



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

XLIV

2013

4-5

vzgoja izobraževanje



Za (s)likovno-
vizualno, umetniško
in za opismenjenost za
ustvarjalnost nam gre

Vizualno kot področje
spodbujanja ustvarjalnega
mišljenja

K skupnemu evropskemu
referenčnemu okviru
umetnostne vzgoje v šolah

Raziskovanje sveta
likovnovizualne podobe

Utelešena učna vsebina:
z ustvarjalnim gibom do
trajnega znanja

Dramska pismenost





Vzgoja in izobraževanje

ISSN 0350-5065
VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE
letnik XLIV, številka 4-5, 2013

Izdajatelj in založnik
Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Predstavnik
mag. Gregor Mohorčič

Uredniški odbor
dr. Zora Rutar Ilc, dr. Jana Kalin, ddr. Barica
Marentič Požarnik, Urška Margan, dr. Alenka
Polak, dr. Marjan Šimenc, dr. Justina Erčulj,
mag. Mirko Zorman, Andreja Nagode

Odgovorna urednica
dr. Zora Rutar Ilc

Gostujoči urednik
Marjan Prevodnik, spec.

Urednica založbe
Andreja Nagode

Jezikovni pregled
Tine Logar

Oblikovanje
Kofein dizajn, d. o. o.

Priprava in tisk
Present, d. o. o.

Naklada
800 izvodov

Naslov uredništva
Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28,
1000 Ljubljana
zora.rutar-ilc@zrss.si,
vzgoja.izobrazevanje@zrss.si
www.zrss.si

Naročanje
Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28,
1000 Ljubljana
e-pošta: zalozba@zrss.si; faks: 01 / 3005-199
letna naročnina (6 številke): 50,08 € za pravne
osebe, 32,55 € za posameznike, 22,95 € za
študente; 65,00 € za tujino
Cena posameznega izvoda 4-5/2013 je 19,50 €.
V cenah je vključen DDV.

Revija Vzgoja in izobraževanje je pod
zaporedno številko 577 vpisana v razvid
medijev, ki ga vodi Ministrstvo za
izobraževanje, znanost in šport RS.

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2013
Vse pravice pridržane. Brez založnikovega pisnega do-
voljenja ni dovoljeno nobenega dela revije na kakršen
koli način reproducirati, kopirati ali kako drugače raz-
širjati. Ta prepoved se nanaša tako na mehanske (foto-
kopiranje) kot na elektronske (snemanje ali prepisovanje
na kakršen koli pomnilniški medij) oblike reprodukcije.

UVODNIK

Dr. Zora Rutar Ilc
Umetniška pismenost – za izbrance ali za vsakogar? #4

KOLUMNA

Mag. Mirko Zorman
Večpredstavitvena pismenost za vse? #18

Nikolaj Slana
Fotografija in šport mladih #74

RAZPRAVE

Dr. Franc Križnar
Slovensko glasbeno šolstvo in tovrstna glasbena pismenost – Od zgodovinskega razvoja in iz preteklosti v sedanjost ter prihodnost #6

Dr. Dimitrij Beuermann
Vsako zgodbo je treba povedati dvakrat – Osvetlitev povezave med viri in cilji na primeru glasbenega izobraževanja #11

Marjan Prevodnik, spec.
Za (s)likovno-vizualno, umetniško in za (o)pismen(je)nost za ustvarjalnost nam gre! #17

Ricardo Reis
Vizualna pismenost in likovnoumetnostna vzgoja: nekateri pogledi in njihov pomen za izobraževanje #26

Dr. Beatriz Tomšič Čerkez
Raziskovanje sveta likovnovizualne podobe #30

Dr. Nadja Zgonik
Vizualno kot področje spodbujanja ustvarjalnega mišljenja #34

POLEMIČNO

Dr. Jurij Selan
Likovni jezik kot temelj likovne vzgoje in izobraževanja #41

Mag. Črtomir Frelih
Likovna vzgoja: likovno opismenjevanje ali zgodovinjene prihodnosti #48

EDITORIAL

Artistic literacy – For the chosen ones or for everybody? #4

COLUMN

Multimodal literacy for all? #18

Photography and sports of the young #74

PAPERS

Slovene music schools and the related music literacy – From historical development and from the past into the present and future #6

Every story should be told twice – Elucidation of the relationship between the sources and objectives in terms of music education #11

Artistic-visual, art and creative literacy are at stake! #17

Visual literacy and art education: some perspectives and their educational implications #26

Researching the world of artistic-visual image #30

Visual as a sphere of stimulating creative thinking #34

POLEMICALLY

Artistic language as a basis of art education #41

Art education: Artistic literacy or historifying of the future #48

ANALIZE IN PRIKAZI

Dr. Ernst Wagner

K skupnemu evropskemu referenčnemu okviru umetnostne vzgoje v šolah #50

Dr. John Steers

Ustvarjalnost in formalno zaključno ocenjevanje pri predmetu likovna umetnost in oblikovanje v Angliji #52

Dr. Dušan Rutar

Psihologija in jezik novih medijev #56

Dr. Anton Polšak

Uporaba slikovno-vizualnega pri geografiji #59

Mag. Minka Vičar in Saša Kregar

Vloga ilustracije v učbenikih za biologijo #65

Alenka Andrin

Kratek oris vloge vizualnih elementov pri sodobnem pouku tujega jezika #70

PRIMERI IZ PRAKSE

Franko Florjančič

Risba pri tehniki in tehnologiji kot vsebina in strategija vstopanja v (s)likovno-vizualne vidike tehniške pismenosti #72

Vinko Udir

Vloga slike v naravoslovju in pri fiziki #76

Aleš Sedmak

Znanstvena ilustracija za slepe in slabovidne #79

Nina Meško

O neulovljivosti sodobnega plesa #82

Vesna Geršak

Utelesena učna vsebina: z ustvarjalnim gibom do trajnega znanja #87

AKTUALNO

Dr. Barbara Kopačin

Povezava med aktivnim ukvarjanjem z glasbo ter inteligentnostjo in uspešnostjo pri pouku #94

ANALYSES AND PRESENTATIONS

Towards a common European framework of reference in art education at schools #50

Creativity and formal assessment in art and design in schools in England #52

Psychology and the language of new media #56

The use of pictorial-visual in geography #59

The role of illustration in biology text books #65

Psihologija in jezik novih medijev A short outline of visual elements in modern foreign language classes #70

CASES FROM PRACTICE

Drawing in technical education and technology as the contents and strategy of entering the artistic-visual technical literacy #72

The role of picture in natural science and physics #76

Science illustration for the blind and weak sighted #79

On the non-catchability of the contemporary dance #82

Embodied learning contents: Towards sustainable knowledge through creative movement #87

TOPICALLY

The links between active interest in music, intelligence and classroom performance #94

Vladimir Pirc
Dramska pismenost: Iveri o dramskem ustvarjanju v slovenski šoli #106

Drama literacy: Slivers about creativity in drama in Slovene schools #106

Mag. Jožica Frigelj
Učinki sodelovalnega ocenjevanja na motivacijskem področju #113

The effects of collaborative assessment on motivation #113

OCENE IN INFORMACIJE

REVIEWS AND INFORMATION

Dr. Zora Rutar Ilc
Recenzija priročnika Kulturno-umetnostna vzgoja #124

Review of the manual *Cultural-Arts Education* #124

Saša Premk
Novosti iz knjižnice #129

New editions in the library #129

UMETNIŠKA PISMENOST – ZA IZBRANCE ALI ZA VSAKOGAR?

V prejšnji številki smo se posvetili bralni pismenosti – osrednji pismenosti, ki omogoča osnovno znajdenje v svetu in dostop do različnih možnosti in priložnosti, povezanih ne le z učenjem, ampak z umeščanjem posameznika v svet nasploh.

Koncept pismenosti pa je še veliko širši in se nanaša na različne vidike in vrste pismenosti. Med drugim smo na tem mestu v preteklih letih obravnavali medijsko pismenost in kritično pismenost, tokrat pa osvetljujemo problematiko umetnostnih predmetov in umetniško pismenost.

Pri tem izhajamo iz podmene, da senzibilnost za vrednost umetniških del in zmožnost njihovega razumevanja in razbiranja sporočil, ki jih nosijo, nikakor nista rezervirani za izbrance, ampak sta osnovni pravici in dobrini »slehernika«. Dostop do umetniških del, njihov estetski in emancipatorni naboj bi moral biti najširše omogočen in šola ima pri tem ključno vlogo, še posebej ko gre za deprivilegirana okolja ali otroke iz deprivilegiranih družin.

Pri soočanju z umetnostnimi deli nikakor ne gre le za njihovo estetsko dimenzijo, na katero po navadi prvi hip pomislimo v zvezi z umetnostjo. Z Lukom in Vončino rečeno (Luke in Vončina, Vzgoja in izobraževanje 3/2007) je pri kateri koli pismenosti v prvi vrsti pomemben kritični vpogled v to, kako neki simbolni sistem (npr. besedilni, vizualni, zvočni, gibalni itd.) oblikuje »svetove, kulture in identitete na vpliven, pogosto prikrit način«. Tudi pri umetniški pismenosti gre torej za to, da razumemo, kako dela nastajajo, katere ideje jih naddoločajo, kakšna sporočila nosijo, kako vplivajo na nas oz. na svet okrog nas, z drugimi besedami: gre za to, »da jih dojamemo v njihovi zmožnosti preoblikovanja teh istih svetov«, v tem torej, kako »delujejo in vplivajo na svet in odnose med ljudmi ter na vzgajanje učencev za kritično in angažirano zavzemanje stališč /.../ in s tem za sodelovanje pri oblikovanju družbenih polj, v katerih živijo in delajo« (prav tam). Nekoliko poetično bi lahko rekli, da je umetnost »dobra« za čute IN za misli, za bogatenje notranjih svetov in za razumevanje sveta zunaj nas!

Umetnostna pismenost torej implicira tako estetsko kot družbeno kritično in emancipatorno razsežnost. Ni domena ene ali druge umetnosti ali umetnika, kaj šele privilegij elit, ki se gredo kulturniško potrošništvo, ampak se v polju interpretacije umetniškega dela srečuje obilica strok in pogledov, zaradi česar lahko tudi umetnostna vzgoja in vzgoja k umetnostni pismenosti najbolj celovito poteka na stičišču vseh teh.

Kako potemtakem opredeliti umetniško pismenost v tem, najširšem smislu in v luči tovrstne multiperspektivne obravnave?

Po analogiji z definicijo medijske pismenosti Aspen Media Literacy Leadership Institute (1992, povzeto po Filipčič in Rutar Ilc, Vzgoja in izobraževanje 1/2009) bi lahko tudi umetniško pismenost opredelili kot zmožnost za dostop do umetniških del in sporočil, kot zmožnost za njihovo analizo in vrednotenje ter seveda tudi kot »produktivno in kreativno zmožnost«, tj. zmožnost za ustvarjanje in oblikovanje v najrazličnejših oblikah ob poznavanju osnovnih sredstev in konceptov umetniškega izražanja.

Kako lahko k temu prispeva šola?

Če se naslonimo na avstralski model razvijanja kritične pismenosti (prav tam) in njihova didaktična priporočila za razvoj medijske pismenosti, potem razvijanje umetniške pismenosti med drugim vključuje razvoj zmožnosti dekodiranja umetniških del (poznavanje značilnosti in zgradbe umetniških del, njihovih strukturnih pravil in vzorcev ter drugih značilnosti), razvijanje zmožnosti pripisovanja pomena umetniškim delom ter zmožnost analize in kritike umetniških del ob zavedanju, da le-ta »niso nevtralna, da so selekcionirana in da predstavljajo točno določen pogled na svet, da vplivajo na naše ideje in predstave ...«.

Od priporočil CML – Center for media literacy (E. Thoman, T. Jolls, 2005, povzeto prav tam) za razvijanje medijske pismenosti pa lahko povzamemo, kako pri pouku razvijati zmožnosti emancipiranega raziskovanja umetniških del (razbiranja njihovih učinkov tako na osebni ravni kot njihovega širšega družbenega vpliva) s pomočjo raziskovalnih vprašanj kot npr.:

»Kaj me je pri tem delu posebej nagovorilo? Kaj sem opazil? Katere kreativne tehnike so pritegnile mojo pozornost?«, s čimer pozornost usmerjamo na raziskovanje strukture in oblike sporočila, izraznih sredstev in učinkov le-teh na subjektivno recepcijo umetniškega dela;

»Kako bi lahko različni ljudje dojeli isto sporočilo?«, s čimer pozornost usmerjamo na različna občutenja in razumevanja različnega občinstva in s tem na multiperspektivnost;

»Kateri življenjski stili, vrednote in stališča so predstavljeni v sporočilu? Od kod izvirajo?«, s čimer raziskujemo, s čim so dela naddoločena ipd.

Umetniška pismenost je torej veliko več kot le veselje do umetnosti in uživanje v njeni estetski ali sporočilni vrednosti; je celo več kot zmožnost umetniškega ustvarjanja; umetniška pismenost je tudi opremljenost za to, da umetniško delo vidimo v kompleksni perspektivi, v luči učinkov, ki jih ima na bralca, in tudi tistih najširših: učinkov na družbo in družbena razmerja med ljudmi. Umetniška pismenost je torej preseganje kulturniške ali elitistične esteticistične poze z umeščanjem umetnostnih del v najširši prostor in čas ter idejni kontekst.

Tokratna številka je torej namenjena različnim vidikom umetniške pismenosti in umetnostim v šoli nasploh. Avtorji z različnih področij (umetnostnih in šolskega) osvetljujejo raznovrstne izzive, povezane z: umeščanjem umetnosti v šole, s poučevanjem umetnosti in z umetniško pismenostjo. Osrednja pozornost (sredica) pa je namenjena likovni oziroma vizualni umetnosti in njej pripadajoči pismenosti, ki bolj kot kadar koli prej pridobiva na veljavi in vplivu. V dobrem in slabem, kot izpostavljajo avtorji v pričujoči številki.

Dr. Zora Rutar Ilc,
odgovorna urednica

Dr. Franc Križnar

SLOVENSKO GLASBENO ŠOLSTVO IN TOVRSTNA GLASBENA PISMENOST

Od zgodovinskega razvoja in iz preteklosti v sedanost ter prihodnost

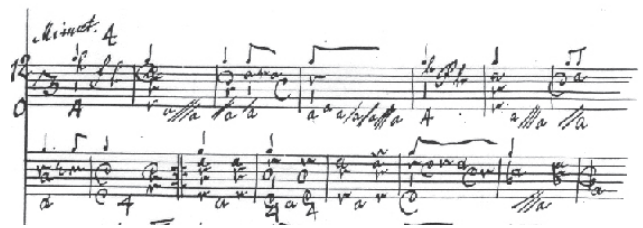
NAMESTO UVODA

Že definicija glasbe kot dela umetnosti ali kot ene od »*septem artes liberales* – sedmih svobodnih umetnosti« – *trivij*² (gramatika, retorika in dialektika) in *kvadrivij*³ (aritmetika, astronomija, geometrija in glasba; Slovar tujk, 2002) – je večplastna, večpomenska; saj gre za zapovrstje minljivih zvočnih dogodkov, ki jih je uredil človek in ki v svojem poteku oblikujejo realni čas, medtem ko je način njihove razporeditve povezan z zgodovinskim časom. Zvočno gradivo (dogodki kot toni, zvoki, šumi in pavze) ter dimenzija (potek v času) dajeta glasbi značaj nekakšne dvojnosti, kajti gradivo sprva razen samega sebe ne predstavlja ničesar. Časovna razporeditev pa je do najmanjših podrobnosti celo številčno opisljiva ali pa je celo posnetek že danih številčnih razmerij. In vendar ta ista zvočnost sproža pri poslušalcu neskončne možnosti spekulativne interpretacije slišane in identifikacije s slišanim. Če naj bi glasbo razumeli drugače kot čisto emocionalno, potem moramo poznati okoliščine, v katerih je nastala, zlasti njen zgodovinski razvoj in položaj, s tem povezano pa tudi njeno funkcijo. Te funkcije so lahko zavoljo imanentno nedoločljive dvojnosti glasbe raznovrstne: glede na različna naziranja naj bi glasba spravljal človeka v stik s kozmosom (primitivna ljudstva), odsevala svetovni red (pozna antika in evropski srednji vek), nanj vplivala (zgodnja kultura glasbe na Kitajskem in v Indiji), hvalila boga in naravnavala človekovo vernost (kultna glasba), vzgajala in kvarila človeka (Platon), vzbujala bojevitost (vojaška glasba), nudila užitek (Epikur), zabavala (zabavna glasba), spodbujala k plesu (plesna glasba), posnemala naravo (programska glasba), opisovala dogodke (simfonična pesnitev), odsevala človeške strasti (baročna opera), nakazovala občutke (romantika) ali pa se pojavljala kot »čista umetnost« oz. umetniška glasba, brez vsakršne druge funkcije (absolutna glasba).

KAJ POMENI GLASBENA PISMENOST?

V zvezi z glasbeno pismenostjo moramo najprej omeniti poglobitveni znakovni fenomen, ki od vseh tovrstnih

posebnosti nastopa samo v glasbi oz. njeni umetnosti in s tem tudi pismenosti. Gre za (posebno) grafično znamenje ali celo skupek znamenj za ton. Glasbeni zapisi so sestavljeni iz (notnih) znakov za določanje višine in dolžine tona, pavz in še drugih posebnosti; kot so npr. znaki za dinamiko, tj. razvrstitev stopenj jakosti in celo nauk o tem (glasnost), in agogiko, ki pomeni v glasbi izraz za različne modifikacije tempa za drobne spremembe v hitrosti izvedbe (pohitevanje in zaostajanje), s katerimi (določena) interpretacija doseže močnejši izraz in plastičnost le-tega. Notna pisava, ki izhaja neposredno iz (glasbenih) not, pa pomeni pismeni zapis glasbe. Ta je od svojega nastanka s prvotnim črkovnim zapisom *nevm* za koral (od 8. stol. dalje) doživel neverjeten razvoj. Potem, ko je Guido iz Arezza 1028 vpeljal (prve) štiri linije, črte, je z uporabo notnih ključev pred črtovjem (prvič) omogočil zapisati absolutno tonsko lestvico. Prav iz že omenjenih *nevm* pa se je ok. 1200 razvila kvadratna notacija, ki jo še danes uporabljajo v koralnih zapisih. Tako je večglasna glasba ok. 1180 našla možnost zapisa v modalni notaciji. Zdaj so lahko določali tudi relativno tonsko trajanje. Ok. 1240 je modalno notacijo zamenjala še natančnejša menzuralna notacija. Inštrumentalna notna pisava med 14. in 18. stol. se je imenovala *tabulatura*.



Slika 1: Primer tabulature Škofjeloškega pasijona (za lutnjo ali/in čembalo), Menuet (orig. hrani NUK-GZ, Ljubljana).

¹ »Svobodne umetnosti«, vede, pri katerih snuje predvsem duh, ne pa ročna spretnost. Taka je npr. aleksandrijska (katehetska) šola (že med 2. in 5. stol. n. š. v okviru v Aleksandriji prevladujoče filozofije; ta je prvič poskušala združiti antično mišljenje s krščansko-judovskim oz. na splošno povezati verovanje z vednostjo; v: Veliki splošni leksikon DZS, 1. knj., A-Ch. (1997). Ljubljana: DZS, d.d., str. 81) že določila sedem takih umetnosti, ki so ostale ves srednji vek temelj klasične šole: gramatika, retorika, poetika, filozofija, aritmetika in geometrija, muzika, astronomija (v: Verbinc, F. (1968). Slovar tujk. Ljubljana: Cankarjeva založba, str. 67).

² V srednjem veku skupno ime za omenjene tri vede, ki so skupaj s kvadrivijem sestavljale sedem svobodnih umetnosti, pa tudi nižja stopnja srednjeveške elementarne šole s temi predmeti (v: Slovar tujk /2002/. Ljubljana: Cankarjeva založba, str. 1188).

³ V srednjem veku oznaka za štiri omenjene vede, ki so skupaj s trivijem sestavljale sedem svobodnih umetnosti, pa tudi višja stopnja srednjeveških šol s temi glavnimi predmeti (v: ibid., str. 637).

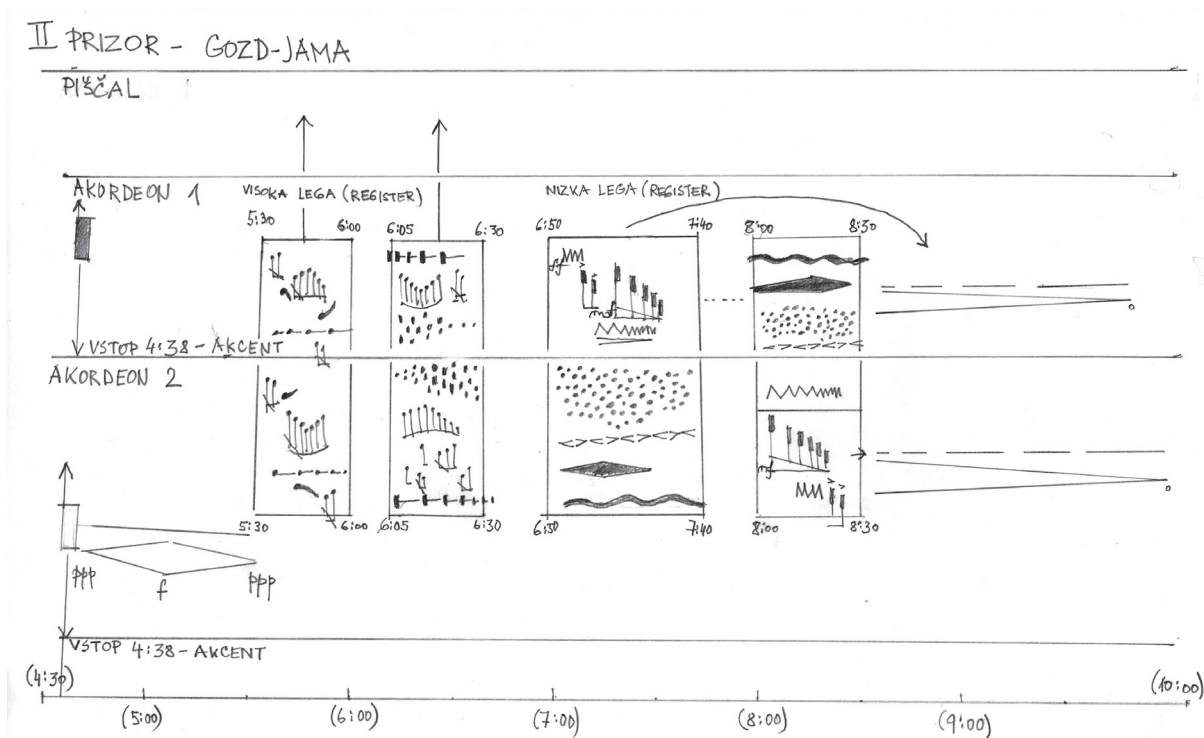
Tonska višina je bila določena v obliki navodil za prijeme (za glasbila s strunami). Menzuralna notacija in tabulature pa so že poznale taktovske⁴ oznake. Današnja notna pisava pa je nastala v 17. stol. Pomeni sistem petih (notnih) črt s ključi pred njimi in z dodanimi pomožnimi linijami (spodaj in zgoraj). Na črte in med nje vpisujemo note, pavze, predznake, dodatne napotke, kot so tempo, dinamika, artiklucija idr.

Slika 2: Primer »običajne« notne pisave (Vitja Avsec-bes. Niko Grafenauer, *Pedenjsuita* za 2-glasni otroški zbor s klavirjem, 1990 – začetek; v: *Glasba v šoli in vrtcu/Notna priloga*, L. XVI/2012, št. 1-2, *Notna priloga*, str. 7, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana 2012).

Matematično natančno določanje višine, trajanja in jakosti, kakor ga npr. potrebuje elektronska glasba, pa je mogoče le s pomočjo elektronske partiture. Saj gre v

tem in teh primerih za konkretno glasbo,⁵ ki jo v dobršni meri še najbolj aktualizira elektro-akustična glasba. Ta deloma uporablja elektronsko proizvedeno zvočno gradivo, predvsem pa naravne šume, ki jih z montažo ureja in elektronsko spreminja; njen utemeljitelj je francoski skladatelj Pierre Schaeffer (1910–1995), ki je leta 1948 prvi začel eksperimentirati s priredbo in montažo šumov ter odkril nove ali celo najnovejše skladateljske možnosti in zanje razširil izrazna sredstva.

Poleg notne pisave, ki je najpomembnejši del ali element, za njeno branje in zapisovanje pa je za popolno glasbeno pismenost izjemno pomemben *sofeggio*.⁶ Gre za posebne pevske vaje za natančno zadevanje (petje ali/ in igranje) tonov, ki jih imenujemo z vokali ali solmizacijskimi⁷ zlogi. Zato to navadno imenujemo tudi *solmizacija*. Hkrati pa tudi to pomeni osnovni pouk pevskih, slušnih in ritmičnih vaj na podlagi cit. solmizacije, saj je to hkrati tudi učni predmet na srednjih in visokih (glasbenih) šolah. Prvič se je pojavil že v davnem 18. stol. v Italiji in Franciji. Že samo to, da gre pri glasbeni pismenosti za zapis in za povsem različno oz. drugačno branje (tj. petje ali/in igranje) po teh zapisih, samo poudarja zapletenost celotne (glasbene) pismenosti, ki je za razliko od običajne



Slika 3: Primer sodobnega (elektroakustičnega in elektronskega glasbenega) zapisa – glasbene grafike (Bor Turel, *Med štirimi*, glasba za neandertalsko piščal, dva akordeona, sempler in Elektroakustični posnetek v štirih prizorih; rkp. 2011).

⁴ Takt je notacijska razdelitev tonskega poteka na enakomerno zaporedje enako dolgih poudarjenih (težkih) in nepoudarjenih (lahkih) časovnih enot (dob), tj. na časovno enake skupine. Takte ločujejo taktnice, označujejo pa jih taktovski načini (ulomkovo število, kjer števec kaže število dob, imenovalac pa njih ritmično vrednost). Takti se zato delijo v dvodelne, tridelne in mešane. Odtod izhaja tudi taktiranje, ki pomeni nakazovanje taktov z roko, pomagalo zanj pa je taktirka.

⁵ Iz franc. *musique concrète*.

⁶ Ital.

⁷ Gre za sistem poimenovanja lestvičnih stopenj: c, d, e, f, g, a, h, (c) s solmizacijskimi zlogi: (ut)do, re, mi, fa, sol, la, si (/ut/do).

pismenosti dokaj sestavljena in hkrati zapletena ali kar dvojna. Zagotovo gre za prikaz pismenosti, ki je nekako domena (poklicnih) glasbenikov: pevk in pevcev, instrumentalistov in instrumentalistk, (glasbenih) učiteljev in učiteljic in samo tistih glasbenih amaterjev oz. ljubiteljev, ki so bili deležni osnovnega, srednjega ali/in visokega glasbenega šolanja.

IN MEDIAS RES

Kako je glasbena pismenost v Sloveniji primerljiva z glasbeno pismenostjo ljudi v Evropi in svetu? Odgovor na to vprašanje bomo dobili, ko bomo pregledali nekatere (vsaj grobe) statistične podatke vse od osnovnega glasbenega šolstva naprej. V osnovnošolskem sistemu namreč glasbena pismenost v okviru predmeta glasbena vzgoja ni predvidena. Torej so za tovrstno pismenost in slovenske poklicne in ljubiteljske glasbene dosežke izključno zaslužne le osnovne glasbene šole in seveda celotna piramida (slovenskega) glasbenega šolstva: od srednjih pa do visokih (tovrstnih) šol. Na prvem mestu tako po zgodovinskem pregledu kot po številčnosti so javne glasbene šole, četudi danes v Sloveniji deluje že kar enajst zasebnih (osnovnih glasbenih) šol, od teh pa jih kar devet izvaja tudi javnoveljavne vzgojno-izobraževalne programe: predšolska glasbena vzgoja, glasbena in plesna pripravnica ter še najbolj množično obiskana in tudi za glasbeno pismenost najbolj aktualna programa: glasba in ples. V 77 osnovnih javnih glasbenih šolah na Slovenskem so poleg že omenjenih glavnih predmetov, kot sta glasba in ples, pomembne še številne druge dejavnosti, ki se tako ali drugače povezujejo z njima, ju dopolnjujejo. Tako se učenci ob siceršnjem rednem (osnovnem in srednjem) šolanju razvijajo še v »kompleksne in kompletne« psiho-fizične osebnosti: sodelujejo v šolskih orkestrih in zborih, komornih in drugih skupinah, korepeticijah, na internih in javnih nastopih, tekmovanjih (na interni/krajevni, regijski, državni in mednarodni ravni), v glasbenih knjižnicah idr. Zadnji in podatki (www.stat.si/novica_prikaz.aspx?id=4531), za področje vzgojno-izobraževalne dejavnosti glasbenih šol v Sloveniji ob koncu šol. leta 2010/2011 in ob začetku šol. leta 2011/2012 so: glasbene šole je obiskovalo **25.486 učencev** (javne glasbene šole 24.037 in zasebne glasbene šole 1449 učenk in učencev), ki jih je učilo 1989 učiteljev in 68 korepetitorjev; en učitelj je torej poučeval povprečno 12,5 učenca, saj je specifična (glasbenega) šolstva skoraj v celotni vertikali individualni pouk (razen skupinskega pouka, orkestrrov, zborov, ansamblov, komornih skupin, plesa itd.). Od tega jih je bilo seveda največ vpisanih, torej se jih je posredno tudi glasbeno opismenjevalo 20.637 v programu glasba in 1249 na področju plesa. Skupno število redno vpisanih v vse programe glasbenega šolanja **letno narašča za približno 1 %**. V vrtcih (starost 1–5 let) pa je v glasbeno šolanje vključenih približno 74 % otrok. Med učečimi prevladuje zanimanje za instrumente s tipkami (7141 ali dobra tretjina vseh učencev). Od navedenih vpisanih učencev v glasbenih šolah jih je v preteklem šol. letu končalo (osnovnošolsko

glasbeno) šolanje 3236 ali slabih 10 % vseh šolajočih; od tega spet največ (1/3) pri premetu instrumentov s tipkami. Od skupnega števila 2153 učiteljev in učiteljic jih je bilo 1297 žensk, kar kaže na feminizacijo tega (pedagoškega) poklica, in 856 moških. Ob dejstvu, da je bilo v istem času v redno osnovno šolo vpisanih približno **160.000 učencev**, statistično to pomeni, da se glasbeno opismenjuje okoli **6,25 %** šoloobvezne mladine. Če bi tem dodali še predšolske otroke, ki se glasbeno šolajo, bi se ta odstotek precej približal 10 %, kar je vsekakor veliko nad evropskim povprečjem in zato neke vrste fenomen. Odstopanje je veliko tako glede števila glasbenih šol kot glede števila vključenih učencev vanje, torej glasbeno pismenih ljudi. Ta odstotek se ne bi kaj dosti spremenil, če bi prišteli še dijake in študente (poklicnih) srednjih glasbenih šol in študentov glasbenih visokih šol: *Akademije za glasbo* in *Pedagoške fakultete* v okviru *Univerze v Ljubljani* in *Pedagoških fakultet Univerze na Primorskem* in v *Mariboru*. Nekateri (drugi) statistični podatki npr. navajajo dejstvo, da je npr. vsak 13. prebivalec Slovenije osnovnošolec, da pa je v zadnjem času (2000–2010) število osnovnošolskih otrok upadlo za 12 %. Nadalje je vsak 25. prebivalec Slovenije dijak, njihovo število pa je v zadnjih desetih letih upadlo za 22 %, delež vpisanih dijakov srednje šole pa se povečuje. Tako je v splošne in strokovne gimnazije vključenih 41 % vseh v srednje šole vključenih dijakov, nadalje pa je med prebivalstvom Slovenije »le« 6 % študentov, vsak drugi prebivalec v starostni skupini 19–26 let pa je študent. Število vpisanih v terciarno izobraževanje je npr. kar za 17 % večje kot pred desetimi leti, na vsakih 1000 prebivalcev pa je v Sloveniji 10 diplomantov.

SKLEP

Sklenemo lahko z ugotovitvijo, da je v Sloveniji skoraj 10 odstotkov prebivalcev glasbeno pismenih. Ti ohranjajo celotno poklicno glasbeno sfero: tri osrednje državne simfonične orkestre (*Slovenska filharmonija*, *Simfoniki RTV Slovenija* in *Mariborska filharmonija*), dve operno-baletni *SNG-Operi* v baletoma v Ljubljani in Mariboru (obe imata svoja poklicna pevska in baletna solistična ansambla, vsaka pa ima še svoj zbor in orkester), edini slovenski poklicni *Slovenski komorni zbor*, dva profesionalna pihalna orkestra – godbi: *Orkester slovenske policije* in *Orkester slovenske vojske*, pa še enega najstarejših evropskih in svetovnih plesnih orkestrrov *Big-band RTV Slovenija*. Tu pa je še vrsta poklicnih glasbenih združenj, na stotine posvetnih in cerkvenih zborov, pihalnih orkestrrov, plesnih ansamblov in folklornih skupin itd. Neke vrste nedokazana teza pa velja še glede tega, da deluje v tujini, torej v širnem svetu (po Evropi in drugod), še najmanj sto slovenskih glasbenih profesionalcev. V večini primerov gre za številne glasbeno pismene ljudi, glasbene profesionalce in amaterje, ki jim njihova specifična glasbena pismenost omogoča tovrstno (aktivno) delovanje. Ne smemo spregledati tudi več tisoč glasbeno izobraženih poslušalcev in obiskovalcev glasbenih in glasbeno-gledaliških ter plesnih prireditev, med katerimi

je kar precej glasbeno izšolanih in s tem tudi glasbeno pismenih ljudi. Na koncu poimenujemo vsaj vrh svetovno priznanih slovenskih glasbenih ustvarjalcev, med katerimi so: klarinetist Mate Bekavac, basist Julij Betetto, flautistka Irena Grafenauer, mezzosopranistka Marjana Lipovšek, violinista Igor Ozim in Miha Pogačnik, pozavnist Branimir Slokar, *Slovenski oktet*, pianistka Dubravka Tomšič Srebotnjak, *Trio Lorenz*, tenoristi Anton Dermota, Josip Gostič, Janez Lotrič⁸ idr.

Poleg najpomembnejših izobraževalnih oblik na področju glasbe (inštrumenti s tipkami, godala, brenkala, kljunasta flavta, pihala, trobila, tolkala, ljudska glasbila) in plesa so med cilji omenjenega izobraževanja poudarjeni še nekateri povsem zunajglasbeni kot npr.: »omogočanje osebnostnega razvoja učencev v skladu z njihovimi sposobnostmi in zakonitostmi razvoja; vzgajanje za obče kulturne in civilizacijske vrednote, ki izvirajo iz evropske tradicije; vzgajanje za medsebojno strpnost, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi; skrb za prenos nacionalne in

občečloveške dediščine in razvijanje nacionalne zavesti ter vzgajanje za multikulturno družbo, hkrati pa razvijanje in ohranjanje lastne kulturne in naravne dediščine.«⁹

»Kljub temu, da je oblast brez posluha in naj bi ob zadnjih (2012) recesijskih predlogih celo razmišljala o ukinitvi (slovenskih) javnih glasbenih šol. /.../ V njih ne gre le za prostor, v katerem lahko nadarjeni otroci in mladina razvijajo svojo glasbeno nadarjenost, gre za področje izobraževanja, ki ima preprosto največ (pozitivnih) stranskih učinkov, dobrih tako za družbo kot za državo. /.../ Glasbene šole, kakršne poznamo v Sloveniji, pa so unikum v Evropi, saj nimajo dobrega vpliva le na glasbeno izobraženost državljanov. Spodbujajo dobre delovne navade, povezovanje med ljudmi, sodelovanje, solidarnost. Gre za pouk enega učitelja z enim samim učencem [v celotni vertikali glasbenega šolstva: od osnovne, prek srednje pa vse do visoke stopnje; op. avt.], za najbolj oseben pristop, kar lahko obstaja« (Dnevnik, 2012: 1-2).

KRATICE

d. d. ... delniška družba

DZS ... (nekdanja) Državna založba Slovenije (v Ljubljani), danes: DZS (v Ljubljani)

NUK-GZ ... *Narodna in univerzitetna knjižnica – Glasbena zbirka* (v Ljubljani)

RS ... Republika Slovenija

RTV S ... Radiotelevizija Slovenija

SNG ... Slovensko narodno gledališče

LITERATURA IN VIRI

Dnevnik (2012). Ljubljana: L. 62/2012, št. 232, 6. 10. 2012.

Glasba v šoli in vrtcu. (2012). Notna priloga, L. XVI/2012, št. 1-2, Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.

Križnar, F. in Pinter, T. (2002). *Sto slovenskih glasbenikov*. Ljubljana: Prešernova družba.

Slovar tujk (2002). Ljubljana. Cankarjeva založba.

Spletna stran: www.mizks.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_predskolsko_vzgojo_in_os... z dne 17. 10. 2012 (izpis hrani avtor).

Spletna stran: www.stat.si/novica_prikaz.aspx?id=4531 z dne 23. 10. 2012 (izpis hrani avtor).

Statistični podatki Ministrstva za izobraževanje, znanost, kulturo in šport v Ljubljani (spletna stran: http://pxweb.stat.si/pxweb/Database/Dem_soc/09_izobrazevanje/05_09096_osn_glasb z dne 23. 10. 2012 (izpis hrani avtor).

Statistični podatki Statističnega urada RS v Ljubljani za leti 2011 in 2012 (izpis hrani avtor). Veliki splošni leksikon DZS, 1. knj., A-Ch (1997). Ljubljana: DZS, d. d.

Verbinc, F. (1968). *Slovar tujk*. Ljubljana: Cankarjeve založba.

⁸ V: Križnar, F. in Pinter, T. (2002). *Sto slovenskih glasbenikov*. Ljubljana: Prešernova družba, str. 17.

⁹ Zakon o glasbenih šolah, čl. 2 (Uradni list RS, št. 19/00 z dne 3. 3. 2000).

POVZETEK

Fenomen slovenskega glasbenega šolstva, ki je še najbolj zaslužno poleg drugih rezultatov tudi za glasbeno pismenost pri nas, gre ocenjevati tudi po ustreznih in relevantnih tovrstnih rezultatih. Glasbena pismenost je namreč, tako kot velja to npr. za jezik gluhih in gluhonemih, neke vrste posebni »znakovni« sistem, ki tako ali drugače (poleg drugih strokovnoteoretičnih glasbenih predmetov) pomeni glasbeno pismenost. Tu ne gre le za najbolj popularne in največkrat omenjene *note* oz. notne znake, ampak tudi za *solfeggio* (tj. posebne pevske vaje za natančno zadevanje tonov), kar vse skupaj šele pomeni tudi glasbeno pismenost: torej pisanje in branje not oz. notnih znakov (branje je podloženo z vokali ali posebnimi solmizacijskimi zlogi). Razprava sloni tudi na relevantnih statističnih podatkih, ki kažejo, koliko prebivalcev Slovenije (tudi v primerjavi z Evropo in svetom) je na podlagi teh kriterijev tudi (glasbeno) pismenih.

Gljučne besede: glasbena pismenost, note/notni znaki, solfeggio, pisanje in branje (not)

ABSTRACT

The phenomenon of Slovene music schools should be assessed according to appropriate and relevant results. It should be noted that these schools are the most meritorious for music literacy apart from their other results. Music literacy is like the language of the deaf and the deaf-mute a special type of »sign« system that (beside other theoretical music subjects) refers to music literacy. It is not only about the most popular and the most frequently mentioned notes or note symbols but also about solfeggio (i.e. special music exercises for hitting the right tone). All these issues are involved in music literacy, i. e. writing and reading notes or note symbols (reading is underpinned by vocals or special solmisation syllables). The discussion is based on relevant statistical data that indicate how many inhabitants of Slovenia (compared to Europe and the world) are music literate according to these criteria.

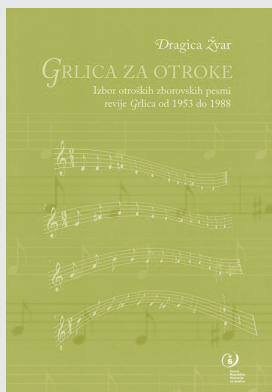
Key words: music literacy, notes/note symbols, solfeggio, writing and reading notes

Dragica Žvar

GRLICA ZA OTROKE

Izbor otroških zborovskih pesmi revije Grlica od 1953 do 1988

2012, ISMN 979-0-709015-06-1, 440 strani, 36,90 €



»Vrednost dela vidim predvsem v obuditvi spomina na bogato zakladnico slovenske otroške zborovske literature, ki jo hrani revija Grlica in ki bo s pričujočim delom dr. Dragice Žvar spet postala dostopna glasbenim učiteljem na osnovnih in glasbenih šolah. Učiteljem bo olajšano delo pri izbiranju pesmi z dodanimi teoretičnimi izhodišči.«

Iz recenzije zasl. prof. dr. Primoža Kureta.

Informacije in naročila:

- po pošti: Zavod RS za šolstvo, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana
- po faksu: 01/3005199
- po elektronski pošti: zalozba@zrss.si
- na spletni strani: <http://www.zrss.si>



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

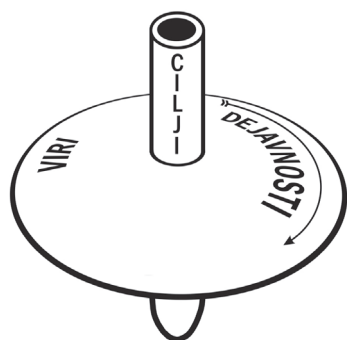
Dr. Dimitrij Beuermann, Zavod RS za šolstvo

VSAKO ZGODBO JE TREBA POVEDATI DVAKRAT

Osvetlitev povezave med viri in cilji na primeru glasbenega izobraževanja

UVOD

V članku bomo obravnavali medsebojna razmerja med področji virov, dejavnosti in ciljev in si pri tem obilno pomagali z likovnimi sredstvi. Model razmišljanja v podobi vrtavke, poimenovane tudi »Nazaj k naravi« (Beuermann, 2011: 116), bomo uporabili na primeru glasbe, umetnostne smeri, ki je z likovnostjo umeščena v učne načrte večine svetovnih izobraževalnih sistemov.



Slika 1: Vrtavka virov, dejavnosti in ciljev: »Nazaj k naravi« (lastni vir)

Samo na kratko osvežimo: vse oprijemljive, stvarne reči poimenujmo *viri*, vse miselno, čustveno oziroma nasploh duhovno iz t. i. »višjih sfer« človekovega bivanja poimenujmo *cilji*, z imenom *dejavnosti* pa označimo vse tisto, kar s pomočjo energije lahko zavrti vse mogoče vire (ali cilje) in jih v gibanju poveže s cilji (ali viri).

Pri opisu treh temeljnih področij si bomo v nadaljevanju pomagali z analizo poučevanja glasbenih inštrumentov; od začetkov v malih glasbenih šolah prek poklicnih odločitev na umetniških gimnazijah pa tja do izkušenj mojstrov glasbenikov, ki obvladujejo svoj inštrument v vsej popolnosti.

VIRI

Med »vire« lahko umestimo predvsem tiste stvari, ki se preverjajo pri vpisu šole v razvid izvajalcev javnoveljavni programov,¹ torej stvari, ki so kar najbolj otipljive in oprijemljive narave. Prostori in oprema (število učilnic, velikost, število sedežev, učna sredstva, lokacija prostora

itd.), reference učiteljev (ime in priimek, zaključena šola, dosežena izobrazba oz. strokovni naslov, poklic, strokovni izpit, vrsta delovnih izkušenj, dopolnilna znanja, število let delovne dobe, v šolstvu in zunaj njega, potrdilo o pedagoško-andragoški izobrazbi, če ta ni pridobljena s študijskim programom itd.), vpisani učenci po posameznih predmetih in priporočljivi starosti učencev, vsebinah letnih učnih načrtov, sprotne učne priprave, načrtovane učne oblike in sredstva itd.

Pomembno je vedeti, da so vsi navedeni »viri« nekoč predstavljali cilje; diploma učitelja, na primer, predstavlja materialni izraz nekdanjih poklicnih ciljev, ki je postal vir za doseganje novih ciljev. Čas namreč teče in nekdanji cilji se izoblikujejo, pridobijo vedno bolj nespremenljivo podobo, postanejo splošno uporabni in primerni za standardno obravnavo ... Za opisovanje virov so najbolj primerni samostalniki.

DEJAVNOSTI

V učnih načrtih programa glasba na glasbenih šolah so navedene naslednje »dejavnosti«: učenci igrajo na inštrumente, oblikujejo zvok, izvajajo in interpretirajo primere iz glasbene literature, skupinsko muzicirajo, ustvarjajo glasbo in uporabljajo učno tehnologijo, spoznavajo, ocenjujejo in vrednotijo glasbo, solfedžirajo in poslušajo glasbo (Kuret et al., 2003). Vsaka izmed dejavnosti je še natančneje opisana v posameznih obdobjih šolanja in spet nas ne more prese-netiti, da njihova težavnost sčasoma narašča.

Za opisovanje dejavnosti so – pričakovano – najbolj primerni glagoli.

CILJI

»Cilji« glasbenega izobraževanja na umetniških gimnazijah so predvsem naslednji (Glasba, 2007): obvladovanje izvajalske tehnike in izraznih značilnosti glasu oziroma inštrumenta ter prikaz glasbenih sposobnosti: glasbeno pomnjenje, slušne predstave, zbranost, harmonsko občutje, čut za obliko in strukturo, smisel za skladnost in slogovne značilnosti ter nasploh prikaz poustvarjalnih umetniških sposobnosti. Ti cilji spadajo v samo osrčje glasbeniških znanj in spretnosti: gre za oblikovanje zvoka, ki omogoča komunikacijo glasbenih vsebin: učenci oziroma dijaki s

¹ Vpis v razvid: http://www.mizs.gov.si/si/storitve/izobrazevanje/vpis_v_razvid_izvajalcev_javno_veljavnih_programov_na_podroccu_vzgoje_in_izobrazevanja/ (dostop: 13. 5. 2013).

svojo glasbeno izvedbo oživijo skladbe iz glasbene literature, ki sicer, same po sebi, zapisane v notnih zvezkih, predstavljajo vire. V dobro prihodnjih glasbenih rodov si je treba zastaviti za cilj tudi odkrivanje in razvijanje glasbene in plesne nadarjenosti otrok ter, ne nazadnje, skrbeti za zadovoljstvo učencev in staršev (kajti obiskovanje glasbene šole ni obvezno in zadovoljstvo z njeno storitvijo je zato nadvse pomembna stvar).

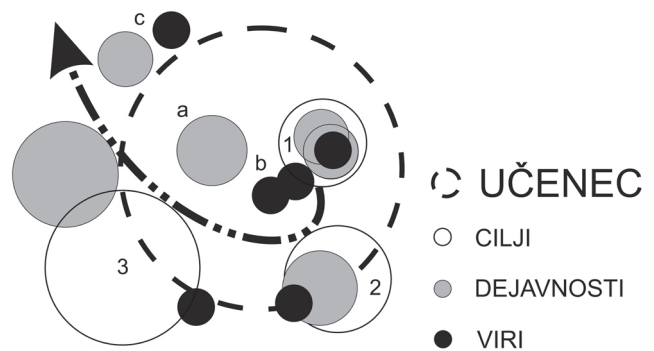
Narava ciljev je izmuzljiva, zato nekateri pravijo, da je bolje imeti vrabca v roki (vir) kot goloba na strehi (cilj) ... Prav zato je treba cilje kar najbolj natančno opisati s celo verigo samostalnikov in glagolov (ki izvirajo iz virov in dejavnosti), pri tem je pomemben tudi čim bolj natančen vrstni red. Cilje je dobro zapisati na papir – metoda papirja in svinčnika njihovi ubežnosti podeli nekaj zemeljskega pridiha – če se o ciljnih pogovarjamo, pravijo modri, si misli vsak svoje, če so stvari zapisane, pa imamo vsi isto pred sabo.

Pri opisu ciljev začnemo kar s cilji (in določimo, kaj pravzaprav želimo doseči), nadaljujemo s kazalniki (ti predstavljajo – po naši najboljši presoji – nujne sestavine uspešno doseženega cilja), njim nato sledijo kriteriji (z njimi uvedemo merilo za merjenje količine), s katerimi postavimo mejo, kjer se pojavi in nato povečuje zadovoljstvo z uspehi, in prav tu se nahaja prva priložnost za vpeljavo pridevnikov. V okviru opisa ciljev velja pridati še opis metod, ki so bile potrebne pri naših prizadevanjih, pomemben pa je tudi čas, ki nam je na voljo. Vse naštetu je mogoče opisati s kratico oz. akronimom SIDRO: cilji in hkrati kazalniki naj bodo specifični, izmerljivi, dosegljivi, realistični in omejeni s časom. Specifični, da vemo, za kaj gre, izmerljivi, da znamo oceniti naš napredek, dosegljivi, da si ne bi zidali gradov v oblakih, realistični, da si po poti zob ne polomimo in komolcev ne obrusimo, pa tudi omejeni s časom ... da predolgo ne traja ...

CILJI, DEJAVNOSTI IN VIRI V GLASBI

Izjemno pomembno je poudariti stalno prekrivanje ciljev, dejavnosti in virov, ki je nujno potrebno za uspeh učenca na glasbenem področju: to dejstvo vzpostavlja glasbo kot najbolj celostno dejavnost v okviru celote človekovega bivanja. Vsak glasbenik potrebuje svoj inštrument (ali dober glas), tega mora obvladovati s svojimi glasbenimi dejavnostmi; nato se šele zasliši glasba, ki prenese svoje sporočilo poslušalcem – veselo, žalostno ali borbeno ..., kakor že priložnost narekuje. Če se ta tri področja ne prekrivajo, nastanejo težave: znan je pregovor »Dobro poješ, a imaš slab glas« ali zbadljivka, da je »violiste mnogokrat mogoče opaziti v družbi z glasbeniki.«²

Medsebojne povezanosti ciljev, dejavnosti in virov v glasbenem izobraževanju zdaj ponazorimo na sliki 2.



Slika 2: Učenec glasbene šole ter njegovi cilji, dejavnosti in viri (lastni vir)

- Učenec oziroma obseg njegovih znanj, sposobnosti, glasbene nadarjenosti, interesov, navad, značilnosti njegovega kulturnega okolja, morebitne pomoči staršev glasbenikov itd. je na sliki 2 označen s črtkanim krogom.
- Cilji so označeni s tremi krogi različnih velikosti, ki predstavljajo povečevanje zahtevnosti v posameznih razredih. Na samem začetku izobraževanja so trdno umeščeni v »obseg učenca« – to nam zagotavlja opravljeni sprejemni preizkus za vpis na glasbeno šolo. V naslednjih letih pa se zahteve učnega načrta navadno dotaknejo meja zmoglosti učencev, kar se kaže v postopnem zmanjšanju njihovega števila po posameznih razredih glasbene šole.
- Dejavnosti so označene s sivimi krogi in pomembna naloga sprejemnega preizkusa je preveriti sposobnosti učenca za izvajanje vseh vrst učnih dejavnosti, ki jih ponuja glasbeno izobraževanje. Te so na začetku lahke, enostavne oziroma dostopne, pozneje pa je za uspešno delo na glasbenem področju poleg obvladovanja vedno težjih nalog pomembna tudi vedno večja količina vložene delo in časa – znan glasbeniški izrek opozarja, da je uspešen glasbenik sestavljen iz desetih odstotkov nadarjenosti in devetdesetih odstotkov vložene delo: sivi krogi dejavnosti so po obsegu torej vedno večji, a brez črnih krogov, ki označujejo vire, seveda ne gre.
- Viri v glasbenem izobraževanju so mnogoteri: omenili smo že stavbo glasbene šole z ustreznim številom razredov, glasbenih inštrumentov in druge potrebne opreme, knjižnice notnega gradiva in strokovne usposobljenosti učiteljev ..., kot zahteva vpis v razvid. Zdaj predpostavimo, da je z njim vse v redu, in v nadaljevanju našega razmisleka se bodo »viri« nanašali samo na tiste glasbene sposobnosti učenca, ki omogočajo uspešno delo na glasbeni šoli.

² Pripomniti velja, da bo ta zbadljivka počasi našla svoje mesto v glasbeni zgodovini: zadnja prenova učnih načrtov v glasbenih šolah je razširila leta šolanja pri violi na celotno, osemletno obdobje šolanja glasbene šole (Beuermann et al., 2013).

- S številko 1 je na sliki 2 opisan vstop učenca v glasbeno šolo: sprejemni preizkus je že potrdil, da njegova glasbena nadarjenost (oziroma motorični razvoj, ki spada med vire, kot smo že postavili) omogoča obvladovanje učnih dejavnosti, kar obeta doseganje predvidenih ciljev in nalog vzgoje in izobraževanja v glasbeni šoli. Zaradi velike pomembnosti so zapisani kar v zakonu (Zakon o glasbenih šolah, 2006) in prvih pet je tesno povezanih z elementi glasbene stroke, drugih pet pa je splošnih, lahko bi rekli občečloveško razvojnih ...:
 - odkrivanje in razvijanje glasbene in plesne nadarjenosti,
 - sooblikovanje osebnosti in načrtno izboljševanje glasbene izobraženosti prebivalstva,
 - doseganje ustreznega znanja in pridobivanje izkušenj za začetek delovanja v ljubiteljskih instrumentalnih ansamblih, orkestrih, pevskih zborih ter plesnih skupinah,
 - pridobivanje znanja za nadaljnje glasbeno in plesno izobraževanje,
 - omogočanje umetniškega doživljanja in izražanja,
 - omogočanje osebnostnega razvoja učencev v skladu z njihovimi sposobnostmi in zakonitostmi razvoja,
 - vzgajanje za obče kulturne in civilizacijske vrednote, ki izvirajo iz evropske tradicije,
 - vzgajanje za medsebojno strpnost, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi,
 - skrb za prenos nacionalne in občečloveške dediščine in razvijanje nacionalne zavesti,
 - vzgajanje za multikulturno družbo, hkrati pa razvijanje in ohranjanje lastne kulturne in naravne dediščine.
- Na poti med številko 1 in 2 se zahteve učnega načrta povečujejo; v povprečju se težišče glasbenega izobraževanja v tem času pomika proti drugi peterici ciljev Zakona o glasbenih šolah. Oziroma povedano z drugimi besedami: tudi tisti učenci, ki ne bodo postali poklicni glasbeniki, lahko s kar največjim notranjim veseljem uspešno sodelujejo v glasbenih skupinah, dosegajo skupne cilje v orkestrih ali se seznanjajo s kulturnimi vsebinami glasbe iz bližnjih in daljnih dežel.
- S številko 2 je na sliki 2 označena mejna točka, kjer glasbena ali plesna nadarjenost komajda še omogoča doseganje prvih petih ciljev in nalog in tudi kakovost ali količina dejavnosti (to zadnje mnogokrat pomeni predvsem čas, ki ga učenec lahko ali ga je pripravljen vložiti v svoje glasbeno izobraževanje) praviloma ne zadošča več. Tukaj, ali najpozneje na področju, označenem s številko 3, se razklene stik med prvimi petimi cilji in nalogami glasbenega izobraževanja in učenci (skupaj s starši) se takrat najbrž odločijo za zaključek svojega formalnega glasbenega izobraževanja. Toda še vedno,

tedaj ali kadar koli pozneje, glasba izpolnjuje drugo peterico ciljev in nalog glasbenega izobraževanja iz Zakona o glasbenih šolah in mnogi že bivši učenci glasbenih šol še naprej sodelujejo v glasbenih skupinah ali šolskih orkestrih. Če rečemo na kratko: glasba takrat preneha biti cilj in postane sredstvo za doseganje drugih pomembnih stvari in najbolje storimo, če na tem mestu navedemo kar Platonov razmislek o glasbi (Platon, 1995: 85–86): *»Zato torej, dragi Glavkon, je vzgoja, ki jo daje glasba, tako pomembna; pri njej namreč prodreta najgloblje v dušo ritem in harmonija, jo najmočnejše prevzameta in naučita človeka plemenitega vedenja: tako postane plemenit vsakdo, ki je pravilno vzgojen, kakor velja nasprotno za vsakogar, ki ni tako vzgojen. In nadalje: ker napake in slabosti pri umetnini, kakor v naravi, najbolje spozna tisti, ki je v glasbi pravilno vzgojen, in ker – iz upravičene nevolje nad njimi – z veseljem hvali lepo, sprejme to v svojo dušo in se s tem hrani ter tako postane lep in blag, nujno vse grdo graja in sovraži že od zgodnje mladosti dalje, še preden lahko razume vzrok za to. Ko se mu zbudi razum, ga z veseljem pozdravi in zaradi notranje sorodnosti najbolje spozna tisti, ki je tako vzgojen.«*

Za poklicne glasbenike pa je nujno potrebno popolno prekrivanje med viri, dejavnostmi in cilji; ta stik bodo morali obvladovati celo obdobje šolanja in nato še celo življenje, glasba bo zanje vedno predstavljala cilj.

PRESOJA USPEŠNOSTI V GLASBI (IN TUDI NASPLOH)

Še eno trditev lahko postavimo: povezava virov, dejavnosti in ciljev je pri glasbi tako močna, tesna in nasploh nujna, da za opis podobe uspešne celote niti ni potrebno prikazati in opisati vseh sestavnih delov. Zato so v učnih načrtih glasbenih šol standardi in minimalni standardi znanja zapisani samo v obliki učne snovi, torej skladb, ki jih mora učenec zaigrati v posameznih razredih glasbene šole. Pravilna izraba učenčevih glasbenih nadarjenosti in usposobljenosti ter izvedba glasbenih dejavnosti (vaja, vaja in še enkrat vaja ...) se lahko ob uspešni glasbeni izvedbi razume kar sama po sebi. Pa tudi če, na primer, poslušamo koncert slavnega pianista, se nam ni treba spraševati o podrobnostih njegove umetniške poti; takoj in nezmotljivo vemo, da so se, na ta ali oni potreben način, sestavni deli pač zložili v celoto; ta se zdaj dobro sliši in se nas dotakne s svojim sporočilom ... In to je vse, kar nas na koncertu (ali letnem izpitu) sploh zanima.

Iz zapisanega neposredno izhaja še eno zanimivo dejstvo. Glasbenim strokovnjakom, ki v glasbenih šolah v poskusu preverjajo uspešnost doseganja izobrazbenih standardov, ni treba primerjati rezultatov šole (torej eksperimentalne skupine, bi rekli po znanstveno) še z rezultati javne glasbene šole ali skupine šol (torej kontrolne skupine).

Vse potrebno za presojo uspešnosti se namreč sliši in vidi povsem neposredno in presojevalci nezmotljivo vedo, slišijo, pa tudi vidijo pravkar opisani stik med cilji, dejavnostmi in viri. Dodatna presoja uspešnosti kontrolne skupine ne bi prinesla nobenih pomembnih novih spoznanj.

Naš razmislek o glasbenih šolah sklenimo s položajem črk a, b in c, s katerimi so na sliki 2 opisani primeri, ko učenec verjetno sploh ne zaide na glasbeno šolo ali pa je učenec te šole le zelo kratko obdobje.

NARAVNI RED IN ZAPOREDJE DOGODKOV

Naravna zaporedja v našem življenju gredo takole: najprej so viri, zatem morda pridejo dejavnosti in na koncu se pojavijo doseženi cilji. Če bi človek ali (druge) naravne nesreče ne posegali v svet, bi se ustvaril dokaj stabilen in v splošnem nespremenljiv življenjski prostor. Vsaka rastlinska ali živalska vrsta si namreč ustvari svojo nišo v verigah in piramidah življenja in spremembe se dogajajo na moč počasi, če sploh. A vendar se vedno pojavijo vsaj naključne mutacije živali in rastlin, ki na novo premešajo karte življenjskih priložnosti. Tista vrsta, ki po mutaciji ne zmore vzdrževati prekrivanja svojih novih sposobnosti, a tudi novih omejitev, z naravnim redom stvari, izumre, tista, ki je zadela glavno nagrado na veliki razvojni loteriji, pa zmaguje v svojem okolju in zato zavzame več (boljšega) življenjskega prostora. Darwin bi vedel o tem povedati še mnogo več, še posebej o vrsti, ki se je s svojim razvojem zavihtela na sam vrh živalske piramide, izgubila večino naravnih sovražnikov, toda njihove poprejšnje naloge opravlja zdaj kar sama, z vojnami in samouničevanjem.

Naravni red stvari najdemo, na primer, tudi v izjavah, kakršno najdemo v nedavnem opisu delovanja znane glasbene skupine: *»Naš ansambel je ene vrste fenomen. Nikdar nismo sklenili nobenega trdnega dogovora: zdaj bomo pa delali. Nikoli nismo sklenili, še manj, pisni dogovor, pogodbo ali kaj podobnega, zdaj bomo pa delali. Nikoli si nismo postavljali nekih ciljev. Samo delali smo. Vse sproti je letelo skup. Vse sproti je nastajalo.«* (Bergant, 2011). Tak je naravni razvoj stvari.

Na šolah se naravnemu poteku stvari še najbolj približajo majhne, podružnične oziroma vaše šole, kjer so v razredih združeni otroci različnih starosti (kot je to seveda navada v družinah) in učiteljica, ki v dopoldanskem času otrokom nadomešča mamo.

Kakšna pa je druga pot, se povprašajmo. V zahodnih deželah smo že navajeni, s podobo ciljev v očeh ali mislih, izbirati tiste dejavnosti, ki bodo pripeljale do preoblikovanja materije oziroma virov nasploh. Slika, ideja, zamisel, sposobnost vizualizacije, na primer lovske strategije, kjer se ljudje povežejo v skupino in z združenimi močmi ulovijo sicer močnejšega mamuta, je kar najbolj značilna za človeka. Prav njej se lahko zahvalimo za nekdanj nesluteni razvoj tehnike in tehnologije; ta je omogočil sprehode po Luni, gradnjo atomske bombe, pa tudi spoznanje, da samo še finančniki poznajo pravo zgodovino narodov.

V zadnji veliki slovenski šolski prenovi, vpeljavi desetletke, je bilo težišče načrtovanja in šolskega dela nasploh od virov (vsebinsko načrtovanje in časovna razporeditev učne snovi – ČRUS) premaknjeno k ciljnemu načrtovanju. Po kapitalistično smo si rekli: cilji so določeni, avtonomija izbire med razpoložljivimi dejavnostmi pa nam omogoča, da jih dosežemo; kot komu drago. Toda, kot smo že ugotavljali, sami cilji le težko preživijo, če povezava z viri (prek dejavnosti, seveda) ni jasna in trdno umeščena v prostor in čas.

CILJNO NAČRTOVANJE

V nadaljevanju preglejmo medsebojno razporeditev in povezanost ciljev. Izkušnja nam pravi, da je dobro izhajati iz visokih ciljev in velikih izzivov; pri opisu tega pravila naj nas zabava naslednja znana poučna zgodba, s katero bomo zastavili drugo smer in potek razmišljanja:

Nastopajoči: učitelj, učenci, stekleni vrč, preostali rekviziti so skriti pod pultom.

Učitelj vzame vrč in ga napolni z velikimi kamni ter nato vpraša učence, ali je vrč poln. Večina jih pravi, da je. Zatem učitelj uporabi manjše kamne, ti se namestijo med velikimi kamni. Na isto vprašanje komaj kdo od učencev še odgovori, da je vrč poln. In res učitelj nato uporabi mivko, ki zapolni vse vmesne prostore v vrču, število učencev, prepričanih da je vrč poln, spet naraste. Zgodba se bliža koncu, ko učitelj v vrč nalije še nekaj kozarcev vode: nejevernih Tomažev ni več, vrč je resnično poln do samega roba. In nauk te zgodbe? Če v vrč ne položiš najprej največjih kamnov, jih pozneje sploh ne boš več mogel spraviti noter.

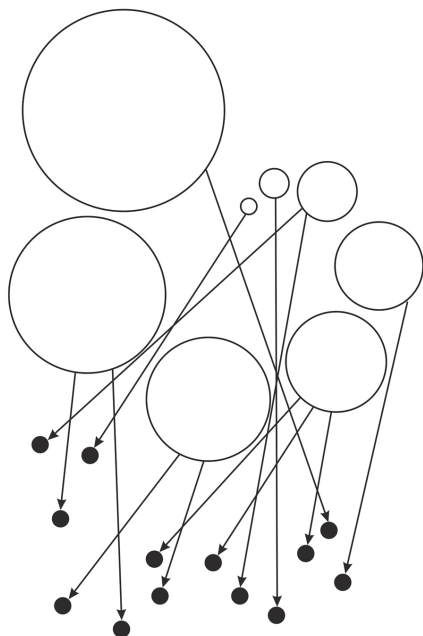
Uspešnost zgodbe o ciljih je povzdignila zahodni svet na tron tehnoloških prednosti, toda obe zgodbi se morata na koncu združiti v eno samo. Pokazati velja na povezave ciljnega načrtovanja z razpoložljivimi viri ter v razmislek vgraditi tudi vizijo umetnika (oziroma prekaljenega ravnatelja ali direktorja), ki zmanjša odtujenost učnih ciljev od učenca ali dela za tekočim trakom od življenja v prostem času ... Na kratko: vse, kar povezuje ciljno podobo stvari z resnico sveta, ki nas obdaja, nam lahko v življenju nemalo koristi.

POTOVANJE PROTI SKLADNOSTI CILJNEGA NAČRTOVANJA Z RAZPOLOŽLJIVIMI VIRI

Znanstveno raziskovanje poteka v nadzorovanem okolju in hipoteza predstavlja cilj, ki ga je treba potrditi ali ovreči. Rezultati raziskovanja so navadno utemeljeni s kar največjo zanesljivostjo, težava pa se pojavi pozneje, ko jih želimo vpeljati v prakso. *»Rezultati eksperimentov so prinesli na površje mnogo mikroteorij – toda rezultatov iz različnih področij pozneje ni bilo lahko združevati,«* pravi Sloboda (1987, Uvod). Pri tem govori o glasbi, a njegova izjava velja tudi na splošno: težave se rade pojavijo, ko

želimo znanstvena spoznanja prenesti v prakso, ki je prav nič ne zanimajo naše težave.

Tudi pri ciljnem načrtovanju je tako: ob združevanju ciljev z viri želimo najprej s temi ali onimi cilji vplivati na te ali one vire; na sliki 3 naj nam puščice predstavljajo vmesne povezovalne dejavnosti.



Slika 3: Ciljno načrtovanje in preprosta povezava ciljev z viri (lastni vir)

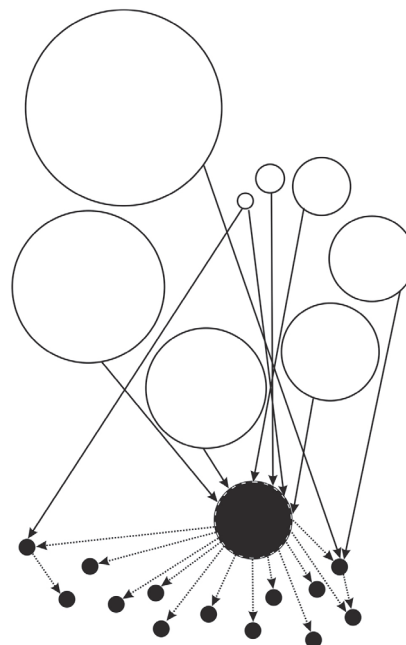
Toda mnogokrat lahko le žalostno ugotovimo, da je nemogoče po znanstveno zamrzniti spremenljivo okolje. »Bolj kot se spreminja, bolj ostaja isto,« pravijo največji pesimisti, kajti viri se nam radi izmikajo in z njimi cilji. Rešitev lahko najdemo v uvedbi hierarhije virov; pri tem najbolj izpostavimo tisti vir ali skupino virov, ki najbolj vpliva na uspeh naših namenov. Prav tako, kot si gospodarska organizacija v tuji državi vzpostavi predstavništvo (da se ni treba vsakemu tujcu obračati, v tujem jeziku in na daljavo, na matično organizacijo tam nekje v daljni državi ...) ali si zunanje ministrstvo, iz istih razlogov, organizira veleposlaništvo ...

Povezovalni člen v območju virov omogoča hkratno povezavo s cilji in drugimi potrebnimi viri, hkrati pa se v dovolj jasni luči prikažejo tudi potrebne dejavnosti, ki lahko pozneje vodijo do kar največjega uspeha. Usklajevanje in preoblikovanje ciljev je nujno: katerega od poprej zastavljenih morda ni mogoče oblikovati po vseh zahtevah izreka SIDRO, na poti do cilja je morda lahko cena človeških ali materialnih virov predraga, včasih tudi ni mogoče jasno izmeriti, ali smo sploh kaj naredili, ali pa nam kdaj preprosto utegne zmanjkati časa. Nasploh naj rešitev ustvarijo vsi tisti (viri), ki jo bodo pozneje uporabljali (dejavnosti);

več vloženega časa in energije v fazi načrtovanja (cilji) pa nam bo pozneje prihranilo prenekatero težavo, ko kljub napakam in pomanjkljivostim »velike slike« nihče nima več moči in volje, še enkrat preurejati že oblikovano (a ne najboljše) rešitev ... Umetnost oblikovanja vizije vključuje tudi umetnost vodenja medčloveških odnosov.

POSŁANSTVO IN VIZIJA RAZVOJA ORGANIZACIJE

S pomočjo povezovalnega člena še uredimo razmerja med poslanstvom in vizijo razvoja organizacije ter s tem zaokrožimo našo zgodbo: po umetniško od spodaj navzgor in po znanstveno od zgoraj navzdol. Poslanstvo organizacije predstavlja zbirko organizacijskih ciljev, mnogokrat postavljeno od zunaj, vizija razvoja organizacije pa pripoveduje, katere premike nameravamo s temi cilji, s pomočjo teh ali onih dejavnosti, ustvariti na področju virov.



Slika 4: Od ciljev do preoblikovanja virov – vpeljava skupnega elementa na področju virov (lastni vir)

UMETNOST USKLAJEVANJA CILJEV IN VIROV

V spomin si priključimo nauk iz sveta umetnosti, ki pravi, da je treba v vsakem trenutku vzdrževati skladnost med cilji, viri in ustreznimi dejavnostmi, ki povezujejo obe področji. Ciljno, torej razumsko, načrtovanje zmora nad vse točno povezati vsak cilj posebej s temi ali onimi viri, toda pri usklajevanju celote je seveda treba prepletati oba pristopa. Umetnostno in razumsko, vire in cilje, vodenje in menedžment ... Vsako zgodbo je treba povedati dvakrat.

VIRI

- Bergant, A. (2011). V dolini tihi. Portret Lojzeta Slaka. 1. program RTV Slovenija. [4. 10. 2011].
- Beuermann, D. (2011). Celostna šola: proces sedmih izzivov. Debora.
- Beuermann, D. et al. (2013). Končno poročilo o spremljavi posodobljenega programa glasba na glasbenih šolah. Zavod RS za šolstvo.
- Glasba (2007). Predmetni izpitni katalog za splošno maturo. Državni izpitni center. Državna predmetna komisija za splošno maturo za glasbo.
- Kuret, P. et al. (2003). Glasba: izobraževalni programi, predmetniki in učni načrti. Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Milčinski, F. (1990). Butalci. Založba Karantanija.
- Platon (1995). Država. Mihelač.
- Sloboda J. A. (1987). The Musical Mind – The cognitive psychology of music. Oxford University Press.
- Zakon o glasbenih šolah (2006). Uradni list RS, št. 81/2006 z dne 31. 7. 2006, str. 8673.

POVZETEK

V pričujočem članku osvetljujemo razmerja med viri in cilji s pomočjo dejavnosti s področja glasbenega izobraževanja in pokažemo, da umetnostni način delovanja poteka od razvoja virov proti doseganju ciljev, razumski pristop pa obratno izhaja iz ciljev in s pomočjo dejavnosti preoblikuje vire. Iz tega izpeljemo model razmerij med poslanstvom in vizijo razvoja organizacije v skladu s potrebo, da je vsako zgodbo treba povedati dvakrat.

Ključne besede: viri, dejavnosti in cilji; poslanstvo in vizija organizacije

ABSTRACT

The relationship between resources and objectives are described in terms of activities in the field of music education. Art mode runs from the development of resources to achieve the objectives, the rational approach in turn derives on the aims and by means of activities transforms resources. Featured is a model of the relationship between mission and vision of the organization, consistent with the need that every story needs to be told twice.

Key words: resources, activities and objectives, mission and vision of the organization

Marjan Prevodnik, spec., Zavod RS za šolstvo

ZA (S)LIKOVNO-VIZUALNO, UMETNIŠKO IN ZA (O)PISMEN(JE)NOST ZA USTVARJALNOST NAM GRE!

NAMESTO UVODA

»(S)likovno-vizualna, umetniška in opismenjenost za (likovno) ustvarjalnost ni samo rezultat dobrega izobraževanja, temveč je tudi sredstvo (vsebine, načini in strategije) za doseg kakovostne izobrazbe.«

Marpre

»Najprej zaznavamo in gledamo... (Na)učiti se gledati, da bi se (na)učili videti. Da bi znali videti.«

Marpre

»Umetnost je prav gotovo samo stvar čustva. Toda če ne veste ničesar o volumnu, sorazmerju in barvah ali če nimate spretnih roke, vam bo ohromelo tudi najmočnejše 'čustvo'.«

August Rodin

UVOD

Pa nam v resnici zares tudi gre za tovrstno opismenjevanje slovenskega šolskega prostora in družbe? O tem bi se dalo nedvomno razpravljati. Po našem mnenju pa je v tem trenutku vendarle prednostna naloga pripravljanje pogojev za seznanjanje s to vrsto pismenosti. To je nujno potrebno delovno opredeliti, poudariti, da sodi v sklop t. i. raznoterih pismenosti (kot so bralna, matematična, naravoslovna, finančna in druge), obenem pa videti, kako in kje se navezuje na ključne kompetence iz evropskega okvira ukrepov za vseživljenjski razvoj kompetenc.

Seveda ni treba posebej poudariti, da se razvoj te vrste pismenosti izrazito naravno navezuje na prve tri od osmih ključnih kompetenc^{1,2}. Te so »sporazumevanje v maternem jeziku«, »sporazumevanje v tujih jezikih« in »IKT-zmožnost ali digitalna pismenost«. Pri naštevanju kompetenc ne moremo mimo ključne kompetence »kulturna zavest in izražanje«. Ta je temeljna za seznanjanje otrok, mladih in odraslih z vlogo, pomenom in metodami (s)likovno-vizualne, umetniške in pismenosti za ustvarjalnost. Še posebej izrazito se to udejanja – v okviru možnosti – na področju likovnoumetnostne vzgoje³ kot matične discipline po vsej

šolski vertikali v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah. Nikakor pa navedene likovne dejavnosti in predmeti niso edini za razvijanje te vrste pismenosti. Rekli bi, da se ta zelo učinkovito udejanja bodisi samostojno bodisi na interdisciplinaren način, v povezavi z množico drugih ved, disciplin, predmetov, področij ...⁴

Tematika t. i. (s)likovno-vizualnega opismenjevanja – primerjalno gledano z ustvarjalnim in umetniškim – je v Sloveniji v povojih, kar je presenetljivo. Posebej glede na dejstvo, da slike (statične in gibljive) v mnogih primerih in na mnogih področjih že nadomeščajo »svet besed in številke«. Govori se o t. i. »slikovnem obratu«.

»Svet besed in številke je nepreklicno mrtev.«⁵ Morda celo preveč futuristična izjava Allena De Bevoisa, enega vodilnih ameriških inovatorjev na področju interaktivne tehnologije – zaznana že pred več kot 15 leti –, se nanaša na pomen slik/podob (v nadaljevanju slik) vseh vrst v vzgojno-izobraževalnih procesih. »Smo v novi dobi, v kateri je vloga slik v ospredju, tudi zahvaljujoč najsodobnejši tehnologiji. Slike so okoli nas, so vsepovsod,« razlaga Brown J. Carter, svetovalec Bila Gatesa (iz leta 1997), sicer pa direktor Nacionalne umetnostne galerije. »Danes imajo slike potencial biti tako temeljne za vzgojo in izobraževanje, kot so besede in številke, in pomembno pripomorejo k pobudi/razburjenju, globini in relevantnosti tega, kaj, kako, kdaj in kje se učenci učijo.« (Prav tam: <http://www.artsednet...>)

Slike postajajo enakovredna vsebina, če ne ponekod že pomembnejša od sveta besed in številke. Ustvarjanje in preučevanje slike (v vseh njenih modalitetah, od umetnine do vizualnih komunikacij ali t. i. grafičnih organizatorjev, kot so grafi, stolpiči, sheme, diagrami ipd.) ali poučevanje z njeno pomočjo (skozi sliko) prihaja postopno v ospredje zanimanja širše – ne samo likovnoumetnostne – pedagoške javnosti.

Slike, samostojno ali v interakciji s preostalimi simbolnimi sistemi, kot so besede, zvoki, gibi, hitro vstopajo v ospredje izjemnega zanimanja zaradi svoje notranje moči za sporočanje pomenov.

¹ Uradni list Evropske unije, L 394/10, 30. 12. 2006.

² Glej tudi: http://www.mss.gov.si/si/solstvo/razvoj_solstva/vzgoja_in_izobrazevanje_za_trajnostni_razvoj/.

³ Z imenom likovnoumetnostna vzgoja mislimo na: 1) likovne dejavnosti v vrtcih, 2) splošnoizobraževalne predmete in vsebine v osnovnih in srednjih šolah, kot so likovna vzgoja, likovno snovanje, likovna umetnost, likovna teorija, umetnostna zgodovina, 3) likovne strokovne predmete z različnimi imeni, v srednjem strokovnem (SSI) in poklicnem izobraževanju (SPI), na primer: grafično, modno in industrijsko oblikovanje, fotografija, aranžerstvo, 4) interesne dejavnosti, kot so krožki, 5) dodatni pouk za likovno nadarjene učence in dijake (kjer obstaja) itd.

⁴ Psihologija zaznavanja, fiziologija gledanja, likovna pedagogika, semiotika – teorija o znakih, semantika – teorija o pomenih, umetnostna zgodovina, likovna teorija, filozofija, sociologija, antropologija, umetnostna teorija, medijska vzgoja, filmska vzgoja, teorija oglaševanja, muzejska pedagogika, vizualne komunikacije, veda o grafičnih organizatorjih (sheme, grafi itd.), matematika, jeziki idr.

⁵ Najdeno na: <http://www.artsednet.getty.edu/ArtsEdNet/Advocacy/power.html>; 7. 4. 1997.

VEČPREDSTAVITVENA PISMENOST ZA VSE?

V učbeniku glasbene vzgoje za deveti razred osnovne šole sem naletel na tole izjavo skladatelja Arnolda Schönberga: »Če je neko delo umetnost, ni za vse. Če je za vse, ni umetnost.« Ob tako nedemokratičnem stališču smo lahko osupli, če ne zgroženi, hkrati pa se nam odpira vrsta za današnji čas aktualnih vprašanj in dilem. Najprej, kako naj vem, kaj v današnji poplavi ponudbe je umetnost in kaj ni. Čas, ki ga še imam na voljo, mi ne dopušča, da bi čakal na muhavost njegove izbire. Po drugi strani pa – če nekaj ni zame in še za koga ne, je to že nujno umetnost? In če je umetnost, zakaj ne bi bilo (tudi) zame? Je tisto, kar mi omogoča, da je zame, samo nekaterim z rojstvom ali morda vrojenostjo v privilegirano okolje od boga dano ali si dostopa v čudovite svetove umetnosti nemara ni mogoče odpreti s pridobivanjem informacij, z vajo, s poglobljenim razmišljanjem, s spoznavanjem, vživljanjem, z učenjem torej? Katero znanje, kakšen odnos, mi odpira pot v te svetove in seveda, kdo mi lahko olajša pridobivanje teh zmožnosti?

Ko smo vzgojiteljice predšolskih otrok še izobraževali na srednji stopnji, je na koprski gimnaziji, v usmerjenem času

SPNMŠ, likovno vzgojo in metodiko likovne vzgoje poučeval odkritelj Mrtvaškega plesa in ilustracij biblijskih zgodb na znamenitih freskah v cerkvi Svete trojice v njegovih rodnih Hrastovljah, kipar in slikar Jože Pohlen. Med številnimi pogovori, ko sva v vrzelih v njegovem urniku ostajala sama v zbornici, mi je razlagal, kako pomembno je, da se bodoče vzgojiteljice in varuhinje naučijo likovne govorice: najprej abecede (barve, črte), nato besed (liki, podobe) in nazadnje slovnice (kompozicija), saj bodo to znanje nujno potrebovale pri opravljanju bodočega poklica. Vse to znanje, talent in sposobnosti umetnik potrebuje, da bi umetniški navdih znal preletiti v likovno govorico svojih sporočil naslovniku, nedvomno pa jih potrebuje tudi naslovnik, da bi sporočila znal prebrati. Toda do tega znanja bržkone ni mogoče dostopati neposredno, z likovno govorico, ali govorico drugih umetnosti neposredno usmerjati procese učenja in mišljenja, ki je podlaga temu učenju. Najbrž za to potrebujemo osnove najprej v širokem splošnem znanju in posrednika, prevod v besedno govorico, ki omogoča prenos znanja iz roda v rod in učenje v socialni interakciji. Da bi

Vsi s pedagoškega področja bi morali biti zainteresirani za pojmovni razvoj mladih. Pojme umeščamo v središče naših aktivnosti. Radi bi, da bi bili mladi pojmovno sofisticirani. Ena od stvari, ki pa jih ne naredimo, je prepoznavanje, da pomen pojma/koncepta ni v njegovem imenu, ampak tisto, na kar se ime nanaša – in tisto, na kar se ime nanaša, je v temelju slika!

Pričujoča razprava se lahko dotika naslovne teme samo informativno. Njeno kompleksnost, vsenavzočnost v vsakdanjem življenju, v umetnosti, v gospodarstvu in v življenju vzgojno-izobraževalnih in kulturnih ustanov pa se zajema in nakazuje v naslednjih desetih razdelkih, od katerih bi lahko vsakega od njih poglobljeno obravnavali ločeno od drugih.

PRISPEVEK K OPREDELJEVANJU POJMOV

Opredeljevanje pojmov, kot so (s)likovna, vizualna in umetniška pismenost ter pismenost za ustvarjalnost, je zahtevna naloga. Najprej in predvsem zaradi tega, ker si v tem kontekstu prizadeva najti svoje mesto množica znanstvenih in neznanstvenih disciplin (likovna teorija, umetnostna zgodovina, sociologija, komunikologija, teorija filma, medijska vzgoja itd.). Na angleškem jezikovnem območju se praviloma uporablja ime »visual literacy«, ki lahko ali pa tudi ne vključuje tako vizualno pismenost kot tudi likovno pismenost, ne nazadnje tudi umetniško pismenost. Za t. i. umetniško pismenost se redkeje uporablja izraz v angleščini »artistic literacy«, pogosteje kar »visual literacy (vizualna pismenost)«. V Sloveniji nekateri strokovnjaki ločujejo med pojmom vizualno in likovno (Frelih in Muhovič, 2012).

