

## **Povezovanje vrtcev in šol z umetniki in kulturnimi institucijami**

### *Pedagogika v iskanju pomena umetnosti*

Zdi se, da se zgodovina razmišljanja o pedagoškem pomenu umetnosti v Evropski tradiciji ponavlja. Če je antične filozofe razvnelo vprašanje, ali naj posamezne oblike umetniškega izražanja uvrstimo med umetniška ali obrtna znanja (Tatarkiewicz 2000), se od druge polovice devetnajstega stoletja pa vse do danes sprašujemo, ali je ukvarjanje z umetnostmi pomembno za razvoj človečnih potencialov ali zgolj zaradi razvoja uporabnih kompetenc (cf. Rethorst 1997, Abbs 2003). Ali naj torej umetnosti pripišemo pedagoško vrednost zaradi njene specifične narave, ki je, ko gre za podporo razvoju človečnosti, ni mogoče enakovredno nadomestiti z drugimi mediji pridobivanja znanja in izkušenj, ali zaradi vpliva ukvarjanja z umetniškimi jeziki na razvoj uporabnih spretnosti (npr. izboljšanja jezikovne in matematične pismenosti) in zmožnosti (npr. radovednosti, ustvarjalnosti, domišljije, delovne discipline, sodelovanja)? Čeprav mednarodni dokumenti, kot na primer *Cultural Awareness and Expression Handbook* (2016), ki ga je izdala Evropska skupnost, zagovarjajo tezo, da bi morali vrtci in šole poskrbeti za oba nabora ciljev (prav tam, str. 23-24), pa razpisi za raziskave in razvojne projekte dokazujejo, da se od poučevanja z umetnostjo pričakuje predvsem razvoj uporabnih spretnosti (glej npr. Collard 2017).

Odgovori na zgoraj zastavljena vprašanja so tesno povezani z razumevanjem človečnosti kot osrednjega cilja splošne izobrazbe, z osnovnimi pedagoškimi opredelitvami vzgoje in izobraževanja, kakor tudi s poglobljenim raziskovanjem specifičnosti umetniških jezikov in izkušenj.

Teza o intrinzičnem pomenu umetnosti za razvoj človečnosti v drugi polovici devetnajstega stoletja sovpada s premikom od deontoloških pojmovanj morale k postdeontološkim, ki na področju moralnega odločanja in delovanja vzpostavijo nove poudarke: zahtevo po potopitvi v položaj drugega in v kontekst situacije, zahtevo po osebni zavezanosti, entuziazmu in povezanosti z osebami in skupnostmi ter spoštovanju drugega kot drugačnega (Kroflič 2007). Te kognitivne, emocionalne in motivacijske zmožnosti pa po mnenju Koopmana (2006, str. 89) opozarjajo, da intrinzični pomen umetnosti za razvoj morale ne smemo omejevati zgolj na tradicionalne vrednote samo-spoznavanja in krepitve etične zavesti ob izbranih umetniških vsebinah, ampak moramo v umetnosti, kot trdi Hepburn (1998, str. 181–182), videti tudi medij, ki lahko obudi emocionalni angažma v preveč objektiviranem bivanju. Ali kot isto misel izrazi velikan zagovora umetnosti v 19. Stoletju, Friderich Schiller: »...duh abstrakcije duši ogenj, s katerim bi lahko ogreli srce in zanetili imaginacijo.« (Schiller, *Letters Upon The Aesthetic Education of Man*, VI. Letter, par. 6). Temu cilju se zagotovo približujejo glasniki novih, dialoških etik, kot na primer etike skrbi (Noddings), komunitarijanske etike (MacIntyre) in etike obličja (Levinas).

V istem obdobju pa se dogodijo tudi paradigmatški premiki na področju pedagoških teorij (Medveš 2015 in 2018). Herbartizmu, ki je bil močno povezan s Kantovo deontološki etiko, se najprej pridruži duhoslovna pedagogika, v začetku dvajsetega stoletja pa še reformska in socialno-kritična paradigma. Z zagovorom ideje umetnosti zaradi umetnosti najbolj sovpada duhoslovna pedagoška paradigma, ki »...opredeli vzgojo kot vstop v otroka/mladostnika v

kulturo, medij vzgojnih učinkov pa so ustrezno izbrane kulturne vsebine... Ob tem velja pripomniti, da naj bi bile kulturne vsebine posredovane na avtentično doživet, 'umetniški' način, saj učitelj in/ali umetnik ravno z doživetim podajanjem svojega videnja oziroma umetnine uvede otroka/mladostnika v svet kulture.« (Kroflič 2017, str. 14) Največje nevarnosti pri izvajanju vzgoje z umetnostjo se v okviru te paradigme kažejo v ideološkem izboru kanona visoke umetnosti, ki naj bi imela formativno vrednost, ter v direktivnem uvajanju otrok/mladostnikov v »pravilno« razumevanje umetnosti. »Pedagoško-ideološki«, kasneje pa tudi »vzgojo-terapevtski cilji« pogosto preglasijo osnovno idejo gesla »umetnosti zaradi umetnosti« - torej idejo o intrinzični vrednosti umetniške izkušnje oziroma komunikacije z umetnino.

