

## SPODBUJANJE KRITIČNEGA MIŠLJENJA PREK VSEBIN KULTURNE DEDIŠČINE

Drugi znanstveni članki | 1.03  
Datum prejema: 11. 2. 2022

**Izveček:** Članek predstavlja neskladje med načini ukvarjanja z dediščino v vzgojno-izobraževalnem sistemu ter znanstvenimi dediščinskimi diskurzi. V učni proces je vključenih premalo novih dediščinskih tem, ki bi spodbujale kritično razmišljanje in participacijo; na drugi strani pa dediščinske strategije in konvencije predvidevajo uporabo dediščine za razvoj vključujoče družbe. S študijo primera predstavljamo, kako z didaktičnim pristopom CLIL (angl. *Content and Language Integrated Learning*) spodbuditi kritično refleksijo o praksah nastajanja dediščine in vplivu slednje na oblikovanje mladostniške identitete.

**Ključne besede:** kulturna dediščina, pristop CLIL, identiteta, kritično mišljenje, gimnazija

**Abstract:** The article presents a gap between the ways in which heritage is addressed in schools and the scientific heritage discourses. Schools do not make sufficient use of new didactic approaches that strive to promote critical thinking and participation, while strategies and research call for participatory research. CLIL (Content and Language Integrated Learning) is the didactic approach that bridges this gap. The case study shows how the approach can be effective in encouraging young people to reflect on the ways in which heritage is created and the impact it has on the construction of young people's identities.

**Key words:** cultural heritage, CLIL approach, identity, critical thinking, upper-secondary school

### Uvod

Leta 2020, v času prvega vala zapiranje države zaradi epidemije bolezni covid-19, je dijak splošne gimnazije na Primorskem v raziskavi o lokalni kulturni dediščini pekarstva in mlinarstva, ki jo predstavljamo v nadaljevanju članka, izpostavil: »Kulturno dediščino je treba začutiti, česar pa prek družbenih omrežij in modernih tehnologij ne moremo. Potreben je živ vtis, treba se je srečati, iti med ljudi, skratka izkusiti nekaj živega in stvarnega, kar vzbudi občutek topline in pripadnosti«. Na prvi pogled nenavadna izjava sedemnajstletnika, veččega uporabe sodobnih digitalnih tehnologij, hkrati pa zelo navezanega na svoje stare starše. Morda je misel nastala pod vplivom nasičenosti uporabe digitalnih orodij v času epidemije, morda gre za kritiko digitalizacije kulturnih vsebin, vsekakor pa zahteva premislek o tem, katera priložnosti in veščine nam odpira raziskovanje kulturne dediščine med mladimi; kako mladi razumejo kulturno dediščino, kaj jim pomeni in kako jo povezujejo s svojimi vsakodnevnimi aktivnostmi in razmišljanji.

Procesi raziskovanja, interpretacije in osmišljanja osebnih zgodb, spominov, tradicionalnih znanj, materialnih dosežkov ter šeg in navad iz preteklosti lahko med mladimi ponujajo številne poti k sočutnemu in vzdržnemu življenju v sedanjosti in prihodnosti. Hkrati refleksije o enkratnostih in posebnostih lastne kulture in raznolikostih v drugih

skupnostih omogočajo lažje razumevanje dejanj, misli, ravnanj in prepričanj ljudi ter so odraz različnih zgodovinskih izkušenj, znanj, družbeno-političnih vplivov idr. Gre za osnove skupnega življenja v sodobni večkulturni družbi, ki se spopada z različnimi oblikami ksenofobije, rasizma, populizma in neenakosti ter z drugimi socialnimi, političnimi in okoljevarstvenimi izzivi. Kulturna dediščina, ki jo razumemo kot konstrukt sedanjosti, medtem ko vire za njeno soustvarjanje in vrednotenje jemljemo iz preteklosti, je vse od nastanka prvih nacionalnih držav v drugi polovici 19. stoletja pridobila pomembne vloge pri označevanju nacionalnih identitetnih procesov (Graham in Howard 2008; Jezernik 2010), hkrati pa je čedalje bolj vključena v spodbujanje razvoja gospodarstva (turističnih storitev in kreativnega sektorja),<sup>1</sup> uresničevanje razvojnih političnih ciljev (npr. *Agenda 2030 za trajnostni razvoj*)<sup>2</sup> in doseganje vseživljenjskega in izkustvenega izobraževanja (Ličen idr. 2017). Postala je tudi pomembno prizo-

- 1 Za več gl. Kirshenblatt-Gimblett 1998; Fakin Bajec 2011; Staiff, Watson in Bushell 2013, Poljak Istenič in Fakin Bajec 2021.
- 2 *Agenda 2030 za trajnostni razvoj* (OZN 2015) priznava vlogo kulture in kulturne dediščine pri reševanju razvojnih izzivov, vendar je težava v tem, da nista omenjeni v nobenem konkretnem cilju. Odražata se le v nekaterih podciljih, ki se nanašajo na trajnostna mesta in skupnosti, uporabo javnega prostora, kakovostno izobraževanje,

\* Jasna Fakin Bajec, dr. znanosti s področja etnologije, profesorica zgodovine, znanstvena sodelavka, ZRC SAZU, Inštitut za kulturne in spominske študije, Raziskovalna postaja Nova Gorica, in Univerza na Novi Gorici, Fakulteta za humanistiko; jasna.fakin@zrc-sazu.si.

\*\* Silva Bratož, dr. znanosti s področja jezikoslovja, izredna profesorica in višja znanstvena sodelavka, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta; silva.bratoz@pef.upr.si.

\*\*\* Tina Štemberger, dr. znanosti s področja edukacijskih ved, izredna profesorica in višja znanstvena sodelavka, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta; tina.stemberger@pef.upr.si.

\*\*\*\* Melita Lemut Bajec, dr. znanosti na področju zgodnjega učenja in poučevanja, asistentka z doktoratom, Univerza na Primorskem, Fakulteta za humanistične študije; melita.lemut.bajec@fhs.upr.si.

rišče za poglobljene diskusije in izobraževanja o sodobnih družbeno-političnih in kulturnih izzivih, v katere bi po našem mnenju mogli vključevati tudi mlade. Pa jih?

Sodobne strategije varovanja, interpretacije in umeščanja kulturne dediščine v procese razvoja družbe in doseganja zadovoljstva ljudi v 21. stoletju sicer zahtevajo celosten, interdisciplinarni in participativni pristop,<sup>3</sup> ki ga lahko dosežemo le s sodelovanjem različnih akterjev, vendar pri tem dediščinske prakse ne smejo biti le v rokah strokovnjakov iz kulturnih in raziskovalnih institucij ter politikov, temveč tudi lokalnega prebivalstva.<sup>4</sup> Vanj bi morali uvrstiti tudi otroke in mlade (Darian-Smith in Pascoe 2013; Logan 2013). Njihove ideje, razvite v osnovnošolskih ali srednješolskih dediščinskih raziskavah ali projektih, pa so žal mnogokrat spregledane in skromno upoštevane pri razmisleku o vzdržni prihodnosti (Fakin Bajec 2019; Fakin Bajec in Lemut Bajec 2022).

Med ustvarjalce dediščinskih praks in nosilce ozaveščanja o pomenu dediščine v sodobni družbi uvrščamo tudi izobraževalne ustanove. Analiza učnih načrtov za zadnjo triado osnovne šole in srednjo šolo pa je pokazala, da je dediščini namenjena obrobna vloga (Lemut Bajec 2019, 2022; Fakin Bajec in Lemut Bajec 2022). Koncept kulturne dediščine je v osnovni šoli sicer vključen v predmete spoznavanje okolja, spoznavanje družbe, geografija in zgodovina; z njim se učenci in učenke seznanjajo tudi ob različnih projektih (npr. Turizmu pomaga lastna glava, Mladi raziskovalci, Unescova šola, Teden in dnevi evropske kulturne dediščine), vendar je snov podajana na izrazito površinski ravni.<sup>5</sup> Dediščinske teme niso priložnost za premislek o lastnih dajanjih, zgodovinskih izkušnjah, odnosih, kulturnih pravicah, načinih vrednotenja, občutkih, vzdržnem življenju. Dediščina tudi ni povezana z državljsko in domovinsko vzgojo, etiko, veščinami kritičnega razmišljanja in vseživljenjskim učenjem, kar so cilji osnovnošolskega predmeta državljska in domovinska vzgoja in

etika. Koncept dediščine v učnem načrtu za državljsko in domovinsko vzgojo in etiko (Karba 2011) sploh ni omenjen.<sup>6</sup> Nekoliko bolj poglobljeno je koncept dediščine sicer navzoč v programu splošne gimnazije, kjer je dediščina vključena v predmete slovenščina, zgodovina, geografija in angleščina,<sup>7</sup> vendar je največkrat predstavljena z zunanjimi znamenji (npr. pomen arheoloških, muzejskih zbirk) za utrjevanje lokalnih, nacionalnih in transnacionalnih skupnosti. Učenje o dediščini ne vključuje poglobljenega in kritičnega razumevanja procesov njenega nastajanja, razprav o tem, kaj bomo iz preteklosti izbrali in kaj izpustili, vrednotenja, interpretacije in uporabe (Lemut Bajec 2019, 2022). Dediščina tudi ni prepoznana kot priložnost za razvoj večšin kritičnega razmišljanja ter raziskovalnega, problemskega in izkustvenega učenja, kar so nove smernice razvoja sodobnega vzgojno-izobraževalnega sistema.<sup>8</sup> Prek dediščine bi dijaki in dijakinje lahko razmišljali o razmerjih med preteklostjo in sodobnostjo, posledicah medkulturnih in globalnih tokov na transnacionalni, nacionalni in lokalni ravni, razumevanju odnosov in čustvenih reakcij, kulturnih pravicah in etiki ter načinih uporabe ali izrabe dediščine za reševanje socialnih, okoljevarstvenih in gospodarskih izzivov. Pod drobnogled se postavlja tudi vprašanje, v kolikšni meri so pedagoški delavci in delavke seznanjeni z novimi didaktičnimi pristopi, ki spodbujajo razmišljanje na višjih taksonomskih ravneh (analiza, sinteza, evalvacija, vrednotenje, presojanje, argumentiranje, reflektiranje) in znanstvenimi paradigmami, ki jih poudarjajo sodobne dediščinske študije, podprte s teorijami reprezentacije in afekta (Hall 2003; Tolia-Kelly, Waterton in Watson 2016; Smith, Wetherell in Campbell 2018; Hofman idr. 2019). Ob vsem tem ne gre zanemariti odnosa, ki ga sami gojijo do preteklosti in preteklih pomnikov.

