

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Živa Jurančič

Kulturna vzgoja z vidika kulturnih študij in kritične pedagogike
diplomsko delo

Ljubljana, 2009

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Živa Jurančič

Mentor: izr. prof. dr. Gregor Tomc
Somentorica: doc. dr. Majda Hrženjak

Kulturna vzgoja z vidika kulturnih študij in kritične pedagogike
diplomsko delo

Ljubljana, 2009

Kulturna vzgoja z vidika kulturnih študij in kritične pedagogike

Diplomsko delo obravnava področje kulturne vzgoje, ki v zadnjih letih pridobiva vse pomembnejšo vlogo tako v strokovni in politični kot tudi širši javnosti. Besedilo temelji na izhodiščih in načelih kulturnih študij in kritične pedagogike ter izpostavlja dvojno vlogo kulturne vzgoje v širšem družbenem kontekstu. Kulturna vzgoja lahko predstavlja prostor emancipacije posameznika in korekcije družbene neenakosti ter hkrati močan ideološki mehanizem kulturne in družbene reprodukcije, ki deluje v smeri vzdrževanja ali celo poglobljanja neenakosti med različnimi družbenimi skupinami. Obenem delo izpostavlja, da je izvajanje kulturne vzgoje v prvem pomenu možno le ob priznavanju in poznavanju njene ideološke vpetosti v procese ohranjanja obstoječega družbenega sistema in ob upoštevanju načela dostopnosti ter kulturne raznolikosti. Naloga preverja, v kolikšni meri slovenske aktualne politike pri utemeljevanju, sistemskem umeščanju in izvajanju kulturne vzgoje upoštevajo omenjeno dvojno vlogo kulturne vzgoje in obeh načel ter ugotavlja, da si kulturne in izobraževalne politike v praksi prizadevajo za uresničevanje načela dostopnosti, a brez nedvoumne opredelitev načela kulturne raznolikosti, s čimer je kulturna vzgoja na sistemskem nivoju bližje ohranjanju kot pa preseganju obstoječih kulturnih in družbenih neenakosti.

Ključne besede: kulturna vzgoja, ideologija, kulturna in družbena reprodukcija, kulturna raznolikost, dostopnost

Cultural education from the viewpoint of cultural studies and critical pedagogy

This thesis addresses the field of cultural education, which is becoming increasingly central in professional and political spheres, as well as of interest to the general public. The text is based upon principles of cultural studies and critical pedagogy and emphasises the double role of cultural education in the wider social context. That is, cultural education can be a place of emancipation and correction of social inequality; simultaneously it can be a strong ideological mechanism of cultural and social reinforcement that maintains or even deepens the inequalities between different social groups. Furthermore, cultural education can be used as a tool of emancipation only when acknowledging that its ideological function is to conserve the existing social system, and when taking into account the key principles of accessibility and cultural diversity. The text examines to what extent the above-mentioned double character of cultural education and both key principles are taken into account by current Slovenian policies. This thesis establishes that while Slovenian cultural and educational policies endeavour to implement the principle of accessibility, they lack a unambiguous definition of principle of cultural diversity; therefore cultural education at the systemic level remains closer to maintaining rather than correcting existing cultural and social inequalities.

Key words: cultural education, ideology, cultural and social reproduction, cultural diversity, accessibility

KAZALO

1 UVOD	5
2 KULTURNA VZGOJA V TEORIJI	7
2.1 KONCEPTUALNA OPREDELITEV PODROČJA	7
2.1 KULTUROLOŠKO RAZUMEVANJE KULTURE	12
2.1.1 <i>Kultura kot označevalna praksa</i>	15
2.1.2 <i>Kultura kot polje ideoloških bojev in spopadov</i>	18
2.1.3 <i>Kultura, ideologija in nezavedno</i>	20
2.2 IZOBRAŽEVALNI SISTEM Z VIDIKA KRITIČNE PEDAGOGIKE	23
2.2.1 <i>Ideološkost odkritega in prikrita kurikuluma</i>	24
2.2.2 <i>Družbena selekcija znotraj izobraževalnega sistema</i>	25
2.3 PRESEGANJE IDEOLOŠKIH MEHANIZMOV	27
2.4 ZAKLJUČEK: DOPOLNJENO RAZUMEVANJE KULTURNE VZGOJE	30
3 ANALIZA POLITIK NA PODROČJU KULTURNE VZGOJE	34
3.1 UNESCO	35
3.1.1 <i>Road Map for Arts Education</i>	36
3.2 EVROPSKA UNIJA	37
3.2.1 <i>Evropska agenda za kulturo</i>	38
3.2.2 <i>Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje</i>	40
3.3 SLOVENIJA	44
3.3.1 <i>Ministrstvo za kulturo: kulturna vzgoja kot razvijanje kulturne zavesti in izražanja</i> .	48
3.3.2 <i>Ministrstvo za šolstvo: Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju</i>	54
3.3.3 <i>Mestna občina Ljubljana: kulturna vzgoja in izobraževanje za ustvarjalnost</i>	57
3.4 ZAKLJUČEK: SODOBNA KULTURNA VZGOJA - VZDRŽEVANJE ALI PRESEGANJE DRUŽBENIH NEENAKOSTI?	59
4 KULTURNA VZGOJA V PRAKSI	62
4.1 KULTURNA VZGOJA V ŠTUDENTSKEM KULTURNEM CENTRU – ŠKUC	66
4.1.1 <i>Škucove packarije</i>	68
5 SKLEP	71
6 LITERATURA	74

1 UVOD

Pravzaprav je študij razmerja med ideologijo in šolskim znanjem posebej pomemben za naše razumevanje širše družbene skupnosti, katere del smo vsi. Počasi nam omogoča razumevati, kako se družba reproducira, kako ohranja svoje pogoje eksistence s pomočjo izbire in prenašanja določenih vrst kulturnega kapitala, od katerega je odvisna kompleksna, a neenaka industrijska družba, in kako vzdržuje kohezijo med družbenimi razredi in posamezniki, s tem da množi ideologije, ki končno potrjujejo obstoječe institucionalne ureditve, kakršne lahko povzročijo predvsem nepotrebno razslojevanje in neenakost. Si lahko privoščimo, da teh stvari ne bi razumeli?
(Apple 1992)

V svoji diplomski nalogi se lotevam vse aktualnejše teme kulturne vzgoje, ki pod eno streho združuje kulturo ter vzgojo oziroma izobraževanje. To seveda ne pomeni, da ti kako drugače bivajo nepovezano. Kultura, vzgoja in izobraževanje so znotraj vsakdanjega življenja neločljivo povezani. Kakršnokoli učenje in vzgajanje vedno poteka v okvirih določene kulture. Znanje, pomeni, vrednote in norme izven kulture niso mogoči. Prav tako je že izobraževanje samo kulturna praksa, znotraj katere se posebno znanje, pomeni, vrednote in norme šele oblikujejo. Kulturna vzgoja bi tako lahko označevala kakršnokoli obliko izobraževanja ali vzgoje. Kar kulturno vzgojo loči od preostalih oblik izobraževanja je njen specifičen pristop k poučevanju o različnih kulturnih vsebinah ter preko njih.

Kot taka se kulturna vzgoja nanaša tako na odrasle kot na mladino in otroke. V diplomski nalogi se bom osredotočala predvsem na kulturno vzgojo namenjeno slednjim, saj je tem v sodobnih politikah in maloštevilni literaturi namenjena največja pozornost. Kulturna vzgoja namreč kljub vse večji aktualnosti ostaja v veliki meri nedorečeno področje, čemur botruje predvsem pomanjkanje poglobljenih in kritičnih raziskav principov in dejanskih rezultatov njenega delovanja. Posledično je tudi v moji diplomski nalogi večji del namenjen teoretični in manj empirični obravnavi področja.

Namen diplomskega dela je raziskati vlogo kulturne vzgoje v širšem družbenem okvirju. Pri tem je moja hipoteza, da kulturna vzgoja v družbi igra dvojno vlogo. Na eni strani lahko predstavlja sredstvo emancipacije posameznika, spodbujanja družbene vključenosti in korekcije družbenih neenakosti. Ravno nasprotno pa lahko na drugi strani deluje kot

močan ideološki mehanizem ohranjanja ali celo poglobljanja obstoječih neenakosti med posamezniki različnih družbenih skupin.

Svojo hipotezo bom poskušala potrditi v prvem delu diplomske naloge, obenem pa ugotoviti, kateri so tisti pogoji, ki bi zagotavljali izvajanje kulturne vzgoje v smeri emancipacije in korekcije družbenih neenakosti. Na zastavljeni vprašanji bom poskušala odgovoriti preko podrobnejše obravnave delovanja kulturnega in izobraževalnega sistema, pri čemer se bom navezovala na misli in delo avtorjev, ki so delovali ali bistveno vplivali na kulturne študije in kritično pedagogiko. Njihovo delo namreč v veliki meri zaznamuje kritična obravnava delovanja kulturnega in/ali izobraževalnega sistema v širšem družbenem kontekstu. In prav poznavanje le-tega je po mojem mnenju ključnega pomena za razumevanje kulturne vzgoje, saj ta, nenazadnje, vznika prav na njenem presečišču.

Na podlagi uvida v delovanje kulturne vzgoje v širšem družbene kontekstu bom v drugem delu diplomske naloge raziskala, kako je ta utemeljena in sistemsko umeščena v sodobnih politikah, pri čemer bom glavni poudarek namenila kulturni vzgoji v Sloveniji. V tem delu naloge me bo zanimalo predvsem, ali cilji, ki jih sodobne politike zasledujejo na področju kulturne vzgoje, in načini njenega izvajanja sovpadajo z načeli izvajanja kulturne vzgoje v smeri emancipacije, družbenega vključevanja in korekcije družbene neenakosti.

V tretjem in zadnjem delu bom strani diplomske naloge namenila pregledu in oceni stanja na področju kulturne vzgoje v Sloveniji v zadnjih nekaj letih in prav na koncu predstavila kot primer dobre kulturno-vzgojne prakse otroški program društva ŠKUC, imenovan Škucove packarije, v okviru katerega od septembra 2008 delujem tudi sama. Na ta način bom v diplomski nalogi poleg analize vsebin in sekundarnih virov uporabila tudi metodo opazovanja z udeležbo.

2 KULTURNA VZGOJA V TEORIJI

2.1 Konceptualna opredelitev področja

Večina razmišljanj in razprav o vlogi kulture v izobraževanju izhaja iz potrebe po obvladovanju vse večje kompleksnosti sodobnega sveta in prilagajanju na vse hitrejša družbene spremembe. Ken Robinson svoj pregled ključnih vsebin za oblikovanje politik na področju kulturne vzgoje tako prične s spoznanjem, da »mladi ljudje živijo v svetu brezmejnega in naraščajočega kompleksnosti. Na vsakem koraku se pokrajina njihovega potovanja spreminja hitreje kot kdajkoli v zgodovini. To drži v ekonomskem, družbenem in kulturnem smislu« (Robinson 1999, 5). Izobraževanje prežeto s kulturo predstavlja eno izmed možnih rešitev ali odgovorov na nove zahteve ekonomije in spremembe delovnega okolja, pojav novih tehnologij in inovacij, vse večjo kulturno raznolikost, spremembe vrednot in življenjskih stilov ter naraščanje socialnih neenakosti in izključenosti (Robinson 1999; Wimmer 2006).

V tem oziru naj bi kulturna vzgoja preko spoznavanja kulturnih vsebin in vključenosti v kulturne dejavnosti spodbujala razvoj določenih znanj in veščin, ki naj bi jih posameznik potreboval za uspešno soočanje z izzivi sodobnega sveta. Med temi v ospredje stopajo predvsem sposobnost reševanja problemov, ustvarjalnost, inovativnost, komunikacijske veščine, motivacija in koncentracija, kooperativnost ter kritično mišljenje (Robinson 1999; Geršak 2007).

