

**Kultura in
umetnost v
izobraževanju -
popotnica
21. stoletja**

**Predstavitev različnih pogledov o umetnostni
in kulturni vzgoji v izobraževanju**

Kultura in umetnost v izobraževanju - popotnica 21. stoletja

**Predstavitev različnih pogledov o umetnostni
in kulturni vzgoji v izobraževanju**

Ljubljana, 2008

KULTURA IN UMETNOST V IZOBRAŽEVANJU – POPOTNICA 21. STOLETJA

Predstavitev različnih pogledov o umetnostni in kulturni vzgoji v izobraževanju

Uredili: Nada Požar Matijašič in Nataša Bucik

Avtorji prispevkov: dr. Staša Tome, dr. Tine Germ, dr. Majda Hrzenjak, Jani Kovačič, dr. Blaž Lukan, dr. Janek Musek, dr. Mirjana Ule Nastran, dr. Beatriz Tomšič Čerkez, dr. Branka Rotar Pance, Maja Delak, Jelena Sitar Cvetko, Martina Peštaj, Petra Slatinšek, dr. Gorazd Planinšič, Nada Požar Matijašič in Nataša Bucik

Jezikovni pregled: Katja Stergar

Izdajatelj: Pedagoški inštitut

Zanj: v. d. direktorice dr. Mojca Štraus

Oblikovanje in prelom: i2 d. o. o., Ljubljana

Tisk: Grafika 3000 d. o. o.

Naklada: 2000 izvodov

Izdajo publikacije je finančno omogočilo Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.

2

Publikacija je brezplačna.



PEDAGOŠKI INŠTITUT



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT

© Pedagoški inštitut, Ljubljana, september 2008

CIP – Kataložni zapis o publikaciji

Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

371.2(082)

37.036(082)

KULTURA in umetnost v izobraževanju – popotnica 21. stoletja : predstavitev različnih pogledov o umetnostni in kulturni vzgoji v izobraževanju / [avtorji prispevkov Staša Tome ... [et al.] ; uredili Nada Požar Matijašič in Nataša Bucik]. – Ljubljana : Pedagoški inštitut, 2008

ISBN 978-961-6086-56-1

1. Tome, Staša 2. Požar Matijašič, Nada

240146944

Kazalo

| | |
|--|-----|
| <i>Nada Požar Matijašič in Nataša Bucik:</i> Kultura in umetnost v izobraževanju – popotnica 21. stoletja | 5 |
| <i>Staša Tome:</i> Umetnostna in kulturna vzgoja – potreba in izziv | 21 |
| <i>Slavko Pregl:</i> O umetnostni vzgoji na šolah | 31 |
| <i>Tine Germ:</i> Koordinatorji kulturne ali koordinatorji umetnostne vzgoje? | 39 |
| <i>Majda Hrženjak</i> Kulturna vzgoja v perspektivi pojmovanja kulture, otroštva in kurikula | 47 |
| <i>Jani Kovačič</i> Ne ti men' o kulturi! | 57 |
| <i>Blaž Lukan</i> Življenje, kultura, umetnost | 69 |
| <i>Janek Musek</i> Vrednote, kultura in vzgoja | 77 |
| <i>Mirjana Ule</i> Mladi, kultura, vzgoja | 89 |
| <i>Beatriz Tomšič Čerkez</i> Kulturna vzgoja: od ustvarjalnosti do vseživljenjskega učenja | 99 |
| <i>Branka Rotar Pance</i> Umetnost in kultura v šoli | 111 |
| <i>Maja Delak</i> Sodobni ples in kulturna vzgoja | 121 |
| <i>Jelena Sitar</i> Lutkovna umetnost v okviru kulturne vzgoje | 129 |
| <i>Martina Peštaj in Petra Slatinšek</i> Filmska vzgoja | 139 |
| <i>Gorazd Planinšič</i> Medpredmetno povezovanje naravoslovnih in umetniških predmetov: zakaj in kako? | 149 |

Kultura in umetnost v izobraževanju – popotnica 21. stoletja

Temelji za načrtnejši razvoj kulturne vzgoje so bili postavljeni že v **Nacionalnem programu za kulturo 2004–2007** (v nadaljevanju NPK 2004–2007), ki je pomemben strateški dokument slovenske kulturne politike. Kulturna vzgoja je bila že takrat poudarjena kot ena od pomembnih prioritet kulturne politike, vendar pa je bila manj opredeljena. Ob pripravah NPK 2004–2007 na področju kulturne vzgoje še ni bilo vzpostavljenega partnerstva med Ministrstvom za kulturo in Ministrstvom za šolstvo in šport, vendar je Ministrstvo za kulturo na podlagi trendov v Evropi ter raziskovalne študije¹, ki jo je v nekaj kulturnih ustanovah nacionalnega pomena opravil Mirovni inštitut, presodilo, da je treba dati kulturni vzgoji poseben poudarek že v NPK 2004–2007.

Pomembnejši mednarodni dokumenti na področju kulturne vzgoje

Kulturna oziroma umetnostna vzgoja postaja v 21. stoletju ena pomembnejših tematik na področju izobraževanja in kulture tako v evropskih kot svetovnih krogih. V obdobju od leta 2001 do danes je na tem področju potekala tudi vrsta mednarodnih in evropskih strokovnih srečanj in konferenc. Na 1. Unescovi svetovni konferenci o kulturni oziroma umetnostni vzgoji – *The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century*, ki je potekala marca 2006 v Lizboni, so udeleženci pripravili in potrdili dokument **Road map for Arts Education**² (Smernice umetnostne vzgoje), ki ga je Unesco poslal vsem svojim članicam kot priporočilo za potek razvoja in spodbujanje umetnostne vzgoje.

Road map for Arts Education je temeljni dokument, ki predstavlja smernice za nadaljnje delo na področju umetnostne in kulturne vzgoje. Je skupek razmišljanj različnih strokovnjakov, ki verjamejo, da je umetnostna in kulturna vzgoja pomembna za otrokov in mladostnikov celostni razvoj. Ob tem velja poudariti, da so smernice »živ« dokument, ki se nenehno dograjuje.

V uvodu dokumenta, ki so ga skupaj pripravili aktivni udeleženci konference ter predstavniki pomembnih mednarodnih organizacij na področju umetnosti, kot so InSEA (International Society for Education through Art), ISME (International Society for Music Education), IDEA (International Drama/Theatre and Education Association), je pojasnjen njegov pomen ter pomen umetnostne in kulturne vzgoje.

¹ *Kulturna vzgoja – evalvacijska študija*, Mirovni inštitut, Ljubljana 2004. Dosegljivo na: http://www.mk.gov.si/si/podatki/raziskave_in_analize/umetnost/

² Dokument *Road map for Arts Education* je dosegljiv na spletni strani http://portal.unesco.org/culture/en/files/30335/11815788433roadmap_final_sept2006.doc/roadmap_final_sept2006.doc

V drugem poglavju so opredeljeni cilji umetnostne vzgoje: podpora temeljni človekovi pravici do izobraževanja in sodelovanja na kulturnem področju, razvijanje individualnih sposobnosti, kot so ustvarjalnost, samoiniciativnost, kritično mišljenje ... Kot tretji cilj dokument navaja dvig kakovosti izobraževanja. Hkrati ni nič manj pomemben cilj spodbujanje izražanja kulturne raznolikosti, saj je v dokumentu umetnost opredeljena tudi kot manifestacija kulture in sredstvo za sporočanje in prenašanje znanja o kulturi in kulturah. Vsaka kultura namreč pozna svoje značilne umetniške sloge izražanja in kulturne prakse, ki jih mora tudi prenašati iz roda v rod.

V tretjem poglavju sledi opredelitev področja umetnostne vzgoje in njenih konceptov. V okvir umetnostne vzgoje so v različnih državah vključene različne umetniške zvrsti. Poudarjeno je, da seznam nikakor ni zaključen in ga je možno dopolnjevati. V tem poglavju sta predstavljena tudi dva osnovna, temeljna pristopa umetnostne vzgoje, ki sta lahko izvajana sočasno in ju ni treba ločevati, in sicer: **poučevanje o umetnosti in poučevanje v umetnosti**. Sledi predstavitev pristopa *Umetnosti v vzgoji (Arts in Education – AiE approach)*, ki uporablja umetnost kot medij za poučevanje splošnih šolskih predmetov in kot način za poglobljanje razumevanja teh vsebin znotraj posameznih predmetov; tako je npr. uporaba barv, oblik in predmetov, ki izhajajo iz vizualnih umetnosti in arhitekture, primerne za učenje predmetov, kot so fizika, biologija in geometrija, uporaba gledališča ali glasbe pa kot metoda poučevanja jezikov. Za uspešnost tega interdisciplinarnega pristopa so nujne spremembe v metodah poučevanja in pri usposabljanju učiteljev.

6

V zaključnem poglavju so predstavljene strategije za učinkovito umetnostno izobraževanje. Kakovostna umetnostna vzgoja zahteva ustrezno izobraževanje umetnikov in učiteljev ter razvoj partnerskega sodelovanja med izobraževalnim in kulturnim sektorjem ter umetniki. Prav tako je pomembno sodelovanje in partnerstvo med različnimi ministrstvi na nacionalni ravni in na lokalni ravni med šolami, kulturnimi ustanovami, učitelji splošnih in umetnostnih predmetov ter umetniki. Uspešno sodelovanje temelji na medsebojnem razumevanju ciljev in spoštovanju kompetentnosti enih in drugih.

Na koncu dokumenta sledijo še konkretna priporočila državam članicam za učitelje, vzgojitelje, starše, umetnike, ravnatelje vrtcev in šol, ministrstva in politike ter za nevladne organizacije, opisanih pa je tudi nekaj primerov dobre prakse.

Med pomembne dokumente, ki poudarjajo kulturno vzgojo v izobraževanju, je treba šteti tudi **Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje** (december 2006)³, ki naj prispeva k razvoju kakovostnega, v prihodnost usmerjenega izobraževanja in usposabljanja, prilagojenega potrebam evropske družbe. Referenčni okvir določa osem ključnih kompetenc, med njimi tudi **kulturno zavest in izražanje**. Kompetenca *Kulturna zavest in izražanje* je v tem dokumentu

³ Uradni list Evropske unije, L 394/10, 30. 12. 2006.

opredeljena kot spoštovanje pomena kreativnega izražanja, zamisli, izkušenj in čustev v različnih medijih, vključno z glasbo, upodabljaljivimi umetnostmi, literaturo in vizualnimi umetnostmi. S to kompetenco so povezani določena znanja, spretnosti in odnosi. Kulturno znanje vključuje zavest o lokalni, nacionalni in evropski kulturni dediščini ter njihovem mestu v svetu. Zajema osnovno poznavanje glavnih kulturnih del, vključno s popularno sodobno kulturo. Bistveno je razumeti kulturno in jezikovno raznovrstnost v Evropi in drugih regijah po svetu, potrebo po njihovi ohranitvi ter pomen estetskih dejavnikov v vsakdanjem življenju. Spretnosti vključujejo priznavanje in izražanje, kot so upoštevanje in uživanje v umetnostnih delih ter predstavitev in samoizražanje skozi različne medije z uporabo posameznikovih prirojenih sposobnosti. K spretnostim spadata tudi sposobnost za povezovanje lastnih ustvarjalnih in izraznih pogledov z mnenji drugih in za prepoznavanje družbenih in gospodarskih priložnosti v kulturni dejavnosti. Kulturno izražanje je bistveno za razvoj ustvarjalnih spretnosti, ki jih je mogoče prenesti na več različnih poklicnih področij. Prav razumevanje lastne kulture in občutek identitete sta lahko osnova za odprt odnos in spoštovanje različnosti kulturnega izražanja. Pozitiven odnos zajema tudi ustvarjalnost, pripravljenost za negovanje estetskih možnosti z umetnostnim samoizražanjem in sodelovanje v kulturnem življenju.

Tudi Svet Evropske unije in predstavniki vlad držav članic (maj 2008)⁴ so posebej poudarili, da je razvoj in spodbujanje ustvarjalnosti in inovativnosti v izobraževanju ter usposabljanju ena temeljnih, jedrnih funkcij in nalog vsakega izobraževanja.

7

Pregled opredelitev kulturne oziroma umetnostne vzgoje

Pregled poročil in izsledki mednarodnih ter domačih strokovnih konferenc in srečanj, dokumentov in prispevkov s tega področja kažejo, da je pojem kulturne vzgoje zelo težko enotno opredeliti. Številne mednarodne konference (vključno z zadnjo konferenco *The Unesco Road Map and its Impact on Europe*, Wildbad Kreuth, maj 2008)⁵ pravzaprav kažejo, da glede na raznolikost pojmovanja kulture v posameznih državah tudi ni potrebe po pomenotni rabi temeljnih pojmov, pomembno pa je enotneje opredeliti temeljne pojme na ravni vsake države.

V nadaljevanju je nanizanih nekaj opredelitev pojmov **kulturna vzgoja** in **umetnostna vzgoja**, povzetih iz tujih strateških dokumentov, poročil s konferenc in srečanj strokovnjakov ali poročil raziskav, ki obravnavajo to področje.

⁴ Uradni list Evropske unije, C 141/17, 7. 6. 2008.

⁵ Več o konferenci najdete na spletni strani <http://www.unesco.de/2295.html?&L=1>

Poročilo konference *A Must or a-Muse. Arts and Culture in Education: Policy and Practice in Europe*, Rotterdam 2001, ki jo lahko štejemo za prvo konference o umetnostni in kulturni vzgoji v EU,⁶ kaže, da so strokovnjaki uporabljali oba pojma, **kulturna vzgoja** (*cultural education*) in **umetnostna vzgoja** (*arts education*). Pogosta je bila raba združenega pojma, **umetnostna in kulturna vzgoja** (*arts and cultural education*), pa tudi **umetnosti in kultura v šoli** (*arts and culture in school*).

Na naslednji EU konferenci *Culture and school: Policies for Arts and Heritage Education across the European Union*, Hague 2004,⁷ je bilo poudarjeno, da je pomembna jasnost opredelitve koncepta **kulturne vzgoje** (*cultural education*) ter da je treba prepoznati pomembnost kulturne vzgoje, ki naj bo del izobrazbe vsakega aktivnega evropskega državljana prav tako pa tudi izhodišče za pripravo programov sodelovanja med učitelji, učenci, kulturnimi inštitucijami in raziskovalci. Poleg prej naštetih izrazov je bila tu pogosta tudi raba izraza *arts and heritage education*, ki bi jo lahko prevedli kot **umetnostna vzgoja in vzgoja o kulturni dediščini**, ki ponuja ljudem širše obzorje njihovega vsakdanjega življenja.

Leta 2005 je v okviru mreže *EU-wide network civil servants* (od aprila 2008 preimenovana v ACEnet⁸) na pobudo francoskih Ministrstva za kulturo in Ministrstva za šolstvo začel delovati projekt **European Glossary on Arts and Cultural Education**,⁹ kjer imajo predstavniki različnih evropskih držav priložnost sodelovati pri pripravi besednjaka s področja umetnosti, kulture in kulturne dediščine. Na srečanjih strokovnjakov je bilo namreč ugotovljeno, da bo skupen evropski besednjak za to področje zelo koristen tako za boljše razumevanje tujih praks kakor tudi za primerjavo med praksami v različnih državah, saj se temeljni pojmi v posameznih jezikih in državah precej razlikujejo. V nenehno dopolnjevanju se besednjaku so opisani posamezni ključni pojmi s področja umetnosti, kulture in kulturne dediščine. Projekt je trenutno še vedno v poskusni fazi in ima predstavljenih le nekaj pojmov, ki so jih pripravili Francozi, Nemci, Nizozemci in Avstrijci. Vsak pojem je predstavljen vsaj v dveh od treh jezikov: angleškem, francoskem ali nemškem. Zanimivo pa je, da doslej še nobena od držav ni podala svoje opredelitve pojmov kulturna vzgoja ali umetnostna vzgoja, temveč so opisani in pojasnjeni predvsem pojmi, projekti ali celo šolski predmeti, ki so specifični za vsako od naštetih držav. Kot primer iz besednjaka navajava opredelitev nizozemskega izraza **Cultuurcoördinator** (*cultural coordinator*). Opisani **koordinator za kulturo** je običajno učitelj, ki ga osnovna ali srednja šola določi za oblikovanje in vodenje kulturne politike na šoli. Ena od njegovih najpomembnejših nalog je priprava kulturnega načrta. Pomembno vlogo igra kot povezovalec, ne le med šolami in kulturnimi ustanovami, temveč tudi med učitelji in vodstvom šole. Uradno ni določen noben poklicni profil za opravljanje naloge koordinatorja za kulturo, opredeljene pa so

⁶ *A Must or a-Muse – Conference Results; Arts and Culture in Education: Policy and Practice in Europe*, Cultuurnetwerk Nederland, Utrecht, 2002, sneto s spletne strani <http://www.culture-school.net/conferences.htm>

⁷ *Culture and school: Policies for Arts and Heritage Education across the European Union*, Report European Conference the Hague, September 2004, sneto s spletne strani <http://www.culture-school.net/conferences.htm>

⁸ ACEnet pomeni Arts and Culture Education network.

⁹ www.cultuurnetwerk.nl/glossary

njegove naloge: pripraviti mora kulturni načrt, spodbujati sodelovanje in koordinirati dejavnosti za umetnostne in druge predmete, vzdrževati pregled nad vladno kulturno politiko na področju izobraževanja, vzdrževati stike s kulturnimi inštitucijami, biti na tekočem s kulturo v svojem mestu, kraju ali regiji in izbrati kulturne dejavnosti za šolo iz lokalne kulturne ponudbe.

V Unescovem dokumentu **Road Map for Arts Education**, kot kaže že samo ime dokumenta, uporabljajo izraz **umetnostna vzgoja** (*arts education*). Pri opredelitvi področja umetnosti je v dokumentu poudarjeno, da umetnostna vzgoja vključuje različne umetniške zvrsti ter da so osnovni elementi komunikacije v umetnosti besede, gibi, dotiki, zvoki, ritmi in slike. Seznam umetniških zvrsti se lahko vedno razširi, zaenkrat pa vključuje: uprizoritvene umetnosti (ples, gledališče, glasbo itd.), leposlovje, rokodelstvo, oblikovanje, digitalne umetnosti, pravljíčarstvo, kulturno dediščino, vizualne umetnosti in film ter medije in fotografijo. Poudarjeno je tudi, da čeprav se pojmi, kot so ples, glasba, gledališče, poezija ..., pojavljajo povsod po svetu, se njihov globlji pomen med kulturami razlikuje. Ker se posamezne umetnosti pogosto prekrivajo, je pomembno upoštevati tudi interdisciplinarni vidik umetnosti in dati temu večji poudarek.

Prvo pregledno raziskavo, Unescov projekt, ki je poskušal povzeti in primerjati dogajanja na področju umetnosti v vzgoji in izobraževanju po državah sveta, *The Wow Factor: Global research compedium on the impact of the arts in education*,¹⁰ je prevzela skupina strokovnjakov, ki jih je vodila angleško-avstralska raziskovalka Anne Bamfort.

Raziskava naj bi skozi študije primerov iz različnih držav pokazala učinke izobraževalnih programov in projektov, pri katerih je velik poudarek na umetnosti. Za potrebe raziskave so morali najprej postaviti relativno ozko opredelitev umetnosti, da so lahko dobili primerljive podatke o širini, vsebini in vplivih različnih programov. Opredelitev je bila včasih preozka, da bi lahko pokazala na pravo razsežnost posameznih programov, vendar je bila le tako metodološko ustrezna. V raziskavi je ugotovljeno, da je izraz **umetnostna vzgoja** kulturno in vsebinsko specifičen. Pomen izraza se razlikuje od države do države, s specifičnimi razlikami med ekonomsko razvitimi državami in državami v razvoju.

Ena od ugotovite raziskave je, da obstajata dva različna pristopa k umetnostni vzgoji. Za učinkovit učenčev razvoj sta pomembna oba vidika:

- **vzgoja v umetnosti** (*education in art*), ki predstavlja sistematično učenje spretnosti in znanj, načinov mišljenja ter prikaz različnih umetniških form – plesnih, vizualnih, glasbenih, gledaliških ..., s čimer je mogoče doseči izboljšanje učenčevega odnosa do šole in učenja, povečanje njegove kulturne identitete ter izboljšanje občutka osebnega zadovoljstva in počutja;

¹⁰ Bamfort, A. (2006). *The Wow Factor: Global research compedium on the impact of the arts in education*. Munster: Waxmann.

- **vzgoja z umetnostjo** (*education through the arts*), ki uporablja kreativno in umetniško pedagogiko pri poučevanju celotnega kurikula ter tako spodbuja splošne učne spretnosti in znanja, znižuje nezadovoljstvo nad šolo ter spodbuja pozitivni spoznavni transfer.

Ugotovimo lahko, da sta v naštetih dokumentih najpogosteje uporabljana pojma **kulturna vzgoja** (*cultural education*) in **umetnostna vzgoja** (*arts education*), pogosto pa tudi skupen pojem **umetnostna in kulturna vzgoja** (*arts and culture education*).

Pregled udejanja partnerstva Ministrstva za šolstvo in šport in Ministrstva za kulturo

Skladno s prioritetami številnih evropskih politik ter **NPK 2004–2007** sta se konec leta 2005 Ministrstvo za kulturo in Ministrstvo za šolstvo in šport dogovorila za tesnejše in načrtnejše sodelovanje na področju kulturne vzgoje.

Za vzpodbuditev večjega sodelovanja in povezovanja izobraževalnega in kulturnega področja je Ministrstvo za šolstvo in šport v šolskem letu 2005/2006 pozvalo vrtce in šole k imenovanju **koordinatorev kulturne vzgoje**. Njihove ključne naloge naj bi bile skrb za večjo informiranost strokovnih delavcev, otrok, učencev oziroma dijakov ter njihovih staršev o kulturnih projektih in programih, ki jih ponujajo kulturne ustanove tako v okviru pouka kot za kvalitetnejše preživljanje prostega časa, koordinacija kulturnih dejavnosti v vrtcu ali šoli ter povezovanje z različnimi kulturnimi ustanovami. V ta namen je Ministrstvo za kulturo na svoji spletni strani¹¹ zbralo ponudbe kulturnih ustanov, ki pripravljajo programe in projekte za otroke in mladino. Spletna stran je namenjena vrtcem, šolam in tudi družinam, ki tako na enem mestu najdejo podatke o tem, kaj si lahko ogledajo v gledališčih ali muzejih. Trenutno so na enem zbrane mestu zgolj spletne strani posameznih kulturnih ustanov.

Ministrstvo za šolstvo in šport se je odločilo, da v šolskem letu 2006/2007 nameni posebno pozornost kulturi. Skupaj z Ministrstvom za kulturo je bil pripravljen *akcijski načrt za projekt Leto kulture* v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah. Cilji tega projekta so bili: spodbujati spoznavanje kulture in različnih umetniških zvrsti; spodbujati ustvarjalnost otrok in mladine; zviševati kulturno pismenost; omogočiti otrokom in mladini večjo dostopnost kulturnih dobrin in pogojev za ustvarjalnost na vseh področjih umetnosti; izboljšati šolsko klimo; spodbujati ustvarjalnost in inovativnost kot pomembni kompetenci; promovirati kulturno raznolikost; dvigniti zavest o pomenu kulturne vzgoje v šolskem in javnem prostoru. Poseben poudarek je bil namenjen programom in projektom na nacionalni ravni.

¹¹ Ponudbo kulturnih ustanov najdemo na spletni strani www.kultura.gov.si v rubriki: *Kulturne dobrine za otroke in mladino*.

V okviru projekta **Leto kulture** se je na Ministrstvu za kulturo v sodelovanju z Ministrstvom za šolstvo in šport in Zvezo splošnih knjižnic začel projekt **Rastem s knjigo**, ki povezuje vse osnovne šole in vse splošne knjižnice. Projekt je bil zelo dobro sprejet med učenci, učitelji in knjižničarji, zato smo se odločili za nadaljevanje, ki poteka sedaj že tretje leto. Namen projekta, ki je zaenkrat namenjen le sedmošolcem (13- oziroma 14-letniki), je ustvariti pozitiven odnos do branja in knjige, povečati obisk knjižnic in spodbuditi bralno kulturo. Za učence, ki v projektu v času pouka skupaj obišejo splošno knjižnico, je pripravljen poseben program – seznanijo se z bogato ponudbo splošnih knjižnic, na koncu obiska pa prejmejo v dar izvirno mladinsko leposlovno delo. V letu 2007/2008 je bilo v ta projekt vključenih približno 19.500 sedmošolcev iz osnovnih šol in šol s prilagojenim programom ter tudi iz nekaterih slovenskih šol v zamejstvu.

Na pobudo Ministrstva za kulturo sta v šolskem Letu kulture 2006/2007 Pionirska – Center za mladinsko književnost in knjižničarstvo in Pedagoška sekcija pri Skupnosti muzejev Slovenije zasnovala in organizirala **Slovenski knjižnično-muzejski MEGA kviz**. Kviz, ki spodbuja knjižnično-informacijsko opismenjevanje, spoznavanje kulturne dediščine ter obiskovanje kulturnih ustanov, je namenjen predvsem učencem 2. in 3. triletja devetletke (od 9- do 15-letnikom). Šole in knjižnice so projekt zelo dobro sprejele, zato sta Ministrstvo za kulturo in Ministrstvo za šolstvo in šport podprla (finančno in organizacijsko) njegovo nadaljevanje tudi v prihodnje.

Na strokovnih posvetih ravnateljev in ravnateljic za vrtce, osnovne in srednje šole, ki potekajo pod okriljem Ministrstva za šolstvo in šport vsako leto v Portorožu, je bila v šolskem **Letu kulture** glavna tema predavanj in delavnic kulturna vzgoja in njen pomen. Predstavljeni so bili primeri dobre prakse iz vrtcev in šol, ki temeljijo na dobrem sodelovanju vzgojno-izobraževalnih in kulturnih ustanov. Pod okriljem Ministrstva za kulturo je bil pripravljen tudi *kulturni bazar*, kjer so kulturne ustanove ravnateljem vrtcev in šol predstavile svoje programe in projekte za otroke, učence in dijake.

Marca 2007 je Ministrstvo za šolstvo in šport v sodelovanju s slovenskim uradom za Unesco, British Councilom Slovenia in Ministrstvom za kulturo za učitelje in predstavnike kulturnih ustanov organiziralo posvet *Kulturna vzgoja v osnovni šoli*. Namen in cilji posveta so bili povečati občutljivost in dvig zavesti o pomenu kulturne vzgoje v izobraževanju, opredeliti kulturno in umetnostno vzgojo, predstaviti pozitivne učinke kakovostne kulturne vzgoje na šolo ter predstaviti možnosti povezovanja in sodelovanja kulturnih ustanov s šolami.

V začetku šolskega leta 2007/2008 je bila narejena evalvacija projekta Leto kulture, ki jo je na vseh treh nivojih (vrtci, osnovne in srednje šole) proučil Zavod RS za šolstvo. Pokazalo je, da je bilo šolskem Letu kulture v vrtcih in šolah izvedenih več projektov s področja kulture in da so v vrtcih in OŠ intenzivneje sodelovali s kulturnimi ustanovami kot običajno. Vrtci in šole so se odzvali tudi na pobudo Ministrstva za šolstvo in šport za imenovanja

koordinatorjev za kulturno vzgojo; na približno polovici vrtcev in šol, ki so izpolnili anke-to, so imenovali koordinatorje. Zavod RS za šolstvo je rezultate predstavil ravnateljem na vseh treh jesenskih posvetih v Portorožu. Kulturne ustanove pa so se na posvetih ponovno predstavile v okviru Kulturnega bazarja, saj je bilo iz evalvacije Leta kulture razvidno, da si ravnatelji vrtcev in šol želijo takšnih predstavitev.

V šolskem letu 2007/2008 je Zavod RS za šolstvo v sodelovanju z Ministrstvom za šolstvo in šport, Ministrstvom za kulturo in kulturnimi ustanovami v okviru programa stalnega strokovnega spopolnjevanja za strokovne delavce vrtcev in šol pripravil tudi seminar o kulturni vzgoji. Odziv je bil zelo dober, zato načrtujejo ponovitve podobnih seminarjev.

V začetku leta 2008 je bila na pobudo Ministrstva za šolstvo in šport in Ministrstva za kulturo na Zavodu RS za šolstvo imenovana *Razširjena medpredmetna skupina za kulturno vzgojo*. Skupino sestavljajo kulturni delavci z različnih področij, strokovnjaki Zavoda RS za šolstvo in Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani, pri delu sodelujemo tudi predstavniki Ministrstva za šolstvo in šport in Ministrstva za kulturo. Naloga medpredmetne skupine je sodelovanje pri posodabljanju učnih načrtov v osnovnih šolah, pri pripravi programov strokovnega spopolnjevanja strokovnih delavcev v vrtcih in šolah ter svetovanje pri načrtnejšemu povezovanju in sodelovanju vrtcev in šol s kulturnimi ustanovami. Medpredmetna skupina je dobila v letu 2008 nalogo, da pripravi *nacionalne smernice za vključevanje kulturne vzgoje v izobraževanje* ter program Kulturne vzgoje za osnovne šole. Strokovne podlage za pripravo nacionalnih smernic predstavljajo tudi prispevki v tem zborniku.

Ministrstvo za šolstvo in šport je maja 2008 v Ljubljani organiziralo *Festival ustvarjalnosti in inovativnosti pri učenju*. Na festivalu so sodelovali vrtci, osnovne in srednje šole, športna društva, javne ustanove s področja vzgoje in izobraževanja, kulturne ustanove ter Ministrstvo za kulturo. Velik poudarek je bil tudi na kulturni vzgoji, kar naj bi prispevalo k prepoznavnosti njenega pomena za kreativnost in inovativnost. Na predstavitvenem prostoru Ministrstva za kulturo se je skupaj predstavilo skoraj 100 kulturnih ustanov (Skupnost muzejev Slovenije, vsa pomembnejša gledališča in lutkovna gledališča, Društvo za sodobni ples Slovenije, Zveza glasbene mladine Slovenije ...), ki ponujajo kakovostne programe in projekte za otroke in mladino, za družine, vrtce, osnovne in srednje šole. Na festivalu je potekal tudi pester program predavanj in razprav s področja kulturne vzgoje, namenjen strokovnim delavcem v vzgoji in izobraževanju ter kulturi, ki so jih v sodelovanju z obema ministrstvom pripravile različne kulturne ustanove. Svoje projekte s področja kulture so na festivalu predstavili tudi vrtci, osnovne ter srednje šole z nastopi plesnih, gledaliških in glasbenih skupin, projekti z različnih področij kulture, delavnicami in predavanji.

Ministrstvo za šolstvo in šport želi v okviru **Operativnega programa razvoja človeških virov za obdobje 2007–2013**, ki pomeni pravno podlago za črpanje sredstev iz evropskih socialnih skladov in ki določa razvojno strategijo in cilje razvoja države, izboljšati kakovost in učinkovitost sistema vzgoje in izobraževanja. S tem namenom je

v okviru tretje razvojne prioritete, *Razvoj človeških virov in vseživljenjskega učenja*, dano posebno mesto tudi kompetenci *Kulturna zavest in izražanje*, saj naj bi s sofinanciranjem projektov zagotovili dvig ene izmed ključnih kompetenc. Ministrstvo za šolstvo in šport bo sofinanciralo projekte na temo kulturne vzgoje, v katerih je še prav poseben poudarek na partnerskem sodelovanju vzgojno-izobraževalnih zavodov in kulturnih ustanov in izobraževanju učiteljev.

Nacionalni program za kulturo 2008–2011¹²

Mednarodni dokumenti, številne mednarodne konference in dogajanja ter partnerske izkušnje na področju kulturne vzgoje so pripomogli in nas usmerjali pri skupni pripravi in utemeljitvi področja kulturne vzgoje v novem **Nacionalnem programu za kulturo 2008–2011** (v nadaljevanju NPK 2008–2011). Poudariti je treba, da so vsebine, cilji in predvideni ukrepi že rezultat uspešnega sodelovanja in partnerstva Ministrstva za kulturo, Ministrstva za šolstvo in šport, Zavoda RS za šolstvo, šol in kulturnih ustanov, ki ga bomo skladno z novim NPK 2008–2011 v tem obdobju še okrepili.

V nadaljevanju na kratko povzemava ključne poudarke o kulturni vzgoji iz **NPK 2008–2011**, ki ga je Državni zbor RS sprejel na seji, dne 2. 4. 2008.

13

Kulturna vzgoja ima kot eno od temeljnih načel kulturne politike v novem programu pomembno mesto. Pri načelu, imenovanem *Razvijanje kulturne zavesti in izražanja pri otrocih in mladini*, je posebej poudarjeno, da je sistematična kulturna vzgoja nadvse pomembna za mlade, obenem pa je tudi za kulturo življenjskega pomena, da je navzoča na vseh šolskih stopnjah in v celotnem vzgojno-izobraževalnem procesu ter da je otrokom in mladini dostopna v okviru javne kulturne infrastrukture.

Izpostavljeno je, da je treba posebno pozornost nameniti vključitvi kulturne vzgoje v učne načrte, pri čemer so posebej aktualne naloge pri oblikovanju sposobnosti kulturnega izražanja, razvijanju bralnih navad, spoznavanju in razvijanju zmožnosti za uživanje v različnih kulturnih izrazih in tradicijah (medkulturno razumevanje), razvijanju kritičnega odnosa do njih in predvsem pri razvijanju inovativnosti in ustvarjalnosti, kar vse prispeva h kulturni zavesti posameznika in k zavesti o različnosti kulturnih identitet v našem ožjem in širšem prostoru.

Poudarjeno je tudi, da sodobna kulturna vzgoja ne pomeni vpeljave več predmetov ali več interesnih dejavnosti s tega področja v vzgojno-izobraževalni proces, temveč predvsem to, da je treba učne vsebine, učne metode in tehnike v različnih predmetnikih prežeti s

¹² Nacionalni program za kulturo 2008–2011 je objavljen na spletni strani Ministrstva za kulturo: www.kultura.gov.si

kulturnimi vsebinami, smotri, metodami in tehnikami (kulturna vzgoja kot »kroskurikularna« vsebina). Seveda pa bi bilo treba za partnersko sodelovanje ustrezno usposobiti strokovne delavce v vzgojno-izobraževalnih in kulturnih ustanovah ter zagotoviti skupne projekte na področju kulturne vzgoje.

Razvoj in spodbujanje kulturne vzgoje – dolgoročni cilj kulturne politike

V NPK 2008–2011 je kulturna vzgoja opredeljena ne le kot načelo kulturne politike, temveč tudi kot njen dolgoročni cilj, dodani so tudi predvideni ukrepi ter cilji, ki naj bi jih v teh štirih letih realizirali. Še posebej pomembno je, da sta pri pripravi ukrepov in ciljev sodelovali obe ministrstvi, seveda pa je odgovornost za realizacijo stvar vseh vladnih resorjev.

Opredelitev javnega interesa in naloge kulturne politike na področju kulturne vzgoje v NPK 2008–2011 je naslednja: »V javni interes na tem področju sodi kulturna vzgoja kot preplet sprejemanja in ustvarjanja na vseh področjih kulture, ki jih obravnava nacionalni kulturni program, in hkrati kulturna vzgoja kot vsebina, ki prežema več šolskih programov in učnih načrtov (tako imenovana kroskurikularna vsebina). Kulturna vzgoja je koncept, ki se po svoji vsebini in poslanstvu pojavlja na presečišču kulturnega in vzgojno-izobraževalnega sektorja, zato je skrb zanjo naloga Ministrstva za kulturo in Ministrstva za šolstvo in šport. Kulturna vzgoja vključuje vidik sprejemanja kulture kot ustvarjalni oziroma produktivni vidik. Vključuje torej *kulturo za otroke in mladino* – ko je posameznik »uporabnik« kulture in nastopa v vlogi gledalca, bralca, poslušalca, obiskovalca ... ter *kulturo, ki so jo ustvarili otroci in mladi oziroma kulturo z otroki in mladimi* – ko so dejavno vključeni v kulturne dejavnosti.«

Nacionalni cilji kulturne vzgoje v obdobju 2008–2011 so:

- *Sistematična skrb za programsko ponudbo kulturnih ustanov za otroke in mladino na vseh področjih kulture, za dostopnost in popularizacijo kulture med mladimi.*

Z ukrepi, povezanimi s tem ciljem, naj bi dosegli boljšo dostopnost kulturnovzgojnih programov za otroke in mladino. V tem obdobju bomo spodbujali javne zavode k oblikovanju vsebin za otroke in mladino ter zagotavljanju sodobnih kulturnih in pedagoških pristopov. Spodbuditi je treba oblikovanje programov in projektov z različnih področij kulture, ki vključujejo tako vidik sprejemanja kulture kakor tudi ustvarjalni oziroma produktivni vidik, posebna pozornost in podpora bo namenjena dostopnosti kulturne vzgoje za socialno ogrožene otroke in mladino ter na demografsko ogroženih območjih, zagotovljena pa naj bi bila tudi izvedba medresorskega pilotskega projekta.

- *Kulturna vzgoja kot kroskurikularna vsebina in razsežnost.*

Z uresničevanjem tega cilja naj bi dosegli večje vključevanje kulturnih vsebin in pristopov v vzgojno-izobraževalnem procesu, popularizacijo kulture, izboljšanje odnosa otrok

in mladine do kulturnih vsebin in razvijanje ustvarjalnosti kot ene temeljnih vzgojno-izobraževalnih kompetenc. Za doseg tega cilja pa je nujno sodelovanje strokovnjakov z različnih kulturnih področij pri posodabljanju učnih načrtov na različnih stopnjah vzgoje in izobraževanja ter kurikulov vrtcev, osnovnih in srednjih šol, pri popestritvi vzgojno-izobraževalnih vsebin z raznolikimi pristopi, značilnimi za različna kulturna področja, ter pri pripravi projektov in programov v kulturnih ustanovah, ki omogočajo uvajanje kulturne vzgoje kot kroskurikularne vsebine.

- *Sistematična skrb za dodatno strokovno spopolnjevanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju v kulturni vzgoji ter za dodatno usposabljanje strokovnjakov in ustvarjalcev v kulturnih ustanovah, ki pripravljajo projekte in programe za otroke in mlade v vrtcih in šolah ali za njih.*

Dodatno usposabljanje naj bi omogočilo nove pristope na področju kulturne vzgoje in razvoj kulturnih zmožnosti pri otrocih in mladini. Obe ministrstvi naj bi pripravili ustrezne razpise za uresničevanje tega cilja.

- *Priprava akcijskega načrta sodelovanja in vzpostavitve mreže sodelujočih, partnerskih, vzgojno-izobraževalnih in kulturnih ustanov na področju kulturne vzgoje.*

Doseženi cilj bi lahko prispeval k načrtnejšemu in boljšemu sodelovanju med vzgojno-izobraževalnimi in kulturnimi ustanovami, vendar bo treba zagotoviti možnosti za delovanje mreže partnerskih vzgojno-izobraževalnih in kulturnih ustanov na področju kulturne vzgoje.

- *V okviru nacionalnega kulturnega portala posebej zagotoviti dostopnost informacij o kakovostnih kulturnih dobrinah (ponudbi) za otroke in mladino.*

Izpostavljeno je, da strokovni delavci v vrtcih in šolah nujno potrebujejo ponudbo kulturnih ustanov, zbrano na enem mestu. Ključno je zagotoviti pregled kakovostne ponudbe po različnih področjih kulture in posameznih starostnih stopnjah ter posebej poudariti programe in projekte, ki omogočajo dejavno vlogo otrok in mladine. Z vidika dostopnosti je pomembno poudariti tudi ponudbo brezplačnih dejavnosti za otroke in mladino, družine, vrtce in šole.

Komu je naš zbornik namenjen in kaj prinaša?

Zbornik je namenjen strokovnim delavcem v vrtcih in šolah, staršem, umetnikom, zaposlenim v kulturnih ustanovah in politikom ter predstavlja strokovne podlage za pripravo *nacionalnih smernic za kulturno-umetnostno vzgojo v izobraževanju*, katerih predlog pripravlja *Razširjena medpredmetna skupina za kulturno vzgojo* pri Zavodu RS za šolstvo.

Avtorje prispevkov, ki so strokovnjaki z različnih področij znanosti in kulture, od plesalke sodobnega plesa do fizika, smo prosili, da v okviru svojih prispevkov razmislijo, kako bi bilo treba poimenovati področje, ki v vzgoji in izobraževanju pokriva umetnost oziroma kulturo ter kako bi to področje opredelili. Poudarili smo, da naj v svojih prispevkih opredelijo pomen in vlogo kulturne/umetnostne vzgoje v izobraževanju in v družbi ter pojasnijo, ali se jim zdi pomembno, da bi v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah nekdo načrtnejše skrbel za kulturno/umetnostno vzgojo. Zanimalo nas je tudi, kaj menijo o izobraževanju učiteljev in umetnikov na tem področju, saj je en od kazalnikov kakovostne kulturne/umetnostne vzgoje uspešno partnerstvo med učitelji in umetniki.

Avtorji se, kot boste bralci tudi sami razbrali, v svojih prispevkih lotijo le nekaterih od zastavljenih vprašanj, večina pa se opredeli do poimenovanja tega področja oziroma se da iz njihovega prispevka razbrati, kateri izraz jim je bližje.

Dr. Staša Tome, biologinja, se v svojem prispevku **Umetnostna ali kulturna vzgoja – potreba in izziv** opredeli za **umetnostno in kulturno vzgojo**. Izraz kulturna vzgoja se ji zdi preširok, pri umetnostni vzgoji pa meni, da ne vključuje drugih kulturnih področij, predvsem kulturne dediščine. Poudarja tudi, da pri umetnostni in kulturni vzgoji ne gre zgolj za poučevanje umetnosti, temveč za drugačen način poučevanja tudi pri drugih predmetih. Govori o umetnostni in kulturni vzgoji kot kroskurikularnem področju, ki zahteva premišljene spremembe in dopolnitve tako v izobraževanju učiteljev, v načrtovanju dela v šolah in kulturnih ustanovah kot tudi v drugačni organiziranosti šolstva. Poudari nujnost partnerskega sodelovanja na državnem, regionalnem in lokalnem nivoju tako med šolami kot tudi med šolami in kulturnimi ustanovami, med različnimi ministrstvi ... Ker je umetnostna in kulturna vzgoja zelo kompleksen delovni proces, se ji zdi imenovanje koordinatorjev nujnost, saj so lahko gonilna sila in usmerjevalec kulturne vzgoje v vzgojno-izobraževalnem zavodu. Opozori tudi na enega glavnih problemov, tj. uveljavljanje umetnostne in kulturne vzgoje v izobraževalnem sistemu, in predlaga raziskave, ki bi proučile učinke umetnostne in kulturne vzgoje.

Slavko Pregl, pisatelj in predsednik Društva slovenskih pisateljev, se o poimenovanju področja opredeli pravzaprav že v naslovu svojega prispevka **O umetnostni vzgoji v šolah**. Meni, da je naloga **umetnostne vzgoje** otroke in mladino »oblikovati v osebnosti, odprte za umetnost v najširšem smislu in za zaznavanje in razumevanje lepega, po drugi strani pa jih vzpodbujati, da razvijajo lastno ustvarjalnost.« Spregovori tudi o načrtnem izobraževanju učiteljev in umetnikov, ki delujejo na tem področju, ter izpostavi nujnost uvedbe koordinatorja kulturne vzgoje v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah. Pri slednjem poudari, da bi moral biti predavatelj in vzpodbujevalec, hkrati pa tudi osebnost, ki bi v pouk in v delo z mladimi vznemirljivo in načrtno vključevala umetnike z vseh področij. Zavzema se za t. i. »umetnost v tetrapaku«, umetnostni »minimum znanj«, ki bi jih tekom osnovne šole osvojil vsakdo.

Dr. Tine Germ, umetnostni zgodovinar, v prispevku **Koordinatorji kulturne ali koordinatorji umetnostne vzgoje?** polemizira izraz koordinator kulturne vzgoje, poudari pa nujnost in prednosti koordinatorja **umetnostne vzgoje**. Razvije tezo, da je »umetnostna vzgoja obenem kulturna vzgoja *par excellence*«, in ob zaključku prispevka pojasni, da gre ob naslovni dilemi za retorično vprašanje – ključno je namreč, da učitelji prepoznajo bogastvo in prednosti umetnosti in umetnostne vzgoje ... Prednost perspektive, ki postavlja v središče *umetnostno vzgojo*, utemlji s tem, da je sam pojem lažje opredeljiv in ima znotraj obstoječega vzgojno-izobraževalnega sistema dodobra zakoreninjeno tradicijo, ker je vzpostavljen soliden sistem izobraževanja nosilcev predmetov, ki sestavljajo sklop umetnostne vzgoje, ter ker gre za vsebine, ki jih je razmeroma enostavno smiselno zaokrožiti in obenem medsebojno povezati. Razpravlja, da bi umetnostna vzgoja lahko postala celo zgleden primer kroskurikula, ki bi tesneje povezal umetnostne predmete, oziroma predlaga še več – z umetnostno vzgojo je možno kroskurikularnost razširili na celoten vzgojno-izobraževalni program ...

Dr. Majda Hrženjak, sociologinja, v svojem prispevku **Kulturna vzgoja v perspektivi pojmovanja kulture, otroštva in kurikula** izhaja iz različnih pojmovanj kulture in se zavzema za sodobne kulturološke perspektive. V besedilu se opredeljuje za izraz **kulturna vzgoja**. Po njenem mnenju dovolj širok vsebinski in vrednostni okvir konceptualizacije kulturne vzgoje predstavljata kulturna pismenost kot poznavanje, obvladovanje ter uporaba javnih in skritih pravil in konvencij, po katerih deluje kulturni sistem, in kulturni kapital, ki zajema jezikovne sposobnosti, splošno kulturno zavest, estetske preference, dostop do izobraževalnih ustanov ipd. Oba koncepta predstavljata pomemben korektor družbenega razslojevanja in od tu tudi pomen kulturne vzgoje. Kulturna vzgoja naj bi bila v kurikulum umeščena tako, da preči področja in vsebine, torej kot metoda pedagoškega dela, ki otroku nudi prostor za razvoj njegove avtonomnosti, kompetentnosti in ustvarjalnosti.

Jani Kovačič, profesor filozofije in sociologije, glasbenik in pesnik, v prispevku **Ne ti men' o kulturi!** odpira dileme: vzgoja ali izobraževanje ter umetnost ali kultura. Zavzema se za opisno poimenovanje **vzgoja za kulturo in umetnost**, predlaga pa, da bi morala biti v imenu na nek način zajeta tudi medkulturnost. Izpostavi namreč, da je naloga tovrstne vzgoje senzibiliziranje in odprtost v skladu z novim humanizmom in medkulturnostjo. V prispevku se kritično loteva izobraževanja učiteljev, odgovornosti državnih organov ter (pre)hitrih strokovnih in političnih odločitev na področju izobraževanja in kulture, poudari neučinkovitost financiranja področja ter opozori na nevarnost špektakelske kulture.

Dr. Blaž Lukan, dramaturg, režiser in pesnik, se v prispevku **Življenje, kultura, umetnost** ukvarja s pojmom kulture in umetnosti ter s smotrnostjo kulturne vzgoje na splošno. Poudari mrežno prepletanje ter zakonitost prehodnosti: »... od 'življenja' do kulture, od kulture do lepega kot takega in od lepega do njegove vsakokratne konkretizacije v umetnosti in njenih pojavih oziroma zvrsteh ali vrstah.« Ko govori o vzgoji, uporablja oba izraza, in zapiše: »Če povemo z enačbo: kulturna vzgoja = umetnostna vzgoja«, vendar iz

prispevka vseeno razberemo, da mu je bližje raba izraza **umetnostna vzgoja**. Zanimiva in posebna je njegova opredelitev umetnostne vzgoje: »Umetnostna vzgoja je torej vzgoja **za** umetnost (lepoto, kulturo, življenje), vzgoja **o** umetnosti (lepoti, kulturi), vzgoja **skozi** umetnost (lepoto) in vzgoja **v** umetnosti.« V zaključku prispevka poudari, da je ključno pojmovanje umetnosti kot dinamičnega procesa, ki v sodobnem svetu v temelju določa naše življenje.

Dr. Janek Musek, psiholog, se v prispevku **Vrednote, kultura in vzgoja** tekom pisanja besedila opredeli za **kulturno in umetnostno vzgojo**. Poudarja pomen vrednot za obstoj in razvoj družbe ter pomen vzgoje, ki te vrednote oblikuje. Izpostavi, da je »oblikovanje vrednot stvar normalne vzgoje, ki jo je treba striktno ločevati od indoktrinacije«, in da je vloga humanističnih in kulturnih vrednot v družbi zelo pomembna, saj je od nje odvisno, kako trdno bo sodobni človek gradil svojo identiteto in perspektivo.

Dr. Mirjana Ule Nastran, socialna psihologinja, se v prispevku z naslovom **Mladi, kultura, vzgoja** opredeli za pojem **kulturno-umetniška vzgoja** oziroma **kulturna in umetniška vzgoja**. Meni, da izraz kulturna vzgoja meri na oblikovanje subjekta oziroma identitete skozi medije kulturne percepcije, ki jih razvije posamezna družba, in je zato preširok, termin umetniška vzgoja pa meri le na poučevanje in seznanjanje z določenimi umetniškimi vsebinami in načini umetniškega dela in je zato preozek. V prispevku pokaže na pomen kulturno-umetniške vzgoje skozi proces sprememb vrednotnih in življenjskih orientacij današnje mladine, govori pa tudi o vlogi kulturnega kapitala kot možnosti poseganja v zbrano kulturno bogastvo družbe in izobrazbeni potencial ljudi. Ker pomeni takšna oblika kapitala poleg socialnega izvor družbene moči, je zelo pomembno, s kolikšnim kapitalom razpolaga posamezna starostna skupina v družbi. Poudari, da zavest o pomembni vlogi kulturnega kapitala v izobraževanju postaja vse močnejša, zato starši vztrajajo pri tem, da se otroke že v zgodnji mladosti vključuje v razne oblike neformalnega učenja.

Dr. Beatriz Tomšič Čerkez, akademska slikarka in arhitektka, se v svojem prispevku z naslovom **Kulturna vzgoja: od ustvarjalnosti do vseživljenjskega učenja** opredeli za pojem **umetnostna vzgoja**, saj se ji zdi termin kulturna vzgoja mnogo preširok – »v njem se vsi navidezno prepoznamo, nihče pa točno ne ve, za kaj gre.« Opozarja na nedopustnost ločnice med vzgojo in izobraževanjem, ki sta med seboj povezana in neločljiva. V prispevku izpostavi pomen razvoja interesa in motivacije učencev za pouk likovne vzgoje, pojasni pomen razvoja tega področja (veščin in znanj) za razvoj ustvarjalnosti, osebno izražanje in celostni razvoj posameznika. Poudari pomembno vlogo učitelja, hkrati pa meni, da je bogata kulturna vzgoja, ki se dogaja samo v šolskem okolju, premalo za dvig zavesti o pomenu kulture. Profilu koordinatorja kulturne vzgoje ni naklonjena, saj ga razume kot avtoriteto, ki ne dopušča pluralizma kot nujnega izhodišča pri t. i. kulturni vzgoji. V zaključku poudari pomen estetske izkušnje vsakega posameznika in se pri tem povrne na pomembno vlogo vseživljenjske strokovne in osebne rasti vsakega pedagoga.

