

Robi Kroflič

## **Soustvarjanje kulturnega okolja vrtca**

(SUPRA, Ljubljana, 28. 1. 2020)

### *Uvod*

Razmišljanja o vzgojnem pomenu umetnosti običajno začnemo s trditvijo, da sega zavedanje o pomenu umetniške izkušnje za človekov razvoj od najzgodnejšega obdobja že v antično obdobje in se je ohranjalo skozi vso zgodovino v konceptih vzgoje in izobraževanja kot *paideia*, *sedem svobodnih umetnosti* in *bildung*. A ta trditev je sporna vsaj zaradi dveh razlogov. Prvič, pojem umetnosti, ki je pomembna za človekov razvoj, je bil dolga stoletja vezan izključno na literaturo in dramske uprizoritve (Tatarkiewicz 2000), medtem ko se danes med umetnostna področja, pomembna za razvoj otroka v predšolskem področju, enakovredno uvrščajo likovno in glasbeno področje, ples, fotografija, film in celo multimediji. In drugič, formativni pomen umetniške izkušnje se je pripisoval odraslim osebam in ne mlajšim otrokom, kar se je korenito spremenilo v reformski pedagogiki druge polovice dvajsetega stoletja z odkritjem podobe bogatega otroka (Malaguzzi 1998), zmožnega občutljivega in angažiranega vstopanja v svet, zastavljanja temeljnih vprašanj o smislu bivanja in aktivne konstrukcije vedenja.

Širše razumevanje pedagoškega pomena različnih umetniških medijev, kakor tudi spoznanja, da otrok podobno kot umetnik gleda na svet z radovednostjo, čudenjem in željo, da bi ga »razumel in naselil« (Vecchi 2010, str. 114), se torej uveljavi sorazmerno pozno, povezano pa je s spoznanji, da umetniški jeziki otroku omogočajo bolj poglobljeno razumevanje sveta kot strokovne razlage, ki operirajo s simbolno (jezikovno ali matematično) posredovano predstavitvijo stvarnosti (učno snovjo). Ta spoznanja pomembno vplivajo na spreminjanje kurikularnih pristopov k vzgoji in izobraževanju predšolskih otrok. Vprašanja, katera znanja in osnovne spretnosti razvijati v za učenje kritičnih obdobjih, bistveno dopolnijo vprašanja, kako otroka zvabiti v bolj aktiven in ustvarjalen odnos s p(r)oučevano stvarnostjo. Umetniška izkušnja in simbolna igra sta tako prepoznani kot najbolj avtentični obliki učenja v predšolskem obdobju (Rakić 1946). Vrtec pa mora poskrbeti za zagotavljanje prostora in časa za otrokovo domišljijско ustvarjanje in tudi za srečevanje otrok z vrhunskimi umetniškimi dogodki in umetniki v avtentičnih prostorih posredovanja umetnosti (galerije, gledališča, koncertne dvorane, muzeji itn.) (Kroflič 2019).

*Vinjeta: otrokova risba kot prvi narek in dokaz otrokovih bogatih zmožnosti*

V času izvajanja projekta *Kulturno žlahtenje najmlajših* je vzgojiteljica iz vrtca Vodmat v Ljubljani, Anica Gruden, na strokovno srečanje sodelujočih v projektu prinesla risbo, ki je nastala v skupini otrok iz prvega razvojnega obdobja, ter jo označila kot otrokov prvi narek:



Po začudenju sodelujočih je pojasnila, da je risba nastala ob večkratnem poslušanju otroške pesmice *Miška kašo kuhala*:

»*Miška kaško kuhala, je ta male futrala.*

*Temu dala jest, temu dala jest, temu dala jest, temu dala jest, temu je pa vrat zavila in v luknjico skočila (ali v luknjico se skrila).*«

Na hitro narisana čačka se je po spoznavanju konteksta, v katerem je nastala, spremenila v pomensko bogat likovni zapis besedila, v katerem spirala ponazarja »kuhanje kaše«, krogi posamezne prste, prečrtan krog pa stiskanje prsta, ko miška enemu malemu zavije vrat (Gruden 2010). Pri sodelujočih v projektu pa se je utrdilo zavedanje, kaj pomeni sintagma *bogati otrok*, na kateri je v poznih šestdesetih letih dvajsetega stoletja nastal še danes navdihujoč koncept predšolske vzgoje *Reggio Emilia*.

