

*Dr. Tomaž Zupančič*

## **Likovni kurikulum – primerjava konceptov v luči prenove učnega načrta za likovno vzgojo (2008)**

Pregledni znanstveni članek  
UDK 73/76:37.016

### **POVZETEK**

V prispevku je podana utemeljitev bistvenih sprememb učnega načrta za likovno vzgojo v osnovni šoli znotraj aktualne prenove. Spremembe so osvetljene z vidika aktualnih sodobnih likovnopedagoških teorij. Glavni poudarek v prispevku je namenjen konceptualni primerjavi med zaprtim in odprtim likovnim kurikulumom. Primerjajo se nekateri likovni kurikuli po svetu s slovenskim. Podane so bistvene razlike, prednosti in pomanjkljivosti zaprtega in odprtega kurikula. Poudarjeni so vpliv države in razkrite težnje politične kontrole znotraj zaprtega kurikula. Podani so zagovor odprtega likovnega kurikula in razlogi za njegovo uvajanje. Razložena je še smiselnost vsebinskih sprememb in strukturnih razlik znotraj učnega načrta za likovno vzgojo.

**Ključne besede:** likovna pedagogika, likovna didaktika, likovni kurikulum, učni načrt, postmoderna kurikul

## **Art Education Curricula – A Comparison of the Concepts Involved in Renovating the Teaching Plan for Art Education**

### **ABSTRACT**

The article gives some of the basic changes that have been made to the Slovenian visual art curriculum. These changes are then juxtaposed with actual contemporary theories in art education. We made a conceptual comparison between open and closed art curricula. We then compared different visual art curricula by analysing their differences, faults and importance. We put stress on the influence governments have on decisions made concerning closed art curricula and whether aspirations for political control are involved. We then give reasons for advocating the implementation of an open art curriculum. The article also includes an interpretation of the changes in content and structure that have been made to the visual art curriculum.

**Key words:** art education, visual art didactics, art curriculum, post-modern curriculum

---

## Uvod

V letu 2000 je bila izvršena reforma osnovnošolskega izobraževanja v Sloveniji. Glavna novost, ki jo je uvedla, je bilo zgodnejše všolanje (s šestimi leti) in posledično podaljšanje obveznega osnovnega šolanja z osem na devet let. Spremenila so se tudi razmerja med zastopanostjo posameznih predmetov v predmetnikih, najbolj opazno se je povečalo število ur maternega jezika in nekaterih drugih temeljnih predmetov, zmanjšalo pa se je število ur tako imenovanih vzgojnih predmetov, tudi likovne vzgoje. Večji poudarek je bil namenjen izbirnim vsebinam, prenovili so se učni načrti. Ob spremembah forme je potekala tudi vsebinska prenova. Pretirano faktografijo naj bi zamenjala skrb za sposobnost učenja, vsebine naj bi se posodobile z aktualnimi spoznanji.

V letu 2007 in 2008 poteka ponovna prenova učnih načrtov. V tem času je Slovenija postala članica Evropske skupnosti, slovensko visokošolsko izobraževanje pa je globoko v procesu bolonjskega poenotenja evropskega univerzitetnega in visokošolskega sistema. Vse to vpliva tudi na drugačne koncepte dela v osnovni šoli. Med drugim se v kurikule predmetov osnovne šole vključujejo temeljne evropske kompetence ipd.

(Prim.:[http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/media/pdf/ucni\\_nacrti/UN\\_LIKOVNA\\_UMETNOST\\_gimn.pdf](http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/media/pdf/ucni_nacrti/UN_LIKOVNA_UMETNOST_gimn.pdf) : 28. 10. 2008).

Slovenski osnovnošolski likovni kurikulum v prenovi (2008) doživlja korenite spremembe. Še bolj korenite so zato, ker učni načrt za likovno vzgojo v osnovni šoli v prenovi leta 2000 v bistvu sploh ni bil prenovljen oziroma so bile spremembe le površinske in navidezne. Trditev bomo razložili v naslednjem poglavju.

Glavne spremembe osnovnošolskega likovnega kurikula v letu 2008 so:

- V formi se tipično zaprti učni načrt poskuša vsaj v nekaterih segmentih odpirati, gre za premik od zaprtega v odprti kurikularni koncept.
- Vsebinske spremembe se kažejo v drugačnem pojmovanju likovnih področij in uvajanju novih, sodobnejših vsebin, pojmov in pristopov. Sodobna likovna kultura mora postati nujna sestavina sodobnega postmodernega likovnega kurikula (Hardy, 2006).
- Prvič se dogaja, da učni načrt za likovno vzgojo v osnovni šoli ni enoten v formi za vse razrede, ampak se pojavljajo razlike v strukturi zapisa za prvo, drugo in tretje triletje.

