



Mirovni inštitut

Inštitut za sodobne družbene in politične študije

Majda Hrženjak, Valerija Vendramin

KULTURNA VZGOJA

Zaključni elaborat CRP-a
»Kulturna vzgoja skozi otroško literaturo«

Ljubljana, 2003

KAZALO

I. UVOD	4
<i>Hipoteza in cilji</i>	4
<i>Metode</i>	4
<i>Postopek utemeljevanja</i>	4
<i>Zahvale</i>	7
II. TEORETSKA IZHODIŠČA	8
1. OPREDELITVE KULTURE.....	9
2. KULTURNA PISMENOST IN KULTURNI KAPITAL: DRUŽBENE VLOGE KULTURNE VZGOJE.....	14
<i>Hirsch: »What every American needs to know«</i>	14
<i>Kritična in radikalna pedagogika: pomen popularne kulture</i>	15
<i>Bourdieu: kulturni kapital</i>	16
3. »POLITIČEN« POGLED NA (LITERARNI) KANON (KOT NEPOPOLEN ZAPIS)...	19
<i>Tradicija in posredovanje tradicije</i>	21
<i>»Politična« navezava na kurikulum</i>	21
4. KONCEPTI OTROŠTVA.....	23
5. STATUS OTROŠKE KULTURE – PRIMER OTROŠKE LITERATURE.....	25
6. IGRA KOT UNIVERZALNA METODA UČENJA.....	27
7. KULTURNA VZGOJA IN MEDPODROČNE POVEZAVE.....	29
8. SKLEPI.....	33
III. ANALIZA POLITIK	35
1. DOKUMENTI ČLOVEKOVIH PRAVIC.....	35
2. BELA KNJIGA O VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU IN SLOVENSKI PREDŠOLSKI KURIKUL.....	43
3. NORVEŠKI, ŠVEDSKI IN NOVOZELANDSKI PREDŠOLSKI KURIKULI.....	49
<i>Norveški Okvirni oris dnevnovarstvenih ustanov</i>	49
<i>Švedski predšolski kurikulum</i>	50
<i>Novozelandski bikulturni predšolski kurikulum</i>	52
4. UMETNOSTNA VZGOJA V VRTCIH.....	53
5. OVINEK SKOZI NEKATERE PROBLEME »ESTETSKEGA« VREDNOTENJA.....	57
<i>Problematizacija ter slovenski in švedski pristop</i>	59
<i>Primer iz otroške kulture</i>	61
<i>Osvetlitev razmerja med estetiko in politiko</i>	62
6. SODOBNI PREDŠOLSKI KURIKULI – OCENA.....	64
7. SKLEPI.....	66

IV. PRIMERI »DOBRE PRAKSE« - NORDIJSKI PRIMER	68
1. DANSKA.....	68
2. ŠVEDSKA.....	70
<i>Kultura kot pomembno področje dejavnosti v vrtcih in šolah – Kultura za veselje in učenje</i>	71
<i>Implikacije</i>	73
<i>Pozornost do otrok, ki prihajajo iz drugih socialnih in kulturnih okolij, oziroma medkulturni vidik</i>	74
<i>Relevantne institucije</i>	76
Švedski inštitut za otroško literaturo.....	76
Švedska akademija za otroško literaturo.....	77
Center za raziskovanje otroške kulture.....	77
Švedski urad glasbenih in umetniških šol.....	78
Otroški umetniški arhiv.....	79
<i>Projekti</i>	79
Primer kulturnega/učnega načrta za vrtce in šolo v Arvidsjaurju.....	80
Bibli za nordijske otroke.....	81
Zviti lisjak.....	81
Beri mi očka.....	83
Otroška knjižnica na internetu.....	84
Otroška polarna knjižnica.....	84
Umetnik – svetovalec.....	85
Leto otroške kulture.....	86
3. NORDIJSKE POVEZAVE.....	87
<i>Institucije, mreže in načela njihovega delovanja</i>	87
Nordijski svet ministrov.....	87
Nordijski upravni odbor za otroško in mladinsko kulturo.....	89
Akcijski načrti za otroke in mladino.....	90
Valhalla – Nordijska mreža za otroško in mladinsko kulturo.....	92
Nordijski odbor za mladino.....	98
<i>Projekti</i>	99
Pravica do otroštva.....	99
Izrazi se.....	100
Nordijska utopija.....	103
Sodelovanje med umetniškima šolama iz Reykjavika in Vilnusa.....	103
Najboljša nordijska otroška literatura v Estoniji.....	104
Beroči sever.....	104
Barve dežele.....	105
Otroci pripovedujejo.....	105
Kartografiranje Otroških hiš kulture.....	106
Peto mednarodno tekmovanje v ustvarjalnem delu za otroke in mladino.....	106
Program kulturne izmenjave za otroke in mladino.....	107
Evropa pripovedk.....	107
Boj med kodi.....	108
4. SKLEPI.....	109

V.	ZAKLJUČEK - PRIPOROČILA	110
VI.	SEZNAM LITERATURE	112
	POVZETEK	121
	ABSTRACT	123

I. UVOD

Hipoteza in cilji

V pričujoči raziskovalni nalogi *Kulturna vzgoja* izhajamo iz predpostavke, da je kulturna vzgoja pri nas nedomišljena in neartikulirano področje. To ne pomeni, da se dejavnosti kulturne vzgoje ne izvajajo, pač pa, da tako v izobraževalni kot v kulturni sferi niso ustrezno sistemsko umeščene, spodbujane in osmišljene. Povezovanje kulture in izobraževanja je pri nas bolj ali manj stvar naključja in dobre volje posameznikov. Namen projekta je zato vzpostavitev konceptualnih, metodoloških, političnih in praktičnih nastavkov za razmah strokovnih razprav o kulturni vzgoji in njeno praktično udejanjanje.

Metode

V procesu raziskovalnega dela smo, kot to narekuje sam predmet raziskave, poskušali povezati različna področja družbenih in humanističnih ved (predvsem edukacijske vede, kulturološke študije, sociologijo otroštva in področje človekovih pravic) ter različne metode.

Delo temelji na treh metodah: konceptualni analizi, analizi politik in primerih »dobre prakse«. Poleg teh treh osnovnih metod smo v raziskovalnem procesu opravili tudi študijski obisk relevantnih švedskih institucij, ki se ukvarjajo z otroško kulturo in kulturno vzgojo, precejšen del projekta pa je obsegalo »on-line« zbiranje gradiva.

Postopek utemeljevanja

Elaborat je strukturiran tako, da poleg uvoda in zaključka vsebuje tri osrednja poglavja, vsako od poglavij pa predstavlja elaboracijo kulturne vzgoje skozi eno od zgoraj naštetih metod. V prvem poglavju gre za konceptualno analizo kulturne vzgoje, v drugem poglavju elaboriramo kulturno vzgojo na načelni, politični ravni skozi analizo politik in v tretjem poglavju na nordijskih, zlasti švedskih, primerih »dobre prakse« pokažemo načine realizacije kulturne vzgoje.

Prvi del elaborata je torej zastavljen kot teoretska in konceptualna analiza ter povezovanje pojmov, ki se zdijo bistveni za opredelitev kulturne vzgoje. Ti pojmi so predvsem kultura, kulturna pismenost, kulturni kapital, otroštvo, otroška kultura in igra.

Vsebino kulturne vzgoje poskušamo izpeljati iz aktualnih definicij kulture, pri čemer se ne izognemo tudi tistim bolj kompleksnim definicijam, ki so nastajale v zadnjih desetletjih v okvirih (post)strukturalizma. Prav nasprotno, kulturna pismenost, ki jo, ob umetnostnih področjih in praksah, prepoznamo kot bistveno vsebino in strategijo kulturne vzgoje ter kot enega njenih pomembnih ciljev, izhaja prav iz opredelitve kulture kot polja označevalnih praks, njihovih interpretacij in simbolnih bojev za pomen, v skrajni konsekvenci torej kot območja jezika.

Zelo pomembna se nam zdi teoretska povezava med opredelitvami kulturne vzgoje in sociologijo otroštva oziroma njeno »novo paradigmo otroštva« (ki jo na politični ravni reprezentira v pričujočem elaboratu velikokrat omenjena *Konvencija o otrokovih pravicah*). Kulturna vzgoja se namreč zdi prostor, kjer bi bilo otrokom lahko omogočeno tisto, kar jim *Konvencija* obljublja: avtonomno, kompetentno in aktivno udeležbo v družbenem in kulturnem življenju v okvirih lastnih pogojev, pobud in aspiracij. Od tod tudi izpeljava igre kot predlagane univerzalne strategije kulturne vzgoje, ki bi lahko uravnoteževala klasično frontalno, faktografsko in hierarhično pedagoško prakso. Treba se je namreč izogniti temu, da bi kulturno vzgojo definirali kot še eno obvezno kurikularno vsebino, s katero bi otrokom, pasivnim sprejemnikom, »servirali« »pravo« umetnost, »našo« tradicijo in »primerne« kulturne vzorce.

V prvem, konceptualnem poglavju elaborata se dotikamo še nekaterih drugih vprašanj kulturne vzgoje, kot so na primer njena socialna funkcija, njene najbolj izrazite medpodročne povezave, njena umestitev v sodobne postmoderne pogoje, neraziskanost otroške kulture ipd.

V drugem poglavju opredeljujemo vsebino kulturne vzgoje skozi predstavitev posameznih členov in odlomkov iz relevantnih dokumentov človekovih pravic in slovenske šolske zakonodaje. Ugotavljamo, da je predvsem *Konvencija o otrokovih pravicah* temeljno politično izhodišče za sistematično spodbujanje otroške kulture ter razvijanje takih vsebin in strategij kulturne vzgoje, ki bodo vsem otrokom, ne glede na njihov kulturni, socialni in ekonomski izvor, omogočali enakopraven dostop do kulture in kulturnega kapitala, in sicer na način, ki ga bodo prvenstveno oblikovali sami otroci. Dokumenti o človekovih pravicah se sicer izrazito zavzemajo za povezovanje izobraževanja in kulture in sicer s ciljem

uveljavljanja demokratičnih načel, človekovih pravic, medkulturne strpnosti in spoštovanja razlik med ljudmi.¹

Nadalje v drugem poglavju predstavljamo in analiziramo slovenski predšolski kurikulum in predšolske kurikule nekaterih nordijskih držav. Analiza pokaže, da so sodobni predšolski kurikuli zelo odprti in liberalni ter da v njih kultura in različne oblike umetniških dejavnosti zavzemajo pomembno mesto. Treba pa je opozoriti na dve pasti, ki se lahko skrivata v na videz »kulturno« usmerjenih predšolskih kurikulih. Klasično pojmovanje otroka kot pasivnega objekta socializacije lahko vodi v poudarjanje kulture v smislu prenosa kulturnih vzorcev, ki jih morajo otroci usvojiti, da bi bili ustrezno socializirani. Pri tem gre za izrazito konservativno in rigidno dojetje in prakticiranje kulture. Druga past pa se skriva v pojmovanju otroka kot infantilnega in kot »drugega« odraslemu. Po tej logiki so »svetu odraslosti« lastni kompetentnost, resnost, razum in delo, »svetu otroštva« pa nekompetentnost, neresnost, nekontrolirana čustvenost in »zapravljanje časa« z igro. Pri tem gre za infantilizacijo in marginalizacijo kulture in umetnosti kot neresnih in neproduktivnih dejavnosti, ki še najbolj sodijo v obdobje otroštva ali v sfero prostega časa. Treba je torej usmeriti pozornost na izvedbeno raven predšolskih kurikulumov, na to, kako kulturo in kulturno vzgojo razume in izvaja pedagoško osebje.

V tretjem poglavju predstavljamo primere »dobre prakse«. Ni dvoma, da so na področju kulturne vzgoje in otroške kulture najbolj relevantni primeri iz nordijskih dežel, zlasti s Švedske. Dragocene so njihove izkušnje s sistemskimi rešitvami financiranja, organizacije in izpeljave spodbujanja kulturne vzgoje in otroške kulture, občudovanja vredna so njihova prizadevanja za vzpostavljanje čim bolj goste mreže meddržavnih povezav na tem področju, domiselnost njihovih projektov je lahko v spodbudo tudi slovenskim kulturnim in pedagoškim delavcem in delavkam. Nadvse pomembno pa je posebej izpostaviti osnovni namen vseh teh prizadevanj – ustvariti take pogoje, da se bodo vsi otroci lahko udeleževali kulturnega in umetniškega življenja in da bodo pri tem lahko aktivni in ustvarjalni na svoj lasten način.

¹ Izraz »otrokove pravice« je lahko tudi problematičen, če se uporablja preširoko, neustrezno ali zavajajoče. Nastopati namreč lahko začne kot nekakšna formula, ki zapolnjuje prostor, kjer manjka konkretna vsebina, ali pa postane nov jezik, v katerega sistematično prevajamo kar vse (Bahovec, Kodelja, str. 32 in nasl.). Ob tem, da smo pozorni na vsebino tega pojma v okvirih mednarodnih dokumentov, je še posebej pomembno konkretno uresničevanje. Tako seveda ni dovolj samo poudarjati pomembnosti enakosti, individualnosti, drugačnosti, različnosti, ampak je treba posebno pozornost posvetiti konkretnim ravnanjem in prenosu načel v prakso ter tudi načinu govora o teh vprašanjih.

V zaključnem poglavju poskušamo iz v raziskovalni nalogi pridobljene vednosti o kulturni vzgoji izpeljati nekaj teoretičnih, predvsem pa praktičnih priporočil, ki bi slovenskim kulturnim in izobraževalnim institucijam pomagale razumeti in vzpostaviti sodobnemu svetu primerno, privlačno in ustvarjalno otroško kulturo in kulturno vzgojo. V uvodu naj omenimo zgolj nekaj izhodišč, ki logično sledijo iz predstavljene vsebine in strukture elaborata – vsebine in strategije kulturne vzgoje morajo temeljiti na sodobnih teorijah kulture, na »novi paradigmi otroštva«, na dokumentih o človekovih pravicah, zlasti na *Konvenciji o otrokovih pravicah*, praktične rešitve pa je mogoče najti v bogatih izkušnjah nordijskih dežel.

Zahvale

Pričujoča raziskovalna naloga je bila izpeljana v obdobju od oktobra 2001 do junija 2003 na Mirovnem inštitutu v Ljubljani. Financirala sta jo *Ministrstvo RS za kulturo* in *Ministrstvo RS za šolstvo, znanost in šport*. Omeniti je treba, da se prijavljena predlagana vsebina naloge delno razlikuje od izvedbene vsebine. Prvotno je bilo zamišljeno raziskovanje kulturne vzgoje na področju otroške literature. Ker je kulturna vzgoja, kot smo že omenili, pri nas neartikulirano področje, se je zdelo v začetni fazi bolj smiselno opredeljevati jo na splošno, ne pa samo na enem od področij. Poleg tega se je na (zelo koristnih) posvetovanjih z naročnikom raziskave, *Ministrstvom za kulturo*, pokazalo, da so njihove potrebe in interesi zlasti na področju praktičnih, organizacijskih, programskih in projektnih rešitev. Potrebe naročnika smo seveda upoštevali.

V zaključku bi se želeli zahvaliti dr. Urošu Grilcu iz *Ministrstva za kulturo* in dr. Evi D. Bahovec iz *Pedagoškega inštituta* za podbudo, ki sta jo dala za raziskovanje otroške kulture in kulturne vzgoje ter dr. Vlasti Jalušič in mag. Aldu Milohniču, ki sta to raziskovanje sprejela v okrilje *Mirovnega inštituta*.

Posebna zahvala gre *Švedskemu inštitutu za otroško literaturo*: literarni pedagoginji Inger Norberg za informacije in usmeritve, Evi Nordlinder in vsemu knjižničnemu osebju za potrpežljivost, pa tudi direktorici Sonji Svensson za prijazen sprejem. Zahvaliti se velja tudi *Svetu za kulturo*, predvsem Yvonne Christensson in Lotti Brilioth Biörnstad za vse informacije, obilo materiala in topel sprejem ob (nenapovedanem) obisku.

II. TEORETSKA IZHODIŠČA

Pred razmišljanjem, kako bi v slovenskem izobraževalnem sistemu in tudi širše bolje organizirali in osmislili kulturno vzgojo, je neogibno razmisliti tudi o tem, kaj kultura sploh je, katera od nešteti definicij kulture je najbolj primerna za razvijanje kulturne vzgoje. Z izborom med različnimi opredelitvami pojma kulture namreč odločilno vplivamo na vsebino in cilje kulturne vzgoje.

In pred kakšnimi dilemami se znajdemo? Ali govorimo o kulturi kot umetnosti ali kot o celoti kulturnih vzorcev, ki sestavljajo načine življenja v naši družbi? Če govorimo o kulturi kot umetnosti, ali mislimo zgolj na ozko opredelitev umetnosti kot »visoke kulture«, ki vključuje klasične umetniške discipline, kot so glasba, gledališče, slikarstvo in literatura? Ali se nemara spogledujemo s široko opredelitvijo umetnosti, ki vključuje tudi alternativno kulturno dogajanje, mladinsko kulturo, množične medije, nove tehnologije, popularno kulturo, urbane kode ipd.? Ali si bomo pri podajanju smernic za razvoj kulturne vzgoje dovolili tudi kritično refleksijo obstoječih kanonov na posameznih umetniških področjih? Kakšno mesto znotraj naše opredelitve kulturne vzgoje zavzema otroška kultura in kaj otroška kultura sploh je? Nadalje, če govorimo o široki opredelitvi kulture, t. i. socio-kulturi, po kateri je umetnost samo ena od mnogih komponent človekovega izražanja, se postavlja vprašanje, kako zamejiti vsebino tako široko zastavljene kulturne vzgoje? Kako kulturno vzgojo vpeti v že obstoječo strukturo izobraževalnih dejavnosti na tem področju, kot so na primer državljanska vzgoja, medijska vzgoja, mirovna vzgoja, medkulturna vzgoja ipd.? Nesmiselno bi se bilo izogibati dejstvom raznolikosti kultur, napetostim med »našo« kulturo ter »drugimi« in »drugačnimi« kulturami, iskanjem ravnovesja med tradicijo in sodobnostjo, med kulturno dediščino ter postmodernističnimi umetniškimi izrazi in načini bivanja – vse te dileme lahko združimo pod vprašanje katero, čigavo, kakšno kulturo bomo lansirali v izobraževalni sistem, komu bomo prepustili odločitve o vsebinah kulturne vzgoje?

Veliko vprašanj se torej odpira že pri sami opredelitvi vsebine kulturne vzgoje, pa do vprašanj, ki vzniknejo, ko poskušamo misliti cilje kulturne vzgoje, sploh še nismo prišli. Ali naj bi bili cilji kulturne vzgoje instrumentalni – ustrezno prilagoditi otroke na sodobno potrošniško in tekmovalno družbo, vzgojiti inovativne posameznike, ki bodo lahko doprinesli k rasti kapitala, prenesti »pravilne« vrednote na mlade generacije? Ali je namen povečati kulturno pismenost in kulturni kapital posameznika, vzgajati otroke k osebni avtonomiji,

sposobnosti kritičnega razsojanja in odpora proti raznim oblikam manipulacije ter k medsebojni strpnosti in spoštovanju drugačnosti? Ali je cilj kulturne vzgoje dati iniciativo otrokom, ali pa jih obremeniti še z eno kurikularno vsebino, ki jo pasivno prenašajo? Ali bomo kulturno vzgojo zastavili tako, da bomo povečevali ekonomske in socialne razlike med otroki, ali tako, da bomo le-te sposobni kompenzirati?

Na nekaj od teh vprašanj bomo poskušali odgovoriti v pričujočem raziskovalnem poročilu, zlasti v prvem poglavju, v katerem bo tekla beseda o različnih konceptih kulture, otroštva, kulturnega kapitala ipd.

1. OPREDELITVE KULTURE

Kultura je pojem z zapleteno zgodovino, ki je bil uporabljen na mnoge načine in v mnogo različnih namenov. Definicija kulture, ki prevladuje v neki družbi, nikoli ni nevtralna. Dolgo časa je bila na primer ena od funkcij kulture kultivirati in civilizirati “primitivne” in “divjake” (poleg pripadnikov drugih ras in kultur so, poleg žensk, sem sodili tudi otroci). V tem kontekstu je bila opredelitev kulture ideološko vezana na ideje evolucije, evropocentrizma, rasizma in patriarhalnosti, vsebinsko pa omejena na visoko umetnost in “absolutne” norme estetskega kanona. V nasprotju s to ozko definicijo kulture je v današnjem času najbolj uveljavljena zelo široka, “antropološka” zastavitev pojma – o čemer velja celo meddisciplinarni konsenz – ki je pravo nasprotje prej omenjeni Leavisovi in Arnoldovi elitistični in estetski opredelitvi kulture. Hoggart, Thompson in Williams, avtorji, na katere se opirajo široka definiranja kulture, so poudarjali vsakdanjost kulture, kulturo kot “celoten način življenja”, ki vključuje tudi vrednote, norme, običaje, materialne in simbolne dobrine ipd.² Tako pojmovanje kulture pomeni, da umetnost sicer ostaja pomemben element definicije kulture, vendar ne več edini. In umetnost ni več samo “visoka umetnost”, pač pa v igro vstopajo tudi popularna kultura, množična umetnost in različne druge oblike ustvarjalnega izražanja.

² Glej Barker, str. 35–37; Stankovič v Debeljak, Stankovič idr., str. 19–21.

Čeprav se na področju izobraževanja razmišljanje o kulturi običajno ustavi na tej točki, se s stališča opredeljevanja vsebine in ciljev kulturne vzgoje zdi pomembno izpostaviti še nekaj pomembnih premikov v teoriji kulture, ki pojmovanje kulture šele dobro zapletejo.³

Nadaljnja razmišljanja o kulturi iščejo v smeri njene umestitve v širši družbeni kontekst, torej v smeri odnosov kulture do ostalih družbenih praks kot sta na primer politika in ekonomija. Avtorji (Marx, Althusser, Gramsci) kulturo opredelijo kot izraz obstoječih družbenih odnosov, ki da so v kulturi prikazani kot naravni, univerzalni in nespremenljivi, in tako izpostavijo ideološki karakter kulture. "Ideje vladajočega razreda so v vsaki dobi vladajoče ideje, tj., razred, ki je v družbi ekonomsko najmočnejši, je hkrati tudi njena dominantna intelektualna sila."⁴ Seznanjanje s kulturo in njeno proučevanje v tem kontekstu pomeni spraševati se, kateri in čigavi pomeni zavzemajo osrednje mesto v kulturi, s kakšnim namenom in v čigavem interesu.

S t. i. lingvističnim oziroma diskurzivnim obratom, ki se zgodi v 70-ih in 80-ih letih v družboslovju in humanistiki, katerega protagonist je zlasti francoski (post)strukturalizem (Lacan, Barthes, Foucault, Derrida), je kultura opredeljena kot "zemljevid pomenov". Ali, kot pravi Hall: "Kultura, to so skupni pomeni."⁵ Pomeni pa niso zgolj v naših glavah, pač pa organizirajo in regulirajo družbene prakse, vplivajo na naše vedenje in imajo realne, praktične učinke. Kultura je prepoznana kot polje različnih označevalnih praks, ki generirajo pomen po svoji notranji logiki, ki je logika jezika kot primarnega označevalnega sistema. Jezik postane zaradi svoje očitne arbitrarne narave in jasno izražene funkcije ustvarjanja pomena model kulture. Taka opredelitev podeli kulturi status avtonomnosti. Kultura tako ni več ekonomsko in politično determinirana, v smislu, da profitni motivi in družbeni odnosi moči neposredno določajo obliko in pomen kulturnih produktov. Kultura (tako kot jezik) namreč ne odraža realnosti, pač pa jo konstruira, s tem ko daje pomen materialnim objektom in družbenim praksam, ki so tako izpostavljeni in osmišljeni v okvirih, ki jih določa kultura. Skozi zapletene

³ Predstavitev sodobne teorije kulture je seveda kompleksna tema, ki bi zahtevala več prostora, poglobljenosti in tudi kritične distance. Ker primarni namen raziskovalnega poročila ni tovrstno teoretsko delo, predstavljamo zgolj kratek prikaz za kulturno vzgojo pomembnih premikov v teoriji kulture, do katerih je prišlo v 20. stoletju.

⁴ Marx, v Barker, str. 49.

⁵ Hall, str. 1.

procese simbolnih bojev kultura določa, kateri in čigavi pomeni so v določeni situaciji legitimni in kateri niso.

Osrednji kulturni praksi sta torej produkcija in interpretacija pomena skozi označevalne prakse. Pomen nikakor ni enostavna kategorija. Predvsem zato ne, ker ni “že vnaprej dan”, ker ga ni že v “sami naravi” stvari in dogodkov, ker ni en sam, ker torej ni univerzalen, absoluten in večten. Pomen je generiran skozi razlike, v igri odnosov med označevalci. V tem smislu je pomen nekaj avtonomnega, tako rekoč naključnega, saj se ne nanaša na predmetno realnost, pač pa se nanaša sam nase. Zato je pomen nestabilen, posredovan, partikularen, kontekstualen, konvencionalen, še najbolj pogosto pa je rezultat boja za interpretacijo. Kako se pomen začasno stabilizira, je vprašanje politike, oblasti in igre moči. Simbolni boji v kulturi nenehno potekajo med različnimi družbenimi segmenti, strukturiranimi vzdolž linij razredov, spolov, nacionalnosti, ras, starosti, poklicev, političnih in religioznih pripadnosti, življenjskih stilov, spolnih usmerjenosti ipd. Kultura je tako osrednji medij simbolnih bojev za v družbi dominantne reprezentacije, klasifikacije, interpretacije in definicije, skratka, za pomen. Element oblasti, ideologije in dominantne vednosti je tako še vedno v ospredju opredeljevanj kulture. Vendar poudarek ni več na neposredni ekonomski in politični determiniranosti, pač pa se premesti na razlikovanje med različnimi “praksami branja”, ki v svojih poskusih omejiti in določiti tisto, kar je “legitimno”, “normalno”, “naravno” in tisto, kar to ni, naturalizirajo arbitraren odnos med znakom in pomenom.⁶

V tem smislu je povsem točna teza, ki je bila izrečena na konferenci *Umetnost in kultura v izobraževanju: politika in praksa v Evropi*: “Kulturna vzgoja je družbena vzgoja in, v širšem smislu, politična vzgoja.”⁷

Veljalo bi izpostaviti še en vidik kulture, ki se je bolj ali manj eksplicitno razvijal v teoretskih okvirih psihoanalize. Del kulture je vedno nezaveden; ali drugače rečeno, kultura je “kraljevska pot” v nezavedno. Koncept nezavednega je lahko razlaga moči, ki jo ima kultura

⁶ Velja omeniti, da v (post)strukturalizmu ni toliko poudarek na radikalni relativnosti pomena in nestabilnosti kulturnih identitet, kot je to pri postmodernizmu (glej npr. Lyotard). V (post)strukturalizmu gre bolj za osredotočanje na to, kako pomen nastaja, kaj in kdo ga trenutno stabilizira, kaj nanj vpliva, kako označevalni sistemi konstruirajo družbeno in kulturno realnost in kako se vanje umešča subjekt. Tako gre v (post)strukturalizmu bolj kot za samo nestabilnost pomena (ki jo postmodernizem tako časti), za to, da je, ravno zaradi dejstva, da stvari nimajo pomena »same po sebi«, možno vsak partikularni ideološki pomen univerzalizirati in naturalizirati.

⁷ Henrichs, v *Conference Reader: A Must or a-Muse*, str. 57.

nad posameznikom, ne da bi se on sploh zavedal, kako elaborirani sistem pravil obvladuje njegove misli in dejanja. Kot je ugotavljal že Saussure pri jeziku: človek bolj ali manj pravilno govori, ne da bi se zavedal fonoloških in slovničnih pravil. Kulturo lahko beremo tudi kot polje polno spodrseljajev, konfliktov, pretiravanj, praznin, na kratko – kot polje simptomov in fantazem, torej kot polje užitka. Če se nam na eni strani kultura s svojimi produkti prikazuje kot smisel, pomen, podoba, polnost, vsebina, skratka kot imaginarno, pa je njena hrbtna plat polje simptomov in fantazem, ki nakazujejo na realno kulturo. “Če potemtakem kulturo poistimo z vzpostavitvijo in razvojem simbolne ureditve, je “ne-kultura” prav kraj, kjer v srcu same kulture deluje travmatično jedro – srečanje z realnim ..., jedro, okoli katerega se organizira simbolna mreža”.⁸

V tem kratkem preletu čez teorije o kulturi, ki so izzvajale in nastajale v dvajsetem stoletju (v zadnjih desetletjih zlasti na disciplinarnem področju kulturoloških študij, ki danes zavzema eno izmed osrednjih pozicij v družboslovju in humanistiki), smo zgolj nakazali nekatere elemente kulture, ki se zdijo pomembni za opredelitev vsebin kulturne vzgoje.

V izteku devetnajstega stoletja je tako kultura pomenila predvsem klasične umetnosti (literaturo, slikarstvo, glasbo in gledališče) in t. i. “visoko kulturo” kot območje dostopno zgolj izbrancem in duhovni eliti. Takemu razumevanju kulture se je pridružilo pojmovanje, ki je odprlo vrata kulture tudi bolj posvetnim, vsakdanjim rečem življenja in “navadnim” ljudem. S tem se kultura razširi še na tradicijo, množično umetnost in popularno kulturo ter na vse drobne dejavnosti ljudi, ki ustvarjajo skupne pomenske prakse. V nadaljevanju pa kultura postane problematično območje bojev za hegemonijo, območje ekonomskega in političnega determinizma, ki preko ideologije ljudem ponuja iluzorično podobo stvarnosti. V zadnjih desetletjih se poskuša dojemati kulturo skozi model jezika, kar pokaže na osrednje mesto kulture pri osmišljanju družbene realnosti skozi označevalne prakse in simbolne boje med različnimi družbenimi segmenti. Izstopijo lastnosti kulture, kot so njena velika stopnja avtonomnosti, konfliktnosti, netransparentnosti in nestabilnosti ter njeno travmatično jedro, okoli katerega se vse vrti, samo pa ostaja nezavedno.

Kultura tako še zdaleč ni samo območje “lepega, resničnega in pravičnega”, pač pa je tudi območje družbenih konfliktov, ideoloških manipulacij in protislovij človekovega bivanja. Ustvarjalnost, originalnost in svoboda posameznika so lahko rezultati kulturne vzgoje samo

⁸ Močnik, Žižek, str. 349.

tako, da jih ne uporabljamo kot mite, ki bi mašili nekonsistentnosti, krpali paradokse in prikrivali konflikte kulture. Zato se zavzemamo za take vsebine kulturne vzgoje, ki bi ustrezali "naravi" kulture oziroma njenim lastnostim in elementom. Iz gornjih opredelitev kulture lahko tako izpeljemo nekaj poglavitnih vsebin kulturne vzgoje:

- Umetnostna vzgoja, ki je tako v vrtcih kot na drugih stopnjah izobraževanja že prisotna, seveda pa je vprašanje na kakšen način in v kolikšni meri in kako bi jo bilo mogoče intenzivirati, predvsem pa povezati z drugimi področji kurikula, da ne bi bila zgolj še ena dodatna vsebina, niti ne tako pomembna, ki jo bomo v vzgojno-izobraževalnih ustanovah naprtili otrokom.
- Poleg klasičnih umetnosti (literatura, slikarstvo, glasba, gledališče) sodijo v kulturno vzgojo tudi sodobna popularna kultura, množična umetnost, nove umetniške prakse, uporaba novih tehnologij v umetnosti ipd. Omenimo samo film, video, fotografijo, množične medije, časopise in revije, izraze urbane kulture, kot so na primer grafiti, stripi ipd. Upoštevati je treba tudi tradicijo, folkloro, kulturno dediščino in razkrivanje vseh tistih vsakdanjih praks, ki osmišljajo življenje. Do neke mere se tudi te vsebine že uveljavljajo v vzgojno-izobraževalnem sistemu, vendar zanje veljajo ista vprašanja, kot za umetnostno vzgojo – kako izboljšati vsebine in strategije ter kako jih povezati z drugimi kurikularnimi področji.
- Razbiranje ideoloških momentov kulture zlasti v navezavi in odvisnosti kulturne produkcije na sferi ekonomije in politike. Sem sodi seznanjanje z organiziranostjo kulture, z njenimi institucijami, vzvodi oblasti in financiranja, pogoji dela kulturnikov, njihovim statusom v družbi, vlogo kulture v zgodovini države in sveta, njeno vlogo kot civilnodružbene sile ipd.
- Izhajajoč iz opredelitve kulture kot jezika, bi pomembna vsebina kulturne vzgoje morala biti tudi fleksibilna „kulturna pismenost“,⁹ ki pomeni razumevanje sistemov pomenjenja, razumevanje tega, kako je pomen simbolno produciran skozi označevalne prakse in razumevanje tega, da kultura ne odseva realnosti, pač pa jo skozi označevalne prakse konstruira. Tovrstna kulturna pismenost omogoča aktivno branje pomena, sposobnost

⁹ Glej Schirato, Yell, str. 1–51. Pojem je sicer Bourdieuev in se bomo k njemu še vrnil, saj je ključen za naše razumevanje funkcije kulturne vzgoje. Glej tudi Marum, str. 49–52, kjer razpravlja o potrebi po redefiniranju koncepta pismenosti.

njegove kontekstualizacije, poznavanje vloge strukture posameznega simbolnega sistema v procesu produkcije pomena ipd. Skratka, omogoča tisti za sodobne informacijske družbe nujen premik v razumevanju kulture, ki mu v kulturologiji pravijo „premik od produkcije k porabi“¹⁰ kot mestu generiranja pomena. Kulturna pismenost tako omogoča poleg aktivnega branja kulture tudi aktivno ustvarjanje pomena z vnašanjem lastnih kulturnih kompetenc in nenazadnje rahljanje stereotipnega, samoumevnega in naturaliziranega dojetja pomena.

2. KULTURNA PISMENOST IN KULTURNI KAPITAL: DRUŽBENE VLOGE KULTURNE VZGOJE

Ideja, da kulturne prakse (ustvarjanje in interpretiranje pomena) zahtevajo različne oblike kulturne pismenosti, je nastala pod vplivom francoskega sociologa Bourdieuja. Za ilustracijo odnosa med kulturo in prakso je Bourdieu uporabil metafori potovanja in zemljevida.¹¹ Kultura je oboje: zemljevid (pravila, kodi, konvencije, vrednote, pomeni) in potovanje (dejanska praksa). Kulturna pismenost je v tej prispodobitvi sposobnost branja zemljevida pomenov (kulturnega sistema), da si ustvarimo »svojo pot«, čim lepšo in ugodnejšo, skozi kulturo. In prakso lahko razumemo dobesedno kot učinek kulturne pismenosti. Kulturna pismenost je torej mnogo več kot zgolj sposobnost branja in pisanja.

Hirsch: »What every American needs to know«

Kulturno pismenost, kot jo razumemo tukaj, pa je potrebno distancirati od zastavitve E. D. Hirscha, ki v svojem sicer izredno popularnem delu *Cultural Literacy, What Every American Needs to Know* (knjiga je pravi ameriški »bestseller«) predstavi svoje videnje kulturne vzgoje in njene funkcije v družbi. Hirsch kulturno pismenost razume kot »mrežo informacij, ki jih mora posedovati vsak kompetenten bralec«.¹² Če bi se s to opredelitvijo še lahko pogojno strinjali, pa v nadaljevanju, kjer Hirsch pojasnjuje, katere informacije so relevantne in čemu, postane njegova opredelitev nadvse vprašljiva in v nasprotju s sodobnimi trendi v kulturi in izobraževanju. Takole pravi:

¹⁰ Glej Barker, str. 47.

¹¹ Bourdieu v Schirato, Yell, str. 1.

¹² Hirsch, str. 2.

»Industrijska družba postavlja pred nas naraščajočo zahtevo po nenehnem menjavanju zaposlitev, zato morajo ljudje komunicirati s širšim ekonomskim in socialnim okoljem. Sposobnost takega komuniciranja zahteva pismenost in skupni jezik. (...) Oblikovanje moderne nacionalne države omogoča kompleksno komuniciranje v širokem obsegu, kar povratno spodbuja specializacijo sodobne industrijske družbe. Da bi zadostila potrebam razširjene ekonomije, moderna država razvija splošno pismenost. V jedru nacionalne države je učenje pismenosti in skupne kulture v nacionalnem sistemu izobraževanja.«¹³

In še:

»Obvladovanje nacionalne kulture je bistveno za obvladovanje standardnega jezika v vsaki moderni naciji. Ta poudarek je pomemben za izobraževalno politiko, kajti učitelj(ce) pogosto poudarjajo vrline multikulturne vzgoje.«¹⁴

Hirsch s svojim razumevanjem kulturne pismenosti pravzaprav vpeljuje koncept nekakšne »skupne kulture«, ki ga ostro kritizira na primer Apple, saj pravi, da »namesto obnoviti skupno kulturo to pomeni izmisliti si jo«.¹⁵ V ideji »skupne kulture« se ne posveča dovolj pozornosti kulturni heterogenosti družbe, ki črpa svoje kulturne vzorce, vsebine in prakse iz različnih koncev sveta in iz različnih imaginarijev. Kulturna pismenost je pri Hirschu usvajanje dominantne verzije privilegiranih pomenov in vednosti specifične (zahodne) kulture, ki služi krepitvi nacije in njene ekonomije. Taka opredelitev je seveda povsem v nasprotju s tem, kar na tem mestu poskušamo razvijati kot kulturno pismenost in kulturno vzgojo.

Kritična in radikalna pedagogika: pomen popularne kulture

Kulturno pismenost pa je mogoče razumeti v kontekstu »radikalne« oziroma »kritične pedagogike« (*radical, critical pedagogy*),¹⁶ ki, zlasti skozi uvajanje popularne kulture v

¹³ Prav tam, str. 73.

¹⁴ Prav tam, str. 18.

¹⁵ Apple, 1992a, str. 133.

