

Naslov članka/Article:

LIKOVNA PISMENOST V POGOJIH SODOBNEGA POUČEVANJA UMETNOSTI

Visual Literacy in Contemporary Art Education

Avtor/Author:

Dr. Tomaž Zupančič

<https://doi.org/10.59132/viz/2022/5/35-39>

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



Vzgoja in izobraževanje št. 5/2022, letnik 53

ISSN 0350-5065

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo
Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2022

Spletna stran revije:

<https://www.zrss.si/strokovne-revije/vzgoja-in-izobrazevanje/>

LIKOVNA PISMENOST V POGOJIH SODOBNEGA POUČEVANJA UMETNOSTI

Visual Literacy in Contemporary Art Education

IZVLEČEK

V prispevku najprej na kratko predstavimo poglede na likovno pismenost, kakor so se znotraj likovne pedagogike izoblikovali v zadnjih tridesetih letih. Ideje povežemo s teorijo Scotta Lasha o specifičnosti odnosa med označevalcem, označencem in referentom v postmodernem času. Problematiko razvijanje likovne pismenosti v okvirih aktualnih kurikulumov za likovne predmete v slovenskih šolah ilustriramo s pomočjo dveh konkretnih primerov. To sta umetniško delo *Komik* Maurizia Cattelana in z njim povezan performans Davida Datune z naslovom *Lačni umetnik* ter performans Lucije Ostan Vejrup in Line Akif z naslovom *Rada imam Slovenijo in Slovenija ima rada mene*. Sklenemo z mislijo, da sodobna likovna didaktika potrebuje sodobno umetnost, obenem pa mora v poplavi in heterogenosti vsega mogočega biti sposobna razbirati tiste primere sodobne umetnosti, ki so didaktično primerni in ne nazadnje vredni pozornosti likovne pedagogike.

Ključne besede: likovna in vizualna pismenost, likovna didaktika, sodobna umetnost, šola, učenec, dijak

ABSTRACT

This paper briefly presents the views on visual literacy as they have emerged within art pedagogy over the last thirty years. The attention then turns to Scott Lash's postmodern theory of the specificity of the relationship between the signifier, the signified, and the referent. Two concrete examples illustrate the problem of developing visual literacy in the context of current curricula for art subjects in Slovenian schools, i.e., the artwork *Comedian* by Maurizio Cattelan, the related performance by David Datuna entitled *The Hungry Artist*, and Lucija Ostan Vejrup and Lina Akif's performance *I Love Slovenia and Slovenia Loves Me*. In conclusion, the author states that contemporary art didactics needs contemporary art. However, considering the abundance and heterogeneity of contemporary artworks, it must be able to identify those didactically appropriate and ultimately worthy of the attention of art pedagogy.

Keywords: art and visual literacy, art didactics, contemporary art, school, pupil, student

DILEMA LIKOVNEGA PEDAGOGA (KI TO NI): LIKOVNA ALI VIZUALNA PISMENOST

Vprašanja o tem, kaj vse naj bi zajemala vizualna oziroma likovna pismenost, so v sodobni likovnopedagoški misli (ponovno) aktualna od začetka devetdesetih let 20. stoletja in sovpadajo s pojavom tako imenovanega postmoderne likovnega kurikula (Efland, 1991). V tem prispevku se ne ukvarjamo z iskanjem razlik med izrazoma vizualna in likovna pismenost, ampak uporabljamo slednjega, torej likovna pismenost. Zanj smo se odločili zato, da tudi z njim poudarimo povezavo s šolskim predmetom, ki se imenuje likovna umetnost. Ne glede na razlike med pojmom je naloga likovnega pedagoga jasna: učence, dijake ali študente mora opremiti z mehanizmi, ki jim bodo omogočali razumeti, uvideti in sprevideti, kaj jim videno (ki je izdelek človeških rok ter misli) sporoča. Izraz likovna pismenost v tem prispevku torej zajema sposobnost *branja* tako vizualnih kot likovnih umetniških in neumetniških objektov ne glede na to, ali sta pojma še

vedno povezana na način »baze« in »nadstavbe« (Freljih, Muhovič, 2012: 7), kakor ju je v slovenski likovnoteoretski misli zakoličil Butina, ali se razumeta v hibridnih terminih vizualnolikovnega, likovnovizualnega (Tomšič Čerkez, 2012), ali kakor koli. V prispevku pa nas najbolj zanima razvoj sposobnosti za razumevanje sodobne likovne umetnosti.