## Učni načrt za predmet likovna vzgoja v osnovni šoli v luči zadnje šolske reforme (2000) in aktualne prenove (2008)

Učni načrt za obvezni predmet likovna vzgoja v devetletni osnovni šoli (2000) v opredelitvi predmeta poudarja, da je osnovna naloga likovne vzgoje razvijanje učenčevega razumevanja prostora, s čimer je mišljen tridimenzionalni vizualni prostor.

Vendar se pojmovanje predmeta z nadaljnjim poudarjanjem, da pri likovnem izražanju učenci ob razumevanju prostora izražajo svoja občutja, stališča in vrednote, lahko razširi na socialni, družbeni prostor, ki nas obdaja. Poudarjata se še povezovanje s pojmi zgodovine umetnosti in drugih predmetnih področij ter poglobljanje posluha za likovna dela umetnikov, pomemben cilj pa predstavljata priprava učencev za sodelovanje v kulturnem življenju ožjega in širšega okolja in razumevanje sodobne vizualne komunikacije (Učni načrt za predmet likovna vzgoja, 2001).

Med splošnimi cilji predmeta so za sodobno zasnovan učni načrt, ki razvija kompetenco razumevanja sodobne likovne kulture, pomembni in primerni npr. razvijanje interesa za različne oblike likovne dejavnosti, bogatenje emocionalnih, socialnih in estetskih osebnostnih kvalitete, razvijanje zmožnosti oblikovanja meril za kritično vrednotenje stvaritev umetnikov, razvijanje zmožnosti razumevanja različnih medijev vizualne kulture. Žal nadaljnje branje učnega načrta po posameznih razredih ponuja precej manj konkretnih možnosti za uvajanje sodobnih vsebin v likovno vzgojo. Tudi v zadnjem triletju, kamor vsebine, temelječe na sodobnih likovnih praksah vsekakor sodijo, so vsebine obravnavane na enak način kot v starem učnem načrtu iz leta 1981. Gre za enako razdelitev po osnovnih področjih (risanje, slikanje, kiparstvo, prostorsko oblikovanje in grafika), ponovno poudarjanje likovnoformalnih problemov, podajanje enakih ciljev reševanja le-teh in navajanje enakih standardov znanja. Nikjer se ne omenjajo vpletanje sodobnih pristopov, obravnava hibridnih likovnih področij, individualno kreiranih tematik ipd.

Osnova likovnega dela tako še vedno ostaja likovnoteoretični problem. Likovna naloga izhaja iz likovnega problema, likovna tehnika in likovni motiv sta podrejena teoretičnemu problemu, sta le sredstvo za likovno izražanje (Učni načrt za predmet likovna vzgoja, 2001; Specialnodidaktična priporočila za tretje vzgojno-izobraževalno obdobje). S tem učni načrt za likovno vzgojo v devetletni osnovni šoli ostaja v bistvu nespremenjen in se ne razlikuje od tistega, ki ga zamenjuje. Še vedno temelji na t. i. likovnoformalni paradigmi (Zupančič, 2006) in ne upošteva sodobnih tokov v likovni pedagogiki, kakor se razvija v svetu.

Likovne kurikule sodobne likovnopedagoške teorije (Dawtrej, 1996; Gruenewald, 1996; Boughton in Mason, 1999; Hickman, 2005; Hardy, 2006) v svetu pojmujejo širše. Likovnoformalni problemi predstavljajo le del vsebin, vsekakor še vedno zelo pomemben in temeljni del, ki uvaja učence v svet likovne, vizualne pismenosti. Obenem pa vsebine predmeta vedno bolj poudarjajo seznanjanje učencev s kulturnim, socialnim svetom, ki ga dandanes pomembno (če ne sooblikujejo, pa vsaj) odražajo sodobne likovne prakse.

V tem smislu so bili prejšnji učni načrti za likovno vzgojo pri nas, npr. zadnji pred letom 2000, ki je nastajal v sedemdesetih letih dvajsetega stoletja in ki je temeljil na takratnih aktualnih modernističnih gibanjih v likovni umetnosti, sodobnejši.

Seveda se vsebine učnih predmetov pri likovni vzgoji ne morejo obračati po vetru in se spreminjati z vsakim novim -izmom, ki se pojavi, vendar pa tudi ne

morejo biti neobčutljive za korenite in velike spremembe, ki se na področju umetnosti dogajajo danes. Prilagajati se jim mora vsaj del vsebin, brez katerih v učencih v poznejšem življenju zazeva praznina, namreč nezmožnost, dojemati sodobne načine likovnega izražanja, kar je vsekakor primanjkljaj.

Vsebinsko posodobljanje potegne za seboj precej sprememb. Najprej je razumljivo in pričakovano, da se del stroke in praktikov spremembam upira, kar je bolj posledica inertnosti sistema kot vsebinskega ali konceptualnega premisleka. Nadalje se pojavlja vprašanje vrednotenja na podlagi sodobnih vsebin nastalega dela (Duh, 2004), metod in oblik dela, kriterijev za izbiro referenčnih sodobnih kulturnih objektov itd.