Dr. Branka Rotar Pance, glasbenica, v prispevku **Umetnost in kultura v šoli** ugotavlja, da je izraz umetnostna vzgoja preobširen, saj v tem kontekstu posamezne umetniške zvrsti izgubijo svojo avtonomnost. To trditev podkrepi s težavami, ki jih imajo vzgojiteljice v vrtcih pri načrtovanju dejavnosti v okviru umetnosti zaradi integriranosti glasbene vzgoje v to področje dejavnosti, ali s težavami nekaterih državah, ki so integrirale glasbo v različna predmetna področja, jim tako odvzeli status samostojnega predmeta, sedaj pa ugotavljajo veliko osiromašenost v razvoju glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj. Najustreznejši se ji zdi združen pojem **umetnosti in kultura v šoli**, ker odpira polje pluralnosti, dinamike, nudi možnost vključevanja različnih vsebin, konceptov ipd. Avtorica se ne opredeli do koordinatorjev kulturne vzgoje v smislu, ali so nujno potrebni, opozarja pa na problem premajhne informiranost o programih kulturnih ustanov in na pomanjkanje interesa za to področje pri učiteljih, učencih in njihovih starših. Obravnava tudi problem omikanosti kot del kulturne vzgoje, saj se ji zdi pomembno, da se obiskovalci kulturnih prireditev primerno obnašajo, ne zaradi arhaičnosti ali tradicionalizma, pač pa zaradi spoštovanja do ustvarjalcev in izvajalcev umetniškega programa kot tudi do ostalih obiskovalcev prireditve.

Maja Delak, koreografinja in plesalka, v prispevku **Sodobni ples in kultura** predstavi plesno umetnost, še posebej pa sodobni ples, ter izpostavi deficitarnost in problematiko tega področja. Posebej se osredotoči na pomen umetnosti v vzgoji in izobraževanju ter poudari, da bi morala kakovostna izobrazba vključevati umetnost od vrtca naprej skozi celotno vertikalo izobraževanja. »Polje«, ki zadeva širšo vzgojo in izobraževanje na področju umetnosti, poimenuje **kulturna vzgoja** ter se zavzema za kulturnega koordinatorja, ki bi »v skladu z učnim načrtom ter letnim planom in v skladu s potrebami mladih, prilagojeno njihovem razvoju, pripravljaj in koordiniral dejavnosti, ki bi se lahko izvajale znotraj učnih obveznosti med kulturnimi dnevi, povezoval bi tudi ostale šole ter nenazadnje prostčasne dejavnosti učencev in dijakov.«

Jelena Sitar Cvetko, dramaturginja in lutkarica, se v prispevku **Lutkovna umetnost v okviru kulturne vzgoje** zavzema za **umetnostno vzgojo** in jo veže na »produkcijski« proces. *Kulturno vzgojo* pojmuje kot širši pojem, v katerega se vključuje umetnostna vzgoja. Na primeru lutke in lutkarstva utemelji, da naj bi bila *vzgoja za umetnost* razumljena predvsem kot spoznavanje umetnosti in njeno prakticiranje, da bi jo bolje razumeli in na ta način vzljubili. Posledica bi bila določena kulturna potreba v prihodnosti, katere zadovoljevanje bi pomenilo višjo kvaliteto življenja. *Vzgoja z umetnostjo* pa naj bi pomenila, da je umetnost predvsem sredstvo za doseganje ciljev na drugih področjih: pri učenju, socializaciji, spretnosti, govoru, gibanju.

Martina Peštaj, psihologinja, in **Petra Slatinšek**, sociologinja kulture in literarna komparativistka, v prispevku **Filmska vzgoja** nekoliko natančneje predstavita to zapostavljeno in deficitarno področje. Poudarita, da je tako kot film mogoče tudi druge umetnosti uporabiti v šolskih kurikulumih, in se zavzemata za t. i. **kulturno-umetnostno vzgojo**, ki

predstavlja širšo humanistično vzgojo, v kateri igrajo umetniški izdelki pomembno vlogo. Menita, da bi bilo zaradi kulturnovzgojnega učinka umetnosti poimenovanje področja *umetnostna vzgoja* nekoliko preozko, saj slovenski izraz *umetnost* še vedno nosi pridih hermetičnega in nerazumljivega, hkrati pa je po njunem izraz *kulturna vzgoja* pri nas pojmovan preširoko (za mnogo različnih družbenih ravnanj, celoto navad, običajev ...).

Dr. Gorazd Planinšič, fizik, se v prispevku **Medpredmetno povezovanje naravoslovnih in umetniških predmetov: zakaj in kako?** ne ukvarja z odgovori na izhodiščna vprašanja, postavljena vsem avtorjem, vendar pa se ob zanimivi povezavi obeh področij opredeli za izraz *umetnostna vzgoja*. Skozi podroben prikaz dveh eksperimentov po/dokaže povezavo med umetnostjo in znanostjo. Opozori nas, da sta to dva načina, dva pogleda na svet okoli nas – pogleda, ki oba zahtevata sposobnost opazovanja, interpretacije in ustvarjanja. Prav zaradi tega je medpredmetno povezovanje teh dveh različnih, a obenem povezanih področij kulture, tako zanimivo.

Zbornik prispevkov različnih strokovnjakov o kulturni/umetnostni vzgoji je **dobro izhodišče za načrtnejši razvoj področja**, ki je v tem stoletju ena pomembnejših tem v evropskih in svetovnih krogih na področju izobraževanja in kulture. Pregled dogajanj v Sloveniji pa kaže, da se pomena tega področja za razvoj posameznika in za nacionalni razvoj že zavedamo tako v šolskem kot kulturnem sektorju.

Nada Požar Matijašič in Nataša Bucik

Staša Tome

Umetnostna in kulturna vzgoja – potreba in izziv

Staša Tome, doktorica bioloških znanosti, muzejska svetovalka, v Prirodoslovnem muzeju Slovenije vodi pripravo nove stalne razstave, pripravlja programe za obiskovalce, delavnice za otroke in občasne razstave. Posebno pozornost posveča učinkoviti interpretaciji kulturne dediščine. Za svoje delo je leta 2003 in 2008 prejela Valvasorjevo priznanje, je članica Nadzornega odbora in predsednica Pedagoške sekcije Skupnosti muzejev Slovenije ter članica Razširjene medpredmetne kurikularne skupine za kulturno vzgojo pri Zavodu RS za šolstvo.

Uvod

Nobenega dvoma ni, da sodobna družba s svojimi sociološkimi značilnostmi terja nove pristope v izobraževanju otrok in odraslih. Otroci so vse bolj prikrajšani za družinsko življenje, odnosi v družini postajajo ohlapni, vzgoja otrok je v vse večji meri prepuščena izobraževalnim ustanovam, medijem in ulici. Posledica so številni čustveni in socialni problemi otrok in mladostnikov, ki se odražajo tudi v kasnejših obdobjih življenja. Ob vsem tem pa visoko produktivna in hitro razvijajoča se družba zahteva kreativno, prilagodljivo in inovativno delovno silo. Klasične oblike izobraževanja, ki so temeljile predvsem na kognitivnem učenju in razumskih principih, vendar na račun čustvenega razvoja, so povzročile upad moralnih vrednot moderne družbe. V procesu odločanja je čustvena obdelava informacij nujna za presojanje situacij ter sprejemanje pravih odločitev. Nove pedagoške metode zato terjajo nove pristope in razvijanje vseh, tudi čustvenih plati človekove osebnosti. Številne raziskave so pokazale, da učni proces, ki vključuje umetnost in kulturne prvine, pri učencih razvija kreativnost, samoiniciativnost, domišljijo, čustveno inteligentnost, moralne vrednote, samostojnost, sposobnost kritične presoje ter svobodnega razmišljanja in delovanja – veščine, ki posamezniku omogočajo kvalitetno življenje v sodobni družbi.

22

V prispevku sem, predvsem v kontekstu Unescovih *Smernic za razvoj in spodbujanje umetnostne in kulturne vzgoje v šolah* (Road Map for Arts Education)¹, nanizala nekaj svojih razmišljanj o najbolj perečih vprašanjih, v upanju, da bomo v prihodnje skupaj lažje poiskali odgovore in rešitve za uspešno implementacijo kulturne vzgoje v praksi.

Kaj je kulturna vzgoja in kako jo ustrezno poimenovati?

Verjetno bi na vprašanje, kaj je kulturna vzgoja, med ljudmi dobili toliko različnih odgovorov, kot bi bilo vprašanih. Zato je za uspešno implementacijo te vsebine v vzgojno-izobraževalni proces še toliko pomembneje, da na nacionalnem nivoju oblikujemo kratko, jasno in nedvoumno opredelitev in vsebino tudi ustrezno poimenujemo.

Opredelitev kulturne vzgoje mora izhajati iz mednarodno prepoznanih ciljev kulturne vzgoje:

- zagotoviti univerzalno pravico in enake možnosti vseh ljudi do sodelovanja v kulturnem in umetniškem življenju;

¹ *Road map for Arts Education. The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for 21st Century.* Lisbon, 6–9 March 2006. Dosegljivo na spletni strani: http://portal.unesco.org/culture/en/files/30335/11815788433roadmap_final_sept2006.doc/roadmap_final_sept2006.doc

- razvijati kreativnost, samoiniciativnost, izražanje, domišljijo, čustveno inteligentnost, moralne vrednote, sposobnosti kritične refleksije, samostojnost ter svobodo mišljenja in odločanja vsakega posameznika;
- usposobiti vsakega posameznika, da bo razumel, cenil, občutil in kritično presojal umetniško izražanje drugih;
- razvijati bralne navade vsakega posameznika;
- spodbujati kognitivni razvoj vsakega posameznika in lažje razumevanje pomena ter uporabe novo pridobljenih znanj za potrebe sodobne družbe;
- vzpostaviti boljše ravnotežje med kognitivnim in čustvenim razvojem vsakega posameznika in s tem spodbujati kulturo miru;
- povezovati fizične, intelektualne in kreativne zmožnosti vsakega posameznika za plodnejši in bolj dinamičen odnos med izobraževanjem, kulturo in umetnostjo;
- razvijati človeške vire, ki bodo ustvarjali dragocen kulturni kapital;
- spodbujati poznavanje in razumevanje kulture svojega naroda;
- spodbujati razumevanje drugačnosti in medkulturni dialog ter posledično razvijanje osnovnih socialnih in državljskih vrednot, kot so državljska zavest, enakost, strpnost in spoštovanje.

Kako torej poimenovati vzgojo, katere namen je doseganje razmeroma široko zastavljenih ciljev, da bo ime tudi operativno sprejemljivo in razumljivo najširši javnosti ter bo podpiralo njen dejanski pomen? Že sam pojem kultura (iz latinske besede *cultura*, izpeljane iz *colere*, kar pomeni »gojiti«) je tako širok, da ga lahko obravnavamo z različnih stališč: antropološko-sociološkega, estetskega, umetniškega, literarnega, intelektualnega, moralnega ... V najširšem pomenu besede gre za vse izdelke posameznika, skupine ali družbe inteligentnih entitet, ožje pa ima izraz natančnejše pomene na različnih področjih človeške dejavnosti.²

Ker je umetnost velik in bistveni del kulturne vzgoje, metode za doseganje njenih ciljev pa so pogosto povezane z umetnostjo, kulturno vzgojo v mnogih evropskih državah imenujejo »umetnostna vzgoja«. Vendar cilji kulturne vzgoje niso povezani samo z umetnostjo, dosegati jih je mogoče (in treba) tudi z delovanjem na kulturnih področjih, ki nimajo neposredne zveze z umetnostjo. Za ilustracijo naj navedem le dva preprosta primera: po-

² <http://sl.wikipedia.org/wiki/Kultura>

znavanje in vrednotenje narečij (kulturna dediščina), pomembno za poznavanje in razumevanje kulture svojega naroda in oblikovanje nacionalne identitete, ali poznavanje in oblikovanje odnosa do raznolikosti življenja (biodiverzitete), pomembno za oblikovanje odnosa do kulturne dediščine naravnega izvora in oblikovanje nacionalne identitete. Prav tako bi ime »umetnostna vzgoja« marsikoga, ki o umetnosti in kulturni vzgoji še ni dovolj poučen, lahko zavedlo k predstavi, da gre predvsem za poučevanje umetnosti, ki je zajeto že v okviru obstoječih umetniških predmetov – npr. poznavanje umetnikov in njihovih del, časa nastanka, poznavanje umetniških tehnik. Vendar je ambicija umetnostne in kulturne vzgoje predvsem nadgradnja teh vsebin in njihovo vključevanje v druge predmete. Ime umetnostna vzgoja je torej preozko, kulturna vzgoja pa morda preveč ohlapno. Zato bi bilo ustrezneje govoriti o *umetnostni in kulturni vzgoji*, kar je zaradi dolžine imena nekoliko manj funkcionalno, vendar je opisno ustreznejše in manj zavajajoče. Ali pa zaradi funkcionalnosti preprosto kar ohraniti izraz »kulturna vzgoja«, saj je umetnost del kulture. Predolga imena širše namreč nikoli niso dobro sprejeta.

Umetnostna in kulturna vzgoja v sistemu izobraževanja

24

Tudi drugod po svetu se šolski sistemi spopadajo z različnimi prenovami kurikulumov, da bi zadovoljili potrebam družbe znanja. Gre za prenove učnih načrtov, uvajanje novih predmetov, uvajanje novih metod poučevanja ipd. Postavlja se vprašanje, kako v tem kontekstu pristopiti k vključevanju umetnostne in kulturne vzgoje v šolske kurikule?

Umetnostna in kulturna vzgoja zagotovo temelji na intenzivnem in poglobljenem delu v okviru umetnostnih predmetov (likovni pouk, glasbeni pouk, različni izbirni predmeti s področja kulture), ki naj bi poleg kognitivnega znanja s področja umetnosti razvijali tudi učenčeve umetniške sposobnosti, občutljivost in spoštovanje umetnosti. Bistvo umetnostne in kulturne vzgoje pa je, da z vključitvijo umetniških in kulturnih vsebin v druge predmete, učenci to znanje in kompetence uporabijo tudi pri spoznavanju vseh ostalih vsebin kurikula (splošnih predmetov in drugih kroskurikularnih vsebin). S tem omogočimo sintezo razumskih in čustvenih komponent učenja (vrednot, občutkov, ustvarjalnosti) ter tako zagotovimo celostno dožemanje sveta in razvijamo širino duha. Umetnostna in kulturna vzgoja je zato pogosto omenjena kot kroskurikularna vsebina.

Organizacijsko je uspešna implementacija umetnostne in kulturne vzgoje kot kroskurikularne vsebine zelo zahtevna, saj med drugim terja preišljene spremembe in dopolnitve v izobraževanju pedagogov na vseh nivojih (univerzitetnem, stalnem strokovnem spopolnjevanju ...) in v različnih organizacijah (šole, kulturne ustanove), spremembe v organiziranosti šolstva (imenovanje koordinatorjev kulturne vzgoje, sistem za njihovo motiviranje in nagrajevanje), predvsem pa precejšen »miselni preskok« učiteljev in vodstev šol. Mnogi učitelji se namreč v učnem procesu še vedno vidijo zgolj kot »učitelji posameznega pred-

meta« in ne kot »učitelji učenja za življenje«. Umetnostna in kulturna vzgoja bi morala, tako kot vse ostale kroskurikularne vsebine, postati sestavni del filozofije, bitja in žitja vsake šole (t. i. šolske kulture³). Še posebej ker se vse kroskurikularne vsebine prepletajo in imajo pogosto skupne cilje. Zato je zelo pomembno, da je implementacija umetnostne in kulturne vzgoje dobro premišljena in načrtovana ter tudi ustrezno promovirana. S potrebo in pomenom uvajanja umetnostne in kulturne vzgoje bi morala biti seznanjena najširša javnost. Pomembno je namreč, da ljudje, predvsem tisti, ki so v izvajanju najbolj vpleteni (učitelji, ravnatelji, starši, otroci, različne politične strukture ...), umetnostno in kulturno vzgojo prepoznajo in ponotranjijo kot nujno in koristno v šolskem kurikulumu ter se zavedajo, da bo prispevala k boljši kvaliteti poučevanja, ne pa da jo pojmujejo kot »novotarijo«, ki jim jo vsiljujejo »drugi«: ravnateljem pristojno ministrstvo, učiteljem ravnatelji, učencem učitelji, staršem »sistem« ... Načrtno je treba poskrbeti, da o umetnostni in kulturni vzgoji različni strokovnjaki poljudno pišejo v dnevnem časopisju in strokovnih pedagoških publikacijah, da o pomenu in prednostih umetnostne in kulturne vzgoje govorijo na televiziji, radiu in da se stalno pojavlja tudi v drugih medijih. Posebno pozornost bi bilo treba posvetiti najprej ravnateljem in zanje pripraviti seminarje. Učiteljem in staršem bi bilo mogoče pomen umetnostne in kulturne vzgoje predstaviti z različnimi predavanji, še bolj pa izkustveno, na različnih delavnicah. Umetnostno in kulturno vzgojo bo treba seveda vključiti tudi v vse relevantne dokumente, ki opredeljujejo šolski kurikulum.

Formalne spremembe običajno ne dosežejo zelenega cilja, če niso podprte z ustreznimi organizacijskimi spremembami, z usposabljanjem ter motiviranjem učiteljev. Smiselno bi bilo, da bi bili vključeni tako učitelji splošnih predmetov, učitelji umetnostnih predmetov kot tudi umetniki in kulturniki v svobodnih poklicih in kulturnih ustanovah. Vse, ki sodelujejo v procesu izobraževanja, je treba dodatno »opremiti« s praktičnimi in uporabnimi napotki za dejanske spremembe v kvaliteti njihovega poučevanja.

Učitelji splošnih predmetov morajo pridobiti »občutek« za umetnost, razumeti in ceniti morajo vrednote in kvalitete umetnikov in umetnosti ter biti pripravljeni na sodelovanje z njimi. Le tako bodo lahko poučevanje ostalih, neumetnostnih predmetov prepletli z umetnostnimi in kulturnimi vsebinami in metodami. Tega namreč ni moč predpisati, zato tudi ni dovolj, da je le zapisano v učnih načrtih.

Velik del odgovornosti za uspešno implementacijo umetnostne in kulturne vzgoje seveda leži na učiteljih t. i. umetnostnih predmetov, tako obveznih kot izbirnih. Tudi zanje bi bilo treba pripraviti dodatno izobraževanje in usposabljanje na področju različnih umetniških disciplin, posebej novejših, ki še niso povsem družbeno sprejete (npr. računalniška umet-

³ SEDL: *School Context: Barrier to Change. School Culture*. Dosegljivo na spletni strani: <http://www.sedl.org/change/school/culture.html>; *Leadership and School Culture*. Ministry of Education. New Zealand. Dosegljivo na spletni strani: http://www.leadspace.govt.nz/leadership/school_culture/; Beuermann, D. (2008). *Prepoznavanje implicitnih glasbenih vrednot kot sredstvo za razvoj osnovnošolske glasbene ustvarjalnosti*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

nost, elektronska glasba), in za uporabo novih tehnologij v umetnosti. Pomembno je, da se tudi učitelji umetnostnih predmetov zavedajo pomena vključevanja umetnosti in kulture v ostale učne predmete (kroskurikularna metoda in vsebina) – volja, želja in potreba po sodelovanju morajo biti prisotne na obeh straneh.

Seveda pa je treba usposablјati in izobraževati tudi ponudnike kulturnih »uslug« – umetnike in pedagoge v kulturnih ustanovah. Dati jim je treba možnost, da izboljšajo svoje pedagoške veščine in razvijejo sposobnosti za sodelovanje z vzgojiteljicami v vrtcih, z učitelji v šolah in šolskih centrih. Tudi skupni projekti ob usposabljanju vzgojiteljic, učiteljev, umetnikov in pedagogov v kulturnih ustanovah jih lahko medsebojno povežejo in tako zagotovijo boljše sodelovanje.

Poleg izobraževanja pa je treba vsem vpletenim sistemsko zagotoviti tudi dostopnost do vseh virov, potrebnih za poučevanje umetnostne in kulturne vzgoje, kot to predvideva Nacionalni program za kulturo 2008–2011.⁴ Tu gre tako za ustrezno kulturno ponudbo, kot pisne in elektronske vire, infrastrukturo ter zagotavljanje (materialnih) možnosti izobraževanja izven šole.

Umetnostna in kulturna vzgoja – priložnost za partnersko sodelovanje

Implementacija umetnostne in kulturne vzgoje bo uspešna le, če se bodo vzpostavila potrebna partnerstva na različnih nivojih. Na nivoju skupne politike in financiranja umetnostne in kulturne vzgoje morajo vzpostaviti partnerski odnos različne strukture Ministrstva za šolstvo in šport, Ministrstva za kulturo in Ministrstva za visoko šolstvo ter drugih resorjev, vzgojno-izobraževalne in kulturne ustanove, vzajemno koristna pa je tudi povezava med občinskimi strukturami ter lokalnimi kulturnimi in izobraževalnimi ustanovami.

Nobena, še tako dobra šola pa učencem (in učiteljem) ne more zagotoviti izkušenj, kot jih lahko pridobijo ob pristnem stiku z umetniki in umetninami, ob obisku galerij, muzejev, gledališč, plesnih predstav, opere in drugih kulturnih ustanov. Tudi za učitelje je sodelovanje z umetniki in kulturniki pri pripravi skupnih projektov lahko zelo plodno, saj se spoznavao z novimi pristopi za obogatitev svojih metod dela. Na nivoju izvajanja umetnostne in kulturne vzgoje je zato izjemno pomemben partnerski odnos med vzgojno-izobraževalnimi ustanovami ter umetniki in kulturnimi ustanovami. Skupaj lahko pripravljajo različne projekte, ki potekajo v vrtcu, šoli, kulturnih ustanovah ali kombinirano. Podobne povezave so tudi pri nas marsikje že stalna in uspešna praksa, ponekod pa še niso povsem zažive-

⁴ Nacionalni program za kulturo 2008–2011. Dosegljivo na spletni strani: www.kultura.gov.si

le. Čeprav je Slovenija majhna dežela, je po eni strani nujna decentralizacija kulturnega življenja, po drugi strani pa zagotavljanje finančnih in formalnih možnosti za mobilnost učencev in umetnikov. Kulturnim ustanovam in šolam po vsej državi bi bilo treba zagotoviti osnovne materialne, prostorske in kadrovske zmogljivosti, potrebne za izvajanje takšnih skupnih programov in projektov.

Za plodne partnerske odnose je pomembna motivacija ter pristna želja in predanost vseh vpletenih. K temu bi lahko pripomogla promocija pomena umetnostne in kulturne vzgoje ter razvijanje ustrezne šolske kulture, pri čemer je odločilnega pomena vloga ravnateljev.

Gonilne sile in usmerjevalci umetnostne in kulturne vzgoje

Za uveljavitev umetnostne in kulturne vzgoje je nujno, da jo najprej sprejme, podpre in usmerja državna politika. Vendar pa bo v praksi zaživela le, če se bodo vzgojno-izobraževalne ustanove zavedale odgovornosti za njeno implementacijo in ustrezno organizirale delo. Prav one so namreč glavne nosilke umetnostne in kulturne vzgoje, čeprav se povezujejo z drugimi partnerji.

Za uspeh vsakega delovnega procesa je nujno, da so zadolžitve in odgovornosti jasno in nedvoumno razdeljene. Nevarnosti t. i. »kolektivne odgovornosti« so se v praksi že večkrat pokazale, zato je pomembno, da ima delovni proces vodjo, koordinatorja, ki skrbi za potek dejavnosti v določeni, zaželeni smeri in k izbranemu cilju. Tudi umetnostno in kulturno vzgoja lahko razumemo kot zelo kompleksen delovni proces, v katerega je vpleteno veliko različnih struktur in izvajalcev. Povezovati mora učence oziroma dijake, vzgojitelje, učitelje umetnostnih in ostalih predmetov, komunicirati z vodstvom šole, umetniki in kulturnimi ustanovami. Zato je toliko pomembneje, da je v okviru šole nedvoumno, kdo bo gonilna sila za koordiniranje, spodbujanje in povezovanje vseh vpletenih, da bodo dosegli skupni cilj. Ministrstvo za šolstvo in šport je pred nekaj leti šolam priporočilo, naj izmed zaposlenih imenujejo koordinatorja kulturne vzgoje. Ideja je v šolah različno zaživela, a zdi se, da ni povsod in povsem dosegla svojega namena.

Imenovanje koordinatorja kulturne vzgoje bi morala postati *obveza* vsake šole in vrtca. Ravnatelji bi se morali zavedati pomena te naloge in jo zaupati visoko motiviranim in odgovornim učiteljem. Delo koordinatorjev bi moralo biti javno priznано, uspehi pa izpostavljeni in pohvaljeni. Zanje bi morali biti koordinatorji nagrajeni tudi v plačnem sistemu in sistemu napredovanja, omogočiti pa bi jim bilo treba tudi ustrezno dodatno izobraževanje in usposabljanje.

Koordinatorji kulturne vzgoje bodo zagotovo dobro sprejeti tudi s strani drugih partnerjev v sistemu umetnostne in kulturne vzgoje. Pogosto se namreč dogaja, da različni po-

nudniki kulturnih uslug (umetniki) in kulturne ustanove v šoli ali vrtcu iščejo prave sogo-
vornike, njihove pobude in ponudbe številnih zelo kvalitetnih programov pa, žal, pogosto
ne pridejo v prave roke in ostanejo neizkoriščene. Za uspešno partnerstvo med šolami in
kulturnimi ustanovami bi bilo koristno, če bi Ministrstvo za šolstvo in šport v ta namen
lahko oblikovalo portal koordinatorjev kulturne vzgoje in ga povežalo s portalom v okviru
Ministrstva za kulturo, kjer bi bile predstavljene kulturne ustanove, ki pripravljajo progra-
me in projekte za šole. Tako bi vsi zainteresirani (ponudniki in potrošniki) lahko izmenjevali
informacije, iskali skupne točke za sodelovanje, se obveščali, objavljali potrebe in rezultate
sodelovanja.

Pomembno vlogo za uspešno implementacijo umetnostne in kulturne vloge bi morala
prevzeti tudi vodstva posameznih vzgojno-izobraževalnih ustanov. Ustvarjati bi morala
ozračje, ki bi omogočalo plodno sodelovanje med učitelji različnih predmetov in jih spodbu-
jalo k skupnim projektom. S svojim delovanjem (kadrovanjem, zgledom, nagrajevan-
jem, ...) bi morali spodbujati vrednote šole in oblikovati t. i. šolsko kulturo, ki bi odražala
ne le prvine umetnostne in kulturne vzgoje, pač pa vseh ostalih kroskurikularnih pred-
metov, kot so na primer zdrav način življenja, družbena angažiranost, podjetnost, odgo-
vornost do okolja, zavzemanje za trajnostni razvoj itd. Umetnostna in kulturna vzgoja se
namreč prepleta z vsemi kroskurikularnimi vsebinami in jih podpira.

28

Pomembno bi bilo tudi, da bi skupine strokovnjakov, ki se v okviru Ministrstva za šol-
stvo in šport in Zavoda za šolstvo RS ukvarjajo s prenovo različnih segmentov šolskega
sistema, delovale bolj usklajeno, se med seboj povezovali, posvetovale, dopolnjevale
in podpirale.

Vrednotenje dosežkov in izmenjava izkušenj

Med glavnimi problemi uveljavljanja umetnostne in kulturne vzgoje v izobraževalnem
sistemu je v večjem delu sveta pomanjkanje raziskav, ki bi jasno dokazovale njene dejan-
ske pozitivne učinke in koristi. Čeprav med ozaveščeno javnostjo skorajda nesporno velja
prepričanje, da umetnostna in kulturna vzgoja prinaša številne pozitivne učinke na razvoj
kreativnosti in pozitivnih osebnostnih lastnosti ter kompetenc učencev, pa bi bilo treba za
ustvarjanje skupne politike in za nadaljnje korake na tem področju predvideti tudi ustre-
zne raziskave, ki bodo učinke umetnostne in kulturne vzgoje proučile z znanstvenimi me-
todami. Vrednotenje (evalvacija) mora potekati na več nivojih, in sicer:

- vrednotenje (sprememb) *odnosa* vpletenih dejavnikov (ravnateljev, učiteljev, staršev, otrok, javnosti) do vpeljanih sprememb;
- vrednotenje dejanskega *izvajanja* (implementacije) vpeljanih sprememb;

- vrednotenje dela in prepoznavanje težav koordinatorjev kulturne vzgoje;
- vrednotenje učinkov izobraževanja učiteljev splošnih predmetov, učiteljev umetnostnih predmetov ter umetnikov in kulturnih delavcev za potrebe umetnostne in kulturne vzgoje;
- vrednotenje vpliva vpeljanih sprememb (po možnosti vseh kroskurikularnih vsebin) na šolsko kulturo;
- vrednotenje neposrednih in posrednih *učinkov in posledic* vpeljanih sprememb na znanje in razvoj osebnosti ter veščin (kompetenc) učencev (rezultati), kar je brez dvoma med vsemi vrednotenji najpomembnejša, a tudi najzahtevnejša in dolgoročna naloga.

Različni nivoji vrednotenja bi omogočili natančnejše lociranje morebitnih pomanjkljivosti in šibkih točk v sistemu implementacije umetnostne in kulturne vzgoje ter njihovo odpravljanje. Umetnostna in kulturna vzgoja je namreč dolgotrajen proces, ki se nenehno razvija in ga je treba vedno znova dopolnjevati in popravljati.

Zaključek

Sodobna družba znanja terja nove pristope v izobraževanju otrok in odraslih, ki poleg kognitivnega znanja razvijajo tudi čustvene veščine in kompetence, potrebne za premagovanje novih izzivov. Raziskave so pokazale, da jih lahko razvija umetnostna in kulturna vzgoja. To je *delovanje celotne šole ali vrtca, ki z vključevanjem umetnosti in kulture v vse predmete in dejavnosti oblikuje človekovo kulturno zavest in potrebo po izražanju ter pri tem razvija veščine in kompetence, ki presegajo klasično kognitivno znanje in so nujne za uspešno življenje v sodobni družbi znanja.*

Za njeno uspešno implementacijo je potrebna ustrezna promocija med strokovno in širšo javnostjo ter premišljeno izobraževanje učiteljev umetnostnih in splošnih predmetov pa tudi umetnikov in kulturnih delavcev, s katerimi morajo šole in vrtci razviti partnerski odnos. Ustrezno motivirani in nagrajevani koordinatorji kulturne vzgoje v vzgojno-izobraževalnih ustanovah bi lahko spodbujali in usklajevali umetnostno in kulturno vzgojo v celotnem kolektivu ter skrbeli za tesno sodelovanje z umetniki in kulturnimi ustanovami. Ob tem mora umetnostna in kulturna vzgoja, tako kot ostale kroskurikularne vsebine, postati del šolske kulture.

Ob implementaciji umetnostne in kulturne vzgoje bi bilo nujno predvideti tudi vrednotenje (evalvacijo) na vseh nivojih delovanja, da bo mogoče pravočasno prepoznati pomanjkljivosti in slabosti sistema ter jih odpraviti. Umetnostna in kulturna vzgoja je namreč dolgotrajen proces.

Slavko Pregl

O umetnostni vzgoji na šolah

Slavko Pregl, ekonomist, založnik in pisatelj, samozaposlen v kulturi, predsednik Društva slovenskih pisateljev, pred tem tudi predsednik Društva Bralna značka Slovenije in predsednik Sveta za kulturo pri vladi RS. Avtor več kot 35 knjig za otroke in mladino, prevedenih v 12 jezikov ter prejemnik številnih literarnih nagrad doma in v tujini.

Uvod

Za pisanje na to temo nimam primerne strokovne izobrazbe in moj prispevek je pravzaprav posledica prešibkega upiranja organizatorjem zbornika. Bralec z ustreznimi kompetencami, kot se temu danes reče, bi tudi zlahka ugotovil, če bi (pa nisem!) posebej za namene članka preštudiral gradiva, ki so navedena med izhodišči za pisce zbornika. Pri pisanju me je še najbolj vodila neke vrste trma, morda celo jeza, ki me malce zgrabi, ko od daleč spremljam ustrezne simpozije, konference, mednarodna srečanja in teoretske študije o področju, s katerim se praktično srečujem vsak dan po nalogu oziroma prijaznem vabilu Bralne značke, saj križarim po šolah po Sloveniji in neustavljivo nabiram kilometrino. Ta se pri ugotavljanju mojega statusa samozaposlenega v kulturi všteva med moje skupne prihodke in mi pomaga, da si status ogrožam. Po drugi strani lahko kot pisatelj ugotavljam, da Slovenci, evropsko visoko uvrščeni kot dobri bralci knjig, v javnih knjižnicah samo v sedmih odstotkih namenjamo pozornost izvorni domači literaturi, nobena statistika pa ne zajema tistega, kar mladi po šolah resnično berejo.

Morebitnim bralcem tega besedila naj skrajšam muke prebijanja skozi nadaljevanje in naj kar takoj povzamem odgovore na osnovna vprašanja iz povabila k pisanju:

32

- področje, ki v vzgoji in izobraževanju pokriva umetnost oziroma kulturo, bi poimenoval umetnostna vzgoja;
- pomen in vloga kulturne/umetnostne vzgoje v izobraževanju in družbi sta po mojem mnenju zelo velika (dokaz so raven strpnosti, razumevanje in kultura dialoga med odraslimi pri nas, ki te vzgoje nismo imeli oziroma je nismo imeli dovolj); po eni strani bi morala učenke in učence oblikovati v osebnosti, odprte za umetnost v najširšem smislu in za zaznavanje in razumevanje lepega, po drugi strani pa jih vzpodbujati, da razvijajo lastno ustvarjalnost;
- koordinator kulturne oziroma umetnostne vzgoje v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah se mi zdi nujnost, po statusu bi moral biti enak drugim vzgojiteljem oziroma učiteljem; biti bi moral predavatelj in vzpodbujevalec, hkrati pa tudi osebnost, ki bi v svoj pouk in svoje delo z mladimi vznemirljivo in načrtno vključevala umetnike z vseh področij;
- izobraževanje učiteljev in (gostujočih) umetnikov na tem področju je treba postaviti na resne temelje (za razliko od nekajdesetletnega sprenevedavega teoretiziranja o izgradnji umetniških akademij in NUK2 pri nas), ki bi vključevali splošna umetnostna in pedagoška znanja.

Muze na trgu – med ponudbo in povpraševanjem

Pri opredelitvi področja umetnosti bi pragmatično navedel:

- literaturo (prozo in poezijo),
- glasbo,
- uprizoritvene umetnosti (drama, ples, opera),
- kulturno dediščino,
- likovno umetnost (slikarstvo, kiparstvo, fotografija, arhitektura),
- vizualno umetnost (film, oblikovanje itd.).

Spisek bi seveda razširjal glede na razvoj sodobnih umetnostnih oblik in glede na možnosti, ki bi jih razvijal izobraževalni sistem. Ne bi se pretirano ukvarjal s teoretskimi spopadi o mejnih področjih in o tem, ali so ali niso umetnost.

Za začetek bi se mi zdelo bistveno, da »koordinator kulturne vzgoje« ali na nivoju šole ali (za začetek) na nivoju občine ugotovi in analizira dejansko stanje: kaj v okolju obstoji in v kakšni meri po tem, kar je na voljo, povprašujejo gojenci vrtcev in šol. S tem mislim na šolsko (prisotnost umetnosti v predmetniku, različni umetnostni krožki – literarni, dramski, filmski, likovni krožki, pevski zbor, orkester, plesne skupine) in izvenšolsko (glasbene šole, kulturno-umetniška društva itd.) dejavnost. Ta pregled bi obenem od bliže pokazal, s čim se mladi ukvarjajo, v kakšnem obsegu in kako intenzivno, ter morda želje, ki jih (zaenkrat) obstoječe oblike ne zadovoljujejo. Zagotovo bi dobili tudi cel niz primerov – dobrih praks – ki bi jih pri načrtovanju kazalo posplošiti. Analiza bi morala ugotoviti tudi razmere, v katerih se vse to godi (npr. koliko šol ima kulturno dvorano ali oder, ob tem, da je izgradnja telovadnic praktično že standardno rešena; koliko denarja posamične šole in šole skupno namenjajo za nove knjige vsako leto).

Zbir teh podatkov – ali na nivoju države ali na reprezentativnem vzorcu – bi pokazal, kaj mlada generacija na področju umetnosti (trenutno) počne. Od tod bi, od spodaj navzgor, začeli graditi stavbo umetnostne vzgoje.

Primer dobre prakse

V Sloveniji bomo kmalu praznovali petdesetletnico Bralne značke. Večno mlada dama se bo srečala z Abrahamom. Kaj jo krasi in kaj ji mršči vedro lice? Gibanje vključuje velikansko število deklet in fantov po državi in v zamejstvu. Pred časom je v Slovenijo o vzpodbujanju bralne kulture mladih prišel predavat vodja približno dve desetletji starega urada za razvoj bralne kulture z Nizozemske. Govoril je o tem, kaj je treba početi, da bi mladi imeli radi knjige. Zelo zagreto je opisal približno pol stvari, ki jih počne Bralna značka dvakrat

dlje. Zaključil je s podatkom, da v njegovem uradu dela deset ljudi z letnim proračunom (svojih stroškov) dva milijona evrov; denar seveda daje država. Bralna značka v Sloveniji lahko z državnim denarjem pokriva stroške delovanja približno dva meseca. Vse ostalo je treba zbrati od sponzorjev. Mentorji na šolah – brez njih Bralne značke ne bi bilo – so prostovoljci. Z dekleti in fanti se o tem, kaj naj berejo, pogovarjajo na osnovi priporočilnega seznama, ki ga pripravi (in izda – spet s pomočjo sponzorjev) Pionirska – Center za mladinsko književnost in knjižničarstvo iz Ljubljane. Ta najširši seznam, ki je mentorjem okvirni vodič po približno 600 izdanih naslovih na leto pri nas, je seveda velika pomoč, saj nihče ne more prebrati vsega. Obenem je nemalokrat vir težav in bolečine – mnoge šole si novih knjig ne morejo nabavljati in je treba prostovoljno branje usmerjati na to, kar je na voljo v knjižnici. Bralna značka se je zato pred leti usmerila tudi na to, da bralcem skuša zagotoviti/podariti dobre knjige. Učinki so bili zelo dobri. Tej zamisli je sledilo Ministrstvo za kulturo s projektom Rastem s knjigo, ki knjigo podarja vsem sedmošolcem v državi. Obenem je oblika, da se te knjige dekletom in fantom poklanja v splošnih knjižnicah, nedvoumno povabilo bralcem za obisk knjižnice. To seveda prinaša nekaj logističnih težav, a osnovna zamisel je nedvoumno dobra. Na osnovi pogovorov z mentorji na raznih koncih države ugotavljam, da so knjige v veliki meri prebrane. Ali, zelo preprosto: mladi bodo brali, če bodo imeli na voljo dobre knjige. To ne zveni kot kakšna huda znanost in tudi ne terja posebnih razprav.

34

Na tej osnovi (dovolj knjig, dovolj izobraženih mentorjev) bi lahko izpeljali nek »železni okvir« literarne izobrazbe: vsakdo, ki bi zaključil osnovno (devetletno) šolanje, naj bi poznal določeno količino temeljnih slovenskih in tujih literarnih del, delno »obdelanih« v učnih programih, delno – v sodelovanju s koordinatorjem kulturne vzgoje – v prostovoljni dejavnosti, v tem primeru Bralni znački.

Bralni znački bi glede na dosežene rezultate morali nameniti ustrezno podporo tako v denarju kot v položaju mentorjev na šolah. Pomen branja je teoretično osvetljen in utemeljen z vseh možnih zornih kotov. Manjka samo praktični korak – če se državi zdi pomembno, da ohrani slovenski jezik, da razvija bralno kulturo in da oblikuje razgledane bralce oziroma »kulturne državljane«, mora sistem, ki se je v pol stoletja dokazal, polniti s knjigami in postaviti mentorje na ustrezno mesto.

Umetnost v tetrapaku, umetnostni »minimum znanja«

Podobno kot področje literature (velike rezultate poznamo tudi pri Glasbeni mladini in še kje) bi vsebinsko opredelili ostale umetnostne smeri. Ustrezni strokovnjaki bi morali vzpostaviti okvire za temeljne količine znanja in poznavanja glasbe, filma, arhitekture ... Še posebej na umetnost in ustvarjanje se veže pojem svobode, ki bi na ta način rasel iz čvrstih osnov. Vsakdo bi se lahko bolj vezal na področje, ki mu je bližje, se več ukvarjal z

njim, a vendarle bi dobil osnovno količino znanja in vednosti z vseh področij; poznal bi ključna domača in nekaj ključnih tujih del. Z ustrežno samozavestjo bi se lahko srečeval z vsem novim. Umetnostna vzgoja bi po eni strani sintetično povzemala vse, kar bi ponujalo učenje pri drugih predmetih ter sodelovanje v izvenšolskih dejavnostih, ter samostojno zapolnjevala praznine do končne količine minimuma umetnostne vzgoje, »tetrapaka«, ki naj bi ga okvirno obvladal vsak: banalno rečeno, deset najpomembnejših literarnih, ključnih glasbenih, temeljnih arhitekturnih del pa glavne slovenske filme, drame, slike, osrednja arheološka najdišča in ob tem – primerjalno – ustrežno količino del tujih ustvarjalcev. Vsakdo, ki bi končal devetletko, bi naj poznal temeljne domače in tuje umetnostne dosežke, razumel njihov pomen in znal približno dojemati sodobno dogajanje.

Koordinatorji umetnostne vzgoje

Ker poklicno ne delujem znotraj izobraževalnega sistema in ne poznam (in za potrebe tega besedila nočem poznati) realnih omejitev, se seveda nebrzdano podajam v sanje. Iz dveh izhodišč:

- najprej (Slovenec je vedno vseč, kar počnejo tujci in tujcem redko samozavestno pokažemo, kaj enkratnega počnemo mi) samo rahlo spominjam na Francijo in njene kulturne ministre, ki so zagreto (in finančno odločno) začeli postavljati meje ameriškemu kulturnemu imperializmu, pri tem jim je ostala Evropa le blede sledila. Resna, da ne rečem velikanska, finančna podpora lastni ustvarjalnosti, ki ji je tudi veliko jezikovno področje solidna opora, je pomenila novo prebujanje in oblikovanje (kulturne) samozavesti. Ne bom se loteval drugih področij, a rezultati pri knjigi so veliki: sistem enotne cene (ki ga je dobresedno nevedni slovenski urad za varovanje konkurence pri nas s smešnimi argumenti prepovedal!) je omogočil (tako kot v večjem delu Evrope!) velik razmah knjigarn in kulturnih centrov tudi v krajih, kjer drugega nimajo; Sofia, nova pooblaščenca agencija za izvajanje sistema knjižničnega nadomestila, je z resnim denarjem oblikovala sistem, ki duhovito povezuje avtorje, založnike in knjigotržce. Z drugimi besedami, država se je odločno lotila urejanja kulturnega »trga«, ki bo polagoma deloval navzdol do šolarjev. Mi bi se, obratno, seveda lahko resno lotili šolarjev, ki bodo zrasli in formirali kulturni »trg« jutri.
- in potem, če ponovim večna govorjenja izvoljencev (slovenskega) ljudstva, kultura nas je oblikovala kot narod. Majhna država bi zato morala, četudi prva (ali celo edina, kar pa seveda ni verjetno) sistemsko zagotoviti, da bo kultura tudi ostala tista središčna os, ki nam bo zagotavljala obstoj med velikimi svetovi oziroma, bolj prozaično, v velikih Združenih državah Evrope. Torej mora vložiti ustrezen denar in napore, da tako oblikuje svoje državljane »od rojstva« naprej.

Za cilj bi zato postavil oblikovanje samostojnega šolskega predmeta in zanj usposobljenih posebnih učiteljev.

Danes ko zmanjkuje ur že za »resne« predmete, je seveda razumno, primerno reči, naj vsi obstoječi predmeti vsebujejo kulturne vsebine in da naj šola nekaterim učiteljem še »sistemsko« doda odgovornost koordiniranja kulturne vzgoje (kot je ponekod urejen položaj mentorjev Bralne značke). Ampak bojim se, da bi tak pristop – že spet zaradi konkretnih razmer na posameznih šolah – prevečkrat postal izgovor, da se ne bi zgodilo nič. Kot šolar sem imel zelo rad matematiko in ko sem se dokopal do lepe rešitve zelo komplicirane naloge, mi je to pričaralo velik, lahko bi rekel, estetski užitek, mnoge take matematične zgodbe so se mi zdele čista umetnost. Tudi malce tvegani poskusi pri fiziki so se kdaj končali na način, ki bi mu z današnjim umetnostnim jezikom lahko rekli »performans«, da o »inštalacijah« pri gospodinjstvu sploh ne govorim. Seveda bi šolarji pri zgodovini lahko gledali »Križarko Potemkin« ali pri kemiji šli v Narodno galerijo z infrardečimi metodami preučevati nanose in kvaliteto barv na »Kofetarici«. A bojim se, da bi bile to izjeme in da bi učitelje bolj skrbelo kako pragmatično predelati osnovno snov, kot pa jo plemeniti z zadevami, s katerimi bi si ob koncu leta zaslužili šopek koordinatorja umetnostne vzgoje na zaključni šolski proslavi. Bojim se, da bi »častni« naziv (in spremljajoči status) koordinatorja umetnostne vzgoje prevečkrat doletel slučajne prejemnike, ki ne bi imeli dovolj rednih ur pri poučevanju »svojih« predmetov. Koordinatorji, ki bi bedeli nad deležem umetnosti pri rednem pouku, v obšolski in izvenšolski dejavnosti, bi lahko bili začetek prehodnega obdobja, ki pa bi moralo imeti začrtane jasne okvire in trajanje.

36

Učitelji, ki bi vodili ta predmet, bi ga morali imeti radi in ga temeljito poznati. Visokošolski študij bi verjetno morali oblikovati v sodelovanju umetniških in pedagoške akademije ter filozofske fakultete. Učitelji bi morali z izobrazbo in osebnim zgledom vzbujati zanimanje med šolarji, izžarevati prepričanje, da je »car« tisti, ki bere, da je »frajer« nekdo, ki pozna (ali se z njo ukvarja) glasbo, ki se zna kritično (izražati in) pogovarjati, denimo, o filmu in da ni temeljni cilj v življenju biti »blond« in zmagati na tekmovanju za »miss mokre majice« ali biti natakhar v kakšnih »big brotherjih«, kar nam vsem na očeh (mladim pa še posebej) dokazujejo elektronski ali tiskani mediji, ki vsakič znova kažejo profitno sposobnost spustiti se še nižje, četudi trezni ljudje naivno mislijo, da to ni več mogoče in da naj bi bilo dno že doseženo.

Širši »družbeni« okvir in medijska (ne)pismenost

Začetek resnejšega uveljavljanja umetnostne vzgoje v naše šole se bo soočil z razmerami, ki umetnosti in intelektualnemu ustvarjalnemu delu dejansko niso naklonjene. Razmah tržnega gospodarstva je večino teh dejavnosti potisnil na rob tako v pogledu vrednosti kot v pogledu vrednot. Umetnost je v daleč premajhni meri sestavni del našega življenja, uve-

ljavljanje plehkosti v vseh medijih zamegljuje meje med pomembnim in nepomembnim, med bistvenim in obrobim. Kriterij dobička terja iskanje bližnjic; sestavni del umetnostne vzgoje mora biti zato tudi ozaveščanje za uporno iskanje globlje resnice v kupih plačljivih medijskih vsebin. Mladi še predobro vidijo razliko med govorjenjem in stvarnostjo. Težko bodo verjeli, da je umetnost bistveni sestavni del življenja, če v deželah, ki so bile do včeraj »za nami«, gradijo knjižnice, muzeje sodobne umetnosti, gledališča in koncertne dvorane, ki so obenem arhitekturni biseri, pri nas pa tega praviloma ni oziroma prevladuje filozofija »nahrbtnikov« (prizidki k osrednjim slovenskim umetnostnim institucijam), odlaganja (NUK) ali skoraj poniževanja (razmere na umetniških akademijah, plačevanje umetniškega intelektualnega dela, nemožnost dogovora za nemoteno financiranje regijskih kulturnih ustanov itd.).

Sklep

Prav umetnostna vzgoja bo oblikovala ljudi, ki bodo znali opaziti, da svobodno tržišče ni isto kot demokracija, in ločiti med bogatim in duhovno bogatim življenjem. Skrajni čas je, da se je lotimo celovito. Lahko razvijamo to, kar že imamo in se je v praksi potrdilo, in postopno dodajamo to, česar še nimamo.

Tine Germ

Koordinatorji kulturne ali koordinatori umetnostne vzgoje?

Tine Germ, izredni profesor za občo umetnost na Oddelku za umetnostno zgodovino Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, predava evropsko umetnost poznega srednjega veka in renesanse. Predsednik Državne predmetne komisije za splošno maturo za umetnostno zgodovino ter član Republiške komisije za spremljanje in posodabljanje učnih načrtov umetnostne zgodovine Zavoda RS za šolstvo, glavni urednik revije *Ars & Humanitas* ter član mednarodnega uredniškega odbora revije *Ikon*. Avtor številnih znanstvenih razprav in knjig s področja ikonografije in ikonologije ter pisec srednješolskih in osnovnošolskih programov umetnostne zgodovine, umetnostnozgodovinskih učbenikov in učnih gradiv.

V času, ko se na različnih ravneh – od lokalnih, regionalnih, nacionalnih do evropskih – vse intenzivneje poudarja pomen kulturne vzgoje v osnovnem in srednješolskem izobraževanju, se zdi ideja o koordinatorjih kulturne vzgoje v osnovnih in srednjih šolah zelo mikavna. A zaplete se že pri najosnovnejših vprašanjih. Kaj razumemo z oznako koordinator kulturne vzgoje? Kdo naj opravlja to vlogo? Kaj naj bi bile njegove naloge? Kakšne pristojnosti in kompetence naj bi imel? Kakšna naj bo zahtevana izobrazba (in kje naj jo pridobi)? Vprašanja se vrstijo v verigi, ki ji ni videti konca.

Problem opredelitve kulturne vzgoje

Začnimo torej na začetku. Ne moremo si zatiskati oči pred dejstvom, da pojem kulturne vzgoje ni dovolj natančno opredeljen, da ga lahko razumemo tako ali drugače in da bi verjetno težko našli dve povsem skladni razlagi te (nič kolikokrat zlorabljene) besedne zveze. Izsledki mednarodnih raziskav kažejo, da pojma kulturne vzgoje zaradi kulturne raznolikosti družbenih okolij (ne zgolj nacionalnih temveč tudi regionalnih) ni mogoče enotno opredeliti. Ob takšnih zaključkih raziskav in poročilih strokovnih konferenc se je težko vzdržati sarkazma, saj je vsakemu povprečno izobraženemu Evropejcu jasno, da razumevanje tako kompleksnega pojma, kot je kulturna vzgoja, v dveh različnih kulturnih okoljih po definiciji ne more biti enako.

40

Tudi priporočila udeležencev strokovnih srečanj, da naj bi pojem opredelili vsaj na državni ravni, so problematična in odražajo precej neustrezen pogled na kulturo in kulturno vzgojo. Že opredeljevanje nacionalnih kultur je namreč skrajno težavno početje, pri katerem se nenehno gibljemo na spolzkih tleh definiranja narodove identitete in mimogrede zdrsnemo v ponavljanje posplošenih obrazcev, ki jih v želji, da bi utrdili njihovo veljavnost, ponavljamo kot svete mantre. Absurdnost iskanja neke natančno določene, enotne »kulture« na ravni države se v polni meri pokaže v večnacionalnih državah, kjer lahko govorimo kvečjemu o mozaiku kultur, ki v nenehnem aktivnem sobivanju iz trenutka v trenutek spreminjajo svoje poteze in značilnosti.