*Kaj je dobro vedeti o posebnosti rabe umetnosti v vzgoji?*

S posebnostmi umetniškega fenomena in rabe umetnosti v vzgoji se ukvarjajo številne stroke. Med najvplivnejšimi spoznanji s področja *psihologije* velja omeniti odkritje *mnogoterih inteligentnosti*, ki otroku omogočijo zaznavanje in razumevanje sveta na različne načine, predvsem pa na bistveno bolj oseben, telesno vpleten način (Gardner 2011), kar v veliki meri potrjujejo sodobna nevroznanost. Človek od zgodnjega otroštva za urejanje zaznav sveta in njegovega razumevanja ter osmišljanja uporablja različne mentalne procese, ki bi jih morali v vzgoji in izobraževanju razvijati čim bolj uravnoteženo. Učenje s prevladujočo rabo jezikovne in matematično-logične inteligentnosti zanemarljivo številne pomembne dimenzije osmišljanja sveta, to enosmernost pa lahko razširimo z umetnostmi, ki svet upodabljujejo z zvoki, gibom, vizualnimi sredstvi itn. Sam sem s številnimi projekti na področju vzgoje z umetnostjo vedno znova utrjeval spoznanje, da v zgodnjem otroštvu umetniški jeziki (risanje, dramatizacija, glasbeno ustvarjanje, ustvarjalni gib itn.) otroku omogočijo bolj kompleksno doživljanje, razumevanje in osmišljanje sveta kot klasično učenje prek jezikovnih in matematičnih simbolov.

Drugo pomembno odkritje s področja psihologije se nanaša na posebno strukturo razlage in osmišljanja stvarnosti, ki je značilna za zgodbo. Jerome Bruner (2002) je znanstveni (paradigmatski) razlagi sveta ob bok postavil *narativno védnost*, ki se ne zaustavi zgolj pri opisovanju stvarnosti, kakršna je (»kaj« in »kako«) in ilustriranju spoznanj z upodobitvami izbranih primerov stvarnosti, ampak zastavlja tudi vprašanja o pomenu in smislu spoznane

stvarnosti (»čemu«). Hkrati je Bruner prepričan, da otroci vstopijo v narativni svet zelo zgodaj, s pomočjo simbolne igre, kot da bi imeli neko jedrno vednost o zgodbi od rojstva, zgodbe pa jim omogočijo, da življenjske poteke vidijo v časovni kontinuiteti v luči ciljev in vrednot, ki si jih zastavljajo v prihodnosti, in iz več perspektiv udeleženih protagonistov. Brunerjeve ugotovitve potrjuje številne raziskave Vivian G. Paley (1990), ki ugotovi, da dramatisirana zgodba (simbolna igra) otroke privede do tega, da postanejo pozorni na ideje, zahteve in ugovore sošolcev, saj se otroci vedno vidijo znotraj zgodbe, prijatelj pa postaneš, ko prevzameš vlogo v igri bližnje osebe.

Z naravo umetnosti se najbolj poglobljeno ukvarja *estetika*. Številne opredelitve umetnosti lahko razvrstimo v dve skupini. Prva se ukvarja z *umetnostjo kot posebnim sistemom simbolnih jezikov*, s katerimi upodabljammo ključne življenjske izkušnje. Za umetniške jezike naj bi bile značilne *ustvarjalnost domišljije in igrivost upodabljanja*, to pa omogoča *izkustveno, induktivno, hermenevitično spoznavanje* sebe in upodobljenega sveta (Kroflič 2019). Z vidika predšolske vzgoje je še posebej pomembna ugotovitev Hansa Georga Gadamerja (1986), da umetnost od nekdanj odlikuje igrivost upodabljanja, ki je zavezana le notranjim razlogom dejavnosti same, hkrati pa se ji pripisuje izjemna vzgojna moč. Igro umetnine in s tem hermenevitično 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 (doživetje izbranega dogodka), ki bolj kot deduktivna teoretska razlaga otroku/mladostniku, pa tudi odraslemu, omogoča dostop do hermenevitičnega razumevanja (Kroflič 2012).

