

## Petra Štirn Janota in Darja Štirn

# Preobremenjenost in demotivacija učencev: Kaj lahko ponudita vzgoja in izobraževanje z umetnostjo?

**Povzetek:** V članku obravnavamo aktualne probleme sodobnega vzgojno-izobraževalnega sistema, ki poudarja instrumentalistične cilje in standardizacijo znanja, kar lahko vodi v preobremenjenost, pomanjkanje motivacije in ustvarjalnosti pri učencih. Nekateri avtorji, med njimi Biesta, Recalcati in Medveš, so do tega kritični in zagovarjajo vključevanje subjektivnih doživetij in umetnosti v vzgojno-izobraževalni proces. V članku so predstavljeni primeri iz prakse, ki so nastali v projektu SKUM – *Razvijanje sporazumevalnih zmožnosti s kulturno-umetnostno vzgojo* in nakazujejo pozitivne učinke vključevanja umetnosti v pedagoški proces. Pozitivni učinki so večja angažiranost učencev, boljše razumevanje snovi in razvijanje kritičnega mišljenja. Umetnost spodbuja raziskovanje, refleksijo in ustvarjanje, kar prispeva k celostnemu razvoju učencev kot subjektov, sposobnih za dialog s svetom. Članek zaključujemo z optimističnim pogledom na prihodnost vzgoje in izobraževanja, ki vključujeta umetnost kot sredstvo za globlje razumevanje in smiselno izražanje v svetu.

**Ključne besede:** pasivizacija učenja, subjektifikacija, vzgoja in izobraževanje z umetnostjo, prvoosebna izkušnja, poesis

UDK: 37.01

Znanstveni prispevek

*Petra Štirn Janota, Zavod PETIDA, Filozofska in Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru, Slomškov trg 15, SI-2000 Maribor, Slovenije; e-naslov: petra.stirn1@um.si*

*Darja Štirn, Zavod PETIDA, Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru, Slomškov trg 15, SI-2000 Maribor, Slovenije; e-naslov: darja.stirn@gmail.com*

## Uvod

V zadnjem času lahko spremljamo veliko odzivov tako staršev in učiteljev kot tudi otrok in mladostnikov samih, da je v šoli učenja preveč, da so otroci in mladostniki<sup>1</sup> preobremenjeni, nemotivirani, da se z muko »piflajo« in tekmujejo za ocene, umanjka pa jim motivacije za učenje, osmišljanja vsebin in dožemanja učenja kot nekaj krasnega (glej Ule idr. 2015; Ule 2023; Štirn Janota idr. 2022). Tudi raziskave opozarjajo na upad kreativnosti in divergentnega mišljenja (McCarthy idr. 2001; Shavinina 2013; Winner idr. 2014), na slabše zmožnosti narativnega in kritičnega razmišljanja (Kearney 2002; Marcelo 2017; Meretoja in Davis 2017), ugotavljajo upad zanimanja za učno snov pri učencih, širitev konformističnega vedenja in medvrstniškega nasilja ter kažejo na slabše počutje otrok v šoli in slabšo motiviranost (Šulc in Ručman 2019; Ule 2023; Wringe 2006, PISA 2018 in PISA 2022), povečanje pojava duševnih stisk ter čustvenih motenj učencev (Jeriček Klanjšček idr. 2018; Roškar idr. 2019).

Problem šole, kot opozarjajo številni sodobni teoretiki vzgoje, je njena pretirana usmerjenost v instrumentalistične cilje, ki v ospredje postavljajo replikacijo informacij, razvoj digitalnih, jezikovnih in matematičnih znanj ter veščin, ki so merjeni skozi normativne standarde znanja in učinkovitost/koristnost za trg, kar vodi k pragmatičnemu preračunavanju, kaj se splača naučiti za odlično oceno. Recalcati v svoji knjigi *Učna ura, zagovor pedagoškega erosa* zapiše, da je past današnje šole standardizacija znanja, prikrajanje standardom normalnosti, ki povečuje načelo zmogljivosti in življenje preobraža v tekmo brez konca in kraja (Recalcati 2024). Avtor ugotavlja, da pedagogika, ki zavoljo sodobnega ekonomizma pokroviteljsko podpira učinkovitost, zmogljivost in pridobivanje kompetenc z namenom povečanja produktivnosti, predpostavlja učitelja kot prenašalca »brezželjnega znanja, ki je neodvisno od subjektivnega iskanja, odtujeno od resnice, brez subjektivnih posledic za učečega« (prav tam, str. 141). In še, da se učenje »ne

---

<sup>1</sup> V nadaljevanju prispevka bomo na mestih, kjer govorimo o otrocih in mladostnikih, te imenovali s skupno besedo učenci. Z besedo učenec/učenci mislimo tudi na dijaka/dijake, kadar govorimo o srednješolskem izobraževanju. V dobesednih navedkih avtorjev bomo obdržali izraze, ki jih je uporabil avtor.

more zgoditi, če učenec samo dela tako kot učitelj, torej ponavlja njegovo znanje« (prav tam, str. 145).

Tudi Biesta v svoji knjigi *Vzgoja kot čudovito tveganje* opozarja, da je problem današnjega izobraževanja v pretirani standardizaciji in normiranju znanja, ki vnaprej določata, kaj učenec mora znati, postati, preden se mu omogoči, da pokaže, kaj je tisto, kar zna, kar je, kar postaja. Kot zapiše, je zgrešeno razmišljati, da je bistvo učenja samo v tem, da se učenci učijo, temveč, da je »smisel izobraževanja je v tem, da v učencih] vzbudimo željo po učenju, željo po tem, da obstajajo v svetu kot subjekt« (glej Biesta 2022). Ob tem poudari problem razumevanja poučevanja in učenja, ki temelji na Freirejevi kritiki »bančnega izobraževanja«, tj. načina izobraževanja, pri katerem so učenci »posode«, ki jih mora učitelj »napolniti« (Freire 1993 v Biesta 2017a, str. 56). Kot pravi Biesta, takšno učenje pasivizira učenca na način, da se uči tisto, kar se mora, učitelj kot poučevalec pa je tisti, ki (zgolj) kontrolira, vrednoti njegovo naučeno znanje v skladu z vnaprej opredeljenimi standardi (glej prav tam).

V našem prostoru je na problem t. i. pasiviziranega znanja, ki temelji na tretjeosebni izkušnji, opozoril zaslužni profesor obče pedagogike in teorije vzgoje Zdenko Medveš, ko je zapisal, da naša šola preveč sledi načelu »tehne« ter poučuje samo skozi tretjeosebne izkušnje, pri čemer uporablja večinoma matematizirano znanje za razlago sveta, otroci in mladostniki pa se ne ukvarjajo več s pojavi, ki jih obravnavajo pri pouku, temveč zgolj iščejo formule za reševanje šolskih nalog. »Otrok lahko gre v šolo po znanje. Ampak če šola pri tem pozabi, da otrok že razpolaga z vsemi človeškimi orodji – rokami, nogami, očmi, ušesi, možgani, srcem – odide iz šole z glavo, oprano z znanjem. Ti ljudje potem ves čas ravna po šolsko. Po tem, kar piše v knjigah.« (Medveš v Kuralt 2021, str. 5)

Kaj storiti oziroma kako peljati pedagoški proces, da otrok v njem ne bo le prejemnik znanja, tekmovalec za točke in odlične ocene?

Avtorji Biesta, Recalcati, Medveš, Kroflič v ospredje postavijo pomen omogočanja subjektivnih doživetij v procesu učenja in poučevanja, pomen dialoga, v katerem učenci skupaj z učiteljem v komunikaciji presprašujejo, kako razumejo pojave, kontekstualizirajo znanje na podlagi lastnih izkušenj, se učijo obstajati in delovati v svetu, kar je več kot zgolj učiti se o njem.

