih in oblikah.

Zunanji red je po navadi predstavitev notranjega, funkcionalnega reda neke stvari oz. objekta. Če struktura ne odgovarja notranjemu redu, bo oblika, čeprav urejena, videti čudno, nedovršeno. Nezadostni odnosi izmed zunanjim in notranjim redom povzročajo propad reda, to je nered (Arnheim, 1974, 1-2).

Red je torej obvezen pogoj, ki ga morajo vsebovati stvari, ki jih želimo razumeti oz. želimo, da jih drugi razumejo. Zaradi njega zaznavamo strukture in odnose: bolj pomembne in manj pomembne stvari, stvari, ki vključujejo ali so vključene v druge stvari, stvari, ki so enake ali različne; odnosi med deli in celoto, skratka hierarhijo delov neke strukture oz. sistema. Red omogoča funkcioniranje strukture, mehanizma; v naravi se procesi preoblikovanja odnosov med sestavnimi deli stvari oz. fenomeni dogajajo, dokler se sistemi ne spravijo v red oz. ravnovesje, pravi R. Arnheim (prav tam, 32-33).

Že slavni rimski arhitekt Vitruvius (1. stoletje p.n.š.) je v prvem odstavku znamenitega drugega poglavja prve od desetih knjig o arhitekturi zapisal: „Arhitektura temelji na redu“ (1960, 13). Pri arhitekturnem prostoru gre za stvari, ki so merljive, in druge, ki niso. Emocije, fantazije in sanje o prostoru niso merljive, saj so pri vsakem človeku različne. Fizična narava objektov je merljiva dimenzija. Ker se arhitektura gradi, je potrebno upoštevati natančne naravne »merljive« zakone pri kompoziciji in oblikovanju. Mišljenje, orodje oblikovanja, predvideva izraz čustva in prisotnost reda. Red pa je ključ vsega, kar obstaja, pravi Kahn (1984, 7-8).

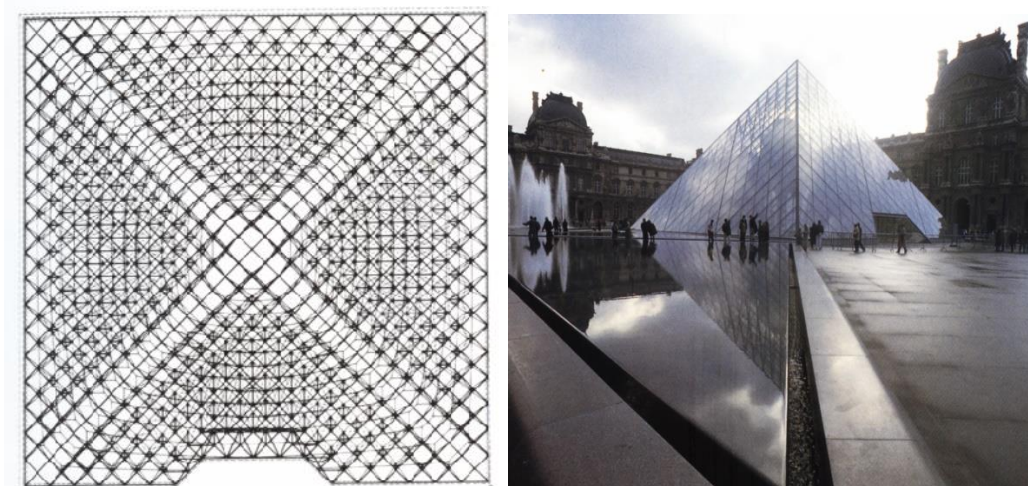
Zgodovina arhitekture je torej »katalog« različnih strategij iskanja reda: v pojmovnem teoretičnem smislu pomeni uporabo oblik, ki prikazujejo statična in dinamična razmerja oz. proporce, in izražajo iskanje različnih avtorjev v različnih kontekstih. V konkretnih primerih pa so rešitve zelo različne in odvisne med drugim od časa, arhitektovih nazorov in tudi od dejanske možnosti materializacije projekta. Slika 36 prikazuje pogled stropa gotske katedrale, dober primer, kako estetika in narava fizičnih lastnosti, sila teže in material, z upoštevanjem določenega reda, zagotavljajo optimalno rešitev.



Slika 36: Pogled stropa gotske katedrale, Chartres, Francija
(Katalog Abrams Books, Fall/Winter 2000-2001, 16)

Slika 37 predstavlja uporabo prostorske mreže na osnovi trikotnikov kot ureditveni motiv pri oblikovanju novega vhoda v muzej Louvre.

88



Slika 37: I. M. Pei, Louvre, piramida, tloris in fotografija, Pariz, 1989
(Rodriguez in Zabalbeascoa, 2002, 39)

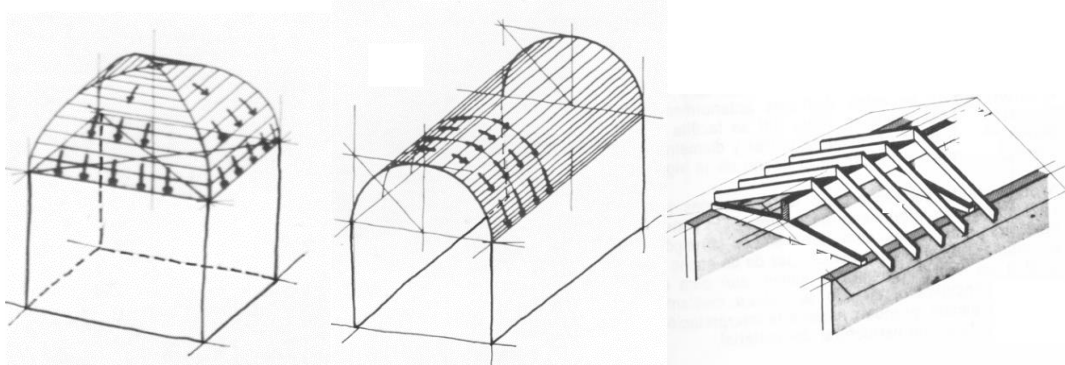
Material za izdelavo določenega objekta izbiramo v skladu z njegovo funkcijo in osnovne značilnosti: teža, tehnike predelave in obdelave, estetske vrednosti, socialne vrednosti (tradicija, dediščina). Upoštevanje teh elementov ima za pozitivno posledico to, da omogoča zastaviti temelje osnovne metodologije oblikovanja, ki je zmožna koherentno uskladiti različne vidike načrtovanja in materializacije objekta (Munari, 2000, 106-110).

Zelo pomemben vidik upoštevanja določenega reda pri konstrukciji se nanaša na poznavanje in izkoriščanje osnovnih značilnosti materialov.

Kljub temu, je najbolj primeren način deskripcije materialne plati arhitekturnega dela opis konstrukcijskega sistema, ne pa zgolj uporabljenih materialov, pravi Norberg Schulz. Sisteme na splošno lahko delimo na masivne in skeletne. Pri obeh sistemih obstaja veliko različnih variacij in kombiniranih sistemov. Oba načina gradnje vsekakor izpolnjujeta osnovni cilj: gradnja zidov, zapiranje in oblikovanje prostora ter prekrivanje nastalih prostorov (1998, 105).

Oblike prostorov masivne gradnje

Pri masivni gradnji določen enoten material opravlja različne funkcije: ogradi in oblikuje prostor hkrati pa prenaša silo lastne teže, teže kritine, vibracije, potrese idr. do temelje. Običajno so monolitične mase, s katerimi se gradi na osnovi polaganja manjših delov. V glavnem gre za različne materiale: kamen, klasična opeka (brez podkrepljenih vogalov zgradbe) idr. Zidovi oz. sistem zaprtja in oblikovanja prostora uporablja lahko različne oblike, medtem ko so bile kritine masivnih gradenj zgodovinsko velikokrat že skeletni sistemi (npr. lesene konstrukcije). Tipične kritine masivnih sistemov so lok, obok in kupola, pri katerih material deluje na kompresijo. Površine so običajno monotone in oblike prostorov so omejene zaradi načina izdelave kritine. Velikost in število odprtin je tudi omejeno in funkcionirajo dobesedno kot luknje v zidu, ki je ozadje. Določena mera artikulacije površine se lahko doseže s plastičnim obdelovanjem elementov npr. fasade. Tako so velikokrat v zgodovini uporabljali "fiktiven videz" skeletne gradnje, dokler niso tehnične in tehnološke možnosti materialov in gradnje dejansko omogočili skeletno gradnjo. Norberg Schulz meni, da je bila zgodovina arhitekture večkrat zaznamovana z bojem proti omejitvam masivne gradnje in približevanju skeletnim sistemom.



Slika 38: Tipične kritine masivnih sistemov so lok, obok in kupola, pri katerih material deluje na kompresijo. Kritine masivnih gradenj so bile že skeletni sistemi npr. lesene konstrukcije (Diaz Puertas, 1980, 88).



Slika 39: Palača Montealegre v Valladolidu, Španija: primer masivne gradnje (Rudofsky, 1964, 124).

90



Slika 40: Michelagelov Kapitolio: artikulacija masivnega zidu s visokimi, večnadstropnimi pilastrami (Summerson, 1991, 73).

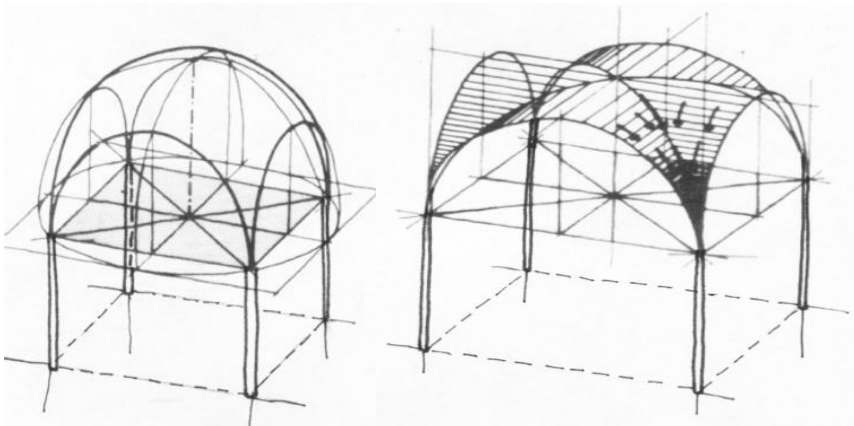


Slika 41: Rimski Kolizej je dober primer fiktivne plastične artikulacije masivnega zidu (Summerson, 1991, 30).

91

Oblike prostorov skeletne gradnje

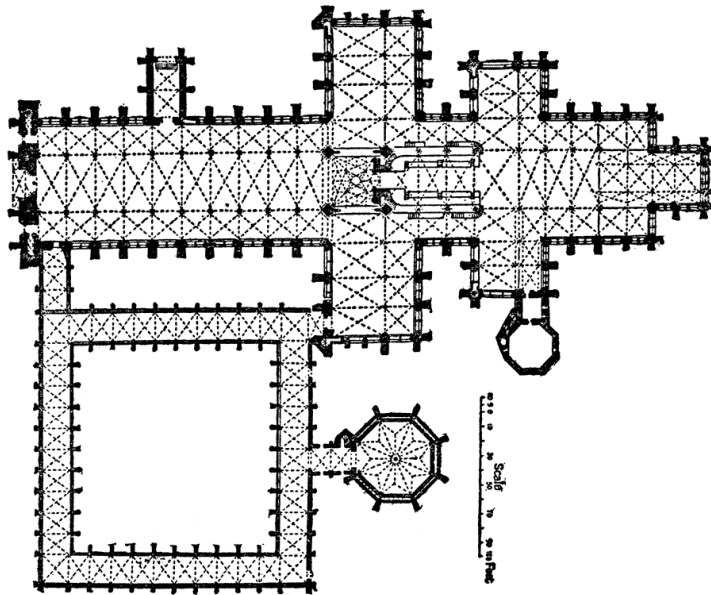
Pri skeletni gradnji se običajno razlikujejo materiali, ki opravljajo različne funkcije: določen material ogradi in oblikuje prostor, drug material pa prenaša sile do temelje. Oblikuje ga primarni in sekundarni sistem elementov in je oblikovno bolj bogat kot masivni sistem gradnje. Odprtine niso naključno oblikovane, ampak so del sistema. Velikost in oblika prostorov je neomejena, saj ni odvisna od statičnih zahtev. Kritine so lahko zelo različne.



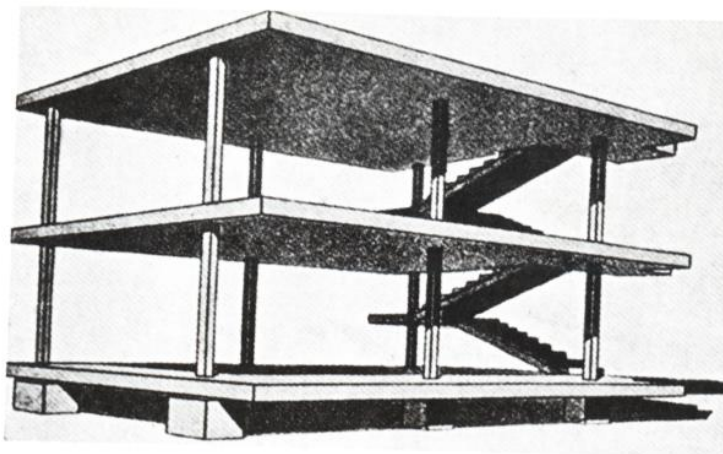
Slika 42: Določene oblike obokov so tudi kritine skeletnih gradenj, kjer se sile prenašajo na točke skeleta gradnje (Diaz Puertas, 1980, 102).

Skeleti so lahko enotne oblike ali nastanejo s ponavljanjem neke osnovne oblike in oblikujejo mrežo, ki raste po potrebi in se uporabi za gradnjo zelo velikih prostorov. Materiale, ki jih uporabljajo za skeletno gradnjo so lahko zelo različni: od armiranega betona do jeklenih in lesenih konstrukcij, med najbolj običajnimi. Zanimiv oblikovni problem predstavlja odločitev, ali bo struktura oz. skelet gradnje viden ali ne, pravi Norberg Schulz (1998, 105).

92



Slika 43: Tloris katedrale v Salisburyju (1220-1260) Skeletna gradnja s ponavljanjem elementov kompozicije na določen interval, ki določa modularno razdelitev prostora in poudarja smer in velikost zgradbe (Ching, 1999, 358).



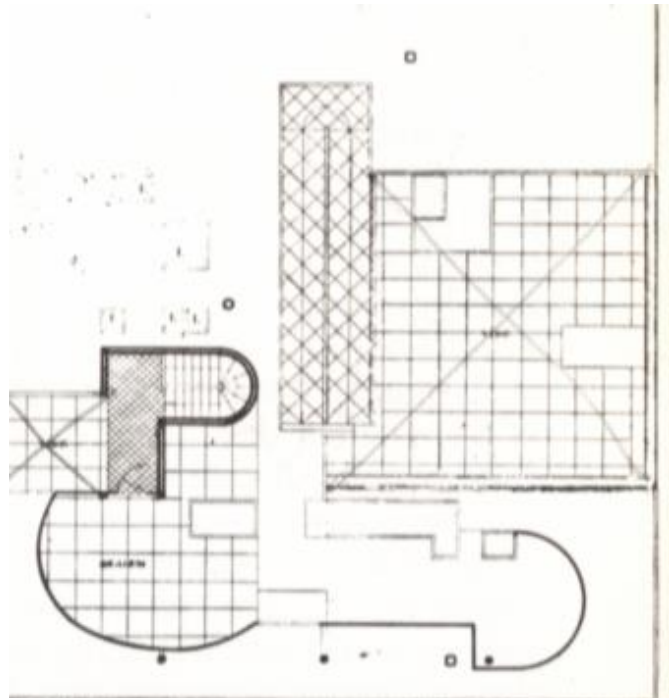
Slika 44: Le Corbusierov princip Dom-ino (1914) je bil zamišljen za serijsko proizvodnjo hiš iz industrijsko izdelanih elementov, ki sestavljajo skelet (Jenger, 1998, 126-127).

Kot pravi Zevi, moderni prostor modernega časa temelji na svobodnem talnem načrtu. Gradbena tehnika jekla in armiranega betona omogoča koncentracijo elementov statičnega upora v tanki okostni gradnji. Tako omogočajo razvoj talnega svobodnega načrta. Moderna arhitektura skladno in drzno uresničuje svojo umetniško intuicijo, s širokimi okni, ki so zdaj postala že kar steklene stene, vzpostavlja popoln stik med notranjim in zunanjim prostorom.

Notranje stenske razdelitve ne ustrezajo več statičnim funkcijam, se lahko stanjšajo, upognejo in svobodno gibljejo in to omogoča zvezo med prostori, medsebojno povezavo med mnogoterimi kockami 19. stoletja in prehod od statičnega talnega načrta antične hiše do svobodnega in elastičnega načrta moderne stavbe. Svobodni talni načrt pri stavbi daje neomejene možnosti elastičnih notranjih delitev in porazdelitev. »Moderni prostor povzema torej gotsko stremljenje po prostorski nepretrganosti in stanjšanju gradnje, vendar ne kot sen, ki bi bil sam sebi namen in katerega lahko oživimo z dinamičnim elementom, temveč kot posledica neke družbene misli: povzema vse baročne dosežke valovitih sten in volumetričnega gibanja, pa zopet ne zaradi estetskih idealov, ki sami sebi zadoščajo temveč zaradi funkcionalnih domislekov, ki drug drugega prekašajo v sijajnih poetičnih slikah, v katerih nadomestne gmote baročnih sten kar se le da lahke vmesne stene, ki so zdaj steklene zdaj zopet iz lahkega izolacijskega materiala; v mnogih industrijskih in kolektivnih stavbah, povzema prostorsko metriko renesanse, prav tako pa znova oživi renesančno nagnjenje za modulacijsko poudarjanje, ki ga podaja z izraznimi sredstvi sodobnega gradbenega programa«, pravi Zevi (1959, 97-98). V zvezi s tem, bi lahko rekli, da je skeletni sistem prav »arhitekturni«; masivni pa plastični, »kiparski«, meni Norberg Schulz (1998, 107).

Vila Savoye, ki jo je slavni Le Corbusier zgradil med leti 1929 in 1931 je tipičen primer skeletne gradnje in svobodnega tlorisa. Je eden prvih objektov, ki jasno prikazuje oblikovne možnosti skeletne gradnje.





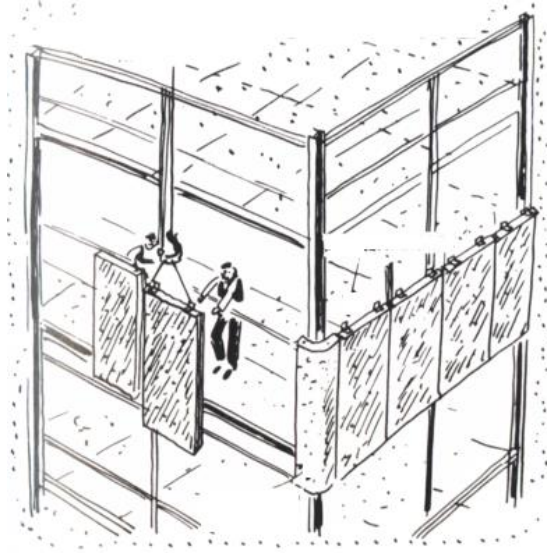
Slika 45: Vila Savoye, Le Corbusier (1929-1931): primer skeletne gradnje in svobodnega tlorisa, pritličje, prvo nadstropje in terasa.

Oblike prostorov ploske gradnje

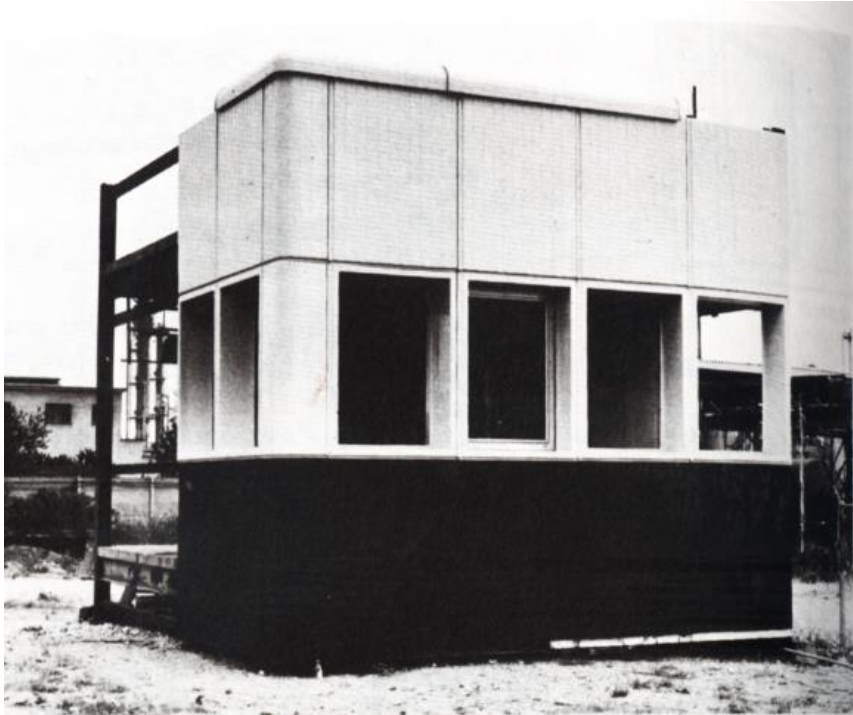
Ploska gradnja je značilna za prefabricirano montažno gradnjo elementov, ki jih izdelajo na drugem mestu, običajno v tovarni, na gradbišču se samo montirajo oz. sestavljajo v celoto. Montažni gradbeni sistemi vključujejo tako horizontalne kot vertikalne elemente, tako zunanje kot notranje stene. Najbolj se jih uporablja pri gradnji velikih in enostavnih objektov, npr. tovarn, pa tudi velikih stanovanjskih kompleksov. Značilna je standardizacija delov in modularnost elementov. Gre za

zaprte sisteme, v katere običajno ni mogoče spremeniti oz. dodati tujih delov, zato so možnosti komponiranja omejene z elementi in značilnosti sistema.

Velikokrat se uporabljajo elementi montažne gradnje v kombinaciji s skeletno gradnjo. Skelet sestavlja ogrodje stavbe, montažni deli pa običajno fasado in druge dele, ki omejujejo in oblikujejo notranje prostore.



95



Slika 46: Risba prikazuje način montaže elementov na skelet; fotografija pa gradnjo stavbe na terenu (Munari, 2000, 286-287).



Slika 47: Različni primeri prefabricirane oz. montažne gradnje.

Digitalno načrtovanje in vrste gradenj

Cilj vsake arhitekture, ki pomeni napredek, je vedno negiranje sile teže. Danes gre to s pomočjo računalnika mnogo lažje kot pred leti in to se bo v tej smeri še naprej razvijalo. Če v procesu projektiranja najdemo tisto točko, ki vlada vsemu, takrat bo tloris postal svoboden in tedaj bo arhitektura svobodna v pravem pomenu besede. Jasno, da se potem dodajajo nujnosti, kot so konstrukcija, material idr. Vendar je

prvenstven prostor. Ta prostor bo samo svoboden takrat , ko se osvobodimo klišejev, ki prostor silijo v določene konture, pravi Prix Iz skupine COOP-Himmelb(l)au (Oris 16).

Arhitektura z razvojem tehnologije postaja digitalna stavba softverskega prostora v okviru hardvera gradnje. Lahko, kompleksne krivoljaste površine oblikovane v podatkovnim prostorom bodo prenesene v realni prostor kot oblikovani plošče ali celo liste iz kovine, bakra, aluminija ali plastike oz. kot kože iz steklene volne. Lahko bodo modeli izrezani iz gume ali smole in bodo gradili mostove med realno-tehničnim in virtualno-tehničnim s tem pa tudi bolj svobodne odnose med prostorom in njegovo gradnjo, meni P. Zellner (2000, 13-14). Vsekakor, pa osnove sistemov gradnje so še vedno aktualne v trenutku materializacije zamišljenih oblik prostorov. Slika 13 prikazuje končni videz in skelet, ki se »skriva« za organskimi in mehкими oblikami, ki jih načrtuje npr. Gehry.

Res pa je, da fluidnost in neskončne prostorske povezave je v arhitekturi nemogoče materializirati brez informacijske tehnologije. Primeri kot je delo arhitektov E. O. Moss, G. Lynn, H. Rashid med drugimi so prikazani na slikah 48, 49 in 50.

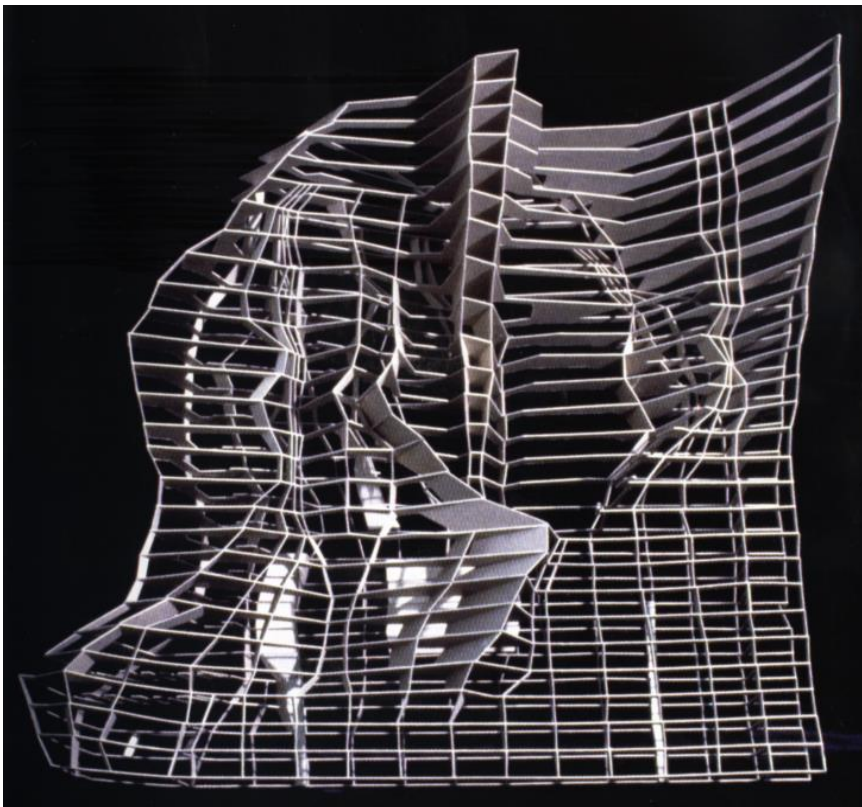


Slika 48: Fluidnost in neskončne prostorske povezave je v arhitekturi nemogoče materializirati brez informacijske tehnologije. E. Owen Moss, The Umbrella, 2006.



Slika 49: Notranjost kongresnega centra La nubola v Rimu arhitekta M. Fuksas (Wikimedia Commons).

98



Slika 50: Notranji skelet valovite in fluidne oblike (Tschumi, 2003, 245).

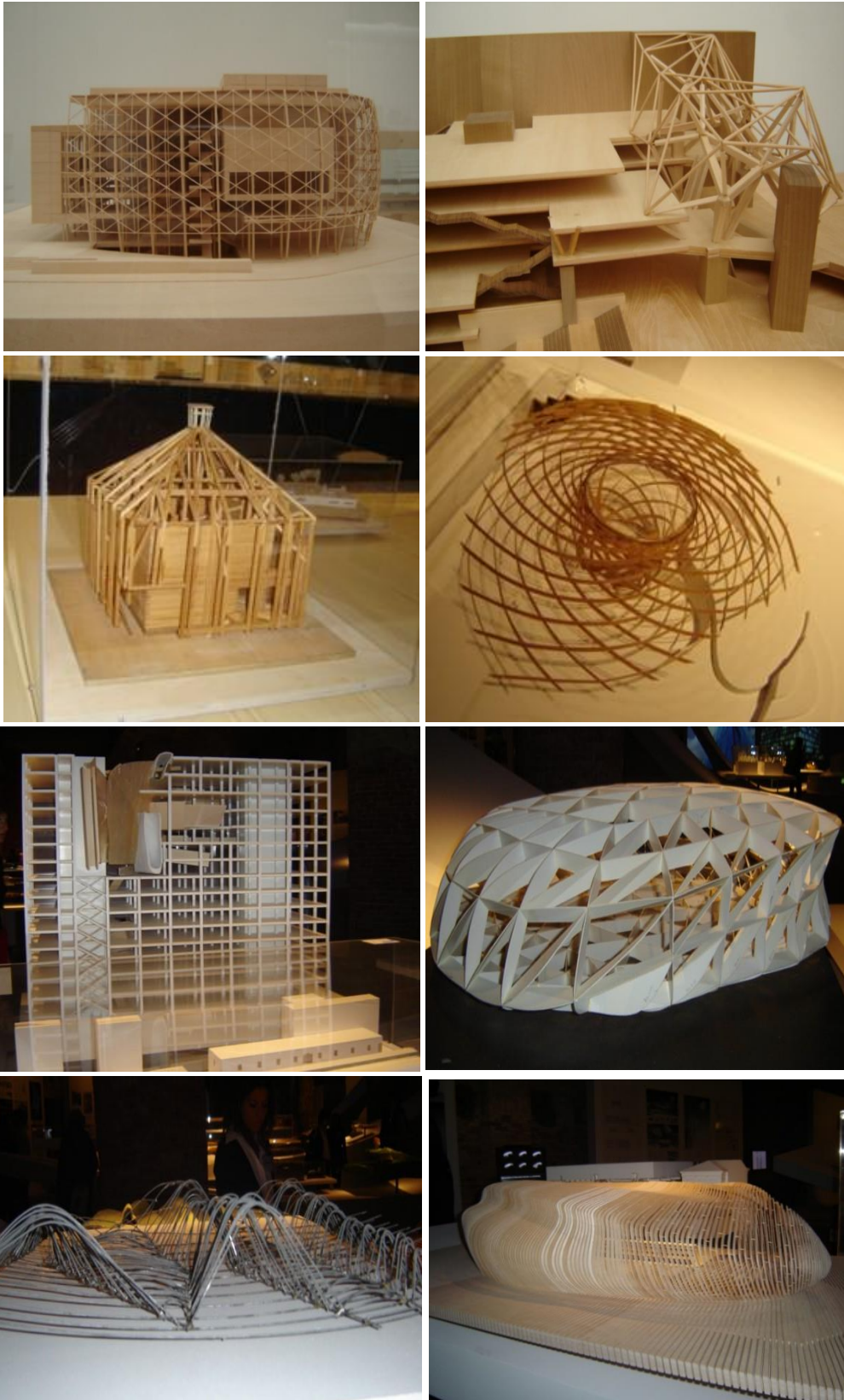


Slika 51: Valovite oblike, pri katerih se prepozna oblika notranjega skeleta (Lynn in Rashid, 2002, 31).

Nedvomno sodi med naloge, ki jih mora šola prevzeti v nenehno se spreminjajočem svetu, poznavanje razsežnosti, ki jih ponuja revolucija tehnoloških možnosti. Samo na tak način omogočamo, da dobijo predmeti in pojavi v okolju pravi smisel, in da postanejo plod za ustvarjalno delo, in izkušnja, ki bo imela tehten, pozitiven pomen pri nadaljnjem razvoju učenca oz. dijaka.

Vrsta gradnje in izdelava tridimenzionalnih modelov

Kot pri drugih oblikovalnih področjih, je potrebno pri prostorskem oblikovanju pri izboru materiala, orodja in postopkov dela — likovnih tehnik, upoštevati cilje likovne naloge. Če je likovna naloga namenjena spoznavanju različnih vrst gradnje je primerno upoštevati, da arhitekturne oblike, ki se materializirajo s skeletno ali masivno gradnjo poskusimo »zgraditi« z modelom, ki upošteva specifičen način gradnje. Zato uporabimo enovit material ali kombinacijo materialov. Na tej stopnji učenci lahko uporabljajo različno orodje in druge pripomočke in postopke dela.



Slike 52: Različni načini izdelave skeleta oz. ogrodja za prikazovanje skeletne gradnje: les, papir, žica, plastika, odpadni material idr.

V primeru izdelave objekta s skeletno gradnjo uporabimo lahko materiale tako da izdelamo ogrodje iz žice, lesa ali kartona in dopolnilne elemente (zidove) iz papirja, kartona, lesa, prozorne folije, tekstilnih, naravnih ali umetnih materialov; uporabimo lahko tudi zobotrebce ali lesene palice v kombinaciji z drugim materialom, ki služi za povezavo na vogalih: stiropor, goba za aranžiranje, zamaški iz plute, plastelin ... Primerno je uporabiti več materialov, ker bolj nazorno predstavlja potek gradnje objekta, ki je sestavljen iz »skeleta« in dopolnilnih elementov — zidovi. Izbor je odvisen od problema, ki ga načrtujemo oz. vsebine, ki jo obravnavamo.

Za masivno gradnjo je zelo zanimiv enovit gnetljiv material: glina, papirna kaša, plastelin idr. Uporabimo lahko tudi papir, karton, lepenko, les, in sestavljamo odpadni material. Plosko gradnjo lahko razumemo tudi kot masivno gradnjo, ki je bila izdelana na poseben način, največkrat tako, da cele »ploskve« izdelajo s kalupom. Ker statično funkcionira podobno, saj prenaša težo na temelje po celotni dolžini zidu, ne pa »točkovno« kot pri skeletni gradnji. Izbor materiala za oblikovanje objekta v ploski gradnji je torej podoben kot pri masivni gradnji.

Posebnost je ponazarjanje prostih in organskih oblik objektov. Pri oblikovanju le-teh lahko uporabimo plastične vrečke, balone, ki se svojstveno oblikujejo z napihovanjem, gumo in različen penasti material ali raztegljive tkanine in mreže iz različnega materiala. Tudi tem prosto spreminjamo obliko in jih sestavimo lahko na osnovi ogrodja, kot »v realnosti«.

Pojmovanja prostora in časa sta obvezni spremenljivki pri redefiniranju meje telesnosti: vsako razumevanje telesa potrebuje prostorski in časovni okvir, pravi E. Grosz (2001, 32). Avtorica tudi meni, da »tehnološkost«, v kateri živimo, ne bo prekosila mesta (oz. arhitekture) tako kot ju poznamo, zato, ker so njegove spremembe usklajene s spremembami telesa ... zato njegova oblika ne bo in ne more biti vsiljena: telo meščanov potrebuje prostorske pogoje, lokacije, relacije (prav tam, 53). Čeprav se nam s tehnologijo obetajo nove izkušnje, smo mi sami merilo novostim. Tradicionalna izkušnja postaja prav za prav instrument lagodnosti, prijetnosti in dinamičnosti arhitekturnega prostora. Razumevanje in ponotranjenje tega je osnovni cilj likovne vzgoje.

Barva v arhitekturi

Kubistična ruptura z renesančno perspektivo je povzročila, da so arhitekti v svojih raziskavah o prostoru začeli razmišljati v terminih volumna, prostora definiranega s površino, in ne več v terminih mase in kompaktnosti pravi R. de Fusco (1984, 222). Zagotovo je tako razmišljanje spremenilo pojmovanja vloge barve. Barva ni več spreminjala značilnosti mase kot je počenjala v baročnih neskončnih scenografskih prostorih, ampak je podati posebno kakovost površini, včasih, predvsem na začetku, resda zgolj v dekorativnem smislu. Ni bilo treba dolgo čakati reakcije, ki so arhitekturi dodelile videz neomadeževanosti in strogosti modernega gibanja. V kolažu Postmoderne je bila barva objektov predvsem izraz »dobrega okusa« in estetske volje.

Danes arhitekt informacijske dobe govori o prostoru v terminih nove vrste preprostosti. Verjame, da se kompleksnost ne izraža zgolj v terminih geometrije ali bolje rečeno, geometrijska kompleksnost in njena transformacija ni več osnovni način izražanja arhitekture. Ustvarjanje arhitekture je danes raziskovanje nevtralnega, homogenega, aperspektivnega prostora; prostor, ki je prozoren, prav za prav minljiv. Projekti so nasprotje monumentalni trajni arhitekturi, oblika je dematerializirana, konstrukcija izgublja solidnost, trdnost. Programirana arhitektura poudarja površine, ne pa strukture: površina je lupina in struktura istočasno. Ne gre za statične inertne oblike, ampak za plastičen, fleksibilen in dinamičen prostor. Zid postaja filter informacij, kot neke vrste televizija; tisti, ki uporablja prostor pa sprehajalec, ki pobira informacije. Zid ni več element, ki je del abstraktnega geometričnega konstrukta (Puglisi, 1999,62).

Kvaliteta prostora vključuje tri dimenzije kot eno nujnih komponent, a vendar daje veliko več elementov na razpolago: vsa čutila in osebno, individualno izkustvo, ki transformira prostor v neke vrste osebne, intimne lastnine.

Vizualne impresije, podobe, ki jih proizvajajo razlike v svetlobi in barvah, so primarne pri naši percepciji stavbe. Človek empirično reinterpreterira podobe v koncepciji telesnosti in določa obliko tako notranjosti kot zunanosti prostora, ki ga zaobjema. Vendar pa optični videz, telesnost in prostor sami še ne ustvarjajo maso stavbe: šele ko razberemo namen oblike jo lahko interpretiramo, pravi Schmarsow (v Vidler, 2001, 3-5).

Danes se v svetu arhitekture pojavljajo tudi nove izkušnje: globoke sence, posledica drugačne zasedbe prostora, izguba ideje o klasični fasadi in jasnost ter »berljivost« načel, po katerih je bila stavba zasnovana, zamenjajo zrcaljenje z »materialom-ogledalo«, ki preoblikuje pogoje notranjosti in zunanosti arhitekturnega prostora z referenco do človeškega telesa. Prostor brez meja in skoraj brez »predvidljivosti« počasi zamenjuje tradicionalnega, osredotočenega v človeškem telesu, arhitekturnega prostora.

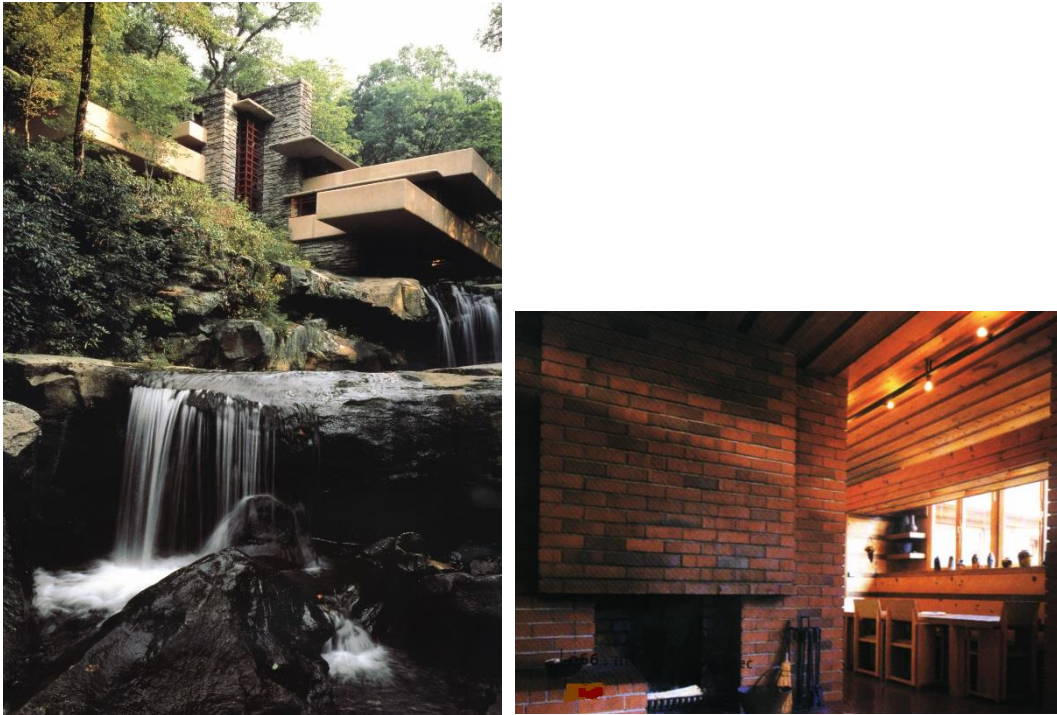
To pa pomeni, pravi J. Crary (2001, 2-13), da so rekonceptualizacije zaznave zelo pomembne pri preoblikovanju masivne kulture in da je potrebno gledati na zadevo drugače kot doslej ter morda priznati, da je digitalizacija dejansko spremenila način, kako gledamo in vidimo prostor (Grau, 2003, 17). O pomembnosti »gledanja«, Grau definira, da je tisto, kar označujemo kot »realnost« zgolj »izjava« o tem, kar smo dejansko sposobni opaziti, videti. Današnji gledalec, tudi po zaslugi izkušenj s tradicionalno in digitalno fotografijo, videom ter televizijo je bolj seznanjen s pogoji perspektivne predstavitve. Današnje krivuljanje perspektivnega prostora označuje poseben proces razmišljanja o arhitekturi, diskurzivno meditacijo o mestu subjekta in ostale objekte v prostoru in način, kako arhitektura označuje položaj njene refleksije o prostoru.

V tem kontekstu se vloga barve spreminja saj le-ta ni več fiksna značilnost nekega prostora. Barvo je mogoče menjati že z oblikovanjem svetlobe in svetlobnih učinkov. Z barvo je možno neskončno manipulirati: nič oprijemljivega, nič tektonike, samo občutek, da obstajajo meje, ovire in mi v nekem (na pol) virtualnem prostoru.

103



Slika 53: Iluzionistična uporaba barve razkroji meje fizičnega prostora: dvorana Brežiškega gradu, cca. 1700 (Menaše, 1981,153).

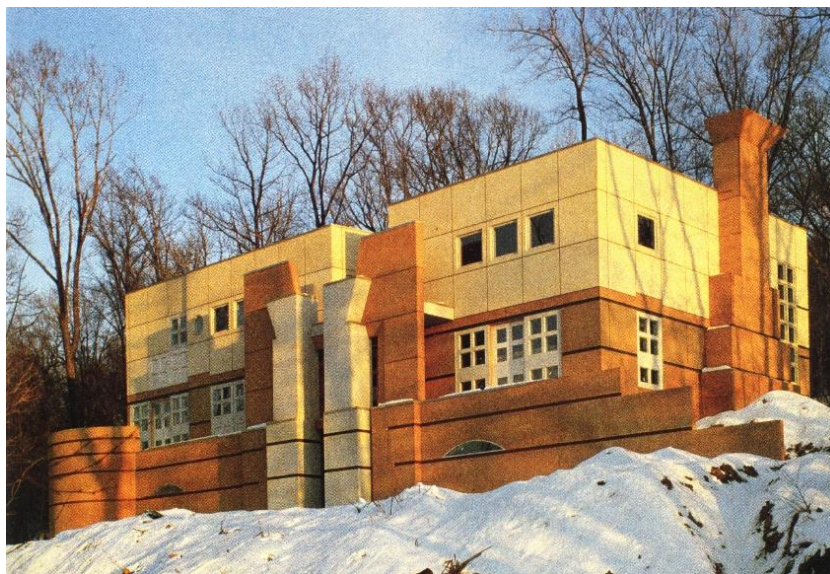


Slika 54: Barva arhitekture je barva uporabljenih materialov. F. L. Wright, Vila Kaufmann, 1936.

