

Članki in prispevki

UDK 37.01:7(091)
1.01 Izvirni znanstveni članek
Prejeto: 24. 4. 2022

Patricija Čamernik*

Razvoj misli o vzgoji z umetnostjo pri nas od konca 19. stoletja do danes

Historical development in Slovenia of the idea of educating through art

Izvleček

Pričujoči članek predstavi razvoj misli o vzgoji z umetnostjo na osnovi analize člankov iz treh slovenskih pedagoških revij: *Popotnik* (1880–1941), *Pedagoški zbornik* (1904–1940) in *Sodobna pedagogika* (2005–danes). Na osnovi osrednjih idej izoblikujemo hipotezo o petih valovih razvoja misli o vzgoji z umetnostjo pri nas in predstavimo njihovo paradigmatko ozadje. Ob tem navedemo ključne avtorje in njihove teze ter tudi vplive in gibanja iz tujine.

Abstract

This article presents the development of the idea of educating through art on the basis of an analysis of articles from three Slovenian pedagogical journals: *Popotnik*, *Pedagoški zbornik* and *Sodobna pedagogika*. On the basis of the central ideas, a hypothesis is formed about five waves of development of the idea of using art in education, and the paradigmatic background for it is presented. The article mentions the key authors, together with their ideas, as well as foreign influences and movements abroad.

Ključne besede: umetnostna vzgoja, vzgoja z umetnostjo, umetniška izkušnja, zgodovinski razvoj, pedagoške paradigme, slovenske pedagoške revije

Key words: art education, educating through art, artistic experience, historical development, pedagogical paradigms, Slovenian pedagogical journals

Uvod

Pomen umetnosti za vzgojo človeka avtorji opisujejo od antičnih časov, čeprav je umetnost s svojo narativnostjo in simbolnim upodabljanjem v življenju človeka prisotna že od prazgodovine. Nas bodo zanimala obdobja, ki so prinesla

* Patricija Čamernik, prof. francoščine in pedagogike, asistentka na Oddelku za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, e-pošta: patricija.camernik@gmail.com

preobrate v razumevanju umetnosti, nato bomo predstavili, kako se je zadnjih približno sto petdeset let spreminjalo razumevanje vloge umetnosti znotraj pedagogike. Še posebej nas zanima, kako se je misel o vzgoji z umetnostjo razvijala znotraj pedagoških paradigem pri nas in kakšne poglede nanjo zasledimo danes. Osredotočili se bomo na štiri pedagoške paradigme, katerih pravila in metode, ki so zanje značilni, ne bomo razlagali, podali pa bomo njihove ključne vzgojne medije.

Vzgojo z umetnostjo lahko razumemo na dva načina, in sicer glede na razumevanje umetnosti skozi zgodovino, kot jo razlagajo angleški pedagog Bantock,¹ norveška pedagoginja A. Berggraf Sæbø² in poljski filozof Tatarkiewicz,³ in glede na razumevanje pedagogike in vzgojnih medijev, kakor jo predstavita slovenska pedagoga dr. Robi Kroflič⁴ in dr. Zdenko Medveš.⁵

A. Berggraf Sæbø izpostavi tri tradicije vključevanja umetnosti v vzgojo in izobraževanje, ki hkrati spominjajo na Tatarkiewiczovo⁶ opredeljevanje umetnosti: 1. umetnost kot rokodelstvo, 2. umetnost kot samoizražanje in 3. umetnost kot izkušnja.⁷ Pri nas razumevanje umetnosti kot rokodelstva in veščine, po kateri se med drugim navajamo na disciplino, povezujemo z obdobjem pred koncem 19. stoletja, ko je vzgoja z umetnostjo potekala šablonsko, čemur se že v začetku 20. stoletja⁸ in prav tako kasneje⁹ začnejo upirati tudi slovenski avtorji. Tako razumljeno umetnost lahko povežemo s herbartizmom, ki zaupa učiteljevi metodi in kopiranju znanja ter veščin, ki jih ta podaja. Umetnost kot možnost za samostojno umetniško izražanje otrok je ključna ideja v reformski pedagogiki.¹⁰ Umetnost kot izkušnja, ki lahko sproži transformacijo duše, pa je osrednja v duhoslovni pedagogiki.¹¹

1 Geoffrey Herman Bantock, Arts in Education, *The Symbolic Order: A Contemporary Reader on the Arts Debate* (ur. Peter Abbs), Lewes 2005.

2 Aud Berggraf Sæbø, Concepts of Arts Education – Implementation of UNESCO's Seoul Agenda Goals, *International Yearbook for Research in Arts Education* (ur. Eckhart Liebaw, Ernst Wagner, Max Wyman), Münster 2013.

3 Władysław Tatarkiewicz, *Zgodovina šestih pojmov: umetnost, lépo, forma, ustvarjanje, prikazovanje, estetski doživljaj*, Ljubljana: LUD Literatura, 2000.

4 Robi Kroflič, Preschools' and schools' cooperation with artists and cultural institutions, *Building inclusive communities through education and learning* (ur. Klara Ermenc, Borut Mikulec), Newcastle upon Tyne 2019.

5 Zdenko Medveš, Spopad paradigem v razvoju slovenske pedagogike, *Sodobna pedagogika*, 66=132, 2015, št. 3. <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-M3IKBGZD/c58a71fb-5b67-42e9-9923-97b7669178e4/PDF> (pridobljeno: 27. 3. 2019)

6 Tatarkiewicz 2000.

7 Berggraf Sæbø 2013, str. 40.

8 —e—, Umetniški vzgoji. Malo kritike, *Popotnik*, 30, 1909, št. 3.

9 Stanko Gogala, Dr. Čibejevo znanstveno ter kulturno-literarno delo, *Pedagoški zbornik*. 25, 1929, št. 1.

10 Zdenko Medveš, Vzgojni modeli v reformski pedagogiki, *Sodobna pedagogika*, 58, 2007, št. 4, str. 64.

11 Prav tam, str. 53.

Bantock kot najbolj vplivne trenutke za razvoj umetnostne vzgoje označi: renesanso, ki umetnost postavi v osrčje vzgoje in izobraževanja, romantiko, ki opozarja na pomen čustev tudi pri otrocih, avantgardizem in druge -izme, ki predstavljajo individualne umetnike ali manjše umetniške skupine, in umetnost v sodobni vzgoji, ki pa jo je po njegovo najbolj zaznamoval ravno romantični progresivizem.¹²

Za nas je osrednje opredeljevanje vzgoje z umetnostjo, glede na razumevanje pedagoških medijev, kot to predstavita Medveš¹³ in Kroflič.¹⁴ Zato se bomo osredotočili na pedagoške paradigme: reformska oziroma avtopoetična pedagogika, kjer je medij otrok; herbartizem, kjer je medij učitelj; duhoslovna oziroma kulturna pedagogika, kjer je medij vsebina (učna snov); in socialnokritična pedagogika, kjer je medij socialno okolje.¹⁵ Omenili bomo še Herbarta, ki piše o estetski kavzalnosti, čeprav ne nujno vezani na estetiko, torej na lepo in umetnost, sta pa lepo in umetnost vseeno prav tako ključni pri estetski kavzalnosti.¹⁶

Dr. Edvard Protner, redni profesor Univerze v Mariboru, štirim omenjenim paradigmam doda še peto, in sicer katoliško paradigmo,¹⁷ ki pa je na tem mestu posebej ne bomo obravnavali, saj nismo analizirali revij, v katerih so običajno svoje članke objavljali predstavniki te paradigme in iz katerih bi bilo natančnejše razvidno razvijanje teme vzgoje z umetnostjo znotraj katoliške paradigme.

Pri nas torej paradigmatke premike in poglede na umetnost, ki prihajajo iz tujine, spremljamo skozi objave člankov v slovenskih pedagoških revijah, in sicer *Popotniku* (1880–1941), *Pedagoškem zborniku* (1904–1940) in *Sodobni pedagogiki* (2005–danes). Na osnovi analize ključnih idej, ki so se pojavljale skozi zgodovino na to temo, predstavimo pregled gibanj v svetu za boljšo vključitev umetnosti v šole, pregled idej, s katerimi se zagovarja pomen umetnosti v vzgoji, in pregled značilnosti današnjega pogleda na pomen umetnosti v vzgoji. Kronološko gledano, izoblikujemo pet t. i. valov razvoja misli o vzgoji z umetnostjo pri nas in predstavimo njihove ključne značilnosti. Zgodovinske meje med temi valovi sicer niso jasno začrtane, ampak ideja valov nastane na osnovi razlik v glavnih poudarkih razprav o pedagoškem pomenu umetnosti.

12 Bantock 2005, str. 144–149.

13 Medveš 2015.

14 Kroflič 2019.

15 Edvard Protner, Klasifikacija pedagoških paradigem v Sloveniji, *Živa pedagoška misel Zdenka Medveša* (ur. Robi Kroflič, Tadej Vidmar, Klara Skubic Ermenc), Ljubljana 2020, str. 88.

16 Zdenko Medveš, Voditi, pustiti rasti in vzburi samoorganizacijo, *Živa pedagoška misel Zdenka Medveša* (ur. Robi Kroflič, Tadej Vidmar, Klara Skubic Ermenc), Ljubljana 2020, str. 14.

17 Protner 2020, str. 81.

Kratek zgodovinski pregled splošnih idej o vzgoji z umetnostjo

V 18. stoletju se kot del filozofije razvije disciplina estetika. Prvi jo s tem imenom poimenuje nemški filozof Baumgartner.¹⁸ Estetika pa pomembno vpliva na dogodke v 19. stoletju, ko umetnost postaja vse bolj dostopna vsem ljudem. Muzeji in galerije se pričnejo odpirati celotni populaciji, tudi otrokom in mladostnikom.

Prvo evforijo za rabo umetnosti opiše strokovnjak za umetnostno vzgojo in direktor organizacije EDUCULT (European research institution on cultural and education policy issues) Michael Wimmer, ki trdi, da ta izvira iz romantičnega, idealističnega in v otroka usmerjenega gibanja, ki je del progresivne pedagogike in najde pomen umetnostne vzgoje v samoizražanju otrok.¹⁹ Predstavniki tega gibanja kritizirajo prvo tradicijo rabe umetnosti v vzgoji, ki je vezana na rokodelstvo, pravila, repeticijo in disciplino. Svoje ideje pa utemeljujejo na delu nemškega idealista Baumgartnerja, ki prvi umetnost opiše kot samostojno duhovno vedo in s katerim cilj umetnosti postane umetnost sama, ki jo opredeli kot izraz umetnikovih občutij ter izkušenj.²⁰

Prvo tradicijo rabe umetnosti v vzgoji lahko pri nas, čeprav so umetnost v vzgoji poznali že dolgo pred tem, povežemo s herbartizmom, saj njihov slog vzgoje najbolj spominja na šablonski slog vzgoje, kot zapiše Protner po številnih avtorjih. To paradigmo naj bi namreč zaznamovali natančni predpisi in ostra disciplina,²¹ pokornost pa naj bi bila nujna celo pri igri.²² Slednje se odraža tudi pri rabi umetnosti, kljub temu da obstaja tudi vrsta zagovorov herbartističnega sloga vzgoje, ki naj ne bi bil tako šablonski, kot se mu pripisuje.

