

**Вера Д. Вечански¹**Универзитет у Београду, Факултет за образовање
учитеља и васпитача, Београд, Србија

Прегледни рад

Нова схваћања природе и развоја ликовног израза деце²

Резиме: Начин на који се разумеју природа и развој децје ликовног израза (у даљем тексту: ДЛИ) непосредно утиче на планирање и реализацију ликовних активности у вртићима и школама. Осим традиционалних теорија развоја ДЛИ из прве половине 20. века, постоје и савремене теорије које су у складу са савременим друштвено-уметничким контекстом, али прве и даље доминирају и утичу и данас на пристоје васпитача и учитеља ликовним активностима. У овом раду се кроз теоријску анализу ујоређују и преиспитују обе групе теорија у контексту савременог васпитања и образовања. Циљ рада је да укаже на ограничења традиционалних теорија у препознавању разноликости и културне специфичности ДЛИ и да истакне неативне последице њихове доминације у пракси, будући да оне доводе до неадекватних приступа поучавању у области ликовних и визуелних уметности, што резултира дискриминацијом природних начина ДЛИ и оштећења деце од уметности. Анализа показује да традиционалне теорије не обухватају све облике изражавања које деца практикују, а да их савремене теорије препознају. Стога рад настоји да афирмише значај савремених теорија које би оснаживале и обучавале васпитаче и учитеље у развијању приступа који подстиичу индивидуалне, културно условљене и комуникацијске начине ДЛИ. Због тога је неопходно да улога васпитача и учитеља буде усклађена са савременим теоријама развоја ДЛИ, а да они буду обучени да користе различите приступе поучавања који подстиичу разноврсности и специфичне начине ликовног изражавања деце.

Кључне речи: децји ликовни израз (ДЛИ), традиционалне и савремене теорије развоја ДЛИ, сликовни жанр, ликовне активности у вртићу и школи, улога васпитача и учитеља

¹ vera.vecanski@uf.bg.ac.rs

² <https://orcid.org/0000-0003-0735-2394>

Овај рад је финансиран од стране пореских обвезника Републике Србије, а настао је у периоду систематске репресије и отворених медијских, правних, финансијских и психолошких притисака на студенте и академску заједницу које врши владајући режим. Рад је посвећен студентима и професорима који су се супротставили корупцији и колапсу образовног система у Србији током академске 2024–2025. године.

Copyright © 2025 by the publisher Faculty of Education, University of Belgrade, SERBIA.

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original paper is accurately cited.

Увод

Један од основних принципа у раду с децом у области ликовних и визуелних уметности у предшколском и основношколском узрасту јесте разумевање и уважавање детета, његове природе и узрастних карактеристика. Усклађеност метода рада и очекивања с узрастним особинама омогућава успешност ликовних активности и развој детета у целини. У складу с тим, важно је да васпитачи и учитељи познају природу и развој дечјег ликовног израза, што је неопходно за ефикасно поучавање у овој области и подстицање развоја. С друге стране, истраживачи такође морају располагати овим знањем како би могли да планирају и спроводе релевантна истраживања, као и да развијају савремене теоријске оквири у овој области.

У проучавању дечјег ликовног израза могу се издвојити две главне групе теорија: традиционалне теорије, настале током тридесетих и четрдесетих година, и савремене теорије, које се развијају од деведесетих година 20. века. Иако су савремене теорије ДЛИ настале као реакција на недостатке традиционалних и много боље одговарају актуелном друштву и разумевању уметности³, традиционалне теорије су и даље веома утицајне и оне се и данас налазе у основи многих приступа ликовним активностима васпитача и учитеља, као и у основи савремених истраживања о ДЛИ.

У овом раду биће представљене обе групе теорија, с освртом на друштвено-уметничке контексте у којима су настале, утицаје које данас имају на праксу поучавања у вртићима и школама, али и на истраживања у области ликовног васпитања и образовања.

3 Да се текст не би оптерећивао, у овом раду ће се под изразом *уметности* подразумевати ликовне и визуелне уметности. Израз *различите уметности* биће коришћен да се означе и друге форме уметности које нису ликовне и визуелне, као што су музика, плес, позориште, филм итд.

Циљ рада је да укаже на ограничења и последице примене традиционалних теорија развоја ДЛИ у савременом контексту — пре свега на неадекватне приступе поучавању који занемарују природну разноликост и културну специфичност дечјег ликовног израза, што може довести до дискриминације многих природних начина ДЛИ, отуђења деце од уметности и сузбијања њихове креативности. Рад има за циљ и да истакне потенцијале савремених теорија као основе за развој поучавања у области ликовних и визуелних уметности које је усклађено са дечјим потребама, интересовањима и савременим разумевањем уметности. Такође, рад показује да ослањање на традиционалне теоријске оквири доводи до низа спорних интерпретација и упитних закључака када се користе као основа у савременим истраживањима у овој области (Charman & Baron-Cohen, 1993; према Golomb, 1994).

Почеци истраживања ликовног израза деце

Интересовање за истраживање ДЛИ појавило се крајем 18. века, развијајући се у два поља: у пољу уметности и у пољу (друштвених) наука. Уметници романтизма у 18. веку, а потом и уметници из епохе модернизма у 20. веку, попут Хуана Мироа и Пола Клеа, одбацивали су конвенције миметичке уметности и визуелног реализма у свом стваралаштву и тражили инспирацију за сопствени рад у ДЛИ (Fineberg, 1997; према: Jolley, 2010). Они су били привучени више експресивним, а мање представљачким и миметичким карактером ДЛИ. Тако је настао појам *дечја уметности* (енг. *child art*) (Viola, 1936; према: Wilson, 2004; Maravić, 2014), као конструкт одраслих којим се означава природни и експресивни квалитет ДЛИ, којем се придодаје и естетска вредност уметности.

С друге стране, крајем 19. века научници из различитих области почели су да проуча-

вају дечје цртеже под утицајем Дарвинове теорије еволуције (Darwin, 1859), користећи их као средство за истраживање менталног и когнитивног развоја (Jolley, 2010). Ова истраживања, махом из области психологије, била су фокусирана на представљачки и миметички аспект ДЛИ, посматрајући га као манифестацију когнитивног развоја (Jolley, 2010). Она су настојала да успоставе везу између начина представљања у дечјим цртежима и степена развоја, користећи цртеже као индикатор дететовог сазревања (Lähdesmäki et al., 2022).

Уметници и научници су, вођени различитим мотивима, стављали акценат на различите аспекте ДЛИ: уметници су истицали експресију и одступање од реализма, док су научници у њему тражили визуелни реализам и мимезис, упоређујући ДЛИ с ликовним изразом одраслих и посматрајући га по мерилима одраслих (Jolley, 2010). Ове две тенденције у приступу ДЛИ поставиле су тон за сва каснија истраживања и теорије ДЛИ, а расправа о значењу одступања од визуелног реализма у дечјим цртежима, да ли су она природна, пожељна или нешто што треба превазићи, обележила је историју истраживања и теорије у овом пољу.