104



Slika 55: »Bela arhitektura« modernega gibanja: Le Corbusier, kapela v Ronchampu, 1950-54 (Cresti, 1969, 58).



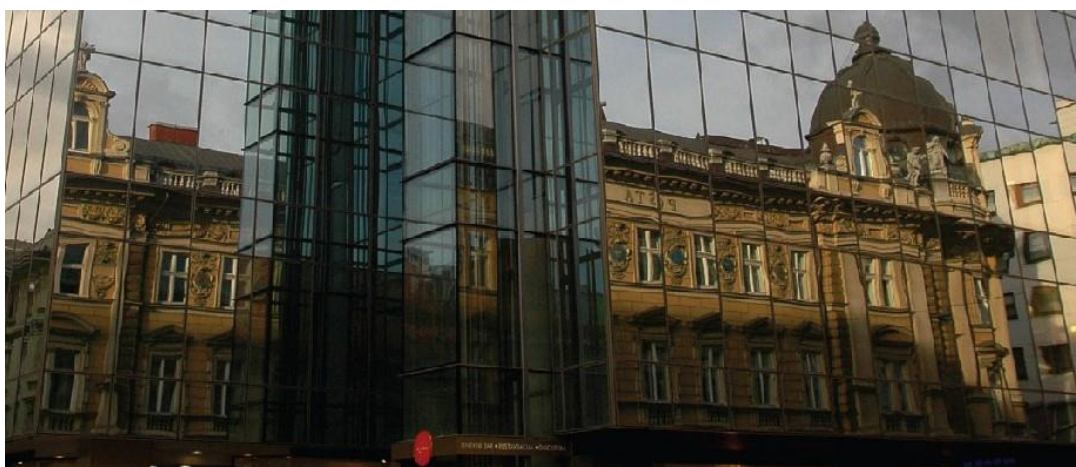
Slika 56: Postmoderna arhitektura in barva: M. Graves, hiša Poeck, New Jersey, 1982 (Jencks, 1984, 141).



Slika 57: Postmoderna arhitektura in barva: Piazza d'Italia, R. Moore, 1990, New Orleans (Wikimedia).



Slika 58: »Inmaterialna« barva refleksov (arhiv avtorice).

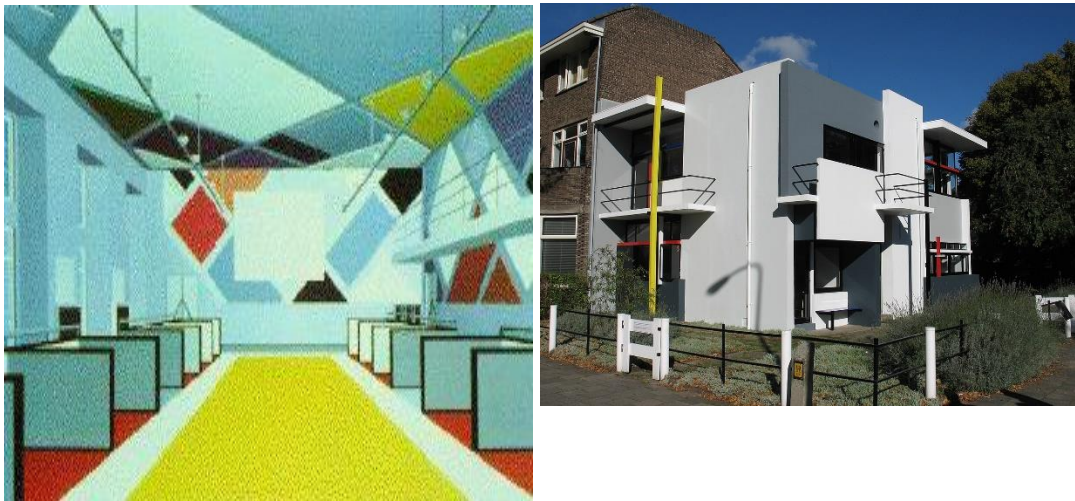


Slika 59: Barva je svetloba in refleksi, ki spremenijo arhitekturno lupino. Nama v Ljubljani (arhiv avtorice).

Vloga barve v arhitekturi

»Belina je minljiv emblem neprestanega gibanja. Belina je vedno prisotna, ampak ni nikoli enaka: svetla in valovita po dnevu, srebrna in vzkipljiva pod novoletno polno luno ... belina je svetloba, sredstvo razumevanja in moč transformacij«. Meierjeva

»oda belini« pozdravlja tradicijo modernega gibanja in Le Corbusiera, kot enega glavnih predstavnikov. Sam Le Corbusier je definiral arhitekturo kot igro volumnov in svetlobe. Barve pa izrecno ne omenja. Prav za prav je vloga barve večkrat kar izbrisana iz diskurza o arhitekturi pravi Mack (2001). To dejstvo je še bolj zanimivo, če upoštevamo, da je večino velikih imen v svetu arhitekture vsekakor zanimal njen status in vrednost. Nad uporabo barve brez upoštevanja arhitekturnih oblik (1960, 210-211) se je že Vitruvius (1.st. p.n.š.) jezil. V renesansi je L. B. Alberti v svoji znameniti *De reaedificatoria* večkrat zapisal, da naj bi barvo uporabili na primeren in skladen način. V 19. stoletju je odkritje, da so bili antični grški templji poslikani, povzročil številne razprave. V tem kontekstu je leta 1908 nastal esej Adolfa Loosa »*Ornament und Verbrechen*« (Ornament in zločin), v katerem odločno zaničuje vlogo barve kot dekorativni element. Bela je pomenila katarzo, poudarjanje čistost forme, čiščenje od baročnih poslikav, ki arhitekturnemu prostoru dajejo scenografsko dimenzijo. Vsekakor barva vedno omogoča jasno prikazovanje prostorskih odnosov. Le Corbusier je npr. v Vili La Roche naredil zidu za »enoto barve«, vsak zid je bil pobarvan monokromno in s tem dobival natančno vlogo v organizaciji in zaznavi arhitekturnega prostora. Tudi Mies van der Rohe je uporabil barvo pri nemškem paviljonu v Barceloni, vendar pa tokrat le-ta ni bila več pigment, ki pokriva površine, ampak je izhajal iz samih gradbenih materialov. Je bila kot oblikovalni element vključena v koncept dizajna. Ponovno je bila barva namenjena definiciji volumnov v prostoru.



Slika 60: Neoplasticistično oblikovanje je primer plodnega raziskovanja o uporabi barve: T. Van Doesburg, Cafe d'Aubette (Deicher, 1995, 54) in hiša Schroeder G. Rietvelta, 1910 (Wikimedia Commons).



a)



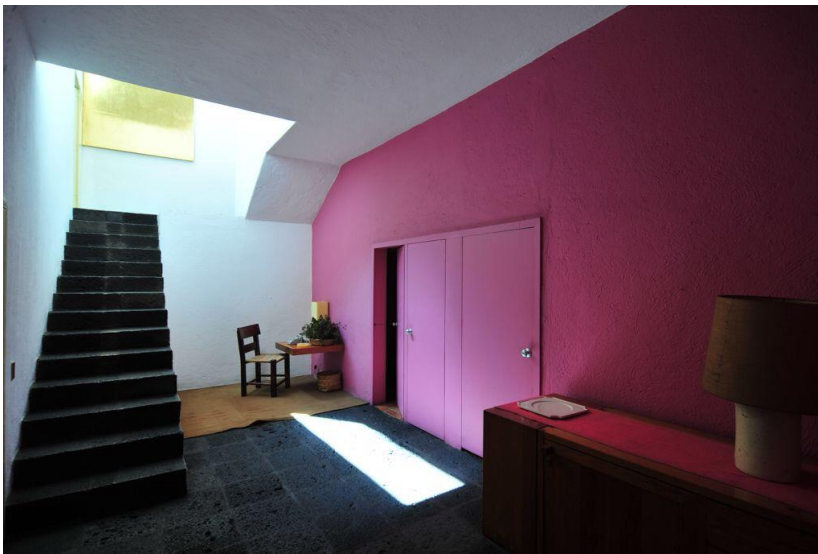
b)

Slika 61 a) in b): L. M. van der Rohe, nemški paviljon na mednarodni razstavi v Barceloni, interier in eksterier, 1929 (Wikimedia Commons).

Odnos do barve se je postopoma »sprostil« ob kritiki modernega gibanja. Ena ključnih osebnosti pri preučevanju uporabe barve v arhitekturi je bil nedvomno Luis Barragan. Barragan je že zelo zgodaj (v štiridesetih letih prejšnjega stoletja) začel uporabljati rožnate in oranžne barve ljudske mehiške kulture in podajal arhitekturi novo svetlobo in surrealistično atmosfero, v kateri barva razkraja meje med imaginarnim in fizičnim prostorom, volumnom in površino.



Slika 62: L. Barragan, Hiša Gilardi, 1975-78 (Estudio Barragan).



110



Slika 63: L. Barragan, Hiša Barragan, 1947 (Estudio Barragan).

V zadnjih letih je pojmovanje barve kot »material«, ki ima lastne kvalitete in ni zgolj zaščitna plast površin ter njeno razumevanje kot arhitekturni element, ki oblikuje povezave med površino in prostorom je postala stalnica pri uporabi barve v arhitekturi. Na primer pri delu arhitekta Herzog in de Meuron, je prostor presežen, »razkrojen«, »komplementiran« in »kontraktiran« zaradi prostorskega efekta barve. Norman Foster z barvo osveži in omehča stroge oblike, R. Koolhaas uporablja barvo kot lastnost gradbenih materialov, zanj je barva tudi v elektronski svetlobi, ki spreminja zaznavo prostora, le-ta postaja vse bolj gibljiv in dinamičen, barva je del »kože« mesta.

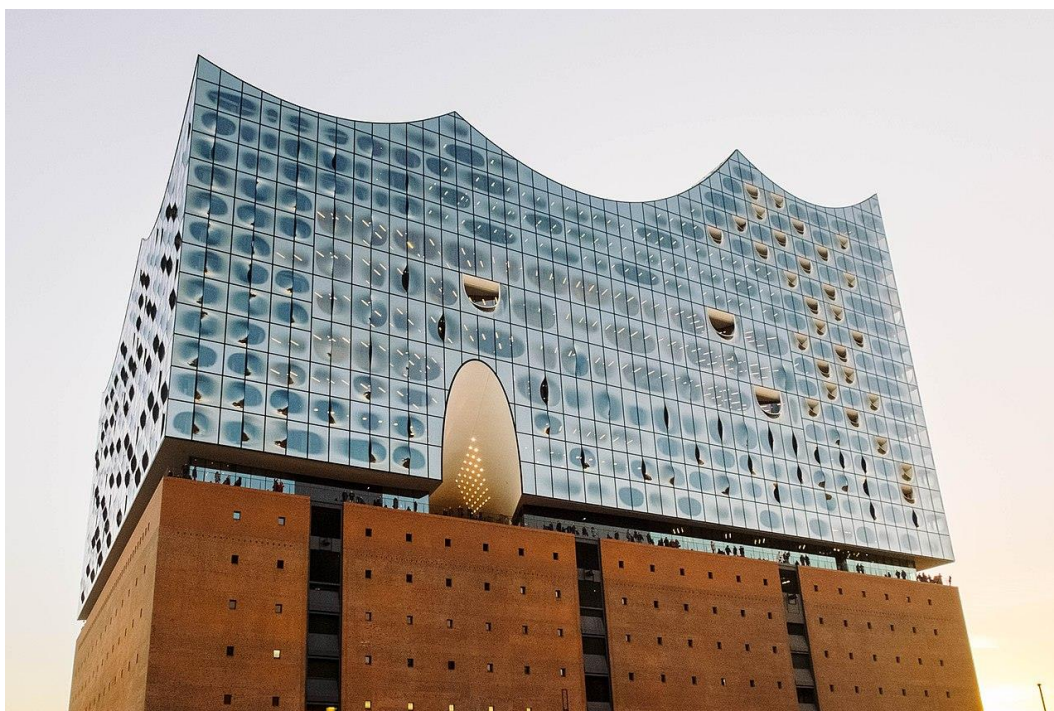
111



Slika 64: Barva je lastnost uporabljenih materialov, R. Koolhaas OMA, Umetniško središče v Taipeiju in Vila Dall'Ava v Parizu (Wikimedia, Solomon203 - Own work, CC BY-SA 4.0, <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=80052568>)



Slika 65: Razkranjanje površine z barvo, J. Sadar, B. Vuga, kondominij Trnovo v Ljubljani (arhiv avtorice).



Slika 66: Herzog & deMeuron, Tehnična šola Everswalde s potiskano fasado, trgovina Prada v Tokiju in Filharmonija v Hamburgu z različnimi vzorci, (<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=62820225>, avtor Robert Katzki in Arquitectura viva).

Vsekakor je barva vedno igrala ključno vlogo v arhitekturi. Rem koolhaas pravi, da obstajata dve vrsti barv: taka, ki je integralni del nekega materiala oz. substance in se ne more menjati in umetna barva, taka, ki je površinska in zgolj spremeni videz stvari. Transformacija uporabe barve gre v smeri avtentičnosti materialov. Barva v arhitekturi je danes povezana z uporabo stekla, plastike, umetne svetlobe, prozorne in prosojne površine, ki dajejo videz lastne dematerializacije. Uporaba barve je predvsem v šestdesetih letih prejšnjega stoletja v izkazala simbolično in moč ideologije. Postmoderna pa je igrala na »elitne« materiale: marmor, granit, »naravne« barve so bile prefinjene in izkazale »zrelo« uporabo, pravi Koolhaas (2001, 12-13). Cela mesta so spremenile podobe zavoljo »dobrega in izbranega okusa«. Minimalizem devetdesetih let je prefinjenost materialov označeval kot neke vrste umirjenost »brezbarvnih barv«. Takoj, ko je naš svet preplavila virtualnost, smo vse bolj v stiku z fantastičnimi intenzivnimi svetlobami ekranov, ki obarvajo zaznavo prostora vsakodnevnih izkušenj. V svetu, kjer nič več ni večnega in stabilnega, kjer je tehnologija spremenila vse parametre materializacije je usoda barve enaka: barva ne more biti simplistično tretirana kot prekrivanje površine, ampak kot dodaten element, ki pogojuje prostorsko zaznavo, jo spreminja in obogati.

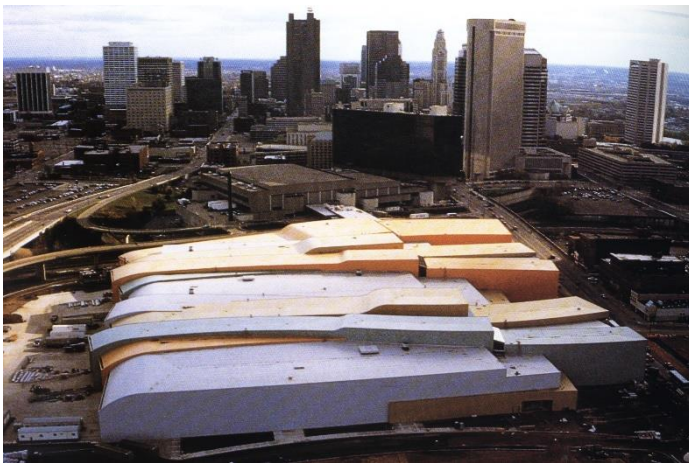
113



Slika 67: Primarne barve v detajlih, A. van Eyck, družinsko središče, Amsterdam, (Tzonis, A., Lefavre, L., 1997, 197).



a)



b)

114

Slika 68 a) in b): Komplementarni kontrast, P. Eisenman, Aronoff center za design, Cincinnati.



Slika 69: Barva kot označevalec delov stavbe, F. Gehry, Biomuzej, Panama (Archdaily).



a)



b)

115

Slika 70 a) in b): Barva kot ključni element povezave arhitekturnega objekta v neposrednim okoljem, R. Bofill, La muralla roja, Alicante (Archdaily).



Slika 71: Barva poudarja značilnosti površine materialov, Barclay in Crousse, Hiša Huayocari, Peru (Archdaily).

Nedvomno je barva ključni element dojemanja značilnosti arhitekturnega prostora. Barva je naravni del materialnosti objekta. Če pomislimo že na razliko, ki jo povzroča različnost svetlobe med dnevom in noči, ko se barve v našem okolju spreminjajo, nam je jasno zakaj je pri arhitekturi tako pomemben element. Po drugi strani je uporabnik stavbe v končni fazi tisti, ki barvo vzdržuje ali spreminja. Zato je morda barva tisti aspekt oblikovanja pri katerem komitent najbolj aktivno in zanesljivo sodeluje pri oblikovanju lastnega prostora.

Osredotočili se bomo zgolj na nekaj primerov površinske uporabe barve oz. spreminjanja značilnosti površin s spremembo barve. V nekaterih primerih je barva uporabljena kot poudarek posameznih detajlov zgradbe in neke vrste »poživitev« oz. posebna nota objekta. Premišljen izbor barv narekuje uporabo barvnih kontrastov na način kot je arhitekt storil v primeru slike 68, kjer je z izbiro komplementarnega kontrasta razlikoval sestavne dele celotnega objekta. V primeru na sliki 69 pa je jasno kategoriziral ploskve in njene sestavne površine, jih obarval z upoštevanjem toplo hladnega nasprotja in poudaril kontrast med dodelavo površine s pigmentom ter grobost in barvo naravnega materiala kot je kamen.

V nekaterih primerih igra barva odločilno vlogo pri označevanju arhitekturne elemente oz. njihove dele. Funkcionira tako na fenomenološki ravni izkušnje prostora kot pri racionalnem postopku načrtovanja rešitve na ravni projektiranja.

116

Barva kot element povezave arhitekturnega objekta z neposrednim okoljem je ključna pri primeru na sliki 70. Tople zemeljske razkrajajo volumen stavbe in ga prilagodijo okolju, le nekaj hladnejših poudarkov in sence, ki jih ustvarjajo vertikalne členitve delov opozarjajo na posebnosti zgrajenega objekta.

Strategije uporabe barve so zelo različne. Sodobne tehnologije omogočajo neštete kombinacije pri materializaciji arhitekturnega objekta. Spremeniti značilnosti površine prostorskih tvorb z nanosom barve je zelo enostavno. Material v naravni barvi, material, ki ga različni postopki spreminjajo, refleksne, matirane površine, različna faktura ...

Barva v likovnih nalogah iz arhitekturnega oblikovanja

Barva je pomemben element pri vsaki prostorski ureditvi saj vemo, da je predvsem od nje odvisna naša zaznava prostora. Čeprav se predstavljeni primeri nanašajo skoraj izključno na uporabo barve na zunanosti arhitekturnih objektov je jasno, da barva je tudi ključna pri zaznavi notranjega arhitekturnega prostora. Tudi oprema prostora je določene barve, ki mora biti usklajena s celoto objekta.

Vsebine v učnem načrtu za obvezni predmet likovna vzgoja in izbirni predmet likovno snovanje v osnovni šoli ter za področje likovnega snovanja pri predmetu likovna umetnost v gimnazijskih programih ponujajo nešteto priložnosti za vključevanje barvne problematike pri rešitvi likovnih nalog iz prostorskega

oblikovanja. Lahko bi rekli, da že najbolj preprosto oblikovanje prostorske tvorbe predpostavlja določeno uporabo barve. Notranji, zunanji, odprti, zaprti prostori so v resnici barvni. Zato je smiselno upoštevati barvo že pri izhodiščih likovnih nalog. Barva je tudi ključna pri preoblikovanju že obstoječih objektov ali pri oblikovanju notranje opreme prostorov. Oblikovanje scenskega prostora je vabilo k igri z materiali, barvami in svetlobo. Je izredno primerna tematika za ponazoritev dinamiko barvnih sprememb, ki je sicer nenehno prisotna v naravi, redkeje pa imamo priložnost ozavestiti njen pomen v našem življenju.

Smiselno sestavljanje vseh elementov, ki omogočajo načrtovanje in oblikovanje arhitekturnega prostora, je zahtevna naloga, ki predvideva sintezo spoznanj in izkušenj tudi iz drugih predmetov in oblikovalnih področij in je zato treba temeljito oceniti in upoštevati transfer znanj in spretnosti ter splošne zmožnosti učencev oz. dijakov na vsaki stopnji vzgoje in izobraževanja. V tem primeru je potrebno razmišljati kako povezovati naloge iz slikanja, kjer se ukvarjamo z barvo in iz prostorskega oblikovanja ter primerno načrtovati že pri letnem delovnem načrtu, da si vsebine in z njimi povezani cilji sledijo v logičnem redu.

Še beseda o barvi pri tridimenzionalnih predstavitev objektov. Izbor barve je zelo občutljiv problem pri izdelavi tridimenzionalnih modelov oz. maket. Izhodišče je vedno vprašanje kaj želimo prikazati z modelom. V nekaterih primerih je funkcija barve nepomembna, saj nas ta podatek o prostorski tvorbi ne zanima. V takih primerih poskrbimo, da izberemo materiale, ki delujejo barvno enovito in nemoteče.

V primeru, da je barva sestavni del likovnega problema, ki ga praktično rešujemo, jo upoštevamo kot enakovredno značilnost materialne predstavitve v treh dimenzijah. Namerno je izbiramo in ponazorimo na maketi. To pomeni, da poskušamo ponazoriti značilnosti izbranih materialov v končnem projektu saj je potrebno, da učence oz. dijake (predvsem seveda v višjih razredih osnovne šole in v srednji šoli) navajamo na razmišljanje o tem s čim bi objekt gradili v resnici. S tem poskušamo vedno prikazati značilnosti nekega objekta z likovnimi materiali, ki jih uporabljamo v manjšem merilu. Pri tem ne upoštevamo samo barvo, ampak tudi druge značilnosti barvne površine: prozornost, refleksnost oz. matiranje, tekstura, faktura idr.

Nazadnje, je izredno pomembno, da se imajo učenci oz. dijaki možnost preizkušati arhitekturni prostor v realnem merilu, da se navajajo »gledati«, »videti«, da ozavestijo izkušnjo barve v prostoru. Kritično vrednotenje »barvnega« sveta nujno predpostavlja, da učenci/dijaki preizkusijo lastno ustvarjalnost pri praktični oblikovalni nalogi. Raznolikost načinov dela, pestra paleta materialov, ki jih imamo na voljo in odprtost za eksperimentiranje z njimi naj bi predstavljalo motivacijsko osnovo za ustvarjalne rešitve »barvno-prostorskih« likovnih nalog.

Vloga uporabe barve v arhitekturi se je v zgodovini nenehno spreminjala. Ne moremo pa prezreti, da je vedno vnašala iluzijo »drugačnega« prostora. saj le-ta ni

več fiksna značilnost nekega prostora. Barvo je mogoče menjati že z oblikovanjem svetlobe in svetlobnih učinkov. Z barvo je možno neskončno manipulirati: nič oprijemljivega, nič tektonike, samo občutek, da obstajajo meje, ovire in mi v nekem (na pol) virtualnem prostoru.

Oprema kot sestavni del arhitekturnega prostora

Filozof G. Bachelard v znameniti knjigi *Poetika prostora* pravi, da je hiša stanje duha, in vsak detajl govori o njem in dovoljuje, da ga beremo ... Predali, skrinje in omare so dejansko organi našega skritega psihološkega življenja. Brez njih v našem življenju ne bi obstajal model intimnosti oz. zasebnost. Obstaja trdna vez med geometrijo skrinje in psihologijo naših tajn. Omare, skrinje in predali se odpirajo in dimenzija zunanosti ne obstaja; vse je v notranjosti. So tudi oblike, ki se lahko »berejo«. Zaprta skrinja je bolj polna kot prazna: imaginacija je vedno večja od življenja (Bachelard, 1998, 111-129).

V drugem delu pravi avtor, da želi poudariti impresije intimnosti, ki so negacija univerzalnega in krajšajo življenje. Tak je na primer vsak kotiček, ki nam omogoča nepremičnost, mir, introvertiranost. Kotiček je geometrija, v kateri človek biva: krivuljasta nas sprejema, kotna nas izpusti; krivuljasta ima enako moč kot gnezdo (Bachelard, 184-219).

Avtor nas skozi refleksijo o pomenu detajlov v prostoru, kjer bivamo, pelje v razmislek o tem, kaj nam predstavlja oprema prostora. Prostor brez opreme je skoraj neuporaben. Le-ta pa ni zgolj "dopolnitev" primarnega arhitekturnega prostora, ampak govori o naši osebnosti, želje, potrebe in načina življenja. Ko govorimo o opremi, mislimo na vse premične in nepremične elemente opreme, ki nam omogočajo smiselno uporabnost prostorov: gre za pohištvo, opremo vseh površin, ki zamejujejo prostor – material, barva, tekstura, oblika, svetloba in še kaj.

Vizualne impresije, podobe, ki jih proizvajajo razlike v svetlobi in barvah, so primarne pri naši percepciji arhitekturnega prostora. Človek empirično reinterpretira podobe in določa obliko tako notranjosti kot zunanosti prostora, ki ga zaobjema. Vendar pa optični videz, telesnost in prostor sami še ne ustvarjajo maso stavbe: šele ko razberemo namen oblike jo lahko interpretiramo, pravi Schmarsow (Vidler, 2001, 3-5).

Opremljanje vsakega posameznega prostora se začne že pri načrtovanju gradnje, z razporedom in namembnostjo posameznih prostorov.

Oprema in vrste prostorov

Načrtovanje opreme je neposredno povezano z vrsto prostorov. Vsaka vrsta ima določene specifičnosti, ki izhajajo iz načina uporabe prostora.

Prostor običajno delimo na tiste dele, kjer potekajo različne dejavnosti in dele, po katerih hodimo in povezujejo prostore med seboj. To velja tako za notranje kot za zunanje prostore. Taka osnovna delitev nam omogoča funkcionalno uporabo prostora in posledično nakazuje vrsto in način opremljanja.

Materiali, ki jih uporabimo se tudi lahko razlikujejo po tem, kje jih uporabimo: določene materiale lahko uporabimo samo v notranjih prostorih, druge pa uporabljamo predvsem v zunanjih. Najbolj »omejujoč« pogoji je vreme in dejavniki z

njim povezani: temperatura, vlaga idr. in njihov vpliv na »obnašanje« materialov. Vsekakor, nam tehnološki napredek zadnjih desetletij omogoča raznolike obdelave in kombinacije materialov, tako v zunanjem kot v notranjem prostoru.



Slika 72: Oprema notranjega prostora (Archdaily).



Slika 73: Primer opreme zunanjega prostora (Archdaily)

Poseben primer zunanjega prostora je javni urbani prostor, ki je prav tako funkcionalno razdeljen na dele: pločniki in ceste, trgi, sprehajališča, prostori med stavbami idr. Oprema javnega urbanega prostora je najširši izraz za izdelke industrijskega in grafičnega oblikovanja v mestnem pritličju. Enaka načela kot za

zunanji in notranji zasebni prostori veljajo tudi za urbani prostor. Dobra ulična oprema je tista, ki je človek z ulice niti ne opazi, oziroma jo opazi le tedaj, kadar jo iz takšnega ali drugačnega razloga potrebuje pravi Krečič (Zupan, 2000, 8)

Materializirana oprema javnega prostora je oblikovalni element javnega prostora mest in skupaj z njim povezovalni element mest in njihova identifikacija. Pogosto je sorodno imenovanje urbana ali mestna oprema, možno urbani elementi, pohištvo in mikroarhitektura. Sega od ograje, svetilke in znaka ob cesti do panoja, koša in kioska. V praksi urbano opremo enačimo z ulično opremo; vendar je prvi pojem širši, zaobjame vsaj še opremo parkov in vrtov.

V ulično pohištvo štejemo skupek oblikovanih nepremičnih elementov, ki stalno samostojno stoje v javnem prostoru in ga sooblikujejo. Večina elementov je postavljena v prostor za daljši čas, ki je lahko omejen. Elementi so v prostor praviloma postavljeni namensko kot del sistema mestnega prostora; so dopolnilo arhitekture in naravnega okolja. Njihova naloga je urejanje človekovega javnega življenja ali njegovih medsebojnih odnosov v tem prostoru. Mestna oprema so tudi elementi, ki poudarjeno izstopajo iz stavbnih pročelij in nišo njihov integralni del ter so namenjeni javni funkciji in vsem prebivalcem ter obiskovalcem mesta. Bistvena funkcija opreme je interakcija izdelka, prostora in ljudi v življenjskim prostorom.

Funkcije mestne opreme zahtevajo natančno razvrstitev. Obravnavamo tako funkcijske skupine, ki upoštevajo tipe opreme. Vsa podobna razvrščanja delno kombinirajo namembnost opreme in njeno fizično prisotnost. Vključujejo informacijsko opremo -grbi, kažipotni in druge ulične oznake, izveski in reklamne table; razsvetljavo; opremo za čiščenje; ulično pohištvo in avtomati s poštnimi nabiralniki in omaricami; kioski in nadstreški z govorilnicami in bencinskimi črpalkami; tlaki in talna oprema; ograje in mejniki; vodnjaki in vodovodi; opremo rekreacijskih površin s parki in igrali, unikatna oprema, spomeniki oz. okrasni elementi. Upoštevati moramo tudi opremo, prilagojeno posameznim posebnim skupin meščanom npr. invalidi ali vozniki (Zupan, 2000).



Slika 74: Oprema urbanega prostora (Zupan, 2000).

Osnovno načelo: skrbno načrtovanje

Opremljanje vsakega posameznega prostora se začne že pri načrtovanju gradnje, z razporedom in namembnostjo posameznih prostorov. Se pravi, da moramo najprej premisliti za kaj vse bomo uporabljali določen prostor in ga temu primerno opremiti, da bo udoben, uporaben, funkcionalen in estetsko usklajen.

Delitev prostora na »funkcionalne enote« omogoča, da ločimo dele, kjer potekajo dejavnosti in dele, po katerih hodimo in povezujejo prostore med seboj. Na tak način lahko zagotovimo maksimalno smiselno izkoriščanje prostora in se odločimo za osnovno opremo, ki bo poudarjala načrtovan način uporabnosti le-tega. Velikokrat pomeni opremljanje prostora uskladitev obstoječih elementov, predvsem tisti, ki jih ponuja arhitekturna rešitev in želje oz. pričakovanja in način življenja posameznika. Tak primer je individualna oprema standardiziranih bivalnih enot: vse enote so enake, šele z opremo dobivajo »okus po lastniku oz. po tistim, ki v njej živi«. Zato se velikokrat postavlja vprašanje, kako uskladiti značilnosti elementov, ki oblikujejo prostor, stene, tla, strop in mobilno ali vgrajeno opremo v prostoru. Izziv je opremljanje staro gradnjo z novo opremo ali pa obratno, novogradnjo s stilskim pohištvo. Vsak od teh elementov ima določene fizične značilnosti – material, barvo, teksturo, katere je primerno smiselno uskladiti, da bi ustvarili udobno, uporabno in estetsko ugodno celoto.

122

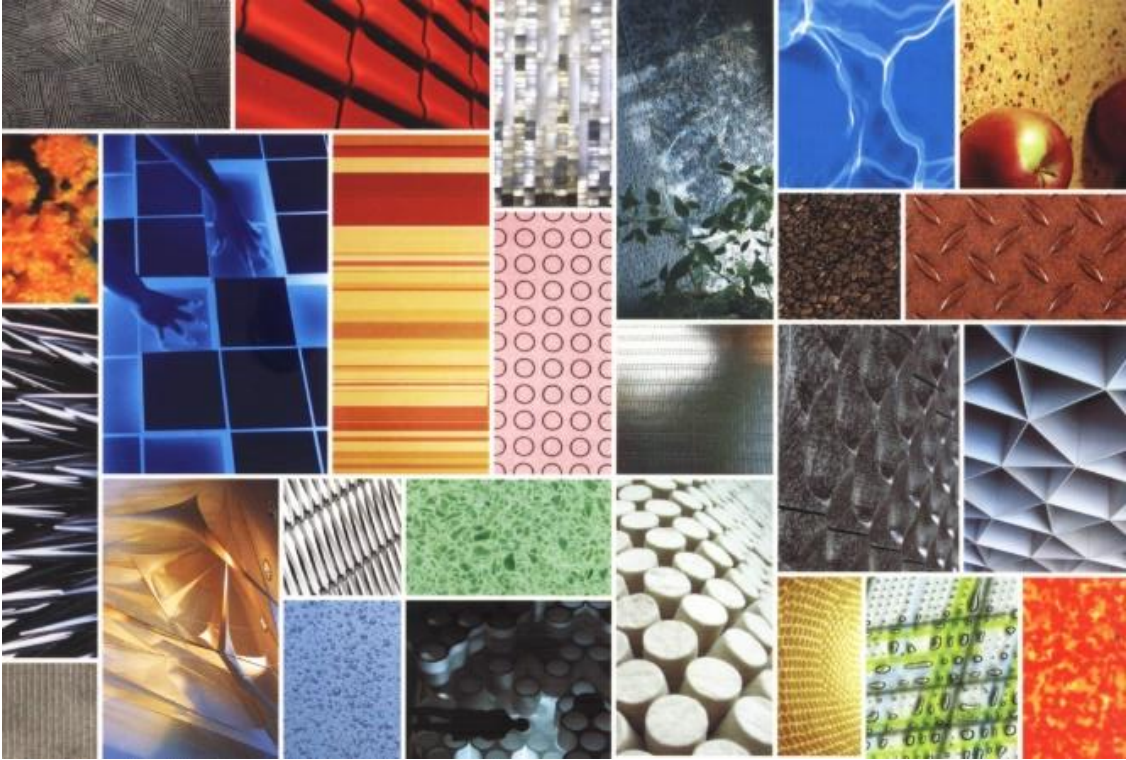
Materiali so lahko na različne načine predelani umetne ali naravne snovi. Poznamo tudi »in-materialne« materiale, kot npr. svetloba, ki »virtualno« zaznamuje, omejuje in oblikuje določen prostor. Izbiramo jih v skladu z načinom uporabe oz. namembnostjo prostora.

Oprema je pomemben element pri vsaki prostorski ureditvi saj vemo, da je način uporabe prostora odvisen predvsem od nje. Oprema prostora je določene barve, ki mora biti usklajena s celoto objekta. Vloga barve se zadnje čase spreminja saj le-ta ni več fiksna značilnost nekega prostora. Barvo je mogoče menjati že z oblikovanjem svetlobe in svetlobnih učinkov. Z barvo je možno neskončno manipulirati: nič oprijemljivega, nič tektonike, samo občutek, da obstajajo meje, ovire in mi v nekem (na pol) virtualnem prostoru.

Minimalizem devetdesetih let je prefinjenost materialov označeval kot neke vrste umirjenost »brezbarvnih barv«. Takoj, ko je naš svet preplavila virtualnost, smo vse bolj v stiku z fantastičnimi intenzivnimi svetlobami ekranov, ki obarvajo zaznavo prostora vsakodnevnih izkušenj. V svetu, kjer nič več ni večnega in stabilnega, kjer je tehnologija spremenila vse parametre materializacije opreme prostora, barva ne more biti obravnavana kot prekrivanje površine, ampak kot dodaten element, ki pogojuje prostorsko zaznavo, jo spreminja in obogati.

Barve lahko izberemo tako, da izhajamo iz določene »barvne sheme«. Možnosti je veliko: kontrast barv same po sebi, svetlo-temni kontrast ene barve,

toplo-hladni kontrast, komplementarni kontrast, kakovostni kontrast ali pa sorodnost uporabljenih barv.



123

Slika 75: »Novi materiali« ponujajo veliko različnih možnosti v barvah, teksturah in kakovosti.



Slika 76: Posebno pozornost moramo nameniti materialom, ki jih uporabljamo v sanitarnih prostorih kot so kopalnice, kuhinje in pralnice.



Slika 77: Različni izbori barv pri opremitvi notranjih bivalnih prostorov.

Veliko je različnih materialov iz katerih izdelujejo različne kose opreme. Na razpolago imamo širokega izbora materialov in opreme različnih stilov. Noben stil ne prevladuje; udoben minimalizem v nekem domu je enako sprejemljiv kot razkošnost v drugem domu.

Funkcionalna ureditev prostorov

Ne glede na velikost prostora, moramo predel kjer izvajamo dejavnosti ločiti od delov kjer hodimo. Moteče je če se takrat, ko gledamo televizijo, beremo ali se pogovarjamo, nekdo sprehodi čez sobo mimo nas. Namestiti moramo opremo tako, da ne ovira prehodnosti prostora. Zato je potrebno premisliti o vseh aktivnostih, ki jih bomo izvajali v določenem prostoru.

Prostor je velikokrat primerno urejen, če je organiziran okrog neke očitne središčne točke. Nekatere središčne točke dosežejo svoj čar, če so izven fizičnega središča sobe, v kotu ali kjerkoli drugje izven glavnega dela sobe. Najboljša središčna

točka je lep razgled skozi okna. V tem primeru moramo opremo razporediti tako, da lahko uživamo v tem pogledu.

Ena glavnih napak, ki jo pogosto storimo pri opremljanju stanovanja po lastni zasnovi in ideji, je prenatrpanost. Pogosto je kriv strah, da nam bo zmanjkalo prostora za shranjevanje in zato sobe opremimo s številnimi omarami, policami in predalniki. Prostor je videti prenapolnjen, če je v njem preveč omar, stolov in miz, polnih polic ali vitrin. Občutek prenatrpanosti dobimo, če vstopimo tudi v povsem prazen prostor, a so vzorci, večji in manjši, barvni ali črno-beli, posod na stenah, stropu in na tleh. Prenatrpanosti se izognemo z načrtnim opremljanjem, s katerim predvidimo komunikacijske poti, ergonomске potrebe in dovolj prazne površine posod, kjer si jo lahko privoščimo; bodisi na stenah ali na tleh.

Preveč pohištva zmanjša življenjski prostor stanovalcem, jih utesnjuje in navidezno ogroža. Po drugi strani premalo pohištva zmanjša funkcionalnost prostora. Večji prostori dovoljujejo več opreme in več kombinacij, več dodatkov. Manjši prostori pa zahtevajo skrbno načrtovanje in posebne rešitve. Cilj je isti – ustvariti prijeten ambient, v katerega se bomo radi vračali.

Če je v prostoru preveč pohištva, natrpanost omilimo s svetlimi ali belimi stenami. Za dobro počutje potrebujemo dovolj praznega prostora. V preveč napolnjenemu prostoru se ne počutimo dobro, oprema pritiska na nas, nas stiska in nam ne dovoli, da bi »zadihal.«

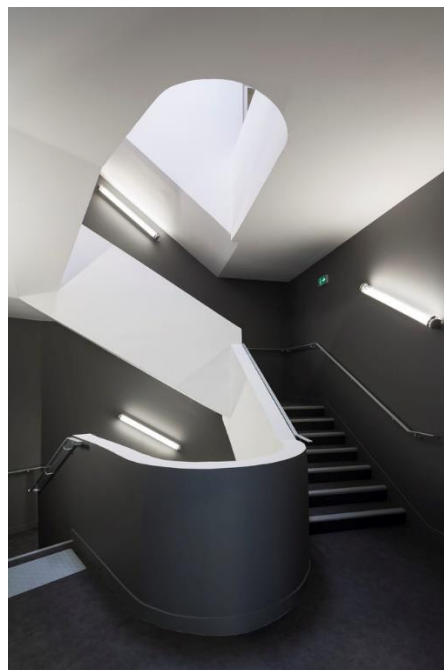
Osvetlitev

Prostore nam lahko podnevi osvetljuje naravna, vpadna svetloba, ki vstopi v sobo preko zastekljene stene ali strop. Na količino te svetlobe vplivajo strani neba, cvetje na oknih, zavese, drevje in stavbe v bližnji okolici; pomembna je tudi velikost in število oken.

Vse od takrat, ko je človek spoznal ogenj, si je skušal podaljšati dan in osvetliti svoje bivališče tudi zvečer in ponoči. Tako seže razvoj vse od kresov, bakel, oljenk do voščenk in petrolejk, ki jih pa v stiski še danes radi uporabimo.

Danes si umetne osvetlitve ne moremo predstavljati brez elektrike. Sestavni del vsakega svetila je senčnik. Njegova naloga je, da svetlobo, ki jo proizvaja žarnica, posreduje naprej v prostor v določeni smeri ali pa jo razprši po prostoru. Senčniki se razlikujejo med seboj po materialu, obliki, po usmeritvi svetlobe. Od teh razlik je odvisno, če bo osvetlitev zdrava za naše oči. Da bi lažje izbrali pravo svetilo moramo upoštevati naslednje nasvete: očem škoduje, če se luč blešči, če so okrog osvetljenega dela prostora ostre sence, če je svetloba prešibka ali premočna, če je svetloba posredovana na delovno mesto z napačne strani. Svetloba za splošno osvetljevanje bivalnega prostora naj prihaja pretežno horizontalno, najbolje iz več smeri ter naj bo čimbolj mehka in razpršena.

S posebnimi svetilkami lahko poudarimo nekatere dele sobe, slike in kipe, oboke, niše ali zanimive okrasne predmete. Delovne luči, npr. navadne ali namizne svetilke postavimo v tiste dele sobe, ki temu namenjeni. Številna svetila so nenavadnih oblik. Takšno svetilo lahko postavimo na vidno mesto in uživamo ob pogledu na nenavadno svetlobo in sence, ki padejo na steno.



126

Slika 78: Osvetlitev prostorov.

Oprema prostora in likovne naloge iz arhitekturnega oblikovanja

Vsebine v učnem načrtu za obvezni predmet likovna vzgoja in izbirni predmet likovno snovanje v osnovni šoli ter za področje likovnega snovanja pri predmetu likovna umetnost v gimnazijskih programih ponujajo nešteto priložnosti za vključevanje problematike opremljanja prostora pri likovnih nalogah iz prostorskega oblikovanja.

Že v prvi triadi devetletne osnovne šole (3. razred) učni načrt ponuja možnost oblikovanje likovnih nalog pri katerih smo pozorni na problem opremljanja prostora. Notranji, zunanji, odprti, zaprti prostori so vedno opremljeni. Materiali, barve in oblike so ključne pri preoblikovanju že obstoječih objektov ali pri oblikovanju notranje opreme prostorov. Oblikovanje scenskega prostora je vabilo k igri z materiali, barvami in svetlobo ter opremo. Kasneje, v tretji triadi, pa so te vsebine specifično poudarjene, tako pri obravnavi vrst prostorov, gradbenih materialov ali uporabnost in namembnost prostorov. Navezujemo vsebine lahko tudi na spoznavanje dela svetovno priznanih oblikovalcev opreme in seveda, na slovenske oblikovalce.

