

**Mag. Beatriz Tomšič Čerkez**

*Pedagoška fakulteta v Ljubljani*

## Z A P I S O V Z G O J N O S T I L I K O V N E V Z G O J E

Tematika tokratne številke revije Vzgoja in izobraževanje je nedvomno izredno zanimiva in aktualna. Dovoli razpravo o naravi vzgojnih predmetov v šoli; o tem, zakaj so nekateri predmeti »etiketirani« z vzgojnostjo, drugi pa načelno ne. Odpira vprašanje o možnostih obstoja pojma »vzgojni predmet« in o nasprotnem učinku oz. značilnosti drugih predmetov, ki načelno ne spadajo v to klasifikacijo (že pri tako preprosti povezavi nastane kar smešna propozicija!) ter o tem, zakaj so tisti, ki se ponašajo s to etiketo velikokrat obravnavani kot zgolj »sproščujoči«, stranski ali celo nekoristni v neposrednem praktičnem smislu besede. Poraja se tudi vprašanje, zakaj se jih tolikokrat povezuje s pojmi, kot so ustvarjalnost, domišljija, kreativnost, izvirnost itn. v smislu značilnosti, ki so rezervirane izključno za t. i. »nadarjene«, ne pa za povprečne učence. Celó bi lahko rekli, da nastajajo na podlagi takih razlag neke vrste »miti o likovni vzgoji«: likovna ustvarjalnost kot prirojen dar nekaterim redkim izbrancem (v tem primeru bi govorili o predmetu, pri katerem je uspeh rezerviran zgolj za izrazito nadarjene!) in kar sledi: »uspešna« likovna vzgoja definirana kot rezervat redkih umsko in čustveno posebej opremljenih, takih, ki jih v navadnih vsakdanjih opravilih skoraj ne potrebujemo.

In če obrnemo vrstni red protagonistov: sistem in njegovi upravljalci, ki sodeč po rezultatih menijo, da je likovna vzgoja »v resnih trenutkih življenja« nepotrebna, kar se odraža npr. v sestavi nekaterih programov oz. predmetnikov. Težko je objektivno določiti, zakaj je usoda predmeta tako negativno naravnana. Domneve kažejo predvsem na to, da je v omenjenih primerih presežena možna ali še prebavljiva kvota »visoke« vzgoje (drugi možni scenarij je sistem, ki a priori podcenjuje sposobnosti svojih podložnikov, učencev in učiteljev, zato jih poskuša ozko usmerjati in izbira v njihovem imenu ...).

V tej malce karikirani sliki stanja sem namerno zapisala nekaj izhodiščnih kritičnih idej, ki so bile povod za razmišljanje. Zavedam se, da so iztočnice razprave v nekaterih trditvah provokativne in da se marsikateri bralec ne bo strinjal z takimi »skrajnimi«

izhodišči. V kratki razpravi ne bom uspela odgovoriti na vsa vprašanja, poskusila pa bom nekaj omenjenih elementov postaviti v kritični luči zato, da osvetlimo, vsaj stransko, nekatere vidike povezane s problematiko. Izkušnje na terenu žal velikokrat potrjujejo, da obstaja premalo poznavanja narave predmeta in njegovih ciljev ter metod dela, kar omejuje možnosti razumevanja njegovih potencialov in vlogo v šolskih programih. Nesporazum utegne biti usoden, saj gre za razvoj najbolj osnovnih otroških in mladinskih potencialov (potrebni ne samo za »sproščujočo« likovno vzgojo).

Naslov prispevka pove med drugim tudi to, da ne gre za strogo znanstveno urejeno verigo trditev in dokazov, temveč za nekoliko bolj ohlapno, a vsekakor utemeljeno kritično predstavitev raznih domnev o naravi in »življenju« likovnih predmetov v osnovni in srednji šoli.

### KOMPONENTE USTVARJALNEGA PROCESA PRI LIKOVNO UMETNIŠKI DEJAVNOSTI: O NASTANKU LIKOVNEGA PRODUKTA

Najprej bomo orisali osnovno shemo o nastanku likovnega produkta in njene komponente zato, da bo kasneje mogoče razumeti vse elemente, ki so tudi pri vzgojno-izobraževalnem procesu likovne vzgoje navzoči in jih lahko primerjamo z likovnoumetniškim izražanjem na splošno.

