



мр Марија М. Павловић<sup>1</sup>  
Универзитет у Београду, Учитељски факултет

Прегледни  
рад

## Значај интеракције деце, наставник и ликовно дело

**Резиме:** У раду анализирамо улогу наставника и окружења у развоју способности деце да разуме и уважава ликовно дело, да стиче нова знања и вештине помоћу ликовног дела итд. Такође, истражујемо значај интеракције између деце, наставника и дела визуелних уметности, док деца прима и упознаје уметности као део културног наслеђа, идентитета и традиције преходних генерација. Циљ нам је да сазнамо да ли адекватним вођењем, које се заснива на природним способностима деце да оштрава, ствара и разуме ликовно дело, наставник може да научи деце како и зашто људи стварају уметничка дела и колики је значај уметности у свакодневном животу. Анализа домаће и стране литературе указује на неопходност да наставници буду довољно стручно обаслужени за истраживање у овом контексту, да поседују најбољу избор ликовних дела, као и да омогуће развојну индивидуалну средину како би деца стекло нова знања и вештине уз активну улогу у сопственом развоју.

**Кључне речи:** ликовно дело, културно наслеђе, наставник, вршњачка сарадња, уметнички музеји.

### Увод

Од данас идем сам  
На шеширу најбољим: „Нас двојица“...  
Сараћу ја росом.<sup>2</sup> (Мацуо, 1990: 52)

На почетку 20. века главна доктрина у образовању у уметности био је *присвојити усмерен на деце*. Веровало се да децу треба пустити да

се природно развијају у домену ликовног изражавања, уз што је могуће мање спољашњих утицаја, управо због потенцијалних негативних последица које ти утицаји могу имати на дететове креативне потенцијале са којима се рађа. И поред тога што су од тада спроведена многа истраживања која су доказала да такав приступ не обезбеђује довољно позитивних ефеката у децем развоју у домену визуелних уметности (Eisner, 1976, Burton, 1980; према: Kindler, 1995; Wilson & Wilson, 1977), он се и даље примењује

<sup>1</sup> marija.pavlovic@uf.bg.ac.rs

<sup>2</sup> У својој песми Мацуо Башо описује растањак са учеником.

у многим предшколским установама и основним школама у свету. Предмет ових истраживања је углавном била улога васпитача и учитеља у развоју дечјег ликовног изражавања, али и њихова улога у унапређењу дечјих способности разумевања ликовних дела, развијања говора, стицања нових знања помоћу уметности итд. У раду „Значај утицаја одраслог на уметнички развој деце раног узраста“ (Significance of Adult Input in Early Childhood Artistic Development) Ана Киндлер истиче да приступ усмерен на дете, иако веома значајан јер ставља у фокус индивидуалне способности и интересовања деце, носи са собом и нежељене пропратне ефекте, који се огледају у томе што се наставници, у складу са уверењем да се уметнички развој дешава сам од себе, и не труде да пренесу деци знања и вештине из области визуелних уметности. Из таквих околности произлази да деца која нису вођена од стране наставника остају без знања о уметности, као и без способности да препознају и разумеју значај ликовних дела као културног наслеђа. Киндлер, стога, закључује да укључивање одраслих не само да је корисно већ да је изузетно важно за развој у домену образовања у уметности, али и за развој уопште. Осим утицаја на развој дечјег ликовног израза и савладавање ликовних вештина, адекватним поучавањем помоћу дела визуелних уметности, чак и код деце најмлађег узраста, постижу се бољи резултати у разумевању дела и стицању знања (Kindler, 1995). Речи филозофа Алфреда Нортх Вајтхеда „дете је баштиник дугих епоха цивилизације и бесмислено је пустити га да лута кроз интелектуални лавиринт човека из леденог доба“ (Vajthed; према: Donaldson, 1978: 105) иду у прилог овој тврдњи.

Осим истраживања и откривања различитих материјала, усвајања ликовних вештина које су важне за дечју експресију и за развој у целини, значајно је и учење о богатом културном наслеђу свог и других народа помоћу дела визуелних уметности. У том

контексту ликовно дело се може посматрати као подстицај и предлог за стварање, као извор различитих сазнања, као средство за подстицање комуникације и ангажовање свих чула итд. Различити васпитнообразовни програми који се спроводе у уметничким музејима и уметничким галеријама широм света (у Музеју модерне уметности у Њујорку, у Музеју савремене уметности у Лос Анђелесу, у Музеју Изабела Стјуарт Гарднер у Бостону...) управо су осмишљени да би омогућили деци да стичу нове способности и знања, а указују нам и на значај улоге едукатора у музејима, родитеља, васпитача, учитеља и наставника ликовне културе у процесу учења помоћу ликовног дела.