Biesta poudarja pomen komunikacije, kjer se vednost oziroma pomeni gradijo v sodelovanju, ki podpira aktivno zanimanje vseh akterjev izobraževanja, in kjer se skupni pomeni ustvarjajo v udeleženi skozi dejavnost, skozi izmenjavo čustev in idej (glej Biesta 2022). Kot pomembno nalogo šole, poleg socializacije in kvalifikacije, postavlja subjektifikacijo, skozi katero učence spodbujamo, da se oblikujejo kot subjekti, kot tisti, ko so odgovorni za svet, in niso zgolj objekti dejanj drugih. »Resnično vzgojno in izobraževalno delo šol ni otrokom in mladostnikom olajšati načine izražanja, temveč vključiti jih v dialog s svetom. Gre za to, da jih obrnemo proti svetu in v njih prebudimo željo biti v svetu, s svetom in ne le s samim seboj.« (Prav tam, str. 53–54)

Medveš opozarja, da je ob načelu »tehne« v šolo nujno vpeljevati tudi načelo »poesis«. Kot pravi, je predvsem na področjih, ki vključujejo vprašanje smisla, vprašanje medčloveških odnosov, nujno vključiti prvoosebno izkušnjo, prek katere

lahko učenec preveri različna mnenja, išče ustrezne rešitve, razmišlja o posledicah nekega ravnanja, o posledicah odločitve, ki jo sprejme (Medveš v Kuralt 2021). Pri tem sta po njegovem mnenju naracija in komunikacija ključni orodji, ki »silita« otroka, da formulira svojo misel, da posluša in je slišan v svojem razmišljanju, da se razvija kot avtonomen subjekt. Podobno idejo je izrazil tudi Bruner (2002), ko je razmišljal o pomenu zgodbe za splošno izobrazbo, in sicer da bi šola morala z enako resnostjo kot Pitagorov izrek poučevati tudi Aristotelov koncept peripatije – torej zapletenega poteka zgodbenega dogajanja, ki ga povezujemo z narativno vednostjo.

Kot zapiše Medveš, »edino orodje, ki je na voljo vzgojitelju, da bi vzpostavil konstruktivno interakcijo, je komunikacija kot simetričen odnos« (Medveš 2020 v Kroflič idr., str. 41), hkrati pa zahteva, »da naj v šoli dobita poleg racionalne znanstvene (tretjeosebne) izkušnje enakovredno mesto tudi otrokova prvoosebna in seveda življenjska izkušnja učitelja kot drugega partnerja v vzgojno-izobraževalnem procesu (recimo ji drugoosebna izkušnja) [...] ključna naloga ne more biti samo ‚prezentacija‘ že doseženih ‚dosežkov uma‘, temveč je predvsem motiviranje učenca za iskanje in ustvarjanje lastnih podob« (prav tam, str. 20).

### **Vzgoja in izobraževanje z umetnostjo – kot prvoosebna izkušnja, ki spodbuja radovednost in subjektifikacijo**

Eden izmed načinov, ki lahko podpre učence pri celostnem učenju in raziskovanju, razvijanju subjektivnega znanja in aktivnem zanimanju za svet ter vstopanju v svet, je vzgoja in izobraževanje z umetnostjo.

Vzgoja z umetnostjo je imela poseben pomen že v času reformske pedagogike, ki se je razvijala na prehodu iz 19. v 20. stoletje. Alfred Lichtwark, reformski pedagog, ki je bil tudi vodja gibanja »vzgoja z umetnostjo«, je vzgojo z umetnostjo razumel kot univerzalno načelo, ki presega zgolj prizadevanje za oblikovanje estetskega čuta pri otroku. Po njegovem ima vzgoja z umetnostjo lahko univerzalen učinek na razvoj otrokove osebnosti, če jo razumemo ne kot učenje o, torej seznanjanje z umetniškimi deli in doživljanje teh, temveč kot samostojno umetniško ustvarjanje – torej kot medij izražanja in kot metodo, ki spodbuja učenčevo samostojnost in kreativnost. Ob tem naj umetnost učitelju ne bo sama sebi namen, temveč jo mora uporabiti kot pot do učlovečenja, pri čemer učitelj odstopi od kakršnih koli estetskih meril, pravil in pusti, da se skozi ustvarjanje izraža učenčeva ustvarjalna moč, da smiselno predela zunanji svet v skladu s svojo, odraslemu nedosegljivo notranjo kreativnostjo (glej v Medveš 2007, str. 64).

V reformski pedagogiki je medij vzgoje vzgajana oseba, ki skozi izkušnje in v komunikaciji z okoljem/vzgojiteljem/učiteljem razvija pomene, smisle in svoj način bivanja v okolju (Medveš 2015 in 2018). Na teh postavkah avtor razvije koncept avtopoetskega razvoja živih bitij, ki je uspešen takrat, ko stik z zunanjim svetom omogoči vzgajani osebi, da lahko osebnostno raste v smeri krepitve zmožnosti, ki določajo njeno avtonomno naravo (glej Medveš 2020a; Kroflič 2022). Pri tem je, kot smo že zapisali, ključna enakovredna komunikacija med učenci in vzgojiteljem/

učiteljem, ki delijo svoje življenjske izkušnje ter dajejo priložnost za prvoosebne izkušnje.

Ko razmišljamo o umetnosti kot prvoosebni izkušnji, je pomembno, da umetnost najprej razumemo kot komunikacijsko izkušnjo (McCarthy idr. 2004; Kroflič 2007). To pomeni, da je pri izkušnji z umetnostjo pomembno tako srečevanje z (avtentičnimi) umetniškimi deli, ki omogoča proces subjektivnega doživljanja in spodbuja aktiven, emocionalen, tudi družbeno kritičen odziv, kot tudi proces ustvarjanja, v katerem ustvarjalec poznanji svoja intrinzična doživetja ter jih v obliki umetniških del in stvaritev spet ponudi kot medij komunikacije z drugimi – gledalci, poslušalci. Avtor študije o umetnosti kot komunikacijski izkušnji McCarthy zapiše: »Proces podoživljanja je vzporeden procesu ustvarjanja, saj je individualna izkušnja neposredna in zasebna, interpretacija pa je poskus, kako to intenzivno notranjo izkušnjo izraziti drugim. Za razliko od drugih oblik komunikacije umetnost komunicira prek neposredne izkušnje. Jedro našega odgovora na umetnino je neka vrsta močnega občutenja, podobnega občutenju lepote narave, ki je obogatena z refleksijo; to pomeni, da estetska izkušnja umetnine ni pasivno opazovanje, ampak spodbuja radovednost, spraševanje in iskanje mogoče razlage.« (McCarthy idr. 2004, str. 42) Podobno razmišlja o pomenu estetske izkušnje in poetiki učenja Veia Vecchi, atelieristka, ki se v vrtcih Reggio Emilia ukvarja s spodbujanjem učenja in raziskovanja skozi različne umetniške jezike. V svoji knjigi *Art and Creativity in Reggio Emilia* (2010) zapiše, da šole običajno ne razmišljajo o estetski dimenziji učenja, saj se jim zdi nepotrebna, mogoče prijetna, nikakor pa ne nujna ali nepogrešljiva. »Tradicionalno učenje večinoma temelji na rigidnih paradigmah, ki se čez čas ne spreminjajo, brez možnosti dvoma in negotovosti. Estetska dimenzija pa se napaja z empatijo, z intenzivnim odnosom do stvarnosti in ne postavlja stvari v rigidne kategorije [...] Prizadevamo si, da pri otrocih ne izgubimo priložnosti za čudenje in radovednost, ko opazujejo stvari [...] da se izognemo standardiziranim odnosom med pojavi.« (Vecchi 2010, str. 9–10) Avtorica ugotavlja, da so ravno nevtralnost, brezbriznost in konformizem tisto, kar učence odtuja od odnosov in učenja samega, in poudarja pomen izkušnje z umetnostjo kot tiste, ki spodbuja skrb, pozornost do stvari, ki jih počnemo, odnosov, v katere vstopamo, in ki je zato lahko aktivator učenja: »Estetska dimenzija vodi k občutljivosti, empatiji in k odnosu s stvarmi, ki so sicer močno oddaljene, in to ustvarja povezanost [...] ‚ples‘ med kognicijo, ekspresijo, racionalnostjo in imaginacijo.« (Prav tam, str. 14)

