

Tomaž Zupančič

Slovenski učni načrt za predmet likovna umetnost v gimnazijskem programu v primerjavi s podobnimi dokumenti evropskih držav

Izvirni znanstveni članek

UDK: 373.5.091.214:73/76(4)

POVZETEK

Političnim spremembam v Sloveniji v devetdesetih letih prejšnjega stoletja je sledila obsežna reforma šolstva, ki je vplivala tudi na umetniške predmete. Podobno so se na strokovnem nivoju v zadnjih tridesetih letih dogajale velike spremembe pri poučevanju umetnosti v svetu in Sloveniji z uveljavljanjem tako imenovanega postmodernega likovnega kurikula. Slovenski učni načrti za likovno umetnost se danes soočajo s podobnimi izzivi kot učni načrti drugih držav. S primerjavo slovenskega srednješolskega učnega načrta za predmet likovna umetnost z učnimi načrti sedmih evropskih držav (Estonije, Finske, Hrvaške, Irske, Latvije, Norveške in Španije) smo želeli osvetliti slovenski dokument v širšem kontekstu. Dokumente smo analizirali z različnih pogledov. Ugotovili smo, da obstajajo skupne lastnosti in razlike. Umestitev slovenskega predmeta v predmetnik srednje šole je podobna kot v tujini. V vseh primerjanih državah je likovna umetnost obvezni predmet, a z različnim številom ur. Slovenski dokument se od primerjanih razlikuje v strukturi, obravnavi likovnih področij, implementiranju vsebin sodobne umetnosti, večkulturnosti in trajnostni paradigmi. Ugotovili smo, da je slovenski učni načrt za predmet likovna umetnost v gimnazijskih programih sodoben v nekaterih segmentih in da bi lahko bil boljši v drugih.

Ključne besede: likovna vzgoja, učni načrt, srednja šola, sodobna umetnost, večkulturnost

Slovenian Secondary School Visual Arts Curriculum in Comparison with Similar European Documents

Original scientific article

UDK: 373.5.091.214:73/76(4)

ABSTRACT

Political changes in Slovenia in the early 1990s were followed by changes to the educational system. As regards the professional field, the last thirty years have seen major changes to teaching art all around the globe and also in Slovenia in the sense of the so-called postmodern visual arts curriculum. Slovenian art curricula are facing similar problems as the curricula in other countries. By comparing Slovenian art curricula for secondary school with those in seven different countries (Croatia, Estonia, Finland, Ireland, Latvia,

Norway, and Spain), we wished to shed light on the Slovenian curriculum in a broader context. The Slovenian curriculum and those of other countries have been scrutinised and juxtaposed from different viewpoints. It has been established that Slovenian course syllabi have individual characteristics in common with the countries compared. The placement of art education into the timetable is similar to that in other countries. In Slovenia and in all the other countries, art education is a compulsory subject but with a different amount of taught time. The documents show differences as regards their structure, the terminology in the classification of the fields of visual arts, the implementation of contemporary content, multiculturalism, and sustainability. The comparison has shown that the Slovenian national curriculum for gimnazija has a modern design in specific segments, while it could be better in others.

Key words: art education, arts curriculum, secondary school, contemporary art, multiculturalism

Uvod

Poučevanje likovne umetnosti v Sloveniji je v zadnjih tridesetih letih podvrženo precejšnjim spremembam. Spremembe so rezultat dvojega. Na eni strani gre za spremembo političnega sistema v državi po letu 1990. Ta je povzročila obilico družbenih sprememb, med njimi tudi spreminjanje izobraževalnega sistema, katerega sestavni del so likovni oziroma umetniški predmeti. Na drugi strani na spremembo paradigme šolskih likovnih predmetov vpliva razvoj likovnopedagoške stroke v svetu. Kot je bilo že ugotovljeno (Zupančič in Köster 2014), je Slovenija začela reformirati svoje šolstvo leta 1995, ko je slovenski parlament sprejel novo šolsko zakonodajo. Leta 1997 je bila izdana prva Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, ki ji je sledila reforma šolstva. Ta je bila izpeljana v letu 1999/00. Z reformo je bilo slovensko izobraževanje približano Evropski uniji, njeni kulturni, politični in moralni dediščini. Reforma je zajela vsa področja in nivoje izobraževanja, od predšolske vzgoje do izobraževanja odraslih. Predšolska vzgoja je dobila sodoben, odprto zasnovan Kurikulum za vrtce, osnovnošolsko izobraževanje se je podaljšalo za eno leto. Reformi iz leta 1999/00 vsakih nekaj let sledijo manjši popravki in dopolnila šolskega sistema. Leta 2011 je nastala nova Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, kot podlaga za nadaljnje sistematične in strokovne nadgradnje slovenskega izobraževalnega sistema (Krek in Metljak 2011).

Na področju likovne edukacije se spremembe poučevanja umetnosti v zadnjih tridesetih letih odvijajo v duhu tako imenovanega postmodernega likovnega kurikula (Efland 1992; Taggart et al. 2004; Hardy 2006). Postmoderni likovni kurikulum predstavlja okvir, znotraj katerega se nahaja obilica konceptov, idej in usmeritev. Tako se na primer vedno bolj poudarja pomen sodobnih umetniških praks (Cole 1996) in potreba po povezavi dela v šoli z aktualnimi dogajanja v likovni umetnosti. Za razvoj učenčevega in dijakovega razumevanja kulturnega okolja, v katerem se nahaja in živi, so poznavanje, razumevanje in sposobnost odčitavanja sporočil sodobnih umetniških praks nujna kompetenca (Dawe Lane

1996). Likovna pismenost ni samo sposobnost branja likovnoformalnih zakonitosti, ampak zajema tudi poznavanje socialnih, kulturnih, političnih implementacij v umetnini (Clive 1996). Vedno bolj je prisotno zavedanje, da je v smislu boljše notranje motiviranosti pri pouku pomembno povezovanje umetnosti z vsakdanjim življenjem in z množico pojavnih oblik popularne kulture (Eucker et al. 1996; Boughton 1999). Izraz popularne kulture ne zajema le modernističnih praks obdobja pop-arta, ampak obilico neumetniških pojavov, od urbanih grafitov, glasbe, medijev, trendovskih pojavov, digitalnih socialnih omrežij in tako dalje. Umetniško delo je rezultat družbenih vplivov. Umetniško delo in njegovo sprejemanje je treba razumeti kot »produkt družbeno-individualnega diskurza« (Grünewald 1996, 7). Nadalje se poudarja povezovanje vsebin umetnostnega pouka s političnimi, sociološkimi problemi sodobnega sveta (Blohm 1995; Jagodzinski 1999). Od približno začetka tisočletja se vedno bolj poudarja večkulturnost oziroma medkulturnost sodobne umetnostne vzgoje (Boughton in Mason 1999; Blocker 2004). Umetnostni pouk se pojavlja v vlogi premagovanja naraščajočih trendj med različnimi kulturnimi, rasnimi, verskimi skupnostmi sodobnega sveta. In ne nazadnje se v luči sedanjih globalnih podnebnih sprememb in naraščajočega ozaveščanja o soodvisnosti človeka od narave tudi v umetnostni edukaciji pojavlja in poudarja pomen trajnostnega razvoja v poučevanju umetnosti (Mantere 1992; Duh in Herzog 2011; Jabareen 2012).

Slovenski učni načrti za likovno umetnost se soočajo s podobnimi problemi kot učni načrti v drugih državah. Določen del jih izhaja iz še vedno prevladujoče formalistične paradigme, ki likovno umetnost v šolah utemeljuje na poznavanju in praktičnem delu na podlagi formalnega likovnega jezika; zato »je sodobna umetnost za mnoge mlade ljudi mistificirana in irelevantna, saj v njej ne vidijo nobenih povezav s stvarmi, ki so pomembne za njih same« (Cole 1996, 146). Vsebin, s katerimi se srečujejo pri pouku umetnosti, ne čutijo kot svoje, ne zdijo se jim pomembne in do njih ne vzpostavljajo aktivnega odnosa. Obenem so mnogi učni načrti še vedno preveč podrobni, izčrpn in učiteljem ne omogočajo dovolj svobode pri izbiri vsebin in načinov dela. V slovenski strokovni javnosti se že več let vrstijo razprave o možnih redukcijah zapisanega v učnih načrtih likovne (in ne samo likovne) umetnosti, kar bi vodilo k večji učiteljevi svobodi glede uporabe učnih metod, izbiri primernih vsebin, primerov umetnosti in podobno. Določeni segmenti so v praksi vedno bolj prisotni, niso pa še del nacionalnih kurikularnih politik (Zupančič in Köster 2014). Steers (2014) omenja podobno situacijo v Angliji:

»Januarja leta 2011 objavljeno poročilo o osnovnošolskih in srednješolskih kurikulumih je bilo predstavljeno z ciljem, da se doseže zmanjševanje predpisane in povečevanje svobode posameznih šol, da se same odločajo, kako učiti v skladu s fokusiranjem na temeljna predmetna znanja, ki jih mora pridobiti vsak učenec na posamezni stopnji izobraževanja« (Steers 2014, 9).