Na srečo so sodobni učni načrti za likovno vzgojo dovolj ohlapno zastavljeni, da jih lahko praktiki, likovni pedagogi, berejo in tolmačijo na širok način, obenem pa jim dodatne možnosti nudijo vsebine izbirnih predmetov.

## **Vsebinske spremembe učnega načrta za likovno vzgojo v osnovni šoli**

### **Sodobne vsebine**

Arthur Efland v svojih razmišljanjih o postmodernem kurikulumu zastavlja za likovno pedagogiko temeljni vprašanje – kaj je namen umetnosti in kakšen je posledično temu namen umetnostne vzgoje v postmoderini dobi? In odgovarja: »Vloga umetnosti je 'konstrukcija realnosti', umetnost pa poučujemo z namenom razširjanja in poglobljanja našega razumevanja kulturnega okolja, v katerem prebivamo« (Efland, 1992, str. 118).

Glede na vsebine, kakor so bile v slovenskem učnem načrtu za likovno vzgojo določene do zdaj, je bilo to težko udejanjati. Učni načrt v svojih do potankosti razdelanih vsebinah še vedno v celoti temelji na likovnoformalni govorici. Sodobna likovna umetnost (konceptualna, postmoderna ...) pa ne temelji na raziskovanju likovnega jezika kot takega, ampak odpira nova vprašanja in ubira drugačne izrazne poti. Učenci, ki pridejo v stik s sodobnimi likovnimi kulturnimi objekti, so velikokrat zmedeni. Namesto likovno urejenih estetskih del jih v galeriji pričakujejo npr. vsakdanji predmeti, kupi premoga, staro pohištvo, pomanjkljivo oblečeni pojoči umetniki, čudni napol dokumentarni video filmi, na stene napisani spletni naslovi ipd. Učenec, ki sicer zna – recimo – zelo dobro navesti razlike med tonsko modelacijo in koloristično modulacijo, obenem nima razvitih osnovnih sposobnosti za dojetje velike večine sodobne likovne umetnosti.

Sodobni učni načrti za likovne predmete na tej stopnji izobraževanja dajejo velik poudarek dojetju sodobne likovne kulture. Likovnoformalna plat likovne vzgoje predstavlja le del vsebin, in to nikakor ne najpomembnejšega. Razumevanje kulturnega sveta, v katerem živimo, je prav tako pomembno kot razumevanje prostora, v katerem se gibljemo. Slednje je moto večine sodobne likovnopedagoške teoretične misli (Boughton in Mason, 1999; Stanley in Maharaj, 1999).

## Likovna področja

Učni načrt za likovno vzgojo v osnovni šoli je v reformi leta 2000 obdržal klasično obravnavo likovnih področij (risanje, slikanje, kiparstvo, prostorsko oblikovanje in grafika). Edina sprememba je bila ukinitvev likovnega (estetskega) vrednotenja kot samostojnega področja, z utemeljitvijo, da so vsebine in cilji razvijanja estetskega čuta pri učencih vključeni v ostalih področjih in jih učitelji simultano vpletajo v delo. Izločanje področja likovnega vrednotenja iz učnega načrta bi bilo smiselno v konceptu odpiranja učnega načrta, manj pa v nameri, prilagoditi učni načrt likovnim kurikulumom v svetu. Tam področje v mnogih primerih poznajo (Prim.: <http://www.esmunich.de/english/hoeherschule/lehrplaene.php>; 24. 10. 2008).

Problem klasično zastavljenih likovnih področij v dobi postmoderne kulture je v njihovi izključevalni naravi. Mnogo sodobnih načinov dela je težko vključiti v obstoječi sistem. Kam vključiti prevladujočo sodobno likovno formo – instalacijo, ki preoblikuje vsakdanje prostore in aktivno posega v prostor? Kiparstvo to ni, prostorsko oblikovanje je bilo namenjeno vsebinam in pojmom osnov arhitekture in urbanizma. Podobne zadrege se pojavljajo pri spletni umetnosti, video umetnosti, performansu, telesni umetnosti itd.

V prenovljenem učnem načrtu za likovno vzgojo v osnovni šoli so likovna področja zasnovana glede na prostor, v katerem se materializirajo oziroma udeležujejo, in sicer: (1) delo na ploskvi, ki zajema risanje, slikanje, grafiko in grafično oblikovanje, (2) delo v tridimenzionalnem prostoru, ki zajema kiparstvo, arhitekturo, instalacije in druge sodobne prostorske likovne prakse, ter (3) oblikovanje v virtualnem prostoru, kamor sodijo spletno oblikovanje, računalniška grafika, fotografija, video umetnost itd.