¹⁶ Glej Buckingham. Pomembne teme kritične pedagogike in hkrati naslovi klasičnih del s tega področja so *Teaching as a Subversive Activity*, *Deschooling Society* in *The Pedagogy of the Oppressed*. Glej tudi Pericles Trifonas (ur.), kjer gre za obravnavo kulturne politike in institucionaliziranega izobraževanja s stališča »revolucionarnih pedagogik«. Glej tudi Giroux,

kurikularne vsebine, v pedagoškem procesu preizprašuje odnose med oblastjo in vednostjo ter produkcijo univerzalnih »resnic«, zdravorazumske vednosti in vsakdanjih praks. Za avtorje kritične pedagogike je bistveni trend v sodobni kulturi rahljanje strogega razlikovanja med t. i. visoko in nizko kulturo. Resno obravnavajo reprezentacije, artefakte in prakse množične kulture, ki so vendarle za večino ljudi vsakdanje relevantni. Naslednja bistvena značilnost sodobne kulture je po njihovem mnenju premik od relativno centralizirane, statične, lokalne ideje kulture h globalni, korporativni in elektronski kulturi, ki je v nenehnem spreminjanju in obnavljanju. Globalno širjenje zlasti zahodnih kulturnih znakov in simbolov, paradokso, ne slabi nacionalnih kulturnih razlik in interesov, pač pa generira naraščajoči odpor proti globalizaciji kulture in povečano poudarjanje nacionalnih in etničnih razlikovanj in identitet. Nadalje je v radikalni pedagogiki zelo pomemben trend sodobne kulture tudi destabilizacija kanonov, "velikih knjig", "velikih avtorjev" in "velike umetnosti", ki kot normativi marginalizirajo drugačne vednosti, kulturne prakse in skupine. Vztraja se pri tem, da so razlike v identitetah in lokaciji edina legitimna mesta, od koder lahko posameznik samega sebe avtorizira. Zavrača se teoretične konstrukte »modernističnega diskurza«, kot so (moški in evropski) univerzalni subjekt, objektivna vednost in transparentnost jezika. Bistvena vsebina pedagoškega procesa je torej »tekstualna dekonstrukcija resnic«, ki jih vsebujejo kulturni teksti, s stališča politik identitet in lokacij.¹⁷ Taka zastavitev kulturne pedagoške prakse seveda terja širše definiranje vednosti, pismenosti in pedagogike, ki bi obsegalo igro intertekstualnosti imaginarijev, tekstov, ikon in artefaktov sodobne kulture, ki vključuje nove informacijske tehnologije, medije in popularno kulturo.

Bourdieu: kulturni kapital

Na tem mestu kulturno pismenost razumemo kot poznavanje, obvladovanje in uporabo manifestnih in latentnih pravil in konvencij, po katerih deluje kulturni sistem, razumljen kot konfliktno, netransparentno polje označevalnih praks in simbolnih bojev za pomen in s tem za prestiž in oblast. Cilj tako opredeljene kulturne pismenosti ni čim večji prispevek posameznika k družbenemu bruto prihodku, pač njegova emancipacija, osebna avtonomija, sposobnost kritičnega razsojanja in odpor proti raznim oblikam manipulacije ter pozitivno

Lankshear, McLaren, Peters (ur.), kjer je tematizirano stičišče kulturoloških študij, kritične pedagogike in postmoderne stanja kulture.

¹⁷ Buckingham, str. 23.

vrednotenje in spoštovanje razlik med ljudmi, kulturami in družbami. V Angliji so to koncizno opredelili takole:

- omogočiti mladim ljudem da prepoznavajo, raziskujejo in razumejo svoje lastne kulturne predpostavke in vrednote;
- omogočiti mladim ljudem dojeti in razumeti kulturne raznolikosti, tako, da se jim omogoči stik s stališči, vrednotami in tradicijami drugih kultur;
- spodbujanje zgodovinske perspektive pri soočanju s sodobnimi vrednotami, torej spoznavanje procesov in dogodkov, ki so jih oblikovali;
- omogočiti mladim ljudem razumevanje spremenljive narave kulture, njenih procesov in potencialov za razvoj in spreminjanje.¹⁸

To so sodobni trendi v kulturi in izobraževanju, ki temeljijo, kot bomo pokazali v nadaljevanju, na številnih mednarodnih listinah in tudi v naših izobraževalnih kurikulumih.

Na kulturno pismenost posameznika vpliva kulturni kapital, ki ga je Bourdieu konceptualiziral po materialistični logiki ekonomskega kapitala, le da velja za neekonomske dobrine in storitve. S konceptom kulturnega kapitala je Bourdieu poskušal pokazati, kako se kultura prevaja v prakso. Kulturni kapital tako zajema zelo široko področje, kot so na primer jezikovne sposobnosti, splošna kulturna zavest, estetske preference, dostop do različnih informacij, dostop do izobraževalnih ustanov ipd. Poudarek je na tem, da je kultura (v širokem pomenu besede) lahko moč in oblast.

Koncept je prvotno nastajal v okviru Bourdieujevih raziskav o neenakih šolskih dosežkih otrok, ki izvirajo iz podobnih socialnih in hkrati iz različnih izobrazbenih miljejev. Hotel je pokazati, da na šolski uspeh otrok vpliva še kaj drugega kot »naravne danosti«¹⁸ inteligence in nadarjenosti. Šolski uspeh ali neuspeh, pravi Bourdieu, je bolj razumljiv v luči količine in vrste kulturnega kapitala, ki ga posameznik prejme v svojem družinskem okolju.¹⁹

¹⁸ *National Advisory Committee on Creative and Cultural Education*, str. 48.

¹⁹ Pri predstavitvi Bourdieujevega koncepta kulturnega kapitala se opiramo na delo *Culture & Power*, Swartz, str. 75–82.

Kulturni kapital obstaja v treh različnih stanjih, meni Bourdieu. Najprej gre za celoto kultiviranih dispozicij, ki jih posameznik internalizira v procesih socializacije, in ki tvorijo sistem vrednot in stališč. Kulturne dobrine se razlikujejo od materialnih po tem, da jih posameznik lahko poseduje samo tako, da jih razume. Zato Bourdieu to stanje kulturnega kapitala imenuje utelešen kulturni kapital. Akumulacija kulturnega kapitala se začne v zgodnjem otroštvu in zahteva »pedagoško akcijo«: investicijo časa staršev, drugih članov družine in pedagogov, da otroka senzibilizirajo za kulturne distinkcije.²⁰ Pridobivanje kulturnega kapitala, in tukaj je Bourdieujev poudarek, predpostavlja določeno stopnjo neodvisnost od ekonomskih potreb in s tem prevaja izvorno razredno neenakost ljudi v njihovo medsebojno kulturno razlikovanje. Investicija kulturnega kapitala se vrne v obliki dividend v šoli, kjer so tisti, z veliko količino akumuliranega kulturnega kapitala uspešni in nagrajeni, tisti, z malo ali brez pa so prikrajšani in sankcionirani. Seveda pa se Bourdieu ni ustavil pri razlagi šolskega uspeha, pač pa je vlogo kulturnega kapitala razširil tudi na druge prakse, vse od zaposlovanja do izbire partnerja. Tako pri porokah kot pri zaposlovanju, meni Bourdieu, je cilj visoka stopnja razredne endogamije.

Drugo stanje kulturnega kapitala, objektiviziran kulturni kapital, se nanaša na objekte, kot so knjige, umetniška dela, znanstveni instrumenti, ki pri uporabi zahtevajo posebno kulturno usposobljenost.

Tretja vrsta kulturnega kapitala, institucionalizirano stanje, pa pomeni izobraževalni sistem. Bourdieu je poudarjal vlogo izobraževalnih sistemov pri razporeditvi statusov v sodobnih družbah, za katere je značilna izredna rast objektiviziranih in institucionaliziranih oblik kulturnega kapitala v relativno avtonomne trge. Bourdieu razume kulturni kapital kot tisti element, ki odloča o družbeni stratifikaciji. Neenakomerna distribucija objektiviziranega in institucionaliziranega kulturnega kapitala v družbi je tako ena ključnih dimenzij družbene neenakosti v sodobnih družbah.

Če povzamemo, kulturna pismenost in kulturni kapital se zdita primerna koncepta za osmislitev vsebine kulturne vzgoje in njenega družbenega pomena. Kulturna pismenost, kot

²⁰ O tem glej tudi Apple, 1992a, str. 45, kjer pravi: »v naprednih industrijskih družbah so šole posebej pomembne kot distributerji tega kulturnega kapitala in igrajo odločilno vlogo pri podeljevanju legitimnosti kategorijam in oblikam vednosti. ... Tu želim pokazati, je da treba problem šolskega znanja, tega kar se poučuje v šolah, pojmovati kot obliko širše distribucije dobrin in sredstev v družbi.«

smo poudarili, ni zgolj tehnično obvladovanje branja in pisanja, še manj je nepremišljeno usvajanje dominantne vednosti s ciljem čim bolj učinkovite prilagoditve posameznika sodobni potrošniški družbi. Kulturna pismenost je sposobnost »branja med vrsticami«; je sposobnost razumeti, kako so sodobne družbe stratificirane po linijah razreda, spola, nacionalnosti, rase, starosti, poklica, politične in religiozne pripadnosti, življenjskega stila, spolne usmerjenosti ipd.; je sposobnost razumeti, kako različne družbene skupine razpolagajo z različno količino družbene moči in kulturnega kapitala in zato na področju kulture bijejo simbolne boje za svoj prostor v svetu, za svoj pomen, za svoj smisel. Ker je kulturna pismenost, ki jo posameznik doseže v življenju, tesno povezana s kulturnim kapitalom njegovega izvornega miljeja, je umestitev kulturne vzgoje kot elementa vzgojno-izobraževalnega sistema lahko možnost korekcije oziroma kompenzacije družbenih neenakosti. Kulturna vzgoja bi tako lahko omogočala in olajšala otrokom iz kulturno manj spodbudnih okolij, da se spopadejo s svojo socialno določenostjo, ki jih sicer obsoja na to, da ostajajo del istega družbenega, kulturnega, ekonomskega in izobrazbenega okolja kot njihovi starši.

3. "POLITIČEN" POGLED NA (LITERARNI) KANON (KOT NEPOPOLN ZAPIS)

Na podoben način bi bilo mogoče tudi razmišljati o t. i. kanonu (»velikih« umetniških del). Večina ljudi bi najbrž menila, da ima literatura nepolitično funkcijo in da naj bi poučevanje literature predstavljalo nabor najboljših, najpomembnejših in estetsko najbolj dovršenih del nacionalne in svetovne tradicije. Ta nabor oziroma niz, kanon, je najpogosteje predstavljen kot naključni izbor zgodovine, kot nekaj, kar je zaradi svoje kvalitete ostalo na rešetu in postalo naša, skupna tradicija.

V zadnjem času so kanon (ne le literarnih del, ampak tudi kulturnih artefaktov v širšem pomenu besede) problematizirale zlasti ženske študije in feministična teorija, ki ga poskušajo ponovno premisliti tako faktografsko kot konceptualno. To pomeni, da po eni strani razmišljajo o možnih dopolnitvah kanona ali celo alternativnem kanonu, po drugi strani pa problematizirajo pojme, kot so kanon, odličnost, veličina, kvaliteta ipd. S tem vprašanjem se ukvarja tudi t. i. »kritična« pedagogika, ki jo zanima zlasti realizacija kanona v konkretnem posredovanju v učnem procesu. Rosebrockova denimo govori o možnostih »demokratizacije«

in »pluralizacije« kanona,²¹ čeprav so problemi pri revizijah kanona, subkanonih ipd. številni, in to tako na praktični ravni (glej spodaj), kot tudi na teoretski.

Kanon je mogoče definirati na več načinov, nas pa tule zanimajo zlasti problemi, na katere trčimo, ko gre za poučevanje literature oziroma knjižno vzgojo. Pogosto je kanon dojet kot zbirka znanih in obče pomembnih del, ki so se nekako kar sama izvila iz kopice ostalih literarnih produktov zaradi svoje notranje in občeveljavne vrednosti in kvalitete. Naše izhodišče pa je, da so zapisi zgodovine nepopolni in pristranski.

Literarni kanon je torej nabor besedil, v katerih so predstavljeni določeni vidiki kulture in družbe kot sveti, če je treba potegniti paralelo z religioznim kanonom, torej zbirko bibličnih besedil, ki veljajo za izvirna, ali pa kot zavezujoča.²² Lahko bi tudi rekli, da je kanon neke vrste »kolektivni spomin«. Prav zato je problematičen, ker (kolektivni) spomin pogosto pozabi, utiša, potlači, spregleda številne posameznike ali skupine in njihove prispevke k »skupni« kulturi. Kanon ni reprezentant skupne kulture, pač pa zgolj eden od možnih nizov za selekcijo – ko enkrat razumemo, kako kanoni nastajajo, kakšna je politika in kakšne so ironije tega procesa, kanon ni več razumljen kot nekaj, kar se je »objektivno« zgodilo, kar je reprezentativna vednost vse družbe.

Potreben je torej razmislek o vrednotah in standardih, ki so konstituirali t. i. koncept veličine, velikih avtorjev ipd., in o procesih oziroma principih, ki strukturirajo organizacijo kanona. Skupna kultura namreč nikoli ne more biti zgolj razširitev na vse družbene skupine, ne le vključitev dotlej odsotnih konceptov in reprezentacije družbenih skupin v učbenike, ampak je njen predpogoj ustvarjanje pogojev, ki bi vsem družbenim skupinam omogočali ustvarjati pomene in vrednote.²³ Z drugimi besedami, bolj kot »govorimo za vse«, bolj izključujoči smo lahko pri tem – možnost ali obljuba neke drugačne »objektivnosti« se skriva v tem, da se poskuša zaznati oblastna razmerja in vzpostaviti zavedanje o tem, kaj prispeva k oblikovanju naše vednosti in tradicije ter kaj jo pači in izkrivlja.

²¹ Rosenbrock, str. 99.

²² Rosenbrock, str. 91.

²³ Apple, 1992b, str. 70.

Tradicija in posredovanje tradicije

Kanon bi bilo mogoče definirati tudi v okvirih morda na prvi pogled bolj nevtralne, a zato nič manj problematične besede, tradicije. Tradicija je hkrati sredstvo in vsebina, tako posredovanje kot posredovano.²⁴ Tu je treba omeniti, da se te kategorije v našem literarnopedagoškem prostoru še ne problematizirajo – kar pomeni, da se hitro zgodi, da zapisi literarne zgodovine obveljajo za »dejstva«. Kanon mladinske književnosti je tako definiran kot tista dela, ob katerih so odraščali starši otrok in odraščajo njihovi vrstniki po svetu.²⁵

Taka ohlapna in pravzaprav tudi napačna definicija izhaja iz predpostavke o »univerzalnem otroku«. A ta »otrok« je manj biološki posameznik in bolj rezultat določenih procesov (denimo pedagoških praks, znanstvenih izjavljanj ali »dejstev« v obliki kulturnih ali fikcijskih izjavljanj), ki potekajo v družbi in ustvarjajo tovrstne kolektivne definicije. Ne moremo trditi, da ob istih delih odraščajo vrstniki po svetu, čeprav se otroška literatura zaradi svoje pozicije v literarnem sistemu nagiba k internacionalizmu in večkulturnosti oziroma predpostavlja, da so nekateri vidiki otroštva univerzalni. Internacionalistična podmena pa vključuje na primer tudi pojmovanje, da ima otroška literatura v mnogih družbah izobraževalno oziroma akulturacijsko vlogo in da ima pravljica univerzalno vlogo v otroški literaturi. To bi vsekakor lahko bila prednost v luči večkulturne vzgoje, ki teži k temu, da poudarjamo tisto, kar je različnim kulturam skupno, tisto, kar bi lahko služila kot navezna točka ipd. A pri kulturnih univerzalijah je potrebne nekaj previdnosti. Omenimo samo afriško tradicijo, ki sprejema kolonialno uvedbo otroške knjige v ambivalentni mešanici spoštovanja in zavračanja, ali tradicijo avstralskih aboriginov, ki svojih zgodb nočejo objavljati, ker menijo, da bi s publiciranjem in prevajanjem lahko zbledela pomen in pomembnost zgodb, ki bi jih iztrgali iz kulturnega konteksta.²⁶

»Politična« navezava na kurikulum

Problem pa nastane tudi na povsem praktični ravni. Namreč: literarni in umetnostni ter drugi panteoni imajo morda res neomejeno število sedežev, ko pa jih je treba pretvoriti v kurikulum, nastopijo težave. Vsakič, ko koga dodamo, je treba koga tudi izpustiti. Na primer: predlagatelj ali predlagateljica, ki meni, da mora kanon priznati dosežke obeh spolov, mora ponuditi

²⁴ Martinsson, str. 1.

²⁵ Glej Kordigel in Jamnik.

²⁶ Glej Hunt.

konkreten predlog ali pa umolkniti. Pisateljica je ali primerna (dobra, udarna, zanimiva in kar je še takih kategorij, ki jih je težko definirati), da zamenja moškega na seznamu obveznega branja, ali pa ni. Seveda nastopijo podobne težave tudi pri vključevanju drugih skupin – tradicija (predstavitev tradicije) nikakor ne more vključiti vseh družbenih skupin, nikakor ne more biti (dovolj) reprezentativna, kar je preprosto treba priznati. Je na kanon tu, v kurikulu, treba gledati kot zbirko odličnosti ali kot izbran zapis o kulturni zgodovini?²⁷ Pogosto je oboje, odličnost in reprezentativnost, razumljeno kot eno in isto.

Kurikularna vsebina namreč tudi ni nevtralen izbor iz kulture, ampak rezultat procesov, ki jih je mogoče definirati in problematizirati. »Legitimno«, uradno vednost je mogoče dobro definirati kar z vprašanjem: čigava vednost je največ vredna?²⁸ Torej sta izobraževanje in oblastna razmerja del nerazdružljive dvojice. Kurikulum ni nevtralna zbirka vednosti, ki se pojavlja v učbenikih. Vedno je del selektivne tradicije, ki jo obeleža vizija legitimne vednosti neke družbene skupine. Nastane iz kulturnih, političnih in tudi ekonomskih konfliktov, napetosti in kompromisov, ki organizirajo in razdružujejo ljudi.²⁹ Implicitno ali eksplicitno temelji na nizu navidezno samoumevnih predpostavk.

Kurikulum torej deluje ideološko, a ne polni glav z različnimi vsebinami, ampak vzpostavlja hierarhična razmerja med različnimi oblikami vednosti. Ta simbolna organizacija določa, kaj naj poučujemo, kultiviramo, diskriminiramo. Kurikulum je vključen v boj za ugotovitev »intimnih in varnih« razmerij, intimnih – ker se napaja v vzpostavljanju subjektivnosti, varnih – zaradi navidezne naravnosti njihovih kategorij.³⁰

In če zaključimo tako, da ponudimo samo možno smer izhoda iz teh problemov: vzpostaviti je treba zavedanje o tem, da kurikulum ni objektivni in da temelji na lastnih kulturnih temeljih. Kurikulum se mora nenehno »subjektivirati« oziroma priznavati svoje korenine v kulturi, zgodovini in družbenih interesih, iz katerih izhaja. Tako ne bo homogeniziral kulture ali družbe ali zgodovine. Skratka, biti mora samokritičen.³¹

²⁷ Robinson, str. 121.

²⁸ Apple, 1992b, str. 50.

²⁹ Apple, 1992b.

³⁰ Donald, str. 176.

³¹ Apple, 1992a, str. 131–132.

4. KONCEPTI OTROŠTVA

Vsebine kulturne vzgoje smo poskušali opredeliti tako, da smo izhajali iz različnih konceptov kulture. Lahko pa bi pri tem izhajali tudi iz različnih konceptov otroštva. Kaj je torej pomembno pri kulturni vzgoji s stališča sodobnih teorij o otroštvu?

Pojmovanje otroštva se skozi družbene spremembe, medkulturno raznolikost ter v prostorski in časovni perspektivi zelo spreminja. Usedline nekdanj uveljavljenih doživljanj otroka pa vedno ostanejo nekje v nezavednem kulture. Tako je tudi danes še mogoče naleteti na pojmovanje otroka kot žival, kot nedolžnega, kot ranljivega, kot bitje v nastajanju. Zelo razširjeno je dojemanje otroka kot povsem "drugega" odraslemu, kar implicira, da se otrok nahaja v nekakšnem blaženem stanju radosti, nedolžnosti, popolne odmaknjenosti od nekonsistentnosti in razcepljenosti družbenega sveta, za odraslega pa je to stanje nepovratno izgubljeno. Bolj redko pa naletimo na pojmovanje otroka kot avtonomnega človeškega bitja ali kot pripadnika družbe, ki je pravzaprav v tej družbi marginaliziran in izrazito pod pritiskom večinskega, dominantnega reda in diskurza.

Pri nas prevladuje bio-psihološki razvojni model otroštva, ki je tudi podlaga sistemu vzgoje in izobraževanja, njegovim vsebinam, načinom dela in funkcijam.³² Po tem modelu je otroštvo naravno in univerzalno stanje biološke in psihološke nezrelosti, pasivnosti in nekompetentnosti. Na osnovi take predpostavke o otroštvu bi bila kulturna vzgoja logično razumljena predvsem v terminih pedagoške in socializacijske funkcije, kot postopna in neopazna vpeljava v dominantni družbeni in kulturni diskurz, v preferirano varianto družbenega reda in na mesto, ki otroku v tem redu pripada. Piagetov razvojni model na primer ponuja serijo odgovorov na vprašanje, kakšno ravnanje je potrebno z otrokom določene starosti in kakšne obveznosti ima odrasli do otroka. Otroci so tako opredeljeni s perspektive odraslih, zlasti kot vir njihovih "težav in skrbi".³³ Tako pojmovanje otroštva sistematično izključuje perspektive otroka in predpostavlja, da je otrok bitje "v nastajanju", ne pa bitje, ki že "je". Bio-psihološki razvojni model otroštva je vsekakor nujno potreben pri opredelitvi načinov in vsebin dela v vzgojno-izobraževalnih sistemih, vendar ga je treba dopolniti in relativizirati s sociologijo otroštva (zlasti z družbeno in kulturno konstruktivističnimi modeli in antropološko perspektivo), ki izhaja iz teze, da otroštvo ni univerzalen koncept, pač pa je

³² Izjeme so zgodovinska perspektiva na otroštvo v delu Alenke Puhar, 1982, Pavlovićevo delo o psiholoških pravicah otrok, 1993 in magistrska naloga Valerije Vendramin, 1996.

³³ Glej Hanson v Mills & Mills, str. 154.

predvsem družbeni in kulturni konstrukt. Iz konstruktivističnih modelov sledi, da otroštvo ni enoten koncept, pač pa lahko govorimo o različnih otroštvih, ki variirajo v času in prostoru, se medkulturno razlikujejo in se tudi znotraj posamezne kulture diverzificirajo glede na spol, raso, nacionalno pripadnost, socialni status družine ipd. Tako se na primer Rosova upravičeno sprašuje: "Pa kateremu otroku mi sploh govorimo?", ko ga nagovarjamo s knjižno vzgojo in "otrokom primerno literaturo".³⁴ Sociologija otroštva tudi prepoznava otroške družbene svetove kot realne prostore s svojimi relevantnimi pomeni in ne le kot svetove fantazij, iger in pomanjkljivih imitacij odraslih praks. Otroci so tako razumljeni kot aktivni subjekti in ne kot pasivni sprejemniki dane kulture. Sociologijo otroštva z njenimi konstruktivističnimi modeli sta James in Prout v svojem zdaj že klasičnem delu *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* opredelila kot »novo paradigmo otroštva«. ³⁵ Po novi paradigmi se raziskovanje otroštev osredotoča na otrokove poglede in izkušnje zaradi njihove lastne vrednosti, preučuje se otrokova družbena avtonomija in njegove neodvisne družbene kompetence. Da bi otroke lahko uzrli kot družbene dejavnike, ki igrajo pomembno vlogo v konstrukciji našega družbenega sveta, jih je po novi paradigmi nujno obravnavati v njihovi avtonomnosti od dobe odraslosti, odraslih skrbi in institucij. Poudariti velja tudi dejstvo, da leta 1990 sprejeta *Konvencija o otrokovih pravicah* ne predpostavlja otroka kot pasivno bitje, ampak kot aktivnega družbenega subjekta, ki naj bi bil aktivno vključen v oblikovanje svojega družbenega življenja kot tudi življenj tistih, ki ga obkrožajo.

Otroštvo je danes predvsem predmet številnih strokovnih služb in družbenih institucij. Pri tem prevladujeta medicina in medikalizacija otroštva, sledijo pa sociala, ki vestno evidentira razvoj otroka, medicini in socialni podrejena družina, ki otroka varuje pred "nevarnim zunanjim svetom" in vzgojno-izobraževalni sistemi, ki poskrbijo za otrokovo "ustrezno" socializacijo in vključitev v širšo družbo. Menimo, da bi morala kulturna vzgoja ob določeni meri upoštevanja razvojno-psiholoških spoznanj izhajati tudi in predvsem iz "nove paradigme otroštva", po kateri otroci niso zgolj "neobdelan material" za pedagoške ustanove in različne vrste "vzgoj". Kulturna vzgoja bi tako lahko predstavljala izhod iz zaprtosti koncepta otroštva v institucionalne okvire medicine, družine in socializacije. Nova paradigma otroštva je bistvena za razvijanje novih, drugačnih, primernejših pedagoških vsebin, pristopov in

³⁴ Rose v Mills & Mills, str. 138.

³⁵ James in Prout v Hutchby in Moran-Ellis, str. 153.

strategij, ki bi upoštevali raznolikost otrok, njihov lasten svet, njihovo družbeno avtonomijo in kompetence. S tem smo pri pojmu otroške kulture, ki je pri nas precej neraziskano področje, pa čeprav je še kako vredno proučevanja in pozornosti.

5. STATUS OTROŠKE KULTURE – PRIMER OTROŠKE LITERATURE

Izraz »otroška kultura« je mogoče v grobem razumeti bodisi kot kulturo, ki je ustvarjena za otroke (ki jo z otroškim občinstvom v mislih ustvarja v glavnem odrasli) ali pa kot kulturo, ki jo ustvarjajo otroci. Pogosto (ali skoraj praviloma) so to kulturni artefakti, ki tudi govorijo o otrocih. Otroška kultura torej ni »neomadeževana od odraslih«, ampak prav nasprotno – prežemajo jo politične, moralne ali seksualne skrbi odraslega.³⁶ Predstavili bomo nekaj problemov, ki so po našem mnenju relevantni tudi za kulturno vzgojo v širšem pomenu besede.

Značilnost nekega drugega reda je povezana s statusom teh artefaktov, denimo otroške literature, ki je bila nemara najbolj problematizirana. Otroška literatura je v obstoječem literarnem sistemu »velike« in »resne« literature pravzaprav marginalizirana in postavljena ne le na rob kanona »odraslih« literarnih del, pač pa do neke mere tudi na rob tradicionalne literarne teorije. Lahko bi rekli, da prihaja v središče zanimanja šele v zadnjem času. Za nas so morda manj zanimive ugotovitve tradicionalne literarne teorije, kot pa ugotovitve kulturoloških študij, feministične teorije oziroma tovrstnih kritičnih tokov, ki so problematizirali »univerzalne« vrednostne sisteme literature.

Tovrstno literaturo pogosto umeščajo na robove estetskega, na manj zahtevne literarnoestetske ravni, v obči kulturni optiki pa še vedno velja za nekaj lahkotnejšega, če že ne manjvrednega, vsekakor pa manj zahtevnega.³⁷ Tak pogled ima nedvomno veliko opraviti s splošnim odnosom do otroštva (kot dobe nedolžnosti, nezrelosti, neumnosti v dobesednem

³⁶ Otroško kulturo v prvem pomenu (ki jo ustvarjajo odrasli za otroke) bi bilo mogoče teoretizirati na drugačen način kot otroško kulturo, ki jo ustvarjajo otroci, ker temelji na popolnoma drugih izhodiščih in pojmovanjih. Širše vprašanje je, ali je sploh mogoče govoriti o otrocih, ne da bi hkrati govorili o odraslih? V okviru konceptualnega aparata freudovske psihoanalize to pomeni tudi, da so meje med odraslostjo in otroštvom zabrisane, otroštvo je temeljnega pomena za konstitucijo subjektivnosti, otroštvo je pravzaprav travma.

³⁷ Kljub temu, da so dela Astrid Lindgren visoko cenjena in ocenjena kot kvalitetna, ji denimo niso nikoli podelili Nobelove nagrade, ki bi si jo po mnenju mnogih zaslužila.

in prenesenem smislu).³⁸ Literatura sicer govori otroku, a pravzaprav odseva stališča odraslega in poskuša ustreči zahtevam odraslih bralcev o tem, kakšne naj bi bile otroške zahteve, potrebe in »literarni« okus ter kaj naj bi bilo za otroka »dobro«, »primerno« ipd. Ob tem se ponuja hipoteza, da ima otroška literatura nekoliko poseben status tudi zato, ker je ujeta v pomenljivo dialektiko med estetiko in pedagogiko,³⁹ hkrati so zanjo značilne specifične situacije uporabe.⁴⁰

Številni avtorji in avtorice otroške literature so zanikali, da obstaja otroška knjiga kot neka ločena entiteta, in zavračali kakršnokoli vzgojno komponento. Pamela Travers, avtorica *Mary Poppins*, je dejala, da otroške knjige preprosto ni. Astrid Lindgren so denimo spraševali o njenem namenu, o tem, kakšne naj bodo po njenem mnenju knjige za otroke, katere ideje je želela uresničiti, kako naj bi knjige vzgajale ipd. Lahko samo rečem, je nekje odgovorila Astrid Lindgren, da nisem imela nobenega posebnega namena. Tudi Tove Jansson, drugo »veliko pero« švedske otroške literature, je poudarjala, da ji ne gre za vzgojnost in da se vzgojnosti izogiba na daleč. Nasprotno pa mnogi drugi pravijo, da je pisanje za otroke nekaj posebnega in drugačnega od pisanja za odrasle bralce.

Skratka, otroški literaturi so podeljevali posebno vlogo, ki je bila vsaj v preteklosti vedno vzgojna. Tudi zato ni uživala enakega spoštovanja kot literatura za odrasle. To pa je spet povezano s pojmovanjem otroštva, po katerem otrok ni nič drugega kot »nedokončan« odrasli; otroštvo je »postajanje«, odraslost pa »dokončano stanje«.

Drugačen pristop je mogoče zabeležiti v zadnjih desetletjih, ko se ni spremenilo samo pojmovanje otroštva in njegove teoretizacije, pač pa tudi pojmovanje razmerja med avtorjem ali avtorico, besedilom in bralcem ali bralko in je bila bralstvu pripisana aktivna vloga pri razbiranju pomena, avtorska intenca pa problematizirana.

Prav tu imajo precejšnje zasluge omenjeni kritični tokovi, ki enako »resno« jemljejo izdelke visoke in nizke kulture in si pri svoji analizi postavljajo naslednje izhodiščne točke: da ti izdelki vzpostavljajo različico sveta in v tem svetu ponujajo orientacijo in socializacijo; da

³⁸ Glej tudi Ariès.

³⁹ Prim. tudi razdelek o estetski komponenti in razmerju med »estetiko« in »politiko« v pričujočem poročilu.

⁴⁰ Rosebrock, str. 89, 94 in 95. Rosebrockova sicer meni, da v zadnjih desetletjih prebija pregrade, v katere je bila postavljena.

imajo svoje konkretne, čeprav ne nujno neposredne učinke; da zrcalijo družbena razmerja moči/oblasti; da pa seveda ni mogoče trditi, da jih bralci in bralke razumejo na uniformen način oziroma (ne)kritično. Kulturne reprezentacije so sicer pogosto kontradiktorne, ne moremo pa reči, da so samo iluzorne.

6. IGRA

Doživljanje otroka kot aktivnega in avtonomnega pripadnika družbe, ki ima določene kompetence in ki v družbi razvija lastno kulturo odnosov, praks in pomenov, napeljuje na iskanje novih, drugačnih vzgojnih in izobraževalnih vsebin, pristopov in strategij. Prav tako je kulturna vzgoja področje, kjer ni prostora za klasične frontalne in faktografske pedagoške pristope. Treba je torej razmisliti, kako otroku, ki ga na podlagi nove paradigme otroštva razumemo kot kompetentnega in avtonomnega kulturnega akterja, približati kulturno vzgojo, katere temeljna vsebina je, glede na sodobne opredelitve kulture, kulturna pismenost. Ali drugače, kulturno vzgojo je treba oblikovati tako, da bo prostor otrokove avtonomnosti, kompetentnosti, aktivnosti in ustvarjalnosti. Vsekakor je treba izogniti se temu, da bi kulturna vzgoja postala še ena obvezna izobraževalna vsebina, podana na frontalen in faktografski način. Eno osrednjih vlog bi v kulturni vzgoji morala zavzemati prav otroška kultura. In ena izmed glavnih aktivnosti otroške kulture je igra.

Za otroka igra ni zapravljanje časa, nekakšna prostočasna, postranska dejavnost, pač pa je najbolj temeljni način učenja in razvoja. Distinkcija delo–igra je v otroštvu na neki način irelevantna. Otroška igra obsega vsa področja učenja, od reševanja problemov, ustvarjalnosti do jezikovnega razvoja. Je tista dejavnost, ki združuje temeljna načela pedagoške vzgoje in je v primeru, da je opredeljena dovolj široko v smislu preseganja svoje vpetosti v t. i. akademski ali razvojni pristop v pedagoški vzgoji, razumljena kot način otrokovega razvoja in učenja.⁴¹ Pri igri je nadvse pomembno, da je notranje motivirana, svobodna in odprta ter za otroke prijetna. Je dejavnost, ki se izvaja zaradi nje same, hkrati pa spreminja odnos otroka do realnosti. V sleherni igri se kaže otrokova potreba, da bi na poseben način vplival na okolje in ga tudi spreminjal. Tako se otrok skoz igro uči biti neodvisen od svojega okolja, nauči se, da je sam aktiven. Igra je eden najbolj neposrednih otrokovih stikov z okoljem in kulturo, v kateri živi. Zelo pomembno je tudi to, da se v igri povezujejo različna področja kurikula.

⁴¹ Glej Jurgec, v *Educa*, str. 5

Igre seveda tukaj ne pojmujeemo v razvojno-psihološkem smislu, kot tisto obliko otrokovega udejstvovanja, ki je zanj “naravna” in “primerna” njegovi “stopnji psihofizičnega razvoja”.⁴² Prav tako je ne opredeljujemo kot opozicijo delu, stremljenju k dosežku in cilju. Vzgojno-izobraževalne ustanove so običajno definirane z instrumentalnimi funkcijami, kjer otroci (in odrasli) pridobivajo znanja, spretnosti in informacije, kjer se prenašajo norme in vrednote dominantne kulture in kjer se otroci naučijo discipline, točnosti, reda in dela. Vendar sodobni pedagoški trendi rahljajo to ozko instrumentalno opredelitev vzgojno-izobraževalnih sistemov s poudarjanjem učenja skozi vznemirljive, na otroka osredotočene dejavnosti, ki imajo značaj igre. Čedalje bolj je igra cenjena kot aktivnost, ki spodbuja otrokov kognitivni, psihološki in socialni razvoj. Igro torej razumemo kot univerzalno tehniko učenja z aktivnostjo in udeležbo. Če v vzgojno-izobraževalnih ustanovah igra nima tega statusa, je to problem pedagoške metodike in ciljev, ne pa tega, da so otroci igro “prerasli”, ali da igra za starejše otroke in odrasle več ni primerna.⁴³

Čeprav je kot obdobje igre opredeljeno predvsem predšolsko obdobje, menimo, da je prav igra lahko tista pedagoška strategija, s katero bi se, poleg nekaterih drugih metod, kot so na primer projektno in tematsko delo, lotevali kulturne vzgoje. Če je ena temeljnih vsebin kulturne vzgoje kulturna pismenost, potem gre pri kulturni vzgoji, med drugim, za igro s tekstom.⁴⁴ Branje teksta je vedno aktivni proces označevanja, ki lahko “spravi iz centra ortodoksni, običajni pomen diskurza s priklicom drugih, manj ortodoksnih, zasebnih pomenov in referenc”.⁴⁵ Tako ima lahko vsak tekst presežek pomena, ki ustvari igro v procesu označevanja. Igra s tekstom ali, če si dovolimo uporabiti tudi izraze, kot so “semiološka igra”, “igra označevanja”, bi lahko vsebovala na primer postavljanje tekstov v različne kontekste in opazovanje spreminjanja pomena, iskanje latentnih kodov oziroma dekodiranje, igro s strukturo tekstov, z njihovimi osnovnimi elementi in odnosi, iskanje parov binarnih nasprotij v tekstu in izven njega, dekonstrukcijo tekstov, igro denotacije in konotacije ipd. Ni potrebno,

⁴² Več o medkulturnih razlikah (konkretno gre za bangladeško priseljsko kulturo v Angliji) pri pojmovanju otrokove igre, dela in učenja glej Brooker.

⁴³ Več o pomenu igre v izobraževanju glej Grace, Tobin v Buckingham, str. 42–62.

⁴⁴ Pojem »tekst« se na tem mestu, in tudi širše v kulturologiji in sodobni teoriji ne nanaša zgolj na pisano besedilo, temveč na vse kulturne prakse, ki generirajo pomene. Torej tudi na zvoke, podobe, predmete, življenjske stile, aktivnosti ipd. Vse to so namreč sistemi znakov, ki tako kot jezik generirajo različne, članom skupnosti praviloma razumljive pomene.

⁴⁵ Sumner v Apple, 1992a, str. 86.

da se tovrstna igra izteče s koncem predšolskega obdobja. Prav nasprotno – tovrstna igra raste in postaja čedalje bolj zanimiva z rastjo obsega in kompleksnosti kulturnih referenc, ki jih otrok z leti usvaja.⁴⁶

Igra kot pedagoška tehnika spreminja klasičen odnos učitelj–učenec, ki je običajno odnos “tistega, za katerega se predpostavlja, da ve” in “tistega, za katerega se predpostavlja, da ne ve”. Gre torej za paternalistični odnos nadrejenosti in podrejenosti, aktivnega podajanja “uradne vednosti” in njenega pasivnega sprejemanja. Igre nasploh, igre kulturne pismenosti pa še posebej, te pozicije bistveno spremenijo. Učitelj ni več tisti, ki ve, pač pa je njegova vednost, njegova interpretacija le eden izmed možnih pomenov teksta. Še več, tudi on se lahko uči od otrok, ki mu skozi igro odprejo povsem nove vidike interpretacije. Učitelj tako ne poseduje več “objektivne” vednosti, ki jo mora prenesti na otroke, temveč z otroki sodeluje pri oblikovanju nove vednosti, pri ustvarjanju novih pomenov. Učitelj tako ni vzvišena avtoriteta, pač pa soustvarjalec pri igri, ki zaradi kompleksnejših kulturnih referenc, ki jih posameznik pridobi tekom življenja, pozna več poti “kulturnega zemljevida” in lahko v igri funkcionira kot neke vrste usmerjevalec.

Sodobni trendi v kulturni vzgoji ne težijo k opredeljevanju le-te kot posebnega, izoliranega kurikularnega področja, pač pa kot vsebine in dejavnosti, ki prežema vsa področja kurikula.⁴⁷ S tovrstnimi igrami kulturne pismenosti bi bilo mogoče dopolniti formalno faktografsko poučevanje na vseh kurikularnih področjih.

7. KULTURNA VZGOJA IN MEDPODROČNE POVEZAVE

Napačno bi bilo misliti, da je lahko kulturna vzgoja samo del na primer jezikovne ali umetnostne vzgoje. Kulturna vzgoja naj bi bila ena izmed dimenzij vseh kurikularnih področij, od gibanja, matematike, družbe, umetnosti, narave in jezika. Na vseh omenjenih področjih se namreč srečujemo s teksti, s katerimi se lahko igramo igre označevanja in na ta način spoznavamo, kako je konstruirana in strukturirana vednost posameznega področja,

⁴⁶ Takšna opredelitev vsebine iger je morda na prvi pogled videti zelo intelektualistična. Vendar velja poudariti, da so tukaj predstavljena samo načelna izhodišča za oblikovanje konkretnih strategij in vsebin, ki jih je treba za izvedbeno raven še domisliti.

