



REPUBLIKA SLOVENIJA
DRŽAVNI SVET

**TRAJNOSTNI RAZVOJ
KOT NAČELO VZGOJE
IN IZOBRAŽEVANJA
PRI LIKOVNI IN
GLASBENI VZGOJI
TER FILOZOFIJI**

Zbornik referatov in razprav, št. 3/2011

TRAJNOSTNI RAZVOJ KOT NAČELO VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA
PRI LIKOVNI IN GLASBENI VZGOJI TER FILOZOFIJI

Knjižna zbirka: Zbornik referatov in razprav, št. 3/2011

Zbornik uredil: Dr. Božidar Flajšman

Urednica publikacij: mag. Marjeta Tratnik Volasko

Izdal in založil: Državni svet Republike Slovenije, Šubičeva 4, 1000 Ljubljana

Oblikovanje, priprava in tisk: Špes grafični studio, Novo mesto

Naklada: 300 izvodov

Junij 2011



9 789616 453417

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37.091.21(082)

TRAJNOSTNI razvoj kot načelo vzgoje in izobraževanja pri likovni
in glasbeni vzgoji ter filozofiji / [zbornik uredil Božidar Flajšman]. -
Ljubljana : Državni svet Republike Slovenije, 2011. - (Zbornik referatov
in razprav / Državni svet Republike Slovenije ; 2011, št. 3)

ISBN 978-961-6453-41-7

1. Flajšman, Božidar

256651776

TRAJNOSTNI RAZVOJ KOT NAČELO VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA PRI LIKOVNI IN GLASBENI VZGOJI TER FILOZOFIJI*

Posvet, 15. marec 2011

Organizator:

Državni svet Republike Slovenije.

Posvet sta povezovala državni svetnik dr. Zoltan Jan in dr. Božidar Flajšman.

Uvodni nagovor:

- *Mag. Blaž KAVČIČ*, predsednik Državnega sveta Republike Slovenije,
- *Dr. Božidar FLAJŠMAN*, svetovalec v Državnem zboru RS.

Referati:

- *Dr. Božidar Flajšman*, prof. likovne umetnosti, svetovalec v Državnem zboru RS,
- *Dr. Tonka Tacol*, izred. prof. na Pedagoški fakulteti v Ljubljani,
- *Dr. Jožef Muhovič*, red. prof. na Akademiji za likovno umetnost in oblikovanje v Ljubljani,
- *Mag. Črtomir Frelih*, akademski grafik, izred. prof. na Pedagoški fakulteti v Ljubljani,
- *Dr. Barbara Sicherl Kafol*, docentka na Pedagoški fakulteti v Ljubljani,
- *Dr. Branka Rotar Pance*, docentka na Akademiji za glasbo v Ljubljani,
- *Dr. Luka Omladič*, asistent na Filozofski fakulteti v Ljubljani,

* zbornik in videoposnetek posveta sta dostopna na spletni strani Državnega sveta RS (<http://www.ds-rs.si/?q=publikacije/zborniki>) in na spletni strani Skledar TV (<http://www.skledar.tv/>)

-
- *Dr. Darko Štrajn*, red. prof. zn. svetnik na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani,
 - *Dr. Zdenko Kodolja*, raziskovalec na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani.
 - *Mag. Adela Železnik*, kustosinja izobraževalnih programov v Moderni galeriji v Ljubljani,**
 - *Dr. Milan Štrukelj*, upokojeni prof. Medicinske fakultete v Ljubljani,**
 - *Mag. Sašo Urukalo*, oblikovalec vizualnih komunikacij, prof. likovne umetnosti, sodni izvedenec za oblikovanje vizualnih komunikacij in oglaševanje,**
 - *Mag. Nataša Bucik*, sekretarka, Ministrstvo za kulturo RS, Direktorat za razvoj in mednarodne zadeve.**

** referati, ki niso bili predstavljeni na posvetu in so bili pisno oddani naknadno

VSEBINA

Dr. Božidar FLAJŠMAN <i>Spremna beseda</i>	7
Mag. Blaž KAVČIČ <i>Pomen filozofije in umetnostne vzgoje pri ozaveščanju o pomenu trajnostnega razvoja</i>	9
Dr. Božidar FLAJŠMAN <i>Likovna vzgoja in trajnostni razvoj</i>	13
Dr. Tonka TACOL <i>Hotenja in možnosti udejanjanja strategij poučevanja in učenja pri pouku likovne vzgoje</i>	21
Dr. Jožef MUHOVIČ <i>Bi bilo v Sloveniji možno »ministrstvo za razvoj intelligence«?</i>	31
Mag. Črtomir FRELIH <i>Trajnostna načela likovnega izobraževanja</i>	43
Dr. Barbara SICHERL KAFOL <i>Glasbena vzgoja - povratna naložba v človeka</i>	59
Dr. Branka ROTAR PANCE <i>Glasbena vzgoja vedno prispeva k trajnostnemu razvoju</i>	67
Dr. Luka OMLADIČ <i>Okoljska etika</i>	73
Dr. Darko ŠTRAJN <i>Humanistika kot jedro vzgoje in izobraževanja</i>	75
Dr. Zdenko KODELJA <i>Filozofija vzgoje</i>	79
Mag. Adela ŽELEZNIK <i>Sodobna umetnost, političnost in trajnostni razvoj</i>	83
Dr. Milan ŠTRUKELJ <i>Prizadevanje za celovit in skladen osebnostni razvoj – ključ za rešitev osebne, družbene stiske in narave</i>	89

Mag. Sašo URUKALO	
<i>O nujni nadgradnji znanj in izobraževanja likovnih pedagogov</i>	95
Mag. Nataša BUCIK	
<i>Razvoj in spodbujanje kulturne vzgoje</i>	103
RAZPRAVA	111
SKLEPI	129

Spremna beseda

V različnih dokumentih, tudi v beli knjigi o vzgoji in izobraževanju, je trajnostni razvoj že uvrščen med pomembna načela, vendar se zdi, da je tovrstno področje predvsem v domeni naravoslovja, čeprav narava/okolje samo po sebi ni problem. Pri tem pa je odrinjena vloga umetnostne vzgoje (likovne in glasbene) in filozofije ter s tem tudi njuna vloga pri izboljšanju izobraževanja posameznika in krepitvi njegove ustvarjalnosti. Namen posveta z naslovom Trajnostni razvoj kot načelo vzgoje in izobraževanja pri likovni in glasbeni vzgoji ter filozofiji, ki je bil 15. marca 2011 v Državnem svetu RS, je bil zato pojasniti oz. utemeljiti pravico do izobraževanja na likovnem, glasbenem in filozofskem področju v povezavi s trajnostnim razvojem. Prikazati smo želeli, kako spoznanja oz. možnosti, ki jih ponuja tovrstno ustvarjalno delovanje, lahko uporabimo v izobraževanju in družbeno odgovorni refleksiji.

Veliko vprašanje je, ali lahko izobraževalni sistem učinkovito zagotovi znanje, spretnosti in vrednote, ki so nujne za preživetje naše civilizacije, če mladim ne bomo omogočili, da bi spoznali temeljne resnice o neizogibnosti trajnostnorazvojnih paradigem razmišljanja in delovanja.

Posvet je jasno pokazal, da gre za izjemno aktualno problematiko, zato bi ji večjo pozornost morale nameniti tudi pristojne državne institucije. V zborniku objavljamo uvodne referate, povzetke razprave in sklepe, ki jih je v okviru tega posveta sprejel Državni svet RS. Avtorjem referatov in razpravljavcem se iskreno zahvaljujemo za njihove dragocene prispevke.

Dr. Božidar Flajšman

Mag. Blaž KAVČIČ

Pomen filozofije in umetnostne vzgoje pri ozaveščanju o pomenu trajnostnega razvoja

Trajnostni razvoj je ena od tem, ki v Državnem svetu zavzema tako kvantitativno kot kvalitativno posebno mesto, pa najsi gre za razprave o energetiki in obnovljivih virih, zeleni javno - finančni reformi, biotski raznovrstnosti, nizkoogljični družbi, prehranski samooskrbi ali npr. energetske konceptih na lokalni ravni. Kar nekaj razprav smo v okviru posvetov namenili demistifikaciji koncepta napredka, kot smo mu v tehnično in tehnološko pozitivističnem smislu priča zadnjih dvesto let.

V Državnem svetu se zavedamo, da je napočil čas za novo družbeno gospodarsko paradigmo in v tem kontekstu za novo razumevanje človekovega razvoja in razvoja naše civilizacije, ki bo trajosten, ali pa ga ne bo! Udejanjiti moramo koncept blaginje brez pretirane kvantitativne rasti, kar je tako okoljska kot finančna nujnost. Da bi lahko stopili na pot nove družbeno-gospodarske paradigme je zato v prvi vrsti potrebna redefinicija koncepta kakovosti življenja v smeri bolj celovitega dojemanja blaginje materialno zmernih družb, kjer bi poleg BDP uporabljali bolj celostne kazalce človekove in ekosistemske blaginje ter kakovosti življenja. Novo razumevanje razvoja bi vključevalo tudi merjenje parametrov kot so: večji obseg in dostopnost javnih dobrin in storitev, izobrazba, infrastruktura, javno zdravstvo in ekosistemske storitve, stopnjo zmanjševanja tveganja revščine.

H konceptu trajnosti pa moramo dodati vsaj še dva elementa, in sicer 1) demokratični politični sistem/proces sprejemanja odločitev, in 2) vrednostni sistem družbe, zasnovan na etiki. Demokracija in etika predstavljata pot za doseganje trajnostnega cilja. Vse te spremembe pa so možne šele na podlagi temeljite preobrazbe kulturnih vzorcev in potrošniške kulture. Po nekaterih ocenah bo moral biti preskok v kulturnem in etičnem pomenu celo bistveno bolj temeljit, kot bo prilagajanje na nove tehnologije ali vladne politike. Razviti svet zato dejavno išče rešitve na vprašanje, kako spremeniti navade ljudi, ne da bi ti občutili spremembe kot okrnjeno kvaliteto življenja.

Spremenjen odnos do okolja je namreč pogoj, da stopimo kot civilizacija učinkovito na pot trajnostnega razvoja in kulturno bogate družbe, pri čemer gre za veliko več kot le za recikliranje steklenic ali podarjanje denarja v dobrodelne namene. Gre za razmišljanje in delovanje na popolnoma drugačen način. Obstoječi

vrednostni, gospodarski in tehnološki sistem, obstoječi vzorci globalizacije temeljnih globalnih razvojno-okoljskih nalog ne morejo rešiti. Za vrednostno kulturni premik, kot izhodišče kakršnih koli sprememb v smeri trajnostnega razvoja, sta samo znanje in tehnologija veliko premalo. Pravijo, da odločitev za trajnostni razvoj pred najtežjo nalogo postavlja prav razvite družbe, t.i. družbe znanja in izobilja. Tehnološke in družbene spremembe, ki so neizbežne, je ljudem, še posebej pa mladim, zato treba pojasniti z različnih dimenzij, da bodo sposobni razumeti vsestransko povezanost med naravnim, gospodarskim, družbenim in političnim sistemom ter soodvisnost ljudi, ki živijo v različnih delih sveta. Le na ta način bodo lahko dejavno in tvorno reševali sedanja in prihodnja okoljska in družbena vprašanja človeštva. Brez razumevanja ne moremo pričakovati aktivnega subjekta. Prav tako se trajnostni razvoj še zdaleč ne nanaša le na porabo, onesnaževanje, zmanjševanje količine odpadkov, transport, hrano, zmanjševanje stroškov, temveč predvsem na spodbujanje zavesti in vrednot. Kajti, ali sploh lahko kaj spremenimo, če nismo ozaveščeni?

Pri širjenju prostora ozaveščenosti o vprašanih trajnostnega razvoja vidim velik pomen tako filozofije kot tudi umetnostne vzgoje. Prva v izobraževalnem procesu mladega človeka izziva k poglobljenemu razmisleku o najrazličnejših vidikih življenja in doživljanja v spremenjenih ekološko-socialnih okoliščinah, druga pa ga usmerja k empatiji, čustvenemu doživljanju resničnosti in izražanju človeškega bitja, sposobnosti in pripravljenosti na realnost pogledati z zornega kota drugih. Na ta način lahko postanejo etične premise trajnostnega razvoja vrednota za celo življenje. Izobraževalni proces tako v konceptu trajnostnega razvoja prevzema velik delež odgovornosti: z multidisciplinarnim pristopom povezuje spoznavno, čustveno vrednostno in akcijsko raven. Ob tem je treba tudi poudariti, da so vzgojitelji predšolskih otrok in učitelji tisti konkretni nosilci trajnostnega razvoja, s katerimi otroci vsakodnevno prihajajo v stik. Univerza v Ljubljani in Univerza v Kopru pa denimo ne selekcionirata bodočih učiteljev in vzgojiteljev glede na njihove glasbene sposobnosti. Zaradi tega ostaja paradigma trajnostnega razvoja na področju glasbene umetnosti v vrtcu in šoli le prazna floskula, oziroma v nekaterih primerih dobre prakse, zgolj srečen slučaj. Vlada in pristojna ministrstva bi zato morala proučiti možnost uvedbe preverjanja glasbenih kompetenc obstoječih učiteljev razrednega pouka, saj številčno ocenjevanje pri glasbi v 4. razredu v preveč primerih predstavlja suhoparno faktografsko preverjanje, kar pa predmet glasba odmika od splošnih ciljev, ki so zapisani v učnem načrtu. Učitelji razrednega pouka v preveč primerih niso glasbeno kompetentni številčno ocenjevati. S tem se glasbi kot umetnosti dela velika škoda, saj v učencih vzbuja averzijo do glasbe kot take. Na nek način gre pri tem tudi za vprašanje spoštovanja do vzgojiteljskega in učiteljskega poklica. Iskanje možnosti za okrepitev spoštovanja do vzgojiteljskega in učiteljskega poklica je vredno skupnega napora, a zniževanje standardov strokovne

in osebnostne kompetentnosti za uspešno opravljanje tega pomembnega poslanstva ni prava pot!

Da bi družba danes in v prihodnje bila vredna svojega imena in poslanstva, mora okrepiti svojo celovitost delovanja. Družbeni organizem mora poleg mišic in možganov imeti tudi dušo in srce. Prav filozofija in umetnostna vzgoja sta, za razliko od drugih izobraževalnih vsebin, tisti, ki učencem lahko pustita posebej velik motivacijski pečat za nadaljnje raziskovanje sveta in življenja in za življenje v skladu s trajnostnimi smernicami. Gre za zavedanje in spoštovanje etičnih načel in humanističnih zahtev, ki zadevajo človekove pravice, medčloveške odnose in spoštovanje do okolja. Gre za učenje, kako pridobljena znanja in veščine uporabiti kot osnovo demokratičnega dogovarjanja in premoščanja razlik v osebnih pogledih.

Dr. Božidar FLAJŠMAN

Likovna vzgoja in trajnostni razvoj

O trajnostnem razvoju je bilo sprejetih že več mednarodnih dokumentov. Tudi v Sloveniji smo sprejeli vrsto tovrstnih zavez in odločitev, tudi na področju vzgoje in izobraževanja. V oči pa bode, da pri tem ni posebej zaznati nekaterih strok, ki so v prizadevanjih za trajnostni svet morda celo ključne.

Tako v teh prizadevanjih ni posebej omenjena likovna dejavnost, morebiti tudi zato, ker stroka ni ustrezno pojasnila, kolikšen bi lahko bil njen prispevek k procesu ustvarjanja trajnostnega sveta. Morda pa te stroke preprosto nihče noče slišati?

Kakor koli že, vprašanje je, kakšno vlogo lahko ima likovna vzgoja/dejavnost oz. umetnost pri uveljavljanju kulture trajnostnega razvoja, kako lahko vpliva na ekološko ozaveščenost? Omejil se bom zgolj na tri zadeve, ki so po mojem mnenju izjemnega pomena za spremembo vrednostnega sistema in brez katerih gotovo ne bo resnih premikov iz potrošniške v trajnostno kulturo.

1. Pri likovni dejavnosti gre za zgled kakovostne komunikacije s prostorom. Stična točka med likovno dejavnostjo in trajnostnim razvojem/trajnostno kulturo je prav v odnosu do okolja/prostora. Ključni problem je namreč človek s svojim odnosom do okolja.
2. Likovna dejavnost združuje znanje in ustvarjalnost. Kaj to pomeni in zakaj je to pomembno? Zakaj znanje ali védenje praviloma ne zadošča pri uveljavljanju trajnostnih načel? Zakaj »trajnostne« argumente skoraj vedno potolče argument dobička?
3. Likovna dejavnost omogoča učinkovit prikaz, kritično presojo in konstruktivno soustvarjanje različnih trajnostnih konceptov. Obstajajo namreč različni pogledi na to, kakšno trajnostno kulturo uveljaviti in kako, najbolj radikalen pogled pa je, da je ključno vprašanje razvoj ali okolje. Ta dilema je seveda lažna, saj potrebujemo oboje: razvoj in varstvo okolja.

1. Likovna dejavnost kot zgled kakovostne komunikacije s prostorom

Eden izmed poglobitvinih problemov ozaveščanja za trajnostni svet je zgled. To je tudi ena izmed najpomembnejših prvin vsake vzgoje. V delovanju zdajšnjih

družb pa tovrstne zglede, vsaj kar zadeva okolje, pogosto težka najdemo. Čeprav je veliko besed namenjenih pomembnosti ekologije oz. trajnostnega razvoja in čeprav obstajajo tudi določene sistemske rešitve (zakoni), vsakodnevna izkušnja samo krepi ugotovitve, da so družbena načela drugačna od njenih praks.

Ključno stičišče likovne dejavnosti in trajnostnega razvoja je prav odnos do prostora. Likovna dejavnost je delovanje v vzporednem, simboličnem prostoru. Gre za humano komunikacijo (mediacijo, odnos) med naravnim (realnim) in likovnim (kulturnim) prostorom. Kot taka je v naravni zvezi z nelikovnimi mediacijami med človekom, naravnim in kulturnim prostorom. Ekologija pa je, nasprotno, delovanje v realnem prostoru. Ekološke probleme tako lahko označimo tudi za komunikacijski nesporazum. Zato se likovna dejavnost in ekološko ozaveščanje lahko medsebojno podpirata in bogatita.

Odnos med naravnim (realnim) in likovnim prostorom pa je komunikacija, ki je nikakor ne moremo označiti za nesporazum. Nasprotno! V likovnem prostoru, kot bi rekli v skladu s Heglovo estetiko, gre za duhovnost, ki se kaže v neki fizični, čutni obliki (sliki, kipu ...).

Milan Butina¹ piše, da je likovni prostor humani prostor, saj je sočasno oblikovan na podlagi čutnega in umskega spoznanja ter na temelju človekovih emocionalnih zahtev v danem zgodovinskem času. In še: likovni prostor sloni na zakonitostih našega zaznavanja in dojemanja stvarnega prostora. Uresničujemo ga z likovnimi sredstvi, z urejanjem intervalov med svetlobami, barvami, oblikami, linijami, točkami, velikostmi, položaji ..., skratka z ritmičnimi gibanji, ki nastajajo iz napetosti med likovnimi prvinami.

Umetnost tako vselej temelji na iskanju idealnega ravnovesja med naravo/okoljem oz. realnim/fizičnim prostorom in človekom. Vse, kar likovna dejavnost počne ali izraža, temelji na odnosu med naravnim (realnim) in likovnim prostorom. Likovni prostor je tako most med fizičnim in duhovnim prostorom. Likovnost ureja odnose med človekom in prostorom. Transformacija naravnega/fizičnega prostora v likovni prostor je lahko tudi zelo angažirano početje z velikim vplivom na ekološko zavest ljudi tudi zato, ker združuje znanje in ustvarjalnost. Naš običajni verbalni in vizualni sistem je prilagojen običajnemu dojetju. Likovni ustvarjalec pa nas lahko vznemiri, kajti v običajni komunikaciji se pojmi vrstijo na ustaljen način, razlika med vsakdanjim in umetniškim komuniciranjem pa je lahko zelo velika.

2. Likovnost združuje znanje in ustvarjalnost

Likovna dejavnost omogoča ustvarjalnost učencev. Ne sprejemajo samo shoparnih informacij, denimo statističnih podatkov o onesnaževanju (emisijah)

1 *Milan Butina: Mala likovna teorija, Debora, Ljubljana 2000.*

ozračja ali podatkov o kaki živali pri biologiji, temveč so dejavni, saj te podatke pretvarjajo v likovno izkušnjo, pri tem pa se tudi emocionalno dobro počutijo. Ekologija na podatkovni ravni je zgolj racionalna, likovnost pa omogoča tudi kompleksnejšo doživljajsko raven. Tega pri drugih dejavnostih ni. Likovnost združuje znanje in ustvarjalnost, zato je sprememba ekološkega vedenja lahko učinkovitejša. Praksa likovnega omogoča nova čustva in nova vedenja. Tako kot lahko otrokom prek igre globlje predstavimo neko zadevo ali problem, lahko tudi mladostnikom in odraslim prek vizualizacije in likovnosti učinkoviteje posredujemo neko sporočilo. Ameriška umetnica Kim Abeles je skušala kar najbolj nazorno prikazati problem onesnaževanja. Leta 1992 je s smogom izdelala 17 porcelanastih predsedniških spominskih krožnikov (sl.1).

Slika 1: Kim Abeles: Predsedniški spominski krožnik, izdelan s smogom, 1992



Portreti predsednikov ZDA, od McKinleyja do Busha, so nastali tako, da je na krožnike položila šablone in vse skupaj za določen čas dala na streho svoje hiše. Ob odstranitvi šablon so se v smogu razkrili njihovi obrazi, ob njih pa tudi citati iz njihovih govorov o okolju in ekonomiji.²

Res je tudi, da veliko učencev dandanes nima možnosti redno zahajati v naravo, zato je toliko pomembneje, da prek doživljajskih predstavitev (denimo različnih živali) pripomoremo k temu, da učenci naravo začitijo in se z njo oplemenitijo. Gotovo je razlika, ali konja vidimo samo na sliki ali pa ga lahko neposredno doživimo, se ga dotaknemo, jezdim ali pretvorimo v likovno izkušnjo. Vsako tako doživetje je lahko edinstveno, postane pa lahko tudi človekova osebna notranja last, ki mu daje svojevrsten vir moči za življenje. Lahko bi dejali, da doživljanje narave ustvarja svojevrstne doživljajske vrednote, ki so nujni sestavni del človekove osebne rasti. Vrednote usmerjajo in spodbujajo človekovo delovanje, zato so gotovo tisti ključ, ki zagotavlja uspeh pri varovanju narave, pri likovnem izražanju pa so lahko jamstvo za ustvarjanje iskrenega in prepričljivega, denimo ekološkega sporočila.

Na tak način človek utrjuje pozitivna čustva, tako da ta lahko postanejo vrednota

² *American Dreams: 6. mednarodni trienale Ekologija in umetnost, Umetnostna galerija Maribor, 2000, str. 10.*

za vse življenje. Zgolj znanje pogosto ne zadošča. Znano je, da marsikaj vemo, kljub temu pa velikokrat ravnamo drugače. Denimo: vem, da kajenje škodi, a kljub temu kadim; vem, da onesnaževanje škodi, vendar kljub temu ne ukrepam. Ker je očitno, da za učinkovito ukrepanje pogosto ne zadošča znanje, potrebujemo še nekaj več. Trajnostno kulturo je zato treba propagirati z aktivno doživetim, ne pa z vsiljevanjem od zunaj.

Dejstvo je tudi, da poplava vizualnega na podlagi številnih raziskav na področju psihologije percepcije pravzaprav povzroča brezbriznost. Likovna praksa pa je aktivno delovanje, ki lahko spreminja perceptivno naravnost subjekta. Ljudje se navadijo na prizore, ki prikazujejo propadanje našega okolja, izumiranje rastlinskih in živalskih vrst ter ogrožanje človekovega zdravja. Situacijo sprejmejo v vednost, s tem pa postane neka konstanta, ki je del našega sveta in na katero se ne odzivajo več, vsaj ne učinkovito. Tudi zato je človekov odnos do narave/prostora v veliki meri odvisen od odnosa med resničnostjo in njeno upodobitvijo. V učnem načrtu (2004) osnovnošolskega programa izobraževanja za likovno vzgojo je med drugim jasno določeno, da je temeljna naloga likovne vzgoje prav razvijanje učenčevega razumevanja prostora. Zato je predmet splošno koristen in uporaben, saj nobeno predmetno oziroma poklicno področje ne more brez razvitih prostorskih predstav in vizualizacij. Likovna vzgoja na kognitivni ravni razgrajuje vidni svet, na izrazni pa ga likovno oblikuje. Z likovnim izražanjem učenci preverjajo in razvijajo razumevanje prostora, izražajo občutja, stališča in vrednote. Celotna dejavnost predmeta v osnovnošolskem obdobju temelji tako tudi na odkrivanju učenčeve ustvarjalnosti.

Tudi zato je likovna dejavnost izjemno pomemben del te ustvarjalne zgodbe. Ali kot je zapisal Matjaž Kmecl: »Dvojni smo: po naravi in kulturi; civilizacija ni nikoli obstajala samo iz tehnologije in tehnike, njeno domovanje je bilo najprej domovanje duha.«³

3. Likovnost omogoča učinkovit prikaz, kritično presojo in konstruktivno soustvarjanje trajnostnih konceptov

Prednosti likovnega prevajanja trajnostnih načel, vrednot/sporočil so jasnost, prepričljivost in privlačnost. Vizualizacija je sredstvo, ki oblikuje odnos do prostora. Pobudnik in graditelj kakovostnega odnosa do prostora pa je vizualizacija likovnega in ne komercialnega tipa, kakršnemu smo priča v vsakodnevni poplavi vizualnih komunikacij.

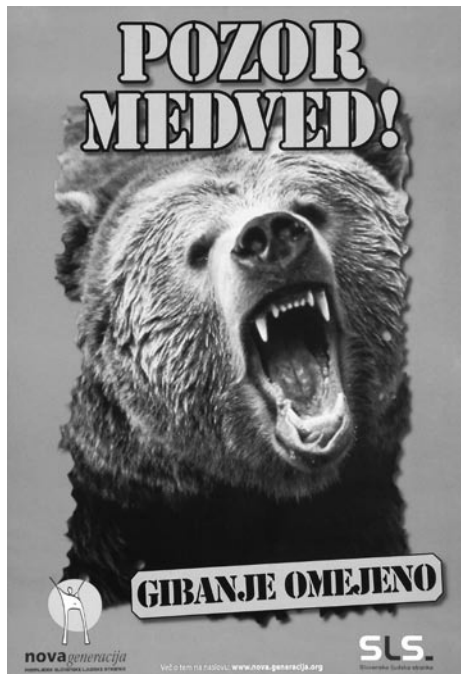
3 Matjaž Kmecl: *O ekologiji kulture*, V: Flajšman, Božidar, (ur.): *Vrt Evrope – »Parki za življenje«* v Sloveniji. Ljubljana: Ekološki forum LDS in Liberalna akademija, 1996, str. 33, 34.

Slika 2: Tomo Lavrič, Tudi medvedi prečkajo cesto. Razglednica.
Izdajatelj: Ekološki forum LDS, 2003.



Slika 3: »Pozor Medved!
Gibanje Omejeno.« Plakat.

Izdala in založila:
Slovenska Ljudska stranka in
Nova generacija, 2007



Duhovita in prepričljiva risba Toma Lavriča prikazuje medveda, ki skuša s palico preskočiti avtocesto in se tako obvarovati pred smrtjo pod avtomobilskimi kolesi (sl. 2). Podoba govori humorno, toda verodostojno in z natančnim sporočilom: komunikacije – ceste, avtoceste in železnice – so zaradi neupoštevanja potreb divjih živali razlog za njihovo smrt. Zgraditi bi bilo treba vsaj podhode ali ekodukte, ki bi živalim omogočali normalen prehod.⁴ V šolskem letu 2006/2007 sem med 212 učenkami in učenci 9. razredov osnovnih šol v Sloveniji izvedel anketo, v kateri sem jih spraševal o njihovem prepoznavanju in dojetanju navedene ilustracije. Učenci so ilustracijo dobro interpretirali. Dojeli so, da je resen problem prikazan na zelo duhovit način. Poleg ugotavljanja dejstva, ki ga prikazuje navedeno delo, so si zastavljali tudi vprašanja in nanje odgovarjali oz. predlagali rešitev problema. Rešitev so videli zgolj v počasnejši vožnji. Učinkovitejše rešitve, kot je npr. graditev ekoduktov za živali, ni navedel nihče. To dejstvo gotovo govori o pomanjkljivem znanju oz. o slabši splošni izobrazbi na tem področju.⁵

Seveda pa pogosto zasledimo tudi zavajajoče podobe, ki so v škodo kakovostnih odnosov do narave (sl. 3). Primer tovrstnega manipuliranja in spodbujanja sovraštva do živali so spomladi 2007 nastali plakati Nove generacije in Slovenske ljudske stranke z grozečim medvedjim gobcem in napisom: »Pozor medved! Gibanje omejeno.« S prikazovanjem medveda kot nevarne, neukrotljive in krvoločne zveri in z opisovanjem človeka kot nedolžne in nemočne žrtve, z napovedovanjem konfliktov in ignoriranjem informacij, ki bi medveda predstavile realno in celostno, so skušali ustvariti vtis, da človek izgublja nadzor nad naravo. Ker je to seveda v nasprotju z zahodno antropocentrično logiko o nadmoči človeka nad naravo, je treba radikalno ukrepati. In res so ukreпали. Pristojni minister je odobril rekordne odstrelne medvedov.

Če hočemo razumeti ekološke probleme, moramo razumeti tudi vzvode, ki te probleme povzročajo, jih povečujejo in kopičijo. Žal je pomemben del teh vzvodov postala podoba. Avtorji tovrstnih podob spretno prikrivajo prave vzroke ekološke krize. Sodobna obsedenost z ekologijo jih skriva tako, da zaskrbljenost za okolje, ki je postala vsega občudovanja vredna, legitimna in družbeno sprejemljiva, vgrajuje v dominantno antropocentrično kapitalistično potrošniško ideologijo.⁶ Elemente odpora proti tovrstni ideologiji uporabljajo za to, da se stanje ne bi spremenilo. V ospredju je propagiranje kulture brezobzirnega potrošništva in ne kultura trajnosti. Glede tovrstnih nagovorov in oblikovanja nasploh je Victor Margolin zapisal, da se oblikovanje mora osvoboditi potrošniške kulture kot ključnega elementa svoje

4 Božidar Flajšman: *Vizualna ekologija - Ekološki nagovori vidnih sporočil*, Akademija za likovno umetnost in oblikovanje, Ljubljana 2006, str. 146, 147.

5 Božidar Flajšman: *Likovna dejavnost in ekološko ozaveščanje*, Debora, Ljubljana 2009, str. 132.

6 Podrobneje glej: John Fiske: *Introduction to communication studies*, Routledge, London 1990, str. 182.

identitete in najti področje, na katerem bo lahko znova premislilo o svoji vlogi v svetu.⁷

Pomemben cilj likovne vzgoje je tudi priprava učenca za sodelovanje v kulturnem življenju ožjega in širšega okolja ter za razumevanje sodobne vizualne komunikacije. Navedeno je še posebej pomembno zato, ker živimo v svetu, v katerem je vizualno prevladalo nad verbalnim. Zato je za oblikovanje svojega lastnega, svobodnega mnenja izjemno pomembna zmožnost dešifriranja tovrstnih komunikacij oz. zvijač, s katerimi nas zasipajo vsak dan in s katerimi nas hočejo pretentati v skladu s kapitalsko logiko. Na razpolago je vse več informacij in podob. Vsakdo si lahko odpre svojo spletno stran. Tudi zato je razmišljanje o manipulacijah s podobami nujno, saj spodbuja razmišljanje o zgodovini in vplivih teh podob. Napredek v komunikacijskih tehnologijah ne more odvozlati temeljnih človeških dilem; zdi se, da namesto tega zgolj utrjuje nejasnost praznega javnega diskurza in vodi k še globlji odtujitvi posameznika.

Vsekakor pa se likovni umetniki na različne načine odzivajo na izzive časa in si zastavljajo številna vprašanja. Verjetno je eno ključnih vprašanj že pred štirimi stoletji zapisal flamski slikar Jan Bruegel (1568–1625), znan po svojih cvetličnih tihožitjih. V pismu kardinalu Federicu Boromeu je 25. avgusta 1606 o svoji sliki (sl. 4) med drugim zapisal: »Dvomim, da je bilo doslej naslikano tako redko in raznovrstno cvetje ter prikazano s tolikšno natančnostjo. Pozimi bo to lep prizor. Nekateri toni so zelo blizu naravnim. Pod cvetje sem postavil drag kamen, medaljone in redke morske školjke. Vaši prevzvišenosti prepuščam, da presodi, ali cvetje prekaša zlato (zlatnike) in dragulje.«⁸

Brougel je ob cvetličnem tihožitju naslikal nekaj zlatnikov (kovancev) – z jasnim sporočilom – vprašajmo se, ali narava prekaša denar. Ne gre le za vprašanja, ali so kovanci lepo in kakovostno oblikovani in ali so rože lepe. Razmislek je lahko tudi v tem, da so skrivnosti in lepote narave vznemirljive, kot je vznemirljiva lepota oblikovanja, znanja in doživljanja. Kljub temu da z denarjem lahko kupimo marsikaj, tudi naravne vire, pa denarja, niti kakovostno oblikovanega, ne moremo spremeniti v naravne procese. In to je največja dragocenost, zaradi katere lahko oz. moramo do matere narave čutiti neko prvinsko hvaležnost. Za zdaj ne obstaja noben umeten svet, ki bi lahko zamenjal zapletenost in življenjsko silo naravnega evolucijskega procesa. Gotovo je treba vedeti oziroma se zavedati, da je najpomembnejša tovarna, ki omogoča življenje na Zemlji – narava; rastlinstvo in živalstvo. Podjetja, ki so

7 Victor Margolin: *The politics of the artificial: essays on design and design studies*, The University of Chicago Press, Chicago 2002, str. 92–105.

8 Ričard Fridental: *Istorija umetnosti kroz pisma velikih stvaralaca – Od Ghiberti do Gejnzboroa*, Beograd 1967, str. 146. Naslov originala: *Letters of the Great Artists from Ghiberti to Gainsborough*, London 1963.

Slika 4: Jan Bruegel (1568-1625), Rože, 1606.



poskrbela za življenje na svetu, so naravni sistemi, človek pa je zgolj del narave. Je naravno in kulturno bitje. Normalno je, da zaradi svojih potreb posega v naravo. Skrb zbujajoče pa je, ker s svojimi posegi oz. pohlepom pretirava, tako da začinja rušiti naravne procese, in kot kaže, je to še posebej očitno v podnebnih spremembah.

Živimo v obdobju, ko je logika zahteve po dobičku za vsako ceno že povzročila preveliko škodo. V zdajšnji prevladi kapitalskega sistema, še zlasti v njegovi neoliberalni različici, se ta kaže ne samo v velikem družbenem razslojevanju in (kot je prepričljivo pokazala Naomi Klein) bohotenju neizmerne egoizma, ampak tudi v vse večjih globalnih ekoloških problemih. Glede tega bi bilo dobro poiskati zdravilo. Likovna vzgoja je lahko učinkovito zdravilo s številnimi vplivi. Samo uporabiti in upoštevati jo je treba, ne pa je odrivati med izbirne predmete ali celo izganjati iz šolskih programov.

Dr. Tonka TACOL

Hotenja in možnosti udejanjanja strategij poučevanja pri pouku likovne vzgoje

Izvleček

Likovna vzgoja je obvezni del izobraževalnih programov. Temeljni izhodišči izobraževanja in vzgoje – izobraževanje je univerzalna človekova pravica, kultura in umetnost sta bistvena elementa celovitega izobraževanja – nam dajeta usmeritev, da je potrebno mladim zagotavljati tudi pridobivanje likovnega znanja, spretnosti ravnanja z likovnimi materiali, razvijanja doživljajskih naravnosti ter razvijanja ustvarjalnosti, vrednot, stališč, etičnih načel in moralnih usmeritev. Da bo lahko učitelj dosegal te cilje, je pomembno kontinuirano in kakovostno izobraževanje in vzgajanje v učnem procesu likovne vzgoje. Likovne vsebine naj bi v učnem procesu likovne vzgoje učitelj posredoval na objektivni, kritičen in pluralističen način in tako nudil učencem možnosti samostojnega, učinkovitega in ustvarjalnega soočanja z likovnimi problemi v lastnem in širšem okolju ter jim tako omogočal skladen spoznavni, psihomotorični, čustveni in socialni razvoj sprejemanja kulturnih in civilizacijskih vrednot ter razvoj sposobnosti za življenje v družbi. Vendar pa morajo biti za ustvarjalno sodelovanje in udejstvovanje mladih v učnem okolju zagotovljene vse možnosti za prenašanje in generiranje vednosti o likovnih problemih, strokovnost učiteljev ter ustrezna sistemska umeščenost likovne vzgoje kot izobraževalnega in vzgojnega predmeta med preostala predmetna področja.

Ključne besede: likovna vzgoja, kakovostni likovni razvoj, strategije poučevanja, doseganje ciljev

Kakovostni likovni razvoj, zavedanje načel likovne vzgoje in odgovornost zanje

Pouk likovne vzgoje kot izobraževalni in vzgojni proces, se nenehno kakovostno razvija. Glede doseganja ciljev se pogosto primerjamo z mednarodno ravno in za uresničitev širokih kompetenc posameznega učenca določamo ter spreminjamo standarde. Pri tem izhajamo iz trditve, da je likovna vzgoja bistvena sestavina sodobnega izobraževanja in da je odločilnega pomena za posameznikov celostni razvoj. Likovna vzgoja integrira fizične, intelektualne in ustvarjalne sposobnosti.

Prav celostni razvoj posameznega učenca v učnem procesu likovne vzgoje v današnjem času, v času spreminjanja vrednot, globalizacije, drugačnosti informacij in vse večje heterogenosti učencev v razredu, zagotavlja zadovoljitev pričakovanj in zahtev učencev, staršev, okolja, družbe.

Likovno izobraževanje stimulira učenčev kognitivni razvoj. Razvija sposobnost opazovanja, prostorske predstavljalnosti in vizualizacije. Razumevanje likovnih problemov omogoča zmožnost vrednotenja likovne umetnosti, vrednotenja plemenitosti likovno kulturne dediščine ter umetnosti nasploh. Pridobljeno likovno znanje in izkušnje učencev vplivajo tudi na kritično presojo uporabnih predmetov, likovnih del ustvarjalcev ter drugih množičnih vizualnih komunikacij v vrtincu lastnega in drugega okolja. Likovno izobraževanje omogoča bogatenje izkušenj z lastno kulturo, istočasno pa onemogoča pasivno, nepremišljeno prevzemanje globalne vizualne kulture, ki nastaja z uporabo novih informacijskih in komunikacijskih tehnologij. Tako si učenec pri pouku likovne vzgoje privzgaja in razvija pozitivne poglede na široko paleto vseživljenjskih vsebin – poglede, »ki se jih ne da odkriti, naučiti z drugimi izobraževalnimi vsebinami, metodami in procesi« (<http://unesco.org.culture/lea>)

Likovno izobraževanje in vzgajanje vpliva tudi na kulturo odnosov med učenci, pristnost teh odnosov, t.j. moralnega vedenja v moderni družbi, saj se v tem učno-vzgojnem procesu poleg razvoja kognicije in motoričnih spretnosti predvsem izpostavlja razvoj čustvene sfere, ki omogoča sposobnost refleksije in presojanja. Ideje, odločitve in akcije temeljijo na čustvih in ne le na racionalni podlagi. Učenčev emocionalni razvoj prispeva k uravnoteženemu kognitivnemu in psihomotoričnemu razvoju. In prav likovna vzgoja je z ustvarjalno dejavnostjo učinkovito sredstvo v terapiji otrok, mladostnikov in odraslih – ne samo tistih s posebnimi potrebami – ter pomaga reševati probleme sodobne družbe, kot sta npr. nasilje in kriminal. Ustvarjalna likovna vzgoja spodbuja učenčevo samozavest in prilagodljivost. Plemeniti njegovo domišljijo, likovni spomin, refleksivnost, ustvarjalnost, izrazne procese – enkratnost – izvornost, inovativne vizije, spodbuja in omogoča razumevanje med različnimi družbami in kulturami. Lahko rečemo, da pomaga tudi pri doseganju večje gospodarske rasti.