Namen članka je zato opozoriti na razkorak med načini ukvarjanja z dediščino v vzgojno-izobraževalnih ustanovah in sodobnimi znanstvenimi diskurzji v okviru dediščin-

inovacije ter miroljubne in vključujoče družbe (UNESCO 2018). Razlogi za nepriznavanje kulturne dediščine kot gonilne sile in spodbujevalca trajnostnega razvoja so različni, po besedah Sophie Labadi »je lahko eden od njih v modelih (trajnostnega) razvoja, ki izključujejo kulturo in dediščino, saj je koncept trajnostnega razvoja povezan z gospodarsko rastjo, zahodnim kapitalizmom in pojmi zahodnega modernizma« (Labadi 2018:47).

3 Npr. *Evropska strategija kulturne dediščine za 21. stoletje* (Svet Evrope 2015).

4 Za več gl. Fakin Bajec 2011; Dolžan Eržen, Valentinčič Furlan in Slavec Gradišnik 2014; Svet Evrope 2015; Logan idr. 2015; Chitty 2017; Labrador in Silberman 2018; Ministrstvo za kulturo 2019; Čebren Lipovec 2021.

5 Učenci se seznanijo s tradicionalno delitvijo na snovno in nesnovno dediščino, s pomenom dediščinskih ustanov (muzejev, galerij, knjižnic), z zgodovinskimi viri in s pomenom dediščine za krepitev nacionalne identitete, medtem ko novi pomeni in vloge dediščine v okviru trajnostne politike, vzpostavljanja medkulturnosti, reševanja neenakosti, revščine, podnebnih sprememb in drugih razvojnih izzivov niso del učnih načrtov (Fakin Bajec in Lemut Bajec 2022).

6 Učni načrt za državljsko in domovinsko vzgojo in etiko (Karba 2011), ki se jo poučuje v 7. in 8. razredu, predvideva, da učenci pridobijo temeljna znanja o posamezniku kot družbenem bitju; značilnostih človeških skupin in skupnosti; posameznikovem položaju in vlogah v različnih skupnostih; premagovanju predsodkov do drugih in drugačnih; človekovih in otrokovih pravicah; mednarodnem sodelovanju; državljski kulturi in etiki.

7 Poudarjeno je, da je kulturna dediščina bistven element v razvoju posameznikove osebnosti, narodne in evropske identitete ter da oblikuje narodno zavest. Njeno razumevanje vodi do spoštovanja in sprejemanja raznovrstnosti jezikov in kultur v večjezični in večkulturni družbi ter pomembno prispeva k posameznikovi osebni rasti ter k oblikovanju demokratične in socialne družbe aktivnih državljanov.

8 Sodobni pristopi učenja in poučevanja, med katere štejemo medpredmetne, timske, projektne, sodelovalne, problemske, raziskovalne in druge oblike učenja in poučevanja, predpostavljajo povezovanje vsebin na osnovi integrativnega kurikulumu, ki omogoča ustvarjanje trajnega, uporabnega in kakovostnega znanja. Ta se izrazi v povezani in celovitem znanju, ki ga je posameznik sposoben prenesti v nove situacije (Pavlič Škerjanc 2010).

skih raziskav in strategij, npr. *Strategije kulturne dediščine 2020–2023*.<sup>9</sup> Izhajamo iz spoznanja, da je v učnem procesu slovenskih srednjih šol premalo pozornosti namenjene novim vsebinam, ki bi se nanašale na kulturno dediščino; prav tako umanjajo sodobni didaktični pristopi (npr. medpredmetno, problemsko, raziskovalno, sodelovalno in druge oblike učenje in poučevanja; Lemut Bajec 2022), na drugi strani pa dediščinske študije in kulturne strategije zahtevajo celostno in participativno raziskovanje, ohranjanje in upravljanje kulturne dediščine (Fakin Bajec 2020a; Nared in Bole 2020), v katero se lahko aktivno vključi posameznik oz. posameznica z razvitimi kulturnimi kompetencami (t. i. kulturna pismenost).

S študijo primera, katere rezultate predstavljamo v članku, reflektiramo možne rešitve za premagovanje nastalega neskladja. Z uporabo didaktičnega pristopa, za katerega se tudi v slovenščini uporablja akronim CLIL (*Content and Language Integrated Learning*; »vsebinsko in jezikovno integrirano učenje«), smo preizkusili, ali lahko teme, povezane s kulturno dediščino (kultura, narava, identiteta, večkulturnost, globalizacija, lokalnost, skupnost, prakse) med mladimi spodbudijo kritično razmišljanje o kompleksnih družbenih, političnih in gospodarskih izzivih sodobne družbe. Pristop CLIL namreč spodbuja vsebinsko in jezikovno integrirano učenje, ki predpostavlja zlitje ciljev poučevanja tujega jezika in drugih predmetnih področij (npr. biologije, zgodovine, geografije ipd.). Da bi to dosegli, je potrebno timsko in medpredmetno sodelovanje najmanj dveh strok (npr. angleščine ter etnologije in kulturne antropologije) oz. dveh učiteljev (Coyle idr. 2010). Morda se zdi na prvi pogled nenavadno, da se dijaki in dijakinje o vlogi in pomenu lokalne kulturne dediščine pogovarjajo v tujem jeziku, vendar pristop CLIL omogoča, da se s pomočjo drugega oz. tujega jezika postavijo v miselnost druge kulture, kar odpira razmislek o različnih pogledih na svojo in tuje kulture ter igra ključno vlogo v razvoju večkulturne in večjezične učeče se skupnosti (Coyle 2002: 28).

Zavedamo se, da kulturne dediščinske prakse niso le v rokah vzgojno-izobraževalnih ustanov, temveč se lahko o odnosih do elementov iz preteklosti učimo že v krogu družine, z obiski in sodelovanji z dediščinskimi ustanovami ali v okviru drugih kulturnih dogodkov. Pri tem je pomembna tudi osebna angažiranost, ki jo lahko mladi pridobijo ali podkrepijo tudi v okviru šolskih projektov.

V članku pod drobnogled postavljamo možnosti za pogovor o dediščini v programih splošne gimnazije, kjer mladi pridobivajo širša znanja, kompetence in veščine kot v ostalih srednješolskih programih. Poudariti še velja, da v članku ne podajamo kritičnega razmisleka o ciljnih učnih načrtov, ki neposredno implementirajo politične namene konstruiranja nacionalnih ali transnacionalnih dediščin, temveč želimo s študijo primera predstaviti možne poti in načine, na katere bi lahko s sodelovanjem raziskovalcev in raziskovalk kulturne dediščine in pedagoškega osebja spodbudili mreženje znanj in prenos znanstvenih spoznanj v vzgojno-izobraževalni proces ter učitelje in učiteljice neposredno ozaveščali o tem, da kulturna dediščina ni danost, temveč socialna praksa nenehnih pogajanj, včasih tudi konfliktov. Poglavitna raziskovalna vprašanja, ki smo si jih postavili, so tako bila, ali lahko dijake in dijakinje s pristopom CLIL lažje spodbudimo h kritičnemu razmišljanju o sodobnih pomenih in vlogah kulturne dediščine in hkrati spodbudimo učenje na višjih taksonomskih ravneh, kot se to zgodi z ustaljenimi učnimi pristopi; ali z omenjenim didaktičnim pristopom lahko vplivamo na spremembo razumevanja večkulturnih skupnosti, različnih tradicij in navad ter na razvoj skupnostnih praks in identitet ter kako prek raziskovanja preteklosti spodbuditi pogovor o vrednotah, čustvih in odnosih, povezanih s preteklostjo in elementi dediščine.

## Teoretični okvir

### Večpomenskost koncepta kulturne dediščine

Koncept kulturne dediščine se vse od Unescove *Konvencije o varstvu svetovne kulturne in naravne dediščine* (1972) prilagaja razvojnim svetovnim izzivom družbeno-političnih procesov. Konvencija je postavila prve mednarodne, institucionalne definicije, ki so kulturno dediščino opredelile z materialnimi elementi – spomeniki, skupinami stavb in znamenitimi kraji (Petrič 2000: 55). V naslednjih letih je bila pod vplivom različnih mednarodnih konvencij Unesca in Sveta Evrope<sup>10</sup> definicija dediščine bistveno razširjena.

Pod izrazom dediščina danes ne razumemo več le spomenikov, gradov, cerkva, skupine zgodovinskih stavb ali krajev zgodovinskega, estetskega, arheološkega, znanstvenega, etnološkega ali antropološkega pomena (Petrič 2000: 16), temveč tudi nesnovne kulturne prakse, kot so predstave, rituali, tradicionalna znanja, spomini, jeziki, pesmi, narečja in pokrajine kulturnih vrednosti (Unesco 2003; Waterton in Watson 2015). Posebna pozornost je namenje-

<sup>9</sup> Strategija je oblikovana na treh temeljnih stebrih: družbi, razvoju in znanju. Steber znanja vključuje pomen mladih pri soustvarjanju dediščine in naloge vzgojno-izobraževalnih institucij, ki naj bi pri posredovanju znanja odigrale ključno vlogo. Cilj je, da se mladi spoznavaajo in ukvarjajo z dediščino kot ljubitelji ali kot prihodnji odločevalci in strokovnjaki. To naj bi bilo doseženo z vzgojo in izobraževanjem ter uporabo novih tehnologij, ob hkratnem oživljanju tradicionalnih znanj in veščin, povezanih z različnimi vidiki dediščine (Ministrstvo za kulturo 2019: 21).

<sup>10</sup> *Konvencija o varovanju nesnovne kulturne dediščine* (UNESCO 2003), *Okvirna konvencija Sveta Evrope o vrednosti kulturne dediščine za družbo* (konvencija FARO) (Svet Evrope 2005), *Konvencija o varovanju in spodbujanju raznolikosti kulturnih izrazov* (UNESCO 2005) in *Strategija o kulturni dediščini za 21. stoletje* (Svet Evrope 2015).



na nosilcem kulturnih praks v lokalnih skupnostih (vaseh, mestih, soveskah, društvih, šolah, študijskih krožkih itn.), ki samostojno ali s pomočjo stroke in političnih akterjev z različnimi aktivnostmi (raziskovalnimi nalogami, razstavami, kulturnimi prireditvami, sprehodi, obujanjem šeg in navad, ohranjanjem ali prenosom tradicionalnih znanj) v sedanjosti soustvarjajo lokalno dediščino (Blake 2009; Židov 2018; Fakin Bajec 2020b).