Učitelji umetnosti še posebej poudarjajo potrebo po zmanjševanju nepotrebnega predpisovanja in omejevanja, nesmiselne birokracije ter potrebo po svobodni uporabi lastnega profesionalnega znanja in tolmačenja principov nacionalnega

kurikula (Steers 2014). Omenjene strokovne spremembe, ki izhajajo iz idej postmodernega likovnega kurikula, so večinoma vsebinske narave. Dotikajo se narave likovnih principov in odločitev, katere umetniške prakse so primerne in potrebne za predstavljanje pri pouku. Ukvarjajo se z vprašanjem, kateri družbeni problemi zaslužijo širšo pedagoško pozornost, kaj je tisto, kar bo pritegnilo učence in dijake, ter podobno. Vsebinska vprašanja so izraziteje prisotna na višjih stopnjah izobraževanja, še posebej na nivoju srednje šole, zato smo se v raziskavi odločili za ta del izobraževalne vertikale. Podrobno primerjavo med evropskimi državami na nivoju osnovnega izobraževanja (ISCED 1 in 2) je leta 2009 objavila EACEA (Eurydice Report on Arts and Cultural Education at School in Europe 2009). Omenjena raziskava se tiče pregleda sistema poučevanja, od predmetnikov, števila ur, organizacije vrednotenja in ocenjevanja, v vsebinske vidike in posamezne segmente učnih načrtov pa se ne spušča.

Raziskava

V letu 2014/15 veljaven slovenski učni načrt za predmet likovna umetnost za splošno srednjo šolo (gimnazija) je bil nazadnje prenovljen v letu 2008. Učni načrt (obsega petinštirideset strani) je razdeljen na dva dela: praktični likovni del, poimenovan Likovno snovanje, in umetnostnozgodovinski del, poimenovan Umetnostna zgodovina. Osnovna definicija predmeta je, da je likovna umetnost gimnazijski predmet, ki dijaku približa razumevanje likovne umetnosti kot temeljnega civilizacijskega dosežka ter spodbuja ustvarjalnost pri likovnem izražanju in interpretaciji umetniških del (slovenski učni načrt za likovno umetnost v gimnaziji 2008, 5). Temeljni cilji in kompetence so usmerjeni v razvoj individualne ustvarjalnosti, domišljije, vizualnega mišljenja in percepcije. Umetnostnozgodovinski del je razdeljen na podpoglavja. To so: uvod v umetnostno zgodovino; antična umetnost; srednjeveška umetnost; renesansa; barok; umetnost devetnajstega stoletja; umetnost dvajsetega stoletja s postmodernizmom in sodobno umetnostjo ter novimi koncepti umetnosti; uvod v umetnost zadnjih desetletij – čas vizualnih medijev. Ob omenjeni opredelitvi predmeta, splošnih ciljih in kompetencah, ciljih in vsebinah vsebuje učni načrt še pričakovane dosežke, medpredmetne povezave, didaktična priporočila in napotke za vrednotenje dosežkov dijakov.

Namen

Ker se o spremembah in usmeritvah reforme učnega načrta likovnega pouka v srednji šoli v slovenski strokovni javnosti pojavlja precej razprav in različnih pogledov, smo se odločili za primerjavo slovenskega učnega načrta za likovno umetnost z učnimi načrti izbranih evropskih držav. Odločili smo se za vsebinske primerjave, ki izhajajo iz sodobnih likovnopedagoških teorij in zajemajo temeljne cilje, kompetence, odnos med konceptualno in formalno platjo likovnega izražanja, večkulturnih in trajnostnih aspektov in podobno. S primerjavo smo želeli slovenski

učni načrt predmeta likovna umetnost za splošne gimnazije osvetliti v širšem kontekstu.

Postavili smo dve generalni raziskovalni vprašanji:

1. Po katerih izbranih kriterijih je slovenski učni načrt za likovno umetnost v gimnaziji podoben primerjanim učnim načrtom drugih držav?
2. Po katerih izbranih kriterijih se slovenski učni načrt za likovno umetnost v gimnaziji razlikuje od primerjanih učnih načrtov drugih držav?

Metoda

Uporabili smo kvalitativno metodologijo pedagoškega raziskovanja in v okviru te tehnike *analize dokumentov* (Vogrinc 2008). Analizirali smo uradne državne dokumente. Izvedli smo kvalitativno primerjalno analizo slovenskega učnega načrta za gimnazijski predmet likovna umetnost z učnimi načrti likovnega pouka sedmih evropskih držav. Uporabili smo *namensko vzorčenje*, odločili smo se za uravnoteženo zastopanost tako imenovanih zahodnih demokracij in držav, ki so nastale ali se ponovno ustanovile po političnih pretresih v devetdesetih letih dvajsetega stoletja. Izbrane države so Estonija, Finska, Hrvaška, Irska, Latvija, Norveška in Španija. Za analizo gradiva smo uporabili elemente *vsebinske in semiotične analize* (Vogrinc 2008, 58–59). To smo uporabili v želji, da bi ob analizi uradnih kurikularnih dokumentov prodrli tudi pod zapisano besedilo oziroma preko očitnega (Bryman 2004, v Vogrinc 2008, 59). To se nam je zdelo pomembno pri po obsegu skopih učnih načrtih (Finska), pri katerih bi redukcija zapisanega le na najnujnejše lahko vodila na sklepanje, da določene vsebine ali usmeritve niso prisotne, čeprav je lahko tudi obratno. Mogoče je, da so nekatere usmeritve v določenem okolju tako same po sebi umevne, da jih ni treba zapisati.

Na podlagi sodobnih likovnopedagoških spoznanj smo izdelali *kriterije primerjave*: 1. ure v predmetniku, 2. temeljni cilji in kompetence, 3. likovna področja in struktura, 4. termini, obdobja, imena, povezana s sodobno umetnostjo, 5. večkulturnost in 6. vsebine in termini, povezani s trajnostnim razvojem.

Zapisi učnih načrtov so si med seboj precej različni. Večina jih je dostopnih na spletu, nekateri so prevedeni v angleški jezik, drugi ne. Struktura in podatki, ki jih nudijo, so različni. Določene podatke smo pridobili tudi iz drugih virov (dodatni kurikularni dokumenti, predmetniki, osebni stiki). Ker je večina pridobljenih podatkov temeljila na uradnih državnih učnih načrtih, ki so na voljo na uradnih spletnih straneh vladnih institucij ali šolskih uradov, smo s tem zagotovili kriterijem analize kakovosti uporabljenih dokumentov (Scott 1990, v Vogrinc 2008, 136), in sicer: avtentičnosti, sporočilnosti in reprezentativnosti. Kredibilnost pridobljenih podatkov smo preverili z metodo posvetovanja s kolegi (Vogrinc 2008, 160) in kritično predstavitevjo nekaterih podatkov pred strokovno javnostjo (Zupančič 2015).

Rezultati in razprava

Najprej podajamo skupno preglednico kriterijev primerjave in vseh zajetih držav.

Preglednica 1: Skupna predstavitev kriterijev za primerjavo učnih načrtov po posameznih državah, zajetih v analizo

država	SLO	EST	FIN	HR	IR	LAT	NOR	ŠPA
obseg								
Ure po predmetniku	70	70	različno	140	različno	70	različno	70
Obseg zapisa učnega načrta	45 strani	10 strani	2 strani	8 strani	15 strani	42 strani	15 strani	17 strani
Izbirnost	da	da	da	da	da	da	da	da
cilji								
Temeljni cilji in kompetence	ustvarjalnost, domišljija, likovno mišljenje, čustvene sposobnosti, razumevanje sodobne umetnosti	ustvarjalnost, kritičnost, sposobnost samoizražanja	razvoj likovnega izražanja in mišljenja, sposobnost medijskega likovnega komuniciranja	seznanjanje s kulturno dediščino, razvijanje odnosa do umetnin, sposobnost doživljanja umetnin	ustvarjalnost, razumevanje umetnosti in kontekstov, razmišljujoč odnos do okolja, zavedanje lastne identitete, sposobnost reševanja problemov	ustvarjalnost, čustveni, intelektualni razvoj, interes za likovno umetnost, zgodovino umetnosti, izkušnost v likovnem izražanju	ustvarjalnost, razumevanje kulturnih kontekstov	Ustvarjalnost, razumevanje avdio-vizualnih sporočil, kritično in ustvarjalno mišljenje, razvoj socialnih vrednot, digitalne kompetence
strukturiranost								
Struktura temelji na	likovna področja	metode dela načini dela	likovna področja	kronologija obdobj	likovna področja	drugo	drugo	likovna področja
Likovna področja	Da (6)	Ne	Da (7)	Ne	Da (3)	Da (3)	Da (3)	Da (8)
Sodobne vsebine								
Termini, povezani s sodobno umetnostjo	da	da	delno	Delno samo do moderniz.	delno	delno	delno	delno
Posamezni umetniki	da	ne	ne	da	ne	ne	ne	ne
Večkulturnost	da	da	ne	delno	ne	delno	delno	da
Trajnostni vidik	ne	da	delno	da	ne	da	delno	da

Podrobne rezultate analize učnih načrtov predstavljamo v skladu z izbranimi (šestimi) kriteriji primerjave v šestih podpoglavjih.