S prehodom v 20. stoletje se pogled na umetnost spremeni. V njej začnemo prepoznavati še druge lastnosti, na primer njeno transformativno moč. Pri nas jo izpostavljajo duhoslovni pedagogi. V drugi polovici štiridesetih letih 20. stoletja, natančneje po Unescovi konferenci leta 1946, se o umetnostni vzgoji tudi vse več javno govori. V sedemdesetih letih umetnost v teoriji postane nepogrešljiv del koncepta celostne vzgoje. Prelomno je tudi leto 1999 z izdajo poziva za promocijo umetnostne vzgoje in kreativnosti v šoli.²³ To obdobje vrh doseže z mednarodno konferenco v Lizboni leta 2006, po kateri nastane dokument *Road Map for Arts Education*, ki je vodilni strateški dokument za mnoge države. V nadaljevanju raz-

¹⁸ Tatarkiewicz 2000.

¹⁹ Michael Wimmer, When Interests Meet Rationality – Some Glimpses of Another Reality of Arts Education, *International Yearbook for Research in Arts Education* (ur. Eckhart Liebau, Ernst Wagner, Max Wyman), Münster 2013, str. 36.

²⁰ Berggraf Sæbø 2013, str. 42.

²¹ Frölich v Edvard Protner, *Herbartistična pedagogika na Slovenskem : (1869–1915)*, Maribor: Slavistično društvo, 2001, str. 155.

²² Ufer v Protner 2001, str. 155–156.

²³ Eckhart Liebau, Ernst Wagner, Max Wyman (ur.), *International Yearbook for Research in Arts Education*, Münster: Waxmann, 2013, str. 9.

prave iščemo dodatne razlage o vplivu umetnosti na otroke in mladostnike ter načine za omogočanje stika z njo, pri čemer bo ključen pogled socialnokritične pedagogike na vključevanje umetnosti v vzgojo. Ta vse bolj razvija tudi kritičen pristop, ki razlogov za rabo umetnosti v šoli ne podreja religiji, politiki ali ekonomiji. Lahko pa umetnost vidi kot »politično orodje«, kar ne pomeni nujno, da si jo podreja, torej da jo prireja svojim potrebam, ampak takšna, kot je, ustvarja politični angažma s kritičnim videnjem stvarnosti, kot to v oddaji *Panoptikum* predstavi dr. Lev Kreft,²⁴ slovenski filozof, ki je strokovnjak za filozofsko vejo estetiko. Takšen politični angažma naveže na larpurlartizem (prav tam), ki ga tudi drugi prepoznavajo kot pomemben koncept v vzgoji, saj cenjenje umetnosti in uživanje v njej označi kot vrednoto *per se*.²⁵

19. stoletje in preobrti v razumevanju umetnosti in njene vloge v vzgoji

A. Berggraf Sæbø zapiše, da čeprav je umetnost del človekovega življenja že zelo dolgo, ni vedno bila dostopna vsem. V antiki je sužnji in ženske večinoma niso bili deležni. V srednjem veku ima oblast nad umetnostjo Cerkev, v renesansi pa cesarji, kralji in aristokrati. Srednji razred prosto dostopa do umetnosti šele v 18. stoletju. Šele v 19. stoletju pa je umetnost dostopna vsem, saj se muzeji in galerije odprejo za širšo populacijo, hkrati pa zdaj mlajši do umetnosti dostopajo tudi prek vzgojno-izobraževalnih programov.²⁶ Dostopnost in potrebo umetniške vzgoje ključno podpira Alfred Lichtwark,²⁷ nemški umetnostni zgodovinar, ki je bil aktiven od konca 19. stoletja do začetka 1. svetovne vojne in je pomembno vplival na vključevanje umetnosti v vzgojo tudi pri nas. To sicer ne pomeni, da je danes dostop do umetnosti res omogočen vsem. Lahko bi domnevali celo, da je umetnost zdaj manj dostopna mladim, kot je bila v času pripovedovanja mitoloških zgodb, raznih ritualov, verskih obredov ali celo državne propagande.

Prelomni trenutek nastopi konec 19. stoletja z modernizmom, ki ključno spremeni pogled na umetnost ter preseže naturalistični realizem z rokodelsko tradicijo.²⁸

Pri nas se tema vzgoje z umetnostjo takrat razvija znotraj duhoslovne pedagogike, s katero je povezana tradicija umetnosti kot izkušnje, ki nas pomembno oblikuje. Ta tradicija transformativne izkušnje umetnosti je tako prisotna že v prvih gibanjih za umetnost v vzgoji v 19. stoletju. Hkrati se pri nas začnejo raz-

24 Umetnost in rusko-ukrajinska vojna, *Panoptikum* – kulturno-umetniški program TVS 1, 6. 4. 2022, <https://www.rtv slo.si/rtv365/arhiv/174862687?s=tv> (pridobljeno: 20. 4. 2022)

25 European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, *Cultural awareness and expression handbook : open method of coordination (OMC) working group of EU Member States' experts on 'cultural awareness and expression*, Publications Office, 2016. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/940338> (pridobljeno: 19. 10. 2019)

26 Berggraf Sæbø 2013, str. 39.

27 Janko Bezjak, *Občna zgodovina vzgoje in pouka: s posebnim ozirom na ljudsko šolstvo: za moška in ženska učiteljska*, Ljubljana: Krščanska zaloга šolskih knjig in učil, 1921, str. 242.

28 Berggraf Sæbø 2013, str. 43.

vijati ideje reformske pedagogike, ki pa umetnost povezujejo s priložnostjo za samoizražanje.

20. stoletje – seznanjanje z idejami treh paradig in ključne Unescove pobude za umetnostno vzgojo

V ospredju so še vedno ideje duhoslovnih pedagogov, pridružujejo pa se jim tudi ideje reformskih pedagogov. Paradigmatske preobrate pri nas in vzgojo z umetnostjo v reformski in duhoslovni paradigmi opiše Medveš. Medtem ko po njegovem mnenju reformska pedagogika dojema umetnost kot dejavnik vzgoje in estetiko kot izvor celotne vzgoje, duhoslovna pedagogika estetska in kulturno-literarna sporočila razume le kot dejavnik duhovnega razvoja mladih.²⁹ Ključna razlika pa je v splošnem razumevanju pedagoških paradig. Duhoslovni pedagogi namreč iščejo svobodo v notranji duhovni podobi in človeški moči, reformski pedagogi pa jo iščejo v ekspresivni, spontani ustvarjalnosti otroka, ki je osnova za razvoj odgovorne izbire.³⁰ Tako se prvi nanašajo na umetnost kot snov, ki omogoča izkušnjo, ki nas oblikuje, drugi pa na umetnost kot orodje, ki ga otrok uporabi za izražanje.

Pojavi se še ideja o umetnosti znotraj tretje pedagoške paradigme. Medveš socialnokritično paradigmo opisuje kot paradigmo, kjer se krepi pomen socialnega okolja ter odnosov, zmanjšuje pa se pomen posameznika (tudi vzgojitelja ali učitelja) in pomen vsebine učenja.³¹ Tu vzgojni presežek šole predstavlja produkt celotne klime in kulture odnosov v šoli.³² Kroflič pa pojasni, da socialnokritična paradigma umetnosti pripiše poseben emancipacijski potencial v možnosti ozaveščanja vzgajanih oseb o družbeni represiji in posledično opolnomočenja za kritično soočenje s krivičnimi družbenimi razmerami.³³ Umetnost ima tako dvojno vlogo, saj predstavlja prostor spoznavanja svoje realnosti in tudi prostor njenega uresničevanja oziroma izražanja.

Drugo polovico 20. stoletja pa zaznamujejo mednarodna prizadevanja za umetnostno vzgojo in Unescove pobude. Z umetnostjo v vzgoji se takrat ne ukvarja več le ena smer pedagogike, ampak postane to vse bolj obča tema, ki jo podpre tudi Unesco in že na konferencah leta 1946 in 1947 predstavi nekaj odločitev in predlogov za nadaljnji razvoj umetnostne vzgoje. Na prvi konferenci tako pozivajo k rabi umetnosti v splošni vzgoji in izobrazbi ter ji pripisujejo moč premagovanja težav kulturnih razlik, ohranjanje kulturnih raznolikosti, zaščito pred vplivi zahodnega sveta in industrializacijo.³⁴ Še posebej pomembno se jim zdi, da ima umetnost vlogo pri naši blaginji, razvoju nacionalne zavesti in splošnem

²⁹ Medveš 2007, str. 64.

³⁰ Medveš 2015, str. 32.

³¹ Medveš 2007, str. 54.

³² Prav tam.

³³ Kroflič 2019, str. 2.

³⁴ *Unesco general conference 1946, 1947*, str. 21–24. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114580> (pridobljeno: 21. 4. 2022)

človeškem napredku.³⁵ Opozorijo pa tudi, da naj se likovni in glasbeni umetnosti pridružijo še filmska in radijska umetnost,³⁶ kinematografska³⁷ in gledališka umetnost.³⁸ Na konferenci eno leto zatem iščejo načine, kako te ideje uresničiti, in med drugim predlagajo zbiranje umetnosti in omogočanje stika z njo prek reprodukcij in ustvarjanje priložnosti za izmenjave umetnostnih del.³⁹

Na konferenci v sedemdesetih letih 20. stoletja pa kot svojo osrednjo idejo predstavijo, da brez umetnosti v vzgoji ni celostnega razvoja posameznika. Leta 1972 namreč v poročilu *Learning to Be* pišejo o celostnem razvoju posameznika, kamor prištevajo telesni in umski razvoj, inteligenco, rahločutnost, cenjenje estetike in duhovnost.⁴⁰

S pozivom za promocijo umetnostne vzgoje in kreativnosti v šoli, ki ga leta 1999 izda Unescov direktor, nastopi naslednji val zagovorov umetnostne vzgoje. Po tem letu namreč Unesco organizira vrsto simpozijev na to temo po celem svetu, kot v članku zapiše Unescov član, odgovoren za področje umetnosti in učenja, Larry O'Farrell.⁴¹

21. stoletje in težnje po bolj poglobljenem ter kritičnem pogledu na umetnostno vzgojo

V začetku 21. stoletja razumevanje vzgoje z umetnostjo zaznamuje svetovna konferenca v Lizboni leta 2006. Konferenca z naslovom *Building creative capacities for the 21st century* kasneje istega leta rodi tudi pomemben vodilni strateški dokument *Road Map for Arts Education* in ustanovitev *World Arts Education Alliance*.⁴² Istočasno TED objavi govor britanskega govornika in promotorja vzgoje z umetnostjo Kena Robinsona. Govor na temo kreativnosti v šolah še spodbudi premislek o vključevanju umetnosti v šole.⁴³

Po konferenci v Lizboni in pred naslednjo svetovno konferenco na temo umetnosti v vzgoji se tudi pri nas dogaja veliko. Odvijajo se posamezni razvojni projekti (*Kulturno žlahtenje najmlajših* 2010), nastajajo nacionalni projekti (*Kulturni bazar*), razvijajo se smernice (*Državne smernice za kulturno-umetnostno*

35 Prav tam, str. 25.

36 Prav tam, str. 47.

37 Prav tam, str. 151; 175; 212.

38 Prav tam, str. 172.

39 *Unesco general conference resolutions 1947, 1948*, str. 23–24. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114591> (pridobljeno 21. 4. 2022)

40 Max Wyman, Carrying the Torch from Lisbon via Hong Kong, Taipei, Newcastle, Berlin, Seoul and Hong Kong (again) to Wildbad Kreuth, *International Yearbook for Research in Arts Education* (ur. E. Liebau, E. Wagner in M. Wyman), Münster 2013, str. 14.