V kontekst teh pojmov smo dodali skovanko (s)likovna pismenost, kar po našem pojmovanju pomeni najmanj dvoje: bodisi da govorimo o pismenosti za uporabo slik (slikovna pismenost) bodisi da govorimo samo o likovni pismenosti, ki je pomensko nekaj več, kot neke vrste, v duhu in umu pridelana dodana vrednost. Za potrebe običajnega življenja naj bi bili (s)likovno-vizualno opismenjeni vsi. Biti likovno pismen, pa je zahtevnejši proces. Najbolj učinkovito razvijemo likovno pismenost skozi procese vzgajanja in izobraževanja. Če smo (s)likovno-vizualno pismeni, še ne pomeni (nujno), da smo tudi likovno.

Poleg tega velja opozoriti na obstoječe zamenjevanje pojmov pismenost, kompetence, inteligenca, sposobnosti, ki se pojavljajo v strokovni periodiki.

V tem prispevku se za začetek natančneje lotevamo opredeljevanja (s)likovne in/ali vizualne pismenosti, le delno tudi pismenosti za ustvarjalnost in umetniške pismenosti.

Pojem vizualna pismenost (angl. visual literacy) je prvič opredelil leta 1969 John Debes, pomembna osebnost v zgodovini IVLA (Mednarodno združenje za vizualno pismenost – International Visual Literacy Association: <http://www.ivla.org/drupal2/index.php>). Debes ponudi opredelitev: »Vizualna pismenost se nanaša na skupino kompetenc, povezanih s čutilom vida, katere človek lahko razvije z zaznavanjem/gledanjem/(u)videnjem, s sočasnim integriranjem drugih čutil. Razvijanje teh kompetenc je temeljni del učenja. Z razvitostjo teh je vizualno pismena oseba zmožna razlikovati in interpretirati vse, kar se dogaja znotraj njegovega vidnega polja, predmete, simbole, naravno in umetno okolje. Ustvarjalna izraba vizualnih kompetenc (neposredno praktično delo z likovnimi orodji in materiali itd.) omogoča

govorica umetnosti postala razumljiva širšim krogom ljudi, je tudi tem prevodom, ustvarjanju za umetnost specifičnega diskurza ter namenu in naslovnikom primerne jezika torej, treba nameniti enako pozornost kot umetnosti sami.

Ko sem že omenil poslikavo hrastoveljske cerkvice, naj spomnim, da je znameniti Mrtvaški ples, nemara vrhunec tu prikazane umetnosti, samo del njene bogate poslikave. Zidove nad njim in oboke krasijo prikazi številnih biblijskih zgodb Stare in Nove zaveze. Njihov namen je jasen: večinoma neukim in nepisanim članom občestva približati verske vsebine. A poslikave tem skromnim ljudem ne bi govorile nič bolj jasno kot njim nerazumljive knjige, v njih bi lahko videli kvečjemu sebe in svoje bližnje pri vsakdanjih opravilih, če jim zgodb v njim dostopni govoric ne bi predstavil kdo, ki jih je poznal in bil zmožen prebirati v različnih jezikih. Danes seveda ni nič drugače, le da nas, ker sodobne tehnologije to pač omogočajo, vidna, slušna in morda še druge poti zaznav uporabljajoča sporočila nenehno in domala povsod spremljajo od jutra do večera, morda celo v sanjah. Da bi ta sporočila lahko dosegla svoj namen, če ga seveda imajo, moramo prejemniki razumeti njihovo govornico, te pa se lahko naučimo samo prek verbalnega

prevoda. In ker se nenehno pojavljajo nove tehnologije in nove govornice, se morajo temu ustrezno razvijati tudi tradicionalni jeziki, njihova abeceda, leksika in skladnja. Če je tako, različne govornice druga druge ne ogrožajo, temveč se v razvoju medsebojno spodbujajo.

Nazadnje ne pozabimo, da vse likovno in vse zvočno ni (bolj ali manj ozkemu krogu izbrancev namenjena) umetnost. Sporočila, ki nas obdajajo in smo jim nenehno izpostavljeni, imajo še druge funkcije, služijo čisto določnim namenom, včasih dobronamernim, vse pogosteje manipulaciji, ali celo izvirajo iz prepoznavno sovražnih nagibov. Delovati skušajo na naše mišljenje, čustvovanje, prepričanja in ravnanja, vplivati na naše vrednote in odločitve. Obvladovanje njihove govornice je pogoj, da jo razumemo ter se avtonomno, razumno in odgovorno odločamo. Šola bi me je morala naučiti in mi omogočiti, da z lastnim učenjem sledim njenemu razvoju in novim pojavnim oblikam. Kako doseči ta cilj, je najprej odgovornost tistih, ki so doma v obeh svetovih.

Mag. Mirko Zorman

vizualno pismeni osebi, da komunicira z drugimi. Reflektivna in samoreflektivna raba teh kompetenc omogoča vizualno pismeni osebi razumevanje in uživanje v umetniških delih in v vizualnih komunikacijah.«

Poskus delovnih opredelitev za različne namene in kontekste v vzgoji in izobraževanju:

1. Vizualno (vidno) in (s)likovno, pa tudi umetniško in estetsko opismenjena pedagoška oseba je tista, ki je zmožna (kritično) sprejemati, interpretirati, razumeti, ceniti in – predvsem – (so)ustvarjati (s) likovno-vizualna in umetnostna sporočila vseh vrst vsebin, oblik, namenov, v različnih klasičnih in digitalnih tehnikah ...
2. Vizualno (vidno) in (s)likovno opismenjena pedagoška oseba je tista, ki uporablja vizualno in (s)likovno mišljenje za konceptualiziranje rešitev glede na postavljene (vzgojno-izobraževalne) probleme.
3. Vizualno(vidno) in (s)likovno opismenjena pedagoška oseba je tista, ki sporoča, se izraža in se uči hitreje in učinkoviteje s poznavanjem prvin likovnega jezika (črte, barve, svetlo-temnega itd.) in organizatoričnih načinov/pravil (kontrast, ritem itd.) z namenom urejanja teh prvin in načinov v nove pomenske sestave.
4. Vizualno(vidno) in (s)likovno opismenjena (pedagoška) oseba je tista, ki za dosego svojih učnih namenov in ciljev uporablja vse dostopne čutne

kanale (VAKOG).

Zakaj bi morali biti (vsaj v osnovi) opismenjeni tudi umetniško?

Zato, ker nas umetnost odpelje v svetove, v katere logika ne more ..., kar pa po drugi strani ne pomeni, da umetnost ne pozna logike ... Učitelji, umetniki in učitelji bodočih učiteljev ter likovnih ustvarjalcev (še posebej s področja likovne umetnosti) naj bi imeli visoko razvita (s)likovno-vizualna, umetniška in pedagoško-didaktična znanja, spretnosti in estetsko občutljivost. Predvsem zato, da bi znali vzgajati, izobraževati in občutljivo usmerjati učence, dijake in študente v »vidno, likovno in ustvarjalno občutljive osebnosti«, v ustvarjalce, kritične razlagalce in zapisovalce ter (u)porabnike slik vseh vrst.

RAZLOGI ZA UKVARJANJE Z NASLOVNO TEMO

Preplavljenost s slikami, s katerimi nas vsiljivo nagovarjajo sodobna tehnološka sredstva vidnih sporočil⁶

Gibljive in statične podobe nas s pomočjo televizije, videa, filma, računalnikov, interneta in tiskanih sredstev javnih občil preplavljajo. Zaradi novih slikovnih tehnologij vedno pogosteje razmišljamo v »vidnih terminih, lahko bi rekli v podobah ali slikah«, ki prej niso bili mogoči.

Kje, od kdaj, zakaj, s čim in kako se ta drama odvija? Poglejmo nekaj vzrokov za ta pojav zadnjih desetletij. Človek se je od nekdanj želel polastiti vidnega okolja, v kaos vidnih vtisov je želel vnesti zakonitost in red, še posebej red

⁶ Vidna sporočila so slovenski izraz za vizualne komunikacije.

med človekom in prostorom (Muhovič, 1996). Okolje si je prilajalo z likovnim ustvarjanjem. Razlogov za tako početje je več. Likovno sporočilo je bilo med drugim(i) namenjeno ožjemu krogu poznavalcev – elitam, ki so simbolično moč oblik, form in barv priredili svojim potrebam (po vladanju itd.).

Kako pa se v primerjavi z jamskih slikarjem izpred tisoč in več let⁷ polajša vidnega okolja človek 21. stoletja?

V tem svetu postajajo slike čedalje bolj enakovreden partner sporočilom v besedah in številkah. Samo pogledno vidna sporočila za potrebe tržnega gospodarstva in pri tem pustimo likovno umetnost ob strani. Več kot očitno se pred našimi očmi odvijajo zgodovinski dogodki. Tu ne gre povsem zanemariti dejstva, ki ga je znanost že dokazala, namreč da temelja spoznanja – kognicije ne tvorijo niti občutki niti pojmi, temveč slike (Arnheim,⁸ 1972; več v Butina, 1997) – to je nazorno vizualno mišljenje, ki slikovnost utemeljuje. »Vizualno mišljenje pa je,« piše gestaltistični psiholog Rudolf Arnheim, »sposobnost duha, da na vsakem področju učenja združuje opazovanje z mišljenjem.« (Muhovič, 1999)

Izobraževanje za (s)likovnost, vizualnost in ustvarjalnost pridobiva danes na pomenu. Na naše mišljenje vpliva neprestano zaznavanje podob, v notranjih in zunanjih prostorih, v sredstvih vidnih sporočil. Biti (s)likovno in vidno (vizualno) nepismen – to je, ne biti zmožen razumeti izrazne in sporočilne moči podob, je velik primanjkljaj v izobrazbi sodobnega človeka. Ni pričakovati, da bosta verbalna in matematična pismenost, kot prevladujoči v naši družbi, sami zase omogočali posamezniku razumeti vidna sporočila, umetnine ...

Slikovni obrat kot odgovor jezikovnemu, ki se je zgodil leta 1492 (z iznajdbo tiska)

Poglaviti razlogi, da bi v človekovem komuniciranju uvideli, reflektirali, ustrezneje ovrednotili in poudarili vlogo slikovnosti, so bile spremembe, ki jih je bilo moč v družbi opazovati od sredine 20. stoletja naprej: 1) ko je začelo prihajati do opaznih premikov od jezikovne k vizualni informaciji, od besede k sliki in od verbalizacije k vizualizaciji (Muhovič, 2012); 2) ob odkritju vloge čutne nazornosti v funkcioniranju človekove duševnosti, ki je moderno kognitivno znanost privedla do spoznanja, da temeljnega sloja človekove kognicije ne tvorijo niti občutki niti pojmi, temveč slike; predvsem pa ob dejstvu, da »vrnitev slik« v postmoderno komuniciranje (in kulturo) ne spremlja nobena, lingvistiki analogna znanost o sliki.

Začetki sodobnega slikovnega obrata segajo v zgodnje 19. stoletje, v delu Konrada Fiedlerja (1841–1895), ki je gledanje prvi opisal kot aktivno in samodoločujočo dejavnost (več v: Muhovič, prav tam). »Še bolj je slikovnemu obratu

odpirala vrata likovna teorija, ki je v zadnjih petdesetih letih dokazovala, da slike in slikovnost niso le del kognicije, ampak nič več in nič manj kot naravni most med čutno nazornostjo in abstraktnim mišljenjem /.../.« (Muhovič, prav tam; Arnheim, 1969; Butina, 1984)

V poldrugem desetletju po oblikovanju sintagme »slikovni obrat« se njeni namigi po poglobljenem raziskovanju slik in slikovnosti niso dotaknili le klasičnih ved o slikah, kot sta na primer umetnostna zgodovina in arheologija – tako Muhovič, prav tam –, temveč tudi mnogih drugih ved, ki so v postmodernem ponovnem prevrednotenju slik in slikovnosti našle svoj izziv (na primer teorija filma – Bordwell, 2001; kognitivna znanost – Hombach, 1995; sociologija – Strehle, 2008; informatika – Schneider, Strohote, Marotzki, 2003; glej tudi Mitchell, 1994). Po vsem navedenem ni nič čudnega, da je raziskovanje slikovnosti postalo zelo pomemben dejavnik, celo tako zelo, da se že oblikuje t. i. nova znanost o slikah.

Znanost o slikah kot posledica t. i. slikovnega obrata

»To je mlada znanost, ki je izšla iz različnih znanstvenih disciplin in se interdisciplinarno ukvarja s preučevanjem fenomena »slika« v vsakem mediju in v vsaki modaliteti.« (Muhovič, 2009) Ta znanost je izraz težnje, da se – v času slikovnega obrata, o katerem govorimo – oblikuje jezikoslovju ustrezna znanost, ki bi se posvetila preučevanju slikovnosti. Muhovič (prav tam) navaja okolje, v katerem je še prav posebej zaživel pobuda za vzpostavitev splošne znanosti o slikah. To se je dogajalo na nemških univerzah (Friedrich Schiller Universität Jena, Otto von Guericke Universität Magdeburg in drugih).

Predmet preučevanja je na interdisciplinarni in transdisciplinarni ravni pojasniti in razjasniti, kaj je bistvo slik, kaj je ključno za slikovno artikulacijo. Temelj splošne znanosti o slikah je t. i. razširjeni pojem slike, ki vključuje vse vrste in modalitete slik (umetnine, vizualne komunikacije, grafične organizatorje itd.) in njihovih uporab, od klasičnih analognih do virtualnih in digitalnih (film, video, internet idr.).

Znanost o slikah preučuje raznovrstna predmetna področja: 1) področje slikovnih sporočil kot so socialna, moralna itd., 2) področje (s)likovnih struktur (kompozicija idr.), 3) področje slikovne kognicije (slika in spoznavni procesi) in druga.

KRATEK DISKURZ SKOZI ČAS IN VLOGO SLIKE V ZGODOVINI

Slike so bile prevladujoči vir (in)formacij do leta 1492 (iznajdba tiska). Z iznajdbo tiska je prišlo do t. i. jezikovnega obrata, s čimer je postala beseda (pisana in govorjena) glavni

⁷ Glej jamsko slikarstvo (Altamira v Španiji, Lascaux v Franciji na primer).

⁸ »Mišljenje temelji na slikah (Abbildern) in za produciranje slik je treba misliti. V tem pogledu je likovna umetnost pravo mesto nazornega vizualnega mišljenja.«

predmet zanimanja različnih strokovnjakov in prevladujoče sredstvo sporočanja. Pisana in govornjena beseda (po 1492) je prevladujoči vir (in)formacij **še danes**. S pojavom t. i. slikovnega obrata (angl. pictorial turn) in nastajajočo se znanostjo o slikah pa pridobiva slika ponovno na pomenu kot ena od prav tako ključnih sredstev sporazumevanja, poučevanja in učenja.

ALI SO POTREBE GOSPODARSTVA PO PREUČEVANJU SLIK VEČJE OD POTREB ŠOLSTVA?

To je več kot očitno. Raziskava korporacije 3M (ZDA) pokaže, da smo ljudje zmožni procesirati vizualne informacije in podatke tudi do 60.000-krat hitreje kot besedilne podatke. Toda: korporacija 3M je s področja gospodarstva, ki je naraščajoče agresivno v uporabi moči podob in slik v predstavitev, na spletu in v tiskanih oblikah. Kje pa je šolstvo? (Burmark, 2002: 5).

KAJ BI LAHKO VPLIVALO NA NIZKO BRALNO PISMENOST?

Slike bodo nadomestile besede. Bodo res? Trditev je nedvomno več kot pretirana. Nekaj podatkov pa vendarle pritrjuje tem govoricam in dobro bi bilo poiskati odgovore na naslednja dejstva, kot so navedena v časopisu Time (Burmark, prav tam: 8):

- besedišče 14-letnika v ZDA je v letu 1950 znašalo nekje okoli 25.000 besed,
- besedišče 14-letnika v ZDA v letu 1999 se je skrčilo na 10.000 besed.

Podatki veljajo za ZDA. Kje, kam in zakaj se je v 49 letih izgubilo besedišče povprečnega ameriškega mladostnika? Kako je s tem v Sloveniji? Kaj je krivo za pogosto slišano nizko bralno pismenost? Naštejmo nekaj možnih razlogov ali kar hipotez: prvi zametki nižanja bralne pismenosti segajo v obdobje množičnega pojava fotografije, tiskanih občil, filma, televizije, videa in se nadaljujejo v obdobje računalnikov, medmrežij, informacijskih tehnologij, vizualnih komunikacij, razvijajoče se znanosti o slikah itd.

Več kot nedvomno in sporočilno je dejstvo, da so vedno bolj skromni uspehi pri bralni pismenosti in nizka bralna kultura delno tudi posledica civilizacijskega obrata z imenom slikovni obrat. Ta se dogaja z veliko hitrostjo in izrazito s pomočjo najsodobnejših informacijskih tehnologij in sodobnih vizualnih komunikacij. Živimo v preobilju slik in podob, ki so pogosto same zase, izrazito poudarjeno pa lahko tudi v kombinaciji z besedilom in zvokom nosilke vsakovrstnih sporočil (umetniških, ožje strokovnih, političnih, vsakdanjih itd.)! Tudi bralne potrebe niso več take kot so bile nekoč, ko je bila knjiga (kot opredmetena v tiskani obliki) glavni vir (in)formacij. Danes nosijo mladi in odrasli »svoje življenje« v torbi (pametni telefoni, tablice, računalniki idr.). Vsem tem sredstvom in programom je

skupna (s)likovno-vizualna (infra)struktura s poudarkom na ikonah, sličicah itd., saj so zahteve časa da se mora veliko dogajati/zgoditi/narediti v čim krajšem času ...

ZAKAJ BI MORALI BITI VZGOJITELJI, UČITELJI, RAVNATELJI IN DRUGI PEDAGOŠKI DELAVCI SEZNANJENI (VSAJ) Z OSNOVAMI (S)LIKOVNO-VIZUALNE IN UMETNIŠKE PISMENOSTI?

Zato, ker so potrebe po (s)likovno-vizualnem in umetniškem opismenjevanju vedno večje. Prav vsi v naslovu omenjeni pedagoški delavci, kot ključna, izobrazena in vplivna skupina, bi se za potrebe časa, ki vedno bolj temelji na sliki – pri tem mislimo osredotočeno na uporabo te v učnih procesih vseh vrst in na vseh ravneh –, morali v tej smeri opismenjevati. Za začetek bi morali »poiskati svojo likovnost«, t. i. umetniško ali na videz neumetniško področje, na katerem morda (s)likovno že delujejo, ne da bi si to osmišljali. Morda likovno delujejo na vrtu, v okolici in notranjosti stanovanjskih prostorov, morda jih zanima moda. Vse to in še marsikaj drugega netipičnega za likovnost (kot tipično štejemo risanje, slikanje, dizajn, kiparjenje ipd.) je v temelju likovno oblikovanje, le da zunaj ustaljenih shem in stereotipov o tem, kaj je likovno.

»Sam sem zagovornik struje/smeri, ki zagovarja stališče, po katerem se (s)likovno-vizualno, umetniško in ustvarjalno opismenjuješ hitreje – govorim zelo na splošno, saj je še mnogo drugih pogledov/poti/izhodišč –, če slike/podobe ustvarjaš tudi sam. Pri tem ne mislim togo na zgolj tisto umetniško videnje »ustvarjanja«, temveč na mnogo, mnogo širše. Aplikativno gledano, bo učenec/dijak/študent tudi pri biologiji mnogo bolje razumel strokovno tvarino, če bo v zvezi s tem kaj tudi samostojno narisal (kot dodatek drugim modalitetam učenja ...). S tem ko riše cvetlico, je ne preučuje zgolj s herbarijskega ali kakšnega drugega stališča, temveč tudi z likovnega. Posledično si – na primer, če je to cilj učne ure – bolj zapomni njene sestavne dele. Vmes, ko rišeš cvetlice, pa teče čas in ne pravimo zaman: kdor bere, dvakrat misli; kdor piše, dvakrat misli; kdor riše dvakrat misli. Čas je pač posebna sestavina učenja. Izpostaviti gre še naslednjo misel, nadgradnjo prejšnjih, ki pravi: »Kdor se umetniško izraža/ustvarja, misli trikrat.« Tvrstno (likovno) izražanje/ustvarjanje vsebuje namreč prav vse mišljenjske sestavine, od znanja, do razumevanja ... analize, sinteze, vrednotenja (če smo samo pri Bloomu). Le ve se o tem bore malo ...«

Življenjska izkušnja posameznika temelji v osnovi na svetu slik. Naše vsakdanje izkušnje so na neki način večmedijski dogodki, ki izhajajo iz slik. Svet, ki ga izkusimo, je svet vida, zvokov, okusa, tipa, vonja, pravimo, da je to interaktivni svet. To je s slikami napolnjen svet in brez dostopa do tega sveta ali brez (z)možnosti za preizkušanje teh kvalitete sveta, v katerem živimo, nobeno izobraževanje ne more razvojn napredovati. Slike so jedro vzgoje in

izobraževanja, ker utemeljujejo in predstavljajo pojme, ki predstavljajo prečiščeno usedlino naše izkušnje. O tem je razmišljal času primerno že Jan Amos Komensky. Zagotovo smo vsi, ki delujemo v svetu vzgoje in izobraževanja, več kot zainteresirani za pojmovni razvoj otrok in mladine. Pojme uvrščamo v središče naših pedagoških dejavnosti. Prizadevamo si za sofisticiran pojmovni razvoj mladih. Nekaj, na kar pa smo premalo pozorni – in na to delno opozarjamo v tej razpravi –, je prepoznavanje, da pomen pojmov (kot sprejet slovenski izraz za anglosaški izraz koncept) ni v njegovem imenu, temveč v tistem, na kar se ime nanaša – in to, na kar se ime nanaša, je v temelju SLIKA/PODOBA!

LOGIKA OPREDELJEVANJA, ZAZNAVANJA IN GLEDANJA SLIK

Obstaja vrsta spoznanj o tem, kaj vse vključuje pojem slika in kaj z njeno uporabo dosežemo v izobraževanju. Nekateri psihologi trdijo, da je najpopolnejša oblika vidne slike opazovanje in da je najpomembnejše pri otrocih razvijati sposobnost gledanja, to je sposobnost, da z lastno izkušnjo zbirajo podatke o zunanjem svetu (*s ciljem, da nekaj vidijo*, poudarek avtorja).

Že davnega 1762. leta je Jean-Jacques Rousseau, veliki francoski pisatelj in filozof, v knjigi »Emil« ostro obtožil šolo kot institucijo, da ne spodbuja razvoja znanja, ker temelji izključno na usvajanju tradicionalnih vsebin, na razvijanju spomina in pasivne poslušnosti, ter da je izgubila stik s časom in potrebami tega časa ... (Turković, 2001).

Zanimivo je, da je takrat Rousseau (1989) zahteval, da se otrokom nikoli ne prikazuje tistega, česar ne morejo videti (Turković, prav tam). Če smo prepričani zagovorniki kultiviranja percepcije in razvijanja sposobnosti opazovanja, ki bi moralo biti sestavni del učnega procesa, potem bi se morale, tudi glede na »slikovno usmerjenost sodobnega sveta«, spreminjati vsebine in pristopi k poučevanju. Sposobnost opazovanja se lahko, podobno kot preostale sposobnosti, z vajo izboljša. Henri Matisse, francoski slikar, je nekoč rekel: »Videti – to je že ustvarjalno dejanje in to zahteva napor.« Rudolf Arnheim, kognitivni psiholog pa: »Preveč mislimo in premalo vidimo.«⁹ (*Zapiski, izvirnik neznan*)

Za razliko od slike, nastale z zaznavanjem in opazovanjem, Gibson razlikuje še tri vrste slik (Turković, 2001):

1. slika kot nadomestek za vidno resničnost, slika kot informacija, posredovana z zaznavanjem prvega opazovalca,
2. slika kot plod ustvarjalne domišljije, slika ki zagotavlja estetski užitek,
3. zamišljena slika (mentalna slika) kot način, s katerim lahko avtor misli brez besed (pojem »mentalna slika« je prevzet po A. Arnheimu, 1969).

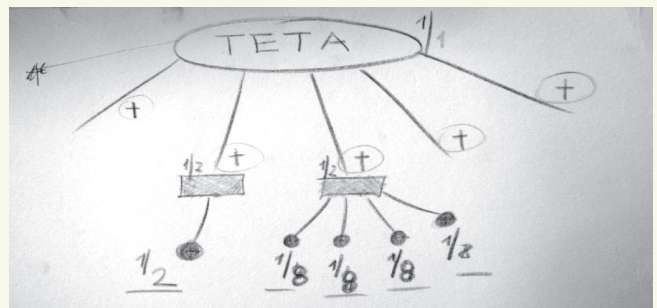
Slike nam dajo neke vrste kompleksno informacijo, ki nam je besede pogosto ne morejo dati. Vidni jezik je univerzalen, s pomočjo podob se lahko dostikrat učimo z manj napora, kot je potrebno pri učenju z besedami (Turković, prav tam). Če to velja, potem moramo usmerjati napore v izvajanje raziskav, ki preučujejo vplive in učinke uporabe slik v izobraževanju.

Slike imajo v določenem kontekstu – če uporabljamo v učnem procesu samo njih – omejeno polje delovanja. Za popolnejše razumevanje, na primer fizikalnega pojava navidezno »prelomljene« palice v vodi, ni dovolj, da ga samo opazujemo, narišemo ali fotografiramo. O njem se moramo tudi pogovarjati, kaj o tem zapisati (Eisner, 1997). Dober učitelj bo od učencev vedno zahteval, da svojo (s)likovno dejavnost (bodisi umetniško bodisi za potrebe drugih predmetnih vsebin) opišejo še z besedami – vse z istim razlogom, da bi znali o svojem likovnem delu kaj povedati in/ali napisati, skratka, da bi (likovno) mislili celovito.

KDO VSE PRI SVOJEM DELU UPORABLJA (S)LIKOVNO INFRASTRUKTURO (SKICE IPD.)? KAKO PREPOZNAVAMO VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNE USTANOVE, KI SO ESTETSKO OPISMENJENE?

Primer A

Pravnica si je pri razlagi dedičem, kako razdeliti dedne deleže štirim nečakom (po pokojni teti) in ženi pokojnega brata (kot svakinji pokojne tete, katere brat je bil njen mož), pomagala s skico, ki je nastajala vzporedno z govorjeno besedo. Ugotovila je namreč, da navzoči ne razumejo njenih besed. Zato si je pomagala s skico. V razpravi je povzela dejstva: vsi najbližji sorodniki pokojne tete (starši, brati in sestre) so že umrli. Kot dediči po njej preostanejo pokojnega brata žena (svakinja) in štirje nečaki. Ženi pokojnega brata po dednem pravu prvega reda pripada $\frac{1}{2}$ dedne premoženja (finančni znesek), preostalim štirim nečakom druga polovica, kar v praksi pomeni, da vsakemu od njih pripada $\frac{1}{8}$ omenjene dedne premoženja. Pravnica je ob koncu razprave ugotovila, da so prav vsi navzoči dediči razumeli povedano – tudi s pomočjo njene med razpravo nastajajoče skice (slika 1)! Uporabljala je »likovno govorico«!

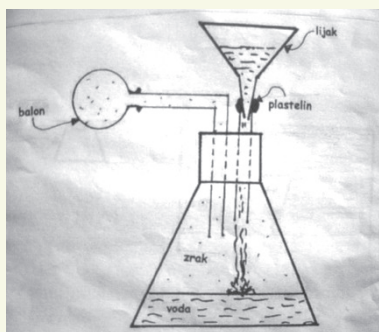


Slika 1

⁹ V izvirniku: »We think too much and we see too little.«

Primer B

Učitelj fizike (Udir, 2006) dokazuje, da so otroci pri pouku z lahkoto izdelali pripomoček, če so pri tem predmet in proces narisali. Narisali so pripomoček, s katerim pri predmetu fizika pokažejo, da se v zaprti posodi zrak ... (slika 2). Učitelj primerja pomen risbe z verbalnim opisom pripomočka in brez zadrege zaključuje, da je bila za razumevanje v tej nalogi, risba pomembnejša od besedila. Izkazalo se je, da s pomočjo risbe (z nekaj imeni snovi in sestavnih delov) otroku ni bilo težko izdelati pripomočka, pri opisu pa se je praviloma pogosto zataknilo.



Slika 2

Primer C

Nekateri kazalniki »estetsko in (s)likovno-vizualno opismenjenih vrtcev in šol«: videz in uporabnost šolskih spletnih strani, estetski videz pisnih preizkusov (prenatpanost z besedili ipd.), videz šolskih dokumentov (zapisniki, dopisi, vabila itd.), estetsko kakovostna učna gradiva v šolskem skladu, smotrno urejene razstavne površine itd.

ZA UPORABO (S)LIKOVNO-VIZUALNEGA IN USTVARJALNOSTI V ŠOLSTVU NAM GRE

Šolstvo je eden pomembnih dejavnikov v življenju družbe kot celote. Če drži, da so potrebe po uvajanju v (s)likovnost in ustvarjalnost velike, potem je stvar okretnosti in življenjske nuje, da se učitelji bolj poglobljeno seznanjamo s to problematiko. Če še vedno dvomimo o pomenu izobraževanja za (s)likovnost, vizualnost in ustvarjalnost, pogledjmo dodatno utemeljitev: skupno vsem ustvarjalcem, znanstvenikom, gospodarstvenikom, učiteljem je, da uporabljajo vidni medij. Vse vsebine predmetnih, znanstvenih in umetniških disciplin so – bolj ali manj – vezane na uporabo likovnega jezika in njegove infrastrukture. Za ponazoritev izrečenega omenjamo, da na primer vse naravoslovne, jezikoslovne in družboslovne vede (če sploh ne omenjamo umetniških disciplin) uporabljajo vidni medij za ponazarjanje in lažje razumevanje njihovih spoznanj v abstraktnih simbolih. Pokažite učbenik katerega koli predmeta, v katerem ni slik, preglednic, ilustracij, shem, grafikonov, tudi v kombinaciji z jezikom besed in števil!

Vsa tehnična smer potrebuje vidna znanja in sposobnosti. To so različne oblike spoznavanja ...

Pedagoški delavci pogosto javno nastopamo pred kolegi učitelji, ravnatelji, na konferencah, pred starši. Tam uporabljamo za svoje predstavitve »likovno infrastrukturo«¹⁰ ter orodja, kot je danes na primer računalniško programsko orodje Power Point. Za bolj učinkovito, kakovostno predstavitev pa je temeljno obvladovanje osnov likovnega jezika. Brez poznavanja izraznih, sporočilnih in psiholoških značilnosti barv, brez poznavanja osnov komponiranja na ploskvi, brez poznavanja »sporočilnih in bralnih zmognosti« različnih tipov pisav itd. preprosto ne gre več. Vsakdo bi moral poznati osnove likovne infrastrukture, osnove vede o znakih (semiotike), osnove pomenoslovja (semantike), osnove slikovnega sporazumevanja ...

Ne glede na sredstvo, namen in cilje predstavitve v vidnem mediju, najsi gre za računalniško ali videopredstavitev, uporabo prosojnic na grafoskopu, zapis na tabli s kredo, izročke za udeležence (pisni preizkus, vprašalnik za učence ali odrasle), se je več kot smiselno vedno znova spraševati:

- Ali opazovalec razume pomen sporočila?
- Ali je strukturirano na način, ki sporoča najbolj učinkovito?
- Ali se glavna tema razlikuje od nebistvene (uporaba barv, velikosti, položaja v kompoziciji slikovnega polja na projekcijski ravnini)?
- Ali je likovna rešitev v sozvočju z namembnostjo sporočila?
- Ali upoštevamo načelo »manj je več«?

RAZLIKE MED UMETNIKOM IN OBLIKOVALCEM (DIZAJNERJEM). ZAKAJ (LIKOVNO) UMETNOSTNA VZGOJA?

Izobraževanje za (s)likovnost, vizualnost in ustvarjalnost postaja stvar kulturnega razsvetljevanja in stvar življenjskih odločitev (več v: Muhovič, 1996). Umetnosti, ne samo likovna, so nepogrešljiv del človeškega potovanja od pradavnine do danes. Ponujajo nam posebno zadovoljstvo, užitek, podžigajo našo ustvarjalnost, uporabljajo resničnost kot poligon za iskanje novih rešitev. Stvari vidimo z drugačnih zornih kotov, iskanje in reševanje problemov je čisto nekaj običajnega. Umetnosti so nepogrešljive zaradi tega kakršne so, in zato verjamemo, da je védenje o njih in neposredno izražanje v njihovih jezikih temeljnega pomena za zdrav razvoj ustvarjalnega duha in kultiviranje uma.

Posebnost likovno ustvarjalnega dela je, da avtor sam določa, kdaj je (likovni, vsebinski, tehnični) problem rešen, kot je to zelo pogosto tudi v običajnem življenju. Za razliko od pravega umetniškega izražanja/ustvarjanja pa oblikovalec/dizajner rešuje probleme naročnika. Za umetnika

¹⁰ Likovna infrastruktura: uporaba prvin likovnega jezika (elementov, kot so točka, linija, barva, svetlo temno; načel, oziroma organizatoričnih principov likovnega komponiranja (harmonija, enotnost, kontrast, ritem) ter spremenljivk, kot so velikost, teža, smer itd.).

rešitev ustvarjalnega problema ni vedno nakazana naprej, kot je to pri eksaktnih disciplinah na primer. Prav tako ni rešitev problema nakazana/predvidena za oblikovalca/dizajnerja. Ta dobi od naročnika nekatere koordinate za delo, spozna njegova pričakovanja ... Umetnik ima za razliko od oblikovalca/dizajnerja torej problem, saj dostikrat ne ve, kdaj je njegovo delo končano in s tem problem rešen (tako kot je to pogosto v življenju – matematiki to vedo). Oblikovalec/dizajner ve, da je njegovo delo končano takrat, ko naročnik dela izrazi zadovoljstvo. Oba, tako likovni ustvarjalec (umetnik) kot oblikovalec/dizajner pri svojem delu uporabljata likovno infrastrukturo.

Kaj nas likovno umetnostna vzgoja (na)učí, kaj nam nudi, kaj nam sporoča, kaj je?

1. (na)učí, da imajo likovnoumetnostni problemi več kot samo eno rešitev in da je na eno vprašanje lahko veliko odgovorov, tako kot je to v življenju,
2. seznanja, da obstaja mnogo načinov, kako videti in interpretirati svet,
3. opominja, da pri reševanju kompleksnih problemov nameni ali produkti niso vedno določeni vnaprej, ampak se spreminjajo v procesu glede na okoliščine (na primer svetlobne v naravi),
4. razkriva, da niti besede v svoji pisni in ustni obliki niti številke ne morejo »pokriti« vsega, kar vemo, (ob)čutimo, razumemo; meje verbalnega jezika in govornice številke še ne opredeljujejo mej našega spoznanja,
5. učí presojanja (*Miha: »odebeljene črte na risbi spodaj dajo dober občutek prostora«*),
6. opozarja, da imajo majhne razlike lahko velike učinke,
7. poudarja, da se v procesih načrtnega opazovanja umetnin razvijajo raznolike oblike mišljenja, vrednote, stališča ...,
8. omogoča učne problemske situacije, pridobivanja izkušenj ter občutenja, ki so neprimerljiva z neumetnostnimi.

SKLEP

Živimo v dobi, ko lahko fotografije, video in filme digitalno prilagajamo do te mere, da lahko predstavimo že skoraj vse, kar je *nastalo v naši domišljiji* (primer filmov Gospodar prstanov in Avatar ...); živimo v dobi, ko vidimo tisto, kar oseba, ki ustvarja podobe/slike/besedilo, ŽELI, DA MI VIDIMO. Zato se velja opismenjevati v tej smeri za delo s statičnimi in gibljivimi slikami (samostojno ali v kombinaciji z besedilom, zvokom itd.) – z ustvarjanjem slik in s kritičnim preučevanjem slik.

Naloga izobraževanja je torej, da (po)išče vse tiste oblike pismenosti (slikovna, estetska in kulturna so del teh pismenosti), ki ločeno zase ali skupaj razvijajo poznavanje in razumevanje pojavov in izkušenj, pojmov in teorij; ki samostojno ali interdisciplinarno omogočajo prenašanje znanja v uporabno življenje; ki omogočajo problemske didaktične situacije za razvijanje analitičnega, sintetičnega, kritičnega, konstruktivnega in produktivnega mišljenja.

Ob naših prizadevanjih za razvijanje umetnosti in pomena (s)likovnosti v izobraževanju ter njenega pomena za razvoj in razumevanje ustvarjalnosti ne bi smeli pozabiti besed Edmunda Burka Feldmana (1994): *»Verjamem, da so človeška bitja od nekdaj likovno ustvarjala in da bo tako tudi še v prihodnje. Seveda vsi nismo umetniki. Toda, če bomo prišli do točke, ko nihče ne bo več likovno ustvarjal ali imel rad umetnosti, potem ne bomo več človeška bitja. Spremenili se bomo v nekaj drugega.«*¹¹

Najmanj, kar lahko izpeljemo iz gornje razprave, je, da mora družba več pozornosti namenjati izobraževanju za (s)likovnost, vizualnost in ustvarjalnost. Tako kot se ne naučimo pisati s tem, če samo beremo, ali se ne naučimo igrati kitare samo s poslušanjem radia, tudi (s)likovno-vizualno, umetniško in ustvarjalno opismenjeni ne bomo postali samo z gledanjem slik in podob v galerijah, v proizvodih sodobne informacijske tehnologije, v učbeniških gradivih ... Preostane nam bolj načrtno (tudi interdisciplinarno) vzgajanje in izobraževanje: z metodo praktičnega ustvarjanja, za razumevanje in kritično interpretacijo slik vseh vrst.

LITERATURA

- Arnheim, R. (1969). *Visual thinking*. Berkeley: University of California Press.
- Arnheim, R. (1972). *Anschauliches Denken. Zur Einheit von Bild und Begriff*, Köln: Verlag M. Du Mont, str. 239.
- Berger, J. in drugi (2008). *Načini gledanja. V izvorniku: Ways of Seeing (1972)*, Penguin Books Ltd. Zavod Emanat, Ljubljana. Zbirka Prehod.
- Bordwell, D. (2001). *Visual Style in Cinema. Vier Kapitel Filmgeschichte*. Frankfurt: Verlag der Autoren.
- Brown, J. W., Lewis, B. R., Harclerod, F. F. (1985). *AV Instruction*.
- Bucik, N.; Požar M., N.; Pirc, V. (2011). *Kulturno-umetnostna vzgoja. Priročnik s primeri dobre prakse iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol*. Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana in Zavod RS za šolstvo, Ljubljana.

¹¹ V izvorniku: *»I believe our species has always made art and that it will continue to make art. Of course, not everyone makes art. But if we reach the point where no one makes or likes art, we shall no longer be human beings. We shall have evolved into something else.«*

- Burmark, L. (2002). *Visual Literacy: Learn to See, See to Learn*. Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia, USA.
- Butina, M. (1998). Citat iz predavanja za likovne pedagoge o specifičnem likovnem mišljenju (osebni zapiski). Tridnevni seminar v Radovljici.
- Cotič, M., Medved, U. V: Starc, S. (2011). *Razvijanje različnih pismenosti*. Univerzitetna založba Annales.
- Eisner, W. E. (1997). Uvodno predavanje na evropskem regionalnem kongresu InSEA ob podelitvi nagrade Sira Herberta Reada. Glasgow. V organizaciji NSEAD (največja nevladna organizacija v Angliji), ki skrbi za stalno strokovno spopolnjevanje učiteljev likovne vzgoje, dizajna in ročnih del (Art, Design and Crafts).
- Eisner, W. E. (1998). *The Kind of Schools We Need (Personal Essays)*. Heinemann, Portsmouth, NH.
- Frelj, Č. in Muhovič, J. (ur.) (2012). *Likovno / Vizualno – Eseji o likovni in vizualni umetnosti*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Hombach, K. S. (ur.) (1995). *Bilder im Geiste. Zur kognitiven und erkenntnistheoretischen Funktion piktoraler Repräsentationen*. Amsterdam - Atlanta, Ga: Rodopi, str. 22.
- Komensky, A., J. (1658). *Orbis Sensualium Pictus (Vidni svet v slikah)*. Priročnik za otroke.
- Mitchell, W. J. T. (1994). *Slikovna teorija. Eseji o verbalni in vizualni reprezentaciji*. Naslov izvirnika: *Le pli*. Študentska založba (2009), v knjižni zbirki Koda, prevedla Lela B. Njatin.
- Morgan, J. in Welton, P. (1992). *See what I mean – an introduction to visual communication*. E. Arnold, a member of the Hodder Headline Group. London, New York ...
- Muhovič, J. (1996). *Pet argumentov za uvedbo likovnega prakticanja v srednjo šolo*. V: *Likovna vzgoja v srednjih šolah, zbornik prispevkov s posveta v Cankarjevem domu*. Jemec, A., Prevodnik, M. (ur.) Zavod RS za šolstvo, Ljubljana, str. 39.
- Muhovič, J. (1997a). *Umetnost in izobraževanje*. V: *Katalog – 1. mednarodni bienale otroške in mladinske grafike*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, str. 27.
- Muhovič, J. (1997b). *Likovna umetnost in racionalno spoznanje*. V: Butina, M. (1997). *Prvine likovne prakse*. Debora, Ljubljana, str. 14.
- Muhovič, J. (1998). *Vizualizacija, znanost in znanje*, v: B. Mihevc/B. Marentič - Požarnik (ur.), *Za boljšo kakovost študija. Pogovori o visokošolski didaktiki*, Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete in Slovensko društvo za visokošolsko didaktiko, str. 76–114 (integralna verzija *Anthropos* 1-3 (1988), str 42-81.
- Muhovič, J. (1999). *Likovna vzgoja v kurikularni prenovi: Komu ali čemu pravzaprav zvoni?*. V: *Vzgoja*, 2, , Ljubljana, DKPS, str. 39–41.
- Muhovič, J. (2009). *Znanost o sliki*. V: *prispevki za slovenski likovno-teoretski terminološki slovar. Likovne Besede / Art Words* 89-90, str. 37.
- Muhovič, J. (2012). *Slikovni obrat*. V: *Prispevki za slovenski likovno-teoretski terminološki slovar (32)*. *Likovne Besede / Art Words* 96, str. 36.
- Prevodnik, M. (2006). *Za ustvarjalnost, (s)likovnost in umetnost v izobraževanju (nam) gre*. V: *Pol stoletja Zavoda Republike Slovenije za šolstvo (zbornik ob petdesetletnici delovanja)*. Zavod RS za šolstvo, Ljubljana, str. 63–73.
- Razmerja med slikovnimi in besednimi sporočili*. Zbornik Bralnega društva Slovenije (2009). Zavod RS za šolstvo, Ljubljana.
- Schneider, J., Strohote, T. , Marotzki, W. (2003). *Computational Visualistics. Media Informatics and Virtual Communities*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Strehle, S (2008). *Evidenzkraft und Beherrschungsmacht. Bildwissenschaftliche und Sociologische Zugänge zur Modellfunktion von Bildern*. V: Ingeborg Reichle, Stefan Siegel, Achim Spelten (izd.), *Visuelle Modelle*, Wilhelm Fink Verlag, München, s. 57–71.
- Turkovič, V. (2001). *Moč slike v izobraževanju*. V: *Vizualna kultura i likovno obrazovanje / Visual Culture and Art Education*. Ur. Ivančević, R.; Turkovič, V. Izdavač: Hrvatsko vijeće međunarodnog društva za obrazovanje putem umjetnosti (InSEA), Zagreb, str. 63–77.
- Udir, V. (2006). *Prispevek o uporabi risbe pri pouku fizike*. V: *Slikovna priloga – reprodukcije likovnih del upokojenih, nekdanjih in sedanjih delavcev Zavoda RS za šolstvo*; Zbornik Zavoda RS za šolstvo ob petdesetletnici. Ljubljana, str. 11
- Vloga slikovnih sestavin pri sporazumevanju*. Zbornik Bralnega društva Slovenije ob 9. strokovnem posvetovanju leta 2011 v Ljubljani. Zavod RS za šolstvo, Ljubljana.

Ricardo Reis, Univerza v Barceloni, Portugalska

VIZUALNA PISMENOST IN LIKOVNOUMETNOSTNA VZGOJA: NEKATERI POGLEDI IN NJIHOV POMEN ZA IZOBRAŽEVANJE

UVOD

Vizualne in likovne podobe so vsepovsod in morali se bomo znati iz njih učiti. V šoli ne smemo te naloge omejiti na predmete s področja vizualne oziroma likovne umetnosti (v nadaljevanju uporabljamo pojem vizualno kot vizualne podobe, vizualni jezik, vizualna slovnica itd., kot v izvirniku razpravlja avtor),¹ ampak mora postati odgovornost celotnega kurikula. Zaradi naraščajočega števila vizualnih študij in področij vizualne kulture v likovnoumetnostni vzgoji ne preučujemo le vse bolj razširjenih vizualnih artefaktov, ampak (predvsem) to, kakšen je naš odnos do njih. Slike, grafike, ilustracije, kipi, fotografije, tabele, diagrami, načrti, informacijske grafike, revije, časopisi, videoposnetki, filmi, risanke, družabna omrežja, računalniške ikone, računalniške igre, ulična in ljudska umetnost, nalepke, vizualna navodila ipd. so postali del našega vsakdana, saj iz njih črpamo informacije. So del naše obsežne vizualne kulture, iz njih se učimo ne glede na vprašanja politike in razmerij moči. Včasih v šolah še vedno delujemo preveč

tradicionalno in zanemarjamo bogato vizualno kulturo učencev.

V članku bom povzel nekaj misli o tem, kako danes pojmuje vizualno pismenost in v kakšnem odnosu sta koncept in področje umetnostne vzgoje. Na koncu bom na temelju nekaterih ugotovitev iz raziskave (čeprav še poteka) nakazal njihov pomen za izobraževanje.

BEŽEN POGLED NA MOJ RAZISKOVALNI PROJEKT O VIZUALNI PISMENOSTI

Trenutno v okviru programa umetnosti in pedagogike na Univerzi v Barceloni vodim projekt »Vloga šole pri razvijanju in družbeni osvetlitvi vizualne pismenosti«. S tem skušam ob vprašanju vizualne pismenosti zbrati tri različne pripovedi, ki mi jo bodo (upam) pomagale razumeti:

- *ontološke pripovedi*, usmerjene na diskurz in prakso učencev in učiteljev;
- *javne pripovedi*, usmerjene na administrativni diskurz, kot so na primer zakonodaja, kurikulum, dokumenti šolske politike itd.;



Slika 1: Nekaj podob, ki se nanašajo na družbena in okoljska vprašanja in so si jih izmenjevali študenti med raziskavo. (Vir: Projekt »Vloga šole pri razvijanju in družbeni osvetlitvi vizualne pismenosti«; 2011–2012)

¹ Avtor uporablja pojem vizualno v različnih pomenskih zvezah (kot vizualna pismenost, kot vizualna kultura, kot vizualnoumetnostna vzgoja), vendar pri tem – kar je sicer samoumevno za slovenske likovnoumetnostne pedagoge – hkrati pokriva tudi pojem likovno (torej kot likovna pismenost kot likovna kultura, kot likovnoumetnostna vzgoja itd.), ki je specifični strokovni izraz slovenskega likovnoumetnostnega strokovnega področja. Veliko slovenskih avtorjev ločuje pojma vizualno in likovno. Op. M. Prevodnik.

- *konceptualne pripovedi*, usmerjene na diskurz in prakso področja likovnoumetnostne vzgoje.

Teh pripovedi ne smemo razumeti ločeno, ampak v medsebojnem odnosu. Svoj pomen dobijo v *pripovedih iz izkušenj*, od mene, učitelja in raziskovalca, in od udeležencev v raziskavi. Uporabljam različne metodološke postopke, znane kot brikolaž (Kincheloe in Berry, 2007). Tako se skušam izogniti enemu samemu pogledu na zapletene probleme, kakršna so vprašanja družbe in izobraževanja.² Delal sem z učitelji in učenci ter tako zbral podatke, in sicer pisna besedila in vizualne podobe, nekatere od teh posebej ustvarjene za raziskavo.

POGLEDI NA VIZUALNO PISMENOST, POVEZANO Z UMETNOSTNO VZGOJO, IN PRAKSA

Prelom s klasičnimi modeli načina gledanja na začetku 19. stoletja je bil več kot samo sprememba pogleda na podobe in umetniška dela ali običajne sisteme predstav (Crary, 1990: 3). Bil je predvsem močna reorganizacija znanja in družbenih praks, ki so na različne načine preoblikovale produktivne in kognitivne sposobnosti in želje ljudi. Spremembe v načinu vizualnosti v 19. stoletju in temeljite predelave, ohranjene v izobraževalnih ustanovah po svetu, so povzročile masivnost, imele so neposredne posledice na znanstveni in tehnični ravni v družbi, pa tudi pedagoške in kurikularne posledice v šolah (Fernandes, 2011; Paraskeva, 2011). »Šola za vse« je pripeljala k normalizaciji kurikularnih vsebin, predvsem družbenih in ekonomskih ciljev. Kmalu so ugotovili, da je organizacija učnega procesa neprimerna za vse bolj raznoliko občinstvo, ki obiskuje šolo. To neskladje med šolo in tistimi, ki jo obiskujejo, je bilo izvor naprednih pedagoških tokov na začetku 20. stoletja (Fernandes, 2011: 20).

V poznih šestdesetih letih se je družba s popularizacijo barvnega tiska in barvne televizije začela zavedati, kako novi mediji poudarjajo vizualne predstave kot prakso sporazumevanja. Teoretiki, pa tudi nekatera podjetja, na primer Kodak, so to temo še posebej poudarjali. Razvili so nove teoretične koncepte in pomagali razviti izobraževalne programe, ki jih niso vsiljevale novosti medijev, ampak njihova popularizacija. Koncept vizualne pismenosti je temeljil (in z nekaterih stališč še vedno temelji) na obstoju vizualnega jezika, ki jo podpira. Pojmovanje je sorodno semiotičnim pristopom. V izobraževanju se izraža s prepričanjem, da je temeljno poznavanje in obvladovanje določenih vrst vizualnega jezika pogoj za vizualno pismenost. S takim pojmovanjem so se strinjali izobraževalci vizualne umetnosti in veliko je literature o tem, da

so podobe artefakti, ki jih lahko beremo. Nekateri avtorji pa se ne strinjajo z idejo, da podobe lahko beremo kot besedilo (glejte npr. Debray, 1994; Elkins, 2008; Mitchell, 1994), namesto da jih gledamo in razumemo.

Kot vidite, vizualna pismenost ni nov pojem ali koncept, danes se pojavlja v mnogih raziskavah, ki postajajo z vplivom novih tehnologij ter s posodobitvijo novih literarnih študij in sociokulturnega pristopa (Cook-Gumoerz, 2006; Street, 2003) še obsežnejše. Kljub temu da soobstajajo tako različni pogledi, opazamo, da se vedno bolj uporablja koncept, ki temelji na treh značilnih stopnjah:

- I. Kot kodiranje in dekodiranje sistemov simbolov. Tako pojmovanje vizualne pismenosti je povezano s sposobnostjo »brati« in »pisati« z uporabo vizualnih simbolov.
- II. Kot odziv na umetniška dela. To pojmovanje vizualne pismenosti je povezano z razvojem ljubiteljev likovne umetnosti in strokovnjakov zanjo. Gre za mnogo širše razumevanje koncepta kot v prvi fazi, obsega namreč sposobnost odzivati se pred umetnino, razumeti kvalitete umetniške oblike, kritizirati in poznati okolje, v katerem umetnina nastane in živi.
- III. Kot posledico dela, ustvarjanja in tudi kot odgovor in razmišljanje o predmetih, procesih in okolju. Tako pojmovanje vizualne pismenosti je bližje pogledu na pomen nove pismenosti.

Sedanje razumevanje koncepta pismenosti odraža mnogoterost komunikacijskih kanalov, ki jih omogočajo nove tehnologije, pomembno naraščanje kulturne in jezikovne raznolikosti v sodobnih družbah in globalne interakcije na družbeni, kulturni in tehnološki ravni (Baker, 2010; Cope in Kalantzis, 2000). Zato pomeni vizualna pismenost na področju likovnoumetnostne vzgoje širok nabor kompetenc, ki se nanašajo na razumevanje vizualnih podob, sposobnost izražanja, interpretacije in sporočanja vizualnih sporočil, oddanih prek različnih vizualnih sredstev (Lin, 2008: 33). Strinjam se s Hernándezom (2007: 22), ko pravi, da »*mora razvijanje vizualne pismenosti učencem omogočiti, da znajo analizirati, interpretirati, vrednotiti in ustvarjati iz odnosov, nastalih med znanjem, ki se širi v ustnih, slišnih, vizualnih, pisnih, telesnih besedilih, posebno v tistih, ki se povezujejo s podobami, nasičenimi s predstavami in prenesenimi prek tehnologije modernih družb*«. Po mojem mnenju si je pomembno zapomniti, da koncept vizualne pismenosti v umetnostni vzgoji ni dokončen, saj se nenehno spreminja, posebno zaradi raznolikosti učnih metod, z razvojem kurikula in pedagoških teorij, pa tudi z vplivom novih tehnologij v družbi (Lin, 2008: 42–2).

² Če bi želeli vedeti več o raziskovalnem projektu, preberite Reis, R. (2013). Raziskava o pomenih vizualne pismenosti pri učencih in učiteljih. V: A. Karpati in E. Gaul (ur.). *Od otroške umetnosti do vizualne kulture mladih – Novi modeli in orodja za ocenjevanje učenja in ustvarjanja v umetnosti vzgoji* (str. 267–282). Bristol: Intellect.

ZAKAJ SO PRI TEM POMEMBNI UČITELJI?

Učiteljevo ravnanje ni zanemarljivo. Vsaka izbrana podoba, vsaka predlagana dejavnost, vsaka odločitev med pedagoškim ravnanjem nosi globoko v sebi pojmovanja o predmetu, o tem, kaj se morajo učenci naučiti, in o tem, kdo so.

Nekatere ugotovitve iz moje raziskave kažejo na to, da obstaja glede vizualne kulture učencev vedno večja vrzel med »v šoli« in »zunaj nje« (glejte slike 1 in 2). Učitelji pokažejo v razredu veliko število umetniških del, posebno modernih slik in nekaj podob sodobne vizualne kulture. Zdi se, da je praksa učiteljev bliže pristopu k vizualni pismenosti kot učenju in obvladovanju vizualnega jezika, saj večina načrtovanih dejavnosti temelji na formalni analizi umetniških del, učenju tehnik, njihovem mehanističnem poustvarjanju in poustvarjanju estetskih modelov, kar razumejo kot »ustrezno« za učence. Te »delu namenjene« dejavnosti gojijo idejo o oblikovanju »dobrega očesa«, ki je sposobno razlikovati in globoko analizirati. Tako oko

pozna vizualno slovnico, razlikuje sestavine in načela ter pozna umetnostno zgodovino, težko pa preučuje odnose, interpretira, vrednoti ali ustvarja (Rogoff, 2002).

Glede na spremembe, ki sem jih prepoznal na področju vizualne pismenosti, menim, da je nujno treba poudariti vplive na izobraževanje, ki po mojem mnenju zadevajo vse učitelje. Prvič, vizualne pismenosti ne moremo razumeti le kot nabor kompetenc, ki se jih enkrat naučiš in veljajo vse življenje, kajti tehnologija se spreminja zelo hitro in s tem tudi naše gledanje in učenje. Drugič, razširiti moramo znanje in kompetence, ki ustrezajo pojmovanju vizualne pismenosti, saj je povezana s pojmovanjem kulture, ki je odvisna od okoliščin in okolja. Tretjič, da bi uveljavili učinkovito in kontekstualno učenje, moramo razumeti procese in položaj izdelave, razporejanja in uporabe podob, pa tudi močan in stalen odnos, ki ga z njimi vzpostavimo kot gledalci. Četrto, kot učitelji in raziskovalci bi morali bolj poznati posebna okolja vizualne kulture, v katero se vključujejo učenci, kajti brez tega je ne moremo razumeti, zato lahko škodujemo učnemu procesu.



Slika 2: Podobe, ki so si jih izmenjevali učitelji med raziskavo z nekaj primeri (modeli) božične okrasitve. (Vir: Projekt »Vloga šole pri razvijanju in družbeni osvetlitvi vizualne pismenosti«; 2011–2012)

LITERATURA

- Baker, E. A. (ur.) (2010). *The new literacies: Multiple perspectives on research and practice*. Nova Iorque: Guilford Press.
- Cook-Gumperz, J. (ur.) (2006). *The social construction of literacy* (2. izdaja). Cambridge e Nova Iorque: Cambridge University Press.

- Cope, B. in Kalantzis, M. (ur.) (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Londres e Nova Iorque: Routledge.
- Crary, J. (1990). *Techniques of the Observer: On Vision and Modernity in the 19th Century*. Cambridge e Londres: The MIT Press.
- Debray, R. (1994). *Vida y muerte de la imagen: Historia de la mirada en occidente*. Barcelona: Ediciones Paidós Iberica.
- Elkins, J. (2008). The concept of visual literacy, and its limitations. V: J. Elkins (ur.), *Visual Literacy* (str. 1–9). Nova Iorque: Routledge.
- Fernandes, P. (2011). *O currículo do Ensino Básico em Portugal: políticas, perspectivas e desafios*. Porto: Porto Editora.
- Kincheloe, J. L. in Berry, K. S. (2007). *Pesquisa em Educação. Conceituando a bricolagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Lin, C.-C. (2008). *A qualitative study of three secondary art teachers' conceptualization of visual literacy as manifested through their teaching with electronic technologies*. University of Illinois at Urbana-Champaign. Dostopno na: <http://hdl.handle.net/2142/14306>.
- Mitchell, W. J. T. (1994). *Picture theory: Essays on verbal and visual representation*. Chicago e Londres: University of Chicago Press.
- Paraskeva, J. (2011). *Nova Teoria Curricular* (str. 114). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Rogoff, I. (2002). Studying Visual Culture. V: N. Mirzoeff (ur.), *The Visual Culture Reader* (2. izdaja). London: Routledge.
- Street, B. (2003). What's »new« in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77–91. Dostopno na: <http://www.tc.columbia.edu/cice/Issues/05.02/52street.pdf>.

POVZETEK

V šolah po navadi povežemo koncept vizualne pismenosti s predmeti s področja vizualne oziroma likovne umetnosti. Vendar pa vizualne podobe/slike (v nadaljevanju podobe) in vizualnost/likovnost niso povezane samo s temi predmeti, podobe so namreč pomemben medij za učenje. V članku sem skušal predstaviti različne poglede na vizualno pismenost, jih povezati z ugotovitvami svojega raziskovalnega projekta in v grobem nakazati njihov pomen za izobraževanje.

Ključne besede: vizualna/likovna pismenost, vizualna oziroma likovnoumetnostna vzgoja, vizualna/likovna kultura

ABSTRACT

At school, the concept of visual literacy is usually related to the visual arts subjects. However the visual images and the visuality are not exclusive to these subjects and images are a powerful medium of learning. In this text I will try to outline different perspectives of visual literacy, connect them with some findings of my research project and sketch some educational implications of that.

Key words: visual literacy, visual arts education, visual culture.

Dr. Beatriz Tomšič Čerkez, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Oddelek za likovno pedagogiko

RAZISKOVANJE SVETA LIKOVNOVIZUALNE PODOBE

UVOD

V svetu hitrih sprememb na tako rekoč vseh področjih življenja ni nenavadno, da se večkrat znajdemo pred nalogo prenovljenega pojmovanja likovne vzgoje.

Temeljna naloga likovne vzgoje je razvoj učenčeve likovne kompetence, ki izhaja iz razumevanja vizualnega (naravnega, osebnega, družbenega in kulturnega) prostora ter se izrazi v aktivnem preoblikovanju tega prostora v likovni prostor. Razvija zmožnost vrednotenja likovne in vizualne kulture. Temelji na odkrivanju in spodbujanju učenčeve ustvarjalnosti, inovativnosti, likovne občutljivosti, sposobnosti opazovanja in presojanja. Odkriva posebnosti likovnega izražanja in pogloblja posluš za vse likovne prvine v okolju, v katerem živi.

Likovna vzgoja na spoznavni oz. kognitivni ravni analizira in presoja vidni svet, na izrazni pa ga likovno preoblikuje in formira. Z likovnim izražanjem učenci razvijajo domišljijo, imaginacijo in likovno mišljenje ter razumevanje vizualnega okolja, izražajo občutja, stališča in vrednote. Pri predmetu likovna vzgoja učenci spoznavajo, doživljajo in vrednotijo dediščino, pa tudi objekte sodobne vizualne in likovne kulture.

Če se ozremo okrog nas, vidimo posledice načina življenja, ki že dober čas govorijo o preobratu, po katerem je prevlada vizualnega nad verbalnim v našem čutnem okolju vedno očitnejša. Včasih govorijo tudi o različnih prehodih med likovno in vizualno kulturo oz. materialno kulturo, saj je vizualna problematika v okolju v bistvu del likovno-materialne kulture.

Danes nam je vse bolj jasno, da prostorske predstave, ki naj bi jih likovna vzgoja pomagala razvijati na prvem mestu, niso vezane le na vid in tip, so, če to hočemo ali pa ne, »utopljene« v svetu, ki čezmerno draži tudi druga čutila: voh, sluh, okus ... in pri katerem se čutni dražljaji kombinirajo med seboj ter proizvedejo nekaj novega, kar je treba vsakokrat znova »dekodirati«. Priznati je treba, da vidni svet ni vedno samo »vizualna« predstava, je pa v vseh primerih vsekakor »likovna« ...

V članku bom poskusila predstaviti nekatere vidike likovnovizualne pismenosti, ki postajajo vse bolj aktualni.

LIKOVNOVIZUALNA PISMENOST

Postmoderna nam je pustila svet, ki je močno »likovno predelan«, profesionalno oblikovanje pa je preplavilo vidni globalni svet. D. Schwartz pravi: »Podpiram stališče, da morajo podobe ob novicah biti več kot ozadje oz. dokaz, ki

daje novinarju avtoriteto v zvezi s tem, kar je rekel ali čemur je priča. Nekateri ljudje se trudijo ohranjati občutek, da ko nekaj vidimo, npr. na televiziji, to pomeni, da smo videli stvari na lastne oči. Tako kot pisna poročila so predstavitve, zabeležene s kamero, po navadi kodiran komunikativni konstrukt, enako pa velja tudi za televizijski posnetek. Torej, ko se novinar premakne nekaj korakov stran od kamere, z besedami »pustil vas bom, da za trenutek sami vidite, kaj se tu dogaja«, smo še vedno priča vizualizaciji scene in ne sceni sami. Kar smo videli »na lastne oči«, je posredovana slika ... Mislim, da se je zelo pomembno zavedati, da so vizualne predstavitve predstavljanje stvari in ne stvari same. Če gledamo na te slike podobe kot na pregledno okno v svet in nismo sposobni kritično oceniti, kaj vidimo, ter posledično naivno sprejemamo predstavitve kot resnične, je to zelo problematično. Podpiram uporabo vizualnih predstavitev, s katerimi se poglobi naše razumevanje sveta, v katerem živimo, vendar se razumevanje nujno povezuje z dešifriranjem komunikacijskih strategij, ki jih uporabljamo, pa naj bodo te vizualne, verbalne ali gestikulacijske.« (1997)

Če se strinjamo z idejo, da so vizualne podobe izjave, govornica (likovnega) jezika, potem razumemo naše kulturno življenje kot nenehen akt prevoda takih izjav. Tak prevod ni kot menjava denarja v menjalnici, ampak se z njim podamo v sive vode likovnega pomena, ki ni nikoli dobeseden in nikoli ne poteka po »ravni poti« (Jantjes, 1999). V takem primeru lahko trdimo, da je likovnovizualna pismenost opredeljena kot sposobnost interpretacije pomena informacij, predstavljenih v obliki podobe. Vizualna pismenost torej temelji na ideji, da se podobe lahko »bere« in da se pomen lahko sporoči prek branja. To znanje postaja vse bolj pomembno, saj so vizualna sporočila povsod okoli nas, sposobnost kritičnega razmišljanja o podobah, ki živijo v našem okolju, pa je že davno postala ključna spretnost za življenje. Zelo pomembno je, da imamo možnost učinkovitega razumevanja vizualne podobe in njenega vpliva na slehernega gledalca.

V okviru tehničnih izboljšav so podobe redko samo vizualne in ta učinek je pogosto težko analizirati ter izmeriti. Vizualnost največkrat predstavlja vrata, skozi katera vstopamo v celotni spekter izkušenj, ki jih velikokrat težko zavestno razložimo, kar se nanaša na njihovo zahtevnost, razvejenost in posledice.

Če pomislimo na dejanske pogoje našega zaznavnega življenja, vsakdanje izkušnje kažejo, da v resnici večkrat s težavo dekodiramo informacije. V pogojih vsakdanjega življenja je zelo težko, vsaj z vidika »proizvajalca vidnih sporočil«, kodirati »natančne« zaznavne izkušnje.

Znanstvene statistične konstrukcije ne pomagajo razumeti, kaj se dogaja, ker vizualno dekodiranje v resnici ni odvisno le od zaznave, ki bi jo lahko natančno opredelili. Zaznavanja ne opredeljujejo samo z rezultati vizualnega iskanja, zato ga je treba obravnavati v povezavi z drugimi dejavniki, med katerimi so značilnosti vizualnih raziskovanj, povezane s čustvi, spomin, prejšnje izkušnje in posameznikove zmogljivosti racionaliziranja čustvenih procesov, ki oblikujejo možnost dekodiranja znakov v okolju. V nabito polnem umetnem okolju, kjer ni mogoče določiti meje med dražljaji, izkušnje sveta postanejo vedno bolj raznolike in nepredvidljive. Po drugi strani le-te zlahka postanejo breme za naše možgane in vpeljujejo prepričljive načine, kako bi morali delovati, gledati, vohati, slišati in verjeti v naši svobodni »družbi tveganja«. V kompleksnem okoljskem kontekstu sklepamo, da podobe lahko omejujejo naše zmogljivosti v zvezi s pozornostjo, saj realno ne moremo nadzorovati vseh informacij, ki jih nudi okolje.

Pozornost se lahko razlikuje glede na njen status. Lahko je očitna ali prikrita. Očitna pozornost je dejanje, ki spodbuja usmerjenost čutil k viru dražljaja. Prikrita pozornost pa je dejanje mentalnega osredotočanja na enega od več možnih čutnih dražljajev. Vizualna prikrita pozornost je mehanizem za hitro »skeniranje« vidnega polja in odkrivanje zanimivih lokacij. Tipični opisi teh procesov vključujejo vzdrževanje vedenjskih ciljev in uporabo le-teh kot osnovo za izbiro, katere vidike okolja izbrati v specifičnih okoliščinah. Z vidika obdelave podatkov se kodiranje nanaša na proces tolmačenja dražljajev in združevanja obdelanih podatkov. Na ravni kodiranja govorimo o mehanizmih, ki pomagajo interpretirati obdelane informacije. Na primer, emocije lahko močno vplivajo na spomin in pozornost. To tudi pomeni, da včasih vidimo podobe, ki jih drugače ne bi. V tem primeru bi se lahko vprašali, kaj je to, kar želimo videti ali slišati. Ob takem vprašanju lahko dobimo le en odgovor: Želimo slišati/videti, kar slišimo ali vidimo. Torej dejansko večkrat zaznavamo stvari, ker smo na neki način »prisiljeni«. Če je to res, pomeni, da obstajajo mehanizmi, ki lahko omejujejo našo pozornost. Vsaka podoba lahko nadzoruje naša čustva, ker jo preprosto povezujemo s prejšnjimi izkušnjami, željami, sposobnostmi idr.

Globalizacija zahteva proizvodne procese, ki zagotavljajo serijo, enotnost in standardizacijo. Na drugi strani pa globalizacija komunikacijskih sredstev pomnožuje razmišljanja o znanju, življenju in svetu. Pri tem se soočamo s paradoksom, da je treba ustvariti nevtralnost in hkrati, da se moramo razvijati v ustvarjalne in avtonomne osebnosti. Kratkoročnost je značilna za življenje v družbi tveganja. To pomeni, da se ves čas lotevamo novih nalog, sebe stalno poustvarjamo. Ustvarjalnost ni več splošno načelo, pač pa predvsem posledica ideologije, ki verjame v svobodo objekta, ki tvega. Funkcija vidnih razmer v našem okolju ima praktično zelo malo opraviti z estetiko ali užitkom, veliko več ima opraviti z jezikom ideologije in prepričevanja. Če je delitev pozornosti »tehnično« še vedno vprašljiva sposobnost, smo

svobodni le za uveljavljanje naložene norme. To izkušnjo opisuje W. Benjamin kot »sprejemanje v stanju odvratanja pozornosti«. Vprašanje je, kako te informacije vplivajo na naše vedenje in prihodnost dožemanja ter v kolikšni meri lahko resnično vplivamo na zadeve, ki niso neposredno povezane z zunanjim okoljem in našimi »spontanimi mislimi«. Vsekakor pa pojmi, kot sta pozornost in odvratanje pozornosti, potrebujejo prenovljeno definicijo.

NAMESTO SKLEPA

Danes je dejstvo, da moramo za preživetje razviti kompleksno razumevanje informacij, ki smo jim izpostavljeni. Ta kompleks sestavljajo različni dražljaji, združeni na posebne načine pri spodbujanju večplastnih občutljivih izkušenj. Te izkušnje morajo biti razumljene kot zapletena celota, kajti manipulacije so učinkovite, če so naslovljene na kompleks, ki »odklopi« celovitost zaznavne zmogljivosti subjekta.

Zavedati se moramo tudi dejstva, da besedni oz. verbalni jezik dobiva nov status, saj mora omogočati sporočanje vtisov o teh kompleksnih izkušnjah. To dejstvo odpira nova vprašanja o ustreznosti verbalnega jezika in njegove prepričljive funkcije v sodobnem svetu likovnih podob.

S tem pa se lahko vrnemo nazaj na potrebo po prenovljenem pojmovanju likovne vzgoje. Predlog, da bi likovno vzgojo preimenovali v likovno umetnost, izraža nerazumevanje bistva predmeta. Likovna umetnost je le segment tega, s čimer se ukvarjata vzgoja »za likovnost« in njen derivat »vizualnost.« Otrok se od malih nog izraža v likovnem jeziku in to počne tudi v času obiskovanja osnovne šole. To je celostna razvojna potreba, za katero so likovna vzgoja in možnosti, ki jih otroku ponuja, nujnost. Tako kot je v resnici, a z različnimi razlogi, nujnost tudi za odraslega v sodobnem svetu. Misel, ki se poraja, je, da verjetno obstajajo močni družbeni vzvodi, ki želijo nadzorovati mehanizme našega obvladovanja likovnovizualnega in napotiti nas in naše mlade generacije k interpretacijam, ki ustrezajo določeni manjšini. Šola in šolski predmeti pa nikakor ne bi smeli postati prostor, v katerem bi se razvijale take predstave.

Likovnovizualni izdelki se neprestano spreminjajo v okviru konteksta, v katerem se razvijajo. Zato gre za izjemno dinamičen pojav. Kakšna je prihodnost razvojnega dela likovnovizualne pismenosti? Brez oklevanja bi poudarili, da sta potrebna stalna aktualizacija in ravnovesje med dvema svetovoma: likovnovizualnim svetom produkcije in likovnovizualnim svetom dožemanja ter svetom »pedagogike« (v najširšem pomenu). Vprašanja za vse vrste pismenosti z vidika razlage, pogajanja in pomena, ki so vsa povezana tako z etiko kot tudi estetiko. Na tej točki bi bilo koristno analizirati performativno vrednost vizualnosti, v primerih, ko je neizogibno potrebna visoka količina pozornosti.

Če povzamemo: Svet je poln čutnih dražljajev, težko ločimo »likovne« izjave v okolju od kopice vizualnih šumov. Kakšne so v tem kontekstu podobe likovne vzgoje pod lupo

kritičnosti? Če si dovolimo izhajati iz možnosti obstoja likovnovizualne pismenosti, pomeni, da tako kot razvijamo pismenost na drugih področjih in celo govorimo o »funkcionalni pismenosti«, lahko trdimo, da se pismenost lahko pridobiva in razvija do nivoja »zagotavljanja funkcionalne likovnovizualne pismenosti«.

Morda zgoraj omenjena dejstva kažejo na nujnost vzgoje za kritično vrednotenje sporočil ter na nujnost s tem povezanega razvoja likovnovizualne pismenosti v šoli, seveda ob hkratnem razvoju vsesplošne ustvarjalnosti ... V tem pa je izziv, ki ga ponuja naloga neprestanega razvijanja likovne vzgoje.

LITERATURA

- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona, Paidós.
- Burke, A., Heuer, F., Reisberg, D. (1992). Remembering emotional events. *Memory in Cognition*, vol. 20, 277–290.
- Crary, J. (2001). *Suspensions of Perception – Attention, Spectacle, and Modern Culture*. Cambridge, Massachusetts, London, MIT Press.
- Crary, J. (2001). *Techniques of the Observer – On Vision and Modernity in the Nineteenth Century*. Cambridge, Massachusetts, London, MIT Press.
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven & London, Yale University Press.
- Jantjes, G. (1999). Mapping Difference. V: King, K. (ur.). *Views of Difference: Different Views of Art*. New Haven & London, Yale University Press, 23–40.
- Jencks, C. (ur.) (1995). *Visual Culture*. London and New York, Routledge.
- Richards, J. M. (2004). The Cognitive Consequences of Concealing Feelings. *Current Directions in Psychological Science*, vol. 13, Number 4, 131–134.
- Schwartz, D. (1997). *Contesting the Super Bowl*. New York, Routledge.
- Styles, E. A. (2005). *Attention, Perception and Memory*. New York, Psychology Press.
- Sullivan, G. (2003). Seeing Visual Culture. *Studies in Art Education*, vol. 44-3, 194–197.
- Wolfe, J M (1998). *Visual Search*. V: H. Pashler (ur.), *Attention*, East Sussex, UK, Psychology Press.
- Wright, R. D., Ward, L. M. (2008). *Orienting of Attention*. Oxford, Oxford University Press.
- Žižek, S. (2001). *On Belief*. London and New York, Routledge.

POVZETEK

V svetu hitrih sprememb na vseh področjih življenja ni nenavadno, da se večkrat najdemo pred nalogo prenovljenega pojmovanja likovne vzgoje. Likovnovizualna pismenost temelji na ideji, da se podobe lahko »bere« in da se pomen lahko sporoči prek branja. To znanje postaja vse bolj pomembno, saj so vizualna sporočila povsod okoli nas, sposobnost kritičnega razmišljanja o podobah pa je že zdavnaj postala ključna spretnost za življenje. V vsakdanjem življenju je včasih zelo težko dekodirati zaznavne izkušnje.

Zaznavanje ni opredeljeno samo z rezultati vizualnega iskanja, zato ga je treba obravnavati v povezavi z drugimi dejavniki, med katerimi so značilnosti vizualnih raziskovanj, povezane s čustvi, spomin, prejšnje izkušnje in posameznikove zmogljivosti racionaliziranja čustvenih procesov, ki oblikujejo zmožnost dekodiranja znakov v okolju.

Zaradi omenjenih dejstev je nujna vzgoja za kritično vrednotenje sporočil ob hkratnem razvoju vsesplošne ustvarjalnosti in likovnovizualne pismenosti v šoli.

Ključne besede: zaznava, likovnovizualna pismenost, vidna sporočila, pozornost, likovna vzgoja

ABSTRACT

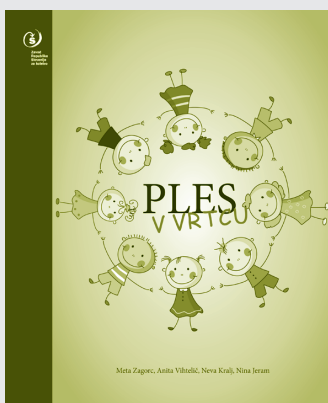
It is not unusual that in the world of fast changes occurring in all areas of life our perception of art education has been modified. Artistic-visual literacy is based on the idea that images can be »read« and so the meaning can be conveyed through reading. Such knowledge has become ever more important because of the visual messages that surround us; while the ability of critical thinking has become a key life skill already long ago. Sometimes it is difficult to decode perceptual experience in our daily lives. Perception is not defined only by results of visual searching. It must be discussed in relation to other factors such as: characteristics of visual researching related to emotions, memory, previous experiences and individuals's abilities to rationalise emotional processes that form the abilities to decode the signs in our environment. In view of these facts we can conclude that education for critical evaluation of messages is necessary along with the development of general creativity and artistic-visual literacy in schools.

Key words: perception, artistic-visual literacy, visual messages, attention, art education

Meta Zagorc, Anita Vihtelič, Neva Kralj, Nina Jeram

PLES V VRTCU

2013, ISBN 978-961-234-846-5, 112 strani, 19,80 €



Knjiga Ples v vrtcu obravnava ples, ki ustvarja bližino in pogloblja medsebojne odnose. Izkušene avtorice nagovarjajo bralce, da je ples vredno vstaviti v otrokov vsakdan, saj je gibanje ena od otrokovih osnovnih potreb, ki jo je vredno krečiti. Otroci skozi gibanje razvijajo iniciativnost, radovednost, iznajdljivost in samozavest – dispozicije, ki so še kako pomembne za kvaliteto življenja. Poleg tega ima gibanje pozitiven vpliv na celostni razvoj otroka in na njegovo zdravje. Prav zaradi tega je sistematičen pristop s področja gibanja, ki ga ponuja pričujoči priročnik, še kako potreben. Delo je razdeljeno na naslednje zaokrožene enote: o plesu in pomenu gibanja kot univerzalne govornice, ki je v prvih letih življenja otrokom najbližja, o vplivu plesa na otroka, o gibalnem razvoju kot rezultatu zorenja in učenja, o značilnostih učenja plesa pri otrocih, analizi gibanja, ritmu. Podani so primeri plesno – gibalnih dejavnosti, ki so opremljeni z metodično-didaktičnimi navodili ter

namigi in primeri družabnih plesov, dodano je poglavje o sproščanju - harmoniji, ki vključuje jogo in vrsto iger, ki odrasle in otroke učijo sprostiti svoje telo, se povezati, poslušati in uglasiti s seboj. Igre so zapisane, kot opomnik za čas, ko otrok potrebuje dinamiko – tek, vrtenje, skakanje in čas, ko potrebuje mir in tišino za občutenje sebe. Veliko je idej za izvajanje v različnih situacijah, ki so otrokom blizu. Pričujoče strokovno delo je namenjeno vzgojiteljem v vrtcih in učiteljem v nižjih razredih devetletke, zanimiv pa je lahko tudi za domačo uporabo in plesne šole.

Informacije in naročila:

- po pošti: Zavod RS za šolstvo, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana
- po faksu: 01/3005199
- po elektronski pošti: zalozba@zrss.si
- na spletni strani: <http://www.zrss.si>



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

Dr. Nadja Zgonik, Univerza v Ljubljani, Akademija za likovno umetnost in oblikovanje

VIZUALNO KOT PODROČJE SPODBUJANJA USTVARJALNEGA MIŠLJENJA

Naše zanimanje bomo usmerili na področje vizualne kulture. To je pojem, ki se je v zadnjem času izrazilo uveljavil v teoretičnih obravnavah, pa tudi že kot strokovno področje akademskega študija, najprej v anglosaškem svetu in kmalu tudi drugod. Omogoča nam, da presehamo zamejitve, ki nam jih je postavila ugledna in okoli dve stoletji razvijajoča se ter že malce postarana akademska disciplina, umetnostna zgodovina. Pojem likovne umetnosti se je v zadnjem času izrazilo razširil in ga ne moremo več zamejiti le z zvrstmi slikarstva, grafike, risbe, kiparstva, arhitekture in oblikovanja, saj ga dopolnjujejo nove medijske prakse, ki so se razvile ob pomoči novih tehnologij, od fotografije, filma, videa in računalniške grafike do spletne umetnosti. Iz tega vzroka, pa tudi zato, ker se je začela meja med umetniškimi področji, predvsem pa med elitno in množično umetnostjo krhati, je treba obravnavo fenomenov v razširjenem polju likovnega zastaviti na nov način. Seči je treba prek meja umetnostne zgodovine pa tudi onstran likovne teorije, estetike in teorije vizualnih medijev na področje družbenih teorij vizualnega. Pri umetnostni zgodovini nas velikokrat ovira dogmatizacija zgodovinskega pogleda, likovna teorija pa vztraja in se koncentrira le na formalistične ali semiotične vidike in prav tako izpušča tisto, kar je v zadnjem času najbolj pridobilo na veljavi, to je analiza družbenega prostora, predvsem zato, da bi spoznavali, kako odločilno vlogo pri konstrukciji družbenega ima vizualno (in ne le, da bi razkrivali družbeno konstrukcijo vizualnega) (Mitchell, 2002: 170).

Pogledali si bomo, kako uporabljati in razvijati ustvarjalno mišljenje na področju vizualne kulture, pri čemer bomo umetnostnozgodovinska izhodišča preverjali v kontekstu spoznanj sodobnega časa in afinitet, ki jih ima mladostnik danes. Ustvarjalno mišljenje bomo skušali opredeliti kot sinonim za kritično mišljenje, saj poglobljeno opazovanje spodbuja oblikovanje samostojnih sklepov, pri katerih nas vodi ustvarjalni vzgib, s katerimi pozitivno ali negativno vrednotimo pojave, ki nas obdajajo. Njegov sprožilec je kulturni interes, ki pa ga lahko obravnavamo najširše, saj se v vsakdanjem življenju neprestano opredeljujemo do vizualnih pojavov okoli nas, od mode, tiskanih in elektronskih medijev do oglaševanja in prehrane – ti zadevajo čisto vsakega, ki živi in opazuje svet. Vsi smo aktivni opazovalci in ocenjevalci vizualnih pojavov, le da se tega vsi ne zavedamo enako. Vključevanje refleksije v dejanje gledanja pomeni, da se s tem, kar vidimo, soočamo na ustvarjalni in kritični način. Razvijati moramo veščine, s katerimi bomo sposobni vrednotiti vizualne pojave in razbirati vzvode, ki te pojave kodirajo, včasih tudi z namenom,

da nas privlačnost iluzije prevara in premami, da sprememo mišljenje, ali da si zaželimo določenega predmeta in si ga kupimo. Zato bomo v besedilu preverili postopke ustvarjalnega mišljenja, kot so sorodnosti, posplošitve, vzročne razlage, napovedi in pogojno utemeljevanje, pri čemer bomo uporabljali osnovna izhodišča, utemeljena na metodah umetnostne zgodovine in likovne teorije, ki pa bodo le osnova za prikaz razmerja med vizualnim in družbenim.

Pri naši obravnavi bo osrednjega pomena proces gledanja, ki pa se spreminja glede na to, kako se v različnih obdobjih spreminja predmet, ki ga gledamo. Da bi poudarili odločujočo vlogo vizualne zaznave, bomo namesto o ustvarjalnem mišljenju raje govorili o ustvarjalnem gledanju ali videnju, saj z besedo uvid v slovenskem jeziku označujemo, da smo se kot gledalci dokopali do osrednje (bistvene) zamisli, ki se skriva v predmetu, ki ga gledamo.