Tudi če zavzamemo nevtralno stališče, da se večina strokovnjakov pri opredeljevanju pojma kulture in posledično kulturne vzgoje srečuje s precejšnjimi težavami, ne moremo mimo dejstva, da kulturna vzgoja kot vsebina ali celo morebitni predmet v vzgojno-izobraževalnem sistemu nima jasno izdelanega koncepta. Koordinator za kulturno vzgojo bi bil v takšnih razmerah figura brez natančno definiranega področja svojega delovanja, brez pravih smernic in strategije. Učinki dela bi bili tudi pri veliki osebni angažiranosti izvajalcev nepredvidljivi in zagotovo ne bi bistveno prispevali h kvalitetnejši kulturni vzgoji v obstoječem vzgojno-izobraževalnem sistemu. Šele nedvoumno razumevanje vloge koordinatorja kulturne vzgoje je lahko konstruktivno izhodišče za pripravo konkretne strategije njegovega dela.

Kulturna vzgoja kot kroskurikularni proces

V močno pregreti klimi razprav o nujnosti krepitve kulturne vzgoje lahko samo upamo, da nas snovalci šolske politike ne bodo osrečili z novim predmetom, ukrojenim po meri *domovinske vzgoje*. Več kot očitno je (in tu se strinjajo malone vsi, ki se s tem vprašanjem ukvarjajo), da kulturna vzgoja peša in da je potrebno storiti vse, da bi ta negativni trend zaobrnil. Pa vendar: koordinatorji kulturne vzgoje kot nov zaposlitveni profil v vzgojno-izobraževalnem sistemu niso potrebni. Prepričan sem, da bi temu mnenju pritegnili vsi delavci v vzgoji in izobraževanju, ki z vsakdanjim korektnim delom na svojem strokovnem področju, s svojo profesionalno držo, moralno integriteto in dobrim zgledom izvajajo kulturno vzgojo kot samoumevni del vzgojno-izobraževalnega programa. Kulturna vzgoja je neločljivo povezana s katerokoli vsebino vzgojno-izobraževalnega procesa, je nekakšen skriti kurikulum, katerega pomen je neprecenljiv, njegovo izvajanje pa organsko vpeto v mrežo odnosov vseh udeležencev procesa. Kulturne vsebine in prvine kulturne vzgoje so vsebovane v vseh predmetih in zato je ideja kroskurikularnosti kulturne vzgoje nedvomno zanimiva. Vključuje lahko vse predmete ne glede na to, da je v nekaterih, kot so na primer likovna umetnost, glasba ali književnost, zaobjetih več kulturnih vsebin kot na primer v biologiji ali fiziki. Po drugi strani lahko vsak biolog ali fizik s področja svoje stroke, kljub temu da ne gre za umetnostni ali humanistični predmet, izpostavi celo vrsto vsebin, ki imajo izrazito poudarjen kulturni vidik.

Še pomembnejša od samih vsebin je aktivna kulturna vzgoja, ki ni vezana na strokovno področje, ampak je v polnem pomenu besede kroskurikularni proces. Krepitev zavesti o pomenu kulturne dediščine, spoštovanje umetniške ustvarjalnosti ali razumevanje umetnostnega spomenika kot cilji pouka umetnostne zgodovine niso nič pomembnejši vidiki kulturne vzgoje kot izoblikovanje primernega odnosa do narave in skrbi za čisto okolje, s čimer se dijaki srečujejo pri učnih urah biologije in geografije. Izgrajevanje zavesti o temeljnih človeških vrednotah ni izključna domena sociologije ali filozofije, pripada tudi zgodovini, geografiji, književnosti, likovni umetnosti in številnim drugim področjem. Odveč je govoriti, da je spoštovanje temeljnih človeških vrednot kot izhodišče kulturne vzgoje povsem neodvisno od strokovnega področja in v praksi razvidno v vsakodnevnem pedagoškem delu učitelja. Prav to je jedro in preizkusni kamen kulturne vzgoje obenem. Zgled, ki ga z osebno kulturno širino, moralno integriteto in profesionalnim izvajanjem vzgojno-izobraževalnega procesa daje učitelj, je najtrdnjša osnova strategije razvijanja kulturne vzgoje v šolstvu.

Program krepitve kulturne vzgoje v srednjem in osnovnem šolstvu ne more biti uspešen, če ga gradimo (pretežno) na povečevanju obsega kulturnih vsebin in izvajanju kulturnih dejavnosti. Sistemski pristop bi moral usmeriti pozornost v vzpostavitev ustreznih strukturnih sprememb znotraj vzgojno-izobraževalnega sistema in v zadostni meri izpostaviti vlogo učitelja kot aktivnega nosilca kulturne vzgoje. Sistem, ki na vseh področjih enako-

vredno nagrajuje prizadevnega pedagoškega delavca in tistega, ki opravlja le dolžni minimum predpisanih obveznosti, v praksi ne omogoča vzpostavitve vloge učitelja kot nosilca kulturne vzgoje. V sistemu, ki nima dovolj jasno izdelanih meril stimulacije ali pa jih ne izvaja v zadostni meri, je iluzorno pričakovati, da bodo vsi udeleženci izkazovali enako zavzetost v izvajanju tega občutljivega segmenta, ki je vse prevečkrat prepuščen izključno pedagoškemu erosu posameznika. Povedano v brutalnem jeziku šolskega vsakdanjika: vse dokler lahko učitelj, ki razmeroma slabo opravlja svoje pedagoško delo, z obstoječim načinom nabiranja točk napreduje z enakim tempom in dobiva enako plačo kot tisti, ki svoje delo opravlja s polno profesionalno odgovornostjo, ni mogoče zagotoviti ključnega pogoja za aktivno krepitev vloge učitelja kot odgovornega nosilca kulturne vzgoje. Potrebne so torej globalne strukturne spremembe, ki bodo ustrezno nagrajevale pedagoško in s tem po definiciji tudi kulturno-vzgojno delo.

Kulturna vzgoja kot umetnostna vzgoja?

42

To seveda ne pomeni, da takšna ali drugačna koordinacija kulturne vzgoje v osnovnem in srednjem šolstvu ne bi bil nadvse dobrodošla. Nasprotno, celo nujno potrebna je, le da je treba izoblikovati ustrezen koncept, upoštevati dejansko stanje v vzgojno-izobraževalnem sistemu in zastaviti čim konkretnjše cilje. Verjamem, da bi bilo za začetek boljše, če bi namesto o koordinatorju kulturne vzgoje razmišljali o koordinatorju umetnostne vzgoje. Mogoče se zdi razlika v poimenovanju zgolj kozmetične narave, pa temu ni tako. Prednost spremenjene perspektive, ki v središče postavlja umetnostno vzgojo, je v tem, da je sam pojem lažje opredeljiv in ima znotraj obstoječega vzgojno-izobraževalnega sistema dodobra zakoreninjeno tradicijo. Drugič zato, ker je vzpostavljen soliden sistem izobraževanja nosilcev predmetov, ki sestavljajo sklop umetnostne vzgoje. In tretjič, ker gre za vsebine, ki jih je razmeroma enostavno smiselno zaokrožiti in obenem medsebojno povezati. Umetnostna vzgoja bi lahko postala celo zgleden primer kroskurikula, ki bi tesneje povezal umetnostne predmete. Še več, z umetnostno vzgojo je možno kroskurikularnost razširili na celoten vzgojno-izobraževalni program, saj se tako ali drugače dotika vseh humanističnih, družboslovnih in naravoslovnih predmetov. Prenovljeni učni načrti za srednje in osnovnošolsko izobraževanje so izrazito usmerjeni v kroskurikularno povezovanje, s čimer nudijo dobro popotnico za nadaljevanje v tej smeri. Enako velja za posamezne učbenike in učna gradiva. Učitelji pri pouku medpredmetno povezovanje v različnih oblikah že izvajajo in, kot rečeno, vsaj v osnovi je vzpostavljeno tudi dodatno izobraževanje. Potrebno je le graditi na obstoječih temeljih, okrepiti kadrovske in organizacijske plat procesa ter v še večji meri kot doslej vključiti širše, zunajšolsko kulturno okolje.

Prav na tej točki bi koordinator za umetnostno vzgojo lahko opazno prispeval k uspešnejšemu izvajanju umetnostne vzgoje kot kroskurikula. Z vsebinskega, strokovnega, operativnega in kadrovskega vidika je pri tem pomembno dejstvo, da lahko koordinator-

stvo za umetnostno vzgojo izvaja učitelj kateregakoli umetnostnega ali humanističnega predmeta. Verjamem celo, da lahko izvajalci družboslovnih ali naravoslovnih predmetov enakovredno opravljajo vlogo koordinatorja, če le premorejo dovolj izostren posluš za umetnost. Koordinator za umetnostno vzgojo torej ne bi bil nov strokovni profil, dodatno zaposlen »vseznalec« s področja umetnosti, ki bi opravljal vlogo načrtovalca, organizatorja in izvajalca kroskurikula umetnostne vzgoje, ampak bi bila to funkcija, ki jo lahko prevzamejo ustrezno motivirani in dodatno izobraženi učitelji obstoječih predmetov. Predpogoja za uspeh kroskurikula sta odlično poznavanje lastne strokovne materije in visoka kakovost izvedbe pedagoškega procesa. Le dober učitelj matematike, fizike, biologije itd. je sposoben v svoji stroki prepoznati vsebine in načine, s katerimi se lahko njegov predmet uspešno vključi v kroskurikularno umetnostno vzgojo. Potreben presežek je predvsem seštevek motiviranosti, kreativnosti, občutka za orientacijo in sposobnosti povezovanja, ob seveda dovolj razvitem posluhu za umetniško ustvarjalnost.

Pogled umetnostnega zgodovinarja

Za primer pogledimo na stvar skozi oči umetnostnega zgodovinarja, ki ima dovolj dobre volje, da se pouči o vsebini predmetov v programu splošne gimnazije. Prenovljeni *Učni načrt za umetnostno zgodovino 2008* (35 ur v sklopu predmeta *likovna umetnost*) mu ponuja številna neposredna izhodišča, saj so v njem predvidene in s konkretnimi primeri ponazorjene medpredmetne povezave za vse glavne gimnazijske predmete (Učni načrt vsebuje tudi jasno opredeljene cilje medpredmetnih povezav, dejavnosti, veščine in izbrane primere vsebin). Ob ustaljenih in samoumevnih splošnih povezljivostih, kot so prepletенost likovnih del z literaturo (umetnina kot ilustracija besedila in obratno – kot navdih za pisatelja) ali zgodovino (umetniško delo kot produkt zgodovinskega okolja oziroma umetnina kot zrcalo kulturnozgodovinskega miljeja, v katerem je nastala), ter tako rekoč klasičnih tematskih povezavah (na primer upodobitve športnikov in športnih tekmovanj v antični umetnosti, ki so neposredno povezljive z vsebinami športne vzgoje, ali renesančna arhitektura, ki z razvito teorijo idealnih proporcij in optičnih korektur dobesedno kliče po sodelovanju matematika in fizika) so nakazane tudi na prvi pogled manj očitne možnosti. Vegetabilni in zoomorfni motivi likovne umetnosti tako v oblikovnem kot vsebinskem smislu (simbolika rastlin in živali) ponujajo izhodišča za povezavo z izbranimi vsebinami biologije. Vse od odkritja mikroskopa so na umetniško ustvarjalnost intenzivno vplivale tudi mikroskopske organske oblike in številne dekorativne prvine moderne umetnosti so neposredno povzete ali modificirane različice organskih oblik. Praktično delavnico o škodljivem vplivu kislega dežja na različne materiale, iz katerih so izdelani javni spomeniki, je mogoče izpeljati pri pouku kemije in hkrati opozoriti na dimenzije onesnaženosti okolja ter krepiti zavest o potrebi po ustrezni celostni zaščiti umetnostne dediščine.

Če naredimo še korak naprej in si poskusimo zamisliti izvedbo učne enote grška umet-

nost, lahko ob predpisani umetnostnozgodovinski snovi po presoji vključimo zgodovino (umetnost kot zrcalo dobe, civilizacijski vidiki grške umetnosti, upodobitve zgodovinskih dogodkov, vladarjev ipd.), filozofijo (antična estetika in etika, kakor ju zrcali umetnost, antropocentrizem, razvoj abstraktnega mišljenja – bogat svet abstraktnih pojmov, prispodob in simbolov), literaturo (literarni motivi v antičnem slikarstvu, povezanost mitoloških tem v likovni umetnosti in literaturi, vpliv grške dramatike, vloga gledališča itd.), geografijo (geografski dejavniki v razvoju grške civilizacije in umetnosti, razprostranjenost grške civilizacije, vodilni centri, trgovske poti, stičišča civilizacij, regionalni profil in njegov vpliv na urbanizem, mitske korenine mest – na primer Ljubljane, ki naj bi jo po legendi ustanovil Jazon z argonavti), sociologijo (pojmovanje človeka in družbe, zrcaljenje družbene ureditve in moralnih norm v umetnosti, položaj moškega in ženske, pomen družine itd.), glasbo (vloga glasbe v antični kulturi, upodobitve instrumentov, izvajanja glasbe, plesa, mitskih pevcev ipd.), matematiko in fiziko (statika grškega templja, idealni proporci, številčna razmerja v arhitekturi, estetski kanon), biologijo (upodobitve rastlin in živali, njihova dekorativna vloga v vaznem slikarstvu, kiparstvu in arhitekturi, miti o nastanku rastlin, simbolika rastlin in živali, antični herbariji, zdravilne rastline v antični medicini, realizem in stilizacija v upodabljanju rastlin in živali), kemijo (sestava in medsebojne kemijske reakcije pigmentov, ki so jih uporabljali grški slikarji, kemijski procesi pri žganju poslikanih glinenih posod, oksidacija kovinskih predmetov), že omenjeno telesno vzgojo (vloga športa v antiki, olimpijske igre, položaj atleta, športne discipline, načini upodabljanja športnih prireditev) in seveda tako klasične kot moderne jezike (analiza zapisov antičnih avtorjev o umetnosti, opisi mest in posameznih slavnih umetnostnih spomenikov, prevodi izvirnih besedil v moderne jezike itd.).

44

Za umetnostnega zgodovinarja je še privlačnejša misel, da lahko z umetnostnimi vsebinami tvorno sooblikuje učne ure pri vseh omenjenih predmetih in seveda, da umetnostna zgodovina kot ena osrednjih humanističnih ved, ki likovno umetnost obravnava kot celosten zapis časa, nudi optimalna izhodišča za kroskurikularnost, saj aktivno povezuje vse glavne predmete gimnazijskega programa. Presežna vrednost se v polni luči pokaže, ko vključimo še projektno delo in strokovne ekskurzije, saj lahko obisk razstave (na primer aktualne razstave slovenskih impresionistov v Narodni galeriji v Ljubljani) postane izhodišče za celovit interaktivni način učenja, v katerem povežemo učne vsebine različnih predmetov in jih nadgradimo z izvirnimi interpretacijami, ki ne prinašajo samo novih znanj, ampak odpirajo nova obzorja razmišljanja. Da se ob tem samodejno vzpostavljajo tudi novi načini videnja, doživljanja in občutenja umetnosti, ni potrebno posebej poudarjati. Kakor tudi ne, da je prav to resnično bistvo umetnostne vzgoje, ki je obenem kulturna vzgoja *par excellence*.

Koordinatorji umetnostne vzgoje bi bili torej še kako dobrodošli. Natančneje – dobrodošla bi bila organizirana vzpostavitev funkcije koordinatorja umetnostne vzgoje, saj koordinatorje marsikje v resnici že imamo. Potrebno bi bilo le jasneje opredeliti strategijo nji-

hovega dela, s ciljno usmerjenim izobraževanjem razviti obstoječe potenciale in seveda ustrezno vrednotiti njihovo delo. Če k tako koncipiranemu liku koordinatorja umetnostne vzgoje dodamo še vlogo aktivnega šolskega promotorja kulture v razmeroma jasno opredeljenem smislu integriranja raznovrstnih kulturnih dogodkov v vzgojno-izobraževalni proces, potem lahko koordinator umetnostne vzgoje v praksi postane odličen koordinator kulturne vzgoje in dilema »koordinator kulturne ali umetnostne vzgoje« se izkaže za retorično vprašanje.

Majda Hrženjak

Kulturna vzgoja v perspektivi pojmovanja kulture, otroštva in kurikula

Majda Hrženjak, doktorica sociologije in docentka za sociologijo kulture na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Na Mirovnem inštitutu deluje kot višja znanstvena sodelavka ter raziskovalka in koordinatorka v nacionalnih in mednarodnih projektih. Avtorica več monografij ter znanstvenih in strokovnih razprav s področja študij spolov, francoskega (post)strukturalizma, mitologij, diskurzivne analize ter kulturnih in socialnih politik.

Razumevanje polja kulture kot temeljni pogoj systemskega oblikovanja kulturne vzgoje¹

Pojem »kultura« lahko v svoji raztegljivosti zajame – ali pa tudi ne – marsikaj: kulturo kot umetnost in kulturo kot način življenja, visoko kulturo in popularno ali množično kulturo, »našo« kulturo in »drugo« kulturo. Da bi v kulturni vzgoji lahko ustrezno našli vso to pojmovno različnost, se je skorajda nujno zateči h kulturnim študijam, seveda skupaj z intelektualno dediščino, ki so ji tako ali drugače zavezane, in tako nadgraditi tradicionalne pedagoške diskurze. Tradicionalni pogled in tradicionalna opredelitev kulture preprosto ne zadoščata več. Družbene in kulturne vrednote se spreminjajo in ena od glavnih nalog kulturne vzgoje je izogibanje skrajnostim kulturne rigidnosti – tako promoviranju absolutnih vrednot, ki ne dopuščajo prostora za razpravo, kot tudi relativnosti in *laissez-faire*. Kulturno vzgojo razumemo kot dimenzijo pedagoškega dela, ki lahko pomembno vpliva na učne metode, vrednotenje, uravnoteženost kurikula ter partnerstvo med šolo in širšo družbeno skupnostjo. To torej ni nekakšna monolitna formula, ampak niz priporočil, ki vpliva na vse dimenzije šolskega okolja in tudi na (med)kulturno razumevanje.

48

V izteku 19. stoletja je kultura pomenila predvsem klasične umetnosti (literaturo, slikarstvo, glasbo in gledališče) in t. i. »visoko kulturo« kot območje, dostopno zgolj izbrancem in duhovni eliti. Takemu razumevanju kulture se je pridružilo pojmovanje, ki je odprlo vrata kulture tudi bolj posvetnim, vsakdanjim rečem življenja in »navadnim« ljudem. S tem se kultura razširi na tradicijo, množično umetnost in popularno kulturo ter na vse drobne dejavnosti ljudi, ki ustvarjajo skupne pomenske prakse. V nadaljevanju kultura postane problematično območje bojov za hegemonijo, območje ekonomskega in političnega determinizma, ki preko ideologije ljudem ponuja iluzorno podobo stvarnosti. V zadnjih desetletjih dojemamo kulturo skozi model jezika, kar pokaže na osrednje mesto kulture pri osmišljanju družbene realnosti skozi označevalne prakse in simbolne boje med različnimi družbenimi segmenti. Izstopijo lastnosti kulture, kot so njena avtonomnost, konfliktnost, netransparentnost in nestabilnost.

Kultura tako še zdaleč ni samo območje »lepega, resničnega in pravičnega«, pač pa je tudi območje izražanja družbenih konfliktov, ideoloških bojov in protislovij človeškega bivanja. Ustvarjalnost, izvirnost in svoboda posameznika so lahko rezultati kulturne vzgoje samo, če kulture ne uporabljamo kot mit, ki bi mašil nekonsistentnosti, krpal paradokse in prikrival konfliktnost družbe. Izhajajoč iz opredelitve kulture kot jezika, je osrednja vsebi-

¹ Besedilo je rezultat treh raziskovalnih projektov, financiranih s strani Ministrstva za kulturo v obdobju 2002–2005: Hrženjak, M. in Vendramin, V. (2003). *Kulturna vzgoja*. Ljubljana: Mirovni inštitut; Hrženjak, M. (2004). *Kulturna vzgoja – evalvacijska študija*, Ljubljana: Mirovni inštitut; Hrženjak, M. in Vendramin, V. (2005). *Kulturna vzgoja: dostopnost kulture ter povezovanje med kulturo in izobraževanjem – iskanje konceptualnih in sistemskih rešitev*. Poročila vseh treh projektov so dosegljiva tudi na spletni strani www.kultura.gov.si

na kulturne vzgoje »kulturna pismenost«², ki pomeni razumevanje sistemov pomenjenja, razumevanje simbolne proizvodnje pomenov skozi označevalne prakse in razumevanje, da kultura ne odseva realnosti, pač pa jo skozi označevalne prakse konstruira. Kulturna pismenost omogoča ustvarjalno branje pomena, sposobnost njegove kontekstualizacije in poznavanje vloge strukture posameznega simbolnega sistema v procesu produkcije pomena. Skratka, omogoča tisti, za sodobne informacijske družbe nujni premik v razumevanju kulture, ki mu v kulturologiji pravijo »premik od producenta k receipientu«³ kot mestu generiranja pomena. Kulturna pismenost omogoča poleg aktivnega branja kulture tako tudi aktivno ustvarjanje pomena z vnašanjem lastnih kulturnih kompetenc in ne nazadnje rahljanje stereotipnega, samoumevnega in naturaliziranega dojemanja pomena.

Kulturna pismenost in kulturni kapital: družbene vloge kulturne vzgoje

Ideja, da kulturne prakse (ustvarjanje, interpretiranje in razumevanje pomena) zahtevajo različne oblike kulturne pismenosti, je nastala pod vplivom francoskega sociologa Bourdieuja. Za ilustracijo odnosa med kulturo in prakso je Bourdieu uporabil metafori potovanja in zemljevida.⁴ Kultura je oboje: zemljevid (pravila, kodi, konvencije, vrednote, pomeni) in potovanje (vsakdanja življenjska praksa). Kulturna pismenost je v tej prisposodbi sposobnost branja zemljevida pomenov (kulturnega sistema), da si ustvarimo »svojo pot«, čim lepšo in ugodnejšo, skozi življenje. Prakso lahko razumemo dobesedno kot učinek kulturne pismenosti. Kulturna pismenost je torej mnogo več kot zgolj sposobnost branja in pisanja. Pojmujemo jo kot poznavanje, obvladovanje in uporabljanje manifestnih in latentnih pravil in konvencij, po katerih deluje kulturni sistem, razumljen kot konfliktno, netransparentno polje označevalnih praks in simbolnih bojev za pomen in s tem za hegemonijo. Cilj tako opredeljene kulturne pismenosti nista čim večja ponudba in potrošnja kulturnih dobrin, pač pa posameznikova emancipacija, osebna avtonomija, sposobnost kritičnega razsojanja in odpor proti raznim oblikam manipulacije ter pozitivno vrednotenje in spoštovanje razlik med ljudmi, kulturami in družbami.

Na kulturno pismenost posameznika vpliva kulturni kapital, ki ga je Bourdieu konceptualiziral po materialistični logiki ekonomskega kapitala, le da velja za neekonomske dobrine in storitve. S konceptom kulturnega kapitala je Bourdieu poskušal pokazati, kako se kultura prevaja v prakso. Kulturni kapital tako zajema zelo široko področje, kot na primer jezikovne sposobnosti, splošno kulturno zavest, estetske preference, dostop do različnih

² Glej Schirato, Yell, str. 1–51. Pojem je sicer Bourdieuev in se bomo k njemu še vrnil, saj je ključen za naše razumevanje funkcije kulturne vzgoje.

³ Glej Barker, str. 47.

⁴ Bourdieu v Schirato, Yell, str. 1.

informacij, dostop do izobraževalnih ustanov ipd. Poudarek je na tem, da je kultura (v širokem pomenu besede) lahko moč in oblast. Kulturna pismenost in kulturni kapital se zdita primerna koncepta za osmislitev družbenega pomena kulturne vzgoje. Kulturna pismenost, kot smo poudarili, ni zgolj tehnično obvladovanje branja in pisanja, še manj je nepremišljeno usvajanje dominantne vednosti s ciljem čim učinkovitejše prilagoditve posameznika sodobni potrošniški družbi. Kulturna pismenost je sposobnost »branja med vrsticami«; je sposobnost razumeti strukturiranost sodobne družbe po linijah razreda, spola, nacionalnosti, rase, starosti, poklica, politične in religiozne pripadnosti, življenjskega stila, spolne usmerjenosti ipd.; je sposobnost razumeti, kako različne družbene skupine razpolagajo z različno količino družbene moči in kulturnega kapitala in zato na področju kulture bijejo simbolne boje za svoj prostor v svetu, za svoj pomen, za svoj smisel. Ker je kulturna pismenost, ki jo posameznik doseže v življenju, tesno povezana s kulturnim kapitalom njegovega izvornega okolja, je umestitev kulturne vzgoje kot elementa vzgojno-izobraževalnega sistema lahko možnost korekcije oziroma kompenzacije družbenih neenakosti. Kulturna vzgoja tako lahko otrokom iz kulturno manj spodbudnih okolij omogoča in lajša spopad s svojo socialno določenostjo. Kot pravi tudi M. W. Apple⁵: »v naprednih industrijskih družbah so šole posebej pomembne kot distributerji tega kulturnega kapitala in igrajo odločilno vlogo pri podeljevanju legitimnosti kategorijam in oblikam vednosti. ... Tu želim pokazati, je da treba problem šolskega znanja, tega kar se poučuje v šolah, pojmovati kot obliko širše distribucije dobrin in sredstev v družbi.«

50

Kulturna vzgoja in koncept otroštva

Pojmovanje otroštva se spreminja skozi družbene spremembe, medkulturno raznolikost ter v prostorski in časovni perspektivi.⁶ Usedline nekdanj uveljavljenih doživljanj otroka pa vedno ostanejo nekje v nezavednem kulture. Tako je tudi danes še mogoče naleteti na pojmovanje otroka kot nedolžnega, kot bitje v nastajanju. Zelo razširjeno je dojemanje otroka kot povsem »drugega« odraslemu, kar implicira, da se otrok nahaja v nekakšnem blaženem stanju radosti, nedolžnosti, popolne odmaknjenosti od nekonsistentnosti in razcepljenosti družbenega sveta, medtem ko je za odraslega to stanje nepovratno izgubljeno. Pojmovanje otroka kot avtonomnega človeškega bitja in kot enakovrednega pripadnika družbe, ki je pravzaprav izrazito pod pritiskom večinskega, dominantnega reda in diskurza, ki se sooča z nekaterimi temeljnimi, pogosto tudi travmatičnimi paradoksi slehernega človeškega bivanja, še ni povsem sprejeto. Doživljanje otroka kot aktivnega in avtonomnega pripadnika družbe, ki ima določene kompetence in ki v družbi razvija lastno kulturo odnosov, praks in pomenov, napeljuje na iskanje novih, drugačnih vzgojnih in izobraževalnih vsebin, pristopov in strategij. Prav kulturna vzgoja je lahko prostor

⁵ 1992, str. 45.

⁶ Ariès, 1990.

razvijanja takih pedagoških vsebin in pristopov, ki bi upoštevali raznolikost otrok, njihov lasten svet, njihovo družbeno avtonomijo in kompetence. Kulturna vzgoja je namreč polje, v katerem ne bi smelo biti prostora za klasične frontalne in faktografske pedagoške pristope. Potrebno je torej razmisliti, kako otroku, ki ga velja pojmovati kot kompetentnega in avtonomnega kulturnega akterja, približati kulturno vzgojo, katere temeljna vsebina je glede na aktualna pojmovanja kulture kulturna pismenost. Ali drugače, kulturno vzgojo je smotno oblikovati tako, da se vzpostavlja kot prostor otrokove avtonomnosti, kompetentnosti, aktivnosti in ustvarjalnosti.

Kulturna vzgoja in šolski kurikulum

Sodobni trendi v kulturni vzgoji ne težijo k njenemu opredeljevanju kot posebnega, izoliranega kurikularnega področja, pač pa kot vsebine in dejavnosti, ki prežemajo vsa področja kurikula.⁷ Napačno bi bilo misliti, da je lahko kulturna vzgoja samo del jezikovne ali umetnostne vzgoje. Kulturna vzgoja naj bi bila ena izmed dimenzij vseh kurikularnih področij, od gibanja, matematike, družbe, umetnosti, narave in jezika. Na vseh omenjenih področjih se namreč srečujemo s »teksti«⁸, s katerimi se lahko igramo igre označevanja in na ta način spoznavamo, kako je konstruirana in strukturirana vednost posameznega področja, kakšne pomene najdemo na posameznem področju, kako so definirani, kateri nasprotni pomeni jih zamejujejo, kakšne možnosti ustvarjanja in vplivanja imamo ipd.

Zlasti pomembna pa je dimenzija kulturne vzgoje v vsebinah, ki se v sodobnih kurikulumih šele dobro uveljavljajo. To so na primer medijska vzgoja, državljska vzgoja, mirovna vzgoja, okoljska vzgoja, vzgoja za človekove pravice, medkulturna vzgoja. Pri nas so te vsebine bolj ali manj združene v področju družba oziroma v predmetu državljska vzgoja. Večina teh vsebin pa bi morala biti, ravno tako kot kulturna vzgoja, medpodročnih, saj tvorijo nekakšno vozlišče prekrivajočih se vsebin. Specifika kulturne vzgoje pa ni toliko v njenih vsebinah, pač pa v strategiji predstavljanja in razbiranja vsebin oziroma tekstov. Na primer prispevek kulturne vzgoje k medkulturni vzgoji ni zgolj v spoznavanju umetnosti različnih kultur, pač pa v procesu razumevanja, kako je »drugost« neke kulture produkt določenega načina označevanja te kulture. Muzejska razstava kot politika prikazovanja druge kulture le-to konstruira kot eksotično, tako je muzejska razstava lahko zgodovinski, socialni in politični dogodek.⁹

⁷ *A Must or a-Muse*, str. 20.

⁸ Pojem »tekst« se na tem mestu in tudi širše v kulturologiji in sodobni teoriji ne nanaša zgolj na pisano besedilo, temveč na vse kulturne prakse, ki generirajo pomene. Torej tudi na zvoke, podobe, predmete, življenjske stile, aktivnosti ipd. Vse to so namreč sistemi znakov, ki tako kot jezik generirajo različne, članom skupnosti praviloma razumljive pomene.

⁹ Hall, str. 151–291.

Pri državljski vzgoji množično kulturo obravnavajo v poglavju *Vzorniki in avtoritete* kot »dozdevno neizčrpni vir novih vzorov in idealov: koliko dejanske svobode pri izbiranju? Bleščeča podoba slavne osebe: koliko mita in koliko resničnega človeka?«¹⁰ Cilj obravnave pa je: »Spoznavajo, da množična kultura ne povečuje nujno svobode izbiranja; spoznavajo razliko med javno podobo in dejanskim življenjem oseb.«¹¹ Gre torej za vrednostno seznanjanje, pri čemer je poudarek na običajnih predsodkih o množični kulturi kot svetu navideznega blišča, ki zakriva »trdo realnost življenja«. A množična kultura je zelo kompleksno in paradokсно področje, ki je danes, vsaj pri nas, še vse premalo raziskano. Predvsem pa je to področje kulture, ki je zelo tesno prepleteno z vsakdanjim življenjem in ki je hkrati izjemno večpomensko. Ne gre pozabiti, da so otroci najštevilčnejši ljubitelji popularne množične kulture. Ravno strategija kulturne pismenosti kot temeljna strategija kulturne vzgoje lahko ustrezno opremi »uporabnika« množične kulture za njeno kritično razbiranje, izbiro, presojo, osmislitev, vrednotenje in, nenazadnje, uživanje.

Nadalje v našem prostoru izjemno izpostavljena knjižna vzgoja, kjer velja najprej poudariti, da je otroška literatura vsekakor lahko zelo dober način vključevanja otrok v širšo družbeno okolje in kulturo, je prav tako lahko sredstvo za spoznavanje različnih kultur, »drugih« in »drugačnih« v lastni kulturi ter za razvijanje medsebojne strpnosti in spoštovanja razlik med ljudmi. Preko slikanic, pesmic, zgodbic, pravljic, pripovedk, filmov in igrice se otroci ne le faktografsko seznanjajo s formalnimi značilnostmi različnih kultur, pač pa vanje vstopajo preko identifikacije z junaki in junakinjami zgodb. Tako na »lastni koži« začutijo raznolikost življenjskih situacij, v katerih se lahko znajde človek bodisi kot posameznik bodisi kot pripadnik neke kulture. Še posebej literatura je lahko način neformalnega in neprisiljenega razvijanja senzibilitete za družbena in kulturna vprašanja, ki otroke napelje na razmišljanje o družbenih in kulturnih temah (na primer z vprašanji: zakaj nekateri ljudje, skupine, narodi mislijo, da so boljši od drugih; na kakšen način lahko nekoga izločimo iz skupine; kdo v zgodbici je bil izločen in zakaj; kako se je počutil in kako se je odzval; kdo je izločen v naši družbi in zakaj; kako se mi obnašamo do diskriminiranih skupin ali posameznikov).¹²

Glede na to, da so v obstoječi doktrini knjižne vzgoje kot njeni bistveni cilji opredeljeni razvijanje jezikovnih in bralnih sposobnosti, spodbujanja domišljije, prepoznavanje komunikacijske situacije pri poslušanju književnosti, spoznavanje kanona mladinske književnosti in formalnih značilnosti nekaterih knjižnih vrst,¹³ pogrešamo podrobnejše opredelitve družbene in kulturne funkcije knjižne vzgoje za otroke in njene aplikacije v kulturni vzgoji. Vzrok zato lahko najdemo ravno v iluziji, da jezik in s tem literatura (prav posebej pa

¹⁰ *Državljska vzgoja in etika. Učni načrt. Program osnovnošolskega izobraževanja*, str. 15.

¹¹ Prav tam.

¹² Hrženjak, 2003. Pogosto je mogoče slišati mnenje, da so tovrstne teme za predšolske otroke prezahtevne in nerazumljive. Vendar, kot navaja Banks, raziskave kažejo, da se na primer zavedanje rasnih razlik in stereotipni odnos do pripadnikov drugih ras izoblikuje že zelo zgodaj v otroštvu, in sicer pri treh letih. Banks, str. 265.

¹³ Kordigel in Jamnik, 1999.

otročka literatura) bodisi preprosto odsevata realnost, ki obstaja sama po sebi izven jezika, bodisi verodostojno izražata avtorjevo sporočilo ali prikazujeta njegov domišljjski svet. Kot smo prikazali že zgoraj, pa sta v sodobnih teorijah jezik in bralec generatorja pomena. Zato se vsakokratna družbena in kulturna realnost konstruira v jeziku, v besedilu. Jezik ne odseva materialne in družbene realnosti, pač pa jo ustvarja. Zato jezik in njegove mojstrovine nikoli niso »nedolžne«, ampak so tako kot družba in kultura vedno prepojeni z odnosi moči in ideološkimi pomeni, ki implicitno, večinoma nezavedno, obvladujejo neko družbo in kulturo v obliki samoumevne, zdravorazumske vednosti. V kontekstu kulturne vzgoje je mogoče kot ideološka mesta in mesta vpisa oblastnih razmerij v otroško literaturo ali v njeno interpretacijo tematizirati stereotipe in predsodke, rasizme in seksizme, pokroviteljski odnos do »drugih« in »drugačnih« ipd.

Tudi mediji so v sodobni družbi opredeljeni kot »ključni oblikovalci družbene stvarnosti in ne le zavesti o njej,«¹⁴ zato verjetno ni treba posebej poudarjati pomena kritične kulturne pismenosti v medijski vzgoji. Kritična distanca do medijskih sporočil, sposobnost branja »med vrsticami«, zmožnost kontekstualizacije informacije, poznavanje možnosti oblikovanja in distribucije pomenov, ki jih ponujajo sodobne medijske tehnologije, so v medijski družbi neizogibne veščine.

Kulturna vzgoja torej ni dodatna kurikularna vsebina, temveč je predvsem nova strategija, kako obravnavati obstoječe vsebine – skozi igre kulturne pismenosti. Kot taka kulturna vzgoja lahko prežema vsa klasična kurikularna področja, predvsem pa preči sodobne kurikularne vsebine, ki jih terja prilagoditev na družbo demokracije, človekovih pravic, globalizacije, novih tehnologij, množične kulture, politike identitet ipd.

Oglejmo si kot primer dobre prakse britansko kulturno vzgojo, kjer sta pomembna dva elementa: (1) številni kulturnovzgojni projekti in programi so namenjeni ekonomsko, družbeno in kulturno depriviranim skupinam otrok, s čimer poskušajo omogočiti vsem otrokom, torej tudi depriviranim, dostop do aktivne vključenosti v čim večji razpon kulturnega in umetniškega življenja ter vplivati na večjo stopnjo integracije marginaliziranih družbenih skupin bodisi v družbo bodisi v šolsko okolje, in (2) tesna navezava kulturnovzgojnih programov in projektov na šole, na vsebine učnih načrtov in na nacionalni kurikulum. Na konkretno izvedbeni ravni je »britanski model« izredno inovativen in dinamičen. Razširjeno je preizkušanje raznolikih partnerstev med akterji v izobraževalnem in kulturnem sektorju, pri t. i. ustvarjalnih partnerstvih pa so vedno v središču šola in njene potrebe. Otroka poskušajo »doseči« preko šole in preko spreminjanja metod podajanja šolskih vsebin. Veliko pozornosti je namenjene tudi oblikovanju strategij čim širše dostopnosti in vključenosti kulturnih in umetniških institucij, kot brezplačen vstop v umetniške institucije, muzeje, arhive, knjižnice, dostopnost na medmrežju ter projekti vključevanja marginaliziranih in izključenih družbenih skupin.

¹⁴ Splichal v Dragan, str. 95.

Model v samo jedro koncepta kulturne vzgoje postavlja naslednje elemente:

- otroka kot avtonomnega, kompetentnega in aktivnega člana družbe in kulture;
- univerzalno pravico otroka, da polno sodeluje v kulturnem in umetniškem življenju, izhajajočo iz *Konvencije Združenih narodov o otrokovih pravicah*, zaradi česar se kulturna vzgoja razvija v tesni navezavi na univerzalno dostopen izobraževalni sistem in njegove kurikularne vsebine;
- široko, vključujočo konceptualizacijo kulture in umetnosti, ki vključuje tako visoko kot popularno kulturo, otroško kulturo, urbano kulturo, medije, nove tehnologije, kombinirane umetniške prakse;
- načela demokracije, pluralnosti, človekovih pravic in medkulturnega spoštovanja.

Zaključek: osnovna načela sodobne kulturne vzgoje

1. Sodobna kulturna vzgoja naj bi pri oblikovanju svojih vsebin izhajala iz dveh ravni:

- iz postmodernih pogojev kulture (globalizacija, hibridizacija, politika lokacij in identitet, informacijska in potrošniška družba, »male zgodbe« ipd.), ki poleg t. i. visoke umetnosti in klasičnih umetniških področij kot povsem enakovredno vsebino aktualizirajo tudi popularno kulturo in množično umetnost, medije, nove informacijske tehnologije, urbano kulturo, otroško in mladinsko kulturo, različne sodobne in eksperimentalne umetniške prakse, estetizacijo vsakdanjega življenja, politiko teles ipd.; in ki poleg obravnave nacionalne kulture in kulturne dediščine poudarjajo tudi medkulturni vidik;
- iz sodobnih teorij kulture, ki kulturo konceptualizirajo po modelu jezika kot polja označevalnih praks, to pa vodi v potrebo po dodatni dimenziji kulturne vzgoje, kulturni pismenosti, ki pomeni razumevanje delovanja sistemov označevanja in omogoča aktivno razbiranje pomenov.

2. Status otroštva in otroka v kulturni vzgoji bi moral temeljiti na sodobnih konceptualizacijah otroštva, ki jih podpira tudi *Konvencija o otrokovih pravicah* in ki otroka pojmujejo kot enakopravnega, aktivnega, kompetentnega in ustvarjalnega pripadnika družbe in kulture. To vodi v spodbujanje otroške kulture in upoštevanje otrokovih pobud in aspiracij.

3. Kulturna vzgoja ne more biti izvajana na klasičen hierarhični, frontalni in faktografski način, prav tako kot ne more biti še ena dodatna obvezna kurikularna vsebina. Priporočljivo je kulturno vzgojo vpeljati v že obstoječe vsebine in oblikovati take pedagoške strategije,

da bo kulturna vzgoja odpirala prostor otrokovim aspiracijam, avtonomnosti in ustvarjalnosti pod njemu lastnimi pogoji.

4. Pomembno je, da kulturna vzgoja razvija občutljivost za ekonomsko in socialno razslojevanje družbe in da izkoristi svoje potenciale omogočanja enakopravnega dostopa do kulturnega kapitala prav vsem otrokom. To pomeni, da mora pri oblikovanju svojih projektov in programov upoštevati njihov socialni učinek.

Viri in literatura

Apple, M. W. (1992). *Šola, učitelj in oblast*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Ariès, P. (1990). *Otrok in družinsko življenje v starem režimu*. Ljubljana: Studia humanitatis.

Banks, J. A. (2001). *Cultural Diversity and Education. Foundations, Curriculum, and Teaching*. Boston, London, Toronto, Sydney, Tokio, Singapur: Allyn and Bacon.

Barker, C. (2000). *Cultural Studies, Theory and Practice*. London: Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.

Bourdieu, P. 1998, (1979). *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Dragan, A. N. (1998). *Vzgoja za medije in z mediji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Dokumenti človekovih pravic (2002). Ljubljana: Mirovni inštitut, Amnesty International Slovenije.

Hall, S. (1997). *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.

Henrichs, H. (2001). Tema con variazioni. Cultural Education Projects in European Secondary Education. V *Conference Reader: A Must or a-Muse* (str. 47–71). Utrecht: Ministry of Education, Culture and Science, The Netherlands.

Hrženjak, M. (2003). Medkulturnost in otroška literatura. V Blatnik, M. M. (ur.), *Beremo skupaj. Priročnik za spodbujanje branja* (str. 73–77). Ljubljana: Mladinska knjiga.

Hrženjak, M. in Vendramin, V. (2003). *Kulturna vzgoja*. Ljubljana: Mirovni inštitut.

Hrženjak, M. (2004). *Kulturna vzgoja – evalvacijska študija*. Ljubljana: Mirovni inštitut.

Hrženjak, M. in Vendramin, V. (2005). *Kulturna vzgoja: dostopnost kulture ter povezovanje med kulturo in izobraževanjem – iskanje konceptualnih in sistemskih rešitev*. Ljubljana: Mirovni inštitut.

Justin, J., Barle Lakota, A. in dr. (2000). *Učni načrt. Državljska vzgoja in etika*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.

Kordigel, M. in Jamnik, T. (1999), *Književna vzgoja v vrtcu*. Ljubljana: DZS.

Schirato, T. in Yell, S. (2000). *Communication and Culture*. London: Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.

Jani Kovačič

Ne ti men' o kulturi!

Jani Kovačič, profesor filozofije in sociologije, glasbenik in pesnik, predava na Gimnaziji Bežigrad in Srednji glasbeni in baletni šoli v Ljubljani. V Cankarjevem domu v Ljubljani je bil urednik za zabavno glasbo in jazz ter štiri leta predsedoval KUD-u Franceta Prešerna Trnovo. Za kulturno udejstvovanje je prejel nekaj nagrad, izdal je več knjig in plošč. V svojih glasbenih projektih raziskuje posodabljanje odnosov med glasbenimi žanri in besedo.

V pričujočem članku se kritično ozrem na uvajanje, upoštevanje in zlorabljanje *Priporočila Evropskega parlamenta in Sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje* (v nadaljevanju: *Priporočilo*)¹. Predvsem sta samostojnost in dostojanstvo vrlini, ki nam na vseh ravneh primanjkujejeta. Mladi to zaznavajo. Kako jih napraviti boljše?

Kadarkoli prihaja do praktičnih problemov vsakdanjega življenja se med generacijami pojavijo nasprotja, ki izhajajo iz različnega pogleda na zadan problem, kar je spet stvar izkušenj, premisleka in navad – ali, kot radi rečemo, različnih *kultur* ali vsaj pogleda na *kulturo*. Pospravljanje sobe dojemaja najstnik kot poseg v njegovo intimo in svobodo. Pospravljanje okrog svojega šotora v kampu ali po žuru prav tako. In ko se pogovor zaostri in se prične kreg, češ da to ni kulturno, ti zabrusijo: *Ne ti men' o kulturi!*

Očitno so naše vrednote precej vsaksebi. Izjava »*Ne ti men' o kulturi!*« pomeni (i) popolno zanikanje kulture ali pa (ii) popolnoma drugačno kulturo. Običajno velja drugo. Kako sedaj ustvariti dialog z vsem dolžnim in proklamiranim pojmovanjem različnosti? Kako razviti sposobnosti mladih za njihove »kompetence«? In to tako, da bodo upravičeno rekli: *Ne ti men' o kulturi!*

Prosvetljska rešitev je – vzgoja in izobraževanje. In že prva zagata: kako to poimenovati? Različic, ki se pojavljajo v dokumentih,² je kar precej: (i.i) kulturna vzgoja, (i.ii) kulturno-umetnostna vzgoja, (i.iii) umetnostna vzgoja ali (i.iv) umetniška vzgoja, (i.v) vzgoja za kulturo, (i.vi) vzgoja za umetnost, (i.vii) vzgoja za umetnost in kulturo itd. Vzgojo lahko zamenjamo z izobraževanjem in dobimo podobno razpredelnico ali povsod omenimo oboje skupaj. Nacionalni program za kulturo 2008–2011 navaja *kulturno vzgojo* – s čimer se je politika že odločila oziroma natančneje – določila ime. V teh imenih, zlasti v pojmovanju samem, povsem pogrešam medkulturnost, medtem ko evropski predlogi in priporočila stalno poudarjajo ravno to – medkulturnost.

Kaj bolj poudariti – vzgojo ali izobraževanje? Kaj je pomembneje – umetnost ali kultura? Na kratko o pojmi: *Kulturo* opredeljujejo nadrejeni pojem civilizacije in načini obnašanja, ki jih določajo kriteriji, norme, maksime, načela ter zakoni, če seveda zanemarimo naravne danosti. *Umetnost* je danes za vsakogar nekaj drugega, kar pač ima kdorkoli za umetnost, a načeloma zajema svet kot celoto dogodkov in ga opiše in ozavešči, kar nas prevzame kot lepo (ali grdo), ne da bi potrebovali za to pretiran pojmovni in doživljajski aparat. Ravno ta univerzalna sposobnost dojemanja lepega postavlja umetnost za temelj univerzalnega komuniciranja.

¹ Uradni list Evropske unije L 394/10, 30. 12. 2006: *Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje* (2006/962/ES); Priloga: *Kulturna zavest in izražanje* (L 394/18). Dostopno na: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:SL:PDF>; http://portal.unesco.org/culture/en/files/30335/11815788433roadmap_final_sept2006.doc/roadmap_final_sept2006.doc

² Npr. *Road Map for Arts Education. The World Conference on Arts Education: Building Creative capacities for the 21st Century* (2006). Dostopno na: <http://www.unesco.org/culture/lea>

Pri večini umetnikov naletimo na nasprotovanje, češ: umetnosti se ne da naučiti. To je odmev na znamenito novoveško razpravljanje o umetniku-geniju, ki s svojimi izjemnimi sposobnostmi in talenti pričara lepoto. Danes je umetnik proizvajalec (producent) in je le del proizvodnje umetnostne industrije, kar predpostavlja in prisega na učljivost umetnosti. Torej bi bilo s tega stališča primernejše poimenovanje *kulturna vzgoja*. *Sprejemanje in ustvarjanje* sta dopolnjujoči se težnji, ki vključujeta oboje, kar je jasno zapisano v Nacionalnem programu za kulturo. Pa si preberimo: »V javni interes na tem področju sodi kulturna vzgoja kot preplet sprejemanja in ustvarjanja na vseh področjih kulture, ki jih obravnava nacionalni kulturni program, in hkrati kulturna vzgoja kot vsebina, ki prežema več šolskih programov in učnih načrtov (tako imenovana kroskurikularna vsebina). *Kulturna vzgoja je koncept*, ki se tako po svoji vsebini kot tudi po svojem poslanstvu pojavlja na presečišču kulturnega in vzgojno-izobraževalnega sektorja, zato je skrb zanjo naloga obeh, Ministrstva za kulturo in Ministrstva za šolstvo in šport. Kulturna vzgoja vključuje vidik sprejemanja kulture kot ustvarjalni oziroma produktivni vidik; vključuje torej (i) *kulturo za otroke in mladino* – ko je posameznik »uporabnik« kulture in nastopa v vlogi gledalca, bralca, poslušalca, obiskovalca ... ter (ii) *kulturo, ki so jo ustvarili otroci in mladi oziroma kulturo z otroki in mladimi* – ko so aktivno vključeni v kulturne dejavnosti.«³

Znamenit Humboldtov koncept 19. stoletja izobrazbe in omike in s tem zvezana gola transmisija znanja ima še vedno veliko pristašev. V devetdesetih je Unesco pri učenju podaril osebno rast in strpnost za skupno življenje narodov. To je bila znamenita Delorsova komisija, v kateri je sodelovala tudi dr. Aleksandra Kornhauser, ki je v devetdesetih letih 20. stoletja predlagala učenje skozi aktiven odnos, kjer so poleg znanstvenih aktivnosti (učiti in vedeti, uporabljanje raziskovalnih metod, sodelovati, problemski pristop) uvedli še celovito osebno rast in strpnost – s čimer se je presegla *transmisija* znanja v nje *transformacijo*, torej iz *obnove* do *veščine*. A veščina sama še ni ustvarjanje,⁴ to je le »tehnični« predpogoj zanj. Zato je Evropa leta 2000 v Lizboni⁵ verjetno šla korak dalje in opredelila nova osnovna znanja in mednje uvrstila *kulturo in umetnost* kot področje ključnih kompetenc vsakega posameznika. Posebej se s tem ukvarja že omenjeno *Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta*, v katerem se spodbuja ustvarjanje kot način izražanja in komuniciranja.

- Menim, da je zaenkrat najprimernejše opisno poimenovanje: *vzgoja za kulturo in umetnost*.
- Medkulturnost bi morala biti na nek način zajeta tudi v imenu, saj je Evropa predvsem medkulturna skupnost.
- Čas je za nove besede.

³ Nacionalni program za kulturo 2008–2011, str. 36. Dosegljivo na spletni strani: www.kultura.gov.si

⁴ Razlika med veščino (gr.: tehnje; primeri: igranje inštrumenta, šofiranje, vzgajanje ...) in ustvarjanjem je najmanj razlika med delovanjem po znanih obrazcih in izmišljevanjem novih.

⁵ Evropski svet v Lizboni je leta 2000 opredelil nova osnovna znanja in vseživljensko učenje kot odgovor na globalizacijo in seveda za povečanje konkurenčnosti Evrope.

Pouk naj bi prinesel poznavanje temeljnih naukov (teorij, predpostavk, dejstev itd.), naj bi usposobil za reševanje problemov in pokazal uporabnost doseženega znanja. Cilj je odličnost pri izvedbi in plemenitost v ravnanju. Kulturna vzgoja ima etične in estetske smotre, medtem ko pri umetnostni vzgoji prevladujejo estetski. Naleteli smo še na eno razliko. V estetiki je temeljni problem nauk o lepem – *lepota*. S tem se odpro vprašanja: (i) kaj je lepo, (ii) doživljanje lepega in (iii) dojemanje lepega. Pri teh razlagah se vsi zatekajo v tradicijo, v enakopravnost etničnih praks, v osebni okus in milje – če omenimo le najsplošnejše. S tem se potrjuje le relativnost; sprejemanje le-te pa ne potrjuje posamične kulture niti nobene »sosednje«. Znamenito ameriško geslo »Anything goes! / Vse paše!« je najnovejše geslo te relativnosti, ki vse potrjuje tako, da ničesar ne potrdi. Nova osnovna znanja naj bi bila temelj nove osebnosti in enakopravnosti. Hočeš nočeš gre za nekaj stalnega in statičnega, pa če še tako posplošimo ali relativiziramo. Naletimo skratka na temeljno dihotomijo: relativno – absolutno, ki se mileje kaže kot spor subjektivno – objektivno.