Likovno nalogo učenci oz. dijaki lahko tudi rešujejo s posegi v »realnem« prostoru npr. če spreminjajo razporeditev učilnice, ne »na papirju«, ampak to tudi dejansko opravijo v prostoru učilnice, oblikujejo in opremijo posebne koticke v učilnici ali oblikujejo kos opreme v »pravem merilu«.

V takih primerih je potrebno razmišljati kako povezovati naloge in jih primerno načrtovati že pri letnem delovnem načrtu, da si vsebine in z njimi povezani cilji sledijo v logičnem redu. To se nanaša na razvijanje učenčevih ustvarjalnih sposobnosti za estetsko opremljanje in dopolnjevanje lastnega prostora ter drugih prostorov.

Še beseda o izboru načina predstavitve načrtovanega opremljenega prostora. Materializacija naloge iz prostorskega oblikovanja oz. izdelava modela kot prikaz rešitve načrtovane naloge vključuje mnogo možnosti. Ker je paleta le teh zelo široka, je potrebno navesti nekaj posebnosti, ki so nujno izhodišče pri sestavi takšne naloge: zelo dosledno je potrebno razumeti vse razsežnosti likovnega problema s katerim se ukvarjamo, da lahko zastavimo specifične cilje, ki jih želimo doseči tako na afektivnem, kognitivnem kot psihomotoričnem področju. Šele takrat lahko odločimo, kateri način dela oz. predstavitve je bolj učinkovit: dvodimenzionalen, tridimenzionalni ali kombiniran model. Nekatero ideje se bolje predstavijo z risbo oz. sliko, druge pa se vsekakor lažje rešujejo z maketo. Včasih pa je potrebno in smiselno izdelati oboje. Ko učitelj reši to vprašanje, lahko predvidi in izbere najustreznejše materiale, orodja in postopke dela oziroma likovno tehniko. Pomembno je tudi upoštevati, da vedno poskušamo ponazoriti značilnosti izbranih materialov v končnem projektu saj je potrebno, da učence oz. dijake (predvsem seveda v višjih razredih osnovne šole in v srednji šoli) navajamo na razmišljanje o tem s čim bi objekt gradili oz. opremili »v resnici«. S tem poskušamo vedno prikazati značilnosti nekega objekta z likovnimi materiali, ki jih uporabljamo v manjšem merilu. Pri tem upoštevamo vse značilnosti površin opreme prostora: barva, prozornost, refleksnost oz. matiranje, tekstura, faktura idr.

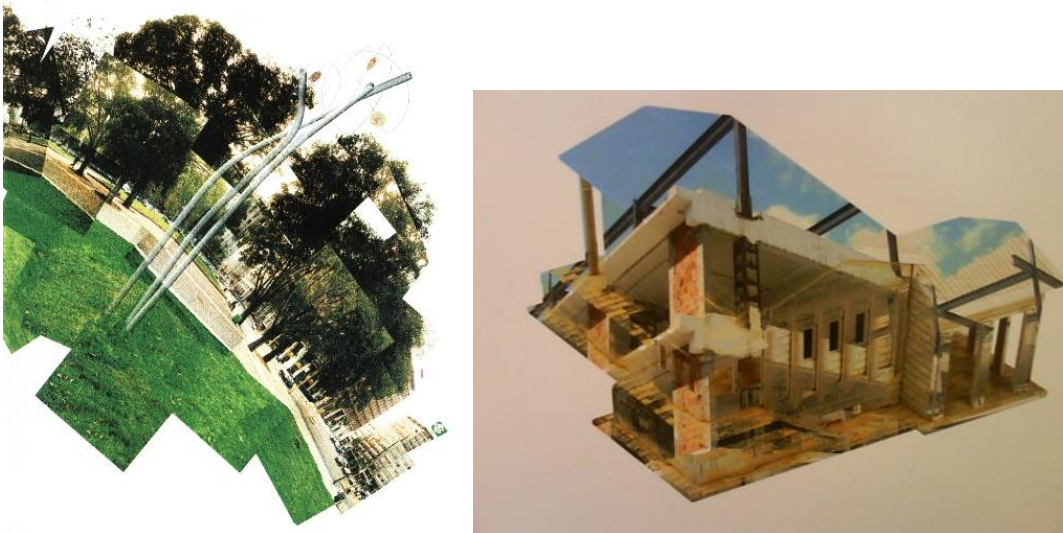
Kriteriji za izbor materialov, orodja in postopki dela (likovne tehnike) za predstavitev načrtovanega objekta kot rešitev likovne naloge, so v primeru prostorskega oblikovanja v osnovi enaki kot veljajo za druga oblikovalna področja. Lahko rečemo, da morajo upoštevati tako razvojne zmožnosti učencev na določeni stopnji izobraževanja kot cilje, ki jih želimo doseči z obravnavano likovno nalogo. Ko govorimo o zmožnostih učencev mislimo na značilnosti, ki so tipične za določene starosti oz. specifičnosti populacije ter na predhodne izkušnje z likovnimi materiali, orodji in postopki dela.

Nazadnje, je izredno pomembno, da imajo učenci/dijaki možnost preizkušati arhitekturni prostor v realnem merilu, da se navajajo »gledati«, »videti«, da ozavestijo izkušnjo uporabe prostora, ki je primerno opremljen. Kritično vrednotenje na osnovi izkušenj nujno predpostavlja tudi to, da učenci preizkusijo lastno

ustvarjalnost pri praktični oblikovalni nalogi. Raznolikost načinov dela, pestra paleta materialov, ki jih imamo na voljo in odprtost za eksperimentiranje z njimi naj bi predstavljalo motivacijsko osnovo za ustvarjalne rešitve likovnih nalog, v katerih je osnovni problem oprema prostora.



128 Slika 79: Učenci lahko izdelajo risbe, jih razmnožijo in poskusijo različne barvne rešitve za isti prostor.



Slika 80: Dvodimenzionalna predstavitev (kolaž) opreme prostora.



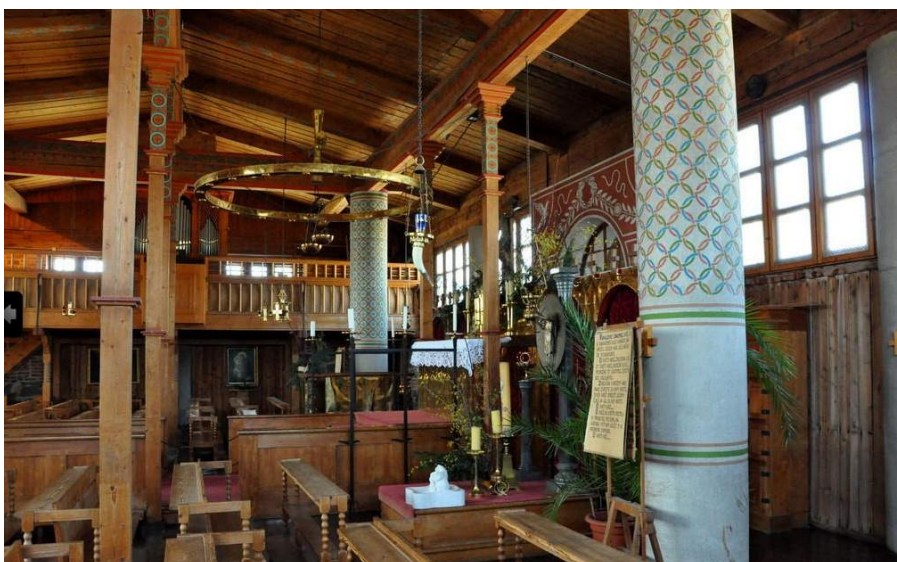
Slika 81: Poseg v »realni prostor«: preoblikovanje površine.



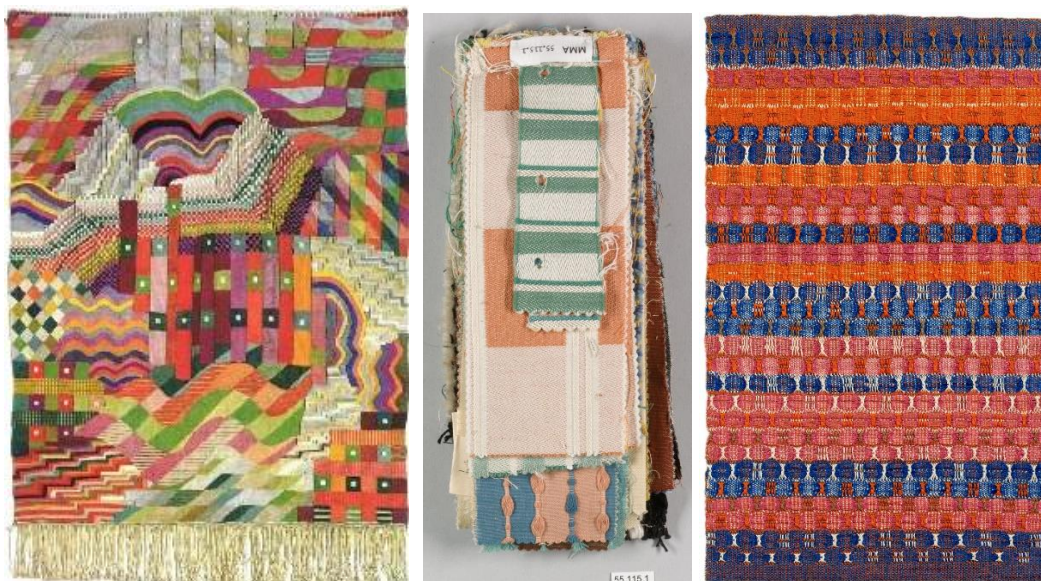
Slika 82: »Nov« kos opreme, ki je nastal iz povezovanja več obstoječih kosov, Miralles in Tagliabue, pohištvo Lelukaappi.



Slika 83: Primeri del svetovno priznanih oblikovalcev oprem: S. Dali, Le Corbusier, M. Van der Rohe, R. Arad, BKF.



Slika 84: primeri del priznanih slovenskih oblikovalcev opreme: J. Plečnik in J. Suhadolc, stoli.



Slika 85: Preproge, Bauhaus tekstilni oddelek, avtorice: G. Stoltz, O. Berger in A. Albers.

Arhitekturni prostor kot pojem, se je spreminjal v zgodovini človeštva. Nedvomno je oprema prostora vedno igrala pri tem pomembno vlogo. Prostor lahko »uporabimo« šele takrat, ko je opremljen. Materiali z barvo in teksturo ter osvetlitev lahko popolnoma spremenijo določen prostor in s tem tudi »pogojujejo« njegovo uporabo. Zato so te vsebine pri likovni vzgoji pomembne: učenca oz. dijaka lahko vidimo v vlogi komitenta, ki bo lahko odločal in aktivno sodeloval pri oblikovanju in opremljanju lastnega bivalnega prostora. Učenje pomeni konstrukcije pomenov in sistemov pomenov na osnovi izkušenj, ki jim vsak daje pomen v skladu z lastno kulturno podlago: ne moremo ločevati učenja od našega dejanskega življenja. Čeprav se nam s tehnologijo obetajo nove izkušnje, smo mi sami merilo novostim. Tradicionalna izkušnja postaja prav za prav instrument lagodnosti, prijetnosti in dinamičnosti arhitekturnega prostora. Razumevanje in ponotranjenje tega je osnovni cilj likovne vzgoje.

Pomembno je razumeti, da je bivalni prostor ne samo individualnega, ampak tudi družbenega pomena in da v tem smislu smo vsi dolžni aktivno in konstruktivno sodelovati v njegovem oblikovanju. Zato je potrebno, da v učnem procesu podpiramo »eksperimentiranje« na osnovi individualnih doživetij in spoznanj vsakega učenca oz. dijaka ter da upoštevamo mnenja in želje posameznih učencev oz. dijakov s tem, da znamo vsakega učenca pripeljati do individualnih rešitev v okviru zastavljenih ciljev in da mu znamo zbuditi občutek lastne odgovornosti do »opremljenega« okolja.

4. LIKOVNI MOTIV PRI ARHITEKTURNEM OBLIKOVANJU

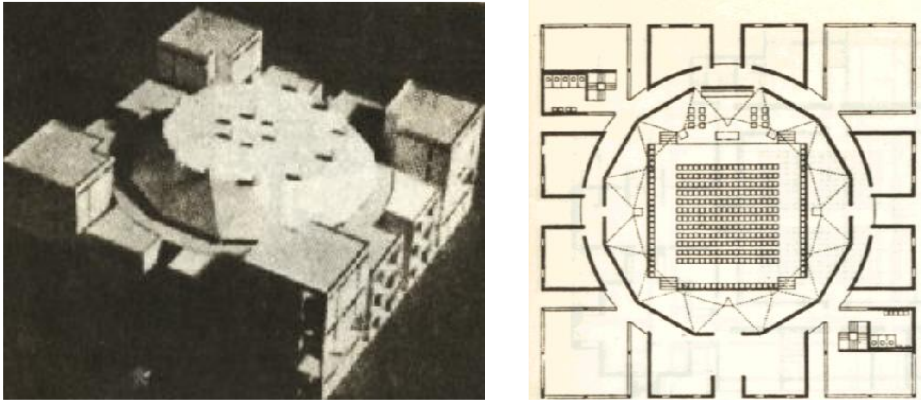
Opazovanje pojavov v neposrednem okolju je neprecenljiva izkušnja. Učenci odkrivajo nove stvari, že znane pa nadgrajujejo z vedno novimi pogledi. Na podlagi nadgradnje izkušenj sestavijo »sliko« vsakega pojava ali dogodka. Tako dobiva svet stalno nove in zanimive pomene. Kot rečeno, sta narava in okolje neskončen vir spoznavanja. Pri likovni dejavnosti je posredovanje likovnega motiva, tisto, kar bomo upodobili, pomemben trenutek spoznavanja. Ob pogovoru o likovnem motivu pomagamo učencu razvijati zmožnost opazovanja, domišljijo in spomin. Spodbujanje učenca k natančnemu in bogatemu opazovanju naravnega in umetnega prostora ter grajenega okolja, razvoju domišljije, obujanje spominov ter pristno in svobodno likovno izražanje hkrati pomagajo zgraditi samozavestne in ustvarjalne osebnosti. Hkrati pomagajo razvijati zmožnosti lastnega likovnega mišljenja in izražanja ter pozitiven odnos do arhitekturne kulturne dediščine.

Oblikovalni proces arhitekturnega oblikovanja od forme do dizajna

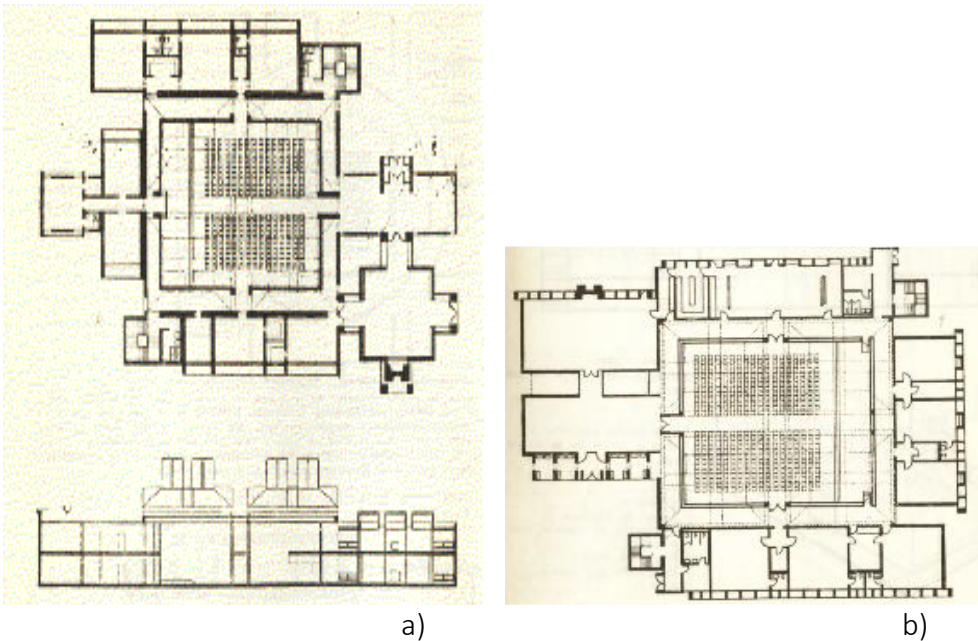
Razumevanje je kombinacija misli in čustva, pravi arhitekt Louis Kahn. V takih posebnih trenutkih, ko »vemo, da razumemo« je mogoče začutiti in zaznati, »kaj neka stvar hoče biti«. To je začetek forme. Forma izraža harmonijo sistemov, red in individualizacijo obstoja nekega objekta kot pojem. Forma nima oblike niti mere. Na primer, pojem »žlica« je oblika, ki ima dva nedeljiva dela, ročaj in konkavno posodo, medtem ko pomeni »določena žlica« specifične oblikovalne značilnosti, material, velikost, globino idr. Tako pojmovanje sveta je Kahn poimenoval red. Red vključuje vse stvari in stvari »izzarevajo red«. Red je prevod kosmosa in daje pomen existenci. To je zato, ker je red ukoreninjen v nearbitrarni naravi forme (Burton, 1998, 3). V Kahnovem pojmovanju arhitektura ne samo, da ureja fizični prostor, ampak tudi metafizični prostor človeške izkušnje na svetu.

Forma pomeni »kaj«, dizajn pomeni »kako«. Forma je neosebna, dizajn je podaljšek oblikovalca. Dizajn je produkt okoliščin in je v praksi odvisen od veliko dejavnikov: finančnih sredstev, prostora, komitenta idr. Forma ni povezana z minljivimi okoliščinami. V arhitekturi označuje harmonijo prostorov, v katerih človek lahko izvede določene dejavnosti (Kahn, 1984, 8-9). Kot primer lahko navedemo tlorise, ki jih je Kahn objavil v knjigi »Form and Design«, da bi pokazal primer prehoda od forme k dizajnu. Slika 68 predstavlja shemo forme Unitarijanske cerkve Rochester v New Yorku: v centru, pravokotni hram in krožni hodnik; okrog, predavalnice. Cerkev »hoče biti« hram, ki ga »obkroža« znanje. Predavalnice so tako pomembne kot centralni prostor in pomenijo osnovno povezavo med zunanjim in notranjim prostorom jedra molilnice. Slika 69 predstavlja dve stopnji pri prehodu k dizajnu: oblika krožnega hodnika sledi pravokotniku, tako tudi predavalnice; v tretjem primeru, sledi harmonizacija oblik prostorov. V sliki 73 pa je prikazana končna podoba objekta. Če povzamemo: forma je predstavitev neke definicije potreb in značilnosti v obliki sheme; dizajn pa je dokončno oblikovanje. V primeru, ki smo ga pregledali, pomeni, da forma ostaja vedno ista, tloris cerkve bi lahko bil osmerokoten, trikoten

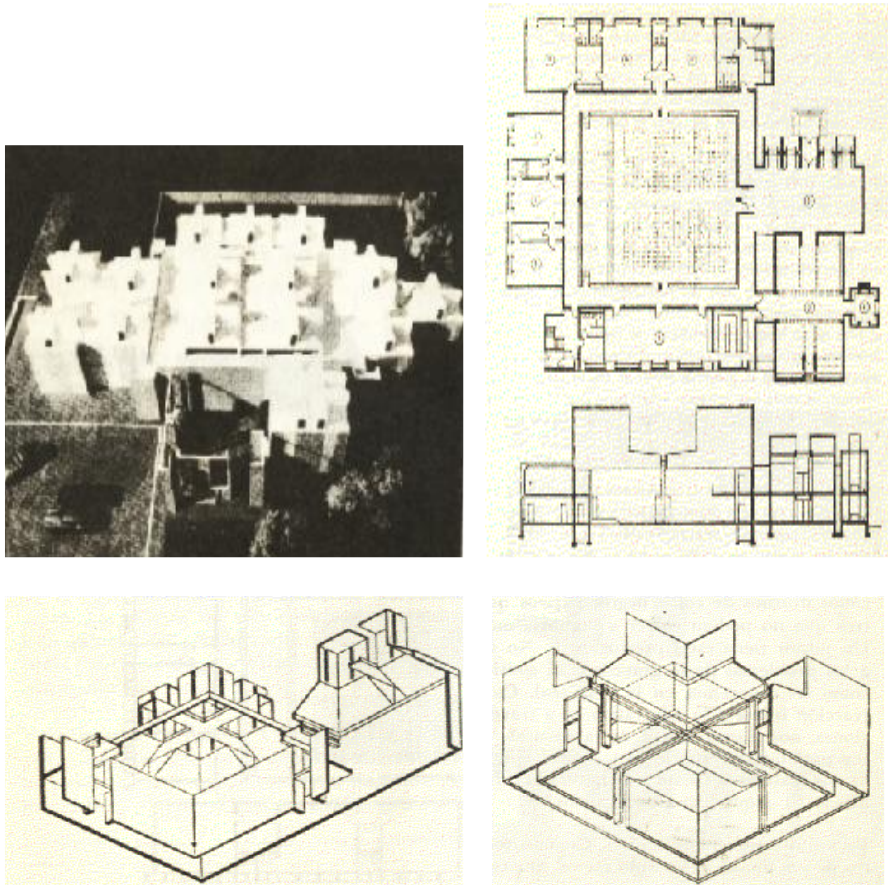
ali katerekoli druge oblike, ker je taka konkretna odločitev stvar dizajna in posameznega oblikovalca.



Slika 86: Desno: shema forme Unitarianske cerkve Rochester v New Yorku: v centru, pravokotni hram in krožni hodnik; okrog, predavalnice. Cerkev »hoče biti« hram, ki ga znanje »zaobkroža«, levo: delovna maketa (Kahn, 1984, 13,18).



Slika 87 a) in b): Dva primera predstavljata dve stopnji pri prehodu k dizajnu: a) oblika krožnega hodnika sledi pravokotniku, tako tudi predavalnice, b) sledi harmonizacija oblik prostorov in končna podoba objekta, tretja in četrta faza oblikovanja (prav tam, 13, 14).



135

Slika 88: Floris, prerez, detajli in maketa, končna podoba objekta (prav tam, 15-18).

Pojem »forma«, kot ga uporablja Kahn, je na nek način primerljiv z likovnim motivom: govori o splošni predstavi objekta, ki pa mora vsekakor biti dovolj konkretna, da oblikovalec lahko gradi na njeni osnovi. Pomembno je, da forma označuje »kaj«. Ni dovolj poimenovati zgolj funkcijo npr. bivalni prostor ali pa okvirni program, kajti vsebina forme je za vsakega uporabnika bivalnega prostora specifična (razen če je v tem cilj). Forma je izrazito konkretna in označuje različne potrebe in načine bivanja (npr. število stanovalcev, starosti, interese, morebitne posebne dejavnosti, ki zahtevajo svoj prostor). Na osnovi definirane forme oz. likovnega motiva, različni učenci odgovorijo z različnimi aktualnimi dizajni prepoznavni na likovnih izdelkih.

Zato je vrednotenje pri arhitekturnem oblikovanju zelo pomemben del učnega procesa. Vsak učenec naj bi predstavil končni izdelek tako, da razloži lastni proces prehoda od forme, ki ji lahko rečemo skice, do realizacije modela arhitekturnega izdelka. Ta proces je praktično vedno prisoten pri reševanju likovnih nalog in je potrebno, da ga učenec ozavešči, saj je jasno načrtovanje splošna izkušnja na vseh oblikovalskih področjih.

Načrtovanje likovnega motiva

Okolje skušamo »gledati likovno« in odkrivati pojme, ki so »likovne narave«: črte, točke, ploskve, barve, svetlobe in sence, teksture materialov, like, oblike idr. Ob pogovoru o »zgrajenem okolju« kot likovnem motivu, ki ga bomo upodobili, pomagamo učencu razvijati zmožnost opazovanja, domišljijo in spomin. Likovni motivi pri arhitekturnem oblikovanju so specifični. Izhodišče je vedno prostor v katerem živimo ali izvajamo dejavnosti. Ima zunanjo lupino in notranjo uporabno votlino. Poudarimo prvo, drugo ali oboje odvisno od likovno teoretičnih pojmov, ki jih narekuje učni načrt. Kompleksnost načrtovanega motiva raste v skladu s kompleksnostjo spoznanih pojmov, ki se iz razreda v razred nadgrajujejo. Zato je poudarek procesa "od forme do dizajna" tako pomemben. Kompleksne motive tako učenec razdeli v manjše enote, razume povezave med njimi in je zmožen sestaviti celoto, na kateri izrazi razumevanje likovnih pojmov.

Vsekakor so didaktične poti, ki povezujejo likovne pojme, likovni motiv in likovno tehniko lahko različne. Kot rečeno, je likovni motiv izhodišče za spoznavanje, besedno opisovanje in likovno upodabljanje v povezavi s spoznanimi likovnimi pojmi. Učenci jih lahko doumejo po izvedbi likovne naloge pri vrednotenju ob učiteljevem usmerjanju. V tem primeru so izdelki učencev izhodišče za spoznavanje likovnih pojmov. Likovni problem (kot izvirno upodobitev likovnega motiva) rešujejo učenci celostno, ne da bi se tega zavedali. Seveda pa to ve učitelj, saj je likovni motiv (ki je izhodišče za zasnovo likovnega problema) izbral tako, da učenci sami (nevede) zasnujejo tudi izhodišče za spoznavanje novih likovnih pojmov. Spoznavanje likovnih pojmov in motorična dejavnost sta v tem primeru v vlogi izražanja doživetega. Poudarek je pri tem na likovni dejavnosti. Dejavnost učencev poteka pod diskretnim učiteljevim usmerjanjem.

Učitelj lahko organizira potek učnih korakov tudi tako, da učenci doumejo likovni pojem ob doživljanju likovnega motiva, preden se začnejo (z ustrezno izbranimi likovnimi materiali in orodji) likovno izražati, vendar so spoznani likovni pojmi tedaj le sekundarnega pomena (kot pripomoček za globlje doživljanje motiva prek likovnega spomina in domišljije), saj jih učitelj ne izpostavlja posebej. Ob vrednotenju nastalih likovnih del pa lahko učitelj učence nanje spomni in jih motivira, da jih skušajo razumeti.

Učenci se pri arhitekturnem oblikovanju lahko izražajo z risbami, slikami, grafikami, fotografijami in z maketami v najrazličnejših likovnih tehnikah in materialih. Možno je tudi izdelati računalniške predelave motivov na fotografijah, občutljive kombinacije črtnega izražanja z lepljenko; pri maketah pa uporabiti materiale, kot so glina, papir, karton ali vse vrste odpadnega materiala. Likovni izdelki izražajo najrazličnejša doživetja in izkušnje v arhitekturnem prostoru, hkrati pa tudi

predstavljajo svet domišljije o prostoru – prostoru, ki bi ga želeli »izkusiti« in velikokrat tudi spremeniti.

Dela se lahko lotimo vsakič na osnovi različnega izhodišča in likovne tehnike: Enkrat spodbujamo natančno opazovanje domačega okolja. To je proces, ki vključuje spoznavanje z doživljanjem, razumevanjem, analizo delov in sestavo celote. Spodbujamo opazovanje detajlov na stavbah – okna – »oči naših hiš«, vrata – »usta«, površine – »koža«, razlike v materialih, teksturah in barvah in razmerja velikosti stvari v prostoru. Pri likovnem izražanju lahko izhajamo iz fotografije, ki jo nalepimo na risarsko podlago in nadaljujemo z risbo v različnih tehnikah: s svinčnikom, tušem in trsko ali flomastrom.

O likovnem motivu se učitelji in učenci pogovorijo že od prvega »vodenega« srečanja z likovno dejavnostjo. Tri osnovna izhodišča – opazovanje, domišljijo in spomin – lahko uporabimo pri oblikovanju likovnih motivov v različnih trenutkih in z različnim ciljem. Primerno je, da se lotimo dela vsakič na osnovi različnega izhodišča:

Enkrat spodbujamo natančno opazovanje stvari. To je proces, ki vključuje spoznavanje z doživljanjem, razumevanje, analizo delov in sestavo celote. Rezultat je bolj ali manj čustveno obarvan, odvisno od narave pojava, ki ga opazujemo, in od odnosa učenca do opazovanega pojava. Opazovanje pomeni, da se učenci likovno izražajo v prostoru, kjer se sam motiv nahaja: gremo na sprehod in tam rišejo ali fotografirajo. Cilji opazovanja se nadgrajujejo z razvojno stopnjo oz. starostjo učencev. Mlajši so pozorni na značilnosti posameznih podob in »konstruirajo« prostor v skladu z lastnimi izkušnjami in védenjem o predmetih. Zato ne upodablajo »v perspektivi«, ampak predmete, ki jih zaznavajo spredaj in zadaj nizajo v višino na slikovni ploskvi. Predmeti se po navadi ne prekrivajo med seboj. Izjemno pomembno je, da vemo, kaj omogoča neposredno opazovanje stvari in okolja pri učencih različnih starosti.

Drugič lahko preberemo zgodbo in opozorimo na elemente, ki niso konkretno opisani. Tako spodbujamo domišljijo vsakega učenca, ki si skuša predstavljati, kakšne so določene stvari. Sprašujemo lahko: Kakšna je tvoja domača žival? Kako je videti? Kakšna je njena hišica? Cilj takih opisov je porajati doživetje in samosvoje razumevanje. Učenci »sestavljajo podobo«, ki je v vsakem primeru posebna, torej izraz individualnosti.

V tretjem primeru pa lahko obudimo spomine učencev: Kateri prostor v šoli ti je najbolj všeč? Se spomniš, kakšen je bil park, v katerem si se nazadnje igral/a?

Ko je naš cilj priklic podatkov, porajamo »ponovno« doživetje določenega trenutka ali predmeta. Spomin je skoraj vedno obarvan z dodatnimi podatki, ki niso nujno povezani z realnostjo, ampak z željami, pričakovanji, prejšnjimi izkušnjami. Ko predlagamo likovno izražanje po spominu, postaja naše »vodstvo« po spominih motivacijsko sredstvo za izražanje. S obujanjem spominov porajamo nove izkušnje. Spomini vedno vključujejo nove misli o preteklih dogodkih in so zato dragoceni pri

likovnem izražanju. Vsakokrat, ko se učenci likovno izražajo, jih lahko vabimo, da poimenujejo motiv, ki so ga upodobili, da sestavijo naslov likovnega dela. Tako dodatno vzpodbujamo domišljijo, verbalno izražanje in tudi postopoma vpeljujemo kritično vrednotenje lastnega dela in dela vrstnikov.

Spoznavanje pojavov v okolju omogoča učencu tudi lastno spoznavanje. Najprej zaznava sebe kot »središče sveta«. Z odraščanjem spozna, da obstaja tudi bogat svet zunaj sebe. V njem živijo druga bitja, ki so mu v marsičem podobna in pa tudi v marsičem različna. Postavljanje odnosov do stvari v svetu je odvisno od izkušnje spoznavanja. Spoznavanje pa je temelj kritične refleksije o vsem, kar se dogaja in kar doživljamo. To pa je pomembna lekcija za vsakodnevno življenje.

1. LIKOVNE TEHNIKE OBLIKOVANJA V PROSTORU

Likovne tehnike so sredstvo za likovno izražanje oz. za izvedbo likovne naloge. Pri prostorskem oblikovanju rešitev likovne naloge predstavimo na različne načine: s tehnikami oblikovanja na ploskvi in/ali tehnike oblikovanja v prostoru. V tem primeru, gre za predstavitev objekta v ustreznem merilu in v treh dimenzijah z uporabo različnih materialov, orodij in postopkov dela.

Pri arhitekturnem oblikovanju likovne tehnike niso opredeljene, kot pri risanju in slikanju. Lahko jih poimenujemo le glede na material, ki ga pri delu uporabljamo. V šoli uporabimo lahko vse materiale, s katerimi učenci oz. dijaki zmorejo oblikovati.

Enako kot pri drugih oblikovalnih področjih, je potrebno pri izboru likovnih tehnik in materiala/ov, orodij in postopkov dela upoštevati cilje likovne naloge. Ko učenci oz. dijaki že imajo določene izkušnje z nalogami iz področja je primerno postopoma nadgraditi že znane pojme: arhitekturne oblike, ki se materializirajo na različne načine poskusimo »zgraditi« z modelom, ki upošteva specifičen način gradnje in zato uporabimo enovite ali sestavljene materiale. Ravno zato, ker likovne tehnike niso opredeljene je potrebno zastaviti smiselno izhodišče pri izboru načina dela: npr. vrste gradenj oz. začilnosti prostora s katerim se ukvarjamo.

Velikokrat izgleda samoumevno, da mora pri prostorskem oblikovanju biti likovni izdelek tridimenzionalen. V zvezi s tem, je potrebno poudariti, da je vsaka predstavitev arhitekture zgolj posrednica: prikazuje idejo avtorja, ki naj bi bila materializirana v povsem drugačnih okoliščinah, merilu, materialih, podlagi oz. terenu, lokaciji itn. Ni razlogov, da ne bi tudi tako pojmovali likovno področje v okviru likovne vzgoje oz. likovnega snovanja. Ravno obratno, navajanje na projektno delo razumljeno kot metodologijo formalnega dela in kot dojetanje dimenzij še ne obstoječega objekta, z razvojem občutljivosti in fleksibilnostjo, ki omogoča »videti« vnaprej, predvidevati in razvijati imaginacijo je tudi eden pomembnih ciljev likovne vzgoje in izobraževanja. Torej, pri prostorskem oblikovanju mora biti vedno jasno, da načrtujemo objekt, ki bo nekoč, nekje zgrajen; da likovni izdelek le posreduje idejno rešitev naloge. Vsekakor to seveda ne velja, ko nalogo rešujemo z posegi v »realnem« prostoru npr. če spremenimo razporeditev učilnice, ne »na papirju«, ampak to tudi dejansko opravimo v učilnici.

V zvezi s povedanim, se učitelju postavlja nekaj zanimivih izzivov, ki izhajajo iz specifičnosti obravnavanega področja: kako povezati, prav za prav ozavestiti vsakodnevne izkušnje prostora in jih »uporabiti« pri razvijanju likovnega mišljenja učencev oz. dijakov; kako bogatiti njihove izkušnje zaznave prostora, da bi povečali občutljivosti pri odkrivanju okolja in se zavedali značilnosti prostora, v katerem živijo. Poseben izziv predstavlja vključitev določenih vsebinskih aspektov oblikovalnega področja, ki jih praviloma redkokdaj upoštevamo: merilo oz. »prava velikost«

načrtovanega objekta; material, saj v šolskem okolju praviloma ne oblikujejo s »pravimi« material; odpira se vprašanje zaznave prostora v zmanjšanem merilu šolske naloge in realnost arhitekturnega prostora ter učenčeve oz. dijakove zmožnosti transpozicije oblikovnih značilnosti, ki jih pozna v manjšem merilu, na odkrivanje kvalitet v konkretnem predlogu; odnos med dvodimenzionalno in tridimenzionalno predstavitvijo prostora, torej iskanje povezav med različnimi modeli predstavitve, da bi razumeli in pokazali drugim lasten predlog rešitve likovnega problema.

Tridimenzionalni modeli pri arhitekturnem oblikovanju

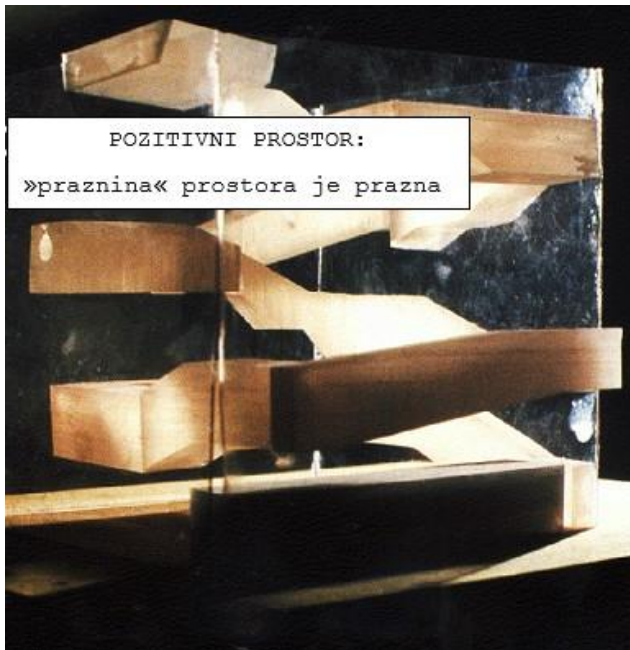
Materializacija likovne naloge iz prostorskega oblikovanja oz. izdelava tridimenzionalnega modela načrtovane rešitev likovne naloge vključuje mnogo možnosti. Ker je paleta le teh zelo široka, je potrebno navesti nekaj posebnosti, ki so nujno izhodišče že pri sestavi likovne naloge: zelo natančno je potrebno razumeti vse razsežnosti likovnega problema s katerim se ukvarjamo, da lahko zastavimo specifične cilje, ki jih želimo doseči tako na afektivnem, kognitivnem kot psihomotoričnem področju. Šele takrat lahko odločimo, kateri način dela oz. predstavitve je bolj učinkovit: dvo ali tridimenzionalni (oz. oboje hkrati) model predstavitve rešitve likovnega problema. Nekateri ideje se bolje predstavijo z risbo oz. sliko, druge pa vsekakor se lažje rešujejo na maketi. Včasih pa je potrebno in smiselno izdelati oboje. Ko rešimo to vprašanje, lahko izberemo najustreznejšo likovno tehniko oz. materiale, orodja in postopke dela.

140

Kriteriji za izbor likovne tehnike, material, orodje in postopki dela za tridimenzionalno predstavitev načrtovanega objekta kot rešitev likovne naloge so v primeru prostorskega oblikovanja v osnovi enaki kot veljajo za druga oblikovalna področja. Lahko rečemo, da morajo upoštevati tako razvojne zmožnosti učencev oz. dijakov na določeni stopnji izobraževanja kot cilje, ki jih želimo doseči z obravnavano likovno nalogo. Ko govorimo o zmožnostih učencev oz. dijakov mislimo na značilnosti, ki so tipične za določene starosti oz. specifičnosti populacije ter na predhodne izkušnje z likovnimi materiali, orodji in postopki dela.

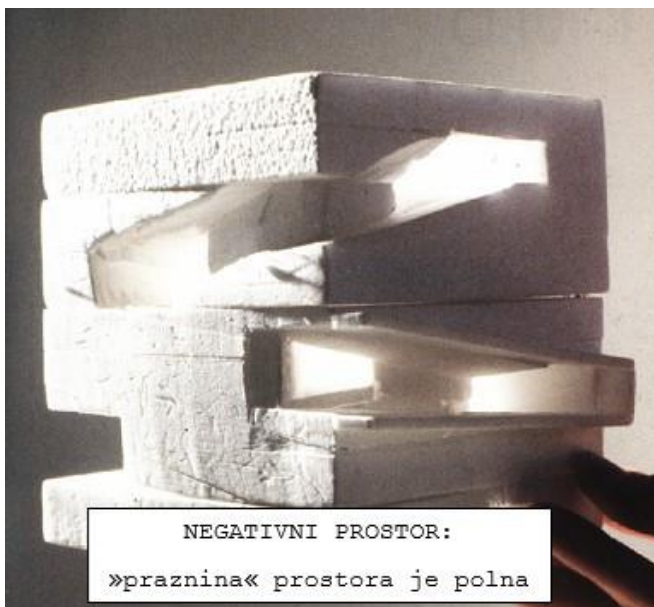
Drugo izhodišče je povezano z konkretnim izborom načina dela in ga upoštevamo ko sestavimo elemente likovnega problema in zahteve, ki se v formalnem smislu izkazujejo kot najbolj učinkovite. Osnovno vprašanje v večini primerov bo, kateri način obravnave prostora je najbolj primeren za določen likovni problem, in sicer prostor v pozitivni ali negativni obliki. Tako določimo ali bo izdelek votli (»pozitivni« prostor) ali pa poln (»negativni« prostor) (sliki 1 in 2). Na primer, če je naloga osredotočena na zunanji prostor in ureditvijo prostora okrog neke prostorske tvorbe – zgradbe, ki sama po sebi ni ključnega pomena, lahko izdelamo leto iz polnega materiala kajti njen »pozitivni« prostor je za nas nepomemben (slika 3).

Če pa nas zanima notranja ureditev prostorov, smo prisiljeni delati v terminih »pozitivnega« prostora, »obdelati« »praznino« prostora«. Pomembno je upoštevati tudi merilo pri izdelku: v večini primerov, če so elementi zelo majhni in brez detajlov jih je lažje izdelati polno. Obratno, velike dele je velikokrat lažje izdelati votlo.



141

Slika 89: Prikaz pozitivnega prostora: »praznina« je prazna; prostor, ki naj bi ga zasedalo stopnišče – prostor uporabe, je polno (Koolhaas, Foster, Medini, 2001, 40).



Slika 90: Prikaz negativnega prostora: »praznina« je polna; prostor, ki naj bi ga zasedalo stopnišče je prazno (Koolhaas, Foster, Medini, 2001, 41).



Slika 91: Predstavitev urbanističnega projekta, zato so posamezni objekti, katerih notranjost ni pomembna izdelani polno (Eisenman, 2001, 232).

