

Kurikularna prenova slovenske likovne vzgoje v osnovni šoli z vidika nekaterih sestavin evropske kompetence kulturne zavesti in izražanja *(prevod prispevka)*

RAJKA BRAČUN SOVA¹ IN METODA KEMPERL^{*2}

Eno izmed pomembnih izhodišč zadnje kurikularne prenove v Sloveniji, ki je zajela sistemska vprašanja vzgoje in izobraževanja (Bela knjiga, 2011) in učne načrte za obvezne predmete v osnovni šoli, je dejstvo, da je Slovenija integrirana v Evropo, zato naj bi v vzgojo in izobraževanje vključili tudi razvijanje temeljnih evropskih kompetenc. Ena teh je kulturna zavest in izražanje, ki je bila pri nas do zdaj predmet obravnave bolj v okviru kulturne kot pa šolske politike. Namen prispevka je kritično analizirati kurikularno prenovno likovne vzgoje, v okviru katere se z vidika nekaterih sestavin kompetence kulturne zavesti in izražanja predvideva, da učenec usvoji znanje o likovni umetnosti, razvije zmožnost doživljanja likovnih umetnin in oblikuje ustvarjalen odnos do likovne umetnosti in (umetnostne) dediščine. Ker je izhodišče in cilj kurikularnega spreminjanja kurikulum, sva pri analizi izhajali iz teorij kurikulumuma in ne likovnopedagoških teorij, ki so pretežno okvirjale dozdajšnje poskuse analize kurikulumuma. Kritičen razmislek o kurikularni prenovi likovne vzgoje v osnovni šoli z vidika nekaterih sestavin kompetence kulturne zavesti in izražanja sva tako naredili s primerjavo učnih načrtov na področju umetnosti oziroma estetske vzgoje, in sicer sva likovno vzgojo primerjali z glasbeno vzgojo in s književnostjo v okviru slovenščine. Kvalitativna analiza je pokazala, da učni načrt za likovno vzgojo kljub prenovi ne udejanja izbranih sestavin kompetence kulturne zavesti in izražanja, vzroke pa gre pripisati predvsem njegovi konceptualni strukturiranosti. Likovna vzgoja se osredotoča na likovno ustvarjanje, spoznavanje likovne umetnosti pa je zanemarjeno področje. Združevanje predmetov na področju umetnosti v šoli, ki ga predlaga Bela knjiga, zaradi obstoječega modela likovne vzgoje niti ni mogoče, analiza pa je s praktičnega vidika odprla tudi vprašanje znanja in kompetenc učiteljev.

Ključne besede: kurikularna prenova, analiza kurikulumuma, učni načrt za likovno vzgojo, kulturna zavest in izražanje, model likovne vzgoje

1 Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani

2 Kontaktni avtor: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani
metoda.kemperl@pef.uni-lj.si

Uvod

Leta 2011 se je zaključila zadnja kurikularna prenova, ki je zajela konceptualne in sistemske spremembe vzgoje in izobraževanja, zapisane v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, in posodobitev učnih načrtov za obvezne predmete v osnovni šoli. Posodabljanje učnih načrtov potem, ko je Slovenija postala del Evropske unije in članica Sveta Evrope, je med drugim pomenilo vključevanje temeljnih evropskih kompetenc za vseživljenjsko izobraževanje. Ena od teh je kulturna zavest in izražanje.

Kompetenca kulturne zavesti in izražanja je bila v letih, odkar je Slovenija integrirana v Evropo, bolj predmet obravnave v okviru kulturne kot pa šolske politike. Kulturna vzgoja je bila umeščena v temeljni strateški dokument o kulturni politiki (Nacionalni program za kulturo 2004–2008, 2008–2011, 2012–2015), opravljenih je bilo nekaj študij, leta 2009 so nastale posebne državne smernice za kulturno vzgojo, ki so jih potrdili strokovni sveti v vzgoji in izobraževanju. Na predlog Bele knjige je Ministrstvo za kulturo podalo več pripomb, ki so se nanašale na kulturno vzgojo.

Bela knjiga kot temeljni dokument za razvoj slovenske vzgoje in izobraževanja z načeli, cilji, strateškimi izzivi in konceptualnimi rešitvami okvirja celoten sistem in znotraj tega različna področja vzgoje in izobraževanja. Lahko bi rekli, da so vprašanja kulturne vzgoje integrirana v splošna načela vzgoje in izobraževanja, splošne cilje vzgoje in izobraževanja ter strateške izzive in usmeritve sistema vzgoje in izobraževanja, saj je povsod poudarek na skupni evropski dediščini političnih, kulturnih in moralnih vrednot.

Na področju osnovnošolskega izobraževanja v Beli knjigi o pomenu kulturne oziroma kulturno-umetnostne vzgoje govori več načel (Bela knjiga, 2011, str. 114–117). Načelo zagotavljanja splošne izobrazbe, kakovostnega in trajnega znanja predvideva, da splošna izobrazba poleg jezikovne, matematične, naravoslovne, družboslovne, tehniške, gibalne in informacijske pismenosti vključuje tudi umetniško pismenost.³ Načelo sodelovanja šole z okoljem eksplicitno predvideva sodelovanje šole z muzeji in galerijami, če izpostavimo ta avtentični prostor doživljanja umetnosti. Načelo oblikovanja in širjenja nacionalne kulture in spodbujanja medkulturnosti vključuje poznavanje in oblikovanje kulture, oblikovanje zavesti o pomenu kulture in spodbujanju

3 V Beli knjigi posamezne pismenosti niso opredeljene, zato si za razumevanje koncepta pismenosti pomagajmo z opredelitvijo bralne pismenosti v Nacionalni strategiji za razvoj pismenosti (2006, str. 6): »Pismenost je trajno razvijajoča se zmožnost posameznikov, da uporabljajo družbeno dogovorjene sisteme simbolov za sprejemanje, razumevanje, tvorjenje in uporabo besedil za življenje v družini, šoli, na delovnem mestu in v družbi. Pridobljeno znanje in spretnosti ter razvite sposobnosti posamezniku omogočajo uspešno in ustvarjalno osebnostno rast ter odgovorno delovanje v poklicnem in družbenem življenju.«

medkulturnosti. V skladu s tem načelom morajo učenci med drugim pridobiti znanje o zgodovini Slovenije in njeni kulturi, kar se povezuje tudi z naslednjim načelom, načelom oblikovanja zavesti o zavedanju lastne identitete in aktivnem vključevanju v oblikovanje dediščinskih skupnosti. Vsa ta in druga načela so del širšega programa vzgoje in izobraževanja – kurikuluma.

V prispevku podajava kritičen razmislek o kurikularni prenovi likovne vzgoje v osnovni šoli z vidika nekaterih sestavin kompetence kulturne zavesti in izražanja, ki sva ga naredili s primerjavo učnih načrtov na področju umetnosti oziroma estetske vzgoje, pri tem pa izhajali iz kurikularnih in ne likovnopedagoških teorij, ki so pretežno okvirjale dosedanje poskuse analize kurikuluma (Zupančič, 2008; Herzog, Batič in Duh, 2009).