Usmerili se ne bomo v način razmišljanja pri izjemnih, izstopajočih mladostnikih, niti nas ne bo zanimala analiza pojava pri tistih posameznikih, ki kažejo večje zanimanje za likovno izražanje ali nagnjenost k vizualnim medijem. Posvetili se bomo vizualni kulturi v najširšem smislu in zato poskusili izhajati iz pristopa slehernika. Ne gre za ustvarjalnost kot nekaj izjemnega, kar je rezervirano samo za izbrane posameznike, pač pa nas zanima splošni ustvarjalni vzgib. Tega najdemo pri vseh živih vrstah – tudi živali ustvarjajo; ptice pletejo gnezda, pajki mreže, polži gradijo svoje polžje hišice, le da je pri živalih to početje gensko programirano in ne izraža osebnih ali kulturno posredovanih zamisli. Ustvarjalni vzgib pa, ki vodi produkcijo in refleksijo, odkrivamo pri ljudeh od najzgodnejše dobe dalje, ko otrok, ki dobi v roke barvni svinčnik, z njim najprej čečka in potem riše, ali zida hiše iz kock in gradove iz peska. Ta vodi posameznika do tega, da začne ustvarjati predmete, ki se od narave razlikujejo in jo dopolnjujejo (Schneider Adams, 1996: 5).

Horst Woldemar Janson je začel svojo znamenito *Zgodovino umetnosti*, ki je prvič izšla leta 1962 in je s ponatimi in prevodi v najrazličnejše svetovne jezike postala prava knjižna uspešnica, z uvodom, v katerem je spregovoril o razmerju med umetnikom in njegovim občinstvom. V njem se je spraševal, kaj je umetnina in kako mora biti ustvarjena. Postavil je definicijo, da je umetnina nekaj otipljivega, kar je ustvarjeno s človeško roko. A jo je takoj polemično začinil s Picassovim kipom *Bikova glava*, ki ga kot umetniško delo visoko cenimo in občudujemo, čeprav omenjeni definiciji ne ustreza. Picassovo umetnino iz leta 1942 sestavljata najdeni sedež kolesa in njegovo krmilo.

Umetnik ju je odtujil iz izvornega konteksta in sestavil na izviren način, da spominjata na bikovo glavo z rogovi, in potem celoto ulil v bronu. Umetnina je iz snovi, ki je delo človeških rok, a je bil prvotni izdelek ustvarjen v industrijski proizvodnji. Ali bi si zaradi tega Picasso avtorstvo moral deliti z industrijskim delavcem? Navkljub zadregi, ki bi jo kdo začutil ob spoznanju, kako je bilo delo ustvarjeno, saj se umetniku ni bilo treba ubadati z ročno izdelavo, smo vsi pripravljeni občudovati njegovo sijajno vizualno domisljico, ko je iz dveh delov zelo običajnega, industrijsko proizvedenega uporabnega izdelka naredil prepričljivo umetnino, ki spominja na podobo iz narave. Janson nas tudi opozarja, da nas umetnikova domisljica, če bi nam jo pripovedoval – kako je danes šel mimo sedla in krmila kolesa, ki sta ga spomnila na bikovo glavo –, ne bi niti malo ganila. Besede bi zveneale prav suhoparno. Umetnik se je šele s tem, da je plastično ponazoril svojo zamisel, prepričal, da je učinkovita. Z tem delom je sredi vojne leta 1942, v času ko so bile poteptane človeške vrednote, pokazal, kakšna je moč človeške domišljije in njena sposobnost, da tudi v času vojne oživi mrtvi svet (Janson, 1995⁵: 18).

Picasso je z *Bikovo glavo* uporabil moč, ki jo ima vizualna metafora, saj umetnina v nas zbuja bogate asociacije. Ob njej se spomnimo na njegove kubistične raziskave obraznih fiziognomij, pri katerih je izhajal iz oblik afriških mask; bik nas spomni na vlogo te živali v mitologiji, saj izžareva moč in je s tem tudi simbol moške plodnosti, in ker poznamo Picassovo nagnjenje do bikoborb, je bikova glava tudi metafora z avtobiografskim pomenom. Picasso se je iz otroštva spominjal, kakšne preglavice mu je domišljija povzročala pri matematiki. Ker ga je število sedem (7) spominjalo na narobe obrnjen nos, nikoli ni prav izračunal enačbe. Tudi tu se je zgodil preskok v zaznavi. Na glavo obrnjena številka je bila prevod abstraktnega znaka v konkretno, spoznavno podobo, podobno kot je pri bikovi glavi moral zasukati sedlo in krmilo kolesa na neobičajen način, da je iz njiju dobil nekonvencionalno asociativno obliko (Schneider Adams, 1996: 12–13). Za Picassa je značilno, da je njegov postopek ustvarjanja podoben otroški igri in da je sposoben sintetiziranja različnih oblik v enotno končno podobo, kar postaja zaradi učinkovite rabe enostavnih oblik visoko sofisticirano početje. Včasih preprosto zaobrat zadošča, da z njim sprožimo delovanje svoje domišljije. Ustvarjalno gledanje z asociativnim branjem oblik je vzvod, ki sproža spoznanje, da moramo, zato da širimo območje svojih zamisli, stvari pogledati na nov način.

Picassovo igrivo odraža tudi njegov komentar: »Zgodila se je metamorfoza. Zdaj bi rad videl, kako se bo zgodila naslednja metamorfoza v obratni smeri. Recimo, da bi se zgodilo, da bi nekdo zavrzel mojo skulpturo na smetišču. Mimo bo prišel mož in rekel, tukaj je nekaj, kar bi lahko uporabil kot krmilo svojega bicikla.« In tako bi se zgodila dvojna metamorfoza (Schneider Adams, 1996: 14). Umetnik, ki si je za matično območje ustvarjalnosti izbral vizualni izraz, se prepušča toku ustvarjalnih impulzov, s katerimi preobraža svet, predvsem v smislu

odprtosti zaznave in pripravljenosti sprejemati odprto in gibljivo sliko sveta.



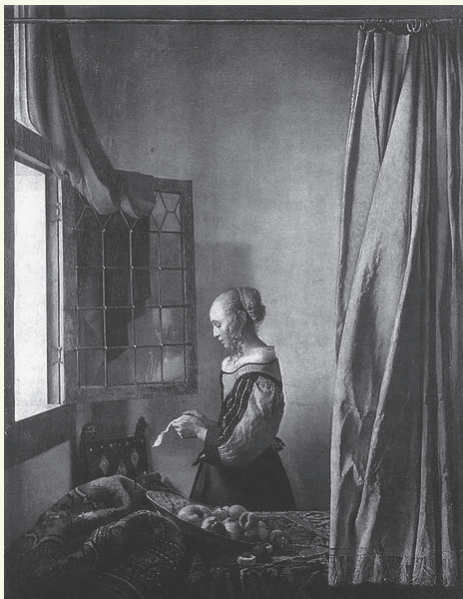
Slika 1: Pablo Picasso, *Bikova glava*, 1943, v bron odliči deli kolesa, v = 41 cm, Musée Picasso, Pariz (repr. iz: Horst Woldemar Janson, *History of Art*, New York: Harry N. Abrams, Inc., Publishers, 1995⁵, str. 18)

Kolesa, motorji, avtomobili, vlaki, letala, ladje, rakete itd. so učinkovita transportna sredstva sodobnosti, ki privlačijo vse, tako tiste, ki jih uporabljamo v vsakdanjem življenju, kot umetnike, ki jih uporabijo na različne načine. Posebej so privlačna za mladostnike, ki se navdušujejo nad hitrimi motorji in avtomobili, saj z njimi preizkušajo samostojnost in prestopajo v svet odraslih. Z dvojno metamorfozo, ki jo igrivo uvaja Picasso, lahko k ustvarjalnemu gledanju pritegnemo mladostnika, ki ga svet koles in motorjev gotovo precej bolj zanima kot svet umetnosti. Tudi prvi *ready-made* v zgodovini je bil povezan s kolesom. Leta 1913 je Marcel Duchamp vzel kuhinjski stolček in nanj postavil narobe obrnjene kolesarske vilice, v katere je pritrtil kolo bicikla. Tako nastali izdelek je poimenoval *Kolo bicikla* in nastal je prvi *ready-made* v zgodovini umetnosti. Ko je bila celota sestavljena, je kolo zavrtel, užival v opazovanju in spodbujal druge k istemu estetskem doživetju, kljub temu da je bil njegov prvotni vzgib za ustvaritev umetnine, sestavljene iz industrijskih delov, da naredi nekaj protiestetskega. Ne le kolesa, tudi avtomobili so privlačili umetnike, od futuristov, ki so se navduševali nad hitrostjo in v slikarstvu odkrivali privlačnost ptičje perspektive, ki je z letalskimi poleti odprla nove možnosti krajinske slike. Naklonjenost do aerodinamičnih oblik se je potem širila v oblikovanju sodobnih tehničnih proizvodov, od avtomobilov do malih gospodinjskih aparatov v artdekojevskem oblikovanju. Avtomobilsko podjetje BMW pa je v sodobnem času povabilo najuglednejše umetnike, Alexandra Calderja, Franka Stello, A. R. Penka, Davida Hockneyja in kot edino umetnico Jenny Holzer, da so karoserije hitrih avtomobilov obravnavali kot slikarska platna in so od leta 1975 do danes ustvarili živopisno serijo umetniških avtomobilov BMW.

Za ustvarjalni uvid v podobo potrebujemo orodja. Ta so se v umetnostni zgodovini neprestano razvijala. Od kar je v času od 18. do 19. stoletja postala umetnostna

zgodovina znanstvena disciplina, si je za svoj znanstveni status izbrala formalno ali oblikovno analizo, utemeljeno na zunanjih izraznih elementih stila, prav zaradi njenih povezav z naravoslovnimi znanostmi, ki zakoreninjeno veljajo za bolj reprezentančne od humanističnih. Ta je tedaj obveljala kot edini ali glavni znanstveni instrument za pravo branje umetniškega dela. Enega od pomembnejših prispevkov k oblikovni analizi in njeni metodiki je v zgodnjem obdobju prispeval Heinrich Wölfflin z delom *Osnovni pojmi umetnostne zgodovine (Kunstgeschichtliche Kunstbegriffe, 1912)*. Wölfflin je prvi uvedel predavanja ob spremljavi vzporedne projekcije posnetkov umetnin. Ta način dvojne projekcije je soustvaril njegovo umetnostnozgodovinsko metodo, saj nam vzporedna projekcija omogoča primerjavo med dvema deloma tako, da med njima odkrivamo podobnosti in razlike. Odnosno gledanje, ali če temu v sodobnejšem jeziku rečemo relacijsko gledanje, je Wölfflin postavil na petih parih binarnih dvojic. To so: linearno / slikovito, ploskovito / poglobljeno, zaprta / odprta oblika, večplastnost / enovitost in absolutna / relativna jasnost. Tako je razvil natančno oblikovno sistematiko in na njej utemeljeval stališče, da taka metoda omogoča konstrukcijo umetnostne zgodovine »brez imen«, reducirano na povsem brezoseben, nujnosten proces.

Odnosno ali relacijsko gledanje nam omogoča, da skonstruiramo identiteto posameznega predmeta, ki ga gledamo. Objekt našega pogleda moramo primerjati z nekim drugim predmetom in opredeliti razliko. Primerjava bo uspešnejša, če bomo poiskali ključ. Ker smo ugotovili, da je oblikovna analiza primarna, lahko strukturo vizualnega branja opredelimo takole: Njegova abeceda je oblikovna (tudi slogovna) analiza, saj vsak likovni fenomen primarno zaznamo kot snov, materijo, kot obliko. Uporabimo jo kot



Slika 2: Jan Vermeer, *Deklica s pismom pri odprtem oknu*, ok. 1659, olje na platnu, 83 x 64,5 cm, Gemäldegalerie, Dresden (repr. iz: *Vermeer Studies*, ur. Ivan Gaskell in Michiel Jonker, Washington: National Gallery of Art, 1998, str. 45)

slovnico analizo tega, kar je upodobljeno. Orodje branja pa je ikonografija. Njegova zraščena s sodobno kulturo in prepletanje z aktualnimi problemi ter utripom časa pa so kontekst.

Da bomo videli, kaj vse kot običajni, neformirani gledalec lahko razberemo iz slike, si bomo pomagali s primerjavo dveh podob, ki sta si sorodni. Sorodnost bomo utemeljili na vsebinski podobnosti, zato si bomo za primerjavo vzeli slikarski umetnini z istim ikonografskim motivom, ki ju dodatno povezuje še to, da si je drugi slikar vzel delo prvega za slikarski zgled. Primerjali bomo *Deklico s pismom pri odprtem oknu* (ok. 1659) Jana Vermeerja in *Bralko* (1994) Gerharda Richterja.

Gerhard Richter se je s ponovitvijo motiva poklonil Vermeerju kot velikemu slikarskemu mojstru, ki ga je občudoval. Začnimo pri tehničnem ali obrtnem vidiku izvedbe umetnine in se vprašajmo, kako sta nastali umetnini. Ugotovimo, da je Vermeer za predlogo svoje slike uporabil risbo, medtem ko si je Richter pomagal s fotografijo. Kakšna je postavitev figur v prostoru? Vermeer je skrbno skonstruiral perspektivni prostor in pri tem uporabil več prostorskih pomagal. Od svetlo rjave odstrte zavese se prostor pogloblja prek s preprogo pregrnjene mize s skledo sadja, za katero stoji deklica pred odprtim oknom, katere podoba se zrcali v okenskem steklu. Medtem ko je Richterjeva bralka postavljena v izpraznjen prostor v prednji plan pred ploskovitim ozadjem. Prostor na prvi sliki simbolno uprizarja renesančni koncept odrske škatle, na drugi pa imamo opraviti z modernističnim sploščenim slikovnim poljem. Tudi iz načina osvetljave v obeh prizorih lahko razbiramo različne tehnološke možnosti obeh časovnih obdobj. Prvi prizor je osvetljen z naravno svetlobo, ki sije skozi okno in osvetljuje dekličin obraz in pismo v njenih rokah, drugi pa z umetno, električno lučjo, ki se kot snopasta, usmerjena reflektorska osvetljava zgosti na časopisu v bralkinih rokah. Deklica bere pismo, napisano z rokopisno pisavo, v bralkinih rokah pa je časopis, ki ga poznamo od dobe razvoja mehanskega tiska dalje, izuma litografije, ofseta do digitalnega tiska. Rahlo ekscentrična



Slika 3: Gerhard Richter, *Beroča (Lesende)*, 1994, olje na lanenem platnu, 72,39 x 101,92 cm, MoMA, San Francisco (repr. iz: Robert Storr, *Gerhard Richter: Forty Years of Painting*, New York: The Museum of Modern Art, 2002, str. 255)

postavitev figure pri Richterju in središčna pri Vermeerju nam kažeta, da je pri prvem v ospredju dejanje branja, pri drugem pa bralka, kar si lahko razložimo s spremenjeno vlogo subjekta v sodobni družbi, ki je postal razsrediščen in izgubljen. Slikarski umetnini nam ob enostavnem motivu omogočita, da iz njune primerjave razberemo vse bistvene spremembe, ki so se zgodile v kontekstu časa, predvsem pa lahko precej kompleksno opredelimo tehnološki napredek, ki ga je družba opravila v treh stoletjih, ki ločijo umetnini.



Slika 4: Jožef Petkovšek, *Pismo*, 1888–1889, olje na platnu, 41,5 x 33,5 cm, Narodna galerija, Ljubljana (© Narodna galerija, Ljubljana, 2013)

V primerjavo lahko vključimo še umetnino iz slovenske nacionalne umetnostne zgodovine. S tem preverimo, kako lahko iz likovne umetnine razberemo še kulturni kontekst. Na sliki Jožefa Petkovška *Pismo* (1888–1889) stoji dekle, oblečeno v narodno nošo, ki je zatopljeno v branje pisma. Postavljeno je v skromen interier, kjer nič razen obleke ne označuje stanu upodobljenke. Tu ni bogate retorike govornice predmetov kot v bivališču holandskega dekleta. Po redukciji prostorskih podatkov nas slika bolj spominja na Richterjevo, s katero jo povezuje še to, da je tudi Petkovšek kot predlogo za sliko uporabil fotografijo. (Ta je ohranjena s čeznjo narisano mrežo za prenos motiva z manjšega na večji format.) Preseneča nas, da niti fotografija ni bila namenjena temu, da bi posredovala elaborirane detajle interierja, kar hkrati pomeni, da je redukcija prostorskih podatkov omogočila, da se koncentriramo na ženski lik, ki se nam zdi kot zatopljen v branje, pri čemer noben odvečen predmet ne odvrta naše pozornosti. Zaradi asketskega interierja in fotografije kot pomagala slika deluje moderno, kljub narodni noši, v katero je oblečeno dekle.

Umetniško delo je poleg simbolne vedno tudi nosilec ekonomske vrednosti. Omenjena slika je bila 29. junija 2000 sredi belega dne ukradena iz Narodne galerije iz stalne postavitve. Sliko še vedno najdemo na spletnih straneh umetniške zbirke Narodne galerije, kjer je označena kot: »Umetnina je umaknjena iz stalne postavitve.« Motiv za

krajo umetnin je navadno ekonomski, tisti, ki izvede tako dejanje, si želi pridobiti denarno korist, ker pa je znane ukradene umetnine nemogoče prodati, je pri njih motiv včasih tudi naročilo nekoga, ki si je za vsako ceno, tudi s protipravnimi sredstvi, pozelel specifičnega umetniškega uživanja v prav določeni umetnini. Za tako egoistično željo se skriva visoka mera narcizma, za katerega ugotavljamo, da postaja ena od osrednjih psihičnih lastnosti sodobnega človeka.

Zdaj bomo primerjali še slike, ki sta nastali v istem času in istem prostoru ter ju veže soroden motiv, ki odraža psihološko razpoloženje posameznika, ko se po dogotrajni odsotnosti zaradi izobraževanja spet vrne v domači kraj. O družbenem in ekonomskem kontekstu umetnosti lahko spregovorimo, če si ogledamo, kako se odrazi psihološki trenutek vrnitve v domače okolje in kaj se po dolgotrajni odsotnosti in svetovljanskem življenju zgodi ob vnovični vrnitvi domov. Poskusimo postaviti pendant sliki Jožefa Petkovška *Doma* (1889), ki je z občutjem nelagodja, ki preveva razmerja med upodobljenimi liki zaradi literarne uprizoritve v črtici Ivana Cankarja Petkovškov obraz in številnih umetnostnozgodovinskih interpretacij postala že kar nekakšna metafora slovenskih razmerij med urbanim in podeželskim sprejemanjem sveta, v sliki Ivane Kobilce *Poletje* (1889–1890). Slika je nastala v počitniškem razpoloženju na domu slikarkine matere v Podbrezju v dveh poletjih, 1889 in 1890. Na njej je slikarka v podobi sestre Fani, obdane z bratrancem Blekovim Janezkom in njegovo sestrico Katrico na idiličnem podeželskem vrtu, upodobila mladenko, ki je prišla iz tujega okolja in se s svojo meščansko obleko razlikuje od tega prizorišča. Prikazan je trenutek vrnitve v domače okolje, sentimentalni in srečni, vendar z očitnimi sledmi odtujenosti od tega sveta, pri čemer je prepad med svetovoma premagan, saj idilični trenutek srečne zatopljenosti v delo premaguje družbene razlike. To je preprost svet, v katerem idealizacija prekrije komunikacijske zadrege. V njem ni prostora za tragične zgodbe in družbene stiske. Čisto drugače je pri Jožefu Petkovšku, pri katerem na sliki *Doma* občutek odtujenosti in popolno nezmožnost vključiti se v stari svet prikazuje vse, od izrazov na obrazih in gest likov do predmetov, ki podkrepijo ta vtis.

Želja poustvariti staro na nov način, ali, če se postavimo v vlogo gledalca, pogledati staro na nov način, je neuničljiva. Še najboljše bi bilo, ko bi se zavedali, da je način, s katerim gledamo, vedno tak, da v njem odseva senzibilnost časa in tehnološke možnosti sodobnosti, da pa se temeljna človeška občutja bistveno ne spremenijo.

Fotografija, ki je v že skoraj dvesto letih razvoja od slikarstva prevzela precejšnjo mero njegovih nalog, se v zadnjih desetletjih zelo učinkovito kosa s slikarstvom, tudi na področju umetniškega trga. Avtor, ki se dobro zaveda avratičnosti slikarstva in ga jemlje kot izziv za poustvaritve slikarskih umetnin v fotografskem mediju, je fotograf kanadskega rodu Jeff Wall.

Doslej smo imeli opraviti s fotografijo kot osnutkom za sliko (Petkovšek), ogledali smo si slikarsko interpretirano



Slika 5: Jožef Petkovšek, *Doma*, 1889, olje na platnu, 121,5 x 134 cm, Narodna galerija, Ljubljana (© Narodna galerija, Ljubljana, 2013)

fotografijo (Richter), v naslednjem primeru pa imamo fotografsko interpretacijo slikarske umetnine na način, na kakršnega lahko to naredi izjemno izobražen, teoretično podkovan in domiseln avtor.

Da lahko govorimo o reinterpretaciji in ne o poustvaritvi umetnine iz preteklosti, se mora v razmerju med umetninama vzpostaviti posebna povezava. Wall govori o tem, da ga zanimajo močna občutja, ki jih odkriva v preteklih delih in jih želi preveriti v razmerju do sodobnih tem. Ko je ustvarjal fotografijo *Razdejana soba* (1978), je mislil na sliko Eugèna Delacroixa *Sardanapalova smrt* (1827). Pri Delacroixovi sliki, ki prikazuje asirskega kralja v uničevalskem zamaknjenju, tik preden bo dal požgati svojo palačo z vsemi dragocenostmi in pomoriti svoje priležnice in bo naredil samomor še on, ga je predvsem pritegnilo vprašanje, kakšno obliko dobi vojaško nasilje, ko se za štirimi stenami preobrazi v erotični ideal. Avtor se je v tem času ukvarjal z oblikovanjem izložbenih oken trgovin z obleko



Slika 6: Ivana Kobilca, *Poletje*, 1889–1890, olje na platnu, 180 x 140 cm, Narodna galerija, Ljubljana (© Narodna galerija, Ljubljana, 2013)

ali pohištvom in takrat sta se estetika punk kulture in njena nasilnost zelo hitro preselili v splošno kulturo. Wall popredmeti nasilje, tako da ustvari odrsko kuliso povsem razdejane sobe, v kateri ni nikogar. K teatrskemu, nerealnemu učinku močno prispeva pogled v zakulisje odrske konstrukcije, zaradi česar je poudarjena njena neresničnost. *Razdejana soba* je eno prvih fotografiovih del, pri katerem je uporabil transparenco na svetlobnem panoju, s čimer je želel posnemati svetlobne oglaševalne panoje, ki nas spremljajo v urbanem okolju (<http://www.moma.org/interactives/exhibitions/2007/jeffwall/>).

Videointerpretacijo Eve Sussman, ki je poustvarila slovito sliko Diega Velázqueza *Las meninas* (*Spletične*) (1656), pa lahko omenimo kot poskus vizualne razčlenbe zapletenih odnosov med liki v tej večfiguralni kompoziciji, ki je ena od teoretično najbolj interpretiranih slik v zgodovini umetnosti. Njen video *89 sekund v Alcazarju* (2004, digitalni video, zvok, 10 min., edicija 9/10, Whitney



Slika 7: Eugène Delacroix, *Sardanapalova smrt*, 1827, 392 x 496 cm, olje na platnu, Musée du Louvre, Pariz (repr. iz: Hugh Honour in John Fleming, *A World History of Art*, London: Laurence King Publishing, 1995⁴, str. 607)



Slika 8: Jeff Wall, *Razdejana soba* (*The Destroyed Room*), 1978, transparenca na svetlobnem panoju, 159 x 234 cm, National Gallery of Canada, Ottawa (repr. iz: Thierry de Duve, Arielle Pelenc, Boris Groys, Jean-François Chevrier, *Jeff Wall*, London: Phaidon Press, pregl. in razš. izd. 2002, str. 14–15)

Museum of American Art, New York) je bil prvič prikazan na Whitney bienalu leta 2004. Prenos slikarske umetnine v video postane ob pomoči filmske naracije in privlačne moči, ki jo ima na mladega gledalca gibljiva slika, motiv, ki poveča radovednost o izvorni sliki.

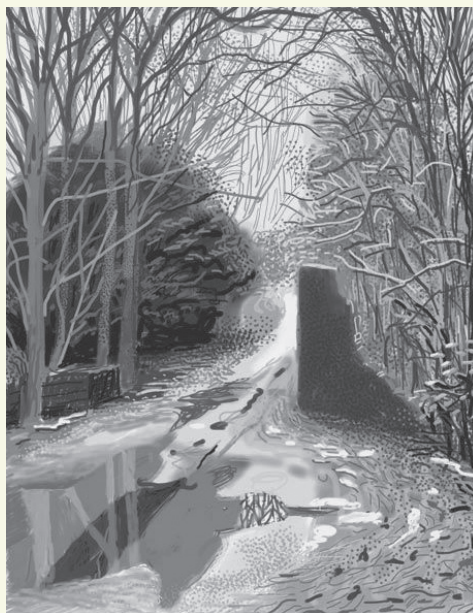
S tem ko smo primerjali slikarsko umetnino in njeno interpretacijo v fotografskem ali videomediju, smo se približali tistemu območju vizualnega, ki je za današnjega mladostnika najbolj običajen spremljevalec. To sta sodobna tehnologija z digitalno fotografijo in videomedijem ter svetovni splet. Ker to območje dobro pozna in mu je domače, je medij lahko tisti vzvod, prek katerega poskusimo pritegniti njegovo zanimanje za teme iz vizualne kulture, ki jih želimo analitično obdelati.

Eno najproduktivnejših razmerij med sodobno tehnologijo in slikarstvom je razvil David Hockney, slikar britanskega rodu, ki ustvarja v ZDA. Že v šestdesetih letih, ko se je preselil v Kalifornijo, so ga pritegnili polaroidi, ki jih je uporabil tako, da je s to fotografsko tehniko po sekvencah razčlenil pogled, ki ga je imel pred seboj. Sistematično je posnel vse delčke kadra in potem doma iz teh polaroidov sestavljal večje slike. Z optičnim pripomočkom je ponazoril gledanje, kot prikaz, kako se sestavi slika v naši zavesti, saj nismo, ko gledamo, nikoli enako osredotočeni na vse delčke prizora, saj našo pozornost lahko pritegne droben detajl, ki nas zanima bolj od preostalih. Hockneyjevo vztrajno razmišljanje o tem, kako so optični pripomočki skozi vso zgodovino vplivali na razvoj slikarstva, ga je pripeljalo do zanimivih raziskav, ki jih je sežel v knjigi *Secret Knowledge. Rediscovering the Lost Techniques of the Old Masters* (2001) in zatem prikazal še z dokumentarnim filmom (2003). Oba prikaza sta prepričljivi sporočili, kako je bila tehnologija stalna spremljevalka in orodje umetnosti.

Prenos znanstvenih praks v vsakodnevno ustvarjalno delo, ki ga je spodbudilo umetniško raziskovanje, se je pri Hockneyju razvijal tako, da je eksperimentiral z različnimi pogledi, tako da je v krajini snemal polaroide s kamero, ki je bila dvignjena na žerjavu. Drugič pa je preobrazil avtomobil v samostojno snemalno napravo, tako da je nanj namestil konstrukcijo, sestavljeno iz devetih kamer, ki so sinhrono snemale krajino, ko se je z avtom vozil po angleškem podeželju.

Ko se je pripravljal na svojo veliko evropsko razstavo, ki je po prvi postavitvi v Londonu v Royal Academy of Arts leta 2012 potovala še po drugih evropskih mestih, je zanj ustvaril nova dela v tehniki risbe s pisalom na iPadov ekran, dokončana z aplikacijo Brushes za iPad. V tej tehniki je učinek čopičev podoben tistemu iz Photoshopa in Illustratorja, kjer je mogoče spreminjati debelino čopiča in njegovo trdoto, slikati je mogoče v več plasteh in naknadno določiti krovnost ali lazurnost vsakega sloja barve. Tehniko je izbral, ker mu je omogočala zasledovati dogajanje v naravi (npr. prihod pomladi) zgoščeno v kratkem času (slikanje je poimenoval Akcijski teden), kar je bil vzrok, da se je usmeril na uporabo iPada, ki je zelo hitro orodje, s katerim je mogoče beležiti trenutek. Tukaj in zdaj v naravi,

ki se spreminja, ter učinek spontanosti lahko zaznamo v teh Hockneyjevih delih, ki so nastala s tehnološkim pripomočkom, a so kljub temu ohranila slikarsko svežino, ki jo imajo dela velikih mojstrov.



Slika 9: David Hockney, *Prihod pomladi v Woldgate, Vzhodni Yorkshire, leta 2011*, 2011, iz cikla 52 del, narisanih na iPadu (aplikacija Brushes), risbe, tiskane na papir, 144,1 × 108 cm (repr. z: <http://www.guardian.co.uk/artanddesign/2012/jan/16/david-hockney-landscapes>)

Če je bila tradicionalno moč umetnosti v tem, da nam je slika, ustvarjena z barvami na platnu, prebudila iluzijo večrazsežnega dogajanja v resničnosti, sestavljenega iz človeških likov, predmetov, krajinskega, urbanega ali tudi nezemeljskega okolja, upodobljenega, kot bi bilo resnično, se je umetniška slika v 20. stoletju odrekla tej vlogi. Osredotočila se je na to, kar je njej lastno, in začela pritegovati pozornost z barvami in oblikami iz želje, da se uveljavi kot »čista forma«, osvobojena vseh kontekstov. Črta oblika, prostor, barva, svetlost, temnost in potem ravnotežje, red, proporcij, ritem so dobili osrednjo vlogo, ne da bi nam morali priklicati kakršne koli asociacije česa že kdaj prej videnega. Lahko bi rekli, da je bilo konec obdobja varanja očesa, da slika ni dvodimenzionalna podoba, temveč tridimenzionalni gledališki prizor. Etimologija besede iluzija izvira iz latinske besede *ludere*, kar pomeni igrati se (tako kot se je pri ustvarjanju igral Picasso), posnemati, varati. Slika je v 20. stoletju začela prisegati na avtonomijo medija, vendar se podobe iz vizualne kulture niso odrekle moči iluzije. Hkrati s tem, pa je slika zadržala privilegiran položaj, saj sliki verjamemo in smo prepričani, da slika ne laže. Od kod sliki ta privilegij? Oblikoval se je skozi zgodovino in je antropološko utemeljen, mi, dediči tega procesa, pa moč podobe, ki smo jo oklicali za prevarantko, cenimo, spoštujemo in podobi verjamemo. Ker sliki verjamemo, ji to daje silovito moč, ki jo izkoriščajo umetniki, pa tudi marketinški magi, da nas s podobo začarajo in nam prodajo proizvod, ki ga sploh ne potrebujemo.

Naloga ozaveščenega gledalca je, da razvije orodja za uvid v podobo, s katerimi se je sposoben izmakniti vsem zvijačam, s katerimi nas podoba vara in premamlja. Bolj kot se večja količina podob in hitrost, s katero se mora spopasti naš pogled, bolje usposobljenega gledalca potrebujemo, da se lahko kritično sooča z njimi. Proces, ki ga najbolj intenzivno spremljamo v sodobni vizualni kulturi, je proces dematerializacije podobe. Prav je, da se soočimo z njim in posledicami, ki jih prinaša, saj v zaznavo nista več vključena le gledalec in objekt. Tok podob je postal neprekinjen, tudi v smislu modifikacije podobe, še preden se začne proces gledanja. Zavedati se moramo, da vizualni mediji kot medijsko »čisto«, avtonomno področje praznaprav ne obstajajo več. Podatki iz območja vizualnega so lahko sprožilci najrazličnejših miselnih konceptov, ki opredeljujejo sodobno družbo.

Govorimo o procesu slikovnega obrata (*pictorial turn*), ki ga je W. J. T. Mitchell leta 1992 v knjigi *Picture Theory* opredelil kot novo prelomnico, potem ko se izpelo obdobje »besednega obrata« (*linguistic turn*), ki ga je opredelil leta 1967 Richard Rorty, ko je ugotovil, da je osrednji predmet filozofskih raziskav postal jezik. Zavedamo se vse večje privilegiranosti videoinformacije pred besedilnimi sporočili, tega, da postaja gledanje vse pomembnejše pred branjem. Zato lahko tudi predvidevamo, da bo tisti, ki bo razumel vizualni nagovor sporočil in ga znal z ustvarjalnim gledanjem kritično brati, imel prednost, in to v obeh vlogah, tako takrat, ko bo vsebine posredoval, kot takrat, ko jih bo sprejemal. William Burroughs je že vedel, zakaj je rekel, da iz narave dosti raje nekaj preriše, kot prepíše, ker je prerisano dosti manj konfuzno.

LITERATURA

<http://www.moma.org/interactives/exhibitions/2007/jeffwall/>.

http://www.moma.org/learn/moma_learning/marcel-duchamp-bicycle-wheel-new-york-1951-third-version-after-lost-original-of-1913.

<http://www.ng-slo.si/default.asp?id=28&prikaz=umetnina&uid=277>.

Janson, H. W (1995⁵). *History of Art*. New York: Harry N. Abrams, Inc., Publishers (*pregl. in razš. izdajo pripravil* Anthony F. Janson).

Mitchell, W. J. T. (1994). *Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representation*. Chicago: University of Chicago Press.

Mitchell, W. J. T. (2002). Showing Seeing: a Critique of Visual Culture, *Journal Of Visual Culture*, 1, 2, 170.

Schneider Adams, L. (1996). *The Methodologies of Art. An Introduction*. New York: HarperCollins Publishers.

POVZETEK

Besedilo prikazuje, kako je mogoče na področju vizualne kulture razvijati ustvarjalno mišljenje, ne pri ustvarjalnih praksah, temveč ko se kot gledalci soočamo z vizualnimi vtisi. Mehanizme vrednotenja, kot jih je razvila umetnostna zgodovina, lahko prenesemo iz refleksije o slikarstvu, kiparstvu in arhitekturi tudi na področje filma, tiskanih in elektronskih medijev, mode, oglaševanja in prehrane. Zato se moramo priučiti orodij, ki omogočajo ustvarjalni uvid, in razvijati veščine, s katerimi se bomo usposobili za razbiranje vzvodov, ki kodirajo vizualne pojave, da jih bomo lahko kritično vrednotili. S tem se bomo ubranili nevarnostim, da bi nas privlačnost iluzije vizualnih podob prevarala in premamila in bi ostali naivni porabniki vizualnih vtisov in dobrin.

ABSTRACT

This article presents how creative thinking can be developed in the field of visual culture: not during creative but when we as viewers face visual impressions. Evaluation mechanisms developed by the art history can be transferred from reflection about painting, sculpture and architecture to film, printed and electronic media, fashion, advertising and good. Therefore one should learn the tools that enable reading the mechanisms that code visual phenomena. Having this ability we could critically evaluate the events and avoid the threats of being cheated and fascinated by the attraction of illusion and we will remain naive consumers of visual impressions and goods.

Dr. Jurij Selan, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

LIKOVNI JEZIK KOT TEMELJ LIKOVNE VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA

UVOD: LIKOVNA VZGOJA IN LIKOVNA PISMENOST

Med različnimi načini človekovega izražanja zavzema posebno mesto *jezik*. V zahodnem kulturnem okolju in izobraževanju je posebej privilegiran *verbalni jezik*, ki ima pomembno funkcijo pri razvoju abstraktnega, logičnega in diskurzivnega mišljenja. Vendar pa verbalni jezik — čeprav je za človeka bistvenega pomena — ni edina oblika jezikovnosti. Obstojijo tudi druge oblike jezikovnega izražanja, ki imajo drugačne značilnosti in razvijajo druge kognitivne funkcije. Prav zato pa so tudi te za celovit otrokov razvoj odločilnega pomena in morajo biti v osnovnošolski izobraževalni sistem ustrezno vključene. Izmed teh jezikovnosti ima posebno mesto t. i. *likovni jezik*, ki je temelj likovne opismenjevanja in likovne pismenosti oz. kompetence.

Učenju likovnega jezika je v osnovni šoli namenjena likovna vzgoja. Ta na področju likovnega jezika opravlja sorodno funkcijo, kot jo opravlja slovenščina na področju slovenskega jezika – opismenjuje. Ker so se v zadnjem času v zvezi z nalogo in učnim načrtom za likovno vzgojo v osnovni šoli pojavile nekatere problematične interpretacije (Bračun Sova in Kemperl, 2012; Kemperl, 2013), ki skušajo likovno vzgojo spremeniti (in preimenovati) v umetnostno vzgojo/likovno umetnost/estetsko vzgojo, želim v tem članku pojasniti, kaj likovni jezik, likovna pismenost in likovna kompetenca sploh so ter zakaj morajo pri zasnovi učnega načrta za likovno vzgojo ohraniti ključno vlogo.

OČITKI LIKOVNI VZGOJI

Kritike na račun učnega načrta za likovno vzgojo v osnovni šoli se osredotočajo predvsem na tri očitke. Prvič, da daje likovna vzgoja poudarek na likovno ustvarjanje oz. izražanje, zanemarja pa interpretiranje, estetsko vrednotenje in historično doživljanje likovnih umetniških del (Bračun Sova in Kemperl, 2012); drugič, da je v tem pogledu likovna vzgoja ekspresionistično in modernistično naravnana (Kemperl, 2013: 127); in tretjič, da je likovna vzgoja posledično premalo sodobna in premalo sledi angažiranosti sodobne umetnosti. Vsak o teh očitkov je povezan še z naslednjimi kritičnimi pripombami. Prvi očitek se povezuje s pripombo, da služijo likovne umetnine v likovni vzgoji samo za didaktično ponazoritev likovnih problemov, ne pa njihovemu zgodovinskemu, estetskemu in kulturnemu vrednotenju. Drugi očitek se povezuje s tezo, da naj bi bila likovna teorija, ki postavlja programski okvir likovni vzgoji,

modernistična teorija o umetnosti (Kemperl, 2013: 127). Tretji očitek pa implicira, da likovna vzgoja ne uresničuje družbene, etične in državljske naloge v izobraževanju, ki bi jo v povezavi s sodobno slovensko umetnostjo morala (Kemperl, 2013).

Ker daje likovna teorija dejansko programski okvir likovni vzgoji, se bom najprej ustavil pri drugem očitku, to je pri tistem, da je likovna teorija modernistična umetnostna teorija. Preostale očitke pa bom nato naslovil v sklepu, ko bom razložil likovni jezik in likovno kompetenco kot tista dva likovnoteoretska pojma, na katerih temelji in mora temeljiti učni načrt likovne vzgoje v osnovni šoli.

LIKOVNA TEORIJA KOT LIKOVNA LINGVISTIKA

Torej, kaj je likovna teorija? Likovna teorija ni teorija o umetnosti, saj se ne ukvarja z razlago historičnih, družbenih oz. kulturnih pogojev umetnostnih pojavov, na primer modernizma, ekspresionizma ipd. Zato nima nikakršne posebne afinitete do določenega umetnostnozgodovinskega obdobja, ne modernističnega, ne katerega koli drugega. Z nekim obdobjem, npr. renesanso ali pa modernizmom, ima le toliko zveze, kolikor so bili določeni renesančni in modernistični umetniki tudi likovni teoretiki. Če se likovna teorija navezuje na primere iz likovne umetnosti, se navezuje na primere iz celotne likovne umetnosti, nikakor pa ne samo na primere iz modernizma. Niti tega ni mogoče reči, da bi bila modernistična umetnost za likovno teorijo kaj bolj pripravna, saj je v veliko primerih njene problematike mogoče bolje ponazoriti na primerih iz drugih obdobj umetnosti.

Toda, kaj potem je likovna teorija, če ni teorija o umetnosti oz. umetnostna teorija?

Utemeljitelj slovenske likovne teorije kot znanstvene discipline Milan Butina pravi, da likovna teorija ni teorija o umetnosti, pač pa teorija umetnosti (Butina, 1997; Muhovič, 1995b). S tem opozori na razliko, da se teorije o umetnosti ukvarjajo z umetnostjo *od zunaj*, to je s kontekstualnega, historičnega, kulturnega in estetskega zornega kota, medtem ko skuša likovna teorija kot teorija umetnosti razumeti likovno umetnost *od znotraj*, to je iz narave njej lastnih izraznih sredstev. Zato ji Jožef Muhovič pravi »gramatikalna osnova likovnega izražanja in komunikacije« oz. »teorija likovne formalizacije in semantizacije« (Muhovič, 1995b: 81–82). Likovne teorije torej ne zanima zgodovinski, družbeni in estetski kontekst, ki v nekem trenutku določa, zakaj je nekaj umetnost, pač pa formalna izrazna sredstva oz. gramatika likovnosti.

Likovna teorija torej ni zgodovinska, pač pa gramatična oz. jezikovna znanost. Kaj to pomeni? Milan Butina je pokazal, da termin »jezik« ni samo metaforična sugestija na jezikovno naravo likovnosti, pač pa, da je likovnost v svojem bistvu jezikovne narave (Butina, 1995). Prav zato je likovno teorijo v njeni vlogi danes najlažje razložiti po vzoru analogije z lingvistiko. Likovna teorija je namreč likovna lingvistika.

Lingvistika je znanost, ki skuša v najbolj splošnem smislu okarakterizirati naravo človekove verbalne jezikovne sposobnosti oz. jezikovne kompetence: to pomeni, skuša razložiti, kaj nekdo ve in zna, kadar rečemo, da zna jezik (Akmajian et al., 2010: 5–11). Da nekdo zna jezik, pa pomeni dvoje oz. ima dva neposredno povezana vidika: prvič, *generativni vidik*, ki označuje, da zna jezik artikulirati, in drugič, *interpretativni vidik*, ki se nanaša na to, da zna jezik razumeti.

Pri razumevanju te naloge lingvistike pa je pomembno razlikovati *med jezikom in govorico* (fr. *langue – parole*). Lingvistiko bolj kot različne specifične govorice v prostoru in času zanima, kakšne so univerzalne jezikovne zakonitosti vseh govoric. Bolj kot govorice lingvistiko torej zanima jezik, zato je lingvistika po svojem bistvu nezgodovinska znanost (Akmajian et al., 2010: 5–11).

Po analogiji z lingvistiko lahko likovno teorijo opredelimo kot znanost, ki skuša okarakterizirati naravo človekove likovne sposobnosti oz. t. i. likovne kompetence: skuša razložiti, kaj nekdo zna, ko se zna likovno izražati v *likovnem jeziku*. Da nekdo zna likovni jezik, pa pomeni dvoje oz. ima dva neposredno povezana vidika: prvič, *generativni vidik*, ki pomeni, da zna v likovnem jeziku izraze artikulirati, in drugič, *interpretativni vidik*, ki označuje, da nekdo zna izraze v likovnem jeziku (likovno jezikovno) razumeti.

Podobno kot lingvistiko zanimajo univerzalne jezikovne zakonitosti, tako tudi likovno teorijo zanimajo predvsem univerzalne likovne zakonitosti, ki se nato v različnih prostorih in časih historično javljajo v različnih likovnih govoricah. Likovno teorijo torej bolj kot različni likovni govori zanima likovni jezik. Likovna teorija zato ne zagovarja, vrednoti in utemeljuje nobene posebne likovne govorice, npr. modernistične, pač pa raziskuje, kakšne likovne jezikovne zakonitosti podlagajo vse likovne govorice. Če uporablja primere likovne umetnosti iz konkretnih likovnih govoric, jih uporablja le zato, da ponazori in analizira jezikovne zakonitosti, ki jih raziskuje.

Tako kot ključni pojem lingvistike ni neka konkretna govorica, pač pa jezik oz. verbalni jezik, tako tudi ključni pojem likovne teorije ni neka konkretna likovna govorica, pač pa *likovni jezik*. In ker predstavlja likovni jezik temelj likovne teorije, s tem pa tudi osnovo učnemu načrtu likovne vzgoje, si zdaj pogledajmo, kaj likovni jezik sploh je ter kako razumeti njegovo izobraževalno in vzgojno funkcijo v likovni vzgoji.

POETIČNA NARAVA JEZIKA

Čeprav se jezik pogosto pojmuje kot družbeni normativ, ki služi mediju socialnega diskurza in posreduje družbeno determinirane vsebine, pa je bistvo jezika ravno nasprotno v tem, da človeku omogoča ustvarjalno, to je *poetično*,¹ delovanje mimo diskurza. Jezika ne moremo razumeti samo kot zbirke družbenih norm, pač pa ga moramo videti kot poetični medij, ki nam omogoča, da izrazimo neskončno količino in kvaliteto misli. To poetično bistvo jezika filozof Paul Ricoeur imenuje »čudež jezika«, njegovo posebno paradoksnost naravo pa z Algirdasom Julienom Greimasom opiše takole: »Je skrivnost jezika, toda ni skrivnosti v jeziku.« (Ricoeur, 2004: 75) Za poetično bistvo jezika je namreč značilen nekakšen paradoks. V jeziku namreč na eni strani »ni skrivnosti«. To pomeni, da je v generativnem smislu vsak jezikovni izraz izgrajen s povsem enakimi jezikovnimi sredstvi. Najbolj čudovita pesem govori z enakimi jezikovnimi sredstvi kot recept. Toda, in v tem je paradoks, prav zato pa tudi »je skrivnost jezika«, saj ostaja skrajno nedoumljivo prav to, da lahko in kako lahko z vselej enakimi jezikovnimi sredstvi ustvarjamo tako doživljajsko različne in vselej nove jezikovne svetove, to, kar ustvarimo, pa drugi ljudje, čeprav je za njih povsem novo, kljub temu razumejo in doživljajo. Čudež jezika je torej v tem, da lahko v njem človek vselej z istimi sredstvi ustvari in razume, kar še nikoli ni bilo slišano in prej izgovorjeno.

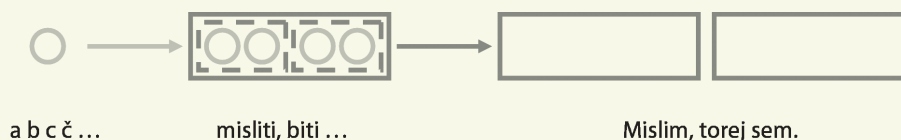
Ta čudež oz. paradoks jezika je torej bistvo splošne narave jezika, ki je po svojem izvoru poetična. V zvezi s tem pa sta pomembni predvsem dve temeljni spoznanji lingvistov, ki sta pomembni tudi za razumevanje vloge likovnega jezika.

Odnos med mišljenjem in jezikom v artikulaciji

Prvo spoznanje zadeva *odnos med mišljenjem in jezikom*, med duhovnostjo izraženih vsebin in materialnostjo jezikovnih znakov.

Bistvo jezika je *artikulacija*. To pomeni, da v jeziku ne gre samo za to, da je treba že izoblikovano misel le še postaviti v jezikovni medij, pač pa za to, da se duh in materija, misli in zvoki, ki sami po sebi sploh še niso razčlenjeni, še soartikulirajo v vzajemno-vzročni interakciji v jeziku. Ker se misli v artikulaciji še zares realizirajo in jih pred tem v jasni obliki pravzaprav sploh še ni, mora biti temeljna značilnost jezikovnega medija – kot že sam izvorni pomen termina »artikulacija« pove (lat. *articulare* – razčleniti; lat. *articulus* – člen) – to, da se lahko členi in s tem omogoči misli, da se v njem artikulira oz. razčleni (Butina, 1995: 205–207). To artikulacijsko funkcijo jezika lepo opiše oče moderne lingvistike Ferdinand de Saussure, ko pravi: »Če misel vzamemo samo zase, je kot nekakšna meglenica, nebuloza, kjer ni nič nujno razmejeno. /.../ Glasovna substanca /.../ je prožna materija, ki se sama deli

¹ Ko bom uporabljal izraz »poetičen«, se z njim seveda ne bom nanašal na poezijo, pač pa na izvorni grški pomen besede »poiesis«, kar pomeni ,ustvarjati'.



Slika 1: Členitev na dve jezikovni ravni: sekundarno in primarno

na razločene dele, da bi zagotovila označevalce, ki jih potrebuje misel. /.../ Značilna vloga jezika v odnosu do misli ni v tem, da bi ustvaril materialno glasovno sredstvo za izražanje idej, temveč je v tem, da rabi za posrednika med mislijo in glasom /.../ Ni torej ne materializacije misli ne spiritualizacije glasov, temveč gre za to nekoliko skrivnostno dejstvo, da «misel-glas» implicira razdelitve in da jezik izdeluje svoje enote tako, da se vzpostavlja med dvema amorfnima gmotama.» (De Saussure, 1997: 126–127)

Jezik torej s svojo artikulacijsko naravo mišljenje, s tem pa tudi ustvarjalnost, šele omogoča. Zato je po svojem bistvu *poetičen*. Lahko rečemo, da služi kot nekakšen *katalizator* mišljenja in s tem ustvarjalnosti. Čeprav zapade taka kreativna jezikovna interakcija v vsakdanji verbalni komunikaciji po navadi pod vpliv *rutinizacije* in *kulturne determinacije*, ki poetično artikulacijo v jeziku precej okrnita, pa je to poetično bistvo vsakega jezika, ki se šele nato lahko tudi rutinizira.

Generativna jezikovna sposobnost in generativna gramatika

Drugo temeljno spoznanje o naravi jezikovnosti se zato veže prav na vprašanje, kaj to poetično naravo jezika generira na ravni jezikovnih sredstev.

Izvore poetične narave jezikovnosti je razložil lingvist Noam Chomsky s pomočjo *generativne jezikovne sposobnosti oz. kompetence* (Chomsky, 1972: 61). To je univerzalna sposobnost, da lahko človek spontano razvije za kateri koli jezik nekakšno *generativno gramatiko*, ki mu omogoča »znati jezik« v dveh povezanih smislih: prvič, v *generativnem smislu*, to je, da se zna v jeziku izražati; in drugič, v *interpretativnem smislu*, da jezik razume.

Vsebinsko take gramatike je Chomsky sicer opredelil v odnosu do različnih lingvističnih konceptov, vendar bi se na tem mestu osredotočil samo na kriterij lingvistične členitve jezikovnega izraza na jezikovne ravni. Ta členitev namreč predstavlja lingvistični kriterij jezika, ki mu mora neki izraz zadostiti, da lahko velja za jezikovni izraz v lingvističnem pomenu besede. Neki izraz velja za jezikovni izraz, če se ga da razgraditi v *jezikovne nivoje*, še posebej pomembna pa je dvojna členitev v sintaktično in fonološko jezikovno ravnino (Muhovič, 1995a). Fonološka ravnina določa, kako se enote brez pomena (fonemi) členijo v osnovne enote s pomenom (besede). Sintaktična ravnina pa določa, kako se enote s pomenom (besede) artikulirajo v

kompleksnejše pomenske celote (stavke). Ker je sintaktična ravnina edina zares generativna, fonološka pa je predvsem interpretativna, lingvisti prvo imenujejo *primarna*, drugo pa *sekundarna* (slika 1).

Za lingvistično pojmovanje jezika je torej bistveno, da lahko s pomočjo členitve in kombinacije materialnih enot, ki same po sebi nimajo nikakršnega smisla (v verbalnem jeziku so to zvoki ali fonemi), generiramo jezikovne celote, ki nekaj pomenijo (besede in nato stavke).

To osnovno dvojno členitev jezika nato še bolj natančno predstavimo s pomočjo različnih jezikovnih ravnin, ki določajo tudi raziskovalna področja jezikoslovja: fonetika in fonologija proučujeta fizične vidike zvoka jezika in njihove vzorce; morfologija proučuje notranjo zgradbo besed; sintaksa proučuje načine združevanja besed v stavke; semantika pa proučuje pomene besed (leksična semantika) in fraz ter kako ti v kombinaciji tvorijo pomene stavkov (slika 2).

Fonetika in fonologija	Morfologija	Sintaksa	Semantika
proučujeta fizične vidike zvoka jezika in njihove vzorce	proučuje notranjo zgradbo besed	proučuje načine združevanja besed v stavke	proučuje pomene besed (leksična semantika) in sintaktičnih celot (stavkov)

Slika 2: Jezikovne ravnine

Chomsky strne te jezikovne ravni v komponente generativne gramatike, ki jo nato razume kot kompleksen sistem (generativnih in interpretativnih) sintaktičnih, morfo-fonemskih in semantičnih pravil (Chomsky, 1986: 75–76).

Tako konceptualizirana generativna gramatika je torej sistem pravil, ki na generativni ravni določa, kako jezik artikulirati, na interpretativni ravni pa, kako ga razumeti (Chomsky, 1972: 55). *Lingvistična kompetenca* tako omogoča, da zna nekdo, ki jezik govori in razume, tako generirati kot interpretirati jezikovni izraz na vsakem izmed nivojev generativne gramatike. To, da nekdo zna jezik, pa seveda ne pomeni, da se teh pravil zaveda, niti da bi se jih moral zavedati, pač pa pomeni preprosto to, da je tako gramatiko intuitivno razvil in ponotranjil, saj se drugače v jeziku ne bi znal izražati in ustvarjati.² Temeljna »skrivnost jezika«

² Chomsky zato termin »gramatika« uporablja v dveh smislih. Prvič, kot govorečvo intuitivno ponotranjitev strukturalnih pravil jezika in drugič, kot tisto, s čimer skuša lingvist to govorečvo jezikovno sposobnost razložiti (Chomsky, 1972: 135).

je namreč ravno to, da kot generativna poetična sposobnost služi kot neizčrpen medij ustvarjalnosti.

POETIČNA NARAVA LIKOVNEGA JEZIKA

Čeprav se morda zdi opisano razumevanje jezikovne sposobnosti in generativne gramatike na prvi pogled pripravno le za verbalnost, pa se zdi še bolj ključno za razumevanje narave likovnega izražanja, saj prihaja v njem poetičnost še bolj do izraza. Zato se bom v nadaljevanju tudi pri likovnem jeziku ustavil pri dveh ključnih vprašanjih: odnosu med mišljenjem in artikulacijo v likovnem jeziku ter pri generativni gramatiki likovnega jezika.

Odnos med mišljenjem in jezikom v likovni artikulaciji

Poetična narava jezikovnosti prihaja v likovnosti še toliko bolj do izraza, saj je treba pri likovnem ustvarjanju še toliko bolj paziti, da se ne rutinizira. V likovnem izražanju je zato likovni jezik še posebej poudarjeno katalizator mišljenja in ustvarjalnosti. Situacija, ki jo opisuje de Saussure v zgoraj navedenem citatu, zato po Milanu Butini ni samo kritična situacija človeka, ki se izraža v verbalnem jeziku, pač pa je tudi »/.../ temeljna in kritična situacija umetnika: ustvariti svoji zamisli adekvatno čutno formo in izraz« (Butina, 1995: 207). Zato tudi Jožef Muhovič nalogo likovne artikulacije vidi v tem, »/.../ da posreduje med vsebino psihičnih dogajanj in (materialno ter čutno) obliko, ki je potrebna, da lahko ta dogajanja vstopijo v naše izkustvo. Še več. Naloga artikulacije je, da daje (psihičnim) vsebinam obliko na ta način, da vzpostavlja njihovi naravi odgovarjajoče formalne (!) odnose, torej tako, da jih *in-formira*, če izhajam pri tem iz izvirnega latinskega pomena besede ‚informare‘, ki dobesedno pomeni v-obliko-dajati. V procesu artikulacije tako umetnik proizvaja oziroma oblikuje materialne ter čutne forme, ki so modalitete bivanja duhovnih vsebin na čutno-nazorni in zato doživljajsko dostopni in preverljivi ravni. Vsakomur je pri tem takoj jasno, da bi brez teh materialnih form ne bilo ničesar, kar bi lahko imenovali umetnost.« (Muhovič, 1995a: 134–135)

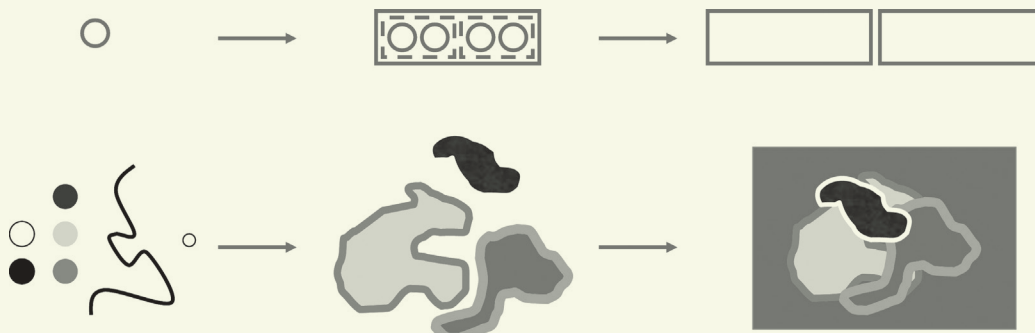
Likovnik torej v začetku sploh še nima in tudi ne more imeti absolutno jasne ideje, kaj bi rad naredil in sporočil, pač pa ima neki meglen navdih, ki ga žene, da bi se izrazil,

in ki ga mora z gnetenjem materiala preoblikovati v skladu z artikulacijskimi zmožnostmi izraznega sredstva. Vsak likovnik mora zato, da bi sploh lahko mislil, členiti medij svojega izražanja. Likovno lahko misli samo tisti, ki likovno deluje v likovnem jeziku.

Generativna gramatika likovnega jezika

Drugo vprašanje se zato tiče generativne gramatike, ki v likovnem jeziku opisano poetičnost poganja. Vprašanje je torej, ali je mogoče tudi poetično bistvo likovnosti razložiti skozi prizmo generativne gramatike oz. specifično, skozi prizmo dvojne lingvistične členitve.

Likovni umetniki so svojo likovno sposobnost vselej razumeli kot nekakšno jezikovno sposobnost s sebi lastnimi izraznimi sredstvi (Kandinsky, 1985: 303). Vendar pa so lingvisti na njihovo uporabo termina »jezik« gledali z nezaupanjem. V njej so videli samo metaforo, ki jo lahko dopušča le najsplošnejša socialno-filozofska definicija jezika, ki pravi, da je jezik vsak pojav, ki opravlja funkcijo komunikacije med živimi bitji, medtem ko so bili prepričani, da lingvističnim kriterijem »pravega jezika« ne zadosti. Vse dokler slovenski likovni teoretik Milan Butina ni o tej možnosti začel razmišljati takole (Butina, 1995: 220–224): Vsako sliko je mogoče podobno kot stavek sistematično razčleniti na posamične oblike, ki nosijo neki pomen. To so nekakšne »likovne besede«, ki so v celoto »likovnega stavka« (*likovne kompozicije in likovnega prostora*) funkcionalno povezane prek določenih načel likovne kompozicije in likovnega prostora. To pa pomeni, da imamo pravzaprav opraviti z nekakšno sintaktično ravnjo in sintaktični pravili likovnega fenomena. Prav tako pa je vsako sliko mogoče razčleniti tudi na temeljne enote brez pomena. Če so to v primeru verbalnosti zvočne enote ali fonemi (gr. *fon* – zvok), pa so to v primeru likovnosti svetlobne enote (svetlostne in barvne) ali fotemi (gr. *fos* – svetloba). Te (t. i. temeljne orisne likovne prvine: barva, svetlo-temno, točka in linija) enako kot fonemi v verbalnem jeziku same po sebi nimajo nikakršnega pomena, so samo svetlobne razlike, imajo pa minimalno doživljajsko vrednost, ki jim omogoča morfološko-sintaktično povezovanje v oblikovne in sintaktične celote, ki jih lahko semantično osmislimo. To je mogoče po analogiji s tvorjenjem stavka pokazati takole (Butina zaradi narave likovnosti, drugače kot lingvisti,



Slika 3: Členitev na dve likovni jezikovni ravni: primarno in sekundarno

Fotološka raven		Morfološka raven		Stintaktična raven		Sematična raven
Temeljne likovne prvine (orisne)	Temeljne likovne prvine (orisne)	Likovne spremenljivke		Sintaksa likovnega prostora	Sintaksa likovne kompozicije	Likovna semantika, hermenevtika, semiotika
Svetlo-temno Barva Točka Linija	Ploskev Oblika Prostor	Velikost, položaj, teža, smer, število, gostota, tekstura		Prostorski ključi	Principi likovnega komponiranja	

Slika 4: Ravni likovnega jezika

fotološko raven imenuje »primarna«, sintaktično pa »sekundarna« (slika 3):

Po analogiji z razčlenitvijo verbalnega fenomena v jezikovne ravni lahko zato to storimo tudi z likovnim fenomenom (slika 4).

Fotološko raven tvorijo temeljne generativne sposobnosti najmanjših enot likovnega jezika (t. i. temeljne *orisne* likovne prvine), ki so brez pomena, vendar pa lahko *orisujejo* enote s pomenom (t. i. temeljne *orisane* likovne prvine).

Morfološko raven nato tvorijo pravila, ki povedo, kako se gradijo jezikovno ustrezne »likovne besede« (oblike), ki imajo lahko takšne ali drugačne lastnosti (*likovne spremenljivke*).

Sintaktično raven nato tvorijo pravila, ki povedo, kako se oblike ustrezno kombinirajo, da dobimo prepričljiv »likovni stavek«. To pa zahteva dve vzporedni ravni usklajevanja oblik: v likovno kompozicijo in v likovni prostor. Pravila, ki določajo kompozicijsko usklajevanje oblik, so kompozicijska pravila ali *principi likovnega komponiranja* (npr. zlati rez), pravila, ki usklajujejo gradnjo likovnega prostora, pa *prostorski ključi* (npr. linearna perspektiva).

Sematična raven likovnega jezika pa končno zaobsega pomene (oz. bolje, *smisle*) likovnih besed in likovnih stavkov. Pri tem pa je pomembno opozoriti, da je likovna semantika bistveno bolj odprta kot semantika vsakdanjega verbalnega jezika, saj ne obsega samo rutiniziranega vedenja in prepoznavanja podob, pač pa zahteva širše zmožnosti doživljanja likovnih izraznih sredstev.

Tako konceptualizirana generativna gramatika likovnega jezika je torej sistem jezikovnih pravil, ki na generativni ravni določa, kako likovni jezik artikulirati, na interpretativni ravni pa, kako ga razumeti. *Likovna kompetenca* tako omogoča, da zna nekdo, ki se v likovnem jeziku izraža in ga razume, tako generirati kot interpretirati likovni jezikovni izraz na vsakem izmed nivojev generativne gramatike likovnega jezika. To, da nekdo zna likovni jezik, pa seveda ne pomeni nujno, da se teh pravil zaveda. Ravno nasprotno, to pomeni preprosto to, da je tako likovno gramatiko v procesu učenja razvil in ponotranjil do te mere, da se zna v likovnem jeziku suvereno in spontano izražati. *Likovna pismenost* zato pomeni prav to, da je v procesu učenja učenec razvil likovno kompetenco do te mere, da jo suvereno, spontano in intuitivno uporablja.

VLOGA LIKOVNEGA JEZIKA V LIKOVNI VZGOJI

Iz predstavitve (likovnega) jezika, (likovne) pismenosti in (likovne) jezikovne kompetence je razvidno, da je jezik gonilo oz. katalizator ustvarjalnega mišljenja; generativna gramatika, pa je tista, ki to »skrivnost jezika« omogoča. Zato je opismenjevanje v skladu z naravo generativne gramatike neposredno povezano s krepitvijo mišljenja in posledično z višanjem ustvarjalnosti na področju, ki ga jezik razvija. Ker je likovnost po svoji naravi vezana na prostor in na prostorske odnose, je zato naloga likovnega jezika v prvi vrsti to, da krepi *prostorsko inteligenco* in izražanje v prostoru. Razvoj prostorske inteligence pa je pomemben del razvoja multiplih inteligenc (Gardner, 2004) pri otroku iz dveh razlogov: prvič, ker je sposobnost izražanja in artikulacije v prostoru pomembna za razvoj psihofizičnih in zaznavno-motoričnih sposobnosti otroka; in drugič, ker je njeno obvladovanje pomembno v sodobnem svetu pri mnogih poklicih, ki zahtevajo obvladovanje vizualne komunikacije.

Glede na povedano je zato treba opozoriti, da mora biti in ostati temeljna naloga likovne vzgoje v osnovni šoli razvoj likovne prostorske inteligence oz. likovne kompetence, ne pa učenje interpretativnega vrednotenja umetnostnih pojavov. Likovna vzgoja v osnovni šoli v prvi vrsti namreč ne more biti povezana z »umetnostjo«, pač pa s tisto ustvarjalnostjo, ki jo likovni jezik razvija, to je ustvarjalnostjo vzpostavljanja odnosov v prostoru. Naloga likovne vzgoje je, da krepi *prostorsko inteligenco* in sposobnost izražanja v prostoru, ne pa da omogoča proizvodnjo in vrednotenje »umetnin«. Seveda pa lahko prostorska inteligenca v kontekstu določenih družbenih okoliščin rezultira tudi v likovne umetnine, ki jih prizna in vrednoti neka teorija o umetnosti. Zato pa tudi likovna vzgoja pri poučevanju likovnih zakonitosti preoblikovanja prostora uporablja primere iz likovne umetnosti.

Razvoj jezika in opismenjevanje je na področju likovnosti tako kot na področju slovenščine torej izobraževalna in vzgojna prioriteta, ki presega in predhaja učenje o umetnosti. Tako kot je namen slovenščine, da krepi verbalno jezikovno pismenost oz. kompetenco, torej sposobnost izražanja in sporazumevanja v slovenskem jeziku, je namen likovne vzgoje, da krepi likovno jezikovno kompetenco,

torej sposobnost likovnega izražanja in razumevanja v likovnem jeziku. Tako kot glavni namen slovenščine ni, da bi otroka naučila ustvarjati in interpretirati literarna dela, pač pa da pri učencu ponotranji usposobljenost za učinkovito govorno in pisno sporazumevanje v slovenskem jeziku (k literarnemu ustvarjanju in interpretiranju nato tiste, ki jih jezik privlači in imajo zanj poseben talent, spontano pritegne), tudi glavni namen likovne vzgoje ne more biti učiti ustvarjati in interpretirati likovne umetnine, pač pri učencu ponotranjiti usposobljenost za učinkovito »pisanje« in sporazumevanje v likovnem jeziku. Osrednji pojem likovne vzgoje torej ni »umetnost« kot se napačno pojmuje (Bračun Sova in Kemperl, 2012: 96), pač pa »likovnost«. Učni načrt za likovno vzgojo mora biti tako logično strukturiran v skladu z naravo in zakonitostmi likovnega jezika in se ne sme podrediti kakršnim koli trendom po njihovi nadomestitvi z »umetnostjo« (sodobnostjo, estetskostjo ipd.). Posledično pa tudi ne neprimernim trendom pri poimenovanju predmeta.

SKLEP

Za konec lahko tako odgovorim še na preostale očitke v zvezi z likovno vzgojo. To, da je likovna vzgoja usmerjena predvsem v likovno ustvarjanje, ne pa v interpretiranje, estetsko in historično vrednotenje likovnih umetnin, je povsem logično. Znanje jezika se namreč razvija in kaže v njegovi uporabi. Učenec mora pri likovni vzgoji gramatiko likovnega jezika ponotranjiti, to pa se lahko zgodi le v likovnem ustvarjalnem delovanju. Zato je logično in nujno, da je likovna vzgoja primarno naravnava v likovno ustvarjanje.

Podobno velja za preostale očitke (da likovna vzgoja premalo sledi družbeni, etični in državljanski angažiranosti sodobne umetnosti, da je preveč »modernistično« usmerjena in da likovne umetnine uporablja le za didaktično ponazarjanje likovnih problemov). Temelj pismenosti v slovenskem jeziku je knjižni jezik, ne pa dialekti, slengi ali žargoni. Zato se učenci pri slovenščini učijo pisati in izražati v knjižnem jeziku, ne pa v dialektih, slengih ali žargonih. Podobno je likovni jezik temelj likovne pismenosti. Likovna vzgoja mora vzpodbujati ustvarjalnost likovnega mišljenja in izražanja v likovnem jeziku, ne pa rutinizacije likovne ustvarjalnosti s privilegiranjem kakršnih koli likovnih govoric, pa naj bodo te sodobne ali ne.

Ob tem želim opozoriti tudi na bistveno razliko med likovno vzgojo in slovenščino, ki se jo zlorablja (Bračun Sova in Kemperl, 2012: 102–104). Teza, da se likovna vzgoja premalo ukvarja s slovensko likovno umetnostjo, je namreč vezana na ugotovitev, da je pri slovenščini velik del učnega načrta namenjen slovenski književnosti. Pri slovenščini je to logično, saj je učenje slovenščine neposredno povezano z zgodovinskim in kulturnim razvojem slovenske kulture in narodne identitete. Slovenski jezik je neposredno vezan na slovensko kulturo in dediščino. V likovnosti pa je drugače. Učenje likovnega jezika nima neposredne veze z učenjem likovne govorice slovenske likovne umetnosti. Ne obstaja nikakršen slovenski likovni jezik, pač pa le različne likovne govorice v slovenski umetnosti. Zato namen likovne vzgoje ne more biti naučiti učenca izražati se, kakor so se izražali Jakopič, Grohar ipd. Likovni jezik je za razliko od verbalnih jezikov veliko manj kulturno vezan in veliko bolj univerzalen. Zato je s stališča učenja likovnega jezika kakršno koli posebno privilegiranje govorice slovenske likovne umetnosti na račun govoric drugih umetnosti neutemeljeno. Posledično je logično, da v učnem načrtu ni eksplicitno navedeno, katere (slovenske) umetnine bi moral učenec spoznati (Bračun Sova in Kemperl, 2012: 98), saj ni pomembno, katere so, pač pa, kakšne likovne-jezikovne značilnosti na njih učitelj analizira. Katere likovne umetnine učitelj uporabi kot didaktično ponazorilo, je zato prepuščeno njegovi avtonomiji. Pri tem pa seveda uporablja tudi likovna dela iz slovenske umetnosti – kolikor ustrezajo določeni likovni problematiki.

O »etičnem« in »državljskem« očitku likovni vzgoji pa le zaključna pripomba. O etičnosti marsikaterih državljanske in družbene prakse sodobne umetnosti (slovenske ali katere koli druge) bi se dalo podvomiti, tako da se zdi precej naivno predlagati, da bi likovna vzgoja s pomočjo sodobne umetnosti lahko otroke učila etičnosti, državljanskosti in družbene odgovornosti. Sam osebno svojih otrok nikakor ne bi prepuščal v etično vzgojo sodobni umetnosti. Zato se mi zdi ravno nasprotno: *praktično* vztrajanje likovne vzgoje pri razvoju likovne ustvarjalnosti na kar se da arhetipski ravni je najvišja etična zaveza, ki jo likovna vzgoja lahko ima, in največja odgovornost, ki jo otroka lahko nauči, saj ga nauči delovati v skladu s trdnimi in univerzalnimi zakonitostmi ustvarjalnega preoblikovanja sveta (Selan, 2012).

LITERATURA

- Akmajian, A., Demers, R. A., Farmer, A. K., Harnish, R. M. (2010). *Linguistics: An Introduction to Language and Communication*. Cambridge: MIT Press.
- Bračun Sova, R. in Kemperl, M. (2012). *The Curricular Reform of Art Education in Primary School in Slovenia in Terms of Certain Components of the European Competence of Cultural Awareness and Expression* (Kurikularna prenova slovenske likovne vzgoje v

osnovni šoli z vidika nekaterih sestavin evropske kompetence kulturne zavesti in izražanja). V: CEPS Journal, 2 (2), 71–107.

Butina, M. (1995). Slikarsko mišljenje. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Butina, M. (1997). Likovna teorija in teorija likovne umetnosti. V: Butina, M. O slikarstvu. Ljubljana: Debora, 79–88.

Chomsky (Čomski), N. (1972). Gramatika i um. Beograd: Nolit.

Chomsky, N. (1986). Knowledge of Language. Its Nature, Origin and Use. London: Praeger.

De Saussure, F. (1997). Predavanja iz splošnega jezikoslovja, Ljubljana: Studia Humanitatis.

Gardner H. (2004). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books.

Kandinsky, V. (1985). O odrski kompoziciji. V: Kandinsky, V, Tršar, M. (prev.). Od točke do slike. Zbrani likovnoteoretski spisi. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Kemperl, M. (2013). Contemporary Art and Citizenship Education: The Possibilities of Cross-Curricular Links on the Level of Content (Sodobna umetnost in državljanska vzgoja – vprašanje mogočih medpredmetnih povezav na vsebinski ravni). V: CEPS Journal, 3 (1), 97–138.

Muhovič, J. (1995a). Likovna umetnost kot področje semiotične artikulacije. V: Anthropos, XXVII, 5/6, 131–154.

Muhovič, J. (1995b). Od teorij o likovni umetnosti k teoriji likovne umetnosti. V: Muhovič, J. (ur.). Realnost likovne teorije. Ljubljana: Raziskovalni Inštitut Akademije za likovno umetnost, 78–103.

Paul R. (2004). The Conflict of Interpretations. Essays in Hermeneutics. London/New York: Continuum Press.

Selan, J. (2012). Biti vmes – Umetnost kot praxis. V: Phainomena, XXI, 80/81, 51–65.

POVZETEK

V članku avtor obravnava likovni jezik kot temelj likovne vzgoje in izobraževanja v osnovni šoli. Likovno vzgojo primerja z učenjem knjižnega maternega jezika pri slovenščini, s čimer utemeljuje opismenjevanje v likovnem jeziku kot temeljno nalogo likovne vzgoje. Pri tem odgovori na nekatere očitke, ki jih danes nekateri avtorji postavljajo v zvezi z obstoječo naravnostjo likovne vzgoje in njenim učnim načrtom za osnovno šolo: na očitek, da se likovna vzgoja preveč posveča likovnemu ustvarjanju in premalo estetskemu vrednotenju likovnih umetnin; na očitek, da je modernistično naravnana, in na očitek, da ne sledi sodobni (slovenski) umetnosti in njeni družbeni, etični ter državljanski angažiranosti.

Ključne besede: likovni jezik, likovna vzgoja, likovna kompetenca, likovna pismenost

ABSTRACT

In the article the author argues for artistic language as a basis of art education in primary schools. The author compares art education with learning formal mother tongue. He argues that basic purpose of art education is to establish artistic literacy by means of artistic language. The author also responds to some criticism that has been made to art education in primary schools in Slovenia. First, to criticism that Slovene art education in primary schools is too much oriented on »making art« and too little on »experiencing art«. Second, to criticism that Slovene art education is »modernistically« oriented. And third, to criticism that Slovenian art education is not up to date with social, ethical and citizenship engagement of contemporary Slovene art.

Keywords: artistic language, art education, artistic competence, artistic literacy

Mag. Črtomir Frelih, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Oddelek za likovno pedagogiko

LIKOVNA VZGOJA: LIKOVNO OPISMENJEVANJE ALI ZGODOVINJENJE PRIHODNOSTI

O likovni vzgoji vsake toliko časa izbruhne vrsta kritik in volje do pomoči temu pomembnemu, a zadnja leta vse bolj ubogemu predmetu. Pomagati so največkrat pripravljene tisti, ki so o vsebini predmeta zelo površno informirani ali pa s stališča likovnega jezika pravi analfabeti. V zadnjem času se širijo ideje o kulturni vzgoji in dopolnjevanju likovnega snovanja s poznavanjem zgodovine likovne umetnosti. Po zgledu slovenskega jezika naj bi se ob učenju slovničnih pravil in pisnega izražanja poučili tudi o likovni »literaturi«, pomembnih avtorjih in umetninah. Ta predlog je nesprejemljiv s stališča otrokovih razvojnih potreb in zmožnosti v osnovnošolskem obdobju. V sebi pa pod videzom državljsanske (samo)zavesti daje prednost diskurzivnosti pred likovnim jezikom, v vrednotenju in razporejanju sodobnih avtorjev pa vpeljuje posebno predčasno zgodovinsko vrednotenje s položaja institucionalizirane moči. Metodo so protagonisti na likovnem področju poimenovali »zgodovinjeno«, ki daje problematični samovoljni praksi videz korektnega znanstvenega pristopa. Zdaj bi s tovrstno manipulativno tehniko radi obogatili še likovno vzgojo. Nekateri umetnostni strokovnjaki so postopke zgodovinjena že poimenovali s pravo besedo: prevara. Sam to želim reči še za področje likovne vzgoje, ko upam, da je še čas, da se podobnim nespodobnim metodam morda še izognemo in jih zavrnamo.

Moj zagovor likovni vzgoji, ki izhaja iz otrokovih razvojnih potreb in likovnosti kot avtonomnega likovnega jezika, ne izhaja iz prepričanja, da je z likovno vzgojo danes vse v redu. Ne, vidim pomanjkljivosti, možnosti za izboljšave bom tudi konkretiziral. Idejo za ta polemični zapis sem dobil ob zadnji razstavi otroških risb, ki sva jo skupaj s kolegico z Oddelka za likovno pedagogiko PeF v Ljubljani skupaj žirirala.

Na osnovni šoli, ki nosi ime po odličnem umetniku in ustanovitelju slovenske likovne akademije Božidarju Jakcu, so se odločili, da njegov spomin počastijo z organiziranjem likovnega natečaja risbe. Prizadevni in uspešni likovni pedagog in slikar Skender Bajrovič je pripravil natečaj, na katerega so posamezne šole lahko poslale po eno risbo iz vsakega triletja osnovne šole. Tako je strokovna komisija predse dobila že na posameznih šolah izbrana dela, kar je omogočalo poseben vpogled v to, kaj pedagogi razumejo kot dobro risbo.

Odločitev prav za risbo je iz več razlogov zelo koristna. Prva korist je v tem, da risba tudi danes velja kot temeljno likovno izrazilo. Razkriva bogato paleto čustvenih, čutnih in racionalnih stanj in vzgibov pri posamezniku, nastopa kot ekonomično izrazilo, saj od vsega opazovanega duhovno

ekstrahira le najpomembnejše oblike. Je odkrita in odkrivajoča, saj svojih odkritij, prvih zabeležek ne oblači in lepša s tonaliteta in barvitostjo. Največ raziskav otrokovega likovnega razvoja je potekalo prav na podlagi preučevanja otroških risb, zato je risba še danes referenčna točka za likovne pedagoge in likovno pedagogiko sploh, kadar se hoče prebiti do globljih spoznanj o stanju likovne vzgoje v določenem kulturnem prostoru.

Tokratni prerez zaradi relativno majhnega vzorca morda ni najbolj reprezentativen, kaže pa nekaj znakov, ob katerih se velja zamisliti. Najprej nekaj besed o učencih. Vsekakor današnje generacije živijo v bistveno drugačem okolju, kot je vladalo v času postavitve glavnih likovno-pedagoških načel, razvojni psihologi celo opozarjajo, da imamo opraviti s tako drugačnimi subjekti, da bi veljalo stare teorije premisliti na novo. Za likovno področje je pomembno dejstvo, da danes otroci največ informacij dobijo posredno, prek vmesnikov, kar pomeni, da so bistveno bolj informirani, a imajo precej manj neposrednih izkušenj, posledično imajo tudi čustveno manj angažiran odnos do okolja. Ta izkušnjski in emocionalni deficit se na risbah kaže kot posplošene formulacije brez občutka osebne vpletenosti. Izkušeni pedagogi sicer najdejo načine motiviranja in večjega osebnega angažmaja učencev, a celota daje vtis tiste distance, ki jo v sodobnosti vmesniki zarinejo v razpoko med subjektom in neposredno, avtentično izkušnjo. Opraviti imamo z neopazno, a pomembno spremembo zamenjav med likovnim in vizualnim, ko enačimo med »domačim jezikom vizualnega in tujim jezikom likovnega« (J. Muhovič, 2012).

Pri učiteljih gre za dva izobrazbena profila; razredni učitelji v prvem in drugem triletju pokrivajo otrokove najbolj občutljive razvojne faze in kot nespecialisti vedno ravna v dobri veri, a včasih manj ustrezno. Predmetni učitelji nadaljujejo delo s populacijo, ki je že profilirana, in morajo iz nje potegniti še zadnje ostanke odprtosti za likovno gledanje, za učenje likovnega jezika in za veselje do odkrivanja samega sebe s pomočjo likovnega izražanja. V res skopo odmerjenem času, ki ne omogoča elegantnejših, zanimivejših didaktičnih pristopov, ampak sili v vsakovrstno ekonomičnost in združevanje likovnih nalog, likovna vzgoja težko dosega zastavljene cilje. Da ne bi ostale pri ugotavljanju stanja, predlagam nekatere spremembe v odnosu do likovne vzgoje in predvsem učencev v njej:

Likovni vzgoji je treba povrniti potreben čas, da cilje dosega na način, ki je likovnemu jeziku in oblikovalnim procesom lasten, in po poteh, ki so za učence zanimive in osrečujoče.

Treba je povrniti kurikularno ravnovesje, saj prevlada leve možganske hemisfere nad celotnim procesom učenja opazno krni učenčevo celovitost.

Pouk likovne vzgoje v prvih dveh triletjih naj prevzamejo likovni pedagogi, saj, če razumemo likovni jezik kot tuji jezik, obstaja zadosti argumentov in zgledov v primeru preostalih tujih jezikov. Če pa predmet razumemo kot estetsko ali kulturno vzgojo, ročne spretnosti ali vzgojo dobrega okusa, potem predmet z majhno doizobrazbo lahko uči skoraj kdor koli. Te čudaške možnosti ne bi omenjal, če ne bi bili s podobnimi predlogi tudi v resnici že soočeni.

Treba je ugotoviti, kje na poti od koncepta do realizacije, od fakultete do razreda, se pojavijo napake in kako jih je mogoče odpraviti.

Učiteljem je treba tudi v nadaljevanju omogočiti doizobraževanje in strokovno izpopolnjevanje, ob strokovni pomoči pa bi bilo smiselno vpeljati še kako obliko kontrole, saj je razvidno, da imamo opraviti tako z nadpovprečno angažiranimi učitelji kot tudi s takimi, ki do rezultatov prihajajo po strokovno problematičnih poteh.

Risbe, predstavljene na razstavi, so izbrane, uspešno so prestale dvojno selekcijo in zato jih moje kritične pripombe ne zadevajo. Iskreno čestitam vsem učencem in učenkam za nagrade in priznanja, prav tako njihovim pedagoginjam in pedagogom. Dokazujejo namreč, da je risba lahko celovito, zaključeno likovno delo, in predvsem podčrtajo njen pomen danes, ko ni več edina osnova za prinašanje oblik v podobe. Prednost njene oblikotvorne moči pred

vizualnim podobotvorjem presega okvir predmeta likovna vzgoja in prav bi bilo, da bi se ta vednost razširila na vse, ki skrbijo za kakovostno javno šolo.

Vsaka od točk, s katerimi opozarjam na potrebne spremembe, bi zaslužila podrobnejšo analizo in kritično tehtanje, saj razen likovnih obstajajo tudi drugi argumenti. Ko na primer predlagam, da likovno vzgojo na razredni stopnji prevzame likovni pedagog, takoj povzročim težavo pri zadostnem številu ur za polno zaposlenost razrednih učiteljic, učiteljev. Potem je tu še didaktično napotilo, da je za otroka v prvih razredih bolje, če je navezan na enega učitelja kot na več odraslih avtoritet, potem je tu še stalni argument ravnateljev o težavnem sestavljanju urnikov in materialni zahtevnosti predmeta, če ga vodi specializirani likovni pedagog. Torej, vsem argumentom smo pripravljene dati prednost pred enim temeljnim, ki naj bi veljal tako po strokovni logiki kot zdravi kmečki pameti; najbolje je, da jezike poučujejo tisti, ki jih najprej obvladajo tudi sami. Kako logično se to sliši v primeru slovenskega in npr. angleškega jezika in kako težko je dokazovati, da je enako z likovnim jezikom. Oziroma, če za konec obrnem; če bi nasprotnikom uspelo dokazati, da je izraz likovni jezik uporabljen le kot metafora in ne kot natančno določen pojem, se odprejo vrata za vse mogoče vrste »pomoči«, ki bi izmaličile še to, kar je dobrega ostalo od uspešne tradicije slovenske likovne vzgoje iz časov, ko je pedagoška stroka likovno vzgojo znala ceniti vsaj toliko, kot Marija Terezija iz rajneke črno-žolte monarhije.