Традиционалне теорије развоја ДЛИ – теорије стадијума

Традиционалне теорије развоја ДЛИ, познате и као *теорије стадијума*, посматрају развој ДЛИ као линеарно и прогресивно кретање кроз различите стадијуме. Ове теорије, већином под утицајем развојне психологије, посматрају ДЛИ као манифестацију когнитивног развоја и тврде да су стадијуми универзални и независни од срединских утицаја.

Жорж-Анри Лике је био један од првих истраживача који је развио своју теорију ДЛИ, а његова студија *Дечји цртежи* (Luquet, 1927/2001) утицала је на ауторе као што су Жан Пијаже и

Виктор Левенфелд. Они су на основу Ликеевог рада створили сопствене теорије, које су постале веома утицајне у образовању и пракси с децом у области ликовне уметности. Овде ће бити представљена Ликеева теорија као основа за разумевање традиционалних теорија развоја ДЛИ.

Теорија стадијума Жорж-Анри Ликеа

У теорији развоја ДЛИ Жоржа-Анрија Ликеа постоји четири стадијума развоја, а основни критеријум за одређивање стадијума јесте реализам. То су: *случајни реализам* (око 2–3. године), *неуспели реализам* (око 3–5. године), *интелектуални реализам* (око 6–11. године) и *визуелни реализам* (око 10–14. године). Пре ових стадијума постоји период *жврљања* или нехотичног цртања, који не спада у стадијуме јер нема референци на реализам (Matthews, 1984). У овом периоду деца немају намеру да представе нешто што су визуелно опазила – већ проналазе визуелно, моторичко, тактилно, па чак и аудитивно задовољство у жврљању (Morra & Panesi, 2017). Постепено, неконтролисано жврљање прелази у контролисане покрете, и појављују се први једноставни облици. Након периода жврљања почиње стадијум *случајног реализма*, где деца остављају насумичне трагове и једноставне облике на подлози, а тек потом у њима препознају сличност с неким мотивима из свог окружења и именују их накнадно. Цртачка акција у овом случају претходи мишљењу. У наредном стадијуму, *неуспелом реализму*, дешава се обрнути процес: мисао претходи цртању: дете сада прво размисли шта жели да нацрта, па онда црта. Оно сада има намеру да нацрта графички препознатљив објекат, али не успева у томе. Отуда назив *неуспели реализам*. Следећи стадијум је *интелектуални реализам*. И у њему деца имају намеру да представе графички препознатљив објекат. Сада се, међутим, појављује низ различитих начина приказивања предмета, простора, односа величина, временског следа догађаја, који, иако нису у складу са визуелном перцепцијом и реалистич-

ним изгледом, представљају приказе којима деца прибегавају како би што препознатљивије представила неки предмет, мотив или сцену. Тако можемо видети транспарентни приказ, емотивну пропорцију, расклапање облика, преваљивање облика, полиперспективу итд. (Grgurić i Jakubin, 1996). Коначно, стадијум *визуелног реализма* представља максимално приближавање визуелном реализму, онако како га разуме уметност западног света⁴, где деца цртају реалистично на основу опажања, примењујући принципе линеарне перспективе и стремићи ка реалистичним пропорцијама. Деца покушавају да прикажу волумен појединачних објеката и да повезују све графичке елементе између себе (Thomas & Silk, 1990; према: Quaglia et al., 2015).

Заједничке карактеристике различитих теорија стадијума

Ликеова теорија стадијума је важна јер је утицала на многе друге ауторе који су се бавили истраживањем ДЛИ и који су на основу његове развили своје теорије. Традиционалних теорија развоја ДЛИ има много (Kerschensteiner, 1905; према: Efland, 1990; Luquet, 1927/2001; Lowenfeld, 1947; Piaget & Inhelder, 1948; Kellogg, 1970) и оне се међусобно углавном разликују по броју стадијума и по њиховим називима, али оно што је заједничко за све њих јесте *развојни оквир*: идеја да се развој деце ликовног израза одвија линеарно, прогресивно и кроз стадијуме који се смењују сукцесивно, један за другим. Оне стављају акценат на психобиолошке аспекте ликовног развоја, тврдећи да је развој ликовног израза универзалан за сву децу, која у одређеним узрастима пролазе фазе специфичне за тај узраст, без обзира на културни контекст у којем се налазе и индивидуалне разлике. Такође, заједничка одлика ових теорија јесте да не узимају у обзир утицај медија на карактеристике

ликовног израза (Kindler & Darras, 1997). Међутим, најзначајнија заједничка одлика ових теорија јесте реалистичност ликовног приказа као основни критеријум развоја. У том смислу, последња фаза у свим теоријама стадијума – визуелни реализам – представља идеал којем се тежи у развоју, а све претходне фазе се посматрају као нека врста непотпуности и чак грешке, које треба превазићи кроз даљи развој и ликовне активности. Теорије стадијума су неколико деценија утицале на разумевање развоја ДЛИ, а последично и на праксу реализације ликовних активности, али и на истраживања о ДЛИ. Међутим, осамдесетих и деведесетих година 20. века појављују се аутори који су указивали на неусаглашеност теорија стадијума са актуелним културно-уметничким контекстом и сугерисали потребу за њиховим преиспитивањем (Wilson & Wilson, 1981; Wolf & Perry, 1988; Atkinson, 1993; Golomb, 1994; Wolf, 1994; Kindler & Darras, 1994; Matthews, 1994; Kindler, 1999; Parsons, 2003). Они су критиковали многе аспекте традиционалних теорија развоја ДЛИ и управо на основу тих критика настале су нове, савремене теорије ДЛИ.

Критика традиционалних теорија стадијума

Ликовна/визуелна уметност и уметност уопште развијају се унутар одређеног друштвеног и културног контекста који утичу на њену природу (Korzenik, 1981). Тако су се кроз историју, са променама друштвено-културног контекста, мењале и уметност и њена природа. Последично, начин на који се разуме природа уметности у неком времену требало би да утиче и на разумевање развоја ДЛИ, а затим и на природу уметничког васпитања и образовања у том времену. Због променљивости природе уметности кроз историју, која је можда драматичнија од промена у неким другим областима, јер су те промене радикално мењале суштину и дефиницију саме уметности, Морис Вајс предлага

⁴ Уметност која се развија(ла) у јединственом културно-историјском простору Европе, САД и Аустралије (Mejson, 2009).

да се уметност посматра као отворени концепт или отворена текстура која се опире строгим дефиницијама (Weitz, 1956). Овакво разумевање природе уметности позива на преиспитивање и природе ДЛИ. Имајући све ово у виду, савремене теорије развоја ДЛИ критиковале су првенствено четири аспекта традиционалних теорија: 1) визуелни реализам као референтност и циљ ликовног развоја; 2) линеарност и прогресивност развоја ДЛИ; 3) универзалност развоја ДЛИ; 4) неуважавање медија и мултимодалности у ДЛИ.