### Развој детета кроз сарадњу са одраслим

Упориште ставу да је улога одраслих значајна у развоју детета пружа социокултурна теорија психичког развоја руског психолога Лава Виготског. Према овој теорији, когнитивни развој можемо посматрати само у оквиру историјског и културног контекста у којем се дете налази, јер на развој виших когнитивних функција у великој мери, осим биолошког развоја детета, утиче његово социјално окружење. У предговору за српско издање дела „Дечја машта и стваралаштво: психолошки оглед“ Ивић пише да се, према Виготском, култура „кроз материјалне и духовне производе оваплоћује (екстернализује) и преноси с колена на колена“ (Vigotski; предговор: Ivić, 2005: 10) и да је Виготски „у уметности видео културно-потпорно средство помоћу ког култура подржава, култивише, и оплемењује емоционални развој појединца“ (Vigotski; предговор: Ivić, 2005: 11). Изузев развојних могућности, интелектуални развој детета укључује социјалну подршку у виду интеракције са компетентнијим особама, као и подршку на нивоу друштва: породице, васпитно-образовних ин-

ституција, технологије, норми и пракси које су одређене претходним генерацијама итд.

Иако у заједници дете стиче нова знања и искуства, по мишљењу Виготског, искуства која су пропорционална актуелном нивоу дететовог развоја недовољно поспешују његов ментални развој. Он је сматрао да се, иако је неопходно да дете поседује одређен ниво развоја како би могло да усвоји нова знања, ментални ниво детета одражава у *зони наредног развоја*, што значи да дете у сарадњи са компетентнијом особом може да уради више него што то може самостално (Vigotski, 1983). За когнитивни развој детета је значајно да задаци које треба да савлада буду у зони наредног развоја, односно нешто сложенији од оних које је способно да самостално савлада. Међутим, сарадња са компетентнијом особом и учење уз помоћ одраслог не морају нужно да доведу до когнитивног развоја детета, јер је потребно да се остваре и следећи услови: дете треба да буде активан учесник у процесу учења током сарадње, ток и структура активности треба да зависе и од детета и од одраслог, и, на крају, дете треба самостално да решава задатке које је раније савладало само уз помоћ одраслог (Baucal, 2003).

Концепт *зона наредног развоја* је врло прихваћен и заступљен у раду савремених теоретичара и педагога, а неки од њих сматрају да се може и проширити. Барбара Рогоф верује да се адекватан развој млађе деце постиже кроз рутину у свакодневной организованој пракси док деца посматрају и учествују у активностима са компетентнијим особама, наглашавајући „невербалне форме комуникације“, односно невербалну размену вештина (Rogoff, 1990: 16), што се уједно може сматрати и интегралним делом образовања у уметности у које спада истраживање и упознавање ликовних материјала и процеса, посматрање уметничких дела и тако даље. Према овом аутору, свако дете има активну улогу у сопственом развоју кроз различите начине

учешћа у заједници. Треба истаћи да дете ипак не може да савлада, чак ни у сарадњи са компетентнијом особом, задатке у зони будућег развоја, односно задатке сложеније од оних за које је интелектуално способно. Један од основних ставова Виготског је „да за свако учење постоји оптимално, тј. најподесније време. Одступање од њега било навише или наниже, тј. сувише рано или сувише позно време учења, увек се показује са тачке гледишта развоја штетним, и неповољно се одражава на ток менталног развоја детета“ (Vigotski, 1990: 49). Стога, важно је да наставник бира адекватне ликовне изворе који ће одговарати дететовом узрасту и интересовањима.

