

a 1 m

VZGOJA IZOBRAŽEVANJE

4 | 2001 | XXXII

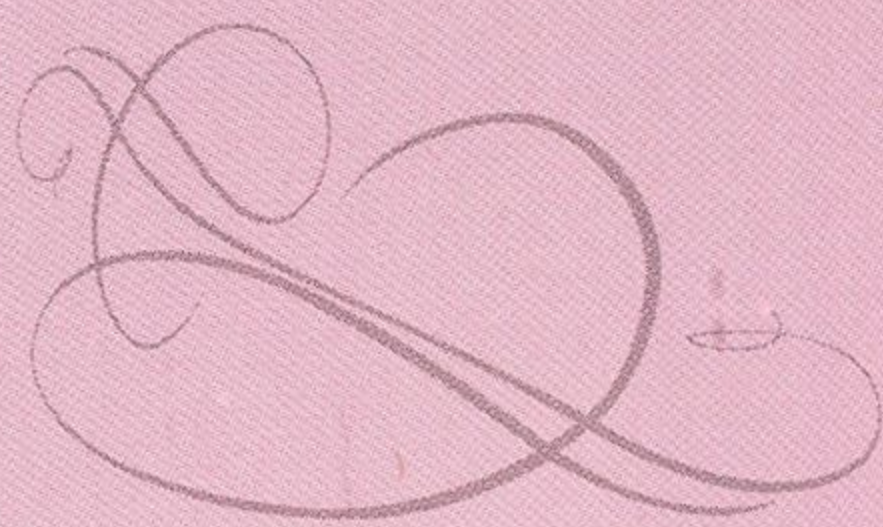
Umetnost v šoli?

Poučevanje
glasbe kot
ustvarjalna naloga

Pomen in
razsežnosti
pouka glasbe

Zapis o vzgojnosti
likovne vzgoje

Pisma o umetnosti



Spoštovane bralke in spoštovani bralci,

vabimo vas k sodelovanju v prihodnjih številkah.

Tema zadnje letošnje številke bo **devetletka**.

Zbrati želimo vaše izkušnje pri delu v prenovljeni šoli. Posebej nas zanima področje vašega načrtovanja vzgojno-izobraževalnega dela, opisnega ocenjevanja, timskega izvajanja pouka, diferenciacije in izvajanja izbirnih predmetov. Posebej nas zanimajo primeri uspele prakse na teh področjih. Pišite nam o didaktičnih novostih, ki ste jih preizkusili, pa o pozitivnih in negativnih izkušnjah z delom v tandemu, o bolj in manj uspelih rešitvah s časovno in prostorsko organizacijo pouka ...

Dragocena bo tako perspektiva ravnateljev in ravnateljic kot učiteljev in učiteljic, vzgojiteljic in vzgojiteljev ter svetovalnih delavk in delavcev. Vsak po svoje lahko namreč osvetlite velike premike, ki jih prinaša prenova.



VZGOJA IZOBRAŽEVANJE

4 | 2001 | XXXII

ISSN 0350-5065

VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE

letnik XXXII, številka 4, 2001

Izdajatelj in založnik

Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Predstavnica

Metka Zevnik

Uredništvo

dr. Zora Rutar Ilc (odg. urednica),
dr. Janez Bečaj, mag. Justina Erčulj,
mag. Marija Lesjak Reichenberg,
Urška Margan,
dr. Barica Marentič Požarnik,
Mira Turk Škraba

Jezikovni pregled

mag. Stanko Šimenc

Ovitek in tipična stran

Studio Kocbek

Računalniški prelom

Boex DTP d.o.o.

Tisk

Maxinel

Naklada

1500 izvodov

Naslov uredništva

Zavod RS za šolstvo,
Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana
telefon: (01) 3005 100
faks: (01) 3005 199

e-pošta

zora.rutar@zrss.si ali
mira.turk-skraba@zrss.si

Letna naročnina (6 števil):

7400 SIT za šole, ustanove
in podjetja,
5200 SIT za posameznike,
3800 SIT za študente;
letna naročnina za tujino 8900 SIT.
Cena 4. številke v prosti prodaji
1700 SIT.

Rokopisov ne vračamo.

Revijo sofinancira Ministrstvo
za šolstvo, znanost in šport.

Revija Vzgoja in izobraževanje
je pod zaporedno številko 1405
vpisana v evidenco javnih glasil,
ki jo vodi Ministrstvo za kulturo.

V S E B I N A

UVODNIK

Dr. Zora Rutar Ilc

Umetnost v šoli?

3

Arts at School?

KOLUMNA

Vlado Milekšič

Študijske skupine za zdravnike

6

Study Groups for Doctors

ANALIZE IN PRIKAZI

Metka Lebar

Umetnost v šoli – pomen in
razsežnosti pouka glasbe

4

Arts at School – The Meaning and
Dimensions of Music Lessons

Mag. Milka Ajtnik

Poučevanje glasbe kot ustvarjalna
naloga

7

Teaching Music as a Creative Task

Mitja Reichenberg

Tri muze v šoli, da o filmu niti ne
govorimo

9

Three Muses – Not to Talk
about Film

Maja Delak

Nekateri problemi umetniških
gimnazij

13

Some Problems of Art Gymnasium

Silva Karim

Zgodba o nastajanju učnega načrta
za likovno vzgojo

15

A Story about Development of
Curriculum for Arts

Mag. Tonka Tacol

Uvod v branje učnega načrta za likov-
no vzgojo v devetletni osnovni šoli

19

Introduction to Reading Curriculum
for Arts in Nine-Year Primary School

Marija Cenc

Prve izkušnje o izvajanju likovne
vzgoje v poskusnem uvajanju
programa devetletke

20

First Experiences of Teaching Arts
in Pilot Programme of Nine-Year
Primary School

Branko Šuster

Zagovor likovne vzgoje

24

Advocacy of Arts

Silva Karim

Samopodoba – delavnica z
osnovnošolci

26

Self-Image – Workshop with
Pupils

Mag. Marija Pepelnak Arnerić

Možnosti, ki jih za razvijanje ustvar-
jalnosti učiteljev ponuja glasba

29

Challenges Offered by Music for
Development of Teachers' Creativeness

V S E B I N A

*Mag. Dimitrij Beuermann*Oblikovanje povezav med
umetnostnimi predmeti in šolskim
razvojnim načrtom

32

Relations between Artistic
Subject and School development
Plan

RAZISKAVE

RESEARCH

*Dr. Olga Denac*Pomen afektivnega področja
pri načrtovanju izobraževalnega
procesa glasbene vzgoje

38

Significance of Affective Area in
Planning the Educational Process of
Music Education

RAZPRAVE

PAPERS

*Dr. Robi Kroflič*Ali lahko govorimo o ustvarjalnosti,
pogojeni z avtoriteto?

42

Can we Talk about Creativeness
Dependent on Authority?*Mag. Beatriz Tomšič Čerkez*

Zapis o vzgojnosti likovne vzgoje

49

Notes about Educativeness of Arts

*Marjan Prevodnik*Nekateri vidiki učnega uspeha pri
pouku likovne vzgoje s poudarkom
na notranji in zunanji motivaciji

54

Some Aspects of Pupils'
Achievement in Arts – Emphasis on
Intrinsic and Extrinsic Motivation*Dr. Dušan Rutar*

Pismo prijatelju učitelju

58

A Letter to My Friend – Teacher

KORESPONDENCA

CORRESPONDENCE

Alenka Pirman, Rene Rusjan

Pisma o umetnosti

61

Letters About Arts

IZKUŠNJE IN KOMENTARJI

CASES AND COMMENTS

Irena Može

Kako oceniti učenčeve izdelke?

63

How to Mark Pupils' Products?

OCENE IN INFORMACIJE

REVIEWS AND INFORMATION

Natalija Kocjančič

Študijske skupine

65

Study Groups

*Tatjana Jurkovič*Krepitev skupne evropske hiše
izobraževanja

66

Strengthening of Common
European House of Education*Dr. Dušan Rutar*

Adorno o glasbi kot objektu želje

68

Adorno on Music as an Object of
Will*Zdenka Erjavec*

Novosti v knjižnici

70

New Editions in the Library

U V O D N I K

UMETNOST V ŠOLI?

To je vprašanje, ob katerem smo stkali tokratno številko Vzgoje in izobraževanja. Posebej smo se posvetili likovni in glasbeni vzgoji. Načeli pa smo tudi splošnejša vprašanja o položaju umetniških predmetov v kurikulumu in o njihovem pomenu za razvijanje ustvarjalnosti in različnih vrst doživljanja, procesiranja in izražanja pri mladih ljudeh. Dovolili smo si kar najbolj svoboden razmislek in začeli tudi z objavo korespondence dveh umetnic o smislu obstoja umetniških predmetov v šolah. Pri razmisleku o umetnosti v šolah se nismo mogli ogniti učnim načrtom. Tako predstavljamo najpomembnejše poudarke v zvezi z učnim načrtom za likovno vzgojo. Trpko zgovorna je zgodba o njegovem nastajanju, ki sledi, predstavljamo



pa tudi prve izkušnje z njim. Učiteljica, ki je sodelovala pri nastajanju učnega načrta in ga ima že dve leti možnost preizkušati v praksi, opozarja na pasti, ki jih prinaša. S primerom iz prakse pa prepričljivo utemelji potencial predmeta za povezovanje z drugimi predmeti in za razvijanje umetniškega doživljanja in njegove refleksije. Čaka pa nas tudi nekoliko hudomušen, pa zato nič manj resen kritični pogled na nekatere vidike učnega načrta za glasbeno vzgojo. Umetnost pa ni nujno navezana le na estetsko izkušnjo, ampak je lahko tudi sredstvo za samoizražanje in samospoznavanje. Tako izvemo, kako je lahko likovno izražanje sredstvo za upodabljanje lastne samopodobe, in kakšne so možnosti, ki jih ponuja glasba, ne le za razvijanje ustvarjalnosti učencev, ampak – nekoliko presenetljivo – učiteljev.

Svež pogled na medpredmetne povezave prinaša aplikacija Gardnerjeve teorije o sedmih inteligenčnih področjih. Na primeru učnega načrta iz glasbenega področja uvidimo, kako ozko predmetno pušča specifični pristop ob strani nekatere pomembne vidike. Z upoštevanjem medpredmetnih povezav je mogoče vključevati vseh sedem inteligenc na prav vseh predmetnih področjih. Tako tudi umetniške vsebine, sredstva in spretnosti niso več le zadeva izoliranih predmetov, ampak legitimen način procesiranja pri vseh predmetih.

Skupni imenovalec vseh razmišljanj je vzgoja za ustvarjalnost, za katero dr. Robi Kroflič v svoji obsežni teoretični razpravi pravi, da mora temeljiti na razvidni avtoriteti, ki otroka spodbuja k razvoju potrebnih kognitivnih zmožnosti, pripravljenosti za empatično vživljanje v svet zunaj njega ter odgovorno iskanje odgovorov na etične dileme.

Ker obljuba dela dolg, v tej številki že lahko berete nekoliko naostreno kolumno in spremljate komentarje strokovnjakov ob primerih iz prakse. Tudi vas vabimo k predstavljanju trdih orehov iz vaše prakse.

Jane Antan He

Metka Lebar

UMETNOST V ŠOLI – POMEN IN RAZSEŽNOSTI POUKA GLASBE

Umetnost je navadno tista presežna vrednost, ki se ji posvetimo, ko so zadovoljene naše osnovne potrebe in nam ostane še dovolj energije, da jo lahko vložimo v iskanje smisla, lepote, skladnosti in kar je še takih idej, ki človeško življenje notranje bogatijo. Tako pojmovano umetnost si lahko privoščijo le malo ljudi: to je elitistična zabava, konjiček bogatih. In vendar večina velikih umetnikov ni pripadala tej privilegirani skupini. Kljub temu so ustvarjali, ne iz zabave, temveč iz notranje nuje, in s svojimi zamislimi mnogokrat preoblikovali svet. Kaj je torej umetnost, kakšne so njene razsežnosti, njena moč in vpliv na vsakdanje življenje? Ali imamo prav, ko jo potiskamo na obrobje življenja in izobraževanja kot estetski okrasek brez velikega pomena za intelektualni razvoj prihodnjih oblikovalcev sveta?

V pričujočem besedilu raziskujem pomen glasbenega pouka v šolah za razvoj celostne osebnosti in posameznih sposobnosti in znanj. Pri tem se opiram na nekatere sodobne raziskave in teorije, ki potrjujejo moje izkušnje iz pedagoške prakse.

Mnogo glasbenih pedagogov opaža, da ukvarjanje z glasbo pozitivno vpliva na druga področja otrokovega življenja, na njegovo sposobnost učenja, branja, na motorične spretnosti, koordinacijo, sposobnost koncentracije, razumevanje kompleksnih struktur, abstraktno mišljenje ... Raziskave kažejo, da učenci, ki se ukvarjajo z glasbo, v šoli dosegajo boljše uspehe, boljše pomnijo, hitreje razmišljajo, se lažje izražajo, so bolj samozavestni in sproščeni pri nastopanju v javnosti. Številne ameriške študije o vplivu glasbe na akademski razvoj govorijo o tem, da imajo srednješolci, ki obiskujejo pouk glasbe, višje povprečje in da jih nadaljuje šolanje na univerzi precej več kot tistih, ki nimajo glasbenega pouka. Temu bi seveda lahko bil vzrok tudi to, da se za dodatni pouk glasbe odločajo praviloma uspešnejši učenci, ki šolski program z lahkoto obvladujejo in jim tako ostane čas še za dodatne aktivnosti, vendar pa druge raziskave kažejo, da si ravno učenci, ki se ukvarjajo z glasbo, znajo bolje organizirati čas in da njihove sposobnosti rastejo z intenzivnejšim glasbenim razvojem.

Obstaja več študij, ki prikazujejo povezave med glasbo in razvojem možganov. Rezultati raziskav nevrologa dr. F. Wilsona, profesorja na University of California School of Medicine v San Franciscu, kažejo, da vadenje glasbenega instrumenta izboljšuje koordinacijo, koncentracijo in spomin, pa tudi vid in sluh. Proces aktivnega učenja kakega instrumenta vpliva na prefinjeni razvoj možganov in celotnega nevrološkega sistema (Mueller, 1984). V svojem govoru na kongresu Združenja glasbenih pedagogov v Kaliforniji leta 1989 je dr. Wilson predstavil svoje odkritje, da skozi glasbo ljudje postanejo aktivni udeleženci v svojem fiziološkem razvoju. Njegove raziskave so pokazale, da ukvarjanje z glasbo

poveže in razvija motorične sisteme v možganih tako, kot tega ne zmore nobena druga aktivnost. Kot ilustracijo je dr. Wilson prikazal posnetke možganov, ki kažejo, da glasba zaposluje možganske funkcije (tako leve kot desne hemisfere) bolj kot katerakoli druga dejavnost (raziskave UCLA). Dr. Wilson meni, da so ti podatki tako pomembni, da bodo v naslednjem stoletju pripeljali do ugotovitve, da je pouk glasbe absolutno nujen za popolni razvoj možganov in posameznika. Ob tem podatku se nehote spomnimo, da je bila glasba v okviru »septem artes liberales« obvezen predmet že na srednjeveških univerzah.

Glasbena aktivnost razvija estetsko pismenost in perceptivne, imaginativne in vizualne sposobnosti učenca (Sinatra, 1986). Splošno sprejeto mnenje, da glasba razvija le desno polovico možganov, je dopolnil Whitwell (1977) s svojo raziskavo o razmerju med levo in desno možgansko hemisfero. Pojasnjuje, da uporabljamo levo polovico možganov, ko govorimo o glasbi, ko pa aktivno ustvarjamo ali poustvarjamo glasbo, uporabljamo desno polovico možganov. Za celostni razvoj je potrebno razviti enakomeren dostop do obeh možganskih polovic, k čemur pripomorejo ustvarjalne dejavnosti – na primer izvajanje glasbe. Na konferenci z naslovom Biologija glasbene dejavnosti (1984) je T. Judd v svojem predavanju o nevroloških pogledih na glasbeno obnašanje prišel do zaključka, da ukvarjanje z glasbo vpliva na mnoga med seboj povezana področja možganov. Dr. Jean Houston iz Združenja za raziskave uma je celo prepričan, da si otroci, ki nimajo možnosti učenja kakega umetniškega predmeta, kvarijo možgane, ker niso izpostavljeni neverbalnim modelom mišljenja, ki spodbujajo lažje učenje branja, pisanja in matematike (Roehmann, 1988).

Winston piše o tem, da branje not razvija sposobnosti, ki so potrebne za branje, poslušanje, predvidevanje, spomin, koncentracijo in hitro branje, pa tudi o boljših rezultatih bralnih in matematičnih testov, ki jih izkazujejo učenci glasbe. Kuffler je v svojih raziskavah opazil izboljšanje perceptualnih in kognitivnih sposobnosti pri isti populaciji.

Raziskava, ki so jo izvedli v Albuquerque, New Mexico, je zajela primerjavo vseh osnovnih sposobnosti, ki so vsebovane v CTBS (California Test of Basic Skills). Pokazala je, da so učenci, ki so se učili kak glasbeni instrument, v dveh letih dosegli precej boljše uspehe kot njihovi glasbeno neizobraženi vrstniki.

Po besedah psihologinje Frances Rauscher z Univerze Irvine v Kaliforniji glasbeni pouk spodbuja zveze med nevroni in spopolnjuje prostorsko razmišljanje. »Glasbeni pouk lahko izboljša otrokovo prostorsko inteligenco za dolgo časovno obdobje – morda celo trajno,« je na konferenci Ameriškega psihološkega združenja poudarila F. Rauscher na podlagi raziskave, ki je primerjala razvoj te sposobnosti pri predšolskih otrocih, ki so se ukvarjali z glasbo, s tistimi, ki te možnosti niso imeli. Ugotovila je 46 % porast prostorskega IQ-ja pri mladih glasbenikih in le 6 % pri otrocih, ki se z glasbo niso ukvarjali.

Rezultate sodobnih raziskav vpliva glasbe na delovanje človeških možganov lahko povzamemo v ugotovitve:

1. da dejavnost desne možganske hemisfere, ki je aktivna pri ukvarjanju z umetnostjo, odločilno vpliva tudi na razvoj sposobnosti leve možganske hemisfere, ki je odgovorna za analitične, racionalne procese;
2. da je »umetniško« mišljenje samo izredno kompleksno in vsebuje tako intuitivne, čustvene kot racionalne, celo matematične procese; za poglobljeno ukvarjanje s katerokoli umetnostjo je potrebno izrazito abstraktno mišljenje;
3. da »umetniško« mišljenje ni strogo linearno, temveč razkriva možnosti drugačnih, bolj kompleksnih in učinkovitejših miselnih modelov.

Glasba je po Whitwellu »neodvisna, posebna oblika intelekta, s pomočjo katere lahko človek direktno komunicira v njej lastni inherentni obliki«. S to izjavo se navezuje na dognanja dr. Howarda Gardnerja, profesorja pedagogike na univerzi na Harvardu, ki je razvil teorijo o obstoju več samostojnih in enakopravnih inteligenc. Po njegovem mnenju je tradicionalni pojem intelligence, ki temelji na testiranju IQ, nezadosten, saj ne upošteva širokega razpona človeškega potenciala. Čeprav Gardner originalno govori o osmih inteligencah, jih navadno navajajo sedem: jezikovna, logično-matematična, prostorska, telesno-kinestetična, glasbena, interpersonalna-medosebna-socialna, intrapersonalna-notranje-osebna.

Ljudje imamo različno razvite posamezne

inteligence, kar narekuje diferenciran prijem v učnem procesu. Vsak učenec naj bi učno snov sprejemal na način, ki mu je bližji in lažji. Vendar pa je celostno znanje mogoče doseči le z integracijo vseh vidikov. Pri tem integracija ne sme pomeniti uporabo kakega predmeta samo za lažje učenje drugega, »pomembnejšega«, kot se z glasbo pogosto dogaja. Glasba ne sme biti le zvočna kulisa ali sredstvo za doseganje sproščenega stanja, v katerem učenec lažje memorira kako drugo snov, temveč enakovredna učna vsebina, ki s svojimi notranjimi zakonitostmi poglobi splošno razumevanje in poleg estetske obogatitve ponuja tudi bogato zakladnico kompleksnih struktur abstraktnega mišljenja ter razvija senzomotorične sposobnosti. Za to pa seveda ni dovolj le verbalno učenje o glasbi, kot je nakazal že Whitwell (1977) v svoji študiji, temveč tudi aktivno izvajanje glasbe. Tega pa je v naših osnovnih in srednjih šolah premalo.

Pouk glasbe mora poleg prej omenjenih medpredmetnih povezav vsebovati predvsem tudi notranje povezave med različnimi vidiki glasbene dejavnosti, te so aktivno poslušanje, izvajanje, ustvarjalnost, razvoj glasbenih sposobnosti in pridobivanje znanja o glasbi.

Pomen aktivnega muziciranja je pri tem neprecenljiv, prav tako ustvarjalnosti. Strinjam se z dr. Bredo Oblak, ki je ustvarjalnost imenovala »najvišji pojem glasbenega bivanja«, da je ta »v šolski praksi (je ustvarjalnost) oblika aktivnega učenja. Njeni postopki skozi sintezo dejavnosti ter poudarjenega doživljanja in mišljenja pripomorejo k razvoju glasbenih sposobnosti, osmišljajo uporabnost glasbenih znanj in poglobljajo njihovo trajnost. V okviru lastne produkcije učenci odkrivajo glasbeno-izrazne prvine, sredstva ter oblikovne zakonitosti. Skozi lastno poustvarjalnost obogatijo izvajanje in tako presežejo izrazno indiferentnost. Na področju poslušanja glasbe svoje vtise izrazijo skozi gibno-plesno, likovno ali besedno ustvarjalnost«.

Ustvarjalnost ima pri pouku večplastni pomen. Kot oblika aktivnega učenja omogoča globlje razumevanje glasbe in njenih zakonitosti, obenem predstavlja spontan, neposreden odnos do glasbe, vodi v spoštovanje različnosti, izstopa iz togih okvirov, tako glasbenih kot človeških, prinaša nove, sveže rešitve in možnosti, daje občutek moči, s tem pa tudi vzgaja k samostojnosti, aktivnemu vključevanju v svet in prevzemanju odgovornosti zanj. Ustvarjalnost je temeljna značilnost vseh umetnosti, tudi umetnosti življenja. In to bi gotovo želeli dati za popotnico vsakemu mlademu človeku, ki ga opremljenega z ustreznim znanjem pospremimo v svet. Umetnost življenja in internacionalni jezik za sporazumevanje, polno razvite sposobnosti in samozavesten vstop v svet – to mu lahko v popotno torbo da kakovostni glasbeni pouk.

LITERATURA

- (1980). *Learning to read through the arts, title I children's program P. S. 9*. New York: New York City Board of Education. Division of Curriculum and Instruction.
- Winston, E.W. (1982). 3 R's and an M, *Music Educators Journal*, p. 40.
- Friedman, B. (1959). An evaluation of the achievement in reading and arithmetic of pupils in elementary schools instrumental classes. *Dissertation Abstracts International*, 20, pp.s 3662-3663.
- Kuffler, P. M. (1980). *The role of the arts in general education*, Boston: Harvard Press.
- Maltester, J. (1986). Music: The social and academic edge. *Thrust*, pp. 25-27.
- Eisner, E. (1987). Educating the whole person: Arts in the curriculum, *Music Educators Journal*, pp. 37-41.
- Friedman, B. (1959). An evaluation of the achievement in reading and arithmetic of pupils in elementary schools instrumental music classes, *Dissertation Abstracts International*, 20 pp. 3662-3663.
- Kaufman, B. (1976). Where every child is special, *Today's Education*, pp. 22-25.
- Lillemyr, O. F. (1983). Achievement motivation as a factor in self-perception, *Norwegian Research Council for Science and the Humanities*. pp. 245-248.
- Milley, J., Buchen, L., Oderlund, A. & Mortarotti, J. (1983). *The arts: An essential ingredient in education, Position paper of the California Council of Fine Arts Deans*. (Available from the School of Fine Arts, California State University, Long Beach).
- Mueller, M. (1984). *Right brain strategies for the full development of the individual through study of the arts*, A Review of General Session II ACC-VACC Conference, Sacramento, Ca. February 21, 1984. San Francisco, City College of San Francisco.
- Robitaille, J. & O'Neal, S. (1981). *Why instrumental music in the elementary schools?*, (Phi Delta Kappa), 63. p. 213.
- Roehmann, Franz L. & Wilson, Frank R. 1988. *The Biology of Music Making: Proceedings of the 1984 Denver conference*. St. Louis; MMB Music Inc.
- Sinatra, R. (1986). *Visual literacy connections to thinking, reading and writing*, New York: Charles C. Thomas
- Wishey, A. (1980). *Music as the source of learning*, Baltimore: University Park Press.
- Gardner, Howard. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic, 1983.
- Gardner, Howard. *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic, 1993.
- Gardner, Howard. *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic, 2000.
- Hoffer, C. (1992). *Sociology and music education*. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning*. New York: Schirmer Books.
- Oblak, B. (1991). *Mesto glasbene vzgoje v splošnem šolstvu*, v: *Problematika glasbene vzgoje in glasbenega izobraževanja v vertikalni splošnega šolstva*. ZRSS, Ljubljana.

ŠTUDIJSKE SKUPINE ZA ZDRAVNIKE

Študijske skupine so relativno nov pojem. Najprej jih dolgo časa sploh ni bilo, bili so aktivni. Potem so bile. Omejen čas, nekaj šolskih let. Potem jih eno leto ni bilo. In vsi so jih pogrešali in se jezili, ker jih ni. V tem šolskem letu so spet. In vsi se jezijo. Ravnatelji, ker jim študijske skupine posegajo v že načrtovane datume izobraževanja strokovnih delavcev, izvajalci zaradi nepripravljenih vsebin in prekratkega programa (in zamujanja pogodb), vodje zaradi premajhnega honorarja (in zamujanja pogodb), šolska računovodstva zaradi premajhnega povračila materialnih stroškov za gostovanje študijske skupine in udeleženci zaradi preobsežnega programa, ki ne pušča nobenega časa za izmenjavo mnenj in izkušenj. Država je jezna zaradi denarja, ki ga nikoli ni, še posebno takrat, ko je treba izplačati honorarje in materialne stroške. Zavod za šolstvo pa jezno koordinira jezo vseh drugih.

Na koncu šolskega leta obdelava evalvacijskih vprašalnikov v študijskih skupinah navadno pokaže kar lepe uspehe, povprečna ocena se suče okrog petice na šeststopenjski lestvici, praviloma pri vseh predmetih in področjih, kar se lahko interpretira kot zadovoljstvo udeležencev. Ali kot pedagoška naravnost pedagoških delavcev, ki zmeraj poiščejo najprej dobre strani in močna področja. Tudi država je zadovoljna s poročilom o delu študijskih skupin in v splošni denarni suši poišče obljubljeni denar.

Do začetka novega šolskega leta so potem vsi zadovoljni. Pred začetkom novega šolskega leta pa se bodo jezili, če študijske skupine bodo ali če jih ne bo.

Tako študijske skupine v šolskem prostoru ustvarjajo dinamiko, nujno potrebno v času velikih sprememb. Zato jih je nujno obdržati, razvijati in spopolnjevati ter kot izvirno iznajdbo na pedagoškem področju ponuditi tudi drugim strokam. Da še druga ustrezna ministrstva ustanovijo študijske skupine za zdravnike, pravnike, ekonomiste in druge strokovnjake, ki so do zdaj bili prikrajšani za sodobne oblike in metode izobraževanja ter napredovanja v nazive.

Vlado Milekšič
državljan

Mag. Milka Ajtnik

Zavod RS za šolstvo

POUČEVANJE GLASBE KOT USTVARJALNA NALOGA

Šola je prostor, ki omogoča bogate izobraževalne izkušnje. Hkrati je prostor, ki odpira vrata kulturi in kulturnim dejavnostim z nekaterimi vrhunskimi glasbenimi dosežki, s čudovito izkušnjo solističnega, zborovskega, ansambelskega ali celo orkestrskega ustvarjanja.

Josef Scheidegger, prvi človek Akademije za šolsko in cerkveno glasbo iz Luzerna, nas je na enem izmed Glasbenih forumov opozoril na misel Klausa Bartelsa: »*Kultura ni kapital. Je naročilo. Je ustvarjalna naloga.*«¹ Scheidegger to potrjuje in nas usmerja v misel, da kulturna ustvarjalna naloga »na koncu zažari kot stvaritev.«¹ In to se pogosto dogaja tudi v naših šolah, na različnih umetnostnih področjih, čeprav moramo opozoriti, da odstotek mladih v različnih kulturnih projektih, ki jih pripravljajo šole v svojem rednem ali dodatnem programu, ni prav velik.

DILEME POUČEVANJA GLASBE

V razmišljanju o dilemah, povezanih s poučevanjem glasbe, si lahko postavimo več vprašanj, med katerimi so dileme, ki so povezane s problemi pristopov k podajanju glasbe, pripravljenosti učiteljev, njihove kreativnosti ter osebne odgovornosti za dosego ciljev v glasbeno-ustvarjalnem in izobraževalnem procesu. Odnos mladostnikov do glasbe in njenih sporočil, način medsebojne komunikacije, odzivanje na opazovanje, izvajanje in ustvarjanje glasbe potrebujejo novih spodbud.

Načrtovane glasbene aktivnosti, kamor sodi tudi glasbena ustvarjalnost, ki jih predvideva in predpisuje učni načrt, se še premalo uvajajo. Vaje in aktivnosti se sicer spreminjajo, vendar spoznanja o učinkovitosti predmeta glasbe v naših splošnih srednjih šolah niso dovolj raziskane. Kar precej zanimivosti in tehničnih spoznanj prinaša spremljava uvajanja novega učnega načrta, vendar je to le del dogajanja pri glasbenem pouku v gimnazijskih razredih. Učinki učnega programa, okolja, dodatnih glasbenih aktivnosti so namreč najbolj odvisni od pripravljenosti učiteljev in njihove smeri izobrazbe.

Značilnost sodobnejših oblik načrtovanja glasbenih dejavnosti pri pouku, predvsem izvajanja, ustvarjanja in poslušanja glasbe ter njenega sprejemanja je, da so še zelo pogosto samo na verbalni ravni. Zato glasba ne zaživi v mladostniku, ampak ostaja zunaj njega. O njej

ima premalo spoznanj, ostaja le impulz, in še to samo v zvezi z določenimi zvrstmi glasbe. Predavanja o glasbeni zgodovini in glasbenih delih so vse preveč statična, brez dinamičnih učinkov same glasbe.

Mladostniki ostajajo brez osebnih izkušenj in doživljanja širšega glasbenega sveta, ker od njih pričakujemo le pasivnost in s tem demonstriramo strokovno nemoč. Predmet postaja neprijeten dogodek. Mladostnike spravlja v težave in prestraši razumevanje pomena lestvic, akordov, metruma, ritma, zvok instrumentov, ki jih težje zaznavajo, saj jih ne vidijo ali jih slišijo le iz množice drugih.

Zato je umetnost poučevanja glasbe tako zahtevna, odgovorna in težko izvedljiva naloga. Sam koncept naj bo dovolj preprost, da lahko odstrani tehnične ovire. Prizadevati si je treba večkrat uporabljati jezik drugih umetnosti za razlago glasbenih pojmov in predstav.

Glasbo žal predstavljamo bolj kot zgodovino glasbene umetnosti in manj kot ekspresivno umetnost. Od mladostnikov zahtevamo faktografska dejstva bolj kot njihovo osebno sodelovanje v aktivnem poslušanju glasbe, informacije o glasbenih dogodkih bolj kot spremljanje glasbenih dogodkov. Kar poslušamo (če sploh poslušamo glasbo), je vse preveč pasivno. Uporaba novih, različnih, tudi kritičnih prijemov je zato zelo pomembna zato, da postane mladostnik del dolgotrajnih sprememb v komunikaciji glasbene umetnosti.

¹ Scheidegger, Josef: *Glasbeni projekti za gimnazije*. Zbornik Glasbeni forum: Vpliv kurikularne prenove na glasbeni pouk in na odnos do glasbe, str. 97. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 1998.

URESNIČEVANJE SMERNIC POUČEVANJA GLASBE

Sodobna in progresivna gibanja v glasbeni pedagogiki vpeljujejo v prakso več novosti, ki so delno povzete po sodobnih tokovih splošne pedagoške prakse. Kakovost v podajanju glasbe v zadnjem času dviguje tehnološki, elektronski in medijski razvoj in boljša opremljenost. Kakšna priložnost za glasbeno ustvarjanje!

Cilj glasbe v šolah je odkrivanje ekspresivnosti moči glasbe; le-ta zna biti ena najbolj očarljivih umetnosti, ki se ji ni moč upreti. Pravzaprav je ironija, da je vsaj na začetku udobnejše počutje pri spoznavanju vizualnih umetnosti. Slika, skulptura, arhitektura so intuitivno blizu vizualnim občutkom. Ko se po opazovanju umetniške slike, na primer, obrnemo proč in se zopet vrnemo, je ta še vedno tam, na istem prostoru, enakih barv, linij in forme. Glasbe ni moč videti ali se je dotakniti, saj je neotipljiva, časovno omejena in misteriozna. Je unikum v potovanju skozi čas.

V trenutku postane preteklost v našem spominu.

In spomin je pomembna komponenta zadovoljstva;

le-ta izhaja le iz glasbene izkušnje, ki jo je moč vedno znova oživljati v temah, harmonijah ali določenih

tonskih barvah. Prav zaradi tega so poti razmišljanja in govorjenja o njej drugačna kot pri drugih umetnostih.

Potreben je drugačen koncept in drug besednjak.

V glasbenih izkušnjah mladostnikov so kvalitativne razlike. Zato si je treba še toliko bolj prizadevati vplesti čustva, domišljijo, pojem lepote, jasnih stališč, osebnega okusa, ne preveč togih formulacij in zanimivih primerjav.

Glasba pripada vsakomur. Zgodovina znane glasbe, ki je dosegljiva, je zelo kratka. Vendar je izbor glasbenih primerov ogromen. Zato je namen podajanja glasbe v šolah naslednji:

- vtisniti izkušnje v spopolnjevanju glasbenega znanja,
- z dovolj samozvesti razmišljati in raziskovati glasbeni svet,
- uporabljati strokovna znanja in razvijati sposobnost opazovanja in razumevanja glasbe,
- opogumiti za izvajanje in ustvarjanje glasbe (pevsko in instrumentalno),

- popotovati v svet glasbe z izkušnjami aktivnega poslušanja, kjer želite ostati vse življenje in navsezadnje,
- postati poznavalci in uporabniki glasbe.

Glasba je sama zase fenomen. Vendar je nikoli ne bi smeli predstavljati izolirano od ostalega sveta, od drugih umetnosti. Zaradi njene obsežnosti in vsestranskosti pa tudi ne s predsodki ali pristransko.

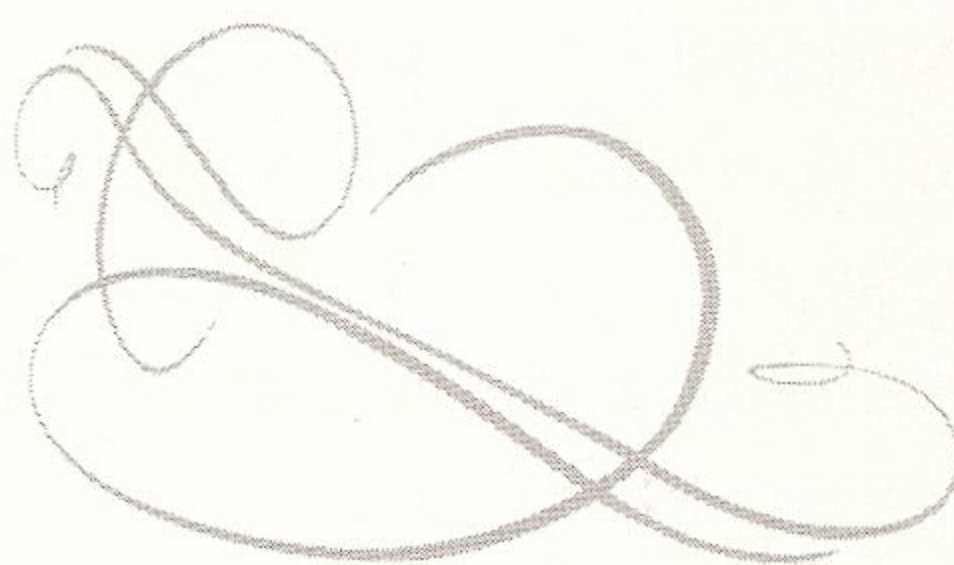
Ob železnem repertoarju glasbenih primerov je naravno in nujno, da posvetimo določen čas tudi slovenski glasbi. Ker pa nismo svet zase, posvetimo določen čas glasbi sveta, glasbi našega časa. Smo del globalne kulture, zato jo raziskujmo in se ji posvečajmo skupaj.

Če se usmerimo le na poslušanje glasbe, se hitro zavemo, da je odvisno od znanja, ki ga imamo. Po eni strani je to naš zaseben svet, po drugi se je treba nanj odzivati pri pouku, torej pred javnostjo. Medtem glasba nagovarja naša čutila in čustva. Ta postajajo ob intenzivni melodiji del emocionalne izkušnje, ki prihaja na površje, vendar se le težko besedno izrazi. Pogosto se prepustimo asociacijam, ki postanejo pomembnejše kot glasba sama.

GLASBA KOT JEZIK POUKA

Glasba je *sredstvo komunikacije* in je komunikacija. Glasba je *učno sredstvo*, medtem ko še vedno (res neverjetno) mnogi namesto glasbe v različnih podobah in oblikah, z različnimi izvajalskimi sredstvi ter z vsemi ustvarjalnimi možnostmi uporabljajo le – besedo. Glasba je *učno načelo* in vodilna ideja, misel in ustvarjalna sila pouka, ki zaznamuje ne le učiteljevo delo, mladostnike v razredu, ampak vso šolo in lokalno skupnost².

Poučevanje glasbe je učinkovito samo takrat, ko razumemo naravo glasbe same in ko spoštujemo razvoj in napredek učencev. Zato kreativno in raziskovalno, srčno in s trdim delom odkrijmo strast za glasbeno umetnost ter za delo v razredu. V to investirajmo svoj čas, ideje in svoje ideale. Glasba naj postane glasba!



² Ajtnik, Milka: *Modeli učenja pri glasbenem pouku*. Glasba v šoli, letnik VI, št. 1, str. 30. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 2001.

Mitja Reichenberg

TRI MUZE V ŠOLI, DA O FILMU NITI NE GOVORIMO

Pravijo, da ga ni čez dober nasvet. In prav imajo. Sledi torej dober nasvet, katerega bi bilo smotrno upoštevati: ne ukvarjajte se z umetnostjo! Umetnost je varljiva, zmuzljiva, nepredvidljiva, zapeljiva. Skratka, ni pripravna za resne čase. Danes so resni časi, ni prostora za kolovratenje kar tja v tri dni, danes je demokracija. In svoboda, seveda. Zato je pa potrebno karseda natančno pomisliti, kaj kje spregovoriti. Z umetnostjo pa je križ. Nikoli ni predvidljiva, še manj ubogljiva. Kar upira se in nenehno hodi po svoje, kar ven iz vrste, drugače. Ni okrogla, ampak kockasta, ni zelena, ampak pikčasta, in ni sistematična, temveč eruptivna. Še najbolje je, da jo ukinemo ali pa stlačimo v šolo. To bo. In to jo bo prav gotovo izučilo. Disciplina je vseh vrlin vrlina!

Pa so šle tri muze v šolo in tam so še danes. Prva je muza lepe besede, ki zmeraj lepo mesto najde in sedi zato v prvi klopi tik pred tablo. Ker je naglušna. Druga je muza likovnih spretnosti in sedi seveda zraven prve muze. Pa ne, ker je naglušna, temveč ker je kratkovidna. Tretja je muza lepega petja. Tudi ta sedi v prvi vrsti. Pa ne ker je kratkovidna ali naglušna, temveč ker je muza s posebnimi

potrebami. Prvi dve muzi gledata na tretjo nekako zviška: le kaj naj muza lepega petja počne v šoli, v prijazni šoli, ki je ustanova znanja in vedenja? Ali ni njeno mesto v bistvu na kakšni radijski postaji, v cirkusu ali v muzeju? Vsekakor. Film se je pa skril. Ima namreč črne oči in se lahko skrije kamorkoli. Ste ga kje videli? Seveda ne, ker se je dobro skril. In tako minevajo šolska leta: enim hitreje, drugim

Izzivi poslušanja glasbe

Glasba je in zna biti izziv vedno znova. Ne obstaja le zaradi dobrega počutja ali poglobljanja v nedoumljivo. Na vprašanji *zakaj* in *predvsem kako* je poslušanje glasbe lahko izziv v učnem procesu poskuša odgovoriti priročnik za učitelje glasbe in glasbenih predmetov v splošnih in glasbenih šolah avtorice mag. Milke Ajtnik, ki kot model na različnih ravneh vodi v svet poslušanja glasbe. S poslušanjem glasbe v različnih ustvarjalnih projektih pomagamo odkrivati mladostnikom nov svet in drugačen način komunikacije. Razvijamo njihove glasbene sposobnosti, jih spodbujamo in razveseljujemo. Z glasbo pomagamo raziskovati vrednote, razvijamo domišljijo, zaznavo, pospešujemo intelektualni razvoj in vse, kar je še pomembno za človeka v tretjem tisočletju. Besedilo bogatijo kolaži Ingrid Ladinek. Priročnik obsega 210 strani, cena izvoda pa je 5400 tolarjev.