41 Larry O'Farrell, Reviewing UNESCO's Road Map and Seoul Agenda: Guidelines and an Action Plan to Advance Arts Education, *International Yearbook for Research in Arts Education* (ur. E. Liebau, E. Wagner in M. Wyman), Münster 2013, str. 18.

42 Wyman 2013, str. 13–14.

43 *Do schools kill creativity?*, Ken Robinson, TED, februar 2006, https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity?language=en (pridobljeno: 28. 3. 2022)

vzgojo v vzgoji in izobraževanju prvič 2009) in priročniki (*Kulturno-umetnostna vzgoja – priročnik s primeri dobre prakse* 2008). Tako je z nastopom naslednje konference v Seulu leta 2010 pogled na umetnost v vzgoji tudi pri nas skoraj prenovljen, prav gotovo pa obogaten. Zaznamuje ga predvsem natančno opredeljevanje in utemeljevanje vloge umetnosti ter uresničevanje predlogov dokumenta *Road Map for Arts in Education*, o pomenu katerega leta 2007 v članku *Umetnostna vzgoja v luči Unescovih smernic* pri nas piše Marjan Prevodnik, pedagoški svetovalec za likovno umetnost na Zavodu RS za šolstvo.⁴⁴

Kasneje se raziskovanje in delovanje v večini navezuje na tri osrednje cilje, na katerih je osnovana seulska agenda. Ti cilji so: 1. zagotoviti, da bo umetnostna vzgoja dostopna kot osnovna in trajnostna komponenta prenove vzgoje in izobrazbe; 2. zagotoviti, da bodo vse aktivnosti in vsi programi visoke kakovosti tako pri snovanju njihovega koncepta kot tudi pri izvedbi; in 3. načela ter praksa umetnostne vzgoje naj bodo usmerjeni v prispevanje k reševanju družbenih in kulturnih izzivov, s katerimi se svet sooča danes.⁴⁵ Tako tudi pri nas v ospredje stopijo iskanje načinov za umeščanje avtentične umetniške izkušnje v življenje vseh otrok in mladih, tudi ali še posebej neprivilegiranih, kreiranje aktivnosti in oblikovanje kakovostnih programov, na osnovi katerih nastajajo raziskave, usmerjanje v aktualne izzive, med katerimi je morda najbolj zanimiv razreševanje trenda neoliberalistične družbe, ki vse podreja kapitalu, navsezadnje tudi umetnostno vzgojo.

21. stoletje morda najbolj zaznamujejo ravno kritike podrejanja misli o umetnosti v vzgoji religiji, politiki in ekonomiji. Če je v preteklosti bolj veljalo podrejanje religiji in politiki, se danes v ospredje postavlja podrejanje potrebam trga. Paul Collard, mednarodni svetovalec za kreativne vzgojno-izobraževalne programe, to izpostavi v svojem predavanju,⁴⁶ kjer opiše rabe umetnosti v vzgoji z namenomboljšanja zaposlitvenih možnosti. Take rabe umetnosti v šolskem prostoru kritizira Kroflič v svojem predavanju, izvedenem znotraj projekta SKUM, ki načrtuje, razvija in implementira pedagoške strategije in pristope za uresničevanje pedagoškega potenciala umetniške izkušnje.⁴⁷ Enakega mnenja je nizozemski filozof Gert Biesta, ki meni, da šole postajajo tovarne izpitov, podrejene kvalifikacijskim (ekonomski vidik) in socializacijskim ciljem (politični vidik), in da ne bi smeli zlorabljati umetnosti v šolstvu zaradi priložnosti in kvalitet, ki jih ponuja in ki se od nje pričakujejo.⁴⁸ Avtor izrazi skrb, da umetnost kot izkušnja vse bolj

44 Marjan Prevodnik, *Umetnostna vzgoja v luči Unescovih smernic*, *Sodobna pedagogika*, 58, 2007, št. 3.

45 O'Farrell 2013, str. 19.

46 *Kaj je kreativno učenje in zakaj je pomembno?*, Paul Collard, Kulturni bazar, 31. 3. 2017, <https://www.youtube.com/watch?v=UCOjnFbjyHs&t=22s> (pridobljeno 7. 6. 2022)

47 *Vzgoja s pomočjo umetniških izkušenj v projektu SKUM*, Robi Kroflič, Projekt SKUM – predavanje za umetnike, 17. 4. 2018, <http://www2.arnes.si/~rkrofl1/Predavanja/Vzgoja%20s%20pomočjo%20umetniskih%20izkusenj%20v%20projektu%20SKUM.pdf> (pridobljeno 12. 5. 2020)

48 Gert Biesta, *Letting art teach*, Arnheim: ArtEZ Press, 2017, str. 55.

izginja iz šol.⁴⁹ Naše stoletje tako zaznamujejo težnje po neodvisnem raziskovanju teme in čim večjem vključevanju umetnosti v vrtčevske in šolske prakse, ki pa naj ne bodo podrejene ekonomiji. Dobre primere aktualnih praks pri nas opisujejo avtorji revije *Vzgoja in izobraževanje* 1–2/2022.

Ključne ideje razvoja misli o vzgoji z umetnostjo pri nas in povezovanje s pedagoškimi paradigmi

Hipotezo o valovih smo izoblikovali, glede na ideje, ki so se intenzivneje ponavljale v določenem obdobju, zgodovinsko gledano, pa ideje posameznih valov včasih sovpadajo in jih ni mogoče povsem časovno ločiti. Skoznje povzemamo prevladujoče ideje v določenih obdobjih, ki so nastale pod vplivom svetovnih trendov in tudi pod vplivi pedagoških paradigem. Prav tako predstavljamo le ideje, ki smo jih povzeli iz treh pedagoških revij.

Prvi val in prve utemeljitve vloge umetnosti v vzgoji

Pedagogi že zgodaj spodbujajo zbujanje in ohranjanje otroške imaginacije. O tem beremo tako v *Popotniku* s konca 19. stoletja⁵⁰ kot tudi v izdaji z začetka 20. stoletja.⁵¹ Pri tem pa je lahko ključna ravno umetnost. Prvi val zagovorov njene vloge v vzgoji se pri nas začne konec 19. stoletja. Takrat umetnost postane dostopna širši publiki in se vzporedno tako v tujini kot pri nas prične gibanje za vključevanje umetnosti v šole. Člani tega gibanja med drugim zahtevajo neprerinjeno umetnost in nešablonski pristop.⁵² Tako že leta 1909 sprožijo vprašanje, kako slovenski javnosti zbuditi pravo zanimanje za umetniško vzgojo, in trdijo, da je le malo poskusov stika z umetniško vzgojo in da pristop s prerisovanjem ne dosega pravih učinkov.⁵³ Takšen pristop ni odpravljen niti dve desetletji kasneje, ko še vedno pozivajo k nešablonski rabi umetnosti v vzgoji.⁵⁴ Umetnost pa vseeno že prepoznavajo tudi kot potrebo posameznika⁵⁵ in ji pripisujejo vrsto raznolikih zagovorov, saj umetnost uči, vzgaja, zabava, povezuje in spodbuja k ustvarjalnosti, samostojnosti ter izražanju individualnosti.⁵⁶

Že večkrat omenjeno prelomno obdobje konec 19. stoletja opisuje umetnostna zgodovinarica dr. Lidija Tavčar, dolgoletna kustosinja Narodne galerije, ki

49 Prav tam, str. 53.

50 Ivan Klemenčič, Domišljija, *Popotnik*, 3, 1882, št. 8, str. 118–120, <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-U8SQFDB9/d9a2fi85-3ec9-4oec-bda4-9781f70184b5/PDF> (pridobljeno: 3. 6. 2020)

51 Josip Schmoranz, Umetniška vzgoja, *Pedagoški letopis*, 1905. <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-XOV09WD5/cod65091-9c40-42eb-a4b9-f678eb85f028/PDF> (pridobljeno: 3. 6. 2020)

52 —e—, 1909.

53 Prav tam.

54 Gogala 1929.

55 F. Kranjc, O umetniški vzgoji, *Popotnik*, 39, 1918, št. 1–3.

56 Franc Suher, Misli o umetniški vzgoji na narodnih šolah, *Popotnik*, 44, 1923, št. 5–6.

sodi med vplivne muzejske pedagoge, aktivne prav na področju umetnostne vzgoje mladih. Takrat namreč muzeji odprejo vrata širšemu krogu občinstva, sprva le odraslim.⁵⁷ Učencem prostor stika z umetnostjo predstavlja cerkev,⁵⁸ vloga umetnosti v vzgoji pa zelo zanima vzgojitelje in pedagoge, ki takrat o tem pišejo v pedagoških revijah. Med njihovimi osnovnimi ponavljajočimi se idejami izpostavimo tri: 1. stik z umetnostjo predstavlja doživetje, ki nas oblikuje. O tem leta 1890 piše Ivan Klemenčič, ki trdi, da duše svoje moči in življenja ne prebudijo brez dražljajev.⁵⁹ Slednje prepoznava v lepoznanstvu, ki je osnova za ustvarjanje in zajema še posebej umetnost.⁶⁰ Ideje, ki jih tu opisuje Klemenčič, so blizu duhoslovni pedagogiki, ki kasneje znanje o tem še pogloblja. 2. Umetnost lahko ključno prispeva k uravnovešeni vzgoji, kar prav tako izpostavi že Klemenčič, ki trdi, da bi morala šola vse strani človeka enakomerno izobrazevati – tako razum kot voljo in čustva, kjer je spet še posebej učinkovita umetnost.⁶¹ 3. Umetnost v vzgoji lahko prav tako vpliva na moralno vzgojo, spoznavajo že takrat. Utemeljitelj zgodovine pedagogike Vlado Schmidt zapiše, da so takrat po literaturi odkrivali pomembnost estetske vzgoje na moralno. Estetski vzgoji so pripisovali celo večjo moralno učinkovitost, kakor bi jo dosegali s prepovedmi in s kaznimi ter ustrahujočo moralno pridigo.⁶²

Misel, da bi tako estetika kot etika bili pri pouku vedno prisotni, razvijajo tudi pedagogi po 1. svetovni vojni,⁶³ slednje je še posebej razvidno pri pogledu duhoslovnih pedagogov. Po mnenju enega osrednjih predstavnikov duhoslovne pedagogike Slavka Gogala se lahko mladi moralno razvijajo, če imajo stik z novim mišljenjem in čutenjem ter le, če doživljajo resnične vrednote,⁶⁴ kar je po njegovo možno ravno po stiku z umetnostjo. Josip Dolgan že eno leto pred tem to zbujanje etične plati opisuje tako, da po umetnosti razvijamo sočutje (z junakom), zbuja se nežnost in želja po pomoči (ubogim), otrok z liki zgodb simpatizira in prek tega razvija svojo moralno.⁶⁵

Te in druge ideje se združijo v gibanju, ki ga v začetku 20. stoletja opisujejo v več številkah revije Popotnik. Avtorji zapišejo, da umetnostno vzgojo poznamo že vse od starega veka, vendar se takratna ideja od njihove aktualne razlikuje v tem, da nova in najnovejša doba v središče postavi umetniško delo, ki naj bi ga mladi razumeli in v njem uživali ter so s pomočjo njega in te izkušnje tudi vzgajani.⁶⁶ Omenjajo nemško gibanje za umetniško vzgojo (*Kunst-pedagogische Bewegung*).