Podobna nevarnost tiči tudi v rabi umetnosti v socialno kritični paradigmi. Ta umetnosti pripiše »...poseben emancipacijski potencial, ki se nahaja v možnosti ozaveščanja vzgajanih oseb o družbeni represiji in posledično opolnomočenja za kritično soočenje s krivičnimi družbenimi razmerami.« (Prav tam) V radikalnih oblikah naj bi umetniške intervencije pomenile neposredno angažiran vstop v družbo, ko umetniki-»prosvetitelji« zavzamejo javne prostore za posredovanje svojih (revolucionarnih) idej in začno s spreminjanjem same družbene realnosti znotraj izbranih življenjskih prostorov, ki jih Oldenburg (1999) poimenuje »tretji prostori«, to obliko emancipacijske prakse pa Ranciére (2005) in Biesta (2017) opredelita s konceptom »subjektifikacije«. Tudi tu torej »pedagoško-emancipacijski interes« preglasi »umetniškega«, umetniška intervencija pa šteje le toliko in takrat, ko vsebina in forma vplivata na uveljavljanje izbranih revolucionarnih ideologij.

V tretji pedagoški paradigmi, reformski pedagogiki, se izraziteje izpostavi »...ideja o otroku/mladostniku kot aktivnemu graditelju lastne identitete in znanja/izkušenj, poveča se zanimanje za otroku/mladostniku lastne načine razmišljanja in komuniciranja, umetniški mediji in igra pa so pri mnogih avtorjih prepoznani za osrednje dejavnosti oziroma jezike, s katerimi otrok preigrava svoja eksistencialna vprašanja in se spopada z razvojnimi tesnobami.« (Kroflič 2017, str. 14) Čeprav ta paradigma temelji na Luhmannovi tezi o »avtopoetskosti« človekovega razvoja, kar znotraj umetniške izkušnje pomeni, da bo otrok sam kot ustvarjalec ali odjemalec umetnine ob spodbudah, ki jih sproža umetnina, ustvarjal nove, sebi lastne pomene in smisle, umetniške jezike pa uporabljal kot orodja za izražanje lastnega glasu, Biesta kot ključen problem izpostavi nevarnost, da ob takih pedagoških načelih umetnost neha poučevati, saj bi se vzgoja morala ukvarjati z vprašanjem ustreznega glasu (*right voice*). Biti subjekt ne pomeni, da lahko delamo, kar hočemo, niti da se izmaknemo vsaki zunanji determinanti, ampak da tehtamo vprašanja meja in omejitev naših želja, ki jih soočamo z željami drugih v okolju. »Biti subjekt torej pomeni obstajati v dialogu s svetom; pomeni biti 'v svetu, ne da bi zasedli center sveta'. (Meirieu 2007).« (Biesta 2017, str. 58) Abbs (2003) dodaja, da usmeritev v samo-izražanje z umetniškimi jeziki izhaja iz koncepta terapevtsko-psihološkega razvoja otroka in se izteka v paradoksnih situacijah, ko »učitelj umetnosti postaja terapevt, medtem kot discipline umetnosti izginjajo v neskončno tolerantno, a brezmočno zavajajočo psihologijo. Na eni strani ekspresija, na drugi tradicija...« (Prav tam, str. 55) Teza o duhovni vrednosti umetnosti kot take po Abbsu zahteva premik »od samo-izražanja in psihološke prilagoditve« k razumevanju umetnine kot »vzroka človeškega

razumevanja«, »utelešenja človeškega pomena«, ki »naredi vidno miselno življenje čutov in imaginacije«: »To je primarna vrednost umetnosti; primarna in intrinzična.« (Prav tam, str. 66)

*Kakšne odgovore o pedagoškem pomenu umetnosti ponuja estetika?*

Vidimo, da se v okviru pedagoških paradigem pedagoški pomen umetnosti pogosto veže na utilitaristične argumente, ob tem pa se (zlo)raba umetnosti kaže v različnih oblikah ideološke indoktrinacije in/ali psihološko-terapevtske naravnosti. Takšno razumevanje pomena umetnosti namreč vodi v tendenciozno rabo umetnosti, kjer v ospredju pedagoškega interesa ni ukvarjanje z umetnostjo kot »koristno nekoristnim« početjem (Ordine 2011), ampak izbira umetnin glede na vsebinske in formalne lastnosti umetnine, ki služijo doseganju neumetnostnih ciljev.