Te lastnosti umetniške dejavnosti v celoti prepoznamo tudi v otrokovi simbolni igri, v kateri lahko razkrijemo vzpostavljena pravila oziroma dodeljen vloge, ki jih določa izbrana zgodba oziroma narativna struktura, in hkrati neomejene možnosti igrivega upodabljanja izbranih položajev. Otroka seveda lahko o določenih življenjskih vprašanih podučimo s strokovnimi razlagami, najbolj celovito pa se bo z njimi soočil, ko se bo v igri potopil v izmišljene življenjske položaje in jih tako dodatno raziskal: kako je biti oči, mami, zdravnik, astronaut... Ali kot je isto misel izpostavila Paley (1990), je za otroke zgodba zares končana šele potem, ko je tudi preigrana v domišljjski igri: »Pripovedovanje zgodbe je igra, postavljena v narativno obliko... Zgodbe, ki niso zaigrane, so minljive sanje: zasebne fantazije, ne vključene in neraziskane. Če sem pod pritiskom časa želela skrajšati ta proces samo na branje zgodb, ne da bi jih otroci dramatisirali, so otroci nasprotovali. Rekli so: 'Saj še nismo naredili zgodbe!'... Otroci se vedno vidijo znotraj zgodbe...« (Paley 1990, str. 4 in 25)

Stik med pripovedovanjem zgodbe in njeno utelešenostjo v dramatisaciji (simbolni igri) nas že opozarja na drugo skupino opredelitev umetnosti kot doživetega *načina vstopanja v svet*, torej kot posebne življenjske prakse, v katero smo vključeni s celim telesom in s katero lahko celo spreminjamo/izboljšamo položaj sebe-v-svetu (Kroflič 2019). Vsak umetniški dogodek spominja intenziven prazničen način vstopanja v svet, podoben pustnim karnevalom, velikonočnim procesijam itn., ki razkriva neomejene možnosti domišljjskega kreiranja novih

možnih svetov in hkrati kaže na etične dileme, povezane z ustvarjanjem novega dobrega oziroma zla (npr. sveti Miklavž in parklji v Božičnih povorkah).

Za pedagoško snovanje učnih situacij, povezanih z umetnostjo, sta pomembni obe dimenziji v estetiki izpostavljenih značilnosti umetnosti. Za vzgojni učinek torej ni pomembna samo izbira ustrezne umetniške vsebine/sporočilnosti, ampak tudi ustvarjanje okolja, v katerem bo lahko vzniknila celovita bivanjska izkušnja, spodbujena z umetnino (prav tam).

In kako se je na raziskovanje vzgojne vloge umetnosti odzvala *pedagogika*? Ključni koncept, s katerim je opredelila pomen umetnosti, se v kontinentalni pedagogiki imenuje *doživetje*, v anglosaški pedagogiki pa *umetniška izkušnja*. Umetniško doživetje zaznamuje celovita potopitev vzgajane osebe v umetniški dogodek, ki angažira vse plasti osebnosti: intelektualno radovednost, čustveno pretresenost in motivacijsko željo spremljati in aktivno usmerjati domišljajske like v njihovi umetniški avanturi. V vzgoji bi težko našli medij učenja, ki tako močno pritegne otroka, kot je umetniška upodobitev. Za enega slovenskih pedagoških klasikov, Stanka Gogalo (2005), je notranje doživetje tisto, »po čemer se vzgajanje vedno razlikuje od dresiranja in od ustrahovanja« (prav tam, str. 279-280), sam pa sem pred časom zapisal, da je »omogočanje doživetja končna meja vzgojljivosti človeka, umetnost pa zato vrednota na sebi, ki omogoča vzgojno vplivanje brez ekscesne indoktrinacije« (Kroflič 2018).