1) Визуелни реализам као референтност и циљ ликовног развоја

Визуелни реализам је концепт који се често, а потпуно погрешно, поистовећује с ликовном уметношћу у неуметничким круговима, иако је он доминирао само у појединим епохама, као што су антика, ренесанса, класицизам, док у другим епохама он није ни био присутан (нпр. уметност Месопотамије, Египта, средњовековна уметност). Крајем 20. века, а посебно након импресионизма и у 21. веку, развили су се многобројни уметнички правци и праксе који су учинили концепт визуелног реализма потпуно неважним (Belting, 1983; Benjamin, 1974; Bourriaud, 2002; Danto, 1984; Knežević, 2017; Stanković, 2014; Večanski, 2012; 2020). У време када су настале теорије стадијума ДЛИ (тридесетих и четрдесетих година 20. века), упркос томе што су у ликовним уметностима већ увелико постојали правци који су оспоравали визуелни реализам (експресионизам, фовизам итд.), у општој, а посебно академској култури западног света која је укључивала и научнике и психологе, доминирао је дискурс визуелног реализма и уверење да је он највише постигнуће за уметнике (Golomb, 2002; Ring, 2006; према: Quaglia et al., 2015). Будући да су традиционалне теорије стадијума развијали махом психолози а не уметници, критеријум реалистичности успоставио се као ултимативни критеријум и у њима. Историја уметности, укљу-

чујући и савремене уметничке праксе, врло јасно показује да се критеријум визуелног реализма не може узети као једини релевантан критеријум којем се тежи у уметности генерално, последично у развоју ДЛИ, нити у поучавању уметности у васпитању и општем образовању. Инсистирање на савладавању визуелног реализма као једног од кључних циљева у поучавању у овој области говори о неразумевачу праве природе уметности и дискриминише све оне начине приказивања који су деци природни, смислени и очекивани у одређенимзрастима.

2) Линеарност и прогресивност развоја ДЛИ

Теорије стадијума сматрале су развој ДЛИ линеарним и прогресивним, крећући се од нижих ка вишим стадијумима, све до визуелног реализма, при чему су нижим стадијумима приписиване мање вредности и недостаци. Међутим, многи савремени теоретичари и истраживачи оспорили су ово разумевање, истичући да је развој ДЛИ нелинеаран, да се може кретати ка различитим тачкама, са могућношћу преклапања и истовременог одвијања више фаза (Duncum, 1999; Golomb, 1994; Wolf & Perry, 1988; Wolf, 1994; Kindler & Darras, 1994, 1997; Kindler 1999; Parsons, 2003). Волф и Пери наглашавају да је важно променити перцепцију развоја ДЛИ као линеарног процеса, указујући на то да деца често користе различите „стилове” у сликовном изражавању у оквиру истог стадијума (Wolf & Perry, 1988).

3) Универзалност развоја ДЛИ – психолошки аспекти

Према теоријама стадијума, развој ДЛИ је природан, спонтан и урођен, заснован на генетичкој основи која је заједничка за сву децу, без обзира на индивидуалне, културолошке и срединске разлике и стога се сматра универзалним за сву децу. Стадијуми развоја ДЛИ произ-

илазе из наводно универзалних, општих когнитивних фаза како их је, пре свега, описао Пијаже (Kindler, 1999). Међутим, савремене теорије развоја ДЛИ узимају у обзир социокултурну теорију когнитивног развоја Лава Виготског (Vygotsky, 1978) – према којој су кључни фактори у развоју детета и културно и друштвено окружење: утицај родитеља, васпитача, учитеља, наставника, друге деце, али и изложеност деце различитим медијским сликама и сликама из популарне културе (Maravić, 2014) – и доводе у питање универзалност развоја ДЛИ о којој говоре теорије стадијума. Поменућемо само један сликовит пример који о томе говори: деца су данас, за разлику од деце на почетку 20. века, окружена сликама различитих мас-медија које утичу и на њихов ликовни израз, хтели ми то или не. Под њиховим утицајем, на дечјим цртежима данас можемо видети не само ликове из омиљених цртаних филмова и стрипова него и тенденцију да се црта по узор на њих.

4) Неуважавање карактеристика различитих медија и вишемодалности у ДЛИ

Неки аутори указивали су на недостатке традиционалних теорија стадијума, истичући да су подаци у истраживањима углавном прикупљани само у области цртежа, а не и других медија (Golomb, 1974; 1997; 2002; 2004; Golomb & McCormick, 1995; Thompson, 2012). Медиј у ликовним уметностима игра веома важну улогу, јер реализација истог мотива у различитим медијима (нпр. цртежу, вајарству итд.) утиче на (не) могућност успешног представљања (Arnhajm, 1971; Eisner, 1997; 2002). Иако је цртеж најдоступнији деци, те су највероватније због тога истраживања ДЛИ углавном проучавала медиј цртежа, он – као дводимензионални медиј – отежава представљање 3Д мотива, па се поставља питање да ли одступања од визуелног реализма у ранијим стадијумима развоја заправо произилазе из медија, а не из когнитивног развоја. Клер

Голомб је истраживала развој ликовног израза у вајању, питајући се да ли се он одвија исто као у цртежу и да ли предности и ограничења медија утичу на начин развоја ДЛИ. Закључила је да се развој ДЛИ у оба медија дешава на различите начине, операционализујући идеје Рудолфа Арнхајма о значају медија у ликовном изражавању (Arnhajm, 1971) и емпиријски потврђујући његову теорију (Golomb & McCormick, 1995; Golomb, 2004; 2007). Савремене теорије развоја ДЛИ преиспитују и концепт ликовног израза као једномодалног, истичући његов вишемодални карактер. Једномодалност подразумева употребу само једног медија, док вишемодалност представља истовремену употребу и преплитање више модела изражавања, као што су цртеж, говор, гестови, текст. Деца често комбинују ове различите елементе у свом стварању (Kindler & Darras, 1997), што захтева да се ликовно стваралаштво посматра као део вишемодалног процеса (Kindler & Darras, 1994). Поједини аутори (видети: Kindler & Darras, 1997) наглашавају важност уважавања вишемодалног контекста и при анализи цртежа, јер без њега често не можемо видети везу између графичког приказа и његовог значења. Ово разумевање доводи до препоруке да се у ликовном васпитању у раном узрасту акценат стави на стратегије које укључују и прожимање цртежа са другим модовима изражавања (Kindler & Darras, 1994).

На крају треба додати и то да теорије стадијума представљају генерализације које се тичу просека и настоје да обједине различите феномене у поједностављену класификацију (Wilson & Wilson, 1981), која не одговара природном стању ДЛИ. Ове тенденције имају за последицу упросечавање ДЛИ и воде стереотипизацији и униформности ДЛИ, а не различитости и разноликости.

Савремене теорије ДЛИ: Од стадијума развоја ка репертоару различитих сликовних жанрова

Критикујући различите аспекте традиционалних теорија развоја ДЛИ, различити аутори су предлагали нове теорије и моделе (Wilson & Wilson, 1981; Atkinson, 1993; Golomb, 1994; Wolf & Perry, 1988; Wolf, 1994; Kindler & Darras, 1994; Matthews, 1994; Kindler, 1999; Parsons, 2003; Duncum, 1999), истичући да развој није универзалан, урођен и линеаран. Они су предлагали нелинеарне моделе који су подложни утицају спољашњих фактора, а који су у складу са разумевањем уметности као отворене текстуре о којој је писао Морис Вајс. Нелинеарни развој значио је да се ДЛИ не развија према фиксној и предвидљивој путањи нити ка једној тачки и идеалу – визуелном реализму – него према различитим тачкама, које резултирају у развијању мноштва различитих начина цртања, које су неки аутори називали и различитим сликовним жанровима или *сценома* или *системима* или *језицима* визуелног приказивања.