Podobno je kulturna vzgoja razumljena tudi v zborniku *Kultura in umetnost v izobraževanju – popotnica 21. stoletja*, ki združuje trinajst raznovrstnih pogledov avtorjev z najrazličnejših področij, od filma, gledališča, plesa, družboslovja vse do fizike in je izšel prav v času mojega pisanja diplomske naloge. Tudi tu je kulturna vzgoja poleg seznanjanja in uvajanja v svet umetnosti in kulture opredeljena kot sredstvo za razvoj določenih veščin, ki naj bi posamezniku omogočale kvalitetno življenje v sodobni družbi (glej Tome 2008, 22) oziroma natančneje, vzgoja z lutkami kot »sredstvo za doseganje ciljev na drugih področjih, pri učenju, socializaciji, spretnosti, govoru, gibanju« (Sitar

2008, 132), likovna vzgoja kot »izhodišče za vseživljenjsko učenje« (Tomšič Čerkez 2008, 104), filmska vzgoja pa kot spodbuda razvoju kritičnega mišljenja, estetskega čuta in ustvarjalnih sposobnosti ter hkrati kot sredstvo medijske pismenosti, ki jo Martina Peštaj in Petra Slatinšek razumeta kot sposobnost izbire, analiziranja, kritičnega ocenjevanja in samostojne izdelave medijskega sporočila (Peštaj 2008, 140).

O kulturni pismenosti kot osnovnem namenu kulturne vzgoje v svojem prispevku razmišlja tudi Majda Hrženjak, ki jo na drugem mestu opredeli kot »povezovanje, obvladanje in uporabo manifestnih in latentnih pravil in konvencij, po katerih deluje kulturni sistem, razumljen kot konfliktno, netransparentno polje označevalnih praks in simbolnih bojev za pomen in s tem za prestiž in oblast« (Hrženjak 2003, 16). Na tak način naj bi si kulturna vzgoja prizadevala za emancipacijo posameznika in njegovo osebno avtonomijo, enakomernejšo razporeditev kulturnega kapitala med vse družbene skupine ter korekcijo družbene neenakosti (prav tam).

Kulturno vzgojo se pogostokrat povezuje tudi z razvojem občutka lastne kulturne identitete in hkrati tolerantnosti, empatije in medkulturnega razumevanja ter posledično s spodbujanjem družbene kohezije. Tako Robinson kulturno vzgojo opredeli kot tisto, ki mladim med drugim omogoča razumevanje kulturne raznolikosti preko spoznavanja in vzpostavljanja kontaktov s kulturnimi vrednotami ter konvencijami, ki so drugačne od njihovih (glej Robinson 1999, 44).

Nenazadnje, naj bi vpletenost v kulturne aktivnosti ugodno vplivala na posameznikovo samopodobo in medosebne odnose ali kot na področju plesne vzgoje zapiše Vesna Geršak:

Pozitivni vplivi ustvarjalnega giba se najbolj kažejo predvsem na socialno-emocionalnem področju, saj to pripomore k sproščenosti v razredu, pozitivni komunikaciji in dobrim medosebnim odnosom. Učenci imajo boljše samopodobo, so strpnější do sebe in drugih. Zmanjšajo se agresivno vedenje in vedenjski problemi ... Učenec dobi občutek pripadnosti v skupini. Vsi ti in še mnogi

dejavniki, ki vplivajo na socialno-emocionalno področje, pripomorejo tudi k pozitivnem razvoju kognitivnega in psihomotoričnega področja otrokovega razvoja. Sproščen in samozavesten učenec, ki se v razredu dobro počuti in je v prijateljskem in prijaznem okolju, se namreč lažje uči in v razredu bolje funkcionira (Geršak 2007, 138).

Specifika kulturne vzgoje tako ni zgolj osvajanje vedenja o določenih kulturnih vsebinah, temveč prej doseganje širših družbenih učinkov, ki segajo od razvoja določenih veščin in emancipacije posameznika, spodbujanja medkulturnega razumevanja do družbene vključenosti in korekcije družbene neenakosti.

V tem kontekstu kulturna vzgoja pridobiva vse vidnejšo vlogo. Razprave o njeni pomembnosti so vedno bolj prisotne tako v strokovni kot tudi širši javnosti. Na mednarodni ravni se sprejemajo strateški dokumenti, kot so na primer Unescove smernice za umetniško vzgojo (Unesco 2006). Odvijajo se meddržavni posveti in konference. V okviru Evropske unije je bila zadnja leta 2006 v Gradcu v Avstriji. Na nacionalnih ravneh se oblikujejo posamezni programi povezovanja kulture in izobraževanja, kot je na primer Leto kulture 2006/07, ki je potekal v sodelovanju med Ministrstvom za kulturo ter Ministrstvom za šolstvo in šport Republike Slovenije.

Kljub povečani prisotnosti razprav in strategij na področju povezovanja kulture in izobraževanja, pa ostaja področje kulturne vzgoje v veliki meri nedorečeno. Kot nekoliko provokativno trdi Michael Wimmer, v Evropi še vedno ni docela jasno, o čem govorimo, ko govorimo o kulturni vzgoji:

Pogostokrat so termini kot so umetniška vzgoja, vzgoja o umetnosti in dediščini, umetnostna vzgoja, estetska vzgoja, kreativna vzgoja, kulturna pedagogika, morda tudi umetnostno in kulturno posredovanje ali pospeševanje (facilitation) uporabljeni bolj ali manj sinonimno. ... Medtem, ko je umetnostna vzgoja v nemško govorečih državah pogostokrat omejena le na vidik izobraževanja na področju lepih umetnosti, v angleško govorečem svetu umetnostna vzgoja sovпада

z nemškimi pojmom 'kulturelle Bildung' [kulturna vzgoja], ki vključuje veliko širši koncept umetnosti v smislu upoštevanja vseh raznovrstnih načinov estetskega izražanja (Wimmer 2006, 24).

Poleg omenjenih jezikovnih razlik v poimenovanju Unescova globalna raziskava o kulturnih programih v izobraževanju zazna tudi izrazite medkulturne razlike pri izvajanju le-teh¹. Medtem ko večina držav, 80 in več odstotkov vključenih v raziskavo, v kulturno vzgojo umešča risanje, glasbo, ročne spretnosti ter slikanje, le dobra polovica njih vključuje tudi nove medije, kot so fotografija, digitalna umetnost ali oblikovanje (glej Bamford 2006, 48).

Nedorečenost pa ni značilna le za jezikovno in medkulturno raznolik svet oziroma Evropsko unijo, temveč je prisotna tudi znotraj ožjih meja Slovenije. Ilustrativen primer je prav zbornik *Kultura in umetnost v izobraževanju*, kjer le redki avtorji uporabljajo pojem kulturna vzgoja. Dosledno ga v zborniku uporablja zgolj Majda Hrženjak (Hrženjak 2008), zanj pa se zavzemata tudi Maja Delak (Delak 2008) in Branka Rotar Pance, četudi slednja kulturno vzgojo veže predvsem na umetniško delovanje, ustvarjanje ter omikanost. (Rotar Pance 2008). Namesto kulturne vzgoje se avtorji prispevkov raje odločajo za kombinacijo kulturne in umetnostne vzgoje (Kovačič 2008; Musek 2008; Peštaj in Slatinšek 2008; Tome 2008; Ule 2008) ali zgolj umetnostno vzgojo (Germ 2008; Lukan 2008; Pregl 2008; Sitar 2008; Tomšič Čerkez 2008), saj menijo, da je kultura preširok oziroma težko opredeljiv in izmuzljiv pojem.

¹ Leta 2004 je Unesco v sodelovanju z Australian Council for the Arts in International Federation of Arts Councils and Cultural Agencies izvedlo globalno raziskavo o kulturno-umetniških programih v izobraževanju. Namen raziskave je bil preko vprašalnika s kvalitativnimi in kvantitativnimi metodami raziskati vpliv omenjenih programov na otroke in mladino ter se seznaniti z načini njihove organizacije in izvedbe v različnih državah po svetu. V raziskavi so sodelovali respondenti iz umetnostnih, kulturnih in izobraževalnih organizacij iz 37 držav. (Bamford 2006, 41-42) Zaradi metodoloških pomanjkljivosti dokazi o dejanskih pozitivnih učinkih kulturno-umetniških programov žal niso zagotovi. Ne glede na to, je raziskavi uspelo poleg statističnih podatkov zbrati tudi preko 60 primerov praks iz različnih koncev sveta. Na ta način raziskava kljub negotovim rezultatom o pozitivnih vplivih prinaša bogat ilustrativen pregled dogajanja na področju kulturne vzgoje v različnih državah. Vse navedbe raziskave povzemam po končnem poročilu Anne Bamford »The Wow Factor«.

Nadalje opredelitev kulturne vzgoje otežuje tudi dejstvo, da ta v številnih primerih združuje dve sistemsko ločeni področji. Kultura in izobraževanje sta v vsakdanjem življenju resda neločljivo povezani družbeni praksi, vendar se delovanje stroke – značilni terminologija, pristopi in metode, na enem in drugem področju mnogokrat močno razlikuje (glej Wimmer 2006, 42). Ob tem pa obe področji največkrat upravljata dve ločeni ministrstvi, katerih dobra ali slaba povezanost je v veliki meri odvisna od delovanja državne administracije.

Morda najpomembnejši med dejavniki nedorečenosti in nejasnosti področja kulturne vzgoje pa je umanjkanje empiričnih raziskav, ki bi prinašale nedvoumna spoznanja o morebitnih pozitivnih ali negativnih vplivih kulturno-vzgojnih programov. Raziskave na področju kulturne vzgoje so maloštevilne, njihovi rezultati pa zaradi vseh že omenjenih ovir pogostokrat neprimerljivi. Za resnično verodostojne dokaze o vplivih kulturne vzgoje na posameznika in družbo bi bile potrebne longitudinalne raziskave, kjer dodatno težavo predstavlja ugotavljanje neposredne povezanosti med kulturno ali umetnostno dejavnostjo ter pričakovanim učinkom. Med enim in drugim pogostokrat obstaja velika časovna oddaljenost, prav tako pa je izredno težko med številnimi možnimi dejavniki izločiti prav vpliv kulture. Med vključenostjo v kulturno-vzgojne dejavnosti ter določenimi pozitivnimi učinki je tako moč zaznati zgolj korelacije ne pa tudi neposredne kavzalne zveze (glej Brooks in drugi 2004, 16).

V nadaljevanju bom korak bližje k podrobnejšemu razumevanju delovanja kulturne vzgoje in njenih širših družbenih učinkov skušala stopiti preko podrobnejše obravnave kulturnega in izobraževalnega sistema. Kot uvodoma že rečeno, je poznavanje delovanja kulturnega in/ali izobraževalnega sistema v širšem družbenem kontekstu po mojem mnenju ključnega pomena za razumevanje kulturne vzgoje, saj ta, nenazadnje, vznika prav na njunem presečišču.

2.1 Kulturološko razumevanje kulture

Kulturne študije z enim samim terminom združujejo različne teoretične pozicije in pristope, ki so se oblikovali preko številnih razprav, prerekanj in sporov, zaradi česar jih Stuart Hall poimenuje kot »teoretičen hrup« (glej Hall 1992a, 278). Kulturne študije kulture nikoli ne zapopadejo dokončno, temveč so vedno na sledi novim spoznanjem in alternativnim pozicijam, ob tem pa ponovno presprašujejo že ustaljene pozicije ter odpirajo stara vprašanja. Prav zato je enoznačna opredelitev kulturološkega razumevanja kulture izredno težka, če ne že skoraj nemogoča naloga.

Razumevanje kulture, ki ga bom obravnavala v nadaljevanju, tako ne izčrpa celotne zakladnice kulturnih študij, temveč predstavlja zelo specifično miselno šolo, ki zgodovinsko in institucionalno izhaja iz birminghamskega Centra za sodobne kulturne študije². Pojav britanskih kulturnih študij ob koncu petdesetih in v začetku šestdesetih let predstavlja sam začetek kulturnih študij ter resen prelom z za tisti čas uveljavljenimi razumevanji kulture ter s tem povezanimi pristopi k njeni analizi (glej Stankovič 2006, 13).