⁴⁷ Glej *A Must or a-Muse*, str. 20.

kakšne pomene lahko najdemo na posameznem področju, kako so definirani, kateri nasprotni pomeni jih zamejujejo, kakšne možnosti ustvarjanja in vplivanja imamo ipd.

Zlasti pomembna pa je dimenzija kulturne vzgoje v vsebinah, ki se v sodobnih kurikulumih šele dobro uveljavljajo. To so na primer medijska vzgoja, državljanska vzgoja, mirovna vzgoja, okoljska vzgoja, vzgoja za človekove pravice, medkulturna vzgoja ipd. Pri nas so te vsebine bolj ali manj združene v področju družba oziroma v predmetu državljanska vzgoja. Večina teh vsebin pa bi morala biti, ravno tako kot kulturna vzgoja, medpodročnih, saj tvorijo nekakšno vozlišče prekrivajočih se vsebin. Specifika kulturne vzgoje, kot smo si jo zamislili na tem mestu, pa ni toliko v njenih vsebinah, pač pa v njeni strategiji predstavljanja in razbiranja vsebin oziroma tekstov. Na primer, prispevek kulturne vzgoje k medkulturni vzgoji ni zgolj v spoznavanju umetnosti različnih kultur, pač pa v procesu razumevanja, kako je »drugost« neke kulture produkt določenega načina označevanja te kulture. Kako na primer muzejska razstava kot politika prikazovanja druge kulture le-to konstruira kot eksotično. Kako je muzejska razstava zgodovinski, socialni in politični dogodek.⁴⁸

Pri državljanski vzgoji na primer množično kulturo obravnavajo v poglavju *Vzorniki in avtoritete* kot »dozdevno neizčrpan vir novih vzorov in idealov: koliko dejanske svobode pri izbiranju? Bleščeča podoba slavne osebe: koliko mita in koliko resničnega človeka?«⁴⁹ Cilj obravnave pa je: »Spoznavajo, da množična kultura ne povečuje nujno svobode izbiranja; spoznavajo razliko med javno podobo in dejanskim življenjem oseb.«⁵⁰ Gre torej za vrednostno seznanjanje, pri čemer je poudarek na običajnih predsodkih o množični kulturi kot svetu navideznega blišča, ki zakriva »trdo realnost življenja«. A množična kultura je zelo kompleksno in paradokсно področje, ki je danes, vsaj pri nas, še vse premalo raziskano. Predvsem pa je to področje kulture, ki je zelo tesno prepleteno z vsakdanjim življenjem, in ki je hkrati izjemno večpomensko. Ne gre pozabiti, da so otroci najbolj številčni ljubitelji popularne množične kulture. Ravno strategija kulturne pismenosti, kot temeljna strategija kulturne vzgoje, je po našem mnenju tista, ki lahko ustrezno opremi »porabnika« množične kulture za njeno kritično razbiranje, izbiro, presojo, osmislitev, vrednotenje in, nenazadnje, uživanje.

⁴⁸ Glej Hall, str. 151–291.

⁴⁹ *Državlјanska vzgoja in etika. Učni načrt. Program osnovnošolskega izobraževanja*, str. 15.

⁵⁰ Prav tam.

Nadalje, danes izjemno popularna knjižna vzgoja, kjer velja najprej poudariti, da je otroška literatura vsekakor lahko zelo dober način vključevanja otrok v širšo družbeno okolje in kulturo, v kateri živijo, prav tako je lahko sredstvo za spoznavanje različnih kultur, »drugih« in »drugačnih« v lastni kulturi ter za razvijanje medsebojne strpnosti in spoštovanja razlik med ljudmi. Preko slikanic, pesmic, zgodbic, pravljic, pripovedk, filmov in igrice se otroci ne le faktografsko seznanjajo s formalnimi značilnostmi različnih kultur, pač pa vanje vstopajo preko identifikacije z junaki in junakinjami zgodb. Tako lahko na »lastni koži« začutijo raznolikost življenjskih situacij, v katerih se lahko znajde človek bodisi kot posameznik bodisi kot pripadnik neke kulture. Še posebej je lahko literatura način neformalnega in neprisiljenega razvijanja senzibilitete za družbena in kulturna vprašanja ob spretni in poučeni vzgojiteljici ali vzgojitelju, ki bi otroke napeljala na razmišljanje o družbenih in kulturnih temah (na primer z vprašanji: zakaj nekateri ljudje, skupine, narodi mislijo, da so boljši od drugih; na kakšen način lahko nekoga izločimo iz skupine; kdo v zgodbici je bil izločen in zakaj; kako se je počutil in kako se je odzval; kdo je izločen v naši družbi in zakaj; kako se mi obnašamo do diskriminiranih skupin ali posameznikov ipd.).⁵¹

Glede na to, da so v obstoječi doktrini knjižne vzgoje kot njeni bistveni cilji opredeljeni razvijanje jezikovnih in bralnih sposobnosti, spodbujanja domišljije, prepoznavanje komunikacijske situacije pri poslušanju književnosti, spoznavanje kanona mladinske književnosti in formalnih značilnosti nekaterih knjižnih vrst,⁵² pogrešamo podrobnejše opredelitve družbene in kulturne funkcije knjižne vzgoje za otroke in njene aplikacije v kulturni vzgoji. Vzrok zato lahko najdemo ravno v iluziji, da jezik in s tem literatura (prav posebej pa otroška literatura) bodisi preprosto odsevata realnost, ki obstaja sama po sebi, izven jezika, bodisi verodostojno izražata avtorjevo sporočilo ali prikazujeta njegov domišljijski svet. Kot smo prikazali že zgoraj, pa je v sodobnih teorijah jezik tisti, ki je nosilec pomena. Zato se vsakokratna družbena in kulturna realnost konstruira v jeziku, v besedilu. Jezik ne odseva materialne in družbene realnosti, pač pa jo ustvarja. Zato jezik in njegove mojstrovine nikoli niso »nedolžne«, ampak so, tako kot družba in kultura, vedno prepojene z odnosi moči in ideološkimi pomeni, ki implicitno, večinoma nezavedno obvladujejo neko

⁵¹ Pogosto je mogoče slišati mnenje, da so tovrstne teme za predšolske otroke prezahtevne in nerazumljive. Vendar, kot navaja Banks, raziskave kažejo, da se na primer zavedanje rasnih razlik in stereotipni odnos do pripadnikov drugih ras izoblikuje že zelo zgodaj v otroštvu in sicer pri treh letih. Glej Banks, str. 265.

⁵² Glej Kordigel, Jamnik. Za problem kanona mladinske književnosti glej zgoraj.

družbo in kulturo v obliki samoumevne, zdravorazumske vednosti. V kontekstu kulturne vzgoje lahko kot ideološka mesta in mesta vpisa oblastnih razmerij v otroško literaturo ali v njeno interpretacijo opredelimo stereotipe in predsodke, rasizme in seksizme, pokroviteljski odnos do »drugih« in »drugačnih« ipd. Na primer: ilustracija črnega dečka, ki srečno je banano; zlobna mačeha; mati-gospodinja; deklica, ki se igra s punčko; aktivnosti junaka zgodbe, praviloma belega, mladega in zdravega, kot standard uspeha; pripadniki drugih etničnih skupnosti so bodisi problem bodisi so pasivni in potrebni pomoči belega junaka; kakšne identifikacijske možnosti v zgodbi ima na primer gluha deklica; kako so predstavljeni družinski odnosi in kako so predstavljene družine različnih kultur; oblačenje, prehranjevanje in obnašanje srednjega razreda kot univerzalna norma in še bi lahko naštevali. Gre torej za drobne detajle, »nepomembne« podrobnosti, branje med vrsticami, samoumevne opozicije (moški in ženska, beli in črni, kultura in narava, razum in čustva, aktivno in pasivno ...), kamor se vpisujeta vladajoča ideologija in kultura s svojimi normami, vrednotami in predsodki kot edino in samoumevno resnico. Vzgojiteljice in vzgojitelji, starši, knjižni mentorji in teoretiki knjižne vzgoje bi morali razvijati občutljivost za take pomenske detajle, ki vzpostavljajo in utrjujejo obstoječa družbena razmerja moči, izključevanja in neenakopravnosti in jih tematizirati. To namreč omogoča zavedanje in kritično vrednotenje procesov konstrukcije družbene in kulturne realnosti skozi jezik. Ne gre za to, da bi previdno izbirali knjige, ki jih beremo otrokom in izločali tiste, ki vsebujejo predsodke in stereotipe, prav nasprotno – tovrstna literatura je odlično izhodišče za kulturno vzgojo, če jo le znamo skozi njo tematizirati. Hkrati pa je treba predvideti, da se tudi v navidez povsem neobremenjeni, fantazijski in nedolžni otroški literaturi lahko skrivajo problematični ideološki pomeni.

Mediji so v sodobni družbi opredeljeni kot »ključni oblikovalci družbene stvarnosti in ne le zavesti o njej«, ⁵³ zato verjetno ni treba posebej poudarjati pomena kritične kulturne pismenosti v medijski vzgoji. Kritična distanca do medijskih sporočil, sposobnost branja »med vrsticami«, zmožnost kontekstualizacije informacije, poznavanje možnosti oblikovanja in distribucije pomenov, ki jih ponujajo sodobne medijske tehnologije ipd. so veščine, ki so v medijski družbi neizogibne.

⁵³ Splichal v Dragan, str. 95.

Kulturna vzgoja torej ni dodatna kurikularna vsebina, temveč je predvsem nova strategija, kako obstoječe vsebine obravnavati – skozi igre kulturne pismenosti. Kot taka kulturna vzgoja lahko prežema vsa klasična kurikularna področja, predvsem pa preči sodobne kurikularne vsebine, ki jih terja prilagoditev na družbo demokracije, človekovih pravic, globalizacije, novih tehnologij, množične kulture, politike identitet ipd.

8. SKLEPI

1. Sodobna kulturna vzgoja mora pri oblikovanju svojih vsebin izhajati z dveh ravni:

- iz postmodernih pogojev kulture (globalizacija, hibridizacija, politika lokacij in identitet, informacijska in potrošniška družba, »male zgodbe« ipd.), ki poleg t. i. visoke umetnosti in klasičnih umetniških področij kot povsem enakovredno vsebino aktualizirajo tudi popularno kulturo in množično umetnost, medije, nove informacijske tehnologije, urbano kulturo, otroško in mladinsko kulturo, različne sodobne in eksperimentalne umetniške prakse, estetizacijo vsakdanjega življenja, politiko teles ipd; in ki poleg obravnave nacionalne kulture in kulturne dediščine izpostavljajo tudi medkulturni vidik;
- iz sodobnih teorij kulture, ki kulturo konceptualizirajo po modelu jezika kot polje označevalnih praks, to pa vodi v potrebo po dodatni dimenziji kulturne vzgoje, kulturni pismenosti, ki pomeni razumevanje, kako delujejo sistemi označevanja in omogoča aktivno razbiranje pomenov.

2. Status otroštva in otroka v kulturni vzgoji mora temeljiti na sodobnih konceptualizacijah otroštva, ki jih (do neke mere) podpira tudi *Konvencija o otrokovih pravicah*, in ki otroka pojmujejo kot enakopravnega, aktivnega, kompetentnega in ustvarjalnega pripadnika družbe in kulture. To vodi v spodbujanje otroške kulture in upoštevanje otrokovih pobud in aspiracij.

3. Kulturna vzgoja ne more biti izvajana na klasičen hierarhičen, frontalni in faktografski način, prav tako kot ne more biti še ena dodatna obvezna kurikularna vsebina. Treba jo je vpeljati v že obstoječe vsebine in oblikovati take pedagoške strategije, da bo kulturna vzgoja lahko prostor otrokove avtonomnosti in ustvarjalnosti pod njemu lastnimi pogoji. Ena takih strategij je lahko igra kot univerzalen način učenja skozi aktivno in ustvarjalno udeležbo. Za

pridobivanje veščin kulturne pismenosti predlagamo igre s teksti, pomeni, interpretacijami in označevalnimi praksami.

4. Pomembno je, da kulturna vzgoja razvija občutljivost za ekonomsko in socialno razslojevanje družbe in da izkoristi svoje potenciale omogočanja enakopravnega dostopa do kulturnega kapitala prav vsem otrokom. To pomeni, da mora pri oblikovanju svojih projektov in programov upoštevati njihov socialni učinek.

5. Kulturna vzgoja naj bi bila ena od dimenzij vseh kurikularnih področij, še posebej blizu pa je nekaterim že obstoječim programom, kot so na primer medkulturna vzgoja, vzgoja za mir, okoljska vzgoja, knjižna vzgoja, medijska vzgoja ipd. Te vsebine lahko obogati z umetniškimi projekti.

III. ANALIZA POLITIK

Če smo v prvem delu poročila poskušali teoretsko utemeljiti projekt kulturne vzgoje, pa je v nadaljevanju naš namen predstaviti utemeljenost kulturne vzgoje v nekaterih aktualnih mednarodnih in državnih dokumentih. Osredotočili se bomo na tri vrste dokumentov, ki so po našem mnenju za obravnavano tematiko najbolj relevantni:

- dokumenti človekovih pravic;
- nekateri državni dokumenti in kurikuli o vzgoji in izobraževanju;
- nekateri kurikuli skandinavskih držav in dokumenti, na katere se opirajo.

1. DOKUMENTI ČLOVEKOVIH PRAVIC

Iz dokumentov človekovih pravic izhajajo številne nove vrste vzgojnih in izobraževalnih vsebin, ki poskušajo vzgajati in izobraževati otroke za obvladovanje sodobnega sveta, kot so na primer medkulturna vzgoja, vzgoja za mir, vzgoja za človekove pravice, okoljska vzgoja ipd. Prav na področju podajanja tovrstnih vsebin so tudi opazna najbolj intenzivna prizadevanja za razvijanje drugačnih, bolj odprtih in ustvarjalnih pedagoških strategij.

V temeljnem dokumentu človekovih pravic, *Mednarodni listini človekovih pravic*, ki jo sestavljajo *Splošna deklaracija človekovih pravic*, *Mednarodni pakt o ekonomskih, socialnih in kulturnih pravicah* in *Mednarodni pakt o državljanskih in političnih pravicah*, sta kultura in izobraževanje pomembna elementa.

26. in 27. člen *Splošne deklaracije človekovih pravic* pravi:

»26. člen

1. Vsakdo ima pravico do izobraževanja. Izobraževanje mora biti brezplačno vsaj na začetni stopnji. Šolanje na začetni stopnji mora biti obvezno. Tehnično in poklicno šolanje mora biti splošno dostopno. Višje šolanje mora biti na osnovi doseženih uspehov vsem enako dostopno.

2. Izobraževanje mora biti usmerjeno k polnemu razvoju človekove osebnosti in utrjevanju spoštovanja človekovih pravic in temeljnih svoboščin. Pospeševati mora razumevanje, strpnost in prijateljstvo med vsemi narodi in med rasami in verskimi skupinami ter pospeševati dejavnost Združenih narodov in ohranitev miru.

3. Starši imajo prednostno pravico pri izbiri vrste izobraževanja svojih otrok.

27. člen

1. Vsakdo ima pravico prosto se udeleževati kulturnega življenja svoje skupnosti, uživati umetnost in sodelovati pri napredku znanosti in biti deležen koristi, ki iz tega izhajajo.

2. Vsakdo ima pravico do varstva moralnih in premoženjskih koristi, ki izhajajo iz kateregakoli znanstvenega, književnega ali umetniškega dela.«⁵⁴

Mednarodni pakt o ekonomskih, socialnih in kulturnih pravicah ta dva člena opredeli nekoliko bolj podrobno, in sicer v 13. in 15. členu.

Z vidika socialne funkcije kulturne vzgoje, zlasti z vidika njenih potencialov tako za kompenzacijo socialnih in ekonomskih razlik v družbi kot tudi za njeno nasprotje, torej za dodatno družbeno razslojevanje je zanimiv tudi 1. člen *Konvencije proti diskriminaciji v izobraževanju*:

»1. V tej Konvenciji pomeni izraz 'diskriminacija' kakršno koli razlikovanje, izključevanje, omejevanje ali dajanje prednosti, ki ima, ker je oprto na razlike v rasi, barvi kože, spolu, jeziku, veri, narodnem ali socialnem poreklu, gospodarskem položaju ali rojstvu, za namen ali učinek onemogočiti ali poslabšati enako ravnanje z vsemi ljudmi, in zlasti še namen:

a.) odvzeti kateri koli osebi ali skupini oseb možnost dostopa do izobrazbe katerekoli vrste ali stopnje,

b.) omejiti katero koli osebo ali skupino oseb na šolsko izobrazbo nižje ravni v primerjavi z drugimi,

⁵⁴ *Človekove pravice. Zbirka mednarodnih dokumentov I. del. Univerzalni dokumenti*, str. 6, 7. Glej tudi *Dokumenti človekovih pravic*.

c.) s pridržkom določila 2 te Konvencije, uvesti ali vzdrževati ločene izobraževalne sisteme ali ustanove za določene osebe ali skupine oseb, ali

d.) spravljati katerokoli osebo ali skupino oseb v položaj, ki ni združljiv s človeškim dostojanstvom.

2. Pri razlagi te Konvencije pomeni izraz 'izobraževanje' vse vrste in stopnje izobrazbe, a tudi možnost, raven in kakovost izobrazbe in razmere, v katerih izobraževanje poteka.«⁵⁵

Deklaracija o pravicah otroka, predvsem pa *Konvencija o pravicah otroka* sta vsekakor temeljna dokumenta, iz katerega izhajajo številne izboljšave sodobnih kurikulov ter vzgojno-izobraževalne prakse, in ki odpirata vrata tudi novim pedagoškim vsebinam in strategijam. Ta dva dokumenta zagotavljata varstvo otrok na osnovi niza državljskih, političnih, ekonomskih, družbenih in kulturnih pravic. Temeljita na štirih načelih: nediskriminaciji, otrokovem najboljšem interesu, pravici do življenja, preživetja in razvoja ter, kar je v tem kontekstu še posebej pomembno, na načelu upoštevanja otrokovih stališč.

Deklaracija o pravicah otroka v 7. členu pravi:

»Otrok ima pravico do šolanja, ki naj bo vsaj na stopnji osnovne šole brezplačno in obvezno. Delež naj bo vzgoje, ki bo razvijala njegovo splošno kulturno raven in ga usposobila, da na osnovi enakih možnosti razvija svoje sposobnosti in zmožnosti za lastno presojo, čut moralne in socialne odgovornosti, da bo lahko postal koristen član človeške družbe.

Koristi otroka naj bodo vodilo tistim, ki so odgovorni za njegovo vzgojo in izobraževanje; na prvem mestu pa morajo biti za to odgovorni starši. Otroku moramo priskrbeti igro in razvedrilo, katerih namen je prav tako vzgojen. Družba in javne oblasti naj si prizadevajo, da bodo otroci lahko kar najbolj uživali te pravice.«⁵⁶

Konvencija o otrokovih pravicah izmed vseh dokumentov človekovih pravic še najbolj natančno in eksplicitno določa otrokove kulturne pravice in pravice do izobraževanja:

⁵⁵ Prav tam, str. 85.

⁵⁶ *Človekove pravice. Zbirka mednarodnih dokumentov I. del. Univerzalni dokumenti*, str. 144.

»13. člen

1. Otrok ima pravico do svobode izražanja; ta pravica zajema svobodno iskanje, sprejemanje in širjenje vsakovrstnih informacij in idej, ne glede na meje, v ustni, pisni, tiskani ali umetniški obliki ali na katerikoli drug način po otrokovi izbiri.«⁵⁷

»17. člen

Države pogodbenice priznavajo pomembno vlogo množičnih občil in otroku zagotavljajo dostop do informacij in gradiv iz najrazličnejših domačih in mednarodnih virov, zlasti tistih, katerih cilj je krepitev otrokove družbene, duhovne in npravstvene blaginje ter telesnega in duševnega zdravja. V ta namen države pogodbenice:

- a.) spodbujajo javna občila k širjenju za otroka družbeno in kulturno koristnih informacij in gradiv v skladu z duhom 29. člena;
- b.) spodbujajo mednarodno sodelovanje pri ustvarjanju, izmenjavi in širjenju takšnih informacij in gradiv iz najrazličnejših domačih in mednarodnih kulturnih virov;
- c.) spodbujajo ustvarjanje in razširjanje otroških knjig;
- d.) spodbujajo javna občila, da posvečajo posebno pozornost jezikovnim potrebam otroka, ki je pripadnik manjšinske skupine ali staroselec (*indigenous*);
- e.) spodbujajo razvoj ustreznih smernic za zavarovanje otroka pred informacijami in gradivi, ki škodujejo njegovi blaginji, upoštevaje določbe 13. in 18. člena.«⁵⁸

28. člen priznava otrokom pravico do izobraževanja na podlagi enakih možnosti, 29. člen pa bolj podrobno opredeljuje usmeritve izobraževanja:

»1. Države pogodbenice so si edine, da mora biti izobraževanje otrok usmerjeno:

- a.) k popolnemu razvoju otrokove osebnosti, nadarjenosti ter umskih in telesnih sposobnosti;

⁵⁷ Prav tam, str. 150.

⁵⁸ Prav tam, str. 151.

b.) h krepitvi spoštovanja človekovih pravic in temeljnih svoboščin ter načel, določenih z *Ustanovno listino Združenih narodov*;

c.) h krepitvi spoštovanja do otrokovih staršev, njegove kulturne identitete, jezika in vrednot, nacionalnih vrednot države, v kateri otrok prebiva, država, iz katere morda izhaja, in do civilizacij, različnih od njegove;

d.) k pripravi otroka na odgovorno življenje v svobodni družbi, v duhu razumevanja, miru, strpnosti, enakosti med spoloma in prijateljstva med vsemi narodi, etničnimi, narodnimi in verskimi skupinami in osebami staroselskega porekla;

e.) h krepitvi spoštovanja do naravnega okolja.«⁵⁹

Za slovenske razmere, zlasti za njene romske prebivalce, je nadvse pomemben tudi 30. člen, za katerega uresničevanje bi morali pri nas na področju izobraževanja še veliko storiti:

»V tistih državah, v katerih živijo etnične, verske ali jezikovne manjšine ali osebe staroselskega porekla, otroku, ki pripada taki manjšini ali ki je staroselec, ne sme biti vzeta pravica, da skupaj z drugimi člani svoje skupine uživa svojo lastno kulturo, izpoveduje in izraža svojo lastno vero in da uporablja svoj lasten jezik.«⁶⁰

31. člen *Konvencije o otrokovih pravicah* je, kot bomo pokazali v nadaljevanju, na primeru nordijskih držav, najbolj ekspliciten glede otrokovih kulturnih pravic in kot tak predstavlja politični temelj kulturne vzgoje:

»1. Države pogodbenice priznavajo otrokovo pravico do počitka in prostega časa, do igre in razvedrila, primerne otrokovi starosti, in do prostega udeleževanja kulturnega življenja in umetnosti.

2. Države pogodbenice spoštujejo in podpirajo otrokovo pravico polno se udeleževati kulturnega in umetniškega življenja in spodbujajo zagotavljanje ustreznih in enakih možnosti kulturnega, umetniškega, razvedrilnega in prostočasnega udejstvovanja.«⁶¹

⁵⁹ Prav tam, str. 156, 157.

⁶⁰ Prav tam, str. 157.

⁶¹ Prav tam.

Za opredelitev vsebin kulturne vzgoje sta zanimivi tudi *Deklaracija o načelih mednarodnega kulturnega sodelovanja*, ki jo je proglasila *Generalna konferenca OZN za izobraževanje, znanost in kulturo* že leta 1966, in *Priporočilo o vzgoji in izobraževanju za mednarodno razumevanje, sodelovanje in mir ter spoštovanje človekovih pravic in temeljnih svoboščin*, ki ga je sprejela *Generalna konferenca Unesca* leta 1974.

Deklaracija v IV. členu opredeljuje kot dva najpomembnejša cilja mednarodnega kulturnega sodelovanja: »Razširjati znanje, spodbujati nadarjenost in bogatiti kulture; [...] vsakomur omogočiti dostop do znanja, uživanja umetnosti in literature vseh ljudstev, udeležnost pri znanstvenih dosežkih v vseh delih sveta in pri koristih, ki jih taki dosežki prinašajo, ter njegov prispevek k obogatitvi kulturnega življenja.«⁶²

Priporočilo kulturo opredeljuje kot posebni vidik učenja, usposabljanja in dejavnosti, skupaj z etičnimi in družbenimi vidiki ter preučevanjem temeljnih problemov človeštva in sicer pravi:

»Države članice naj – na raznih stopnjah in v raznih tipih vzgojno-izobraževalnega procesa pospešujejo poučevanje o raznih kulturah, njihovem medsebojnem vplivu, perspektivah in življenju, da bi tako spodbudile vzajemno spoštovanje različnosti med njimi. Tak študij bi poleg ostalega moral dati ustrezen pomen pouku tujih jezikov, civilizacij in kulturne dediščine kot sredstva za pospeševanje razumevanja med narodi in kulturami.«⁶³

Tovrstno poučevanje naj bi se po *Priporočilu* začelo že v predšolski vzgoji:

»Države članice naj že v predšolski vzgoji spodbujajo take dejavnosti, ki ustrezajo namenu tega Priporočila, kajti temeljni nazori, kot je npr. odnos do rase, se pogosto oblikujejo že v predšolski dobi. Nazori staršev so torej bistven faktor pri vzgoji otrok, in zato naj izobraževanje odraslih iz 30. odstavka posveti posebno pozornost pripravi staršev za njihovo vlogo v predšolski vzgoji. Mala šola naj bo načrtovana in organizirana kot družbeno okolje z lastnim značajem in vrednotami, kjer se otroci prek različnih situacij, tudi igre, pričnejo zavedati svojih pravic, svobodno razvijajo samozavest in obenem sprejemajo svoje dolžnosti ter si prek izkušenj izboljšujejo

⁶² Prav tam, str. 350.

⁶³ Prav tam, str. 356.

občutek pripadnosti vedno večjim skupnostim – družini, šoli, krajevni, nacionalni in svetovni skupnosti.«⁶⁴

30. odstavek *Priporočila* govori načelih zunaj šolske vzgoje in izobraževanja in spodbuja k medinstitucionalni povezanosti in sodelovanju:

»Vsi zainteresirani naj združijo prizadevanja za prilagoditev in uporabo sredstev množičnega obveščanja, samoizobraževanja, skupnega učenja, muzejev, javnih knjižnic, da bi relevantno znanje doseglo vsakega posameznika, utrdilo v njem pravilne nazore in pripravljenost za aktivno delovanje ter razširjanje znanja in razumevanja za razne izobraževalne oblike in programe, ki so načrtovani v skladu s smotri tega Priporočila; vsi zainteresirani (posamezniki ali družba) naj se vključijo v dejavnost mladinskih klubov in centrov, kulturnih centrov, krajevnih ustanov, sindikatov; sodelujejo naj na mladinskih zborovanjih in festivalih, športnih tekmovanjih in pri stiku s tujimi gosti, študenti ali priseljenci in pri izmenjavi osebnih stikov nasploh.«⁶⁵

Pri opredelitvi vzgojno-izobraževalnih pripomočkov in opreme se za kulturno vzgojo zdita še posebej pomembna 39. in 40. odstavek *Priporočil*:

»Države članice naj pospešijo ukrepe, ki bodo zagotovili, da učni pripomočki, posebej še učbeniki, ne bodo vsebovali takih učnih vsebin, ki bi lahko povzročile nesporazume, nezaupanje, rasistične reakcije, zaničevanje ali sovraštvo do drugih skupin ali ljudstev. Materiali naj zagotovijo širok vpogled v znanje, ki bo pomagalo učencem kritično presojati informacije in ideje v sredstvih množičnega obveščanja, ki niso v skladu s cilji tega Priporočila.«⁶⁶

In še 40. odstavek:

»Vsaka država članica naj glede na svoje potrebe in možnosti ustanovi ali pomaga ustanoviti enega ali več dokumentacijskih centrov, ki bi dajal na razpolago pisno in avdiovizualno gradivo, pripravljeno in prilagojeno raznim oblikam in stopnjam

⁶⁴ Prav tam, str. 358.

⁶⁵ Prav tam, str. 359, 360.

⁶⁶ Prav tam, str. 362, 363.

vzgojno-izobraževalnega procesa. Ti centri naj bi pospeševali reformo mednarodne vzgoje, še posebej z razvijanjem in širjenjem inovativnih idej in gradiv. Ti bi morali tudi organizirati in olajševati izmenjavo informacij z drugimi državami.«⁶⁷

Pomen kulturne vzgoje je eksplicitno utemeljen v dokumentu 394Y0823(02), ki ga je sprejel Svet za kulturo Evropske unije 17. junija 1994 in zadeva otroke in kulturo. Med drugim pravi, da je kultura na različne načine in z različnimi možnostmi prisotna od vrtca do univerze v vseh izobraževalnih sistemih evropskih dežel in reflektira specifične poteze teh sistemov kot tudi kulturno raznolikost, ki je eden izmed temeljev Evrope. Srečanje otrok s kulturo že v zelo zgodnjem otroštvu omogoča razvoj značilnih lastnosti otroštva, kot so radovednost, spontanost in ustvarjalnost kot tudi promocijo otoške umetniške in kulturne zavesti. Vse to pa je še posebej dobrodejno za harmonični razvoj otrokove osebnosti, je zapisano v dokumentu. Kulturna zavest in umetnostna izobrazba učinkujeta tudi na utrditev enakopravnosti in družbene odgovornosti in otrokom in mladostnikom odpirata večje možnosti. Glede na vlogo, ki jo ima šola v otrokovem vsakdanjem življenju, še menijo v dokumentu, bo njegov kontakt s kulturo v veliki meri vzpostavljen ravno v izobraževalnem sistemu, toda le celovit pristop k otrokovemu življenju mu bo omogočil resnični dostop do kulture.⁶⁸

Kot je razvidno iz dokumentov človekovih pravic in nekaterih dokumentov Evropske unije, ti usmerjajo vzgojo in izobraževanje v razvijanje globalne etike in kulturnih vrednot. V Delorsovem *Priporočilu Mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje*, pripravljenem za Unesco, so bistvene kulturne vrednote, ki naj jih bi posredovala sodobna vzgoja in izobraževanje naslednje:

- zavest o človekovih pravicah, povezan z občutkom družbene odgovornosti;
- vrednote družbene enakopravnosti in demokratičnega sodelovanja pri odločanju ter vladanju;
- razumevanje in strpnost do kulturnih razlik in pluralizma;
- duh skrbi za drugega;

⁶⁷ Prav tam, str. 363.

⁶⁸ *Community Legislation in Force*, str. 1, 2.

- duh sodelovanja;
- duh podjetništva;
- ustvarjalnost;
- občutljivost za enakopravnost med spoloma;
- odprtost za spremembo;
- občutek odgovornosti za varovanje okolja in trajnostni razvoj.⁶⁹

Kulturna vzgoja naj bi bila torej zasnovana tako, da bi v svojih vsebinah in strategijah sledila tem vrednotam, in sicer s spoznavanjem razlik med kulturami, družbenimi skupinami in posamezniki, s čimbolj neposredno udeležbo otrok v teh razlikah, ki jo je nemara najbolj pristno mogoče doživeti ravno v ustvarjanju in umetnosti, ter s pozitivnim vrednotenjem razlik med ljudmi.

2. BELA KNJIGA O VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU IN SLOVENSKI PREDŠOLSKI KURIKULUM

Utemeljitev kulturne vzgoje v slovenskih dokumentih o vzgoji in izobraževanju bomo črpali iz dveh virov: splošna načela iz temeljnega dokumenta *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* in bolj podrobne razdelave iz *Kurikula za vrtce*, saj je ta del raziskave namenjen prvenstveno kulturni vzgoji v predšolskem obdobju.

Tudi *Bela knjiga*, kot večina sodobnih dokumentov o vzgoji in izobraževanju, v svojih principih, ki določajo splošni teoretični okvir prenove javnega izobraževalnega sistema, izhaja iz človekovih pravic, zlasti iz *Univerzalne deklaracije o človekovih pravicah* in *Deklaracije o otrokovih pravicah*. Izpostavljena je tudi *Resolucija o evropski dimenziji izobraževanja*, ki kot skupno politično in kulturno evropsko dediščino poudarja naslednja načela: človekove pravice, pluralistično demokracijo, toleranco, solidarnost in vladavino prava.⁷⁰

⁶⁹ Glej Delors (ur.), str. 236, 237.

⁷⁰ *Bela knjiga*, str. 31, 32.

Vloga kulture in s tem kulturne vzgoje je opredeljena v poglavju *Enotnost znanosti in pluralizem kultur in vrednot*. Šolanju je priznana dvojna vloga, izobraževanja in kulturne integracije:

»Poleg integracije v našo lastno specifično kulturo in nacionalno tradicijo, kar bi moralo biti del vseh ravni šolskega sistema, se je treba seznaniti z drugimi kulturami in civilizacijami, da bi se naučili vzajemne tolerance in spoštovanja razlik med ljudmi. Učenje o drugih kulturah pa ne pomeni zgolj poznavanje sorodnih kultur ali kultur, ki pripadajo določeni regiji, pač pa tudi drugih; to je trdna osnova za učenje tolerance. Pozornost je treba posvetiti tudi dejstvu, da so vprašljive ostre razmejitve med 'našimi' in 'tujimi' ali 'drugačnimi' civilizacijami, 'nacionalno' in 'popularno' kulturo, duhovno vzgojo in 'razvedrilom' ipd.«⁷¹

Nadalje:

»Vzporedno učenje nacionalne kulture in tujih kultur ima pomembno vlogo: 1. v oblikovanju in širjenju nacionalne kulture in 2. v razumevanju procesov evropske integracije, migracij, političnih sprememb ipd. Precejšen del materiala, ki je potreben za to, nudijo, poleg uravnoteženih programov geografije in zgodovine, antropološke in etnografske študije, ki so osredotočene na velike razlike v vsakdanjem življenju, telesnih navadah, zadovoljevanju osnovnih potreb, oblačenju, druženju in tekmovanjih, spolnemu vedenju ipd. Take medkulturne primerjave pomagajo pri širjenju duha, primerjavah in omejevanju etnocentričnosti (tudi evrocentričnosti). Pomagajo ljudem tudi pri boljšem razumevanju lastne identitete in tradicije.«⁷²

Poudarjena sta tudi komunikacija in jezik:

»Sposobnost komunicirati, zmožnost razumevanja in izražanja (v najširšem pomenu besede) tako v slovenskem kot tudi v tujih jezikih je zelo pomembno. Razvojni trendi v svetovnih izobraževalnih sistemih kažejo, da je poleg temeljitega poučevanja slovenskega jezika skupaj z njegovo literaturo, neobhodno začeti s poučevanjem prvega tujega jezika čim bolj zgodaj in kmalu zatem (pogosto že v obveznem šolanju)

⁷¹ Prav tam, str. 37.

⁷² Prav tam, str. 38.

drugega in tretjega. To je še posebej pomembno za nas, ki pripadamo skupini manjših evropskih dežel.«⁷³

Kot smo že omenili, vlogo kulturne vzgoje vidimo tudi v njenih potencialih nadomeščanja kulturnega kapitala socialno in ekonomsko prikrajšanih otrok, čemur posvečajo pozornost tudi v *Beli knjigi*: »Organizirane naj bodo dodatne aktivnosti za kulturno in socialno depriviligiranje otroke, da bi uravnotežili socialno deprivacijo in prekinili začarani krog družbenega neuspeha.«⁷⁴

Althusser je opredelil šolo kot enega izmed »ideoloških aparatov države« zato v *Beli knjigi* opozarjajo, da je »potrebna kontinuirana analiza in konfrontacija z ideološkimi mehanizmi v šolah. Poleg ideologije kot vsebine (vsebine poučevanja, ideološke vsebine v šolah ipd.), je treba analizirati tudi ideologijo kot obliko (prikriti kurikulum). Šola ni samo prostor prenašanja vednosti in integracije posameznika v kulturo, pač pa je tudi prostor generiranja vednosti in kulture in to je treba upoštevati, ko razvijamo načine »rahljanja« znanstvenega kanona in kulturne tradicije.«⁷⁵

Poseben odstavek pa je posvečen tudi knjigam:

»Pomembno je navajati otroke na kulturo pisanja in dela s knjigami že od vrtca in začetka osnovne šole naprej. Šola namreč predstavlja protiutež poenostavljajočim vplivom množičnih medijev. To naj bi prispevalo k oblikovanju idejnega aparata in k razvoju osebnih prepričanj, ki omogočajo konfrontacijo s 'popularno kulturo' in samostojno obvladovanje kulture.«⁷⁶

Prenovljeni *Kurikulum za vrtce* je gotovo eden najsodobnejših nacionalnih dokumentov na področju slovenskega vzgojno-izobraževalnega sistema, ki, izhajajoč iz človekovih pravic, teži k demokratizaciji kurikula v vrtcu. Upošteva tako razvojni vidik kot tudi otrokovo aktivno povezanost s socialnim in fizičnim okoljem. Čeprav kultura ni posebej izpostavljena kot kurikularno področje, ji je v vrtčevskemu kurikulu namenjeno precej pozornosti. Že cilji kurikula usmerjajo k odprti, dinamični, demokratični pestri in ustvarjalni rekonceptualizaciji

⁷³ Prav tam.

⁷⁴ Prav tam, str. 40.

⁷⁵ Prav tam, str. 46, 47.

⁷⁶ Prav tam, str. 47.

in reorganizaciji vrtčevskih vsebin, pristopov ter strukturiranju časa in prostora. Načela uresničevanja ciljev kurikula med drugim izpostavljajo načelo demokratičnosti in pluralizma, načelo enakih možnosti in upoštevanja različnosti med otroki ter načelo multikulturalizma, načelo omogočanja izbire in drugačnosti, načelo sodelovanja z okoljem in načelo aktivnega učenja in zagotavljanja možnosti verbalizacije in drugih načinov izražanja. Pri slednjem načelu je »v ospredju učenja predšolskih otrok razvijanje občutljivosti in zavesti o problemih, enako kot posredovanje racionalnih odgovorov ali rešitev posamezne vede je pomembno spodbujanje ter navajanje na uporabo različnih strategij in pripomočkov pri iskanju odgovorov«. ⁷⁷

Pri načrtovanju in izvajanju kurikula je pomembno »upoštevati skupinske razlike (glede na spol, socialno in kulturno poreklo, svetovni nazor itn.) in ustvarjati pogoje za njihovo izražanje; upoštevati različnosti in večkulturalizem na ravni izbora vsebin, dejavnosti in materialov, ki otrokom omogočajo pridobivanje izkušenj in spoznanj o različnosti sveta (ljudi, stvari, kultur);...«. ⁷⁸

Otrokovo ustvarjalnost je mogoče spodbujati in razvijati tudi z ustrezno organizacijo prostora, zato *Kurikulum* priporoča, da naj bodo »v igralnici ves čas na voljo različne igrače in drugi nestrukturirani igralni materiali (npr. ogledala, škatle, blago, obleke za razne igre vlog, različne snovi), knjige (za različna področja dejavnosti), slike (umetniške, fotografije, ilustracije), kiparski izdelki, in sicer tako, da so na dosegu otrokovih rok (npr. v odprtih omarah, na policah). V kotičkih z vodo, peskom, mivko in drugimi materiali za oblikovanje in ustvarjanje pa je pomembno, da so na razpolago zaščitna oblačila.« ⁷⁹ Igralnice in hodniki v vrtcu naj bodo opremljeni z izdelki otrok, še priporoča *Kurikulum*, v katerih je prepoznavna njihova individualnost in ustvarjalnost, ter z reprodukcijami umetniških izdelkov. Občasno, a v rednih časovnih razmakih, je mogoče organizirati tudi galerijo v vrtcu. ⁸⁰ Tako *Kurikulum* spodbuja otroško kulturo in otrokovo aktivno in ustvarjalno udeležbo v socialnem in kulturnem okolju vrtca.