- Za uspešno delovanje je treba pristopiti k posamezniku in ga v skladu z njegovimi premisleki usmerjati z vzori. Moderna demokracija pravi: vsak ima lahko drugačno mnenje o isti stvari, a o tej, katera je, moramo soglašati.
- Pouk naj izkoristi možnosti prisile za osvobajanje, kar priporoča *Priporočilo*, pa tudi Unescov dokument *Road Map for Arts Education*. Žal smo pri nas krenili v nasprotno smer in poenotenje izkoriščamo za poneumljanje. Posodobljeni, na hitro skrpani učni načrti izkoriščajo nepopolnost, ki je imanentna vsaki rasti, za »sklenjene resnice« in posredno za ukinitve rasti. Tu naj se naslonim na teleološko etiko, kjer je začetna prisila upravičena zaradi končnih ciljev in nikakor ni cilj prisila sama. Gospostvo, ki se na ta način kaže, je (upam) preživelo. Skratka: *Ne ti men' o kulturi!*

60

Mousiké, kar prevajamo kot glasbo, je starim Grkom pomenilo poezijo, ples in glasbo – to kar danes imenujemo umetnost, čeprav je bila zanje predvsem miselna dejavnost, namenjena skupnosti. Za nas je pomembna vzgojna in izobraževalna funkcija, ki so jo pripisovali glasbi in, seveda, gre tu predvsem za urjenje duha. Čustva in občutki, danes najbolj cenjeni pri vtisu, ki ga zapusti umetnost, takrat niso navduševala. Zdaj smo razkrili še drugo dihotomijo: umno-čustveno.⁶ Poenostavimo: um je sposoben odkrivati norme, pravila in kanone, a čustva vsebino, za razlago potrebujemo razum, za podajanje čustva ... Seveda se je lažje osredotočiti na umne (kognitivne) vsebine in jih podajati. To nas privede do zanimivega paradoksa t. i. estetskih sodb, ki niso logične in dokazljive, a so resnične in bolj trajne kot znanstvene resnice.

⁶ V spremnem materialu *Road Map for Arts and Education* (str. 5) se zavedajo te dvojnosti kot kognitivnega/mišljenjskega in emocionalnega/čustvenega predelovanja /»cognitive and emotional processing«/.

- Ta problem mora ostati odprt.
- Staranje družbe se kaže v zapiranju tega vprašanja z dokončnimi rešitvami v duhu: *Ne ti men' o kulturi!*
- Pozorno je treba razbirati »skrite ideologije«. Npr.: problem pravljic, katerih vir je kruto resničen, a se jih polepšuje – kar jasno razkriva prostovoljno slepoto in gluhonemost prenašalcev in poslušalcev.

Kaj je umetnost? Če odgovorimo na to vprašanje, smo odgovorili na vprašanje: kaj je snov »kulturne vzgoje«. Definicija je najkrajši resnični opis dogodka ali dejstva. Za Platona je resnica absolutna, po Heglu je resnica nujno zgodovinsko pogojena, po Nietzscheju je resnica zgolj interpretacija in v tem duhu je danes največ komentarjev. Od tod lahko izhaja, umetnost je vse, kar imamo za umetnost. Ali s pojmom kulture razrešimo problem definicije umetnosti? Možna rešitev je znotraj družbenih vrednot, kar najdemo tudi v dokumentih Evropske Unije.⁷ Zelo široka definicija EU upošteva bivanjska vprašanja, ki se izražajo in »odpirajo prostor za refleksije v človeškem duhu«. To imenujemo *art* ali v prevodu *umetnost*.

- Naloga tovrstne vzgoje je senzibiliziranje in odprtost v skladu z novim humanizmom in medkulturnostjo.
- Novi humanizem postavlja modernega, odgovornega in svobodnega človeka v središče – brez navlake ideologij, religij in ekonomij.
- Medkulturnost ustvarja pozornega poslušalca in vpeljevalca-prenašalca.

Teorije o kulturi (in umetnosti) se nehote ukvarjajo s posploševanjem in abstrakcijo. Umetniška praksa redko prenese teorijsko torturo v ustvarjanju, taki izdelki so praviloma le – zanimivi. Tu je zev, ki jo mladi preskočijo z invencijo, starejši pa z izkušnjo. Je invencija učljiva? Je talent deden? Je veščina priučljiva? Je veščina dovolj za umetnost? Tu se osredotoča Evropska komisija, ako prav razumem, na ustvarjanje ustreznih razmer za ustvarjalno dejavnost.

Vendar najdemo stalna opozorila na »umetniško prakso in izkušnje«. Tu je največji problem spektakelska kultura, predvsem njen v golo potrošništvo usmerjeni del, kajti tu se ustvarja brezimni posameznik s črednim nagonom, ki se zadovoljuje s čutnimi senzacijam

⁷ Ibid. str. 7: »Ljudje v vseh kulturah so vedno in bodo vedno iskali odgovore na vprašanja, povezana z njihovim obstojem. Vsaka kultura razvije sredstva, s katerimi širi in sporoča uvide, ki jih je dobila z iskanjem razumevanja. Osnovni elementi komunikacije so besede, gibi, tip, zvoki, ritmi in slike. Mnoge kulture izraze, ki posredujejo uvide in odpirajo prostor za refleksijo v človeškem (raz)umu, imenujejo 'umetnost'.«

in sprejema pasiviziranje kot način življenja, saj, kar je izven službe ali socialnih podpor, mora imeti nalogo sedativa – pomirjevala. Ustvarjanje »nezavestnih potrošnikov« je ravno tisto, proti čemur je naperjena nova evropsko zastavljena kulturno-umetniška vzgoja. Spektakel je hrana za čute in nujni del kulture, vendar brez kritičnega pristopa pogoltne vsako individualnost in željo po kreativnosti. Primer šolskih plesnih skupin na športnih prireditvah je tako podleganje in zaslužjenost spektaklu.

- Na tem področju se je stanje precej izboljšalo, saj so resne institucije (npr. muzeji) pričele z delavnicami, prav tako je dostopnih vedno več glasbenih, plesnih, gledaliških in lutkarskih dejavnosti. Zanimiv pa je privatni interes za kulturne vsebine – rast ponudbe gre tudi na rovaš »privatnikov«.
- Nujni družbeni interes je torej zagotavljanje ustreznih pogojev. Državni organi in občine s svojo finančno ali prostorsko pomočjo napravijo med ponudniki tudi lestvico pomembnosti. To dejstvo ti organi radi preslišijo – vendar prej ko se nehamo slepiti, prej bomo rešili ta vprašanja.

»Kultura naj se izenači z ostalimi področji družbe, kot so obrt, industrija ...« – je bilo geslo, ki smo ga večkrat slišali in brali, pri obdavitvi pa tudi praktično izpeljali. To je princip turbo folk glasbe. Pa ovrednotite Prešernovo Zdravljico v tem žanru? Spet smo pri ustvarjanju razmer, ki jih priporoča Evropa. Pretirana ekonomizacija (beri: dobičkonosnost) kulture in iskanje finančnega učinka za vsako ceno hromi kulturo. Nezdravo razmerje se je pri nas ustvarilo z novo zakonodajo o kulturnih društvih, kjer so vse dejavnosti obravnavane kot dobičkonosne (izdelava odra, kostumov, tehnične usluge, oglaševanje itd.) in kot take obdavčene ali izvzete iz društvene dejavnosti – društva se lahko gredo le čisto kulturo in v zakonodajnih dokumentih izvemo, kaj vse ni kultura.

- Ustrezni organi (zlasti ministrstva) so prevzeli odgovornost do Evrope in evropskih usmeritev. Torej moramo v skladu s tem tudi ravnati, kaj ne? Kulturni prostor je treba odpirati in ne zapirati, kot se je to zgodilo s kulturnimi društvi.
- Kulturna društva so prisiljena v sistem dotacij in donacij, tržno obnašanje je prepovedano – kajti to je končno le kultura. Skratka – država zahteva ekonomizacijo in je hkrati ne omogoča, celo prepoveduje v duhu rekla: *Ne vi nam o kulturi!* Temu se milo reče – sprenevedanje.

Še malo o tem: Ministrstvo za kulturo ima za svojo temeljno nalogo zagotavljanje sredstev za vrhunsko in elitno kulturo. Kultura in umetnost, o kateri govore dokumenti EU, so stvar lokalnih skupnosti in njih šol. Tu je podhranjenost očitna. Leta 1996 je za izvenšolske dejavnosti povprečna slovenska šola prejela sredstva v višini enega velikega reklamnega plakata, visečega na srednje frekventnem mestu slab mesec dni. Nakar so vse te postavke padle v skupni žakelj, saj si je moralo Ministrstvo za finance poenostaviti posel. Vse

reformne so ponavljale vpetost posameznika v kulturo in umetnost. Načel nam ne manjka, manjka konkretizacija, manjka občutljivosti države, da pravočasno podpre zanimive mlade projekte. Vendar je zaradi okostenelosti državne birokracije težko pravočasno priskrbeti pomoč. Zanimiv je primer Impro lige, ki je prerasel v državno prireditelje. Koliko časa in nesporazumov med ministrstvi je bilo potrebnih, da je prireditelje končno dobila minimalno podporo?! Medtem so prvi nastopajoči že diplomirali in se zaposlili, še malo pa se bodo njihovi otroci šli impro teater.

- Na tem področju upam, da bo *Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta* zaleglo. Nesposobnost prepoznavanja uresničenih načel je za profesionalce na ministrstvih nedopustno in škodljivo.
- Žal je tu strankarska pripadnost nad strokovnostjo. Že občutek bi včasih zadoščal, pa je še ta talec politike. *Ne vi men' o kulturi!*
- Evropa se je zavedla, da kultura ni danost, ampak priučenosť, učenje in ustvarjalnost. Prerado zmaguje mnenje, da kulturo itak vsak pozna in za to so vsi veščaki in so jo itak poklicani vrednotiti. Ta predsodek moramo preseči, brez tega ne bo napredka.

Večji problem so ustrezni učitelji. Izobraževanje je dolgotrajen proces, vendar morajo imeti učitelji poleg znanja še nagnjenje, veselje, stanovitnost, visokomiselnost in nenazadnje slonovo potrpežljivost. Tudi o tem beremo v *Priporočilu*. Kaj nas uči praksa? Razdajajočih se učiteljev je kar nekaj. Kako razporediti njihovo navdušenje in moč? To so temeljna strateška vprašanja vsake šole. Tu stvar stoji in pade z vodstvom. Opozoril bi, da se tudi šola vedno bolj politizira in da je ideološki pritisk vedno odkritejši, zlasti na šolska vodstva. Ustanavljanje zasebnih šol problem le zapleta. »Oblikovanje ključnih kompetenc« in »zagotovitev enakega dostopa do vseživljenjskega učenja« preprosto nista možna brez ustrezno izobraženih učiteljev – najsi bo to v obliki »klasične šole« ali internetnega tečaja. Tu se Ministrstvo za šolstvo in šport ni prav nič izkazalo, razen s škodljivimi dekreti. Primer Cankarjevega priznanja in zapleti okrog tega so očiten primer napačnega pristopa in »kako se najde zainteresirane učitelje«. Na kratko: velika večina sodelujočih učiteljev je menila, da so nujne posodobitve in ustrezne spremembe. Preko Slavističnega društva, ki je strokovni soorganizator, so se pričeli razgovori v letu 2007. Cinična zavrnitev in odstop drugega, za organizacijo zadolženega soorganizatorja, Zavoda za šolstvo, sta sprožila spor, ta je bil administrativno rešen z »odlokom«, ki je obšel Slavistično društvo – ravnatelj so po nalogu Ministrstva »določili« profesorje za izvajanje priprav na Cankarjevo priznanje. Pri tem so se morali učitelji strinjati z novimi pravili, kajti drugače učenci in dijaki ne bi bili pripuščeni k tekmovanju. Od samostojnih osebnosti učiteljev je ostalo bore malo. Katere kompetence iz *Priporočila* so jim bile kršene? To naj bo skromen kviz za sloveniste in seveda za uradnike Ministrstva. Zakaj se učitelji niso uprli in oprli na priporočila? Zakaj Ministrstvo, ki je pomemben in informiran del vsega tega procesa, ni reagiralo v skladu s *Priporočilom*?

- Tu nas čaka ogromno dela po celi vertikali, kaj ne? Strahovita etična erozija vseh vpletenih in na vseh nivojih je pripeljala do absurdov, ki jih povzemimo takole: Načela so zato, da jih lahko kršimo!
- Ena od zahtev je bila tudi plačilo večletnega zastojkarskega truda učiteljev s pripravami učencev na tekmovanje. Pa smo spet naleteli na kulturo, ki je nad profanim materialnim – češ ob tako visokih temah pa takele poniglave stresate! Temu se reče – zastoj kultura. Zahteva se etični pogon, ki se ga permanentno krši.
- Tu, žal, ne moremo mimo že omenjene lahkotnosti podpisovanja EU-dogovorov. Primer: v času predsedovanja EU (2008) je Slovenija gostila konferenco, katere tema je bila ustvarjalnost. Uradniki so govorili, kreativcev zraven niso pustili. *Ampak rima vse poštima, kè-né?* In spet se sliši: *Ne ti nam o kulturi!*

64

Mladi zaslužijo in potrebujejo javno sprejete »kompetence« za vse, kar je zapisano. Ponojimo osem ključnih kompetenc iz *Priporočila Evropskega parlamenta in Sveta*: (1) sporazumevanje v maternem jeziku; (2) sporazumevanje v tujih jezikih; (3) matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji; (4) digitalna pismenost; (5) učenje učenja; (6) socialne in državljanske kompetence; (7) samoiniciativnost in podjetnost ter (8) kulturna zavest in izražanje. Pridobitev osnov gre vsakomur ne glede na ekonomski položaj, raso, religijo in politična prepričanja, s tem si pridobi enakopravnost. (Kaj nismo enakopravni že po ustanovni listini OZN?) Množična kultura je naredila dostopna vsa največja dela svetovne umetnosti in kulture. »Učitelji naj bodo vodiči in ne eksekutorji!« – vpijemo že desetletja. Zlasti v umetnosti je to nujno. Spektakel je seveda tudi del tega, kot tudi intima računalniške igrice. Ali mladi vedo, kaj hočejo? Ali vedo, kaj potrebujejo? Moderne raziskave ugotavljajo izjemno konformnost in udobnost – mladi identitete ne izgrajujejo, ampak kupujejo. Pa vendar ... kdo jim jo plača? Kako sedaj potegniti ločnico med »skupnimi evropskimi jedri« in osebnim okusom? Nekaj vseeno morajo vedeti. Od kod lahko interpretirajo, do kod morajo obnavljati?

- Občutljiva tema, ki je ne moremo rešiti s posploševanjem. Starejši se moramo odločiti, kje je meja, saj bodo mladi le v kritičnem pretresanju našega stališča zgradili svoje mnenje in stališče.
- Relativnost in pretirano modrovanje izzove, zlasti pri mladih, nasprotni učinek.
- Mladi imajo več empatije do soljudi kot odrasli. Kdo se naj uči od koga? Mladi imajo pogosto prav, ko rečejo *Ne ti men' o kulturi!*

Država situacijo trenutno rešuje s pre nagljenimi odločitvami (npr. hitre in predvsem strokovno premalo preišljene posodobitve učnih načrtov), kot da gre le za tehnično-organizacijski problem. Vsakemu bralcu *Priporočila* so očitni in temeljni vsebinski premiki. To

je očitna slepota in zanikanje razmer. Ne samo da odbija mlade, v zagato spravlja predvsem učitelje. Če pogledamo Unescov dokument *Road Map for Arts Education*, najdemo opozorila, ki nedvomno veljajo za Slovenijo, npr.: o dveh nezdružljivih agendah, o slabi usposobljenosti učiteljev, o nesistematičnosti kulturne vzgoje, o umanjkanju medkulturnih vsebin itd. Vsa opozorila gredo na rovaš države in ustreznih ministrstev.

- Vrednote in kompetence jemljejo ustreznimi organi abstraktno. Morda je pravica abstrakten pojem, medtem ko krivica gotovo ni.
- Neustreznost reševanja je očitna. Kompetence je treba uresničiti – vzvode kreativnosti najlažje razkrijemo v umetnosti. Kaj je še treba pametnemu? *Dej ti kej o kulturi!*

Storilnost se ceni, saj je samoiniciativnost in podjetnost pred kulturno zavestjo in izražanjem. Na drugi strani stalno slišimo o preobremenjenosti otrok s šolo in ostalimi dejavnostmi. To je navadna hipokrizija. Mladi, žal, morajo sprejeti storilnost, če hočejo preživeti; mladi sprejemajo družbo tveganja kot danost in ne moralizirajo. Neuspešneži pa imajo za tolažbo preobremenjenost. Seveda si teh kriterijev niso zastavili sami! A da bodo lahko o tem razpravljali, jih moramo napraviti za »kompetentne«, potem bodo lahko enakovredni. Tu se seveda skriva past. In pri kulturni vzgoji pokaže rebra. Kako se ogniti temu? Nekaj zanimivih predlogov in primerov najdemo v *Road Map for Arts Education*. Potrebujemo kompetentne ljudi za obvladovanje, sprejemanje in podajanje osnov. Koliko prisile je potrebno za povečanje svobode? – to vprašanje je strateško in uspeh je odvisen od pametne taktike.

- Na šolah je kultura stvar zagnanih posameznikov. Odkar sem v šolstvu, je šlo za majhne denarje ali pa raje nič. Srečanj mladih ustvarjalcev je kar nekaj, problem je bolj v tem, da ostanejo v tem okviru. Npr.: revija Mentor še vedno objavlja dela svojih odkritij izpred desetletij. Prehodnost je zelo šibka, tu bo potrebno največ truda.
- Verjetno pa bi že bil čas, da se kulturnim dogajanjem na šoli da nov zagon. Najprej z ovrednotenjem s strani ustreznih organov, kajti Slovenci smo preživel zaradi kulture in kulturnost je cilj vsake države. Tu sta dva razloga: tradicionalen in moderen.
- V bistvu so to »izgubljene« ali pa »večno iščoče« kompetence, ki se morajo zdaj umestiti v tržno gospodarstvo.

Umetniki so vir kulturne vzgoje, najsi bodo potopljeni v mitih ali pa so avtorji velikih del. Minule predstavijo učitelji in ustrezne organizacije, za žive pa je najbolje, da se kar sami. Temeljni problem je mitiziranje umetnosti, kajti to je le način zatiranja mladih kreativcev. Kot pravi star latinski pregovor: Dolga je pot po pravilih, kratka po zgledih.⁸

⁸ Anekdota: Ko je pisatelj Lojze Kovačič gostoval na neki šoli, so ga povabili v šolsko menzo na kosilo. Otrokom so kar žlice padale z rok, češ, pisatelj jé. Kako to? Pisatelji so vendar ja duhovna bitja!

- Izobraževanje umetnikov za tovrstno vzgojo je odveč. Vsak pravi umetnik predstavlja sebe v vsej svoji enkratni pojavnosti. Tako izobraževanje je nepotrebno, kajti potem priznamo, da umetnost ne more stati sama, saj potrebuje nešteto pomočnikov.

Omenil bi še nekaj problemov. Odnos med tradicijo in inovacijo v vsaki družbi kaže občutljivost za kulturne izume. Zatekanje v tradicijo in »umivanje mrtvecev« je izjemno problematično, saj nikakor ne vzpostavlja odnosa do časa, v katerem živimo. Pretirana inovativnost pa nas dela strokovnjake za kratke časovne intervale. Šola in večina programov gradi predvsem na tradiciji. Omenil bi še izjemno konzervativnost in manipulacijo popularnih medijev, ki zamrzujejo izbrane postopke in kulturne prakse, izgovarjajoč se na poslovnost, priljubljena rasa je inovativnost in modernost glede na šolo in predvsem – neobveznost celotnega početja. Če že ideologiji in religiji načeloma ne dovolimo posega v »splošne kompetence«, potem mora to veljati tudi za poslovnost. Tu mora dozoreti družba kot celota in rešiti vprašanje – koliko si želi biti posebna in samosvoja ter koliko globalna. Trenutno se tudi tu vse rešitve nanašajo na tradicijo. V tujino kot predstavnike Slovenije pošiljamo predvsem etno- ali folklorne skupine, ki predstavljajo ljudsko blago. Bojimo se biti moderni in sodobni. Mladina je vsa na brezžičnih telefonih, kadijo in ima težave s težo in depiliranjem – a v tujini se bodo predstavili z zarobljenostjo in s petjem pesmi »En hribček bom kupil« in »Na Roblek«. Ta spopad nas še čaka. Tu, žal, v vsem času osamosvojitve nismo razčistili, kaj pomeni biti moderna nacija in v čem je naše bistvo. Brez tega pa se bit utopi.

66

- Premisleki/članki v tem Zborniku naj bi k temu pripomogli, če ne bo pretirane samovšečnosti pri odgovornih.
- To se zadira v problem nacionalne identitete in njenega prilagajanja sodobnosti, kajti blagostanje je nevarnejše za slovenske državljane kot revščina, saj ga niso vajeni, torej – *Ne ti men' o kulturi!*

Tole je bilo nekaj površnosti kot tudi namernega zavajanja in sprenevedanja. Prvi korak k rešitvam je zavedanje problema, drugi je komunikacija – ki se kaže kot najšibkejši člen. Še dolga je pot do dostojanstva in zaupanja v samostojnost.

Kako sedaj mladim vse to približati, pripraviti jih za in na umetnost?

- Upoštevati moramo, da se načini (forme) izražanja mladih naglo menjajo: blog je nadomestil pisanje dnevnika, fotografija slikanje, romane film, klepetanje na spletu, literarni časopis, šale skeči ... Temu se je treba prilagoditi.
- Temeljni problemi človeške družbe se niso kaj dosti spremenili (obstoj, smisel, kakšni smo, dobro-zlo, prav-napačno, lepo ...), forma in medij izražanja pa zelo. Tu se poveže ta tradicija in sodobnost. Senzibilizirati za tradicionalnost in priučiti večine uporabe novih medijev.

- Sistemsko in načrtno delovanje je nujno, kajti nikoli ni dovolj denarja, da bi lahko v kratkem času prepričljivo postorili, kar smo sklenili – v našem primeru uresničenje kompetenc. Zlasti znotraj velikih sistemov je potrebna postopnost.
- Zagnanim in zavzetim učiteljem je seveda treba pomagati – npr. s seminarji, tekmovanji. To ni novo, je le nujno.
- Večino odgovorov na kako in čemu je že davno zapisal Komensky.

Ali mladim to kaj pomeni?

Tega se bodo zavedli šele, ko bodo imeli otroke. Večina takrat ni več mladih. Dostopnost kulture je na najvišji historični stopnji, kar jih poznamo. Mladim je treba dati najprej možnosti dostopa, potem možnost razlage, kajti vsi ne moremo biti umetniki, lahko pa vsi uživamo v umetnosti.

Način dojemanja sveta se danes vrši preko prevladujoče postmoderne podobe. Nujno je treba doseči višje kognitivne stopnje. Svoboda vključuje tudi tveganje in odločitev proti kulturi, a vendar je sobivanje nemogoče brez kulture, vsaka kultura, ki ne napreduje, nazaduje.

Kako senzibilizirati ljudi, zlasti mlade, za umetnost? Umetnost se nam kaže kot ključ razumevanja sebe in drugih, kultura pa kot okvir, v katerem to dojemamo. V umetnosti se kaže brezprizivna univerzalnost človeške vrste. Ali res umetnost kot nekakšna idealna igra, ali kot čista domišljija čiste kreacije, ali kot ustvarjanje brez stvarnih meja vodi k boljšemu in strpnejšemu človeku? Verjetno to bolj verjamemo, kot vemo. Nedvomno pa gre za sprejemanje in ustvarjanje. Človeško dostojanstvo je izjemno visoko zastavljen cilj, obsega svobodo, odgovornost in – domišljijo. Ta se najbolje pokaže v izumih in še najdlje v najverjetnejših kulturnih izumih, in eden od prvih in najpomembnejših je umetnost. Odtod samoumevnost, zato eksistencialna bližina kulture in odtod svoboda umetnosti. Zato vsak tako zlahka izusti: *Ne ti men' o kulturi!*

Blaž Lukan

Življenje, kultura, umetnost

Blaž Lukan, docent za področje dramaturgije, režiser, dramaturg, gledališki kritik, pesnik in publicist. Na Oddelku za dramaturgijo Akademije za gledališče, radio, film in televizijo Univerze v Ljubljani se ukvarja s teoretsko refleksijo dramske in scenske prakse, z raziskovanjem vloge dramaturgije kot scenske prakse v sodobnih scenskih umetnostih in v zgodovini, s praktično dramaturgijo v gledališču in pri filmu ter s pisanjem za sceno. Avtor številnih strokovnih in leposlovnih del.

Začarani krog

Če iztrgamo iz konteksta neko vprašanje, ki si ga v razmišljanju o Freudu kot anti-pedagogu zastavi Catherine Millot, namreč: »Mar je za našo bedo kriva predvsem kultura?«,¹ in mu dodamo še izhodiščno misel Petra Stankoviča iz uvoda v zbornik *Cooltura*, kjer pravi, da »nikogar ne bi smelo presenetiti, če rečemo, da je pojem kultura eden najbolj zmuzljivih konceptov v celotni zgodovini družboslovne misli«,² potem imamo dober motiv za razpravo o smotrnosti kulturne vzgoje ne samo v šolskem kontekstu, temveč v življenju, če lahko tako rečemo, na sploh. Motiv je dvojen: po eni strani želimo zavrniti domnevo o odgovornosti kulture v povezavi z našo bedo (kjer seveda – komaj dopustno – izpuščamo celoten psihoanalitični kontekst te izjave) in se nemara dokopati do ravno nasprotnega spoznanja, torej do zaslug kulture za naše, recimo tako, duhovno blagostanje, po drugi strani pa v izmuzljivem polju definicij kulture trdno zagrabit tisto, ki se nam v določenem trenutku zdi najkompetentnejša. Postopek je legitimen in v veliki meri produktiven, zadrega se pojavi v trenutku, ko odgovore na zgornja vprašanja apliciramo na t. i. šolsko polje. V tem hipu se namreč kulturna vzgoja oziroma pedagogika kot taka izkaže kot tisto gospostvo, ki z vso nepovratno močjo spodbudi novo zastavitev natančno istih vprašanj oziroma dilem, na katere pa v resnici ni več mogoče dati zadovoljivega odgovora. Znajdemo se v začaranem krogu, iz katerega izhod ponuja samo, če povemo s prisposodobno, rezilo britve, torej njegova nasilna prekinitev.

70

Nenehna kontekstualizacija

Če dokončnega odgovora ne moremo dati, pa lahko vsaj ponudimo nabor začasnih rešitev in izpeljav, ki kulturno vzgojo kljub vsemu vpisujejo v neke vrste konstitutivni kurikulum šolskega sistema. Pri tem se zdi – povejmo takoj – izjemno pomembno ohraniti zgornjo zadrego kot vir vsakršnega govora o kulturi oziroma umetnosti, saj se je le tako mogoče izogniti dogmatizaciji vedenja o obeh področjih, katerih osnovno določilo je vendarle odprtost. Ta odprtost je na nek način neskončna in v tem pogledu za tradicionalno razumljene šolske namene neuporabna, čeprav se skriva že v etimologiji pojma šola (gr. *skholē*, »prosti čas, počitek«). Hkrati pa je nujno ohranjati vez med »življenjem« in, če uporabimo zelo splošno Freudovo definicijo kulture, »celokupnostjo dosežkov in institucij, s katerimi se naše življenje oddalji od življenja naših živalskih prednikov.«³ V mislih imamo nenehno kontekstualizacijo kulture oziroma vzgoje zanjo, saj se le na ta način lahko izognemo

¹ Catherine Millot. Anti-pedagog Freud. V S. Žižek (ur.), *Gospostvo, vzgoja, analiza: zbornik tekstov Lacanove šole psihoanalize*. Ljubljana: DDU Univerzum, 1983, str. 195.

² Peter Stankovič. Kulturne študije: pregled zgodovine, teorij in metod. V A. Debeljak in dr. (ur.), *Cooltura: uvod v kulturne študije*. Ljubljana: Študentska založba, 2002. (Knjižna zbirka Scripta), str. 11.

³ C. Millot, *ibid.*

ekskluzivni izolaciji, v katero radi zapadejo njeni različni zastopniki, od teoretikov do učiteljev. Če si sposodimo neko Schillerjevo zaporedje iz dela *O estetski vzgoji človeka*, se zdi nujno vzdrževati in osmišljati linijo življenjskih gonov, potekajočih od čutnega gona, ki si jemlje za predmet življenje, preko oblikovalnega gona, ki ustvarja miselne podobe, do gona po igri, ki zajema vse estetske lastnosti pojavov oziroma lepoto živih podob. »Kajti človek [...] se igra le tedaj, če je človek v polnem pomenu te besede, in je tudi le tedaj povsem človek, ko se igra.«⁴ To zaporedje lahko razumemo v diahroni (zaporedni) ali sinhroni (hkratni) različici, torej kot kontinuirano nadomeščanje nižjega z višjim ali vzajemno učinkovanje in domala mrežno prepletanje drugega z drugim, pravzaprav pa kulturna, estetska oziroma umetnostna vzgoja izrablja oba principa v enaki meri. Iz tega lahko izluščimo še eno zakonitost, namreč prehodnost: od »življenja« do kulture, od kulture do lepega kot takega in od lepega do njegove vsakokratne konkretizacije v umetnosti in njenih pojavih oziroma zvrsteh ali vrstah. Permutacije vseh navedenih sestavin se zdijo poljubne, čeprav jih vodi neka nujnost: a ne hierarhična in tudi ne »deduktivna« nujnost, kjer določene zakonitosti izpeljujemo iz drugih, temveč močna zavest o njihovi mrežni prepletenosti. Vsaka redukcija in osamitev je lahko v vzgoji usodna: tako lahko npr. vzbuja odpor izključujoči govor o kulturi kot življenjskem presežku, o umetnosti kot a priori najodličnejši človeški dejavnosti, o lepem kot zgolj sublimnem, torej »nezemskem« itn. Kulturna vzgoja je torej mnogovrstna dejavnost, ki svojo moč črpa iz uprizarjanja produktivnih trkov ali kolizij med življenjem in kulturo, lepoto in umetnostjo, ali, če smo še doslednejši, iz nenehnega uprizarjanja izvirne zadrege, navedene na začetku, torej zadrege o kulturi, hkrati pa tudi iz samonanašajočega se vpraševanja o vzgoji za kulturo oziroma celo o vzgoji kot taki. A spet nam ne gre za samozadostni dvom, temveč za zaris ozadja, iz katerega se v šolskem polju zasliši glas kulturnega vzgojitelja: ta glas je čvrst in čist, a intoniran kot vprašanje, nikdar retorično, vselej konkretno in zahtevno v iskanju odgovora.

Kulturna vzgoja = umetnostna vzgoja

S tem ko smo načrtali ničto točko govora o kulturi v šolskem okviru, smo o njeni vsebini ali izvedbi povedali le malo ali skoraj nič. Vendar se bomo konkretnim implikacijam v tem zapisu izognili, saj bi terjale drugačen (kritičen) pristop in (empiričen) študijski angažma. Kljub očitni konsekventnosti vsega, kar smo izpeljali zgoraj, pa nek dvom ostaja. Ta se tiče poimenovanja vzgoje, o kateri razpravljamo, kot kulturne ali umetnostne. Seveda ne gre zgolj za ime, gre za vsebino in namen. Sami mislimo, da je potrebno na neki točki iz življenjskega oziroma kulturnega konteksta v najširšem smislu izstopiti v tekst, ta »tekst« pa v našem primeru predstavlja umetnost. Če povemo z enačbo: kulturna vzgoja = umetno-

⁴ Friedrich Schiller. *O estetski vzgoji človeka*. Ljubljana: Študentska založba, 2003. (Knjižna zbirka Claritas, št. 29), str. 73.

stna vzgoja. Izmuzljivost definicije kulture oziroma širina kulturnih študij, o kateri razpravlja Peter Stankovič v že omenjenem prispevku (»Poleg tega se je razpravljanje o kulturi razmahnilo tudi v skladu z razraščanjem vedno novih disciplin in poddisciplin v znanosti, kar pomeni, da danes nimamo opravka zgolj z različnimi avtorji in njihovimi raznovrstnimi razmišljanji o kulturi, temveč tudi z različnimi znanstvenimi disciplinami [...], ki vsaka generira razpravo o kulturi v specifičnem lastnem delovnem okolju, s posledično množico specifičnih lastnih poudarkov in zaključkov.«),⁵ lahko po našem – že nakazanem – mnenju najustrezneje presežemo z zahtevo po jasnih in konkretnih odgovorih, te odgovore pa v najboljši možni meri ponuja ravno umetnost s svojimi pojavi. Na ta način umetnost ne izstopa kot nadrejena kategorija, ki bi pojasnjevala tako kulturo kot življenje, temveč se izostri kot polje, v katerem se prepletajo vsi zgoraj omenjeni elementi, hkrati pa to prepletanje ali mreženje dobi tudi prepoznavno čutnonazorno obliko. Iz ozadja, o katerem ves čas govorimo, se tako izloči živi predmet ali schillerjevska »živa podoba«, ki je sama zase dokončni odgovor, čeprav v istem hipu že zastavlja nova vprašanja. Ko govorimo o umetnosti, vselej govorimo o njenih pojavih, torej o umetninah. Pomembna se zdi zlasti stvarnost, telesnost umetnosti kot človeškega delovanja, ki terja od »uporabnika« enako stvarno, domala telesno opredeljevanje. Paradokсно pa to »stvarno opredeljevanje« in govor o umetniških delih raste ravno iz tistega miselnega konteksta, ki ga umetnost s svojim oprijemljivim pojavom pušča nekje ob strani ali daleč za sabo. Govor o umetninah je zato vselej tudi govor o umetnosti sami, o kulturi in življenju, ki umetnine »rojeva«. Umetnost se skratka vzpostavi kot korpus, s katerim je mogoče in celo nujno sobivati v življenju kot proizvodu in hkrati presežku narave.

72

Umetnostna vzgoja je torej vzgoja **za** umetnost (lepoto, kulturo, življenje), vzgoja **o** umetnosti (lepoti, kulturi), vzgoja **skozi** umetnost (lepoto) in vzgoja **v** umetnosti. Redukcija, ki jo sugerira to propozicionalno ali predložno zaporedje, ni naključna. Vzgoja za umetnost implicira »produkcijo« ozaveščenih porabnikov, ne pa tudi porabništva samega, v območju kulture v najširšem smislu in njenega utelešenja v umetnosti. Vzgoja o umetnosti pripravlja mlade ljudi na spopad z umetnostjo in njenim razumevanjem, jih usmerja v raziskovanje umetnosti (in kulture) ter jih sooča z nujnostjo vzpostavitve njenega metajezika. Vzgoja skozi umetnost se po eni strani dotika same umetnostne produkcije kot take in se po drugi strani kaže kot pedagoška metoda, uporabna tudi na drugih področjih. Vzgoja v umetnosti pa pomeni polno potopitev v umetnostno polje in se na splošni ravni manifestira kot spodbujanje umetniškega ustvarjanja mladih, šolajočih se ljudi na nižji stopnji, po drugi strani pa se specializira v dejavnost umetniških šol na srednji oziroma višji stopnji. Jezik vzgoje je jezik umetnosti.

⁵ P. Stankovič, *ibid.*

Gledališka vzgoja

Ko v našem kontekstu govorimo o umetnosti, govorimo tudi o umetnostih. Torej o različnih manifestacijah, vrstah in zvrsteh temeljnega gona po igri, čeprav vemo, da ima ta v aktualnem šolskem polju predvsem dvoje realizacij. Umetnost je v srednješolskem kontekstu najpogosteje izenačena z umetnostno zgodovino in glasbeno umetnostjo. Obe področji sta se v dojemanju šolajočih se mladih ljudi že združili v enotno polje »umetnosti«, pri čemer gre šolski praksi nehote na roko tudi aktualni trend, ki sodobno likovno oziroma vizualno umetnost nadidentificira s sodobno umetnost kot tako. Umetnostna vzgoja je tako zreducirana na zgolj segment ali dva, ki sta ob tem podvržena še specifični kadrovske selekciji. Če je ob glasbi in vizualni umetnosti besedna umetnost zastopana pri pouku (slovenskega ali tujega) jezika, pa izobraževanje na srednji stopnji ne pozna filmske oziroma gledališke vzgoje. Seveda je tudi film (video, televizija) lahko del pedagoškega procesa pri drugih predmetih in je mogoče govoriti o performativnem v najširšem smislu tudi v šolskem okolju (učna ura oziroma predavanje kot performans ali spektakel), vendar se na ta način ne filmska ne gledališka vzgoja nikdar ne vzpostavita v svoji avtonomni funkciji, z lastnim jezikom. In če je srednje usmerjeno izobraževanje v skupni vzgojnoizobrazbeni osnovi še poznalo *osnove gledališke umetnosti* (glej tudi učbenik Drage Ahačič)⁶ kot samostojno disciplino v kontekstu predmeta *umetnostne vzgoje*, je danes gledališka vzgoja prepuščena izbirnosti ali prostočasnim šolskim dejavnostim oziroma jo mladi ljudje pridobivajo zunaj šole.

Kako gledališko vzgojo kot del umetnostne vzgoje umestiti v šolski kurikulum, ni predmet tega zapisa. Poudariti – zelo na kratko – želimo samo nekaj prednosti, ki govorijo v prid sodobni gledališki vzgoji v šolskem polju in izhajajo iz naših uvodnih razmišljanj. Sodobni uprizoritveni ali scenski študiji so disciplina, ki se v izhodišču sprašuje o »življenju« in kulturi ter polagoma zožuje svoj interes na performativno⁷ oziroma na gledališče v tradicionalnem pomenu besede.⁸ V razmislek ponujamo tri avtorje, ki svoj koncept performativnega utemeljujejo ali na dejanju kot takem ter v njegovi specifični konkretizaciji v ritualu in igri (Richard Schechner), ali na antropoloških izhodiščih oziroma v iskanju skupnih virov za performativno v različnih kulturah (Eugenio Barba), ali na medkulturnosti in transkulturnosti performativnega, od koder izstopa fenomen predstave (Patrice Pavis). Najbrž je lok, ki ga del sodobnih uprizoritvenih študij opravi na svoji poti od »življenja« k igri, gesti oziroma predstavi, ki tvorijo temelj scenskega izraza tudi v tradicionalno pojmovanem gledališču, jasen. Hkrati se uprizoritveni ali scenski študiji ne omejujejo zgolj na en gleda-

⁶ Draga Ahačič. *Umetnostna vzgoja: Osnove gledališke umetnosti*. Ljubljana: Mladinska knjiga, 1981.

⁷ Performativno navadno prevajamo kot uprizoritveno, pomeni pa tudi – ne nujno javno – izvedbo oziroma izvršitev nekega dejanja, od vsakdanjega »kuhanja« preko obrti, športa, poslovnega življenja, tehnologije, spolnosti, vse do rituala in igre v ožjem smislu.

⁸ Razlika med uprizoritvenimi oziroma scenskimi umetnostmi in gledališčem ni samo terminološka, temveč gre za različne teoretske koncepte.

liški žanr, to je dramsko gledališče (kar je slabost nekdanjih »osnov gledališke umetnosti«), temveč enako intenzivno reflektirajo ples, opero ali lutkovno gledališče oziroma gledališče objektov, dotikajo pa se tudi filma, vizualne umetnosti in vizualne kulture v širšem smislu, literature, športa, politike ipd.

Gledališko vzgojo – ali morda scensko vzgojo –⁹ razumemo kot sintetično polje, ki v sebi združuje tako življenje kot kulturo in umetnost pa tudi različne umetnostne oblike, ki vse participirajo pri njenem izrazu in to na ta način, da sicer konvergirajo v učinek uprizoritve, vendar se v procesu vselej vzpostavljajo kot avtonomne. Seštevek je torej pozitiven in od nas terja razmislek o možnostih in načinih realizacije v konkretnih okoliščinah. A to že presega domet tega zapisa.

Umetnostna postpedagogika

Umetnostna – ali kulturna – vzgoja pa odpira še en vidik, ki smo ga sicer že omenili, namreč prevrednotenje lastnih metodoloških izhodišč ter ciljev (umetnostne) pedagogike kot take. Ko Miško Šuvaković razmišlja o epistemologiji učenja umetnosti, navaja tri principe: prvič, šolanje kot množična industrializacija izobraževanja, drugič, šolanje kot raziskovanje (sodobne umetnosti) in, tretjič, šolanje kot samoorganiziranje v kulturi in družbi.¹⁰ Če poskusimo z nekoliko samovoljno izpeljavo, lahko sodobni umetnostni vzgoji pripišemo zlasti tretjo možnost, saj prvi dve – vsaj v načelu – uveljavlja že tradicionalna (pri čemer je sodobno umetnost v oklepaju potrebno nadomestiti s klasično ali morda moderno) umetnostna vzgoja. Gledališka vzgoja v sodobni zasnovi namreč lahko preseže kurikularno in organizacijsko zasnovo pouka (gledališke, scenske) umetnosti kot »predmeta« in njegove ozke meje razširi – če nekoliko pretiravamo – na kulturo in družbo v celoti. S pomočjo razbora performativnega kot temeljnega kulturnega in družbenega (življenjskega) koncepta omogoča nastanek »nomadskega profila« (Šuvaković) mladega človeka, ki bo sposoben aktivno prehajati skozi kulturo in družbo oziroma njene institucije, kar pa je, navsezadnje, »idealni« profil postmodernega individuuma. Nevarnosti, ki jo ponuja tradicionalna kulturna oziroma umetnostna vzgoja in ki se kaže v »mehanični« produkciji avtorjev, oblikovalcev, producentov in porabnikov, ki so, kot pravi Šuvaković, člani iste verige in obvladajo zgolj specifične predmetne veščine, se upira s strategijo aktivizma in kritičnega seznanjanja z birokratskimi in spektakularnimi vsebinami, torej manipulativnimi mehanizmi delovanja performativnega v sodobnem nadzorovanem, biopolitičnem kontekstu.¹¹ Trije mladi beograjski avtorji v podobnem zanosu uvajajo koncept *postpedagogike*: iz logocen-

⁹ Če rečemo scenske umetnosti, imamo v mislih vse dejavnosti, ki se odvijajo na sceni, torej na zaznamovanem ali fokusiranem prizorišču.

¹⁰ Miško Šuvaković. Epistemologija učenja umetnosti. *Maska* 22 (103–104), 2007, str. 14.

¹¹ M. Šuvaković, *ibid.*, str. 19.

trične (k besedi usmerjene in iz besede izhajajoče) znanosti o umetnosti je treba preiti h kritičnim in analitičnim študijem, ki se o naravi besede – umetnostnega jezika – nenehno dejavno sprašujejo, vzpostaviti je treba odprto kritično raziskovanje umetnosti namesto kopičenja pozitivnega znanja, uporabiti je treba strategije samoizobraževanja in samorefleksije, nadomestiti avtoritarnega učitelja z množico kritičnih in raziskovalnih akterjev ter spodbuditi sodelovanje med različnimi dejavniki.¹² V kontekst, o katerem razmišljamo na tem mestu, bi bilo mogoče adaptirati koncept presejanja logocentrizma v pouku kulture oziroma umetnosti: spregovoriti morajo glasovi (iz) kulture in umetnosti same; nadalje je izjemno koristen napotek o nadomestitvi kopičenja pozitivnega znanja ali zgolj letnic in podatkov, ki je za umetnost kot tako morilsko, s kritično analizo oziroma premislekom o pozitivnih učinkih in recepciji umetniškega dela; poudarjati je mogoče individualne prispevke učencev, še več, njihovo sposobnost samoorganiziranja in samorefleksije, ter, v povezavi z zadnjo postavko, sodelovanja na podlagi neavtoritarnosti učitelja oziroma mehkega usklajevanja medsebojnih interesov; za zgled je lahko uprizoritveni proces v gledališču, kjer na čelu stoji režiser kot prvi med enakimi, ki sicer »podpiše« uprizoritev, vendar te – paradokсно – brez udeležbe ostalih članov, od igralcev do šepetalke, ne more biti, režiserjev medij je, bi lahko rekli, procesno sodelovanje.

Zgornje misli se zdijo prevratne in utopične samo na prvi pogled, saj jih vsaka konsekventna umetnostna ali kulturna vzgoja že uveljavlja, čeprav resda zlasti na univerzitetni ravni. A ni razloga, da te izkušnje ne bi mogle produktivno »okužiti« tudi umetnostne ali kulturne vzgoje na nižjih ravneh. Točneje: ne *mogle*, temveč *morale*, saj se v vsem navedenem skriva edini pravi smisel (sodobne) kulturne oziroma umetnostne vzgoje. Vsako odstopanje od načel vodi k dogmatizaciji umetnosti in kulture oziroma govora o njej, k redukciji umetnosti na statičen »predmet« in ne na dinamičen proces, ki v sodobnem svetu – pa naj se to sliši še tako patetično – v temelju določa naše življenje.

Literatura

Ahačič, D. (1981). *Umetnostna vzgoja: Osnove gledališke umetnosti*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Đorđev, B., Popivoda, M. in Vujanović, A. (2007). Samoupravni izobraževalni sistem v umetnosti: *projekt S-O-S. Maska 22* (103–104), 64–69.

Millot, C. (1983). Anti-pedagog Freud. V S. Žižek (ur), *Gospodstvo, vzgoja, analiza: zbornik tekstov Lacanove šole psihoanalize*. Ljubljana: DDU Univerzum.

¹² Bojan Đorđev, Marta Popivoda in Ana Vujanović. Samoupravni izobraževalni sistem v umetnosti: projekt S-O-S. *Maska 22* (103–104), 2007, str. 64.

Schiller, F. (2003). *O estetski vzgoji človeka*. Ljubljana: Študentska založba.

Stankovič, P. (2002). Kulturne študije: pregled zgodovine, teorij in metod. V A. Debeljak in dr. (ur.), *Cooltura: uvod v kulturne študije*. Ljubljana: Študentska založba.

Šuvaković, M. (2007). Epistemologija učenja umetnosti. *Maska* 22 (103–104), 14–22.

Janek Musek

Vrednote, kultura in vzgoja

Janek Musek, doktor psiholoških znanosti in redni profesor za občo psihologijo na Oddelku za psihologijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Njegova glavna področja raziskovanja in predavanj so: psihologija osebnosti, vrednote, kognitivna psihologija, simbolika, psihično blagostanje in zdravje; pri nas in v svetu je objavil okrog 35 knjig in več 100 prispevkov iz navedenih tematik.

Uvod

Vsaka družba ima svoj okvirni, temeljni vrednotni sistem. Ta vsebuje vrednote, ki pomenijo najbolj generalna vodila in smernice družbenega življenja. Ker je družba sistem odnosov med posamezniki (in produktov tega odnosa), se posamezniki tvorno vključujejo vanjo toliko, kolikor sprejemajo temeljne družbene vrednote kot lastna življenjska vodila.

Vzgoja je proces, v katerem se načrtno oblikujejo osebne značilnosti posameznika. Oblikujejo pa se v skladu z vrednotnim sistemom družbe. Oblikovanja vrednot tako ne moremo ločevati od vzgoje, kaj šele izločati iz nje. Če ne zajame oblikovanja vrednot, potem vzgoja izgubi svoj smisel. Pojem vzgoje brez oblikovanja vrednot je protisloven.

Vsaka družbena skupnost skuša z vzgojo doseči, da bodo posamezniki lahko v njej samostojno živeli in uresničevali svoje potrebe ter cilje in obenem spoštovali potrebe in cilje drugih. Vzgoja tako posreduje med posameznikom in družbenim sistemom. Posamezniku omogoča, da bo oblikoval lastnosti, ki so potrebne za samostojno življenje in za sožitje z drugimi. Zato mora posameznik v procesu vzgoje pridobiti lastnosti, ki se ujemajo s temeljnimi načeli in vrednotami družbe, v kateri živi. Na ta način vzgoja omogoča obstoječi družbi njen dolgoročni obstoj.

78

Vrednote so kot vodila posameznikovega in družbenega življenja izjemno pomemben usmerjevalec vzgoje. Oblikovanje vrednot je eden temeljnih ciljev vzgoje, zato vzgoja v izjemno pomembnem delu zajema oblikovanje vrednot in vrednotnega sistema pri posamezniku. Vrednote predstavljajo generalna prepričanja in pojmovanja o tem, kaj je najdragocenejše in vredno prizadevanj. Zato usmerjajo naše obnašanje in vplivajo na vsa pomembna področja življenja in delovanja.

Vzgoja in oblikovanje vrednot sta v današnjem času še posebej pomembna, ker se zavedamo, da se orjaški del problemov in kriz posameznika in družbe povezuje z vrednotnimi konflikti in z razhajanjem med vrednotami na eni strani ter dejanskim ravnanjem na drugi strani.

Pri nas in v vsem razvitem svetu se zato čuti potreba, da se tudi v institucionalnih vzgojnih prizadevanjih posveti več pozornosti prisotnosti in oblikovanju vrednot. Oblikovanje vrednot je stvar normalne vzgoje in striktno ga je treba ločevati od indoktrinacije. Nobenega opravičila ni za to, da se v vzgojo ne bi vključevale tiste vrednote, ki pomenijo pogoj za osebno in duhovno rast posameznika, za sožitje med ljudmi in za obstoj urejenih in kakovostnih družbenih odnosov. Prav tako ni nobenega opravičila ni za to, da ne bi z vzgojo oblikovali temeljnih in za življenje in sožitje neobhodnih moralnih in etičnih načel.

Vrednote in kultura

Vsa pomembna dogajanja v nekem družbenem in kulturnem okolju so torej tako ali drugače povezana z vrednotami in vrednotnimi usmeritvami. Vrednote so po mnenju najvidnejših raziskovalcev kultur in medkulturnih razlik izraz samega jedra človeštva in človeških kultur. Kot pravita Smith in Bond (1998, str. 69), so prav vrednote »najboljši pojmovni okvir za medkulturno primerjalno raziskovanje, s katerim razpolagamo danes.« V zadnjem času je bilo veliko pomembnih raziskav, ki so pokazale, da so določilne dimenzije značilnosti različnih kultur močno povezane z vrednotnimi sistemi in dimenzijami. Da je tako, sta dva pomembna razloga. Vrednote lahko definiramo kot življenjska vodila in kot takšna pomenijo zgostitev vsega tistega, kar neka kultura ceni, kar jo normativno usmerja in motivira. Vrednote so torej nekak povzetek notranjih norm in ciljev družbe in kulture. Poleg tega pa so vrednote v primerjavi z drugimi psihosocialnimi prvinami neke kulture relativno stabilne in dolgotrajne. Kulturo opredeljujejo trajnostno in stabilno, kar ponovno pomeni, da so lahko njen najboljši identifikacijski znak. Če se pomembno spremenijo vrednotne usmeritve, se pomembno spremeni kultura in obratno.

Naše drugo pomembno izhodišče je spoznanje, da se vrednotne usmeritve posameznikov in skupnosti oblikujejo v procesu interakcije med biološkimi vplivi človekove evolucije ter genetsko programirane narave in okoljskimi vplivi, med katerimi je treba poudariti vpliv vzgoje. Na našo evolucijsko in gensko dediščino ne moremo in ne smemo vplivati, lahko pa vplivamo na vzgojo. Navsezadnje je vzgoja po definiciji proces načrtnega oblikovanja osebnosti, torej pojava, ki je domet človekove eksistence.

Obe izhodišči je za našo obravnavo potrebno in pomembno povezati še s tretjim, to pa je potreba po ustvarjanju pogojev za dobro kulturno in umetnostno vzgojo, kar je tudi osrednja tematika razprav v tem zborniku. V prispevku želim odgovoriti na vprašanje, kako se kulturna in umetnostna vzgoja v našem družbenem kontekstu povezuje z obstoječimi vrednotami, vrednotnimi usmeritvami in celotnim vrednotnim sistemom. To vprašanje se lahko izkaže kot posebno pereče, če ocenjujemo, da položaj in mesto kulturne in umetnostne vzgoje v našem družbenem prostoru ne ustrezata zaželenim ciljem našega razvoja.