## Formalne spremembe zapisa učnega načrta za likovno vzgojo znotraj likovnih področij, ciljev, primerov dejavnosti in pojmov

V prvem triletju je ohranjena delitev znotraj novih področij na klasične: risanje, slikanje, kiparstvo itd., s čimer so bile upoštevane želje razrednih učiteljev in učiteljic po nazornejši delitvi posameznih segmentov likovne vzgoje. Drugi razlog je razvojnopsihološke in likovnodidaktične narave. V nižjih razredih je pri likovni vzgoji manj mešanja in kombiniranja likovnih področij, večji poudarek je na osnovnem seznanjanju in obvladovanju posameznih izraznih pristopov, tehnik in materialov.

Znotraj vseh treh triletij je uvedeno ohlapnejše podajanje ciljev. Namesto za vsak razred posebej so sedaj nanizani za celo triletje skupaj. S tem je učitelju omogočeno, da vsebine prilagaja in svobodneje vpleta v ta ali oni razred znotraj triletja. Zapis pojmov, povezanih s cilji, je še vedno razdeljen na posamezne razrede, s čimer smo zadovoljili tiste učitelje, ki se težje navajajo na odprte strukture.

Primeri dejavnosti so združeni po triletjih, vsebinsko so zastavljeni bolj splošno.

## Konceptualna dilema: zaprti ali odprti likovni kurikulum

Najpomembnejša sprememba, ki jo aktualna prenova učnega načrta za likovno vzgojo v osnovni šoli uvaja, je odpiranje učnega načrta. Težnja izhaja iz želje po posodabljanju likovnih kurikulumov pri nas, usklajevanju s trendi v svetu in prilagajanju učnega načrta za likovno vzgojo sodobnemu, s konstantnimi spremembami obremenjenemu svetu.

Dilema med zaprtim in odprtim likovnim kurikulumom presega konkretno posodabljanje slovenskega učnega načrta za likovno vzgojo v osnovni šoli; je dilema, ki zaobjema sodobno likovnopedagoško misel v svetu. Še več, odpiranje likovnih kurikulumov je obči trend sodobne likovnopedagoške prakse.

### Zaprti likovni kurikulum

Ena od značilnosti učnih načrtov pri nas je njihova zaprtost, rigidnost, obširnost. To velja za učne načrte (vsaj) vseh držav, naslednic Jugoslavije oziroma bivših držav t. i. realnega socializma. Ekstremni primer predstavlja ruski primer (iz petdesetih let dvajsetega stoletja) državnega določanja kvadrature slik ali risb, ki naj bi jih učenci ustvarili v posameznem razredu.

Predsednik kurikularne komisije za prenavo slovenskega šolskega sistema ob prelomu tisočletja, Ivan Svetlik, je ugotavljal: »Šole so bile in so še vedno preveč odvisne od države. Tako program kot dotok sredstev in celo organizacija dela so določeni z vrha. Zato so učitelji neke vrste industrijski delavci, ki morajo delati po navodilih, ki prihajajo z vrha /.../ Nizozemska npr. je drugačna, a tam so za učitelja določeni le standardi znanja, medtem ko je izbira učbenikov in metod dela, ki jih uporabi pri posredovanju znanja učencem, prepuščena njemu« (Repovž, 2001, str. 4).

Zaprti likovni kurikulum (slovenski učni načrt za likovno vzgojo v osnovni šoli iz leta 2000 je tipičen primer) natančno določa vsebine, cilje, likovne probleme, medpredmetne povezave, standarde znanja, količinske odnose med posameznimi likovnimi področji itd. Cilje reševanja likovnih problemov nadalje deli in določa glede na usvajanje likovnih pojmov, likovno izražanje in privzgajanje doživljajskih naravnosti. Vse zgoraj naštetu določa za vsak razred posebej.

Zaprti likovni kurikulum želi zapisati vse, kar naj bi bilo zaobjeto v šolskem predmetu. S svojim sistemom »vsedoločnosti« je zaprti likovni kurikulum ujet v lastno past. V želji, zaobjeti čim širši nabor vsebin, s čimer želi biti prijazen, odprt in sodoben, je vnaprej obsojen na neuspeh. Vseh vsebin se nikakor ne da zaobjeti, še posebej ne v sodobnem svetu, ki dnevno proizvaja nove in nove. Edina pot za rešitev problema je spremenjena paradigma. Namesto da je dovoljeno vse, kar je zapisano, oziroma da je dovoljeno vse, kar ni prepovedano, je potrebno uporabiti paradigmo, kjer je dovoljeno vse, kar ni izrecno prepovedano. Slednje je imanentno odprtemu kurikulumu.

