

Vzgoja z umetnostjo in prvoosebna umetniška izkušnja kot ključni sestavini sodobne vzgoje in izobraževanja

Robi Kroflič

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

robi.krofljic@guest.arnes.si

V zadnjih desetletjih se tako v mednarodnem kot v nacionalnem prostoru krepi zavedanje o pomenu umetnosti v vrtcih in šolah, posebej pa izstopa zahteva, da otrokom in mladostnikom omogočimo čim več stika s kakovostno umetnostjo. V ozadju te zahteve je teoretsko utemeljena ugotovitev o nezamenljivem pedagoškem potencialu prvoosebne umetniške izkušnje oziroma doživetja. Tak pristop je še posebej povezan s paradigmo reformske pedagogike, ki kot osrednji dejavnik vzgoje prepoznava samo vzgajano osebo. Prvoosebna umetniška izkušnja vključuje tako ustvarjanje z umetniškimi jeziki kot doživetje in interpretacijo umetniškega dogodka. Presežnost prvoosebne umetniške izkušnje podpirata fenomenološka razlaga umetniških simbolnih jezikov kot orodij za razkrivanje pomenov ter spoznanje, da je igra način biti umetnine (Gadamer). Tej logiki smo sledili tudi v umetniških dejavnostih v projektu SKUM, zato bomo v zaključku razprave opozorili na konkretne primere, ki potrjujejo opisane fenomenološke predpostavke.

Ključne besede: vzgoja z umetnostjo, prvoosebna izkušnja, avtopoeza, projekt SKUM

Uvod

V zadnjih desetletjih se tako v mednarodnem kot v nacionalnem prostoru krepi zavedanje o pomenu umetnosti v vrtcih in šolah (glej npr. UNESCO 2006, Winner, Goldstein in Vincent-Lancrin 2013; European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture 2016; Bucik, Požar Matjašič in Pirc 2011 idr.). Ob tem številni strateški dokumenti poudarjajo, da naj bi se umetnostne vsebine in dejavnosti v vzgoji pojavljale v različnih oblikah – vzgoje za umetnost, v umetnosti in preko umetnosti oziroma s pomočjo umetniških izkušenj (Kroflič 2019, 174):

Vzgoja za umetnost naj bi bila namenjena oblikovanju novih generacij umetnikov, vzgoja v umetnosti razvoju kapacitet za umetniške izkušnje, torej za ustvarjanje v umetniških jezikih in doživljanje umetnosti,

namenjeno vsem. Vzgoja preko umetnosti pa izpostavlja rabo umetnosti za doseganje drugih vzgojno-izobraževalnih ciljev, na primer za razvoj mnogoterih učnih strategij, kreativnosti na neumetniških področjih, globljega razumevanja in osmišljanja učnih vsebin na naravoslovnem, družboslovnem in humanističnem področju itn.

Na tej strateški osnovi je bil pripravljen tudi projekt Razvijanje sporazumevalnih zmožnosti s kulturno-umetnostno vzgojo (SKUM), v katerem smo si zadali naslednje osnovne cilje:

- okrepiti kulturno-umetnostno dejavnost v šolski vertikali od vrtcev do srednjih šol – še posebej v lokalnih okoljih izven kulturnih središč;
- otrokom/mladostnikom omogočiti kakovostne umetniške izkušnje v kulturno-umetniških ustanovah in ob stiku z umetniki;
- okrepiti srečevanje z doslej v vrtcih in šolah zapostavljenimi umetniškimi zvrstmi (uprizoritvene umetnosti, ples, film, multimedijske umetnosti – še posebej pripovedovanje s pomočjo digitalnih medijev (angl. *digital storytelling*);
- v vrtce in šole prinesiti nove didaktične pristope, ki jih pri svojem delu razvijajo umetniki;
- okrepiti status VIZ kot kulturnih stičišč v lokalnem okolju;
- vzpostaviti bazo primerov dobrih praks, ki bodo v bodoče zgled in motivacija za nadaljevanje projektov vzgoje z umetnostjo ...

... ter seveda s primeri dobrih praks dokazati, da se vlaganje v kulturno-umetnostno vzgojo na celotni vzgojno-izobraževalni vertikali »splāča«.

Ker je projekt potekal tudi v času zaprtja vrtcev in šol zaradi pandemije covida-19, se je kot dodatni cilj izpostavilo prakticiranje kulturno-umetnostne vzgoje kot sredstvo za premagovanje vzgojno-izobraževalnih ovir ob šolanju na daljavo.

V tem prispevku želim izpostaviti predvsem pomen umetniške izkušnje v vzgoji in izobraževanju, ki sledi paradigmi reformske pedagogike (Medveš 2015; 2018) ter ideji Medveša, da je slovenska šola od demokratičnih sprememb naprej podlegla načelu *technē*, pozabila pa na *poiesis* (Kuralt 2021); ideji torej, ki jo je na začetku novega tisočletja v predavanjih o pomenu zgodbe za splošno izobrazbo izrazil Bruner (2002) v obliki misli, da bi šola morala z enako resnostjo kot Pitagorov izrek poučevati tudi Aristotelov koncept peripatije – torej zapletenega poteka zgodbenega dogajanja, ki ga povežemo z narativno vednostjo. Ali kot je Brunerjevo idejo nekoliko kasneje

dopolnil Biesta s trditvijo, da umetnost kot del vzgoje ne potrebuje posebnega zagovora svoje koristnosti za razvoj jezikovnih, matematičnih, naravoslovnih kompetenc ter empatije, morale, kreativnosti, kritičnega mišljenja, vztrajnosti, razvoja možganov itn., ter dodal (Biesta 2017, 53–54): »Kje je raziskava, ki kaže, da bomo postali boljši glasbeniki, če se bomo učili matematiko, in boljši plesalci, če se bomo učili fiziko?« Ker je bil velik del aktivnosti v projektu SKUM namenjen prav zagotavljanju umetniških izkušenj otrok in mladostnikov, bom v drugem delu prispevka prikazal izbrane dosežke, ki potrjujejo pomen »prvoosebne umetniške izkušnje« oziroma »doživetja« tako v običajni vzgojno-izobraževalni situaciji kot v izrednih razmerah, ki jih je povzročila pandemija covida-19.

Prvoosebna izkušnja v reformski pedagogiki

Medveš (2015; 2018) je svojo klasifikacijo pedagoških paradig zasnoval na vprašanju, kateremu od številnih vzgojnih dejavnikov posamezna teorija pripisuje odločilno vlogo pri nastajanju presežnega vzgojnega učinka. Po tem kriteriju je v pedagoški tradiciji naletel na štiri osnovne obrazce odgovorov.