Da bi lahko zagovarjali notranji pomen umetnosti in ideal umetnosti zaradi umetnosti, moramo najti argumente pri vedi, ki se ukvarja z značilnostmi umetnosti in umetniškega fenomena. Zgodovina estetskih idej ponuja množico definicij posebnega pomena umetnosti za človekovo bivanje. Že Aristotel je v svoji Poetiki dokazoval primat umetnosti pred znanostjo, ki pojave zgolj opisuje, medtem ko umetnost podobno kot filozofija razkriva njihov pomen. A če si umetnost in filozofija zastavljata enak cilj, sta komplementarni v smislu razvoja miselnih orodij za razkrivanje smisla. Filozofija namreč razkriva pomene na deduktiven način, umetnost pa po induktivni poti upodabljanja, ki lahko razkrije smisel upodobljenega objekta.

Na podlagi pozornega premisleka o temeljnem pomenu teh številnih opredelitev lahko ključne značilnosti umetniške izkušnje razdelimo v dve skupini. V prvi so definicije, ki v umetnini vidijo *simbolne upodobitve eksistencialno ključnih življenjskih izkušenj* v različnih umetniških jezikih, ki jih težko primerjamo z drugimi oblikami mišljenja in izražanja. Estetika je v svojem razvoju razkrila številne tančice posebnosti umetnosti. Za umetniške jezike naj bi bile značilne *ustvarjalnost domišljije* (Kant 2007) in *igrivost upodabljanja* (Gadamer 2001), to pa omogoča *izkustveno* (Dewey 1980), *induktivno* (Aristotel 2005), *hermenevtično spoznavanje sebe in upodobljenega sveta* (Gadamer 2001). Danes je v kontekstu iskanja uporabne vrednosti vzgoje z umetnostjo še posebej v ospredju Kantova ideja o »upodobitveni moči« domišljije, ki »je ustvarjalna in spravlja v gibanje zmožnost intelektualnih idej« (Kant 1999, str. 155); in ocena Robinsona (2006), da šole ubijajo ustvarjalnost, prepotrebno za bivanje v 21. stoletju. S pedagoškega vidika pa je morda še pomembnejša ugotovitev Gadamerja (1986), da umetnost od nekdaj odlikuje igrivost upodabljanja, ki je zavezana le notranjim razlogom dejavnosti same, hkrati pa se ji pripisuje izjemna vzgojna moč. Igro umetnine in s tem hermenevtično identiteto umetniškega dela namreč po Gadamerju določa ideja ustvarjalca, ki jo izrazi v umetniškem objektu, in aktivni odziv odjemalca, torej njegova udeležnost v igri umetniškega dogodka (prav tam). To pa so tiste lastnosti, ki umetniški dogodek pretvarjajo v induktivno izkušnjo, ki bolj kot deduktivna teoretska razlaga otroku/mladostniku, pa tudi odraslemu, omogoča dostop do hermenevtičnega razumevanja (Kroflič 2011).

V drugi skupini opisov umetnosti se umetniški dogodek opredeljuje kot *doživet način vstopanja v svet*, torej kot posebna življenjska praksa, v katero smo *vključeni s celim telesom*

(Merleau-Ponty, 2006) in s katero lahko celo *spreminjamo/izboljšamo položaj sebe-v-svetu* (Pallasmaa, 2012). Že Gadamerjeva opredelitev hermenevtičnega bistva umetnine s fenomenom igre nakazuje, da pomena umetnosti ni iskati zgolj v epistemoloških značilnostih umetniških jezikov, ampak v posebnem načinu vstopanja v svet, ki ga v delu *Pomen lepote* s podnaslovom *Umetnost kot igra, simbol in festival* opredeli z igrivostjo prazničnih festivalskih dni. In čeprav umetnina pripoveduje domišljjsko zgodbo v simbolnem jeziku, je tudi po mnenju Ricoeurja (1991) umetniški dogodek že sam po sebi življenjska praksa, kar omogoči prevajanje »fiktivne naracije« v »življenjsko zgodbo«. Ricoeur ima v mislih branje zgodbe, a igrivost in festivalskost umetniškega dogodka se morda najceloviteje prikaže v antični tragediji, uprizarjani v sklopu ritualov, povezanih s čaščenjem boga Dioniza. V dogodku torej, ki je neposredno spodbudil nastanek Aristotelove *Poetike*.