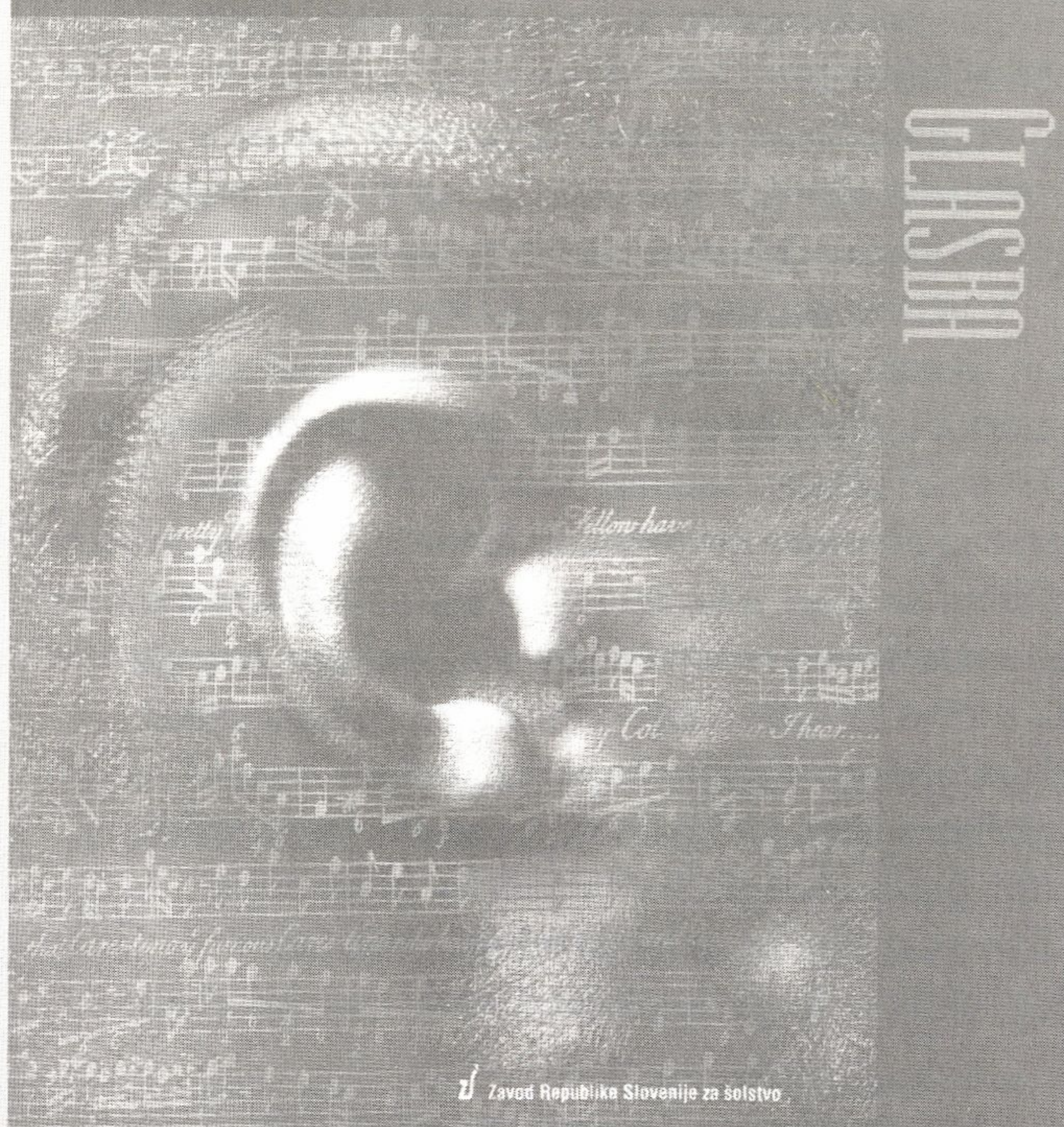


NAROČILA SPREJEMA:
ZAVOD RS ZA ŠOLSTVO, POLJANSKA 28,
1000 LJUBLJANA, FAKS: 01/300 51 99



Milka Ajtnik

Izzivi poslušanja glasbe



počasneje, nekaterim pa celo v ponavljanju. Konec zgodbe. Luči se prižgejo, virtualna resničnost se spremeni v vsakdanjo. V učne načrte in umetnostno-vzgojne predmete, hura!

V sprehajanju med Dahlhausom, Adornom, Schopenhauerjem, Kantom, Wagnerjem in Hanslickom, če postavimo le najbolj grobe miselne zamejitve, najdemo številne premise k razumevanju in izvajanju glasbene vzgoje v šoli, k temu pa pristavimo še novo: filmsko vzgojo, ki je več kot nujno potrebna.

V naslednjih vrsticah bomo pa pogledali, kako je s tem.

Ampak najprej premislimo naslednje: če smatramo glasbo za nekakšno izpeljevanje potrebe po drugačnem, neverbalnem izražanju, potem ji moramo priznati neko obliko, ki sicer pritiče govoru. Torej stavek, misel, fabulatoričnost ipd. S tem pa zaidemo v slepo ulico, ko se srečamo s pojmom »absolutna« glasba, kateri je bil seveda postavljen v nasprotju s »programsko« glasbo. Vendar je tudi to lahko kar sporna muzikološka delitev, sploh pa je muzikologija pač bolj nekrofilsko naravnana, saj nadvse ljubi in spoštuje le mrtve glasbenike. Šele mnogo let po pogrebu. Za vsak primer. Drži se pač načela: o mrtvih vse lepo, o živih pa vse slabo ali bolje: nič. Če pa se spustimo na funkcionalno analizo problema glasbene vzgoje nasploh, bi lahko postavili pred didaktike nerešljiv problem: ali je glasba v vsej svoji zgodovini sploh kdaj želela postati vzgojni predmet sam na sebi ali pa je le obstajala in se jo je bilo pač potrebno priučiti kot katerekoli druge obrti. Kot mizarstva in čevljarstva, na primer. Umetniško poanto, vsebino ali namišljeno potrebo ji je dal seveda komaj novejši čas, prej so bili glasbeniki enaki z dvornimi norci, žonglerji, požiralci ognja, vrvohodci, krotilci levov ali potujočimi gledališčniki. V tem razmišljanju pa Grčijo seveda raje pustimo lepo pri miru. Če bi obnavljali tamkajšnje sisteme šolanja, bi kaj kmalu glas povzdignili veliki slovenski moralisti. Ampak glasba je imela pri njih svojo veljavo. Dobro. Pa dajmo glasbi besedo skozi učni načrt glasbene vzgoje.

V učnem načrtu za glasbeno vzgojo v novi devetletni šoli so pod »splošni cilji glasbe« napisane različne smernice, med drugimi: vzbujati veselje in pozitivna čustva do glasbe; razvijati kriterije vrednotenja; izražati glasbena doživetja in predstave gibalno-rajalno, plesno, likovno in besedno; oblikovati pozitiven odnos do slovenske in svetovne glasbene kulture; vzgajati za zdravo zvočno okolje itd. Našteti so le nekateri. Najprej se vprašajmo, če je nadnaslov v učnem načrtu sploh primeren. Ali lahko sploh govorimo o splošnih ciljih glasbe, saj glasba nima določljivih ciljev, ali morda? Potem so lahko edino ustvarjalno destruktivni. Kajti ko jih dosežemo, smo prišli na

konec. Odprimo diskusijo o umetniških predmetih v šoli najprej tukaj. Torej pri učnem načrtu.

- **Vzbujati veselje in pozitivna čustva**

To misel lahko razumemo le kot apel, da bi se naj učenke in učenci pri glasbi sprostili, uživali in kar se da dobro imeli, če jih že pri drugih predmetih frustrirajo, mučijo na vse pretege in mrcvarijo, da se jim cefra. Smešno, a vendar resnično. Mirno lahko verjamemo, da mnogi vidijo glasbo v neki relaksacijski funkciji in ta funkcija je torej slednje: sprostitvev in zabava, pozitivna čustva in podobne mavrične komponente. Nikogar pa v tej nirvani ne skrbi resnica oz. dejstvo, da se mora umetnost pokoriti medijem, da bi se vključila vanje. V tem tiči vzrok, da je umetnost po vojni postala plitvejša in nečista. Ta »umetnost brez ljudstva« je po Syberbergu pripeljala do »blaga za enkratno uporabo, kot so punk, pop ali junk«. Vse brezmejno mutira, vse se izpridi v nezdravo pogubo, z iskrenim odobravanjem.¹ V času konjunktornega vrhunca je slavila zmago anti-umetnost, na katero so bili mediji čisto nori. »Proti svetovom lepega so bila odprta vsa vrata, z režanjem, prevladovanjem na trgu, predrzno,« pravi Syberberg in vidi neskončne prednosti, ki si jo majhno, podrejeno, pokvečeno, bolno in umazano pridobi pred sijajem, kot nekakšno značilnost umetniške oblike. »Zapoved grdote obvladuje življenje kot umetnost in podgana postane simbol zanimivega, kakor svinja,« bi lahko torej ob koncu zatrdili s Syberbergom. To pa nima prav mnogo skupnega s ciljem vzbujanja veselja, sploh pa ne pozitivnih čustev. Cilj je vsekakor jasnejši, če otroke naučimo poiskati veselje v glasbi, kot pa ga vzbujati, ob tem pa definirati prava čustva. To pa pomeni predvsem naučiti jih ločiti (namreč čustva) od kibernetičnih *fast emotions*. Kako pa se ločijo pozitivna in negativna čustva? Po barvi, velikosti in okusu, seveda.

- **Razvijati kriterije vrednotenja**

Kriterij vrednotenja je nekaj, kar nastane retrogradno, nekako za nazaj, ko subjekt spozna svetlobo, ob izstopu iz Platonove votline torej, ko se ozre nazaj in vidi, kaj je tema. Nikakor pa ne s pripovedovanjem o tem, kako nastanejo sence. Kriterija vrednotenja se ne da razvijati. Lahko ga samo določamo, a v bistvu ostaja zmeraj naddoločen z nečim, kar je od njega odmaknjeno. Pa ne v nekakšni metaforični razdalji ali subrealni navezavi. Ne. Nekaj povsem bližnjega. Ujet je v ideologijo samo. Kdo jo

¹ Bilwet: *Medijski arhiv*, ŠOU, Ljubljana, 1999, str. 227.

ustvarja, pa vemo. Kjer je glasba v sebi izoblikovana razklano, antinomično, vendar prekrita s fasado ujemanja, namesto da bi bile antinomije razrešene, je zmeraj ideološka: sama ujeta v spreverjeno zavest.² Pri interpretacijah, ki se gibljejo v tem obzorju, mora senzibilnost odzivanja nadomestiti tisto, kar za zdaj manjka metodi, ki jo je mogoče tradirati in pri kateri to pomanjkanje morda sploh ni naključno. Očitno pa so o tem pisali že drugi, samo brati jih je potrebno. Glasbena vzgoja tako ne more imeti za cilj razvijanje kriterijev vrednotenja, saj očitno ne obstaja kriterij, ki bi ne bil ideološki. Kar pa pomeni, da mora glasbena vzgoja najprej razvijati ideološke kategorije vrednotenja, nato jih razporediti v neko lestvico norm, iz njih izluščiti najprimernejše, pač glede na razvojno stopnjo otroka, dobljene norme pa pritrditi na oblike sodbe (umetniške sodbe, sodbe okusa in podobno) ter z njimi pomahati pred nosom učiteljic in učiteljev, da jih v imenu glasbeno-estetskega, vzbujenega veselja ali celo v obliki pozitivnega čustva nalihejo otrokom v glavo.

• **Izražati glasbena doživetja in predstave gibalno-rajalno, plesno, likovno in besedno**

Začnimo tokrat pri koncu: če glasba ni pojavitev resnice, temveč ideologija, kolikor torej v podobi, v kateri jo prebivalstva izkušajo, prikriva družbeno realnost, se nujno postavlja vprašanje o njenem razmerju do socialnih razredov.

Pri tem sploh ni potrebno pomisliti na interese, ki ideologije zahtevajo in jih lansirajo.³

Kaj početi v kategoriji »splošni cilji glasbe« z glasbenimi doživetji? Gospod E. Hanslick je že predavnimi leti opisoval, razmišljal⁴ in tudi opravil s podobnimi akrobacijami o doživljanju glasbe, saj najdemo pri njem tako označitev celo za »sprhnelo«, saj je glasbena forma v osnovi že njena vsebina, prav tako pa je njena vsebina hkrati že njena forma, torej se lovi kača za rep. Glasbena doživetja so doživetja sama na sebi in niso glasbena. S tem so glasbene predstave ozko ujete v otrokovo fantazmatsko vrednotenje zvočnega pojava kot takšnega, tako da oglasbenih predstavah sploh ne moremo govoriti. Lahko govorimo le o nekakšni notranji podobi, notranji sliki, drugače pridemo s to trditvijo v trivialni zaplet. Za protipol ponudimo drugačno formulacijo: namesto plesnega, likovnega ali

besednega izražanja glasbenih doživetij in predstav uporabimo raje upodabljanje, oblikovanje, preoblikovanje, nekakšno *transkripcijo* znakov, ki jih otrok sprejme kot svoje in jih kot takšne tudi naprej ponudi. V ubesedeni, likovni ali gibalni podobi. Primer napačne obravnave: razložimo vsebino Smetanove simfonične pesnitve Vltava, poslušamo posnetek, nato pa spodbujamo otroke, da narišejo, kar smo razložili: potoček, reko, izlivanje v morje. Poslušamo še enkrat in jih animiramo, da z gibi ponazarjajo valovanje, nato pa še ples vodnih vil na nočni gladini Vltave, kot pravi zgodba. Po poslušanju se z njimi pogovarjamo, kako se vse reke zlivajo v morje. Katastrofa. Transkripcija mora biti obratna. Ne sme biti opredmetena, če hočemo govoriti o glasbeni vzgoji: samo nastavimo posnetek in vse ostalo se zgodi samo od sebe. Otroke je potrebno le motivirati, da zbrano poslušajo in sledijo notranjim asociacijam in podobam, ki jih glasba ponuja sama zase. Tako smo našli odgovor in pot, kako je glasba nastala. Obratno torej. In čisto nič drugače.

• **Oblikovati pozitiven odnos do slovenske in svetovne glasbene kulture**

Kdor priznava, da je to splošni cilj glasbe (kakor je zapisano v učnem načrtu), ne more razumeti smisla glasbe same. Kajti: brž ko sklenemo zapreti ušesa tudi za najboljši nasprotni razlog, je to znamenje močnega značaja; pa tudi priložnostna volja do neumnosti.⁵ Če trdimo, da je potrebno oblikovati pozitiven odnos do slovenske in svetovne glasbene kulture, potem to avtomatično pomeni, da je v bistvu že sam na sebi negativen, mi pa ga moramo šele oblikovati kot pozitivnega. Res, volja do neumnosti. Kako sploh razumeti napisano? Učenke in učenci naj torej vzljubijo slovensko in svetovno glasbeno kulturo. S čim pa naj zamejimo slovensko glasbeno kulturo od slovenske glasbene sub-kulture, pop-kulture, etno-kulture? Kot splošni cilj glasbe zveni zgoraj navedeni stavek izjemno provokativno, kategorično namreč zavrača vse, kar bi naj sedanja ideologija pospravila pod prag ne-kulture, katero pa je potrebno odkrito sovražiti. Tako slovensko kot svetovno. *Oblikovati pozitivni odnos* pa vemo, kaj pomeni: ljubiti velikega brata (v jeziku G. Orwella). Diskriminatorno je že to,

² Adorno, Theodor W.: *Uvod v sociologijo glasbe*, DZS, Ljubljana, 1986, str. 87.

³ Ibid., str. 78.

⁴ Referiramo na njegovo knjigo *O glasbeno lepem* iz davnega leta 1854.

⁵ Nietzsche, Friedrich: *Onstran dobrega in zlega: predigra k filozofiji prihodnosti*, četrto poglavje: izreki in medigre, Slovenska matica, Ljubljana, 1988, str. 75.

da se pojem filmske in baletne glasbe postavi šele v četrtem razredu, čeprav se z baletno glasbo srečajo že prej. Zabavna glasba je omenjena šele v šestem razredu, v devetem pa ob jazzu (Gershwin, Miller, Joplin) celo musical (seveda mimogrede z napako, ker West Side Story ni napisal Benjamin Britten, temveč Leonard Bernstein!), nato pa najdemo predloge za poslušanje popularne glasbe: ob dveh angleških pop/rock ansamblih šestdesetih let (The Beatles in The Rolling Stones) se kot predstavnika slovenske zabavne glasbe pojavita imeni Kreslin in Predin. Slovenska zabavna glasba pa sega že v zgodnja šestdeseta leta, pa v čas slovenskega Liverpoola (Maribor), do ansamblov kot so bili Mladi levi, Bele vrane, Čudežna polja, Pepel in kri idr., v zlata leta slovenske popevke, če pa izpustimo mnoge interprete, so tu še skladatelji: Adamič, Soss, Lesjak, Privšek, Sepe, Hrušovar idr. Torej so predlogi v učnem načrtu zelo pomanjkljivi.

- **Vzgajati za zdravo zvočno okolje**

Premnogo papirja je bilo že uničenega zaradi neumnosti. Onesnaževanje okolja ni le vprašanje zraka, rek in gozdov, kot nekateri mislijo, ali pa domačega dvorišča. Gre seveda tudi za onesnaževanje z zvoki. S frekvencami. Z veseljem pozdravljamo to nianso vzgoje, če se pod tem pojmom skriva ozaveščanje otrok v smislu »kaj je to *noise pollution*«. Ampak potem bi bilo potrebno najprej spregovoriti o tišini. Tega pa ne v teoriji ne v glasbeni praksi ni. Glasbena vzgoja mora biti najprej vzgoja o tišini, o prostoru pred zvokom, o prisluškovanju, o harmoniji prazvoka in šumu ničesar.

To, da otroke izčrpavamo s poznavanjem historičnih mejnikov v glasbeni zgodovini, nikakor ne pomeni, da jih seznanjamo z glasbo! Ali ni *rave* odgovor na to, kar resnično primanjkuje v svetu glasbe? Odmislimo gibanje. Gibanje je samo element, prek katerega se manifestira tisto drugo, tisto mnogo bolj pomembno: zamaknjenost, odbitost, odsotnost, pozabljanje, razosebljanje, haluciniranje, namišljena realnost, smrt. Tudi to je del zvočnega okolja.

- **Pa da o filmu niti ne govorimo**

Odprimo ob koncu našega razmišljanja še najbolj bolečo rano umetniških predmetov: film. Filmske vzgoje preprosto ni in je očitno tudi še dolgo ne bo (tisto, kar se v učnih načrtih slovenščine skriva pod pojmom *filmska vzgoja*, *filmska vzgoja* vsekakor ni). Kako veliko jama

se s tem koplje, se v kopanje vključeni niti ne zavedajo. Žal. Sedaj že obstaja ustanova, ki se skozi film klasificira kot točka, kjer smo v vrtincu zabave. Vrtinec, kot vemo, se nikoli ne suče navzven in navzgor, temveč vedno navznoter in navzdol. Vrtenje je torej spiralno, konec je v jedru, ki posrka vase vse od blizu in daleč.

Pa se še zmeraj nihče ne zamisli. Filmska vzgoja je dandanes enako potrebna kot opismenjevanje, saj je ves medijski prostor naravnan na avdiovizualno bombardiranje in le kako lahko pričakujemo, da se bodo otroci temu fenomenu ognili in prišli iz vrtincev zabave nepoškodovani, če jih nismo naučili temeljnih prvin. Če jih pa nismo vzgojili za gledanje filmov! Gibljive slike bi lahko celo primerjali z glasbo. Ker vizualno gibanje predstavlja dogajanje, ki poteka v času, je torej sorodno glasbi in je pod njenim vplivom. Zvok lahko zelo učinkovito poudari dinamičen značaj gibanja na platnu, kar dokazujejo žvižgi, sirene in udarci v risanih filmih. Glasba daje gibanju krila in lahko pomaga ponovno pričarati nekaj plesne stilizacije, ki je izginila, ko je film začel preveč natančno posnemati naravo.⁶

V svetu se že dolgo zavedajo, kaj je film in kakšno moč ima. Sedaj poleg filmske vzgoje uvajajo tudi medijsko vzgojo. Ampak do tja smo očitno na tej strani Alp še zelo zelo daleč.

O fenomenu gibanja, tako slikovnega, telesnega kot frekvenčnega (glasbenega) je natančno spregovoril A. Wellek pred skoraj štiridesetimi leti⁷, pa se nekateri še danes obnašajo, kot bi to ne obstajalo. Wellek je tako spregovoril o prvem, realnem prostoru, kjer se glasba manifestira in lokalizira kot zvok, ter o drugem prostoru, kjer obstaja zvok v neki drugačni, transcendentni realnosti. Kjer vzbuja predstave in asociativno spreminja filmske podobe po nekem notranjem, samo zvoku lastnem konceptu. Sicer avtor knjige in poznejših razprav še ne spregovori o zvočnem zavajanju, a vendar jasno opredeli pojem o prostorsko prestavljenem času (*temps espace*), saj to označi kot drugo dimenzijo zvočnega prostora. Kajti čas in glasbeno dogajanje, ki se odvijata skupaj s podobami (filmom), sta ireverzibilna. Toda k značilnostim neke dimenzije v strogem pomenu besede pa vendar sodi vsaj možnost zaobrtnitve smeri. Toda ne: vrtinec zabave je potovanje v eno smer. Modifikacija filma v vseh njegovih niansah in možnostih današnje dobe je podobna mreži informacij,

⁶ Arnheim, Rudolf: *Film kot umetnost*, Krtina, Ljubljana, 2000, str.129.

⁷ V mislih imamo seveda njegovo delo *Psihologija in estetika glasbe* iz leta 1963.

ki se sestavlja in členi tako v vertikali kot tudi v horizontali, in izpad enega ali drugega stičišča ne predstavlja razpada mreže, nekakšne matrice, temveč le novo organizacijo v prostorskem vidiku, kot bi čas pomenil konstanto nič, prostor pa temu enako/nasprotno neskončnost. Filmska vzgoja je v bistvu komplementarna vzgoja glasbe, besede, giba, podobe. Filmska vzgoja je prvi korak k razumevanju medija. V celoti. Kajti, kot pravi Chion: odkar se je na filmskem ekranu naselil glas, ki sprevrča mesto ekrana, ga preganja mit o sirenah. Tudi v nemem filmu so seveda obstajale

zgodbe o sirenah, a so bile še zmeraj vpisane v podobo, v tisto celoto brez razpoke, kar je nemi film bil. Toda kaj stori glas v zvočnem filmu, po prehodu od sugeriranega k realno slišnem zvoku? Mar se pogosto ne *obrne proti podobi*, jo zapelje ali pogubi? ... Glas, ki pogubi film – to je prav lepa zgodba, a filmska zgodba. Film pogube ni poguba filma, celo nasprotno. Mar niso prav mračne dvorane tiste, v katere se tako radi pridemo pogubit? Mar ni v tem povabilu k pogubi prav glas najbolj zapeljiv med vsemi hostesami, ki nas povedejo k sedežu?⁸

Maja Delak

NEKATERI PROBLEMI UMETNIŠKIH GIMNAZIJ

V okviru prenove so poleg najstarejšega tipa splošnoizobraževalnih srednjih šol – gimnazij – nastale še strokovne, tehniške in umetniške gimnazije. Prejšnje oblike izobraževanja na področju umetnosti so dobile krovni koncept, ki jih je združeval po splošnih izobraževalnih vsebinah in jih ostreje ločeval po strokovnih. Tako so v izobraževanje na področju umetnosti sprejeli tri smeri: glasbeno, plesno in likovno. Navedene smeri se nato delijo v različne module.

Obremenitev dijakov po teh programih je visoka (pri obeh plesnih modulih – balet in sodobni ples), kar 36 šolskih ur na teden. Dijaki opravijo od 14 do 16 ur praktičnih strokovnih predmetov na teden. Vsebine teh predmetov se ne morejo naučiti in izvaditi doma, sami dosti težje napredujejo. Za to je potrebna vsakdanja vadba, skupinsko delo pod vodstvom usposobljenega kadra in predvsem v primernih prostorih. Skupine dijakov v teh učnih načrtih ne smejo biti prevelike. Dijaki so zaradi napora izpostavljeni poškodbam, izčrpanosti. Tisti, ki poučujejo splošne predmete, menijo, da so dijaki s plesom preveč obremenjeni, učitelji strokovnih predmetov pa menijo, da je prevelik pritisk zaradi splošnih predmetov in mature.

Vendar problemi, s katerimi se srečujemo pri izvajanju teh programov, izhajajo največ iz neupoštevanja posebnosti področja umetnosti in navsezadnje tudi iz neupoštevanja samega konceptualnega ozadja umetniške

gimnazije. Namreč niti ena od smeri oziroma modulov umetniške gimnazije nima optimalno rešenih prostorskih možnosti. Večinoma imajo šole v najemu dvorane drugih skupin, institucij, šol. Seveda lahko to zadošča, a če želimo govoriti o šolskih programih, ki svojo idejo ponujajo tudi v optimalni izvedbi, smo daleč od cilja. Resnično, še najlepše formulacije učnih vsebin ne pomagajo, če ne pride pri izvedbi do kvalitetnega preskoka. Za to so odgovorni tako krovna inštitucija s svojimi organi, ki spremljajo izvedbo, kot tudi izvajalec s svojim vodstvom in učiteljem. Kaj pa vključuje ta kvalitetni preskok?

Koncept umetniške gimnazije in normativi

Koncept je predvidel združevanje smeri po splošnih predmetih in ločevanje znotraj le-tega po strokovnih predmetih. Iz tega sledi najbolj preprost sklep, da bi ta umetniška gimnazija morala obstajati tudi fizično. Morala bi imeti prostore za potrebe posameznih smeri (danes jih izvajalci komaj ali pa tudi ne rešujejo z najemimi pogodbami). Hkrati pa bi s tem rešili problem visokih normativov, ki zahtevajo 30 dijakov v oddelku. V enem oddelku bi lahko bili dijaki več strokovnih smeri, ki bi se po skupinah delili glede na vsebino in ne glede na številčnost. Tako bi lahko tudi nihanje interesov pri vpisu posameznih generacij dosti lažje ublažili. Normative je treba prilagoditi področju ali pa vsebine izvajati tako, da normativi vzdržijo, če ne, je norma 30 nesmiselna.

⁸ Chion, Michel: *L'invention à la perte / Povabilo k pogubi*, v: Glas v filmu (La voix au cinéma), Editions de l'Etoile/Cahiers du cinéma, Pariz, 1982, prevod Stojan Pelko v: Lekcija teme : zbornik filmske teorije, Ljubljana, DZS, 1987, str.202, 208

Vodstveni kader za umetnost in področja umetnosti

Vodstveni kader bi rabil odgovorne za npr. celotno organizacijo takšne šole in odgovorne za posamezne smeri – strokovnjake na umetniškem in pedagoškem področju, svetovalce, učitelje splošnih predmetov z afiniteto do področij umetnosti, nujno vsaj občasno navzočega fizioterapevta v plesnih smereh ...

Zakaj na umetniški šoli še vedno ni umetniškega vodje – tutorja? Kam sodi ta? V normativih ga ni, a je nujen. Verjetno ga ne bi uvajali npr. v Angliji, če praksa ne bi pokazala.

Pretok znanja

Če izhajam iz primerjave programov različnih plesnoizobraževalnih ustanov v svetu, je rdeča nit le-teh, da omogočajo sprejetim na šolo vpogled, učenje, spoznavanje, usvajanje strokovnih znanj s spoznavanjem različnih plesnih praks, metod ... Šola bi morala zagotoviti pretok učiteljev in znanj, pokazati prožnost pri izvajanju vsebin in opravljanju obšolskih dejavnosti, se vključevati v izmenjavo in mednarodne mreže sorodnih izobraževalnih institucij.

V Evropi je npr. ena bolj zanimivih tem na področju plesne pedagogike naslednja: Zakaj se v mladostništvu tako malo fantov zanima za izobraževanje na področju plesa? Smiselno bi bilo hitro pripraviti poskusni program za fantovski oddelek, saj se s tem problemom srečujejo tako strokovnjaki s področja baleta kot s področja sodobnega plesa. Po drugi strani pa lahko vidimo ob petkih in sobotah zvečer v različnih klubih, da tudi fantje plešejo, in to odlično. Kaj lahko storimo?

Splošni in strokovni predmeti

Dveletne izkušnje izvajanja programa sodobnega plesa kažejo, da dijaki v srednji šoli nimajo nobenega znanja o umetnosti, ne znajo vrednotiti umetniškega dela niti po osebnih merilih, zelo malo ustvarjajo. V zadnjem času je v debatah ob prenavljanju in sprejemanju novih plesnih kurikulumov v svetu moč zaslediti željo po razvijanju in dopolnjevanju izobraževalnih programov plesa bolj v smer razvijanja estetskega zavedanja. To naj bi zajemalo poznavanje konteksta, namena, relevantnosti, forme in vsebine v mediju plesa. To je pa izobraževanje, ki vključuje vzgojo. Če pogledamo v predmetnik osnovne šole pri nas, se ure predmetov s področja umetnosti močno znižujejo, posebno v višjih razredih osnovne šole. S predmeti umetnosti vzgajamo – plesna vzgoja, likovna vzgoja, glasbena vzgoja – in ne izobražujemo. A vendarle se nam na koncu zdi, da je potrebno umetnike tudi izobraziti.

Če je v srednji šoli umetnost samo še kanček vzgoje (glede na predmetnik), me seveda ne čudi, da se na

drugi strani lahko zgražamo, da so ti dijaki nevzgojeni. Pa saj so zato izobraženi, kajne. Kako smešno bi zvenelo: slovenska vzgoja?! Vendar se sprašujem, zakaj. Ali pa pri slovenščini ne vzgajamo?

Šolska atmosfera

Le-ta močno vpliva na dijakovo odzivnost pri plesnih predmetih. Opozoriti želim, da je pri razvijanju umetnika pomembna atmosfera, ki spremlja dijaka v pedagoškem procesu. Za doseganje le-te bi bilo potrebno radikalno poseči v psihološke in vzgojno-izobraževalne principe, ki so bili že uporabljani. V človekovem razvoju in delovanju so mnoga področja, ki so izjemno pomembna za raziskovanje psihološkega okolja, v katerem se odvija profesionalni plesni trening (adolescenca in pomembnost razvojnega področja, ki omogoči zrelo in odraslo delovanje, obvladovanje negativnih in destruktivnih čustev, usmerjenost na učenca, zavedanje telesa in samozavedanje, celostno razumevanje človeka ...). Dijaki so v tako občutljivem razvojnem obdobju, da je ob tolikšni meri izpostavljanja tako sebe (telo) kot svojega doživljanja (stalno izpostavljanje njihovega samostojnega dela) nujno potrebno ustvariti emocionalno toplo in ustvarjalno atmosfero, kjer se dijaki lahko počutijo varne in postanejo zaupljivi.

Uvedba modula sodobni ples v šolski kurikulum

Želim opozoriti še na pomen uvedbe modula sodobni ples v šolski kurikulum. Slovenija ima precej dolgo zgodovino sodobnega plesa, sama disciplina pa je stara šele dobrih sto let. Zasebna šola Mete Vidmar s svojim kontekstom, kot tudi sam ustvarjalni in inovativni ples niso sodili v takratno splošno politično in kulturno klimo. Ko se je nedavno preminula Ksenija Hribar vrnila po 17-letni plesni karieri iz Londona, ni mogla najti nikakršnega vzvoda za oblikovanje profesionalne skupine. Sčasoma in z veliko entuziazma so se stvari na tem področju premikale, gotovo tudi zaradi vztrajanja, spremembe političnega režima in odpiranja na zahod, kjer sodobni ples obstaja in je temu primerno tudi ovrednoten. Tako so se lahko zgodile tudi spremembe na področju plesnega šolanja. Kar pa ostaja, so stare vsebine in stari modeli izvedbe, ki v nove oblike pretakajo stare vsebine in metode izvajanja. Šele ustrezna operacionalizacija zapisanih načrtov in idej bi po mojem mnenju naredila v vzgoji in izobraževanju na področju umetnosti prave spremembe. Velik korak za področje sodobnega plesa je zato bila vključitev te veje umetnosti v prenovu in vzpostavitev prve takšne šole. S tem se je začela vzgoja in izobraževanje dijakov. Hkrati pa to pomeni, da se začenja tudi prizadevanje za vzgajanje umetnosti in tudi vzpostavljane umetnosti vzgoje in izobraževanja na našem področju.

Silva Karim

Zavod RS za šolstvo

Z G O D B A O N A S T A J A N J U U Č N E G A N A Č R T A Z A L I K O V N O V Z G O J O

Pravzaprav ne vem, kje naj začnem to zapleteno in napeto zgodbo o poteku prenove pri likovni vzgoji, ki je še vedno ni konec.

Učni načrt za likovno vzgojo je dokončan, tu pred mano na mizi se sveti v dopoldanskem soncu, na vogalu nosi pripisan zaznamek: potrjena verzija, 5. julij 2001.

S plastično spiralo vezan šop listov, za katerim je dolga zgodba. Šop listov, ki mu pripadata še dve polni polici vprašalnikov, vmesnih osnutkov in drugih gradiv. Pripada mu tudi debel fascikel zapisnikov, vabil, mednarodnih primerjav, pisem učiteljev in drugih gradiv, povezanih z delovanjem Predmetne kurikularne komisije za likovno vzgojo.

Prav bi bilo, da bi začela v letih 1997 in 1998 z zgodbo o nastajanju predmetnika za devetletno osnovno šolo, ki se je verjetno še dobro spominjate. To je zgodba z manj srečnim koncem za učence, ki si bodo v sodobnem, postindustrijskem svetu iskali in določali identiteto. Predmetnik namreč krči število ur, namenjenih likovni vzgoji. V zadnjem triletju bodo tako lahko učenci manjkajoče vsebine pridobili le v okviru izbirnega predmeta likovno snovanje, vendar le tisti, ki jim bo zaradi številčnih omejitev skupin izbirnega predmeta to omogočeno. V 6. razredu devetletke pa so enajstletniki ob eni uri(ci) likovne vzgoje tedensko prikrajšani tudi za to možnost.

Še vedno pričakujemo, da bo evalvacija spremljave uvajanja vendarle potrdila ugotovitve in mnenja strokovnjakov, ki govorijo o nujnosti večjega števila ur, namenjenih likovni vzgoji.

Celotna zgodba o nastajanju omenjenega predmetnika je objavljena v knjigi z naslovom Likovna vzgoja v kurikularni prenovi (Debora 1998). Od tu naprej pa se dogaja zgodba o nastajanju učnega načrta.

Ce preskočim bolečo točko o pojavu začasnega učnega načrta, ki ga je na pobudo takratnega direktorja Zavoda za šolstvo napisalo nekaj učiteljic, so se prvi konkretni koraki v smer priprave učnih načrtov pričeli s pogovorom med strokovnjaki z ljubljanske in mariborske Pedagoške fakultete in med tedanjim ministrom dr. Slavkom Gabrom. Na tem pogovoru je bilo dogovorjeno, da se pripravi učni načrt, da pa bo moralo Ministrstvo za šolstvo in šport izpolniti naslednje pogoje (citiram najpomembnejše):

- Ministrstvo za šolstvo in šport bo ravnatelje prihodnje devetletke posebej opozorilo na potrebo, da v šestem razredu osnovne šole likovno vzgojo praviloma poučuje učitelj likovne vzgoje. V sedmem, osmem in devetem razredu poučuje likovno vzgojo učitelj likovne vzgoje.
- Po predložitvi učnih načrtov, iz katerih bo razvidna potreba po takšni ureditvi, se v Pravilnik o standardih in normativih devetletne osnovne šole vnese popravek, ki pravi, da se v zadnjem triletju pri likovni vzgoji učenci oddelka delijo pri največ 30 % ur, in sicer v skladu z normativi, ki veljajo za delitev v skupine. Predlaga se, da se vsebine oz. cilji v učnih načrtih oblikujejo tako, da se vsebine, ki zahtevajo delitev, podajajo strnjeno, npr. v enem ocenjevalnem obdobju.
- Minister bo Nacionalno evalvacijsko komisijo poprosil, da natančno spremlja in evalvira ustreznost umestitve likovne vzgoje v predmetniku osnovne šole.
- V vseh šolah v državi se zagotovi sistematizacijo za tri ure interesne dejavnosti s področja likovne vzgoje, glasbene vzgoje ter tehnike in tehnologije.
- V okviru načrtovanega prostorskega opremljanja šol bomo posvetili temeljito pozornost prostorskim in materialnim možnostim za likovno vzgojo.

Na podlagi tega dogovora ter na podlagi 28. in 29. člena Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Uradni list RS št. 12/96 in 23/96) je 15. julija 1999 direktor Zavoda RS za šolstvo imenoval Predmetno kurikularno komisijo za likovno vzgojo, ki je bila sestavljena iz štirih predstavnikov ljubljanske in mariborske Pedagoške fakultete, štirih učiteljev in strokovne tajnice – svetovalke Zavoda za šolstvo.

Takoj v začetku je komisija opredelila koncept in pripravila zasnovo učnega načrta s splošnimi cilji in namenom predmeta. Pripravila je tudi zasnovo za izbirni predmet, ki smo ga po nekajkratni menjavi imen poimenovali likovno snovanje. Komisija je delovala na tak način, da so posamezni člani pripravljali cilje in vsebine, predsednica pa je prejete predloge prenašala v obstoječo zasnovo učnega načrta za posamezne razrede.

Glede na to, da je bila v šolskem letu 1999/2000 prva generacija učencev že v devetletki, je komisija prioriteto dokončala učni načrt za 1. in 2. razred ter učni načrt za zadnje triletnje. Prav tako je pohitela s pripravo učnega načrta za obvezni izbirni predmet likovno snovanje.

Osnutke učnega načrta so obravnavali učitelji na študijskih skupinah.

Po trdem delu članov komisije in ob posebni požrtvovalnosti predsednice mag. Tacolove je bil v slabem letu pripravljen učni načrt za 1., 2., 7., 8. in 9. razred ter učni načrt za izbirni predmet likovno snovanje I, likovno snovanje II. in likovno snovanje III. Učna načrta je potrdil Strokovni svet za splošno izobraževanje na svoji 36. seji 1. junija 2000. Na tej je tudi izbirni predmet likovno snovanje dobil status obveznega izbirnega predmeta.

Zasnovo preostalega dela učnega načrta je komisija

dokončala v letu 2000 in v začetku leta 2001.

Ker v šolskem letu 2000/2001 ni bilo sklicev študijskih skupin, je Zavod za šolstvo razposlal osnutke učnega načrta za 3., 4., 5. in 6. razred skupaj z ustreznimi vprašalniki na vse osnovne šole v Sloveniji. Ravnatelje smo zaprosili, da učitelje spodbudijo, da bodo v svojih aktivih učne načrte obravnavali ter svoja mnenja zapisali v priložene vprašalnike. Mnenja razrednih učiteljic je zbirala strokovna tajnica Silva Karim, mnenja likovnih pedagogov pa so zbrali vodje študijskih skupin. V decembru 2000 je Zavod RS za šolstvo organiziral razširjeno sejo Predmetne kurikularne komisije za likovno vzgojo, na katerega so bili povabljeni tudi vodje študijskih skupin, zavodove pedagoške svetovalke za prvo in drugo triletnje in člani Razširjene predmetne skupine. Na tem srečanju smo skupaj obravnavali mnenja in pripombe učiteljev, ki jih navajam v nadaljevanju.

Preglednica: Mnenja učiteljev o vsebinah in ciljih likovnih problemov, standardih znanja in o medpredmetnih povezavah

	VSEBINA LIKOVNIH PROBLEMOV			CILJI LIKOVNIH PROBLEMOV			STANDARDI ZNANJA			MEDPREDMETNE POVEZAVE - STRINJANJE		
	ustrezna %	delno ustr. %	neustrezna %	ustrezna %	delno ustr. %	neustrezna %	ustrezna %	delno ustr. %	neustrezna %	ustrezna %	delno ustr. %	neustrezna %
1. RAZRED	96	4	0	91	9	0	96	4	0	100	0	0
2. RAZRED	97	3	0	99	1	0	98	2	0	99	1	0
3. RAZRED	93	13	0	93	6	0,5	93	7	0	94	5	0,5
4. RAZRED	88	12	0	90,5	9	0,5	88	11,5	0,5	95,5	4,5	0
5. RAZRED	91	9	0	88	12	0	89	11	0	98	2	0
6. RAZRED	95	5	0	95	5	0	97	3	0	92	7	1
7. RAZRED	94	6	0	96	2	2	96	4	0	86	12	2
8. RAZRED	95	5	0	95	5	0	94	6	0	94	6	0
9. RAZRED	96	4	0	95	5	0	93	7	0	94	6	0

Iz preglednice je razvidno, da se povprečno 93,9 % učiteljev strinja z vsebino likovnih problemov, ki jih je kurikularna komisija predlagala v učnem načrtu. Podoben je tudi odstotek učiteljev (93,6), ki menijo, da so predlagani cilji učnih načrtov ustrezni, in tistih, ki se strinjajo s predlaganimi standardi znanja. Tudi z medpredmetnimi povezavami se je strinjalo kar 94,7 % učiteljev. Najpogostejše pripombe učiteljev, ki so izrazili le svoje delno strinjanje, in posameznikov, ki so izrazili tudi nestrinjanje, so bile za vse razrede predmeta likovna vzgoja in tudi za izbirni predmet nekako podobne:

- pretežki in preobsežni cilji ter standardi znanja pri različnih likovnih področjih,
- previsoko naravnana teoretična razlaga nekaterih pojmov,
- premalo časa za dosego predvidenih ciljev, saj obseg ciljev ni usklajen s številom ur, ki so na voljo za realizacijo,
- slaba opremljenost šol in težave z nabavo materialov za delo,
- učni načrt naj bi predlagal tudi motive, tehnike itd.,
- v učnem načrtu ni zaslediti novih likovnih smernic in vključevanja sodobnih tehničnih rešitev,

- Kar zadeva emocije posameznika, ki naj bi jih učni načrt zanemarjal: skupina ciljev v učnem načrtu nosi naslov Privzgajanje doživljajskih naravnosti. To skupino ciljev natančno pojasnjuje še poglavje v Didaktičnih priporočilih. Tudi zapis v istem poglavju, ki govori o skrbnem negovanju in spremljanju učenčeve individualnosti pri izražanju in pozornosti na izražanje emocij, je potrditev, da emocije niso zanemarejene. O istem govori med drugim tudi poglavje Namen predmeta in Splošni cilji predmeta.

Po daljši, plodni razpravi so razpravljalci sprejeli naslednje sklepe:

Sklep 1: Ne zdi se smiselno nižati nivoja učnega načrta, pač pa je učiteljicam in učiteljem razredne stopnje potrebno ponuditi izobraževanje (v obliki seminarjev in na srečanjih v zvezi z uvajanjem).

Tudi seminarji za likovne pedagoge bodo vsebinsko naravnani na uporabo novega učnega načrta.

Sklep 2: Ravnatelje je potrebno seznaniti s specifikom načrtovanja in izvajanja likovne vzgoje, hkrati pa tudi z materialnimi in prostorskimi pogoji ter z ponudbo likovnih materialov na šoli.

Sklep 3: Treba je pripraviti priročnik za učitelje, ki jim bo v pomoč pri uporabi učnega načrta.

Sklep 4: Treba bo pripraviti oz. prilagoditi učbenike za likovno vzgojo.

Sklep 5: Treba bo spodbujati sodelovanje med likovnimi pedagogi na šolah in razrednimi učiteljicami in učitelji.

Sklep 6: V okviru Razširjene predmetne skupine bo treba natančno določiti, katere vidike likovne vzgoje naj se spremlja.

Sklep 7: Prek publikacij za pedagoške delavce bo treba učiteljicam in učiteljem sporočiti pripombah, ki so jih dali na predlog učnega načrta.