V prvi vrsti kulturne študije zavrnejo elitističen pogled na kulturo, ki le-to enači s tistim »najboljšim, kar je bilo kdaj mišljeno ali storjeno«, z estetskim viškom, lepimi umetnostmi, prefinjenostjo in civiliziranim ugodjem, rezerviranim zgolj za maloštevilno in posvečeno elito. Namesto tega, kulturne študije oblikujejo bistveno širše razumevanje kulture. Da, kultura so lepe umetnosti, izbrane misli in dejanja, vendar je kultura ob tem tudi še kaj drugega. Raymond Williams v njej prepozna dva vidika:

...znani pomeni in usmeritve, ki se jih njeni člani naučijo; nova opažanja in pomeni, ki se ponujajo in preverjajo. To so navadni procesi v človeških družbah in glavah, in v njih se kaže narava kulture: to, da je vedno tradicionalna in

² Prav tako pa bo selektivno tudi moje obravnavanje omenjene miselne tradicije kulturnih študij, saj se bom znotraj te navezovala le na tiste avtorje, poglavja in vsebinske poudarke, za katere menim, da so bistveni za pričujočo razpravo o vlogi kulture ter kulturne vzgoje pri ohranjanju oziroma spreminjanju določenega družbenega sistema.

ustvarjalna; to, da jo vedno tvorijo najnavadnejši splošni pomeni in tudi najbolj prefinjeni individualni pomeni. Besedo kultura uporabljamo v dveh smislih: predstavlja nam celoten način življenja – to so skupni pomeni; in predstavlja nam umetnosti in znanja – to so posebni procesi odkrivanja in ustvarjalnega naprežanj (Williams 1958/1997, 7).

Kultura je tako umeščena v kontekst vsakdanjega življenja in predstavlja celoten način življenja, ki ga ne ustvarja zgolj maloštevilna skupina ljudi, temveč je »kultura nekega ljudstva lahko le to, kar v procesu življenja ustvarjajo vsi njeni člani« (prav tam, 29). Ob tem pa kultura ni zgolj odraz določenega načina življenja, temveč le-tega istočasno tudi določa.

Kultura vključuje 'zemljevide pomenov', ki naredijo stvari jasne in razumljive njenim članom. ... Družbeni posameznik, ki je rojen v določen niz institucij in relacij, je hkrati rojen tudi v konfiguracijo pomenov, ki mu dajejo dostop do kulture in ga umeščajo vanjo. ... Te strukture družbenih odnosov in pomenov oblikujejo nenehno kolektivno eksistenco skupin. Vendar tudi omejujejo, modificirajo in ovirajo, kako skupine živijo in reproducirajo svojo družbeno eksistenco. Možje in žene so tako formirani in se formirajo preko družbe, kulture in zgodovine (Clarke in drugi 1991, 10 – 11).

Kulturne študije tako kulturo razumejo nekje vmes med delovanjem posameznika in družbeno strukturo. Odnos med njima je namreč vedno dialektičen in interaktiven. Kultura je že res oblikovana s strani posameznikov, saj ti aktivno ustvarjajo in živijo določene pomene, vendar nikoli v praznem prostoru in popolnoma svobodno. Na drugi strani namreč kultura pomembno oblikuje ter hkrati omejuje te iste posameznike.

Kulturne študije preučujejo širok spekter kulturnih vsebin in praks, znotraj katerih v ospredje stopa predvsem popularna kultura. Vendar pa kulturne študije niso vsakršno razpravljanje o kulturi, tudi o popularni kulturi ne. Temeljna lastnost kulturnih študij namreč ni toliko v sami izbiri kulturnih vsebini kot v namenu njihovega preučevanja.

Kulturne študije kulture nikoli ne preučujejo zaradi nje same, pač pa predvsem zaradi njene vloge pri oblikovanju, ohranjanju in spreminjanju določenega družbenega sistema. Preučevanje kulture s strani kulturnih študij tako ni nezainteresirano, ampak zelo živo in angažirano preučevanje z izrecnim politično zainteresiranim namenom identificirati njen pomen pri ohranjanju in odpravljanju različnih družbenih nepravilnosti (glej Stankovič 2006, 10). In prav od tod pomembnost kulturnih študij za razpravo o kulturni vzgoji ter razumevanju njenih širših družbenih učinkov.

V tem kontekstu kulturne študije kulturo povezujejo predvsem s konceptom družbene moči, ki je neenakomerno porazdeljena med različnimi družbenimi skupinami in posamezniki. Kulturnim študijam tako ne gre za interpretacijo ali presojanje kulturnih vsebin ter praks, temveč za opisovanje, kako je vsakdan ljudi oblikovan z in preko kulture in kako se znotraj tega konteksta ti neenaki odnosi družbene moči in pozicij oblikujejo, ohranjajo, so (do)živeti ter se spreminjajo (Grossberg 1997).

V kulturološkem razumevanju vloge, ki jo igra kultura pri ohranjanju in spreminjanju določenega družbenega reda, prav gotovo pomembno mesto zavzema pojem ideologije, ki ga Stuart Hall opredeli kot:

... način reprezentacije reda stvari, ki lastnim omejenim perspektivam podeli naravno ali božansko neizogibnost, ki jih prikaže kot univerzalne, naravne ali sovpadajoče z realnostjo samo (Hall 1998, 65).

In na drugem mestu nadaljuje:

Problem ideologije se tako nanaša na načine, kjer ideje različnih vrst zavzamejo misli množic in tako postanejo materialne sile. Znotraj te bolj politične perspektive teorija ideologije pomaga analizirati, kako določeni zbiraj idej postanejo dominantno mišljenje ... Še posebej [pa] se nanaša na koncepte in jezik praktičnih misli, ki stabilizirajo določeno obliko moči in dominacije ali ki

omogočajo, da se ljudje sprijaznijo in prilagodijo svojim podrejenim položajem v družbeni formaciji (Hall 1986/2003, 27).

V nadaljevanju se bom tako osredotočila predvsem na delovanje ideologije. Že na začetku pa moram opozoriti, da kljub izpostavljeni vlogi ideologije, slednje ne enačim s kulturo ali izobraževanjem, saj med njimi ni popolnega prekrivanja. Kultura in izobraževanje sta mnogo več kot zgolj ideologija, prav tako kot ideologija deluje preko različnih mehanizmov na različnih družbenih področjih in ne zgolj na kulturnem in izobraževalnem.

Še pred obravnavo posameznih zgoraj omenjenih vidikov delovanja ideologije, torej, načinov, kako določene ideje postanejo dominantne, kako te zavzamejo misli ljudi ter stabilizirajo določeno obliko prevlade, pa moram osvetliti načine, kako se pomeni, ideje ter razlage sveta v družbi sploh oblikujejo.

2.1.1 Kultura kot označevalna praksa

V kulturnih študijah prevladuje konstruktivistični pristop, ki poudarja družbeno naravo pomenov. Ti se ne nahajajo v stvareh samih ali v svetu, temveč so družbeno in kulturno oblikovani oziroma konstruirani. Nič takega ne obstaja kot je čista in neposredna izkušnja objektivno resničnega materialnega sveta. Slednji sicer obstaja, vendar za posameznike zgolj preko znakovnih sistemov določene kulture in družbe.

Konstruktivistično razumevanje pomenov izhaja iz strukturalne lingvistike Ferdinanda de Saussurea. Slednji jezik opredeli kot sistem znakov, ki vsebujejo pomen, torej sporočajo neko idejo le toliko, kolikor so del sistema. Med označevalcem in označencem ni nobene intrinzične, naravne ali esencialne povezanosti, pač pa je le-ta arbitrarna. Odnos med njima je vedno rezultat jezikovnih in kulturnih kod, pravil in družbenih konvencij. Vsakokratni dejanski govor tako šele omogoča in določa univerzalna struktura pravil in zakonitosti, ki jih posameznik ponotranji tekom socializacije. Na ta način se posameznik

nezavedno umešča v mrežo jezikovnih pravil, ki mu omogočajo komuniciranje, ne da bi se teh pogojev sploh zavedal (Hrženjak 2002, 33 - 45).

Medtem ko se strukturalna lingvistika osredotoča zgolj na pomene znotraj jezikovnega sistema, pa semiologija pomene preučuje v širšem družbenem kontekstu. Izhodišče njene analize je predpostavka, da je kultura enako kot jezik označevalni sistem, kjer pomeni nastajajo preko organizacije različnih znakov na podlagi določenih pravil – »slovnice«. Na ta način semiologija prenese model strukturalne lingvistike na družbene in kulturne prakse na splošno. Pod drobnogled vzame fotografijo, filme, oglase, glasbo, modo in ostale družbene prakse vsakdanjega življenja, saj kot pravi eden izmed najvidnejših predstavnikov semiologije Roland Barthes, »tako ko vstopimo v družbo, je vsaka praksa pretvorjena v znak« (Barthes 1970, 41).

Barthes razloči med dvema ravnema pomena. Denotacija predstavlja prvi semiološki red, kjer se oblikujejo »očitni«, »samoumevni« in »dobesedni« pomeni, ki so zelo široko sprejeti med pripadniki določene kulture ali družbe. Denotativna raven pomena je opisna raven stvari takšnih kot so oziroma kot se nam kažejo. Drugi semiološki red Barthes opredeli kot konotacijo, kjer se označevalec prvega reda poveže s širšimi družbenimi temami in pomeni. Na tej ravni opisno logiko zamenja logika interpretacije. Slednja je bistveno zaznamovana z vrednotami, prepričanji in stališči, ki so odvisni od raznovrstnih družbenih dejavnikov: starosti, spola, verske, nacionalne, etične, kulturne, razredne pripadnosti. Prav gotovo je, da bodo različni posamezniki en in isti znak ali družbeni dogodek pod vplivom različnih družbenih okoliščin interpretirali drugače³. Za raven konotacije je tako značilna predvsem polisemičnost znaka, njegova odprtost za raznolike interpretacije in spremembe. In prav ta raven je v središču zanimanja Barthesove semiološke analize (glej Hrženjak 2002, 159 – 160; Hall 2003, 38 – 39).

³ Prav zato, trdi Strinati, je pomen prej rezultat določenih družbenih odnosov in ne kvaliteta samega znaka. Pri tem za ilustracijo navede primer šopka vrtnic, ki ga Barthes enoznačno označi kot znak strasti. Vendar, opozarja Strinati, lahko ta isti šopek vrtnic, ki med dvema ljubimcema predstavlja znak strasti (čeprav bi lahko pomenil tudi željo po odpuščanju), v različnih družbenih situacijah pridobi drugačen, če ne popolnoma nasproten pomen. Tako lahko šopek vrtnic med materjo in hčerjo predstavlja znak pozornosti in starševske ljubezni, med delodajalcem in zaposleno pa celo znak spolnega nadlegovanja. (glej Strinati 2004, 112)

Omenjeno drugo raven Barthes opredeli kot mesto delovanja mitologij. Tudi tu pomeni nastajajo po določenih pravilih in zakonitostih, ki jih je v osnovi oblikovala že strukturalna lingvistika⁴. Ne glede na univerzalno formo, na podlagi katere se pomeni oblikujejo, pa ti niso univerzalno in večno veljavni. Kot taki se nam zgolj kažejo, ob tem pa zakrivajo svoj dejanski družbeni izvor. Kot pravi Barthes je mit vedno zgodovinsko utemeljen, saj ne glede na to, da si »lahko zamislimo zelo starodaven mit, večni ne obstajajo; človeška zgodovina je tista, ki realnost pretvori v govor in ki vlada nad življenjem in smrtjo mitičnega jezika« (Barthes 1972, 110). Vendar pa je njegovo glavno vodilo transformacija zgodovine v naravo. Mitologija družbeno specifičen pomen nevtralizira in naturalizira. Prikaže ga kot naravno danega, samoumevnega in zdravorazumskega, kot nekaj, kar tako pač je in tudi mora biti, saj drugače ne gre. In prav na tem mestu mitologija vstopa v polje ideologije, saj je, kot že uvodoma rečeno, prizadevanje za doseganje univerzalne veljave in legitimnosti razlag sveta, ki so partikularne ter njihovo utemeljevanje v samoumevnosti »realnega« prav karakteristika in določujoči mehanizem ideološkega (glej Hall 1998, 65).