Репертоар различитих сликовних жанрова

Различити аутори описивали су различите сликовне жанрове, а овде ће бити представљени само неки, како би се разумело шта се заправо под њима подразумева. Оно што је важно истаћи јесте да су визуелни прикази деце, о којима ће овде бити речи, подстакнути потребом деце да комуницирају одређено значење и прикажу оно што им је важно и оно што за њих има смисао, без намере да ти прикази представљају стваралачки или уметнички чин и да имају уметничку вредност.

Гестуални цртеж представља врсту цртежа где дете не настоји да представи изглед неког предмета, већ настоји да покретима руке и оловке одиграва радњу тог предмета. На пример, скакуће оловком као зец или црта кружне линије симулирајући кретање мутилице. Резул-

тати таквог цртања су апстрактни трагови, тачке, линије, који се могу разумети само ако знамо шта је дете радило и о чему је причало док је цртало. Иако визуелно подсећају на цртеже из фазе жврљања из теорија стадијума, *гестуални цртеж*, за разлику од њих, има намеру да прикаже нешто што дете опажа у окружењу, али не предмете него радње. Тако, када дете црта рад мутилице, оно не приказује њен изглед, већ начин на који се она (о)креће.

У наставку текста биће приказано још неколико различитих сликовних жанрова које је описала Ана Киндлер у свом чланку из 1999. године (Kindler, 1999), јер представљају различите начине приказивања унутар истог тематског оквира, па је стога веома лако разумети њихову суштину. Киндлер описује различите цртеже деветогодишњег Антонија који је страствени љубитељ хокеја, те се већина његових цртежа бави приказивањем различитих аспеката ове игре. У зависности од тога шта је Антонију у датом тренутку у фокусу, када је у питању приказивање хокеја, он бира тачно одређени сликовни жанр да то визуелно прикаже.

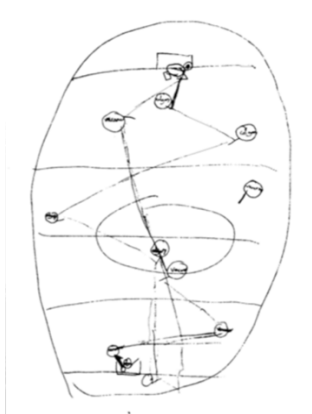


Слика 1. „Ја сам слика”: Иконички *гест* – *цртеж* телом у *простору*.⁵

Иконички гест. Тако, на пример, када жели да прикаже покрете играча хокеја, он изводи *иконички гест*, то јест изводи „цртеж” својим телом у простору (Слика 1). Овде се ваздух користи као нека врста платна или подлоге, а тело као цртачки инструмент. Ови „цртежи” су заправо визуелне ситуације које обједињују и гестове и вербал-

5 Слике 1–3 преузете су из чланка Kindler, A. M. (1999). “From endpoints to repertoires:” A challenge to art education. *Studies in Art Education*, 40(4), 330–349.

не узвике, где су ова три мода неодвојиво испреплетена, чинећи пример вишемодалног израза.



Слика 2. Акциона мапа:

Визуелни приказ једне акције хокејашке утакмице.

Акционе мапе. Када Антонио жели да прикаже динамику хокејашке утакмице, он користи жанр *акционе мапе*. Слика 2 представља цртеж где Антонио користи кругове као симболе за играче, фокусирајући се на кретање пака које је представљено линијама. Цртеж је настао док је Антонио вербално објашњавао акцију коју је цртао; самим тим, он се не може у потпуности разумети без вербалног коментара који га прати, јер и није настао с намером да *сам* прича причу. Овај цртеж је такође пример вишемодалног приказа и захтева вербалну нарацију и усмеравање погледа кроз цртеж тачно одређеном путањом да би се разумео. Он представља синапис акционог плана хокејашке утакмице који се може поново рекреирати само уз активно учешће цртача, јер се фокусира на догађај и његов ток у времену, а не на визуелне карактеристике. Зато су играчима додељени симболи, јер је важније оно што они раде у простору и времену, а не како изгледају. Антонио овде не црта „оно што види“ или „оно што зна“, већ „оно што му је важно“ (Kindler, 1999, р. 339). Избор укључених и изостављених детаља у цртежу зависи од његове намере, а не од развојне фазе (Kindler, 1999). Левенфелд и Бритн, заговорници теорија стадијума, сматрали су да цртежи са мало де-

таља указују на ниску перцептивну способност (Lowenfeld & Brittain, 1987; према: Kindler, 1999), те би из њихове перспективе Антонијева перцептивна способност, на основу акционе мапе, вероватно била слабо оцењена.



Слика 3. Ојсервациони цртеж:
Како изгледа хокејашки дрес.

Ојсервациони цртеж. Међутим, цртеж на Слици 3, који припада жанру *ојсервациони цртеж*⁶, показује да је Антонијева визуелна перцепција и те како развијена и изоштрена и да долази до изражаја онда када он одлучи да су му визуелни детаљи важни. Цртеж на Слици 3 има функцију да прикаже визуелни изглед једног хокејаша, па су зато визуелни детаљи овде не само присутни него и кључни: изглед хокејашке опреме, кацига, мрежа преко лица, број на дресу, штитници за ноге итд. За разлику од традиционалних теорија развоја ДЛИ, према којима су нови стадијуми развоја замењивали претходне, тако што су се начини цртања из ранијих стадијума губили са појавом нових, аутори савремених теорија развоја ДЛИ уочили су да се откривањем нових стадијума они ранији не губе, већ да коегзистир-

6 Киндлер у свом чланку користи изразе *сећања* и *по-стери* (енг. *mementos and posters*) за ову врсту цртежа. Овде користимо израз *ојсервациони цртеж*, како бисмо нагласили да је у питању врста цртежа у којем опсервација игра кључну улогу.

рају заједно. Зато се оно што се у теоријама стадијума сматрало развојним стадијумом – у савременим теоријама посматра као један *сликовни жанр*, а развој ДЛИ се сматра развојем репертоара различитих *сликовних жанрова* које деца све имају на располагању. Оно што је важно нагласити то је да, осим тога што деца могу да се изражавају користећи мноштво различитих сликовних жанрова, она врло добро знају и да изаберу тачно одређени жанр који ће бити најфункционалнији за конкретну намеру коју имају и намену цртежа (Parsons, 2003), јер разумеју могућности и ограничења сваког од њих (Wolf & Perry, 1988). Док се у традиционалним теоријама развоја ДЛИ ранији стадијуми виде само као припремне фазе у цртању ка визуелном реализму, у савременим теоријама ти ранији „стадијуми”, сада названи *сликовним жанровима*, виде се као корисни и функционални начини за комуницирање одређених намера и решавање одређених визуелних проблема. Стога се за њих никако не може рећи да су непотпуни или мањкави у односу на визуелни реализам, нити се смеју посматрати као некакве грешке на путу до идеалне тачке.