#### **Поучавање помоћу ликовног дела од најранијег узраста**

У складу са ставом да постоји оптимални период учења, сматрамо да је значајно да деца још у вртићима буду у контакту са уметничким делима, како би стекла способност разумевања и уважавања дела визуелних уметности и уметности уопште, као важног елемента њиховог социјално-културно-историјског окружења. Уколико би ликовна дела била приступачнија деци у свакодневной васпитнообразовној пракси, она би лакше стекла навике да их посматрају, разговарају о њима или да их користе као подстицаје за стварање. Будући да су деца од рођења изложена визуелним симболима и од малих ногу цртају, често посматрајући слике које им нуди популарна култура (Wilson & Wilson, 1977), важно је и најмлађој деци понудити адекватне подстицаје и упознати их са значајним уметничким делима, како ликовних уметности, тако и примењених уметности, архитектуре, фолклорне уметности итд.

„Естетски развој је подложен спољашњим утицајима само зато што се дечје искуство са уметношћу одиграва у социјалном контексту. Оно што је њима битно, није

присуство, већ квалитет екстерног утицаја“ (Kindler, 1995: 12).

Многи дечји доживљаји уметности изгледају као природни део њиховог когнитивног развоја. Чак и без поучавања, дете ће, током времена, научити да слика није дословно ствар коју репрезентује. Такође, временом „дете ће научити разлику између механичког потеза четкице и слике, између животињске и људске уметности, између песме птице и симфоније. Али зато што се ретко срећу са стварима ове врсте, многа деца не могу да досегну најбазичније форме разумевања уметности“ (Gardner, 1982: 108). Зато је веома важно да наставници омогуће деци да посматрају уметничка дела и да размењују идеје о ликовним делима, јер се на тај начин постиже и проширује знање. Кроз овакав дијалог, осим што се развија дететов говор и усвајају нови термини, детету се пружа шанса да застане, размисли, па тек онда изговори своју мисао, и тако интензивира искуство у процесу учења (Burton 1980; према: Kindler, 1995).

Увођење деце у уметничке концепте и употребу уметничких репродукција у раду са млађом децом можемо окарактерисати као примерено поучавање, јер се показало да се увећава дечји опсег језичких термина из области уметности, повећава опажајна свест (перцептивна способност) и јача дескриптивна моћ изражавања. Млађа деца су способна да стварају, да спознају и разговарају о делима визуелних уметности, и од трагања за визуелним елементима у њиховој средини и дискутовања о томе шта виде, имају велике користи (Taunton & Colbert, 1984; Colbert & Taunton, 1990; према: Colbert, 1995). Адекватан систематски приступ у планирању инструкција које се фокусирају на природним способностима млађе деце да опажају, стварају и разумеју ликовна дела можда ће увести децу у доживотно занимање за уметност. Одрасли треба да створе услове за дечје ангажовање у раду са ликовним материјалима и продубе њихово учење, постављајући пажљиво осмишље-

на питања или дајући сугестије које стимулишу дечје мишљење. Можемо закључити да је улога одраслих да, осим упознавања деце (почевши од оних најмлађих) са различитим ликовним материјалима и медијима, науче децу како и зашто други људи стварају ликовна дела, као и колико је важно место уметности у свакодневном животу.

### Значај вршњачке сарадње

Вршњачка подршка има мотивишућу снагу јер охрабрује дечја интересовања и процес истраживања без неког непосредног циља, често кроз знатижељну игру. Истражујући заједнички нове области, вршњаци се истовремено потпомажу и изазивају једни друге, стога:

„Кроз вршњачке односе, деца усвајају концепт реципроцитета и једнакости кроз добијање и пружање које се одиграва међу једнакима. Друштвена преговарања, разговори, и конфликти међу вршњацима помажу деци да науче да разумеју мишљење, емоције, мотиве и намере других“ (Kostelnik et al., 2002: 14).

У којој мери се развија дечје мишљење у сарадњи са вршњацима показују резултати истраживања која је спровела Марија Бос, а баве се предностима колективног просуђивања идентитета ликовних дела (*Collective Advances in Judgments of the Identity of Artwork*) (Bos, 1937; према: Rogoff, 1990). Деца узраста између једанаест и тринаест година су добила задатак да групишу сетове од по пет, шест слика различитих аутора према истој теми (на пример: Благовести, женски портрети, мушки портрети итд.), радећи у две сесије – индивидуално или у пару. Деца која су у другој сесији радила у пару постигла су више него док су радила самостално; деца која су индивидуално радила у обе сесије су остварила најмањи напредак; а она која су прво радила у пару, затим индивидуално, напредовала су за нијансу више од оних који су прво радили самостално, па у пару. Испитивање у којем су