Kulturne in humanistične vrednote

V naših raziskavah vrednot se je postopno oblikoval teoretski model hierarhične strukture vrednot, kot ga prikazuje Slika 1 (Musek, 1993, 2000). Posamezne vrednote se najprej združujejo v vrednotne kategorije srednjega obsega, nato v kategorije večjega obsega (vrednotne tipe) in nazadnje v kategorije največjega obsega (vrednotne velekategorije). Na najvišjem nivoju lahko vrednote klasificiramo samo v dve veliki skupini, dionizične in apolonske vrednote.

Kulturne vrednote tvorijo eno izmed pomembnih vrednotnih kategorij srednjega obsega, ki sodi na višji ravni generalnosti v izpolnitveni ali humanistični vrednotni tip (kategorijo vrednot večjega obsega), ta pa v apolonsko velekategorijo. Vendar je treba reči, da bi v kulturnih in umetnostnih vrednotah nedvomno našli tudi dionizične elemente, povezane npr. z uživanjem v lepotah glasbe in drugih umetnosti, z ustvarjalnim samoizražanjem. Podobno bi lahko našli precej povezav med kulturnimi in umetnostnimi vrednotami na eni strani ter societalnimi vrednotami na drugi.

| DIONIZIČNE | VREDNOTE | APOLONSKE | VREDNOTE |
|--|---|---|--|
| HEDONSKI TIP | POTENČNI TIP | MORALNI TIP | IZPOLNITVENI TIP |
| čutne zdravstvene varnostne | statusne patriotske legalistične | tradicionalne družinske societalne | kulturne estetske aktualizacijske spoznavne verske |
| veselje in zabava, družabnost, vznemirljivo življenje, udobje, spolnost, dobra hrana, prosto gibanje (svoboda) | moč, ugled, slava, denar, politični uspeh, prekašanje drugih, dolgo življenje | poštenost, dobrot, delavnost | kultura, umetnost, ustvarjalnost |
| zdravje | ljubezen do domovine, narodnostni ponos | družinska sreča, partnerska ljubezen, ljubezen do otrok, ljubezen, upanje | lepota, narava |
| varnost, počitek | red, zakoni | enakost, nacionalna enakopravnost, mir, sloga, pravica (svoboda) | samoizpopolnjevanje |
| | | | znanje, napredek resnica, modrost |
| | | | vera |

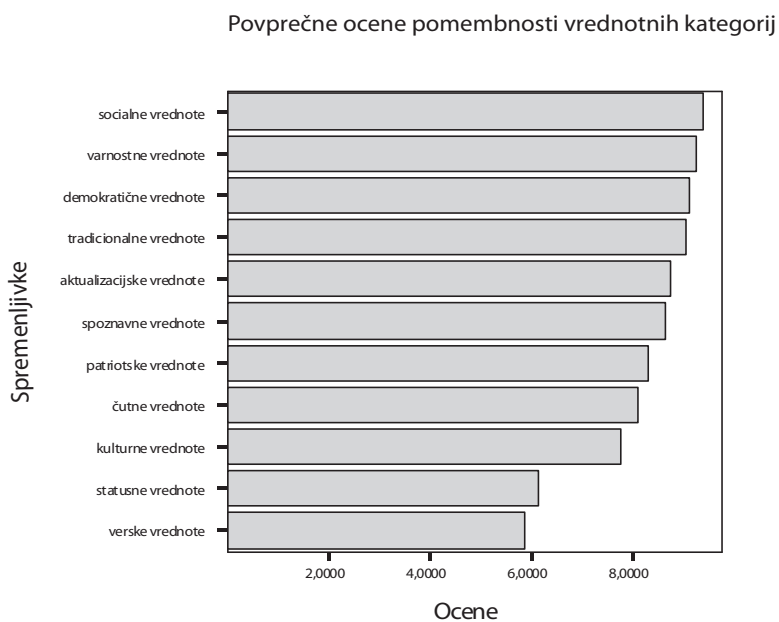
Slika 1. Klasifikacija vrednot na štirih ravneh generalnosti: od posameznih vrednot (spodaj), prek vrednotnih kategorij srednjega in večjega obsega k vrednotnim velekategorijama, ki sta samo dve (dionizična in apolonska). Modificirano po Musek, 2000.

Umetnost in kultura sta Slovencem v njihovi zgodovini od Trubarja in zlasti od preporodnih časov dalje veliko pomenila. Tako veliko, da sta postala neločljiv sestavni del naše identitete. Preden smo postali nacija z vsemi atributi lastne državnosti, sta bila jezik in kulturna, zlasti literarna ustvarjalnost (v manjši meri tudi glasba, slikarstvo in znanost), naša identitetna opora, ki sta nadomeščala druge znake istovetenja, s katerimi nismo razpolagali in smo jih dosegli šele z ustanovitvijo lastne države.

Kljub temu v sedanjem času pogosto nastaja vtis, da se te svoje navezanosti na kulturo in umetnost kot na pomembna atributa nacionalne identitete sicer zavedamo, da pa jo presojamo kot nekaj, kar je danes že bolj stvar preteklosti kot pa sedanjosti ali bodočnosti. Poleg tega na vsakem koraku čutimo uveljavljanje tehnologijske miselnosti, ki daje

prednost drugim, zgodovinski kulturni tradiciji manj ustreznim prvinam življenja. In ne nazadnje še vedno krepko občutimo vpliv postmodernističnega način razmišljanja, ki to tradicijo prej razdira in uničuje, kot nadaljuje.

Če se vprašamo, kako ljudje pri nas ocenjujejo pomembnost kulturnih vrednot, kar z drugo besedo pomeni, koliko jim umetnost in druge prvine kulture pomenijo vrednoto, potem se nam hitro porodijo pomisleki in vprašanja. Pri dveh velikih vzorcih slovenske populacije najdemo umetnost in kulturo kot vrednoti nekje v zadnji četrtini 54 vrednot, ki jih vključuje uporabljena lestvica vrednot in jih lahko razberemo iz spodnjega dela strukture vrednotnega prostora na Sliki 1. To ni navdušujoče. Podobno nam pokažejo rangi pomembnosti vrednotnih kategorij srednjega obsega, kot jih vidimo na Sliki 2. Kulturne vrednote so ocenjene kot pomembne, vendar so bolj pri repu lestvice. Resnici na ljubo je treba sicer povedati, da razlike med kulturnimi vrednotami in višje rangiranimi vrednotami niso zelo statistično pomembne, pa tudi to, da najdemo podobno razporeditev tudi pri neslovenskih vzorcih.



Slika 2. Rangirane ocene pomembnosti 11 vrednotnih kategorij srednjega obsega. Najvišjo povprečno oceno (v razponu od 0 do 10) imajo socialne vrednote, kulturne vrednote so po rangi višje od statusnih in verskih, vendar nižje od vseh ostalih.

Tako se resnično lahko vprašamo, ali se človek sodobnega sveta že ne oddaljuje nevarno od vloge in položaja, ki ga kulturne in umetnostne vrednote ter kulturna tradicija zagotavljajo njegovi lastni kulturni identiteti in pripadnosti, brez katere se mu ob vsem drugem mogočem materialnem in tehničnem napredku obeta le duhovno propadanje, ki bo ko-

nec koncev izničilo tudi ves napredek na drugih področjih. Ob zavedanju te nevarnosti pa moramo seveda pomisliti na edino, s čimer se ji sodobna družba in družba prihodnosti lahko izogneta, to je ustrezna kulturna in umetnostna vzgoja. Vzgoja je proces, ki temelji na vrednotah. Večja kot bo vloga humanističnih in kulturnih vrednot v družbi, trdneje bo sodobni človek lahko gradil svojo identiteto prihodnosti in perspektivo.

Vrednote in vzgoja

Ni družbe, družbenega sistema in kulture brez značilnega sistema vrednot. Ta sistem usmerja in osmišlja ohranjanje, reprodukcijo in napredek družbe ali kulture. Na eni strani usmerja vrednotni sistem družbene in kulturne dejavnike ter ustanove (starše, šolo ...), da pri posamezniku oblikujejo sebi skladen individualni vrednotni sistem. Na drugi strani usmerja vrednotni sistem posameznike v njihovem ravnanju in medsebojnih odnosih tako, da bo to ustrezalo temeljnim vrednotam in omogočilo reprodukcijo družbe in kulture iz ene generacije v naslednjo. Vrednotni sistem tako posreduje med družbo (kulturo) in posameznikom.

82

Vzgojni in izobraževalni proces je pomemben del tega odnosnega dogajanja med družbo in posameznikom. Na podlagi vrednot potekajo socializacija, vzgoja in izobraževanje posameznika, na podlagi vrednot prispeva posameznik svoj delež k reprodukciji, ohranjanju in napredku družbe. V tem ne more uspeti, če sam ne oblikuje svojega vrednotnega sistema. In tega ne more oblikovati brez vzgoje in izobrazbe.

Na žalost se prav na področju vzgoje premalo odločno prebija spoznanje o pomembnosti dejavnejše integracije vrednot v življenje in delovanje posameznika. To je svojevrsten paradoks, kajti vzgoja, ki naj bi pomagala oblikovati posameznika in njegovo osebnost, je že po definiciji brez vsakega smisla, če ne temelji na vrednotah. Če vzgoja ne temelji na vrednotah, potem je ni. V sodobnem svetu se pomena dejavne integracije vrednot temeljito zavedajo delovne organizacije in institucije: najučinkovitejše in najuspešnejše so prav tiste, ki jim je uspelo izoblikovati jasno poslanstvo, utemeljeno na vrednotah (Adams, 2003; Blanchard in Stoner, 1997; Collins in Porras, 2002; Elizur in Koslowsky, 2001; Tracy, 2003). Upravljanje, ki temelji na vrednotah, je postalo geslo sodobnega organizacijskega duha (Elizur in Koslowsky, 2001; Musek Lešnik in Bergant, 2002; Turner, 2002).

Skrajni čas je, da vrednote (ponovno) postanejo tudi merilo sodobne vzgoje. Danes se mnogi strokovnjaki zavedajo, da so vrednote premalo prisotne v sodobni vzgoji, ki je kljub številnim opozorilom in kritikam še vedno močno zaznamovana s permissivno in postmodernistično miselnostjo (Leming, 1996; Lickona, 1991, 1992, 1997). Relativiziranje morale in razblinjanje odgovornosti je nujen spremljevalec tega trenda. Čeprav je oblikovanje značaja od antičnih časov temeljni cilj vzgoje, imajo težnje po bolj organizirani vrednotni

in značajski vzgoji zdaj ponovno zelo aktualne razsežnosti.

Kot da danes še posebno pomenljivo odmevajo besede Martina Luthra Kinga izpred desetletij (King, 1947): »Razum in znanje nista dovolj. Intelekt IN značaj – to je cilj prave vzgoje.«

Strokovnjaki in raziskovalci upravičeno opozarjajo, da se je v zadnjih desetletjih ob ekonomskem napredku in razvoju v glavnem povečevala tudi stopnja negativnih pojavov, zlasti kriminala in nasilja v medsebojnih odnosih pa tudi v vzgoji (naraščanje vseh vrst zlorab otrok). Zato so marsikje začeli temeljiteje razmišljati o možnostih dejavnejše integracije vrednot v vzgojni in izobraževalni sistem in vrednotna vzgoja brez indoktrinacije je postala že kar nekakšen recept za najsodobnejši sistemski vzgojni pristop. Značilne so npr. ugotovitve strokovnjakov, ki so vodili projekt integracije vrednot v šolstvo in vzgojo na Novi Zelandiji (Heenan, 1996, 2000):

»Od 1960 je naše prebivalstvo naraslo za 33 odstotkov; nacionalni dohodek se je več kot podvojil, vladne naložbe v vzgojo in zdravje so dramatično narasle. Živimo dlje, zdravi smo bolj, kot smo bili kdajkoli, verjetno smo bogatejši in tehnološko naprednejši kot večina narodov. Toda v istem obdobju je za 400 odstotkov naraslo kriminalno nasilje, za 700 odstotkov je naraslo število rojstev zunaj zakona, potrojilo se je število otrok, ki živijo doma z enim samim staršem; število samomorov med najstniki se je povečalo štirikrat, na eno ločitev leta 1960 jih imamo zdaj šest ... V tem obdobju je zabeležen tudi močan porast spolnih zločinov in zlorabe otrok.«

In koliko je pri nas dozorelo spoznanje o integraciji vrednot v našo vzgojno in izobraževalno prakso? V ta namen smo pred časom izvedli obsežno raziskavo pri večjem številu oseb, ki veljajo za strokovnjake na področju vzgoje in izobraževanja (Musek in Musek Lešnik, 2003). Namen raziskave je bil večstranski: želeli smo ugotoviti strokovna stališča o vrednotah in vlogi vrednot v vzgoji (ne nazadnje tudi njihove lastne vrednotne orientacije), stališča o potrebnosti integracije vrednot v vzgojne cilje in vsebine (za vrednote nasploh in za posamezne vrednotne kategorije ter vzgojno-izobraževalne cilje) pa tudi njihove ocene o tem, kateri so ključni agensi vrednotne vzgoje nasploh in pri posameznih pomembnih kategorijah vrednot.

Rezultati raziskave so jasno pokazali dvoje: prvič, da tudi naši strokovnjaki ocenjujejo, da so vrednote ključna sestavina vzgojno-izobraževalnega sistema in da je oblikovanje vrednot eden od najpomembnejših, če ne že najpomembnejši cilj vzgoje in izobraževanja, in drugič, da so pri nas bistveno premalo vključene, integrirane v vzgojno-izobraževalni proces in sistem. Več kot polovica (56,5 odstotka) strokovnjakov meni, da obstaja potreba po večjem vključevanju vrednot v vzgojni in izobraževalni proces. Nadaljnjih 35,5 odstotkov meni, da obstaja ta potreba vsaj delno in le 8,1 odstotek meni, da te potrebe ni. Očitno je pri nas že krepko dozorelo spoznanje, da so vrednote integralni del vzgoje in da si indo-

lentnega odnosa do vrednot in morale, te blaznosti postmodernizma, sodobna družba ne more več privoščiti.

Cilji vzgoje in položaj kulturne in umetnostne vzgoje med njimi

V okviru iste raziskave so strokovnjaki ocenjevali pomembnost končnih vzgojnih ciljev in kot kaže preglednica 1, jih je kar nekaj, s katerimi bi lahko povezovali kulturno in umetnostno vzgojo. Delno se ta vzgoja povezuje celo s ciljem, ki je bil ocenjen kot najpomembnejši (uresničevanje osebnih zmožnosti in potencialov), pa tudi z drugimi, npr. uresničevanje talentov in sposobnosti, vrhunski ustvarjalni dosežki, in v manjši meri tudi z ostalimi.

Preglednica 1: Povprečni rangi pomembnosti končnih vzgojnih ciljev (nižje povprečje pomeni višji rang pomembnosti).

| Končni vzgojni cilji | Povprečni rang |
|--|----------------|
| uresničevanje osebnih zmožnosti in potencialov | 2,9586 |
| boljša družba in boljši odnosi med ljudmi | 3,2897 |
| oblikovanje življenjskega smisla in poslanstva | 4,0000 |
| duhovna rast in modrost | 4,2276 |
| uresničevanje talentov in sposobnosti | 4,3931 |
| vsestranski napredek človeštva | 6,2552 |
| ohranjanje in preživetje človeštva | 6,8333 |
| vključevanje v naravni in kozmični red | 7,5448 |
| oblikovanje dobrega državljana | 7,7517 |
| vrhunski ustvarjalni dosežki | 7,9514 |
| odrešitev, zveličanje | 10,1181 |
| maksimalna moč in veljava v družbi | 10,2897 |

In katere sestavine vzgoje in vzgojnih ciljev po mnenju strokovnjakov največ prispevajo k najvišjim vzgojnim ciljem? Odgovore vidimo iz preglednice 2. Tu se je sestavina, ki je najbliže kulturni in umetnostni vzgoji, slabše odrezala. Spodbujanje umetniškega izražanja po mnenju strokovnjakov manj prispeva k uresničevanju najvišjih vzgojnih ciljev kot vse druge navedene sestavine razen oblikovanja svetovnega ali verskega nazora. Prav zanimivo in morda presenetljivo je, da strokovnjaki prisojajo najnižji rang pomembnosti sestavinam, kot so oblikovanje svetovnega ali verskega nazora, spodbujanje umetniškega izražanja in spodbujanje telesnega razvoja in telesnih spretnosti. Malce nas lahko potolaži ugotovitev, da je vse to delno zajeto prav v sestavini, ki je po pomembnosti na prvem mestu, to je oblikovanje vrednot in vrednotnega sistema.

Preglednica 2: Povprečni rangi pomembnosti prispevanja vzgojnih sestavin k najvišjim vzgojnim ciljem (nižje povprečje pomeni višji rang pomembnosti).

| | Povprečni rangi | Standardni odklon |
|--|-----------------|-------------------|
| oblikovanje vrednot in vrednotnega sistema | 2,7639 | 2,85546 |
| oblikovanje dobrega značaja | 3,7586 | 2,67518 |
| splošna izobrazba | 3,8819 | 2,31594 |
| učenje osnovnih spretnosti za preživetje | 5,5208 | 3,50019 |
| spoznavanje naravnih zakonitosti | 6,1655 | 3,34584 |
| usposabljanje za uveljavljanje v življenju | 6,7887 | 3,56665 |
| disciplina | 6,8276 | 3,03073 |
| priprava za družinsko življenje | 7,5379 | 2,88199 |
| priprava za poklic | 7,9021 | 2,85646 |
| spodbujanje telesnega razvoja in telesnih spretnosti | 8,2690 | 3,10523 |
| spodbujanje umetniškega izražanja | 8,2708 | 7,33344 |
| oblikovanje svetovnega ali verskega nazora | 8,5241 | 3,42799 |

Zdaj lahko združimo dvoje ugotovitev. Prvič lahko ugotovimo, da stanje, kako ocenjujejo potrebo po kulturni in umetnostni vzgoji ljudje nasploh in celo strokovnjaki, ni povsem zadovoljivo. Se v zadostni meri zavedamo pomena kulture v ožjem pomenu besede in umetnosti, predvsem pa njenega pomena za obstoj demokratične družbe, ki naj temelji na civilizacijskih dosežkih človeštva, jih ohranja in neguje?

Drugič lahko ugotovimo, da to stanje lahko izboljšamo z večjim vključevanjem kulturnih vrednot v proces vzgoje in izobraževanja. Vendar pa učinkov ne moremo pričakovati zgolj z avtomatizmom deklarativnega vključevanja. Na vrednotah temelječa vzgoja je učinkovita, če je dejavna, če je funkcionalna.

A zakaj si lahko od dejavnejše vrednotne vzgoje obetamo izboljšanje? Razlog je preprost. Če bi se ljudje v svojem obnašanju ravnali v skladu z vrednotami, potem bi bilo vseh negativnih pojavov (tistih namreč, ki izhajajo iz obnašanja, ki ni usklajeno z vrednotami) bistveno manj. Pomanjkljivost običajne vrednotne vzgoje je v tem, da ne spodbuja dovolj odločenosti (vedenjskih namer), da bo posameznik ravnal v skladu s svojo vrednotno usmeritvijo (glej tudi Sliko 3). Danes dokaj dobro poznamo psihološke razloge, zaradi katerih nastaja neskladje med vrednotami in obnašanjem (Musek, 1993, 2000). Povsem jasno je torej, da bi na podlagi tega znanja lahko z ustreznim oblikovanjem dejavnih vrednot (k temu pa lahko prispeva ustrezna vrednotna vzgoja) vplivali na obnašanje in zmanjšali obseg negativnih pojavov v družbi.

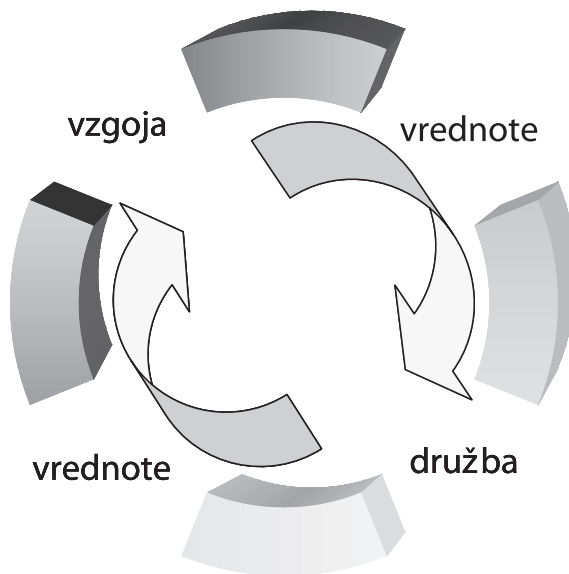
Kako lahko dosežemo vse te učinke na strateško zanesljiv način? Kako ustvarjati pogoje za večje uveljavljanje relevantnih vrednot v družbenem, političnem in gospodarskem odločanju? Na razpolago imamo dve možnosti, eno kratkoročnejšo, ki zanesljivo deluje le pri posameznikih, kjer so za to izpolnjeni pogoji, in drugo, dolgoročnejšo, od katere lahko pričakujemo splošnejši, sistemski učinek, kot temu radi rečemo.

Kratkoročno gre za funkcionalizacijo vrednot, doseganje večje skladnosti med vrednotami in obnašanjem z oblikovanjem trdne osebne odločenosti, t. i. vedenjskih namer. Vrednote namreč pogosto ne vplivajo na obnašanje neposredno, temveč s posredovanjem vedenjskih namer (Slika 3). Če vedenjske namere niso oblikovane, potem naše obnašanje ne bo skladno z vrednotami, čeprav jih imamo in prisegamo nanje.



Slika 3. Odnos med vrednotami, vedenjskimi namerami in obnašanjem. V mnogih primerih je tako, da vrednote ne vplivajo na obnašanje neposredno, temveč le če smo trdno odločeni, da bomo ravnali v skladu z njimi (vedenjske namere).

Dolgoročno strategijo učinkovitejše umetnostne in kulturne vzgoje pa gotovo pomeni določnejša in intenzivnejša integracija ustreznih vrednot v vzgojno-izobraževalni sistem. V tem primeru bi lahko govorili o umetnostni in kulturni vzgoji kot o pomembni komponenti vrednotne in značajske vzgoje. In v tem primeru lahko pričakujemo, kot že rečeno, sistemski učinek: vrednote bodo delovale kot vodila tako pri tem, kako vzgoja oblikuje družbeni sistem, kot pri tem, kako ta sistem oblikuje vzgojo (Slika 4).



Slika 4. Odnos med vzgojo, vrednotami in družbo. Družbeno življenje poteka na podlagi vrednotnih usmeritev, in sicer tako da se na podlagi vrednot oblikuje vzgoja, ta pa spet oblikuje vrednotni sistem, ki omogoča stabilno delovanje družbe.

Zaključek

Naši raziskovalni podatki torej kažejo, da v Sloveniji sicer tradicionalno cenimo kulturo in umetnost, vendar je vprašanje, ali se dovolj zavedamo njunega pomena za obstoj demokratične družbe, ki naj temelji na civilizacijskih dosežkih človeštva, jih ohranja in neguje. Zato je treba usmeriti več prizadevanj v kratkoročne in dolgoročne strategije dejavne, funkcionalne vzgoje, na podlagi katere bodo kulturne in humanistične vrednote prevzele pomembnejši položaj med našimi življenjskimi vodili.

Literatura

Adams, D. *The Pillars of Planning: Mission, Values, Vision*. <http://arts.endow.gov/pub/Lessons/Lessons/ADAMS.HTML>. Dobljeno 27. 4. 2003. National Endowment for the Arts.

Blanchard, K. in Stoner, J. (2003). *Full Steam Ahead*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.

Collins, J. in Porras, J. I. (2002). *Built to Last: Successful Habits of Visionary Companies*. New York: Harper Business.

Elizur, D. in Koslowsky, M. (2001). Values and Organizational Commitment. *International Journal of Manpower*, 22 (7), 593–599.

Heenan, J. (1996). *Cornerstone values – A Values Education Curriculum*. New Zealand Foundation for values Education.

Heenan, J. (2000). Cornerstone Values – A New Zealand Values Education Initiative. <http://cornerstonevalues.org/education.htm>.

King, M. L., Jr. (1947, January/February). *The purpose of education*. *Maroon Tiger*. Atlanta, GA: Morehouse College, str. 10. Dosegljivo: www.stanford.edu/group/King/papers/vol1/470200-The_Purpose_of_Education.htm.

Leming, J. S. (1996). Teaching values in social studies education—Past practices and current trends. V B. G. Massialas in R. F. Allen. (ur.), *Crucial Issues in teaching social studies*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.

Lickona, T. (1991). *Educating for Character*. New York: Bantam Books.

Lickona, T. (1992). *Educating for Character – How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. New York: Bantam Books.

Lickona, T. (1997). *Educating for Character: The School's Highest Calling*. Georgia: Georgia Humanities Council, Lecture.

Musek Lešnik, K. in Bergant, K. (2002). *Samoevalvacija v vzgojno-izobraževalnih organizacijah*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.

Musek, J. (1993). *Osebnost in vrednote*. Ljubljana: Educy.

Musek, J. (2000). *Nova psihološka teorija vrednot*. Ljubljana: Educy.

Musek, J. in Musek Lešnik, K. (2003). Ekspertni pogled na vlogo vrednot v vzgojno izobraževalnem sistemu. *Anthropos*, 35 (1-4), 97–142.

Smith, P. B. in Bond, M. H. (1998). *Social Psychology Across Culture*. London: Prentice-Hall Europe.

Tracy, B. (2003). *Goals*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.

Turner, C. (2002). *Lead to Succeed*. London: TEXRE Publishing.

Mirjana Ule

Mladi, kultura, vzgoja

Mirjana Ule Nastran, doktorica psiholoških znanosti, redna profesorica za področje socialne psihologije na Fakulteti za družbene vede (FDV) Univerze v Ljubljani, tudi predstojnica raziskovalnega Centra za socialno psihologijo na Inštitutu za družbene vede pri FDV. Njena področja raziskovanja so fenomeni socialne konstrukcije subjekta, analize identitet in socialnih odnosov, študije življenjskega poteka, študije mladine, ženske študije in študije predsodkov in diskriminacije.

Uvod

Spraševanje o kulturni oziroma umetnostni vzgoji ima smisel, če se najprej ozremo na tiste, ki naj bi jim bila takšna vzgoja v prvi vrsti namenjena, to pa so otroci in mladi. Ne le zato, ker so otroci in mladi že po definiciji »objekt« vzgojnih in izobraževalnih praks, temveč tudi zato, ker so mlajše generacije izjemno občutljive na vse spremembe v kulturnem prostoru in ker so vse pomembnejši akter kulturnih in umetnostnih sprememb v modernem svetu. V sestavku se bom osredičila na mlade, čeprav mnoge ugotovitve o njih veljajo tudi za otroke. Zato bom najprej predstavila pogloblitve spremembe v vrednotnih in kulturnih orientacijah mladih v pozni moderni in posebnosti kulturnega (samo)oblikovanja mladih, potem pa predstavila nekaj zaključkov o kulturni in/ali umetnostni vzgoji danes.

Sprememba vrednotnih in življenjskih orientacij mladih

90

Celoten proces spreminjanja življenjskih in vrednotnih usmeritev mladih od šestdesetih let do danes predstavlja nezadržan in vse močnejši tok kulturne modernizacije mladine. Kulturna modernizacija zajema obsežen in kompleksen proces preusmerjanja vrednotnih in življenjskih usmeritev, ki progresivno zajema vse obsežnejše segmente družbe in vse širši del populacije, začevši z najbolj izobraženimi in informiranimi deli mladine (Ule, 1996). Glavne poteze procesa kulturne modernizacije so: odmik od sveta plačanega dela in zaposlitve kot osrednje vrednotne usmeritve k lastnemu svetu, zasebnosti, samorealizaciji. Tej osrednji spremembi sledijo sprememba spolnih vlog, pluralizacija zaželenih družinskih oblik, individualizacija življenjskih usmeritev in življenjskih poti, poudarjanje »postmaterialnih« vrednot, predvsem kvalitete življenja in medosebnih odnosov, odkrivanje duhovnosti izven ortodoksnih religij, estetizacija življenja, visoko vrednotenje osebnih izkušenj.

Dejstvo je, da so pozna šestdeseta in sedemdeseta leta pomenila »prodor« novih vrednotnih in življenjskih usmeritev in kulturnega preobrata med mladino. Vrednote mladinskih kultur in subkultur (npr. seksualna osvoboditev, individualna svoboda v izražanju, oblačenju, iskanju zadovoljitev, oblikovanju svetovnega nazora) so prešle v javno zavest (Ule in Mihelj, 1995). Ne glede na videz generacijskega obračuna med odraslimi in mladimi je šlo bolj za podiranje zadnjih tabujev in omejitev, ki so vsem generacijam še preprečevale sprejemanje množične potrošnje, vladavino množičnih medijev, slovo od vrednot tradicionalnega industrializma in erotiziranje sveta.

V osemdesetih letih se je zgodil še nadaljnji premik v kulturnem in vrednotnem prostoru mladih, namreč pomik od globalnih, ideološko in celostno zgrajenih vrednotnih sistemov k partikularnim, navidezno fragmentarnim in konkretističnim vrednotam, med katerimi prevladuje povečana senzibilnost za medosebne odnose in za kvaliteto vsakdanjega življenja.

Ob vstopu v novo stoletje je oblikovanje vrednotnega sveta postalo za posameznike in posameznice del vsakdanjega iskanja ravnotežja med osebnimi željami in pričakovanji in možnostmi ter zahtevami družbe. Ravnotežje med tem, kar se od posameznika zahteva ali pričakuje, in tem, kar lahko daje ali stori, je v sodobnem svetu le pogojno in izpostavljeno številnim tveganjem. Zato so tudi posamezne vrednotno-življenjske usmeritve pogojne in potencialno tvegane izbire (Ule, 2002). Vrednote so postale sestavina vsakdanjih življenjskih scen. Niso celoživljenjski ideali, temveč življenjski vzorci, ki si jih ljudje osvojijo v »trgovanju« z različnimi ponodbami življenjskih stilov.

Raziskovalci ugotavljajo, da je danes za mlade značilen dokaj neorganiziran, fluiden in praviloma nehierarhiziran sklop vrednot, ciljev, idealov, pa tudi vezanost mladih na določene vrednote, cilje, ideale je oslabila (Furlong in Cartmel, 1997). Zato danes lahko le pogojno govorimo o dobro zarisanih vrednotah in o jasnih preferencah med vrednotami in cilji. Podobno velja za »nevrednote«. Tako tisto, kar posameznike privlači, kot ono, kar jih odbija, je odvisno od konteksta, od vsakokratne socialne situacije, skupinskih povezav, informiranosti, osebnih kvalitete posameznika. Gre za kompleksne vzorce reakcij na sedanje situacijske izzive in anticipacijo prihodnosti.

Raziskave zadnjih let, posebej mladine, kažejo, da se namesto velikih vrednot, ki so bile oprte na močne ideologije (politika, religija, nacionalna vezanost), pojavljajo vrednote, ki so bližje posamezniku in njegovemu osebnemu izkustvu (materialna in socialna varnost, prijateljstva in odnosi, zdravje in zdravo okolje, kvaliteta vsakdanjega življenja, samorealizacija). Ti trendi so opazni v vseh mladinskih in javnomnenjskih raziskavah, ki smo jih v Sloveniji opravili v zadnjih desetih letih (Ule in Mihelj, 1995; Ule in dr., 1996; Ule in dr., 2000; Ule, 2002).

Rezultati naših raziskav v devetdesetih letih so potrdili domnevo o postopnem distanciranju mladih od prejšnjega prevladujočega sklopa vrednot: delo-zaposlitev-kariera-zasluge k bolj osebnemu sklopu vrednot: medosebni odnosi-osebni razvoj-kreativnost-izobrazba-kvalitetno vsakdanje življenje. Ne gre za to, da bi »delo« izgubilo na veljavi, pač pa se je koncept dela spremenil: ne zajema več le tradicionalne zaposlitve in delovnega časa-mesta, temveč celotno prizadevanje posameznika po večji kreativnosti in produktivnosti. Sem pa sodi tudi izobraževanje, kreativnost v medosebnih odnosih, v osebni ekspresiji itd.

Premik centralnih vrednotnih usmeritev od »materialnih-kariernih« k »postmaterialnim-osebnostnim« vrednotam pri sodobni mladini pomeni tudi premik v samemu značaju vrednot in kulture mladih. Medtem ko so se klasične industrijske vrednote kazale predvsem kot skupek jasnih norm, vedenjskih pravil, življenjskih ciljev, imamo zdaj opraviti z dokaj fluidno in spremenljivo strukturo vrednotno-osebnih usmeritev, ki jih je težko pojmovno in empirično identificirati. Predvsem se je razrahljala delitev na zasebno in javno sfero, če

je sploh smiselno govoriti o jasnih področjih javnosti in zasebnosti (Strikker, 1990)¹. Poleg tega zgoraj navedeni glavni tok v vrednotnih spremembah sploh ni enoličen. Obstaja več nasprotnih tokov tako med mladino kot med ostalo populacijo.

V zgodovinskem oblikovanju sodobne urbane mladine se je torej nepovratno spremenil tudi sam proces prisvajanja, oblikovanja in razumevanja vrednot, norm, življenjskih ciljev. V času, ko je še prevladovala klasična mladost, je mlad človek z vstopom v odraslost nujno sprejel in ponotranjil tudi dokaj fiksni vrednotni in kulturni svet odraslih, npr. odnos do dela kot primarne dejavnosti človeka, sekundarni pomen sveta zabave in prostega časa, vedenjske norme, ki ustrezajo spolu, ideale svojega socialnega sloja in razreda, določeno »zapovedano« religiozno prepričanje itd. (Mizen, 2004). V mladosti je bilo mladim sicer dopuščeno določeno eksperimentiranje z življenjskimi izkušnjami, vendar je bilo strogo zamejeno z mejami, ki so jih postavljale ustrezne avtoritete. Zato so imeli mladi zelo malo možnosti za oblikovanje svojih lastnih mladinskih svetov in mladinske kulture. Njihova kulturna socializacija se je omejevala praktično na kombinacijo identifikacije z uveljavljenimi vrednotami, interiorizacijo teh vrednot in upora proti njim.

Ta razmerja so začeli spreminjati mladi, ki so vstopali v podaljšano in kvalitetno izobraževanje: dijaki in študentje, to je mladi s podaljšanim moratorijem. Že dijakom je bila priznana večja avtonomija in svoboda v osebnostnem oblikovanju kot ostalim mladim (npr. zaposlenim mladim). Še bolj je to veljalo za študente, ki so predstavljali nekakšno »mladinsko aristokracijo«.

Kulturna modernizacija mladih

Kulturna modernizacija mladine sledi prvi fazi modernizacije, kjer se je mladina šele izoblikovala kot relativno samostojna in relativno homogena generacijska skupnost. Izrazit pojav prve faze kulturne modernizacije mladine so bile vse bolj izrazite vrstniške skupine mladih, ki so prve razvile lastne vrednostne orientacije in življenjske stile. Identifikacija z lastno generacijo je bila v drugi polovici 20. stoletja vse opaznejša značilnost mladih (Fornas in Bolin, 1995).

Druga faza kulturne modernizacije mladine zajema obsežen in kompleksen proces preusmerjanja vrednostnih in življenjskih usmeritev mladih, ki se razširja tudi na druge seg-

¹ Strikker meni, da mladi danes pričakujejo od dela več kot nekoč, ko je bil važen predvsem zaslužek. Danes terjajo tudi dobre medosebne odnose, dobro komuniciranje z nadrejenimi, samouresničenje, dopolnilno izobraževanje itd. Če tega ne dosežejo, občutijo delo kot obremenitev, neprijetnost itd. Distancirajo se od odtujenega dela, ne od dela sploh. Strikker tudi opozarja na zanimivo spolno razliko med mladimi. Medtem ko mladi fantje na neugodne delovne razmere reagirajo z odporom in distanciranjem od njega, dekleta sprejemajo tudi takšne zaposlitve, če so trajne. Za dekleta je namreč že trajna zaposlitev element emancipacije od utapljanja v družinski vlogi matere in gospodinje, fantje pa želijo poleg dela in zaposlitve še »kaj več« (gl. Strikker, 1990, str. 179)

mente družbe in vse večji del populacije. Glavne poteze druge faze procesa kulturne modernizacije so:

- vse večji odmik od sveta plačanega dela in zaposlitve kot osrednje sfere vrednot posameznika k samorealizaciji, kreaciji, interesom, odnosom, prostočasnim dejavnostim;
- sprememba spolnih vlog, pluralizem družinskih oblik, vse večje izenačevanje družinskih in izvendružinskih skupnosti;
- sledenje novim stilom v potrošnji in množični kulturi, ki so jih prinašali in prenašali množični, zlasti vizualni mediji;
- individualizacija življenjskih usmeritev in življenjskih poti, vse večji pomen osebnih izkušenj, vrednot in idealov;
- poudarjanje postmaterialnih, ekspresivnih vrednot nasproti tradicionalnim materialnim vrednotam.

Mladinska kultura je skupek specifičnih življenjskih orientacij mladih, ki pa vsebuje tudi zavezujoča sporočila za mlade. Mladinska kultura kot vrstniška kultura postavlja in utrjuje socialne in kulturne povezave med mladimi in jim pomaga v vsakdanjem obvladovanju skupnih delovanskih problemov. Proces osamosvajanja in izoblikovanja kulture mladih nasproti ostalim segmentom vsakdanjega življenjskega sveta ljudi, ki se je intenziviral zlasti od konca šestdesetih let dalje, združuje namreč številne druge pomembne sociokulturne spremembe: detabuizacijo spolnosti, liberalizacijo medspolnih, družinskih in generacijskih odnosov, razvoj ekološke zavesti itd.

Prav mladinska kultura je glavni sociokulturni dosežek mladih v drugi polovici 20. stoletja. Že uporaba termina mladinska kultura predpostavlja majhno kulturno revolucijo, namreč odmik od dobro definiranih ter na visoke ideale in visoke kulturne dosežke oprtih socialnih in vrednostnih sistemov k vsakdanjemu dogajanju, k načinom življenja. Mladinska kultura je postala institucija socialne regulacije življenjskega poteka mladostnikov. Obenem pa je uspela prekoračiti lokalne in generacijske meje in postati splošna kulturna dobrina. Izhaja od mladih samih, ki jo vsaj v načelu tudi sami organizirajo in nadzorujejo.

Pojem kulture, kot se uporablja v zvezi z mladino, je v znatni meri nenormativen in dehierarhiziran. Kultura ni več le enostransko in enodimenzionalno mesto izobraženih, ni več nekaj zahtevnega, višjega, vrednega, globokega, temveč je postala vsakdanja, popularna, mnogoznačna. Stoji v ozadju mnogih življenjskih praks, ki seveda ne spadajo več v podedovan vzorec kulture meščanskega sveta, zato nima tistega pedagoškega in vrednostnega naboja, ki je sicer značilen za tradicionalni pojem kulture.

Kot vsak družbeni dosežek tudi sociokulturno osamosvajanje mladine ni samo po sebi razumljiva stvar. Je rezultat kompleksnih zgodovinskih dogajanj in socialnih nasprotij ter vztrajnih in napornih prizadevanj posameznikov/nic in skupin. Njegovo poglavitno gonilo sta seveda pospešeni družbeni in ekonomski razvoj sodobnih industrijskih in tržnih družb. Vendar je to le splošna družbenoekonomska osnova za proces sociokulturnega osamosvajanja mladih, ki so jo mladi nadgradili s svojimi, včasih radikalnimi posegi v kulturno in socialno tkivo sodobnih družb. Zato je varljiv vtis, da je obstoj posebnega in relativno avtonomnega mladinskega sveta samoumeven. Poleg tega ta vtis prikriva krhkost te »stvaritve«, ki se lahko hitro izniči, mladinske kulture pa se brez odpora in brez diferenc zlijejo v amorfnost zmes množičnih kultur. To je še zlasti akutna nevarnost v sodobnih družbah, ki enostavno nimajo poslušnega za subtilne in hitro spremenljive oblike mladinskih kultur.

Vloga kulturnega kapitala v socializaciji mladih

94

Da bi pojasnili tezo o revolucionarni vlogi mladinske kulture, ki je vplivala na spremembe v razmerjih moči med mladostjo in odraslostjo, si pomagajmo s konceptom kulturnega kapitala, kot ga je razvil Pierre Bourdieu (1985). Sodobne družbe po Bourdieu označuje premik v medsebojnih odnosih med različnimi vrstami kapitala: ekonomskim, kulturnim, socialnim. Prvi zajema tradicionalni kapital v obliki proizvodnih sredstev, finančnih virov in institucij, ki obvladujejo gospodarstvo. **Kulturni kapital** pomeni možnost poseganja v zbrano kulturno bogastvo družbe in izobrazbeni potencial ljudi. Socialni kapital pa označuje možnosti mobiliziranja drugih socialnih struktur in skupin za cilje in namere posameznikov ali posameznih skupin.

Vse te oblike kapitala pomenijo izvore družbene moči. Zato je pomembno, s kakšnim in kolikšnim kapitalom razpolaga posamezna starostna skupina v družbi. Prav tako je pomembna relativna teža posamezne vrste kapitala v danem zgodovinskem obdobju. Izvori moči se lahko spreminjajo. Kapital pozna tudi različne oblike obstoja. Tako npr. kulturni kapital lahko obstaja v »objektivnem stanju« (v umetniških izdelkih, knjigah itd.), v »institucionalnem stanju« (npr. v doseženih izobrazbenih nazivih ljudi) in v »inkorporiranem stanju« (v posameznikih prisvojene in ponotranjene prakse in vrednote) (Bourdieu, 1985).

Položaj posamezne družbene skupine izhaja iz obsega in sestavljenosti kapitala, ki je na razpolago tej skupini. Sodobne razvite družbe naj bi karakterizirala **čedalje večja družbena teža in moč kulturnega kapitala**. To je povzročil hiter razvoj znanosti, tehnologije in potreba po vedno boljši izobrazbi vedno večje množice ljudi (Helve in Bynner, 2007). Zato se v vseh družbenih razredih in skupinah mladost zaznava kot čas za pridobivanje čim višje in kvalitetne izobrazbe, višjih izobrazbenih in poklicnih nazivov, da bi mladi tako družbeno potrdili osebne pridobitve v kulturi in se osamosvojili od nadaljnjih tveganj.

Temu premiku mladine v smeri kulturnega kapitala ustrezajo tudi današnja prevladujoča pojmovanja mladosti in ideologije, povezane z njimi: mladost kot politično-kulturni moratorij, mladost kot izobraževalni potek in mladost kot komercialna mladinska kultura oziroma kot subkulturni mladinski stil. Na področju teorije mladine temu **premiku v »kulturalistično« smer** ustreza upadanje biološko-nativističnih pojmovanj in porast sociokulturnih pojmovanj.

Vloga kulturnega kapitala v izobraževanju

Ena najpomembnejših generacijskih izkušenj mladih vseh slojev v modernih družbah je šolanje, zato je šola tudi najmočnejši ideološki aparat, ki konstituira socialno otroštvo mladih. Šolanje zajame mlade vseh družbenih slojev in to v dobi, ko so ti v najpomembnejšem obdobju nastajanja in razvoja. Šola ne nastopa neposredno kot posredovalka ideoloških praks, pač pa te posreduje posredno, v samem šolskem življenju.

Poleg ustanov, kjer poteka ustvarjanje in prenašanje znanja, so v postmodernih družbah pomembne vse tiste oblike vsakdanjega življenja, ki podpirajo razvoj ustvarjalnih osebnosti, spajanja konkretnih dejavnosti in fantazije. Osrednja nasprotja v postmodernih družbah zato nastopajo na področju razvijanja znanja, izobraževanja, komunikacij in kulture, ne pa v razmerju med delom in kapitalom, v nesorazmerjih socialne moči, politične oblasti itd., kot je bilo značilno za klasične industrijske družbe.

Eno takšnih nasprotij je nasprotje med instrumentalno, vrednostno nevtralno rabo znanja ter družbeno in ekološko odgovorno uporabo znanja. Prav to nasprotje je izzivalo močne odzive pri protestirajoči mladini in pri kritični inteligenci, ki se je upirala instrumentalnemu pogledu na znanost in tehniko in terjala reflektirano, odgovorno in humano uporabo tehničnih in znanstvenih dognanj.

Res pa je tudi, da izobraževalni proces danes ni več le priprava za vstop v delovni proces, temveč je tudi sam postal svojsko (sicer neplačano ali malo plačano) delo, je **akumulacija kulturnega kapitala**, ki je sam po sebi proizvodni dejavnik. Zaradi hitro spreminjajočih se delovnih razmer in postopkov mora izobraževalni proces temu slediti z veliko fleksibilnostjo. Posameznika oziroma posameznice ne uči toliko delovnih navad in postopkov, temveč predvsem organiziranja intelektualnih in fizičnih sposobnosti, tako da bo pripravljen/a poprijeti za široko paleto del v materialni ali/in nematerialni proizvodnji. Tudi integracija posameznika in posameznice v družbo ob pomoči slojnih in razrednih skupinskih identitet ni več potrebna, ker to funkcijo uspešneje prevzemajo moderni komunikacijski mediji, različni življenjski stili, ki kombinirajo individualne in skupinske poteze, ter nove delitve družbe na uspešne in neuspešne skupine, ki prečkajo oziroma prese-gajo tradicionalne socialne delitve in pripadnosti.

Zavest o tem, da so prednosti mladostnika v boju za boljši položaj v družbi toliko večje, kolikor več izobrazbe in kulturnega kapitala si nabere v otroštvu in mladosti, se razširja na vse sloje in generacije. Krepijo se težnje, da se začne intenzivno šolanje že v zgodnjih otroških letih, da se podaljšuje šolanje in s tem mladost in odraščanje v tretje desetletje življenja. Časovni dejavnik igra vedno pomembnejšo in bolj odločilno vlogo tudi v otroštvu in mladosti. Poleg formalnih izobraževalnih institucij se širita ponudba in trg neformalnih izobraževalnih ponudb in izvenšolskih učnih dejavnosti in s tem pritisk na starše, da začnejo otroke izobraževati že v predšolskem obdobju. Tudi samo delovanje šolskih institucij se pomika vedno bolj v otroštvo.

Približevanje mladosti kulturnemu kapitalu zblizuje to generacijo s kulturno frakcijo v družbenem prostoru. Torej s tistimi skupinami v družbenem prostoru, ki imajo moč nad kulturnimi resursi, povezanimi z ustrežajočim ekonomskim kapitalom (kulturni producenti, posredovalci kulture). Življenjski stil skupin z močnim kulturnim kapitalom lahko označimo kot kulturalizem. (Ule, 1996a)

Kulturalizem v otroštvu in mladosti pomeni, da se otroke že zgodaj vzgaja v spoštovanju do estetskih vrednot in umetniških dosežkov, da se v njih vzbujajo fantazijo, željo po igri, estetski čut, da se vzgaja njihove različne talente. Ta vzgojni stil je oblikovan po idealni podobi negovanega in privilegiranega meščanskega otroka in mladostnika in je bil do zdaj poznan v privilegiranih, predvsem izobraženih meščanskih krogih in med intelektualci. Po pričakovanjih pa se vedno bolj razširja tudi v druge sloje.

Čeprav se je samostojni moratorij v otroštvu izoblikoval prej kot samostojni mladostniški moratorij, se danes razmerje med njima spreminja. Že otroci so fascinirani z mladostjo in njenimi možnostmi ter skušajo usmerjati otroštvo v skladu s tako anticipirano mladostjo. Kar izkušajo mladi, se z veliko hitrostjo seli v vedno mlajše generacije (skozi vplive medijev, malo starejših vrstnikov). Dejavnosti mladinske kulture tako hitro postajajo domena bodoče otroške kulture. Razširjanje mladosti v zgodnja leta otroštva postavlja pod vprašaj otroštvo kot samostojno biografsko obdobje zavarovane in družinsko nadzorovane rasti posameznika. Seveda temu vzporedno ustreza težnja po čim prejšnjem koncu otroštva in prehodu v mladost. Kulturalizem v otroštvu in mladosti ima seveda tudi svojo družbeno-politično dimenzijo: razvoj mladinske kulture, eksperimentiranje z alternativnimi življenjskimi stili, sodelovanje v raznih mladinskih gibanjih, oblikovanje mladinske javnosti s simboli, diskurzi, dejavnostmi.

Sklep

Avtonomna mladinska kultura mladih oziroma boljše, množica mladinskih subkultur iz druge polovice 20. stoletja je torej glavni sociokulturni dosežek mladih. Predstavlja pravcato kulturno revolucijo, ki se je razširila tudi na starejše generacije, predvsem zato, ker so člani nekdanje mladinske generacije iz šestdesetih in sedemdesetih let mladinsko kulturo po večini »vzeli s seboj« v odraslost in z njo »okužili« tudi nove mlajše generacije, in ker so nekateri vidiki mladinske kulture postali osnova transgeneracijske množične kulture sodobnih razvitih družb. S slednjim se je sicer zmanjšal prvotni prebojni učinek mladinskih kultur, vendar še vedno ostaja pravilo, da aktualne mlade generacije ne morejo zares odrasti, če ne prispevajo svojega deleža k reprodukciji mladinske kulture in se tako kulturno izoblikujejo prvenstveno v njenem okviru.

Če govorimo o kulturalizmu mladih in pomiku mladih k kulturnemu kapitalu, potem moramo upoštevati oblike in vsebine mladinske kulture kot glavnega medija in kanala kulturnega oblikovanja ljudi. To ne velja le za prisvajanje specifično kulturno-umetniških vsebin, temveč za vse oblike izobraževanja mladih. Mladi so na primer razvili svoje oblike uporabe sodobnih informacijskih sredstev, razvili so pravcato omrežja internetских subkultur in skozi njih pridobivajo morda celo večji del zanje pomembnih informacij in znanj.

Temu kulturalizmu mladih stoji nasproti kulturalizem, ki prihaja iz institucij odrasle družbe, izobraževalnih institucij, medijev, družin, delovnih institucij. Gre za izobraževalna in socializacijska prizadevanja, da se mladim posreduje čim več kulturnih vsebin in dobrin, da bi bili tako čim bolj usposobljeni za vstop v zelo tekmovalno družbo odraslih. Mladi seveda sprejemajo ta prizadevanja in zato na svoj način sprejemajo tudi ta kulturalizem. Vendar po svoje izbirajo, vrednotijo in urejajo te vsebine in dobrine, tako da je mladinska kultura zopet glavni medij in kanal kulturne percepcije mladih.

Zaradi vsega povedanega bi bilo neustrezno, če bi pod terminom kulturna oziroma kulturno-umetniška vzgoja razumeli le to obliko kulturalizma in zanemarili primarni kulturalizem mladih, načine in poti, kako mladi s svoje strani, s svojimi sredstvi sprejemajo in obenem predelujejo vsebine in dobrine uveljavljene kulture, ki jim jo posredujejo razne institucije odraslega sveta. Rečemo lahko celo, da mladi sestavine uveljavljene kulture percipirajo in duhovno integrirajo le toliko, kolikor je v skladu z njihovo lastno mladinsko kulturo, sicer gre »kulturni pouk« mimo njih, jim je celo vir ironiziranja in včasih svojiskih kulturnih inovacij.