Међутим, постоје и они савремени аутори који су доводили у питање чињеницу да савремене теорије развоја ДЛИ оспоравају постојање универзалности развоја и искључиво истичу значај средине. У својим истраживањима ДЛИ које је спроводио с децом у Великој Британији (Matthews, 1988, 1990, 1994; према: Matthews, 1994) и у Сингапуру (Matthews, 1997; 2001) Џон Метјуз је показао да постоје универзалне „дубоке структуре” (енг. *deep structures*) које се односе на ликовни израз и код једних и код других, без обзира на различите средине у којима су та деца одрасла. Не оспоравајући утицај средине, Метјуз је показао да је основна структура развоја ДЛИ слична код деце широм света, али да је начин на који се она манифестује обликован културом. Стога је Метјуз описивао развој ДЛИ као интеракцију између онога што је универзално и урођено у деци и утицаја средине (Matthews, 1994).

О спонтаном цртању деце у свакодневном животу

За разлику од ликовног израза који се дешава у оквиру организованих ликовних активности у вртићу или школи, „по задатку” и под руководством и утицајем васпитача и учитеља, а који Артур Ефланд назива *школским уметничким стилем* (Efland, 1976), *спонтаним цртањем деце* овде називамо цртање које деца производе у свакодневном животу и у слободно време *за себе и за своје различите потребе* – и то ненадгледано од стране одраслих; кроз спонтано цртање деца стварају значење, објашњавају себи свет и појаве око себе, комуницирају себи важне поруке, изражавају идеје. Овако настају цртежи различитих сликовних жанрова попут малих исцепаних папира са само неколико трагова или спонтаних бележака, копираних цртежа, мапа, дијаграма, графикона... Спонтаним цртањем деца немају намеру да стварају уметничка дела нити ликовне радове који имају уметничке и естетске вредности, а значења која стварају кроз њега нису обухваћена ниједном дефиницијом уметности одраслих (Matthews, 2003). Иако је овакво цртање изузетно значајно за емотивни и интелектуални развој деце, оно је потцењено и занемарено у теорији и стручној литератури и последично истиснуто из општеобразовних система, јер су виђени пре као средство комуникације, а не као уметнички и стваралачки израз (Kindler, 1999). Традиционалне теорије стадијума занемариле су разматрање овако схваћеног спонтаног ликовног израза деце и фокусирале су се само на ликовни израз који води или ка савладавању вештине визуелног реализма, с једне стране, или ка експресивном дечјем изразу којем су се приписивале уметничке и естетске вредности, с друге стране – *дечјој уметности* (Viola, 1936; према: Wilson, 2004; Maravić, 2014). Тиме су ове теорије дискриминисале читаво богатство спонтаног дечјег израза и жанрова које је деци

иманентно јер им је потребно, остављајући их на маргинама теоријског проучавања и изван ликовних активности у вртићима и школама. Шире гледано, иако се, у контексту класичних и модернистичких дефиниција уметности, одвајање уметности од живота може сматрати оправданим, у савременој уметности и реалности такви погледи немају оправдања. Супротно уверењу да деца стварају јер су заинтересована за уметничке, креативне и естетске вредности својих ликовних радова, те се стога очекује од деце да стварају управо такве ликовне радове у оквиру ликовних активности у вртићима и школама, Ана Киндлер истиче да многа деца заправо нису посебно заинтересована за такве вредности приликом ликовног изражавања, већ су фокусирана на ефикасност сликовних приказа као носилаца значења (Kindler & Darras, 1997).

Импликације за учитеље и васпитаче

Начин на који се разумеју природа и развој ДЛИ директно се одражава на то како ће се ликовне активности реализовати у вртићима и школама, како ће се одрасли – васпитачи и учитељи – односити према њима и како ће разумети сопствену улогу у ликовним искуствима деце.

Неадекватни приступи ликовним активностима васпитача и учитеља. Традиционалне теорије развоја ДЛИ произвеле су многе неадекватне приступе васпитача и учитеља ликовним активностима у вртићима и школама. Многи од њих се практикују и данас и они се крећу у два екстрема: један је познат под називом *директивно вођење* васпитача/учитеља (Bresler, 1993), који произилази из императива визуелног реализма и уверења да се кроз ликовне активности у вртићу и школи мора овладати визуелним реализмом. Други екстрем јесте *неинтервенционистички приступ* васпитача/учитеља (Bresler, 1993; Lowenfeld, 1947; према: Wright, 2002), који

је произашао из уверења да је развој ликовног израза универзалан и да се дешава сам по себи независно од спољних и културних утицаја, те је стога било каква интервенција васпитача сувишна и непотребна. Дакле, општеобразовни систем још увек уважава културно наслеђе које вреднује дечји ликовни израз само уколико се он креће ка визуелном реализму или ако испуњава естетску и стваралачку вредност оличену у концепту *дечја уметности*, а занемарује сликовне жанрове који наглашавају комуникацију и стварање значења који су смислени деци. Поменути неадекватни приступи васпитача и учитеља ликовним активностима резултирају ликовним радовима деце који заједно чине, као што је раније већ наведено, један специфични *школски уметнички стил* који се може видети у већини вртића и школа широм света. Такви приступи више удаљавају децу од уметности и њене праве природе, него што их зближавају с њом, јер занемарују оно што је деци важно и оно што за њих има значај. Иако ликовни радови *школског уметничког стила* могу изгледати привлачно, често чак са добрим техничким и естетским решењима, они су заправо празни, јер се баве само собом и својим изгледом, али не значе ништа деци која их праве (Anderson & Milbrandt, 1998). У основи ове појаве лежи модернистичко схватање које је одвојило уметност од живота и успоставило ларпурлартистичке и експресивне форме. Нажалост, осим тога „предмет *уметности*, у већини опште-образовних система, има веома ограничену улогу, која је заснована на дубоком неразумевању њене праве природе и значаја у људском развоју” (Matthews, 2003, p. 4).