Kurikularna teoretična izhodišča

Kurikulum je osrednji pojem kurikularne teorije in je v svoji opredelitvi zelo širok. V Mednarodni enciklopediji kurikuluma (Lewy, 1991) pojem obsega konceptualne in terminološke vidike kurikuluma, vplive različnih teorij, znanstvenih disciplin, politik, ideologij na nastanek, razvoj in oblikovanje kurikuluma, sestavine kurikuluma (te sežejo od učnih načrtov do učbenikov), različne modele, pristope oziroma koncepte kurikuluma, kurikularno načrtovanje (določanje in predvidevanje učnih ciljev, vsebin in metod), prenos kurikuluma v pedagoško prakso in evalvacijo kurikuluma. Od ene prvih opredelitev kurikuluma kot programa poučevanja in učenja s konca štiridesetih let 20. stoletja se do danes temeljno pojmovanje kurikuluma ni bistveno spremenilo: kurikulum s štirimi temeljnimi sestavinami – učnimi cilji, vsebinami, metodami in vrednotenjem učnih dosežkov – pomeni načrt vzgojno-izobraževalnega procesa (Tyler, 1949). Kar se z razvojem kurikularnih teorij je spremenilo, je nekaj, kar bi lahko imenovali premik od obravnave kurikuluma kot produkta k njegovim procesnim vidikom, v ospredju katerih so različna vprašanja, povezana z načrtovanjem, izvajanjem, spreminjanjem in upravljanjem kurikuluma (kdo načrtuje, kaj načrtuje, kako načrtuje ...). Dejstvo, da cilje, vsebine, metode izobraževanja vrednotimo in pojmujeemo različno, je raziskovalce vodilo v razprave o sistemskih, ideoloških oziroma filozofskih koncepcijah kurikuluma (npr. Kelly, 1999; Marsh, 1992; Posner, 1995) kakor tudi v obravnavo kurikuluma z vidika konkretnih političnih, ekonomskih, tehnoloških, demografskih in drugih okoliščin (npr. Ornstein, Pajak in Ornstein, 2011). Kot pravi Kroflič v razpravi o teoretskih pristopih k načrtovanju kurikuluma, je načrtovanje vzgojno-izobraževalne dejavnosti »izrazito interdisciplinarne narave« (1992, str. 10).

V središču kurikularne preнове naj bi tako bil premislek o načrtovanju in strukturiranosti kurikuluma v povezavi z modeli vzgoje in izobraževanja (prim. Pevec Semec, 2007, 2009). Ker je kurikularno načrtovanje in izvajanje kompleksen proces, je pomembno široko pojmovanje kurikuluma, pri tem pa je bistveno vprašanje, kaj pravzaprav želimo doseči z določenim kurikulumom. Kelly pravi, da moramo imeti kritičen pogled na kurikulum, da moramo dvomiti o ustreznosti svoje obravnave kurikuluma in svojega pogleda nanj, in da moramo upoštevati tudi in predvsem bistvene vrednote, zajete v kurikularnih študijah. »Potrebno je spoznanje, da ne gre le za metodiko, za to, *kako* se nekaj naredi v izobraževalni praksi, marveč, da je še bolj pomembno od navedenega posamezno izobraževalno prakso utemeljiti, pri tem pa si postavi ti vprašanje *zakaj*, pa tudi vprašanje *kako*.» (Kelly, 1999, str. 20)

Splošna kurikularna vprašanja se seveda prenašajo tudi na specifična vzgojno-izobraževalna področja. Gluck (1991) v že citirani enciklopediji kurikuluma v povezavi z vzgojno-izobraževalnim področjem umetnosti in znotraj tega likovne umetnosti bralca tako uvede v različne kurikularne probleme: vprašanje vloge in pomena umetnosti za učenčev razvoj, pomanjkljiva opredeljenost didaktičnih priporočil in standardov na področju umetnostne vzgoje, vprašanje (ne)aktualnosti izobraževalnih programov na tem področju, idr. V enciklopediji najdemo zgodovinske in konceptualne preglede estetske vzgoje (Otto, 1991) ter programov (modelov) izobraževanja na področju umetnosti (Efland, 1991), posebno obravnavo muzejske pedagogike (Lee in Solender, 1991), s kurikulumom na področju umetnosti povezano vprašanje človekovega odnosa do umetnosti (pripoznanja umetnosti kot osebne in družbene vrednote) (Morris, 1991) in druge kurikularne teme na področju umetnostne vzgoje. Razvejanost teh potrjuje dejstvo, da kurikulum ni zgolj učna vsebina, nekakšen izvedbeni načrt pouka, temveč je tudi njegov kontekst, je podlaga zanj (prim. Kroflič, 2002).

Glede na zgoraj navedeno, bi obravnavo osnovnošolskega kurikuluma na področju likovne umetnosti lahko strnili v nekaj temeljnih vprašanj, kot so: Katere učne cilje se zasleduje? Kakšen je izbor, obseg in zaporedje učnih vsebin? S katerimi metodami poučevanja se uresničujejo načrtovani in predvideni cilji? So učni cilji, vsebine in metode usklajeni? In nenazadnje: Za kakšen model likovne vzgoje gre? Takšna obravnava kurikuluma bi morala vključevati učni načrt v povezavi s priročniki, učbeniki in drugimi učili, zajeti pa bi morala tudi širši kontekst.

Namen in metoda raziskave

Prispevek se osredotoča na kurikularno prenovno likovne vzgoje v osnovni šoli z vidika nekaterih sestavin kompetence kulturne zavesti in izražanja. V učnem načrtu za likovno vzgojo (predmet obravnave je učni načrt za likovno vzgojo iz leta 2011, ki je posodobljeni učni načrt iz leta 2004) je kompetenca zapisana eksplicitno.⁴

Kompetenca kulturna zavest in izražanje je opredeljena kot (v prevodu EU): »Spoštovanje pomena kreativnega izražanja zamisli, izkušenj in čustev v različnih medijih, vključno z glasbo, upodabljaljivimi umetnostmi, literaturo in vizualnimi umetnostmi.« S to kompetenco je povezano določeno znanje, spretnosti in odnosi. »Kulturno znanje vključuje zavest o lokalni, nacionalni in evropski kulturni dediščini ter njenem mestu v svetu. Zajema osnovno poznavanje glavnih kulturnih del, vključno s popularno sodobno kulturo. Bistveno je razumeti kulturno in jezikovno raznovrstnost v Evropi in drugih regijah po svetu, potrebo po njeni ohranitvi ter pomen estetskih dejavnikov v vsakdanjem življenju. Spretnosti vključujejo priznavanje in izražanje: upoštevanje in uživanje v umetnostnih delih ter predstavitev ter samoizražanje skozi različne medije z uporabo posameznikovih prirojnih sposobnosti. K spretnostim spada tudi sposobnost za povezovanje lastnih ustvarjalnih in izraznih pogledov z mnenji drugih in za prepoznavanje družbenih in gospodarskih priložnosti v kulturni dejavnosti. Kulturno izražanje je bistveno za razvoj ustvarjalnih spretnosti, ki jih je mogoče prenesti na več različnih poklicnih področij. Pravo razumevanje lastne kulture in občutek identitete sta lahko osnova za odprt odnos in spoštovanje do različnosti kulturnega izražanja. Pozitiven odnos zajema tudi ustvarjalnost, pripravljenost za negovanje estetskih možnosti z umetnostnim samoizražanjem in sodelovanjem v kulturnem življenju.« (Uradni list Evropske unije, 2006).