Učenje in poučevanje z umetnostjo kot prvoosebno izkušnjo učencem omogoči, da doživijo izkušnjo z vsem telesom, skozi zaznavno, čustveno, čutno in telesno občutenje, kar pripomore k bolj celostnemu in globljemu razumevanju nekega pojava, saj mislimo in osmišljajmo svet in sebe v njem skozi vsa čutila. Gre za fenomenološki koncept utelešene vednosti, kjer se znanje rojeva iz spoznavanja, občutenja z rokami, z vsem telesom, ko se zaznava ne zgodi (samo) v naši glavi in ne sodi v geometrijski prostor znanosti, temveč se zgodi skozi občutenje stvarnosti, s celostnim doživljanjem pojava z vsem svojim bitjem, z doživljajsko vključenostjo subjekta v svetu (prav tam). »Svet nam je dan skozi telo, ki je trajni pogoj izkušenj in nam omogoča zaznavno odprtost v svet, kakršna je vselej

perspektivnega značaja. Samo tako je lahko pogoj možnosti razkrivanja sveta in stvari v njihovi lastni neizčrpnosti.« (Manzoni 2020, str. 61)

Gre za spodbujanje angažiranega raziskovanja vsebine, ko namesto z vnaprej opredeljenimi zaznavami in interpretacijami vednosti (po deduktivni poti) vzpostavimo globlji stik z vsebino ali pojavom na induktiven način, torej skozi konkretno, utelešeno izkušnjo, ki je prikazana v mnogih detajlih, skozi večperspektivne poglede, zgodbe. Gre za doživeto predelavo umetniške upodobitve konkretnega dogodka, ki nam lahko ponudi več kot »moralka« in nam omogoči, da se s sočutno imaginacijo potopimo v zgodbe, situacije ter iščemo rešitve in odzive. Tako se lahko povežeta etična in estetska dimenzija – moralna presoja s poetičnim kreiranjem novega odziva na eksistencialno situacijo (Kroflič 2015).

Vstop v umetnost – kot gledalec ali ustvarjalec – lahko pomeni angažiran odnos, ki posameznika obrne v svet, ga podpre v procesu subjektifikacije (Biesta 2019, 2022). Pri tem pa ni dovolj, da posameznik zgolj pozunanji svoje doživljanje skozi ekspresijo ustvarjalnega izraza ali da se samoprezentira na način, da zadovolji sebe in druge. Vzgoja z umetnostjo je dialoška izkušnja in terja odziv drugega tako, da se slišijo različne perspektive, da se iščejo načini delovanja in udejevanja, ki presegajo egocentrično pozicijo posameznika. Potrebno je zagotoviti čas, dati prostor, priskrbeti oblike in vsebine, prek katerih se učenci lahko srečajo s svojimi željami, potrebami in opori »na odrasel način« (Biesta 2017b, str. 85), torej na način, ki ne pomeni zgolj premišljevanja, kdo so, ampak kako so – v svetu, z drugimi. Biesta zapiše, da pri učenju z umetnostjo ni v ospredju vprašanje, kaj se lahko iz tega naučim, ampak da se pustim biti nagovorjen, da pustim, da se me umetnost dotakne, in se dejavno odzovem, in nadaljuje, da je umetnost »[...]nenehno, dobesedno nikoli dokončano raziskovanje tega, kaj bi lahko pomenilo živeti v svetu. Ambicija ni v tem, da bi nekaj obvladovali ali ukrotili – kar bi na koncu privedlo do dekonstrukcije stvarnosti, s katero se soočamo – temveč v vzpostavljanju dialoga, ohranjanju dialoga. Srečevanje z resničnostjo barve, kamna, lesa, kovine, zvoka, teles, vključno s svojim lastnim telesom, srečevanje z uporom, da bi raziskovali možnosti, srečali omejitve ter iz tega ustvarili oblike, vzpostavili oblike in našli oblike, ki omogočajo bivanje v dialogu, to je tisto, kar vidim v ustvarjanju umetnosti.« (Biesta 2018, str. 66 )

Ali kot opozori Medveš (2022, str. 100): »Razvijati sposobnost za artikulacijo lastnega doživetja, torej za artikulacijo prvoosebne izkušnje, je zelo zahteven in kompleksen pedagoški problem, če naj prvoosebna izkušnja ne bo iracionalna čustvena izpoved, kaprica, spontan prvi vtis, zanjo je potrebno usposabljanje, ki zagotavlja ustrezno metodološko strogost, transparentnost, s katero posameznik lahko ob artikulaciji svojega doživljanja preseže predsodke in predsodbe, ki so običajne v šolskem okolju. Ilustrativno bi lahko rekli, da je v metodičnem pogledu artikuliranje prvoosebne izkušnje nekakšna analogija metodologije fenomenološke redukcije.«

Na ta način z umetnostjo ne samo spodbujamo raziskovanje in premišljevanje o našem obstajanju s svetom, ampak tudi odpiramo prostor za spreminjanje sveta, o čemer je že v začetku 20. stoletja pisal Rakić, ko je prav spodbujanje otrokove igre in umetniških dejavnosti razumel kot eno od ključnih dimenzij vzgoje, ki

omogoča otrokovo urjenje sposobnosti za spremembe (Rakić 1946). Schiller pa je že stoletje prej zapisal, da umetnost, ki se povezuje z igro, pomeni združitev čutnega in razumskega gona ter je najbolj izpopolnjen izraz človekove duhovnosti (glej Schiller 2003).

## Vloga učitelja

Da lahko učitelj uresničuje vzgojo in izobraževanje z umetnostjo in omogoča učencem prvoosebne izkušnje, je pomembno:

- da učence sprejme kot bogate in zmogljive posameznike (Malaguzzi 1998; Egan 2011; Dahlberg idr. 2013);
- da učence vidi kot emancipirane gledalce (Ranciere 2010), ki lahko smiselno interpretirajo umetnine in ne potrebujejo učiteljevih razlag v smislu, kot jih za učenčevo razumevanje umetnine pogojuje paternalistični pedagoški mit;
- da učitelj najprej sam doživlja izkušnje z umetnostjo. To pomeni, da skozi prvoosebne izkušnje subjektivizira in s fenomenološko jasnostjo artikulira svoja doživetja.

Učitelj je tisti, ki išče načine, s katerimi svoje poučevanje obogati s pristopi, ki obetajo močnejši osebni angažma učencev, namenja čas za razvoj novih oblik in metod aktivnega učenja, hkrati pa skrbi, da se uresničujejo kurikularni cilji, ki jih morajo učenci doseči. Dobrodošlo je, da umetnike ali predstavnike kulturnih institucij povabi k sebi v prostor – razred in skupaj z njimi načrtuje izvedbo vsebine. Tako lahko umetniki ali predstavnik kulturnih ustanov učencem prek svojih umetniških del ponudijo vsebinsko izhodišče za obravnavano učno snov na način, da jih postavijo v neki dogodek, ki jih emocionalno prevzame, angažira. V nadaljevanju s smiselno izbiro umetniških medijev in vsebin ter s svojstvenimi pristopi k umetniškim praksam, značilnimi za posamezno umetnostno področje, skupaj z učiteljem raziskujejo tematiko, ki je bodisi povezana s cilji iz učnih načrtov in/ali odseva aktualne teme in potrebe sveta, družbe, v kateri učenci živijo, (so)delujejo.