Proučevanje umetniške izkušnje v anglosaški tradiciji poleg doslej prikazanih značilnosti umetniškega doživetja izpostavi še spoznanje, da sta v umetniški izkušnji tako umetnik kot gledalec/poslušalec v aktivnem odnosu do umetnine: umetnik s svojo intuicijo in ekspresivno zmožnostjo izraziti notranje občutke in razmišljanja, gledalec/poslušalec pa s potopitvijo v umetnino in potrebo po interpretaciji doživetega (McCarthy idr. 2004), zaradi česar vsebuje udeležnost otroka v umetniškem dogodku kot ustvarjalca ali kot odjemalca umetnine vzgojno vrednost (Kroflič 2007). Med najpomembnejšimi vzgojnimi učinki, ki jih lahko od umetniškega doživetja pričakujemo že v predšolskem obdobju, sem v dosedanem delu potrdil možnosti kultiviranja uživanja v lepem (torej v čisto estetskih razsežnostih prikazanega umetniškega objekta kot lepega, vrednega našega občudovanja), razvoja zmožnosti pripovedovanja zgodb in narativnega mišljenja, razvoja prosocialne senzibilnosti in pripravljenost pomagati osebi v stiski, premagovanja slabših zmožnosti konvencionalnega verbalnega izražanja, katarzičnega premagovanja potlačenih frustracij in vstopanja v svet kot subjekt (torej izražanja svojih potreb in pričakovanj v javnem družbenem prostoru) (glej Kroflič 2012, Kroflič in Smrtnik Vitulić 2015, Kroflič 2017...). Vsi ti učinki hkrati dokazujejo, da je tudi imaginarna izkušnja (v domišljiji) v zgodnjem otroštvu enako pomemben medij učenja kot pedagoška razlaga in izkušnja v dejanskem življenjskem okolju (Kroflič 2015).

*Vinjeta: spodbujanje družbenega angažmaja in subjektifikacije s pomočjo urbane umetnosti*

V projektu *Urbane umetnosti* so se otroci vrtca Vodmat (Ljubljana) seznanili z različnimi praksami urbanih umetnikov in z možnostmi, kako svoja angažirana stališča predstaviti v javnem družbenem prostoru. Otroci so sami izbirali tematiko upodobitev,

umetniški vodja projekta, znani slovenski grafitar Miha Artnak, pa jih je seznanil z različnimi grafitarskimi tehnikami ter s prepoznavanjem razlike med družbeno kritičnim in umetniškim grafitarstvom in vandalizmom. Ko so otroci prve grafite ustvarili na dvorišču vrtca, je skupina, nezadovoljna s končnim izdelkom, predlagala, da izražanje svoje vizije usklajenosti urbanega in naravnega okolja predstavi s 'pravim grafitom' v mestu na način, da sredi urbanega okolja naslikajo domišljajske vrtove. Vodje projekta smo jim realizacijo te ideje omogočili in na obrobju Mesta Metelkova so otroci oblikovali tri izjemno likovno dovršene grafite.

Ker je eden od njih segal na fasado hiše v okolici (ki je bila že prej porisana z grafiti brez umetniške in sporočilne vrednosti), so oblasti ob anonimni prijavi slikanja otrok naročile odstranitev tega grafita. Odzivi kritičnega tiska in strokovne javnosti so bili enotni: visoko likovno dovršena in družbeno angažirana praksa otrok je bila v delu javnosti žal prepoznana kot vandalizem.

Grafite otrok iz vrtca Vodmat je omogočilo dejstvo, da so bili otroci pripoznani kot zmožna bitja, njihove ideje pa kot inteligentne in vredne pozornosti, upoštevan je bil njihov ontološki angažma (javnosti sporočiti, v kakšnem okolju želijo živeti), odrasli pa so se, izhajajoč iz interesov in želja otrok, potrudili otrokom ponuditi nova znanja, veščine in možnost učenja iz neposredno družbeno angažirane dejavnosti (Kroflič 2013).



Predstavljena vinjeta o spodbujanju otrok, da v javnem družbenem prostoru izrazijo svoja stališča in pričakovanja, nas opozarja na dvoje. Prvič, da je vstopanje v javni prostor kot znak aktivnega državljanstva mogoče spodbujati že v najzgodnejšem otroštvu. In drugič, da se svobodnega umetniškega izražanja otrok ter celo družbeno kritične umetnosti, ki odpira tako imenovane kontroverzne teme (v predstavljenem projektu *Urbane umetnosti* je bil to sam umetniški medij, ki se uveljavlja svobodno v javnem prostoru brez uradne odobritve oblasti oziroma kuratorjev uveljavljene umetnosti), še vedno bojimo. Ena od značilnosti umetniške izkušnje, ki pri pedagogih zbuja nelagodje, je nezmožnost popolnega nadzora nad umetniškim procesom ustvarjanja in porajajočimi se estetskimi učinki v gledalcu/poslušalcu. Odprtost umetniškega procesa ustvarjanja je zato nemogoče »zakleniti« v rigidne učne priprave in časovno uskladiti s predvidenim trajanjem učnih enot; prav tako nimamo nadzora nad tem, kaj bo gledalec/poslušalec zaznal v umetnini in kako jo bo interpretiral. Seveda pa je mogoče z dejavnostmi podoživljanja umetnine preverjati in tudi nedirektivno nadalje razvijati otrokove interpretativne zmožnosti.