V okviru likovne vzgoje se z vidika nekaterih sestavin kompetence kulturne zavesti in izražanja predvideva, da učenec usvoji znanje o likovni umetnosti, razvije zmožnost doživljanja likovnih umetnin in oblikuje ustvarjalen odnos do likovne umetnosti in (umetnostne) dediščine. Poudarjeno je razumevanje kulture (da bi določeno kulturo razumeli, jo moramo najprej poznati) in občutek identitete (da bi ga imeli, ga moramo najprej razviti) za življenje in delovanje v medkulturnem okolju. Kompetenca, nov koncept v vzgoji in izobraževanju, je razumljena kot znanje in večšina oziroma kot zmožnost.⁵ »Koncept kompetence

4 Kompetenca je zapisana napačno in sicer kot kulturna zavest in likovno izražanje.

5 "Nekatera pojmovanja kompetenc vključujejo poleg zmožnosti praktične uporabe znanja in veščin v vedno novih okoliščinah še prepričanja, vrednote, osebnostne značilnosti (ustvarjalnost, pobuda, sposobnost reševanja problemov, vodljivost, sposobnost prilagajanja, opravljanje obveznosti, sposobnost učenja) itd., ki so nujni pogoj za uspešno izvršitev nekega dejanja." (Bela knjiga, 2011, str. 22–23).

je opozoril na *kompleksnost* znanja, na njegovo prepletenost z dispozicijami posameznika in na nujnost poučevanja *uporabe* znanja.« (Bela knjiga, 2011, str. 23)

Metodologija je kvalitativna. V raziskavo sva zajeli posodobljene učne načrte, učbenikov in drugih učil pa v samo analizo ne, ker jih (še) ni. Naredili sva vsebinsko analizo učnega načrta za likovno vzgojo in za primerjavo še analizo vsebine drugih učnih načrtov na področju umetnosti – glasbene vzgoje in književnosti v okviru slovenščine (slednja vsebuje tudi elemente dramske in filmske vzgoje). Te tri predmete uvrščamo na področje estetske vzgoje – vzgoje za doživetje, ki izvira iz neposrednega stika z likovno, glasbeno in literarno umetnino (Otto, 1991). Primerjava se nanaša na jasnost, natančnost, usmerjenost in usklajenost učnih ciljev, vsebin in metod. Vsi učni načrti imajo enako osnovno strukturo: najprej je predmet opredeljen, nato so navedeni splošni cilji predmeta, sledijo operativni cilji in vsebine po vzgojno-izobraževalnih obdobjih, za temi so navedeni standardi znanja, učni načrt pa se zaključi z didaktičnimi priporočili.

Analiza učnega načrta za likovno vzgojo

Branje učnega načrta (Učni načrt: program osnovna šola: likovna vzgoja, 2011) najprej pokaže na uporabo številnih izrazov (med njimi tudi skovank) za likovno umetnost oziroma umetnino kot osrednji pojem likovne vzgoje: »likovna in vizualna kultura«, »objekt vizualne in likovne kulture«, »likovna umetnost in vizualna kultura«, »dediščina likovne umetnosti«, »kulturna dediščina«, »likovno kulturna dediščina«, »likovno delo«, »likovno delo umetnika«, »likovnoumetniško delo«, »kulturni spomenik«, »likovna stvaritev« in »umetniška stvaritev«. Neposreden stik z likovno umetnino in odnos do likovne umetnosti izražajo besedne zveze, kot so: »vrednotiti« (likovno in vizualno kulturo), »imeti posluš za« (likovna dela umetnikov), »spoznavati, doživljati in vrednotiti« (dediščino likovne umetnosti) in »razvijati občutljivost do« (likovne kulturne dediščine in kulturne različnosti). V povezavi z razumevanjem kulture se uporablja izraz «vizualni prostor» (tudi »vizualno okolje« in »vidni svet«), ki naj bi pomenil naravni, osebni, družbeni in kulturni prostor. Temeljna naloga likovne vzgoje je »razvoj učenčeve likovne zmožnosti (kompetence), ki izhaja iz razumevanja vizualnega (naravnega, osebnega, družbenega in kulturnega) prostora in se izrazi v aktivnem preoblikovanju tega prostora v likovni prostor«. Med splošnimi učnimi cilji, ki izhajajo iz opredelitve predmeta, prevladujejo cilji, povezani z likovnim izražanjem oziroma ustvarjanjem. Splošna koristnost predmeta je utemeljena z razvijanjem prostorskih predstav in sposobnostjo vizualizacije.

Učni načrt je vsebinsko razdeljen na področja likovnega ustvarjanja in

sicer oblikovanje na ploskvi (risanje, slikanje in grafika, v drugem in tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju se grafiki pridruži tudi grafično oblikovanje) in oblikovanje v tridimenzionalnem prostoru (kiparstvo in arhitektura). V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju so področja ločena in je vsebinskih sklopov pet (risanje, slikanje, grafika, kiparstvo in arhitektura), v drugem in tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju pa so področja združena v dva vsebinska sklopa (risanje, slikanje, grafika in grafično oblikovanje v sklop oblikovanje na ploskvi ter kiparstvo in arhitektura v sklop oblikovanje v tridimenzionalnem prostoru). Učitelj vsebino določi in obravnava na podlagi operativnih ciljev in pojmov. Ti so, izhajajoč iz področij likovnega ustvarjanja, usmerjeni v spoznavanje likovnih tehnik, materialov, orodij in oblikotvornih pojmov. Funkcija likovne umetnine je v osnovi didaktična; umetnina je »sredstvo za ponazarjanje in spoznavanje pojmov« in je v tej vlogi enakovredna »likovnemu izdelku učenca«, »naravi« in »okolju«.