Če želimo omogočiti učencem usvojitev likovnega znanja, sposobnosti in spretnosti, zato da bodo zmožni raziskovalnega dela ter kritičnega vrednotenja sveta okrog njih in vključevanja v različne oblike samouresničevanja, moramo z likovnim izobraževanjem in vzgajanjem začeti že zgodaj v predšolskem obdobju ter ga nato nadgrajevati v osnovnošolskem in srednješolskem obdobju. Likovno izobraževanje je v sklopu celotnega izobraževanja učenca dolgotrajen, permanenten proces, ki zahteva sistematično in kakovostno delovanje.

Izhodišča za kakovostno likovno izobraževanje najdemo v načelih izobraževanja:

izobraževanje je ustrezno učencu in spodbuja splošne vrednote; izobraževanje je pravično v dostopu in rezultatih in je zagotovilo za vključevanje v družbo; izobraževanje reflektira človekove pravice, ki so temelj načel likovne vzgoje in jih pomaga uresničevati (EFA Global Monitoring, 2004) ter v načelih likovne vzgoje: usvajanje likovnega jezika omogoča besedna in likovna komunikacija; povezovalna in sporočilna sposobnost učenca (likovna in besedna) omogoča kakovostno komunikacijo; motivacija za učenje, interes za poznavanje posebnosti likovnega izražanja in likovnih problemov v okolju in naravi ter aktivnost učencev, omogočajo kakovostno učenje likovnega jezika; spodbujanje različnih načinov mišljenja, individualnosti izražanja in samostojnosti učencev omogoča ustvarjalno snovanje idej in likovno izražanje.

Ob zavedanju načel ter odgovornosti zanje moramo najprej izpostaviti temeljne sestavine kurikula – učne cilje, likovne vsebine in dejavnike pouka. Opraviti moramo njihovo kritično presojo (refleksijo) in se vprašati o možnostih za uresničevanje ciljev.

Učni cilji likovne vzgoje naj bi bili usmerjeni v učenčevo uspešno spoznavanje likovnih pojmov, razvoj ročnih spretnosti ob uporabi likovnih materialov in pripomočkov ter v bogatenje čustvenih, socialnih in estetskih kvalitiet. Temeljni princip za uresničevanje ciljev v okviru celostnega pouka likovne vzgoje je njihovo enakovredno razvijanje. Njihova uresničljivost pa je močno odvisna od njihove prepletenosti, predvsem pa od načina obravnave likovnih vsebin. Pomembno je naslednje: da so likovne vsebine sestavljene iz vseh likovnih področij, ki se nadgrajujejo v premišljenem obsegu, kateri ne presega možnosti realizacije; da se vsebine vrstijo glede na zahtevnost; da določajo temeljno učno obveznost in da je zahtevnost prilagojena posamezni starostni stopnji učencev. Izbrane vsebine naj bi ponujale tudi možnost povezovanja, nadgrajevanja, ustvarjalnega in svobodnega načrtovanja praktične – likovne dejavnosti (avtonomija učitelja in učenca).

Kaj pa omogoča uresničljivost učnih ciljev v okviru likovnih vsebin? To so načrtovane akcije, konkretne učne situacije, prilagojene sodobnim učnim praksam, ki so povezane s spodbujanjem učenca za razumevanje likovnih sporočil in s tem, kako jih oblikuje. Pri tem je treba upoštevati načela poučevanja v učnem procesu likovne vzgoje: učni pristop, metode in oblike dela, likovno razvojno stopnjo učenca, učni in likovni slog učenca, njegovo samostojnost, aktivnost itn.

Zavedajoč se, da so učni cilji pri pouku likovne vzgoje najpomembnejši usmerjevalci likovne dejavnosti učenca, se moramo vprašati, kakšen je celovit program likovno izobraževalne in vzgojne dejavnosti, ter kako je v njegovem okviru mogoče uresničiti cilje likovnega znanja, spretnosti in doživljajskih naravnosti. Vprašati se moramo tudi, kakšna je usposobljenost in motiviranost učitelja za izvajanje učnega procesa, ter kakšne so njegove možnosti za doseganje kakovostnih učinkov.

Ob refleksiji obstoječega programa vzgoje in izobraževanja v osnovnošolskem ter srednješolskem obdobju lahko trdimo, da so cilji programa jasno zasnovani, da so vsebine prilagojene starostni stopnji otrok in mladostnikov in da se logično nadgrajujejo ter izpolnjujejo načelo postopnosti in kontinuiranosti. Vendar pa se ob ponovni prenovi kurikuluma upravičeno sprašujemo, ali nenehno spreminjanje vsebin programa brez poudarka na posebnostih izobraževalnega okolja, kot so npr. tradicija, vrednote, znanstvena spoznanja, kultura okolja, organizacija šolskega sistema ter izpostavljanje možnosti združevanja predmetov, vpliva na razvoj in izboljšanje poučevanja in učenja? In ali na takšni zasnovi utemeljen kurikulum likovne vzgoje zagotavlja nove dosežke?

Trdimo lahko, da se prav ta vprašanja porajajo pri pravkar prenovljenem likovnem programu za osnovno šolo. Snovalci programa so ob povzročenih vsebinski zmedbi spregledali še pomen jasnosti opredelitve ciljev, celostnega likovnega razvoja učencev ter pomen načela postopnosti in kontinuiranosti. Ali smo stopili korak nazaj? Ali se je s tem uresničilo tako pomembno poudarjanje »odpiranje učnih vsebin«? Se je s tem poudarila avtonomija učitelja? Ali je to perspektivna novost! To je bilo izrazito doslej. Učitelj je lahko izkoriščal popolno svobodo v okviru izbire strategije načrtovanja likovnih nalog, strategije zasnove likovnih problemov in njihove realizacije, jih prilagajal današnjemu času in sodobnim likovnim praksam. Avtonomno je lahko načrtoval likovne materiale ter pripomočke, pri tem pa uporabljal različne učne medije. Samostojno je lahko razvrščal likovna področja v okviru predvidenega števila ur (enakovrednost področij), načrtoval likovne naloge in njihovo časovno realizacijo, izbiral prostor za izvedbo likovnih nalog – v učilnici ali izven nje (avtentične naloge), metode in oblike dela, kontinuirano nadgrajeval likovno problematiko, združeval in povezoval vsebine različnih likovnih področij, povezoval likovne pojme s pojmi iz vsebin drugih predmetov – medpredmetno povezovanje.

Raziskave na področju poučevanja in učenja pri likovni vzgoji dokazujejo, da so učitelji dobro usposobljeni za učinkovito načrtovanje strategij in izvajanje učnega procesa (profesionalni razvoj). Zavedajo se tako pomembnosti usmerjanja pouka v ciljno in procesno naravnost, ki omogočata učenčev likovno in osebnostno rast, kot tudi celostnega spreminjanja pri pridobivanju različnih likovnih znanj. Prav tako se zavedajo, da je vsakemu učencu nujno omogočiti doživljanje predmetov in pojavov v naravi in okolju ter v okviru tega postopno, aktivno in samostojno raziskovanje, razvijanje zmožnosti za ubeseditev likovnih pojmov, poleg tega pa tudi neprisiljeno, aktivno in samostojno ter spontano oblikovanje likovnih izdelkov. Zavedajo se tudi usmerjanja razvoja zmožnosti medsebojnega povezovanja likovnih pojmov, kakor tudi kompleksnih likovnih zmožnosti, med katerimi so natančno in občutljivo opažanje, likovno pomnjenje, ustvarjalno in logično mišljenje, domišljija, emocije, tehnična spretnost in motorična občutljivost (senzibilnost). Pozorni so na

povečevanje učenčeve koncentracije ustvarjalne energije, kjer prihajajo do izraza fleksibilnost, fluentnost, originalnost, občutljivost za likovne probleme (Karlavaris, 1991), pa tudi zmožnosti za ustvarjalno delo, kakršne so radovednost in sposobnost načrtovanja, realiziranja, analiziranja, sintetiziranja, kritičnega vrednotenja. Učitelji se zelo zavedajo tudi pomembnosti uresničevanja vzgojnih ciljev, to je razvijanje svobodne, humane in ustvarjalne osebnosti posameznega učenca, privzgajanje kritičnega odnosa do njegovih likovnih stvaritev, umetniških del, predmetov v okolju in naravi, privzgajanje vztrajnosti, zmožnosti sodelovanja in izmenjave izkušenj, samospoštovanja in zmožnosti medčloveške komunikacije – priprava na življenje.

Učiteljeva odgovornost se kaže v načrtovanju takšnih učnih situacij in učnega okolja, kjer je sleherni učenec odgovoren in aktiven soustvarjalec učnega procesa. Učitelj je usmerjen v način dela, ki je prilagojen željam, potrebam, likovnim sposobnostim posameznega učenca, njegovi predhodni izkušnji, usmerjen je tudi v individualizacijo in diferenciacijo – upoštevanje likovnega sloga izražanja in sloga učenja posameznega učenca, v snovanje likovne dejavnosti z metodami in oblikami dela, pri katerih izstopajo učenčeva ustvarjalnost, kritičnost, avtorefleksivnost, senzibilnost in senzitivnost ter samostojnost raziskovanja.

Možnosti doseganja ciljev v učnem procesu

Ko govorimo o profesionalnosti učitelja pa se upravičeno sprašujemo, kolikšne so njegove možnosti za doseganje učnih ciljev v učnem procesu likovne vzgoje.

Pri tem se predvsem izpostavlja realizacija učnih ciljev v določenem časovnem okviru (ena ura na teden), ki ga predpisuje predmetnik za šesti, sedmi, osmi in deveti razred osnovne šole. Petinštirideset minut učitelju ne omogoča organizirati učnega procesa, v katerem bi lahko učenec nemoteno, kontinuirano doživeljal in razumeval likovne probleme ter jih realiziral z likovnim izražanjem. Zaradi posebnosti reševanja likovnih nalog v učnem procesu likovne vzgoje se učenčovo ustvarjalno delo – spoznavanje in doživetje likovnega problema, zasnova ideje o njegovi rešitvi in rešitev z likovnim izražanjem – neprestano nasilno prekinja. Sistematično pozornost, veselje, radovednost, vzbujene v času ustvarjanja problemske situacije in opredelitve likovnega problema, ni mogoče nemoteno povezati z učenčevim samostojnim raziskovanjem likovnega problema (razčlenjanje, vcelotenje, povezovanje – transfer) in oblikovanjem idej, kaj šele z njihovimi udejanjanji z likovnim izražanjem. Ob tem zatrujemo (to izkazujejo tudi rezultati raziskav), da ni mogoče uspešno doseči ciljev nobene izvedene likovne naloge. Zato glede na specifičnost izvajanja likovne dejavnosti v učnem procesu likovne vzgoje ne moremo govoriti o enakovrednem in enakopravnem vrednotenju likovne vzgoje z drugimi predmeti. Učno delo – teoretično in praktično – ni mogoče realizirati celostno;

onemogočena je povezanost med čustveno, spoznavno in spretnostno ravno ob likovnem izražanju. Onemogočena je aktivna in raziskovalna dejavnost učenca ob občutljivi interakciji z učiteljem. Posledica tega je pomanjkljivo in nezadostno likovno izobraževanje v osnovni šoli, zaradi tega so učenceve likovne izkušnje slabše in ne omogočajo uspešnega prehoda na višje stopnje likovnega izobraževanja, ne omogočajo nadgrajevanja znanja v srednjih šolah, predvsem pa v tistih, ki so likovno naravnane. Prav tako ne omogočajo uspešnega povezovanja in prepoznavanja likovne problematike v življenjskih situacijah. Pri tem ne moremo izpostaviti samo zmožnosti usvajanja likovnega znanja nadarjenih učencev v petintridesetih urah v letu ali pa celo pridobivanja likovnega znanja z drugačno organizacijo pouka, ki ga omogočajo avtonomija učitelja, njegovo zavedanje o odgovornosti za pouk, pri katerem učenec samostojno raziskuje, profesionalnost učitelja ... Stanja v okviru likovnega izobraževanja in vzgoje učencev v osnovni šoli se ne da izboljšati niti z organiziranjem izbirnega predmeta Likovno snovanje, saj pouka tega predmeta niso deležni vsi učenci in možnosti doseganja ciljev z raziskovalnim delom pri tem predmetu so enake kot pri izvajanju programa za vse učence.

V srednji šoli pa se likovno izobraževanje in vzgajanje konča že v prvem letniku, pri tem se možnosti za doseganje ciljev v posameznih učnih urah se ne razlikujejo od osnovne šole. Izsledki raziskav, izvedenih na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani dokazujejo, da modul Likovno snovanje v večini srednjih šol poučujejo strokovno neusposobljeni učitelji, vsebine tega modula pa se izgublja v izvajanju vsebin modula Umetnostna zgodovina ali pa se celo popolnoma izpuščajo. Celostno likovno izobraževanje in vzgajanje je tako zelo okrnjeno. Zasedimo tudi zelo slabe materialne in prostorske pogoje, saj na večini srednjih in osnovnih šol učilnice niso namenjene samo za likovno dejavnost in niso ustrezno opremljene za izvajanje pouka likovne vzgoje. Prav tako učitelj tudi nima kabineta za shranjevanje likovnih izdelkov, likovnih materialov in orodij ter drugih večjih pripomočkov za izvedbo likovnih tehnik, učnih sredstev in pripomočkov, ki so nujno potrebni za nazorne predstavitve likovnih problemov.

Ob vse večjem poudarjanju kompetenc, ki naj bi jih imel uspešen učitelj za izvrstne dosežke učenca, se postavljajo vprašanja:

- kako se lahko izobražuje učitelj – kako lahko nadgrajuje svoje likovno in pedagoško znanje, kakšne možnosti ima v okviru permanentnega izobraževanja glede na vse notranje in zunanje ovire, ki so povezane z organizacijo izobraževanja in možnostmi učiteljeve udeležbe v njem;
- kako naj učitelj v okviru materialnih pogojev (tudi prostorskih) nenehno razširja likovno znanje in uresničuje učinkovite dosežke posameznega učenca – znanje likovnega jezika, razumevanje in sposobnost uporabe likovnih znanj ter tudi njegovo uspešno vzgojo;

-
- kako naj učitelj kakovostno in odgovorno izvaja pouk likovne vzgoje in drugih likovnih dejavnosti na več šolah;
 - zakaj pouk likovne vzgoje pogosto še vedno izvaja učitelj z neustrezno izobrazbo;
 - zakaj je glede na druge predmete še vedno prisoten neenakopraven, neenakovreden dostop do osnovnega učnega sredstva za likovne vsebine – učbenika (Konvencija o otrokovih pravicah – »omogočanje možnosti dostopa do knjige«);
 - zakaj šole še zmeraj občutijo pomanjkanje drugih učnih sredstev ter zakaj jim je onemogočena enotna in enakovredna nabava likovnih materialov in orodij;
 - zakaj še zmeraj obstaja neenakovredno obravnavanje predmeta likovna vzgoja z drugimi predmeti in označevanje likovne vzgoje s t.i. »vzgojnim predmetom«, saj je enako izobraževalen kot vsi drugi predmeti;
 - zakaj onemogočanje enakih možnosti doseganja učnih ciljev tudi pri predmetu likovna vzgoja.

Ob teh vprašanjih pa lahko izpostavimo naslednje vprašanje: kakšno avtonomijo učitelju sploh omogoča obstoječi časovni okvir likovne dejavnosti v osnovni šoli?

Zaključek

Temeljno poslanstvo likovne vzgoje otrok in mladostnikov je torej v izboljšanju likovnega znanja, motivacije za usvajanje likovnega znanja, v razvijanju vrednot, ki so povezane z življenjskim slogom in informacijami ter v izboljšanju ravnanj učiteljev in institucij. Ali lahko to v prihodnje dosegamo? Pričakujemo, da bo narejen pozitiven napredek v likovnem znanju in razvoju vrednot posameznega učenca. Zato je nujen premik v priznanju izobraževalno-vzgojnega pomena likovne vzgoje. V preteklosti smo že uspeli dokazati izobraževalno in vzgojno naravnost tega predmeta ter ga poskušali postaviti na enakovredno raven ob bok vsem drugim predmetom. Tudi najsodobnejši koncept likovne vzgoje je izobraževalno in vzgojno naravnost – likovno izobražuje in vzgaja učence za življenje, zato se predmetu nikakor ne more odvzeti izobraževalne vloge.

Dolgoročna vizija trajnostnega učenja in vzgajanja učencev pri pouku likovne vzgoje je zato naslednja:

- omogočanje možnosti, da učenci v vzgojno-izobraževalnem procesu usvojijo ključno likovno znanje in vrednote za življenje v spreminjajočem se svetu. Torej, da razvijejo zmožnosti kritičnega

mišljenja, zmožnosti prepoznavanja in reševanja likovnih problemov v ožjem in širšem okolju, zmožnosti ustvarjalnega izražanja, zmožnosti sprejemanja odločitev;

- zagotovitev enakih in enakopravnih možnosti za celostni pristop pri likovnem izobraževanju učencev na vseh slovenskih šolah in na vseh stopnjah šolanja;
- izboljšanje možnosti vključevanja učitelja v permanentno izobraževanje, da bo lahko pridobival in razširjal nove poklicne kompetence (obvladovanje komunikacijske tehnologije, vzgojna in izobraževalna vloga učitelja – naravnost vseživljenjskega znanja, procesni koncept, izkušnjsko učenje, medpredmetne povezave, novi didaktični modeli ...);
- izboljšanje možnosti izvajanja učnega procesa, in to v časovnem okviru, ki omogoča neprekinjeno izvajanje likovnih nalog – spoznavanje likovnega problema, snovanje idej o rešitvi in reševanje z likovnim izražanjem. Torej uspešno in celostno ter ustvarjalno učno delo učenca pa tudi učitelja;
- ureditev prostorskih in materialnih pogojev za nemoten potek učnega procesa likovne vzgoje v osnovni in srednji šoli, in rešitev kadrovskih pogojev v osnovni, predvsem pa v srednji šoli.

Vsekakor pa je ob vsem tem pričakovano učiteljevo zavedanje odgovornosti za poučevanje in učenje in razumevanje posebnosti načel likovne vzgoje, sprejemanje višjih pojmovanj poučevanja in učenja, ki poteka v procesu modela pouka, kjer učitelj likovne vzgoje ni prenosnik znanja, temveč je usmerjevalec učenja likovnih pojmov, pridobivanja in razvijanja ročnih spretnosti ob uporabi likovnih materialov in orodij ter bogatenja doživljajskih naravnosti učencev. Gre torej za priložnost za pozitivne spremembe – organizirano poučevanje za trajnostni razvoj. Senge (2008) pravi, da je zato, da se spremembe zgodijo, pomembno imeti polno razumevanje situacije ali vprašanja.

Literatura in viri

- Butina, M. (1995). Slikarsko mišljenje. Ljubljana, Cankarjeva Založba.
- Butina, M. (1998). Prvine likovne prakse. Ljubljana, Debora.
- Karlavaris, B. (1991). Metodika likovnog odgoja. Rijeka, Hofbauer.
- Marentič Požarnik, B. (1998). Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja, poučevanja za uspeh kurikularne prenove. Sodobna pedagogika št. 3, str. 360–370.
- Senge, M. P., Smith, B., Kruschwitz, N., Laur, J., Schley, S. (2008). The necessary Revolution: How Individuals and Organizations Are Working Together To Create A Sustainable World. New York, Doubleday Currency.
- Posner, G. J. (1995). Analyzing the Curriculum. New York, McGraw-Hill.
- Delors, J. (1996). Education: The Necessary Utopia (Introduction of the report). [Http://www.unesco.org/delors/utopia.htm](http://www.unesco.org/delors/utopia.htm). (11.3. 2011).
- Unesco (2004). Word Congres on Artistic Education – <http://portal.unesco.org/culture/>. (11. 3. 2011).
- Road Map for Arts Education. The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century (2006). Lisbon: UNESCO – <http://www.unesco.org/culture/lea>. (11. 3. 2011).
- Splošna deklaracija o človekovih pravicah (2005) – <http://www.pgeu.net/dirs/pge/pge05/100157/e100157.html>. (11. 3. 2011).
- World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century (2006). Lisbon: UNESCO.
- Learning from each other. The UNECE Strategy for. Education for Sustainable Development.* United Nations. New York and Geneva, 2009 ...www.unece.org/env/esd/Implementation/.../LearningFromEachOther.pdf, (11. 3. 2011).
- National summary sheets on education systems in Eureka and ongoing reforms 2009. Euridice. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_FI_EN.pdf, (11. 3. 2011).
- Konvencija o otrokovih pravicah. Generalna skupščina Združenih narodov – resolucija st. 44/25, november 1989. Veljavnost – september 1990 v skladu z 49. členom.

Dr. Jožef MUHOVIČ

Bi bilo v Sloveniji možno »Ministrstvo za razvoj inteligence«?

I. Venezuelski *introitus*

II.

Najprej opomba k čudaškemu naslovu.

Leta 1979 je novoizvoljena vlada Venezuele imenovala dr. Luisa Alberta Machada¹ za »ministra za razvoj inteligence«. Sprva je bil v zvezi s tem »unikatnim resorjem« deležen posmeha, v približno štirih letih pa je z mednarodno verificiranimi uspehi svojega dela² posmeh povsem zaustavil. Njegova naloga je bil »dvig splošne inteligence v venezuelski populaciji«. Machado, ki je bil sicer sam filozof in sociolog, se je pri težavni nalogi povezal z vodilnimi raziskovalci mišljenja in inteligence tedanjega časa, še posebej z Edwardom de Bonom, avtorjem pojma »lateralno mišljenje« in posebne metode učenja mišljenja. Po letu intenzivnih priprav in dodatnih dveh letih poskusnega dela s 50 učitelji, se je odločil v izobraževalne programe venezuelskih osnovnih šol, tj. v urnike deset do enajst let starih učencev, vpeljati 20 do 60 lekcij »učjenja mišljenja«. V nadaljevanju so bili ti programi vpeljani še v druge javne ustanove in v vojsko. Do leta 1985, ko je izšla druga, dopolnjena izdaja de Bonove knjige *The Bono's Thinking Course*,³ po kateri povzemann podatke, je bilo v Venezueli izšolanih že 100 000 učiteljev za »učenje mišljenja«.

Ta eksperiment je primer dolgovidne politike, ki je uvidela, da niti kvantiteta niti zasvojenost z gospodarsko rastjo nista človekov bistveni razvojni potencial, ampak »mišljenje« in to, kar iz njega izvira.

1 Luiz Alberto Machado je bil v letih 1979–1985 venezuelski minister za »razvoj inteligence«. Večino svojega življenja je prebil na pomembnih funkcijah v univerzitetnem in političnem življenju svoje dežele. Napisal je več filozofskih in socioloških knjig, med njimi znani deli *La Revolucion de la Inteligencia* (*Revolucija inteligence*) in *The Right to be Intelligent* (1. ang. izdaja 1980), ki sta bili svoj čas z odobravanjem sprejeti doma in po svetu.

2 Dokumentirana poročila o poteku in rezultatih venezuelskega »Intelligent Project«-a je objavila Univerza v Harvardu, MA (Harvard University Press).

3 Cf. Edward de Bono, *Tečaj mišljenja*, Ljubljana: Ganeš, 1992 (zbirka *Praktična misel*), 1992, str. 15-16.

Še pred tem, leta 1975 je venezuelski ekonomist, pravnik in glasbenik José Antonio Abreu (rojen 1939) sprožil neverjeten, danes svetovno znani program duhovnega in socialnega stabiliziranja venezuelskih otrok iz revnih in zanemarjenih velemestnih predmestij s pomočjo glasbe – El sistema. Pred 30 leti je v Venezueli živelo približno 75% prebivalstva pod pragom revščine, v Caracasu večinoma v mestnih četrtih, v katerih so v podivjani sovpregi vladali revščina, kriminal in nasilje. Abreu je želel zmanjšati mizerijo otrok in mladostnikov v teh brezperspektivnih okoljih in jim – s pomočjo glasbe – ponuditi neko »življenjsko priložnost«. V obdobju naftne konjunktore (1975-1980) mu je uspelo prepričati venezuelsko Ministrstvo za zdravstvo (!), da je pričelo subvencionirati njegov glasbeno-socialni program, iz katerega se je razvil sistem mladinskih in otroških simfoničnih orkestrrov. Nucleusi tega sistema so bile glasbene šole, v katerih so lahko otroci od dveh let dalje pet dni na teden od druge do šeste ure popoldne imeli zastonj na razpolago instrumente in učitelje in so lahko skupaj muzicirali. Otroci so v glasbenih šolah tega tipa imeli na voljo nenasilno, učenju prijazno okolje, dobivali so glasbeno izobrazbo, izurjeni učitelji pa so v sodelovanju s krajevnimi socialnimi službami skrbeli tudi za manjkajočo obleko, prehrano in ostale življenjske potrebščine. V okolju naklonjenosti, pozornosti in samopotrditve so se otroci odlično razvijali, tako glasbeno kot v običajni šoli. Dvig njihovih mentalnih horizontov in življenjskih pričakovanj pa je imel neverjeten vpliv tudi na življenje njihovih družin. Od leta 1975 je Abreuu uspelo dobiti podporo vseh venezuelskih vladnih ekip, Venezuela pa je skozi program dobila 90 glasbenih šol z 250 tisoč učenci, 125 mladinskih, 57 otroških in 30 profesionalnih simfoničnih orkestrrov.⁴ Letni stroški programa znašajo 29 milijonov dolarjev. El sistema, skozi katerega je v 35 letih šlo že preko 2 milijona otrok in mladostnikov, je vzgojil glasbenike izjemne kvalitete [Gustavo Dudamel (dirigent), Aléxis Cárdenas (violinist), Edicson Ruiz (kontrabas) itd.]. Leta 2007 je Medameriška banka za razvoj (*Inter-American Development Bank*) za razvoj sedmih regionalnih centrov El sistema v Venezueli namenila 150 milijonov US\$.

Zgovorne ob tem so besede Joséja Abreua: »Vlada podpira projekt prav zaradi svoje socialne usmerjenosti. Država je dobro razumela, da je projekt, čeprav dela z glasbenimi sredstvi, socialen, namreč projekt za spodbujanje splošnočloveških kvalitet. Kajti za otroke, s katerimi delamo mi, predstavlja glasba edino pot k človeka vrednemu življenju. Revščina pomeni: osamljenost, žalost, anonimnost; orkester pomeni: veselje, motivacijo, timsko usmerjenost in prizadevanje za uspehom«. Ameriški učitelj glasbe temu na medmrežju dodaja: »Tu je dežela, ki zna reševati svojo mladino, ki jo je tako lahko izgubiti (jo znamo mi?), s pomočjo glasbe, ki ji kaže pot v 'drugačen svet' na več kot en sam način«. ⁵ Da tudi mladina dandanašnjega

4 Podatki so za leto 2007.

5 »Here is a country saving their easily lost youth (Could we save ours?) through music that 'takes them to a different world' in more ways than one«; marca 2011 dostopno na <http://makeartlikeyoucare.blogspot.com/2008/04/el-systema-changing-world-through-music.html>.

razvitega Zahoda ni imuna pred osamljenostjo, apatijo in anonimnostjo in bi ji prav prišel kakšen »orkestrski milje« veselja, motivacije in ambicije, nazorno priča italijanski profesor filozofije Alberto Galimberti v odmevni knjigi *Grozljivi gost – nihilizem in mladi*.⁶

Za tiste, ki so knjigo prebrali, ni skrivnost, zakaj govorim o teh venezuelskih eksperimentih. Ne zato, ker bi mislil, da jih je mogoče kar z blatnimi škornji presaditi na »sončno stran Alp«, tudi ne zato, ker bi bila Venezuela danes za Slovenijo kakšen zelo svetel gospodarski zgled (saj na lestvici konkurenčnosti gospodarstva, ki jo letno pripravlja švicarski *Institute for Management Developpment*, in je bila objavljena ta mesec, tj. marca 2011, skupaj s Slovenijo lovi zadnja mesta), ampak zato, ker se v smislu »trajnostnega« oziroma »sonaravnega« razvoja tako zelo (konkretno) oddaljujeta od praviloma zgolj načelnega sklicevanja na njegov pomen. Oba primera kažeta, da lahko dobi »zamiselnost o razvoju človeške družbe, pri katerem bi se izognili nevarnostim osredotočanja na količinski in materialni razvoj« inventivne in dolgoročno učinkovite rešitve samo v primeru, ko zmore država poleg plahega in rutinskega administriranja tudi pogum ... za »uvidevanje bistvenega«. Ne rešujejo nas namreč zgolj široki razgledi, ampak predvsem globoki uvidi; in, seveda, pogum, da se ne prestrašimo njihove realizacije. Prav velikopoteznost in pogum pa pri obeh navedenih »programih« fascinirata.

Razvoj inteligence z vsesplošnim »učenjem mišljenja«, socialni makro-program z glasbenimi izraznimi sredstvi – v državah, ki imajo ministrstva za kulturo (namesto za kultiviranje), ministrstva za gospodarstvo (namesto za razumno gospodarjenje), ministrstva za šolstvo (namesto za razvoj inteligence in mišljenja), ministrstva za resolucije (namesto za solucije), so to gotovo visokokategorne idealistične norosti, ki z »realno politiko« ne morejo imeti nič skupnega. Vprašanje pa je seveda, če ima *Realpolitik* več realne zveze z deklarirano razumnim razvojem kot omenjeni idealistični norosti.

II. Trajnostni razvoj: zlato tele ali naloga?

Dejstvo je, da so moderne in postmoderne družbe po dveh stoletjih izjemnega razvoja postale zasvojene z gospodarsko rastjo, ki naj bi bila zaradi tehnološkega napredka in prevlade storitev nad proizvodnjo dobrin brezmejna.⁷ Gospodarska kriza nam pravkar demonstrira, da gre pri tem za iluzije, in da temeljni problem današnje globalizirane družbe ni, kako ustvariti vedno več dobrin in storitev, ampak kako ustvariti *dovolj človeka vrednega dela*. Zavest o tem je bolj ali manj

⁶ Ljubljana: Modrijan, 2010, cf. npr. str. 116-118.

⁷ Jože Mencinger, *Je gospodarska rast brezmejna?*, v: *Trajnostni razvoj kot načelo vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji*, Ljubljana, Cankarjev dom, 23. februar 2010 (interno gradivo za udeležence posveta, str. 2).

jasno zaobsežena v signalni ideji »trajnostnega razvoja«, v so-naravni paradigmi, ki tam, kjer ni le frazeologija, poleg neljubih sprememb zahteva predvsem globoke »uvide« in *second-order solutions*, rešitve druge vrste po P. Watzlawiku. Z drugimi besedami: »trajnostni razvoj« ni »zlato tele« in ne sodi v rešitev, ampak v nalogo.⁸

Zastaviti »sonaravni oz. trajnostni razvoj« za nalogo pa v prvi fazi nikakor ne pomeni administriranja, resolucij ali kvazireformnega taktiziranja taistih permanentno-revolucionarnih, planskogospodarskih, liberalističnih, kapitalških, globalizacijskih ipd. ideologij, ki so potrebo po sonaravnem »stanju stvari« na svetu konec koncev sproducirale, ampak predvsem iskanje novih poti. Ni dovolj »resetirati« Slovenijo (ali svet), da bi se potem znova »zagnala« po istem brezupnem in brezumnem programu, treba je razmišljati o novem »operacijskem sistemu«. Za kaj takega pa niso dovolj ne stari pogledi na stvari ne stare tematizacije družbenih prioritet ne ideološko okoreli vzorci mišljenja, ki jim je »čas zaspal na ničli«, ampak – kot smelo dokazujeta venezuelska primera – prej »izskok«, pobeg iz njih; pobeg v »norost«, če uporabim ta plebejski sinonim za izvirnost in ustvarjalni pogum.

In smešno je misliti, da za ta izskok zadošča münchenhausnovsko vlečenje za lastne ideološke lase. V tej situaciji je potreben najmanj ... kvas. Kvas je aktivno vrenje, ki mora prežeti brezbrizno, brezvoljno in težko testo ter ga dvigniti nad samega sebe. Bistvo kvasa ni v tem, da ga je v kruhu veliko, ampak da opravi svojo nalogo »vzhajanja«: vzhajanja ideoloških in kapitalških samozadovoljnosti, »sonaravnih« idej, resnično in ne le navidezno »trajnostnih« agensov, predvsem pa »vzdržnostnih« in vz-trajnostnih motivacij. Za tistega, ki mu pogubno stanje osebno in kratkoročno ustreza, je motivacija vselej problem (odreči se razvadam, privajeni potratnosti, ustaljenemu »visokemu« standardu, brezbriznosti za prihodnost itd.).

II. Umetnost – kvas trajnostnega razvoja?

Postavljam tezo, da je – in bi lahko bila še neprimerno bolj – kvas »trajnostnega razvoja« umetnost (ples, glasba, likovna umetnost, gledališče itd.); namreč umetnost v svoji psiho-somatski integralnosti in svojem arte-faktičnem učinku na psihosomatiko duha časa, s pomočjo katere lahko ljudje neposredno vidijo, doživijo in občutijo realno variacijo »vrednote«. Res je, da, kolikor je meni znano, umetnosti kot nekaj bistvenega ne upošteva in na njej ne gradi nobena danes znana koncepcija »trajnostnega razvoja«; kljub temu je mogoče dokazati, da ima umetnost mnogovrstne »prekvaševalne učinke« za človekovo človeškost in svobodo, ki sta temelj »trajnostnega razvoja« kot koncepta, ki je, če ga do kraja oluščimo, usmerjen proti ničemur drugemu bolj kot proti *narobe uporabljeni človeški svobodi*. Preprosto zato, ker lahko vpliva in dejansko vpliva na optimiranje humanosti in na človekovo

8 Cf. Ludwig Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*, § 6.4321, v: *isti*, *Werkausgabe in 8 Bänden*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1984, zv. 1.

smotrnno uporabo svobode, s tem pa tudi na aktiviranje, razvoj in delovanje fundamentalnih agensov vsakega razvoja, še posebej tistega, ki stavi na optimirano integracijo osebnega, gospodarskega in kulturnega življenja.⁹

Umetnost je torej, če ji to dopustimo, na več področjih diskreten katalizator razvoja. Naj to konkretiziram.

1. Umetnost kot katalizator izkustva

Fascinanten dokaz za katalizatorski vpliv umetnosti na otrokovo in mladostnikovo veselje, motivacijo in ambicijo je nedvomno *El sistema*. V osnovi podoben vpliv pa imajo vsi likovni, gledališki ipd. »krožki« po šolah in izvenšolskih izobraževalnih institucijah. Bistvo te katalize je aktiviranje temeljnih življenjskih naravnosti (veselje do ustvarjanja, motivacija), razširitev življenjskih perspektiv (ambicija), predvsem pa *prvoosebna udeležba in celostna involviranost*, ki je danes spričo kompjuterizacije in virtualizacije zaznave, kognicije in dejanja tako zelo primanjkuje; paradokсно da celo v športu, ki se je iz nekdaj samoumevne »realne udeležbe pri igri« za mnoge mlade ljudi že skorajda povsem prelevil v »udeležbo pri opazovanju igre drugih«. Razlika med izkustvom nekoga, »ki igra«, in nekoga, »ki igranje opazuje«, pa je enormna. Ni treba poudarjati, kako zelo različna so čutna sporočila in občutja ob brcnjeni ali ob na ekranu opazovani žogi, ob izvedenem ali opazovanem gibu, ob zaigranem ali slišnem tonu, ob aktivnosti ali reaktivnosti ipd.

»Naša čutila (...) ne ločujejo med neposrednimi in virtualnimi impulzi, med pristnim in simuliranim, med živim in podoživetim. Psihični procesi lahko tečejo tudi v hudi čutni podhranjenosti. Digitalni svet nas fascinira, pa čeprav s prstom na daljinskem upravljalcu drsimo v stanje 'anestezije'. Čutila postajajo v svetu novih tehnologij vse bolj brezposelna. Podaljšek možganov niso več roke v stiku s stvarnostjo, ampak roke na računalniški miški v stiku s simulakri, ki so po Jeanu Baudrillardu 'učinek brez vzroka'. (...) Realnost je navidezna, simulaker je spodrinil resnico, povrh pa simuliranost niti ni razvidna. Videz skriva, da je videz. Ostajamo brez referenčnega univerzuma, ob katerem bi lahko ločevali resnico od dozdevka«.¹⁰

Umetnost v svoji praktični, psiho-somatski prezenci pa ta »referenčni univerzum« ponavzoča; neposredno, zgoščeno in v prečiščeni obliki (*kátharsis*). Preprosto zato, ker nas vplete v avanturo prvoosebne izkušnje in nam s tem odvzame »globoko ravnodušnost«, ki jo pušča za sabo bivanje v svetu posredovane izkušnje; ravnodušnost, ki bi nas morala pri mladih in starejših skrbeti še bolj kot sodobni

⁹ Cf. Abdallah M. Hasna, *Dimensions of sustainability*, v: *Journal of Engineering for Sustainable Development: Energy, Environment, and Health* 1 (2007), str. 47-57.

¹⁰ Romana Bider, *O nihilizmu, eksistenci in smislu (pred objavo v reviji Tretji dan)*.

socialni avtizem, ta kuga virtualiziranega in globaliziranega sveta.¹¹ Skratka: umetnost ima učinkovit protistrup proti opustelosti čutil, s katerim smo plačali civilizacijski napredek digitalizacije; in ta protistrup je *prvoosebna in neposredno preverjena izkušnja*, brez katere bi osebna in družbena načrtovanja prihodnosti od studenta zlahka zašla v puščavski pesek nerealnosti in prehitre samozadovoljnosti. Otrok, ki igra na instrument, otrok, ki sam riše itd., direktno občuti variacijo glasbene in likovne vrednote v svojem delu. In tudi ve, v kakšnem odnosu do nje je. Tak otrok ne le »ve«, ampak »na lastni koži« občuti (NB!), kaj je glasbena in likovna kvaliteta. Njemu ni potrebno pripovedovati, kaj je glasbena in likovna »pismenost«, njega ni mogoče preslepiti z »barbarskim okusom«. Ima »občutek za odličnost«, lestvico, ki nima samo metrov, ampak tudi centimetre in milimetre. V tem pogledu je suveren. Pri otrocih, ki iz različnih razlogov to niso, cenenost ponudbe na obeh področjih zlahka vodi v cenenost povpraševanja in obratno; kar danes tudi v Sloveniji ni redek primer.

2. Umetnost kot katalizator opazovanja

Svet brenči v vrvežu najrazličnejših novih – neredko maloumno malikovanih – tehnoloških možnosti, množice dražljajev, veletoka podob in tekstov. V takem miljeju pa se nujno zmanjšata volja do opazovanja in preciznost opazovanja. Viriliov »überreizter Mensch«¹² se pred dražljaji namerno zapira.