Уметности као релевантан део животног деце. Време у којем живимо и схватање уметности у њему као отворене текстуре (Weitz, 1956) захтева преиспитивање ових ограничавајућих погледа. За разлику од модернизма, у постмодерном времену у којем живимо граница између уметности и живота је избрисана, што значи да уметност није само уметничка и естетска фор-

ма, већ има снажне друштвене функције и представља значајан аспект свакодневног искуства (Gablik, 1991; Lippard, 1990; према: Anderson & Milbrandt, 1998). Овакво разумевање може помоћи да и у уметности у општем образовању поменута граница буде избрисана, чиме уметност може постати релевантна и за живот деце. У складу с тим, ликовно васпитање и образовање мора прихватити специфичност овог времена, разумевање природе саме уметности у њему и последично – ново разумевање ДЛИ. Оно би требало не само да уважи него и да омогући „развој богате визуелне културе која обухвата широк спектар сликовног репертоара” (Kindler, 1999, p. 343), који је остао изван оквира традиционално схваћене уметности, традиционално схваћеног ДЛИ и традиционалних приступа ликовним активностима у вртићима и школама. Киндлер предлаже да се уместо дугогодишњег фокуса на ликовни израз деце, који је вођен уметничком намером и обележен креативним и естетским духом, пређе на истраживање и коришћење ширег спектра сликовних жанрова (Kindler, 1999). Овај помак подразумева и напуштање традиционалног акцента на савладавање визуелног реализма, који је такође био централна тачка у уметности у општем образовању. Дакле, у фокусу уметности у васпитању и општем образовању требало би да буду најразличитији сликовни жанрови, посебно они који имају непосредну практичну вредност у животима деце, као и охрабривање деце да практикују *својано цртање* и да се у том процесу осећају добро (Kindler, 1999). Оваква промена у приступу подстиче децу да истражују своје идеје и да се ангажују у ликовном процесу на начин који је за њих релевантан.

Значај терминологије. Терминологија која је у употреби је веома важна, јер језик има моћ да обликује наше деловање (Fairclough, 1992; Fuko, 1971/2017) и може значајно утицати на очекивања васпитача/учитеља и његов приступ у раду с децом. Тако би израз *дече ликовно стваралаштво*, који је у честој употреби у области методике

ликовног васпитања код нас (Kamenov i Filipović, 2009; Korać, 2017; Filipović, 2009; Vojvodić, 2018), било адекватније заменити изразом *дече ликовни израз*, који се заговара овим радом, јер је шири и, осим стваралаштва, обухвата и све оне начине ликовног израза деце који немају уметничке и стваралачке претензије нити уметничку и естетску вредност. Такође, због природе ликовних уметности у савременом друштву, које су се прошириле изван традиционалних медија ликовних уметности интегрисањем многих нових медија и форми изражавања, предлаже се да се ликовне уметности у васпитању и општем образовању посматрају кроз ширу дефиницију визуелних уметности (видети: Hadži-Jovančić, 2012). Овде је важно нагласити да визуелне уметности не искључују ликовне уметности већ их обухватају. Стога би у контексту васпитања и општег образовања требало проширити појам *ликовне уметности* на термин *ликовне и визуелне уметности* или само *визуелне уметности*, чиме се признаје не само разноврсност медија него још важније – разноврсност нових форми и начина изражавања. Ове разноврсне форме изражавања у постмодерном добу често повезују уметност и живот на начине у којима естетски критеријум није важан. Такве форме проглашавају уметношћу чак и свакодневне животне праксе и активности и показују како уметност може бити интегрисана у наш свакодневни живот. Зато ни уметност у васпитању и општем образовању не би требало да се ограничи само на истраживање уско одабраног спектра сликовних жанрова које традиционалне теорије посебно цене – визуелни реализам и дечу уметност – јер ликовни и визуелни језик не служи само стварању уметности и уметничких дела, већ има много ширу улогу. Као што образовање у језицима није ограничено само на поучавање и учење писања поезије, јер вербални језик не служи само да се њиме пише поезија, већ и да се комуницира на најразличитије начине и кроз различите некњижевне форме као што су извештаји, молбе, вести, спискови, попуњавање

формулару, тако и визуелне уметности имају важну улогу у изражавању и комуникацији на различите начине, које би деца, у општем образовању, требало да истражују (Kindler, 1999).

Улога васпитача. Будући да је, према савременим теоријама, развој ДЛИ културно одређен и подложен утицајима из средине, улога одраслог (васпитача, учитеља, родитеља...) у поучавању уметности је и те како важна (Kindler & Darras, 1997; према: Kindler, 1999). Међутим, она мора бити пажљиво дефинисана и реализована тако да пружа подршку и подстицај деци да истражују, али да не нуди готова решења нити да утиче на изглед ликовног рада (Boone, 2007; према: Večanski Nikolić 2015). Такав приступ назива се *вођено истраживање* (Bresler, 1993). Међутим, да би васпитач/учитељ могао да спроводи овакав приступ, потребно је да разуме нове теорије о природи и развоју ДЛИ и да се сензибилише на све његове форме и сликовне жанрове. Неопходно је да се ослободи укорењених уверења о томе да су идеали у ликовним активностима – тежња ка овладавању визуелним реализмом или стварање *дечје уметности*. Такође, неопходно је да разуме да се развој ДЛИ не одвија на прогресиван и линеаран начин, тако што различити сликовни жанрови сукцесивно замењују један други, већ да се он догађа кроз њихову паралелну коегзистенцију. Важно је и да разуме да многи жанрови, укључујући и спонтано дечје цртање, не настају с уметничком намером нити да имају креативне и естетске карактеристике, као и да су многи од њих вишемодални, то јест да у њиховом настанку неодвојиво учествују и говор и звуци и покрет. Разноликост сликовних жанрова, о којима говоре савремене теорије развоја ДЛИ, не може се развијати и неговати само кроз један методички приступ. Да би деца истраживала широк спектар сликовних жанрова, васпитачи и учитељи треба да буду свесни постојања и значаја сваког од њих, њихових јединствених карактеристика, али и да разумеју њихове на-

мене и специфичне примене. Да би омогућили развој сваког жанра, васпитачи и учитељи морају бити обучени да користе низ различитих приступа и метода који су прилагођени сваком специфичном сликовном жанру. То значи да је потребно похвалити чак и копирање, онда када је оно корисно и функционално, али га осудити онда када је контрапродуктивно; потребно је подстицати слободно и смело изражавање када је то прикладно, али и инсистирати на досадној прецизности у контексту жанра који то захтева (Kindler, 1999). У одређеним ситуацијама потребно је подстицати пажљиво и стрпљиво посматрање и охрабривати цртање студија (цртежа са пуно детаља) и опсервационих цртежа, чак и са децом у вртићу (Huzjak, 2013; Smith, 1983; 1998), али исто тако и цртање на основу замишљања и маште у другим ситуацијама. Важно је нагласити да проширивање репертоара ДЛИ на оне који су до сада били изостављени или на маргинама теоријског интересовања и ликовних активности у вртићима и школама никако не значи напуштање оних старих. Развој стваралаштва, као и стицање знања и вештина о различитим медијима, материјалима и процесима у ликовним и визуелним уметностима треба да остану важан део ликовних активности, јер се тако учи и проширује ликовни и визуелни језик. То значи да ће бити неопходно да васпитач/учитељ некада даје врло прецизна, чак и директивна упутства, на пример, у ситуацијама када жели да научи децу како се спроводи неки сложени технички процес (попут графичких техника, плетења, ткања, технички захтевних вајарских поступака итд.), док ће у другим случајевима његова улога бити да подстиче истраживање и проширивање изражајних могућности неког материјала који деца користе на једноличан или стереотипан начин (на пример, код употребе графитне оловке, оловака у боји и слично). Посебно је важно да васпитач/учитељ разговара с децом о начинима на који функционише сваки сликовни жанр, сваки ликовни материјал или медиј –

о његовим наменама, семиотичким и техничким специфичностима, као и о корисним применама – како би им се олакшало разумевање начина на које могу користити сваки од њих за своје специфичне потребе (Kindler, 1999). Међутим, оно што је најважније у свим тим ситуацијама је то да васпитач/учитељ треба да пронађе равнотежу између вођења и слободе дечјег изражавања (Boone, 2007; према: Večanski Nikolić, 2015), као и да зна који методички приступ да примени у свакој специфичној ситуацији и за сваки специфични сликовни жанр.