Brez dvoma je temeljno in kritično vprašanje za umetnika, kako ustvariti za svoje zamisli adekvatno čutno formo in izraz. Slikar na primer, meša barve na paleti in jih nato polaga na platno, kjer nastaja artikuliran zapis misli. Ko išče pravi izraz za svoje misli, je prisiljen likovni material členiti, organizirati, reorganizirati, dokler se skozi različne faze procesa dela, iz množice možnosti, ne pojavi končna forma, v kateri se je dokončno razodela misel v skladu z izraznimi možnostmi in tako dokončno uredila in artikulirala likovna materija v skladu z likovno zamisljo.<sup>1</sup>

Torej, lahko rečemo, da končna forma likovnega dela nastane iz nujnosti členitve miselnega toka na eni strani

<sup>1</sup> Butina, M. (1984), 234-235.

in iz možnosti (fizičnega) medija – likovnega materiala, na drugi. Proces likovnega mišljenja in njemu ustrezní proces likovnega izražanja sta tesno medsebojno povezana.<sup>2</sup>

Zato, si poizkuša umetnik, ker se nujno vizualno-materialno izraža, ker je njegov cilj najti formo za vsebino svojega sporočila, predstaviti miselno sliko, zamisel, da bi to vsebino konkretiziral v znakovni formi in v čutnem simbolu. Ta je lahko zgolj materialen in z njim poskuša »vrniti« gledalca k predmetu v stvarnosti, k pomenu oz. k tisti duhovni vsebini, ki je končni cilj njegovega dela.

Milan Butina pravi: »Slikarski znaki so vedno materialni znaki, ki so čutno dostopni, so torej del človeškega sveta, vendar niso – kot znaki – oni sami, temveč stojijo za nekaj drugega, kar ni prisotno, kar je »v odsotnosti navzoče«. So torej simboli, so označevalci nečesa drugega, ne sebe. V predmetnem slikarstvu označujejo upodobljene stvari in predmete, misli, čustva, v nepredmetnem slikarstvu misli, čustva, akcije takšne ali drugačne vrste. S takšnim odnosom do slikarskih znakov gledalec konstituira tisto, kar je odsotno.«<sup>3</sup>

Vsekakor je v likovni umetnosti čutnost dvignjena iz njene zgolj fizične ravni na duhovno raven in se v procesu likovne formulacije prečiščena vrača, v čutnost. Edino tako je mogoče razumeti sicer nerazumljive pojave v umetnosti: v čutni (prostorski) in duhovni (prostorsko-vsebinski) razsežnosti, povezanih v celoto.<sup>4</sup>

Namenili smo nekaj stavkov opisu nastanka likovnega dela ustvarjalnih »odraslih«, takih in drugačnih umetnikov. Da bi nam bila primerjava koristna v našem delu, je potrebno razmisliti, v čem se ta proces približuje oz. v čem se razlikuje od otroškega oz. mladinskega likovnega ustvarjanja. M. Butina je primerjal nekatere vidike ustvarjanja v obeh primerih. Pravi, da so likovni znaki sestavljeni iz osnovnih likovnih prvin, kot so barva, točka, linija, svetlo-temno in podobno, ki imajo svojo vidno podobo, in ta vidna podoba pomaga otroku kot vsakemu likovnemu umetniku, izraziti svoje pojmovanje in doživljanje upodobljenega predmeta. To pa je bistveno pomembno za likovno doumevanje prostora in predmetov v njem in tudi za utrjevanje drugih spoznanj o svetu. Ker je prostor tisti medij, v katerem človek biva in deluje, mu

likovna spoznanja čutnih razsežnosti prostora in predmetov bistveno olajšajo pridobivanje nujno potrebnih spoznanj o svetu in čutni, emocionalni in miselni ravni, pravi Milan Butina.<sup>5</sup>

Spoznanja in izkušnje, ki so jih učenci deležni pri likovni vzgoji: znanje prvin likovne teorije kot osnov likovnega mišljenja, razvoj sposobnosti za likovno izražanje in oblikovanje, opazovanja, predstavljivosti, domišljije, usposobljenost za doživljanje lepote v naravi oz. v okolju in v umetninah in za vrednotenje likovnih del predstavljajo vsebine, ki tvorijo duhovno – pojmovno – miselno plat likovnega snovanja. Po drugi strani je tudi navzoča čutno-materialna plat likovnega dela, ki kot pri umetniku, zahteva od učenca razmišljanje o »fizični vsebini«, o naravi tehnike, orodja in značilnosti likovnih materialov, o izvedbi konkretnih postopkov dela.