Pogoje za doživljajsko izčrpnost in eksaktnost na področju vizualnega slabi že količina podob, ki daleč presega tako posameznikove zmogljivosti za njihovo recepcijo (da o kontemplaciji ob tem sploh ne govorim) kot realno potrebo po njih. Zato nam posredovane podobe omogočajo kvečjemu podoživetje, globjih, »srčnih« doživljajskih plasti pa ne dosežejo. Baudrillard v tej zvezi govori o »razdogodenju skozi podobo«. Dogodek je le zato, da sproži sliko. Slika izpodrinja dogodek in dobi primat pred besedo, pred dejanjem, predvsem pa pred realnim. Podoba je za realno kot detonator, ki sproži njegovo sesutje. Slika vojaškega spopada nekje na Bližnjem vzhodu povzroči v nas podoben odziv kot slika kakšne računalniške igrice, kjer je fleksibilno vse – od težavnostne stopnje do števila življenj, ki jih imajo junaki. Ločenost podob od realnosti vzbuja občutja »neznosne lahкости bivanja«, kjer je

11 Iz grške besede *autos, sam*. Avtistična družba ima težave s komunikacijo, težave s socialno interakcijo, težave na področju fleksibilnega mišljenja. Tipične avtistične poteze so usmerjenost vase, nezmožnost prepoznavanja in izražanja lastnih čustev in potreb, odsotnost socialne in čustvene vzajemnosti, odsotnost empatije, težave pri sklepanju prijateljstev, ozki interesi, nesposobnost celovitega vpogleda v dogajanje, pa avtoagresivno vedenje, motnje zaznavanja, motnje v koncentraciji, motnje prehranjevanja, motnje spanja, motnje ravnotežja itd. (povzeto po: <http://sl.wikipedia.org/wiki/Avtizem>; dostopno v marcu 2011).

12 Cf. Paul Virilio, *Die Eroberung des Körpers. Vom Übermenschen zum überreizten Menschen*, Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag, 1996.

vse tako rekoč nezavezujoče, ponovljivo in relativno. To pa vpliva na naše odzive, presojanje, vrednotenje in delovanje. »Visoka tehnološka ločljivost se sprevrže v svoje nasprotje; priče smo nizki ločljivosti želje, drugega, sporočila, dogodka.«¹³

»Nizka ločljivost« dogodka in realnosti pa je problem. Tako problem kratkoročnih kot dolgoročnih perspektiv, saj se to, da dogodek in realno, ki tlakujeta matrico človeške sedanjosti in prihodnosti, nista več dojeta z dovolj veliko mero pozornosti, vselej maščuje z deficitom realizma in konkretnosti; od tod pa triumfira duh zastoja. Nasprotno pa je živahnost umetnosti – od plesa preko glasbe in likovne umetnosti do gledališča – natančno visoka ločljivost dogodka in realnosti. Risanje je npr. v svojem poteku nič več in nič manj kot »precizno fokusirano in natančno opazovanje« stvari in pojavov v človeku in izven njega. Tega se je dobro zavedal francoski pesnik Paul Valéry, ko je zapisal: »Velika razlika je med videti neko stvar brez svinčnika v roki in videti jo takrat, ko jo rišemo. Celó najbolj znan predmet postane čisto drugačen, ko ga skušamo narisati: opazimo, da ga nismo poznali, da ga nismo nikdar zares videli.«¹⁴

Enako je, ko ples raziskuje prostor in telo, ko glasba deli in meri čas, ko gledališče uprizarja značaje in modele odnosov med ljudmi ipd. Umetnost ne ponuja mnogo dražljajev, ampak zgoščene, eksaktne in visokoločljive dražljaje, zgoščeno, precizirano in visokoločljivo (drugo) realnost, ki je glede na prihodnost vse kaj drugega kot visoka ločljivost sodobne tehnologije, saj umetnost kot producentka realnosti nikdar ne izgubi stika s »primarno življenjsko silo«.

Tega se je že pred tričetr stoletja zavedel že slikar *Henri Matisse*, ko je zapisal: »Vse, kar vidimo v vsakdanjem življenju, je bolj ali manj spačeno zaradi pridobljenih navad in to je v našem času še posebej opazno, ker nas film, reklama in ilustrirane revije zalivajo s poplavo že prefabriciranih slik, katerih odnos do izvirnosti je približno takšen, kot odnos predsodkov do spoznanja. Napor, ki je potreben, da se osvobodimo teh slikovnih fabrikatov, zahteva nekaj poguma in ta pogum mora videti vse tako, kot da vidi prvič. Vse življenje moramo biti sposobni gledati tako, kakor gleda otrok, kajti izguba sposobnosti tovrstnega gledanja pomeni hkrati izgubo vsakega originalnega, se pravi osebnega izraza.«¹⁵

Pogum, ki mora vse stvari videti tako, kot da jih vidi prvič ... (danes, ko slikovna vsiljivost ne povzroča prizadetosti, ampak svoje nasprotje – brezbriznost); ... ki mora vse videti tako, kot gleda otrok ... (danes, ko so že otroci okuženi s predstavnimi šablonami risanih filmov in računalniških igrice); ... kajti izguba sposobnosti pozornega opazovanja pomeni hkrati izgubo vsakega originalnega, osebnega izraza ...

13 Janez Strehovec, *Teorija posebnih učinkov, v: Jean Baudrillard, Simulaker in simulacija, Ljubljana: Študentska založba, 1999, str. 375.*

14 Paul Valéry, *Degas, ples, crtež, Zagreb: Mladost, 1955, str. 40-41.*

15 Henri Matisse, *Farbe und Gleichnis, Frankfurt am Main: Fischer Bücherei, 1960, str. 113.*

(danes, ko lahko celo vrhunske umetnine računajo le na nekaj deset sekundno pozornost).

Skratka: umanjkanje pozornega, eksaktnega, zgoščenega in preverjenega opazovanja je s stališča prihodnosti *handicap*, saj brez njega v stvareh enostavno ne moremo »videti več, kot v njih običajno gledamo« (Milan Butina), kar je temelj vsakršne ustvarjalnosti in vsakršnega izskoka iz rutinskih vzorcev mišljenja in delovanja.

3. Umetnost kot katalizator prostora, časa in ideala

Zdi se, da sta prostor in čas danes apriorni danosti, ki stopata v ozadje. Čas zaradi pregovornega »pomanjkanja« in virtualne ponovljivosti in prostor, ker se zdi, da ga je matiral prosti pretok dela, storitev in kapitala. Kljub temu pa nismo nehali bivati ne v času ne v prostoru, zaradi česar potreba po katalizi eksaktnosti našega odnosa z njima ni prav nič manjša.

»Fenomen glasbe nam je dan«, piše v svojih spominih Igor Stravinski,¹⁶ »samo zato, da prinese zakonitost in red v stvari, še posebej red v odnose med človekom in časom. Da bi bil ta red ustvarjen, je potrebna in nujna določena formalna konstrukcija. Ko je ta vzpostavljena in je red dosežen, je v glasbi vse rečeno. Zaman bi bilo iskati in pričakovati še kaj drugega. Prav ta konstrukcija in ta doseženi red pa sta tudi tista, ki vzbujata v nas čisto posebna občutja, ki nimajo nič skupnega z občutki in reakcijami, kakršne dolgujemo vsakdanjemu življenju«. Če v citatu besedo »glasba« nadomestimo s sintagmo »likovna umetnost«, se veljavnost misli ne bo spremenila. Tudi za likovno umetnost lahko brez pridržka rečemo, da »nam je bila dana« – ali bolje, da je bila *razvita* – zgolj zato, da prinese zakonitost in red v stvari, še posebej red v odnose med človekom in prostorom. Da bi bil ta red ustvarjen, je tudi v likovni umetnosti potrebna določena »formalna konstrukcija«, neka kompozicijsko organizirana celota oblik, barv, svetlosti, položajev, smeri itn. Ko je ta konstrukcija, ta oblikovno-prostorski red, ki vlada na sliki ali v skulpturi, ustvarjen, je tudi v likovni umetnosti vse rečeno. Likovna dela lahko sicer prikazujejo ali simbolizirajo mnoge stvari iz življenja in iz domišljije in to na zelo različne načine, vendar je treba reči, da vzbujata v nas prav njihova *formalna konstrukcija*, njihov *doseženi kompozicijski red* med likovnimi kvalitetami občutja, ki nimajo nič skupnega z občutki in reakcijami, kakršne dolgujemo vsakdanjemu življenju; občutja, ki so čisto in samo ob-likovna. Občutek za oblikovno mero časa in prostora, za eksaktnost te mere, pa je za človeka nekaj fundamentalnega.

Ideologije (tudi ideologija trajnostnega razvoja) so vedno rojene kot ideali. Oblike, ki rastejo iz njih, nastajajo zato, da bi *dejanskost* kontrastirale s predstavo

16 Igor Stravinsky, *Chroniques de ma vie*, Paris: Éditions Denoël, 1962, str. 87–88.

presežnega.¹⁷ Nasprotno pa umetnost ni bila rojena kot ideal, ampak kot njegova *mera* v prostoru in času. Oblike, ki jih producira umetnost, nastajajo zato, da bi vzpostavile in utrdile občutek resničnosti in neposrednosti ideala, še posebej pa zato, da bi nazorno izmerile smer in stopnjo njegove realizacije. Ideal, ki usmerja in navdušuje, in *mera*, ki ponazarja ter trezni. Ideal, ki mora biti stalen in sestavljen, in *mera*, ki mora biti konkretna, nazorna in optimirana. Kaj reči, če ne, da se ideal in *mera* po naravi stvari iščeta ... in potrebujeta. Postmoderni svet je poln idealov in poln metrumov, ki pa so ponoreli preprosto zato, ker so se ločili drug od drugega in sedaj sami tavajo naokrog.¹⁸

4. Umetnost kot katalizator konstruktivnosti

»Ustvarjalec,« piše v znamenitem delu *Glasbena poetika* Igor Strawinsky,¹⁹ »mora delo odkrivati, člen za členom, zanko za zanko. In prav ta veriga odkritij (...) je tudi tisto, kar poraja emocijo (...), emocijo, ki stalno ter natančno sledi etapam ustvarjalnega procesa. (...) Ideja dela, ki ga nameravam ustvariti, je zame tako zelo povezana z idejo urejanja in posebnega zadovoljstva, ki iz tega urejanja izhaja, da bi se, če bi mi delo že gotovo položili predme, počutil osramočenega in zbezanega, kot bi me kdo za užitek enostavno ogoljufal. Do glasbe imamo neko dolžnost, namreč to, da jo iznajdemo«.

Po analogiji s tem, kar trdi Strawinski za glasbenika, je mogoče tudi za likovnega ustvarjalca reči, da je bistvo njegovega početja v tem, da mora svojo sliko ali skulpturo postopoma odkrivati, člen za členom, potezo za potezo, problem za problemom, odkritje za odkritjem; in to tako na duhovnem kot na ob-likovnem planu. Pri čemer tudi zanj velja, da je prav veriga teh postopnih odkritij tista, ki poraja emocijo. Vsaka nova poteza oz. oblika in vsak nov odnos med potezami in oblikami, ki v likovnem prostoru uresniči del zamišljene strukture, to emocijo intenzivira. Likovnikova emocija je torej *funkcija* ustvarjalnega procesa, se pravi funkcija njegove oblikovne in kompozicijske konstruktivnosti. Vsakdo, kdor deluje likovno, mora misliti in delovati konstruktivno. Podobno velja za delovanje v drugih umetnostih. Skratka: umetnik v prvi vrsti ne misli in ne deluje »kritično«, ampak »konstruktivno«. To pa ima svoje posledice.

Kognitivni psihologi trdijo, da obstajata samo dva modusa mišljenja: *konstruktivno* in *kritično* mišljenje. Konstruktivno mišljenje je usmerjeno v ustvarjanje novih idej, tez, alternativ in rezultatov, kritično mišljenje pa je mišljenje, ki že ustvarjene ideje, teze, alternative in rezultate analizira, presoja in se do njih

17 *Saj je, če povem z Viktorjem Franklom, človek bitje, katerega temeljna antropološka signatura je zaznamovana s »samopreseganjem«.*

18 *Cf. Gilbert Keith Chesterton, Orthodoxy, New York: Doubleday, 1991, str. 103-107.*

19 *Igor Strawinsky, Poétique musicale, Paris: Éditions J. B. Janin, 1945, str. 75.*

vrednostno opredeljuje. Konstruktivno mišljenje je *aktivno* oziroma *produktivno*, saj proizvaja ideje, teze in produkte, kritično mišljenje pa je *re-aktivno* (ne glede na to, koliko smo pri njem dejansko aktivni), saj je vedno reakcija na nekaj že obstoječega. Konstruktivno mišljenje teži k materializiranim formam, ki se kot objektivirane *prisotnosti* vpisujejo v svet dejstev in ga spreminjajo, kritično mišljenje pa rezultira v mentalnih (vrednostnih) sodbah o »že obstoječem«, ki sveta dejstev ne spreminjajo, spreminjajo pa človekov odnos do tega sveta; pri čemer terjajo te sodbe same nenehno kritično distanco in preverjanje. Kritično mišljenje ima velik pomen v dveh oblikah družbenih razmer: (i) v zelo stabilni družbi, kjer mora biti vsaka nova ideja, ki bi lahko ogrozila stabilnost, kritično ocenjena in (ii) v družbi, ki prekipeva od ustvarjalne energije in je zato v množstvu porajajočih se novih idej potrebno kritično ločiti zrno od plev. Ugotovimo pa lahko, da nobeno od teh stanj ni realnost našega časa.

Tezi, da je namen izobraževanja razvijanje »kritičnega duha«, »kritične inteligence« itd., na Zahodu *nekritično* verjame veliko ljudi. Pri tem pa pozabljajo, da je najprej potrebno nekaj, kar lahko kritik kritizira. Tega pa ni mogoče ustvariti s kritičnim, ampak s konstruktivnim mišljenjem. Zamislimo si tri vrhunske kritične mislece, ki bi jih poprosili, naj npr. rešijo problem »trajnostnega razvoja« v kraju X. Preprosto ne bi mogli začeti delati, dokler bi ne prišel mimo kdo, ki bi predlagal kakšno – konstruktivno – rešitev. Šele potem bi lahko to rešitev kritično analizirali, presodili in se do nje opredelili.

Primerjava kritičnega in konstruktivnega mišljenja pokaže, da sta oba modusa mišljenja optimalno učinkovita takrat, kadar v človekovi kreativnosti sodelujeta. Brez konstruktivnega mišljenja je človeška ustvarjalnost *jalova*, brez kritičnega pa *slepa* in entropična. S tega stališča bi se zdelo naravno, da bi temeljna naloga izobraževanja postalo povezovanje obeh modusov mišljenja. Pa temu ni tako. Vsaj v zahodnoevropski in ameriški kulturi je tehtnica še vedno izrazito nagnjena na stran kritičnega mišljenja. Zakaj? Eden od razlogov je gotovo ta, da imajo politične elite zahodnega sveta, ki imajo odločilno vlogo pri kreiranju šolske politike, veliko raje kritičnega kot konstruktivnega človeka. Kritični človek namreč *reagira* na to, kar mu elite predlagajo, konstruktivni človek pa s svojimi idejami in sugestijami, prav nasprotno, sam sili elite, da reagirajo na njegove forme mišljenja in delovanja in se do njih opredeljujejo. Za razliko od kritičnega človeka je on tisti, ki jemlje v roke pobudo in diktira tempo, tega pa elite ne marajo.

Izrazita konkretna oblika konstruktivnega mišljenja v zahodni kulturi je od nekdaj bila *umetnost*. Umetnost je vedno producirala *nove, še nevidene* oblike in z njimi presenečala, vedno je artikulirala alternativne življenjske vrednote in cilje, vedno je znala navdihovati človeško domišljijo in prekvašati imaginacijo ... in vedno je bila ona tista, ki je s svojimi formami silila (mecenske, kritiške, politične, ideološke ...)

elite, da se do njih opredeljujejo. Čeprav to elitam ni bilo nikoli prav, ne nekdanj ne danes, in so si zato vedno prizadevale, da bi umetnost spravile na »kritično«, tj. reaktivno pot in jo s tem instrumentalizirale (npr. meščanska umetnost 19. stol., socrealizem). Skratka: v jedru umetnostnih horizontov je, da so vedno konstruktivni in se ne dajo instrumentalizirati ne tej ne oni ideologiji (ideologije so namreč vselej bodisi »zanesene« bodisi nasilne). To pa je za oblikovanje trezne vizije prihodnosti nekaj bistvenega ... in neobhodnega.

III. Epilogika: umetnost, inteligenca, ideje in prihodnost

Stvarnost, ki nas vplete v avanturo prvoosebne izkušnje in nam odvzame »globoko ravnodušnost«, ki jo pušča za sabo bivanje v svetu posredovane izkušnje; stvarnost, ki ne ponuja mnogo dražljajev, ampak zgoščeno, precizirano in visoko ločljivo (drugo) realnost, ki je glede na prihodnost vse kaj drugega kot visoka ločljivost tehnologije; stvarnost, ki meri smer in stopnjo realizacije ideje oz. ideala v svetu; stvarnost, ki je konstruktivna in se ne pusti instrumentalizirati ne ideološki zanesenosti ne ideološki ploskovitosti ne ideološkemu nasilju ... Seznam katalizatorskih hormonov, ki jih lahko umetnost vbrizga v človeški svet, s tem še zdaleč ni zaključen. A naj končam s tem, da se povrnem k naslovnemu »ministrstvu za razvoj inteligenca«.

Na prvi pogled se »zdi« (dokazano pa to ni), da venezuelske izkušnje s podobnim resorjem v Sloveniji ni treba ponavljati. Na drugi pogled pa se ravno tako le »zdi«, da umetnost z inteligenco nima nič opraviti (saj po mnenju nekaterih, ki priporočajo »negativno identifikacijo«, danes še s »talentom« nima nič). A poglejmo zgodbo поблиže. Ker inteligenca najprej ni teoretična postavka, temveč kvaliteta ravnanja okolju odprtih živih bitij, mora, pravi filozof Peter Sloterdijk, skozi šolo »ognja«. Brez praktičnih opeklin ni obnašanja, ki bi zagotavljalo sposobnost preživetja. Svet ni povsod prijazen in ne tolerira vseh možnosti ravnanja. Da bi zanesljivo utelesili verificirano selektivnost, se mora v živčni sistem vtisniti opozorilna bolečina. Človeška modrost je že od nekdanj povezana z *engrami* trpljenja.²⁰ Vsekakor pa tudi z engrami erosa, uspeha in pravilnosti, ki pritekajo iz istega učnega vira, saj je človek iznajdljiv in svet ponekod tudi »prijazen« ter potrjuje ustreznost določenih ravnanj. Skratka: brez prvoosebnega stika z realnostjo (ki je še vedno adut umetnosti), brez njenega odpora in korektivnosti, se bistveno spremeni narava ustvarjalnih idej, torej inteligenca same, saj ustvarjalne ideje niso nič drugega kot »inteligence v akciji«.

Ideje, ki so realizirane v okoliščinah virtualnega planiranja in medmrežnih prostorov (in so danes v porastu), so drugačne od idej, ki so realizirane v »preboju skozi materijo« in njene nepopustljive zakonitosti (in jih v zgoščeni obliki še

²⁰ Prirejeno po: Sloterdijk, *Eurotaoismus. Zur Kritik der politischen Kinetik*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1989, str. 114-116.

lahko srečujemo v plesu, glasbi, gledališču in likovni umetnosti). Prve zaznamuje dimenzija neposrednega »vstopanja v stvarni svet« in z njo povezan *feed-back* takojšnje osebne verifikacije, druge dimenzija »nekakšne empirične breztežnosti«, ki omogoča izjemno fleksibilnost, a ima za posledico tudi veliko verifikacijsko laksnost. V prvem primeru se ideje brusijo, prečiščujejo in reorganizirajo v spoprijemu z zakonitostmi in možnostmi materije, dokler ne dosežejo oblike, ki je svoj potencial sposobna potrditi v praktični aplikaciji in realizaciji. V drugem primeru ideje ne razvijejo nujno *realnega* razmerja do sveta (kvečjemu razmerje do drugih idej), zato so praviloma drznejše in bolj velikopotezne od prvih (cf. npr. s futurološko evforijo impregnirane ideje o umetni inteligenci, posthumanih življenjskih modelih itd. itd.). Zamah njihovih kril je smel, vizionarski. Če se dejstva ne ujemajo z njimi, toliko slabše za dejstva. Prav ta ignoranca pa je, pravi Sloterdijk, tudi tisto, kar ideje, ki jim nad glavo ne visi nenehno Damoklejev meč »hard« verifikacije, peha v najbolj zahrbtno obliko ideološke zaslepljenosti – *v nekritično prepričanje, da je tisto, kar je samo s seboj zadovoljno, hkrati svetu tudi najbolj ustrezno.*²¹

Po koncu zahodnih vélikih zgodb, koncu človeštva, boga, zgodovine, ideologij, umetnosti ... imamo vsekakor lahko tudi mi svojo virtualno pravljico »soft« idej in kapitalsko-ideoloških cinizmov. Problem je le v tem, da s konsekvencami virtualnih idej in ideoloških cinizmov, ki drug drugemu zavzeto izstavljajo račune za nastale razmere, očitno nismo zadovoljni; vsekakor ne do te mere, kot so te ideje in cinizmi sami s seboj. Če bi ne bilo tako, bi bile trajnostne, sonaravne oz. vzdržne razvojne paradigme danes nepotrebne, in posveti o njih odveč.

Žal pa imajo virtualne ideje in ideološki cinizmi to nenavadno lastnost, da vselej koagulirajo *v realne posledice.*²² To pa je nekaj drugega, nekaj, čemur ne pridejo do živega ne virtualnost ne ideološki prepir niti filozofski disput, ampak zgolj razumna volja in kultivirana sposobnost, da pogledamo »na svet kot univerzum in na totaliteto kot kozmos«.²³

21 *Ibidem*, str. 239-240

22 Cf. npr. Hermann Broch, *Vergilova smrt*, Ljubljana: Cankarjeva založba, 1970 (predgovor Jožeta Udoviča, str. 7 ff).

23 Peter Sloterdijk, *Kritika ciničnega uma*, Ljubljana: Študentska založba, 2003, str. 342.

Mag. Črtomir FRELIH

Trajnostna načela likovnega izobraževanja

Srečata se Zemlja in en drug planet.

Planet vpraša: »Kaj pa ti je, Zemlja, da si vsa tako shirana in bleda?«

»A ne veš! Človeka sem dobila.«

»To je pa zoprna bolezen, a k sreči ne traja dolgo.«

Kaj je mogoče storiti, da bi trajalo vsaj še nekaj časa? In ne le kot bolezen. Pogledal bom, kako so opredeljena trajnostna načela in ali ima likovno izobraževanje v zvezi s temi načeli ponuditi kaj uporabnega.

Kultura, umetnost in izobraževanje so naravnane trajnostno, saj so usmerjene na ohranjanje dobrih izkušenj iz preteklosti. Umetnost, kot pomemben del kulture, sicer tudi temelji na ohranjanju dobrih izkušenj, predvsem pa odkriva in predlaga nove, alternativne poglede na svet in življenje. Likovno izobraževanje omogoča mladim eksperimentiranje s prostorom in si prizadeva pretvarjati védenje v vedénje. Ta mala razlika v naglasu je tista, ki je aktualna tudi pri razpravah o trajnostnem razvoju: ko je védenje o naših vplivih na okolje že precejšnje, a še ni prave volje (filozofije, zglede) za temu ustrezno vedénje. Milan Butina je vlogo likovne vzgoje v šoli razdelil na biološko funkcijo pri osnovnošolcih, ki jim pomaga, da si zgradijo zadosti kompleksno pojmovanje prostora z njegovo praktično, vsakdanjo uporabo, ter na kulturno funkcijo pri srednješolcih, ki jih usposablja za sprejemanje (likovnega) prostora kot vrednote, prek katerega se srečujejo z vrednotami drugih ljudi oziroma družbe.¹ Taka predpriprava za delovanje v prostoru je velik človekov kamenodobni izum, s katerim si je zgradil paralelni svet, v katerem je lahko preizkušal svoje zamisli, ne da bi le-te imele usodne posledice za njegovo življenje v resničnem svetu. Ta osvoboditev od brezpogojne danosti naravnega prostora je obrodila sadove v novih konceptih razmišljanja, predvidevanja, predstavljanja in načrtovanja.

Muhovič to načelo imenuje *načelo pragmatične razbremenitve*. Z današnjega zornega kota smotrnega, gospodarnega ravnanja bi bilo pridobitni pameti popolnoma

¹ Butina, M. (1993): *O vlogi otroškega likovnega oblikovanja. Otroci in družina*. št. 3, (str. 5) Ljubljana.

nerazumljivo, čemu je ledenodobni človek pred 20.000 leti zapravljajl energijo za slikanje, ko pa je imel toliko težav z zadovoljevanjem osnovnih potreb. In kaže, da je prav izum paralelnih svetov in s tem prebujene zavesti o sebi našim prednikom priskrbel tisto pomembno prednost pred sorodniki, ki se je končno izkazala kot koristna tudi za uspešno reševanje strategij preživetja vrste. Ta investicija v neposredno »nekoristno« se je izkazala kot posredno izjemno pomembna in upravičena.

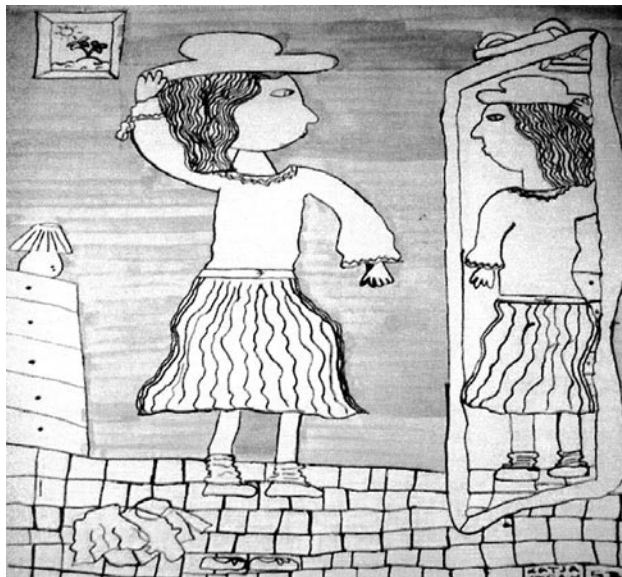
Slika 1: Jamsko slikarstvo, Lascaux, 17000 let p.n.š.



Tudi danes bi se utegnilo komu zdeti, da je otrokovo likovno izražanje namenjeno bolj zabavi, zapolnjevanju prostega časa, kot pa resnemu in koristnemu delu. To deloma odraža odnos do likovnih predmetov v šolskem kurikulumu, ko se postopno t.i. vzgojni predmet umika drugim, bolj potrebnim in koristnim predmetom. Bojim se, da sodobni razum ne premore modrosti paleolitskih prednikov, ki so dojeli, v čem je korist preusmeritve dela energije s takojšnjega dobička v trajnejše koristi s časovnim odlogom. Instantni in trajnostni vidik imata svojo paralelo tudi v izobraževanju. Enega lepših didaktičnih načel v izobraževanju otrok predlaga nemški filozof Peter Sloterdijk, ko stavi na otrokovo veselo pričakovanje bodočega samega sebe, veselje ob pričakovanju lastnega naslednjega razvojnega stadija². Torej gre za veselje z odlogom, drugače kakor pri igri, ki nudi oz. terja zadovoljitve takoj. Med igrivimi instant koncepti in resnimi koncepti z vlaganjem naporov v veselo pričakovanje je pomenljiva razlika. Pojmovanje otroške likovnosti kot le še ene od vrst nekoristne zabave, oziroma pojmovanje umetnosti kot tolerirano čudaško vedenje marginalnih skupin, je kar pogosta pojmovna šifra ne le slabše izobraženih posameznikov.

2 Muhovič, J. (2010): Šola – njeni prihodnostni potenciali in vizije. Ljubljana. Nova revija št. 336-338, str. 238.

Slika 2: Otroško likovno delo, lavirana risba



Trajnostni razvoj veliko stavi na izobraževanje, posebej likovnega izobraževanja pa ne omenja. V Agendi 21, dokumentu Združenih narodov, je zapisano, da bo ustvarjanje bolj trajnostnega sveta zahtevalo napore na mnogih področjih. Kot je opisano v 36. poglavju Agende (Promoting Education, Public Awareness and Training), je »izobraževanje eno od področij z velikim potencialom, s pomočjo katerega bodo lahko ljudje uspešneje sledili cilju trajnostnega razvoja.«³ Bolj natančno vsebine izobraževanja niso opredeljene in zdi se, da so imeli snovalci predlogov v mislih področje naravoslovnih predmetov, ki lahko objektivno informirajo, manj pa druga izobraževalna področja. Tudi v javnosti je ustaljeno mnenje, da so naravoslovna področja tista, ki bodo povedala kako naprej in rado se pozabi, da so ta pomembna področja kljub vsemu tako del rešitve, kot tudi del problema samega. Velikemu znanju, ki ga premorejo, je očitno treba dodati še humanizirajoče razsežnosti.

V skladu z zaupanjem v moč izobraževanja so Združeni narodi med letoma 2005 in 2014 proglasili Desetletje izobraževanja za trajnostni razvoj. Vizija tega desetletja je globalna in v njej imajo vsi državljani možnost, da čim več pridobijo

³ UN Department of Economic and Social Affairs, Division for Sustainable Development. Agenda 21: Chapter 36, Promoting Education, Public Awareness and Training. Dostopno na: <http://www.un.org/esa/sustdev/docum>.

od izobraževanja, da se usposobijo za doseganje informiranih odločitev in izbiri ter spreminjajo in sprejemajo takšne življenjske stile, ki so nujni za trajnostno prihodnost.⁴ V tem videnju so izobraževalci tisti, ki imajo pomembno vlogo pri oblikovanju znanja, stališč in veščin sedanjih in bodočih generacij ter pri spreminjanju družbe za bolj trajnostni svet.⁵

Svetovna komisija za okolje in razvoj, imenovana tudi Brundtlandova komisija, pravi, da trajnostni razvoj pomeni »zadovoljiti trenutne potrebe, ne da bi pri tem ogrožali zadovoljevanje potreb prihodnjih generacij«.⁶ Ta teza z vsemi dobrimi nameni predvideva, da se bomo lahko vedli podobno, rezultati pa bodo zadovoljivi. Pri izenačevanju potreb sedanjih z bodočimi generacijami ne vidim dobrega izida brez temeljite redefinicije pojma potreba.

Manj je več

Arhitekt Ludwig Mies van der Rohe (1886 -1969) je znan po svoji maksimi »manj je več«, ki preveva celotno obdobje modernizma in se na področju likovnega snovanja kaže kot temeljno oblikovalno načelo. Načelo se nanaša na ekonomičen in smiseln izbor likovnih izrazil. Generativna shema temeljnih likovnih prvin dr. Milana Butine (sl. 3) je osnova problemskega načrtovanja likovnih nalog pri likovni vzgoji. Učenci ob samostojnem delu pridejo do izkušenj, da so izdelki učinkovitejši, če jih načrtujemo ekonomično, da niso najboljša taka likovna dela, ki vsebujejo čim več različnih izrazil, kakor bi lahko sklepali po pridobitnih načelih sodobnega časa. Načelo lahko ilustriramo s kulinaričnim primerom: ni najboljša juha tista, ki vsebuje čim več različnih živil v čim večjih količinah, marveč tista, ki vsebuje izbrane sestavine v odmerjenih, sorazmernih količinah. Učenčeva likovna izkušnja vpliva na njegovo vedenje tudi v drugih okoliščinah in problematizira vsakdanjo potrošno logiko, ki pravi: »Več je le več.« Izkušnje varčnega ravnanja z razpoložljivimi potenciali učenec ob spretnem učitelju lahko integrira v osebni vedenjski standard, ki ga vsaj delno varuje pred slepilom in stalnim nagovarjanjem k neprestanemu trošenju in pred srečo, ki jo menda trošenje prinaša. Kvaliteta te likovne izkušnje je v prepričljivi neposredni izkušnji, ki jo likovni material kot povratno informacijo takoj posreduje učencu in za svoje delovanje ne potrebuje kakšnega diskurzivnega, dodatnega pojasnila. Deluje namreč takoj, jasno in neizprosno; z nobenim magičnim zagovorom se njenega likovnega izraza ne da

4 UNESCO. *UN Decade of Education for Sustainable Development*. Dostopno na: www.unesco.org/education/desd.

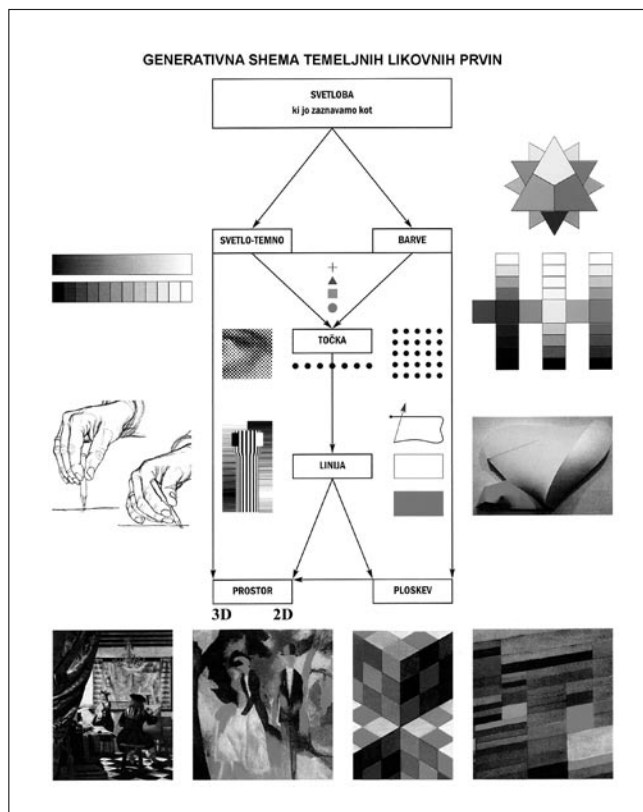
5 UNESCO (2005). *Guidelines and Recommendations for Reorienting Teacher Education to Address Sustainability, Education for Sustainable Development in Action*, Technical Paper No. 2. Paris: UNESCO Dostopno na: www.unesco.org/education/desd.

6 (<http://www.dolceta.eu/slovenija/Mod5/spip.php?article157> (3.2.2011.: *Our Common Future*, Oxford University Press 1987, stran 43).

premakniti. To je zelo drugačna izkušnja kot jo je učenec vaje pri drugih, na besedi temelječih šolskih učnih predmetih.

Slika 3: Milan Butina: Generativna shema temeljnih likovnih prvin⁷

Shema kaže, da svet vidimo na eni strani kot barvo, na drugi pa kot svetlo/temno. Od teh dveh stebrov prvi vodi v ploskovit likovni prostor, drugi pa v prostorske iluzije. Na poti od videza do oblikovane podobe so lahko poti oziroma nabori posameznih likovnih slovnice zelo različne in vodijo k oblikovanju različnih likovnih prostorov. Iz sheme je mogoče razbrati, katera likovna izrazila se vzajemno podpirajo in katera si nasprotujejo. Učenec tekom likovnega izobraževanja v različnih likovnih tehnikah preizkusi in reflektira najrazličnejše možne izbore. Ko razume razmerja in povezave med likovnimi prvinami, doseže osnovno likovno pismenost. To se zgodi ob koncu osnovne šole.

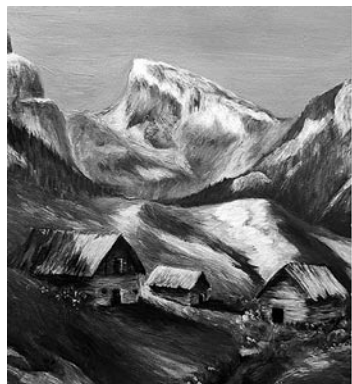


7 Butina, M. (1997): Prvine likovne prakse (str. 170). Debora, Ljubljana.

Ekonomično rabo likovnih izrazil pojasnimo s primerjavo »bogate« in »revne« slike. Na levi je reprodukcija dela ljubiteljskega slikarja, ki ni preveč dobro poučen o zakonitostih likovnega jezika, zato v istem likovnem delu uporabi veliko raznorodnih oblik, uporabi vse barve, ki so mu na razpolago, meša veliko različnih barvnih načinov, ki v različnih slikovnih planih govorijo po načelih različnih likovnih slovnice. S tem slikar doseže veliko število močnih likovnih senzacij, ki pa kot celota proizvedejo malo likovne energije. Zakaj? Ker se med seboj ne podpirajo, ne krepijo, marveč si konkurirajo, nasprotujejo in s tem slabijo moč lastne govorice oz. boljše, lastnih govoric. Na desni pa je slika, ki ima v primerjavi z levo sliko precej manj vsega: izbor barv je omejen, barve so tonsko izenačene, navidezni likovni prostor je dosežen z barvno modulacijo, vrsta sorodnih oblik je vpeta v podobo po jasno začrtanih kompozicijskih pravilih. Slikar je izbral skromno količino likovnih izrazil, a jih je znal povezati v krepko, trdno likovno celoto. Vsak delček slike je obdelan z enako pozornostjo in v njej ne naletimo na teritorije dolgočasje, nejasne neodločnosti in likovnega jecljanja, kakor ga je polna leva slika. Paul Cezanne je mojster zgoščene pripovedi z izbranimi sredstvi in vitalistična likovna moč njegovih slik je dober dokaz smiselnega sinergičnega delovanja in pravo nasprotje razsipanosti »bogate« slike ljubiteljskega slikarja.

Pri likovni vzgoji učenci postopno usvajajo vedno kompleksnejša pravila likovnega jezika in jih pri praktičnem likovnem izražanju živo preizkušajo. Prednost kvalitete nad kvantiteto je vključena v vsako likovno odločitev učenca, ki je sposoben uzreti in razumeti podobna razmerja tudi v vsakdanjem življenju. Likovna izkušnja se naloži kot potencial za ravnanje in odločanje v vsakdanji praksi ali v praksah najrazličnejših bodočih poklicev, strok in znanosti.

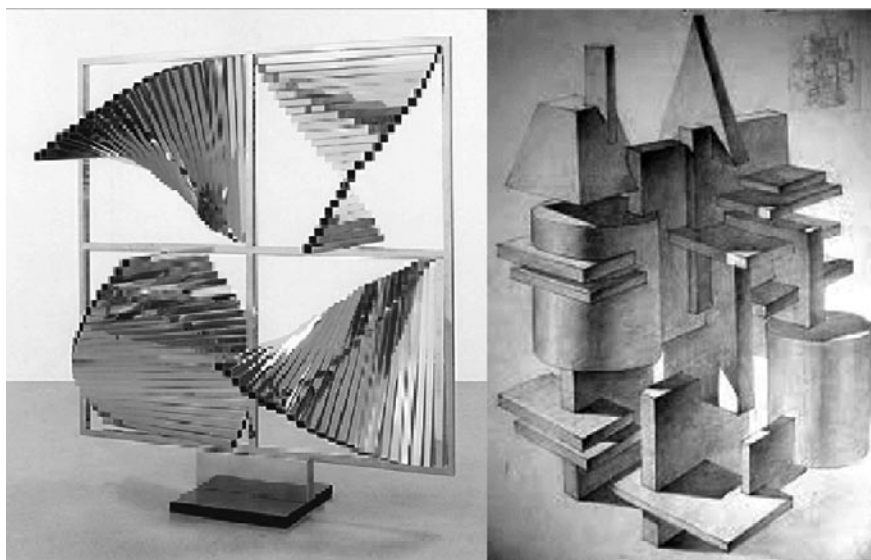
Slika 4: »Bogata« in »revna« slika. Primerjava izdelka ljubiteljskega slikarja z mojstrovino Paula Cezanna »Hiša v Provansi« (Zaradi črno/bele reprodukcije nekatere trditve niso razvidne in se moramo v Cezannovem primeru zanesti nabralčev vizualni spomin.)