Kot razkriva semiološka analiza je oblikovanje pomenov zaznamovano z ideološkimi mehanizmi ter tako izpostavlja ne samo družbeno, temveč tudi politično naravo jezika in označevalnih praks nasploh⁵. Ti nikoli niso nevtralni, saj za njimi vedno leži specifičen

⁴ Roland Barthes mit opredeli kot specifično obliko pomena, torej kot formo. Na ravni mitologij zatorej ni nobenih vsebinskih omejitev, obstajajo zgolj formalne. Tako kot pri strukturalni lingvistiki tudi pri mitu najdemo tridimenzionalni vzorec: označevalec, označenec, znak. S pomembno razliko, mit temelji na predhodno že obstoječem semiološkem sistemu. Je torej semiološki sistem drugega reda, kjer znak iz prvega sistema postane zgolj označevalec v drugem. Mitološki označevalec se tako vedno pojavlja kot pomen in forma hkrati. Kot pomen vsebuje celoten sistem vrednosti z določenim znanjem, zgodovino, spominom. Znotraj mitologije pa njegov prvoten pomen zbledi, zato kot forma išče novega, ki bi ga ponovno zapolnil. In prav ta konstantna igra skrivanja-in-iskanja med pomenom in formo je tista formalna lastnost, ki mit bistveno določa. (glej Barthes 1973, 109 – 118)

⁵ Na tem mestu velja opozoriti, da sta z ideologijo zaznamovani tako denotativna kot konotativna raven in ne zgolj slednja, kot je to trdil Barthes. Pri tem je problematična predvsem njegova opredelitev denotativne ravni kot ravni dobesednega in nevprašljivega pomena. Tako denotativna kot konotativna raven namreč zahtevata uporabo kulturnega koda za produkcijo pomena, ki je odvisen od širšega družbenega konteksta, v katerem pomen nastane. Denotacija tako predstavlja zgolj dominantno konotacijo, ki je sprejeta kot edini resnični pomen določenega znaka in nikakor ne more biti izvzeta iz delovanja ideologije. Pravzaprav, opozarja Hrženjakova, bi veljalo razmerje med denotacijo in konotacijo celo obrniti. Kajti, če so za ideološki pomen značilni močna fiksacija, navidezna naravnost in univerzalnost pomena, potem je ideološki pomen potrebno prej iskati prav na denotativni in ne (le) na konotativni ravni. (glej Hrženjak 2002, 159)

namen: med številnimi pomeni ter interpretacijami sveta zgolj nekatere prikazati kot edino veljavne ter legitimne ter na ta način služiti določenim družbenim interesom.

2.1.2 Kultura kot polje ideoloških bojov in spopadov

V družbi torej vselej soobstajajo različni pomeni in interpretacije sveta, vendar pa le nekateri med njimi pridobijo status samoumevne resničnosti. Pomeni in interpretacije sveta so namreč rezultat diskurza – zbiraj pravil, ki ne določa zgolj smiselnih povezav med elementi določenega znakovnega sistema, temveč predpisuje in omejuje veliko širše pogoje njihovega oblikovanja in širjenja, saj kot pravi Michel Foucault, »dobro vemo, da nimamo pravice reči vsega, da ne moremo govoriti o vsem v kakršnihkoli okoliščinah in da končno kdorkoli ne more govoriti o čemerkoli« (Foucault 1991, 4). Na ta način diskurz določa kdo, o čem, na kakšen način, komu, kje in kdaj lahko oziroma ne more govoriti. Še več, beseda določenih posameznikov ali družbenih skupin je v določenem zgodovinskem trenutku prepoznana kot ničeva, neresnična in nepomembna. Na ta način pomeni in interpretacije niso le vedno kulturno in zgodovinsko utemeljeni, ob tem so bistveno zaznamovani tudi z razmerji družbene moči.

Pri podrobnejšem razumevanju kulturnih študij in njihovega povezovanja kulture s konceptom družbene moči ne moremo mimo marksizma, ki je v svoji tradicionalni različici vladajoče ideje razumel kot ideje vladajočega razreda. Te predstavljajo vladajočo ideologijo, ki ni nič drugega kot vsiljena lažna zavest, ki popači in zakrije pravo družbeno realnost ter tako ohranja obstoječi družbeni sistem neenakosti. Določen razred vlada kot misleči, le če poprej vlada tudi v sferi družbene produkcije. Ta izpeljava izhaja iz predpostavke, da »ne določa zavest ljudi njihove biti, temveč narobe, njihova družbena bit določa njihovo zavest ... [n]ačin produkcije materialnega življenja določa socialni, politični in duhovni proces življenja nasploh« (Marx 1859/1979, 105).

V primeru, da bi omenjeno razumevanje družbenega ustroja sprejeli v celoti nekritično, bi razprava o kulturni vzgoji ter njenih širših družbenih učinkih bila izredno omejena, če ne

že brezpredmetna. Vendar pa kulturne študije pogled na kulturo, ki le to zvede na področje ekonomije in razredno pripadnost, zavrnejo kot neustrezen ter opozarjajo, da družba vendarle ni zgrajena tako preprosto, temveč je kompleksen sestav različnih samostojnih, a ne neodvisnih struktur in področji. Ideologija in kultura torej sta determinirani, vendar ne le z ekonomsko strukturo, temveč s številnimi družbenimi praksami in dejavniki. Istočasno pa delujeta na podlagi svoje notranje logike in zakonitosti ter imata svojevrstne učinke oziroma povedano s terminoma Louisa Althusserja, ideologija in kultura sta relativno avtonomni družbeni področji ter hkrati naddoločeni (glej Barker 2002, 73 – 74).

Enako kot kultura pa tudi prevlada določene družbene skupine ni zgolj preslikava ekonomske ali razredne strukture družbe. Pri oblikovanju kompleksnejšega razumevanja družbene moči in prevlade določenega zbira idej se kulturne študije naslonijo predvsem na misel Antonia Gramscija ter njegov koncept hegemonije. Slednja je vedno rezultat »zgodovinskega bloka«, torej raznovrstnih družbenih dejavnikov v določenem zgodovinskem trenutku. Hegemonija nikoli ni samodejna in zagotovljena v naprej. V družbi resda obstajajo vladani in vladajoči, toda prevlada slednjih mora šele biti izbojevana na različnih družbenih »frontah«, torej tudi na področju kulture. In celo, ko je hegemonija dosežena, ta nikoli ni absolutna in večna. Hegemonija je namreč vedno zgodovinsko specifična ter kot taka začasna in spremenljiva, zato mora vladajoča družbena skupina svoj prevladujoč položaj nenehno braniti pred napadi ostalih bojujočih se skupin. Predvsem pa hegemonija ne predstavlja popolne zmage ene same skupine nad vsemi preostalimi:

Država je sicer pojmovana kot organizem ene skupine, katerega namen je ustvariti ugodne razmere za kar največje širjenje te skupine; ta razvoj in to širjenje pa sta pojmovana in prikazovana kot gonilna sila vsesplošnega širjenja, razvoja vseh 'nacionalnih' energij, se pravi, da se vodilna skupina konkretno vzporeja s splošnimi interesi podrejenih skupin in da se državno življenje pojmuje kot neprestano tvorjenje in odmiranje nestalnih ravnovesji ... med interesi vodilne

skupine in interesi podrejenih skupin, ravnovesij, v katerih interesi vodilne skupine prevladujejo, vendar le do neke meje... (Gramsci 1987, 115-116).

Hegemonija tako predstavlja vedno nestabilno ravnovesje sil in ni dosežena s silo oziroma vsiljeno iluzijo kot pri tradicionalnem marksizmu, pač pa s pridobivanjem spontanega soglasja širokih množic ljudi. Hegemonija se oblikuje v sferi civilne družbe, kamor se uvrščajo stranke, sindikati, kulturna združenja, tisk, knjižnice, šole ter celotno splošno mišljenje ter bolj kot nasilno vladavino pomeni vodenje, izobraževanje ter oblikovanje ljudi⁶. S tem Gramscijeva analiza hegemonije izpostavi temeljno vlogo kulture pri njenem oblikovanju. Ne samo, da so kulturne prakse vedno zaznamovane z družbenimi odnosi moči, boj za ideološko hegemonijo se pravzaprav odvija v samem središču kulture - znotraj vsakdanjega življenja, kjer se rojevajo pomeni, ideje, interpretacije sveta ter se oblikuje splošno mišljenje ljudi.

2.1.3 Kultura, ideologija in nezavedno

V družbi se torej dominantni pomeni, interpretacije sveta in načini življenja oblikujejo preko boja na različnih družbenih področjih, pri čemer se prevlada bolj kot z izvajanjem nasilja udejanja preko pridobivanja soglasja. Še vedno pa ostaja odprtih kar nekaj uvodnih vprašanj glede delovanja ideologije. Namreč, kako to, da ljudje prostovoljno sprejmejo prevlado določene družbene skupine, katerih kultura in interesi so jim lahko v celoti tuji ali celo nasprotujoči. Da bi bolje razumeli, kako določeni zbir idej zavzamejo misli ljudi ter stabilizirajo določeno obliko moči in dominacije, pa se moram za trenutek vrniti nazaj na začetek poglavja.

Kot rečeno, kultura ne predstavlja zgolj odraz načinov življenja družbenih skupin ali posameznikov, temveč te hkrati tudi bistveno oblikuje. Posameznik, ki je rojen v določenem družbenem in kulturnem okolju, je hkrati »rojen« tudi v določen zbir

⁶ Kar pa še ne privede do končnega izginotja državnih aparatov prisile. Ti so uporabljeni v kriznih trenutkih, ko soglasje izgine in je potrebno disciplinirati nestrinjajoče se posameznike. Državo tako sestavljata civilna družba in politična družba, »se pravi hegemonija, obdana z oklepom prisiljevanja« (glej Gramsci 1987, 130).

pomenov, konceptov in kategorij, ki osmišljajo in pojasnjujejo svet, v katerem živi. Posameznik se kot družbeni subjekt šele vzpostavlja z osvajanjem jezikovnih kategorij ter vstopom v širši svet kulture, njen simbolni red. Človeško bitje je tako globoko vpleteno v družbo in kulturo, da ti »obvladujeta tudi najbolj oddaljeni del človeškega uma, s tem ko mu omogočata cel niz občutij, dejanj in celo občutek identitete« (Hrženjak 2002, 29). Identiteta se, enako kot pomeni, oblikuje znotraj zgodovinsko specifičnega diskurza, ki v tem primeru določa, kdo, na kakšen način, kje in kdaj lahko oziroma ne more zavzemati določenih pozicij v določenem družbenem redu⁷.

Umeščanje v sistem pravil in kategorij ter na pozicije znotraj diskurza tako ni le določujoča lastnost jezika, temveč tudi kulture in ideologije. Pri tem to umeščanje ne poteka na zavestni, temveč na nezavedni ravni. Ideologija ni namerno ravnanje določene skupine ljudi oziroma posameznikov, temveč deluje na ravni diskurza in družbenih struktur, s katerimi je posameznik neločljivo povezan prav preko nezavednega. Tako kot je posameznik sposoben pravnega govora, ne da bi se ob tem zavedal bolj ali manj zapletenih slovničnih določil, lahko tudi v okviru kulture in družbe deluje brez zavedanja pravil in zakonitosti njenega delovanja. Koncept nezavednega je tako »razlaga moči, ki jo ima družbeni sistem nad posameznikom, ne da bi se on tega sploh zavedal; razlaga, kako elaborirani sistem družbenih pravil obvladuje njegove misli in dejanja« (Hrženjak 2002, 32).