## RAZVOJ SPLOŠNE USTVARJALNOSTI KOT POSLEDICA LIKOVNOVZGOJNEGA PROCESA

Med najbolj vidnimi, cenjenimi in odmevnimi učinki, ki jih likovna vzgoja prinaša prek vzgojno-izobraževalnega procesa je nedvomno razvoj splošne ustvarjalnosti z vsemi njenimi implikacijami. Govorimo o splošni ustvarjalnosti v najširšem pomenu besede: o vedenjih in veščinah učenca (opazovanje, predstavljivost, ustvarljivost, domišljija itn.) in o njihovi uporabi na drugih predmetnih področjih; mislimo pa tudi na razvoj domišljije, podoboživosti, sposobnosti za izražanje in oblikovanje, usposobljenost za (ustvarjalno, izvirno) doživljanje lepote v naravi oz. v okolju in v umetninah in za vrednotenje le-teh.

Pristop sodobne likovne didaktike narekuje problemsko zasnovan učni proces. Potrebno je zagotoviti pridobivanje spoznanj o likovnih pojmih, prilagojeno starostni stopnji učencev, in sicer tako, da pojme doumejo in doživijo in nato pri praktični dejavnosti rešujejo z ustreznimi izbranim likovnim motivom in tehniko. V takem učnem procesu temelji učenje na problemski situaciji, ki pri učencih najprej izzove miselne procese, da z miselno dejavnostjo, spoznavanjem in doživljanjem pridejo do izvirnih rešitev in do znanja.<sup>6</sup> Če podrobneje pregledamo izvedbo učnega procesa lahko prepoznamo različne

<sup>2</sup> Ibid., 236.

<sup>3</sup> Ibid., 363.

<sup>4</sup> Butina, M., (1985), 28–35.

<sup>5</sup> Butina, M., (1997), 43–45.

<sup>6</sup> Tacol, T., (1999), 64.

Psihološke razlage pojmujejo ustvarjalnost kot vrste procesa, ki pomeni reševanje problemov. Npr. Howarth in Gillham (glej: Hayes, N., Orrell, S. (1998, 178) pojmujeata reševanje problemov kot dejavnost, ki se jo da razčleniti v vrsto faz: a) seznanitev (oz. »podomačitev«) z vrsto problema, b) pridobivanje potrebnih veščin – inkubacija, in c) konstruiranje oz. izumljanje, tako da se izdelajo rešitev (dejavnost). Tako pojmovanje se lahko aplicira tudi na likovno vzgojo.

faze: seznanitev z vrsto problema oz. spoznavanje likovnih pojmov, odkrivanje likovnega problema in razmišljanje o likovnem motivu; pridobivanje potrebnih veščin, kar pomeni predvsem vključitev vprašanja likovne tehnike, skratka miselni postopki, ki vodijo v združitev omenjenih elementov kot pot, ki omogoča reševanje likovnega problema ter konstruiranje produkta, kar vključuje izdelavo likovnega izdelka kot končno rešitev, rezultat. Primerno in ustrezno voden vzgojno-izobraževalni proces likovne vzgoje vključuje torej že v sami zasnovi kompleks dejavnosti, ki razvijajo in »vzgajajo za ustvarjalnost«. Opisani proces je, kakor smo omenili, ciljno in vsebinsko prilagojen starostni stopnji in zmožnostim oz. sposobnostim učencev, izhaja torej iz preverjene predpostavke, da so pričakovana znanja, vedenja in veščine (tudi razvoj ustvarjalnosti), dosegljive večini ne pa peščici nadarjenih.