*Vinjeta: nedirektivno vodenje pogovora po ogledu filma*

Za vodenje pogovorov po ogledu kakovostne filmske produkcije sva v okviru programa *Kinobalon* v mestnem kinu *Kinodvor* s kolegico Barbaro Kelbl razvila naslednja načela:

- 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 ter spodbuda, da ta doživetja izrazijo na različne načine: s pripovedovanjem, z risbo, s filmskim ustvarjanjem, z dramatizacijo in/ali simbolno igro, s plesom ...
- 
- **vživetje** v zgodbo in like,
  - **opazovanje** njihovih karakternih značilnosti,
  - **opisovanje** psiholoških stanj,
  - **poslušanje** različnih razlag zgodbe in
  - **izražanje** lastnih doživetij
- imajo večjo vzgojno vrednost kot eksplicitno moralno sporočilo.** (Animirajmo! 2016, str. 32)

#### *Vloga vzgojitelja/vzgojiteljice in umetnika/umetnice pri zagotavljanju umetniškega doživetja*

Umetniške dejavnosti so se v dvajsetem stoletju vključevane v (pred)šolske kurikule na različne načine, pri čemer so praviloma pedagoški delavci/delavke prevzeli odgovornost za seznanjanje otrok z različnimi umetniškimi mediji in spodbujanje rabe umetniških jezikov za poglobljanje razumevanja in doživljanja ob izbrani učni materiji. A v zadnjih desetletjih se je izkazalo, da takšno spoznavanje z umetniškimi mediji in umetninami sicer lahko okrepi intenzivnost otrokovega umetniškega doživetja, ne more pa nadomestiti stika z vrhunskimi umetniškimi dogodki, ki jih lahko zagotovijo samo umetniki/umetnice oziroma kulturno-umetniške institucije. Vrtci so se začeli povezovati s kulturno-umetniškimi institucijami ali posameznimi umetniki/umetnicami, ki otrokom pričarajo kakovostna umetniška doživetja. Nekateri vrtci, kot kaže primer Reggio Emilie, pa so naredili še korak dlje in v vrtcu zaposlili umetnika/umetnico, ki je v sodelovanju s pedagoškimi delavci/delavkami zagotovil/a stalen preplet umetniških praks z drugimi, bolj klasičnimi sredstvi prenosa vednosti in razvijanja otrokovih zmožnosti. V Reggio Emilia se je namreč izkazalo, da se lahko otroci ekspresivno izražajo s pomočjo različnih umetniških sredstev in pri tem poglobljajo znanje in vrednotenje dogodkov, ki jih proučujejo v okviru izbranega projekta (Kroflič 2011). Umetniška imaginacija pa ima za dojetje stvarnosti še eno pomembno značilnost, da namreč spodbuja k povezovanju stvari, ki jih v skladu z znanstvenim analitičnim mišljenjem praviloma

opisujemo in razlagamo ločeno: »... če estetika spodbuja občutljivost in zmožnost povezovanja stvari, ki so sicer med sabo močno oddaljene, in če učenje poteka preko novih povezav med ločenimi elementi, je estetika lahko pojmovana kot pomemben spodbujevalec učenja.« (Vechii, 2010: XIX)

Sodelovanje vzgojiteljev/vzgojiteljic in umetnikov/umetnic je danes spoznano kot osnovna predpostavka kakovostne vzgoje v umetnosti in preko umetniških aktivnosti.

### *Smiselne kurikularne rešitve vzgoje z umetnostjo v predšolski vzgoji in izobraževanju*

Da bi zgoraj opisano načelo realizirali v okviru načrtovanja predšolske vzgoje in izobraževanja, obstajajo različne kurikularne rešitve. Danes v vrtcih prevladuje zagovor kakovostnega ukvarjanja z umetnostjo v dveh oblikah: vzgoje v umetnosti in preko umetnosti. Vzgoja v umetnosti je namenjena 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. (Kroflič 2019)

V obeh naštetih oblikah je pomembno tako poučevanje o pomenu umetnosti kot omogočanje doživetih umetniških izkušenj. Seveda pa slednji cilj najbolj uresničujejo umetniki/umetnice, ki »...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.« (Prav tam, str. 174)