учествовала деца од дванаест година, а које се односило на разматрање серије женских портрета Рембранта, Дирера и Мемлинга, прво свако дете за себе, онда по двоје деце истовремено, довело је до следећих закључака: деца су индивидуално, посматрајући слике поменутих аутора, дошла до различитих идеја, затим су, посматрајући их у пару, дошла до нових решења које ниједно од њих није иницијално предложило, али које је на крају процеса разматрања било задовољавајуће за оба детета. Бос, ауторка обе студије, истиче да су, размењујући идеје, деца постигла виши ниво мишљења него што би иједно од њих могло то да постигне самостално, и да су, захваљујући сарадњи, деца била спремна да траже и налазе нове критеријуме, као и да убедљиво формирају своје ставове. Произлази закључак да „иако овај аналитички радни процес, временом превазилази тачно решење, типичан је рационализујући ефекат такве сарадње у којој посматрања и аргументи партнера доводе до таквих ставова које ни једно од њих самостално (у менталној изолваности) не би досегло“ (Rogoff, 1990: 181–182).

Наставници имају значајну улогу да обезбеде повољне услове за вршњачку интеракцију, стога, у контексту поучавања помоћу ликовног дела, било би корисно да у васпитообразовном процесу примењују различите приступе који могу да допринесу кооперативном учењу, као што су приступи у којима ликовно дело служи као средство за подстицање комуникације, односно размену мишљења, поучавање кроз организовану и вођену игру која се базира на употреби дела визуелних уметности итд.

### **Однос наставник, дете, ликовно дело и окружење**

Целокупно естетско реаговање на дела визуелних уметности, које подразумева посматрање, разумевање и уважавање дела, један је интерактиван процес који се одвија између де-

тета као посматрача, наставника, ликовног дела и средине. У овај процес дете уноси већ стечено знање, искуство и културно наслеђе, што утиче на обликовање његовог опажања уметничке форме и, уопште, на његов став о ликовном делу. Други значајан фактор је наставник (или едукатор у музеју), који различитим инструкцијама и техникама може да стимулише дететово опажање уметничког дела и истовремено допринесе проширивању дететовог знања о самом делу. Уколико наставник поседује адекватно знање из ове области, биће му лакше да пренесе одговарајући садржај и креира узбудљиво окружење и активности у којима дете радо учествује. Такође, пажљиво одабрано ликовно дело може бити изузетно мотивационо и стимулишуће средство у процесу учења, а како би га дете што непосредније доживело, важно је да се поучавање у уметности одвија, осим у школама и вртићима, и у уметничким музејима, галеријама, графичким студијама, атељеима итд. (Hurwitz & Madeja, 1977).

### **Избор ликовних дела**

Било о ком узрасту да говоримо, значајно је да се избор ликовних дела која се презентују деци не заснива само на оним делима која се наставницима највише допадају. Како би деца могла да развију способност перцепције и разумевања ликовних дела, треба их упознати са делима из различитих области визуелних уметности, различитих аутора и уметничких епоха. Наставници треба да прате развој (токове) на пољу визуелних уметности како би могли да, међу све већом понудом дела, одлуче који ликовни садржај је најбитније представити њиховим ученицима. Уколико се пред децу постави дело које им је узбудљиво и интересантно, оно ће им бити подстицајније за различите интерпретације, укључујући ликовно изражавање, вербалну дескрипцију и разговор покренут посматрањем презентованог дела. Осим тога, потребно је пош-



товати сећања, машту и животна искуства деце, јер управо то поставља основе за ликовно стварање, као и за познавање историје уметности и критицизма. Када, на пример, дете жели да нацрта своју породицу, слике и репродукције дела различитих уметника које се баве овом темом могу да му буду од велике користи, јер су управо теме у уметности често базиране на свакодневном животу и универзалном људском искуству, као што су породица, љубав, конфликти, фантазије и страхови (Hugwitz & Day, 2007). Најшире посматрано, главни извор мотивације за уметничко стварање и разумевање ликовног дела (и код деце и одраслих) управо је живот.