Podrobnejše razumevanje delovanja ideologije, kjer ta nezavedno umešča v določen družbeni red, najdemo v delu Louisa Althusserja, ki v svojem eseju *Ideologija in ideološki aparati države* ideologijo opredeli kot »predstavo imaginarnega razmerja med individuumi in njihovimi realnimi eksistenčnimi razmerami« (Althusser 1970/2000, 87) in na ta način izpostavi njeno dvojno naravo. Na eni strani, dejansko realnost, ki za Althusserja ni nič drugega, kot »reprodukcija produkcijskih razmerij in razmerij, ki iz

⁷ Vzpostavljanje identitete in subjekta v družbi je izredno kompleksno področje, predvsem psihoanalize ter (post)strukturalizma, s številnimi problemi in dilemami. V pričujoči razpravi se tako omejim le na poudarek, da se posameznik v družbi oblikuje z in preko kulture ter, nekoliko kasneje, da ta proces v veliki meri poteka nezavedno. Podrobnejše razumevanje procesa oblikovanja subjekta in identitete bi bila za razpravo o kulturni vzgoji vsekakor relevantna, vendar na tem mestu presega moje diplomske naloge. Za podrobnejšo analizo oblikovanja subjekta ter identitete v družbi glej Hall 1996 ali Hrženjak 2002.

tega izhajajo«, zastira in jo ohranja nespoznano. Na drugi strani, pa hkrati konstruira realne pogoje, v katerih ljudje živijo – jih torej umešča v sistem idej, prepričanj in vrednot, s katerimi ljudje reprezentirajo svojo realnost in jo tudi (do)živijo.

Ideologija je torej imaginarna in realna hkrati. Vsekakor pa ni lažna zavest⁸, vsiljena podrejenim družbenim skupinam kot v tradicionalnem marksizmu. Ideologija ne vsiljuje, temveč oblikuje, nagovarja in interpelira posameznike, tako da se ti v njej prepoznajo. Nanaša se na vse posameznike, na vladajoče in podrejene, saj je sleherna subjektivnost že rezultat delovanja ideologije. Kar pomeni, zapiše Althusser, »da smo mi, vi in jaz, vselej že subjekti in se kot taki nenehno udeležujemo ritualov ideološkega prepoznanja, ki nam jamčijo, da smo zares konkretni, individualni, nezamenljivi in (seveda) nenadomestljivi subjekti« (prav tam, 98). Pri tem ima pojem ideološkega subjekta dvojen pomen: svobodno subjektiviteto, avtorja dejanj ter hkrati podrejeno bitje, ki ni v ničemer svobodno razen v tem, da svobodno sprejme svoje mesto znotraj ideologije, znotraj obstoječega družbenega reda (glej prav tam, 83-107).

Althusserjev koncept ideologije pomembno vpliva na kulturne študije in njihovo razumevanje kulture pri ohranjanju družbene ureditve. Vendar ga hkrati tudi problematizirajo. Althusser namreč vladajočo ideologijo razume strogo v luči razredne pripadnosti, kot ideologijo vladajočega razreda. Edina možna sprememba ideologije je tako mogoča le preko razrednega boja oziroma spremembe družbene baze. Ob tem pa je znotraj Althusserjeve misli vprašljiv že sam pojav kakršnekoli spremembe, saj vladajoča ideologija posameznika popade že na nezavedni ravni ter mu tako dopušča le malo prostora za oblikovanje alternativnega pogleda na svet. Kulturne študije zato Althusserjev koncept ideologije pomembno dopolnijo z Gramscijevim razumevanjem hegemonije kot nestabilnega ravnovesja sil, o čemer bo nekoliko več govora v poglavju o preseganju ideoloških mehanizmov na področju kulture in izobraževanja. Zaenkrat naj zadošča, da se oblikovanje in ohranjanje določenega družbenega reda preko pridobivanja spontanega soglasja širokih množic ljudi na področju kulture odvija predvsem na podlagi nenehnega

⁸ Kot trdi Hall je edina lažnost ideologije njena partikularnost oziroma pristranskost. (glej Hall 1986/2003, 37)

boja za uveljavljanje sistemov pomenov, idej, interpretacij sveta, pravil in praks vsakdanjega življenja, v katere se posamezniki nezavedno umeščajo ter jih zato dojemajo kot naravne, samoumevne in zdravorazumske. Slednje pa ne velja zgolj za kulturno področje. Ideologija se namreč udejanja v raznovrstnih ideoloških aparatih države, znotraj katerih po mnenju Althusserja, ključno vlogo igra šola oziroma izobraževalni sistem.

2.2 Izobraževalni sistem z vidika kritične pedagogike

Kulturna študije vse od svojih začetkov nenehno problematizirajo status znanja in resnice kot sestavna dela kulture pri ohranjanju družbenega reda, redkeje pa pri tem obravnavajo izobraževalni sistem⁹, ki je za razpravo o kulturni vzgoji ključnega pomena. Delovanje izobraževalnega sistema podrobneje razčlenjuje kritična pedagogika, ki s kulturnimi študijami deli razumevanje konceptov kulture in ideologije. Tudi tu je kultura razumljena kot celoten način življenja, kot pomeni, ideje, prepričanja, običaji. Znotraj šolskih učilnic in hodnikov se tako odvija šolska kultura - šolski način življenja s specifičnimi idejami, znanji, vrednotami in pravili, ki so utelešeni v značilnih odnosih, običajih ter materialnih objektih. In kot vse kulturne oziroma družbene prakse tudi izobraževanje deluje na podlagi svoje notranje logike in zakonitosti ter je kot tako relativno avtonomno družbeno področje. Relativno, ker je hkrati tudi naddoločeno. Izobraževanje namreč nikoli ni neodvisno od preostalih družbenih sfer, zato je pri preučevanju le-tega nujno upoštevati tudi širša družbena, kulturna, politična in ekonomska dogajanja. Kritična pedagogika tako poudarja, da šola ni nevtralna, apolitična in izolirana institucija, kot se to pogostokrat meni, temveč služi določenim družbenim interesom.

⁹ Kljub temu, da jih z izobraževanjem veže prav posebna vez, iz le-tega so namreč izšle. Literatura, ki poskuša prikazati zgodovino kulturnih študij, začetek teh največkrat vidi v izidu prvih kulturoloških del konec 50. in 60. let, kot so *The Uses of Literacy*, *The Making of English Working Class* ter *Culture and Society*, pri tem pa zanemarja, da so se kulturne študije oblikovale že veliko prej in bile izredno dejavne v izobraževanju odraslih. Šele s prej omenjenimi knjigami pa so izšle v tiskani obliki in si pridobile tudi intelektualno priznanje. V izven šolskem izobraževanju odraslih so svojo kariero in intelektualno delo tako pričela vsa pomembna imena kulturnih študij: poleg Raymonda Williama tudi Richard Hoggart, E.P. Thompson in Stuart Hall. (glej Williams 1989/2007, 154; Grossberg 1997, 375)

2.2.1 Ideološkost odkritega in prikritega kurikulumuma

Kot je bilo prikazano v enem izmed prejšnjih poglavji, je prevlada v boju za uveljavljanje pomenov, interpretacij sveta in načinov življenja ključna za razumevanje hegemonije določenih družbenih skupin nad preostalimi. Pri tem pomembno »fronto« predstavljata tudi šola oziroma celoten izobraževalni sistem. Znanje, ki ga je večina otrok in mladostnikov primorana osvojiti tekom svojih šolskih let, namreč ni nevtralno, edino resnično in univerzalno, pač pa je vedno že izbor iz mnogo večje zakladnice možnega znanja. Kot splošno veljavno se nam zgoj kaže, ob tem pa zakriva svoj pravi vzrok veljavnosti – družbena razmerja moči, je torej po Barthesu mitologija. Prav zato trdi Michael W. Apple, je študij šolskih vednosti, »prej študij ideologije, raziskovanja tega, kar imajo specifične družbene skupine in razredi v specifičnih institucijah v specifičnih zgodovinskih trenutkih za legitimno vednost« (Apple 1992, 45).

Izobraževalni sistem promovira le določen pogled na svet ter določene kulturne vsebine, ki so, četudi indirektno, interesi dominantnih družbenih skupin, med tem ko diskriminira drugačne oblike znanja. Vendar za razumevanje vloge izobraževalnega sistema pri ohranjanju obstoječega družbenega reda ni bistvena zgoj vsebina šolskega znanja. Diskurz ne določa le kdo in o čem lahko govori, temveč tudi, na kakšen način, kdaj in kje. Poleg vsebin je zatoj nujno upoštevati tudi konkretne načine, po katerih se v učilnicah distribuira znanje in zdravorazumske prakse učiteljev in učencev oziroma prikriti kurikulum. Slednji se bolj kot na odkrito nanaša na nevidno poučevanje učencev v šolah ter vključuje načine podajanja in ocenjevanja znanja, organizacijo prostora in časa, uporabo različnih pripomočkov, učenje vloge učenca ter drugačno obravnavo učencev s strani učiteljev glede na spol, razred, raso, narodno pripadnost, itd., zaradi katere različnih učenci pridobijo različna znanja in veščine. V šolskih učilnicah tako ne poteka le prenos določenega znanja, temveč tudi učenje širših družbenih pomenov, vrednot, norm in pravil obnašanja. Preko prikritega kurikulumuma šola tako socializira v prav specifičen način življenja (glej prav tam 1992, 43 – 59).

2.2.2 Družbena selekcija znotraj izobraževalnega sistema

Vendar pa vseh otrok in mladostnikov izobraževalni sistem ne socializira na enak način. Nekoliko poenostavljeno rečeno, različne vrste učencev šola opremi z različnimi vrstami znanj in jih tako pripravlja na njihov kasnejši položaj znotraj obstoječega družbenega sistema. In bistven dejavnik pri umeščanju posameznikov na različne družbene položaje preko izobraževanja predstavlja prav kultura oziroma kulturni kapital.

Družbeni položaj, opozarja Pierre Bourdieu v svojem delu *Reproduction in Education, Society and Culture*, pomembno določa oblikovanje dispozicij mišljenja ter delovanja vsakega posameznika. Že preko primarne socializacije v dani družbeni red posamezniki zasedajo različne in neenakovredne položaje, ki predpostavlja umeščanje v različne zbirke pomenov, interpretacij sveta in načinov življenja. Otroci na prvi šolski dan tako niso nepopisan list papirja, temveč že posedujejo določene kulturne kategorije, kode in dispozicije, torej določen kulturni kapital¹⁰, ki so si ga pridobili v svojem družinskem okolju in ki nujno ne sovпада s kulturnimi vzorci dominantnih družbenih skupin, v okviru katerih se odvija šolski vsakdan. Prav zato imajo otroci z več kulturnega kapitala večje možnosti za uspeh znotraj izobraževalnega sistema, kot tisti, ki posedujejo manj ali drugačen kulturni kapital. Družbeni položaj in pridobljeni kulturni kapital namreč vplivata na objektivno verjetnost za uspeh znotraj izobraževalnega sistema, ki zaznamuje subjektivna pričakovanja posameznika, njegov odnos do izobraževanja, dojemanje in sprejemanje znanja ter s tem v končni fazi vplivata na dejanski doseženi uspeh znotraj šolskih klopi. Prav zato, po mnenju Bourdieua, šolski uspeh ni odvisen zgolj od prirojениh sposobnosti in zmožnosti, temveč je rezultat več dejavnikov, med katerima sta socialni izvor in v njem pridobljen kulturni kapital ključnega pomena (Bourdieu 1990, 87).