Bistvena razlika, ki se skriva znotraj zaprtih ali odprtih likovnih (in drugih) kurikulumov, razkriva odnos med državo oziroma političnim sistemom in civilno družbeno sfero izobraževanja (in ostalih družbenih podsistemov). Podroben, natančen, obsežen in v vse pore izobraževanja posegajoč učni načrt predstavlja težnjo države po obvladovanju in urejanju ter narekovanju družbenega delovanja.

Zaprti likovni kurikulum izraža nezaupanje države in njenih institucij v učitelja, likovnega pedagoga ali razrednega učitelja kot posameznika, nezaupanje v izobraževalni sistem, od predšolskih ustanov do univerze, to je kadrovske pedagoških fakultet, ki učitelje izobražujejo. Težnja po zakonsko določenem, obveznem in državno usmerjanem učnem načrtu onemogoča aktivno vlogo učitelja likovne vzgoje, da bi ustvarjalno, individualno, posamezniku prilagojeno in tvorno načrtoval in izvajal likovne dejavnosti.

Primeri pretiranih vdorov države v kurikule niso značilni samo za države bivšega realnega socializma, poznajo jih tudi bolj ortodoksne desne politične struje t. i. zahodnih demokracij. Hardy omenja: »Stanley in Maharaj /.../ opisujeta šolo kot post Gutenbergov model kulturnega eklectizma in na podlagi primerov iščeta razloge, zakaj postmoderne teme tako redko zaidejo v likovni kurikulum višjih razredov osnovne šole /secondary level, TZ/. Želita si vrnitev v pred-Thatcherjanski koncept umetniških šol kot zaklonišč kritičnosti, kjer so napake, stranpoti bile razumljene kot pozitivne poti k svežemu, novemu razmišljanju« (Hardy, 2006b, str. 13).

Prednost zaprtega kurikula za likovno vzgojo lahko (a le pogojno) vidimo v opori učitelju, likovnemu pedagogu začetniku in recimo učiteljem razrednega pouka, ki po svoji osnovni usmeritvi niso likovnopedagoški strokovnjaki. Takemu učitelju natančno določene vsebine in strategije za doseganje ciljev lahko pomagajo pri delu.

Zaprti likovni kurikulum je v tem primeru ustrezen le pogojno zato, ker bi vlogo pomoči v enaki meri nudili tudi likovnodidaktični priročniki, s to razliko, da priročnik nima narave uradnega diktata, ni obvezujoč in zapovedan s strani države.

Druga pomembna razlika je, da je likovni kurikulum, ne glede na to, koliko strokovnjakov je pritegnjeno k njegovemu nastajanju, prežet z birokratsko logiko samogeneriranja predpisov, zahtev in omejitev, didaktični priročniki, ki v večini nastajajo znotraj univerzitetne oziroma strokovne sfere, pa ne. Kot taki so učitelju bolj prijazni, njihova vloga je humanejša in ustvarjalnejša. Ob razširjenem trgu in ponudbi različnih priročnikov za razliko od enotnega učnega načrta predstavljajo priročniki dodaten segment, ki pripomore k raznolikosti tako eksplicitno divergentnega področja, kot je likovna vzgoja.

Naslednja prednost zaprtega kurikula, ki jo poudarjajo njegovi zagovorniki, je prisila, zakonsko določen minimum, ki ga učitelj mora izvajati v razredu. Učni načrt za likovno vzgojo prisili nezainteresiranega, nevestnega likovnega pedagoga ali razrednega učitelja, da izvaja to, kar je zapovedano. V tem primeru natančno določen in obsežen učni načrt za likovno vzgojo opravi svojo vlogo prisilnega

sredstva in je upravičen. Odvečen bo postal, ko bo zavest o pedagoški odgovornosti posameznega učitelja na primerno visokem nivoju, ko bodo vzpostavljeni ustrezni mehanizmi kontrole ne samo pedagoškega procesa, ampak prvenstveno kompetenc učencev ob koncu posameznih sklopov izobraževanja.

Zaprti kurikulum za likovno vzgojo, kjer so natančno določeni standardi znanja, omogoča pripravo in izvedbo eksternega preverjanja. Mnenje, da eksterne zastavljeni izpiti pri likovni vzgoji dvigajo veljavo predmetu, je precej razširjeno, kar kaže tudi spremni zapis ob likovnopedagoški razstavi brazilske zvezne države Minas Gerais na svetovnem kongresu združenja likovnih pedagogov (InSEA, Osaka 2008): »V skladu z Lei de Diretrizes e Bases da Educacao de Brasil je likovna vzgoja obvezen predmet v osnovni šoli (6–14 let) in v srednji šoli (15–17 let). Toda zakon ne določa, kdaj se predmet naj integrira v kurikulum, zato ga mnogo šol izvede v enem letu v osnovni in eno leto v srednji šoli, ponavadi kot priprava na pred-univerzitetni kurz. Ker za likovno vzgojo ni pripravljenih eksternih izpitov, je predmet pojmovan kot kurikularno nepomemben« (The 14th Annual World children's picture contest, 2008).