Већина стручњака из области образовања у уметности препоручује да се деца, што је могуће чешће, сусрећу са оригиналним уметничким делима, али у раду са децом се могу користити и репродукције ликовних дела, слајдови, реплике скулптура, монографије уметника и тако даље. Филмови о раду и животу уметника такође могу да допринесу разумевању ликовних дела и процеса уметничког стваралаштва. Начин на који се ликовно дело може користити у раду са најмлађом децом представљен је у једном пројекту у вртићу са децом узраста од три и четири године (према: Helm & Katz, 2001). Деца су, читајући књигу „Веома гладна гусеница“ (The very hungry caterpillar (1984)), аутора и илустратора Ерика Карла, постала веома заинтересована за то како је уметник креирао те илустрације. Она су проучавала његове колаже, гледала филм о томе како он ствара, затим су, подстакнута његовим стваралаштвом, и сама пожелела да науче да израђују колаже. На крају овог пројекта, који су иницирала деца, а који је подстакнут уметничким делом, у вртићу је организована поставка по узору на уметничке музеје, приликом које су изложени експонати били дечји радови, а деца преузела улогу музејских водича.

## Посета уметничком музеју

Када наставник жели да упозна децу са ликовним делима, а нема у својој локалној средини уметнички музеј или галерију, приступајући интернету добија могућност да пронађе дела која жели да представи деци. Помоћу интернета и видео-бима наставник може да води децу у виртуелне туре кроз уметничке музеје, галерије и друге јавне уметничке просторе у целом свету, као и да их упозна са различитим интерактивним играма које музеји нуде. Неки музеји нуде у оквиру едукативних страница на својим интернет сајтовима чак и целовите припреме за часове ликовне културе у којима се користе дела из њихових поставки (Национална галерија уметности у Вашингтону, Музеј Ц. Пол Гети у Лос Анђелесу итд.). Ипак, како би деца имала што непосреднији контакт са уметничким делом, треба да посећују уметничке музеје и остале просторе у којима се налазе дела визуелних уметности. Иако неки аутори сматрају да су музеји хладне просторије које отуђују ликовна дела од посматрача, постоји низ различитих начина да се ти простори „оживе“ и учине пријатним и подстицајним срединама за учење (кроз разговор, тактилно откривање, цртање према делу...). Много је интензивнији доживљај када се дете сусретне са оригиналним уметничким делом и тада му буде јасније шта заправо репродукције и шта слајдови које је раније видело представљају. Уједно, многи едукативни интерактивни програми у уметничким музејима и галеријама „промовишу отворену размену идеја која охрабрује ученике да се дубље ангажују и повежу са објектима које проучавају“ (Pavlović, 2014: 60).

Без обзира на то колико деца/ученици имају година, потребно их је припремити за одлазак у музеј. Осим искуства које наставници могу разменити са колегама или едукаторима у музејима, многи уметнички музеји у свету нуде упутства на својим веб страницама како би посета била што успешнија и свр-

сисходнија (погледати, на пример: <http://www.getty.edu/education/teachers/trippack/index.html>, <http://www.guggenheim.org/new-york/education/school-educator-programs/school-tours-and-visits/preparing-for-your-visit>). Корисно је да наставници приликом планирања посете претходно обиђу музеј без присуства деце/ученика да би били у потпуности упознати са поставком и осталим садржајима који у њему постоје. Од много изложених дела наставник треба да изабере неколико која жели да посебно истакне приликом организованог одласка у музеј са децом и да пре посете покаже деци репродукције одабраних дела како би се постигло жељено расположење и дела приближила деци. Након посете, са децом је значајно разговарати о ономе што су видела и организовати активности/часове који се надовезују на ово искуство (Hutvitz & Day, 2007).

Још један од адекватних начина да се деца упознају да ликовним делима, као и са процесом истраживања различитих материјала, ликовних техника и уопште са процесом стварања уметности, јесте непосредна интеракција са уметником. Посете уметника школама и вртићима, приликом којих деца могу да се упознају са њиховим делима и процесима стваралаштва, спада у едукативне приступе који се у често спроводе у свету. Хауард Гарднер истиче да, уколико деца на почетку школовања посматрају уметника док ради и разговарају са њим, односно прате креирање уметничког дела од почетка до краја, уметност за њих постаје транспарентнија и мање

удаљена. Он верује да, када су деца препуштена сама себи у процесу разумевања уметности, „цео домен уметности може за њих остати далек као звезда и мистериозан као говорник мртвог језика“ (Gardner, 1982: 109).