57 Lidija Tavčar, *Homo Spectator*, Ljubljana: Pedagoški inštitut, 2009, str. 33.

58 Prav tam, str. 36.

59 Ivan Klemenčič, O lepoznanstvu, *Popotnik*, 11, 1890a, št. 2, str. 23.

60 Prav tam, str. 8.

61 Ivan Klemenčič, O lepoznanstvu, *Popotnik*, 11, 1890b, št. 8, str. 118.

62 Vlado Schmidt, *Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem 2*, Ljubljana: Delavska enotnost, 1988, str. 408.

63 Suher 1923.

64 Gogala 1929, str. 10.

65 Josip Dolgan, Kmetška delovna šola, *Popotnik*, 49, 1928, št. 5, str. 131–132.

66 Pokret za umetniško vzgojo v tujini, *Popotnik*, 28, 1907, št. 10, str. 314.

Poročajo o širjenju tega gibanja v Belgiji.⁶⁷ Nadalje pišejo o ZDA, ki imajo lastno umetniško vzgojo, in drugih evropskih državah – Angliji, Švedski, Nizozemski in Finski.⁶⁸ Še posebej napredna naj bi bila Francija, ki ima poleg društev tudi muzeje, vrtove in monumentalne stavbe, namenjene otrokom in mladini ter njihovi estetski vzgoji.⁶⁹

L. Tavčar povzame, da se je Gibanje za umetniško vzgojo začelo v Angliji sredi 19. stoletja, za nas pa je bolj pomembna nemška različica.⁷⁰

Kot osrednjo osebnost, ki v tistem obdobju poudarja pomen umetnosti, Medveš izpostavi Alfreda Lichtwarka, ki zapiše, da je za duhoslovne pedagoge vzgoja z umetnostjo univerzalno vzgojno načelo in ni omejena le na oblikovanje estetskega čuta, ampak vpliva na celotno otrokovo osebnost.⁷¹ V nadaljevanju Medveš tako opiše Lichtwarkove ideje, med katerimi se nekatere približujejo tudi idejam reformskih pedagogov:

»Lichtwark je leta 1902 kot vodja gibanja 'vzgoja z umetnostjo' nastopil s svojo razpravo, ki obravnava dosežke učiteljskih združenj v skrbi za estetsko vzgojo. V razpravi kritiki najprej izpostavi tedanjo šolsko prakso: češ da v njej prevladujejo predvsem 'mehanicistična pedagoška orodja' (metode), s katerimi se otrokom vsiljuje 'mrtvo učno gradivo', ki nima nobenega pomena za razvoj njihove osebnosti. Namesto tega poda svojo zamisel, da mora vzgoja sprostiti otrokovo samostojnost, to pa je mogoče najučinkoviteje doseči z umetnostno vzgojo, saj je oblikovanje meril za estetsko doživljanje in vrednotenje (torej oblikovanje estetskega 'okusa') izjemnega pomena za oblikovanje značaja.«⁷²

Lichtwark prav tako izpostavlja pomen umetnosti v javnem življenju, ki v tistem času vse bolj doživlja vzpon množičnega potrošništva in popularne kulture in s tem ustvarjanja novih življenjskih stilov. Poziva k odprtju muzejev za širšo publiko in predstavi idejo o oblikovanju nacionalne identitete s pomočjo umetnosti, s katero bi morali imeti stik ne le prek teorije, ampak prek gledanja, zaznavanja in čutenja, s tem pa bi vzgajali boljšo presojo in sloge življenja.⁷³ Pri tem umetnost v vzgoji ne bi smela biti posebej pripravljena ali prilagojena za pedagoško vlogo.⁷⁴ Še posebej pomembno se mu zdi, da se vsega tega zavedajo šole.⁷⁵ Te ideje bomo srečali tudi pri naših avtorjih, ki so za pedagoške revije pisali v začetku 20. stoletja in pri nas spodbujali gibanje za vzgojo z umetnostjo.

67 Prav tam, str. 29.

68 D. P., Pokret za umetniško vzgojo v tujini, *Popotnik*, 28, 1907, št. 10, str. 314. <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-O56FZRY3/ce844fo3-7605-4bca-a5a2-5e603730cof7/PDF> (pridobljeno: 12. 5. 2020)

69 Prav tam, str. 30.

70 Tavčar 2009, str. 46.

71 Medveš 2007, str. 64.

72 Prav tam.

73 Karin Priem, Christine Mayer, Learning how to see and feel: Alfred Lichtwark and his concept of artistic and aesthetic education, *Pedagogica Historica*, 53, 2017, št. 3, str. 2–6.

74 Prav tam, str. 6.

75 Prav tam, str. 10.

Temeljna naloga gibanja je bila oblikovati v otroku občutje za lepo, kar naj bi otrok usvajal dejavno, ne pa pasivno. Umetnostni vzgoji, ki so jo povezovali z moralno in religiozno, so pripisovali velik pomen pri razvijanju otrokove samostojnosti in individualnosti, a se ti avtorji nanašajo predvsem na mlade v puberteti.⁷⁶ Ključno vodilo gibanja je bilo, da se z umetnostjo ne vzgaja šablonsko, kot piše avtor pod oznako —e—. Avtor kritizira šablonsko prerisovanje in trdi, da s tem škodimo »otroški individualiteti«.⁷⁷ L. Tavčar piše, da s tem nastopijo zahteve proti odpravi pikčastih risank in za uvedbo nove metode »risanja po naravi«.⁷⁸ Ivan Šega izpostavi najbolj znano geslo tistega časa: »Stigme proč iz šole!«⁷⁹ S »stigmo« mislijo na 'zaznamovane', šablonske pristope k vzgoji. Gre torej za pristop, kjer risanje poteka s pomočjo označb oziroma pik. Ob tem pa Šega skupaj s sodobniki poziva, da naj bodo otroci čim več v stiku s pravimi umetniškimi deli.⁸⁰ To kasneje še posebej zagovarja Gogala, ko piše proti vzgoji po navadah in šablonah in za vzgojo, ki ima duševno vsebino.⁸¹ Vendar že pred tem drugi avtorji opozarjajo, da je ta duševna vsebina dosežena le s pristno umetnostjo, ki ni ustvarjena z namenom, da služi pouku.⁸² To postane pomembna tema in vodilo pri gibanju za umetnost v šolah ter tema, ki se ohranja vse do danes.

Drugi val in razumevanje umetnosti kot izkušnje, ki oblikuje posameznika in družbo

Drugi val zaznamujeta duhoslovna pedagogika in njen pogled na umetnost, ki ima transformativno moč. Umetnost kot izkušnja je tako osrednji pojem duhoslovne pedagogike, ki pri nas sproži poglobljeno zanimanje za umetnostno vzgojo. Medveš pojasni, da duhoslovni pedagogi moč prepoznavajo v notranji duhovni podobi človeka, ki jo krepimo skozi kulturne in umetnostne vsebine.⁸³ Temu Kroflič doda, da se pri tem naslanjamo na avtentično doživetje umetniško izkušnjo.⁸⁴ Temu pomenu umetnosti se pridružuje še ideja o vplivu umetnosti na družbo in cel narod ter občutek narodnosti. Tako Dragotin Cvetko v članku *Država in umetnost* opisuje stik države z umetnostjo, saj po njegovem vsebinska vrednost umetnosti pozitivno vpliva na razvoj države na dva načina: 1. ima funkcijo etične, socialne in nacionalne vzgoje in 2. obče dviga vse sloje ter manjša socialne in izravnava izobrazbene razlike.⁸⁵ Tako že takrat avtor priznava vlogo

⁷⁶ Tavčar 2009, str. 47.

⁷⁷ —e— 1909, str. 77–78.

⁷⁸ Tavčar 2009.

⁷⁹ Ivan Šega, Risanje v ljudski šoli z ozirom na zahteve sedanjosti, *Popotnik*, 25, 1904, št. 9, str. 267.

⁸⁰ Prav tam.

⁸¹ Gogala 1929, str. 10.

⁸² Janko Košan, Leposlovje – izobraževalna sila, *Popotnik*, 16, 1895, št. 5, str. 68. <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-7Z2TWN6G/9a267e64-8014-46c8-9798-d13e6099c273/PDF> (pridobljeno: 31. 3. 2020)

⁸³ Medveš 2015, str. 23.

⁸⁴ Kroflič 2019, str. 2.

⁸⁵ Dragotin Cvetko, Država in umetnost, *Popotnik*, 59, 1938, št. 9–10, str. 203–204.

umetnosti ne le v življenju posameznika, ampak tudi širše družbe in celo v zvezi z odpravljanjem globljih družbenih težav.

Leta 1919 slovenski pedagog Karel Ozvald kot osrednji pojem umetnostne vzgoje označi doživljanje in ga označi za posebno moč vse umetnosti.⁸⁶ To doživljanje naj bi izviralo iz neposrednega stika vzgajanega z umetniškim delom ali umetnikom. Po mnenju nekaterih avtorjev delata umetnikova sposobnost izraza originalnosti pri dojemanju življenja in globina, ki jo s tem ustvari ter tako sproži doživljaj, umetnikov vpliv na otroka tako mogočen.⁸⁷ Ta ideja je osrednja teza romantike in tako doživljanje umetnosti postane razumljeno kot pomemben transformativni dejavnik gledalca, ki s tem umetnino šele izpolni. Slednje je še ena ključnih idej duhoslovne pedagogike. Natančneje jo opiše Gogala, ki predstavi, kako umetnost oblikuje našo osebnost skozi izkustveno spoznanje. Zapiše, da do duha in duhovnih predmetov ne pridemo le z analizo, ampak tudi z izkušnjo.⁸⁸ Doda, da je jedro duhovnega oblikovanja v subjektivnem notranjem oblikovanju, ki poteka po umetnosti, in sicer prek umetnin, v katerih diha umetnostni duh umetnika.⁸⁹ V svoji tezi o spregi med subjektivnim in objektivnim duhom še zapiše, da objektivnega duha spoznavamo le skozi doživljaje subjektivnega, kamor avtor uvršča predvsem doživljanje umetnosti.⁹⁰ Poudari, da je naše razumevanje objektivnega duha odvisno ravno od tega, kako bogat bo naš subjektivni duh.⁹¹ S tem Gogala poveže stik z umetnostjo s spoznavanjem resničnega, kar je ena ključnih filozofskih idej o pomenu umetnosti.

Slednje sodi na področje duhoslovne pedagogike. Hkrati pa se je pri nas razvijala tudi reformska pedagogika. Ta se po Krofliču nanaša na otroka ali mladostnika kot aktivnega graditelja svoje identitete, znanja, razmišljanja in komuniciranja. Umetnosti pa pripisuje predvsem moč samoizražanja.⁹² Medveš pomen umetnosti v reformski pedagogiki natančneje opisuje v članku *Vzgojni modeli v reformski pedagogiki*, kjer predstavi model vzgoje z umetnostjo. Različnost vključevanja umetnosti v vzgojo pri reformski in duhoslovni pedagogiki vidi v tem, da se prva osredotoča na umetnost kot prostor omogočanja osebnega izražanja, druga pa kot prostor duhovne rasti.⁹³ Pri prvi je torej medij vzgoje otrok, pri drugi pa vsebina oziroma sporočilo umetnine.