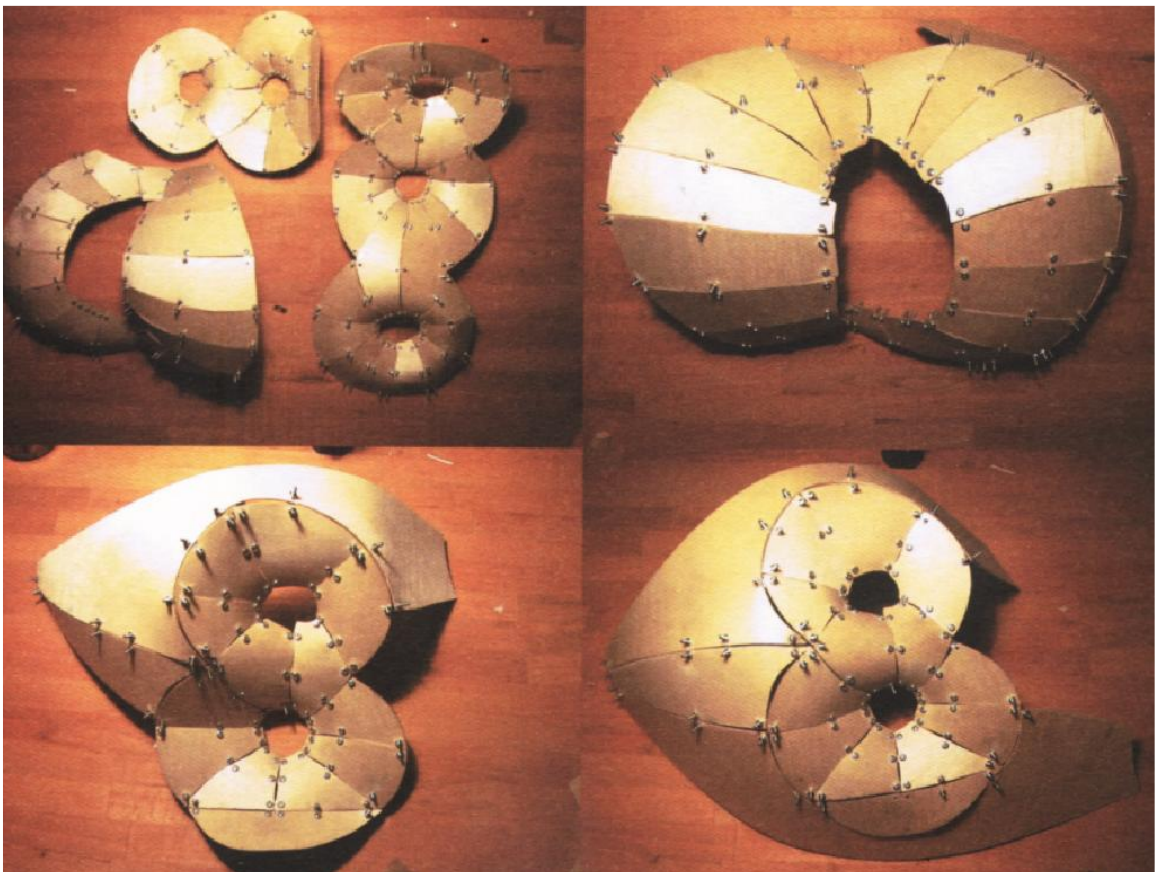
Potem se je smiselno vprašati, kaj od materiala v tehničnem smislu pričakujemo: ali se mora nujno zvijati, zgibati, rezati, luknjati, lepiti, sestavljati, omogočati večplastno lepljenje, ali mora biti čvrst, trd, plastičen oz. elastičen, upogljiv itn., s kakšnim orodjem delamo in kakšni so možni postopki dela z njim. V nekaterih primerih bo potrebno upoštevati statične značilnosti materialov in tako odločiti kateri material in način uporabe je za določen problem najbolj primeren. Skoraj vsakega materiala je možno predelati in obdelati na različne načine, v vsaki obliki imponira različne značilnosti »lastnega« reda. Lep primer je valovita lepenka, ki ima povsem različne značilnosti v smeri valov ali proti njim. Tudi tukaj je merilo pomembno: material, ki »zdrži« izdelavo majhnega izdelka lahko da ni primeren za večjega, ker sam po sebi ni (več) nosilen.

Nenazadnje lahko rečemo, da so osnovne značilnosti materiala med drugim njegova struktura in faktura, ki sta tesno povezani z prej opisanimi zahtevami in tudi narekujejo njihovo uporabo.



Slika 92: Enobarvna, polna in enovita maketa primerna za prikazovanje osnovnih formalnih značilnosti objekta izdelana iz lesa.

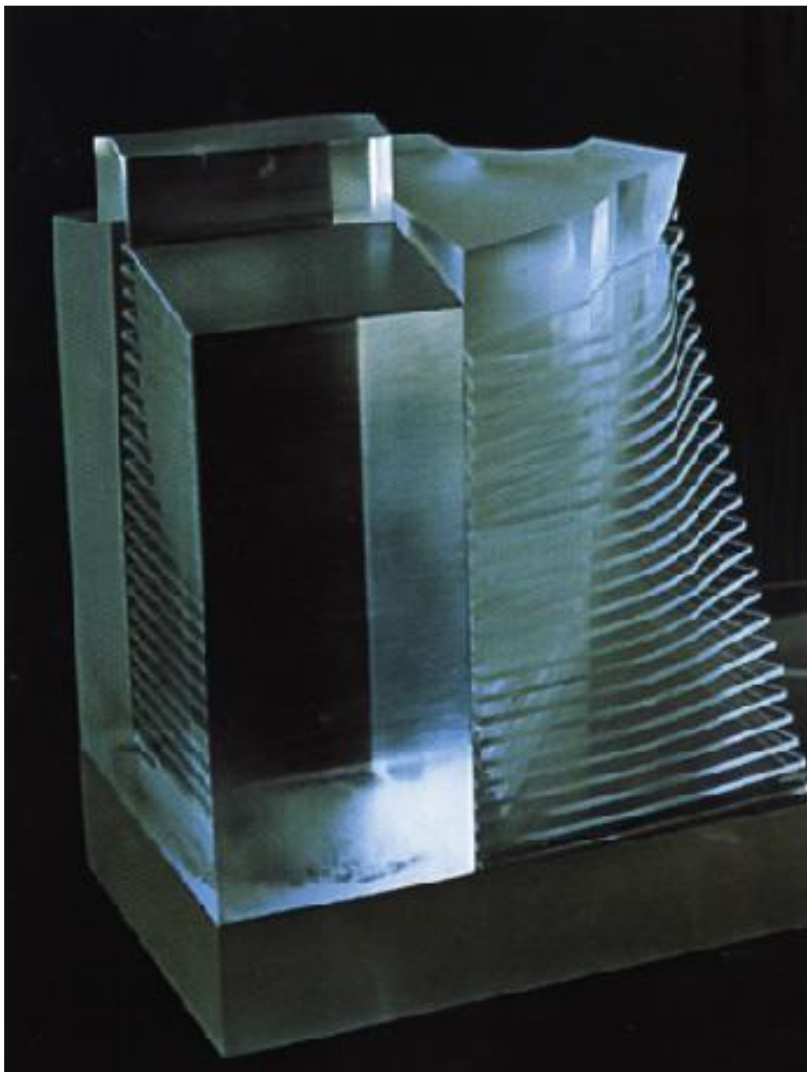
143



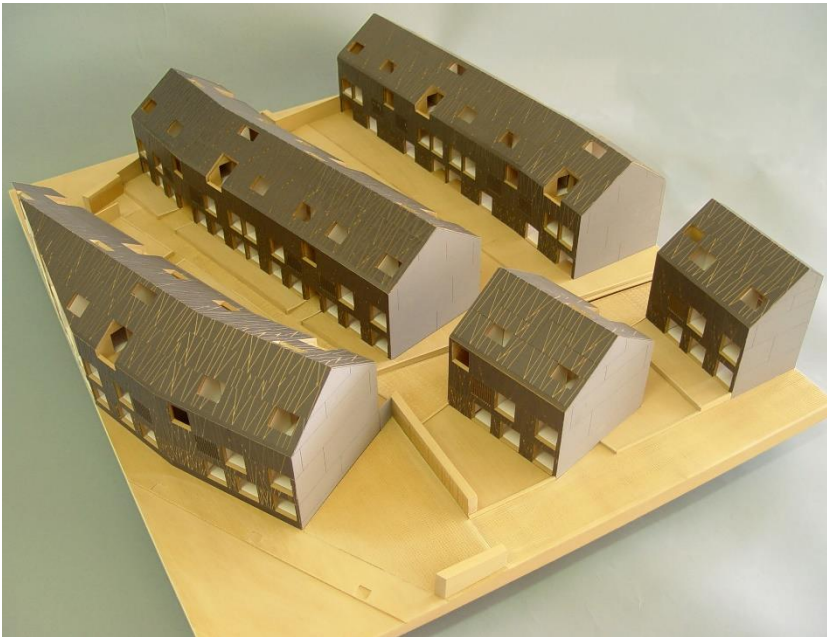
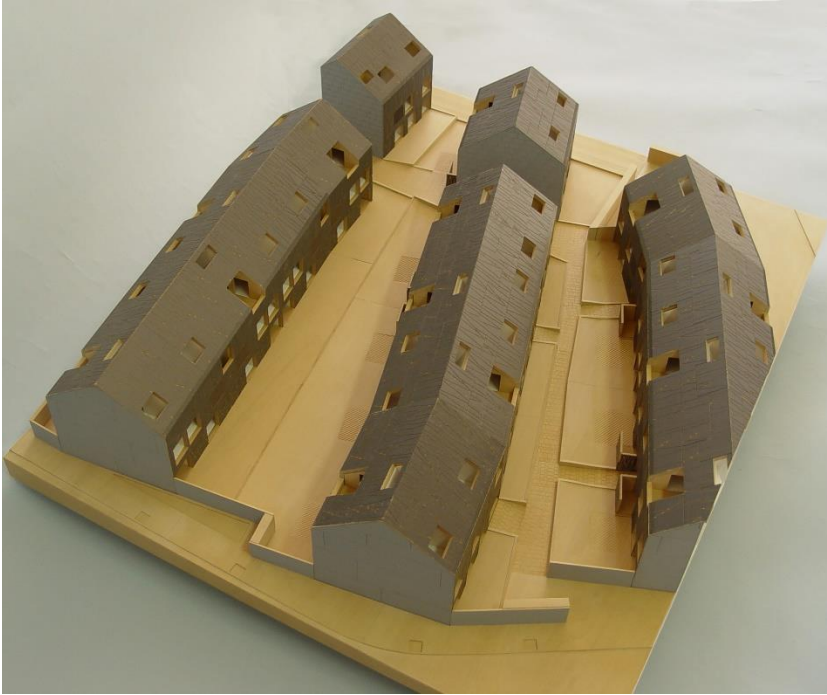
Slika 93: Skoraj vsakega materiala je možno obdelati na različne načine, v vsaki obliki pa izkaže različne značilnosti. V tem primeru les predelan v tanko ploščo in uporabljen kot ploskovito površino (Predstavitvena zloženka AA Course Information).

Izbor likovne tehnike za izdelavo makete

Pri konkretnem izboru materiala izhajamo kot vedno iz likovne naloge, ki jo nameravamo obravnavati. Na splošno lahko delimo materiale na polne in votle oz. take s katerimi ponazorimo negativni oz. pozitivni prostor. Med prvimi omenimo naj glino, les, stiropor, siporeks, gobo za aranžiranje, sintetično gobo idr. Med drugimi pa papir, karton, lepenka, lesene plošče, kovinske plošče, plastične plošče, steklo, pleksi steklo, furnir, vezane plošče idr.



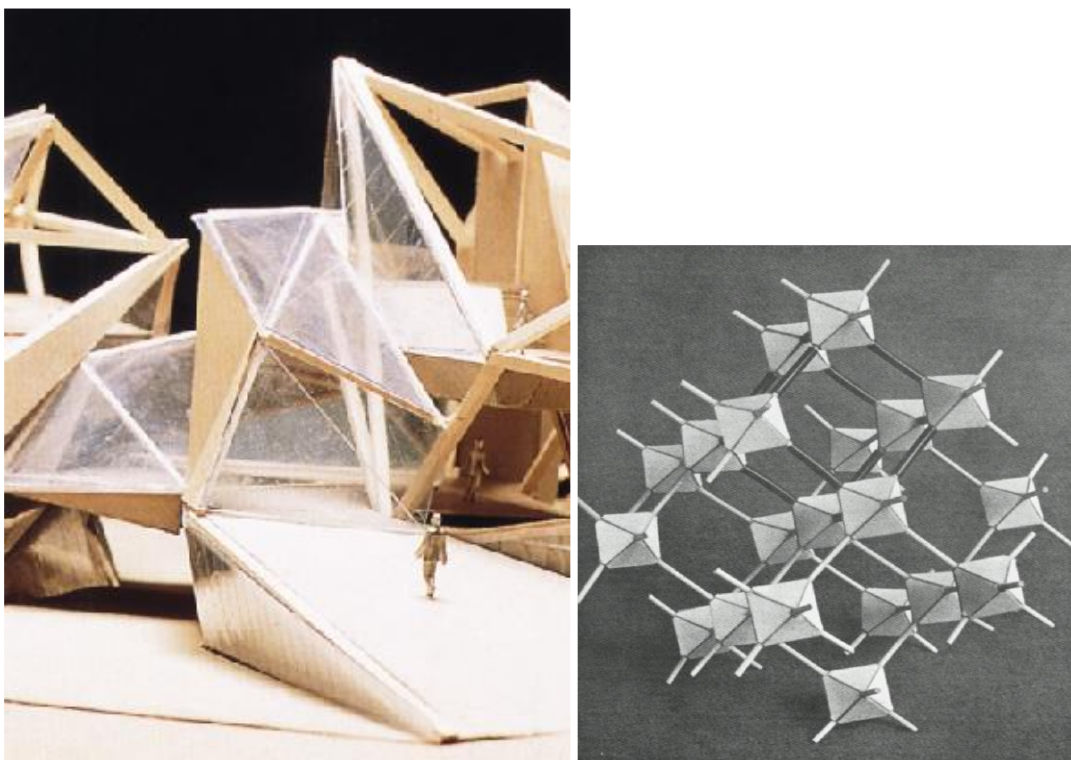
Slika 94: Zanimiv primer makete izdelane iz enovitega materiala, ki jasno prikazuje volumetrijo in karakter objekta.



Slika 95: Dva pogleda na maketo izdelano iz kartona.

Pri bolj kompleksnih nalogah je smiselno izhajati iz same vrste gradnje: skeletne, masivne in tudi ploske. V vsakem primeru lahko posegamo po enovitih ali sestavljenih materialov.

V primeru skeletne gradnje uporabimo enovite materiale kot so stiropor, papir, karton, lepenka ali pa sestavljen material tako, da izdelamo ogrodje iz žice, lesa ali kartona in dopolnilne elemente (zidove) iz papirja, kartona, lesa, prozorne folije, tekstilnih, naravnih in/ali umetnih materialov; za preproste naloge uporabimo lahko zobotrebce ali lesene palice v kombinaciji z drugim materialom, ki služi za povezavo na vogalih (stiropor, goba za aranžiranje, zamaški iz plute, plastelin ...). Vsekakor je primerneje uporabiti sestavljen material ker bolj nazorno predstavlja potek gradnje objekta, ki je sestavljen iz »skeleta« in dopolnilne elemente – zidovi.



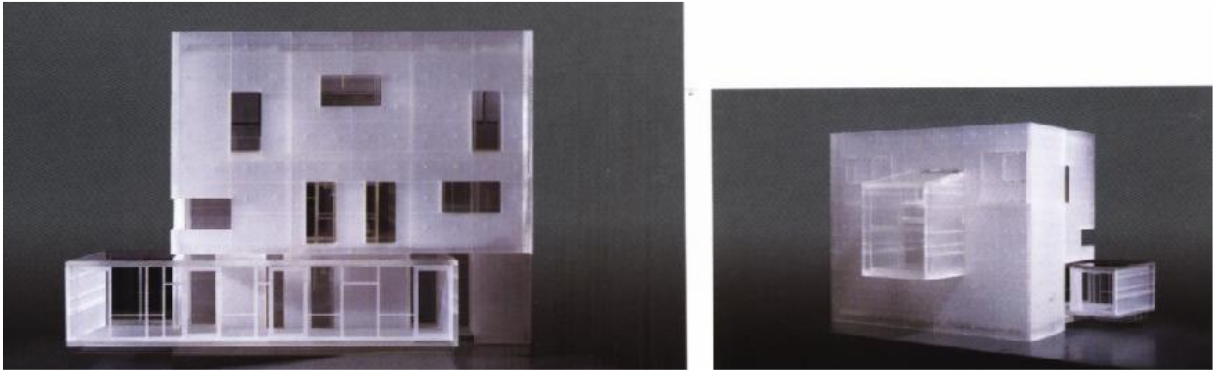
146

Slika 96: Primera skeletne gradnje in kombinacija materialov

Za masivno gradnjo so posebej zanimivi enoviti gnetljivi materiali (glina, papirna kaša, plastelin ...) in tudi papir, karton, lepenka, les; uporabimo lahko tudi tehniko sestavljanja iz odpadnega materiala. Plosko gradnjo lahko razumemo kot primer masivne gradnje, ki je bil izdelan na poseben način, največkrat tako, da cele »ploskve« izdelajo z uporabo kalupa. Ker statično funkcionira podobno saj prenaša teže na temelje po celotni dolžini zidu ne pa »točkovno« kot skeletna gradnja, lahko uporabimo pri izboru materialov in tehnik podoben princip kot za masivno gradnjo.

Za ponazoritev prostih in organskih oblik lahko uporabimo plastične vrečke, ki se oblikujejo z napihovanjem, balone, gumo in razne penaste materiale ali raztegljive tkanine in mreže iz različnih materialov.

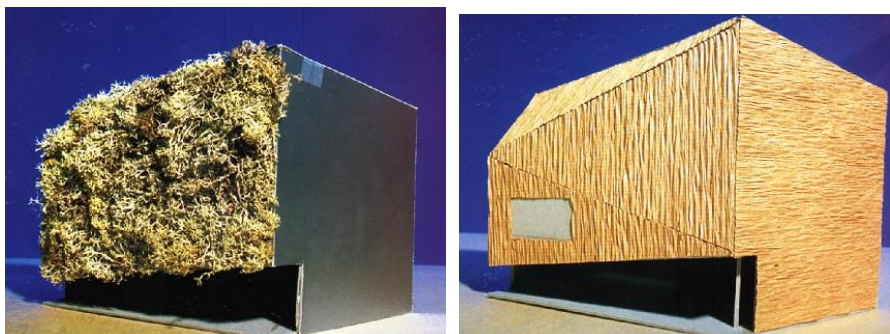
Če je likovna naloga zastavljena tako, da učenci oz. dijaki snujejo tudi opremo prostora, lahko uporabijo za njihovo predstavitev različne materiale: papir, karton, lepenko, stiropor, les, odpadni material in embalaže, tekstilni material, naravne gobe, gobe za aranžiranje in druge mehke penaste materiale; svilen papir, prozoren papir, razne folije, steklo ali pleksi steklo za ponazoritev prozornih površin; žice, lesene palice kot material za ogrodje; pesek, kamne, žaganino in celo naravno zemljo v primeru obdelave zunanjih prostorov itn.



Slika 97: Enobarna maketa primerna za prikazovanje osnovnih formalnih značilnosti objekta s poudarkom na odprtine (Predstavitvena zloženska The Korean Pavilion, la Biennale di Venezia 2002).

147

Za izdelavo tekstur oz. ponazoritev gradbenih materialov in barve lahko površine makete obdelajo z raznimi naravnimi in umetnimi materiali: z glino, mavcem, žaganino, glino, peskom, s tehniko kaširanja in z vrezovanjem, praskanjem ali odtiskovanjem tekstur na mehke površine. Steklene, prozorne površine lahko izdelamo iz folij, pleksi stekla, ali preprosto iz odpadnega materiala (npr. škatle CD-jev so zelo primerne).



Slika 98: Delovne makete pričajo o kvalitetah različnih materialov.



Slika 99: Primerna uporaba barve in prikaz materialnosti objekta oz. kako bi izgledal enkrat zgrajen, le z manjšim merilu. Primeri so tudi prikaz maket izdelanih v sestavljenem materialu.

148

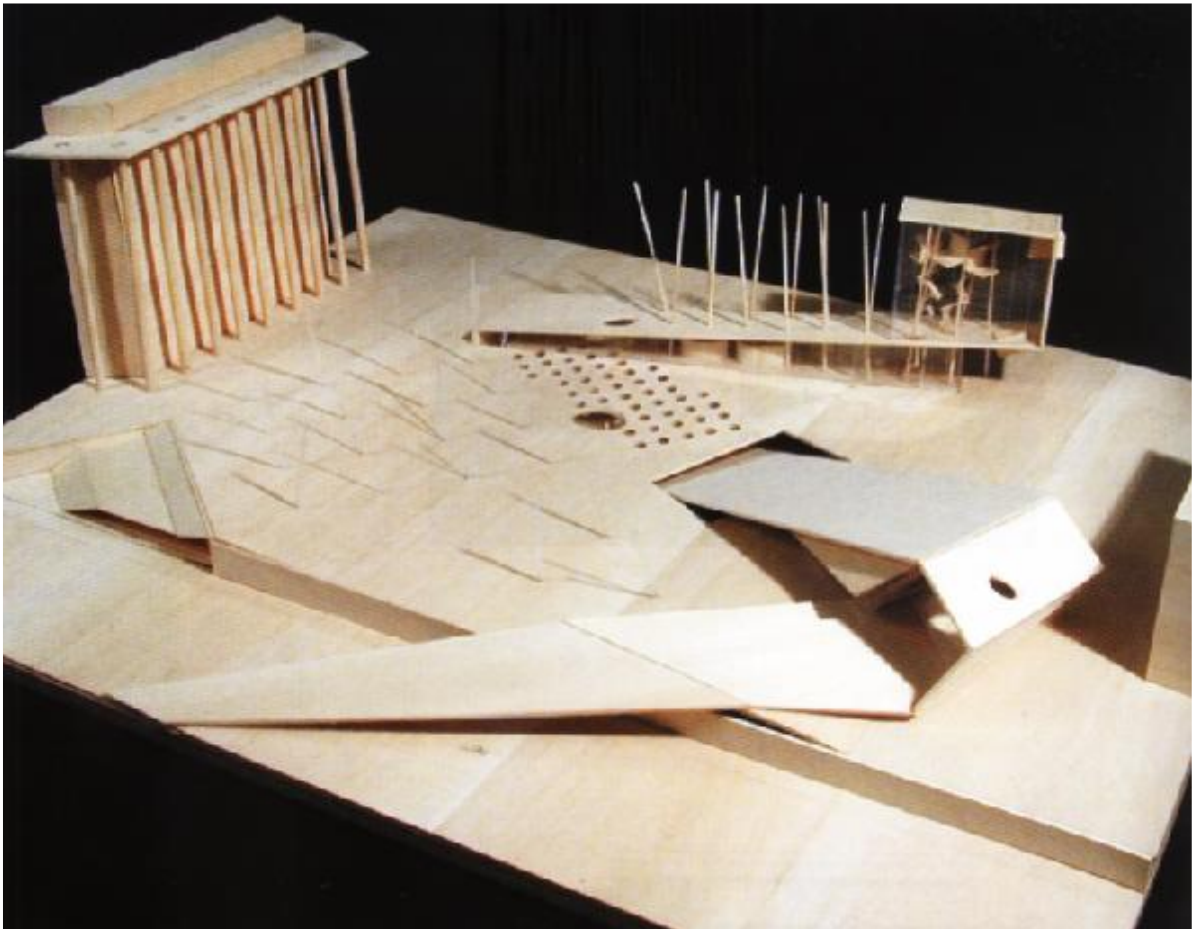
Kot rečeno, ker tehnike niso opredeljene, je možno ustvarjalno uporabiti različne kombinacije materialov pri izdelavi maket načrtovanih objektov. Omenili smo samo peščico najbolj pogosto uporabljenih. Potrebno je vedno upoštevati značilnosti tehnik gradnje, materialov, merilo in nenazadnje najbolj pomembno - sestavne elemente likovne naloge.



Slika 100: Praznina notranjost dosežena s preluknjanimi plasti ploskev stekla. Nemška predstavitev na Beneškem bienalu arhitekture 2002.

Barva na maketah načrtovanih objektov

Barva je pomemben element pri vsaki prostorski predstavitvi saj vemo, da je med drugim od nje odvisna naša zaznava prostora. Ravno zato je zelo občutljiv problem pri izdelavi tridimenzionalnih modelov oz. maket. Izhodišče je vedno vprašanje kaj želimo prikazati z modelom. Če nas zanimajo formalne prostorske značilnosti objekta, je običajno funkcija barve nepomembna. V takih primerih poskrbimo, da izberemo materiale, ki delujejo enovito in nemoteče.



149

Slika 101: Če nas zanimajo osnovne formalne značilnosti objekta, barva ni pomembna (Tschumi in Berman, 2003, 116).

Možno je tudi pokazati določeno formalno posebnost načrtovanega objekta z barvo. Na primer, če želimo na maketi označiti javne in zasebne prostore, to lahko storimo z barvo, ki v tem primeru funkcionira zgolj kot shematična podpora pri posredovanju določene informacije, ne referira pa nujno na značilnosti načrtovanega objekta.



150

Slika 102: Barvni kontrast shematično poudarja oblikovni kontrast med objektom in okolico (Eisenman, 2001, 232).

V primeru, ko je barva sestavni del likovnega problema, ki ga z nalogo rešujemo, jo upoštevamo kot enakovredno značilnost materialne predstavitve v treh dimenzijah. Namerno jo izbiramo in ponazorimo na maketi. To pomeni, da poskušamo ponazoriti značilnosti izbranih materialov v končnem projektu saj je potrebno, da se (predvsem seveda v višjih razredih osnovne šole in v srednji šoli) navajamo na razmišljanje o tem s čim bi objekt gradili v realnosti in da poskušamo vedno prevesti značilnosti načrtovanega objekta z likovnimi tehnikami in materiali, ki jih uporabljamo z manjšim merilu. Tako upoštevamo ne zgolj barvo, ampak tudi druge značilnosti barvne površine: prozornost, refleksnost oz. matiranje, tekstura, faktura itn. kot izbiro in obveznost, da je tudi tako upodobljena na predstavitvi rešitve likovne naloge.



151



Slika 103: Barva in material poudarjena na maketah opreme notranjega prostora.

Pri izdelavi makete, lahko upoštevamo naravno barvo uporabljenega materiala ali je dodamo na površino materiala. Barvo lahko dodamo z lepljenjem raznih ploskovitih materialov - papirje, folije, tekstil itn., z neposrednim barvanjem površin s čopičem, pršenjem, brizganjem, potaplanjem, polivanjem z različnimi vrstami barv. Lahko pa kombiniramo oba načina. Barvo in teksturo hkrati dobimo če površine oblepimo z raznimi zrnimi materialov, pesek, žagovina idr. Pri teksturah je treba biti zelo previden glede merila: če so preveč grobe že na maketi, pomeni da v resnici (v pravi velikosti) sploh ne funkcionirajo več kot teksture materiala, ampak kot samostojne oblike.

Kot rečeno, ker likovne tehnike niso opredeljene, je možno ustvarjalno uporabiti različne kombinacije materialov pri izdelavi maket načrtovanih objektov. Posebej pomembna je logična povezana med likovno nalogo in izbrano likovno tehniko kajti v določenih primerih sama zamisel narekuje pisan izbor materialov in tehnik in omogoča samostojnega eksperimentiranja, hkrati pa gradi učni proces na zasnovi (individualnih) doživetij in spoznanj vsakega učenca oz. dijaka. Pomembno je, da je likovni pedagog izredno fleksibilen, da dopušča eksperimentiranje ter upošteva mnenja in želje posameznih učencev oz. dijakov s tem, da zna vsakega učenca pripeljati do zastavljene cilje.

Likovni pedagog je v le mentor, ki zna spodbujati in usmerjati učence, da mislijo, čutijo, raziskujejo, se ustvarjalno izražajo z likovnimi izrazi in mediji. Razvija tako tudi motorične spretnosti in občutljivost s pravilnim vodenjem delovnih postopkov ter individualnim svetovanjem.

Smiselno sestavljanje vseh elementov, ki omogočajo opis načrtovanega arhitekturnega objekta, je zahtevna naloga, ki predvideva sintezo spoznanj in izkušenj tudi iz drugih predmetov in oblikovalnih področij in je zato treba temeljito oceniti in upoštevati transfer znanj in spretnosti ter splošne zmožnosti učencev oz. dijakov na vsaki stopnji vzgoje in izobraževanja.

Nazadnje, je izredno pomembno, da imajo učenci oz. dijaki možnost »preizkušnje« arhitekturnega prostora v realnem merilu, da se navadijo »gledati«, »videti« in kritično vrednotiti ter da preizkusijo lastno ustvarjalnosti pri praktični likovni nalogi. Raznolikost načinov dela, pestra paleta materialov, ki jih imamo na voljo (izredno pestro izbiro imamo že če delamo zgolj z odpadnimi materiali!) in odprtost na eksperimentiranje z njimi naj bi predstavljalo motivacijsko osnovo bogatim ter ustvarjalnim likovnim nalogam, ki upoštevajo interese, osebne izkušnje in nagnjenja vsakega posameznika, tako učenca oz. dijaka kot učitelja/mentorja.

Digitalna orodja

Nenehen razvoj digitalne tehnologije omogoča stalno nove in originalne estetske izkušnje, ki spreminjajo način kako zaznavamo, ustvarjamo in koncipiramo umetnost. Novi svet se odpira tako za umetnike kot za likovne pedagoge.

»Avtentični gledalec je v resnici umetnik: odkriva in zadrži kar se mu zdi pomembno v mešanici različnih zaznavnih fenomenov« je napisal nemški pesnik Novalis. Težko bi našli boljšo deskripcijo energije gledanja – energijo podobe oz. energijo informacije. Če sprejmemo, da hitrost ni fenomen ampak odnos med fenomeni (sama po sebi relativna) in če le-ta nam omogoča videti in definirati stvari, na pa zgolj lažje gibanje, Novalis je izvrstno opisal kinematično optiko pogleda, ki skuša obdržati bistveno v minljivem gibanju fenomenov. Paradoksalno to je kar računalniški znanstveniki danes imenujejo »zmožnost podobe« (»image capacity«) pravi P. Virilio (2000).

Dinamične podobe predpostavljajo »potaplajnje« v virtualno realnost. V virtualni realnosti, se panoramični pogled povezuje v senzoričnem in motoričnem raziskovanju prostora podobe, ki daje vtis »živega okolja«. Interaktivni mediji so spremenili našo koncipiranje podobe v multisenzorični prostor izkušnje z časovnim okvirom, pravi O. Grau (2003). Večina virtualnih realnosti izkušamo predvsem vizualno. Le-te ločujejo gledalca od zunanjih vizualnih impresij, godijo mu s plastičnostjo predstavljenih objektov, razširjajo perspektivo realnega prostora v prostor iluzije, upoštevajo razmerja in barve, uporabljajo svetlobne efekte, da bi prikazovale podobo kot realno. Izraz »virtualna realnost« je paradoks, kontradikcija pomenov, saj opisuje prostor možnosti oz. ne-možnosti sestavljen iz iluzoričnih dražljajev s katerimi se »potapljamo« v (virtualno) realnost.

Če odmislimo vse očitne razlike, sodobni grafični efekti digitalnega prostora, dolgujejo zelo veliko predstavitvenim eksperimentom modernizma, in to na način, ki implicira pomembne značilnosti pri teoretiziranju o virtualnem, pravi A. Vidler (2001). Res je, da se množijo načini in pristopi predstavitvenih tehnik, vendar pa se malo tega spreminja, v zvezi s pojmovanjem prostora. Perspektiva je zakon v virtualnih in realnih okoljih, objekte še vedno reprezentiramo s tremi dimenzijami 18. in 19. stoletja. Malo razlik je med Albertijevim »oknom« in ekranom računalnika, ali aksonometrije G. Mongea in mrežo točk računalniških simulacij. Spremenila se je tehnika simulacije in kar je najbolj pomembno, mesto oz. pozicija subjekta, tradicionalnega »gledalca« predstavitve. Najbolj vprašljiva je v tem kontekstu avtogeneracija računalniškega programa in njegova slepota do prisotnosti gledalca. V tem smislu ekran ni okno, ni slika, ampak se nahaja v neki na sploh nefiksni lokaciji za subjekt. Po drugi strani, raziskave o načinu kako gledamo, potrjujejo obstoj različnih »tehnik gledalca« in posebno zavest o pozornosti pri zaznavah, kot model načina kako subjekt gradi koherentno pojmovanje sveta. Model ni zgolj vizualne narave, saj zaznava ni merjena zgolj v terminih bližine, puntualnosti. Percepcija je funkcija, ki zagotavlja aktivnost, produktivnost, prilagodljivost in predvidljivost, družbeno integracijo subjekta, pravi J. Crary v knjigi s pomenljivim naslovom: »Odlog zaznave, pozornost, spektakel in moderna kultura« (2001). To pa pomeni, pravi avtor, da so rekonceptualizacije zaznave zelo pomembne pri preoblikovanju masovne kulture in da je potrebno gledati na zadevo drugače kot doslej ter priznati, da je digitalizacija dejansko

spremenila način, kako gledamo in vidimo prostor (Crary, prav tam). O pomembnosti »gledanja«, Grau definira, da je tisto, kar označujemo kot »realnost« zgoj »izjava« o tem, kar smo dejansko sposobni opaziti, videti (2003). Današnji gledalec, tudi po zaslugi izkušenj s tradicionalno in digitalno fotografijo, videom ter televizijo je bolj seznanjen s pogoji perspektivne predstavitve. Današnje »krivuljanje« perspektivnega prostora označuje poseben proces razmišljanja o arhitekturi, diskurzivno meditacijo o mestu subjekta in ostale objekte v prostoru in način, kako arhitektura označuje položaj njene refleksije o prostoru.

Definicija sodobne likovne didaktike narekuje, da je vredno razmišljati o razsežnosti uporabe novih tehnologij pri likovni vzgoji. Da sodobna umetnost uporablja različne in raznolike medije izražanja ni novost. Vprašanje je, kako in koliko smo dejansko sposobni slediti raznovrstnim načinom izražanja pri načrtovanju in izvedbi likovno vzgojno-izobraževalnega dela.

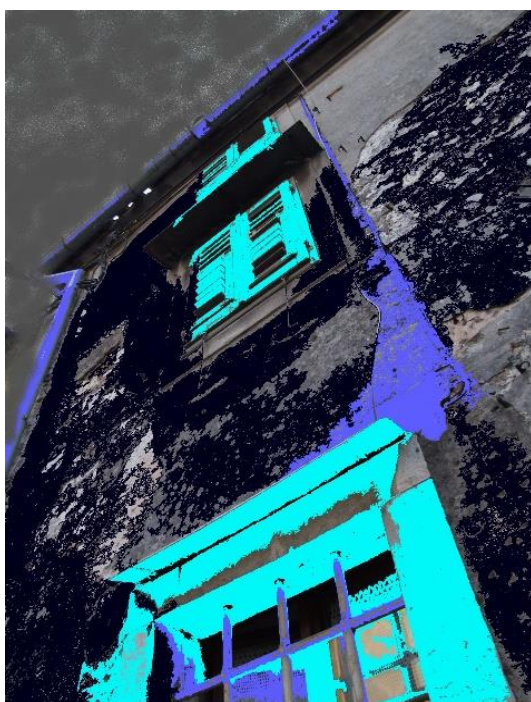
Arhitekturno oblikovanje v šoli in digitalna orodja

V sodobnem času, ki ga zaznamujejo globalizacija in hitre spremembe je ozaveščanje ljudi o značilnosti bivalnega prostora na splošno in trajnostnega prostorskega razvoja ključno. Odgovornost za ravnanje v prostoru morajo prevzeti tako posamezniki kot celotna družba. To je mogoče le, če smo zadovoljivo poučeni o procesu prostorskega načrtovanja ter o vplivih in posledicah sprejetih prostorskih odločitev. Arhitekturno oblikovanje v šoli ponuja priložnost za predstavitev arhitekturnega in urbanega prostora kot nosilca različnih družbeno-kulturnih pomenov in funkcij ter za seznanitev učencev z vlogo posameznika kot aktivnega uporabnika in ustvarjalca. To je prav za prav tudi osnovni cilj arhitekturnega oblikovanja v okviru likovne vzgoje. Prostorsko oz. arhitekturno oblikovanje je področje v katerem se srečajo, kot pri sodobni likovni umetnosti na splošno, eksperimentiranje, raziskovanje, ustvarjalni procesi ki kombinirajo statične in dinamične podobe, prostore in zvoke, materialne in nematerialne pojave in povezuje različne znanosti, izrazna sredstva in vsakodnevno izkušnjo življenja v prostoru. Zato je področje na katerem so refleksija, kritičnost in ustvarjalnost bistvenega pomena.

Kot kažejo slike je uspešna uporaba sodobnih tehnologij pri nalogah iz prostorskega oblikovanja vse bolj pogosta. Tudi arhitekti uporabljajo računalnik v procesu ustvarjanja z različnimi nameni. V virtualni prostor otroci danes vstopajo že zelo zgodaj. Veliko spletnih strani junakov iz priljubljenih risank vsebujejo igre z vsebinami povezanimi s prostorskimi predstavami, urejanjem in preoblikovanjem prostorov. Računalnik je orodje, ki ga otroci poznajo že v vrtcu. Kasneje v šoli, povezava med izkušnjami in znanjem, ki ga pridobivajo pri različnih predmetih, značilnosti razvojne stopnje in nenazadnje možnost obvladovanja različnih naprav In programov so podlaga za oblikovanje specifičnih nalog iz prostorskega oblikovanja.



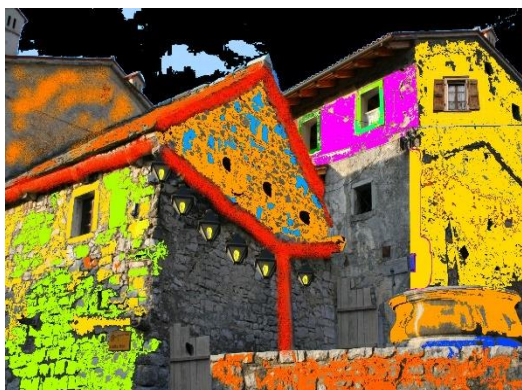
a)



b)



c)



č)



d)



e)



f)

Slika 104 a), b), c), č), d), e) in f): Likovni izdelki nastali kot poseganje po fotografijah z računalnikom predstavljeni na likovnem natečaju »Po Fabianijevih poteh.«

Uvajanje in raziskovanje informacijske tehnologije pa ne pomeni zgolj uporabe nekega sodobnega orodja. Treba je razločiti vsaj dva vidika, ki se v praksi prepletata: poznavanje programskih orodij, predvsem širok spekter, ki jih ponujajo, in poznavanje teoretičnih vsebin s področij kot so likovna teorija, teorija arhitekture, metodologija oblikovanja, ki so nujna podlaga pri vsakem likovno ustvarjalnem procesu, torej treba je upoštevati tehnični, semiotični in semantični nivo multimedijske predstavitve.

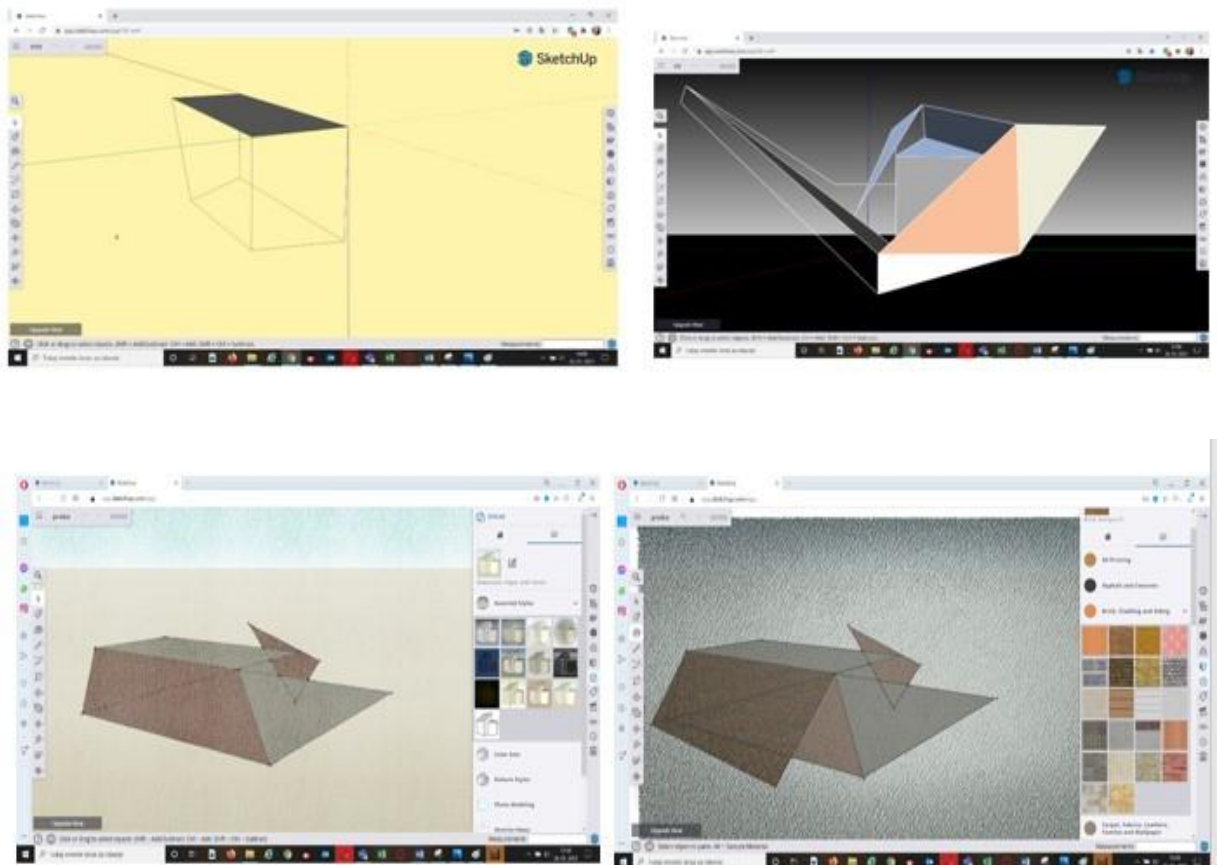
Ozaveščanje o vrednotah prostora za trajnostni prostorski razvoj se nujno začne v kraju, kjer učenci in dijaki živijo in poznajo iz vsakodnevnih izkušnjah. Izhodišče za likovne naloge je podoba »realnega« vsakodnevnega okolja. Domiselna in smiselna uporaba tehnologije omogoča enostavno »manipuliranje« s podobami in izdelavo predlogov za različne posege v okolje. Digitalna fotografija, fotokopiranje, uporaba optičnega bralnika, kolažiranje, obdelava podob na tradicionalen način ali računalniško odpira širok spekter možnosti pri oblikovanju in reševanju likovnih nalog. Programi za izdelavo animacije iz fotografij in slik ter preoblikovanja okolja so tudi uporabni ker omogočajo virtualne »sprehode« po prostoru z dinamičnimi ali statičnimi podobami. Treba je samo biti dovolj ustvarjalen, kombinirati in izrabiti vse možnosti, ki jih omogoča tehnologija. Zaradi skope časovne možnosti v tretji triadi

osnovne šole ali v srednji šoli je smiselno je, da so likovne naloge planirane kot neke vrste raziskovalno-razvojno-projektno delo, z nekaterimi osnovnimi »skupnimi koraki« in velikim deležem upoštevanja individualne strategije dela posameznega učenca ali dijaka (oz. posamezne skupine v primeru skupinske oblike dela).



Slika 105: Primer grafične predstavitve določenega okolja narejene v programu Realtime Landscaping.

157



Slika 106: Uporaba programa Google Skech Up za oblikovanje tridimenzionalnih objektov.