Pri tem je vredno opomniti še na nekaj – termin »kulturna vzgoja« meri na oblikovanje subjekta oziroma identitete skozi medije kulturne percepcije, ki jih razvije posamezna družba. Termin »umetniška vzgoja« pa meri bolj na poučevanje določenih kulturno pomembnih vsebin, seznanjanje z umetniškimi vsebinami in načini umetniškega dela. Tako je prvi termin morda preširok, da bi z njim zajeli posredovanje kulturnega sveta mladim,

drugi pa preozek, ker se omejuje le na en, čeprav ključen segment kulturnih praks. Zavzemam se torej za sintezo obeh, torej za kulturno-umetniško vzgojo ali tudi kulturno in umetniško vzgojo.

Literatura

Bourdieu, P. (1985). *Sozialer Raum und Klassen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Fornas, J. in Bolin, G. (1995). *Youth culture in late modernity*. London: Sage.

Furlong, A. in Cartmel, F. (1997). *Young people and social change: Individualization and risk in late modernity*. Buckingham, England: Open University Press.

Helve, H. in Bynner, J. (2007). *Youth and Social Capital*. London: Tufnell Press.

Mizen, P. (2004). *The Changing State of Youth*. New York: Palgrave MacMillan.

Strikker, F. (1990). Jugend und Arbeit. V W. Heitmayer in T. Olk (ur.), *Individualisierung von Jugend*. Weinheim, München: Juventa Verlag.

Ule, M. in Miheljak, V. (1995). *Pri(e)hodnost mladine*. Ljubljana: ZPS.

Ule, M. in dr. (1996). *Predah za študentsko mladino*. Ljubljana: ZZŠ.

Ule, M. (1996a). Življenjski stili, (sub)kulture mladih. V M. Ule (ur.), *Mladina v devetdesetih. Analiza stanja v Sloveniji*. Ljubljana: ZPS.

Ule, M. (2002). Mladina: fenomen dvajsetega stoletja. V V. Miheljak (ur.), *Mladina 2000. Slovenska mladina na prehodu v tretje tisočletje*. Maribor: Aristej.

Zinnecker, J. (1987). *Jugendkultur 1940–1985*. Opladen: Leske + Budrich.

Beatriz Tomšič Čerkez

Kulturna vzgoja: od ustvarjalnosti do vseživljenjskega učenja

Beatriz Tomšič Čerkez, akademska slikarka, arhitektka, docentka za likovno didaktiko na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Njeno področje raziskovanja so didaktične metode in oblike dela v vzgojno-izobraževalnem procesu likovne vzgoje s posebnim poudarkom na izkušenjskem učenju in uvajanju interdisciplinarnega povezovanja likovne vzgoje oziroma likovnega snovanja z ostalimi predmetnimi področji. Objavila je več znanstvenih in strokovnih člankov ter dele monografij v domačem in tujem tisku, je soavtorica učbenikov in priročnikov za učitelje na različnih stopnjah vzgoje in izobraževanja. Sodelovala je v različnih projektih s področja arhitekture, likovna dela je predstavila na več skupinskih in samostojnih razstavah doma in v tujini.

Uvod: Kultura in kulturna vzgoja

Vprašanje o pomenu izraza »kulturna vzgoja« v okviru likovnopedagoških razprav ni novo. Mnenja o potrebi po kulturni vzgoji v šoli so deljena in skoraj nezdržljiva. Ključ razhajanj izhaja predvsem iz silno različnih opredelitev kulture in umetnosti. Posledica takih razprav je močan dvom o učinkovitosti in primernosti izraza »kulturna vzgoja«. V najosnovnejši opredelitvi besede kultura, ki izhaja iz latinske besede *cultura*, izpeljane iz *colere*, kar pomeni »gojiti«, se ta na splošno nanaša na oblike človeške dejavnosti in simbolične strukture, ki dajejo taki aktivnosti pomen. Različne definicije »kulture« odražajo različne teoretične osnove za razumevanje in vrednotenje človeške dejavnosti. V najširšem pomenu označuje izraz *kultura* vse produkte posameznika, skupine ali družbe. Sem spadajo tehnika, umetnost, znanost kot tudi moralni sistemi in značilna vedenja in navade. Če kulturo opredeljuje univerzalna človeška sposobnost simboličnega razvrščanja, kodiranja in sporočanja izkušenj, sposobnost, ki so jo dolgo imeli za opredeljujočo lastnost človeka, hitro ugotovimo, da je vprašanje o možnosti kulturne vzgoje še kar umestno: kako lahko vzgajamo v nečem, kar je naši človeški vrsti naravno?

V luči različnih definicij kulture se lahko upravičeno vprašamo, ali nam morda neoliberalna država narekuje vračanje v stare definicije, ki opredeljujejo kulturo kot kontakt z najboljšim, kar je bilo mišljeno in rečeno na svetu – visoka kultura, kot ključna komponenta zdrave demokratične družbe. Taka vizija vključuje pojme, kot so lepota, inteligentnost in dovršenost, ki so kot abstraktne vrednote skupni vsem človeškim družbam. Argument je silno politične narave, saj izraža, da če bi več ljudi prepoznalo opredelitve lepote, resnice in perfekcije kulture, bi svet postal boljši. Taka definicija ima korenine v 19. stoletju,¹ 20. stoletje pa nam je dokazalo, da v praksi razni individualni in tudi kolektivni interesi ter blodnje, ki jih v specifičnih okoliščinah ne zaustavijo niti najbolj racionalni in »prizemljeni« prijemi, zlahka zadušijo take opredelitve kulture.

Umetnost in kulturna vzgoja

Po drugi strani ni povsem vseeno, ali razumemo umetnost na splošno kot del kulture, produkt posameznikov, skupine ali družbe ali kot samostojni koncept, s katerim je umetnost po navadi opredeljena kot skupek vseh dejavnosti človeka, ki niso neposredno povezane s preživetjem in razmnoževanjem in jih ne opredelimo kot znanost. Preko umetniških del človek po navadi izraža čustva in dožemanje okolice, odnos do sveta. Z besedo umetnost danes razumemo tudi vse tiste dejavnosti, katerih namen je ustvarjanje del z estetsko vrednostjo. Umetnost pogosto nima praktičnih ciljev. Namenjena je osebnemu dožemanju in

¹ Tako definicijo kulture predstavlja npr. Matthew Arnold leta 1869 v knjigi *Culture and Anarchy*, str. 183.

duhovnemu užitku, je zvesta spremljevalka človeka na vseh stopnjah njegovega razvoja. Z umetnostjo je tesno povezan pojem lepote, vendar teh dveh pojmov ne smemo enačiti. Lepota je lahko le ena od sestavin umetnosti, ni pa nujna. Umetnost 20. stoletja je kot zrcalo dogodkov in človekove usode, v njih razkriva temne plati življenja, ki niso izpovedane z lepimi umetninami. Določanje, kaj je lepo in kaj ne, je odvisno od družbenih in zgodovinskih okoliščin. Umetnost se obrača k sedanjosti in izraža odnos do svojega časa. Umetnost se obrača tudi v preteklost in uporablja zgodovinske ideje. Umetnost se obrača v prihodnost in razmišlja o človekovi usodi v prihajajočem času. Občutljivost umetnikov je razlog za tolikokrat potrjeno ugotovitev, da se v umetnosti preroško razkazuje prihodnost. V tem jo morda lahko jasno ločimo od kulture.

Danes govorimo tudi o »kulturni industriji« kot glavnemu dejavniku, ki spreminja (avtonomno) umetnost v tržno blago, s čimer v njej ugašata potencialni kritični naboj in pristnost, vrednostni sistem njenih izdelkov pa oblikuje trg, ki je po eni strani sredstvo za širitev in uveljavitev umetniške produkcije, po drugi pa jamstvo za njeno potrebnost, ki se kaže v menjalni vrednosti/koristnosti umetniških izdelkov. Kakor je torej kulturna industrija s tega vidika sporna – komercializacija kot eden njenih učinkov je zgled za to – pa si kulturnega obratovanja brez nje ni mogoče predstavljati.² V zvezi s tem nastajata ključni vprašanji: Kakšni mehanizmi določajo menjalne vrednosti umetniških izdelkov? Ali se je smiselno s tem ukvarjati v šoli? Apple (1992) delno odgovarja na vprašanji, ko pravi: »Pravzaprav je študij razmerja med ideologijo in šolskim znanjem posebej pomemben za naše razumevanje širše družbene skupnosti, katere del smo vsi. Počasi nam omogoča razumevati, kako se družba reproducira, kako ohranja svoje temelje eksistence s pomočjo izbire in prenašanja določenih vrst kulturnega kapitala, od katerega je odvisna kompleksna, a neenaka industrijska družba. Kako vzdržuje kohezijo med družbenimi razredi in posamezniki, s tem, da množi ideologije, ki končno potrjujejo obstoječe institucionalne ureditve, kakršne lahko povzročijo predvsem nepotrebno razslojevanje in neenakost. Si lahko privoščimo, da teh stvari ne bi razumeli?« Pravzaprav v takem kontekstu nimamo veliko prostora za neodločnost: vzgoja in izobraževanje sta še vedno ključni področji skozi kateri se družbeni pogoji reproducirajo. V šoli se naučimo elemente »znanstvene kulture« ali »humanistične kulture«, ki so neposredno uporabni v produkciji. Poleg tega se učimo pravil ustreznega obnašanja, pravil pokorščine družbenotehnični delitvi dela in ureditve, ki jo vzdržuje (razredno) gospodstvo. Skratka, šola uči spretnosti, ki zagotavljajo podrejanje vladajoči ideologiji ali pa obvladovanje njene »prakse«. Vsi izvrševalci produkcije morajo biti tako ali drugače »prežeti« s to ideologijo, če naj se zvesto lotijo svoje naloge, pravi še vedno aktualni Althusser (1980). V takem opisu stanja je vloga učitelja dokaj jasna: zadolžen je za učenje, ki bo (kasneje) zagotovilo reprodukcijo določenih vzorcev vedenja. Učenci so bodoča delovna sila, ki mora biti kompetentna, sposobna, da se lahko uporabi v kompleksnem sistemu produkcijskega procesa in hkrati mora biti kos pogojem neprestanega tveganja, za preživetje pa mora biti izrazito ustvarjalna.

² Nacionalni program za kulturo 2008–2011, str. 15. Dosegljivo na spletni strani www.kultura.gov.si.

»Detradicionalizacija« je drugi pojem, ki ga v zvezi s kulturo uvaja (post)moderno življenje. Čeprav je postmoderna predstavljena kot neke vrste »revival« tradicij, detradicionalizacija ne pomeni države brez tradicije, ampak njen nov pomen in status. V kontekstu globalizacije je vsak element tradicije postavljen pod vprašaj. Tradicija pa je središče legitimacije moči nad pasivnimi subjekti, pravijo Beck, Giddens in Lash (1994).

V svetu umetnosti »detradicionalizacija« pomeni tudi raznolikost produkcije. Različnost je posledica večdimenzionalnosti ustvarjalnosti, neskončno različnih govoric in pomenov. Noben način ni legitimnejši kot drugi; vsak pristop, ki bi zahteval inštalacijo enega samega kriterija, bi vedno impliciral redukcijo. Vsekakor kritika vedno izbira nek nabor »kandidatov«, ki zavoljo demokratičnih potreb, ne predstavljajo hierarhije, ampak, kot bi cinično rekel Andy Warhol, »imajo svojih 15 minut slave« (Beck, Giddens in Lash, 1994). Taka drža se je razvila do zreduciranega individualizma, v katerem je ustvarjalna energija usmerjena k »novostim«, še nevidnemu, navidezni originalnosti, zgoščeni v trendovskem obnašanju in sterilnih oblikah »razvoja«. Rezultat je kaotični eklektični horizont prepoln individualnih idej in pristopov. In v takem kontekstu postaja vprašanje, katere so tiste izkušnje, ki jih družba »dejansko« pričakuje od kulturne oziroma umetniške vzgoje, in posledično, kako držo in rezultate dela pričakuje od slehernega pedagoga ...

Umetnost in izobraževanje

Postmoderno se v umetnosti običajno predstavlja tudi kot »paradigmo demokratičnega jezika«, kjer je koeksistenca stilov in govoric ne samo možna, temveč zaželena. Njeno radikalno eklektično držo se opravičuje s »transnacionalnostjo« in predpostavko o globalni družbi, kar pomeni, da so lokalne tradicije dejansko možne samo v okviru sobivanja. V poskusu, da bi ustvarila podobo »sodobnega in uživajočega človeka«, mora »akademizirati« vse, tudi popularne elemente ljudske umetnosti. Tako »priznanje vsega« je eden od pomembnih ključev, skozi katerega se reproducira ideologija, ki stoji za postmoderno. Če je distanca med »akademsko« in »ljudsko« vedno implicirala družbene in druge razlike, jih je v trenutku, ko zavest o distanci postane nevarna, potrebno na najbolj ekonomičen način brisati. Vsakega gledalca je treba narediti za »uporabnika-potrošnika«, za razumevajočega na osnovi naučenih kodov. Pod »naučene kode« spadajo tako tisti elementi, ki simbolizirajo gospostvo, kot oni, ki so produkt »ljudske ustvarjalnosti«. Njih je potrebno fragmentirati in kolažirati do take mere, da jih na videz vsi »prepoznajo«, da se udeležijo njihovih »simbolnih ritualov«, da se vsi počutijo za vselej priznani in upoštevani, da navidezno postanejo vsi »kompetentni gledalci«. Jameson (1992) meni, da s tem nimajo več možnosti zaznave družbenih razlik.

Brez dvoma lahko trdimo, da je »kulturno vzgojo« izredno težko opredeliti. Po eni strani je kultura v njenem najbolj izvornem pomenu nekaj, kar človek razvija sam po sebi. Kultura,

pojmovana kot »kontakt z najboljšim« ali »visoka kultura«, pa ne more skrivati, da je v vsakem primeru dostopna le izbranim.

V tem kontekstu menim, da je izraz umetniška oziroma umetnostna vzgoja primernejši za splošno uporabo kot izraz »kulturna vzgoja«. Čeprav so sodobne umetniške prakse izrazito heterogene, je umetnost vsaj veliko bolj »oprijemljiv« pojem. »Kulturna vzgoja« je izraz tistega kolaža, v katerem se navidezno vsi prepoznamo, nihče pa ne ve točno za kaj gre. Vsekakor pa se tudi ob izrazu »umetniška vzgoja« odpira kopica zanimivih vprašanj: Kako postaviti merila za vrednotenje umetniških produktov, ki »si zaslužijo« obravnavo v šolskih klopeh? Kdo je pristojen za odločitve o mehanizmih, ki naj bi zagotovili nepristranski in celovit pristop do heterogenega polja ustvarjanja, kot je umetnost?

Dostop do umetnosti terja ne zgolj vzgojo, ampak tudi izobraževanje. Spremembe vedenja se lahko dogajajo ob temeljitih spremembah vedenja. To pomeni, da vse zvrsti umetniškega ustvarjanja potrebujejo primeren prostor v šolskem kurikulumu, od področja umetniške dejavnosti v vrtcu in osnovni šoli do vseh vrst srednjega izobraževanja. Predvsem pa jim moramo sneti »nalepko vzgojnosti« in za vselej priznati, da gresta vzgoja in izobraževanje vedno z roko v roki.

Zadnje prenove šolskega sistema so v likovni stroki zaslovene po občutku nerazumevanja pomena in vloge likovne vzgoje v kontekstu vzgoje in izobraževanja otrok. To se je pokazalo z zmanjševanjem števila ur predmeta v tretji triadi devetletne osnovne šole. Torej takrat, ko likovna vzgoja lahko postane izrazito »kulturna vzgoja«, saj so učenci pripravljani za razumevanje in vrednotenje značilnosti likovnega izražanja v kompleksnem kontekstu sodobne umetnosti.

Likovna vzgoja v okviru kulturne vzgoje

Likovna vzgoja je nedvomno del široke in neoprijemljive kulturne vzgoje. Prepričani, da predmet dobi za učenca pomen, izhajajoč predvsem iz njegovega zaznavanja družbenega odnosa do vsebine predmeta, smo na Oddelku za likovno pedagogiko Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani izvedli pilotsko raziskavo, ki nam je pomagala osvetliti vprašanja, s katerimi se srečujemo danes (Tacol in Tomšič Čerkez, 2006).

Izhajajoč iz trditve, da pozitiven odnos družbe, ki jo predstavljajo družina in domače okolje, do likovnih stvaritev in likovne dejavnosti pri pouku likovne vzgoje pospešuje interes učencev za likovno dejavnost, smo želeli ugotoviti, kakšen vpliv ima okolje in družina na učenčev interes in motivacijo za likovno dejavnost pri pouku.

Izsledki raziskave so potrdili, da ima družinsko okolje velik vpliv na učenčev interes za

likovne stvaritve in likovno dejavnost pri pouku likovne vzgoje. Povezanost med mnenji staršev in učencev kaže na vpliv vzgoje staršev na stališča učencev. Otroci staršev, ki kažejo večjo naklonjenost za likovne stvaritve in likovno dejavnost, so v šoli veliko bolj zainteresirani za likovno dejavnost. Na splošno starši, ki so naklonjeni likovni vzgoji v šoli, menijo, da je pomembna za življenje v kulturnem okolju, zato tudi podpirajo dodatno likovno udejstvovanje svojih otrok v likovnih delavnicah in jim nudijo pogoje za likovno izražanje tudi doma. Taki starši podpirajo tudi otrokov stik z likovnimi stvaritvami, saj se jim zdi pomemben za njihovo razumevanje in podkrepljuje duhovno in kulturno rast otroka.

Pozitivno naravnani odgovori so bili v raziskavi, žal, podprti le s skromnimi številkami. Večina je pokazala, da ne sprejema (vsaj s stališča likovne vzgoje) likovne kulture kot polja za razvoj ustvarjalnosti in osebnega izražanja ter za razvoj, ki lahko pušča pomembne vzgojne posledice v učenčevem življenju. Ugibati, zakaj je temu tako, ni težko: odgovori tudi izkazujejo, da je odnos do likovne stvaritve oziroma kulture že s strani večine staršev na splošno skromen in ne poglobljen; zelo malo jih meni, da likovno znanje in veščine učenec nujno potrebuje za vključitev v kulturno življenje, še manj jih meni, da otrok lahko osvoje no likovno znanje uporabi v morebitnem bodočem poklicu in da ga usmerja v odgovorno varovanje kulturne dediščine ter mu razvija spretnosti za izvajanje vsakdanjih opravil.

104

Ko iščemo vzroke za uspešno ali neuspešno motivacijo posameznega učenca in njegovo ustvarjalnost ali neustvarjalnost pri likovni dejavnosti v učnem procesu, pogosto zane marimo zelo pomemben faktor – vpliv družinskega okolja. Začetek vzbujanja interesa za likovno dejavnost se pojavi že v družinskem okolju, ki ima zelo močan vpliv tudi pozneje. Povezanost lahko iščemo v odnosu staršev do likovnih stvaritev, likovnih ustvarjalcev in likovne dejavnosti svojih otrok oziroma spodbujanju te dejavnosti, še posebno pa v ozaveš čanju zavedanja pomena likovne dejavnosti v učnem procesu likovne vzgoje. Interakcija med okoljem/starši, učenci in likovno dejavnostjo v šoli je zelo pomembna za večji interes učencev, za njihovo aktivno in samostojno udeležbo v učnem procesu ter ustvarjalno likovno oziroma umetniško izražanje.

Učenci pri pouku likovne vzgoje posredujejo svojim vrstnikom in učitelju z likovnim izražanjem svoja spoznanja, izkušnje, misli in čustva. Pozunanjijo jih z likovnimi znaki, podobami, izraznimi prvinami, z različnimi materiali in pripomočki. Likovni izdelki so opredmetena sporočila, obogatena z njihovim načinom izražanja (Butina, 1984, 1997). Učenci jih sprejemajo kot vizualni medij. Da bi lahko zaživel v njihovi zavesti in da bi jih lahko tudi sami uporabili, jih morajo razumeti. Pri pouku likovne vzgoje si učenci pridobivajo te zmožnosti in tako lahko iz razreda v razred postopoma odkrivajo posebnosti vizualnih sporočil in njihovih struktur, vsebine in forme izbranih likovnih elementov in oblikovalnih načel. Likovna dejavnost v učnem procesu likovne vzgoje predstavlja torej izhodišče za vseživljenjsko učenje. V času vizualizacije prevladujejo bolj slikovne kot besedne informacije. Obvladovanje vizualnih informacij pa tudi različnih situacij in problemov je odvisno tudi od tega, kako jih vidimo, doživimo, razumemo, jih znamo presoјati in povezovati ter jim

določiti, koliko so vredne, uporabne. Likovna dejavnost v šoli je zelo pomembna tudi zato, da se bodo učenci v bodoče lahko uspešno znašli v izrazito spreminjajočih se življenjskih razmerah.

Koordinator kulturne vzgoje

Učitelj lahko odigra neprecenljivo vlogo, ko v učnem procesu likovne vzgoje z vzorom in dobro organizacijo pouka postopoma spreminja odnos učencev do umetnosti. Pozitivno zanimanje za likovno dejavnost močno vpliva tudi na motiviranost za aktivno učenje, le-to pa na ustvarjalnost učencev. Vsekakor pa bogata kulturna vzgoja, ki se odvija zgolj v šolskem kontekstu, ni zadostno jamstvo za dvig kulturne zavesti na širši, družbeni ravni.

Zato si tudi težko predstavljamo profil »koordinatorja kulturne vzgoje« v vzgojno-izobraževalni ustanovi, kot je javna šola. »Koordinacija kulturne vzgoje« predpostavlja pluralizem kot nujno izhodišče pri vseh odločitvah pa tudi avtoriteto pri določanju vsebin in dejavnosti raznolike, heterogene in v končni fazi neoprijemljive »kulturne vzgoje«. Menim, da je z vsebinskega stališča »koordinacija kulturne vzgoje« lahko le timsko delo, v katero naj bi bili vključeni vsi neposredni akterji vzgojno-izobraževalnega procesa, učenci in učitelji, starši in vodstvo šole. S formalnega stališča je lahko le organizacijske narave.

Kulturna vzgoja lahko postane področje, na katerem bi šole ustvarjale in gojile svoje presežke, odnos do kulturne vzgoje bi postal prepoznavna zaščitna znamka posamezne šole. Uvedba kulturne vzgoje bi lahko imela tudi negativne posledice, ki bi izhajale iz izbora v šoli »promoviranih kulturnih dobrin«: po eni strani bi ugajala (različnim) potencialnim potrošnikom, po drugi pa bi po nepotrebnem razslojevala učence glede na »kakovost« pristopa do kulture na posamezni šoli. Tako bi pristali na neke vrste »tržni naravnosti« javne šole, ki bi v današnjih pogojih zmanjšanega povpraševanja, saj je otrok na žalost vse manj, lahko usodno vplivala na oblikovanje ponudbe (kulturne vzgoje). V tako ponudbo bi se lahko vključevali tudi sami umetniki, čeprav ima vsako umetniško početje že samo po sebi določeno »pedagoško razsežnost«, ko s svojim sporočilom in izkušnjo, ki jo poraja, spreminja osebnost gledalca oziroma poslušalca. Vsak umetnik odloča o odnosu, ki ga želi gojiti do »potencialnih potrošnikov« umetnosti, in ravno tu bi bilo treba paziti, da ne bi »kulturna oziroma umetniška vzgoja« v šoli postala »tržna niša«, skozi katero bi se nekakovostna in brezbrizna dela zlahka prebila in prodrla na trg umetniške potrošnje, s tem pa bi šola postala še en reproduktivni stroj v svetu »kulturne industrije« ...

Kulturna vzgoja in mladinska umetniška produkcija

V kontekstu šole je »kulturna vzgoja« najbrž povezana tudi z umetniško produkcijo otrok oziroma mladostnikov. Potrebno je jasno opredeliti, kdaj govorimo o otroški oziroma mladinski umetnosti in kdaj o umetnosti za otroke oziroma mlade, kajti v nekaterih opredelitvah gre za težko združljiva pojma.

Večno vprašanje likovne stroke je, ali lahko rečemo, da se likovno ustvarjanje otrok umešča v področje umetnosti. B. Jontes (2007) razlikuje med izrazi »umetnost« in »umetniško delo«. »Umetnost«, pravi, je povezana z odnosom do sveta v okviru filozofije, estetike, etike in odgovornosti; »umetniško delo« je originalno, ekspresivno in estetsko oblikovano. Otrok se ne ukvarja s kontekstom umetnosti, zato ne ustvarja »umetniških del« v »tržnem smislu« besede; njegovi izdelki pa vsekakor imajo značilnosti »umetniških del«, saj so tudi originalni, ekspresivni in estetsko oblikovani. Zato se njegovi izdelki lahko umeščajo v področje umetnosti. Menim, da taka opredelitev osveži pogled na umetnost kot strogo produkcijo profesionalcev, ki je globoko zakoreninjena v našem prostoru, v tujini pa že davno presežena, in na nek način osmišlja umetniško početje in recepcijo na drugačnih temeljih; takih, ki definiciji umetnosti vračajo predvsem etični pomen. V luči izkušenj t.i. sodobne umetnosti, menim, da je ta, sicer droben prispevek, izredno pomemben in nam pomaga vsaj delno definirati vsebino izraza »umetniška kultura otrok oziroma mladih«, ki je ključni element opredelitve »kulturne vzgoje«.

106

Kulturna vzgoja kot kroskurikularno področje

Kulturna vzgoja ima po drugi strani izrazito kroskurikularne vsebine, saj ni predmeta, ki bi se lahko poistovetil z njenim poslanstvom. V primeru likovne vzgoje lahko trdimo, da nobeno predmetno oziroma poklicno področje ne more brez razvitih prostorskih predstav in vizualizacij. Obratno umetniška praksa od koncepta do materializacije ne more brez znanstvenih naravoslovnih in družboslovnih dognanj. Vsekakor pa potrebuje »vsebinsko podlago«, ki jo skupaj z drugimi predmeti lahko nudijo vse zvrsti umetnostne vzgoje in izobraževanja. Le-te pa zahtevajo pravo mesto v šolskih programih. »Kulturna ustvarjalnost«, ki izhaja iz osnovne izkušnje umetniških predmetov, ne sme biti razumljena kot zgolj kakovostno preživljanje prostega časa, ampak kot nenadomestljiva sestavina življenja in ključna izkušnja v sodobni družbi.

Zaključek: kulturna vzgoja in estetska izkušnja

V nasprotju z definicijo izkušnje kot zgolj zaznave iz zunanjega sveta, dialektičen pogled pojmuje, da izkušnja nastaja na osnovi izmenjav med čutno zaznavo in refleksijo. Zaznavna izkušnja postane »doživeta izkušnja« samo prek interpretativne zavesti. Nekatere življenjske izkušnje, npr. estetska izkušnja, lahko človeka preoblikujejo, če v njih prepozna posebno vrsto izkušnje.

Za filozofa Deweya se estetska izkušnja razlikuje od splošnih izkušenj zato, ker je holistične in unikatne narave in je vanjo vključena cela človekova osebnost. Estetski moment je zanj eden izmed osnovnih momentov človeške izkušnje in umetniško izražanje je eden osnovnih načinov za lepše in bogatejše življenje. Na tej osnovi je trdil, da pomeni tradicionalna razlika med lepo in instrumentalno umetnostjo pomanjkljivo integracijo ciljev in metod ter obubožanje izkušenj. Zanj je vsaka percepcija prej estetske kot epistemološke narave, je bolj »sodelujoča« kot pasivna in spodbuja človeka k vrsti možnosti iz okolja. Estetska izkušnja implicira obogateno pojmovanje demokracije, komunikacije, izobraževanja in vzgoje ter religiozne izkušnje (Hickman, 1998). V delu *Umetnost kot izkušnja* Dewey (1949) pravi, da je naloga estetike v tem, da ponovno uvede kontinuiteto med pretkanimi in močnimi oblikami izkušnje, kot so umetniška dela in vsakdanje dogajanje. Obstajati mora kontinuiteta med umetnostjo in vsakodnevnimi, v končni fazi tudi univerzalnimi dogodki življenja (Dewey, 1981). Ko gledamo umetniško delo, sta emocija in razmišljanje skupaj v zaznavni in čutni povezavi, zato je »izkušnja« kompleks, v katerem se svet odpre in nam podaja pomene in vrednosti na neverbalen način. Zanj je umetnost interakcija in eden najvišjih načinov obstoja v svetu (Räsänen, 1998). Kulturno vzgojo otrok in mladih moramo še posebej razumeti kot kontinuiteto med umetnostjo in vsakdanjim življenjem, ki mu daje pomen.

Aktualna estetska izkušnja narekuje slediti dinamiki, ki je značilna za vse umetniške oblike. Umetnost postaja tako izredno široko zasnovan pojem, pri katerem je večkrat pomembnejši kontekst pojava kot sam »umetniški izdelek«. V primeru kulture mladih oziroma za mlade je to še posebej pomembno. Estetska izkušnja, ki je temelj kulturne vzgoje, je izrazito individualna in zato terja posebno vrsto individualizacije v okviru vzgojno-izobraževalnega procesa. Individualizacijo pa učinkovito izvaja samo strokovno podkovan, dojemljiv in občutljiv učitelj, ki spremlja razvoj lastne stroke, se zaveda odgovornosti in globoko razume lastno vlogo in poslanstvo, v našem primeru, kot učitelj likovne vzgoje. Verjamemo, da so to osnovne predpostavke, ki jih nenehno izpostavljamo kot dejavnike vseživljenjske strokovne in osebne rasti slehernega pedagoga. V takem duhu izobražujemo bodoče likovne pedagoge na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani.

Upajmo, da s primerno načrtovano, demokratično, pluralistično in osmišljeno kulturno oziroma umetniško vzgojo, v kateri bodo poleg učiteljev umetniških predmetov aktivno

sodelovali umetniki ustvarjalci, starši, sami učenci oziroma dijaki in tudi učitelji »neumetniških« predmetov, ki bodo znali presegati razlike med znanostjo in umetnostjo in razumeti kulturo kot celovito izrazito človeško produkcijo, ne bomo ustvarili take novice:

Ljubezen do rocka ga je stala službe

Gimnazijski učitelj (z juga države, ki velja za eno najbolj razvitih v Evropi) je zaradi glasbenih hobijev izgubil službo. V prostem času je bil namreč član hard rock skupine, zaradi česar so ga po vsega enem tednu službovanja odpustili.³

Literatura

Althusser, L. in dr. (1980). *Ideologija in estetski učinek*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Apple, M. W. (1992). *Šola, učitelj in oblast*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Arnold, M. in Collini S. (1993). *Culture and Anarchy and Other Writings – Cambridge Texts in the History of Political Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.

Beck, U., Giddens, A. in Lash, S. (1994). *Reflexive Modernization, Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. Stanford, California: Stanford University Press.

Butina, M. (1984). *Slikarsko mišljenje*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Butina, M. (1997). *Prvine likovne prakse*. Ljubljana: Debora.

Dewey, J. (1981). *The Philosophy of John Dewey: vol. I: The Structure of Experience, vol. II: The Lived Experience*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

Dewey, J. (1949). *El arte como experiencia*. México D. F.: Fondo de cultura económica.

Hickman, L. (1998). *Reading Dewey. Interpretations for a Postmodern Generation*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.

Jameson, F. (1992). *Postmodernism or The Cultural Logic of Late Capitalism*. London, New York: Verso.

Jontes, B. (2007). *Človeška figura v luči likovnega razvoja: razstava otroških risb (katalog razstave)*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

³ Novica je bila objavljena v *Žurnal*24, dne 26. 6. 2008, str. 22.

Räsänen, M. (1998). *Building Bridges – Experimental Art Understanding: A work of art as a means of understanding and constructing self*. Helsinki: University of Art and Design Helsinki UIAH.

Tacol, T. in Tomšič Čerkez, B. (2006). Pojmovanje likovne vzgoje in razsežnosti učenja. V V. Medved Udovič, M. Cotič in D. Felda, *Zgodnje učenje in poučevanje otrok* (str. 599–612). Koper: Annales.

Branka Rotar Pance

Umetnost in kultura v šoli

Branka Rotar Pance, docentka za področje glasbeno-pedagoških predmetov na Akademiji za glasbo Univerze v Ljubljani. Ukvarja se z razvojem specialnih didaktik za področje splošne glasbene vzgoje v osnovni šoli, v srednjih šolah ter predšolske vzgoje, nauka o glasbi in solfeggia v glasbenih šolah. Njena glavna raziskovalna področja so motivacija v procesu glasbenega izobraževanja, poklicni razvoj učiteljev glasbe, vseživljenjsko učenje in zgodovina slovenske glasbene pedagogike. Znanstvene in strokovne prispevke objavlja doma in v tujini, deluje kot recenzentka, urednica in zborovodkinja in je nacionalna predstavica Evropske zveze za glasbo v šoli (EAS).

Uvod

Umetnost in kultura sta od nekdaj sestavna dela človekovega neformalnega in formalnega učenja. Kreativnost, kot bistvena komponenta umetnosti in kulture, je imela za človeka vedno evolucijski pomen, saj mu je omogočala vključevanje in prilagajanje v stalno spreminjajočem se svetu. Hkrati je gradila in sooblikovala njegovo duhovno podobo ter vplivala na razvoj celovite človekove biti. V tej luči lahko zremo na svetovna in evropska prizadevanja za tesno povezavo kulture in izobraževanja v 21. stoletju, ki po eni strani pomenijo globalno ozaveščanje in nadgradnjo dosežkov na tem področju, po drugi strani pa pred nas postavljajo izzive za razmišljanje in delovanje. Najprej se lahko ustavimo že ob problematiki poimenovanja področja in oblikah njegovega udejanjanja v slovenskem šolskem sistemu od vrtca do univerze. V aktualnih mednarodnih dokumentih o vlogi umetnosti in kulture v izobraževanju v 21. stoletju so v tem smislu izpostavljeni pojmi **kulturna vzgoja**, **umetnostna vzgoja** ter **umetnosti in kultura v šoli**. V prispevku jih osvetlujem z vidika našega šolskega sistema s posebnim poudarkom na umeščeno glasbe v njem. Poudarjam tako izkušnje iz polpretekle zgodovine kot tudi današnje stanje ter podajam nekaj možnih smernic nadaljnjega razvoja.

112

Kulturna vzgoja v neformalnem in formalnem izobraževanju

Kulturna vzgoja je zelo širok pojem, saj vključuje dejavnosti s področij človekovega umskega ter predvsem umetniškega delovanja in ustvarjanja ter omikanost. Kulturne vzgoje zaradi širine in kompleksnosti ne moremo obravnavati ali umestiti kot samostojni predmet v kurikulum na katerikoli ravni izobraževanja. Iz polpretekle zgodovine srednjega usmerjenega izobraževanja se še medlo spominjamo programov kulturološke smeri, ki so bili predvsem družboslovno–humanistično naravnani in so izzveneli ob ponovni uvedbi splošnih gimnazij. Danes se na visokošolski ravni izvaja študijski program kulturologija, ki temelji na antropoloških vsebinah in vsebinah iz sodobne, predvsem popularne kulture, religiologije, deloma pa vključuje tudi sociološke in filozofske teme. Diplomanti ne pridobijo pedagoških kompetenc, zato na njihovo delovanje lahko zremo le z vidika neformalnega učenja. Delujejo predvsem v različnih ustanovah, povezanih s kulturo in mediji. V področje neformalnega učenja sodijo tudi vse kulturno-umetniške dejavnosti različnih profesionalnih in amaterskih ustanov, zavodov, zvez, vsa javnosti predstavljena umetniška dela ter medijske obravnave kulturno-umetniških dogodkov in vsebin. V preteklih letih smo neformalnemu učenju na področju medijske vzgoje namenjali premajhno pozornost, danes pa jo hromi predvsem komercialni pristop, ki večinoma propagira vsebine dvomljive umetniške vrednosti. Tudi polje estetike se premika od estetike lepega k estetiki grdega, kriččega in provokativnega. To tematsko področje bi bilo treba izpostaviti v okviru razprav o povezanosti umetnosti in kulture z izobraževanjem.

Kulturna vzgoja v formalnih oblikah vzgoje in izobraževanja temelji predvsem na spoznavanju in uvajanju šolajoče se populacije v različne umetnosti in umetniške prakse ter v največji možni meri vključuje aktivne oblike dela. Njena umeščenost v programe življenja in dela vrtcev, osnovnih in srednjih šol ter visokošolskih ustanov je že tradicionalna, njen obseg in vsebine pa se spreminjajo v toku časa in družbenih sprememb. Uresničuje se v različnih oblikah (pri različnih predmetih, kulturnih dnevih, projektih, obiskih kulturnih prireditelj, ekskurzijah, delavnicah, izbirnih predmetih, šolskih interesnih dejavnostih, prireditvah ...) v šolskih prostorih in izven njih. Čeprav je kulturna vzgoja neposredno usmerjena k otrokom in mladini, se posredno dotika tudi staršev in s svojimi dosežki vpliva na lokalno in širšo družbeno skupnost. Vzgojno-izobraževalne ustanove povezuje s kulturno-umetniškimi institucijami, društvi, drugimi organizacijami ter posameznimi umetniki in umetniškimi skupinami, ki pripravljajo in izvajajo kulturno-izobraževalne programe in projekte. Na glasbenem področju imamo kar nekaj primerov dobrih praks,¹ ki jih lahko s samozavestjo predstavimo v tujini ter hkrati nenehno skrbimo za njihov nadaljnji obstoj in razvoj. Vedno se namreč soočamo z vprašanji financiranja tovrstnih dejavnosti in utemeljevanjem potrebnosti in nujnosti njihovega obstoja. Pri tem najdemo oporo v vseh ključnih kompetencah vseživljenjskega učenja. Zadnja izmed njih – *Kultura in zavest izražanja* – je seveda najbolj neposredna in zavezujoča.

Glasba v splošnem šolstvu in kulturna vzgoja

Glasbena umetnost ima v primerjavi z nekaterimi drugimi umetnostmi zagotovljen konstanten prostor v obveznem predmetniku osnovne šole. V glasbeno-pedagoški doktrini, ki upošteva pluralizem glasbenih zvrsti in žanrov, je v ospredju dejavnostni pristop učenja in poučevanja. Na osnovi glasbenih izkušenj, doživetij in znanj se pri učencih spodbuja razvoj estetske občutljivosti, sposobnosti selektivne izbire glasbenih vsebin za različne življenjske trenutke, vzpostavljanje kriterijev vrednotenja glasbenih del in prepoznavanja njihove umetniško-sporočilne vrednosti ter ohranjanja in poglobljanja interesov za glasbene vsebine in dejavnosti. Vse to je seveda dolgotrajen proces, v katerem otrok in mladostnik potrebuje številne spodbude, pozitivne glasbene izkušnje in dobro vodenje učnega procesa. V vertikali splošnega izobraževanja je ta proces prekinjen na srednješolski ravni izobraževanja. V splošnih gimnazijskih programih je na primer glasba obvezen predmet le v 1. letniku, kasneje pa preide na raven izbirnih predmetov, pri katerih pa dijak nima možnosti izbora glasbe kot izbirnega maturitetnega predmeta. Zaskrbljujoče spremembe so bile pravkar uvedene tudi v srednješolskih programih predšolske vzgoje, saj so prej obvezne strokovno-teoretične predmete z različnih področij umetnosti (glasba, li-

¹ Prim. Rotar Pance, B. (2006). Glasba. V *Kulturna vzgoja. Povezovanje med kulturo in izobraževanjem ter dostopnost kulture za otroke in mladino* (str. 4–18). http://www.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/raziskave-analize/umetnost/Kulturna_vzgoja-_MK-pregledna_ekspertiza2005-objava.pdf 30. 6. 2008.

kovna umetnost, ples) in zadovoljivim fondom ur združili v krovni obvezni predmet *umetnost* z minimalnim številom ur ter v izbirne strokovne module. V času ko bi morale bodoče vzgojiteljice predšolskih otrok razvijati svoje sposobnosti, spretnosti in znanja na vsakem umetnostnem področju, bodo omejene s številom izbirnih predmetov. Čeprav bodo nekateri v zapisanem želeli videti le »lobiranje za učne ure glasbe«, je bistvo v tem, da gimnazijcu prekinemo kontinuiran, strokovno voden stik z glasbeno umetnostjo v kritičnem trenutku oblikovanja osebnega vrednotnega sistema, bodoči vzgojiteljici pa v času razvoja potrebnih glasbenih kompetenc, ki pogojujejo kasnejše uspešno delo z najmlajšimi. V obeh primerih gre za prikrajšanje pomembnih komponent izoblikovanja celovite osebnosti in bodočega poklicnega profila, saj oba srednješolca v vsakdanjem življenju »konzumirata« predvsem modno, komercialno glasbo, po drugi strani pa imata omejene možnosti doživljanja in izkušanja glasbenih umetnin v vlogi poslušalca in poustvarjalca. V tej situaciji je pomembno, da se v omenjenih programih intenzivno izvaja medpredmetno povezovanje in da je v kroskurikularnih temah glasba v največji možni meri prisotna tudi v višjih letnikih in pri posameznih izbirnih modulih. Vse to pa je povezano s kakovostnim timskim delom učiteljev različnih predmetov in z njihovo usposobljenostjo za tovrstno delo.

114

Za glasbeno vzgojo in izoblikovanje celovite osebnosti imajo pomembno vlogo tudi šolski pevski zbori, ki so na osnovnošolski ravni obvezna sestavina kulturnega življenja šole. Njihovo delovanje je opredeljeno z zakonsko veljavnim učnim načrtom. Na srednješolski ravni delovanje pevskih zborov ni obvezujoče in je odvisno od usmerjenosti in tradicije posamezne ustanove. Tudi na tem področju imamo primere dobre prakse, ko se posamezna gimnazija ali srednja šola navzven predstavlja z aktivnostmi in dosežki svojih pevskih zborov ter drugih sestavov in na tej osnovi gradi svojo javno podobo. Želimo si, da bi jih bilo še več, kajti vplivi zborovskega petja so zelo razsežni in pomembni za kasnejšo posameznikovo naravnost do glasbe. Zborovska pesem je namreč »najhitrejša pot v kraljestvo visoke umetnosti« in vsebuje fenomen »skupinskega razdajanja, kjer je vloga posameznika takšna, da lahko zelo raznolika zasedba funkcionira kot enotno umetniško telo le takrat, ko vsak posameznik daje največ kar (z)more« (Lah, 2008).

Glasbeno šolstvo

Izreden pomen za kulturno vzgojo ima slovenski sistem glasbenega izobraževanja, na katerega moramo zreti kot na nacionalno vrednoto in bogastvo. Vsaka glasbena šola pomeni krajevni center kulturnega življenja. S povezanostjo z okoliškimi vrtci in osnovnimi šolami sooblikuje svojstven kulturni prostor, ki je odprt tudi za druge umetnosti. V srednješolskih in univerzitetnih glasbenih programih se poklicno izobražujejo bodoči umetniki, učitelji glasbe in znanstveniki. Že v času njihovega izobraževanja jih je treba usposabljanje tudi v smislu odprtosti za kulturne potrebe sodobne družbe in za timsko delo ter v njih ozave-

ščati vlogo, ki jo bodo imeli v formalnem, neformalnem in slučajnostnem učenju drugih ljudi.

Omikanost kot del kulturne vzgoje

Sklepne misli ob pojmu kulturna vzgoja namenjam omikanosti ali vzgojenosti. Učitelji in vzgojitelji, ki pripravljajo otroke in mladostnike na obisk kulturnih prireditev, morajo poleg ustrezne vsebinske priprave na dogodek poudariti tudi bonton obnašanja na izbranim prizorišču. Ta je povsem drugačen v koncertni dvorani kot pri koncertu na prostem ali pa na uličnem festivalskem dogajanju. Obravnava izvajanih del, ustvarjalcev in poustvarjalcev ter zastavljanje morebitnih nalog v zvezi z glasbenim dogodkom je področno-umetnostni predpogoj za ustrezno zbranost otrok, ob tem pa morajo spoznati in upoštevati tudi pravila kulturnega obnašanja. Tega jih ne učimo zaradi arhaičnosti ali tradicionalizma, temveč zaradi spoštovanja do dela umetnikov, ustvarjalcev in izvajalcev, ter do ostalih obiskovalcev kulturne prireditve. Vsakdanje izkušnje z različnih prireditev kažejo, da bi morali taktno in z občutkom vzgajati tudi odrasle. Izrazita egocentričnost posameznikov se namreč rada pokaže na kulturnih prireditvah tako v šolskih prostorih kot tudi na najodličnejših kulturnih prizoriščih.

115

Umetnostna vzgoja

Pojem **umetnostna vzgoja** v meni takoj vzbudi reminiscenco na čas srednjega usmerjenega izobraževanja. Predmet s tem imenom je bil namreč obvezni sestavni del takratnega srednješolskega kurikula in je združeval področja glasbene, filmske, plesne, likovne in gledališke umetnosti. Na glasbenem področju je v tem času nastal odličen učbenik (Lebič, Loparnik, 1982), ki pa zaradi svoje obsežnosti in dodeljenega minimalnega števila učnih ur nikakor ni mogel biti dobro uporabljen pri pouku v različnih srednješolskih programih. Še danes po njem radi posegamo tako profesionalni glasbeniki kot tudi zainteresirani ljubitelji glasbene umetnosti in prešel je v polje neformalnega učenja. V spominu so mi ostali tudi kadrovski problemi, saj je bila zaradi majhnega števila ur ogrožena eksistenca učiteljev glasbe na srednjih šolah, po drugi strani pa so nekatera področja umetnostne vzgoje izvajali neustrezno izobraženi ljudje.

Tudi sicer mi pojem umetnostna vzgoja vzbuja primerjavo s talilnim loncem, v katerem se zaradi številnih sestavin marsikaj rado izgubi, izpusti, zanemari in pozabi. Kot primer navajam raziskavo Olge Denac (2007), ki je pokazala, da se vzgojitelji v vrtcih srečujejo s težavami v procesu operativnega načrtovanja glasbene vzgoje kot sestavnega dela področja umetnosti. Z analizo kurikula za vrtce je bilo ugotovljeno, da se njegovalna posamezna

načela uresničujejo le deloma ter da področje glasbene vzgoje v tem konceptu izgublja strokovno avtonomnost.

V nekaterih državah, ki so glasbo integrirale v različna predmetna področja in ji odvzele status samostojnega predmeta, že ugotavljajo veliko osiromašenost v razvoju glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj pri učencih. To se je pokazalo v celotni izobraževalni vertikali, najbolj izrazito pa pri kandidatih za učiteljski in vzgojiteljski poklic, ki dostikrat niso imeli razvitih niti elementarnih glasbenih sposobnosti. Ker sami niso bili sposobni aktivnega muziciranja v razredih, so se zatekali k pretirani uporabi sodobnih tehnologij, ki nikoli ne morejo nadomestiti živega stika z glasbo in doživetij ob tem. Krog se je tako sklenil in zdaj ga želijo prekiniti s prenovitvenimi tendencami, s katerimi želijo glasbi vrniti potrebno mesto in vlogo v šoli.

Pri nas mnogokrat brez kritične presoje rezultatov prenašamo tuje modele na celotne generacije učencev. Zakaj ne bi raje izboljševali in nadgrajevali svojih modelov učenja in poučevanja na področju umetnosti ter jih predstavljali svetu? Pretok idej je danes v vsakem primeru zelo hiter in globalen. Včasih je dovolj, da vzamemo le nek zanimiv segment in ga prenesemo v naše okolje.

Vsaka umetnost ima svoj simbolni jezik in svojo simbolno govorico. Brez njenega elementarnega poznavanja je ne moremo razumeti. Seveda pa je treba otroke uvajati v simbolni jezik na način, ki je primeren njihovi razvojni stopnji in je hkrati za njih tudi zanimiv. Tudi zaradi tega na glasbenem področju nenehno vztrajamo, da mora glasba ohraniti status samostojnega predmeta. Hkrati pa se zavedamo slabših pozicij tistih umetnosti, ki v splošnem izobraževanju sploh niso zastopane. Razmisliti je treba, kako bi tudi zanje našli možnosti, da jih učenci spoznajo v okviru izbirnih predmetov, interesnih dejavnosti, kulturnih taborov, projektov, delavnic in ekskurzij. Ponudniki teh vsebin pa morajo razvijati ustrezne pristope dela za različne starostne in ciljne skupine. Nekatere zglede lahko najdejo npr. v muzejski pedagogiki, ki se pri nas že razvija, v »hišah eksperimentov« ali pa na športnem področju pri programih *Zlati sonček* in *Martin Krpan*. Tudi na področju umetnosti bi lahko organizirali podobne programe ter vanje v manjšem segmentu vključili tudi starše. Otroci bi lahko v posameznem letu v posebno knjižico zabeležili obisk koncerta, galerije, muzeja, lutkovne predstave, ogled filma, obisk »arhitekturne poti«, umetniškega ateljeja, plesne delavnice ... in na koncu leta za to prejeli določeno priznanje.

Zadnja asociacija, ki mi jo vzbuja pojem umetnostna vzgoja, se nanaša na nevarno skušnjavo teoretskih obravnjav posameznih umetnostnih področij. Današnji pristop vsekakor zahteva aktivno udejstvovanje tudi na vseh umetniških področjih, na katerih mora učenje potekati po principu »learning by doing«. Ustvarjalne dejavnosti otrok zahtevajo dobro načrtovanje in čas, ki pa bi ga v konceptu umetnostne vzgoje zaradi števila umetnostnih področij in tematik verjetno vedno primanjkovalo.

Umetnosti in kultura v šoli

Združena pojma v naslovu **umetnosti in kultura v šoli** sta povedno najustreznejša in odpirata polje pluralnosti, dinamike, vključevanja različnih vsebin, konceptov, akterjev in prizorišč. Neposredno nakazujeta tudi povezavo med umetniki, učitelji in učenci, ki se v naši šolski praksi že udejanja na vseh ravneh: od posameznih razredov, prek celotnih šol in mrež šol do nacionalnih projektov. Bojim pa se, da je za naš prostor naslov umetnosti in kultura v šoli nekoliko predolg in da nismo vajeni uporabe pojma umetnost v množini. Mnogo bolj je ukoreninjen pojem kulturna vzgoja, kar dokazujejo tudi ključni nacionalni dokumenti, kot je na primer *Nacionalni program za kulturo 2008–2001*, ki med drugim opredeljuje javni interes na področju *Razvoja in spodbujanja kulturne vzgoje*, ali pa nacionalni projekti, kot je na primer *Leto kulture v šolskem letu 2006/2007*. Pri slednjem je bil s strani Ministrstva za šolstvo in šport podan tudi poziv za imenovanje koordinatorjev kulturne vzgoje, ki bi v posamezni ustanovi skrbeli za boljšo informiranost učiteljev, učencev in njihovih staršev o kulturnih projektih in programih ter za koordinacijo med izobraževalnimi in kulturnimi institucijami. Kakšen odziv je dosegel, mi ni znano, vsekakor pa je izpostavil enega od ključnih problemov – informiranost. Dostopnost informacij je danes velika, dovezetnost uporabnikov za njih pa vprašljiva. S tem se povezuje drug ključni problem – zainteresiranosti učiteljev, učencev in staršev. Menim, da bi bilo treba narediti raziskavo o interesih učiteljev na tem področju in glede na dobljene izsledke ponuditi smernice, mehanizme in spodbude, ki bi potencialno pri (naj)večjem številu učiteljev dvignile raven njihove zainteresiranosti za delovanje na polju kulturne vzgoje. Tudi učence je danes vse težje zainteresirati za kulturne dejavnosti. Nekateri so zaradi dostopnosti vseh dobrin postali že zelo apatični in hedonistični in jim kulturno udejstvovanje pomeni (pre)velik napor. Drugi so zaradi skromnih življenjskih razmer ali oddaljenosti od večjih središč prikrajšani za kulturno udejstvovanje ter svojih interesov ne morejo razviti. Največji izziv torej vidim v iskanju strategij, ki bi tako pri učiteljih kot pri učencih vzbujale interese za kulturne dejavnosti in vsebine.