Herbartizem je odločilni vzgojni dejavnik – Medveš ga poimenuje medij vzgoje – pripisal učitelju, duhoslovna pedagogika kulturni tradiciji oziroma vzgojno-izobraževalnim vsebinam, socialnokritična pedagogika družbenemu okolju, reformska pedagogika pa otroku oziroma vzgajani osebi sami. V vsaki vzgojni situaciji prihaja do stika med »notranjim« in »zunanjim«, inteligibilnim in empiričnim, zavestjo in okoljem, a na skrajnih robovih štirih paradig se vzpostavita dve nasprotujoči si pedagoški ideji. V teorijah, ki izhajajo iz vere v moč otrokovih notranjih razvojnih potencialov, se izpostavi geslo »pustiti otroka rasti«, v nasprotnih teorijah, ki odločilen dejavnih razvoja pripisujejo učitelju, učnim vsebinam ali družbenemu okolju, pa se izpostavi geslo »nujno je voditi« in prevladujoče razumevanje vzgoje kot ponotranjenja zunanjih vplivov (Medveš 2020, 11). Stik med zavestjo in okoljem se v vseh paradigmah vzpostavlja s komunikacijo, merilo vzgojne uspešnosti pa je presoja, »kakšen je bil učinek pedagoga vzgojnega prizadevanja v zavesti in ravnanju posameznika« (str. 15).

Posebnost reformske pedagogike je torej v tem, da za medij vzgoje razglasi samo vzgajano osebo ter se tako približa teoriji avtopoetskega razvoja živih sistemov, ki izhaja iz predpostavke, »da je vsakemu posamezniku omogočeno nenehno in na svojstven način organizirano prilagajanje ter razvijanje lastnega načina bivanja v okolju« (Maturana in Varela 1998 po Medveš 2020, 39). Zavest torej »ne kopira zunanjega sveta. Tudi otrok ne ustvarja pome-

nov, smisla, čustvenih ter hotenjskih ozadij s kopiranjem vzgojnih namenov vzgojiteljev in svoje okolice, temveč na podlagi ravnanja svojih vzgojiteljev ustvarja neodvisen, samoreferenčen sistem« (str. 39). A čeprav bi avtopoetska zavest lahko obstajala sama zase, bi brez vplivov iz okolja le reproducirala samo sebe, s tem pa bi ji bil onemogočen razvoj (str. 40). Med vzgajano osebo kot avtopoetskim sistemom in okoljem torej mora priti do komunikacije in preko nje do »strukturnega sklapljanja« (str. 40) oziroma do interpenetracije (Luhman 1991 po Medveš 2020).

Ključno pedagoško vprašanje, ki se vzpostavi s paradigmo atopoetske pedagogike, se glasi, kakšen stik z zunanjim svetom mora vzgojitelj omogočiti vzgajani osebi, da bo ta lahko osebno rasla v smeri krepitev zmožnosti, ki določajo njeno avtopoetsko, lahko bi rekli tudi avtonomno naravo. Medveš na to vprašanje ponudi dva ključna odgovora, »[e]dino orodje, ki je na voljo vzgojitelju, da bi vzpostavil konstruktivno interakcijo, je komunikacija kot simetričen odnos« (2020, 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)« (str. 20), ter doda, da »ključna naloga ne more biti samo ›prezentacija‹ že doseženih ›dosežkov uma‹, temveč je predvsem *motiviranje* učenca za iskanje in ustvarjanje lastnih podob« (str. 20).

Oba predvidena pogoja za ustrezno podporo otrokovemu razvoju se v pedagoških situacijah pogosto ne uresničujeta. Komunikacija med vzgajano osebo in učiteljem je pogosto hierarhična, kar sicer formalno ustrezno zagovarjajo tisti pedagogi, ki otroku odrekajo status avtonomne osebe. Vöröš tako pojasni razliko med delovanjem v duhu predpostavljene heteronomije oziroma avtonomije sogovornika v komunikaciji (2018, 435):

Če so pri heteronomnih sistemih »dražljaji« razumljeni kot vhodni podatki oz. *informacije*, ki sistem obveščajo o tem, kakšna je struktura okolja in kako naj bi se sistem glede na to strukturo vedel, pa so dražljaji za avtonomne sisteme motnje oz. *perturbacije*, ki jih sistem odbira in (so)oblikuje v skladu z lastno organizacijo in delovanjem. To pomeni, da heteronomni sistemi okolje predstavljajo oz. *reprezentirajo*, medtem ko ga avtonomni sistemi (so)ustvarjajo oz. (so)konstruirajo: v prvem primeru je »okolje« razumljeno kot predobstoječa in preddoločena struktura, ki informira vedénje sistema, v drugem primeru pa se sistem in okolje skozi ponavljajoče se vzorce vedénja (so)in-formirata, tj. (so)oblikujeta.

Navedek je treba brati kot opozorilo, da je od pogleda na vzgajano osebo odvisno, kako razumemo fenomen vzgojnega vplivanja in posledično, kakšno vlogo v komunikaciji in izbiri vzgojnih vsebin pripisujemo učitelju. Učitelj, ki še posebej mlajšega otroka vidi kot nezmožno, heteronomno bitje, z njim ne bo vstopil v simetrično komunikacijo in mu ponujal dostopa do prvoosebnih izkušenj v okolju, da se prek njih formira in (so)oblikuje njihov pomen, ampak bo v skrajnem primeru vztrajal na zahtevah, da otrok na ravni »nereflektirane, brezglave navade« (Krek 2015; podrobnejšo analizo glej v Kroflič 2020, 183) ponotranji (drugoosebne ali tretjeosebne) informacije, ki jih predstavlja oziroma reprezentira učitelj. Gre za idejo, ki jo v drugi polovici dvajsetega stoletja zavračajo številni svetovno znani teoretiki v obliki kritike »bančniškega izobraževanja« (Freire), »eksplikatorske pedagogike« (Rancière) oziroma s tezo, da osnovno pedagoško sredstvo ni pojasnjevanje sveta, ampak omogočanje vstopa v svet (Mollenhauer, Biesta) (več v Kroflič 2022), izvore teh idej pa najdemo že pri Rousseauju (Medveš 2020).