Pod vplivom teorije reprezentacije (Hall 2003) je pri raziskovanju procesov ustvarjanja dediščine pomembna vloga namenjena razumevanju pomenov, ki jih utelešajo elementi dediščine v določenem času in prostoru ter se razvijajo med zasebnim in javnim življenjem, stroko in civilno družbo, lokalno in globalno perspektivo (Smith 2006; Fakin Bajec 2011). Pod vplivom teorije afekta pa je velik pomen namenjen politiki čustvenih režimov, ki se kažejo v osebnih občutjih (kot so jok, kričanje, smeh, zanikanje ipd.), kolektivnih čustvih (čustvene reakcije, ki spodbudijo ljudi k verbalni ali telesni reakciji) in afektih, razumljenih kot presežek čustvene intenzivnosti, povzročen kot produkt prostorov, odnosov, kontekstov, pomenov in posledic.<sup>11</sup> V tem kontekstu nas tako zanima, zakaj pogovori o raznovrstnih praksah iz preteklosti (npr. peki kruha, pomanjkanju kruha, kruhu v smeteh, večanju cene kruha) med pripovedovalci vzbudijo občutke žalosti, jeze, veselja in domačnosti oziroma celo povečan srčni utrip, ko nosilci kulturnih praks kolektivno protestirajo zaradi povišanja cen osnovnih življenjskih dobrin. Hkrati je pomembno tudi razumevanje različnih kulturnih in družbeno-političnih kompleksnih izkušenj, ki se v skupnosti lahko pokažejo ob uničenju kulturnega spomenika, zaprtju dostopa do javne kulturne dediščine (npr. gradu) ali zlorabi dediščine v politične ali gospodarske (turistične, marketinške, ustvarjalne) namene (Fakin Bajec 2020b). Pri tem je afektivni odziv vedno povezan s preteklimi dogodki in z njimi povezanimi izkušnjami (Ahmed 2004), zato raziskave afekta vključujejo tudi kompleksnost zgodovinskih dogodkov (čas vojne, revščine, izobilja). To omogoča poglobljeno razumevanje razvoja navezanosti in zavzetosti do preteklosti, stvari, verovanj, prostorov, tradicij in institucij (Smith, Wetherell in Campbell 2018). Pozornost na čustva in afekte nam odpira poti za poglobljanje razumevanj o tem, kako ljudje razvijajo naklonjenost do preteklosti, stvari, verovanj, krajev, tradicij in institucij. Čustveni odnosi med elementi dediščine in njenimi nosilci v procesih poglobljenja kulture za namene gospodarskega napredka so pogosto zanikani ali namenoma pozabljeni, kar marsikje zavira razvoj dediščinskih dejavnosti (Coombe in Weiss 2015; Fakin Bajec 2020b).

Poglobljeno raziskovanje kulturnih praks o (po)ustvarjanju dediščine v določeni skupnosti obenem utira pot k

spoznavanju, refleksiji in vrednotenju kulturnih razlik, ki se vzpostavljajo v vedno bolj kulturno raznovrstnih in heterogenih bivalnih prostorih. Hkrati je treba preseči razmišljanje širše javnosti, da sta lokalna zgodovina in dediščina zamrznjeni v času in prostoru ter da ju je treba ohraniti zaradi nostalgije, ker ljudje umirajo, spomini utonejo v pozabo, predmeti pa propadajo. Lokalne raziskovalne akcije, razstave, vaške akcije čiščenja in obnove starih predmetov, ki pripomorejo k pogovoru in vrednotenju kulturnih posebnosti in nastajanju osebne in javne dediščine v skupnostih, so namreč pomembne tudi za to, da se med člani skupnosti ustvarjajo dobri odnosi, identifikacijske prakse, povezanost in okoliščine za lažje in sočutno življenje, zadovoljstvo in razumevanje medgeneracijskih pogledov ter da mladi spoznajo, zakaj je pomembno sodelovati in si pomagati (Fakin Bajec 2020a). Z aktivnim sodelovanjem v interpretacijah elementov iz preteklosti imajo tudi mladi priložnost, da kritično razmišljajo o preteklosti, sedanjosti in prihodnosti ter s tem soustvarjajo dediščino, ki je tukaj in zdaj ter omogoča razmišljanje o kompleksnosti našega življenja.

Kljub temu da so pomeni kulturne dediščine v izobraževanju sicer zapisani v mnogih evropskih in slovenskih izobraževalnih dokumentih (npr. *Deklaracija o izobraževanju v večjezičnem svetu*, *Bela knjiga o medkulturnem dialogu*, *Jeziki v izobraževanju*, *Jeziki šolanja*, *SEJO*), se sprašujemo, v kolikšni meri so učitelji ozaveščeni o novih znanstvenih paradigmah v povezavi z dediščino (npr. o afektivnih izkušnjah, kolektivnih spominih, osebnih dediščinah, vlogi posameznika in skupnosti v procesih vrednotenja preteklosti in sooblikovanja dediščine), kako jih razumejo, interpretirajo in na kakšne načine jih implementirajo v pouk. Zdi se namreč, da se koncept kulturne dediščine prevečkrat poučuje zgolj prek poudarjanja zunanjih znamenj, kar pa ne omogoča poglobljenega razumevanja kompleksnih procesov nastajanja, pogajanja, interpretacij in uporabe kulturne dediščine (Lemut Bajec, 2019). Poleg tega analiza učnih načrtov glavnih družboslovnih predmetov splošne gimnazije kaže, da so pojmi, povezani s kulturo in kulturno dediščino, teoretično pojasnjeni in prilagojeni učnim predmetom, vendar jih učitelji in učiteljice v zasledovanju zahtev in ciljev nacionalnih preverjanj praviloma ne poudarjajo poglobljeno in kritično (Lemut Bajec 2022). Smiselno se je torej vprašati, na kakšen način kulturno dediščino sploh poučevati v sekundarnem šolstvu.

S spodbujanjem kritičnega mišljenja lahko poglobljamo ozaveščenost o različnih procesih in praksah njenega nenehnega soustvarjanja, vplivov institucionalnih oblik varovanja kulturnih spomenikov, načinov spreminjanja nesnovne kulturne dediščine idr. S tem lahko razvijamo razumevanje relativnosti in spremenljivosti vrednot, prepričanj, stališč, dejanj idr. Aktivno sodelovanje pri nastajanju in interpretaciji dediščine pa lahko dosežemo šele takrat, ko se posameznik z lastnimi izkušnjami (tj. raziskovanjem in participativnim udejstvovanjem, oblikovanjem lastnih

11 Za več gl. še Deleuze in Guatarri 2004; Tolia-Kelly, Waterton in Watson 2016; Smith, Wetherell in Campbell 2018; Hofman idr. 2020.

kulturnih izdelkov ali iskanjem konkretnih rešitev) kritično opredeli do strokovno uveljavljenih konceptov (Coyle idr. 2010: 40; Lemut Bajec 2022: 64) ter jih posledično lahko tudi spremeni, poglobi ali celo namensko zavrže.

Takšnih diskurzov pa je v slovenskem srednješolskem izobraževanju malo. Učitelji in učiteljice nimajo časa in dodatnih spodbud, da bi se z dijaki in dijakinjami vključevali v nove dediščinske projekte. Primanjkuje jim tudi novih zamisli in energije za dodatno delo (Fakin Bajec in Lemut Bajec 2022: 13). V naši raziskavi smo to poskušali doseči pri urah poučevanja tujega jezika – angleščine, kjer je poudarjeno razvijanje veščin razpravljanja, argumentacije in premišljanja o sodobnih družbeno pomembnih in razvojnih temah. Hkrati učni načrt za angleščino za splošno gimnazijo (Eržen 2008: 19) v ospredje postavlja medosebne, medkulturne, družbene in državljanske kompetence kot glavne veščine vseživljenjskega učenja. Teme, ki to omogočajo, so: nekoč, danes, jutri; kultura; dediščina preteklosti in dosežki sedanjosti (Eržen 2008: 19). V nadaljevanju na kratko predstavljamo didaktični pristop CLIL, ki se je izkazal kot uspešen za spodbujanje miselnih procesov višjih taksonomskih ravni in razumevanje lokalno-globalnih vidikov »moje« in »druge« kulture.

### Značilnosti in prispevki didaktičnega pristopa CLIL

Didaktični pristop CLIL zajema štiri gradnike (tj. kognicijo, sporazumevanje, vsebino in kulturo) in predpostavlja, da je snov nejezikovnega predmeta poučevana v tujem jeziku oz. pri urah tujega jezika. To je možno le ob sodelovanju vsaj dveh učiteljev in učiteljic, učitelja in učiteljice različnih učnih predmetov oziroma učitelja in učiteljice strokovnjaka oz. strokovnjakinje z obravnavanega področja. Govorimo torej o medpredmetnem in timskem poučevanju. Interdisciplinarnost prinese višjo kakovost poučevanja, kar se kaže tudi v podajanju osmišljene in uporabne snovi (Marsh 2002; Jazbec in Lovrin 2015: 69–71). Zelo je poudarjeno učenje z razumevanjem, ki pri sodelovanem, raziskovalnem, izkustvenem in problemsko zasnovanem pouku zahteva avtentične učne situacije, v katerih prihaja do bolj spontane in intenzivnejše izgradnje znanja (Coyle idr. 2010). Učna ura, pripravljena po tem pristopu, dviguje tuje jezikovne zmožnosti učencev in učenk na zelo visoko raven, spodbuja medkulturno razumevanje in predstavlja pomemben korak na poti k večjezičnosti Evrope (Coyle idr. 2010: 14; Jazbec in Lovrin 2015: 76). Pristop tudi posameznike spodbuja k prevzemanju aktivnejše vloge v skupnosti in uspešnemu spoprijemanju zahtevnih idej in akcijami, ki se zgodijo v skupnosti, v kateri deluje (Coyle 2005). Pristop CLIL, izveden v angleščini kot *lingui franci*, učenju pridaja duh večjezikovne stvarnosti, poudarja globalno državljanstvo in ponuja več možnosti za seznanjanje z drugimi kulturami, kot to velja za tradicionalno učenje jezika (Marsh 2002; Harrop 2012).