LIKOVNA PISMENOST IN LIKOVNA PEDAGOGIKA V ČASU POSTMODERNIZMA

Proti koncu osemdesetih let 20. stoletja so likovni pedagogi začutili, da morajo premisliti svojo vlogo in poslanstvo, opirajoč se na načine, s katerimi se je manifestirala sodobna umetnost. Oprli so se na teorije postmodernizma. Pojem postmodernizem se znotraj likovne umetnosti danes redkeje uporablja, ob prelomu tisočletja ga je nadomestil pojem sodobna umetnost (Contemporary Art). Se je pa pojem obdržal znotraj likovnopedagoške misli. Arthur Efland, takratni profesor likovne pedagogi-

ke na Ohio State University, si je v svojih razmišljanjih o postmodernem kurikulumu okoli leta 1990 zastavil za likovno pedagogiko temeljno vprašanje, in sicer: kaj je namen umetnosti in kakšen je posledično namen umetnostne vzgoje v postmoderni dobi. Po njegovem je »vloga umetnosti 'konstrukcija realnosti', umetnost pa poučujemo z namenom razširjanja in poglobljanja našega razumevanja kulturnega okolja, v katerem prebivamo« (Efland, 1992: 118). Na področju likovne kulture to pomeni, da je naloga likovnih pedagogov opismeniti učence, dijake in študente, da bodo sposobni brati, sprejemati, se oplajati in ne nazadnje uživati v sodobnih likovnih stvaritvah, ki nastajajo v njihovem okolju.

Angleška likovna pedagoginja Sue Clive je v svojih pogledih na likovno pismenost (visual literacy) v devetdesetih letih poudarjala takrat že prevladujoč pogled, da likovna pismenost ni samo sposobnost branja likovnoformalnih zakonitosti umetnine, ampak zajema še poznavanje socialnih, kulturnih, političnih implementacij v umetniškem delu. Tako pravi, da »interpretacija umetnin ni samo vprašanje mehaničnega odziva na stimulanse, ampak predvsem proces, kjer se kognitivni procesi vizualne percepcije dvignejo na zavestno raven. Likovno pismena oseba vidi prek tega, kar gleda.« (Clive, 1994: 38) Nadalje je poudarjala, da »razumevanje jezika vključuje razumevanje konceptov označevanja, konotacij, znakov, simbolov, kodov, pomenov in struktur ter načine podajanja pomenov in strukturiranja pripovedi« (Clive, 1994: 38). Ne glede na dejstvo, da je bilo zgornje izrečeno pred skoraj tridesetimi leti, pa še vedno ni dovolj ozaveščeno med delom likovnih pedagogov na višjih stopnjah osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja.