Na seji Strokovnega sveta za splošno izobraževanje je bil tako 5. julija 2001 sprejet učni načrt za likovno vzgojo v celoti. Učitelje in vse, ki se s področjem likovne vzgoje ukvarjamo, pa čaka še veliko dela. Ni namreč dovolj, če zamenjaš stari učni načrt z novim in brenkaš njegove vsebine naprej v nedogled, tako da

že samega sebe težko prenašaš. Učni načrt bo resnično zaživel le tedaj, ko ga bomo oplemenitili s temeljnimi vrednotami in cilji kurikularne prenove. Ko bomo učitelji s pomočjo oblik in metod dela dosegli, da bodo naši učenci resnično aktivni in ustvarjalni raziskovalci, ko bomo s pomočjo naših spodbud odprli pot neizmernemu številu različnih idej, ko bomo pri učencih resnično spodbujali razvoj vseh plasti njegove osebnosti, od spoznavne do afektivne in psihomotorične, ko bodo medpredmetne povezave in povezave z življenjem resnično zaživele, ko ...

Zgodbe o nastajanju učnega načrta še ni konec, saj bo ob evalvaciji lahko Razširjena predmetna skupina na podlagi pridobljenih podatkov lahko vnesla še spremembe in popravke. Prav tako pričakujemo popravek na problematičnem predmetniku. Veliko dela nas še čaka.

Zaupam v slovenske likovne pedagoge, saj so se številni s svojim strokovnim delom že velikokrat potrdili – tako na otroških likovnih prireditvah v svojem domačem okolju kot na državnih in mednarodnih prireditvah. To pomeni, da številni učitelji likovne vzgoje že v osemletki delujejo tako, kot da so v prenovi. S pomočjo razstav in drugih likovnih prireditev, ki jih prirejajo, predstavljajo kolegom svoj neizčrpni arzenal pedagoških idej in didaktičnih prijemov. Veliko dobrih in inovativnih člankov objavljajo tudi v svoji stanovski reviji *Likovna vzgoja*. V organizaciji Zavoda RS za šolstvo se z devetletkarji večkrat srečujemo in obravnavamo problematiko, povezano s prenovo in učnimi načrti.

In skupaj rastemo.

VIRI IN LITERATURA

Učni načrt za predmet likovna vzgoja v devetletni osnovni šoli. Zavod RS za šolstvo, 2001.

Učni načrt za obvezni izbirni predmet likovno snovanje v devetletni osnovni šoli. Zavod RS za šolstvo, 2000.

Zapisniki sej in druga gradiva Predmetne kurikularne komisije za likovno vzgojo.

Likovna vzgoja v kurikularni prenovi. Ljubljana: Debora, 1998.

Tacol, Tonka: *Didaktični pristop k načrtovanju likovnih nalog.* Ljubljana: Debora, 1999.

Nacionalni kurikularni svet: *Izhodišča kurikularne prenove.* Ljubljana 1996.



Mag. Tonka Tacol

Pedagoška fakulteta v Ljubljani

U V O D V B R A N J E U Č N E G A N A Č R T A Z A L I K O V N O V Z G O J O V D E V E T L E T N I O S N O V N I Š O L I

Organizacija učinkovitega učnega procesa likovne vzgoje je odvisna od učiteljeve strokovne ter pedagoško-psihološke izobrazbe in ustvarjalnosti. Učitelj mora pripraviti čimbolj gibljiv, pristen in predvidljiv učni proces, s katerim bo vsestransko likovno razvil vsakega učenca. Vodi ga učni načrt, že sami splošni cilji likovne vzgoje pa mu dajejo smernice za likovno vzgojo in izobraževanje.

Novi učni načrt za devetletno osnovno šolo je zasnovan ciljno. Učitelju omogoča, da že pri najmlajših učencih usmerja likovno raziskovanje sveta in odkriva posebnosti njihovega likovnega izražanja. Iz stopnje v stopnjo omogoča spopolnjevanje in pogloblja čut za razumevanje likovnih del umetnikov in uporabnih predmetov v okolju.

Z ustvarjalnim načrtovanjem in izvajanjem likovnih nalog iz učnega načrta učitelj vsakega učenca pripravlja za sodelovanje v kulturnem življenju ožjega in širšega okolja in za razumevanje sodobnih vizualnih komunikacij.

Novi učni načrt vodi učitelja k izvajanju takšnega vzgojno-izobraževalnega procesa, v katerem se učenci likovno razvijajo celostno. To pomeni, da učenci niso več samo objekti, v katere se »prenašajo« le likovne spretnosti, temveč subjekti, ki se ob likovnem izražanju emocionalno in socialno razvijajo, usvajajo znanje o osnovnih likovnih pojmi in (si) razvijajo ročne spretnosti.

Vse to učitelju jasno opredeljujejo cilji predmeta, ki naj bi se torej začeli uresničevati že v prvem razredu, njihova spopolnitev pa naj bi se nadaljevala iz razreda v razred.

Likovni problemi so v učnem načrtu posebej izpostavljeni in zapisani v drugem stolpcu. Hierarhično se vrstijo iz razreda v razred in so razporejeni po posameznih likovnih področjih: risanje, slikanje, kiparstvo, prostorsko oblikovanje, grafika. Likovni problemi učitelja usmerjajo v problemsko zasnovo vzgojno-izobraževalnega procesa, ki omogoča učencem razumevanje likovnih pojmov in njihovo iskanje ter odkrivanje v okolju in naravi ter na umetniških delih. To v učencih spodbuja zanimanje zanje in jih motivira za rešitev likovnega problema z likovnoustvarjalnim delom (likovnim izražanjem).

Vsebina likovnih pojmov in njen obseg sta v učnem načrtu zapisana v tretjem stolpcu. Zapisani cilji jih smiselno razvrščajo po zmožnostih dojemanja učencev. Učitelj jih učencem predstavi besedno in s pomočjo demonstracije. Likovni pojmi so tudi podlaga za oblikovanje naloge z likovnim izražanjem (likovne naloge).

V stolpcu »likovno izražanje« so za vsak likovni problem navedene ena ali več likovnih dejavnosti – praktično delo (likovno izražanje), ki učitelju ob izpostavitvi likovnega problema omogočajo oblikovati likovno nalogo za dve ali več učnih ur. Za najmlajše učence (prvi in drugi razred) predvidi učitelj rešitev likovne naloge v dveh šolskih urah.

V stolpcu »privzganje doživljajskih naravnosti« so navedeni možni okvirni afektivni dosežki učencev (emocionalni, socialni, moralni in estetski) kot posledica poučevanja in učenja (usvojitev elementarnih likovnih pojmov in razvoj ročnih spretnosti). Zajemajo torej notranjo dejavnost učencev (mišljenje in čustva) in tudi zunanjo dejavnost, ki obsega učenčevo odzivanje in delovanje, kot npr. aktivnost, samozavest, samoiniciativnost, čustveno razgibanost.

Učitelj mora v obsegu razpoložljivih ur izvesti celotno navedeno vsebino po predvidenih likovnih področjih. Likovnim področjem risanju, slikanju, kiparstvu, prostorskemu oblikovanju in grafiki nameni enako število ur, izjema je le grafika v prve in drugem razredu, kateri nameni le nekaj ur (4–6), ki zadoščajo za elementarno seznanitev z zahtevnejšim likovnim področjem oziroma z najosnovnejšimi grafičnimi pojmi, ob tem pa se učenci še preskusijo v odtiskovanju.

Predmeti, navedeni v stolpcu »medpredmetne povezave«, usmerjajo učitelja predvsem v razmišljanje o možnostih povezovanja likovnih pojmov, ki jih usvajajo pri posameznih likovnih področjih, z že usvojenimi pojmi pri drugih predmetnih področjih. Pojme posameznih predmetnih področij lahko učitelj uporabi kot temelj za spoznavanje novih likovnih pojmov ali obratno. Ko snuje učno pripravo oziroma ko oblikuje likovno nalogo za učence, mora paziti na to, da kljub korelaciji s pojmi drugega predmetnega

P R I K A Z I N I Z E A N A L I Z E

področja ohrani celostnost in čistost predmeta likovna vzgoja. Torej, da se morebitno povezovanje pojmov iz posameznih predmetnih področij ne sprevrže le v potrjevanje obvladovanja teh pojmov v obliki likovnega izražanja. V tem primeru gre le za utrjevanje pojmov iz drugih predmetnih področij, učence pa usmerja k neustvarjalnemu in nesamostojnemu likovnemu izražanju.

Izhodišča za izvedbo korelacije likovnih pojmov s pojmi drugih predmetnih področij so lahko zelo različna. Korelacijo lahko učitelj poišče v likovnem področju, likovni tehniki, likovnem motivu ali likovnem pojmu (problemu) samem.

Likovni pojmi, navedeni v stolpcu »standardi znanja«, označujejo temeljne in minimalne standarde

znanja. Ti so temelj za komunikacijo med učiteljem in učenci v vzgojno-izobraževalnem procesu likovne vzgoje in tudi zunaj njega. Učenci jih usvajajo ob neposrednem likovnem izražanju z učiteljem, ob razlagah primerov iz vsakdanjega življenja, ki jih učitelj podpre z demonstriranjem učnih sredstev v razredu ali neposredno v okolju in naravi. Usvajajo jih tudi ob vrednotenju likovnih stvaritev umetnikov oziroma likovnih izdelkov učencev. Elementarne likovne pojme usvajajo že najmlajši učenci, učitelj pa skrbi, da se vsebine likovnih pojmov iz leta v leto postopno poglobljajo. Verbalno opisovanje in razumevanje likovnih pojmov naj dosega učitelj pri učencih neprisiljeno v vseh vzgojno-izobraževalnih obdobjih.



Marija Cenc

II. osnovna šola Celje

PRVE IZKUŠNJE O IZVAJANJU LIKOVNE VZGOJE V POSKUSNEM UVAJANJU PROGRAMA DEVETLETKE

Poučujem na II. osnovni šoli v Celju, ki bo v tem šolskem letu začela izvajati program poskusnega uvajanja devetletke v tretjem in devetem razredu. Smo torej ena izmed šol, ki so prve stopile v prenovo. Prenovo doživljam po dveh plateh: neposredno v razredu kot izvajalka programa, saj poučujem likovno vzgojo (od 5. do 9. r.) in izbirni predmet likovno snovanje I, II, in III, sem tudi razredničarka, po drugi strani pa sem v vlogi pomočnice ravnatelja vključena v načrtovanje in izvajanje vsega dela na šoli. Glede na obe vlogi lahko rečem, da na svoji koži doživljam teorijo in prakso.

Po dveh letih uvajanja se je nabralo precej vtisov in mnenj, ki pa se med uvajanjem in po evalvacijskih korekcijah lahko tudi spremenijo.

Likovna vzgoja kot predmet v devetletni osnovni šoli je najprej izgubila v kvantitativnem in posledično tudi v

kvalitativnem smislu, ker so ji prenovitelji vzeli določeno število ur v vseh treh triadah. Tako so otroci prikrajšani ravno v tistih letih, ko so za likovno izražanje najbolj dojemljivi in ustvarjalni. Moramo vedeti, da so otroci prej v mali šoli imeli veliko več likovnega izražanja kot sedaj v 1. razred devetletke, ko imajo samo 2 uri tedensko. V 6. in 7. razred pa so ure prepolovljene.

Ne morem dojeti, da so to naredili predmetu, ki razvija vrline, poglobitve v programu devetletke – samostojnost, ustvarjalnost, kritičnost, posebno še zaradi tega, ker so bili med vodilnimi snovalci psihologi. Poleg omenjenega pa naj bi likovna vzgoja spadala tudi v kategorijo t. i. razbremenilnih predmetov. Razbremenitev je bila v predstavitev devetletke nenehno poudarjena, čeprav sedaj vsi vemo, da ni tako.

Likovna stroka je z različnimi argumenti utemeljevala potrebo po določenem številu ur oz. da se ohrani vsaj fond ur osemletke, programi pa se posodobijo. Celotni argumenti tako priznanega strokovnjaka, kot je bil prof. dr. Milan Butina, za katerega je dr. Vid Pečjak napisal, da je zanj največji slovenski poznavalec Junga, je torej potrebo po likovni vzgoji znal osvetliti tudi s psihološkega vidika in utemeljiti potrebo po njej, so bili brez uspeha. Prav tako niso zalegli argumenti in protesti slovenskih likovnih pedagogov, bojkot in odstop kurikularne komisije. Ves čas sem spremljala dogajanja na tem področju in kolikor mi je znano, nismo od pristojnih nikdar dobili argumentiranega odgovora.

To, kar se je dogajalo »mojemu predmetu« sem doživljala zelo osebno. Najbolj me je prizadela ignoranca. Počutila sem se kot učenec v razredu, ki mu učitelj ne nameni niti pogleda, kot da ga ni. Prav zaradi tega in še nekaterih drugih stvari, o katerih sedaj ne bi govorila, sem bila proti takšni devetletki.

Paradoksalno pri vsem tem pa je, da že tretje leto izvajam likovno vzgojo po programu devetletke, saj poučujem na šoli, ki se je že v prvem krogu vključila v program poskusnega uvajanja devetletke v 1. in 7. razredu.

Kadar nimam izbire, problem sprejemem kot izziv. Tako je bilo tudi tokrat. Prvo leto devetletki prilagojenega učnega načrta za likovno vzgojo zaradi prej omenjenih okoliščin nismo imeli. Zato je bilo potrebno stari načrt nekoliko prikrojiti, posebno v 7. razredu, kjer so bile ure prepolovljene: nekatere vsebine smo združili, nekaj izpustiti. Sedaj ko sem se dodobra seznanila s prenovljenim načrtom, vidim, da pravzaprav nisem ničesar zgrešila.

Z lanskim šolskim letom so bili tudi za likovno vzgojo po vsej vertikali potrjeni novi učni načrti, prilagojeni zahtevam devetletke. Revolucionarnih sprememb glede na prejšnje načrte ni, ker jih tudi ne more biti, so pa posodobljeni, terminološko bolj natančni in jasno določajo standarde znanja.

Učitelja na prvi pogled zaskrbi, ko vidi, da so vsebine večinoma iste, ur za izvedbo pa je v 6. in 7. razredu polovico manj. Vseh predpisanih vsebin, tako kot jih predvideva načrt, se ne da predelati kvalitetno. Zato sem se pri kreiranju letnih delovnih načrtov zaenkrat odločila takole:

1. Kolikor je mogoče, upoštevam, da se določene vsebine obravnavajo v predpisanem razredu (6., 7., 8., 9.), pri načrtovanju upoštevam tudi vertikalo. Zame ni pomembno, da slabo predelam določene vsebine v predpisanem razredu, ampak kolikor toliko dobro v vseh štirih letih. Torej si dovolim prenašanje vsebin, ker gledam načrt celostno.
2. Določene teme so skupne vsem oblikovalnim področjem (kompozicija, ornament, površine ...),

torej jih lahko pri reševanju likovnih nalog sočasno apliciram na različna oblikovalna področja.

Porabim kakšno uro več, vendar kakšno oblikovalno področje, ki se ponavlja, izpustim. Tak način ima seveda prednosti in slabosti.

3. Nekatere vsebine izvajam v okviru kulturnih dni. V zadnjih šestih letih so v devetletki za vsak razred določeni trije kulturni dnevi. Na šoli, kjer učim, je eden (po potrebi ali aktualnosti določene problematike pa tudi več) od treh namenjen likovni dejavnosti. Z organizacijskega vidika je takšna oblika dela zahtevnejša od običajnega pouka, je pa za učence zanimiva, saj pritegnem tudi zunanje sodelavce ali jo izvajam zunaj šole. To bi lahko bila rešitev tam, kjer je večji del vsebin ostalo ure pa so se razpolovile, vendar je organizacija in izvedba stvar vsakega likovnika posebej.

IZBIRNI PREDMET – LIKOVNO SNOVANJE

Da bi zakrpali vrzeli, ki so nastale z odvzemom ur v osnovnem programu, so nam snovalci devetletke ponudili obvezni izbirni predmet, kar pa ni nadomestilo, saj ga niso deležni vsi učenci, ampak samo tisti, ki ga izberejo, če je sploh bil med izbirnimi predmeti.

Vsekakor je dobro, da imajo učenci možnost izbrati predmet z likovno vsebino. Tako smo v lanskem šolskem letu dobili potrjene učne načrte za likovno snovanje I, II, III. Predmet spada v kategorijo enoletnih predmetov, vezanih na razred. Za vsako stopnjo je predvidena ena ura tedensko. Program zajema vsebine, ki so bile sestavni del prejšnjih načrtov, a so bile zaradi zmanjšane števila ur izpuščene. Določene vsebine so spopolnitev in poglobitev osnovnega, nekaj pa je novega, in to predvsem vsebine in področja, ki jih podpirajo nova orodja in mediji.

V bistvu je šele združitev osnovnega in izbirnega programa celota, ki bi je morali biti deležni vsi učenci v osnovni šoli.

Šola, v kateri učim, je v nabor obveznih izbirnih predmetov uvrstila tudi likovno snovanje in ga ponudila v sedmem, osmem in devetem razredu. Zanj so se odločili v vseh treh razredih.

Preden navedem svoje izkušnje, naj za tiste, ki še niste v devetletki, najprej povem nekaj splošnega o obveznih izbirnih predmetih.

V zadnji triadi si mora vsak učenec izbrati tri izbirne predmete, ki so njegova obveza in iz katerih je nato tudi ocenjen. Izbral naj bi si takšne, ki ga zanimajo, pri katerih bo uspešen in dobro ocenjen, kajti pripomogli naj bi tudi k dvigu splošnega uspeha.

Praksa to potrjuje. Nabor izbirnih predmetov v

devetletki je načeloma zelo pester, vendar lahko šola ponudi le tiste, za katere ima usposobljen kader in možnosti. Ko učenec izbere nekaj izmed ponujenega, pogosto nastopi ovira. Za oblikovanje skupine za določen predmet je potrebno najmanj 15 učencev. Torej, če se za določen predmet prijavi 14 učencev, ga ne bo. Učenci ostanejo praznih rok, in če ne najdejo drugega ustreznega predmeta, jih je po razgovoru in posvetu potrebno preusmeriti. Tako dobimo v skupino tudi učence po sili razmer, ne pa zaradi interesa. Tudi jaz imam nekaj takšnih. Ponavadi so to učenci, ki imajo problem s sabo in z okolico: težko jih je animirati in pripraviti za delo že na osnovnem nivoju, kaj šele z njimi snov poglobljati, spopolnjevati itd. Potem je tu še druga stvar. Učenci od izbirnih predmetov pričakujejo nekaj več, pričakujejo drugačnost, skratka senzacijo, in to take vrste, da terjajo priprave in njihove izpeljave od učiteljev poleg materialnih možnosti veliko inovativnosti in domišljije. Na potek in kvaliteto dela vpliva tudi čas izvedbe. Izbirni predmeti se izvajajo večina po pouku, ko so učenci imeli po pet ali šest ur. Nekateri so imeli vmes kosilo, drugi ne. Eni so zaradi svojih psihofizičnih lastnosti bolj, drugi manj utrujeni. To ni nepomembno. Zato je pristop k delu še toliko pomembnejši.

Izbirni predmet je resen in zahteven, čeprav mnogi ne boste tega mnenja, ko boste načrt prelistali.

URNIK

Organizacija pouka oziroma sestava dobrega urnika v devetletki je zelo zahtevna, ker so uvedene nekatere novosti, kot so izbirni predmeti, nivojski pouk, delitev razredov itd. Po šolah smo imeli doslej pouk likovne vzgoje v sedmem in osmem razredu organiziran različno. Eni enkrat tedensko, drugi blok uro štirinajstdnevno. Glede na to, kaj je boljše, so že doslej bili za eno in drugo varianto argumenti za in proti. Ker sem pristaš druge variante, so na šoli pri sestavi urnika, kolikor so mogli, ustregli mojim željam. Pri eni uri tedensko se preveč časa izgubi za banalne stvari, ki pa jih je potrebno opraviti (priprava, pospravljanje).

Program devetletke je za dodeljeno število ur obsežen in je vsaka minuta dragocena. V lanskem letu sem naredila naslednjo primerjavo. V dveh sedmih razredih sem imela pouk v blok urah štirinajstdnevno, v enem razredu pa vsak teden po eno uro, ker zaradi usklajevanja z izbirnimi predmeti ni bilo možno drugače. Glede na izkušnje sem že lahko predvidela, da bom v razredu z eno uro na teden s snovjo v zaostanku, zato sem še več pozornosti namenjala organizaciji. Kljub temu sem ob polletju bila približno 20 odstotkov v zaostanku v primerjavi z drugima dvema razredoma. Ob polletju smo nato ob

spremembi urnika to upoštevali in v drugem polletju sem tudi v tem razredu prešla na blok ure.

Učitelji se pouka vsakih štirinajst dni bojijo, predvsem zaradi drugih šolskih aktivnosti (kulturnih, naravoslovnih in športnih dni), ko ure odpadajo in nato otrok ne vidi po ves mesec. Vendar tega problema pri nas že nekaj časa ni. Pouk je organiziran tako, da skoraj ni dnevnih prekinitev in posegov v pouk, ampak imamo teden dejavnosti, v lanskem letu dva, odslej pa bodo trije, v katerem so strnjene vse te dejavnosti. V takšen teden uvrstim vsako leto tudi likovne vsebine. Pouk kombiniram v razredih, kjer imajo predmet državljanska vzgoja in etika, kajti tudi učiteljica tega predmeta je zaradi sodobnih vsebin in tehnik poučevanja naklonjena blok uram. Možne težave pa nastopijo v razredih, v katerih nam zaradi njihove številčnosti zakon omogoča delitev razreda pri tretjini ur. Če do delitve pride, potem je takšna delitev pravi balzam tako za učitelje kot za učence, saj se lahko lotimo in dobro predelamo zahtevnejše vsebine. Poleg tega pa učitelj pridobi prepotrebni 12 ur na razred.

Zelo pomembno se mi zdi, da se vsak likovnik poglobi pravočasno v učni načrt in predvidi tudi organizacijo svojega dela, upošteva zakonodajo in priporočila stroke ter izkoristi pravice, ki mu pripadajo. Na podlagi tega lahko poda pravočasno predloge in sugestije, ki jih je pri sestavi urnika mogoče upoštevati.

OCENJEVANJE IN VREDNOTENJE

Numerično ocenjevanje v zadnji triadi devetletke je za nas noviteta in je v primerjavi s prejšnjim mnogo bolj občutljivo. Tako učenci kot starši pri t. i. vzgojnih predmetih, ki so bili prej ocenjeni z MU, U, ZU, pričakujejo zelo visoke ocene, tudi pri likovni vzgoji. Dodatnega izobraževanja o novih načinih ocenjevanja doslej še nismo imeli, zato po svojih izkušnjah spopolnujem dosednji način. Zaradi specifičnosti predmeta, ko so nekatera merila lahko zelo subjektivna, morajo biti kriteriji ocenjevanja dobro in jasno zastavljeni. Kljub temu da so z njimi učenci v določen delu ure seznanjeni, nanje zelo radi pozabijo. Kot dobra se mi je izkazala metoda, da kriteriji ocenjevanja nastajajo sproti med obravnavo učne snovi. Pišem jih na velik format papirja, ki nato visi na vidnem mestu ob tabli toliko časa, kot traja izvajanje likovne naloge. Tako lahko učenci preverjajo, koliko so upoštevane zahteve, pa tudi stopnja ozaveščenosti je večja.

Izredno pomembno se mi tudi zdi, da si pri ocenjevanju vzamem dovolj časa. Učencu dam možnost, da svoje delo pojasni oziroma razloži, kajti šele tedaj dobim povratno informacijo, koliko si je zapomnil. Takega načina se učenci kmalu privadijo, razmišljajo o

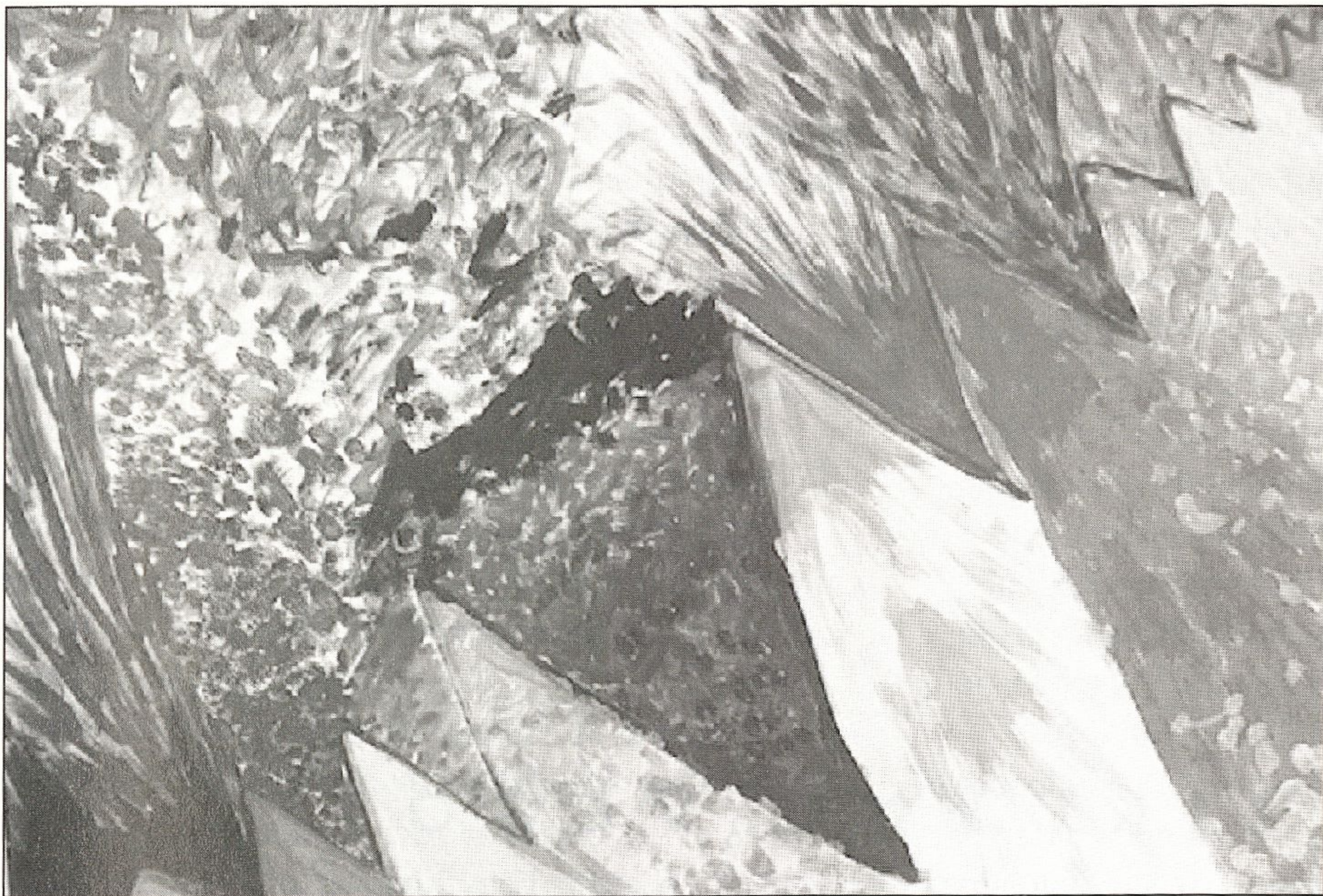
tem, kaj bodo povedali in si tako tudi več zapomnijo. Tako lahko spremljam pri posamezniku napredek v komuniciranju in bogatenju likovnega jezika. Poleg tega se lahko na tak način uveljavijo učenci, ki so pri praktičnem delu manj uspešni, so pa dobri teoretiki.

Zame in za učence pa je za spremljanje osebnega napredka zelo zanimiv portfelj, ki ga že nekaj let izvajam od 5. razreda dalje; žal lahko zbiram le ploske izdelke. Z uvajanjem devetletke sem se z učiteljicami prvih razredov dogovorila, da so tudi te začele s tem načinom dela. Mapa z izdelki tako potuje z učenci iz razreda v razred do 9. razreda in mislim, da bodo rezultati zelo zanimivi. To počnem zaradi tega, ker se mi zdi spremljanje individualnega napredka učenca

izredno pomembno pri njegovi osebni in osebnostni rasti in gradnji samopodobe. Še posebej zato, ker način ocenjevanja v našem šolskem sistemu zelo zanemarja individualnost, tako da vlada med učenci nezdrava tekmovalnost. Posameznik se vedno primerja z nekom in pogosto v skupini ne pomeni nič, čeprav je sam doživel ogromen napredek.

Ravno zaradi tega mi je žal za urami, ki jih je naš predmet izgubil; zmanjkuje mi časa, da vse otroke naučim tako, da bodo uspešni, da nimam dovolj časa za normalno komuniciranje z njimi, ko nenehno hitim. Ravno pri ocenjevanju lahko učitelj najbolj potrdi svojo človečnost v pravem pomenu besede in vlogo aparata zamenja z vlogo intelektualca.

UTRINEK IZ PRAKSE



*Maša Leskovšek, 8. razred, Bitka pri El Alameinu
Ob poslušanju Slavnostne uverture
1812 Petra Iljiča Čajkovskega so
učenci poskušali slupno pretvoriti
v vidno, svoje delo utemeljiti in
sliko poimenovati.*

Da je likovna vzgoja pomembna pri oblikovanju kompleksne osebnosti, ker zaradi svoje širine posega v različne sfere človeške biti, bom podkrepila s primerom iz prakse. Osrednji problem pri reševanju likovne naloge je bil glasba kot likovni motiv. Učenci 8. razreda so ob poslušanju glasbe – Slavnostna uvertura 1812 Petra Iljiča Čajkovskega – poskušali slušno pretvoriti v vidno. Ob koncu pa so po želji napisali tudi komentar in sliko poimenovali. Z naslovom in vsebino glasbe so bili seznanjeni šele po končani nalogi, zato da niso bili obremenjeni in so si lahko ustvarili povsem svojo podobo. Slika in komentar učenke Maše (in tudi večine drugih učencev) presega zgolj okvire likovnega izražanja in ima globlji pomen. Njena slika je rezultat celostnega doživetja in izraza. Učenka je doživela glasbo kot bitko (verjetno zaradi

topov, ki so v orkestraciji), vendar je preskočila stopnjo ikonografije, ki jo je pretvorila v čisti likovni jezik, ko so se obala, morje, vojaki ... spremenili v črte, strukture, oblike in barve. Nekje iz podzvesti se je v procesu imaginacije oglasila bitka pri El Alameinu, o kateri se je učila in zato je sliko tako tudi poimenovala. Slušni in vizualni doživljaj je podkrepila še v obliki besedne interpretacije obojega. Verjetno bodo ta in njej podobne izkušnje pripomogle, da Maša ne bo imela težav z branjem, dojetjem in doživljanjem zahtevnejših likovnih, glasbenih in literarnih del. Prepričana sem, da bo tudi svet in dogodke v njem znala doživljati bolj odprto, jih znala med sabo povezovati ter dojemati in doživljati po svoje in do drugih strpno.

MATERIALNE MOŽNOSTI

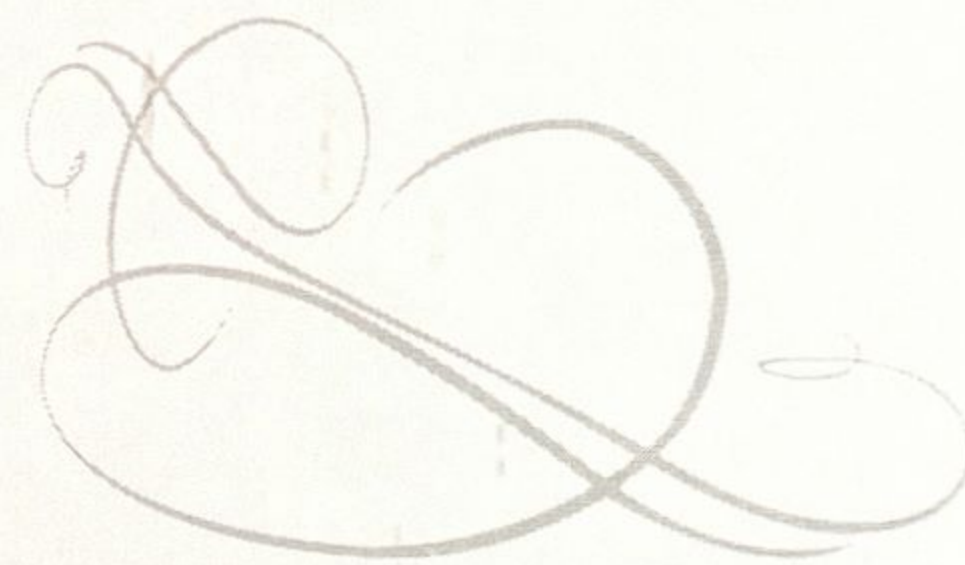
Vsaka šola, ki se želi vključiti v program devetletke, mora zadostiti tudi določenim materialnim standardom. Kljub temu da vsega kar stroka priporoča, nimam, mislim, da sem si izborila zelo dobre materialne možnosti, ker na šoli vlada posluh in razumevanje za likovno vzgojo. Tako mi je bila dana možnost, da sem si v mejah finančnih možnosti preuredila in opremila likovno učilnico.

Zelo pomembni za naše delo so tudi materiali in pripomočki, ki jih otroci zelo radi pozabljajo in s tem onemogočajo normalni potek pouka. Iz načrta je možno razbrati, da naj bi učenci delali in spoznavali različne materiale in pripomočke, ki pa so včasih tudi za najbolj marljive učence težko dosegljivi. V preteklosti sem mnogokrat prišla v težko situacijo, ko so mnogi učenci prihajali k pouku brez osnovnih pripomočkov. Zato sem se že pred leti odločila, da učenci vsako leto prispevajo nekaj denarja in v šoli dobijo ves material in pripomočke, ki ga potrebujejo. Ustvarja se fond, ki se vsako leto dopolnjuje in obnavlja. Tako lahko z učenci nemoteno delamo in eksperimentiramo, kar je za sodobni pouk nujno. Ta način se mi zdi zelo dober, saj izboljšuje kakovost pouka in me vsaj material ne omejuje, da lahko tisto, kar načrtujem, tudi izpeljem.

SKLEPNE MISLI

Devetletka je tu in tudi večino vas bo slej ko prej doletela. Tisti, ki smo že globoko zakorakali vanjo, sproti opozarjamo na pomanjkljivosti, sploh pa poteka evalvacija pri vseh predmetih. Koliko bodo naše pripombe in sugestije upoštevane, ne vem, a upam, da kar najbolj. Vem le, da je bilo v preteklosti nekaj narobe, da je likovna vzgoja v okviru šolskih predmetov izgubila ugled, čeprav je po drugi strani slovenska pedagoška likovna stroka naredila izjemen napredek in je danes na zavidljivo visoki ravni. To najbolj opažam, kadar sodelujem v kakšni žiriji, v kateri sodelujejo otroci z različnih koncev sveta.

Iskanje krivca za dosedanje stanje je neproduktivno, zato sem prepričana, da likovni vzgoji lahko vrnemo ugled le strokovno dobro podkovani in samozavestni likovni pedagogi.



Branko Šuster

Osnovna šola Grm, Novo mesto

Z A G O V O R L I K O V N E V Z G O J E

O pomenu likovne vzgoje smo likovni pedagogi veliko razpravljali in pisali v letih 1996 in 1997 ob začetku reformiranja naše osnovne in srednje šole, ko so načrtovalci sprememb premaknili likovno vzgojo še za eno mesto bolj na obrobje. V tistem času so zapisali številne strokovno utemeljene argumente za višji status likovne vzgoje v slovenski družbi, ki pa niso našli pravega odziva. A res je, da se je pred letom 1996 (pre)malo pisalo o likovni vzgoji. Verjamem v določene pozitivne učinke bolj pogostega objavljjanja teoretičnih razprav, primerjalnih študij, rezultatov raziskav likovne vzgoje v ustreznih strokovnih revijah. Zdi se mi smiselno ponovno odgovarjanje na vprašanje, kot je: Ali je likovna vzgoja pomemben učni predmet v osnovni šoli? Z izbranim vprašanjem sem omejil svoja razmišljanja na zorni kot osnovne stopnje šolanja.

Likovna vzgoja in ustvarjalnost

O pomenu ustvarjalnosti za družbo in za posameznika obstaja večinsko soglasje, razvijanje ustvarjalnosti kot splošne sposobnosti je pogosto omenjani cilj šole. Po mnenju psihologa Vida Pečjaka storimo pri nas še vedno premalo, da bi ustvarili prave možnosti za razvoj ustvarjalnosti. Anton Trstenjak razlikuje med znan-

stveno, tehnično in umetniško ustvarjalnostjo; med njimi so določene razlike, veliko pa imajo skupnega. Ustvarjalnost je kompleksen fenomen, pri katerem je še vedno več neznank kot pa rešenih skrivnosti.

Likovna vzgoja in ustvarjalnost sta tesno povezani. Najbolj poglobljeno se je likovne ustvarjalnosti v osnovni šoli lotil Bogomil Karlavaris v pet let trajajoči

raziskavi, ki je zajela 2000 učencev 6., 7., in 8. razreda v Srbiji. Izhajal je iz Guilfordovih faktorjev divergentnega mišljenja in jih oblikoval v faktorje likovne kreativnosti (originalnost, fleksibilnost, fluentnost, redefinicijo, občutljivost za probleme in elaboracijo), pri organizaciji učnega procesa je izhajal iz klasičnih faz: priprave, inkubacije, iluminacije, verifikacije. Ugotovil je, da lahko z ustreznimi vsebinami in metodami likovne vzgoje pozitivno vplivamo na razvoj likovne ustvarjalnosti, s tem pa hkrati tudi na razvoj splošne ustvarjalnosti. Avtor tega članka je v veliko skromnejši slovenski raziskavi potrdil Karlavarisove rezultate. Opozorimo na dilemo o tem, ali je sploh možno razvijati ustvarjalnost v ožjem pomenu. Nekateri psihologi so (bili) optimistično prepričani, da lahko z določenimi programi, z načrtnim, sistematičnim delom razvijamo ustvarjalne sposobnosti. Za Antona Trstenjaka pa je ustvarjalnost tako kot inteligentnost tista dimenzija človeškega delovanja, ki se je ne da učiti, zanj je to nekaj podobnega, kot učiti se pesnikovanja. Za pedagogiko ni tako pomembno vprašanje, ali je možno razvijati ustvarjalnost prek njene (podedovane) naravne meje ali samo do nje. Zanj je pomembno spoznanje, s katerim soglaša večina, da so določene pedagoške situacije ugodne, omogočajo razvoj ustvarjalnosti, vplivajo na dvig notranje motivacije, na nekatere lastnosti osebnosti, ki so pomembne sooblikovalke kreativnega dejanja. Ustvarjalnost lahko spodbujamo pri različnih učnih predmetih, a likovna vzgoja je zaradi specifičnosti svojih vsebin in prijemov »naravni« predmet z velikimi možnostmi za razvijanje ustvarjalnosti.

Iz poročanja likovnih pedagogov in iz svojih izkušenj je za dvig kvalitete ustvarjalnih procesov in rezultatov največja ovira časovni pritisk; ta je za učitelja in za učence izvor neproduktivne frustracije. Že sama organizacija praktičnega dela v razredu, pripravljanje in pospravljanje materiala in orodij vzame relativno veliko časa kljub poprejšnji skrbni pripravi učitelja. Za učence 7. in 8. razreda je razvojno značilno, da potrebujejo več časa za miselno in čustveno pripravo na ustvarjalno delo. Navadno je tudi izpeljava rešitve za starejše učence zahtevnejša faza v primerjavi z mlajšimi učenci. Če je ustvarjalnost res pomemben cilj naše šole, potem moramo zagotoviti osnovne, tudi časovne možnosti za njen razvoj.

Likovna vzgoja in umske sposobnosti

Obstaja več različnih pogledov na umske sposobnosti in na možnosti njihovega razvoja, tako kot imamo veliko število zelo različnih šol, smeri in pogledov na psihologijo. Vsi pogledi nimajo enake veljave v našem prostoru in času, a med širše priznanimi je še vedno dovolj enakovrednih izbir, med katerimi se

lahko odločiš in potem vanje verjameš ali celo veruješ.

Zanimivi so novejši prijemi v pojmovanju umskih sposobnosti psihologa Howarda Gardnerja. Ponovno je oživil stara razmišljanja o obstoju več inteligenc in razvil svojo teorijo o med seboj na različne načine sodelujočih, a samostojnih inteligencah: jezikovni, glasbeni, logično-matematični, prostorski, telesno-gibalni, medosebni, notranje osebni. Ugotavlja, da v naši kulturi zelo poudarjamo in razvijamo logično matematično in jezikovno inteligenco, druge pa zanemarjamo. S tem si delamo škodo, saj potrebujemo čim več posameznikov z razvito kombinacijo različnih sposobnosti.

Ukvarjanje s prostorom je osnova likovnosti

Likovna vzgoja je povezana s prostorsko inteligenco, pa tudi z glasbeno, telesno-gibalno, osebno, medosebno in matematično inteligenco. Prostorska inteligenca zajema več zmožnosti: pravilnega zaznavanja vidnega sveta, zmožnost ustvarjanja miselnih predstav in njihovega preoblikovanja, poustvarjanja vidikov svojih vidnih doživetij, občutljivosti za kompozicijo, zmožnost grafične predstavitve prostorskih podatkov idr. Te prostorske zmožnosti lahko izkoristimo na različnih področjih. Poseben vidik prostorske inteligence je metaforična zmožnost prepoznavanja med različnimi področji. Gre za prispodobe, ki so v ozadju znanstvenih odkritij; številni znanstveniki so do rešitve svojih problemov prišli tako, da so se jim najprej oblikovale podobe v vidni obliki. Nekateri psihologi vidnim in prostorskim predstavam pripisujejo celo vlogo osnovnega vira mišljenja.

O vplivu umetniških predmetov na razvoj umskih sposobnosti obstajajo raziskave v tujini. Tako Roger M. Williams poroča, da je bilo za pedagogiko 60. let v ZDA značilno intenzivno čiščenje predmetnikov, najprej so izločali umetniške predmete. Po desetih letih se je začelo gibanje v obratno smer. Vrsta eksperimentalnih programov, mnoge je financirala država, je umetniškim predmetom, tudi likovni vzgoji, široko odprla vrata. Dokazala se je pozitivna vez med umetnostjo in učenjem. Psiholog A. Maslow je verjel, da je umetnost bližje jedru izobraževanja kot mnogi drugi, bolj cenjeni predmeti. Otroci, ki so obiskovali šole z intenzivnimi umetniškimi programi, so v primerjavi z drugimi vrstniki dosegali primerljive in boljše rezultate pri matematiki, branju, naravoslovju, pri t. i. intelektualnih predmetih. Odsotnost umetnosti upočasni dejavnost možganov.

V našem šolskem prostoru prevladuje prepričanje, da so likovna vzgoja in umske sposobnosti povezane v predšolski dobi in v prvih razredih osnovne šole, kasneje pa povezava ni pomembna. A z drugačnimi pogledi na inteligenco lahko tudi likovna vzgoja na višji stopnji osnovne šole pripomore k razvoju umskih sposobnosti.