Obe plasti – sporočilnost umetnine in udeleženosť v umetniškem dogodku – sta torej vedno povezani, a vseeno ju je potrebno posebej ozavestiti, saj v pedagoškem kontekstu za vzgojni učinek ni pomembna samo izbira ustrezne umetniške vsebine/sporočilnosti, ampak tudi ustvarjanje okolja, v katerem bo lahko vzniknila celovita bivanjska izkušnja, spodbujena z umetnino (Kroflič 2018).

#### *Oblike vključevanja umetnosti v (pred)šolske dejavnosti*

Ne glede na teoretsko razlago danes v vrtcih in šolah prevladuje zagovor kakovostnega ukvarjanja z umetnostjo v treh oblikah: vzgoje za umetnost, v umetnosti in preko umetnosti. Vzgoja za umetnost naj bi bila namenjena oblikovanju novih generacij umetnikov, vzgoja v umetnosti razvoju kapacitet za umetniške izkušnje, torej za ustvarjanje v umetniških jezikih in doživljanje umetnosti, namenjeno vsem. Vzgoja preko umetnosti pa izpostavlja rabo umetnosti za doseganje drugih vzgojno-izobraževalnih ciljev, na primer za razvoj mnogoterih učnih strategij, kreativnosti na neumetniških področjih, globljega razumevanja in osmišljanja učnih vsebin na naravoslovnem, družboslovnem in humanističnem področju itn.

Na vseh naštetih področjih je pomembno tako poučevanje o pomenu umetnosti kot omogočanje doživetih umetniških izkušenj. A če lahko o zgodovinskem in današnjem pomenu umetnosti za razvoj človeka in skupnosti kakovostno poučujejo učitelji, usposobljeni za prenos teh znanj, lahko kakovostne in globoko doživete umetniške izkušnje približajo predvsem umetniki in kulturno-umetniške ustanove. Umetniki znajo otroku/mladostniku približati ustvarjalne procese umetniškega izražanja in iskanja pomenov, kulturno-umetniške ustanove pa zmorejo umetnost predstaviti v najbolj avtentičnih oblikah v prostorih, namenjenih umetniškemu ustvarjanju in posredovanju umetnosti. Zato ni naključje, da v zadnjih letih v razvitem svetu vznikajo številne pobude za povezovanje vzgojno-izobraževalnih institucij z umetniki in kulturno-umetniškimi ustanovami, kot so na primer Kulturni nahrbtnik (Norveška), umetniki v ustvarjalnem izobraževanju (Velika Britanija), umetniki učitelji (ZDA), številne kulturno-umetniške ustanove pa prirejajo umetniške programe, ciljno usmerjene v (pred)šolsko občinstvo.

#### *Primeri uspešnega povezovanja vzgojno-izobraževalnih in kulturnih ustanov v Sloveniji*

Mednarodnim priporočilom, da se vrtci in šole povežejo z umetniki in kulturnimi ustanovami (npr. UNESCOV dokument *Road map for Arts Education 2006*), se je v zadnjem desetletju pridružila tudi Slovenija z imenovanjem kulturnih koordinatorjev v vzgojno-izobraževalnih in v kulturno-umetniških ustanovah ter z nacionalnim prikazom kulturno-umetniške produkcije, primerne za otroke in mladostnike, imenovanim Kulturni Bazar (Bucik, Požar-Matjašič in Pirc 2011). Poleg tega trenutno v Sloveniji poteka vrsta projektov evropskih socialnih skladov, ki poskušajo umetniško produkcijo približati vzgojno-izobraževalni sferi. Da takšna sodelovanja prinašajo v šolstvo dodano vrednost, bom ilustriral z nekaj izbranimi primeri.

#### *Poglabljanje razumevanja estetskih konceptov – primer Impresionizem*

V okviru projekta *Kulturno žlahtenje najmlajših* smo povezali skupino vrtcev s kulturnimi institucijami in umetniki z namenom, da obogatimo kakovostno ponudbo umetnosti in rabo umetniških jezikov predšolskim otrokom. Hkrati nas je zanimalo, na kakšen način otroci navežejo stik z umetniškimi deli, koliko so zmožni dojeti sporočila umetniških del, razvijati občutljivost za estetske in etične dimenzije umetnin in uporabiti umetniške jezike za razreševanje svojih eksistencialnih vprašanj, razmišljanja o vzgojnem pomenu umetnosti pa povezali s celovitim induktivnim vzgojnim pristopom (o rezultatih teh raziskav glej Kroflič 2011).

V času projekta je *Narodna galerija* v Ljubljani pripravila veliko pregledno razstavo *Slovenski impresionisti in njihov čas 1890–1920*. Otroci so pozorno opazovali impresionistične slike, spoznavali način njihovega ustvarjanja in se ob ogledih posameznih umetnin preizkušali v upodabljanju slikarskih motivov v impresionističnih tehnikah. Čez nekaj časa so se igrali na zelenih površinah vrtčevskega igrišča z rdečimi baloni, ko je ob opazovanju igre balonov v vetru eden od udeležениh otrok izjavil: »To je pa tako lepo, da če bi bili mi impresionisti, bi to zagotovo želeli naslikati.« Vzgojiteljica, ki je slišala otrokovo izjavo, je predlagala, da to tudi naredijo, in nastalo je veliko akrilno platno *Rdeči baloni* (Kroflič idr. 2010, str. 146-151).