Umetniško doživetje kot prvoosebna izkušnja v vzgoji z umetnostjo

Splošni pedagoški obrazci, ki sem jih predstavil v prejšnjem poglavju, se seveda uveljavljajo tudi takrat, ko razmišljamo o vključevanju umetniških vsebin oziroma dejavnosti v pedagoški proces. Ta tema prodre v predznanstveno pedagoško misel že v grški Antiki, ki si brez poezije in glasbe ne zna predstavljati splošne izobrazbe (gr. *paideia*) ter se ohranja vse do danes, s tem da se širi nabor umetniških zvrsti in dejavnosti, povezanih z umetnostjo, ki jim pripisujemo vzgojno vrednost (Tatarkiewicz 2000).

A povezava izobrazbe ter vzgojnega delovanja z namenom formiranja osebnosti in umetnosti je zelo raznolika. Pomeni lahko seznanjanje z umetniškimi dosežki kulturne tradicije, aktivno udeležbo v umetniških dogodkih, obvladovanje umetniških jezikov in ustvarjanje in povezovanje umetniških opisov stvarnosti z znanstvenimi spoznanji, kar nakazuje trojica uveljavljenih oblik umetniških vsebin ter dejavnosti v institucionalni vzgoji in izobraževanju: vzgoja za umetnost, v umetnosti in preko umetnosti oziroma s pomočjo umetniških izkušenj. A če sledimo filozofskim opisom umetniških praks in estetskimi konceptom vsaj od Platona in Aristotela naprej, vidimo, da je koncept grške *paideie* nastal na osnovi spoznanja o posebni vrednosti neposredne umetniške izkušnje, pa naj gre za umetniško ustvarjanje ali udeležbo v umetniškem dogodku kot gledalec, poslušalec oziroma bralec. Enak način razmišljanja je tudi v ospredju reformske pedagogike, saj je za razvoj avtopoetskega subjekta pomembna (prvoosebna) udeležba v umetniškem fenomenu, (tretjeosebno) izobraževanje o umetnosti pa je kot del splošne

izobrazbe izpostavljeno predvsem v vlogi vzgojno-izobraževalnih vsebin, ki lahko povečajo receptivne in ustvarjalne zmožnosti vzgajane osebe.

V nadaljevanju želim orisati osrednje ideje, s katerimi fenomenologija opredeli pomen prvoosebne umetniške izkušnje v okviru reformske ideje o vzgajani osebi kot avtopoetskem sistemu. Sprega fenomenološke estetike in reformskega pojmovanja vzgoje je toliko pomembnejša, saj se oba teoretska konstrukta pojavita skoraj sočasno na prelomu devetnajstega in dvajsetega stoletja ter torej tvorita, poleg velikih paradigmatških prelomov na področju naravoslovja (relativnostna teorija) in humanistike (odkritje nezavednega), enotni duh časa.

Obdobje, ki ga opisujem, je še posebej na pedagoškem področju razumevanja temeljnih dejavnikov (medija) vzgoje sicer zelo raznoliko. Vodilna usmeritev akademske pedagogike v tem obdobju je duhoslovna pedagogika, ki umetnost kot del kulture pojmuje kot medij vzgoje, potopitev vzgajane osebe v kulturno tradicijo pa kot osrednje vzgojno sredstvo. A tudi v tej tradiciji, ki otroka ne razume kot avtopoetski sistem, že vzniknejo vprašanja, kako se pri stiku z objektivnim duhom kulture oblikuje subjektivni duh vzgajane osebe. Vsaj za enega osrednjih akademskih pedagogov tega časa pri nas, Stanka Gogalo, velja ugotovitev, da ta stik »zunanjega in notranjega« ni mogoče ustrezno oblikovati z avtoritarnimi disciplinskimi prijemi, ampak z vzgojo, ki omogoča »notranje doživetje, [...] neko zagledanje, neko odkritje, neko osebno spreobrnjenje, pri katerem se mu je njegova življenjska pot pokazala v novi luči, v luči neke nove vrednote, v luči religioznega odnosa do Boga, odnosa do sočloveka, v luči etičnosti itd.« (Gogala 2005, 280).

Ob fenomenološkem opisu prvoosebne umetniške izkušnje v okviru reformske ideje o vzgajani osebi kot avtopoetskem sistemu bom izhajal iz še enega pomembnega opozorila Medveša (2022, 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, zanj 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.

Da je koncept (prvo)osebne umetniške izkušnje kot središčna ideja vzgoje

z umetnostjo lahko nevaren, pričata razmisleka Bieste (2017) in Abbsa (2003). Biesta (2017) opozori na nevarnost, da se vzgoja v duhu avtopoetske zmožnosti otroka, ki kot ustvarjalec ali odjemalec umetnine ob spodbudah, ki jih sproža umetnina, ustvarja nove, sebi lastne pomene in smisle, umetniške jezike pa uporablja kot orodja za izražanje lastnega glasu, izteče v nepedagoške prakse, ko umetnost preneha »poučevati« oziroma opozarjati, kaj pomeni odgovoren odnos do bivanja v svetu. Abbs (2003, 55) doda, da usmeritev v samoizražanje z umetniškimi jeziki izhaja iz koncepta terapevtsko-psihološkega razvoja otroka in se izteka v paradoksnu situaciji, ko »učitelj umetnosti postaja terapevt, medtem ko discipline umetnosti izginjajo v neskončno tolerantno, a brezmočno zavajajočo psihologijo. Na eni strani ekspresija, na drugi tradicija [...]«. Teza o duhovni vrednosti umetnosti kot take pa po Abbsu zahteva premik »od samoizražanja in psihološke prilagoditve« k razumevanju umetnine kot »vzvoda človeškega razumevanja«, »utelešenje človeškega pomena«, ki »naredi vidno miselno življenje čutov in imaginacije«: »To je primarna vrednost umetnosti; primarna in intrinzična« (Abbs 2003, 66; glej tudi Kroflič 2019).

Pridružujem se hipotezi Medveša, Bieste in Abbsa, da moramo dodatno poskrbeti za artikulacijo prvoosebne umetniške izkušnje. To pa lahko storimo le, če se približamo sami naravi umetnine in jo povežemo s fenomenološkim geslom, da pravo spoznanje omogoča neposreden stik s stvarnostjo, ki ni posredovan z vnaprejšnjimi sodbami.