Likovna vzgoja in psihomotorično učenje

Aristotel je pisal o štirih predmetih, ki so jih navadno poučevali v stari Grčiji: gramatika, gimnastika, glasba in risanje. Glasbo so poučevali iz drugačnih razlogov, za sicer zelo cenjeno zabavo v prostem času, risanje pa so poučevali zato, ker je koristno za življenje, za delo.

Tretji avstrijski šolski zakon iz leta 1869 je v slovenskih deželah uvedel nov predmet v osnovne in meščanske šole: risanje in nauk o geometričnih oblikah. Uvedbo so utemeljevali s tem, da želijo »učencem predvsem vaditi oko in roko, da bo trdna in oko bistro pri razločevanju oblik in mer, znati morajo risati prostore in predmete ...«. Predmet so uvedli, ker se jim je zdel koristen. Predmetnik za popolno osemrazredno dvojzlično ljudsko šolo iz leta 1886 je namenjal prostoročnemu risanju po 2 uri od 2. do 5. razreda in po 3 ure od 6. do 8. razreda. Sedanji čas zahteva do zgodovinskega kritičen odnos zaradi drugačne materialne in duhovne kulture. Pa vendar psihomotorično učenje, kot ga imenuje Barica Marentič Požarnik, tudi na višjih stopnjah sedanjega osnovnega šolanja ne bi smelo izgubiti svojega pomena. Kljub novim tehnologijam bodo še vedno, na vseh ravneh zahtevnosti, obstajali poklici in opravila, ki bodo potrebovali razvite psiho-motorične spretnosti. Vsega dela ne bomo zmogli opraviti z računalniško »miško« in s tipkovnico. Psihomotorično učenje je večinoma

vezano na športno in tehnično vzgojo ter na naravoslovje. A spretnosti likovnega oblikovanja, ki jih uporabljamo v vsakdanjem življenju in jih zahtevajo številni poklici: frizer, šivilja, zobotehnik, gradbenik idr., lahko pomembno razvija likovna vzgoja.

LITERATURA

- Marentič Požarnik, B.: *Psihologija učenja in pouka*. DZS, Ljubljana 2000.
- Pečjak, V.: *Misliti, delati, živeti ustvarjalno*. DZS, Ljubljana 1987.
- Trstenjak, A.: *Psihologija ustvarjalnosti*. Slovenska matica, Ljubljana 1981.
- Gardner, H.: *Razsežnosti uma. Teorija o več inteligencah*. Tangram, Ljubljana 1995.
- Karlavaris, B.: *Razvijanje kreativnosti putem likovnog vaspitanja u osnovnoj školi*. Prosveta, Beograd 1981.
- Svetina, J.: *Slovenska šola za novo tisočletje. Kam in kako s slovensko šolo*. Didakta, Radovljica 1990.
- Williams, R.: *Iznenadjujuća veza između umjetnosti i učenja*. Pregled br. 203 /1978, str. 20–24. (Pregled je bilo glasilo Ambasade ZDA v Beogradu. Članek je v originalu izšel v Saturday Review Magazine Corp. 1977.)
- Kranjc, M.: *Od pouka risanja do likovno umetnostne vzgoje*. V: *Od risanja do likovne vzgoje. Zgodovina in razvoj likovnega pouka*. Slovenski šolski muzej, Ljubljana 1982.

Silva Karim

Zavod RS za šolstvo

S A M O P O D O B A -

N D E L A V N I C A Z O S M O Š O L C I

Sodobna postindustrijska moderna družba se zajeda v vse pore življenja posameznika. Povečujejo se procesi individualizacije, s tem pa je povezana vedno večja odgovornost posameznika za njegove odločitve. Nesposobnost za odločanje ali pomanjkanje možnosti zato pri posamezniku povzroči odvisnost od različnih trendov in slogov ter zapovedi o načinu življenja, ki jih sugerirajo reklamna sporočila ali različne sekte ter ideološko opredeljene skupine.

Za najdenje v sodobnih izzivih življenja, za samo-zaupanje in zdravo mero neodvisnosti je izjemnega pomena razvoj pozitivne samopodobe in samovrednotenja, ki ju posameznik goji že od najrosnejših otroških let.

Pri osmošolcih sem zato izvedla delavnico, v kateri so s pomočjo risbe in krajših zapisov razmišljali o svoji samopodobi. Nekaj njihovih značilnih narisanih (in napisanih) izdelkov tudi predstavljam. Pri tem se opiram na Marijo Skalar, ki samopodobo opredeljuje kot skupek organiziranih, naučenih kognitivnih mnenj in vrednotenj posameznika o samem sebi, kakršen je trenutno (spoznavni jaz sam, kot ga pozna posameznik), o tem, kar meni, da drugi mislijo o njem (drugi jaz sam) in o tem, kakšen bi rad bil (idealni jaz sam).¹

¹ Definiranje samopodobe je neenotno oz. obstaja zanj več različnih konceptov. Med najbolj znanimi je Rogersovo (prim. v Hayes, N., Orrell, S.: *Psihologija*, Ljubljana, ZRSŠ, 1998). Raznovrstnost konceptov razkriva paleta različnih terminov, ki se nanašajo na samopodobo. Tako je Mojca Pušnik v anglosaški literaturi naletela na naslednje izraze: *self*, *self-acceptance*, *self-actualisation*, *self-awareness*, *self-esteem*, *self-concept*, *self-evaluation*, *self-image*, *self-monitoring*, *self-perception*, *self-presentation*, *self-schemas*, *self-understanding*, *identity* (prim. Pušnik, M.: *Seminarsko gradivo*, Ljubljana, 1997).

Cilji delavnice:

- razmišljati o svoji samopodobi,
- vrednotiti samega sebe,
- razmišljati o treh jazih, ki predstavljajo posameznikovo samopodobo,
- se zavedati svojih pozitivnih pa tudi negativnih lastnosti,
- se učiti sprejemati samega sebe z vsemi svojimi lastnostmi.

Potek delavnice

V uvodu smo se z učenci pogovorili o pojmu *samopodoba*. Samopodobo jim v opredelim (po Skalarjevi) kot proces organiziranih mnenj in vrednotenj posameznika o samem sebi, kakršen je trenutno. Poudarim, da samopodobo oblikujejo trije jazi, in sicer spoznavni jaz sam, kot se sami poznamo in doživljamo, drugi jaz, ki opredeljuje, kaj drugi mislijo o nas, in idealni jaz, ki govori o tem, kakšen bi posameznik rad bil. Na preprost, učencem razumljiv način se pogovarjamo o svojih osebnostnih lastnostih. Nekatere kažemo navzven, druge skrivamo. Trudimo se, da bi imeli drugi o nas ugodno mnenje. Prizadevamo si doseči idealno.

Naloga za učence

Vsak učenec prejme list, na katerem so narisani trije okviri. Nad njimi so naslovi: Kakšen sem? Kakšen se zdim drugim? Kakašen bi rad bil?

Pod okviri je prostor za krajše besedilo.

Če imajo lastnosti, ki jih težko upodobijo z risbo, jih lahko dodatno opišejo v spodnjih vrsticah.

Učenci so imeli približno 30 minut časa, v katerem so likovno izrazili razmišljanja o svojem doživljanju sebe, o gledanju drugih ter o svojih željah in vizijah.

Rezultati delavnice

Narisani izdelki so zelo različni in jasno kažejo stopnjo pozitivne samopodobe pri posameznikih. Risbe so zelo iskrene, nekatere izmed njih pripovedujejo zelo domiselno. Učenci so nalogo razumeli in so se v glavnem izražali po načrtu. Nekateri so v okviru *idealni jaz* upodobili svoje poklicne ambicije.

Prvi dve risbi (1 in 2) kažeta nižjo samopodobo, ki jo potrjuje očitna razlika med tremi portreti, hkrati pa to dodatno utemeljuje tudi pripisan besedilo.

Še posebno izstopa risba številka 1, na kateri je avtorica ob risbi Kakšen sem? pripisala besedilo: »Ne spoštujem se in nisem svobodna!« Tudi oba druga portreta iste

avtorice (Kakšen se zdim drugim? in Kakšen bi rad bil?) pričata o prepadu med posameznimi vrednotenji. O stiski, povezani s komunikacijo z vrstniki ter učenim uspehom, priča risba 2.

Preostale tri risbe (3, 4 in 5) so naredili učenci z višjo ali zelo visoko pozitivno samopodobo. Učenec, avtor risbe 3, je sam s seboj tako zelo zadovoljen, da bi opravil manjše spremembe le v svoji frizuri. Tudi avtorja risb 4 in 5 kažeta visoko pozitivno samopodobo. Risbi pričata o samozavesti in trdnosti njunega značaja ter o jasni poklicni ali čustveni naravnosti njunih življenj. Tudi to je dodatna potrditev, kako pomembno je za samopodobo, če se posameznik sprejema takega, kot je, z vsemi svojimi lastnostmi.

Verjamem, da pogojuje značaj teh narisanih (in napisanih) izpovedi tudi čas, ko so nastale. Mesec maj je namreč za učence 8. razreda odgovorno in naporno obdobje, saj se po eni strani borijo za čim boljši učni uspeh, po drugi pa so v svoji rosi mladosti izpostavljeni sprejemanju pomembnih odločitev, kot sta nadaljnje šolanje in poklic. Tudi samo poslavljanje od skupnega sobivanja in prijateljevanja v osnovni šoli je zanje zelo resno. Verjetno bi izvedba take naloge v času počitnic ali v začetku šolskega leta dala drugačne izide.

Sklep

Dobro je, da se s svojimi učenci kdajpakdaj ustavimo in jim damo priložnost, da razmišljajo o sebi, se spoznavajo in tako tudi bolje sprejemajo – sebe samega in drug drugega. Ta mala delavnica je dokaz, da otroci, šolarji, s katerimi smo vsak dan v stiku, niso zgolj tisto, kar se zdi na prvi pogled. Risbe in zapisi prikazujejo tudi neskončne globine in širine njihovega notranjega sveta. Nekatere pričajo o avtorjevem navdušenju nad življenjem in o zadovoljstvu s samim seboj, druge kličejo na pomoč.

Morda bi bilo potrebno z učenci večkrat vzpostaviti podoben način komunikacije, saj bi lahko tako učitelji prepoznali prenekatero stisko ter jo pomagali tudi razreševati.

VIRI IN LITERATURA

- Nastran Ule, Mirjana: *Temelji socialne psihologije*. ZPS, Ljubljana, 2000.
- Skalar, M.: *Seminarsko gradivo*. Ljubljana, 2000.
- Pušnik, M.: *Seminarsko gradivo*. Ljubljana, 1997.
- Hayes, N., Orrell, S.: *Psihologija*. Ljubljana, ZRSŠ, 1998.
- Trstenjak, A.: *Psihologija ustvarjalnosti*. Ljubljana, Slovenska matica, 1981.

	Kakšen se zdim drugim	Kakšen sem	Kakšen bi rad bil
1			
2			
3			
4			
5			

Mag. Marija Pepelnak Arnerić

Osnovna šola Komenda – Moste

MOŽNOSTI, KI JIH ZA RAZVIJANJE USTVARJALNOSTI UČITELJEV PONUJA GLASBA

Glede na potrebe, ki jih pred učitelja postavlja ciljno načrtovanje in izvedba pouka, ki bi morala učence motivirati, se kaže potreba po čim večji učiteljevi ustvarjalnosti. Zaradi mnogih možnosti, ki jih ponuja glasba z umetnostnega, pedagoškega, sociološkega, psihološkega in drugih vidikov, sem poskušala iskati možnosti za razvijanje ustvarjalnosti učiteljev z iskanjem aktivnih oblik glasbenih dejavnosti, ki bi bile dostopne ne glede na glasbeno izobraženost, predpostavljale pa bi interes za izvajanje glasbene dejavnosti.

Glede na to, da večina ljudi načrtno ne razvija sposobnosti, ki bi omogočale vedno globlje dožemanje glasbene umetnosti, ampak se na tem polju gibljejo kot amaterski reproduktivci in poslušalci, pogosto tudi polni predsodkov do svojih glasbenih sposobnosti, sem oblikovala ustvarjalne delavnice, kjer lahko udeleženci svoje sposobnosti odkrivajo in se z muziciranjem ter drugimi glasbenimi dejavnostmi učijo razvijati svojo ustvarjalnost. S prenašanjem izkušenj z glasbenega področja ugotavljajo tudi, da se lahko domnevne lastne meje presega tudi na lastnem strokovnem področju.

O ESTETSKEM DOŽIVLJANJU

Prepoznavanje in dožemanje glasbenih struktur se s starostjo samo po sebi ne spreminja, odvisno je od slušnih izkušenj in znanja. Ustvarjalni potenciali tako z leti navadno rastejo kot rezultat znanja in izkušenj. Tudi aktivnosti ob igranju na instrumente, petju, gibanju ob glasbi, ustvarjanju glasbe so kanal, po katerem lahko estetsko doživljanje razvija človekovo ustvarjalnost.

Trstenjak¹ opisuje estetsko doživljanje kot superznakovno oblikovanje sveta. To ugotovitev izvaja iz kognitivno psihološke analize ustvarjalnega procesa. Le-ta je v svojem jedru vedno proces zaznavanja, ki je navadno tudi »filtriranje informacij«. Ta proces pa ni samo izbiranje informacij, temveč hkrati tudi oblikovanje novih informacij ali strukturiranje. Dožemanje struktur, kjer so posamezni dražljaji le sprožilci, je več kot vsota posameznih znakov ali pojavov; je superznakovno oblikovanje sveta.

Glede na to, da si z eksperimentalno estetiko lahko pomagamo zlasti na področju, ki je težje izrazljivo z besedami, lahko postane glasba medij za vzpostavljanje stika na intra in interpersonalnem nivoju. Izhajajoč iz teh izhodišč sem oblikovala cilje, ki jih glasbene delavnice, ki so namenjene zainteresiranim učiteljem in vzgojiteljem, zasledujejo: sproščanje, premagovanje predsodkov, usvajanje novih spoznanj in iskanje lastnih

ustvarjalnih potencialov ter razvijanje svojih ustvarjalnih potencialov s pomočjo glasbenih dejavnosti. Glasbene dejavnosti, ki se v teku delavnic prepletajo, so poslušanje, petje, igranje na instrumente, risanje ob glasbi in gibanje ter ples.

PREDSTAVITEV DELAVNIČNIH DEJAVNOSTI

Poslušanje

Večina udeležencev delavnic poroča, da glasbo poslušajo vsak dan, vendar na nezavedni ravni. V delavnicah pa poslušanje ozavešijo, ugotovijo tudi, kakšna zvrst glasbe jim je najbližja in kako lahko poslušanje glasbe uporabijo za svoje potrebe. Starost ni spremenljivka, ki bi pojasnjevala ravnanje in odnos do posamezne zvrsti glasbe, omogoča samo povezavo med različnimi dejavniki, ki učinkujejo na oblikovanje nagnjenj. Odnos do npr. popevk, kot navaja de la Motte Haber (1990) se spreminja iz obdobja v obdobje, največ zanimanja kažejo petnajstletniki in ljudje pri štiridesetih letih, najbolj jih pa odklanjajo 23- do 26-letniki, kar kaže na to, da niso mogoči nobeni razvojno psihološki razlogi. Na to lahko navezujemo tudi potek »glasbene socializacije« po petnajstem letu, ki različno usmeri poznejši interes za glasbeno dogajanje in lastno udeležbo pri tem. Prepoznavanje in dožemanje glasbenih

¹ Trstenjak Anton, Psihologija ustvarjalnosti, Slovenska matica, Ljubljana, 1981.

struktur se s starostjo samo po sebi ne spreminja, odvisno je od slušnih izkušenj in znanja. Učitelji, ki so se udeležili delavnic, ugotavljajo, da kljub temu, da veliko poslušajo, pogosto ne slišijo, se pravi, zavestno ne dojemajo najbolj preprostih sporočil. Z vajami poslušanja lahko pri sebi in pri učencih razvijajo občutek za poglobljeno poslušanje, kar koristi tako pri poslušanju glasbe kot v vsakdanji komunikaciji. Mnogi se svoje muzikaličnosti nikoli ne zavejo, ker niso imeli nikakršnih spodbud ali pa so bili v svojih težnjah zavrženi. Pri poslušanju moramo upoštevati vse zvrsti in občutke tudi ubesediti, tako se bolj plastično soočimo, kako vpliva posamezna zvrst in se lažje opredelimo za tisto, ki bi nam lahko pomagala.

Petje

Petje je najbolj osebno izražanje, pri katerem le težko prikritimo svoja čustva, zato se navadno pojavijo težave. Če pa premagamo strah pred petjem, nam je lahko pevska izvajanje odlično sredstvo pri pojavu emocionalnih težav, pomoč pri premagovanju strahov in nepotrebnih predsodkov ali pa način, da najdemo poti do svojih globin in ustrežnejšega vrednotenja samopodobe, saj se s petjem človekov notranji svet izraža prav posebno. Pogosto petje odklanjamo, ker se bojimo slišati svoj glas, hkrati pa se bojimo, da bi nas slišali drugi.

G. di Franco² primerja izražanje z glasom in igranje instrumentov. Kljub temu da večina instrumentalistov nima težav z ekspresijo prek svojih instrumentov, pa je pri petju pogosto drugače, ker je človekov glas prav poseben instrument, je del lastnega telesa. Med tem ko je lahko instrument sredstvo za kontakt z drugimi, je hkrati lahko tudi objekt, za katerega se skrijemo. Glas pa je avtomatsko in neposredno izražanje lastnega telesa.

S petjem se v delavnicah ponuja možnost, da poskušajo člani skupine drug drugemu varno izraziti svojo notranjost neverbalno.

Pevski del se v delavnicah začne z iskanjem svojega osebnega tona, ki mu udeleženci v svoji globini poskušajo prisluhniti. Navadno sprva ne pričakujejo, da bodo zaslišali svoj ton, zato je potrebno vajo razložiti zelo jasno. Uspešna izvedba pa jih navede, da tudi h kasnejšim vajam pristopajo brez bojazni, strah pred petjem se izgubi.

Ko se navadijo na tone, ki jih zaslišijo v sebi, postanejo dosegljive in usvojljive tudi zahtevnejše harmonije in melodije, ki so jih pripravljene širiti tudi s svojimi zamislimi. Kasneje moramo biti vedno bolj pozorni na pravilno tehniko in primerno interpretacijo, ki omogočata globlje doživljanje.

Igranje na instrumente

Prvi pogoj za instrumentalno dejavnost je seveda ustrezen dostop do instrumentov. Iz izkušenj vem, da se otroci in mladostniki največ zanimajo za igranje kitare, tolkal in sintetizatorja, podobno pa je tudi pri odraslih. Pri teh instrumentih je tudi lahko najhitreje doseči učinek, to je igranje preprostih skladb. Atraktivni so tudi Orffovi instrumenti.

Ob učenju instrumenta in ob skupinskem muziciranju lahko doživljamo občutke uspešnosti in tudi neuspeha, učimo se premagovati pasivnost, učimo se komunicirati in sodelovati in izražamo svojo notranjost.

Večina udeležencev delavnic ne obvlada igranja, niti nima neomejenega dostopa do instrumentov, zato so ti za njih dovolj atraktivni, zlasti Orffov instrumentarij. Pri učiteljih se, kot ugotavljajo sami udeleženci, navadno pojavlja občutek, da morajo znati vse, zato raje posežejo po ritmičnih instrumentih, ker predvidevajo, da bodo z njimi lažje dosegli ustrezno igro kot pa z melodičnimi instrumenti. Ker v delavnicah ne težimo za dovršenim igranjem, ampak za čim bolj sproščenim uživanjem ob instrumentih, pomeni premagovanje strahu že tudi pot k ustvarjanju zanimivih skupinskih skladbic, ki presenetijo ustvarjalce/izvajalce. Navadno te dejavnosti v za to določenem času ne želijo končati.

Likovno izražanje ob glasbi

Pri likovnem izražanju ob glasbi ne gre za to, da likovni izraz sam po sebi ne bi bil zadosten. Likovni izraz lahko pomaga analizirati in interpretirati doživetje glasbe. Ta tehnika ima tudi diagnostično vrednost. Za tako izražanje je v začetku pri odraslih primerna absolutna glasba, pozneje pa tudi programska, pri otrocih pa se je izkazalo ravno obratno.

Udeleženci imajo na voljo večje površine papirja in voščene barvice. Največji problem v prvih delavnicah je bil, da so kljub drugačnim navodilom vsi poskušali uganiti in narisati »vsebino«. Ko sem v naslednjih delavnicah predvajala najprej absolutno in šele nato programsko glasbo, jim je bilo to »storilnostno« naravnano lažje premagovati. Največjo sproščenost so dosegali pri zadnji vaji, ki je zahtevala upodabljanje trenutnih občutij pod vplivom glasbe. Mnogi udeleženci so bili nad sliko, ki so jo ustvarili, po koncu dejavnosti pozitivno presenečeni, nekateri pa se niso uspeli toliko prepustiti glasbi, da bi zanemarili svoje risarsko znanje. Prvi so pri interpretaciji svoje slike odkrili o sebi tudi novo.

² Franco Gianluigi di, Voices as means to express emotions, Conference proceedings volume 4, Ferrara, 1994.

Gibanje in ples ob glasbi

Glasba tudi spodbuja gibanje. V začetku je pri udeležencih zaznati veliko predsodkov do izražanja z gibi, z vztrajnim delom in pozitivnim vrednotenjem pa je kaj hitro zaznati učinke. Lažje sprejemamo svoje telo, svojo zunanost, lažje navezujemo socialne odnose, spreminjamo svojo samopodobo in vplivamo na svojo ustvarjalnost.

V omenjenih delavnicah je pogosto za gibanje in ples časa premalo, tako da je dejavnosti težko izvesti v celoti. Večina udeležencev družabne plese obvlada, izrazni ples pa že predstavlja določene zadržke, zlasti v zvezi s pojmovanjem gibalnih sposobnosti lastnega telesa. Kljub temu je večina pripravljena poskušati. Postopnost vključevanja posameznih delov telesa v gibanje po glasbi marsikoga pripravi do novega pogleda na svoje telesne sposobnosti. Zame je vedno znova zanimiv odziv udeležencev, ko se poskušamo prepustiti popularni glasbi z izrazitim ritmom. Tudi starejši udeleženci so z veseljem preskušali »disko« in na svoji koži ugotovili, zakaj je te vrste zabava za mladostnike tako atraktivna.

Glede na zgoraj navedeno lahko sklenemo, da je imela in še lahko ima glasba v človekovem življenju svoje mesto. Znanstvenike spodbuja k raziskovanju, umetnike k ustvarjanju, ugotavljam pa, da enotnih mnenj in trdnih dejstev v glasbenem raziskovanju ni mogoče pričakovati, ker sega glasba na toliko različnih področij in nanjo vpliva vse, kar se okrog ljudi dogaja. Glasbena ustvarjalnost v ožjem pomenu besede je uporabna za manjše število učiteljev in vzgojiteljev, kot spodbudo za ustvarjalnost pa jo lahko pojmuje v najširšem smislu. Glasbena ustvarjalnost si v oblikovanju tonov, zvokov, šumov podredi materialnost glede na svoje jezikovne zahteve in izraznostne potrebe, napolni prostor z navidezno neotipljivo resonanco sporočilnosti, oblikuje si čas glede v skladu s svojim notranjim utripom, od vsakega posameznika pa je odvisno, ali bo želel in znal svoje sposobnosti razvijati in v glasbi najti kaj uporabnega za vsakdanje življenje ali pa bo le pasiven sprejemnik vsiljene glasbe, ki nas spremlja vsak dan iz okolja, v katerem živimo.

LITERATURA

Franco, Gianluigi di. (1994). *Voices as means to express emotions*. Conference proceedings, Volume 4, Ferrara.
Haber, de la Motte Helga. (1990). *Psihologija glasbe*. DZS, Ljubljana.

Ouspenskij, P. D. (1994). *Psihologija človekovega možnega razvoja*. Premru – Ciuha, Ljubljana.
Trstenjak, Anton. (1981). *Psihologija ustvarjalnosti*. Slovenska matica, Ljubljana.

I z z a l o ž b e Z a v o d a R S z a š o l s t v o

KAKO NAJ POJEJO OTROCI

Šolsko zborovsko petje je imelo v različnih obdobjih razvoja slovenske narodne zavesti različno, a vselej pomembno vlogo. Glasba, ki stopa skozi šolska vrata, ne more in ne sme ostati neopazna. Ta glasba, ki se oprime odraščajočega otroka, si včasih celo vzame umetniško mero. A to ne more biti dovolj: umetnost ima svoj kotiček celo tam, kjer bi je ne iskali. Umetnost, če jo hočemo ujeti, ne more ubežati. Šolsko zborovsko petje pogosto nima posebne umetniške vrednosti, a zgodi se, da se umetnost

izkaže šele takrat, ko bi si že rekli, da je ni bilo vredno izzvati. (Pavel Mihelčič) Priročnik za zborovodje avtorice mag. Dragice Žvar Kako naj pojejo otroci je namenjen vzgojiteljicam v vrtcih, učiteljem glasbe in razrednim učiteljem, ki vodijo otroške in šolske zборе. Priročnik je razdeljen na štiri poglavja: Slovenski zbori skozi čas, Teoretična izhodišča za delo s šolskim pevskim zborom, Fiziologija otroškega glasu in Oblikovanje otroškega glasu. Priročnik obsega 130 strani, cena izvoda je 3400 tolarjev.



Naročila sprejema:
Zavod RS za šolstvo
Poljanska c. 28
1000 Ljubljana
faks: (01) 3005 199.



modeli
poučevanja
in učenja

Mag. Dimitrij Beuermann

Zavod RS za šolstvo

O B L I K O V A N J E P O V E Z A V M E D U M E T N O S T N I M I P R E D M E T I I N Š O L S K I M R A Z V O J N I M N A Č R T O M

UMETNOSTNI PREDMETI – (vzgojni) UČNI PREDMETI

Šola je skupno ime za zbirko posameznih predmetov in učnih načrtov, ki opredeljujejo cilje in vsebine šolskega dela, učiteljev, ki so odgovorni za izvedbo pouka in doseganje učnih ciljev, učilnic in opreme, ki omogočajo izvajanje pouka, pa tudi vseh drugih sestavin vidnega in skritega kurikulumu.

Delitev šolskega dela na posamezne predmete seveda izvira iz potrebe po dobri organiziranosti: delovanje šolskih sistemov je potrebno natančno načrtovati in izvajati, da lahko ob navadno premajhnem deležu proračunskega denarja dosežemo največ.

Vsak učenec je osebnost zase: učne vsebine – podatki, informacije in procesi vsakega posameznega šolskega predmeta se v njegovi glavi oblikujejo v miselni sistem oziroma njegov osebni pogled na svet. S pomočjo šolskih dejavnosti si lahko učenci razširjajo spoznanja tudi na tista področja, ki bi jih sicer morda nikoli ne spoznali, doživeli ali preizkusili. Še posebno pomembna naloga šole je zato povezovanje naučenih posameznosti v celostno podobo: brez tega ostajajo pridobljena znanja in spretnosti nepovezana in so izpostavljena nagli in temeljiti pozabi.

Umetnostni predmeti opravljajo, po običajnem vzorcu razmišljanja, natančno določeno nalogo: vzgajajo učence in jim – tako je mogoče sklepati – ponujajo tiste komponente šolskega kurikulumu, ki jih pri naravoslovnih in družboslovnih predmetih ni mogoče srečati ali pa se z njimi iz različnih razlogov ni mogoče ukvarjati. Povedano zelo poenostavljeno: če umetnostne predmete poimenujemo vzgojni predmeti, s tem impliciramo trditev, da se pri drugih predmetih nič ne vzgaja (ali pa zelo malo), in tudi, da pri umetnostnih predmetih ne moremo najti elementov naravoslovnega, logičnega (levohemisfernega) razmišljanja oziroma da je teh elementov le malo.

V nadaljevanju članka predstavljamo nekatere praktične možnosti in pozitivne posledice tesnejše povezave med posameznimi predmeti oziroma skupinami predmetov. Kot primer bomo uporabili učni načrt za izbirni predmet v devetletni osnovni šoli klaviatura in računalnik, ki ga je v prejšnjem šolskem letu potrdil Strokovni svet za splošno izobraževanje.

UMETNOSTNI PREDMETI – (vzgojni in hkrati izobraževalni) UČNI PREDMETI

Tradicionalno frontalno obliko poučevanja danes zamenjujejo skupinske oblike učnega dela s poudarkom na ciljni in didaktični diferenciaciji in individualizaciji. Ta proces podpirajo tudi Gardnerjeva teoretska spoznanja (Gardner, 1995). »Um se je potencialno sposoben ukvarjati z vsebinami več različnih vrst, toda posameznikova uspešnost na področju ene vsebine ima le majhno napovedno moč glede njegove uspešnosti na področjih drugih vsebin. Drugače povedano, genialnost (še bolj pa povprečnost) verjetno velja le za določene vsebine: človeška bitja so se razvila do te stopnje, da imajo več inteligenc in ne le ene same, iz katere bi črpala v različni smeri. (Gardner, 1995)

Pri vsakem učnem predmetu je mogoče najti elemente in povezave, ki ne spadajo v ožji okvir vsebin tega predmeta ali celo predmetnega področja: v njih se izražajo povezave z drugimi predmeti ali področji. Te (mnogokrat naključne) povezave lahko omogočijo posameznemu učencu, da na svoj način dostopa in osmisli znanja in spretnosti posameznih predmetov. Učni postopki, ki to omogočajo, spadajo večinoma med priporočila o individualizaciji učnega procesa.

Razdelitev sedmih inteligenčnih področij po Gardnerju opozarja na jezikovne, glasbene, logično-matematične, prostorske, telesno-gibalne in osebne oziroma medosebne inteligence. Vsebinska področja učnega načrta klaviatura in računalnik pa so: tehnika instrumenta, glasbena muzikalnost, skupinska igra, glasbena ustvarjalnost, teorija glasbe ter vrednotenje glasbe.

Če vsako izmed šestih področij učnega načrta primerjamo z vsako izmed sedmih področij inteligenc (glasbeno-ritmično, telesno-kinetično, vizualno-prostorsko, logično-matematično, verbalno-jezikovno, osebno-notranje ter medosebno-socialno), se nam odpre veliko očitnih, možnih ter manj verjetnih povezav. V nastala pre-sečna polja lahko umestimo večje ali manjše število opisov teh povezav (Beuermann, 2001). Za ta namen izberimo opise učenčevih dejavnosti (Marentič Požarnik, 1991; Forte & Schurr, 1996), ki se izkažejo še posebno koristni pri praktičnem načrtovanju izvajanja aktivnosti pri uporabi učnih vsebin in doseganju ciljev posameznega predmeta.

Videti je mogoče, da se predmet določenega umetnostnega področja (v tem primeru glasbenega predmeta klaviatura in računalnik) zlahka dotakne vseh inteligenčnih področij. Shema povezav predstavlja eno izmed mogočih razmestitev posameznih aktivnosti, pomembno pa se vendarle zdi, da je preglednica po posameznih vrsticah

in stolpcih približno enakomerno zapolnjena. Prav tako je nujno opozoriti, da bomo le težko dosegli zaželeno rezultate, če se izvajanja tega glasbenega učnega načrta lotimo na ozek specialni način; te dejavnosti so opisane v prvi vrstici pod poglavjem o glasbeno-ritmični inteligenci.

	TEHNIKA INSTRUMENTA	GLASBENA MUZIKALNOST	SKUPINSKA IGRA	GLASBENA USTVARJALNOST	TEORIJA GLASBE	VREDNOTENJE GLASBE
GLASBENO – RITMIČNO	igrati, izboljšati, izvajati, mrmrati, peti, pokazati, ponoviti, slišati, vaditi	interpretirati, izraziti, nastopati, poslušati	igrati v skupini, poslušati druge, razdeliti se v skupine	ilustrirati, improvizirati, iskati asociacije, izboljšati, izbrati, komponirati, modificirati, napisati na drugačen način, oblikovati drugače, obogatiti, ojačati, okrasiti, oslabiti, popraviti, postaviti v medsebojni odnos, prevesti, prilagoditi, primerjati, prirejati, razširiti, razviti, spremeniti, spremeniti glasbeni slog, uporabiti, upravičiti, vnesti, zlagati skupaj, zožiti		

Tudi če temu v skladu s tradicijo dodamo še stolpec, kjer je umeščena teorija glasbe:

TEORIJA GLASBE
delati zapiske, meriti, pisati, podčrtati, risati, šteti
narisati diagram, narisati graf, naštet, opazovati, ponazoriti
analizirati, dokazati, klasificirati, meriti, najti, odkriti, opredeliti sestavne dele, posplošiti, postaviti v vrstni red, primerjati, razlikovati, ustvariti seznam
brati note, naučiti se, naučiti se na pamet, odgovoriti na vprašanja, povedati definicije, prepoznati, specificirati
analizirati, najti povezave, pokazati, prepoznati, primerjati, raziskovati, razločevati, razložiti, razvrstiti

bomo v prvem primeru ob strani pustili učence, ki se odlikujejo v drugih sposobnostih in spretnostih, v drugem pa bomo teorijo glasbe postavili zunaj celotnega glasbenega konteksta. V prvem primeru tako obstaja nevarnost, da (večina) učencev ne bo imela dovolj možnosti, da svoje sposobnosti uporabi za doseganje učnih ciljev, v drugem primeru pa tvegamo, da mnogi učenci sploh ne bodo doumeli povezave med posameznimi področji istega umetnostnega predmeta.

Paradoksalno: V tem primeru utegnejo celo izjemni učiteljevi napor, vloženi v pripravo učnih ur in izvedbo pouka, splošni učni rezultat le še poslabšati, kajti *glede narave intelektualnih zmogljivosti (pa) je vse več dokazov o tem, da imamo ljudje predispozicije za izvrševanje določenih specifičnih intelektualnih operacij, o naravi katerih je mogoče sklepati na osnovi skrbnega opazovanja in eksperimentiranja. Pedagoško delo mora graditi na poznavanju teh intelektualnih nadarjenosti in njihovih najbolj prožnih in prilagodljivih mest* (Gardner, 1995).

VSI ŠOLSKI PREDMETI – (vzgojni in izobraževalni) UČNI PREDMETI

Sicherl Kafol (2001) opozarja, da: *Možnosti za uravnovešeno čustvenih, socialnih, psihomotoričnih in spoznavnih vidikov razvoja se z aktualno prenovo učnih programov ponovno odpirajo in terjajo presežek »enoumja logičnega mišljenja« in »opredalčkanega« znanja. Šola naj poleg besedne in logično-matematične inteligence, skladno z Gardnerjevo teorijo (1995), bolj ceni glasbeno, prostorsko, kinestetično, intrapersonalno in interpersonalno inteligenco. Enakovredno razvijanje spoznavnih, čustvenih, socialnih, estetskih in telesnih vidikov razvoja mora postati princip vsakega predmetnega področja, v okviru celostnega pouka pa tudi izhodišče načrtovanja učnega procesa.*

Naslednja preglednica predstavlja nekatere učne dosežke pri posameznih predmetih ali predmetnih področjih, ki se dotikajo različnih inteligenčnih področij. Z lahkoto najdemo tudi zelo oddaljene povezave, med njimi tudi tiste, ki se na prvi pogled zdijo povsem nenavadne.



PRIMERI UČNIH REZULTATOV NA MEDPREDMETNIH PODROČJIH						
VERBALNO- JEZIKOVNO	LOGIČNO- MATEMATIČNO	VIZUALNO- PROSTORSKO	TELESNO- KINESTETIČNO	GLASBENO- RITMIČNO	MEDOSEBNO- SOCIALNO	OSEBNO- NOTRANJE
MATERNI JEZIK	Učenec razmišlja in zapisuje ideje, mnenja, in vtise.	Poustvari sceno iz zgodbe ali igre.	Dramatizira originalno zgodbo, igra ali pesem. ritem pesmi.	V zborovskem branju prikaže poudarke in ritem pesmi.	Uporabi metodo razmišljanja/debatiranja/ predstavi in ustvari nov konec zgodbe.	O sebi piše v različnih literarnih stilih.
MATEMATIKA	Rešuje probleme s pisnimi navodili.	Ustvari diagram poteka in prikaže stopnje v reševanju problemov.	Z različnimi sredstvi predstavi razumevanje matematičnih konceptov.	Z rapom prikaže matematični koncept.	Uporabi tehniko okrogle mize in reši matematični problem.	Izdela zapiske o čustvih ob učenju matematike.
ZNANOST	Razloži rezultate laboratorijskega eksperimenta.	Interpretira podatke iz tabel in grafikonov.	Po navodilih izvaja znanstveni eksperiment.	Ustvari simfonijo zvokov iz okolja.	Napiše skupinsko poročilo o pomembnem znanstvenem konceptu.	Primerja se z različnimi živalmi, rastlinami ali minerali v naravi.
ZDRAVJE	Prikaže usposobljenost slediti navodilom pri tehniki oživiljanja.	Napove posledice za zdravje, ki jih ima naravna katastrofa.	Prikaže vajo iz aerobike.	Izbira glasbo in z njo prikaže različna razpoloženja in čustva.	Predstavi skeč, ki ponazarja zdrave in nezdrave prehrabene navade.	Oceni lastne zdravstvene navade.
ZGODOVINA	Debatira o nasprotnih vidikih zgodovinske tematike.	Analizira prispevek velikih iznajdb in znanstvenih odkritij.	Odigra slaven zgodovinski dogodek.	Sestavi glasbeno različna zgodovinska obdobja.	Sodeluje na namišljenem sodišču, ki sodi znanim zločincem iz svetovne zgodovine.	Presodi, kako je zgodovina vplivala na današnje življenje.
KULTURA/ GEOGRAFIJA	Povzame glavne točke sodobnega svetovnega dogodka.	Pripravi posterje za predstavitev različnih kultur.	Igra vlogo v raznih navadah različnih kultur.	Glasbene znake uporablja pri igri Kdo sem jaz?	Izpelje raziskavo, ki analizira različna kulturna izhodišča sošolcev.	Opíše, kakšno življenje bi živel, če bi se rodil v drugačni kulturi.
RAZISKOVANJE/ IZBIRNOST	Napiše navodila za igro, ki si jo je sam izmislil.	Pripravi zbirko trenutnih modnih smernic.	Z govorico telesa kaže redakcijo na različne zvrsti glasbe.	Raziskuje vzorce in izhodišča za računalniško grafiko ali sodobno glasbo.	Udeleži se skupinske diskusije o športu.	Ustvari umetniško delo, ki ponazarja njegovo osebnost.

Iz zapisanega je mogoče videti, da velja trditev iz prvega dela članka: različna znanja, informacije, podatki, vsebine, procesi ter druge sestavine šolskega dela presegajo ozki okvir operativnih učnih ciljev posameznega predmeta, primeri dobre učne prakse pa nas ponovno opozarjajo, da sama izvedba pouka in šolskega dela v t. i. skritem kurikulumu presega obseg izrecno zapisanih ciljev, vsebin učnega dela ali učnih procesov nasploh.

Postavimo lahko torej trditev, da je v vsakem šolskem predmetu mogoče najti in izkoristiti povezave z inteligenčnimi področji, ki se sicer ne navezujejo povsem neposredno na učne cilje in vsebine tega predmeta. Pri tem lahko verjamemo, da se je mogoče tudi temu področju posebej posvetiti, si postaviti ustrezne cilje, ga dobro organizirati in uspešno opraviti zastavljene naloge. Predvsem je potrebno najti skupni imenovalc za vse mogoče medpredmetne povezave, ki nastajajo ob izvajanju teh aktivnosti, da bi tega (seveda še najbolj za učence) pomembnega področja ne prepuščali naključju. Postavimo lahko skupni vidik, skupno gledišče oziroma skupno temo, ki omogoča iz perspektive različnih učnih predmetov oblikovati (ter poprej komunicirati, izmenjavati mnenja, dograjevati) skupen pogled na celoto šolskega dela. Kot posebej dobro orodje za doseganje tega cilja lahko šteujemo oblikovanje razvojnega načrta šole. Ta lahko predstavlja dobro orodje za integracijo vidnega in skritega kurikuluma.

RAZVOJNI NAČRT ŠOLE

Učni načrti natančno določajo učne cilje ter priporočajo učne vsebine. Učne metode pa si izbira vsak učitelj sam, zato je potencialno možnih obilo medpredmetnih povezav. Prav lahko si je predstavljati zmedo, ki bi nastala, če bi pri vsakem predmetu, na podlagi zgornjih ugotovitev, začeli dobršen del časa namenjati medpredmetnim povezavam. Čeprav bi s tem ustregli željam ali potrebam učencev, ne bi dosegli osnovnega namena: oblikovanje celostne podobe in pregleda nad pridobljenim znanjem pri posameznih predmetih. Dobrim namenom je potrebno dodati še eno orodje šolskega načrtovanja: medpredmetne povezave je mogoče osmisлити s splošnim šolskim dogovorom o vsebini teh povezav. Če šolski razvojni načrt usmerja k natančno določenim ciljem, potem ni težko izbirati v morju možnih povezav med posameznimi predmeti: pravzaprav lahko ob uporabi vizije razvojnega načrta vedno najdemo oziroma se dogovorimo za najboljšo možno izbiro. Pri tem pa izkoristimo veliko motivacijo učencev in energijo, ki se pojavi ob tem povezovanju in praktičnem preizkušanju pridobljenega znanja.

Hargreaves (2001) opozarja na prednosti razvojnega načrtovanja; naštejmo tiste, ki še posebej spodbujajo uspešnost učencev:

- Razvojni načrt usmerja pozornost na cilje izobraževanja, posebno na učenje in dosežke (široko opredeljeno) vseh učencev.
- Razvojni načrt zagotavlja celosten in usklajen pristop k vsem vidikom načrtovanja – pristop, ki obsega kurikulum in preverjanje ter ocenjevanje, poučevanje, management in organizacijo, finance in sredstva.
- Razvojni načrt vključuje dolgoročno vizijo šole, znotraj katere so določeni obvladljivi kratkoročni cilji. Prioritete, ki jih vsebuje načrt, so prevod politike šole v vsebino dejavnosti.

DVA PRIMERA MEDPREDMETNEGA POVEZOVANJA UČNIH CILJEV

Za ilustracijo zgoraj zapisanega navedimo še naslov celoletnega projekta mednarodnega oddelka Osnovne šole Danile Kumar: COOL AT SCHOOL. Projekt učence usmerja v pozitivni odnos do dela, dobro voljo, sodelovanje in nenazadnje primerno vedenje. Učence spodbuja, da si v skladu s svojimi sposobnostmi prizadevajo na vseh področjih in v skladu z dogovorom so taki učenci še najbolj »kul«. Učni uspeh je vsekakor zelo pomemben, vendarle pa se je mogoče izkazati tudi drugače.