⁷⁷ *Kurikulum za vrtce*, str. 10–17.

⁷⁸ Prav tam, str. 20, 21.

⁷⁹ Prav tam, str. 23.

⁸⁰ Prav tam.

V skladu s *Kurikulom za vrtce* naj bi se vsa kurikularna področja medsebojno povezovala: gibanje, jezik, umetnost, družba, narava in matematika. Pri gibanju je na primer poleg razvijanja koordinacije oziroma skladnosti gibanja, sproščenega izvajanja naravnih oblik gibanja ipd., pomembno tudi usvajanje osnovnih prvin ljudskih rajalnih in drugih plesnih iger.⁸¹ Tako je v področje gibanja vključeno tudi spoznavanje kulturne dediščine. Aktivnosti na področje narave na primer lahko vključujejo tudi razvijanje estetskih občutkov, ki jih narava sama po sebi vzbuja v človeku.

Nekoliko podrobneje bomo analizirali področja jezika, umetnosti in družbe, ki se po svoji vsebini najbolj eksplicitno navezujejo na kulturno vzgojo.

Pri jeziku kot področju dejavnosti je v predšolskem obdobju gotovo najpomembnejše učenje jezika, njegova raba pri izražanju izkušenj, čustev, misli in učenje razumevanja drugih ter razvoj predpisalnih in predbralnih sposobnosti. V tem smislu je *Kurikulum* zelo odprt, saj priporoča učenje jezika ob poslušanju vsakdanjih pogovorov in pripovedovanju literarnih besedil, ob poslušanju glasnega branja odraslih, s pripovedovanjem, opisovanjem, domišljijских igrach, dramatizacijah, izmišljanju zgodbic in pesmic, ob učenju otrok od otrok v različnih socialnih igrach, izštevankah, rimah, šaljivkah, ugankah, besednih igrach ipd. Poudarjeno je tudi seznanjanje s knjigo, s temeljnimi domačimi in tujimi literarnimi deli za otroke, zavedanje obstoja lastnega in drugih jezikov ter lastne in drugih kultur, spodbujanje ustvarjalnosti ipd.⁸² Kljub vsemu pa v *Kurikulu* pogrešamo izpostavitve družbenega in kulturnega vidika jezika in otroške literature in to kljub temu, da je poudarjen pomen vključevanja otrok v širšo družbeno okolje in kulturo, v kateri živijo, prav tako pa tudi seznanjanje z drugimi kulturami, "drugimi" in "drugačnimi" v lastni kulturi ter razvijanje medsebojne strpnosti in spoštovanja drugačnosti. Prav skozi "igre z jezikom" lahko k temu veliko prispevamo, o čemer se lahko poučimo na primer v nordijskih državah, kjer poudarjajo pomen branja in literature ter usmerjajo k uporabi in analizi leposlovja ne le v smislu razvijanja pismenosti in uvajanja v materni jezik, pač pa tudi pri spoznavanju življenja in situacij "drugih" ljudi, spoznavanju "drugih" kultur ipd.⁸³ Otroška literatura, prav tako kot vsaka druga jezikovna mojstrovina, lahko na implicitni, strukturni ravni vsebuje in

⁸¹ Prav tam, str. 26.

⁸² Prav tam, str. 31–37.

⁸³ Glej Thomas, Buchhave.

(re)producira norme prevladujočega družbenega reda, uveljavljena oblastna razmerja in vladajoče ideološke vrednote. Zato tudi lahko nezavedno (re)producira predsodke do "drugih" in "drugačnih". Z vpeljavo družbenega in kulturnega vidika otroške literature v knjižno vzgojo je mogoče vzbuditi otrokovo zanimanje za prikrite predsodke, ki jih neka zgodbica lahko vsebuje, to pa odpira pot vzgoji k osebni avtonomiji, k sposobnosti kritičnega razsojanja in odpora proti različnim oblikam manipulacije ter k medsebojni strpnosti in spoštovanju drugačnosti.

V *Kurikulu* je kot posebno področje dejavnosti izpostavljena umetnost in v njenem okviru tudi otroška umetniška dejavnost: "Umetnost otroku omogoča udeleževanje ustvarjalnih potencialov, ki se kažejo že v otrokovem igrivem raziskovanju in spoznavanju sveta, ki je zanj neizčrpen vir inspiracije, motivacije in vsebin na vseh področjih dejavnosti."⁸⁴

Poleg ciljev razvijanja estetskega zaznavanja in umetniške predstavljenosti, spoznavanja posameznih umetnostnih zvrsti, razvijanja izražanja in komuniciranja z umetnostjo, odkrivanja in negovanja specifičnih umetniških sposobnosti in nadarjenosti, spodbujanja splošne ustvarjalnosti ipd.,⁸⁵ tudi pri umetnosti umanjka izpostavitve družbenega in kulturnega vidika umetniških del, torej njihove obravnave kot teksta skozi različne igre kulturne pismenosti. Umetniške zvrsti, ki naj bi jih v vrtcih obravnavali, so likovne in oblikovalne dejavnosti, glasbene, plesne, dramske in av-medijske dejavnosti. Razen slednjih je torej vsebina področja omejena na klasično opredelitev umetnosti, popularna kultura in množična umetnost ter različne sodobne umetniške prakse so iz kurikula izpuščene. Posebej velja izpostaviti tudi otroško popularno kulturo, saj so otroci njeni navdušeni "potrošniki" in zvesti posnemovalci.

Družba kot področje dejavnosti v vrtcu obravnava kulturo zlasti v smislu vključevanja v lastno kulturo in seznanjanja z drugačnimi kulturami kot osnovo za vzgajanje medsebojne strpnosti in spoštovanja drugačnosti. Izpostavljeno je, da "družbena vprašanja niso vrednostno nevtralna, temveč se tu srečujemo tudi z etičnimi dilemami, povezanimi z distribucijo moči, nasprotij, krivicami, konflikti v naši družbi in svetu ter s človekovim odnosom do življenja in smrti ..."⁸⁶ Cilji dejavnosti na področju družbe so na primer spoznavanje samega sebe in

⁸⁴ *Kurikulum za vrtce*, str. 37.

⁸⁵ Prav tam, str. 37–48.

⁸⁶ Prav tam, str. 49, 50.

drugih ljudi, oblikovanje osnovnih življenjskih navad in spoznavanje razlik med življenjskimi navadami naše in drugih kultur ter med različnimi skupinami, spoznavanje ožjega in širšega družbenega in kulturnega okolja ter spoznavanje medkulturnih in drugih razlik, možnost seznanjanja z raznimi kulturami in tradicijami ipd. Izpostavljeno je spoznavanje različnosti v različnih kontekstih, dojetje iste stvari, dogodka, pojava iz različnih perspektiv, kritično vrednotenje komercialnih vplivov in modnih trendov, spoznavanje različnih oblik družinskih skupnosti, pridobivanje občutka za zgodovinske spremembe, seznanjanje z različnimi načini komuniciranja ipd.⁸⁷ S svojimi cilji, vsebinami in strategijami se področje družba, kot je opredeljeno v *Kurikulu*, še najbolj približuje temu, kar si predstavljamo pod igrami kulturne pismenosti kot temeljno vsebino kulturne vzgoje, le da bi lahko k strategijam dodali še kulturno pismenost in različne igre, s katerimi jo je mogoče gojiti. Predvsem pa bi bilo smiselno področja družbe, umetnosti in jezika namesto ločevanja medsebojno bolj eksplicitno in tesno povezati. Prav kulturna vzgoja bi lahko bila presečišče teh treh področij. Vprašanje, ki se postavlja, pa je predvsem izvedbena plat – v kolikšni meri in na kakšen način se ta sicer sodoben, odprt, ustvarjalen in demokratičen kurikulum v vrtčevski praksi zares izvaja in ali je usposobljenost in pripravljenost vzgojiteljic na višini kurikula.

4. NORVEŠKI, ŠVEDSKI IN NOVOZELANDSKI PREDŠOLSKI KURIKULI

Norveški Okvirni oris dnevnovarstvenih ustanov

Norveški *Framework Plan for Day Care Institutions* – ki v podrobni obravnavi otroške igre poudarja tudi humor in radost, potezi, ki sta zelo redko omenjeni v izobraževalnih načrtih – v poglavju *Culture and Curriculum* opredeljuje vlogo kulture v norveških vrtcih. Norvežani izhajajo iz široke, antropološke definicije kulture, ki obsega skupne vedenjske vzorce, skupno vednost, skupne vrednote, stališča, izkušnje, miselne vzorce in oblike izražanja. Vrtce razumejo kot sredstva za prenos lokalne in nacionalne kulturne dediščine, prenos kulturnih vrednot in vzgojo pa kot neločljiva procesa. Vrtci imajo pomembno funkcijo krepitev otrokove identitete in njegovih vezi z domom in lokalno skupnostjo. To funkcijo uresničujejo tako, da otroke seznanjajo z lokalno zgodovino, pokrajino, arhitekturno tradicijo, lokalnimi pesmicami, glasbeno tradicijo ipd. Kultura pa ni samo kulturna dediščina in tradicija, pač pa je tudi živa, ustvarjalna in aktualna, pravijo Norvežani. V svojem okvirnem orisu načel

⁸⁷ Prav tam, str. 50–55.

vrtčevskih vsebin in strategij izpostavijo tudi za Norveško zelo pomemben moment medkulturnosti in pa pomen otroške kulture in otroške igre kot kulturnega in družbenega fenomena. Sicer pa se kulturne dejavnosti v norveških vrtcih navezujejo na pet jasno definiranih vsebin:

- družbo, religijo in etiko;
- estetiko;
- jezik, tekst in komunikacijo;
- naravo, okolje in tehnologijo;
- fizične aktivnosti in zdravje.⁸⁸

Na tem mestu velja izpostaviti opredelitev vloge estetike v norveških vrtcih. Dokument pravi, da sta »kreativnost in inventivnost tesno povezani s pridobivanjem znanja, spretnosti in stališč v širokem pomenu besede. Vsak ustvarjalen izraz v polju estetike je tudi komunikacija. Umetnosti in ročne spretnosti, glasba, ples, gibanje in igre vlog so sredstva, s katerimi otroci osvajajo širni svet. Estetski predmeti so tudi način zapopadenja psiholoških, izobraževalnih ali družbenih ciljev.«⁸⁹

Švedski predšolski kurikulum

Dejavnosti in organizacijo predšolskega varstva oziroma vrtčevskih oblik ter šole urejajo tako imenovani usmerjevalni ali ciljni dokumenti. Izhodišče teh dokumentov je, da se je treba izogibati določitvam podrobnosti ter v tem okviru omogočiti lokalnim skupnostim (*kommunerna*) in vrtcem oziroma šolam kar največjo svobodo. Šolski zakon (*Skollagen*) vsebuje temeljne določitve šolskih oblik ter določa skupni cilj izobraževanja ter smernice oblikovanja dejavnosti šol. Tu je tudi določeno, kakšne so naloge lokalnih skupnosti, kakšne obveznosti in pravice imajo starši in otroci: obveznost šolanja in pravico do izobraževanja.

⁸⁸ *Framework Plan for Day Care Institutions*, str. 23. Področja dejavnosti so torej ista kot v slovenskem kurikulumu, vendar je fokus drugačen. Vsa omenjena področja so nedvoumno opredeljena kot posamezna področja kulture, pri nas pa kultura ni posebej izpostavljena, področja pa so med seboj premalo povezana. Kot smo že omenili, je prav kultura tista, ki lahko področja med seboj bolj eksplicitno poveže. Predstavljeni norveški dokument je v tem zelo uspešen.

⁸⁹ Prav tam, str. 25.

Stanja torej ne urejajo zakoni na nacionalni ravni, pač pa veliko odgovornost nosijo lokalne skupnosti. Vsaka od 289 lokalnih skupnosti mora imeti kulturni program oziroma učni načrt – *Kultur(läro)plan* – ki pokaže, kako se bodo šole organizirale in razvijale (enega od teh programov na kratko predstavljamo v nadaljevanju, med projekti). Kurikuli, šolski programi in učni načrti tvorijo okvir, v katerem ravnatelj, učitelji in učenci prilagodijo vsebino, organizacijo in način dela lokalnih razmeram in specifičnostim.

Poleg zakonov, ki urejajo to področje, pa so najpomembnejši naslednji mednarodni dokumenti Združenih narodov, ki so postavljeni kot osnova kurikulom oziroma učnim načrtom: *Splošna deklaracija človekovih pravic*, *Konvencija o otrokovih pravicah*, *Priporočila o izobraževanju za mednarodno razumevanje* in *Deklaracija in priporočila za poučevanje o okoljskih vprašanjih*.

Ob *Konvenciji o otrokovih pravicah* je v luči prizadevanj po strpnosti in večkulturnosti treba izpostaviti zlasti 13. člen, ki govori o tem, da ima vsak otrok pravico do svobode izražanja, ki zajema svobodno iskanje, sprejemanje ter širjenje informacij in idej v ustni, pisni, tiskani ali umetniški obliki; in 29. člen, ki govori o spoštovanju otrokove kulturne identitete, jezika in vrednot in poudarja življenje v duhu razumevanja, strpnosti, enakosti med spoloma ter prijateljstva. Podobno nekateri učni načrti poudarjajo, da je treba razvijati občutek skupnosti, solidarnosti in odgovornosti tudi za ljudi zunaj nam najbližjega kroga.⁹⁰

Leta 1998 so na Švedskem dobili svoj prvi samostojni predšolski kurikulum, v katerem je vloga vrtcev opredeljena »ne samo kot razvijanje otrokovih sposobnosti in kulturne ustvarjalnosti, temveč tudi kot prenos kulturne dediščine – njenih vrednot, tradicije in zgodovine, jezika in vednosti – z ene generacije na drugo.«⁹¹ Internacionalizacija švedske družbe postavlja pred izobraževalni sistem zahtevo po takem vzgajanju in izobraževanju, ki usposablja ljudi za življenje v družbi velikih družbenih in kulturnih raznolikosti. Poudarjen je torej pomen poznavanja lastne kulture in participacije v drugih in drugačnih kulturah. Izražanje in komuniciranje na različne načine, preko slik, pesmi in glasbe, drame, ritmov, plesa in gibanja, kot tudi z govorjenim in pisanim jezikom tvorita »oboje, vsebino in metodo, ki naj jo uporabljajo v vrtcih, da bi spodbujali otrokov razvoj in njegovo učenje.«⁹² To

⁹⁰ Glej *Läroplan för de friviliga skolformerna*.

⁹¹ *Curriculum for the pre-school* (Lpfö 98), str. 9.

⁹² Prav tam, str. 10.

vključuje tudi oblikovanje, konstruiranje, gradnjo in uporabo raznolikih materialov in tehnologij. Tudi mediji in informacijska tehnologija naj se uporabljajo v vrtcih, je poudarjeno v švedskem kurikulumu. Zastavljeni cilji se med drugim nanašajo na: občutek participacije v lastni kulturi in spoštovanje drugih kultur; sposobnost poslušanja, pripovedovanja, reflektiranja in izražanja lastnih pogledov; zmožnost razlikovati med odtenki pomenov konceptov, zmožnost razbiranja povezav in zmožnost odkrivanja novih načinov razumevanja sveta; ustvarjalne sposobnosti izražanja misli in izkušenj v različnih oblikah, kot so igra, slika, pesem, ples, glasba in drama; sposobnost graditi, ustvarjati in oblikovati z uporabo različnih materialov in tehnologij ipd.⁹³

Novozelandski bikulturni predšolski kurikulum

Novozelandski predšolski kurikulum trenutno velja za najbolj domišljenega. Njegove prednosti izhajajo, med drugim,⁹⁴ ravno iz tega, da sta družbeni in kulturni kontekst in družbeno in kulturno posredovano učenje eden izmed temeljev kurikula. Poleg tega je novozelandski predšolski kurikulum prvi bikulturni kurikulum, kar pomeni, da je dvojezičen, napisan poleg angleščine tudi v maorščini, in da v vrtcih spodbuja k poznavanju in razumevanju maorske kulture kot enakovredne kulture v novozelandski družbi. Še več, kurikulum vsa področja in cilje predstavlja tudi z vidika maorske kulture, njenih vrednot, običajev, stališč, vsebin in aspiracij.⁹⁵

Čeprav kultura prežema vsa področja novozelandskega kurikula, bomo v tem kratkem in nesistematičnem pregledu predstavili samo najbolj eksplicitna priporočila, kako in s kakšnimi cilji prakticirati kulturo v vrtcih. Najdemo jih na področju komunikacije. V zgodnjem otroštvu je najbolj pomembna kulturna naloga otrok razviti kompetentnost in razumevanje jezika, menijo v novozelandskem kurikulumu in poudarjajo, da jezik niso samo besede, stavki in naracije, pač pa tudi podobe, umetnost, ples, drama, matematika, ritem, glasba ipd. Otroci naj bi komunicirali v vseh teh »jezikih« in se hkrati učili tudi interpretirati reprezentacije,

⁹³ Prav tam, str. 13, 14.

⁹⁴ Zelo pomembna je razdelitev otrok v tri kategorije – dojenčki, otroci do dveh let in starejši malčki – in za vsako področje in cilj posebej opredelitev primerov aktivnosti, ki jih je mogoče izvajati z otroki določenega starostnega obdobja.

⁹⁵ Na tem mestu se nam zdi spet umestno opozoriti na medkulturno vzgojo pri nas, o kateri se sicer ogromno govori na načelni ravni, v vsakdanji praksi izobraževalnih sistemov pa na primer romske kulture ali kulture državljanov, ki prihajajo iz bivših jugoslovanskih republik, ni mogoče zaslediti.

sporočila in načine komuniciranja, ki jih obkrožajo. Zato je zelo pomembno, da je vrtčevski prostor čim bolj bogat z znaki, simboli, besedami, števili, glasbo, ritmi, plesom, gledališčem ipd., ki potrjujejo in razširjajo otrokova raznolika razumevanja kulture in različnih kultur, iz katerih otroci prihajajo.⁹⁶ Tako naj bi otroci v vrtčevskem okolju, med drugim, izkušali zgodbe in simbole lastne kulture in drugih kultur in razvijali razumevanje, da je simbole mogoče »brati« in da je misli, izkušnje in ideje mogoče reprezentirati v besedah, slikah, številih, zvokih, oblikah, modelih, fotografijah ipd.⁹⁷ Otroci naj bi odkrivali in razvijali različne načine, kako se izraziti in kako biti ustvarjalni. Seznanjali naj bi se z lastnostmi in vrstami materialov in tehnologij, ki se uporabljajo v izraznih in ustvarjalnih umetnostih, razvijali na bi spretnost in samozaupanje v umetniških postopkih in v ročnih spretnostih, gojili naj bi pričakovanje, da umetnost lahko zabava, razveseljuje, tolaži, razsvetljuje, informira in vznemirja.⁹⁸

5. UMETNOSTNA VZGOJA V VRTCIIH

In zdaj od politike k praksi, in sicer spet na Novo Zelandijo, kjer avtorica Lisa Terreni v okviru projekta *Early Childhood Development* razvija priporočila, kako obogatiti programe umetnostne vzgoje v vrtcih, in sicer zlasti za najmlajše otroke, stare do treh let.

Tako kot odrasli tudi otroci potrebujejo vizualne in čutne izkušnje, da bi vzbudili in stimulirali svoje ustvarjalne potenciale. Pri tem je v vrtcih odločilno osebje, ki naj bi otrokom ustvarilo in omogočilo tako okolje, da bi otroci v njem lahko doživljali raznolike izkušnje. Z namenom razširiti umetniški program v vrtcih in razvijati otrokov estetski občutek, bi bilo treba otrokom v vrtcih, poleg ostalih dejavnosti in vsebin, omogočiti opazovanje in izkušanje umetnosti, razpravljanje o umetnosti in umetniško ustvarjanje. Stik z umetniškimi deli daje otrokom nove vpoglede in ustvarjalne ideje, še posebej, če to spodbujajo vzgojitelj(ce).⁹⁹ Izpostavljanje

⁹⁶ *Te Whāriki*, str. 74, 75.

⁹⁷ Prav tam, str. 78.

⁹⁸ Prav tam, str. 80.

⁹⁹ Podobno meni tudi Tavčarjeva v Bahovec, Kodelja, str. 179 – 189, kjer opisuje raziskavo, v kateri so poskušali ugotoviti, ali risanje umetniških slik vodi v posnemanje in s tem dušenje ustvarjalnosti ali obratno, spodbuja ustvarjalnost. Izkazalo se je, da odstranitev zglada, umetniškega dela ni pripeljalo otrok do osebnega stila in ustvarjalnosti, ampak, prav nasprotno, do stereotipov, do tega, da so posnemali drug drugega in risali enake hiše, drevesa, sonca ipd.

otrok umetnosti je lahko organizirano na številne načine, meni Terrenijeva. Zelo uspešen način je organiziranje ekskurzij v umetniške galerije ali muzeje. Vzgojitelji(ce) morajo seveda biti seznanjene z galerijskim in muzejskim okoljem. Izlet morajo skrbno načrtovati. Terrenijeva priporoča, da na tako ekskurzijo povabijo tudi starše. Tudi krasitev prostorov vrtca z reprodukcijami umetniških del spodbudno deluje na otrokovo ustvarjalnost in odpira priložnosti za diskusijo. Prav tako naj bodo v bralnem kotičku na razpolago knjige o umetnosti in umetnikih. Zelo motivacijski pa so za otroke obiski umetnikov v vrtcih, od slikarjev, lončarjev, kiparjev, glasbenikov, lutkarjev, literatov ipd., in njihovi nastopi ter pogovori z otroki. Gledanje, opazovanje, doživljanje umetnosti vodi samoumevno v pogovor, v debato, pravi Terrenijeva in dodaja, da je zelo pomembno ustvariti možnost za pogovor o umetnosti takrat, ko otroci pokažejo zanimanje za to. Pomembno je torej prilagajanje otroku, ne pa vztrajanje pri dnevni rutini.

V nekem novozelandskem vrtcu so pred vhod v vrtec postavili instalacijo, ki jo je ustvarilo osebje vrtca. Instalacijo so vsakodnevno spreminjali z dodajanjem in odvzemanjem elementov. Vsako jutro so z otroki, ki se sicer instalacije niso smeli dotikati (to je bila vaja za obisk galerije), interpretirali instalacijo ter razpravljali o njej in njenem spreminjanju.¹⁰⁰

Ker pa otroci potrebujejo lastno izkušnjo, konkreten stik z umetnostjo, je seveda bistvenega pomena omogočiti jim široko paletu možnosti ustvarjalnega izražanja. Še posebej je to pomembno takrat, poudarja Terrenijeva, ko so bili otroci na primer na izletu in so bili izpostavljeni novim vtisom in idejam. Takrat še posebej potrebujejo pogoje, v katerih bi lahko skozi lastno dejavnost preleli doživeto. Terrenijeva priporoča fotografiranje ali snemanje izleta, ekskurzije ali novega umetniškega doživetja, da lahko ob povratku v vrtec in naslednje dni o tem razpravljajo, ustvarjajo in podoživljajo. Pomembno je tudi omogočiti otrokom ustvarjanje iz materialov in v tehnikah, ki so jih na ekskurziji spoznali. Če gredo na primer na ogled razstave glinenih izdelkov, naj se jim ob prihodu v vrtec ali v naslednjih dneh omogoči ustvarjanje z glino. Terrenijeva opozarja, da je treba umetniške dejavnosti prenesti izza sten vrtca tudi ven, na dvorišče. Zunanje okolje omogoča drugačne, na primer bolj monumentalne in masivne aktivnosti. Za dober program umetnostne vzgoje je seveda bistven dobro opremljen, lahko dostopen in svoboden prostor.

¹⁰⁰ Terreni, str. 4.

Posebno pozornost Terrenijeva posveča obiskom muzejev in galerij. V ta namen je pripravila vodič, ki bi vzgojiteljem in vzgojiteljicam omogočil maksimiziranje učinka takih ekskurzij. Najprej pa pojasni, zakaj se ji obisk muzejev in galerij sploh zdi tako pomemben.

V potrošniški družbi so otroci zlasti preko televizije in komercialnega oglaševanja izpostavljeni predvsem seriji umetniških stilov in grafičnih reprezentacij sveta, ki so enoznačne in stereotipne in imajo ponavadi en sam cilj in to je napeljevanje k potrošnji. To vrsto umetnosti Terrenijeva poimenuje "McDonald umetnost". Ker je ta tip umetnosti tako razširjen in lahko dostopen, se otroci skoraj ne srečajo z umetnostjo estetske narave, ki ni vezana izključno na potrošnjo. Umetniške objekte in izdelke, ki bi spodbujali estetsko percepcijo, je danes pravzaprav težko najti, meni Terrenijeva. In ravno muzeji in galerije so lahko mesto razburljivega in plodnega srečanja z umetniškimi objekti, ki bi navdihovali, izzivali in spodbujali estetski razvoj otroka.¹⁰¹ Muzeji in umetniške galerije so tudi popolnoma novo učno okolje, v katerih se otroci učijo dekodirati objekte in razumeti njihove pomene preko opazovanja, spraševanja in diskutiranja. Radovednost in imaginacija sta ključna elementa učnega procesa, še dodaja Terrenijeva.¹⁰²

Avtorica opozarja na številne prepreke, ki onemogočajo ekskurzije predšolskih otrok v muzeje in umetniške galerije in na dolžnost vzgojiteljev in vzgojiteljic, da pomagajo staršem in otrokom pri premoščanju teh preprek. Najprej omenja razredne, izobrazbene in etnične bariere. Že Bourdieu je v empiričnih raziskavah¹⁰³ ugotavljal, da v muzeje in galerije zahajajo predvsem pripadniki bele rase srednjega sloja in visoke izobrazbe. Obiskovanje teh ustanov običajno ni del prostočasnih ali izobraževalnih dejavnosti družbeno in kulturno marginaliziranih slojev. Vzgojitelji(ce) imajo tako priložnost omogočiti dostop do kulturnih ustanov tudi ekonomsko, družbeno in kulturno depriviranim skupinam otrok.

¹⁰¹ Terreni, str. 1. V Italiji obstaja vrtčevski program, *Reggio Emilia*, v katerem je estetska izkušnja še posebej poudarjena, tako v obliki spoznavanja tradicionalne umetnosti kot tudi ustvarjalne inovacije. Terrenijeva pa navaja tudi precej relevantne literature in raziskav s tega področja: Wright, S. (ur.) (1991), *The Arts in Early Childhood*; (1988) *Preschoolers and Parents as Artists and Art Appreciators*; Cameron, D. F. (1968), *A Viewpoint: The Museum as a Communications System, and Implications for Museum Education*.; Ross, M. (1981), *The Aesthetic Imperative: Relevance and Responsibility in Arts Education*; Feeney, S., Moravick, E. (1987) *A Thing of Beauty: Aesthetic Development* ipd.

¹⁰² Prav tam, str. 2.

¹⁰³ Bourdieu, Darbel.

Na to vprašanje se navezuje tudi problem transporta in stroškov ekskurzije. Ekskurzijo je treba omogočiti vsem otrokom, tudi tistim, katerih starši ne premorejo sredstev za kritje stroškov transporta in vstopnine. V ta namen je treba poskrbeti za donacije, javna subvencioniranja ipd. Naslednja ovira je sam muzej ali umetniška galerija s svojim "otrokom neprijaznim" vzdušjem. Treba je torej poskrbeti, da tudi muzeji in galerije "pridejo nasproti" vrtcem, se odprejo za njih in kakšen dan svoje običajne dejavnosti prilagodijo obisku otrok. Muzeje in galerije je torej smiselno spodbujati, da se sprašujejo, kaj lahko ponudijo otrokom in da organizirajo projekte, s katerimi otroke povabijo v svoje prostore.

Posebno pozornost je treba posvetiti pripravam in načrtovanju obiska muzeja ali galerije, da bi lahko čim bolj izkoristili priložnost, da bi bil obisk uspeh in da bi se skupina rada vračala. Terrenijeva predstavlja ključne elemente priprav na umetniško ekskurzijo. Pomembno je oceniti, katera razstava je primerna in zanimiva za otroke. Opredeliti je treba doživljajske in spoznavne cilje obiska, kaj naj bi otroci od obiska imeli in kako delovati, da bi to tudi dobili. Cilji so lahko preprosti ali bolj kompleksni, odvisno od tega, koliko izkušenj otroci že imajo. O tem se je priporočljivo posvetovati tudi s starši. Pred obiskom razstave si jo mora osebje ogledati in se posvetovati z muzejskim osebjem. Določiti je treba, kateri del razstave bo osrednji del ekskurzije, pridobiti pisne in slikovne materiale o razstavi ipd. Nekateri muzeji in galerije v Novi Zelandiji organizirajo posebna srečanja z osebjem izobraževalnih ustanov, kjer jim predstavijo svojo najnovejšo razstavo in skupaj načrtujejo ekskurzije.

Otroke je treba že vnaprej pripraviti na to, kaj bodo v muzejih in galerijah videli, pokazati jim je treba fotografije, jih seznaniti z besednjakom, pravili obnašnja v takih ustanovah ipd. Pravilo, kot je na primer "ne dotikajmo se predmetov", lahko v obliki igre vadijo že v vrtcu.

Vzgojitelji(ce) naj omogočajo otrokom inovativne, drugačne načine interpretacije videnega, spodbujajo naj jih k pripovedovanju zgodbic o objektih, že v vrtcu naj njihovo pozornost usmerijo na nenavadne umetniške predmete, z vprašanji naj spodbujajo njihovo radovednost in domišljijo. Če starši želijo obiskati muzej ali galerijo skupaj z otrokom, jim je to treba omogočiti, pred tem pa se je treba z njimi posvetovati o obliki, vsebini in ciljnih obiska.

Povratak z umetnostne ekskurzije v vrtec nudi posebne priložnosti za umetniške dejavnosti, refleksijo, debato in poglobljanje izkušnje. Koristno je, če je na razpolago fotografski ali video material iz razstave. Otroci lahko poleg diskutiranja ustvarjajo svoje izdelke s podobnimi materiali, tehnikami in motivi, organizirajo lastno razstavo, identificirajo aspekte

razstave, ki bi jih bilo mogoče raziskati tudi na drugih kurikularnih področjih, na primer družbi, naravi, matematiki ipd.

Terrenijeva zaključuje, da lahko vrtci z obiskovanjem muzejev in umetniških galerij pomagajo pri razvijanju pozitivnega odnosa do umetnosti in kulture tako pri otrokih kot tudi pri njihovih starših, kar vodi v pogostejše obiskovanje kulturnih in umetniških ustanov, hkrati pa omogoča obogatitev vrtčevskega programa in na vznemirljiv način spodbuja otrokov razvoj na vseh področjih.

5. OVINEK SKOZI NEKATERE PROBLEME »ESTETSKEGA« VREDNOTENJA

Uvod v problematiko estetskega vrednotenja oziroma estetske drže, ki je bistvenega pomena za kulturno vzgojo, je smiselno začeti z vprašanjem, kaj je »estetsko«, na katerega pa seveda ni moč dati (dokončnega) odgovora. To je vprašanje, ki se ga denimo klasična estetika ali »filozofija lepega« lotevata drugače kot »kritična teorija družbe«, teorija ideologije ali »feministična«¹⁰⁴ estetika. Zato so seveda možni tudi različni odgovori, različne perspektive in različne problematizacije.

V splošnem estetska drža pomeni način našega dojetanja oziroma percepcije sveta, ga usmerja in oblikuje, usmerja in oblikuje pa tudi naše zavedanje o svetu. Estetska drža ni običajna drža; naša percepcija je namreč pogosteje praktično usmerjena.¹⁰⁵ Percepcija je hkrati (ali pa prav zato) omejena in fragmentarna, kar pomeni, da na neki stvari opazimo le tiste poteze ali značilnosti, ki so relevantne za naše (praktične) namene. Torej je taka percepcija le hitra in trenutna identifikacija stvari, kot je, in njenih možnih uporabnosti.

A percepcija ni vedno in izrecno samo »praktična«. Včasih smo denimo pozorni na kako stvar samo zato, ker nam je všeč njen videz ali zven. To je »estetska« drža percepcije – ki je

¹⁰⁴ Izraz »feministična« estetika je tule uporabljen iz praktičnih razlogov: da bi poimenovali prizadevanja feministične teorije problematizirati avtonomijo estetskega in se navezati na »politično«. Sicer je izraz izredno problematičen, kajti pri feministični estetiki ne gre le za »razkrivanje delovanj patriarhalne ideologije na ravni literarne reprezentacije, pač pa za vzpostavitev neke vrste sistematične ocene razmerja med spolom in obliko« (Felski, str. 23). Vprašanje je sicer zelo obsežno in ga tule ne moremo podrobno obdelati. Za več glej Vendramin 1997.

¹⁰⁵ Stolnitz, v Korsmeyer, str. 78 in nasl., v nadaljevanju sledimo Stolnitzu.

aktualna, kadar se ljudje zanimajo za denimo roman ali igro ali prisluhnejo glasbi. Estetsko držo je torej mogoče definirati kot »brezinteresno [*disinterested*] in naklonjeno držo kateremukoli objektu, ki se ga zavedamo, in motrenje tega objekta, samo zaradi njega samega«. ¹⁰⁶

Ključna beseda zgornje definicije je »brezinteresno«, kar pomeni, da naše zanimanje za objekt ne izvira iz nobenega namena, za katerega je morda namenjen. ¹⁰⁷ Naše zanimanje, naš *interes*, je usmerjeno na predmet kot tak. Iz tega »estetskega interesa« so izključeni mnogi drugi, »neestetski«, interesi kot na primer zanimanje zbiratelja starih knjig, ki izvira iz želje po posedovanju ter posledično prestižu in ponosu, ali kognitivni interes, ki pomeni željo po pridobivanju vednosti o predmetu ipd.

Do tod se stvari morda ne zdijo problematične. Zaplete pa se pri naslednjem: kaj se zgodi, ko umetniški artefakt, denimo literarni izdelek, stopi v konflikt z našimi moralnimi vrednotami ali načinom razmišljanja? Možna sta najmanj dva (zelo pavšalna, a vseeno aktualna) odgovora: da nismo brali »estetsko« – da smo torej dopustili, da našo »estetsko« držo zmoti nekaj, kar je ne bi smelo, če naj bo »estetska« v pravem pomenu besede; ali pa da postavimo pod vprašaj »estetskost« samo kot neuniverzalno, kot nekaj partikularnega oziroma odvisnega od subjektivnih reakcij.

Za podrobnejšo osvetlitev tega problema si pomagajmo z navezavo na področje literarne umetnosti. Tradicionalna literarna veda običajno govori o treh komponentah literarnega dela: estetski, etični in spoznavni, ki so v kvalitetnem literarnem delu enakomerno zastopane. Hkrati velja tudi, da je ob ukvarjanju z literarnim delom enako pozornost treba posvetiti vsem trem oziroma da se je treba izogibati poudarjanju samo ene od njih. Te trditve tradicionalne literarne vede bomo tu nadgradili oziroma dopolnili z ugotovitvami in problematizacijami novejših teoretskih tokov, predvsem kulturoloških študij, pa tudi feministične teorije.

V ta teoretski okvir se je smiselno umestiti predvsem zato, ker so kulturološke študije po eni strani še in še poudarjale, da je literatura del kulturne politike (kamor je mogoče umestiti tudi izdelke popularne kulture); po drugi strani pa so se prav ženske študije s feministično teorijo lotile problema podob žensk v literaturi (tako imenovani *images of women criticism*), prinesle

¹⁰⁶ Prav tam, str. 80.

¹⁰⁷ »Brezinteresno« (*disinterested*) pa seveda ni »nezainteresirano« (*uninterested*).

bolj ali manj upravičeno spremembo v vrednostnih sistemih literature,¹⁰⁸ zarisale nov kritičen zemljevid oziroma repolitizirale umetnost na ravni produkcije in recepcije. Feministična literarna kritika je pomembna navezna točka tudi zato, ker problematizira kulturne vrednote in kanon, iz katerega so določeni artefakti izključeni.¹⁰⁹

Paralela pa je upravičena še na neki drugi ravni. Rolf Nemitz kot predstavnik šole, ki se je lotila ponovnega branja Althusserja, denimo pravi, da je odnos med »otroci« in »odraslimi« ena od redkih neenakosti, ki jih demokratična meščanska ideologija javno priznava – in je zato primeren, da postane osnova za artikulacijo gospostvenih razmerij, za odnos med spoloma, razredna razmerja, za odnos kolonialnih oblasti do izkoriščanih ljudstev: ženske, proletariat, podrejen, ipd. igrajo vlogo nerazsodnih otrok, ki jih je treba zavarovati pred neumnostmi in vzgajati.¹¹⁰

Zato ni mogoče mimo teh teorij in metodologij pri – grobo rečeno – razgrajevanju »zdravega razuma« in osvetljevanju »subjektivnih oblik«, v katerih živimo.

Problematizacija ter slovenski in švedski pristop

Prevladujoča doktrina literarne, književne ali bralne vzgoje pri nas pravi, da ob branju estetsko visokovredne književnosti ni mogoče mimo etičnega osebnostnega razvoja – če se ta proces razvija spontano; če pa je etična (ali kaka druga) funkcija književnega dela prepoudarjena, ima to lahko nasproten učinek. Kordiglova in Jamnikova pravita, da ob prepoudarjanju ali preziranju ene od komponent (tj. estetske, spoznavne ali etične) delo postane nekaj drugega.

Omeniti je treba, da se tu slovenski in švedski pristop razlikujeta. Pristop, ki bi ga lahko poimenovali »spoznavanje sveta skozi leposlovje«¹¹¹ (torej tudi »neestetske« funkcije literature), je na Švedskem kar razširjen in ga uporabljajo za t. i. *tematsko delo*. Birgit Borg na primer piše, da učbeniki govorijo o tem, kako sejati žito ali gojiti begonije, kopati boksit in

¹⁰⁸ Problem nastopi pri novi evalvaciji produkcije ženskih avtoric.

¹⁰⁹ Pomeni, povezani z »ženskimi« deli se razlikujejo od »moških«, a ne zaradi edinstvene ženske estetike, pač pa zaradi drugačnih pogojev, v katerih taka umetnost nastaja in se sprejema (bere, ocenjuje, uvršča, ali pa tudi ne, v kanon). Bistvene razlike nastajajo v procesu sprejemanja, recepciji.

¹¹⁰ Nemitz, str. 82–83.