Konstruktivistična narava pristopa CLIL ustvarja ugodno učno okolje za razvoj znanja na vseh taksonomskih ravneh, vključno s kritičnim mišljenjem, ki se uresničuje prek miselnih procesov analiziranja, razlikovanja, klasificiranja, primerjanja, sintetiziranja, utemeljevanja, ustvarjanja in reševanja problemov (Cenoz, Genesee in Gorter 2014; Brumen, Kolbl Ivanjšič in Pšunder 2015; Bulon idr. 2017). Pomemben element kritičnega mišljenja je metakognicija, ki se nanaša na zavedanje, da je lastno mišljenje omejeno. Rupnik Vec in Kompare poudarjata, da naj bi prav metakognicija vodila v nove uvide ter spodbudila uporabo novega znanja in zavedanje o pomenu sprejetja novih zmožnosti, posamezniku naj bi omogočala sprejemanje kakovostnejših osebnih odločitev, povečevala možnosti za osebni uspeh ter krepila njegovo samostojnost (Kompare in Rupnik Vec 2016: 17). Na razvoj miselnih procesov naj bi pomembno vplivalo tudi učno gradivo, ki naj bi posameznika spodbujalo k eksperimentiranju z jezikom in vsebino (Coyle idr. 2010).

Ker smo študijo primera izvedli pri predmetu angleščina, velja poudariti, da v učnem načrtu (Eržen 2008: 11–19) najdemo tudi koncept kulturne dediščine, kjer naj bi dijaki in dijakinje ob spoznavanju kulturnih dosežkov, evropske in svetovne kulturne dediščine ter kulturne in jezikovne raznovrstnosti sveta postali odprti za mnogoterost kulturnega izražanja ter tako razvili kulturno zavest oz. ozaveščenost. Postavlja pa se vprašanje, kako celostno in poglobljeno so omenjene teme predstavljene pri pouku.

### Metodološki okvir

V študiji primera, ki je v letu 2020 trajala štiri mesece oz. 40 šolskih ur, je sodelovalo 34 dijakov in dijakinj (24 deklet in 10 fantov) 3. letnikov manjše gimnazije na Primorskem, starih med 16 in 18 let. Učno gradivo, ki so ga dijaki in dijakinje uporabljali med raziskavo, sta po načelih pristopa CLIL pripravili učiteljica angleščine in raziskovalka kulturne dediščine, soavtorici članka. Sestavljeno je bilo iz treh delov. V prvem delu so se dijaki in dijakinje seznanili s konceptoma kritičnega mišljenja in metakognicije. V diskusijah in pisnih izdelkih so razmišljali o načinih udejanjanja kritičnega mišljenja, prednostih in slabostih, situacijah, ko nam veščine kritičnega mišljenja najbolj pomagajo, povezavi med kritičnim mišljenjem in ustvarjalnostjo ipd. Spoznali so taksonomsko lestvico znanja, kritično so razmišljali tudi o slovenskem šolskem sistemu. V drugem delu so spoznali pojme »medkulturnost«, »kulturna empatija«, »kulturne zmožnosti«, »globalizacija«, razpravljali so o pojmih evropskosti, britanskosti, slovenskosti in lokalnosti. Prek branja različnih tekstov in ogledov filmov so se opredeljevali do meril in vrednot, ki prevladujejo v zahodnem, materialističnem svetu, do pogojev nastajanja nacionalnih identitet, do pasti in prednosti globalizacije pri razumevanju osebne, lokalne, nacionalne in transnacionalnih identitet, identifikacijskih praks in

simbolov, stereotipov idr. Z reševanjem besedilnih nalog so se podučili o kulturnih kompetencah, definicijah kultur in kulturnih praksah.

Poznavanje in razumevanje omenjenega je bilo nujno, da so zmogli učinkovito, kritično in aktivno sodelovati pri nadaljnjem učenju, kjer so obravnavali kulturno dediščino v primežu lokalnih in globalnih procesov ter medkulturnih praks. Posebno pozornost smo namenili pekarski in mlinarski tradiciji v Ajdovščini, katerih rezultate predstavljamo v nadaljevanju članka.

Poleg poznavanja temeljnih konceptov so morali dijaki in dijakinje v okviru raziskave izdelati devet projektno-raziskovalnih nalog. Pripravili so inovativen načrt promocije svojega kraja; kritično so presojali vsebine in tehnološka digitalna orodja, namenjena spoznavanju dediščine v okviru izobraževalnih vsebin in turizma; razmišljali so o praksah utrjevanja lastne identitete s simboli, povezanimi s preteklostjo; na primeru pekarskih izdelkov so iskali podobnosti in razlike med svojo in izbrano tujo kulturo ter intervjuvali stare starše o pomenu kruha v času revščine in izobilja. O izkušnjah, pogledih in idejah so razpravljali pri pouku, pri katerem je bila vključena tudi raziskovalka. Na koncu so pripravili še samoevalvacijsko poročilo, v katerem so navedli svoje ugotovitve o dojemanju, razumevanju in spreminjanju odnosa dijakov do obravnavanih tem med raziskavo. S pomočjo vprašanj so dijaki in dijakinje na svoje delo pogledali celostno. Celoten proces je potekal v angleškem jeziku, le delo na terenu in pogovor o izsledkih intervjujev s starejšimi sogovorniki sta bila izvedena v slovenščini.

### Zakaj se morajo mladi ukvarjati z raziskovanjem preteklosti in na inovativne načine interpretirati kulturno dediščino?

Analiza anketnega vprašalnika pred raziskavo, katere namen je bil spoznati, kako mladi razumejo koncept kulturne dediščine, je pokazala, da so dijaki in dijakinje dediščino povezali s tradicionalno hrano (potico, joto), prazniki, šegami in navadami (kurentovanje, *kaluna*), objekti (npr. kamniti zid, slavolok, rimske terme in gradovi, cerkev), umetniškimi predmeti (piščal iz Divje babe), oblačilnimi prvinami (noša), dekorativnimi elementi (čipka), naravnimi znamenitostmi (Postojnska jama, soline, Triglav), nacionalnimi simboli in praksami (zastava, himna, Slovenci, narod, krščanstvo) ter izrazi, kot so tradicija, zapuščina, kultura, narodna zavest in pripadnost, preteklost, starinskost, predniki. Izpostavljeni izrazi kažejo, da so dijaki dediščino povezali zgolj z materialnimi elementi, nacionalnimi miti in simboli, kar je splošno veljaven diskurz v šolstvu in širši javnosti. Med njihovim izhodiščnim razumevanjem dediščine ne zasledimo tradicionalnih znanj, spominov, narečij, pesmi, družinskih zapuščin in drugih elementov nesnovne kulturne dediščine, ki jih institucionalno vrednotimo s sprejetjem Unescove Konvencije o nesnovni kulturni dediščini leta 2003.

Podobno je pokazala tudi analiza esejev, spisanih pred raziskavo, v katerih so dijaki in dijakinje pisali o sprejemanju različnosti. Mnogi so razlike iskali v religijah, podlegli so stereotipnim vrednotam. Kot primer lahko navedemo razmišljanje dijaka, ki je zapisal, da se je včasih bolje bati pripadnikov drugih religij, npr. muslimanov, ki s poniževalnim odnosom do žensk ogrožajo položaj drugih, nemuslimanskih predstavnic, kar naj bi bilo v nasprotju z miselnostjo kristjanov. Drugi dijak je v različnosti videl potencial za ustvarjanje družbenih neenakosti zaradi neuravnotežene porazdelitve moči. Kot primer navaja situacijo, ko v nekem okolju številčno močnejša etnična skupina dobi družbeno in politično moč, da lahko v okviru državnih praznikov praznuje svoje verske praznike, medtem ko jih manjšinska skupnost ne more. Pri tem pa ni znal ali zmož razmisliti o pomenu človekovih in kulturnih pravic, inkluzivni družbi in pasteh ustvarjanja skupnih transnacionalnih identitet in skupnosti (npr. evropske). Tretja dijakinja je identifikacijske simbole za utrjevanje osebne identitete našla le v sodobnih trendih, tj. glasbenih zvrsteh in tehnoloških pripomočkih (telefon). Na vprašanje, ali se poistoveti tudi s kulturnimi elementi iz svojega bivalnega okolja, je bil odgovor negativen. Lokalna dediščina ji ni predstavljala simbola za razmišljanje o lastnih ali skupnostnih koreninah.

V času raziskave, ko je pouk potekal po pristopu CLIL, so se dijaki seznanili s procesi soustvarjanja dediščine, z vlogo UNESCO, Sveta Evrope in drugih nacionalnih institucij, ki določajo merila za vrednotenje dediščine. Ozavestili so moč osebnih, strokovnih in političnih odločitev o tem, kaj bomo in česa ne bomo vrednotili iz naše osebne ali kolektivne preteklosti. Razmišljali so, kako se koncepti, povezani z dediščino, povezujejo s kulturo, medkulturnostjo, identiteto, načini vrednotenja; kako jih prepoznavajo v svojem življenju in zakaj se je vredno o njih učiti. Posledično so na kulturno dediščino pogledali iz več zornih kotov ter se spraševali, kako na ohranjanje lokalne dediščine vplivajo pasti globalizacije, tehnološki in industrijski razvoj ter sodobni način življenja. Poglobljene diskusije ter razmišljanja med njimi, z raziskovalko in profesorico so vodili do precej bolj kompleksnih in poglobljenih odgovorov v primerjavi z izhodiščnim stanjem.

V tem kontekstu izpostavljamo dijaka, ki je v zaključnem eseju razmišljal o lokalni hrani, ki nikakor ne more tekrovati s hitro pripravljeno hrano, saj je ta zaradi dodanih ojačevalcev okusa slastnejša in posledično pri mladih bolj priljubljena. Domača hrana jim ne nudi istega zadovoljstva in zato izgublja na vrednosti. Kot dober primer velja opozoriti tudi na razmišljanje dijaka o vplivu, ki ga imajo sodobni internetni vplivneži na uporabo slovenskega jezika med mladimi. Poudarja, da se mnogi med njimi ne zavedajo, kako napačno je, da kot osnovno sredstvo sporazumevanja uporabljajo angleščino namesto slovenščine. Po drugi strani pa isti dijak izpostavlja, da globalizacija



prispeva k ekonomskemu razvoju države, s tem ko poma-ga promociji kulturne dediščine in navad (npr. na področju turizma). V tem primeru lahko vidimo, da je dijak med pomembne prvine dediščine umestil tudi slovenski jezik, kar se v začetni anketi ni pokazalo.