Tudi projektna naloga Glasba v šolskem gledališču iz razvojnega projekta Klaviatura in računalnik, ki poteka na Osnovni šoli Prežihovega Voranca v Ljubljani, predstavlja integracijo več predmetnih področij. Aktivnosti iz Preglednice 1 so usmerjene k izdelavi glasbe za šolsko gledališče, ta cilj dobro usmerja izbiro medpredmetnih povezav.

Verjeti je mogoče, da lahko projekt, po možnosti še s privlačnim naslovom, predstavlja vizijo in usmeritev delovanja šole v vsem šolskem letu in hkrati predstavlja izhodišče za organizacijo vsakdanjih nalog in aktivnosti. Letni razvojni načrt, vsebina glavnega projekta in sam naslov nosilne teme pa predstavljajo pomemben prispevek za lažje umeščanje posameznih elementov šolskega dela v podobo celote. Učenci lahko skupaj z učitelji mnoge vsebine in učne cilje uporabijo kot sredstvo za doseganje ciljev iz letnega razvojnega načrta. Le-ta tako pomembno pripomore k sprotnemu preizkušanju pridobljenega znanja v praktičnih situacijah ter prispeva k uspešnosti izgrajevanja miselnega sistema učencev ter olajšuje kasnejši prenos in uporabo pridobljenih procesnih znanj v vsakdanjem življenju.

Prav tako je zdaj mogoče jasno videti, da je pridevnik »umetnostnimi« v naslovu članka povsem odveč.

LITERATURA IN VIRI

Beuermann, D., *Pregled dejavnosti učencev pri izbirnem predmetu klaviatura in računalnik*, Priloga k učnemu načrtu, neobjavljeno, 2001.

COOL AT SCHOOL, Mednarodni oddelek osnovne šole Danile Kumar, skupna tema v šolskem letu 2001/2002.

Gardner, H., *Razsežnosti uma: teorija o več inteligencah*, Tangram, 1995.

Hargreaves, D. H., Hopkins, D., Zorman, M., *Šola zmore več; Management in praksa razvojnega načrtovanja*, Zavod RS za šolstvo, 2001.

Požarnik Marentič, B., *Pomen operativnega oblikovanja vzgojno-izobraževalnih smotrov za uspešnejši pouk*, Pedagoška obzorja, 1991.

Sicherl - Kafol, B., *Celostna glasbena vzgoja, Glasba v šoli*, Zavod RS za šolstvo, 2001.

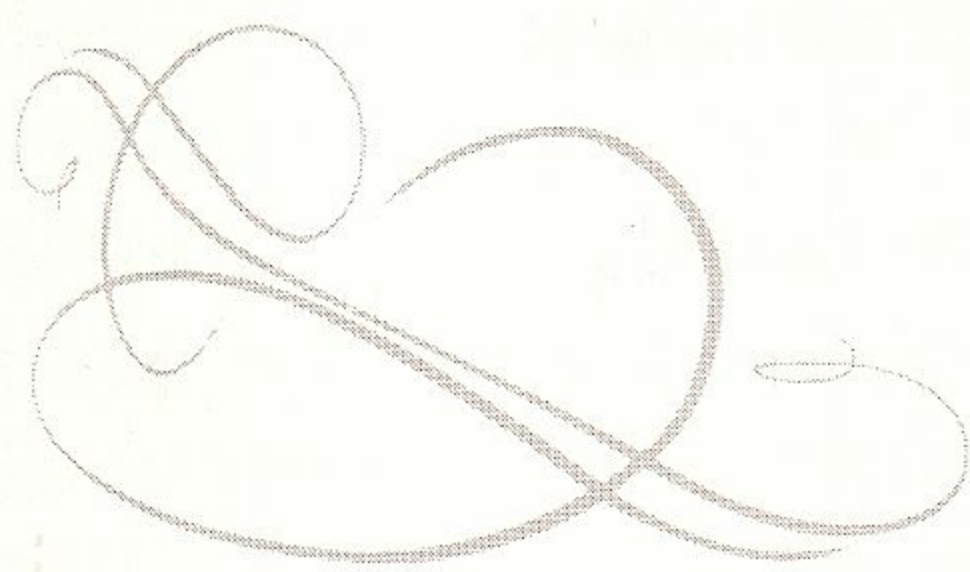
Forte, I. & Schurr, S., *Curriculum & Project Planner*, Incentive Publications, 1996.

P o v z e t e k

V članku s pomočjo Gardnerjeve teorije o sedmih inteligenčnih področjih raziskujemo povezave med posameznimi predmeti in predmetnimi področji. Predstavljene so nekatere možne medpredmetne povezave v učnem načrtu za izbirni predmet v devetletki Klaviatura in računalnik. Iz množice vseh možnih medpredmetnih povezav pa razvojni načrt šole omejuje izbiro na tiste, ki najbolj pripomorejo k uresničevanju ciljev celostnih šolskih projektov.

A b s t r a c t

Relationships between individual subjects and subject areas with the help of Gardner's theory of seven fields of intelligence are presented in the article. Some examples of potential cross-curricular links within curriculum for optional nine-year primary school subject Keyboard and Computer are also presented. Those links that contribute most to realisation of whole-school project aims should be selected among the varieties of all potential cross-curricular linkages within school development plan.



Dr. Olga Denac

Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta

P O M E N A F E K T I V N E G A P O D R O Č J A P R I N A Č R T O V A N J U I Z O B R A Ž E V A L N E G A P R O C E S A G L A S B E N E V Z G O J E

Če raziskujemo cilje glede na njihovo pripadnost različnim sistemom klasifikacij lahko opazimo, da ciljno usmerjeni vzgojno-izobraževalni proces spodbuja predvsem kognitivno področje otrokove osebnosti, afektivno pa zanemarija tako pri načrtovanju, izvajanju in vrednotenju vzgojno-izobraževalnega procesa. Že leta 1956 so Bloom in njegovi sodelavci ugotovili, da je na kognitivnem področju razvoj učnih načrtov najbolj napredoval, saj za omenjeno področje obstaja jasna definicija vzgojno-izobraževalnih ciljev v obliki otrokovega vedenja. Krathwohl (1975) in njegovi sodelavci so pri preverjanju ciljev v časovnem obdobju desetih let opazili zmanjšanje ciljev na afektivnem področju. Tudi sedanji vzgojno-izobraževalni proces glasbene vzgoje tako v vrtcu kot v prvem razredu osnovne šole ne ustreza optimalnim ciljem celostnega razvoja otrokove osebnosti in se omejuje predvsem na načrtovanje, izvajanje in vrednotenje kognitivnih ciljev ter ne upošteva sodobnih pedagoških in psiholoških zahtev po enakomernem zastopanju produktivnih in reproduktivnih dejavnosti, ki aktivirajo afektivne, ustvarjalne in psihomotorične procese (Denac, 1995, 1999).

Izhajajoč iz podane problematike smo iz vidika potreb celostnega in uravnoveženega razvoja šestletnih otrok oblikovali eksperimentalni program glasbene vzgoje. Pri oblikovanju programa smo izhajali iz temeljnih faktorjev glasbene kulture (receptije, reprodukcije in produkcije) in glasbenih vzgojno-izobraževalnih dejavnosti (razvoj poslušanja, razvoj izvajanja, razvoj ustvarjanja ter razvoj glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj).

Namen raziskave je bil:

- izoblikovati cilje in naloge, vzgojno-izobraževalno vsebino, povezano s cilji afektivnega, kognitivnega in psihomotoričnega področja otrokove osebnosti, in predvideti metode, oblike in sredstva vzgojno-izobraževalnega procesa;
- eksperimentalno preveriti učinkovitost obstoječega in eksperimentalnega programa glasbene vzgoje, ki je bil pripravljen za raziskovanje (spremenjeni cilji, vsebina in didaktična struktura);
- ugotoviti vpliv glasbene vzgoje na celostni in uravnovežen razvoj šestletnega otroka in
- ugotoviti vpliv afektivnega področja na razvoj glasbenih sposobnosti in spretnosti.

Cilji eksperimentalnega programa

V eksperimentalnem programu glasbene vzgoje smo sledili naslednjim ciljem, s katerimi vplivamo na afektivni, kognitivni in psihomotorični razvoj otrokove osebnosti.

Afektivni razvoj otrokove osebnosti:

- spodbujanje pripravljenosti za sprejemanje in sodelovanje v najrazličnejših glasbenih dejavnostih,
- razvijanje interesa za različne glasbene dejavnosti,
- razvijanje pozitivnih čustev (veselje) do glasbenih dejavnosti in kanaliziranje negativnih čustev (strah, jeza),
- razvijanje pojma o sebi: zaupanje v samega sebe in svoje sposobnosti pri samostojnem izvajanju glasbenih dejavnosti,
- spodbujanje doživljanja glasbenih vsebin,
- spodbujanje notranje motivacije pri izbiri glasbenih dejavnosti.

Kognitivni razvoj otrokove osebnosti:

- razvijanje glasbenega pomnjenja,
- razvijanje slušnih zaznav, predstav in slušne občutljivosti,
- razvijanje usmerjene pozornosti,
- razvijanje glasbene ustvarjalnosti,
- razvijanje melodičnega in ritmičnega posluha,
- razvijanje temeljnega glasbenega besednjaka,
- razvijanje sposobnosti za presojanje oziroma vrednotenje lepega.

Psihomotorični razvoj otrokove osebnosti:

- razvijanje spretnosti petja,
- razvijanje instrumentalno-tehničnih spretnosti,
- razvijanje sposobnosti gibalnega, likovnega in verbalnega izražanja doživetij in predstav glasbenega dela.

Ker je ciljno in procesno načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela bistveno za pedagoško prakso in pogoj za učinkovitost procesa, so cilji v eksperimentalnem programu najpomembnejši element. Oblikovani so z vidika potreb celostnega razvoja šestletnih otrok, s katerimi enakomerno vplivamo na afektivni, kognitivni in psihomotorični razvoj otrokove osebnosti.

METODOLOGIJA

Kot osnovno raziskovalno metodo smo uporabili eksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja (enofaktorski eksperiment z oddelki kot primerjalnimi skupinami), nekatere prvine akcijskega raziskovanja in kavzalno-neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja.

Kontrolna skupina (n=44), v kateri se je izvajal obstoječi program glasbene vzgoje in eksperimentalna skupina (n=44), v kateri se je izvajal eksperimentalni program glasbene vzgoje, sta bili ustrezno izenačeni v pogledu spremenljivk, ki se nanašajo na spol, glasbeno razvitost, interese in sodelovanje otrok ter izobrazbo staršev.

Eksperimentalni program je vključeval 24 didaktičnih enot in je trajal šest mesecev. Učinke eksperimentalnega programa smo preverjali na podlagi sprememb v sposobnostih, spretnostih, znanjih in vedenjih, ki so bila vključena med cilje eksperimentalnega programa in so vplivala na vsebinsko in didaktično strukturiranost programa. Pri tem smo uporabili: simbolne teste za ugotavljanje otrokovih interesov za različne glasbene zvrsti (Abel-Struth, 1979) in prepoznavanje tonov v različnih tonskih obsegih (Denac, 1997); Gordonove ritmične in melodične teste (Gordon, 1979); izvajalske teste za ugotavljanje natančne izvedbe pesmi ter posnemanja melodičnih in ritmičnih fraz (Denac, 1997); opazovalne protokole za sistematično spremljanje vedenj otrok pretežno afektivne razsežnosti, vedenj vzgojiteljic pri komunikaciji z otroki ter anketne vprašalnike za starše za ugotavljanje interesa otrok do glasbenih dejavnosti v vrtcu in doma (Denac, 1997).

INTERPRETACIJA REZULTATOV

Eksperimentalni program je pozitivno vplival na:

Afektivni razvoj otrokove osebnosti – otroci eksperimentalne skupine so pokazali večjo pripravljenost za sprejemanje in sodelovanje v različnih glasbenih dejavnostih, razvili interes in pozitivna čustva do glasbenih dejavnosti in kanalizirali negativna čustva, pridobili večje zaupanje v samega sebe in svoje sposobnosti pri samostojnem izvajanju glasbenih

dejavnosti, kazali občutljivost za estetsko oblikovanje glasbenih vsebin in se začeli zavzemati za glasbene dejavnosti (notranja motivacija).

Višji rezultati v eksperimentalni skupini na afektivnem področju otrokove osebnosti so bili pogojeni z doslednim načrtovanjem ciljev afektivne razsežnosti, ki so jim vzgojiteljice zavestno sledile pri izvajanju in vrednotenju vzgojno-izobraževalnega procesa in od socialno-emocionalne kompetence vzgojiteljic, ki so ustvarile čustveno prijetno ozračje v skupini, kar potrjujejo rezultati opazovalnega protokola vedenj vzgojiteljic pri komunikaciji z otroki.

Kognitivni razvoj otrokove osebnosti – otroci eksperimentalne skupine so dosegli boljše rezultate oziroma so pokazali večjo sposobnost glasbenega pomnjenja, razvili so slušne zaznave, predstave, slušno občutljivost, melodične in ustvarjalne sposobnosti in dosegli dolgotrajnejšo usmerjeno pozornost kot otroci kontrolne skupine. Slednji so dosegli boljše rezultate le na testu ugotavljanja razvitosti ritmičnega posluha, kar lahko utemeljimo s strukturiranostjo eksperimentalnega programa, ki je vključeval več aktivnosti, s katerimi razvijamo melodični posluh. Uspešnost eksperimentalnega programa, ki je v fazi načrtovanja, izvajanja in vrednotenja rezultatov sistematično vključeval glasbene aktivnosti, s katerimi razvijamo melodične sposobnosti otrok, lahko potrdimo z raziskavo Winga (1941), ki pravi, da je potrebno glasbeno izobraževanje od četrtega leta naprej postaviti na melodično osnovo.

Zavedati se moramo, da gre pri poslušanju, izvajanju in ustvarjanju glasbenih vsebin za specifične spoznavne procese znotraj zvočnega polja, kar poudarja tudi Gardner v svoji teoriji o več inteligencah (1995), kjer opredeljuje glasbo kot ločeno intelektualno sposobnost.

Psihomotorični razvoj otrokove osebnosti – otroci eksperimentalne skupine so dosegli boljše rezultate pri posnemanju petih in govorenih ritmičnih fraz, pri razvijanju instrumentalno tehničnih spretnosti in pri razvijanju sposobnosti gibalnega ter likovnega izražanja doživetij in predstav glasbenega dela.

Ker imajo psihomotorične spretnosti na področju glasbene vzgoje posebno vlogo, jim moramo pri načrtovanju, izvajanju in vrednotenju vzgojno-izobraževalnega procesa posvečati enako pozornost kot afektivnim in kognitivnim sposobnostim, saj je ena izmed nalog glasbene vzgoje tudi ta, da uvaja otroke v motorične aktivnosti in jih vključuje v proces ustvarjanja estetske informacije.

Učinkovitost ciljne, vsebinske in didaktične strukture eksperimentalnega programa je bila pogojena

tudi s kvalitetnim izvajanjem vzgojno-izobraževalnega procesa, ki je vključeval strokovno in socialno-emocionalno kompetenco vzgojiteljic, torej njihove pozitivne osebnostne lastnosti (emocionalne, socialne, kognitivne lastnosti), ki so se kazale v pozitivnem odnosu do glasbene kulture, umetnosti, v izražanju interesa in veselja do poslušanja, izvajanja, ustvarjanja glasbenih vsebin in v razvoju glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj. Oblakova meni, da »kljub temu, če ima bodoči učitelj razvite glasbene sposobnosti, mu je potrebno v obvezni kontinuiteti šolanja izoblikovati globlji odnos do glasbene kulture in

glasbenih znanj in mu razvijati avtonomni čut odgovornosti do vzgojnega dela na področju glasbe.« (Oblak, 1991, str. 8)

Ker nas je posebej zanimal vpliv afektivnega področja na razvoj glasbenih sposobnosti in spretnosti, smo statistično preizkusili povezanost večine afektivnih vedenj in posameznih glasbenih sposobnosti in spretnosti, ki so bile vključene med cilje eksperimentalnega programa in ugotovili pozitiven vpliv afektivnega področja na razvoj glasbenih sposobnosti in spretnosti.

Preglednica: Vpliv afektivnega področja na razvoj glasbenih sposobnosti in spretnosti

Afektivno področje	Sodelovanje	Interes	Veselje	Notranja motivacija
Glasbene sposobnosti in spretnosti				
Prepoznavanje tonov v tonskih obsegih	P = 0,025	P = 0,026	P = 0,034	P = 0,000
Natančna izvedba pesmi	P = 0,004	P = 0,000	P = 0,017	P = 0,002
Melodični posluh	P = 0,000	P = 0,004	P = 0,050	P = 0,003
Posnemanje petih in gov. ritmičnih fraz	P = 0,013	P = 0,014	P = 0,039	P = 0,001
Spretnost pri igranju na instrumente	P = 0,000	P = 0,000	P = 0,000	P = 0,023

Rezultati raziskave opozarjajo na veliko vrednost afektivnega področja otrokove osebnosti in se pridružujejo številnim raziskavam, ki potrjujejo vpliv emocionalnih stanj na kognitivne procese (Duncan/Todd/Perlmutter/Masters, 1985; Jauševac/ Bakračević, 1989, Kruse/Schnellen, 1989) in raziskavam, ki potrjujejo pomen načrtovanja, izvajanja in vrednotenja ciljev afektivne razsežnosti in opozarjajo na nujnost enakovredne zastopanosti kognitivnih in afektivnih ciljev v vzgojno-izobraževalnem procesu (Uguroglu/Walberg, 1979; Quack, 1979; Sauer/Gattringer, 1986, Grünh, 1995, Sicher/Kafol, 2000).

Če spodbujamo sodelovanje, interes in veselje do glasbenih dejavnosti, vplivamo tudi na glasbeni razvoj. Zato moramo ne glede na vsebino, ki jo obravnavamo, izhajati iz doživljanja. Procesi doživljanja in izražanja morajo biti spodbujeni pri vseh glasbenih dejavnosti. Vplivati moramo na čustva, ki so tudi osnova za razvijanje estetskega čuta, okusa in odnosa. Samo intenziven glasbeni doživljaj ustvarja pogoje za spontan otroški odziv v glasbenih aktivnostih. Ker vsak otrok po svoje dojema umetniško delo, moramo ustvariti prijetno vzdušje, da bo lahko najpopolneje izrazil svoje doživljanje. »Če želimo sprožiti kakovostno učenje »višjega reda«, zasidrano v celotni osebnosti in priti do zares življenjskega, trajnega, uporabnega, angažiranega, ne le »šolskega«, abstraktnega znanja, moramo že v

njegovo pridobivanje vplesti tako čutenje in čustvovanje kot socialno akcijo v ozračju, ki zadovoljuje temeljne psihosocialne potrebe tako učencev kot učiteljev.« (Marentič Požarnik, 1996, str. 3)

SKLEP

Eksperimentalni program glasbene vzgoje se je pokazal iz vidika doseženih rezultatov na afektivnem, kognitivnem in psihomotoričnem področju otrokove osebnosti učinkovitejši od obstoječega programa in je pozitivno vplival na splošni in glasbeni razvoj šest do sedem let starih otrok. Izsledki raziskovalne naloge:

- potrjujejo učinkovitost ciljne, vsebinske in didaktične strukturiranosti eksperimentalnega programa,
- dokazujejo pomen institucionalne glasbene vzgoje pri celostnem in uravnoteženem razvoju otrokove osebnosti in
- potrjujejo vpliv afektivnega razvoja na razvoj glasbenih sposobnosti in spretnosti.

Vzgojno-izobraževalni proces glasbene vzgoje moramo oblikovati kot celosten proces, ki ne dopušča enostranosti v smislu spodbujanja samo afektivnega, kognitivnega ali psihomotoričnega področja otrokove osebnosti. Čustveni procesi spodbujajo aktivnosti na

spoznavnem in gibalnem področju. Prav na interakcijskem odnosu procesov čustvenega, spoznavnega in gibalnega polja pa temelji glasbeni razvoj. Obča didaktika in specialne didaktike bi morale več pozornosti posvetiti pomenu afektivnega v osebnostni strukturi otroka in s tem načrtovanju, izvajanju in vrednotenju ciljev afektivne razsežnosti.

LITERATURA

- Abel-Struth, S. (1979). *Musikalische Hörfähigkeiten des Kindes*. Mainz: Schott.
- Bloom, S. B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. White Plains: Longman.
- Denac, O. (1995). *Ciljno načrtovanje estetske in glasbene vzgoje v teoriji in praksi male šole in 1. r. osnovne šole*. Educa, 6, 377–391. Pädagogik, 4, 531–553.
- Jauševac, N./Bakračević, K. (1989). *Kognitivno emocionalna interakcija – razvojni vidik*. Anthropos, V–VI, 149–157.
- Krathwohl, D./Bloom, S. B./Masia, B. (1975). *Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich*. Weinheim und Basel.
- Kurikulum za vrtce – predšolska vzgoja v vrtcih. (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Quack, L. (1979). *Zur Bedingungsanalyse der Schulleistung: Der Beitrag kognitiver und nicht-kognitiver Merkmale der Schülerpersönlichkeit*. Düsseldorf.
- Marentič Požarnik, B. (1996). *Šola – uspešna ali prijazna?* Uspešna in prijazna. Šolski razgledi, 18, 3.
- Oblak, B. (1991). *Mesto glasbene vzgoje v splošnem šolstvu*. V: Problematika glasbene vzgoje in glasbenega izobraževanja v vertikalni splošnega šolstva. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Sauer, J./Gattringer, H. (1986). *Zur Aufklärung der Schulleistung durch spezifische und gemeinsame Varianzanteile von Intelligenz und Motivation*. Göttingen.
- Sicher/Kafol, B. (2000). *Vpliv celostne glasbene vzgoje na področja afektivno-socialnega, psihomotoričnega in kognitivnega razvoja*. Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za glasbo, Ljubljana, 3, 20–38.
- Učni načrt – glasba (1998). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Uguroglu, M./Walberg, H. (1979). *Motivation and achievement: A quantitative synthesis*. American Educational Research Journal, 16, 375–389.
- Vzgojni program za vzgojo in varstvo predšolskih otrok (1985). Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.
- Wing, H. D. (1941). *Musical Ability and Appreciation*. London: London University.

P o v z e t e k

Dosedanja teorija in raziskovalna praksa se v večji meri omejujeta na preučevanje kognitivnega področja otrokove osebnosti in postavljata v ospredje storilnostni efekt, zapostavljata pa pomen afektivnega, čustveno motivacijskega področja, ki je pri načrtovanju vzgojno-izobraževalnega procesa glasbene vzgoje še kako pomembno.

V raziskavi smo, izhajajoč iz celostnega in uravnoteženega razvoja šestletnih otrok oblikovali eksperimentalni program glasbene vzgoje, eksperimentalno preverili učinkovitost obstoječega in eksperimentalnega programa ter potrdili vpliv glasbene vzgoje na afektivni, kognitivni in psihomotorični razvoj otrokove osebnosti oz. vpliv afektivnih stanj na razvoj glasbenih sposobnosti in spretnosti. Eksperimentalni program glasbene vzgoje je pozitivno vplival na splošni in glasbeni razvoj otrokove osebnosti, kar potrjuje učinkovitost ciljne, vsebinske in didaktične strukturiranosti programa ter uspešnost socialno-emocionalne in strokovne kompetence vzgojiteljic, ki so program izvajale.

A b s t r a c t

Earlier theories and research practice have mostly been limited to studying cognitive areas of child's personality. Productive effect has been prioritised while affective and emotional – motivational areas, that are highly significant for planning educational process of music education, have been disregarded. The research is based on holistic and balanced development of six-year children. We have developed an experimental programme of music education and we have assessed effectiveness of the existing and of the experimental programme. The influence of music education to affective, cognitive and psycho-motor development of child's personality or the influence of affective states to development of musical abilities and skills have been proved. The experimental programme of music education has positively affected general and musical development of child's personality. Further, the effectiveness of programme structure related to aims and objectives, contents and teaching methods as well as effectiveness of socio-emotional and professional competence of educators who have been implementing the programme have also been proved.

Dr. Robi Kroflič

Filozofska fakulteta v Ljubljani

ALI LAHKO GOVORIMO O USTVARJALNOSTI, POGOJENI Z AVTORITETO?

Razmišljanje o vzgoji, ki naj spodbudi razvoj otrokovih zmožnosti za ustvarjalno in odgovorno reševanje eksistencialnih problemov, je zavezano enemu najtežjih vzgojno-teoretskih vprašanj, ki ga je v najčistejši obliki formuliral I. Kant: »*Eden največjih problemov vzgoje je, kako bi lahko podrejanje zakonski prisili združili s sposobnostjo, da uporabljamo svojo svobodo... Kako bi kultivirali svobodo ob prisili?*« (Kant 1988, str. 157)

Če je vzgoja vedno paradigmatična in agogična ter s tem nujno povezana s prisilo avtoritete, si jo relativno preprosto predstavljamo kot posredovanje obstoječega znanja, miselnih vzorcev, vrednot, stališč in (moralnih) navad, mnogo težje pa kot dejavnost, ki kljub temu, da z njo pomagamo otroku obvladovati miselne vzorce (paradigme) ter ga vodimo k izoblikovanju temeljnih življenjskih smernic (agogičnost), s tem hkrati oblikujemo njegove potenciale za samostojno in kreativno mišljenje. Zato ni čudno, da so ugledni skeptiki v vzgoji videli predvsem orožje, s katerim odrasli otroku vcepljamo kopico (ne)potrebnih znanj, nereflektiranih navad in iluzij, ali kot je to v *Nelagodju v kulturi* sarkastično zapisal S. Freud, da vzgoja »... ne ravna drugače, kot če bi člane polarne ekspedicije opremili s poletnimi oblekami in z zemljevidi severnoitalijanskih jezer« (Freud 1979, str. 344–345); v *Prihodnosti neke iluzije* pa dodal: »Pomislite na žalostno nasprotje med sijočo razumnostjo zdravega otroka in miselno šibkostjo povprečnega odraslega.« (Povzeto po Millot 1983, str. 184)

Za rešitev protislovja med prisilo vzgoje in njeno nalogo – oblikovati svobodno mislečega človeka – vzgojna teorija ponuja dva odgovora, ki sta povezana z različnima konceptoma ustvarjalnosti. Po prvem konceptu ustvarjalnost izvira iz otrokove vrojene domišljije in radovednosti ter se bo razvila spontano, če otroka ne bomo prezgodaj omejili s pretiranimi zahtevami in miselnimi kalupi, ampak bo vzgoja temeljila na spodbujanju otrokove samostojne dejavnosti. Po drugem konceptu pa se bo otrok razvil

v avtonomno in ustvarjalno osebo, če se bo sposoben upreti diktatu biološkega principa ugodja ter sprejeti napor samostojnega razmišljanja, namesto da bi se prepustil ugodju podreditve zunanjim avtoritetam; k temu pa ga lahko pripelje le na discipliniranju volje (motivacije za svobodno uporabo uma) utemeljen pritisk vzgoje.

To temeljno protislovje pedagogike dvajsetega stoletja – protislovje med permisivnim in represivnim modelom vzgoje – torej ni povezano le s splošnim odnosom do potrebe po uporabi permisivnih oziroma represivnih vzgojnih metod in sredstev, ampak tudi z odnosom do možnosti vzgojne podpore razvoju ustvarjalnih potencialov.

Izhajal bom iz opredelitve ustvarjalnosti kot svobode duha, ki zmore zastavljati bistvena eksistencialna vprašanja ter za odgovore na zastavljena vprašanja prevzeti ustrezno odgovornost. Med psihologi, ki so se v preteklosti ukvarjali s preučevanjem ustvarjalnosti, je to dimenzijo najlepše izrazil E. Hilgard, ki pravi, da »... gre pri ustvarjalnosti predvsem za odkrivanje, se pravi postavljanje, odpiranje problemov, ne pa za njihovo reševanje ... Večkrat je namreč s postavljanjem problema nakazana tudi že rešitev. Na tisoče rešitev, iznajdb in odkritij bi bilo še danes pred svetom zaprtih in neznanih, če ne bi bilo ustvarjalnih umov, ki so probleme ali vprašanja sploh zastavili.« (Hilgard, *Creativity and problem solving*, Anderson (ed.), *Creativity and its cultivation*, New York 1959; povzeto po Trstenjak 1981, str. 29) Da bi uspeli zastaviti novo vprašanje in z njim utreti pot novim spoznanjem, pa je po A. Einsteinu celo v znanosti potrebna določena mera naivnosti, to je čut za spontanost, bistroumnost in prostost od konvencionalnosti in dognanosti, saj naj bi ga prav »... nerazumevanje starih zakonov pripeljalo do odkritja novih.« (Prav tam) Prostost mišljenja so psihologi izrazili kot obliko divergentnega mišljenja (Guilford) oziroma kot stik s predžariščnimi (podzavestnimi) mislimi (Thurstone), ki pa zadeva

celoto osebnosti in njenega vrednostnega sistema ((R. B. Catel), saj mora imeti ustvarjalna osebnost moč upreti se in prekašati prejšnje izkušnje (N. E. Golovin) (prav tam, str. 26–28). Povezanost kognitivnih zmožnosti z motivacijskimi dejavniki, ki posamezniku omogočajo upor zoper obstoječe vzorce mišljenja, je potrebno še posebej poudariti, če se zavedamo, da imajo na razvoj otrokove ustvarjalnosti velik vpliv pomembne odrasle osebe oziroma njihova pedagoška avtoriteta. Tako M. Pergar - Kuščer ugotavlja statistično pomembno zvezo med ustvarjalnostjo razredne učiteljice ter nekaterimi izvornimi potezi njene osebnosti (družabnost, drznost, radoživost, pripadnost razredu, discipliniranost, emocionalna stabilnost, smisel za realnost) in pozitivnim razvojem ustvarjalnosti učencev (Pergar - Kuščer 1994, str. 256–263).

Paradoksu, po katerem je razvoj ustvarjalnosti, pojmovane kot svobode (prostosti) duha, povezan z močjo pedagoške avtoritete, se torej tudi psihološke raziskave ne morejo izogniti. Hkrati se zdi, da se izvorna protislovnost projekta »vzgoje za svobodo duha« še pogloblja, saj se kot pogoj svobodnega in ustvarjalnega razmišljanja pojavita dve, na prvi pogled nezdružljivi ideji:

- ustvarjalnost ni mogoča brez določene spontanosti, prostosti misli;
- hkrati pa se ustvarjalnost oblikuje na podlagi avtoritete učitelja ter oblikovanja motivacije za upor zoper obstoječe vzorce mišljenja, vrednotenja itn., kar naj bi bila temeljna značilnost avtonomne osebnosti.

Utemeljitelj drugega navedenega modela, torej koncepta avtonomije, je že citirani nemški filozof I. Kant. Zanimivo je vedeti, da je celoten življenjski projekt Kantove filozofije mogoče povezati z vprašanjem, kako opredeliti človeka kot svobodno bitje na področju kreiranja novih idej (*čisti um*), domišljije (*razsodna moč*) in praktičnega odločanja (*praktični um*). Kant se seveda zaveda, da je človek najprej bitje narave, deternimirano z naravnimi zakonitostmi (vzročnostjo), ki se sicer lahko realizira v svoji naravni spontanosti do določene mere blagostanja, ki mu ga omogoča relativno neovirano zadovoljevanje lastnih potreb, a v območju biološke pogojenosti po Kantu ni mogoče iskati človekove svobode in ustvarjalnosti. Slednji lastnosti se lahko realizirata le v območju človekovega uma, ki je zavezano drugačnim načelom vzročnosti in zakonitosti. Posebnost uma je po Kantu zmožnost, da lahko ustvarja *apriorne* ideje in na praktičnem področju odločanja sprejme odločitve, ki so povsem neodvisne od diktata trenutne potrebe ali socialnega pritiska okolice. To je po Kantu mogoče zaradi tega, ker v območju umnega sveta ne veljajo zakoni naravne vzročnosti, ampak možnost spontanega kreiranja novih idej.

V čisti pozitivni obliki se torej svoboda uma kaže Kantu v ideji spontanosti produciranja novih idej. A Kant nikoli ne pozabi, da je človek poleg inteligibilnega tudi naravno (biološko) bitje, zato se v praktičnem smislu možna svoboda duha kaže v povsem drugačni eksistencialni optiki. Razcep med biološko in duhovno naravo človeka je krivec, da nas spontano sprejemanje odločitev privede v bližino načela ugodja – torej zadovoljevanju naših potreb – to pa nasprotuje naporu svobodne uporabe lastnega uma. To še posebno velja za nedoletnega otroka, ki je odvisen od naklonjenosti staršev, učitelja, duhovnika in drugih pomembnih oseb, na drugi strani pa še nima razvitih struktur uma, ki bi lahko usmerjale njegovo voljo oziroma motivacijo za delovanje. Princip ugodja ga torej zaveže podreditvi avtoritetam pomembnih odraslih oseb in diktatu bioloških potreb. Zato Kant v spisu *Odgovor na vprašanje: Kaj je razsvetljenstvo* zapiše, da krivde za človekovo nedoraslost ne smemo pripisati pomanjkanju razuma, temveč pomanjkanju volje (Kant 1987, str. 9), iz tega pa izpelje sklep, da mora razsvetljenska pedagogika na eni strani urediti otrokove razumske spretnosti, na drugi strani pa disciplinirati in krepiti njegovo voljo (natančnejšo predstavitev Kantove filozofije in pedagogike glej v Kroflič 1997, str. 161–203).

Kantov koncept človekovega razcepa med biološko deternimirano in svobodno umno naravo poveže angleški filozof J. Passmore s konceptom nastajanja zmožnosti kritičnega mišljenja, ki ga lahko opišemo tudi kot ustvarjalno in odgovorno mišljenje. Po njem kritičnega mišljenja ne moremo opredeliti le kot »mentalno spretnost«, temveč prej kot »karakterno potezo«. V skladu s to trditvijo razlikuje tri nivoje kritičnega mišljenja: nivo kritične zmožnosti, ki je identičen mentalni veščini, nivo kritičnega duha, za katerega je značilno, da omogoča kritično razsojanje danih situacij in odločitev, ter nivo ustvarjalno-kritičnega mišljenja, ki ga poleg sposobnosti vzpostavljanja kritične distance odlikuje tudi zmožnost kreativnega preseganja danih rešitev (Passmore 1975, *On Teaching to be Critical*, povzeto po Fenstermacher 1992, str. 96–97). Razvoj teh nivojev pa je po Passmoru povezan z različnimi dimenzijami poučevanja. Če je za doseganje prvega nivoja kritičnosti dovolj urjenje mentalnih sposobnosti, mora učitelj za doseganje višjih nivojev kritičnosti predvsem »razvijati entuziazem za odgovorno udeležbo v kritičnih diskusijah« (prav tam, str. 97).

Zanimivost tega pogleda na človekovo naravo je v tem, da ga sprejmejo vsi veliki razsvetljenski misleci, po njih pa tudi večina znanstvenikov v obdobju osamosvajanja humanističnih in družboslovnih znanosti. Tako na primer velik nasprotnik discipliniranja kot

temeljne naloge vzgoje, J. J. Rousseau, ne nasprotuje Kantovi ugotovitvi, da je otrok nagnjen k posnemanju odraslih oseb ter da moramo s spretnim nadzorovanjem vzgojnega okolja omejiti otrokove čezmerne želje in potrebe, res da ne z discipliniranjem in kaznovanjem, ampak s spretnim režiranjem naravnih pogojev, v katerih bo otrok občutil odpor situacije ter se tako odrekel trenutni želji: če se želi nag pozimi igrati na prostem, ga bo pač začelo zebsti in se bo sam želel obleči ...

Za nas še bolj zanimiv pa je odnos psihoanalitikov do otrokove spontane igre, v kateri kot nadaljevalci kantovskega koncepta človeka ne vidijo toliko dokaz otrokove brezmejne ustvarjalnosti, kot »zdravilo« za simbolno reševanje trenutnih napetosti in konfliktov, ki izvirajo iz njegove protislovne narave: naj omenim le mnoge simbolne igre, s katerimi otrok kompenzira spodletele procese osamosvajanja – otrok se na primer pokrije z rjuho, češ da ga je požrt kit, potem pa se poskuša sam rešiti izpod odeje/iz kitovega trebuha.

Do razlik v pojmovanju vzgoje kot podpore razvoju otrokovim ustvarjalnim potencialom torej ne pride toliko zaradi ključnih predpostavk o njegovi razvojni naravi. Če sem na začetku citiral znamenito Freudovo misel o razliki med »sijočo razumnostjo zdravega otroka« in »miselno šibkostjo povprečnega odraslega človeka«, sem na tem mestu dolžan dodatno opozorilo, da kljub svojemu spoznanju, da je večina nevroz posledica preveč represivne vzgoje, Freud ne nasede iluziji o »prijazni vzgoji brez represije« in »spontanem razvoju otrokove ustvarjalnosti«. Razloga sta vsaj dva.

Prvi je povsem teoretične narave. Freud je namreč prepričan, da človek kot bitje kulture potrebuje določeno mero pritiska, frustracij, saj se mora naučiti upreti uničujočemu protislovnemu pritisku lastnih gonov, zato je prepoved incesta po njem prvo dejanje sleherne kulture, realne zahteve po sublimaciji lastnih potreb pa »motor« vzgoje: »... če bi torej zavrgli družino, klico kulture, potem je nemogoče predvideti, kakšne nove poti bi ubral razvoj kulture, vendar lahko z gotovostjo pričakujemo, da bi jo ta neuničljiva lastnost človekove narave (razpetost nagonskega med *erosom* in *thanatosom*, op. R. K.) spremljala tudi tam.« (Freud 1979, str. 321) Zmerna represivnost

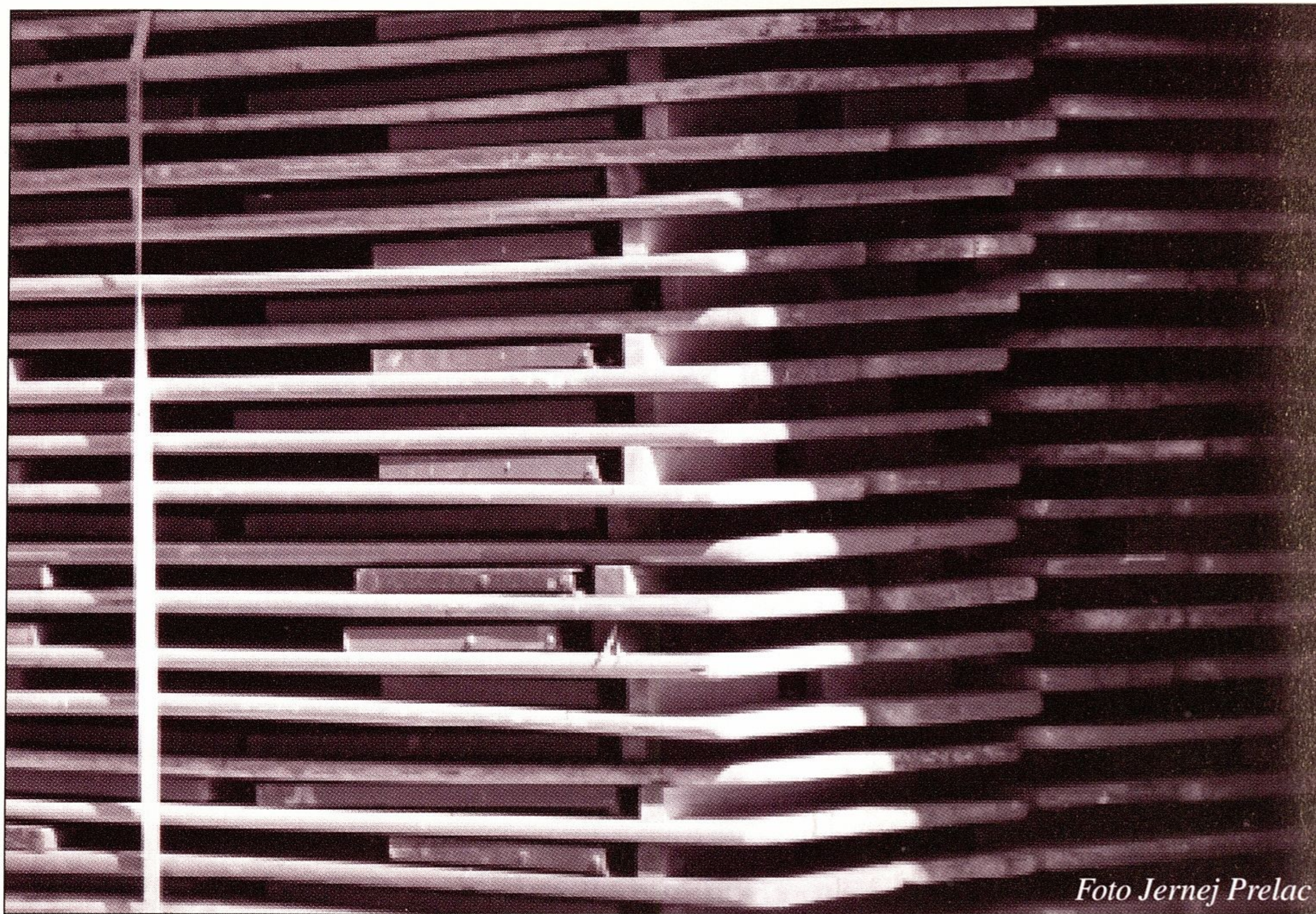


Foto Jernej Prelac

vzgoje je torej po Freudu nujno potrebna, da se posameznik nauči obvladovati uničujoči diktat lastnih gonov, ki ga na eni strani silijo v varno zavetje avtoritete pomembnih odraslih oseb (težnja *erosa* oziroma *libida*), na drugi strani pa v oddaljevanje, upor in iskanje lastne identitete (težnja *thanatosa* oziroma *agresije*).