¹¹¹ Tu velja omeniti »geografsko-literarno« delo Selme Lagerlöf *Čudovito popotovanje Nilsa Holgersona*.

druga naravna bogastva, kar otrok običajno ne zanima preveč, se pa naučijo in čez nekaj tednov pozabijo. Sama je zato uvedla branje knjig iz različnih delov sveta (po pregledu šolske knjižnice je ugotovila, da je knjig iz Afrike, Avstralije in Azije zelo malo) in tako dopolnila »tradicionalni« pristop učenja. Otroci so prebrali vsak po tri knjige iz izbrane celine, opisali po eno rastlino in žival, predstavili deželo po izbiri ipd. Skupaj so »zbrali« besede, s katerimi je najbolje mogoče opisati posamezne celine (piramide, datlji, levi, beduini, cink, Tutsiji ipd. za Afriko).¹¹²

V švedski književni vzgoji je v duhu strpnosti in odprtosti pogosto poudarjena etična komponenta, a ne kot izključna ali prevladujoča sestavina literarnega dela. Vendarle je le treba poudariti, da je ukvarjanje z literarnim delom ali pogovarjanje o njem vedno že interpretacija in kot interpretacija vedno tudi že premeščanje domnevno izvornega in prvotnega pomena literarnega dela.

Možnosti, ki se tu odpirajo, so usmerjene na »drugačno« interpretacijo, ne na »drugačno« poetiko – tu ne dajemo odgovora na vprašanje, kaj je (kvalitetna) literatura, pač pa kaj nam ta lahko pove in kakšne dimenzije nam lahko odkrije.¹¹³

Očitek, da prepoudarjanje etične ali spoznavne komponente ne pove ničesar o sami literaturi, da je nekaj literaturi zunanega, ne zdrži, saj je analiza tovrstnih elementov lahko del interpretacije literarnega dela. Literature ne moremo enačiti z ideologijo, vendar pa vsako literarno delo (tudi otroško) namenoma ali nenamenoma uteleša niz vrednot, celo takih, ki jih lahko imamo za problematične (rasistične, seksistične, nacionalistične ipd.). Lahko je denimo nezaželeno, ker govori o vrednotah, ki jih določen krog ljudi ne odobrava ali so zanj problematične ali potencialno žaljive, čeprav je z estetskega vidika neoporečno. Vsakdo lahko da prednost etični sodbi pred »strogo« literarno in nasprotno. A »veliko« literarno delo lahko cenimo tudi, če nam je njegova ideologija odvrtna.¹¹⁴ Problem je seveda, kako vpeljati otroke v velika literarna dela iz preteklosti, ki se ne ujemajo popolnoma s sedanjimi moralnimi prioritetami (npr: odnos do žensk, zagovarjanje suženjstva), kjer je vsekakor

¹¹² *Skolexemplar-Markaryd*, str. 21 in nasl.

¹¹³ S tem seveda nočemo reči, da ima vsebina primat, pač pa, da nas interpretacija lahko pripelje tudi na druga področja. Problem izpostavljanja vsebine se je pokazal tudi pri slovenski bralni znački za vrtce in preverjanju, ali je otrok res nekaj prebral, ki je (pogosto) omejeno na obnovo prebranega. (Za več gl. Batistič-Zorec, Turnšek.)

¹¹⁴ Hollindale.

potrebno nekaj občutljivosti (ne cenzure) za ta vprašanja, pa tudi za strategije, ki so primerne tudi za kognitivni del kurikula.

Primer iz otroške literature

Dober primer za osvetlitev teh problemov je znana otroška knjiga *Pika Nogavička*, ki je občasno problematična tako za tradicionalne pedagoške okvire kot tudi za sodobnejše tokove.¹¹⁵ Izhodiščna predpostavka je, da ruši določene stereotipe o otroku in otroštvu, hkrati pa razgrajuje tudi stereotipno podobe deklic. Pika sicer pogosto bolj spominja na odraslo osebo v deklinškem telesu kot na samega otroka. Kritizirali so jo tako tradicionalistično usmerjeni pedagogi (da je »nevzgojna«, anarhistična ipd.), pa tudi sodobnejša feministična kritika: da je knjiga antifeministična oziroma seksistična, da je Pika »fant v preobleki«, da po drugi strani ponavlja spolne stereotipe, kot na primer, da Tomažu in Anici vedno podari taka darila, ki so »spolu primerna« (Tomaž dobiva »moška« bodala in pisala, Anica »ženske« broške in ogrlice). Nasprotna stran, ki Piko Nogavičko ocenjuje pozitivno v smislu njene aktivnosti, jo ima predvsem za radikalno alternativo tradicionalnim likom deklic v otroški literaturi.

Če se na kratko dotaknemo vprašanja stereotipizacij v otroški literaturi (ki je aktualno tudi za širše področje literature, leposlovja ali fikcije), lahko za začetek rečemo, da zamenjava vlog ali predstavitev alternativnih možnosti najbrž ni dovolj in da je treba ločiti med »realizmom« in »idealizmom«.¹¹⁶ Vprašanje denimo je (kot si ga je zastavila Claudia Mills), ali je v duhu realizma in politične korektnosti ameriška nanizanka *The Cosby Show* nekaj pozitivnega, ker kaže uspešno družino afriških Američanov, ali negativnega, ker ne kaže resnih problemov z nasiljem, revščino in drogami, ki pestijo mnoge manjšinske skupnosti. Običajno tudi velja, da so žalostne knjige, ki kažejo nasilje in revščino, realistične; druge pa idealistične. Ta drža (h kateri se bomo še vrnil) je epistemološko problematična, saj predpostavlja, da je resnica enoznačna, da jo je mogoče preprosto »odzrcaliti«, da ne obstajajo različni pogledi nanjo

¹¹⁵ Za več o teh kritikah glej Vendramin, 1996.

¹¹⁶ Ti dve delitvi nista literarnoteoretski delitvi, a sta za naš problem morda najbolj prikladni. Pravzaprav so vsa ustvarjalna gibanja, ki jih definira literarna zgodovina, definirana preko nasprotja in komplementarnosti dveh momentov: »realnosti« in »imaginacije« oziroma prevlade realnega in imaginarnega. A to že presega naš problem. – V nadaljevanju sledimo Claudii Mills in njenemu prispevku *The Ethics of Representation*.

(resnica po kom?) in različne interpretacije, čeprav je seveda na tak ali drugačen način vsidrana v »realnost«.

Preprostih receptov za izhod iz teh zagat seveda ni, če ne želimo iz literature narediti akcijskih programov in manifestov, rešitev pa je morda možna v naslednji smeri. V okviru teh problemov je smiselno predpostaviti tako tipologijo: priložnostni realizem (dodatki negativnega realizma, ki za zgodbo niso pomembni) in obči realizem (izpostavljanje negativnih potez sveta, v katerem živimo) ter priložnostni idealizem (zaobrnitev stereotipov, kot na primer: očka pomiva posodo) in obči idealizem (vsiljiva in do skrajnosti prignana politična korektnost). Od teh je morda najbolj na mestu tretji, torej priložnostni idealizem, v katerem se zasvetijo majhne možnosti za socialno spremembo, ne da bi bil neverjeten.

Osvetlitev razmerja med »estetiko« in »politiko«

Problemi, povezani tako z otroško kot tudi »odraslo« literaturo, neogibno pripeljejo k »večnemu« problemu razmerja med estetiko in »politiko«. Na ravni literarne reprezentacije je tako upravičena kritika nekaterih smeri feministične literarne teorije, predvsem tistih smeri, ki so – pogojno rečeno – politiki podelile primat nad estetiko. Za osrednji cilj umetnosti imajo upodabljanje »pravilnih« (kar lahko pomeni »realističnih« ali pa tudi »močnih«) podob žensk. Ta strategija, t. i. kritika podob žensk, se samo na površju spopada s konvencijami in kanonizacijami umetniške ustvarjalnosti ter kulturnim kontekstom, v katerem je ženskost drugost in odklon od norme. Dejstvo, da je takšno interpretativno metodo mogoče opravičiti s političnimi razlogi, ne zmanjšuje njene reduktivne narave.

A velja tudi, da takoj, ko se spustimo na področje interpretacije, že storimo določeno nasilje, si delo na neki način prisvojimo, ga potujimo za svoje potrebe, kar je treba tudi odkrito priznati. Literatura, literarno delo, ni zgolj seštevek svojih dimenzij, plasti, ravni in podobnega. Zato je tudi neupravičeno postavljati zahteve literaturi, četudi v imenu takšne ali drugačne korektnosti. Če zavrremo dramo ali katerokoli drugo literarno obliko, ker ne ustreza našim moralnim ali vrednostnim pogledom oziroma načinom razmišljanja, je treba vedeti, kaj počnemo: ne moremo preprosto reči, da je artefakt »estetsko« slab, če je »politično« oziroma etično neprimeren in če nas njegova ideologija odbija. Poleg tega pa so mehanizmi stereotipiziranja in reproduciranja ideologije veliko subtilnejši in manj zaznavni na prvi pogled.

Poudariti je treba naslednje: ni nujno, da bi ukvarjanje z literaturo ali kako drugo umetnostjo izključevalo skrb za socialno pravičnost na svetu ali zavedanje o političnih in zgodovinskih resonancah v besedilu; prav tako pa tudi ni nujno, da bi zanimanje za kulturno produkcijo artefaktov izključevalo estetske lastnosti umetniškega dela. To je preprosto *napačna dihotomija*, kot pravi Marjorie Garber, saj pri umetnosti ne gre za korektnost, ne politično, ne kake druge vrste; pri umetnosti gre za transgresije in drznost.¹¹⁷

Kot smo videli že ob primeru otroške literature, je problematična prevlada – pogojno rečeno – politične dimenzije nad estetsko, kar pa ne pomeni, da politična/etična dimenzija ne obstaja. Literatura kot kulturna praksa je mesto produkcije reprezentacij, ki niso preslikava svojih objektov oziroma modelov: na eni strani so podobe in besedila, na drugi njihov »vir«, neka »resnična« realnost, vmes pa je problem odnosa med obojim oziroma retoričnega, tekstualnega ali slikovnega preoblikovanja.

Možna je torej repolitizacija umetnosti tako na ravni produkcije kot recepcije. A ta repolitizacija estetskega ne pomeni, piše Rita Felski, da je treba estetske kategorije interpretirati kot neposreden odsev interesov politične ideologije; gre bolj za nasprotje med pragmatično pozicijo, ki poskuša ponovno politizirati literarno besedilo tako, da ga spet vključi v sfero vsakdanjih komunikacijskih praks, in hkratnim zavedanjem potencialnih omejitev čisto funkcionalistične estetike, ki poudarja neposredne politične učinke in se ni sposobna spopasti s specifičnostmi literature kot mesta pluralnega pomenjenja in estetskega ugodja, ki se lahko upira dominantni ideološki poziciji ali pa jo posreduje naprej.¹¹⁸

Ta razcep (ali bolje dvojnost, ki je del vsake interpretacije) je težko zadovoljivo preseči – na eni strani politična vsebina, ki ne upošteva literarnega modusa, enodimenzionalna artikulacija te vsebine; na drugi prav ta posebni modus fikcije oziroma literature. Zaradi te ločitve obeh strani, utelešene v sferi literature, ki ji do neke mere vladajo njej lastne tehnike in konvencije, ni mogoče predpostaviti nekega avtomatičnega enačaja med literarno in politično vrednostjo. To pa seveda ne izključuje možnosti, da posameznik ali posameznica svoj estetski odziv popolnoma podredi moralnim političnim ali kakšnim drugim dejavnikom, in, nasprotno, da bralec ali bralka uživa v umetniških artefaktih ali literarnih besedilih, s katerimi se politično nujno ne strinjata oziroma katerih univerzum jima svetovnonazorsko ni blizu. Če rečemo, da

¹¹⁷ Garber in sod., str. 32.

¹¹⁸ Felski, str. 175.

ima umetnost relativno avtonomijo v družbi, to ne pomeni, da je od družbe neodvisna, niti da se estetske sodbe odvijajo v območju brez ideologije in zgodovine.¹¹⁹ Tovrstnih napetosti in problemov ni mogoče rešiti ne dualistično (s predpostavljanjem, da sta literatura in ideologija, »estetika« in »politika«, ločeni sferi), ne monistično (ob izhodišču, da literature ni mogoče ločiti od ideologije),¹²⁰ in ne s podrejanjem enega drugemu.

6. SODOBNI PREDŠOLSKI KURIKULI – OCENA

V zaključku lahko povzamemo, da so sodobni predšolski kurikuli, ki smo jih obravnavali v tem poglavju (vsi so nastali v 90-ih letih prejšnjega stoletja), ustvarjalni, odprti, demokratični in pluralistični. Vsebinam in ciljem različnih oblik umetnostne vzgoje je posvečeno precej pozornosti in potrjen je njen velik pomen za otrokovo igro, razvoj in učenje. Kot slepo pego v kurikulah zastavljene umetnostne vzgoje bi lahko omenili aprioren negativen odnos do množične umetnosti in popularne kulture ali pa sploh njeno umanjkanje v kurikulah. Prav tako ni posvečene zadosti pozornosti sodobnim umetniškim praksam, popularni otroški kulturi in rezultatom otrokove ustvarjalnosti. To so hkrati področja, ki so marginalizirana tudi v širši družbi. V vrtcih bi bilo treba posvečati več pozornosti tudi medijem in sodobnim informacijskim tehnologijam.

Kulturna vzgoja v širšem pomenu besede v teh kurikulah ni posebej izpostavljena, pač pa je implicitno razpršena skozi vsa področja dejavnosti v vrtcih. Vsebine in cilje kulturne vzgoje bi bilo zato, kljub temu, da ni namen iz kulturne vzgoje delati posebno kurikularno področje, smiselno opredeliti bolj eksplicitno in strnjeno. Zaenkrat je kultura v širšem pomenu besede v kurikulah prisotna predvsem v svoji socializacijski, torej konservativni funkciji, kot uvajanje otrok v običaje, vrednote, stališča, kanone in tradicije dominantne kulture, z dodatkom medkulturnosti, ki pa v praksi vsaj pri nas ni razdelan. Socializacijski poudarek kurikulov bi bilo vsekakor treba uravnotežiti s sodobnimi pogledi na otroke kot že aktivne, kompetentne in samoiniciativne pripadnike kulture in družbe.

Precejšnje zastopanost umetnosti in kulture v predšolskih kurikulah si je mogoče razložiti predvsem z značilnostmi tega starostnega obdobja, ki mu jih pripisuje naša kultura. Predšolsko obdobje je nekaj posebnega v človekovem življenju. Otrok se šele postopoma

¹¹⁹ Felski, str. 176.

¹²⁰ Felski, str. 179.

integriira v družbeni in kulturni sistem, zato je pomen prenosa osnovnih socializacijskih vzorcev prevladujoče kulture zelo velik. Od tod poudarek na kulturnih in družbenih vsebinah in ciljih. Kar umanjka v kurikulumih, je kritično obravnavanje teh vsebin, ne pa zgolj neproblematično podajanje in sprejemanje, ki ima za cilj čim prejšnjo in čim boljšo integracijo otroka v »svet odraslosti«. Dimenzija kulturne vzgoje bi to praznino lahko zapolnila, seveda s poudarkom na sodobnih opredelitvah kulture ne zgolj kot tradicije in umetnosti, pač pa kot območju konstrukcije realnosti skozi različne označevalne prakse in njihove interpretacije.

Zgodnje otroštvo pa je s perspektive odraslega opredeljeno tudi kot nekakšen »paradiž«, svet svobode, bujne domišljije, skratka kot "drugo" svetu odraslosti. To implicira, da se otrok nahaja v nekakšnem blaženem stanju radosti, nedolžnosti, popolne odmaknjenosti od nekonsistentnosti in razcepljenosti družbenega sveta, za odraslega pa je to stanje nepovratno izgubljeno. Predpostavka o otroku kot "drugem" odraslega ustvarja razcep, iz katerega dobimo celo serijo binarnih nasprotij, ki strukturirajo naš vzgojno-izobraževalni sistem, njegove vsebine, metode in cilje:

otrok – odrasli
telo – duh
emocije – intelekt
igra – delo
umetnost – znanost...

Poudarjanje vloge umetnosti v predšolskem obdobju se na ravni "zdravega razuma" in vsakdanje vednosti razume v okviru teh binarnih opozicij, kar pa vsekakor ni dobro za umetnost in niti za otroke niti za odrasle. Umetnost naj bi tako bila neproblematično področje igre, domišljije in ustvarjalnosti brez prave zveze z "resničnim" svetom. Kot taka naj bi seveda ustrezala predvsem predšolskim otrokom in njihovemu bivanju v nekem "lastnem, otroškem svetu". Starejši otroci in odrasli, ki živijo v "resničnem svetu" in se ukvarjajo z "resnimi problemi", pač nimajo več časa za igro, domišljijo, ustvarjanje in umetnost. To je seveda povsem napačno stališče in treba je zagotoviti, da se na izvedbeni ravni kurikulumov vsebine kulturne in umetnostne vzgoje ne obravnavajo na tak način. V kurikulumih je jasno nakazano, da otroci skozi igro, s spoznavanjem umetnosti in z ustvarjalnimi dejavnostmi

spoznavajo in osmišljajo svet, izražajo sami sebe in se učijo sposobnosti komuniciranja. Na ta način se srečujejo tudi s problematičnimi vidiki življenja in lastnega zorenja, spoznavajo razlike med ljudmi in kulturami. In te kritične vidike kulturne in umetnostne vzgoje je treba v praksi poudariti.¹²¹

Predšolski kurikuli so torej z vidika kulturne vzgoje, ob manjših pomanjkljivostih in nedorečenostih, zelo dobri. Kot smo že omenili, pa se postavlja vprašanje, kako se kurikuli v praksi izvajajo, kaj se v resnici počne na področju umetnostne in kulturne vzgoje. Za to bi bile potrebne po eni strani evalvacijske študije obstoječega stanja, po drugi strani pa oblikovanje ponudbe programov, projektov in dejavnosti, ki bi zapolnile praznino na izvedbeni ravni umetnostne in kulturne vzgoje.

7. SKLEPI

1. Z analizo nekaterih osnovnih dokumentov človekovih pravic (*Splošna deklaracija o človekovih pravicah, Konvencija o otrokovih pravicah, Konvencija proti diskriminaciji v izobraževanju, Deklaracija o načelih mednarodnega kulturnega sodelovanja, Priporočila o vzgoji in izobraževanju za mednarodno razumevanje, sodelovanje in mir ter spoštovanje človekovih pravic in temeljnih svoboščin* in nekateri drugi), ugotavljamo, da ti dokumenti spodbujajo povezovanje kulture in izobraževanja in sicer predvsem s ciljem utrjevanja demokratičnih načel, človekovih pravic in medkulturnega spoštovanja.
2. Izhodiščni dokument za oblikovanje vsebin in strategij kulturne vzgoje je vsekakor *Konvencija o otrokovih pravicah*, zlasti njen 13., 17., 28., 29., 30. in 31. člen. Nadvse pomembno je upoštevati temeljno načelo *Konvencije*, ki je upoštevanje otrokovih stališč.
3. Aktualna slovenska izobraževalna zakonodaja in kurikuli (tokrat smo se omejili na predšolsko stopnjo) upoštevajo načela omenjenih dokumentov človekovih pravic. Ugotavljamo, da je slovenski predšolski kurikulum demokratičen, odprt in omogoča pogoje za ustvarjalno oblikovanje življenja in dela v vrtcu. S stališča kulturne vzgoje pa bi vseeno spodbudili k večjim prizadevanjem za povezovanje kurikularnih področij, zlasti jezika, družbe in umetnosti.

¹²¹ O načinih umetniške dejavnosti v vrtcih glej Novak, Tavčar v Bahovec, Kodelja, str. 167–189.

4. Pozornost je treba posvetiti izvedbeni ravni kurikula, predvsem temu, da kultura in umetnost nista pojmovani in izvajani zgolj kot sredstvi socializacije ali kot neproblematični področji otroške imaginacije.

IV. PRIMERI DOBRE PRAKSE

Poskusom utemeljitve kulturne vzgoje, njenih vsebin, strategij in ciljev na konceptualni ravni s pomočjo sodobnih teorij o kulturi in otroštvu je sledilo njeno utemeljevanje na ravni evropskih in posameznih nacionalnih izobraževalnih politik, torej na načelni ravni. V tem poglavju pa bomo predstavili nekaj izvedbenih poskusov, torej realizacij kulturne vzgoje v praksi, pri tem pa se bomo osredotočili na kulturno in politično področje nordijskih držav. Na kratko bomo predstavili prizadevanja na področju zakonodaje na Danskem, podrobno bomo predstavili švedsko situacijo, posebno pozornost pa bomo namenili tudi načinom povezovanja nordijskih in baltskih držav na področju otroške kulture in kulturne vzgoje.

1. DANSKA

Na Danskem predstavlja osnovo vladni kulturni politiki široka definicija kulture. Zato je ena izmed pomembnih funkcij kulturne politike usklajevanje in povezovanje kulture s socialno in izobraževalno sfero. Cilj danske kulturne politike je, med drugim, vključevanje čim večjega števila ljudi v kulturne dejavnosti. Zato ima že v danski ustavi kultura v izobraževanju pomembno mesto.

Jeseni 1999 je danska ministrica za kulturo predložila parlamentu prvo poročilo o osredotočanju danske kulturne politike na otroke, stare od 0 do 14 let. Sicer je otroška kultura na Danskem prioriteta že od leta 1970, ko so se razprave vrtele zlasti okoli povezave med splošno kulturno politiko in specifično kulturno politiko za otroke. Poročilo ugotavlja, da dosedanja danska zakonodaja, ki zadeva kulturne ustanove, sicer omenja tudi otroke, vendar preveč na splošno. Kulturne ustanove nimajo razvite zavesti in sposobnosti naslavljanja raznolikih ciljnih publik, zato jih v poročilu postavljajo pred zahtevo po bolj usmerjenih prizadevanjih in bolj širokem spektru dejavnosti. Razvoj kulturne politike naj bi bil tako usmerjen v povezovanje izobraževalnega, socialnega in kulturnega sektorja. Poročilo povezuje otrokove pravice s posebnimi prizadevanji na področju kulture, njegov namen pa je "k otrokom usmerjena kulturna politika", kar naj bi bilo upoštevano v celotni zakonodaji. "Cilj vlade je, da imajo vsi otroci na Danskem optimalne pogoje za vključevanje v našo skupnost, za njeno izkušanje in za prispevanje vanjo."¹²²

¹²² Buchhave, str. 12.

Izpostavljeni so trije cilji kulturne politike za otroke:

- zgodnje vpeljevanje v kulturno dediščino;
- otrokove pravice do razvoja in možnosti samoizražanja;
- zaščita pred nasiljem in brutalnostjo medijev.¹²³

Poudarjeno je, da se je kulturna politika do sedaj osredotočala na kulturo *za* otroke. Sedaj pa je treba koncept otroške kulture razširiti, ne samo na kulturo *za* otroke, pač pa tudi na kulturo *z* otroki in kulturo *od* otrok. Umetnost na primer naj ne bi bila zgolj sredstvo za doseganje nekega specifičnega razvojnega cilja, ampak priložnost za vzpostavljanje mreže družbenih odnosov, različnih izkušenj in stikov z drugimi področji kulture in družbe. Bila naj bi priložnost za otrokovo ustvarjalnost, aktivne izkušnje in izražanje otrokove individualnosti na njemu lasten način in v okviru njegovih lastnih kriterijev. Ministrstvo za kulturo je zato v projektu *Poskusi sam (Try yourself)* povabilo otroke naj predstavijo svoje lastne projekte.

Velik del poročila je usmerjen na aktivno vlogo javnih knjižnic pri uresničevanju k otrokom usmerjene kulturne politike. V poročilu je namreč predvidena funkcija lokalnega koordinatorja, ki bi usklajeval in posredoval kulturne interese otrok nekega geografskega območja in bil nekakšen posrednik med otroki in vlado, mestno oblastjo ter kulturnimi institucijami.¹²⁴ In prav lokalne knjižnice v poročilu spodbujajo, da se priglasijo za vlogo koordinatorja za otroško kulturo, pri čemer bi morale posebno pozornost posvetiti naslednjim elementom:

- prizadevanjem, da bi dosegle vse otroke;
- omogočale naj bi tudi eksperimentiranje z mediji in imele funkcijo medijskih delavnic;
- zaposleni v knjižnicah naj bi bili nekakšni svetovalci o otroški kulturi in demokratičnih procesih;
- knjižnica naj bi bila kulturni koordinator in posrednik za otroke;

¹²³ Prav tam.

¹²⁴ Prav tam, str. 13.

- vzpostavljanje sodelovanja z različnimi ustanovami doma in v tujini.¹²⁵

Seveda pa bo pri konkretizaciji takšne funkcije knjižnic treba še marsikaj doreči, zlasti glede njenega sodelovanja z drugimi kulturnimi ustanovami, strokovnega osebja, vloge družine ipd.

2. ŠVEDSKA

Leta 1996 so v švedskem parlamentu potrdili naslednje cilje švedske kulturne politike:

- varovanje svobode izražanja in ustvarjanje takih priložnosti, da bodo lahko vsi izkusili to svobodo;
- delovanje v smeri ustvarjanja možnosti, da bi vsi lahko participirali v kulturnem življenju in v kulturnih izkušnjah in se tudi sami ukvarjali z ustvarjalnimi dejavnostmi;
- promoviranje kulturnega pluralizma, umetniškega napredovanja in kvalitete in s tem nevtraliziranje negativnih učinkov komercializacije;
- omogočanje kulturi, da je dinamična, izzivalna in neodvisna sila v družbi;
- ohranjanje in uporaba kulturne dediščine;
- promocija kulturne vzgoje;
- promocija mednarodne kulturne izmenjave in srečanja različnih kultur na domačem območju.¹²⁶

Kulturna vzgoja je torej eden izmed najpomembnejših ciljev švedske kulturne politike. Sicer na Švedskem že od leta 1970, torej še pred ratifikacijo *Konvencije o otrokovih pravicah*, obstaja splošni konsenz, da morata imeti otroška ustvarjalnost in otrokov dostop do kulture vidno mesto v nacionalni kulturni politiki. Od leta 1990 pa so potrditev za svoja prizadevanja dobili tudi v *Konvenciji Združenih narodov o otrokovih pravicah*, ki se zavzema za “... pravico otroka, da polno sodeluje v kulturnem in umetniškem življenju ...” V ta namen je na

¹²⁵ Prav tam.

¹²⁶ *Swedish Cultural Policy*, str. 13.

Švedskem sprejetih kar nekaj ukrepov in ustanovljenih kar nekaj institucij, ki so financirane s strani države in se ukvarjajo s pozameznimi področji kulturne vzgoje.

Na nacionalni ravni poskušajo kulturo za otroke promovirati:

- z dajanjem prednosti otroški in mladinski kulturi pri podeljevanju denarnih podpor kulturnim ustanovam, organizacijam in drugim skupinam;
- s podpiranjem razvojnega dela in različnih sodelovanj;
- z razširjanjem informacij in delovanjem kot mrežni koordinator;
- z iniciiranjem projektov nacionalnega pomena.¹²⁷

Kultura kot pomembno področje dejavnosti v vrtcih in šolah – Kultura za veselje in učenje (Kultur för Lust och Lärande)

Švedska vlada je pooblastila *Nacionalni svet za kulturo (National Council for Cultural Affairs)* in *Urad za šolstvo (National Agency for Education)*, da bi koordinirala nacionalne strategije za spodbujanje in pospeševanje uvajanja kulture v izobraževalni sistem. Ta naloga je nadaljevanje dela, ki ga je opravila delovna skupina kulturnega ministrstva *Kultura v šoli* in ki se je zaključilo leta 1998. V obdobju od leta 1999 do 2001 sta obe instituciji, skupaj z nekaterimi drugimi institucijami, organizacijami na področju šolstva in kulture poskušali poiskati dolgoročne strategije, s katerimi bi spodbudili ukvarjanje s kulturo v različnih oblikah. Cilj je prenovitev delovnih metod in odpiranje novih pogledov na učenje in poučevanje. Ustvarjalni delovni modeli naj bi postali osnovna dimenzija izobraževalnega sistema.

Različni materiali *Nacionalnega sveta za kulturo* pravijo, da sta vrtec in šola vsakdanje okolje otrok, zato morata graditi na njihovem vključevanju in spoštovati njihovo kulturo. Prizadevati si morata razvijati radovednost, veselje do dela in veselje do učenja. Bolj utemeljeno kot izpeljevati kratkoročne kulturne projekte se zato zdi načrtovati ustvarjalne dejavnosti kot samoumeven del vsakdanjega življenja v vrtcih in šolah. Za otroke to pomeni denimo dostop do učnih doživljajev, uporabo videa, priložnost izražati se v plesu, dramski ustvarjalnosti,

¹²⁷ *Growing with Culture. Cultural Policy for the Young in Sweden*, str. 1.

likovnih dejavnostih, ročnih delih, v enaki meri kot z govornjo in pisano besedo. Poudarjeno je, da mora biti šola dobro kulturno okolje, če hoče biti dobro okolje za učenje.

Delo v vrtcih in šolah je razumljeno povezano, zato je težko ločiti kulturno politiko, ki bi bila usmerjena samo na vrtce, in kulturno politiko za šole. Cilji in smernice so določeni v učnih načrtih, ki temeljijo na *Konvenciji o otrokovih pravicah*. Čimveč različnih izraznih oblik otroci obvladajo, temveč možnosti je, da se bodo znali angažirati in aktivno vplivati na svoje življenje. Odrasli, ki delajo v vrtcih in šolah, so odgovorni za to, da dobijo otroci priložnosti uporabljati ustvarjalnost kot izziv tradicionalnemu načinu dela.¹²⁸ Ustvarjalno delo mora po mnenju *Urada za šolstvo*¹²⁹ in *Nacionalnega sveta za kulturo* biti (postati) samoumeven del vsakdanjika. To pomeni tudi stalno sodelovanje s knjižnicami, gledališči in drugimi kulturnimi institucijami, ki lahko inspirirajo vrtce in šole ter otrokom vseh starosti omogočijo pridobivanje znanj, hkrati pa jim ponudijo vesel, zabaven in smiseln vsakdanjik.

Urad za šolstvo in *Nacionalni svet za kulturo* sta si zadala skupno nalogo na nacionalni ravni – spodbujati razvojno delo s kulturo v vrtcu in šoli. Obe instituciji vodita projekt, imenovan *Kultura za veselje in učenje (Kultur för Lust och Lärande)*. Sodelujeta pri razvijanju kulture, tako da

- koordinirata delo nacionalnih institucij s kulturo v vrtcu in šoli;
- spodbujata vzpostavljanje mreže in srečanj na nacionalni, regionalni in lokalni ravni;
- organizirata simpozije, na katerih se združijo tisti, ki odločajo, tisti, ki so odgovorni za dejavnosti, in tisti, ki so aktivni na različnih ravneh v šolskem in kulturnem življenju;
- zbirata in spodbujata raziskovanje, evalvacijo in metodološko razvojno delo;
- skrbita za *Kulturno okno (Kulturfönstret)*,¹³⁰ ki je del *Šolske mreže* in mesto izmenjave mnenj ter baza podatkov;

¹²⁸ »Delo« je v navezavi na vrtce problematičen izraz, saj lahko implicira nekakšno delitev med »delom« in »igro«. Prim. Apple 1992a. Zaradi ekonomičnosti izrazja ga vseeno uporabljamo.

¹²⁹ *Urad za šolstvo* se je nedavno razdelil na dve instituciji: *Urad za šolstvo* in *Urad za razvoj šole (Myndigheten för skolutveckling)*.

¹³⁰ *Kulturno okno* predstavlja šole, ki posvečajo poseben poudarek filmu, glasbi, arhitekturi, ipd. Je okno, odprto za tematike, ki se navezujejo na regijski ali lokalni okvir ali pa denimo tudi na letne čase,

- podpirata nove modele razvijanja kompetenc za delovanje v vrtcu in šoli ter kulturnem življenju;
- razvijata oblike širjenja informacij in izkušenj.

V okviru projekta *Kultura za veselje in učenje* je bilo predvideno, da se do konca leta 2001 razvijejo strategije, ki bodo omogočile, da postane kultura – posebej je poudarjeno: *kultura kot del učenja* – del načrtovanja in razvojnega dela tako lokalnih skupnosti kot vrtcev oziroma šol. To ne pomeni, da so implementaciji pobude namenjena posebna sredstva, ampak da se mora implementacija odvijati v okviru običajnega dela institucij. Ne gre torej za finančno podporo posameznih kulturnih projektov, temveč za poglobitev vpogleda v pomen kulture za otrokov razvoj in učenje ter za vpeljavo takega razumevanja kulture v uradne institucije in lokalne skupnosti.

Menijo, da mora nacionalno prizadevanje temeljiti na potrebah in predlogih, ki pridejo z lokalnih in regionalnih ravni. Izhodišče za to delo so učni načrti in trdno postavljeni kulturnopolitični cilji. Učni načrti pa so spet oprti na *Konvencijo o otrokovih pravicah*, ki govori o otrokovi pravici do izražanja in primerne kulture življenja. Učni načrt za osnovno šolo iz leta 1994 pravi, da je naloga šole, da vsakemu učencu in učenki omogoči razvijanje in uporabo vednosti in spoznanj v čimveč različnih izraznih oblikah, kot so jezik, slika, glasba, dramsko ustvarjanje in ples. To pomeni, »da morajo vsi predmeti v osnovni šoli posredovati veselje do ustvarjanja in željo po nadaljevanju učenja«.¹³¹

Implikacije

Taka kulturna politika pa implicira še nekaj drugih, po našem mnenju pomembnih izhodišč:¹³²

- da imajo otroci pravico do srečanj s kulturo, ne zato, ker naj bi jih pripravila na odraslo življenje, ne zato, da bi sami postali umetniki, ampak da bi obogatila njihova življenja (bolj kulturološko obarvano dožemanje otroka in otroštva). V tem okviru je pravica do

ipd. Tematskih sob je sedem: Branje in pisanje; Film in mediji; Arhitektura; Kulturna dediščina; Glasba in ples; Dramatika in gledališče; ter Slika, oblika in dizajn.

¹³¹ *Uvod v učne načrte.*

¹³² Med drugim se opiramo na material *Urada za šolstvo* in *Nacionalnega sveta za kulturo*.

literature/knjig univerzalna pravica vseh otrok, ne glede na to, ali njihove starše kultura zanima ali ne;

- da obstaja povezava estetike ter pridobivanja vednosti in znanj: o estetiki pogosto govorimo, ne smemo pa pozabiti, da so estetski procesi tudi procesi pridobivanja znanja. To ni nekaj ekskluzivnega, nekaj dodatnega, ampak v teh procesih prav tako pridobivamo znanje, kot z denimo računanjem, uporabo kemijskih formul ali branjem,¹³³
- da je učenje mogoče pojmovati tudi drugače (kar ni relevantno samo za šole, ampak tudi za vrtce, kar pri nas vključuje prenovljeni *Kurikulum za vrtce*). *Urad za šolstvo* in *Nacionalni svet za kulturo* sta to definirala preko naslednjih vprašanj: Smo lahko ustvarjalni pri vseh predmetih/področjih? Lahko otroci vplivajo na svoje učenje? Kaj pomeni razširjeno pojmovanje jezika? In končno: če je v šoli zabavno, se kljub temu učimo?

Pozornost do otrok, ki prihajajo iz drugih socialnih in kulturnih okolij, oziroma medkulturni vidik

Posebej velja omeniti kulturno delo, ki je usmerjeno na otroke, ki prihajajo iz drugih socialnih in kulturnih okolij oziroma pripadajo katerih od petih nacionalnih manjšin. V poročilu *Nacionalnega sveta za kulturo*¹³⁴ je zapisano, da je treba okrepiti položaj nacionalnih manjšin v švedski družbi in kulturi. To pomeni, da je treba s finančno pomočjo vzpostaviti strukture in dejavnosti za otroke in mladino.

Poleg tega se moment strpnosti in odprtosti vgrajuje na različnih ravneh (izhajajoč iz zgoraj omenjenih mednarodnih dokumentov). Te vsebine so vgrajene tudi v predšolski kurikulum, ki pravi, da so se največje in najhitrejše kulturne spremembe zgodile v našem času s hitro spreminjajočimi življenjskimi pogoji in oblikami, povečano komunikacijo in mobilnostjo med različnimi kulturami. Najbolj stresne kulturne okoliščine tako doživljajo številni priseljenci in begunci, kar v veliki meri vpliva na dejavnost vrtca, kjer se srečujejo otroci iz družin z različnimi kulturami, različnimi vrednotami in načinom življenja. Navade in pravila niso enaki v vseh družinah. Vrtec si mora prizadevati, da otrokom poda niansirano podobo in vpogled v različne kulture, oblike sobivanja in življenjske načine. Vpogled in razumevanje

¹³³ Mikael Alexandersson v materialu *Urada za šolstvo* in *Nacionalnega sveta za kulturo*.

¹³⁴ *Statens kulturråd. Bidrag 2002*, str. 17.

značilnosti in posebnosti svoje in drugih kultur sta pomembna tako za švedske otroke kot za otroke, ki prihajajo iz drugih kulturnih in jezikovnih okolij.¹³⁵

Nacionalni svet za kulturo je razvil tudi kulturne strategije za boj proti ksenofobiji,¹³⁶ ki temeljijo na naslednjih izhodiščih poudarjanja strpnosti in vzpostavljanja dialoga:

- naloga umetnosti je, da sproži pogovore, ne da daje odgovore;
- včasih si je pomembneje prizadevati za dosego cilja, kot cilj doseči;
- morda moja kultura ni boljša od tvoje;
- tujci imajo iste izkušnje kot jaz;
- sodelovanje je mogoče tudi med ljudmi, ki prihajajo iz različnih kultur;
- pogoji za ustvarjalnost so na meji med dvema kulturama;
- biti del kulturnega življenja lahko pomeni tudi boriti se proti ksenofobiji.

Tako kulturnopolitično delo predstavlja pomemben del dela *Nacionalnega sveta za kulturo*.¹³⁷

V nekoliko ožjem okviru, ki zajema tako predšolske kot šolske otroke, je bilo razvitih veliko število projektov, ki so usmerjeni posebej na otroke, ki jim švedščina ni materni jezik. Del let je tudi t. i. tematsko delo oziroma učenje, kar pomeni posvečanje posebne pozornosti določenim pojmom oziroma konceptom, kot sta na primer: demokracija in svoboda govora. Namen teh projektov je hkrati razvijati bralno kulturo, veselje do glasnega in tihega branja, pripovedovanja o prebranem, pa tudi oblikovati skupno kulturno platformo za vse otroke, ne glede na narodnost, spol, raso ipd., ki pa je hkrati senzibilna do različnosti, ki jo prinašajo otroci iz drugih kulturnih okolij, otroci priseljencev ipd. Pomembno vlogo pri tem ima mreža knjižnic in država s finančno pomočjo.

¹³⁵ *Pedagogiskt program för förskolan.*

¹³⁶ Glej *Konsten att motverka ...*, str. 151.

¹³⁷ Tu smo v grobem predstavili samo splošna načela, publikacija prinaša informacije in predstavitev projektov za boj proti ksenofobiji za posamezna kulturna področja.

Taki projekti so na primer *Zviti lisjak* (o katerem več v nadaljevanju), *Biseri v švedščini*, *Večkulturno branje* ipd.. – pri katerih poskušajo vključiti tudi starše otrok in vzpostaviti pozitiven odnos do branja, razpravo med starši in otroci ter starši iz različnih kulturnih okolij. K spodbujanju branja in medkulturnega razumevanja sodi tudi dostop do knjig v maternem jeziku.