Navdušujoče možnosti, ki jih digitalna sredstva predstavljajo ne smejo prikrivati bistvo likovne naloge: tehnika je pomembna, vendar je zgolj sredstvo za doseganje zastavljenih ciljev. Tehnične možnosti morajo omogočati hitreje in jasneje rokovanje z ustvarjalnimi idejami, s procesom, ki nujno vključuje »poskus in zmoto« in prikazati več možnosti. Pozorni moramo biti tudi na dejstvo, da večina računalniških programov v bistvu ponuja vnaprej izdelane predloge podob, »stereotipne podobe«. Potrebno je biti kritičen, izhajati iz osnovnega vprašanja za kaj bomo uporabili oz. izbrali določen računalniški program, vprašati se kaj je uporabnega in kaj ne in domiselno rešiti grafične predstavitev tako, da so za naše okolje sprejemljive in usklajene. »Stereotipnost« je velika nevarnost pri uporabi tovrstnih sredstev.

Obvladovanje možnosti programov je bistven pogoj za suvereno reševanje likovne naloge; vrednotenje rezultatov in procesa samega pa postaja vse bolj zahtevno. Tako je možno razvijati kapaciteto imaginacije prostora in prostorskih odnosov: ker računalnik omogoča shranjevanje variant, ki nastajajo tekom ustvarjalnega procesa, postaja osnovni problem vrednotenje in izbor najboljše rešitve. Možnosti poglobljanja v refleksijo o nastalem so ključne, saj spretnost »lične izdelave« likovnega izdelka ni nujno več pomembna postavka realizacije likovne naloge. Analitičnost, kritičnost in refleksija so podlaga za primerno likovno vrednotenje pri vsakem koraku procesa reševanja likovne naloge in je pri posameznim učencem oz. dijakom različno. Naloga likovnega pedagoga naj bi bila predvsem to, da podaja izhodišča za kritično vrednotenje nastalih »produktov« na vsakem koraku učnega procesa.

158



Slika 107: Oblikovanje s programom Floorplan.

Sodobne tehnologije omogočajo pomemben preobrat pri oblikovanju in reševanju likovnih nalog iz arhitekturnega oblikovanja.

Računalnik kot orodje omogoča poseben način dela: hitre rešitve, shranjevanje predlogov, vrednotenje kakovosti in izbor najboljše rešitve postaja osnovni problem in zahteva posebna izhodišča pri načrtovanju likovnih vzgojno-izobraževalnega procesa arhitekturnega oblikovanja.

Nemalo vprašanj se odpira ob obilici možnosti pri načrtovanju in izvedbi »sodobnega« poučevanja likovne vzgoje. Kako konkretno vnesti v organizacijo pouka upoštevanje individualnih strategij dela postane pomembno vprašanje. Izkušnje in interesi posameznih učencev oz. dijakov so danes zelo različne: nekateri uživajo ob uporabi računalnika medtem ko drugi prisegajo na tradicionalen način dela in uživajo ob rokovanju z materiali in pripomočki. Ali je smiselno, da vsi učenci v skupini uporabljajo enake materiale, orodje in pripomočke pri reševanju določene likovne naloge? Kako vpliva orodje na razvoj in oblikovanje individualnih estetik, ki naj bi bilo cilj sodobne likovne vzgoje? Kako oceniti »koliko« tradicionalnega načina dela in »koliko« »virtualnega dela« zagotavlja primeren razvoj estetskih predstav posameznika in katere spretnosti je možno in potrebno razvijati pri posamezniku? Kašne posebnosti pri organizaciji pouka terjajo sodobne tehnologije, poleg seveda, dostop do opreme in poznavanje računalniških programov?

Vsekakor še vedno lahko trdimo, da so osmišljene izkušnje arhitekturnega prostora, virtualne in aktualne podlaga, na kateri mladi lahko gradijo svoje predstave in vrednotenja o bivalnem prostoru in okolju. Ozaveščanje, sinteza in uporaba različnih spoznanj in izkušenj pa oblikuje občutek odgovornosti posameznika kot aktivnega uporabnika in ustvarjalca v okolju, kjer živi, kar je osnovni splošni cilj področja v okviru likovne vzgoje oz. likovnega snovanja.

6. IZKUŠENJSKO UČENJE: OSNOVNI DIDAKTIČNI PRISTOP PRI POUČEVANJU ARHITEKTURNEGA OBLIKOVANJA

Najosnovnejši metodični pogoj za aktiviranje emocionalnih, psihomotoričnih in spoznavnih funkcij ob samostojni likovni dejavnosti učencev je problemska zasnova pouka oziroma problemsko zasnovana likovna naloga in njena realizacija. Ta temelji na že pridobljenih izkušnjah - izkustvenem učenju (Marentič Požarnik, 1987), percepciji in doživljanju predmetov in pojavov v okolju, likovnih stvaritev ter povezovanju oz. transfer le-tega.

Izkušensko oz. izkustveno učenje je pristop, ki je ključen pri likovnem pouku. Demonstracija likovne tehnike in uporaba likovnih materialov, pripomočkov ter postopkov dela je nepogrešljiv del izvedbe pouka. Vsako oblikovalno področje je specifično in tudi take so izkušnje, ki jih pridobijo učenci.

Izkušensko učenje kot didaktična metoda, ki jo je zasnoval D. Kolb je kompleksen pristop, ki ga je treba skrbno načrtovati. Vsak učenec, glede na osebne značilnosti, interese in načine učenja pristopa do izkušnje na različen način. Zato je metoda osnova za individualizacijo pouka in daje učitelju veliko pomembnih informacij o tem, kako sleherni učenec funkcionira, čemu daje prednost pri likovnem izražanju, kako postopa in razmišlja ob predstavitvi nove likovne naloge. Take informacije so ključne za učitelja in mu pomagajo pri individualnem svetovanju uencem oz. dijakom.

160

Specifičnost izkušnje arhitekturnega prostora predvsem leži na tem, da je fenomenološko vzeto, taka izkušnja definirana kot občutki v prostoru in času in predpostavlja "odložitev" a priornih miselnih operacij, izklopitev racionalnega in prepuščanje intuiciji, ki nas vodi po prostoru. Prekrivajoče se perspektive zaradi spreminjajoče se pozicije telesa skozi prostor ustvarjajo različna bežišča. Dinamična zaporednost perspektiv generira fluidni prostor s stališča telesa, ki se giblje ob nenehno spreminjajoči se osi.

Os pogleda ni vključena v dvodimenzionalno površino, ampak v treh dimenzijah. Zaznava arhitekturnega prostora predpostavlja različne spreminjajoče se odnose treh polj: prvi plan, srednji plan in ozadje oz. pogled v daljavo v eni sami izkušnji človeka, ki zaseda določen prostor. Z risbo jih ni možno predstavljati, niti ne s fotografijo. Merilo in razmerja v perspektivnem stopnjevanju k večjemu oz. manjšemu so stalni problem pri oblikovanju prostora. Kombinacija med objektom in poljem na katerem se nahaja se stalno spreminja odvisno od individualnega položaja subjekta zaznave. Med svetlobo oz. barve in materiali površin se nenehno postavljajo novi odnosi. Specifičnost in kompleksnost izkušnje zaznave arhitekturnega prostora narekujejo, da je neposredna in vodena izkušnja kot didaktično sredstvo

nepogrešljiva in ključnega pomena v primeru obravnave arhitekturnega oblikovanja v šoli.

Izkušensko učenje je zelo širok pojem, zasnovan na osnovni zamisli, da človek veliko svojega znanja pridobi z življenjskimi in ne le s šolskimi izkušnjami. Vsekakor pa je likovna vzgoja zelo pomembno področje, kjer je raznovrstna izkušnja osnovno sredstvo oz. izvor za razvijanje bogatega likovnega izražanja. Na teh raznovrstnih izkušnjah se torej gradi likovno vzgojnoizobraževalni proces.

Lahko opredelimo vrste izkušenj, ki jih srečamo pri našem delu: doživljanje predmetov in pojavov v okolju, naravi in umetnosti, ki so izhodišče za obdelavo likovnega motiva, spoznanje značilnosti likovnih tehnik in materialov, ki omogočajo nadaljnjo ustvarjalno uporabo kombinacij in sprememb, aplikacijo pojmov teoretičnega značaja in odkrivanje njihovih zakonitosti ter način funkcioniranja v konkretnih primerih v okolju, naravi in umetniških delih. Življenjske izkušnje se na svojevrsten način nenehno prepletajo s šolsko izkušnjo likovnega mišljenja in ustvarjanja. Tako pridobljeno likovno znanje se preoblikuje v ponovljenem dejanju likovnega izražanja na vseh likovno oblikovalnih področjih.

Izhodišče: John Dewey in pomen izkušnje

Naravo izkušnje pri pedagoškem procesu je preučeval že filozof John Dewey v prvih desetletij dvajsetega stoletja in svoje mišljenje predstavil v delu »*Democracy and Education*« (Demokracija in izobraževanje) ter v drugih poznejših delih. Menil je, da je izkušnjo mogoče razumeti kot posebno kombinacijo aktivnih in pasivnih elementov: po eni strani pomeni eksperimentiranje, po drugi pa posledico »nečesa«, kar učenec doživlja med učnim procesom. Izkušnja je vsota »vsega, kar je značilno človeškega«. Zato je v središču prizadevanj na področju vzgoje in izobraževanja.

Izkušnja je izraz, ki ima dve plati. Označuje namreč tako proces kot vsebino. Dewey pravi, da izkušnja prav tako kot življenje in zgodovina vključuje človekovo delo, trpljenje in imaginacijo. Proces izkušnje se navezuje na vprašanja, kaj človek želi, ljubi, v kaj veruje, kaj podpira in kako deluje, kako trpi, hrepeni, uživa in gleda na stvari (1929, 8).

Avtor je razlikoval dva pomena in sicer med »imeti izkušnjo« in »spoznati izkušnjo«. »Imeti« označuje neposreden stik z življenjskimi dogodki; »spoznati« pa pomeni interpretacijo dogodka. Velikokrat je tudi izkušnja razumljena zgolj kot produkt čutil. Torej, izkušnje se lahko lotimo na dveh nivojih: Kot primarno izkušnjo (*primary experience*), ki se dogaja ob minimalni postranski refleksiji, in sekundarno reflektivno izkušnjo (*secondary reflective experience*) v katero je vključeno sistematično razmišljanje (prav tam, 6). Oba nivoja funkcionirata skupno, celo skupaj vključujeta tako vrednostne sodbe, razmišljanje in povezave s prejšnjimi izkušnjami.

Deweya so zanimali tudi učinki izkušnje in je menil, da se pristna interakcija med zanimanjem (*interest*) in naporom (*effort*) poraja samo takrat, ko človek pojmuje izkušnjo iz stališča problemske naravnosti. Potreba po rešitvi intelektualnih oz. praktičnih problemov je za Deweya veliko bolj učinkovita kot umetno prepričevanje ali disciplinski ukrepi. Torej, učitelj mora kot izhodišče izpostaviti problem in osnovne odnose med sestavnimi deli problema. Zanj pa postaja problem funkcija in mesto interesa oz. zanimanja v povezavi z voljo, da se nekaj spozna oz. rešuje. Dewey je izrecno nasprotoval vsaki izkušnji na umetniškem področju, ki je bila iztrgana iz vsakdanjega življenja. Menil je, da mora obstajati kontinuiteta med umetnostjo in vsakodnevnimi, v končni fazi tudi univerzalnimi dogodki življenja (1981, 525).

Estetska izkušnja

V nasprotju z definicijo izkušnje kot zaznavo iz zunanjega sveta, dialektičen pogled pojmuje, da je izkušnja nastala na osnovi izmenjav med čutno zaznavo in refleksijo. Zaznavna izkušnja postane "doživeta izkušnja" samo prek interpretativne zavesti. Doživeta izkušnja zagotavlja, da obstaja vzorec pomena v skladu s celovito izkušnjo. Nekatere življenjske izkušnje npr. estetska izkušnja lahko človeka preoblikujejo, če v njej prepozna posebno vrsto izkušnje. J. Dewey je tisti, ki je znal prenesti estetsko izkušnjo na vsakodnevno življenje. Zanj je umetnost interakcija in eden najvišjih načinov obstoja v svetu (Räsänen, 1998).

162

Za Deweya se estetska izkušnja razlikuje od splošnih izkušenj zato, ker je holistične in unikatne narave in je vanjo vključena cela človekova osebnost. Estetski moment je zanj eden izmed osnovnih momentov človeške izkušnje in umetniško izražanje je eden osnovnih načinov, kako lepšati in obogatiti življenje. Na tej osnovi je trdil, da pomeni tradicionalna razlika med lepo in instrumentalno umetnostjo pomankljivo integracijo ciljev in metod in obubožanje izkušenj. Zanj je vsaka percepcija prej estetske kot epistemološke narave, je bolj "sodelujoča" kot pasivna, in vzpodbuja človeka k vrsti možnosti, ki mu jih ponuja okolje. Estetska izkušnja implicira obogateno pojmovanje demokracije, komunikacije, edukacije in religiozne izkušnje (Hickman, 1998, Xii).

"Če moderne tendence opravičujejo postavljanje umetnosti in ustvarjanje na prvo mesto, se morajo implikacije take pozicije nujno obelodaniti in uresničiti. Uvideli bi, da je znanost - umetnost; umetnost - praksa in edina razlika, ki bi je bilo smiselno narediti, ni med prakso in teorijo, ampak med tistimi načini prakse, ki niso izvorni in ne povzročajo takojšnje uživanja in tistimi, ki povzročajo veliko uživanje v pomenih (*enjoyed meaning*). Ob takem pojmovanju je razumljivo, da je umetnost vrsta dejavnosti, ki je prežeta s pomeni, ki povzročajo takojšnje uživanje - kulminacijo narave, in taka znanost, praksa, ki vodi naravne dogodke do veselega zaključka. Tako so odstranjene problematične delitve značilne za današnji način razmišljanja: delitev

vsega v naravo in izkušnjo, izkušnjo v prakso in teorijo, umetnost in znanost, umetnost v lepe in uporabne umetnosti" (Alexander, 1998, 3).

Torej, komentira Alexander, Dewey predstavlja tri osnovne ideje: najprej trdi, da vodi človeško življenje želja po izkušnji sveta na tak način, da občutek pomena in vrednosti takoj povzroča uživanje. To je "človeški eros", tisto kar motivira in stoji za cilji v življenju. Drugič, naša obsedenost za utilitarizmom in materialnimi dobrinami, ki ne povezuje cilje in metode, ima za posledico tako stanje, ki ga Marx imenuje odtujitev. Predvsem pa odtujitev čutil: dotikamo se stvari površinsko, ker ne začutimo kvalitete pod površino; tragedija človeštva je v tem, da smo sprejeli mlačno izkušnjo kot "normalno" in moramo razlagati vsako pristno izkušnjo kot nekaj transcendentnega in abnormalnega. Tretjič: prav z umetnostjo je odtujitev presežena in se prikaže izkušnja pomembna in dragocena (prav tam, 6). Površno življenje onemogoča osebno rast, zato moramo pristati tudi na trpljenje; pravzaprav je življenje globoko zato, ker lahko čutimo njegovo negotovost in kočljivost. Domišljija ni vključena samo v estetski izkušnji, temveč vsaka zavestna izkušnja potrebuje nekoliko domišljije, ker skozi domišljijo izkušnja postaja "ekspresivna".

V delu *Umetnost kot izkušnja (Art as experience)*, Dewey pravi, da je naloga estetike v tem, da ponovno uvede kontinuiteto med pretkanimi in močnimi oblikami izkušnje kot so umetniška dela in vsakdanje dogajanje, dejavnosti in trpljenje, ki so univerzalno priznani elementi izkušnje. Ko gledamo umetniško delo, sta emocija in razmišljanje skupaj v njuni zaznavni in čutni povezavi, zato je izkušnja kompleks, v katerem se nam svet odpre in nam podaja pomene in vrednosti na neverbalen način (Dewey, 1949, 141).

Izkušnja v teorijah o učenju

Nedavno so strokovnjaki, pedagogi in psihologi, ocenjevali izkušnjo kot zelo pomembno, niso pa formulirali smiselne teorije o njeni funkciji pri učenju. Še v osemdesetih letih prejšnjega stoletja so jo pojmovali zgolj kot neke vrste motivacijo, stimulans. Učenje je bilo definirano kot "relativno permanentna sprememba v določenem odgovoru R, kot posledica spodbude S" (Travers, 1977, 616). Vsekakor so nekateri vodilni avtorji, med njimi Mezirow in Freire zatrjevali, da leži srž vsakega učenja v načinu, kako premlevamo izkušnjo, posebno pa, kako jo kritično reflektiramo. Proces učenja so pojmovali kot cikel, ki se začne z izkušnjo, nadaljuje z refleksijo, ki vodi k akciji; le-ta je sama po sebi izkušnja za reflektiranje (Rogers, 1996, 37).

Kolb, utemeljitelj metode izkušnjskega učenja, takšno učenje definira kot proces, v katerem se znanje in vedenje ustvarjata prek preobrazbe izkušenj. Tako se pojavi pomembno vprašanje: kateri so vsi elementi, ki jih zajema definicija pojma izkušnja? Boud in njegovi sodelavci menijo, da vsaka izkušnja vključuje opazovanje,

doživljanje in srečevanje nečesa. Trije momenti so del vsebine izkušnje. Opazovanje predpostavlja, da je subjekt ločen od objekta opazovanja, doživljanje pa pomeni dokaj pasivno vlogo subjekta. Pri srečevanju gre za medsebojni odnos med tistim, ki izkuša, in tem, kar je izkušeno. Vsi trije vidiki so del izkušnje kot celote (1985, 6-7). V vsakem primeru in v vseh predstavljenih definicijah pa je pomembno, da sta temeljni prvini učenja izkušnja in njena transformacija.

Kasneje je Kolb izdelal koncept refleksije tako, da je razlikoval dve dejavnosti pri učenju: percepcijo in procesiranje. Tako je dodal še nivo abstraktne konceptualizacije in ga definiral kot stopnjo v katero je vpletena uporaba logike in produkcija idej, teorij in sistematičnega planiranja prej kot čustva pri razumevanju problemov ali situacij. Aktivno eksperimentiranje nasprotno, pomeni izrazito praktičen, aktiven pristop pri katerem učenec preizkuša, kaj dejansko funkcionira. Izkušensko učenje torej pomeni neposredno srečanje fenomena, ki ga študiramo, prej kot zgolj razmišljanje o srečanju (Borzak, 1981, 9). Kolbov model je izrazito holističen, saj deluje v integrativnem smislu: kombinira izkušnjo, percepcijo, kognicijo in vedenje. V tem je tudi razlog, zakaj je primeren za umetniške predmete (Räsänen, 1998, 25).

Potrebno je pripomniti, da se izraz izkušensko učenje (*experiential learning*) uporablja na različne, celo nasprotujoče si načine. Po eni strani opisuje način učenja, ki pomeni, da učenci pridobijo in aplicirajo pridobljeno znanje, čustva in spretnosti oz. sposobnosti neposredno v okviru rešitve nekega problema. Drugo pojmovanje opisuje učenje na osnovi vsakodnevnih izkušenj oz. refleksije o njih in je najbolj naraven način učenja. Jarvis opominja, da večina virov o izkušenskem učenju predvsem poudarja oz. izhaja iz primarne izkušnje, t.j. izkušnje čutil, in meni, da je potrebno vključiti še sekundarno oz. posredno izkušnjo, ki se dogaja pretežno na lingvistični ravni (1995, 77-80).

Čeprav je teorijo možno kritizirati iz različnih stališč: npr. Rogers pravi, da je učenje povezano s cilji, smotri, intencami, izbiro in odločitvami, za katere ni jasno, kje v ciklusu izkušenskega učenja se nahajajo (1996, 106). Vsekakor se avtorji strinjajo, da predstavlja Kolbov prispevek ključni model, ki je poskusil analizirati izkušnjo iz znanstvenega stališča in je uspel premakniti središčno točko mišljenja o edukacijskem procesu od učitelja nazaj k učencu, objektu in subjektu edukacije.

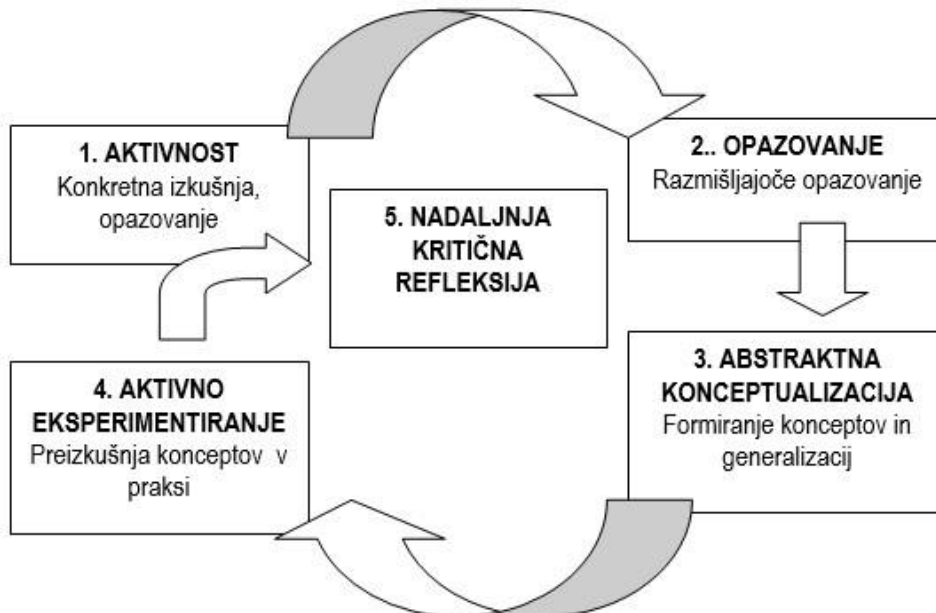
Štiristopenjski model metode izkušenskega učenja

Kot rečeno, Kolb definira izkušensko učenje kot proces, v katerem se znanje oz. vedenje ustvarja prek transformacij izkušenj. Temeljna elementa učenja sta izkušnja in njena transformacija. Sama zaznava izkušnje ni dovolj za učenje, z njo moramo nekaj storiti. Izkušnja mora biti tako oblikovana s strani učitelja, da obstaja kot nekaj konkretnega, nekaj kar lahko prenašamo ob reševanju novih problemov.

Izkušensko učenje poteka po Kolbu kot štiristopenjski model, od konkretne izkušnje preko razmišljujočega opazovanja in refleksije, do oblikovanja abstraktnih konceptov ter generalizacij in preskušanje teh konceptov v določenih razmerah. Lahko rečemo, da je značilnost Kolbove metode neke vrste razvojni princip, na katerem temelji učenje, in da je prav v tem moč zaslediti Deweyeve opise zanj ključnih elementov učenja.

Učenje, je celostni proces, ki vključuje povezano delovanje celotnega organizma: mišljenja, čustev, zaznavanja in vedenja. Je tudi kontinuiran proces, ki temelji na izkušnji in njenem prenosu ali njenem preoblikovanju. Novo znanje, stališča in veščine učenec pridobi s pomočjo soočanja in povezovanja na višjem nivoju. Mora biti sposoben odprto in brez predsodkov vključiti se v neko novo izkušnjo, nato mora kot izkušnjo reflektirati in opazovati iz različnih zornih kotov, na podlagi tega sestaviti nove koncepte in združiti svoja opazovanja v nove logične sklope. Te nove teorije pa uporabiti za vodilo svojega praktičnega delovanja, za odločanje, načrtovanje in reševanje problemov (Tomić, A.,1997, 100-102).

Smiselno, popolno učenje, poteka po Kolbu v krogu, ki povezuje vse štiri stopnje. Ciklus se lahko začneja pri katerikoli stopnji; pomembno je, da spodbujamo prehajanje iz ene stopnje v drugo. Če ena stopnja prevlada nad drugo, pride do zastoja in stranpoti; enako, če poteka proces izolirano, brez medsebojnih povezav. V resnici je smiselno razumeti štiristopenjski model kot spiralo, ki se vzpenja in nadgrajuje na osnovi predhodne izkušnje (Smith, 2001, 3).



Shema 1: Štiristopenjski model faz izkušensjkega učenja po Kolbu (Marentič Požarnik, 1987, 88-90).

Faze modela izkušenskega učenja in Kolbov štiristopenjski model

1. *faza konkretna izkušnja oz. aktivnost*: gre za osrednji vsebinski motivacijski element, saj je od te prve izkušnje odvisen odziv in uspeh uporabe samega pristopa. Pomeni učenje na osnovi specifičnih izkušenj čutil, doživetij in občutij.

2. *faza razmišljujoče opazovanje*: gre za opazovanje in refleksijo, torej razmišljanje o tem, kar se je zgodilo pri fazi aktivnosti. Pomeni gledati na stvari z različnih zornih kotov, iskanje pomenov, ureditev podatkov in analizo, ki osmisli izkušnjo.

3. *faza abstraktna konceptualizacija*: gre za formiranje abstraktnih konceptov in generalizacij na osnovi logične analize. Pomeni sistematično povezovanje celotne izkušnje s prejšnjimi izkušnjami, za povezovanje pojmovanj in teoretičnih ugotovitev oz. organizacijo in osmišljanje pridobljene izkušnje.

4. *faza aktivno eksperimentiranje*: gre za preizkušnjo konceptov v novih situacijah oz. aktivno eksperimentiranje na osnovi izkušenj, pridobljenih pri fazi aktivnosti. Je neke vrste vrednotenje in evalvacije doživetega in ponovne "umestitve" celote.

Podrobni pregled dejavnosti pri fazah modela izkušenskega učenja:

166

- *Načrtovanje*

Izkušensko učenje zahteva veliko priprav, ki vključujejo ugotavljanje potreb, značilnosti in zmožnosti učencev oz. dijakov in načrtovanje izkušnje, vse potrebno gradivo, didaktična sredstva in pripomočke. Vključuje tudi natančno načrtovanje dejavnosti, način poteka, prehod iz ene faze v naslednjo, cilje in vsebine ter načine preverjanja uspeha.

- *Uvodna faza*

V splošnem delu poteka priprava primerne vzdušja za delo. Uspeh dejavnosti bo odvisen od pripravljenosti udeležencev, da odkrito sprejemajo in dajejo povratno informacijo drug drugemu, da so usmerjeni v proces, ki ga dejavnost sproža, ne pa v vsebine ali končni produkt. Pomembno je, da učenci oz. dijaki razkrijejo svoja pričakovanja do učne izkušnje in da se počutijo odgovorni za uspeh. Posebni del uvodne faze je uvajanje določene dejavnosti z opredelitvijo ciljev in podrobnih navodil za izvedbo dejavnosti.

- *Faza aktivnosti*

(1. faza konkretna izkušnja oz. aktivnost v Kolbovem modelu)

Izvedba dejavnosti pri kateri je potrebno polagati pozornost na organizacijske vidike. Predstavitev in razdelitev morebitnega gradiva, razporeditev po prostoru,

preverjanje razumevanja navodil. Vodja mora aktivno spremljati dogajanje in se lahko tudi vključi v dejavnost.

- *Faza analize*

(2. faza razmišljujoče opazovanje v Kolbovem modelu)

Z analizo je mogoče urediti in osmisliti izkušnjo. Razprava mora zajeti tako vsebino kot proces izkušnje.

- *Faza povzetka in transfera*

(3. faza abstraktna konceptualizacija in 4. faza aktivno eksperimentiranje v Kolbovem modelu)

Namen te pomembne faze je, da udeleženci povežejo celotno izkušnjo s svojimi prejšnjimi izkušnjami in pojmovanji, hkrati pa s teoretičnimi ugotovitvami. Potrebno je, da udeleženci razvijejo kognitivno strukturo, s pomočjo katere bodo organizirali in osmislili izkušnjo, da razmislijo o možni uporabi podobnih dejavnosti v svoji nadaljnji praksi ter dajo s tem dodatni smisel. V transferni diskusiji se natančno določijo smernice za nadaljnjo delo udeležencev s podobnimi postopki. Od značilnosti poteka te faze je odvisna pomembnost celotne izkušnje za učence.

167

- *Faza evalvacije*

Poteka na dva dopolnjujoča si načina: formativno oz. s sprotnim ugotavljanjem učinkovitosti in na koncu še sumativno. Pri tem se lahko kombinira različne vire informacij, tako subjektivne kot objektivne. Izhajati je potrebno iz jasno zastavljenih ciljev.

Potrebno je razmisliti o pogojih, v okviru katerih lahko zagotovimo uspešnost uporabe pristopa izkušenjskega učenja: vzdušje, ki udeležence motivira, sprosti in omogoča sproščeno izražanje mnenj in občutij; primerna priprava fizičnega okolja, v katerem se dejavnost odvija in didaktičnega gradiva; kombinacija različnih oblik dela, tako da zagotovimo začasno zasebnost in hkrati pestrost izraženih idej. Nazadnje je izredno pomembna pripravljenost vodje dejavnosti, ki naj bi le-to poznal tako teoretično kot praktično oz. iz lastnih izkušenj.

Metoda izkušenjskega učenja dejavno vključuje udeležence v učni proces, kar dviguje motivacijo, osebno zavzetost in razgrne protislovja med lastno in tujo izkušnjo, med cilji in procesi. S tem pomaga spreminjati utrjena stališča, razširja perspektivo pogleda na določene pojave, pomaga pri povezovanju ločenih vidikov, tako spoznavnih, čustvenih in akcijskih.

Model učnih modalitet

Kolb je logično gradil model učnih stilov na svojem pojmovanju procesa izkušenskega učenja. Po njegovem je učenje ciklični proces, v katerem se stalno razrešuje dialektično nasprotje oz. napetost med dvema dimenzijama spoznavanja: dojetanja na osnovi konkretne izkušnje in razumevanja na osnovi abstraktno logičnega mišljenja na eni strani in aktivnega delovanja v zunanjem svetu (*apprehension - comprehension*) in vase obrnjenega razmišljujočega opazovanja na drugi strani.

Vsako kvalitetno učenje naj bi povezovalo vse dimenzije. Začelo naj bi se s konkretno izkušnjo, tej naj bi sledilo opazovanje in analiza izkušnje, njena vključitev v model abstraktnih pojmov ter preizkušanje naučenega v novi situaciji. Vendar obstajajo med ljudmi razlike; sčasoma vsakdo razvije zanj značilen poudarek na eni ali dveh od navedenih dimenzij – navado, da napetost med poli spoznavanja razrešuje na tipičen, dosleden, bolj ali manj enak način. Vendar ne gre za neke idealne tipe, ki bi se jim posameznik v bolj ali manj čisti obliki približal, ampak za relativno stalna stanja, ki se vzdržujejo zaradi doslednih vzorcev transakcije – vzajemnega vplivanja – med posameznikovimi trajnejšimi značilnostmi in zahtevami šolskega okolja (Marentič Požarnik, 1994, 477).

Glede na relativen poudarek na posameznem polu spoznavanja dobimo štiri modalitete učenja z naslednjimi značilnostmi:

168

Tisti pri katerih prevladuje pri učenju oz. spoznavanju sveta *KONKRETNA IZKUŠNJA*, so osredotočeni na neposredne izkušnje s soljudmi v raznih situacijah, na čustveno dimezijo teh izkušenj, v nasprotju z razmišljanjem. Privlači jih kompleksnost neposrednega doživljanja, ne pa toliko teorije in posplošitve. Gre za prevlado intuitivnega, enkratnega, umetniškega nad sistematičnim znanstvenim pristopom. Uživajo v medosebnih odnosih; se dobro odločajo v nejasnih situacijah in to "po občutku", intuitivno. So neposredno vpleteni v svet resničnih dogodkov in situacij, odprti življenju v vsej njegovi pisanosti.

Tisti, pri katerih prevladuje *RAZMIŠLJUJOČE OPAZOVANJE*, skušajo vsako situacijo oziroma idejo razumeti s skrbnim opazovanjem in nepristranskim opisovanjem. Zanje je najbolj pomembno, da razumejo snov in kako stvari delujejo; razmišljati, ne pa delovati. Dobri so v presoji situacije z raznih zornih kotov, v tehtanju možnih posledic. Visoko vrednotijo nepristranskost, potrpežljivost in premišljeno presojanje tudi pri oblikovanju stališč do pojavov.

Usmerjenost v *ABSTRAKTNO KONCEPTUALIZACIJO* pomeni poudarek na logičnem sklepanju, splošnih idejah, pojmi; na razmišljanju v nasprotju s čustvovanjem. Takemu učencu je bližnja gradnja splošnih teorij kot pa težnja, da bi intuitivno razumel edinstvenost, specifičnost dane situacije. Tak učenec uživa v sistematičnem načrtovanju, v kvantitativni analizi, v ravnanju z abstraktnimi simboli. Je natančen, discipliniran; zanj imajo dobri pojmovni sistemi in teorije "estetsko"

kvaliteto. Lahko bi poenostavljeno rekli, da gre za znanstveni, v nasprotju s prej opisanim bolj umetniškim pristopom.

Usmerjenost v *AKTIVNO EKSPERIMENTIRANJE* pomeni osredotočenost v aktivno vplivanje na ljudi in situacije. V nasprotju z razmišljujočim opazovanjem je tu poudarek na praktični uporabnosti in delovanju. Glavno vprašanje je, "kaj deluje", torej vključuje elemente pragmatizma, in ne "kaj je resnično". Pomembno je delovati, ne le opazovati. Taki učenci žele nekaj spremeniti v praksi, vplivati na okolico in videti oprijemljive rezultate svojega dela, tudi če pri tem tvegajo in se podajajo v negotovost (prav tam, 478).

Učne modalitete in stili učenja

Kolb trdi, da s časom vsak učenec razvija določeno obliko obnašanja in da jo uporablja približno na enak način vsakokrat, ko se uči. Imenuje jo stil učenja (*learning style*). Ne učimo se vsi enako, nasprotno, vsak od nas razvija tak način učenja, ki mu bolj ustreza. Avtor pravi, da je pomembno načine analizirati in spoznati, da vemo, kdaj so koristni in kdaj ne, kje smo močnejši, kje pa šibki. Na osnovi razlikovanja dveh dejavnosti, ki se pojavljata v procesu učenja, je definiral učne stile. Te dejavnosti so zaznava in proces v smislu postopanja (*perception and processing*). Vsako lahko razdelimo na dve plati: uporabo izkušnje čutil in abstraktno zaznavo informacij z uporabo mentalne oz. vizualne konceptualizacije. Ko enkrat dobimo informacije, jih je potrebno predelati, procesirati (*process*). Nekateri to opravijo z aktivnim eksperimentiranjem na osnovi informacij, drugi pa lažje tako, da razmišljajo o njej, da reflektirajo.

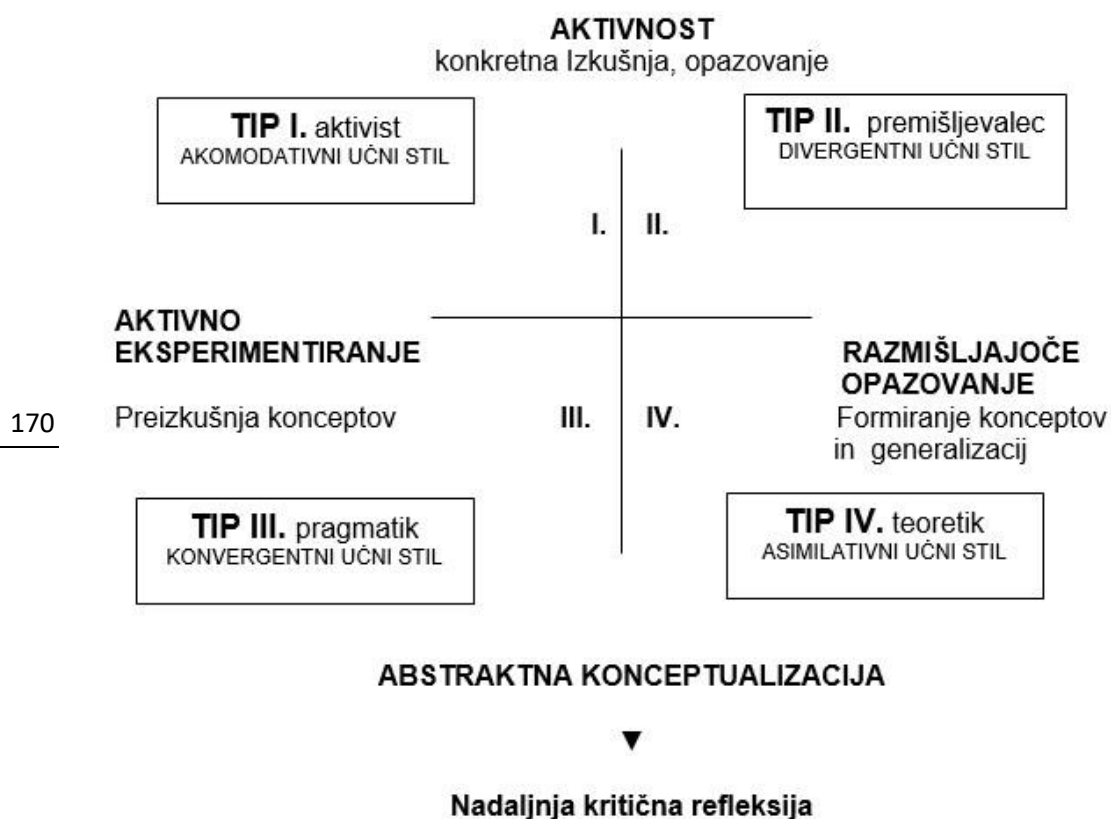
Kolb je pri svojih opazovanjih izhajal iz sheme ciklusa izkušenskega učenja (*experiential learning cycle*), ki ga sestavljajo prej opisani trenutki izkušnje, refleksije, konceptualizacije, aktivnega eksperimentiranja, ki lahko vodi k nadaljnji kritični refleksiji.

Na podlagi te sheme je proučeval preference učencev na različnih stopnjah izobraževanja in jih definiral kot priljubljeni stili učenja. Tako je načelno razlikoval aktiviste, premišljevalce, pragmatike in teoretike. Model s štirimi dimenzijami učenja je kasneje razvil s kombinacijo nasprotnih dimenzij. Tako je dobil shemo štirih kvadrantov, ki označujejo različne načine oz. stile učenja (shema 2).

Po Kolbu so glavne značilnosti učencev s posameznimi stili naslednje:

1. *tip, AKOMODATIVNI UČNI STIL*, konkretna izkušnja + aktivno eksperimentiranje, prilagodljiv (*accommodator*) oz. "dejavnež": poudarja konkretno izkušnjo in aktivno preizkušanje idej. Usmerjen je v akcijo in je zmožen tvegati. Veseli ga uporaba tistega, kar se nauči v realnih vsakodnevnih situacijah. Izvaja načrte in se prilagaja okoliščinam. Zanese se na intuicijo bolj kot na logiko, in na tuje analize bolj kot na lastno. Zna reagirati na nepričakovane okoliščine in reševati probleme intuitivno. Negativno pa je to, da zanemarja teorijo in je nepotrepljiv.

II. tip, *DIVERGENTNI UČNI STIL*, konkretna izkušnja + razmišljajoče opazovanje, raznosmeren (*diverger*) oz. "sanjač": zna gledati na stvari iz različnih zornih kotov in številne odnose povezovati v smiselno celoto, je zelo širok, rajši opazuje kot dela. Ustvarja nove ideje in je miselno prožen. Zbira informacije in rad razvršča stvari v kategorije. Pri rešitvi problemov uporablja imaginacijo in je občutljiv pri učenju. Upošteva čustva, fantazije in vrednote in kaže zanimanje za ljudi. Dobro se znajde v situacijah, v katerih gre za ustvarjanje novih, raznolikih idej in povezav in za tehtanje njihovih posledic. Negativno pa je to, da je "preveč v oblakih" in je lahko neuspešen v konkretni situaciji.



Shema 2: Štirje kvadranti označujejo različne načine oz. stile učenja.

III. tip, *KONVERGENTNI UČNI STIL*, aktivno eksperimentiranje + abstraktna konceptualizacija, (*converger*) "preizkuševalec": se opira na prevladujoče sposobnosti abstraktnega razmišljanja oz. konceptualizacije in aktivnega preizkušanja oz. eksperimentiranja. Rad rešuje probleme in išče praktične rešitve ter uporabne vidike učenja. Nasprotno ima zaprte, eksaktne probleme, v praktičnem odločanju na osnovi aplikacije modelov. Znanje organizira tako,

da se s pomočjo hipotetično-deduktivnega mišljenja osredotoča na prenos splošnih rešitev na specifične probleme. Aplikira ideje v praksi. Želi gotovost, zato ima rajši tehnične probleme, ozke interese, kot stvari, kjer se pojavljajo interpersonalni, emocionalni odnosi. Pri njem je negativno to, da ne upošteva ljudi, je lahko tog, zanimajo ga ozki interesi in je nagnjen h kontroliranju svojih čustev.

IV. tip, ASIMILATIVNI UČNI STIL, razmišljajoče opazovanje + abstraktna konceptualizacija, prilagodljiv (*assimilator*) oz. "mislec": analitičen in logičen tip, abstraktne ideje in koncepti so zanj bolj pomembni kot osebni odnosi. Največja njegova moč je v induktivnem sklepanju in ustvarjanju teoretičnih modelov iz danih idej in opažanj. Te zna organsko povezati, asimilirati v integrirano, celovito razlago. Odlikuje ga torej interes za teorijo, gradnjo teoretskih modelov in povezovanje idej. Praktičnost je manj pomembna kot dobra logična razlaga in abstraktni pojmi. Presoja ideje in teorije glede na logično zgradbo in točnost, ne pa glede na praktično uporabo. Negativno pa je, da zna biti brez interesa za ljudi in za aplikacijo idej. Velikokrat je zaprt v "slonokoščeni stolp" (Marentič Požarnik, B., 1987).

Kolb je proučeval preference učencev na različnih stopnjah in jih definiral kot »priljubljeni stili učenja«. Razlikoval je aktiviste, premišljevalce, pragmatike in teoretike. Čeprav je vsaka stroga razvrstitev dijakov, s stališča dela v konkretnem razredu, skoraj nemogoča in nesmiselna, je vsekakor dobrodošel opis različnih načinov dela. Iz izkušenj vemo, da se vsak dijak loti likovne naloge na različne načine. Učitelj mora ugotoviti posebnosti učencev, tako da lahko svetuje in objektivno vrednoti njihovo delo. Spoznavanje dobrih in tudi slabih lastnosti vsakega učenca, pomeni, da učitelj skupaj z učencem išče najbolj smiselno pot pri izvedbi celotne dejavnosti. Ta informacija je za učitelja pomembna. V tem okviru je Kolbova predstavitev lahko primerna usmeritev.

Učenci, ki radi aktivno eksperimentirajo in prisegajo na konkretno izkušnjo se pri likovni nalogi radi zanašajo na intuicijo bolj kot na logiko. Čeprav znajo reagirati na nepričakovane okoliščine, se lahko zgodi, da lahko prenašajo zaključijo iskanje oz. se prehitro zadovoljijo z rezultatom, ki bi lahko bil bistveno boljši. Učitelj ima v tem primeru nalogo, da učencu razširi obzorje na empiričen način, tako, da mu pokaže posledice in možnosti, ki jih ni predvidel, in da ga usmerja v primerno vrednotenje dela.