### Закључак

Деца од малих ногу активно уче уз безброј покушаја, падова, грешака, нових идеја, стално испитујући свет око себе. Одрасли треба да охрабрују децу у том активном развоју, а не да у потпуности управљају дечјим развојем или да препуштају деци да сама усвајају нова знања и вештине. Уколико је циљ васпитача, учитеља и наставника ликовне културе да деца стекну способност разумевања уметничких дела и знања о ликовној уметности, као и да креирају позитивну развојно подстицајну средину за дете, онда њихова улога у раду у коме се користи ликовно дело представља веома важан елемент механизма дечјег развоја. И поред тога што неће свако дете постати ликовни уметник, познавање и разумевање дела визуелних уметности обележава значајан део опште културе сваког појединца. Када у сарадњи са наставником дете научи да пажљиво посматра ликовна дела, да их разуме и уважава, то искуство ће моћи да примењује целог живота, желеће да га дели са породицом и пријатељима, и радо ће посећивати уметничке музеје, галерије и остала места где ће се сретати са значајним уметничким делима.

### Литература

- Baucal, A. (2003). Konstrukcija i ko-konstrukcija u zoni narednog razvoja: Da li i Pijaže i Vigotski mogu biti u pravu? *Psihologija*, 36 (4), 517–542.
- Vašo, M. (1990). *Vetar sa Fudžijame*. Banja Luka: Glas.
- Colbert, C. (1995). Developmentally Appropriate Practice in Early Art Education. In: Thompson, C. (Ed.). *The Visual Arts and Early Childhood Learning* (35–39). Reston, VA: The National Art Ed. Assn.
- Donaldson, M. (1978). *Um deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Gardner, H. (1982). *Art, Mind and Brain: a cognitive approach to creativity*. New York: Basic Books, INC. Publishers.
- Helm, H. J. and Katz, L. (2001). *Young investigators: the project approach in the early years*. New York: Teachers College Press.
- Hurwitz, A. and Madeja, S. S. (1977). *The Joyous Vision (A source Book for Elementary Art Appreciation)*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Hurwitz, A. and Day, M. (2007). *Children and Their Art: Methods for the Elementary School*. Eighth Edition. Wadsworth: Thomson.
- Kindler, A. (1995). Significance of Adult Input in Early Childhood Artistic Development. In: Thompson, C. (Ed.). *The Visual Arts and Early Childhood Learning* (10–14). Reston, VA: The National Art Ed. Assn.
- Kostelnik, M. J., Whiren, A. P., Soderman, A. K., Stein, L. C., Gregory, K. (2002). *Guiding Children's Social Development: Theory to Practice. Fourth Edition*. Albany, NY: Delmar.
- Pavlović, M. (2014). Pozitivni efekti učenja pomoću likovnog dela. *Inovacije u nastavi*, 27, (4), 55–62.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking, Cognitive Development in Social Context*. New York and Oxford: Oxford University Press.
- Vigotski, L. S. (1983). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Vigotski, L. S. (1990). Učenje i razvoj u predškolskom uzrastu. U: Mirić, J. (ur.). *Kognitivni razvoj deteta: zbornik radova iz razvojne psihologije* (47–55). Beograd: Savez društava psihologa SR Srbije.
- Vigotski, L. S. (2005). *Dečja mašta i stvaralaštvo*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Wilson, B. and Wilson, M. (1977). An Iconoclastic View of the Imagery Sources in the Drawings of Young People. *Art Education*, 30, (1), 4–12.

### Summary

*In this paper, we are analyzing the role of a teacher and the environment in the development of abilities of a child to comprehend and respect a piece of art, and to gain new knowledge and skills with the aid of a piece of art, etc. We are studying the significance of interaction between a child, teacher and the work of visual arts, as well, in the process during which a child receives and gets to know the art as a part of cultural heritage, identity and tradition of previous generations. Our aim is to get to know whether by the means of adequate leading, based on the natural abilities of a child to perceive, create and comprehend the piece of art, a teacher can teach a child why people create pieces of art and what is the significance of art in everyday life. Analysis of domestic and foreign reference books point at the necessity for teachers to be sufficiently trained for teaching in this context, to pay special attention to selection of the works of art, as well as to enable developmentally encouraging environment, so that a child would gain new knowledge and skills in the active role in his/her own development.*

**Key words:** *piece of art, cultural heritage, teacher, peer cooperation, art museums.*