¹⁰ Po Bourdieu-ju obstajajo tri vrste kapitala: ekonomski, socialni in kulturni. Ekonomski kapital je finančno premoženje. Socialni kapital predstavlja mreža socialnih odnosov s posamezniki in institucijami. Kulturni kapital pa je rezultat udejstvovanja v izobraževanju in kulturi ter obstaja v treh oblikah: utelešeni, objektivizirani in institucionalizirani. Prvo obliko predstavljajo skozi socializacijo internalizirane dispozicije, kot so okus, izražanje, znanje, obnašanje. Druga oblika kulturnega kapitala se nanaša na materialne objekte, to so slike, slovarji, knjige, glasbeni instrumenti ipd.. Zadnja, tretja oblika pa je kultura v različnih institucijah, na primer v univerzah ali šolah. (glej Grenfell 2007, 59-60)

Podobno kot Bourdieu tudi Peter McLaren opozarja, da neuspeh učencev ni nujno njihov osebni poraz, pač pa je le-ta v veliki meri strukturne narave. Tako v primeru šolanja deklic iz socialno ogroženega okolja zapiše:

Ker je šolski sistem strukturiran tako, da tihoma okrepi in nagraduje vrednote, odnos in obnašanje srednjega razreda (in zato s prezirom kaznuje 'prikrajšane'), učitelji in podobna publika predvideva, da je neuspeh šole pri izobraževanju deprivilegiranih deklic pravzaprav neuspeh deklic samih. Deklice so razumljene kot nespametne, nesposobne, nevedne ... ali rezultat deviantnega družbenega okolja. Krivimo žrtev namesto, da bi poiskali načine, preko katerih razred in izobraževalni sistem nasprotujeta uspehu tistih, ki so ekonomsko nemočni in spolno ter rasno deprivilegirani (McLaren 1994, 215).

Preko izobraževalnega sistema se torej ne odvija le ohranjanje dominacije določenih pomenov in vednosti, temveč hkrati tudi razvrščanje ljudi na različne in neenake družbene položaje ter s tem ohranjanje določenega družbenega sistema. Otroci iz nižjih socialnih razredov zaradi neenake distribucije kulturnega kapitala praviloma dosegajo nižje dosežke znotraj šolskega sistema ter kasneje zavzemajo slabša delovna mesta kot njihovi boljše situirani vrstniki. Razvrščanje posameznikov znotraj izobraževalnega sistema pa ne poteka zgolj na podlagi razredne pripadnosti, temveč tudi na podlagi narodne ali etnične pripadnosti in seveda spola. Na ta način je funkcija kulturne reprodukcije neločljivo prepletena s funkcijo socialne reprodukcije (Bourdieu 1990) oziroma kot zapiše Apple, »če drži večina literature o tem, kaj šole nevidno poučujejo, potem so specifične funkcije nemara bolj ekonomske kot intelektualne« (Apple 1992, 46).

Kljub močni zaznamovanosti delovanja izobraževalnega sistema z ohranjanjem privilegiranega položaja določenih družbenih skupin pa je le-to v družbi sprejeto kot nevtrarno in objektivno. Družbena selekcija in eliminacija pripadnikov določenih družbenih skupin ali razredov v okviru izobraževalnega sistema poteka »pod krinko tehnične selekcije« (prav tam, 153). Izobraževalni sistem naj bi na podlagi objektivnih

kriterijev izbiral tiste, ki posedujejo največ znanja in veščin, pridobitev katerih naj bi bila v njegovih okvirih dosegljiva vsem enako. Bourdieu in kritična pedagogika z analizo izobraževalnega sistema pokažeta ravno nasprotno. S promoviranjem in distribucijo dominantnih kulturnih vsebin izobraževalni sistem pripomore k vzdrževanju obstoječih družbenih razmerij moči, ki so pravzaprav osnova njegovega delovanja. Avtonomnost in nevtralnost izobraževalnega sistema sta tako zgolj videz, ki zakriva njegovo dejansko družbeno funkcijo ter mu podeljuje legitimnost delovanja. Še več, legitimnost podeljuje tudi celotnemu družbenemu sistemu, v katerem naj bi socialna mobilnost in privilegiji temeljili na posameznikovih sposobnostih in prizadevanjih:

Mobilnost posameznikov, ki daleč od tega, da ne bi bila kompatibilna z reprodukcijo strukture razrednih razmerij, lahko pripomore k ohranjanju te iste strukture z zagotavljanjem socialne stabilnosti preko nadzorovane selekcije omejenega števila posameznikov ... in tako podeljuje verodostojnost ideologij socialne mobilnosti, katere najpopolnejši izraz je ideologija šole kot osvobajajoče sil (Bourdieu 1990, 167).

2.3 Preseganje ideoloških mehanizmov

Kultura in izobraževalni sistem torej nista nevtralni in neproblematični področji, temveč pomembna dejavnika pri oblikovanju in ohranjanju ideološke hegemonije ter tako pri vzdrževanju sistema neenakosti med vladajočimi in vladanimi. Kulturne študije in kritična pedagogika z analizo enega in drugega področja razkrivata delovanje mehanizmov moči in podrejenosti ter tako omogočata podrobnejše razumevanje omenjenega družbenega procesa. Hkrati pa nenehno poudarjata, da kultura in izobraževanje nista zgolj preslikava družbenih razmerij moči in preprost instrument vladanja.

Naj spomnim, da ideološka hegemonija ni dana absolutno in za vekomaj, temveč predstavlja nestabilno ravnovesje sil. Hegemonija se v veliki meri odvija preko

ideološkega umeščanja posameznikov v dominanten diskurz, kjer ti nezavedno sprejmejo svoj položaj znotraj danega družbenega reda. Vendar pa ta proces ni enoten, temveč podvržen številnim variacijam in spremembam. Prevladujoče ideje niso samodejno prenesene ali celo vtisnjene v zavest vseh posameznikov neke družbe. Kot zapiše Hall v svojem eseju *Encoding/decoding*, večina družbene komunikacije sicer res poteka znotraj dominantno-hegemonskega kulturnega reda, torej znotraj vladajoče ideologije. Ob tem pa vedno obstaja možnost pogajalskega in opozicijskega branja kulturnih besedil, saj produkcija in recepcija oziroma zakodiranje in odkodiranje sporočila nista istovetna, kljub temu da sta med seboj bistveno povezana znotraj celotnega komunikacijskega procesa (Hall 1992b). Tudi tu lahko uporabimo koncepta relativna avtonomnost in naddoločenost: prejemnik sporočila je vedno relativno avtonomen pri dekodiranju prejetega sporočila, vendar je hkrati vselej tudi determiniran s svojim družbenim okoljem ter mestom, ki ga v njem zaseda. Prav zato preučevanje ideologije ni analiza zgolj enega samega zbira dominantnih idej, v katerega je absorbirano vse in vsakdo, temveč analiza različnih diskurzivnih tendenc, z njihovimi točkami združevanja in razdruževanja ter odnosov moči med njimi (glej Hall 1986/2003, 433 – 434).

Znotraj družbe torej vedno obstaja možnost oblikovanja alternativnih pomenov in praks ter s tem oblikovanje upora dominantnemu kulturnemu redu. Zgled takšnega upora kulturne študije najdejo v mladinskih subkulturah in njihovem oblikovanju specifičnega generacijskega stila, kjer te posegajo po materialih in dobrinah, ki jih ponujajo množični mediji in trg ter že vsebujejo pomene dominantne kulture. Ob tem pa pripadniki mladinskih subkultur te pomene ponovno interpretirajo, jih spreminjajo in kombinirajo z drugimi elementi, jim tako dodajajo nove in nove pomene, ki so dominantni kulturi v celoti tuji ter na ta način oblikujejo svojevrsten upor (Clarke in drugi 1991).

Medtem ko se kulturnim študijam velikokrat očita pretirano slavljenje vsakdanjega življenja kot možnega prostora upora, pa kritična pedagogika izpostavlja, da je slednji lahko tudi dvorezen meč. McLaren tako opozori, da mladostniki, ki pripadajo podrejenim družbenim skupinam, z uporom prevladujoči kulturi v okviru šolanja le še poslabšajo svoj deprivilegiran položaj. Mladostniki kot odgovor na svoj podrejeni položaj

pogostokrat v celoti zavrnejo dominantne kulturne vzorce, svojo družbeno identiteto oblikujejo v nasprotju od pričakovane ter ne ugodijo pravilom in zahtevam izobraževalnega sistema. Na ta način se preko upora nevede izključijo iz procesa izobraževanja in še dodatno prispevajo k svojemu podrejenemu družbenemu položaju. Njihov upor je tako zgolj del hegemonije, ki deluje preko ideološkega oblikovanja subjektov na tak način, da ti aktivno sprejmejo predpisani družbeni položaj (McLaren 1994, 207 – 217).

Za oblikovanje resnično alternativnih in opozicijskih pomenov ter emancipatornih praks je torej nujno poznavanje delovanja družbe in ideoloških mehanizmov znotraj te, saj so v nasprotnem primeru lahko končni učinki v celoti nasprotni želenim. Zatorej ima Bourdieu vsekakor prav, ko trdi, da bolj demokratičnega in liberalnega izobraževanja ni mogoče doseči zgolj s širjenjem dostopnosti do izobraževalnih vsebin. Ob tem je nujno potreben razmislek o družbenih, ekonomskih (in še posebej) kulturnih neenakostih, s katerimi se srečujejo posamezniki *znotraj* izobraževalnega okolja in njegovih vsebin (glej Grenfell 2007, 162).

Kritična pedagogika pri oblikovanju bolj demokratičnega in liberalnega izobraževanja prav iz zgoraj omenjenega razloga izpostavlja ključno vlogo učitelja kot intelektualca, ki mora razumeti svojo vlogo in vlogo celotnega izobraževalnega sistema znotraj širšega družbenega konteksta. Učitelj se mora zavedati, da znanje, ki ga poseduje in posreduje, ni univerzalno, absolutno in večno ter si ob tem prizadevati za razkrivanje načinov, kako skupaj z učenci vzdržuje, se prilagaja in upira diskurzom in ideologijam, ki pozicionirajo v dane družbene odnose moči in odvisnosti. Namen izobraževanja, kot ga vidi kritična pedagogika, tako ni zgolj osvajanje različnih vednosti preteklih obdobij, temveč tudi kritična analiza in razmišljanje o družbi oziroma svetu, v katerem se učenci skupaj z učiteljem nahajajo (glej Giroux 1997, 95 – 143).

Izhodišče kritične pedagogike pri iskanju možnih načinov preseganja ideološkosti izobraževalnega sistema vselej predstavlja posameznik. Posameznik kot aktivno in misleče bitje, ki oblikuje, spreminja in osmišlja svet, v katerem živi. V skladu s tem

kritična pedagogika nasprotuje razumevanju učencev kot pasivnih prejemnikov znanj, vrednot in idej ter v izobraževanje vpeljuje princip dialoga, ki učence vključuje kot aktivne sogovornike in soudeležence v procesu učenja – nenehnem raziskovanju, razmišljanju in osmišljanju sveta. Znotraj takšnega razumevanja izobraževanja učitelj ni več izključno tisti, ki uči in učenci izključno tisti, ki se učijo, temveč gre za vzajemen proces (Freire 1970/2005). Tako kot učitelji niso vsevedni, tudi učenci niso nevedni, temveč v šolske klopi že sedajo z določenim predznanjem, posebnimi vrednotami in pomeni, torej z že oblikovanim kulturnim kapitalom. Prav zato je bistvenega pomena, da se znotraj šolskih učilnic upošteva različne »glasove«, interpretacije, videnja sveta ter se tako omogoči posameznikom izražanje njihovih specifičnih izkušenj ter zgodb. Nenazadnje, je bistvenega pomena za emancipatorno izobraževanje znanje povezati z obstoječo realnostjo ljudi ter ob tem vključevati njihov konkretni kontekst, »saj kurikulum ločen od življenja, osredotočen le okoli besed izpraznjenih realnosti, ki jo poskušajo reprezentirati, brez konkretne aktivnosti, ne more nikoli razviti kritične zavesti« (Freire 1974/2005, 33).