Po mnenju Kearneya (2016, 22) naravo umetnine najbolje opisuje Aristotelova teza o *mimesis praxis*, po kateri je umetnina specifična upodobitev delovanja v svetu, »v kateri je mogoče odkriti dotlej skrite vzorce in še neraziskane pomene«. Ta upodobitev življenja pa po Heideggru omogoča neposredno zrenje resnice, v kolikor je posledica simpatetičnega vstopa v življenjski dogodek, ki se v naši zavesti vzpostavi kot doživetje (Heidegger, *Zur Bestimmung der Philosophie*, povzeto po Uranič 2019, 44). Pojem doživetja po Gadamerjevi analizi vsebuje neposrednost, s katero je zajeta življenjska izkušnja (prisotnost v življenjskem dogodku), in ga ni mogoče opisati s pojmom ter ga tako narediti »prenosljivega kot spoznanje« na drugo osebo (Gadamer 2001, 66). Česar ni mogoče prevesti v »prenosljivo (znanstveno) spoznanje«, pa omogoči umetnik, ki pretvori doživetje v umetnino, ta pa postane doživetje tudi za sprejemnika (str. 69). Posebnost umetnine je torej v tem, da s svojimi umetniškimi sredstvi omogoči doživetje gledalca/poslušalca/bralca in s tem razkrivanje dotlej neraziskanih pomenov upodobljene stvarnosti.

Neposreden dostop do stvarnosti (Husserl) oziroma razkrivanje resnice (Heidegger) naj bi torej omogočili umetniški jeziki, ki jih odlikuje »ustvar-

jalnost domišljije (Kant 2007) in igrivost upodabljanja (Gadamer 2001), to pa omogoča izkustveno (Dewey 1980), induktivno (Aristotel 2005), hermenevitično spoznavanje sebe in upodobljenega sveta (Gadamer 2001)« (Kroflič 2019, 172). Ob teh posebnostih umetniških jezikov Gadamer (2001, 70–71) opozori še na pomen značilne rabe simbolnega metaforičnega jezika in alegorije, s katerima je možno pokazati obstoj tiste presežne realnosti, ki je ni mogoče razložiti ali upodobiti na neposreden način: »Simbol pomeni ujemanje čutnega pojava in nadčutnega pomena, in to ujemanje je, tako kot izvirni smisel grškega *symbolon* [...] združitev tega, kar sodi skupaj« (str. 74–75). Simbol kot ujemanje čutnega pojava in nadčutnega pomena torej odpre pot razumevanju umetnosti kot specifične oblike razkrivanja resnice in smisla.

Poleg posebnosti umetniških (simbolnih) jezikov pa fenomenologi opozorijo še na eno posebnost umetniškega ustvarjanja in doživljanja, to je na umetnost kot posebno obliko človekovega delovanja v svetu – *praxis* kot *poiesis*, ki jo zaznamuje igriva narava umetniškega ustvarjanja in doživljanja. Igra je po Gadamerju (2001, 93) »način biti same umetnine«, je gibanje brez cilja in napora, je svobodno preigravanje možnosti različnih odločitev in hkrati tveganja, igralec se v njej zgubi ter ne občuti napora bivanja, smisel igre pa je čisto samopredstavljanje, kar se kaže že v otrokovi simbolni igri (str. 96–98).

Po mnenju še enega fenomenologa, Huizinge, je svet igre nekakšen »zaprti svet nasproti svetu smotrov« (Huizinga, *Homo Ludens*, povzeto po Gadamer 2001, 97), kot takšna pa igra »igralca povleče v svoje območje in napolni s svojim duhom. Igralec izkuša igro kot resničnost, ki ga presega. To še posebej velja tam, kjer je sama »mišljena« kot takšna resničnost – to pa je tam, kjer je igra predstava za gledalca, se pravi, »gledališka igra« [...] Pravzaprav se tu odpravlja razlika med igralcem in gledalcem. Za oba velja ista zahteva: naperjenost v samo igro v njeni smiselni vsebini [...]« (str. 99–100).

V umetnosti se igra spremeni v upodobo (Gadamer 2001, 100), svojevrstno upodobo pa predstavlja tudi antična *mimesis* (str. 102–103):

Pojem posnemanja pa lahko umetnost opiše le, če imamo pred očmi spoznavni smisel, ki je v posnemanju [...]. Kdor kaj posnema, pušča biti tu temu, kar pozna in kakor pozna. Otročiček se začne posnemajoče igrati, s tem ko potrjuje, kaj pozna, in tako potrjuje samega sebe [...]. Iz tega premisleka se nam pokaže tole: spoznavni smisel *mimesis* je prepoznanje [...]. V prepoznanju se to, kar poznamo, kot v razsvetlitvi dvigne nad vse naključnosti in variabilnosti okoliščin, ki ga pogojujejo, in je dojeto v svojem bistvu [...]. Posnemanje in predstavitev nista zgolj upodobitvena ponovitev, temveč spoznanje bistva.

Ontološki smisel *mimesis* je torej v potrjevanju upodobljene stvari in samega sebe kot upodablajočega bitja, spoznavni smisel pa v prepoznavanju stvari in samih sebe. In če to velja že za otroško simbolno igro, še bolj velja za upodobitvene umetnosti, pri čemer slednje ne izpostavljajo zgolj spremenljivih subjektivnih doživljajev umetnikov. Če je kulturna igra omogočala stik z bogovi, je umetnost del bitnega procesa predstavitve in bistveno pripada igri kot igri: »Igranja gledališke igre ne želimo razumeti kot zadovoljevanje potrebe po igri, temveč kot vstopanje-v-bivanje samega pesništva« (Gadamer 2001, 105).

Vstopanje-v-bivanje samega pesništva pa ne pomeni samo intelektualne kontemplacije, ampak po Merleau-Pontyju (2006, 12–13) zahteva telesno udeležенostjo v dogodku, kajti »resnica ne »prebiva« le v »notranjem človeku« (»vase se vrni; v notranjem človeku prebiva resnica«, Avguštin), ker notranjega človeka v resnici ni; človek je na svetu in se spoznava v svetu. Ko se, izhajajoč iz dogmatizma zdravega razuma ali dogmatične znanosti, vračam k sebi, ne najdem žarišča notranje resnice, ampak subjekt, predan svetu.«

Hkrati Merleau-Ponty (2006) opozarja, da svet zaznav ne sodi v geometrijski prostor znanosti, ampak v doživljajski/antropološki prostor subjektive vključenosti v svetu (str. 293), ki vključuje tudi sanje, mite, shizofrene halucinacije, seksualne fantazije ter seveda umetniška dela oziroma dogodke. Sem bi lahko šteli tudi igre, čeprav jih Merleau-Ponty ne omenja. Še posebej v umetniških delih se nam svet ne prikazuje več nujno kot ločeni fizični objekt, ampak »estetska zaznava po svoje odpira novo prostorskost, da slika kot umetniško delo ne pripada prostoru, v katerem je kot fizična stvar [...], da si subjekt in njegov svet med plesom ne nasprotujeta več in se ne ločita eden od drugega [...]« (str. 300). Svet umetnin torej po Merleau-Pontyju ni čista fikcija, svet podob, platonsko ločen od realnega sveta, ampak konstitutivni del človeškega, antropološkega sveta.