Закључак

Намера овог рада јесте да укаже на то да су традиционалне теорије развоја ДЛИ – још увек доминантне у васпитању и општем образовању упркос постојању савремених теорија – заправо дискриминишуће у односу на многу децу и у односу на многе природне начине ДЛИ. Оне разумеју уметност на један веома ограничен начин, који оспорава и историја уметности, а посебно оспоравају савремене уметничке праксе. Оне су биле дискриминишуће и у времену када су настале, а посебно данас, јер изван њиховог оквира остаје читав спектар природних начина ДЛИ, који су чак слични неким савременим уметничким праксама. Савремене теорије развоја ДЛИ дају један нови увид у природу уметности и у природу ликовног израза деце. Оне проширују оквире традиционалних теорија развоја ДЛИ и пригрљују све оне природне и очекиване начине ДЛИ које деца спонтано практикују – прихватајући их и нормализујући их, чак и оне који излазе из оквира свих дефиниција уметности,

а које јесу ликовни израз. Оне уважавају чињеницу да улога уметности, а посебно уметности данас, није да се савладава визуелни реализам или само да се стварају уметничка дела, него и да се кроз њу комуницира и да се стварају значења. У складу с тим, улога ликовног васпитања и образовања данас не сме да се сведе само на стваралаштво и стварање реалистичних или естетски прихватљивих уметничких дела у традиционалном смислу речи, већ се мора јасније истаћи и њена комуникациона улога, као и улога да ствара значења и смисао, посебно смисао за децу која их стварају. Зато оспоравања неких аутора, да сликовни жанрови дечјег израза који су превише у домену комуникације, а мање у домену стваралаштва, данас нису прихватљиви. Ипак, ликовно васпитање и образовање не треба да се одрекну развоја стваралаштва и ликовних вештина, јер се управо кроз њих обogaђује и проширује ликовни језик. Што је овај језик боље усвојен, то појединцу пружа веће могућности за лакше и ефектније изражавање, стварање, комуникацију и конструисање значења.

На крају, нагласимо и то да традиционалне теорије развоја ДЛИ, будући још увек доминантне, утичу и на савремена истраживања која се баве ликовним изразом деце. Истраживања која се данас спроводе у овој области, а која се ослањају на традиционалне теорије развоја ДЛИ, доводе до упитних резултата и интерпретација. Овакви резултати и интерпретације даље утичу негативно на праксу реализације ликовних активности, тако што настављају да дискриминишу појаве у ликовном изразу деце, а које су савремене теорије развоја ДЛИ потврдиле као природне, нормалне и очекиване.

Литература

- Anderson, T. & Milbrandt, M. (1998). Authentic Instruction in Art: Why and How to Dump the School Art Style. *Visual Arts Research*, 24(1), 13–20.
- Arnhajm, R. (1971). *Umetnost i vizuelno opažanje*. Umetnička akademija u Beogradu.
- Atkinson, D. (1993). Representation and Experience in Children's Drawing. *Journal of Art & Design Education*, 12, 85–104. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.1993.tb00576.x>
- Belting, H. (1987). The End of the History of Art? In *The End of the History of Art?* Chicago University Press.
- Benjamin, V. (1974). *Umetničko delo u veku svoje tehničke reprodukcije: Eseji*. Nolit.
- Bresler, L. (1993). Three orientations to art in the primary grades: Implications for curriculum reform. *Arts Education Policy Review*, 94(6), 29–34. <https://doi.org/10.1080/10632913.1993.9936939>
- Bourriaud, N. (2002). *Relational Aesthetics*. Les Presses du réel.
- Danto, A. C. (1984). The End of Art. In B. Lang (Ed.). *The Death of Art* (pp. 5–35). Haven Publications.
- Darwin, Ch. (1859). *On the origin of species by means of natural selection, or preservation of favoured races in the struggle for life*. John Murray.
- Duncum, P. (1999). A Multiple Pathways/Multiple Endpoints Model of Graphic Development. *Visual Arts Research*, 25(2), 38–47.
- Efland, A. (1976). The School Art Style: A Functional Analysis. *Studies in Art Education*, 17(2), 37–44.
- Efland, A. (1990). *A History of Art Education: Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts*. Teachers College, Columbia University.
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press.
- Eisner, E. W. (1997). Cognition And Representation: A way to pursue the American dream. *Phi Delta Kappan*, 78(5), 348–353.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Polite Press.
- Filipović, S. (2009). *Razvoj shvatanja o dečjem likovnom stvaralaštvu i mogućnostima vaspitno-obrazovnog delovanja na njega* (doktorska disertacija). Akademija umjetnosti, Univerzitet u Banjoj Luci.
- Fuko, M. (2017). *Poredak diskursa*. Karpos.
- Golomb, C. (1974). *Young Children's Sculpture and Drawing: A Study in Representational Development*. Harvard University Press.
- Golomb, C. (1994). Drawing as Representation: The Child's Acquisition of a Meaningful Graphic Language. *Visual Arts Research*, 20(2), 14–28.
- Golomb, C. (1997). Representational concepts in clay: The development of sculpture. In A. M. Kindler (Ed.). *Child development in art* (pp. 131–141). NAEA Monograph Series.
- Golomb, C. (2002). *Child art in context: A cultural and comparative perspective*. American Psychological Association.
- Golomb, C. (2004). Sculpture: Representational development in a three-dimensional medium. In E. Eisner, & M. Day (Eds.). *Handbook of research and policy in art education* (pp. 329–358). Lawrence Erlbaum.