Likovna kompozicija

Naslednje likovno načelo, ki vsebuje trajnostne potenciale, se nanaša na probleme kompozicije. Urejevalni mehanizmi lahko iz enakih gradnikov proizvedejo zelo kvalitetno različne sestave, kompozicije. Star rek, da kup kamenja še ni hiša, pove, da za gradnjo ni potreben samo razpoložljiv material, marveč tudi misel, ideja, na kakšen način ga bomo razporedili, sestavili, povezali v celoto. Prepoznavanje kompozicijskih načinov v umetninah in uporaba urejevalnih postopkov v lastnih likovnih delih vodi učenca od preprostih k vedno kompleksnejšim načinom likovnega komponiranja in ga hkrati usposablja za razlikovanje kompleksnosti od kompliciranosti. Kompozicijske izkušnje predstavljajo s stališča vsakdanje rabe morda najširše uporabno likovno znanje, saj ni področja delovanja, kjer se človek ne bi moral kar naprej odločati o načinu urejanja in razporejanja najrazličnejših predmetov, vsebin, pojmov in posegov v prostor. In tu je na (likovnem) modelu pridobljena izkušnja dragocena. Urejanje npr. notranjih prostorov in zunanjih površin v skladu z načini, ki prinašajo poleg reda tudi različne čutne kvalitete in čustvene vsebine, je večina, s katero se rada pohvalita vsaka gospodinja ali gospodar. Res je, da je občutek za ravnovesje deloma prirojen, a se na podedovano lahko zanesemo le v preprostejših problemih, za urejanje večjih kompleksov pa je dobrodošla kvalitetna učna izkušnja.

Slika 5: Levo: Kompozicija Aleksandra Srneca. Desno: Študija s svinčnikom, študentsko delo.



Likovno recikliranje

Oblikovanje iz odpadnih materialov bi lahko imenovali likovno recikliranje. Kolažiranje iz embalaže ali oblikovanje iz uporabnih predmetov (ready-made) v sebi nosita idejo o ponovnem rojstvu, obujanju v novo življenje in sposobnost videti lepoto likovne zamisli tam, kjer drugi vidijo le kup stare šare. Ta metoda je verjetno najstarejši prispevek likovne vzgoje k opozarjanju na primeren odnos do okolja. Materiala za tovrstne postopke je na žalost čedalje več in opazen družbeni napredek bi bil v postopnem pomanjkanju teh »likovno izraznih sredstev«. Do tedaj pa zavrženi produkti civilizacije nudijo neizčrpne možnosti za izvirno in kritično otroško likovno izražanje. Odlični umetniki pa znajo materialu vdihniti tudi duhovne, kulturne razsežnosti. To je napravil španski slikar Pablo Picasso, ko je v svojem delu »Bikova glava«, sestavljenem iz krmila in sedeža kolesa, oblikoval posvetilo svojemu narodu, ki ljubi kolesarstvo in bikoborbe.

Slika 6: Otroški izdelek iz odpadnih materialov in »Bikova glava« Pabla Picassa, 1943



Likovni motivi, vsebine, ki spodbujajo trajnostno naravnano razmišljanje, so npr.:

- eko-vozila,
- alternativna transportna sredstva,
- »trajnostna moda«: novo iz elementov starega,
- eko-hiša, energetska varčna hiša,

-
- propaganda: plakati o čuvanju in čiščenju narave,
 - primeren odnos do hrane; zdrava prehrana,
 - dejavnosti v domačem okolju z namenom ozaveščanja odraslih (ekostojnice, prostorske instalacije...).

Likovna motivika, pripovedna plat likovnih izdelkov sicer ne posega tako globoko v osebnostno strukturiranje mladih, omogoča pa jim izživeti komunikacijske potrebe, ki so, kot je videti, imperativ časa. Likovno izražanje v celoti, predvsem pa likovno vrednotenje je področje, kjer soočimo lastna stališča s stališči drugih, navajamo se na argumentiran dialog, tehtanje, primerjanje, vrednotenje kvalitete, ki jih učenci odkrivajo v lastnih likovnih delih in delih sošolcev.

Empatičnost

Ta vidik likovne vzgoje bi lahko imenovali kar učenje empatije.

- empatija: vaja v vživljanju v doživljanje drugega:
- zmožnost pogledati na problem s stališča drugega,
- igranje vlog,
- vrednotenje likovnih del sošolcev,
- zanimanje za njihova mnenja,
- angažiran odnos do problemov namesto anestetične apatije, nasprotovanje brezbržnosti,
- argumentirano zagovarjanje lastnih stališč in pripravljenost upoštevanja stališč drugih.

Prav renesančni model prostora, ki vsakega gledalca postavlja v središče sveta in ki so ga vizualni mediji privzeli kot »pravi«¹ prostorski model, je potreben relativizacije in ozaveščanja z vzgojo o medijih (ne »z vzgojo za medije«, kot se je uveljavilo in kot bi si mediji tudi želeli). Sposobnost menjave zornega kota je predpogoj za vsebinski dialog in usklajevanje različnih pogledov v kompleksnih družbenih odnosih. Vaja v empatiji usposablja za sožitje, zmernost, razumevanje. Vse to potrebujemo, če smo trajnostno naravnano vedenje privzeli kot nujnost prihajajočih časov.

Okolje kot vrednota

Umetniki so s svojo senzibilnostjo kmalu ugotovili, da je neokrnjeno naravno okolje vrednota, ki je na razpolago v omejenih količinah in da je to vrednota, ki jo sodobna civilizacija ogroža. Z velikim dometom lastne umetnosti so postali glasniki ozaveščanja o vrednotah okolja, mnogokrat pa so s svojimi posegi »zasedli«² in s tem pred zlorabo zaščitili posamezne teritorije oz. biotope. Artistično poseganje v naravo

je lahko tudi delikatno početje in sam sem v mednarodni delavnici »Pokrajina in njena podoba«, ki je potekala na območju Bohinja leta 1996, vztrajal na konceptu začasnih postavitvev objektov v naravo, kjer se za omejen čas opozori na okoljsko problematiko, potem pa je treba za seboj pospraviti. Morda koncept »Forma viva«, kot stalna umestitev kiparskih del v pokrajino, niti ni tako okolju prijazen koncept.

Slika 7: Robert Smithson: Spiralasti pomol, 1970



Umetnost in pokrajina – Landart

V šolskih pogojih ni možnosti za tako velike posege v naravni prostor, zato učenci občutek za ustrezno ravnanje s prostorom pridobivajo ob izdelovanju maket ali pa s pomočjo fotomontaže. Predstavljeni primer, kjer so dijaki združili ljubljansko stolpnico s podeželskim, vaškim okoljem, jasno vzbuja občutek neujemanja. Kritična razprava ob nastalih grotesknih fotomontažah izostri občutek za prostor kot vrednoto. Posebno v časih, ko si kapital lahko privoščiči marsikaj, je potrebno ohraniti kritičen glas in zavest o humanem okolju, ki kot dobrina pripada vsem, ne le »lastnikom«.

Zunanja in notranja motivacija

Pedagogi v grobem ločimo dva tipa motivacije in vemo, da je prava in uspešna notranja motivacija, ko posameznik ravna produktivno brez prisile, iz lastnega interesa in uvida. Zunanja motivacija pa temelji na različnih vrstah prisile. Država bi tudi lahko privzela ta pogled in pri uvajanju novih vedenjskih vzorcev v odnosu do

Slika 8: Fotomontaža: Urbanistično snovanje; naravni in arhitekturni prostor kot dobrina. Vaja: Nespoštovanje naravnega in oblikovanega prostora.



okolja državljanje spodbujala z osveščanjem, informiranjem, spodbujanjem, ne pa morda s kaznovalno politiko. Država in umetnost trčita na področju okolja v obliki grafitov. Grafite razumejo kot anti-umetnost, kot vizualno polucijo, kot urbano (ne) kulturno gverilo in še vrsta je atributov, ki so jih grafitarji deležni. Kot subkulturni fenomen se redko dvignejo na visok umetniški nivo, kakor ga predstavlja Banksy. Ta »neznani« umetnik (ker so njegovi priljubljen motiv britanski policaji in ker ga na njihov račun večkrat zarsbijo jezik in prsti, svojo identiteto ljubosumno skriva) z veliko prodornostjo kritizira razne vrste sodobne kratkovidnosti in nas sprašuje stvari, ki jih ne bi bili radi vprašani. Tako nas v »Consumer Jesus« (slika 9) sprašuje, kdo nas bo odrešil potrošništva, v plesu okrog ognja na jedrski pogon (slika 10) svari »We All Fall Down« (po nekaterih virih gre za drugega avtorja z imenom

Mantis). Slika je bila izbrana pred tragičnimi dogodki v japonski jedrski centrali in v kontekstu katastrofe zgubi humorno konotacijo. Banksy nadalje zasmehuje našo navidezno zaskrbljenost s podobo služkinje (»Made« - slika 11), ki resnične smeti pometa za navidezno zaveso in končno predstavi fotografijo, kjer narava vrne udarec, ko na drevo, ki je priletelo na avtomobil, s sprejem napiše »Take that« (Tu imaš, slika 12).

Slika 9: Banksy: Consumer Jesus⁸ Slika 10: Banksi (Mantis?): We All Fall Down



Ob izjemnem fenomenu »Banksy« – založba Taschen ga v knjigi iz leta 2009 uvršča med 100 najvplivnejših sodobnih umetnikov – se spomnim predvsem na odsotnost sodobne umetnosti v našem vsakdanjem življenju. Iz medijev je skoraj popolnoma izginila. Včasih so bile npr. tedenske priloge časopisov bogato opremljene z reprodukcijami domačih in tujih sodobnih umetnikov. Ali je to posledica tržne usmeritve, ki predvideva, da bodo prezahtevne vsebine odvrčale potrošnike? Ali pa morda ravno te ne najbolj razumljive, interpretaciji in kontroli izmikajoče se vsebine, ki od gledalca terjajo neprivajen način reagiranja, razmišljanja in morda celo predlagajo novo percepcijo stvarnosti in zavest o alternativnih možnostih

8 Slike avtorja Banksy-ja št. 9, 10, 11, 12: internet (25.3.2011): <http://www.google.si/search?q=banksy&hl=sl&prmd=ivns&tbn=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=wxaTTY69A4nKswbsqJzQBg&ved=0CE8QsAQ&biw=1280&bih=831>.

podobe našega »najboljšega možnih svetov«, načenjajo dobro utečeno igro kapitala, ki nam služi, da bi mu služili?

Slika 11: Banksy: Služkinja



Vsekakor bi bilo treba te čudne umetniške poglede na svet vrniti v javnost, kajti le v obtoku lahko odigrajo nenadomestljivo vlogo paralelnega sveta, v katerem lahko modeliramo odnose, in v resničnost sprejmemo predloge, ki so tako dobri, da spreminjajo svet. Sedanja anestetiska, ikonoklastična situacija gotovo ne prispeva k iskanju nove paradigme, ki je nujno potrebna za trajnostni obrat od kvantitete h kvaliteti. Odsotnost sodobne podobe v javnosti med drugim lahko navaja na misel, da živimo v okrilju elit, ki trajnostnega obrata v resnici ne želijo. Saj, kdo bi se zavzemal za spremembe ravno v trenutku, ko gre prev njemu tako dobro? Če se zdi ta misel v nesorazmerju z realnostjo, potem je možno v kratkem času storiti par korakov, ki vodijo k spremembam na bolje.

Slika 12: Banksy: *Take that!*



Zaključek

Naj na kratko povzamem tiste vidike likovnega izobraževanja, ki so trajnostno naravnani:

- likovno izražanje kot modeliranje v paralelnem svetu in transfer izkušenj v vsakdanje življenje,
- likovna vzgoja kot predmet, ki omogoča redke celosten pristop v vseh fazah delovanja; od koceptualizacije, realizacije, evalvacije, refleksije,
- izkušnja »manj je več« v smislu zavestnih produktivnih samoomejitev,
- zgledi likovnega recikliranja,
- ozaveščanje s pomočjo ekološko naravnanih likovnih tem,
- ekologija likovnih izvedbenih tehnik,
- empatija kot sposobnost vživljanja v doživljanje drugega,
- razumevanje naravnega prostora kot omejene dobrine,
- doživljanje naravnega in oblikovanega prostora kot vrednote,
- »uporaba« umetnin kot alternativnih predlogov za razumevanje in usmerjanje stvarnosti.

Ob tem štejem za nujen ukrep tudi zaustavitev neprestanega zmanjševanja ur »neuporabnim« predmetom v šoli, saj je likovna vzgoja na osnovnošolski ravni na spodnji meji spodobnega časovnega obsega in veljalo bi razmišljati o vračanju na

prejšnje stanje (2 uri tedensko v vseh razredih). Še slabše je stanje v gimnazijah, kjer je obvezni predmet skrčen le na prvi letnik. Ne pozabimo, Butina opozarja na kulturno funkcijo likovnega izobraževanja v srednješolskem obdobju in ni pretirano reči, da so sodobni visoko izobraženi intelektualci na področju likovnega jezika praktično nepismeni. Če se komu zdi, da ne gre za kakšno veliko pomanjkljivost, naj si v tej luči še enkrat prebere zgornje alineje.

Ena od nujnih sprememb bi bila vrnitev likovne umetnosti v množične medije in populariziranje kulturnih vsebin. Pri nas smo uravnoteženje medijskega prostora razumeli kot dotacije politično opredeljenim medijem, v nekaterih drugih evropskih državah pa subvencionirajo deficitarne (kulturne, umetniške, poljudno-znanstvene ...) vsebine vsakemu mediju, ki izkaže njihovo objavo.

Prehod iz paradigme kvantitete in stalne rasti v paradigmo kvalitete in sonaravnega delovanja bo postopen, saj hitri preobrati verjetno niso možni. Tako bodo korporacije še nekaj časa delovale na star način, obremenjevale okolje s proizvodnjo dobrin in »dobrin«, gospodinjstvom pa priporočale, naj se vedejo sonaravno. Čudna, a do neke mere razumljiva situacija. Vzporedno s tem pa bi morale vlade pripraviti par modelov, ki bodo po načelu notranje motivacije ljudem omogočale vsakdanje prispevanje k trajnostnemu ravnanju; model ločenega zbiranja odpadkov je očitno naletel na dober odziv in bi ga s spodbudami in informiranjem bolje nadgrajevali, kot z morebitnim kaznovanjem.

Zdi se, da likovnemu izobraževanju ni treba na novo odkrivati nalog trajnostnega delovanja. Upravičeno pa pričakujemo, da mu bo omogočeno svoje potenciale tudi uresničevati. Sedanja umestitev umetnosti v domači javni zavesti je komaj zadovoljiva in delež umetnostnega prispevka k senzibilizaciji družbe je temu primerno majhna. Posvet v Državnem svetu kaže, da je topika opažena in prepoznana kot relevantna. Izvrstna zamisel, da se k razmisleku o trajnostnem delovanju povabijo tudi področja umetnosti in filozofije je znak, da morda le stopamo na pot k reševanju kompleksnih vprašanj celostno. Organizatorjem sem za ta uvid hvaležen.

Dr. Barbara SICHERL - KAFOL

GLASBENA VZGOJA – POV RATNA NALOŽBA V ČLOVEKA

Uvod

V sodobni družbi smo vedno bolj izpostavljeni vprašanjem, kako se orientirati v množstvu informacij, katere vrednote in kakšno znanje omogočajo preživetje in višjo kakovost življenja v smislu trajnostnega razvoja. Odgovori na omenjena vprašanja se pre pogosto izgubljajo v labirintu poti, ki jih usmerja profitna miselnost. In pri vseh naložbah, ki se v času vsesplošnih kriz pogosto izkažejo kot zgrešene, izhajam iz teze, da je naložba umetnosti v človeka vselej povratna, saj osmišlja življenje in mu daje dodano vrednost, ne le za preživetje, temveč tudi za večjo kakovost življenja in njegov trajnostni razvoj. Če je cilj trajnostnega razvoja doseči izboljšanje kvalitete življenja ljudi z ekonomskim, socialnim in okoljskim napredkom, potem ima umetnost v tem okviru pomembno in nepogrešljivo mesto.

Učenje z in skozi umetnost

Učenje z in skozi umetnost pomembno prispeva k osebni rasti posameznika in omogoča razvoj kritičnega mišljenja, ustvarjalnosti, dajanja pobud, reševanja problemov, ocene tveganj, sprejemanja odločitev, konstruktivnega obvladovanja čustev itn., kar so tudi bistvene sestavine kompetenc vseživljenjskega učenja in trajnostnega razvoja. V tem okviru ima pomembno mesto kompetenca kulturne zavesti in izražanja, ki daje ustvarjalnemu izražanju, sprejemanju in doživljanju umetnostnih jezikov osrednje mesto. V svoji opredelitvi izpostavlja »spoštovanje pomena kreativnega izražanja zamisli, izkušenj in čustev v različnih medijih, vključno z glasbo, upodablja jočimi umetnostmi, literaturo in vizualnimi umetnostmi« (Priporočilo Evropskega parlamenta in sveta, 2006: 9). Med umetnostnimi področji ima glasba pomembno mesto, saj kot temeljni jezik komunikacije »pomeni sredstvo, s katerim si ljudje izmenjujejo občutja, namere in pomene, čeprav jezika drug drugega mogoče sploh ne razumejo« (Hargreaves idr. 2009: 1).

V praksi obstajajo številni primeri udejanjanja navedenih prednosti učenja z in skozi umetnost. Kot primer navajam delavnico za sodobno glasbo, ki je vključevala učence glasbenih šol (skupaj 46 učencev v starosti 5–19 let), 14 mentorjev/učiteljev na glasbenih šolah, 22 študentov s treh fakultete Univerze v Ljubljani (Akademija za

glasbo – Oddelek za kompozicijo; Filozofska fakulteta – Oddelek za muzikologijo; Pedagoška fakulteta – Oddelek za razredni pouk) ter 50 učencev iz dveh razredov osnovne šole v Ljubljani (v starosti 8 let). Projekt je potekal od januarja do marca 2009 v organizaciji Festivala Ljubljana pod vodstvom skladatelja Uroša Rojka. Zaključna predstavitev projekta je bila v Viteški dvorani v Plečnikovih Križankah 12. marca 2009 na 24. slovenskih glasbenih dnevih. Udeleženci različnih starosti in glasbenih znanj so v sodelovanju s skladateljem, tako rekoč iz prve roke, skozi 3-mesečni proces ustvarjanja odkrivali prvine sodobnega glasbenega jezika ter imeli priložnost za osebni razvoj na ravni vrednot, stališč in interesa do glasbe. V segmentu vključevanja umetnika v program vzgojno-izobraževalnega dela, v katerega so bili vključeni tudi mentorji, se je udeleževala tista dodana vrednost, ki odlikuje kakovostno povezovanje izobraževanja in kulture ter presega prevladujočo prakso obiskov kulturnih dogodkov.

V delavnici so udeleženci avtonomno sprejemali ustvarjalne izzive in imeli hkrati podporo v skupini, v kateri so preko aktivnih in ustvarjalnih postopkov učenja, različnih učnih strategij ter kontinuiranih povratnih informacij izmenjevali mnenja, poglede in občutja. S pomočjo povratnih informacij so dobivali sprotne in jasne predstave o svojem delu in smernice za nadaljnje glasbeno ustvarjanje: »Skupaj smo delili mnenja, kaj se nam zdi fino, kaj bi lahko odstranili, kaj dodali, in bili smo si kar enotni, kaj je dobro in kaj ne. Pri tem so nam bile v pomoč neprestane povratne informacije od komponista« (študentke Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani). Ustvarjalno izražanje skozi sodobni glasbeni jezik je udeležencem omogočalo veliko »odprtega prostora« za delo na sebi na podlagi učenja na napakah, konstruktivnega obvladovanja čustev, prevzemanja pobud in odločitev, izmenjave povratnih informacij in sodelovalnega reševanja problemov, kar so pomembne sestavine trajnostnega razvoja človeka.

Mentorji so izpostavili vrsto prednosti medsebojnega sodelovanja, med njimi izmenjavo in preverjanje strokovnih pogledov na izobraževanje in umetnost, uporabnost znanj, vzgojo občinstva itd. Ob tem so poudarili tudi pomen ustreznih delovnih razmer in finančne podpore: »Vse kulturne institucije bi se morale zavedati, da vzgajajo občinstvo, da jim odkrivajo pot do koncertnih dogodkov. Imajo možnost narediti projekte, ki jih sama šola ne more tudi zaradi logistike. To bi moralo biti del njihovega poslanstva. Pri nas nekako to še ni v zavesti. Tudi na ravni delovanja obeh pristojnih ministrstev manjka povezav in ustreznega financiranja takih projektov« (predstavnica kulturne ustanove).

Stanje in problematika

Vzgoja v umetnosti in skozi umetnost poteka v družbeno-socialnem kontekstu, v katerem zlasti izobraževalna in kulturna politika, poleg ostalih dejavnikov, pogojujeta

uresničitve v praksi. V Sloveniji že od leta 2005 obstaja tesnejše sodelovanje med Ministrstvom za kulturo in Ministrstvom za šolstvo in šport, ki se udejanja v vrsti zakonskih podlag in ukrepov. Ob tem pa mednarodne raziskave (Kulturno-umetnostna vzgoja v šolah po Evropi, 2010; Bamford, 2006), ki vključujejo tudi Slovenijo, kritično ugotavljajo:

- da obstaja potreba po stalnem strokovnem izpopolnjevanju učiteljev in kulturnih delavcev za izvajanje skupnih dejavnosti na umetnostnih področjih,
- da primanjkuje kakovostnih partnerstev, saj je najpogostejša oblika sodelovanja med kulturnimi in izobraževalnimi ustanovami obiskovanje muzejev, galerij, gledališč, koncertov,
- da sodelovanje umetnikov pri izobraževanju učiteljev največkrat poteka v obliki delavnic in seminarjev, pogreša pa se vključevanje umetnikov v šolske programe na podlagi uradnih programov in sistemske podpore,
- da je v kurikulumih, zlasti na višji stopnji OŠ, premajhno število ur umetnostnih predmetov v primerjavi z drugimi področji (naravoslovje, matematika, družboslovje, jezik),
- da razrednim učiteljem primanjkuje samozavesti in usposobljenosti za poučevanje umetnostnih predmetov.

Ob navedenih ugotovitvah lahko izpostavim, da je današnja vloga umetnosti v družbeno-socialnem kontekstu v veliki meri podvržena logiki všečnosti in potrošniškega odnosa do glasbe in drugih področij umetnosti. Dejanjem trajnostnega razvoja na področju skrbi za naravno okolje je zato potrebno dodati skrb za preprečevanje zvočne in vizualne onesnaženosti okolja, ob bok ukrepom za preprečevanje globalnega segrevanja pa ukrepe za preprečevanje globalnega prekipevanja cenene ponudbe in povpraševanja na področju kulture in umetnosti. Zaradi poplave komercializacije se le-te večinoma niti ne zavedamo in izgublamo kritičnost do prepoznavanja kvalitet v umetnosti. Prenasičenost in komercializacija, kjer je vredno samo tisto, kar se dobro prodaja, je skregana z entiteto umetniške produkcije in recepcije. V vsakodnevem tržnem izrabljanju umetnosti ni čudno, da se tudi vsak glasbeni analfabet (izraz povzemam po našem akademiku in skladatelju Lojzetu Lebiču) čuti poklicanega, da o glasbi sodi na ravni *mi je všeč ali mi ni všeč*. Če pristajamo le na raven všečnosti ter izgublamo aktiven in reflektiven odnos do različnih vrst glasbe (in drugih področij umetnosti), pristajamo na okus, ki vidi umetnost (le) v funkciji različnih aspektov življenja, kot npr. sprostitve, razvedrila, poživila itd. Ob odsotnosti ustvarjalnega in reflektivnega odnosa do umetnosti se izgubljajo tudi transferni učinki umetnosti, ki pomembno prispevajo k trajnostnemu razvoju človeka. Če bi miselnost všečnosti in analfabestke »strokovnosti« prenesli

npr. v znanost, ekonomijo, vojsko in druga področja, si lahko jasno predstavljamo posledice. Pri glasbi sicer te posledice morda niso tako zmotne, krizne, krvave pa vendar - ali so zato tudi manj pomembne?

Na drugi strani ugotavljamo nizko raven kulturne pismenosti (v skladu z raziskavo PISA 2009 jo opredeljujemo kot sposobnost učenca v vsakdanjem življenju uporabiti znanje, ki ga je pridobil v šoli in tudi drugod, ter zmožnost analizirati, presoјati in informacije uspešno posredovati), ki na glasbenem področju potrebuje izpeljavo ukrepov, ki sta jih leta 2007 sprejela Ministrstvo za šolstvo in šport v sodelovanju z Zavodom RS za šolstvo ter Ministrstvo za kulturo. V ukrepih je izpostavljeno (Kulturno-umetnostna vzgoja v šolah po Evropi, 2010: 92), da je potrebno:

- povečati zavedanje o vlogi kulturnega izobraževanja v izobraževalnem sistemu,
- izboljšati raven kulturne pismenosti, in
- vzpostaviti povezavo med izobraževanjem in kulturo.

Glasbena pismenost, ki vključuje strategije učenja, razumevanje pojmov in sposobnosti delovanja ter interesov do različnih glasb, je še na nezadovoljivi ravni.

Ob tem je potrebno izpostaviti tudi avtonomnost glasbenega in drugih umetnostnih jezikov, saj v skladu s številnimi avtorji (Elliot 1995, Best 1992, Gardner 1995, Denac 2007 in drugi), ugotavljamo, da združevanje umetnostnih področij vodi v uničenje njihovega bistva.

Položaj glasbene vzgoje in drugih umetnostnih predmetov v kurikulumu je po izsledkih mednarodnih raziskav (Kulturno-umetnostna vzgoja v šolah po Evropi, 2010) še relativno nizek v primerjavi z drugimi predmetnimi področji, zlasti v tretjem triletnem osnovne šole. Kontinuiteta glasbenega splošnega izobraževanja se pretrga v srednji šoli, kjer je glasba v obveznem programu prisotna samo v prvem letniku. Maturanti, ki se kasneje vpišejo na študij pedagoških usmeritev, med njimi predvsem razrednega pouka, imajo zato primanjkljaj v glasbeni pred-izobrazbi in pogosto težave pri nadaljnjem študiju glasbenih predmetov, še posebej v primerih, ko imajo slabše razvite glasbene sposobnosti. Vkolikor bi se strinjali, da je za učitelja otrok dober kdorkoli, bi to ne bilo zaskrbljujoče, v obratnem primeru pa nas omenjeno dejstvo lahko skrbi. Glede na predstavljene prednosti ukvarjanja z glasbo za trajnostni in ne le glasbeni razvoj otrok je potrebno oblikovati bolj ustrezne rešitve problematike.

Raziskave usposobljenosti učiteljev za poučevanje umetnostnih predmetov kažejo (Bamford, 2006, Kulturno-umetnostna vzgoja v šolah po Evropi, 2010), da zlasti razrednim učiteljem primanjkuje samozavest in usposobljenost za poučevanje umetnostnih predmetov. Kljub pozitivnim stališčem imajo težave pri

njihovem poučevanju (Slosar 1995, Škerjanc 1995). Po drugi strani pa ugotavljamo, (Oblak, 1987; Bishop po Jauševc, 1986), da višja strokovna izobrazba nujno ne pogojuje boljših rezultatov glasbenega poučevanja in učenja. Odločujoči dejavniki kakovostne glasbene vzgoje zato vključujejo tako ustrezne strokovne kompetence učiteljev, kakor tudi njihovo motivacijo in interes do glasbenega poučevanja (Rotar Pance, 2006) v povezavi s socialnimi, komunikacijskimi in drugimi spretnostmi itd. Navedene spretnosti pomembno določajo lik učitelja in se v nekaterih državah že upoštevajo tudi pri vstopnih pogojih za pedagoški študij.

Izzivi

Če želimo, da področja umetnostne vzgoje prispevajo k trajnostnemu razvoju človeka, je potrebno poglobljeno proučevanje dejavnikov učnega razvoja z vidika vseh področij kulturno-umetnostne vzgoje. Poleg bralne kulture, ki je, po raziskavi PISA 2009 (<http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/9810071E.PDF>), pokazala pomemben vpliv na učno uspešnost, je potrebno za kakovosten razvoj mladih širše raziskati tudi pomen umetnostnih predmetov in kulturne klime na šoli.

Za doseg višjega standarda umetnosti v šolah je priporočljivo vključevanje umetnikov v umetnostno vzgojo (Bamford, 2006; Robinson, 1999; Sharp in Le Metais, 2000 v: Kulturno-umetnostna vzgoja v šolah po Evropi 2010). Med prednostmi sodelovanja umetnikov in učiteljev so »izboljšanje kakovosti učenja in poučevanja umetnosti, spodbujanje k večji ustvarjalnosti, izboljšanje učiteljevega znanja in samozavesti in zagotavljanje dostopa do široke palete kulturnih virov« (prav tam: 11). Zato je učitelje potrebno izobraževati za ustvarjalno delo v umetnosti in skozi umetnost na podlagi skupnih programov med šolami in kulturnimi ustanovami.

Tudi raziskave o kulturni vzgoji v Sloveniji (Kulturna vzgoja: dostopnost kulture ter povezovanje med kulturo in izobraževanjem – iskanje konceptualnih rešitev, 2005; Kulturna vzgoja – evalvacijska študija, 2004) poudarjajo, da je potrebno več pozornosti nameniti kakovostnemu sodelovanju z ustanovami pri nadaljnem usposabljanju pedagoških in kulturnih delavcev, saj rezultati kažejo, da je vključevanje kulturnih vsebin v šole odvisno od iniciativnosti in iznajdljivosti učiteljev, da šole pasivno sprejemajo kulturne vsebine in da obstaja enostranski odnos med izobraževalnimi in kulturnimi inštitucijami, ki ne temelji na partnerstvu. V smislu vseživljenjskega učenja je potrebno stalno strokovno spopolnjevanje tako pedagoških kot kulturnih delavcev, ter boljše sodelovanje med njimi skozi skupne umetnostno-izobraževalne programe. Kulturno-umetnostna vzgoja naj bi bila v večji meri kot doslej implementirana v življenje in delo šole skozi filozofijo učenja in poučevanja na ravni medpredmetnosti in kroskurikularnosti. Vse navedeno potrebuje sistemsko podporo z ustreznim financiranjem, saj delovanje zgolj na podlagi osebne iniciative ne more roditi trajnih rezultatov. Pri tem smo že danes

lahko veseli primerov odličnosti in dobrih praks, s katerimi se trenutno intenzivno ukvarja Razširjena medpredmetna skupina za kulturno vzgojo. Skupina, v kateri so predstavniki Ministrstva za kulturo, Ministrstva za šolstvo in šport, Zavoda RS za šolstvo, Univerz, kulturnih ustanov, Javnega sklada RS za kulturne dejavnosti, je v povezavi z vzgojitelji, učitelji, umetniki in drugimi kulturnimi delavci že pripravila Nacionalne smernice za kulturno-umetnostno vzgojo v izobraževanju in v letošnjem letu napoveduje tudi izid publikacije s primeri dobrih praks.

Sklep

V skladu z Bamford-ovo (2006: 86) lahko povzamem, da »kakovostna umetnostna vzgoja teži k tesnemu partnerstvu med šolami in zunanjimi umetniškimi in drugimi organizacijami v skupnosti«, pri čemer je pomembno, da je odnos vseh sodelujočih dolgoročen in konstanten v vseh etapah partnerstva, od načrtovanja in izvedbe do evalvacije. Seveda takšnega sodelovanja ne odlikujejo le rezultati, temveč tudi sam proces dela, v katerem se udejanjajo transferni učinki umetnosti skozi procese ustvarjanja, reflektivnega mišljenja in učnih spretnosti (komunikacijske, osebne, socialne ...), kar vse pomembno prispeva k trajnostnemu razvoju človeka. In nenazadnje: »Če imajo tisti, ki delujejo na področju vzgoje in izobraževanja, in tisti, ki delujejo na področju umetnosti, karkoli skupnega, je to zagotovo prepričanje, da ima to, kar počnejo, moč, da spreminja posameznike in družbe na bolje« (The best of both worlds, 2006: 56).

Literatura

Bamford, A. (2006): *The Wow Factor: Global research compedium on the impact of the arts in education*, Berlin: Waxmann Verlag.

Best, D. (1992). Generic arts: an expedient myth. *Journal of Art and Design Education*, št. 11/1, str. 27-44.

Denac, O. (2007). Analiza načrtovanega kurikula za vrtce na področju glasbene vzgoje, *Sodobna pedagogika*, 58, št. 1, str. 88-97.

Elliot, D. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York, Oxford: Oxford University Press.

Gardner, H. (1995). *Razsežnosti uma*, Tangram, Ljubljana.

Hargreaves, David J., Miell, Dorothy and MacDonald, Raymond A. R. (2009): What are musical identities, and why are they important? Raymond A. R. MacDonald, David J.

Hargreaves, Dorothy Miell (Ed.): *Musical Identities*.1- 20.

Jauševc, N. (1986). *Razvijanje ustvarjalnosti*, Maribor.

Kulturno-umetnostna vzgoja v šolah po Evropi (2010). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport., EACEA P9 Eurydice.

Oblak, B. (1987). *Ustvarjalno učenje v glasbeni vzgoji na stopnji razrednega pouka osnovne šole – doktorska disertacija*, Ljubljana.

Rotar Pance, B.(2006). *Motivacija - ključ h glasbi*, Educa, Nova Gorica.

Slosar, M. (1995). *Dejavniki uspešnosti razrednih učiteljev pri glasbeni vzgoji na razredni stopnji osnovne šole*, doktorska disertacija, Ljubljana.

Škerjanc, D. (1995). *Stališča učiteljev do učnega načrta za glasbeno vzgojo in njegovih vzgojno-izobraževalnih področij na stopnji razrednega pouka osnovne šole*, magistrsko delo, Akademija za glasbo v Ljubljani.

The best of both worlds: Developing successful partnerships between schools and the arts (2006). Ed Peter Changers, London, Specialist Schools and Academies Trust.

Kulturna vzgoja: dostopnost kulture ter povezovanje med kulturo in izobraževanjem - iskanje konceptualnih rešitev.

http://www.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/raziskave-analize/umetnost/Kulturna_vzgoja__november_2005.pdf (dostopno 16. 3. 2011)

Kulturna vzgoja – evalvacijska študija (*Cultural Education – evaluation study*)

http://www.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/raziskave-analize/umetnost/Kulturna_vzgoja_-_evalvacijska_studija.pdf, 2004. (dostopno 16. 3. 2011)

PISA 2009 (<http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/9810071E.PDF>) (dostopno 17.3.2011)

Priporočilo Evropskega parlamenta in sveta 2006

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:SL:PDF> (dostopno 15.3.2011)

Dr. Branka ROTAR PANCE

Glasbena vzgoja vedno prispeva k trajnostnemu razvoju

Vsem dobro znana definicija Gro Harlem Brundtlandove (1987), da »trajnostni razvoj zadovoljuje potrebe sedanjega človeškega rodu, ne da bi ogrozili možnosti prihodnjih rodov, da zadovoljijo svoje potrebe« samodejno vključuje tudi kulturno področje. To stališče je podprto z različnimi deklaracijami, sprejetimi na najpomembnejših mednarodnih forumih in ravneh (npr. UNESCO: Splošna deklaracija o kulturni raznolikosti, 2001; Konvencija o varovanju in spodbujanju raznolikosti kulturnega izražanja, 2005).

Glasba je s svojim zgodovinskim razvojem in raznolikostjo bistveni element bogate svetovne kulturne dediščine. Z edinstvenim in specifičnim načinom komuniciranja vzpostavlja odprt prostor za interkulturno komunikacijo. Posamezniku in skupnosti omogoča, da skozi kreativne procese oblikuje svojo identiteto ter spodbuja in podpira socialno interakcijo. Glasbena produkcija, reprodukcija, percepcija in recepcija so bile v vseh časih in okoljih rezultat glasbenih izkustev, izobraževanja in vzgoje. Ker glasba s kreativnostjo kot specifično sposobnostjo pozitivno vpliva tudi na učenje na splošno ter na posameznikove sposobnosti in vedenjske vzorce na drugih področjih delovanja, sem brez vsakega pomisleka svoj prispevek nasloвила s tako suvereno trditvijo. Argumentirala bi jo lahko z različnih vidikov od antropoloških, filozofskih, zgodovinskih, umetnostnih, estetskih, kulturoloških, psiholoških, pedagoških, socioloških, ekonomskih, menedžerskih do nevroznanstvenih. Kljub temu, da poznamo misli o moči in pomenu glasbe za človeka od antičnih časov naprej ter da tudi v današnjem času celo v dnevnem časopisju pogostokrat beremo, kako glasba pozitivno vpliva na delovanje človeških možgan, nas preseneča, da moramo vedno znova utemeljevati vlogo in pomen glasbe kot avtonomnega predmeta v šolskem sistemu.

Antični filozofi so v umetnosti glasbi namenili posebno pozornost. Antični nauk o etosu glasbe izpostavlja in razlaga moč, ki jo ima glasba na človeka, na razvoj njegovega okusa za umetnost, na njegovo etično naravnost in splošni duševni razvoj. Aristotel je menil, da ima glasbena vzgoja posebno nalogo, saj poleg izobraževanja daje tudi možnost sprostitve in duševnega prečiščevanja ter omogoča tudi doseganje moralnih ciljev (Denac, 2010). Vsi našeti atributi veljajo še danes,

čepprav bi jo radi marsikje in marsikdaj tudi v šoli omejili le na sprostitve in zabavo.

Vzgoja estetske senzibilnosti in spodbude za kritično vrednotenje so v sodobni družbi, ki jo preplavlja masovna kultura, potrebnejše in pomembnejše kot kdajkoli prej. Dostopnost glasbenih zvrsti v različnih medijih ter zvočna prenasičenost v okolju zahtevata drugačno sistematično skrb za kulturno rast na glasbenem področju kot v preteklosti ter vedno bolj odpirata tudi vprašanje zvočne ekologije. Zvočna prenasičenost vodi v zvočno adaptacijo, ki po Pečjaku (1977) pomeni aktivno prilagoditev čutnega organa dražljaju ter proces izločevanja objekta iz zavesti. Glasba je v številnih situacijah postavljena v vlogo zvočne kulise ali pa degradirana z vključevanjem v različne klicne signale mobilne telefonije, v reklame in druge oblike spodbujanja potrošništva. Svojestven izziv sodobne glasbene pedagogike je tudi v tem, da zna ljudi voditi k tišini, zbranosti in umiritvi ter nato znova h glasbi.

Globalizacija je povzročila, da avtohtoni jeziki izginjajo z veliko hitrostjo. Ali se ob tem dejstvu vprašamo tudi, kaj se dogaja z raznolikostjo glasbenih izražanj v posameznih kulturnih okoljih? Tudi na nacionalnih ravneh je glasba poleg jezika utemeljiteljica kulture, zato je pomembno, da je vključena v šolski sistem od vrtca do univerze kot del obveznega in izbirnega predmetnika ali pa kot ponudba interesnih in prostočasnih dejavnosti. Pot identitete se gradi od bližnjega k oddaljenemu, od nacionalnega h globalnemu, kroži od v toku časa izpričanih glasbenih umetnin do sodobne glasbene govorice, upoštevajoč pluralizem glasbenih zvrsti in žanrov.

Mnogokrat se tudi na glasbenem področju razgledujemo naokrog in iščemo sodobne modele učenja in poučevanja v drugih, predvsem zahodnih državah. Pri tem pa največkrat nismo pozorni na njihove kontekste kulturnega, družbenega in socialnega razvoja, ter želimo le prenašati modele v naš šolski prostor. Zavedati se moramo, da je za glasbeno izobraževanje v Evropi značilna fascinirajoča različnost pristopov h glasbi, kar potrjujejo tudi izsledki nedavno zaključenega mednarodnega projekta meNet¹ (2006-2009). Zbrani podatki o glasbeni vzgoji v splošnem šolstvu iz dvajsetih evropskih držav omogočajo učenje drug od drugega, spodbujajo nadaljnji razvoj, hkrati pa tudi izražajo kulturo spoštovanja raznolikosti glasbeno-pedagoških praks v njihovem kontekstu.