Zaznava je torej tisto dejanje, ki ga omogoči naša vključenost v svet, kar seveda ne pomeni, da je naša zavest tista, ki ustvarja svet, ampak je zaznavna zavest, ki nam omogoča srečevanje z drugimi (Merleau-Ponty 2006, 359–360). Ker je moja zavest odvisna od moje vključenosti v svet, pomeni, da sem kot subjekt »že umeščen in vpleten v neki fizični in družbeni svet«, hkrati pa »v boju z družabnim svetom lahko vedno izkoristim svojo čutno naravo, zaprem oči [...]. Iz naravnega sveta se vedno lahko umaknem v mislečo naravo in podvomim o vsaki zaznavi posebej [...]. Toda biti lahko ubežim le v bit, tako kot na primer iz družbe lahko zbežim v naravo ali v realni svet v imaginarnem, ki ga tvorijo ostanki realnosti [...]« (str. 368–369). Za-danost bivanja (s fizičnim in družbenim kontekstom) in hkrati odprtost bivanja (možnost »ube-

žati« v drugi svet – iz družbe v naravo ali v imaginacijo) je temeljna značilnost človekovega bivanja. Ta možnost življenja je izvor vseh transcendenc (str. 373).

Umika iz realnega družbenega sveta v domišljjski svet imaginacije kot »izvor vseh transcendenc« nikakor ne smemo razumeti kot pobeg iz realnosti, čeprav domišljjsko samopredstavljanje omogoča tudi to, da z ustvarjanjem družbeno zaželenih (samo)podob zamaskiramo svoje obličje pred svetom in samimi sabo ter ustvarimo lažne identitetne samopodobe (Abbs 2003). Tega se je ustrašil tudi Levinas, ki je bil kritičen do koncepta poetske imaginacije kot načina mišljenja in ustvarjanja podob, medtem ko naj bi bila etična drža naš odgovor na nagovor obličja drugega (Kearney 1999, 109). A fenomenologija opozarja tudi na to, da se šele v imaginaciji razvijejo vse razsežnosti življenjske zgodbe v časovnem (ko življenje uzremo v časovni kontinuiteti med preteklostjo in prihodnostjo; glej Bruner 2002) in prostorskem kontekstu (zgodbeno dogajanje se vedno odvija v prostorih/krajinah, ki jih ustvarjata tako pripovedovalec kot poslušalec ter tako udomačita amorfnost neskončnosti sveta; glej Grassi 1981) ter nam omogočijo refleksijo. Od tod izvira tudi sorodnost komponent narativnega mišljenja in praktične modrosti (Kearney 2016; Kroflič 2017).

Umetniška kreacija pomena v ustvarjanju ali interpretaciji umetnine se torej v fenomenološki perspektivi kaže kot poetska praksa, kot igrivo delovanje v svetu na način, ki nas približa neposrednemu dostopu do stvari in do samega sebe na način (samo)potrjevanja brez pollaščajočega odnosa tehnike; je torej primer prvoosebne izkušnje, ki pa je po Medveševem mnenju (2020, 33–34) nedosegljiva,

če je ob intersubjektivnem pedagoškem odnosu iz komunikacije izločena relacija do sveta, do stvari. Ne le, da se ne more uveljaviti, izločitev relacije do stvari in sveta iz pedagoške komunikacije je škodljiva, vzgoja se namreč spremeni v prepričevanje in pridiganje. Kot pravi Rousseau, to pomeni odvisnost od ljudi, kar vodi v zlo in nesvobodo, odvisnost od stvari pa nikoli ne škoduje svobodi in ne rodi pregreh. Beseda ima torej vzgojno moč, a samo kot reprezentant sveta.

Članek »Zakaj umirajo dobre pedagoške ideje« Medveš (2022) zaključuje s konkretnimi namigi o oblikovanju prostora prvoosebni izkušenj v šoli. Zаметke teh prostorov vidi v »izkušnjskem, eksperimentalnem, doživljajskem pouku« (str. 110). Za ilustracijo eksperimentalnega pouka uporabi metaforo: »ko je predvidena tema gravitacije, naj učenci prinesejo v šolo jabolko« (str.

111). Po mojem mnenju pa najbolj privilegirano mesto doživljajskega pouka pomeni vzgoja z umetnostjo, ki za osnovo vzpostavi zahtevo po stiku z umetninami, udeležbo v umetniških dogodkih. Ne le zaradi narave umetniških jezikov, tudi (predvsem?) zaradi forme tega stika, igre kot načina biti same umetnine. Če je Schlegel zapisal, da so »vse svete igre le daljni posnetki neskončne igre sveta, umetnine, ki se večno izoblikuje sama« (povzeto po Gadamer 2001, 96), to pomeni, da je igra način pojavljanja sveta, avtopoetična entiteta in tudi naravno pojavljanje človeka v svetu. Ko se človek igra, vstopa v naravno obliko predstavljanja in preko igre poteka tudi človekovo samopredstavljanje. Preko igre se torej človek predstavi na način, ki mu omogoča (samo)spoznanje.

Da igra ne bi zapadla v ekscesno obliko samopotrjevanja preko družbeno zaželenih podob, na katero sem že opozoril, ne smemo spregledati še enega dejstva, da je namreč vsako predstavljanje predstavljanje za nekoga, torej vstop v socialno razsežnost sveta, in umetnost je možnost igrivega (samo)predstavljanja kot taka. S te perspektive se nam razkriva eno najtežjih vprašanj pedagogike, vprašanje možnosti moralne vzgoje onkraj ideološkega disciplinskega poseganja. V *Kritiki razsodne moči* je Kant izpeljal dva argumenta, s katerima lahko povežemo umetnost s cilji moralne vzgoje. Najprej pravi, da »z okusom [za lepo, op. a.] postane tako rekoč možen prehod od čutnega dražljaja k običajnemu moralnemu interesu, in to brez preveč nasilnega skoka« (1999, 194). Hannah Arendt (1992, 43) pa v svoji interpretaciji izpostavi še njegov koncept razširjene zavesti, ki ga dosežemo z urjenjem »naše imaginacije kot zmožnosti za obiskovanje«. To vključuje pripovedovanje/priklic različnih zgodb o dogodku iz množice konfliktnih perspektiv (Kant 1999, 134). Na ta način se iz gole izkušnje premaknemo h kritičnemu razumevanju, in to ne s pomočjo empatičnega vživljanja v druge osebe, ampak s pomočjo občutka dezorientacije, ki mi dovoljuje razumeti, kako različen je lahko videz sveta z druge perspektive (več v Kroflič 2017).