LITERATURA

Frelih, Č. (ur.), Muhovič, J. (ur.). (2012). *Likovno, vizualno: eseji o likovni in vizualni umetnosti*. Ljubljana, Pedagoška fakulteta Ljubljana.

Muhovič, J. (2012). *Likovno ali vizualno? / Poetika neke dileme*. V: *Likovno / Vizualno, Eseji o likovni in vizualni umetnosti*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta Ljubljana, str. 27–59.

Dr. Ernst Wagner, Univerza Elangen, Nürnberg

K SKUPNEMU EVROPSKEMU REFERENČNEMU OKVIRU UMETNOSTNE VZGOJE¹ V ŠOLAH

SPREMEMBA PARADIGEM

Program PISA (Program mednarodnega ocenjevanja učencev) je spremenil naravo pedagoškega diskurza v evropskih državah, prinesel je paradigmo kompetenc. Sprememba temelji na razumevanju, da celo zelo dober kurikulum ali izobraževalni sistem, ki je usmerjen v vložek, lahko pelje k zelo slabim dosežkom učencev. Sprememba težišča od vložka k rezultatom v izobraževanju in opis rezultatov s posebnimi modeli kompetenc sta posegla tudi v umetnostno vzgojo.

Skoraj vsi strokovnjaki se strinjajo, da bi morali kompetence v izobraževanju razumeti kot sposobnosti, ki omogočajo učencem uspešno reševati probleme v življenju. Kompetence obsegajo, kaj morajo učenci znati, razumeti in izvesti pri določenem predmetu, da bi lahko obvladali izzive prihodnosti (večinoma gre za to, kako prispevati v družbi in biti sposobni srečno živeti). Sestavljajo jih znanje, spretnosti, odnos in vrednote. Ne moremo jih opazovati sami (kompetenc nihče ne more opazovati sam, nekdo drug jih mora), lahko pa opišemo, ali so učenci kompetentni, kadar delajo naloge. V tem konceptu lahko ustrezne cilje opišemo glede na različne ravni kompetenc. Likovnoumetnostna vzgoja je vedno delovala tako, posebno v vsakdanji praksi, zato tak koncept lahko sprejme.

EVROPSKA MREŽA VIZUALNE PISMENOSTI²

Leta 2010 so se prvič sestali izobraževalci, odgovorni za razvoj kurikula in usposabljanja učiteljev, iz avstrijskih, švicarskih in nemških univerz ter pedagoških inštitutov, da bi izmenjali izkušnje. S številnimi srečanji v zadnjih dveh letih je število sodelujočih kolegov iz vse več držav naraslo: Zdaj šteje štirideset članov iz desetih držav: Francije, Belgije, Luksemburga, Nizozemske, Danske, Češke, Madžarske, Avstrije, Švice in Nemčije. Eden od rezultatov tega sodelovanja je ustanovitev Evropske mreže vizualne pismenosti (EMVP).³ Od januarja 2012 sodelujoči v omenjeni mreži razvijajo koncept Skupnega evropskega referenčnega okvira vizualne pismenosti (SEROVP),⁴ da bi bolje spoznali položaj v Evropi in več izvedeli o tem, kaj delajo učenci in kaj lahko dosežejo v likovnoumetnostni praksi.

Namen SEROVP je ponuditi sistematično strukturo pomembnih kompetenc v likovnoumetnostni vzgoji, ki jih učenci lahko pridobijo na različnih ravneh. Kot referenčni okvir za izhodne kriterije je lahko koristno orodje za tiste, ki razvijajo kurikulum, avtorje učnih gradiv (npr. učbenikov), učitelje, ki načrtujejo seminarje za formalno in neformalno izobraževanje, pa tudi za učence, ki načrtujejo svoje učne dejavnosti in obveznosti.

Namen SEROVP-a je opisati bistvene razsežnosti kompetenc za vse vrste slik, predmetov, stavb in podob v likovni umetnosti, oblikovanju (dizajnu) in vsakdanjem življenju. Usmerjene so v situacije, v katerih bodo morali učenci razumeti preproste ali zapletene slike in/ali jih praktično ustvarjati s klasičnimi ali sodobnimi tehnologijami. To lahko pomeni, da je treba vizualizirati idejo za predstavitev, izraziti čustva ljubljene osebi, fotografirati med počitnicami za spomin, ustvariti nekaj za samoizpolnitev itd. Situacije, ki zahtevajo od učencev razumevanje, vsebujejo na primer opazovanje reklam na televiziji, srečanje z reklamnimi letaki pred političnimi odločitvami/volitvami, videti tiskano fotografijo v časopisu, opazovati sliko v cerkvi ali templju ali uživati v umetniškem delu.

Te razsežnosti kompetenc morajo biti zasnovane v teoriji in kar se da empirično razčlenjene s pomočjo lestvic, ki prikazujejo določeno raven učenčevega dosežka. Razviti je treba parametre, da te ravni lahko opišemo. Da bi ponazorili, kako bi koncept lahko deloval, moramo dodati še primere nalog. SEROVP namreč opredeli kompetence kot minimalne standarde.

Za zanesljivo osnovo za razvoj tega okvira potrebujemo temeljno raziskavo. Zato so v SEROVP-u naredili katalog raziskovalnih vprašanj, na katera bo mreža poskusila odgovoriti v naslednjih treh letih.

Kurikuli v Evropi – primerjalna raziskava, analiza različnih konceptov in kurikulumov.

Posredni kurikulum – na področju pojmovanja učiteljev, učencev, staršev, ravnateljev.

Pogoji – v kompetence usmerjeno izobraževanje potrebuje posebno postavitve v učilnici.

Uporabne situacije – da bi poiskali značilne veščine, ki omogočajo učencem uspešno reševati resnične življenjske probleme.

¹ Umetnostna vzgoja se v tem članku nanaša na vizualno oziroma likovno umetnost na vzgajanje in izobraževanje, uporabno umetnost (npr. arhitekturo in oblikovanje), pa tudi na vse oblike vizualnih medijev ter (neprofesionalno) vsakodnevno estetiko/popularno kulturo.

² V slovenskem jezikovnem prostoru bi govorili o Evropski mreži vizualne in/ali likovne pismenosti, saj nekateri avtorji ločujejo vizualno od likovnega.

³ EMVP v izvorniku (angl.) pomeni ENViL – European Network of Visual Literacy.

⁴ SEROVP v izvorniku (angl.) pomeni CEFR-VL – Common European Framework of Reference in Visual Literacy.

Učna področja – uporabnost določenih učnih področij, na primer oblikovanja (dizajna), likovne umetnosti, arhitekture, medijev, reklam, pa tudi posebnih (likovnih) tehnik.

Strokovno izrazje – sestaviti besedišče, ki ga bodo uporabljali v SEROVP.

Raziskava o poučevanju v razredu – opis pridobivanja kompetenc, da potrdimo veljavnost okvira.

Merjenje rezultatov – zbirka podatkov o različnih načinih preverjanja znanja v evropskih državah, vključno

z metodami prepoznavanja, samoocenjevanja in razvijanja v kompetence usmerjenega ocenjevanja.

Osnovno in nadaljnje usposabljanje učiteljev – posledice za vse oblike usposabljanja učiteljev, ki jih je treba zasnovati na konceptu kompetenc.

SEROVP bo predstavil prve rezultate svojega dela na naslednji svetovni konferenci InSEA (International Society for Education through Art: www.insea.org)⁵ v Melbournu, Avstralija, leta 2014.

Janina Curk

IDEJE ZA POUČEVANJE PSIHLOGIJE S FILMOM

2011, ISBN 978-961-234-941-7, 128 strani, 29,00 €



Igrani filmi so neprecenljiv vir psihološkega znanja. Vizualno portretirajo in tako nazorno predstavijo psihološke pojave, katerih pomena ne moremo enakovredno dojeti oz. posredovati samo z besedo. V filmu vidimo, kako se »psihologija« kaže v resničnem življenju, kako človek doživlja in se obnaša v vsakodnevnih situacijah. Omogočajo nam podoživetje človeških izkušenj (v različnih prostorih in časih), ki jih nimamo možnosti izkusiti v resničnem življenju, »na lastni koži«. Priročnik Ideje za poučevanje psihologije s filmom je zbirka zamisli za poučevanje/učenje psihologije s pomočjo igranega filma, v manjši meri pa se dotika tudi filma kot medija in oblike umetnosti. Zamisli so predstavljene v obliki priprav za delavnice - idej o tem, kaj lahko počnemo, o čem lahko razmišljamo ob prizorih iz filmov. Ideje so pospremljene z zbirkami vprašanj, strokovnimi besedili (večinoma družbeno-kritične vsebine), predlogi naslovov za eseje, moralnimi dilemami, informacijami o filmih, konkretnimi primeri dejavnosti ...

Priročnik je tako v prvi vrsti namenjen učiteljem psihologije, zaradi mnogih korelacij pa tudi učiteljem sociologije, filozofije, medijske vzgoje, državljske vzgoje in etike v osnovnih šolah, deloma učiteljem ekonomije in tudi angleščine, saj je večina uporabljenih filmov v angleščini. Zanimiv je lahko tudi učencem oz. dijakom, pravzaprav vsakomur, ki ga zanima učenje psihologije (vede o človekovem doživljanju in vedenju) iz filma (ki je odslikava tega). Obravnava življenjska vprašanja in splošnejša strokovna znanja (srednješolski nivo), izbrani filmi pa so zanimivi za vsakogar, ki ima rad karakterne drame.

Informacije in naročila:

- po pošti: Zavod RS za šolstvo, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana
- po faksu: 01/3005199
- po elektronski pošti: zalozba@zrss.si
- na spletni strani: <http://www.zrss.si>



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

⁵ InSEA – največje mednarodno združenje likovnoumetnostnih pedagogov na svetu.

Dr. John Steers, InSEA (International Society for Education through Art)

USTVARJALNOST IN FORMALNO ZAKLJUČNO OCENJEVANJE PRI PREDMETU LIKOVNA UMETNOST IN OBLIKOVANJE V ANGLIJI

OZADJE

V šestdesetih letih, ko se je izpitni sistem razširil tako, da vključuje veliko večino dijakov, so nekateri učitelji likovne umetnosti in oblikovanja izjavili, da lahko povzroči neizogibno smrt ustvarjalnosti in domišljije pri umetniških in oblikovnih stvaritvah učencev. Ross (1993: 22) je takole povzel svoj pogled na problem:

Statusni sistem, ki ga pooseblja svetovljanski kurikulum, poudarja nepristranost, neenakost, svobodomiselnost, gra-bežljivost, diskriminacijo, epikurejstvo. Vse to je prekletstvo za likovno umetnost in za prave umetnike.

Se je prerokba rodila v resničnem svetu? Brez oklevanja lahko odgovorimo z da in ne. Le malo je v izpitnem sistemu takega, kar bi namenoma preprečevalo ustvarjalnost. Daleč od tega: v ciljih ocenjevanja GCSE je pomen ustvarjalnosti izražen zelo jasno, prav tako tudi v angleškem nacionalnem kurikulumu za študij likovne umetnosti in oblikovanja iz leta 2007. V praksi obstajajo nekatere omejitve, ki nam jih je naprtilo »nadzorovano ocenjevanje«, vendar je iz najboljših del in najboljših oddelkov likovne umetnosti in oblikovanja jasno, da prava ustvarjalnost lahko in v resnici še vedno uspeva. Prave ovire so verjetno v glavah učiteljev, ker čutijo neznošen pritisk za doseganje dobrih rezultatov zunanjskega preverjanja, zato ne spodbujajo »tvegane razmišljanja«, ki je sestavni del ustvarjalnosti.

Mnogi razvojni procesi v izpitnem sistemu imajo pozitivne posledice. Gre za več usmerjanja dijakov in učiteljev ter več izpitnega časa za razvoj in zorenje idej. Oddaljili so se od izpitnih vprašanj, ki ponujajo le malo več kot enobesedno spodbudo oziroma »izhodišče« ali navodila izpitnim nadzornikom o tem, kako postaviti tihožitje oziroma model. Namesto izpitnim vprašanjem so bolj naklonjeni obrazcem, ki so bolj v pomoč kandidatom, na primer podrobne razlage načrta. Eden od odborov za priznavanje¹ je naredil »izpitno polo« z eno samo temo, ki zajema široko paleto likovno-umetnostnih, obrtnih in oblikovnih dejavnosti ter vsebuje dolg opis idej, ki jih kandidat lahko razvije. Očitno je namen motivirati učence, da na zahtevano »zaključno preverjanje« odgovorijo čim bolj ustvarjalno. Upoštevati moramo, da v likovni umetnosti in oblikovanju ne gre za preverjanje v običajnem pomenu besede, ampak za končno, sumativno izpitno enoto. Po navadi je v obliki razširjene naloge, ki jo sestavijo nacionalni izpitni odbori, ocenjujejo učitelji

kandidatov in zunanje moderirajo predstavniki »odborov za podeljevanje«. Za raziskavo in pripravo je na voljo nekaj tednov, »test« pa poteka določeno časovno obdobje za kandidata, ki dela brez pomoči v pogojih, podobnih izpitnim.

Pred dvajsetimi leti je bil čas za zaključni izpit kratek, po navadi so morali le v dveh ali treh urah narisati sliko ali kompozicijo. Zdaj je skupni čas okoli deset ur, pri čemer ne štejemo treh ali štirih tednov, ki jih ima kandidat na voljo za raziskavo in načrtovanje svojega dela.

Na moje zadovoljstvo izpiti torej niso namenjeni zatiranju ustvarjalnosti, zato je jasno, da se moramo lotiti bolj temeljnih vprašanj. Ustvarjalnost pri pouku likovne umetnosti in oblikovanja je na primer lahko v marsikateri šoli v nasprotju s šolsko klimo (družbene ustanove namreč mnogokrat visoko cenijo določeno mero prilagodljivosti). Učitelji zato pogosto naivno dušijo ustvarjalnost učencev, ta pa se lahko razvija le v ozračju medsebojnega zaupanja, kjer pozitivno spodbujajo preizkušanje.

NEREŠENA VPRAŠANJA IN POSKUSI SKLEPOV

Eno od ključnih vprašanj je, ali je zunanje preverjanje v likovni umetnosti in oblikovanju sploh potrebno in kašnemu namenu služi. Ross odpira eno od najpomembnejših vprašanj za učitelje likovne umetnosti:

Če učitelji sodelujejo pri zunanjem preverjanju, tvegajo, da bodo njihovo delo izruvali iz legitimnih korenin. Če pa ne, se zdi, da likovno umetnost še bolj potiskajo na izobraževalni rob. Bolj ko likovna umetnost postaja izjema v pravilih šolanja, manj koristna postaja. (Ross, 1993: 92)

V Angliji učitelji likovne umetnosti in oblikovanja popolnoma sprejemajo dejstvo izpitov, kot so na primer GCSE, in se zavedajo, da rezultatov ne uporabljajo le za ocenjevanje dosežkov učencev, ampak tudi svojega poučevanja, uspeha oddelka in ne nazadnje gre tudi za prispevek k uspešnosti šole. Lahko bi rekli, da se vloga GCSE giblje od povratne informacije učencem do spremljanja nacionalnih standardov. Vedno pa ni jasno, kaj v resnici želimo ocenjevati. Sposobnosti učencev? Njihove zmožnosti? Dosežke? »Uspešno« poučevanje?

Izpit ima tudi svoje kritike, predvsem tiste, ki se vedno glasneje sprašujejo, ali GCSE dosega svoj namen oziroma ali je v 21. stoletju sploh potreben. Ko so ga vpeljali, je obvezno šolanje trajalo do šestnajstega leta in za mnoge

¹ »Odbor za priznavanje« je prevod angleškega izraza »awarding body«: to je odbor oziroma organ, ki skozi sistem kvalifikacij priznava znanje.

je bil končni rezultat dosežkov v šoli. Danes tako rekoč vsi mladi ostanejo v taki ali drugačni obliki izobraževanja najmanj do osemnajstega leta. GCE na ravni A, ki ga opravljajo osemnajstletniki, ima med drugim tudi vlogo preduniverzitetnega izpita oziroma je dokaz usposobljenosti za neposreden vstop v svet dela. V teh okoliščinah mnogi trdijo, da nima GCSE nobene koristne vloge, razen da gre za vmesni kazalnik napredka, kaj bi bilo treba bolj razvijati. V današnjem zaostrenem finančnem položaju je vprašljiva tudi upravičenost stroškov.

Drugi odpirajo vprašanja o veljavnosti in zanesljivosti celotnega izpitnega sistema. Mick Waters, nekdanji direktor kurikula v QCA,² ga šteje kot »okuženega, celo koruptivnega«. Ob tem pravi:

Na trgu imamo veliko odborov za priznavanje. V prejšnji službi sem videl ljudi iz teh odborov, kako so govorili z ravnatelji in jih prepričevali, da so njihovi izpiti lažji. Pa ne samo to ..., [odbori za priznavanje] vam ponujajo učbenike, ki vam pomagajo, da naredite izpit (Bangs idr., 2001: 104).

Zagotovo je res, da so odbori za priznavanje natisnili ali podprli izdajo knjig, ki so jih napisali šefi izpitnih komisij. V njih so primeri izpitnih nalog (npr. Edexcel, 2000; Read, 1994), morda malo manj za likovno umetnost in oblikovanje kot za druge predmete. Nedavno so se pojavile spletne strani s podobno vsebino, na primer BBC Bite size,³ ki se hvali z naslovom »Vse, kar potrebujete za uspeh«. Take objave so deloma namenjene tudi spodbujanju sistemov standardizacije, ker ponujajo primere »dobre prakse«. Ob tem se moramo resno vprašati, ali ne želijo premočno vplivati v slabem in dobrem, pri čemer ostajajo v ozadju vsebina predmeta ter stili učenja in poučevanja.

Ali predpisani kazalniki poskušajo razdrobiti znanje, spretnosti in razumevanje in zato trpi celovitejši pristop k učenju in poučevanju? Doug Boughton (1995) se sprašuje, ali bo jezik kriterijev ocenjevanja kdaj dovolj prefinjen, da bo zajel vse možne cilje. Daleč preden so naredili osnutek standardnih kriterijev ocenjevanja, je Price (1982) že napovedal probleme, ki se lahko pojavijo v zvezi z njimi:

Obstoječa povezava med učnim načrtom v kurikulu in ocenjevanjem je zgodba o »psu in repu«. Vpliv zunanje preverjanja je na neki način vzgojil novo vrsto v rodu, imenovanem »šolska likovna umetnost« ... Vprašanje, ali sedanje stanje lahko imenujemo »rep maha s psom«, moramo povezati z možnostjo, da je ta pes mešanec, ki ga ne moremo opredeliti povsem preprosto. Ne trdim, da nekateri mešanici niso bolj zdravi kot lahko prepoznavne pasme, vendar nam precej otežujejo oblikovanje smernic za nacionalne kriterije. Teže zato, ker bodo nujno temeljili na posploševanju preštevilnih ciljev in praks, posploševanje, ki bo nedvomno vplivalo na prihodnost likovne umetnostne vzgoje (Price, 1982: 399).

POZITIVNI IN NEGATIVNI VPLIVI ZUNANJEGA PREVERJANJA ZNANJA

Price je prerokoval pravilno. Sprašujemo se, ali posledice preverjanja znanja v obliki preizkusov znanja in izpitov preveč vplivajo na prakso v učilnici. Mnogi, vključno z mano, ne dvomimo o tem, bilo pa bi narobe, če bi mislili, da gre za povsem nove pojme. Leta 1985 so se takole pritoževali v *Reviji za izobraževanje* (*Journal of Education*):

».../ tekmovalno preverjanje znanja /.../ je popolnoma neopravičljivo /.../ [saj] spodbuja učitelje in učiteljice, da učencev ne učijo najboljše gimnastike, ampak take, da bodo z najmanjšimi stroški dosegli največ za šolo« (Attwood 2010).

Leta 2006 sva z Rachel Mason objavila povzetek sistematične pregledne študije o učinkih preverjanja znanja na kurikulum, in sicer o »poučevanju za preverjanje« in »kurikul, ki ga vodi ocenjevanje« (Mason in Steers, 2006). Kljub mnogim nezanesljivim dokazom o vplivu zunanje preverjanja na prakso v učilnici ter trdnemu prepričanju o tem, da je treba izvajati čim več prakse v specialnih učilnicah za likovno-umetnostno vzgojo,⁴ smo našli le malo trdnih dokazov v teoriji. Slutim, da problem sicer obstaja, pa ga do zdaj niso pravilno raziskovali.

Nekoč so programi izpitnih komisij zajemali širok nabor možnih preizkusov znanja, ki so posebej poudarjali upodabljajočo likovno umetnost, veščine oblikovanja in umetnostne obrti, na primer napisov, fotografij, tiskanja, lončarstva, scenografije in slikanja fresk. Ob koncu dvajsetega stoletja so veliko večino kandidatov za študij likovne umetnosti in oblikovanja sprejeli na temelju splošnih preizkusov, čeprav so študenti v resnici oddajali tudi manjši del risb in slik (Downing in Watson, 2005; Ofsted, 2009). Zagotovo je ena od posledic sprememb ta, da se je v mnogih šolah izgubilo posebno znanje, prav tako pa tudi resnična izbira med poglobljenim študijem likovne umetnosti in oblikovanja kot posebnega študijskega programa ter med bolj splošnimi programi. Urad za standarde v izobraževanju (Ofsted, 2005) je že prej opozoril na nevarnost, ki je bila očitna v nekaterih šolah, in sicer da je kurikulum za 11- in 14-letnike postal le še nekoliko več kot priprava za zunanje preverjanje pri 16. letih. Inšpektorji so opazili, da se je začel zahtevani kurikulum krčiti, da bi lahko izpopolnili določen način dela, povezan z uspehom pri zunanjem preverjanju. To pa ni zdravo.

VELJAVNOST

Veljavnost preverjanja znanja je to, koliko preverjanje služi svojemu namenu in pri tem uporablja metode, ki odražajo kratkoročne in dolgoročne cilje predmeta in

² Qualifications and Curriculum Development Agency.

³ GCSE Bitesize: Art & Design Online. Dostopno na: <http://www.bbc.co.uk/schools/gcsebitesize/art/> (dostop 4. novembra 2010).

⁴ Gre za prevod besedne zveze »studio practice«, zdel se nam je primernejši kot »atelje« glede na to, da se izvaja pouk v šolah.

izobraževalnega programa.

Skupina za prenovu preverjanja dvomi o veljavnosti večine praks preverjanja:

Danes imamo ogromno gradiva, ki dokazuje stranske učinke preveč v kazalnike usmerjene strukture na izobraževanje. Sem sodi tudi (v mnogih šolah) pretirano in nepravilno ukvarjanje z učenci, katerih rezultati bi bili lahko ključni, da bi šola lahko dosegla načrtovane dosežke. Mesece ponavljajo snov in načine dela za preizkuse znanja, zaradi česar krčijo kurikulum, s tem pa zmanjšujejo tudi avtonomijo in motivacijo učiteljev.

Vpliv na učno motivacijo učencev je še posebej zanimivo področje. Če je eden najpomembnejših ciljev ocenjevanja za učenje med učenci spodbujati samostojno motivacijo za razumevanje, bi morali resno vzeti ugotovitve iz raziskav, ki kažejo, da lahko postanejo učenci pri preverjanju s tako pomembnimi posledicami odvisni od tega, kako jih učitelji usmerjajo k odgovorom (Mansell in James, 2009: 25).

Kadar se učenci zanašajo na učiteljeva navodila, se njihova ustvarjalnost ne more razvijati, kot bi se lahko sicer.

V zadnjih dvajsetih letih se vedno bolj odmikamo od celostnega ocenjevanja brez objavljenih kriterijev ali ocenjevalnih shem k procesu kopičenja sestavljenih ocen, ki temeljijo na ocenjevalnih lestvicah, sorodnih objavljenim ciljem ocenjevanja. Zunanje preverjanje torej pogosto določa, kaj se poučuje. Očitno postaja, da se zato dogaja drobljenje in poučevanje za določene kriterije ocenjevanja znanja. Dokler učenci lahko jasno dokažejo, da se ukvarjajo z idejami in prakso, ki je v teh kriterijih, so nagrajeni skoraj ne glede na dejansko *kakovost* svojega dela. Že Price je napovedal, da je zato nujno oblikovati take kriterije, ki so splošno uporabni za vse stroke in dejavnosti. Zato pa jih je težko uporabiti za kakšne neobičajne cilje, s čimer preprečujejo bolj ustvarjalne odzive na nove medije in tehnologije, na primer tiste, ki se odražajo v sodobni likovni umetnosti in oblikovanju. Kadar se preveč zanašamo na kriterije, postanejo sredstvo za urejanje poučevanja in učenja, ki jim varno sledita.

Na srečo imajo učitelji likovne umetnosti in oblikovanja nedvomno veliko avtonomije pri tem, kaj poučujejo in kako. Niti nacionalni kurikulum niti določbe preverjanja znanja ne opredeljujeta podrobno vsebine. Najboljši učitelji znajo izrabiti to svobodo in oblikujejo programe, ki so inkluzivni, motivirajo učence, ponujajo širok nabor možnosti za osebno učenje in spodbujajo posameznikovo pristno ustvarjalnost.

Čeprav cilji ocenjevanja za GCSE vključujejo ustvarjalnost, pa še ni jasno, kako jo merijo. Zdi se, da se sklicujejo na poznavanje ocenjevalca in ne na opredeljene kriterije. Vse to je povezano s problematičnim pojmovanjem »izvirnosti«: delo, ki ga ocenijo kot izvirno, se šteje tudi kot bolj ustvarjalno. V tem pomenu je izvirnost zelo spolzek

koncept, domnevno odvisen še od česa drugega, ne le od tega, ali ocenjevalec prepozna vire kandidatovih idej.

Vsekakor pa izjemen pritisk, ki ga ustvarja izobraževalni sistem s tako pomembnimi preizkusi znanja, pogosto zahteva »varno« delo in učitelji lahko računajo samo na priznanja, povezana z ocenami od A do C. Postajajo pravi poznavalci za odkrivanje učinkovitih receptov za učence, kako zadovoljiti različne zahteve ne le za izpitne odbore, ampak tudi za šolo, da je uspešna na razvrstitvenih lestvicah, pri inšpekciji in napredovanju. Kadar sistem nagraduje določen način dela, se ga takoj posnema, zato se inovativnost in ustvarjalnost takoj skrčita v šablone ali navadno kopiranje. Tako je nastala suhoparna »šolska likovna umetnost«, s katero so onesnažili zgodovino likovno-umetnostne vzgoje. Vse prepogosto imajo dela učencev le malo skupnega s sodobnimi dejavnostmi v svetu likovne umetnosti in oblikovanja, ki se odvijajo zunaj učilnic za likovno-umetnostno vzgojo, prav tako pa nimajo veliko zveze z njihovimi interesi (Binch, 1994; Downing in Watson, 2004; Hughes, 1998; Steers, 2009). Pojavila se je tudi težnja, da bi bili učitelji pozorni predvsem na učence, ki bodo verjetno dosegli mejne ocene C/D, in skušajo povečati število ocen od A* do C. To seveda pomeni, da ne spodbujamo najspodobnejših učencev k višjim dosežkom, saj bi s tem morda zanemarili manj sposobne.

Prav tako je jasno, da dodiplomsko izobraževanje spodbuja nove učitelje k ustvarjalnemu mišljenju, medtem ko klima in pritiski v šolah lahko mlade učitelje potisnejo v načine dela, ki so jih doživljali sami kot učenci, namesto da bi razvijali bolj izzivalno vizijo.

Kot sem rekel na začetku, obstajajo argumenti za zunanje javno preverjanje znanja v likovni umetnosti in oblikovanju in proti njemu. V samem sistemu ni nič takega, kar bi oviralo ustvarjalnost, in pri izpitih ter zaključnih preverjanjih znanja vedno nastane nekaj izjemnih del. Obenem pa manj samozavestni učitelji čutijo tak pritisk za doseganje dobrih rezultatov, da prepogosto zavestno ali nezavedno nadzirajo delo učencev tako, da zatrejo vsako osebno izražanje in preveč individualne cilje.

PRIPIS: NAZAJ V PRIHODNOST

Sedanja neokonservativna koalicijska vlada bo kot del obsežnih izobraževalnih »reform« odpravila GCSE. Ga bodo nadomestili z novim izpitom, ki bo »razmišljaj« naprej? Ne, osnutek predloga je vrnitev v petdeseta leta v obliki kratkega zaključnega izpita, pogojenega s pomnjenjem informacij, z odpravo učiteljevega ocenjevanja in veliko vaje. GCSE bo postal ICSE (Intermediate Certificate of General Education – vmesno spričevalo splošne izobrazbe). Kako in kdaj bo vplival na izpit iz likovne umetnosti in oblikovanja/dizajna, še pomembneje pa na njuno učenje in poučevanje, pa je še zelo nejasno.

POVZETEK

Članek pripoveduje o pogledih na formalno ocenjevanje likovne umetnosti in oblikovanja v šolah v Angliji, o veljavnosti sistema in njegovih »pozitivnih in negativnih vplivih« na ustvarjalnost. Osredotoča se na sedanje (ampak kmalu nič več aktualno) splošno spričevalo srednje šole (General Certificate of Secondary Education, v besedilu GCSE), natančneje na izpit iz likovne umetnosti in oblikovanja. Ta javni izpit načeloma opravljajo dijaki, starejši od 16 let. Treba je vedeti, da se izpitni postopki v drugih državah Združenega kraljestva razlikujejo. Posebej v zadnjem času se oblikujejo izobraževalne politike v škotski skupščini, na Severnem Irskem in v skupščini v Walesu.

ABSTRACT

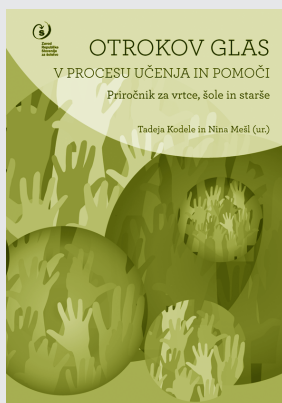
On this occasion I wish to discuss this issue specifically in relation to assessment in England and in particular the General Certificate of Secondary Education (GCSE) art and design examination, a public examination principally taken by school students aged 16+. It should be noted that assessment procedures in the other countries of the United Kingdom vary – increasingly so now that education policy is devolved to the Scottish Parliament, the Northern Ireland and Welsh Assemblies.

Tadeja Kodele in Nina Mešl (ur.)

OTROKOV GLAS V PROCESU UČENJA IN POMOČI

Priročnik za vrtce, šole in starše

2013, ISBN 978-961-03-0083-0, 240 strani, 28,50 €



Kako slišati in ne preslišati otrokovega glasu? Kako ga upoštevati? Kako se otroku pridružiti? Kako dati otroku/učencu v pogovoru več prostora? Kako se odzvati na učne, vedenjske in čustvene težave otrok/učencev? Kako jih motivirati in ne samo utišati? Kako v njem prebujati naravno željo po znanju in uspehu, razvijati njegove sposobnosti ter skupaj z njim soustvarjati njegovo lastno pot do uspeha v šolskem prostoru in izven njega?

Odgovore na ta in podobna vprašanja ponuja priročnik Otrokov glas v procesu učenja in pomoči. Nastal je na podlagi izkušenj v okviru akcijskega raziskovanja pri projektu »Strokovne podlage za nadaljnji razvoj in uresničevanje Koncepta dela »Učne težave v osnovni šoli« (2008–2011) s ciljem pripraviti nove in dodatne strokovne podlage za pomoč učencem z učnimi težavam.

Priročnik odpira nove perspektive, saj prikaže načine, s pomočjo katerih otroku omogočimo, da je ne samo poslušan, ampak tudi slišan. S primeri iz prakse ter

natančnim opisom tehnik in pripomočkov (slikovnega podpornega gradiva) pri pogovoru predstavi, kako v otroku/učencu spodbuditi naravno radovednost, veselje do znanja, uspeha. Z uporabo opisanih tehnik lahko od otroka pridobimo več informacij o njegovem razpoloženju, strahovih, močnih in šibkih področjih, na podlagi česar lahko otroku pridemo nasproti in skupaj z njim načrtujejo učenje. Priročnik z veliko uporabno vrednostjo je lahko berljiv, dodano je slikovno gradivo in kazalka z uporabnim pripomočkom Lestvica. Priročnik bo v veliko pomoč vzgojiteljem, učiteljem, svetovalnim delavcem in staršem pri vzpostavitvi resničnega odnosa z otrokom, da bo lahko v polnosti realiziral svoje moči.

Informacije in naročila:

- po pošti: Zavod RS za šolstvo, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana
- po faksu: 01/3005199
- po elektronski pošti: zalozba@zrss.si
- na spletni strani: <http://www.zrss.si>



**Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo**

Dr. Dušan Rutar, Center za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje, Kamnik

PSIHOLOGIJA IN JEZIK NOVIH MEDIJEV

Ob knjigi *The Language of New Media* Leva Manovicha

Jezik vizualnih medijev je omogočal pripovedovalcem zgodb, da so stoletja dolgo ustvarjali neverjetne zgodbe, nad katerimi so bili ljudje vedno znova navdušeni. V naravi človeka je namreč natanko pripovedovanje čarobnih zgodb, ustvarjanje možnosti za fantastična potovanja v druge svetove, kar navsezadnje ve že vsak otrok, ko iz večera v večer posluša pravljice in nima nobenih težav z razmišljanjem oziroma s spraševanjem, da ti svetovi morda niso dovolj realistični.

Toda ustvarjanje zgodb ne pomeni le možnosti za potovanja v druge svetove, temveč pomeni tudi nove, drugačne načine, kako lahko vidimo in doživimo svet, v katerem že živimo. Noben človek namreč ne more v svojem življenju izčrpati vseh možnosti, ki jih ima na voljo, vseh načinov, kako lahko čuti, doživi, vidi, sliši, razume, razlaga, interpretira svet, v katerem živi, in vse, kar je v njem, vključno z njim samim. Svet je odprt, zato si ne moremo niti predstavljati, kakšna bodo potovanja čez sto let ali čez tisoč let, saj že danes vemo, da je vesolje gigantsko in da je nam znani delček vesolja le kaplja v morje, da o drugih vesoljih, v katerih morda veljajo povsem drugačni fizikalni zakoni kot pri nas, niti ne govorimo.

V zadnjih letih so digitalni vizualni mediji pomagali avtorjem narediti revolucijo brez primere, zato je o njej treba reči besedo ali dve, kajti na nov način združuje znanost, tehnologijo, umetnost in psihologijo ljudi, ki še vedno želijo poslušati zgodbe in potovati v nenavadne, skrivnostne, čudežne svetove, saj je to v njihovi naravi, obenem pa si želijo, da bi bolje razumeli tega, v katerem preživijo večino svojega življenja.

Mirno zato lahko zapišemo, da prav digitalni mediji v največji možni meri ustvarjajo to, kar je skladno z najbolj naravnimi in pristnimi željami ljudi. Z njimi lahko ustvarjamo neverjetne umetne svetove, toda v njih gledalci odkrivajo to, kar je najbolj pristno in najbolj naravno. Zgodba o digitalnih medijih in novem jeziku digitalnih medijev je zares osupljiva, saj nam pomagajo videti in doživeti svet na načine, o katerih se nam morda ni niti sanjalo.

Je to konec filma, kot smo ga poznali in v katerega smo verjeli kot otroci? Prav nasprotno, saj film nikoli ni bil objektivno posnemanje enega samega sveta. Filmariji imajo zato prav, ko trdijo, da se z digitalno tehnologijo, s katero lahko razstavimo svet v zaporedja ničel in enic, zaporedja pa sestavimo nazaj v film oziroma v filmsko realnost, odpirajo vrata v neskončnost, saj lahko z manipuliranjem zaporedij ustvarijo dobesečno kar koli. Filmskih podob namreč nič več ne snemamo, temveč jih ustvarjamo. Napočil je čas, ko preprosto ne moremo več govoriti

o filmu kot posnemanju realnosti.

Z razvojem digitalnih tehnologij postane še bolj očitno, da ljudje kot simbolna bitja sploh nikoli niso živeli neposredno v realnosti. Med vsakim človekom in realnostjo je namreč razdalja, distanca, ki je neprekoračljiva. Realnosti se zato ne moremo približati, lahko pa manipuliramo z njo. In ljudje to delajo od nekdaj.

Vsak film se namreč začne na začetku. In začetek so občutki, ki jih lahko imajo ljudje. Ljudje najprej zaznavajo svet in vse v njem prek občutkov. Ti so najbolj osnovni filter, evolucijsko najstarejši medij, ki ljudem omogoča, da sploh dobijo idejo sveta in dogajanja v njem. Občutki so zato izjemno zanesljivi; v tej perspektivi je dobro videti prvi film, narejen v HD-tehniki: *Vojna zvezd II: Napad klonov* (Star Wars II: Attack of the Clones, George Lucas, 2002).

V tistem času so bili namreč nekateri ljudje prepričani, da bo HD-tehnologija uničila umetnost, toda v resnici so se motili, kajti film kot umetnost se začne natanko z občutki, ki jih lahko imajo ljudje, ti pa zaradi digitalnih tehnologij ne bodo nič slabši, kot so bili nekoč, morda pa se bodo pojavili celo povsem novi. Prav zaradi tega ne bi smeli imeti nobenih težav pri gledanju takih filmov, kot je *Mesto greha* (Sin City, Frank Miller, Robert Rodriguez, Quentin Tarantino, 2005). Res je, da lahko ustvarijo podobe, ki jih ljudje še niso mogli videti, toda to še ne pomeni, da nimajo zmožnosti, da jih vidijo prvi in tudi razumejo.

Film se tega preprostega psihološkega dejstva močno zaveda, zato se filmski avtorji neskončno dolgo ukvarjajo s svetlobo in z vsemi drugimi detajli, ki vplivajo na občutke oziroma jih omogočajo. Tu se začne razvijati tudi filmska pismenost. Večina gledalcev pa je danes še vedno filmsko in vizualno nepismena.

To je lahko tudi razlog za ogled filma, ki ga je leta 1998 režiral Thomas Vinterberg, njegov naslov pa je *Praznovanje* (Festen), saj je eden najbolj prepričljivih zastopnikov in nosilcev novega filmskega jezika. Dodamo lahko še film *Mifune* (Mifunes sidste sang, Søren Kragh-Jacobsen, 1999) in film *Julien Donkey-Boy*, Harmony Korine, 1999).

Vsekakor pa je treba videti tudi film *28 dni pozneje* (28 Days Later ..., Danny Boyle, 2002).

Zgodba o novih vizualnih medijih pa se nadaljuje. Prav v tistem času je namreč nastala tudi izjemna knjiga, o kateri bi rad spregovoril v tem prispevku.

Že naslov Manovicheve knjige iz leta 2001 (Lev Manovich, *The Language of New Media*) je pomenljiv, saj govori o jeziku. Novi mediji torej govorijo, uporabljajo poseben jezik. A kaj sploh so novi mediji in kakšen jezik govorijo?

Manovich začne razmišljati o jeziku novih medijev tako, da se dolgo časa zadržuje pri kulturnem filmu, ki ga je posnel Dziga Vertov leta 1929 (Mož s filmsko kamero). Ta film je bil v tistih časih pomemben zastopnik novega načina gledanja, kot so ga imenovali. Režiserji in snemalci so s spretno montažo ustvarjali objekte, ki jih sicer ni bilo mogoče videti s prostim očesom. Toda ustvarjali niso le novih objektov, temveč so ustvarjali nove, med seboj neprimerljive svetove. Svet dokončno ni bil en sam. Danes je še precej drugače.

Povezava med letom 1929 in omenjenim filmom, Manovichevo knjigo iz leta 2001 in mediji, ki jih uporabljamo leta 2013, je nenavadna, singularna, sočasno pa tudi univerzalna, kot bo razvidno v nadaljevanju tega prispevka.

Novi načini gledanja, ki so jih omogočali filmi že v prvi tretjini 20. stoletja, so terjali tudi spremembo v razmišljanjih o svetu, v katerem živimo še danes. Če svet ni en sam, jih je kajpak veliko, in če niso primerljivi med seboj, se morajo ljudje navaditi, da živijo v različnih svetovih in se sprehajajo po njih.

Prva bistvena sprememba v razumevanju sveta, ki jo omogoči kamera, zaznamuje dokončni prelom z modernim razmišljanjem o enem samem, danem objektivnem svetu, katerega prebivalci so ljudje. Svet ni več Velika knjiga sveta, ki jo je spisal Bog enkrat za vselej. Svetov je veliko, vsak pa je učinek kreativnega eksperimentiranja.

Druga sprememba je tale. Vertov v svojih filmih pokaže, da je kamera lahko dobesedno kjer koli, kar pomeni, da lahko vidi kar koli in ustvarja nove objekte, ki jih brez nje niti ni mogoče videti. Na svetove je mogoče gledati na neskončno načinov in noben ni absolutno privilegirani. Ljudje gledalci zato ne bi smeli primerjati tega, kar vidijo na filmu, s tem, kar vidijo sicer v vsakdanjih življenjih z lastnimi očmi. Gledanje skozi kamero je povsem drugačno od gledanja skozi lastne oči, zlasti pa je bogatejše, saj lahko postavimo kamero kamor koli.

Spremembi sta se zgodili že pred skoraj stotimi leti. Toda zgodila se je še tretja sprememba. Učinki filmske revolucije so bili namreč tudi novi načini govorjenja, poudarja Manovich (str. xxvii).

Ne govorimo torej le o spremenjenih načinih gledanja na svet, temveč govorimo tudi o novih načinih razlaganja, interpretiranja sveta.

Kaj predstavljene spremembe pomenijo za nas, ki živimo stoletje pozneje? Pomenijo vsaj dvoje.

Prvič. Novi načini govorjenja, nove filmske govornice so namenjeni zapeljevanju gledalcev, kar je precej logično in pričakovano. Gledalci namreč niso samo opazovalci tega, kar vidijo, temveč so tudi potencialni uporabniki novih govoric, novega jezika. Uporabniki pravzaprav celo morajo biti, kajti v nasprotnem primeru ne morejo ničesar razumeti. Sprememba, ki jo omogočita kamera in montaža, ni le vizualna in estetska, temveč je tudi spoznavna, epistemološka.

Drugič. Film skuša zapeljati gledalca, da bi gledal na nove načine. Nove realnosti kajpak terjajo nove načine

gledanja, saj drugače ni mogoče videti, kar zajemajo in prinašajo.

Nova raba jezika torej ni mogoča brez novega načina gledanja.

Zaradi povedanega upravičeno govorimo o oblikovanju novih medijskih, informacijskih in vizualnih kultur, ki so se razširile v 20. stoletju. V njih se neprestano rojevajo novi medijski objekti, kot jih imenuje Manovich (str. 14), do katerih ljudje ne morejo biti brezbrizni, saj so privlačni, zanimivi, nenavadni. Rojevajo se tudi novi standardi, novi kriteriji za njihovo rabo, manipuliranje in obdelovanje. Ljudje se ves čas učijo novih metod in postopkov, s katerimi lahko obdelujejo nove objekte in sodelujejo pri oblikovanju oziroma preoblikovanju medijskih in vizualnih kultur.

Toda vse to je še vedno le uvod, predgovor k sodobnim digitalnim medijem. To so namreč mediji, ki ustvarjajo medijske objekte, za katere je značilno predvsem dvoje.

Prvič. Novi mediji so neposredno odvisni od matematičnih algoritmov, ki omogočajo algoritmično manipuliranje z objekti (str. 27).

Drugič. Nove medije lahko programiramo in reprogramiramo (prav tam). Novi mediji imajo fraktalno strukturo (str. 30).

Novi mediji torej ustvarjajo nove medijske objekte, s katerimi je mogoče poljubno manipulirati in jih sproti spreminjati ter prilagajati zahtevam kupcev oziroma naročnikov. Medijske objekte je mogoče obdelovati in spreminjati na najrazličnejše načine.

Načini razumevanja in obdelovanja novih medijskih objektov so neposredno prepleteni z novimi oblikami razumevanja sveta, njegovega interpretiranja, pa tudi z načini, kako ljudje razumejo sebe, svet in medsebojne odnose z drugimi ljudmi.

Mediji in medijski objekti torej niso le predmeti znotraj statičnega sveta, temveč se je z njimi spremenil tudi svet, spremenilo pa se je vse drugo v njem. Spremembe so dramatične.

Poudarek je namreč na individualnosti, posamičnosti. Medijske objekte je mogoče prirediti zahtevam vsakega posameznega naročnika ali kupca. Vsakdo lahko dobi svojo različico istega medijskega objekta, ki se tako povezuje tudi z osebnostjo kupca, njegovim družbenim položajem, odnosi, v katere vstopa z drugimi ljudmi.

Novi mediji so torej razsežnost novih svetov, novih družbenih odnosov. Medijski objekti so kodirani, mogoče pa jih je tudi transkodirati. Sestavljeni so iz diskretnih enot, ki jih je mogoče obdelovati z računalniškimi programi.

Tudi posamezniki, ljudje torej, se spreminjajo v enote, iz katerih je sestavljena družba, oziroma je sestavljen konglomerat, ki ga imenujemo družba.

Spremembe so resnično dramatične, kajti sodobni posamezniki niso del množice, ki opazuje en sam svet in ga skuša razumeti, temveč so enote sveta, s katerimi je mogoče enako poljubno manipulirati kot z medijskimi objekti ali s podatki.

Objekte predstavljamo iz enega sveta v drugega, obenem pa ustvarjamo nove svetove. Jezik novih medijev je kot jezik starih medijev, zato ga z lahkoto razumemo.

Primer je film *Revni milijonar* (Slumdog Millionaire, Danny Boyle, Loveleen Tandan, 2008), osupljivi vizualni izlet z izjemno visoko ločljivo kamero in s scenarijem, ki jemlje dih. Enako lahko rečemo za filme *Tetro*, (Francis Ford Coppola, 2009), *Špicelj* (The Informant!, Steven Soderbergh, 2009), medtem ko o *Avatarju* (James Cameron, 2009) bržčas ni treba izgubljati besed.

Toda kljub vsemu velja na koncu še enkrat poudariti, da bistvo filma in filmskega jezika vendarle ni fascinacija, ki jo pospešuje tehnologija snemanja v visoki ločljivosti in več dimenzijah. Daleč od tega: jezik novih medijev se uči od starih, ki so že davno tega spoznali, da mora biti film prepričljiv na vseh ravneh, ne le na zaznavni. Ali kot bi rekel vele mojster filma, Akira Kurosawa: iz dobre ideje lahko nastane dober film, iz slabe ideje pa niti najboljši režiser ne more narediti dobrega filma, pa če ima v roki še tako razvito tehnologijo.

Film ni bil nikoli realen; vedno je bil fikcija, čarovnija. Danes ni nič drugače; digitalna čarovnija ni drugačna od analogne. Detajli sploh niso pomembni, kajti pomembna je ideja. In film deluje natanko zato, ker človek nikoli ni imel neposrednega dostopa do realnosti. Vse je vselej iluzija, simulacija.

Paradoks digitalnih medijev je, da ljudje, ki jih nadzorujejo, verjamejo, da morajo biti izdelki realistični. Realističnost umetno ustvarjenih svetov pa ne pomeni približevanja objektivni realnosti, temveč natanko oddaljevanje od nje. Vsak svet, v katerem je kadarkoli živel človek, je umeten. Umetne svetove oblikujemo tako, da vzpostavljamo razdaljo do domnevne objektivne realnosti, kar pomeni, da ustvarjamo iluzije.

Realistični so zato samo tisti filmi, ki ustvarjajo prepričljive iluzije – kot je npr. iz zadnjega časa tista z naslovom *Hobit: nepričakovano potovanje* (The Hobitt: An Unexpected Journey, Peter Jackson, 2012). Narediti film namreč še vedno pomeni narediti dobro zgodbo!

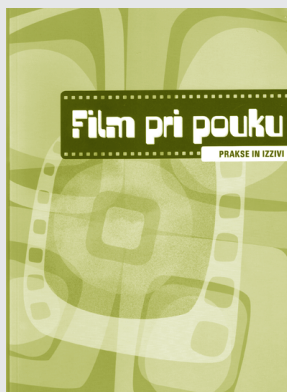
VIR

Lev Manovich (2002). *The Language of New Media*. Cambridge: MIT.

Primož Plevnik, Dušan Rutar, Petra Mikulan (ur.)

FILM PRI POUKU Prakse in izzivi

2012, ISBN 978-961-03-0049-6, 91 strani



Publikacija je dostopna na spletnem naslovu:
<http://www.zrss.si/digitalnahnjiznica/>

»Kljub temu da je film lahko odlično učno sredstvo ali ponazorilo, se kaže zavedati, da je najbolj pomembna funkcija filma pri pouku usposabljanje posameznika za tvorno in kritično sprejemanje idej, ki jih ponuja umetniško delo. Zato pa je treba razumeti tudi filmski jezik. Tega se ne dan naučiti, potrebna je izkušnja, da bi se dojelo filmsko izražanje.«
Iz recenzije Mirjane Borčič.

Informacije in naročila:

- po pošti: Zavod RS za šolstvo, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana
- po faksu: 01/3005199
- po elektronski pošti: zalozba@zrss.si
- na spletni strani: <http://www.zrss.si>



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

Dr. Anton Polšak, Zavod RS za šolstvo

UPORABA SLIKOVNO-VIZUALNEGA PRI GEOGRAFIJI

UVOD

Predmet preučevanja in obravnave geografije je pokrajina. Ker te navadno ne moremo opazovati in preučevati neposredno, se zatekamo k posrednim metodam in oblikam, kot je npr. razno slikovno gradivo. Tako so pri pouku geografije in s tem seveda v učbenikih, nepogrešljive fotografije, slike, zemljevidi, grafikoni in druge vrste ilustrativnega gradiva. V prispevku se omejujemo zlasti na slikovno gradivo (fotografije), vzporednico z umetnostjo pa smo poiskali v izbranih primerih umetniških slikarskih del, ki nosijo na zunaj lepo vidne geografske informacije. Na koncu smo na kratko zapisali nekaj ugotovitev o slikovnem gradivu v izbranih geografskih učbenikih.

RAZPRAVA

Pri geografiji uporabljamo zlasti fotografije v različnih oblikah (natisnjene na papir v učbenikih, revijah, poštah razglednicah itd., pa tudi fotografije na filmih, diapozitivih, prosojnicah ipd. ali pa v elektronski obliki), ki so namenjene neposrednemu ogledu ali posrednemu prikazovanju s projekcijami. Pri tem je lahko motivacijski, estetski in likovnoumetniški vtis različen, a geografska sporočilnost ostaja dokaj nespremenjena. V prispevku tako obravnavamo izbrano slikovno gradivo, ki obravnava pokrajino z različnih zornih kotov, predpostavka pa je, da lahko samo vsebino (fotografijo, sliko ipd.) predstavimo na različne načine.

Z geografskega vidika so najbolj uporabne upodobitve pokrajine, ki jim v umetnosti pravijo kar krajina ali pejzaž. Tudi delitev na urbano in neurbano krajino je geografom

blizu in obe sta lahko enakovredno uporabimo tudi v geografske namene. Lahko pa že iz zapisanega razberemo, da je pokrajina za geografe to, kar je za umetnost krajina.

Po splošni opredelitvi je **krajina** ali **pejzaž** upodobitev, na kateri je najpomembnejša pokrajina. Krajino glede na motiv delijo v likovni umetnosti na več vrst. V osnovi ločijo urbano in neurbano krajino. Med prvo sodita npr. veduta in panorama, ki po navadi prikazujeta širši pogled, arhitekturni pogled pa je navadno omejen na določen objekt. Med neurbanimi krajinami v likovni umetnosti ločujejo razne pejzaže, npr. gorski, gozdni, morski ipd., če gre za širši razgled, pa gre tudi tu za panoramo. Za geografijo ta delitev ni toliko pomembna, saj se naravne in družbene prvine (po)krajine prepletajo, geografija pa jih že po definiciji obravnava celostno. Podobno je tudi v (likovni) umetnosti, kjer lahko tudi določena veduta, panorama ali pejzaž vključuje neurbane oziroma urbane prvine ter človeške in živalske figure, a le-te navadno igrajo podrejeno vlogo.

Poglejmo si primer Cézannove slike Gora Saint-Victoire, ki je ob mnogih drugih (in umetniško enako vrednih) le naključni primer za možen geografski pogled (sliki 1 in 2).

Za prvo sliko lahko ugotovimo, da je slikar premišljeno naredil nasprotje med daljno pokrajino in drevesom v ospredju, s čimer je na prefinjen način prišlo do izraza daljne in bližnje, levo in desno. Sorazmernost med vtisom prostranosti, višino in globino daje sliki polnost in mirnost. Občutimo prostranost doline z viaduktom: veliko razdaljo med hišo v ozadju in vrhom gore, poleg tega pa tudi merimo veliko višinsko razliko, in to z drevesom v sredini slike. Kontrast med navpičnim in vodoravnim je umirjen z



Sliki 1 in 2: Paul Cézanne: Gora Saint-Victoire in viadukt čez dolino reke Arc (1882–1885, olje na platnu, 65,5 x 81,7 cm, hrani Metropolitanski muzej v New Yorku, in druga istega avtorja, 1885–1887, olje na platnu, 67 x 92 cm, hrani Courtauld Institute Galleries v Londonu.) Vir: medmrežje: <http://url.zbirka.net/?wt15xh54g> in <http://url.zbirka.net/?lgeqwkx> (25. 4. 2013).

mnogimi črtami, med drugim tudi s tistimi, s katerimi je razdeljeno pobočje. Razen osrednjega drevesa so vsa druga nagnjena, najbolj nagnjena pa se že nekoliko približa pobočju in diagonalno narisani cesti. Ta cesta pa že spominja na dolg obris pogorja. Pogorje zariše v vznožju vodoravno začrtane linije, ki ji nato sledi oddaljeni viadukt. Podobno kot je množica drobnih osi omogočila pretvorbo navpičnega v vodoravno, je gradacija barve med toplim in hladnim, temnim in svetlim omogočila oblikovanje rahločutne celote. Deloma z linijami, še bolj pa z barvami je avtor poudaril tudi globino. S tankočutno pozornostjo v razlikovanju drobnih potez čopiča odkrijemo, da poudarijo zdaj barvo, zdaj obliko.

Če velja podobno za drugo sliko, je stvar razprave v okviru umetnosti, gotovo pa ni nepomemben podatek, da je Cézanna ta gora močno pritegnila in jo v obdobju 1882–1906 velikokrat upodobil na svojih slikah.

Z geografskimi očmi spoznamo pokrajino ob reki Arc v provinci Aix-en Provence. Zvemo, da je poleg reke in ceste še železnica, ki poteka prav prek viadukta v ozadju. Pa da je tu še gora Saint Victoire (1011 m), visoka in neporasla, ki se polagoma spušča v dolino. Da je slikar naslikal goro pravzaprav s strani in da je le-ta del daljšega pogorja, pa s slike ni mogoče razbrati. Več o pokrajini pove druga slika, kjer slikar med drugim jasno odkriva silhueto gore in lepo prikaže nekaj podrobnosti rabe površja.

Za razliko od idealistične ali včasih kar romantične upodobitve so geografiji bližje realistične krajine, ki imajo včasih že pravo dokumentarno vrednost. Moramo pa na tem mestu omeniti še eno stično točko med umetnostjo in geografijo, in to so pokrajinske fotografije, ki imajo lahko tudi umetniško vrednost. Po vsebini gre torej za (po)krajino, a ima ta poleg neposrednih geografskih tudi posredno razvidne umetniške prvine. Slednjega je v naših geografskih učbenikih razmeroma malo, saj avtorji sledijo zlasti geografski sporočilnosti fotografij, ne bi bilo pa narobe, prej celo zaželeno, da bi bilo več fotografij narejenih tudi z umetniškim pridihom. A najprej se kratko pomudimo pri zgodovinskem orisu krajinarstva, ki je lahko zanimivo tudi za geografe.

KRATEK ORIS SLOVENSKEGA KRAJINARSTVA

Upodobitve pokrajine niso nekaj novega, ampak se kot glavni ali stranski element pojavljajo že pri zelo starih



Slika 3: Veduta Ptuja (Foto: A. Polšak, 2007.)

slikarskih upodobitvah in reliefih in mozaikih, zelo zgodaj se pojavijo tudi zemljevidi v različnih oblikah in na različnih materialih. Ker širina problematike presega namen tega prispevka, se omejujemo le na nekaj ključnih oziroma izbranih virov, ki zajemajo le slikovno gradivo.

V tem smislu gotovo ne smemo preskočiti srednjeveške in novoveške upodobitve pokrajine, naselij in gradov v raznih listinah in pozneje tiskanih delih. Poleg Vischerjeve topografije Štajerske (*Topographia Ducatus Stiriae*) je gotovo najbolj pomembna (in tudi obsežna) Valvasorjeva *Slava vojvodine Kranjske* (1689) z izvrstnimi upodobitvami ljudi, običajev, gradov, naselij in pokrajin; v tej zvezi omenimo le bakrorez Cerkniskega jezera v njegovi 4. knjigi. Gre za vire, ki še zdaleč niso zgodovinska domena in jih lahko uporabimo tudi za namen pouka geografije in drugih predmetov. Vzporedno s temi deli skoraj pozabljammo na vedutno usmerjene slikarje, kot sta bila npr. Janez Karel Schütz (1745–1800) in Lovro Janša (1749–1812), ki mu pripisujejo *Pokrajino z razvalinami*. Iz tega časa sta gotovo najpomembnejši Stöcklova (1795–1805) in njej sodobna Edgerjeva suita s koloriranimi jedkancami – prva z osmimi, druga pa s štirinajstimi podobami naših krajev (Jakomin, 2011).

Nato gotovo ne moremo mimo (romantičnih) bidermajerskih krajinarjev. Tako je Matevž Langus naslikal *Pogled na Begunje*, Pavel Künl *Ljubljana - šempetrsko predmestje* (1847) – s Kamniško-Savinjskimi Alpami in prepoznavnim Kamniškim sedlom v ozadju, pa *Ribji trg v Ljubljani* (1847). Anton Karinger (1829–1870) je upodobil Triglav iz Bohinja (1861) *Bohinjsko jezero* (1862) in *Kamniške planine z Mengeškega polja*. Dobesedno pa geografe navduši Marko Pernhart (1824–1871) s svojimi panoramami.

Med realisti se je s krajinarstvom največ ukvarjal Ferdo Vesel (1861–1946). Znan je npr. njegov *Motiv iz Stranj* (1899–1901). V času moderne je v zvezi s krajinarstvom nastalo nekaj del Matije Jama (1872–1947), ki pa je bolj kot pokrajino slikal njene izseke (npr. *Breze*, 1901–1902).

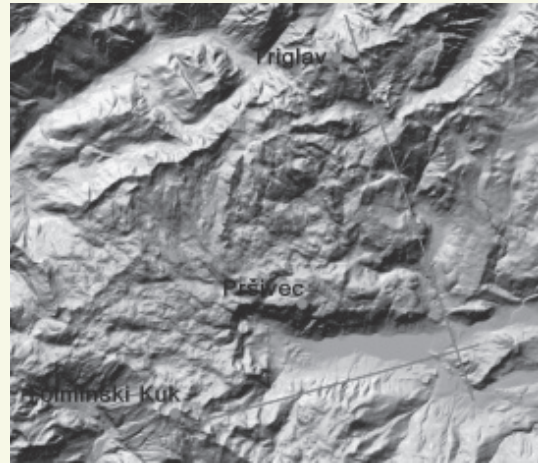
Omeniti moramo tudi impresionista Ivana Groharja (1867–1911), ki je z *Macesnom* (1904) lepo predstavil Škofjeloško hribovje. Seveda je umetniških del na temo krajine še mnogo več, sploh iz novejšega časa (ekspresionizem, modernizem), ko so umetniki odkrivali še dotlej neznane slovenske pokrajine, a smo se zavestno omejili na izbrane, ker lahko zaradi lahke dostopnosti gradiva bralec sam preveri njihovo vsebino oz. tematiko na medmrežju.



Slika 4: Bi umetnik upodobil Ptuj tako?



Slika 5: Anton Karinger (1829–1870): Bohinjsko jezero, 1862, olje na platnu, 45 x 62 cm, hrani Narodna galerija v Ljubljani. (© Narodna galerija, Ljubljana, 2013)
Vir: Narodna galerija v Ljubljani. Medmrežje: <http://www.ng-slo.si/umetnina.asp?id=67> (21. 11. 2012).



Slika 6: Rekonstrukcija gledišča Karingerjevega Bohinjskega jezera. Vir: Narodna galerija v Ljubljani. Medmrežje: <http://www.ng-slo.si/umetnina.asp?id=300> (21. 11. 2012).

Dodamo naj še, da tudi nekdanji grb SR Slovenije in današnji grb Republike Slovenije izhajata iz pokrajine. Slednjega obravnava tudi geografija.

ORIS IZBRANIH DEL

Karingerjeva podoba Bohinjsko jezero (slika 5) sodi med znane romantične krajine slovenskega gorskega sveta, pri kateri je slikar skrbno upodobil enega od treh idiličnih pogledov z jezera. Motiv je izšel tudi na jugoslovanski poštni znamki leta 1968 in slovenski leta 2009. Kustos Narodne galerije dr. Ferdinand Šerbelj (medmrežje 1) ob tem piše, da gre pogled z južne strani jezera, a po naših ugotovitvah je bolj verjetna vzhodna stran (slika 6). Na sliki desno je (zelo verjetno) Triglav, v osredju prepoznamo Pršivec, levo pa je verjetno Tolminski Kuk.

Če se znova ustavimo pri Groharjevem *Macesnu*, geografje tu ne zanima barvna usklajenost ali moderen

pristop, ki ga je avtor dosegel s tem, ko je skoraj kvadratno obrezal prvotno sliko, pa tudi ne ugotovitev, da se avtor na neki način istoveti s trpežnim macesnom (na katerega je v debel barvni sloj vtisnil tudi svoje ime kot bi z nožem vrezal v lubje), ampak pokrajina. Tudi če ne vemo, da je delo naslikal nekje v okolici očetove domačije, s slike razberemo oblikovanost površja, gore v ozadju, vidimo leseno brunarico, ki so jo poznejši lastniki pozidali, in že omenjeni macesen, ki ga verjetno nikdar niti ni bilo. Slikar je naslikal pogled, ki se odpira od soriškega zaselka Heblarji proti zahodu, proti Črni prsti. Gre za severni rob Škofjeloškega hribovja, ki prehaja v obrobje Julijskih Alp. Lokacijo lahko z malo truda najdemo na zemljevidu, kar je tudi odlična didaktična vaja pri pouku geografije.

Med likovnimi deli, kjer še lažje prepoznamo geografski vidik, so gotovo dokaj realistični pejzaži in panorame, kamor sodijo že prej omenjeno *Bohinjsko jezero* Antona Karingerja. Če imajo nekateri Antona Karingerja za slikarja,



Slika 7: Ivan Grohar (1867–1911): Macesen, 1904, olje na platnu, 100,5 x 98 cm, hrani Narodna galerija v Ljubljani. (© Narodna galerija, Ljubljana, 2013)
Slika je bila naslikana avgusta leta 1904 na očetovi domačiji.



Slika 8: Marko Pernhart (1824–1871): Panorama s Stola II (Pogled proti Bledu in Triglavu sredina 19. st.), olje na platnu, 87 x 189 cm, hrani Narodna galerija v Ljubljani. (© Narodna galerija, Ljubljana, 2013)
Vir: Narodna galerija v Ljubljani. Medmrežje: <http://www.ng-slo.si/umetnina.asp?id=40> (22. 11. 2012).

ki je slikal gore iz dolin, pa je bil Marko (Markus) Pernhart pravi hribolec med slikarji. Na avstrijskem Koroškem rojeni slikar je naslikal več panoram s slovenskih gora, npr. s Triglava, s Stola, pa tudi s Šmarne gore. Čeprav mu ne pripisujejo umetniške odličnosti, pa je vendarle znal s čopičem ravnati izurjeno in izvabiti kar največ v pokrajini skrite lepote. Narava mu je namreč v mnogih poteh po Koroškem in Kranjskem odprla oči za doživljanje igre sonca in senc, ki še poudarijo gorski relief in odslikajo gore v gladini jezer in rek, če povzamemo misli Emilijana Cevca v *Slovenski umetnosti* (1967).

Če podrobneje pogledamo samo njegovo panoramo s Stola, nas preseneti obilica podrobnosti in reliefna plastičnost slike. Tako npr. lepo vidimo Blejsko jezero in globoko vrezano strugo Save s terasami v ledeniškem gradivu Blejskega kota in še močno poledenelo pobočje Triglava. Čeprav je slikar precej previšal relief, pa ostaja dejstvo, da je njegovo izurjeno oko dokaj dobro ohranilo druga sorazmerja. Navsezadnje je tudi njegovo drugo delo *Bled* realnejše kot na mnogih drugih upodobitvah. Primerjavo, v kolikšni meri je uspel slikar prenesti pokrajino na platno, nam danes omogoča npr. program *Google Earth*, ki lahko prikaže površje tridimenzionalno, da ne govorimo o možnostih, ki jih omogoča ustrezno podprt digitalni model reliefa, seveda pa bi se lahko najbolje prepirali, če bi se sami povzpeli na Stol in opazovali pokrajino pod seboj. Kakor koli, tudi tovrstne slike so geografom dodatna informacija, še zlasti ker omogočajo zgodovinsko perspektivo.

FOTOGRAFIJA KOT IZRAZNO IN SPOROČILNO SREDSTVO IN NJENA ZASTOPANOST V GEOGRAFSKIH UČBENIKIH

Če smo zgoraj ugotavljali, da moremo iskati geografske informacije tudi v likovnih umetninah, to še toliko bolj velja za fotografije, ki so realna podoba pokrajine, če vzamemo v zakup omejitve dveh dimenzij. Kot drugo pa velja poudariti, da je tudi geografija lahko umetniško

delo. Je pa v obeh primerih fotografija primerno orodje za pridobivanje celostnega (geografskega) znanja.

Sporočilo fotografije je lahko, kako in kje živijo ljudje, likovna posebnost pa analogni sestav – sekundarne, sorodne barve.

Če izhajamo iz realnosti, se v učbenikih pojavlja fotografija kot temeljno slikovno gradivo tako po številu enot kot po velikosti prostora, ki ga zaseda (približno polovica vseh strani). Ne glede na to, ali je fotografija umetniška ali ne, je zato nosilec pomembnih, če že ne ključnih informacij, ali vsaj moralo bi biti tako. Gre namreč za problem, da je marsikdaj fotografija podvojitve besedila, samo da je, ne pa da bi besedilo dopolnila ali zaokrožila.

Pojavlja se tudi vprašanje, kakšno razmerje med besedilom in slikovnim gradivom bi bilo optimalno oziroma ali je pri tem sploh mogoče določiti mejo. Preprostega odgovora ni mogoče dati, ker je tudi vloga slikovnega gradiva različna. Ni namreč vseeno, ali je njegova vloga razvijanje prostorske predstavljivosti ali neki (napol) estetski užitek ali samo zanimivost. Zdi se, da so avtorji v današnjih geografskih učbenikih v zadostni meri vključili slikovno gradivo, da pa ni vedno v pravi funkciji, še zlasti pa ne prave velikosti. Zlasti mnoge fotografije so velikokrat premajhne (skoraj neuporabne so npr. fotografije, manjše od 4 x 8 cm). Panoramski posnetki, posnetki iz zraka ali pa izseki, ki prikazujejo veliko število podrobnosti, bi morali biti precej večji, optimalno pol strani formata A4 ali vsaj kakšnih 8 x 15 cm. Je pa odvisno tudi od vsebine. Če je na fotografiji ena stavba ali pa neka žival na pašniku, potem z majhnostjo nič ne izgubimo, če pa gre npr. za panoramo Ljubljanske kotline, pa pri majhnem formatu ne ločimo niti velikih reliefnih kategorij, kaj šele podrobnosti.

Ali so katere od fotografij v naših učbenikih tudi umetniške? Odgovor ni preprost, saj že težko rečemo, kdaj je neka fotografija umetniška, kdaj je na njej nekaj več, kdaj nam sporoča še nekaj več, torej ne z golo vsebino, ampak še s kompozicijo, barvami, svetlobo in senco, dinamiko, časom osvetlitve ... Temeljni namen in smisel fotografij v geografskih učbenikih, knjigah, revijah in v elektronski

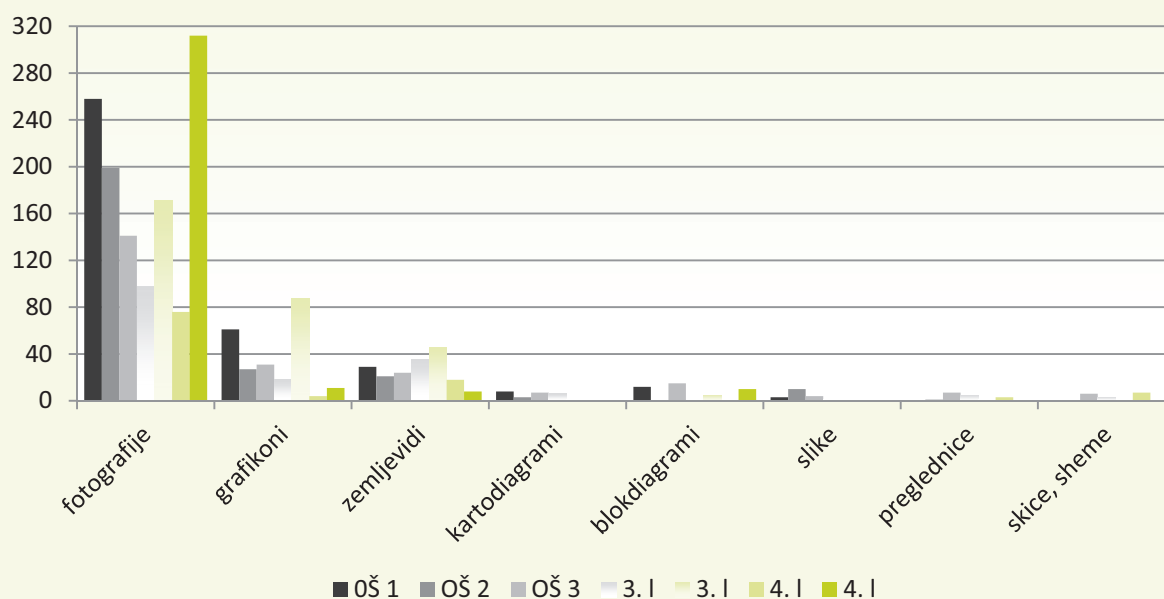


Slika 9: Stanovanjski blok v ZDA (Foto: A. Polšak, 2008.)



Slika 10: Logarska dolina (Foto: A. Polšak, 2006.)
V kaj se je zastrmel planinec?

Slikovno gradivo v izbranih učbenikih za geografijo Slovenije (število enot)



Graf 1: Vrsta slikovnega gradiva v izbranih učbenikih za osnovno in srednjo šolo, ki obravnavajo Slovenijo (9. r osnovne šole ter 3. in 4. letnik srednjih šol)

obliki je gotovo sporočilnost, da je nosilec geografskih informacij, ne pa umetniški vidik. Ta je lahko navzoč, a v praksi je tega malo. Kar pogledjmo za primerjavo naše geografske učbenike ali strokovne knjige in jih primerjajmo z najnovejšim Atlasom Slovenije, kjer so objavljene načrtno izbrane fotografije, pa še tam lahko le nekaterim od njih pripišemo tisto »nekaj več«, nekaj umetniškega, poglobljenega, skratka tistega, kar pri gledalcu sproža čustveni odziv, vpliva na čutila in/ali intelekt. Če dodamo k temu, da mora umetnina *izražati idejo, imeti vsebino, ki ne presahne: lahko jo čez čas razumemo v novem pomenskem odtenku in jo drugače vrednotimo, a zaradi ideje ostaja zgovorna, nas prevzame in je obče človeška (Wikipedia)*, je meja med geografskim in umetniškim precej nejasna ali pa sta si precej vsaksebi, potem bomo med fotografijami in drugim slikovnim gradivom našli resnično malo umetniškega. A možno je uživati tudi ob lepih geografskih fotografijah, saj nas prevzame marsikatera fotografija zasneženih zimskih pokrajin, globoko vrezanih alpskih dolin, z različnimi vzorci rastlinstva in poseljenosti oblikovana pokrajina ipd.

Naj še sklenemo na strokovnem in ne toliko umetniškem področju. Pri učbenikih geografije nas je namreč zanimalo, kakšne vrste slikovno gradivo se pojavlja v njih. Izbrali smo štiri srednješolske (za raven gimnazije) in tri osnovnošolske, ki obravnavajo geografijo Slovenije. Gre za dokaj majhen vzorec, a ugotavljamo, da bi bilo podobno razmerje med vrsto gradiva tudi pri preostalih učbenikih, čeprav je njihova tematika zelo različna. Mogoče bi pri kakem učbeniku bil višji delež shem in skic, drugje pa spet grafikonov, zemljevidov in kartodiagramov (npr. pri učbenikih obče geografije za 1. letnik srednjih šol), saj geografski učbeniki zajemajo tako splošno (občo) in regionalno

kot geografijo od ravni celin do Slovenije, zanje pa je na voljo različno gradivo.

V povprečju je pri vseh (izbranih) učbenikih daleč največ fotografij, sledijo grafikoni in zemljevidi, preostala gradiva pa je dosti manj. Tako je zelo malo blokdiagramov, ki so zelo nazorna tehnika predstavitve pojavov, še manj je kartodiagramov, raznih shem in skic, presenetljivo malo pa je preglednic (grafikon 1).

Takšno stanje ni nujno slabo, saj so avtorji lahko dokaj uspešno kombinirali slikovno gradivo in besedilo in večinoma niti ni potrebe po drugačnem razmerju gradiva. Mogoče bi lahko bilo nekaj več zemljevidov, a obstajajo tudi atlasi, ki dopolnjujejo učbenike; lahko bi bilo tudi več česa drugega, a je lahko stvar pojasnjena dovolj dobro že v besedilu ipd. Je pa treba poudariti, da samo število različnega gradiva še ne pomeni njegove ustreznosti. Če gradivo ne dopolnjuje besedila in ga celo posredno podvaja, potem nima pravega smisla. Prav tako tudi ni smiselno niti učinkovito nizati fotografijo za fotografijo, še zlasti če so te skoraj nedopustno majhne (panoramska ali pokrajinska fotografija v velikosti 8 x 4 cm ne pokaže niti večjih potez pokrajine, kaj šele podrobnosti – in v enem od učbenikov smo našli vsaj polovico takšnih – premajhnih – fotografij). Tega se verjetno zavedajo tudi avtorji, a tudi ti so omejeni tako z razmerjem gradiva kot samim obsegom učbenikov.

SKLEP

Glede za te ugotovitve lahko sklenemo, da je množico slikovnega gradiva in še zlasti močno prevladujoče fotografije nujno vključiti v obravnavo vsebin, saj so nosilec mnogih ne samo obrobnih, ampak tudi ključnih geografskih

informacij. Poleg tega pa imajo pomembno vlogo tudi pri razvijanju posebnih (predmetnih) veščin, kot so orientacija, prostorska predstava, branje grafov, posredno opazovanje

pokrajine idr., da o motivacijski vlogi niti ne govorimo. Spregledati pa ne bi smeli tudi umetniških del, na katera smo kratko spomnili v prvem delu tega prispevka.

LITERATURA

Cevc, E. (1967). Slovenska umetnost. Prešernova družba; cit. po: medmrežje: <http://www.gore-ljudje.net/novosti/41314/> (22. 11. 2012).

Jakomin, J. (2011). Kulturna krajina in slovensko slikarstvo. Diplomsko delo. Pedagoška fakulteta Ljubljana, Oddelek za likovno pedagogiko. Medmrežje: http://pefprints.pef.uni-lj.si/604/1/Jernej_Jakomin_KULTURNA_KRAJINA_IN_SLOVENSKO_SLIKARSTVO.pdf (22. 11. 2012).

Klemenčič, M. M., Lipovšek, I. (2002). Geografija Slovenije 1: učbenik za 3. letnik gimnazij. Ljubljana: DZS.

Klemenčič, M. M., Lipovšek, I. (2003). Geografija Slovenije 2: priprava na maturo. Ljubljana: DZS.

Medmrežje 1: <http://www.posta.si/opis-postnega-ziga/3924/Romanticno-slikarstvo-krajina?nodeid=534> (22. 11. 2012).

Novak, F. (2003). Geografija Slovenije: učbenik za 9. razred devetletne in 8. razred osemletne osnovne šole. Ljubljana: DZS.

Račič, J., Večerič, D. (2003). Geografija za osmi razred 8-letne in deveti razred 9-letne osnovne šole. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.

Senegačnik, J. (2008). Slovenija 1: geografija za 3. letnik gimnazij. Ljubljana: Modrijan.

Senegačnik, J. (2008). Slovenija 2: geografija za 4. letnik gimnazij. Ljubljana: Modrijan.

Senegačnik, J. (2012). Geografija Slovenije: učbenik za 9. razred osnovne šole. Ljubljana: Modrijan.

POVZETEK

Geografija kot veda in kot šolski predmet pogosto uporablja različne vizualne podobe. Med njimi po številčnosti prevladujejo fotografije, posebno mesto pa imajo umetniške upodobitve pokrajine, čemur pravijo v likovni umetnosti krajina. Razlika med obema področjema je v načinu obravnave in v dojemanju tega dela Zemljinega površja; če likovna umetnost išče v njem umetniški navdih, pa geografija jemlje (po) krajino kot predmet preučevanja, kjer se prepletajo naravne in družbene prvine, ki ga ne samo oblikujejo, ampak tudi preoblikujejo. V prispevku je dodana tudi kratka analiza drugega vizualnega gradiva, ki se pojavlja v šolskih učbenikih.

ABSTRACT

Geography as a science and as a school subject often uses different visual images. Photographies are predominant while art images of land also known as landscape in art occupy a special place. The difference between the two areas is in the mode of discussion and understanding this part of the Earth's surface. If art seeks for artistic inspiration geography takes landscape as a subject under study where natural and social elements are interwoven. They do not only form but also transform the landscape. In this article the analysis of other visual materials from textbooks is added.

Mag. Minka Vičar in Saša Kregar, Zavod RS za šolstvo

VLOGA ILUSTRACIJE V UČBENIKIH ZA BIOLOGIJO

UVOD

Izobraževalni proces je vezan na cilje in vsebino predmetov ter rabo didaktičnih sredstev, od katerih so učbeniki zelo pomemben integralni del kompleksnega sistema izobraževanja. Njihove vsebinske razlage so določene z učnimi načrti predmetov. V izobraževalnem procesu kakovostni učbeniki kot učni medij pomagajo pri prenosu objektivnega znanja zunaj posameznikove subjektivnosti in socialnih konstruktov.

Biološki učbenik je prva strokovna knjiga, s katero se otroci srečajo pri pouku biologije. Kot posebna zvrst strokovne literature pomaga razvijati in širiti biološko znanje in s tem povezan pogled na svet.

Kot učno sredstvo oziroma vir za učenke in učence vsebuje znanstveno utemeljene vsebinske razlage biološke discipline (zagotavlja standard znanja glede na učni načrt), ki so ustrezno strukturirane in poenostavljene glede na spoznavne procese ter predvideno predznanje ciljne skupine.

Biološki učbeniki imajo nepogrešljivo vlogo v procesu učenja in poučevanja biologije. Učiteljice/učitelji jih poleg učnega načrta in strokovne literature lahko uporabijo pri pripravi na izobraževalni proces, jih kot učno sredstvo vanj smiselno vključujejo, za učenke in učence pa so temeljni učni vir za učinkovito samostojno učenje.

S funkcionalnostjo in razumljivostjo poleg preostalih dejavnikov vplivajo na kakovost učenja, znanja, mišljenja, na oblikovanje pogleda na svet ter razvijanje zmožnosti in vrednot. Na razumljivost in nazornost bioloških učbenikov poleg jasne razlage, koncepta in strukture bioloških vsebin vplivajo tudi ilustracije. Te dodatno pojasnjujejo in dopolnjujejo besedilno razlago dinamičnih biotskih mehanizmov in prispevajo k boljši predstavnosti z njimi povezanih živih struktur.

V našem javnem šolskem sistemu so se učenke in učenci v bivši osemletni osnovni šoli z učbeniki za biologijo prvič srečali v 6. razredu, po uvedbi devetletne osnovne šole pa se šele v 8. razredu.

ILUSTRACIJE V UČBENIKIH ZA BIOLOGIJO

Besedilo predstavlja najpomembnejši strukturni del učbenika. Z njim avtorji neposredno uvajajo, definirajo in razvijajo temeljne vsebinske enote.

Poleg besedilnega dela učbeniki vključujejo tudi izunajbesedilne komponentne. Likovna dimenzija učbenika je sestavni del njegove transformacijske funkcije, obenem pa omogoča povečanje njegove informacijske vrednosti.

Kot signal prvega reda likovni prikaz znatno prispeva k učinkovitosti učbenika, zato sodobni učbenik kaže svojo likovnost tudi s povečanjem svoje informacijske vrednosti. Ilustracija, risba, slika v tem primeru niso v funkciji dekoracije oziroma likovne privlačnosti učbenika, ampak v vlogi nosilca sporočila.

Ilustracija je v učbeniku še posebno učinkovita, kadar besedilna razlaga ni dovolj učinkovita in kadar obstaja med besedilom in ilustracijo močna povezava (Justin, 2003).

Če želimo v biološkem učbeniku učenkam/učencem nazorno prikazati zgradbo in delovanje živih sistemov in omogočiti razumevanje z njimi povezanih temeljnih bioloških konceptov, je pogosto smiselno ali celo neobhodno potrebno besedilno razlago dopolniti z ilustrativno. V slednji zadnja leta zavzemajo v naših učbenikih za biologijo vedno večji del fotografije na račun slik, skic, shem, tabel in diagramov. Kakovostni učbenik mora s svojo vsebino in strukturo ustrezno implementirati oboje, da lahko omogoča učenkam/učencem nazoren vpogled v temeljno biološko vsebino, strukturo, metodologijo in filozofijo predmeta.

Likovno-grafična oprema učbenika torej ni predmet dekoracije, ampak je samostojni nosilec sporočila in tako lahko povečuje kakovost in uporabnost učbenika.