Kot sem že omenil, Abbs (2003) in Biesta (2017) v svojih analizah umetnostne vzgoje ugotavljata, da ta v vrtcih in šolah zgublja pedagoški potencial. Predstavljeni primer dokazuje, da so otroci še vedno dovzetni za estetske ideale tradicije, če so jim v preobilju komercialnih podob predstavljeni na doživet in ustrezno informativen način. To pa seveda mnogo bolj kot informiranje o umetniških praksah iz knjig in interneta omogoča obisk kulturno-umetniških ustanov s preiščljenim pedagoškim vodenjem.

#### *Odprto naslavljanje za otroke/mladostnike pomembnih tem – primer Kinobalon*

Leta 2008 je bil v Ljubljani ustanovljen mestni kino *Kinodvor* in pričel s programom filmske vzgoje, imenovanim *Kinobalon*. Program je leta 2010 prejel nagrado Europa Cinemas za najboljši program za otroke in mlade (Slatinšek in Kelbl, 2015).

Filmi so poleg glasbe najpriljubljenejša oblika popularne kulture med otroki in mladostniki, hkrati pa se ti redko srečajo s produkcijo kakovostnih izdelkov. Drugi problem je nelagodje pedagoških delavcev, ki nimajo ustreznih znanj in izkušenj, kaj početi s filmskimi vsebinami,

da bi te imele želen vzgojni učinek. Da bi olajšali pedagoško delo s filmskimi vsebinami, so ustvarjalci programa *Kinobalon* zasnovali vrsto dejavnosti. Vsako leto izdajo šolski katalog s ponudbo kakovostnih otroških in mladinskih filmov. Za posamezne filme izdelajo pedagoška gradiva, ki so v pomoč pedagoškim delavcem pri izbiri filma in pri pripravi spremljevalnih dejavnosti pred in po ogledu filma. Kinodvor je prireditelj nacionalnih in mednarodnih konferenc o filmski vzgoji, prireja pa tudi izobraževanja za pedagoške delavce, ki so zasnovana na ogledu filmov s pedagoško tematiko, o kateri se po ogledu filma učitelji pogovarjajo z vabljenimi strokovnjaki za izbrano tematiko (prav tam). V okviru projekta *Filmska osnovna šola* se program *Kinobalon* širi po vsej Sloveniji (<http://www.solafilma.si/sl>).

Med cilji programa *Kinobalon* velja izpostaviti idejo, da je vsako gledanje filma »...ustvarjalno dejanje razbiranja pomena in vtkanja tega doživetja v izkustveni svet posameznika.« (Slatinšek in Kelbl, 2015, str. 7) Film lahko torej spodbuja pozorno gledanje in ustvarjanje pomenov dogodkov, uprizorjenih v filmski zgodbi, hkrati pa gledalce spodbuja, da preizprašujejo svoje osebne življenjske dileme s tem, da se vživijo v filmsko zgodbo in v domišljiji preizkušajo različne rešitve.

Da film to zmore, izpričuje naslednja ideja Morina: »V trenutku, ko je Eisenstein odkril in v praksi udeležil svojo zamisel o podobah, ki sprožijo občutja, ki potem sprožijo ideje, se je dopolnila preobrazba kinematografa v kino. ... (kino) je koherenten sistem, v katerem poglobitev in uporaba afektivne moči podob privede do logosa... Kino je postal pedagogika z govornico podob...« (Morin 2015, str. 135-136); in misel M. Borčič (2014), pionirke filmske vzgoje v Sloveniji, da filma ne naredi režiser, ampak gledalec. Magično privlačnost filma po Morinu (2015) omogoči afektivna participacija gledalca z upodobljenim svetom filmske zgodbe, njeni ključni sestavini pa sta identifikacija in projekcija. Izkusiti čustveno vsebino podobe pomeni identifikacijo z objektom in projekcijo človeka na podobo. Da bi to dosegel, film uporablja posebna pripovedna sredstva, med katerimi velja izpostaviti filmski fluidni čas kot izvrsten približek človekovemu psihološkemu času in premični pogled kot približek človeškemu zaznavanju (prav tam).