Npr. v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju na področju risanja učenci: »preizkušajo različne risarske materiale in pripomočke, razvijajo ustvarjalne risarske zmožnosti in negujejo individualni risarski izraz, narišejo oblike z različnimi risarskimi materiali in pripomočki na podlage različnih velikosti, opazujejo in primerjajo zglede linij v naravi, okolju in v likovnih delih, ob likovnih delih, likovnih izdelkih učencev ter ob zgledih iz narave in okolja spoznavajo likovne pojme, povezane z risanjem, razvijajo občutek za uporabo različnih vrst linij, rišejo prostoročno in z ravnilom, narišejo oblike in jih izpolnijo z linijami in točkami, pri risanju uporabijo tudi preprosta računalniška orodja, razvijajo občutek za smiselno vključevanje motiva v izbranem formatu, rišejo oblike po opazovanju, spominu in domišljiji, se navajajo na samostojno izbiro oblik, barv, velikosti in namenskosti risarskih podlag; razvijajo občutek za razporejanje oblik v risbi, razvijajo občutek za gradnjo risbe od celote k delom, razvijajo občutek za bogatenje narisane oblike s teksturami (z linearnimi, točkovnimi), spoznavajo značilnosti različnih risarskih materialov in pripomočkov, razvijajo motorično spretnost in občutek za ravnanje z različnimi risarskimi materiali in pripomočki«. Pojmi, ki jih na tem področju osvojijo, so: »točka – pika, linija – črta, risanje, risba, risarska podlaga, risarski materiali, risarski pripomočki, oblika, vrste linij (ravna, ukrivljena, lomljena, kratka, dolga, vodoravna, navpična, poševna), velikost oblik, oblike risarskih podlag, velikost risarskih podlag, risarski materiali in pripomočki, različne podlage za različne likovne tehnike, neskljenjena linija, sklenjena linija, tekstura oblik, oblika, izpolnjena z linearnimi in točkovnimi teksturami, razporejanje oblik v risbi, format, namenskost risarskih podlag, trdi risarski materiali, tekoči materiali za risanje«.

V drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju, kjer se risanje, slikanje,

grafika in grafično oblikovanje združijo v vsebinski sklop oblikovanje na ploskvi, kiparstvo in arhitektura pa v sklop oblikovanje v tridimenzionalnem prostoru, se ciljem, usmerjenim v likovno izražanje, pridruži »spoznavanje pomembnih likovnoumetniških del z različnih oblikovalskih področij domače in svetovne dediščine«. Odgovorov na vprašanja, katera dela to so in zakaj so pomembna, učni načrt ne daje. Pojmi so namreč še vedno vezani na likovne tehnike in nekatere formalne (oblikovne) vidike umetnin ter postanejo kompleksnejši (npr. če smo prej imeli linije, imamo zdaj »redko nizanje linij – svetla ploskev (rastriranje)«, »gosto nizanje linij – temna ploskev (rastriranje)«, »razporejanje svetlih in temnih šrafiranih ploskev« itn.). Nov pojem je »likovni motiv«; v četrtem razredu učenci spoznajo portret, avtoportret, krajino in tihožitje, v petem družinski in skupinski portret, v šestem pa žanr. (Drugih motivov ne spoznajo.) Navedene motive spoznajo v risbi, sliki in grafiki, kiparskega portreta na primer ne spoznajo, spoznajo pa npr. spomenik. (Iz nadaljnega branja učnega načrta postane razvidno, da je z likovnim motivom mišljena tudi vsebina, tema in sporočilnost likovne umetnine, kar je strokovna napaka, ki pa je tu ne bomo obravnavali.)

V tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju se nadaljuje spoznavanje pojmov, povezanih z različnimi načini izražanja na ploskvi in v prostoru. Učenec naj bi v tem obdobju tudi pokazal sposobnost analiziranja in vrednotenja likovnih del, zato je med cilji »spoznavanje likovnih del nacionalne in mednarodne likovne kulturne dediščine«. Vendar med pojmi ni navedeno, katero umetnost in kaj preko umetnosti spozna. V okviru področij risanja, slikanja, grafike in grafičnega oblikovanja učenec osvoji kompozicijo, odnos delov do celote v kompoziciji, razmerje, vrste kompozicij, kader, zaporedje, iluzijo prostora, prostorske ključne in plane, risanje po opazovanju, različne perspektive, nasičenost barv, barvna nasprotja, barvne dimenzije, barvno skladnost, tonsko slikanje, umetniško grafiko, industrijsko grafiko, visoki in globoki tisk, malo grafiko in animacijo. Na osnovi teh pojmov učenec ni zmožen analizirati in vrednotiti npr. grafičnih listov in serij 16. stoletja in s to umetnostjo izraženih konceptov, idej, vrednot (npr. protestantizem). Nekaj tovrstnih pojmov srečamo le pri kiparstvu (npr. »abstrakcija v kiparstvu«).

Med didaktičnimi priporočili za uresničevanje ciljev predmeta kljub navedbi, da »učitelj pri likovni vzgoji učence ves čas tudi kulturno vzgaja«, ni konkretnih priporočil o spodbujanju doživljanja in razumevanja likovnih umetnin. Poudarek je na metodičnih vidikih likovnega izražanja, na »izvajanju likovnih nalog«, pri čemer povezave med likovnim ustvarjanjem in spoznavanjem umetnin, t.j. likovnega (pou)stvarjanja ob umetninah, v učnem načrtu ni. Učitelju se priporoča, da »na smiseln način v posamezne korake učnega

procesa vključuje primere likovnih del, reprodukcij ali originalov likovnih stvaritev«. Umetnina je v funkciji »ponazorila (učila)«, da učenci bolje razumejo likovno tehniko ali motiv. Med priporočili je obisk muzeja ali pogovor z ustvarjalcem (vsaj enkrat letno), ki naj bi bil namenjen »poglobljenemu spoznavanju« umetniških del, dejavnosti sicer, ki v učnih ciljih in vsebinah ni ustrezno zajeta. Priporočil v zvezi s temi dejavnostmi ni. Didaktična priporočila se med vzgojno-izobraževalnimi obdobji bistveno ne razlikujejo; v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju, ko pri učencu »spontano likovno izražanje usiha« in pride »čas upodobitev« in naj bi učenec med drugim znal pojasniti pomen kulturne dediščine za slovenski in svetovni prostor, naloga učitelja ostaja ta, da ustvarja možnosti za likovno izražanje in pri učencih »neguje individualni likovni izraz.« Od njega se pričakuje, da je »še vedno pozoren na doživljanje in izražanje emocij, učenčev socialni razvoj – njegov odnos z drugimi, na čustva, ki se pri tem porajajo, ter na učenčev interes in zanimanje za likovne stvaritve ter načine izražanja, odnos do predmetov – doživljanje lepega in razvijanje zmožnosti za ustvarjanje lepega«. Tudi tukaj ni priporočil, kako učenčevo zanimanje za likovno umetnost spodbujati. Prav tako ni priporočil o tem, kako to znanje in kompetence ocenjevati (to velja za vsa tri vzgojno-izobraževalna obdobja); učitelj lahko od prvega do devetega razreda ocenjuje le likovne izdelke.