Pri tem pa, kot smo že zapisali, je nujno, da tako učitelj kot umetnik (če je vključen v pedagoški proces) sprejmeta učenca kot emancipiranega gledalca/poslušalca in se vzdržita »pravih« interpretacij ali celo »moralk«, ki jih po njunem lahko zgodba (umetniško delo) prinaša, hkrati pa se ne ustavita le pri tem, da si učenci izpovejo svoja občutja, ki so odsev prvega vtisa, temveč da raziskujejo, kakšen pomen ima zgodba, izražena skozi vizualno, literarno, gledališko ... delo, za posameznika, za skupnost, krepijo zavedanje svojih odporov, želja, potreb, kar je izhodišče za osebno rast in dejanja sprememb. Ricoeur ta proces imenuje fenomenološka analiza dogodka oziroma pojava, ki jo zaznamujejo trije koraki: pripoved, refleksija tega, kaj mi zgodba pripoveduje, in vstop v dogodek, ki ga zgodba opisuje, z novo izkušnjo (glej Ricoeur v Kroflič 2017).

Tako obstaja večja verjetnost, da se v procesu učenja in poučevanja odpre prostor za ontološki dialog (Matusov in Miyazaki 2014), hkrati pa učitelj lažje oživlja znanje in navdušuje učence – torej spodbuja »želeči eros« (Recalcati 2024,

str. 80), ljubezen do znanja, željo po znanju, ki je po Recalcatiju enako pomembna kot vednostna vsebina ter podpira subjekt pri prepoznavanju in oblikovanju svojstvene želje, hotenja in potreb, ki jih usklajuje z drugimi in presega konformistično držo, vezano zgolj na produktivnost znanja. Pomembno je »iskanje pripomočkov, orodij, besed, ki učencem omogočajo, da na njih, z njimi zasnujejo lastno iskanje, da subjektivizirano usvajajo znanje, s poetičnim naporom« (prav tam, str. 139). To lahko omogoči le angažiran učitelj, s tem ko učencu ponudi priložnost za prvoosebne izkušnje in mu omogoči identifikacijo z vednostjo (drugoosebno izkušnjo), ki jo predstavlja. »Brez transferja, zanosa, erotizacije je odvzeta možnost uživiljenega znanja, ki zmore odpirati vrata, okna v svetove. Do želje po znanju pa vodi prenos in srečanje s pričevalcem te želje.« (Prav tam, str. 75)

### **Uresničevanje – primer vzgoje z umetnostjo, ki spodbuja radovednost in kontekstualizacijo ter subjektifikacijo**

V nadaljevanju bomo predstavili projekt SKUM,<sup>2</sup> ki je bil usmerjen v sodelovanje učencev, vzgojiteljev, učiteljev, umetnikov, delavcev iz kulturnih ustanov in nevladnih organizacij ter raziskovalcev. Umetniki so vstopali v pedagoški prostor ter s svojstvenimi pristopi vnašali kreativne in inovativne načine uresničevanja ciljev kurikula in učnih načrtov, angažirali tako učence kot pedagoške delavce, da so odpirali prostor za drugačne poglede in nova doživetja. V projektu je sodelovalo 32 partnerjev, od tega štirje javni visokošolski zavodi, en javni raziskovalni zavod, en javni zavod ter 26 vzgojno-izobraževalnih zavodov, zastopana so bila vsa področja umetnosti. Umetnost in umetniška izkušnja sta bili v projektu poudarjeni kot tisti, ki spodbujata gledalca k pozornemu opazovanju, občutljivosti in čudenju (Biesta 2013), ki prek prvoosebne izkušnje z umetniškim delom omogočata celostno, utelešeno doživetje (Merleau-Ponty 2006; Kroflič 2022), spodbujata k razkrivanju smisla in resnice (H. G. Gadamer 2001), h kritičnemu premišljevanju in angažiranemu delovanju, ki presega zgolj prilagajanje svetu, temveč išče poti, kako svet spreminjati, kako se odzvati in izraziti idejo/željo o tem, v kakšnem svetu želim biti (Biesta 2013).

### **Opredelitev problema, cilji in metodologija zbiranja in obdelave primerov**

Pedagoški in kulturni delavci so pred začetkom izvedbe dejavnosti v vrtcu/šoli opravili izobraževanja, v katerih smo opredelili pomen vzgoje z umetnostjo,

---

<sup>2</sup> Projekt SKUM – *Razvijanje sporazumevalnih zmožnosti s kulturno-umetnostno vzgojo* je vodila Pedagoška fakulteta Univerze v Kopru, v konzorciju pa so sodelovali Filozofska in Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Zavod RS za šolstvo, Pedagoški inštitut ter 26 vzgojno-izobraževalnih zavodov po vsej vertikali (<https://www.skum.si/konzorcij/partnerji/>). Potekal je v letih 2018–2022 ob financiranju Republike Slovenije in Evropske unije (Evropski socialni sklad). Več o projektu na spletnih straneh: <https://petida.si/skum/> in <https://www.skum.si/>.

doživeli so prvoosebno izkušnjo v enem od umetniških jezikov, imeli so podporo pri načrtovanju in osmišljanju ciljev iz kurikula in učni načrtov.

V projektu smo spodbujali tandemsko sodelovanje pedagoških in kulturnih delavcev. Spodbuditi smo želeli interdisciplinarno povezovanje, problemsko, raziskovalno in kritično učenje prek prvoosebne izkušnje in dialoga, stremeli smo k širitvi inovativnih in odprtih učnih okolij, podprtih z novimi didaktičnimi pristopi, ki bi krepili sporazumevalne zmožnosti učencev in subjektifikacijo.

Za evalvacijo procesa smo uporabili kvalitativno metodo raziskovanja. Modificirali smo petstopenjski model načrtovanja in dokumentiranja (glej Štirn Janota in Štirn idr. 2012; Štirn Janota 2016) ter razvili matrico,<sup>3</sup> ki so jo pedagoški delavci izpolnjevali ob izvedbi vsebin. Šlo je za zapis, ki zajema pet korakov poglobljanja procesa (navduševanje in občutljivost, zbiranje informacij in osmišljanje, dialog, ustvarjanje in družbeni angažma; glej Štirn idr. 2015) in je vključeval opredelitev ciljev, opis procesa, sprotne in končne refleksije ter zbir pedagoških dokazov (fotografij, izjav dijakov, etnografskih zapisov ...). Uspešnost obravnave zastavljenega problema v vzgojno-izobraževalnem procesu smo analizirali na podlagi matric, ki so jih izpolnili pedagoški delavci, pri čemer so bili v evalvacije vključeni tudi učenci, umetniki in ponekod tudi starši, tako da so učenci že med procesom podali sprotne refleksije o izvedbi, nato pa še vsi vključeni ob koncu izvedbe. Njihove refleksije so nato učitelji vključili v zapis matric. Skupaj smo v projektu analizirali 70 matric oziroma primerov praks, ki so se izvajale v vzgojno-izobraževalnih ustanovah.<sup>4</sup> Teme, ki so jih obravnavali po šolah in vrtcih, so se dotikale ekologije in okoljskega aktivizma, temeljnih bivanjskih vprašanj, migracij, zaprtosti, represije družbe, različnosti in sprejemanja, vzpostavljanja socialnega prostora, socialne izključenosti in ogroženosti, enakosti spolov, digitalizacije, kreativne rabe IKT, kulturne dediščine ...

Na tem mestu predstavljamo zgolj dva primera, ki nas najbolj zanimata po sami vsebini in najbolj jasno kažeta, kako lahko z umetnostjo spodbujamo subjektifikacijo mladostnikov in kritičen odziv na dogajanje v svetu ter kako lahko s pomočjo umetnosti kot prvoosebne izkušnje vzbudimo željo po znanju in radovednost, pri čemer učenje postane dialoško, igrivo in ustvarja nove pomene.