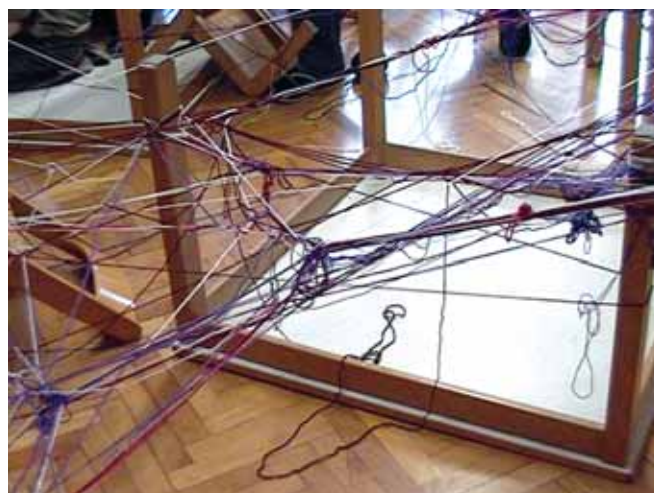
REŽIM OZNAČEVANJA SCOTTA LASHA

Pri pristopu k branju umetniškega dela se še vedno večino časa namenja vprašanju *kako*, ne pa vprašanju *kaj*. O tem je razmišljal Scott Lash v svojem delu Sociologija postmodernizma iz leta 1992, katerega prevod smo slovenščini dobili že leto pozneje. Postmodernizem kot kulturno paradigmo, strogo kulturni pojav in estetski stil, Lash enači z režimom označevanja. Režimi označevanja vsebujejo dve sestavini, kulturno ekonomijo in specifični način označevanja, s čimer Lash meni »da so kulturni objekti odvisni od posebnega odnosa med označevalcem, označencem in referentom« (Lash, 1993: 15). Lash trdi, da postmoderni kulturni objekti označujejo drugače kot modernistični kulturni objekti. Če je modernizem jasno diferenciral in avtonomiziral vloge označevalca, označenca in referenta, pa postmodernizem problematizira odnose med označevalcem in referentom, med reprezentacijo in realnostjo. Najznačilnejša razlika med modernizmom in postmodernizmom je za Lasha (1993: 22) v tem, da modernizem pojmuje reprezentacije kot nekaj problematičnega, medtem ko postmodernizem problematizira realnost samo. Namesto kako postane pomembnejše kaj.

DILEMA LIKOVNEGA PEDAGOGA: SODOBNO ALI KLASIČNO

Razvoj likovne pismenosti, ki se ne ukvarja prvenstveno z likovnoformalnimi vprašanji, ampak zajema tudi druge vidike, ki so vključeni v umetnino, njene ikonografske značilnosti, koncepte, ne nazadnje tudi pogoje njenega

nastanka, tako osebne kot širše družbene, celo politične razmere, je znotraj pedagoškega procesa možen le prek stika z (večinoma) sodobnimi umetniškimi praksami, umetninami, ki vsebujejo zgoraj omenjeno. Vedno več likovnih pedagogov se zaveda pomena sodobnih likovnih praks in možnosti, ki jih ponujajo v pedagoškem smislu, določen del pa jih še vedno meni, da se mora sodobna umetnost najprej potrditi, dokazati in prestati test časa, da postane vredna pedagoškega zanimanja. Misel nam ni blizu, a bi ji delno morda lahko celo pritrdili ob današnji hiperproizvodnji umetnin in »umetnin«, ki nastajajo v pogojih zamegljenih, zabrisanih kriterijev. Vseeno pa je vedno bolj prisotno mnenje, da je bolje tvegati in v razred pripeljati tudi kaj, kar ni stoodstotno preverjeno, kot zamuditi tisto, kar nam sodobna, tukaj in zdaj nastajajoča likovna produkcija lahko nudi. Najpomembnejši razlog za vključevanje sodobne umetnosti v umetniški kurikulum vidi Dawe Lane (1995) v dejstvu, da sodobna umetnost reflektira stanje sedanje kulture. Umetnost je odraz svojega časa in se ji je lahko približati in jo razumeti na podlagi podobnih osnov, iz katerih rastejo tudi interesi, izkušnje in problemi sodobne mladine (Dawe Lane, 1995: 138). Povedano z drugimi besedami, sodobni (lokalni) umetniki preprosto dihajo isti zrak kot učenci, dijaki ali študenti.



- ▶ SLIKI 1 in 2: Pletenje pajkove mreže v starejši predšolski skupini z otroki, starimi 4–6 let, je zabavna, razgibana in igriva dejavnost, obenem pa otroke prek nje seznanjamo z načeli aktivnih posegov v prostor, kar jim približa načelo delovanja instalacij, prostorsko vpete plastike (Site Specific Sculpture) in drugih sodobnih likovnih praks. Otroci s takšno in tej podobnimi izkušnjami se v galeriji ob stiku s prostorskimi postavitvami prej in bolje znajdejo.