Ure v predmetniku

Ugotovili smo, da so učni načrti po obsegu zelo različni. Obseg zapisanega variira od dveh, treh strani do petinštiridesetih strani. Finski učni načrt za umetnost obsega v celoti 25 strani, a so v njem zajeta vsa umetnostna področja (glasba, ples, dramske dejavnosti ...). Likovni umetnosti sta namenjeni samo dve strani. Po tem kriteriju je finski učni načrt najbolj skrčen, odprt in najmanj predpisujoč (prim. Herzog et al. 2009). Po obsegu mu sledita hrvaški (8 strani) in estonski (10 strani). Glede hrvaškega učnega načrta je treba omeniti, da se na spletu nahaja verzija iz leta 1994 ter da gre za skeniran PDF-dokument precej gostega tipkopisa, ki bi v povprečni spletni različici obsegal več strani. Precej skop po obsegu je estonski učni načrt. Temu se pozna, da je v letu 2008 nastal pod neposrednim vplivom finskega učnega načrta (Zupančič in Köster 2014). Večina primerjanih učnih načrtov je zapisanih v obsegu približno 15–17 strani (Irska, Španija, Norveška), izstopata pa latvijski (42 strani) in slovenski (45 strani). Ugotovili smo, da je slovenski učni načrt najobsežnejši, po obsegu se mu približa samo latvijski, drugi primerjani dokumenti so občutno manj obsežni. Obseg zapisanega v učnem načrtu ni splošno merljiva komponenta, določene primerjave pa vseeno omogoča. Smiselnost obravnave obsega zapisanih dokumentov izhaja iz strokovnih teženj, da bi učni načrti predpisovali čim manj in omogočali učiteljem svobodo izbire tako metod dela kot vsebin in poudarkov (Steers 2014, 9).

Umetnosti je v splošnih srednjih šolah namenjeno različno število ur. V štirih državah (Estonija, Španija, Slovenija in delno Latvija) je to 70 ur, ki se po navadi izvajajo v dveh sklopih. Število ur poučevanja umetnosti je v nekaterih državah manjše (Finska, Norveška), a se lahko precej poveča v okviru izbirnih vsebin ali z izbiro usmerjenih programov. V Sloveniji je to na primer program Likovne gimnazije, na Norveškem pa Programme for Art, Craft and Design Studies. Kot generalno ugotovitev lahko zapišemo, da se odstotek izbirnih vsebin pri splošnih programih v sodobnih učnih načrtih povečuje, število ur obveznih vsebin likovnih predmetov pa zmanjšuje. V Sloveniji se je s šolsko reformo potrdil trend zmanjševanja števila obveznih ur, namenjenih umetnosti. Pri številu obveznih ur v tej primerjavi izstopa Hrvaška, ki predvideva po eno uro likovne umetnosti v vseh štirih letih šolanja, to je 140 ur skupaj. Ponovno spomnimo, da je hrvaški učni načrt iz začetka devetdesetih let prejšnjega stoletja in da se Hrvaška v letu 2015 pripravila na celovito prenovu šolstva.

Temeljni cilji in kompetence

Slovenski učni načrt za likovno umetnost v poglavju Splošni cilji in kompetence (slovenski učni načrt za likovno umetnost v gimnaziji 2008, 8) poudarja razvijanje domišljije, likovnega mišljenja, pomembnost raziskovanja likovnega jezika, sposobnost zagovora ustvarjenega, razvijanje čustvenih, intelektualnih, doživljajskih sposobnosti, spoznavanje pomena sodobnih likovnih praks, razvijanje kritičnega

odnosa, ustvarjanje v naravnem okolju in s tem razumevanje soodvisnosti med človekom in naravo. Posamezni učni načrti za likovno umetnost primerjanih držav poudarjajo naslednje temeljne cilje. Latvijski učni načrt poudarja dijakov čustveni, ustvarjalni in intelektualni razvoj, razvoj sposobnosti razumevanja raznolikosti likovne umetnosti ter razvijanje interesa za ustvarjalne dejavnosti. Osnovni cilji so usmerjeni v razvoj interesa za likovno umetnost, domačo in mednarodno zgodovino umetnosti, dvig zavesti o pomembnosti umetniškega izražanja in vpogled v raznolikost sodobne likovne produkcije. Posebej se poudarjajo izkušnje v posameznikovem likovnem izražanju. Irski učni načrt za likovno umetnost poudarja zavesten, razmišljujoč in raziskujoč odnos do okolja, razvijanje lastne identitete in samozavedanja s pomočjo praktičnega likovnega dela, razumevanje umetnosti in likovnega oblikovanja, raznolikosti kontekstov, sposobnost razumevanja in uporabe kriterijev za vrednotenje lastnega in tujega dela. Poudarja se pomen praktičnih znanj, sposobnost reševanja problemov, estetska senzibilnost, kritičnost, domišljija, ustvarjalnost in originalnost. Španski učni načrt za likovno umetnost poudarja sposobnost razumevanja avdio-vizualnih sporočil, kritično in ustvarjalno mišljenje, razvoj socialnih vrednot, odnos do dela drugih, digitalne kompetence, teoretična in praktična znanja. Norveški učni načrt za likovno umetnost poudarja kulturne kontekste, ustvarjalnost in zavedanje o umetnosti kot integralnega dela življenja. Estonski učni načrt za likovno umetnost posebej poudarja zavedanje kulturne raznolikosti, kritičnosti in ustvarjalnosti, kritičnega mišljenja, sposobnosti samoizražanja. Hrvaški učni načrt za likovno umetnost poudarja sposobnost doživljanja umetnin, seznanjanje s kulturno dediščino, razvijanje pozitivnega odnosa do umetnosti in kulture, seznanjanje z vizualnim jezikom. Poudarja se permanentni stik z umetniškim delom z namenom, da bi se mlademu človeku omogočilo njegovo doživljanje. Ugotovili smo, da večina učnih načrtov na prvo mesto postavlja ustvarjalnost in jo tudi eksplicitno omenja (Latvija, Irska, Španija, Norveška, Estonija, Slovenija). Pomembno kompetenco v več primerih (Latvija, Irska, Hrvaška) tvori sposobnost razumevanja umetnosti in raznolikosti sodobne vizualne umetnosti. Španski učni načrt za likovno umetnost poudarja razumevanje likovnih sporočil, slovenski in norveški poudarjata kulturno zavest. Odnos do domače kulturne dediščine poudarjata dva učna načrta, latvijski in hrvaški. Pomen praktičnih likovnih znanj poudarja večina učnih načrtov. Slovenski in estonski govorita o sposobnosti samoizražanja, norveški o temeljnih spretnostih, španski o tehničnih spretnostih, latvijski o skrbi za napredek izkušenj v ustvarjalnih dejavnostih, irski omenja razvoj konstruktivnega dizajniranja in sposobnost reševanja problemov (angl. problem solving). Ugotovili smo, da se slovenski učni načrt v temeljnih ciljih bistveno ne razlikuje od primerjanih dokumentov evropskih držav.