Subjektivno doživetje filma kot osnovo pedagoškega učinka lahko še dodatno okrepimo z upoštevanjem nekaterih fenomenoloških načel. Doživetje kot vzvod potrebe po razumevanju okrepi izbira filmov z večplastno upodobitvijo zgodbe, ustrezne gledalčevemu doživljajskemu svetu, ter vstopanja v imaginarni svet filma preko zaznave in doživetja drugega v zgodbi, ki sega onstran utečene percepcije najbolj izpostavljenih gest/dejanj in vnaprejšnjih interpretacijskih shem – zato filma ne razlagamo vnaprej oziroma ga ne postavljamo v kontekst vnaprej postavljenega estetskega ali lingvističnega režima (Kroflič 2018). Zelo pomembno vlogo odigra tudi gledanje filmov v skupini vrstnikov in vodene aktivnosti z gledalci po ogledu filmske predstave (pogovor in poustvarjanje sporočil filma v različnih medijih). Ogled filmske predstave in dejavnosti po ogledu omogočijo intersubjektivno preverjanje možnih pomenov filmske zgodbe (Koršič 2014) ter poglobitev sedimentacije sporočilnosti zgodbe in inovativnosti pri ustvarjanju pomenov vidnega (Ricoeur 1991), ki ju spodbudimo z vprašanji o glavnih dogodkih v zgodbi (*Kaj smo videli v filmu? Kdo nastopa v zgodbi? Zakaj se je to zgodilo? Kaj to pomeni? Po čem se vidi, da...*), o možni identifikaciji s

protagonisti zgodbe (*Se ti je kaj podobnega kot junaku zgodbe že zgodilo?*) in s projekcijo sebe v zgodbo (*Kako bi se sam počutil v zgodbi junaka?*). Poglobitev razumevanja in pomenov pa omogoči spodbuda gledalcem, da doživetja izrazijo s svojo (filmsko) zgodbo, ki jo konstruirajo zgolj v domišljiji ali jo ustvarijo v filmskem medij (Kroflič 2018).

Da bi utrdili ta pristop, smo izoblikovali naslednja osnovna načela pedagoškega dela s filmom:

- otrokom ne razlagamo zgodbe in/ali sugeriramo njenega sporočila
- s podvprašanji otroke spodbujamo k natančnemu opazovanju in utemeljevanju trditev
- spodbujamo k strpnemu poslušanju drug drugega in upoštevanju možnih različnih pogledov in razlag
- morebitna skupna stališča naj oblikujejo otroci sami
- če se nam zdi, da so spregledali kak pomemben detajl zgodbe, jih spomnimo nanj in spodbudimo, da razmislijo o njem in pojasnijo njegov pomen
- ključno je otrokovo doživljanje, vživetje v like in zgodbo in spodbuda, da ta doživetja izrazijo na različne načine: s pripovedovanjem, z risbo, s filmskim ustvarjanjem, z dramtizacijo in/ali simbolno igro, s plesom ... (Kroflič in Kelbl 2012)

#### *Subjektificiran vstop v javni prostor – primer Grafiti*

Umetnost v pedagoškem kontekstu ni pomembna samo zaradi krepitev zmožnosti za uživanje v lepem in dostopa do globljega razumevanja upodobljenih tem, ampak tudi kot sredstvo za subjektificiran vstop v javni prostor. Primer takega pristopa je bil projekt *Urbane umetnosti* v vrtcu Vodmat.

V okviru tega projekta je priznan slovenski grafitar otroke seznanil z različnimi zvrstmi urbane umetnosti in možnostmi za izražanje družbeno angažiranih idej v javnem prostoru. Skupina otrok, starih tri do pet let, je raziskovala porušeno razmerje med urbanimi in naravnimi javnimi površinami (vrtovi, mestni parki) v mestnem jedru. Za cilj si je zadala svoje sporočilo prenesti v grafitih, ki so jih naslovili *Virtualni vrtovi*. Najprej so oblikovali svoje grafite na vrtčevskem dvorišču, a ena skupina otrok je želela kot »pravi urbani umetniki« svoj grafit oblikovati v mestnem okolju. To smo jim omogočili na robu mestnega skvota Metelkova mesto (fotografije grafitov so objavljene v Kroflič 2013, str. 50-51).

Otroci so med izvedbo projekta zaradi izrazitega ontološkega angažmaja (Matusov 2009) - saj so sami izbrali temo stvaritve in način njene predstavitve javnosti - pokazali izjemno stopnjo participacije, evalvacija med njihovimi starši pa je pokazala, da so otroci res dobili občutek, da lahko svoje ideje uspešno predstavijo javnosti, kar je korak v smeri njihove subjektifikacije.