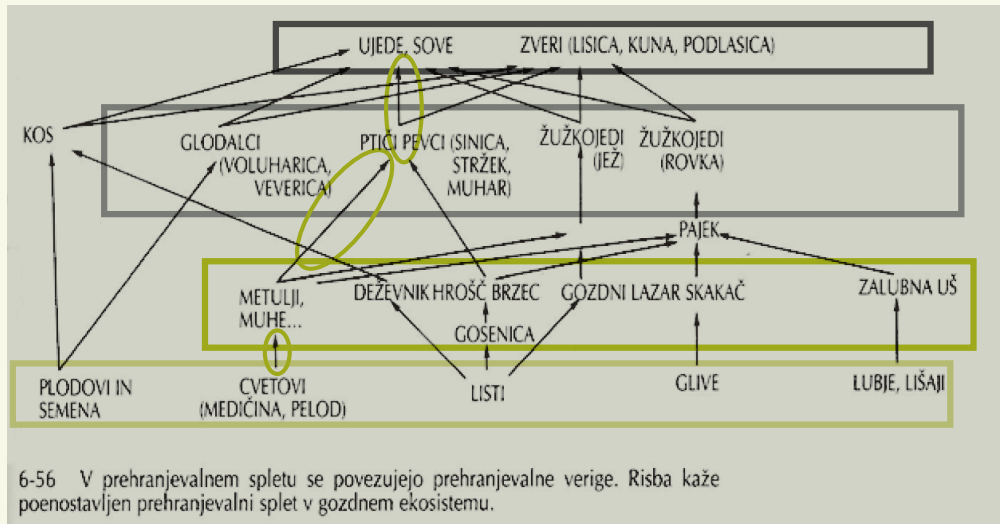
Za ponazoritev sporočilnosti ilustracije v biološkem učbeniku in ustreznosti njene povezave z besedilnim delom lahko uporabimo primer razlage pojmov prehranjevalna veriga in prehranjevalni splet.

Slikovno gradivo ob besedilni razlagi obeh pojmov bistveno poveča njuno razumevanje in lahko nazorno predstavi kompleksnost povezovanja posameznih členov v prehranjevalni splet. Dobra shema bi morala učencu/učenki omogočiti, da znotraj kompleksnosti povezav prehranjevalnega spleta najde posamezne člene prehranjevalnih verig, da lahko v okviru izbrane prehranjevalne verige razloči posamezne prehranjevalne ravni, razbere število členov posamezne verige in razume pomen posameznih členov in kompleksnost njihovega povezovanja.

V učbenikih najdemo več rešitev in pristopov k slikovni predstavitvi povezovanja prehranjevalnih verig v spletu.

Primer, ki ga prikazuje slika 1, je enostavna, vendar premišljena zastavljena shema, ki učenkam/učencem ponudi vso pričakovano sporočilnost (o kompleksnosti odnosov med organizmi in hkrati vpogled v posamezne prehranjevalne verige in ravni).

Naslednji primer je verjetno bolj privlačen učenki/učencu, saj gre za s fotografijami obogateno slikovno gradivo. Slika vodi v prve korake v postopnem razvijanju predstavnosti o kompleksnosti odnosov med organizmi v



6-56 V prehranjevalnem spletu se povezujejo prehranjevalne verige. Risba kaže poenostavljen prehranjevalni splet v gozdnem ekosistemu.

Slika 1 (Vir: Tarman, K., 1999.)

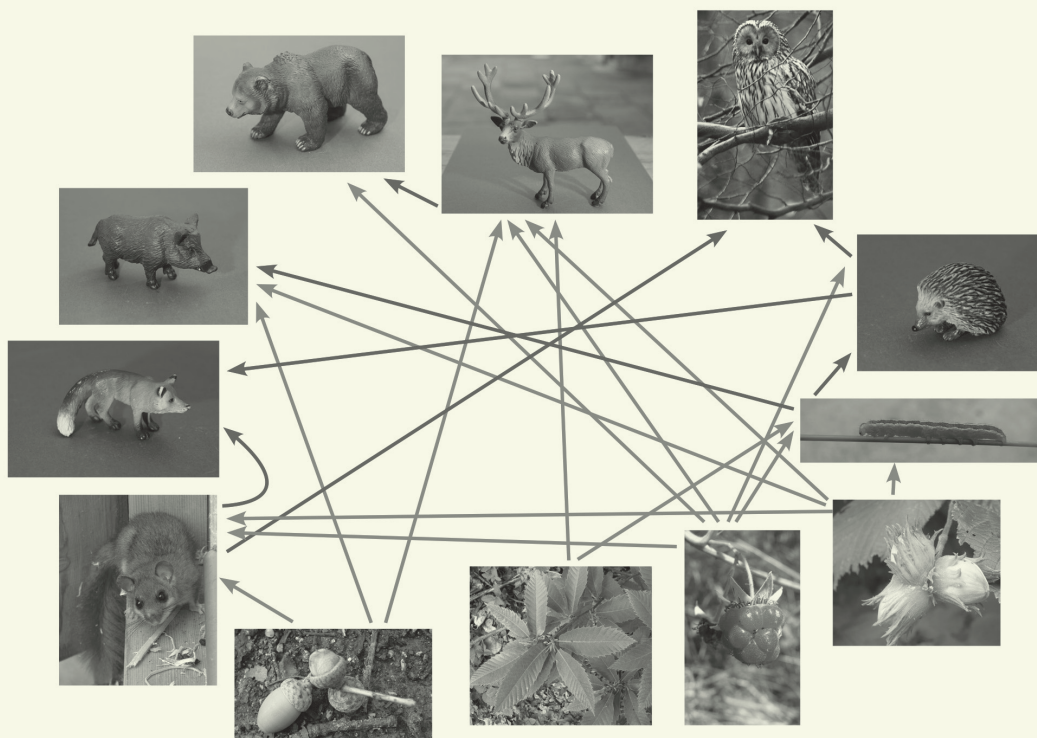
prehranjevalnem spletu izbrane življenjske združbe. Splet puščic nudi dobro predstavnost kompleksne prepletenosti povezav v prehranjevalnem spletu. Na temelju slikovnega gradiva predstavljenega pod sliko 2 pa težje razločimo posamezne prehranjevalne ravni, kar pa ni namen sporočila slike.

Primer, prikazan na sliki 3, tudi prikazuje nazorno enostavno shemo, kateri so dodana skrbno načrtovana vprašanja, ki povečajo sporočilnost sheme in omogočijo učenki/učencu tudi lažje doseganje razumevanja delovanja in vloge prikazanega prehranjevalnega spleta ter zahtevnejših ravni

znanja. Poleg tega učenke/učence spodbuja k razmišljanju o možnih vplivih človekovega delovanja in njihovih posledicah na biosferi.

Prikazane sheme v osnovi dopolnjujejo besedilni del s predstavnostjo prehranjevalnih spletov in posameznih verig znotraj njih. Razlikujejo se po tem, da ene ponujajo prve osnovne informacije, ene pa kompleksnejše poglobljene informacije v postopnem razvijanju znanja.

Za učinkovito razlago zgradbe in delovanja živih sistemov pogosto fotografija ne zadostuje in ne more nadomestiti sporočilnosti kakovostne sheme. Lahko pa na

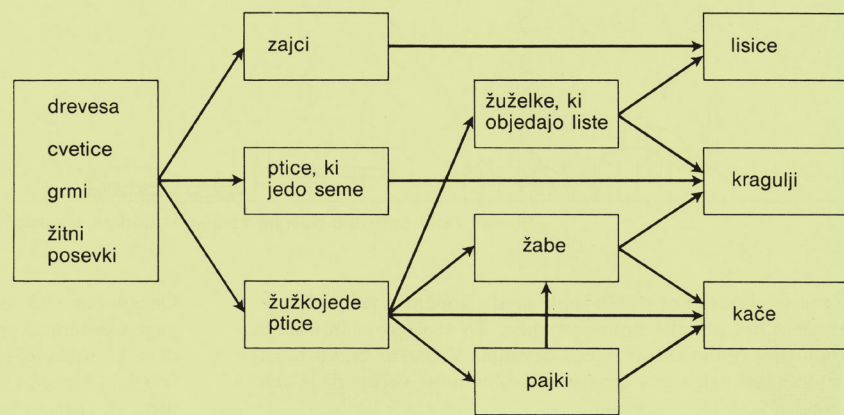


Slika 2 (Vir: Bačič, T. s sod., 2011.)

Prehranjevalni spleti

Prehranjevalni spleti so sestavljeni iz mnogih med seboj povezanih prehranjevalnih verig.

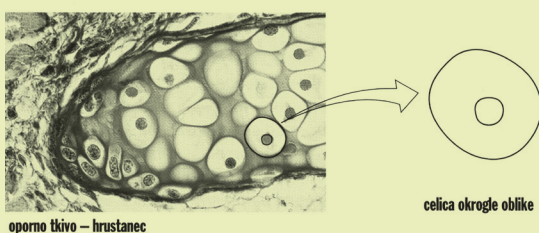
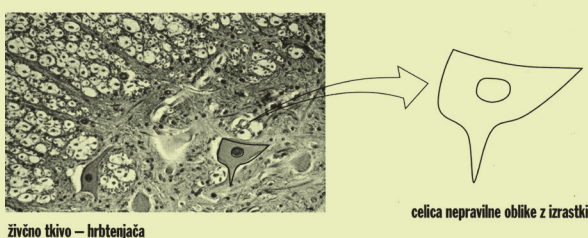
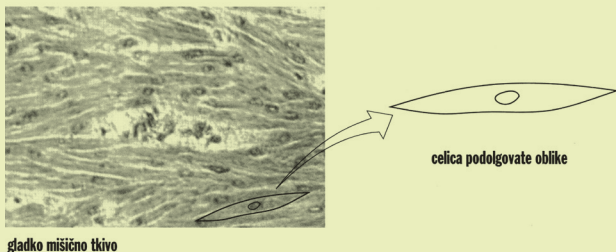
1. Koliko prehranjevalnih verig najdeš v temle prehranjevalnem spletu?
2. Kmet je posejal s fungicidom razkuženo žito. Po enem letu imajo kraguljeva jajca zelo tanko lupino. Kaj lahko sklepaš iz tega?
3. Otroci so odnesli žabe. Kako je to vplivalo na rastline, žuželke, pajke, kače in kragulje?



Slika 3 (Vir: Beckett, B., Gallagher, R., M., 1992.)

CELICE V TKIVU SO SPECIALIZIRANE

V organizmu obstaja med različnimi tkivi delitev dela. Tkiva iz podobnih celic opravljajo podobno nalogo. Sprva so si vse celice organizma zelo podobne in še ne opravljajo kakšne posebne naloge. Ko rastejo, se njihova oblika in vsebina spreminjata, in tako postajajo počasi sposobne opravljati kakšno posebno nalogo. Na primer ščititi telesno površino ali pa prenašati kisik po telesu. Vse celice, ki so združene v tkivo, so specializirane za opravljanje določene naloge, ob tem pa v njih potekajo tudi druga osnovna življenjska dogajanja.



Slika 4 (Vir: Kralj, M., Slapnik, A., 2004.)

primer fotografiji biološke strukture z dodano enostavno skico zelo povečamo sporočilno vrednost. To ponazarjamo s sliko 4, ki prikazuje zgradbo posameznih živalskih tkiv. Vsaka fotografija mikroskopskega preparata tkiva je dopolnjena s skico celice, ki usmeri pozornost učenke/učenca na prepoznavanje posameznih celic znotraj tkiva. Na skici učenka/učenec lažje razbere, da imajo celice različno obliko in velikost, ter prepozna njihove osnovne strukture, vidne pod svetlobnim mikroskopom. Če si odmislimo narisan dopolnitev fotografije, lahko ugotovimo, da bi bila sporočilna vrednost fotografije brez skice mnogo manjša. Navedba povečave ob sliki bi prispevala še k predstavnosti o velikostnih razmerjih.

Pri bioloških ilustracijah se pogosto spregleda možnost nenamernega razvijanja napačnih predstav na primer o velikosti organizmov in preostalih živih sistemov ter njihovih struktur. Ponekod gre tudi za preveč poenostavljeno oblikovano ali neustrezno opremljeno slikovno gradivo, ki ne omogoča dovolj realne predstave o poteku življenjskih procesov in z njimi povezanih strukturah ter o njihovih velikostnih razmerjih. Te probleme lahko rešimo, če slikovno gradivo opremimo na primer z merilom in informacijo o velikostnih razmerjih in pri shematskih prikazih življenjskih procesov ustrezno prikažemo ali označimo, da gre za zaporedje množice povezanih procesov (npr. fotosinteza ni ena kemijska reakcija, ampak množica povezanih, soodvisnih, hkrati potekajočih biokemijskih procesov).

V bioloških učbenikih ponekod lahko opazimo tudi slikovno gradivo, ki nenamerno podpira stereotipne predstave, npr. predstavo o idealizirani družini, o učenju kot stresnem dejavniku in ne priložnosti za pridobivanje znanja (npr. risba z učencem, ki prestrašeno beži pred šolsko klopjo in knjigami) ali pa prikazovanje znanstvenika kot starega, neurejenega, slabovidnega in rahlo zmedenega človeka. To lahko zmanjšuje pomen znanja ter znanosti kot osebne in družbene vrednote in učenki/učencu lahko nakazuje družbeno podporo antiintelektualizmu, čeprav

je verjetno osnovni namen pritegniti pozornost s hudo-mušnim prikazom dela znanstvenika.

ALI JE RAZVOJ PRISPEVAL TUDI K VEČANJU KAKOVOSTI ILUSTRACIJ V BIOLOŠKIH UČBENIKIH?

Razvoj tehnike, tehnologije in področij likovnega izražanja prinaša ogromno možnosti za večanje kakovostnejše zasnove in izdelave ilustracije. Tudi hiter razvoj biologije v zadnjih desetletjih prinaša nova znanja, s katerimi lahko bolj razumljivo pojasnimo številne biotske mehanizme, ki jih prej še ni bilo možno. Pričakovali bi, da bo ves ta razvoj prispeval tudi k večanju kakovosti besedilnega in slikovnega dela bioloških učbenikov. Verjetno so tudi pristojni pričakovali večanje kakovosti učbenikov ob odločitvi pre-pustitve učbenikov prostemu tržišču.

Različne države različno urejajo področje učbenikov. V Sloveniji se kakovost učbenikov presoja v recenzentskih postopkih v založbah, usklajenost učbenikov z učnimi načrti pa ocenjujejo predmetne skupine na Zavodu RS za šolstvo, npr. za biološke učbenike predmetna skupina za biologijo v skladu z veljavnimi predpisi za to področje poda Komisiji za učbenike oceno o usklajenosti z učnim načrtom za biologijo. Komisija za učbenike jih po koncu postopka predlaga za potrditev na Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje.

V zadnjih letih pri nas opažamo težnjo podrejanja koncepta in notranje strukture bioloških učbenikov tržni logiki kapitala. To se nakazuje tudi v postopnem spreminjanju odnosa med besedilom in ilustracijo, ki se nagiba v smer večanja količine tržno privlačnih barvitih fotografij, ki pogosto niso več v funkciji dopolnjevanja razlage kompleksnih biotskih mehanizmov in nazorne predstavnosti z njimi povezanih živih struktur. V pogosto podrejenem besedilnem delu pa opažamo postopno težnjo nizanja čim krajših vsebinskih fragmentov, ki so vedno manj usmerjeni v sistematično razlago bistvenih splošnih bioloških mehanizmov in pogosteje ponujajo kratka in lahko preverljiva dejstva, informacije in z njimi povezane pojme brez razvidne rdeče niti. Raba strokovnega jezika je ponekod nedosledna. Nemalokrat je opaziti, da se namesto strokovnega jezika vpeljuje pogovorni jezik, kar lahko začne izobraževalni proces v javni šoli in učenje oddaljevati od znanstvenih osnov ter razvijanja strokovnega jezika v materinščini ter manjšati njeno veljavo. V zadnjem času z naraščanjem števila vzporednih učbenikov narašča tudi ne-usklajena raba strokovnih pojmov med njimi. Pri biologiji je zaradi hitrega razvoja ta problem vedno bolj pereč, saj se dnevno srečujemo z novimi biološkimi pojmi, ki velikokrat še niso niti prevedeni v slovenščino.

V zadnjih letih tudi opažamo, da ilustracije vedno pogosteje izgubljajo povezavo z besedilom in imajo pogosto bolj dekorativno, tržno všečno funkcijo. Delež shem, ki bi povečale razumevanje besedilne razlage zgradbe in delovanja živih sistemov, je vedno manjši. Kadar so sheme

vkjučene, so večinoma vezane na zgradbo živih sistemov, redkeje pa so vključene pri razlagi njihovega delovanja, ki predstavlja učenki/učencu zahtevnejši del razumevanja. Ob dejstvu, da z ilustracijo lahko povečamo učinek besedila, jo je smiselno uporabiti predvsem pri razlagi bioloških vsebin, ki so za razumevanje najzahtevnejše.

Kot je bilo že omenjeno, opažamo tudi težnjo vedno pogostejšega nadomeščanja skic in shem z barvitimi fotografijami, ki ne morejo nadomestiti njihove pojasnjevalne vrednosti. Fotografije na prvi pogled naredijo učbenik slikovit in vizualno privlačen, kar je sicer za trženje zelo pomembno, z vidika funkcije učbenika pa ne podpirajo lažjega razumevanja na primer razlage življenjskih procesov in ne spodbujajo k razmišljanju in reševanju problemov.

Na področju obstoječih narisanih slik, skic in shem v bioloških učbenikih, ki se sicer manjša, ne zasledimo novih idej in kakovostnejših slik, ki bi tudi na temelju novih spoznanj čim bolj olajšale razumevanje in izboljševale nazorno predstavnost o hierarhičnih ravneh organizacije in osnovnih mehanizmih delovanja kompleksnega živega sveta.

Razlogov za težnjo zmanjševanja narisanih shem in skic v prid vedno večjega deleža fotografij je verjetno več. Med njimi je verjetno tudi nižanje stroškov. Vse to nekatere naše biološke učbenike v zadnjih letih približuje bolj informativni zasnovi, kar lahko manjša njihovo temeljno funkcijo.

Specifika sodobnega biološkega izobraževanja je celostna obravnava na vseh hierarhičnih ravneh organizacije življenja na Zemlji povezanih, kompleksnih, spreminjajočih se živih sistemov. Pri tem se srečujemo s težavami, kako povečati predstavnost o spletu soodvisnih biotskih procesov in z njimi povezanih živih sistemov na različnih med seboj povezanih ravneh organizacije v biosferi (od ravni celice, organizma, populacije, življenjske združbe ekosistemov do biosfere kot povezano delujoče celote – kompleksnega spleta življenja na Zemlji) in se čim bolj izogniti statičnim prikazom. Razvoj tehnologije že vrsto let omogoča gibljive slike, zato si od prihajajočih elektronskih učbenikov obetamo kakovostnejše rešitve tako z animacijami kot drugimi možnostmi, ki jih prinaša razvoj tehnike in tehnologije.

V zadnjih letih je pri nas izšlo precej vzporednih učbenikov za biologijo tako v osnovni kot v srednji šoli. Pričakovanja nekaterih, da bo tržišče samo po sebi z večanjem ponudbe prineslo tudi večanje kakovosti učbenikov, za zdaj vsaj na področju bioloških učbenikov niso bila izpolnjena.

Večje število vzporednih bioloških učbenikov učiteljicam in učiteljem biologije trenutno prinaša predvsem več dela pri izboru in presojanju, s pomočjo katerega učbenika bodo ustrezneje dosegli zeleno znanje, namesto da bi jim pomagalo pri večanju kakovosti razvijanja znanja pri učencih, učenkam in učencem pa omogočilo čim bolj učinkovito samostojno učenje.

VIRI

- Bačič, T., Vilfan, M., Strgulc Krajšek, S., Dolenc Koce, J., Krajšek, V. (2011). Spoznavamo naravo 6. Učbenik za naravoslovje v 6. razredu osnovne šole. Založba narava, Preddvor, str. 99.
- Beckett, B., Gallagher, R., M. (1992). Naravoslovje. Biologija. Tehniška založba Slovenije, Ljubljana, str. 183.
- Filipčič, V., Peršak, M. Študijsko gradivo, Učbenik.
- Jurman, B. (1999). Kako narediti dober učbenik na podlagi antropološke vzgoje. Založništvo Jutro, Ljubljana.
- Justin, J. (2003). Zgradba didaktičnega besedila in problemi njegove evalvacije. Šolsko polje, letnik XIV, št. 5/6, str. 27–62.
- Kralj, M., Slapnik, A. (2004). Biologija 9. Učbenik biologije za 9. razred devetletne osnovne šole. Tehniška založba Slovenije, Ljubljana, str. 14.
- Malič, J. (1992). Vloga učbenika pri pouku. V: Učbeniki danes in jutri. Prispevki s srečanja avtorjev DZS, Bled, 11. september 1991. Državna založba Slovenije, Ljubljana, str. 33–40.
- Štefanc, D. (2005). Učbenik z vidika didaktične teorije: značilnosti, funkcije, kakovost in problematika potrjevanja. Sodobna pedagogika, 4, str. 172–185.
- Tarman, K. (1999). Ekologija: učbenik za strokovne in tehniške gimnazije. Državna založba Slovenije, Ljubljana, str. 43.

POVZETEK

V sodobnem biološkem izobraževanju se srečujemo z izzivi, kako v luči evolucije doseči osnovno razumevanje spletoov soodvisnih življenjskih procesov v kompleksnih živih sistemih na različnih, med seboj povezanih ravneh organizacije biosfere na Zemlji (od ravni celice, organizma, populacije, življenjske združbe ekosistema do biosfere, v kateri so procesi vseh ravni povezani v kompleksen splet spreminjajočega se življenja na Zemlji) in se pri tem čim bolj izogniti statičnim prikazom. Poleg učiteljice/učitelja biološki učbeniki lahko opravijo pomembno vlogo v sodobnem biološkem izobraževanju in učenju. V prispevku so na kratko predstavljena nekatera opažanja v zvezi s kakovostjo naših bioloških učbenikov v družbenem kontekstu zadnjih let. Nanašajo se pretežno na kakovost ilustracij kot nepogrešljivega dela, ki dodatno pojasnjuje besedilni del in lahko prispeva k večji predstavnosti delovanja živega sveta in človekove vpetosti vanj ter njegove odvisnosti od delovanja biosfere.

ABSTRACT

In modern biological education we can face several challenges about how to achieve (in the light of evolution) the basic understanding of mutually dependent living processes in complex living systems at different mutually connected levels of the biospheric organisation on the Earth (from the level of the cell, organism, population, living communities of the ecosystem to biosphere where the processes of all levels are connected into a complex system of the changing life on the Earth) and how to avoid static presentation to the highest extent. Beside teachers, textbooks can play an important role in modern teaching and learning of biology. This article presents an outline of some observations related to the quality of our textbooks for biology in the social context of the recent years. They refer mainly to the quality of illustration as an indispensable part that can give additional explanations to the textual part and may contribute to a better representation of activities of the living world and the human's roots in it as well as his dependence on the biosphere's activity.

Alenka Andrin, Zavod RS za šolstvo

KRATEK ORIS VLOGE VIZUALNIH ELEMENTOV PRI SODOBNEM POUKU TUJEGA JEZIKA

Slika lahko pove več kot tisoč besed, lahko pa nas pusti tudi brez besed.

Kako dojemamo neki pojem ali pojav, vpliva na naše učenje. Vizualne iztočnice so pri tem pomembne, saj lahko pripomorejo k razumevanju ali pa ga ovirajo. Način, kako učenec vidi in dojema neki objekt, besedilo ali simbol, lahko vpliva na njegovo pisno in govorno komunikacijo. Canning (2000) pravi, da na splošno pripisujemo relativno veliko vrednost avdiovizualnim pripomočkom in sredstvom pri bogatenju učenja tujega jezika, vendar pa je le malo empiričnih podatkov, ki bi tezo o vplivu podpirali.

Pri pouku tujih jezikov so slika in drugi vizualni elementi že od nekdaj nepogrešljiv del didaktičnih sredstev tako za poučevanje kot učenje. Ti elementi so lahko fotografije, slike, skice, grafični organizatorji, stripi, animacije, videoposnetki ipd. Canning (2000) vizualni element opredeljuje kot vsako projicirano ali neprojicirano podobo, ki jo lahko klasificiramo kot ilustracijo, podobo, sliko, doje-manje, notranjo podobo, obliko, vtis, podobnost, repliko, reprodukcijo ali kar koli drugega, kar učencu pomaga, da uvidi neposredni pomen nekega pojma.

Vizualni elementi nastopajo kot del učbenikov in kot del drugih sredstev, s katerimi učitelj poskuša popestriti pouk in ga narediti bolj avtentičnega, služijo pa tudi kot sredstvo motivacije. Pri pouku tujega jezika se pojavljajo v vseh fazah: od uvoda v temo prek obravnave teme do pre-verjanja in ocenjevanja. Ne nazadnje je vsaj ena vizualna iztočnica obvezna tudi pri ustnem delu izpita poklicne mature iz angleščine (gl. *Predmetni izpitni katalog za poklicno maturo Angleščina*, Ljubljana: Državni izpitni center, 2009), videoposnetki pa se kot iztočnica uporabljajo tudi pri nekaterih izpitihi v tujini.

V digitalni dobi med vizualne elemente seveda ne spadajo le slike in videoposnetki. Vedno znova se pojavljajo nove oblike, ki so bolj ali manj interaktivne in ki poleg slikovnega elementa po navadi vsebujejo tudi besedilo: fotografije/slike, opremljene s kratkim besedilom (npr. *English is fun* <https://www.facebook.com/EnglishIF/>), infografike (npr. *Visual.ly* <http://visual.ly/>), vizualne časovnice (npr. *Timetoast* <http://www.timetoast.com/>), vizualni tezavri in slovarji (*GraphWords* <http://graphwords.com/>), slikovni slovarji (*Visual Dictionary Online* <http://visual.merriam-webster.com/>), videoslovarji (*Vidtionary* <http://www.vidtionary.com/>), slikovna in video oglasna sporočila itd. Pri naštetih vrstah gre predvsem za gradivo, ki učencu pomaga sprejemati jezik. Na produktivni strani (tvorjenje besedil) pa imamo programe, kot so npr. *PicCollage* (<http://pic-collage.com/>), s katerim učenec ali učitelj ustvarjata svoj slikovni

slovar, različne generatorje stripov (npr. *Stripgenerator* <http://stripgenerator.com/>), animacij (*Animoto* <http://animoto.com/>, *Voki*, <http://www.voki.com/> itd.), pojmovne mreže (npr. *Xmind* <http://www.xmind.net/>), interaktivne plakate in predstavitve (npr. *Glogster* <http://www.glogster.com/>, *Prezi*, <http://prezi.com/> itd.), e-knjige (npr. *Storybird* <http://storybird.com/>), pojavljajo pa se tudi že spletne strani, ki so specializirane za vizualni element pouka tujega jezika oz. angleščine (npr. *Visual learning for EFL* <http://www.scoop.it/t/visual-learning-for-efl>). Posebej bi omenila generatorje besednih oblakov (npr. *Tagxedo* <http://www.tagxedo.com/>, *Wordle* <http://www.wordle.net/>), ki so za jezikovni pouk še posebej zanimivi, saj povezujejo besedilo z obliko (npr. besedilo o Afriki je prikazano v obliki Afrike).

Vizualni elementi pri pouku tujih jezikov služijo kot podpora oz. ponazoritev verbalnemu/besedilnemu delu, pomagajo k lažji zapomnitvi določenega pojma, k lažjemu priklicu določenega pojma, podpirajo kulturno ozaveščenost, premišljeno izbrani elementi pa vzgajajo za slikovno pismenost. Spodbujajo tudi kreativno mišljenje in ustvarjalnost učencev, njihovo domišljijo ter posledično izboljšujejo njihovo (jezikovno) znanje ter sporazumevalno zmožnost. Primer naloge, pri kateri učenec razvija prej omenjene lastnosti in sposobnosti, je vizualni element, na podlagi katerega učenec ustvari pisno ali govorno besedilo.

Pri uporabi vizualnih elementov, še zlasti slik, fotografij in videoposnetkov, mora biti učitelj še posebej pazljiv tudi glede spoštovanja avtorskih pravic. Na vseh usposabljanjih učiteljev tujih jezikov zato znova in znova poudarjamo, da naj učitelji vedno navedejo avtorja in vir ter da uporabijo bodisi elemente, ki so jih sami ustvarili, bodisi poiščejo take, ki imajo licenco Creative Commons (CC). Slednjih je na internetu že nešteto, tako da najti ustrezno fotografijo ali sliko ne bi smel biti problem, poleg tega pa je večina učiteljev opremljena s telefoni, s katerimi je moč mimogrede ustvariti fotografijo z želenim motivom.

Ko učitelj izbira vizualne elemente, naj bo pozoren tudi na njihovo kakovost: Ali izbrani element ustreza želenemu namenu? Ali je grafično dovolj kakovosten? Slednje predstavlja še poseben problem, kadar je treba npr. sliko natisniti na papir. To je pokazala tudi analiza izpitnih listkov ustnega dela poklicne mature iz angleščine, kjer smo našli nekaj reprodukcij slik oz. fotografij, ki so bile skoraj povsem nerazpoznavne ter so tako posledično vplivale na kakovost kandidatov govorne produkcije.

Poseben problem predstavljajo vizualni elementi v učbenikih. Tu gre za dva vidika: eden je pedagoško-didaktična vrednost uporabljenih slik (Ali je slika uporabljena kot

podpora besedilu/nalogi/ ipd.? Ali motivira učenca? Ali ponazarja določen pojav? ipd.), drugi vidik pa je njihova estetska vrednost (Ali slika pripomore k estetskemu videzu učbenika oz. ali zvišuje/znižuje njegovo estetsko vrednost?). Svetovalke pri pregledu učbenikov, ki jih dobivamo v postopku njihovega potrjevanja, namreč ugotavljamo, da je vedno več učbenikov, ki so prenatrpani z vizualnimi elementi. Tu ne gre le za uporabo slik, pač pa tudi za uporabo najrazličnejših vrst in velikosti fontov, pogosto neprimernih tako z estetskega kot didaktičnega vidika. Založniki v želji po čim večji vsečnosti »na prvo žogo« (učitelji po navadi

nimajo dovolj časa za temeljit pregled učbenika, preden se odločijo zanj) vse prevečkrat zanemarjajo dejstvo, da učbenike uporabljajo tudi učenci z bralno-napisovalnimi težavami. Prenatranost z živopisnimi slikami mnogokrat povzroča težave tudi drugim učencem; vsekakor pa ne prispeva k razvoju njihovega estetskega čuta.

Iz vsega povedanega sledi logični sklep, da pri učencih pri vseh predmetih, torej tudi pri tujih jezikih, nikakor ne moremo razvijati le njihove bralne pismenosti, saj gre ta v svetu, ki ga živimo, neizbežno z roko v roki z vizualno pismenostjo.

LITERATURA

- Amelvoort, M. van (ur.) (brez datuma). *Visual Learning for EFL*. Prevezeto 23. 05. 2013 iz Scoop.it!: Visual Learning for EFL: <http://www.scoop.it/t/visual-learning-for-efl>.
- Canning-Wilson, C. (14. 04. 2000). Visual Research. TESOL Arabia Special Interest Group.
- Canning-Wilson, C. (2001). *Visuals & Language Learning: Is There A Connection?* Prevezeto 21. 05. 2013 iz ELT Newsletter: www.eltnewsletter.com/back/Feb2001/art482001.htm.
- Crystal, D. (2001). *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Delancer, E. (2013). *Teaching English Through Pictures*. Prevezeto 21. 05. 2013 iz Slideshare: <http://www.slideshare.net/Ercilia-Delancer/using-pictures-in-the-efl-classroom>.
- Grosman, M. (2009). Razmerja med slikovnimi in besednimi sestavinami sporočil. (J. Vintar, ur.) *Zbornik Bralnega društva Slovenije*, 9–24.
- Romney, C. (2012). Images in ELT textbooks: Are they just decoration? (A. S. Sonda, ur.) *JALT2011 Conference Proceedings*, 392–398.
- Starc, S. (2009). Večkodnost in zgradba učbeniškega besedila. (J. Vintar, ur.) *Zbornik Bralnega društva Slovenije*, 45–62.

Franko Florjančič

RISBA PRI TEHNIKI IN TEHNOLOGIJI KOT VSEBINA IN STRATEGIJA VSTOPANJA V (S)LIKOVNO-VIZUALNE VIDIKE TEHNIŠKE PISMENOSTI

»Velika razlika je med videti kakšno stvar brez svinčnika v roki in videti jo takrat, ko jo narišemo. /.../ Celo najbolj znan predmet postane čisto drugačen, ko ga skušamo narisati: opazimo, da ga nismo poznali, da nismo nikoli zares videli.«

Paul Valery

RISANJE IN SKICIRANJE TEHNIČNIH RISB

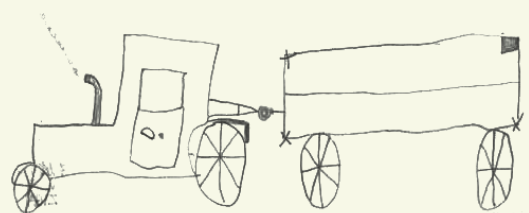
Pri tehniki je temeljni način zapisovanja in prenosa sporočil ter informacij prek tehnične risbe. Obliko nekega predmeta je nemogoče opisati samo z besedami. Šele risba daje opazovalcu najcelovitejšo informacijo o predmetu, to je predstavo o obliki, podrobnostih, velikosti in lastnostih predmeta. Za risanje tehnične risbe veljajo stroga pravila in standardi, ki jih je treba upoštevati zato, da je njeno sporočilo enoznačno in razumljivo vsakemu, ki jo uporablja. Načrt za izdelavo npr. omare mora biti narisano tako, da ga enako prebere delavec v kateri koli državi in izdelava enako omaro kot delavec v Sloveniji, čeprav ne poznata jezika drug drugega. Risanje tehničnih risb je bilo v preteklosti ročno, danes tehniki za to uporabljajo računalniška grafična orodja.

V osnovni šoli učenci pri tehniki in tehnologiji pridobijo temeljna znanja za risanje in branje preprostih risb. Obvladujejo jih različno hitro in različno kakovostno, odvisno od osebnih dispozicij. Kljub temu pa je cilj predmeta tehnika in tehnologija, da vsi učenci obvladajo vsaj temeljna znanja tehničnega risanja. Za tehnično risbo je značilno, da vsebuje značilnosti predmetov, ne pa tudi odnosa do njih. Ko otrok riše npr. traktor, bo narisal obliko traktorja, kolesa, blatnike, luči, izpušno cev, kabino in preostale dele. Ne bo pa narisal dima, ki izhaja iz izpušne cevi, ker je dim za tehniko nepomemben, saj ni sestavni del traktorja.

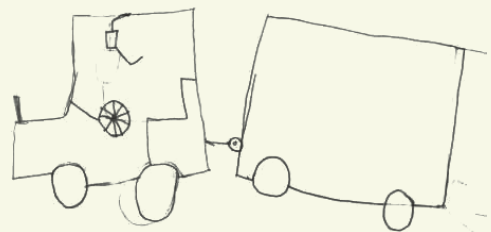
Med tehnične risbe uvrščamo skice. Te so zmeraj risane s svinčnikom prostoročno. Učenci se učijo skiciranja že pred vstopom v osnovo šolo. Od prvega razreda poteka učenje skiciranja, postopoma, stalno in sistematično. Primer. Učenci bi radi rešili problem odmetavanja smeti po šolskem dvorišču. Odločijo se za oblikovanje primerne koša za odpadke. Najprej si morajo zamisliti njegovo velikost in obliko. V glavi oblikujejo zamisel, ki je kot nekakšna »slika« z nekaterimi jasnimi, pa tudi nejasnimi oblikami. Slednje se po navadi izkristalizira med samim skiciranjem. Pretvarjanje »možganske slike« v skico na papirju je zahteven proces, ki ga učenec usvaja postopoma. Razvoj skiciranja pri otrocih lahko izpeljemo v štirih korakih.

- V prvem obdobju šolanja, učenci tehnične predmete opazujejo in jih skušajo čim natančneje skicirati na papir. Uporaba svinčnika omogoča popravljanje ponesrečenih in neustreznih črt. Učenci opazujejo npr. most čez potok in ga skicirajo. Skicirajo samo obliko mosta, ne pa tudi vozil in ljudi ki hodijo po njem, saj so za predstavitev mosta nepomembni. Tudi valovi vode pod mostom ne sodijo na tehnično skico.
- Ko učenci obvladajo natančno skiciranje oblik in podrobnosti predmeta, začnejo risati po kratkotrajnem spominu. Npr. v kolesarnici si ogledajo kolo in ga potem v učilnici po spominu čim natančneje skicirajo. Učitelj lahko na risbah prepozna učenčeve sposobnosti opazovanja in v daljšem času spremlja otrokov razvoj.

Spodnji skici sta po kratkotrajnem spominu narisala 7-letna Nina in Žiga. Takoj opazimo različno narisana kolesa. Medtem ko je Žiga že opazil različno veliki prvo in zadnje kolo traktorja, sta na Ninini skici obe kolesi enaki. Nina je »gledala v notranjost« kabine traktorja in je narisala volan in sedež, medtem ko je Žiga kabino »zaprl« z vrati in je narisal samo tisto, kar je videl od zunaj.



Žiga



Nina

- Postopoma daljšamo čas med opazovanjem in skiciranjem. Med opazovanjem lahko preteče več dni

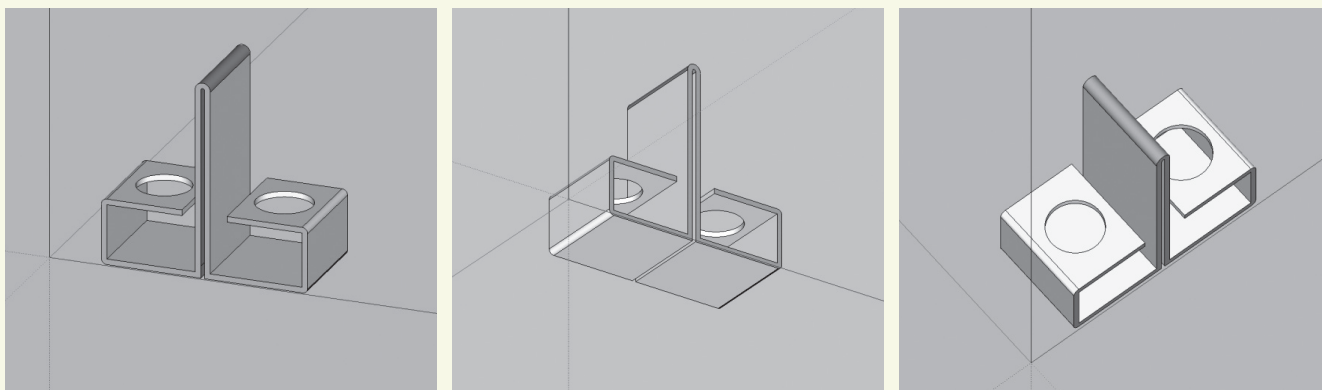
ali celo daljše obdobje. Lahko narišejo objekt, ki so ga opazovali pred dnevi na pohodu, predmet z obiska muzeja ipd. Tako učence spodbujamo k natančnejšemu opazovanju tudi takrat, ko nima naloge skicirati določen tehnični predmet.

- Zadnja faza je skiciranje zamisli. Že pri skiciranju časovno oddaljenega predmeta morajo v glavi poustvariti njegovo sliko. To poustvarjanje je v bistvu podlaga za ustvarjanje in oblikovanje lastnih zamisli. Učenci zamisel predmeta preneso na papir v obliki skice. Pomembno je tudi utemeljevanje zamisli, saj učenci pri tem razvijajo jasno izražanje in opisovanje tehničnih predmetov. Pozneje na podlagi te skice narišejo načrt za izdelek v obliki tehnične risbe, ki prikazuje geometrijske oblike z dodanimi podatki v pisni obliki. Tehnične risbe lahko rišejo ročno ali z ustreznim računalniškim orodjem.

3D-modeliranje

Problem risanja tehničnih risb je v tem, da je treba tridimenzionalni predmet narisati na dvodimenzionalno površino papirja. Za to uporabljajo tehniki različne vrste projekcij. Predmet opazujejo pravokotno, npr. iz sprednje strani, in narišejo njegovo obliko. Taki projekciji pravimo pravokotna projekcija. Ker je pogled samo od spredaj premalo, mu dodamo še pogleda od strani in od zgoraj, po potrebi pa še iz katere druge strani.

V industriji in srednjih šolah že dalj časa, zadnji čas pa tudi v osnovni šoli, uporabljamo računalniško grafično orodje, ki lahko pomaga učencem pri razvijanju prostorskih predstav. Tak program je brezplačen Googlov SketchUp. Omogoča risanje predmetov v prostoru, tako da lahko predmet že med nastajanjem poljubno vrtimo in opazujemo iz vseh smeri, od spredaj, zadaj, spodaj, zgoraj, še več, tudi znotraj, npr. stanovanje. Takemu risanju v prostoru pravimo 3D-modeliranje.



(lastni vir)

Slike prikazujejo stojalo za začimbe. Narisani model smo zavrteli v prostoru in ga »posneli« v treh različnih položajih. Program omogoča poljubno vrtenje in poglede.

Za skiciranje in risanje tehničnih risb morajo imeti učenci dovolj razvite prostorske predstave. Howard

Gardner je to sposobnost imenoval prostorska inteligenca. Ta je pri posameznikih različno razvita. Učenci s slabšo prostorsko predstavljalnostjo sicer ne bodo uspeli narisati zapletenih risb, bodo pa gotovo uspešno razvijali svoje sposobnosti.

VIRI

- Gardner, H. (1995). Razsežnosti uma. Založba Tangram, Ljubljana.
<http://www.sketchup.com/download/> (16. 5. 2013).
 Prebil, Ivan. (1995). Tehnična dokumentacija. TZS, Ljubljana.
 Učni načrt (2012). Risanje v geometriji in tehniki, Ljubljana.
 Učni načrt (2010). Tehnika in tehnologija, Ljubljana.

FOTOGRAFIJA IN ŠPORT MLADIH

Sodobna fotografija se je osvobodila mnogih spon preteklosti, denimo dragih filmov, zapletenega razvijanja, črno-bele tehnike. Zazdelo se nam je, da smo z njo skočili v novo tisočletje, toda nekateri se že vračajo. V Andersenovi pravljici si je vojak v pravljicni zakladnici želel naložiti preveč in je pod težo omagal. Ne bi hotel biti kot japonski turisti v Rimu, ki so se fotografirali pred kipom Mojzesa. Besno so stiskali na sprožilce svojih aparatov, se obrnili in odšli. Za njimi je gledal Mojzes in jih spraševal, kam vendar hitijo, saj ne morejo nikamor pobegniti. Posnetku, ki ga želiš napraviti, moraš dati smisel ali pa ga poiskati pozneje. Posnetek, ki ste ga naredili in nikoli več pogledali, je izguba časa. Kako torej živeti s fotografijo?

Kako dokazati, da imamo občutek za fotografijo? Saj je fotografija vendarle najbolj razširjeno likovno področje, ki je dosegljivo vsem. Danes smo fotografi vsi. Mnogi naredimo na tisoče fotografij, na policah se nam kopičijo fotoalbumi s počitniških potovanj. Veste, česa se najbolj bojim? Da me bo kdo povabil na predstavitev fotografij, kajti zanimivih je malo, ljudi, ki so jih sposobni prepoznati, pa še manj. Vsaka fotografija je povezana s čustvovanjem, z nekim trenutkom, razpoloženjem, družbo, vremenom. Ljudje se hitro zadovoljimo s fotografijo, saj jo zapolnimo s čustvi in zato jo težko vržemo v smeti.

Pogosto šele pri prihodu domov in ob pogledu na fotografije začnemo ugotavljati, kje smo bili in kaj smo doživeli. Zato vse bolj pogosto skušam živeti brez fotoaparata, rad bi občutil zadovoljstvo brez želje, da bi to čustvo stisnil v sliko, v fotografijo. A zdi se, da je fotografija postala že neke vrste odvisnost, ki nas v središču sveta pušča hladne in preračunljive, ker želimo dogodek ukrasti in si ga nato ogledati v miru. Pa saj najpogosteje tega časa in miru sploh nimamo.

V obdobju, ko mi še ni bilo treba biti fotograf, sem bil na časniku Delo obkrožen z izvrstnimi fotografi in vsi so bili obsedeni s fotografijo. Edi Šelhaus, Egon Kaše, Janez Pukšič, Igor Modic, oče in sin Zaplatil ... To so bili stara garda, ki je v svoje kamere vlagala drage filme in pred vsakim pritiskom na sprožilec fotoaparata so morali pomisliti, ali je motiv pravi ali ne, saj filmov nikoli ni bilo dovolj.

Prepoznati motiv, to je tema. In ko si že dolgo za sprožilcem, se nenehno spopadaš z motivi, ki morajo biti vselej drugačni, da vzbudijo pozornost. O obrtniških spretnostih fotograf sploh več ne razmišlja. Že ko je na poti, denimo na atletski štadion, razmišlja, od kod bo sijalo sonce, kje ga bodo sodniki odganjali, s kom se bo moral spreti, da bo lahko snemal s kraja, ki se zdi še najbolj sprejemljiv. Če dela za neki medij, je to pomembno, kajti narediti mora nekaj dobrih »fotk«. Nujno, njegova podzavest je zasvojena s tem imperativom. Zanimivo je, da poklicni fotografi takoj prepoznajo vrhunsko fotografijo pri svojih kolegih, znajo jo pohvaliti, o njej razmišljajo: »Le kako je nastala?« se jim mota po glavi.

Tudi zato se je na zadnji naslovnici Športa mladih znašla fotografija in fotoreportaža nekdanjega poklicnega fotografa Egona Kašeta, pa čeprav je že zdavnaj svoj profesionalni fotografski aparat obesil na klin. A miselni iskalec motivov v njegovi fotografski zavesti, ki ga najbrž vodi podzavest, še zmeraj deluje. Egon nima formalne likovne izobrazbe, ima pa neizmerno notranjo moč, ki ga žene, pa ne samo k fotografiji, tudi h knjigam, zato veliko bere, zanima ga umetnost, zanimajo ga zgodbe, narava, gibanje. Čeprav ni ljudomrznik, je njegova mantra svoboda. Maja se je potepal po beneških lagunah, junija pa je povezal donavsko kolesarsko pot od Passaua do Dupleka, prek Dunaja, seveda. Z nekaj evri v žepu. Na svoji spletni strani, ki je ne ponuja naokoli, jih je predstavil ozkemu

POVZETEK

Tehnično risanje je temeljna komunikacija med konstruktorjem in izdelovalcem, trgovcem in kupcem tehničnih predmetov. Risba predstavlja najcelovitejšo predstavitev predmeta, brez katere ni mogoč prenos informacij o njem med udeleženci. Omogoča sporazumevanje med ljudmi, za katere ni nujno, da poznajo pogovorni jezik drugega. Tehnična risba temelji na dogovorjenih, mednarodno uveljavljenih pravilih in normah. V osnovni šoli se učenci seznanijo z osnovami tehničnega risanja, najprej ročnega, nato s pomočjo računalniških grafičnih orodij. To risanje je organsko povezano s konstruiranjem in izdelavo predmetov ter tako tvori celoten proizvodni proces, ki ga izvedejo učenci. Za načrtovanje predmeta pa je ključna tehnična skica, zato ima pri pouku posebno vlogo.

krogu znancev. Njegov avtoportret s kolesom, na sredini avtoceste, tik pod vrhom prelaza Stellvio, potrjuje, da sta zanj pomembna predvsem svoboda in narava. Da bi lahko naredil ta posnetek, je prespal ob cesti, v majhnem šotoru, tik pod vrhom prelaza. Že dan prej je razmišljal o jutranjem miru, o svetlobi, ki se bo prelila čez preval.

In zakaj se je znašel na prelazu na švicarski meji? Da bi počastil olimpijske igre v Londonu, si je šel kar s kolesom ogledat olimpijski športni muzej v Laussane. Ker je bil zaprt zaradi obnove, se je s svojim mini fotoaparatom posvetil parku pred muzejem, v katerem so umetniške skulpture s športno vsebino.

Kaj želim s tem povedati? Da Egon ni človek, ki pritiska na sprožilec, da bi pozneje ugotovil, kje je bil, ampak skuša najti smisel ali *raison d'être*, kot bi učeno dejal likovni kritik, že pred pritiskom na sprožilo. To, da je na nekem brezpotju srečal volčjega mladiča, je najbrž samo nagrada, ki mu jo je namenila fotografska Fortuna. Ampak kako naj vas prepričam, da Egon kljub vsemu doživlja svet v prvi vrsti brez fotografskega aparata, da se je naučil pogovarjati s svizcem, ki ga je nahrulil, ker se je čez noč nastanil v njegovem kraljestvu.

Zadnji Ljubljanski maraton za šolarje je potekal v dežju, v pravem nalivu. In tudi to je bila priložnost, da s fotografijo prikažem veliko predanost otrok za tek. Ni jih motilo, da so bili premočeni do kože. Tudi iz tega dogodka je nastala naslovna fotografija. Ni bila brezhibna, ker je nastala v nalivu, fotograf in aparat sva bila prav tako premočena do kože. A upam, da je fotografija dveh deklic v dežju pripomogla k razmisleku o športu mladih. Morda: mlade športnike radi uporabimo za številke, ker želimo zapisati, da se je tekmovanja udeležilo toliko in toliko mladih, in vzbuditi zanimanje. Pri kom le in zakaj? Ko so na vrsti mladi, da bi jih upoštevali še kje drugje, nanje pozabimo. Do prihodnjic, ko jih znova uporabimo za kak drugačen cilj. Prijatelj je bila vseč naslovna fotografija

mlade gorske kolesarke, ki je na cilju, vsa blatna, sedla ob kolesu v blato in izmučena razmišljala, kakšen smisel ima vsa skupaj. Ne, tega ni razmišljala. Za mlade je šport samoumeven del njih samih in prav to smo s svojimi fotografijami skušali tudi povedati.

Šport mladih in fotografija. Temeljno vodilo je bilo, da ni zapisa brez likovne opreme, torej fotografije. Če ni bilo na voljo ustreznega fotografskega zapisa, se je bilo treba poglobiti v besedilo in poiskati najbližjo fotoasociacijo, lirično, karikirano, absurdno ali pa nekaj, kar ni bilo v povezavi z besedilom. Tudi tako je mogoče pritegniti pozornost. Bralec naj bi najprej pogledal fotografijo, si za trenutek oddahnil od brezsmiselnega listanja po reviji, prebral stavek ali dva, na začetku sestavka ali kjer koli. To je že uspeh – za fotografijo. Res, dobra fotografija niti ne potrebuje veliko besedila. Vendar pa je takih revij, v katerih ima fotografija glavno besedo, v kateri nastopa v vsem svojem razkošju, od širine do podrobnosti, bolj malo. V ŠM smo se trudili doseči tudi to, a pogosto smo bili do fotografije ozkosrčni, sebični, nerazgledani in nervozni.

Uredniška etika je zahtevala, da nobena fotografija ne more biti ukradena iz kakega drugega medija. To vodilo je bilo neznansko požrešno in pogosto smo veliko časa izgubili z iskanjem fotografij – najpogosteje na papirju. Navadno so bile brskalne akcije usmerjene v naše uspešne redakcijske fotografije iz minulih let. Elektronska fotodokumentacija je časovno veliko bolj požrešna, in če se je le dalo, smo se brskanju po neskončno velikih fotografskih datotekah najraje izognili. Prav ta primer je lahko poučen za sodobnika, ki ima doma računalnik in milijon fotografij – če želi sploh kako fotografijo ohraniti za prihodnost, jo mora natisniti na papir. Samo tako bodo fotografski utrinki ostali zanamcem. Tudi revija Šport mladih je (bila) artefakt, ki ga lahko vzameš v roke in fotografijo občutiš pod prsti.

Niko Slana

ABSTRACT

Technical drawing is the basic communication between the constructor and the producer, salesman and purchaser of technical objects. A drawing represents the most holistic presentation of an object. Transmission of information about the object among participants is not possible without drawings. It enables communication among people who might not know each other's communicative language. Technical drawing is based on the agreed internationally established regulations and norms. In the primary schools pupils learn the basics about technical drawing, first manually and then by using computer-based graphical tools. Such way of drawing is closely linked to construction and production of objects so that it forms the whole production process implemented by pupils. Technical sketch is vital for planning the object so it performs the key role in the classroom.

Vinko Udir

VLOGA SLIKE V NARAVOSLOVJU IN PRI FIZIKI

Vloga slik v naravoslovju, tj. tudi v fiziki, je nepogrešljiva. O tem, kje vse je ta zahteva uresničljiva, pišem v nadaljevanju.

Začel bom z mojo trenutno aktivnostjo, to je izvajanjem eksperimentov v vrtcih ter v prvem in drugem triletju osnovne šole. Do moje vključitve v to starostno dobo otrok je prišlo na podlagi javnega razpisa preventivnih projektov/programov s področja preprečevanja zasvojenosti v Mesti občini Ljubljana za leto 2012. Naziv programa je Upokojeni pedagoški delavci otrokom in mladim.

Eden najpomembnejših ciljev naravoslovja in s tem osnova za mojo pripravljenost delati z otroki je: »Navajati otroka na samostojno izvajanje poskusov iz naravoslovja in ga tako vključiti v aktivno učenje oziroma mu omogočiti več in višjo kakovost znanja, spretnosti oziroma veščin, da bo tako lažje in koristneje zapolnil svoj prosti čas.«

Drugo izhodišče mojega dela pa je misel angleškega didaktika Simona Baileyja, ki jo je izrekel tudi v okviru projekta TEMPUS. Dejal je: »Naravoslovje naj bo za otroka najprej dejavnost in nato pogovor o predmetih in pojavih iz resničnega otrokovega sveta. Kazanje poskusov in otroško zapisovanje otroka dolgočasi.«

Moj program je za vse skupine (vrtec, prvo in drugo triletje) enak, zasnovan na temi Zrak in voda.

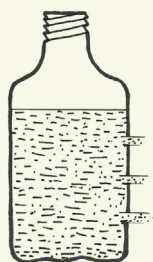
Začnem z uganko: Vsepovsod sem okoli vas, ni me videti, lahko pa sliši se moj glas. Tudi začutite me lahko, kaj sem, povejte, saj ne bo težko. (zrak)

Nadaljujem s štirimi poskusi.

VRTEC

Za nastop sem imel na voljo 1,5 ure. Včasih je trajalo več, včasih pa tudi manj. Vse je bilo odvisno od razpoloženja otrok.

Za zaščito delovnega mesta smo največkrat uporabili kar časopisni papir, za izbiro, prinašanje ter vračanje



Slika 1 (Skiciral Marjan Prevodnik po predlogi Vinka Udirja.)

pripomočkov pa so morali, po predhodnem pogovoru, poskrbeti otroci sami.

Izkušenj z otroki do začetka nastopa v vrtcu nisem imel. Treba se je bilo prilagoditi temu, da uporaba stekla in ognja ni dovoljena. Z razmislekom sem to omejitev z lahkoto premagal. Ena od slik (risb), ki sem jo v vrtcu vključil v eksperiment, je bila narisana plastenka z luknjicami (slika 1).

Otroci so pri izvajanju tega poskusa nalili vodo v plastenko. Opazovali naj bi curke vode, ki so nastajali zaradi luknjic v plastenki. Na koncu poskusa so morali curke narisati. Tu pa je prišlo do manjšega zastoja. Nekateri so se odzvali, kot da risba ne predstavlja plastenke, kajti plastenka je bila narisana v prerezu. Po pogovoru so težavo rešili. Izkazalo se je, da opazovanje ne dosega zadostne stopnje. Kajti vizualno mišljenje še ni razvito.

Vseeno so bili med otroki tudi tisti, ki so narisali curke v paraboličnem loku, in sicer tako, da se niso križali. Kar precej pa je bilo otrok, ki so curke narisali v vodoravni smeri. Našel pa se je eden, ki jih je narisal v loku navzgor, kar nekaj pa v poševni ravni črti navzdol. Pri prepoznavanju vsebine druge slike pa ni bilo problemov. Šlo je za elektroinstalacijske prepogibajoče se cevke iz plastike premera 25 mm ali več (slika 2), ki so jih otroci vrteli, da so poslušali zrak, ki se je pretakal skozi cevke.

Vseh skupin, v katerih sem izvajal eksperimente, je bilo v vrtcu v lanskem in letošnjem letu štirinajst. Z mojim delom so bile vzgojiteljice in en vzgojitelj izjemno zadovoljni. Ena od vzgojiteljic je zapisala: »Vinko Udir nam je skupaj z otroki odlično predstavil in izvedel fizikalne poskuse. Takih delavnic bi v vrtcu želeli še več. Otroci so bili navdušeni in so aktivno in v večini sodelovali samostojno. Za vaš obisk se vam najlepše zahvaljujemo. In vse pohvale za vaše izjemno pedagoško delo z otroki.«

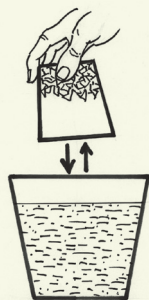
Sklep je jasan: upoštevati je treba misel Simona Baileyja.

PRVO IN DRUGO TRILETJE

Vse, kar je bilo povedanega za vrtec, bi lahko ponovil za 1. in 2. razred, a z nekaj razlikami. V teh razredih je



Slika 2 (Skiciral Marjan Prevodnik po predlogi Vinka Udirja.)



Slika 3 (Skiciral Marjan Prevodnik po predlogi Vinka Udirja.)

opazen nekoliko drugačen pristop, ki se zrcali v spretnostih, prepoznavanju narisanih delov pripomočka in razvitejših sposobnostih mišljenja.

Otroci te starosti so že sposobni naštetih dele pripomočka (slika 3). Lahko pa z malo pomoči dosežemo opisovanje izvedbe poskusa. Gre za potapljanje manjšega kozarca z zmečkanim papirjem na dnu v večji kozarec z vodo. Pred izvedbo poskusa je bistveno, da otroci zvedo o stanju papirja, ko bo mali kozarec v vodi. Ali se bo papir v manjšem kozarcu zmočil, ko bo kozarec povsem v vodi? Pričakovati je več negativnih odgovorov.

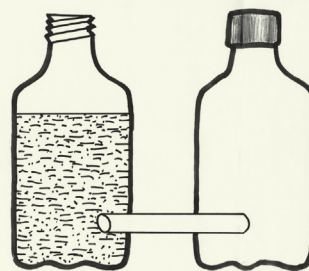
Po izvedbi poskusa pa se začne razprava, zakaj je papir ostal suh. Tudi pri zadnjem poskusu gre za enak postopek, le da je zahtevnost nekoliko večja. Opišejo zgradbo pripomočka in potek izvedbe eksperimenta (slika 4).

V odprto plastenko nalijejo vodo. Sledi vprašanje: Bo iz odprte plastenke voda stekla v zaprto plastenko? Koliko vode se bo pretočilo. Zakaj? Desno plastenko odpremo. Kaj se bo zgodilo? Izvedejo poskus in analizirajo stanje. Poraja se še kar nekaj vprašanj, na primer v zvezi z višino stolpcev v plastenkah, z dodano plastenko. Ta primer se lahko vključi v raziskavo: različne plastenke po obliki in velikosti ... V 3. razredu se spremeni pristop samo v tem, da začnejo uporabljati delovni list. Ta je razdeljen na več delov. Eden od otrok prebere za vse prvi del navodil na delovnem listu. Izvedejo dejavnost. Poročajo. Vpleta pa se tudi pogovor.

V drugem triletju pa učenci dobijo delovne liste in delajo popolnoma samostojno. Informacije lahko pridobijo z napisanimi dodatnimi navodili, z uporabo literature ali s pomočjo učitelja. Ko dejavnost skupina konča, se učenci v njej dodatno pogovorijo. Ni potrebno, da z dejavnostjo zaključijo vse skupine, saj lahko naknadno dopolnijo manjkajoče v času poročanja.

VLOGA SLIK, KO PREDMET DOBI IME FIZIKA

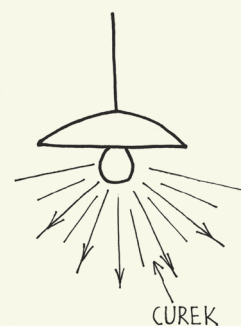
Cilj, ki sem ga zapisal na začetku za naravoslovje, je eden najpomembnejših tudi za učni predmet fizika. Temu bi dodal še, da je učenca in dijaka treba navajati na vse stopnje raziskovanja (največkrat je zapisanih sedem stopenj). Oba cilja in še kateri, so povezani z nepogrešljivo vlogo slike pri pouku fizike v višjih razredih osnovne šole in v srednji šoli.



Slika 4 (Skiciral Marjan Prevodnik po predlogi Vinka Udirja.)

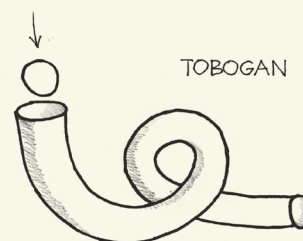
Oglejmo si nekaj primerov:

- a) Nekatera dogajanja lahko spremljamo le posredno, s simulacijo, na primer *svetlobo prikažemo* s t. i. »curkom«, žarke in eno od valovanj pa z ravnimi črtami.



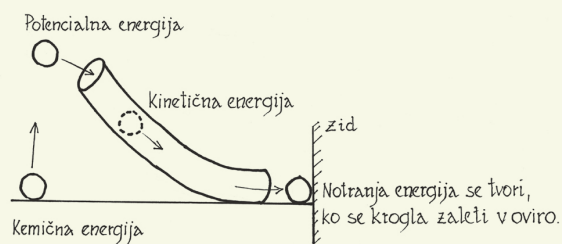
Slika 5 (Skiciral Marjan Prevodnik po predlogi Vinka Udirja.)

- b) Zelo zaželena je motivacija s sliko, na primer pri vpeljavi *pospeška* ali pa tlaka.



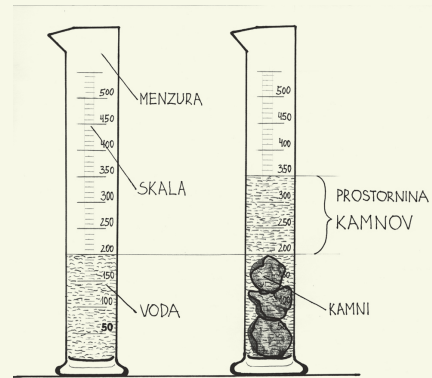
Slika 6 (Skiciral Marjan Prevodnik po predlogi Vinka Udirja.)

- c) Da ne opisujemo stanja verbalno, ga prikažemo s sliko. Na primer pri poimenovanju energij. Stanje opišejo učenci (dijaki). To nam lahko pomaga tudi pri izračunavanju posameznih energij.



Slika 7 (Skiciral Marjan Prevodnik po predlogi Vinka Udirja.)

č) S sliko lahko vzporedno prikažemo tudi računski postopek. Če bi ga opisovali zgolj z besedo in številkami, bi učenci/dijaki razumeli manj kot bi lahko ob uporabi slike. Predstavljamo računanje gostote kamnov po enačbi: $\text{gostota} = \text{masa} / \text{prostornina}$. Prostornino razberemo s slike, maso pa določimo s tehtnico.



Slika 8 (Skiciral Marjan Prevodnik po predlogi Vinka Udirja.)

To pa še ni vse. Vabljeni k raziskovanju različnih možnosti uporabe slik pri pouku.

LITERATURA

Gerlič, I., Udir, V. (2006). Problemski pouk fizike v osnovni šoli: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Krnel, D. (1993). Tempusovo snopje: DZS

Pople, S. (1992). Naravoslovje Fizika: Tehnična založba Slovenije.

POVZETEK

Spoštovani bralec, pred vami je članek, iz katerega, če ga boste prebrali, boste v prvem delu odkrili moj pristop pri izvajanju dejavnosti iz naravoslovja. Dejavnosti sem v lanskem in letošnjem letu izvajal v vrtcih ter v prvem in drugem triletju osnovne šole. Vsebina aktivnosti za vse omenjene starostne stopnje je enaka, zasnovana na temi Zrak in voda, pristopi in zahtevnost vprašanj pa so nekoliko različni. V vrtcih in v prvih dveh letih prvega triletja je prevladoval pogovor, zadnjem letu omenjenega triletja pa otroci že uporabijo pisna navodila v obliki glasnega branja in za tem pogovora. V drugem triletju pa preidejo v povsem samostojno delo.

Vseskozi pa je poudarek tudi na pomenu slike, nekoliko manj v vrtcih.

Drugi del članka pa je namenjen sliki dati posebno mesto, saj bi bilo učenje brez slik nepregledno in neuspešno. Slika postane nepogrešljivo sredstvo v učnem procesu.

ABSTRACT

Dear reader, this article can reveal (if you read it) my approach to implementation of activities in natural science. This year I have been carried them out in pre-schools and in the first and second cycle of elementary schools. The contents are equal for all age levels. They are based on the topic The Earth and the Water while the approaches and the level of difficulty of questions differ to a certain degree. In pre-schools and the first two grades of the first cycle discussion was the prevailing method while in the last grade of this cycle children can already use written instructions in the form of loud reading followed by discussion. In the second cycle they can work entirely independently. The meaning of pictures is emphasised throughout all activities, a bit less in pre-schools.

The second part of the article is intended to give extra weight to pictures because learning without pictures would be unclear and ineffective. Pictures has become an indispensable means in the learning process.

Aleš Sedmak

ZNANSTVENA ILUSTRACIJA ZA SLEPE IN SLABOVIDNE

V zaselku Kaverljag blizu Grintovca pri Šmarjah nad Koprom poteka v mojem ateljeju neprekinjeno od leta 1998 Delavnica Kaverljag. To je interdisciplinarni in večkulturni projekt, ki se ukvarja predvsem z likovnim opismenjevanjem na področju poljudnoznanstvene ilustracije. Program je namenjen študentom likovnih akademij in univerz Evrope, v njem pa manjše skupine poskušajo svoje ideje realizirati v uporabne izdelke. Program je nastal v sodelovanju med izr. prof. Zdravkom Papičem z Akademije za likovno umetnost in oblikovanje, Oddelkom za oblikovanje vizualnih komunikacij iz Ljubljane in Alešem Sedmakom, akad. slikarjem, predsednikom Društva Kaverljag in od decembra 2011 predsednikom Zveze društev slovenskih likovnih umetnikov.

Poljudnoznanstvena ilustracija raziskuje in preprosto dokumentira svet, njegove objekte in karakteristike. Prav zaradi svoje vizualne podobe lahko razlaga tudi posamezne vidike delovanja mehanizmov, ki so rezultat človeškega dela. Danes je poljudnoznanstvena ilustracija navzoča vsepovsod. Veliko možnosti aplikacij, ki jih ima, dolguje prav prepričljivosti/nazornosti predstavljanja, saj lahko predstavi zelo zapletena in kompleksna, že skoraj abstraktna biološka načela. S to lastnostjo postaja preprosto, shematično, dinamično in predvsem didaktično orodje, primerno za različne publikacije, kot so znanstvene in tehniške revije, knjige in učbeniki, mape in vodniki, množični prodajni katalogi in revije, spletne strani, plakati, muzejske publikacije. Ilustracija dosega najrazličnejše ciljne skupine: učence, dijake, študente, strokovno in laično javnost. Za ilustratorja so priložnosti nenavadne in raznolike.

Poljudnoznanstvena ilustracija tako v tradicionalni kot v digitalni formi zagotavlja vizualno razlago in pomoč gledalcu pri razjasnitvi kompleksnih informacij v besedilni obliki. Če povzamem, vloga znanstvene ilustracije je zelo praktična: obvešča, pojasnjuje in poučuje, skratka – komunicira. Zato je slikovno-vizualno in umetniško opismenjevanje pomembno tako za likovnega ustvarjalca – ilustratorja kot tudi za bralca likovnih vsebin.

Eden večjih izzivov v letu 2011 je bila delavnica z delovnim naslovom **Žuželke za slepe in slabovidne**, na kateri smo se ukvarjali s problemom, kako žuželke predstaviti slepim in slabovidnim. Gre za vizualno komunikacijo za slepe in slabovidne. Žuželke so slepim in slabovidnim še posebej težko predstavljive, saj se živih ne morejo dotikati. Ilustracije in v nadaljevanju knjiga za slepe in slabovidne so bili velik izziv, še posebno za likovnike, ki svoje znanje in izkušnjo gradijo s pomočjo pogleda in vida in so morali to izkušnjo prenesti na ljudi, ki to podobo zaznavajo s tipom.

To je bil celosten projekt, saj je deloval na več nivojih. Mlade udeležence delavnice smo informirali o žuželkah, tem majhnem delu narave, ki pa ima pomembno vlogo. Pomislimo samo na čebele, čmrlje, ose in njihov pomen pri opravevanju. Druga pomembna vloga projekta je razvijanje solidarnosti in spodbujanje strpnosti med mladimi zlasti z namenom krepiti socialno kohezijo. Tretji pomemben cilj je, da slepi in slabovidni dobijo reliefne ilustracije in knjigo, ki jim bo predstavila žuželke. Ustvariti kakovostno likovno delo, še posebej delo, ki trajno koristi določenim ciljnim skupinam, ima pozitiven učinek na posameznega mladega avtorja in njegov razvoj.

V interdisciplinarni multikulturni 8-dnevni delavnici, ki je potekala med 8. in 16. julijem 2011 v zaselku Kaverljag na južnem pobočju šmarskega hriba nad Koprom, smo skupaj s partnerji iz Italije (Academy of Fine Art of Lecce), Poljske (Jan Matejko Academy of Fine Art, Krakov), Madžarske (Moholy-Nagy University of Art and Design, Budimpešta) in Slovenije (Akademija za likovno umetnost in oblikovanje, Ljubljana) ter sodelavci iz Nacionalnega inštituta za biologijo (NIB), Medobčinskega društva slepih in slabovidnih Koper (MDSS) in Zveze društev slepih in slabovidnih Slovenije (ZDSSS) iskali ustvarjalne rešitve in izdelovali reliefne ilustracije. Sodelovalo je devetnajst (19) študentov in deset (10) mentorjev iz Poljske (prof. Aleksy Pawluczuk), Madžarske (prof. Gyorgy Laslo Palfi), Italije (prof. Antonio Rollo, prof. Grazia Tagliente) in Slovenije (prof. Lucijan Bratuš, doc. Junoš Miklavc, prof. Zdravko Papič, Aleš Sedmak, dr. Al Vrezec, prof. Boštjan Botas Kenda). V projektu so morali mladi svoje teoretično in praktično znanje povezati z možnostjo razumevanja drugačnih. Projekt je zato povezoval mlade s strokovnjaki na področju vizualne komunikacije, ilustracije, biologije ter s slepimi in slabovidnimi. Udeleženci so likovno podobo žuželk postopoma stopnjevali od preproste, stilizirane forme do zelo bogate in realistične podobe. Slepim in slabovidnim so s tipom sledili vedno bolj zahtevni formi in odgovarjali na vprašanja, kakšne podrobnosti še lahko zaznajo. S pomočjo te in podobnih metod smo ustvarjali ključ za nastanek učinkovitih naravoslovnih ilustracij za slepe in slabovidne.

Strokovne predstavitve dožemanja okolja slepih in slabovidnih, njihovo neposredno vključevanje v program delavnice, druženje z udeleženci, komunikacija in končno tudi ustvarjanje medija, namenjenega slepim in slabovidnim in njihovem lažjemu dožemanju živega sveta, pomagajo premagovati predsodke do drugačnih, predvsem do slepih in slabovidnih.

Skozi poglobljeno delo v delavnici in v poznejših aktivnostih smo rezultate delavnice nadgradili in izdelali standarde za predstavitev naravoslovnih vsebin slepim in slabovidnim. Standardi pa so za bralce z omejenim vidom ključnega pomena.

Žuželka je majhen objekt opazovanja in na podlagi večletnega raziskovanja tipalnih sposobnosti slepih in slabovidnih in preverjanja možnosti branja reliefnih ilustracij smo se odločili, da vsako žuželko predstavimo v naravni in povečani velikosti. Samo s tipom, v primerjavi z vidom, ne moremo pridobiti tolikšnega števila informacij, zato so študenti jasnejšo predstavo o določeni vrsti žuželk zagotovili z zmanjšanjem števila informacij. S tem, ko smo zmanjšali število podatkov in smo izpostavili samo bistvene vizualne lastnosti, smo zagotovili več kakovostnih informacij, ki nam pomagajo pri prepoznavanju posamezne žuželke. Žuželke smo upodobili tipizirano, saj smo ugotovili, da individualna, umetniška interpretacija lahko preveč obremeni zaznavanje slepih in slabovidnih in tako onemogoči jasno predstavo o upodobljenem organizmu.

Zaradi lažjega in hitrejšega razpoznavanja značilnosti posamezne žuželke s strani slepih in slabovidnih smo se odločili za enotna pravila pri izdelavi ilustracij. Ilustracije so v publikaciji od besedila ločene z okvirjem. Motiv je, zaradi lažje orientacije, centralno postavljen v okvir in žuželka je z glavo vedno obrnjena navzgor. Vse žuželke so ilustrirane iz ptičje perspektive. Kljub razlikam, ki jih med primerki žuželk lahko opazimo v naravi, sta leva in desna stran žuželke ilustrirani simetrično. Med okvirjem in motivom je vsaj 1 cm prostora, da slepi ali slabovidni lahko uspešno loči med objektom opazovanja in orientirnim pripomočkom.

Pri reliefnih ilustracijah smo izhajali iz celice brajeve pisave. Debelino najtanjše linije smo omejili s standardno debelino pike v brajevi pisavi. Prav tako smo, kot najmanjši razmak med linijami upoštevali razmak med pikami v brajevi pisavi. Ker smo ugotovili, da razlike v debelini ene linije pogosto zmotijo zaznavanje, smo upoštevali načelo, da morajo biti linije čim bolj enakomerno debele. Da je slepim in slabovidnim omogočeno lažje razlikovanje med likom in ozadjem, smo odebelili zunanje linije motiva. Pri upodobitvi razlik v vzorcu ali površini smo kot temelj uporabili osnovne like (krog, trikotnik itd.).

Ker nekateri slepi in slabovidni lahko uporabljajo ostanke vida, smo se odločili, da bo neposredno na reliefni ilustraciji tudi vizualni del ilustracije. Izbrali smo možnost uporabe treh tonov, bele, črne in sive zaradi največjega svetlobnega kontrasta, ki ga ljudje z omejenim vidom lahko zaznajo. Z upoštevanjem jasne strukture linije smo

olajšali možnost razumevanja ilustriranega. Ilustracije so obdelane kot piktogramski sistem, s čimer smo zagotovili boljše zmožnost razumevanja in prepoznavanja motiva.

Na podlagi bogatega in obsežnega ilustratorskega gradiva (v delavnici je nastala serija več kot 180 ilustracij in od tega je več kot 60 reliefnih odtisov) smo v dneh po koncu delavnice razmišljali o dveh konceptih knjige. Zaradi zahtevnosti priprave za tisk in samega tiska smo bili omejeni pri obsegu in bi lahko v knjigi predstavili 12 žuželk v eni sliki z ustreznim besedilom brajevi pisavi. V tem primeru bi uporabniki imeli možnost otipati samo določene informacije. Drugi koncept je bil, da žuželko predstavimo v vseh razvojnih fazah (ličinka, odrasla žuželka), izpostavimo razliko med moškim in ženskim primerkom, pogledom od zgoraj in spodaj in tako ponudimo več informacij o posamezni žuželki. Tak vsebinski pristop je bil mogoč, ker so udeleženci v delavnici ilustrirali tako moške kot ženske primerke določene vrste in izpostavili razliko med spoloma. Odločili smo se za slednji koncept, ker je tudi s strokovnega vidika primernejši in bližji pojmu naravoslovna in poljudnoznanstvena ilustracija.

Knjiga **Žuželke od blizu**, ki je nastala kot končni produkt projekta, je velika 42 x 30 cm, ima 24 strani in ovitek v japonski vezavi s skrito spiralo. V uvodnem besedilu dr. Al Vrezec predstavlja žuželke iz programa Natura 2000. V nadaljevanju so opisi in ilustracije treh različnih žuželk: rogač (*Lucanus cervus*), največja, predvsem pa najtežja evropska žuželka; vodni hrošček ovratniški plavač (*Graphoderus bilineatus*) in kraški zmrzlikar (*Erannis ankeraria*), nočni metulj, ki živi v kraških hrastovih gozdovih. Besedilo je v povečani pisavi (24 pk) za slabovidne in v brajevi pisavi.

Za likovno podobo od slike, grafike in slepega tiska do reliefa in skulpture veljajo enotna estetska pravila. Slikarstvo in kiparstvo s celotno paletno izraznih sredstev tvorita temeljno raziskovalno polje za ustvarjanje likovnega sporočila, ki ga lahko uporabniki sprejemajo z vidom in/ali s tipom. V Delavnici Kaverljag bi lahko naše delo strnili v cilju posebnega likovnega opismenjevanja, ki poteka na dveh ravneh in za dve ciljni skupini, opismenjevanje mladih likovnih ustvarjalcev ter slepih in slabovidnih. Ustvarjanje likovnega izdelka, ki posreduje likovno in znanstveno informacijo uporabniku z omejeno zmožnostjo sprejemanja, brez temeljnega čutila za dojetje likovno-vizualnega sporočila širi ustvarjalno polje posameznega ustvarjalca in bogati njegovo likovno gramatiko. Slepim in slabovidnim pa odpira nov prostor: sodelovanje z mladimi likovniki v delavnici jih vpeljuje v proces likovnega ustvarjanja, branje reliefnih ilustracij pa jim omogoča dostop do kakovostne likovne in znanstvene vsebine.

POVZETEK

V Društvu Kaverljag iz Grintovca se v tesnem sodelovanju z Akademijo za likovno umetnost in oblikovanje iz Ljubljane že celo desetletje ukvarjamo, kako s sliko predstaviti naravoslovne in naravovarstvene vsebine različnim ciljnimi skupinam. Delo poteka

v kreativnih delavnicah, ki so formalno vezane na probleme slovenske Istre, z vsebinskega vidika pa se dotikamo univerzalnih tem umetnosti in znanosti našega časa in študentom nudimo možnost, da s pomočjo vizualne komunikacije, enega najbolj prodornih medijev našega časa, prenesejo družbeno in ekološko problematiko v javni prostor z lastnimi kreativnimi rešitvami.

Ilustracija z vso paleto sijajnih variacij najbolje ponuja potrebne informacije: lahko prekorači jezikovne meje, spodbuja zanimanje za področja, ki so nemara nezanimiva, poučno in didaktično komunicira na vizualni ravni; lahko pa tudi ohranja spomin na stare tehnološke pristope, ki bi brez nje potonili v pozabo.

Eden temeljnih ciljev društva je ob likovnem opismenjevanju, iskanju svežih in nekonvencionalnih pristopov in idej v likovni umetnosti in vizualni komunikaciji tudi v izobraževanju in ozaveščanju o varovanju narave.

Delavnice so namenjene študentom in profesorjem, na njih pa manjše skupine poskušajo v tekmovalnem duhu svoje ideje realizirati v uporabne izdelke.

Ključne besede: likovno opismenjevanje, interdisciplinarnost, naravoslovna ilustracija, ilustracija za slepe in slabovidne, oblikovanje, poljudnoznanstvena ilustracija, vizualna komunikacija

ABSTRACT

For a decade The Kaverljag Society from Grintovec in close cooperation with the Academy of Fine Arts and Design Ljubljana has been engaged into how to present natural sciences and environmental contents in picture to various target groups. The work is carried on in creative workshops that are formally linked to the issues of Slovene Istria. In terms of the content we touch general themes in art and science of our time so that the students get the opportunity to transfer social and ecological problems in the public space with their own creative solutions by the aid of visual communication – one of the most expressive media of today.

Illustration and its entire plethora of brilliant variations offer the required information in the best possible way. It can overcome language barriers, stimulate interests in the eventually non-interesting areas, it communicates informatively and pedagogically at the visual level, but it can also keep memories about old technological approaches otherwise sunk into oblivion.

One of the key aims of the Society is education and raising awareness of nature preservation together with artistic literacy, searching for fresh, non-conventional approaches and ideas in fine arts and visual communication.

The workshops are intended for students and professors. Small groups try to compete for realisation of their ideas into products to use.

Key words: artistic literacy, interdisciplinary, natural science illustration, illustration for the blind and weak sighted, creating, semi-scientific, illustration, visual communication

Nina Meško, Javni sklad za kulturne dejavnosti

O NEULOVLJIVOSTI SODOBNEGA PLESA

UVOD

*I can not teach anyone to dance.
One learns to dance oneself.
But perhaps I can give a desire. And experience.
I can create a space for challenges.*
(PARTS, 2006: 5)

Sprašujem se, kako predstaviti sodobni ples v obliki članka, da bi v bralcu prebudila občutke ali vsaj kanček zanimanja zanj. Da predam svojo ljubezen do plesa, izkušnjo, da izzovem željo po več. Prispevek bo tako kombinacija poskusa opredelitve sodobnega plesa, predstavitev dveh ključnih in neizmerno zanimivih avtorjev ter idej sodobnega plesa, kratek vpogled v ustvarjalni proces ter razmislek o pomenu plesa v vzgoji in izobraževanju. Na koncu sem dodala še pripravo za delavnico, ki ponuja vstop v sodobni ples skozi praktično izkušnjo in ki je bila izvedena za učitelje različnih predmetov v okviru izobraževanja o kulturno-umetnostni vzgoji s poudarkom na treh deficitarnih področjih – sodobnem plesu, filmu in intermedij-ski umetnosti.

Kaj je ples, je najbolj preprosto že leta 1975 v reviji Pionir razložila Marija Vogeltnik:

»V plesu je nekaj posebnega. Vprašuješ kaj in ti pripovedujem. Takale je ta zadeva.

Skleneš, da boš zabrenkal na kitaro, pa jo snameš s stene, brenkaš in si prepevaš. Razgrneš risalni blok, poiščeš svinčnik in narišeš pogled skozi okno ali pa kar svoj portret v ogledalu danes. V poseben zvežček zapišeš pesem, ki je nihče ne bo smel prebrati brez tvojega dovoljenja. Sedeš za tipkalni stroj, da si natipkaš zgodbo v nadaljevanjih ali dramsko igro v prizorih za šolski nastop.

Za ples pa ne snameš ničesar s stene, ne razgrneš ničesar prek mize, ničesar ne iščeš po predalih, ne potrebuješ ne bloka, ne notesa, ne tipkalnega stroja. Samo dvigneš se in se otreseš zadnjega kančka lenobe in – zaplešeš. Ničesar ne potrebuješ, samo sebe. Svoje roke in noge, gibčno hrbtenico in sproščeno glavo nad prožnim vratom. Samo sebe, kajti ples, ki ga plešeš, si ti sam. Ples je človek, ki pleše.«

In kaj je bolj živo in iskreno, močno ter ranljivo, prepričljivo in intimno kot plesoče telo.

In ko se to plesoče telo poveže z umom in koncepti sodobnega časa, predstavlja sodobno plesno umetnost, ki jo v nadaljevanju poimenujem kar sodobni ples.

KAJ JE SODOBNI PLES

Sodobni ples je dokaj nova samostojna umetnostna zvrst, ki se je kljub dolgi tradiciji plesa razvila šele z nekaterimi bistvenimi premiki v umetnosti 20. stoletja. Je odrska umetnost, ki podaja svoje sporočilo skozi energetski naboj teles in naboj celotne predstave. Operira z gestami in gibi, ki pa ne delujejo pantomimično, temveč vsakič drugače sugestivno in emocionalno.

Poleg izraza sodobni ples se v vzgoji prav tako uveljavlja izraz ustvarjalni gib. Pri ustvarjalnem gibu si gibe izmišljujemo sami, jih ustvarjamo, povezujemo in tako oblikujemo plesno gibanje. Ne zanimata nas samo zunanost in oblika giba, pač pa njegova kakovost, izraznost in povezovalna dejavnost med ljudmi. Temeljno načelo ustvarjalnega gibanja je povezanost med gibanjem in notranjim doživljanjem ter čustvovanjem.