V slovenskem učnem načrtu za likovno umetnost so cilji in dosežki prvenstveno usmerjeni v praktično likovno izražanje, razvoj kritičnega mišljenja in poznavanje formalnega likovnega jezika. Mišljen je tisti del učnega načrta, ki se ukvarja s

praktičnim likovnim izražanjem (Likovno snovanje). V estonskem učnem načrtu za likovno umetnost so cilji in dosežki v veliki meri usmerjeni v projektno delo, študijske pristope dela v različnih okoljih, ateljejsko delo in delo v naravnem ter urbanem okolju, v muzejih, na razstavah in virtualnem okolju. Pomemben cilj tvori razumevanje sodobnega kulturnega sveta. Finski učni načrt za likovno umetnost med cilji poudarja razvoj likovnega izražanja in mišljenja, likovno znanje in kulturno strokovnost, okoljsko estetiko, sposobnosti v medijskem in likovnem komuniciranju. Cilji in dosežki hrvaškega likovnega učnega načrta poudarjajo doživljanje umetniškega dela, bogatenje emotivnosti, poznavanje svetovne, evropske in hrvaške kulturne dediščine, ohranjanje sposobnosti likovnega prakticiranja, povezovanje različnih zvrsti umetnosti, razvijanje interesa do likovnega dogajanja. Irski učni načrt za likovno umetnost je usmerjen v praktične likovne aktivnosti, poudarja pomen procesa nastajanja dela, problemsko reševanje, pomen osebnega odzivanja na likovna dela, pomen sposobnosti imaginacije, občutljivega opazovanja. Latvijski učni načrt za likovno umetnost si zadaja za cilj ozavestiti vlogo latvijske umetnosti v svetovnem kontekstu. Poudarja pomen tekstualnih, vizualnih in slišnih informacij, med dosežki omenja vizualizacije, naracije, spodobnost likovnega dialoga, projektne dela, likovnega prakticiranja. Norveški učni načrt za likovno umetnost poudarja razvoj kulturnih, likovnih in ustvarjalnih kompetenc. Med dosežki omenja sodelovanje v likovnem delu znotraj in zunaj šolskega okoliša. Med cilji si zadaja skrb za razvoj za vrednotenje novih oblikovalskih in arhitekturnih del s pomočjo ustvarjalnega in konstruktivno analitičnega ateljejskega dela. Poudarja tudi pomen sodelovanja s profesionalnimi likovniki, arhitekti, oblikovalci. Španski učni načrt za likovno umetnost poudarja pomen ustvarjalnega likovnega prakticiranja in projektne dela, razvoj kritičnega mišljenja in pomen poznavanja formalnega likovnega jezika in uporabe le-tega.

Ugotovili smo, da se v večini primerjanih učnih načrtov med cilji, kompetencami in dosežki (angl. outcomes) najbolj poudarja pomen ustvarjalne likovne prakse in skrb za razvoj kritičnega mišljenja. Nadalje trdimo, da je praktično likovno delo pomemben del pregledanih učnih načrtov na srednješolskem nivoju. Kot smo že omenili, je slovenski gimnazijski učni načrt za likovno umetnost razdeljen na dva enakovredna dela, umetnostno zgodovino in likovno prakticiranje (likovno snovanje). V praksi se oba dela povezuje in prepletata, načeloma pa velja, da likovno snovanje temelji na praktičnem likovnem delu dijakov, umetnostnozgodovinski del pa na teoretičnem usvajanju znanj. Likovno prakticiranje je pomemben segment tudi v primerjanih učnih načrtih. V njih se predvidevajo različni sodobni pristopi k praktičnemu delu. Omenjajo se projektno delo, eksperimentiranje, igranje vlog, raziskovanje, intervjuvanje, izdelava esejev, diskusije, vizualizacije, pripovedovanje, komuniciranje, reševanje problemov in podobno. Čeprav precej omenjenih načinov praktičnega dela na prvi pogled ni povezanih z likovnim izražanjem v klasičnem smislu (risanje, slikanje, modeliranje, odtiskovanje ...), gre tudi pri teh (raziskovanje, izdelava esejev, diskusije, vizualizacije, komuniciranje,

reševanje problemov) za določeno vrsto likovnoizraznih načinov. Sodobno zasnovano pedagoško likovno prakticiranje temelji na konceptualnih likovnih praksah. Te predvidevajo razvoj konceptov, idej, miselnih konstruktov ter zagovorov likovnih del, kamor pa sodijo tudi omenjeni intervjuji, diskusije, pisanje esejev in podobno. Nadalje smo ugotovili, da se v primerjanih likovnih učnih načrtih posebej poudarja pomen sodelovanja z okoljem, sodelovanje z lokalnimi umetniki, obiskovanje različnih študijskih okolij. Ne glede na zapis in konkretne dosežke se vsi učni načrti ukvarjajo z odnosom mladega človeka do sveta likovne umetnosti. Nekateri med njimi bolj poudarjajo umetnostnozgodovinski del, na primer hrvaški in polovica slovenskega, drugi na prvo mesto postavljajo dijakovo lastno likovno delo, sodelovanje z okoljem, angažiranost. Nekateri, kot na primer estonski, so eksplicitno usmerjeni v sodobne umetniške prakse, drugi, na primer španski, so bolj usmerjeni v spoznavanje formalnega likovnega jezika.

Likovna področja in struktura

Delitev učnega načrta za likovno umetnost na likovna področja (angl. art fields) predstavlja v Sloveniji ustaljeno strukturo učnih načrtov za likovno umetnost na osnovnošolskem in srednješolskem nivoju izobraževanja. Za sodobno umetnost je značilno, da se likovna področja med seboj prepletajo, stapljajo (Lynton 1986). Klasična delitev na likovna področja (risanje, slikanje, kiparstvo ...) se opušča, umetnost sega na nelikovna področja, presega se likovnoformalna plat likovnega dela in rušijo se pregrade med visoko in popularno umetnostjo (Boughton 1999). Zanimalo nas je, ali se to pozna tudi v učnih načrtih primerjanih držav. Struktura in obravnava likovnih področij je vidna v preglednici 2.

Preglednica 2: Struktura učnih načrtov glede na obravnavo likovnih področij

Država	Likovna področja
Slovenija	6 likovnih področij: risanje; slikanje; kiparstvo; oblikovanje prostora; grafika; sodobna umetnost, mediji in vizualne komunikacije. Vsako področje se obravnava s kognitivnega, izraznega in emotivnega vidika. Za vsako področje so predpisani pojmi in koncepti.
Estonija	Brez omembe likovnih področij. Pojavljajo se termini, kot so: medijska tehnologija; osnove in tehnike samoizražanja; interpretacije likovnih podob; kulturni kontekst ...
Finska	7 likovnih področij: risanje in barva; oblike in materiali; umetnost in kultura; razvoj izdelka in materiali; risanje, konstruiranje in modeliranje; arhitektura in družba.
Hrvaška	Brez omembe likovnih področij. Delitev vsebin je koncipirana glede na letnike in zgodovinska obdobja. 1. letnik: posameznik in okolje, osnovni pojmi; 2. letnik: kultura do 10. stoletja; 3. letnik: kultura in umetnost od 12. do 19. stoletja; 4. letnik: umetnost današnjega časa, svet, v katerem živimo.
Irski	3 likovna področja: risanje; umetnost in oblikovanje na ploskvi (2D); umetnost in oblikovanje v prostoru (3D).
Latvija	3 področja: umetnost kot del kulture; jeziki umetnosti; ustvarjalne dejavnosti. Likovna področja so omenjena posredno skozi termine, kot so: oblike umetnosti; tehnologija in razvoj; grafične oblike in tehnike; slikarski žanri in tehnike; kiparske oblike in materiali; oblike in tehnike uporabne umetnosti in oblikovanja; umetnost fotografije; arhitekturni stili.
Norveška	V obveznem skupnem programu se omenjajo: vizualna umetnost, oblikovanje in arhitektura. V izbirnem delu se omenjajo: vizualna kultura in družba, scenografija in kostumi, grafika in fotografija, laponska umetnost.
Španija	8 likovnih področij: volumen; umetniško risanje; tehnično risanje; avdio-vizualna kultura; zgodovina umetnosti; oblikovanje; grafične izrazne tehnike; informacijsko-komunikacijska tehnologija.

V preglednici 2 vidimo, da so vsebinske delitve likovnih področij znotraj učnih načrtov zelo različne. Klasična delitev na risanje, slikanje, kiparstvo, grafiko in prostorsko oblikovanje, kakor jo pozna slovenski učni načrt, je redka. Namesto delitve na klasična likovna področja učni načrti uporabljajo delitev glede na dimenzije izražanja – področja razdelijo na izražanje v dveh dimenzijah oziroma na ploskvi in v treh dimenzijah oziroma v prostoru. Takšna delitev je značilna za irski srednješolski učni načrt za likovno umetnost, pozna pa ga tudi prenovljeni slovenski učni načrt za likovno umetnost v osnovni šoli. Delitev področij je lahko koncipirana tudi glede na namen likovnega dela. Takšno delitev uporablja na primer španski učni načrt, ki deli risanje na umetniško in tehnično. V španskem učnem načrtu so nadalje za vsako področje predpisani štirje moduli, pri umetniškem risanju so to na primer forma, kompozicija, svetloba in senca ter barva. Za vsako področje so predpisani tudi novi usvojeni termini in koncepti, kar je podobno kot v slovenskem učnem načrtu.

Čeprav se v vseh učnih načrtih omenjajo podobne vsebine in termini, so pristopi k delitvi in strukturi različni. Glede na podatke v preglednici 1 bi jih lahko označili kot:

1. Struktura temelji na obravnavani vsebini, letnikih in časovni kronologiji (Hrvaška).
2. Struktura temelji na klasičnih likovnih področjih (Slovenija, Finska, Irska). Znotraj likovnih področij se lahko struktura nadalje deli glede na vsebino (Španija).
3. Strukturo lahko narekujejo metode in načini dela (Estonija).
4. Strukturo narekuje vloga umetniškega izražanja v odnosu do okolja in človeka (Latvija), kjer se pojavljajo dodatni termini kot simboli in znaki, sporočilnost, človek in čas, okolje in človeštvo.