Analiza učnih načrtov za književno vzgojo v okviru slovenščine in glasbeno vzgojo

Učni načrt za slovenščino (2011) ima dve področji in sicer jezikovni in književni pouk. Namen književnega pouka je jasen in je opredeljen kot: »Pri književnem pouku se učenci srečujejo z umetnostnimi/književnimi besedili ter tudi ob njih poleg sporazumevalne zmožnosti razvijajo doživljajsko, domišljijško, ustvarjalno, vrednotenjsko in intelektualno zmožnost. Z zaznavanjem kulturnih, etičnih, duhovnih in drugih razsežnosti, ki jih premore besedna umetnost kot eden najuniverzalnejših civilizacijskih dosežkov, ki je za obstoj slovenstva še posebno pomemben, se utrjujejo kulturna, domovinska in državljanska vzgoja ter medkulturna in širša socialna zmožnost.« Cilj književnega pouka je, da učenci razmišljujoče in kritično sprejemajo umetnostna/književna besedila slovenskih in drugih avtorjev, da je branje za njih potreba in vrednota (da berejo besedila ter obiskujejo knjižnico, filmske in gledališke predstave in literarne prireditve tudi v prostem času), da z branjem oblikujejo svojo identiteto, širijo obzorja, spoznavajo svojo kulturo in druge kulture ... V učnem načrtu je poudarjeno literarnoestetsko doživljanje: »Učenci ob sprejemanju umetnostnih/književnih besedil razvijajo sporazumevalno zmožnost

in tudi pridobivajo književno znanje. Umeščanje besedil v časovni in kulturni kontekst ter pridobivanje literarnovedskega znanja jim omogočata globlje doživljanje, razumevanje in vrednotenje umetnostnih besedil. Literarnoestetsko doživetje, podprto z literarnovednim znanjem, omogoča poglobljeno spoznavanje besedne umetnosti in estetskih izraznih možnosti, povečuje užitek ob branju in pripomore k razvijanju pozitivnega odnosa do besedne umetnosti (branja), ustvarjalnosti in (samo)izražanja v raznih medijih.«

Književni pouk ima dva temeljna operativna cilja: (1) razvijanje recepcijske zmožnosti z branjem, poslušanjem, gledanjem uprizoritev umetnostnih besedil in govorjenjem, pisanjem o njih in (2) razvijanje recepcijske zmožnosti s tvorjenjem, (po)ustvarjanjem ob umetnostnih besedilih (pisanje, interpretativno branje, govorjenje). Vsak cilj je razčlenjen na specifične cilje in vsebine oziroma področja, na katerih se razvija recepcijska zmožnost. Recepcijska zmožnost je opredeljena kot zmožnost doživljanja, razumevanja in vrednotenja književnih besedil različnih zvrsti in vrst (poezija, proza, dramatika) in kot zmožnost doživljanja, razumevanja in vrednotenja gledaliških/lutkovnih predstav, radijskih iger in filmov. Od učencev se pričakuje, da v okviru književnega pouka doživljajo, razumejo in vrednotijo posamezne književne prvine; prepoznajo književne osebe, zaznavajo in doživljajo književni prostor in čas, razumejo dogajanje, temo in sporočilnost, ločijo avtorja in pripovedovalca, prepoznajo književno perspektivo itn. V učnem načrtu je opredeljeno literarnovedno znanje, ki ga učenci pridobijo v posameznem vzgojno-izobraževalnem obdobju, in predlagana so književna besedila (avtorji in naslovi del) za obravnavo v posameznem vzgojno-izobraževalnem obdobju. V tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju so navedeni tudi književniki in njihova dela, ki jih morajo učenci pregledno poznati; od učencev se pričakuje, da navedejo pogloblitve značilnosti literarnih obdobj in smeri ter izbrane predstavnike in njihova dela in da avtorje razvrščajo v literarna obdobja.

Didaktična priporočila za razvijanje recepcijske zmožnosti vključujejo opredelitev komunikacijskega modela književnega pouka, v središču katerega sta književno besedilo in učenec književnosti, in modela šolske interpretacije umetnostnega besedila, ki zajema uvodno motivacijo, napoved besedila, umestitev in interpretativno branje, premor po branju, izražanje doživetij ter analizo, sintezo in vrednotenje in ponovno branje in naloge. Priporočila vključujejo tudi razmerja med dejavnostmi sprejemanja (branje, poslušanje) in dejavnostmi tvorjenja (govorjenje, pisanje). Za vsako vzgojno-izobraževalno obdobje je opredeljeno, kolikšen delež pouka slovenščine predstavlja književni pouk, navedene pa so tudi metode dela (npr. pogovor, usmerjeno tiho branje, glasno branje, igra vlog, dramatizacija, risanje), priporočila glede izbire besedil

in druga priporočila za uresničevanje ciljev predmeta. V učnem načrtu je posebej poudarjena kulturna vzgoja in sicer v okviru medpredmetnih povezav. Natančno je opredeljen tudi način preverjanja in ocenjevanja učenčeve recepcijske zmožnosti, zmožnosti književnega branja.

Učni načrt za glasbeno vzgojo (2011) v opredelitvi predmeta poudarja, da je glasba človekova potreba in vrednota. Glasba kot umetnost je opredeljena kot glasbena produkcija (ustvarjalnost), reprodukcija (poustvarjalnost) in recepcija (ustvarjalno sprejemanje). Glasbena vzgoja vključuje dejavnosti izvajanja, ustvarjanja in poslušanja glasbe, kar učenca vodi v sprejemanje različnih oblik glasbe ter njeno presojanje in vrednotenje. Poudarjene so šolske in zunajšolske glasbene dejavnosti (poslušanje glasbe, sodelovanje v glasbenih skupinah) za učenčev razvoj in vseživljenjsko izobraževanje. Cilji gasbene vzgoje, npr. »spodbujanje doživljanja in izražanja glasbe z glasbenimi dejavnostmi (poslušanje, izvajanje, ustvarjanje) ter drugih izraznih sredstev in medijev«, »vzbujanje radovednosti ter razvijanje interesa in aktivnega odnosa do glasbe«, »sodelovanje v različnih oblikah glasbenega udejstvovanja«, »oblikovanje pozitivnega odnosa do nacionalne in svetovne glasbene dediščine«, »razvijanje občutljivosti in strpnosti do različnih glasbenih kultur ter tistih, ki to glasbo tudi izvajajo«, »poznavanje glasbene literature, ustvarjalcev in poustvarjalcev ter zakonitosti glasbenega jezika«, »razvijanje kritične presoje in vrednotenja glasbe«, »razvijanje estetskega razvoja z dejavnostmi glasbenega izvajanja, poslušanja in ustvarjanja« pri učencih razvijajo tudi in predvsem kompetenco kulturne zavesti in izražanja.