»Ali naj čakamo, da se bo današnja umetnost asimilirala, preden jo uporabimo v šolah, ali pa naj poskušamo premostiti vrzel in premagati težavnost, nejasnost novih del umetnosti?« (Dawe Lane, 1995: 138) In dalje: »Ideja, da so umetniški objekti za učence preveč kompleksni, preprosto ne zdrži. Aktivna uporaba govora je lahko najboljši način, da se zbudi interes za učenje pravil.« (Dawe Lane, 1995: 139)

S terminom »aktivna uporaba govora« označuje avtorica uporabo likovne govornice, termin zajema vse vrste likovno praktičnega dela, ki se pojavlja v šoli pri urah likovne umetnosti.

Thistlewood (1993) gre še korak naprej in pri poudarjanju pomena praktičnega dela pri likovni vzgoji omenja nujen sestop nekaterih vsebin in pristopov k obravnavanju umetniških del s stopnje srednjega (higher education) na višjo osnovnošolsko (secondary) in celo nižjo (primary) stopnjo vzgoje in izobraževanja. Seveda v smislu omejenega pravila, da je aktivna uporaba govora najboljši način, da se zbudi interes za učenje pravil.

S terminom »sestop vsebin« v likovnopedagoški terminologiji označujemo premikanje določenih vsebin po izobraževalni vertikali z višjih stopenj na nižje. Recimo premik neke vsebine iz 9. razreda osnovne šole v 6. razred, premik iz drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja v prvo ipd. V slovenski likovnopedagoški stroki, ki jo razvijamo na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru, se ukvarjamo tudi z omenjenim sestopom seznanjanja s sodobnimi likovnimi praksami na najnižje stopnje izobraževanja. Kako je to videti v praksi, je vidno na Slikah 1 in 2.

KONEC MONOLITNE LIKOVNODIDAKTIČNE MISLI

Podobno kot na anglosaškem govornem področju se je v osemdesetih in devetdesetih letih 20. stoletja razmišljalo tudi na nemškem govornem področju. Prispevki o spremenjenih pogojih, v katerih se je znašla takratna likovna pedagogika, so bili objavljeni v posebni številki revije *Kunst und Unterricht*, zborniku z naslovom *Kunstdidaktischer Diskurs* iz leta 1996. Prevladujoče razmišljanje ilustrira urednik omenjenega zbornika David Grünewald (1996: 6–7), ko poudarja odprtost in pluralizem sodobne estetske vzgoje in ugotavlja, da so časi monolitne umetnostnodidaktične teorije za vedno mimo. Nadalje poudari, da **pluralnost in odprtost nista samo prazni gesli, ampak nujna pogoja za razumevanje estetskih procesov, za razvoj estetskega védenja, za bogatenje estetskih izkušenj na podlagi spoznanj. Predmet umetnostne didaktike ni umetniška produkcija sama po sebi niti umetniško delo samo za sebe, ampak odnos: umetnik – delo – gledalec, torej proces.** Umetniško delo je rezultat mnogih dejavnikov, narave, umetnostne zgodovine, različnih družbenih vplivov, avtorjevih zavednih in nezavednih intencij, njegovih izkušenj in sposobnosti. Po drugi strani pa so tudi gledalci in njihove zaznave družbeno pogojeni z zgodovinskimi in sodobnimi dogajanjmi, s teorijo in prakso. Umetniško delo in njegovo sprejemanje je treba razumeti kot »produkt družbeno-individualnega diskurza« (Grünewald, 1996: 7).