Drugi razlog je Freud v citiranem *Nelagodju v kulturi* našel v »empiriji«, torej v takratni klinični praksi, ki je z redkimi primeri že potrjevala njegova teoretična ugibanja: »F. Aleksander je ... pravilno ocenil oba glavna tipa patogenih metod vzgoje, pretirano strogost in razvajanje. Pretirano mehak in popustljiv oče bo povod za strukturiranje prestrogega nadjaza v otroku, kajti ta otrok, ki je prežet s prejemajočo ljubeznijo, nima drugega izhoda, kot da svojo agresijo obrača navznoter.« (Prav tam, str. 339–340)

Čemu torej lahko pripišemo silovit razmah raznih filozofij spontanega razvoja otrokove ustvarjalnosti v smereh reformske pedagogike dvajsetega stoletja in odpora zoper represivno, frustrirajočo vzgojo, ki da duši otrokov razvoj ustvarjalnih potencialov? Reformsko gibanje v pedagogiki je po mojem mnenju predvsem odziv na prevladujočo represivno in rigidno repetitivno pedagogiko prehoda med devetnajstim in dvajsetim stoletjem, ki jo zaznamujeta še vedno močno navzoče *eksorcistično* pojmovanje vzgoje kot popravljanje otrokove grešne narave in pojmovanje izobraževanja kot prenašanja vnaprej izgotovljenega korpusa znanja in vrednot iz starejše na mlajšo generacijo, značilno za tako imenovani *kulturno-transmisijski model vzgoje*. Da bi se izognili represivnemu pogledu na grešno naravo otroka, ki se kaže predvsem v zahtevi po dušenju njegovega

seksualnega razvoja, ter na ponavljanju spoznanj in vrednot utemeljenem modelu pouka, ki se ne zmeni za razvoj otrokovega samostojnega miselnega prakticiranja in urjenja kognitivnih struktur, alternativni pedagogi predlagajo:

- v disciplinskem smislu bolj sproščeno vzgojo, ki naj temelji na pozitivnih čustvih (pedagoškem erosu) in rahljanju pedagoške avtoritete (npr. A. S. Neill);
- v didaktičnem smislu pa vzgojo, ki poudari otrokovo svobodno aktivnost, učenje skozi igro in ekspresivno izražanje otrokovih občutkov skozi umetnost (npr. predstavniki delovne šole, M. Montessorri, R. Steiner, L. Malaguzzi).

Ne glede na to, da so že v tridesetih letih dvajsetega stoletja znani pomisleki glede učinkov svobodne vzgoje (F. Aleksander, A. Aichorn, S. Freud), pa posameznim reformskim projektom, usmerjenim v neoviran razvoj otrokove spontane kreativnosti, ne moremo odrekati določenih uspehov. Jungova učenka M. L. von Franz v delu *Puer aeternus* prek biografske analize nekaterih vidnih umetnikov z začetka dvajsetega stoletja (osrednja analiza je namenjena Saint-Exuperiju – avtorju *Malega princa*) prepričljivo pokaže, da lahko narcistično orientirane osebnosti (patološki narcizem pa velja za prevladujoči tip osebnosti, ki ga sproducira uveljavljena permisivna pedagoška praksa dvajsetega stoletja) razvijejo visoko stopnjo umetniške ustvarjalnosti, izjemne uspehe na področju razvoja umetniške ustvarjalnosti v predšolskem obdobju pa izpričuje tudi Malaguzzijev projekt *Reggio Emilia*.

Von Franzova poleg patologije, značilne za osebnostni tip večnega mladeniča (njeno zastavitev lahko primerjamo s simptomatiko patološkega narcizma, kot jo opredeljuje O. Kernberg, predstavnik teorije objektnih odnosov), opozori na nekaj pozitivnih potez, ki se lahko razvijejo pri tej osebnosti: duhovitost, nekonvencionalnost, deško očarljivost in ljubeče negovano domišljjsko življenje (Von Franz 1988, str. 9–10), ter poudari, da »... težnja po zatekanju v presenetljivo otročje užitke ni samo simptom *puer aeternus* problema, ampak sodi tudi v ustvarjalno osebnost. Ustvarjalnost zahteva veliko sposobnosti biti pristen, sproščen notranjih vzgibov in veliko spontanosti ... Tako je nagnjenje k igrivosti pri večini umetnikov in drugih ustvarjalnih ljudeh nekaj čisto naravnega in pristnega. Igrivost je zanje hkrati prava velika sprostitev in način, kako si opomoči od velikega, izčrpavajočega ustvarjalnega napora. Zato te Saint-Exuperijeve osebnostne note ne moremo pripisovati samo njegovi *puer aeternus* naravi, ampak morda tudi dejstvu, da je bil umetnik.« (Prav tam, str. 27)

Na eni strani večne mladeniče zaznamuje tipičen materinski kompleks, ki lahko vodi v asocialni

individualizem (Prav tam, str. 7), ter izrazita nezmožnost samopremagovanja, ki je nujna sestavina ustvarjalnega procesa (»Vsako delo, celo ustvarjalno, vsebuje določeno količino dolgočasne rutine, pred katero *puer aeternus* beži, rekoč, »to ni tisto.« (Prav tam, str. 11)). Na drugi strani pa njihovo spontano domišljjsko ustvarjanje vendarle kaže na nekaj, kar bo dodatno zapletlo naše razmišljanje o pogojih za razvoj ustvarjalnosti. V eseju *Psihologija otroškega arhetipa* C. G. Jung namreč zapiše: »... Otrok simbolizira predzvestno in nadzvestno bistvo človeka. Njegovo predzvestno bistvo je nezavedno stanje najzgodnejšega otroštva; njegovo nadzvestno bistvo pa je analogna anticipacija posmrtnega življenja. V tej ideji je izražena vseobjemajoča narava psihične celote ... »Večni otrok« v človeku je neopisljivo doživetje, neskladnost, ovira in božanska izključna pravica. ... neizmerljivo, ki določa najvišjo vrednost ali nevrednost osebnosti.« (Prav tam, str. 53)

Na vprašanje, ali je *puer aeternus* s svojo življenjsko usmeritvijo znak patologije permisivne vzgoje in kulture ali nasprotno znak božanske izbranosti, ne Jung ne Von Franzova ne podata končnega odgovora. Von Franzova celo eksplicitno omenja povsem praktično težavo, kako se odločiti za terapijo narcistične osebnosti, saj nam simptomatika (torej zunanji znaki) ne odgovori na vprašanje, ali imamo opraviti z genialcem ali z »zakompleksanim« posameznikom. Motiv večnega mladeniča je po jungovski psihoanalizi lahko simptom infantilnosti, ki se kot senca vleče iz konfliktnega otroštva, ali pa znak božanske nadarjenosti, ki se kaže v mladostni energiji za aktivno in ustvarjalno kreiranje prihodnosti (Prav tam, str. 30).

Za pedagoga pa je ključno še eno vprašanje: Ali nas bližina nekaterih pozitivnih potez *puer aeternusa* oziroma narcistične osebnosti lahko zapelje, da v permisivnem, materinskem tipu vzgoje vidimo najustreznejši model vzgoje za ustvarjalnost?

Svoj negativni odgovor bom poskušal utemeljiti s teoretsko analizo Jungove teze o genialnosti kot izključni božanski pravici ter z analizo uspehov nekaterih vzgojnih konceptov, ki jih upravičeno uvrščamo v kontekst reformske permisivne pedagogike.

Če Jung navzočnost arhetipa *puer aeternus* pri genialnih osebnostih povezuje z »božansko pravico«, potem njihove ustvarjalne narave nikakor ne moremo pripisati učinkom vzgoje! Dejstvo je, da na ustvarjalne osebnosti naletimo v vsej zgodovini človeštva ne glede na to, kakšne vzgoje so bile deležne v zgodnjem otroštvu. Drugače povedano, ne skrajno avtoritarna vzgoja očetovskega tipa ne posesivno ljubeča permisivna vzgoja materinskega tipa v izbranih posameznikih ne more ubiti njihove ustvarjalnosti.

Še več, represivnost vzgoje, ki je lahko posledica pretiranih očetovskih zahtev po konformni podreditvi zakonu ali vseobsegajoče materinske ljubezni, ki otroka ne spusti v individualni proces osamosvajanja iz simbiotske povezanosti, zagotovo povzroči trpljenje, sprejetje trpljenja pa lahko pomeni zastoj razvoja ali celo bolečo regresijo, na drugi strani pa tudi vir osebnostne rasti v smeri odgovornega, ustvarjalnega sprejemanja odločitev. O pomenu premagovanja trpljenja kot pogoju osebnostne rasti govorijo mnogi teoretiki dvajsetega stoletja: V. Frankl, M. Montessorri, S. Weil, C. G. Jung, pa tudi večkrat citirana M. L. von Franz: »... Otrok v odraslem človeku (je) vir trpljenja; otrok je tisti, ki trpi, ker človek z odraslim delom svoje osebnosti lahko sprejema življenje takšno, kakršno je in zato ne trpi tako močno. Trpljenje otroštva je najhujše, je resnično trpljenje, čeprav je lahko to trpljenje zaradi malenkosti; ko mora otrok iti spat ravno takrat, ko se hoče igrati ... Mnogi odrasli ta del odsekajo in tako zgrešijo individualizacijo, kajti proces individualizacije se lahko razvija le, če človek sprejme svojo otročjost in trpljenje, ki mu ga nalaga.« (Prav tam, str. 62)

Občutenje meje in trpljenja, ki izhaja iz ovir pri zadovoljevanju naših potreb, je še posebno močno poudarjeno v teologiji sv. Pavla, po kateri nam je spoznanje postave omogočilo zavedati se lastne grešne narave, to zavedanje pa edino lahko vodi k osvoboditvi v božji milosti (Rim 7, 7–11). Za nas še zanimivejša je Lacanova izpeljava koncepta želje iz predstavljenega Pavlovega koncepta razmerja med postavo in grehom, s tem da Lacan Pavlov greh zamenja z analitičnim konceptom Stvari kot objekta želje (Lacan 1988, str. 85). S tem kulturne omejitve, ki jih na otroka prenašamo z vzgojo, sicer privedejo do frustracij (trpljenja), a hkrati sprožijo razvoj želje, brez nje pa pri Lacanu ni človekove težnje po svobodi. Preprosteje povedano, po Lacanu otroka brez omejitev zaznamuje naveličanost in nemotiviranost za preseganje meja, medtem ko izkušnja z vzgojo pogojene meje sproži željo/motiviranost za samostojno, domišljjsko bogato hrepenenje (koncept sublimacije) in težnjo po realizaciji objekta želje (koncept fantazme).

Teh razmišljanj pa nikakor ne sprejemam kot poziv k represivni vzgoji. Prej nasprotno! Če se namreč zavedamo konfliktnih narav človekovega razvoja, pa tudi konfliktnosti same vzgoje, ki se ne more izogniti ustvarjanju določenih frustracij, z vzgojo res ne smemo ustvarjati videza prijaznosti in brezkonfliktnosti, smo pa etično odgovorni, da otroku ponudimo oporo in podporo pri reševanju konfliktov in odpravljanju napetosti! To vlogo v vzgoji najbolj podpirata koncepta pedagoške avtoritete in pedagoškega erosa.

V tej smeri je mogoče interpretirati tudi mnoge pozitivne učinke reformske permisivne pedagogike.

Poglejmo si le dva tipična primera, s katerima bomo ilustrirali že omenjeni ključni potezi reformske pedagogike, drugačno pojmovanje disciplinske vzgojne funkcije ter zahtevo po spodbujanju otrokove dejavne domišljjske ustvarjalnosti.

A. S. Neill, utemeljitelj alternativnega koncepta vzgoje in projekta Summerhill, svoje poglede na vzgojo utemelji na zaupanju v otroka, v njegovo notranjo motivacijo za učenje (obisk pouka ni obvezen) in zmožnost dogovarjanja ter sprejemanja smotrni pravil za reševanje medosebnih konfliktov (koncept sobotnih srečanj, na katerih učenci sami določajo pravila bivanja in nadzorujejo njihovo izvajanje). Čeprav kot teoretik mnogokrat zgreši bistvo svoje vzgoje, saj misli, da vzgaja brez avtoritete, pa kot praktik uspešno demonstrira nov koncept pedagoškega erosa in avtoritete. Pedagoški eros namreč uporablja kot elementarno zaupanje v otroka, ki da je po svoji naravi dober, bistroumen, realističen in bo, če mu pustimo svobodo in omejimo sugestivno vplivanje pomembnih odraslih oseb, optimalno razvil svoje naravne zmožnosti (Neill, *Summerhill*; povzeto po Millot 1983, str. 207), avtoriteto pa kot moč osebnosti, ki jo mora vzgojitelj znati omejevati in s tem otroku dati priložnost, da sprejema samostojne odločitve. Za razlago slednje usmeritve je ključen naslednji anekdotski zapis: » »Daj, nauči me česa, dolgočasim se,« ga prosi deklica, ki že nekaj let ne opravlja nobenega šolskega dela. »Prav,« odgovori Neill navdušeno, »česa bi se rada naučila?« »Ne vem,« pravi. »Prav, tudi jaz ne,« reče in jo pusti na mestu.« (Prav tam, str. 210) Neill po Millotovi sicer spregleda nevarnost *obvezne svobode*, zaradi katere bo otrok njegovo opisano gesto sprejel kot pritisk *zahteve*: *bodi svoboden!*, a kot intuitivno močan praktik to nevarnost presega z dvema temeljnima potezama: s sugestivno močjo svoje osebnosti, povezano s pedagoškim erosom, s katero otroku sporoča, da verjame v pravilnost njegove odločitve, ter s tem, da z določeno vzdržnostjo, omejevanjem dajanja svojih predlogov, kaj naj otrok dela oziroma kakšna pravila naj omogočijo optimalno življenje v Summerhillu, otroku dopušča, »da se osvobodi podreditve zahtevi Drugega in da doseže svojo lastno željo.« (Prav tam, str. 214) Slednja usmeritev se še posebej potrdi z Neillovo ugotovitvijo, da je ključ uspeha Summerhilla v sistemu demokratičnega sprejemanja pravil na sobotnih srečanjih, saj otroke vpelje v »razsežnost simbolnega reda« (prav tam, str. 209), ki pa se ga naučijo kreirati samostojno, kar utrjuje njihovo avtonomno pozicijo v kantovskem pomenu besede: svobodno uporabljaj svoj um, a brezpogojno ubogaj njegove zakone! Še več, Neill je prepričan celo v terapevtsko moč samostojnega dogovarjanja, saj zaradi uspeha sobotnih srečanj postopoma povsem ukine individualne terapevtske

razgovore s problematičnimi posamezniki.

Če je originalnost Neilla v kreiranju novega vzgojno-disciplinskega režima in vloge vzgojitelja kot pomembne osebe v njem, se L. Malaguzzi s svojim projektom *Reggio Emilia* usmeri v iskanje metodike dela s predšolskimi otroki, ki naj spodbuja njihovo radovednost in notranjo motivacijo za ustvarjalno učenje, podprto predvsem z likovnim izražanjem. Čeprav tudi Malaguzzi verjame v spontano »sijočo« zmožnost otroka, da ustvarjalno uporablja stotere jezike, kar je vir njegove ustvarjalnosti, pa vzgoje ne omeji naivno na služenje otrokovim potrebam. V metodičnem smislu se odreče behaviorističnim načrtom, ki bi vrtec »potiskali k poučevanju brez učenja, mi pa bi poniževali vrtce in otroke s tem, da bi jih usmerjali k oblikam, ponavljajočim vzorcem in priročnikom, ki jih velikodušno ponujajo založniki«. (Edwards, Gandini & Forman 1998, str. 88) Namesto tega izumi koncept *vzgojnega okolja kot tretjega vzgojitelja* (Fyfe 1994, str. 24), ki otroku ponuja številne spodbude za dejavnosti in učenje, saj mora biti vrtec usmerjen v spodbujanje otrokovega samostojnega učenja in ustvarjalnega izražanja: »Strinjamo se s Piagetom, da je cilj poučevanja zagotoviti možnosti za učenje ... učenje je torej ključni dejavnik, na katerem bi morale temeljiti nove poti poučevanja, da bi postale otrokov dopolnilni izvir, ki mu ponuja različne možnosti, sugestivne ideje in izvire pomoči. Učenje in poučevanje ne bi smela stati na različnih bregovih in le gledati reko, ki odteka; nasprotno, skupaj bi se morala vkrcati na potovanje po reki. Kajti le aktivna in recipročna izmenjava, kakršno naj bi bilo poučevanje, lahko okrepi učenje

za učenje.« (Edwards, Gandini & Forman 1998, str. 83)

S tem smo nazaj pri Kantu: um po notranji naravi (ali božanski danosti, kot bi rekel Jung) vsebuje potenciala za svobodno, odgovorno, ustvarjalno kreiranje novih idej. Z (represivno) vzgojo teh potencialov ne smemo zatirati, ampak spodbujati njihov razvoj. A za vzgojo ustvarjalnosti je enako pomembna podpora človekovi notranji motivaciji/energiji/volji, ki zahteva položaj starša oziroma vzgojitelja kot avtoritete. Če ta ni pretirana (ker bi s tem zlomili otrokovo voljo) niti prikrita in zasnovana na moči ljubezenske navezanosti (ker s tem onemogočamo upor in začetek procesa individuacije), je kljub navidez nepremostljivemu protislovju ideji svobode v vzgoji nujno potrebna. Tisto obliko, ki združuje potrebno mero konfliktnosti, omejevanja otrokovih kapric, pa tudi podpore postopnemu osamosvajanju, imenujem samoomejitvena avtoriteta (Kroflič 1997, str. 288-339).

Njena prednost je tudi ta, da vzgoje ne zasnuje na manipulaciji kot ustvarjanju pogojev za prikrito vplivanje in ohranjanje videza ljubeče vzgoje brez avtoritete (prav tam, str. 204-245), ter da ponovno omogoči prenos starševske avtoritete na poklicnega vzgojitelja – nekaj, kar spričo prikrite avtoritete permissivne vzgoje povzroča največ težav vzgojnim institucijam (prav tam, str. 266-287).

Ustvarjalnost je torej mogoče razvijati, a ne le kot podporo spontani otroški domišljiji, ampak tudi kot krepitev zmožnosti premagovanja ovir in konfliktov ter optimalnega razreševanja frustracij, ki jih ustvarja vsaka vzgoja!

LITERATURA

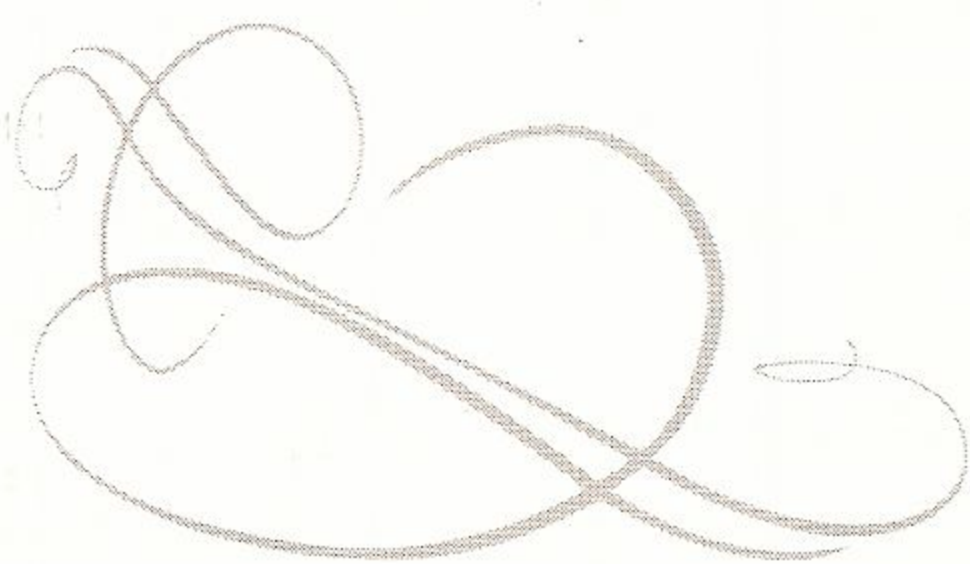
- Fenstermacher G. D., 1992, *The Concepts of Method and Manner in Teaching, Effective and Responsible Teaching. The New Synthesis* (ed. Oser, Dick and Party), San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 95–108.
- Edwards, Gandini & Forman, 1998, *The Hundred Languages of Children, The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections, Second Edition*, London: Albex Publishing Corporation.
- Fyfe B., 1994, *Images from the United states: Using Ideas from the Reggio Emilia Experience with American Educators, Reflections on the Reggio Emilia Approach*, Urbana: ERIC/EECE.
- Freud S., 1979, *Nelagodnost u kulturi, Odabrana dela Sigmunda Frojda (Knjiga peta: Iz kulture i umetnosti, 261–357)*, Beograd: Matica srpska.
- Kant I., 1987, *Odgovor na vprašanje: Kaj je razsvetljenstvo, Kaj je razsvetljenstvo?* (Vestnik SAZU), 1, 9–13, Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni center SAZU (Inštitut za marksistične študije).
- Kant I., 1988, *O pedagogiki, Problemi – šolsko polje*, let 26, 11, 147–158.
- Kroflič R., 1997, *Avtoriteta v vzgoji*, Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Millot C., 1983, *Anti-pedagog Freud, Gospostvo, vzgoja, analiza*, 184–217, Ljubljana: Analecta.
- Pergar-Kuščer M., 1994, *Povezava med učiteljevo osebnostjo in ustvarjalnostjo otrok, Sodobna pedagogika*, let. 45/111, 5–6, 254–264.
- Sveto pismo stare in nove zaveze (Slovenski standardni prevod)*, 1996, Ljubljana: Svetopisemska družba Slovenije.
- Trstenjak A., 1981, *Psihologija ustvarjalnosti*, Ljubljana: Slovenska matica.
- Von Franz M., 1988, *Puer aeternus*, Ljubljana: ME TA.

P o v z e t e k

A b s t r a c t

Izhajal bom iz opredelitve ustvarjalnosti kot svobode duha (Kant), ki zmore zastavljati bistvena eksistencialna vprašanja ter za odgovore na zastavljena vprašanja prevzeti ustrezno odgovornost (Passmore). Ta opredelitev izhaja iz paradigme človeka kot avtonomnega bitja, ki se ji vedno pogosteje zoperstavlja ideja o otrokovi spontani ustvarjalnosti, ki jo zatre ravno edukacija. Spodnja argumentacija ni brez možnosti na uspeh, saj analize *puer-aeternusa* kažejo na možen razmah domišljije, produktivne predvsem na področju umetnosti, ki pa jo spremlja narcistična simptomatika in prikrita oblika avtoritarnosti. Dodatni problemi permisivnih konceptov vzgoje so nezmožnost spodbujanja »zdrave« notranje motivacije za vlaganje naporov v aktivno ustvarjanje ter nezmožnost prenašanja vzgoje za spontanost iz družine na institucijo. Vzgoja za ustvarjalnost torej mora temeljiti na razvidni avtoriteti, ki otroka spodbuja/motivira k razvoju potrebnih kognitivnih zmožnosti, pripravljenosti za empatično vživljanje v svet zunaj njega ter odgovorno iskanje odgovorov na etične dileme. To pa hkrati pomeni preusmeritev od koncepcije edukacije kot posredovalca tradicije v edukacijo kot promocijo razvoja za ustvarjalne procese nujno potrebnih osebnostnih potencialov.

I will start with the definition of creativeness as a freedom of spirit (Kant) that is able to ask essential existential questions and is also able to take responsibility for answers to these questions (Passmore). The definition is based on the paradigm of a man as an autonomous being and is frequently opposed by the idea of child's spontaneous creativeness which may be suppressed by education itself. The latter argumentation is not hopeless to succeed since the analyses of *puer-aeternusa* point to possible swing of imagination productive mainly in the area of arts but accompanied by narcissistic symptoms and by covered type of authority. Additional problems of permissive educational concept are: inability of stimulation of "healthy" intrinsic motivation for investing efforts in active creativeness, and inability of transfer of education for spontaneity from family to institution. Education for creativeness should therefore be based on obvious authority that encourages/motivates children for development of necessary cognitive abilities, for abilities of empathetic feelings about their external world and for responsible seeking for answers to ethical dilemmas. At the same time it means that education should be re-directed from the concept of education as transfer of tradition towards education as promotion of development for creative processes of essential personal potentials.



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.¹

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

¹ Butina, M. (1984), 234-235.

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

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«³ 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.«³

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.⁴

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.⁵

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 pojmi, 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.⁶ Če podrobneje pregledamo izvedbo učnega procesa lahko prepoznamo različne

² Ibid., 236.

³ Ibid., 363.

⁴ Butina, M., (1985), 28–35.

⁵ Butina, M., (1997), 43–45.

⁶ 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 izvirnem 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.⁷

Temeljni splošni cilji predmeta so: razvoj sposobnosti za likovno izražanje in oblikovanje, sposobnosti opazovanja, predstavljivosti, 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 vrednotenja⁸. 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.⁹

⁷ Tacol, T. (1999), 15.

⁸ Berce Golob, H. (1993), 56–73.

⁹ Morda ne bo odveč opomniti na številne 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 luksuz, 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«, ¹⁰ 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. ¹¹ 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, ¹² saj so npr. programi nižjega poklicnega

izobraževanja »izgubili« predmet umetnost. ¹³ 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. ¹⁴ 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,

¹⁰ Muhovič, J., (1999), str. 6-7.

¹¹ 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 sprostivnosti« v šolskem življenju preveč ohlapno definiran, in ni jasno kaj točno (formalno) pomeni. To vprašanje odpira razpravo, ki presega okvire tega članka.

¹² 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.

¹³ Programi gradbinec 1, ki pokriva poklice kot so zidar za zidanje in ometavanje, tesar opažev, polagalec keramičnih oblog, pleskar antikorozijski, 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.

¹⁴ 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.¹⁵ 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,¹⁶ 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: Antrophos 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.

¹⁵ 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.

¹⁶ Glej: Althusser, L. et al. (1980), 71–80.

Marjan Prevodnik

Zavod RS za šolstvo

NEKATERI VIDIKI UČNEGA USPEHA PRI POUKU LIKOVNE VZGOJE S POUDARKOM NA NOTRANJI IN ZUNANJI MOTIVACIJI

Zagotovo vsi likovni pedagogi soglašamo, kako pomembna je motivacija za kvaliteten in uspešen likovnopedagoški proces. Za uspeh pri likovnem izražanju ni pomembno samo, da znajo učenci pravilno in ustvarjalno uporabljati likovna orodja in materiale, ampak tudi, da znajo in zmorejo starostni stopnji primerno, usmerjati svojo energijo v doseganje zastavljenih, tudi zahtevnejših, likovnih ciljev in pri tem vztrajati. V pripravi na učni proces se ne sprašujemo samo kaj, kdo in kako, temveč tudi zakaj. V prispevku bomo spregovorili o dejavnikih, ki vplivajo na učni uspeh pri likovni vzgoji, o motivaciji in motivih na splošno. Še posebno se bomo zaradi aktualnosti osredotočili na problematiko notranje in zunanje motivacije (likovni natečaji kot tekmovanja) in njen vpliv na učenčevo in učiteljevo motivacijo.

Vedno več likovnih pedagogov v zadnjih letih opozarja na pomanjkanje motivacije med učenci na predmetni stopnji osnovne šole in srednješolci. Pravijo, da se precejšnje število mladih uči in likovno izraža le še pod prisilo ali za ocene ter da jih ni mogoče zares zainteresirati (primerjaj z Marentič Požarnik, 2000). Vprašanje je seveda kompleksno in se nanj ne da odgovoriti izključno znotraj likovne pedagogike in znotraj psihologije motivacije. Pri tem mislimo še na več drugih dejavnikov, ki neposredno ali posredno vplivajo na aktivnosti/motiviranost mladine, med drugim na socialne, družbenoekonomske, družinske, šolske, fiziološko-biološke in druge dejavnike.

Pečjak (1975) navaja, da veliko učiteljev ve, da dosežejo pol uspeha že, če pri otrocih in mladini zbudijo interes za svoj predmet. Pravi, da učenci včasih trdijo, da nekatera poglavja znajo, ne da bi se učili. Po njegovem to ne more biti res, kajti brez učenja ni mogoče pridobiti znanja; ker pa jih je učna vsebina motivirala, se jim je zdelo, da se sploh niso učili. Pečjak misli pri tem na učenje v klasičnem smislu. Njegove misli so aktualne tudi za likovne pedagoge, saj se omenjeno učenje, kot na primer učenje definicij, likovnih pojmov, prvin in načel oblikovanja lahko pojavi, seveda v manjši obliki, tudi v likovno-pedagoškem procesu. Še posebej se pojavi pri raznih oblikah zaključnih ali maturitetnih izpitov na specialnih likovnih srednjih šolah.

Motivi so poleg splošnih in likovnih sposobnosti med najpomembnejšimi subjektivnimi dejavniki uspešnega učenja in izražanja pri likovni vzgoji. Uspešno vzgojno-izobraževalno delo od likovnih

pedagogov zahteva poznavanje učenčevih motivov, ki so vzrok takšnemu ali drugačnemu ravnanju učencev. Likovni pedagog, ki ne odkrije pravih motivov (učenčevih osebnih ali likovnih) za otrokovo ravnanje, pogosto naleti na še večje težave.

DEJAVNIKI IN PROBLEMI MOTIVACIJE PRI LIKOVNI VZGOJI

Vprašanje motivacije in motiviranja za učenje in likovno izražanje je osrednje v likovnopedagoškem procesu. Ta problem je posebno izstopajoč v vzgojno-izobraževalnih ustanovah, v vrtcih in v šoli. Družbene in kulturne potrebe določajo učno snov – likovne probleme in likovne naloge, ki naj bi jih učenci uresničili, vendar so le-te lahko pogostokrat v slabi zvezi z naravnimi in duhovnimi potrebami učencev. Govorimo tudi o pomanjkanju njihovih spontanov pobud. Posledično to pomeni, da je treba učence motivirati z dodatnimi spodbudami ali pa likovne naloge, metodične, organizacijske in druge postopke čim bolj približati razvojnim, kulturnim ali poklicnim potrebam učencev. Pri likovni vzgoji to dosežemo z upoštevanjem načela nazornosti, samoaktivnosti učencev, z didaktičnim oblikovanjem likovnih nalog iz vsakdanjega življenja učencev itn. Likovni pedagog upošteva časovno pogojenost motivov, na razvoj le-teh pa vpliva s primernimi vzgojnimi sredstvi, postopki in strategijami: z opogumljanjem, z vplivanjem na samopodobo in samozavest učencev. Z dobrim motiviranjem pri likovni vzgoji pridemo do boljših

uspehov pri likovnih izdelkih in tudi do višje (samo)motiviranosti za ustvarjalno delo. Navsezadnje s takimi postopki postopno sooblikujemo učenčeva pozitivna stališča do predmeta likovna vzgoja.

Teoretsko polje motivacije je izjemno široko, zato se bomo v prispevku osredotočili predvsem na razlike med notranjo, zunanjo in storilnostno motivacijo ter njihovo (so)vplivnost v učnem procesu likovne vzgoje. Teorije notranje (intrinzične) motivacije pravijo, da so potrebe po notranjem nagrajevanju, kot so občutki samorealizacije in kompetence, jedro notranjega motivacijskega procesa (Vončina, 1999). Zavest o možni zadovoljitvi teh potreb sproži določene oblike vedenja. Učenec najprej napravi selekcijo med cilji za zadovoljitev notranjih potreb, nato poteka selekcija vedenja za doseg ciljev; sprosti (angažira) se vedenje, ki je usmerjeno k cilju likovne naloge. Likovni izdelek – rezultat, ki nastane na koncu procesa, to si drzemo trditi, kaže tudi na zadovoljitev ali nezadovoljitev učenčevih notranjih in drugih potreb. Notranja motivacija je odvisna od obsega in intenzivnosti sodelovanja dijakov v likovnih dejavnostih, katerih namen je zadovoljevanje njihove radovednosti in zanimanja. Za zunanjo (ekstrinzično) motivacijo je značilno sodelovanje v neki določeni likovni dejavnosti, katere namen ali cilj je priznanje oziroma nagrada in ni neposredno vezana na samo nalogo (primerjaj z likovnimi tekmovanji oziroma natečaji). Pri storilnostni motivaciji je pričakovanje uspeha vnaprej opredeljeno z učenčevo oceno možnosti, da bo v neki likovni dejavnosti res uspešen. Za uspešno motiviranje otrok so vsekakor ključni dejavniki njihovi učitelji. Če ti niso notranje motivirani za likovno pedagoško delo, potem praviloma tudi učenci niso.

Roca (1979) piše o stimuliranju in motiviranju učencev za likovne aktivnosti. Izbor oblik in metod je tesno povezan z načini učiteljevega motiviranja in stimuliranja učencev. Posebej poudarja pomen psihičnega procesa pozornosti, ki v povezavi z oblikami in metodami dela raste in pada. Roca (prav tam) razlikuje med stimulacijo in motivacijo. Motivacija se odkriva z zviševanjem stopnje učenčeve angažiranosti, lahko je notranja in zunanja. Učenje je po njegovem notranja motivacija, pridobivanje novih znanj, ki jih pogojujejo zunanji doživljaji, pa zunanja motivacija.

Karlavaris (1998) razmišlja o motivaciji kot o procesu, ki se ga ne da natančno definirati. Prvič zato, ker je motivacija pogojena s potrebami in z zmožnostmi posameznika, drugič zato, ker še niso dovolj dobro razdelani didaktični postopki motiviranja učencev in ozaveščanja njihovih motivov. Motive deli na zunanje (impulzi učitelja) in na notranje (konstelacija zmožnosti in potreb učencev). Berce (1993) opozarja na pomembnost notranje in zunanje motivacije pri

likovnovzgojnem delu. Pri notranji motivaciji je cilj delovanja v likovni dejavnosti sami, to je dejavnosti oblikovanja v ploskvi, plastičnega oblikovanja in oblikovanja prostora. Notranje motivirani učenci se radi vključijo tudi v prostovoljne dejavnosti na šoli. Zunanje motivirani učenci delajo večinoma zaradi zunanjih posledic, kot so ocena, nagrada, javna pohvala, učitelj, starši ... Med elemente motivacije uvršča še motivacijo kot zavest o cilju likovnega izražanja, raven aspiracije, radovednost in zanimanje, likovni motiv in materiale, orodja in tehnike. Gerlovičeva (1968) definira motivacijo kot proces zbujanja razpoloženja za delo, ki ga udejanjamo z navodili za rabo materialov in orodja, razlago zakonitosti likovnega oblikovanja in opisom likovnega motiva (na primer določene živali) ter zbujanjem navdušenja za delo.

TEKMOVANJE KOT OBLIKA ZUNANJE (EKSTRINZIČNE) MOTIVACIJE

Mnogo strokovnjakov z različnih predmetnih področji pravi, da je tekmovanje med posamezniki učinkovitejše v smislu učenja, medtem ko je skupinsko tekmovanje pedagoško vrednejše. Uspeh na splošno motivira, toda tudi neuspeh na nekatere učence deluje spodbudno. Furlan (1967) piše, da se je stimuliranje učencev na intenzivno učenje s pomočjo tekmovanj v večjem obsegu pojavilo pri nas po drugi svetovni vojni. Ob tem odpira več vprašanj o smiselnosti organiziranja tekmovanj za šolske namene. Poleg teh omenja več drugih, po njegovem mnenju pomembnejših vprašanj. Predvsem misli na tista, ki se nanašajo na psihološke učinke tekmovanja. Tekmovanja zagotovo stimulirajo zmagovalce, ne pa večine, to je drugih udeležencev. Torej imajo tudi negativen učinek. To velja še posebno za učne procese v šolah, kjer nas zanima napredek vseh učencev, ne samo posameznikov. Slednje nas opozarja, da moramo zelo kritično razmišljati, kdaj naj bo tekmovanje v šoli in kdaj ne.

Po Victorju Loewenfeldu (1960) »so tekmovanja dejansko del našega vsakdanjega življenja; prisotna so vsepovsod ... Ena od oblik tekmovanj je tista, ki je v nas samih.« (prav tam) Dodaja še: »Obstajajo tudi drugačne oblike tekmovanj, v katerih so postavljeni določeni kriteriji in standardi in kjer se za stimulacijo in motivacijo dajejo nagrade.« (prav tam)

LIKOVNI NATEČAJI V FUNKCIJI TEKMOVANJ

Večno aktualna strokovna tema med likovnimi pedagogi so likovni natečaji, še posebno smiselnost le-teh, in to, koliko pripomorejo k uresničitvi splošnih

likovnovzgojnih ciljev in njihov vpliv na motivacijo učencev. V drugem delu našega prispevka se bomo dotaknili vpliva likovnih natečajev na motivacijo in motiviranost učencev. V natečajnih razpisih omenjene privlačne in bogate nagrade so pogosto tiste, ki zamegljujejo namen in cilje organizatorjev natečajev, obenem pa preusmerjajo učiteljevo pozornost od temeljnih likovnovzgojnih ciljev k obrobni.

Pri našem delu na Zavodu RS za šolstvo opažamo posamezne negativne vplive, ki jih imajo likovni natečaji na učni proces v šolah, še posebno na motivacijo učencev. Omenimo primer učencev 4. razreda osnovne šole, ki so poslali dela na likovni natečaj. Nagrajen je bil le izdelek enega učenca, drugi so ostali praznih rok. Veselje nagrajenega učenca je bilo veliko, razočaranje drugih neizmerno. Primer je dokaz vprašljivosti sodelovanja na tistih likovnih natečajih, ki v ospredje potisnejo le nekaj nadarjenih posameznikov z oznako najboljši.

VPLIV LIKOVNIH NATEČAJEV NA UČENČEVO IN UČITELJEVO MOTIVACIJO

Zaradi omenjene problematike, ki je konstanten spremljevalec slovenskega likovno-pedagoškega vsakdanjika, smo se odločili v teoriji psihologije motivacije poiskati nekatera izhodišča, ki bi potrdila naše dvome o spremljajočih negativnih vplivih likovnih natečajev. V nadaljevanju omenjena izhodišča so nam bila v pomoč pri oblikovanju raziskovalnih vprašanj o motivaciji pri likovni vzgoji, o kateri tokrat ne bomo govorili.

Karen Knight Mudie, likovna umetnica in raziskovalka iz Avstralije (1991), opozarja na škodljivost tekmovanj – likovnih natečajev (art competitions) – na notranjo motivacijo učencev. Po njenem je vprašanje učinkov likovnih natečajev na motivacijo učencev z nagrado od zunaj (extrinsic reward) in nagrado od znotraj (intrinsic reward), med likovnimi pedagogi nerazrešeno. Zdi se, kot da ne bo nikoli rešeno. Toda ali so likovni natečaji zares škodljivi? Ali zunanja sredstva motivacije (denar, ocene, zlate in srebrne plakete itd.) zares spodkopavajo notranjo motivacijo?

Nekateri raziskovalci odgovarjajo z da (Deci, 1971, Lepper, Green and Nisbett, 1973). Amabile je preučevala učinke zunanje motivacije in nagrad na sposobnost likovnega in verbalnega ustvarjalnega izražanja pri otrocih in odraslih. Njene ugotovitve so jasen dokaz, kako lahko zunanja sredstva motiviranja (kot na primer ocene in tekmovanja) vodijo k zmanjšanemu interesu za aktivnost, ki je sicer pri posamezniku zaznana (percepirana) kot notranje zanimiva in spodbudna. Vendar se, v nasprotju z

ugotovitvami Amabile, zdi, kot da je mnogo učiteljev še vedno na drugi strani problema.

Eden od razlogov za taka stališča učiteljev leži v vsakodnevnem storilnostnem in tekmovalno usmerjenem življenju na šolah, v katerem vodstva šol pritiskajo na likovne pedagoge, da z učenci sodelujejo na likovnih natečajih. Ravnatelji upoštevajo rezultate učencev na likovnih natečajih tudi kot rezultat in uspeh učiteljevega prizadevanja in strokovnosti ter jim to priznavajo pri napredovanju v naziv. Na dlani je razlog več, zakaj toliko učiteljev likovne vzgoje učni proces podreja zahtevam preštevilnih likovnih natečajev, s tem pa pozablja na temeljne cilje in naloge likovne vzgoje.

Če bi učitelji sodelovali na vseh razpisanih natečajih in tekmovanjih, ki jih organizatorji pošiljajo na šole, potem smo lahko prepričani, da bi jim slej ko prej zmanjkalo časa za resno, temeljito in temeljno strokovno delo v likovnovzgojnem učnem procesu. Le-to se izvaja v likovni učilnici na šoli, da bi motivirali vse učence (podčrtal M. P.).

Narava in nameni organizatorjev likovnih natečajev so često nezdržljivi s smotri in cilji likovne vzgoje. Likovni pedagogi bi se morali zavedati, da likovni natečaji niso pglavitni cilj likovne vzgoje. Cilji likovne vzgoje so razvijanje sposobnosti za likovno izražanje po opazovanju, spominu, domišljiji, razvijanju predstavljalivosti, likovnega mišljenja ... Likovni natečaji so le eno od pomožnih sredstev za doseganje teh ciljev, in ne najpomembnejše. Likovna vzgoja ni v šolske programe umeščena zaradi tekmovanj, temveč zaradi otrokovega in mladostnikovega celostnega – likovnega, ustvarjalnega, čustvenega, intelektualnega, fizičnega in socialnega razvoja.

SKLEP

Motivacija in motiviranje sta ključni vprašanja sodobne likovne vzgoje. Njuno abecedo, razsežnosti in raznovrstne vplive naj bi dobro poznali vsi pedagogi, ki se pri svojem delu srečujejo z otroškim likovnim izražanjem in ustvarjanjem. Motivacija je navzoča v vseh etapah učnega procesa, enkrat bolj, drugič manj. Učitelji naj bi dobro premislili, kdaj motivirati učence, če sploh, z likovnonatečajnimi razpisi.

Kadar govorimo o otroških likovnih razstavah, se strinjamo, da so v strokovnem in promotivnem smislu izjemno koristne za vse: za učence, likovne pedagoge, ravnatelje, starše in širšo javnost. Z ogledom otroških in mladinskih likovnih del se lahko presoja o pomembnosti in vplivu likovne vzgoje na celosten razvoj otroka. Po našem mnenju so pedagoško vrednejše in bolj upravičene tiste otroške likovne razstave, ki so rezultat dobre motivacije v učnem procesu pri likovnovzgojnem

delu na šoli in ki dolgoročno notranje motivirajo učence. Te vrste razstav niso rezultat likovno-natečajnih selekcij po arbitralno določenih merilih. S takšnim premišljenim delovanjem uresničujemo eno temeljnih poslanstev naše šole in predmeta likovna vzgoja, to je

pripravljanje pogojev za dolgoročno notranje motiviranje vseh učencev, bodisi kot kasnejših likovnih ustvarjalcev, bodisi kot ljubiteljev in uporabnikov likovnosti v poklicu, v vsakdanjem življenju in v likovni umetnosti.

LITERATURA

- Amabile, T. M. (1983): *Social psychology of creativity*. New York: Spring Verlag, članek je vključen v: Roland C. (1992): *Art Education Elementary; Improving student thinking through elementary instruction*, p. 28. National Art Education Association, Reston, VA. USA.
- Berce Golob, Helena (1993): *Načini dela pri likovni vzgoji*. Državna založba Slovenije. Ljubljana.
- Čudina - Obradović, Mira (1996): *Psihologija učenja i nastave*. Školska knjiga. Zagreb.
- Deci, E. L. (1971): *Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation*. Journal of Personality and Social Psychology. 18 (1), p. 105–115.
- Enciklopedijski riječnik pedagogije* (1963). Matica Hrvatska, Zagreb.
- Furlan, Ivan (1967): *Učenje kot komunikacija*. Pedagoško-književni zbor. Zagreb.
- Gerlovič, Alenka (1968): *Likovna vzgoja otrok*. Mladinska knjiga. Ljubljana.
- Karlavaris, Bogomil (1988): *Metodika likovnog odgoja 2*. Hofbauer p. o., Rijeka.