Ovisno od obsega zapisanega v učnem načrtu se lahko struktura deli še naprej. Na primer, latvijski učni načrt določa celo odstotne odnose med vsebinami. Predpisuje, naj obvezni del z naslovom *Kaj je umetnost* vsebuje 17 % vseh aktivnosti oziroma razpoložljivih ur, poglavje *Simboli in znaki* 19 %, poglavje *Človek in umetnost* 20 %, *Okolje in človeštvo* 22 %, *Likovne interpretacije* 8 %. Takšna odstotna delitev se nam ne zdi smiselna, saj pretirano natančno določa učitelju ne samo, s čim se mora ukvarjati, ampak celo, v kakšnem obsegu naj to počne.

Termini, obdobja, imena, povezana s sodobno umetnostjo

Sodobna umetnost je v slovenskem gimnazijskem učnem načrtu za likovno umetnost dobro zastopana. Med osnovnimi cilji je ukvarjanje s sodobnimi likovnimi praksami posebej navedeno, pri didaktičnih priporočilih prav tako. Čeprav je sodobnosti v delitvi likovnih področij (preglednica 1) namenjeno le zadnje področje (sodobna umetnost, mediji in vizualne komunikacije), se v opisu pojavlja precej terminov in pojmov, značilnih za likovno umetnost zadnjih petdesetih let. Konkretna omemba samo enega sodobnega umetnika in ene skupine v slovenskem

učnem načrtu je bolj priporočilo in usmeritev kot konkretna zapoved, kaj se pri pouku naj obravnava. Zanimalo nas je, kako se termini, povezani s sodobnostjo, pojavljajo v primerjanih učnih načrtih (preglednica 3).

Preglednica 3: Termini, povezani s sodobno umetnostjo, v učnih načrtih

Država	Termini, koncepti, smeri, imena sodobne umetnosti
Slovenija	Konceptualna umetnost, performans, besedna umetnost, ready-made, nova stvarnost, minimalizem, instalacija, video-art, web-art, umetnost kot provokacija, postmodernizem. Med posamezniki sta omenjeni dve imeni likovne umetnosti zadnjih petdesetih let: Joseph Kosuth in skupina OHO.
Estonija	Postmodernizem, hiperrealizem, happening, body-art, land-art, konceptualizem, medijska umetnost, video-art, performans, umetnost v urbanem prostoru, socialna kritičnost v umetnosti, umetnik in občinstvo, kolektivnost v umetnosti, preigravanje preteklosti, citiranje, remiks, parodiranje, izginjanje objekta umetnosti. Posamezni umetniki niso omenjeni.
Finska	Sodobna umetnost omenjena kot del umetnostnega védenja in kulturni pojav, enakovreden ali celo pomembnejši kot pretekla obdobja. Posamezni umetniki niso omenjeni.
Hrvaška	Omenjena je umetnost prve in druge polovice 20. stoletja, omemba modernističnih smeri (dada, futurizem, geometrijska abstrakcija), fovizem, futurizem. Omemba umetnikov: Rodin, Brancusi, Le Corbusier, Bauhaus, De Stilj, Picasso, Pollock, Gugenheim, Chaplin, Fleischer, Disney.
Irska	Pri slikanju omenjen uvod v moderno ameriško in irsko umetnost. Posamezni umetniki niso omenjeni.
Latvija	Kolektivno umetniško delo, sodobna umetnost, umetnikov odnos do sodobnosti in sodobne družbe. Likovna sporočila skozi čas in prostor, računalniško generiran video, performans. Posamezni umetniki niso omenjeni.
Norveška	Sodobna okolja za doživljanje umetnosti. Sodobna umetnost v luči preteklosti in sedanjosti. Pojavne oblike umetnosti 20. in 21. stoletja. Posamezni umetniki niso omenjeni.
Španija	Digitalna umetnost, grafično oblikovanje, umetnost v javnem prostoru. Posamezni umetniki niso omenjeni.

Kot vidimo v preglednici 3, je sodobna umetnost v primerjanih učnih načrtih različno prisotna. Nekateri učni načrti je eksplicitno ne omenjajo ali jo omenjajo zelo skopo, drugi sodobne vsebine močno poudarjajo. Večina učnih načrtov ne omenja konkretnih imen umetnikov ali gibanj, ampak to prepuščajo izbiri učitelja. Konkretna imena so navedena le v slovenskem in hrvaškem učnem načrtu. V obeh primerih gre bolj za okvirna priporočila, ne za predpis, ki bi omejeval učitelje pri njihovi avtonomiji izbire posameznih primerov. Zanimiva so imena v hrvaškem učnem načrtu, saj področje umetnosti zajemajo zelo na široko, od slikarstva, arhitekture in modernističnih umetniških šol do animacije (Fleischer, Disney) in filma (Chaplin). Slovenski učni načrt omenja konkretna imena umetnikov v poglavju Povezovanje likovnosnovalnih in umetnostnozgodovinskih vsebin predmeta. Tam omenja precej imen, nanizanih po zgodovinskem zaporedju, sodobnih se dotakne v zadnji alineji, v kateri zapiše: »možnosti, kjer ni v ospredju likovni problem, temveč vsebinski: konceptualna umetnost, dematerializacija umetniškega objekta (slovenska skupina OHO, Kosuth ...)« (slovenski učni načrt za likovno umetnost v gimnaziji 2008, 19). V slovenskem učnem načrtu za likovno umetnost v gimnaziji se področje likovnega snovanja in umetnostne zgodovine povezuje, kar je dobro. V poglavju 5.3, ki podaja smernice za povezovanje obeh področij, je zapisano, da se likovnosnovalne vsebine najtesneje povezujejo z umetnostnozgodovinskimi

(slovenski učni načrt za likovno umetnost v gimnaziji 2008, 19). V zadnjem odstavku se nadalje poudari, da učitelj vedno izhaja iz likovne naloge (likovnega problema), v katero smiselno vključuje umetnostnozgodovinske pojme. V nadaljevanju podaja šest alinej primerov, v katerih navaja primere za vsakega od likovnih področij, na koncu tudi za zadnje, ki se tiče sodobne umetnosti. Iz preglednice 2 je vidno, da se v primerjanih učnih načrtih likovna področja obravnavajo kompleksno in v soodvisnosti do družbenih pojavov. Namesto v slovenskem primeru sukcesivno podanih in ločeno obravnavanih področij v primerjanih načrtih o področjih razmišljajo v smislu prepletanja in povezovanja. Podobno je tudi s sodobnimi vsebinami. Kar šest od osmih primerjanih učnih načrtov ne omenjanja posameznih umetnikov. Svojo sodobnost izražajo s strukturo, osnovnimi cilji in kompetencami. Ob slovenskem učnem načrtu je glede tega najbolj konkreten estonski učni načrt (preglednica 2), ki omenja obilo pojmov, povezanih s sodobno umetnostjo, kot so na primer postmodernizem, happening, body-art, land-art, konceptualizem, medijska umetnost, video-art in performans. Obenem pa estonski učni načrt omenja tudi nekatere umetniške principe oziroma pristope k likovnemu izražanju. Ti za razliko od poudarjanja likovnega problema kot osnove likovnega dela v slovenskem učnem načrtu delujejo precej bolj sodobno. Estonski učni načrt govori o umetnosti v urbanem prostoru, socialni kritičnosti v umetnosti, o umetniku in občinstvu, kolektivnosti v umetnosti, preigravanju preteklosti, citiranju, remiksu, parodiranju in izginjanju objekta umetnosti. Čeprav smo za latvijski učni načrt ugotovili, da je ob slovenskem najbolj obsežen, lahko ugotovimo tudi, da je v nekaterih vidikih zapisanega zelo sodoben. Pri obravnavi likovnih področij (preglednica 2) le-te omenja samo posredno, pri sodobnosti pa podobno kot estonski govori o podobnih principih. Tako na primer omenja kolektivno umetniško delo, sodobno umetnost in umetnikov odnos do sodobnosti ter sodobne družbe.