V projektu meNet je bilo ugotovljeno, da se učni načrti za glasbeno vzgojo razlikujejo glede na stopnjo opredeljenosti učnih ciljev, vsebin in učnih izidov. Lahko se pohvalimo, da je Slovenija ena izmed tistih evropskih držav, ki ima jasno opredeljeno filozofijo in doktrino glasbene vzgoje ter odprt učni načrt, ki učitelja spodbuja k avtonomni izbiri glasbenih vsebin. Tako kot v ostalih evropskih državah delo poteka v aktivnih oblikah učenja na treh temeljnih dejavnostnih področjih izvajanja, poslušanja in ustvarjanja, ki spodbujajo razvoj glasbenih sposobnosti,

1 meNet. Music education network. <http://menet.mdw.ac.at/menetsite/english/index.html> 10.03.2011

spretnosti in znanj. Pri tem naštevanju poudarjam predvsem besedo razvoj: večina glasbenih ciljev je procesne narave in zahtevajo kontinuirano delo skozi daljše časovno obdobje. Zato je zelo pomembno, da glasba ostaja kontinuirano prisotna v splošno-izobraževalnem predmetniku ter da glasbene dejavnosti vodijo ustrezno izobraženi učitelji. Evropski problem je, da v začetnih letih šolanja, ki so razvojno najpomembnejše za razvoj otrokovih glasbenih sposobnosti in spretnosti, glasbeni pouk izvajajo razredni učitelji. Zaželeno bi bilo, da bi tako kot npr. v Estoniji že z najmlajšimi učenci muzicirali, glasbeno ustvarjali ter poslušali glasbo učitelji glasbe. Problematična je tudi usmeritev v naši devetletni osnovni šoli, v kateri lahko razredni učitelji poučujejo glasbeno vzgojo tudi še v drugem triletju. V tovrstnih primerih se učitelj glasbe z učenci sreča šele v obdobju adolescence, ki ne omogoča tolikšnega vpliva na razvoj elementarnih poslušov kot v zgodnejšem obdobju. Vedno znova opozarjamo tudi na nujnost kontinuirane prisotnosti glasbe v srednješolskih, predvsem gimnazijskih programih, iz katerih izhajajo bodoči razredni učitelji, vzgojitelji, specialni pedagogi in drug pedagoški kader, ki kasneje izvaja tudi glasbene dejavnosti. Trajnostni razvoj je namreč na glasbenem področju nujno povezan s kontinuiranim delom.

V nekaterih državah, ki so glasbo integrirale v različna predmetna področja in ji odvzele status samostojnega predmeta, že ugotavljajo veliko osiromašenost učencev na glasbenem področju. Glasba je večinoma le uporabljena za doseganje ciljev na drugih področjih, opredeljevanje in doseganje glasbenih ciljev pa je povsem zanemarjeno. Primanjkljaji so se pokazali v celotni izobraževalni vertikali. Najbolj izrazito so bili zaznani pri kandidatih za učiteljski in vzgojiteljski poklic, ki dostikrat 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 v nadomestiti živega stika z glasbo in doživetij ob tem.

Aktivno muziciranje ni pomembno le z glasbenega vidika, temveč vključuje številne komponente, ki spodbujajo človekov vsestranski razvoj. Petje npr. angažira celotno človekovo bit in v poustvaritvi kaže tudi njegove celostne vidike doživljanja in izražanja različnih vsebin. Sporočila, ki jih pevci prejemajo prek glasbenih in besednih vsebin, vključujejo številne medpredmetne komponente, gradijo njihov duhovni svet ter vplivajo na oblikovanje in dožemanje vrednot. Skupinsko muziciranje krepi socialne stike med pevci, podpira inkluzivno vzgojo, spodbuja čustveno-socialno zorenje, medgeneracijski in medkulturni dialog. Kot posebno slovensko vrednoto želim izpostaviti umeščenost pevskih zborov v razširjeni program osnovne šole in zborovske dejavnosti številnih srednjih šol, ki svoje dosežke predstavljajo od lokalnih ravni do mednarodnih prizorišč. Vsi ti zbori pomenijo pomembno bazo, iz katere izhajajo člani naših vrhunskih akademskih in drugih odraslih pevskih zborov, ki so ambasadorji slovenske kulture na evropskih

in svetovnih odrih.

Slovenija z razširjeno mrežo glasbenih šol omogoča nadarjenim otrokom tudi intenzivno glasbeno izobraževanje. Nekateri izmed njih ga nato nadaljujejo na umetniških gimnazijah glasbene smeri in na univerzitetnih dodiplomskih programih glasbene smeri. Posamezniki in skupine vedno znova dokazujejo visoko kakovost slovenskega glasbenega šolstva z uspehi na koncertnih turnejah, na najzahtevnejših mednarodnih glasbenih tekmovanjih in z zaposlovanjem v najeminentnejših svetovnih orkestrih.² Tovrstni dosežki so premalo medijsko promovirani in odmevni, čeprav v svetu predstavljajo Slovenijo kot državo vrhunske kulture in umetnosti.

Ob tej priložnosti želim izpostaviti, da pravkar na vladi sprejeti *Nacionalni program visokega šolstva RS 2011-2020*, poimenovan *Drzna Slovenija*, popolnoma izključuje umetniško področje. Kljub argumentiranim in večkrat posredovanim predlogom treh umetniških akademij ljubljanske univerze oziroma njenega Odbora za umetnost, da je potrebno slovenskim študentom umetniških smeri omogočiti tretjestopenjski študij (specializacije, umetniški doktorat), ni prišlo do sprejetja nobenega od predlaganih amandmajev. Strategija *Drzne Slovenije* onemogoča konkurenčnost slovenskih umetniških visokošolskih ustanov ter spodbuja odhod najboljših umetnikov, ki se še želijo izobraževati in izpopolnjevati na tretji stopnji, na tuje visokošolske ustanove. Tudi tujim študentom, ki bi se želeli na podiplomskem študiju umetniško izpopolnjevati pri nas, s to strategijo zapira vrata. Kontinuiteta trajnostnega razvoja na umetniških področjih je s tovrstno politiko prekinjena za celo desetletje, kar je nedopustno.

Ob dvajsetletnici samostojne države Slovenije je prav, da se postavimo pred zrcalo in se vprašamo, kakšen je naš odnos do lastne kulturne identitete in glasbene umetnosti kot njene nosilke ter kako razumemo naš doprinos k trajnostnemu razvoju na vseh področjih.

² Ravno v zadnjem mesecu smo doživeli dve izjemni uvrstitvi: mladi hornist Andrej Žust je prvi Slovenec, ki je po zelo zahtevnem avdičijskem postopku postal član Berlinske filharmonije, kontrabasist Iztok Hrastnik, diplomant AG pa je bil sprejet v orkester Dunajske filharmonije.

Literatura in viri:

Denac, O. (2010): Teoretična izhodišča načrtovanja glasbene vzgoje v vrtcu. Ljubljana: Debora.

Pečjak V. (1977): Psihologija spoznavanja. Ljubljana: DZS.

Rotar Pance, B. (2006). *Kulturna vzgoja. Povezovanje med kulturo in izobraževanjem ter dostopnost kulture za otroke in mladino. 1, Glasba : eksperiza.* Ljubljana: Ministrstvo za kulturo RS. 73 str.

Rotar Pance, B. (2008). *Umetnost in kultura v šoli.* V: POŽAR MATIJAŠIČ, Nada (ur.), BUCIK, Nataša (ur.). *Kultura in umetnost v izobraževanju - popotnica 21. stoletja : predstavitev različnih pogledov o umetnosti in kulturni vzgoji v izobraževanju.* Ljubljana: Pedagoški inštitut. str. 111-119.

Rotar Pance, B. (2008). *Izobraževanje učiteljev glasbe v evropskih državah v projektu meNet.* Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani, zv. 10, str. 25-39.

Izobraževanje za trajnostni razvoj. <http://www.unesco.si/projekti-in-aktivnosti/izobrazevanje-za-trajnostni-razvoj.html> 12.03.2011.

meNet. Music education network. <http://menet.mdw.ac.at/menetsite/english/index.html> (10.03.2011).

UNESCO (2001): Splošna deklaracija o kulturni raznolikosti. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf> 10.03.2011.

UNESCO (2005): Konvencija o varovanju in spodbujanju raznolikosti kulturnega izražanja, <http://www.unesco.si/projekti-in-aktivnosti/kulturna-raznolikost/konvencija.html> 10.03.2011.

Dr. Luka OMLADIČ

Okoljska etika

Šola je nedvomno ključno mesto posredovanja skupnih družbenih vrednot. V tem procesu pouk filozofije igra (ali bolje, bi moral igrati, saj žal filozofije v osnovnošolskih učnih načrtih praktično ni, v srednješolskih pa nastopa le preveč obstransko in izbirno) posebno vlogo. Zakaj? Ker je prav filozofija izvorno tista veda, ki moralne vrednote preučuje, jih argumentativno preizkuša in testira njihovo racionalnost. S tem smo opisali temeljno metodo filozofske discipline, ki se imenuje etika. Racionalen, nedogmatski in preučujoč pristop k poučevanju vrednot je pristop, za katerega je izmed vseh disciplin znanosti najbolj primerna prav filozofija.

Katere so nekatere najpomembnejše teme, ki bi jih filozofija prek pouka vsebin okoljske etike lahko posredovala učencem, v smislu cilja čim večje vpeljave trajnosti v šolsko polje?

- *Globalna pravičnost.* Kakšna so razmerja razporeditve naravnih virov, njihovega izkoriščanja in razporeditve bogastva? Na čem so ta razmerja utemeljena, ali so pravična? Mišljenje alternativnih pravičnejših modelov. Kakšne izzive okoljska kriza postavlja pred obstoječe institucije globalnega upravljanja, sisteme Združenih narodov in mreže nacionalnih držav; mišljenje alternativnih oblik svetovnega upravljanja?
- *Okoljska pravičnost.* Človekove pravice v povezavi z okoljem – katere so naše okoljske pravice, kdaj so kršene, in katere so naše okoljske odgovornosti? Kakšna je in kakšna naj bo vključitev okoljskih pravic v sisteme državljsanske etike, ter v zakonske in upravne sisteme?
- *Podnebne spremembe.* Zakaj so podnebne spremembe tudi etično vprašanje? Izrazito neenaka distribucija škode zaradi podnebnih sprememb in odgovornosti za nastanek podnebnih sprememb. Kakšna je moralna odgovornost posameznika glede njegovega »ogljčnega odtisa«?
- *Biodiverziteteta.* Ali lahko utemeljimo biološko raznolikost kot moralno vrednoto? Kakšne so konvencionalne utemeljitve prek

pomembnosti biotske raznovrstnosti za človeka, in kakšni so poskusi ne-antropocentričnih etik? Kako se moralni odnos do biodiverzitete prenaša v ravnanje z našim neposrednim naravnim okoljem?

- *Trajnost.* Kako lahko mislimo moralno odgovornost, ki je postavljena v časovno dimenzijo? Kakšna je etična utemeljitev moralne odgovornosti do ljudi, ki v tem trenutku ne obstajajo? Kako racionalno utemeljimo obseg, vsebino in domet te odgovornosti?

Dr. Darko ŠTRAJN

Humanistika kot jedro vzgoje in izobraževanja¹

Kot pove sam naslov, bomo pogledali na problematiko s stališča humanistike, kar je zelo širok pojem, ki prekriva celo vrsto disciplin. Te so v zadnjem času vse bolj interdisciplinarne in to odpira tudi nova vprašanja glede izobraževanja. Nasploh v zadnjem času svetovne finančne krizo opažamo – tudi v dialogu s kolegi iz sveta – da je humanistika nekako pod udarom. Veliko simptomov kaže na to. Tako na primer, iz Velike Britanije skoraj tedensko prihajajo sporočila po *mailih* o tem, kako na tej ali oni univerzi zapirajo oddelek za filozofijo ali oddelek za ženske študije ali kaj temu podobnega. Evropski razpisi za humanistične raziskovalne projekte ali, recimo, za različne podiplomske poletne šole, zahtevajo kot nujno tudi poanto povezave s poslovnim svetom (*business sphere*).

Ni, da bi govorili še o splošni atmosferi, v kateri kar naprej poslušamo o domnevni nekoristnosti družboslovja in humanistike. V zvezi s tem tudi na naših univerzah potekajo dejanski posegi zmanjševanja števila študentov. Vse to sproža več kot samo občutek, da smo na teh področjih na udaru. A kot vemo, je humanistika pač tista, ki proizvaja interpretacije realnosti. Filozofija je seveda tista stroka, ki to artikulira na najbolj generalni ravni. Kljub vsemu pa ni bojazni, da bi humanistika kar izginila iz vzgoje in izobraževanja, ker je jasno, da ima nosilno funkcijo za kulturo. Spomnimo se na to, da je že jezik, ki ga govorimo, pišemo, beremo itn. neizbežno del kurikuluma. Poglejmo recimo, kakšno vznemirjenje je nastalo zaradi tega, ker smo v Sloveniji za mesto gor ali dol padli na lestvici raziskave PISA o bralni pismenosti. Gotovo iz tega zdaj sledi, da bomo ponovno premislili pouk slovenščine in tudi vidike razvijanja posameznih kognitivnih sposobnosti pri učencih in učenkah. Skratka, glede tega se nam ni treba bati za humanistiko v šolskem kurikulumu. Pomislimo še na pouk zgodovine ali konec koncev tudi na glasbeno vzgojo. Kakorkoli že te predmete včasih reducirajo, bodo vendarle v kurikulumu preživele.

V čem je torej problem? Danes je bil že omenjen pojem »paradigma«. Humanistika v obliki umetnostne vzgoje je pravzaprav pozitivno ovrednotena. Ampak tisto, kar prevladuje v kurikulumih, se vpisuje v to, čemur pravim »kulturalna ideologija«, ki pravzaprav to vsebino umešča v kurikulum tako, da nevtralizira

¹ Besedilo je slovnično in stilistično urejen magnetogram razprave.

njene kritične in ostale »nezaželene« učinke. Ideologija seveda v realnosti proizvaja določene učinke. Če, recimo, govorimo o problematiki okusa, o razločevanju med »visokim« in »slabim« okusom, lahko ugotovimo, da pravzaprav ta ideologija tudi proizvaja nosilce okusov v množični kulturi, kar je predvsem zrcaljenje drugih oblik razdeljenosti v družbi. Jasno, da je ekonomska razdeljenost najbolj pomembna, nanjo pa se opira politična dominacija in vse drugo v tem registru.

V času 60-ih let 20. stoletja je bil trenutek, ko se je svet domnevno precej spremenil. Ena od indikacij tega so bile tudi prve ekološke demonstracije v Ljubljani l. 1972, ko se je zgodilo nekaj nepojmljivega. Takrat v Sloveniji sploh niso imeli pojma o ekologiji. To pa se je zgodilo kot nek signal za prihodnost. Nasploh rečeno pa se je primerila sprememba sveta že v nekem okviru, ki bi mu z Walterjem Benjaminom rekli družba množične kulture. V tem okviru se je seveda marsikaj zgodilo z umetnostjo in s tem, kako jo razumemo. Gotovo je del umetnosti vedno deloval subverzivno. Vzemimo za primer Holbeinovo sliko Ambasadorja. To je zelo znana slika, na kateri sta naslikana francoski ambasador v Angliji Jean de Dinteville in Georges de Selve, lavaurski škof. Slika je iz leta 1533. Na prvi pogled vidimo sliko, ki pravzaprav upodablja svet in sistem, v katerem je vladal red, in kjer je umetnost imela svoje mesto. V tem svetu pa so obstajali tudi geografija, potovanja in seveda nosilni subjekti vsega tega, skratka, ugledni subjekti. V sliki potem odkrijemo gesto, ki jo je umetnik vnesel z uporabo optičnih učinkov. Na sliki v spodnjem delu opazimo nekakšen madež, ki nam pritegne pozornost in najprej ne razberemo kaj predstavlja. Potem pa doživimo anamorfozo, ko sliko pogledamo od strani. Prikaže se mrtvaška glava, ki signalizira minljivosti tudi vladajočega sistema, v kakršnem slikajo podobe, ki portretirajo pomembne ljudi. To je seveda bila gesta umetnika v nekem obdobju, kjer je umetnost pravzaprav imela mogoče malo drugačne funkcije kot sedaj.

Današnja umetnost je naredila kar nekaj korakov naprej. Je množična in hkrati ne več samo klasično estetska. Umetnost se ne ukvarja več samo z lepoto, ampak ima stališča. Imela jih je tudi prej, kot smo videli v primeru Holbeina, ampak sedaj umetnost postavlja svoja stališča v ospredje in sedaj je vprašanje, kaj s tako umetnostjo narediti v kurikulumu? Mislim, da je tukaj veliko problemov. Vzemimo Duchampa in tisti pisoar v galeriji. Te umetniške geste ni mogoče dojemati in hkrati reproducirati njen učinek naprej tako, da bi rekli: v redu otroci, sedaj pa primimo vsak en pisoar pa ga razstavimo na ulici. Imamo torej problem, kako te signale umetnosti prevesti v nekaj, kar se vpisuje v subjekta, ki ga »proizvajamo« v pedagoškem procesu. Namreč, naš namen je proizvesti subjektivnost, ki se potem vpiše v različne družbene sheme in v njih deluje; torej nam gre za to, da razvijemo perceptivne sheme.

Glede na to je po mojem pomembno upoštevati prispevek Michela Pecheuxa, ki je na podlagi Althusserjeve teorije pokazal na mehanizme, ki delujejo v omenjenem

procesu proizvodnje subjektivnosti. Najpomembnejši mehanizem je identifikacija. Pecheux govori o treh plateh: o identifikaciji, kontraidentifikaciji in desidentifikaciji. Tu bomo ostali samo na ravni identifikacije in kontraidentifikacije. Kaj je pravzaprav identifikacija? To je nek modus t.i. dobrega subjekta, tistega, ki se svobodno strinja s tisto podobo, ki mu jo molimo pod nos. V našem primeru se strinja s kanoniziranim pojmovanjem umetnosti, iz katerega pravzaprav izvirajo same pozitivne vrednote – v skladu z vladajočo ideologijo. Medtem pa »poredni subjekt« ali *trouble maker*, kot bi ga poimenoval v pedagoškem kontekstu, to zavrača. Ne gre za to, da bi treba povsem obrniti to razmerje, češ da je treba vzgajati porednega namesto dobrega subjekta. V vsakem primeru pa gre za vprašanje tega, kakšne kognitivne sheme proizvedemo skozi prezentiranje umetnosti. Kaj pravzaprav naredimo z uporabo umetnosti v humanistični interpretaciji? Vemo, da brez interpretacije danes umetnost pravzaprav nič ne pomeni ali vsaj lahko nič ne pomeni. Pomeni se vedno kažejo na nek način, ampak tisto, kar je v današnjem svetu pravzaprav problem, zaradi česar tudi čutimo ta pritisk na humanistiko, je nepovratni efekt iz leta 1968. Leto 1968 je spremenilo prevladujoče paradigme in te spremenjene paradigme so v vsem tem času preko vseh teh izkušenj z neoliberalizmom in s padcem komunizma končno proizvedle svoje nasprotje. Tako šele sedaj uspeva tista visokošolska reforma, ki ji je spodrsnilo leta 1968 zaradi odpora, ki se je takrat zgodil. Sedaj so sistemu na voljo drugi mehanizmi, in jih skuša uveljaviti.

Tukaj sem mogoče malo pesimističen. Obstoječi sistem vedno proizvede različne percepcije samega sebe. Pozvati učitelje, kot recimo neki kolegi pedagogi, na primer prof. Giroux v Ameriki, naj se postavijo na »našo stran«, pomeni strategijo, ki po mojem nima zelo veliko možnosti, saj se učitelji delijo po svojih dojemanih sveta podobno kot splošna populacija. Torej, ne moremo pričakovati, da bodo vsi učitelji za radikalnejše interpretacije realnosti. Vseeno pa obstaja možnost, vidna pač znotraj obzorja naših strok, da iščemo teoretsko utemeljene načine za artikulacijo tako identifikacijskih kot kontraidentifikacijskih shem dojemanja sveta.

Na koncu še nekaj v zvezi z današnjo razpravo. Že sam naslov *trajnostni razvoj* vsebuje jasno protislovje. Kaj pravzaprav pomeni trajnostni razvoj? Pomeni neko obljubo, da se bomo še naprej razvijali, se npr. še naprej vozili v avtomobilih, hkrati pa ne bo škodljivih posledic! Pa še en primer. Danes se vsi strinjamo s tem, da je treba imeti tudi mirovno vzgojo, da je treba v glave ljudi vdlati neko težnjo po trajnem miru, kot bi dejal Immanuel Kant. Ampak mi imamo mirovno vzgojo, svet pa se oborožuje naprej! Trgovina z orožjem poteka tudi v novoustanovljenih državah – kot v Sloveniji dobro vemo. Naj pa spomnim, da je daljnega leta 1980 UNESCO organiziral svetovni kongres o *razorožitveni vzgoji*. Ko je svetovni kongres opravil svoje delo, sta kmalu za tem ZDA in Združeno kraljestvo izstopila iz UNESCA. Danes pa o razorožitveni vzgoji nihče več ne razpravlja.

Dr. Zdenko KODELJA

TRAJNOSTNI RAZVOJ IN FILOZOFIJA VZGOJE

Trajnostni razvoj ni zgolj predmet izobraževanja, ampak je tudi njegov pomemben cilj. Ne edini, a v zadnjem času gotovo tisti, o katerem je veliko govora. Pravzaprav smo letos že v drugi polovici desetletja, ki so ga Združeni narodi razglasili za desetletje izobraževanja za trajnostni razvoj.¹ S tem so po eni strani izkazali veliko zaskrbljenost zaradi obstoječega stanja, saj posledice načina življenja prejšnjih in sedanje generacije že resno ogrožajo ne samo našo sedanost, ampak tudi prihodnost zanamcev. Po drugi strani pa so s tem simbolnim dejanjem razglasitve izpričali nekakšno razsvetljsko vero v izjemno moč izobraževanja, ki naj bi zagotovilo pogoje za trajnostni razvoj. Izmed različnih pojmovanj trajnostnega oziroma vzdržnostnega razvoja je bila v mednarodnih in nato tudi v nacionalnih političnih dokumentih, ki se nanašajo na izobraževanje za trajnostni razvoj, v glavnem sprejeta dokaj splošna opredelitev, ki pravi, da je trajnostni razvoj tak »razvoj, ki zadovoljuje potrebe sedanjih generacij, ne da bi ogrozil možnosti prihodnjih generacij, da bodo tudi te lahko zadovoljevale svoje potrebe«. ² Iz te opredelitve je mogoče razbrati – za zagovornike radikalnejše ekološke etike bržkone sporno – antropocentrično gledanje na razvoj, katerega bistvo je, da skuša zgolj človeka obvarovati pred njim samim, predvsem pred njegovim uničevanjem okolja, s čimer ogroža svoje lastno bivanje in možnosti za dobro življenje v sedanosti in prihodnosti. V središču je namreč še vedno človek kot gospodar nad neživo in živo naravo (le da naj bi bil odslej to bolj razumen in skrben gospodar kot doslej), ne pa narava sama, ki bi jo bilo treba varovati ravno pred človekom. ³ Ne glede na to pa je ideja trajnostnega razvoja gotovo korak naprej od dosedanje prakse nebrzdanega razvoja. Poleg tega trajnostni razvoj ne obsega le problematike človekovega odnosa do okolja, ampak tudi vprašanja globalne revščine, socialne vključenosti, demografskih sprememb, migracij, načina produkcije in potrošnje, globalne pravičnosti, človekovih pravic, zdravja, odgovornosti na lokalni in

1 Unesco, »Education for Sustainable Development: United Nation Decade (2005-2014)«, Paris 2005.

2 »Our common future«, the World Commission on Environment and Development – Brundland Commission, 1987.

3 Cf. L. Ferry, *Novi ekološki red*, Krtina, Ljubljana 1998.

mednarodni ravni, medgeneracijske solidarnosti itd.

Eden od osnovnih pogojev za udejanjenje trajnostnega razvoja naj bi bilo prav izobraževanje za trajnostni razvoj. Čeprav je bil koncept takšnega izobraževanja deležen raznovrstnih kritik, je analiza ameriškega filozofa Randalla Currena dokaj prepričljivo pokazala, da je pozitivna sodba o tem konceptu (kakor je skiciran v mednarodnih dokumentih in konkretiziran v britanskem modelu), vendarle upravičena. To pa nikakor ne pomeni, da ni s tem konceptom in z njegovo izvedbo nobenih težav. Iz Currenove analize se na primer vidi, da izobraževanju za trajnostni razvoj še najbolj kaže v evropskih državah, v večini drugih držav pa njegov položaj še zdaleč ni spodbuden. Zelo majhna pozornost mu je namenjena v ZDA, v mnogih državah obstajajo resne ovire za njegovo udejanjenje. Ponekod so denimo dekleta zaradi kulturne tradicije izključena iz izobraževanja, drugod pa je velik del revne populacije ne glede na spol preprosto brez kakršnekoli možnosti šolanja. V teh državah so zato zelo omejene možnosti širjenja ideje o trajnostnem razvoju prek izobraževanja.⁴ A tudi v državah, kjer takih ovir ni, izobraževanje ni vsemogočno. Izobraževanje je namreč le nujni, nikakor pa ne tudi zadostni pogoj za rešitev problemov, ki so posledica dosedanjega nevrzdržnega razvoja. Nujno je zato, ker vednost prepreči, da bi na primer prispevali h globalnemu segrevanju, ne da bi vedeli, da to počnemo. Nezadostno pa je zato, ker poznavanje negativnih učinkov naših ravnanj na segrevanje ozračja ni nikakršno jamstvo, da bomo mi ali naši potomci s takšnim ravnanjem prenehali. Sokrat se je žal motil glede tega, da ni mogoče, da bi kdo, ki ve, kaj je prav, delal, kar ni prav. Res je sicer, da nekdo lahko dela, kar ni prav, zato, ker sploh ne ve, da to dela, toda žal mu tudi vednost, da to počne, ne preprečuje takega ravnanja. Prav to dejstvo zarisuje mejo upom, da je rešitev problemov, povezanih s trajnostnim razvojem, mogoče najti v izobraževanju. Tega se je treba zavedati, da ne bi vanj polagali prevelikih upov in mu pozneje pripisovali krivde za nekaj, kar ni v njegovi moči, da bi spremenilo. Vendar niti to nezadostno jamstvo niti zavedanje, da kot posamezniki nimamo skoraj nikakršnega neposrednega vpliva na politične odločitve, ki jih s tem v zvezi in v skladu s lastnimi ekonomskimi in drugimi interesi sprejemajo vlade posameznih držav, ne more biti razlog za dvom v koristnost in potrebnost tovrstnega izobraževanja. Če nič drugega lahko veliko prispeva k »okoljski pismenosti«; k razumevanju tega, kako so uničevanje okolja, migracije, revščina in vojne povezani z določenimi vrstami politike, proizvodnje in potrošnje; k razvijanju samorefleksije in kritičnega mišljenja kot pogoja razločevanja med resnico in propagando, ki jo denimo širijo nekatere vlade in multinacionalke, da bi zanikale ali vzbudile dvom v dokaze o škodljivih vplivih njihove politike

4 R. Curren, *Education for Sustainable development: A Philosophical Assessment*, PESGB, 2009, str. 29-30.

oziroma delovanja itd.⁵ Vse to pa je lahko tudi racionalna osnova za oblikovanje takšnih stališč, vrednostnih preferenc in življenjskih navad pri otrocih in odraslih, ki bodo podpirale trajnostni razvoj.

Pri nas je šolska politika izobraževanju za trajnostni razvoj v preteklih nekaj letih posvečala veliko pozornosti. Leta 2007 so bile sprejete tudi »Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do douniverzitetnega izobraževanja«. ⁶ Obenem se je poudarjalo, da gre za idejo, ki mora prežemati vse izobraževanje, formalno in neformalno, ter postati sestavni del vseživljenjskega učenja. Prav tako naj bi postalo nekakšna nova paradigma vzgoje in izobraževanja. Kaj od tega je že uresničeno, ne vem, a tudi če je vse, in bo v bodoče v tej smeri še več narejenega, to ni in ne bo dovolj. Veliko problemov je namreč takšnih, da terjajo takojšnje reševanje. Zato ima Curren prav, ko pravi, da ni mogoče čakati, da bodo to namesto nas storili tisti, ki se sedaj izobražujejo in vzgajajo za trajnostni razvoj. Toda vprašanje je, ali smo se v imenu trajnostnega razvoja pripravljene odreči vsaj svojim razvadam, če že ne dosedanjemu pojmovanju dobrega življenja? In tudi če smo se, koliko bo to sploh vplivalo na reševanje globalnih problemov? Resnici na ljubo, kratkoročno gledano, ne kaj dosti. A če nič ne storimo niti glede lastnega življenja niti glede državljanskega pritiska na vlade in druge ustanove, katerih odločitve imajo veliko večji vpliv na izboljšanje ali poslabšanje obstoječega stanja, bomo vedno bolj čutili posledice na lastni koži. Pa ne samo mi, ampak tudi naši zanamci.

5 *Izobraževanje lahko prispeva k trajnostnemu razvoju predvsem na dva načina. Prvič tako, da omogoča ne samo sistematično pridobivanje tistega znanja o okolju, ki je plod spoznanj različnih znanstvenih disciplin, ampak tudi razumevanje negativnih učinkov dosedanjega razvoja tako na osnovi konkretnih primerov iz zgodovine kakor tudi spoznanj o njihovi tesni povezanosti z ekonomijo. Drugič pa tako, da pri učencih spodbuja razvoj samorefleksije, kritičnega mišljenja in zmožnosti za ustvarjalno življenje, torej tistih lastnosti in zmožnosti, ki so kot nujni element vsakega dobrega izobraževanja osnova za tiste dele izobraževanja, ki so še posebej povezani s tem, da otrokom omogočijo spopasti se z izzivi trajnostnega razvoja. Poleg tega se Curren v svojih priporočilih med drugim zavzema tudi za dekomercializacijo šol (v šolah bi morali prepovedati reklamiranje materialne potrošnje, kot tudi vsako drugo vrsto naslavljanja na posameznika kot na potrošnika, razen v primeru, ko gre za predmet kritičnega mišljenja); za spodbujanje kritične samorefleksije in ustvarjalnega življenja preko literature in umetnosti (ker lahko umetnost prispeva k negovanju zmožnosti mišljenja onstran rutin industrijske in komercialne kulture); za to, da bi šole bolj kot doslej pripravljale otroke za globalno sodelovanje ipd (ibid., str. 47-53).*

6 *Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana 2007.*

Mag. Adela ŽELEZNIK

Sodobna umetnost, političnost in trajnostni razvoj

Povzetek:

V Moderni galeriji ugotavljamo, da bi pedagoško delo v umetnostni instituciji poleg estetske senzibilizacije udeležencev moralo vključevati tudi elemente vzgoje za politično ozaveščenost, kar vključuje tudi okoljevarstveno problematiko. To utemljujemo na primerih umetniških projektov, ki so se že v poznih 1960-ih letih osredotočali na sožitje človeka in narave, pa tudi na delih nekaterih sodobnih umetnikov, ki opozarjajo na akutne probleme, ki jih povzročata globalni kapitalizem. Nekateri umetniki kot na primer Marko Peljhan in Sašo Sedlaček združujejo uporabo visoke tehnologije in utopične rešitve, drugi kot na primer Marjetica Potrč pa spodbujajo lokalne iniciative in izobraževanje »od spodaj navzgor.«

Trajnostni razvoj je že nekaj let ena glavnih tém svetovnih posvetovanj s področja okoljske problematike, v pedagoškem procesu pa je še vedno zelo neopredeljena komponenta. Mladi o svetu razmišljajo skozi medijsko podobenje, ki jih spremlja od rane mladosti naprej in uravnava njihove predstave o tem kakšen je oziroma bi moral biti svet okoli njih. Oglaševanje in mediji, kot orodja neoliberalne politike, se osredotočajo predvsem na posameznika in njegove realne oziroma namišljene potrebe in to se zdi ena bistvenih komponent, ki odloča o današnjem odnosu mladih do družbe. Okupirani z lastno individualnostjo svoja mnenja izmenjujejo na socialnih omrežjih kot sta Facebook in Twitter, ne da bi se zavedali, da so tudi ta navidezno demokratična orodja sredstva kontrole, obenem pa se tematika njihovih sporočil vrti v glavnem okoli njih samih in ozko zamejenega sveta potrošništva.

Šolski sistem se skuša spopadati s tem problemom na načelnem in konkretnem nivoju, zadnja leta tudi z vzpodbujanjem tesnejšega sodelovanja med izobraževalnimi in kulturnimi institucijami.¹

Kulturno umetniška vzgoja v šolskih kurikulumih naj bi namreč pripomogla k večji senzibilizaciji mladih do »lepega«, estetskega, pa tudi do tistih vsebin, ki s poglobljenim in kritičnim razmišljanjem nudijo iztočnice za ustvarjanje osebnih mnenj.

¹ Tak primer v Sloveniji je Kulturni bazar, ki ga Ministrstvo za kulturo v sodelovanju z Ministrstvom za šolstvo in šport v Cankarjevem domu letos organizira že tretje leto.

Ali lahko v to področje vključimo tudi vprašanje trajnostnega razvoja? Kako lahko povežemo kulturno umetniške vsebine s trajno skrbjo za okoljske dobrine in kvaliteto so-bivanja?

Muzeji in galerije, posebno tiste, ki se ukvarjajo s sodobno umetnostjo, so kulturne institucije, ki dajejo velik poudarek na sodelovanje z mladimi. Sodobna umetnost se že po svoji naravi ukvarja s problemi, ki so po navadi izven kategorij estetike, pa tudi bolj usmerjeni na družbo kot pa na umetnostna formalna vprašanja. Posebej v zadnjem desetletju se umetnost vrača k svojim avantgardnim koreninam iz 1960-ih let, ko so se konstituirali tudi temeljni elementi političnosti – umetniki so aktivno sodelovali pri kritiki in potencialni preobrazbi družbe, zaradi svojih umetniških dejanj so pogosto (predvsem na področju Vzhodne Evrope) nosili tudi konkretne posledice (bili izgnani iz države ali poslani v zapor). Umetnost torej ni bila namenjena samo obiskovalcem v galerijah; nasprotno, umetniki so raje šli na ulice ter v svoje projekte vključevali mimoidoče kot enakopravne sodelavce, ki so skupaj z njimi so-ustvarili umetniško delo oz. dejanje.

Iz teh umetniških praks izhaja delo z mladimi v Moderni galeriji. V zgodovini slovenske avantgardne umetnosti ima ključno vlogo skupina *OHO*, ki je v poznih 1960-ih letih popolnoma v skladu z dogajanjem po svetu postavila temelje za novo dožemanje umetnosti, pri kateri ni bil pomemben končni produkt, ki se ga lahko postavi na ogled v muzej ali galerijo, temveč sam proces dela. Pri njihovem delu je v veliki meri šlo za nematerialne stvari kot so bili projekti v naravi, akcije in happeningi. Projekti v naravi so se po eni strani navezovali na sočasno kategorijo »land arta«, ki se je dogajal predvsem v Ameriki, vendar so se od njega bistveno razlikovali. Za razliko od umetnikov kot sta bila Robert Smithson ali Dennis Oppenheim, ki sta s težko mehanizacijo agresivno transformirala neskončne širjave ameriške pokrajine, so ohojevci izhajali iz svojega reističnega pogleda na razmerje stvari in ljudi kot medsebojno enakovredne kategorije, delovali pa so v omejenem prostoru kultivirane pokrajine – na polju, v gozdu ali na travniku.² Njihovi posegi v naravo so bili minimalni, brez uporabe kakršnekoli tehnologije, delili pa so se na tiste projekte, ki so se namesto v galeriji dogajali v naravi,³ oziroma na posege, ki so izhajala iz narave same⁴. Obojim je bilo skupno to, da so naravo uporabljali kot začasni obiskovalci, se v njej nekaj časa mudili, nato pa jo brez trajnih posledic zapustili. V neposredno razmerje življenja z naravo, ki bi prispevalo tudi k harmoničnim odnosom v skupini, so bile usmerjena t.i. šolanja,

2 Prim. Igor Zabel, *Kratka zgodovina gibanja OHO*, v katalogu *OHO, Retrospektiva*, 1994; druga, dopolnjena izdaja, *Moderna galerija, Ljubljana*, 2007; str. 128, 129.

3 Projekti v gozdu Bratranca pri Radovljici so bili nadomestilo, ki jih je skupini *OHO* ponudil takratni ravnatelj Gorenjskega muzeja Cene Avguštin za razstavo, ki naj bi jo imela skupina v kranjski Mestni hiši, pa so jo oblasti prepovedale (pričevanje Marka Pogačnika).

4 Marko Pogačnik, *Programirani gozd*, 1969; Milenko Matanović, *Žito in vrvice...*

ki so poleti 1970 potekala v kanjonu Zarica, na Sorškem polju in kraju Čezsoča.⁵ Aktivnosti udeležencev šolanj so poleg celodnevnega dela v naravi vključevale vse vidike življenja, predvsem tudi s harmonijo v medsebojnih odnosih. Šolanja so bila zametek družine v Šempasu, ki je bila logično nadaljevanje dejavnosti skupine OHO, usmerjenost v varstvo narave, skupaj z zdravljenjem zemlje pa nadaljuje Marko Pogačnik s svojo individualno dejavnostjo.⁶

Ravno nasprotno dediščini skupine OHO, ki je iskala sinergijo v sobivanju človeka in narave brez uporabe tehnologije, pa nekateri sodobni umetniki opozarjajo na okoljsko problematiko prav s pomočjo visoke tehnologije, med sodelavce pa vključujejo ljudi različnih profilov, tudi znanstvenike.

Marko Peljhan, na primer, je v letih 1994–2007 razvijal projekt *Makrolab*, ki je kot samostojna enota, hibrid umetniškega dela in laboratorija deloval na različnih, politično in ekološko problematičnih območjih, v njem pa je skupina znanstvenikov in umetnikov živel ter proučevala signale s področja taktičnih medijev, radijskih komunikacij in fizike atmosfere. V zadnjem času *Makrolab* sodeluje z *Iniciativo za arktično perspektivo*, ki želi javnost opozoriti na globalni kulturni in ekološki pomen cirkumpolarnih območij ter v teh regijah vzpostaviti odprte sisteme ustvarjalnih, komunikacijskih in distribucijskih infrastruktur. Eden izmed poglavitnih ciljev iniciative je ustvarjanje pogojev, preko katerih bodo lahko severna arktična ljudstva s pomočjo odprtih tehnologij, sistemov ustvarjanja, učenja in usposabljanja, enakopravno in trajnostno sodelovala v pridobivanju in izmenjavi informacij o okolju in spremembah v njem, ki so posledica globalnih klimatskih sprememb⁷.

Sašo Sedlaček podobno uporablja tehnološke rešitve za opozorila na nekatere aktualne družbene fenomene. »Njegova pozornost je še zlasti usmerjena v tiste momente, ki so običajno potisnjeni v stran oziroma predstavljajo »nečisto« plat sicer bleščeče stvarnosti – to so revščina in odpadki. S projekti kaže na različne inovativne in alternativne oblike delovanja (še posebej je izpostavljena praksa recikliranja) in opozarja na odgovornost pri poseganju v okolje in pri odločanju glede družbenih vprašanj. V zadnjem času ga zanima tudi človekov odnos do vesolja. S projektom *Vesoljske smeti* (2006) je komentiral smetenje vesolja s sateliti, raketami ipd.⁸, na lanskem

6. Trienalu sodobne umetnosti v Sloveniji - U3 pa je z velikim »oglasnim« panojem

5 *Ibod.*, str. 132.

6 *Tudi ostali člani skupine OHO se danes ukvarjajo z okoljskimi in družbenimi projekti.*

7 *Cf. Marko Peljhan, Matthew Biederman in sodelavci, Kodirana utopija: od Makrolaba do Iniciative za arktično perspektivo*, 29. 3. –12. 6. 2011, Moderna galerija, Ljubljana.