### Srečko Kosovel in konstruktivizem<sup>5</sup>

V devetem razredu v okviru umetnostnih besedil po učnem načrtu za slovenski jezik obravnavajo Srečka Kosovela in konstruktivizem. Učiteljica slovenščine na

<sup>3</sup> Matrica je dostopna na: [https://petida.si/wp-content/uploads/2020/05/Matrica\\_SHEMA-ZAPISA-DOBRE-PRAKSE\\_Krofic%CC%8C\\_S%CC%8Ctirn\\_S%CC%8CtirnJanota.pdf](https://petida.si/wp-content/uploads/2020/05/Matrica_SHEMA-ZAPISA-DOBRE-PRAKSE_Krofic%CC%8C_S%CC%8Ctirn_S%CC%8CtirnJanota.pdf).

<sup>4</sup> Vsebine, ki so se v projektu obravnavale po šolah in vrtcih, so dostopne na: <https://petida.si/skum/>. Nekaj primerov vsebin je opisanih tudi v strokovni monografiji, ki je izšla ob koncu projekta (Borota idr. 2022) in je dostopna na: <https://petida.si/prispevki-in-monografije/>.

<sup>5</sup> Srečko Kosovel in konstruktivizem, OŠ Koroški jeklarji (9. razred, učiteljica: Tina Čapelnik; umetniki in kulturne ustanove: Moderna galerija Ljubljana, Koroški pokrajinski muzej, Koroška osrednja knjižnica dr. Franca Sušnika, stripar Ciril Horjak). Več o vsebini v Čapelnik 2022, Čapelnik 2022a in na povezavi: <https://petida.si/odmevni-projekti-viz-ov-v-solskem-letu-2020-21/>.

osnovni šoli je ugotovila, da učencev vsebina ne pritegne, da jim povzroča številne težave in da je nasploh ne razumejo. V okviru projekta SKUM je k sodelovanju povabila striparja in skupaj z njim razmišljala o drugačnem pristopu k poučevanju in učenju. Zastavila si je cilj, da učenci pokažejo zanimanje za učno snov, da jo razumejo in so kreativni. Obravnavo vsebine je začela z obiskom galerije, kjer so si ogledali stalno razstavo s poudarkom na avantgardnih smereh v naši umetnosti, tj. ekspresionizmu in konstruktivizmu. Sledil je obisk umetnika v skupini, ki je učenecem prek stripa predstavil pesnika in vsebino. Učiteljica je zapisala, »da so v svojih refleksijah devetošolci izražali navdušenje nad striparjem, v skupini so se dobro počutili, zato so lažje izražali svoja mnenja, umetnikovo podajanje učne snovi so ocenili kot zabavno in privlačno ter mu z veseljem sledili« (Čapelnik 2022, str. 61). Učiteljica je za razlago o značilnostih konstruktivizma izkoristila lokalno okolje, saj imajo v mestu formo vivo kipov iz železa. K sodelovanju je povabila tudi muzej, ki je skrbnik omenjene razstave na prostem. Pouk je izvajala tudi v knjižnici, kjer so učenci iskali konstruktivistične pesmi in se v njihovem pisanju preizkušali tudi sami, nekaj konstruktivističnih pesmi so jim prebrali umetnik in knjižničarki. V pouk se je ponovno vključil umetnik, ki je učenecem predstavil način pisanja stripa ter jih povabil, da iz časopisnih izrezkov oblikujejo vsak svoj konstruktivistični strip ter predstavijo Srečka Kosovela in konstruktivizem. Učiteljica je aktivnost uporabila tudi za delno preverjanje razumevanja pridobljenega znanja. V matrici je zapisala, da so učenci »pokazali veliko mero medsebojnega sodelovanja, saj so večino časa delali v skupinah, pri čemer so upoštevali mnenja drugih. Ugotovila sem, da so mladi lažje izražali stiske, kar se je izražalo v napisanih pesmih. Dva učenca, ki sta bila vzgojno problematična in sta po navadi motila učne ure pri slovenščini, sta se zelo angažirala in sta v svojih izdelkih pokazala veliko mero ustvarjalnosti in tudi stiske, ki sta jo doživljala.« Na koncu so učenci pripravili radijsko oddajo o obravnavani tematiki ter kulturno prireditev za starše in širšo javnost v knjižnici. Vabilo na dogodek v knjižnici je oblikoval učenec priseljenec, ki je šele v 9. razredu začel obiskovati slovensko osnovno šolo in v skupino še ni bil dobro vključen. Lik Srečka Kosovela ga je navdušil, za vabilo ga je portretiral s svinčnikom. Učiteljica je v matrici zapisala, da mu je »izbor njegovega izdelka za vabilo izredno veliko pomenil in se je pri urah slovenščine potem razživel in pokazal večjo mero samoiniciativnosti kot pred tem«.

Pouk ob vzgoji s pomočjo umetnosti in tudi moč prvoosebne izkušnje sta se izkazala kot uspešna, kar kaže tudi končna refleksija učiteljice: »Ob koncu projektne delo, v katerem smo z umetnikom izvajali tandemski pouk, smo ugotovili, da je uporabljen didaktični pristop močno motiviral učence, da so aktivno sodelovali, izkazovali so večjo mero ustvarjalnosti, bili so bolj zainteresirani [...] Ob preverjanju znanja smo zaznali večjo zapomnitev učne snovi [...] Kot uspešno se je pri poučevanju v tandemu izkazalo, da smo bili z umetnikom fleksibilni in da smo imeli jasno določene cilje. Privlačnost projektne delo so udeleženci videli tudi v tem, da je učni proces velikokrat potekal izven učilnice [...] Veliko mero angažiranosti so pokazali tudi vzgojno problematični učenci, ki so po navadi motili učni proces, in učenci, ki so imeli učne težave.« (Čapelnik 2022a, str. 288–289)

## Upor<sup>6</sup>

Dijaki prvega letnika gimnazije so pod mentorstvom učiteljev in umetnikov ustvarjali na temo upora, pri čemer so v okviru več predmetov skozi različne učne snovi razmišljali o smislu bivanja, opazovali aktualne dogodke in se odzivali nanje, iskali svoje mesto v družbi, skupini, lokalnem okolju ter kritični reflektirali družbeno dogajanje. Praktični primer se je izvajal med pandemijo covid-19, ko so bile šole zaprte, končal pa se je ob ponovnem odprtju šol.

Izhodišče razmišljanja in ustvarjanja mladih in učiteljev sta bila dokumentarni film o okoljski aktivistki Greti Thunberg in predstavitev likovnih del družbeno angažiranih svetovnih in lokalnih avtorjev, ki jih je izbrala umetnostna galerija. Dijaki, učitelji in umetniki so poslušali kratek nagovor o evropski zgodovini mladinskega in umetniškega aktivizma. Sledila je predstavitev ustvarjalnih dosežkov sodelujočih umetnikov – mentorjev umetniških dejavnosti z različnih področij umetnosti, ki so se kasneje vključevali v pouk. Vsebine so se izvajale pri predmetih slovenščina, zgodovina, glasba, likovna umetnost, šport, film, fotografija, gib/ples. Dijaki so na podlagi lastnega interesa izbrali umetniško področje, na katerem bi želeli ustvarjati in se izražati. Skupaj z umetnikom in učiteljem so iskali vsebine in razvijali idejo, kako bi sami skozi umetnost izrazili upor zoper obstoječe družbeno stanje, norme, predsodke, probleme, ki so jih raziskovali tudi v okviru tem učnih načrtov. V obliki projektnega dneva so skupaj z umetnikom in učitelji ustvarjali na izbranem umetniškem področju in skozi različne jezike umetnosti (gib, fotografija, video, beseda, glasba, igra in slika) izražali svoja občutenja in odnos do upora. Teme, ki so si jih izbrali, so se dotikale rasnih vprašanj, socialne izključenosti in ogroženosti, enakosti spolov, digitalizacije, podnebne pravičnosti, energetske pismenosti, okoljskega aktivizma, ekologije, represije družbe, zaprtosti, nasilja, resničnosti informacij, boljše vključenosti ranljivih družbenih skupin ...