Povzetek ključnih idej drugega vala najdemo v *Popotniku*, izdanem z vstopom v štirideseta leta, ko je revija v celoti posvečena vlogi estetike v vzgoji otrok in mladostnikov. Tu avtorji povzemajo pomen kulture v času vojne in spoznava-

86 Karel Ozvald, Kažipot za vzgojo k umetnosti, *Popotnik*, 40, 1919, št. 9, str. 272.

87 A. Fischer, Dichtung in der Schulerziehung. (Päd. H. 7, 8/1923), *Popotnik*, 44, 1923, št. 11–12, str. 279–280.

88 Stanko Gogala, O duhovnem in duševnem oblikovanju, *Popotnik*, 53, 1932a, št. 5, str. 131.

89 Stanko Gogala, O duhovnem in duševnem oblikovanju, *Popotnik*, 53, 1932b, št. 6, str. 174.

90 Gogala 1932, str. 132.

91 Prav tam, str. 7.

92 Kroflič 2019, str. 2.

93 Medveš 2007.

nje smisla po umetnosti,⁹⁴ pomen kulture za vključevanje v narodno skupnost in pomen umetnosti za človekovo rast,⁹⁵ ter pomen doživljanja in razvoja etičnih emocij.⁹⁶ Pojavi se tudi ideja o umetnosti, ki ima vlogo izoblikovati lepšo in pravičnejšo družbeno urejenost ter mladino miselno in idejno pripravljati, da spozna svoje mesto v družbenem napredku in aktivno stopi v službo tega napredka,⁹⁷ kar pa se približuje ideji socialnokritične pedagogike in njenemu pogledu na pomen umetnosti. Socialnokritična pedagogika namreč prepozna emancipacijski potencial umetnosti, ki ozavešča o družbenih represijah in lahko omogoča opolnomočenje za soočanje z družbenimi razmerami.⁹⁸

Tretji val in povezovanje stika z umetnostjo s celostnim razvojem

V tretjem valu avtorji v ospredje postavljajo pomen celostnega razvoja otrok in tezo, da umetnost spodbuja razvoj imaginacije. Tako na primer Pediček v svojem članku predstavi idejo o umetnosti kot nujni za celostni razvoj, saj ta združuje vse dejavnike otrokovega osebnega razvoja: umske, čustvene, fizične, percepcijske, socialne, estetske in tiste, ki vplivajo na kreativnost fantazije.⁹⁹ Prek doživljanja umetnosti naj bi se po njegovem mnenju razvijalo doživljanje lepote, vrednote in s tem tudi radosti življenja, najgloblja spoznanja o človeku, življenju in družbi.¹⁰⁰ Pri tem se nanaša tako na umetnost kot orodje za izražanje različnih vsebin osebnosti kot tudi prostor reševanja notranjih konfliktov. Označi jo celo za pomembno duševnohigiensko protiutež prevelikemu poudarjanju znanosti in intelektualizma v takratnih šolah.¹⁰¹

Nekateri avtorji znanost in umetnost povežejo tudi drugače. Umetnost na primer razlagajo kot medij za razvijanje simbolnega sveta, po katerem se oblikuje naše mišljenje, kar je ključno za celovito vzgojo.¹⁰² Prav tako Gogala¹⁰³ ter kasneje psihologinja in pedagoginja Barica Marentič Požarnik¹⁰⁴ pišeta o pomenu umetnosti, ki ključno prispeva k razvijanju mišljenja, še posebej fantazije in abstraktnega mišljenja ter s tem ustvarjalnosti. Oba razvoj mišljenja s pomočjo

94 E. Vranc, Mladini lepo besedo in knjigo!, *Popotnik*, 62, 1940/1941, št. 3–4, str. 57. <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-KFE37XLK/ac661fdd-5a65-4907-bd8f-1a0563a01a9b/PDF> (pridobljeno: 12. 5. 2020)

95 Prav tam, str. 58–60.

96 Prav tam, str. 66.

97 Prav tam, str. 89.

98 Kroflič 2019, str. 2.

99 Franc Pediček, Umetnost in estetska vzgoja v naši sedanjosti in bodoči šoli, *Sodobna pedagogika*, 1, 1959, št. 10, str. 10.

100 Prav tam.

101 Prav tam, str. 12.

102 Leon Žlebnik, Estetska vzgoja kot splošno načelo našega pouka, *Sodobna pedagogika*, 13, 1962, št. 5–6, str. 140–141.

103 Stanko Gogala, Pedagoški pomen fantazije, *Sodobna pedagogika*, 14, 1963, št. 3–4, str. 69–71.

104 Barica Marentič Požarnik, Kvašček o ustvarjalnosti, *Sodobna pedagogika*, 27, 1976, št. 5–6.

umetnosti postavita tudi za osnovo znanstvenega mišljenja.¹⁰⁵ Preoblikuje se pogled na pomen umetnosti, saj ta ne prebuja le čustev, ampak vse bolj razumemo, da vpliva tudi na našo kognicijo, doumevanje sveta in konec koncev celo na soustvarjanje tega sveta.

Četrty val in pozivanje k rabi umetnosti v šoli ter iskanje načinov zanjo

V osemdesetih letih prejšnjega stoletja se prične bolj natančno opredeljevanje pojmov znotraj umetnostne vzgoje in kategoriziranje do tedaj zbrane teorije. Poudarek je na pluralnosti učinkov umetnostne vzgoje kot tudi na prepoznavanju njenih pomanjkljivosti in problemov ter na iskanju prostora zanjo. Kako utemeljujemo številne učinke umetnosti, beremo v izdaji *Sodobne pedagogike*,¹⁰⁶ ki je v celoti posvečena temi umetnosti v vzgoji in po svoje povzema celoten četrti val. V uvodnem članku Kroflič predstavi kritiko iskanja funkcionalnih odgovorov in sodobnega utilitarizma, ki sta nastala kot odgovor na Spencerjevo izjavo iz leta 1859, da umetnost sodi le v človekov prosti čas, vseeno pa poda nabor ugotovitev o pomembnih področjih, na katere umetnost vpliva, ki so nastale kot plod tega iskanja.¹⁰⁷ Zanj so tri dimenzije umetniške izkušnje najbolj ključne in omogočajo avtentično obliko vstopanja posameznika v odnose z življenjskim okoljem in spoznavanje resnice lastnega bivanja, in sicer imaginacija, metafora in naracija.¹⁰⁸ Zaradi njih je prek umetniške izkušnje možno podoživljanje ustvarjalnega procesa umetnika, kar ima pomembno antropološko in pedagoško vrednost.¹⁰⁹ Ti trije pojmi nam tako pomagajo bolje razumeti umetnost, ki je, ker se ne da vsega povedati z govorom znanstvene sistematike, ključen vir spoznavanja.

Prav tako je ta čas pri nas pomemben vpliv koncepta Reggio Emilia, ki se vse pogostejše pojavlja v obravnavah teme vzgoje z umetnostjo.¹¹⁰ Ta koncept namreč umetnost razume kot enega od mnogih jezikov in otroka kot bogato bitje, ki mu raba umetniških jezikov omogoča dialog in razvoj.¹¹¹

Konec četrtega vala napoveduje poglobljeno poznavanje pomena stika z umetnostjo in umetniške izkušnje ter opozarjanje na grožnje, ki jih predstavlja sodoben utilitaristični pristop k iskanju funkcionalnih razlogov za vključevanje umetnosti v šole, s čimer se njena avtentičnost izgublja, njena vloga pa se spet podredi potrebam trga, ko bi ravno te morala premagovati.

¹⁰⁵ Prav tam.

¹⁰⁶ Tematska številka o umetnosti v izobraževanju, *Sodobna Pedagogika*, 58, 2007, št. 3. https://www.sodobna-pedagogika.net/?option=com_content&task=category§ionid=2&id=71&Itemid=99 (pridobljeno 25. 4. 2022)

¹⁰⁷ Robi Kroflič, Vzgojna vrednost estetske izkušnje, *Sodobna pedagogika*, 58, 2007, št. 3, str. 15–16.

¹⁰⁸ Prav tam, str. 17.

¹⁰⁹ Prav tam.

¹¹⁰ Robi Kroflič, Darja Štirn Koren, Petra Štirn Janota, Anita Jug (ur.), *Kulturno žlahtenje najmlajših: razvoj identitete otrok v prostoru in času preko raznovrstnih umetniških dejavnosti*. Ljubljana: Vrtec Vodmat, 2010.

¹¹¹ Robi Kroflič, *Umetniški jeziki kot osrednji medij pedagogike poslušanja (Reggio Emilia – nova paradigma predšolske vzgoje ali zgolj metodična inovacija?)*, 2011, <http://www2.arnes.si/~rkrofli1/Teksti/Kroflc-clanek-reggi%20Emilia%20sept2011.pdf> (pridobljeno 24. 4. 2022)

Zaključek tega obdobja zaznamuje iskanje novih načinov vključevanja umetnosti v šole. Bodisi gre za bolj bogat spekter vključenih zvrsti umetnosti, klasičnim predmetom glasbe in likovne se pridružuje še več aktivnosti, povezanih z gledališčem¹¹² in plesom,¹¹³ bodisi gre za razna sodelovanja šol z umetniki ali s kulturnimi institucijami.

V ospredje pa prihaja tudi pomen umetnosti, kot jo razumemo znotraj socialnokritične pedagogike.

Peti val in iskanje načinov za umeščanje avtentične umetniške izkušnje v življenje otrok ter mladostnikov

Obdobje raziskovanja te teme po letu 2010 zaznamuje že bogato poznavanje področja, ki ga dopolnjujemo z vse večjim številom raziskav. Pri nas je tak prelomni projekt *Kulturno žlahtenje najmlajših*, kjer raziskovalci in strokovni delavci v več vrtcih uporabijo umetnost kot induktivno vzgojno prakso. Rezultati raziskav pokažejo, da so otroci prek stika z umetnostjo imeli katarzično izkušnjo¹¹⁴ in da so sposobni povezovanja umetnosti s svojo realnostjo ter tudi ustvarjanja novih metafor,¹¹⁵ slednje pa jim pomagajo razlagati same sebe in svet okoli njih. Raziskave potrdijo tudi, da otroci po umetnosti vstopajo v prijateljske odnose in se s tem približujejo prosocialnosti, lažje razumevajo vrednote, ustvarjajo boljše razmere za življenje v skupnosti¹¹⁶ in da so ob tem bolj odprti in občutljivi, razvijajo emocije in um ter oblikujejo svoj kulturni prostor, sporočilnost in ustvarjalnost.¹¹⁷

Kroflič nadalje moč umetnosti poveže z emancipacijo hendikepiranih.¹¹⁸ Ta se prek umetnosti omogoča na dva načina: 1. umetnost upodablja kritične reprezentacije, spodbuja razmislek o možnosti preseganja družbenega stanja; 2. umetnost predstavlja orodje za izražanje ter tako pomembno vpliva na notranji svet hendikepiranih.¹¹⁹ Tu Kroflič rabo umetnosti poveže še z dvema konceptoma, ki se v tem obdobju vse pogostejše uporabljata pri obravnavi umetnosti v vzgoji, z opolnomočenjem in subjektifikacijo. Za opolnomočenje zapiše, da predpostavlja ozaveščanje vzgajane osebe o lastnem družbenem položaju in razvijanje zmož-

112 Helena Korošec, Gledališče – medij za učenje in poučevanje ter otrokov celostni razvoj, *Sodobna pedagogika*, 58, 2007, št. 3.