Problem vrednotenja pri odprtem kurikulumu ali pri multiplih kurikulumih je nemogoče meriti po današnjih kriterijih, vendar to ne more biti razlog za ohranjanje zaprtega, togega učnega načrta. To ugotavljata tudi Swift in Steers: »Za multiple kurikulume je, če želimo, da bodo uspešni, potrebno spremeniti, prilagoditi načine in kriterije za vrednotenje« (Swift in Steers, 1999, str. 22).

Načini preverjanja se lahko premaknejo od usmerjenosti na posamezne pojme, vsebine in konkretna znanja proti širše zastavljenemu preverjanju usvojenih temeljnih kompetenc učencev. Tudi rezultati kompetenc, ki jih razvija odprti likovni kurikulum, so merljivi.

## **Odprti likovni kurikulum**

Odprti likovni kurikulum določa temeljne smernice predmeta. Na nekaj straneh (včasih samo na eni) določi osnovno idejo predmeta, poda ključne vsebine in cilje, razdeljen ni na posamezne razrede, ampak na triade ali celo širše, dokaj odprto zastavi standarde znanj ob zaključku posameznega večletnega obdobja ipd.

Odprti kurikuli (primer japonskega /Masako Iwano/, skandinavskih, anglosaksonskih itd.) določajo le okvirne dejavnosti.

([http://muse.jhu.edu/login?uri=/journals/the\\_journal\\_of\\_aesthetic\\_education/v037/37.4iwano.htm](http://muse.jhu.edu/login?uri=/journals/the_journal_of_aesthetic_education/v037/37.4iwano.htm): 24. 10. 2008).

Tako nekateri npr. v enostavni shemi določijo le osnovna likovna področja (delo na ploskvi, oblikovanje, delo v prostoru /3D/, ročne spretnosti, likovno vrednotenje), približno z odstotki izraženo razmerje med njimi ter število pričakovanih dosežkov. V nadaljevanju še priporočajo ustanavljanje umetniških združenj (Art clubs), organiziranje dodatnih izraznih aktivnosti, spodbujanje umetniškega udejstvovanja in razstavljanja ter priporočajo delo v okviru likovnih delavnic.



Likovna področja so v veliki meri zastavljena ohlapno. Tako poznajo nekateri likovni kurikuli enostavno delitev na (1) slikanje in risanje, (2) oblikovanje, (3) projektno delo in (4) likovno vrednotenje. (<http://www.esmunich.de/english/hoehereschule/lehrplaene.php>; 24. 10. 2008).

Znotraj sodobne likovnopedagoške teorije so dokaj nova tudi zavzemanja za multiple kurikule oziroma likovne kurikule, ki ne bi uniformirali. Swift in Steers pravita: »Potrebno je razviti vizijo mnogovrstnosti kurikuluma (multiple curriculum), serijo različnih kurikulumov z različno različnimi pristopi, vsebinami, načini dela in/ali serijo krajših kurikulumov, ki bi lahko služili kot učni modeli« (Swift in Steers, 1999, str. 22). Iz citata je razvidno, da kurikulum avtorjema pomeni nekaj drugega kot v našem primeru. Gre za skupek napotkov, ki niso zapovedani, ampak ponujeni, likovni pedagog pa jih lahko poljubno uporablja, izbira in dopolnjuje.

Atkinson se v svojem prispevku (1999) ukvarja sicer z vsebinsko primerjavo angleškega likovnega kurikula v odnosu do misli Foucaulta, Lacana in Derride, ob tem pa podaja značilnosti kurikula kot državnega dokumenta. Angleški nacionalni likovni kurikulum, piše Atkinson, vsebuje opis izhodnih dosežkov. (DFE, 1995. *Art in the National Curriculum*. London: HMSO).

Glavno pozornost namenja opisu učenčevih sposobnosti, s poudarkom na vizualni percepciji in likovni pismenosti. Vse ostalo, kar naj bi določalo in uravnavalo delo likovnega pedagoga, prinaša drugi dokument (*Exemplification of Standards, for Key Stage 3* (The School Curriculum and Assessment Authority (1996). *Consistency in Teacher Assessment: Exemplification of Standards*. London: SCAA (Atkinson, 1999). »To besedilo dopolnjuje nacionalni likovni kurikulum z namenom pomoči učitelju pri doseganju konsistentnosti vrednotenja učenčevih dosežkov« (Atkinson, 1999, str. 139). Dokument vsebuje primere likovnih del, izbranih z namenom, da predoči učiteljem vrednotenje tehničnih in izraznih dosežkov učencev, njihovih idej in občutkov kot tudi sposobnost analiziranja in likovnega predstavljanja.