Sodobni ples se je vzpostavil kot odprto polje raziskovanja telesnosti in giba. Plesno telo oz. telo sodobnega plesa, ki mu Bojana Kunst pravi »avtonomno telo«, »nenehno igra spremenljivo igro med pomenom in spoznanjem, med realnostjo in pojavnostjo, med prisotnostjo in izginotjem, med subjektom in objektom ter ne dopušča, da bi ga zaobjeli z enim dejanjem, sistemom, stilom, formo ali besedo« (Teorije sodobnega plesa, 2001: 10).

V nekaterih sodobnih plesnih predstav je v ospredju koreografija, se pravi organizacija gibanja in teles v prostoru z namenom, da se izrazi koreografova ideja.

V nekaterih plesalci z gibom pripovedujejo zgodbo in so tako rekoč dramski liki, ki govorijo s telesom, in temu lahko rečemo plesno gledališče.

Kadar v plesnih predstavah o plesu pretežno govorijo ali ples obravnavajo z nepričakovanih pogledov, je to po navadi konceptualni ples.

Lahko je predstava pod vplivom trenutnih odločitev plesalca, v katero smer bo krenil s svojim plesom in kako bo oblikoval gib; temu pravimo plesna improvizacija.

Ponekod plesalci samo družbo razumejo kot do popolnosti izvedeno koreografijo, zato v predstavah uprizarjajo njeno zrcalno podobo in se tako kritično opredeljujejo do nje.

Sodobne plesne predstave se zato lahko izrazito razlikujejo med seboj. Skupno pa jim je dejstvo, da njihovo bistvo ni, »da zabavajo, ugajajo, da so lepe ali povod za druženje. V ospredju je izražanje kritičnega mnenja, misli, čustva, občutenja, doživetja o vsem mogočem, kar nas obdaja.« (Kamnitar, 2012: 5) Tako si vsak ples ustvari lastno obliko, ki podpira idejo avtorja predstave.

Pojav sodobnega plesa se interpretira kot upor baletu in tradicionalnim načinom uporabe giba na odru in nedvomno lahko za sodobni ples trdimo, da s svojo neukrotljivostjo aktivno raziskuje in premišljuje o drugačnih oblikah giba ter se povezuje s pojmom upora ter družbenih dogajanj in sprememb.

Za sodobni ples je značilno, da nenehno preizprašuje in se upira raznim pravilom in načelom umetniške kompozicije, ki jim pravimo akademizem – podrejanje določenim načelom, ki naj bi bila večna. Vemo pa, da se pravila skozi zgodovino spreminjajo. Če pravil ne bi kršili, ne bi bilo napredka in tako iz starega raste novo.

V umetnosti pa tudi drugod, če se preveč držimo določenih pravil, težko odkrijemo kaj novega. Seveda pa moramo ta pravila poznati, da jih lahko preizprašujemo in spreminjamo. Gre za to, da z rušenjem starih pravil ustvarimo nova, katerih veljavnost pa je spet relativna in začasna. Tako se skozi zgodovino pravila spreminjajo in tako se umetnost razvija in je zato živa, aktualna in sodobna.

SODOBNI PLES IMA SVOJO ZGODOVINO

Obstaja lepa legenda, ki pripoveduje, da sta se nekoč, tam na začetku 20. stoletja na visokem morju srečali dve ladji; ena je bila namenjena iz Evrope v Ameriko in druga je plula v nasprotno smer. Na prvi je velika plesalka klasičnega ruskega baleta Ana Pavlova hitela in nosila mladi celini dar stare Evrope, tradicijo najlepše evropske umetnosti, baleta, v njegovi najbolj subtilno prefinjeni v preteklost zagledani romantiki. Na drugi je genij sodobnega plesa Isadora Duncan z žarom revolucionarja in odprtimi rokami brezdomnega boema ponujala svojega novorojenčka – osvobojeni ples stari Evropi, da se ob njem pomladi. (Vogelink, 1975: 43)

Pojem sodobni ples se sicer pojavi šele v petdesetih letih prejšnjega stoletja, pred tem pa govorimo o modernem plesu, ki se je začel z revolucionarnimi idejami Isadore Duncan, ki je ples osvobodila baletnih copatk in zablesala bosa. Lahko bi rekli, da je balet prednik modernega plesa. Balet ustvarja splošni okvir in strokovno znanje, ki ga moderni ples uporablja ali pa zavrne. Moderni ples pa je »anti-referenca« sodobnega plesa.

Sodobni ples vse od petdesetih let 20. stoletja pa do danes predstavlja polje zelo različnih koreografskih praks, ki so lahko včasih nasprotujoče si v svojih estetskih predlogah.

MERCE CUNNINGHAM

O sodobnem plesu najlaže govorimo s predstavitvi-jo plesnih umetnikov in umetniških gibanj. Ključna referenca za zgodovino sodobnega plesa je Američan **Merce Cunningham (1919–2009)**. Zgodovina sodobnega plesa Mercea Cunninghama ocenjuje kot prvega koreografa, ki se je uprl konceptom modernega plesa in razvil neodvisen odnos do umetniškega dela. Njegovo delo je zaznamovalo povsem novo obdobje plesa in takrat je ples v Ameriki

vstopil v zgodbo o sodobni umetnosti z enakim statusom kot druge umetnosti.

Za plesno in koreografsko delo Mercea Cunninghama bi lahko rekli, da je nekakšno znanstveno preučevanje meja telesa. V svojih predstavah je reduciral vse, kar se v ples vnaša od zunaj. Zato njegova dela niso sporočala nobene zgodbe, niso se podrejala glasbi, telesa plesalcev pa so brez kakršne koli ekspresije izvajala nemogoče motorične kombinacije (izolacija telesnih delov).

Nekatere njegove koreografije lahko spominjajo na klasični balet (predvsem gibi nog), vendar je med njima predvsem veliko razlik. V gibalnem smislu je najočitnejše razlika v uporabi hrbtenice z njenimi krivuljami. Cunninghamovi plesalci so morali imeti močno plesno tehniko ter neverjetno sposobnost, da plešejo z veliko hitrostjo in spreminjajo ritem in smeri na nepredvidljiv način. Kakršnemu koli gibu lahko sledi kar koli. V pomoč jim je bila plesna tehnika, ki jo je razvil sam Cunningham in se tudi imenuje po njem – Cunninghamova plesna tehnika.

V Cunninghamovih koreografijah so spolne razlike med plesalci zabrisane – gre za plesno telo, kjer tako v kostumih kot v načinu gibanja ni razlik med moškim in žensko – kot je to v baletu. Tudi uporaba prostora je izrazito drugačna. V klasičnem baletu imamo središčno organizacijo prostora (solisti so v centru, okrog je zbor plesalcev), v Cunninghamovih koreografijah pa so plesalci po prostoru organizirani in orientirani tako, da bi lahko koreografijo gledali iz katere koli smeri. Njegove koreografije so odraz življenja, kjer se stvari ne dogajajo samo v zaporedju, ampak hkrati, zato lahko delujejo komično, divje, sanjsko, čudno ...

Zanj je tudi značilna metoda naključja, ki jo je razvil v sodelovanju s skladateljem Johnom Cageom. Z metanjem kovanca je na primer določal gib, ki bo sledil predhodnemu. Cunningham je naključju prepustil tudi srečanje plesa in glasbe. Tako je s plesalci ustvaril koreografijo na tišino ter šele na koncu, na predstavi, pred občinstvom, združil glasbo in ples.

Za Cunninghama je značilna tudi uporaba mirovanja, ki pri njem ni pavza, ampak aktivni del koreografije in močno estetsko doživetje. Prav to kot je za njegovega tesnega sodelavca Johna Cagea tišina v odnosu do glasbe.

Cunningham za predstavitvene prostore svojih koreografij ni uporabljal izključno odra. Ples je premaknil v zanj nekonvencionalne prostore, npr. galerije, na ulice itd. Je tudi »izumitelj« dogodka – zaporedja plesnih akcij, katerih struktura ali vsebina ni nikoli stabilna (predhodnik happeninga).

Za Cunninghama dela je še značilno inovativno oblikovanje luči, scene in kostumov zahvaljujoč sodelovanju z vizualnimi umetniki, kot so Andy Warhol, Robert Rauschenberg in Jasper Johns. Cunningham je o svojem delu zapisal:

»Raje imam svobodo sprotnega odkrivanja kot pa omejenost utrjenega giba.«

Očitno Cunnighama ni toliko zanimal popolno izveden ples, kot ga je zanimalo naključje, ki je tudi veliko bližje realnemu življenju, ki ni nikoli popolno. Napake, ljudje, ki jim je v življenju spodletelo, pa so tudi glavna inspiracija nemške koreografinje Pine Bausch, začetnice Tanztheatra – plesnega gledališča. Od Cunnighama se bistveno razlikuje predvsem po tem, da so njene koreografije zelo ekspresionistične.

PINA BAUSCH

Delo Nemke **Pine Bausch (1940–2009)** se najpogosteje najavlja kot postmoderna ali sodobni balet, predvsem zato, ker so njeni plesalci velikokrat klasični, virtuozi baletni plesalci. Kljub temu pa plesalci na odru ne izvajajo klasičnih baletnih konvencij, ampak uporabljajo gledališke gibe in glas ter različne plesne tehnike. Tako njenega dela ni mogoče povezati s plesnimi tehnikami, stili ali izrazi (te je veliko uporabljala: od baleta do družabnih plesov in sodobnih plesnih tehnik), saj je sama te vselej razumevala kot načine, kako se človeka poskuša družbeno disciplinirati, ukalupiti ali terorizirati (Vevar, 2011: 249).

Pine Bausch ne zanima, kako se ljudje gibljejo, ampak kaj jih spravi v gibanje, kaj jih gane. Zato svoj koreografski material ustvarja s strategijo postavljanja vprašanj plesalcem (o otroških spominih, zakopanih zgodbah, različnih življenjskih situacijah ipd.). S tem plesalci iz sebe iztisnejo osebne zgodbe in podajo resničnost, ki so jo izkusili. Telo pripoveduje svojo zgodbo.

Pina Bausch je znana tudi po tem, da je razvila svojo kompozicijsko metodo na načelih montaže. V svojih delih nelinearno prepleta poetične in vsakdanje prizore, na odru se hkrati dogajajo različne zgodbe, ki so »brez smisla« povezane v celoto. Plesalci v njenih predstavah govorijo, pojejo, komunicirajo z občinstvom, veliko uporablja scenske elemente, veliko je tragike in humorja.

Če pa v njenih delih že obstaja nekakšna logika, to ni logika zavesti, marveč logika telesa, logika, ki se ne podreja zakonom vzročnosti, ampak prej načelom analogije. Logika čustev in strasti, ki se ne podreja razumu (Teorije sodobnega plesa, 2001: 136).

Za primer navajam prizor iz njene predstave *Nelken – Nageljni* iz leta 1982:

Oder je prekrit s preprogo iz nekaj tisoč belih in rožnatih cvetic. Nadzoruje ga skupina uniformiranih čuvajev z al-zaškimi ovčarji. Ti niso igrali, marveč so bili z mesa in krvi, zavoljo svoje solidne profesionalne navzočnosti pa so bili videti prav boleče nevarni. V enem od prizorov je nekaj plesalcev začelo prismojeno, po žabje skakati drug čez drugega in njihovo početje je pri psih, ki so vse bolj nategovali svoje povodce, sprožilo besno lajanje. Ranljivost plesalcev je še bolj naredilo dejstvo, da so bili odeti v slabo prilegajoče se ženske halje ... (Mackrell, 2005: 110)

Pina Bausch in Merce Cunningham sta izjemno različna, vendar ključna in izrazito pomembna predstavnika sodobnega plesa.

V zgodovini sodobnega plesa pa ne moremo spregledati še enega pomembnega mejnika, tj. postmoderna plesa, ki se je razvil v ZDA v šestdesetih letih 20. stoletja in na katerega so močno vplivale ideje Mercea Cunnighama.

POSTMODERNI PLES

Da bi razumeli **postmoderna ples**, je pomembno orisati družbeni kontekst, v katerem se je razvil. Šestdeseta leta v ZDA so leta izpraševanja zgodovinskih resnic in ideoloških načel, ki so vladala v socialnem, političnem in umetniškem okolju. Družba je v tistem času začela proces odpiranja in priznavanja pluralnosti, relativizma znanja in subjektivizma zaznavanja.

Tako je, glede na zgodovino sodobnega plesa, v tem socialno in kulturno spreminjajočem se času v umetnosti opaziti težnje po eksperimentiranju in radikalizmu. Od tega trenutka naprej koreografi ustavijo ustvarjanje »šol« ali »stilov«, kot so to počeli njihovi predhodniki. Vplivi med njimi so bolj neposredni in razdrobljeni.

Med umetniki, ki začnejo delovati v tem duhu časa, so Anna Halprin, Simone Forti, Yvonne Rainer, Judith Dunn, David Gordon, Brown Trisha, Steve Paxton, Lucinda Childs in Meredith Monk. Prvi nastop so imeli v Judson Memorial Church (New York) leta 1962. Po določenem času stabilnosti kot »Judson Church Dance Theater« so leta 1970 ustanovili improvizacijsko skupino, imenovano »Grand Union«.

Nekatere bistvene značilnosti postmoderna plesa so preizpraševanje načel modernega plesa in vrednosti izraza »avtor« umetniškega dela, raziskovanje vsakdanjega gibanja kot dovolj estetske izkušnje in zanikanje pomena tehnične virtuočnosti, razvoj improvizacije kot odrske forme, zamenjava estetske sodbe z opazovanjem in analizo (pojma dobro in slabo izgubita pomen), zavračanje ustvarjanja plesnega besedišča, repertoarja ali stila itd. V tem času se razvije t. i. performance, v katerem je pomembnejše »delati nekaj« kot »predstavljati nekaj«. Umetniki in plesalci se aktivno opredelijo in nasprotujejo potrošniški družbi, vojniam, umetniškemu trgu.

V sodobno plesno zgodovino so se kot pomembni predstavniki postmoderna plesa vpisali: Lucinda Childs (znana po postopkih ponavljanja in čistega minimalizma), Twyla Tharp (postala je znana in popularna, ker je spojila svoje delo s pop kulturo), Trisha Brown (znana po svojem raziskovanju teže gibanja, »akumulaciji« in »nestabilnih strukturah«) in Steve Paxton (znan kot začetnik kontaktne improvizacije).

Smer postmoderna plesa se je s poudarjanjem individualnosti, inovacije in improvizacije razrasla in zasidrila v bistvo sodobnega plesa. Danes se na plesnem prizorišču dogaja neprestano spreminjanje, iskanje, preizpraševanje tako plesnega izraza kot aktualnih družbenih dogajanj.

Tisti, ki jim je nova estetika tuja, se sprašujejo, kaj sploh še je ples, kaj je sodobna plesna umetnost danes.

Pravim – nekaj, za kar potrebujemo radovednost, nekaj, česar ne poznamo, pa se ga zaradi nepoznavanja ne smemo ustrašiti ... raje še malo pokukajmo v proces nastajanja sodobnih plesnih predstav.

USTVARJALNI PROCES V SODOBNEM PLESU

Ustvarjalni proces v sodobnem plesu se začne z idejo v glavi koreografa, nadaljuje z delom v plesnem studiu in realizira s premiero pred gledalci. Po navadi je proces javnosti skrita komponenta, ki pa se je v bližnji preteklosti začela odpirati javnosti in gledalci lahko v različnih fazah nastajanja projekta vstopajo v proces dela in tako delno sooblikujejo končni rezultat.

Ustvarjalni proces v plesu ni samo fizični, je tudi mentalni in psihološki, je prostor za napake in množstvo nerealiziranega materiala.

Odnosi med plesalci in koreografom ali raje avtorjem predstave so v sodobnem plesu pogosto zelo demokratični. Plesalci niso več tisti, ki jim koreograf pove in pokaže, kakšne gibe/koreografijo naj izvajajo, ampak so soustvarjalci predstave. V procesu nastajanja predstave so prinašalci plesnega materiala, pa tudi prizorov, ki nadgrajujejo koreografovo izhodiščno idejo. Koreograf – avtor predstave odloča, kateri plesni material bo ostal v predstavi, in na svoj avtorski način poveže prizore v celoto.

V sodobnem plesu pa nemalokrat plesalci delujejo še bolj demokratično, brez koreografa in v teh primerih govorimo o umetniških kolektivih, ki pa se lahko razlikujejo po funkciji, organizaciji in metodah dela.

Postopek ustvarjalnega procesa lahko predstavimo po določenih fazah (primer postopka je naveden v priložniku Kulturno-umetnostna vzgoja, str. 223 oz. splet: 257), za katere pa ni nujno, da zmeraj potekajo po navedenem vrstnem redu in da so vedno vse.

Gledalci postanejo del ustvarjalnega procesa v fazi uprizoritve. To je faza, ko predstava končno zaživi pred občinstvom, ko začne komunicirati z zunanjim svetom. Predstava je rojena in v tej fazi se z odzivom gledalcev začne njena nova zgodba. Velikokrat si gledalci predstavijo interpretirajo drugače, vsak glede na svoje izkušnje, znanje, trenutne občutke ..., in s tem ni nič narobe. Sodobne plesne predstave so redko enoznačne. Po navadi ničesar jasno ne sporočajo, ampak preizprašujejo ter raziskujejo. Zato je lahko gledalec večkrat frustriran, ker poskuša iz dogajanja na odru razbrati zgodbo, pa predstava v resnici noče pripovedovati zgodbe, kot smo je vajeni v gledališču ali pri filmu. Plesne predstave naj bi skozi telo in gibanje v gledalcu vzbujale čutne, čustvene pa tudi intelektualne občutke. Ali kot v svoji knjigi Razumevanje plesa pravi Judith Mackrell: »*Edina in osnovna veščina, ki jo potrebujemo za razumevanje plesa, je radovednost o dogodku, pripravljenost, da dovolimo gibu, da se poigra z našimi čutili, da njegovi ritmi napolnijo naš utrip in da se njegove podobe razprostrejo po naši domišljiji.*« (Mackrell, 2005: 3)

SODOBNI PLES V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU

Vsakdo lahko uživa v ritmu, v svobodnem, improviziranem, pa tudi v naučenem gibanju. Za sodobni ples ne potrebujemo nobenih telesnih preddispozicij. Tudi ni pomembno, kako zgodaj se začnemo s sodobnim plesom ukvarjati. Izkušnje in čas pokažejo, ali bo naše navdušenje nad sodobnim plesom in ukvarjanje z njim preraslo v vseživljenjsko poslanstvo ali pa bo to naša ljubiteljska dejavnost.

Zaradi tesne povezave med gibanjem in osebno izkušnjo, temperamentom, mentalno in čustveno opremljenostjo je povsem očitno, da izvajanja enakega tipa gibanja ni mogoče naučiti vsakogar ... Idealno plesno izobraževanje je torej takšno, ki usposobi učenca, da bo našel svoj tip gibanja (Teorije sodobnega plesa, 2001: 89).

Zakaj sploh vplesti več plesa v vzgojno-izobraževalne ustanove?

Plesna dejavnost ima mnogo pozitivnih učinkov. Po navadi poteka v skupini in prispeva k socializaciji. Z neverbalno komunikacijo sporočamo občutja in odnose do drugih, s sodelovanjem iščemo nove rešitve, razgibamo telo in misli. Gibčno in ustvarjalno telo pomeni tudi gibčno in ustvarjalno misel. In sodobna plesna umetnost kot tudi druge oblike umetnosti predstavljajo vir inventivnosti, domišljije, sodelovalnega ustvarjanja in občutka drug za drugega, kar današnja družba nujno potrebuje.

IDEJA ZA DELAVNICO OSNOVE SODOBNEGA PLESA

Namen delavnice je spoznati in ozavestiti temeljne elemente plesa ter predstaviti potencialno kombiniranje elementov plesa za kreiranje gibalnega materiala.

Potrebujemo:

- prazen, dovolj velik prostor
- čas
- radovednost, potrpežljivost, delavnost
- strokovno usposobljenega vodjo
- udeležence, pripravljene za skupno ustvarjalno delo

Potek dela:

Na začetku delavnice si vzamemo čas, da se vsak predstavi s svojim imenom in gibom, ki mu v tistem trenutku pride na misel oz. čim bolj spontano v telo. Ko udeleženec pove ime in pokaže gib, slednjega vsi udeleženci skupaj še enkrat ponovijo.

Po tem uvodnem delu vodja daje verbalna navodila: npr. stojimo na mestu, zapremo oči. Ozavestimo svoje dihanje ... vdihnemo in izdihnemo ... kako dolgo traja vdih, kako dolgo izdih ... kaj se ob dihanju dogaja v našem telesu ... Dih potuje skozi nos v vse celice našega telesa ... kako je teža telesa razporejena na naših stopalih ... Tako z različnimi navodili udeleženci ozavestijo celo telo. Potem odprejo oči in sledi »umivanje telesa«. Pri tej vaji si najprej z rokami masiramo – »namilimo« celo telo od las do podplatov in potem vse to še speremo s telesa. Po »umivanju«

telo še pretegnemo v različne smeri in se naredimo čim večje in potem še čim manjše. Vajo večkrat ponovimo in uskladimo z dihanjem. Ko gremo iz velike v malo pozo izdihnemo in obratno. Tako ozavestimo občutek teže in dihanja ter povežemo gibanje z dihanjem.

V naslednjem koraku zdaj že ozaveščen prvi element plesa TELO odpeljemo v drugi element plesa – PROSTOR. Vodja daje navodila: hodimo po prostoru, med hojo delamo ostre spremembe smeri, potem vijugamo, ustvarjamo različne talne vzorce – pravokotnik, krog, spirala, cikcak ...). Potem raziskujemo premikanje skozi prostor še v različnih nivojih – od plazenja do hoje po prstih.

Tako smo začutili telo v odnosu do prostora in raziskali načine gibanja v različnih smereh, oblikah in nivojih.

Naslednje navodilo vodje je, da hodimo po prostoru in se na znak (npr. plosk) zaustavimo. Na naslednji znak ponovno začnemo hoditi. Naslednje navodilo je, da med mirovanjem vodja da navodilo za različne hitrosti premikanja (npr. hitra hoja, tek, čim počasneje, tekoče, pulzirajoče itd.). Tako smo vpeljali tretji element plesa – ČAS – in v gibanje vpeljali mirovanje ter različne ritme.

V naslednjem navodilu vodja podaja domišljajske spodbude za gibanje skozi prostor (npr. hodimo po ledu,

smo utrujeni, jezni, veseli, hodim po vročih tleh, različne živali itd.). Tako smo vpeljali še četrti element plesa – KAKOVOST GIBA, IZRAZNO MOČ.

Pomembna elementa pri skupinskem delu sta še oza-veščanje in razvijanje odnosa med udeleženci plesalci.

V plesu se vsi elementi prepletajo, lahko pa začnemo delo s poudarkom na enem elementu, ki ga potem »opremimo« še z drugimi elementi. Kot primer navajam tole nalogo:

Najprej se naučimo neko gibalno zaporedje.

Opremimo ga z elementom časa (hitro, impulzivno, počasi, pavze itd.) in elementom prostora (talni vzorci, nivoji, spremembami v prostoru itd.). Potem se lahko še vprašamo, kaj počnemo. Tako čustva vpeljemo nazadnje, zato da jih raje utelesimo, kot da se opremo na pantomimo ali igranje. Zanima nas, kaj naredi telo. Velikokrat že elementa časa in prostora dasta koreografiji dovolj kakovosti in izrazne moči.

Tako nastanejo kratke koreografije, ki jih udeleženci v manjših skupinah pokažejo drug drugemu in za zabavo lahko poskusijo nastale koreografije z različnimi glasbenimi podlagami. Rezultati so izjemno zanimivi.

Preverite!

LITERATURA

- De Keersmaeker, Anne Teresa (2006). P.A.R.T.S. – Documenting teh years of contemporary dance education: P.A.R.T.S.
- Hrvatina, Emil (zbral in uredil) (2001). Teorije sodobnega plesa: Maska.
- Kamninar, Gregor (2012). Zmes za ples: JSKD
- Mackrell, Judith (2005). Razumevanje plesa: Forma 7.
- Prispevek v zborniku Kulturno-umetnostna vzgoja (2011). Zavod RS za šolstvo
- Spletna stran: <http://www.zrss.si/kulturnoumetnostnavzgoja/publikacija.pdf> (15. 3. 2013)
- Vevar, Rok (2011). Rok za oddajo: Litera.
- Vogelnikova, Marija (1975). Sodobni ples na Slovenskem: Kinetikon.

Vesna Geršak, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta in Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta

UTELEŠENA UČNA VSEBINA: Z USTVARJALNIM GIBOM DO TRAJNEGA ZNANJA

UVOD

Namesto uvoda postavljam vprašanje: Ali je nujno, da se otroci največ naučijo, če mirno sedijo v svojih šolskih klopih? Resda telo pogosto dojemamo le kot posrednika med samim seboj in svetom, učitelj pa se mora vsekakor zavedati, da telo služi tudi za spontane, refleksne, delovne in simbolične gibe, pri čemer gre za močno povezanost človekove duševnosti in telesa, za vpliv gibanja na delovanje človekovih možganov. Govorimo o tako imenovani utelešeni kogniciji.

Otrok že v prvih letih svojega razvoja z motoriko pokaže svoj psihofizični razvoj. Giba se spontano, skozi gib izraža čustva, se igra, usvaja in spoznava okolje, ki ga obdaja. Pozneje nastopi predstavnica faza mišljenja, ko je sposoben ohraniti neko gibanje in ga tudi obnoviti brez potrebne spodbude. Vse bolj se pri njem pozneje kaže tudi domišljija in takrat je sposoben spontanah domišljijah iger z vlogami. Ob razvoju verbalne, pojmovne ravni je sposoben lastnega, izvirnega gibanja in ustvarjalne interpretacije doživljanja sveta. Z razvojem abstraktnega mišljenja pa gibanje postane abstraktno, kar pomeni, da z njim izraža tudi svojo čustveno in miselno življenje (Kroflič, Gobec, 1995).

Vrnimo se na začetno vprašanje in si poleg njega zastavimo še eno: Kakšne učne pristope uporabljati v razredu, kjer se srečujemo z vse več nemirnimi otroki z različnimi učnimi zmožnostmi? Odgovor je na dlani. V prispevku bom postopno odgovarjala na zastavljeni vprašanji, pri čemer se bom najprej oprla na nekaj izsledkov s področja nevroznanosti.

POVEZAVA UMA IN TELESA

Nevroznanstveniki, med katerimi sta Tim Burns (2011) in John Ratey (2008), so z različnimi raziskavami potrdili, da gibanje pozitivno vpliva na delovanje možganov, saj jih pripravi na učenje, prav tako pa jih v otroštvu pomaga organizirati. Ko se gibljemo, zadnji, spodnji del možganov postane zelo aktiven in živci posredujejo informacije v višje predele možganov, ki jih uporabljamo za koncentracijo. Z gibanjem smo lahko bolj koncentrirani in koncentracijo ohranimo dlje časa. Prav tako ugotavljajo, da bolj ko so otroci pri gibanju koordinirani in imajo boljše ravnotežje, boljše možgani delujejo. Usklajeno gibanje obeh polovic telesa vodi do usklajenega delovanja obeh možganskih polovic in s tem pozitivno vpliva na učne sposobnosti otrok. In kako si s temi informacijami lahko pomagamo učitelji?

Ponujajo nam razmislek oziroma odgovor na naše vprašanje iz uvoda, ali je res potrebno, da otrok mirno sedi v svoji šolski klopi, medtem ko se uči. Med sedenjem oziroma mirovanjem so možgani slabše organizirani, vanje doteka manj krvi in potemtakem sprednji del možganov ni tako aktiven. Nevroznanstveniki so na podlagi raziskovanja razlik med spoloma ugotovili, da več gibanja potrebujejo zlasti fantovski možgani, in tudi učitelji iz prakse bodo potrdili, da fantje težje sedijo pri miru in sledijo pouku dalj časa v primerjavi z dekleti.

Ratey (2008) je v svoji raziskavi spremljal dve skupini učencev v jutranjih urah. Eksperimentalna skupina je vsak dan pred začetkom pouka izvajala aerobno vadbo, kontrolna skupina učencev pa ne. Pouk sta obe skupini učencev začeli z matematiko ali jezikom. Učitelji so pri eksperimentalni skupini otrok, ki je pred poukom telovadila in tekla, ugotovili boljše kognitivne sposobnosti kot pri kontrolni skupini, ki tega ni bila deležna. Učenci, ki so se pred poukom intenzivno gibali, so bili bolj pripravljeni za učenje, njihov razum se je s takim načinom dela krepil, njihova pozornost in razpoloženje sta se izboljšala, manj so bili nemirni in bolj motivirani za delo. Iz tega lahko sklepamo, da gibanje izboljša učenje na treh nivojih: izboljša pozornost in motivacijo, pripravi živčne celice za dobro povezovanje in prenašanje signalov ter spodbuja pospešeno rojstvo novih živčnih celic.

Drugi vidik, ki je zelo pomemben pri učenju in poučevanju, je sledenje otrokovim spoznavnim stilom. Otroci se med seboj zelo razlikujejo, zato morajo biti tudi učni pristopi čim bolj raznoliki. Kot navajajo različni avtorji, je 35 odstotkov otrok vizualnih tipov, za katere so pri učenju in sprejemanju novih informacij ključna slikovna gradiva. Približno 25 odstotkov učencev je avditivnih tipov, za katere velja, da informacije najlaže in najuspešneje sprejemajo skozi predavanja in diskusije. Kar 40 odstotkov učencev pa je kinestetičnih tipov, za katere je ključnega pomena gibanje. Tudi z vidika teorije mnogoterih inteligentnosti (Gardner, 1995) je treba slediti različnim učnim pristopom, da razvijamo jezikovno inteligentnost, logično-matematično, vizualno-prostorsko, glasbeno, telesno-gibalno, znotrajosebno-intrapersonalno in medosebno-interpersonalno inteligentnost.

Apliciranje Gardnerjeve mnogotere inteligentnosti na področje plesa razloži Hana (2002), ki pravi, da ples oziroma ustvarjalni gib v vzgoji in izobraževanju veliko prispeva k učenčevi intelektualni rasti pri različnih predmetnih področjih, obenem pa v kurikulum vnaša nove izobraževalne cilje, krepi neverbalno komunikacijo, ustvarjalnost, spomin

ter združuje kognitivne in telesne sposobnosti, prav tako pa tudi čustveno-socialne. Ples oziroma ustvarjalni gib avtorica opredeli kot obliko kinestetične inteligentnosti, ki sovpliva na preostale inteligentnosti. Jezikovna inteligentnost je uporabljena za verbaliziranje plesnega besedišča, pri čemer gre tudi za utelešenje zgodb, pravljic in poezije, po drugi strani pa za povezave s slovnico (načini povezovanja gibov), saj lahko zaznamo podobnosti v strukturi jezika in strukturi plesa samega. Glasbena inteligentnost je pri plesu uporabljena v funkciji orkestracije in spremljave. Povezava med gibom, ritmom in glasbo je vidna že v najzgodnejšem otrokovem obdobju, ko je lahko inštrument pomagalo, ki ozvoči otrokov gib. Vizualno-prostorska inteligentnost se pri ustvarjalnem gibu poveže z raziskovanjem elementov plesa, ki se vežejo na prostor: smeri, nivoji, v katerih se nahaja telo. Logično-matematično inteligentnost razvijamo, ko dodajamo, odvezujemo ali množimo komponente plesa in se srečujemo z oblikami in vzorci, ki so skupni plesu in matematiki. Znotrajosebno inteligentnost učenci razvijajo pri izražanju občutij in zaznav skozi gib, medosebna inteligentnost pa se krepi pri ustvarjanju v skupini, dvojicah, ko učenci ustvarjajo skupni ples oziroma prevzemajo različne vloge.

Za učinkovit pouk je izjemno pomembno, da učitelj upošteva značilnosti posameznih zaznavnih stilov in poučuje na različne načine. Če bo učno vsebino predstavljal le na način, ki je njemu najbližji, se lahko zgodi, da ga učenci ne bodo razumeli, ne bodo imeli možnosti napredovanja in se bodo pri njih izrazile različne učno-vzgojne težave.

Ustvarjalni gib kot učni pristop lahko utemeljimo poleg sklicevanja na mnogotere inteligentnosti in različne zaznavne stile učencev tudi skozi pedagoške koncepte, kot so konstruktivizem, kooperativno učenje, učenje, ki temelji na povezavi »um-telo«, (body-mind ali brain-based learning) in na spoznanjih, ki veljajo za učenje tujega jezika s pomočjo giba (total physical response). Ti sodobni učni pristopi poudarjajo aktivno, celostno učenje, pri katerem se poleg miselnih aktivnosti v pouk vključujejo tudi telo in čustva. In prav ustvarjalni gib je učni pristop, ki temelji na tem, da se učenci aktivno izražajo z gibanjem in pri tem oblikujejo in ustvarjajo različne učno-vzgojne vsebine.

Na podobnih predpostavkah temelji tudi Malaguzijeva teorija o *sto jezikih izražanja* pri otroku, ki je uveljavljena na področju predšolske vzgoje, natančneje v pedagoškem konceptu Reggio Emilia (Rinaldi, 2008). Ustvarjalno gibanje je za otroka naravni jezik, zato se mi zdi takšno navezovanje še posebej smiselno.

Frostigova (1989) razlaga, da je gibanje vir zadovoljstva in sprostitve, zato naj bi bilo vpleteno v celotni učno-vzgojni proces kot sredstvo za učenje najrazličnejših vsebin. Kadar učenje povežemo z gibanjem, se človek uči hitreje in učinkoviteje. Avtorica trdi, da bi moralo biti gibanje sestavni del vsake učne ure, saj naporno učno delo z vrsto frustracij ustvarja pri otrocih hude napetosti. Z malo domiselnosti, dobre volje in znanja se to da izvesti v še tako skromnih razmerah vsakdanjega pouka. Porabljeni čas

pa se bogato obrestuje, saj so potem otroci sposobni bolj zbrano in zavzeto delati.

Razvita gibalna spretnost vpliva posredno na celotno sposobnost učenja, ker deluje na telesno počutje in na temeljne sposobnosti, ki so podlaga učenja, to so: spomin, zaznavanje, zbranost, prilagajanje v času in prostoru, asociativni procesi in sposobnost reševanja problemov. Kinestetično učenje daje otrokom možnost aktivnega vključevanja v ustvarjalni proces, s čimer poglobljajo kognitivni razvoj in razvijajo boljšo medsebojno komunikacijo. Z uspešno učno uro, pri kateri se uporabi kinestetična metoda poučevanja, učitelj omogoča učencem, da s pomočjo lastnega telesa pridobivajo potrebno znanje in razumevanje, kar jim pomaga pri razumevanju pojmov in pojavov.

Prednosti gibalnega sodelovanja učencev pri pouku so številne in daljnosežne. Z gibalnimi dejavnostmi učenec razvija naslednje psihične funkcije in sposobnosti (Kroflič, 1999; Zakkai, 1997; Frostig, 1989):

- motorične sposobnosti (koordinacija, ravnotežje, hitrost, moč, gibljivost in natančnost),
- uporablja kinestetično inteligentnost,
- razvija in izboljšuje višje spoznavne funkcije (pomnjenje, predstavljanje, domišljija, mišljenje),
- sodeluje z drugimi,
- razvija samozavedanje (pridobivanje podobe o sebi, orientacija v lastnem telesu, telesna slika, zavedanje telesa),
- osredotoča se in aktivno sodeluje pri pouku,
- izraža čustva,
- razvija ustvarjalnost,
- razvija zaznavanje oblik, gibanj, dogajanj v okolju, senzibilnost za dogajanje v socialnem okolju,
- razume različne pojme in učne vsebine,
- razvija prostorsko zavest in zavedanje časa,
- komunicira na edinstven način in ceni umetniško izražanje.

UMEŠČENOST PLESA V ŠOLSKE KURIKUL

Ples je v kurikulumu za vrtce samostojno področje, ki spada pod umetnost. Izobraževanje za bodoče vzgojitelje na pedagoških fakultetah vsebuje metodiko plesne vzgoje, pri čemer je poudarek na plesnem izražanju in ustvarjalnem gibu. V šolskem kurikulumu je ples vključen k uram športne vzgoje in glasbene vzgoje, v zadnjem triletju pa je vključen v šolski proces kot izbirna vsebina. V praksi se odraža, da so učitelji premalo seznanjeni z vsebino in metodiko ustvarjalnega plesa in so otroci deležni predvsem vsebin ljudskih plesov in učenja že vnaprej izdelanih koreografij. Vsi bodoči učitelji, študenti Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani, so z bolonjsko prenovo študija deležni majhnega obsega ur s področja ustvarjalnega giba kot učnega pristopa, znanje pa lahko nadgradijo pri izbirnih vsebinah s področja izražanja z gibom in plesom. Zadnja leta se tudi več z zanimanjem učiteljev za programe stalnega strokovnega spopolnjevanja s področja ustvarjalnega giba, tako da ozaveščenost o

omenjenem učnem pristopu vse bolj prihaja med slovenske šolske klopi, ki se razmikajo in puščajo prostor gibalno-plesnemu ustvarjanju.

Ker ples v šolskem kurikulumu nima lastnega samostojnega mesta, je še toliko večja vrednost, da omogočimo učencem izražanje skozi gib pri vseh preostalih predmetnih področjih.

Elemente plesa, ki se vežejo na prostor (velikost, oblika, nivo, pot, razmerje itd.), čas (hitrost, ritem, tempo, poudarek, trajanje) in energijo (sila, teža, kvaliteta, napetost itd.) lahko vključujemo tako k naravoslovnim, družboslovnim in umetniškim predmetom kot tudi k jeziku in matematiki. Ples se povezuje z različnimi vzgojno-izobraževalnimi področji. Orientacija v prostoru in komuniciranje skozi ustvarjalni gib sta pomembna vidika pri opismenjevanju in učenju jezika. Razvijanje občutljivosti za gibanje, oblike in predmete v okolju se povezuje s cilji okolja oziroma naravoslovja in družboslovja. Razvrščanje, urejanje, raziskovanje simetrij, oblik, odnosov skozi ples posega na cilje matematike. Z različnimi gibalnimi spodbudami in raziskovanjem giba v odnosu do okolja razvijamo mišljenje in druge umske sposobnosti. Izražanje čustev, življenje in medsebojno sodelovanje, ki je za plesno dejavnost neobhodno, spodbuja razvoj pozitivnih medčloveških odnosov, krepi otrokovo zavest in pozitivno vpliva na socializacijo.

PRIMERI VKLJUČEVANJA USTVARJALNEGA GIBA V POUK

Slovenski jezik/tuji jezik

Z ustvarjalnim gibanjem v prostoru se otroci orientirajo v prostoru in pridobivajo pomembne spretnosti pri razvoju jezikovnih zmožnosti in opismenjevanju. Prav tako je ustvarjalni gib dobrodošel pri književni vzgoji in govornem nastopanju.

Nekaj primerov:

- gibalne vaje ob glasbi za razvijanje orientacije v prostoru,
- prikaz zgodbe z gibanjem (gibalne zgodbe) in pantomimo,
- pisanje in sestavljanje črk in besed s celim telesom ali s posameznimi deli telesa,
- protipomenke/sopomenke/nadpomenke/podpomenke skozi gib; na primer na dano besedo iščemo protipomenko in jo prikažemo skozi gibanje.

Matematika in njene vsebine nudijo veliko možnosti za uporabo ustvarjalnega giba, ki ga lahko uporabimo pri različnih temah iz učnega načrta, kot so geometrija in merjenje, aritmetika in algebra, ter pri drugih vsebinah (logika in jezik, obdelava podatkov).

Primeri:

- oblikovanje krivih, ravnih, sklenjenih in neskle-njenih črt s celim telesom oziroma s posameznimi deli telesa; oblikovanje črt s hojo, risanje črt na hrbet in razne ustvarjalne gibalno-didaktične igre,

- sestavljanje geometrijskih oblik s celim telesom oziroma s posameznimi deli telesa, hoja – ples po likih, oblikovanje geometrijskih likov z elastiko/trakovi in plesno izražanje skozi geometrijske oblike, prikaz lastnosti geometrijskih likov/teles, simetrija skozi ples,
- matematične operacije (seštevanje, odštevanje, množenje, deljenje) z različnimi gibalnimi dejavnostmi,
- različne gibalno plesne igre za utrjevanje poštevanke.

Naravoslovje in družboslovje

Ustvarjalni gib pri teh dveh področjih lahko uporabljamo pri mnogih temah in v vseh delih učne ure.

Primeri:

- *gibalno ponazarjanje spreminjanja v naravi:*
 - spreminjanje letnih časov ter opravil in druge značilnosti, povezane z njimi skozi ples,
 - gibanje rastlin, živali in preostalih delov narave,
 - vremenski pojavi,
 - stoječe in tekoče vode skozi ustvarjalno gibanje,
- *spoznavanje značilnosti naravnega okolja in ekologije*
- *človeško telo:*
 - ustvarjalne gibalne igre za spoznavanje človeškega telesa in dogajanja v telesu,
- *življenje v življenju nekoč in danes ter krepitev socialnih odnosov skozi ples,*
- *spoznavanje značilnosti grajenega okolja, prometa:*
 - poklici in delovanje strojev,
 - promet in udeleženci v njem, prometni znaki in prevozna sredstva skozi ustvarjalni gib in ples,
 - ljudje in odnosi, družina, družba.

Otroci opazujejo, raziskujejo in preučujejo gibanje in oblike v okolju – v svetu narave, svetu tehnike, vsakdanje človekovo gibanje, delovno gibanje itd. Po neposrednem opazovanju in s pomočjo predstav to podoživljajo in oblikujejo z gibanjem svojega telesa. Tako zadostijo nenehni potrebi po gibanju, utrjujejo spoznanja in razvijajo miselne sposobnosti in ustvarjalnost.

V drugem triletju učne vsebine postanejo zahtevnejše in učencem težje razumljive, zato je ustvarjalni gib zelo primeren pri pouku tudi za starejše učence (npr. prikaz fizikalnih pojavov in kemijskih reakcij tudi na višji stopnji).

Likovna vzgoja

Ustvarjalni gib se lahko navezuje prav na vsa likovna področja, od risanja do grafike. Izbira gibalnih dejavnosti je tako pestra, da se vedno lahko najde dejavnost, ki bi se dala uporabiti pri obravnavi določenega likovnega problema na specifičnem likovnem področju. Dejstvo je, da z vključevanjem omenjenega pristopa postane pouk učencem ne samo bolj zanimiv in pester, ampak posledično postanejo učenci tudi bolj motivirani za pouk likovne vzgoje. Gib pozitivno vpliva tudi na doživljanje likovnih pojmov, saj učenci le-te bolj doživeto spoznajo in s tem tudi

bolj razumejo, kar pripomore k uspešnejšemu reševanju likovnoteoretičnega problema.

Glasbena vzgoja

Gibalno-plesne dejavnosti vključujemo pri vseh glasbenih dejavnostih (izvajanje, poslušanje, ustvarjanje) ter pri razvoju glasbenih spretnosti in znanj. Poleg različnih glasbil (lastna, orffova, improvizirana) lahko pri gibanju uporabimo

razne rekvizite, kot so blago, trakovi, vrvi, elastika, naravni materiali, časopisni papir itd. (Geršak, 2011).

PRIMER VKLJUČEVANJA USTVARJALNEGA GIBA IN PLESA V UČNI PROCES

V nadaljevanju podajam dva primera, kako lahko učitelj ustvarjalni gib uporabi kot učni pristop v razredu za doseganje ciljev na različnih predmetnih področjih:

1. primer: Matematika

Predmet: matematika		
Razred: 2.		
Učna tema: Geometrija in merjenje		
Učna enota: Geometrijska telesa		
Učni cilji		
kognitivni	psihomotorični	čustveno-socialni
Učenec prepozna, opiše in poimenuje preprosta geometrijska telesa.	Učenec prikaže geometrijska telesa in njihove lastnosti z gibanjem lastnega telesa.	Učenec sodeluje z drugimi, izmenjuje mnenja in upošteva mnenja drugih. Razvija kompetence timskega dela.
Potek učne ure		
UVODNI DEL Dejavnost gibanja po prostoru na različne načine	Učitelj poda navodilo za uvodno dejavnost: »Razporedite se po prostoru. Vaša naloga bo, da se prepustite ritmu bobna in se gibate po prostoru po navodilih: okroglo, trikotno, kvadratno, nizko, visoko itd.« Učitelj z bobnom daje ritem, učenci pa se po njem različno gibljejo po prostoru.	
OSREDNJI DEL Prepoznavanje geometrijskih teles in njihovih lastnosti skozi ustvarjalni gib	Učitelj učencem pokaže kroglo, jo zakotali in jih vpraša, kakšne lastnosti ima. Učenci poskušajo z gibanjem lastnega telesa prikazati lastnosti krogle. Nato učitelj skrije kocko za hrbet. Učenci si jo za hrbtom podajajo, jo tipajo in ugotavljajo, za katero geometrijsko telo gre. Skozi gib prikažejo lastnosti kocke. Podobno učenci spoznavajo tudi stožec, valj in kvader. Učitelj vodi pogovor o tem, katere lastnosti geometrijskih teles jim je bilo najtežje prikazati s telesom in katere najlažje ipd.	
SKLEPNI DEL Utrjevanje poznavanja geometrijskih teles skozi ples v skupini.	Učenci se razdelijo v skupine. Vsaka skupina dobi sliko nekega geometrijskega telesa. Ob glasbi s plesom predstavijo svoje geometrijsko telo in njegove lastnosti, preostali pa ugibajo, za katero telo gre.	

2. primer: Družba

Predmet: družba
Razred: 4.
Učna tema: Zemljevid
Učna enota: Orientacija na zemljevidu
Učni cilji

kognitivni	psihomotorični	čustveno-socialni
Učenec se orientira s pomočjo različnih zemljevidov. Zna določiti glavne smeri neba in stranske smeri neba.	Učenec razvija povezavo med stvarnim svetom in svojim telesom ter se orientira v telesu in s svojim telesom.	Učenec se uči sodelovalnega dela, izmenjuje mnenja in upošteva mnenja drugih. Razvija kompetence timskega dela.
Potek učne ure		
UVODNI DEL Orientacija v lastnem telesu in orientacija v prostoru	Učenci ležejo na tla. Učitelj vodi pogovor: »Veste, kje je sever in kje je jug vašega telesa? Kaj je na vašem vzhodu in kaj na zahodu? Gibajte severni del vašega telesa, tleskajte s prsti roke, ki je zahodna, krožite z vzhodnim gležnjem itd. Kdo pa je vaš vzhodni in kdo vaš zahodni sosed? Pokimajte vzhodnemu sosеду itd.«	
OSREDNJI DEL Oblikovanje domišljajske dežele skozi ustvarjalni gib po skupinah.	Učence razdelimo v skupine, da podajo ideje in se pogovorijo, kakšna bo njihova domišljajska dežela. S svojimi telesi ponazorijo to deželo, tako da telesa predstavljajo zemljevid dežele. Učitelj jih spodbuja, naj bo zemljevid dežele čim bolj zanimiv, ustvarjalen, domišljajski in pester. Vsaka skupina nato predstavi svojo domišljajsko deželo preostalim učencem, tako da s telesom ponazorijo nekatere znamenitosti. Njihovo lego opredelijo glede na glavne smeri neba.	
V učilnici nastane velik domišljajski svet s prikazanimi znamenitostmi.	Z učenci se pogovorimo: <ul style="list-style-type: none"> • Kakšne oblike je naš domišljajski svet? • Kaj pa države, kakšne oblike so? • So vse države enakih oblik? • Glede na to, da vsi poznamo glavne smeri neba, mislim, da ne bi imeli težav povedati, katera država je naša soseda na jugu. • Kaj pa na severu? • Vzhodu in zahodu? • Pa ste imeli v kakšnem primeru težave? • Kaj pa, če se sosednja država ne stika z našo točno na severu ali točno na zahodu? • Obstajajo tudi kakšne stranske smeri neba? • Kako jih imenujemo? • Še enkrat natančno pogledajte domišljajski svet in vašo državo. • Kje leži vaša država glede na ves svet? • Ima vaša država kakšno sosedo na severozahodu? Katero? • Kaj pa na severovzhodu? • Kaj pa na jugozahodu in jugovzhodu? 	
Prikaz glavnih in stranskih smeri neba s telesom	Z učenci se dogovorimo, kako bodo s svojim telesom ponazorili glavne in stranske smeri neba, in tako utrjujemo znanje o smereh neba.	
SKLEPNI DEL Prikazovanje znamenitosti domače pokrajine in orientacija na zemljevidu	Z učenci se dogovorimo, da učilnica predstavlja zemljevid domače pokrajine. Skupaj določimo glavne in stranske smeri neba. Nato polovica učencev iz vrečke potegne listek ene od znamenitosti iz domače pokrajine. Ob poslušanju glasbe se učenci gibajo po razredu, ko pa glasba utihne, se postavijo na tisti del domače pokrajine, kjer se nahaja njihova znamenitost, in jo prikažejo s pozo telesa. Druga polovica učencev ugiba, katere znamenitosti domače pokrajine so imeli napisane na listku. Vloge zamenjamo.	

Predstavljena primera dveh učnih ur nudita učencem poleg sprejemanja novih informacij prek vidnega in slušnega kanala tudi kinestetično dožemanje učnih vsebin. Tako ne bodo pridobili samo kinestetični učenci, temveč tudi preostali, saj bodo imeli možnost z aktivnim sodelovanjem udeležiti vsebine skozi lastno telo.

Učenci bodo uporabili gib/ples kot sredstvo izražanja. Ustvarjalni gib oziroma plesno gibanje imajo možnost oblikovati sami, zato lahko tovrstne dejavnosti povežemo z ustvarjalnim plesom. Pri takšnem gibanju so bolj kot videz pomembni sporočilnost, izraznost in proces ustvarjanja. Ustvarjalni gib je značilen za sodobno plesno umetnost,

zato pri takem načinu poučevanja vključimo v učni proces tudi umetniški vidik.

SKLEP

Učitelji, ki so se v šolskem letu 2011/2012 udeležili stalnega strokovnega spopolnjevanja s področja ustvarjalnega giba in so učni pristop vpeljevali pri svojih učencih, so po dveh mesecih takega načina poučevanja na vprašanje: »Kaj opazate v razredu, ko pri poučevanju uvajajo ustvarjalni gib in ples?« odgovarjali:

»Učenci tako laže sprejemajo določeno znanje, si laže zapomnijo dejstva in se zelo radi izražajo.«

»Določene vsebine se hitreje in tudi na bolj prijeten način naučijo, veliko je izvirnosti, spontanosti.«

»Tudi pri ponavljanju se je pokazalo, da učenci z drugačnim načinom učenja laže vzpostavijo povezavo do poučevane teme. Obnese se, res odlično.«

»Pri učencih sem dosegla zelo dobro pozornost, zainteresiranost za delo.«

»Učenci so bili zelo pozorni na velikostne odnose in so upoštevali matematično terminologijo. Zelo dobro se je pri igri znašel tudi učenec, ki ima izrazite težave pri matematiki.«

»Ustvarjalni gib kot metoda pri pouku naravoslovja je zelo uspešen motivacijski element. Učenci so tak način dela z veseljem sprejeli in aktivno sodelovali. Na zanimiv in ustvarjalen način so usvajali vsebino in pojme iz narave. Učinek dela je bil mnogo večji.«

»Opazila sem viden napredek pri učencih, ki imajo bralno-napisovalne težave. Ob tej dejavnosti se učenci tudi umirijo in zbrano nadaljujejo z delom.«

»Pri gibalni igri »oblikovanje formacij s telesom v prostoru«, področje gibanje in matematika, so otroci utrdili vedenja o določenih oblikah, iskali lastne poti pri reševanju gibalnih problemov ter imeli možnost razvijanja sposobnosti in načinov za vzpostavljanje in vzdrževanje prijateljskih odnosov z otroki. To pa je vključevalo reševanje problemov, dogovarjanje, razumevanje in sprejemanje stališč ter menjavanje vlog.«

»Že po nekaj tednih takega načina dela sem opazila, da so otroci strpnejši med sabo, in otrok, ki se zelo težko umiri, je bil pri delu, ki je terjalo koncentracijo, veliko bolj zbran kot sicer. Tudi jaz sem se skozi dejavnosti sprostita in mislim, da se je dobra energija prenašala dvosmerno; z učencev name in obratno.«

Izpostavila sem nekatere zapise učiteljev, iz katerih je razviden vpliv učnega pristopa na ustvarjalno mišljenje otrok, pomnjenje, razumevanje, motiviranost, sodelovanje pri pouku, aktivno učenje, dobre medsebojne odnose, poudarjeni pa so tudi pozitivni učinki na nemirne učence

in učence z različnimi učnimi zmožnostmi.

Za konec dodajam mnenje učiteljice, s katerim tudi ona pravzaprav odgovarja na vprašanje: »Ali je nujno, da se otroci največ naučijo, če mirno sedijo v svojih šolskih klopeh?«

»Sem učiteljica z dvaindvajsetimi leti delovne dobe. V vseh teh letih sem preizkušala različne učne pristope in strategije, giba pa v pouk nisem vključevala v veliki meri. Po seminarju ustvarjalnega giba sem začela izvajati gibalne dejavnosti v razredu. Sprva rahlo skeptično, ali se bo tak način obnesel in ali ne bodo otroci še bolj »podivjali«. Otroci so me presenetili z visoko motiviranostjo, izjemno ustvarjalnimi idejami, sodelovanjem in uspehi pri preverjanju znanja. Odtlej gib in ples uporabljam vsak dan. Razred imamo oblikovan tako, da je na sredi ves čas prostor za gib. Ko nam zmanjka prostora, se preselimo na hodnik, včasih tudi na igrišče in v telovadnico, kjer poteka pouk matematike, slovenščine, naravoslovja ... ne predstavljam si več, da bi otroci celo dopoldne sedeli pri miru v šolskih klopeh in reševali učne liste. Delo je zdaj veliko bolj dinamično, polno dobre energije, ustvarjalno. Dobro sodelujemo, konfliktov med otroki je manj. Opažam, da otroci tako veliko več pridobijo na vseh področjih; kar se tiče razumevanja in trdnejšega znanja, dobrih medsebojnih odnosov, komunikacije. Res odlična metoda!«

Ob tej misli pa še mnenje nevroznanstvenika Tim Burnsa (2010): »Otroci nam sporočajo, kaj jih zanima, kam jih vleče srce. Vedo, kaj potrebujejo pri naslednjem koraku učenja, ampak skozi čas in izkušnje ugotovijo, da se bodo morali naučiti tistega, kar jim predpisujejo učitelji oziroma odrasli, in slediti njihovim pogledom na svet. Najpogosteje zaradi tega izgubijo zagnanost in ustvarjalno iskrico, postajajo ukalupljeni, saj morajo delati tisto, kar mi pričakujemo in želimo od njih. Šola z leti postaja zaradi tega vse manj zanimiva.«

Uspešni pedagogi se s tem preprosto ne moremo sprijazniti, kajne? Zato naj sklenem s spodbudo, da ves čas iščimo različne vsebine in učne pristope, ki delujejo na otroke motivacijsko, spodbujajo ustvarjalnost in pozitivno ozračje, tako da tudi učenje steče samo po sebi.

VIRI

Burns, Tim (2011). Možgani so mišica, ki jo je treba krepiti. V: Dnevnikov Objektiv. <http://www.dnevnik.si/objektiv/intervjuji/1042436769> (15. 3. 2013).

Frostig, Marianne (1989). Gibalna vzgoja. Ljubljana: Svetovalni center.

Geršak, Vesna (2011). Učim se z gibanjem in plesom. V: Strani, Primož (ur.), Medved - Udovič, Vida. Šola na obronkih slovenščine: metodološki in didaktični vidiki poučevanja slovenščine kot drugega ali tujega jezika v Furlaniji Julijski krajini. Trst: Državna agencija za razvoj šolske avtonomije, Območna enota za Furlanijo - Julijsko krajino. 137–146.

Gardner, Howard (1995). Razsežnosti uma. Ljubljana: Tangram.

Hanna, Judith Lynne (2002). Dance Education Workshop. V: Research in Dance Education, 1 (3).

Kroflič, Breda in Gobec, Dora (1995). Igra-gib-ustvarjanje-učenje. Novo mesto: Pedagoška obzorja.

Kroflič, Breda (1999). Ustvarjalni gib – tretja razsežnost pouka. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Ratey, J. John in Hagerman, Eric (2008). Spark! How exercise will improve the performance of your brain. London: Quercus.

Rinaldi, Carlina (2008). The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach – Advanced reflections. London: Ablex publishing.

Zakkai, Jennifer. Donohue (1997). Dance as a way of knowing. Portland: Stenhouse, Los Angeles: Galef Institute.

POVZETEK

V prispevku predstavimo ustvarjalni gib kot celostni učni pristop, pri katerem povežemo otrokovo telesno oziroma gibalno dejavnost z miselnimi procesi. Govorimo o tako imenovani utelešeni kogniciji. Navežemo se na Gardnerjevo teorijo mnogoterih inteligentnosti in druge koncepte, ki govorijo v prid vključevanja telesa v učni proces. Predstavimo dva primera poučevanja z ustvarjalnim gibom oziroma plesom pri pouku matematike in družbe ter podamo nekaj idej za vključevanje gibalno-plesnih dejavnosti v proces vzgoje in izobraževanja. Tovrstni primer poučevanja podkrepimo z izjavami učiteljev, ki z uporabo ustvarjalnega giba opažajo mnoge pozitivne učinke učnega pristopa na otrokov vsestranski razvoj.

ABSTRACT

The article presents creative movement as a holistic learning approach in which a child's physical or motive activity is connected with mental processes. We can talk about the so called embodied cognition. We can refer to Gardner's theory of multiple intelligences and to other concepts promoting inclusion of the body into the learning process. We present two cases of teaching with creative movement or dance in mathematic and social science lessons. We also suggest some ideas for including motion-dancing activities in educational process. Such a case of teaching is corroborated by the statements of those teachers who perceive several positive effects of the use of creative movement on children's universal development.

Dr. Barbara Kopačin, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta

POVEZAVA MED AKTIVNIM UKVARJANJEM Z GLASBO TER INTELIGENTNOSTJO IN USPEŠNOSTJO PRI POUKU

UVOD

Glasbena in jezikovna pismenost sta kompleksni dejavnosti, ki zahtevata številne sposobnosti, ki se spontano in intenzivno razvijajo v otroštvu pri različnih glasbenih dejavnostih.

Glasovno in zvočno zavedanje, oblikovanje zvočnih in vizualnih predstav ter sposobnost branja zvočnih in glasovnih simbolnih zapisov niso neka subjektivna danost, ampak imajo svojo objektivno osnovo v določenem zvočnem in glasovnem sistemu. Otrok si ob glasbenem poslušanju, izvajanju in ustvarjanju razvija glasbene sposobnosti, spretnosti in znanja, ki pomembno vplivajo na opismenjevanje.

ZVOČNO ZAVEDANJE

Eno naših najpomembnejših čutil je slušni organ, saj nas z zvokom povezuje z zunanjim svetom, omogoča zvočno in verbalno komunikacijo z okoljem ter nas opozarja na nevarnosti. Razumevanje in uporaba zvočnih sporočil sta v vsakdanjem življenju zelo pomembna pri vseh dejavnostih (npr.: za pridobivanje različnih podatkov in informacij, kot priprava na različne dejavnosti, metoda učenja). Pri glasbenih dejavnostih s pomočjo zvočnega zavedanja odkrivamo lastnosti zvokov, elemente glasbe in njihove značilnosti, glasbene oblikovne zakonitosti, glasbene izvajalske zasedbe ... Poleg zvočnega zavedanja pa glasbene dejavnosti (petje, igranje na otroška glasbila, poslušanje in ustvarjalnost) zahtevajo tudi usmerjeno pozornost, natančnost, doslednost, vztrajnost, jasno izgovarjavo glasov, telesno in psihično pripravljenost na dejavnost, sproščenost telesa, pravilno pevsko in govorno dihanje in telesno držo, govorni in pevski nastavek in zastavek itd., torej vse lastnosti in veščine, ki so potrebne za uspešno opismenjevanje (Slosar, 2011).

POVEZAVA MED GLASBENIMI DEJAVNOSTMI IN ZVOČNIM ZAVEDANJEM

Rezultati dosedanjih raziskav ugotavljajo (Campbell, 2004; Čebulc, 2009; Denac, 2002; Habe, 2006; Günther, 1998; Sicherl - Kafol, 2001; Slosar, 2002), da je glasbeno učenje povezano z otrokovim celostnim razvojem, uspešnostjo pri pouku in inteligentnostjo. Vse raziskave govorijo o pomembnosti razvijanja analitičnega poslušanja, »ki prebudi zvočno zaznavanje in zavedanje ter razvija temeljne glasbene sposobnosti, ki so nujne za začetek glasbenega opismenjevanja /.../« (Slosar, 2011: 345).

Gordon (1997) meni, da je avdiacija osnova glasbenih sposobnosti in pismenosti, ki se razvija v procesu učenja. Avtor je pojem avdiacija opredelil kot slišati in razumeti glasbo, ko zvok ni več prisoten ali pa sploh nikoli ni bil prisoten, temveč je zapisan. Po njegovem mnenju priprava na avdiacijo poteka do petega leta starosti in je osnova govornih sposobnosti, ki se razvija v procesu učenja.

Splošna glasbena vzgoja na razredni stopnji osnovne šole temelji na treh vzgojno-izobraževalnih področjih: izvajanju, poslušanju in ustvarjalnosti. Pri vsakem področju si učenci razvijajo in poglobljajo glasbene sposobnosti, spretnosti in temeljna glasbena znanja. Slosar meni: »Vsako področje zahteva specifične dejavnosti, metode, vsebine, kar poudarja samostojnost področja, v vzgojno-izobraževalnem procesu pa delujejo področja v medsebojni interakciji.« (Slosar, 2011: 345) Mnogi učenci so deležni splošne glasbene vzgoje le na osnovni šoli. Kakovost njihovega glasbenega pouka pa je odvisna

od posameznega učitelja, njegove glasbene strokovne usposobljenosti, glasbeno-didaktične pripravljenosti in od njegovih osebnostnih nagnjenj do glasbe.

CILJI IN POTEK RAZISKAVE

Izobraževalno-vzgojna praksa na razredni stopnji osnovne šole in rezultati nekaterih raziskav (Slosar, 1993) ugotavljajo, da obstajajo med učenci na vseh področjih otrokovega razvoja pomembne individualne razlike. Te se na glasbenem področju med učenci pojavljajo predvsem zaradi dednih zasnov, razlik v družinskem in socialnem okolju, pa tudi v glasbenem učenju v času splošnega izobraževanja.

Temeljni cilj naše raziskave je bil ugotoviti povezave med glasbeno aktivnostjo učencev ali sodelovanjem pri glasbenih dejavnostih, splošno uspešnostjo pri pouku in uspešnostjo pri posameznih predmetih (slovenski jezik, matematika, športna vzgoja, tuji jezik) ter inteligentnostjo. V ta namen smo pri vzorcu populacije devetošolcev z anketnim vprašalnikom zbrali podatke o njihovem obiskovanju glasbene šole, o petju v pevskem zboru, o sodelovanju v plesni skupini, igranju v instrumentalni skupini, o njihovem družinskem okolju in o učni uspešnosti pri pouku, o vedenjskih vzorcih, socialnem statusu, ki ga zasedajo v skupini vrstnikov, ter o stopnji strokovne izobrazbe njihovih staršev in inteligentnosti.

Podatke o anketiranih devetošolcih smo zbrali z anketnim vprašalnikom, na katerega so odgovarjali učitelji anketirancev. Zanimali so nas socialno vedenje in vedenjski vzorci posameznega anketiranca.

Podatke o inteligentnosti so psihologi posameznih osnovnih šol zbirali z Ravenovimi progresivnimi matricami, jih preučili in interpretirali. Rezultate posameznega devetošolca so nam posredovali pod šifro.

Vse zbrane podatke smo statistično obdelali in rezultate interpretirali.

HIPOTEZI RAZISKOVANJA

Pri sestavljanju hipotez raziskave smo se opirali na naša teoretična predvidevanja, rezultate drugih raziskav in na lastne izkušnje.

Hipoteza 1: Učenci, ki so v času svojega šolanja aktivni na področjih, povezanih z glasbo (ples, igranje v instrumentalni skupini, formalno glasbeno izobraževanje, pevski zbor), so v povprečju uspešnejši pri slovenskem jeziku, matematiki, tujem jeziku in športni vzgoji v četrtem, petem, šestem, sedmem in osmem razredu devetletke v primerjavi s tistimi, ki ne sodelujejo na nobenem od navedenih področjih.

Hipoteza 2: Učenci, ki so v času svojega šolanja aktivni na področjih, povezanih z glasbo (ples, igranje v instrumentalni skupini, formalno glasbeno izobraževanje, pevski zbor), so v povprečju inteligentnejši v primerjavi s tistimi, ki ne sodelujejo na nobenem od navedenih področjih.

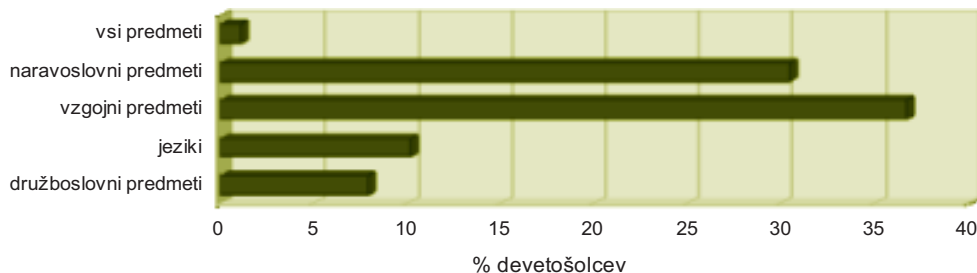
VZOREC

V vzorec smo zajeli sto sedeminsedemdeset devetošolcev naključno izbranih šestih osnovnih šol na Primorskem.

Med anketiranimi učenci, ki so odgovorili na omenjeno vprašanje, je bilo 97 (55,1 %) deklic in 79 (44,9 %) dečkov.

PRILJUBLJENOST ŠOLSKIH PREDMETOV

V raziskavi nas je zanimala priljubljenost šolskih predmetov.



Graf 1: Priljubljeni šolski predmeti

Iz grafa lahko razberemo, katere šolske predmete devetošolci uvrščajo med svoje priljubljene. 14 vprašanih (7,8 %) ima raje družboslovne predmete. Jezike med svoje priljubljene predmete uvršča 18 (10,2 %) vprašanih, kar 65 (36,7 %) devetošolcev pa je med svoje najbolj priljubljene predmete uvrstilo vzgojne predmete. Največkrat se je med vzgojnimi predmeti pojavila športna vzgoja, kar ni presenetljivo glede na velik odstotek tistih, ki so tudi v zunajšolskih dejavnostih izbrali pestro paleto športnih dejavnosti. 30,3 % vprašanim so všeč naravoslovni predmeti. Dvema anketirancema (1,1 %) pa so všeč vsi šolski predmeti. 24 vprašanih (13,6 %) na vprašanje ni odgovorilo.

Ugotavljali smo, kakšna je povezava med tem, ali se anketiranci ukvarjajo z glasbo ali ne, in šolskimi predmeti, ki so jim všeč. Devetošolcem, ki se z glasbo ne ukvarjajo, so po večini všeč vzgojni predmeti (57 devetošolcev ali 32,2 %). Kar 46 (25,9 %) vprašanih, ki se aktivno ukvarjajo z glasbo, pa je med priljubljenimi predmeti navedlo naravoslovne predmete.

Na podlagi vzorca je torej razvidna statistično pomembna in relativno močna povezovanost med ukvarjanjem z glasbo in navajanjem predmetov, ki so jim všeč (popravljeni koeficient kontingence je 0,689). Tistim, ki se z glasbo ukvarjajo, so v pretežni meri bolj všeč naravoslovni predmeti.

Poleg tega nas je zanimalo, kateri predmeti povzročajo devetošolcem težave glede na ukvarjanje z glasbo.

Pokazala se je pomembna povezanost (popravljeni koeficient kontingence je 0,502) med aktivnim ukvarjanjem z glasbo in šolskimi predmeti, ki devetošolcem povzročajo težave. Anketiranci, ki se ne ukvarjajo z glasbo, se v večji meri soočajo s težavami (91 vprašanih izmed 105, oziroma 59,3 % delež vzorca, ki navajajo težave, se ne ukvarja z glasbo), med katerimi se najpogosteje pojavljajo naravoslovni predmeti. Anketirancem, ki se z glasbo aktivno ukvarjajo, povzročajo največ težav jeziki in družboslovni predmeti.

INTELIGENTNOST

Razpredelnica 1: Inteligentnost

	N	Najnižja vrednost	Najvišja vrednost	Povprečna vrednost		Standardni odklon
				Ocena	Standardna napaka	
Inteligentnost	177	3,00	58,80	38,43	1,23	16,38

Iz razpredelnice 1 lahko razberemo najnižjo (tri točke) in najvišjo vrednost (59 točk), ki so jo devetošolci dosegli pri reševanju testa Ravenove matrice. Povprečni rezultat na testih inteligentnosti je 38.

REZULTATI IN INTERPRETACIJA

Glasbena aktivnost in učna uspešnost

Iz razpredelnice 5 lahko razberemo, kakšen je splošni učni uspeh in uspeh pri posameznih učnih predmetih (slovenski jezik, matematika, športna vzgoja in tuj jezik) pri devetošolcih, ki se z glasbo ukvarjajo, in pri tistih, ki se z glasbo ne ukvarjajo.

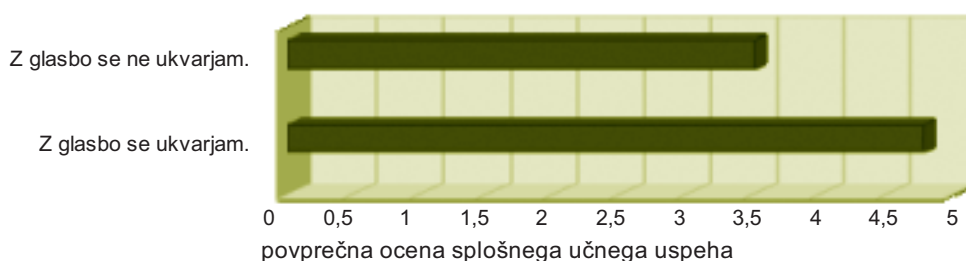
Iz razpredelnice 5 lahko razberemo, da imajo devetošolci, ki se z glasbo ukvarjajo, v povprečju za 1,27 ocene višji splošni učni uspeh. Najvišjo razliko povprečne ocene so devetošolci, ki se ukvarjajo z glasbo, dosegli pri matematiki. Njihova povprečna ocena je za 1,46 ocene višja kot pri anketirancih, ki se v svojem prostem času ne ukvarjajo z nobeno glasbeno dejavnostjo.

Razpredelnica 2: Uspešnost devetošolcev glede na aktivno ukvarjanje z glasbo

	Ukvarjanje z glasbo	N	Povprečna vrednost	Standardni odklon	Standardna napaka ocene povprečja
Splošni učni uspeh	Da	75	4,78	0,37	0,04
	Ne	101	3,51	0,59	0,06
Uspeh pri slovenskem jeziku	Da	75	4,60	0,50	0,06
	Ne	101	3,42	0,70	0,07
Uspeh pri matematiki	Da	75	4,60	0,54	0,06
	Ne	101	3,13	0,72	0,07
Uspeh pri tujem jeziku	Da	75	4,67	0,47	0,05
	Ne	101	3,30	0,83	0,08
Uspeh pri športni vzgoji	Da	75	4,78	0,39	0,04
	Ne	101	4,23	0,65	0,06

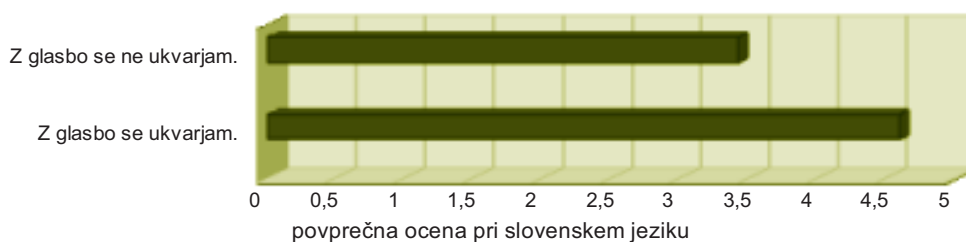
Opomba: Uspehi so povprečja 4., 5., 6., 7. in 8. razreda.

Primerjava učne uspešnosti med obema skupinama učencev je prikazana tudi z grafi od 5 do 9.



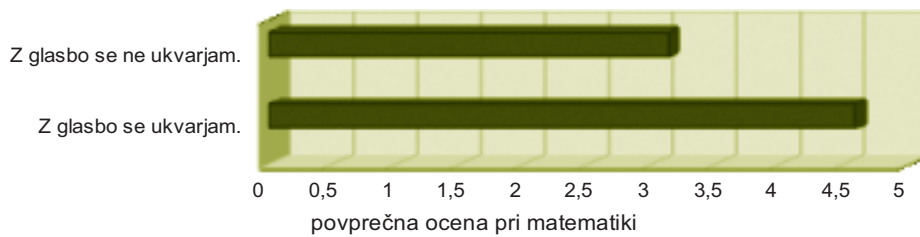
Graf 2: Prikaz povprečne ocene splošnega učnega uspeha

Iz grafa lahko razberemo, koliko višjo povprečno oceno splošnega učnega uspeha so dosegli devetošolci, ki se ukvarjajo z glasbo, v primerjavi s tistimi, ki se z glasbenimi dejavnostmi v svojem prostem času ne ukvarjajo.



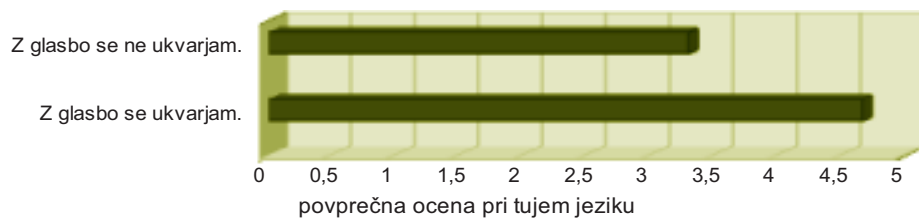
Graf 3: Prikaz povprečne ocene pri slovenskem jeziku

Iz grafa lahko razberemo, koliko višjo povprečno oceno pri slovenskem jeziku so dosegli devetošolci, ki se z glasbo ukvarjajo, v primerjavi s tistimi, ki se z glasbenimi dejavnostmi v svojem prostem času ne ukvarjajo.



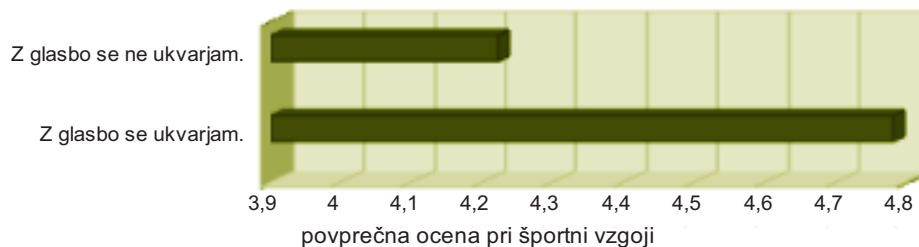
Graf 4: Prikaz povprečne ocene pri matematiki

Iz grafa lahko razberemo, koliko višjo povprečno oceno pri matematiki so dosegli devetošolci, ki se z glasbo ukvarjajo, v primerjavi s tistimi, ki se v svojem prostem času z glasbenimi dejavnostmi ne ukvarjajo.



Graf 5: Prikaz povprečne ocene pri tujem jeziku

Iz grafa lahko razberemo, koliko višjo povprečno oceno pri tujem jeziku so dosegli devetošolci, ki se z glasbo ukvarjajo, v primerjavi s tistimi, ki se v svojem prostem času z glasbenimi dejavnostmi ne ukvarjajo.



Graf 6: Prikaz povprečne ocene pri športni vzgoji

Iz grafa lahko razberemo, koliko višjo povprečno oceno pri športni vzgoji so dosegli devetošolci, ki se z glasbo ukvarjajo, v primerjavi s tistimi, ki se v svojem prostem času z glasbenimi dejavnostmi ne ukvarjajo.

GLASBENA AKTIVNOST IN INTELIGENTNOST

Razpredelnica 3: Ukvarjanje z glasbo glede na inteligentnost devetošolcev

	Ukvarjanje z glasbo	N	povprečna vrednost	standardni odklon	Standardna napaka ocene povprečja
Inteligentnost	da	75	53,60	5,10	0,59
	ne	102	27,28	12,33	1,22

Iz razpredelnice 3 lahko vidimo, da je 75 devetošolcev, ki se ukvarja z glasbo, pri reševanju testa Ravenove matrice doseglo povprečno vrednost 53,60. Devetošolci, ki se

z glasbo ne ukvarjajo, pa so pri reševanju omenjenega testa dosegli povprečno vrednost 27,28.

PRIMERJAVA SKUPINE UČENCEV, KI SO AKTIVNI NA GLASBENEM PODROČJU, IN SKUPINE UČENCEV, KI NA GLASBENEM PODROČJU NI AKTIVNA, S POMOČJO DISKRIMINANTNE ANALIZE

Preizkus enakosti socialnega vedenja, uspešnosti in indeksa inteligentnosti med obema skupinama

Razpredelnica 4: Kanonični korelacijski koeficient

Diskriminantna funkcija glasbene aktivnosti	Lastna vrednost	Odstotek pojasnjene variance	Kumulativni odstotek pojasnjene variance	Kanonični korelacijski koeficient
1	2,414	100,0	100,0	0,841

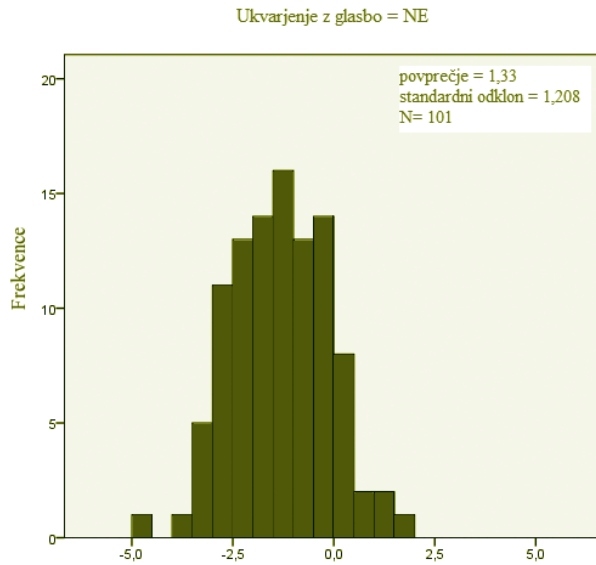
Koeficienti korelacije med vrednostjo diskriminantne funkcije glasbene aktivnosti in vrednostjo diskriminantnih variabel pomenijo diskriminantno moč variable.

Razpredelnica 5: Strukturni koeficienti diskriminantne funkcije glasbene aktivnosti

Odvisne variable	Korelacijski koeficient	t-statistika	Stopnja pomembnosti (dvostranska)
Inteligentnost	0,850	21,28	0,000
Splošni uspeh	0,804	17,84	0,000
Uspeh MAT	0,725	13,89	0,000
Uspeh tuji jezik	0,630	10,70	0,000
Uspeh SJK	0,600	9,89	0,000
Uspeh ŠV	0,319	4,44	0,000
Vedenjski vzorci	0,304	4,21	0,000

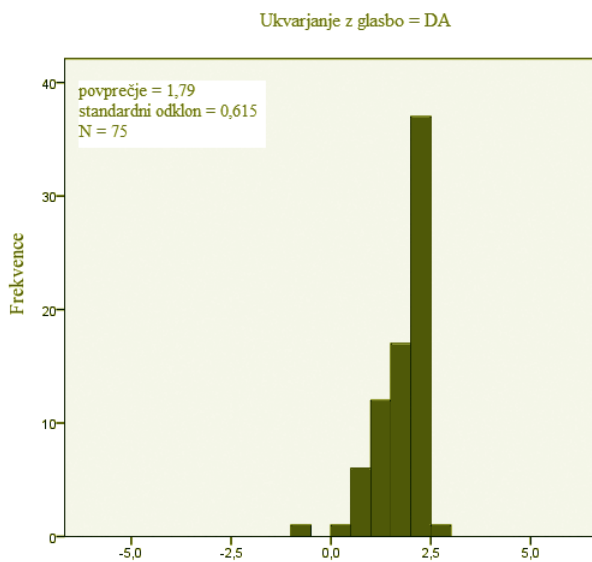
Koeficienti variabel se gibljejo od 0,304 (vedenjski vzorci) do 0,850 (inteligentnost), kar pomeni, da vse odvisne spremenljivke prispevajo k razliki med skupinama. Skupini najbolj diskriminirajo inteligentnost (0,850) in splošni uspeh (0,804). Otroci, ki se poleg rednega šolskega dela ukvarjajo še s čim drugim, si v prvi vrsti pridobijo delovne navade. Že večkrat smo omenili, da z izbrano glasbo izzovemo in vodimo raznovrstne psihične procese, ki delujejo kot močna motivacijska sredstva ter spodbujajo in intenzivirajo učenčeve dejavnosti na vseh področjih. Veliko raziskav (Motte-Haber, 1990; Klun, 1997), ki smo jih že omenili, je tudi pokazalo, da čim zgodnejše je glasbeno učenje, tem večji so učinki na razvoj možganov.

Šibkejšo moč diskriminiranja pa imajo uspeh pri športni vzgoji oziroma vedenjski vzorci (od 0,319 do 0,304).



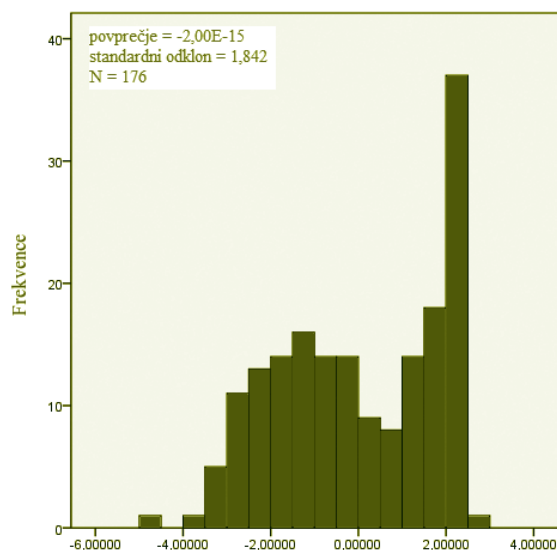
Graf 7: Histogram frekvence vrednosti kanonične diskriminantne funkcije glasbene aktivnosti skupine učencev, ki na glasbenem področju niso aktivni

Na histogramu je vidna relativno zvonasta in relativno simetrična porazdelitev skupine. Intersekcijsko linijo je prekoračilo le 6,9 % učencev, kar pomeni, da bi ta del skupine po opazovanih lastnostih (uspeh, inteligentnost) lahko uvrstili v skupino učencev, ki so aktivni na glasbenem področju. To lahko obrazložimo s tem, da na opazovane lastnosti posameznega učenca (uspeh, inteligentnost) vplivajo tudi razni drugi dejavniki, kot sta družinsko okolje ali sodelovanje v raznih obšolskih dejavnostih.