DVA PRIMERA

V nadaljevanju bomo na dveh primerih pokazali, kako vprašanje sodobne likovne pismenosti obravnavamo pri predmetu likovna pedagogika na drugostopenjskem študiju likovne pedagogike na Univerzi v Mariboru. Tematika povezovanja sodobnih umetniških praks s študentovimi sposobnostmi razumevanja le-teh tvori stalnico pedagoškega dela na omenjenem oddelku, tematiki pa se posvečamo tudi na znanstvenem nivoju, problematiko poskušamo tudi teoretično o in raziskovalno razumeti in ovrednotiti (Zupančič, 2022).

Prvi primer: Komik in Lačni umetnik

V prvem primeru smo na seminarju predmeta likovna pedagogika obravnavali aktualni dogodek iz sveta likovne umetnosti, ki je preplaval svet leta 2019. V smislu novice tipa »saj ni res, pa je« je bilo v medijih objavljeno, da je italijanski umetnik Maurizio Cattelan v okviru sejma umetnin Art Basel v Miamiju uspel prodati svoje likovno delo z naslovom *Komik* za 120 tisoč dolarjev. To bi ne bilo nič posebnega, če bi likovno delo ne bila navadna banana, ki je bila z lepilnim trakom srebrne barve prilepljena na steno. Za dodaten vrhunec objav v smislu bizarnosti pa »je poskrbel Cattelanov umetniški kolega David Datuna, ki je dan pred zaprtjem sejma ultradrage banana snel z zidu in jo pred zbeganimi obiskovalci sejma pojedel. Seveda se je pri tem posnel in rezultat objavil na instagramu.« (Urbančič, 2019) Svoj performans je Datuna poimenoval *Lačni umetnik*.

Omenjeno delo in sledeča mu akcija »lačnega umetnika« bi ne bila vredna posebne pedagoške pozornosti, če bi ju ne bili polni mediji, zaradi česar sta postala splošno znana. Tudi učence in dijake, ki ne spremljajo medijskih novic, je ta zanesljivo našla. Obenem ni bilo mogoče spregledati prevladujočega tona, ki je vel iz medijskih objav in je sporočal, »poglejte, kako daleč v nesmisel in neumnosti lahko potone sodobna umetnost.«



► SLIKA 3: Naslovnica revije New York Post, ki poudarja, da se je svetu umetnosti zmešalo. (Vir slike: <https://www.minniemuse.com/articles/musings/come-dian>; pridobljeno 5. 6. 2022.)

V podobnem tonu so izzvenevali tudi komentarji na različnih spletiščih. Zato smo bili s študenti primorani likovno pedagoško premisliti omenjeno delo oziroma obe deli.

Najprej smo si v predavalnici omislili omenjeno umetnino oziroma jo poustvarili ter razmišljali o njenem statusu (Slika 4).



- ▶ SLIKA 4: Na mariborski tržnici kupljena banana in lepilni trak iz bližnjega trgovskega centra na steni v predavalnici Pedagoške fakultete. Izvirna umetnina, reprodukcija, nedovoljen plagiat ali kaj četrtega?

Nato smo poskušali analizirati omenjeno delo. Z likovnoformalno analizo nismo niti poskusili, saj je bilo vsem očitno, da bi z njeno pomočjo ne prišli kam daleč, obenem pa je študentom že od pedagoških obravnav fenomenov ready-made objektov znano, da je pri tozadevnih delih potreben drugačen pristop. Pogovor o delu *Komik* in performansu *Lačni umetnik* nas je vodil od premisleka o konceptu obeh del do konteksta obeh del znotraj dogodka, kjer sta se pojavila, torej umetniškega sejma. To nas je vodilo do razmišljanja o ekonomiki sodobne umetniške produkcije, do finančnih plati umetnosti in vloge umetnosti v obdobju hiperpotrošniškega kapitalizma. Obenem se nismo mogli izogniti premisleku o neznosnem trudu umetniške produkcije, da bi si v poplavi vsemogočega izborila svoj del pozornosti vsega prenasičenega občinstva. Nasledek vsega je bil večplasten pogled na omenjeni deli, študentovo likovno pismenost je v tem primeru predstavljalo poznavanje vseh omenjenih vidikov. Kakšno končno mnenje o obravnavanem likovnem delu so si ustvarili posamezni študenti, pa je bilo prepuščeno njim samim.