Sodobna likovnopedagoška teorija poudarja pomen sodobne umetnosti ter iz nje izhajajočih sodobnih principov in pristopov k ustvarjalnemu delu. Grünwald (1996, 6–7) poudarja odprtost in pluralizem sodobne estetske vzgoje ter ugotavlja, da so časi monolitne umetnostnodidaktične teorije za vedno mimo. Grünwald poudarja, da pluralnost in odprtost nista samo prazni gesli, ampak nujna pogoja za razumevanje estetskih procesov, za razvoj estetskega védenja, za bogatenje estetskih izkušenj na podlagi spoznanj. Predmet in cilj umetnostne edukacije ni umetniška produkcija sama po sebi, niti umetniško delo samo za sebe, ampak odnos: umetnik–delo–gledalec, torej proces. V primeru učnih načrtov za likovno umetnost to pomeni drugačen pristop in spremenjen koncept zapisa. Zgodovinsko zaporedje obravnavane snovi, ki se začne v pradavnini in kronološko niza obdobja do današnjega časa, je morda primerno za obravnavo umetnostnozgodovinskih tematik, precej manj pa pri praktičnem likovnem delu. Takšen kronološki princip je opazen le v slovenskem in hrvaškem učnem načrtu (preglednica 2). Drugi učni načrti ga ne ponujajo oziroma glede tega učitelju puščajo prosto izbiro. Glede na sodobna spoznanja o pomenu notranje motiviranosti, povezanosti z interesi

dijakov in povezovanju z aktualnimi temami je smiselno obravnavo vsake tematike začenjati v sodobnosti, aktualnosti in relevantnosti v odnosu do dijaka ter preko tako navezanega stika prodirati v preteklost ali se preusmerjati na sorodna likovna področja. Slovenski učni načrt se pomena sodobnosti in razkoraka med obilico področij in vsebin glede na omejeno število ur v predmetniku zaveda, saj v didaktičnih navodilih pravi naslednje:

»Omejeno število ur (35) zahteva od učitelja skrbno načrtovanje in dosledno izpeljavo učnih ur. Znotraj posamezne likovne naloge je mogoče združiti cilje različnih likovnih področij. Učitelj je pri načrtovanju nalog avtonomen. Minimalni vsebinski standard z vidika izbire vsebin je, da učitelj izmed šestih ponujenih likovnih področij izbere najmanj štiri. Od teh mora učitelj obvezno izbrati šesto področje (sodobne umetniške prakse in mediji) in prvo, to je risanje« (slovenski učni načrt za likovno umetnost v gimnaziji 2008, 20).

Večkulturnost

Preglednica 4: Večkulturna dimenzija v učnih načrtih

Država	Večkulturno naravnani termini
Slovenija	Večkulturnost je omenjena med ključnimi evropskimi kompetencami kot medkulturna kompetenca. Ni omenjena med (možnimi) medkurikularnimi povezavami z geografijo, zgodovino.
Estonija	Večkulturni vidik je večkrat omenjen med » <i>Arts competences</i> «. Termin kulturna raznolikost je omenjen v opisu področja predmeta.
Finska	Večkulturnost ni posebej omenjena.
Hrvaška	Pri povezovanju z geografijo so omenjene druge kulture in svetovna kulturna dediščina.
Irska	Večkulturnost ni posebej omenjena.
Latvija	Večkulturni vidik je omenjen v povezavah med umetnostjo in aktualnimi dogodki. Poglavlje o latvijski umetnosti v svetovnem kontekstu.
Norveška	Omenjeni so umetniki drugih narodov. Med kompetencami razumevanja zgodovine prostorov najdemo: različne kulture oblačenja, pohištvo in vsakdanji predmeti različnih obdobj in kultur.
Španija	Večkulturnost omenjena v nekaterih področjih v kontekstu poznavanja in vrednotenja različnih evropskih kulturnih tradicij. Večkulturnost omenjena tudi v splošnih ciljih predmeta (globalna perspektiva).

V preglednici 4 je vidno, da je večkulturni vidik v primerjanih učnih načrtih različno prisoten. Nekateri ga omenjajo v okviru likovnih področij v kontekstu vrednotenja evropskih kulturnih tradicij in med osnovnimi cilji predmeta z globalne perspektive (Španija). Včasih se večkulturnost pojavlja posredno, recimo v omenjanju umetnikov drugih narodov, v spoznavanju s kulturo oblačenja in življenja različnih obdobj in kultur (Norveška). V nekaterih učnih načrtih je večkulturna dimenzija omenjena v kompetencah predmeta (Estonija, Slovenija). V slovenskem učnem načrtu je medkulturna kompetenca jasno zapisana kot:

»sprejemajo in spoštujejo likovne stvaritve iz drugih okolij in različnih obdobj ter izdelke dijakov z različno narodno in kulturno identiteto; učitelj z izbiro primerov in svojim zgledom pospešuje medkulturno kompetenco.« (slovenski učni načrt za likovno umetnost v gimnaziji 2008, 18).

Večkulturnost omenja slovenski učni načrt tudi med Primeri mogočih horizontalnih in vertikalnih medpredmetnih povezav kot: »kulturna dediščina – povezava: umetnostna zgodovina, kulturna vzgoja, večkulturnost, identiteta« (slovenski učni načrt za likovno umetnost v gimnaziji 2008, 16). Namesto večkulturnosti se pojavlja termin kulturna raznolikost, recimo v opisu predmeta (Estonija). Hrvaški učni načrt večkulturnost omenja med didaktičnimi navodili. Pri povezovanju z drugimi predmeti in v okviru geografije omenja druge kulture in svetovno kulturno dediščino. Večkulturnost ni omenjena le v dveh primerjanih učnih načrtih, v finskem in irskem. To ne pomeni, da snovalcem dokumentov ta vidik ni bil pomemben, lahko je – v finskem primeru – morda posledica skopega zapisa in s tem redukcije zapisanega na minimum. Medkulturno kompetenco je mogoče uresničevati na mnogo načinov, neodvisno od zapisa v učnem načrtu. Prisotna je v izbiri umetnikov in njihovih del, v iskanju sodobnih likovnih praks, ki tematizirajo medkulturne probleme, v odpiranju diskusij med dijaki, ki se dotikajo odnosov med različnimi narodi, kulturami, verstvi.

Vsebine in termini, povezani s trajnostnim razvojem

Podobno kot večkulturni vidik je tudi trajnostni vidik v primerjanih učnih načrtih različno zastopan (preglednica 5).

Preglednica 5: Trajnostni vidik v učnih načrtih

Država	Trajnostni vidik
Slovenija	Trajnostni vidik ni posebej omenjen. Med splošnimi cilji in kompetencami je omenjeno: ustvarjajo v naravnem okolju, s tem pa spoznavajo in razumevajo soodvisnost človekovega delovanja in narave.
Estonija	Omenjen med učnimi cilji: razvoj inovativnega, človeku prijaznega in ekološko zavednega mišljenja. Omenjen med medkurikularnimi vsebinami kot okoljski in trajnostni razvoj v odnosu do naravne in kulturne raznolikosti in trajnosti.
Finska	Okolje je omenjeno, vendar ne v trajnostnem kontekstu.
Hrvaška	Poglavje o zaščiti okolja, omenjeni konkretni pojmi, kisli dež, ozonska luknja, globalno segrevanje in taljenje ledenikov.
Irska	Trajnostni vidik ni posebej omenjen.
Latvija	Omenjeno razumevanje pomembnosti okolja. Okolje in človek kot ena od komponent umetnostne edukacije.
Norveška	Kompetence na področju oblikovanja v družbi. Vrednotenje oblikovanja v odnosu do etike, estetike, funkcionalnosti in ekologije.
Španija	Omenjen v osnovnem opisu predmeta kot trajnostni razvoj, poznavanje in vrednotenje naravne, kulturne in zgodovinske dediščine.

Trajnostna paradigma je relativno nov pojem, ki se, vsaj v povezavi s šolskimi predmeti umetnosti, pojavlja v recimo zadnjih desetih, petnajstih letih, zato je zanimivo, da so najbolj konkretni pojmi, povezani z okoljevarstvom, kot pomembnim vidikom trajnostne paradigme, omenjeni v hrvaškem učnem načrtu, ki je nastal leta 1994. V omenjenem učnem načrtu je trajnostna komponenta omenjena med vsebinami zadnjega letnika (poglavje Zaščita okolja). Poudarjeno je razvijanje odnosa do zaščite spomenikov in okolja. Med problemi človekovega obstanka so omenjeni konkretni pojmi, kisli dež, ozonska luknja, globalno segrevanje in taljenje

ledenikov. Termin trajnostnega razvoja v irskem in slovenskem učnem načrtu ni omenjen. Slovenski učni načrt med splošnimi cilji in kompetencami posredno omenja spoznavanje in razumevanje soodvisnosti človekovega delovanja in narave (slovenski učni načrt za likovno umetnost v gimnaziji 2008, 8). Med primeri možnih horizontalnih in vertikalnih medpredmetnih povezav se pri naravoslovju izogne trajnostnemu vidiku in se omeji na:

»zgradba in značilnosti likovnih materialov, zgradba teles, fiziološke osnove zaznavanja prostora; biologija (človek, rastline, živali), kemija (sestava in značilnosti likovnih materialov), fiziološke osnove zaznavanja prostora (vid); fizika (optika, relativnostna teorija, prostor – čas); fizikalne in kemijske osnove likovnih tehnik« (slovenski učni načrt za likovno umetnost v gimnaziji 2008, 16).