Učenci, ki vedno izhajajo iz konkretne izkušnje, na podlagi katere razmišljajoče opazujejo fenomene, gledajo na stvari iz različnih zornih kotov in so zelo dovtetni, vendar rajši opazujejo kot sodelujejo. Učitelj naj bi pomagal različne informacije proučiti in usmeriti k enovitemu projektu, v katerem naj bi bili prisotni vsi elementi bogatega opazovanja. Potrebno je pokazati, da se likovna naloga realizira samo v likovnem izdelku, da je vsaka rešitev po svoje lahko zanimiva, vendar je potrebno izpeljati ideje do konca.

Učenci, ki aktivno eksperimentirajo, a na podlagi empiričnega elementa oblikujejo abstraktno konceptualizacijo problema, iščejo praktične in uporabne vidike učenja, hitro reagirajo in se lotijo zadeve kot bi morali rešiti »tehnični problem«. V tem primeru, je potrebno, da profesor kaže na vso raznolikost komponent likovne dejavnosti, s katero ima dijak opravka, da ga usmerja v emocionalni odnos do rešitve likovne naloge, tako da ima možnost odkrivanja drugih vidikov dela in lastne osebnosti.

Učenci, ki najprej razmišljajoče opazujejo, in nato abstraktno konceptualizirajo, so logični tipi. Abstraktne ideje, koncepti in logična razlaga so najbolj pomemben vidik reševanja naloge. Tudi v tem primeru je potrebno poudariti praktični vidik reševanja likovne naloge.

Noben model ni dokončen: pomeni samo osnovno usmeritev in detekcijo osebne značilnosti pri učenju. Če primerjamo tridimenzionalni model s Kolbovim štiri stopenjskim modelom, opazimo, da se ponavljajo iste značilnosti: izkušnja problema, refleksija o njem, analiza in aktivnost oz. aplikacija. Očitno je, da so za nekatere učence določene dejavnosti lažje oz. jih rajši opravljajo kot druge. Da bi se na enak način lotili vsega, bi bilo idealno. Ni en stil a priori boljši ali slabši od drugih. Vsak od teh učnih stilov ima svoje dobre in slabe plati (slednje zlasti, če se razvija izključujoče). Tako ima »preveč« lastnosti divergentnega stila lahko za posledico, da je od množice možnosti paraliziran v akciji; »premalo« divergentnosti pa pomeni, da učenec ne zna prepoznati možnosti, ki jih neka situacija nudi; da ima malo idej. Podobno velja za »asimilatorja«: preveč konvergentnosti pomeni zaprtost v »slonokošeni stolp« teorije, brez praktičnih aplikacij; premalo pa, da deluje brez teoretične osnove, da se ne zna učiti iz svojih napak. Preveč konvergentnosti pomeni, da prehitro »zapre« polje iskanja, ko rešuje problem, ali da se sploh ne vpraša, v čem je bistvo; premalo konvergentnosti lahko pomeni, da v delovanju nima fokusa – žarišča; da ne preizkuša teorij sistematično; da ne zna napraviti kvalitetnega načrta za eksperiment. Preveč akomodativnosti: veliko dosežkov na napačnem področju, le malenkostne izboljšave. Premalo, ni usmerjen k praktičnim ciljem, nalog ne konča pravočasno.

Dobre lastnosti je potrebno razvijati, se nanje opirati, slabe pa odpravljati. Po Kolbu naj bi človek do neke mere razvijal tudi svoja šibka področja, saj je kvalitetno učenje tisto, ki povezuje, integrira vse pole oz. modalitete. Integracija in ne specializacija je zaželeni cilj osebnostnega razvoja posameznika. Kadar gre za skupinsko sodelovanje, je pomembno, da v skupini sodelujejo ljudje, katerih stili se dopolnjujejo in ki upoštevajo različnost, pravi Marentič Požarnik (1994, 474-480).

Aktiviranje notranjih procesov v izkušenskem učenju

Če določen model učenja razumemo dovolj široko, je potrebno vključevati in povezovati vsaj tri vidike: (na)učiti se vsebine neke discipline, učiti se, kako se (na)učiti in učiti se vrednotiti in oceniti, kako dobro smo se (na)učili, pravi Heron (2002).

Pomembno pri takem pristopu je, da je učenje osredotočeno k študentu in ga le-ta sam usmerja in razvija.

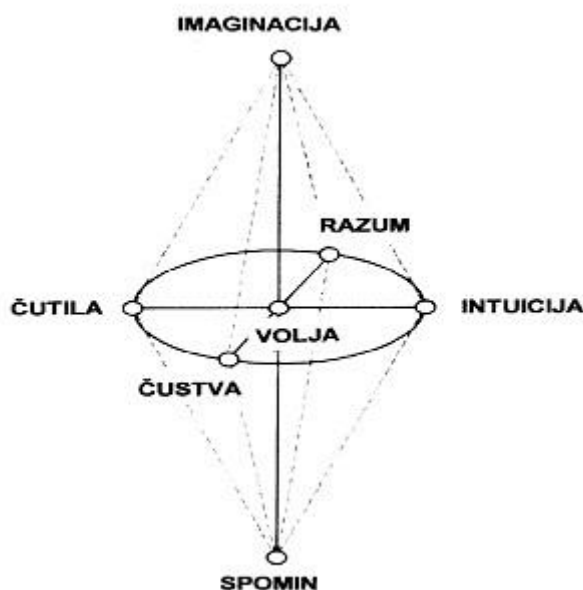
Integracija notranjih in zunanjih procesov pri učenju, izhodišče Heronovega modela "multimodalnega učenja", nudi nove poglede na Kolbovo teorijo. Tak model učenja prevideva neko razširjeno epistemologijo, kar pomeni integracijo najmanj štirih bazičnih načinov spoznavanja, ne zgolj intelektualen/konceptualen/propozicionalen način. Heron postavlja praktični način učenja iz izkušenj na vrh svoje piramide učenja. Nanaša se na "učenje z dejavnostjo" in se izraža v tem kako " naredimo stvari", pri uporabi različnih spretnosti - duhovne, psihične, estetske, intelektualne, politične, medosebnostne, emocionalne in tehnične.

Konceptualni način učenja se navezuje na uporabo verbalnega oz. simbolnega načina izražanja. Pomeni učenje o nekem objektu z analizo in debato oz. izmenjavo idej. Tretji, domišljjski način učenja, se izraža v intuitivnih pogledih v bodočnost in v oblikah in podobah neverbalne imaginacije, kot v primeru umetnosti, zaznav, spominov in sanj.

Afektivni način učenja potencira neposredno izkušnjo s srečanjem/dobivanjem/prevzemanjem odgovornosti z ljudmi, s kraji, procesi in stvarmi, s sodelovanjem v aktualnih zadevah, kar je za avtorja bistvenega duhovnega pomena za vsako osebnost. Heron trdi, da je pomembnost praktične modalitete osredotočena v nasprotovanju vztrajnosti s katero naša kultura precenjuje konceptualno modaliteto učenja. Zato pravi, da je potrebno povezovati praktični način učenja z doživljajskim, z namenom, da bi dali prednost imaginaciji, da bi dojeli kako pomemben je njun prispevek k zaznavam stvari kot celote. Vse tri modalitete so neposredno povezane in se razvijajo iz afektivne modalitete. Hierarhija modalitet, ki jo avtor predstavlja, nakazuje, da je vsaka od njih odvisna od tiste, ki je njena podlaga. To pomeni, da so znaj emocije osnova vsakega učenja. Ker so modalitete tako kompleksno medsebojno povezane, prikazuje intelektualna edukacija v bistvu učenčevo osebnostno, medosebnostno, ekološko in pragmatično rast, osnovano na podlagi sproščene sodelovanja in izmenjavanja z okoljem. Heron trdi, da taka holistična definicija učenja končuje z Aristotelovo doktrino "intelektualne odličnosti" kot osnovnega cilja učenja, saj usmerja transformacijo in vse aspekte osebnosti prek razvoja sposobnosti in znanj v središče edukacije.

Med nadaljnjimi raziskavami o izkušnjskem učenju je Mulligan razvil model s katerim krikazuje notranje procese in sposobnosti, ki se lahko razvijajo na osnovi izkušnjskega učenja. Model določa notranje aktivnosti, potrebne za učinkovito izkušnjsko učenje. Avtor pravi, da vsako kategorijo lahko razdelimo na različne procese in sposobnosti, saj definira samo izkušnjo kot tesno medsebojno povezavo procesa in vsebine (Räsänen, 1998, 20). Izhodišče modela je splošno sprejeta trditev, da različne vrste učenja oz. nalog zahteva različne načine dela in sekvence v učnem

procesu. Pomoč v smislu razumevanja procesualnosti učenja bo učence usmerjala v namerno uporabo in izkoriščanje osebne značilnosti načina učenja kot prednost, pa tudi prepoznavanja lastne šibke točke. Mulligan pravi, da je bolj pomembno, da učitelj razglablja z učenci o procesu spoznavanja določene vsebine, da bi razumeli njeno notranjo strukturo, kot o vsebini sami. Na tak način bodo učenci bolj avtonomni in bodo širili svoje obzorje pri načinih spoznavanja.



Shema 3: Mulliganov model notranjih procesov pri izkušenjskem učenju (Mulligan, 1993, 47).

Sedem kategorij – razum, čustva, čutila, intuicija, spomin, imaginacija, volja, je avtor predstavil tako, da je poudaril njihovo dinamično obliko medsebojnih odnosov. Razum zahteva racionalni, objektivni okvir delovanja, čustva pa subjektivnega in osnovanega na emocijah, zato sta si v shemi nasprotna, polarna pojma. Čutila in intuicija sestavljata drugi polarni par v načinu njunega funkcioniranja: s čutili pridobivamo informacije na odprt, empiričen način; z intuicijo pa na zaprt in prikrit način. Tako imaginacija kot spomin sta, da funkcionirata učinkovito in uspešno, odvisna od čutila, intuicije, razuma in čustva. V modelu sta prikazana v nasprotnih polih, da bi poudarili različne časovne dimenzije: kar je bilo in kar bo. Volja je v središču, saj je potrebna pri organizaciji delovanja vseh ostalih šestih kategorij v skladu s specifičnimi (učnimi) cilji in nalogami (Mulligan, 1993, 46-47).

Volja je najbolj pomemben element v kolikor integrira in usklajuje uporabo vseh ostalih. Pomeni osebno usmerjenost, zavestne in polzavestne procese, izbire in angažiranost. Zaradi volje smo sposobni uresničiti naše želje.

Spomin predvideva možnost, da se podatki ohranijo v logičnih strukturah in na osnovi ključev, ki omogočajo obuditev spomina v določenih trenutkih, ko so potrebni.

Imaginacija je povezana s sposobnostjo ustvarjanja nazornih podob, podoboživostjo. Podobe so lahko vizualne in tudi kinetične, povezane z različnimi čutili kot so vonj, okus, tip, sluh. Imaginacija omogoča, da presegamo realnost, da raziskujemo drugačen pogled na svet. Če smo sposobni "imaginirati", bomo poiskali načine, kako želene stvari ustvariti. Z imaginacijo si pomagamo, ko je potrebno premostiti distanco med izkušnjo sveta in konceptualnimi teorijami in modeli. Analogije in metafore nam takrat omogočajo začutiti esenco pojmov, ki jih želimo razložiti, in tudi nadaljnje bolj prefinjene in eksaktne redefinicije.

Čutila nam omogočajo natančno pridobivanje podatkov iz zunanjega sveta in razlikovanje med temi podatki in tistimi, ki jih proizvaja naš notranji svet. Take povezave so pri likovnem snovanju zelo pomembne, saj v procesu oblikovanja treniramo *gledati oz. videti, kar še ni*, npr. pri izdelavi risbe, kipa ali slike. To pomeni treniranje koncentracije (vidik volje), odstranjevanje oz. odmišljanje vseh odvečnih konceptualnih šumov, pojasnjevanje osebnih konstruktov, verovanj in pričakovanj, ki nam prikazujejo tisto, kar želimo videti, ne pa tisto, kar dejansko je. Sposobnost objektivnega ocenjevanja na podlagi podatkov čutil je izrazito pomembno pri učenju, še posebej na področju znanosti.

175

Čustva pomenijo najbolj osebni način, na podlagi katerega vrednotimo svet. Poudarjajo subjektivnost, ker so koncentrirani v subjektu, in njegove želje oz. preference. Gre za sodbe, ki nastajajo na podlagi emocij in so torej "podaljšek" reakcije na odnos užitek/bolečina pri vsakemu izmed nas. Posebno poglavje predstavlja kontrola čustev, predvsem takrat, kadar onemogoča trezne in konstruktivne odgovorove oz. delovanje.

Razum je funkcija vrednotenja, imenujemo ga tudi mišljenje. Ob razmišljanju priključimo razne konstrukte, teorije, koncepte in verovanja s katerimi uvidimo in spoznamo stvari v naših izkušnjah. Zato je objektivno in logično po naravi in z njim opisujemo, razlagamo, deduciramo, induciramo in transferiramo naučene podatke iz ene situacije v drugo. V pozitivnem smislu razum pomaga kategorizirati in urediti stvari in podatke, v negativnem pa je prisoten v stereotipiziranju in predsodkih o stvareh.

Intuicija je podobno kot čutila zaznavna funkcija. Opisujejo kot neke vrste neposrednega znanja, ki ni odvisen od senzoričnih podatkov. Pomeni "zaznati" kar je prikrito, skrito, potencialno, zmožno, kar leži pod zaznavnimi podatki. Razvoj intuicije omogoča približevanje bistvu stvarim in dogodkov. Velikokrat označuje manjkajoče elemente v neki situaciji. Jezik njene komunikacije je metafora, simbol, analogija, podoba, ki je lahko nedoločna in nenatančno artikulirana. Refleksi intuicije nam

pokažejo pot, na kateri bomo lahko našli odgovore na določeno vprašanje. V nasprotju s čutili, intuicija zahteva posebno dovtetnost in pripravljenost.

Avtor pravi, da je potrebno definirati pojem "realnost subjekta", ki vključuje dimenziji notranjega in zunanjega sveta. Pomembno je, da ne reduciramo notranje dimenzije zgolj na nek instrument oz. enoto za procesiranje podatkov iz zunanjega sveta, čeprav je njena osnovna funkcija transformacija dogodkov "v učenje" in njihovo "shranjevanje". Notranji svet je prav tako kot zunanji, svet "za izkusiti". Avtor v zaključku meni, da upoštevanje delovanja prikazanih kategorij vodi k učinkovitemu in uspešnemu učnemu procesu, tako s stališča učitelja-mentorja kot učenca oz. dijaka, ki je sposoben spoznati lastne prednosti, interese, spretnosti in sposobnosti in jih konstruktivno izkoristiti.

Kritične misli o Kolbovi teoriji

Čeprav je danes izkušnjsko učenje splošno sprejeta didaktična metoda, nekateri avtorji odpirajo zanimiva vprašanja, ki napovedujejo nadaljnji razvoj in možne raziskave.

Boud in sodelavci (1993) menijo, da je Kolbova shema zelo zanimiva pri načrtovanju učnega procesa, predvsem poudarja način, kako so učenci angažirani za delo, kar je pozitivno. Hkrati opozarjajo, da moment refleksije, njegov potek in značilnosti niso dovolj izdelani v smislu praktičnih napotkov za učitelje.

176

Jarvis pravi, da kljub dejstvu, da Kolbovi štiri učni stili sovpadajo z dimenzijami modela izkušnjskega učenja, to še ni jamstvo ustreznosti oz. validnosti modela. Čeprav je ta jasen, avtor meni, da ga ni moč aplicirati povsod, obstajajo situacije, za katere ni primeren, npr. ko gre za konkretno asimilacijo določenih informacij ali memorizacijo podatkov (1995, 67). Ker to ni cilj likovne vzgoje, ta pripomba ni relevantna. Model tudi premalo upošteva kulturne razlike oz. značilnosti komunikacijskih elementov in načinov, ki so kulturno pogojeni. Opozarja tudi, da mišljenje ne poteka v tako jasni, postopni oz. nivojski obliki. Problematično in preveč preprosto je prikazan pojem faze. Že Dewey je opozarjal, da se veliko procesov lahko dogaja istočasno, celo se določena faza preskoči v nekaterih konkretnih primerih. Ni nujno, da model funkcioniira vedno na enak način.

Tudi Dickson očita, da model ni bil preizkušen v raziskavah, ki bi vključevale udeležence iz različnih socialnih kontekstov npr. iz kulture, spola, starostne stopnje, izobrazbe ali socio-ekonomskega položaja. Pravi, da je prikazana linearnost procesa v Kolbovi različici tudi vprašljiva: veliko učencev se uči na zelo različne načine, v različnem vrstnem redu, kot ga prikazuje avtor in celo v določenem trenutku nazadujejo, da bi potem preskočili korak in napredovali. Ker je shema modela krožna in enakomerno razporejena, dobimo občutek, da so vse faze časovno enako dolge in enako poudarjene, pravi Dickson.

Odnos med procesom učenja in samim znanjem je druga problematična postavka. Kolb trdi, da sta ta dva pojma vedno neposredno povezana. Kritika se osredotoča na dejstvo, da je pojem znanje oz. narava znanja zelo širok, in razprave okoli njega izredno bogate skozi vso zgodovino človeštva, če ga analiziramo tako s stališča psihologije, filozofije kot tudi socialne teorije. Model izkušenjskega učenja je mišljen s stališča individualnega učenca, ne pa toliko v kontekstu vseh vplivov na učni proces. Zato Kolb pravi, da se znanje poraja v kombinaciji izkušnje in njene transformacije; drugi avtorji kot P. Freire so izkušnjo razumeli v smislu "praxis" oz. "zavestne prevzete obveznosti do dogodka" (Smith, 1999 a).

Beard in Wilson očitata Kolbu, da njegova teorija ne upošteva družbene, zgodovinske in kulturne elemente konteksta določenega učnega procesa, ki pogojujejo delovanje in način mišljenja posameznikov. Socialne interakcije so zelo pomembne za razvoj osebnosti, mišljenja in učenja. Avtorja dvomita v ciklični model. Pravita, da je učenje proces argumentacije, v katerem so mišljenje, refleksija, izkušnja in akcija oz. aktivnost različni aspekti enega samega procesa. V vsakem primeru je praktična argumentacija v sodelovanju z drugimi tisto, kar predstavlja jedro in podlago učenja.

Loynes pravi, da je Kolbova teorija nastala na raziskavah, ki so merile zgolj nezavedni razvoj psihomotoričnih spretnosti in da trditev, da druge vrste učenja sledijo istemu vzorcu, ni utemeljena. Transfer iz enega konteksta učenja k drugemu, ni dovolj dokazana (2000).

Kljub težavam, ki jih predstavljajo vsebine omenjenih pripomb, se avtorji strinjajo, da je Kolbov štiristopenjski model izkušenjskega učenja zanimiv okvir pri načrtovanju dejavnosti učitelja in učenca v učnem procesu in da je izredno učinkovit kot vodilo za razumevanje težav pri učenju ter individualnem svetovanju. Pri poklicnem svetovanju odraslih študentov je Kolbov model zelo priljubljen. V primeru likovnega snovanja, je prav ta možnost identificiranja individualnega načina dela in nagnjenost vsakega dijaka ali učenca nadvse dragocena.

Načrtovanje učnega procesa na podlagi izkušnje arhitekturnega prostora

Kot smo nakazali, je sestava celotne slike arhitekturnega dela izredno kompleksna. Uporaba vseh elementov, ki omogočajo opis arhitekturnega prostora, je zahtevna naloga, ki predvideva sintezo spoznanj in izkušenj iz drugih predmetov in je zato treba temeljito oceniti zmožnosti učencev na vsaki stopnji vzgoje in izobraževanja.

Učenci postopoma spoznajo temeljne značilnosti arhitekturnega prostora in imajo določene izkušnje pri reševanju likovnih nalog s tega področja. V zadnjih razredih so sposobni konstrukcijsko risati predmete po opazovanju, poznajo perspektivistično risanje in imajo posluš za detajle in proporce. Lahko operirajo tudi z abstraktnimi koncepti prostora. Poleg tega svobodno aplicirajo ter preoblikujejo

elemente iz geometrijskega sveta. Ob zmožnosti, da ocenijo in doživijo različne prostorske ureditve, lahko združijo logično-matematične in prostorske sposobnosti v zaznavi značilnosti geometričnih sistemov. Zato so na tej starostni stopnji razviti dejavniki, ki vplivajo na likovne zmožnosti učencev: občutljivo zaznavanje, podoboživost oz. imaginacija, vizualni spomin, vizualno in likovno mišljenje, ustvarjalnost, motivacija in občutljivost. Na tej stopnji lahko pričakujemo, da bodo mladostniki uspešni tudi pri najbolj kompleksnih nalogah, torej tistih, ki zahtevajo sintezo različnih spoznanj in izkušenj.

Učitelju se postavlja nekaj zanimivih izzivov, ki izhajajo iz specifičnosti obravnavanega področja: kako povezati vsakodnevne izkušnje prostora, kot jih Holl opisuje v svojem prispevku, in jih uporabiti kot motivacijo pri odkrivanju in razvijanju likovnega mišljenja učencev; kako bogatiti njihove izkušnje zaznave prostora, da bi povečali občutljivosti pri odkrivanju okolja in se zavedali značilnosti prostora, v katerem živijo.

Poseben izziv predstavlja vključitev določenih vsebinskih aspektov možno oblikovalnega področja, ki jih je brez neposredne izkušnje kratkomalo redkokdaj upoštevati:

- odnos učencev do realne velikosti prostorskih predlogov: čeprav je arhitekturno oblikovanje področje, ki ga dijaki praktično spoznajo v osnovni šoli, ostaja odprto vprašanje merila in prave velikosti načrtovanega objekta, s katerim se praviloma ne srečujejo predvsem zaradi tehničnih vprašanj;
- odnos učencev do materialov: v šolskem okolju praviloma ne oblikujejo z gradbenimi materiali predvsem zaradi tehničnih oz. tehnoloških možnosti, zaradi omejitve velikosti in teže je nemogoče operirati z odnosom med funkcijo materiala in njegovo fizično značilnostjo;
- oblikovne značilnosti prostorskih predlogov: odpira se vprašanje zaznave prostora v zmanjšanem merilu šolske naloge in realnostjo arhitekturnega prostora oz. dijakove zmožnosti transpozicije oblikovnih značilnosti, ki jih pozna v manjšem merilu, na odkritje kvalitet v konkretnem predlogu;
- odnos med dvodimenzionalno in tridimenzionalno predstavitvijo prostorskega predloga in prepoznavanje kvalitet "bodočega" objekta: gre za kakovostno branje pri drugih modelih predstavitve in obratno, za izhajanje iz drugih modelov predstavitve, da bi pokazali lasten predlog;
- predstavitev problematike odnosov med obliko in funkcijo v arhitekturi: pomembno je poudariti izvirnost pri formulaciji arhitekturnega programa, kar je nedvomno pomembna komponenta, ki jo je potrebno razumeti kot nedeljiv vidik oblikovanja;
- drugi aspekti, ki predvsem temeljijo na predznanju iz drugih predmetov in področij, npr. zgodovine, umetnostne zgodovine idr., ko govorimo o simboliki oblik, ki se je razvijala v določenem zgodovinskem trenutku; fizika, ko

govorimo o občutku za statične značilnosti oblik in materialov; geometrija, s katero si pomagamo pri raziskovanju značilnosti oblik itn.;

- arhitektura in okolje: gre za razumevanje družbene dimenzije arhitekture, ki se realizira predvsem v mestu oz. odnosih objekta do ostalih v večplastnem zgodovinskem okolju, kraju, prostoru in času.

Predstavili smo nekaj pomembnih sestavnih vidikov specifičnosti področja arhitekturnega oblikovanja in smo poskusili opredeliti naravo arhitekturnega prostora iz zornega kota dijaka-ustvarjalca, ki mora izdelati konkretni izkustveni okvir, znotraj katerega ustvarja prostorske tvorbe in predloge. Izredno pomembno je, da imajo dijaki možnost »preizkušnje« arhitekturnega prostora v realnem merilu in da preizkusijo tudi lastne ustvarjalnosti na področju pri praktični nalogi. Različni prijemi so podlaga, na kateri lahko razberemo raznolikost likovnih problemov, ki jih ponuja arhitekturno oblikovanje, in sestavimo različne bogate ter ustvarjalne likovne naloge, ki bodo upoštevale predvsem interese, osebne izkušnje in nagnjenja vsakega posameznega dijaka oz. dijakinje.

Enako velja za likovno vzgojo v osnovni šoli, kjer smo pozorni na učenčevo predznanje in zmožnosti glede likovnega razvoja. V obeh primerih je priporočljivo spodbujati ogled arhitekturnega prostora v realnosti, risanje detailov in celotnih objektov, sprehod po mestu in poglobljen pogovor o pridobljenih izkušnjah.

7. IZHODIŠČA ZA NAČRTOVANJE POUKA

Zavedajoč se odgovornosti lastnega razvoja in razvoja učencev, učitelj s sodobnimi splošnimi in likovnimi metodami in oblikami dela organizira zahtevnejše naravnani problemski pouk, kjer se izpostavijo likovno znanje učenčev (teoretično in praktično), njihova stališča, usmerjanje v razširitev in poglobitev ter povezovanje tega znanja z novimi informacijami ob čim večji aktivnosti. Razviti se mora interakcijski model pouka, ki izpostavlja učenčevo samostojnost in aktivnost v vseh etapah učnega procesa. Pri tem pa se spreminja vloga učitelja, načrtovanje učnega procesa, vrednotenje učenčevega dela in pouka nasploh. Kakovostni rezultati dela učitelja se izkazujejo v ustvarjalnem strukturiranju učnega procesa in njihov zapis v učni pripravi, ki ni zgolj priča dejanskega načrtovanja ali birokratski dokument, ampak zapis ustvarjalnega reševanja problemov v učnem procesu.

To je pomembno zato, ker se osredotoča na ustvarjalnost kot proces, v katerem vsakdo tekmuje izključno s samim seboj in išče meje svojih sposobnosti, spretnosti in sodelovanja. Če do tega pride, je to vrhunec samovrednotenja pedagoškega procesa.

Kakovostni rezultati učitelja se izkazujejo v ustvarjalnem strukturiranju učnega procesa ter v odgovornem, neodvisnem ravnanju pri ustvarjalnem reševanju problemov v učnem procesu likovne vzgoje.

Vsekakor je možno potrditi nekaj principov, ki veljajo kot izhodišče, ko razmišljamo o vlogi pedagoga: prepričanje, da je učenje individualna konstrukcija pomenov, ki vključuje srečanje različnih, tudi nasprotnih shem pomenov; učimo se učiti z učenjem, več znamo, več se lahko učimo torej več elementov vključimo v našo shemo in več lahko naučimo druge, saj pridobimo širok vpogled v določeno zadevo. Učenje pomeni konstrukcije pomenov in sistemov pomenov na osnovi izkušenj, ki jim vsak daje pomen v skladu z lastno kulturno podlago: ne moremo ločevati učenja in raziskovanja od našega dejanskega življenja. Motivacija je ključna, tudi spoznavanje razlogov učenja, ustvarjalnega raziskovanja in načinov uporabe novega spoznanja, saj brez namembnosti ni učinkovitosti. Učenje je družbena dejavnost, interakcija z drugimi je sestavni aspekt ustvarjalnega poučevanja in učenja.

Likovna načela in uresničevanje ciljev predmeta

Cilji likovne vzgoje vključujejo razvoj opazovanja, prostorske predstave, ustvarjalnost, domišljije, poznavanje vsebine iz likovne teorije in zgodovine, likovnih tehnik, postopkov in materialov, zaradi česar vedno predstavljajo neposreden odnos med prakso in teorijo.

Učenje poteka v dveh fazah: zaznavanje, ki vključuje pridobivanje in obdelavo informacij in vključuje hranjenje in osmišljanje informacij. Obstajajo različne načine

na katerih se informacije zaznavajo in obdelujejo. Pri zaznavanju informacij učenci doživijo konkretne izkušnje, kot so občutek dotika, vidijo pojav ali ga slišijo. Lahko gre tudi za zaznavo duševnih, vizualnih ali konceptualnih modelov. Predelava informacij je naslednji korak: učenci obdelajo informacije z aktivnim eksperimentiranjem, manipuliranjem, z uporabo informacij in z razmišljanjem o informacijah. Pri likovni vzgoji mora učitelj omogočiti postopno učenje, na podlagi zaznavanja, doživljanja in razumevanja, ter obdelavo teh podatkov z uporabo vizualnih znakov in ustvarjalnim likovnim izražanjem. Zato je bogatitev razvoja ročnih spretnosti pomembna za vse učence, tako tudi izkušnje, ki vodijo k postopnim razumevanjem vizualnih konceptov in pravila njihove uporabe v vizualni umetnosti in v okolju nasploh. Te sposobnosti bi bilo treba razvijati postopoma že v predšolskem obdobju; njihov pomen pa je treba dodatno poudariti v osnovni šoli.

Če učitelj dobro pozna cilje likovne vzgoje, lahko učni proces likovne vzgoje usmerja v aktivnost in samostojnost učencev, z različnimi likovnimi metodami in oblikami dela jim vzpodbuja interes, postavlja probleme, organizira vrednotenje izdelkov in ob tem povzema rezultate dosežkov.

Zapisane cilje naj bi učitelj razumel in jih z učenci uresničevali tako, da je njegova pozornost usmerjena v procese, pri katerih so poudarjeni vidik usvajanja znanja o likovnih pojmih, njihovo razumevanje in uporabljivost pri likovnem izražanju, razvoj veščin pri uporabi likovnih materialov in pripomočkov, ter emocionalni, socialni in estetski razvoj. V tem okviru učitelj že najmlajše učence spodbuja v likovno raziskovanje sveta in odkrivanje posebnosti v likovnem izražanju. Pri obojem iz stopnje v stopnjo ponuja možnosti za nadgrajevanje in pogloblja čut za razumevanje umetniških likovnih del ter likovne vidike v okolju. Učitelj izpostavlja likovne probleme z različnih likovnih področij, zapisanih v učnem načrtu ter usmerja in motivira učence v njihovo reševanje z likovnoustvarjalnim delom. Takšen pouk že najmlajšim učencem omogoča celostni likovni razvoj – razvoj na spoznavnem, estetskem, čustvenem, socialnem in psihomotoričnem področju.

Najosnovnejši metodični pogoj za aktiviranje emocionalnih, psihomotoričnih in spoznavnih funkcij ob samostojni likovni dejavnosti učencev je problemska zasnova pouka oziroma problemsko zasnovana likovna naloga in njena realizacija. Ta temelji na že pridobljenih izkušnjah - izkustvenem učenju (Marentič Požarnik, B., 1987), percepciji in doživljanju predmetov in pojavov v okolju, likovnih stvaritev ter povezovanju le-tega.

Učenci naj bi v vsakem učnem procesu spoznavali likovne pojme, razvijali ročne spretnosti in doživljajske naravnosti. Učitelj naj bi za vzpodbujanje k likovni dejavnosti zasnoval likovni problem različno, tako da bi zasnovo prilagajal večini učencev v razredu. S tem bi dosegal večjo aktivnost, pa tudi večjo samostojnost učencev. Rešitev likovnega problema z likovnim izražanjem lahko učitelj glede na njegovo zasnovo načrtuje v kateremkoli koraku učnega procesa.

Učitelj lahko zasnuje likovni problem na podlagi spoznanih likovnih pojmov. V tem primeru najprej na nazoren način razloži učencem nove likovne pojme, nato osvetli predvsem tiste posebnosti, ki jih obsega likovni problem in so pomembne za njegovo besedno ali likovno rešitev. Izbere tudi primeren likovni motiv in likovno tehniko za rešitev predstavljenega likovnega problema. Likovna tehnika in likovni motiv sta podrejena spoznanim likovnim pojmom – prevladuje spoznavni vidik. Ob reševanju likovnega problema sta motorična dejavnost in doživljanje v vlogi spoznavanja, saj so spoznani likovni pojmi temelj za rešitev likovnega problema z izbranim motivom in ustrezno likovno tehniko.

Izhodišče za zasnovo likovnega problema je lahko tudi izbrani likovni motiv. Likovni motiv učenci najprej z uporabo ustrezne metode in oblike dela doživijo ter ga z različnimi likovnimi materiali upodobijo, likovne pojme pa spoznajo ob lastnem likovnem delu.

Likovni motiv je elementarna zasnova za spoznavanje, besedno opisovanje in likovno upodabljanje v povezavi s spoznanimi likovnimi pojmi. Učenci jih doumejo po izvedbi likovne naloge pri vrednotenju ob učiteljevem usmerjanju. V tem primeru so izdelki učencev izhodišče za spoznavanje likovnih pojmov. Likovni problem kot izvirno upodobitev likovnega motiva rešujejo učenci celostno, ne da bi se tega zavedali. Spoznavanje likovnih pojmov in motorična dejavnost sta v tem primeru v vlogi izražanja doživetega. Poudarek je pri tem na likovni dejavnosti.

182

Učitelj lahko organizira potek učnih korakov tudi tako, da učenci doumejo likovni pojem ob doživljanju likovnega motiva, preden se začnejo (z ustrezno izbranimi likovnimi materiali in orodji) likovno izražati, vendar so spoznani likovni pojmi tedaj le sekundarnega pomena (kot pripomoček za globlje doživljanje motiva prek likovnega spomina in domišljije), saj jih učitelj ne izpostavlja posebej. Ob vrednotenju nastalih likovnih del pa lahko učitelj učence nanje spomni in jih motivira, da jih skušajo razumeti.

Izhodišče za zasnovo likovnega problema je lahko tudi likovna tehnika. Učenci lahko ob doživljanju in upodabljanju motiva doživljajo tudi likovne materiale in razvijajo spretnosti ob ravnanju z njimi. Z likovnimi in drugimi pojmi se učenci seznanijo pri vrednotenju. Tudi v tem primeru učenci rešujejo likovni problem celostno, ne da bi se tega zavedali. Doživljanje in spoznavanje sta v tem primeru v vlogi motorične dejavnosti. Učitelj poda jasna navodila in učence usmerja k rešitvi likovnega problema (Tacol, T., 1999).

Učitelj v učnem procesu učencem omogoči čim globlje doživljanje predmetov in pojavov v naravi in okolju in v okviru tega postopno spoznavanje in razumevanje likovnih pojmov, ter tudi samostojno in spontano oblikovanje likovnih izdelkov. Zastopani morajo torej biti globlji spoznavni učinki, izrazitejše spretnostne in doživljajske kvalitete. Le takšen pouk likovne vzgoje nudi učencem širok vpogled v estetsko oblikovano ožje in širše okolje. Gre za formiranje emocionalno-umskih in

intelektualno-delovnih ter estetskih zmožnosti, ki se dopolnjujejo in so tudi opazne (Muhovič, 1986). Poleg tega omogoča uresničevanje splošnih vzgojnih ciljev, v čemer najdemo tudi uresničevanje socialne naloge pouka. Učenci se navajajo na oblikovanje kritičnega odnosa do lastnih likovnih stvaritev, umetniških del ter predmetov v okolju in naravi ter življenju nasploh. Razvijajo si tudi zmožnosti medsebojnega povezovanja likovnih pojmov in razvoja kompleksnih likovnih zmožnosti, kakršne so natančno in občutljivo opažanje, likovno pomnjenje, ustvarjalno in logično mišljenje, domišljija, emocije, tehnična spretnost in motorična občutljivost. Krepijo se tudi zmožnosti za ustvarjalno delo, kakršne so radovednost in intelektualne zmožnosti načrtovanja, realiziranja, analiziranja, sintetiziranja, kritičnega vrednotenja.

Učne metode kot načrtovani postopki, načini in poti delovanja v učnem procesu likovne vzgoje, morajo omogočiti primerjave, pobude, vprašanja, analogije, spodbuditi morajo razmišljanje in kritičnosti, razvijati morajo senzibilnost, skratka, usmerjati morajo učence v motivacijo in nove izkušnje. Na izbor metode vplivajo torej zastavljeni cilji za realizacijo teoretičnega in praktičnega dela (Marentič Požarnik, 2000).

Učitelj skupaj z učenci ovrednoti dosežke likovnih izdelkov po oblikovanih merilih glede na zasnovo likovnega problema v likovni nalogi. Vrednotenje likovnih izdelkov usmerja tako, da učenci spoznajo zakaj in kako so dosegli ali obšli zastavljene cilje. Pri tem se izpostavi samoocenjevanje in samorefleksija – učenci posredujejo svoja mnenja o realizaciji likovne naloge, občutke, čustva ob svojem likovnem izdelku in izdelkih vrstnikov (Tacol, 1999).

Uspešnost poučevanja in učenja pri likovni vzgoji temelji na premišljeni, učinkoviti in dinamični izbiri splošnih in likovnih metod dela. Uspešna je tista metoda, ki je usmerjena v komunikacijo vseh sodelujočih učencev v razredu ter tudi učitelja.

Za uspešno izvajanje učnega procesa likovne vzgoje, pri katerem se uresničujejo procesni in končni cilji, so potrebni določeni pogoji:

- jasno opredeljen koncept likovne vzgoje in izobraževanja,
- ustrezne osebne lastnosti in strokovna usposobljenost učitelja,
- pedagoška občutljivost in zavest, da je likovna vzgoja enakovreden predmet v primerjavi z drugimi predmeti na posamezni razvojni stopnji,
- ustrezno število učencev v razredu, kar omogoča izvajanje zahtevnejših likovnih nalog,
- ustrezna velikost in svetlost likovne učilnice, primerno didaktično opremljena in s kabinetom za shranjevanje likovnih izdelkov, materialov in pripomočkov,
- nabava likovnega materiala v šoli za vse učence, kar nudi osnovne pogoje za praktično izvajanje likovnih nalog.

Učna priprava kot zapis ustvarjalnega načrtovanja

Učitelj likovne vzgoje pridobiva vedno nove izkušnje – skrbi za strokovni in osebni razvoj in se zaveda, da je lastno učenje proces, v katerem se znanje ustvarja skozi transformacijo izkušenj (Hickman, 1998). Izkazuje pedagoške in likovne kvalitete: obvlada likovni jezik, pozna cilje likovne dejavnosti, ima občutek za ustrezno razmerje med likovnoteoretičnim delom in likovni izražanjem učencev in dijakov, zna prilagajati zahtevnost likovnih pojmov, likovnih tehnik in motivov starostni stopnji učencev in dijakov, načrtuje pestre učne situacije, prilagaja učne korake posebnostim učencev v skupini, povezuje spoznavanje likovnih pojmov in likovnih tehnik z izkušnjami učencev, izbira ustrezne metode in oblike dela, uporablja nazorna učna sredstva in pripomočke, ima dobre komunikacijske spretnosti, izkazuje reflektivnost in metakognitivne spretnosti.

Učna priprava je zapis, ki naj bi nazorno predstavil vse načrtovane korake izvedbe likovne naloge. Pisanje je eden najbolj vzornih načinov beleženja mišljenj. Zato je zanimivo analizirati, kako učitelji beležijo v pisni obliki svoje predstave o učnem procesu, ki ga načrtujejo. Pri likovni vzgoji, posamezna učna priprava zajema načrtovanje celostnih likovnih nalog, ki lahko se lahko izvajajo več pedagoških ur.

Običajno je učna priprava sestavljena iz dveh delov: t.i. glava učne priprave in potek likovne naloge po korakih. Glava priprave vsebuje splošne podatke o izvedbi likovne naloge. Poleg šole, razred, predmet, šolsko leto, beležimo tudi število ur za posamezno likovno nalogo, likovno oblikovalno področje, ki izhaja iz učnega načrta; likovno nalogo, ki je sestavljena iz likovno-teoretskega problema in zapis dejavnosti, ki jo je mogoče spoznati in realizirati v načrtovanem številu ur; likovno tehniko in materiali ter orodja, ki omogočajo uspešno realizacijo likovne naloge; likovni motiv z razlago, doživljanjem motiva z domišljijo, spominom ali opazovanjem, ki ga bodo učenci uresničili pri likovni nalogi; učna sredstva in pripomočke; učne metode; učne oblike dela, opredelitev vrste učne ure; medpredmetna povezovanja; viri in literaturo ter vzgojno-izobraževalne cilje, ki jih mora učenec doseči pri realizaciji posamezne likovne naloge (Tacol, 1999).

Potek učne naloge po učnih korakih je zapisan »scenarij«, ki jasno predstavlja razvoj učne strategije po etapah (Munari, 2000). Etape, ki jih vsebuje vsaka izvedba likovne naloge, so naslednje:

- Uvodni del: uvodna motivacija pri kateri se na različne načine uvaja likovni problem.
- Osrednji del, ki je sestavljen iz treh elementarnih delov: posredovanje nove snovi oz. novih likovnih pojmov, posredovanje likovne naloge, ki zajema uporabo likovnih pojmov, pogovor o postopkih izvedbe likovne tehnike z demonstracijo in pogovor o likovnem motivu, ki naj ga učenci pri nalogi upodobili ter likovno izražanje učencev, ki predvideva ustvarjalno uporabo pridobljenih spoznanj in doživetij.
- Zaključni del: razstava nastalih izdelkov in vrednotenje oz. analiza rešitve likovne naloge v skladu z zastavljenimi kriteriji vrednotenja.

Pri zapisu učne priprave lahko ugotovimo, da etape pomenijo horizontalno členitev učnega procesa. Gre za linearno kronološko načrtovanje zaporednih dejavnosti v sklopu likovne naloge.

Vendar pa vemo, da izvedba učnega procesa v resnici ni izključno linearne narave, ker nujno vključuje vzporedna dejanja učitelja in učencev. V tem primeru lahko načrtujemo horizontalno členitev dejavnosti, ki se v zapisu pri učni pripravi najbolj nazorno izraža v obliki tabele. Tabele so lahko različnih oblik. Najbolj preprosta je deljena na dva stolpca, ki dajeta prostor opisovanju dela pedagoga in vzporedno dela učencev (Primer 1).

Druga možnost je delitev na dva stolpca, ki vključujeta snovni del in metodični del in zajemata zapis metod in oblik dela, učna sredstva in pripomočki, zapis na tablo, uporabo IKT sredstev idr. Tretja možnost je delitev na dva stolpca, ki vključujeta vsebinsko pripravo in metodično pripravo. Stolpec, ki vsebuje metodično pripravo je hkrati deljen na tri podstolpce: materialna priprava, delo pedagoga in delo učencev. Podobna varianta je četrta, z delitvijo tabele na dva stolpca: snovna ali vsebinska priprava in metodična priprava. Stolpec s snovno oz. vsebinsko pripravo je deljen na podstolpci učni korak in učna snov. Stolpec, ki vsebuje metodično pripravo je hkrati deljen na tri podstolpce: učna sredstva in pripomočki, učna metoda in oblika dela ter zapis na tablo (Primer 2).

Potek učne ure lahko zapisujemo tudi v obliki eseja, brez členitve vsebine v tabelo (Primer 3). Načrtovalec učnega procesa lahko izbere obliko zapisa, ki jo želi; res pa je, da so nekatere oblike primernejše odvisno od narave likovne naloge in značilnosti etap učnega procesa.