Relevantne institucije

ŠVEDSKI INŠTITUT ZA OTROŠKO LITERATURO / SVENSKA BARNBOKSINSTITUTET, SBI

Ta institucija ima specializirano knjižnico za področje otroške literature in deluje tudi kot informacijski center. Njihov cilj je skrb za švedsko literaturo za otroke in mladino na Švedskem in v tujini, v prevodih. S svojo dejavnostjo so začeli že leta 1967. Naloge SBI-ja so:

- zbirati in katalogizirati na Švedskem izdano literaturo, pa tudi prevode švedske literature v druge jezike;
- vzdrževati in razvijati raziskovalno in referenčno knjižnico s tega področja;
- spodbujati študij in raziskave na vseh ravneh s tega področja;
- širiti vednost o tem področju in razumevanje med vse tiste, ki tako ali drugače delajo z otroki;
- biti mednarodni kontaktni organ za področje otroške in mladinske literature.

Vse te naloge izpolnjuje SBI s knjižnično dejavnostjo, informiranjem in publiciranjem (poleg knjig izdajajo tudi svoj časopis, *Barnboken*, *Otroška knjiga*). Po njihovih številnih zbirkah (leposlovne in strokovne literature, časopisnih izrezkov, publikacij, ki tako ali drugače zadevajo otroško literaturo) je mogoče iskati s pomočjo dveh »on-line« podatkovnih baz (BULB in ELSA). Na njihovi spletni strani je mogoče najti tudi seznam relevantnih raziskav, ki potekajo v glavnem v Skandinaviji, a tudi drugje po Evropi.¹³⁸

¹³⁸ Spletni naslov SBI je: www.sbi.kb.se dne 1. 4. 2003. Podobni inštituti oziroma centri obstajajo tudi v ostalih nordijskih državah. – Danski *Center for børnelitteratur* (<http://www.cfb.dk> dne 11. 4. 2003) je odprl svoja vrata leta 1998. Njegova naloga je »ustvariti najbolj ugodne pogoje za produkcijo in diseminacijo otroške in mladinske literature«, kar pomeni razvijati in dopolnjevati zbirko otroških

Naloga *Švedske akademije za otroško literature* je »promocija dobre švedske literature za otroke in mladino«. ¹³⁹ Sodeluje tudi pri kulturnopolitičnem delu – torej tako, da sodeluje v razpravah, seminarjih in vladnih institucijah za področje šolanja in kulture. Delo akademije je poznano zlasti preko *Sedemnajstih razlogov za otroško knjigo*, ki so neke vrste manifest o branju, bralnih navadah, knjižni vzgoji in spodbujanju strpnosti in medsebojnem razumevanju. Lahko bi rekli, da v knjižno vzgojo uvaja poudarek na etični komponenti (seveda ne kot izključni kvaliteti literarnega dela). ¹⁴⁰

Med duhovitimi in posrečenimi »Sedemnajstimi razlogi« so denimo taki, ki govorijo o spodbujanju domišljije in jezikovnem razvoju, a tudi o tem, da nas knjige seznanjajo z drugačnimi načini življenja (4. razlog), da nam omogočajo, da se postavimo v situacijo drugih (5. razlog); da nas učijo etike, tega, kaj je prav in kaj narobe (8. razlog); da nam pomagajo razumeti druge, spopadati se s predsodki in širiti strpnost do drugih kultur (12. razlog). Medkulturne vsebine so torej sestavni del književne vzgoje in razvijanja strpnosti na splošno.

CENTER ZA RAZISKOVANJE OTROŠKE KULTURE / CENTRUM FÖR BARNKULTURFORSKNING

Center je bil ustanovljen leta 1980 in je del stockholmske univerze. Podpira raziskovanje na področju otroške kulture, ne izvaja pa svojih raziskav. ¹⁴¹ To pomeni, da se to raziskovanje odvija v okviru institucij, ki pokrivajo posamezna področja, da se raziskovalci in raziskovalke obračajo nanje – če jih denimo zanima otroška risba, se obrnejo na umetnostne institucije. *Center* od leta 1980 podpira raziskovanje tako, da deli sredstva za projekte, ki se navezujejo

knjig, raziskovanje te literature z estetskih, socioloških, zgodovinskih in diseminacijskih vidikov ter diseminacijo vednosti o literaturi s tega področja. – Norveški *Norsk barnebokinstitutt* (<http://www.barnebokinstitutt.no> dne 11. 4. 2003) je nacionalni informacijski in dokumentacijski center za otroško in mladinsko literaturo, pa tudi servisni center za študente, raziskovalce, medije tako v tujini kot doma. Financira ga država, sodi pa pod *Kulturno ministrtvo*. – Finski *Suomen nuorisokirjallisuuden instituutti* (<http://www.tampere.fi/kirjasto/sni> dne 11. 4. 2003) je nastal leta 1978 in je prav tako informacijski, dokumentacijski in raziskovalni center, hkrati pa je glavni povezovalni organ za vse, ki jih zanima to polje. Glavni cilj je popolna zbirka vseh otroški knjig, ki so kdaj izšle na Finskem. Inštitut ima posebno izbirko estonskih otroških knjig, poleg tistih, ki jih je podarila pisateljica Tove Jansson.

¹³⁹ <http://www.barnboksakademin.com> dne 2. 4. 2003.

¹⁴⁰ Glej Kordigel, Jamnik.

¹⁴¹ <http://www.barnkultur.su.se> dne 12. 4. 2003.

na področje otroške kulture. Sem sodi tudi izdajanje publikacij, organiziranje simpozijev ipd. Namen *Centra* je postati posvetovalni organ, povezovalni člen med področji.

Center zamejuje otroštvo kot obdobje med rojstvom in puberteto, torej približno v starosti 0–12 let. Pod »kulturo« pa sodijo vse manifestacije, izrazi in formulacije mladih ljudi, ki spoznavajo okolje in same sebe z različnimi sredstvi: igro, besedo, sliko, glasbo, plesom ipd. Pojem »otroška kultura« nadalje delijo na:

- kulturo, ki jo ustvarjajo otroci (gre za ustvarjalni razvoj otrok in estetske dejavnosti, igro kot pedagoško metodo, jezikovni razvoj, glasbeno in drugo ustvarjanje, uporabo računalnikov);
- in kulturo, ki je ustvarjena za otroke (kamor sodijo področja, kot so kulturni produkti, namenjeni otrokom, slikanice, knjige za otroke, gledališče za otroke ipd., pogoji otroške kulture).

ŠVEDSKI URAD GLASBENIH IN UMETNIŠKIH ŠOL / SVERIGES MUSIK- OCH KULTURSKOLERÅD, SMOK

Veliko otrok redno obiskuje glasbene delavnice in studie, kjer je na razpolago tudi oprema za uporabno umetnost, ples in gledališče. Vlada je pooblastila nacionalno komisijo, nekakšen pridružitveni odbor švedskih glasbenih in umetniških šol, imenovan *Smok*,¹⁴² ki naj bi v naslednjih treh letih deloval na področju izmenjave idej na Švedskem in s tujino o kulturi in izobraževanju.¹⁴³

Poleg številnih glasbenih in umetniških šol deluje tudi nekaj čez dvajset kulturnih centrov za otroke in približno sto vizualnih umetniških delavnic, ki jih podpirajo izobraževalne ustanove, različna društva in krajevni projekti. Namen tovrstnih organizacij je podpiranje programov ustvarjalnih aktivnosti in informiranje odraslih o potrebah otrok in mladine po samoizražanju skozi vizualne umetnosti, ples, gledališče in ritem.¹⁴⁴

¹⁴² *Smok/Sveriges Musik- och Kulturskoleråd*: www.smok.se.

¹⁴³ Prav tam, str. 3.

¹⁴⁴ Prav tam.

Je ena izmed pomembnih institucij otroške kulture in del *Otroškega kulturnega centra* v mestu Eskilstuna. V arhivu je shranjenih več kot pol milijona otroških slik in risb iz vseh koncev Švedske. Arhiv je zanimiv tako za učitelje, raziskovalce in študente kot tudi za organizirane obiske skupin otrok.¹⁴⁵

Projekti

Predstavili bomo nekatere kulturne projekte, ki v ospredje pretežno postavljajo knjigo/pisano besedo (tudi v drugih medijih, kot je internet). Ob tem je treba še enkrat poudariti – v skladu s politiko *Švedskega inštituta za otroško literaturo* (SBI) in akcije, ki poteka pod njegovim okriljem, *Läs 2000!* – da gre za projekte, ki večinoma upoštevajo celotno »starostno lestvico«. Ali drugače, delo z besedo (kakorkoli široko to razumemo) se začne v prvem letu otrokovega življenja, tako rekoč ob rojstvu: s knjižnimi darili; ustreznim spodbujanjem odraslih, ki so otroku blizu: starši, stari starši (projekt *Vsi naši vnuki / Allas barnbarn*), očetje (kot pozitivni zgled za sinove).

Obsežna akcija spodbujanja branja, *Läs 2000!*, je povezala vse ali večino projektov na nacionalni ravni. Pobudnika sta bila *Švedski inštitut za otroško literaturo* in avtor otroške literature Lennart Hellsing, podpirajo pa jo tudi *Nacionalni svet za kulturo*, *Knjižni sejem v Sollentuni*, *Švedska akademija za otroško literaturo* in *Švedska zveza ilustratorjev*. Akcija je poleg tega zastavljena tudi longitudinalno, kar pomeni, da si prizadeva vključiti celotno starostno lestvico otrok.

Tu so primeri od lokalne skupnosti do lokalne skupnosti različni, nekatere vsem novorojenčkom podarijo *Prvo knjigo (Barnens första bok)*. Preko spletne strani SBI-ja se je mogoče prijavit v zbirko podatkov, kjer je mogoče zvedeti več o akcijah posameznih lokalnih skupnosti.¹⁴⁶

Takšen izbor projektov je smiseln tudi zato, ker je otroška literatura pravzaprav temelj, na katerem stoji velik del, če ne večina, švedske otroške kulture. Glasba, gledališče,

¹⁴⁵ *Swedish Cultural Policy*, str. 41.

¹⁴⁶ Gl. www.sbi.kb.se/las2000.html dne 10. 4. 2003.

kinematografija, likovna umetnost in književna ilustracija ipd. – vsa ta področja koreninijo v švedski otroški knjigi, ki je vsaj v Evropi postala pojem kvalitetne otroške literature.

PRIMER KULTURNEGA/UČNEGA NAČRTA: *KULTUR(LÄRO)PLAN ZA VRTEC IN ŠOLO V ARVIDSJAURJU*

Kulturni program oziroma učni načrt za vrtec in šolo v Arvidsjaurju navajamo kot primer programa, ki ga *mora* imeti vsaka lokalna skupnost, ni pa določeno, kako obsežen mora biti ali kaj vse mora zajemati. Poskušali bomo zajeti nekatere temeljne elemente oziroma na kratko predstaviti njegovo vsebino. Temelj vse dejavnosti so *Konvencija o otrokovih pravicah* (citirani so 12., 13. in 31. člen), odgovornost posameznika, ustvarjalnost, fleksibilnost in neodvisno razmišljanje.

Kulturni/učni načrt za Arvidsjaur (ki velja za bolj dodelanega med načrti lokalnih skupnosti na splošno) najprej definira svoja izhodišča:

- vsi otroci imajo pravico sodelovati v kulturnih izraznih oblikah, ne glede na socialne razlike, šolo ali kraj bivanja;
- prizadevati si je treba za raznoliko ponudbo kulturnih dejavnosti za otroke in mladino ter z njimi;
- prizadevati si je treba za boljše sodelovanje in izkoriščanje kulturnih virov zunaj in znotraj šole ipd.

Kultur(läro)plan je beseda, ki pokriva sodelovanje med kulturno dejavnostjo in dejavnostjo vrtca oziroma šole.

Sledi splošni akcijski načrt, ki poudari vključevanje otrok v vsak kulturni izraz, povezavo z lokalnimi umetniki, pesniki ipd., spodbujanje otrok in mladine k ustvarjanju, povezovanje s tipičnimi naravnimi fenomeni, spodbujanje razvojnega dela s sredstvi in metodami za kulturno delo otrok in mladine ipd.

Področji sta:

- *literatura/knjižnice* (skupni cilji; cilji za starostne skupine; akcijski načrt oziroma smernice za doseg ciljev v splošnem in za posamezne starostne skupine od najmlajših v starosti od 0–5 let do gimnazijcev in gimnazijk);
- *kulturna zgodovina* (skupni cilji: spoznavanje lokalne zgodovine; akcijski načrt vključuje tudi spoznavanje samiske kulture). Poleg tega načrt vključuje tudi predstavitve oziroma določitve drugih področij: plesa, gledališča, umetnosti, slike/filma/zvoka/medijev, glasbe in kulturnega spomina.

BIBBI ZA NORDIJSKE OTROKE / BIBBI FÖR NORDENS BARN

*Bibbi*¹⁴⁷ je zametek projekta za virtualno otroško knjižnico, katere ciljna skupina so otroci vseh nordijskih držav. Ustanovitelj *Bibbi* je NIFIN (*Nordijski inštitut na Finskem*). Namen knjižnice ni le povečati oziroma spodbuditi branja in bralnih navad, pač pa tudi vzpostaviti vezi med nordijskimi jeziki oziroma razumevanje med njimi. Na *Bibbi* bodo otroci lahko prisluhnili odlomkom iz nordijskih otroških knjig. Tako se jim zbudi zanimanje za srečanje s knjigo v nevirtualni obliki. Načrtujejo tudi pedagoške igre, podatki o pisateljih, klepet z drugimi otroki. Izhodišče *Bibbi* je tudi, da lahko preko interneta dosežemo več otrok kot sicer, da jih lahko bolj jezikovno motiviramo.

ZVITI LISJAK / LISTIGA RÄVEN

To je projekt za razvijanje veselja do branja in knjige ter opismenjevanje, ki je nastal v šoli v Rinkebyju. To je stockholmsko predmestje, kjer na približno enem kvadratnem kilometru govorijo okrog sto različnih jezikov, v šoli pa je švedščina materni jezik samo enega odstotka otrok. V bralni projekt *Zviti lisjak* so bili vključeni šestletni otroci iz dvanajstih različnih

¹⁴⁷ <http://valhalla.norden.org/info/projekter/internet/bibbi.html> dne 12. 4. 2003. *Bibbi* in podobni projekti so posebej vredni omembe v luči odprtosti za nove medije oziroma tehnologijo, ki je v našem, slovenskem, prostoru pogosto deležna negativnih odzivov – mediji pogosto niso razumljeni kot obogatitev, temveč kot nekaj, kar bo zamenjalo ali izrinilo kulturo knjige. Projekti si »pomagajo« s tehnologijo, nove medije izkoriščajo na produktiven način in ne vzpostavljajo vrednostno zaznamovane opozicije med elektronskimi mediji in knjigo oziroma uporabo denimo interneta in branjem knjig, tudi ti mediji so lahko del akcije spodbujanja branja in razvijanje veselja do branja.

jezikovnih okolij, čeprav bi bila metodika enaka tudi v skupinah otrok s švedščino kot maternim jezikom.¹⁴⁸

Prvi cilj *Zvitega lisjaka* je bil omogočiti vsem otrokom iz različnih socialnih in kulturnih okolij pridobiti skupno kulturno osnovo, na kateri bi bilo mogoče graditi. Ker otroci ali njihovi starši prihajajo iz dežel, kjer so različne religije v konfliktu, sta avtorici projekta za izhodišče vzeli predvsem pojma demokracije in svobode izražanja in se tako posredno ali neposredno osredotočili na razvijanje strpnih načinov za razreševanje konfliktov in različnosti mnenj.

Pri pouku niso prvo leto projekta uporabljali nobenih učbenikov (razen pri matematiki), samo otroško literaturo. Ko so se otroci preko različnih dejavnosti naučili pisati in brati (to metodo je sicer mogoče uporabljati tudi pri mlajših otrocih, ko ne gre za opismenjevanje), se je proti koncu polletja metoda dokončno izoblikovala ob delu s temo angelov. Učitelje in učiteljice so predavanja o medkulturnem učenju na stockholmskem učiteljskem spodbudila k temu, da so se domislili medkulturne teme: angeli so pravzaprav medkulturni, ker jih najdemo v večini kultur, nekateri pa so tudi skupni judaizmu, krščanstvu in islamu. Na tem izhodišču so gradili likovne in bralne dejavnosti, z otroki so obiskali muzej, skupaj pa so na koncu tudi napisali pesem o angelih in svoje izdelke na koncu predstavili staršem. Ta način dela se je nadaljeval tudi v naslednjih letih. Za tematsko delo so izbrali knjige Gunille Bergström o dečku Alfonsu Åbergu¹⁴⁹ ter njegovih dogodivščinah in malih težavah iz vsakdanjega življenja, kar je bila hkrati tudi priložnost za srečanje s pravo pisateljico, zaradi tematike pa tudi za pogovor o empatiji in razumevanju.

Konvencijo o otrokovih pravicah so imeli v mislih tudi pri izboru knjig. Posamezne člene so otroci ilustrirali, dramatisirali in predstavili javnosti. Posebej plodno je bilo sodelovanje s politično in religiozno neodvisno organizacijo *Abrahamovi otroci (Abrahams barn)*, ki si prizadeva za sobivanje različnih kultur in religij. Skupaj so izdali celo koledar z ilustracijami dvanajstih členov *Konvencije*, kar je bil vse hkrati tudi del projekta, pravzaprav posebne

¹⁴⁸ Alleklev, Lindvall.

¹⁴⁹ Alfons Åberg je na Švedskem znan junak serije otroških knjig (več kot 20), s pomočjo katerega se švedski otroci seznanjajo tudi s pojmom demokracije. Je tudi »junak« akcij, kot je izbiranje najboljše nove besede. To je deček, ki ga pestijo male vsakdanje težave, v katerih pa se vendarle skriva več. Mogoče bi bilo celo potegniti kako vzporednico s Piko Nogavičko – oba se poigravata s vsakdanjimi predsodki in vlogami (Glej tudi Henriksson).

metode dela z literaturo, z naslovom *Od Alfonsa do Dostojevskega: Konvencija o otrokovih pravicah skozi literaturo*, ki poteka pri *Abrahamovih otrocih*.

Ena od tem je bila Astrid Lindgren kot najbolj znana švedska pisateljica. Osnova dela je bila *Konvencija*, zato so se učitelji in učiteljice poskušali navezovati na njene člene. Zaigrali so na primer tisti odlomek iz *Pike Nogavičke*, kjer se fantje norčujejo iz Pike zaradi barve njenih las in velikosti njenih čevljev, in se navezali na 2. člen, ki govori o enakosti vseh otrok.

Pojavila se je zamisel, da bi otroci napisali svojo knjigo. Otroci so se odločili, da bodo pisali o svoji najljubši stvari. Njihovi starši so napisali pozdrav vsak v svojem jeziku, ki so ga potem v šoli skupaj prevedli v švedščino, dodali ilustracije in fotografije ter izdali kot knjigo.

BERI MI, OČKA / LÄS FÖR MIG, PAPPA

Gre za bralni projekt, ki je bil razvit posebej za določen del populacije. Izhodiščna predpostavka je, da otrokom večinoma berejo matere, zato so ga usmerili na očete: da bi jih spodbudil k večjemu zanimanju za branje, knjige in kvalitetno preživljanje časa s svojimi otroki. Poleg tega so ugotovili, da so dečki posebej problematična skupina, da berejo manj in da imajo pogosteje težave z branjem. Namen projekta je torej doseči, da bi dečki brali več, ker bi se lahko identificirali z očeti kot pozitivnim zgledom. Očete motivirajo (tudi) tako, da ti dobijo dela prost dan, če se udeležijo s projektom povezanih dejavnosti.¹⁵⁰

Ta in podobni projekti pa so tudi problematizirani preko vprašanj, kot so: bodo dečki brali »čez meje spola« (torej knjige, v katerih so glavne osebe deklince), so sploh mogoča tovrstna posploševanja,¹⁵¹ ali s tem morda ne krepimo tradicionalnih spolnih vzorcev ipd. Na te rezultate bo nemara treba še malo počakati.

¹⁵⁰ V okviru projektov spodbujanja branja obstajajo tudi taki, ki se usmerjajo na različne družbene, starostne, narodnostne ipd. skupine. Posebna skupina so prav dečki, ki jih spodbujajo na različnih ravneh s projekti, kot je *Beri mi, očka*, ki temelji na vzpostavljanju pozitivnih zgledov. Podoben namen imajo tudi naslednji načini spodbujanja branja: zvezdniki popularne glasbe se pozitivno izrekajo o branju, do veselja do branja se poskuša priti preko izdelkov popularne kulture ipd. Projekt so tudi že evalvirali in po poročilih SBI dosega dobre rezultate, tudi kar zadeva spremembo miselnosti očetov – sodelovanje je postalo stvar statusa in ni več le nekakšna dodatna obveznost.

¹⁵¹ Junker, str. 8.

OTROŠKA KNJIŽNICA NA INTERNETU / BARNENS BIBLIOTEK PÅ INTERNET

Ustanovljena je bila leta 1996 in vsak teden jo obiše 1700 otrok. Zamisel za to se je pojavila, ko se je pokazalo, da otroci in knjižničarji pravzaprav težko poiščejo ustrezne spletne strani.¹⁵² Projekt se razvija še naprej in izboljšuje. Vstopna stran nudi več možnosti:

- knjižni namigi: priporočila za različne starosti, zvrsti, različni seznamami ipd. Ta vstopna možnost je najbolj priljubljena, ker obstaja, kot pravijo, potreba po namigih in pogovorih o knjigah;¹⁵³
- pisanje knjige: otroci lahko pošljejo svoje pripovedke, zgodbice, pesmi in jih tako objavijo;
- knjižni klepet: razprave o knjigah;
- knjižnica: usmeritve na knjižnične kataloge, domače strani pisateljev, knjige, ki so dostopne na internetu;
- knjižni liki: nekateri najbolj priljubljeni junaki otroških knjig.

Obstaja tudi možnost zastavljanja vprašanj knjižničarskemu osebju, ki je bila vzpostavljena na prošnjo otrok. V zadnjem času so poskušali doseči tudi otroke, ki ne vidijo ali vidijo slabše, tako da so uvedli glasovne datoteke. Otroci lahko prisluhnejo nekaterim besedilom ali recenzijam knjig.

OTROŠKA POLARNA KNJIŽNICA / BARNENS POLARBIBLIOTEK

Ciljna skupina so otroci v osnovni šoli, pedagogi in knjižnično osebje na Švedskem, Norveškem in Finskem oziroma celotni Barentsovi regiji (zato tudi v teh treh jezikih).¹⁵⁴ Projekt deloma financira Evropska unija. Pričakujejo, da se bo pridružila tudi Rusija. Del materiala je tudi v drugih jezikih (samiščini, angleščini). Otroška polarna knjižnica je na

¹⁵² <http://www.barnsbibliotek.net> dne 1. 7. 2002. Po prenovi lani julija na <http://www.bibl.vgregion.se/barn/> dne 12. 4. 2003.

¹⁵³ Tu je treba omeniti slovensko stran bralne značke (www.bralnaznacka.com dne 12. 4. 2003), ki tudi uvaja klepetalnice.

¹⁵⁴ To geografsko območje, ki zajema arktične regije Norveške, Švedske in Finske ter polotok Kola, se imenuje tudi Nordkalotten. <http://www.barnenspolarbibliotek.com> dne 12. 4. 2003.

internetu od leta 1997. Pri oblikovanju in sploh nastanku te knjižnice so si med drugim zastavili tudi ti dve vprašanji: ali je mogoče okrepiti kulturno identiteto otrok, tako da se posebej osvetli del sveta, kjer živijo; in ali je mogoče vzpostaviti otroško knjižnico, ne glede na jezik in razdalje. Značilnosti, ki ju zato velja nemara posebej izpostaviti, sta: da otroci aktivno sodelujejo pri oblikovanju in vsebini spletne strani, in da je v ospredju regionalna perspektiva (in da otroci lahko komunicirajo med sabo kljub velikim geografskim razdaljam in zelo redko naseljenim regijam).

V *Otroški polarni knjižnici* so zbrane denimo informacije o otroških in mladinskih pisateljih, ki so aktivni na tem območju in tu tudi živijo; literarna besedila in izdelki otrok (šola pisanja); iskalniki; internetne povezave.

UMETNIK-SVETOVALEC

Zelo uspešen je projekt umetnik-svetovalec, ki v številnih regijah poteka od leta 1997 in temelji na kombiniranem, regionalnem in državnem financiranju. Pri delu umetnika kot svetovalca gre za medsebojno povezovanje izobraževanja in umetnosti, hkrati pa umetnik tudi promovira svoje umetniško področje in pridobiva občinstvo. Največ umetnikov-svetovalcev je na področju vizualnih umetnosti in plesa, pojavljajo pa se tudi konsultanti za oblikovanje, gledališče in samijsko kulturo. Programi, ki nastajajo v tem kontekstu in so namenjeni otrokom in mladini, prejemajo dodatno občinsko ali državno finančno podporo.¹⁵⁵

Precej projektov je usmerjenih v iskanje in ustvarjanje povezav med kulturnimi in izobraževalnimi institucijami. *Forum za muzejsko izobraževanje (Forum for Museum Education)* je triletni pilotni projekt, za katerega je dal pobudo *Nacionalni svet za kulturo*. Njegov namen je krepitev izobraževanja v muzejih:

- z nudenjem tečajev zaposlenim, ki se v muzejih ukvarjajo z izobraževanjem;
- z raziskovanjem in evalviranjem izobraževalnih metod;
- s krepitvijo povezav med šolami in muzeji.

¹⁵⁵ *Growing with Culture. Cultural Policy for the Young in Sweden*, str. 3. Tudi na Danskem poznajo funkcijo umetnika-svetovalca. *Dansko umetniško in obrtno združenje*, ki obstaja od leta 1976, se poleg organiziranja razstav ukvarja tudi s strokovnim svetovanjem šolam. Glej <http://www.culturelink.org/culpol/denmark.html>, dne 12. 2. 2002.

Sicer pa je vlada leta 2001 muzeje določila tudi kot izobraževalne ustanove in jim temu primerno dodelila dodatna sredstva.¹⁵⁶

Na Švedskem med posebne uspehe svojih prizadevanj za uvajanje kulture v vzgojno-izobraževalne ustanove prištevajo vpeljevanje plesa v kurikule. Povečane zahteve po plesnih predstavah za otroke in mladino so rezultat desetletnega sodelovanja nacionalnega svetovalca za ples s šolami in skupnostmi.

Tudi nacionalni svetovalec za dramo in gledališče za otroke in mladino je povezan z *Nacionalnim svetom za kulturo*. Drama in gledališče sta promovirana preko mreže regionalnih svetovalcev, gledaliških skupin, šol in kulturnih ustanov, ki organizirajo performanse, seminarje, tečaje, izdajajo publikacije in izvajajo različne projekte.

Mestne knjižnice lahko zaprosijo za državne subvencije za nakup otroške literature. Da bi bile knjižnice upravičene do podpore, morajo predložiti načrt strategije, kako bodo pritegnile otroke v knjižnice. Porota za otroško literaturo (idejo so Švedi "uvozili" iz Nizozemske) omogoča otrokom, da glasujejo za najboljšo knjigo leta. Od leta 1999 *Nacionalni svet za kulturo* brezplačno distribuira seznam na novo publicirane otroške literature po knjižnicah, knjigarnah, vrtcih in šolah. Namen je seveda spodbuditi interes za branje.

LETO OTROŠKE KULTURE

Na Švedskem se radi pohvalijo s tem, da so leta 1998, ko je bil Stockholm kulturna prestolnica Evrope, dali poudarek otroški kulturi in ji namenili eno desetino celotnega proračuna programa kulturne prestolnice, leto pa poimenovali tudi v *Leto otroške kulture*. Na voljo je bilo več kot stodvajset kulturnih dogodkov za otroke. Ponudba otroške kulture je temeljila na treh načelih:

- otroci morajo dobiti najboljše, kar profesionalno kulturno življenje lahko ponudi;
- spodbuditi jih je treba k aktivni udeležbi v kulturnih dogodkih;
- odrasli naj dobijo priložnost razpravljati o otroški kulturi na seminarjih in konferencah.

¹⁵⁶ Prav tam, str. 5.

Leto otroške kulture je imelo svoj koledar, ki so ga ilustrirali znani švedski ilustratorji otroške literature in so ga otroci, stari od štiri do enajst let, dobili v dar. Leto je bilo razdeljeno na naslednji način: januar je bil posvečen gledališču, februar slikarstvu, marec tehnologiji, april plesu, maj zunanjim prostorom, vrtovom, dvoriščem in parkom, junij glasbi, avgust plavanju, september arhitekturi, oktober literaturi, november filmu in december kulturni dediščini.

Posebno pozornost so posvetili tudi vprašanju, kako pripeljati čimveč kulture v vrtce in šole. Dober zgled je bil umetniški dogodek, ki se je dogajal v petih šolah in petih vrtcih po celem Stockholmu. Tri tedne je deset različnih umetnikov delalo z otroki na projektu, vsak v svoji šoli ali vrtcu. Projekt so zaključili z razstavami.

Invazija 98 je bil nordijski gledališki festival, ki se je odvijal v okviru *Leta otroške kulture*. Deset tisoč otrok je zavzelo stockholmske ulice in trge in pokazalo svoje projekte.¹⁵⁷

3. NORDIJSKE POVEZAVE

Prav tako kot mreža institucij, ki znotraj posamezne države deluje na emancipaciji otroške kulture in na povezovanju otrok in mladine preko izobraževanja z različnimi področji umetnosti in kulture, je impresiven zgled "dobre prakse" tudi mreža institucij, ki v teh istih prizadevanjih povezuje nordijske dežele.

Institucije, mreže in načela njihovega delovanja

NORDIJSKI SVET MINISTROV (NORDIC COUNCIL OF MINISTERS)

Nordijski svet ministrov je bil ustanovljen leta 1952 z naslednjimi prioritetami:

- spodbujanje aktivnosti usmerjene na otroke in mladino, ki krepijo zavezništvo nordijskih dežel in razvijajo medkulturno razumevanje;
- doseganje visokih standardov na področju kulture in umetnosti, tako znotraj kot zunaj regije;

¹⁵⁷ <http://www.kultur98.stockholm.se> dne 16. 6. 2002.

- dajanje prednosti kulturnim aktivnostim, ki imajo potencial za povečanje zanimanja, znanja in spoštovanja do različnih kultur, ki tvorijo nordijsko skupnost;
- krepitev vključenosti ljudi v kooperacijo nordijskih dežel preko tesnejšega sodelovanja z nevladnimi organizacijami.¹⁵⁸

Na 50. zasedanju *Nordijskega sveta ministrov* leta 1998 v Oslu je takratna danska ministrica Elsebeth Gerner Nielsen v svojem govoru strnjeno povzela filozofijo, smisel in namen te institucije na področju otroške in mladinske kulture. Navajamo nekaj odlomkov:

“Otroci so tisti državljani, zaradi katerih moramo posvetiti vso pozornost svojim prizadevanjem za zagotavljanje smiselne in bogate prihodnosti naše civilizacije. Toda kaj je kultura v odnosu do otrok? Nujno je, da otroke naučimo pisati in šteti, vendar to ni dovolj. Naučiti se morajo tudi, kako biti odgovorni ljudje, ki so sposobni odzivati se potrebam družbe prihodnosti – družbe, polne sprememb. Otroci morajo tudi sprejeti družbene vrednote in hkrati dobiti priložnost izkusiti zadovoljstvo ob spoznanju, da je eksistenco mogoče spreminjati. Kot odrasli moramo torej razmišljati o tem, kaj pomeni vzgajati otroke in tukaj ima kulturna politika pomembno vlogo. Ja, morda pravite, da je treba otrokom dati izobrazbo, ki jo potrebujejo, da bi lahko razumeli in spreminjali svet. [...] Skupnosti civilne družbe, strukturirane okoli družine, društev, cerkev in lokalnih združenj v večini nordijskih držav nimajo več velikega – ali vsaj ne enakega – pomena za socializacijo otrok kot nekoč. Nikoli pa ni bilo toliko kulturne ponudbe, kot jo je zdaj. Otroci imajo veliko možnosti – knjižnice, gledališča, glasbene šole, športne aktivnosti ipd. Toda ali imajo otroci dovolj priložnosti, da prevzamejo aktivno vlogo v oblikovanju teh ponudb in pri oblikovanju lastne eksistence? Kaj pomenijo nove oblike socializacije za možnosti otrok, da se sami oblikujejo, in kakšna kvaliteta ljudi bo rezultat teh novih oblik socializacije?

Otroci in njihove zmožnosti niso bile še nikoli bolj odločilne. V preteklosti so se na mlajšo generacijo prenašale delovne navade in sposobnosti. Toda danes ni več tako. V prihodnosti bodo produkcijski potenciali obstajali samo še v duhovno-intelektualnih sposobnostih populacije in zato je za dobrobit in prosperiteto družbe odločilno, da otroci zares dobijo priložnost odkriti svoje polne potenciale – toda tudi,

¹⁵⁸ <http://www.norden.org/kultur/uk/index.asp?lang=6> dne 16. 6. 2002.

da ljudje v svojem celotnem življenju ohranijo svojo otroškost, da ostanejo *homo ludens*, kar pomeni, da ostanejo tako ustvarjalni, hrepeneči, učeči se in kritični, kot so otroci. Kako bomo to zagotovili? V *Nordijskem svetu ministrov* imamo veliko potencialov. Veliko lahko prispevamo h kulturni socializaciji otrok in kot politiki in uradniki smo otrokom dolžni to nalogo vzeti resno.¹⁵⁹

S tem govorom je danska ministrica za kulturo, med drugim, funkcijo vzgoje in socializacije otrok vključila tudi, in v današnjem času morda predvsem, med pristojnosti *Ministrstva za kulturo* in ne zgolj *Ministrstva za šolstvo* in *Ministrstva za družino in socialne zadeve*.

Izkazalo se je, da *Nordijski svet ministrov* za uresničevanje svojih ciljev na področju otroške in mladinske kulture potrebuje poseben stalni odbor, ki bo deloval na tem področju. Leta 1996 so tako s ciljem krepitev sodelovanja med nordijskimi deželami na področju otroške in mladinske kulture ustanovili *Nordijski upravni odbor za otroško in mladinsko kulturo*.

NORDIJSKI UPRAVNI ODBOR ZA OTROŠKO IN MLADINSKO KULTURO (NORDIC STEERING COMMITTEE FOR CHILDREN'S AND YOUTH CULTURE)

Njegova osnovna odgovornost je integracija otroške in mladinske kulture v kulturno sodelovanje med nordijskimi deželami. Kljub temu, da je odboru naložena glavna skrb za otroško in mladinsko kulturo, to seveda ne odvezuje drugih organov *Nordijskega sveta ministrov*, da ne bi uveljavljali otroško in mladinsko kulturo na svojem področju delovanja. Odbor spremlja razvoj, zagotavlja podporo pri širjenju relevantnih informacij in daje predloge za projekte, programe, konference ipd. Sodeluje tudi z drugimi institucijami *Nordijskega sveta ministrov* in z akterji iz kulturne sfere, pa tudi z otroki in mladino.

Odbor sestavlja osem članov, po eden iz vsake države (Švedska, Norveška, Finska, Islandija in Danska) in iz treh avtonomnih regij (Grenlandija, Ferski otoki in Ålandski otoki), ki jih imenujejo ministri za kulturo iz vsake države. Predstavniki avtonomnih regij nimajo pravice do glasovanja. Funkcija predsednika je rotirajoča.¹⁶⁰

Med aktivnostmi odbora lahko omenimo še organizacijo srečanja mladih (*Mladi nordijskih dežel*), ki poteka vsaki dve leti v eni izmed držav, organizacijo kulturnih taborov za otroke,

¹⁵⁹ http://valhalla.norden.org/eng/info_uk/norden/archive/actplan.html dne 16. 6. 2002, str. 1, 2.

¹⁶⁰ http://valhalla.norden.org/eng/info_uk/norden/buk/buk.html dne 16. 6. 2002.

podporo raziskovalni mreži BIN in lasten informacijski projekt, spletno stran *Valhalla*.¹⁶¹ Odbor ima lasten fond za financiranje projektov regionalnega sodelovanja in drugih projektov. Roki za prijavo projektov so štirikrat letno. Do osemkrat letno publicirajo elektronski časopis in sicer v treh jezikovnih različicah: skandinavski, finski in angleški.

AKCIJSKI NAČRTI ZA OTROKE IN MLADINO

Nordijski svet ministrov vsake štiri leta sprejema akcijske načrte za otroke in mladino držav članic. Naloga odbora je implementacija teh akcijskih načrtov, ki mu hkrati dajejo tudi prostor in sredstva za delovanje in sprožanje pobud. Do sedaj sta bila sprejeta dva taka načrta. Prvi, imenovan *Prihajajoči sever (The Coming North)* je bil potrjen za obdobje od leta 1996 do leta 2000¹⁶² in je podal štiri iniciative:

- vsaki dve leti organizirati srečanje mladih iz nordijskih dežel;
- vsaki dve leti organizirati srečanje otrok iz nordijskih dežel;
- podpirati pobude za kulturno-izobraževalne projekte, ki v delu vzgojno-izobraževalnih institucij poudarjajo in širijo nordijsko dimenzijo;
- krepitev sodelovanja nordijskih držav in spodbujanje ustanavljanja novih mrež, zlasti s pomočjo novih komunikacijskih tehnologij.¹⁶³

Naslednji akcijski načrt je *Nordijski svet ministrov* potrdil leta 2001, ko je Finska zamenjala predsedujočo državo članico Dansko. Akcijski načrt z naslovom *Nordijska regija v novem tisočletju 2001 – 2005 (The Nordic Region in a New Millenium 2001–2005)* je bil prav tako sprejet za obdobje štirih let. Pri krepitvi sodelovanja med nordijskimi državami in v politiki subvencioniranja projektov so v načrtu izpostavljena naslednja področja:

¹⁶¹ <http://valhalla.norden.org>.

¹⁶² Pred tem, v letih 1993 in 1994, so izvajali pilotski akcijski načrt, *Živi Sever (A Living North)*, v katerem so nordijski umetniki obiskovali šole, zlasti na obmejnih področjih, in skupaj z učenci izvajali različne projekte. Neke vrste pilotski akcijski načrt je bil tudi *Nordijska kulturna vzgoja (Nordic Cultural Education)*, kjer so vzpostavljali mreže med šolami in kulturnim življenjem. Nosilca projekta sta bila *Umetniški odbor nordijskega sveta ministrov (Art Committee of the Nordic Council of Ministers)* in *Upravni odbor združenja nordijskih šol (Steering Committee of Nordic School Cooperation)*.

¹⁶³ http://valhalla.norden.org/eng/info_uk/news_/news_uk/ dne 16. 6. 2002, str. 3.