Latvijski učni načrt omenja pomen zavedanja pomembnosti človekovega okolja in pomena umetniškega dela v tem odnosu. Poudarja, da je odnos človek-okolje (angl. environment) pomembna komponenta pouka umetnosti. Ugotovili smo, da je v večini primerjanih učnih načrtov trajnostni vidik omenjen posredno in v različnih delih dokumentov. Termin trajnostnega razvoja (angl. sustainability) se pojavi v estonskem in španskem učnem načrtu. V drugih se omenja okoljevarstvo (angl. ecology, ecological way of thinking), okolje (angl. environment) in zavest o pomenu okolja (angl. valuing natural diversity). Okoljske vsebine se omenjajo med kompetencami (Španija, Norveška, Slovenija), cilji (Finska), usmeritvami predmeta (Latvija).

V že omenjeni želji, da bi ob analizi uradnih kurikularnih dokumentov poskušali prodreti tudi pod zapisano besedilo oziroma preko očitnega (Bryman 2004, v Vogrinc 2008, 59), se nam zdi potrebno omeniti, da obstaja razlika med skopim omenjanjem trajnostne paradigme v učnih načrtih različnih držav, recimo Slovenije in Finske. V slovenskem primeru to lahko pomeni, da poudarki trajnostnega razvoja še niso toliko zasidrani v zavesti populacije, da bi našli prostor tudi v učnih načrtih različnih predmetov, v finskem primeru – tam je okoljska problematika že več kot dvajset let ena od pomembnejših vsebin umetnostnih predmetov (Mantere 1992; Heinimaa 1992) – pa lahko gre za tako ponotranjeno in samoumevno držo, da je ni treba posebej omenjati in zapisovati v učne načrte.

Sklep

Pri analizi učnih načrtov likovne umetnosti sedmih evropskih držav smo izhajali iz dveh temeljnih raziskovalnih vprašanj, vezanih na podobnosti in razlike med učnimi načrti z vidika šestih kriterijev primerjave.

Ugotovili smo, da je slovenski učni načrt za likovno umetnost v gimnaziji (2008) podoben primerjanim dokumentom po naslednjih kriterijih primerjave:

- V predmetniku splošne srednje šole je zastopan s podobnim številom ur. Likovni predmet na tem nivoju v vseh primerjanih državah predstavlja obvezno vsebino. Po obsegu zapisa je slovenski učni načrt podoben le latvijskemu, od drugih je bistveno obsežnejši. Glede omenjanja večkulturnosti in trajnostne paradigme

ni večjih odstopanj. Glavni cilji predmetov so podobni, tako slovenski kot primerjani poudarjajo izrazne sposobnosti, znanje in razumevanje, kritično vrednotenje, kulturno dediščino, individualnost izražanja, kulturno raznolikost, ustvarjalnost. Slovenski učni načrt podobno kot primerjani dokumenti izpostavlja socialne spretnosti in skupinsko delo, raznoliko pojavnost umetniškoizraznih oblik, okoljsko zavzetost, samozavedanje.

Nadalje smo ugotovili, da se slovenski učni načrt za likovno umetnost v gimnaziji od primerjanih dokumentov razlikuje po naslednjih kriterijih primerjave:

- Nobeden od primerjanih dokumentov ne uporablja enake strukture glede na delitev likovnih področij. Ob slovenskem le še hrvaški učni načrt omenja posamezne sodobne avtorje, umetnike in njihova dela. Glede omembe sodobnih vsebin in obdobja je slovenski učni načrt obširnejši, natančnejši in izčrpniji od primerjanih, podoben mu je le estonski.

Če sklenemo, primerjani dokumenti imajo nekatere skupne značilnosti, ki jih pripisujemo: 1. procesom poenotenja evropskega izobraževalnega sistema, 2. globalizaciji in 3. vplivom sodobne likovnopedagoške znanosti na stroko v primerjanih državah. Opazen je splošen trend zmanjševanja ur obveznih vsebin in naraščanje ur izbirnih vsebin na področju umetnosti. Vsi dokumenti uporabljajo različne strukture, terminologijo, klasifikacijo likovnih področij, način implementiranja sodobnih vsebin, vpletanje večkulturnosti in trajnostne paradigme.

V konkretnem slovenskem primeru je primerjava pokazala, da je nacionalni učni načrt za likovno umetnost v gimnaziji v določenih segmentih sodobno zasnovan, v nekaterih pa bi lahko bil tudi boljši. V praktičnem likovnem delu (likovno snovanje) bi namesto klasične delitve na likovna področja lahko uporabili kakšen drug kriterij. S tem bi poenostavili umeščanje v šolsko prakso tudi tistih sodobnih likovnih praks, ki niso risba, slika ali kip (Lynton 1986), ampak nekaj drugega (instalacija, performans, digitalna, medijska umetnost ...). Likovna področja bi lahko bila zasnovana podobno kot v irskem učnem načrtu, ki se deli na izražanje v dveh in treh dimenzijah. Podobno je že strukturiran slovenski učni načrt za likovno umetnost v osnovni šoli, ki je v drugem in tretjem triletju razdeljen na dve področji, izražanje na ploskvi in izražanje v tridimenzionalnem prostoru. Kot vzor bi lahko služil latvijski primer, ki že v strukturi povezuje posamezna področja umetniškega delovanja z namenom, vlogo in v soodvisnosti do človeka (umetnost kot del kulture, jeziki umetnosti, človek in čas, okolje in človek ...).

Slovenski učni načrt bi lahko bil krajši po obsegu. Kritičen pregled in morebitna smiselna redukcija zapisanega, recimo seznamov usvajanja likovnoteoretičnih problemov ali konkretnih pojmov, ki jih je treba usvojiti, bi omogočila učiteljem več svobode in lastne iniciative pri izvajanju predmeta. Več poudarka bi lahko bilo na trajnostnih oziroma okoljevarstvenih in večkulturnih vsebinah. Pogled na vsebino predmeta bi lahko bil (po vzoru latvijskega, estonskega učnega načrta) širše zastavljen. Bolj bi se lahko poudarjalo povezovanje umetnosti v šoli in

okolju, sodelovanje z lokalnimi umetniki, odzivanje na problem vsakdana in vloga umetnosti v sodobni družbi.

Tomaž Zupančič

Slovenian Secondary School Visual Arts Curriculum in Comparison with Similar European Documents

The major political changes in Slovenia in the early 1990s were followed by numerous reforms, including that of the educational system. The reform, performed in 1999–2000, tried to bring Slovenian education closer to European Union's cultural, political and moral legacy. After the reform in 1999–2000, minor alterations and corrections have followed every few years. As regards the professional field, the last thirty years have seen major changes to teaching art all around the globe and also in Slovenia in the sense of the so-called postmodern visual arts curriculum (Efland, 1992; Hardy, 2006). The importance of contemporary art practices is emphasised (Cole, 1996; Dawe Lane, 1996), linking art to everyday life and popular culture (Boughton, 1999) as well as to political and social problems of the contemporary world (Jagodzinski, 1999). The multicultural aspect of contemporary art education is emphasised (Boughton & Mason, 1999; Blocker, 2004) together with the importance of sustainable development in art education (Duh & Herzog, 2011; Jabareen, 2012). Slovenian art curricula are facing similar problems as the curricula in other countries. Numerous syllabi are still too detailed and exhaustive and do not leave teachers enough freedom. Numerous discussions have been held and different views expressed in Slovenian professional public on the changes and directions of the reform of Slovenian secondary school art curriculum. By comparing Slovenian art curricula with those of seven other countries (Croatia, Estonia, Finland, Ireland, Latvia, Norway, and Spain), we wished to shed light on the Slovenian curriculum in a broader context. The curriculum of Slovenia and those of other countries have been scrutinised and juxtaposed from different viewpoints. We compared aims and competences, taught times, the structure of the curriculum according to art fields, basic objectives, contemporary art terminology, multicultural dimension, and sustainable paradigm.