- Knight - Mudie, Karen (1991): *Motivating art works: intrinsic and extrinsic reward systems*. Australian Art Education.
- Kubale, Valentin (1994): *Pripravljanje učiteljev na vzgojno-izobraževalno delo*. PIKO'S PRINT SHOP. Maribor.
- Lepper, M. R., Greene, D. and Nisbett (1973): *Undermining childrens' intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the »over – justification« hypothesis*. Journal of Personality and Social Psychology. 28 (1), 129–139.
- Lowenfeld, Victor (1960): *Your child and his art*. The Macmillan Company. New York.
- Marentič Požarnik, Barica (2000): *Psihologija učenja in pouka*. DZS. Ljubljana.
- Roca, Josip (1979): *Likovni odgoj u osnovnoj školi*. Školska knjiga. Zagreb.
- Šali, Borut (1973): *Osnove psihologije*. Dopisna delavska univerza. Ljubljana.
- Vončina, Dejan (1999): *»Kako motivirati (ne)obiskovalce za obisk muzeja«* – povzeto po Wessinger, E., D. Bandalos, Caldwell, 1992: *Relation between intrinsic motivation and boredom in leisure time*. Leisure sciences 14. V: *Neprofitni management*, letnik 1, št. 5/6. Nova Gorica.

I z z a l o ž b e Z a v o d a R S z a š o l s t v o

VIDEOKASETA KIPARSKA KOLONIJA MALEČNIK – PROJEKTNO UČNO DELO

Videofilm prikazuje dogajanje na otroški kiparski koloniji, za katero je značilna posebna organizacijska oblika likovnovzgojnega dela v naravi, ki dokazuje, kako lahko z didaktično metodo projektne učnega dela uresničujemo cilje predmeta likovna vzgoja. V videofilmu so nanizani številni prizori s prizorišča kolonije z "živim" prikazom številnih kiparskih delovnih postopkov, materialov in orodij. Del filma je namenjen razmišljanjem o izbiri motiva pri kiparskih likovnih

nalogah v razmerju do likovne tehnike in delovnega likovnega problema in do čustveno doživljajskega elementa. Videokaseta na celovit način predstavi vse didaktične faze izvedbe, vključeni so tudi intervjuji z mladimi kiparji, njihovimi mentorji in organizatorji kolonije. Namenjena je vzgojiteljem, razrednim učiteljem, likovnim pedagogom ter ravnateljem na vseh stopnjah izobraževanja.

Cena posameznega izvoda videokasete je 2500 tolarjev.



Naročila sprejema:
Zavod RS za šolstvo
Poljanska c. 28
1000 Ljubljana
faks: (01) 3005 199



modeli
poučevanja
in učenja

Dr. Dušan Rutar

Zavod za usposabljanje invalidne mladine Kamnik

P I S M O P R I J A T E L J U U Č I T E L J U

Dragi prijatelj!

Šola je kompulzivni stroj.

Tako sta zapisala francoska avtorja Gilles Deleuze in Félix Guattari pred dvema desetletjema.¹ Ta sistem oz. stroj otrokom nalaga in določa *semiotične koordinate*. Preprosteje povedano: učitelji in učiteljice ne učimo otrok (to ni bistvo šole), ampak jim mnogo bolj nalagamo red, jih discipliniramo, oz. jim ukazujemo. To je podlaga, iz katere izhaja vse drugo, kar se dogaja v šoli.

Vsak red je seveda povezan z drugim redom, na katerega se po potrebi sklicuje, zato je reda vselej preveč in ne premalo, kot navadno verjamemo. Govorim o preobilju reda ali redundanci, ki pomeni, da je nečesa na pretek, da je nekaj čezmerno ali pretirano, da je nečesa preveč.

Šolam, ki kot institucije sodijo v red institucij, kot so cerkev, bolnišnica, zapor, vojašnica in tovarna, gre zaradi preobilja reda dobro, kot gre dobro vsaki instituciji, ki sem jo omenil. Ljudje v njih pa so v podrejenem položaju, kar pomeni, da morajo kot hlapci najprej skrbeti za obstoj institucij in reda, ki ga zastopajo, šele nato (če sploh) pa tudi zase in za svojo željo.²

V šolah je preveč reda, discipliniranja in gospostva.

Toda v šolah se otroci ne srečujejo le z redom in s hierarhijami, ampak tudi z znanostjo ter umetnostjo. Preden podrobneje spregovorim o tem, moram poudariti, kar je seveda obče znano, da je struktura predmetov v šolah hierarhična, kar sledi že iz zgornje trditve. Zaradi razlogov, ki tukaj ne bodo predmet obravnave, so na vrhu lestvice »trde znanosti«, matematika, jeziki pa fizika, biologija, kemija itd., medtem ko so na dnu t. i. »umetniški predmeti«, telesna vzgoja, tehnični pouk ipd. Ta hierarhija seveda ni naključna.

Večina ljudi bi se najbrž zlahka strinjala, da je umetnost v življenju pomembna, saj brez nje ne bi bilo glasbe, filmov, plesa, knjig, teatrov, slik, kipov, muzejev,

razstav itd. In če bi jih spraševal še naprej, bi mi bržčas odgovorili, da v vsakdanjem življenju zlahka shajajo brez znanja o diferencialnem računu, logaritmih ali formulah, po katerih se izračuna ploščina trapeza.

Obrat je pomenljiv in vreden razmisleka: v šolah so načeloma vsi predmeti enakovredni, a so nekateri kljub temu vrednejši; v življenju določenih znanj, ki so bila v šoli silno pomembna, sploh ne potrebujemo.

Lahko bi mi ugovarjal, da znanja ne bi smel presojudati z merili koristnosti in uporabnosti. In kot filozof bi se s teboj z lahkoto strinjal: znanje je pomembno že zato, ker je znanje, pa naj bo neposredno uporabno ali pa ne. Nesmiselno je govoriti o uporabnem ali neuporabnem znanju; smiselno je govoriti o dobrem in slabem znanju.

A če je tako, lahko tvoj argument uporabim proti tebi: če je znanje dobrina, zakaj v šolah (zunaj njih seveda ni nič drugače) hierarhija predmetov, ki dokazuje, da je določeno znanje bolj pomembno in uporabno kakor drugo?

Ugovor bi bil lahko tale: matematika je pomembnejša kot likovna vzgoja, ker je bolj natančna, enoznačna in pomembna za otrokov intelektualni razvoj, medtem ko se umetnost ukvarja z nečim tako neoprijemljivim, kot so čustva ali občutek za estetiko.

Seveda je tudi ta »argument« šepav, kajti umetnost je domnevno manj natančna in manj pomembna le za določene ljudi in v določenem času. To kajpak pomeni, da šolniki zamenjujejo naključnost z nujnostjo; kar ljudje verjamejo v enem času, ne verjamejo nujno tudi v drugem. In kar verjamejo eni, ne verjamejo drugi.

Šolniki (zlasti v tej državi) torej pogosto verjamete, da je hierarhija predmetov smiselna in dobra, kar pa pomeni, da so vaši »argumenti« celo odveč, saj so le slepilni maneuver: šola je ustanova, v kateri se red v najširšem pomenu besede vzpostavlja z močjo, s hierarhijami, z disciplino, ne pa z argumenti. Ti so torej le privesek, oz. so okraski, ki skrbijo za boljši vtis, saj se zdi, da red nastaja kar »sam od sebe«. Če pa kdo »argumente« sooči z drugimi, boljšimi, takoj izkusi, kaj pomeni reči, da je za njimi gola moč (*pouvoir*), ki je argumenti sploh ne zanimajo.

¹ Cf. Gilles Deleuze & Félix Guattari (1980[1987]). A Thousand plateaus: capitalism and schizophrenia. Minneapolis, London: Minnesota University Press, str. 75.

² Spinoza je v *Etiki* prvi opozoril na droben, a izjemno pomemben razloček med posameznikovimi potenciali (*puissance*) ter močjo institucij (*pouvoir*), ki ji je podrejen.

S tem sem se vrnil na začetek, kjer sem zapisal, da je šola kompulzivna institucija oz. stroj, ki zlasti otrokom samoniklo vsiljuje red oz. jim ga nalaga. To seveda še ni problem, saj red mora biti — tudi za naju, ki sva učitelja.

Toda kjer je red, je vselej lahko tudi drugačen red. Kakšen red se bo obdržal, ni odvisno od dobrih želja ali znanja, ampak zlasti od razmerij moči. Tudi učitelji smo hlapci, ne le učenci.

Ker pa je šola kompulzivna, red, ki ga zastopa, tudi nenehno prisilno obnavlja. Šolniki sočasno trdimo, da se v šolah prenaša znanje, videla pa sva, da se mnogo bolj prenašajo red, hierarhije in razmerja moči. Torej smo šolniki razcepljeni.

Kadar slišim, da se v šolah (prav zaradi razcepljenosti) trudijo biti prijazni in usmerjeni k otrokom, se spomnim, kar sem pravkar povedal. In ugotovim, da je šola kompulzivna celo tedaj, ko hoče biti prijazna. Torej hoče red, hierarhije, podrejenosti, razmerja moči narediti prijazne. To je šele obsceno.

Dandanašnji živimo v obscenem svetu ...

... v katerem so vsi dogodki, vsi prostori in vsi spomini reducirani na eno samo dimenzijo, ki je dimenzija informacije.³ Znanja ali vednosti [praktično] ni več; obstajajo le še bebave informacije. V takem svetu je šola le še vrsta procedur, ki nalagajo red in disciplino, s katerimi se obnavljajo tudi natančno določene »uporabne« informacije. Nekatere informacije, ki so enako pomembne ali so še pomembnejše, se v šolah preprosto nikoli ne pojavijo. Kaj bi tudi se, ko pa bi njihova navzočnost takoj ogrozila red, ki se tam z vsemi močmi obnavlja! Nekajkrat sem že izkusil, kaj pomeni v šole vnašati informacije oz. znanje, ki je bilo sicer zelo pomembno. Zastopniki reda in hierarhij so mi ostro povedali, da tako znanje, ki ga vnašam v šolo, tam nima kaj iskati. In sem, z znanjem vred, odšel iz šole, v kateri so sicer trdili, da se zelo zanimajo za znanje. Očitno je bilo, da le za določeno znanje, ki se prilega redu, disciplini in hierarhijam.

Če pa bi živeli v drugačnem svetu, v katerem bi se šola zares ukvarjala z znanjem

in vednostjo, tako kot nalagata znanje in vednost, ne pa politika, hierarhije, razmerja moči ipd., razen tega pa bi se manj posvečala redu, disciplini in hierarhijam ter bila bolj odprta za različne rede in discipline, bi imela tudi umetnost drugačen status. Tak status bi imela zato, ker ni nobenega razloga, da umetniki in znanstveniki ne bi sodelovali in se srečevali. Vzemiva primer, s katerim bom podkrepil svojo tezo in sklenil razmišljanje.

V svetu umetnosti poznamo t. i. »pametno umetnost« (*smart art*), v svetu znanosti pa t. i. »teoretično fikcijo« (*theoretical fiction*).⁴ To pomeni, zelo široko vzeto, da se umetniki srečujejo z znanstveniki, le-ti pa z umetniki. Srečujejo se tako, da spoznavajo nove reči.



Foto Jernej Prelac

³ Več o tem cf. Jean Baudrillard (1988). *The Ecstasy of Communication*. New York: Semiotext(e), str. 24.

⁴ Cf. Joan Hawkins (2001). *Smart Art and Theoretical Fictions [Part I & Part II]*, *CTHEORY THEORY, TECHNOLOGY AND CULTURE*, VOL. 24, NO. 1-2, Review Article 50, 50(2).

⁵ Prim. Jeff Keuss (2001). *From Goethe to Baudrillard: Science Fiction and (Neo)Romanticism*. *CTHEORY THEORY, TECHNOLOGY AND CULTURE*, VOL. 24, NO. 1-2, Article 94.

⁶ Cf. Gilles Deleuze & Félix Guattari (1980[1987]). *A Thousand plateaus: capitalism and schizophrenia*. Minneapolis, London: Minnesota University Press.

Ne živijo vsak v svojem svetu, ampak odhajajo iz svetov, da bi se srečevali še z drugimi.

V naših šolah je drugače. *Red mora biti*, pravijo, *pa če je še tako slab*. O srečevanjih pa seveda nič.

Matematiki, ki se jih navadno vsi učenci bojijo, ker so bojda zelo natančni in disciplinirani ljudje, se zato zapirajo v svet matematike, vsak drugi profesor pa se zapira v svet, v katerega pač »spada«. Hierarhije pa so zato, da se ne bi kdo »zmotil«, zapustil svojega sveta in se podal v drugega. Ljudje naj torej živijo tako, kot je bilo prikazano v filmu *Matrica*: vsak v svojem kokonu. Zunanji dejavniki pa skrbijo za red, produktivnost, disciplino, procedure, hierarhije, razmerja moči.

Ali pa živijo tako, kot je bilo prikazano v filmu *Trumanov svet*: v umetno narejenem svetu, v katerem za ljudi skrbijo družbeni servisi. Ti seveda skrbijo zanje, vendar sočasno tudi manipulirajo z njimi. Zlasti zastopniki javnih občil se tega dobro zavedajo.

Toda življenje je zgrajeno iz nujnosti in naključij. Človek je kot razumno bitje postavljen med oboje. Nujnosti sprejema in jih včasih razume kot temelj lastne eksistence, medtem ko na naključja ne more vplivati. Njihove učinke lahko razume, a le za nazaj. Naključij ni mogoče urejati, jim gospodovati ali jih usmerjati za lastne namene. Iz tega lahko sklepamo, da so hierarhije problematične že zato, ker izhajajo iz nujnosti, medtem ko skušajo naključja izključiti ali jim celo gospodovati.⁵

Hierarhije niso nujne.

Razmišljanje me je prepričalo, da moramo kot razumna bitja naključja sprejeti, ne pa jih skušati izključevati ali jim gospodovati. To kajpak pomeni, da nam prav logika naključij pravi, da so tudi vsakdanje nujnosti pogosto čisto arbitrarne, kar zopet pomeni, da bi bile lahko tudi drugačne.

Nujnosti niso večne. Hierarhije tudi ne.

Demokratsko življenje pozna nujnosti, ki so arbitrarne, ne pozna pa hierarhij. Pozna mreže, agregate in sklade, plasti, formacije, pozna srečevanja.

Človek je stratificirano bitje.⁶

To pomeni, da je razpršeno v skladih, slojih, plasteh, agregatih. Ni nekaj enotnega in enovitega, kot verjamejo psihologi, zato se pogosto oklepa hierarhij in verjame v nespremenljive danosti. Če pa se oklepa hierarhij in verjame v večne resnice, pomeni, da skuša zanikati temeljno dejstvo svojega življenja. Ali pa se oklepa zato, ker želi biti poslušen hlapec svojega gospodarja, od katerega pričakuje, da ga bo priznal kot hlapca in ga tako potrdil v tem, kar je.

Matematika ni čisto nič bolj natančna, zahtevna, disciplinirana kakor glasbena ali likovna umetnost, filmska ali kaka druga umetnost. Tudi nič bolj pomembna ni. Ne obstajajo večni in absolutni kriteriji, ki bi omogočili dokazati nasprotno. In čas bi že bil, da bi se otroci v šolah nehali bati: učiteljev (zlasti matematike), ocen, preverjanja znanja, gospostva, hierarhij, spričeval itd.

Lep pozdrav.
Dušan Rutar

Kamnik, 4. junija 2001

P. S.: Naključja so pomembnejša od nujnosti, saj predstavljajo izhodišče za boj za boljše življenje. Kdor je privilegiran, naključij ne mara; kdor je hlapec, mu ponujajo edino priložnost, da neha biti to, kar je. In boj za svobodo, enakost in solidarnost lahko izbojujejo le hlapci, nikdar gospodarji.





27. julija 2001

Draga Rene!

Še nikoli nisem javno zagovarjala umetnosti. To se mi je zdelo popolnoma nepotrebno. Z lamenti, da je umetnost (likovna pa še posebno) danes izgubila svoj pomen, da igra le še stransko vlogo v naši družbi in da ji država ne namenja pozornosti, ki da si jo ta zasluži ..., si nikoli nisem belila glave. Kako to? Odkod moja gotovost, da tovrstno mesijanstvo sploh nima kaj dosti opraviti z umetnostjo?

Umetnost radi povezujemo s svobodo. Saj veš – ustvarjalna svoboda, svoboda izražanja, svobodni umetnik ... V 20. stoletju si je veliko umetnikov prizadevalo za avtonomijo umetnosti, za neodvisnost od oblasti in ideologij, za čistost jezika, imanentnega umetnosti ... Hm, in če je umetnost res avtonomna, zakaj neki potem umetniki terjajo od države več šolskih ur, več denarja, več občinstva?

Pred leti, na primer, so dvigale prah neskončne razprave o likovni vzgoji v kurikularni prenovi. Izkazalo se je, da je likovna umetnost v nemilosti šolskih oblastnikov že vse od leta 1958, ko si je tedanja generacija likovnih pedagogov »izborila za osnovno šolo sodoben likovni pouk, ki je pomenil pravi prelom z dotedanjo pedagogiko in prakso in je bil prvi moderno zasnovan predmet v osnovni šoli sploh«. Iz tega sledi, da je javnost danes »relativno likovno neizobražena«. In prav iz te javnosti izhajajo prenovitelji šolstva, kar torej pomeni, da ne morejo biti kompetentni za področje umetniških predmetov. Kompetenca je zato lahko le v rokah stroke – ustrezno izšolanih umetnikov in likovnih pedagogov ... Morda. Ampak ne morem se znebiti pomisleka, da podobno sklepajo tudi teologi in duhovniki rimskokatoliške cerkve, ko gre za zagovor verouka!

Pa vzemiva, da sva dovolj kompetentni, da govoriva o umetniških predmetih v šolah, čeprav nikoli nisva sedeli v ustreznih državnih telesih in uradno nikoli nisva poučevali v sistemu javnega šolstva. Še več – ti si kiparka, ki ne dela kipov, in jaz slikarka, ki ne dela slik ...

Moja prva reakcija glede zagovora umetniških predmetov je bila, da je umetnost (kot jo razumem jaz) skrita vendar v vseh naših dejavnostih, torej tudi v drugih šolskih predmetih, saj gre samo za premik v zornem kotu, in da ni nobene škode, če likovni pouk, tak kot je zdaj, ukinejo ...

No, strinjam se z Gregorjem Podnarjem iz Galerije Škuc, ki je ob projektu Vesela hiša za Evropo (h kateremu bi se rada še vrnila) zapisal, da »kvantitativno vprašanje 'več' ali 'manj' likovnega pouka velikokrat zasenči smisel same razprave, kaj in kako posredovati najmlajšim«. Verjetno si nobena stroka ni edina glede vsebin in načina poučevanja posameznih predmetov. Razpravljamo, na primer, lahko že o tem, kaj sodi v domeno likovne vzgoje in kaj ne. In zame je resna slabost tega, nekoč tako moderno zasnovanega predmeta, v tem, da učni načrt povsem ignorira arzenal izvrstnih izraznih sredstev, tehnik in procesov, ki so jih v 20. stoletju razvili avantgardisti in konceptualni umetniki! Ampak v Sloveniji je ta izpad značilen za vse vzgojno-izobraževalne ustanove – od vrtca do akademije. Hm, le kako to?

Alenka

22. avgusta 2001

Draga Alenka!

Tudi sama še nisem javno zagovarjala umetnosti, toda ali ni v različnih dejavnostih vsake od naju to ('zagovor umetnosti') na nek način stalno navzoče? Ne le stalni 'zagovor' pred samo seboj in ne le komuniciranje z 'uporabniki' najinih 'umetniških produktov' in izjav. 'Tvoj' Svet umetnosti - tečaj za kustose, vodenje Galerije ŠKUC idr., moje pedagoško delo, ki je v mnogih letih zajelo zelo različne skupine, od malčkov do upokoјencev, od dijakov in študentov javnega izobraževanja do študentov nedržavnih šol ... Mogoče res ne "sediva v ustreznih državnih telesih" in krojiva kurikulumov, toda, priznajva si, nisva nedolžni: vsaka od naju na svoj način aktivno vpliva na določeno populacijo in njen pogled na umetnost. In tudi če

nama gre pri tem predvsem za raziskovanje meja področja, s katerim se ukvarjava, postavljanje vprašanj kaj to je in predvsem zakaj, tudi to ni daleč od iskanja argumentov za zagovor ...

Pa narediva to še javno.

Zagrabila bom kar rep tvojega pisma in se seveda brezpogojno strinjala s poudarkom na vsebini in ne na obsegu ur likovnega pouka. Zato, da se ne bi spuščala v razpravo o tem, kaj sodi v domeno likovne vzgoje in s tem zasenčila predmet pogovora, bi raje razmišljala o 'umetniškem' predmetu oz. vdoru vsebin, ki izvirajo iz različnih umetniških praks - zgodovinskih in sodobnih. Seveda segment le-teh sestavljajo tudi klasične likovne vsebine, ki so že stalni repertoar likovne vzgoje, toda, 'zagovor' po mojem mnenju potrebuje najprej 'umetniški' predmet, šele nato posamezna področja znotraj njega.

Kljub temu da se strinjam s tabo, da »... se zdi navzočnost umetnosti v vseh naših dejavnostih, torej tudi v drugih šolskih predmetih, samoumevna ...«, se mi zdi nujno, da se zavest o obstoju nekih 'drugačnih' pogledov, ki jih lahko omogoča tudi tak predmet, obdrži v šolskih vsebinah, vprašanje je le, kakšen naj ta predmet bo oziroma ali je smislen tak, kot je zdaj.

Zakaj 'umetniški' predmet obdržati v rednih šolskih programih? Eden prvih argumentov je lahko ta: kot je v naši šoli samoumevno gojiti materni jezik in tuje jezike ter v okviru teh predmetov literaturo, bi nam moralo biti samoumevno tudi vsaj osnovno opismenjevanje v neverbalnih, univerzalnejših jezikih. Čeprav so barve, zvoki ali gibi telesa močnejši, primarnejši (primitivnejši?) znaki kot beseda, njih uporaba le ni tako samoumevna, da jih ne bi bilo mogoče še bolje artikulirati; in hkrati, niso območje zanimanja le nekaterih posameznikov, temveč so bazične kode za razumevanje sveta vsakega posameznika, od rojstva dalje. Tu hočem poudariti, da likovni, glasbeni ipd. predmeti ne zadevajo le tistih učencev, ki 'lepo rišejo ali pojejo', torej, ne le ozkega segmenta mladih ljudi, potencialnih prihodnjih 'umetnikov', temveč vsaj v svojih osnovah, vseh. Ne le zaradi tovrstne 'pismenosti', temveč predvsem zaradi razvijanja domišljije, neobremenjenega (neobremenjenega v smislu večnih resnic, predsodkov, gotovih zaključkov) pogleda na stvari, kar je podlaga za odkrivanje novega na vseh področjih, še zdaleč ne le na 'umetniških'.

Kako si torej predstavljam 'sodoben umetniški predmet' v šolah? Ne gre za kake posebne novosti, ki se ne bi v praksi izvajale že dolgo, vendar zunaj šolskih programov. Primerov je ogromno že v naši okolici, le da so dostopni samo otrokom, katerih staršem se zdijo te dejavnosti pomembne. Torej ne kot del obveznega šolanja. Primere bom pustila za nadaljevanje, za zdaj se mi zdi pomembno prav to zadnje: zakaj vsebine, ki so nekaterim že dostopne in se jih lahko prostovoljno udeležujejo, riniti v šolske programe, jih tako rekoč 'vsiliti' vsem?

Prav zato, ker zadevajo vse. Zakaj umetniki terjamo od države več denarja, občinstva, pozornosti ... to je posebna zgodba. Kar pa zadeva umetniške predmete v šolah, gre mogoče prav za to, o čemer razmišljaš v začetku pisma. Za svobodo. Za ventil, dihanje. Za omogočanje te svobode vsakemu posamezniku v dobi odrasčanja. Kot civilna vzgoja - tam ozaveščanje o posameznikovih pravicah, tu o možnostih, ki so tukaj in so del nas, čeprav se velikokrat zdijo nepomembne in obrobne. Kot pravica do igre. Kje med maturitetnimi predmeti je dovoljeno ali zaželeno uporabljati domišljijo? Le pri delu jezikovnih predmetov - literaturi. Pa še tam se to izgublja, če sklepam po lhanovi kritiki današnjih maturitetnih esejev, ki da 'zatirajo željo po branju in pisanju iz užitka'. Te osnovne svobode, da bereš iz užitka, da rišeš, poješ, plešeš kar tako, ne 'za točke', da dvomiš v slišano v šoli in preverjaš na svoje načine, ki jih ni v nobeni šolski knjigi, da rišeš super stripe, tako kot tvoj sošolec super računa, take stvari izginjajo iz šol, čeprav bi jih lahko uvrstili med osnovne človekove pravice.

Ja, to je pravzaprav tisti glavni argument za zagovor. Da se ima vsak šolajoči možnost z vso pravico obnašati se, razmišljati in delovati 'politično nekorektno' v smislu dvoma v avtoriteto šole, učitelja, programa, v smislu igre in ustvarjalnosti ... Khmm!? Tu se mogoče navidez oddaljujem od zagovora umetniškega predmeta in odpiram kritiko storilnostno naravnanih programov, ki zaradi preštevanja točk upoštevajo le s točkami merljive vsebine in zaradi tega postajajo togi, okleščeni vseh tistih 'odvečnih' sočnih detajlov, ki še tako zaguljeno snov naredijo zanimivejšo in bolj prebavljivo.

Toda naj zdaj prepustim besedo tebi.

Rene

Nadaljevanje korespondence o umetnosti med Alenko Priman in Rene Rusjan bomo objavili v prihodnjih številkah.

Kako oceniti učenčeve izdelke?

Sem profesorica razrednega pouka in že štirinajsto leto učim v tretjem in četrtem razredu na OŠ Grm Novo mesto.

V zadnjih letih sem veliko pozornosti namenjala prehodu iz opisne na številčno oceno v tretjem razredu in posodabljanju pouka. Trudim se, da učencem ponudim širok spekter zanimivih metod in oblik dela, poskusili smo se v projektnem delu, nivojskem pouku, sodelujemo na različnih natečajih ...

Rada delam z otroki, vendar je zame še vedno najtežja faza pouka ocenjevanje. Pri matematiki in pisnih preizkusih znanja pri spoznavanju narave in družbe nimam večjih težav. Učence in starše že na začetku leta (seveda pa tudi med letom) seznanjam s kriteriji, natančno jim razložim, kaj mora učenec znati, narediti za oceno.

Moje najšibkejšje področje pri ocenjevanju pa je ocenjevanje spisov. Gre za kompleksen prijem, pri katerem upoštevam najprej cilje določenega spisa. Skušam določiti glavne poudarke spisa in jih tudi oceniti. Vendar to vedno ni lahko. Pri opisni oceni učencu zlahka napišem natančen opis, iz katerega sam pa tudi starši lahko razberejo, kaj je pri spisu dobro in kaj mora učenec še popraviti. Tudi številčno oceno vedno dopolnim z opisno, toda najtežji del je zapisati številko, ki ne kaže vedno vseh komponent učenčevega izdelka. Zelo težko pokažeš učencu, ali je njegova ocena, npr. prav dobra ocena, to samo prav dobra ocena ali je morda že čisto blizu odlične ocene, morda pa je na skrajni meji z dobro oceno. Če ima spis več kriterijev, po katerih ocenjuješ, težko postaviš enega na odločilno mesto pri oceni in zgolj z oceno učencu pokažeš, zakaj drugi kriteriji niso vplivali na boljšo oceno. V točkovnem sistemu preizkusov je to razsežnost ocenjevanja veliko lažje predstaviti.

Podobne težave pa se pojavljajo tudi pri vzgojnih predmetih. Kaj pravzaprav kot učitelj smem in česa ne smem upoštevati in ocenjevati? Dejstvo je, da so sposobnosti omejene, vendar učitelj lahko upošteva individualni napredek učenca. Pri tem pa naleti na določene meje. Primer: Pri športni vzgoji učenec z visokimi sposobnostmi ne nosi ustrezne opreme, ne sodeluje pri ogrevanju, moti druge učence in se pogosto nešportno obnaša. Kaj lahko storim? Naj upoštevam njegove dosežke na tekmovanjih v šoli in zunaj nje, ali naj k tem dosežkom pripišem še opisana dejstva in kaj to za realno oceno pomeni? Podobne težave se pojavljajo tudi pri drugih vzgojnih predmetih.

Menim, da bi morali v šolskem prostoru poenotiti kriterije za ocenjevanje znanja, saj se velika neskladja pojavljajo že znotraj ene šole, še večje pa so te razlike med šolami.

Irena Može, OŠ Grm Novo mesto

Povsem ustrezno ste zaznali razkorak med potencialom opisne in številčne ocene. Opisno ocenjevanje omogoča poglobljeno kvalitativno povratno oceno, pri kateri, kot pravite »zlahka napišete natančen opis, iz katerega tudi starši lahko razberejo, kaj je pri spisu dobro in kaj mora učenec še popraviti«. Številčna ocena tega ne omogoča, ker zabriše različne komponente učenčevega dosežka. In prav pri bolj kompleksnih dejavnostih, kot je tudi spis, pri katerih za ovrednotenje kvalitete ne zadošča le štetje pravih odgovorov in računanje odstotkov, pride to najbolj do izraza.

Pri kompleksnih dejavnostih, ki jih je težko oceniti večplastno in objektivno, je zato priporočljiva uporaba opisnih kriterijev, ki zastopajo različne dimenzije dejavnosti oz. različne cilje in področja, ki jih želite spremljati. Izbor spremljanih področij oz. kriterijev, po katerih poteka ocenjevanje, je, kot ste namignili že vi v vaši predstavitvi problema, odvisen od ciljev. Če so nam npr. v zvezi s spremljanjem dosežka pri spisu cilji: bogastvo besedišča in izražanja, učinkovita struktura in morebiti tudi ustrezna uporaba pravopisa, bomo dosežek ocenili v skladu s tem. Pri tem je v tehnično oporo naslednji ocenjevalni profil (z deskriptorji je izpolnjena le prva vrstica, na enak način je treba opredeliti tudi drugi dve oz. vsa področja, ki jih spremljamo):

Področje spremljanja	5	4	3	2
Bogastvo besedišča in izražanja	Bogato besedišče s slikovitimi izrazi.	Besedišče je ustrezno s posameznimi slikovitimi izrazi, sicer nekoliko klišejsko.	Besedišče je v glavnem ustrezno, a klišejsko.	Besedišče je revno ali neustrezno.
Učinkovitost strukture				
Ustreznost rabe pravopisa				

Vsako od področij, ki ga spremljamo, torej opredelimo z opisi dosežkov, ki so potrebni za posamezno oceno. Če smo prisiljeni v številčno oceno, lahko tako dobljenih delnih ocen izračunamo povprečje. Še vedno pa bo takšna številka, pospremljena z gornjim profilom, učencu zgovorna, analitična in opisna povratna informacija o različnih vidikih njegovega dosežka. Vsekakor bolj kot gola številka.

Omenjeni prijem razvijamo v okviru projekta Nova

kultura preverjanja in ocenjevanja znanja, v poštev pa bo verjetno prišel tudi pri konceptualiziranju prehoda od opisnega v številčno ocenjevanje, ki nas čaka že prihodnje šolsko leto. Podobno poteka tudi ocenjevanje pri nekaterih dejavnostih na maturi, podobne rešitve pa lahko pričakujemo za ocenjevanje praktičnih preizkusov pri preverjanju z nacionalnimi preizkusi ob koncu triletij devetletne osnovne šole.

*Dr. Zora Rutar Ilc,
vodja projekta Nova kultura
preverjanja in ocenjevanja znanja,
Zavod RS za šolstvo*



Več let učite v tretjem in četrtem razredu in sprašujete o dilemah, ki jih prinaša nov način ocenjevanja. Izpostavljate tudi športno vzgojo. Moti vas, ker nikoli ne veste natančno, kaj smete ocenjevati, česa ne in kako opisni način ocenjevanja pretvarjati v številčnega. Kot primer navajate gibalno zelo zmožnega učenca, ki pa ne prinaša vedno športne opreme, občasno ne sodeluje pri delu in moti druge vrstnike.

Na vprašanje vam ne morem odgovoriti z da ali ne ali naštetimi tiste razsežnosti, ki jih lahko oziroma ne smete ocenjevati pri športni vzgoji. Narava športnega področja je namreč zelo kompleksna in ima bolj funkcijo pomoči učencem v njihovem razvoju in odraščanju kot pa funkcijo izbora. Zato mi dovolite malce obširnejši odgovor.

Prvi pogoj za kakršnokoli presojanje učenčevih učnih dosežkov pri športni vzgoji je načrtno in sistematično spremljanje in zapisovanje le-teh. Pri tem je poudarjen vidik upoštevanja individualnih posebnosti posameznika, raven njegove zmogljivosti in njegov napredek. Informacije o ravni želenih in doseženih vzgojno-izobraževalnih rezultatov lahko pridobite s pomočjo merjenja športnih dosežkov, opazovanja učencev in učenk v različnih situacijah in z zbiranjem podatkov o učenčevem šolskem in zunajšolskem udejstvovanju. Šele na podlagi tako zbranih podatkov lahko presojate in tudi kaj napišete o učnih dosežkih konkretnega učenca.

Normalno je, da imate morda nekaj več težav pri oblikovanju zapisa o učenčevih dosežkih v prvem šolskem obdobju. Prepričan sem, da vam bo sistem razgrajenih kriterijev, ki jih pripravljamo za drugo

šolsko obdobje, pomagal pri ocenjevanju učenčevih učnih dosežkov tudi v prvem obdobju, ne bo pa rešil vsega. Način ocenjevanja v drugem šolskem obdobju zajema področja, ki izhajajo iz ciljev, opredeljenih v učnem načrtu. Pri igrah z žogo, denimo, je poudarjeno obvladanje elementov športnih zvrsti, taktike, igre in osnovnih teoretičnih znanj, povezanih s športno zvrstjo. Sledi opis razvoja kakovosti za vsako področje spremljanja za vsako od petih ocen (npr. učenec kontrolira žogo na mestu, v hoji, v počasnem gibanju, v hitrejšem gibanju itd.). To omogoča analitičen vpogled v oceno, usmerja v procesne vidike športne vzgoje in daje kakovostne informacije o rezultatih učenčevega dela. Tako lahko skupaj z učenci vrednotite njihove dosežke na več ravneh. Na vsaki od teh bo potem učenec lahko različno ovrednoten. S tem se vam ponuja možnost vsaj delnega argumentiranja, učenec pa bo vnaprej poznal kriterije vrednotenja in ocenjevanja, kar bo vodilo k večji stopnji objektivnosti in primerljivosti učenčevih ocen.

Seveda pa vseh ravnanj, tako tistih, ki jih želite, in tistih, ki vas motijo, ni mogoče natančno razgraditi in katalogizirati, kar pa ne pomeni, da je vaš prispevek in prispevek šole omejen le na posredovanje in preverjanje športnih znanj. Prizadevanj glede razvoja učenčeve osebnosti pri pripravi kriterijev ocenjevanja skoraj ni mogoče razbijati v posamezne komponente, pač pa gre pri tem za medsebojno pogojeno vplivanje. Če pri učenki ali učencu, ki ne prinaša redno športne opreme ali moti druge vrstnike, kritično, a taktično pokomentirate ravnanje, to še ni grob poseg v njeno ali njegovo integriteto, saj vaše ravnanje izhaja iz konkretne situacije. To lahko, če se ponavlja, v skladu z vašo pedagoško presojo upoštevate tudi pri ocenjevanju. Najpomembneje pa je, da se o tem pogovarjate z učenci in njihovimi starši, kajti dajanje ocen pri športni vzgoji je bolj presojanje uspešnosti dela in sodelovanje vsakega posameznega učenca kot pa »pravo« ocenjevanje. Pri ocenjevanju športne vzgoje boste zato vedno razpeti med zagotavljanjem možne pravičnosti in mogoče ter nujne blagosti. Ocena bo vedno odvisna tudi od vaše pedagoške presoje, ki je sestavni del vašega poklica.

Svetujem vam, da se pri ocenjevanju športne vzgoje in spreminjanju opisne ocene v številčno orientirate po pripravljenih kriterijih (ko bodo objavljeni), hkrati pa razvijete določeno »notranjo distanco« in namesto zelo striktnega opiranja na »kriterije« pri učenkah in učencih spodbujate prijeme samospremljanja in samoocenjevanja in pazite, da bodo doživljali športno vzgojo kot vrednoto in prijeten način življenja.

*Dr. Aco Cankar,
vodja predmetne skupine za športno vzgojo,
Zavod RS za šolstvo*

I
Z
K
U
D
S
N
Z
J
E
K
O
M
W
E
N
T
A
R
J
I

Š T U D I J S K E S K U P I N E

V študijske skupine se vključujejo vsi strokovni delavci istega predmeta ali področja v Republiki Sloveniji. To so profesorji, učitelji, vzgojitelji in šolski svetovalni delavci. Trikrat na leto se srečujejo na sestankih študijskih skupin. Njihov namen je:

- Izmenjava izkušenj, mnenj in stališč s svojega predmeta oz. področja, ki pripomore k še bolj kvalitetnemu poučevanju.
- Predstavitev interesov in reševanje problemov posameznega predmeta ali področja. Načelo, da »več ljudi več ve«, je vodilo skupnih srečanj.
- Izpopolnjevanje svojega dela, ki je pomembno za osebnostno rast. S tem si pridobivajo in obnavljajo spretnosti, ki so potrebne za nenehno sodelovanje v družbi znanja.
- Pregled učnih načrtov, ugotovitev mnenj in pripomb, saj so profesorji, učitelji, vzgojitelji in šolski svetovalni delavci le tisti, ki poleg staršev najbolj poznajo sposobnosti otrok v določenem starostnem obdobju. S tem lahko pripomorejo k izboljšanju učnih načrtov, da bodo po meri stopnji razvoja otrok, za katere so le-ti napisani.

Letni program dela se oblikuje v predmetnih oz. področnih skupinah Zavoda, pri čemer se upoštevajo predlogi njihovih vodij in članov. Vsako leto je vsem študijskim skupinam dana v obravnavo skupna tema Zavoda z ustreznim gradivom.

Vodenje študijske skupine pripada vodji, ki dobi za svoje delo tudi avtorski honorar in Potrdilo o sodelovanju in izvajanju programa stalnega strokovnega spopolnjevanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, ki je vrednoteno z dvema točkama – dodatno strokovno delo.

Izvajalec je strokovni delavec, ki svoje pridobljeno strokovno znanje prenaša na udeležence študijskih

skupin. Za delo mu pripada avtorski honorar in Potrdilo o strokovnem sodelovanju, ki je vrednoteno s tremi točkami – dodatno strokovno delo.

Aktivni udeleženci pa so vsi navzoči slušatelji; le-ti na koncu pripravijo svojo seminarsko nalogo na temo, ki je bila obravnavana. Za kvalitetno seminarsko nalogo, katero s svojim pridobljenim znanjem, izkušnjami in dosegljivo literaturo predstavijo svoji delovni skupini dobijo Potrdilo o stalnem strokovnem spopolnjevanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, ki je vrednoteno z eno točko – strokovno izobraževanje.

Vsa potrdila izdamo na koncu šolskega leta in so vrednotena po Pravilniku o napredovanju zaposlenih v šolah v nazive in po Pravilniku o napredovanju zaposlenih v vrtcih v nazive.

Vsako leto izide tudi Katalog stalnega strokovnega spopolnjevanja strokovnih delavcev, zaposlenih v vrtcih in šolah, v katerem so predstavljene tudi študijske skupine.

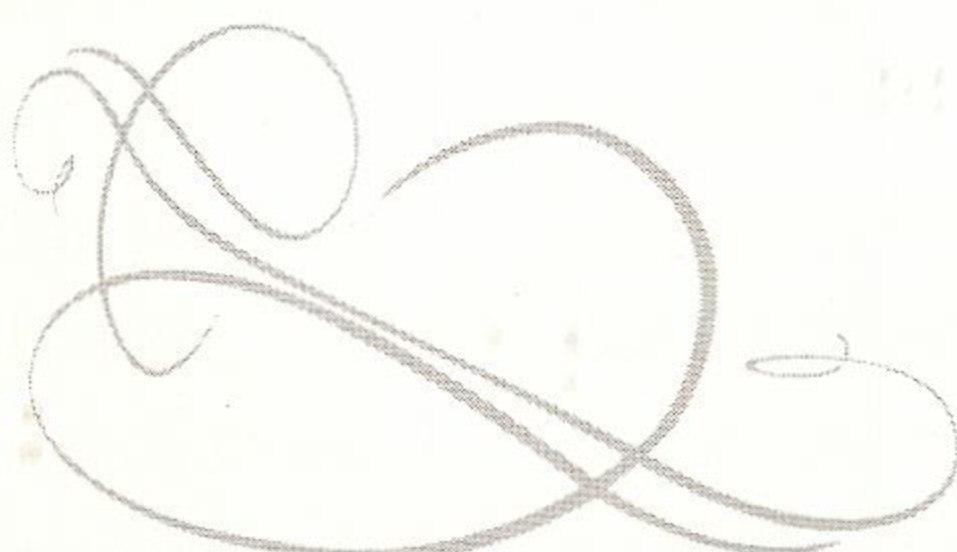
Zavod prek svojih predmetnih oz. področnih svetovalcev usmerja, koordinira in spremlja delo študijskih skupin. Predmetne oz. področne skupine Zavoda pa usklajujejo skupni del vsebin za letni program dela študijskih skupin ter zanj pripravijo ustrezna gradiva in navodila.

Letos bo delovalo kar osemstopetdeset študijskih skupin po vsej Sloveniji. To kaže na veliko zanimanje za tovrstno srečevanje profesorjev, učiteljev, vzgojiteljev in drugih strokovnih delavcev, zaposlenih v vzgoji in izobraževanju.

S skupnim močmi naredimo naše šole in vse druge zavode prijetne tistim, ki so naša prihodnost, da bo bivanje in učenje v njih zdravo, prijetno, srečno in čimmanj stresno, kajti vse to je dobra naložba za otrokov zdrav telesni in duševni razvoj.

Vabljeni k sodelovanju!

*Natalija Kocjančič,
koordinatorica študijskih skupin,
Zavod RS za šolstvo*



KREPITEV SKUPNE EVROPSKE HIŠE IZOBRAŽEVANJA

Konferenco evropskih ministrov za šolstvo 30. junija 2001 v Rigi so organizirali latvijsko ministrstvo za šolstvo, švedsko predsedstvo Sveta Evropske unije in Evropska komisija v okviru skupno dogovorjene predpristopne strategije, njen cilj pa je bil okrepiti neuraden politični dialog med ministri iz Evropske unije in držav kandidat in tudi držav EFTA/EEA ter držav jugovzhodne Evrope. Bila je nadaljevanje predhodnih srečanj v Varšavi, Pragi, Budimpešti in Bukarešti.