Umetniška upodobitev torej omogoči pogled na upodobljeno realnost z več perspektiv, zato dramski zaplet nujno vodi v moralni konflikt in omogoči zaznavanje konfliktnosti vrednot ter posledično komunikacijo z vrednotami kot »srčiko« moralne vzgoje (Medveš 1991). Konflikt vrednot se žal pri pouku o umetnosti vse prepogosto »razrešuje« na način, da učitelj podaja »pravoverno« interpretacijo umetnine, namesto da bi se potrudil poglobiti prvoosebno izkušnjo stika z umetnino učencev s tem, da jih pozove k izražanju njihovih doživetij in soočenju z doživetji sošolcev. To je tisto strukturno mesto, na katerem bi morali razvijati različne pristope »po analogiji metodologije fenomenološke redukcije« (Medveš 2022).

Doseganje ciljev projekta SKUM preko prvoosebne umetniške izkušnje

Prvoosebno umetniško izkušnjo smo preko fenomenološke analize opisali kot igriv in dejaven vstop v svet, ki otroku omogoča prepoznanje temeljnih resnic in pomena bivanja, ki »zasvetijo« iz poetske upodobitve izbranih dogodkov in akterjev. »Igrivo« pa ni le ustvarjanje pomena ob interpretaciji umetnine, ampak tudi raba umetniških jezikov kot način samopredstavljanja, upodabljanja sebe v svetu, če to ne zapade nekritičnemu ustvarjanju družbeno zaželenih (samo)podob in lažnih identitet, tako značilnemu za ustvarjanje samopodob v priljubljenih spletnih družabnih medijih (Facebook, Instagram, TikTok itn.).

Obravnavo izbranih vzgojno-izobraževalnih vsebin z umetniškimi sredstvi smo v projektu SKUM pogosto začeli na način, da so sodelujoči umetniki ali kulturno-umetniške ustanove predstavili svoje umetniške izdelke ali produkcije, in tako odpirali čute otrok/mladostnikov za izbrano tematiko ter uvid v ustvarjalne možnosti umetniških sredstev.

Tako je npr. Andrej Rozman Roza za dijake drugih letnikov gimnazijskega programa in srednjega strokovnega izobraževanja pri pouku slovenščine v Gimnaziji Franca Miklošiča v Ljutomeru uprizoril predstavo *Passion de Presheren* kot uvod v njihovo oblikovanje predstav o življenju Franceta Prešerna, ki so ga v obliki gledaliških gegov po vzoru uličnega gledališča in pod mentorstvom umetnikov Gledališča Ane Monro uprizorili dijaki na prireditvi Prešernovanje (glej Peršak Hajdinjak 2022). Enako sta fotografa Luka Dakskobler in Matej Peljhan navduševala dijake različnih srednjih šol s svojimi opusi umetniške in dokumentarne fotografije. Za uvod v temo *Glas mladih*: upor in okoljski aktivizem pa so si sodelujoči dijaki ogledali biografski film *Greta* o izjemni okoljski aktivistki Greti Thunberg in virtualno razstavo likovnih del v Koroški galeriji likovnih umetnosti (projekt se je namreč odvijal v času zaprtja javnih ustanov zaradi pandemije covida-19), ki so v preteklosti izražala upor umetnikov zoper družbene probleme (Stolnik 2022).

Da bi otrokom omogočili prvoosebne izkušnje z deli sodobne likovne umetnosti v galerijskih prostorih, je slikarka Katja Bednarik Sudec v skladu s sodobnimi metodami participativnega galerijskega posredovanja (dekonstruktivne in transformativne oblike) omogočila nekonvencionalen ogled razstave Franca Mesariča v Likovni galeriji Ljutomer, hkrati pa je skupaj z otroki oblikovala kartico – vabilo, ki je opozarjalo na še vedno prepogost avtoritativni pristop v galerijskih prostorih (projekt *Umetniška izkušnja skozi pravljico Sovice Okice*, Vrtec Ljutomer 2018–2019; glej Bednarik Sudec 2022). V Koroški galeriji likovnih umetnosti pa je kustosinja Neja Kasier pripravila že

omenjeno predstavitev angažiranih likovnih del na način, da v predstavitvi ni prevladovala likovnoteoretska analiza samih del (tretjeosebna izkušnja), ampak oris družbenega konteksta in likovnih pristopov, ki so jih uporabili izbrani umetniki, da bi tako dijaki poglobili svoje prvoosebne izkušnje (projekt Glas mladih: upor in okoljski aktivizem, Gimnazija Franca Miklošiča v Ljutomeru 2021).

Največ pozornosti smo v projektu SKUM namenili uporabi umetniških jezikov in praks, s katerimi smo otrokom in mladostnikom omogočili poglobljene razumevanja vzgojno-izobraževalne tematike, premagovanje učnih ovir, ki so se poglobljale ob zaprtju vrtcev in šol, ter ustvarjanje njihovih svetov in upodobitev sebe v svetu.

Najkonvencionalnejšim povezavam umetniških praks z veljavnimi učnimi načrti umetniških predmetov in s poukom slovenskega jezika smo dodajali številne tandemske pristope, kjer so vzgojitelji v vrtcih in učitelji v šolah skupaj z umetniki načrtovali in izvedli poglobitve učne materije. Tu smo spoznali, da povezovanje splošnoizobraževalnih pa tudi strokovnih in poklicnih vsebin z umetniškimi praksami nima meja. Spoznavanje naravnega in družbenega okolja (projekt Pravljичni prostori – Kotuljski kotički, OŠ Koroški jeklarji, Ravne na Koroškem 2019–2020), zgodovine lastnega kraja (projekt Zgodbe mojega kraja, Gimnazija Franca Miklošiča v Ljutomeru 2019–2020; projekt Kdo je Slovenj Gradec?, gimnazija Slovenj Gradec 2018–2019), okoljske tematike (projekt Glas mladih: upor in okoljski aktivizem, Gimnazija Franca Miklošiča v Ljutomeru 2021), kemijskih reakcij (projekt Redoks reakcije, Gimnazija Franca Miklošiča v Ljutomeru 2018–2019), matematike (projekt Geometrijska telesa v besedah in sliki, OŠ Stročja vas 2020–2021), tujega jezika (projekt Skozi strip ... med Nemce, OŠ Stročja vas 2022), delovanja telesnih organov (projekt Metaforika telesa, Srednja zdravstvena šola Slovenj Gradec 2020–2021), oblikovanja turistične ponudbe kraja (projekt Tudi moj kraj je del Slovenije – Idemo!, Srednja šola za gostinstvo in turizem Radenci 2020–2021), pripovedovanja kot oblike dela z najmlajšimi otroki v vrtcu (projekt Ustvarjalno pripovedovanje, Gimnazija Franca Miklošiča v Ljutomeru 2020–2021), terapije s pomočjo konj (Terapija s pomočjo živali, Srednja zdravstvena šola Slovenj Gradec 2022) so le nekateri primeri projektov, v katerih so umetniki sodelovali z vzgojitelji/učitelji in otroki/dijaki pri usvajanju predpisanih učnih vsebin.