117

Pomen izobraževanja učiteljev

Prva svetovna konferenca o kulturni oziroma umetnostni vzgoji v Lizboni² leta 2006 je podala temeljne smernice delovanja. Posebno pozornost je namenila tudi izobraževanju učiteljev in umetnikov ter pri tem izpostavila misel, da kreativno učenje zahteva kreativno poučevanje. Izrazila je potrebo po kreativnem partnerstvu ministrstev, šol, učiteljev, umet-

² The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century, Lizbona 2006, http://portal.unesco.org/culture/en/files/30335/11815788433roadmap_final_sept2006.doc/roadmap_final_sept2006.doc 30. 6. 2008.

nikov, znanstvenih in družbenih organizacij, ki si ob vzajemnem spoštovanju različnih kompetenc prizadevajo za skupni cilj – učinkovito vzgojo na področju umetnosti in kulture. Posebej je poudarila skrb za ustrezno izobraževanje razrednih učiteljev, predmetnih učiteljev umetnosti ter umetnikov. Slovenska aktualna praksa na navedenih področjih kaže potrebo po nekaterih izboljšavah in spremembah. Vstop v programe izobraževanja razrednih učiteljev na nekaterih slovenskih univerzah ni pogojen z obveznim preizkusom glasbenih sposobnosti in spretnosti kandidatov. Tako se vanje vključujejo tudi posamezniki, ki nikoli ne bodo zmogli dobrega muziciranja v razredu in posledično tudi razvijanja elementarnih glasbenih sposobnosti otrok v najpomembnejšem obdobju njihovega glasbenega razvoja. Kompetence poučevanja glasbene vzgoje razrednih učiteljev pa so se razširile še na drugo triletje devetletne osnovne šole! Ko poučevanje učencev, ki niso imeli dobro vodenega pouka glasbene vzgoje v višjih razredih, prevzame učitelj glasbe, je v mnogih primerih že prepozno za kakovosten glasbeni razvoj. Ravnatelji osnovnih šol bi morali zato pri kadrovanju zelo skrbeti, da bi predmet glasbena vzgoja poučeval razredni učitelj z razvitimi glasbenimi sposobnostmi, znanji in interesom, ki ga izkazuje tudi z rednim udeleževanjem v programih stalnega strokovnega spopolnjevanja delavcev v vzgoji in izobraževanju za glasbeno področje. V nasprotnem primeru bi moral ravnatelj zagotoviti ustrezno zamenjavo pri urah glasbene vzgoje – ali z drugim razrednim učiteljem ali pa z učiteljem glasbene vzgoje. Na nekaterih šolah obstaja dobra povezanost med učitelji razrednega pouka in predmetnimi učitelji, ki svetujejo pri izbiri učbeniških gradiv in literature ter hkrati posredujejo informacije o možnostih obiska različnih kulturnih prireditvev. Tovrstno sodelovanje bi bilo treba razširiti tudi na šole, kjer tovrstnih povezav ni.

118

V programih izobraževanja učiteljev posameznih umetnosti se vedno bije nekakšen tihi boj glede deleža strokovnih predmetov in pedagoških predmetov v kurikulumu. Različen je tudi neformalni status študentov, tisti, ki niso dovolj dobri umetniki, bodo pa učitelji. Tovrstna miselnost je povsem zgrešena in bi jo morali čim prej preseči. Vsi prinašajo umetnost in kulturo ljudem: eni na formalen način, drugi po neformalnih poteh ali celo povsem slučajno. Vsi se morajo tudi vedno bolj povezovati med seboj, saj umetniki potrebujejo publiko in učitelji umetnike – kreatorje novih umetniških stvaritev in poustvarjalce. Povezovanje znotraj ene discipline ni več dovolj, treba ga je razširiti na več disciplin in s skupnimi projekti animirati otroke, mladino in odrasle za kulturne dejavnosti. Bolonjska prenova študijskih programov bo gotovo doprinesla k pozitivnim spremembam na tem področju in z izbirnostjo predmetov ter možnimi prehodi med študijskimi programi povečevala meddisciplinarna povezovanja. Tudi študijski pogoji in organizacija študija pomembno prispevajo k napredku na tem področju. Projekt gradnje treh umetniških akademij, katerega realizacije si vsi želimo, bo doprinesel tudi k boljšemu poznavanju in povezovanju različnih umetnosti ter k oblikovanju in prenosu dobrih praks v vsakdanjo šolsko prakso ter širše kulturno življenje.

Zaključek

Svoje razmišljanje sklepam z utrinki iz umetnikovega doživljanja različnih umetnosti, umetnikov in umetnin ter njihove vloge za človeka. Drago Jančar je v *Jutranjem nokturnu* (2007)³ zapisal: » umetnost zmaguje, umetnost je včeraj in danes in jutri, ker je zunaj časa, je zunaj prostora, je v človeku, ki jo čuti ... Ne glede na kak način gre k vragu svet okoli nas: trenutek umetnosti je trenutek lepote je trenutek sreče. Z ničemer opredmetene, samo lebdeče, nemirne, nejasno občutene... Tistih nekaj minut, dokler je prisotna, ..., je dovolj, da upraviči obstoj posameznika.« Vsa prizadevanja za umetnost in kulturo v šoli so uresničena, ko otrok, mladostnik in odrasel človek doživi te trenutke.

Literatura

Denac, O. (2007). Uresničevanje kurikulumu za vrtce v procesu operativnega načrtovanja glasbene vzgoje. *Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, 7, 105–123.

Denac, O. (2007). Analiza načrtovanega kurikula za vrtce na področju glasbene vzgoje. *Sodobna pedagogika*, 58 (1), 88–109.

Lah, U. (2008). Zborovska pesem – najhitrejša pot v kraljestvo visoke umetnosti. V *Župančičeve nagrade za dosežke v preteklem letu. Glasilo mestne občine Ljubljana*, 8 (6–7), 13–14.

Lebič, L. in Loparnik, B. (1982). *Umetnostna vzgoja. Osnove glasbene umetnosti*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

³ Jančar D. (2007). Pomisleki. *Jutranji nokturno. Delo. Sobotna priloga*. 17. 2. 2007, str. 33.

Maja Delak

Sodobni ples in kulturna vzgoja

Maja Delak, koreografinja in plesalka, sodobni ples je študirala na CNDC L'Esquisse v Angersu v Franciji. Kot plesalka je deset let delovala v mednarodni plesni skupini En-Knap, nato je ustanovila Zavod EMANAT, kjer si prizadeva za uveljavitev sodobnega plesa ter izobraževanje na tem področju. Na Srednji vzgojiteljski šoli in gimnaziji Ljubljana v programu Umetniške gimnazije, modul sodobni ples, poučuje predmeta Ustvarjalna delavnica in Sodobne plesne tehnike. Njen opus 12 plesnih predstav obsega tudi predstavo *Rodeo* (Cankarjev dom v Ljubljani, 2007), namenjeno kulturni vzgoji mladih na področju plesa.

Vloga in pomen sodobnega plesa kot umetniške zvrsti v okviru kulturne vzgoje

Svoj prispevek želim pričeti z vidika ustvarjalke, iz te perspektive sem izvajalka in ustvarjalca plesnih predstav, točneje predstav sodobnega plesa. V letih svojega delovanja se vedno znova in vedno bolj srečujem z vprašanjem, zakaj so sodobnoplesne predstave obiskane manj kot druge bolj komercialne ali bolj tradicionalne, vedno znova se srečujem s problemi glede zadostnega števila gledalcev in s tem zadostnega števila ponovitev, z nezainteresiranostjo šol za plesne predstave, tudi če je predstava namenjena za kulturno-vzgojni program izobraževanja mladih, vedno znova se srečujem z dejstvom, da mlade vse manj zanima raziskovanje in ustvarjanje na področju umetnosti. Zdi se skoraj nemogoče, da bi se novo, mlado občinstvo uspelo približati nečemu, česar morda sprva ne bi razumeli, a bi se ob ustreznih informacijah in ob obiskih več predstav morda lahko srečali s čim, kar bi jih zanimalo in bi na koncu koncev tudi cenili ter začeli sami iskati, katere so tiste predstave, ki jih pritegnejo, in kaj je tisto v predstavah, kar vznurja njihovo domišljijo in radovednost.

E. Čufer (2006) pravi, da se sodobne scenske prakse razlikujejo od tradicionalnih modelov (denimo od dramskega gledališča, opere, baleta ...) prav po tem, da se ne izvajajo iz vnaprej zapisanih, fiksiranih predlog – dramskih besedil, libretov in drugih konvencionalnih form zapisa. Skupna značilnost sodobnih scenskih umetnosti – mednje uvršča vse možne standardne in mejne žanre, od sodobnega gledališča in sodobnega plesa do performansa, hepeninga in različnih oblik konceptualne umetnosti – pa je po njenem prav to, da vsak posamezni avtor-projekt izumi svoj poseben model in jezik komunikacije, seveda pa tudi svoj zelo poseben, individualni zapis. Tako opredeli, da mora biti gledalec atlet očesa, kar pomeni, da moderna umetnost od gledalca zahteva dejavno udeležbo, garaško delo. Po njenem mnenju naj bi bila to sposobnost, da si ob pomoči individualnih vrednot, znanj in opažanj sami organiziramo svoj pogled in estetski užitek ter seveda čustveno in moralno očiščenje. Nadaljuje, da sta prav pravica in dolžnost do samoorganizacije resnični estetski užitek in moralna vrednota, ki ju omogoča sodobna umetnost.

Razvoj te sposobnosti je sicer možen tudi, če je proces vzgoje in izobraževanja prepuščen stihijskemu srečevanju mladih z umetnostjo, vendar pa so dobrobiti, ki jih imajo lahko mladi ob izobraževanju, tudi z umetnostjo, bistvene tako za njih same kot tudi za umetnost in kulturo na sploh. Ta pa je del identitete nekega obstoja tako posameznika kot družbe. Naj se ob utemeljitvi, ki jo je podala J. L. Hanna (2002), bolj specifično obrnem na področje plesne umetnosti. Avtorica pravi, da lahko vzgoja in izobraževanje na področju plesne umetnosti na eni strani izjemno veliko doprineseta k učenčevi intelektualni rasti pri mnogih akademskih predmetih, hkrati pa v učne programe vnašata nove izobraževalne cilje. Ples je oblika kinestetične inteligentnosti, ki lahko pozitivno vpliva tudi na ostale komponente mnogotere inteligentnosti. Jezikovna inteligentnost je uporabljena za verbalni plesni besednjak in je hkrati tudi utelešenje zgodb in poezije. Avtorica navaja celo, da je

ples podoben jeziku. Glasbena inteligentnost je pri plesu uporabljena v smislu orkestracije, a tudi spremljave. Vizualno-prostorska inteligentnost je zahtevana pri opazovanju in ustvarjanju podob v smereh, nivojih in prostoru, v katerih je telo postavljeno. Logično-matematična inteligentnost je uporabljena, ko morajo učenci dodajati/odvzeti in množiti komponente plesa. Intrapersonalna inteligentnost učencem pomaga pri izražanju njihovih občutij in zaznav z gibanjem, interpersonalna pa omogoča delo v skupinah, kjer morajo samostojno oblikovati ples ali pa zavzeti različne vloge v situaciji. Avtorica nadaljuje, da je ples izjemna oblika neverbalne komunikacije, ki vključuje tako izvajalca kot opazovalca. Ples utemelji tudi z njegovim besednjakom (koraki in geste), slovnico (načini povezovanja gibov) in pomenom. Ples po njenem zahteva sposobnosti konceptualizacije, ustvarjalnosti in spomina, ki jih zahtevajo tudi pisanje in govor, vendar pa simbolni pomeni plesa večkrat bolj spominjajo na poezijo kot na prozo. In nenazadnje meni, da ples kot oblika neverbalne komunikacije združuje umske in telesne sposobnosti ravno tako kot čustveno dejavnost in spoznavanje.

Vzgoja in izobraževanje sta na področju umetnosti lahko in bi po mojem mnenju morala biti še bolj zavestno del kvalitetne izobrazbe že od vrtca naprej skozi celotno vertikalo izobraževanja. Splošno izobraževanje bi moralo v programe vključevati umetnost kot del nujnih vrednotno nasičenih vsebin, ki so pomembne za celostni razvoj mladih. Dediščina, ki smo jo dobili v različnih sistemih vzgoje in izobraževanja pri nas, pa je temeljila na razlikovanju pojmov vzgoje in izobraževanja. Če opazujemo prve vzgojno-izobraževalne vsebine v vrtcu, vidimo poudarek na risanju, petju, plesu in drugih fizičnih aktivnostih (Delak, 2006). Pozornost je predvsem na terminu vzgoja, ki je v Slovarju slovenskega knjižnega jezika (1995) opredeljena kot duhovno in značajska oblikovanje, zlasti otroka. Ko pa se pomaknejo po izobraževalni vertikali v osnovno in srednje šolstvo, je količina predmetov o umetnosti ali predmetov, kjer je vsebina umetniško ustvarjanje, vedno manjša. Predmeti postajajo vse bolj »izobraževalni« in vse manj »vzgojni«. To je razvidno tudi iz načinov podajanja učnih vsebin, načinov preverjanja znanja, iz postavljanja standardov znanja ter dosežkov. Izobraževati pomeni načrtno razvijati sposobnosti in seznanjati z dosežki različnih področij človekove dejavnosti (Slovar slovenskega knjižnega jezika, 1995). Ker dejstvi, da je vse manj predmetov s področja umetnosti in da je vidik izobraževanja na tem področju zanemarjen, sovpadata, ni presenetljivo, da je zavest in sposobnost branja in gledanja umetnosti, predvsem sodobne umetnosti, tako nizka. Zato se mi zastavljajo naslednja vprašanja:

Ali ni subtilna vzgoja, ki jo pričnemo na vrtčevski stopnji in zadeva formiranje značaja, duhovno hranjenje ter etično-moralne vrednote, pomembna tudi kasneje? Ali drugi predmeti, ki postanejo glavnina učnih načrtov, ne vzgajajo? Kaj se zgodi z izobraževanjem na področju umetnosti? Kaj se zgodi z razvojem umetniških sposobnosti in nadarjenosti mladih, ko jim je to v izobraževalnem sistemu odtegnjeno?

Sodobni ples kot smer izobraževanja

Področje plesne umetnosti, predvsem sodobnega plesa, je v slovenski izobraževalni sistem vstopilo med zadnjimi. Postopoma se v zadnjih letih vzpostavlja del vertikale, ki omogoča določeno, vendar tudi omejeno strokovno usposobljenost (osnovnošolski program v okviru glasbenega izobraževanja in srednješolski program v okviru umetniških gimnazij). Najvišja stopnja možne dosežene izobrazbe na področju sodobnega plesa je pri nas srednješolska, dijaki po zaključenem šolanju dosežejo naziv gimnazijski maturant. Zdi se mi, da je zato pomembno pojasniti, kakšne težave ima ob izvajanju in sprejemanju teh vsebin tudi učenec oziroma dijak, ki ga takšna izobraževalna smer zanima kot poklic. Področje je majhno in profesionalizirano zgolj v obliki svobodnega poklica, ki si ga lahko dijaki pridobijo le na študiju v tujini. Ko se po zaključku študija vrnejo v Slovenijo, pa poklicna pot tu ni enostavna. Večina jih pripravlja in izvaja različne umetniške projekte, nekaj se jih ukvarja s pedagoškim delom.

Ker v Sloveniji ni visokošolskih ustanov na področju sodobnega plesa, tudi ni profilacije poklicev znotraj same smeri. Ustvarjalec, ki se je šolal v tujini in je pridobil poklic plesalca, koreografa ..., ima pridobljena nujno potrebna strokovna znanja s področja plesne umetnosti tudi za pedagoški proces. Zdi se mi, da je z vidika poznavanja in razumevanja plesa in ustvarjalnih procesov, povezanih s plesom, usposobljen za pripravo projektov, pogojno pa tudi za poučevanje. Za slednje bi bilo treba pridobiti ustrezna pedagoška znanja (metodika, didaktika ...) ter razviti spretnosti, ki so potrebne za vodenje različnih starostnih skupin v pedagoškem procesu. Z znanjem in kasneje tudi z izkušnjami bi lahko vsebine učnih načrtov na področju plesa (v osnovnošolskem predmetniku so plesu namenjene zgolj ure v okviru predmetov športna vzgoja in glasbena vzgoja ter izbirni predmet ples v tretji triadi) ter vsebine interesnih dejavnosti za učence in dijake na šoli izbirali, primerno ciljem, ki jih želi doseči šola s svojo ponudbo.

Tudi na področju plesa in ustvarjanja namreč obstajajo različni nivoji poučevanja. Večinoma gre za učenje z gledanjem in ponavljanjem, vendar pa so poleg tega tradicionalnega načina poučevanja plesne tehnike tudi načini, ki so dosti ustvarjalnejši in bolj raziskovalni ter manj nasilni do telesa, ki ni pripravljeno in ustvarjeno posnemati težkih in kompleksnih form. Sodobnejše metode upoštevajo anatomijo telesa, upoštevajo učenje z odkrivanjem in predvsem upoštevajo principe ustvarjanja in izražanja z gibom. Tako poučevanje je zahtevno, saj je nujno potrebno natančno poznavanje plesa in drugih vej umetnosti. Omogoča selektivnost pri podajanju informacij, ki jih neka ciljna skupina potrebuje, hkrati pa širino in zanimivost vsebine.

Ples je kot ena od vej umetnosti nastajal v povezavi in odnosu do drugih umetnosti in širšega družbenega konteksta. Če želimo, da mladi vstopijo v prepoznavanje in vrednotenje ustvarjalnosti kot glavne komponente procesa umetniškega delovanja, morajo odkrivati

in brati novo v različnih kontekstih, ki novost vzpostavijo. S kvalitetnim pedagoško-ustvarjalnim vodenjem bi lahko prepoznali svoje delo kot ustvarjalno in novo v kontekstu njih samih oziroma njihove generacije, zato še enkrat poudarjam potrebo po ustrezni pedagoški usposobljenosti, ki zagotavlja varnost in stabilnost pedagoško-ustvarjalnega procesa. Učitelj/plesalec/ustvarjalec, ki takšen proces vodi, mora vedno znova oblikovati in podpirati posamezne učence, ne pa oblikovati izdelka, ki bi nastajal v takšnem ustvarjalnem procesu (plesni nastop, predstava, šolska prireditev, ustvarjanje pod mentorskim vodstvom ...). V ustvarjalnih situacijah, kjer je več ljudi vključenih (kar neka pedagoška situacija je) v reševanje problema, obstaja tudi možnost razvoja. Ta razvoj je lahko tako na individualnem nivoju kot na nivoju skupine. Da lahko učitelj takšno dinamiko vodi, mora pri učencih/dijakih zagotoviti visoko stopnjo samozaupanja, komunikacije, radovednosti, razvijati mora različne sposobnosti, med drugim tudi sposobnost divergentnega mišljenja in reševanja problemov, razvijati njihove delovne navade ter jim omogočiti pridobivanje novega znanja o umetnosti. Vlogo učitelja v odnosu do učenca/dijaka razumemo tu tudi z vidika območja bližnjega razvoja, o katerem govori psiholog Vigotski: ob ustrezni podpori učitelja učenec deluje na višjem nivoju in doseže boljše rezultat kot, če bi neko dejavnost izvajal sam. Verjamem, da lahko v takšni ustvarjalni situaciji pretoka idej, nalog in raziskovanja vsi ustvarjajo možnosti za inovacije, napake in delo (Delak, 2006).

Koordinator kulturne vzgoje

Drugo polje, ki zadeva širšo vzgojo in izobraževanje na področju umetnosti oziroma kar bom delovno poimenovala kulturna vzgoja in stalno prehajala med različnimi poimenovanji glede na vsebino govorenega, pa je organizacija in izvedba kulturno-umetniških vsebin v splošnem izobraževanju za predšolske otroke, učence, dijake in študente. Prepričana sem, da je to področje veliko in bi zahtevalo na vsaki šolski ustanovi človeka, ki bi v skladu z učnim načrtom ter letnim planom in v skladu s potrebami mladih, prilagojeno njihovem razvoju, pripravljal in koordiniral dejavnosti, ki bi se lahko izvajale znotraj učnih obveznosti in med kulturnimi dnevi, povezoval bi tudi ostale šole ter nenazadnje prostočasne dejavnosti učencev in dijakov. Naj vlogo te osebe poimenujem kulturni koordinator (v skladu s poimenovanjem športnih koordinatorjev na športno-izobraževalnih ustanovah). Takšen koordinator bi moral biti strokovno usposobljen na področjih umetnosti in kulture ter vzgoje in izobraževanja (pedagogike) – vsa umetnostna področja bi moral povezovati v kvaliteten izvedbeni šolski kulturni program ali načrt kulturne vzgoje. Če poskusim natančneje opredeliti: moral bi biti sposoben brati umetnost, slediti dogodkom in ponudbam na področju umetnosti ter jih umeščati v smiselni in celovit program za vzgojo in izobraževanje na področju umetnosti, moral bi znati izbirati vsebine, ki zahtevajo in ponujajo učencem ustvarjalno delo, raziskovanje, nenazadnje tudi možnost oblikovanja nekega izdelka. Poleg tega pa bi moral biti sposoben tudi vzgajati in oblikovati pozitiven odnos in radovednost mladih do umetnosti, potrpežljivost pri vstopanju in branju v umet-

niška dela in razvijati dojemanje in zaznavanje umetnosti ter občutljivost do umetnosti. Dosedanja praksa kaže, da pri izvedbi kulturnih vsebin šole največkrat izvedejo nekaj obiskov različnih dogodkov (med najmanj zastopanimi je ravno plesna umetnost, ki tudi sicer skorajda ni zastopana v splošnih učnih načrtih), ob katerih prireditelj ali šola učencu le redko nudita ustrezne pripravo, razlago, informacijo ter refleksijo pred in po ogledu prireditve. To je za poglobljeno vstopanje in učenje branja umetniškega dela gotovo premalo. Sistematična vzgoja in izobraževanje na področju umetnosti ali morda kar kulturna vzgoja (?) bi morala ravno na tej točki omogočiti mladim (v sodelovanju med šolami in kulturnimi ustanovami), da lahko k ogledu pristopijo z zadostnimi informacijami in znanjem ter imajo možnost analize, refleksije in ocene po samem dogodku.

Razvijanje kritičnega občinstva

126 Naj naštejemo nekaj razlogov, ki jih navaja B. Redfern (2003), ko utemeljuje smisel razvijanja kritičnega občinstva v vzgoji in izobraževanju na področju plesne umetnosti: izobraževanje mora biti tudi vrednotno nasičeno in ne prosto vseh vrednot, izobraževanje je usmerjeno na razvijanje znanja in razumevanja, zaradi česar je pomen plesa v programih več kot samo vzgojna komponenta, saj vključuje presojanje in kritično ocenjevanje. Avtorica izpostavlja tudi pomen in vrednost posameznikove aktivnosti pri uporabi umetniških materialov, možnosti za eksperimentiranje in odkrivanje, svobodo izražanja ... Poudari, da učitelji velikokrat preveč pozornosti posvečajo le »delanju« (izvajanje neke ideje, kjer je cilj, oblika te ideje, v naprej jasna), kar jih odvede stran od pomena vsestranskosti kulturne vzgoje, ki ceni in poudarja posameznikovo delo z materiali, od možnosti za eksperimentiranje in odkrivanje, svobodo izražanja ... »Delanje« ali osredotočenost na izdelek (lahko je to plesni nastop, predstava ...) kot bistveni del celotnega ustvarjalno-pedagoškega procesa lahko v primeru umetnosti doseže nasproten učinek. Zato bi moral biti ravno proces odkrivanja, ustvarjanja in samostojnega vrednotenja ter izmenjave med vsemi udeleženi (tako učiteljem, mentorjem, kulturnim koordinatorjem, šolo, učenci/dijaki ...), presežni del programa. Že usmerjenost koncepta kulturne vzgoje bi morala biti takšna, da prepozna kvalitativne značilnosti procesa ustvarjanja in jih nagraduje. Če bi bil poudarek na ustvarjanju situacij, kjer učenci/dijaki lahko eksperimentirajo z ustvarjanjem, delajo napake, ki so vedno pomemben del ustvarjanja, in razvijajo svoje sposobnosti ter razumevanje in branje umetnosti, bi koncept takšnega programa imenovala umetnostna vzgoja.

Seveda je jasno, da ni nujno treba, da srečanje z umetnostjo pomeni učenčev usmeritev v profesionalizacijo, vendar pa je izkušnja pomemben del vzpostavljanja razumevanja in sprejemanja umetnosti. Ob uspešni vzgoji in izobraževanju na področju umetnosti v splošnem izobraževanju oziroma umetnostni vzgoji po celotni vertikali izobraževanja bi bilo lahko cenjenje in vrednotenje umetnosti veliko več kot samo izražanje osebne okusa z »všeč mi je«, »ni mi všeč«.

Pri razvijanju koncepta umetnostne vzgoje je po mojem mnenju za mlade pomembno zavedanje, da s tem dolgoročno vplivamo na podobo, vlogo in vpliv, ki jo bo imela umetnost na družbo in obratno. Z razvijanjem višjega nivoja sprejemanja in zahteve po uporabi kulture in umetnosti, bi ta ne bila izločen in marginalni del vsakdana, pač pa zahteva po kvaliteti bivanja. Nenazadnje se mi zdi pomembno, da bi mladi z boljšo izobrazbo na področju umetnosti, ustvarjalnosti in kulture pridobili večji vpogled v umetnost, pridobili bi na razumevanju in branju umetnosti in morda vsaj deloma spremenili težišče pozornosti iz iskanja razvedrilno-zabavnih dobrin v kritično-kulturno-umetniške vsebine in postajali osveščena publika, iščoča zanimivih umetniških vsebin.

Literatura

Čufer, E. (2006). Atletika očesa, Krst pod Triglavom – vprašanje zapisovanja in branja sodobnih scenskih praks. V B. Kunst in P. Pogorevc (ur.), *Sodobne scenske umetnosti*. Ljubljana: Maska.

Delak, M. (2006). Upbringing – educating – further training – research. V M. Hochmuth, K. Kruschkova in G. Schöllhammer (ur.), *It takes place when it doesn't, On dance and performance since 1989*. Frankfurt am Main: Revolver.

Hanna, J. L. (2002). Dance Education Workshop. *Research in Dance Education*, 1 (3).

Redfern, B. (2003). Developing Critical Audiences in Dance Education. *Research in Dance Education*, 4 (2).

Slovar slovenskega knjižnega jezika (1995). Ljubljana: SAZU.

Jelena Sitar

Lutkovna umetnost v okviru kulturne vzgoje

Jelena Sitar Cvetko, dramaturginja, lutkarica, režiserka, publicistka, lutkovna pedagoginja in igralka, režirala je več kot 35 predstav v lutkovnih gledališčih doma in v tujini, urejala je revijo *Lutka*, piše strokovne članke in razprave o lutkarstvu ter leposlovje za otroke. Programska voditeljica Mednarodnega festivala otroških ustvarjalnih delavnic, ustanoviteljica in prva programska voditeljica Hiše otrok in umetnosti. Vodi seminarje in lutkovne delavnice, aktivno deluje v gledališču ZAPIK, od leta 2007 pa je umetniška voditeljica Lutkovnega gledališča Ljubljana.

»Vsi naši otroci bodo znali govoriti angleško in delati z računalnikom. Kaj bodo na ta način sporočali svetu, je odvisno od njihovega notranjega bogastva, k temu lahko v veliki meri prispeva umetnost«¹.

V umetnosti je prostor za čustva, za sanje, za domišljijo, za poezijo. In poezija spreminja svet! Saj veste, vsaka stvar ima dve plati, uporabno in poetično: pa naj bo to svinčnik, torbica, hiša ali človek. In bogati smo, če znamo videti tudi ono drugo.

Star časopis

Vzemimo v roke star časopis. Najbrž je kar prislovičen primer za nekaj neuporabnega in zastarelega. Na zunaj se pravzaprav ne razlikuje veliko od današnjega, vročega od svežih novic. Star časopis se ne prodaja. Ali ga lahko uporabimo kako drugače?

Z njim lahko čistimo okna in zaščitimo tla, da jih pri barvanju ne umažemo z barvo. V vročini se z njim pahljamo ali si ga poddržimo nad glavo, ko po v dežju stečemo čez dvorišče. Ko izčrpamo že preizkušene uporabne »recepte«, poiščemo tiste zabavnejše, a še vedno tradicionalne: iz časnika naredimo barčico in jo spustimo po vodi ali pa avionček in ga vržemo v zrak. Izvirneje je, če časopisni papir zmečkamo v trdno kroglo in se z njim žogamo.

Iz časopisa lahko iztrgamo zanimivo obliko in se zabavamo s senco, ki jo meče na zid, če jo osvetlimo. Zgubamo lahko žerjava in ga pocukamo za rep, da zamahne s krili. Naredimo si lahko čako in se spremenimo v vojščake, gasilce ali pleskarje ...

S starim časopisom si lahko pomagamo, ko je na tleh preveč umazano, da bi se usedli, lahko pa nam isti časopis pomaga, da posežemo v svet ali celo ustvarimo novega.²

Kaj je tisto, kar star časopis spremeni v kapo, kaj je tisto, kar iz običajnih reči dela nenavadne? Kaj iz navadnega dneva naredi poseben dan? Kaj spreminja naše življenje na bolje?

Ustvarjalnost, igra, domišljija. Umetnost. Komunikacija.

¹ Moto društva Zapik, lutke in glasba v igri, vzgoji in terapiji.

² Preobrazbe starega časopisa so enako dobro izvajali otroci v Hiši otrok in umetnosti kot mladostniki na Oddelku za mentalno zdravje, študentje dramske pedagogike v Gradcu, številni učitelji in vzgojitelji ali mednarodno priznani izkušeni dramski pedagogi. Vsi so bili enako uspešni, vsi so se enako zabavali in se nasmejali duhovitim domislicam svojih soigralcev. Ustvarjalni proces je za vse, ne glede na starost in znanje, prijeten in navdihujoč.

Lutkovna vzgoja in vzgoja z lutkami

Danes smo postavljeni pred poseben izziv: kako ohraniti kvalitetne in pristne človeške stike v digitaliziranem svetu, kjer pogled v ekran in prsti na tipkah postajajo ne le osnovna oblika dela, temveč tudi zabave? Kako kljub drugačnemu načinu komunikacije zadovoljevati potrebe po sprejetosti, ustvarjalnosti, transcendenci? S starim časopisom?

Umetnost je prav gotovo eden od odgovorov. Ta analogna komunikacija v digitalnem svetu nam omogoča avtentičnost, tukaj domuje domišljija, tukaj je prostor za sanje, tukaj so doma čustva. Z umetnostjo se človek lahko zoperstavi stroju. Umetnost preprečuje, da bi človek sam postal stroj. Z umetnostjo človek izpričuje svojo istovetnost.

Danes v šoli ne nabiramo predvsem podatkovnega znanja, to je ves čas dostopno in prisotno, ampak predvsem metodologije in strategije. Nekoč smo znanje zbirali na kup – večji kot je bil kupček, boljše je bilo. Današnji otroci ne bodo več zbirali, oni že izbirajo. Potrebujemo drugačne tipe znanja. Med veščinami, ki so danes potrebne in pomembne, so socialne veščine in ustvarjalno mišljenje, ki zagotavlja uspešen rezultat dela tudi v drugačnih okoliščinah. Glede na to, s kakšno hitrostjo se stvari spreminjajo, so omenjene lastnosti v določenem trenutku lahko odločujoče za poklicno in življenjsko pot posameznika.

Vsi smo lačni, vsi smo žejni ..., je zapisal Eugène Ionesco. Umetnost pa je hrana za dušo. Če želimo v njej uživati, jo moramo najprej spoznati. Za umetnost je torej potrebna vzgoja. Tudi umetnost ima, prav tako kot matematika, svoja pravila, ki jih je treba urediti v glavi, da učinek zadane srce. Umetnost pa spoznamo po dveh poteh, z obiski umetniških dogodkov, razstav, koncertov, gledanjem gledaliških, lutkovnih in filmskih predstav, branjem knjige ... Osveščeni starši, vzgojitelji in učitelji otroke spodbujajo v tej smeri, o drugi smeri pa bomo govorili nekoliko kasneje.

In že smo v lutkovnem gledališču, prvi postaji na poti do gledališke umetnosti. Predstava, ki jo gleda mali gledalec, je razstava, koncert in gledališče hkrati. Lutkovna predstava je »analogni multimedij«, sinergija različnih umetnosti, zato je njen učinek tudi toliko močnejši. Če k temu prištejemo še oživljanje neživega sveta, animacijo lutk, dobimo toliko prepričljivejši dokaz o pomenu lutke. In naprej: lutkovno gledališče je gledališče, torej dejavnost kolektiva. Gledališče omogoča druženje. Igralci se družijo v skupni igri z lutkami, občinstvo pa so posamezniki, združeni v celoto, predstava poveže ene in druge. Če gre za lutkovno predstavo, so mediatorji vsega dogajanja lutke – plastično oblikovane dramatis personae, ki za svoje nastope potrebujejo ljudi. Kolektivno doživetje stopnjuje učinke predstave, gledališče najbrž tudi zato uspešno kljubuje ekranu.

Lutkovna umetnost ima torej dovolj argumentov, da se še aktivneje vključi v učlovečevanje ljudi.

A tudi gledalci se morajo včasih preizkusiti v vlogi lutkarjev. Da bodo lutke res njihove, si jih v delavnicah lutkarji-otroci naredijo lastnoročno. Poleg likovnih zamisli igra pri končni podobi lutke vlogo tudi tehnična izvedba, torej ročnost izdelovalcev. Ko se lepilo posuši, lutka vdihne, izdihne in – tukaj je za lutkarja že nova naloga – animacija lutke. Gibu sledi beseda, torej napoči trenutek za literaturo.

V okviru umetnostne vzgoje sta pri lutkah, podobno velja za druge veje umetnosti, na voljo dva modela: otrok je lahko gledalec ali izvajalec. Največji učinek dosežemo s kombiniranjem obeh modelov. Lutke pa so lahko tudi izhodišče za proučevanje vseh drugih umetnosti.

Kulturna ali umetnostna vzgoja?

Ali naj bi bila vzgoja z lutkami kulturna ali umetnostna? Prej bi se zavzela za umetnostno vzgojo in bi to vezala na »produkcijski« proces. Kulturna vzgoja je zame širši pojem, v katerem se umetnostna vzgoja vključuje.

Vzgoja za lutke (umetnost) naj bi bila razumljena predvsem kot spoznavanje lutkarstva (umetnosti), njegovo prakticiranje, boljše razumevanje in vzpostavitev naklonjenosti. Posledica takšne vzgoje bi bila določena kulturna potreba po lutkah v prihodnosti. Zadovoljevanje teh potreb bi pomenilo višjo kvaliteto življenja. Vzgoja za lutke tudi v prihodnosti predvideva možnost aktivnega izvajanja ali rednega spremljanja.

Vzgoja z lutkami (umetnostjo) naj bi pomenila, da je lutka (umetnost) predvsem sredstvo za doseganje ciljev na drugih področjih, pri učenju, socializaciji, spretnosti, govoru, gibanju. Sem sodi tudi lutka kot mediator, zaupnik, učitelj, raziskovalec. Z lutko raste otrok in svet, ki ga mora raziskati.

Lutka in otrok

Že od nekdaj je znano prijateljstvo umetnikov z otroki. Ne le da krožijo legende o Prešernu in njegovih figah ter mnogih drugih umetnikih, ki so se z otroki odlično razumeli, umetniki so od nekdaj občudovali otroke, njihovo domišljijo in neposrednost pri ustvarjanju. Mnogim slikarjem so bili otroci pomembni učitelji. Z njihovo pomočjo so znane stvari ugledali, kot bi ji videli prvič in zrl naravnost v njihovo bistvo.

»Z otroki in lutkarji se ustvarjalno družim že petindvajset let. Začetki so bili najbrž sebični. Predstave, ki sem jih kot režiserka lutkovnih predstav pripravljala zanje, jim niso bile všeč. Na gledališki akademiji so nas štiri leta učili o tistem, kar se dogaja na odru, o tem, kaj pa

se dogaja v temnem delu gledališke dvorane in od česar je odvisna predstava, nisem vedela nič. Pa sem sklenila, da poizvem. V skupnem ustvarjalnem druženju v Klubu mladih lutkarjev ljubljanskega Lutkovnega gledališča sem se učila od otrok in oni od mene. V skupnem ustvarjanju sem našla vrsto podobnosti med ustvarjalnim procesom umetnika in otroka v njegovi ustvarjalni igri. Mladi lutkarji so mi pomagali – moje predstave so postajale preprostejše in pri tem niso prav nič izgubile na izpovedni moči. A zgodilo se mi je še nekaj, z otroki smo postali prijatelji in lutkovne ustvarjalne delavnice so postale ena od mojih poklicnih ljubezni«.

Umetniki večkrat pomagajo otrokom, da si lažje razložijo svet. Pomislimo le na pravljice, brez katerih ni mogoče zaspati na koncu dneva ali zrasti v odraslega človeka. Pomislimo na obisk lutkovnih predstav, kjer se utrjuje vera v to, da so stvari v resnici žive ... Več kot bo tovrstnega druženja, bogatejši bodo eni in drugi. Otroci bodo čustvovali, sanjali, ustvarjali, komunicirali in si obenem razlagali sebe in svet. Tisti, pravi, ki diši, ki je tukaj in zdaj – resnično in v vseh dimenzijah – ne le v dveh, kot ga prikazuje ekran. Pomembno je, da je ta svet zapeljiv, zanimiv, razburljiv in resničen. Tako se bo uspešno meril z onim na ekranu, ki ponuja vse in nič. Ni čudno, da je eden najbolj uveljavljenih načinov izvajanja kulturne vzgoje prav zagotavljanje živega stika z umetnostjo. Pogosti so obiski gledališč, otrokom še posebej ljubih – lutkovnih gledališč. Ko ugasne luč v dvorani, zunanji svet izgine. V soju odrskih luči se dogaja nova resničnost. To resničnost z igralci/lutkarji ustvarja občinstvo. Brez občinstva ni predstave, v dvorani se odloča o usodi tistega na odru. Občinstvo pa je sestavljeno iz gledalcev. Torej je usoda predstave odvisna od vsakega od njih. Vsak od njih šteje! Zaradi njih so tukaj igralci, zaradi njih nastaja nov svet! Kakšna moč, a tudi odgovornost! Predstava je skupna last. Zato je treba poskrbeti zanjo, ji prisluhni, jo poganjati naprej.

Druga pot do umetnosti pa je kar doma, v razredu ali igralnici. V tem primeru starši, učitelji ali vzgojitelji ustvarjajo za otroke in z otroki. Kdor želi uspešno komunicirati z otroki, to lahko počne samo preko svoje lastne otroške izkušnje. »Otroškost« odraslim zrelim osebam daje posebno kvaliteto: ustvarjalnost in uživanje v igri. Vsi, ki se dobro razumejo z otroki, posebne vrste umetniki, imajo umetniške potenciale. Od njihove sproščenosti, samozavesti, igrivosti in spretnosti, pa tudi od njihovega odnosa do vzgoje ali bolje do otrok, s katerimi delijo zasebno ali poslovno področje svojega življenja, je odvisno, koliko umetnosti bodo vnašali v vsakodnevno rutino oziroma koliko priložnosti za umetnost bodo poiskali doma, v vrtcu in šoli. Če bomo želeli okrog sebe ustvarjalne otroke, bomo to dosegli tako, da bomo sami ustvarjalni in da bomo v tem uživali. Potem bodo oni uživali z nami. Tu ne gre le za vzgajanje z lastnim zgledom, gre tudi za skupno igro, za soustvarjanje in za skupne užitke. Umetnost najlažje ujamemo skupaj, za lutkovno in gledališko umetnost pa je to najbrž pogoj.

Igra

Prvi pogoj, da ujamemo umetnost, je IGRA. Ta jo prepozna že na daleč. Prav igra je pomembna skrivnostna povezava med otrokom in umetnikom. Ste se že kdaj vprašali, zakaj se otrokovo dejavnost in igralčevo početje na odru uporablja ista beseda? *Gledališki besednjak* (Berger, 1981) razlaga igro kot »nepogrešljivo sestavino sleherne kulture, ki vedno vključuje nestvarno, vendar ne neresnično vsebino, ima dokaj stroga pravila, njena bistvena sestavina pa je svoboda in ena njenih značilnosti brezinteresnost ...«

Ko v komunikacijo uvedemo igro, odrasli stopimo na teren, kjer so »doma« otroci. Ti dobro poznajo njene mehanizme, funkcijo pravil ... – otroci obvladajo »metodo«, spreminja pa se lahko tema. Zastavljena vprašanja so zato nova in nova, otroci pa jih na način igre lažje razvozlavajo.

Nadalje igra v komunikacijo uvaja pravila. Brez pravil ni igre, torej jih je treba upoštevati in se jim podrediti. Vsi, vključeni v igro, priznavajo neko višjo avtoriteto. Podredijo se ji tudi neformalni vodje med otroki in vzgojitelj, starš ali učitelj sam, torej vsi tisti, ki imajo v vsakdanjem otrokovem življenju nadrejen položaj. V skupni igri je soustvarjanje pogoj. Spremenjene socialne vloge v času igre, sodelovanje v skupnih naporih in prizadevanjih, vse to odnose v skupini popestri, poživijo in obogatijo. Skupna igra in ustvarjalni napor, skupna izkušnja pri ustvarjanju, vse to omogoča boljše razumevanje in sprejemanje sošolcev, učiteljev, staršev in otrok. Vsi pa si želimo biti sprejeti, mar ne?

Če razmišljamo o »brezinteresnosti« igre, razmišljamo bržkone tudi o njeni nekoristnosti v smislu storilnostne naravnosti. Tipični vzorec mišljenja, ki to označuje, je starševska izjava: »Ne bom ga vodil k vam, da se bo samo igral.« Če pomislimo, da starši in strokovnjaki, ki spremljajo razvoj naših otrok, z grozo ugotavljajo, da se ti ne znajo več igrati, da brez zunanjih spodbud preprosto otrpnejo in se »dolgočasijo«, da vpeti v najrazličnejše dejavnosti danes otroci nimajo več časa zase, da bi vse informacije, dražljaje in čustva v miru predelali, da niso v stiku s samimi seboj in z naravo, potem ugotovimo, da je (skupna igra) za psihosocialni razvoj otroka zlata vredna. Če pomislimo, da je igra ena pomembnejših sestavin umetnosti ali celo njena mati, je to gotovo dodaten argument, ko se sprašujemo o pomenu kulturne oziroma umetnostne vzgoje.

Umetnost igre pa *Gledališki besednjak* opredeli kot »dejavnost ali večino igralca, katere bistvena značilnost je posebna stopnja preobrazbe, zamenjave identičnosti ...«

Če spet pomislimo na učinke omenjene preobrazbe v svetu otroka, ki v šoli ali vrtcu stopa v socialne odnose z vrstniki iz načeloma majhnih družin, je preobrazba v drugo osebo, osnovna značilnost gledališke igre, spet zelo pomembna. »Stopiti v čevlje drugega«, vživljanje v svet vrstnika razvija empatična občutja otroka. Spodbujanje empatije je ob prevladovanju egoizma kot družbenega pojava v sodobni družbi pomembna kvaliteta.

Preizkušanje sebe v različnih vlogah pa pomeni tudi preizkušanje različnih načinov komunikacije.

Gledališče kot umetnost je otroku izredno blizu. Spomnimo se igre vlog, ko otroci igrajo vloge odraslih. V tem hipu so mame pa očetje, v drugem živali, kralji in kraljične ... Pa igra s punčko in ljubkovanje plišastih medvedkov. Tukaj spet nastopi LUTKA.

Lutka je »Postava ali predmet, ki izraža nekaj drugega, kar v resnici je.« Mar ni tudi igralec nekaj drugega, kot v resnici je, ko v svoji »preobrazbi zamenja identičnost«? Ni lutka potemtakem posebne vrste igralec? *Gledališki besednjak* nadaljuje svojo oznako lutke: » ... lutka je lahko igrača, model, krojaška lutka ali gledališka lutka v lutkovni predstavi.«

Če združimo prvo in zadnjo oznako, igračo in gledališko lutko, smo zagotovo zadeli v polno. Lutka je preizkušena past za lov na ustvarjalnost, domišljijo in ljubezen (rad imam, kar poznam). Pedagogi pravijo, da je lutka privilegirano učno sredstvo, psihologi z njo žanjejo odlične terapevtske rezultate. Oživiljene igrače lahko spremenijo svet, v katerem živimo, delamo, se učimo. Sobo spremenijo v gozd in grad, klop v začarani dvor, učence v hrčke, lisice in veverice, zajce, pisane ptice, čarovnice in kurente. Otroci se z zanimivih potovanj vedno znova vračajo v svoje igralnice, razrede, bolniške postelje in dnevne sobe kot popotniki, bogatejši za skupna doživetja in izkušnje. Spoznavaajo različne položaje, prihajajo v najrazličnejše odnose, postavljeni so pred vedno nova vprašanja. To jih zbližuje in povezuje. In učenost? Ko bo šla enkrat skozi lutko v srce, tudi iz glave ne bo več izpuhtela.

Učna učinkovitost lutke je prav v tem, da otrok živi z lutko v dveh vrstah resničnosti, »objektivni« resničnosti in resničnosti v igri z lutko. V igri pa gre za posebno stanje zavesti, kjer se na drugačen način in posebej intenzivno vključujemo v dogajanje. Rezultati, ki jih dosegajo šole tujih jezikov v posebnih stanjih zavesti, bi bili lahko s tem primerljivi. Vživljanje oziroma identifikacija z lutko, bitjem, ki živi na roki, vrvici ali palici, okrepi čustveni del dogajanja in globlje doživljanje določene teme. Lutka v otrokovi roki ga spodbuja k drugačnim oblikam vedenja. Otroek postane pomemben, kajti lutka je popolnoma odvisna od njega. Odgovornost za malo bitje povzroči, da se otrok osredotoči nanjo. Usmerjenost na lutko odvzame težo drugim aktivnostim otroka, zato potekajo spontano, kot na primer govor besedila. Številni primeri dokazujejo občutno boljši govor otroka, ki igra z lutko kot brez nje. Igra z lutko vključuje več otrokovih čutil, kar poveča učinek dožemanja.

Lutka je navsezadnje tudi dragocena igrača, ki oživi. Živa ni le za jokajočega otroka, ki pravi: »Zajček se je udaril!«, ampak s fizičnim gibanjem kot posledico animacije to življenje v resnici izkazuje.

Poleg učne pa gre tudi za pomembno vlogo lutke pri vzgojni učinkovitosti. Najnovejše raziskave potrjujejo, da je v skupinah otrok, kjer redno uporabljajo lutke, opazno manj agresivnega in socialno neprimerne vedenja kot v skupinah, kjer lutk ne uporabljajo.

To pomeni, da lutke lahko vplivajo na vzdušje v razredu in so mnogo več kot motivacijsko sredstvo za uspešnejši pouk.

Lutke otrokom pomenijo dragocene soigralce, zaupnike in zaščitnike. So dragoceni mediator igre, kjer se mora agresivnejši otrok, ki stopi »za lutko«, obnašati do nje tako, da je ne »preigra«, kar pomeni, da mora zmanjšati svojo agresivnost, plašnejši pa skrit za lutko laže zbere »pogum«.

Lutka se vpleta v odnose. Vtakne se že v odnos človeka s samim sabo. Ko namreč držimo v roki lutko, ta ne more storiti ničesar, če ji pri tem ne pomagamo. Lutka ne more biti jezna, če ji jeze ne posodi njen animator, lutka ne more biti žalostna, če ji animator pri tem ne pomaga, tako da v animacijo vključi svoja čustva. Najboljše pri lutki je, da je brez srca. Zato mora animator poiskati svojega, da ji ga za hip posodi. Seveda je tu še vrsta odnosov, v katerih lahko posredujejo lutke, npr. odnosi med sošolci, odnosi v majhnih skupinah, odnosi z učitelji, odnosi v razredu in odnosi z drugimi v šoli.

Lutka lahko nenazadnje posreduje številna sporočila. Skrivnostno šifrirana so in čakajo, da jih otroci, njihovi starši, vzgojitelji in učitelji razvozljajo. Lutke pripovedujejo o strahovih, skrbeh, dobrem in slabem počutju, srečnih in žalostnih trenutkih otrok in njihovih družin. Lutke pomagajo odraslim razumeti, zakaj je kdo od otrok kdaj nemiren, jezikov, jokav ali bojzljiv, zakaj je kdo pretirano glasen ali z negativnim vedenjem priteguje pozornost. Kdor opazuje in posluša lutke in njihova skrivnostna sporočila ter upošteva njihove dobromerne nasvete, temu lutke pokažejo pravo pot pri delu s posameznimi otroki in skupinami.

Ob vsem zapisanem pa nikar ne pozabite na zabavnost lutk! Pustimo jim, da druženje z njimi polepša skupne trenutke. Začarale in oplemenitile bodo otroke, ki jih bodo obiskali v gledališču. Starši ob obisku otroka v Lutkovnem gledališču ne zavijte na bližnjo tržnico. Skupaj si oglejte predstavo in se o njej pogovarjajte. Med predstavo čisto potihoma ali z govoricco gest, po predstavi pa naglas. Družinski ogled predstave obogati odnos med otroki in starši s skupno izkušnjo. Učitelji in vzgojitelji skrbno izberejo kakovostno predstavo, ki jo namenijo ustrezni starosti in interesu otrok. Če predstavo in lutkarje gostijo v šoli, vrtcu, v gledališču ali doma, jim morajo zagotoviti čim boljše delovne pogoje, otrokom pa take, ki omogočajo zbrano spremljanje dogodka. Obisk Lutkovnega gledališča vključuje izbor ustrezne predstave glede na zanimanje, primerno starost gledalcev in ustrezni termin. Rezultati obiska gledališča so neprimerno večji, če so otroci vnaprej pripravljeni na predstavo, zlasti če je ta zahtevnejša. Otrokom lahko omogočijo tudi stik z ustvarjalci/umetniki, npr. pogovor z avtorji ali izvajalci predstave, ti se navadno takemu vabilu z veseljem odzovejo. Lutke in otroci so veliki prijatelji, odrasli pa jim omogočimo, da se čim večkrat srečajo. Ponudba je velika.

A naj se kulturna vzgoja tukaj ne konča, naj bo to šele začetek. Naj živi z vami tudi v vrtcu ali šoli.

Lutke so z vidika umetnosti in izobraževanja večplastne. V sebi združujejo likovno, literarno, celo glasbeno dejavnost – vsaka od teh dejavnosti pa ima svoj prostor v šolskem kurikulumu. Medtem ko imamo v predmetniku ure, namenjene glasbenemu in likovnemu pouku, nimamo pouka gledališča. H kurikulumu lahko gledališče prispeva otrokovo jasno izražanje stališč, vživljanje v nekoga drugega, soočanje z novimi življenjskimi položaji in ustvarjalno razmišljanje.

Dokazano pa je tudi, da je aktivna umetniška izkušnja v mladosti pogoj za kvalitetno doživljanje in resnično razumevanje umetnostih stvaritev v odraslosti. Starši, vzgojitelji in učitelji lahko mladim ljudem omogočijo kvalitetnejše življenje, ki jim ga bo v prihodnosti prinašala umetnost.

Naj ne bodo lutke le v otroških očeh, naj bodo tudi v njihovih rokah, da se bodo lahko zares ugnezdile v njihova srca.

Literatura

Sitar, J. (2006). Lutke k besedam in drug k drugemu. V *Moje prvo berilo: Priročnik za učitelje pri pouku slovenščine v 1. razredu devetletne osnovne šole*. Ljubljana: DZS, str. 62–64.

Berger, A. (1981). *Gledališki besednjak, slovensko strokovno izrazje v gledališču, filmu in televiziji*. Ljubljana: Mestno gledališče Ljubljansko.