Dijakinja je v samoevalvacijskem poročilu poudarila, da je šele po pogovoru v razredu kulturno dediščino razumela kot nekaj, kar podedujemo od svojih prednikov, nekaj, kar se ne nanaša zgolj na preteklost, temveč tudi na sedanost ali prihodnost. »Spoznala sem, da je del moje identitete in da so moji predhodniki postavili osnove za gradnjo moje prihodnosti.« S tem je začela bolj ceniti tudi trud svojih starih staršev, kar jo bo lahko privedlo do večjega spoš-tovanja starejših generacij. Druga dijakinja se je v samo-evalvacijskem poročilu pozitivno opredelila do novega učnega pristopa, saj jo je ta pripeljal do drugačnega razu-mevanja dediščine. »Sedaj cenimo svoje prednike, navade in običaje. Tudi tiste najstarejše, na katere smo morda že skoraj pozabili. Spominom iz otroštva, starim pripoved-kam in utrinkom iz življenj naših bližnjih posvetimo več pozornosti.«

Velik preskok v razmišljanju in doseganju višjih takso-mskih ravni se je zgodil potem, ko smo dijake posla-li na teren z nalogo, da s starimi starši izvedejo intervju o pomenu kruha nekoč. Iz refleksij, ki so sledile delu na terenu, je razvidno, da so dijaki v pogovoru s starejšimi ozavestili veliko več vrednot, kot jih opredeljujejo insti-tucije (časovnost, zgodovinski vir, kulturna raznolikost, skupnost, estetika idr.)<sup>12</sup> V dediščini so prepoznali pomen dela, spoštovanje narave, skromno življenje, samooskrbo, pasti industrializacije, tržnega sistema in izobilja idr. Kruh se je izkazal kot dober dediščinski element za refleksijo o spoznavanju čustev in občutkov, ki jih utelešajo elementi dediščine; vzpostavijo pa se med nosilci kulturnih praks in samimi predmeti. Eden izmed dijakov je prepletенost dediščinskih elementov s čustvenimi vsebinami zmo-gel preplesti s svojimi ravnaji:

*Za mojega starega očeta je bil kruh svetinja. Kar je meni najbolj ostalo v spominu od intervjuja [...] kar so mene tudi kot majhnega že učili, je, da je sam kruh kot res naj-bolj osnovno hranilo, ga je treba najbolj spoštovat. To se mi zdi najbolj pomembno, da se naučimo nekega spošto-vanja do osnovnega hranila. Potem ko cenimo to osnov-no hranilo, na katerem smo razvili našo civilizacijo, se lahko naučimo cenit tudi ostalo hrano in ostale stvari. Je neka osnova, na kateri se naučimo cenit. Vrednota.*

S tem je pokazal bistvo razumevanja kulturne dediščine in njenih nosilcev, hkrati pa podal pomen nesnovne kultur-ne dediščine, ki se ne kaže toliko v materialnosti objekta, temveč v sporočilih in pomenih, ki nam jih ta odpira.

Drugi dijaki in dijakinje so v pogovoru, kako interpreti-

rati pekarsko dediščino prek digitalnih orodij, izpostavi-li, da bi zgodbe o kruhu morale opozarjale na preveliko samoumevnost dostopa do današnjih dobrin: »Kadar sem govorila z mojo nono glede tega, so večino surovin mogli sami predelat, so mogli sami pšenico delat, moko ... In sedaj mi gremo samo v trgovino in kupimo kruh oziroma imamo moko že narejeno in vse. Nam je dosti lažje danes, kot je bilo.« Dijakinja je problematizirala razvrednotenje kruha v sodobnem času. Čeprav si tako strokovnjaki kot širša javnost želimo, da bi peka domačega kruha in z njim povezani snovni in nesnovni elementi (npr. mentrga, lopar, krušna peč, recepti, pregovori idr.) postali naša pomembna pekarska dediščina, se še vedno dogaja, da se do njega ob-našamo mačehovsko.

*Kruh nam ne pomeni več dosti, kuker je bil pomemben v preteklosti. Kruh dobesedno jemo vsak dan, skočiš do trgovine in ga kupiš za en evro. V preteklosti pa so kruh dobesedno častili. Ni bila neka jed, ki bi jo vsak dan de-lalo gospodinjstvo, in si ni mogel vsak privoščiti, da bi naredil kruh.*

V pogovorih s sogovorniki so dijaki in dijakinje prepo-znali, kako se je kruh skozi čas spreminjal, kaj je kruh po-menil v času revščine in kaj danes ter kako so na njegov pomen vplivale širše družbenopolitične razmere pred in po drugi svetovni vojni. Dijak je pojasnil:

*Moj star ata je večkrat poudaril v intervjuju, da je kruh bil kot sveta beseda. Moj star oče je bil rojen še pod Ita-lijo in je opisal ta proces pomembnosti kruha. Pod Ita-lijo načeloma je bil kruh. [...] V tistem času so posejali pšenico in so delali sami kruh. On je bil nekaj časa tudi zaprt [po drugi svetovni vojni; op. p.] in kruha ni jel tri leta tako za rečt. Po letu 1945 je pa bil kažin. Je rekel, da deset let po vojni se ni dalo dobit kruha v prosti prodaji. Za navadne smrtnike.*

Prek kruha so dijaki razmišljali tudi o pasteh industrializa-cije in izobilja. Dijakinja je v pogovoru dodala: »Jaz mis-lim, da včasih so vsi pekli kruh doma, je bilo to razširjeno in vsak je imel svoj način, in sedaj se je ta navada zelo zmanjšala med ljudmi, tudi mi doma zelo poredko pečemo kruh. Danes se kruh drugače tretira, če se ga speče doma ali če se gre v trgovino ali pekarno.« Hkrati so razmišljali o receptih iz preteklosti in današnjih dni, navadah, ki se razlikujejo med družinami, sestavinah, ki so danes dru-gačne kot včasih. Kulturnih raznolikosti niso prepoznavali le med različnimi etničnimi skupnostmi (npr. pekarnami podjetja Mlinotest d.o.o ali lastnikov, ki izvorno prihaja-jo iz Balkana), temveč že med družinami. Peka kruha se je po besedah dijakinje »od različnih ljudi razlikovala, od družine do družine so imeli vsak svoj način. Tudi kakšne sestavine so uporabljali, kako so pridobivali te sestavine.« Predvsem pa so jih vznemirile zgodbe o dolgotrajni pripra-vi kruha v krušni peči, ko je včasih mama »morala zakuriti, počakat, da se peč ogreje, potem dat ven, potem kruh no-

<sup>12</sup> Za več hl. npr. Merila za vpis v register nesnovne kulturne dediščine (Koordinator varstva nesnovne kulturne dediščine 2016).

*ter ... Dejansko cel proces je tako zelo pomemben. Vse na koncu vodi do tistega hlebca kruha, ki je doma narejen in je nekaj drugače, kakor če ga kupiš v trgovini.*«

Aktivnosti, pripravljene po načelih pristopa CLIL, so dijake spodbudile k razvoju abstraktnih miselnih procesov. Dijak, ki ga je obravnavana tema spodbudila k postavljanju globljih filozofskih vprašanj na temo samobitnosti, je razmišljal, da se »*prek dediščine lahko približam pomenu življenja, trpljenja in posameznikovi vlogi v svetu ter občutim resnično majhnost svojega poznavanja*«. Med dijaki in dijakinjami je bilo zaznati tudi spremembo njihovega odnosa do preteklosti, ki se je zgodila v času izvajanja učnega pristopa. Če so se pred izvedbo raziskave zavedali pomena kulturne dediščine, vendar o njej niso razmišljali »*prav veliko*« – še več, poudarili so, da je dediščina »*mnogim mladim oddaljena, zdi se jim dolgočasna*« – pa so bili med raziskavo spodbujeni tudi k razmišljanju o tem, kaj jim dediščina prinaša v njihovo življenje. Dijak je v samoevalvacijskem poročilu zapisal, da si je šele z znanjem, ki ga je pridobil pri urah angleščine, »*začel ustvarjati svoja mnenja o problemu kulturne dediščine*«. Drugi pa je spoznal, »*da sem kot posameznik odgovoren za njeno ohranjanje. Pri tem je nujno kritično razmišljanje, da ovrednotim situacijo, obdržim stališča, saj se bo le tako ohranil moj narod in kultura*«. Dijakinja je v tem kontekstu še ozavestila, da »*mladi predstavljamo prihodnost naroda ter se moramo potruditi, da ga ohranimo. Vsak narod v svetu ima določeno vlogo, manjšo ali večjo, vendar le vsi skupaj gradimo celoto*.«

Na podlagi izpostavljenih citatov bi lahko trdili, da so dijaki in dijakinje reflektirali nezavedno usvojene družbene norme, znanja in prepričanja o dediščini, ki prevladujejo v javnosti (tj. pomen dediščine za ohranjanje lastne kulture in nacionalne identitete), in se do njih tudi kritično opredelili. Kot potrditev naj navedemo misel dijaka iz zaključnega eseja: »*Namen EU je političen, posamezne države in njihove kulture je ne zanimajo. Evropske države nimajo skupne zgodovine, zato se ne morem strinjati s konceptom skupne evropske dediščine in evropskega državljanstva*«. Ozavestili so pomen javne dediščine, ki je predstavljena v muzejih in galerijah, vendar so prav na primeru kruha spoznali, da je dediščina tudi način priprave kruha v domačem domu, babičin recept, čas, ki si ga vzamemo za ohranjanje tradicije, priprava kruha ob večjih praznikih, sestavine, ki jih doma pridelamo, ipd.