113 Vesna Geršak, Pomen poučevanja in učenja s plesno-gibalnimi dejavnostmi v vrtcu in osnovni šoli, *Sodobna pedagogika*, 58, 2007.

114 Robi Kroflič, Predšolski otrok in umetniško doživetje, *Kulturno žlahtenje najmlajših* (ur. Robi Kroflič, Darja Štirn Koren, Petra Štirn Janota, A. Jug), Ljubljana 2010a, str. 9.

115 Robi Kroflič, Umetnost kot induktivna vzgojna praksa, *Kulturno žlahtenje najmlajših*, (ur. Robi Kroflič, Darja Štirn Koren, Petra Štirn Janota, Anita Jug), Ljubljana 2010b, str. 37.

116 Petra Štirn Janota in Anita Jug, Predšolska vzgoja v »dialogu« z umetnostjo, *Kulturno žlahtenje najmlajših*, (ur. Robi Kroflič, Darja Štirn Koren, Petra Štirn Janota, Anita Jug), Ljubljana 2010, str. 47.

117 Anica Gruden idr., Ko umetniški jeziki postanejo del vsakodnevnega življenja najmlajših, *Kulturno žlahtenje najmlajših*, (ur. Robi Kroflič, Darja Štirn Koren, Petra Štirn Janota in Anita Jug), Ljubljana 2010, str. 62.

118 Robi Kroflič, O opolnomočenju in subjektifikaciji s pomočjo umetniške izkušnje, *Egalitarne simbolizacije življenja s posebnimi potrebami* (ur. Dušan Rutar), Kamnik 2018b.

119 Prav tam, str. 104.

nosti za izstop iz krivičnih družbenih razmerij. Subjektifikacija pa je razpiranje prostora za vstopanje v emancipirani položaj subjekta. Oba koncepta kot medij emancipatorične vzgoje ponujata tudi umetniško izkušnjo, trdita Kroflič¹²⁰ in Biesta.¹²¹ Te ideje povežemo s socialnokritično pedagoško paradigmo.

Krofliču se zdi še posebej pomembno povezovanje pedagoških in umetniških institucij, ki pomeni novo motivacijo za potrditev domišljijjskih praks, ne le za razvedrilo in oddih od napornega dela, ampak tudi kot medijev ontološkega angažmaja, avtoriziranega učenja in subjektificiranega vstopanja v svet.¹²² 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.¹²³ Tu so vrtčevski otroci ustvarjali grafite v urbanem okolju ter pri tem 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.¹²⁴

Drugi osrednji pojmi, ki se vse pogosteje pojavljajo, so narativna vednost, utelešena vednost in umetnost kot prostor dialoga. Kroflič na osnovi Brunerjeve teze o narativni vednosti zapiše, da je slednja za razvoj človeške kulture in civilizacije enako pomembna kot učenje matematičnih zakonov in naravoslovne vednosti. Ob tem gre predvsem za idejo, da umetniške jezike zaznamuje drugačna forma vednosti, ki je ne moremo vzpostaviti enako učinkovito s pomočjo učenja spoznanj naravoslovnih in tehničnih ved.¹²⁵ Temu doda, da gre za to, da lahko poučevanje, ki poteka s pomočjo umetniške izkušnje, aktivira drugačne strukture učenja, doživljanja in mišljenja, ki so za osebni razvoj učenca nepogrešljive, prav tako pa tudi za razvoj bolj kreativne kulture poučevanja v šoli kot instituciji.¹²⁶ Pojasni tudi pomen utelešene vednosti, in sicer na tezi Merleau Pontyja zapiše, da se človek vzpostavlja kot spoznavni subjekt po konkretnih interakcijah s svetom, pri tem pa igra ključno vlogo njegovo telo, ki s pomočjo čutil in motoričnega nadzora kogniciji zagotavlja informacije, ki jih ta procesira. Doda še, da telo ni ovira pri spoznavanju stvarnosti, ampak telesna aktivnost v procesih zaznavanja in doživljanja sveta prispeva dodatno globino razumevanja,¹²⁷ kar natančneje opredeli v članku *Preschools' and schools' cooperation with artists and cultural institutions*. Tu avtor opiše doživet način vstopanja v svet kot eno od ključnih značilnosti umetniške izkušnje, ki angažira celo telo in vpliva na naš

120 Prav tam, str. 79.

121 Glej tudi Biesta 2017.

122 Kroflič 2019, str. 8.

123 Prav tam, str. 7.

124 Prav tam.

125 Robi Kroflič, Pedagoški pomen zgodbe in narativne vednosti, *Sodobna pedagogika*, 68, 2017, št. 1, str. 11.

126 Prav tam.

127 Kroflič 2017.

položaj v svetu.¹²⁸ Ta spoznanja pa se približujejo ugotovitvam novih kognitivnih znanosti in paradigmi reformske pedagogike, saj se še posebej koncept utelešene vednosti povezuje s konceptom avtopoetskega razvoja. Avtorji članka *Vzgoja v času pandemije zahteva izgradnjo inovativnih učnih okolij – primer vzgoje z umetnostjo* izpostavijo, da vzgoja zares poteka le, ko se aktivirajo učni procesi skozi doživetje, utelešene izkušnje pa lahko potekajo ravno skozi umetniško ustvarjanje.¹²⁹

Poleg tega, da poglobljeno spoznavamo raznolike vidike umetnostne vzgoje, tem ugotovitvam sledijo tudi mnogi aktualni projekti v našem prostoru. Med temi so *Igrišče za gledališče*, ki zastopa performativne umetnosti, *Filmska osnovna šola*, ki zadeva produkcijo kakovostnega mladinskega filma, in *Razvoj sporazumevalnih zmožnosti s pomočjo umetnosti (SKUM)*, ki v vrtce in šole pri nas sistematično uvaja multimedijo. Skupna značilnost vseh naštetih projektov pa je tesno sodelovanje pedagoških delavcev z umetniki in kulturno-umetniškimi ustanovami. Slednje pa bi moralo postati prihodnost vzgoje z umetnostjo.

Zaključek

Pobude za vzgojo z umetnostjo pri nas so skozi različna obdobja imele različna ozadja. Mi smo jih povezali v pet valov, in sicer najprej avtorji izpostavljajo osnovne pomene umetnosti za vzgojo posameznikov, nato prepoznavajo umetnost kot izkušnjo, ki ima pomembno oblikovno moč za človeka. Temu sledi ideja o umetnosti kot nepogrešljivi enoti pri celostnem razvoju posameznika. Nadalje avtorji intenzivno pozivajo k rabi umetnosti in iščejo načine za umeščanje umetnosti v vzgojo. Slednje poteka še danes in se osredotoča predvsem na avtentičnost umetnosti, ki jo vključujemo v vzgojni proces.

Že na začetku pobud za vzgojo z umetnostjo na prehodu iz 19. v 20. stoletje v Sloveniji pa avtorji poudarjajo pomen njene moči,¹³⁰ kar kasneje avtorji kot na primer —e—¹³¹ in Gogala¹³² dopolnijo s še bolj poglobljenim razumevanjem učinkov umetnosti na vzgojo mladih ter uvidijo njen vpliv na posameznika, kasneje pa tudi na širšo družbo in jo priznajo kot pomembno celo pri oblikovanju narodnosti.¹³³ V sedemdesetih letih Unesco poudarja pomen umetnosti za celosten razvoj in podobno opozarjajo avtorji pri nas že v petdesetih¹³⁴ in šestdesetih¹³⁵ letih, kar kasneje vodi k nadaljnjim pozivom in pobudam za vključevanje umetno-

128 Kroflič 2019, str. 3–4.

129 Petra Štirn Janota, Robi Kroflič, Darja Štirn, *Vzgoja v času pandemije zahteva izgradnjo inovativnih učnih okolij – primer vzgoje z umetnostjo*, *Vzgoja in izobraževanje*, 53, 2022, št. 1–2, str. 9.

130 Klemenčič 1890.

131 —e— 1909.

132 Gogala 1929.

133 Cvetko 1938.

134 Pediček 1959.

135 Žlebnik 1962.

sti v šole.¹³⁶ Danes na osnovi tega nastaja vse več raziskav in projektov.¹³⁷ O treh oblikah umeščanja umetnosti v vzgojo pišejo tuji¹³⁸ in slovenski avtorji:¹³⁹ vzgoja za umetnost, v umetnosti in po umetnosti. Vzgoja za umetnost ustvarja nove generacije umetnikov, vzgoja v umetnosti razvija kapacitete za umetniške izkušnje, torej za ustvarjanje v umetniških jezikih in doživljanje umetnosti. Vzgoja po umetnosti pa izpostavlja rabo umetnosti tudi za doseganje drugih vzgojno-izobraževalnih ciljev.¹⁴⁰ Kroflič v predavanju iz leta 2018 navede primere vključevanja oblik dela z umetnostjo v številne metodične izpeljave, ki jih danes poznamo v slovenskem prostoru, in sicer: posebno kurikularno področje (vrtci), obvezni in izbirni umetnostni predmeti, vključevanje informacij o umetnosti in umetniških medijev v pouk neumetnostnih vsebin, medkurikularne teme, kulturni dnevi, projektni tedni (srednje šole), obšolske dejavnosti in šola v kulturi.¹⁴¹

Po analizi številnih člankov lahko izpostavimo tri ključne ideje, ki se v našem prostoru nenehno ponavljajo v zvezi z umetnostno vzgojo, in sicer po obdobju razumevanja vzgoje z umetnostjo kot načina discipliniranja, kar smo povezali s herbartizmom: 1. umetnost predstavlja doživetje in izkušnjo, ki oblikuje naš čustveni in miselni svet, kar je ključna ideja duhoslovne pedagoške paradigme, 2. skozi umetnost spoznavamo sebe in stvarnost, gradimo bogatejšo osebnost in se tudi izražamo, ideje, ki jih prav tako srečamo pri duhoslovni pedagogiki in kasneje pri reformski pedagoški paradigmi, ter 3. s tem umetnost prispeva tudi k moralnem razvoju, boljšemu razumevanju drug drugega in povezovanju ter kritiki družbe. Te ideje pa danes še nadgrajujemo z razumevanjem, da je umetnost tudi prostor emancipacije. Slednje pa postane osrednja tema socialno-kritične pedagoške paradigme. K boljšemu razumevanju pomenov umetnosti v sodobnem času prispevajo tudi nove kognitivne znanosti, ki poglobljajo koncepte reformske paradigme z idejo avtopoetske pedagogike. Avtopoetskost sistema namreč predpostavlja, da ni ustvarjanja iz nič. Medveš opiše, da smo omejeni na delovanje znotraj sistema in na ustvarjanje iz rekombinacije idej,¹⁴² glede na to lastnost zavesti, pa se vseeno razlikujemo po tem, ali se okolju prilagamo ali pa okolje prilagajamo sebi.¹⁴³ Poznavanje slednjega pa umetnosti v vzgoji daje še večjo vrednost, saj avtopoetskost brez »zunanjega dreganja« lahko le reproducira samo sebe, ni pa sposobna ne spremembe ne razvoja.¹⁴⁴

Pri nas umetnost izvirno povežemo z induktivnim učenjem in to tudi pokažemo na praktičnih primerih.¹⁴⁵ Danes pa imamo pri nas še vedno samobitne

¹³⁶ *Sodobna pedagogika* 2007.