Kulturne študije in kritična pedagogika tako poleg uvida v načine, preko katerih kultura in izobraževanje aktivno sodelujeta pri oblikovanju in ohranjanju določenega sistema družbenih neenakosti in nepravilnosti, prinašata tudi možne načine preseganja te vloge. Pri tem velja dodati, da se delovanju ideologije nikoli ni moč popolnoma izogniti. Družba brez ideologije je prej kot ne iluzija. Za kar si kulturne študije in kritična pedagogika prizadevajo, je nenehno poglobljanje razumevanja sveta, razkrivanje mehanizmov moči in podrejenosti ter iskanje vedno novih in učinkovitejših načinov emancipacije. Vse z namenom izboljšanja pogojev, v katerih ljudje živijo.

2.4 Zaključek: Dopolnjeno razumevanje kulturne vzgoje

Kulturne študije in kritična pedagogika z analizo vloge kulture in izobraževalnega sistema pri vzpostavljanju in ohranjanju ideološke hegemonije ter družbenega sistema neenakosti prinašata nekoliko drugačno videnje kulturne vzgoje, kot v večini sodobnih

razmišljanj in razprav, ki so bili predstavljeni v začetnem poglavju diplomske naloge. Kulturna vzgoja sicer lahko predstavlja prostor emancipacije posameznikov, saj ideološka hegemonija ni absolutna in dana za vse večne čase. Vendar je hkrati tudi močan dejavnik kulturne in družbene reprodukcije, ki deluje v smeri vzdrževanja ali celo poglobljanja neenakosti med posamezniki različnih družbenih skupin. Sklenem torej lahko, da začetna opredelitev kulturne vzgoje sicer ni zmotna, je pa bistveno nepopolna. Je pravzaprav v primeru, ko jo razumemo kot edino razlago kulturne vzgoje, ideološka.

Posamezni avtorji res da izpostavljajo določene kriterije, ki morajo biti zagotovljeni za doseganje pozitivnih učinkov kulturne vzgoje in ki se delno prekrivajo tudi z izhodišči kritične pedagogike. Tako Bamfordova na podlagi izvedene Unescove raziskave oblikuje kriterije kvalitetnih kulturno-umetniških programov v izobraževanju, ki med drugimi vključujejo tudi aktivno udeležbo učencev (glej Bamford 2006, 95). Robinson pa izpostavi nujnost vključevanja kulturnih in umetniških praks mladih, torej kulture, h kateri mladi aktivno prispevajo in je ne le pasivno konzumirajo. (glej Robinson 1999, 21). Podobno v zborniku *Kultura in umetnost v izobraževanju* opozarja Mirjana Ule:

Če govorimo o kulturalizmu mladih in pomiku mladih h kulturnemu kapitalu, potem moramo upoštevati oblike in vsebine mladinske kulture kot glavnega medija in kanala kulturnega oblikovanja ljudi. ... Temu kulturalizmu mladih stoji nasproti kulturalizem, ki prihaja iz institucij odrasle družbe, izobraževalnih institucij, medijev, družin, delovnih institucij. Gre za izobraževalna in socializacijska prizadevanja, da se mladim posreduje čim več kulturnih vsebin in dobrin, da bi bili tako čim bolj usposobljeni za vstop v zelo tekmovalno družbo odraslih. ... Zaradi vsega povedanega bi bilo neustrezno, če bi pod terminom kulturna oziroma kulturno-umetniška vzgoja razumeli le to obliko kulturalizma in zanemarili primarni kulturalizem mladih, načine in poti, kako mladi s svoje strani, s svojimi sredstvi sprejemajo in obenem predelujejo vsebine in dobrine uveljavljene kulture, ki jim jo posredujejo institucije odraslega sveta (Ule 2008, 97).

Vendar pa razen posameznih poudarkov pri glavnini omenjenih razprav in razmišljanj o kulturni vzgoji skoraj praviloma umanjka njena umestitev v širši kontekst kulturnega, izobraževalnega in družbenega sistema na sploh ter s tem zavedanje njene vloge pri reprodukciji slednjega. Še več, opredelitev kulturne oziroma umetnostne vzgoje v številnih prispevkih v zborniku *Kultura in umetnost v izobraževanju* izhaja iz razumevanja kulture in umetnosti kot v celoti nekonfliktnih področjih¹¹.

Ob razumevanju kulture, umetnosti in izobraževanja kot nekonfliktnih družbenih področjih pa odmik od izhodišč kulturnih študij in kritične pedagogike v zborniku predstavlja tudi že omenjena zamenjava pojma kulturna vzgoja z umetnostno vzgojo, za katero se zavzemajo posamezni avtorji. Umetnostna vzgoja se namreč navezuje na veliko ožje področje, ki vključuje le en vidik Williamsovega pojmovanja kulture, in sicer posebne procese odkrivanja in ustvarjalnega naprežanja ter pušča v nemar navadne pomene, ki so del celotnega načina življenja. Posledično iz vsebin umetnostne vzgoje izpadejo določeni elementi kulture, ki niso nujno povezani z umetnostjo, so pa bistvenega pomena za izvajanje kulturne vzgoje v smeri družbene korekcije obstoječih neenakosti znotraj izobraževalnega in kulturnega sistema. Pri tem nimam v mislih zgolj različnih nacionalnih ali etničnih kultur, temveč prav tako vsebine mladinske oziroma sodobne kulture kot so fotografija, oglasi, glasba, moda, videospoti, grafiti in podobno. Izobraževalni sistem lahko namreč v primeru, ko te vsebine zanemari oziroma posreduje kulturne vsebine zgolj ene družbene skupine, aktivno pripomore k izključevanju številnih preostalih družbenih skupin. Obenem pa je potrebno opozoriti, da tudi samo vključevanje raznovrstnih medkulturnih vsebin in žanrov predstavlja zgolj nujen, ne pa tudi zadosten pogoj za doseganje pozitivnih učinkov kulturne vzgoje. Obravnavanje raznovrstnih kulturnih vsebin brez globljega premisleka lahko vodi v stereotipno prikazovanje različnih kultur, ki namesto odpravljanja le utrjuje negativne reprezentacije in predsodke do drugačnosti.

¹¹ Kot izjemo moram na tem mestu izpostaviti predvsem že omenjeni prispevek Mirjane Ule in Beatriz Tomšič Čerkez, ki opredelita izobraževanje kot področje delovanja ideoloških praks in družbene reprodukcije (glej Tomšič Čerkez 2008, 101; Ule 2008, 91) ter prispevek Majde Hrženjak, ki izpostavi konfliktno in ideološko naravo kulturnega področja (Hrženjak 2008, 48).

Ob koncu naj izpostavim še, da v ozadju novih izobraževalnih pristopov, kamor se uvršča tudi kulturna vzgoja, ni nujno skrb za dobrobit posameznikov, temveč podreditev šolskega sistema sodobnim ekonomskim zahtevam. Razvoj sposobnosti, kot so iniciativnost, kreativno izražanje in reševanje problemov, komuniciranje, prilagodljivost ter delo v skupini, ki jih številna v začetku predstavljena razmišljanja o kulturni vzgoji opredeljujejo kot njen poglavitni cilj, je morda prej v službi zagotavljanja konkurenčnosti in razvoja gospodarstva kot dejanske emancipacije posameznika.

Povezavi med kulturno vzgojo in ekonomskimi interesi bom več pozornosti namenila v nadaljevanju pri analizi različnih kulturnih in izobraževalnih politik, predvsem v poglavju o Evropski uniji. Na tem mestu pa naj prvi del diplomske naloge zaključim s potrditvijo hipoteze, da kulturna vzgoja v družbi privzema dvojno vlogo – vlogo emancipatorne prakse in hkrati vlogo dejavnika kulturne in družbene reprodukcije v smeri razslojevanja in tako ohranjanja ali celo poglobljanja družbenih neenakosti. Pri tem je oblikovanje in izvajanje kulturne vzgoje v prvem pomenu možno le ob priznavanju in poznavanju njene ideološke vpetosti v proces reprodukcije določenega družbenega sistema. Saj lahko v nasprotnem primeru zapademo v nekritično slavljenje kulturne vzgoje kot magične rešitve za doseganje blaginje ljudi, ob tem pa le slepo, a vendar aktivno prispevamo k povečevanju družbenih neenakosti.

3 ANALIZA POLITIK NA PODROČJU KULTURNE VZGOJE

V prvem delu diplomske naloge sem poskušala s pomočjo kulturnih študij in kritične pedagogike nekoliko podrobneje razjasniti delovanje kulturne vzgoje v širšem družbenem kontekstu. V nadaljevanju se bom na podlagi tega uvida osredotočila na utemeljitve kulturne vzgoje v sodobnih politikah in njene sistemske ureditve. Glavni poudarek bom namenila kulturni vzgoji v Sloveniji, istočasno pa v obravnavo vključila tudi nekatere dokumente Unesca in Evropske unije. Politike slednjih namreč predstavljajo širši kontekst slovenskih politik in tako s svojimi usmeritvami tvorijo pomemben dejavnik njihovega oblikovanja¹².

Pri analizi politik me bo zanimalo predvsem, v kolikšni meri je pri opredelitvi kulturne vzgoje upoštevana njena dvojna vloga, torej njena razpetost med vzdrževanjem in preseganjem ideoloških mehanizmov ohranjanja danega družbenega sistema neenakih pozicij. Ob tem bom poskušala raziskati specifične cilje, ki jih zasledujejo sodobne politike in strategije na področju kulturne vzgoje ter načine njenega izvajanja – v kolikšni meri upošteva kulturno raznolikost, vključuje posameznika, njegov realni kontekst, kulturno identiteto ter predpostavlja njegovo aktivno soudeležbo v procesu izobraževanja.

Preden preidem na samo analizo, velja zapisati še opombo. V mnogih dokumentih, ki jih bom obravnavala v nadaljevanju, ne najdemo pojma kulturne vzgoje kot takega. Posamezni dokumenti lahko vsebujejo različne termine za enak koncept kulturne vzgoje ali obravnavajo zgolj ožje področje umetnostne vzgoje. Neenotnost v terminologiji in razlike v vsebinskem opredeljevanju kulturne vzgoje so v prvi vrsti predvsem posledica nedorečenosti in nejasnosti področja, o čemer sem že govorila v začetnem poglavju. Ne glede na omenjene razlike pa se vsi obravnavani dokumenti tako ali drugače vendarle navezujejo na koncept kulturne vzgoje, ki ga obravnavam v svoji diplomski nalogi. Torej na kulturno vzgojo, katere specifičen namen ni zgolj osvajanje vedenja o določenih kulturnih vsebinah, temveč prej doseganje širših družbenih učinkov, ki segajo od

¹² Pri analizi politik Evropske unije in Unesca bom tako obravnavala dokumente, ki so kot referenca neposredno omenjeni tudi v dokumentih slovenskih politik na področju kulturne vzgoje.

emancipacije posameznika do spodbujanja medkulturnega razumevanja in družbene vključenosti.

3.1 UNESCO

Unesco (The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), je organizacija Združenih narodov, ki spodbuja mednarodno sodelovanje na področju izobraževanja, znanosti, kulture in komunikacij, temelječe na spoštovanju skupnih vrednot. Organizacija deluje kot forum, oblikovalec standardov in norm za sklepanje univerzalnih sporazumov o etičnih vprašanjih ter kot podpornik pri gradnji človeških in institucionalnih kapacitet znotraj držav članic (Unesco).