Z izkustvenim raziskovanjem in soočenjem z načini življenja njihovih prednikov so lahko prepoznavali občutja, mišljenja, misli, ki se porodijo ob elementu dediščine. Dijak, ki je tesno povezan s svojimi starimi starši in je v poglobljene diskusije vključeval znanja s področja filozofije, je na koncu raziskave zapisal, da se »*kulturna dediščina kaže prav v mojem ravnanju*«. Do teh razmišljanj je prišel ob naslednjem spoznanju:

*Najbolj domače se počutim v družbi odprtih, družabnih in skromnih. Preziram trend uporabe angleških besed v*

*slovenskem jeziku, nelagodno mi je ob vzvišenih, tistih, ki narave ne čislajo, in ob takšnih, ki kupljeno, že narejeno hrano izberejo raje kot obrok moje stare mame iz Dobravelj.*

Ker je imel možnost svoj prosti čas preživeti s svojim starimi starši in okušati dobrote domače kuhinje, ki jih je seveda treba razumeti v kontekstu spreminjanja, saj stara mama peče kruh tudi v električni pečici, te vrednote postavlja pred globalizacijske vplive. Zavedati pa se je treba, da mnogim mladim to ni omogočeno, saj ne živijo s starimi starši ali med njimi ni dobrih odnosov.

Druga dijakinja je v razredu delila naslednje spomine:

*Meni je zelo ostalo v spominu, ko so pekli v krušni pečici. Ena moja stara mama je živela na Predmeji in smo šli kdaj tja, in tudi ko smo bile ful mičkene [s sestro – op. p.], so še vedno pekli kruh v krušni pečici. Kadar se je ohladila, smo šle gor in se pogrele in to mi bo za vedno ostalo v spominu. Moja mama je vedno, kadar je pekla kruh, rekla: 'Kadar kruh vstaja, se ne smeš kregat, ne smeš hodit ven in noter, da se ne prehladi, da se ne bo ustrašil in da ne bo padel.' Tega se spomnim iz otroštva in se mi zdi, da bi bilo take zgodbe in taka svarila zanimivo prenesti naprej.*

S tem so dijaki in dijakinje v raziskavi presegli razmišljanje, da je dediščina »tam nekje«, zamrznjena v času in prostoru (Fakin Bajec, Pogačar in Štraus 2021). V njej so spoznali simbolni pomen, ki jih osebno zaznamuje in vpliva na oblikovanje njihove identitete. Razmišljali so o vrednostnih sistemih in vzrokih, zakaj določeno tradicijo prenesti na zanamce.

Spomini na otroštvo in zgodbe, ki so jim jih pripovedovali stari starši, so med nekaterimi dijaki in dijakinje spodbudili čustvene odzive in lažje razumevanje procesov nastajanja javne, izpogajane dediščine, kršenja kulturnih pravic in etične uporabe dediščine za vzdržni razvoj. Hkrati pa razmišljanja dijakov in dijakinj kažejo, da so dediščino najprej prepoznali kot osebno vrednost, ki predstavlja vez z osebnimi izkušnjami, družinskimi koreninami, spomini na otroštvo, življenje s starimi starši, mladost, morda varen dom, občutek topline. Eden izmed dijakov je poudaril: »*Sedaj v njej vidim življenje naših prednikov, njihovo delo in trud, ki so ga vložili v za nas samoumevno zapuščino*«. Ena izmed dijakinj pa je prepoznala, da »*nas kulturna dediščina nevede povezuje, zato do nje čutim spoštovanje, saj sem spoznala, kako pust bi pravzaprav bil vsakdan brez nje, da nas spremlja in določa, četudi se tega mnogokrat niti ne zavedamo in ji zato tudi ne namenjamo dovolj [pozornosti – op.p.]*«. Ker so identifikacijski procesi močno prežeti z lokalno zgodovino in vdori globalnih tokov, velja opozoriti na razmišljanje dijaka, ki ga je pogovor o dediščini spodbudil k razmišljanju o t. i. instantni kulturi: »*Namesto sprejemanja instant kulture, ki jo proizvaja neoliberalna politika, bi morali mlade spodbujati k ohranjanju ter promoviranju tako nacionalne kot tudi*



*lokalne kulturne dediščine, ki ima veliko daljše izročilo in globlji pomen in ki sooblikuje suveren narod.*« Morda bi lahko v tej misli problematizirali uporabo koncepta kulture in različne definicije, ki obstajajo med strokami in se nanašajo na kulturo kot kultiviranje duha, univerzalni proces družbenega razvoja, celoten način življenja družbene skupine, umetnost, prakso proizvodnje pomenov (gl. Bulc 2004: 15); hkrati je problematično uporabljen izraz »narod«, ki pa ga dijak žal ni mogel razumeti kot konstrukt iz 19. stoletja in bi bila ustrežnejša raba izraza »skupnost«. Vendar je za dijaka 3. letnika gimnazije velik preskok k razvoju mišljenja na višjih taksonomskih ravneh že to, da se zaveda pasti neoliberalne politike, pomena lokalne dediščine in simbolov, ki jih ta ponuja za opredelitev lokalnih skupnosti. Pri tem je pomenljivo še spoznanje: *»Pristen stik [...] ni pomemben le za voljo kulturne dediščine, pač pa tudi obstoja družbe kot celote.*«

### Sklepne misli

Kritično mišljenje je nuja časa in prostora, v katerih živimo in ki ju zaznamuje množstvo raznovrstnih in nasprotujočih si možnosti ter pogledov. Razvijanje te večine bi zato moralo biti izobraževalni cilj in ideal, ki smo mu etično zavezani (Kompore in Rupnik Vec 2016: 27). V ožjem smislu se kritično mišljenje nanaša na zmožnost analize, evalvacije, presojanja, ustvarjanja in oblikovanja argumentov, v širšem pa na spodbujanje razvoja mišljenja (Rupnik Vec 2011: 10). Vendar so, kot kažejo mnoge raziskave (Fidler 2005; Grmek in Krečič 2004; Lemut Bajec 2019), učitelji in učiteljice še vedno zadržani do drugačnih didaktičnih pristopov in uvajanja tem, ki niso neposredno povezane z maturitetnimi temami, in se raje opirajo na aktivnosti in pristope, nad katerimi imajo nadzor. Prav zato stroka, ki se ukvarja s kulturno dediščino, težko prodre v vzgojno-izobraževalni sistem z novimi temami, pogledi in metodami. Težko tudi opozarja učitelje na pasti razumevanja dediščine kot dane kategorije, elementa za spodbujanje nacionalizmov, političnih prepričanj, kaj šele izrabe dediščine v tržne namene (npr. na področju turizma). V okviru raziskave nas je zato zanimalo, ali didaktični pristop CLIL, ki ob uporabi tujega jezika predpostavlja medpredmetno in interdisciplinarno sodelovanje, lahko spodbuja možnosti za to, da tudi o dediščini razmišljamo in reflektiramo na višjih taksonomskih ravneh, hkrati pa prepozna procese nastajanja dediščine, pasti, ki jih neoliberalna družba omogoča za njeno trženje, in odnose, ki se vzpostavijo med subjekti in objekti. Ob tem smo želeli tudi ugotoviti, ali omenjeni pristop dijakom omogoča razumevanje, da je dediščina pomensko spremenljiv koncept, ki pod vplivom novih teorij, pogledov in družbeno-političnih sprememb zahteva poglobljene oblike obravnave, razumevanja, interpretacije in uporabe.

Mirno lahko trdimo, da so dijaki in dijakinje uspeli kritično razmišljati o vlogi posameznika ter članov družinske

in širše skupnosti pri soustvarjanju dediščine; spoznali so, da smo nosilci kulturnih praks tako tisti, ki raziskujemo preteklo življenje, kot tisti, ki prek spominov podajajo pomene, ki jih elementi dediščine utelešajo; ozavestili so čustva, ki jih elementi izzevoje. V kritičnih premislekih z učiteljico in raziskovalko so presegli zastarelo razumevanje kulturne dediščine, ki poudarja materialnost elementov iz preteklosti, vrednih ohranjanja za zanamce. Z intervjuji so se dokopali do spoznanj, da elementi, kot je kruh, utelešajo tudi nostalgije, hrepenenja, ponos, bolečino, strah, jezo, veselje in druga čustva. S tem so uvideli, da prakse raziskovanja dediščine odkrivajo razmerja med subjektom (starimi starši) in objektom (kruhom, spomini, recepti) ter njimi kot raziskovalci. Začeli so se spraševati o realnosti globalne neoliberalistične in tržne družbe, v kateri se ta razmerja ustvarjajo in morda izrabljajo. Pri tem so spoznali, da so čustva fluidna, dinamična in v temeljih kontekstualna. Prek dediščine so tudi osmišljali teme, povezane z oblikovanjem in utrjevanjem osebne in kolektivne identitete in z obstojem skupnosti in posameznika. Spoznali so, da so elementi iz preteklosti tesno prepleteni z osebnimi vrednostnimi merili (domačnost, pristnost, varnost, toplina, sprejetost idr.), ki pa niso nujno usklajena z merili, ki se oblikujejo v institucijah in določajo nacionalno, evropsko in svetovno dediščino. Dediščino so uspeli razumeti kot socialno prakso v okviru kompleksnih družbeno-političnih in osebnih procesov, ki spodbujajo osmišljanje sedanjih kontekstov v povezavi z zapletenimi zgodovinskimi dogodki, v katerih danes nostalgичno iščemo drugačnost, enkratnost, avtentičnost, tehnično preprostost in druge lastnosti. Začeli so se spraševati o nastajanju in utrjevanju lastne in družbene identitete. V diskusijah so ovrednotili sodelovalno, raziskovalno in problemsko učenje, ki jih je vodilo do spoznanj, da dediščinske vsebine omogočajo priložnosti za refleksijo o tem, kdo smo, komu pripadamo in kam gremo.