¹³⁷ *Kulturno žlahtenje najmlajših* 2010.

¹³⁸ *Cultural Awareness and Expression Handbook* 2016.

¹³⁹ Kroflič 2019.

¹⁴⁰ Prav tam, str. 174.

¹⁴¹ Kroflič 2018a.

¹⁴² Medveš 2020, str. 46.

¹⁴³ Prav tam, str. 40.

¹⁴⁴ Prav tam.

¹⁴⁵ *Kulturno žlahtenje najmlajših* 2010.

projekte, ki so neodvisni od zasnov, vzetih iz tujine. Med take na primer sodi *šola v kulturi*. To je projekt, katerega izvirnost je v tem, da otrokom oziroma mladostnikom omogoča stik z urbanim okoljem in življenjem v njem ter z avtentično umetnostjo in aktivnimi umetniki. Pri projektu v ospredje še posebej postavljajo pomen sodobne umetnosti, ki ponavadi ni obravnavana pri drugih šolskih praksah. Učenci so pri tem projektu najintimneje vpeti v umetniške scene, saj v njih bivajo, spremljajo aktualne dogodke in se povezujejo s samimi ustvarjalci ter dobijo priložnost, da z njimi tudi (so)ustvarjajo.¹⁴⁶

Čeprav je že povsem jasno, da umetnost ključno prispeva k celostni vzgoji in celostnemu razvoju, pretekli in sodobni tuji, kot na primer angleški avtor Abbs¹⁴⁷ in nizozemski avtor Biesta,¹⁴⁸ ter slovenski avtorji, med katerimi Gogala,¹⁴⁹ Kroflič,¹⁵⁰ Pediček¹⁵¹ in Rutar,¹⁵² opozarjajo na neuravnovešeno oblikovanje vzgojnih programov, kar vodi v neuravnovešeno družbo. Tako moramo biti pozorni na določene pasti, ki se pojavljajo pri obravnavi vzgoje z umetnostjo, in sicer znotraj vsake paradigme – tako pri teoretičnem utemeljevanju kot pri praktičnih izpeljavah projektov vzgoje z umetnostjo.

Wimmer na primer predstavi tri oblike težav, povezanih z umetnostno vzgojo: 1. kulturni vandalizem in namerno zapostavljanje umetnosti, 2. politična zloraba umetnosti in 3. problem dostopa.¹⁵³ Prav tako drugi sodobni avtorji opozarjajo na podobne težave, in sicer podrejanje umetnostne vzgoje neoliberalističnim oblikam šolske vzgoje,¹⁵⁴ pretirano skromnost umetnosti v kurikulumih sodobnih šol in umikanje komercialnim zahtevam, kot izpostavita tako Kroflič¹⁵⁵ kot Rutar,¹⁵⁶ in rabo umetnosti s primarnim namenomboljšanja zaposlitvenih možnosti, kot zazna Kroflič,¹⁵⁷ predhodno pa tudi Biesta¹⁵⁸ ter Collard.¹⁵⁹ Medtem ko se je zdelo, da je v preteklosti bila umetnost zlorabljenaz namenom discipliniranja in politične indoktrinacije, je danes v ospredju njeno podrejanje potrebam trga in iskanje funkcionalnih razlogov zanjo. S tem so povezane tudi težave financiranja, ki jih opisuje O'Farrell,¹⁶⁰ in temu doda še, da smo o sami umetno-

146 Patricija Čamernik, Projekt šola v kulturi: zakaj umetnost v šole oziroma šole v umetnost, *Vzgoja in izobraževanje*, 53, 2022, št. 1–2, str. 60.

147 Peter Abbs, *Against the flow: education, the arts and postmodern culture*, London: Routledge, 2003.

148 Biesta 2017.

149 Stanko Gogala, Šola v celotnem sestavu kulture, *Popotnik*, 59, 1938, št. 1–2.

150 Kroflič 2007.

151 Pediček 1959.

152 Dušan Rutar (ur.), *Kognitivna znanost v šoli za 21. stoletje*, Kamnik: Cirius, 2017.

153 Wimmer 2013.

154 Abbs 2003.

155 Kroflič 2019.

156 Rutar 2017.

157 Kroflič 2018a.

158 Biesta 2017.

159 <https://www.youtube.com/watch?v=UCOjnFbjyHs&t=22s> (pridobljeno 7. 6. 2022)

160 O'Farrell 2013.

stni vzgoji tudi premalo ozaveščani. Zato nas v nadaljnjem raziskovanju zanima predvsem, kako pristopiti k tem težavam in jih razrahljati. Kakšni torej so realni načini, ki bi otrokom in mladostnikom omogočili avtentičen stik z umetnostjo?

Čeprav imamo razloge in v sodobnem času in našem okolju tudi pogoje za umeščanje umetnosti v vzgojno-izobraževalne procese znotraj šole, to še vedno ostaja izziv. Wimmer opozori tudi, da se ne zdi, kot da prehajamo v družbeno enakost, ampak da se razlike med bogatimi in revnimi še povečujejo, s tem pa tudi dostop do kulturnih institucij ni enako omogočen vsem.¹⁶¹ Raven izobrazbe še vedno močno vpliva na participacijo v kulturnih aktivnostih.¹⁶² Pomembno opozorilo vsem v vzgoji in izobraževanju naj bo, da iščemo načine, kako to spremeniti. Tako bodo težnje nadaljnjih raziskovanj osredinjene predvsem na še bolj poglobljeno razumevanje resničnih in intrinzičnih vplivov umetnosti ter na iskanje avtentičnih načinov, da umetnost vključimo v vrtčevske in šolske programe ter tako vsem otrokom/mladostnikom omogočimo stik s kakovostno umetniško produkcijo.

Potrebnost nadaljnega ukvarjanja s pedagoškim pomenom umetnosti tako vidimo predvsem v nadaljnjem razumevanju avtentične rabe umetnosti v vzgoji. Prav tako se oži prostor za takšno vzgojo, saj se prostor odpira novejšim trendom, ki se sučejo okoli digitalizacije. Še posebej smiselno bi se nam tako zdelo nadaljnje raziskovanje tem o povezovanju vzgoje z umetnostjo in digitalizacijo.

Viri in literatura

- Abbs, P. (2003). *Against the flow: education, the arts and postmodern culture*. London: Routledge.
- Bantock, G. H. (2005). Arts in Education. V: P. Abbs (ur.). *The Symbolic Order: A Contemporary Reader on the Arts Debate*. Lewes: Falmer Press, str. 141–155.
- Berggraf Sæbø, A. (2013). Concepts of Arts Education – Implementation of UNESCO's Seoul Agenda Goals. V: E. Liebau, E. Wagner in M. Wyman (ur.). *International Yearbook for Research in Arts Education*. Münster: Waxmann, str. 39–46.
- Bezjak, J. (1921). *Občna zgodovina vzgoje in pouka: s posebnim ozirom na ljudsko šolstvo: za moška in ženska učiteljišča*. Ljubljana: Krščanska zaloga šolskih knjig in učil.
- Biesta, G. (2017). *Letting art teach*. Arnheim: ArtEZ Press.
- Bucik, N., Požar Matijašič, N., in Pirc, V. (ur.). (2011). *Kulturno-umetnostna vzgoja: priročnik s primeri dobre prakse iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

¹⁶¹ Wimmer 2013.

¹⁶² Prav tam, str. 37.

- Collard, P. (2017). *Kaj je kreativno učenje in zakaj je pomembno?* Dostopno na: <https://www.youtube.com/watch?v=UCOjnFbjyHs&t=22s> (pridobljeno 7. 6. 2022).
- Cvetko, D. (1938). Država in umetnost. *Popotnik*. 59, št. 9–10, str. 201–205.
- Čamernik, P. (2022). Projekt šola v kulturi: zakaj umetnost v šole oziroma šole v umetnost. *Vzgoja in izobraževanje*. 53, št. 1–2, str. 59–64.
- Dolgan, J. (1928). Kmetska delovna šola. *Popotnik*. 49, št. 5, str. 128–134.
- e—, (1909). Umetniški vzgoji. Malo kritike. *Popotnik*, 30, št. 3, str. 76–81.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, (2016). *Cultural awareness and expression handbook : open method of coordination (OMC) working group of EU Member States' experts on 'cultural awareness and expression*, Publications Office. Dostopno na: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/940338> (pridobljeno: 19. 10. 2019).
- Fischer, A. (1923). Dichtung in der Schulerziehung. (Päd. H. 7, 8/1923). *Popotnik*, 44, št. 11–12, str. 279–280.
- Geršak, V. (2007). Pomen poučevanja in učenja s plesno-gibalnimi dejavnostmi v vrtcu in osnovni šoli. *Sodobna pedagogika*, 58, št. 3, str. 128–144.
- Gogala, S. (1929). Dr. Čibejevo znanstveno ter kulturno-literarno delo. *Pedagoški zbornik*. 25, št. 1, str. 7–41.
- Gogala, S. (1932a). O duhovnem in duševnem oblikovanju. *Popotnik*. 53, št. 5, str. 129–133.
- Gogala, S. (1932b). O duhovnem in duševnem oblikovanju. *Popotnik*. 53, št. 6, str. 170–174.
- Gogala, S. (1938). Šola v celotnem sestavu kulture. *Popotnik*. 59, št. 1–2, str. 11–18.
- Gogala, S. (1963). Pedagoški pomen fantazije. *Sodobna pedagogika*. 14, št. 3–4, str. 69–71.
- Gruden, A. idr. (2010). Ko umetniški jeziki postanejo del vsakodnevnega življenja najmlajših. V: R. Kroflič, D. Štirn Koren, P. Štirn Janota in A. Jug (ur.). *Kulturno žlahtenje najmlajših*. Ljubljana: Vrtec Vodmat, str. 56–62.
- International Yearbook for Research in Arts Education*. (2013). Münster: Waxmann.
- Klemenčič, I. (1890a). O lepoznanstvu. *Popotnik*. 11, št. 2, str. 22–24.
- Klemenčič, I. (1890b). O lepoznanstvu. *Popotnik*. 11, št. 8, str. 118–119.
- Klemenčič, I. (1882). Domišljija, *Popotnik*, 3, št. 8, str. 118–120. Dostopno na: <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-U8SQFDB9/d9a2fi85-3ec-9-40ec-bda4-9781f70184b5/PDF> (pridobljeno: 3. 6. 2020).
- Korošec, H. (2007). Gledališče – medij za učenje in poučevanje ter otrokov celostni razvoj. *Sodobna pedagogika*. 58, št. 3, str. 128–144.
- Košan, J. (1895). Leposlovje – izobraževalna sila, *Popotnik*. 16, št. 5, str. 68. Dostopno na: <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-7Z2TWN-6G/9a267e64-8014-46c8-9798-d13e6099c273/PDF> (pridobljeno: 31. 3. 2020).
- Kranjc, F. (1918). O umetniški vzgoji. *Popotnik*. 39, št. 1–3, str. 24–32.
- Kroflič, R. (2007). Vzgojna vrednost estetske izkušnje. *Sodobna pedagogika*. 58, št. 3, str. 12–30.