- Golomb, C. (2007). Representational conceptions in two-and three-dimensional media: A developmental perspective. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1(1), 32–39.
- Golomb, C., & McCormick, M. (1995). Sculpture: The development of three-dimensional representation in clay. *Visual Arts Research*, 21, 35–50.
- Grgurić, N., i Jakubin, M. (1996). Razvoj likovnog izražavanja i stvaranja u djece. U N. Grgurić, i M. Jakubin (ur.). *Vizualno-likovni odgoj i obrazovanje*, 27–68. Eduka.
- Hadži-Jovančić, N. (2012). *Umetnost u opštem obrazovanju: Funkcije i pristupi nastavi*. Učiteljski fakultet – Klett.
- Huzjak, M. (2013). Analytical Observation Method in the Development of Children's Drawings. *Croatian Journal of Education*, 15(1), 81–98.
- Jolley, R. P. (2010). *Children and pictures: Drawing and understanding*. Wiley-Blackwell.
- Kamenov, E., i Filipović, S. (2009). *Mudrost čula 3. deo – Dečje likovno stvaralaštvo*. Dragon.
- Kellogg, R. (1970). *Analyzing children's art*. Mayfield Publishing.
- Kindler, A. M., & Darras, B. (1994). Artistic Development in Context: Emergence and Development of Pictorial Imagery in the Early Childhood Years. *Visual Arts Research*, 20(2), 1–13.
- Kindler, A. M., & Darras, B. (1997). Map of Artistic Development. In Kindler, A. (Ed.). *Child Development in Art* (pp. 17–44). NAEA.
- Kindler, A. M. (1999). "From endpoints to repertoires": A challenge to art education. *Studies in Art Education*, 40(4), 330–349.
- Knežević, B. (2017). *S.U. Virtuelni umetnički identitet i njegovi realni učinci u kulturi* (doktorski umetnički projekat). Univerzitet umetnosti.
- Korać, I. (2017). Podsticanje dečjeg likovnog stvaralaštva u vaspitno-obrazovnom kontekstu. *Godišnjak Pedagoškog fakulteta u Vranju*, 8(1), 349–357.
- Korzenik, D. (1981). Is Children's Work Art? Some Historical Views. *Art Education*, 34(5), 20–24.
- Lähdesmäki, T., Baranova, J., Ylönen, S., Koistinen, A. K., Mäkinen, K., Juškiene, V., & Zaleskine, I. (2022). *Learning cultural literacy through creative practices in schools*. Palgrave Macmillan.
- Lowenfeld, V. (1947). *Creative and mental growth*. MacMillan.
- Luquet, G. H. (2001). *Children's Drawings*. Free Association Books.
- Maravić, M. (2014). Socijalne konstrukcije pojma dečje umetnosti. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 46(2), 385–398. <https://doi.org/10.2298/ZIPI1402385M>
- Matthews, J. (1984). Children drawing: Are young children really scribbling? *Early Child Development and Care*, 18, 1–39.
- Matthews, J. (1994). Deep Structures in Children's Art: Development and Culture. *Visual Arts Research*, 20(2), 29–50.
- Matthews, J. (1997). How children learn to draw the human figure: Studies from Singapore. *European Early Childhood Education Research Journal*, 5(1), 29–58. <https://doi.org/10.1080/13502939785207991>
- Matthews, J. (2001). Children Drawing Attention: Studies from Singapore. *Visual Arts Research*, 27(1), 13–45.
- Matthews, J. (2003). *Drawing and Painting: Children and Visual Representation*. Paul Chapman Publishing.

- Mejson, E. (2009). *Istorija zapadne umetnosti*. Vulkan izdavaštvo – Alnari.
- Morra, S., & Panesi, S. (2017). From scribbling to drawing: the role of working memory. *Cognitive development*, 43, 142–158. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2017.03.001>
- Parsons, M. J. (2003). Endpoints, repertoires, and toolboxes: Development in art as the acquisition of tools. *The International Journal of Arts Education*, 1(1), 67–82.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1948). *The Child's Conception of Space*. Routledge & Kegan Paul.
- Quaglia, R., Longobardio, C., Iotti, N. O., & Prino, L. E. (2015). A new theory on children's drawings: Analyzing the role of emotion and movement in graphical development. *Infant Behavior & Development*, 39, 81–91. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2015.02.009>
- Smith, N. (1983). Do Children Draw from Observation? *Art Education*, 36(5), 22–25.
- Smith, N. et al. (1998). *Observation Drawing with Children*. Teachers College Press.
- Stanković, M. (2014). Participativne prakse u srpskoj savremenoj umetnosti. *Kultura*, 143, 297–318. <https://doi.org/10.5937/kultura1443297s>
- Thompson, C. M. (2012). Repositioning the Visual Arts in Early Childhood Education from. In O. N. Saracho, & B. Spodek (Eds.). *Handbook of Research on the Education of Young Children* (pp. 219–240). Routledge.
- Weitz, M. (1956). The Role of Theory in Aesthetics. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 15(1), 27–35.
- Wilson, B. (2004). Child art after modernism: Visual culture and new narratives. In E. W. Eisner, & M. D. Day (Eds.). *Handbook of Research and Policy in Art Education* (pp. 299–328). Lawrence Erlbaum Associates.
- Wilson, B., & Wilson, M. (1981). As I see it: The Use and Uselessness of Developmental Stages. *Art Education*, 34(5), 4–5.
- Wolf, D. P., & Perry, M. D. (1988). From Endpoints to Repertoires: Some New Conclusions about Drawing Development. *Journal of Aesthetic Education*, 22(1), 17–34.
- Wolf, D. P. (1994). Development as the growth of repertoires. In M. B. Franklin, & B. Kaplan (Eds.). *Development and the arts* (pp. 59–78). Lawrence Erlbaum.
- Wright, S. (2002). *Young Children, and Learning*. Allyn & Bacon.
- Večanski Nikolić, V. (2015). *Razvojni potencijal i modaliteti korišćenja ručno izrađenih igračaka na predškolskom uzrastu* (doktorska disertacija). Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Večanski, V. (2012). Savremene tehnologije kao izvor novih mogućnosti u nastavi likovne kulture. *Inovacije u nastavi*, 25(3), 87–100.
- Večanski, V. (2020). Proizvođenje artefakata ili istraživanje – kako razumemo likovne aktivnosti u vrtiću? U Z. Opačić i G. Zeljić (ur.). *Programske (re)forme u obrazovanju i vaspitanju – izazovi i perspektive*, Zbornik radova sa međunarodnog naučnog skupa. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Učiteljski fakultet, str. 487–504.
- Vojvodić, M. (2018). *Kompetencije nastavnika kao faktor razvoja likovnog stvaralaštva učenika osnovnoškolskog uzrasta* (doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in a Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Summary

The way in which nature and development of children's artistic expression (CAE) are understood directly impacts the planning and implementation of the visual arts activities in kindergartens and schools. Apart from traditional theories of CAE development from the first half of the 20th century, there are also contemporary theories that are in line with the contemporary socio-artistic context, but the former still dominate and influence the approaches of the preschool and primary school teachers to visual arts activities. Using theoretical analysis, this paper compares and re-examines both groups of theories in the context of contemporary education. The aim of the paper is to point out the limitations of the traditional theories in recognizing the diversity and cultural specificity of CAE and to highlight the negative consequences of their dominance in practice, as they entail inadequate approaches to teaching in the field of fine and visual arts, which results in discrimination against the natural ways of CAE and alienation of children from art. The analysis shows that traditional theories do not encompass all forms of expression practiced by children, while contemporary theories include them. For this reason, the paper seeks to affirm the importance of the contemporary theories that would empower and train preschool and primary school teachers to develop approaches that encourage individual, culturally conditioned, and communicative ways of expressing children's artistic expression. Therefore, it is necessary that the role of preschool and primary school teachers be aligned with contemporary theories of the development of children's artistic expression, and that they should be trained to use different teaching approaches that encourage diversity and specific ways of children's artistic expression.

Keywords: *children's artistic expression (CAE), traditional and contemporary theories of the development of CAE, fine arts genre, fine arts activities in kindergarten and school, the role of preschool and primary school teachers.*