Na operativni ravni je pouk glasbene vzgoje razdeljen na tri področja: izvajanje, ustvarjanje in poslušanje. Čeprav se ta področja med sabo dopolnjujejo in povezujejo, se bomo v nadaljevanju za potrebe naše analize osredotočili na poslušanje, saj je to področje v osnovi naravnano na razvijanje učenčeve zmožnosti estetskega doživljanja. Poslušanje glasbe je opredeljeno za vsako vzgojno-izobraževalno obdobje, pouk glasbe pa je stopenjsko zasnovan/načrtovan. Od prvega poslušanja zvokov v naravi in glasbe ter prvih glasbenih pojmov, ki jih učenci usvojijo v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju, npr. skladba, skladatelj, pevski zbor, orkester idr., učni načrt v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju vsebuje poslušanje (prepoznavanje, primerjanje, ugotavljanje, vrednotenje) glasbe pradavnine, staro in srednjeveške glasbe, renesančne, baročne, klasicistične in romantične glasbe ter glasbe 20. in 21. stoletja. Pri tem učenci usvojijo pojme, kot so (če vzamemo za primer glasbo 20. in 21. stoletja v 9. razredu): impresionizem – celotonska lestvica, disonanca, ekspresionizem – dvanajsttonska vrsta, serija, neoklasicizem, neobarok, folklorizem, etnomuzikologija, nova glasba, avantgarda, tonalna glasba, atonalna

glasba, zvočni grozdi, elektronska (elektroakustična) glasba, eksperimentalna glasba, improvizirana glasba, jazz, popularna glasba, plesna glasba, narodno-zabavna glasba. Poslušanje glasbe vključuje dejavnosti, kot so: pozorno poslušanje, vnovično poslušanje, izražanje doživetij ob poslušanju, poglobljanje doživetij ob poslušanju. Učenci s poslušanjem prepoznajo, razlikujejo, primerjajo, urejajo, ugotavljajo, vrednotijo posamezne sestavine oziroma značilnosti glasbe. Od učencev se pričakuje, da ob koncu osnovne šole poznajo glasbena obdobja, žanre, pomembne ustvarjalce in glasbena dela ter da znajo umestiti glasbo (glasbo pradavnine, staro in srednjeveško glasbo, renesančno, baročno, klasicistično in romantično glasbo ter glasbo 20. in 21. stoletja) v zgodovinski okvir. Učni načrt vsebuje tudi več priporočil, kako znanje, spretnosti in sposobnosti pri predmetu glasbene vzgoje preverjati in ocenjevati (preverja in ocenjuje se ustno, preko pisnih izdelkov, dnevnikov in zapisov ter drugih izdelkov, z reševanjem praktičnih problemov, preverja in ocenjuje se izvajanje in proces ustvarjanja).

Primerjava likovne vzgoje s književno in glasbeno vzgojo

Z vidika kompetence kulturne zavesti in izražanja in opredelitve estetske vzgoje kot vzgoje za doživetje, ki izvira iz neposrednega stika z likovno, glasbeno in literarno umetnino, primerjava najprej pokaže na terminološke nejasnosti. V učnem načrtu za likovno vzgojo ni enotnega in povsem ustreznega izrazoslovja za likovno umetnost, likovno umetnino, kulturo in dediščino. Primerjava s književno in glasbeno vzgojo pokaže tudi, da v okviru likovne vzgoje ni osnovnega poimenovanja za neposreden stik z likovno umetnino; knjige namreč *beremo*, glasbo *poslušamo*, umetnine *gledamo* (Otto, 1991). Posledično tudi ni najbolj ustreznih dejavnosti na tem področju.

Književna vzgoja vključuje dejavnosti branja, poslušanja, gledanja uprizoritev umetnostnih besedil, govorjenja in pisanja o umetnostnih besedilih ter (po)ustvarjanja umetnostnih besedil, glasbena vzgoja pa poleg dejavnosti izvajanja in ustvarjanja vključuje tudi dejavnosti poslušanja glasbe. Vse te dejavnosti vodijo v doživljanje, razumevanje, vrednotenje literarnih in glasbenih umetnin, skratka v razvijanje učenčeve zmožnosti sprejemanja, vrednotenja, spoštovanja. Gre za afektivno področje razvoja, ki je v Oxfordovem slovarju edukacije (Wallance, 2008, str. 11–12) opredeljeno kot tisto področje razvoja, katerega cilje udejanja prav estetska vzgoja (angl. *aesthetic appreciation*) na področju likovne umetnosti, književnosti in glasbe, pa tudi duhovna in moralna vzgoja. V okviru likovne vzgoje so učne vsebine oziroma dejavnosti vezane

na področja likovnega ustvarjanja (oblikovanja na ploskvi in oblikovanja v tri-dimenzionalnem prostoru) in vodijo v praktično likovno izražanje, pri katerem sta posebej poudarjena spontanost in individualnost, likovna umetnina pa je v funkciji ponazorila za spoznavanje na likovno oblikovanje vezanih pojmov (prim. Podobnik, 2011; Tacol, 2011). V skladu s sodobnimi kurikularnimi teorijami, ki poudarjajo procesno-razvojno načrtovanje (prim. Kroflič, 1992, 2002), bi takšno likovno vzgojo uvrstili med starejše, behavioristične modele, saj ne omogoča ustreznih učinkov na področju moralnega in socialnega razvoja. (Spomnimo, da je splošna koristnost predmeta utemeljena z razvijanjem prostorskih predstav in sposobnostjo vizualizacije.) »Procesno-razvojni model vzgoje in izobraževanja predpostavlja prenos določenega znanja, izkušenj, vendar poudarja prednostnostni značaj tistih vsebin in metod poučevanja, ki prispevajo k razvoju učenčevih osebnostnih zmožnosti, pa naj gre za razvoj kognicije, ki je temeljni pogoj kritičnega mišljenja, razvoj tistih kognitivnih in afektivnih lastnosti, ki omogočajo postopno oblikovanje vrednostne orientacije posameznika ter avtonomne morale, ali za asimilacijo tistega znanja, spretnosti in navad, ki omogočajo kakovostno profesionalno socializacijo posameznika.« (Pevc Semec, 2007, str. 136)

Čeprav med cilji likovne vzgoje zasledimo cilje, povezane z razvijanjem zmožnosti doživljanja umetnin in odnosa do umetnosti, v primerjavi s književno in glasbeno vzgojo ti cilji niso usklajeni z vsebinami in metodami. Temeljna razlika je v tem, da pouk književnosti in glasbe vključuje poznavanje umetniških del iz različnih obdobj in umeščanje le-teh v zgodovinski okvir, likovni pouk pa ne. Temu ustrezna so tudi diaktična priporočila za pouk književnosti in pouk glasbe; vključujejo priporočila glede izbire umetniških del, strategije branja in poslušanja in pa načine, kako omogočiti, da učenec pride do lastnih doživetij umetniškega dela. Znanje in zmožnosti, ki jih učenec pridobi oziroma razvije, se tudi preverja in ocenjuje (izdelana je metodologija preverjanja in ocenjevanja). Primerjava pokaže tudi, da sta pouk književnosti in pouk glasbe stopenjsko načrtovana, to pa pomeni, da so natančno opredeljeni koraki usvajanja receptivne zmožnosti od prvega, preko drugega, do tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja.

Z vidika kompetence kulturne zavesti in izražanja primerjava pokaže tudi, da je v obeh učnih načrtih, tako za književno kot glasbeno vzgojo, umetnost (književnost in glasba) oziroma njeno doživljanje (branje, poslušanje) opredeljeno kot človekova potreba in vrednota. Poudarek je na aktivnem in ustvarjalnem odnosu do književnosti in glasbe; branju besedil, poslušanju glasbe, obiskovanju filmskih predstav, gledaliških predstav, literarnih prireditev in koncertov tudi v prostem času. Kot pravi Morris (1991), je aktiven odnos do

umetnosti potrebno privzgojiti, pri tem pa ne gre samo za vprašanje odnosa učenca do umetnosti, temveč tudi za vprašanje odnosa učitelja do umetnosti, status predmeta v šoli ter človekovega odnosa do umetnosti nasploh (prav tam, str. 684–685).