Martina Peštaj in Petra Slatinšek

Filmska vzgoja

Martina Peštaj, psihologinja, urednica oddaj za otroke na Televiziji Slovenija, ukvarja se s področjem medijske psihologije ter preučuje odnos televizija–knjiga. Strokovna sodelavka revij *Ciciban* in *Cicido* ter Animatekinega Vzgojno-izobraževalnega programa animiranega filma *Slon*. Staršem, vzgojiteljem in učiteljem predava o pomenu televizije za otroke ter zastopa Slovenijo v raziskavah Mednarodnega inštituta za otroške in izobraževalne televizijske programe (Internationales Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen – IZI).

Petra Slatinšek, sociologinja kulture in literarna komparativistka, vodja izobraževalnih filmskih programov za otroke in mladino v Javnem zavodu Kinodvor. Soustanoviteljica Vzgojno-izobraževalnega programa animiranega filma *Slon* ter Društva za oživljanje zgodbe 2 koluta. Ukvarja se z otroškimi filmskimi programi, organizacijo delavnic na šolah, urejanjem pedagoških gradiv o filmu in raziskovanjem folklornih pravljic (za Radio Študent).

Medijska vzgoja

V sodobni družbi so mediji postali eden izmed ključnih dejavnikov razvoja otrok. Zato je toliko pomembnejše, kakšna so otrokova prva srečanja z njimi. Tako kot se otrok uči brati in pisati, se mora naučiti sprejemati in vrednotiti medijske vsebine. Prve korake na tej poti otrok praviloma naredi v spremstvu odraslih, ki vzpodbujajo in usmerjajo otrokov odnos do medijev. V tem trenutku se prične otrokovo medijsko opismenjevanje, ki ga pripravi na to, da bo znal izbirati, analizirati, kritično ocenjevati in samostojno izdelati medijska sporočila in se tako razvil v kritičnega gledalca, ki mu ne bo vseeno kaj gleda, bere in posluša. To so izhodišča medijske vzgoje, ki v izobraževanje pri nas vključuje predvsem radio, televizijo, tiskane medije, internet in druge nove digitalne medijske vsebine. Del medijske vzgoje je lahko tudi film.

Filmska vzgoja

Ob medijski vzgoji je enako zanimiva tudi pri nas slabše poznana filmska vzgoja. Filmska vzgoja se izraža o filmu kot umetniški zvrsti in ne zgolj kot sredstvu socialne medijske pismenosti. Film svojevrstno združuje skoraj vse umetnostne zvrsti (likovno, glasbeno, gledališko, plesno) in ima visoko estetsko in doživljajsko vrednost. Film je resda lahko zabaven učni pripomoček, vendar je predvsem umetnost, ki lahko ključno pripomore k otrokovemu in mladostnikovemu razvoju kritičnega mišljenja, estetskega čuta in ustvarjalnih sposobnosti. Pionirka filmske vzgoje v Sloveniji, Mirjana Borčić, je že pred mnogimi leti poudarjala, da je vpliv filma postal pomemben dejavnik pri oblikovanju človekove zavesti, njegovega svetovnega nazora in usmerjevalec njegove družbene dejavnosti. Podobno velja tudi danes: film omogoča resen razmislek o življenjskih temah, o željah in vrednotah, posameznikovih in družbenih. Film ustvarja zavedanje in vzpodbuja otroke in mlade, da si ustvarijo svoj pogled na svet, ob tem ko raziskujejo univerzalne teme in se učijo razlikovati različne zorne kote.

Film in kulturno-umetnostna vzgoja

Podobno kot filmski lahko na otroke in mladostnike učinkujejo in jih pomembno oblikujejo tudi drugi umetniški žanri. Umetnost zato nikakor ne gre razumeti ali prepoznavati zgolj glede na njen nastanek (proces ustvarjanja), temveč tudi kot širjenje pogleda na svet, tako pogleda otrok kot odraslih. Umetnost odraža kulturo neke družbe in je del širšega humanističnega zavedanja. Tudi druge umetnosti je tako kot film mogoče uporabiti v šolskih kurikulumih, k čemur lahko najboljše prispeva dobro razvita **kulturno-umetnostna vzgoja**, katere del je tudi filmska vzgoja. Izraz izhaja iz mednarodno dobro uveljavljene angleške

skovanke »arts education« in predstavlja ravno to širšo humanistično vzgojo, v kateri pa igrajo umetniški izdelki pomembno vlogo. Zaradi kulturnovzgojnega učinka, ki ga imajo umetnosti, bi bilo poimenovanje področja z »umetnostna vzgoja« nekoliko preozko, saj angleški izraz »art« predstavlja v družbi že uveljavljen širši pomen, medtem ko slovenski izraz »umetnost« še vedno nosi pridih hermetičnega in nerazumljivega. Ravno obratno pa velja za izraz »kulturna vzgoja«, saj Slovenci v vsakdanu uporabljamo izraz »kultura« za mnogo drugih družbenih ravnanj, kot je denimo lepo obnašanje, poleg tega pa tudi osnovni izraz »kultura« v strokovnih krogih pomeni celoto navad, običajev in kolektivnih reprezentacij neke družbe, ne zgolj umetniških.

Poglavja filmske vzgoje in šolski kurikulum

Spoznavanje s filmsko umetnostjo je zanimivo na več nivojih. Izredno bogata je **zgodovina filma** in spoznavanje z njo pripomore k razumevanju razvoja filma in tudi drugačnemu pogledu na sodobno filmsko produkcijo. Stare filmske klasike so doživljajsko izredno bogate, čeprav so ti filmi vizualno večkrat drugačni od tistih, ki jih otroci in mladi gledajo danes. Zdaj se otroci v Evropi navdušujejo nad nekaterimi starimi naslovi, kot so npr.: *Cirkus* (*The Circus*, C. Chaplin), *Oliver Twist* (D. Lean), *Rdeči balon* (*Le Ballon Rouge*, A. Lamorisse), *Štiristo udarcev* (*Les 400 Coups*, F. Truffaut), *Cinema Paradiso* (*Nuovo cinema Paradiso*, G. Tornatore), *Tatovi koles* (*Ladri di biciclette*, V. De Sica).

Za otroke pa utegnejo biti zanimive tudi nekatere slovenske filmske klasike: *Na svoji zemlji*, *Dolina miru* in *Ne joči Peter* (F. Štiglic), *Kekec*, *Srečno, Kekec* in *Kekčeve ukane* (J. Gale), *Sreča na vrvcu* (J. Kavčič), *Zvezdica Zaspanka* (J. Pengov) in druge.

Dramaturški vidik filma je tesno povezan z **igro** in **literarno teorijo** ter pomeni ustvarjanje zgodbe, likov, prostora in časa z vsemi značilnostmi filmskega jezika, kajti le tako je mogoče zgodbo preliti v sliko. **Glasba** filmsko zgodbo obarva, dopolni njen ritem in še dodatno okrepi pripovedno moč filma. Tudi zaradi nje se nas filmi dotaknejo in nam ne nudijo samo pasivnega zaznavanja posameznih elementov, pač pa omogočijo celovito umetniško izkušnjo.

Pri filmu sta pomembni tudi **fotografija** in seveda **vsebina**.

Film je kompleksen in otrokom ter mladim ga lahko približajo učitelji z različnimi znanji. Poleg tistih redkih, ki so specializirani poznavalci izdelave in zgodovine filma, so dobrodošla tudi znanja iz umetnostne in literarne zgodovine, likovne vzgoje, glasbe, gledališča, sociologije ter znanja iz drugih predmetov, glede na izbrano vsebino filma. Film različno izpostavlja medosebne odnose, socialne probleme (revščina, strpnost, človekove pravice), zgodovino ter kulturno raznolikost bližnjih ali oddaljenih geografskih območij in celo

ekologijo ter trajnostni razvoj. Film je torej umetnost, ki v prihodnosti rabi svoj predmet filmske vzgoje na šolah, obenem pa je izjemno dobrodošel tudi pri drugih predmetih. Kar da je film skrbno izbran, ga je vedno mogoče vključiti v obstoječe šolske kurikule, še več, z domišljenim projektom je isti film možno uporabiti pri različnih predmetih hkrati. Kroskulikularnost je morda ena pomembnejših prednosti filma. Dober primer je zadnji slovenski film za otroke *Tea* (H. A. W. Slak), ki enako pomembno obravnava medosebne odnose in okoljska vprašanja, obenem pa je bil narejen skorajda brez digitalnih posegov, z živimi posnetki zvokov iz narave in ima močno estetsko in doživljajsko vrednost. V zadnjem letu je v slovensko distribucijo prišel tudi animirani film *Persepolis* (M. Satrapi, V. Paronnaud), ki ga zlahka priporočamo mladim od 12. leta dalje. Učiteljem predstavlja odlično izhodišče za primerjavo grafičnega romana (kot tak je *Persepolis* najprej izšel) ter animiranega filma (statične in dinamične podobe v likovni vzgoji), obenem pa je zanimiv tudi pri pouku zgodovine, saj je v filmu skozi oči deklice in kasneje mladega dekleta predstavljena celotna novejša zgodovina Irana. Deklica Marjane je morala v zgodnjem otroštvu zapustiti dom in družino ter študirati v Evropi, kjer je izkusila kulturne razlike, domotožje in osamljenost v najstniškem odraščanju. To da filmu veliko socialno in psihološko vrednost. Navedena primera nazorno prikazujeta kroskurikularno lastnost kakovostnih filmov za otroke in mlade.

Občutljivost vsebine filmov in otrokova/mladostnikova refleksija

Pri izbiri filmov za otroke je pomembno, da otroci spremljajo tiste, ki so namenjeni njihovi starosti, in jih razumejo, saj jih bodo le tako pritegnili in bodo od njih kar največ odnesli. Pomembni so ogledi filma skupaj z odraslimi, ki se z otroki pogovorijo o videnem. Iz otrokovega pripovedovanja lahko marsikaj izvemo o njegovem doživljanju sveta. Film je tudi čudovita iztočnica za pogovor o stiskah, željah in hrepenenjih ter o temah, o katerih redko ali težko govorimo, čeprav so v našem vsakdanjem življenju pomembne.

Za otroke in mlade so vedno najzanimivejše teme, ki so osrednje v njihovem takratnem življenjskem obdobju. Z razvojem se spreminja priljubljenost žanrov, prav tako se s starostjo občutno poveča možnost sprejemanja informacij. Filmi, ki vzbudijo radovednost otrok in mladih, so dragocen pripomoček na poti zorenja in učenja.

Mediji otroke in mlade (pa tudi odrasle) dandanes zelo nekritično vabijo z vsebinami, ki so na prvi pogled zabavne in privlačne, vendar brez pravega ali morda celo z zavajajočim sporočilom. Filmi so pogosto polni posebnih zvočnih in vizualnih učinkov, ki skušajo prekriati slabo izdelano zgodbo. Čeprav otroci in mladi zelo hitro razlikujejo med tem, kaj je dobro in kaj ne, in se glede na razumevanje vsebine, njeno zanimivost in privlačnost namerno odločajo, kaj je vredno njihove pozornosti, je njihova izbira pogosto pod vplivom modnih zapovedi in pritiskov vrstnikov. To še posebej velja za mladino, ki v obdobju

odraščanja išče svojo identiteto in oblikuje okus in odnos do vsega, kar jih obdaja. Film je pomemben del njihovega preživljanja prostega časa, da pa bi jih pritegnili k ogledu kakovostnega filma, moramo poiskati prave poti do njih. Ponuditi jim moramo vsebino, ki jim je blizu, like, s katerimi se lahko poistovetijo, obliko, ki jih zabava in pritegne. Predvsem pa je treba pred in po ogledu filma ustvariti prostor za pogovor, izmenjavo pogledov, mnenj, občutkov, izkušenj. S spodbujanjem otrok in mladih, da postanejo aktivni kritični gledalci, pomagamo razvijati njihove veščine razmišljanja, spremljanja in sodelovanja v naši medijsko obogateni kulturi.

Aktivno gledanje filmov pomeni usmerjati pozornost in občutljivost na obliko in vsebino filma in ob tem hkrati razvijati lastno refleksijo: prepoznavanje vzorcev razmišljanja, sporazumevanja in vedenja, njihovo vrednotenje in povezovanje z lastnimi izkušnjami. Aktivno spremljanje filma je najboljšo izhodišče za kasnejša poustvarjanja otrok in mladih. Sodobna tehnologija omogoča, da se otroci in mladi preizkusijo v snemanju filma in najdejo v tej umetniški zvrsti sebi lasten način izražanja in samouresničevanja.

Pilotna raziskava kulturne vzgoje v slovenskih osnovnih šolah, ki jo je v obdobju 2007–2008 izvajala Filozofska fakulteta v Ljubljani (sodelavke raziskave so iz različnih kulturnih in izobraževalnih ustanov, financer je Ministrstvo za kulturo), je na področju filmske vzgoje ponudila presenetljive rezultate, ki jasno kažejo, da je to področje eno najslabše zastopanih v osnovni šoli. Učence področje filmske umetnosti zelo zanima, uporaba filma v šoli pa je v nasprotju s tem zelo redka. V šoli si film le malokrat ogledajo (v povprečju dva do trikrat v letu), v kinu pa še redkeje, čeprav so dejavnosti s področja filma učencem všeč, ocene všečnosti tega področja so celo najvišje izmed vseh področij kulture. Rezultati so pokazali, da so interesne dejavnosti s filmskega področja v šolah redko zastopane, krožkov skorajda ni, pa tudi v prostem času se le malo učencev aktivno ukvarja s področjem filmske umetnosti. S starostjo pri učencih nasploh zelo upade interes za dejavnosti s področja kulture, tudi za filmsko področje, čeprav je zanimanje zanj izmed vseh področij še vedno najvišje.

Rezultati kažejo, da si učenci želijo srečanj s tem področjem umetnosti, če bi le imeli za to možnosti, zato je toliko presenetljiveje, kako redko se učitelji odločijo za uporabo filma pri pouku, v projektu ali v sklopu kulturnega dneva. Eden izmed vzrokov je morda tudi pomanjkljivo znanje: raziskava je pokazala, da učitelji nimajo dovolj znanja s področja filmske umetnosti – vsi sodelujoči so namreč ocenili, da imajo premalo znanja za kakovostno in aktivno uporabo pri svojem delu z učenci. Zato bi bilo nujno dodatno strokovno usposabljanje, ki bi omogočalo izobraževanje o filmu na več nivojih tako z ustvarjalnega kot analitičnega vidika.

Cilj: izobraževanje o filmu

Kljub razširjenosti filmskega medija prihaja pojem in pomen filmske vzgoje zelo počasi v našo zavest. Zelo redki se ukvarjajo z njo in jo na poljuden način približujejo širšemu krogu gledalcev, čeprav film ponuja neskončne možnosti pogovorov, razmišljanj in kreativnega ustvarjanja. Mladim je njegova govorica blizu in jim predstavlja eno izmed najhitrejših in najučinkovitejših možnosti izražanja. Prav bi bilo, da se z njim spoprimejo tudi učitelji. Domišljen projekt bi jim lahko pokazal, koliko možnosti ponuja aktivno gledanje filmov in kako jih lahko izkoristijo pri svojem delu z učenci.

Načrtna filmska vzgoja mora slediti jasno opredeljenim ciljem:

- prepoznavanje filma kot umetniške zvrsti: razmišljanja o filmski govorici, zgodovini filma, filmskih žanrih;
- aktivno ustvarjanje filmov na šolah;
- reden aktivni ogled filmov, ki vključuje:
 - učno pripravo na ogled filmske predstave (pogovor, igra, reševanje nalog idr.),
 - ogled filma,
 - refleksijo po ogledu filma (pogovor o vsebini in obliki filma, njegovem učinku na nas),
 - nadaljnje delo v obliki lastnega kreativnega izražanja s pomočjo filmskega ali drugega umetniškega jezika.

Da bi dosegli prva dva cilja, potrebujemo učitelje filmske vzgoje z zelo specializiranim znanjem. Nekateri, vendar žal redki, so se tega znanja z leti priučili in izvajajo krožke na šolah. Pri vsebinskem delu s filmom (tretja točka zastavljenega cilja) pa lahko sodelujejo prav vsi učitelji na šolah. Zato bi bilo treba učiteljem oziroma koordinatorjem kulturne vzgoje na šolah pomagati, da se tudi sami naučijo strokovno ustrezno vrednotiti medijska sporočila za otroke in mladino (in razlikovati med lastnim dojemanjem filmov ter otroškim oziroma mladostniškim dojemanjem), prepoznavati kakovostne filme in posebnosti filmske govorice, odkriti občutljivost za film kot umetniško zvrst in izkoristiti neskončne možnosti pogovorov ter ustvarjalnega dela z otroki in mladimi s pomočjo filmskega medija. V ta namen bi bilo nujno treba izvajati delavnice izkustvenega učenja za koordinatorje, kjer bi dobili teoretično znanje o filmski vzgoji in ga tudi praktično preizkusili na primeru konkretnega filma. Znanje in izkušnje bi prenesli učiteljem in jim pomagali pri načrtovanju vključevanja filmske umetnosti v izobraževalni proces.

Glede na dosegljivost filma ni treba omejevatı zgolj na kulturne dneve. Načrtna filmska vzgoja otrok in mladih je lahko celoletni projekt, ki poteka na različnih nivojih, skupni ogled filma v kinu pa je zaključek takšnega projekta. Pri vsem tem je nujno izhajati iz predpostavke, da je umetnost zanimiva, privlačna in otipljiva reč, v kateri se lahko vsakdo najde.

Vsekakor se ob izobraževanju postavlja vprašanje, kako razporediti delo med učitelji, koordinatorji kulturno-umetniške vzgoje in zunanjimi kulturnimi ustanovami, ki oblikujejo filmske programe ali delavnice. Tesno sodelovanje med njimi je nujno za razvoj izobraževanja o filmu ali drugih umetnostih. Zunanje ustanove so praviloma bolj na tekočem s sodobno umetniško produkcijo in njihov dinamični program imamo vsekakor lahko za uporaben in celo nujni del šolskih kurikulumov. Vloga koordinatorja kulturno-umetnostne vzgoje je pri tem bistvena, saj prav ta povezuje oba segmenta dela in jima lahko oblikuje smiselno izobraževalno celoto. Postavlja pa se celo vprašanje, ali naj kulturne ustanove v celoti prevzamejo izobraževanje za posamezne umetniške žanre? To se je denimo z zadnjim šolskim letom pripetilo v Veliki Britaniji, kjer so na srednjih šolah ukinili umetnostno vzgojo in odgovornost zanjo prenesli na kulturne ustanove – te po novem morajo izvajati izobraževalne programe za šole, in sicer z nespremenjenimi (torej nižjimi) finančnimi sredstvi, kot če teh programov ne bi izvajale. Tu je bistveno poudariti, da mora za kulturne ustanove obstajati možnost izbire. Praviloma je njihovo primarno delo produkcijsko, primerna predstavitev ter promocija umetniških izdelkov, o temeljitem izobraževanju pa se lahko izreka vsaka posebej glede na dane možnosti. Zato bi bil prenos vsega izobraževanja na ustanove manj realen kot pa tesno vsebinsko povezovanje med kulturnimi in izobraževalnimi ustanovami. Vloga koordinatorja je, še enkrat poudarimo, pri tem bistvena. In kakšni so filmski ponudniki izven šol?

Kulturne ustanove – ponudniki filmskih predstav in aktivnih ogledov filma

Ponudnikov filmskih predstav v Sloveniji ne manjka, veliko vprašanje pa je kakovost izbire filmskega programa in kakovost uresničevanja ciljev filmske vzgoje. Večina ponudnikov filmskih predstav je pasivnih, saj razen ogleda filma le redko ponujajo vsebinsko podporo pri izvedbi kulturne dejavnosti s tega področja.

Ponudniki filmov bi se morali ustrezno pripraviti na sodelovanje s šolami in učiteljem pomagati uresničiti vsaj tretjo točko zastavljenega cilja filmske vzgoje – aktivni ogled filma. Kinematografi in drugi filmski ponudniki potrebujejo pedagoškega koordinatorja (kot ga imajo tudi vse druge kulturne institucije), ki bi pripravil vse potrebno za šole. V veliko pomoč učiteljem so pedagoška gradiva, narejena za vsak film posebej, ki vključujejo natančno analizo filma in svetujejo o pripravi učencev na projekcijo ter predlagajo doda-

tne dejavnosti ob filmu. Tovrstna pedagoška gradiva so v tujini redna praksa. Običajno jih pripravijo producenti filmov, distributerji ali kinematografi, večkrat v sodelovanju z učitelji, ki jih to delo zanima. Kinematograf mora biti na željo šole sposoben organizirati tudi dodatne dejavnosti ob filmu, npr. ustvarjalne delavnice, daljši pogovor na izbrano temo, srečanje s filmskim ustvarjalcem.

V Sloveniji se je takšnega dela med prvimi lotil Mednarodni festival animiranega filma Animateka, ki vsako leto v začetku decembra poteka v ljubljanskem Kinodvoru. V sklopu festivala je oblikovan Vzgojno-izobraževalni program animiranega filma Slon, ki poleg delavnic animiranega filma (tudi na šolah!) ponuja aktivni ogled animiranih filmov za šole v Kinodvoru v Ljubljani. Vsako leto se pripravi pedagoško gradivo, ki predstavi lastnosti animiranega filma in njegove izdelave ter analizo vsebin filmov, s predlogi za predhodno in nadaljnje delo v razredu. Program je pospremljen tudi s pogovori z učenci pred in po ogledu filma v dvorani. Slon ponuja mladim gledalcem, njihovim staršem, vzgojiteljem in učiteljem izkušnjo aktivnega gledanja in razmišljanja o animiranem filmu.

Poleg programa Slon je bil v letu 2008 s pedagoškim delom dopolnjen tudi novi slovenski celovečerni film *Tea*, ki je primeren za osnovnošolske otroke. Producent filma, Gustav film, je podprl idejo izobraževalnih aktivnosti ob filmu ter pripomogel k aktivnemu ogledu filma. Kljub temu da gre za zahteven in umetniški film, se je pokazalo, da so ga učenci, ki so bili dobro pripravljeni na njegov ogled, povsem drugače in mnogo bolj navdušeno doživljali in sprejemali, kot bi ga sicer. Tudi učiteljice so pokazale veliko navdušenja in zanimivo je njihovo opažanje, da so bili otroci ob ogledu filma izjemno mirni in pozorni. Izbira kakovostnega filma in primerna priprava nanj delata čudeže. Projekcija filma je bila občasno (zaradi že navedenih kroskurikularnih možnosti filma) združena z drugimi dejavnostmi, kot sta to denimo pogovor o gozdu in okolju, ki ga je izvedla predstavnica organizacije Umanotera, ali obisk Prirodoslovnega muzeja Slovenije ter njihove razstave Skrivnosti gozda po ogledu filma.

Z začetkom šolskega leta 2008/2009 je pričel z delovanjem tudi povsem nov filmsko-vzgojni program za šole v ljubljanskem kinematografu Kinodvor. Učiteljem je dana možnost preko celega leta izbirati kakovostne filme za otroke in mladino (program vključuje filme, primerne tako za vrtce kot osnovne in srednje šole), ki so pospremljeni s pedagoškimi gradivi ter pogovori in drugimi dejavnostmi v kinu.

Možnosti za izvedbo filmskih delavnic je nekoliko več kot možnosti aktivnega ogleda filmov. V Sloveniji delavnice pripravljajo različne organizacije, npr.: Pionirski dom (Ljubljana), JSKD (Slovenija), DZMP (Krško), Društvo za razvoj filmske kulture (Maribor), Delavnica animiranega filma Slon (Slovenija), KUD Pozitiv (Ljubljana). Na splošno velja, da manjše in večje kulturne organizacije preko različnih projektov, ki pa še niso združeni na enem spletnem mestu (kar bi učiteljem olajšalo iskanje in izbiro), skrbijo za kulturno-umetnostno vzgojo.

Ob koncu

Nikakor ne smemo pozabiti niti na starše – tudi njih je treba vzgojiti, če želimo, da se bo otrok razvijal v skladu z načeli, h katerim težimo. Ne smemo pozabiti, da se več kot pol dnevne družinske komunikacije vrti okoli medijev. Organizirana predavanja (in morda tudi delavnice) za starše so tako zelo na mestu, veliko pa ponuja tudi svetovni splet. Učitelji in starši lahko prek spletnih strani tudi sami najdejo veliko gradiv za določene filme ter se seznanijo s pomenom filmske vzgoje. Na koncu tega sestavka je navedenih nekaj uporabnih povezav.

Dolgoročni cilj, h kateremu si bomo prizadevali, pa je želja, da kulturno-umetnostna vzgoja in njen pomembni del, filmska vzgoja, postaneta sestavni del študijskega programa vseh smeri, ki izobražujejo študente za delo z otroki in mladimi, predvsem študijskega programa vzgojitelj in učitelj razrednega pouka. Le tako se bo skrb za filmsko vzgojo otrok začela že v najnežnejših letih in se bodo otroci lahko v poplavi elektronskih medijev naučili premišljenega izbiranja ter gledanja, predvsem pa ustvarjalnega življenja.

Uporabne povezave o filmski vzgoji

BFI Screenonline: <http://www.screenonline.org.uk/film/index.html>

Institut für Kino und Filmkultur: <http://www.film-kultur.de/>

Film Education: <http://www.filmeducation.org/>

ICO: <http://www.independentcinemaoffice.org.uk/education.html>

Film Street: <http://www.filmstreet.co.uk/default.aspa?flash=tt>

Filmeducatie: <http://www.filmeducatie.nl/>

Filmernst: <http://www.filmernst.de/Willkommen.html>

Les enfants de cinéma: <http://www.enfants-de-cinema.com/>

First Light Movies: <http://www.firstlightmovies.com/>

Kinodvor: <http://www.kinodvor.org>

Uporabne povezave o medijski vzgoji

Media Education: <http://www.mediaed.org.uk/>

BBC Learning: <http://www.bbc.co.uk/learning/>

The European Charter for Media Literacy: <http://www.euromedialiteracy.eu/>

Gorazd Planinšič

Medpredmetno povezovanje naravoslovnih in umetniških predmetov: zakaj in kako?

Gorazd Planinšič, izredni profesor na Fakulteti za matematiko in fiziko Univerze v Ljubljani, kjer vodi smer pedagoške fizike in predava didaktiko fizike. Od leta 2002 je sekretar mednarodnega združenja za raziskave na področju poučevanja fizike (GIREP), od leta 2006 pa predstojnik skupne Katedre za izobraževalno fiziko Fakultete za matematiko in fiziko in Pedagoške fakultete v Ljubljani. Avtor številnih publikacij s področja poučevanja in popularizacije fizike ter ilustrator dveh zbirk nalog iz fizike za srednjo šolo.

Umetnost in naravoslovna znanost sta dva načina gledanja na svet. Obe področji zahtevata stalno primerjavo in preverjanje realnega sveta okrog nas z mentalno sliko, predstavami in idejami, ki jih oblikujemo v naših mislih. Za obe je posebnega pomena sposobnost zaznavanja, opazovanja in posebej sposobnost interpretacije, sposobnost ustvarjanja novih miselnih slik. Za obe področji je ključnega pomena eksperiment, čeprav nastopa v različnih vlogah. V naravoslovni znanosti je eksperiment tisti, ki teorijo nenehno vrača na realna tla, v umetnosti pa spodbuja razvoj novih načinov izražanja.

V članku bom odslej uporabljal besedo znanost, pri čemer bom imel ves čas v mislih naravoslovno znanost.

Znanost in umetnost predstavljata sestavni del človeške kulture in del kulture vsakega človeka. Razumevanje in odkrivanje osnovnih zakonitosti narave ni le nepogrešljivi del popotnice in dragocena izkušnja za tiste dijake, ki bodo takšno znanje potrebovali v svojem bodočem poklicu, pač pa tudi del kulture vsakega posameznika. Kot pravi Trstenjak (1981): »Kultura se nam v luči ustvarjalne dejavnosti, katere nosilec je človek, ki po njem postaja tudi zgodovinsko bitje in tvorec zgodovine, izkaže predvsem kot energija, ne kot materija, in to kot osebna energija.« In naprej dodaja: »Z ustvarjalnim delom se torej človekova osebna energija presnavlja in prenaša iz njegovega ožjega biološkega okvira v širši svet. Tako se s postopno kulturno ustvarjalnostjo tudi meje človekove ustvarjalnosti postopoma zmeraj bolj širijo.«

150

Prepletenost in dopolnjevanje znanosti in umetnosti

Razširjen pogled na znanost in umetnost je, da je znanost razumska, objektivna in neosebna, umetnost pa subjektivna in povezana s čustvi; da znanstvene teorije izhajajo neposredno iz opazovanj fizičnega, resničnega sveta, umetnost pa je izražanje človeškega uma in čustev. Takšno gledanje je seveda napačno (Campbell, 2004; Trstenjak, 1981), a žal pogosto prisotno tudi v načinu poučevanja naravoslovnih in umetniških predmetov, kar deloma tudi pojasni njegovo razširjenost.

Posledica takšnega dojemanja znanosti in umetnosti so tudi izkrivljene ali nepopolne predstave o poklicih, ki so vezani na omenjeni področji. Slabo poznavanje značilnosti poklicev ima za posledico napačne odločitve pri izbiri poklicev pa tudi odvrčanje potencialno sposobnih dijakov od določenih poklicev, posebej tistih, ki združujejo več talentov in sposobnosti. Z medpredmetnim povezovanjem naravoslovnih in umetniških predmetov bi lahko negativne učinke zmanjšali. Opisani stereotip o diametralnosti umetnosti in znanosti lahko v šoli omilimo s poudarjanjem skupnih točk in vsebin, kjer lahko pokažemo dopolnjevanja znanosti in umetnosti.

Pri nastajanju znanstvenih odkritij so prav tako kot pri nastajanju umetniških del ključnega pomena intuicija, ustvarjalnost, domišljija in navdih. Res je, da te komponente v znanosti pridejo do izraza šele po tem, ko je usvojeno določeno znanje in da jih je zato težje doživeti v šoli, a z ustreznimi didaktičnimi materiali in pristopi, ki vključujejo aktivne metode pouka, je to mogoče doseči. Znanost potrebuje umetnost pri posredovanju dosežkov strokovni in laični javnosti. V današnjem času sloni posredovanje znanstvenih dosežkov, tudi pri pouku v šoli, vse bolj na vizualnem komuniciranju (slika, karikatura, film, računalniška simulacija in animacija), ki je lahko uspešnejše ob poznavanju in upoštevanju osnovnih oblikovalskih načel.

Za umetniško ustvarjanje je poleg ustvarjalne zagnanosti in čustvene zanesenosti potrebno tudi veliko vaje in izkušenj, torej trdega dela. Trstenjak pravi: »Brez tehnike tudi največji talent v umetnosti samo jeclja, najsi bo to v literaturi, glasbi ali slikarstvu in kiparstvu« (1981). Tudi umetnost potrebuje znanost. Osnovno znanje naravoslovja in tehnologije ter poznavanje dosežkov na teh področjih predstavlja pomembno znanje, ki umetniku omogoča več možnosti za umetniško izražanje, obenem pa dopolnjuje njegov pogled na svet. To znanje vključuje na primer razumevanje nastanka in mešanja barv, razumevanje osnov delovanja različnih naprav, pripomočkov ali procesov, poznavanje novih materialov (pomislite na primer na leče, zrcala, fotoaparata, kamero, digitalno tehnologijo, računalnik, laser, svetleče diode, različne umetne mase, elektroniko) in seveda poznavanje delovanja človeških čutil.

Kako izpeljati medpredmetno povezovanje v šoli?

Veliko pozornost, ki je v zadnjem času namenjena medpredmetnemu povezovanju, spremljata pri učiteljih tudi določen dvom in zaskrbljenost. Takšni občutki so lahko pri »nenavadnih« kombinacijah, kot je povezovanje naravoslovja in umetnosti, še bolj izraženi. Najprej je treba poudariti, da medpredmetno povezovanje ni nova oblika pouka, temveč začimba k pouku, ki bo še naprej v večji meri potekal tako kot doslej. Tako kot pri začimbah je tudi v tem primeru pomembna prava mera. Brez začimb je hrana pusta, če pa jih dodamo nekoliko preveč, prav tako postane neokusna. Problem obstoječega načina poučevanja je, da so medpredmetne povezave redke, zato bi že premik na tem področju v nacionalnem merilu pomenil uspeh. Pomembno se je tudi zavedati, da so medpredmetne povezave med naravoslovnimi predmeti prav tako nerazvite kot med ostalimi predmeti in bo zato v začetnem obdobju povezovanje med naravoslovnimi predmeti intenzivnejše. Obenem pa ne smemo pozabiti, da z »nenavadnimi« povezavami pridobimo novo kvaliteto in sinergijske učinke, ki jih s povezovanjem znotraj naravoslovja ne moremo doseči. Elementi umetnosti v naravoslovju ali elementi naravoslovja v umetnosti lahko pritegnejo tudi tisti del dijakov, ki jim sicer nikoli ne uspemo vzbuditi pristnega zanimanja za učno snov. Seveda je težko pričakovati, da bodo učitelji naravoslovnih predmetov kompeten-

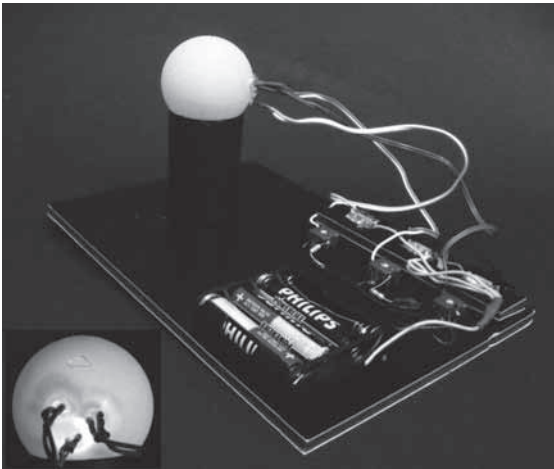
tno predstavljali umetniški vidik tematik, ki jih obravnavajo, ali obratno, učitelji umetniških predmetov razlagali ozadje kemijskih, fizikalnih ali bioloških pojavov, povezanih z obravnavano tematiko. Uspešno medpredmetno povezovanje bo mogoče šele, ko bodo učiteljem na voljo ustrezna gradiva, poskusi in pripomočki, v katerih bodo zbrani premišljeni in preverjeni primeri, ki bodo omogočali skupen in usklajen nastop učiteljev obeh vrst predmetov. Vzporedno z razvojem gradiv pa bo treba razviti tudi nove oblike stalnega strokovnega spopolnjevanja učiteljev, ki bo zagotovilo usklajeno spopolnjevanje in razvijanje kompetenc dveh (ali več) učiteljev različnih profilov.

Kljub temu da je v osnovi vsak problem multidisciplinaren in ga lahko analiziramo z več vidikov, pa tematik, ki so primerne za medpredmetno povezovanje v šoli, ni lahko najti in jih je zato treba posebej raziskovati in razvijati. Razvoj takšnih vsebin in gradiv poteka v okviru sodelovanja fakultet, ki razvijajo specialne didaktike vpletenih predmetov skupaj z učitelji – praktiki, zelo koristno pa je tudi sodelovanje ustanov neformalnega izobraževanja, kot je na primer Hiša eksperimentov, in institucij za razvoj šolstva, na primer Zavoda za šolstvo RS.

Iskani so primeri, ki povezujejo naravoslovni in umetniški vidik ter ju med seboj dopolnjujejo. Pogosto gre za primere, ki v naravoslovje vnesejo opažanje in zavedanje o pomembnosti estetskih in drugih umetniških elementov (npr. simetrije) ali ponujajo možnost za ustvarjalnost, ki ni vezana zgolj na logiko in naravoslovni pristop (v tem primeru glasbena ali likovna ustvarjalnost) in pride prav »mimo grede« kot razvedrilo ob koncu pouka. Primeri lahko tudi obrnemo in jih predstavimo tako, da se začnejo z umetniško vsebino in vključijo naravoslovni pogled šele v drugem delu, kot osvetlitev obravnavane vsebine iz drugega zornega kota, npr. z vidika »kako deluje?«

Že v uvodu je bila omenjena pomembnost vloge eksperimenta v znanosti in umetnosti, ki je večplastna in ključnega pomena tudi pri pouku naravoslovnih predmetov (Planinšič, 2008). Med pomembnimi nalogami eksperimenta je razvijanje sposobnosti abstraktnega mišljenja. Znano je namreč, da je od dijakov, ki nadaljujejo študij na univerzah, le tretjina sposobna abstraktnega (formalnega) razmišljanja brez navezave na konkretno razmišljanje (Renner, 1976). Eksperimenti lahko predstavljajo most med konkretnim in abstraktnim, seveda ob primerni integraciji v aktivne metode poučevanja. Prav v tej vlogi eksperimenta vidim številne možnosti za povezovanje umetniških in naravoslovnih predmetov, kar je najlažje pokazati na konkretnih primerih.

V literaturi so pogosto navedeni problemi mešanja barvnih pigmentov in mešanja barvnih svetlob, ki omogočajo odlično povezovanje fizike in umetnostne vzgoje, ko govorimo o človeškem očesu, pa tudi biologije in umetnostne vzgoje. Preprost mešalnik barvnih svetlob, ki ga lahko učenci izdelajo sami (Slika 1), je doživel veliko pohval učiteljev fizike in umetnostne vzgoje v mednarodnem merilu (Planinšič, 2004).



Slika 1: Mešalnik barvnih svetlob

Nekoliko manj pogosto so navedeni primeri, ki omogočajo povezovanje naravoslovja z glasbeno vzgojo, zato v nadaljevanju predstavljam dva tovrstna primera, pri čemer drugi ponuja tudi možnost povezovanja z likovno vzgojo.

1. primer: koncert za dlanske piščali

Dlanske piščali so preprosta glasbila, ki jih naredimo iz plastičnih cevi za električno napeljava (Planinšič in Micklavzina, 2003). Cevi s premerom približno 2 cm narežemo na različne, a točno določene dolžine ter jih označimo z barvnimi lepilnimi trakovi, tako da so cevi enakih dolžin označene z enakimi barvami (Slika 2a). Igranje na dlanske piščali je zelo preprosto. V eni roki držimo piščal, z dlanjo druge roke pa udarimo po koncu cevke, kot kaže slika 2b. Po udarcu zadržimo dlan na koncu cevke, da ton izzveni.

153



a)



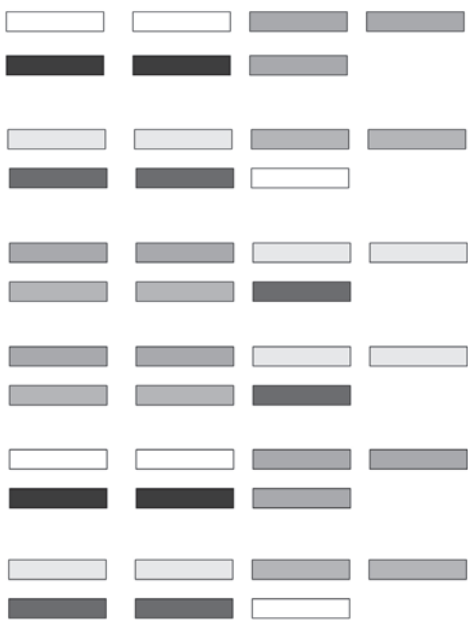
b)

Slika 2: a) dlanske piščali; b) igranje na dlanske piščali je preprosto: z dlanjo roke udarimo po enem od koncev cevi.

Učitelj fizike v srednji šoli lahko razloži delovanje piščali. Ko udarimo z dlanjo po koncu cevi, v cevi ustvarimo motnjo. Motnja se širi proti nasprotnemu koncu cevi, podobno kot

se širi val, če pljusknemo vodo na enem koncu ozkega korita. Ko pride motnja na drugi konec cevi, se tam del motnje odbije in potuje nazaj proti zaprtemu koncu. Tako se motnja odbija sem ter tja, med potovanjem pa postaja vse bolj razpotegnjena – pravimo, da se razleže. Čez kratek čas ostane od motnje le še način nihanja zraka, ki mu oblika piščali najbolj ustreza. Temu pravimo osnovno lastno nihanje piščali, tonu, ki ga piščal odda, pa osnovna lastna frekvenca. V našem primeru je to način gibanja zraka, pri katerem delci zraka ob zaprtem koncu mirujejo, delci na odprtem koncu pa nihajo z največjo amplitudo. V tem primeru »spravimo« v dolžino piščali ravno četrtno valovne dolžine zvoka. Zato je frekvenca osnovnega tona določena kar z dolžino piščali. Krajše piščali pojejo z višjim tonom, daljše pa z nižjim. Vsakemu tonu ustreza določena dolžina piščali. Podroben načrt za izdelavo piščali je v reviji *Naravoslovna solnica*, v kateri so pogosto objavljeni podobni eksperimenti, primerni predvsem za osnovno šolo.

Sledi glasbeni ustvarjalni del, v katerem vlogo povezovanja prevzame učitelj glasbene vzgoje. Vsak učenec dobi po eno piščal. Za glasbeni dogodek v razredu potrebujemo več piščali enakih dolžin. Število piščali je odvisno tudi od števila različnih tonov v izbrani skladbi. Že s sedmimi toni lahko zaigramo znano Mozartovo skladbico (*Vous dirais-je Maman*), za katero se je pri nas udomačil naslov *Oh, kako je to hudo (... če račun ne gre v glavo)*. Na zaslon projiciramo »note« izbrane skladbe, kjer je posamezen ton označen z barvnim trakom, trajanje tona pa z njegovo dolžino (Slika 3). Učitelj zaporedoma kaže na oznake v zapisu, učenci pa sledijo in udarjajo na piščali, ko pride na vrsto njihova barva. Igranje na piščali lahko učitelj glasbene vzgoje izkoristi za uvod v druge glasbene teme, na primer o zapisovanju višine in trajanja tonov v notnem črtovju, o tonskih intervalih, ali za predstavitev »pravih« glasbil.



Slika 3: »Notni« zapis Mozartove skladbe *Vous dirais-je Maman* za dlanske piščali (barvno reprodukcijo najdete v reviji *Naravoslovna solnica*).

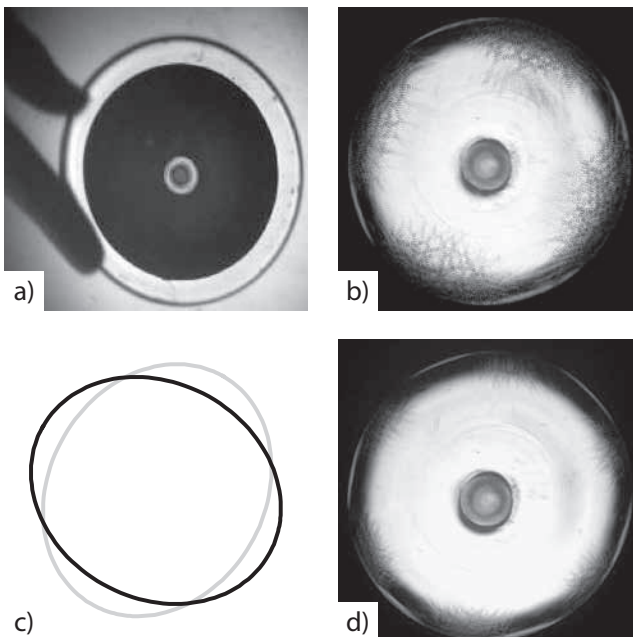
Velika prednost in čar dlanskih piščali je preprosto igranje, tako da ga že v prvem poskusu obvladajo otroci in odrasli ne glede na predhodno glasbeno izobrazbo. Igranje na dlanske piščali opazno vpliva na dvig motivacije v razredu, saj so aktivno udeleženi vsi učenci v razredu in vsak ima občutek, da enakovredno prispeva k skupnemu glasbenemu dogodku. Zato ne čudi, da igranje na dlanske piščali odlično sprejme tako rekoč vsaka publika, od otrok v vrtcu pa do odraslih »s kravatami«.

2. primer: opazovanje lastnih nihanj vinskega kozarca

Kot sem zapisal že v uvodu, je tako za znanost kot za umetnost posebnega pomena sposobnost zaznavanja, opazovanja in sposobnost interpretiranja teh opažanj. Lep primer za to je opazovanje nihanja pojočih kozarcev.

Gotovo je vsem znano, da vinski kozarec zapoje, če z omočenim prstom drsamo po njegovem robu. Manj znano pa je, kako kozarec pri tem niha. Čeprav lahko s prsti čutimo, da se stena kozarca, ki poje, nekoliko tresse, pa so ti tresljaji tako majhni in hitri, da jih s prostim očesom ne moremo opazovati. Na tem mestu lahko učitelj fizike navede pogosta srečanja znanstvenikov s problemom, kako narediti vidno nekaj, kar je našim očem nevidno. V nadaljevanju lahko enako vprašanje iz zornega kota umetnosti osvetli še učitelj likovne vzgoje.

Nihanje pojočega kozarca lahko nazorno pokažemo s preprostim poskusom, v katerem uporabimo grafoskop in velik stekleni kozarec s tankimi stenami (za podroben opis izvedbe poskusa: Planinšič, 2000). Ko postavimo kozarec, napolnjen z vodo, na grafoskop in



Slika 4: Opazovanje vzorca valovanja na vodni gladini v pojočem vinskem kozarcu (a) brez posega v grafoskop in (b) ko odstranimo iz grafoskopa Fresnelovo lečo (osnovni nihanji način ima štirištevno simetrijo). (c) Skica nihanja stene kozarca v osnovnem nihajnem načinu. Prikazani sta skrajni legi nihanja. (d) Vzorec valovanja na vodni gladini, ko kozarec niha v prvem višjem nihajnem načinu ima šestštevno simetrijo.

drsamo po njegovem robu, da zapoje, smo najprej razočarani, saj je prav na sredi kozarca, kjer pričakujemo dogajanje, črna senca (Slika 4a). Ob namigu učitelja, da deluje voda v kozarcu kot leča, se porodi zamisel, da je pri projekciji ena leča odveč.

Ko odstranimo ploščato Fresnelovo lečo iz grafoskopa (gre za enostaven poseg, ki ne poškoduje grafoskopa), pa se na zaslonu pokaže povsem drugačna slika. Voda v kozarcu prevzame funkcijo manjkajoče leče, slika na zaslonu pa kaže projekcijo vodne gladine v kozarcu. Med drsanjem po robu pojočega kozarca nastajajo na vodni gladini drobni valovi, ki tvorijo simetričen vzorec s štirištevno simetrijo (Slika 4b). Prva naloga učencev je, da prepoznajo simetrijo v vzorcu na zaslonu in opažanje narišejo v zvezke. Sprva le manjši del učencev opazi štirištevno simetrijo v vzorcu valovanja, saj se običajno najprej osredotočijo na fino strukturo drobnih valov. Opazovanje otežuje tudi stalno vrtenje slike, saj se ta giblje skupaj z drsanjem prsta po robu kozarca. Ko je učitelj prepričan, da vsi učenci vidijo simetrijo v vzorcu, jih povabi, da poskušajo na podlagi sklepanja ugotoviti, kakšno nihanje sten kozarca bi lahko povzročilo opaženi vzorec. Ob učiteljevem usmerjanju pridejo učenci do spoznanja, da kozarec po vsej verjetnosti niha tako, da se oblika stene kozarca izmenoma spreminja iz ene elipse v drugo, kot je prikazano na sliki 4c. Z nekaj vaje lahko kozarec vzbudimo tudi tako, da ta zaniha v naslednjem, višjem nihajnem načinu in zapoje z višjim tonom. V tem primeru ima vzorec valovanja na vodni gladini šestštevno simetrijo (Slika 4d).

156

Opazovanje vzorcev na zaslonu ponuja možnost za semikvantitativno obravnavo nihanja kozarca, čeprav teoretična obravnava nihanja kozarca presega nivo gimnazijske fizike. Učitelj fizike bo najprej spomnil na obravnavo stoječega valovanja na vrvi in nato povabil učence, da preštejejo število vozlov v osnovnem in prvem višjem nihajnem načinu. Iz tega lahko izračunajo razmerje frekvenc, s katerima poje kozarec. Tu je priložnost, da prevzame besedo učitelj glasbene vzgoje z obravnavo tonskih intervalov. Simetrija lastnih nihanj pojočega kozarca je lahko iztočnica za učitelja biologije s primeri simetrij iz žive narave (na primer razporeditev cvetnih listov, oblike različnih plodov in semen, oblike živali, npr. morske zvezde in morskega ježka), nadaljuje pa učitelj likovne umetnosti, ki simetrijo izkoristi kot uvod v predstavitev heraldike ali ornamentike.

Zaključek

Medpredmetno povezovanje umetniških in naravoslovnih predmetov predstavlja izziv tako za učitelje-praktike kot za razvijalce specialnih didaktik in programov stalnega strokovnega spopolnjevanja. S povezovanjem in predstavljanjem različnih pogledov na obravnavane vsebine razvijamo kulturno bogastvo učencev, sposobnosti konstruktivne razprave, sposobnost tehtanja različnih mnenj in strpnost. Pomembna motivacija za povezovanje omenjenih predmetov so tudi stereotipi o umetniških in znanstvenih poklicih, ki jih lahko odpravimo ali omilimo z obravnavo izbranih primerov s stališča umetnosti in znanosti ter s primerno diskusijo, v kateri sodelujeta učitelja obeh področij.

Nedavna posodobitev učnih načrtov je ustvarila dodatne možnosti za izvajanje medpredmetnih povezovanj. Do uspešnega izvajanja medpredmetnega povezovanja pa je še dolga pot, ki vključuje razvoj različnih vsebin in gradiv za učitelje in učence, njihovo testiranje ter razvoj novih oblik stalnega strokovnega spopolnjevanja učiteljev. Za takšno pot pa potrebujemo dvoje: strokovno kompetenten in motiviran kader in ustrezna finančna sredstva.

Literatura

Campbell, P. (2004). Seeing and seeing: visual perception in art and science. *Physics Education*, 39, 473–479.

Planinšič, G. (2000). More fun with singing wineglasses. *The Physics Teacher*, 38, 41–43.

Planinšič, G. (2004). Color mixer for every student. *The Physics Teacher*, 42, 138–142.

Planinšič, G. (2008). Kompetence povezane z eksperimentalnim pristopom pri reševanju naravoslovnih problemov. *Šolsko polje*, 19 (3-4), v tisku.

Planinšič, G. in Micklavzina, S. (2003). Od cevki do melodije. *Naravoslovna solnica*, 8, 16–17.

Renner, J. W. (1976). Significant physics content and intellectual development. *Physics Education*, 11, 458.

Trstenjak, A. (1981). *Psihologija ustvarjalnosti*. Ljubljana: Slovenska Matica.

Predstavitev urednic zbornika

Nada Požar Matijašič, psihologinja, na Ministrstvu za šolstvo in šport se ukvarja z bralno kulturo in kulturno vzgojo. Nacionalna predstavnica v EU mreži s področja kulturne vzgoje ACEnet, nacionalna predstavnica v delovni skupini Odbora za kulturne zadeve Sveta EU za področje umetnostne vzgoje v izobraževanju ter članica Razširjene medpredmetne kurikularne skupine za kulturno vzgojo pri Zavodu RS za šolstvo.

Nataša Bucik, razvojna psihologinja, na Ministrstvu za kulturo se ukvarja z bralno kulturo in kulturno vzgojo. Nacionalna predstavnica v EU mreži s področja kulturne vzgoje ACEnet, nacionalna predstavnica v delovni skupini Odbora za kulturne zadeve Sveta EU za področje umetnostne vzgoje v izobraževanju ter članica Razširjene medpredmetne kurikularne skupine za kulturno vzgojo pri Zavodu RS za šolstvo. Sodeluje v raziskavah s področja branja in kulturne vzgoje, o tem predava in objavlja strokovne prispevke. Bila je urednica revij *Ciciban* in *Cicido*.

ISBN 978-961-6086-56-1



9 789616 086561



PEDAGOŠKI INŠTITUT

Ljubljana, Slovenija 2008