#### *Oblikovanje spodbudnega vzgojnega okolja*

Ko razmišljamo o spodbudnem vzgojnem okolju, imamo običajno v mislih fizično in socialno dimenzijo, podprto z ustreznim simbolnim okvirom dogovorjenih norm obnašanja. Za spodbujanje otrokove/mladostnikove imaginacije pa je ključna tudi četrta – domišljajska

dimenzija vzgojnega okolja. Ta naj bi omogočala spodbude za umetniške izkušnje in simbolno igro kot medija učenja (Kroflič 2016). Povezave fizične, socialne, simbolne in domišljajske dimenzije prostora omogočajo, da otrok samostojno preverja pomene socialnih navad in družbenih pravil v varnem okolju domišljajskih dejavnosti ter tako vzpostavlja avtorizirano učenje (Edmiston 2008, Paley 1990).

Seveda je domišljajsko dimenzijo učnega okolja možno vzpostavljati tudi v vrtcu oziroma šoli; prav tako se še posebej pedagoški delavci, ki poučujejo v zgodnjih obdobjih, zavedajo pedagoškega pomena spodbujanja učenja preko igre in umetniškega ustvarjanja. A najbolj stimulatívna za razvoj imaginacije so zagotovo okolja, namenjena umetniškemu ustvarjanju in prezentaciji umetnin, ter srečanja z umetniki in njihovimi ustvarjalnimi praksami. Zato danes povezovanje pedagoških in umetniških institucij pomeni novo motivacijo za potrditev domišljajskih praks, ne le za razvedrilo in oddih od naporenega dela, ampak tudi kot medijev ontološkega angažmaja, avtoriziranega učenja in subjektificiranega vstopanja v svet.



## **Viri:**

Abbs, P. (2003). *Against the Flow. Education, the arts and postmodern culture*. London and New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group.

Aristoteles (2005). *Poetika*. Ljubljana: Študentska založba.

Biesta, G. (2017). *Letting Art Teach*. Arnheim: ArtES Press and author.

Borčič, M. (2014). *Odstiranje pogleda*. Ljubljana: Javni zavod Kinodvor in Slovenska kinoteka.

Bucik, N., požar Matjašič, N., Pirc, V. (2011). Kulturna vzgoja – povezovanje med kulturo in izobraževanjem ter dostopnost kulture za otroke in mladino. Dostopno na: [http://www.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/raziskave\\_analize/umetnost/Kulturna\\_vzgoja-\\_MK-pregledna\\_ekspertiza2005-objava.pdf](http://www.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/raziskave_analize/umetnost/Kulturna_vzgoja-_MK-pregledna_ekspertiza2005-objava.pdf) (26. 11. 2018).

*Cultural Awareness and Expression Handbook* (2016). Dostopno na: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6066c082-e68a-11e5-8a50-01aa75ed71a1/language-en>

Collard, P. (2017). - Kulturni bazar 2017: Kaj je kreativno učenje in zakaj je pomembno?

Dewey, J. (1980). *Art As Experience*. New York: Perigee.

Edmiston, B. (2008). *Forming Ethical Identities in Early Childhood Play*. London and New York: Routledge.

Gadamer, H. G. (1986). *The Relevance of the Beautiful and Other essays*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gadamer, H. G. (2001). *Resnica in metoda*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.

Hepburn, R. W. (1998). The arts and the feeling and emotions. *Philosophy of Education. Mayor Themes in the Analytic Tradition. Volume IV. Problems of Educational Content and Practices*. Hirst, P. H. in White, P. (urednika). London and New York: Routledge, str. 171–185.

Kant, I. (1999). *Kritika razsodne moči*. Ljubljana: Založba ZRC.

Koopman, C. (2005). Art as Fulfilment: on the Justification of Education in the Arts. *Journal of Philosophy of Education*. vol. 39, št. 1, str. 85–97.

Koršič, I. 2014. Fenomenologija v teoriji filma. V: Baskar, N. in Petek, P. (r.). *Fenomenologija filma (Tradicije in novi pristopi)*. Ljubljana: Slovenska kinoteka, str. 181-214.

Kroflič, R. in Kelbl, B. (2012). Stičišče vzgoje in izobraževanja ter kulture (*Crossroads of Education and Culture*). In: Kroflič, R. et al. *Vključevanje kulture v vzgojno-izobraževalnem procesu. (XVIII. strokovno srečanje ravnateljic in ravnateljev vrtcev, 8.-9. oktober 2012, Portorož)*. <http://www.solazaravnateljje.si/wp-content/uploads/2012/11/Delavnica-Vkljucevanje-kulture-v-VIZ-proces.pdf>

Kroflič, R. (2007). Vzgojna vrednost estetske izkušnje. *Sodobna pedagogika*, letn. 58, št. 3, str. 12-30.