Sklepne ugotovitve

Evropska politika skuša vnesti v šolske kurikule več umetnostnih vsebin (Kulturno-umetnostna vzgoja v šolah po Evropi, 2010). Poznavanje in razumevanje umetnosti, kritično vrednotenje, razumevanje pomena kulturne dediščine, razumevanje kulturne raznolikosti, zmožnost izražanja in razvijanja lastne identitete preko umetnosti in ustvarjalnost – to so temeljni cilji kulturno-umetnostne vzgoje. Namen umetnostne vzgoje tako ni samo poznavanje umetnostnega jezika in umetniško izražanje, ampak tudi prepoznavanje vpliva kulture na oblikovanje osebne, lokalne, nacionalne identitete (prepoznan je pomen kulturne dediščine), spoznavanje in sprejemanje različnih kultur, estetsko vrednotenje. Primerjalna analiza učnih načrtov na področju estetske vzgoje je pokazala, da likovna vzgoja teh ciljev ne udejanja, razloge pa je pripisati predvsem neustreznim konceptualni strukturiranosti učnega načrta. Ta je organiziran po področjih likovnega ustvarjanja in je v ciljih usmerjen v likovno ustvarjanje, ki mora biti spontano, svobodno in mora omogočati individualnost in subjektivnost. V osnovi gre za ekspresionistični model likovne vzgoje (Efland, 1990), za katerega bi lahko rekli, da pri nas ni le eden od pristopov k likovni vzgoji, temveč že dalj časa prevladujoči, uradni model posredovanja likovnih vsebin.⁶ V tem smislu bi dodajanje »manjkajočih« sodobnih likovnih praks, v čemer domači raziskovalci vidijo reformo likovne vzgoje (Vrlič, 2002; Zupančič, 2008; Herzog, Batič in Duh, 2009), ohranilo enak koncept. Naša analiza je pokazala, da gre pri likovni vzgoji za povsem drugo vprašanje (ki ga moramo obravnavati

6 To potrjuje tudi sam naslov temeljnih veljavnih učbenikov za likovno vzgojo – *Likovno izražanje* (navajava prve izdaje nekaterih učbenikov od prve kurikularne prenove leta 1995 dalje): *Likovno izražanje: učbenik za 5. razred* (avtorica Tonka Tacol, 1995), *Likovno izražanje: učbenik za 6. razred* (avtorica Tonka Tacol, 1995), *Likovno izražanje: učbenik za 7. razred* (avtorica Tonka Tacol, 1995), *Likovno izražanje: učbenik za 8. razred* (avtorica Tonka Tacol, 1995), *Likovno izražanje: učbenik za 7. razred devetletne osnovne šole* (avtorji Tonka Tacol, Črtomir Frelih in Jožef Muhovič, 2002), *Likovno izražanje: učbenik za 8. razred devetletne osnovne šole* (avtorji Tonka Tacol, Črtomir Frelih in Jožef Muhovič, 2002), *Likovno izražanje: učbenik za 9. razred devetletne osnovne šole* (avtorji Tonka Tacol, Črtomir Frelih in Jožef Muhovič, 2004), *Likovno izražanje: učbenik za 7. razred devetletne osnovne šole* (avtorici Tonka Tacol in Beatriz Tomšič Čerkez, 2005), *Likovno izražanje: učbenik za likovno vzgojo za 5. razred devetletne osnovne šole* (avtorici Tonka Tacol in Beatriz Tomšič Čerkez, 2007), *Likovno izražanje: učbenik za likovno vzgojo za 6. razred devetletne osnovne šole* (avtorici Tonka Tacol in Beatriz Tomšič Čerkez, 2005), *Likovno izražanje: učbenik za likovno vzgojo za 8. razred devetletne osnovne šole* (avtorici Tonka Tacol in Beatriz Tomšič Čerkez, 2006), *Likovno izražanje: učbenik za likovno vzgojo za 9. razred devetletne osnovne šole* (avtorici Tonka Tacol in Beatriz Tomšič Čerkez, 2006).

v kontekstu tega, kar Kelly imenuje utemeljitev izobraževalne prakse) in sicer za vprašanje razvijanja estetske zmožnosti, ki izvira iz neposrednega stika z umetnino – tako starejšo kot sodobno.

Z vidika izbranih sestavin kompetence kulturne zavesti in izražanja se v okviru likovne vzgoje predvideva, da učenec usvoji znanje o likovni umetnosti, razvije zmožnost doživljanja likovnih umetnin in oblikuje ustvarjalen odnos do likovne umetnosti in (umetnostne) dediščine. To od učitelja v osnovni šoli zahteva poznavanje umetnosti in metod spodbujanja doživljanja in razumevanja umetnosti. Raziskava Eurydice (Kulturno-umetnostna vzgoja v šolah po Evropi, 2010) je pokazala, da imajo v nekaterih evropskih državah razredni učitelji tudi študijsko področje umetnostne zgodovine – področje, ki je za predmetne učitelje za likovno vzgojo prisotno v skoraj vseh evropskih državah –, tako razredni kot predmetni učitelji pa si pridobijo tudi znanje o pedagogiki umetnosti (prav tam, str. 68–69). (Ostala študijska področja so: otrokov razvoj na področju umetnosti, umetnostni učni načrt in umetnostne spretnosti.) Naša analiza je pokazala na pomen ustreznega znanja in kompetenc učiteljev, saj se od njih pričakuje, da v okviru likovne vzgoje pri učencih razvijajo kompetenco kulturne zavesti in izražanja. Zastavlja se vprašanje, v kolikšni meri učitelji (profesorji razrednega pouka in profesorji likovne pedagogike) poznajo naravne procese zaznavanja, doživljanja in razumevanja likovnih umetnin in metode za spodbujanje zmožnosti estetskega doživljanja. V izobraževanje razrednih učiteljev bi bilo še posebej smiselno vključiti tudi zgodovinski pregled likovne umetnosti. Na to pomanjkljivost v izobraževanju učiteljev razrednega pouka je že opozoril tudi del same likovnodidaktične stroke (Podobnik, 2011), o podobnem problemu pa so že pred časom razmišljali tudi na področju izobraževanja vzgojiteljev (Jontes in Lesar, 2003).