- novi mediji in produkcija njihovih vsebin glede na otroško in mladinsko kulturo;
- kulturno delo za otroke in mladino na redko poseljenih območjih;
- izobraževanje v arhitekturi (s poudarkom na kulturni dediščini in ekologiji).¹⁶⁴

Novi akcijski načrt predvideva tudi prenovno *Valhalle*, nordijske spletne strani za otroško in mladinsko kulturo, ki se je izkazala za izjemno dobro povezovalno sredstvo in ki naj bi jo razširili še na baltske države. Eden izmed ciljev obdobja finskega predsedovanja *Nordijskemu svetu ministrov* je tudi odpiranje vprašanj podpore filmom za otroke. Doseči želijo tesnejše sodelovanje na tem področju in raziskati možnosti, kako to področje delno financirati iz sredstev *Nordijskega sveta ministrov*.

Kar zadeva medijske vsebine za otroke in sploh vlogo medijske kulture v otroštvu so eno izmed zasedanj *Nordijskega sveta ministrov* posvetili prav tej temi. Poudarili so pomen upoštevanja vsebinskih potreb otrok in mladine, hkrati pa so pozornost posvetili kvalitetnim nordijskim medijskim izdelkom, tako na televiziji kot tudi v filmski, video in multimedijiški produkciji. To naj bi uravnotežilo prevlado ameriške ponudbe na tem področju. Televizijske postaje naj bi upoštevale dejstvo, da precejšen del njihovega občinstva tvorijo otroci in mladina. Zato naj bi ponujali čim več kvalitetnih nordijskih oddaj za otroke in mladino.

Beseda je tekla tudi o podpiranju umetniške produkcije zgoščenk. Zgoščenke naj bi v knjižnicah izposojali pod istimi pogoji kot knjige, so menili ministri. Na izobraževalnem področju naj proučijo možnosti uporabe iger in drugih vsebin na zgoščenkah v izobraževalne namene, predvsem pa je treba spodbujati nastajanje zgoščenk z nordijsko vsebino.

Izognili se niso niti internetu. Profiliranje nordijske kulture bi lahko dosegali z večjo umetniško in kulturno ponudbo na internetu, saj so prebivalci nordijskih držav eni najbolj frekventnih obiskovalcev interneta v Evropi glede na število priključkov na gospodinjstvo. Namesto osredotočanja na negativne vidike interneta je treba izkoristiti njegove pozitivne strani – informiranje in povezovanje.¹⁶⁵

¹⁶⁴ http://valhalla.norden.org/eng/info_uk/focus_uk/program.html dne 16. 6. 2002.

¹⁶⁵ http://valhalla.norden.org/eng/info_uk/projects_uk/konfen_uk/council.html dne 16. 6. 2002.

Nordijski filmski in televizijski fundaciji (Nordic Film and Television Fund), ki jo financirajo *Nordijski svet ministrov* ter filmske institucije in televizijske hiše nordijskih držav, pa je bila zaupana skrb za otroško filmsko produkcijo. Izhajali so iz tržne ugotovitve, da je približno 70 odstotkov celotnega kinematografskega občinstva, starega pod trideset let. Zato kvalitetni otroški in mladinski filmi niso pomembni zgolj s stališča kulture, pač pa tudi s stališča nordijskega filmskega trga. V fundaciji poudarjajo pomen vzdrževanja visoke ravni kvalitete, tako v jezikovnem kot v vsebinskem smislu, in potrebo po oblikovanju takih vsebin, s katerimi se bodo otroci lahko identificirali.

Fundacija je v zadnjih letih subvencionirala veliko mladinskih in otroških filmov. Financirali so tudi raziskavo o možnostih povečanja nordijskega otroškega filmskega sklada. S programom *Kalle Kanin Knattekin*, ki združuje štiri do pet kratkih nordijskih filmov za otroke, spodbujajo povečanje filmske ponudbe za najmlajše otroke, za tiste od treh do sedmih let. Ugotovili so, da je na Švedskem in Danskem približno dvajset tisoč otrok na leto doživelo svojo prvo kinematografsko izkušnjo v tem nordijskem programu kratkih filmov.

Eden od projektov fundacije je tudi publiciranje *Kataloga otroških filmov*, ki vključuje tudi vse relevantne osebe, ustanove in projekte, ki se ukvarjajo s tem področjem na območju regije. Namen fundacije pri tem projektu je krepiti mrežo in trg na področju otroške kinematografije. Tovrstno prizadevanje fundacije je povzročilo, da producenti zdaj resno jemljejo filme za najmlajše in da se distributerji zavedajo, da obstaja povpraševanje po tej ponudbi. Fundacija podpira tudi sinhronizacijo filmov za otroke, tuje pa ji ni tudi področje računalniških igrice. Večina je v angleškem jeziku, kar bo dolgoročno imelo slab vpliv na nordijske jezike, menijo na fundaciji. Zato podpirajo razvijanje računalniškega programa, ki bi na enostaven način prevedel angleške igrice v nordijske jezike.¹⁶⁶

VALHALLA – NORDIJSKA MREŽA ZA OTROŠKO IN MLADINSKO KULTURO (VALHALLA – NORDIC NETWORK FOR CHILDREN AND YOUTH CULTURE)

Kot smo že omenili, je zelo pomemben projekt *Nordijskega upravnega odbora za otroško in mladinsko kulturo* informativna spletna stran *Valhalla – Nordijska mreža za otroško in mladinsko kulturo*, ki naj bi bila elektronsko mesto srečanja vseh tistih, ki so zainteresirani za otroško in mladinsko kulturo. *Valhalla* je bila ustanovljena leta 1997 in je najprej združevala

¹⁶⁶ http://valhalla.norden.org/eng/info_uk/focus_uk/filmatv.html dne 16. 6. 2002.

samo nordijske države, leta 1998 pa so v projekt vključili tudi baltske države. Njena funkcija je nuditi čim več relevantnih informacij, vzpostavljati mrežo in spodbujati kontakte in komunikacijo na področju otroške in mladinske kulture v nordijskih in baltskih državah. Ciljna publika so uradniki na področju kulture, profesionalni kulturni delavci, umetniki, vzgojitelji(ce) in učitelji(ce) ter, nenazadnje, otroci in mladina. *Valhalla* je narejena v treh jezikovnih različicah – skandinavski, finski in angleški. Ureja jo osem nacionalnih urednikov, vsak iz ene od držav članic. Osrednja tematska področja Valhalle so:

- novice;
- fokus: aktualni dogodek, ki ga obravnavajo bolj podrobno kot ostale;
- sodelovanje: informacije o akcijskem načrtu in tekočih nordijskih in nordijsko-baltskih projektih;
- koledar nordijskih in baltskih aktivnosti na področju otroške in mladinske kulture;
- publikacije: predstavitev nordijske in baltske strokovne literature, periodike in revij za otroke in mladino;
- financiranje: informacije o razpisih in subvencijah;
- informacije o institucijah, organizacijah, združenjih, klubih in drugih relevantnih ustanovah;
- povezave, ki so zanimive tako za strokovnjake kot za otroke, povezave z najbolj popularnimi spletnimi stranmi za otroško in mladinsko kulturo;
- forum za razpravljanje, *BreakPoint*.¹⁶⁷

Načrtujejo oblikovanje audiovizualnega internetnega časopisa za otroke in vzpostavitev zemljevida spletnih strani, ki so jih ustvarili otroci.

Novembra leta 1999 je bila tema, ki je bila fokus spletne strani *Valhalla, Kultura v izobraževanju*. Kot je bilo že omenjeno, je *Nordijski svet ministrov* v okviru prvega akcijskega načrta *Prihajajoči sever* kot pomembno polje delovanja izpostavil sodelovanje med

¹⁶⁷ http://valhalla.norden.org/eng/info_uk/projects_uk/culture_scho.../valhalla.htm dne 16. 6. 2002.

sektorjema kulture in izobraževanja. Zato je *Nordijski upravni odbor za otroško in mladinsko kulturo* podal pobudo za sodelovanje z *Nordijskim združenjem šol (Nordic School Cooperation)*. Rezultat sodelovanja teh dveh organov je bil seminar *Ustvarjalne sposobnosti in šola*, ki je potekal v Stockholmu novembra 1998 in na katerem je sodelovalo 175 udeležencev. Na seminarju sta bili kot rdeči niti izpostavljeni dve temi:

- kultura kot osrednji prostor oblikovanja identitet v sodobnem svetu;
- krepitev nordijske kulturne identitete preko povečanega vključevanja otrok in mladine v sfero kulture in s spodbujanjem vednosti in zanimanja za kulturo nordijskih dežel in za regijsko sodelovanje.

Izhodišče seminarja so bile izkušnje Švedske, kjer so na pobudo države izvajali triletni program "*Strategija za kulturo v izobraževanju*".¹⁶⁸

Srečanje med izobraževalnimi ustanovami in kulturnim življenjem ni preprosto, so ugotavljali na seminarju. Gre za srečanje dveh povsem različnih kultur z različnimi profesionalnimi tradicijami, različnimi interesi, cilji, pričakovanji, vsebinami, oblikami dela in z različnimi pristopi k otroku. Namen povezovanja kulture in izobraževanja je spodbujanje srečevanja otrok s kulturo v vsakdanjem življenju v izobraževalnih ustanovah kot tudi spodbujanje razvoja kulturnih aktivnosti izven šole.

V prvi vrsti so udeleženci seminarja izpostavili kulturo v izobraževanju kot demokratični projekt z izhodiščem v *Konvenciji Združenih narodov o otrokovih pravicah* in sicer v njenem 13. in 31. členu, ki, kot smo že omenili, govorita o pravici otrok do svobode izražanja in o pravici do polne udeležnosti v kulturnem in umetniškem življenju. Osnovni aspekt svobode govora je sposobnost sporočanja informacij, izražanja svojih misli, stališč in občutkov. Z usvajanjem več oblik izražanja se lahko otrok bolj natančno in prefinjeno izraža in lažje komunicira s svojo okolico.

Nadalje je bilo izpostavljeno, da je treba v izobraževanju promovirati tudi druge načine izražanja, ne zgolj govor in pisanje. Danski predstavnik Ole Albæk je menil, da je v zadnjih desetletjih v izobraževalnem sistemu prišlo do premika k čisto intelektualnemu učenju in teoretičnemu znanju ter da aplikativni in umetniški predmeti vedno bolj izgubljajo pomen

¹⁶⁸ http://valhalla.norden.org/eng/info_uk/projects_uk/culture_sc.../freedom.htm dne 16. 6. 2002.

tako v očeh otrok kot tudi v očeh širše družbe. Da bi to spremenili, je treba v izobraževanje vpeljati čim več umetniških zvrsti in spoznavanja izražanja z njihovimi tehnikami in materiali.¹⁶⁹

Pomembno vprašanje, ki je prišlo do izraza na seminarju, je bilo vprašanje povezanosti kulturne vzgoje s socialnim in ekonomskim položajem otrokove družine. Če se je v vrtcih in šolah še mogoče (in se je tudi treba) izogniti tem razlikovanjem med otroki, pa je v prostočasnih kulturnih aktivnostih to nemogoče. Za otroke iz socialno in ekonomsko depriviranih družbenih skupin to pomeni prikrajšanost pri uveljavljanju njihove pravice do polne udeležbe v kulturnem in umetniškem življenju, ugotavljajo udeleženci seminarja.¹⁷⁰

V zaključku so poudarili, da kultura v izobraževanju pomeni obojestranski proces. Vrtci in šole naj bi bili odprti za kulturo in obratno, kultura naj bi se odprla izobraževalnim ustanovam. Vsekakor pa je naloga izobraževalnega sektorja, da definira vsebine in oblike, s katerimi naj bi se kultura pojavila v izobraževanju. Pomembno je, da kulturna vzgoja temelji na sprejemanju, ne pa na ocenjevanju otrokovih estetskih izvajanj. Pravzaprav bi bila potrebna prilagoditev pedagoškega procesa novim vsebinam in strategijam. Delitev dela na ustvarjalne in pedagoške dejavnosti ni preveč posrečena. Kulturna vzgoja naj bi bila prostor za svobodo izražanja in veselje do ustvarjanja. Bila naj bi prostor, kjer se spoštuje otroke, njihove izkušnje in njihove načine izražanja. In hkrati naj bi bila prostor, kjer si tako odrasli kot otroci dovolijo, da so njihove ideje izzvane, da drug drugemu pokažejo drugačne kulturne izkušnje in umetniške jezike.

V okviru seminarja so udeleženci obiskali številne vrtce, šole in kulturne ustanove, med drugim tudi vrtec *Täppan*, ki je na Švedskem poznan po tem, da so predpostavljene inherentne ustvarjalne sposobnosti otrok integrirane v vsakdanje delo vrtca.¹⁷¹ Vzgojitelj(ce) v vrtcu delajo po načelih opazovanja, refleksije in prilagodljivosti otrokom.

¹⁶⁹ Kritika pedagogike, ki je osredotočena predvsem na knjigo in jezik, je mogoče zaslediti tudi med teoretiki t. i. radikalne pedagogike. Menijo, da bolj ko se sodobna družba odmika od svoje industrijske dobe v postindustrijsko informacijsko ekonomijo, bolj so pomembne tudi druge oblike znakovnih sistemov, ne zgolj pisava. Glej Luke v Buckingham, str. 27.

¹⁷⁰ http://valhalla.norden.org/eng/info_uk/projects_uk/culture_sc.../freedomo.htm dne 16. 6. 2002.

¹⁷¹ http://valhalla.norden.org/eng/info_uk/projects_uk/culture_sc.../creapowe.htm dne 16. 6. 2002.

V vrtcu so vodilo organizacije dejavnosti spodbude, radovednost in vprašanja otrok. Naloga osebja je, da ubesedi misli in želje otrok, oblikuje ustrezen scenarij aktivnosti in ustvari ustrezne pogoje za njihovo izvajanje. Med izvajanjem aktivnosti je vsa pozornost usmerjena na otroke: kako se odzivajo na posamezno situacijo, kako pristopijo k določeni temi, zvoku ali podobi, kaj pritegne njihovo pozornost ipd. Aktivnosti pogosto tudi dokumentirajo s kamero. Nato sledi refleksija, ko otroci skupaj z vzgojitelji(cami) komentirajo in interpretirajo svoje aktivnosti. Rezultat te faze so nove možnosti in nove aktivnosti. Pomembno pa je seveda to, da se vzgojitelji(ce) vrtca *Täppan* lahko prilagajajo otrokovim zanimanjem, pobudam in željam, saj ne sledijo nobenim vnaprej predpisanim pravilom, kaj bi otroci v določeni dobi morali početi in znati.

Po omenjenih ogledih so si udeleženci postavili vprašanje, kaj se zgodi s kreativnostjo, ko se zahteve življenja s starostjo povečujejo? Ulla Lind in Kersti Hasselgren sta predstavili raziskovalni projekt, v katerem sta analizirali 450 risb, ki so jih narisali otroci iz osnovnih šol. Ugotovili sta, da mlajši otroci bolj pozitivno doživljajo vzgojno-izobraževalne ustanove kot starejši. Čim starejši so bili otroci, katerih slike sta proučevali, bolj pogosto so se na njih pojavljali simboli omejevanja in ujetništva, kot so ure, urniki, v ravno vrsto postavljene klopi ipd. Očitno je, da mnogim otrokom ni všeč svet, kot so jim ga uokvirili odrasli. Ta konflikt vsekakor slabi ustvarjalne potenciale v šolah. Kot pravi Olle Holmberg, otroci danes niso motivirani sprejemati šole zgolj kot priprave na odraslo življenje, pač pa zahtevajo poučevanje, ki bo zanimivo, zabavno in vznemirljivo zdaj.¹⁷²

Kot o enem od načinov, kako to doseči, so razpravljali o vključevanju kulturnih delavcev v izobraževalni proces. Erling Ericsson, švedski televizijski producent, je predstavil svoj projekt, v katerem so skupaj z učenci in učitelji različnih izobraževalnih ustanov ustvarjali animirane filme. Maija Baric je predstavila finski projekt lutkarskih gledališč v vrtcih in šolah. Pomembno je, da znanja in načinov dejavnosti, ki sta ga omenjena ustvarjalca posredovala otrokom, običajno ni mogoče najti v vrtcih in šolah. Zato so raziskovalci, umetniki, rokodelci in drugi kulturni ustvarjalci dobrodošli, da prispevajo k ustvarjalnosti in življenju v vrtcih in šolah ter da izzovejo omejitve učiteljev in učencev. Praktično-estetske

¹⁷² Prav tam. Tudi v radikalni pedagogiki poudarjajo, da je vloga zadovoljstva in užitka v šoli podcenjena in to povezujejo tudi z negativnim odnosom, ki ga gojijo izobraževalne ustanove in njihovo osebje do popularne kulture, v kateri pa otroci uživajo. Glej Grace, Tobin v Buckingham, str. 42–62.

dejavnosti naj bi tako predstavljale alternativo izraziti intelektualni usmerjenosti sodobnih vzgojno-izobraževalnih ustanovah, predvsem pa naj bi vanje prinesle veselje in izkušnjo, kako je lahko celotno telo, z vsemi čutili vključeno v proces učenja.

Iz šole *Hjustla*, ene izmed gostiteljic konference, so poročali, kako so pri njih udeležili kulturo v šoli in kako poskušajo loviti ravnotežje med različnimi možnimi oblikami izražanja, ki jih poučujejo. Vpeljali so dve tematski področji, narava in okolje ter glasba in ples. Na šolskem dvorišču je tako mogoče videti kadeči se kompost, dva zimski vrtova in ogrado s kokošmi in zajci. Ples je obvezen in vse plesne zvrsti poučujejo usposobljeni učitelji(ce). Prav tako je obvezno učenje enega izmed glasbenih instrumentov. V šoli *Hjustla* so tako ples, glasba, skrb za živali in obdelovanje zemeljskih površin dopolnilo verbalnim načinom izražanja. Eden od rezultatov je, da otroci v svojem izražanju niso odvisni izključno od jezika. To je še posebej pomembno, ker je 90 odstotkov njihovih učencev priseljencev.¹⁷³

Stefan Seidel povzema bistvene ugotovitve seminarja v naslednjih točkah:

- treba je spodbujati otrokove naravne ustvarjalne potenciale in radovednost; naučiti se moramo opazovati otroke in prepletati poučevanje z njihovimi interesi in vprašanji;
- prav tako pa moramo otroke tudi soočiti z novimi izkušnjami in jim omogočiti, da se znajdejo v nepoznanih pogojih in situacijah;
- sodelovanje z umetniki, rokodelci in drugimi kulturnimi ustvarjalci je za bolj dinamično poučevanje neobhodno, pomembno pa je tudi, da so ljudje iz področja kulture, ki prihajajo v vrte in šole, seznanjeni s kodi teh ustanov;
- dominantni način izražanja v izobraževalnih ustanovah je beseda; treba je dati več prostora tudi drugim oblikam izražanja, kot so na primer podoba, gibanje telesa, glasba, rokodelski izdelki; te oblike bi morale biti integrirane v dnevno rutino.¹⁷⁴

¹⁷³ http://valhalla.norden.org/eng/info_uk/projects_uk/culture_sc.../creapowe.htm 16. 6. 2002.

¹⁷⁴ Prav tam.

NORDIJSKI ODBOR ZA MLADINO (NORDIC YOUTH COOPERATION COMMITTEE)

Naslednja pomembna institucija, ki se ukvarja z otroki in mladino na področju kulture, je *Nordijski odbor za mladino*, ki je telo *Nordijskega sveta ministrov* in ima svetovalno in koordinacijsko funkcijo za vprašanja nordijske mednarodne otroške in mladinske politike. Svoje aktivnosti izvaja v sodelovanju z ostalimi organi *Nordijskega sveta ministrov*. Osrednja naloga tega odbora je poglobljanje poznavanja in razumevanja kulturnih, družbenih in političnih problemov med otroki in mladino v nordiskih deželah in krepi sodelovanje tako med članicami kot tudi širše na področju otrok in mladine. Odgovoren je tudi za koordinacijo nordijskega mladinskega raziskovanja in ima na tem področju zaposlenega koordinatorja za raziskave.

Odbor sestavlja trinajst članov. Pet članov je predstavnikov nordijskih držav, naslednjih pet članov prihaja iz nacionalnih mladinskih svetov, trije člani pa so predstavniki avtonomnih regij brez pravice do glasovanja. Pri članstvu skrbno upoštevajo enakopravno zastopanost spolov.

Odbor financira mladinske organizacije in njihove projekte z razpisi, ki so objavljeni štirikrat letno. V poštev pridejo predvsem mladinske organizacije, ki izvajajo redne aktivnosti in vključujejo člane iz vsaj treh skandinavskih držav. Prav tako imajo prednost projekti, pri katerih sodelujejo otroci ali mladina iz več držav regije. Odbor pa iniciira tudi lastne projekte. Eden izmed takšnih je bil na primer seminar za mladino iz obmejnih regij, drugi pa konferenca o mladini, prostem času in enakosti v nordijskih deželah.

Še dve nordijski instituciji finančno podpirata medkulturno izmenjavo mladih med nordijskimi deželami in projekte otroške in mladinske kulture – to sta *NORDPLUS*, ki mladim podeljuje štipendije za obisk katere izmed nordijskih držav, in *Nordijska kulturna fundacija*, ki poleg cele vrste drugih projektov podpira tudi projekte s področja otroške in mladinske kulture.

Na razpise večine nordijskih fundacij in ustanov, ki finančno podpirajo projekte otroške in mladinske kulture, se lahko prijavljajo tudi baltske države (Litva, Latvija in Estonija) in Rusija. Pogoj za pridobitev sredstev pa je, da je v projekt vključena vsaj ena nordijska država.

Omenimo lahko tudi *Latvijsko fundacijo za otroško kulturo* (*Latvian Public Support Fund for Children's Culture*), ki je bila ustanovljena leta 1998 z namenom finančno podpirati otroško

kulturo. Aktivnosti fundacije so poleg izvajanja razpisov tudi organizacija raznih dogodkov, kot so na primer potujoče razstave, opremljanje novih igrišč, organiziranje seminarjev in praktičnih delavnic za pedagoško osebje, postavitve umetniških taborov za otroke in mladino, organiziranje umetniških in kulturnih festivalov in publiciranje.¹⁷⁵

Projekti

Vse omenjene institucije delujejo na področju financiranja, spodbujanja in organiziranja kulturnih in umetniških dogodkov za otroke in mladino ter na področju vzpostavljanja sodelovanja med kulturo in izobraževanjem. Predstavljamo nekaj pomembnejših projektov zadnjih let.

PRAVICA DO OTROŠTVA (THE RIGHT TO BE A CHILD)

Pri tem projektu gre za predstavitev švedske otroške kulture v treh baltskih mestih, Tallinnu, Rigi in Vilniusu ki je potekala februarja 2001. Organizator dogodka je bil švedski *Center za raziskovanje otroške kulture* v sodelovanju z nekaterimi vidnejšimi predstavniki otroške kulture na Švedskem in v drugih nordijskih deželah in z veleposlaništvu v posamezni državi. V treh dnevih otroške kulture, kolikor so jih organizirali v vsakem od naštetih mest, so se zvrstili:

- seminarji za starše, učitelje in strokovnjake o otroški kulturi in otrokovih pravicah, ki so vsebovali diskusije, delavnice, predstavitve in izmenjavo izkušenj med švedskimi in baltskimi udeleženci, kakšne možnosti dela z otroki in z otroško kulturo se odpirajo v sodelovanju z lokalnimi organizacijami;
- številne aktivnosti za otroke, od koncertov, razstav, plesa (med drugim tudi break-danca in plesa z gorečimi baklami), do gledališča in delavnic ter premierne predstavitve treh švedskih otroških filmov; pri tem so sodelovale številne kulturne ustanove od stockholmske *Mestne šole za kulturo*, örebrojske *Kulturne šole*, uppsalskega *Mestnega gledališča*, *Teatra 3*, glasbene skupine *Frispel* ipd.

Ker stockholmska *Mestna šola za kulturo* že od leta 1998 sodeluje z vilniuškim *Mladinskim centrom*, so pripravili tudi skupno predstavo *Med palčki, škrti in goblini* (*Bland tomtar och*

¹⁷⁵ http://valhalla.norden.org/eng/info_uk/funding_uk/arrang.html dne 16. 6. 2002.

troll och knytt). ki je bila kombinacija različnih umetniških zvrsti od glasbe in plesa do drame. Kulturni pedagogi pa so imeli priložnost izmenjati izkušnje s svojimi kolegi.

V *Hiši pisateljev* v Tallinnu so predstavili projekt švedske založniške hiše *Knjigo vsakemu* (*En bok för alla*), katerega cilj je spodbuditi otroke k branju.

Eden izmed najbolj navdušujočih dogodkov je bil koncert glasbenega gledališča *Malmö*, ki je pripovedoval zgodbo o dečku, ki je med ruševinami vojne našel kos papirja. Na njem je bilo nekaj napisano, in ko je začel brati, so se črke spreminjale v glasbo. Riia Sule, ki na spletnih straneh *Valhalle* poroča o tem dogodku, pravi: "Omeniti moram, da je bilo tam veliko zelo majhnih otrok, ki so se med predstavo na ves glas smejali; mislim, da je bilo tudi njim všeč."¹⁷⁶

Obisk vseh prireditvev je bil prost in otroci, ki živijo izven treh mest, kjer so se odvijali dnevi predstavitve švedske otroške kulture, so bili posebej povabljeni, za njih pa je bil organiziran izredni prevoz na kraj prireditve in nazaj domov.¹⁷⁷

Organizatorji projekta so izhajali iz načela, ki je, kot smo do sedaj že pokazali, v jedru nordijske kulturne politike za otroke – *dobra otroška kultura izhaja iz spoštovanja otrokovih pravic in upoštevanja otrok kot kompetentnih članov družbe*. Švedska je do sedaj še najbolj udejanila to načelo in med švedskim predsedovanjem Evropski skupnosti je bila otroška kultura v središču pozornosti.

IZRAZI SE (EXPRESS YOURSELF)

To je triletni mednarodni kulturni projekt (poteka od leta 2001 do leta 2003), ki je osredotočen na *Otroško palačo* v St. Petersburgu, in vključuje socialno dimenzijo.

Palača ustvarjalnosti ali *Otroška palača* v St. Petersburgu je prostor, kjer ima približno šestnajst tisoč otrok dostop do prostočasnih aktivnosti in poučevanja na številnih umetniških in drugih področjih. Palača vključuje hobi klube, oblikovanje in vizualne umetnosti, lokalno zgodovino, jezike, naravoslovno znanost, šport, ples, pantomimo, glasbo, gledališče ipd.

¹⁷⁶ http://valhalla.norden.org/eng/info_uk/projects_uk/kulturlejre_uk/right.html dne 6. 6. 2002.

¹⁷⁷ Prav tam.

Osebjje, ki se ukvarja z otroki, gre za približno šeststo ljudi, so profesionalci in strokovnjaki na svojih področjih. Palača je organizirana tako, da deluje na treh ravneh:

- prva raven obsega aktivnosti otrok in poučevanje – krožki, klubi, laboratoriji ipd., kjer so otroci stalni člani; sem sodi tudi redna osnovna šola za izjemno nadarjene otroke, ki jo obiskuje približno petdeset otrok;
- na drugi ravni organizirajo številne festivale, tekmovanja, zabave ipd. za vse otroke v mestu; vsako leto se teh aktivnosti udeleži približno stopetinšestdeset tisoč otrok;
- tretja raven pa obsega izobraževanje pedagoškega osebja, tako vsebinsko kot metodološko, in organizacijo seminarjev, konferenc za osebje, ki dela na področju pristočasnih aktivnosti za otroke.

Poletni tabor *Zerkalny* je neodvisni del *Palače* in ima v njenem okviru pomembno vlogo. Tabor ima svojo lastno šolo in trgovino, saj precej osebja tam stalno prebiva. Vsako leto približno pet tisoč otrok preživi po štirinajst dni v taboru, ki ponuja kombinacijo poletnih počitnic in vključevanja v številne aktivnosti, ki jih izvajajo v okviru *Palače*.

Palačo v osnovi financira država, ki pokriva približno 75 odstotkov proračuna, ostalih 25 odstotkov pridobivajo z zaslužki od članarin, šolnin, koncertov, predstav, seminarjev, delavnic, zakupa tabora *Zerkalny* in donacij različnih posameznikov in fundacij.¹⁷⁸

Izrazi se je eden izmed projektov, ki jih podpira *Nordijski svet ministrov* iz svojega fonda za otroke in mladino v nordijskih "sosedah". Organizator projekta je *Forum za kulturo in demokracijo* (*Forum for Culture and Democracy*), ki je organ dansko-ruskega sodelovanja na področju izobraževanja. Svoje aktivnosti osredotoča na *Otroško palačo*.

V prvi fazi projekta so skupaj z nekaterimi ruskimi umetniki organizirali številne kulturne dogodke v šolah in institucijah v St. Petersburgu. V drugi fazi je šlo za sodelovanje danskih in

¹⁷⁸ http://valhalla.norden.org/eng/info_uk/express/palace.html dne 13. 4. 2003. Pri nas bi instituciji otroške palače deloma ustrezal *Pionirski dom*. *Otroška palača* v St. Petersburgu je bila v časih socializma neke vrste krovna institucija, ki je združevala pionirje in nadzorovala manjše pionirske organizacije.

ruskih otrok v okviru festivala v poletnem taboru *Zerkalny*, v tretji fazi pa se projekt razširi tudi na druge nordijske in baltske države.¹⁷⁹

Namen srečanja danskih in ruskih otrok in umetnikov na festivalu v poletnem taboru *Zerkalny* je bil reflektirati lastno življenje in življenjske okoliščine udeležencev skozi umetniško delo. Cilji so bili še naslednji:

- danskim in ruskim otrokom dati možnost izražati se skozi umetnost in s tem krepiti njihov osebni razvoj in kulturno identiteto;
- ustvarjanje dialoga med ruskimi in danskimi umetniki in učitelji o pomenu otroške umetnosti in kulture v družbi;
- opozoriti odrasle na otroška življenja, tako da otroci s pomočjo umetnosti naredijo vidne pogoje svojih življenj, kot jih sami doživljajo;
- vzpostaviti mednarodno kulturno izmenjavo med otroki z izhodiščem v njihovih lastnih izkušnjah, doživetjih in kulturi;
- ustvarjati vzdušje prijateljstva, spoštovanja in sodelovanja skozi kulturno ustvarjanje;
- razvijati nove metode v mednarodnem kulturnem delu.

Festival je bil organiziran petstopenjsko. Prvi dve stopnji sta potekali še doma. Otroci so se najprej naučili spoznavati se preko interneta. Pripravili so program zabave, na kateri naj bi se spoznali danska in ruska kultura. Prvi dan festivala so tako otroci organizirali “medkulturno zabavo”, na kateri so s pomočjo predmetov, ki so jih prinesli od doma (fotografije, posterji, pesmi, gledališka improvizacija ipd.), predstavili drug drugemu svojo kulturo. Naslednje dni festivala so otroci dopoldne delali v štirih različnih delavnicah, ki so jih vodili ruski in danski umetniki in ustvarjalci. To so bile gledališka, glasbena, slikarska in novinarska delavnica. Popoldne so vsi otroci skupaj ustvarjali gledališko predstavo, ki je vključevala tudi ples in glasbo. Ob večerih pa so imeli proste aktivnosti. Nazadnje so za prebivalce *Zerkalnyia* uprizorili predstavo, v okviru katere so predstavili rezultate delavnic.

¹⁷⁹ http://valhalla.norden.org/eng/info_uk/express/yourself.html dne 16. 6. 2002.

Vseh udeležencev festivala je bilo sedemdeset: po petindvajset otrok iz Rusije in Danske, ki sta jih spremljala po dva učitelja; pet ruskih umetnikov in štirje danski, štirje ljudje iz tehničnega osebja ter dve vodji in en svetovalec.¹⁸⁰

NORDIJSKA UTOPIJA (NORDIC UTOPIA)

Kot pravi Ida Zeruneith, gre za izjemno obsežen medijski projekt, ki vključuje štiri televizijske hiše nordijskih držav. Projekt je potekal od leta 2000 do leta 2001, njegov namen pa je bil omogočiti otrokom nove možnosti udeležbe pri medijski produkciji in dati pobudo za projekte, ki bi razvijali sodelovanje med sfero medijev in sfero izobraževanja. Projekt je predvsem ustvaril nov prostor za možnost sodelovanja otrok iz nordijskih dežel in možnost objavljanja njihovih lastnih multimedijskih izdelkov. Med aktivnostmi so bile na primer ustvarjanje skupne spletne revije, tekmovanje za najboljši kratki film, ki je bil predvajan na spletu, pisanje scenarija in ustvarjanje mladinske serije. Organizatorji so tudi zbrali in dokumentirali znanje in izkušnje, ki so jih vsi udeleženci projekta pridobili. Ta del projekta je izpeljal *Oddelek za medije in komunikacije na Univerzi Växjö*. O rezultatih so poročali na dveh seminarjih, na katerih so se srečali predstavniki treh področij in sicer medijev, kulture in izobraževanja, in razpravljali o svojih izkušnjah.

Projekt je finančno omogočil *Nordijski svet ministrov*, organizatorji pa so poskrbeli tudi za nekaj sponzorjev.¹⁸¹

SODELOVANJE MED UMETNIŠKIMA ŠOLAMA IZ REYKJAVIKA IN VILNIUSA

Informacijska pisarna Nordijskega sveta ministrov v Litvi je financirala projekt, ki je nastal kot rezultat sodelovanja med islandsko *Umetniško šolo za otroke* in litvansko *Šolo za vizualne umetnosti*. Projekt ima več ciljev. Naprej je osredotočen na kulturno sodelovanje med otroki iz Islandije in Litve. Glavni poudarek tega sodelovanja je na t. i. "izobraževalni umetnosti" (*educational art*), ki naj bi otrokom pomagala reševati številne probleme, s katerimi se soočajo v življenju, in ki naj bi pomagala razvijati pozitiven odnos do življenja. Projektne aktivnosti so bile načrtovane med aprilom in junijem leta 2001. Aprila sta v Reykjavik prišla dva umetniška pedagoga iz Vilniusa, da bi otroke poučevala v različnih umetniških zvrsteh.

¹⁸⁰ http://valhalla.norden.org/eng/info_uk/express/express3.html dne 13. 4. 2003.

¹⁸¹ http://valhalla.norden.org/eng/info_uk/projects_uk/internet_uk/utopia.html dne 16. 6. 2002.

Obdobje njunega poučevanja so zaključili z razstavo. Istočasno sta v Vilniusu delovala gostujoča pedagoga iz Reykjavika. V maju so razstavo umetniških izdelkov otrok iz obeh mest medsebojno zamenjali, tako da so otroci iz Reykjavika razstavljali v Vilniusu in obratno. V mesecu juniju pa sta reykjaviška in vilniuška umetniška šola izpeljali program izmenjave otrok iz Litve in Islandije v okviru poletnih umetniških taborov.¹⁸²

NAJBOLJŠA NORDIJSKA OTROŠKA LITERATURA V ESTONIJI

V novembru leta 2000 so v tallinnski *Nacionalni knjižnici* organizirali razstavo nordijske otroške in mladinske literature. Razstavo so poimenovali po knjigi Astrid Lindgren *Erazem in potepuh (Rasmus på luffen)* oziroma po estonsko *Hulkur Rasmus* in je vsebovala zbirko vseh otroških in mladinskih knjig, ki so bile od leta 1945 prevedene iz švedščine, finščine, norveščine in danščine v estonščino. Gre za več kot sto knjig, med njimi pa so najbolj pogoste zgodbe Astrid Lindgren in pravljice Hansa Christiana Andersena. Razstava je iz glavnega mesta Estonije potovala tudi po številnih manjših mestih.¹⁸³

BEROČI SEVER (A READING NORTH)

Gre za skupni program nordijskih dežel, ki je namenjen medsebojnemu jezikovnemu razumevanju in spodbujanju veselja do branja. Program je usmerjen na vzpostavitev konstruktivnega sodelovanja med knjižnicami in šolami in vključuje okoli 60 knjižnic iz nordijskih dežel.

Od novembra 2000 do maja 2001 so v izbranih ustanovah implementirali program, ki naj bi spodbujal otroke k branju, oktobra 2001 pa je izšla publikacija, v kateri so vsi udeleženci predstavili svojo oceno programa. Program je organiziral *Nordijski odbor za literaturo in knjižnice*.¹⁸⁴

¹⁸² http://valhalla.norden.org/eng/info_uk/projects_uk/exchange_uk/icel-lit.html dne 16. 6. 2002.

¹⁸³ <http://www.nmr.ee> dne 16. 6. 2002.

¹⁸⁴ www.bs.dk dne 16. 6. 2002.

BARVE DEŽELE (COLORS OF THE LAND)

Baltski oddelek *Ruskega sklada za kulturo* (*Russian Culture Fund*) je organiziral projekt z namenom zблиževanja otrok različnih nacionalnosti in različnih kulturnih izvorov skozi umetnost. Ruski otroci so se oktobra 2000 zbrali v prostorih ruskega veleposlaništva v Tallinnu in recitali poezijo estonskih pesnikov. Januarja 2001 pa so estonski otroci brali poezijo ruskih avtorjev, in to v jeziku, v katerem je bila napisana. Porota je izbrala po pet najboljših recitatorjev iz vsake sodelujoče države in jih nagradila. V decembru 2001 pa se je zbralo vseh deset najboljših recitatorjev in se še enkrat pomerilo v branju poezije.

V okviru projekta *Barve dežele* je bilo organiziranih še nekaj umetniških dogodkov, na primer tekmovanje v umetnosti in razstava otroških del.¹⁸⁵

OTROCI PRIPOVEDUJEJO (CHILDREN ARE TELLING)

Tako se imenuje skupina raziskovalcev, ki razvija študije o tem, kako si otroci razlagajo svoje življenje. Skupina je začela delovati leta 1996 s projektom *The Nordic Storyride*.¹⁸⁶ Cilj skupine je premik od tradicionalnega "objektivnega" pristopa do otrok k vprašanju otrokove udeležbe in sodelovanja. Raziskujejo znanja, ki jih ustvarjajo otroci, njihovo kulturo in skupne aktivnosti otrok in odraslih. Skupina vključuje raziskovalce iz različnih znanstvenih disciplin in poskuša povezovati raziskave s praktičnim delom z otroki. O svojem delu poročajo v seriji *Otroci pripovedujejo*.

Uporabljajo različne nove metode poslušanja, udeležbe in oblikovanja zgodb, ki poudarjajo pomen otrokove lastne aktivnosti tako v raziskovanju kot v praksi. Oblikovanje zgodb (*storycrafting*) je nekaj drugega kot pripovedovanje zgodb (*storytelling*). Odrasli natančno zapiše zgodbo, ki jo otrok pripoveduje. Ko je zgodba končana, jo odrasli prebere in otrok lahko zapis popravi, če se mu zdi potrebno. Z metodo oblikovanja zgodb so otrokove misli in dejanja zabeležena v dialogu in soočanju z drugimi otroci in brez vrednotenja s strani odraslih. Metoda, pravijo člani skupine, omogoča otrokom aktivno participacijo, raziskovalcem pa raziskovanje sveta skozi otroške oči. Na ta način so zbrali že na tisoče

¹⁸⁵ http://valhalla.norden.org/eng/info_uk/projects_uk/lihite_uk/russian.html dne 16. 6. 2002.