Razlikovanje med dokumentoma, bazičnim kurikulumom in njegovimi dodatki, je ena od poti za »rahljanje« obveznega dela učnega načrta za likovno vzgojo od dodatnih, neobveznih dokumentov.

Najpomembnejša kakovost odprtega likovnega kurikula je v tem, da odraža brezpogojno vero v učitelja. Države, ki se odločajo za odprte kurikule, sporočajo, da zaupajo strokovni usposobljenosti učiteljev. Zaupajo izobraževalnemu sistemu na pedagoških fakultetah, učitelje praktike jemljejo kot ustvarjalne, odgovorne subjekte, ki so v celoti kompetentni, da bodo znali realizirati osnovne smernice, ki jih za določeno področje predpiše učni načrt.

Odprti kurikulum je po svoji osnovni usmerjenosti idealen za tako izrazito izrazno in ustvarjalno področje, kot je likovna vzgoja. Je izredno divergenten, usmerjen v raznolike strategije reševanja problemov. Poti do končnega »outputa«, torej učenca, ki bo likovno in kulturno pismen, pušča odprte. Učiteljevi avtonomiji je prepuščeno, da se odloči, po kateri poti bo svoje učence pripeljal na cilj.

Odprti kurikulum je idealen za ustvarjalne učitelje, za učitelje, ki iščejo inovativne poti za doseg predpisanih ciljev. Učitelju omogoča, da uporablja sebi primerne sodobne načine poučevanja in da se naslanja na vsebine, do katerih čuti osebno afiniteto. Z notranjo motiviranostjo in avtonomnim izbiranjem vsebin je učitelj bolj zainteresiran za delo, s čimer se dviga kakovost likovne vzgoje v šoli.

### **Utemeljenost različnega pojmovanja učnega načrta glede na posamezno triletnje**

Osnovni razlog za (vsaj delno) različno strukturiran zapis učnega načrta za likovno vzgojo v osnovni šoli glede na posamezno triletnje je v tem, da le-to izvajajo različni izobrazbeni profili. Likovno vzgojo v prvem triletju osnovne šole učijo razredni učitelji. V drugem triletju lahko likovno vzgojo izvajajo ali profesorji razrednega pouka ali likovni pedagogi, profesorji likovne umetnosti. V tretjem triletju poučujejo izključno likovni pedagogi.

Profesorji razrednega pouka so splošni strokovnjaki, pri katerih je sposobnost za izvajanje likovne vzgoje samo ena od mnogih kompetenc. Res je, da obstaja precej generičnih in predmetnospecifičnih kompetenc, ki so neodvisne od učitelja ali nivoja poučevanja, npr. »poznavanje vsebine kurikulumuma, strokovno znanje predmeta in poučevanje, poznavanje vsebine poučevanja, znanje o predmetu, poznavanje vsebine in metodike predmeta« (Duh in Batič, 2007, str. 184). Vseeno pa si razredni učitelj v primerjavi s profesorjem likovne umetnosti želi več in bolj natančno strukturiranih navodil za izvajanje likovne vzgoje. Dokler pri nas ni na voljo dovolj kakovostnih priročnikov, ki bi ponujali omenjeno, razredni učitelji to zahtevajo od uradnega dokumenta – učnega načrta.

Kompetence likovnega pedagoga, profesorja likovne umetnosti v sferi načrtovanja, izvajanja in vsebinskega dopolnjevanja pouka likovne vzgoje so v primerjavi z razrednimi učitelji precej večje. To je posledica drugačne zasnove študija, v veliki meri pa tudi osebnih preferenc. Likovni pedagogi so po navadi tudi osebno likovno aktivni, izražajo večji interes za likovno umetnost, spremljanje razstav itd.

Ker učni načrt za likovno vzgojo v osnovni šoli služi tako različnim izobrazbenim profiloma, kot sta profesor razrednega pouka in profesor likovne umetnosti, je njegova razlika v strukturi upravičena.

### **Zaključek**

Učni načrt za likovno vzgojo smo torej začeli odpirati. To pomeni, da učni načrt v manjši meri podrobno določa vsebine predmeta, poti za realizacijo ciljev, pojme, dejavnosti, urno strukturo področij itd. Delo je trenutno na pol poti, osnutek učnega načrta za likovno vzgojo v osnovni šoli (2008) je ohlapnejši kot njegovi predhodniki, lahko pa bi bil tudi precej bolj odprt.

Najmanj sprememb v prenovi je bilo namenjeno prvemu triletju, malo več drugemu, največ pa tretjemu triletju, kjer likovno vzgojo poučujejo strokovnjaki – profesorji likovne umetnosti, za katere smo empirično ugotovili (Zupančič in Čagran, 2003), da si posodabljanja najbolj želijo. V tretjem triletju smo učni načrt tudi najbolj odprli. Odpiranje učnega načrta se kaže v tem, da vsebine niso več trdno določene, ampak jih učitelji lahko izbirajo avtonomno.