8 *Polona Tratnik v katalogu razstave U3 – 6. Trienale sodobne umetnosti v Sloveniji, Ideja za življenje. Realizem in realno v sodobni umetnosti v Sloveniji, Moderna galerija, Ljubljana, 15.6.-5.9.2010, str. 87-88.*

na fasadi Moderne galerije opozoril na ekološke razsežnosti sodobnih elektronskih smetišč v tretjem svetu.

Na tretji svet se s svojimi projekti osredotoča tudi *Marjetica Potrč*, posebej v povezavi s t.i. horizontalno distribucijo znanja, ki jo opaža kot prakso, razvito v brazilski zvezni državi Acre. Gre za projekt, kjer vlada sodeluje z lokalnimi skupnostmi pri ustvarjanju gozdnih rezervatov ali zaščitениh območij. Skupnosti, ki živijo na novih ozemljih, so samoorganizirane in se ukvarjajo s tem, kako bi ozavestile svoje ljudi. »Njihova osnovna skrb je izobraževanje. Izobraževanje – učenje in razširjanje znanja – je poglobitnega pomena za nova ozemlja v državi Acre, hkrati pa to velja za vso Brazilijo in ves svet. Naučili smo se, da je izobraževanje bogastvo; čeprav je navidez nematerialno, zagotavlja materialne dobrine narodov. Danes so najbogatejše tiste države, ki imajo najmočnejše izobraževalne sisteme. Ta zavest je še toliko pomembnejša za Brazilijo, ki je prva na svetu po razliki med bogatimi in revnimi – kar pomeni tudi, da obstaja ogromen prepad na področju izobraževanja. Nova ozemlja v državi Acre, čeprav bogata z naravnimi in intelektualnimi viri, ne morejo zagotavljati visoke kakovosti izobraževanja. Vendar so prebivalci te države tako domiselni, da stvari organizirajo drugače. Njihov cilj je prilagoditi izobraževanje določenim skupinam v skupnosti. Ustajene hierarhije so pod vprašajem, izobraževanje pa se organizira na tak način, da je smiselno za skupnost. Spodbuden primer je Universidade da Floresta, katere cilj je združiti znanje pridelovalcev kavčuka, Indijancev, akademikov in znanstvenikov in tako povezati lokalne izkušnje z zahodno znanostjo. Dodati moram, da je bila Universidade da Floresta ustanovljena pred tridesetimi leti; njen sedež je v mestu Cruseiro do Sul, ki se nahaja sredi gozda. V gozdu ima 21 raziskovalnih postojank (ena je na ladji), zadnje leto pa organizira srednješolski program, imenovan Ceflora. Bistvo te zamisli je bilo, da bi gozd spremenili v velik laboratorij. Skratka, ljudje, ki živijo v gozdu, nočejo biti več predmet preučevanja. Svoje znanje hočejo enakovredno deliti z drugimi.«⁹

Ozaveščanje političnosti

Če se vrnemo k vprašanju trajnostnega razvoja moramo ponovno ugotoviti, da je ta organsko povezan s pedagoškimi praksami. Že znani brazilski pedagog Paulo Freire je svoje metode opismenjevanja najrevnejših slojev imenoval »izobraževanje za kritično zavest« - metodo opismenjevanja je povezal z nujo, da »objekti opismenjevanja« postanejo integrirani subjekti, ki se zavedajo samih sebe¹⁰. Pri tem je sodeloval tudi z umetniki, ki so nepismenim risali prizore življenjskih situacij,

9 *Marjetica Potrč v intervjuju: Adela Železnik, »Med radikalno pedagogiko in participatornimi umetniškimi praksami«, Maska, 103-104 (2007), str. 73.*

10 *Paulo Freire, Pedagogy of the Opressed, New York: Continuum, 2000.*

ki so jih lahko komentirali in se iz njih naučili tudi razlikovanja med naravnim in družbenim redom, kar jim je odprlo oči tudi za kulturo in estetiko.¹¹

Kako pa s pomočjo kulture ozavestiti današnjo populacijo mladih, za katero se zdi, da jo zanimajo le »prave« znamke potrošniških predmetov, oblačil in čevljev, ki jih nosijo in glasbe, ki jo poslušajo. Kako jih senzibilizirati za vprašanja, ki presegajo ozki svet njihovih trenutnih interesov, kako jim vzbuditi občutek empatije, ki je nujni pogoj, da nekdo začuti željo po spremembi?

Če govorim s stališča kulturno umetnostne institucije se zdi, da je nujno potrebno v umetnostno estetsko vzgojo vključevati tudi politično¹² komponento. Ni odveč zelo dobro informirano, večinoma tudi široko razgledano odraščajočo mladino spraševati: »Kdo odloča v družbi? Kaj pravzaprav povzroča onesnaževanje, katerega posledica je globalno segrevanje? Ali resnično rabimo vsak mesec nov mobilni telefon ali vsako sezono nove obleke? Kam gredo vsi odpadki, ki jih odvržemo? Kakšne so naše možnosti v prihodnosti, če se bo zemlja še segrevala? Od česa je to odvisno? Ali resnično samo od nas samih in naše prizadevnosti do recikliranja? Kaj prinaša beseda *razvoj*? Kaj pomeni beseda *sprememba*? Kaj lahko sam storim, da bi se zgodile potrebne spremembe?«

Ne pričakujemo, da bodo najstniki znali odgovoriti na vsa ta vprašanja, začeli pa bodo o njih razmišljati. In ko bodo razmišljali o stvareh, ki se jim sedaj zdijo samoumevne, se bodo nekateri zavedli tudi klišejev, v katere se ujamemo, ko skušamo odgovoriti na taka in podobna vprašanja. Nedvomno sta kultura oziroma umetnost izjemnega pomena za senzibilizacijo mladine, kajti ta naj bi na koncu pripeljala tudi do sposobnosti empatije. Pomembne pa so predvsem tiste umetniške prakse, ki odstopajo od »globalne« estetike, vključujejo družbeno angažirane vsebine. Čeprav sta umetnost in znanost v trajnem razkoraku, pa so rešitve, ki jih ponujajo posamezni umetniki, čeprav utopične, morda tista vzpodbuda, korak stran od vkalupljenega razmišljanja, ki se lovi v frazeologiji kot so »razvoj«, »napredek«, »moderna družba«, kar ni daleč od vzgoje za politično osveščenost.

11 Cf. Paulo Freire: *Education for Critical Consciousness*, New York. Continuum, 2005 str. 57-78.

12 *S tem ne mislim ideološke kot jo poznamo iz bližnje preteklosti, temveč političnosti kot jo razume Badiou - v smislu kritičnega opredeljevanja odnosa posameznika do družbe. Alain Badiou, Ali je mogoče misliti politiko? Manifest za filozofijo. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU, 2004.*

Dr. Milan ŠTRUKELJ

Prizadevanje za celovit in skladen osebni razvoj – ključ za rešitev osebne, družbene stiske in narave

Veliko vedeti še ne pomeni biti moder.

Heraklit

Poglavitne naloge starševstva, šole, posameznika in vlade

Govoriti, posvetovati se o okoljski ogroženosti ob tem ko sta v hudi stiski tudi človek kot posameznik in družba v celoti v vseh njenih delih in iskati rešitev v trajnostnem razvoju gospodarstva- za kar se menda zavzema Bela knjiga - in si v ta namen prizadevati za izboljšanje pouka likovnega in glasbene vzgoje ter filozofije, ne zadošča. Namesto za trajnostni razvoj gospodarstva in družbo znanja, se je treba zavzeti za celovit, skladen osebni razvoj človeka. Od tega je namreč odvisno vse drugo. Najboljši možni osebni razvoj pomeni razvijati vse človekove zmožnosti: telesne, čustvene, umske, duhovne, osebne in medosebne, da bi jih človek udeležil v svobodi, ustvarjalnosti, dobrohotnosti in vzajemnosti ter s tem v polnem, srečnem življenju. Pri tem je srčika osebni razvoj človekova usmerjenost, naravnost, to je, izbira vrednih življenjskih ciljev, vrednot, človekov odnos do sebe, življenja, drugih, dela, družbe in narave. Ta usmerjenost je ali pozitivna, naklonjena, ustvarjalna, ali pa negativna, odklonilna, sovražna, uničevalna. Ali z drugimi besedami, gre za ustvarjalni ali neustvarjalni značaj, za usmerjenost k imeti ali biti kot temu pravi Erich Fromm. Človekov odnos do narave - dober ali slab - je torej le del človekovega odnosa sploh.

V katero smer se človek razvije, je odvisno od zgodovinskih družbenih razmer in človekovih bolj ali manj spodbudnih osebnih razmer. Če se omejim le na te druge, gre predvsem za otroštvo, šolanje, odraščanje, poklic in delo.

Pomen zgodnjega otroštva

Temelji človekovega osebne razvoja, njegove naravnosti se gradijo že v zgodnjem otroštvu. To ugotavljajo znanost o možganih in mnoge psihološke in psihoterapevtske šole.

Nekaj ugotovitev znanosti o možganih (nevroznanosti):

- Človekovi možgani so kot plod razvoja sestavljeni iz treh delov: plazilskih (izpred 300 milijonov let), sesalskih (izpred 200 milijonov let) in razumskih (izpred 200.000 let).
- Plazilski možgani upravljajo vegetativne procese, telesno držo, gibanje in ravnotežje in preživetvena nagona – za napad in beg.
- Sesalski možgani sprožajo silovita čustva kot so bes, strah, ločitveno stisko, spolno slo ter željo po povezovanju in igri.
- Razumski možgani obvladujejo te stare dele možganov in omogočajo bolj pretanjena čustva, mišljenje, domišljijo, zavedanje sebe, presojanje, govor, namerno delovanje, ustvarjalnost in socialne zmožnosti.
- Razumski možgani pri otroki dozorevajo šele v prvih šestih letih po rojstvu. Zato se v teh letih pojavljajo neobvladani izbruhi prvinskih vzgibov napadalnosti ali umika in siloviti čustveni izbruhi besa, strahu, ločitvene stiske, obupa, itn.
- Razumski možgani zorijo z ustvarjanjem milijonov povezav med možganskimi celicami in vzpostavljanjem kemičnega sistema za premagovanje stiske.
- Zorenje razumskih možganov je odvisno od življenjskih razmer, zlasti čustvenih, v katerih otrok živi v prvih mesecih in letih življenja. Ugodne razmere, čustveno vzdušje, odnos staršev in drugih skrbnikov do otroka, vsakodnevna doživetja, ki jih neobgljeno bitje doživlja in vsrkava vase, spodbujajo zorenje otrokovih razumskih možgan, neugodne razmere pa njihovo zorenje zavirajo in jih lahko celo okvarijo.
- Od tega, kako zorijo otrokovi razumski možgani in kemizma, ki se v njih vzpostavi, pa je v veliki meri odvisen človekov osebnostni razvoj in prihodnje duševno zdravje, njegova naravnost do sebe, do drugih, življenja in sveta.
- Ugodne življenjske razmere, ki jih starši nudijo otroku in zdrav razvoj otrokovih možganov tako omogočajo skladen razvoj vseh njegovih zmožnosti s čimer pripomorejo, da odraste v zdravo, samostojno, odgovorno, osveščeno, samozavestno in pogumno osebnost, zmožno učinkovito in ustvarjalno delovati, sočustvovati in ljubiti, se sporazumevati, sodelovati in tako polno in srečno živeti ter prispevati tudi k boljši družbi in njenemu resničnemu napredku.
- Tu ne bom navajal pogubnih posledic otrokovih neugodnih življenjskih razmer v prvih mesecih in letih življenja kot jih ugotavlja znanost o

možganih. Dolgi spisek se povsem ujema z vsemi nezaželenimi pojavi, ki jih vsakodnevno opažamo pri posameznikih, v družbi in v odnosu do narave.

Zanimivo je, da so tudi mnoge sodobne psihološke in psihoterapevtske šole prišle do enakih spoznanj in bistvenem pomenu odnosa staršev do otroka v prvih mesecih in letih njegovega življenja ne le za dobrobit posameznika, za njegovo zdravo osebnostno rast, za njegovo življenjsko naravnost in ustvarjalnost, za njegove odnose s soljudmi, kakovost življenja in raven sreče, ki jo doseže, temveč tudi za blagostanje družbe in resnični, ne le tehnični napredek družbe.

Pri tem je najpomembnejše prvo obdobje, v katerem se začanja razvijati otrokovo čutenje, čustvovanje, navezovanje, mišljenje, volja do življenja in življenjska usmerjenost: ali bližanje, sprejemanje ali odmikanje, zavračanje sebe, življenja in sveta. Psihoanalitiki to obdobje zato imenujejo usmeritveno (intencionalno). Alenka Rebula ga slikovito opisuje:

Prvi tedni in meseci so za otroka najpomembnejši: lahko so vir rajske sreče ali obupnega trpljenja. Tu se oblikuje prvinska čutnost kot temelj bodoče občutljivosti, čustvovanja in mišljenja. Vzpostavi se prvi telesni stik, odnos, navezanost ali pa se ne vzpostavi. Rodi se razkošno občutje, da je življenje lepo in svet dober. Iz občutja, da je vredno živeti, skali prazavest smiselnosti obstoja, volja do življenja ter pozitivna življenjska usmeritev. Prvinska nesrečna občutja pa se izrodijo v nasprotno, uničevalno življenjsko naravnost in nesmisel. »Kar otrok čuti, kakor čuti in kolikor čuti, to tudi postaja.« Za matere in očete je to obdobje najbolj zahtevno, saj se je treba vživeti v povsem neobogljenega, a silno zahtevnega novorojenčka in vzpostaviti z njim čuteč, ljubeč odnos, četudi še brez besed.

Pomen dobrega starševstva

Starši torej v veliki meri prispevajo k dobri ali slabi življenjski popotnici svojih otrok. Pri tem pa ne gre toliko za »vzgojo«, gospodovalno ali popustljivo, za pridiganje, vcepljanje nekih pravil, načel, zapovedi, prepovedi, ukaze, nauke, itn, temveč za medsebojne odnose, čustveno vzdušje, umske spodbude, za vsakodnevna doživetja, ki jih neobgljeno bitje doživlja in vsrkava vase.

Starši bi se morali zavedati ne samo pomena otroštva in svoje starševske vloge ter prevzeti odgovornost, temveč bi morali biti za to najzahtevnejšo nalogo na področju odnosov tudi ustrezno usposobljeni, kar predpostavlja osebnostno zrelost. Mnogi sicer to so, mnogo pa to niso, ker tudi sami niso bili deležni srečnega otroštva, dobrega šolanja ali zaradi kakšnih drugih razlogov. Tem staršem mora družba dati večjo pomoč in podporo. Pri tem so dragocene šole in posvetovalnice za starše, seveda z ustreznimi programi. Pomemben del šolanja bodočih staršev in razvijanje

osebnosti pa se seveda odvija v šoli...

Naloge šole

Če otok ni rasel v ugodnih čustvenih razmerah doma ali v vrtcu, ima možnost, da to do neke mere nadoknadi z dobrimi učitelji v dobri šoli. A tudi obratno: dobro življenjsko popotnico mu lahko pokvari slaba šola. Pri tem dobra šola ni tista, ki se osredotoča samo na zahteve učnega načrta, na dejstva in številke in ki si predvsem prizadeva strpati v učenca čim več znanja in v kateri se vse vrsti okoli ocenjevanja. Dokazano je, da se ob preobilici snovi nepotrebno in neuporabljeno »znanje« prav hitro in povsem pozabi tako da ne ostanejo niti osnovni pojmi. Ob vsem silnem učenju pa se učenci ne naučijo niti učinkovito učiti, še manj pa samostojno, kritično in ustvarjalno razmišljati. Kje so potem še druge zmožnosti in celovit osebnostni razvoj?

Šola na vseh stopnjah - od male šole do univerze in podiplomskega študija - ni le izobraževalna ustanova temveč tudi vzgojna, če to priznava ali ne, ali celo izrecno zanika. Pri tem dejanski vzgojni učinki niso nujno v skladu z nameni in načeli, ki jih šola proglašča. Niti smiselnega, širokega, trajnega in uporabnega znanja ne moremo doseči s še tako prizadevnim »prenašanjem« znanja s strani učiteljev in pasivnim, trpnim sprejemanjem učencev, temveč je pogoj njihovo dejavno učenje v ustreznih šolskih razmerah, ki to omogočajo. Še manj uspeha si lahko obetamo od poučevanja in pridiganja še tako lepih moralnih načel, pravil, zapovedi in prepovedi ter pravilnikov itn. To, kar tudi v šoli res vzgaja, so podobno kot v družini so dejanske življenjske razmere v šoli: način upravljanja, stopnja samostojnosti šole, ravnatelja, učiteljev in učencev in organizacije same šole, položaj in vloga učitelja in učenca, medsebojni odnosi (gospodovalni ali enakopravni, sodelovalni) in vzdušje (spodbudno ali nesposobno). V šoli mladina preživi devet, trinajst, devetnajst ali še več let in v tem času se navzame zgledov in odnosov, ki postanejo njihova navada, značaj – in usoda.

Človekovo samouresničevanje

Skrb za čim boljši razvoj človeških svojiskih zmožnosti in njihovo ustvarjalno udejanjanje pa bi morala biti tudi človekov najvišji življenjski cilj, smisel in naloga. A prav ta poglobljena, najtežavnejša, vseživljenjska človekova naloga je najbolj zanemarjena: »Sodobni človek pogreša pristno radost in srečo, ker se uči, študira, skrbi in dela vse mogoče razen tega, kar bi bilo zanj koristno. Peha se za vsem drugim – užitki, zabavo, denarjem, uspehom, imetjem, položajem, ugledom, slavo. Zanj je pomembno vse, razen njegovega življenja in njega samega. Človek je za vse, razen za sebe.«

(Erich Fromm)

Naloge zdravstva

Posledice neustreznega osebnostnega razvoja so mnoge telesne, duševne in vedenjske motnje in bolezni, ki v veliki meri izvirajo iz neugodnih in škodljivih razmer v zgodnjem otroštvu in mladosti ali iz njihovih družbenih in okoljskih posledic, bolj ali manj uspešno in z ogromnimi stroški rešuje zdravstvo – od pediatrije do psihiatrije. Velik napredek na tem področju bi bila večja preusmeritev zdravstva v preprečevanje bolezni, pri čemer bi lahko veliko prispevali zlasti pediatri z večjim zavzemanjem za zdravo otroštvo in dobro starševstvo. Druga in nujna preusmeritev zdravstva tudi otroškega pa je od pretežno naravoslovne naravnosti v celostno medicino, v skrb za celostno zdravje: telesno, duševno in socialno. Otroški zdravniki imamo v vsakodnevnikih stikih z otroci in njihovimi starši zato veliko priložnosti in še neizkoriščenih možnosti.

Poleg zdravstva se morata s posledicami neustreznega osebnostnega razvoja ukvarjati še dva velika družbena podsistema. V glavnem še manj uspešno in z ogromnimi stroški. To so socialne službe, ter sodstvo s svojimi prenatrpanimi kazenskimi zavodi. Da o stroških oboroževanja in učinkih vojn ne govorim.

Odgovornost vlade

Iz povedanega sledi potreba po drugačnih prednostnih nalogah vlad po vsem svetu. Na to opozarja angleška psihoterapevtka Margot Sunderland, v knjigi *Znanost o starševstvu*, ki jo imamo tudi v slovenskem prevodu. Če res želimo odpraviti nakopičene družbene težave, zaustaviti zastrašujoče trpljenje ljudi po vsem svetu in ogrožanje narave, je treba ljudem omogočiti boljše razmere za razvoj svojih zmožnosti – čustvenih in umskih, zmožnosti sočutja in občutljivosti za stiske in trpljenje drugega človeka, živali in narave, za zmožnosti sporazumevati in dogovarjati se, sodelovati, živeti v miru, sožitju, vzajemnosti z drugimi in z naravo, učinkovito in ustvarjalno delovati in prispevati za boljši, pravičnejši in lepši svet. Družba je pač taka, kakršni smo ljudje. Kakšni pa smo ljudje, je - vse tako kaže - predvsem odvisno od razmer v katere se rodimo, v njih rastemo, se razvijamo, zorimo in se usmerjamo. Naloge vlad pri tem prikazujem na miselnem vzorcu. Kot prvi praktični in koristni ukrep za izboljšanje otroštva in starševstva predlagam, da vlada doseže, da se po štirih letih vendarle izdelava nov program za Šole za starše, ki že potekajo v času nosečnosti in se jih podaljša v vse predšolsko obdobje.

Kar zadeva vzgojo v šoli pa - dokler ne bo speljana korenita preobrazba šole - naj vlada vsaj odobri in podpre izvirni in domišljeni učni načrt za izbirni predmet *vzgoja osebnosti*, ki ga predlaga naš šolski zdravnik in psihoterapevt Vilijem Ščuka. Prof. Muhovič v izvrstnem prispevku na tem posvetu navaja imeniten venezuelski poskus zboljšanja vzgoje v šoli, zlasti razvijanje mišljenja. Za to so posebej izšolali

že 100.000 učiteljev. Duhovno in družbeno vzgojo so skušali izboljšati s pomočjo glasbe, ki je v 35 letih zajela že dva milijona otrok. Sijajen triletni načrt Vilijema Ščuka bi izvajalo 400 mentorjev v 200 slovenskih osnovnih šolah kar bi zajelo za začetek 4000 učencev, a doslej ni odobren...

Viri:

- Fromm E. Človek za sebe. Psihološka raziskava etike. Ljubljana: Amalietti & Amalietti, 2002.
- Fromm E. Umetnost ljubezni in življenja. Ljubljana: Mladinska knjiga, 2004, 2006.
- Fromm E. Imeti ali biti. Ljubljana: Vale Novak, 2004.
- Muhovič J. Bi bilo v Sloveniji možno »ministrstvo za razvoj inteligence?«
- Puhar A. Prvotno besedilo življenja. Ljubljana: Studia Humanitatis, 2004.
- Rebula A. Globine, ki so nas rodile. Celovec: Mohorjeva družba, 2009.
- Sunderland M. Znanost o vzgoji. Radovljica: Didakta, 2009.
- Ščuka V. Šolar na poti k sebi. Oblikovanje osebnosti. Radovljica: Didakta, 2007.
- Ščuka V. Vzgoja osebnosti. Predlog strokovnemu svetu RS za vzgojo in izobraževanje.
- Štrukelj M. Vzgoja otroka se prične dvajset let pred njegovim rojstvom. Slov. pediater, 2010; 17; 124 – 128 in Delo 4.3.2010, str. 24.
- Štrukelj M. Starševstvo za 21. stoletje. Delo 3. 9. 2009, str. 16 in Slov. pediater, 2010, 4, 233 -7.
- Štrukelj M. Skrb za skladen razvoj in celostno zdravje otrok, mladine in družbe, Zbornik 5. slovenskega pediatričnega kongresa, september 2010: Slov. pediater, 2010, 17 supl 1, 154 - 9.

Mag. Sašo URUKALO

○ nujni nadgradnji znanj in izobraževanja likovnih pedagogov

Izpostavljenost otrok in mladostnikov množičnim medijem, kot organiziranim sistemom množičnega komuniciranja, kot tudi informacijsko komunikacijski tehnologiji, pomembno vplivata na proces njihovega dojemanja družbe in sveta, ter odzivanja nanj. To odraža tudi poglobljena raziskava *Družbeni profil mladih v Sloveniji 2010*. Raziskava izpostavlja, da mladi spremljajo več medijev naenkrat in da skupna dnevna uporaba medijskih vsebin znaša v povprečju kar 10 ur in 45 minut. Ker je vsebina prejetih informacij pogojevana s strani kapitala in interesov povezanih z njim zaključujem, da so to idealni mehanizmi vplivanja in spreminjanja življenjskih navad. Neodzivnost na pritisk kapitala in politike, vzgojiteljev in vzorov mlajšim v bran vrednotam, vzpostavlja in omogoča t.i. mimikrijo posameznika, kot tudi družbe do realnosti. Sporočila, ki so jih prejemniki deležni, postajajo praksa sprenevedanja, neobčutljivosti in »umetne socializacije«, v katero rastejo in v katero vzgajamo zanamce.

Žal tovrstnih diskurzov in analize vsebin ne prepoznamo v procesih tistih izobraževalnih institucij, ki vzgajajo bodoče pedagoge. Tako se kritična misel, ki razgrajuje procese vzgoje kot tudi vlogo izobraževalnih institucij, pojavlja zunaj njih. Inštitut za razvoj družbene odgovornost IRDO je v marcu 2011 pripravil simpozij z naslovom *Družbena odgovornost in izivi časa, mladi v presečišču svetovnih sprememb*, kjer so udeleženci predstavili svoj pogled in izkušnjo. Sočasno je bila javnosti predstavljena tudi raziskava, ki so jih opravili na Fakulteti za družbene vede leta 2011, v kateri utemeljujejo stališče o množični uporabi informacijsko komunikacijskih tehnologij in komunikacijskih medijev v starosti od 8 do 19 let. Izkazalo se je, da kar 70% populacije v teh letih komunicira in uporablja tovrstna orodja in medije. Prav dejstvo, da so otroci in mladostniki tudi v Sloveniji redni uporabniki interneta pod vprašaj postavlja njihovo seznanjenost z medijsko komunikacijo in njihovo komunikacijsko izkušnjo. Potrdilo se je tudi pogosto v družbi prisotno predvidevanje, da veliko otrok bolje pozna tehnologije kot njihovi starši in učitelji. Uporabniki tovrstnih komunikacijskih kanalov se posebej zanimajo za socialna omrežja, zabavne strani, v mladostniških letih pa vspostavljajo osebne spletne strani, pišejo bloge in celo internetno nakupujejo. Hkrati pa raziskava opozarja, da starši in učitelji zelo malo sodelujejo v procesu osvajanja tovrstnih

komunikacijskih poti.

Pričujoči zapis je nadgrajen referat avtorja tega zapisa, z naslovom *Kako vzgojiti medijsko pismeno osebo že v osnovni šoli*, ki je nastal v okviru omenjenega strokovnega srečanja IRDO v Mariboru. V njem opozarjam na pomankanje znanja, vrednot in veščin, ki jih potrebuje mladostnik v medijsko nasičeni dobi. Pomembno vlogo v zapolnitvi manjka nosijo učitelji, saj zgolj osveščen učitelj lahko pripomore k osveščenemu učencu. Prav tako tudi menim, da učitelji niso ustrezno seznanjeni z informacijsko komunikacijsko tehnologijo in mehanizmi komuniciranja z njeno pomočjo.

V okviru zapisa želim opozoriti tudi na oglaševanje kot vitalni del vizualne komunikacije, ki prispeva k mladostnikovi izgradnji predstave o družbi, vrednotah, ekološkem, ekonomskem in kulturnem okolju. Prav spoznanje, da oglasna sporočila posredujejo informacije ter s svojo pojavnostjo zavzemajo stališča in vrednote, ki vplivajo na posameznika neodvisno od njegove volje in interesa, izpostavlja potrebo po medijsko in vizualno pismenem bralcu. Sodobna spoznanja marketinških in komunikoloških ved utemeljujejo dejstvo, da je multimedijsko vplivanje na spremembo navad posameznika in tudi družbe pomemben aktivator intelektualnih in emocionalnih aktivnosti slehernika. Slika in zvok, posredovana prek medijev, sta pomembna nosilca celostne komunikacije. Sočasnost delovanja ter posledično vzpostavljeni visoka informacijska gostota in kompleksnost oblik nagovora delujejo celostno. Oglaševanje posega po tovrstnih spoznanjih in jih vgrajuje v svoja komunikacijska orodja in prijeme. Oglaševalci iščejo nove možnosti oglaševanja in prav socialna omrežja predstavljajo trenutno največjo polje njihovega delovanja in raziskovanja. Analitičen vpogled v strukturo in poti posredovanja oglasnih sporočil in vsebin to potrjuje.

Pomembno izhodišče za razmislek o pomenu medijske izobraženosti posameznika predstavlja tudi dejstvo, da sta vizualna komunikacija in vizualna informacija prevzeli primat nad verbalno komunikacijo. Ker je slika pomemben nosilec sporočila v času vizualne komunikacije, naj bi k sposobnosti razumevanja njene semantičnosti vitalno prispevala prav izobrazba v osnovni šoli. Vizualne komunikacije prevajajo kompleksne neorganizirane in nestrukturirane podatke v koristne, razumljive informacije na način, ki je uporabniku najrazumljivejši. Vizualne komunikacije tako prispevajo k splošni vizualni kakovosti identitete. Tako posameznika, kot podjetij, institucij in države. Čeprav je večina komuniciranja najpomembnejša od vseh veščin, ki jih ljudje sploh imamo, se je le malokdaj načrtno učimo.

Za uspešnejše vizualno opismenjevanje se morajo mladi seznaniti z dejavniki, ki vplivajo na procese nastanka vizualnega sporočila, ter tudi z orodji in znanjem, s katerimi sporočila nastajajo. Prav opredelitev pojmov in osnovnih informacij naj bi

jim pomagala doumeti moč in pomen nagovora vseprisotnih vidnih sporočil. Mladi, uporabniki elektronskih komunikacij, težko brez ustreznega znanja prepoznajo povode za nastanek vizualnih sporočil ter namere in cilje, ki jim sporočila sledijo, jih posredujejo in dosegajo. Odgovornost, ki jo v sebi nosijo izobraževalne institucije, je nesporna. Prepoznati jo je treba tudi v temeljni nalogi usposabljanja, seznanjanja in razvijanja posameznikovega razumevanja vizualnega v medijskem prostoru.

Zavedam se, da je izobraževalni proces celostni pristop k seznanjanju otrok in mladostnikov z vedenjem in znanjem, posebej pa bi izpostavil tisti del izobraževalnega procesa, ki se ukvarja z vlogo in pomenom slike. In to je prav likovna vzgoja. Likovna vzgoja je tisto pomembno področje, ki lahko vitalno prispeva k mladostnikovemu uspešnemu dekodiranju vizualnih sporočil. V okviru vzgojno-izobraževalnega procesa osnovne šole je seznanjenost učencev in mladostnikov prepuščena izbirnemu predmetu vzgoja za medije. To je predmet, ki naj bi prevzel vlogo izobraževalca mladih na tem področju in je namenjen učencem šole od 7. razreda dalje. Torej v 7., 8. in 9. razredu. Zapisati je potrebno, da je predmet sestavni del devetletnega osnovnošolskega družboslovnega izobraževanja, da učence seznanjajo z mediji. Učenci naj bi se seznanili z delovanjem medijev, se jih naučili analizirati, ter kritično ocenjevati tako različne oblike nagovora kot tudi vsebino komuniciranega sporočila.

Spoznanje, da s poslušanjem sprejmemo več kot 10 odstotkov in z gledanjem ter opazovanjem več kot 80 odstotkov zaznav, odraža potrebo po razumevanju »ključev«, načel in znanja, ki so uporabljeni v komunikaciji. Znane so raziskave, ki so proučevale sposobnosti pomnjenja v okviru kratkotrajnega (po treh urah) in dolgotrajnega (po treh dneh) spomina ter vlogo glasu in slike pri tem. Ugotovljeno je bilo, da kratkotrajni spomin omogoča posamezniku, da si pri poslušanju zapomni 70 odstotkov informacij, pri opazovanju pa 75 odstotkov, kombinacija obeh modalitet pa zapomnitev še okrepi. Proučevanje dolgoročnega spomina pa je pokazalo, da ohranimo 20 odstotkov tistega, kar slišimo, 30 odstotkov tistega, kar vidimo, in okoli 50 odstotkov tistega, kar sočasno slišimo in vidimo.

Zaželeno je, da vizualno in medijsko pismena oseba, ki ima dostop do medijev, zna analizirati, kritično ocenjevati in izdelovati raznovrstne komunikacijske oblike za posredovanje svojih stališč. S svojim vedenjem in znanjem lahko preverja odnos do vsebine sporočil, ki jih je deležna, do medijev in do vseh oblik posredovanja in prejemanja informacij. Tako lažje razume in interpretira fenomene medijske komunikacije, kot so na primer nacionalna identiteta, trendi, nasilje v medijih, odgovornost. Veljalo bi poudariti, da je medijsko pismena oseba kritična in avtonomna osebnost, ki lahko nadzoruje svojo medijsko izkušnjo. Medijsko pismena oseba razume, zakaj in kako ji mediji ponujajo posamezne vsebine. Pozna zakonitosti medijskega komuniciranja ter zna uporabljati in preudarno in

ustvarjalno dekodirati sporočila množičnih medijev.

Učni načrt za izbirni predmet vzgoja za medije je razumeti kot platformo prizadevanjem, da bi razumevanje in mehanizmi medijske komunikacije, in še posebej vizualna pismenost, postali imperativ v izobraževanju tega stoletja. Seveda se zastavlja vprašanje, kdaj in kje je v okviru pedagoškega dela in dijakovih obveznosti, temelječih na učnem programu, čas in prostor za tovrstne vsebine. Zavedam se, da likovna vzgoja vitalno prispeva in pomembno vpliva na spodbujanje otrokovega razvoja izražanja in njegovih sposobnosti razbiranja, dekodiranja in razumevanja vizualnih komunikacijskih sporočil. Likovna vzgoja, ki so jo osnovnošolci deležni v okviru obveznega izobraževanja, na kognitivni ravni razgrajuje vidni svet in ga na izrazni likovno oblikuje. K tradicionalnim zvrstem likovnega ustvarjanja, na podobi utemeljenih načinov vizualizacije umetniških zamisli, kot so slikarstvo, kiparstvo, grafika, fotografija, velja danes prišteti tudi oblikovanje vizualnih komunikacij. Sposobnost dekodiranja pomenov in vsebin medijskega nagovora je nujno potrebna prav zato, ker se področje medijskega vizualnega komuniciranja na svojih skrajnih mejah sooča z gledališčem, knjigo, filmom, znanostjo in družboslovjem.

Morda velja izpostaviti spoznanja vezana na aplikativno raziskavo izvedeno v Mariboru leta 2003. Raziskava izpostavi, da medijski vzgoji daje prostor prav pogosto prisotna nizka motiviranost učencev višjih razredov pri likovni vzgoji, »kjer jim vsebine niso zanimive, sam predmet pa doživljajo kot nekaj, kar je namenjeno učencem razredne stopnje«. Vprašanje motiviranosti je izpostavila raziskava, ki je bila izvedena na dveh mariborskih šolah in je iskala odgovor za nemotiviranost v likovnem razvoju učencev ter tudi načine za izboljšanje že utečenih načinov, oblik in metod dela. V tej starosti namreč učenci spontanost vse pogosteje nadomeščajo z zavestnim delom, to pa omogoča, da postane oblikovanje vizualnih sporočil vsebina naloge.

Vizualna pismenost

V svojem razmišljanju bi želel posebej poudariti pomen likovne vzgoje in znotraj zastavljenih ciljev opozoriti na nujno potrebno znanje pedagogov o vizualni pismenosti. »Obstoječi program likovne pedagogike na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani predstavlja študij, zasnovan na preverjenih in modificiranih izobraževalnih izkušnjah. Cilje programa študent dosega z aktivnim likovno ustvarjalnim delom, razumevanjem likovnih zakonitosti ter razvijanjem zmožnosti za uspešno posredovanje teh zakonitosti otrokom in mladostnikom na vseh stopnjah vzgoje in izobraževanja. Vsebine programa študija so opredeljene s potrebami in nalogami osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja ter z zahtevami likovno umetniške ustvarjalnosti, pedagoške znanosti in likovne didaktike.« (Iz programa Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Likovna vzgoja)

Nova stvarnost odraža potrebo po razširitvi in nadgradnji polja pedagoškega in likovno didaktičnega znanja. Pomanjkanje tovrstnih vsebin v izobraževalnem procesu profesorjev likovne umetnosti izpostavlja nujnost uvedbe novega prijema, ki bo vsebovala bolj celovit pristop k »vzgoji za medije«. Nadgradnja znanja bi omogočila vpogled v komunikološko in oblikovalsko znanje ter vedenje o pomenu in nastanku vizualnih sporočil. Prav tako bi omogočila razumevanje konteksta medijskih tehnologij, umetnostno zgodovinskega konteksta ter razumevanje načel in komunikacijskih orodij v procesu snovanja vizualnih sporočil. Prav to znanje predstavlja v vse bolj zasičenem medijskem prostoru odločujoč dejavnik v razumevanju sveta in pomembno prispeva k vzgoji posameznika in njegovemu sprejemanju »prostora«, v katerem živi in ki se razvija v smeri interaktivnosti oziroma vzajemne odvisnosti komunikatorja in prejemnika sporočila.

Trenutni izobraževalni proces likovnih pedagogov je spregledal pomen grafičnega oblikovanja kot orodja vidnega nagovora vidnih sporočil. Grafično oblikovanje je namreč dejavnost, ki z izborom in snovanjem novih grafičnih elementov ustvarja semantičnost sporočila, ki vsebujejo in posredujejo vsebino izbrani javnosti. Oblikovanje je ustvarjalna dejavnost, katere namen je vzpostaviti mnoge lastnosti predmetov, procesov, storitev in sistemov skozi ves njihov življenjski cikel. Oblikovanje je osrednji dejavnik inovativne humanizacije tehnologij in temeljni dejavnik kulturne in ekonomske izmenjave. Še posebej premalo pozornosti posvečeno zgodovinskemu razvojnemu loku, kot tudi kontekstu razvoja oblikovanja vizualnih komunikacij z možnostmi komunikacije v času elektronskih medijev.

Za posredovanje paradigme »vsi smo oblikovalci – vsi komuniciramo«, potrebujejo pedagogi znanje in vedenje tako o tehnoloških kot komunikacijskih značilnostih komunikacije z elektronskimi mediji. Z vidika odgovornosti v vizualnem komuniciranju naj bodo seznanjeni z vsebinami kot so informiranje – zavajanje (oglaševanje), osebno – družbeno, avtorstvo – materialna odgovornost in etičnost komuniciranja, z analizo vizualnih nagovorov iz vsakdanjega okolja, s pomenom odnosa med vsebino in obliko, s pomenom grafičnih elementov, ki tvorijo sporočilo in podajajo vsebino, kot tudi z možnostmi interpretacije vizualnih sporočil.

Njihovo teoretično znanje bi se moralo nadgrajevati v okviru predmeta vizualne komunikacije. Nadgradnjo znanj bi predstavljalo ateljejsko delo v obliki ustvarjanja in izvedbe oblikovalskih nalog. Tem in vsebin, ki bi jih bodoči pedagogi lahko analitično vrednotili s svojo oblikovalsko izkušnjo je veliko. Izhajajo lahko iz šolskih aktivnosti oziroma zastavljenih pedagoških ciljev. Praktično delo – oblikovanje in snovanje vizualnega sporočila – lahko zastavlja tudi vprašanja, kje so možnosti odgovornega delovanja v snovanju vizualnega sporočila in kateri so dejavniki, ki takšno delovanje omogočajo. Kritični samopremislek ter analiza lastnega dela in

delovanja ustvarjalca definirata avtorja, prav analiza in samopremislek pa osvetlita odgovor, do kod seže delovanje vizualnega sporočila.

Izobraževanje je eden od načinov, ki lahko izrazito prispeva k osveščanju razumevanja pomena vizualne kulture v moderni družbi in k vzpostavljanju odgovornega dialoga med pošiljateljem in prejemnikom sporočila. V okviru osnovnošolskega izobraževanja lahko otrok z učiteljevo pomočjo pridobi potrebno znanje, ki mu bo skozi življenje omogočilo nadgraditi dekodiranje vizualnih nagovorov oglaševalcev. Zanimanje mladih za vizualno komunikacijo daje priložnost pedagogom in učiteljem. Osnovnošolcem lahko prav oni omogočijo seznanitev s procesi nastanka medijskega sporočila in z orodji, ki jih omogočajo in spodbujajo. Vse to bo prispevalo k soočenju z drugimi strokami in znanjem, ki komunikacijo idej in stališč omogočajo in pospešujejo.