¹⁸⁶ www.stakes.fi/satu/storyri.htm dne 16. 6. 2002.

zgodb, metodo zapisa pa uporabljajo tudi za dokumentiranje otrokove igre in otrokovega raziskovanja različnih fenomenov.¹⁸⁷

KARTOGRAFIRANJE OTROŠKIH HIŠ KULTURE (MAPPING CHILDREN'S HOUSES OF CULTURE)

Projekt je zastavljen zelo velikopotezno, saj zajema dokumentiranje in diskusije o izbranih otroških hišah kulture tako v nordijskih, baltskih in evropskih državah kot tudi v Rusiji, Aziji in Ameriki. Namen projekta je kartografiranje, dokumentiranje in diskutiranje o otroških hišah kulture v nordijskih deželah z mednarodne perspektive, kar naj bi vodilo do novih stališč in širših perspektiv o otroški kulturi. Kartografiranje naj bi omogočilo izhodišče za povezovanje in vzpostavljanje mrež med nordijskimi otroškimi hišami kulture, v katere bi se stekale informacije in izkušnje in kjer bi bil omogočen prostor za izvajanje skupnih projektov. Poleg tega je namen projekta spodbujati kulturno raznolikost, poglobljati razumevanje otroške kulture in pospešiti vzpostavljanje otroških hiš kulture po svetu. Nordijski del projekta je osredotočen na kvaliteto in kulturno demokracijo pri vplivu otrok na kulturo in pri njihovem ustvarjanju kulture. Pri tem izvajalci seveda izhajajo iz v tem besedilu že večkrat izpostavljene nordijske vizije kulture, v kateri otroci niso tretirani zgolj kot pasivni porabniki kulture in izobraževanja, pač pa so aktivni ustvarjalci kulture.¹⁸⁸

PETO MEDNARODNO TEKMOVANJE V USTVARJALNEM DELU ZA OTROKE IN MLADINO

V Estoniji, Rusiji in Latviji so spomladi leta 2000 razglasili tekmovanje otrok in mladine v ustvarjalnem soočanju z elementom vodo in okoljem in sicer na področju literarnega, figurativnega in vizualnega ustvarjanja. Otroke so razdelili v dve skupini glede na starost – prva skupina je vključevala otroke stare do 14 let, druga pa otroke, stare med 15 in 18 leti. Ustvarjalnemu delu otrok je sledil izbor najboljših izdelkov in nato zaključno tekmovanje in tridnevni poletni tabor v Latviji. Jeseni so šli izdelki otrok na potujočo razstavo v vse sodelujoče države.

¹⁸⁷ www.stakes.fi/palvelut/palvelujen_laatu/lapset/In%20English/engl_paa_2.htm dne 16. 6. 2002. To metodo (*storycrafting* ali po švedsko *sagotering*) je pred dvajsetimi leti uveljavila Monika Riihelä in se na Finskem uporablja kar precej. Lahko bi rekli, da preko te metode otroci prevzamejo pobudo in tako postanejo subjekti.

¹⁸⁸ http://valhalla.norden.org/eng/info_uk/projects_uk/oevprojekt_uk/housesof.html dne 16. 6. 2002.

Organizatorji in financerji tega dogodka so bila *Ministrstva za okolje in prostor* iz vseh treh držav udeleženk in nekatere nevladne in neprofitne organizacije.¹⁸⁹

PROGRAM KULTURNE IZMENJAVE ZA OTROKE IN MLADINO

Nordijski svet ministrov je v letu 1999 razdelil *Nordijskim informacijskim pisarnam* v Tallinnu, Rigi, Vilniusu in St. Petersburgu finančna sredstva, da bi izpeljali program izmenjave otrok in mladine. Cilj programa je bil vzpostavljanje kulturnega dialoga preko razširjenih stikov med različnimi skupinami otrok in mladine v nordijskih državah in njihovih sosedah. Poleg tega, naj bi program spodbudil aktivno prisotnost otrok in mladih ljudi v družbi z aktivno udeležbo v kulturnem in družbenem življenju. Program naj bi tudi povečal sodelovanje med šolami, kulturnimi ustanovami in nevladnimi organizacijami na področju povezovanja med nordijskimi državami in njenimi sosedami pri organizaciji različnih kulturnih projektov za otroke in mladino. Izhodišče projekta je bilo stališče, da otroci najbolje promovirajo kulturo. Znotraj programa so imeli prednost projekti, ki so nastali na pobudo otrok in tistih, ki so izhajali iz njihovih izkušenj. Projekt je trajal tri leta, od leta 1999 do leta 2001.¹⁹⁰

EVROPA PRIPOVEDK (A EUROPE OF TALES)

10. januarja 2002 je bila na internetu postavljena nova spletna stran za otroke in mladino z naslovom *Evropa pripovedk*.¹⁹¹ Gre za skupni evropski projekt, ki ga vodi pet evropskih institucij pod vodstvom finskega muzeja *Gallen-Kallela*.¹⁹² Spletna stran otrokom ponuja vznemirljive in poučne pripovedke iz preteklosti petih dežel: Islandije, Finske, Velike Britanije, Škotske in Italije. Vse pripovedke so predstavljene v osmih jezikovnih različicah in so opremljene z gibljivimi slikami in zvokom. Mika Tyyskä iz finske multimedijske družbe *Kroma Productions*, ki je vizualno oblikoval spletno stran, se je posebej potrudil ustvariti nekaj, kar bi se povsem razlikovalo od knjige ali stripa. Možno je na primer poslušati pripovedko v obliki radijske igre, zraven pa jo spremljati tudi vizualno. Prav tako je mogoče

¹⁸⁹ http://valhalla.norden.org/eng/info_uk/projects_uk/overprojekt_uk/creative.html dne 16. 6. 2002.

¹⁹⁰ http://valhalla.norden.org/eng/info_uk/projects_uk/exchange_uk/exch.html dne 16. 6. 2002.

¹⁹¹ www.europeoftales.net

¹⁹² www.gallen-kallela.fi

besedilo in podobe združevati v večje enote. Vse to pripomore, da je spletna stran zares dinamična, dostopna in vznemirljiva za otroke. Ena izmed idej projekta je bila, da bi spletno stran uporabljali v vrtcih in šolah in njeno vsebino nadgrajevali z obiski muzejev, ki obravnavajo podobne teme.

Vsaka sodelujoča država ima svoj uredniški odbor, ki ureja svoj del spletne strani. Na Finskem na primer je to že omenjeni muzej *Gallen-Kallela*, v Islandiji pa *Nordijska hiša* v Reykjaviku.¹⁹³ Projekt je bil financiran iz evropskega programa *Kultura 2000*.¹⁹⁴

BOJ MED KODI (STRUGGLE BETWEEN THE CODES)

Projekt je označen kot najpomembnejši nordijski multimedijški glasbeni in plesni projekt in predstavlja poklon enemu najbolj vidnih umetniških parov dvajsetega stoletja, in sicer skladatelju Carlu Nielsenu in slikarki Anne Marie Carl-Nielsen z Danske. Njune umetniške teme so v projektu razvijali s sredstvi sodobnih urbanih kodov, kot so hip-hop, simfonija in grafiti v ustvarjalnih mladinskih miljejih nordijskih in angleških mest. Izpostavili so “boje med kodi”, kot so na primer tradicija vs. razvoj, narava vs. kultura, glasba vs. ples, periferija vs. center ipd., skozi katere pa se generirajo novi pomeni.

Danski koreograf Steen Koerner in skladatelj in producent Joakim Hjejle sta k sodelovanju povabila dvajset umetnikov iz Norveške, Švedske, Danske in Anglije. Predstava je doživela premiero v glasbenem gledališču *Albertslund* na Danskem in je potem potovala po vseh nordijskih deželah in v Anglijo. Skupaj s predstavo je potovala tudi plesna delavnica za otroke in mladino, v okviru katere so vsakič producirali multimedijško predstavo, ki je bila tudi vključena v učno gradivo delavnice. Poleg evalvacijskega poročila je projektna skupina projekt dokumentirala tudi na zgoščenki in na spletni strani v obliki digitalnega dnevnika.¹⁹⁵

Projektov otroške in mladinske kulture, ki bi jih lahko našteali, je na območju nordijske regije še mnogo. Iz predstavljenih projektov pa je, med drugim, mogoče razbrati temeljna izhodišča nordijskih držav pri spodbujanju otroške in mladinske kulture. To so otrokove pravice do čim bolj bogatega kulturnega življenja, v katerem je otrok enakopravni in aktivni udeleženec,

¹⁹³ www.nordice.is

¹⁹⁴ http://valhalla.norden.org/eng/info_uk/projects_uk/internet_uk/tales2.html dne 16. 6. 2002.

¹⁹⁵ http://valhalla.norden.org/eng/info_uk/projects_uk/mudate_uk/major.html dne 16. 6. 2002.

zavest o otrokovih ustvarjalnih potencialih in omogočanje njihovega razmaha ter spoštovanje otrokove avtonomije.

4. SKLEPI

1. Primeri “dobre prakse” na področju nordijske regije nedvoumno sporočajo, da je za živahno spodbujanje, organiziranje in izvajanje kulturne vzgoje in otroške kulture potrebno institucionaliziranje tovrstne dejavnosti. Vsaj ena ustanova ali organ na državni ravni mora biti namenjena izključno ukvarjanju z dejavnostmi, kot so iniciativa, koordinacija, financiranje, spremljanje in evalviranje na področju otroške kulture in kulturne vzgoje. (Potreb po ustanovah, ki bi se na znanstveni ravni ukvarjale s proučevanjem posameznih področij otroške kulture, glede na slovenske zmožnosti raje sploh ne bomo izpostavljali).

2. Nordijski primer usmerja tudi k vzpostavljanju čim bolj razvejanih omrežij regionalnih in širših mednarodnih povezav na področju kulturne vzgoje in otroške kulture. To namreč omogoča boljšo koordinacijo, več priložnosti za financiranje projektov in programov, predvsem pa pestre in raznolike vsebine, ki imajo, med drugim, tudi medkulturno in družbeno dimenzijo.

3. Nordijske ustanove kulturne vzgoje in otroške kulture namenjajo posebno pozornost internetu in temu, da je čim več dogodkov, možnosti aktivnosti in povezovanja dostopnih tudi na spletnih straneh.

4. Nazadnje, vendar kot najbolj pomembno, pa je treba izpostaviti načelo nordijske prakse, da otroška kultura in kulturna vzgoja ne izhajata na primer iz umetnika ali iz ekonomskih, družbenih in političnih ciljev, pač pa je izhodišče otrok, njegove pobude in njegovi ustvarjalni potenciali.

V. ZAKLJUČEK – PRIPOROČILA

V zaključku lahko iz ugotovitev in sklepov raziskovalne naloge *Kulturna vzgoja* izpeljemo nekaj smernic in priporočil za vsebinski in praktični razvoj kulturne vzgoje v Sloveniji.

Predvsem je smiselno razvijati take vsebine in metode kulturne vzgoje, ki bodo ustrezale:

- otroku kot avtonomnemu, kompetentnemu in aktivnemu članu družbe in kulture;
- sodobnim postmodernim pogojem kulture;
- aktualnim teorijam o kulturi;
- načelom demokracije, pluralnosti in človekovih pravic.

V ta namen smo v raziskovalni nalogi predlagali naslednje vsebinske smernice:

- kulturna pismenost kot osnovna dimenzija kulturne vzgoje;
- igra v smislu univerzalne metode učenja skozi aktivno udeležbo kot strategija izvajanja kulturne vzgoje;
- umestitev sodobnih umetnostnih zvrsti, popularne kulture, medijev ipd.
- senzibilnost za razlike med otroki in omogočanje enakopravnega dostopa do kulturnega kapitala;
- medpodročno povezovanje, še posebej z vsebinami, kot so medijska, okoljska, mirovna, državljanska, medkulturna ipd. vzgoja.

Organizacijsko so pomembna predvsem tri načela:

- institucionalizacija v smislu vzpostavitve koordinacije za sodelovanje med vsemi ravnimi kulturnega in izobraževalnega sektorja od ravni ministrstva do ravni konkretnih izobraževalnih in kulturnih ustanov;
- vključevanje v regionalne in mednarodne mreže na področju kulturne vzgoje in otroške kulture;

- uporabljanje možnosti populariziranja, informiranja, povezovanja in mreženja, ki jih omogoča internet.

Nadaljnje raziskovalno in razvojno delo na področju kulturne vzgoje in otroške kulture naj bi potekalo v naslednjih smereh:

- kartografiranje že obstoječih ustanov, programov in projektov kulturne vzgoje in otroške kulture v Sloveniji z namenom evalvacije, vzpostavitve mreže in omogočanja povezovanja;
- raziskovanje in razvijanje kulturne vzgoje na ravni osnovnega šolstva. Če sta na predšolski ravni kulturna vzgoja in otroška kultura kar razvejani, pa na višjih stopnjah izobraževalnega sistema, kjer gre predvsem za storilnostno in ciljno usmerjenost kurikulov, tega ne moremo pričakovati. Hkrati pa se v prenovi osnovnošolskega sistema kažejo zametki spodbujanja kulturne vzgoje, kar bi bilo potrebno ustrezno evalvirati in artikulirati. Iz teh dveh razlogov je tej ravni izobraževanja vredno posvetiti še posebno pozornost;
- organizacija seminarjev, delavnic in konferenc na temo kulturne vzgoje in otroške kulture in sicer na več ravneh: za strokovnjake in uradnike, ki bi se s tem področjem ukvarjali raziskovalno, razvojno, finančno in organizacijsko; za kulturne ustvarjalce in pedagoško osebje, ki se s kulturno vzgojo ukvarja na vsebinski in izvedbeni ravni;
- poglobljanje teoretskega poznavanja in razumevanja konceptov kulture, otroštva, vloge kulture v izobraževanju in razvijanje novih vsebin in metod kulturne vzgoje.

VI. SEZNAM LITERATURE

- Abraskevicius; S., 2001, *The Right to be a Child – in Vilnius*,
http://valhalla.norden.org/eng/info_uk/projects_uk/kulturlejre_uk/right2.html dne 16.
6. 2002.
- Abraskevicius, S., 2002, *Co-operation Between Art Schools in Reykjavik and Vilnius
Continues*, [http://valhalla.norden.org/eng/info_uk/projects_uk/exchange_uk/icel-
lit.html](http://valhalla.norden.org/eng/info_uk/projects_uk/exchange_uk/icel-
lit.html) dne 16.6.2002.
- A Europe of Tales*, www.gallen-kallela.fi
- Allekv, B., in Lindvall, L., 2001, *Listiga räven. Läsinlärning genom skönlitteratur*. En bok
för alla.
- Apple, M. W., 1992a, *Šola, učitelj in oblast*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Apple, M. W., 1992b, »Between Moral Regulation and Democracy: The Cultural
Contradiction of the Text«. V: *The School Field*, III, 1/2, str. 49–76.
- Apple, M. W., 1996, *Cultural Politics and Education*. Buckingham: Open University Press.
- Ariès, Ph., 1990, *Otrok in družinsko življenje v starem režimu*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Bahovec, E. D., in Kodelja, Z., 1996, *Vrtci za današnji čas*. Ljubljana: Center za kulturološke
raziskave pri Pedagoškem inštitutu in Društvo za kulturološke raziskave.
- Bahovec, E. D., Bregar, K.G., Čas, M., idr., 1999, *Kurikulum za vrtce. Predšolska vzgoja v
vrtcih*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za šolstvo.
- Banks, J., A., 2001, *Cultural Diversity and Education. Foundations, Curriculum, and
Teaching*. Boston, London, Toronto, Sydney, Tokio, Singapur: Allyn and Bacon.
- Barker, C., 2000, *Cultural Studies, Theory and Practice*. London, Thousand Oaks, New
Delhi: Sage Publications.
- Barn och Ungdom. Information från Statens kulturråd*, december 2001. Stockholm: Statens
kulturråd.
- Batelaan, P., 2001, »Learning to Respect«. V: *Intercultural Education*, vol. 12, št. 3, str. 237–
245.
- Batistič-Zorec, M., in Turnšek, N., 2001, »Bralna in športna značka v vrtcih sta v nasprotju z
načeli Kurikula za vrtce«. V: *Vzgojiteljica*, 3, 1, marec, str. 22–24.
- Björnstad, L., 1997, *One Year for Children's Culture! Stockholm European Cultural Capital
of 1998*, http://valhalla.norden.org/eng/info_uk/focus_uk/oneyear.html dne 16. 6.
2002.

- Blatnik, M. M., ur., 2003, *Beremo skupaj. Priročnik za spodbujanje branja*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Bourdieu, P., Darbel, A., 1991, (1969). *The Love of Art: European Art Museums and their Public*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P., 1998, (1979), *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Brooker, L., 2002, *Starting School. Young Children Learning Cultures*. Buckingham, Philadelphia: Open University, Press.
- Bibliotekslag (1996:1596), <http://www.notisum.se/rnp/sls/lag/19961596.htm>, dne 19. 4. 2003.
- Bielefeldt, H., 1995, »Auf dem Wege zum interkulturellen Menschenrechtskonsens«. V: Piazzolo, M. (ur.), *Kulturelle Identität zwischen Tradition und Modernität*. München: Akademischer Verlag, str. 97–112.
- Buchhave, B., 1999, »Children, Children's Culture and Libraries on the Move. The New Danish Report to Folketinget Signals Commitment«. V *Scandinavian Public Library Quarterly 4/99*, str. 11 – 14.
- Buckingham, D., ur., 1998, *Teaching Popular Culture. Beyond Radical Pedagogy*. London: UCL Press.
- Chambers, A., 1996, *Tell Me: Children, Reading and Talk*, Portland: Stenhouse.
- Cohen, Ph., 1998, »Tricks or the Trade: On Teaching Arts and 'Race' in the Classroom«. V: Buckingham, D. (ur.), *Teaching Popular Culture. Beyond Radical Pedagogy*. London: UCL, str. 153–176.
- Community Legislation in Force*, http://europa.eu.int/eur-lex/en/lif/dat/1994/en_394y0823_02.html dne 12. 2. 2002.
- Culture*, <http://www.norden.org/kultur/uk/index.asp?lang=6> dne 16.6.2002.
- Curriculum for the pre-school* (Lpfö 98). Stockholm: Ministry of Education and Science in Sweden, National Agency for Education, 2001.
- Človekove pravice. Zbirka mednarodnih dokumentov I. del. Univerzalni dokumenti*. Ljubljana: Društvo za Združene narode za Republiko Slovenijo, 1995.
- Debeljak, A., Stankovič, P., idr., ur., 2002, *Cooltura. Uvod v kulturne študije*. Ljubljana: Scripta.
- Dragan, A.N., 1998, *Vzgoja za medije in z mediji*. Ljubljana: Zavod R S za šolstvo.
- Junker, E., »Sorkprojektet – ett snabbporträt av ett läsprogram«. V: *Böcker som killar gillar*, 1998. Bibliotekstjänst: Lund.

- Delors, J., ur., 1996, *Učenje: skriti zaklad. Poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje, pripravljeno za UNESCO*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Dokumenti človekovih pravic*. Ljubljana: Mirovni inštitut, Amnesty International Slovenije, 2002.
- Donald, J., 1992, »Znanilci prihodnosti: šolanje, podvrženje in subjektivacija«. V: Bahovec, E. D. (ur.), *Vzgoja med gospodstvom in analizo*. Ljubljana: Ljubljana, str. 141–181.
- Express Yourself. International Cultural Project Centred round »Children's Palace«, St Petersburg*, http://valhalla.norden.org/eng/info_uk/express/yourself.html dne 16.6.2002.
- Felski, R., 1989, *Beyond Feminist Aesthetics. Feminist Literature and Social Change*. Cambridge Mass.: Harvard University Press.
- Framework, Plan for Day Care Institutions*. Norway: The Ministry of Children and Family Affairs, 1996.
- Garber, M., Walkowitz, R. L., in Franklin, P. B. (ur.), 1996, *Field Work. Sites in Literary and Cultural Studies*. London in New York: Routledge.
- Giroux, H. A., Lankshear, C., McLaren, P., Peters, M., ur., 1996, *Counternarratives. Cultural Studies and Critical Pedagogies in Postmodern Spaces*. New York, London: Routledge.
- Grace, D. J., Tobin, J., 1998, »Butt Jokes and Mean-teacher Parodies: Video Production in the Elementary Classroom«. V Buckingham, D., ur., *Teaching Popular Culture. Beyond Radical Pedagogy*. London: UCL Press, str. 42 – 62.
- Grosman, M., 1999, »Huckleberry Finn v medkulturni perspektivi«. V: *Otrok in knjiga*, posebna izdaja, str. 75–87.
- Growing with Culture. Cultural Policy for the Young in Sweden*. Stockholm: Swedish national Council for Cultural Affairs, 2000.
- Hall, S., 1997, *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Hanson, S., 2000, »Children in Film«. V Mills, J., Mills, R., (ur.), *Childhood Studies. A Reader in Perspectives of Childhood*. London, New York: Routledge, str. 145 – 160.
- Hansson, H., Sommansson, A., 1999, *Freedom of Expression, Joy and Pleasure of Work*, http://valhalla.norden.org/eng/info_uk/projects_uk/culture_sc.../freedomo.htm dne 16.6.2002.
- Henrichs, H., 2001, »Tema con variazioni. Cultural Education Projects in European Secondary Education«. V *Conference Reader: A Must or a-Muse*. Utrecht: Ministry od Education, Culture and Science, The Netherlands, str. 47 - 71.

- Henriksson, L., 1995, »Alfons pappa – jämlik och prestigelös«. V: *Opsis Kalopsis*, 2.
- Hirsch, E., D., jr. 1988, *Cultural Literacy. What Every American Needs to Know*. New York: Vintage Books.
- Hollindale, P., 1992, »Ideology and the Children's Book«. V: Hunt, P. (ur.), *Literature for Children. Contemporary Criticism*. London in New York: Routledge, str. 18–40.
- Hrženjak, M., 2003, »Medkulturnost in otroška literatura«. V: Blatnik, M. M., ur., *Beremo skupaj. Priročnik za spodbujanje branja*. Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 73 – 77.
- Hunt, P. (ur.), 1992, *Literature for Children. Contemporary Criticism*. London in New York: Routledge, str. 111–113.
- Hutchby, I., Moran-Ellis, J., (ur.), 2001, *Children, Technology and Culture. The Impacts of Technologies in Children's Everyday Lives*. London, New York: Routledge, Falmer.
- Jurgec, S., 2001/02, »Igra je smiselna, prijetna, koristna a zahtevna dejavnost«. V *Educa*, 5/6, let. X, str. 5 – 11.
- Justin, J., Barle Lakota, A., idr., 2000, Učni načrt. Državljanska vzgoja in etika. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Kelly, U. A., 1997, *Schooling Desire. Literacy, Cultural Politics, and Pedagogy*. New York, London: Routledge.
- Kiorboe, J., *Children's Palace. St Petersburg City Palace of Youth Creativity*, http://valhalla.norden.org/eng/info_uk/express/palace.html dne 13.4.2003
- Kiorboe, J., 2002, *Express Yourself Project 2nd Stage*, http://valhalla.norden.org/eng/info_uk/express/express3.html dne 13.4.2003.
- Køhn, I., 1996, *Effort on Children's Films. Nordic Film and Television Fund*, http://valhalla.norden.org/eng/info_uk/focus_uk/filmatv.html dne 16.6.2002
- Konsten att motverka främlingsfientlighet och rasism*, 1995, Stockholm: Statens kulturråd.
- Kordigel, M., in Jamnik, T., 1999, *Književna vzgoja v vrtcu*. Ljubljana: DZS.
- Korsmeyer, C. (ur.), 1998, *Aesthetics. The Big Questions*. Oxford: Blackwell.
- Läroplan för de friviliga skolformerna, <http://www.skolverket.se/pdf/lpf94.pdf>, dne 14. 5. 2002.
- Lee, N., 2001, *The Extension of Childhood. Technologies, Children and Independence*. V Hutchby, I., Moran-Ellis, J., *Children, Technology and Culture. The Impacts of Technologies in Children's Everyday Lives*. London, New York: Routledge, Falmer, str. 153 – 170.
- Luke, C., 1998, »Pedagogy and Authority: Lessons from Feminist and Cultural Studies, Postmodernism and Feminist Pedagogy«. V

- Lyotard, J. F., 2002 (1979), *Postmoderno stanje*. Ljubljana: Analecta.
- Martinsson, B.-G., 1987, *Tradition och undervisning. Tankar om litteraturundervisning, historieskrivning och kulturell reproduktion*. Linköping: Universitet i Linköping.
- Marum, E., ur., 1996, *Children and Books in the Modern World: Contemporary Perspectives on Literacy*. London, Washington, D.C.: The Falmer Press.
- Mills, C., The Ethics of Representation: Realism and Idealism in Children's Fiction, http://www.puaf.umd.edu/IPPP/winter99/ethics_of_representation.htm, dne 3. 4. 2003.
- Mills, J., Mills, R., (ur.), 2000, *Childhood Studies. A Reader in Perspectives of Childhood*. London, New York: Routledge.
- Mitchell, C., Reid-Walsh, J., ur., 2002, *Researching Children's Popular Culture. The Cultural Spaces of Childhood*. London, New York: Routledge.
- Močnik, R., Žižek, S., ur., 1981, *Psihoanaliza in kultura*. Ljubljana: DZS.
- Muukkonen, M., 2001, *New Working Programme for Children's and Youth Culture*, http://valhalla.norden.org/eng/info_uk/focus_uk/program.html dne 16. 6. 2002.
- Nemizt, R., 1992, »Družina in šola kot dispozitiv vzgoje«. V: Bahovec, E. D. (ur.), *Vzgoja med gospostvom in analizo*. Ljubljana: Krt, str. 62–85.
- Norberg, I., 2000, *Läs 2000!. Ett litet häfte om läsning* (delovno gradivo). Stockholm: Svenska barnboksinsitutet.
- Nordic Council Session*,
http://valhalla.norden.org/eng/info_uk/projects_uk/konfen_uk/council.html dne 16.6.2002
- Nordic Youth Cooperation Committee (NUK)*,
http://valhalla.norden.org/eng/info_uk/norden/nuk.html dne 16. 6. 2002.
- Novak, B. A., 1996, »K problematizaciji jezikovne vzgoje: otroški svet besed«. V Bahovec, E. D., in Kodelja, Z., ur., *Vrtci za današnji čas*. Ljubljana: Center za kulturološke raziskave pri Pedagoškem inštitutu in Društvo za kulturološke raziskave, str. 171 – 179.
- Quality in Action. Te Mahi Whai Hua. Implementing the Revised Statement of Desirable Objectives and Practices in New Zealand Early Childhood Services*. Wellington: Ministry of Education.
- Pavlović, Z., 1993, *Psihološke pravice otroka. Otrokove pravice onstran pravnega varstva*. Radovljica: Didakta.
- Pedagogiskt program för förskolan*, 1987, Allmänna råd från socialstyrelsen.
- Pericles Trifonas, P., ur., 2000, *Revolutionary Pedagogies. Cultural Politics, Instituting Education, and the Discourse of Theory*. New York, London: Routledge.

- Puhar, A., 1982, *Prvotno bedeilo življenja. Oris zgodovine otroštva na Slovenskem v 19. stoletju*. Zagreb: Globus.
- Rantanen, E., *To Create the Future North. Nordic Council of Ministers' Plan of Action Regarding Nordic Children's and Youth Cultural Cooperation 1996 – 2000*, http://valhalla.norden.org/eng/info_uk/focus_uk/action.html dne 16. 6. 2002.
- Robinson, K., Minkin, L., Bolton, E., idr. 2001: *All Our Futures: Creativity, Culture & Education*. London: National Advisory Committee on Creative and Cultural Education.
- Robinson, L. S., 1997, »Treason Our Text. Feminist Challenges to the Literary Canon«. V: Warhol, R. R., in Herndl, D. P. (ur.), *Feminisms. An Anthology of Literary Theory and Criticism*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Macmillan, str. 115–128.
- Rosebrock, C., 1998, »Kinderliteratur im Kanonisierungsprozeß«. V: Richter, K., in Hurrelman, B. (ur.), *Kinderliteratur im Unterricht*. Weinheim in München: Juventa.
- Rose, J., 1984, *The Case of Peter Pan, or the Impossibility of Children's Fiction*. London: Macmillan. Del preveden kot »Peter Pan, jezik in država«. V: Bahovec, E. D. (ur.), *Vzgoja med gospostvom in analizo*. Ljubljana: Krt, str. 118–135.
- Schirato, T., Yell, S., 2000, *Communication and Culture*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Seidel, S., 1999, *Creative Power at School*, http://valhalla.norden.org/eng/info_uk/projects_uk/culture_sc.../creapowe.htm dne 16.6.2002
- Siegel, H., 1998, »Multiculturalism and the Possibility of Transcultural Educational (and Philosophical) Ideals«. V: *The School Field*, vol. 9, 1–2, str. 5–31.
- Sjutton skäl för barnboken, <http://www.barnboksakademin.com>.
- Skolexemplet-Markaryd*, 1995, Markaryds Kommun: Nordisk Press Service.
- Som fisken i vattnet. Barnens väg till språk och läsande*, 2000, Lund: Bibliotekstjänst.
- Stankovič, P., 2002, »Kulturne študije: pregled zgodoviner, teorij in metod«. V Debeljak, A., Stankovič, P., idr., ur., *Cooltura. Uvod v kulturne študije*. Ljubljana: Scripta, str. 11 - 71.
- Statement on the Action Plan for Nordic Children's and Youth Culture 1996 – 2000*, http://valhalla.norden.org/eng/info_uk/norden/archive/actplan.html dne 16. 6. 2002.
- Statens kulturråd. Bidrag 2002*, 2000, Stockholm: Statens kulturråd. <http://www.kur.se>, dne 9. 3. 2003.
- Sule, M., 2001, *Russian Children Read Estonian Poetry*, http://valhalla.norden.org/eng/info_uk/projects_uk/lihite_uk/russian.html dne 16.6.2002.

- Sule, R., 2000, *The 5th International Creative Work Contest for Children and Youth*, http://valhalla.norden.org/eng/info_uk/projects_uk/overprojekt_uk/creative.html dne 16.6.2002.
- Sule, R., 2001, *Right to be a Child – Swedish Children's Culture Festival in Tallinn*, http://valhalla.norden.org/eng/info_uk/projects_uk/kulturlejre_uk/right.html dne 6.6.2002.
- Swedish Cultural Policy. A Brief Review of National Measures*. Stockholm: Swedish National Council for Cultural Affairs, 1997.
- Tavčar, L., 1996, »Likovna vzgoja tako in drugače: galerija v vrtcu, vrtec v galeriji«. V Bahovec, E. D., in Kodelja, Z., ur, *Vrtci za današnji čas*. Ljubljana: Center za kulturološke raziskave pri Pedagoškem inštitutu in Društvo za kulturološke raziskave, str. 179 – 191.
- Taxel, J., 1989, »Children's Literature: A Research Proposal from the Perspective of the Sociology of School Knowledge«. V: De Castell, S., Luke, A., in Luke C. (ur.), *Language, Authority and Criticism. Readings on the School Textbook*. Sussex: Falmer Press, str. 32–45.
- Terreni, L., *Enriching Early Childhood Education Art Programmes*. www.ecdgroup.com dne 16. 6. 2002.
- Terreni, L., *Art Experiences for Infants and Toddlers*. www.ecdgroup.com dne 16. 6. 2002.
- Terreni, L., *Making the Most of Museums: An Early Childhood Educator Guide to Maximising Learning and Teaching Opportunities in Museums and Art Galleries*. www.ecdgroup.com dne 16. 6. 2002.
- Te Whāriki. He Whāriki Mātauranga mō ngā Mokopuna o Aotearoa. Early Childhood Curriculum*. Wellington: Ministry of Education, 1996.
- The Finnish Institute for Children's Literature. Documentation and Information Centre for Finnish Children's Literature*, <http://www.tampere.fi/kirjasto/sin/sneinfo.htm> dne 16. 6. 2002.
- The Nordic Council of Ministers. Funding Arrangements*, http://valhalla.norden.org/eng/info_uk/funding_uk/nordic.html dne 16. 6. 2002.
- The Nordic Steering Committee for Children's and Youth Culture (BUK)*, <http://valhalla.norden.org/eng/info-uk/norden/buk/buk.html> dne 16. 6. 2002.
- Tropa, G., 1999, *Cultural Exchange Programme for Children and Youth*, http://valhalla.norden.org/eng/info_uk/projects_uk/exchange_uk/exch.html dne 16.6.2002.
- Vendramin, V., 1996, *Nedolžnost otroka in besede. Magistrsko delo*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

- Vendramin, V., 1996, »O čudežnih kroglicah, Piki Nogavički in knjigah za deklice«. V: *Delta*, 2, 1–2, str. 51–63.
- Vendramin, V., 1997, »Ženske v literaturi: podobe, polemike, paradoksi«. V: *Delta*, 3, 3–4, str. 41–51.
- Vendramin, V., 2003, »Medkulturni vidik v švedskih bralnih projektih«. V: Blatnik, M. M., ur., *Beremo skupaj. Priročnik za spodbujanje branja*. Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 77 – 84.
- Zeruneith, I., ur., *Nordic News, November 1999, Valhalla Theme: Culture at School*, http://valhalla.norden.org/eng/info_uk/projects_uk/culture_scho.../valhalla.htm dne 16. 6. 2002
- Zeruneith, I., 2000, *Nordic Utopia – a grandiose media project for young people*, http://valhalla.norden.org/eng/info_uk/projects_uk/internet_uk/utopia.html dne 16. 6. 2002.
- Zeruneith, I., 2001, *Mapping Children's Houses of Culture*, http://valhalla.norden.org/eng/info_uk/projects_uk/oevprojekt_uk/housesof.html dne 16. 6. 2002.
- Zeruneith, I., 2001, *Children are Telling – on Interent*, www.stakes.fi/palvelut/palvelujen_laatu/lapset/In%20English/engl_paa_2.htm dne 16. 6. 2002.
- Zeruneith, I., 2001, *Major Nordic Multicultural Dance and Music Production*, http://valhalla.norden.org/eng/info_uk/projects_uk/mudate_uk/major.html dne 16. 6. 2002
- Zeruneith, I., 2002, *A Europe of Tales – a superb new web site for youth*, http://valhalla.norden.org/eng/info_uk/projects_uk/internet_uk/tales2.html dne 16. 6. 2002.
- White Paper on Education in the Republic of Slovenia*. Ljubljana: Ministry of Education and Sport, 1996.

POVZETEK

V raziskovalni nalogi *Kulturna vzgoja* sta avtorici izhajali iz predpostavke, da se kulturna vzgoja za otroke v Sloveniji sicer do neke mere izvaja, vendar sta koncepta kulturne vzgoje in otroške kulture premalo domišljena, dorečena in aktualizirana. Namen raziskovalne naloge je bil opredeliti koncept kulturne vzgoje in sicer na vsebinski, metodološki, politični in izvedbeni ravni.

Pri raziskovanju sta avtorici uporabljali predvsem tri metodološke pristope: konceptualno analizo (zlasti pojmov kultura, kulturna pismenost, kulturni kapital, otroštvo, igra, estetsko vrednotenje, kanon ipd.); analizo politik (relevantnih dokumentov človekovih pravic, slovenske šolske zakonodaje in nekaterih vrtčevskih kurikulov); in analizo primerov “dobre prakse” (iz nordijske regije, zlasti Švedske, kot področja, kjer imata kulturna vzgoja in otroška kultura že določeno tradicijo in bogate izkušnje).

V raziskovalni nalogi se avtorici zavzemata za tako vsebinsko in izvedbeno oblikovanje kulturne vzgoje, ki bo izhajala v prvi vrsti iz otroka, iz njegovih kompetenc, pobud in enakopravne udeležbe v kulturi in družbi. To je mogoče doseči predvsem z ustreznimi pedagoškimi strategijami – predlagane so metodike tipa igre. Nadalje, kulturna vzgoja bi morala vsebinsko izhajati iz sodobnih pogojev družbe in kulture in iz aktualnih teoretskih opredelitev kulture. Avtorici menita, da je v ta namen, poleg klasične umetnostne vzgoje in poznavanja kulturne dediščine, treba v kulturno vzgojo umestiti sodobne umetniške zvrsti, popularno in množično kulturo, urbano kulturo, otroško in mladinsko kulturo, medije, sodobne informacijske tehnologije, spoznavanje drugačnih kultur na nestereotipen način ipd. Te vsebine pa je smiselno podajati na kritičen način, na način, ki ustreza sodobni definiciji kulture kot polju označevalnih sistemov in praks ter simbolnih bojev za interpretacijo in pomen. Zato avtorici predlagata kulturno pismenost kot eno bistvenih strategij, vsebin in ciljev sodobne kulturne vzgoje.

Nordijski primeri ustanov, projektov in programov, ki sta jih avtorici uvrstili v elaborat, pokažejo, da so za učinkovito spodbujanje in izvajanje kulturne vzgoje in otroške kulture potrebni instucionalizacija, regionalno in mednarodno povezovanje, mreženje in izkoriščanje možnosti sodobnih informacijskih tehnologij. Hkrati pa so nordijski primeri tudi zgled, kako

je mogoče povezati različne vsebine in funkcije kulturne vzgoje, kot so: osredotočenost na otroka, senzibilnost za socialne in druge razlike med otroki, upoštevanje sodobnega kulturnega dogajanja in političnih načel, kot so demokratičnost, pluralnost in spoštovanje človekovih pravic.

ABSTRACT

In the research report *Cultural Education* the authors start with a presumption that cultural education for children is being implemented in Slovenia to a certain extent, but the concepts of cultural education and children's culture are not elaborated and up-to-dated enough. The scope of the research was to define the concept of cultural education in terms of its content, methodology, politics and implementation.

The authors use predominantly three methodological approaches: conceptual analysis (of concepts such as culture, cultural literacy, cultural capital, childhood, play, aesthetic evaluation, canon, etc.); analysis of politics (of the relevant documents of human rights, the Slovene school legislation and some of the preschool curricula); and analysis of »cases of good practice« (from Nordic region with Sweden at the forefront as the country with tradition and rich experience in cultural education and children's culture).

In the research report the authors speak in favour of cultural education that originates – in content and form – in child, his or her competencies, initiatives and equal participation in culture and society. This can be achieved above all with appropriate pedagogical strategies: methodologies based on play are suggested here. Furthermore, cultural education should, as far as the content is concerned, be based in the contemporary condition of society and culture and in actual theoretical definitions of culture. The authors are of the opinion that to this effect, besides traditional art education and getting to know one's cultural heritage, contemporary art, popular and mass culture, urban culture, children's and youth culture, media, ICT, getting to know other culture in a non-stereotypical way should be included. However, these topics should be introduced in a critical way, in a way that meets the contemporary definition of culture as a field of signifying systems and practices and symbolic struggles for interpretation and meaning. That is why the authors introduce the concept of cultural literacy as one of the essential strategies, content and aims of the modern cultural education.

The Nordic examples of institutions, projects and programs, presented by authors in this report, show what is needed for effective stimulation and implementation of cultural education and children's culture: institutionalization, regional and international linkage,

networking and use of the modern information technology. The Nordic case is at the same time an example of how to connect different topics and functions of cultural education: focus on the child, sensitivity to social and other differences among children, attention to modern cultural events and political principles, such as democracy, plurality and respect for human rights.