Predlagam, da se za trenutek vrnemo k prej predstavljenemu opisu značilnosti ustvarjalnega procesa, ki ima kot produkt »nekaj materialnega«, kot je npr. slika, risba ali kip. Kot smo omenili, je v vsakem primeru tak proces dvokomponenten. Eno komponento tvori miselna plat ustvarjalnega procesa v najširšem pomenu, drugo pa postopki materialne narave, ki omogočajo da končni produkt, predmet, pride v svet čutnih zaznav. Ene komponente brez druge je nemogoče osmisлити. Zato bi lahko brez težav zaključili, da je proces »šolskega« likovnega izražanja tudi dvokomponenten in, da so faze, ki smo jih opisali, prisotne pri obeh »komponentah« likovnega ustvarjanja. Še več, da se v vsakem primeru ponovno ponujajo kot izziv, npr. enkrat pri izvornem pogledu na določen likovni pojem, drugič kot originalna uporaba likovnih materialov, tretjič kot nenavaden pogled na likovni motiv itn. Večstranski verigi vplivov in učinkov, ki bogatijo in ohranjajo vitalnost in učinkovitost vzgojno-izobraževalnega procesa likovne vzgoje bi lahko upravičeno rekli »permanentno ustvarjanje«.

## LIKOVNA VZGOJA IN NJENE SPECIFIČNOSTI

Tacolova v zvezi z likovno vzgojo omenja, da je učenec dejavna, ustvarjalna osebnost, vendar na tem področju nerazvita, zato jo je potrebno razvijati, poučevati, vzgajati, socializirati v dejavnem likovnovzgojnem procesu. S pravilno spodbudo bo

učenec postal radoveden, dejaven in ustvarjalen; razvil se bo na področju zaznavanja, spoznavanja, razumevanja, mišljenja, čustvovanja in vedenja. V učnem procesu se bo uresničeval kot subjekt, kar mu bo omogočilo, da se bo vključeval v širšo skupnost in postal tudi ustvarjalec družbe nasploh.<sup>7</sup>

Temeljni splošni cilji predmeta so: razvoj sposobnosti za likovno izražanje in oblikovanje, sposobnosti opazovanja, predstavljalnosti, ustvarjalnosti, domišljije in likovnega mišljenja, razvoj splošne ustvarjalnosti, znanje prvin likovne teorije kot osnov likovnega mišljenja, razvoj čuta za likovne vrednote, poznavanje likovnih izrazil in njihova uporaba, znanje najosnovnejših likovnih tehnik, usposobljenost za doživljanje lepote v naravi oz. v okolju in v umetninah, za vrednotenje likovnih del, uporabnih predmetov in problematik, vezanih za likovno problematiko v okolju, razumevanje različnih medijev vizualne kulture, razvoj čuta za likovne stvaritve in poznavanje področij dela, ki zahtevajo sposobnost likovnega ustvarjanja in vrednotenja<sup>8</sup>. Ti cilji osvetlijo odgovor na vprašanje, kateri so tisti vidiki likovne vzgoje, ki pomenijo načrten, nameren in zavesten proces oblikovanja vseh pozitivnih lastnosti učenčeve osebnosti; usvajanje znanja, veščin in navad s katerimi »vzgajani« razvija intelekt, emocije in voljo. Ker se ob samostojni likovni dejavnosti aktivirajo emocionalne, psihomotorične in spoznavne funkcije, se učenec vzgaja tudi z lastno aktivnostjo.

Sodobna likovna vzgoja je daleč od »tradicionalnega«, žal še zelo pogostega pojmovanja »risanja motiva«. Upam, da mi je uspelo vsaj nakazati, da so njena izhodišča popolnoma različna od take zelo zasidrane predstave (za katero bi celo upravičeno rekli, da označuje danes resnično nepotreben predmet) in da so procesi, ki jih poraja v učencih namenjeni vzgoji in izobraževanju v smislu globalnega razvoja vseh pozitivnih lastnosti vsakega posameznika, ne pa enostavnemu in nekoristnemu popisu »nadarjenih za risanje«. Čeprav je logično, da bodo nekateri bolj naklonjeni predmetu, drugi pa manj, je jasno, da osnovni cilj ni izbira nadarjenih ampak razvoj osebnosti vsakega učenca z njegovimi interesi, naklonjeni in nadarjenostmi za različna področja. Ker je likovnost tako ali drugače prisotna praktično pri vseh vrstah človeških dejavnosti, so izsledki likovne vzgoje aktivna komponenta pri različnih interesnih področjih, ki motivirajo in zanimajo vsakega učenca in učenko.<sup>9</sup>

<sup>7</sup> Tacol, T. (1999), 15.