Literatura in viri:

1. BATIČ, Janja (2003): Razvijanje motivacije za likovno – ustvarjalno delo. Didactica Slovenica. Pedagoška obzorja.
2. BLAŽIČ, Marjan (2003): Multimediji in spodbujanje sodelovanja. Didactica Slovenica. Pedagoška obzorja.
3. BERGER, John (1972): Ways of Seeing. London in Harmondsworth: Penguin Books.
4. BARTHES, Roland (1995): Smrt avtorja. Ljubljana: Sodobna literarna teorija.
5. COOK, Guy (1992): The discourse of advertising. London: Routlege.
6. DEBELJAK, Aleš (1999): Na ruševinah moderne umetnosti. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče. Zbirka Sophia 7/99.
7. FIELL, Charlotte & Peter (2001): Graphic design for the 21st Century. Taschen.
8. GUNTER, B., FURNHAM, A. (1998): Children as consumers, Analysis of the young peoples market. London in New York: Routledge.
9. KOTLER, Philip (1998): Trženjsko upravljanje. Ljubljana: Slovenska knjiga.
10. KLEIN, Naomi (2002): No Logo. Zagreb: Biblioteka tridva jedan.
11. MEGGS, B. Philip (1992): A History of Graphic Design. New York: VNR.
12. O'DONNELL, Victoria, Jowett, Garth S. (1992): Propaganda and Persuasion. Newbury Park: Sage Publications Inc.
13. PAPANEK, Viktor (1999): Design for the real World. Academy Chicago Publications.

-
14. Program Pedagoške fakultete, Likovna vzgoja, Univerza v Ljubljani.
 15. Učni načrt za izbirni predmet Vzgoja za medije: tisk, radio, televizija. Predmetna kurikularna komisija za vzgojo za medije: dr. Manca Košir, dr. Karmen Erjavec, mag. Zala Volčič, Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana 2006.
 16. POWER, Lora (2004): Oglaševalsko izobraževanje. Mladina, št. 39.
 17. ULE, Nastran, Mirjana (2000): Sodobne identitete, v vrtincu diskurzov. Ljubljana: Sophia.
 18. URUKALO, Sašo (2010): Odločitev za odgovornost – O oblikovalski etiki in oglaševanju. Ljubljana: Marketing Magazin, Društvo oblikovalcev Slovenije.
 19. Družbeni profil mladih v Sloveniji, Mladina 2010, Aristej 2011.

Mag. Nataša BUCIK

Razvoj in spodbujanje kulturne vzgoje¹

Kulturna vzgoja je kot dolgoročni cilj kulturne politike opredeljena že od Nacionalnega programa za kulturo (v nadaljevanju NPK) 2004–2007 naprej. Ministrstvo za kulturo (v nadaljevanju MK) je na tem področju začelo leta 2006 tesnejše in načrtnejše sodelovanje z Ministrstvom za šolstvo in šport (v nadaljevanju MŠŠ). Zastavili smo skupne cilje in ukrepe kulturno-umetnostne vzgoje na nacionalni ravni, zavedajoč se, da je za uspešen razvoj področja na presečišču kulture in izobraževanja ključno trdno partnerstvo obeh resorjev. Pri opredelitvi ciljev in ukrepov smo izhajali tudi iz mednarodnih in evropskih dokumentov ter izsledkov številnih mednarodnih in nacionalnih konferenc in srečanj s tega področja. K vzpostavljanju partnerstva je prispevalo *Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje* (2006), ki med osem ključnih kompetenc vključuje tudi *kulturno zavest in izražanje*.

V NPK 2008–2011 smo si skupaj postavili naslednje nacionalne cilje:

- sistematična skrb za programsko ponudbo kulturnih ustanov za otroke in mladino na vseh področjih kulture, za dostopnost in popularizacijo kulture med mladimi,
- kulturna vzgoja kot kroskurikularna vsebina in razsežnost,
- sistematična skrb za nadaljnje strokovno usposabljanje 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,
- priprava akcijskega načrta sodelovanja in vzpostavitve mreže sodelujočih, partnerskih, vzgojno-izobraževalnih in kulturnih ustanov na področju kulturne vzgoje,
- v okviru nacionalnega kulturnega portala posebej zagotoviti

¹ Povzetek prispevka: Bucik, N. (2011, v tisku). *Razvoj in spodbujanje kulturne vzgoje*. V S. Kralj-Bervar, N. Bucik in B. Tivadar (ur): *Analiza stanja na področju kulture s predlogi ciljev za Nacionalni program za kulturo 2012-2015*. Ljubljana: Ministrstvo za kulturo.

dostopnost informacij o kakovostnih kulturnih dobrinah (ponudbi) za otroke in mladino.

V obdobju 2008–2010 je bilo pripravljenih nekaj publikacij, dokumentov in konferenc na ravni EU in nacionalni ravni, ki poudarjajo oziroma opozarjajo na pomembnost načrtnega razvoja tega področja. V tem obdobju sta potekala projekta Evropsko leto medkulturnega dialoga (2008) ter Evropsko leto ustvarjalnosti in inovativnosti (2009), oba sta dala velik poudarek kulturi in umetnosti. Pomembna je bila še 2. Unescova svetovna konferenca o kulturno-umetniški vzgoji (2010), na kateri je bil sprejet dokument *Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education*, ki prepoznava pomembnost kulturno-umetniške vzgoje v vzgoji in izobraževanju ter še posebej opozarja na njen pomen pri konstruktivnih prenovah izobraževalnih sistemov.

Partnerstvo MK in MŠŠ ter uresničevanje ciljev in ukrepov, opredeljenih v NPK, na področju kulturne vzgoje

Leta 2006, ko smo se na pobudo MK dogovorili za sodelovanje, se je MŠŠ odločilo, da v šolskem letu 2006/2007 nameni kulturi posebno pozornost. Skupaj smo spodbudili projekt *Šolsko leto kulture v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (Leto kulture), katerega cilji 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 ter dvigniti zavest o pomenu kulturne vzgoje v šolskem in javnem prostoru.

V Letu kulture smo MK, MŠŠ in Združenje splošnih knjižnic začeli nacionalni projekt *Rastem s knjigo*, ki je tesneje povezal osnovne šole in splošne knjižnice po vsej Sloveniji ter tudi v zamejstvu. Projekt je bil tako dobro sprejet med učenci, učitelji in knjižničarji, da ga izvajamo še danes, vendar ga sedaj organizacijsko vodi Javna agencija za knjigo RS (JAK), ki je začela delovati leta 2009, med drugim tudi z nalogo sistematične skrbi za bralno kulturo na nacionalni ravni. Projekt, namenjen sedmošolcem, skuša spodbuditi pozitiven odnos do branja in knjige ter povečati obiskovanje knjižnic. Za učence, ki v času pouka skupaj obiščejo splošno knjižnico, je pripravljen poseben program – seznanijo se z bogato ponudbo splošnih knjižnic, na koncu obiska pa vsak učenec prejme v dar sodobno izvirno mladinsko leposlovno delo. V šolah spodbudijo učence k branju te knjige, organizirajo pogovore o knjigi, pogosto povabijo na šolo avtorja knjige, na eni od šol pa so učenci leta 2008 po izbrani knjigi posneli celo film. Vsako leto je vključenih okrog 19.500 sedmošolcev iz slovenskih osnovnih šol, osnovnih šol s prilagojenim programom in slovenskih

zamejskih šol v Italiji, Avstriji in na Madžarskem. Uspešnost projekta je prispevala k širitvi projekta na srednješolsko raven – v šolskem letu 2010/2011 so vključeni dijaki prvih letnikov vseh srednjih šol v Sloveniji. Projekt organizacijsko vodi JAK, sodelujemo pa MK, MŠŠ, Zavod RS za šolstvo (ZRSŠ) in Združenje splošnih knjižnic.

V tem obdobju je MŠŠ v okviru *Operativnega programa razvoja človeških virov za obdobje 2007–2013* (sredstva iz evropskih socialnih skladov), in sicer v okviru tretje razvojne prioritete *Razvoj človeških virov in vseživljenjskega učenja*, namenilo del javnega razpisa tudi kompetenci *Kulturna zavest in izražanje*. Izbrani so bili trije projekti (tri mreže vzgojno-izobraževalnih ustanov): na predšolski ravni *Kulturno žlahtenje najmlajših*, na osnovnošolski ravni *Kulturistik* in na srednješolski ravni *Kulturni anticiklon*. Cilj projektov je bil dvig kulturne pismenosti med otroki, učenci oziroma dijaki in odraslimi, tako strokovnimi delavci kot tudi starši, spodbujanje ustvarjalnosti in inovativnosti, odpiranje šole in povezovanje s kulturnimi ustanovami, dodatno strokovno usposabljanje na različnih kulturno-umetnostnih področjih ter priprava predlogov in smernic za vključevanje kulturne vzgoje v izvedbene kurikule. Vsi trije projekti so omogočili bolj sistematično sodelovanje vzgojno-izobraževalnih in kulturnih ustanov, pridobitev neposrednih izkušenj otrok, učencev in dijakov na različnih področjih umetnosti in kulture ter tudi sodelovanje vrtcev in šol iz različnih socialnih okolij in z različnih geografskih območij in tako pripomogli k zmanjševanju regionalnih razlik (dostopnost). Otroci in mladi so razvijali sporazumevalne spretnosti, kritičnost, samozavest, javno predstavlanje in nastopanje, timsko delo, ustvarjalno mišljenje, strokovni delavci so pridobili znanje in metodološke pristope za razvijanje ustvarjalnosti in inovativnosti pri otrocih. Vsi trije projekti so se končali konec leta 2010.

Na MK skladno s postavljenimi cilji in ukrepi vsa ta leta z razpisi in neposrednimi pozivi na vseh področjih spodbujamo kulturne ustanove k pripravi kakovostnih projektov in programov, namenjenih mlajšim generacijam, tako na nacionalni kot regionalni ravneh. Skrbimo, da mnogi od teh projektov/programov dejavno vključujejo otroke in mladino. Poseben poudarek dajemo otrokom in mladim s posebnimi potrebami ter invalidnim otrokom in mladini (Sektor za kulturne pravice manjšin in kulturno raznolikost).

Od leta 2006 si prizadevamo izboljšati dostopnost informacij o kakovostni ponudbi projektov in programov, ki jih izvajajo kulturne ustanove z različnih področij umetnosti za otroke in mladino. Posebno pozornost namenjamo tudi ozaveščanju strokovnih delavcev v vzgojno-izobraževalnih ustanovah ter širše javnosti o pomenu kulturno-umetnostne vzgoje. Tako od leta 2009 organiziramo nacionalni dogodek *Kulturni bazar – Kultura se predstavi*, ki ga pripravljamo MK, MŠŠ in ZRSŠ v sodelovanju z več kot 200 kulturnimi ustanovami iz vse Slovenije.

Cilji prireditve so:

- predstaviti kakovostne projekte in programe, ki jih kulturne ustanove ponujajo za otroke in mladino oziroma za vzgojno-izobraževalne zavode,
- spodbuditi in predstaviti možnosti povezovanja in sodelovanja (partnerstva) kulturnih ustanov z vrtci in s šolami,
- okrepiti zavest o pomenu kulturno-umetnostne vzgoje v vzgoji in izobraževanju,
- seznanjati s pozitivnimi učinki kakovostne kulturno-umetnostne vzgoje na otroke in mladino oziroma na vrtec in šolo.

V letu 2010 smo Kulturni bazar organizirali kot obliko dodatnega strokovnega usposabljanja – bogat program je vključeval strokovne razprave, predavanja in predstavitve posameznih področij kulture, predstave in nastope ustvarjalcev (gledaliških, glasbenih, plesnih, filmskih ...), umetniških skupin in izvedbo umetniških delavnic. Strokovni delavci so lahko spoznali različne možnosti izvajanja kulturnih dejavnosti za otroke in mladino v vrtcih in šolah pa tudi občolskih ali izvenšolskih dejavnosti za kakovostno in ustvarjalno preživljanje prostega časa otrok in mladine. Na predstavitvenih prostorih kulturnih ustanov (urejenih kot bazar) so potekali predstavitve in neposredni dogovori za sodelovanje med ustanovami in šolami. Vsak udeleženec je prejel *Katalog ponudbe kulturno-umetnostne vzgoje*. Enodnevna prireditev v Cankarjevem domu v Ljubljani je bila za vse udeležence brezplačna. Na spletni strani MK smo vzpostavili rubriko *Kulturna vzgoja in Kulturni bazar*, ki je namenjena obveščanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju ter kulturi na tem področju.

V letu 2008 smo v sodelovanju z različnimi strokovnjaki analizirali izvajanje kulturno-vzgojnih dejavnosti v osnovnih šolah ter ugotovili, da se strokovni delavci na načelni ravni zavedajo pomena kulturno-umetnostne vzgoje, vendar se mnogi čutijo premalo kompetentne za izvajanje teh dejavnosti, kar še posebej velja za področje filma, gledališča in sodobnega plesa. Zato smo si v NPK 2008–2011 postavili cilj, da se bomo skušali bolj načrtno lotiti priprave dodatnega strokovnega usposabljanja na področju kulturne vzgoje, in sicer za strokovne delavce v vzgojno-izobraževalnih in kulturnih ustanovah.

V NPK 2008–2011 smo se na tem področju odločili večjo pozornost nameniti deficitarnim področjem umetnosti, zlasti filmski, gledališki in plesni vzgoji, ki v kurikulumih niso ustrezno zastopane, hkrati pa v vzgojno-izobraževalnih ustanovah tudi ni ustreznih kadrov, ki bi lahko kompetentno ponudili te vsebine otrokom, učencem oziroma dijakom. Ugotovljeno je bilo namreč, da šole večinoma ponujajo interesne dejavnosti, ki jih lahko izvajajo strokovni delavci, zaposleni na šolah, zato

so učenci na področju kulture in umetnosti marsikje omejeni na izbiro interesnih dejavnosti s področja glasbe, likovne umetnosti, bralne kulture in kulturne dediščine. Izkazalo se je, da bi učence zelo zanimala tudi druga področja (zlasti film), vendar se lahko le redke – običajno večje – šole odločijo za sodelovanje z zunanjimi sodelavci in ponudijo učencem/dijakom tudi interesne dejavnosti s teh deficitarnih področij.

Na MK smo za leti 2010 in 2011 pripravili poseben ciljni razpis za kulturno-umetnostno vzgojo na področju sodobnega plesa, gledališke in filmske vzgoje. Poudarek je na vključevanju umetnikov in kulturnih ustanov s teh področij v dejavnosti v vrtcih in šolah, obiskih vrtcev in šol v gledališčih in kinodvoranah (art kino). Izbrani projekti vključujejo različne oblike: ogled predstev ali posebnih umetniških dogodkov, primernih razvojni stopnji ciljne publike, ki jih spremljajo pogovori pred predstavo in po njej ali pred dogodkom in po njem, ustvarjalne delavnice, predstavitve različnih poklicev (profilov) s posameznega področja umetnosti ali druge interaktivne oblike dela z udeleženci. V obdobju 2010–2011 so podprti naslednji projekti: program *V teater vodi sto poti ...*, nosilec Ustanova lutkovnih ustvarjalcev, program filmske vzgoje za otroke in mlade *Kinobalon*, nosilec Javni zavod Kinodvor, in program kulturne vzgoje na področju sodobnega plesa *Plesna učilnica*, nosilec Zavod EN-KNAP. Izvajanje teh projektov naj bi prispevalo k popularizaciji dramskega gledališča, sodobnega plesa in filmske umetnosti med otroki in mladimi ter seveda tudi med strokovnimi delavci v vzgojno-izobraževalnih ustanovah.

Nacionalne smernice za kulturno-umetnostno vzgojo v vzgoji in izobraževanju

Leta 2008 je bila na pobudo MŠŠ in MK skladno s cilji NPK 2008–2011 na ZRSŠ imenovana *Razširjena medpredmetna skupina za kulturno vzgojo* (Delovna skupina). Sestavljajo jo strokovnjaki ZRSŠ, kulturni delavci z različnih področij, strokovnjaki s fakultet, ki izobražujejo pedagoške delavce in umetnike, ter predstavniki MŠŠ in MK za področje kulturne vzgoje. Delovna skupina je pripravila *Nacionalne smernice za kulturno-umetnostno vzgojo v vzgoji in izobraževanju* (*Smernice*), ki so jih potrdili vsi trije strokovni sveti za vzgojo in izobraževanje. *Smernice* opredeljujejo pomen in namen kulturno-umetnostne vzgoje v vzgoji in izobraževanju, umetnostna področja ter cilje in načela. Dokument opozarja na potrebo po tesnejšem povezovanju kulture, znanosti in izobraževanja ter na pomen nadarjenosti in ustvarjalnosti vsakega posameznika, ki ju razvija prav kulturno-umetnostna vzgoja. *Tako kot pri opredelitvi področja v NPK 2008–2011 je tudi pri pripravi Smernic delovna skupina izhajala iz mednarodnih in domačih dokumentov, raziskav in analiz ter zajela vsa umetnostna področja, ki jih vključuje NPK 2008–2011. V dokumentu je poudarjeno, da se cilji uresničujejo z medpredmetnimi*

povezavami in dejavnostmi v celotnem vzgojno-izobraževalnem procesu v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah, se medsebojno prepletajo in dopolnjujejo. Uresničevanje ciljev kulturno-umetnostne vzgoje prispeva k razvijanju splošne kulture. Delovna skupina v razširjeni sestavi (sodelujejo še praktiki iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol) je leta 2009 začela pripravo operativnega dokumenta, ki vključuje opredelitve ter didaktično-metodična izhodišča kulturno-umetnostne vzgoje po posameznih področjih kulture, poseben poudarek pa je na kroskurikularni dimenziji kulturno-umetnostne vzgoje. Dokument bo predvidoma pripravljen v letu 2011.

MŠŠ že vrsto let razpisuje programe in izdaja Katalog programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja za strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju (*Katalog*), tudi s področij kulture in umetnosti, vendar je Delovna skupina na ZRSŠ v času priprav *Smernic* ugotovila, da je ponudba programov na področju kulturno-umetnostne vzgoje zelo pomanjkljiva. Zato si prizadevamo vzpostaviti bolj sistematično usposabljanje na tem področju. Leta 2008 je bil prvič izveden seminar za koordinatorje kulturno-umetnostne vzgoje, pri izvedbi so sodelovale kulturne ustanove, MK in MŠŠ. Skupno delo strokovnjakov z obeh področij v Delovni skupini kaže pozitivne učinke – ZRSŠ v šolskem letu 2010/2011 prvič ponuja programe dodatnega usposabljanja na dveh deficitarnih področjih – filmski umetnosti in sodobnem plesu, pri čemer je ZRSŠ organizator, kulturne ustanove pa pripravljajo in izvajajo programe.

Nadaljnji razvoj kulturno-umetnostne vzgoje

MK si ves čas in z različnimi pristopi prizadeva, da bi bili kultura in umetnost bolj poudarjeni v vzgojno-izobraževalnem procesu, vendar nam doslej kljub vzpostavljenemu sodelovanju z MŠŠ in ZRSŠ ni uspelo zagotoviti trajnejših, sistemskih rešitev. Vzgojno-izobraževalne ustanove naj bi po priporočilu MŠŠ in ZRSŠ sicer razvijale vse ključne kompetence, tudi kulturno zavest in izražanje, vendar v učnih načrtih oziroma kurikulih zaenkrat ni prišlo do vsebinskih ali strukturnih sprememb. Primerjalna študija *Kulturno-umetnostna vzgoja v šolah v Evropi*, ki jo je izvajal Eurydice (2010), je pokazala, da se slovenske šole na tem področju v povprečju ne razlikujejo od praks v drugih državah EU. Ker se na mednarodni in ravni EU poudarja pomen načrtnjšega razvoja kulturno-umetnostne vzgoje, se na MK zavzemamo, da bi se to področje tudi v naših učnih načrtih in kurikulu bolje uredilo in dobilo večji poudarek. Od leta 2006 si prizadevamo, da bi vse vzgojno-izobraževalne ustanove imenovalе koordinatorje kulturno-umetnostne vzgoje (lahko tudi tim, ki skrbi za kulturno dogajanje v ustanovi), da bi našli sistemske rešitve za izvajanje izbirnih predmetov ter interesnih dejavnosti s področja kulture in umetnosti, ki jih mnoge šole zaradi pomanjkanja ustreznega kadra ali finančnih težav ne morejo zagotoviti same, ipd.

V letu 2010 je MK dalo pobudo MŠŠ za načrtnejše vključevanje kulture in umetnosti v vzgojno-izobraževalni sistem, zlasti pa za krepitev njune vloge v prenovljeni *Beli knjigi v vzgoji in izobraževanju*. Poudarili smo, da bi vključitev načrtne in kakovostne kulturno-umetnostne vzgoje v vzgojno-izobraževalni sistem prispevala k ustvarjalnim in inovativnim potencialom posameznikov ter h kultiviranju nove generacije kreativnih državljanov in državljanek v dobi zahtevnih tehnoloških sprememb in spremenjenih komunikacijskih praks, s tem pa h kreativnim in inovativnim sposobnostim družbe kot celote. Pomembno vlogo lahko odigra pri promociji socialne odgovornosti, socialni koheziji, kulturni raznolikosti in medkulturnem dialogu, posebej pa je treba izkoristiti njen potencial pri razvoju in ohranjanju kulturne dediščine in identitete ter še posebej pri promociji kulturne raznolikosti in dialoga med kulturami.

Pomembno je, da cilji in predlogi ukrepov, ki bi jih bilo treba vključiti v NPK 2012–2015 na področju kulturno-umetnostne vzgoje, upoštevajo razvojne možnosti področja, poskušajo odpraviti pomanjkljivosti in ovire na tem področju, ki smo jih zaznali v zadnjih letih razvoja, hkrati pa sledijo tudi ciljem, opredeljenim v dokumentu *Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education* (Unesco, 2010).

Na MK začinjamo priprave na nov Nacionalni program za kulturo 2012–2015, v katerem bo kulturna vzgoja zagotovo ena od prioritet kulturne politike, vendar bo nujno zagotoviti, da bo skrb za realizacijo ciljev in ukrepov prevzelo več vladnih resorjev. V obdobju 2008–2011 smo naša prizadevanja usmerili tudi v prepoznavanje širše družbene vloge kulturne vzgoje, začeli sodelovati z nekaterimi drugimi vladnimi resorji ter širiti sodelovanje z nacionalne na regionalno oziroma lokalno raven. Kulturno-umetnostna vzgoja je tako v letu 2009 dobila mesto tudi v *Akcijskem načrtu za izvajanje programa za otroke in mladino v Republiki Sloveniji 2009–2010* ter *Akcijskem načrtu za preprečevanje nasilja v družini 2010–2011* (nosilec Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve). Umestitev področja v te in podobne dokumente je prvi korak k vzpostavitvi partnerskega sodelovanja, vendar bo treba zagotoviti tudi konkretne izvedbe predlaganih ukrepov, za katere pa bo odločilna dejanska pripravljenost drugih resorjev (finančna, organizacijska, strokovna).

RAZPRAVA*

DR. DUŠAN PLUT:

Najprej bi želel opozoriti na to, kar je bilo delno povedano že v razpravi, sam pa bi mogoče še nekoliko dopolnil pojem trajnostnega razvoja. Trajnostni razvoj je izgubil tisto svojo temeljno poslanstvo. Namreč, pojem trajnostnega razvoja izhaja iz naravoslovja in prvotno ni imel časovne dimenzije, temveč je bil opozorilo mednarodne organizacije za varstvo narave, da je treba človekovo dejavnost uskladiti z naravno zmogljivostjo našega planeta. In to je seveda povsem drugo poslanstvo, kot ga pojem trajnostnega razvoja izraža zdaj, ko se pojavlja tudi v političnih in gospodarskih krogih. Na to bi želel posebej opozoriti. Svet kapitala je namreč izkoristil pojem trajnostnega razvoja in ga interpretiral kot možnost neomejnega, trajnega razvoja gospodarstva, potem pa dodal vidik zagotavljanja eksistenčnih možnosti za prihodnje generacije, to pa je seveda v medsebojnem nasprotju. Ta deformacija je potem zašla v vse politične dokumente in, žal, tudi v izobraževalne dokumente. Zakaj? Zato, ker prvotna definicija trajnostnega razvoja – sam bi to raje poimenoval sonaravnega ali vzdržnega ali kakor koli, kajti pojem sonaravni nam je zelo blizu, ker točno vemo, kaj pomeni – je pomenila prilagajanje naravnim zakonitostim, zmogljivostim okolja.

Zaradi te deformacije je zdaj zelo težko razpravljati o tem, kakšno naj bi bilo poslanstvo trajnostnega razvoja v vzgoji in izobraževanju. Dejansko je sonaravna trajnostna paradigma absolutna antiteza dosedanjemu razvojnemu modelu in kolonizacijskemu načinu razmišljanja, povečevanju števila svetovnega prebivalstva in krepitvi okoljskih pritiskov. Se pravi, da gre za paradigmatično popolnoma drugačno izhodišče, to pa pomeni, da je izjemno pomembna vloga t. i. kulturoloških pionirjev. In v tem je po mojem prepričanju temeljno poslanstvo filozofije in umetnosti, kajti kot kulturološka pionirja bi lahko zelo veliko prispevala k vzpostavitvi pravega razmerja med človekom in naravo. Zvestno uporabljam pojem narava in ne okolje, ker želim poudariti ekocentričnost, ki je za drugačno interpretacijo trajnostnega razvoja izšla iz našega ključnega razumevanja. To poslanstvo lahko umetnost in filozofija na področju vzgoje in izobraževanja opravita samo, če imata možnost ta spoznanja posredovati učencem. In spet smo pri vprašanju ur, pa naj to zveni še tako

** skrajšana razprava po magnetogramskem zapisu*

banalno. Kako posredovati to sporočilno noto estetike, slike, zvoka, ideje, filozofije, etike, ki jo omogoča filozofija? Kako posredovati to spoznanje, če v procesu vzgoje in izobraževanja za to ni časa?

Temeljno je seveda tudi vprašanje, kdo naj posreduje to novo sonaravno paradigmo. Zdaj pa tudi nekaj kritičnih besed o geografiji, likovni umetnosti, glasbeni umetnosti, filozofiji. Ali so učitelji geografije, likovne umetnosti, glasbene vzgoje, filozofije usposobljeni in ali imajo dovolj znanja za to, da ta spoznanja, drugačna paradigmatična spoznanja, posredujejo učencem? Reči moram, da glede geografije o tem nisem povsem prepričan, za druga področja pa sodbo prepuščam vam. Torej, v prvi fazi bi bilo treba opraviti dodatno »trajnostno sonaravno izobraževanje« učiteljev. Ali nam zdajšnji sistem to omogoča? Pri tem ne mislim, da gre za indoktrinacijo, temveč za to, da bi tem učiteljem ponudili drugačen način razmišljanja, tako da se bodo na podlagi svojega vrednostnega sistema lahko odločili, kaj in kako.

DR. VALENTIN KALAN:

Rad bi rekel samo to, da govorim z vidika Oddelka za filozofijo, na katerem izobražujemo filozofe. Tudi pred filozofijo je čedalje več nalog, kot je omenil že kolega prof. Plut. Potrebujemo teorijo vrednot, in to je predmet etika. Potrebujemo, recimo argumentacijo, retorično spretnost, diskusijo. To je logika, formalna in podobna. Potrebujemo državljansko vzgojo in etiko, je nekdo omenil. Vse to je res. Filozofija ima že od nekdaj svoje mesto pri tem, čemur bi rekli uravnotežena vzgoja. Uravnotežena vzgoja pa pomeni uravnotežiti naravoslovne, tehnične, jezikovne, geografske in druge predmete.

Samo še tole v zvezi z načelnimi zadevami glede pomembnosti filozofije za sistem izobraževanja. Eno je to, da je izobraževanje nekakšen del kulture, ki posreduje med družino in svetom. Torej otrok, ko vstopi v svet, potrebuje velik vmesni svet, ki ga vzgaja in izobražuje za to, da se znajde v svetu. To je najširši kontekst. Toda, svet je širok pojem, ki zajema tudi umetnostno vzgojo, glasbeno vzgojo in danes je bilo tu slišati vrsto res lepih referatov, tudi s citati filozofov od Platona in naprej.

Zdaj se bom osredotočil predvsem na svoj poklic. Filozofija in predmetnik. Čeprav je danes tema sicer druga, namreč, da parlament problematizira izobraževanje v glasbeni in likovni vzgoji, je tudi položaj filozofije v šoli nenavaden oz. ogrožen. Samo v dveh stavkih. Ob prehodu s šestdnevnega na petdnevni delovni teden (to se je zgodilo že pred davnimi leti) se je število ur filozofije zmanjšalo s treh na dve na teden samo v četrtem letniku. To je bilo kompenzirano z izbirnimi predmeti, ki so v istem letniku. Povsem drugače je npr. pri glasbeni vzgoji, saj se ta predmet pojavlja

v prvem in drugem letniku ter kot izbirni predmet v tretjem in četrtem letniku. Gre torej za veliko redukcijo filozofije. Zaradi tega se filozofi ne morejo zaposliti, kajti z dvema urama na teden bi morala biti gimnazija zelo velika, da bi dobili polnih 20 ur tedenske obveznosti. Po mojem prepričanju bi morala imeti vsaka gimnazija enega filozofa, kajti, če sem nekoliko kritičen, če ima vsaka fara enega župnika, bi morala tudi vsaka gimnazija imeti enega filozofa. V nasprotnem primeru se dogaja poseganje drugih strok v filozofijo. Logiko so prevzeli matematiki, etiko pa obravnava vsak, komur je to pri roki. Sam sicer nimam nič proti verski vzgoji, toda etika ne zadeva teologov. Ti naj poučujejo religijo in podobne predmete. Upam, da je ta posvet začetek procesa, v okviru katerega bo mogoče tudi filozofiji dati bolj uravnotežen položaj v gimnazijah, klasičnih ali neklasičnih.

ANA KAVČIČ PUCIHAR:

Sem Ana Kavčič Pucihar, akademska glasbenica, flavtistka specialistka in profesorica flavte. Na Glasbeni šoli v Škofji Loki poučujem flavto. Poleg tega sem tudi mama treh otrok in odtod moje izhodišče. Dovolite, da najprej izrazim svoje zadovoljstvo, ker je tudi ta izjemno pomembna tema predmet posveta v Državnem svetu RS. Vedno več se nas zaveda, da je negovanje področja umetnosti ključnega pomena za uravnotežen in osmišljen razvoj posameznikovega življenja. Človeška družba je kot organizem. Za svoj optimalen razvoj potrebuje poleg mišic, tj. gospodarstva, tudi druge organe in sisteme: srce, razum in čustva, sicer zboli. Današnja družba je polna neravnovesij in ni posebej zdrava. Starši želimo našim otrokom najboljše. Želimo si, da bi se naši otroci razvili v celostne, zadovoljne in izpolnjene osebnosti. Za doseg tega cilja pa niso dovolj zgolj dobre želje, temveč si morajo za to dejavno prizadevati otroci sami, njihovi starši in institucije, v katere vključujemo otroke.

V Sloveniji imamo izjemno dobro razvit in razvejan sistem glasbenega šolstva, ki omogoča, da si otrok za simboličen denarni prispevek staršev lahko pridobi odlično glasbeno izobrazbo, če se lahko navežem na Andreja Žusta in tudi na našega kontrabasista. Preostali otroci glasbo zunaj domačega okolja spoznavajo po večini pod vodstvom pedagoških delavcev, v okviru vrtca in šole. Zato pedagoški delavci v vzgojno-izobraževalnih institucijah na svojih plečih nosijo velikansko odgovornost, saj kakovost njihovega izvajanja umetniških vsebin, kurikulumuma vrtca in šole občutno zaznamuje velik del otroške populacije. Celostna usposobljenost pedagoških delavcev na področju umetnosti je torej ključnega pomena za razvoj kulturno-umetniške zavesti mladih Slovencev. V tej luči težko razumem dejstvo, da je Pedagoška fakulteta v Ljubljani ob uvedbi bolonjskega načina študija v študijskem letu 2009/2010 odpravila sprejemni preizkus glasbenih sposobnosti za bodoče

študente predšolske vzgoje, torej za bodoče vzgojitelje naših otrok.

Pozorno spremljam delo v javnih vrtcih in šolah na glasbeno-umetniškem področju. Kulturna raven izvajanja umetniških vsebin je v nekaterih javnih vrtcih izjemno visoka. Pedagoške delavke znajo otroka voditi v kulturno-umetniškem doživljanju okolja in ga spodbujati k vedno bolj artikuliranemu izražanju umetnostnih vsebin. Pretanjeno znajo širiti zavest otrok o bogastvu naše kulturne dediščine. Odprava preizkusa glasbenih sposobnosti bodočih vzgojiteljev in vzgojiteljic po moje ne more voditi k nadaljnjemu razvijanju kulturno-umetniške ravni javnih vrtcev.

Še teže razumem dejstvo, da je Pedagoška fakulteta v Ljubljani že leta 1997 odpravila preizkus glasbenih sposobnosti za bodoče študente razrednega pouka, torej za bodoče učitelje razrednega pouka. Pedagoška fakulteta v Kopru pa takšnih sprejemnih preizkusov nikoli ni izvajala. Vrhunski strokovnjaki, ki na teh fakultetah poučujejo glasbene predmete, morajo potiti krvavi pot, da iz tistega deleža študentov, ki imajo slabo razvit glasbeni posluš, iztisnejo minimalne standarde za uspešno opravljanje izpitov iz glasbenih predmetov. Kakšna pa bo poznejša kakovost poučevanja glasbene vzgoje takšnih študentov? Pedagoška fakulteta v Mariboru preizkuse glasbenih sposobnosti izvaja še dandanes, in to tako za bodoče študente predšolske vzgoje kot tudi za bodoče študente razrednega pouka. Odličen in celosten kurikulum za področje glasbene vzgoje v devetletni osnovni šoli med splošne cilje vključuje tudi vzbujanje veselja in pozitivnih čustev do glasbe, razvoj meril za vrednotenje ter razvoj glasbene sposobnosti učencev. Kako lahko te cilje kurikulumu izvaja učitelj razrednega pouka, ki nima glasbenega posluš oz. je njegov glasbeni posluš slabo razvit? Koliko veselja lahko vzbudi pri učencih za področje, ki ga sam ne obvlada dobro?

Kot učiteljica flavte na glasbeni šoli v zadnjih dvanajstih letih posredno spremljam kakovost izvajanja glasbenega pouka na osnovnih šolah. Žal je kakovost izvajanja glasbenih vsebin pri nekaterih učiteljih alarmantno nizka. Vzbujanje veselja in pozitivnih čustev do glasbe je v takih primerih svetlobna leta oddaljeno cilja. Glasbeni pouk je tako sprevržen v memoriranje faktografskih podatkov, daleč od aktivnih oblik in metod dela, ki jih vsebujejo specialno didaktična priporočila za drugo triletje osnovne šole, daleč od dopolnjevanja polnovrednega kulturnega ozračja in oblikovanja zdravega zvočnega okolja, ki sta zapisana v kurikulumu.

Zadeve še dodatno poslabšuje številčno ocenjevanje v 4. razredu. Kako lahko glasbeno izvajanje učenca ocenjuje učitelj, ki je sam brez glasbenega posluš oz. je njegov glasbeni posluš slabo razvit? Kakšne vsebine bo torej tak učitelj zmožen kompetentno ocenjevati? Tudi to je slika zdajšnjega poučevanja glasbene vzgoje na naših osnovnih šolah.

O pritožbah staršev in učiteljev v takih primerih ni vredno izgubljati besed, ker so pritožbe brez oprijemljivega, še manj pa brez pozitivnega vpliva. Le redko kateri učitelji razrednega pouka premorejo toliko samokritike, da poučevanje glasbene vzgoje prepustijo profesorju glasbe, ki poučuje na šoli. Prevečkrat se zgodi, da zaradi doseganja določene kvote pedagoških ur razredni učitelj pač poučuje tudi glasbeno vzgojo, čeprav bi bilo glede na njegove zmožnosti in v dobro učencev bolje, da tega ne bi počel. Na nekaterih šolah se znajo učitelji med seboj odlično uskladiti, saj želijo učencem ponuditi kakovosten glasbeni pouk. V veliko veselje mi je spremljati delo nekaterih učiteljev razrednega pouka, nekaterih vzgojiteljic predšolskih otrok in profesorjev glasbe, ki svoje pedagoško poslanstvo na področju umetniških vsebin jemljejo srčno in zavzeto.

V smeri, kot je zastavljena zdaj, bodo takšni glasbeno kompetentni in zavzeti pedagoški delavci zgolj srečno naključje, ki se bo našim otrokom morda kdaj pripetilo v obdobju šolanja v javni šoli. Kdo razen staršev samih bo torej naše otroke v prihodnje glasbeno korektno naučil zapeti Zdravljico, našo himno, enega od simbolov slovenskega naroda? Bodočim vzgojiteljem v vrtcih po novem ni več treba imeti glasbenega posluha, že dlje časa pa tudi ne učiteljem razrednega pouka. Se pravi, naj učenci počakajo do približno dvanajstega leta, da jih bo pri pouku glasbene vzgoje v 6. razredu osnovne šole prevzel profesor glasbe in skušal nadoknaditi zamujeno. Je to omejevanje do dostopa do naše kulturne dediščine zgolj naključno ali se za tem skriva skrbno načrtovana strategija razkranjanja naše kulture in s tem tudi naše identitete? Razmisleka vreden je način, ki so ga uvedli v nekem slovenskem zasebnem vrtcu. Za izvajanje kakovostne glasbene dejavnosti v vrtcu sodelujejo z neko zasebno glasbeno šolo, za primerno ceno seveda. Plačajo jo seveda starši. Je mogoče to začrtani cilj, h kateremu vodijo spremembe v visokem šolstvu? Peščica visoko kakovostnega in glasbeno kompetentnega pedagoškega kadra v zasebnem sektorju naj poučuje peščico otrok, katerih starši jim to finančno lahko omogočijo.

MARIJA PEPELNAK ARNERIČ:

K temu prispevku me je spodbudil dr. Muhovič. Rada bi povedala le to, da nekateri razvojniki vendarle pomislimo na potenciale glasbe ter da smo glasbeno vzgojo prepoznali kot prostor in priložnost. Kljub temu da je na voljo zelo malo ur, pa učenci lahko sprejmejo kot vrednoto nekaj nematerialnega, zadovoljijo nekatere svoje potrebe, ne da bi za to potrebovali materialne dobrine, in si ustvarijo model glasbene ustvarjalnosti. Ta sicer preprečuje nasilno vedènje ter omogoča zlasti učenje socialnih kompetenc, poslušanja, komuniciranja, ustreznega reševanja konfliktov, izražanja čustev na sprejemljiv način, spodbuja ustvarjalnost in omogoča dostop

do umetniškega ustvarjanja. Prek tega omogoča učenje strpnosti, sprejemanje drugačnosti, zlasti pa novih spoznanj o samem sebi, ki omogočajo, da bi se lahko mladostniki v smislu védenja, ki zagotavlja trajnostni razvoj, vedno odločali prav.

BRINA JEŽ:

Sem ena izmed prvih glasbenih ustvarjalk kot skladateljica in obenem tudi pedagoginja na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, na kateri se ukvarjamo tudi s problematikami, o katerih je bilo danes govora. Predvsem s stališča skladateljice bi rada opozorila na precejšnjo dihotomijo, ki se vedno bolj zarezuje v podobo ustvarjalca umetnika. Namreč, v svojem ustvarjalnem procesu si umetnik zgradi nek poseben svet, ki je verjetno sestavljen iz neke tanjše pajčevine, kot so zgrajene prevladujoče družbene institucionalizirane strukture npr. v politiki ali na univerzi itd.