- Kroflič, R. (2010a). Predšolski otrok in umetniško doživetje. V: R. Kroflič, D. Štirn Koren, P. Štirn Janota in A. Jug (ur.). *Kulturno žlahtenje najmlajših*. Ljubljana: Vrtec Vodmat, str. 8–11.
- Kroflič, R. (2010b). Umetnost kot induktivna vzgojna praksa. V: R. Kroflič, D. Štirn Koren, P. Štirn Janota in A. Jug (ur.). *Kulturno žlahtenje najmlajših*. Ljubljana: Vrtec Vodmat, str. 24–39.
- Kroflič, R. (2011). *Umetniški jeziki kot osrednji medij pedagogike poslušanja (Reggio Emilia – nova paradigma predšolske vzgoje ali zgolj metodična inovacija?)* Dostopno na: <http://www2.arnes.si/~rkrofl1/Teksti/Kroflic-clanek-reggio%20Emilia%20sept2011.pdf> (pridobljeno: 25. 4. 2022).
- Kroflič, R. (2017). Pedagoški pomen zgodbe in narativne vednosti. *Sodobna pedagogika*, št. 1, letnik 68, str. 10–31.
- Kroflič (2018a). Vzgoja s pomočjo umetniških izkušenj v projektu SKUM. Dostopno na: <http://www2.arnes.si/~rkrofl1/Predavanja/Vzgoja%20s%20pomocjo%20umetniskih%20izkusenj%20v%20projektu%20SKUM.pdf> (pridobljeno 12. 5. 2020).
- Kroflič, R. (2018b). 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. (2019). Preschools' and schools' cooperation with artists and cultural institutions. V: Ermenc, K., in Mikulec, B. (ur.). *Building inclusive communities through education and learning*. New castle upon Tyne: Cambridge Scholars, str. 169–182.
- Kroflič, R., Štirn Koren, D., Štirn Janota, P., in Jug, A. (2010). *Kulturno žlahtenje najmlajših: razvoj identitete otrok v prostoru in času preko raznovrstnih umetniških dejavnosti*. Ljubljana: Vrtec Vodmat.
- Kulturni bazar*. Dostopno na: <http://www.kulturnibazar.si/o-bazarju/> (pridobljeno: 29. 3. 2020).
- Liebau, E., Wagner, E. in Wyman, M. (ur.). (2013). *International Yearbook for Research in Arts Education*. Münster: Waxmann.
- Marentič Požarnik, B. (1976). Kvašček o ustvarjalnosti. *Sodobna pedagogika*, 27, št. 5–6, str. 242–243.
- Medveš, Z. (2007). Vzgojni modeli v reformski pedagogiki. *Sodobna pedagogika*, 58, št. 4, str. 50–69.
- Medveš, Z. (2015). *Spopad paradigem v razvoju slovenske pedagogike*. Dostopno na: <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-M3IKBGZD/c58a71fb-5b67-42e9-9923-97b7669178e4/PDF> (pridobljeno: 27. 3. 2019).
- Medveš, Z. (2020). Voditi, pustiti rasti in vzburi samoorganizacijo. *Živa pedagoška misel Zdenka Medveša*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 11–58.
- Nacionalne smernice za kulturno-umetnostno vzgojo – SLO. (2009). Dostopno na: file:///C:/Users/patty/Downloads/nacionalne_smmernice_za_kult_umet_vzgojo_SLO.pdf (pridobljeno: 12. 5. 2020).

- O'Farrell, L. (2013). Reviewing UNESCO's Road Map and Seoul Agenda: Guidelines and an Action Plan to Advance Arts Education. V: E. Liebau, E. Wagner in M. Wyman (ur.). *International Yearbook for Research in Arts Education*. Münster: Waxmann, str. 17–22.
- Ozvald, K. (1919). Kažipot za vzgojo k umetnosti. *Popotnik*. 40, št. 9, str. 272.
- P., D. (1907). Pokret za umetniško vzgojo v tujini, *Popotnik*. 28, št. 10, str. 314. Dostopno na: <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-O56FZRY3/ce-844fo3-7605-4bca-a5a2-5e603730cof7/PDF> (pridobljeno: 12. 5. 2020).
- Panoptikum – RTVSLO.si: Umetnost in rusko-ukrajinska vojna* (6. 4. 2022). Dostopno na: <https://www.rtvsl.si/rtv365/arhiv/174862687?s=tv> (pridobljeno: 19. 4. 2022).
- Pediček, F. (1959). Umetnost in estetska vzgoja v naši sedanji in bodoči šoli. *Sodobna pedagogika*. 1, št. 10, str. 10–15.
- Pokret za umetniško vzgojo v tujini. (1907). *Popotnik*. 28, št. 10, str. 314–316.
- Prevodnik, M. (2007). Umetnostna vzgoja v luči Unescovih smernic. *Sodobna pedagogika*. 58, št. 3, str. 164–186.
- Priem, K., in Mayer, C. (2017). Learning how to see and feel: Alfred Lichtwark and his concept of artistic and aesthetic education. *Pedagogica Historica*. 53, št. 3, str. 199–213.
- Protner, E. (2001). *Herbartistična pedagogika na Slovenskem : (1869–1915)*. Maribor: Slavistično društvo.
- Protner, E. (2020). Klasifikacija pedagoških paradigem v Sloveniji. *Živa pedagoška misel Zdenka Medveša*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 61–103.
- Road Map of Art Education. The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century*. (2006). Dostopno na: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf (pridobljeno: 19. 12. 2019).
- Rutar, D. (ur.). (2017). *Kognitivna znanost v šoli za 21. stoletje*. Kamnik: Cirius.
- Rutar Ilc, Z. (ur.). (2022). *Vzgoja in izobraževanje 1–2 / 2022*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Schmidt, V. (1988). *Zgodovina šolstva in pedagogike na slovenskem 2*, Ljubljana: Delavska enotnost.
- Schmoranzer, J. (1905). Umetniška vzgoja. *Pedagoški letopis*. 5, str. 35–52. <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-XOV09WD5/cod65091-9c40-42eb-a4b9-f678eb85fo28/PDF> (pridobljeno: 3. 6. 2020).
- Sir Ken Robinson: Do schools kill creativity? | ... ted.com*. (2006). Dostopno na: https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity?language=en (pridobljeno: 28. 3. 2022).
- Suher, F. (1923). Misli o umetniški vzgoji na narodnih šolah. *Popotnik*. 44, št. 5–6, str. 122–132.
- Šega, I. (1904). Risanje v ljudski šoli z ozirom na zahteve sedanjosti. *Popotnik*. 25, št. 9, str. 263–269.

- Štirn Janota, P. in Jug, A. (2010). Predšolska vzgoja v »dialogu« z umetnostjo. V: R. Kroflič, D. Štirn Koren, P. Štirn Janota in A. Jug (ur.). *Kulturno žlahtenje najmlajših*. Ljubljana: Vrtec Vodmat, str. 40–52.
- Štirn Janota, P., Kroflič, R., in Štirn, D. (2022). Vzgoja v času pandemije zahteva izgradnjo inovativnih učnih okolij – primer vzgoje z umetnostjo. *Vzgoja in izobraževanje*. 53, št. 1–2, str. 59–64.
- Tatarkiewicz, W. (2000). *Zgodovina šestih pojmov: umetnost, lépo, forma, ustvarjanje, prikazovanje, estetski doživljaj*. Ljubljana: LUD Literatura.
- Tavčar, L. (2009). *Homo Spectator*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Tematska številka o umetnosti v izobraževanju. (2007). *Sodobna Pedagogika*. 58, št. 3.
- Unesco general conference 1946. (1947). Dostopno na: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114580> (pridobljeno: 21. 4. 2022).
- Vranc, E. (1940/1941). Mladini lepo besedo in knjigo!, *Popotnik*, 62, št. 3–4, str. 57. Dostopno na: <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-KFE37XLK/ac661fdd-5a65-4907-bd8f-1a0563a01a9b/PDF> (pridobljeno: 12. 5. 2020).
- Wimmer, M. (2013). When Interests Meet Rationality – Some Glimpses of Another Reality of Arts Education. V: E. Liebau, E. Wagner in M. Wyman (ur.). *International Yearbook for Research in Arts Education*. Münster: Waxmann, str. 33–38.
- Wyman, M. (2013). Carrying the Torch from Lisbon via Hong Kong, Taipei, Newcastle, Berlin, Seoul and Hong Kong (again) to Wildbad Kreuth. V: E. Liebau, E. Wagner in M. Wyman (ur.). *International Yearbook for Research in Arts Education*. Münster: Waxmann, str. 13–16.
- Žlebnik, I. (1962). Estetska vzgoja kot splošno načelo našega pouka. *Sodobna pedagogika*. 13, št. 5–6.

Povzetek

V članku opišemo, kako se je pri nas razvijal pogled na vzgojo z umetnostjo, in predstavimo hipotezo o petih valovih tega razvoja ter ključne ideje o umeščanju umetnosti v vzgojo in izobraževanje. Dogajanja in ideje, ki zaznamujejo te valove, povežemo s pedagoškimi paradigmi. Predstavimo tudi mednarodne tokove, ki so vplivali na dogajanje pri nas, in sicer vstopanje umetnosti v življenje celotne populacije, tudi otrok ter mladostnikov, konec 19. stoletja, Unescove pobude za vključevanje umetnosti v šole vse od štiridesetih let prejšnjega stoletja do danes ter sodobno poglobljeno razumevanje pomena umetnosti za razvoj mladega človeka in posledično iskanje načinov za omogočanje stika z njo. Danes je še posebej pomemben kritičen pristop, ki razlogov za rabo umetnosti v šoli ne podreja religiji, politiki ali ekonomiji, ampak prepozna tudi pomene larpurlarizma.

Zusammenfassung

Die historische Entwicklung der Idee der Erziehung durch Kunst in Slowenien

Patricija Čamernik

*Der Artikel beschreibt, wie sich die Auffassung von Bildung durch Kunst in Slowenien entwickelt hat. Wir präsentieren die Hypothese von fünf Entwicklungswellen sowie Schlüsseli-
deen zur Platzierung von Kunst in der Bildung. Wir verbinden die Ereignisse und Ideen, die
diese Wellen charakterisieren, mit pädagogischen Paradigmen. Wir stellen auch die internati-
onalen Trends vor, die die Ereignisse in Slowenien beeinflusst haben, nämlich der Einfluss der
Kunst auf das Leben der gesamten Bevölkerung und auch der Kinder und Jugendlichen Ende
des 19. Jahrhunderts, die UNESCO-Initiativen zur Einbindung von Kunst in die Schulen von den
1940er Jahren bis heute und ein modernes vertieftes Verständnis der Bedeutung der Kunst für
die Entwicklung junger Menschen und damit die Suche nach Wegen, den Kontakt mit ihr zu er-
möglichen. Heute ist ein kritischer Ansatz besonders wichtig, der die Gründe für die Einbindung
von Kunst in die Schule nicht Religion, Politik oder Ökonomie unterordnet, sondern auch die
Bedeutungen des Larpurlartismus anerkennt.*