V ta namen smo v Sloveniji v zadnjem desetletju oblikovali mrežo kulturnih koordinatorjev/koordinatoric tako v vzgojno-izobraževalnih institucijah kot v kulturno-umetniških institucijah, ki naj bi skrbeli za sodelovanje vrtca z umetniki/umetnicami in kulturno-umetnostnimi institucijami v lokalnem okolju, hkrati pa vsako leto poteka prireditev Kulturni bazar, ki ponuja prikaz kulturno-umetniške produkcije, primerne za otroke in mladostnike (Bucik, Požar-Matjašič in Pirc 2011). Opisana strategija sledi mednarodni pobudi, ki je nastala v okviru UNESCO že leta 2006 (Road Map for Arts Education 2006).

### *Vinjeta - vzgoja v umetnosti v Galeriji*



Na velik pomen, ki ga lahko pri osveščanju otrok o pomenu umetnosti odigrajo kulturno-umetniške institucije, poleg teoretikov (glej npr. Pringle 2020), opozarja tudi

ogled razstave *Slovenski impresionisti in njihov čas 1890–1920* v okviru projekta Kulturno žlahtenje najmlajših. Otroci so pozorno opazovali impresionistične slike, spoznavali način njihovega ustvarjanja in se ob ogledih posameznih umetnin preizkušali v upodabljanju slikarskih motivov v impresionističnih tehnikah. Tako je nastala serija reprodukcij Sterneneve slike Rdeči parazol. Čez nekaj časa so se igrali na zelenih površinah vrtčevskega igrišča z rdečimi baloni, ko je ob opazovanju igre balonov v vetru eden od udeleženih 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). S tem so otroci izkazali navdušenje nad barvnimi učinki izbrane situacije (estetska dimenzija lepega) in globlje razumevanje impresionističnega pristopa k likovnemu upodabljanju stvarnosti.

### *Zaključek*

Na uvidu v pomen poglobljenega in večplastnega ukvarjanja z umetnostjo v (predšolski) institucionalni vzgoji je bil oblikovan tudi projekt Evropskih socialnih skladov, imenovan *Razvoj sporazumevalnih zmožnosti s kulturno in umetnostno vzgojo (SKUM 2018-2022)*. V njem smo si zastavili tri skupine strateških ciljev.

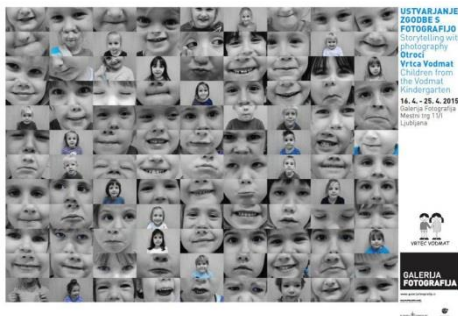
V prvo skupino ciljev sodi *spodbujanje rabe različnih jezikov/orodij za spoznavanje in ustvarjanje pomenov sebe-v-svetu*, kar je še posebej pomembno za zgodnje razvojno obdobje in za ranljive skupine otrok/mladostnikov, ki jim tradicionalni jeziki akademske pismenosti delajo težave. Ob tem smo posebej opozorili na pomen narativne vednosti, ki išče globlje pomene obravnavanih dogodkov in mnogo lažje poveže izobraževalno in vzgojno dimenzijo pedagoških procesov kot klasični jezikovni in številčni opisi stvarnosti, ki prevladujejo v šolskih kurikulumih. S tem pa lahko tudi izboljšamo odnos otrok/mladostnikov do vzgojno-izobraževalnih dejavnosti (kar je glede na zadnje podatke PISE v Sloveniji še vedno problem), poglobimo razumevanje učne snovi pri vseh področjih šolske vednosti (naravoslovju, družboslovju in humanistiki), spodbudimo otroke/učence/mladostnike k ustvarjalnemu eksperimentiranju z učnimi vsebinami v območju umetniškega upodabljanja, ter posledično zagotovimo boljše pogoje za podporo celovitemu osebostnemu razvoju.