Pod naslovom »Učiti se vse življenje« se je konferenca osredotočila na izzive, s katerimi se izobraževalni sistemi srečujejo ob dogajanjih v informacijski družbi, in na uporabo informacijskih in komunikacijskih tehnologij (ICT) kot orodja za krepitev in razširitev možnosti za vseživljenjsko učenje. Posebno je poudarila ICT v šolah in pri učenju odraslih.

Ker ICT vedno bolj postaja sestavni del življenja evropskih državljanov in vpliva tako na njihovo delovno okolje kot na vsakdanje življenje kot celoto, se morajo sistemi izobraževanja in usposabljanja odzvati, da bi zadostili novim zahtevam družbe znanja v perspektivi vseživljenjskega učenja. Dolgoročne strategije za vseživljenjsko učenje morajo podpreti ustrezni ukrepi za razširitev dostopa do ICT in njihove uporabe, zato da se okrepi tako možnost zaposlitve kot aktivno državljanstvo.

Postopno in uspešno preoblikovanje v gospodarstvo znanja je pomemben dejavnik za rast, konkurenčnost, zaposlovanje in socialno kohezijo. Pomen ustvarjanja ugodnih razmer za dejavno in demokratično sodelovanje državljanov v tem procesu je bil obravnavan in poudarjen v sklepih Evropskega sveta tako v Lizboni kot v Stockholmu.

Potreba po nadaljnjih prizadevanjih, in sicer s pedagoškega stališča, za učinkovito vključevanje ICT v sisteme izobraževanja in usposabljanja kot pomemben del potrebne prilagoditve teh sistemov, je skupaj z delom pri izboljševanju temeljnih znanj osrednji del v razpravah na ravni Evropske unije in na nacionalni ravni, izrecno pa so jih zahtevali Evropski svet v Lizboni, Evropski svet v Stockholmu in poročilo Sveta za izobraževanje o konkretnih prihodnjih ciljih sistemov izobraževanja in usposabljanja.

Povabljeni ključni govornik Guillermo Kelley Salmas je začel ministrsko razpravo z vprašanjem vloge ICT pri premostitvi vrzeli med različnimi skupinami v družbi. Posebej je poudaril, da nova tehnologija ponuja možnosti preoblikovanja učenjskega vzorca in prinašanja

znanja tistim, ki se pred tem niso mogli izobraževati.

Ministri so se seznanili tudi z nedavnimi dogajanjem na ravni Evropske unije, zlasti v zvezi z globalno pobudo eEvropa+ in njenim akcijskim načrtom, ki ga je odobril Evropski svet v Göteborgu, in tudi s Sporočilom Komisije o akcijskem načrtu za uresničitev e-učenja in resolucijo Sveta v zvezi z njim.

Glavne obravnavane splošne teme in pripombe ministrov so bile:

- Uporaba ICT kot orodja za »demokratizacijo« učenja z odpiranjem možnosti za učenje vsem. Ministri so soglašali, naj Evropa še naprej izkorišča zmožnosti medmrežja, okolja večpredstavnosti in virtualnega učenja, da bi bolje in hitreje uresničila vseživljenjsko učenje kot temeljno izobraževalno načelo in da bi zagotovila dostop do možnosti izobraževanja in usposabljanja za vse, še zlasti za tiste, ki imajo pri dostopu težave iz socialnih, gospodarskih, geografskih ali drugih razlogov. *Izdelati pa je treba zavestne strategije za boj proti tveganjem, ki jih prinaša prepad v dostopnosti do ICT.*
- Medmrežje kot ponudnik univerzalnega dostopa do informacij. Ministri so ugotovili, da informacije, ki jih ponuja medmrežje, lahko vsebujejo dragoceno izobraževalno gradivo, pa tudi informacije, ki so socialno in moralno neprimerne. Poudarili so, *da sta kritično razmišljanje in zmožnost oceniti informacije in prepoznati škodljivo vsebino ključna spretnost, ki si jo morajo pridobiti vsi učeči se. Koristen pripomoček bi bili skupna evropska spletna stran, kot je Evropsko šolsko omrežje (European Schoolnet), ki bi podpirala identifikacijo programske opreme, zlasti programske opreme z odprto kodo, ki je brezplačna za distribucijo, in viri ICT, ki so se izkazali za koristne.*
- Zmogljivosti ICT za krepitev dialoga in čezmejnega sodelovanja. ICT zagotavljajo takojšen dostop do preostalega sveta. Izkušnje dejavnosti transnacionalnega sodelovanja, kot sta programa Socrates in Leonardo da Vinci, Evropsko šolsko omrežje in teden eSchola, so bili obravnavani kot dobri primeri tega, kako okrepiti medkulturno razumevanje, pomagati spodbujati

ustvarjalno naravnost in preganjati negativna in stereotipna stališča. Hkrati pa *je treba upoštevati možno tveganje povečanega komercialnega pritiska za večje poenotenje in zmanjšanje pomena nacionalne kulturne in jezikovne dediščine.*

- Razvoj človeških virov – vloga učiteljev in učečih se. Ministri so poudarili, da dostop do informacij še zdaleč ni dostop do znanja; informacije je treba obdelati, da posta-nejo znanje. Učitelji in drugi izobraževalci bodo imeli pomembno nalogo pri oblikovanju učenja, pri katerem bi bile lahko ICT močno orodje. Učiteljski in izobraževalni poklici se srečujejo z nenehnimi spremembami; učitelji, drugi izobraževalci in izobraževalno osebje vedno bolj delujejo kot inštruktorji in mentorji, ki vodijo vsakega od učečih se po njegovi poti do znanja. Pomembno je, da so učitelji in drugi izobraževalci deležni ustrezne podpore pri sprejetju njihove nove vloge – da pomagajo učečim se in jih vodijo, ti pa bodo postopoma sami prevzeli skrb za svoje učenje. *Zato so pomembna nenehna prizadevanja pri začetnem izobraževanju in usposabljanju na delovnem mestu, da motiviramo učitelje in druge izobraževalce, da kar najbolje pedagoško uporabljajo ICT.*
- Pomembna vloga učenja s pomočjo ICT pri uresničevanju koncepta prožnega in individualiziranega učenja. ICT širijo dostop do znanja in zagotavljajo možnosti za individualne rešitve. Ker imajo vsi posamezniki različne izkušnje predhodnega učenja in različne učne sposobnosti, je pomembno, da se izkoristijo možnosti, ki jih ICT zagotavljajo za pomoč posamezniku na njegovi lastni stopnji. *Učenje bo mnogo bolj posameznik sam usmerjal in bo ustrezalo posameznikovim izobraževalnim potrebam ter se bo izogibalo omejitvam sedanjih sistemov, ki temeljijo v glavnem na vnaprej opredeljenih možnostih. Še naprej je treba razvijati metodologijo poučevanja in učenja z uporabo ICT.*
- Uresničitev vseživljenjskega učenja za vse. Da bi dosegli ta cilj, je ključnega pomena lajšanje dostopa do informacij o učnih možnostih, ki so na voljo v različnih fazah življenja. *Usmerjanje in svetovanje naj bosta del tako uradnega kot neuradnega učenja in povezave med sistemi izobraževanja in usposabljanja ter svetom dela.* Pri tem so ministri pozitivno ocenili trenutni proces posvetovanj v zvezi z Memorandumom o vseživljenjskem učenju in namene Evropske komisije, da spomladanskemu Evropskemu svetu leta 2002 predstavi akcijski načrt, ki gradi na programu iz Lizbone.

- Računalniška pismenost kot osnovni pogoj za socialno vključenost in aktivno državljanstvo v informacijski družbi. Vsakemu državljanu morajo biti ponujene možnosti, da si pridobi računalniško pismenost. Treba si je prizadevati za spodbujanje načinov uporabe ICT, zato da se borimo proti znaku povečane brezbriznosti med mladimi in občutku odtujenosti od demokratičnega procesa.
- Vloga javno-zasebnega sodelovanja. Vloga zasebnega sektorja in socialnih partnerjev je pri uvedbi ICT v izobraževanje in usposabljanje pomembna. Razvijati je treba obstoječe modele uspešnega javno-zasebnega partnerstva. Ministri so izrazili željo, da se v nadaljnjo razčlenitev tega vprašanja vključi Evropska komisija.
- Vzpostavitev primernih učnih okolij, ki bodo posameznikom omogočila, da se bodo kar najučinkoviteje učili. Če naj vseživljenjsko učenje na podlagi ICT postane resničnost za vse, je treba zagotoviti lokalna središča z dostopom do računalnikov in inštruktorjev. Pomembno je proučiti, kako najbolje uporabiti pedagoško in tehnološko infrastrukturo, ki je že na voljo v Evropi. Naložbe lokalne samouprave v učne centre so tudi lahko močan političen simbol; poudarjajo pomen, ki ga javni organi pripisujejo učenju, in naj bi pomagale pritegniti in spodbujati državljane, ki še niso vključeni v učenje. Ministri so soglašali, da bo *v končni fazi napredek v Evropi v smeri vseživljenjskega učenja za vse odvisen od obsega, v katerem se bodo vlade dejavno zavzele za zagotovitev potrebnih osnovnih pogojev.*
- Sodelovanje med evropskimi državami. Pomembna je izmenjava izkušenj in najboljše prakse v Evropi na področju ICT v izobraževanju. Zato bi bilo koristno medsebojno povezati obstoječe organizacije v evropskih državah, ki se ukvarjajo z ICT v izobraževanju po elektronskih omrežjih. V tem pogledu bi bilo treba raziskati uporabo obstoječih programov in nacionalnih omrežij Skupnosti.

Ministri so se seznanili s poročilom o napredku dela strokovne skupine za kazalnike kakovosti vseživljenjskega učenja na podlagi mandata, danega Komisiji na konferenci v Bukarešti leta 2000. Ministri so Komisijo pozvali, naj dokonča delo v zvezi s kazalniki vseživljenjskega učenja z uporabo obstoječih kvalitativnih in kvantitativnih kazalnikov, kjer je to mogoče, ter naj v začetku leta 2002 predstavi končno poročilo, ki bo obravnavano na šesti evropski konferenci ministrov za šolstvo junija 2002.

Ministri so podprli zamisel o okrepljenem sodelovanju na evropski ravni in ponovno potrdili pomen, ki ga pripisujejo evropskim konferencam kot forumom za izmenjavo informacij in izkušenj, da se okrepi Evropska izobraževalna hiša. Predstavniki Slovaške republike so izrazili pripravljenost, da organizirajo v Bratislavi naslednjo evropsko konferenco,

ki naj bi bila med španskim predsedovanjem. Španija in Evropska komisija sta pozdravili to ponudbo in povedali, da soglašata s sodelovanjem s slovaškimi organi pri organizaciji tega dogodka.

Tatjana Jurkovič,
Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport



ADORNO O GLASBI KOT OBJEKTU ŽELJE

Theodor W. Adorno, 1999, Sound Figures, Stanford: Stanford University Press, 229 str.

Theodor Adorno je brez dvoma eden najboljših poznavalcev glasbe. V knjigi, ki je pred nami, je (ponovno) prepričljivo pokazal, kako **kulturna industrija**, kot jo je sam imenoval, spreminja glasbo v vsakdanje klišeje, ki se prilegajo vremenu, obleki ali razpoloženju. Glasba je zaradi tega vse bolj trivialno ozadje človekovega vsakdanjega življenja, ki ima vsaj tri ideološke funkcije, kot zapiše Adorno.

Prva ideološka funkcija glasbe je manifestacija **lažne ali napačne zavesti**. Ta funkcija je pravzaprav druga stran zgodbe o psihološkem človeku in njegovem preprostem odnosu do glasbe. Ne le vsakdanji ljudje, ampak tudi »glasbeni strokovnjaki« so prepričani, da ima glasba nalogo razvedriti, zabavati, pomiriti človeka. Glasba, pravijo (ne brez patosa), pove več kakor besede, sega človeku najgloblje v srce, iz njegove podzavesti izvablja zatrta čustva, skrbi za človekovo dobro počutje. Celo t. i. glasbeni terapevti prisegajo na glasbo in njene »zdravilne« učinke. Glasba naj bi vsekakor imela veliko skupnega s človekovimi občutki, z emocijami, afekti, razpoloženji, umetnik pa naj bi bil nekakšen psiholog, ki ve, kako ravnati z njimi.

Adorno se s tako preprosto razlago glasbene funkcije nikakor ni strinjal. Seveda nas to ne preseneča, saj je bil izjemen poznavalec ne le glasbe, ampak tudi psihoanalize, filozofije, sociologije, umetnosti. Njegov pogled je bil tako širok, da že zaradi njega ni mogel pristajati na sveto preproščino uporabne psihologije,

ki verjame v človekovo osebnost, pozitivne vibracije, ozaveščanje podzavesti, manipulacijo s čustvi ipd.

Adorno je zavračal tako psihologijo in pokazal, da je glasba mnogo več kot le kulisa, ki naj skrbi za dobro počutje psiholoških ljudi. Glasba, pravi, človeka zadeva v njegovem bistvu, ki pa ni psihološke narave, ampak je družbene in ontološke. To pomeni, da je človek najprej in bistveno družbeno bitje, ki živi v družbenem polju, to pa ni rajski vrt, ampak je polno neenakosti, nepravilnosti, korporativnega nasilja nad posamezniki in posameznicami. Glasbenik bi se kot družbeno bitje tega kratko malo moral zavedati.

Druga funkcija, ki jo ima glasba, je **trivializacija družbenih konfliktov**. Glasba je zaradi tega preprosto orodje, ki naj ljudem pomaga pozabiti na grobi vsakdan, v katerem so pogosto poniževani, zatirani ali izkoriščani. Sprostijo naj se ob zabavni ali lepi glasbi, ki jim vsaj za trenutek pričara nekaj iluzij, zaradi katerih se bodo bolje počutili. Zjutraj bodo tako ali tako morali oditi v kruto realnost, na delovno mesto, kjer bodo zopet prenašali nasilje, neumnosti ter izkušali nemoč.

Adorno je ostro zavrnil ideje o lepi glasbi. Za njega je glasba lahko samo dobra ali slaba. Vse drugo so pridevniki, ki so si jih izmislili psihološki ljudje, da jim ne bi bilo treba misliti, kaj glasba sploh je. Pri tem gre vsekakor za določeno [miselno] lenobo, ki jo »lepa« glasba samo še podpira.

Tretja funkcija, ki jo ima večina glasbe, je oblikovanje **ponarejene ali lažne pomiritve**. Če človeško bitje ne more narediti veliko, da bi se družbeno nasilje nad njim zmanjšalo, naj se vsaj navidezno

pomiri. Pri tem mu bo pomagala glasba: iz njega bo izvabila prijetne občutke, blage misli in dobrodejna čustva, ga zazibala v lažno pomiritev s svetom in seboj, nato pa ga odnesla v prečudoviti svet iluzij. Iz njih se bo sicer kmalu prebudil, toda morda nikoli ne bo pomislil, da je vse skupaj le lažno in goljufivo manipuliranje.

Seveda pa je Adorno poznal razloček med dobro in slabo glasbo, kot smo že omenili. Tri funkcije, o katerih smo na kratko spregovorili, ima slaba glasba, medtem ko dobra glasba nastaja povsem drugače.

Globalno vzeto, nadaljuje Adorno, ima dobra glasba pomembno funkcijo, ki ni nič drugega kot **diverzija** (str. 4). Seveda že vidimo, kako se [psihološki] ljudje, navajeni na prijaznost pastoralne oblasti, prijemljejo za glasbo in pljuvajo po Adornu. Toda ne pozabimo, da je avtor učenec Albana Berga ter izjemni poznavalec avtoritarne osebnosti, njene narave ter funkcije. To pomeni, da ni govoril kar brez premisleka, ko je trdil, da je bistvena funkcija glasbe diverzija.

Adorno je predobro vedel, da navadna ali slaba glasba, ki služi kot kulisa za dnevno dogajanje, od poslušalca ne terja ničesar. Ne terja nobenega mentalnega napora, ne vznemirja ga. Taka glasba je skrajno preprosta: ko zaslišite prve akorde, že veste, kaj bo sledilo in kako se bo vse skupaj končalo. Slaba glasba je klišejska, taki pa so tudi psihološki ljudje: v postvarelem svetu so narejeni po modelih. Grozljivo ni to, da so ljudje drugačni, ampak to, da so tako neverjetno podobni drug drugemu.

Diverzija, o kateri govori Adorno, je natančno premišljen koncept glasbenega dogajanja. Dobra glasba ne zadovoljuje človekovih želja in ni oblika pogojevanja, tako kot je Pavlov pogojeval svoje pse [vse to lahko opazimo pri slabi glasbi], ampak je način opozarjanja na **iracionalnosti** sveta (str. 145), v katerem živi človeko bitje. Glasba zaradi tega ni narejena za zabavo, ni narejena »kar tako«, ampak ima jasno določeno nalogo, ki jo ima tudi sicer umetnost. Ta naloga ali dolžnost je etična: premagovati standardne strategije, ki jih uporabljajo ljudje; te strategije so **odpori**. Diverzija je zaradi tega naperjena proti standardnim strategijam, s katerimi ljudje navadno zavračajo vse, kar je novo ali jim kakorkoli »ne leži«.

In etično dejanje Adorno razume tako, da jo poveže z idejo refleksije in avtorefleksije, za katero pravi, da je ključna razsežnost skladateljevega dela (ibid.). Toda v tej perspektivi zopet ne smemo reči, da glasbeni drži zrcalo, s katerim odseva družbeno dogajanje. Taka ideja je prekratka, da bi razumeli Adornov koncept refleksije. Ta je namreč gesta, operacija, ki jo na glasbenem materialu naredi skladatelj, narediti pa jo

mora tudi poslušalec. Govorimo o dolžnosti, ki ni brez prisile. Torej že govorimo o premiku iz pastoralnega sveta, ki hoče biti za vsak ceno prijazen, pri tem pa ne vidi in ne prepozna lastnega paradoksnega nasilja, v nek drug svet, ki prav zaradi tega, ker je **drugi**, človeškemu bitju omogoča pogled nazaj, na kraj, kjer je stal še pred trenutkom.

Refleksija je torej prenos, je premik. Po domače bi lahko rekli, da glasba kot diverzija od poslušalca terja, da se premakne [drugam]. Premik je potreben, da ne bi bil še naprej zavrt v iluzije. Ali kot smo lahko videli v filmu *Matrica*, ko Neo vpraša Morfeja, zakaj ga bolijo oči, potem ko je končno zagledal realni svet. Odgovor je bil preprost in jasen: Ker jih še nikoli nisi uporabljal.

Dobra glasba kot diverzija človeškemu bitju odpira oči, zato je v nekem strogo določenem smislu nasilna. Odpira jih zato, da bi končno spregledal, spoznal, prepoznal, razumel, doumel. Ne zapira mu oči, ne zavija ga v iluzije, ne ponuja mu lažne pomiritve, ne zaziblje ga v spanec, češ da je v svetu vse v redu, da je svet ena sama velika racionalno urejena vas, v kateri smo vsi srečni. In antični ideal *Spoznaj samega sebe* je natanko to: refleksija, premik drugam, premagovanje lenobe in odpiranje oči za vse tisto, česar stoletja nismo hoteli videti, ker smo se tako bolje počutili, udobno pogrezneni v iluzije, zaradi katerih tudi nismo mogli videti, kakšen je svet v resnici.

Svet ni lep, sporoča dobra glasba. Svet je poln nasilja, barbarstva, iracionalnosti, izkoriščanja mož in žena. Nobene pravice nimamo ljudem ponujati laži o svet, nobene pravice nimamo ponujati jim lažne pomiritve, nobene pravice nimamo ponujati jim goljufivih idej, ki pravijo, da nekaj je, čeprav tistega v resnici ni.

Vsak zvok pravi »mi«, nadaljuje Adorno. To pomeni, da glasba ni nič brezčasnega, da ne prihaja iz globin podzavesti ipd., ampak je eminentno **družbena**. Nobena glasba ne more nastati zunaj družbenega, v transcendenci, v vesolju, v nebesih. Ne obstaja nebeška glasba, obstaja pa tuzemska, družbena glasba. Torej je glasba vselej posebna pripoved o nas, o našem času, o družbenem okolju, v katerem živimo. In če nam ponuja lažno pomiritev ter napačno zavest, je objektivno v službi družbenega nasilja nad posameznikom in torej tudi nad nami samimi. Taka glasba pa ne zasluži, da jo izvajajo.

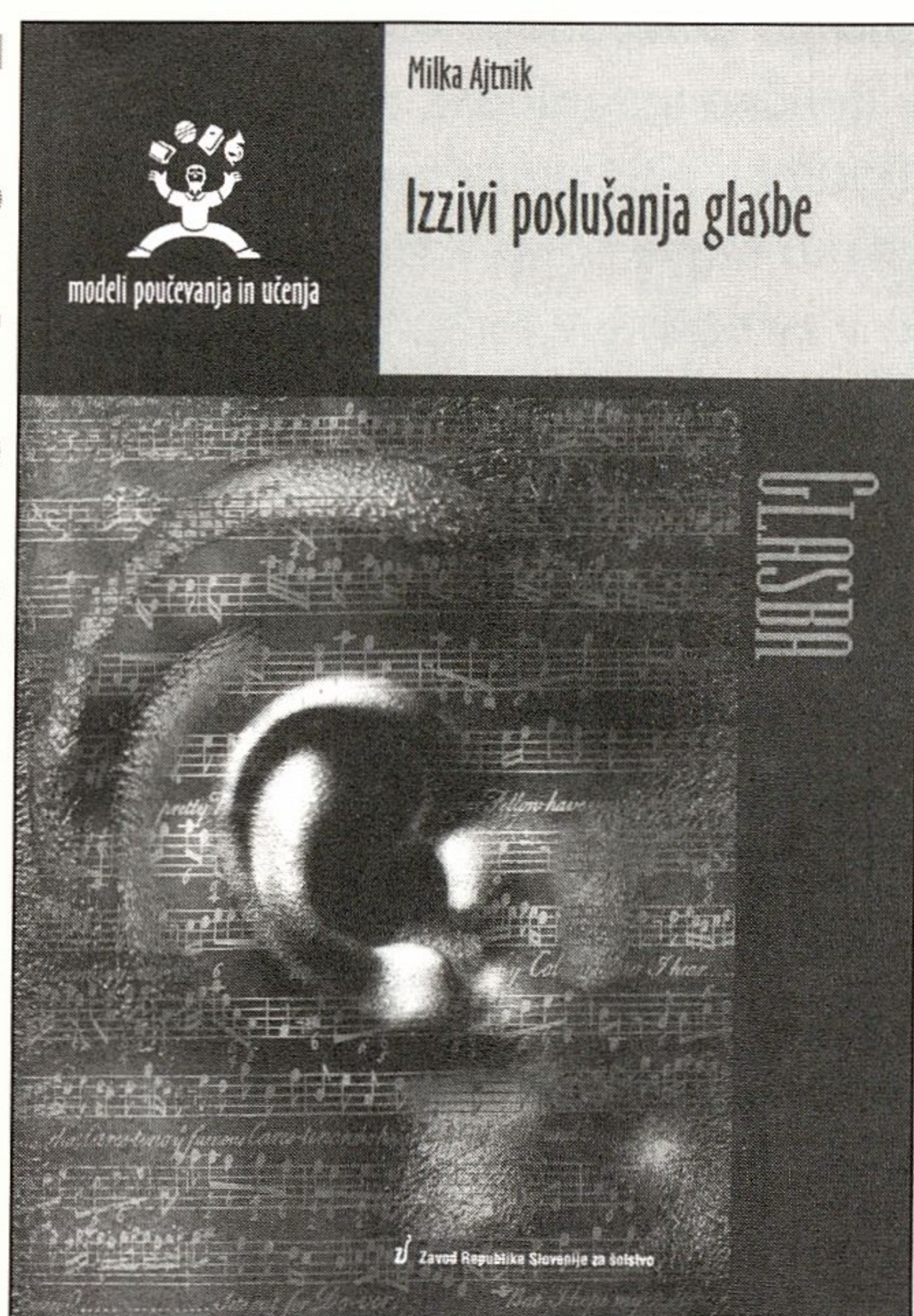
Na žalost pa je večina glasbe narejena natanko na tak način. Theodor Adorno se z njo nikoli ni pomiril. Ne ker se ni mogel, ampak zato, ker se ni hotel. Ostajal je zvest neki dolžnosti, ki jo je imenoval etična. Knjiga *Sound Figures* je pripoved o njej.

NOVOSTI V KNJIŽNICI

Activating and engaging habits of mind
(Habits of mind ; 2)
Alexandria : ASCD, 2000

Ajtnik, M.

Izzivi poslušanja glasbe : priročnik za učitelje glasbe in glasbenih predmetov v splošnih in glasbenih šolah
Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2001



Structural policies and European territory Islands and coastal regions
Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2001

Firbas, P.

Vsa slovenska jezera: leksikon slovenskih stoječih voda
Ljubljana: DZS, 2001

Garner, S.

Human factors (Design topics)
Oxford: Oxford University Press, 2000

Geržina, S.

Poklicno in strokovno izobraževanje v Sloveniji 2000
Ljubljana: Nacionalni observatorij za poklicno izobraževanje in usposabljanje, 2001

Grginič, M. & L. Ozimek

ABC 2: poslušamo, govorimo, pišemo, beremo. Priročnik za učitelje
Trzin: Izolit, 2001

Hargreaves, D. H.

Šola zmore več. Management in praksa razvojnega načrtovanja
Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2001



Honzak, M.

Dober dan, književnost
Priročnik za učence osnovnih šol
Ljubljana: Mladinska knjiga, 2001

Hoy, W. K. & D. J. Sabo

Quality middle school: open and healthy
Thousand Oaks: Corwin Press, 1997

Integrating and sustaining habits of mind
(Habits of mind; 4)
Alexandria: ASCD, 2000

Kapus, V. (s sodelavci)

Plavanje: učenje in osnove biomehanike Slovenska šola plavanja za novo tisočletje
Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport, 2000

Katalog programov obveznih izbirnih vsebin za srednješolce v šolskem letu 2001/02
Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2001



Kearney, C. A.

School refusal behaviour in youth: a functional approach to assessment and treatment
Washington: American Psychological Association, 2001

Assessing and reporting on habits of mind
(Habits of mind; 3)
Alexandria: ASCD, 2000

Auer, V.

Droge in odvisnost : priročnik za zdravstvene, socialne in pedagoške delavce
Ormož: samozal., 2001

Cottis, J.

Product modelling (Design topics)
Oxford: Oxford University Press, 2000

Cropley, A. J.

Creativity in education & learning : a guide for teachers and educators
London: Kogan Page, 2001

Discovering and exploring habits of mind
(Habits of mind; 1)
Alexandria: ASCD, 2000

King, H.
Food technology through diagrams
 (Design and technology)
 Oxford: Oxford University Press, 2000

Kos, J.
Literarna teorija
 Ljubljana: DZS, 2001

Kottler, J.A. & E. Kottler
Svetovalne spretnosti za vzgojitelje in učitelje: priročnik za vzgojitelje in učitelje v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah
 Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti, 2001

Language policy and language education in emerging nations: focus on Slovenia and Croatia and with contributions from Britain, Austria, Spain and Italy
 (Advances in Discourse Processes; v. 63)
 Stamford; London: Ablex Publishing Corporation, 1998

Od doma do šole: spoznavanje narave in družbe za 1. razred osnovne šole
 Ljubljana: Modrijan, 2001

Education at a Glance. OECD Indicators. 2001 edition
 (Education and Skills)
 Paris: OECD, 2001

E-learning. The Partnership Challenge
 (Education and Skills)
 Paris: OECD, 2001

New school management approaches: what works in innovation in education
 (Education and Skills)
 Paris: OECD, 2001

Reviews of National Policies for Education. Estonia
 (Education and Skills)
 Paris: OECD, 2001

Reviews of National Policies for Education. Latvia
 (Education and Skills)
 Paris: OECD, 2001

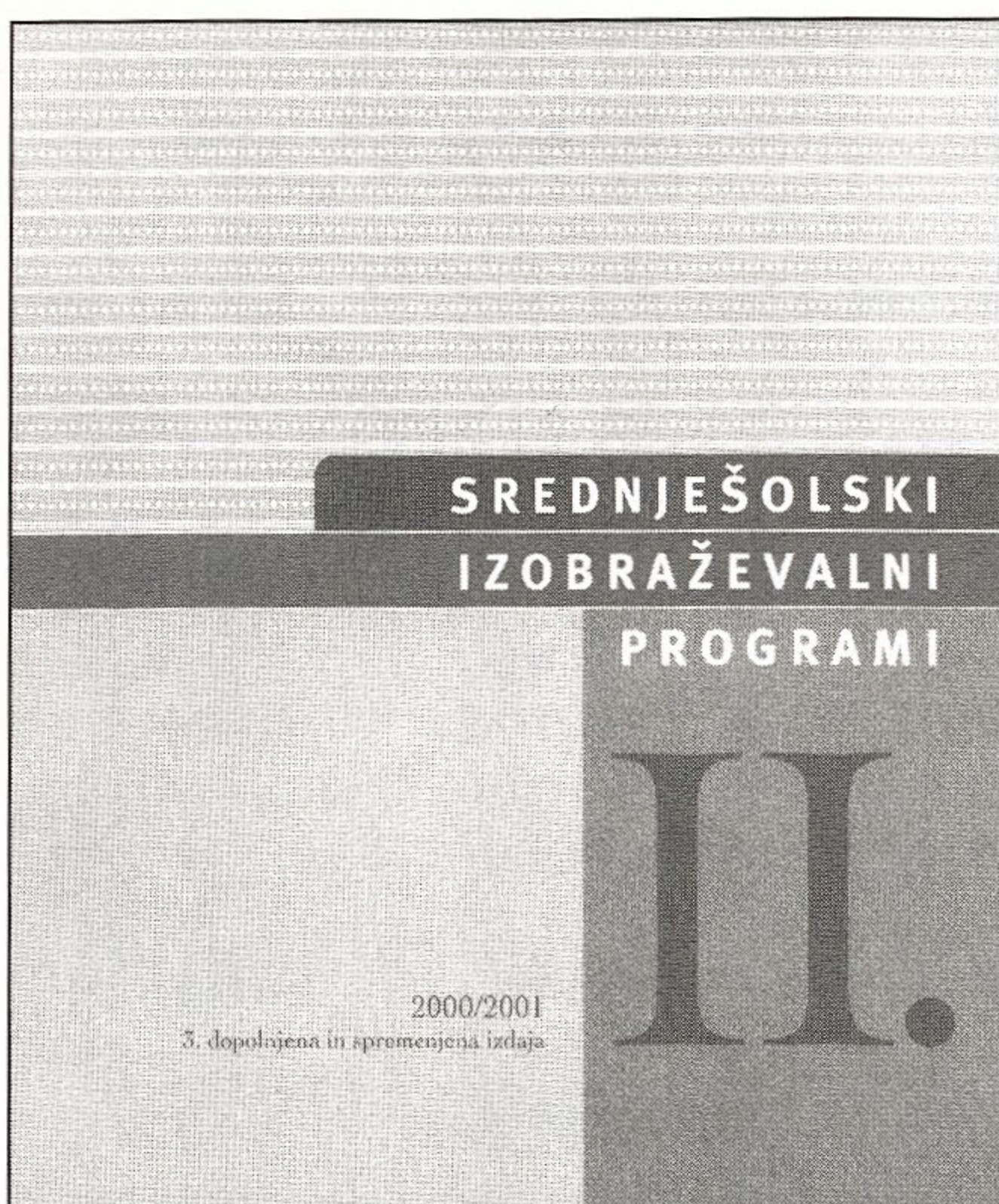
Starting strong. Early childhood education and care
 (Education and Skills)
 Paris: OECD, 2001

Potočnik, A. & A. Kolenko
Bausteine 1: Učbenik nemščine za 1. letnik srednjih poklicnih in tehniških šol
 Ljubljana: DZS, 2001
Samec, T. & V. Slodnjak (ur.)
Psihične travme v otroštvu in adolescenci
 Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti, 2001

Schein, E.
Process consultation revisited: building the helping relationship
 (The Addison-Wesley series)
 Reading: Addison-Wesley, 1999

Slovenska kronika XIX. stoletja: 1800–1860
 Ljubljana: Nova revija, 2001

Srednješolski izobraževalni programi II, šolsko leto 2000/2001
 – 3. dopolnjena in spremenjena izd.
 Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2001



Strgar, J. & D. Vrščaj
Raziskujmo živa bitja v domači okolici
 Delovni zvezek za izbirni predmet v devetletni osnovni šoli
 Ljubljana: Tehniška založba Slovenije, 2001

Thomas, G. in dr.
The making of the inclusive school
 London; New York: Routledge, 2000

Verčkovnik, T.
Človek in rastline: delovni zvezek za izbirni predmet v devetletni osnovni šoli
 Ljubljana: Tehniška založba Slovenije, 2001

Vodič - dnevnik rada pedagoga i psihologa stručnog suradnika: školska godina 2000/2001
 Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa RH, Zavod za unapređivanje školstva, 2001

Young, B.
Obvladovanje stresa za ravnatelje in druge vodstvene delavce v vzgoji in izobraževanju: priročnik za uspešnejše odzivanje na stres
 Ljubljana: Educy, 2001

Working with aggressive youth: a source book for child-care providers
 Boys Town: Boys Town Press, 1995

Z družbo v družbo 4
 Priročnik za učitelje za spoznavanje družbe za 4. razred osnovne šole
 Ljubljana: Rokus, 2001

Z družbo v družbo 5
 Učbenik za spoznavanje družbe za 5. razred osnovne šole
 Ljubljana: Rokus, 2001

Zdenka Erjavec

Tehnična navodila avtorjem

Prispevke pošiljajte na disketi ali po elektronski pošti (v eni od različic urejevalnika besedil Word for Windows) in v iztiskani obliki. Izpis na papirju naj bo natisnjen z dvojnimi vrstičnimi razmiki, na strani naj bo 30 vrstic s po 60 znaki. Napotke in želje za postavitev in tehnično ureditev prispevka označite na izpisu.

Slikovno in grafično gradivo (preglednice, grafični prikazi, slike) priložite prispevku in v izpisu označite, kam sodi. Podnapisi k fotografijam, skicam ipd. naj bodo vključeni že v glavno besedilo.

Obseg prispevkov: razprave največ 4 strani, analize do 10 strani, utrinki iz prakse, ocene in informacije pa do 3 strani.

Besedila, ki so bila pripravljena kot seminarske, diplomske in drugenaloge ali referati, priredite za objavo v reviji, preoblikujte v članek.

Ocenam knjig in drugih publikacij priložite posnetek naslovnice in navedite natančne bibliografske podatke o publikaciji (avtor/-ji, založba, leto izida, ISBN, obseg – strani itn.).

Obsežnejšim prispevkom (razprave, analize) priložite povzetek (do 8 vrstic) v slovenščini in angleščini.

Reference v besedilu naj bodo v obliki:
(Brajša 1993), ob navajanju strani pa:
(Brajša 1993, 12).

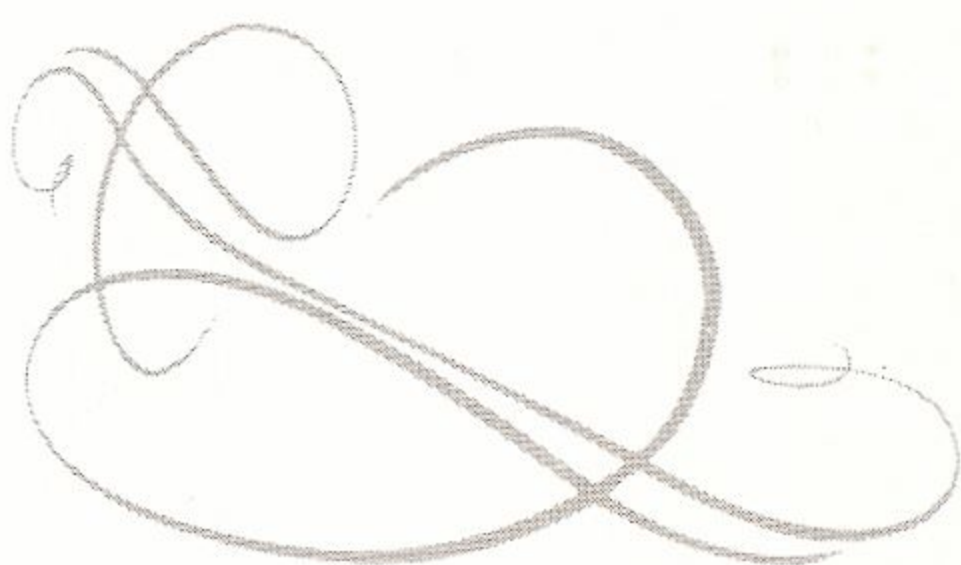
Opombe v besedilu označite z zaporednimi številkami in jih enako razvrstite pod besedilom.

Literaturo navajajte na koncu prispevka, npr.:

- knjiga:
Brajša, Pavao. 1993. *Pedagoška komunikologija*. Ljubljana: Glota Nova.
- članek:
Novak, Helena. 1997. Projektno učno delo in prenova osnovne šole. V: *Vzgoja in izobraževanje*, 2, 4–7.
- prispevek v zborniku:
Bečaj, Janez. 1996. Doseganje popolne kakovosti – cilj za naslednjo petletko? V: *Kakovost preduniverzitetnega izobraževanja*. Maribor: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Prispevku priložite izjavo, da besedilo še ni bilo objavljeno oz. ni v pripravi za tisk in svoje podatke: naslov bivališča (kraj, ulica, hišna številka, poštna številka), občino bivališča, davčno številko, številko tekočega računa in naslov banke, pri kateri imate odprt račun.

Uredniški odbor samostojno in neodvisno odloča o objavi posameznega prispevka, s tem da upošteva merila za uvrstitev prispevka v revijo. Vse prispevke člani uredniškega odbora preberejo, ocenijo in vsebinsko obravnavajo na sejah.



David. H. Hargreaves, David
Hopkins (prevedel Mirko Zorman)

Šola zmore več – Management in praksa razvojnega načrtovanja



Ravnatelji, vodstveni delavci v šolah in vrtcih, pa tudi učitelji bodo v knjigi našli spodbude za nove pristope k načrtovanju in drugim spremembam.

V primerjavi z večinoma togim modelom sestavljanja letnega delovnega načrta usmerja model razvojnega načrtovanja pozornost ravnatelja in drugih strokovnih delavcev šole v področja, ki lahko dolgoročno šoli ali vrtcu prinesejo napredek.

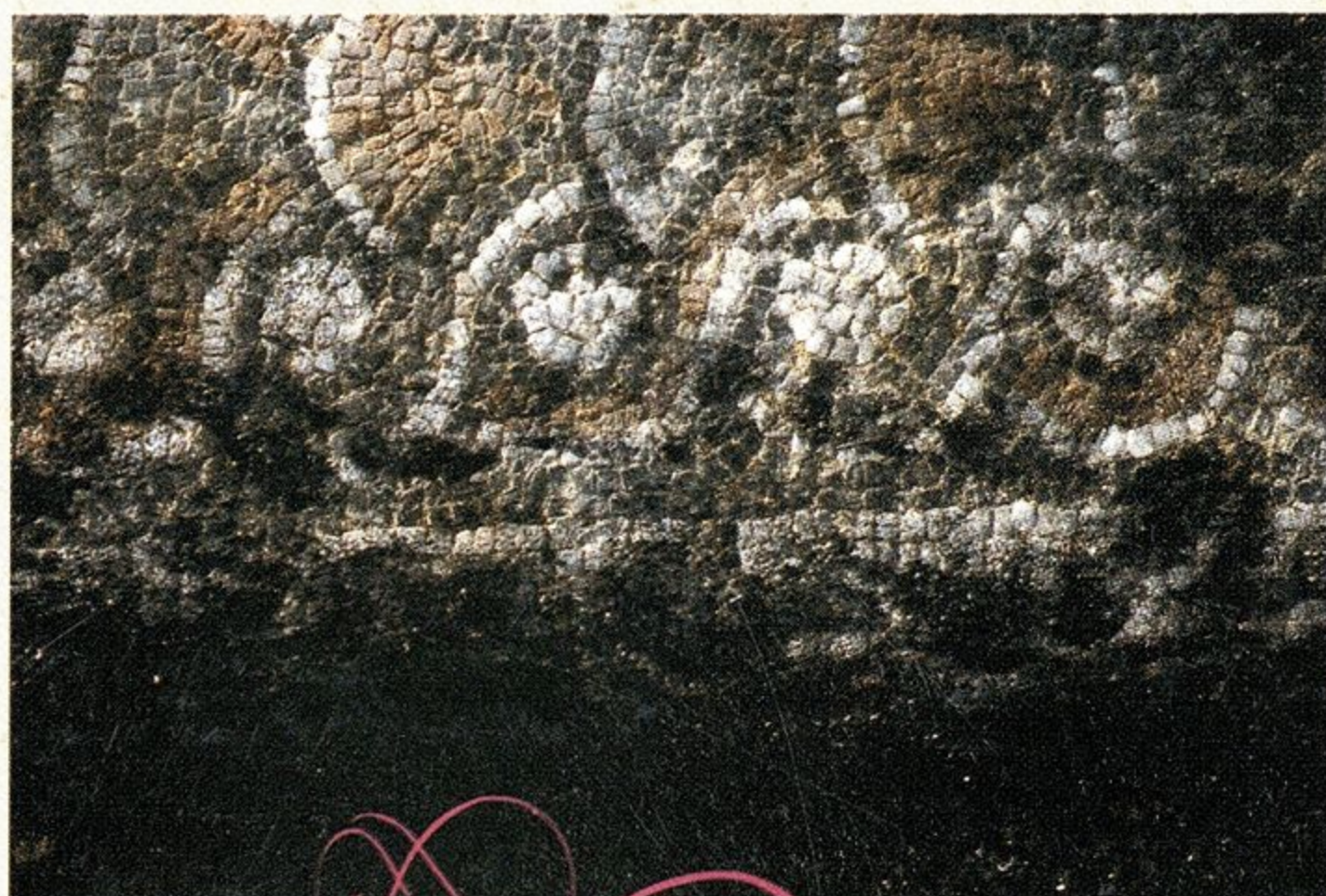
Knjiga vam bo razkrila strahove in dvome, na katere naletimo pri vrednotenju lastnega dela, a tudi pokazala poti, kako to preseči in v procesu pridobiti.

Iz vsebine:

- ☐ Razvojno načrtovanje in šolski management
- ☐ Od razvojnega načrta do akcijskih načrtov
- ☐ Šola se premakne
- ☐ Partnerstvo med šolsko upravo in šolami
- ☐ Učinkovitost šole, izboljševanje šole in razvoj, načrtovanje



Naročila sprejema: Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28, 1000 Ljubljana



4 - 2001 - XXXII



ZAVOD REPUBLIKE SLOVENIJE ZA ŠOLSTVO

ISSN 0350 - 5065