Graf 8: Histogram frekvence vrednosti kanonične diskriminantne funkcije glasbene aktivnosti skupine učencev, ki so aktivni na glasbenem področju

Na histogramu je vidna relativno koničasta in v levo asimetrična porazdelitev skupine učencev, ki so aktivni na glasbenem področju. V primerjavi s porazdelitvijo skupine učencev, ki na glasbenem področju niso aktivni, je razvidna manjša raznolikost v opazovanih lastnostih učencev v okviru skupine učencev, ki so aktivni na glasbenem področju. Intersekcijsko linijo je prekoračilo le 2,7 % učencev, kar pomeni, da bi ta del skupine po opazovanih lastnostih (uspeh, inteligentnost) lahko uvrstili v skupino učencev, ki na glasbenem področju niso aktivni.



Graf 9: Histogram frekvence vrednosti kanonične diskriminantne funkcije obeh skupin učencev

Na histogramu obeh skupin je razvidno, da se skupini glede na vrednosti kanonične diskriminantne funkcije delno prekrivata, torej med njima ni popolnega diskriminiranja.

Razpredelnica 6: Klasifikacija rezultatov diskriminantne analize

Glasbena aktivnost učencev			Predvidena aktivnost		Skupaj
			Ne	Da	
Dejanska aktivnost	Število učencev	Ne	94	7	101
		Da	2	73	75
	Odstotek	Ne	93,1	6,9	100,0
		Da	2,7	97,3	100,0

SKLEPNE MISLI

Vpliv glasbenega izobraževanja¹

Dosedanje raziskave so potrdile, da dodatno glasbeno izobraževanje pomembno vpliva na celostni otrokov psihofizični in glasbeni razvoj. Otroci, ki se aktivno ukvarjajo z glasbo, so bolj občutljivi na vrednote v glasbeni umetnosti zaradi dodatnih znanj in strokovnega pogleda na glasbeno umetnost (redno spremljanje koncertov klasične vokalne in instrumentalne glasbe). Glasbo spremljajo bolj kritično v primerjavi s tistimi, ki niso bili deležni dodatnega glasbenega izobraževanja. To je še posebno pomembno danes (Slosar, 1999), ko je glasba kot psihološki pojav v vsakdanjem življenju tako razširjena kot nikoli prej in vsem dostopna. Množična občila nam namreč zaradi tržne naravnosti ponujajo predvsem komercilano glasbo, ki je večinoma dvomljive kakovosti.

V raziskavi smo kot zunajšolsko glasbeno dejavnost opredelili ples, učenje igranja na inštrument, petje v pevskem zboru, igranje v instrumentalni skupini ali v

¹ Opomba ur.: pri sklepanju o učinkih glasbenega izobraževanja na učni uspeh, inteligentnost ... moramo biti previdni, saj ne gre za preproste vzročno posledične zveze, ampak so lahko višji rezultati pri učenem uspehu rezultat spodbudnega okolja, ki botruje tudi vključitvi v glasbeno šolanje. Tudi vpliv na inteligentnost ni nujno enoznačen, ampak je lahko npr. višja inteligentnost eden od dejavnikov zaradi katerih otroci lažje vztrajajo v glasbenem izobraževanju in nenazadnje imajo tudi boljši uspeh.

orkestru. 21,47 % anketirancev se uči igranja na inštrument. 24,3 % jih poje v pevskem zboru, drugi pa igrajo v instrumentalnih skupinah ali v orkestru ali plešejo, eden pa celo sklada. Pomembno je, da se skoraj vsi anketiranci ukvarjajo z glasbo zaradi lastne želje (98,8 %) in ne zaradi želje svojih staršev.

Najbolj množična glasbena dejavnost je petje v pevskem zboru, čeprav so danes družine, ki doma prepevajo, redke. Rezultati dosedanjih raziskav so dokazali, da petje v pevskem zboru pomembno vpliva na otrokov osebnostni razvoj (Slosar, 1999). Otroci, ki pojejo v pevskem zboru, si razvijajo pevske in govorne sposobnosti. S poslušanjem ali petjem ljudskih ali umetnih pesmi učenci hkrati doživljajo melodijo, ritem, tempo, dinamiko, zvočno barvo, obliko in značilnosti jezika, torej več elementov sočasno. Razvijajo si sposobnost za besedne in stavčne poudarke ter za melodijo stavka. Naučijo se premagovati svoja negativna čustva, kot sta strah in tesnoba. Petje v zboru pomaga posameznikom, da postajajo samozavestnejši, in s tem se spreminja tudi njihova samopodoba, ker se zaradi skupinskega muziciranja ne izpostavljajo, vendar pa ob nastopu doživijo uspeh. Z glasbo lahko pozitivno vplivamo na negativno emocionalno vzdušje in ga usmerimo v pozitivno energijo ali stanje.

S plesom, kjer se v raziskavi največkrat pojavljajo sodobni plesi, balet, hip hop in orientalski plesi, se ukvarja 12 % delež vzorca. Ples pomembno vpliva na razvoj psihomotorike ter sposobnosti za doživljanje in izvajanje taktovske mere v enakomernem tempu. Otroci se izpopolnjujejo v moči, hitrosti in natančnosti gibov ter v obvladovanju koordinacije v gibalnih aktivnostih. Pri otrokovem fizičnem razvoju so pomembne vse glasbene izkušnje. Ob petju, igranju na inštrument in ritmičnem gibanju si razvija nadzor nad psihomotoriko, ki je pomembna pri vseh dejavnostih, ki zahtevajo usklajene grobe in fine gibe (tek, pisanje itd.).

Glasbeno šolo obiskuje 21,1 % delež vzorca. Največ otrok se v glasbeno šolo vključi s sedmimi ali osmimi leti (64,8 %). Skoraj polovica teh otrok je glasbeno šolo obiskovalo šest let, kar pomeni, da so končali nižjo glasbeno šolo. Nekaj jih glasbeno šolanje nadaljuje. Poleg vseh že omenjenih vplivov glasbe na človeka moramo poudariti, da si z rednim obiskom in rednimi vajami na inštrumentu otrok pridobi tudi delovne navade in občutek za odgovornost.

Znanstvena spoznanja o vplivu in povezavi med glasbenimi dejavnostmi, uspešnostjo pri pouku in inteligentnostjo bodo lahko pomembno prispevala k razvoju didaktike glasbenega pouka in uporabi glasbe kot sredstva pomoči učencem z učnimi in vedenjskimi težavami ali motnjami.

Učna uspešnost in glasba

Raziskava je pokazala, da je ukvarjanje z glasbenimi dejavnostmi pomembno povezano s splošnim učnim uspehom in uspehom pri posameznih predmetih. Rezultati so pokazali, da imajo otroci, ki se ukvarjajo z glasbo, glede

na povprečje za 1,27 ocene višje povprečje v primerjavi s tistimi, ki se z glasbo ne ukvarjajo. Različne glasbene dejavnosti namreč zahtevajo sočasno več različnih miselnih operacij. Na primer, pri učenju ene pesmice si mora otrok zapomniti besedilo, ritem in melodijo, kar vpliva na razvoj sposobnosti pomnjenja in razvoj logičnega mišljenja.

Danes ima vedno več učencev težave s pozornostjo. Usmerjena pozornost in koncentracija sta pomembni pri vseh dejavnostih. Glasbene dejavnosti pomembno vplivajo na večjo zmožnost koncentracije, saj mora biti otrok pri njih usmerjen sočasno na več miselnih in fizičnih dejavnosti, denimo, ko igra v skupini, mora koncentrirano poslušati in predvidevati, hkrati mora biti pozoren tudi na druge izvajalce. Iz navedenega lahko sklepamo, da glasba pomembno vpliva na razvoj usmerjene pozornosti, kar posredno vpliva tudi na uspešnost pri pouku. To dokazujejo tudi rezultati naše raziskave glede uspešnosti pri različnih šolskih predmetih.

Največja razlika v povprečni oceni je bila pri matematiki. Anketiranci, ki se ukvarjajo z glasbo, so dosegli višjo povprečno oceno pri matematiki za 1,46 ocene. Raziskava je pokazala, da imajo otroci, ki se ne ukvarjajo z glasbo, največ težav ravno pri matematiki in drugih naravoslovnih predmetih (59,3 %).

Pri povprečni oceni pri tujem jeziku je razlika nekoliko manjša, pa čeprav si ob petju in poslušanju glasbe otrok pridobiva besedišče tujega jezika, ki pospešuje uporabo jezika in mu pomaga pri usvajanju besednih, zvočnih vzorcev in fraz. Otroci, ki se ukvarjajo z glasbenimi zunanjskimi dejavnostmi, imajo v primerjavi s tistimi, ki se z glasbenimi dejavnostmi ne ukvarjajo, višjo povprečno oceno pri tujem jeziku za 1,37 ocene. Prav tako so pri slovenskem jeziku dosegli za 1,17 ocene višjo povprečno oceno tisti, ki se ukvarjajo z glasbenimi dejavnostmi, v primerjavi s tistimi, ki se ne.

Pri izvajanju različnih glasbenih dejavnosti si otrok razvija zelo različne navade ter druge sposobnosti in spretnosti, kot so pravilno sedenje, pravilna pevska tehnika, strpen odnos do vseh zvrsti glasbe, z zbranim posluhanjem pa koncentracijo. Vse skupaj lahko tudi povežemo s strpnostjo do spoznavanja drugačnih kultur, navad, jezikov. Pri petju pesmice si otrok izboljšuje tudi artikulacijo besedila, torej si izboljšuje govorno kulturo.

Rezultati diskriminantne analize potrjujejo pomembne razlike v učni uspešnosti med učenci, ki so oziroma niso aktivni na glasbenem področju, in kažejo pozitivno povezavo med ukvarjanjem z glasbo in učnim uspehom. Skladno s tem lahko torej potrdimo hipotezo 1, v kateri smo predpostavili, da so učenci, ki so v času svojega šolanja aktivni na področjih, povezanih z glasbo (ples, igranje v instrumentalni skupini, formalno glasbeno izobraževanje, pevski zbor), v povprečju uspešnejši pri slovenskem jeziku, matematiki, tujem jeziku in športni vzgoji v četrtem, petem, šestem, sedmem in osmem razredu devetletke v primerjavi s tistimi, ki ne sodelujejo na nobenem od navedenih področij.

Zanimivo je, da kljub temu da otroci, ki porabijo za svoje zunajšolske aktivnosti dodaten čas, nimajo slabših učnih rezultatov, temveč obratno: porabljeni čas za glasbene dejavnosti ne vpliva negativno na rezultate glavnih predmetov, temveč izboljša splošne dosežke v šoli. Kar nekaj avtorjev, ki sem jih omenila (Campbell, 2004; Čebulc, 2009; Denac, 2002; Habe, 2006; Günther, 1998; Sicherl - Kafol, 2001; Slosar, 2002), je v svojih raziskavah prišlo do podobnih ugotovitev.

Otroci, ki so si za porabo svojega prostega časa izbrali še dodatne aktivnosti, si s tem oblikujejo tudi druge osebnostne lastnosti, kot so oblikovanje dobrih delovnih navad, vztrajnosti, koncentracije, pomnjenja, domišljije itd. Oblikovane osebnostne lastnosti otroci prenesejo na šolsko delo, kar pripomore tudi k njihovi šolski uspešnosti.

Inteligentnost in glasba

Vsi anketiranci, ki so sodelovali v raziskavi, so reševali tudi Ravenove Progresivne matrice, s katerimi merimo SPLOŠNO INTELIGENTNOST (generalni faktor), kot jo je opredelil Spearman v teoriji o kognitivni sposobnosti. Inteligentnost je bila merjena skladno z Ravenovimi progresivnimi matricami od 0 do 100 centilov, pri čemer smo v analizi izhodiščne rezultate preračunali v 0 do 60 doseženih točk. 75 devetošolcev, ki se ukvarja z glasbo, je pri reševanju testa Ravenovih progresivnih matric doseglo povprečno vrednost 53,60 točke. Devetošolci, ki se z glasbo ne ukvarjajo, pa so pri reševanju omenjenega testa dosegli povprečno vrednost 27,28 točke.

Raziskava je pokazala, da glasbeno ugodno družinsko okolje tudi vpliva na inteligentnost otrok. Tisti devetošolci, ki doma prepevajo s svojimi starši (54,6) ali z njimi hodijo na glasbene prireditve (54,6), so na testu dosegli višje povprečno število točk kot tisti otroci, ki doma s starši nikoli (34,2) ali redko (39,6) prepevajo in z njimi nikoli (33,8) ali redko (42,3) obiskujejo glasbene prireditve.

Petje v pevskem zboru ni pomembno vplivalo na povprečno število doseženih točk na testu Ravenovih progresivnih matric. Devetošolci, ki pojejo v pevskem zboru, so dosegli celo nekoliko nižje povprečje števila točk (52,8) od tistih devetošolcev, ki se z glasbo ukvarjajo, vendar v pevskem zboru ne pojejo (54,6). Razlika med obema skupinama ni pomembna.

Formalno glasbeno izobraževanje pokaže pomembnejšo razliko med glasbeno aktivnimi devetošolci. Nekoliko višjo povprečno oceno Ravenovih progresivnih matric so dosegli tisti anketiranci, ki se formalno glasbeno izobražujejo (54,8), kot tisti, ki so glasbeno aktivni, pa se formalno glasbeno ne izobražujejo (52,4).

Predpostavljali smo, da so učenci, ki se več let aktivno ukvarjajo z glasbo, v povprečju inteligentnejši v primerjavi s tistimi, ki se z glasbo ukvarjajo krajši čas. Rezultati so potrdili naša predvidevanja.²

Z izbrano glasbo pri glasbenem pouku izzovemo in vodimo raznovrstne psihološke procese, ki delujejo kot močna motivacijska sredstva ter spodbujajo in intenzivirajo učenčeve dejavnosti ne samo na glasbenem, temveč tudi na drugih področjih. Veliko raziskav je tudi pokazalo (Klun, 1997; Motte-Haber, 1990), da čim zgodnejše je glasbeno učenje, tem večji so učinki na razvoj možganov.

Zaradi pomembnega vpliva, ki ga ima glasba na otrokov celostni razvoj in uspešnost pri pouku, je pomembno, kako kakovosten je glasbeni pouk. Na kakovost glasbene vzgoje pa najbolj vpliva učitelj.

Na podlagi rezultatov raziskave lahko sklenemo, da zgodnji pozitivni vplivi ukvarjanja z glasbo trajno delujejo na otroka. Na primer, delo s šolskim pevskim zborom je uspešno in vzgojno le, kadar je glasbena vzgoja po oddelkih postavljena na ustrezen kakovostni nivo, saj se pevska kultura iz razrednega petja prenese in izboljša v šolskem zborovskem petju ter se ponovno vrača v razred, ko otroci, ki sodelujejo pri pevskem zboru, s svojimi glasovi pripomorejo k boljši realizaciji učnih ciljev v svojem razredu. Vse se vrti v začaranem krogu, saj je ravno zaton šolskega petja po naših šolah (vsaj na tistih osnovnih šolah, kjer sem sama sodelovala) gotovo eden izmed vzrokov za status glasbene vzgoje na šolskem predmetniku in obratno. Pri vsem tem pa vsekakor ne smemo izpustiti učitelja, ki glasbeno vzgojo poučuje. Za animacijo različnih sodelovanj pri pouku predpubertetnikov in pubertetnikov mora biti učitelj dober glasbenik in dober pedagog. Zato bi veljalo posvetiti veliko skrb izobrazbi ter vzgoji ustreznih učiteljev in vzgojiteljev predšolskih otrok.

Naša dosedanja praksa je potrdila dognanja raziskav, da imajo otroci glasbo radi in da so v zgodnji mladosti bolj dovzetni za glasbeno učinkovanje kakor pozneje. Zato je obdobje prvega in drugega triletja osnovne šole za otrokov odnos do glasbene kulture enkratno, neponovljivo in zato zelo dragoceno. Zelo pomembno je, kako bomo v šoli razredni učitelji oblikovali ta odnos danes. Komur bomo že v otroštvu nudili glasbeno vzgojo in jo pozneje stalno poglobljali, bo lahko dojemal umetniška dela in bo veliko bolj dovzetan za vplive kulturnih dobrin, ki nam jih je dala preteklost in jih ustvarja sodobnost.

Glasbeno izobraževanje ne služi samo v izobraževalne namene, temveč spodbuja pozitivne osebnostne lastnosti, kot so vztrajnost, stabilnost, zanesljivost in sposobnost koncentracije. Spodbuja celo nekatera vedenja, kot so druženje z ljudmi, samozavest, kritično presojanje igranja drugih, sporazumevanje z ljudmi, razpravljanje, ugotavljanje skupnih mnenj in drugo. Glasba prispeva k oblikovanju »pozitivno« naravnane osebnosti.

Na podlagi predstavljenih rezultatov diskriminantne analize lahko torej potrdimo tudi hipotezo 2, v kateri smo predpostavili, da so učenci, ki se v času svojega šolanja udeležujejo na področjih, povezanih z glasbo (ples,

² Op. ur.: Ponovno naj opozorimo, da tu ne gre nujno za vzročno posledično zvezo.

igranje v instrumentalni skupini, formalno glasbeno izobraževanje, pevski zbor), v povprečju inteligentnejši v primerjavi s tistimi, ki ne sodelujejo na nobenem od navedenih področij.

Glasbena vzgoja (Slosar, 2011) s svojimi izraznimi in oblikovnimi značilnostmi pomembno vpliva na razvoj intelektualnih sposobnosti in višjih kognitivnih funkcij

duševnosti. Glasbena inteligentnost (Gardner, 1995), ena izmed sedmih lastnosti človekovega uma, je pomemben dejavnik pri razvoju sposobnosti mišljenja. Glasba je lahko tudi sredstvo za omilitev različnih nevroz, za spodbudno sproščanje in odpravljanje stresnih situacij ter boljšega počutja učencev. Vse to pa tudi vpliva na oblikovanje razrednega ozračja, ki je pomemben dejavnik uspešnosti pouka.

LITERATURA

- Ahtik, V. (1982): *Ravenove progresivne matrice. Informacije o testu*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Boben, D. (2003): *Slovenska standardizacija Ravenovih progresivnih matric: norme za CPM, SPM in APM. Priročnik za Ravenove progresivne matrice in besedne lestvnice*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Campbell, D. (2004): *Mozart za otroke: prebujanje otrokove ustvarjalnosti in mišljenja s pomočjo glasbe*. Ljubljana: Tangram.
- Čebulc, M. (2009): *Glasbeno udejstvovanje ter koncentracija in dosežki učencev*. Ljubljana: doktorska disertacija.
- Denac, O. (2002): *Glasba pri celostnem razvoju otrokove osebnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Gardner, H. (1995): *Razsežnosti uma*. Ljubljana: Založba Tangram.
- Gordon, E. (1997). *Musical Aptitude Profile*. Chicago: Riverside Publishing Co.
- Günther Bastian, H. (1998): *Vpliv intenzivne glasbene vzgoje na razvoj otrok*. v: Glasba v šoli, št. 3-4. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Habe, K. (2006): *Vpliv Mozartove glasbe na umske sposobnosti*. Delo, 2. 2. 2006
- Hargreaves, David (1990): *The Development Psychology of Music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Horvat, L., Magajna, L. (1989): *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Kopačin, B. (2011): *Povezava med glasbenim učenjem, inteligentnostjo in uspešnostjo pri pouku od četrtega do osmega razreda osnovne šole*. Doktorska disertacija.
- Lebič, L., Loparnik, B. (1991): *Umetnostna vzgoja*. (Osnove glasbene umetnosti). Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Marjanovič Umek, L., Zupančič, M. (ur.) (2001): *Razvojna psihologija: izbrane teme*. Ljubljana: Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Marjanovič Umek, L., Zupančič, M. (ur.) (2004): *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Marentič - Požarnik, B. (2003): *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Motte-Haber, H. (1990): *Psihologija glasbe*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Musek, J., Pečjak, V. (2001): *Psihologija*. Ljubljana: Educy.
- Musek, J., Pečjak, V. (1997): *Psihologija*. Ljubljana: Educy.
- Oblak, B. (1995): *Kje so korenine, ki zavirajo boljšo perspektivo glasbene vzgoje in kako je z glasbeno vzgojo danes*. v: Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani. Zvezek 1. Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Akademija za glasbo. Oddelek za glasbeno pedagogiko. Str. 49–61
- Sicherl - Kafol, B. (2001): *Celostna glasbena vzgoja*. Ljubljana: Debora.
- Slosar, M. (1993): *Vloga glasbe pri učenju jezika*. V: Pedagoška obzorja, št. 25/26, str. 59–60

- Slosar, M. (1993): *Glasbena vzgoja del estetske vzgoje na razredni stopnji osnovne šole*. Ljubljana: zbornik Pedagoške fakultete Ljubljana.
- Slosar, M. (1995): *Dejavniki uspešnosti razrednih učiteljev pri glasbeni vzgoji na razredni stopnji osnovne šole*. Ljubljana: doktorska disertacija.
- Slosar, M. (1995): *Glasbeno-strokovna pripravljenost razrednih učiteljev*. V: *Glasba v šoli*, letnik 1, št. 1. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Slosar, M. (1999): *Taksonomija vzgojno-izobraževalnih ciljev glasbene vzgoje na razredni stopnji osnovne šole*. V: *Sodobna pedagogika*, št. 4, sept.-okt., str. 401–421
- Slosar, M. (2001): *Zapiski predavanj Didaktike glasbene vzgoje v študijskem letu 2001/2002*.
- Slosar, M. (2002): *Pomen glasbene vzgoje in vloga nacionalnih preizkusov znanja pri tem*. V: *Vzgoja in izobraževanje*, št. 2, letnik XXXIII.
- Slosar M. (2010): *Pomoč z glasbo / Glasbena terapija/ v vzgoji in izobraževanju*. Zapiski predavanj. Neobjavljeno gradivo.
- Slosar, M. (2011). *Zvočno zavedanje kot priprava na jezikovno opismenjevanje*. Razvijanje različnih pismenosti. Koper: Univerzitetna založba Annales.
- Ulrich, M. (2002): *Glasbeni atlas*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Wörner, Karl H. (1992): *Zgodovina glasbe*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

POVZETEK

Aktivno ukvarjanje z glasbo otrok v predšolskem in šolskem obdobju ugodno vpliva na mnoga področja otrokovega mišljenja: na sposobnost branja in učenja, koncentracijo, razumevanje kompleksnih struktur, abstraktno mišljenje, ustvarjalnost, motivacijo in na inteligentnost. (Campbell, 2004; Čebulc, 2009; Denac, 2002; Habe, 2006; Günther, 1998; Kopačin, 2007; Kopačin, 2011; Sicherl - Kafol, 2001; Slosar, 2002, Slosar, 2011). Vse to vpliva na glasbeno in posredno tudi na jezikovno pismenost.

Z raziskavo, ki smo jo izvajali na vzorcu 177 devetošolcev šestih osnovnih šol na Primorskem, smo ugotavljali, v kolikšni meri posamezne glasbene dejavnosti in čas trajanja formalnega glasbenega izobraževanja vplivajo na inteligentnost in uspešnost pri pouku, posredno pa tudi na uspešnost opismenjevanja, katerega temelj je v zvočnem zavedanju.

ABSTRACT

Active interest in children's music in pre-school and school age has favourable influence on several areas of children's thinking: on reading and learning ability, concentration, understanding complex structures, abstract thinking, creativity, motivation and intelligence (Campbell, 2004; Čebulc, 2009; Denac, 2002; Habe, 2006; Günther, 1998; Kopačin, 2007; Kopačin, 2011; Sicherl - Kafol, 2001; Slosar, 2002, Slosar, 2011). All these affects music and indirectly also language literacy.

We conducted a research that included a sample of 177 seven-grade pupils from seven elementary schools from Primorska region. We were looking for to what extent individual music activities and the length of formal music education affect intelligence and effectiveness in classroom and their indirect influence on the effectiveness of literacy based on sound consciousness.

Vlado Pirc, Zavod Republike Slovenije za šolstvo

DRAMSKA PISMENOST IVERI O DRAMSKEM USTVARJANJU V SLOVENSKI ŠOLI

Ko razmišljamo o šolskem gledališču, se zavedamo, da se teoretsko izhodišče ne deli na gledališče za poklicno in za šolsko rabo ali pa na amatersko in profesionalno ali pa na resno in manj resno: je preprosto univerzalno -- starogrška beseda drama pomeni dejanje. Torej igrati pomeni v prvi vrsti delovati. Temelj gledališča je delovanje na način posnemanja (*mimesis*, kot to opredeli Aristotel v svoji *Poetiki*).¹

Od tod pa vodi mnogo fantazijskih cest.

Sprašujem se, katero gledališče lahko nagovarja vse bralce.

Nobeno. Absolutnega gledališča ni.

Katero gledališče lahko odpira aktualna, sodobna vprašanja?

Problemsko.

Kaj je bistvo dobrega gledališča?

Sizifovsko vprašanje, a kljub vsemu je eden izmed možnih odgovorov tudi tale – to je gledališče, ki nas miselno in čustveno vznemirja.

Lahko gledališče v kakršni koli obliki tudi slabo vpliva na gledalca, prejemnika?

Načelno da, vendar patološko na patološke gledalce.

Velja zgornje tudi za slovensko šolo po vsej vertikali?

Da.

Gledališče je danes le eden izmed mnogih medijev. Vsak medij ima svoje zakonitosti. Tako kot se moramo naučiti brati, npr. romane, se moramo tudi naučiti brati gledališče. Gledališka uprizoritev je polifonija več znakovnih sistemov (govor, gib, arhitektura, svetloba, likovnost, glasba, ples itn.), zato gledališka umetnina zahteva od prejemnika intelektualni angažma.

Najbolj široko opredelitev gledališča je podal gledališki režiser Peter Brook v knjigi *Prazen prostor*: »Vsak prazen prostor je lahko oder. Človek korači čez ta prostor, drugi ga opazuje – nič drugega ni treba, da se sproži gledališko dejanje.«²

Kako je z gledališčem v slovenski šoli?³ Vanjo vstopa gledališče na različne načine, kot učenje o gledališču in gledališki umetnosti, kot učenje v gledališču oziroma v igri ter kot učenje gledališča oziroma igre; ti pedagoški pristopi se lahko pojavljajo kot samostojni ali pa se prepletajo. Dejstvo pa je, da je gledališče kot veja umetnosti in medij za učenje in poučevanje v našem vzgojno-izobraževalnem procesu vse premalo vključeno.

Sistematično se s področjem gledališča ukvarja učni načrt pri slovenskem jeziku (Učni načrt. Slovenščina, 2011). Področje dramatike je obravnavano v vseh treh triletjih osnovne šole za področje sprejemanja, poslušanja (in gledanja) ter za poustvarjanje in interpretiranje. Izzive za učenje o gledališču najdemo tudi pri nekaterih drugih predmetih šolskega kurikula: pri zgodovini, tujih jezikih, geografiji, glasbi, likovni vzgoji itd.

GLEDALIŠKA UMETNOST, DIDAKTIKA IN SLOVENSKA ŠOLA

Gledališče oziroma igro kot didaktični pripomoček bi bilo v pedagoškem procesu mogoče bolje izkoristiti. Igra je lahko temelj učenja in hkrati izvrsten pedagoški pripomoček. Za učenje na način gledališča je uporabno klasično gledališče z nastopajočimi in lutkovno gledališče (oživljanje in posebljanje predmetov). Gledališče kot didaktični princip omogoča kroskurikularne povezave in bolj nazorno, otroku prijazno učenje. Učenje na način gledališča olajša proces pomnjenja in hkrati razvija učenčevu

¹ Če hočemo nekaj ali nekoga posnemati, moramo to najprej opazovati in spoznati ter tudi analizirati lastnosti opazovanega. V ozadju igre na način *mimesis* sta vedno perceptivni in kognitivni proces, ki vzpostavita odnos do opazovanega in samo igro šele omogočita. Delovanje na način igre pa je že rezultat izbora in refleksije. Sodobne gledališke (in družbene) teorije rade govorijo o pojmu uprizarjanja (tako v gledališču kot v vsakdanjem ali družbenem življenju.) Ko (se) človek igra, (se) uprizarja, v pojmu uprizoritve pa se skrivajo vsi zgoraj omenjeni pojmi: ritual, igra, drama in posnemanje.

² Navadno gledališkemu dejanju prisostvuje občinstvo. Z vstopom v avditorij pred prizorišče gledališkega dejanja se vsak gledalec prostovoljno odreče dvomu ali nejeveri. A willing suspension of disbelief je pojem, ki ga je vpeljal angleški pesnik in filozof Samuel Taylor Coleridge. Občinstvo in igralci v gledališču se namreč vseskozi zavedajo, da je to, kar prvi uprizarjajo in drugi gledajo, samo posnetek resničnosti, da kralj ni kralj, temveč igralec, ki kralja igra. Podobno velja tudi za ogled filma, in prav to je ključno za vzpostavitev identifikacije in empatije. Sama identifikacija pa ne pomeni, da gledalec ne oblikuje svojega stališča do prikazanega. Ne le, da člani občinstva ves čas dogajanja aktivno sodelujejo na emocionalni ravni, marveč skušajo tudi predvideti, kako se bo dejanje odvijalo naprej. Skratka, ogled gledališke uprizoritve nas angažira nas racionalno in emocionalno angažira.

³ Splošni podatki o gledališki umetnosti, didaktiki, slovenski šoli in učenju gledališča so povzeti po članku Gledališka umetnost avtorjev Ane Kržišnik, Ire Ratej, Helene Korošec, Alena Jalna, Marjana Štrancarja in Vlada Pirca (V: Kulturno-umetnostna vzgoja: priročnik s primeri dobre prakse iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol, MŠŠ in ZRSŠ, 2011).

samostojno mišljenje ter analizo. Če igro vodi pedagog, občutno prispeva k učnemu procesu, k boljšemu razumevanju in pomnjenju. Vodenje igre pa terja poznavanje bazičnih gledaliških tehnik, ki jih je mogoče pridobiti tako v literaturi kot tudi na delavnicah, ki jih vodijo gledališki ustvarjalci. Treba se je otrestiti staroveškega pojmovanja gledališča kot institucije, ki se ukvarja samo z uprizarjanjem dramske literature in je nekakšen vizualni pripomoček za razumevanje dramatike.

UČENJE GLEDALIŠČA V PEDAGOŠKEM PROCESU

Učenje gledališke umetnosti

V osnovni šoli je gledališki umetnosti namenjen izbirni predmet gledališki klub (7., 8. in 9. razred), ki mladim omogoča poglobljeno seznanjanje z gledališčem kot posebno obliko umetniškega oziroma estetskega izražanja, njihovemu dejavnemu vpeljevanju v gledališko dejavnost oziroma lastni udeležbi v uprizoritvenem procesu ali uprizarjanju gledališke predstave. Izbirni predmet gledališki klub izvajajo dodatno izobraženi učitelji ali gledališki strokovnjaki oziroma ustvarjalci.⁴

Učenci, ki želijo znanje in izkušnje o gledališki umetnosti bolj poglobiti, se lahko odločijo za

vpis na Gimnazijo Nova Gorica, Umetniško gimnazijo dramsko-gledališke smeri.⁵

Poučevanje gledališča v šoli je vezano na prakso. Gledališče ne sme biti usmerjeno le k javni uprizoritvi, saj so vaje tiste, ki prinašajo kakovostno gledališko izkušnjo. Tema gledališkega uprizarjanja je lahko kar koli: gibanje atomov, pesem, zgodovinski dogodek, matematična enačba, podoba pokrajine, nastanek vesolja. Vse, kar obstaja, je gledališko uprizorljivo. Zato je medpredmetno in medpodročno povezovanje mogoče tudi na ravni izbirnih predmetov ter interesnih dejavnosti. Pomembno je le, da pedagog zna voditi mlade gledališčinike, da ne uresničujejo le svoje lastne vizije, pač pa vodi sodelujoče tako, da sami iz lastne izkušnje in zaznavanja ter razumevanja sveta ustvarijo gledališki dogodek. V tem procesu ima odločilno mesto sporočanje, saj je vsako umetniško dejanje po svojem bistvu komunikacija. Pri gledališkem vodenju se je torej nujno odreči stereotipom in konvencijam ter iskati avtentične in izvirne načine uprizarjanja, ki sporočilnost črpajo iz mladih gledališčnikov. V gledališču v razredu moramo vztrajati na odpiranju in sprejemanju izkušnje in se ne podrežati storilnosti ter ocenjevanju posameznih

segmentov (na primer: dikcije, učenja na pamet, sledenja pedagogovi viziji ipd.).

Poleg prej omenjenih predmetov pa lahko osnovnošolci gledališko umetnost bolj poglobljeno spoznavajo tudi v gledališki interesni dejavnosti oziroma srednješolci pri izbirnih vsebinah. Ukvarjanje z dramatikom in gledališčem (gledališko uprizarjanje dramskih besedil oziroma dramtizacij, lutkovnih predstav itd.) sodi med tiste občolske dejavnosti, ki jih imajo mladi radi in delujejo na številnih osnovnih in srednjih šolah. Najdemo različne oblike dejavnosti: lutkovne krožke, gledališke krožke, studie, klube, ŠILA, IMPRO itd. Tovrstna interesna dejavnost je del širše gledališke vzgoje, ki jo razumemo kot vzgojo za gledališče, z gledališčem in o gledališču, in se po navadi izvaja po pouku.

Številni mentorji krožkov na tem področju se pri svojem delu uspešno povezujejo s kulturnimi ustanovami, ki jim ponujajo dodatno strokovno podporo pri delovanju, organizirajo različne strokovne seminarje in delavnice za učitelje mentorje, kot na primer Javni sklad za kulturne dejavnosti (JSKD), Ustanova lutkovnih ustvarjalcev itd. Te kulturne ustanove omogočajo mentorjem krožkov ter udeležencem stik z gledališkimi ustvarjalci, ki jih povabijo k sodelovanju (pogovor, predavanje, izvedba praktičnih dejavnosti) ob obisku gledaliških predstav, gledaliških ustanov ali drugih institucij, povezanih z gledališčem (npr. gledališki muzej).

Igra kot oblika izkustvenega učenja

Kaj meni o svojem delu, o pomenu osnovnošolskega gledališča priznana gledališka mentorica na OŠ Franceta Prešerna v Kranju Vika Šuštar, ki je tudi avtorica popularnih damskih besedil, ki se uprizarjajo na tovrstnih odrih po vsej Sloveniji?

»Kljub vsem organizacijskim težavam je zanimanje učencev za gledališče ogromno. Učence gledališče privlači, ker imajo izjemne možnosti, da uresničujejo svojo domišljijo na različnih področjih: nekateri se želijo preizkusiti kot igralci, drugi uživajo v risanju in izdelovanju kostumov in scene, tretji se preizkusijo celo v »komponiranju« računalniške glasbe, četrti so izjemni improvizatorji, večči plesa in gibanja, nekatere pritegnejo palete najrazličnejših odnosov med dramskimi osebami, ki jih dobro razumejo in analizirajo – skratka, vse teoretično znanje znajo prelititi z mentorjevo pomočjo tudi v prakso.

Nekateri učenci prav prek gledališča odkrijejo svoje talente in nadaljujejo izobraževanje v tej smeri, skoraj vsi,

⁴ Gledališki klub se lahko povezuje z drugimi predmeti – denimo z zgodovino, geografijo, gospodinjstvom ali tehničnim poukom, glasbeno ali likovno vzgojo itd. –, kar pripomore k celovitejšemu uvidu v uprizoritveno problematiko, k širjenju znanja o gledališču oziroma o gledališki produkciji. Tako povezovanje postavi gledališče v ustrezno (so)razmerje z drugimi umetnostmi ali družbenimi praksami.

⁵ V predmetniku imajo vsa štiri leta teoretična in praktična znanja s področja gledališča: teoretično področje obsega zgodovino in teorijo drame ter gledališča (za dijake te smeri je to obvezni predmet na maturi), umetnost giba, umetnost govora, video in film. Praktični del izpolnjujejo vsa štiri leta delavnice – dve sta obvezni (dramsko-gledališka in inštrument z osnovami teorije glasbe - klavir/kitara), izbirne pa so improvizacija, gibalna delavnica, video-filmska, likovna in zvočno-glasbena.

ki več let obiskujejo gledališke krožke, pa postanejo veliki gledališki navdušenci in redni obiskovalci gledališč. Zaradi znanja, ki ga pridobijo, so sposobni tudi kritične presoje videnega. Osnovnošolsko gledališče v njih pusti pečat, ki ostane.

Seveda pa vse te cilje lahko zasleduje le mentor, ki je o gledališču ustrezno izobražen. Redko kdo ima za to formalno izobrazbo. Vendar to ni razlog, da bi obupali. Danes obstaja zelo veliko kakovostnih seminarjev in najrazličnejše literature, kjer lahko pridobimo temeljno znanje. Vendar pa vse te možnosti ne pomenijo veliko, če mentor sam ni velik ljubitelj gledališča. Menim, da je prebiranje strokovne literature o gledališču zelo koristno branje, a delavnice na seminarjih so neprecenljive. To je gledališče v praksi, to so povsem praktična znanja, ki jih mentor uporablja pri svojem delu in jih nadgrajuje odvisno od učencev, njihovega predznanja, sposobnosti, starosti. V zadnjem desetletju so se v našem prostoru močno zasedrale tudi netradicionalne oblike gledališča: impro liga, stand up, ulično gledališče ipd. Vsekakor je dobro, če jih mentor pozna. S svojimi učenci na vajah večkrat prakticiram impro ligo, kjer se zlasti urimo v hitrosti odzivanja, iznajdljivosti, domišljiji, kar vse nam zelo koristi, ko pripravljamo konkretno predstavo.

Gledališče je kljub vsem naštetim možnostim premalo vključeno v vzgojni proces. Učitelji bi ga lahko vključevali v pouk tudi pri drugih predmetih in ne le pri slovenščini, in sicer kot način učenja in poučevanja (kreativna drama ali Educational Drama). Učenje skozi gledališko igro vključuje konkretne vsebine iz učnega načrta.

Gledališče ima v vzgoji trdno mesto in močan pomen. Omogoča odlično medpredmetno povezovanje. S svojo širino ponuja mlademu človeku prostor za ustvarjalnost in domišljijo skoraj na vseh umetniških področjih. Uči ga veščin javnega nastopanja, jasnega govorjenja, sodelovanja v skupini, prilagajanja, dogovarjanja in usklajevanja. To pa so veščine, ki marsikateri javni osebi manjkajo, veščine, ki v življenju omogočajo usklajeno in uspešno delovanje v skupnosti. Visoka strokovna podkovanost včasih ni dovolj, da pripeljemo projekt do cilja. Biti moramo pripravljeni tudi na sodelovanje, kompromis, jasno predstavitev idej in iznajdljivost v vsakem trenutku. Tega pa nas uči tudi gledališče.«

V zadnjih letih se tudi v slovenski šoli uveljavlja nekonvencionalno pojmovanje dramatike, nove poti, pogledi, drugačen stik z aktualnim časom – da bi lahko zdrsnili v umetniško nadčasnost ...

Tako je nedvomno **Učenje na način gledališča oziroma igre – kreativna drama.**

Drama v vzgoji se v svetu že desetletja vključuje v izobraževalni proces na različnih stopnjah izobraževanja, od vrtca do fakultet in vseživljenjskega učenja. Tudi pri nas se v zadnjih dveh desetletjih širi razumevanje vloge drame v vzgoji in se povečuje njeno vključevanje v vzgojno-izobraževalni proces. »Drama« v tem primeru

ne označuje gledališke zvrsti ali dramskega besedila, temveč dramsko sposobnost, ki jo imamo kot antropološko lastnost. Specifičnost kreativne drame je »v uporabi dramskih oblik, tistih načinov izražanja, v katerih so realni ali izmišljeni dogodki, bitja, predmeti, pojavi in odnosi predstavljeni s pomočjo odigranih vlog in situacij« (Krušič, 2007). Pasivno učenje se skuša zamenjati z izkustvenim učenjem. Ne pri nas ne v svetu ni enotne terminologije za to področje – tako se tudi termini »Educational Drama« ali »Drama in Education«, »Creative Drama« prevajajo na več načinov: drama v vzgoji in izobraževanju, kreativna drama, dramska pedagogika. Najbolj se uveljavlja izraz kreativna drama, ki vključuje in združuje vrsto izraznih sredstev: lutke, maske, pantomimo, gibanje, geste, mimiko obraza, izrazni ples, jezikovno in likovno ustvarjanje, glasbo. Ustvarjanje v kreativni drami je lahko način za učenje in poučevanje, sredstvo za samoizražanje, socializacijska aktivnost ali oblika umetniškega izražanja. S kreativno dramo lahko učimo umetnost gledališča in/ali motiviramo in razširimo učenje na drugih področjih. Metoda je v zadnjih letih preizkušena in aplicirana v mnogih naših šolah, vrtcih in drugih vzgojno-izobraževalnih ustanovah z uresničevanjem vzgojno-izobraževalnih ciljev in s pripravo projekta zunaj pouka.

Za kreativno dramo v učnem procesu ni primarni cilj priprava gledališke predstave. Ukvarja se s temo, vprašanji učnega načrta, kurikula, ki jih otroci/učenci ustvarjalno, v dramskih oblikah raziščejo, si podelijo zamisli ipd. Ker zgodba nastaja s skupinskim ustvarjanjem vseh sodelujočih, se otroci učijo sodelovati, sprejemati odgovornost in skupinske odločitve, razvijati nove interese in poiskati nove informacije. Takšno ustvarjanje pa s senzibilnim učiteljem oziroma vzgojiteljem lahko preraste tudi v izkušnjo za občinstvo – vrstnike, starše. V okviru dnevnih dejavnosti v vrtcu ali pri pouku s povezovanjem ciljev slovenskega jezika, likovne in glasbene umetnosti, zgodovine in geografije ali tehničnega pouka lahko seveda zasnujemo in pripravimo tudi gledališko predstavo.

Cilj in smisel kreativne drame je ustvariti izkušnje, v katerih otroci oziroma učenci lažje razumejo medčloveške odnose, se vživijo v življenje drugih ljudi in uvidijo alternative za reakcije in dogodke. Sodelujoči eksperimentirajo v »kot da« situacijah in se z igro distancirajo od realnosti. Srečajo se z nekim problemom ali s temo iz učnega načrta; dialog, ki ga ustvarijo, pa je odvisen od okoliščin, v katerih skupina dela, od improvizacije in domišljije posameznika in skupine.

Kaj pravi o svojih izkušnjah s kreativno dramo Katarina Picelj, podpredsednica Društva ustvarjalcev Taka Tuka?

»Društvo ustvarjalcev Taka Tuka je bilo ustanovljeno leta 2003 kot rezultat dolgoletnega dela z gluhihimi in naglušnimi otroki in mladostniki na področju gledališke umetnosti. Ustanoviteljice smo že leta 1998 organizirale prvi festival gluhih gledaliških skupin v Sloveniji

ter organizirale in izvajale izobraževanja na gledališkem področju za odrasle gluhe. Spoznanje, da uporaba gledaliških aktivnosti v vzgoji in izobraževanju zelo pripomore k razvoju gluhih otrok in mladostnikov, nas je vodilo k širitvi našega delovanja na celotno populacijo. Vse, ki v društvu vodimo aktivnosti, imamo dolgoletne izkušnje za delo z otroki s posebnimi potrebami, zato v naše delo vključujemo vse otroke in posebno pozornost namenjamo sprejemanju in spoznavanju drugačnosti. Naši programi so tesno povezani s pedagoškim in andragoškim gledališčem, vzgojo in izobraževanjem ter socialno integracijo, zato so namenjeni otrokom, mladostnikom, starostnikom, celim družinam, pedagoškim in svetovalnim delavcem.

V šolah izvajamo delavnice Igra za življenje po metodi Drama in Education/Drama v vzgoji in izobraževanju, ki izhaja iz Anglije. Programi so prilagojeni starosti otrok, teme pa so: nestrpnost, socialna izključenost, zloraba drog, gospodarska kriza, mladostniško nasilje in spolna zloraba. Zelo uspešni so programi za razrede, v katere so vključeni učenci z motnjami vedenja ali učenci z motnjami avtiističnega spektra.

Že več kot deset let organiziramo festival »Gledališče gledalce išče«, katerega namen je graditi most med gluhi in sliščimi otroki in mladostniki. Pogoj za sodelovanje je predstava, ki jo lahko razumejo tako gluhi, kot sliščci. Na ogled festivala vsako leto pridejo otroci iz rednih ljubljanskih vrtcev in šol. Učiteljice pa to priložnost izkoristijo za pogovor o drugačnosti.

V Sloveniji smo edino društvo, ki se ukvarja z otroškimi in mladinskimi gluhi gledališčem in metodo Drama v vzgoji in izobraževanju. Zavedamo se, da je za kakovostno delo pomembno stalno strokovno izobraževanje, zato smo povezani s številnimi sorodnimi organizacijami v tujini. Z njimi sodelujemo v različnih skupnih projektih: mladinske izmenjave, mednarodni gledališki festivali, konference, tečaji usposabljanja, seminarji, študijski obiski, prostovoljno delo in raziskovalni projekti.«

Poseben komentar o delu kreativnih gledaliških postvarjalcev najbrž ni potreben.

O gledališki vzgoji v srednji šoli je spregovorila tudi Mojca Dimec Bogdanovski s Srednje vzgojiteljske šole in gimnazije Ljubljana, utemeljiteljica šolske impro lige. Spodnji povzetek je iz daljšega intervjuja, ki je bil z njo opravljen pozimi 2013.

Kaj menite o gledališki vzgoji v srednji šoli?

Gledališka vzgoja je pomembna dejavnost, ki je v šolah večinoma (tako kot preostale umetniške vsebine) oblikovana ali kot obšolska dejavnost ali dodana kurikularna vsebina, redko je zasnovana kot tista vsebina, ki bi v sami metodiki zajela in upoštevala strukturo umetniškega doživljanja. Gledališka vzgoja je torej upoštevana, prepoznana kot osrednji del humanistične izobrazbe, vendar predvsem kot priprava posameznika na vstop v umetniško prakso kot ustvarjalca ali kot odjemalca/recipienta umetnine. Takšni

vlogi umetnosti v kurikulumu ustreza koncept vzgoje o umetnosti in tej ideji sledi večina metodik umetnostne ali gledališke vzgoje v šolah. Najprej štejejo dejavnosti, ki krepijo kompetence, potrebne za razvoj tehnologije (kar je seveda koncept industrijskih revolucij), zato vprašanja o statusu in pomenu umetnosti v vzgoji terjajo nove odgovore, saj je prepričljivost romantičnih humanističnih argumentov v zadnjih desetletjih pošteno zbledela.

Predstavite vaše delo na tem področju.

V svojem delu sledim dognanjem postmoderne t. i. duhoslovne pedagogike, ki nastopi, ko se pojavi ideja, da ima umetniško doživetje in z njim gledališko doživetje (naj je vezano na umetniško ustvarjanje ali samo na udeležnost posameznika v umetniškem dogodku) samo na sebi vzgojni pomen kot posebej močna izkušnja, ki jo težko nadomestimo z drugimi mediji posredovanja vrhunskih izkušenj. Takšni vlogi umetnosti v kurikulumu ustreza koncept vzgoje prek umetnosti. Poučevanje in vzgoja skozi umetniško izkušnjo torej, ki lahko zagotovi odprt razvoj osebne identitete v duhu sprejemanja realnosti mnogoterih življenjskih perspektiv. Postmoderna torej izpostavi pomen umetniške izkušnje za moralni razvoj – ne zaradi ideološkega sporočila (moralke), ampak zaradi specifične strukture umetniškega doživljanja.

Gledališko uprizorjanje s pomočjo oblike improvizacijskega gledališča, ki oblikuje impro discipline, tem dognanjem zlahka sledi, je učno gledališče, ki vsakomur omogoča prek intuitivnega odziva takojšnji vstop v umetniško, estetsko izkušnjo. Impro discipline slonijo na moči posameznika v skupini, ki ob igranju kratkih (v izhodišču) triminutnih igravic praktično odkriva moč gledališča in nastopanja. Izvorno so impro discipline tekmovalne, nosijo v sebi izredno gledališko strukturo, ki na podlagi intuitivnega odziva nudi nepopačeno gledališko izkušnjo, ki jo lahko doživi vsak.

Moje delo izhaja iz sledenja novim konceptom poučevanja skozi umetnost, umetniško izkušnjo in iz doktrine improvizacijskega gledališča.

Kaj ste storili za prepoznavnost novih konceptov poučevanja skozi umetnost?

Da bi bila vrednost aktivnega poučevanja skozi gledališče ali uprizoritveno umetnost prepoznana, sem leta 1997 zasnovala ŠILO – šolsko impro ligo, ki še sedaj deluje v KUD France Prešeren (del je tudi Združeno ŠILA gledališče, ki je uprizarjalo maturitetna besedila, kot dijak dijaku, maturant maturantu), zasnovala sistem gledaliških improvizacij in leta 2000 impro delavnico kot del kurikula dramsko-gledališke gimnazije, ki je bila vpeljana najprej v Novi Gorici, nato v Ljubljani. Vodila sem projekt Ministrstva za šolstvo in šport ter Evropskih socialnih skladov Kulturni anticiklon, trenutno poučujem strokovne predmete (od impro do zgodovine in teorije gledališča) na dramsko-gledališki gimnaziji in gimnaziji za sodobni ples (zgodovina plesa in gledališča in ustvarjalne delavnice).

Kaj menite o svojem delu?

Svoje delo imam rada. Zdi se mi tudi dovolj kvalitetno, ker mu dijakinje in dijaki sledijo.

Moje mnenje potrjuje vsakoletni vpis na dramsko-gledališko smer v Ljubljani, zaupanje v tovrstni način izobraževanja, že petnajst let vstopanje mladih v ŠILO-šolsko impro ligo ... Torej, predvsem mladi, ki jim s takim načinom poučevanja nudim posebno vrsto individualne artikulacije, ki prebudi misel in telo. Uradnih ali institucionalnih potrditev ne poznam.

Kateri strokovni temelji oziroma znanstvena spoznanja so vplivali na vaše delo?

Najprej doktrina impro teatra (Johnstone, Keith. *Impro – Improvisation and the theatre*. New York: A Theatre Arts book Routledge, 1979), oplemenitena z metodami Viole Spolin (*Improvizacijske vaje*. Ljubljana: Mestno gledališče ljubljansko, 1981; *Improvizacije za gledališče: improvizacijske vaje*. Ljubljana: Zveza kulturnih organizacij Slovenije, 1982), nato dognanja sodobnih teoretikov performativnega (Erica Fischer-Lichte v *Estetiki performativnega*. Ljubljana: Študentska založba 2008) in sodobnih teoretikov vzgoje, katerih teorije zagovarja dr. Robi Kroflič, ko govori o vzgojni vrednosti estetske izkušnje (*Sodobna pedagogika*, 3/2007).

Kaj pridobijo udeleženci »vaše gledališke vzgoje«?

V učnem načrtu za gledališki laboratorij/gledališka delavnico sem zapisala, da ta nudi dijakinjam in dijakom aktivno uprizoritveno izkušnjo, razvija spretnosti, ki so potrebne za ustvarjanje gledaliških prizorov s pomočjo zvrsti improvizacijskega gledališča. Tak pristop k ustvarjanju odrskega umetniškega dela gradi na možnostih imaginativnega ustvarjanja odrske realnosti, utemeljenega na osebni perspektivi. Dijaki in dijakinje s pomočjo igranja improvizacijskih disciplin pridobivajo temeljne igralske izkušnje, spoznavajo odrski prostor in zakonitosti igranja v njem, razširjajo imaginativna, estetska in intelektualna obzorja, se usposablajo za kritično-analitični odnos do sebe ter ustvarjajo svoj gledališki, uprizoritveni, idejni in estetski svet. Gledališko uprizorjanje omogoča in zahteva stalno zavzetost in osebno svobodo ter večja osebne zmožnosti doživljanja na fizični, čustveni in intelektualni ravni.

Laboratorij/delavnica nudi dijakinjam in dijakom zaokrožen sistem, poskrbi za celoto timskega gledališkega snovanja in nudi uprizorjanje kot dejavnost, ki prek intuicije, ekspresije in gledališke imaginacije realizira dano realnost v dogodkih na več načinov. S pomočjo estetske dimenzije dopolnjuje splošne cilje/kompetence in taksonomijo splošnoizobraževalnih ciljev.

Kako to izveste/veste?

Najprej po dobrih učnih rezultatih.

Kaj menite o tradicionalni gledališki vzgoji v slovenski šoli in kaj o netradicionalni?

Na konceptualni ravni se slovenska šola še vedno oklepa tradicionalnih pojmovanj umetnosti in kulture

ter je vsebinsko omejena na visoko umetnost in absolutne norme estetskega kanona, na pravo in napačno umetnost, ki vzpodbuja družbeni, nacionalni in ekonomski elitizem. Torej se je v šoli težko izogniti tradiciji. Tudi to je moje delo, da govorim o tradicionalnih stvarih, saj se teh večinoma dotika stroka. Netradicionalno v šoli je po mojem mnenju tisto, kar sodi v spremembo recepcije umetnosti (ki se je začela v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja s t. i. performativnim obratom E. F. Lichte), ki daje prednost čutni izkušnji, ki vztrepeta v vmesnem prostoru med umetnikom in prejemnikom umetnine, oblikuje dogodke in spreminja materialnost.

Kakšna je torej tradicija? Kaj vas povezuje z njo? Kaj vas loči?

Na tradicijo sem seveda navezana, saj mi predstavlja izhodišče, iz katerega izhajam, dobro teoretično podlago. Ne vem, če me kaj loči od nje, tudi če bi bila v razumevanju dveh konceptov – ali poučevanje o umetnosti ali poučevanje skozi umetnost, umetniško izkušnjo – oboje sicer praktično izvajam, možna ločnica, ali se kdo oklepa tradicije ali ne, bi težko sebe opisala kot tradicionalistko ali ne.

Kakšen je smisel sistematične gledališke vzgoje v šoli?

Odprt razvoj osebne identitete v duhu sprejemanja realnosti mnogoterih življenjskih perspektiv.

Vaše sporočilo mladim in nasvet!

Na letak, ki poziva k vpisu na šolo, sem zapisala:

»Če izbirate gimnazijski program, imate prav dober in odličen uspeh, verjamete v svoje sposobnosti in vas zanima gledališče kot pomemben del splošne izobrazbe, vam dramsko-gledališka smer ponuja spoznavanje uprizoritvenih umetnosti, umetniško izkušnjo, ustvarjalna doživetja, šolo za domišljijo. Obenem zagotavlja sožitje učenja in ustvarjanja, procese podoživljanja, kakovostno šolsko življenje v skupnosti, ki je solidarna in sprejemajoča, enotnost v različnosti, uspešno maturo, širok pogled na življenjske perspektive in mnoga presenečenja.«

Kaj je treba narediti za izboljšanje vzgoje v šoli? Zakaj?

Najprej posodobiti percepcijo sodobnosti in s tem sodobne umetnosti, najti vrednost poučevanja in vzgoje skozi umetniško izkušnjo. Zato, ker se je umetniška stvarnost spremenila, se morajo spreminjati tudi koncepti vzgoje.

Kako bi odgovorili »kulturnim skeptikom«?

Da pripravljamo in sledimo socialni in kulturni prenovi stvarnosti, ki sta ta hip edini prepoznani vrednosti, ki lahko nadvladata neoliberalizem in njegove kapitalne pasti.

In kdo zapolni izobraževalni primanjkljaj dramskih mentorjev?

Odgovor smo poiskali pri Matjažu Šmalcu, samostojnem strokovnem svetovalcu za gledališko in lutkovno dejavnost pri Javnem skladu RS za kulturne dejavnosti.

Kakšna je vaša vloga in vloga JSKD pri popularizaciji gledališke vzgoje v šoli?

Na JSKD vsako leto organiziramo različne delavnice s področja gledališke pedagogike. Naše delavnice skušajo mentorju predstaviti celosten pogled na gledališko vzgojo: obsegajo delo na sebi – predpriprave, ki jih opravi kot dramaturg, režiser, avtor celostne likovne podobe, pa predvsem do dela z mladimi igralci – otroki in mladostniki. To se namreč precej razlikuje od principov in metod, ki bi jih uporabili pri delu z odraslimi. Drugo področje, kateremu z izvajanjem delavnic in seminarjev posvečamo veliko pozornost, je gledališče kot sredstvo pri učenju ali vzgoji.

Poleg delavnic skupaj z Društvom ustvarjalcev Taka Tuka prirejamo konference gledališke pedagogike, kjer udeležence seznanjamo z novimi smernicami, metodami dela in vidiki gledališke pedagogike.

Kateri strokovni temelji oziroma spoznanja so vplivali na vaše delo?

Kot gledališki režiser imam odličen vpogled v gledališko (ne)znanje mentorjev otroških gledaliških skupin. Tako si prizadevamo, da bi primanjkljaj formalne izobrazbe učiteljev dopolnili z našimi izobraževalnimi programi. Pri oblikovanju le-teh se opiramo na izkušnje »s terena« – potrebe otroških gledaliških skupin in njihovih mentorjev zasledujemo prek naših preglednih srečanj in festivalov (letno se v okviru teh predstavi preko 400 šolskih skupin iz vse Slovenije in zamejstva) – ter na izkušnje iz tujine. Prek mednarodnih združenj (AITA/IATA, IDEA itd.) smo v stalnih povezavah s sorodnimi organizacijami iz tujine. Z njimi tudi sodelujemo pri raznih raziskavah, katere nam spet služijo kot eden izmed vodnikov pri oblikovanju programov.

Kaj menite o trenutni gledališki vzgoji v šoli?

Trenutno pri nas ne obstaja celovit izobraževalni program za učitelje/mentorje gledališke dejavnosti. Na JSKD skušamo s svojimi programi zapolniti vrzel, vendar se skupaj z učitelji soočamo z dodatnimi težavami: učitelji so se večkrat prisiljeni dodatno izobraževati v svojem prostem času in na svoje stroške, večkrat se soočajo z nerazumevanjem vodstva, ki ne priznajo oz. razumejo pomena gledališke pedagogike ipd. Treba bi bilo vzpostaviti celovit sistem izobraževanja gledališke pedagogike za učitelje na nivoju fakultet. Pozneje bi učitelji to znanje le še izpopolnjevali in dopolnjevali na raznih formalnih in neformalnih izobraževanjih.

Kakšen je smisel sistematične gledališke vzgoje v šoli?

Otroci gledališča ne dojemajo kot zunanji svet. Med obiskom gledališke predstave se popolnoma poistovetijo z igralci na odru, z njimi čutijo in podoživljajo njihova stanja in situacije. Še bolj je to očitno, ko so sami udeleženi v gledališki predstavi. In takrat nujno potrebujejo dobro vodstvo, mentorja učitelja, ki jih bo vodil skozi proces ustvarjanja. Otroci pri ustvarjanju potrebujejo varno okolje, ki jim ga lahko zagotovi samo učitelj z dovolj znanja in izkušnjami.

Otroško gledališče ali gledališče otrok ima še dodatno razsežnost. Ne le, da »vzgaja« občinstvo, še pomembnejša je njegova vloga pri vzgoji samih ustvarjalcev – otrok. Ne le, da se otroci prav v gledališču prvič srečajo z javnim govornim nastopom, poleg retorike krepijo orientacijo v prostoru ter ozavestijo gib in krettno. Gledališče jim omogoča, da izrazijo svoje mnenje, da se skozi varno zavetje igranega lika lahko sliši njihov glas. Krepijo se njihova samozavest, občutek za soigralca in posledično občutek za skupnost.

Vendar moramo na gledališko pedagogiko gledati širše: gledališče ni nujno vedno cilj, predvsem pri otrocih je toliko pomembnejša pot: izpostavljanje problemov in njihovo reševanje, soočanje otrok z različnimi (tudi stresnimi) situacijami, katerih se po navadi izogibajo, razvijanje empatije in zavesti o sebi kot o samostojnih osebnostih, vpetih v širšo družbeno shemo. Tako gledališče postane sredstvo pri vzgoji otrok in njihovem razvoju v celostnega človeka.

Kaj je treba, po vašem mnenju, narediti za kakovostnejšo gledališko vzgojo v šoli? Zakaj?

Otroci v gledališkem ustvarjanju potrebujejo varnost in to jim lahko zagotovijo samo ustrezno izobraženi učitelji mentorji. Naša odgovornost do njih mora biti, da jim sistemsko zagotovimo ustrezno izobrazbo, tako za vodenje gledaliških skupin kot tudi kot pomoč pri učenju.

Tako je izjemno pomembno, da so mentorji učitelji, ki delajo z otroki, ustrezno izobraženi, in prav to je najpomembnejša funkcija gledališke pedagogike – dati učiteljem primerno izobrazbo tako iz gledaliških znanosti in veščin kot tudi iz pedagogike. Vendar moramo na gledališko pedagogiko gledati širše: gledališče ni nujno vedno cilj, predvsem pri otrocih je toliko pomembnejša pot: izpostavljanje problemov in njihovo reševanje, soočanje otrok s različnimi (tudi stresnimi) situacijami, katerih se običajno izogibajo, razvijanje empatije in zavesti o sebi kot o samostojni osebnosti, vpeti v širšo družbeno shemo. Tako gledališče postane sredstvo pri vzgoji otrok in njihovem razvoju v celostnega človeka in dobrega državljana. Toliko večja je tako odgovornost učitelja mentorja in s tem toliko večja potreba po njihovi ustrezni izobrazbi.

DRAMSKA POT, CILJ IN ESTETSKO OBČUTLJIVI POSAMEZNIK

Vsi sogovorniki menijo, da je treba vzpostaviti celovit sistem izobraževanja gledališke pedagogike za učitelje na fakultetni ravni. Tovrstne izobraževalne potrebe poskuša zapolniti JSKD – zlasti s seminarskim in delavniškim delom.

Sogovorniki se strinjajo, da je pomembna pot; gledališka predstava ni vedno obvezujoč cilj; povedano velja za sodobna dramska iskanja, ki poudarjajo pomen procesnega dela.

Gledališče posameznike poučuje, vzgaja, senzibilizira, individualizira, jim postavlja vprašanja – tudi retorična.

Pa vendar – naši sogovorniki menijo, da je gledališče na splošno še vedno premalo vključeno v šolski proces.

Pri šolski »dramski pismenosti« gre za odpiranje le-te v širši družbeni prostor; mladim omogoča tudi preseganje preizkušenih poti, grajenje, dograjevanje in plemenitenje njihovega kulturnega in s tem tudi svetovnega nazora.

Mentorji, dramski navdušenci, želijo tudi z oza-veščenim dramskim delovanjem po vsej vertikali so-ustvarjati kulturno ozaveščenega in estetsko občutljivega posameznika – in s tem utemeljevati družbo in svet prihodnosti.

Vznesene besede? Naši dramski primeri jih potrjujejo.

LITERATURA

Bilten Bravo, št. 10., str. 28–31.

Brook, P. (1971). *Prazen prostor*. Ljubljana: Mestno gledališče ljubljansko.

Bucik, N. idr. (ur.). (2011). *Kulturno-umetnostna vzgoja. Priročnik s primeri dobre prakse iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Hočevnar, M. (1998). *Prostori igre*. Ljubljana: Knjižnica MGL.

Korošec, H. (2010). Gledališko-lutkovno ustvarjanje: izmenjava idej med vzgojiteljem in otrokom. V: T. Devjak idr. (ur.): *Pedagoški koncept Reggio Emilia in Kurikulum za vrtce: podobnosti v različnosti*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, str. 307–323.

Korošec, H. (2007). Gledališče – medij za učenje in poučevanje ter otrokov celostni razvoj. *Sodobna pedagogika*, št. 3., str. 110–127.

Korošec, H. (2009). Učenje skozi umetnost in z umetnostjo : z lutkami nad učne težave.

Gledališki terminološki slovar (2007). Ljubljana, Založba ZRC.

Korošec, H. in Majaron, E. (ur.) (2002). *Lutka iz vrtca v šolo*. Zbornik prispevkov iz teorije in prakse. Ljubljana: Pedagoška fakulteta v Ljubljani.

Lukan, B. (1996). *Gledališki pojmovnik za mlade*. Šentilj: Založba Aristej.

McCaslin, N. (2006). *Drama in the classroom and beyond*. Boston: Person Education.

Poniž, D. (1996). *Anatomija dramskega besedila*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Spolin, V. (1982). *Improvizacije za gledališče*. Ljubljana: ZKOS.

Štrancar, M. (2000). *Od drame h gledališču: v učilnici: didaktično-metodični dramaturški kašipot*. Ljubljana: DZS.

POVZETEK

V prispevku je predstavljena »dramska pismenost« v slovenski šoli. Avtor tudi s pomočjo intervjuja razmišlja o osnovnošolski in srednješolski dramski ustvarjalnosti v slovenski šoli. Na izseku zlasti srednješolskih primerov ugotavlja, da šolski gledališki entuziasti ne glede na formalno institucionalno izobraževanje sledijo tovrstnim sodobnim svetovnim trendom, povezava s tradicijo pa v sodobnem času omogoča kakovostno gledališko kontinuiteto.

Ključne besede: dramska pismenost, mentorji, osnovnošolsko, srednješolsko gledališče, kreativna drama, impro liga, gledališka vzgoja

ABSTRACT

This article presents »drama literacy« in Slovene schools. The author uses the interview to reflect on drama creativity in Slovene elementary and secondary schools. On the basis of excerpts from secondary school examples he ascertains that school drama enthusiasts follow such kinds of modern worldwide trends regardless of formal institutional education. On the other hand connections with tradition enables quality theatre continuity in modern times.

Key words: drama literacy, mentors, elementary school, secondary school theatre, creative drama, impro league, drama education

Mag. Jožica Frigelj, Osnovna šola Ketteja in Murna, Ljubljana

UČINKI SODELOVALNEGA OCENJEVANJA NA MOTIVACIJSKEM PODROČJU

UVOD

Ocenjevanje je najbolj problematična in ambivalentna faza v poučevanju in povzroča največ konfliktov v odnosih med učenci, učitelji in starši. Spremembe pri poučevanju narekujejo spremembe pri ocenjevanju. Ocenjevanje naj bi spodbujalo rast učencev in doseganje načrtovanih ciljev ter krepilo samozavedanje, podpiralo naj bi tudi razvoj učnega procesa ter to, da bi učenec prepoznal svoje lastne zmožnosti in veščine, zagotavljalo naj bi orodja za oblikovanje učenceve samopodobe in razjasnjevanje njegovih lastnih ciljev in priložnosti ter krepilo samousmerjevalno učenje. Ocenjevanje lahko postane kombinacija raziskovanja, svetovanja, poslušanja in pogovarjanja, postaja tudi diagnostično sredstvo za določanje učinkovitosti učnih metod. Še več – učencem pokaže njihov napredek, kar lahko poveča njihovo motivacijo v odkrivanju močnih in šibkih področij, hkrati pa podpira avtonomijo in neodvisnost (Nedzinskaitė, 2006). Razumevanje motivacije oz. spremljanje in raziskovanje motivacijskih pobud se je skozi zgodovino spreminjalo. Teoretskih pristopov k motivaciji je veliko. Zelo obsežen pregled le-teh poda ameriški psiholog Ford (1992), ki naniza 32 teorij z avtorji in glavnimi koncepti. Teorije vzpostavljajo konceptualni okvir za razlago vedenja in delujejo kot intelektualni mostovi med problemi in rešitvami motivacije, med vprašanji in odgovori o motivaciji (Kobal Grum, Musek, 2009).

Izhajam iz spoznanj o strategijah za motiviranje učencev (notranje in zunanje pobude), ki jih je treba integrirati, pri čemer je smiselno ločiti nagrajevanje kot behavioristično strategijo (poenostavljanje dinamike učne motivacije na ravni »dražljaj-odgovor«) ter posredovanje povratnih informacij o učenčevem delu (dajejo učencu jasnejšo predstavo o njegovem učnem delu in tako motivirajo za nadaljnje učenje).

SODELOVALNO OCENJEVANJE

Znanje, kakršnega si želimo in potrebujemo, se zadnje čase, zlasti pod vplivom evropskih dokumentov, kot je Lizbonska deklaracija, vse pogosteje izraža tudi kot zmožnosti ali kompetence. Vsem udeležencem naj bi izobraževalni proces omogočil, da poleg vsebinskega znanja v najvišji možni meri razvijejo potrebne kompetence, prenosljive na različne poklicne in življenjske situacije (Marentič Požarnik in Plut Pregelj, 2009).

Za presojo kakovosti razvijanja kompetenc so tako potrebni instrumenti, ki omogočajo spremljavo posameznikovega razvoja in napredka. Takšno edukacijsko merjenje

naj se opre na raznolike evidence o učenčevem napredku (Wiggins, 1998; Smith, 2001), omogoča naj vključevanje učencev v proces ocenjevanja ter spodbuja refleksijo in odgovornost učenca učenje in dosežke (Sentočnik, 2005).

Kompleksnih in zahtevnih znanj, spretnosti in kompetenc pa večinoma ni mogoče ocenjevati s psihometričnimi preizkusi (Easley in Mitchell, 2007), zato v svetu uporabljajo različne načine preverjanja in ocenjevanja (Anttalainen, 1998; Rautiainen, 1999) in v tem kontekstu je listovnik/portfolio rezultat celotnega ocenjevalnega postopka, ki je sistematično načrtovan, izpopolnjen in ovrednoten (Moya in O'Malley, 1994).

Sodelovalno ocenjevanje je diagnostično sredstvo za določanje učinkovitosti metod poučevanja in strategij učenja, je kombinacija raziskovanja, svetovanja, poslušanja in pogovarjanja in je bistveni del uravnoveženega ocenjevanja (s pregledom lastnega dela in razmislekom o močnih in šibkih področjih).

Sodelovalno ocenjevanje je tudi ocenjevanje za učenje, saj je bistveni in sestavni del učenja in poučevanja, je naravnano tako, da pomaga učencem razumeti standarde uspeha, vključuje učence v samovrednotenje, zagotavlja povratno informacijo, s pomočjo katere lahko načrtujejo nadaljnje korake, deluje ob predpostavki, da lahko vsak učenec napreduje in ne nazadnje od učitelja in učencev zahteva nenehno refleksijo lastnega dela. Poteka v triangulaciji učitelj – učenec – vrstnik, v katerem vsi udeleženci aktivno in enakovredno sodelujejo: učitelj z ocenjevanjem, učenec s samoocenjevanjem in vrstnik z medvrstniškim ocenjevanjem. Triangulacijo v ocenjevanju pa zagovarjam zaradi različnih vidikov.

- Z njo povečamo veljavnost ocenjevanja. Dobimo podatke, ki so realni z več vidikov. Podatke enega ocenjevalca primerjamo s podatki drugega in pridobimo na kriterijski veljavnosti. Trije viri naenkrat zagotavljajo tudi sočasno veljavnost. Večje število podatkov pa poveča konstruktno veljavnost.
- S triangulacijo povečamo zanesljivost ocenjevanja. S paralelno obliko ocenjevanja zagotovimo trdnost in doslednost podatkov. Zanesljivost pa povečamo tudi s koreliranjem odgovorov oz. vrednotenj pri posameznem kriteriju.
- Z njo povečamo objektivnost ocenjevanja. Nihče od ocenjevalcev namreč ne more s svojo subjektivno presojo vplivati na rezultat, hkrati pa lahko utemeljimo tudi objektivnost izvedbe, saj je triangulacija izvedena v navzočnosti preostalih učencev, ki tudi niso le nemi opazovalci.
- Z njo povečamo občutljivost ocenjevanja, saj se tako poveča možnost zaznave manjših razlik med

ocenjevalci, hkrati pa več ocenjevalcev poveča možnost zaznave tudi manjših razlik v znanju.

Edukacijsko merjenje/ocenjevanje upošteva nenehno interakcijo učenca z učiteljem v celotnem procesu ocenjevanja. Hkrati takšno preverjanje bolj kot zapomnjenje dejstev in konceptov preverja kompetence kot skupek znanja, spretnosti in odnosov.

Sodelovalno ocenjevanje poteka v štirih fazah:

- identifikacija zajema začetno uvajanje v razumevanje kriterijev, ozaveščanje lastnih učnih strategij, spremljavo napredka, razvijanje veščine samoevalvacije in refleksije na konkretnih primerih,
- načrtovanje zajema razumevanje in izboljševanje z nizanjem avtentičnih primerov znanja, izbiro ocenjevanih izdelkov ali aktivnosti, spremljanje napredka, samoevalvacijo in refleksijo,
- ponovni pregled in napredovanje k rezultatom, pri čemer preverimo zavezanost standardom in ciljem, pridobivanje kompetenc, samoevalvacijo in refleksijo,
- izvedba, ko preverimo uresničevanje načrta, spodbujamo prevzemanje odgovornosti s samoevalvacijo in refleksijo ter izvedemo ocenjevanje, samooocenjevanje in medvrstniško ocenjevanje, v aktivni triangulaciji pa še sodelovalno ocenjevanje.

Model sodelovalnega ocenjevanja je ciklični, sistematičen in dinamičen, ne zagotavlja pa le veljavnosti in zanesljivosti, temveč tudi pravičnost ocenjevanja.

Sodelovanje učencev pri preverjanju in ocenjevanju se šteje med najpomembnejše novosti na področju ocenjevanja in naj bi kot splošna težnja novejših praks prinašala zmanjšanje kompetitivnosti, krepitev udeležbe učencev in povečanje posameznikovega nadzora nad učenjem, omogočalo pa naj bi tudi vpogled učencev v kriterije ter vključenost v postopke ocenjevanja. V raziskavi sem vse zgoraj naštetu tako spremljala kot dokazala. Seveda pa stili in načini, ki jih terja tako zasnovano ocenjevanje, ne morejo pustiti kurikula nedotaknjene, saj si morajo vanj utirati pot kooperativne oblike, ki krepijo nadzor posameznikov nad vidiki lastne edukacije.

MOTIVACIJA

V splošnem je motivacija usmerjeno vedenje oz. obnašanje (Kobal Grum, Musek, 2009). Pojem motivacije različne smeri in raziskovalci razlagajo različno, vsi pa so enotni, da je motivacija:

- občutena oz. doživljena napetost, ki je usmerjena proti nekemu ciljnemu objektu;
- notranji proces, ki vpliva na smer, vztrajnost in intenzivnost k cilju usmerjenega vedenja;
- specifična potreba, želja ali hotenje, ki spodbudi k cilju usmerjeno vedenje.

Motivacija je torej psihološki proces, ki se nanaša na vedenje in z njim povezana čustva, misli, stališča, pojmovanja,

prepričanja itd. – je torej psihološki proces, ki spodbuja in usmerja naše vedenje (Petri, Govern, 2004).

Motivacijo sestavljajo tri prvine:

- potreba, ki je snovno ali informacijsko neravnovesje oz. primanjkljaj;
- dejavnost, ki je obnašanje, usmerjeno k izravnavanju primanjkljaja;
- cilj, ki je objekt ali sredstvo za izravnavanje primanjkljaja.

Vzroki motivacije pa so lahko zunanji ali notranji. Notranji so npr. fiziološki procesi, potrebe, goni, vrednote, zunanji pa dražljaji, pobude, pritiski, kulturno in socialno okolje (Kobal Grum, Musek, 2009).

Motivacijo za učenje določajo številni dejavniki. Opredeljujemo jo kot notranje stanje, ki pobudi, usmerja in vzdržuje neko vedenje. Za vzdrževanje nekega vedenja pa motivi niso dovolj. Prisotni morajo biti še radovednost, potrebe, hotenja, pritiski, naklonjenost, prepričanja, vrednote, pričakovanja itd. Vsi ti zunanji in notranji vplivi pa sprožijo in usmerjajo dejavnost, opredelijo njeno moč in trajanje, da doseže cilj oz. zadovolji potrebe (Ščuka, 2007).

Seveda pa pri preučevanju motivacijskih procesov ne smemo zanemariti niti emocij niti kognitivnih procesov, saj so med seboj tesno prepleteni, kot je prikazano v razpredelnici.

Razpredelnica 1: Ravni motivacijskega procesa (Kobal Grum, Musek, 2009: 20)

Motivacijska	potreba (želja)	motivacijska dejavnost	motivacijski cilj
Emocionalna	emocionalna napetost	emocionalno doživljanje motiviranega vedenja	emocionalno doživljanje cilja, emocionalna sprostitvev
Kognitivna	zaznavanje ključnih dražljajev	orientacija v situaciji, iskanje cilja, iskanje poti k cilju	zaznavanje, prepoznavanje in izbiranje ciljev

Storilnostna motivacija

Zavestna in ustvarjalna aktivnost kot interakcija med notranjimi in zunanji razvojnimi dejavniki sta ključ ne le otrokove vzgojno-izobraževalne uspešnosti, marveč tudi njegovega splošnega razvoja. Pogosto se misli, da učenec mora prihajati v šolo, hkrati pa se predpostavlja, da se mora tudi učiti. Šola je še vedno pod močnim vplivom stare, represivne pedagoške doktrine, ki je v nasprotju z dejstvom, da je učno aktivnost pri večini učencev treba nenehno porajati in vzdrževati oz. jo motivirati (Strmčnik, 2003).

Kompleksna potreba, ki nastane kot posledica potrebe po dosežku, je storilnostna motivacija. McClelland (1985, cit. po Kobal Grum, Musek, 2009) je ugotovil, da se storilnostna motivacija razvije iz želje, da bi naredili nekaj bolje, kot smo storili doslej. McMeniman (1989, cit. po Kobal

Grum, Musek, 2009) pa meni, da je storilnostna motivacija posebna vrsta motivacije, saj imajo visoko storilnostno motivirani posamezniki močno izraženo potrebo po uspehu. Osrednji pojem, ki se veže na storilnostno motivacijo, je t. i. težnja po približevanju ali izogibanju k dosežku usmerjeni situaciji. Čeprav na to težnjo vplivajo zunanje nagrade, lahko najdemo tudi notranje spremenljivke, kot sta ponos, ki je povezan z uspehom, in sram, ki je povezan z neuspehom (Kobal Grum, Musek, 2009).

Juriševič (2006: 47) navaja, da »ni več toliko aktualno le vprašanje, ali so učenci za učenje motivirani ali ne, temveč kako so motivirani. Študije so večinoma potrdile dve vrsti ciljne usmerjenosti.

- Usmerjenost v dosežke, ki je v svojem izhodišču tekmovalno naravnana na podlagi socialnih primerjav. Zanj je značilna filozofija »biti boljši od drugih« in/ali »z manj truda do večjih uspehov«, v ospredju pa je želja po pozitivni socialni potrditvi in/ali izogibanje kritiki. Učenci s tovrstno usmerjenostjo sposobnost za učenje razumejo kot relativno stabilno in zato nedovzetno za spreminjanje glede na vloženo delo.
- Usmerjenost v učenje pomeni usmerjanje pozornosti na učenje oz. učne naloge. Tako usmerjeni učenci k učenju pristopijo s ciljem pridobiti znanje in povečati svojo učno kompetentnost, zato pozornost namenja jo procesom, ki prispevajo k večji kakovosti učenja in so prepričani, da s trudom lahko napredujejo v znanju in razvijanju spretnosti.«

Mnogi psihologi (Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot in Thrasc, 2002) dvomijo o tem bipolarnem modelu usmerjenosti (Juriševič, 2006: 47), »ker je vsebinsko pretesen, in zagovarjajo delitev usmerjenosti v dosežke še na:

- usmerjenost k približevanju: učenec je tekmovalno usmerjen v doseganje čim boljšega rezultata zase ali najboljšega rezultata pred drugimi, zato spodbuja uspešnost;
- usmerjenost k oddaljevanju oz. izogibanju: učenec se s svojim učnim vedenjem skuša izogniti neuspehu ali prikriti po svojem prepričanju nižje učne sposobnosti in tako spodbuja neuspešnost.«

Pedagoški pristopi so danes raznovrstni, dejstvo pa je, da so bistveno bolj izdelani na področju motiviranja za dosežke kakor na področju motiviranja za (vseživljenjsko) učenje v manj storilnostnih oz. nestorilnostnih situacijah (Juriševič, 2006). Dilemo o pomembnosti za učenje med sposobnostmi in motivacijo je razrešil Raffini (2003), ki je

opredelil sposobnosti kot možnost za učenje, šele motivi pa to možnost uresničujejo. Kot za vsako aktivnost je tudi za učenje potrebna določena stopnja vznemirjenosti, napetosti ali budnosti v organizmu. Želja po iskanju in premagovanju izzivov pa je bistvo notranje motivacije. Njeno gonilo opiše kot psihološke potrebe učencev po nadzoru nad lastnimi odločitvami (avtonomija – samovladje), po opravljanju dejavnosti, ki daje občutek uspešnosti (kompetentnost – usposobljenost), po občutku vpletenosti v nekaj višjega (pripadnost in povezanost), po dobrem počutju v zvezi s samim seboj (samospoštovanje), po doživljanju zadovoljstva ob lastnem početju (vpletenost in stimulacija – spodbuda).

RAZISKAVA

Problem in cilji

Pri preverjanju učinkov, ki jih ima neki način ocenjevanja, smo pozorni predvsem na posledice za učenje in poučevanje. Če so posledice pozitivne – učitelji in učenci posvečajo več časa in pozornosti dejavnostim, ki vodijo do pomembnih, kompleksnejših učnih ciljev –, potem pri takem načinu ocenjevanja potrdimo posledično veljavnost (Marentič Požarnik, 2004).

Možne posledice pri učencih pa Marentič Požarnik (2004) deli na spoznavne, čustvene in motivacijske.

Raziskovalni problem je preveriti posledično veljavnost sodelovalnega ocenjevanja, pri čemer sem preverila pozitivne učinke takega ocenjevanja na učenje na spoznavnem, čustvenem in motivacijskem področju. O učinkih na spoznavnem in čustvenem področju sem že pisala,¹ tokrat pa predstavljam učinke na motivacijskem področju.

Raziskovalno vprašanje je: Kateri učinki sodelovalnega ocenjevanja se odražajo pri odnosu učencev do znanja in učenja?

Hipoteza A: Učenci izkazujejo interes/zavzetost za učenje.

Hipoteza B: Učenci izražajo pozitiven odnos do znanja in učenja.

Hipoteza C: Učenci zmanjšajo tekmovalnost, povečajo sodelovanje.

Hipoteza Č: Učenci uzaveščajo spoznanje, da sami vplivajo na svoj uspeh.

Metoda

Uporabljena metoda pedagoškega raziskovanja je longitudinalna, saj je potekala od junija leta 2006 do junija leta 2009, aplikativna oz. operativna, saj je usmerjena v raziskovanje neposredne prakse oz. v raziskovanje

¹ Portfolijo: spremljanje, vrednotenje in samovrednotenje dosežkov učencev (2009). Didactica Slovenica, let. 24, št. 3-4, str. 53-67; Sodelovalno ocenjevanje (2010). Vzgoja in izobraževanje, let. XLI, št. 3-4, str. 63-69; Vrednost portfolia pri razvoju zmožnosti samoevalvacije (2011). Vzgoja in izobraževanje, let. XLII, št. 3, str. 27-35; S portfoliem in refleksijo do kritičnega mišljenja in odgovornega učenja (2012). Vzgoja in izobraževanje, let. XLIII, št. 3-4, str. 100-115; Portfolijo: spremljanje, vrednotenje in samovrednotenje dosežkov učencev (2009). V: Vodenje in dosežki učencev v teoriji in praksi. Šola za ravnatelje. Kranj; Vrednost portfolia pri razvoju zmožnosti samoevalvacije (2011). V: Samoevalvacija kot temelj izboljšav. Šola za ravnatelje. Kranj; Z listovnikom in refleksijo do kritičnega mišljenja in odgovornega učenja (2012). V: Uporaba podatkov v šoli in vrtcih. Šola za ravnatelje. Kranj.

fenomena roces uvajanja listovnika v pouk tujega jezika in njegov vpliv na razvoj sodelovalnega ocenjevanja), empirična, saj sem zbirala in analizirala podatke, ki sem jih pridobila v praksi (Cencič, 2002).