Namesto dosedanjih likovnih področij uvajamo delitev vsebin predmeta na sklope, tako kot to počno vsi sodobni učni načrti za likovno vzgojo. S tem omogočamo vpletanje v delo v razredu tudi tistim sodobnim oblikam likovnega izražanja, ki jih ne moremo umestiti v katerega od dosedanjih likovnih področij. Sodobna likovna umetnost je izrazito hibridna, medpredmetna, posega po različnih, tudi nelikovnih področjih ipd.

Odprti kurikuli za likovne predmete so v razvitem svetu standard. S tem ko se mu v Sloveniji pridružujemo, postajamo del tega sveta.

## LITERATURA IN VIRI

- Atkinson, D. (1999). A Critical Reading of the National Curriculum for Art in the Light of Contemporary Theories of Subjectivity. V T. Hardy (ur.), *Art Education in a Postmodern World: Collected Essays* (str. 137–145). Bristol, Portland: Intellect.
- Dawtrej, L. idr. (ur.). (1996). *Critical Studies and Modern Art*. New Haven and London: Yale University Press.
- DFE (1995). *Art in the National Curriculum*. London: HMSO.
- Duh, M. (2004). *Vrednotenje kot didaktični problem pri likovni vzgoji*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Duh, M. in Batič, J. (2007). Competence for teaching spatial design in elementary school art classes. V N. Babič (ur.), *Kompetencije i kompetentnost učitelja* (str. 183–190). Osijek, 18. i 19. travnja 2007.
- Efland, A. (1992). Curriculum Problems at Century's End: Art Education and Postmodernism. V L. Piironen (ur.), *Power of Images - A Selection of Papers given at the European Regional Congress of INSEA in Helsinki 9.–13. Avgust 1992 and at the INSEA Research Conference in Tampere 6-8 Avgust 1992* (str. 114–120). Helsinki: INSEA Finland, The Association of Art Teachers in Finland.
- Hardy, T. (2006a). Nailing Jelly: Art Education in a Postmodern world. V T. Hardy (ur.), *Art Education in a Postmodern World: Collected Essays* (str. 7–15). Bristol, Portland: Intellect.
- Hardy, T. (ur.). (2006b). *Art Education in a Postmodern World: Collected Essays*. Bristol, Portland: Intellect.
- Hickman, R. (ur.). (2005). *Critical studies in Art & Design Education*. Bristol, Portland: Intellect.
- [http://muse.jhu.edu/login?uri=/journals/the\\_journal\\_of\\_aesthetic\\_education/v037/37.4iwano.html](http://muse.jhu.edu/login?uri=/journals/the_journal_of_aesthetic_education/v037/37.4iwano.html) (pridobljeno 24. 10. 2008)
- [http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/prograi/media/pdf/ucni\\_nacrti/UN\\_LI KOVNA\\_UMETNOST\\_gimn.pdf](http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/prograi/media/pdf/ucni_nacrti/UN_LI KOVNA_UMETNOST_gimn.pdf) (pridobljeno 28. 10. 2008)
- <http://www.esmunich.de/english/hoeherschule/lehrplaene.php> (pridobljeno 24. 10. 2008)

<http://www.zrssi.si/default.asp?link=predmet&tip=6&pID=16&rID=195>  
(pridobljeno 24. 10. 2008)

Niizeki, S. (ur.). (2008). *InSEA World Congress Programme*. Osaka: KSI. Inc.

Repovž, G. (2001). Kdo si človek? In kaj znaš? Intervju z Ivanom Svetlikom. *Delo*, 43 (87), Sobotna priloga (14. april 2001), 4–6 .

Skupina avtorjev. (2001). Učni načrt za predmet likovna vzgoja. Ljubljana: Zavod za šolstvo RS.

Stanley, N. in Maharaj, S. (1999). A Discussion. V T. Hardy (ur.), *Art Education in a Postmodern World: Collected Essays* (str. 27–32). Bristol, Portland: Intellect.

Swift, J. in Steers, J. (1999). A Manifesto for Art in Schools. V T. Hardy (ur.), *Art Education in a Postmodern World: Collected Essays* (str. 17–25). Bristol, Portland: Intellect.

The 14th Annual World Children's Picture Contest. (2008). Tokyo: Dai Nippon printing Co. Ltd.

Zupančič, T. (2006). Metoda likovnopedagoškega koncepta. Ljubljana: Zavod za šolstvo RS.

Zupančič, T. in Čagan, B. (2003). Empirično uvajanje sodobnih vsebin v likovno vzgojo v osnovni šoli. *Sodobna pedagogika*, 54 (4), 126–142.

Elektronski naslov: [tomaz.zupancic@uni-mb.si](mailto:tomaz.zupancic@uni-mb.si)

*Založniški odbor je prispevek prejel 28. 10. 2008.*