<sup>8</sup> Berce Golob, H. (1993), 56–73.

<sup>9</sup> Morda ne bo odveč opomniti na ševilne medpredmetne povezave med likovno vzgojo in drugimi predmetnimi področji. Za ilustracijo lahko navedmo nekaj primerov: korelacije z matematiko oz. geometrijo (proporci, osnove komponiranja, osnove opisne geometrije), zgodovino, geografijo, umetnostno zgodovino (časovna in prostorska umestitev umetniških pojavov, avtorjev itn.), slovenskim jezikom (izrazoslovje, primerjava funkcioniranja likovnega in verbalnega jezika), sociologijo (družba in umetnost), filozofijo (estetika), računalništvom (oblikovanje strani in uporaba grafičnih programov), glasba (primerjava funkcioniranja glasbenega jezika, kreativnost), psihologija (zaznavanje, kreativnost) itn.

V tem je smisel potrebnega razvoja (likovne) ustvarjalnosti. »Likovno prakticiranje ni, kot je bilo v zapletih ob kurikularni prenovi mogoče razumeti argumente številnih, likovnemu oblikovanju sicer naklonjenih razpravljalcev, zgolj vzgojni predmet, pri katerem se, za razliko od drugih, resnejših, učenci in dijaki sprostijo. Iz povedanega je več kot razvidno, da spoznavanje, poznavanje in aktivno obvladovanje logike vizualnega in likovnega mišljenja v današnjem času ni več nikakršen prostočasni luksus, ampak realna življenjska potreba, tako rekoč stvar intelektualne okretnosti (Rudolf Arnheim: »Visual thinking is the ability of the mind to unite observing and reasoning in every field of learning.«). Še posebej na področju učenja«,<sup>10</sup> kot zatrjuje J. Muhovič.

Na osnovi predstavljenih dejstev je možno vsaj delno ugotoviti, kateri dejavniki v vzgojno-izobraževalnem procesu prispevajo k razvoju omenjenih elementov in obratno, kako razvoj teh elementov pri konkretnem primeru likovne vzgoje vpliva na ustvarjanje bolj kakovostnih pogojev pri obravnavi in reševanju problemov iz drugih (predmetnih) področij in na splošno, torej kako »uporabiti« pridobljene izkušnje in kar je za nas izredno pomembno, kakšna je vloga učitelja v omenjenem procesu.<sup>11</sup> Nesporazumi izhajajo predvsem iz različnih pogledov in vrednotenja pojma ustvarjalnosti (predvsem, ko govorimo o »vzgojnosti« predmeta). Poznavanje narave in specifičnosti predmeta je torej nujno potrebno, da se lahko razumejo njegove razsežnosti in mesto, daleč od rezervata posebnežev, blizu vsakega učenca v njegovi individualnosti, z njegovimi interesi, osebnim razvojem in sposobnosti.

## NEKAJ BESED O UMESTITVI LIKOVNE VZGOJE V ŠOLSKIH PROGRAMIH

Vsak otrok ima pravico do najboljše izobrazbe ne glede na program, ki ga obiskuje. To je pravica. Poklici, pri katerih so potrebe po oblikovalskih spretnosti poudarjene, zahtevajo, da se v njihov razvoj vlaga v šoli. Žal je zadnja prenova šolstva pokazala, da ni vedno tako,<sup>12</sup> saj so npr. programi nižjega poklicnega

izobraževanja »izgubili« predmet umetnost.<sup>13</sup> Res je, da je omejeno število razpoložljivih ur odločilno. Morda so to tudi na prvi pogled značilnosti populacije, ki obiskuje take programe. Ravno pri tem vprašanju postane položaj nejasen. Likovne dejavnosti, ki bi pripomogle k razvoju in sproščanju domišljije, spoznavanju materialov, tehnik in postopkov, ki jih dijaki sicer uporabijo pri strokovnih predmetih na drugačen način in v druge namene, bi bile ne samo dobrodošle, ampak nujne za pripravo slehernega dijaka za poklic. Zato ni jasno, zakaj nekateri programi izgubljajo t. i. »vzgojni predmet« likovna vzgoja oz. likovna umetnost, medtem ko drugi zelo upravičeno pridobivajo ure in postavljajo temelje za dejavnosti, ki doslej niso imele prostora v šolskih programih, npr. likovno snovanje v gimnazijskih programih. Zadeva postane še bolj nejasna, če upoštevamo, da je vsekakor možno prilagoditi vsebine in cilje vsakemu specifičnemu programu.<sup>14</sup> Če želimo in verjamemo, da mora šola pomeniti prijeten prostor razvoja globalne osebnosti in priprave za bodočnost, ne pa označevalec razredov in »stopnje vzgojenosti« individualistične bogatih – v vseh smislih preskrbljenih posameznikov, bo še treba marsikaj storiti v tej smeri. Predvsem pa se potruditi, da z ustvarjalnostjo ravnamo ustvarjalno!