Kroflič, R. idr. (2010). *Kulturno žlahtenje najmlajših*. Ljubljana: Vrtec Vodmat. Dostopno na: [http://www.vrtecvodmat.si/files/2012/07/kulturnozlahtenjenajmlajasih\\_zaiten.pdf](http://www.vrtecvodmat.si/files/2012/07/kulturnozlahtenjenajmlajasih_zaiten.pdf)

Kroflič, R. (2011). The role of artistic experiences in the comprehensive inductive educational approach. *Pastoral care in education*, 2011, vol. 30, no. 3, str. 263-280.

Kroflič, R. (2013). Alternative v zasnovah predšolske institucionalne vzgoje (Reggio Emilia – pedagogika poslušanja, celovit induktivni vzgojni pristop, vzgoja preko umetniške izkušnje). <http://www2.arnes.si/~rkrofl1/Predavanja/PREDSOLSKA%202013-%202.pdf>

Kroflič, R. (2016). *Mnogoterost učnih okolji v sodobnem vrtcu – otrok v učnem okolju 21. Stoletja*. (Šola za ravnatelje: XXII. strokovno srečanje ravnateljic in ravnateljev vrtcev, Portorož 17. in 18. oktober 2016). <http://solazaravnateljje.si/wp-content/uploads/2016/10/Kroflic-2016-MNOGOTEROST-UCNIH-OKOLIJ-V-SODOBNEM-VRTCU1.pdf>

Kroflič, R. 2017. Pedagoški pomen zgodbe in narativne vednosti. *Sodobna pedagogika*, let. 68, št. 1, str. 10-31.

Kroflič, R. (2018). O opolnomočenju in subjektifikaciji s pomočjo umetniške izkušnje. V: Rutar, D. (ur). *Egalitarne simbolizacije življenja s posebnimi potrebami*. Kamnik: CIRIUS, str. 79-115.

Kroflič, R. 2018a. *Vzgojno delo s filmskimi vsebinami (2. mednarodna konferenca o filmski vzgoji, Ljubljana, 12.4.2018)*.

<https://www.youtube.com/watch?v=ESQRr9XABXA&index=12&list=PLpWjrvNNpZ7x2S2QIVpdbuULMJafdgx1F>

Matusov, E. (2009). *Journey Into Dialogic Pedagogy*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.

Medveš, Z. (2015). Spopadi paradigem v razvoju slovenske pedagogike = Conflicting paradigms in the development of Slovene pedagogy. V: *Sodobna pedagogika*, 310-35, 10-40.

Medveš, Z. (2018). Vzgoja med etičnim diskurzom in zdravo pametjo. V: *Sodobna pedagogika*, 1, 44-69.

Merleau-Ponty, M (2006). *Fenomenologija zaznave*. Ljubljana: Študentska založba.

Morin, E. (2015). *Kino ali imaginarni človek*. Ljubljana: Slovenska kinoteka.

Oldenburg, R. (1999). *The Great Good Place*. Cambridge: Da Capo Press.

Ordine, N. (2011). *Nekoristnost koristnega (Manifest)*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Paley, V. S. (1990) *The Boy Who Would be a Helicopter*. Cambridge, Massachusetts, and London: Harvard University Press.

Pallasmaa, J. (2012). *Misleča roka (Eksistencialna in utelešena modrost v arhitekturi)*.

Ljubljana: Studia humanitatis.

Ranciére, J. (2005). *Nevedni učitelj : pet lekcij o intelektualni emancipaciji*. Ljubljana : Zavod En-knap.

Rethorst, J. (1997). Art and Imagination: Implications of Cognitive Science for Moral Education. *Philosophy of Education*. Dostopno na:

<https://ojs.education.illinois.edu/index.php/pes/article/view/2205/900>

Ricoeur, P. (1991). Life in Quest of Narrative. V: Wood, D. (ed.). *On Paul Ricoeur: Narrative and Interpretation*. London: Routledge, 20-33.

*Road Map of Art Education. The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century*. Lisbon, 6-9 March 2006. Dostopno na:

[http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts\\_Edu\\_RoadMap\\_en.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf)

Robinson, K. (2006). Šole ubijajo kreativnost (TED predavanje). Dostopno na:

[https://www.ted.com/talks/ken\\_robinson\\_says\\_schools\\_kill\\_creativity?language=sl](https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?language=sl)

Schiller, J. C. F. *Letters Upon The Aesthetic Education of Man*, VI. Letter. Dostopno na:

<http://public-library.uk/ebooks/55/76.pdf>

Slatinšek, P. in Kelbl, B. 2015. *Kinobalon. Refleksija zasnove programa*. Ljubljana: Kinodvor, City Cinema.

Tatarkiewicz, W. (2000). *Zgodovina šestih pojmov (umetnost, lepo, forma, ustvarjanje, prikazovanje, estetski doživljaj)*. Ljubljana: LUD Literatura.