Poudariti bi želela, da so pravzaprav ustvarjalci – seveda so mi bliže skladatelji in skladateljice – zelo intenzivno posegli tako na področje vzgoje in izobraževanja kot tudi na področje splošnega družbenega socialnega življenja ter skušali reševati nekatere zadeve. Zakaj? Umetnik, ki si resnično zgradi svojo osebnost, je tudi globoko etičen in moralen. Vsaj živi v tej idealni predstavi, da takšen je, na podlagi tega pa si želi vplivati tako na vzgojne procese kot tudi na politiko in družbo. Pri tem pogosto naleti na dihotomijo, na katero sem opozorila na začetku. Družba v svojem nenehnem razvoju proizvaja vedno več struktur in vedno več je ljudi, ki izgubljajo stik s to primarno življenjsko silo, ki jo umetnik v svojem življenju in delu raziskuje. Če želi umetnik posegati v te procese, naleti na nekakšen zid, ki ga premaguje veliko teže kot nekdo, ki je vzgajan v teh strukturah in jih tudi sam pomaga vzdrževati. Sedaj, ko smo se znašli sredi velike krize, ne vemo, kako naprej. Morda nas je strah. Videli smo najhujše trenutke na Japonskem, v Ameriki. Kaže, kot bi se nam svet sesipal pred očmi. Kaj se dogaja? Mi se zdaj združujemo. Zbrati hočemo vse moči skupaj. Za umetnika pa, ki je na neki poziciji uveljavitve, je »najboljše«, če tudi sam sprejema svojo pasivno vlogo, torej, ga v knjižnih zapiskih, medijih, učnem načrtu omenjajo kot umetnika, skladatelja, slikarja, navajajo njegova dela in poimenujejo stilne posebnosti, ki jih je razvil v svojem umetniškem delu. Ni pa zaželeno, da bi umetnik sam posegel v družbeno prakso in ji ponudil svoje rešitve. Rešitve umetnika, ki odražajo umetnikovo razumevanje družbenih in intimnih vzvodov, umetnika, ki ima stik z živim dogajanjem in ima zanj razumevanje, hkrati pa je tesno vezan tudi na svoj čustveni svet. Pri razvoju umetnikovega potenciala zasledimo ob razvijanju lastnega čustvenega sveta tudi intelektualni razvoj, saj ni dobrega umetnika, ki ne bi bil tudi intelektualno na visoki ravni.

Umetnik torej ima neke rešitve, ki so verjetno eksistencialnega in esencialnega

pomena za rešitev situacije, v kateri smo se znašli. Ker pa je vedno postavljen na nekakšen piedestal, v neko abstrakcijo, nima moči, da bi tudi resnično posegal v reševanje tega sveta. Ali pa v načrtovanje vzgojnih procesov in s tem v prihodnost naših otrok v smislu njihovega celovitega in uravnoveženega razvoja. Naj samo omenim, da, recimo, v glasbi obstajata dva skladatelja, ki sta najbolj začrtala vzgojne procese. Prvi je Zoltán Kodály, ki mu je uspelo večino otrok naučiti glasbenega branja, not in uživanja v glasbi, čeprav je bil to nekakšen stranski produkt njegovega skladateljskega delovanja. Druga osebnost je Carl Orff, ki si je zamislil svoj instrumentarij oz. natančneje, je obstoječa tolkala za profesionalno izvajanje prilagodil za šolske potrebe. Zdaj se milijoni ljudi ukvarjajo z Orffom, milijoni ljudi se ukvarjajo s Kodályevo metodo. Prav tako je tudi na socialnem področju. Izsledkom venezuelske izkušnje smo prisluhnili danes. Iz zgodovine pa je znano dejstvo, da je Vivaldi je npr. ustanovil glasbeno šolo za revna dekleta, katerih usoda je bila negotova, srečnice bi se dobro poročile, večina pa bi končala na socialnem dnu. Izkazalo se je, da so bile prav tako kot fantje zmožne doseči visoko umetniško raven, ki je ustrezala tudi izvajanju izjemno sofisticiranega načina Vivaldijeve kompozicije.

Kaže, da se strukture finančnega in socialnega ustroja sedaj majejo, pri reševanju kulturnih substanc pa bi se odgovorni lahko približali tistemu umetniškemu jedru, ki je večno in kakovostno. Potem bo lahko umetnik tudi veliko prispeval k tej družbi, kajti če bo umetnik povabljen, naj nekaj naredi na določenem področju, se bo vedno odzval. Zakaj? Ker si je zgradil visoko moralni etični svet. (Če v resnici tako deluje, je to seveda drugo vprašanje, prav gotovo ga ne bomo dodatno obsojali, če tega v celoti ni zmožen). Vendar on v tem svetu živi in iz tega sveta črpa. Njegova temeljna okupacija je preučevanje resničnega življenja, zato je z njim vedno tesno povezan. Razmišljati bi morali o tem, da ga ne obsodimo, ne marginaliziramo, ker je morda v nekih črtah drugačen in ker ni do neke mere zasidran v obstoječih strukturah, in ga resnično povabiti k sodelovanju. Morda bo vsaj del svoje dejavnosti namenil bodisi pedagoškim inovacijam, bodisi idejam v svetu politike. Navsezadnje pa je verjetno nastopil čas, ko se moramo interdisciplinarno še v večji meri združevati, tudi iz sveta znanosti in umetnosti. Na visokem, abstraktnem nivoju pa si stvari tako ali tako začnemo biti podobne, kar ustvarja osnove povezovanj in s tem okrepljenih moči.

BARBARA PRINČIČ:

Kot industrijska oblikovalka zastopam Društvo oblikovalcev Slovenije, učim pa tudi na Akademiji za likovno umetnost in oblikovanje, zato se za razliko od predhodnikov vračam na to področje. Danes smo namreč že ugotovili, da so v trajnostnem razvoju posamezna področja bolj slabo zastopana, oblikovanje pa je

v trajnostnem razvoju zelo dejavno zlasti v tujini, saj je t. i. »sustainable design« knjig in literature zelo veliko. V Sloveniji je položaj, žal, nekoliko drugačen zaradi tega, ker je razvoj izdelkov zelo šibek. Mi pa delamo prav to, razvijamo izdelke. V našem okolju je oblikovanje šibko zastopano zaradi tega, ker je šibek razvoj. Po našem mnenju je to, prvič, hiba zdajšnje slovenske gospodarske situacije, drugič pa je oblikovanje v tesni povezavi s trajnostnim razvojem zaradi tega, ker pravzaprav ustvarjamo materialno kulturo, ustvarjamo izdelke, ki črpajo surovine, ki so proizvedeni, se pravi, obremenjujejo okolje. To se dogaja tako v fazi distribucije kot v fazi porabe, zato na koncu, ko pravzaprav vsak izdelek postane odpadek, prevzemamo odgovornost tudi nase.

Vendar problem, ki ga opažamo, je, da je v celotnem izobraževalnem obdobju zelo malo pozornosti namenjene oblikovanju. O oblikovanju izdelkov je govor v vrtcu, morda še v prvem, drugem razredu osnovne šole, potem se pa to počasi neha. Zaradi tega je Zbornica za arhitekturo in prostor pred letom dni oziroma nekoliko več spodbudila projekt *Arhitektura, oblikovanje in otroci*. Tako zdaj skupaj s študentkami izvajamo delavnice po osnovnih šolah in lahko vam povem, da se dogaja točno to, kar si želimo. Na nižji stopnji opažamo ne samo kreativnost, ampak tudi pravi izbruh inovativnosti pri oblikovanju izdelkov. To pa je tisto, čemur zdaj pravijo »pomanjkanje slovenske nacije«, torej pomanjkanje inovativnosti. Ob tem naj poudarim, da je bistvo oblikovanja inovativnost, inovacija, in to ne samo tehnološka inovacija, ampak tudi tista mehka inovacija, pri kateri smo sploh šibki. Zaradi tega se oblikovalska stroka zavzema, da bi likovno vzgojo v osnovnih šolah preimenovali v likovno vzgojo in oblikovanje, tako kot se je tudi šola preimenovala v šolo za likovno umetnost in oblikovanje.

Gre za to, da bi učence na nižjih stopnjah izobraževali na področju inovativnosti in kreativnosti, na višjih stopnjah pa bi se to znanje lahko povezovalo s trajnostnim razvojem na podlagi védenja o tem, kaj so izdelki, kako nastajajo, kako vplivajo na porabo, kako jih izbirati in selekcionirati, kaj pomenijo blagovne znamke. Za naš izobraževalni sistem je namreč značilno – in temu so namenjene tudi kritike, ki jim zadnje čase lahko sledimo v medijih –, da zahteva veliko učenja za znanje, premalo pa učenja za življenje. Iz tega izvira tudi naša želja, da vplivamo na spremembe, zato pozivamo ustvarjalce bele knjige, da razmišljate tudi, kako ta proces vključiti vanjo. Namreč, že zadnjih deset let je v poslovnem svetu zelo znan t. i. »design thinking approach«. In verjetno ne zaman.

DR. BOŽIDAR FLAJŠMAN:

Oblikovanje je v resnici eden izmed velikih problemov. Victor Margolin, profesor zgodovine oblikovanja na University of Illinois v Chicagu, je veliko pisal prav o problematiki oblikovanja za trajnostni svet. Eno izmed njegovih temeljnih sporočil je, da oblikovanje v prihodnjih letih ne more oz. ne sme biti usmerjeno predvsem v oblikovanje za potrošniško družbo, temveč se mora usmeriti v realnost lokalnih in globalnih problemov, o katerih govorijo vsi, ki delujejo v kulturi trajnostnega razvoja. Oblikovanje mora postati sredstvo urejanja sveta, ne pa zgolj lepšanja blaga. Skratka, oblikovanje se mora temeljito prenoviti. Preiti je treba tudi od tako imenovanega zelenega oblikovanja k trajnostnemu oblikovanju. Gre za to, da od usmeritve k posameznemu produktu preidemo k širšemu sistemskemu pristopu k človekovim problemom. Doseganje trajnostnega življenjskega standarda za vse ljudi zahteva izrazito nov pristop – okoljsko odgovoren globalni pristop, ki se bo spopadel s problemi. Če se to ne bo zgodilo, bodo oblikovalci preprosto ostali del problema, katerega rešitev bo padla na pleča drugih strokovnjakov. Menim, da je ta problematika oz. sprememba smotra oblikovanja zelo zahteven proces, ki bi si zaslužil poseben strokovni posvet, tudi v Državnem svetu Republike Slovenije.

KRISTINA ROŽMAN:

Sem študentka likovne pedagogike na Pedagoški fakulteti. Zastavilo se mi je nekaj vprašanj, poleg tega pa bi rada predstavila tudi svoje osebno stališče. Glede sistema samega naj rečem le to, da sta meni osnovna in srednja šola, predvsem osnovna šola, omogočali samopotrjevanje, predvsem pri glasbeni, likovni in športni vzgoji. Če me spomin ne vara, je bilo tega po dve uri, športne vzgoje pa tri ure na teden. Pri teh predmetih sem osebno pridobila zelo veliko, osebno sem rasla in sprašujem se, zakaj bi to, kar je šolski sistem dobrega omogočal meni, poleg tudi drugih stvari, zakaj bi torej to začeli zdaj zmanjševati, likvidirati, kakor koli.

Zanima me tudi, kdo so pravzaprav ljudje, ki pišejo belo knjigo in zakaj o tem ni nič znanega, zakaj nismo o tem bolj obveščeni, tudi naši strokovni delavci, ki bi bili po mojem mnenju kompetentni soustvarjalci tega dokumenta.

Kaj bomo pravzaprav ponudili prihodnjim generacijam? Ali jim bomo ponudili več stisk, negotovosti, zmedenosti zaradi tega, ker se ne bodo mogli najti v posameznih predmetih? Ali se bodo prisiljeni učiti zgolj ene predmete ter se truditi in vztrajati, se učiti velikanske količine ur, da bodo dosegli tisto majhno vrednost, ki jo bodo drugi dosegli z lahkoto?

KATJA VALENČAK:

Posveta se udeležujem kot predstavnica vrtca Kozje oz. osnovne šole, hkrati pa tudi raziskujem, saj pišem doktorsko disertacijo z naslovom *Sodobniki slovenskega personalizma*. Žal mi je, ker dr. Kalana, ki je somentor, ni več med nami, prof. Tothova pa se je želela udeležiti tega posveta, a žal ni bila povabljena.

Ob prijavi na ta posvet sem Manci Košir poslala predstavitev Trstenjakovih vrednot, vrlin in vsega, kar je raziskoval. Ob petnajsti obletnici njegove smrti naj opozorim, da je o vsem, o čemer ste govorili, pisal že sam v svojih knjigah. Zato sem vesela, da skupaj z medpredmetnim povezovanjem in vsem, kar smo danes slišali, lahko obogatimo belo knjigo. Samo ne pozabite na človeka, na njegov odnos do narave. Kajti vse, kar bomo naredili, bomo naredili z zgledom, zgled pa je temeljna odlika dobrega, srčnega vzgojitelja, ki vodi otroka skozi življenje. Za zgled imejte vse, kar ste tukaj slišali in kar boste še slišali. Upajmo, da nas bodo slišali tudi na Ministrstvu za šolstvo in šport in da bodo vse te vsebine umestili v kurikulum v vrtcu in nekaj tudi v učne cilje, načrte za učitelje, vse od vrtca do univerze.

Resnično pa potrebujemo – pri tem podpiram stališče dr. Pluta – dokvalifikacije za učitelje, saj so na tem področju bosí. Potrebujemo tudi dober odnos, tako kot je to omenil dr. Štrukelj, med vzgojitelji, starši, otroki, ter tako, kot je rekel dr. Kalan, potrebujemo tudi filozofsko dobro zastavljene predmete.

PETRA PUHAR KEJŽAR:

Sem predstavnica manjšega družinskega podjetja, ateljeja, ki izvaja zunajšolsko likovno izobraževanje. Toliko o tem, zakaj sem danes tukaj. Sama sem počaščena, da sem v tem visokem hramu slovenske politike, in sem vesela te pobude, ki je bila očitno dana od zgoraj, da tako rečem. Upam pa, da ne bomo pri tem tudi ostali. Res me zanima, kaj bo pravzaprav sledilo temu posvetu. Kot sem došla iz današnjih razprav, se mi zdi, da smo se zbrali samo podobno misleči. Upam, da ne gre samo za ustvarjanje ene sinergije, temveč da s tem povečujemo svojo energijo ter da svoje filozofije ne bomo zadržali zase in jo širili sami. Upam tudi, da naš sistem, kot smo slišali prej, ne sloni preveč samo na samoiniciativi nekaterih posameznikov, temveč da je poziv k temu posvetu namenjen čemu širšemu, globljemu in dolgotrajnejšemu.

Kritično želim opozoriti na nekaj stvari, saj je premalo časa, da bi samo cvetke sadili. Na podlagi izkušenj v teh letih, odkar se ukvarjamo z likovno dejavnostjo, sem opazila, da smo v odnosu do izobraževanja tipično slovenski, da smo ozki, neambiciozni ali, kot smo že slišali, nedržni. Po moje je zelo tipična lastnost Slovencev, kot bi rekla Makarovičeva, ta, da smo neproncljivi. Se pravi, da imamo zelo slabo razvito empatijo, da smo nekomunikativni, da smo nezmožni

artikulirati tisto, kar želimo, da smo brezciljni v tem smislu, da ne vemo, kaj je poanta tovrstnega izobraževanja. Skratka, v resnici smo narod samomorilcev, da rečem tako črno kot kontrast beli knjigi. Naj na kratko pojasnim še to. Mislim, da je treba končno res že preskočiti. Dajmo že postati ambiciozni in drzni in preskočimo od tiste zastarele filozofije, kakršno je na primer zapisal Karl Marx: »O, kakšno srečo imajo nekateri, ki imajo tako srečo, da lahko živijo od svojih prostočasnih dejavnosti.« To je ta filozofija, ki še vedno vlada na vseh področjih. Čas je za preskok k filozofiji, ki jo je zapisal veliki kipar August Rodin, namreč, da se je treba truditi, da bi človek s svojo tipično lastnostjo, to je s svojo ustvarjalnostjo, opravljal takšno delo, pri katerem bi razvijal svojo ustvarjalnost in bi ga to osrečevalo. Vsi ti umetniški predmeti, ki jih učimo, pa imajo pri tem odločilno vlogo.

Naj še nekoliko pojasnim, kaj sem imela v mislih z besedo ozki. Po mojem mnenju zelo ozko gledamo na posamezen predmet. Sama imam namreč veliko izkušenj tudi z drugimi učitelji, saj sodelujem z osnovnimi šolami pri pripravi kulturnih dnevov in na drugih področjih, tako da ne govorim samo o vtisih iz mojega ateljeja. Pri posameznih predmetih smo tako ozki, da po večini vse zreduciramo v učenje neke spretnosti, tehnike, sistema barv in tako naprej. Namesto da bi komunicirali, da gre za predmet s področja kulture, da gre za vse to, o čemer smo danes govorili, da gre za humanizem, da gre za t. i. estetsko inteligenco, kot jo imenuje po mojem mnenju eden izmed najboljših filozofov s tega področja Piero Ferrucci iz Italije. Gre za estetsko inteligenco, torej gre za kulturo do samega sebe, do drugih, gre za humanizem, gre za to, kaj nas pravzaprav osrečuje. Osrečuje nas to, da vse življenje iščemo lepe stvari. To se mi zdi ena izmed poglavitnih človeških lastnosti, saj je prav tista, ki nas razlikuje od drugih živih bitij. Pri tem imajo temeljno poslanstvo prav umetniški predmeti, torej likovna in glasbena vzgoja in tako naprej.

Druga ozkost se po moje pojavlja pri vseh predmetih. Prepričana sem, da je te stvari, o katerih sem govorila, mogoče podajati pri vseh predmetih. Na primer, tudi pri matematiki. Sama in številni moji prijatelji smo jo doživljali kot strah in trepet, kot nadpredmet, ki z izjemo morda treh odstotkov učencev ni nikogar osrečeval. Prepričana sem, da se je tudi matematiko in vse druge predmete mogoče naučiti na podoben način, kot je, recimo, v idealnih razmerah poučevana likovna vzgoja. Matematika je lahko zabavna, lahko je igriva, razvija ustvarjalnost, razvija veselje in koristi na vseh področjih. Vendar moram reči, da profesorji tega ne znajo tako prikazati.

Obstaja pa še tretja vrsta ozkosti. Ta je v našem prepričanju, kot smo danes že slišali, da so določene stvari primerne zgolj za elito. Se pravi, pet odstotkov ljudi je zelo nadarjenih, vendar je po moje zanje dobro poskrbljeno (primere smo lahko slišali tudi danes). Razmere za študij in za to, da nadarjeni najde svoje mesto na tem svetu, še nikoli v zgodovini niso bile tako dobre. Problem je celotna populacija. In

za celotno populacijo so razmere v osnovnem in srednjem šolstvu v smislu kulture, ki je rešitev za trajnostni razvoj, katastrofalne.

Dr. BOGOMIR NOVAK:

Najprej o sintagmi trajnostni razvoj. Zveni mi preveč nevtralnno. Seveda obstaja več razume vanj in pojmovanj trajnostnega razvoja. Pomembno je, da se zedinimo, kaj to v bistvu je. Strinjam se z dr. Plutom, da to izvirno pomeni vzdržen, sonaravni razvoj. To nas asociativno vodi v Staro Grčijo, kjer so filozofi postavili načelo delovanja v skladu s človekovo in zunanjo naravo. To vedenje je etično skladno z vrlino kot zadržanjem. Takšna značajska osebna drža pa je tisto, kar pri današnjem diskurzu o vrednotah pogosto manjka. Zato se vrednote prehitro skorumpirajo v »umazano judovski praksi« (Marxova sintagma). Danes se to judovstvo izkazuje za svobodni trg neoliberalizma, ki je, žal, postal grešni kozel za vse slabosti kapitalizma. Potrebno je vzpostaviti družbeno odgovornost z etiko, ki bo vključevala možnost prihodnosti še nerojenih otrok, kakor jo je zasnoval Hans Jonas in svetovni etos po Kuengu. Gre za to, da vse šole zasnujemo 'sonaravno' in ne le zdrave šole, eko-šole in šole za trajnostni razvoj. Prav tako ne gre le za tri obravnavane predmete, ampak za vse. Gre za novo filozofijo šole. Prav tako bi morali biti na to temo ubrane vse evropske in nacionalne strategije. Projekt »nazaj k naravi« se zdi utopičen in je v sedanjih pogojih v marsičem iluzoričen, saj ne rešuje vsega, kaj pomembnega pa vendarle 'kljub paradoksalnosti' lahko. Zato mu je treba slediti, ker bi bilo brez njega še slabše. Morda bo Japonska s sedanjo katastrofo (potres, cunami, jedrska elektrarna) prva država, ki se bo celovito sonaravno vzdržno razvijala.

Koncept trajnostnega oz. vzdržnega razvoja ni nova zadeva. Termin »ekofeminizem« sta prva uporabila *Francoise d'Eaubonne* (1974) v delu *Feminism ou la Mort* in *Rosemary Radford Ruether* v knjigi *New Woman, New Earth: Sexist ideologies and Human Liberation* (1975). V istem času je že *Rimski klub* (*Meadows* 1974) opozarjal na potrebo omejevanja ekonomske rasti celo na rast nič, že zato, ker so zemeljski viri omejeni. To pomeni, da so enaka opozorila že v 70. letih prihajala s strani različnih profesionalnih provenienc ob prvi naftni krizi. Rimski klub sestavlja skupina mednarodnih članov »establišmenta« iz približno 25 držav (približno 50 ljudi). Ustanovil ga je Rockefellerjev klan (na svojem zasebnem posestvu v Bellagu, v Italiji), ki ga tudi financira. Njegov glavni cilj je svetovna vlada elite. Rimski klub je prav tako izdelal načrt za svetovno religijo. Nacionalne vlade se še vedno ne zavedajo, da cilj ne more biti linearna gospodarska rast, ampak ohranitev čistega okolja. To pomeni iskanje alternativnih virov in energij. Še vedno nismo opustili fosilna goriva. Tudi naša spoznanja so omejena. Od tod izhaja potreba po mišljenju z različnih zornih kotov.

V Venezueli je danes že omenjeni profesor filozofije *Luis Alberto Machado* v 70ih letih prebral de Bonovo knjigo *The Mechanism of Mind* in se pridružil zmagoviti stranki. Za vodenje si je izbral ministrstvo za razvoj inteligence. De Bono mu je v Londonu razložil program za šole, CoRT. *Luis Alberto Machado* je izobrazil 250 učiteljev. Ti so si pridobili izkušnje in izobrazili 107.000 učiteljev in uvedli razmišljanje v vsako šolo v državi. Otroci imajo v Venezueli dve uri razmišljanja na teden... Neverjetno je, kaj ne, kaj se da napraviti. Danes so šole mišljenja že marsikje: v Kanadi, Avstraliji, Maleziji, Singapurju... Tudi v slovensko osnovno šolo se uvaja izbirni predmet razmišljanje. Pri nas bi sam predlagal ustanovitev posebnega ministrstva na nacionalni ravni za kooperacijo med različnimi inteligentnostmi, ki jih je po Gardnerju vsaj osem. Razni odbori in komisije na lokalnih ravneh ne bi imeli tega učinka. Šola še vedno goji preveč racionalno mišljenje, precej manj pa socialno in emocionalno inteligenco, ki je pomembna za humanistične predmete, saj omogoča ta doživljanje pri likovni vzgoji – snovanju, glasbi, pouku književnosti. Mag. Matjaž Krč je v marčevski reviji *Podjetnik* zapisal: »...Mislim, da je Slovenija zataknjena. Da so vse rešitve nagnjene k birokratizaciji, ne pa k podjetništvu. Zmeraj večkrat mi pride na misel Edward de Bono. Lateralno razmišljanje bi nam prišlo prav tudi v Sloveniji, saj postaja naša država vse bolj birokratsko močvirje. De Bono je predlanskim podpisal pogodbo o učenju svojih metod v celotnem šolstvu Kitajske. Čez 10 ali 15 let bodo Kitajci, ki so že zdaj močno željni uspeha, opremljeni še z močnim orodjem, ki jim bo omogočilo divjo konkurenčno prednost. Če se ne bo nekaj močno spremenilo, bo v tem času Slovenija še vedno producirala birokracijo. Vladi nasvet: če nimate idej, najemite de Bona!« Slovenci torej premalo sistematično razmišljamo, vendar pa bo v prihodnosti kombinacija lateralnega in vertikalnega – logičnega mišljenja čedalje pomembnejša. Različni profili parcialistično govorimo drug mimo drugega. Precej je ozkosrčnosti in nevroticizma kot je opozorila predgovornica. Prav zato bi se morali navaditi razmišljati z različnih perspektiv, kar predvideva tudi načelo pluralizma političnih interesov iz l. 1991 kot načelo demokracije. Po moji oceni so imeli predgovorniki kar tehtne prispevke, kar zadeva vpetost treh predmetov v t. i. trajnostni razvoj. Pričakujem tudi razpravo o vseh drugih predmetih v šoli po izdaji nove Bele knjige.

BEATRIZ TOMŠIČ:

Moram reči, da sem se danes spominjala svojih zgodb izpred dvajsetih let, ko sem iz Latinske Amerike prišla v Slovenijo, saj me je bilo tedaj sram takšnih poskusov, kakršne je danes predstavil dr. Muhovič. Spomnila sem se, kako lepe so se mi zdele v Sloveniji scenografije, narejene s pravimi vrati, saj smo jih sami delali iz stiropora. Moram reči, da me kljub vsemu razveseli dejstvo, kot je povedala tudi kolegica, da razmere nikoli niso bile tako dobre, kot so zdaj, ker nimamo več sredstev. Zaradi

tega bomo morali vsepovsod začeti ravnati drugače.

Tudi glede trajnostnega razvoja vam želim predstaviti sliko iz drugega dela sveta. V tistem manj razvitem delu sveta o trajnostnem razvoju ne govorijo na enak način, kot govorimo tu. Tam pravijo, da je to strategija tistih, ki so že tako ali tako razviti, zdaj pa od nas zahtevajo, da se ukvarjamo s trajnostnim razvojem. Mi nimamo druge možnosti. Mi se moramo še razvijati, saj tega še nismo dosegli. Po mojem mnenju na te probleme tu gledamo zelo razparcelirano, vendar bi bilo enkrat treba v tej božji Sloveniji začeti gledati stvari nekoliko bolj globalno, ampak globalno z nekih resničnih stališč. Kljub temu da se sama ukvarjam z likovno vzgojo, bi rekla, da je pomanjkljivost in tisto, o čemer smo tudi danes govorili, predvsem velika razdeljenost. To je opazno tudi v dilemi, ali gre za likovno vzgojo ali za oblikovanje. Govorimo o tem, ali je ljudska umetnost visoka umetnost. Mene te stvari še vedno nekako šokirajo. Ali če pogledamo naše učne načrte in kurikulume, obstaja Zahod ali obstaja Vzhod? Kaj to pomeni? Ali je recimo, tako kot je v učnih načrtih za srednjo šolo, za izobrazbo dijaka, ki enkrat v življenju sliši nekaj o likovni umetnosti, pomembno, da se ukvarja samo z Zahodom in samo s krščanstvom? To je, kar imamo zdaj, tak je naš zdajšnji kurikulum in to je to, kar se razvija v šolah. Sama pa pogrešam širši program, da ne govorimo o ustvarjalnosti na splošno. Kot pedagoga me je zelo pretresla neka statistika. Nekje sem namreč zasledila, da 70 odstotkov delovnih mest otrok, ki so zdaj v vrtcu, sploh še ne obstaja. To pomeni, da naše otroke pripravljamo za nekaj, za kar nam niti slučajno ni jasno, kam to vodi. Zato bi po mojem mnenju, če bi hoteli nekaj dobrega, morali graditi na področju ustvarjalnosti oziroma uvajati različne procese (analize, sinteze, kritičnost). Dejavnost je pomembna tako pri matematiki kot tudi pri likovni vzgoji, saj likovno in glasbeno vzgojo povezuje z matematiko. Se pravi, potreben je nekakšen preskok v videnju sveta, ki ga je treba vgraditi tudi v kurikulum, in to ne samo v osnovni šoli, ampak vse do našega visokega šolstva. To bomo morali narediti zdaj in ne čez 20 let, ker bomo v nasprotnem izgubili preveč časa.

MARJAN PREVODNIK:

Pravijo sicer, da so predstavnice nežnejšega spola vedno za romane, moški pa za kratke zgodbe. Sam se bom skušati držati tega načela, pregovora ali reka, kar koli že je. Naj kot odmev na to, kar je bilo mogoče imenitnega slišati danes, poudarim tri točke. Prva točka je informacija, druga je klic v sili, tretja pa je pobuda.

Prva točka. Tema, kot je današnja in je izpisana tudi na zaslону zadaj, je bila lani osrednja tema mednarodnega kongresa likovnoumetnostnih pedagogov na Finskem. Od tam obstaja vrsta referatov. Knjiga povzetkov. O tem je že razmišljala množica ljudi z vsega sveta, ne samo iz Evrope, in to tudi zapisala. Toplo priporočam.

Drugič, klic v sili. Vsaj štirikrat ali petkrat je bilo iz besed prejšnjih razpravljavcev mogoče čutiti to, da je ključno izobraževanje, čeprav vsega ne da, temu pa sledijo družina, življenje, aktualna scena in tako naprej. Glede izobraževanja želim povedati nekaj o vlogi likovnosti v srednjem šolstvu, kajti za glasbeno in likovno vzgojo je na ravni osnovne šole sorazmerno dobro poskrbljeno, čeprav so tudi tu še manjki v številu ur. Problem so zlasti srednje šole. Leta 1996 je bil v Cankarjevem domu vsedržavni posvet o vlogi likovnosti v srednji šoli in o njeni vključitvi v kurikulum. Potem so postopki stekli in zdaj imajo vsi dijaki v starosti 15 let v Sloveniji od 35 do 70 ur likovne vzgoje oziroma natančneje likovnega snovanja, neposrednega dela z materialom. Drugo so potem, sicer imeniten produkt, tudi reforme predprejšnje likovne gimnazije, ki morajo biti nekakšen dodaten kakovostni segment. To, kar bi rad poudaril, pa je, da – in to velja tudi za glasbo – dijaki splošne gimnazije in večina dijakov srednjih poklicnih in strokovnih šol nima možnosti za umetnostno udejstvovanje v teh dveh disciplinah, kaj šele drugi, če bi tako rekel. Ta klic v sili pa naslavljam na gospoda predsedujočega, naj, če je kakšna možnost, v parlamentu kot v najvišjem organu naše države sproži razpravo o tem, kako uvesti umetnostno vzgojo tudi za srednješolce. Sam sicer lahko govorim predvsem o likovni vzgoji. Dandanes namreč dijaki splošne gimnazije nimajo možnosti, da bi dokazali neko zrelost tudi na področju likovne ali glasbene umetnosti. Ne gre. Imajo jo predvsem dijaki posebnih umetniških šol. Te vrzeli bi vsekakor kazalo zapolniti. Zdaj imamo vse argumente, vse, kar je mogoče pridobiti še dodatno. V mojih rokah je približno 80 dag težek elaborat, narejen pred desetimi leti, ki zagovarja uvrstitev likovne umetnosti med maturitetne predmete. Žal takrat v državi ni bilo sogovornikov. Predlog je podprlo, kot je zapisano črno na belem ali belo na črnem, če radi tako beremo, skoraj tretjina članic takratne univerze, deset šol in deset posameznikov, dodani pa so tudi mednarodni učni načrti. Torej, možnosti za vse to so, kljub temu pa tega do zdaj še nismo udejanjili. Na tej točki bom končal, saj bi lahko govoril še in še.

Kot pobudo naj dodam samo še tretjo točko. Temo trajnostnega razvoja je v umetnosti oziroma pri treh predmetih, o katerih smo govorili danes, mogoče zelo elegantno predlagati prek strokovnih združenj kot kroskurikularne vsebine, torej kot vsebine, o katerih morajo razpravljati in jih poučevati pri vseh predmetih, vsebinah in dejavnostih od vrtca vse do srednje šole. Tolikšen je namreč moj domet.

DR. BOŽIDAR FLAJŠMAN:

Mogoče samo en kratek komentar. Po mojih izkušnjah strokovni argumenti velikokrat niso dovolj. Potrebna je tudi podpora javnosti. Danes o tem nismo posebej govorili, vendar je treba omeniti, da imajo pri tem izjemno pomembno

vlogo mediji. Žal, danes tudi vodilni mediji pogosto ignorirajo pomembne zadeve ali poročajo predvsem senzacionalistično in zavajajoče. V medijih, še posebej pa v vizualnih komunikacijah se bije bitka za odločanje v politiki, trženju ... In še: ob izumu fotografije se je, denimo, zdelo, da je konec manipulacij s podobami. Toda prav možnost manipulacije je postala gonilo napredka vizualnih medijev. Mediji so tako že prerasli v simulacijo, v novo medijsko realnost. Filozof Platon v svoji znameniti prispodobi o votlini primerja spoznavni svet ljudi s temno votlino, katere prebivalci lahko vidijo zgolj sence zunanjega sveta in iz njih gradijo resničnost. Dandanes so te sence odsevi medijske industrije, poplave podob. Z razmahom elektronskih tehnologij postaja povezava z resničnostjo vse manj neposredna. Tudi na te probleme je treba bolj opozarjati in jih kritično analizirati, če želimo zadeve učinkovito premakniti na bolje.

TADEJA ZGAGA:

Sem profesorica umetnostne zgodovine. Misli o kreativnosti so nekoliko nostalgичne, kajti zaradi ukinitve nekaterih šolskih programov in tudi zaradi zmanjšanja ur v kurikulumu sem že pred leti ostala brez službe.

Spomnila sem se parabole o talentih, nekdanji denarni enoti na Srednjem vzhodu. Ena zgodba govori o tem, da je oče dal trem sinovom vsakemu po par talentov in čez nekaj časa jih je povprašal, kaj so z njimi storili. Dva sta svoja talenta unovčila in ju tako oplemenitila, tretji pa je bil nekoliko plašen, zato ju je prihranil, za to svoje dejanje pa si ni zaslužil pohvale. Kot kaže moja izkušnja, ta hitri transfer podatkov v modernem kurikulumu ni v skladu z razvojem, se pravi s kultivacijo talenta. Etos modernega poučevanja ne opogumlja kakega razširjenega in poglobljenega razmerja med učiteljem in učencem. Nasprotno. Po mojih izkušnjah gre v smer neosebnega. To je eden izmed razlogov, zakaj mladi ne najdejo inspiracije pri starejših, zato je po eni strani še dobro, da imamo atlete in zabavno industrijo. Teга seveda ne mislim resno, dobro pa je, da obstajajo ljudje z nekim močnejšim nabojem. Apatija je pač grob za razvoj talenta. Vrline, se pravi sposobnosti, mobilizira le premišljeno zastavljanje relevantnih, ustreznih vprašanj in izzivov mladim. Torej, tudi vrline brez ustreznih izzivov ne preživijo oz. nimajo neke ustrezne platforme. Posledice tega pomanjkanja so zmanjšana motivacija in udeležba ter predvsem razpršena pozornost. Srce te kreativne modrosti, če se lahko tako izrazim, je v vsakem od nas. Učiteljeva naloga je, da ga najprej osvobodi v samem sebi, potem pa tudi v učencu, in da zagotovi možnosti za njegovo negovanje.

Talent potrebuje predvsem mir in čas za svoj razvoj. Kreativnost kot taka nikoli ne more biti in tudi ne zna biti merljiva s tem našim uveljavljenim točkovanjem ali v tekmovalnem smislu. To ni šport.

Končam naj z mislijo, da pravzaprav tudi globalno ekonomijo naše informacijske dobe, dobe znanja, poganja človeška kreativnost. V tem smislu najdem povezavo s t. i. trajnostno naravnano družbo. Sklenem pa naj s terminom pravične družbe, ki je po mojem mnenju tista, v kateri imata kreativnost in talentiranost, pa tudi hendikepiranost – o tem sicer kdaj drugič – možnost za participacijo, za nadgradnjo nekaterih konkretnih zmožnosti, ki so v šolski kulturi lahko aktivirane ali pa ne. Lahko so tudi zatrte. Če bi bilo to mogoče, se mi zdi, da bi bilo tudi življenje bolj smiselno ali pa bogatejše.

IGOR PUCER:

Moje izhodišče je pravzaprav replika prof. Prevodniku samo v eni stvari. Namreč, v osnovni šoli je dokaj dobro poskrbljeno za likovno vzgojo. Če izhajam iz lastne prakse, se strinjam s tem, da mi nič ne manjka. Ravnateljica ima za likovno vzgojo kar precejšen posluh; morda sem si to izbral tudi sam. Računalniška tehnologija je najsodobnejša. Vse imam. Kljub temu smo bili nekoč, že kar dolgo je tega, vendarle prikrajšani za nekaj ur pouka oz. za kakšno uro pouka in po moje je prava škoda, da smo privolili v izgubo nečesa, kar smo že imeli. Danes pa na tem posvetu ugotavljamo in mislim, da se vsi vsaj nekoliko strinjamo s tem, da smo zašli v krizo. Pustimo samo gospodarsko, ekonomsko in ne vem še kakšno krizo. Zašli smo tudi v duhovno krizo. To pa bi bilo mogoče preprečevati prav s tem, da ne bi manjkalo tisto, kar smo nekoč že imeli. Zdajšnje generacije so po mojem prepričanju na neki način oropane tistega, kar naj bi jim ti predmeti dajali. Saj ne iščemo talentov in ne učimo, ne vzgajamo bodočih umetnikov. Kje pa, daleč od tega! Saj smo lahko svobodni in mislim, da smo, kolikor znamo biti. Smo lahko tudi avtonomni in resnično lahko vzgajamo oz. če se vrnem nazaj, ne iščimo teh talentov, ampak delajmo po tem, kar nam nalaga načrt in po lastni vesti.

Imeti moramo to možnost, da otroku ponudimo način, kako se izkupati iz te duhovne krize, kajti samo tako bomo premagali tudi ekološko in druge krize. Najprej je problem duhovna kriza in glede tega mislim, da so sodobne, novejše generacije malce okradene.

DR. BOŽIDAR FLAJŠMAN:

Kot smo slišali, lahko filozofija, umetnost, likovna in glasbena vzgoja pomembno prispevajo k temu, da našim otrokom ne bomo zapustili dediščine v obliki globalne okoljske in socialne katastrofe. Globoko upam, da bomo z našimi razmisleki vsaj malce prispevali k prijaznejšemu oz. kakovostnejšemu odnosu do narave.

Državni svet Republike Slovenije je na 38. seji 8. 6. 2011, na podlagi 29. in 67. člena Poslovnika Državnega sveta (Uradni list RS, št. 70/08, 73/09 in 101/10) ter na podlagi posveta z naslovom *Trajnostni razvoj kot načelo vzgoje in izobraževanja pri likovni in glasbeni vzgoji ter filozofiji*, sprejel naslednje

S K L E P E :

1. Državni svet RS ugotavlja, da je za uveljavljanje trajnostnega razvoja, pri katerem so upoštevane ekonomska uspešnost, socialna pravičnost in okoljska varnost, posebej pomembno izobraževanje – znanje, spretnosti in vrednote.
2. Za državo, ki se zavzema za trajnostni razvoj, so likovna in glasbena vzgoja ter filozofija posebno pomembna, kajti vsa tri področja v izobraževalnem procesu in družbeno odgovorni refleksiji omogočajo prepričljivo spoznavanje temeljnih resnic o neizogibnosti trajnostno razvojnih paradigem razmišljanja in delovanja. Trenutna zastopanost teh treh področij v izobraževalnem procesu tega spoznanja ne izraža v zadostni meri.
3. Likovna, glasbena in filozofska usposobljenost ali ozaveščenost državljanov vodi do intenzivnejšega sodelovanja v procesih trajnostnega razvoja.
4. Državni svet RS poziva Vlado RS in pristojna ministrstva, da v sodelovanju s stroko in zainteresirano javnostjo razmislijo o možnih konkretnih rešitvah za intenzivnejše delovanje na teh področjih, posebej glede priprave konkretnih smernic za poučevanje likovne in glasbene vzgoje ter filozofije na vseh ravneh izobraževanja in strokovnega usposabljanja kakor tudi na ravni raziskovanja in večje navzočnosti v javnem prostoru nasploh.

BELEŽKE:

A series of horizontal dotted lines for writing notes.