V drugo skupino ciljev sodi *spodbujanje nadaljnjega razvoja didaktične zasnove vzgojno-izobraževalnih dejavnosti v vrtcu oziroma šoli*. Kot smo že videli, je umetniška izkušnja specifična oblika izkustvenega učenja, nekje na sredi med izkušnjo v konkretnem okolju in abstraktnim opisom obravnavanega pojava. Takšna lega umetniške izkušnje omogoča nekatere nove kvalitete spoznavnih in doživljajskih procesov, ki jih danes opisujemo s koncepti vrhunske izkušnje (*peak experience*), zanosa (*flow*) in utelešene vednosti (*embodied knowledge*). Prežetost spoznavnih in doživljajskih procesov z opisanimi kvalitetami pa lahko obstoječe didaktične zasnove vzgajanja in poučevanja obogati s pristopi, ki obetajo močnejši osebni angažma otrok/učencev/dijakov, razvoj novih oblik in metod aktivnega učenja in spreminjanje tradicionalne vzgoje učitelja in učenca/dijaka v pedagoških situacijah.



Če sledimo sodobnim konceptom emancipatorične pedagogike (Kroflič 2018), otrok ne smemo pojmovati zgolj kot odjemalcev kulturne tradicije oziroma dediščine. Prvič zato, ker lahko dediščina (pre)živi samo, če z njo vzpostavimo živ, ustvarjalen stik, ki nas nagovarja k njenemu nenehnemu »oživljanju« (vsaka umetnina zaživi šele v zavesti gledalca/poslušalca) in »dograjevanju« (nadaljevanje tradicije je vedno ustvarjalno vključevanje že obstoječih form v nove oblike in življenjske situacije). Otroke moramo torej sprejeti kot ustvarjalce kulturne krajine lokalnega okolja. Zato se tretji sklop ciljev v projektu SKUM navezuje na vpliv, ki ga imajo kulturno-umetniške dejavnosti na *podobo vrtca/šole kot kulturne institucije v lokalnem okolju*. Šola je bila nekoč še posebej izven razvitih kulturnih središč pogosto ključni ponudnik kulturnih dogodkov v lokalni skupnosti, ki je povezoval ljudi vseh generacij. V povezavi s kulturno-umetniškimi institucijami lahko danes obudi to vlogo ter omogoči nastanek novih učnih okolij in lokalnih pobud skupnostnega življenja. S tem dobijo otroci/mladostniki na naraven način možnost aktivnega vključevanja v skupnostno življenje, česar jim sama vrtec oziroma šola ne moreta zagotoviti, kar izrazito krepi razvoj solidarnosti, angažiranega odnosa v skupnosti in drugih pozitivnih političnih vrednot. Šola lahko na tak način okrepi možnosti za kakovostno izvedbo svojih kurikularnih dejavnosti (npr. prostovoljno delo, obeleževanje kulturnih dogodkov, sodelovanje v civilnih iniciativah kot ključen element državljske in okoljske vzgoje), kulturno-umetnostne institucije pa pridobivajo močnejši stik z novimi ciljnim publikami svojih uporabnikov.

*Vinjeta – utrinki iz fotografske razstave Ustvarjanje zgodbe s fotografijo v Galeriji fotografija (2015)*



EMMA SIMON  
 POLONA  
 BILOJE LEPO  
 Thousand times  
 better than  
 adults!  
 WMC

Razstava *Ustvarjanje zgodbe s fotografijo* v eni vodilnih foto galerij v Ljubljani, v *Galeriji fotografija*, je bila plod daljšega raziskovanja in igranja s fotografskim medijem, v katerem so otroci ustvarjali nove zgodbe, preizpraševali svojo podobo v očeh drugih, raziskovali nenavadne barve in teksture, opisovali potek dneva v vrtcu, risali zemljevide svojih poti, raziskovali ostanke antične Emone in iz fotografskih detajlov sestavili »digitalni mozaik«, sestavljali fotografske uganke, predvsem pa se neizmerno zabavali, seveda pod kreativnim mentorstvom mojstrov fotografije in vzgojiteljic (več v Štirn, Bernik in Kroflič 2015).

Otrokovo ustvarjalnost jemljemo resno, ko mu zagotovimo optimalne pogoje, da lahko izrazi sebe prek izbranega umetniškega medija, kakovostne umetniške dogodke pa lahko podoživi na osebni, ekspresiven način. In drugič, ko njegove dosežke predstavimo javnosti na spoštljivi način, če se le da in so dovolj kakovostni v galeriji, muzeju, plesni ali koncertni dvorani. S tem otroci s pomočjo vrtca vstopijo v realnost lokalnega okolja kot ustvarjalci kulture.