Razvijanje likovne pismenosti pri študentih nima za cilj izoblikovati skupno ali s strani pedagoga vsiljeno vrednotno sodbo o umetniškem delu, ampak bolj kot ne kognitivno razumevanje obravnavanega fenomena. V skladu z omenjenim postmodernim likovnim kurikulumom že dolgo več ne usposabljam študentov, da bi bili kompetentni učencem oziroma dijakom »pravilno razlagati umetniška dela« (Zupančič, 2006). Trudimo pa se, da bi si svoje mnenje izoblikovali na podlagi dovolj informacij, kar danes v pogojih prevlade konceptualnih likovnih del pomeni podlago za razvoj likovne pismenosti. Tako se na performansu *Lačni umetnik* pogleda drugače že, če poznamo vsaj eno izjavo umetnika o svojem delu. David Datuna je tako komentiral svoje početje: »Rad bi ga /Cattelana/ spoznal. Mislim, da je genij. Umetnost je komedija, zabava, trage-

dija, čustva. Kar pa mi ni všeč, je dejstvo, da stane banana 20 centov. Mislim, da jo je dobro dati v muzej, če si jo lahko ogledate brezplačno. Toda da jo prodate za 120.000 USD? Potem se odločite in izdelate še eno in še eno in kaj, vsaka stane 150.000 USD? To je neumno. V zadnjih treh letih sem prepotoval 67 držav po svetu in videl, kako ljudje živijo. Milijoni umirajo brez hrane. Potem pa nekdo na steno nalepi tri banane za pol milijona dolarjev?« (Hoffman, 2019)

Drugi primer: *Rada imam Slovenijo in Slovenija ima rada mene*

Drugo umetniško delo, ki smo ga uporabili za razmislek o sodobni likovni pismenosti, je bilo izbrano priložnostno. V času obravnavanja te tematike s študenti na seminarjih, oktobra 2021, je v Mariboru potekal Mednarodni festival računalniške umetnosti. V okviru tega sta mladi slovenski umetnici Lucija Ostan Vejrup in Lina Akif v mestnem središču izvedli performans z naslovom *Rada imam Slovenijo in Slovenija ima rada mene* (Slika 5).



- ▶ SLIKA 5: Rada imam Slovenijo in Slovenija ima rada mene, performans Lucije Ostan Vejrup in Line Akif v okviru Mednarodnega festivala računalniške umetnosti v Mariboru, oktobra leta 2021. (Foto: Tomaž Zupančič)

V performansu sta umetnici dva dni preživele v izložbi trgovine v centru mesta skupaj s šestimi kokošmi. Tudi ta, recimo mu pogojno likovni dogodek je zbudil precej zanimanja javnosti, ne nazadnje sta umetnici pogled nase in na svoje delo ponujali mimoidočim sredi mesta. Tudi mediji so o dogodku poročali, le da za razliko od Cattelanovega *Komika* precej bolj objektivno oziroma naklonjeno. Očitno so novinarji imeli z razumevanjem in branjem tega dela manj težav kot v primeru *Komika* in *Lačnega umetnika*. Branje tega dela je seveda tudi študentom likovne pedagogike delalo manj preglavic kot Cattelanov *Komik*. Zaradi dobrega poznavanja referenčnega umetniškega dela, na katerega sta se naslanjali slovenski umetnici, akcije Josepha Beuyasa iz leta 1974 z naslovom *I like America and America likes me*, je bila študentom poznana konceptualna podstat tako izvirnega Beuysovega dela kot dela umetnic. Beuysov performans iz leta 1974 je danes kanonično umetniško delo in njegovo »branje« vsakemu malo bolj razgledanemu posamezniku ne predstavlja zadrege. Tudi z razumevanjem dela *Rada imam Slovenijo in Slovenija ima rada mene* študenti niso imeli težav. Zakaj sta se slovenski umetnici odločili uporabiti Beuysovo