Udeleženci

Vzorec učencev je neslučajnostni, priložnostni, izbran z enostopenjskim izborom, hkrati pa je to »odvisni vzorec, ker postopke merjenja ponavljamo« (Kožuh, 2003: 140). Ker je vzorec priložnostni, rezultate posplošujemo na hipotetično osnovno množico, podobno učencem iz vzorca. Učenci so v šolskem letu 2006/2007 obiskovali 4. razred, rojeni od februarja do decembra leta 1997.

Razpredelnica 2: Struktura vzorca učencev glede na spol in število
M – moški, Ž – ženski, a, b, c – oddelki

	a	b	c	SK
M	12	13	12	37
Ž	9	8	9	26
SK	21	21	21	63

V raziskavi je sodelovalo 63 učencev četrtega razreda.

Vzorec staršev je priložnostni. V raziskavi je sodelovalo 58 staršev od 63, kar je 92,0 %.

Razpredelnica 3: Struktura vzorca staršev glede na spol, starost in stopnjo izobrazbe

Odd.	Spol				Starost			Stopnja izobrazbe			
	M	Ž	Sk.	%	Do 35 let	35-40 let	Nad 40 let	IV	V	VI	VII in več
4. a	4	16	20	95,2	6	12	2	1	12	2	5
4. b	2	18	20	95,2	3	12	5	3	14	1	2
4. c	1	17	18	85,7	4	11	3	3	10	2	3

V raziskavi so sodelovale večinoma ženske, stare od 35 do 40 let, s srednjo stopnjo izobrazbe.

Merski instrumenti

- Moje mnenje o izdelku

Vprašalnik sem oblikovala za pomoč učencem pri zapisu refleksije, ki je najtežji del razvoja metakognicije. Vprašalnik je sestavljen iz šestih vprašanj, od katerih je prvo zaprtega tipa z večstransko izbiro, PREostala pa so odprtega tipa (Kako si zadovoljen/a z izdelkom? 2. Kaj ti je pri izdelku všeč? 3. Kaj bi rad/-a popravil/-a oz. izboljšal/-a? 4. Koliko časa si porabil/-a za izdelek? 5. S čim si si pomagal/-a? 6. Kaj si se pri tem naučil/-a?).

Učenci v 4. razredu še nimajo dovolj razvitega besedišča, ki bi jim omogočalo učinkovito refleksijo, pozneje pa sem razmislila že prepustila lastnemu opisu. Z analizo teh zapisov sem preverjala predvsem čustveno področje posledične veljavnosti sodelovalnega ocenjevanja, kot je

ozaveščanje občutka lastne vrednosti, ter motivacijsko področje, kot je izražanje pozitivnega odnosa do znanja in učenja.

- Drugi načini zbiranja podatkov

- Dnevniški zapisi opazovanja

Izvedeno je bilo nestrukturirano (kategorije opazovanja niso vnaprej določene), prikrito opazovanje s popolno udeležbo. Možnost dostopa je bila ob določenih terminih (ure pouka angleščine), čas opazovanja omejen. Pri opazovanju so bili uporabljeni različni pripomočki: klasični (anekdotski in dnevniški zapis) in tehnični (fotoaparati in kamera). Celotno beleženje v obliki dnevniškega zapisa je bilo opravljeno po končanem opazovanju, med opazovanjem so nastale le nekatere opombe, fotografije in videoposnetki. Dnevniški zapisi so osebni in natančni glede na opazovane dogodke, po urejanju (prepisu) sem jih opremila tudi s fotografijami, ki podpirajo navedbe.

Z dnevniškimi zapisi opazovanja sem spremljala in pozneje analizirala proces uvajanja listovnika v pouk tujega jezika in samo delo z listovnikom, ki vpliva tudi na razvoj učnega procesa s prilagajanjem načinov poučevanja, spremljanje lastnega napredka učencev, predvideno zmanjšanje tekmovalnosti in povečano sodelovanje med učenci.

- Notranja analiza dokumenta

Osebni in hkrati uradni dokument (Evropski jezikovni listovnik) zagotavlja verodostojnost in dokazljivost, zapisi pa omogočajo analizo stališč in misli. V dokumentu sem spremljala in analizirala različna nestrukturirana besedila:

- refleksije učencev, ki sem jih razdelila na refleksije k domači nalogi in zaključne refleksije, z vsemi pa sem osvetlila izkazovanje interesa oz. zavzetosti za učenje ter izražanje pozitivnega odnosa do znanja in učenja;
- zapisi staršev v Jezikovnem življenjepisu v rubriki »Vsebina spodbude, sporočila«, ki so učencem dodatno omogočili spoznanje, da sami vplivajo na svoj uspeh.

Načini zbiranja podatkov

Načini zbiranja podatkov za odgovor na raziskovalno vprašanje so prikazani v razpredelnici.

Sestavine	Instrument	Kdaj	Obdelave
– izkazovanje interesa/zavzetosti za učenje	Domače naloge	2007–2008	Parafraziranje z združevanjem, sekvenčna analiza Izbor relevantnih pojmov
– izražanje pozitivnega odnosa do znanja in učenja	Moje mnenje, vpr. št. 3, 5, 6 Refleksija	2007-08 2008	Izbor relevantnih pojmov Analiza značilnosti pojmov in kategorij

Sestavine	Instrument	Kdaj	Obdelave
– zmanjšanje tekmovalnosti, povečanje sodelovanja	Dnevniški zapisi prikritega opazovanja s popolno udeležbo	2007-08-09	Odprto kodiranje Analiza značilnosti pojmov in kategorij
– ozaveščanje spoznanja, da sami vplivajo na svoj uspeh	EJL Refleksija Zapisi staršev	2007 2008 2007-08-09	Izbor relevantnih pojmov Analiza značilnosti pojmov in kategorij

Rezultati in interpretacija

– Raziskovalno področje

Hipoteza A: Učenci izkazujejo interes/zavzetost za učenje.

Obdelava podatkov: analiza nestrukturiranih besedil.
Sodelujoči: učenci.

Instrument: refleksije učencev pri izbranih domačih nalogah.

Domače naloge so in verjetno bodo še kar nekaj časa tema razprav med učitelji. O koristnosti opravljanja domačih nalog sem prepričana, zato naloge dajem, pregledujem, beležim opravljanje nalog, komentiram pomembnost rednega dela itd.

Sodelovalno ocenjevanje z listovnikom naj bi razvijalo zavzetost za učenje, hkrati pa naj bi učenci izkazovali pozitiven odnos do znanja in učenja. Seveda sem želela te učinke preveriti tudi na področju opravljanja domačih nalog. Inovativnost in strokovnost učitelja se kaže tudi v izboru vrste domačih nalog, listovnik pa sam po sebi ponuja najrazličnejše možnosti zagotovitve privlačnih, ustvarjalnih in zanimivih domačih nalog. Zato sem upravičeno pričakovala konkretne izboljšave, kajti s trenutnim stanjem nisem bila zadovoljna: za ilustracijo v tabeli navajam mesečno poročilo o opravljenih domačih nalogah po posameznih oddelkih.

Razpredelnica 4: Odstotek učencev po oddelkih ES z opravljeno domačo nalogo novembra 2006

Odd	4. a	4. b	4. c	Skupaj
Št.uč.	21	21	21	
7. 11.	71,4	90,5	47,6	
9. 11.	85,7	95,2	57,1	
14. 11.	66,7	85,7	33,3	
16. 11.	80,9	90,5	42,9	
21. 11.	90,5	100,0	61,9	
23. 11.	85,7	95,2	52,4	
28. 11.	90,5	90,5	47,6	
30. 11.	95,2	100,0	47,6	
Povpr.	83,3	93,4	48,8	75,2

Po posameznih oddelkih je slika zelo različna, v povprečju pa je v 4. razredu v šolskem letu 2006/2007 pri angleščini tri četrtine učencev delalo domače naloge. Če sem v 4. b lahko zadovoljna pa je stanje v 4. c skrajno zaskrbljujoče.

Analizo refleksij domačih nalog sem opravila na namensko izbranem vzorcu: naključno sem izbrala domačo nalogo v šolskem letu 2007/2008 in v šolskem letu 2008/2009 pri petih učencih, ki večinoma domače naloge niso delali, pri naslednjih petih učencih, ki naloge občasno niso delali, in pri petih učencih, ki so domače naloge večinoma delali.

Razpredelnica 5: Analiza refleksij domačih nalog

	2007/2008	2008/2009
Ni naloge	3 ali 20 %	1 ali 6,7 %
Refleksija: ni odnosa	3 ali 20 %	2 ali 13,3 %
Refleksija: všeč, zabavna, izziv	9 ali 60 %	12 ali 80 %

Število učencev, ki jim je domača naloga všeč, zabavna ali pravi izziv, je naraslo, opazen je upad števila učencev, ki domače naloge ne delajo.

– Primer konkretne refleksije pri istem učencu

2007: Pri domači nalogi sem delal sam. Ni bila težka. Nihče mi ni pomagal, ker sem vse znal. Pri tej nalogi se nisem naučil ničesar novega.

2008: Všeč mi je bilo, ker sem opisal svoj delovni dan, ker sem lahko npr. o nogometu, ki ga imam rad, veliko napisal. Malo mi je pomagala mami, malo sem si pomagal z učbenikom. Pri tej nalogi sem se tudi naučil povedati, koliko je ura, ter se naučil napisati nekaj novih besed. S to nalogo pa je Dora (op. av. Dora je način samoocenjevanja) dobila dve novi luski.

Kratek povzetek spremljanega področja

Interes za učenje sem spremljala na področju opravljanja domačih nalog, ki po veljavni zakonodaji niso obvezne. Zaradi dela in ocenjevanja z jezikovnim listovnikom so učenci pisali refleksije tudi k izdelkom, ki so jih izdelali za domačo nalogo in so postali del zakladnice. Najbolj izstopajoča beseda v refleksijah k domačim nalogam je beseda »všeč«. Učenci tako ali drugače izražajo všečnost katerega koli dela domače naloge, hkrati pa se izrazito poveča tudi število učencev, ki delajo domačo nalogo. Na začetku dela in ocenjevanja z jezikovnim listovnikom je povprečno domačo nalogo naredilo 75 % učencev, pozneje je odstotek zrasel na 80 % in na koncu triletnega obdobja ugotavljam 94-odstotno opravljenih nalog na izbranem vzorcu. V refleksijah lahko ugotovim tudi, da je večini učencev postala domača naloga všeč, vsaj v nekem delu (npr. likovnem ali pisnem), večina pa izraža tudi zadovoljstvo z usvojenim znanjem, ki so ga pridobili z lastno dejavnostjo, s čimer pa so pokazali tudi interes za učenje.

– Raziskovalno področje

Hipoteza B: Učenci izražajo pozitiven odnos do znanja in učenja.

Obdelava podatkov: analiza nestrukturiranih besedil.
Sodelujoči: učenci eksperimentalne skupine.
Instrument: zaključna refleksija.

Strokovnjaki (Habermas v Gimenez, 1999; Mezirow v Wang in King, 2006; Johnson, 2006; Jurišević, 2007) opredeljujejo več modelov oz. oblik refleksije. Na tem mestu povzemam le splošno opredelitev, da osnovna refleksija zajema samo opise, naslednja stopnja vključuje že tudi vrednotenje, najvišja stopnja pa osmišljanje pridobljenega. Zato me je pri prebiranju zaključnih refleksij učencev (zaključne zato, ker smo končali z listovnikom za osnovnošolce v starosti od 6 do 10 let) najbolj zanimalo, ali so učenci v čemer koli presegli samo osnovno stopnjo refleksije, hkrati pa sem sledila tudi raziskovalnemu področju. Zaključna refleksija ni bila namenjena posameznemu izdelku, temveč vsem izdelkom skupaj, delu z listovnikom ter pričakovanjem za naprej.

Zaključne refleksije

1. V listovniku so mi všeč vse stvari, ker sem se pri izdelavi vsega zelo trudila. Ponosna sem na vse izdelke. Vsi izdelki odražajo dobro znanje, pri vseh sem se trudila – mogoče mi je to vzelo več časa, sem pa zato zdaj zadovoljna. Za naslednje leto nimam veliko pričakovanj, mislim pa, da se bomo tudi veliko naučili. Vesela bi bila, če bi tudi naslednje leto znanje gradila z listovnikom, ker ti zelo pomaga, če hočeš dodatno graditi in spremljati svoje znanje.
2. Večina izdelkov mi je zelo všeč, ker so lepo narisani in pobarvani, pa tudi s pisanjem sem se potrudila, ker cenim svoje delo in izdelke. Najbolj ponosna sem na izdelek Revision, ker sem se s tem res veliko naučila. Vsak izdelek odraža nekaj znanja in vsi skupaj kažejo moj pozitiven odnos do dela in učenja ter koliko znam. Če česa nisem znala, sem vprašala starše ali učiteljico in vsi so mi pomagali. Listovnik pokaže moje znanje angleškega jezika, s svojim znanjem sem zadovoljna, čeprav bi se rada naučila še veliko stvari. Tudi naslednje leto bi rada delala z listovnikom.

V razpredelnici navajam nekaj številčno predstavljениh splošnih ugotovitev zaključnih refleksij.

	DA	NE	nič
Listovnik pokaže znanje	61	0	2
Listovnik pokaže napredek	57	0	6
Zabava z izdelovanjem izdelkov	59	2	2
Zadovoljstvo z znanjem	62	1	0
Želja po še več znanja	63	0	0
Uporaba listovnika v naslednjem letu	59	4	0
Vloženi trud vpliva na izdelek	63	0	0

Iz opisanega lahko izluščim, da so refleksije v večini dosegle vsaj drugo stopnjo. Očitno je tudi, da delo z listovnikom

spodbuja razvoj učnega procesa, kjer je pomemben poudarek na izgradnji aktivnega pouka. Aktivni pouk je celostni pouk, pri katerem se učitelj in učenci dogovorijo, kakšni bodo končni rezultati pouka, to pa usmerja oblikovanje učnega procesa.

Kratek povzetek spremljanega področja

Odnos do znanja in učenja sem spremljala z analizo refleksij k različnim izdelkom – od refleksij k domačim nalogam do refleksij k izdelkom, ki so nastali v šoli, in zaključnih refleksij s pregledom celotnega opravljenega dela. Skupni imenovalec vseh analiziranih refleksij je nedvomno beseda »všeč«, s katero izražajo zadovoljstvo z videzom izdelka, z usvojenim znanjem, z drugačnimi načini učenja in poučevanja, ki so jih spoznali zaradi jezikovnega listovnika. Vsi učenci si želijo še več znanja, vsi se zavedajo, da vloženi trud vpliva na kakovost izdelka, večina tudi meni, da z listovnikom zelo dobro pokažejo svoje znanje. Z izdelavo izdelkov za zakladnico so se vedno potrudili, s tem pa tudi izkazali pozitiven odnos do znanja in učenja, saj je pri večini učencev prevladalo prepričanje, da je izdelek le način učenja, ki pa je večini celo zabaven.

– Raziskovalno področje

Hipoteza C: Učenci zmanjšajo tekmovalnost, povečajo sodelovanje.

Obdelava podatkov: analiza dnevniških zapisov.

Sodelujoči: učenci.

Instrument: dnevniški zapisi ob podpori tehničnih pripomočkov, kot sta fotoaparati in kamera.

Cilj prikritega opazovanja s popolno udeležbo je bil predvsem opazovanje zmanjšanja tekmovalnosti in povečanja sodelovanja. Zato sem tudi parafraziranje dnevniških zapisov opazovanja združila predvsem na omenjenih področjih.

Sodelovanje v šolskem letu 2006/2007:

- sodelovanje v tandemu: je prisotno, če to zahteva delovna naloga, sicer pa soseda v klopi skrivata izdelke drug pred drugim, sodelujeta le pri skupnem izdelku; s posameznimi učenci pa noče nihče sodelovati;
- sodelovanje v skupini: skupine oblikujejo le na podlagi prijateljstva (nastanek izrazito »dobrih« in »slabih« skupin), pa še v tem primeru se velikokrat sprejo ali odklonijo sodelovanje; skupine, oblikovane po navodilu učitelja, funkcionirajo le delno (nekaj »boljših« dela, preostali se »šlepajo«); posamezni učenci odklanjajo delo v skupini in delajo popolnoma individualno; skupine med seboj tekmujejo (predvsem z omalovaževanjem in kritiziranjem dela druge skupine) – večini je pomembna kvantiteta (npr. kdo bo prej končal) in ne kakovost; delni kompromis nastane le na podlagi naključnega izbora članov skupine, a tudi takrat skupinski izdelki niso ne vem kako kakovostni;
- oddelek kot celota: učencem s težavami nihče ne pomaga, večinoma se iz njihovih napak norčujejo,

»slabši« učenci so velikokrat izločeni in so v oddelku osamljeni, med »boljšimi« učenci pa je opazna izrazita tekmovalnost v pridobivanju boljših ocen, do dela drugih so pretirano kritični,

- splošni vtis: sodelovanje oz. medsebojna pomoč sta opazna le, kadar gre »za ocene«.

Sodelovanje v šolskem letu 2007/2008:

- sodelovanje v tandemu: številne dialoško naravnane naloge utrujejo sodelovanje v paru, tudi pri nalogah, kjer bi bilo reševanje lahko individualno, se velikokrat pojavi vprašanje: »Ali lahko rešujeva skupaj?« Učenci, ki so bili v lanskem šolskem letu izločeni, osamljeni, zdaj že najdejo svoj par – sicer težko (še vedno so le nekateri pripravljeni sodelovati z njimi), a vendarle;
- sodelovanje v skupini: najbolje delujejo skupine, ki jih sestavijo učenci po svojih željah. Brez posredovanja so skupine postale zelo heterogene: tako po spolu kot po sposobnostih. Večinoma je opaziti, da »boljši« učenci spodbujajo »slabše«, da vložijo kar največji napor v doseganje skupnih ciljev. Razveselijo se nalog, ki zahtevajo ali dopuščajo skupinsko reševanje problemov, skupine oblikujejo hitro in brez posredovanja. Splošna ugotovitev je, da je skupinsko delo kakovostno, le izjemoma se še zgodi, da je kdo izločen iz skupine (pa še to verjetno bolj zaradi trenutnih zamer);
- oddelek kot celota: večinoma je čutiti sodelovanje, prizadevanje za uspešnost vsakega posameznika in oddelka kot celote. Tekmovanje znotraj oddelka se je spremenilo v tekmovalnost med oddelki – na vsak način želijo vedeti, kateri oddelek je bolj priden, bolj redno dela domače naloge itd., spodbujajo »slabše« učence k sodelovanju med poukom in k pisanju domačih nalog, opazno manj je tudi norčevanja iz narejenih napak.

Sodelovanje v šolskem letu 2008/2009:

- sodelovanje v tandemu: večina tandemov je oblikovanih na osnovi »boljši« učenec in »slabši« učenec oz. učenec, ki daje pomoč, in učenec, ki sprejema pomoč. S tem pa se je povečala tudi socialna integracija izoliranih učencev;
- sodelovanje v skupini: skupine, sestavljene glede na lastne želje, delujejo najbolje in dosegajo najvišje cilje. Opazna pa je tudi sprememba v sestavljanju skupin ne na temelju prijateljstva, temveč glede na skupni interes. Zato tudi sami velikokrat predlagajo skupinsko delo, ker razumejo, da kot skupina lahko dosežejo višje cilje;
- oddelek kot skupina: večinoma si vsi prizadevajo za uspeh celotnega oddelka in vsakega posameznika v njem, ker so sodelovalnega učenja navajeni, prijateljstva so že zelo stabilna in želja po ohranjanju doseženega jih usmerja pri spodbujanju tudi tistih

posameznikov, ki jim ni mar ne za svoj uspeh niti za uspeh oddelka kot celote.

Kratek povzetek spremljanega področja

Učenci v razredu naj bi bili »učeca se skupnost«, ne pa skupina izoliranih ali celo med seboj sovražno nastrojenih posameznikov. Število in kakovost prijateljskih stikov sta v pozitivni povezavi z učnim uspehom in motivacijo (Marentič Požarnik, 2000). Pozornost je še posebej usmerjena na učence s šibkejšimi veščinami ter na učence, ki ne realizirajo svojih sposobnosti, ki dosegajo manj, kot bi glede na svoje sposobnosti zmogli, ker se niso naučili doseganja uspehov in delovanja v tekmovalnem okolju (Rimm, 1995). Delo in ocenjevanje z jezikovnim listovnikom spodbujata sodelovanje na različnih nivojih (v fazi nastajanja, v fazi izdelave in refleksije ter v fazi ocenjevanja) ter na različnih ravneh (učenec – učenec, učenec – roditelj, učenec – učitelj, roditelj – učitelj). Poleg tega delo in ocenjevanje z listovnikom vpliva tudi na poučevanje, saj omogoča izgradnjo aktivnega pouka, katerega značilnost je tudi uvajanje v solidarno ravnanje (Jank, Meyer, 2002). Z raziskavo je namreč ugotovljeno, da le približno 20 % učencev lahko glede na motivacijske vzorce uvrstimo med učno tekmovalne (Jurišević, 2006). Sklepne ugotovitve prikritega opazovanja s popolno udeležbo kažejo izrazit napredek na področju sodelovanja tako pri učenju kot pri ocenjevanju.

– Raziskovalno področje

Hipoteza Č: Učenci ozaveščajo spoznanje, da sami vplivajo na svoj uspeh.

Obdelava podatkov: analiza nestrukturiranih besedil. Sodelujoči: starši učencev (58 od 63 ali 92 %).

Instrument: sporočila staršev v Jezikovnem življenjepisu.

Izhajam iz spoznanj o strategijah za motiviranje učencev (notranje in zunanje pobude), ki jih je treba integrirati. Vsekakor so starši pomemben vir povratnih informacij otroku, so pa tudi pomembni pobudniki učnega vedenja. Jurišević (2006) deli sestavine učne motivacije na dva dela: pobudniki učnega vedenja, kot so notranja motivacija, zunanja motivacija in cilji ter ojačevalci učnega vedenja, kot so kognicije, ki so posredno ali neposredno povezane z učenčev samozaznavo lastnih učnih zmožnosti, samopodoba ter znotrajosebne (učenec sam) in zunajosebne (učenčev socialno okolje) vzročne atribucije.

Zato sem se že pri vključitvi v projekt odločila, da bom starše vključila v refleksijo. Na roditeljskem sestanku sem jih s projektom seznanila in vsi navzoči (58 ali 92 %) so se sodelovanjem svojih otrok v projektu strinjali. Najprej sem jim predstavila listovnik glede na obliko, potem glede na vsebino, na kratko sem spregovorila o zelenih učinskih dela z listovnikom, predvsem o razvoju samostojnosti, prevzemanju odgovornosti za lastno učenje kakor tudi o zavedanju lastnih učnih strategij in nenazadnje o oblikovanju zbirke dosežkov. Hkrati sem jih seznanila z dejstvi, da vodenje

listovnika pomeni dodatno delo za učenca in učitelja, da pričakujem njihovo aktivno soudeležbo, da bomo vse dejavnosti v zvezi z listovnikom izvedli v šoli. Zadnje dejstvo pa se je nanašalo na ocenjevanje – starše sem seznanila, da bom z listovnikom izvajala tudi sodelovalno ocenjevanje.

Listovnika nisem podrobno predstavljala, ker sem želela, da to dejavnost pozneje opravijo učenci, ravno tako do februarja učenci listovnika niso odnesli domov. Pri tem sem računala na to, da so starši čim bolj pozabili predstavitev na roditeljskem sestanku in bo merodajna le predstavitev njihovih otrok.

V tem obdobju (4. in 5. razred) so starši še vedno najpomembnejše osebe v otrokovem življenju, zato se mi je zdelo pomembno, da poleg spodbud in pohval učitelja v listovnik vključim tudi spodbude in pohvale staršev.

V evalvacijo sem starše vključila v vsakem šolskem letu enkrat, in sicer namensko: po eni strani starši želijo biti vključeni v šolsko delo svojih otrok, po drugi strani pa ne želijo biti dodatno s tem obremenjeni – zato se mi je zdel en vpis na leto ravno prav. Pred vpisom svojega mnenja v listovnik pa so morali poslušati otrokovo pojasnilo o delu z listovnikom in skupaj pregledati izdelke v zakladnici.

Konkretni primeri vpisov istih staršev v različnih obdobjih

2007: a. Listovnik je urejen, za vsako stvar si našel primerno mesto.

b. Po pregledu listovnika menim, da je urejen.

2008: a. Način učenja tujega jezika in dopolnjevanja z listovnikom mi je zelo všeč. Otrok lahko spremlja svoj napredek (kar mi z veseljem pokaže), hkrati pa se uči samostojnosti in odgovornosti. Želim si, da bi bilo tako tudi v prihodnje.

b. Krasen napredek v znanju in samostojnosti. Najprej sem mislila, da bo to (op. av. listovnik) le še ena izmed mnogih nalog za starše, potem pa sem kar pozabila nanj, ker ga ni nikoli prinesla domov. Navdušena sem tako nad izdelki – znanjem, kot tudi nad samostojnostjo in odgovornim ravnanjem.

Parafraziranje in parafraziranje z združevanjem zapisov staršev v listovnik predstavljam v razpredelnici.

	2007	2008	2009
Parafraziranje	Trud Urejenost	Urejenost Znanje Napredek	Napredek Znanje Samostojnost
	Nepoznavanje listovnika		Nezadovoljstvo z listovnikom
Parafraziranje z združevanjem	Prevladuje kvantiteta	Kvantiteta in kakovost	kakovost
Druga opažanja	Vpisi so zelo kratki.	Vpisi so zelo različni: od zelo kratkih do bolj obsežnih.	Vsi vpisi so obsežnejši.

Razdelek v listovniku »Vsebina spodbude, sporočila« je namenjen učencu – tu naj bi učitelj ali roditelj napisal sporočilo zanj. Starši so to večinoma upoštevali, nekatera sporočila pa so bila namenjena učitelju. Najbolj je to opazno v izbiri naslovnika sporočila:

- namenjen učencu: trudiš se, lepo si uredila listovnik,
- posredno namenjen učencu: listovnik je zgledno urejen, vidi se napredek v znanju,
- namenjen učitelju: listovnik se mi zdi smiseln in se strinjam, da se nadaljuje v tej smeri.

Kljub temu lahko ugotovim, da so učenci vsako leto bolj natančno predstavili delo in ocenjevanje z listovnikom, kajti od njihove predstavitve je bil odvisen vpis staršev, ki je vsako leto obširnejši in usmerjen v spremljavo ciljev listovnika, kot so spremljanje lastnega napredka, razvoj znanja, samostojnost in prevzemanje odgovornosti za lastne dosežke.

Kratek povzetek spremljanega področja

Ozaveščanje spoznanja, da učenci sami vplivajo na svoj uspeh, sem spremljala na tri načine:

- z opazovanjem spremljave lastnega napredka;
- z analizo zapisov refleksij učencev;
- z analizo vpisov staršev kot odgovor na otrokovo poročilo o delu in ocenjevanju z listovnikom.

Ker sem prva dva načina že povzela, na tem mestu navajam le povzetke refleksij staršev, ker so ti pomemben vir povratnih informacij otroku, saj so tudi pomembni ojačevalci učnega vedenja (Juriševič, 2006). Vpisi staršev so odvisni od otrokovega opisa dela in ocenjevanja z listovnikom, zato se posredno tudi skozi te vpise odražajo otrokova spoznanja o lastnem vplivu na uspeh. In, če v prvem letu pri opisih prevladuje kvantiteta, kot je zunanji videz in urejenost listovnika, se v tretjem letu skozi refleksije že popolnoma jasno odražajo cilji listovnika: spremljanje lastnega napredka, razvoj znanja in samostojnosti ter prevzemanje odgovornosti za lastne dosežke.

S potrjevanjem posameznih hipotez sem odgovorila na raziskovalno vprašanje: pri sodelovalnem ocenjevanju z listovnikom se odražajo naslednji učinki pri odnosu učencev do znanja in učenja: interes oz. zavzetost za učenje, pozitiven odnos do znanja in učenja, učenci zmanjšajo tekmovalnost in povečajo sodelovanje, ozaveščajo spoznanje, da sami vplivajo na svoj uspeh.

SKLEP

Ocenjevanje za učenje daje tudi učencu in ne le učitelju določeno vlogo pri spodbujanju poučevanja in učenja z razvojem učenčeve avtonomije. Učenci postanejo animatorji učinkovitega učnega procesa, razvijajo motivacijo in identificirajo cilje učenja, analizirajo in vrednotijo probleme, načrtujejo pot naprej, postajajo avtonomni, neodvisni in aktivni učenci (James in Pedder, 2006). Sodelovalno ocenjevanje z jezikovnim listovnikom se je izkazalo kot ocenjevanje, ki podpira vzdušje zaupanja, saj so bili učenci vključeni v svobodno, odprto komunikacijo, s tem pa tudi v samokritiko.

Takšno ocenjevanje pomaga učencu ozavestiti lastno učenje in znanje, poudarja pomen presoje kompleksnosti posameznikovega dosežka, s tem pa zavezuje vse udeležence izobraževalnega procesa k delovni etiki, odličnosti in negovanju visokih pričakovanj do sebe, vodi do visoke odgovornosti za kakovost svojega dela (Rutar Ilc, 2003).

Pri delu z jezikovnim listovnikom se učenci naučijo razvijati delovne navade in ocenjevati svoje delo. Ko izbirajo gradivo, sledijo svojemu napredku in dobijo povratno informacijo, razvijajo spretnost samoocenjevanja in demonstracije svojih močnih področij (Anttalainen, 1998). Z naštetim razvijajo odnos do učenja in znanja. Učencem ob tem rastejo samozavest, samospoštovanje in motivacija (Rogers, 1998), ker so aktivno vključeni v refleksijo lastnega dela oz. učenja, pa so zaznani pozitivni učinki na njihovo samopodobo in željo po izboljšanju lastnega dela (NCLRC, 2006). V svojem dinamičnem procesu, ki se uresničuje skozi dialog, ponovni pregled in prilagoditev, se poudarja pomen spreminjanja rasti oz. napredka, omogoča razmislek o naslednjih korakih za izboljšanje, z vzpodbudo k sodelovanju z vrstniki pa nudi vpogled v izboljšanje svojega učenja (Johnson et al., 2006).

Učenci hitro ugotovijo, kaj je obvezno in kaj ne. Po trenutni zakonodaji domače naloge niso. V 4. razredu povprečno kar četrtnina učencev domačih nalog ni delala, v enem oddelku celo več kot polovica (povprečje za vse razrede je 75,2 %, samo v 4. c pa je povprečje 48,8 %). Večina učiteljev meni, da učenci ne delajo domačih nalog, ker se te ne ocenjujejo. Analiza refleksij k domačim nalogam je pokazala, da so se učenci, ki prej večinoma domačih nalog niso delali, spremenili: v prvem letu so izražali zelo indiferenten odnos do domačih nalog (če so jih sploh naredili), v naslednjem letu pa že izražajo veselje do dela, veselje ob novem znanju, trudili so se za napredek. Učenci, ki domače naloge občasno niso delali, so že v prvem letu večinoma izražali všečnost izbranega dela domačih nalog, v drugem letu pa je bilo že vsem všeč, zavedali so se znanja, ki so ga pridobili. Učenci, ki pa so domače naloge večinoma delali, so že v prvem letu dojeli smisel pisanja nalog, v drugem letu pa so pri domači nalogi celo uživali: »Pri domači nalogi mi je bilo všeč, da sem tudi risal, ker sem se pri tem zelo zabaval ...«, »Domača naloga je bila zelo zabavna, ker sem lahko narisala, kar nisem znala napisati ...«, »Domača naloga je bila pravi izziv in to mi je bilo zelo všeč ...«, »To nalogo si je pa učiteljica dobro izmislila – narisati svoj strip in napisati zgodbo. Zelo mi je tudi všeč, da mi dovoli narediti nalogo na računalnik. Pri ustvarjanju naloge sem se tudi zabaval, ko sem dodajal razne sličice ...«

Učenci so spremenili tudi odnos do znanja in učenja.

Primerjava med prvim in drugim letom dela z listovnikom pokaže, da so učenci v prvem letu največ pozornosti posvečali videzu izdelka (po všečnosti in želji za izboljšavo prevladuje likovni del), dve tretjini učencev sta bili z izdelkom zadovoljni po 15 minutah in več kot polovica učencev se pri delu ni nič naučila. V drugem letu pa se delež vrednotenja likovnega dela znatno zmanjša, večjo vrednost dobi besedilo, večina poveča čas izdelave izdelka, si pomaga s slovarjem in se pri tem nauči nove besede/opise. Polovica učencev na

izdelku ne bi nič izboljšala, ker je bilo vanj vložena veliko truda, so z njim zadovoljni.

Temeljne usmeritve dela z jezikovnim listovnikom gredo v smeri zmanjšanja tekmovalnosti med učenci, saj se primerja posameznikov napredek v primerjavi s samim seboj in ne v primerjavi z drugimi. Analiza prikritega opazovanja s popolno udeležbo je pokazala, kako postopoma iz izrazitih individualistov nastanejo delovni tandemi, v katerih poteka tudi učna pomoč (dajanje in sprejemanje pomoči), iz izrazito tekmovalnih skupin (merilo uspešnosti je hitrost dokončanja) nastanejo skupine, sestavljene po lastnih željah, a glede na skupni interes (merilo je naloga). Opazno se izboljša tudi znanje in sodelovanje učencev z učnimi težavami, ki v oddelku niso zasmehovani, temveč sprejeti in spodbujani. Sicer je tekmovalnost v manjši meri še prisotna, a pričakovati, da je ne bo več, je neuresničljiv in nerealen cilj.

Jezikovni listovnik je dragocen vir povratnih informacij učencem, s pomočjo katerih jim pomagamo do spoznanja, da sami vplivajo na svoj uspeh. Do tega spoznanja učencem pomaga predvsem posredovanje povratnih informacij o njihovem delu, ki jim dajejo jasnejšo predstavo o njihovem učnem delu in tako motivirajo za nadaljnje učenje. Povratna informacija o učnih dosežkih ter informacija o učnih strategijah sta delo učitelja, informacija s primarno motivacijsko funkcijo pa je zaželena tudi s strani staršev, kajti ključ do otrokove samopodobe je v rokah staršev, učitelj ima le dodatnega. Refleksije staršev v listovniku so se od začetnih, kjer je prevladovala ocena urejenosti in ličnosti pisave postopoma prevesile v povezavo med kriteriji in znanjem, opazili so tudi napredek otrok, njihovo samostojnost in odgovornost za lastne dosežke. Učenci so že ob koncu drugega leta dela z listovnikom navajali ugotovitve, ki jih sicer lahko le želimo: znanje, napredek, zadovoljstvo, želja po več znanja, vloženi trud vpliva na izdelek, ponos.

Glede odnosa do znanja in učenja sem pri učencih, ki so bili sodelovalno ocenjevani z listovnikom, potrdila izkazovanje interesa in pozitivnega odnosa do učenja in znanja in pri tem tudi ozaveščanje spoznanja, da sami vplivajo na svoj uspeh in so hkrati zanj odgovorni, zmanjšala se je tekmovalnost in povečalo sodelovanje.

Preverjanje, vrednotenje in ocenjevanje dosežkov učencev so pomemben sestavni del pouka in zahtevna učiteljeva dejavnost in dejavnost učencev. V tem se povezuje več aktivnosti, ki so med seboj povezane, celo ena z drugo pogojene, a tudi relativno samostojne. Vsaka od teh aktivnosti pomembno vpliva na počutje in celotno aktivnost učencev, na njihove individualne načine učenja, na odnose v pouku in odnos učencev do učenja in oz. izobraževanja in imajo pomemben vzgojni vpliv (Kramar, 2009). Zato namen vseh aktivnosti ni le ugotoviti in oceniti dosežke učencev, ampak vplivati na aktivnost učencev in celoten pouk, da bi dosegli čim boljše rezultate in izboljševali kakovost celotnega pouka in njegovih vzgojno-izobraževalnih dosežkov. Z jezikovnim listovnikom in sodelovalnim ocenjevanjem mi je to uspelo na nevsiljiv in prijeten način.

Positivna posledična veljavnost sodelovalnega ocenjevanja na motivacijskem področju (po Marentič Požarnik, 2004) je potrjena pri vseh spremljanih elementih področja: učenci izkazujejo interes/zavzetost za učenje, izražajo pozitiven odnos do znanja in učenja, tekmovalnost, povečajo sodelovanje ter ozaveščajo spoznanje, da sami vplivajo na svoj uspeh.

S kombinacijo kvalitativnih in kvantitativnih oblik raziskovanja sem dokazala pozitivne učinke tako na spoznavnem kakor tudi na čustvenem in motivacijskem področju, ki jih je smiselno obravnavati v medsebojni povezanosti in odvisnosti. Zaradi pridobljene sposobnosti realne samoevalvacije smo vzpostavili partnerski odnos med učiteljem in učencem, čemur po Liebovich (2008) sledi možnost opredelitve individualnih ciljev. Uresničevanje individualnih ciljev vpliva na motivacijo, hkrati pa učenci, ki zaupajo v lastne zmožnosti ter se zavedo svojih močnih in šibkih področij, uporabljajo več učnih strategij (Bakračević Vukman in Žnidarič Pešak, 2009) in so zato pri učenju vztrajnejši in uspešnejši. Spremeni se njihov odnos do znanja in učenja, z vrednotenjem učenja in napredovanja – s t. i. refleksijo – razvijajo metakognitivne strategije (Marentič Požarnik, 2004; Deakin, Crick, 2007), kar pa poveča stopnjo transferja usvojenega znanja na nove problemske situacije (Bransford, 2000). S prevzemanjem odgovornosti za svoje učenje in znanje razvijajo samoregulacijsko učenje (Hoskins in Crick, 2008). Tako se zdi realno samoocenjevanje in medvrstniško ocenjevanje samo logična posledica celotnega procesa, z vpeljanima

oblikama v t. i. sodelovalno ocenjevanje pa smo povečali nepristranost (Johnson et al., 2006) in pravičnost ocenjevanja (Calfee in Hiebert, 1987; Wiggins, 1989).

Bistvo kakovosti vsakega vzgojno-izobraževalnega sistema je v tem, kar se dogaja med konkretnim učiteljem in konkretnim učencem. Navodila za boljši način dela, ki prihajajo od nekdaj drugod, po navadi ne rešujejo težav tega konkretnega odnosa, tudi če temeljijo na najbolj sodobnih strokovnih ugotovitvah in na najbolj temeljito opravljenih raziskavah največjih strokovnjakov (Skok, 2002). Učiteljem in učencem so sicer taka navodila lahko v pomoč, vendar le pod pogojem, da jih razumejo enako kot tisti, ki so jih napisali, ter da specifične okoliščine, v katerih delajo, to omogočajo. Osrednja točka ukvarjanja s kakovostjo vzgojno-izobraževalnega sistema je torej lahko le odnos učitelj – učenec, pri čemer je predvsem učitelj tisti, ki se mora sistematično ukvarjati z vprašanjem kakovosti svojega dela. Če s kakovostjo učenja in poučevanja nismo zadovoljni, oziroma, če mislimo, da utrjeni način dela v prihodnosti ne bo več učinkovit, ne vemo pa prav dobro, kakšne naj bi bile spremembe, potem je verjetno najbolje, da so učitelji tisti, ki sproti iščejo najboljše rešitve (Javornik Krečič, 2009).

In če je končni cilj šolanja priprava učencev na uspešno delovanje zunaj šole, potem je nedvomno, da uspešno pripravo na odraslost lahko zagotovi le komplementarno delovanje šole in okolja. Le tako lahko uresničimo zahtevane cilje razvijanja samostojnih, mislečih učencev, osebno zavzetih za kakovostno učenje in pripravljenih na vseživljenjsko izobraževanje.

LITERATURA

Anttalainen, M. (1998). Introduction to Portfolio Building in Adult Language Learning. Toolkit for Portfolio Building in Adult Language Learning, str. 9–22. Pridobljeno 25. 2. 2008 s svetovnega spleta: <http://www.edu.fi/julkaisut/tolppa.pdf>.

Bakračević Vukman, K., Žnidarič Pešak, A. (2009). Spoznavni stili in učne emocije osnovnošolcev. *Didactica Slovenica*, let. 24, št. 1, str. 36–51.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York, NY: Freeman.

Bransford, J. D., Brown, A. L., Cocking, R. R. (2000). *How people learn. Brain, mind, experience and school*. Washington, D.C.: National Academy Press.

Calfee, R., Hiebert, E. (1987). The teacher's role in using assessment to improve learning. V: Freeman, E. (ur.), *Assessment in the service of learning*. Princeton, NY: Educational Testing Service, str. 45–61.

Cencič, M. (2002). Pisanje in predstavljanje rezultatov raziskovalnega dela. Kako se napiše in predstavi diplomsko delo (nalogo) in druge vrste raziskovalnih poročil. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Deakin Crick, R. (2007). Learning how to learn: The Dynamic Assessment of Learning Power. *Curriculum journal*, let. 18, št. 2, str. 135–153.

Easley, S. D., Mitchell, K. (2007). *Portfolio v ocenjevanju*. Nova Gorica: Educa.

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., Thrasc, T. (2002). Revision of achievement goal theory. Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, let. 94, str. 638–645.

Hoskins, B., Crick, R. D. (2008). Learning to Learn and Civic Competences: different currencies or two sides of the same coin? European Commission, printed in Italy. <http://www.solski-razgledi.com/forum2/read.php?1,3902>. Pridobljeno 9. 4. 2008.

<http://www.ric.si>. Pridobljeno 10. 6. 2009.

James, M., Pedder, D. (2006). Professional learning as a condition for assessment for learning. V: Gardner, J. (ur.), *Assessment and learning*. London: Sage Pub., str. 27–43.

Jank, W., Meyer, H. (2002). *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.

Javornik Krečič, M. (2009). Reflektivno poučevanje – značilnosti, modeli in pristopi. *Didactica Slovenica*, let. 23, št. 1, str. 3–18.

Johnson, R. S., Mims-Cox, J. S., Doyle-Nichols, A. R. (2006). *Developing Portfolios in Education. A Guide to Reflection, Inquiry and Assessment*. London: Sage Publications.

- Juriševič, M. (2007). Praktično pedagoško usposabljanje: vodenje portfolija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Juriševič, M. (2006). Učna motivacija in razlike med učenci. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kobal Grum, D., Musek, J. (2009). Perspektive motivacije. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Kožuh, B. (2003). Statistične metode v pedagoškem raziskovanju. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Kramar, M. (2009). Pouk. Nova Gorica: Založba Educa.
- Liebovich, B. J. Children's Self Assessment. Pridobljeno 14. 2. 2008 s svetovnega spleta: <http://ceep.crc.uiuc.edu/pubs/katzsym/liebovich.html>.
- Marentič Požarnik, B. (2004). Kako bolje uravnati mogočen vpliv preverjanja in ocenjevanja. *Sodobna pedagogika*, let. 55, št. 1, str. 8–21.
- Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B., Plut Pregelj, L. (2009). Moč učnega pogovora. Poti do znanja z razumevanjem. Ljubljana: DZS.
- Moya, S. S., O'Malley, J. M. (1994). A Portfolio Assessment Tool for ESL. The Bilingual Education Teacher Preparation Program. Idaho, ID: Boise State University.
- NCLRC (2006). Portfolio Assessment in the Foreign Language Classroom. Pridobljeno 25. 2. 2008 s svetovnega spleta: <http://www.nclrc.org/portfolio/modules.html>.
- Nedzinskaitė, I. (2006). Achievements in Language Learning through Student's Self Assessment. *Studies about Languages*, št. 8, str. 84–87.
- Petri, H. L., Govern, J. M. (2004). Motivation: Theory, research, and applications (5. izdaja). Wadsworth Pub. Co.
- Raffini, J. P. (2003). 150 vaj za povečanje notranje motivacije pri učencih. Ljubljana: Educy.
- Rautiainen, A. (1999). Use Of the Portfolio and Other Modern Tools of Assessment in Finnish School Practice. V: Hytönen, J., Razdevšek-Pučko, C., Smyth, G. (ur.), *Izobraževanje učiteljev za prenovljeno šolo*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 127–131.
- Rimm, S. (1995). *Why Bright Kids Get Poor Grades*. New York, NY: Crown Trade Paperbacks.
- Rogers, P. (1998): Portfolio Assessment in the UK Against National Standards. Toolkit for Portfolio Building in Adult Language Learning, str. 71–84. Pridobljeno 25. 2. 2008 s svetovnega spleta: <http://www.edu.fi/julkaisut/tolppa.pdf>.
- Rosenshine, B., Stevens, R. (1986). Teaching functions. V: Wittrock, M. C. (ur.), *Handbook of research on teaching*, 3. izdaja. New York NY: Macmillan, str. 376–391.
- Rutar Ilc, Z. (2003). Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju. Ljubljana: ZRSŠ.
- Sentočnik, S. (2005). Učenčeve kompetence – čemu in kako? V: Zupan, A. (ur.), *Od opazovanja do znanja, od znanja h kompetencam*. Ljubljana: ZRSŠ, str. 38–45.
- Skok, M. (2002). Strokovno spopolnjevanje učiteljev za spremembe in profesionalno rast. V: Žorga, S. (ur.), *Evalvacijska študija »Pedagoški delavci, njihovo strokovno izpopolnjevanje, motivacija in stališča do posameznih rešitev kurikularne preнове«*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 4–25.
- Smith, K. (2001). Children's rights, assessment and the digital portfolio: Is there a common denominator? IATEFL, Brighton Conference selections.
- Strmčnik, F. (2003). Artikulacija učnega procesa. *Didactica Slovenica*. Novo mesto: Visokošolsko središče, str. 9–256.
- Ščuka, V. (2007). Šolar na poti do sebe (3. natis). Radovljica: Didakta.
- Wiggins, G. (1989). A true test: toward more authentic and equitable assessment. *Phi Delta Kappan*, št. 70, str. 703–713.

POVZETEK

Motivacija je psihološki proces, ki spodbuja in usmerja naše vedenje. Na aktualno vprašanje, kako so učenci motivirani za učenje, ni enoznačnega odgovora, dejstvo pa je, da so pristopi bistveno bolj izdelani za usmerjenost v dosežke kot v za usmerjenost v učenje. A zahtevane cilje razvijanja samostojnih in mislečih učencev, pripravljenih na vseživljenjsko izobraževanje, bomo dosegli le, če bomo pozornost usmerili v učenje, tudi z drugačnim načinom ocenjevanja. Sodelovalno ocenjevanje poteka v triangulaciji učitelj – učenec – vrstnik in je v triletnem empiričnem raziskovanju potrdilo posledično veljavnost na spoznavnem, čustvenem in motivacijskem področju. Slednje je v prispevku podrobno predstavljeno.

ABSTRACT

Motivation is a psychological process that stimulates and guides our behaviour. There is no unique answer to the topical question how pupils are motivated for learning. However it is the fact that result-focused approaches are much more elaborated than learning-focused ones. But the required goals i.e. developing independent and reflective pupils prepared for lifelong learning can only be achieved if we focus our attention to learning with a different system of assessment. Collaborative assessment is carried out in the form of triangulation teacher-pupils-peer. During three years of empirical research the consecutive validity was proved at the cognitive, emotional and motivational field. The latter is presented in detail in this article.

Dr. Zora Rutar Ilc, Zavod RS za šolstvo

RECENZIJA PUBLIKACIJE KULTURNO-UMETNOSTNA VZGOJA

UVODNA POGLAVJA

Publikacija, ki je plod dela številnih strokovnjakov različnih umetnostnih področij in pedagoške stroke ter mnogih angažiranih učiteljev, jedrnato, a strokovno korektno in prepričljivo predstavlja pomen načrtnega razvoja kakovostne kulturno-umetnostne vzgoje v vrtcih in šolah. Pri tem skozi priporočila in primere nazorno prikaže, kako je moč udejanjati partnerstvo vzgojno-izobraževalnih in kulturnih ustanov ter posameznikov (strokovnjakov, umetnikov, »šolnikov« in drugih) in kako naj bo – kot zapišejo – kulturno-umetnostna vzgoja odprta in oprta na uporabo raznovrstnih didaktičnih pristopov.

Ali kot so zapisali avtorji in uredniki mag. Nataša Bucik, Nada Požar in Vlado Pirc: »Namenjen je učiteljem in umetnikom, učencem in njihovim staršem ter skrbnikom, šolam in kulturnim ustanovam, študentom – bodočim učiteljem in umetnikom ter njihovim profesorjem, oblikovalcem vzgojno-izobraževalnih in kulturnih politik ter vsem, ki se zavedajo pomena načrtnega razvoja kakovostne kulturno-umetnostne vzgoje.« (Str. 5) In dodali utemeljitev, ki navdihuje in zavezuje: »Vsi otroci in mladi imajo pravico do spodbudnih kulturnih izkušenj, ki jih navdihujejo, spodbujajo njihovo domišljijo ter prispevajo k njihovemu celostnemu razvoju.« (Str. 6)

Če je, kot je zapisano v uvodu, eden od osrednjih razlogov za to knjigo demonstrirati dialog med umetnostjo ter vzgojo in izobraževanjem, potem je ta cilj zanesljivo dosežen, publikacija pa je celovit prikaz pomena kulturno-umetnostne vzgoje in načinov za njeno izvajanje. Tako kot so zgoščeno, a v ključnih obrisih predstavljena posamezna področja, je hkrati zagotovljen pregled nad tem, kako delujejo kot celota – kot prizadevanje številnih strokovnjakov, učiteljev, umetnikov in drugih za celostni razvoj mladih generacij s pomočjo vloge umetnosti in kulture.

Kljub pragmatičnim »ambicijam« priročnik ohranja visok strokovni nivo, ki pa bralcem tu in tam zahtevne koncepte približa s priljudnim in komunikativnim jezikom, v življenje pa »spravi« s številnimi domiselnimi in učinkovitimi primeri iz prakse.

V priročniku so najprej predstavljene Nacionalne smernice za kulturno-umetnostno vzgojo v vzgoji in izobraževanju, pripravljene v Razširjeni medpredmetni skupini za kulturno vzgojo na Zavodu RS za šolstvo, ki izhajajo iz referenčnih mednarodnih dokumentov, npr. Smernic za umetnostno vzgojo, Priporočil Evropskega parlamenta in Sveta ter Sveta Evropske unije, pa tudi Nacionalnega programa za kulturo 2008–2011 in Strategij razvoja Slovenije 2007–2013

ter Strategije vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj. Izvajanje umetnostne vzgoje je utemeljeno tudi v umeščenosti kompetence kulturna zavest in izražanje, katere opredelitev je skupaj z opredelitvijo pojma kulturno-umetnostna vzgoja predstavljena na 8. in 9. strani z namenom, da se dovolj jasno izpostavi umetnostni vidik kulture.

Seznam področij v skladu s cilji kulturno umetnostne vzgoje vključuje: bralno kulturo, film in avdiovizualno kulturo, glasbeno umetnost, intermedijske umetnosti, kulturno dediščino in tehniško kulturo, likovno umetnost in uprizoritvene umetnosti. Vsako področje je najprej opredeljeno, in predstavljeno v osnovnih konceptualnih koordinatah, opisane so njegove značilnosti in posebnosti, njegova vloga ter umeščenost v vzgojno-izobraževalnem procesu. Pri tem je pri vsakem področju posebej poudarjena kroskurikularnost, kar prepričljivo ilustrirajo raznovrstni primeri iz prakse. Izbor primerov, ki naj služijo kot »vrelec idej, preverjenih v praksi«, zastopa vse starostne skupine otrok in vsa področja kurikula ter različne izvedbene oblike.

Poglavje o nacionalnih smernicah vključuje tudi opredelitev ciljev kulturno-umetnostne vzgoje, ki se »medsebojno prepletajo in dopolnjujejo« (str. 10), npr: uresničevanje temeljne človekove pravice do izobraževanja in sodelovanja na kulturnem področju, razvijanje ustvarjalnosti, individualnih sposobnosti, estetske občutljivosti in kritičnega odnosa do kulture in umetnosti, izražanje kulturnih raznolikosti ... in načel, med drugim: načelo kroskurikularnosti, dostopnosti, kakovosti, enakih možnosti, svobode in demokratičnosti, medkulturnega dialoga, razvojno-procesnega pristopa, partnerstva, aktualnosti itd.

Vseskozi je v priročniku kot eno temeljnih načel in didaktično-metodičnih izhodišč izpostavljena kroskurikularnost oz. pomen medpredmetnega in medpodročnega povezovanja, ki »kot celosten didaktični pristop zahteva poglobljeno in sistematično načrtovanje, izbor smiselnih povezav med predmeti, oblikovanje skupnih ciljev ter vrednotenje rezultatov. Nikakor ne sme biti zgolj povezovalje različnih učnih vsebin z nejasnimi cilji in vsiljenimi, umetnimi povezavami.« (Str. 16) Vsebinske povezave naj bi se gradile okrog središčnih tem ali sklopov, na ravni procesov pa naj bi se spodbujalo problemsko in ustvarjalno mišljenje, miselne strategije primerjanja, razlikovanja, analize, sinteze ... komunikacije ipd.

Avtorji prav tako na več mestih poudarjajo dodano vrednost odpiranja šole v širši družbeni prostor, pomen partnerstva in skupnega načrtovanja izvedbe projektov kulturno-umetnostne vzgoje na šoli, v mreži šol in v sodelovanju s kulturno-umetnostnimi institucijami. Pri tem

je – kot trdijo – treba zagotoviti aktivno vlogo otrok in mladih ter refleksijo in vrednotenje.

Sledi kratek opis poudarkov posameznih področij.

BRALNA KULTURA

V zvezi z bralno kulturo sta uvodoma poudarjena povezanost razvoja bralne kompetence in bralnih strategij ter pomen avtomatizirane bralne zmožnosti za branje umetnostnih besedil. Nadalje avtorice izpostavijo, da je »pri vseh stopnjah branja pomembno, da bralca spodbujamo k upovedovanju njegovega odnosa do besedila (zanimanje ali nezanimanje), k različnim čustvenim odzivom ob branju ali po njem (veselje, jeza, razočaranje ipd.)« (str. 25) in dodajajo, da bi vsi pogovori o prebranem morali izhajati iz doživetij bralcev ter spodbujati k izražanju lastnih mnenj in ocen. Branje na eni strani premore potencial za introspektivno razmišljanje, doživljanje in refleksivnosti, na drugi pa ustvarja priložnosti za interaktivnost, za izmenjave in dialoškost.

Posebej je poudarjen pomen notranje motivacije za branje, čustvene udeležbe in vloge bralnega užitek pri tem. Avtorice dr. Sonja Pečjak, dr. Meta Grosman, mag. Nataša Bucik, mag. Vida Gomivnik Thuma in Urška Stritar pogumno zapišejo, da je »rezultat književne socializacije v naših šolah odsotnost izkušnje bralnega užitka« (str. 26), kar povežejo s prevladovanjem razčlenjevanja besedil pri književnem pouku. Za več bralnega užitka je potrebno več branja po lastnem izboru ali pa vsaj upoštevanja potenciala osebne odmevnosti za učence.

Kako pomembno je negovanje bralne kulture, izraža tudi poziv avtoric, da »bi morali čim več bralcem omogočiti neomejen dostop do bogastva književnosti kot tiste oblike človeškega sporazumevanja, ki omogoča najgloblje vpoglede v človekovo doživljanje v različnih kulturnih in jezikovnih skupnostih in kot tiste oblike izziva, ki /.../ odpira tudi doživljanje vseh drugih oblik umetnosti /.../« (Prav tam)

Avtorice se ne ustrašijo niti novih tehnologij in izzivov in v kontekstu bralne pismenosti spodbujajo k vključevanju strategij za razbiranje e-besedil oz. k opismenjevanju na področju kombinacij besednih segmentov v povezavi z drugimi vizualnimi elementi, ki jih prinašajo nadbesedila, žanri elektronske književnosti in hibridna besedila (str. 27).

V nadaljevanju sledi analiza vključenosti bralne kulture v vertikalno vzgojno-izobraževalnega procesa in osvetlitev številnih možnosti, ki jih za razvoj bralne kulture prinašajo medpredmetne in medpodročne povezave ter povezovanje s kulturnimi ustanovami.

Kako je moč te povezave udejanjiti, pa prikazujejo primeri dobre prakse, ki sledijo predstavitvi področja. Naj omenimo nekaj takih, ki že z naslovi nakazujejo, kako so pristopili k razvijanju bralne kulture: predšolska bralna značka, eko koledar, starejši berejo mlajšim, film namesto knjige za domače branje in drugi. Če se za hip

ustavimo samo pri enem od omenjenih projektov – pri slednjem, vidimo, kako kompleksne procese spodbujajo in kako zahtevne veščine razvijajo takšne zanimive življenjske povezave in projekti. Učenci so npr. izkustveno spoznali celoten proces nastajanja filma, ob tem poglobljeno spoznavali književno besedilo in druga področja ustvarjanja, omogočene so bile tudi povezave z dramatizacijo, snemanjem radijske igre, pripravo stripa po literarni predlogi, uporaba računalniških možnosti za oblikovanje besedila (str. 43) ...

FILMSKA UMETNOST

Avtorici poglavja o filmski umetnosti, mag. Martina Peštaj in mag. Petra Slatinšek, najprej poudarita kompleksno naravo filma kot umetniške zvrsti, ki združuje tudi vse preostale, torej likovno, glasbeno, gledališko in plesno, in ki ima poleg visoke estetske tudi visoko doživljajsko vrednost. Tako visoko, da – kot avtorici povzema pionirko filmske vzgoje v Sloveniji, Mirjano Borčić, je »vpliv filma postal pomemben dejavnik pri oblikovanju človekove zavesti, njegovega svetovnega nazora in usmerjevalec njegove družbene dejavnosti« (str. 51). S tem v zvezi opozorita na boleče dejstvo, da filmska umetnost v šolskem kurikulumu še nima svojega mesta in da se jo zato vključuje v pouk na bolj ali manj posrečene in domišljene načine. Največ v sklopu različnih dni dejavnosti in interesnih dejavnosti, ponekod pa vse bolj tudi pri pouku. Pri tem pa ima film izjemen potencial za doseganje ciljev iz učnih načrtov – zaradi svoje kroskurikularne narave celo pri več predmetih hkrati, seveda pa je za to treba graditi na številnih raznovrstnih dejavnostih, ki presegajo samo ogled filma in pogovor o njem. Ali kot pravita avtorici: »Aktivno gledanje filmov pomeni usmerjati pozornost in občutljivost na obliko in vsebino filma in ob tem hkrati razvijati lastno refleksijo /.../« (Str. 54) Avtorici pa pri tem opozarjata na nujnost premišljene izbire filmov, prilagojenih mladostnikovem dojemanju.

Nekaj naslovov primerov, predstavljenih v tem sklopu, denimo Poglej si z novimi očmi, Animirani film pri likovnem snovanju in Filmski projektni dan, kaže na obilje perspektiv, s katerih je moč pristopiti k filmu. Če spet pogledamo podrobneje slednjega od njih, ponovno vidimo, kako raznolike cilje je moč dosegati z uporabo filma pri pouku: osvetlitev tragičnosti usod deklet, izobčenih iz družbe (Sestre magdalenke), kritičen pogled na farmacevtske družbe (Zvesti vrtnar), soočenje pogledov na samopodobo (Dennis Bodybuilder), opis psiholoških stanj (Podmornica) in hkrati z istim filmom še analiza tehničnih značilnosti filma, npr. opredelitev žanra, slikovnih in zvočnih prikazov itd. Primer prikazuje vključenost tako rekoč vseh predmetov v uporabo filma pri pouku, vključno z medpredmetnimi navezavami oz. povezavami. Ne manjka pa tudi filmsko ustvarjanje – Moj (o)glas – delavnica animiranega filma.

GLASBENA UMETNOST

Glasbeno umetnost osvetljujejo dr. Barbara Sicherl - Kafol, dr. Olga Denac in dr. Bogdana Borota, ki ugotavljajo, da je glasbena vzgoja samostojen predmet, ki »na vertikalni izobraževalni poti omogoča sistematičen in kontinuiran glasbeni razvoj«. Pri tem ne gre le za doseganje kakovostnih glasbenih dosežkov, ampak tudi za širše aktivno kulturno-umetniško ustvarjanje ter za razvijanje odnosa do poslušanja glasbe v zunajšolskem okolju, podprto z »novo kvaliteto poučevanja /.../, ki presega danes še prevladujočo raven pasivnega sprejemanja kulturnih vsebin in dogodkov ...« (str. 76).

Avtorji opozarjajo tudi na širše razsežnosti pouka z glasbo, na spoznavne zmožnosti na eni strani in na pasti neustrezne uporabe glasbe pri pouku (npr. neprimernih zvočnih kulis) na drugi. S tem ozaveščajo pomen premišljenega ravnanja z glasbo in njenega strateškega vključevanja v pouk.

Široka je tudi paleta institucij, ki jih zajemajo namigi za sodelovanje, ki so bolj ali manj posredno povezane z glasbo. Tako med njim najdemo poleg pričakovanih glasbenih institucij tudi muzeje in društva.

Tudi to področje ilustrirajo zanimivi primeri, ki posegajo na najrazličnejša področja glasbene umetnosti od ljudske glasbe (Spoznajmo se bolje s pomočjo ljudske glasbe, pesmi in plesov) preko klasike (Baročna Ljubljana, ki povezuje področja kulturne dediščine, likovne umetnosti, bralne kulture in glasbe) do muzikala (Muzikal Levji kralj). Med primeri pa najdemo tudi odlični didaktični namigi na uporabo učenčeve mape (razvojno-zbirnega portfolia), ki je bila preizkušena na dijakih prvega letnika gimnazije. Dijaki so se na obisk glasbenih dogodkov pripravljali z raziskovanjem glasbenih značilnosti igranih del, žanrov, življenjepisov skladateljev itd., nato pa svoja doživetja opisali v obliki poročil in refleksivnih pogovorov. Pri tem je posebej dragoceno, da je bil projekt umeščen v časovne okvire predmetnika.

GLEDALIŠKA UMETNOST

Avtorji mag. Ana Kržišnik, Ira Ratej, mag. Helena Korošec, Alen Jelen, mag. Marjan Štrancar in Vlado Pirc področje najprej slikovito predstavijo v zgodovinski razsežnosti in prepričljivo pokažejo, da gledališka umetnost ni vezana samo na institucijo, v kateri se uprizarja dramska dela, in ni samo podaljšek literature, »nekakšen tridimenzionalni vizualni pripomoček za predstavljanje /.../ dramatične« (str. 95). Kompleksnost gledališkega izražanja zajema tako telesno delovanje, timsko delo, komunikacijo, zbranost in analitični pristop, spodbuja razvoj verbalnih, glasbenih in likovnih veščin in prispeva k emocionalni inteligentnosti.

V najzgodnejšem vzgojno-izobraževalnem obdobju je gledališka umetnost zastopana predvsem z lutkami, vanjo pa vstopa že tudi dramatizacija. Na vseh stopnjah

vzgojno-izobraževalnega procesa pa je vsestransko uporabno učenje na način gledališča oz. igre, imenovano kreativna drama. »Ustvarjanje v kreativni drami je lahko način za učenje in poučevanje, sredstvo za samoizražanje, socializacijska aktivnost ali oblika umetniškega izražanja.« (Str. 99)

Gledališka umetnost pa ponuja tudi številne iztočnice za povezovanje z različnimi predmeti od slovenskega in tujih jezikov do zgodovine, tehnike in tehnologije ter glasbene in likovne umetnosti. Avtorji nakažejo, da kljub temu, da za to področje ni posebnega rednega predmeta, obstaja obilo priložnosti za vključevanje v pouk oz. v kurikulum tako na izrazni kot na receptivni ravni. To potrjujejo tudi primeri, od uporabe lutk in gledališča pri spoznavanju Evrope prek gledališke predstave z eko temo, priprave predstave Jevgenija Onjegina pa vse od Kulturnega anticiklona, ki je kot nadgradnja tradicije šolske impro lige zajel devet sodelujočih gimnazij.

INTERMEDIJSKE UMETNOSTI

Področje je najmlajše do vseh in – kot zapišejo avtorji dr. Polona Tratnik, mag. Mateja Ocepek, Miha Horvat, Jože Slaček, Nina Ostan in Vincenc Filipčič – »zajema raznovrstne umetniške prakse, ki ne sodijo med tradicionalne ...« (str. 123), ki jih umetniki uporabljajo, predvsem pa inventivno nadgrajujejo in kombinirajo. Področje zajema sodobne načine izražanja na področju vizualnih, zvočnih, prostorskih, digitalnih in drugih medijev z izvorom v umetniških avantgardah z začetka 20. stoletja, pozneje obogatena z videom, instalacijo, performansom, body artom in drugimi načini konceptualizacije, značilnimi za šestdeseta leta, pa vse do najsodobnejših tehnoloških (zlasti računalniških) možnosti sedanjega trenutka, ki prinašajo neslutene možnosti povezovanja umetnosti in tehnologije.

V svojem »prelomu s kanonom visokega modernizma« (str. 124) prehajajo v druga družbena polja (gledališče, film, arhitekturo, uporabno umetnost, znanost idr.), sodelujejo s strokovnjaki iz drugih disciplin (npr. nevroznanstveniki, biotehnologi itd.) in participirajo na družbeno kritičnih in angažiranih projektih (prav tam).

Kot »hibridi med umetnostjo, humanistiko, družboslovjem in naravoslovno znanostjo« dobesedno kličejo po interdisciplinarni obravnavi in nudijo neslutene možnosti za povezovanja vseh vrst.

Avtorji to za šolski prostor dokaj novo področje predstavljajo z ABC-intermedijskih umetnosti, ki na kratko opredeljuje temeljna načela intermedijskih umetnosti: odpiranje umetniškega dela in umikanje avtorja, interaktivnost, procesualnost, nematerialnost, eksperimentalnost, inovativnost, praktičnost, družbenokritična angažiranost, konceptualnost, večmedijskost, javna intervencija, mreženje, uporaba sodobnih tehnologij, transdisciplinarnost, telesnost in feministična umetnost.

Podobno vznemirljivi, kot je področje, so tudi naslovi projektov, posvečeni: prostoru, hrupu, propagandi, kritiki potrošniške kulture in kulturnih objektov (Naredi si NElego

kočke) in intimnim razmislekom o kulturnih in družbenih praksah in lastni umeščenosti vanje (Ali se obnese – razmislek o partnerstvih skozi plakate, Pete visoke – misli globoke!? – razmislek o mestu odraščajočih deklet v potrošniškem svetu).

KULTURNA DEDIŠČINA

Avtorji dr. Staša Tome, dr. Janez Bogataj in Vida Koporc Sedej v svojem prispevku posvetijo dobršen del pozornosti opredelitvi in klasifikaciji tega, v šolstvu še premalo eksploatiranega izziva. Tako zapišejo, da kulturno dediščino sestavljata materialna kulturna (premična, nepremična, podvodna) in nematerialna kulturna dediščina (tradicije, ki se prenašajo z različnimi praksami od pripovedi prek prikazov do proslavljanj) ter naravna dediščina (od živega sveta, naravnih pojavov, življenjskih prostorov do fizičnih enot itd.). Z naštevanjem možnih področij obravnave pa nakažejo, kje vse so priložnosti za vključevanje tega kulturno izjemno pomembnega in formativnega področja v pouk.

Kaj je na tem področju v šolah že narejeno, pa predstavljajo projekti kot Kulturna dediščina skozi objektiv fotoaparata, obravnava zgodovine lastnega vrtca, ali pa Od zrna do kruha (projekt, ki je zajel celotno šolo in jo celovito vpletal v pouk in zunaj njega v trajanju enega meseca), pa Baročna Ljubljana, Praznični december in Rimski forum. Slednja dva sta projekta ene šole, gimnazije, pri čemer je posebej zanimivo, da je prvi zajel celotno šolo, drugi pa vse prve letnike, kar dodatno kaže, kakšna paleta izvedbenih možnosti se s kulturno-umetnostnimi temami ponuja domiselnim šolam.

LIKOVNA UMETNOST

Področje, ki ima že dolgo zgodovino vpetosti v kurikulum in pouk na celotni vzgojno-izobraževalni vertikali, stavi na razvoj likovne zmožnosti, ki prepleta vizualno recepcijo oz. razumevanje vidnega sveta in likovno izražanje oz. ustvarjanje na drugi. Kot zapišejo avtorji dr. Beatriz Tomšič Čerkez, mag. Silva Karim, Marjan Prevodnik, dr. Jurij Selan, Anja Šmajdek in mag. Adela Železnik, želi likovnoumetnostna vzgoja »vpeljati učenca oz. dijaka v aktivno doživljanje umetniških del, likovno izražanje idej, občutij in spoznanj, s čimer prispeva k njegovemu osebniemu zorenju in k celoviti humanistični vzgoji« (str. 185).

Pomen likovne umetnosti kot »nosilke različnih družbeno-kulturnih pomenov v večplastnem zgodovinskem okolju in času ter seznanitev učencev in dijakov z vlogo posameznika kot aktivnega in odgovornega uporabnika ter ustvarjalca ...« (str. 186) pa ponuja likovni umetnosti številne vloge in možnosti za povezovanje z drugimi predmeti in za doseganje kroskurikularnih ciljev.

Obilje raznolikih primerov dobre prakse, ki to potrjujejo, nosi zgovorne naslove kot npr. Ovijamo, zakrivamo (v katerem so predšolski otroci spoznavali sodobno

likovno umetnost in presegali stereotipe o tem, da je likovna umetnost samo slikanje na platno ali oblikovanje iz gline), Obleke iz papirja, Modri stol, Obisk umetniškega ateljeja kot motivacija za učenca, Po Fabianijevih poteh, Pečatnik kot univerzalno izhodišče za načrtovanje raznovrstnih likovnih nalog, Likovna umetnost in svet geometrije, Obisk umetniškega ateljeja kot motivacija za učenca, Grafiti, subkulture, poulične skupine – street life in drugi.

PLESNA UMETNOST

Avtorice poglavja o področju plesne umetnosti, Nina Meško, Vesna Geršak, Petra Pikalo, Vilma Rupnik in Mojca Kasjak, uvodoma poudarijo, da je plesna umetnost umetnost našega časa. Seveda mu je moč slediti daleč v preteklost in videti, kako je spreminjal funkcijo in oblike. Sodobna delitev vključuje ljudski, umetniški, športni in družabni ples ter modne zvrsti.

Avtorice opozorijo tudi na temeljno razliko med formalnimi plesnimi oblikami (ljudski ples, družabni ples, klasični balet), kjer je »naloga plesalca obvladati in postvarjati gibalne vzorce in jih nadgrajevati z izraznostjo« (str. 222), in sodobnim plesom, ki se je porodil kot odpor do formalizma klasičnega baleta in gradi na ustvarjalnosti in sporočilnosti: »... išče vedno nove gibalne oblike, s katerimi sporoča doživetja, misli, odnose ...« (prav tam).

Za preseganje zdravorazumskega klišejskega dojetja plesa in za njegovo umeščanje v pouk je koristno poznavanje faz, po katerih poteka proces plesnega (po) ustvarjanja in ki jih avtorice povzamejo kot: ideja oz. tema, iskanje gibalnega materiala, kompozicija, izbira drugih elementov (npr. glasbe, scenografije ...), raziskovanje in odločitve, utrjevanje, tehnično piljenje in nadgrajevanje z izrazom, analiza, uprizoritev ter (samo)refleksija.

Plesna umetnost je v kurikulum prek ritmično-glasbene vzgoje umeščena v najzgodnejše obdobje, kar je utemeljeno v pomenu učenja s telesom oz. – kot povzemajo avtorice Krofličevo (1999: 225) – v zgodnjem pridobivanju izkušenj gibanja, sproščanju telesne in psihične napetosti, v izboljševanju in razširjanju sposobnosti reagiranja in koordinacije ..., kar vse je še posebej pomembno, ker je »v tradicionalni šoli otrok ,raztelesen«. Sodobni učni pristopi pa temeljijo na »celostnem učenju in poučevanju in vključujejo v učenje poleg mislenih aktivnosti tudi telo in čustva – na pomen gibanja na delovanje možganov opozarjajo tudi najnovejše raziskave s področja nevroznanosti« (Kroflič, prav tam).

Kot poudarjajo avtorice, sklicujoč se na navajanje domačih in tujih raziskav s strani Krofličeve in Geršakove, ima ustvarjalni gib celo vrsto pozitivnih učinkov na otrokov razvoj, ki so širši od estetskih oz. vezanih na register umetniške vzgoje: spodbuja ustvarjalno mišljenje (npr. imaginacijo, vizualizacijo), razvijanje prostorskih predstav in sposobnost ustvarjalnega reševanja problemov.

Tako tudi med cilji plesne umetnosti in vzgoje ne izpostavljajo le »umetniških«, npr. doživljanje, spoznavanje in uživanje v plesni umetnosti ali razvijanje estetskega

zaznavanja in umetniške predstavljalnosti, razvijanje ustvarjalnosti in plesnih sposobnosti, ampak tudi npr. razvijanje pozitivne samopodobe, razvijanje nebesedne komunikacije, razvijanje sposobnosti opazovanja, posnemanja in pomnjenja in druge transferne veščine. Prav zato je tudi plesna umetnost odlična priložnost za kroskurikularno umeščanje, kot prepričljivo ilustrirajo primeri, prikazani v publikaciji, kot sta npr. *Z gibom, slikami in glasbo ustvarjamo novo zgodbo* ter *Kako deluje človeško telo* (zgrajeno na opazovanju telesa in njegovih funkcij in delovanja v perspektivi treh predmetov: športne vzgoje, slovenščine in zdravstvene vzgoje).

Posebej zanimive pa so bile tudi postavitve predstav, denimo Treh prašičkov na OŠ, na gimnaziji pa kot serija dveh zaporednih predstav sodobne plesne koreografije (prve v okviru Novih sto let – praznovanja stoletnice gimnazijske stavbe Gimnazije Idrija in druge – 6 minut za 1 gib), s katerimi je šola prispevala k promociji sodobnega plesnega izraza v domači regiji. Primer kaže tudi na možnosti delovanja v širšem lokalnem okolju, ne le na šoli ali v povezavi s kulturno-umetniškimi institucijami.

SKLEP

V duhu kroskurikularnosti in povezovanja, ki veje skoraj iz vsake strani priročnika, je tudi zaključek s pomenljivim naslovom Mrežni primeri dobre prakse, ki zbere na kup primere projektov, zasnovanih na mreženju z okoljem, z drugimi šolami in s kulturno-umetnostnimi institucijami ter na mnogostranskem povezovanju različnih strok, umetnosti in umetniških smeri ter idej.

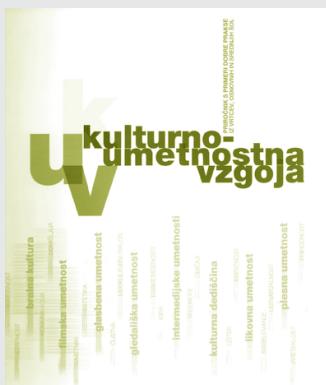
V luči povedanega se priročnik bere kot vznemirljiva in lucidna pripoved o tem, kako pomembno vlogo ima umetnost v našem življenju in življenju naših otrok, kako pomembno vlogo bi morala zato imeti v šoli in kako so šole, ki so ta izziv že sprejele, ta mandat ponesle v svoje življenje in pogosto tudi v življenje okolja, v katerem delujejo.

V priročniku bodo tako vzgojiteljice in vzgojitelji, učiteljice in učitelji, ravnateljice in ravnatelji, razvojni in projektni timi ter drugi pedagoški delavci našli obilo navdiha, spodbud in idej za vključevanje umetnosti v pouk in se obenem seznanili s ključnimi koncepti in pristopi posameznih umetnosti.

Nataša Bucik, Nada Požar Matijašič, Vlado Pirc (ur.)

KULTURNO-UMETNOSTNA VZGOJA Priročnik s primeri dobre prakse iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol

2011, ISBN 978-961-03-0016-8, 266 strani



Publikacija je dostopna na spletnem naslovu:

<http://www.zrss.si/kulturnoumetnostnavzgoja/publikacija.pdf>

»Priročnik o kulturno-umetnostni vzgoji opravlja dve pomembni nalogi v vzgoji in izobraževanju od najnižje stopnje (ko se zavest o kulturi in umetnosti v zavesti mladega človeka začne vzpostavljati) in pravzaprav vse do univerze (ko mladi človek stopa v svojo zrelo dobo z izkušnjami in vedenjem, ki ga je o kulturi in umetnosti v svojih »učnih letih« pridobil).

Zato je uporaben v več pogledih: razmišlja in svetuje, usmerja in priporoča, komentira in presoja, pri čemer pogosto vidi tudi naprej: navaja namreč izvirne, še nepreizkušene in inventivne možnosti novih povezav oziroma sodelovanj.«

Iz recenzije dr. Blaža Lukana.

Informacije in naročila:

- po pošti: Zavod RS za šolstvo, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana
- po faksu: 01/3005199
- po elektronski pošti: zalozba@zrss.si
- na spletni strani: <http://www.zrss.si>



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

Alles stimmt! 2. Učbenik za nemščino v 2. letniku gimnazije ter v 2. in 3. letniku srednjih strokovnih šol

Ljubljana: Rokus Klett, 2013

Create learning for all - what matters

Stockholm: CIDREE, 2012

Dewey, J., 1859–1952

Šola in družba

Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2012

Education today 2013: the OECD perspective

Paris: OECD, cop. 2012

Hočevar Gregorič, M.

Slovenščina 6. Samostojni delovni zvezek za slovenščino – jezik v 6. razredu osnovne šole (2. del)

Ljubljana: Mladinska knjiga, 2013

Inkluzija v sodobni šoli

/ uredila Dejan Hozjan in Marko Strle; [prevod povzetkov avtorji, Mirko Zorman]

Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales, 2012 (Knjižnica Annales Ludus)

Javoršek, L., 1979-

Razišči skrivnosti živega 9: učbenik za biologijo v 9. razredu

Podsmreka: Pipinova knjiga, 2013

Naravoslovno izobraževanje v Evropi: nacionalne politike, prakse in raziskave

/ [prevajanje Tatjana Plevnik; uredila Barbka Kresal Sterniša] Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport, 2012

Neznane priložnosti : GEM Slovenija 2012

/ Miroslav Rebernik ... [et al.]

Maribor: Ekonomsko-poslovna fakulteta, 2013

Matematično izobraževanje v Evropi: skupni izzivi in nacionalne politike

/ [prevajanje Euro-lingua; uredili Barbka Kresal Sterniša in Tatjana Plevnik] Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport, 2012

Otrokov glas v procesu učenja in pomoči: priročnik za vrtnice, šole in starše

/ [avtorice Gabi Čačinovič Vogrinčič ... et al.]; Tadeja Kodele in Nina Mešl (ur.)

Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2013

Petek, T., 26.4.1983-

Slovenščina 5. Učbenik za slovenščino v petem razredu osnovne šole

Ljubljana: Mladinska knjiga, 2013

Raziskujem in razmišljam 2. Učbenik za spoznavanje okolja v 2. razredu osnovne šole

/ Darja Skribe Dimec ... [et al.]; [ilustracije Tomaž Verbič Šalamon, Dunja Kofler; fotografije Dušan Vrščaj ... et al.] Ljubljana: DZS, 2013

Spremembe v vedenjih, povezanih z zdravjem mladostnikov v Sloveniji v obdobju 2002-2010 / [avtorji

Helena Jeriček Klanšček ... [et al.]; urednice Helena Jeriček Klanšček ... [et al.]; angleški prevod Poliglotka] Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja, 2013

Synergies for better learning: an international perspective on evaluation and assessment. - Paris: OECD, cop. 2013

Svet matematičnih čudes 5. Učbenik

/ Mara Cotič ... [et al.]; [ilustrirali Uroš Hrovat, Samo Jenčič, Ksenija Konvalinka; fotografije so prispevali Igor Modic ... et al.] Ljubljana: DZS, 2013

(Vedež)

Šorgo, A., 1957-

Aktivno v naravoslovje 2. Učbenik za naravoslovje v 7. razredu osnovne šole

Ljubljana: DZS, 2013

Tomažič, I., 1974-

Z igro v čarobni svet narave: priročnik za naravoslovje v prvem triletju

Ljubljana: Mladinska knjiga, 2013

Trends Shaping Education 2013

/ Centre for Educational Research and Innovation Paris: OECD, 2013

Vogel, J.

Slovenščina 9. Samostojni delovni zvezek za slovenščino – jezik v 9. razredu osnovne šole (2. del)

Ljubljana: Mladinska knjiga, 2013-



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

& tehnična navodila avtorjem

- Prispevke (v eni od različnih urejevalnikov besedil Word) pošljite po elektronski pošti (vzgoja.izobrazevanje@zrss.si). Ime dokumenta naj se začne z vašim priimkom in prvima besedama naslova članka.
- Slikovno in grafično gradivo (preglednice, grafični prikazi, slike) priložite prispevku kot samostojne dokumente in v glavnem dokumentu (članku) označite, kam spadajo. Podnapisi k fotografijam, skicam ipd. naj bodo vključeni v glavno besedilo.
- Obseg prispevkov: razprave in analize do 15.000 znakov (največ 10 strani), utrinki iz prakse, ocene in informacije pa do 7.000 znakov (4 strani). Besedila, ki so bila pripravljena kot seminarske, diplomske in druge naloge ali referati, priredite za objavo v reviji, tj. preoblikujte jih v članek. Ocenam knjig in drugih publikacij priložite posnetek naslovnice in navedite natančne bibliografske podatke o publikaciji (avtor/-ji, založba, leto izida, ISBN, obseg – število strani itn.).
- Obsežnejšim prispevkom (razprave, analize) priložite povzetek (do 8 vrstic) v slovenščini.
- Reference v besedilu naj bodo v obliki: (Brajša, 1993), ob navajanju strani pa: (Brajša, 1993: 12).
- Opombe v besedilu označite z zaporednimi številkami in jih enako razvrstite pod besedilom.
- Literaturo navajajte na koncu prispevka, npr.:
 - knjiga: Brajša, Pavao. 1993. Pedagoška komunikologija Ljubljana: Glota Nova.
 - članek: Novak, Helena. 1997. Projektno učno delo in prenova osnovne šole. V: Vzgoja in izobraževanje, 2, 4–7.
 - prispevek v zborniku: Bečaj, Janez. 1996. Doseganje popolne kakovosti – cilj za naslednjo petletko? V: Kakovost preduniverzitetnega izobraževanja. Maribor: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
 - spletna stran: www.zrss.si (18. 3. 2009).
- Prispevku priložite izpolnjeno prijavnico prispevka, ki jo dobite na spletni strani.
- Uredniški odbor samostojno in neodvisno odloča o objavi posameznega prispevka, s tem da upošteva merila za uvrstitev prispevka v revijo. Vse prispevke člani uredniškega odbora preberejo, ocenijo in vsebinsko obravnavajo na sejah.

XLIV

2013

4-5



ISSN 0350-5065



9 770350 50600 2