V času zapiranja vrtcev in šol ter zaukazanega vzdrževanja fizične distance, ko se je večina pouka preselila pred računalniške ekrane, smo z izbranimi zadolžitvami otrok in mladostnikov slednje spodbujali, da so raziskovali svojo lokalno okolico in svoja spoznanja delili z vrstniki. Prav tako smo mladostnike

spodbujali h kreativni rabi digitalne tehnologije, ko so jim šole na svojih uradnih spletnih portalih uredile zavihke, v katerih so lahko delili svoje ustvarjalne dosežke s sošolci, slikar in ilustrator Ciril Horjak Horowitz pa je pomagal literarne, likovne in filmske izdelke učencev združiti v didaktični video *Od ust do mitohondrija*, v katerem so združene vsebine biologije, kemije in likovne umetnosti (več v Štirn Janota, Kroflič in Štirn 2022).

Kot izjemno pomembno pa se je pokazalo ustvarjalno upodabljanje intimnih doživetij otrok in mladostnikov v času izolacije. Metoda pripovedovanja fotozgodbe se je izkazala za izjemen medij, s katerim so otroci in mladostniki ilustrirali svoje doživljanje bivanja v času pandemije covida-19. Projekt *Duh našega časa* dijakov drugega letnika Srednje šole za oblikovanje Maribor je z osrednjim izobraževalnim ciljem spoznavanja dokumentarne in reportažne fotografije dijake spodbudil, da so ustvarili upodobitve svojega vsakdana, ki so njim samim pomenile orodje samorefleksije, učiteljem pa zaznavanje posameznikov, ki so doživljali hujše osebne stiske. Zelo povedna je končna refleksija umetnika Luke Dakskoblerja (Štirn Janota, Kroflič in Štirn 2022, str. 14):

Srečevali smo se z odsotnostjo dijakov za izklopljenimi kamerami in mikrofoni ZOOM-a, neodzivnostjo nad vprašanji, počasnim oddajanjem fotografij in predvsem pomanjkanjem fotografij, kar je hkrati pričalo tudi o pomanjkanju dogajanja, aktivnosti in seveda druženja v življenjih dijakov in dijakin. Večina jih je navsezadnje fotozgodbo odlično izdelala in po pogovorih z avtorji menim, da je za mnoge proces izdelave tekom delavnice postal način osmišljanja svojih občutenj, njihova validacija in neke vrste lajšanje teže našega časa, mogoče celo terapija.

Zaključek

Prvoosebna umetniška izkušnja velja za eno od najučinkovitejših vzgojnih situacij. Gre za dialog vzgajane osebe z umetnino oziroma z vsebinami, ki jih upodablja z umetniškimi sredstvi. S tem se vzpostavi stik med zunanjim in notranjim, zavestjo in okoljem na način, da se v ta stik vzgajana oseba vključi z vsemi plastmi svoje duševnosti – z mišljenjem, s čustvenimi odzivi in z motivacijo za vztrajanje v aktivnosti ter željo po polni udeleženi v umetniškem dogodku (Kroflič 2007). Ko vzgajana oseba ustvarja z umetniškimi sredstvi, pa pride do pozunanjenja notranjih občutij, ki ponuja lažji vstop v samorefleksijo in osebnostno rast.

Ne smemo pa spregledati še ene dimenzije prvoosebne izkušnje. Slednja namreč vznikne kot posledica dejavnega vstopanja vzgajane osebe

v svet kulture (umetniški dogodek). To je nekaj, kar vzgajane osebe »ne moremo naučiti« oziroma ji prenesti z razlago o pomenu umetnosti (Biesta 2017), ampak lahko nastane samo kot posledica neposredne »poetske prakse«. Ali kot to slikovito predstavi Biesta (2017, 44): »Prikazovanje je arheptipska oblika poučevanja. Dejanje prikazovanja nakaže, da je tu nekaj, vredno ogleda, pozornosti. Prikazovanje je odnosna gesta. Kar ostane skrivnostno, je vprašanje, kako lahko vzpostavimo pozornost drugega bitja do prikazanega objekta.«

To skrivnost že skozi stoletja uspešno razkriva umetnost kot vzgojno sredstvo, in to ne glede na to, s kakšnimi teoretskimi razlagami pojasnjujemo njeno »magijo«.

Literatura

- Abbs, P. 2003. *Against the Flow: Education, the Arts and Postmodern Culture*. London in New York: RoutledgeFalmer.
- Arendt, H. 1992. *Lectures on Kant's Political Philosophy*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bednarik Sudec, K. 2022. »Umetnik in umetniška izkušnja: spoznavanje zakonitosti slike skozi ustvarjanje, soustvarjanje, poustvarjanje in posredovanje.« V *Umetnost v vzgoji v vrtcih in šolah: projekt SKUM*, ur. R. Kroflič, S. Rutar in B. Borota, 145–169. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Biesta, G. 2017. *Letting Art Teach*. Arnheim: ArtEZ Press.
- Bruner, J. 2002. *Making Stories: Law, Literature, Life*. Cambridge in London: Harvard University Press.
- Bucik, N., N. Požar Matjašič in V. Pirc. 2011. *Kulturno-umetnostna vzgoja: priročnik s primeri dobre prakse iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. 2016. *Cultural Awareness and Expression Handbook: Open Method of Coordination (OMC) Working Group of EU Member States' Experts on 'Cultural Awareness and Expression'*. Luksemburg: Publications Office.
- Gadamer, H.-G. 2001. *Resnica in metoda*. Prev. T. Virk. Ljubljana: Literarno umetniško-društvo Literatura.
- Gogala, S. 2005. *Izbrani spisi: izbor, predgovor in biografske podatke pripravil Robi Kroflič*. Ljubljana: Društvo 2000.
- Grassi, E. 1981. *Moč mašte*. Biblioteka Suvremena misao. Zagreb: Školska knjiga.
- Heidegger, M. 1999. *Gesamtausgabe: II. Abteilung; Vorlesungen*. Band 56/57, *Zur Bestimmung der Philosophie*. Frankfurt ob Majni: Vittorio Klostermann.
- Huizinga, J. 2009. *Homo Ludens: A Study of the Play-Element in Culture*. London: Routledge.
- Kant, I. 1999. *Kritika razsodne moči*. Prev. R. Riha. Ljubljana: Založba ZRC.