Primeri:

Primer 1: Pisanje poteka učne ure v enostavni tabeli, primer uvodnega dela.

<i>Učitelj</i>	<i>Učenci</i>
<i>Uvodni del: uvodna motivacija</i> <i>Pozdravljeni učenci!</i> <i>Učencem pokažem črno bele fotografije Prešernovega trga v Ljubljani.</i> <i>Ali na njih kaj pogrešate?</i> <i>Učencem sedaj pokažem barvno verzijo fotografije.</i> <i>Ali se vam zdijo barve pomembne in zakaj?</i>	 <i>Odgovarjajo:</i> <i>Da, barvo.</i> <i>Da, svet bi bil brez njih dolgočasen,</i> <i>...</i>

<p><i>Pokažem črno belo in barvno različico fotografije semaforja.</i></p> <p><i>Kaj bi se zgodilo če na semaforju ne bi videli barv?</i></p> <p><i>Skupaj ugotovimo da so barve zelo pomembne za nas in za življenje v prostoru.</i></p> <p><i>Katere barve poznate?</i></p>	<p><i>Učenci razlagajo:</i></p> <p><i>Prišlo bi do nesreče, ljudje na cesti bi bili neorganizirani, zmedeni.</i></p> <p><i>Učenci naštevajo: rdeča, zelena, rumena...</i></p>
---	---

Primer 2: Pisanje poteka učne ure v kompleksni tabeli, primer uvodnega dela.

<i>Aktivnost učitelja</i>	<i>Aktivnost učencev</i>	<i>Učna sredstva in pripomočki</i>	<i>Učna oblika in metoda</i>
<p><i>Uvodni del: Uvodna motivacija</i></p> <p><i>Učencem predvjam pesem Sreča na vrhovi. Povabim jih, da zaplešejo. Spodbujam, da učenci med plesom uporabijo različne in ustvarjalne gibe in se gibljejo po celem prostoru učilnice.</i></p> <p><i>Med izvajanjem glasbe bom nekajkrat pesem ustavili in takrat je vaša naloga, da ostanete v izvirni pozi in opazujete poze drugih. Ko se pesem nadaljuje, nadaljujte s plesom.</i></p> <p><i>Učence spodbudiva, da opišejo svoje občutke.</i></p>	<p><i>Ob poslušanju glasbe učenci plešejo in izvedejo različne poze.</i></p> <p><i>Med premorom glasbe ostanejo v inovativni pozi in opazujejo druge.</i></p> <p><i>Učenci opišejo svoje občutke ob gibanju po prostoru.</i></p>	<p><i>CD in CD predvajalnik</i></p>	<p><i>Metode:</i></p> <p><i>Opazovanje, pogovor, demonstracija,</i></p> <p><i>Oblike:</i></p> <p><i>Individualna, skupinska</i></p>

Primer 3: Esejska oblika pisanja poteka učne ure, primer uvodnega dela.

Potek vzgojno-izobraževalnega dela

Uvodni del

Učence pozdravim. Prikažem posnetek "Arhitektura in narava", ki predstavlja vilo Kaufmann arhitekta F. L. Wrighta. Vprašam učence ali so vsi prostori enaki. Odgovorijo, da ne. Eni so visoki, drugi nizki. Nekateri so veliki, drugi pa ne.

Danes bomo ustvarjali stavbo z visokimi in nizkimi oblikami. Delali boste v parih.

Vsak par ima že vnaprej pripravljeno podlago za maketo iz valovite lepenke. Pokažem jim odpadno embalažo za sestavljanje makete.

V profesionalnem življenju učitelji pišejo učne priprave na različne načine. Izbira načina zapisovanja poteka načrtovane učne ure je v vseh primerih prepuščena učiteljem.

Naredili smo analizo deset učnih priprav za vsako likovno področje zastopano v učnem načrtu za likovno vzgojo in sicer risanje, slikanje, kiparstvo, grafika in arhitekturno oblikovanje. Polovica učnih priprav je bila namenjena pouku med 1. in 5. razredom, druga polovica pa je bila namenjena pouku med 6. in 9. razredom osnovne šole. Pri pregledanih pripravah smo bili pozorni na način pisanja poteka učne ure artikulacije likovne naloge. Določili smo tri vrste načinov: esejska oblika pisanja poteka učne ure, pisanje poteka učne ure v enostavni tabeli (dva stolpca: delo učitelja in delo učenca) in pisanje poteka učne ure v kompleksni tabeli (štiri stolpci z različnimi vsebinami). Iz analiz učnih priprav smo ugotovili, da na splošno ne obstajajo ključne razlike med tremi načini pisanja poteka učne ure. Manj učiteljev uporablja esejsko obliko pisanja, nekaj več pa raje uporablja kompleksne tabele.

Nadalje smo bili pozorni na način pisanja poteka učne ure glede na različna likovno-oblikovalna področja zajeta v učnem načrtu za likovno umetnost. V tem primeru so se pojavile jasne razlike. Esejsko obliko pisanja poteka učne ure so učitelji izbirali bolj pogosto pri slikanju in kiparstvu in sicer 50 odstotkov. Pisanje poteka učne ure v enostavni tabeli (dva stolpca: delo učitelja in delo učenca) so izbirali največkrat pri arhitekturnem oblikovanju in sicer 60 odstotkov. Pisanje poteka učne ure v kompleksni tabeli (štiri stolpci z različnimi vsebinami) so največ izbirali pri grafiki in sicer 70 odstotkov. Zanimivo je, da v primeru grafike ni bilo nobenega primera uporabe esejske oblike pisanja poteka učne ure. 60 odstotkov učiteljev je izbralo esejsko obliko v primeru risanja.

Grafika je manj poznano področje, pri katerem so demonstracija postopkov dela, uporabe orodja in tiskanje zahtevni deli izvedbe učne ure. Zato je potrebno postopke podrobno opisati, izpostaviti dejavnosti, ki potekajo istočasno (na primer, nekateri učenci že tiskajo, medtem, ko drugi še izdelujejo matrico), podrobno opisati materialne pogoje za izpeljavo različne dejavnosti, ki sestavljajo učno uro.

Arhitekturno oblikovanje je tudi relativno kompleksno področje, ki zahteva organizacijo prostorskih pogojev v učilnici (velikokrat poteka v skupinski obliki dela, nastajajo lahko večji objekti oz. makete) in zato prevladuje pri pisanju poteka učne ure izbira tabele z dvema stolpcema, na kateri jasno opredelijo delo učitelja in delo učenca.

Pisanje učne priprave je prazapraz beleženje gledališke igre, ki se bo dogajala v razredu v času pouka. Velikokrat zadeve ne stečejo, kot smo si predstavljali. Zato je zelo pomembno, da predvidimo vsak detajl v učni pripravi oz. pri načrtovanju ure. Pri arhitekturi ni nepomembno kdaj bomo delili material. Če to storimo preden predstavimo likovno nalogo, utegnejo učenci izgubiti koncentracijo, ker rokovanje z materialom, ki ga imajo na mizi predčasno motivira za igro in ustvarjalnost. Pomembno je, kako načrtujemo demonstracijo likovne tehnike, kje v učilnici jo bomo izvedli in katere didaktične pripomočke potrebujemo. To je različno pri vsakem oblikovalnem področju in starosti učencev ter odvisno od izkušenj učencev. Še en pomemben del ure je vrednotenje. Moramo premisliti ali lahko prenesemo makete ali glinene izdelke brez težav na določen del učilnice, kjer bo dejavnost potekala. Organizacija prostora učilnice pri vsakem delu učne ure je lahko različna. Če smo primerno in natančno načrtovali potek vsakega dela ure tudi eventualno improvizacijo bomo brez težav izvedli.

8. DIDAKTIČNA_SREDSTVA

Danes ni več dvoma, da živimo v času in prostoru, ki je dejansko »kraljestvo vizualnega«. Vizualna sporočila nas vsepovsod obkrožajo. Ne gre zgolj za ureditev okolja v estetskem smislu. Predvsem gre za vizualna sporočila, ki nas želijo in velikokrat uspevajo nagovarjati in stimulirati k dejanjem. Delno imajo vizualna didaktična sredstva enak cilj: motivirati učence za praktično dejanje. Vendar pa je namen njihove uporabe širši, saj zajema tudi razlago likovnih pojmov, likovne tehnike, likovnega motiva ali predstavitev celotne likovne naloge. Lahko pa so tudi del vrednotenja. Torej didaktična sredstva so vpeta v vseh dejavnosti likovnega pouka.

Ni neznano, da pridobivajo verbalni pisani znaki poseben performativen pomen odvisno od »okolja«, v katerem se nahajajo. V vzgojno izobraževalnem procesu se stalno poslužujemo kombinacije verbalnih in vizualnih znakov pri oblikovanju didaktičnih pripomočkov. Že vsak enostaven plakat, brez slikovnega gradiva je »vizualno didaktično sredstvo« oz. pripomoček, odvisno od vsebinske ravni definicije le tega.

Vizualna didaktična sredstva

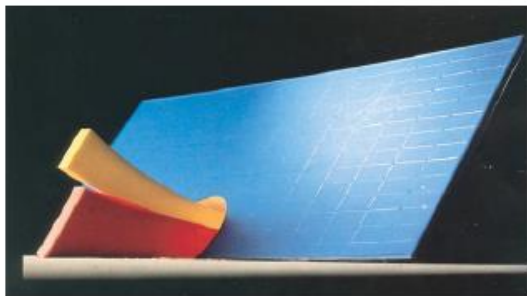
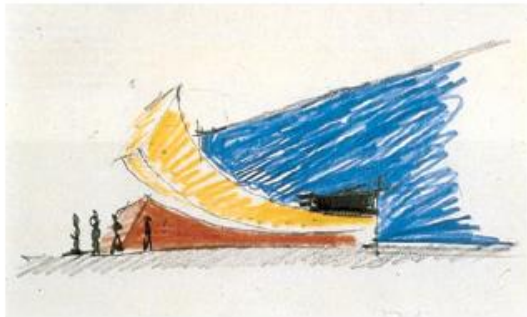
Pri likovni vzgoji uporabljamo različne pripomočke, pri katerih so vizualne komponente osnovno didaktično sredstvo. Plakati, učbeniki in delovni listi so najbolj pogosti pripomočki, pri katerih sta besedilo in slikovno gradivo s statično sliko ključnega pomena. Filmi in animacije pa vključujejo tudi gibljivo sliko. V vseh primerih so format, odnos med besedilom in ilustracijami, izbor tipografije, obliko znakov in ilustracij ključnega pomena. Značilnosti zaznave »vizualnega« je v vseh primerih ključna za uspešno učenje.

Format (oblika in velikost pripomočka oz. sredstva), odnos med besedilom in ilustracijami je prilagojeno razvojni stopnji otroka. Za otroka je golo besedilo pri učbenikih večkrat preveč abstraktno, zato je potrebno učno snov podkrepiti z ilustracijami. Z otrokovim razvojem upada potrebna količina ilustracij in se povečuje količina besedila. Razporeditev besedila in ilustracij ima velik pomen. Slikovno gradivo razvija učenčevo domišljijo in poveča motivacijo učencev. Za primerjavo na slikah Sta predstavljena dva primera strani učbenikov za osnovno šolo in gimnazijo. Tipična stran učbenika za osnovno šolo ima jasno zapisan naslov, pestre ilustracije, kratka besedila, obarvan rob in jasno označene strani ter znak, ki označuje vprašanje za učence. Pri gimnazijskem učbeniku je več besedila in jezik je bolj kompleksen, stevilo strani in likovno področje sta jasno in kontrastno zapisani.

■ Bivamo v prostoru

Premisli, v katerem prostoru tvojega doma se počutiš najboljše? Kaj je v njem posebnega? Je svetel, poln sonca, prijetnih barv in udobne opreme? Najlepše je, ko se v prostoru, kjer bivamo, počutimo dobro.

Zato je zelo pomembno, kako oblikujemo prostor, v katerem bivamo. S tem se ukvarja **arhitekt**, ki si predstavlja, kakšna bi bila stavba, in naredi **arhitekturni načrt**. To pomeni, da naredi **skice**, včasih tudi **maketo**, in ko sta zadovoljna lastnik in on, izdelava še vse potrebno, da stavbo lahko zgradijo.



Slika 107: Primer strani učbenika za likovno umetnost za 5. razred osnovne šole.

KONSTRUKCIJA, OBLIKA IN FUNKCIJA

Tradicija arhitekture sledi trem temeljnim elementom arhitekture: funkciji, konstrukciji in obliki.

Pri funkciji arhitekturnega prostora gre za omogočanje preživetja in dela v skladu z različnimi potrebami vsakodnevnega življenja. Funkcionalnost je povezana z obliko, velikostjo, izbor materialov, vrste in oblike odprtih, opremo idr. prostorov. Tako ločimo tudi javnega in zasebnega prostora. Estetska funkcija je v arhitekturi podrejena konstrukciji in funkcionalnosti. Oblika je vedno le izraz funkcije in konstrukcije, le zunanji videz notranjosti. Oblika se prilagaja tako avtorju kot uporabniku, materialu in konstrukciji, obdelavi in mojstrom, ki to delo obvladajo, fizično in ekonomsko dosegljivim materialom. Konstrukcija, gradnja, se je spremenila zaradi novih materialov in pa zaradi znanja, ki ga v konstrukcije vgrajujemo.

TRILITIČNI SISTEM: STEBRI, PREKLADA

Sistem, ki je sestavljen iz vertikalnih elementov, stebrov in horizontalno preklado se imenuje »trilitični« (tridelni). V bistvu gre za začetke skeletne gradnje. Najbolj znan primer je Partenon v Atenah.

Grki so razvili različne oblike stebrov, z različnimi kapiteli, razmerja, obliko preklade in podnožja. Poznamo jih kot dorski, jonski in korintski red. Kasneje, predvsem v renesansi so nastale še druge oblike.



Ena prvih znanih postavitev trilitičnega sistema: Stonehenge

Slika 108: Primer strani učbenika za likovno snovanje za 1. letnik gimnazije.

Besedilo na učnih pripomočkih mora biti oblikovano s črkami, ki so lahko čitljive. Za boljše branje morajo biti črke oblikovane iz čim večjega dela ravnih črt in brez okraskov. Zaradi tega je branje hitrejše. Ustrezen mora biti tudi razmik med vrsticami, velikost črk, strukturiranje besedila, razporeditev besedila na posamezni strani in položaj slikovnega gradiva. Slikovno gradivo kot so slike, fotografije, skice, sheme, tabele, grafikoni in diagrami uvrščamo med slikovne podatke, ki pojasnjujejo besedilo. S pomočjo te vrste gradiva podpiramo besedilo, ga dodatno razložimo.

Pisna predstavitev izhaja iz razlage simbolov, prebiranja; slikovna predstavitev pa iz razlage raznih ureditev, ki so vidne na sliki. Primerne slike, fotografije pospešujejo učenje, neprimerne pa celo zavirajo učni proces. Slikovno gradivo dejansko pospeši miselne procese če učenci nimajo predznanja in če je slikovno gradivo pravilno uporabljeno. Če pa učenci, ki imajo predznanje o določeni učni snovi dobijo neprimerno slikovno gradivo, lahko le ta ovira njihovo nadaljnje učenje. Skrbno izbrano slikovno gradivo ni pomembno samo za učence, ki imajo slabo predznanje, temveč tudi za tiste, ki nimajo težav s predznanjem.

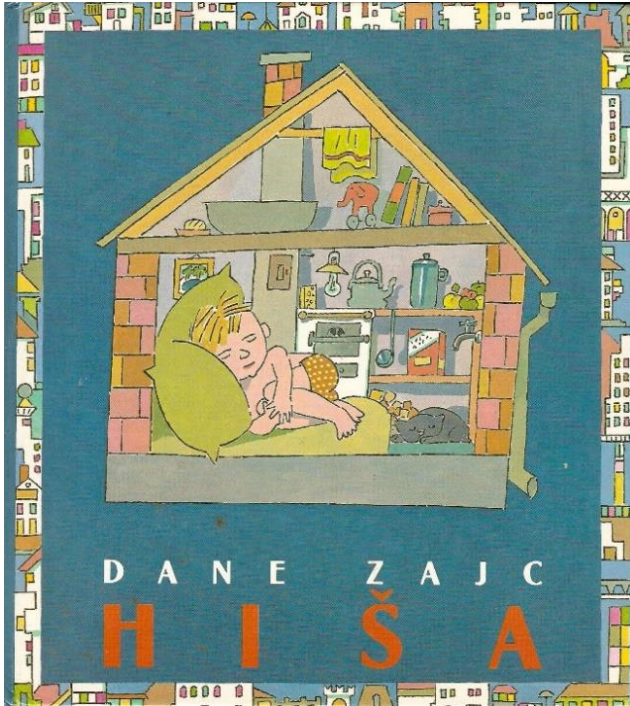
Vizualna organizacija celotnega pripomočka pomaga učencu pri izločevanju bistvenih od nebistvenih informacij in pripomore k boljši preglednosti.



192

Slika 109: Ureditev, oblika, velikost in barva črk ter oprema besedila pogojujeta razumevanje sporočila.

Pri arhitekturnem oblikovanju na splošno veljajo enake osnove kot za druga oblikovalna področja. Vendar pa je to specifično področje pri katerem večkrat slikovno gradivo vključuje ilustracije narejene v sistemih predstavitve, ki so tipične za arhitekturo kot so vzporedne projekcije, isometrije, perspektive idr. V takih primerih je nujno pri izboru izhajati iz razvojne stopnje učencev in upoštevati, kako se oni izražajo v prostoru, da bodo razumeli predstavljeno gradivo. Zanimiv primer je na sliki ... na kateri je ilustrator uporabil prerez oz. transparentno risbo, kot je značilna za učence 1. In tudi 2. triade osnovne šole.

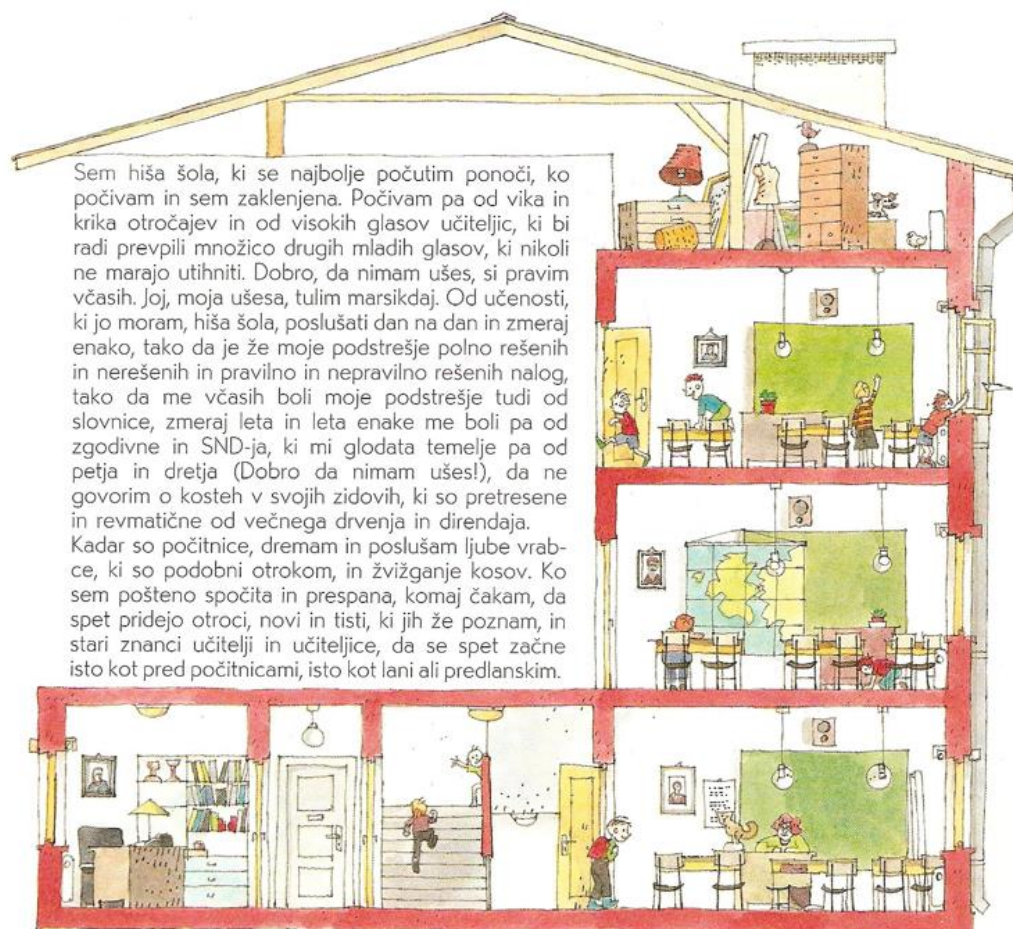


Slika 110: Naslovnica slikanice »Hiša« Daneta Zajca z ilustracijami Matjaža Schmidta. Transparentni prikaz, kot je razvojno značilno tudi za učence v 1. triadi osnovne šole.

193



a)



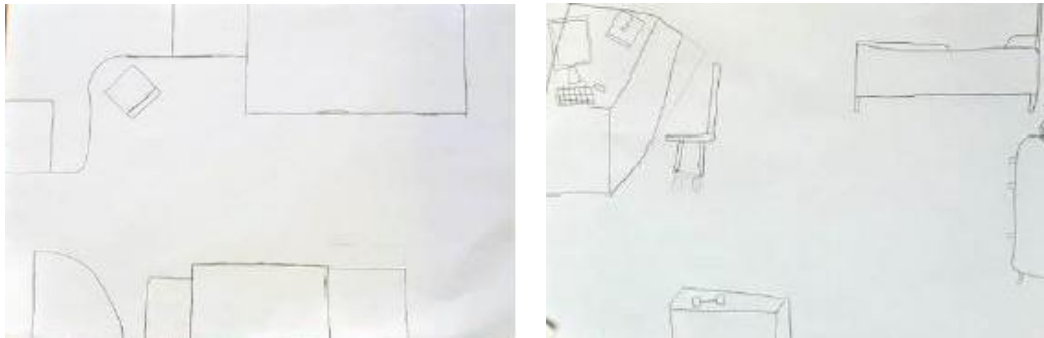
Dišim po človeških mladičih, po njihovih mokrih oblačilih, po njihovih nogah in potu, ki je en sam otroški pot, sestavljen iz različnih vonjev različnih teles. En sam in značilen. In ko bivši mladiči postanejo odrasli pa jih pot zanese v šolo, kar naenkrat zavohajo ta vonj svojega otroštva, s katerim sem hiša šola nadišavljena.

b)

Slika 111: a) risba učenca 1. triade osnovne šole, b) Stran slikanice »Hiša« Daneta Zajca z ilustracijami Matjaža Schmidta. Prikaz v prerezu, kot je razvojno značilno tudi za učence v 1. triadi osnovne šole.

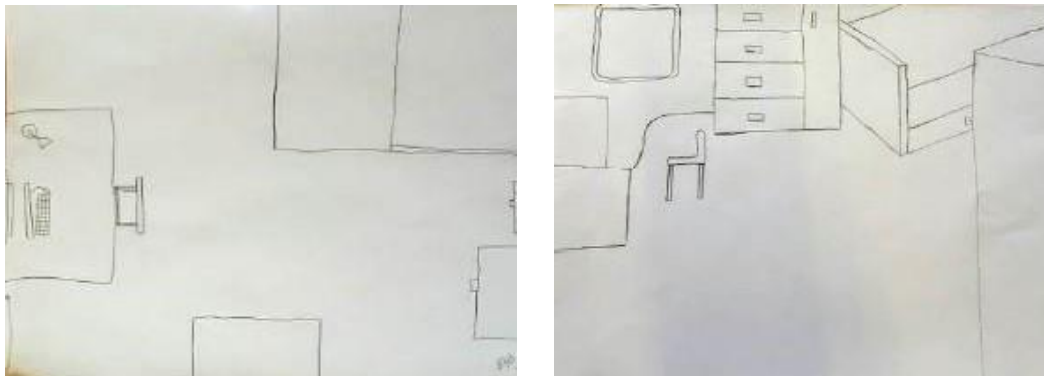
Potem, ko učenci spoznajo pri Tehniki in tehnologiji različne načine predstavljanja objektov lahko uporabimo njihovo predznanje in izkušnje ter izberemo slikovno gradivo usklajeno s tem, kar že poznajo. Vsekakor na tej stopnji obstajajo med učenci velike razlike v razvoju prostorskih predstav (slika) in je treba biti zelo natančen pri izboru gradiva. Na slikah vidimo štiri risbe učencev 5. razreda, na katerih je razvidno, kako različno narišejo prostor, ki si ga predstavljajo. Kasneje pa lahko uporabimo arhitekturne risbe. Primerno je, da so jasne, brez prevelikim številom nepotrebnih informacij. Bolj kompleksne predstavitve kot so isometrije in prerezane

isometrije lahko uporabimo šele v srednji šoli, ko so dijaki usvojili osnove risanja perspektive.



a)

b)



c)

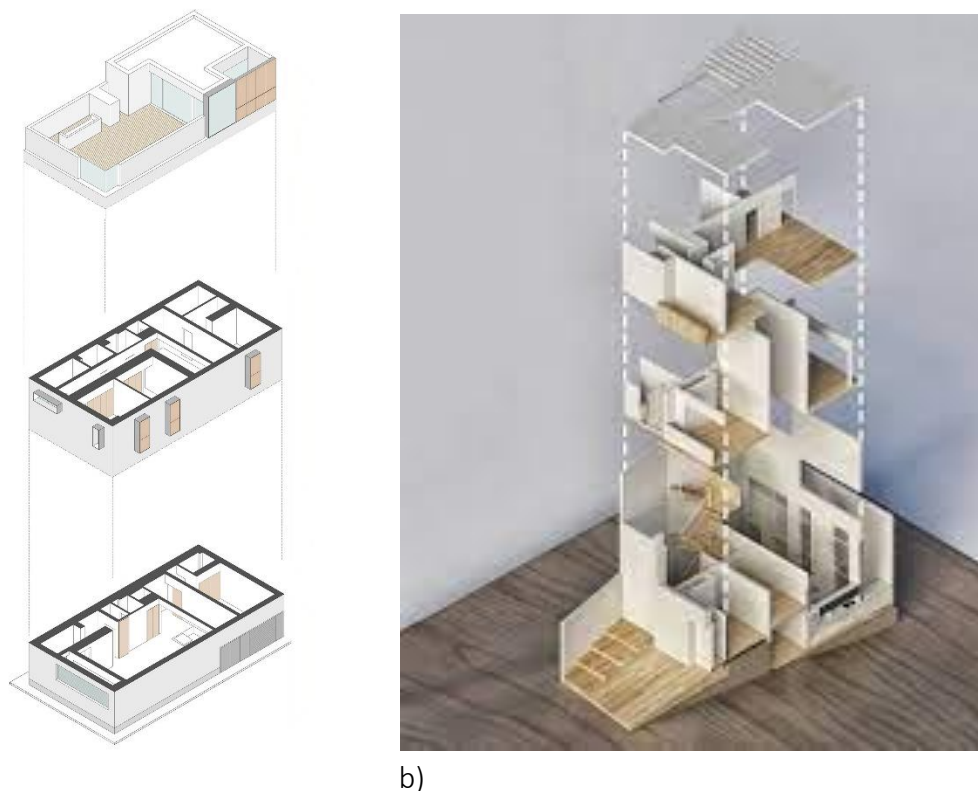
d)

Slika 112 a), b), c) in d): risbe prostora učencev 5. razreda osnovne šole.



b)

Slika 113 a) in b): risbi prostora tlorisa in prereza.



Slika 114 a) in b): Risba prerezane isometrije in maketa.

196

Vizualno gradivo izberemo s skladu z izobraževalnimi cilji in razvojno stopnjo učencev. Na sliki 114 je predstavljena primerljiva informacija prilagojena različnim starostim.

Vsekakor je pri arhitekturnem oblikovanju najboljše učno sredstvo izkušnja realnega tridimenzionalnega prostora. Ekskurzije, obiski zanimivih zgradb, gibanje po pravem prostoru in risanje po opazovanju na terenu so zagotovo živi primeri spoznavanja prostora. Danes, ko digitalna sredstva omogočajo različne spoznavne izkušnje so tudi dobrodošle pri pouku tega področja. Filmi in animacije imajo prednost pred klasičnimi fotografijami, saj omogočajo ponazarjanje gibanje po prostoru, kar je ključna značilnost spoznavanja arhitekture.

O uporabi novih multimedijskih tehnologij in njihovo vse večjo vlogo v vzgoji in izobraževanju so bile narejene že številne raziskave. Izraz »multimedija« je povezan z kombinacijo številnih tehničnih sredstev z namenom predstavitve informacij v različnih formatih, skozi multiple zaznavne modalitete.

V skladu s tem, lahko obravnavamo multimedijska sredstva v treh različnih nivojih: tehnični nivo (tehnična sredstva kot so računalniki, mreže, ekrani idr., ki so »nosilci« znakov), semiotični nivo (representacijska sredstva kot so teksti, slike in zvoki omejenih znakov) ter senzorični nivo (senzorična modaliteta sprejemanja znakov kot npr. vizualna ali slušna modaliteta). Rezultati nekaterih raziskav potrjujejo, da multiple reprezentacije in multiple modalitete niso vedno pozitivne pri učenju (Schnotz in Lowe, 2003). Mayerjeva teorija pravi, da se učenci učijo globlje iz besedila

in slik kot iz besedila samega, da se učijo »boljše« ko je vsakršno moteče in nebitveno gradivo izločeno in ko so besedila primerno vizualno povezana, blizu odgovarjajočega slikovnega gradiva (Mayer, 2003). Schnotz in Bannert menita, da dodajanje slik ni vedno nujno pozitivno če niso le-te smiselno povezane z vsebinami in nalogami, ki jih zahtevamo od učencev (Schnotz and Bannert, 2003).

Recepcija dinamičnih mutimedijskih podob zahteva posebno predispozicijo gledalca-učenca saj le-te funkcionirajo kot redukcija avtentične prostorske izkušnje. Nove izobraževalne tehnologije, posebno multimediji igrajo danes pomembno vlogo v izobraževanju. Semiotična plat multimedijskih didaktičnih sredstev (reprezentacijska sredstva kot so teksti, slike in zvoki omejenih znakov) naj bi pomagale pri posredovanju in razlaganju učne snovi. Sodeč po predstavljenih izsledkih raziskav, je zmotno mišljenje, da bogato opremljena multimedijska sredstva – veliko slik, animacije, barve ...) pozitivno vplivajo na proces učenja, da ob njih učenci primerno uporabijo miselne procese, ki jim pomagajo pri razumevanju učne snovi. Poglavitna razlika med dinamično in statično sliko je da statična slika zadrži »moment« v dani sliki, medtem ko dinamična slika predvaja podobe neprekinjeno, učenec pa mora iz nizajočih podob izbrati zanj pomembne podatke.

Gibajoče se slike ponudijo učencu dodatne in drugačne informacije za predelavo podatkov kot statične slike. Iz vseh bogato predstavljenih informacij v podobi gibajočih se slik je včasih težko izlušči bistvo, glavno sporočilo. Učenci ob uporabi animacije ne morejo določiti hitrost predvajanja in pridobivanja informacij. Informacije pa običajno morajo biti izluščene hitro. Raziskave so pokazale, da čeprav je učencem omogočeno povpraševanje o snovi, ki je bila predvajana na posnetku in možno ustavljanje posnetka, rezultati uporabe niso bili zadovoljivi. Učenci niso bili pozorni na vsebino predvajanja posnetke, temveč na slikovitost posnetka. Res pa je, da nekatere dinamične slike nudijo učencem večji miselni izziv kot statične slike. Animacije vključujejo nenehne spremembe oblike grafike (oblike, velikosti, barve, teksture), pozicije (premikanje celotnega bistva v animaciji iz enega mesta na drugo) in vključenih vsebin (pojavljanje in izginjanje bistva v animaciji).

Komponente v animaciji torej pritegnejo pozornost zaradi tega, ker se običajno stalno spreminjajo, vendar to ni dovolj, da učenci znanje, ki ga tako pridobijo vključijo v obstoječo miselno strukturo. Četudi učenci iz predvajane animacije izberejo potencialno koristne informacije, to ne zagotavlja da bodo informacije pravilno vključene v že ohranjeno, obstoječe znanje. Zaradi minljivosti podob pri dinamičnih slikah, se učenci soočijo z večjim miselnim bremenom.

Učenci uporabljajo tudi različne miselne strategije pri statičnih in dinamičnih slikah. Dinamične ilustracije ponujajo celoten model za proizvodnjo miselnih predstav v gibanju, s tem pa zmanjšajo stopnjo abstrakcije v idejah, ki jo predstavljajo statične slike, saj statične slike omogočajo globlje razumevanje celote sporočila kot statične slike.

Dinamične podobe zato niso vedno nadrejene ali boljše od statičnih podob. V večini primerov je statična slika (grafi, razpredelnice, miselni vzorci, sheme in skice) bolj primerna kot dinamična. Raziskave so pokazale, da imajo včasih učenci težave pri vzpostavljanju povezave med vizualnimi in pisnimi informacijami. Težave imajo tudi pri prepoznavanju pomembnih informacij v besedilu. Pri uporabi dinamičnih slik je lahko prepoznavanje pomembnih informacij še težje. Pri animaciji se podobe premikajo in učenec lahko spregleda ali pa sploh ne opazi pomembno informacijo. Statično sliko si lahko učenec ogleduje dalj časa, se vrne k njej, ko je potrebno. Pravilna uporaba miselnih strategij - učne strategije, ki vzpostavljajo povezavo med novimi informacijami in prejšnjimi informacijami: izbira, pridobitev, sestava in integracija, naj bi bila ključ do učinkovitega učenja z vizualnimi pripomočki. Te strategije se nanašajo na razumevanje ilustracije in na graditev, vzpostavljanje vezi med besedilom in ilustracijo. Statične slike so bolj primerne pri uporabi take strategije, dinamične slike so v dodatno pomoč.

Animacije so večkrat uporabljene kot sredstva za uvod v novo »poglavje«, kjer učenci nimajo predznanje. Sama animacija torej ne zadostuje če želimo, da učenci osvojijo podatke z razumevanjem in jih vključijo v že obstoječe znanje.

Upoštevanje učnih strategij pri izbiri, izdelavi in uporabi vizualnih pripomočkov je pomembno, saj učencu olajša delo pri učenju. Uporaba vizualnih pripomočkov pripomore k boljšemu razumevanju tekstovnega besedila, vendar mora avtor upoštevati pogoje, ki pripomorejo k boljšemu razumevanju.

Digitalizacija je dejansko spremenila način, kako gledamo in vidimo prostor (Crary, 2001, 2-13). Današnji gledalec, tudi po zaslugi izkušenj s tradicionalno in digitalno fotografijo, videom ter televizijo je bolj seznanjen s pogoji »vizualne predstavitve«. Vprašanje je, v koliki meri je tudi pripravljen za kritično analizo vizualnega okolja, ne zgolj v »klasično estetskem« smislu, ampak v tistih primerih, ko »vizualnost«, ne, da bi se zavedal manipulira z njim.

Kot učitelji tudi »vizualno manipuliramo« (v pozitivnem smislu) z učenci. Z različnimi »vizualnimi pripomočki« želimo jih, na ekonomičen način, pripeljati to izobraževalnega cilja. Zato je pomembno, da smo pri izboru sredstev in pripomočkov natančni, da poznamo zakonitosti delovanja le teh ne samo na vsebinski, ampak na vizualni ravni in da ne pozabimo, da je »estetska komponenta« tista, ki bo imela trajne vzgojne posledice pri oblikovanju masovne culture, katere del smo vsi.

9. VREDNOTENJE UČENČEVIH DOSEŽKOV

Ideološke predpostavke, ki oblikujejo temelje našega šolskega sistema, kažejo na prednost predmetov, ki izražajo logično analitično matematično mišljenje in sposobnost verbalnega izražanja, medtem ko sta umetniškoestetska izkušnja in izražanje v različnih jezikih potisnjena v ozadje. Sistem jasno daje prednost razvoju in uporabi leve možganske hemisfere. Spoznanje, da obe hemisferi ne delujeta ločeno, temveč svoje funkcije učinkovito dopolnjujeta, vodi k ugotovitvi, da je treba dati prednost takim procesom, ki integrirajo sposobnost obeh možganskih polovic. Obče sprejeta Gardnerjeva teorija multiple inteligentnosti, po kateri obstajajo jezikovna, glasbena, logično-matematična, prostorska, gibalna, inter in intrapersonalna inteligentnost, je nastala pred več kot dvajsetimi leti (Gardner, 1993). Naš šolski kurikulum kljub rednim posodobitvam še vedno ne vključuje določenih aktualnih spoznanj na področju učenja. Velik del naših otrok je v šoli izjemno nesrečnih, ker v takem sistemu nimajo možnosti, da bi razvili svoje interese. Dejstvo, da je bil marsikateri veliki znanstvenik ali umetnik – Newton, Edison, Einstein, Picasso, Rodin, Mozart ... seznam lahko nadaljujemo skoraj v nedogled – tudi »nerazumljen« v šolskem sistemu svojega časa, ni nikakršna tolažba. Nikoli ne bomo izvedeli, koliko otrok je ostalo na poti. Danes je z znanjem in razvojem različnih tehnologij nujni moralni imperativ šole, da vsak otrok uresniči možnost razvoja vseh vrst inteligenc, saj le tako lahko odkrije in izkoristi svoje potenciale.

Skupina učencev je skupina posameznikov, ki imajo različne izkušnje, zmožnosti, interese in afinitete. Vsak lahko »konstruira« smisel pridobljenega znanja na svoj način in v skladu z lastnimi izkušnjami. Tak pristop, ki podpira povezave med različnimi vsebinami in načini zaznave, da bi vzpostavljali transfer miselnih strategij, nujno upošteva individualne interese in različne zmožnosti posameznika (Seagal, Horne, 2002).

Potreba po vse večji individualizaciji učnega procesa zahteva, da ima učitelj pri načrtovanju vedno v mislih posameznika in skupino, kar narekuje ustvarjanje fleksibilnih, alternativnih in zelo dinamičnih strategij poučevanja.

Prav tako kot je treba ustvariti fleksibilne, alternativne in zelo dinamične strategije poučevanja, je treba nujno razvijati tudi fleksibilne in individualizirane načine vrednotenja in ocenjevanja znanja. Vemo, da se učenci na vseh starostnih stopnjah zelo razlikujejo glede zmožnosti opažanja, mišljenja, domišljije, domiselnosti, prav vsi pa so lahko ustvarjalni. Kolikor bolj so aktivni v učnem procesu, ki jim je »pisan na kožo«, toliko so bolj soustvarjalni, ne glede na njihovo likovno nadarjenost. Ustvarjalnost na vseh korakih, ki tvorijo proces likovnega izražanja, je tisto, kar želimo doseči kot rezultat pouka likovne vzgoje (Cunliffe, 1999).

Zato se nam takoj odpirata dve ključni vprašanji, s katerima se bomo ukvarjali v tem poglavju: Kako naj ostane likovna vzgoja ustvarjalna, inovativna in eksperimentalna, če istočasno poučujemo za odlične rezultate na testih in vrednotimo ter ocenjujemo na podlagi ocenjevalnih procesov, ki so v bistvu tuji umetniškemu izražanju? Ali »objektivno« vrednotenje na podlagi kriterijev, ki upoštevajo tehnične aspekte izvedbe likovnih nalog (rešitev likovnega problema in zmožnost besednega opisovanja likovnih pojmov, izvedba likovne tehnike, izvedba likovnega motiva in uspešnost na posameznem likovnem področju), dejansko odraža odnos med poučevanjem in učenjem ter ključnimi cilji likovne vzgoje?

Komunikacija, prenos sporočil, predpostavlja poznavanje skupnega jezika. Namen likovne vzgoje je spodbujanje pozornosti, vizualnega opazovanja, vizualnega mišljenja, vrednotenja novosti, kritičnosti, razvoj domišljije in osebne ustvarjalnosti; ustvarjalna vnema pa naj bi hkrati vabila h globljemu spoznavanju zakonitosti likovnega sveta. Izkušnja likovnega izražanja terja tudi kritično in utemeljeno vrednotenje različnih likovnih pojavov, od umetniških do vsakodnevnih dražljajev vizualnega v skupnem prostoru našega bivanja.

Lahko opredelimo vrste izkušenj, ki jih srečamo pri našem delu: doživljanje predmetov in pojavov v okolju, naravi in umetnosti, ki so izhodišče za obdelavo likovnega motiva, spoznanje značilnosti likovnih tehnik in materialov, ki omogočajo nadaljnjo ustvarjalno uporabo kombinacij in sprememb, aplikacijo pojmov teoretičnega značaja in odkrivanje njihovih zakonitosti ter način funkcioniranja v konkretnih primerih v okolju, naravi in umetniških delih. Življenjske izkušnje se na svojevrsten način nenehno prepletajo s šolsko izkušnjo likovnega mišljenja in ustvarjanja. Tako pridobljeno likovno znanje se preoblikuje v ponovljenem dejanju likovnega izražanja na vseh likovno oblikovalnih področjih. Ključne cilje dosegamo pri likovni vzgoji v večplastnem procesu pridobivanja znanja z razvijanjem različnih strategij mišljenja, s povezovanjem teorije s prakso, s sposobnostjo ustvarjalnega in kritičnega mišljenja ter presojanja (Arnheim, 1993).

Temelj procesa učenja in poučevanja likovne vzgoje so torej izkustva učencev in njihovo iskanje idej za reševanje likovnih problemov, kakor tudi povezovanje znanja likovnih in drugih pojmov. Seveda pa naj bi vsak učenec ob tem razumel problemsko situacijo, strategijo reševanja likovnega problema, likovne rešitve kot rezultate izvedbe likovne naloge, njeno predstavitev v okviru vrednotenja (refleksija, samorefleksija). Pri tem je pomembno, da učitelj upošteva raven obstoječega razumevanja in poznavanja posebnosti likovnih pojmov, zmožnost ravnanja z likovnimi materiali in pripomočki, posebnosti likovnega razvoja glede starostne stopnje, stil izražanja in stil učenja učenca. Zelo pomembni pa so tudi učenčevi čustveni odzivi – globoki, občutljivi odzivi doživetja, kajti s tem se spodbuja samozavest, ki krepi širino, čistost in iskričnost navdušenja pri izražanju idej. Prava

mera racionalnega razmišljanja na čustveni podlagi pa podkrepi spontano oblikovanje podob z likovnimi materiali (Karlavaris, 1991, 1988).