Ob koncu raziskovanja vsebin so dijaki stopili v javni prostor in svoja razmišljanja prek različnih umetniških jezikov delili s širšo javnostjo. Na osrednjem trgu v Ljutomeru so organizirali shod, delili fanzine po mestu in na zid gimnazije narisali mural s sporočilom, ki se dotika problemov, povezanih z digitalizacijo življenja in izobraževanja. Odziv mladih je pritegnil tudi pozornost medijev in bil prepoznan v širšem javnem prostoru, v časopisu Večer je bil pod naslovom *Ljutomerski gimnazijci pogumno o težavah mladih – Mladi z umetnostjo opozarjajo na probleme sedanjosti in izražajo želje o družbi prihodnosti* celoten članek namenjen njim.<sup>7</sup>

---

6 Upor, Gimnazija Franca Miklošiča Ljutomer (1. letnik, učitelji/ce: Franci Čuš, Katja Peršak Hajdinjak, Nina Balažek, Tanja Trajbarič Lopert, Karolina Erjavc, Jernej Jakelj, Dunja Zupanec, Ludvik Rogan, Barbara Špilak, Tatjana Rozmarič Postrak, Svetlana Kos; umetniki/ce in kulturne ustanove: Kino art mreža, Koroška galerija likovnih umetnosti, publicistka Tea Hvala, slikarka Nevena Aleksovski, multimedijaska umetnica Valerie Wolf Gang, fotograf Matej Peljhan, plesalec Žiga Kranjčan, režiser Andrej Jus, glasbenik Peter Kus). Več o vsebini v Stolnik 2022; Štirn Janota idr. 2022 in Štirn Janota in Štirn 2022 ter na povezavi: <https://petida.si/odmevni-projekti-viz-ov-v-solskem-letu-2020-21/>.

7 Povezava do članka v Večeru: <https://vecer.com/pomurje/ljutomerski-gimnazijci-pogumno-o-tezavah-mladih-10244290>.

Na vzpostavljanje aktivne drže v svetu, osmišljanje vsebine in angažiranost mladih kaže 32 refleksij dijakov in 11 refleksij učiteljev in umetnikov, ki so jih učitelji zbrali v okviru matrice, ki so jo izpolnjevali. Na tem mestu navajamo po eno refleksijo dijaka in umetnika (več v Štirn Janota idr. 2022 in Stolnik 2022). Refleksija dijaka: »V tem čudnem času sem občutil osamljenost in tudi jezo na politično dogajanje. Izrazil sem se skozi glasbo. Želel sem, da se sliši oboje, jeza in samost, v besedilu in skozi glasbo. Glasba mi že od nekdaj zbujajo čustva, ki jih druge stvari ne morejo. Ko poslušam določena dela, se v meni prebudi čustvo, ki ga začutim samo ob poslušanju tistega določenega dela. Zdi se mi pomembno, da vsak ustvarjalec, preden začne pisati skladbo, v sebi prepozna, kaj bi želel dati ven in kaj naj bi njegovo delo vzbujalo v poslušalcu.« Refleksija umetnice: »Zaradi zanimive tematike se mi zdi, da so bili mladi precej motivirani in željni izražati svoje mnenje, saj so mi v naših srečanjih namignili, da se počutijo, kot da jih odrasli ne poslušamo dovolj, in bi bili radi večkrat vključeni v debate, ki se dotikajo družbenih sprememb.«

## Diskusija

Predstavljena primera kaže, da je prav moč prvoosebne izkušnje tista, ki učence vključi in motivira za raziskovanje vsebine, jih celostno odpre, da o temi razmišljajo s svoje perspektive, iz svojih izkušenj in iščejo aktualne pomene, ki jih prek dialoga postavljajo v širši kontekst. Kot pomembno se je izkazalo tandemsko sodelovanje pedagoškega in kulturnega delavca, ki skupaj načrtujeta za učence in z njimi. Pokazalo se je tudi, da je prav jezik umetnosti tisti, ki učencem pomaga, da lažje izrazijo svoje izkušnje in stiske ter povezujejo vsebine s svojimi trenutnimi eksistencialnimi problemi.

Širša evalvacija projekta SKUM (Kroflič idr. 2022) je pokazala, da je način učenja in poučevanja, ki je vključeval vzgojo in izobraževanje z umetnostjo, omogočil poglobljanje učnih snovi pri različnih splošnoizobraževalnih pa tudi strokovnih predmetih, hkrati so otroci in mladostniki izražali večjo občutljivost pri opazovanju odnosov, družbenih in naravoslovnih pojavov, bolj celostno so razumeli obravnavano učno vsebino, lažje so izražali svoja opazovanja o svetu in odnosih v njem. Med pandemijo covid-19 pa nam je s preiščljenimi vsebinskimi in didaktičnimi intervencami, ki so vključevale umetnost kot medij nagovarjanja in sporočanja, uspelo »nasloviti specifičnost ‚bivanja mladih v karanteni‘, kljub naveličanosti ob delu na daljavo pa vnesti novo motivacijo za kreativne oblike učenja, ustvarjanja in medosebne komunikacije« (Štirn Janota idr. 2022, str. 17).

Prav tako so rezultati pokazali, da se ob vključevanju umetniških dejavnosti v vzgojno-izobraževalni proces pri pedagoških delavcih spremenita tako sprejemanje in doživljanje umetnosti kot procesa učenja in poučevanja (Smrtnik Vitulić idr. v Kroflič idr. 2022). Učitelji in vzgojitelji so skozi tovrsten način poučevanja krepili sposobnost aktivnega poslušanja, pripravljeni so bili spreminjati vnaprejšnja stališča, spoznanja ali predsodke o učenju, poučevanju ter o podobi in zmožnostih

učencev, hkrati pa so jim narativne metode poučevanja in spremljanja procesa omogočale dvig kakovosti načrtovanja, dokumentiranja in evalvacije vzgojnih dejavnosti (Štirn Janota in Štirn v prav tam). Ob tem se je okrepilo tudi zavedanje pedagoških delavcev o pomembnosti sodelovanja z umetniki in kulturnimi ustanovami pri organizaciji ter izvedbi kulturno-umetniških dogodkov in prireditev v lokalnem okolju (Podgornik idr. v prav tam).

### **Zaključek – kakšne so spodbude za uresničevanje koncepta vzgoje in izobraževanja z umetnostjo?**

Prispevek smo začeli tako, da smo pokazali, kaj prinaša v instrumentalistične cilje pretirano usmerjena šola, ki te cilje uresničuje skozi tretjeosebne izkušnje, zato ga končajmo bolj optimistično.