Dijakom in dijakinjam kulturna dediščina ni več samoumevna; čutijo, da so odgovorni zanjo, saj jim omogoča razumevanje lastnih korenin. Vzbuja občutke pripadnosti in povezanosti, saj jo večinoma povezujejo s predniki, njihovim trudom, znanji in dosežki. Med učnim procesom so sicer spoznali svojo vlogo pri njenem soustvarjanju, interpretaciji in ohranjanju, niso pa izrazili želje, da bi se z njo ukvarjali v raznih javnih pobudah. Ne moremo trditi, da smo s pristopom CLIL dosegli aktivno vlogo posameznika in posameznice v skupnosti, vsekakor pa so o tem dijaki razmišljali. Vprašanje, kdaj – če sploh – bodo postali dejavni nosilci in nosilke kulturnih praks ter s svojim znanjem pripomogli k inovativnim dediščinskim interpretacijam in nadgradnji tradicionalnih znanj, ostaja odprto. Poudarimo lahko, da možnosti za vključevanje mladih v družbene kulturne projekte niso odvisne le od šol ter učiteljev in učiteljic, temveč tudi od družine in mnogih drugih političnih, socialnih in kulturnih okoliščin (Fakin

Bajec 2020a: 91), ki posameznika spodbudijo ali odvrnejo od javnega delovanja. Zato je nujno, da se prek interdisciplinarnega sodelovanja (npr. pedagoških delavcev in delavk z raziskovalci in raziskovalkami) vsi seznanjamo z najnovjšimi spoznanji dediščinskih študij, z novimi didaktičnimi pristopi in izzivi na terenu. Kritičen premislek, ki ga v članku sicer nismo izpostavili, saj predstavlja novo raziskovalno temo, dijaki pa so se jo le delno dotaknili, so interpretacije dediščine prek digitalnih orodij (Fakin Bajec, Pogačar in Štraus 2021). Pri vseh refleksijah ima šola kot eden izmed posrednikov znanja ter spodbujevalec novih interpretacijskih vsebin pomembno vlogo.

Pomembno je tudi spoznanje, da so bili izdelki in razmišljanja dijakov in dijakinj, ki imajo s starimi starši oz. starejšimi spoštljiv medgeneracijski odnos, čustveno bolj zaznamovani. Ker je razumevanje dediščine večpomensko in večodnosno – vključuje tako osebne kot družinske in skupnostne relacije, poglede in interpretacije – terja nenehno samospraševanje o pomenih, pričakovanjih, odnosih, različnih načinih pozornosti, navezanosti, moči delovanja vladnih in nevladnih ustanov. Pristop CLIL se je tudi tu pokazal kot učinkovit medij za raziskovanje sodobnih družbenih problemov (medgeneracijsko povezovanje, empatija, neenakosti, revščina).

Za konec se velja dotakniti vprašanja, ali so zaradi uporabe pristopa CLIL in učenja o kulturni dediščini v tujem jeziku spoznanja drugačna, kakor bi bila, če bi tematiko obravnavali v materinščini. Poudariti velja, da pristop CLIL učencem in učenkam omogoča, da se s pomočjo drugega/tujega jezika postavijo v miselnost druge kulture ter se sprašujejo in razmišljajo o pomenih besed in besednih zvez, tradicij, norm, dejavnosti in zgodovinskih ozadij nastajanja določenih kulturnih praks, kar lahko tlakuje pot razumevanju in sprejemanju različnih pogledov na svojo kulturo in tujo skupnost (Coyle 2002: 28). Kritično in analitično razumeti lastno in tuje kulture, lastne in družbene poglede ter prepričanja (Eržen 2008: 29) je mogoče le ob spoznavanju kulturnih različnosti sodobnega večkulturnega sveta. Vsekakor bi lahko dijaki in dijakinje s podobnim načinom poučevanja (problemsko, izkustveno, raziskovalno učenje) v materinščini prišli do podobnih spoznanj, vendar je v našem šolskem sistemu takih priložnosti zelo malo. Ravno tako je premalo priložnosti za diskusije o poglobljenih razumevanjih, kako misliti kulturo, narod, identiteto in procese njihovega nastajanja v okviru političnih, gospodarskih in razvojnih vplivov med lokalno in globalno perspektivo. Zato smo nove poti o poglobljenem razumevanju kulturne dediščine ter hkrati večšine kritičnega mišljenja in kulturne pismenosti iskali v polju učenja tujega jezika.

Rezultati raziskave kažejo tudi, da je v Sloveniji treba omogočiti nenehno izobraževanje in ozaveščanje pedagoških delavcev in delavk o novih konceptih in razvojnih izzivih ter večje sodelovanje med strokovnimi, razisko-

valnimi in izobraževalnimi institucijami, predvsem pa je treba nujno prevetriti koncept kulturne dediščine v učnih načrtih. Raziskava je nazorno pokazala, da poglobljene diskusije z mladimi o procesih soustvarjanja dediščine, njihovo etnografsko delo na terenu, analiza zbranih gradiv, priprava sintez v obliki esejev in samoevalvacijskih poročil ter druge oblike problemskega, raziskovalnega, predvsem pa medpredmetnega učenja ponujajo številne priložnosti za spodbujanje večšin kritičnega mišljenja in kulturne pismenosti. To pa so nujne kompetence za življenje v sodobni družbi in za razvoj vrednot, kot so spoštovanje, sočutje in solidarnost do drugih oz. drugačnih.

## Zahvala

Članek je nastal v sklopu raziskave za doktorsko disertacijo z naslovom *Pristop CLIL skozi vsebine kulturne dediščine v splošni gimnaziji* in kot rezultat raziskovalnega programa Historične interpretacije 20. stoletja (P6-0347), ki ga sofinancira ARRS. Del gradiva je bilo zbranega tudi v okviru projekta CRP Dediščina v akciji (V6-1922), ki sta ga finančno podprla Ministrstvo za kulturo in ARRS. Avtorica doktorske disertacije je Melita Lemut Bajec, v program in projekt CRP pa je bila vključena Jasna Fakin Bajec.

## Literatura in viri

- AHMED, Sara: *The cultural politics of emotion*. New York and London: Routledge, 2013.
- BLAKE, Janet: UNESCO's 2003: Convention on Intangible Cultural Heritage: The Implication of Community Involvement in »Safeguarding«. V: Laurajane Smith in Nutsuko Akagawa (ur.), *Intangible heritage*. London in New York: Routledge, 2009, 45–73.
- BRENNAN, Teresa: *The transmission of affect*. New York: Cornell University Press, 2015.
- BRUMEN, Mihaela, Polonca Kolbl Ivanjšič in Mateja Pšunder: Pedagoški predmeti poučevanja nejezikovnih predmetov v tujem jeziku. *Revija za elementarno izobraževanje* 8/1–2, 2015, 27–42.
- BULON, Amélie, Isa Hendrikx, Fanny Meunier in Kristel Van Goethem: Using global complexity measures to assess second language proficiency: Comparing CLIL and non-CLIL learners of English and Dutch in French-speaking Belgium. *Linguistic Society of Belgium* 11/1, 2017, 1–25.
- CENOZ, Jasone, Fred Genesee, in Durk Gorter: Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied linguistics* 35/3, 2014, 243–262.
- CHITTY, Gill: Introduction: Engaging Conservation – Practising Heritage Conservation and Communities. V: Gill Chitty (ur.), *Heritage, Conservation and Communities. Engagement, Participation and Capacity Building*. London, New York, Routledge, 2017, 1–14.
- COOMBE, Rosemary J. in Lindsay M. Weiss: *Neoliberalism, Heritage Regimes, and Cultural Rights*. V: Lynn Meskell (ur.), *Global Heritage: A Reader*. Chichester: Wiley Blackwell, 2015, 43–69.