## SKLEP

Nemalokrat ob »laični« uporabi izraza ustvarjalnost opazimo, da zbuja rahel »okus po umetniškem« (umetnost je povezana z ustvarjalnostjo, kreativnostjo in originalnostjo, delo ali pa učenje drugih predmetov ne!). Lahko bi rekli, da gre za »populistično« uporabo in izrabo izrazov, ki izvira iz nekega navideznega poveličanja »umetnosti« in s tem tudi (proporcionalno) vsega, kar je mogoče opisovati kot »ustvarjalno« oz. produkt posebne ustvarjalnosti. Tako pojmovanje je seveda napačno, kajti še tako enostavno »ročno opravilo« ne obstaja brez verige miselnih procesov, ki vodijo vsako etapo nastajanja določenega produkta in označujejo rezultat kot produkt ustvarjalnosti. Stvar lahko predstavimo še takole: ker je tisto, kar cenimo,

<sup>10</sup> Muhovič, J., (1999), str. 6-7.

<sup>11</sup> Ker se izraz velikokrat uporablja, menim, da je potrebno tudi razmisliti o tem, kaj pomeni formulacija »zgolj sproščujoči predmet« oz. dejavnost v šoli. Namreč take uporabe nakazujejo, da je »moment sprostivne« v šolskem življenju preveč ohlapno definiran, in ni jasno kaj točno (formalno) pomeni. To vprašanje odpira razpravo, ki presega okvire tega članka.

<sup>12</sup> Čeprav sodi tudi v predstavljen kontekst, bom izpustila vprašanje manjšega števila ur likovne vzgoje v v prenovljenih programih osnovne šole. O tem je bilo veliko povedanega, zato nemim, da ga ni potrebno posebej omeniti.

<sup>13</sup> Programi gradbinec 1, ki pokriva poklice kot so zidar za zidanje in ometavanje, tesar opažev, polagalec keramičnih oblog, pleskar antikoroist, upravljalec gradbene mehanizacije so v starem predmetniku vključevali 35 ur umetnosti praviloma v drugem letniku, po novem pa tega predmeta v omenjenih programih ni več.

<sup>14</sup> Da je to možno priča primer umetniške gimnazije glasbene smeri, kjer je za predmet likovna umetnost – likovno snovanje nastal učni načrt v katerem so vsebine in cilji prilagojeni tako, da skušajo upoštevati vse povezave in primerjave med likovnim in glasbenim jezikom ter vsebine s področja likovnega prakticiranja, ki se navezujejo na delo glasbenikov npr. scenografija, kostumografija, oblikovanje plakatov za predstave, ovitkov itn.



prav kreativnost in neponovljivost pri umetniških produktih, lahko apliciramo to značilnost tudi vsakemu početju, za katerega bi želeli, da bi pridobil podoben vrednostni status, kot naj bi ga imela umetnost v družbi. Zato je nujno govoriti o ustvarjalnosti, kajti drug izraz bi razvrednotil jezikovne intence. Tako vrednotenje je tesno povezano z nastankom »mitov o likovni vzgoji«. V zvezi z njimi se poraja vprašanje, zakaj se tako pogosto v šolskem kontekstu pri obravnavi »ustvarjalnega vedenja« izhaja iz domnevnega opisa značilnosti določenega učnega predmeta (vzgojnega ali ne), ne pa iz specifičnih zmožnosti človeka, ki se vzgaja in izobražuje – učenca in učenke, njegove oz. njene neponovljivosti kot subjekta v neponovljivem vzgojno-izobraževalnem procesu v neponovljivem razredu ...