reminiscenco, sta ne nazadnje jasno razložili. »Trenutno se ne počutiva dobro v Sloveniji, težko rečeva, da imava radi Slovenijo, sploh pa težko rečeva, da ima Slovenija rada naju. Odločili sva se za tri dni zapreti v prostor s kokošmi, slovenskim simbolom. Z njimi bivava v sožitju, plezajo po naju, rade naju imajo.« (Štefančič, 2021). Za razliko od Cattelanovega *Komika* je to delo v svojem konceptu bolj razumljivo. Beuysova izjava sobivanja z živaljo je del splošne likovne pismenosti likovnih študentov in likovnih pedagogov, ki že poučujejo na šolah. Zato je šlo v tem primeru seminarjev s študenti v večji meri za pedagoško in didaktično vprašanje: kako na ustrezen način likovno opismeniti učence v osnovni in srednji šoli, da bodo sposobni brati performans *Rada imam Slovenijo in Slovenija ima rada mene*. Uporabili smo didaktične napotke Metode likovno-pedagoškega koncepta (Zupančič, 2006), ki za razvoj sodobne likovne pismenosti narekujejo starosti primerno poglobljeno razlago konceptualnih ozadij umetnine in vsaj delno osvetlitev družbenega okvira. **Izkušnje iz prakse govorijo o tem, da poznavanje konceptov in družbenih razmer, v katerih so dela nastajala, omogoča višjo stopnjo likovne pismenosti učencev in dijakov, je pa res, da ne takoj in na podlagi soočanja samo z enim likovnim delom.** Drugačna likovna na-

Na podlagi dveh predstavljenih primerov – in množice drugih, ki jih obravnavamo znotraj te tematike – lahko sklenemo da:

- 1) sodobne likovne pismenosti ne tvori samo likovnoformalno znanje, to je včasih celo obsoletno, ampak tudi
- 2) poznavanje zgodovine konceptualnih likovnih praks 20. stoletja in sodobne likovne produkcije tretjega tisočletja,
- 3) poznavanje (vsaj osnov) delovanja potrošniškega kapitalizma,
- 4) poznavanje značilnosti fenomena sodobnih spletnih okolij,
- 5) zavest o prisotnosti hiperprodukcije informacij, senzacij v sodobnem svetu,
- 6) poznavanje fenomena sodobnega hlastanja za pozornostjo (kar se je razvilo iz Warholovih petnajstih minut slave),
- 7) poznavanje psiholoških vzvodov nebrzdanega pohlepa itd.

čela od pričakovanih, na primer performativnost, uporabo telesa, uporabo nelikovnih materialov in podobno, bodo učenci ali dijaki ponotranjili in sprejeli postopoma. **Šele ko se bodo z določenim načinom srečevali kontinuirano, bodo nanj lahko pogledali tako, kot danes gledajo na različne likovne tehnike in izrazne slikarske načine.** Sodobna likovna pismenost, ki bolj kot vizualne zajema miselne fenomene, je proces, ki potrebuje svoj čas.

SKLEP

V sodobni umetnosti, tudi tisti, ki temelji na ekstremnih konceptih in nenavadnih pojavnih oblikah, je še vedno ogromno pedagoško dobrega, vrednega učiteljeve pozornosti. Sodobna umetnost, tako kot umetnost pred tem, nam lahko močno obogati življenje, le na malo drugačen

način jo moramo brati, dojemati in vrednotiti. Ali bomo temu rekli likovna/vizualna pismenost ali pa bomo to sposobnost oziroma kompetenco poimenovali kako drugače, je ne nazadnje manj pomembno.

Drugo, precej težje pedagoško vprašanje je, kako razbirati seme od plev in kako se ustrezno didaktično odzivati na vsemogoče, kar se danes odvija pod dežnikom sodobne umetnosti.