Unescov dokument *Reimagining our futures together* (2021), ki je pomemben pri opredelitvi nacionalnih strategij za področje vzgoje in izobraževanja, postavlja v ospredje odnosno in manj instrumentalistično pojmovanje ciljev vzgoje in izobraževanja. V njem avtorji, ki so tako pedagogi, filozofi, psihologi kot predstavniki političnih organizacij, poudarijo pomen solidarnosti, sodelovanja, učenja drug od drugega, pri čemer zapišejo, da je vključevanje učencev v realne probleme, omogočanje osebnih izkušenj v procesih učenja tisto, kar jim pomaga videti svet kot spremenljiv in ne stalen, kar gradi znanje in razločevanje ter razvija njihovo pismenost in sposobnost smiselnega izražanja. V dokumentu je zapisano: »Spoštovanje dostojanstva ljudi pomeni, da jih naučimo, da razmišljajo sami, namesto tega, kaj ali kako naj razmišljajo. To pomeni, da je treba učencem ustvariti priložnosti, da odkrijejo svoj smisel in se odločijo, kaj bo zanje uspešno življenje.« (Prav tam, str. 50) In najbrž ni naključje, da je v omenjenem dokumentu posebej poudarjena vloga vzgoje in izobraževanja z umetnostjo, ki lahko po mnenju avtorjev pomembno pripomore k razvoju kompleksnih spretnosti učencev ter podpira socialno in čustveno učenje. Umetnost in učenje z umetnostjo vidijo kot tisto, ki razkriva prikrite resnice in omogoča razumevanje različnih perspektiv ter interpretacij sveta. S tem pa presežejo ozko usmerjeno poučevanje in učenje za ocene in izpolnitev standardov znanja, kar Recalcati imenuje »kognitivistični hiperaktivizem« (Recalcati 2024, str. 141), usmerjen v »učinkovitost, pridobivanje kompetenc kot podrejenih kazalcev brezglavega kriterija produktivnosti« (prav tam).

In kje smo mi oziroma kam so usmerjeni naši premisleki o vzgoji in izobraževanju?

Spodbudno je, da je v novem strateškem dokumentu, osnutku predloga nacionalnega programa vzgoje in izobraževanja za obdobje 2023–2033, med strateškimi cilji prednostnega področja družbeni razvoj ter vloga vzgoje in izobraževanja zapisan strateški cilj razvijanje kulturne zavesti ter izražanja skozi spoznavanje, raziskovanje, doživljanje in sprejemanje kulture ter umetnosti, pri čemer osnutek predvideva krepitev kulturno-umetnostne vzgoje skozi celotno vzgojno-izobraževalno vertikalo z omogočanjem otrokom in mladim, da se izrazijo in ustvarjajo z različnimi umetniškimi jeziki. Poleg tega dokument predvideva

razvoj podpornega okolja za kulturno-umetnostno vzgojo prek sodelovanja med vzgojno-izobraževalnimi ustanovami in profesionalnimi kulturnimi institucijami, umetniki ter delavci v kulturi, tako da ti lahko vstopajo v šolski prostor ter skupaj z učitelji in učenci razvijajo in uresničujejo kreativne oblike učenja in poučevanja z umetnostjo, hkrati pa se le tako lahko omogočajo avtentične, prvoosebne izkušnje v umetnosti in z umetnostjo.

Kako se bodo omenjeni cilji uresničevali v praksi, za prosvetno politiko, učitelje in tudi preostalo pedagoško stroko sicer ostaja še vprašanje in izziv, vsekakor pa naj nas vodi misel, da je pomemben smoter vzgoje in izobraževanja v učencih vzbuditi željo po učenju, po razmišljanju s svojo glavo in željo po tem, da obstajajo v svetu kot subjekt, občutljivi za sobivanje in pripravljeni sooblikovati pravičen in solidaren svet. In vzgoja z umetnostjo je eden izmed načinov, ki nam in njim lahko pri tem pomaga.

## Literatura in viri

- Biesta, G. (2017). *The rediscovery of teaching*. New York: Routledge.
- Biesta, G. (2017a). Don't be fooled by ignorant schoolmasters: On the role of the teacher in emancipatory education. *Policy Futures in Education*, 15, št. 1, str. 52–73.
- Biesta, G. (2017b). *Letting art teach. Art education 'after' Joseph Beuys*. Arnhem in Amsterdam: Artez Press.
- Biesta, G. (2018). Pragmatising the curriculum: Bringing knowledge back into the curriculum conversation, but via pragmatism. V: *Creating Curricula: Aims, Knowledge and Control*. New York: Routledge, str. 40–60.
- Biesta, G. (2019). What kind of society does the school need? Redefining the democratic work of education in impatient times. *Studies in Philosophy and Education*, 38, št. 6, str. 657–668.
- Biesta, G. (2022). *Vzgoja kot čudovito tveganje*. Ljubljana: Krtina.
- Borota, B., Geršak, V., Štirn, D. (2022). *Prakse izvajanja umetnosti v vzgoji v vrtcih in šolah. Projekt SKUM*. Ljubljana: ZRSŠ.
- Bruner, J. (2002). *Making stories: Law, literature, life*. Cambridge in London: Harvard University Press.
- Čapelnik, T. (2022). Kosovelov konstruktivizem v stripu. V: B. Borota V. Geršak, D. Štirn (ur.). *Prakse izvajanja umetnosti v vzgoji v vrtcih in šolah. Projekt SKUM*. Ljubljana: ZRSŠ, str. 59-64.
- Čapelnik, T. (2022a). Sodobni pristopi pri obravnavi književnih besedil v tretji triadi osnovne šole. V: M. Orel, M. Ángel Q. Dios, P. Cimerman, S. Jurjevčič, K. Lenič (ur.). *Izzivi in nove priložnosti poučevanja na daljavo* (zbornik 10. mednarodne konferenca EDUvision 2020). Ljubljana: EDUvision, Stanislav Jurjevčič s. p., str. 284–290.
- Dahlberg, G., Moss, P. in Pence, A. (2013). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation*. New York: Routledge.
- Egan, K. (2011). *Learning in depth: A simple innovation that can transform schooling*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gadamer, H. G. (2001). *Resnica in metoda*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.
- Kearney, R. (2002). *On stories*. London and New York: Routledge.

- Kroflič, R. (2007). Vzgojna vrednost estetske izkušnje. *Sodobna pedagogika*, 58, št. 3, str. 12–30.
- Kroflič, R. (2015). Hermenevtika fotografske zgodbe. V: M. Peljhan (ur.). *Fototerapija – od konceptov do praks*. Kamnik: CIRIUS, str. 83–100.
- Kroflič, R. (2017). Pedagoški pomen zgodbe. *Sodobna pedagogika*, 68, št. 1, str. 10–31.
- Kroflič, R. (2018). *Vzgoja s pomočjo umetniških izkušenj v projektu SKUM* (Predavanje za umetnike, in strokovne delavce, sodelujoče v projektu, Ljubljana, 17. 4. 2018). Dostopno na: <https://www2.arnes.si/~rkrofl1/Predavanja/Vzgoja%20s%20pomocjo%20umetniskih%20izkusenj%20v%20projektu%20SKUM.pdf>
- Kroflič, R., Vidmar, T., Ermenc, K. S. in Zavrl, A. (2020). *Živa pedagoška misel Zdenka Medveša*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Kroflič, R., Rutar, S., Borota, B. (2022). *Umetnost v vzgoji v vrtcih in šolah: projekt SKUM*. Koper: Univerza na Primorskem.
- Kroflič, R. (2022). Vzgoja z umetnostjo in prvoosebna umetniška izkušnja kot ključni sestavini sodobne vzgoje in izobraževanja. V: R. Kroflič, S. Rutar, B. Borota (ur.). *Umetnost v vzgoji v vrtcih in šolah: projekt SKUM*. Koper: Univerza na Primorskem, str. 19–37.
- Kuralt, Š. (2021). Če je cilj le znanje, otrok iz šole odide z glavo, oprano z znanjem (intervju z Zdenkom Medvešem). *Sodobna priloga Dela*, 2. 10. 2021. Dostopno na: <https://www.delo.si/sodobna-priloga/ce-je-cilj-le-znanje-otrok-iz-sole-odide-z-glavo-oprano-z-znanjem/> (pridobljeno 2. 10. 2021).
- Manzoni, D. (2020). Fenomenologija telesa in odnosi z drugimi: intersubjektivnost skozi medtelesnost. *Phainomena*, 29, št. 114/115, str. 55–80.
- Marcelo, G. (2017). Narrative and recognition in the flesh: An interview with Richard Kearney. *Philosophy & Social Criticism*, 43, št. 8, str. 777–792.
- Malaguzzi, L. (1998). History, ideas and basic philosophy (an Interview with Lella Gandini). V: C. Edvards (ur.). *The hundred languages of child*. Greenwich in London: Ablex Publishing Corporation, str. 27–73.
- Matusov, E. in Miyazaki, K. (2014). Dialogue on dialogic pedagogy. *Dialogic Pedagogy: A Journal for Studies of Dialogic Education*, št. 2, str. 1–47.
- McCarthy, K. F., Ondaatje, E. H., Zakaras, L. in Brooks, A. (2001). *Gifts of the muse: Reframing the debate about the benefits of the arts*. Pittsburgh: Rand Corporation.
- Medveš, Z. (2007). Vzgojni modeli v reformski pedagogiki. *Sodobna pedagogika*, 58, št. 4, str. 50–69.
- Medveš, Z. (2015). Spopadi paradigem v razvoju slovenske pedagogike. *Sodobna pedagogika*, 66, št. 3, str. 10–35.
- Medveš, Z. (2018). Vzgoja med etičnim diskurzom in zdravo pametjo. *Sodobna pedagogika*, 69, št. 1, str. 44–69.
- Medveš, Z. (2020). Šolanje na daljavo – zamujena priložnost. *Sodobna pedagogika*, 71, št. 4, str. 14–26.
- Medveš, Z. (2022). Zakaj umirajo dobre pedagoške ideje? Ob 80. jubileju prof. dr. Metoda Resmana. *Sodobna pedagogika*, 73, št. 2, str. 87–113.
- Meretoja, H. in Davis, C. (2017). *Storytelling and ethics*. New York: Routledge.
- Merlau-Ponty, M. (2006). *Fenomenologija zaznave*. Ljubljana: Beletrina.
- Podgornik, V., Kalin, J. in Jeznik, K. Vzgojno-izobraževalna ustanova kot kulturno stičišče lokalnega okolja. V: R. Kroflič, V. Geršak, B. Borota (ur.). *Umetnost v vzgoji v vrtcih in šolah*. Koper: Univerza na Primorskem, str. 77–97.
- Rakić, V. (1946). *Vaspitanje igrom i umetnošću*. Beograd: Prosveta.
- Ranciere, J. (2010). *Emancipirani gledalec*. Ljubljana: Maska.
- Recalcati, M. (2024). *Učna ura. Zagovor pedagoškega erosa*. Ljubljana: UMco.

- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia (Listening, researching and learning)*. London in New York: Routledge.
- Roškar, S., Jeriček Klanšček, H., Vinko, M. in Hočevar Grom, A. (ur.) (2019). *Duševno zdravje otrok in mladostnikov v Sloveniji*. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.
- Schiller, F. (2003). *O estetski vzgoji človeka: v vrsti pisem*. Ljubljana: Študentska založba.
- Shavinina, L. V. (2013). *The Routledge international handbook of innovation education*. London and New York: Routledge.
- Smrtnik Vitulić, H., Sicherl Kafol, B., Korošec, H., Podobnik, U., Prosen, S., Geršak, V. (2022). Pomen umetniških izkušenj v vzgojno-izobraževalnem procesu v vrtcu, osnovni in srednji šoli. V: R. Kroflič, S. Rutar, B. Borota (ur.). *Umetnost v vzgoji v vrtcih in šolah*. Koper: Univerza na Primorskem, str. 57–77.
- Stolnik, K. (2022). Spodbujanje razvoja kritičnega mišljenja dijakov preko umetnosti. V: B. Borota, V. Geršak, D. Štirn (ur.). *Prakse izvajanja umetnosti v vzgoji v vrtcih in šolah. Projekt SKUM*. Ljubljana: ZRSŠ, str. .
- Šterman Ivančič, K. (ur.) (2019). *PISA 2018. Program mednarodne primerjave dosežkov učencev in učenk. Nacionalno poročilo s primeri nalog iz branja*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Štirn Janota, P. (2015). The inductive approach on the path from prosocial to ethical conduct – a case study. *Sodobna pedagogika*, 66, št. 1, str. 46–68.
- Štirn Janota, P. (2016). »Vzgojiteljica opazi, kar prej razume« – pomen procesnega izobraževanja vzgojiteljic. *Sodobna pedagogika*, 67, št. 4, str. 128–147.
- Štirn Janota P. in Štirn D. (2012). *Lahko v šoli tudi drugače? – Reševanje konfliktov in oblikovanje vzgojnih projektov*. Ljubljana: CPI. Dostopno na: <http://www.cpi.si/razvojno-in-raziskovalno-delo/evalvacije-in-spremljanje/resevanje-vzgojnih-vprasanj-in-krsitev-solskega-reda/prirocnik-lahko-v-soli-tudi-drugace.aspx> (pridobljeno 12.1.2022).
- Štirn Janota, P. in Štirn, D. (2022). Spodbujanje narativnosti v vzgoji in izobraževanju. V: R. Kroflič, S. Rutar, B. Borota (ur.). *Umetnost v vzgoji v vrtcih in šolah*. Koper: Univerza na Primorskem, str. 97–119.
- Štirn Janota, P., Kroflič, R., Štirn, D. (2022). Vzgoja v času pandemije zahteva izgradnjo inovativnih učnih okolij – primer vzgoje z umetnostjo. *Vzgoja in izobraževanje*, LIII, št. 1/ 2, str. 8–18.
- Štirn, D., Bernik, T., Kroflič, R. (2015). Exploration of the world and creating a story through photography. V: M. Peljhan (ur.). *Phototherapy. From concepts to practices*. Kamnik: CIRIUS, str. 183–212.
- Šulc, A. in Ručman, A. B. (2019). Šola in medvrstniško nasilje v Sloveniji: raziskovalni pristopi, metode in metaanaliza dosedanjega raziskovanja v Sloveniji. *Šolsko polje*, 30, št. 1/2, str. 63–194.
- Ule, M. (2015). The role of parents in children's educational trajectories in Slovenia. *Sodobna pedagogika*, 66, št. 1, str. 10–27.
- Ule, M. N. (2023). Kaj početi s šolo? Jo reformirati? Ne, preobraziti. *Sodobna pedagogika*, 74, št. 4, str. 13–28.
- Unesco, P. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Pariz, Francija: Educational and Cultural Organization of the United Nations.
- Vecchi, V. (2010). *Art and creativity in Reggio Emilia: Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. New York: Routledge.
- Winner, E., Goldstein, T. R. in Vincent-Lancrin, S. (2014). Does arts education foster creativity? The evidence so far. *International Yearbook for Research in Arts Education*, št. 2, str. 95–100.

Wringe, C. (2006). *Moral education. Beyond teaching of right and wrong*. Dordrecht: Springer.

Petra ŠTIRN JANOTA (Institute PETIDA, Slovenia)

Darja ŠTIRN (Institute PETIDA, Slovenia)

#### **OVERLOAD AND DEMOTIVATION OF STUDENTS: WHAT DOES EDUCATION THROUGH ART HAVE TO OFFER?**

**Summary:** The article addresses the current problems of the modern education system in which instrumentalist goals and the standardisation of knowledge are overemphasised, leading to overload, lack of motivation and lack of creativity among students. Authors such as Biesta, Recalcati and Medveš are critical of this and argue in favour of integrating subjective experiences and art into the educational process. This article presents practical examples from the SKUM project – Developing Communicative Skills through Cultural and Arts Education that demonstrate the positive effects of integrating art into the educational process. The positive effects include greater student engagement, better understanding of subject-matter and the development of critical thinking. Art encourages exploration, reflection and creativity, contributing to the overall development of students as subjects capable of dialogue with the world. We conclude the article with an optimistic view of the future of education that embraces the arts as a means for deeper understanding and meaningful expression in the world.

**Keywords:** passivisation of learning, subjectification, education through art, first-person experience, poesis.

**Email for correspondence:** [petra.stirn@gmail.com](mailto:petra.stirn@gmail.com)