Izhajajoč iz poimenovanj (in ne vsebine) predmetov v nekaterih evropskih državah, ki umetnostne predmete združujejo npr. v umetnostno vzgojo, kulturno rast, umetnost in kulturo, umetnostno-kulturno vzgojo, estetsko vzgojo in podobno (Kulturno-umetnostna vzgoja v šolah po Evropi, 2010, str. 24), avtorji Bele knjige predlagajo, da se tudi v Sloveniji razmisli o združevanju posameznih predmetov na področju umetnosti, pri tem pa nujno zagotovi ohranjanje obstoječih ciljev in standardov znanja posameznih predmetov (Bela knjiga, 2011, str. 125–126). Ali bi bila takšna združitev na področju umetnosti smiselna ali ne, je predmet kakšnega drugega prispevka, za našo sklepno razpravo pa je zanimivo spoznanje o možnostih takšne združitve. Analiza učnih načrtov za likovno vzgojo, književno vzgojo v okviru slovenščine in glasbeno vzgojo je pokazala, da takšno združevanje niti ni mogoče zaradi konceptualnih razlik med likovno vzgojo na eni ter književno in glasbeno vzgojo na drugi

strani. Potrebna bi bila vsebinska analiza takšnih združenih predmetov pa tudi primerjalna analiza učnih načrtov na področju likovne vzgoje. Ena takšnih (za razredno stopnjo) je nastala v času zadnje kurikularne prenove (Herzog, Batič in Duh, 2009); njeni avtorji so med drugim prišli do sklepa, da je slovenska likovna vzgoja naravnana k razvijanju zavesti o lastni kulturi, spoznavanju drugih kultur in razvijanju odnosa do umetnosti (prav tam, str. 26). Pričujoča raziskava je pokazala nasprotno, zato bi bilo to potrebno preveriti.

Literatura

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (2011). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Efland, A. (1991). Art: Educational Programs. V: A. Lewy (ur.), *The International Encyclopedia of Curriculum* (str. 678–684). Oxford idr.: Pergamon Press.
- Efland, A. D. (1990). *A History of Art Education: Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts*. New York: Teachers College Press.
- Gluck, P. G. (1991). Arts Education: Introduction. V: A. Lewy (ur.), *The International Encyclopedia of Curriculum* (str. 673–674). Oxford idr.: Pergamon Press.
- Herzog, J., Batič, J. in Duh, M. (2009). Komparativna analiza učnih načrtov za likovno vzgojo, *Revija za elementarno izobraževanje*, 2(1), 19–28.
- Jontes, B. in Lesar, I. (2003). Problematika izvedbenega kurikulumuma predšolske vzgoje na področju likovne umetnosti. *Sodobna pedagogika*, 54(2), 158–170.
- Kelly, A. V. [1989] (1999). *The Curriculum: Theory and Practice* (fourth edition). London, Thousand Oaks, New Delhi: P. Chapman, SAGE.
- Kroflič, R. (1992). *Teoretski pristopi k načrtovanju kurikulumuma*. Ljubljana: Center za razvoj univerze.
- Kroflič, R. (2002). *Izbrani pedagoški spisi. Vstop v kurikularne teorije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Kulturno-umetnostna vzgoja v šolah po Evropi* (2010). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Lee, S. E. in Solender, K. (1991). Museum Education. V: A. Lewy (ur.), *The International Encyclopedia of Curriculum* (str. 686–688). Oxford idr.: Pergamon Press.
- Lewy, A. (ur.) (1991). *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford idr.: Pergamon Press.
- Morris, J. W. (1991). Attitude Towards Art. V: A. Lewy (ur.), *The International Encyclopedia of Curriculum* (str. 684–685). Oxford idr.: Pergamon Press.
- Nacionalna strategija za razvoj pismenosti* (2006). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Pridobljeno 28. 4. 2012 s http://www.mizks.gov.si/si/delovna_podrocja/urad_z_a_razvoj_in_mednarodno_sodelovanje/razvoj_solstva/projekti/pismenost/
- Ornstein, A. C., Pajak, E. F. in Ornstein, S. B. (ur.) [1995] (2011). *Contemporary Issues in Curriculum* (fifth edition). Boston idr.: Pearson.
- Otto, G. (1991). Aesthetic Education. V: A. Lewy (ur.), *The International Encyclopedia of Curriculum* (str. 675–677). Oxford idr.: Pergamon Press.
- Pevc Semec, K. (2007). Kurikularna teorija in posodabljanje učnih načrtov. V: A. Žakelj idr., *Kurikul*

- kot proces in razvoj: zbornik prispevkov posveta, Postojna, 17.–19. 1. 2007* (str. 132–138). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Podobnik, U. (2011). Percepcija likovne umetnine in načrtovanje likovne dejavnosti v šoli. V: Manfreda Kolar, V., Sicherl Kafol, B. in Skribe Dimec, D. (ur.), *Specialne didaktike: kaj nas povezuje in kaj ločuje* (str. 51–65). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Tacol, T. (2011). Ustvarjalno poučevanje in učenje pri pouku likovne vzgoje. V: Manfreda Kolar, V., Sicherl Kafol, B. in Skribe Dimec, D. (ur.), *Specialne didaktike: kaj nas povezuje in kaj ločuje* (str. 67–81). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Učni načrt: program osnovna šola: glasbena vzgoja* (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Učni načrt: program osnovna šola: likovna vzgoja* (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Učni načrt: program osnovna šola: slovenščina* (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Uradni list Evropske unije*, L 394/10, 30. 12. 2006.
- Vrlič, T. (2002). Problemi sodobne likovne pedagogike. *Sodobna pedagogika*, 53(2), 24–39.
- Wallace, S. (ur.) (2008). *Oxford Dictionary of Education*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Zupančič, T. (2008). Likovni kurikulum – primerjava konceptov v luči prenove učnega načrta za likovno vzgojo (2008). *Revija za elementarno izobraževanje*, 1(3–4), 33–44.

Biografski podatki

RAJKA BRAČUN SOVA (roj. 1975) je diplomirala iz umetnostne zgodovine na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani (2005), magistrirala iz muzejskega in galerijskega menedžmenta na City University v Londonu (2006), trenutno pa pripravlja doktorsko disertacijo z naslovom Pedagoška vrednost interpretativne sheme umetnostnega muzeja na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Poklicno se že več let ukvarja z vzgojo in izobraževanjem v muzejih in galerijah, poučevanjem odraslih na področju umetnostne zgodovine in javno dostopnostjo kulturne dediščine. Od leta 2009 je samozaposlena pedagoginja v kulturi in kustosinja. Sodeluje s Pedagoško fakulteto pri vzpostavljanju muzejske pedagogike kot novega področja poučevanja in raziskovanja.

METODA KEMPERL, doktorica umetnostnozgodovinskih znanosti, izr. prof. za umetnostno zgodovino, zaposlena na Univerzi v Ljubljani, Pedagoški fakulteti, oddelek za likovno pedagogiko. Članica programske skupine Slovenska umetnost in umetnost Srednje Evrope in Jadrana. Soustanoviteljica Slovenskega društva za preučevanje 18. stoletja. Dobitnica priznanja Izidorja Cankarja za posebne dosežke v umetnostni zgodovini, ki ga podeljuje Slovensko umetnostnozgodovinsko društvo. Soavtorica in koordinatorica novega 2. stopenjskega študijskega programa Muzejska pedagogika. Glavna področja raziskovanja: baročna umetnost, baročna arhitektura, baročna kulturna zgodovina, muzejska pedagogika.