Kot rečeno, skupina učencev je skupina posameznikov, ki imajo različne izkušnje, zmožnosti, interese in afinitete. Vsak lahko zgradi smisel pridobljenega znanja v skladu z lastnimi osebnostmi značilnosti, ki se kažejo v načinih ali stilih učenja, izražanja in reagiranja na različne učne situacije. Čeprav je vsaka stroga razvrstitev učencev s stališča dela v konkretnem razredu skoraj nemogoča in nesmiselna, je vsekakor dobrodošla zaznava različnih načinov dela. Iz izkušenj vemo, da se vsak učenec loti likovne naloge različno. Učitelj mora ugotoviti posebnosti učencev, tako da lahko svetuje in objektivno vrednoti učenčevo delo. Spoznavanje dobrih in tudi slabih lastnosti vsakega učenca pomeni, da učitelj skupaj z učencem išče najbolj smiselno pot pri izvedbi celotne dejavnosti. Ta informacija je za učitelja pomembna (Kolb, 1985).

Kriteriji vrednotenja dosežkov učencev

Ključne cilje dosegamo pri likovni vzgoji v večplastnem procesu pridobivanja znanja z razvijanjem različnih strategij mišljenja, s povezovanjem teorije s prakso, s sposobnostjo ustvarjalnega in kritičnega mišljenja ter presojanja. Likovni izdelki so »priča« procesa poučevanja in učenja v razredu in nam povedo veliko o tem, kako je ta potekal.

Posamezni likovni izdelek je izraz dveh komunikacijskih procesov: enega, ki poteka znotraj učenca in ureja »input« vseh podatkov za realizacijo likovne naloge, in drugega, ki poteka med učiteljem in učencem v pretežno individualiziranem procesu sprotnega vrednotenja in usmerjanja. Vrednotenje znanja je zato kompleksen in sestavljen proces tako za učitelja kot za učenca. Karlavaris (1991) pravi, da napredek učenca ugotavlja učitelj skupaj z učencem po tehle kriterijih: sposobnost učenca za skladnost likovnih izrazil s slogom in z namenom likovnega dela, sposobnost za uporabo pridobljenega znanja, poslušnost za mero in red ter razvoj učnih in delovnih navad, izvirnost likovnega dela, sposobnost za vrednotenje likovnih del, tehnična izvedba in prizadevnost. Avtor dodaja še tri vidike analize likovnih izdelkov, ki so ključni za razumevanje dela učencev. S psihološkega vidika določamo, če je likovno delo v skladu s splošno ravno razvoja za določeno starost, z razlikami v temperamentu otrok in z odnosi v okolju. Opredelitve tega vidika niso nikoli dokončne, ker se otrok lahko razvija v različne smeri. Pedagoški vidik vključuje svobodo, odprtost otroka do učitelja, vpliv staršev pri oblikovanju okusa, odnos učenca do pedagoškega procesa in njegov interes. Estetski vidik pa je opredeljen z intenziteto pri doživljanju motiva, likovne »naravne« sposobnosti, tehnične ravni izvedbe in poznavanja likovnih pojmov. Trije vidiki analize likovnih del omogočajo sestavo »okvira«, znotraj katerega je mogoče najti in vrednotiti vse učence ter oceniti vsakega posameznika.

Zanimivo je, da avtor govori o napredku učenca ter vrednotenje in ocenjevanje razume kot proces, ki v bistvu ne ločuje učenja in ustvarjanja. To pomeni, da je treba ločiti dva ključna dejavnika: vrednotenje kot dejavnost preverjanja doseganja določenih ciljev likovne naloge na podlagi kriterijev vrednotenja, ki izhajajo iz teh ciljev, in ocenjevanje, ki vedno poteka na podlagi določene oblike vrednotenja, vendar upošteva širši proces napredka učenca in tudi prej omenjene vidike analize likovnih del za razumevanje dela učenca (Duh, 2004).

Prenova osnovne šole je zajela področje vrednotenja in ocenjevanja znanja pri vseh predmetih, tudi pri likovni vzgoji. Vrednotenje in ocenjevanje naj bi bilo objektivno in naj bi temeljilo na preizkušeni metodološki standardizaciji, ki bi se tako izogibala subjektivnosti učitelja in vsebinskim napakam. Za uporabo pri likovni vzgoji je nastala shema³, ki naj bi učitelju pomagala izluščiti različne aspekte izvedbe likovne naloge v obliki objektivnih kriterijev vrednotenja in prav tako objektivno zastavljene univerzalne stopnje merjenja, ki bi se preprosto prevedle v ocene.

V takem kontekstu nastaja vprašanje: Ali »objektivno« vrednotenje na podlagi kriterijev, ki upoštevajo tehnične aspekte izvedbe likovnih nalog (rešitev likovnega problema in zmožnost besednega opisovanja likovnih pojmov, izvedba likovne tehnike, izvedba likovnega motiva, odzivnost in uspešnost na posameznem likovnem področju), dejansko odraža odnos med poučevanjem in učenjem ter ključnimi cilji likovne vzgoje? O kriterijih za vrednotenje dosežkov učencev pri likovni vzgoji »Realnost ne obstaja /.../ vse kar obstaja, je jezik, in tisto, o čem govorimo, je jezik, sporazumevamo se v okviru jezika.« (Foucault, 1968) Da bi razumeli te misli bo treba pregledati »ideologijo«, ki stoji za predlaganim načinom vrednotenja in ocenjevanja. Naslov sheme je »Kriteriji za vrednotenje dosežkov učencev pri likovni vzgoji«; opredeljena so področja spremljanja, in sicer rešitev likovnega problema in zmožnost besednega opisovanja likovnih pojmov, izvedba likovne tehnike, izvedba likovnega motiva in odzivnost. Dodano je še merilo uspešnost na posameznem likovnem področju, ki naj bi ga dodatno upoštevali na koncu posameznih ocenjevalnih obdobj. Kot primer bom analizirala vsebino prvega področja spremljanja. Za ostala področja bom samo nakazala podobne situacije, ker se ponavljajo skozi besedilo cele sheme. Primer področja spremljanja »Rešitev likovnega problema in zmožnost besednega opisovanja likovnih pojmov«: Ocena 5 pomeni, da učenec inovativno reši posredovani likovni problem (dobro opažen na likovnem delu), samostojno razčleni in razloži posredovane likovne pojme na izdelkih učencev in umetniških delih, samostojno poveže že usvojena spoznanja z novo spoznanimi likovnimi pojmi in jih uporabi pri

³ Shemo meril vrednotenja in ocenjevanja najdemo na več internetnih naslovih, npr.:

http://www2.arnes.si/~fhvalc/besedila/likovna_vzgoja/likovna_vzgoja.htm, http://www.os-bleed.si/os_bled/3%20Triada/Li-kovna%20vzgoja/kriteriji%20ocenjevanja%20pri%20LVZ.pdf,

http://www.konsak.si/_portal/images/stories/kriteriji/likovna.pdf,

http://www.osfara.si/starajoomla/joomla/images/stories/kriteriji_ocenjevanja_pri_likovni_vzgoji.pdf

likovnem izražanju. Ocena 4 pomeni, da učenec dobro reši posredovani likovni problem, ob minimalni učiteljevi pomoči razčleni in razloži posredovane likovne pojme na izdelkih učencev in umetniških delih, z manjšo učiteljevo pomočjo poveže že usvojena znanja z novimi spoznanji in jih uporabi v likovnem izražanju. Ocena 3 pomeni, da učenec zadovoljivo reši likovni problem, ob zmerni učiteljevi pomoči razčleni in razloži likovne pojme na izdelkih učencev in umetniških delih, z zmerno učiteljevo pomočjo poveže že usvojena znanja z novimi spoznanji in jih uporabi pri likovnem izražanju. Ocena 2 pomeni, da učenec delno reši posredovani likovni problem, ob veliki učiteljevi pomoči razčleni in razloži posredovane pojme na izdelkih učencev in umetniških delih, z večjo učiteljevo pomočjo poveže že usvojena znanja z novimi spoznanji in jih uporabi pri likovnem izražanju. Ocena 1 pa pomeni, da učenec ne reši likovnega problema, ne razčleni in ne razloži posredovanih likovnih pojmov, ne zmore povezati usvojenih znanj z novimi spoznanji. Lestvica, ki na videz opredeljuje jasne in enakomerne stopnje razlike, je zasnovana na podlagi absolutno nemerljivih verbalnih kategorij. Sestavljanje lestvice izhaja iz za ta primer metodološke napake, ki primerja med seboj objekte vrednotenja. Da lahko določimo, kaj pomeni »zmerno«, moramo vedeti natančno, kaj pomeni »ob minimalni pomoči« in »ob veliki pomoči.« Primerjava med učenci nikakor ni način vrednotenja in ocenjevanja. Če smo natančni, lestvica ne govori o kakovosti rešitve likovnega problema, ampak izpostavlja količino učiteljeve pomoči. Predstavljene značilnosti učnih stilov in naloge učitelja, da posameznega učenca vodi do najbolj primerne rezultata v vzgojno-izobraževalnem procesu likovne vzgoje, nam nazorno pokažejo, da vsi učenci ne potrebujejo učitelja v enaki meri. Zato ni smiselno, da količina pomoči učitelja postane vir ocene. »Zmožnost besednega opisovanja likovnih pojmov« je verbalno jezikovna kompetenca, ki ni predmet vrednotenja pri likovni vzgoji. Zapis odpira pot pisnim preizkusom znanja, saj učitelj more postavko vrednotiti pri vseh učencih razreda. Pri postavki »Izvedba likovne tehnike« shema predlaga stopnje: »brez učiteljeve pomoči ... ob delni učiteljevi pomoči ... le z učiteljevo pomočjo ... z veliko učiteljevo pomočjo ... ne more izvesti ...; odkrije nove možnosti za izvajanje postopkov ... ob manjšem učiteljevem navodilu izvede postopke ... po učiteljevem navodilu odkrije nove možnosti za izvajanje postopkov ... težko odkriva nove možnosti za izvajanje postopkov ... ne more odkriti nobenih novih možnosti za izvajanje postopkov ...; dosledno in kompleksno izvede ... z učiteljevo pomočjo izvede ... nedosledno izvede ... ne izvede« ... se ponavlja enak tip napake kot pri prvi postavki. V drugi alineji pa gre za formulaciji »odkrivanje novih možnosti« ali »izvedba postopkov po učiteljevem navodilu«, ki se vsebinsko izključujeta. Medtem ko je pohvaljeno eksperimentiranje in originalnost, se istočasno zahteva doslednost in samostojnost pri izvedbi postopkov likovne tehnike. Tudi v tem primeru gre za kontradiktorne formulacije.

Pri postavki »Izvedba likovnega motiva« shema predlaga te stopnje: »izkaže neobičajne ideje ... izkaže manj izvirnosti in domiselnosti ... izkaže malo izvirnosti in domiselnosti ... ne izkaže izvirnosti, domiselnosti ... likovni motiv upodobi na ponavljajoče se načine ...; gibko (dinamično) reši likovni motiv ... manj gibko reši likovni motiv ... izrazito nerazgibano reši likovni motiv ... izrazito nerazgibano reši likovni motiv ... na šablonski način upodobi likovni motiv ...; izkaže originalnost ... izkaže manj originalnosti ... nedomiselnost reši likovni motiv ... nedomiselnost reši likovni motiv ...; uskladi likovni motiv z likovnim problemom, likovnimi materiali in orodji ... ne uskladi v celoti likovnega motiva z ... ne uskladi likovnega motiva z ... ne uskladi likovnega motiva z ... ne razume uskladitve likovnega motiva z ...« V tem primeru se ponavljajo enaki opisi za različne stopnje. Uporabljajo se izrazi, ki jih ne moremo eksaktno in konkretno definirati, kot npr. gibko, manj gibko, izrazito nerazgibano ali šablonsko. Vemo, da je šablonska upodobitev večkrat razvojno pogojena in je posledica različnih razlogov, ki vsekakor ne morejo v vseh primerih biti predmet vrednotenja oz. ocenjevanja. Pojavlja se izraz originalnost, ki ga opredeljujemo kot enega od faktorjev ustvarjalnosti. Opredelitve ustvarjalnosti so kompleksne in vključujejo različne vidike, ki se pri različnih posameznikih razvijajo zelo različno. Vsi nismo »enakomerno« ustvarjalni, dejavniki, ki vplivajo na to, zahtevajo individualizirano obravnavo učitelja. Usklajevanje likovnega motiva z likovnim problemom, likovnimi materiali in orodji ni v domeni učenca, saj to počne učitelj, ko načrtuje dejavnost. Pri postavki »Odzivnost«: »... pripravljenost za sprejemanje likovnih pojmov in likovno izražanje (navdušenje, užitek) ... manjšo pripravljenost za sprejemanje ... malo pripravljenosti za sprejemanje ... zelo malo pripravljenost za sprejemanje ... ne izkaže pripravljenosti za sprejemanje ...; zmožnost dobre motivacije ... manjšo zmožnost motivacije ... šibko zmožnost motivacije ... zelo slabo zmožnost motivacije ... ne izkaže zmožnosti motivacije ...; vedoželjnost ... manjšo vedoželjnost ... skromno vedoželjnost ... zelo skromno vedoželjnost ... ne izkaže vedoželjnosti ...; samostojnost pri besednem opisovanju likovnih pojmov in likovni dejavnosti ... manjšo samostojnost pri besednem opisovanju ... majhno samostojnost pri besednem opisovanju ... zelo slabo samostojnost pri besednem opisovanju ... ne izkaže samostojnosti pri besednem opisovanju ...; sprejema spodbude učiteljevega individualnega in skupinskega posredovanja ... ne sprejema v celoti spodbud ... slabo sprejema spodbude ... zelo slabo sprejema spodbude ... ne izkaže pripravljenosti za sprejemanje spodbud.« Po predstavljenih kriterijih za vrednotenje je pripravljenost za sprejemanje likovnih informacij eden vidikov pozitivne odzivnosti učenca. Izkazala naj bi se z navdušenjem, užitek in veseljem. Navdušenost ne nujno kaže na kakovost likovnega izdelka, pomanjkljiva navdušenost ni nujno povezana z odzivnostjo. Bilo bi nerealno pričakovati, da bodo vsi učenci veseli in navdušeni pri vseh likovnih nalogah. To pa še ni razlog za nižjo oceno. Podobno bi lahko rekli za motivacijo, ki je še en pomemben aspekt načrtovanja dejavnosti. Dejavniki motivacije so zelo različni,

nikakor pa niso vsi v domeni učenca. Zato ne moremo oceniti učenca za nekaj, kar naj bi učitelj sprožil in gojil skozi potek dejavnosti. Samostojnost pri besednem opisovanju je, kot že rečeno, verbalno jezikovna kompetenca, ki ne izkaže odzivnosti učenca. V zapisu ni jasno, kaj pravzaprav pomeni »sprejema spodbude učiteljevega individualnega in skupinskega posredovanja.« Sprejemati spodbude lahko pomeni, da učenec naredi natanko tisto, kar mu narekujejo drugi (učitelj ali učenci); pomeni pa lahko tudi, da vzame »spodbudo« v vednost in poišče samosvojo rešitev za določen problem. Odzivnost je različna v različnih okoliščinah in je tesno povezana z individualnostjo učenca. Nazadnje je predstavljeno merilo, ki naj bi ga dodatno upoštevali na koncu posameznih ocenjevalnih obdobj, in sicer uspešnost na posameznem likovnem področju. Učenci, ki so uspešni na vseh likovnih področjih, dobijo najvišjo oceno. Ta se sorazmerno znižuje, če je učenec uspešen na treh področjih ali na enem področju. Omeniti je treba, da izraz »uspešno« ni precizno definiran v kriterijih ocenjevanja. To pomeni, da mu učitelj ocenjevalec dodeli pomen v skladu z lastnim (na vsak način subjektivnim) prepričanjem. Ker se ukvarjamo s arhitekturnim oblikovanjem velja pripomniti, da po takih kriterijih, učencev, ki je izrazito uspešen na tem področju ne nujno pridobi najvišjo oceno.

Ob tem je treba omeniti, da je stroga delitev na likovno-oblikovalnih področjih z vidika likovnega prakticiranja lahko sporna. Sodobne umetniške prakse uporabljajo kombinirane načine izražanja, ki jih shema kriterijev vrednotenja ne upošteva. Prav tako je znano, da so redki učenci, ki se z enako kakovostjo izražajo na vseh likovnih področjih. Nekateri rajši delajo na ploskvi, drugi pa v tridimenzionalnem prostoru. Starost, spol, osebna razvojna stopnja, interesi in predhodne izkušnje učenca ali učenke običajno pogojujejo te značilnosti. Zato nikakor ne morejo biti predmet ocenjevanja. S takimi kriteriji učenec, ki je izrazito nadarjen na določenem področju, doseže splošno nižjo oceno kot učenec, ki je na vseh področjih povprečen. Kar vsekakor ni motivirajoče za njegov nadaljnji razvoj.

Shema kriterijev vrednotenja in ocenjevanja pri likovni vzgoji je merski instrument, ki mora zagotoviti zanesljivost in veljavnost merjenja. Meriti je treba tisto, kar želimo meriti, in se izogibati napakam. Kar merimo, mora biti ali postati merljivo. Skozi pregled predlaganih kriterijev vrednotenja likovnih dosežkov učencev zaznamo nekaj vprašljivih postavk. Zapisi v lestvicah nakazujejo, da večkrat primerjamo učence med seboj, ne polagamo pa večje pozornosti na likovni »razvoj« posameznega učenca. Zapisi jasno opozarjajo, da vrednotimo in ocenjujemo osebne specifičnosti, ki niso nujno povezane z likovnim izražanjem (npr. samostojnost, verbalne kompetence, zmožnost motivacije idr.). Zapisi omenjajo zgolj izvirnost pri definiciji ustvarjalnosti. Faktorji ustvarjalnosti vključujejo še fleksibilnost, fluentnost ali tenkočutnost, elaboracijo in redefinicijo (Karlavaris, 1988), kombinacija »količin« le-teh je različna pri vsakem posamezniku in se spreminja z osebnim razvojem. Objektivno vrednotenje na podlagi kriterijev, ki upoštevajo tehnične

aspekte izvedbe likovnih nalog, ne odraža v celoti odnosa med procesom poučevanja in učenja ter ključnimi cilji likovne vzgoje. Večina postavk sheme za vrednotenje in ocenjevanje dosežkov učencev ne izhaja iz konkretnih tehničnih aspektov izvedbe likovne naloge, ampak predlaga merjenje odnosa učenca do predmeta in do učitelja. Na splošno, učenec, ki je bolj samostojen in manj potrebuje učitelja, dobi višjo oceno. Med poukom načrtujemo tudi kombinirane naloge, ki povezujejo več oblikovalnih področij. Shema kriterij vrednotenja pa take naloge ne upošteva. Učitelj opazuje razvoj posameznega učenca, le shema kriterijev vrednotenja ne upošteva tega.

V tako kompleksnem kontekstu se izkaže, da je tako vrednotenje kot ocenjevanje primerno izpeljati na osnovi kriterijev, ki veljajo za posameznega učenca. Vsak učenec je posebna osebnost, na specifični likovno razvojni stopnji in vsak ima različne interese, potrebe in zmožnosti. Učitelj je dolžan spoznati in upoštevati individualnost vsakega učenca in vrednotiti ter oceniti likovne izdelke v skladu s tem. Edino na tak način bo gradil zaupanje učencev in povečal motivacijo posameznika za likovno izražanje.

Nujno tudi je, da je učitelj dobro strokovno podkovan na vsakem likovno oblikovalnem področju, ki je del učnega načrta. Brez specifičnega znanja ne more sestaviti smiselne kriterije vrednotenja likovnih izdelkov. Potrebno je, da npr. razlikuje pomen razvite motorike, ko pri arhitekturnem oblikovanju izdelava maketo ali ko riše s svinčnikom. Kriterij vrednotenja bi se v obeh primerih nanašal na primerno izvedno likovne tehnike. Vprašanje je, če kriterij ima vedno enak pomen. Še posebej, ker ni jasno ali gre pri slehernem učencu in v vsakem primeru za znanje, veščine, predhodne izkušnje, zmožnosti ali preprosto motivacijo za delo. Kriteriji vrednotenja so običajno predstavljeni vsem učencem ob posredovanju likovne naloge in pri kolektivnem vrednotenju ob razstavi pri zaključku naloge. Za vse veljajo enake »objektivne« kriterije. Velikokrat pa tako zgolj izpostavljam tiste učence, ki jih zaradi različnih razlogov težje dosežajo. Ker pri likovni vzgoji ocena ne temelji na faktografskem znanju, ki se enostavno doseže z učenjem na pamet, je marsikdaj razmerje med rezultatom skupnega vrednotenja in zaključno oceno nerazumljiv in celo kontradiktoren.

Tako likovna vzgoja ne uspe podreti zidu, ki deli med seboj njene vzgojne in izobraževalne komponente, da bi bolj natančno določili, kaj lahko zanesljivo merimo. Zato je treba med drugim uravnotežiti pomembnost vzgojnih in izobraževalnih komponent procesa učenja in poučevanja likovne vzgoje. Nепrestano je treba osvežiti učiteljevo zmožnost občutljivega »branja« učenčevih likovnih izdelkov in hkrati razvijati primerne modele vrednotenja in ocenjevanja izobraževalnih vsebin ter ohraniti ustvarjalno, inovativno, eksperimentalno in komunikativno podlago, ki je specifičnost umetniškega izražanja.

V procesu vrednotenja in ocenjevanja je pomembno, da ne pozabimo, zakaj učimo likovno vzgojo oz. se sami ukvarjamo z likovnim izražanjem. Umetniško

izražanje je dejavnost, ki nas bogati, v nas razvija ustvarjalnost, vedoželjnost, duhovnost in zavest o osebnem kompromisu s svetom, v katerem živimo. Če poučujemo ta predmet, to počnemo zato, ker želimo deliti izkušnje z našimi učenci, dijaki in študenti. Poučujemo, da skozi prenašanje znanja predlagamo, kako najti poti k reševanju problemov, in zato ker verjamemo, da so vsi ti procesi pot za osebno in družbeno rast kljub zahtevi po enopomenski zaključni oceni (Smith Shank, 1994).

Likovna vzgoja se ne konča z opisno ali številčno oceno, ampak s prepoznavanjem izkušenj, ki učijo gledati in videti, kodirati in dekodirati, biti kritični in odgovorni uporabniki ter ustvarjalci likovno vizualnega sveta. Te kompleksne izkušnje težko izmerimo samo na podlagi lestvic, ki uporabljajo (večpomenske) verbalne kategorije in standardizirajo podobo idealnega učenca pri dejavnosti, ki je namenjena ravno nasprotnemu, izražanju tistega, kar vsak ima posebnega, na likovni način.

ZAKLJUČNE MISLI: KO ARHITEKTURNI PROSTOR POSTANE IZHODIŠČE ZA USTVARJALNO UČENJE IN LIKOVNO IZRAŽANJE

208 Arhitektura je umetnost vsakdanjega življenja. Ni potrebno, da jo iščemo v muzeju ali galeriji, prisotna je tukaj in zdaj. Sooblikuje naše počutje, saj smo prostorska telesa, ki bivamo v prostoru. Naše bivanje prav za prav zaznamujejo prostorski odnosi z lastnim telesom in prostorom, ki ga obdaja. Ob zavedanju tega dejstva postaja jasno zakaj je arhitekturno oblikovanje pri likovni vzgoji tako pomembno področje. Pri arhitekturnem oblikovanju ne samo izražamo stališča v najširšem pomenu v likovni oz. prostorski obliki, ampak sanjamo, načrtujemo in ustvarjamo prostor, v katerem bomo bivali tudi z drugimi. Naše bivanje je odvisno od pogojev, ki nam jih drugi postavljajo, vsak od nas pa tudi intervenira v prostor in oblikuje prostor bivanja drugih. Drugi, ki jih velikokrat ne poznamo, ki delijo svet z vsem dobrim in slabim z nami. Zato, ob razmišljanju o arhitekturi, nikoli ne mislimo zgolj na individualen odnos do prostora, kajti v tem prostoru bivamo z drugimi. Naši medosebni odnosi se jasno odražajo v oblikah arhitekture. Kako vrednotimo tisto, kar so naši predniki gradili? Kakšen je naš kolektiven odnos do grajenega in naravnega prostora? Kakšno podobo prostora želimo pustiti našim zanamcem? Ta vprašanja opisujejo pereče in aktualne refleksije o arhitekturnem prostoru.

Arhitektura se v času hitrih tehnoloških in družbenih sprememb hitro razvija. Individualistična družba novega tisočletja je že pustila svoj pečat v našem prostoru. Morda je nastopil čas, ko bo potrebno zaznavati arhitekturni prostor prvotno kot kontekst srečanja z drugimi. Delo arhitekta je predvsem formulacija, »invencija«

novih odnosov. Arhitekturo ne zavezuje več kompozicija ali funkcija, ampak dolg in širok seznam spremenljivk, ki omogoča neštete kombinacije medčloveških odnosov. Arhitekturo definiramo hkrati kot užitek in tudi kot nasilno nasprotje med prostori in dejavnostmi v njih.

Ob analizi klasičnih vrednot arhitekture, lepota, stabilnost in uporabnost, se zavemo, da je potrebno programatično dimenzijo razširili s pojmom »dogodek«. Ni arhitekture brez dogodka. Arhitektura *je* hkrati prostor in dogodek. Pomembni dejavniki arhitekture so torej program, namembnost, uporaba in dogodek oz. akcija in gibanje v njej. Odnos med gradnjo prostorov in program ni preprost, predvsem zato, ker so danes vsi programi nestalni in fleksibilni že po definiciji.

Na primer, kaj je hiša ali dom je težko opisati, tudi zato, ker ga odločilno zaznamujejo težko razložljivi vzgibi, samo nam lastne intimne navade, dejanja in odločitve. Vedno si predstavljamo okolje, v katerem bi želeli živeti, v stiku z naravo, ljudmi in kulturo. Je že res, da nas največkrat zanima prostor ustrezne velikosti, kolikšni bodo stroški, kakšna je oddaljenost do službe, oskrbe, vrtca ali šole. Vendar pa velikosti doma ne izražamo samo s številkami in kvadratnih metrih površin, pač pa merimo tudi ugodje in prijetnost gibanja. Dom je okolje, ki na svoj način rešuje občutek nemira in brezdomnosti tehniziranega sveta. Je postanek, kjer lahko vzpostavimo povezanost z naravo in samim seboj, kjer nam ni treba biti povsod naenkrat, kjer preneha pritisk, ko se lahko osredotočimo na ljudi in stvari, ki so nam blizu, in kjer je okolje večpomensko. Zato, ko razmišljamo o domu, za kakovost bivanja ni dovolj zagotoviti le ustrezno uporabnost in estetsko podobo.

V tem kontekstu, arhitekturno oblikovanje pri likovni vzgoji ponuja priložnost za predstavitev arhitekturnega in urbanega prostora kot nosilca različnih družbeno kulturnih pomenov v večplastnem zgodovinskem okolju in času ter za seznanitev učencev z vlogo posameznika kot aktivnega uporabnika in ustvarjalca v kraju, kjer živi. Na tak način omogočamo, da dobi okolje smisel v življenju učencev, da postane izhodišče za ustvarjalno učenje in likovno izražanje. Likovno izražanje pa postaja vse bolj pomembno za celosten razvoj vsakega otroka in mladostnika v vse bolj tehniziranem šolskem svetu mišk, tipkovnic in ekranov.

Ustvarjalnost ni zgolj prirojena značilnost osebnosti, ampak se razvija z izkušnjami. Ozaveščanje, da vsak problem ima lahko več različnih rešitev, je ključni namen likovne vzgoje. Pridobljene izkušnje pa so nujno izhodišče svobodnemu likovnemu izražanju. Ključno pa tudi je, da se predlagani likovni motivi in izbrane likovne tehnike navezujejo na likovne poglede na vsakdanje življenje in realne izkušnje učencev.

Pridobljene pristne likovne izkušnje omogočajo, da postajajo učenci bolj kritični in občutljivi za značilnosti okolja, da prepoznajo elemente arhitekturne dediščine, da jih znajo doživeti in vrednotiti ter odgovorno posegati v skupen prostor.

REFERENCE

- Anderson, M. J. (2002). *Sustainable development*. WFF Voices Online Edition, XVII (1). <https://www.asustainablearchitecture.com/>
- Argan, C. G. (1982). *El concepto del espacio arquitectónico desde el barroco hasta nuestros días*. Ediciones Nueva Visión.
- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Paidós.
- Arnheim, R. (1977). *The Dynamics of Architectural Form*. University of California Press.
- Arnheim, R. (1974). *Entropy and Art. An Essay on Order and Disorder*. University of California Press.
- Aamodt, M. (2002). Architecture smells. V: Mori, T. (ur.) *Immaterial/ultramaterial, architecture, design, and materials*. Harvard Design School and George Braziller, Publisher.
- Baborsky, M. S. (2001). *XX secolo Architettura*. Electa in Fondation Le Corbusier.
- Bachelard, G. (2001). *Poetika prostora*. Beletrina.
- Banaei, M., Hatami, J., Yazdanfar, A., Gramann, K. (2017). Walking through Architectural Spaces: The Impact of Interior Forms on Human Brain Dynamics. *Frontiers in Human neuroscience*, 11, art. 477. <http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fnhum.2017.00477>
- Beard, C, Wilson, J. P. (2002). *The Power of Experiential Learning, A Handbook for Trainers and Educators*. Kogan Page.
- 210 Betsky, A., Hadid, Z. (2002). *Zaha Hadid, The Complete Buildings and Projects*. Thames & Hudson.
- Bintari, B. (2018). *Spatial Perception Strategy in Orientation Design: How the Environment Create Harmony Between Human Made and Nature to Help People to Orientate*. Duta Wacana Christian University, Yakarta, Indonesia. https://www.irbnet.de/daten/iconda/CIB_DC22871.pdf.
- Blesser, B., Salter, L. R. (2007). *Spaces speak, are you listening? Experiencing aural architecture*. The MIT Press.
- Borzak, L. (1981). *Field Study. A source book for experiential learning*. Sage Publications.
- Boud, D., Cohen, R., Walker, D. (1993). *Using Experience for learning*. Open University Press.
- Burton, J. A. (1998). Philosophical Differences in the Thoughts of Louis I. Kahn and Martin Heidegger. A discussion of Heidegger's essay »Building Dwelling Thinking« (1951), *Architecture at Home*, 3(2), 6/1998. <http://www.tu-cottbus.de/theo/Wolke>.
- Butina, M. (1984). *Slikarsko mišljenje*. Cankarjeva založba.
- Ching, F. D. K. (2007). *Architecture, Form Space and Order*. John Wiley and Sons Inc.
- Coelho, C. (2019). *The living experience as a design content: from concept to appropriation*, Direction Générale des Patrimoines - DAPA - MCC, UMR 1563 - Ambiances Architectures Urbanités (AAU). <http://journals.openedition.org/ambiances/606>.
- Crary, J. (2001). *Suspensions of Perception — Attention, Spectacle, and Modern*

- Culture*. The MIT Press.
- Cresti, C. (1970). *Mojstri dvajsetega stoletja — Le Corbusier*. DZS.
- Dal Co, F., Tafuri, M. (1982). *Historia de la arquitectura — arquitectura contemporánea*. Viscontea S. A.
- Damiani, G. (2003). *Bernard Tschumi*. Thames & Hudson.
- De Bono E. (2006). *Lateralno razmišljanje*. New Moment, d. o. o.
- De Fusco, R. (1984a). *Historia de la arquitectura contemporanea I*. Hermann Blume.
- De Fusco, R. (1984B). *Historia de la arquitectura contemporanea II*. Hermann Blume.
- Deicher, S. (1995). *Piet Mondrian — Composición sobre el vacío*. Benedikt Taschen Verlag GmbH.
- Dewey, J. (2005). *Art as experience* (1. Izdaja 1934). TarcherPerigee.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. http://www.ilt.columbia.edu/academic/texts/dewey/d_e/html.
- Diaz Puertas, D. (1980). *Introducción a las estructuras de los edificios, interpretación gráfico-experimental de su comportamiento*. Ediciones Summa S.A.
- Dickson, T. (2000). *Criticisms of Kolb*. Outres Archives, September 2000. <http://www.jiscmail.ac.uk>.
- Düchting, H. (1993). *Wassily Kandinsky, 1866 — 1944, Una revolución pictórica*. Benedikt Taschen Verlag GmbH.
- Duh, M. (2004). Dileme pri ocenjevanju likovne vzgoje v prenovljeni osnovni šoli. *Sodobna pedagogika, 1, februar 2004*, 88–101.
- Eisenman, P. (2001). *Diagram Diaries*. Thames & Hudson.
- Eliade, M. (1992). *Images and Symbols: Studies in Religious Symbolism*. Princeton University Press.
- Forster, K. W., Baltzer, N., (ur.) (2004). *Metamorph, 9. International Architecture Exhibition Venezia, Guide*. Marsilio Editori.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas — Una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI Editores.
- Franchak, J. M. (2020). Looking with the head and eyes. V: J. B. Wagman in J. C. Blau (ur.), *Perception as Information Detection, Reflections on Gibson's Ecological Approach to Visual Perception*, 205-220. Routledge.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind*. Fontana Press.
- Gibson, J. J. (1974). *La percepción del mundo visual*. Ediciones Infinito.
- Grau, O. (2003). *Virtual Art. From Illusion to Immersion*. The MIT Press.
- Grosz, E. (2001). *Architecture from the Outside*. The MIT Press.
- Heron, J. (2002). *Living Spirit — New Dimensions in Work and Learning*. University of Surrey, International Conference on Organizational Spirituality. <http://www.human-inquiry.com> in <http://www.johnheronproject.com>.
- Hickman, R. (2001). School Student's Responses to Architecture: a practical studio project. *Journal of Art and Design Education, 20 (2)*, 161-170.
- Hickman, L. (1998). *Reading Dewey. Interpretations for a Postmodern Generation*. Indiana University Press.
- Holl, S. (2000). *Phenomena and Idea*. [Http://www.stevenholl.com/writings/phenomena.html](http://www.stevenholl.com/writings/phenomena.html).

- Ivins, W. M. (1964). *Art & Geometry – A Study in Space Intuitions*. Dover Publications, Inc.
- Jarvis, P. (1995). *Adult and Continuing Education. Theory and practice*. Routledge.
- Jencks, C. (1984). *El lenguaje de la arquitectura postmoderna*. Editorial Gustavo Gili S. A.
- Jenger, J. (1998). *Le Corbusier, arhitektura, ki vznemirja*. DZS.
- Kahn, L. (1984). *Forma y diseño*. Ediciones Nueva Visión.
- Karlavaris, B. (1991). *Metodika likovnog odgoja 2*. Hofbauer.
- Karlavaris, B., Barat, A., Kamenov, E. (1988). *Razvoj kreativnosti u funkciji emancipacije ličnosti putem likovnog vaspitanja*. Prosveta.
- Kelly, C. (1997). David Kolb, The Theory of Experiential Learning and ESL. *The Internet TESL Journal*, 3 (9). <http://iteslj.org/Articles/Kelly-Experiential>.
- Kolb, D. A. (1985). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Cloth Prentice-Hall.
- Koolhaas, R., Foster, N., Medini, A. (2001). *Colours*. Birkhäuser.
- Lévi-Strauss, C. (1985). *Oddaljeni pogled*. Studia humanitatis.
- Lynn, G., Rashid, H. (2002). *Architectural Laboratories*. NAI Publishers.
- Lynch, K. (1998). *La imagen de la ciudad*. Editorial Gustavo Gili, SA.
- Lynton, N. (1994). *Zgodba moderne umetnosti — Pregled likovne umetnosti 20. stoletja*. Cankarjeva založba.
- Loynes, C. (2000). Criticisms of Kolb. *Outres Archives*, September 2000. <http://www.jiscmail.ac.uk>.
- 212 Mack, G. (2001). Between surface and space: colour in architecture. Spremnabeseda v Koolhaas, R., Foster, N., Medini, A. (2001). *Colours*. Birkhäuser.
- Marentič-Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. DZS
- Marentič Požarnik, B. (1994). Učni in spoznavni stili — ključ za razumevanje pomembnih medsebojnih razlik v učenju in poučevanju (1. del: Kolb). *Sodobna pedagogika*, 45 (9-10), 473-490.
- Marentič Požarnik, B. (1987). *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. DZS.
- Mathewson, C. C. M. (2004). *Architecture today/heute/actuelle/actual*. Gribaudo Edizioni.
- Mayer R E. (2003). The Promise of Multimedia Learning: Using the Same Instructional Design Methods across Different Media. *Learning and Instruction*. 13(2), 125-140.
- Merleau Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Planeta Agostini.
- Menaše, L. (1981) *Tesori artistici della Slovenia*. Jugoslovenska revija.
- Mitrace, A. (2013). Spatial sensibility in architectural education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 544 – 548.
- Mink, J. (1993). *Joan Miró, 1893 – 1983*. Benedikt Taschen Verlag GmbH.
- Moszynska, A. (1990). *Abstract Art*. Thames and Hudson.
- Muhovič, J. (1990). Odnos med otroškim likovnim izražanjem in likovno ustvarjalnostjo odraslih. *Anthropos (Ljubljana)*, 22 (3/4), 9-20. [Http://www.dlib.si](http://www.dlib.si)
- Mulligan, J. (1993). Activating Internal Processes in Experiential Learning. V: *Using*

- Experience for learning*, Boud, D., Cohen, R., Walker, D. (ur.). Open University Press, 46-58.
- Munari, B. (1968). *Design e comunicazione visiva. Contributo a una metodologia didattica*. Editori Laterza.
- Munari, B. (1983). *Fantasia*. Editori Laterza.
- Munari, B. (2004). *Roses in the salad*. Corraini Edizioni.
- Norberg Schulz, C. (1998). *Intenciones en arquitectura*. Editorial G. Gili.
- Norberg Schulz, C. (1975). *Existencia, espacio y arquitectura*. Ed. Blume.
- Pallasmaa, J. (2008). *The Eyes of the Skin. Architecture of the senses*. John Wiley & Sons Ltd.
- Pallasmaa, J. (2011). *The Embodied image. Imagination and imagery in Architecture*. John Wiley & Sons Ltd.
- Partsch, S. (1990). *Paul Klee, 1879 – 1940*. Benedikt Taschen Verlag GmbH.
- Papadakis, A. (ur.) (1989). *Aspects of Modern Art*. Academy Editions.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1990). *The Child's Conception of Space*. W. W. Norton & Company
- Pečjak, V. (1987). *Misliti, delati, živeti ustvarjalno*. DZS.
- Pochew, A. (1998). Maurice Merleau Ponty: La unidad viviente entre nosotros mismos y el mundo. *Logos*, septiembre – diciembre 1998. Hemeroteca virtual ANUIES, <http://www.hemerodigital.unam.mx>.
- Prestinzenza Puglisi, L. (1999). *Hyper Architecture, Spaces in the Electronic Age*. Birkhäuser.
- Puig, A. (1979). *Sociología de las formas*. Editorial Gustavo Gili, S. A.
- Rodríguez Marcos, J., Zabalbeascoa, A. (1999). *Miralles Tagliabue, monográfico arquitectura*. Editorial G. Gili S.A.
- Räsänen, M. (1998). *Building Bridges — Experiential Art Understanding: A work of art as a means of understanding and constructing self*. University of Art and Design Helsinki UIAH.
- Rogers, C., Lyon, H. C., Tausch, R. (2013). *On Becoming an Effective Teacher— Person-centered Teaching, Psychology, Philosophy, and Dialogues with Carl R. Rogers and Harold Lyon*. Routledge.
- Rocha, T. (2017). *Spatial Perception and Architecture*. <https://www.tomasrochavision.com/percepcion-visual/2017>.
- Rossi, A. (1984). *The Architecture of the City*. The MIT Press.
- Rudofsky, B. (1964). *Architecture without Architects*. Academy Editions.
- Saggio, A. (1999). HyperArchitecture. Sprema beseda v: Prestinzenza Puglisi, L., *Hyper Architecture, Spaces in the Electronic Age*. Birkhäuser, 81-87.
- Scaza, M. (2019) Architecture as a Consequence of Perception, v: *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, 471 (2), 1-8. IOP Publishing Ltd.
- Schwab, K. (2016). *Četrta industrijska revolucija*. World Economic Forum.
- Poročilo *Future of Jobs*, World Economic Forum 2020. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf
- Seagal, S., Horne, D. (2002). *The Human Dynamics Body of Knowledge and its Implications for Education: A Brief Account*. V: <http://www.newhorizons.org/strategies/styles/horne.htm>.

- Smith, M. K. (2001). David A. Kolb on experiential learning. *The encyclopedia of informal education*. <http://www.infed.org>.
- Smith, M. K. (1999). Experience: is there a difference between »having an experience« and »knowing«. *The encyclopedia of informal education*. <http://www.infed.org>.
- Smith, R. A. (1995). *Excellence II — The Continuing Quest in Art Education*. National Art Education Association.
- Smith Shank, D. L. (1994). *Evaluation in Art Education*. Illinois Art Education Association.
- Schnotz W, Lowe R. (2003). External and Internal Representations in Multimedia Learning. *Learning and Instruction*, 13(2), 117-124.
- Schnotz W, Bannert M. (2003). Construction and Interference in Learning from Multiple Representation. *Learning and Instruction*, 13(2), 141-156.
- Steele, J. (2001). *Architecture and Computers, Action and Reaction in the Digital Design revolution*. Laurence King Publishing.
- Sudjic, D. (ur.) (2002). *Next 8*. Mostra Internazionale di Architettura, Guida. Marsilio Editori.
- Summerson, J. (1991). *The Classical Language of Architecture*. Thames and Hudson.
- Swift, J., Steers, J. (2002). A Manifesto for Art in Schools. *Journal of Art and Design Education*, 18 (1), 7-13.
- Tacol, T. (1999). *Didaktični pristop k načrtovanju likovnih nalog*. Ljubljana, Debora.
- Tomić, A. (1998). *Izbrana poglavja iz didaktike*. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Center za pedagoško izobraževanje.
- Trstenjak A. (1981). *Psihologija ustvarjalnosti*. Slovenska matica
- Tschumi, B. (2001). *Architecture and Disjunction*. The MIT Press.
- Tschumi, B., Berman, M. (2003). *INDEX Architecture*. The MIT Press.
- Tschumi, B., Cheng, I. (2003). *The State of Architecture at the Beginning of the 21st Century*. The Monacelli Press, Inc.
- Tuan, Yi-Fu (2003). *Space and Place — The Perspective of Experience*. University of Minnesota Press.
- Tzonis, A., Lefaivre, I. (1997). *Architecture in Europe since 1968, Memory and Invention*. Thames & Hudson.
- Vidler, A. (2001). *Warped Space - Art, Architecture, and Anxiety in Modern Culture*. The MIT Press.
- Virilio, P. (2000). *A Landscape of Events*. The MIT Press.
- Vitruvius (1960). *The Ten Books on Architecture*. Dover Publications, Inc.,
- Zajc, D., Schmidt, M. (1990). *Hiša. Domus*.
- Zellner, P. (2000). *Hybrid space New Forms in Digital Architecture*. Thames & Hudson.
- Zevi, B. (1959). *Pogledi na arhitekturo*. Cankarjeva založba.
- Zupan, G. (2000). *Ulično pohoštvo, Mesto Ljubljana 1800-2000*. Arhitekturni muzej in DZS.