- Kearney, R. 1999. *Poetics of Modernity: Toward a Hermeneutic Imagination*. New York: Humanity Books.
- . 2016. *O zgodbah*. Prev. A. E. Skubic. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.
- Krek, J. 2015. »Two Principles of Early Moral Education: A Condition for the Law, Reflection and Autonomy.« *Studies in Philosophy & Education* 34 (1): 9–29.
- Kroflič, R. 2007. »Vzgojna vrednost estetske izkušnje.« *Sodobna pedagogika* 58 (3): 12–30.
- . 2017. »Pedagoški pomen zgodbe in narativne vrednosti.« *Sodobna pedagogika* 68 = 114 (1): 10–31, 102–124.
- . 2019. »Preeschools' and Schools' Cooperation with Artists and Cultural Institutions.« *V Building Inclusive Communities through Education and Learning*, ur. K. Skubic Ermenc in B. Mikulec, 169–182. Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars.
- . 2020. »Raba metafor v pedagogiki.« *V Živa pedagoška misel Zdenka Medveša*, ur. R. Kroflič, T. Vidmar in K. Skubic Ermenc, 177–194. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- . 2022. »Kako ubesediti presežno razsežnost vzgoje?« *Sodobna pedagogika* 73 (1): 12–29.
- Kuralt, Š. 2021. »Če je cilj le znanje, otrok iz šole odide z glavo, oprano z znanjem (intervju z Zdenkom Medvešem).« *Delo, Sobotna priloga*, 2. oktober. <https://www.delo.si/sobotna-priloga/ce-je-cilj-le-znanje-otrok-iz-sole-odide-z-glavo-oprano-z-znanjem/>.
- Luhman, N. 1991. »Das Kind als Medium der Erziehung.« *Zeitschrift für Pädagogik* 37 (1): 19–40.
- Maturana, H. R., in F. J. Varela. 1998. *Drevo spoznanja*. Prev. U. Kalčič. Ljubljana: SH - Zavod za založniško dejavnost.
- Medveš, Z. 1991. »Pedagoška etika in koncept vzgoje.« *Sodobna pedagogika* 40 (3–4): 102–117; (5–6): 214–226.
- . 2015. »Spopadi paradigem v razvoju slovenske pedagogike/Conflicting Paradigms in the Development of Slovene Pedagogy.« *Sodobna pedagogika* 66 (3): 10–35, 10–40.
- . 2018. »Vzgoja med etičnim diskurzom in zdravo pametjo.« *Sodobna pedagogika* 69 (1): 44–69.
- . 2020. »Voditi, pustiti rasti ali vzburi samoorganizacijo.« *V Živa pedagoška misel Zdenka Medveša*, ur. R. Kroflič, T. Vidmar in K. Skubic Ermenc, 11–58. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- . 2022. »Zakaj umirajo dobre pedagoške ideje? (Ob 80. jubileju profesorja dr. Metoda Resmana)« *Sodobna pedagogika* 73 = 139 (2): 87–113.
- Merleau-Ponty, M. 2006. *Fenomenologija zaznave*. Prev. Š. Žakelj. Ljubljana: Študentska založba.
- Peršak Hajdinjak, K. 2022. »Od prešernovanja do pripovedovanja – umetnik in

- učitelj v vzgojno-izobraževalnem procesu.« V *Razvijanje sporazumevalne zmožnosti s kulturno-umetnostno vzgoje: zbornik povzetkov zaključne konference projekta SKUM*; Koper, 20. maj 2022, ur. B. Borota, V. Geršak, D. Štirn, P. Štirn Janota in K. Česnik, 51. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Stolnik, K. 2022. »Spodbujanje razvoja kritičnega mišljenja dijakov preko umetnosti.« V *Razvijanje sporazumevalne zmožnosti s kulturno-umetnostno vzgoje: zbornik povzetkov zaključne konference projekta SKUM*; Koper, 20. maj 2022, ur. B. Borota, V. Geršak, D. Štirn, P. Štirn Janota in K. Česnik, 53. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Štirn Janota, P., R. Kroflič in D. Štirn. 2022. »Vzgoja v času pandemije zahteva izgradnjo inovativnih učnih okolij – primer vzgoje z umetnostjo.« *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela* 53 (1–2): 8–17.
- Tatarkiewicz, W. 2000. *Zgodovina šestih pojmov: umetnost, lépo, forma, ustvarjanje, prikazovanje, estetski doživljaj*. Prev. P. Čučnik. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.
- Uranič, M. 2019. »Fenomenologija, stvari same in vsakdanjost.« *Anthropos* 3–4 (255–256): 35–47.
- Vöröš, S. 2018. »Plodovita krožnost: o Varelovi filozofiji breztalnosti.« V F. J. Varela, E. Thompson in E. Rosch, *Utešeni um: kognitivna znanost in človeško izkustvo*, 426–466. Prev. K. Armeni in S. Vörös. Ljubljana: Krtina.
- Winner, A., T. R. Goldstein in S. Vincent-Lancrin. 2013. *Art for Art's Sake? Overview*. Pariz: OECD Publishing.

Education with Art and Personal Artistic Experience as Key Components of Modern Upbringing and Education

In recent decades, both internationally and nationally, awareness of the importance of art in kindergartens and schools has been growing, and the demand to give children and young people as much contact with quality art as possible stands out in particular. Behind this request is a theoretically based conclusion about the irreplaceable pedagogical potential of first-person artistic experience. Such an approach is particularly related to the paradigm of reform pedagogy, which recognizes the educated person as the central factor of education. First-person artistic experience includes both creating with artistic languages and experiencing and interpreting an artistic event. The transcendence of the first-person artistic experience is supported by the phenomenological interpretation of artistic symbolic languages as tools for revealing meanings and the insight that play is a way of being of art (Gadamer). We also followed this logic in the artistic activities in the SKUM project, so in the conclusion of the discussion we will draw attention to concrete examples that confirm the described phenomenological assumptions.

Keywords: education with art, first-person experience, autopoiesis, SKUM