It has been established that the Slovenian course syllabi have individual characteristics in common with the countries compared. The placement of art education into timetable is similar. In Slovenia and in all the other countries, art education is a compulsory subject, but with a different amount of taught time. The documents show differences as regards their structure, the terminology in the classification of the fields of visual arts, the implementation of contemporary content, multiculturalism, and sustainability. Other similarities and differences between them are: the majority of aims and objectives of arts and cultural curricula

are the same in Slovenia and in all the other countries. These are: artistic skills, knowledge and understanding, critical appreciation, cultural heritage, individual expression, cultural diversity, creativity. The compared curricula emphasise social skills and group work, communication skills, variety and diversity of arts, environmental awareness, self-confidence, art and lifelong learning, and identifying artistic potential. The comparison has shown that the Slovenian national curriculum for *gimnazija* has a modern design in specific segments, while it could be better in others. As regards the practical part (artistic creation), different criteria could be used instead of the conventional division into art fields. This would simplify the inclusion of contemporary art practices that are not drawing, painting or sculpture (Lynton, 1986), but something else (installation art, performance art, web art, etc.), into school. Art fields could be designed similarly to the Irish curriculum, which is divided in terms of two- or three-dimensional expression. A similar structure can be seen in the Slovenian basic school visual arts curriculum, which is divided into two fields in the second and third triennium: expressions on the surface and expressions in three-dimensional space. The Latvian example could serve as a guideline, as it connects individual art fields already in its structure with the purpose and role of and in interdependence with man (art as part of culture, language of art, man and time, environment and human, etc.). The Slovenian curriculum could be less extensive in terms of scope. A critical review and an eventual sensible reduction of the text, e.g. lists of adopting theoretical art problems or concrete terms that should be adopted, would provide teachers with more freedom and own initiative in the implementation of the subject. More emphasis could be placed on sustainability or environmental and multicultural issues. The overview of the content of the subject could be broader (modelled on the Latvian and Estonian curriculum). The connection of art with school and the environment could be emphasised more, together with cooperation with local artists, reacting to everyday problems and the role of art in the contemporary society.

LITERATURA

Arts and Cultural Education at School in Europe – Eurydice Report. 2009. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113EN.pdf (Pridobljeno 18. 4. 2015)

Blocker, H. Gene. 2004. Varieties of Multicultural Art Education: some Policy Issues. V *Handbook of research and policy in art education*, (ur.) Elliot W. Eisner, Day, D. Michael, 187–199. Mahway, New Jersey; London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Blohm Manfred. 1995. *Vermittlung zeitgenössischer Kunst in Kunstunterricht*. Heidelberg: Raabits Kunst.

Boughton, Doug, Mason, Rachel, ur. 1999. *Beyond Multicultural art education: International Perspectives*. (*European studies in education*, vol. 12). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Boughton, Doug. 1999. Framing Art Curriculum and Assessment Policies in diverse Cultural Settings. V *Beyond Multicultural art education: International Perspectives. (European studies in education, vol. 12, (ur.) Doug Boughton, Rachel Mason, 331–348. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.*

Clive, Sue. 1996. Thoughts on visual literacy. V *Critical Studies and Modern Art, (ur.) Liz Dawtrey, Toby Jackson, Mary Masterton, Pam Meecham, 37–42. New Haven and London: Yale University Press.*

Cole, Ian. 1996. Young People and Contemporary Art. V *Critical Studies and Modern Art, (ur.) Liz Dawtrey, Toby Jackson, Mary Masterton, Pam Meecham, 145–151. New Haven and London: Yale University Press.*

Dawe Lane, Lucy. 1996. Using Contemporary Art. V *Critical Studies and Modern Art, (ur.) Liz Dawtrey, Toby Jackson, Mary Masterton, Pam Meecham. 137–144. New Haven and London: Yale University Press.*

Duh, Matjaž, Herzog, Jerneja. 2011. Ekoart in likovnopedagoška praksa. V *Raziskovalni vidiki ekologije v kontekstu edukacije, (ur.) Matjaž Duh, 17–30. Maribor, Rakičan: Pedagoška fakulteta; RIS Dvorec.*

Efland, Arthur. 1992. Curriculum Problems at Century's End: Art Education and Postmodernism. V *Power of Images, (ur.) Liisa Piironen, 114–121. Helsinki: INSEA Finland, The Association of Art Teachers in Finland.*

Estonski učni načrt za umetnost v gimnaziji. <http://www.hm.ee/index.php?1512619> (Pridobljeno 15. 4. 2015)

Eucker, Johannes, Hans, Jürgen, Hinkel Hermann, Kämpf-Jansen, Helga, Otto, Gunter. 1996. K+U-Thesen zur ästhetischen Erziehung. V *Kunstdidaktischer Diskurs. Texte zur Ästhetischen Erziehung von 1984 bis 1995, (ur.) Dietrich Grünewald, 23–26. Velber: Erhard Friedrich Verlag.*

Finski učni načrt za umetnost v gimnaziji. http://www.oph.fi/download/47673_core_curricula_basic_education_4.pdf (Pridobljeno 15. 4. 2015)

Grünewald, Dietrich, ur. 1996. *Kunstdidaktischer Diskurs. Texte zur Ästhetischen Erziehung von 1984 bis 1995.* Velber: Erhard Friedrich Verlag.

Hardy, Tom, ur. 2006. *Art Education in a Postmodern World: Collected Essays.* Bristol, UK; Portland, OR, USA: Intellect.

Heinimaa, Elisse. 1992. Operations, Teaching Principles and Methods in Finnish Art Schools for Children and Young Persons. V *Power of Images, (ur.) Liisa Piironen, 32–39. Helsinki: INSEA Finland, The Association of Art Teachers in Finland.*

Herzog, Jerneja, Batič, Janja, Duh, Matjaž. Komparativna analiza učnih načrtov za likovno vzgojo. *Revija za elementarno izobraževanje, 2 (1): 19–28.* http://www.pef.um.si/content/Zalozba/2009_02_st_1_revija.pdf

Hrvaški učni načrt za umetnost v gimnaziji. http://dokumenti.ncvvo.hr/Nastavni_plan/gimnazije/obvezni/likovni.pdf (Pridobljeno 15. 4. 2015)

Irski učni načrt za umetnost v gimnaziji. <http://www.education.ie/en/Schools-Colleges/Information/Curriculum-and-Syllabus/Junior-Cycle/Syllabuses-Guidelines> (Pridobljeno 15. 4. 2015)

Jabareen, Yosef. 2012. Towards a sustainability education framework: Challenges, concepts and strategies-the contribution from urban planning perspectives. *Sustainability*. 4 (9): 2247–2269. doi: 10.3390/su4092247

Jagodzinski, Jan, 1999. Thinking Through /Difference/ in Art Education contexts: Working in the Third space and Beyond. V *Beyond Multicultural art education: International Perspectives*. (European studies in education, vol. 12, (ur.) Doug Boughton, Rachel Mason, 303–329. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Krek, Janez, Metljak, Mira, ur. 2011. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod za šolstvo.

Latvijski učni načrt za umetnost v gimnaziji. http://visc.gov.lv/vispizglitiba/saturs/dokumenti/programmas/vidskolai/vizmaksla_03062008.pdf (Pridobljeno 15. 4. 2015)

Lynton, Norbert. 1986. *The Story of modern Art*. Oxford: Praidon.

Mantere, Meri-Helga. 1992. Ecology, Environmental Education and Art Teaching. V *Power of Images*, (ur.) Liisa Piironen, 114–121. Helsinki: INSEA Finland, The Association of Art Teachers in Finland.

Norveški učni načrt za umetnost v gimnaziji. <http://www.udir.no/Stottemeny/English/Curriculum-in-English/> (Pridobljeno 15. 4. 2015)

Slovenski učni načrt za likovno umetnost v gimnaziji. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_likovna_umetnost_gimn.pdf (Pridobljeno 15. 4. 2015)

Slovenski učni načrt za likovno umetnost v osnovni šoli. http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_likovna_vzgoja.pdf (Pridobljeno 15. 4. 2015)

Steers, John. 2014. Reforming the School Curriculum and Assessment in England to Match the Best in the World – A Cautionary Tale. *International Journal of Art & Design Education*, 33(1): 6–18. doi: 10.1111/j.1476-8070

Taggart, Geoff, Whitby, Karen, Sharp, Caroline, 2004. *Curriculum and Progression in the Arts: An International Study*. Final report (International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Project). London: Qualifications and Curriculum Authority. <http://www.nfer.ac.uk/what-we-do/information-and-reviews/inca/CurriculumprogressionintheArts.pdf>

Vogrinc, Janez. 2008. *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Zupančič, Tomaž, Köster, Annely. 2014. A comparison between the Estonian and Slovenian secondary school art curriculum from the viewpoint of structure and content. V *Diversity in education in Europe - insights from pedagogy and psychology*, (ur.) Maria Aleksandrovich, Renate Seebauer, Herbert Zoglowek, 361–369. Wien; Berlin: Lit Verlag.

Zupančič, Tomaž. 2015. A Comparison of European Secondary School visual Arts Curricula from the Viewpoint of Contemporary Relevance. V *Temeljna metodička izhodišča odgajanja i poučavanja u likovnoj kulturi / Basic methodical sources of education and art teaching*, (ur.) Ivan Prskalo et al. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.

*Dr. Tomaž Zupančič, Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru,
tomaz.zupancic@um.si*