VIRI IN LITERATURA

- Brdnik, Ž. (8. 10. 2021). Stroj, prepleten s človeškim in mestnim tkivom. Večer. <https://www.vecer.com/kultura/stroj-prepleten-s-cloveskim-in-mestnim-tkivom-10254890> (pridobljeno 3. 11. 2021).
- Clive, S. (1994). Thoughts on Visual Literacy. v Dawtrey, L. (idr.) (ur.) (1996). *Critical Studies and Modern Art*. New Haven and London: Yale University Press. 37–41.
- Comedian (artwork). Iz Wikipedie, the free encyclopedia. [https://en.wikipedia.org/wiki/Comedian_\(artwork\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Comedian_(artwork)) (pridobljeno 3. 11. 2021).
- Dawe Lane, L. (1995). Using Contemporary Art. v Dawtrey, L. (idr.) (ur.) (1996). *Critical Studies and Modern Art*. New Haven and London: Yale University Press. 137–144.
- Efland, A. (1992). Curriculum Problems at Century's End: Art Education and Postmodernism. V: Piironen, L. (Ur.). *Power of Images - A Selection of Papers given at the European Regional Congress of INSEA in Helsinki 9-13 August 1992 and at the INSEA Research Conference in Tampere 6-8 August 1992*. Helsinki: INSEA Finland, The Association of Art Teachers in Finland. 114–120.
- Freljih, Č., Muhovič, J. (ur.) (2012). *Likovno/vizualno. Eseji o likovni in vizualni umetnosti*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Grünewald, D. (ur.) (1996). *Kunstdidaktischer Diskurs. Texte zur Ästhetischen Erziehung von 1984 bis 1995*. Velber: Erhard Friedrich Verlag.
- Hoffman, J. (2019). 'It is something deeper': David Datuna on why he ate the \$120,000 banana. *The Guardian* 11. 9. 2019. <https://www.theguardian.com/artanddesign/2019/dec/11/david-datuna-120000-banana-interview-art-basel-miami> (pridobljeno 5. 6. 2019).
- Lash, S. (1993). *Sociologija postmodernizma*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Maurizio Cattelan's 'Comedian,' Explained: Here's Everything We Published on the Viral Banana Art, All in One Place <https://news.artnet.com/art-world/maurizio-cattelan-banana-explained-1732773> (pridobljeno 3. 11. 2021).
- Štefančič, N. (2021). 1. 28. Zapusti skupino? Med samoosamitvijo in skupinskim umetniškim procesom. MMC RTV SLO. <https://www.rtvsl.si/kultura/vizualna-umetnost/zapusti-skupino-med-samoosamitvijo-in-skupinskim-umetniškim-procesom/550312> (pridobljeno 3. 11. 2021).
- Histlewood, D. (1993). Curricular Development in Critical Studies. v Dawtrey, L. (idr.) (ur.) (1996). *Critical Studies and Modern Art*. New Haven and London: Yale University Press. 1–7.
- Tomšič Čerkez, B. (2012). Posredovane podobe likovne vzgoje. Od vizualno likovnega do likovno vizualnega. V: Freljih, Č. Muhovič, J. (ur.) (2012). *Likovno/vizualno, Eseji o likovni in vizualni umetnosti*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. 151–162.
- Urbančič, V. (2019). Banana, zelo okusna umetnost Maurizia Cattelana. *Delo*. <https://www.delo.si/kultura/vizualna-umetnost/banana-zelo-okusna-umetnost-maurizia-cattelana/> (pridobljeno 3. 11. 2021).
- Zupančič, T. (2006). *Metoda likovno-pedagoškega koncepta*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Zupančič, T. (2022). *Visual literacy and ability to judge contemporary provocative art*. Predstavitev znanstvenega prispevka na konferenci ICFE 2022. – 14th International Conference in the Field of Education Educational Reforms: The Role of Policy and Educational Research. <https://sites.google.com/view/icfe2022/home-po%C4%8Detna-stranica> (pridobljeno, 4. 6. 2022).