- COYLE, David: Developing CLIL: Towards a Theory of Practice. *APAC Monograph* 6, 2005, 5–29. APAC: Barcelona.
- COYLE, Do: The relevance of CLIL to the European Commission's Language Learning Objectives. V: David Marsh (ur.), *CLIL/EMILE—the European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*, 2002, 27–28.
- COYLE, Do, Philip Hood in David Marsh: *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2010.
- ČEBRON LIPOVEC, Neža: Etnografske metode in ohranjanje stavbne dediščine. *Glasnik Slovenskega etnološkega društva* 61/1, 2021, 17–29.
- DARIAN-SMITH, Kate in Carla Pascoe: Introduction. Children, childhood and cultural heritage: Mapping the field. V: Kate Darian-Smith in Carla Pascoe (ur.), *Children, Childhood and Cultural heritage*. New York: Routledge, 2013, 1–17.
- DELEUZE, Gilles in Félix Guattari: *EPZ Thousand Plateaus*. A&C Black, 2004.
- DOLŽAN ERŽEN Tatjana, Ingrid Slavec Gradišnik in Nadja Valentinič Furlan (ur.): *Interpretacije dediščine*. Ljubljana: Slovensko etnološko društvo, 2014.
- ERŽEN, Vineta: *Učni načrt. Angleščina : gimnazija*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2008.
- FAKIN BAJEC, Jasna: *Procesi ustvarjanja kulturne dediščine: Kraševci med tradicijo in izzivi sodobne družbe*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU, 2011.
- FAKIN BAJEC, Jasna: Procesi ustvarjanja kulturne dediščine: na razpotju med neoliberalizmom in prostovoljstvom v okviru dediščinskih društev. *Etnolog. [Nova vrsta]* 30/81, 2020b, 69–88.
- FAKIN BAJEC, Jasna: The interpretation and utilization of cultural heritage and its values by young people in Slovenia: Is heritage really boring and uninteresting? *Etnološka tribina* 42/49, 2019, 173–193.
- FAKIN BAJEC, Jasna: Vključevanje skupnosti v razvoj in upravljanje kulturne dediščine v aplikativnih evropskih projektih. *Glasnik Slovenskega etnološkega društva* 60/1, 2020a, 90–100.
- FAKIN BAJEC, Jasna in Melita Lemut Bajec: *Dediščina v akciji: participativne metode in digitalni učni viri za vključevanje mladih v dediščinske prakse in izobraževalno-vzgojne vsebine: smernice za Ministrstvo za kulturo in Ministrstvo za šolstvo, šport in znanost*. Ajdovščina: ZRC SAZU, 2021; [https://rpng.zrc-sazu.si/sites/default/files/3\\_Izro%C4%8Dek%202\\_Smernice%20za%20Ministrstva\\_kon%C4%8Dno.pdf](https://rpng.zrc-sazu.si/sites/default/files/3_Izro%C4%8Dek%202_Smernice%20za%20Ministrstva_kon%C4%8Dno.pdf), 16. 1. 2023.
- FAKIN BAJEC, Jasna, Martin Pogačar in Matevž Štraus: Stories, objects, interfaces: digital technology and cultural heritage among the young. *Transactions on internet research* 17/2, 2021, 51–59; <http://ipsitransactions.org/journals/papers/tir/2021jul/p8.pdf>, 17. 11. 2021.
- FIDLER, Soča: Portfolio – bolj odgovoren učenec – manj obremenjen učitelj. V: Smiljana Komar in Uroš Mozetič (ur.), *Elope*. Ljubljana: Slovensko društvo za angleške študije, 2/1–2, 2005, 193–207.
- GILIBERTO, Francesca in Sophia Labadi: Harnessing cultural heritage for sustainable development: an analysis of three internationally funded projects in MENA Countries. *International Journal of Heritage Studies* 28/2, 2022, 133–146.
- GRAHAM, Brian in Peter Howard: *The Ashgate Research Companion to Heritage and Identity*. Burlington: Ashgate Pub. Co, 2008.
- GRMEK, Milena Ivanuš in Marija Javornik Krecic: Impact of external examinations (Matura) on school lessons. *Educational studies* 30/3, 2004, 319–330.
- HALL, Stuart (ur.): *Representation: Cultural Representation and Signifying Practices*. Milton Keynes: Sage, The Open University, 2003.
- HARROP, Ena: Content and Language Integrated Learning (CLIL): Limitations and possibilities, *Encuentro* 21, 2012, 55–70.
- HOFMAN, Ana, Alenka Bartulović, Mojca Kovačič, Tanja Petrovič in Martin Pogačar: Afektivni obrat. *Glasnik Slovenskega etnološkega društva* 60/1, 2020, 56–67.
- JAZBEC Saša in Lovrin Metka: Koncept CLIL – novost ali stalnica pri učiteljih na OŠ v Sloveniji: študija primera. *Revija za elementarno izobraževanje* 8/1–2, 2015, 65–79.
- JEZERNIK, Božidar: Nacionalizacija preteklosti. V: Božidar Jezernik (ur.), *Med prezentacijo in manipulacijo*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete (Zupaničeva knjižnica, št. 33), 2010, 7–23.
- KAČ, Liljana (ur.): *Referenčni okvir za pluralistične študije: Zmožnosti in viri (ROPP)*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2017.
- KARBA, Pavla: *Program osnovna šola-Državljanska in domovinska vzgoja ter etika: učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, 2011.
- KIRSHENBLATT-GIMBLETT, Barbara: *Destination Culture: Tourism, museums and heritage*. Los Angeles, London: Berkeley, 1998.
- KOMPARE Alenka in Tanja Rupnik Vec: *Kako spodbujati razvoj mišljenja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2016.
- Koordinator varstva nesnovne kulturne dediščine: Merila za vpis v register nesnovne kulturne dediščine. Ljubljana: Slovenski etnografski muzej, 2016, [http://www.nesnovnadediscina.si/sites/default/files/merila\\_za\\_vpis\\_maj\\_2016.pdf](http://www.nesnovnadediscina.si/sites/default/files/merila_za_vpis_maj_2016.pdf), 2. 4. 2023
- LABADI, Sophia: Historical, theoretical and international considerations on culture, heritage and (sustainable) development. V: Peter Bille Larsen in William Logan (ur.), *World Heritage and Sustainable Development*. London: Routledge, 2018, 37–49.
- LABRADOR M. Angela in Neil Asher Silberman (ur.): *The Oxford Handbook of Public Heritage, Theory and Practice*. Oxford: Oxford University Press, 2018.
- LEMUT BAJEC, Melita: Razvijanje koncepta kulturne dediščine s pristopom CLIL. *Sodobna pedagogika* 70/136, 2019, 82–99.
- LEMUT BAJEC, Melita: Suitability of Coursebook Materials for Teaching English Through CLIL. V: Silva Bratož, Anja Pirih in Alenka Kocbek (ur.), *Pathways to Plurilingual Education*. Koper: Univerza na Primorskem, 2020, 267–286.
- LEMUT BAJEC, Melita: *Pristop CLIL skozi vsebine kulturne dediščine v splošni gimnaziji* (Doktorska disertacija). Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, 2022.



- LİÇEN, Nives, Dušana Findeisen in Jasna Fakin Bajec: Communities of Practice as a Methodology for Grassroots Innovation in Sustainable Adult Education. *Andragoška spoznanja* 23/1, 2017, 23–39.
- LOGAN, William: Closing Pandora's Box: Human Rights Conundrums in Cultural Heritage Protection. V: Helaine Silverman in D. Fairchild Ruggles (ur.), *Cultural Heritage and Human Rights*. New York: Springer, 2015, 33–52.
- LOGAN, William: Património loads the way UNESCO, cultural heritage, children, youth. V: Kate Darian-Smith in Carla Pascoe (ur.), *Children, Childhood and Cultural Heritage*. New York: Routledge, 2013, 21–39.
- MARSH, David: *CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends & Foresight Potential*. University of Jyväskylä, Finland, 2002; [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/47616/david\\_marshall-report.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/47616/david_marshall-report.pdf?sequence=1&isAllowed=y), 28. 11. 2020.
- MINISTRSTVO ZA KULTURO, Direktorat za kulturno dediščino. *Strategija kulturne dediščine 2020–2023*, 2019; [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MK/DEDISCINA/STRAT\\_KD\\_2019.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MK/DEDISCINA/STRAT_KD_2019.pdf), 9. 6. 2021.
- NARED, Janez in David Bole (ur.): *Participatory Research and Planning in Practice*. New York: Springer Open, 2020.
- OZN: Spremenimo svet: Agenda za trajnostni razvoj do leta 2030, 2015; [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MZZ/Dokumenti/multilateral/razvojno-sodelovanje/publikacije/Agenda\\_za\\_trajnostni\\_razvoj\\_2030.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MZZ/Dokumenti/multilateral/razvojno-sodelovanje/publikacije/Agenda_za_trajnostni_razvoj_2030.pdf), 29. 2. 2020.
- PAVLIČ ŠKERJANC, Katja: Smisel in sistem kurikularnih povezav. V: Zora Rutar Ilc in Katja Pavlič Škerjanc (ur.), *Medpredmetne in kurikularne povezave* (str.). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2010, 19–42.
- PETRIČ, Magdalena: *Mednarodno pravno varstvo kulturne dediščine*. Ljubljana: Ministrstvo za kulturo, uprava RS za kulturno dediščino, 2000, 16.
- POLJAK ISTENIČ, Saša in Jasna Fakin Bajec. Luxury food tour. *Acta geographica Slovenica* 61/1, 2021, 169–184.
- SMITH, Laurajane: *Uses of Heritage*. London, New York: Routledge, 2006.
- SMITH Laurajane, Margaret Wetherell in Gary Campbell: *Emotion, Affective Practices, and the Past in the Present*. London: Routledge, 2018.
- STAIFF, Russell, Steve Watson in Robyn Bushell: Introduction – place, encounter, engagement: context and themes. V: Russell Staiff, Roby Bushell in Steve Watson (ur.), *Heritage and tourism: place, encounter, engagement*. London, New York: Routledge, 2013.
- SVET EVROPE: Okvirna konvencija Sveta Evrope o vrednosti kulturne dediščine za družbo, 2005; [http://www.svetevrope.si/sl/dokumenti\\_in\\_publikacije/konvencije/199](http://www.svetevrope.si/sl/dokumenti_in_publikacije/konvencije/199), 7. 9. 2020.
- SVET EVROPE: Evropska strategija kulturne dediščine za 21. stoletje, 2015; [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MK/DEDISCINA/Strategija\\_21\\_SvetEvrope\\_2017-06-11.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MK/DEDISCINA/Strategija_21_SvetEvrope_2017-06-11.pdf), 29. 2. 2020.
- TOLIA-KELLY, Divya P., Emma Waterton in Steve Watson: Heritage, Affect and Emotion. V: Divya P. Tolia-Kelly, Emma Waterton in Steve Watson (ur.), *Heritage, Affect and Emotion: Politics, Practices and Infrastructures*. Abingdon: Routledge, 2017, 2–11.
- UNESCO: Konvencija o varstvu svetovne kulturne in naravne dediščine, 1972; <https://whc.unesco.org/en/conventiontext>, 9. 6. 2021.
- UNESCO: Konvencija o varovanju nesnovne kulturne dediščine, 2003; <https://ich.unesco.org/en/convention>, 18. 2. 2020.
- UNESCO: Konvencija o varovanju in spodbujanju raznolikosti kulturnih izrazov, 2005; <https://en.unesco.org/creativity/convention>, 9. 6. 2021.
- UNESCO: Culture for the 2030 Agenda, 2008; <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000264687>, 12. 4. 2022.
- WATERTON, Emma in Steve Watson (ur.): *The Palgrave Handbook of Contemporary Heritage Research*. Palgrave Handbooks. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan, 2015.
- ŽIDOV, Neda: Težave Slovenije pri varovanju nesnovne kulturne dediščine v luči Unescove Konvencije (2003). *Etnolog* 28, 2018, 41–62.

## Promoting Critical Thinking Through Cultural Heritage

As an important resource, cultural heritage has the potential to establish sustainable development policies, resolve multicultural and ethical conflicts, achieve cross-generational and multi-sectoral cooperation, and create new content in the field of education. Despite efforts to involve young people as important actors in the co-creation of heritage practices, they show no interest in it, perceive it as a tourism-related commodity product and have difficulty establishing a deep and critical relationship with it. Heritage studies and cultural strategies require integrated and participatory research in preservation and management of cultural heritage. The article highlights the gap between contemporary scientific discourses and the ways in which heritage is presented in schools where the latest findings are not acknowledged. Also, the topic of cultural heritage is discussed within a very traditional framework. CLIL (Content and Language Integrated Learning) is an interdisciplinary didactic approach that bridges the above-mentioned gap by addressing the topics of a non-language subject (e.g. history) in a foreign language through research-based, problem-based and creative learning. This case study showed that CLIL encouraged young people to think critically about individual's role in the co-creation of community, as well as about the emotions that tangible and intangible elements of heritage embody and evoke in the bearers of cultural practices and in themselves. In their critical reflections, the students went beyond the outdated understandings of cultural heritage and became aware that elements from the past embody memories and emotions, empower the relationship between a subject (grandparents) and an object (bread, memories, recipes), and question the realities of today's society that shape these relationships. They also acknowledged that emotions are fluid, dynamic and contextual, that they make sense of identities and are closely intertwined with the values that heritage embodies. The analysis of the responses also showed that during the course of the research, the students began to perceive cultural heritage as something that cannot be taken for granted, and therefore they expressed responsibility towards it as it enables their existence, evokes feelings of pride, belonging, connection, and is mostly associated with their ancestors' efforts, knowledge and achievements.