Viri:

Bruner, J. (2002). *Making Stories: Law, Literature, Life*. Cambridge in London: Harvard University Press.

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).

Gardner, H. (2011). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

Gogala, S. (2005). *Izbrani spisi*. Društvo 2000: Ljubljana.

Gruden, A. (2010). *Etnografski zapis Miška kašo kuhala (doslej še neobjavljeno besedilo)*. Ljubljana: Vrtec Vodmat.

Kroflič R. in Smrtnik Vitulić, H. (2015). The Effects of the Comprehensive Inductive Educational Approach on the Social Behaviour of Preschool Children in Kindergarten. *CEPS Journal*. Letn. 5, št. 1, str. 53-69.

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

Kroflič, R. (2011). Umetniški jeziki kot osrednji medij pedagogike poslušanja (Reggio Emilia – nova paradigma predšolske vzgoje ali zgolj metodična inovacija?). V: Devjak T. (ur.), Batistič-Zorec, M. (ur.). *Pristop Reggio Emilia - izziv za slovenske vrtce : zbornik zaključne konference - priročnik za dobro prakso*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 51-65.

Kroflič, R. (2012). The role of artistic experiences in the comprehensive inductive educational approach. *Pastoral care in education*. Letn. 30, št. 3, str. 263-280.

Kroflič, R. (2013). Pripoznanje zmožnega otroka in ontološki angažma v dialogu – pogoj participacije in vzgoje za aktivno državljanstvo. V: Tašanoska, Tanja (ur.), Amnã, Erik. *Zbornik prispevkov*. Ljubljana: Ministrstvo RS za izobraževanje, znanost, kulturo in šport, 2013, str. 53-57.

Kroflič, R. (2015). Hermenevtika fotografske zgodbe. V: Peljhan, Matej (ur.). *Fototerapija : od konceptov do praks*. Kamnik: CIRIUS, Center za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje, 2015, str. 83-100.

Kroflič, R. (2017). Pedagoški pomen zgodbe. *Sodobna pedagogika*. Letn. 68, št. 12, str. 10-31.

Kroflič, R. (2018). *Vzgoja s pomočjo umetniških izkušenj v projektu SKUM. Projekt SKUM – predavanje za umetnike*. Ljubljana, 17. 4. 2018. Dostopno na: <http://www2.arnes.si/~rkrofl1/Predavanja/Vzgoja%20s%20pomocjo%20umetniskih%20izkusenj%20v%20sodobnem%20vrtcu%20oziroma%20soli.pdf>

Kroflič, R. (2019). Preshools' and Schools' Cooperation with Artists and Cultural Institutions. V: Skubic Ermenc in Mikulec (ur.). *Building Inclusive Communities through Education and Learning*. Cambridge Scholar Publishing 2019, str. 169-182.

Malaguzzi, L. (1998) History, Ideas, and Basic Philosophy (An Interview with Lella Gandini). V: Edwards, C. et al.(ur.). *The Hundred Languages of Child*. Greenwich and London: Ablex Publishing Corporation, str. 49-97.

McCarthy, K. F. idr. (2004). *Gifts of the Muse (Reframing the Debate About the Benefits of the arts)*. Santa Monica. RAND Corporation.

Paley, V. G. (1990). *The Boy Who Would Be a Helicopter*. Cambridge, Massachusetts in London: Harvard University Press.

Pringle, E. (2020). *Rethinking Research in the Art Museum*. London in New York: Routledge.

Rakić, V. (1946). *Vaspitanje igrom i umjetnošću*. Beograd: Prosveta.

*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)

*SKUM (2018-2022). Razvoj sporazumevalnih zmožnosti s kulturno in umetnostno vzgojo*. Projektna dokumentacija.

Štirn, D., Bernik, T. in Kroflič, R.(2015). Raziskovanje sveta in ustvarjanje zgodbe s fotografijo. V: Peljhan, Matej (ur.). *Fototerapija : od konceptov do praks*. Kamnik: CIRIUS, Center za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje, 2015, str. 177-207.

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

Vecchi, V. (2010). *Art and Creativity in Reggio Emilia (Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education)*. Routledge (Contesting Early Childhood): London and New York.