Ena od posledic prej predstavljenega pojmovanja je, da postajajo določene »ustvarjalne« dejavnosti, počasi, a zanesljivo, privilegij (določenih slojev) današnje družbe in statusni simbol.<sup>15</sup> Mnenja, ki velikokrat označujejo umetnost na splošno – umetnost je za nekatere izbrane »romantike«, ki jo ljubijo, razumejo in imajo čas in sredstva, da se z njo ukvarjajo se selijo na področje vzgoje in izobraževanja in tiste »vzgojne značilnosti«, ki naj bi opisovale komponente procesa, do katerega naj bi bili upravičeni vsi, ne glede na individualne razlike.

To je tudi izziv za stroko, ki mora nujno razširiti poglede, konkretno obdelati predmetne in področne povezave in jih tehtno in jasno pokazati ter dokazati (ker je očitno še vedno potrebno), zakaj je likovna vzgoja nepogrešljiva v vsakem programu izobraževanja. Tisti, ki odločajo, pa bi morali gledati na stvari celovito, morda še bolj kot doslej in ohraniti vedno enako izhodiščno točko: učenec kot celota, kot človek, ki je subjekt v vzgojno-izobraževalnem procesu, a hkrati tudi objekt sistemskih propozicij. Vsi pa bi se morali zavedati, da ostaja šola, čeprav so se diskurzi nekoliko menjali, vsaj delno ideološki aparat,<sup>16</sup> s katerim iz generacije v generacijo oblikujemo (vzgajamo?) dober del pričakovanih vedenj naših potomcev, kar v luči prej predstavljenega ni zanemarljivo ...

## LITERATURA

- Althusser, L. et al. (1980). *Ideologija in estetski učinek*. Ljubljana, Cankarjeva založba.
- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Benveniste, E. (1988). *Problemi splošne lingvistike 1*. Ljubljana, Studia Humanitatis.
- Berce Golob, H. (1993). *Načini dela pri likovni vzgoji – priročnik za učitelje na predmetni stopnji osnovne šole*. Ljubljana, Državna založba Slovenije.
- Butina, M. (1984). *Slikarsko mišljenje*. Ljubljana, Cankarjeva založba.
- Butina, M. (1985). *Likovni jezik in estetika*. V: *Anthropos* 5–6, 28–35.
- Butina, M. (1987). *K problematiki definicije likovnega jezika*. *Likovne besede* 3, 21–28.
- Butina, M. (1997). *K vrednotenju otroških likovnih del*. *Likovna vzgoja*, 1–2, 43–46.
- Gradbinec – poklicno in strokovno izobraževanje v gradbeništvu (1997). *Gospodarska zbornica Slovenije*.
- Hayes, N., Orrell, S. (1998). *Psihologija*. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.
- Karlavaris, B., Kraguljac, M. (1981). *Razvijanje kreativnosti putem likovnog vaspitanja u osnovnoj školi*. Beograd, Prosveta.
- Muhovič, J. (1992). *Likovna umetnost in formalizacija*. *Likovne besede*, 23–24, 2–7.
- Muhovič, J. (1999). *Zakaj priročnik in kako ga uporabiti*. V: Muhovič, J., Tomšič Čerkez, B. (ur.). *Likovno snovanje, priročnik za učitelje*. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.
- Saussure, F. (1977). *Opšta lingvistika*. Beograd, Nolit.
- Srednja gradbena, geodetska in ekonomska šola Ljubljana, Publikacija 2000/2001.
- Black, M. (1973). *Arte, percepción y realidad*. Barcelona, Paidós comunicación.
- Tacol, T. (1999). *Didaktični pristop k načrtovanju likovnih nalog*. Ljubljana, Debora.

<sup>15</sup> Pri nas se to zaenkrat predvsem nanaša na obštudijske dejavnosti, razne delavnice, krožke itn., ki pomenijo dodaten strošek za starše in razslojijo tudi male prebivalce na mestne – kjer so take dejavnosti bolj dostopne – in podeželske, kjer se je treba zaradi drugačnih pogojev na šolah, zadovoljiti z bolj skopo ponudbo.

<sup>16</sup> Glej: Althusser, L. et al. (1980), 71–80.