V tem kontekstu Unesco oblikuje politike in strategije na posameznih področjih svojega delovanja, torej tudi na področju kulture in izobraževanja. Ob tem pa prav tako nastajajo določeni dokumenti, ki obe omenjeni področji tesneje povezujejo. V nadaljevanju bom podrobneje analizirala Unescove smernice za umetnostno vzgojo *Road Map for Arts Education*, ki ponujajo zgolj priporočila za oblikovanje in izvajanje umetnostne ali medkulturne vzgoje ter kot take niso obvezujoče. Hkrati pa izhajajo iz temeljnih mednarodnih dokumentov, kot sta *Splošna deklaracija o človekovih pravicah* in *Konvencija o otrokovih pravicah*, katerih načela in standarde so države članice dolžne spoštovati. Pri tem izstopata predvsem temeljna pravica do izobraževanja, ki je usmerjeno k polnemu razvoju človekove osebnosti, utrjevanju spoštovanja človekovih pravic in svoboščin in k pospeševanju razumevanja, strpnosti in prijateljstva med vsemi narodi, rasnimi in verskimi skupnostmi ter pravica do prostega udeleževanja v kulturnem in umetniškem življenju svoje skupnosti. (glej Unesco 2006, 4)

3.1.1 Road Map for Arts Education

Opredelitev umetnostne vzgoje temelji na opredelitvi koncepta umetnosti kot izražanje, ki kaj sporoča in odpira prostor za refleksijo v človekovem umu. Ob tem je v dokumentu izpostavljeno dejstvo, da se razumevanje umetniškega izražanja med kulturami močno razlikuje in da tudi široko prisotni pojmi, kot so ples, glasba, drama in poezija, ne nosijo univerzalnega pomena. Prav zato je nemogoče oblikovati kakršenkoli dokončen seznam vsebin umetnostne vzgoje, ki pa lahko vsebuje literaturo, ročna dela, uprizoritvene umetnosti, oblikovanje, digitalno umetnost, pripovedovanje zgodb, dediščino, film, fotografijo itd. (glej Unesco 2006, 7).

Dokument *Road Map for Arts Education* tako prepoznava kulturno specifičnost razumevanja umetnostne vzgoje, kar je bistvenega pomena za doseganje pozitivnih učinkov kulturne vzgoje kot take. Vendar pa ob tem umanjka kakršno koli podrobnejše zavedanje o vlogi umetnosti, kulture in izobraževalnega sistema v širšem družbenem kontekstu. Izpostavljen je zgolj njihov pozitiven doprinos k polnemu razvoju posameznika. Umetnost naj bi tako v vsakem posamezniku kultivirala občutek za ustvarjalnost in iniciativnost, bogato domišljijo, čustveno inteligenco in moralni kompas, sposobnost za kritično refleksijo, občutek za avtonomijo, svobodo mišljenja in akcijo. Prav zato Unesco umetnostno vzgojo v dokumentu opredeli kot univerzalno človekovo pravico ter kot nujni sestavni del obveznega izobraževanja za vse (glej prav tam, 3 – 5).

Nadalje, naj bi umetnostna vzgoja vsebine in načine izobraževanja naredila relevantnejše ne le za posameznika, temveč tudi za potrebe sodobnih družb, saj nenazadnje spodbuja kreativnost, fleksibilnost, prilagodljivost in inovativnost, ki so bistvene lastnosti delovne sile 21. stoletja. V tem oziru se umetnostna vzgoja pomembno navezuje tudi na kulturne in kreativne industrije (glej prav tam, 5).

Ne glede na navezavo umetnostne vzgoje na sodobne ekonomije, pa ekonomski cilji v dokumentu niso prevladujoči. Izpostaviti namreč velja, da je v izhodišče umetnostne vzgoje postavljen učenec in njegova kultura oziroma kulture ter da se celoten dokument

osredotoča predvsem na razvoj posameznika, uresničevanje njegovih pravic, potreb in ustvarjalnih potencialov ter oblikovanje takšnih okoliščin, ki spodbujajo družbeno vključenost, tolerantnost in spoštovanje raznolikosti. Podrobnejši cilji umetnostne vzgoje so tako podpora človekovi pravici do izobraževanja in kulturnega udeleževanja, razvoj individualnih sposobnosti, izboljšanje kvalitete izobraževanja ter spodbujanje izražanja kulturne raznolikosti (glej prav tam, 4-8).

Namen umetnostne vzgoje tako ni zgolj poučevanje o umetnosti, temveč tudi doseganje širših družbenih učinkov. V tem oziru sta v dokumentu omenjena dva temeljna pristopa k umetnostni vzgoji – vzgoja v umetnost, ki se poučuje kot samostojen predmet in vzgoja skozi umetnost, ki predstavlja metodo poučevanja, kjer sta umetnost in kultura vključeni v vsa kurikularna področja. Kot osnovni in bistveni strategiji za učinkovito umetniško vzgojo sta v dokumentu identificirana izobraževanje učiteljev, profesorjev in umetnikov ter razvoj uspešnega sodelovanja med vsemi akterji na področju umetnostne vzgoje, torej med vladnim, kulturnim in izobraževalnim sistemom. Ob tem je v dokumentu prepoznano tudi pomanjkanje raziskav na področju umetnostne vzgoje in zato nujnost spodbujanja le-teh (prav tam).

Umetnostna vzgoja, kot je predstavljena v Unescovem dokumentu *Road Map for Arts Education*, torej v številnih vidikih sovпада z načeli kritične pedagogike, saj upošteva posameznika, vključuje njegovo kulturo oziroma kulture in predpostavlja njegovo aktivno vlogo v procesu izobraževanja. Ob tem pa vendarle umanjka celovitejše zavedanje o vlogi kulturne oziroma umetnostne vzgoje v širšem družbenem kontekstu.

3.2 Evropska unija

Evropska unija si je s sprejetjem Lizbonske strategije marca 2000 zadala cilj »do leta 2010 postati najbolj konkurenčno, dinamično in na znanju temelječe gospodarstvo na svetu, sposobno trajne ekonomske rasti z več in boljšimi delovnimi mesti ter večjo družbeno kohezijo« (Svet Evropske unije 2001, 4). Večina evropskih politik in strategij je

tako usmerjena k doseganju le-tega, tudi na področju kulture in izobraževanja. V tem okviru pa prav tako narašča zanimanje za njuno tesnejše povezovanje. Kulturna vzgoja postaja vse pomembnejša točka na dnevnem redu Evropske unije, kar se nenazadnje odraža tudi v izvedbi številnih evropskih konferenc na temo prepletanja umetnosti, kulture in izobraževanja¹³. Kljub pogostejšim razpravam na ravni Evropske unije še ne obstaja celostna strategija, ki bi se osredotočala zgolj na področje kulturne vzgoje. Namesto tega lahko koncept kulturne vzgoje najdemo v dokumentih, ki se posamično nanašajo na področje kulture ali izobraževanja¹⁴, kot sta na primer *Evropska agenda za kulturo* in *Referenčni okvir – ključne kompetence za vseživljenjsko učenje*, ki ju podrobneje obravnavam v nadaljevanju.

Pri analizi politik Evropske unije velja omeniti, da sta kultura in izobraževanje področji, ki ostajata v pristojnosti držav članic. Naloga unije na omenjenih področjih je tako zgolj, »da podpira in dopolni – ne pa nadomesti – ukrepe držav članic. (Komisija Evropskih skupnosti 2007, 4). Kljub neobveznosti priporočil in usmeritev pa Evropska unija preko odprte metode usklajevanja¹⁵, programov in subvencij¹⁶ vendarle pomembno vpliva na oblikovanje politik držav članic.

3.2.1 Evropska agenda za kulturo

Podrobnejše razumevanje kulture, na katerem temelji *Evropska agenda za kulturo*, najdemo v sporočilu *Evropske komisije o evropski agendi za kulturo v svetu globalizacije*. Tu je kultura opredeljena kot bistvo človekovega razvoja in civilizacije, ki

¹³ Konferenca »A Creative Culture« leta 1998 v mestu Bregenz, Avstrija, »A Must or a-Muse« leta 2001 v Rotterdamu, Nizozemska, »Culture and School« v Haagu, Nizozemska leta 2004 ter zadnja »Promoting Cultural Education in Europe« ponovno v Avstriji v Gradcu leta 2006. (Wimmer 2006)

¹⁴ Izjema je morda le Sklep Sveta o kulturnih in umetniških aspektih izobraževanja iz davnega leta 1994, ki obravnava izključno kulturno vzgojo, izpostavlja njen pomen in prednosti za harmoničen razvoj posameznika znotraj družbe ter za doseganje spoštovanja kulturne drugačnosti.

¹⁵ Odprta metoda usklajevanja (OMU) predstavlja neobvezujoč medvladni okvir za politično izmenjavo in usklajeno delovanje na različnih področjih. OMU vključuje dogovore o skupnih ciljih, redna spremljanja napredovanja v smeri teh ciljev in izmenjavo najboljših praks in ostalih ustreznih podatkov. (glej Komisija Evropskih skupnosti 2007, 12)

¹⁶ Na področju kulture in izobraževanja sta pomembna predvsem programa Kultura in Vseživljenjsko učenje.

obsega tako književnost in umetnost kot tudi načine življenja, običaje in vrednote. Začetna opredelitev kulture tako sovпада s kulturološkim razumevanjem. Vendar pa se na tej točki njuno prekrivanje tudi konča, saj sporočilo Evropske komisije kulturo prepozna zgolj kot prostor zблиževanja, ne pa tudi kot polje različnih interesov in konfliktov. Kultura naj bi tako ljudi zблиževala s spodbujanjem dialoga in razvnanjem strasti na načine, ki združujejo in ne ločujejo (glej Komisija Evropskih skupnosti 2007b, 2).

Kot taka je kultura ključni element evropskega integracijskega procesa, ki temelji na skupnih vrednotah in kulturni dediščini ter hkrati priznava, spoštuje in spodbuja kulturno raznolikost in povezovalno vlogo kulture. Ob tem sta kultura in kreativnost prepoznani tudi kot pomembni gonili osebnega razvoja, družbene kohezije, gospodarske rasti, ustvarjanja delovnih mest, inovativnosti in globalne konkurenčnosti (Svet Evropske unije 2007).

Izhajajoč iz omenjenega videnja kulture in njene vloge v širšem družbenem kontekstu so v *Evropski agendi za kulturo* potrjeni podrobnejši strateški cilji, med katerimi sta za kulturno vzgojo pomembna predvsem dva. In sicer, spodbujanje kulturne raznolikosti in medkulturnega dialoga ter uveljavljanje kulture, ki spodbuja ustvarjalnost, v okviru lizbonske strategije za rast, zaposlovanje, inovacije in konkurenčnost. Prvi se na kulturno vzgojo nanaša zgolj posredno preko prizadevanja Evropske unije za boljšo dostopnost do različnih oblik kulturnega izraza, oblikovanje evropske identitete, izobraževanje o medkulturnosti, medkulturni dialog in družbeno kohezijo. Specifično pa je kulturna oziroma umetnostna vzgoja omenjena v navezavi na drugi cilj, v okviru katerega Evropska unija svojo pozornost usmerja v učinkovitejšo uporabo sodelovanja med kulturo in izobraževanjem, zlasti preko spodbujanja poučevanja umetnostne vzgoje in dejavne udeležbe v kulturnih dejavnostih, katerih cilj je razvoj ustvarjalnosti in inovativnosti (prav tam).

Podrobneje kulturna vzgoja v *Evropski agendi za kulturo* ni obravnavana. Iz zapisanega pa je razvidno, da je navkljub prepoznavanju kulture kot dejavnika osebnega razvoja in

družbene kohezije, kulturna vzgoja vezana zlasti na doseganje strateškega cilja Lizbonske strategije. Podobno je tudi na področju izobraževanja, kjer se kulturna vzgoja pojavi v povezavi z razvojem ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje.

3.2.2 Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje

Izobraževanje je v evropskih politikah prepoznano kot ključen dejavnik pri doseganju strateškega cilja Lizbonske strategije, torej pri oblikovanju najbolj konkurenčnega, dinamičnega in na znanju temelječega gospodarstva na svetu. Poleg pomembne ekonomske vloge pri uspešnem soočanju Evropske unije z globalizacijo in ostalimi izzivi, ki jih prinaša hitro spreminjajoči se svet, pa je v evropskih politikah prepoznana tudi njegova širša družbena vloga. Izobraževanje tako igra pomembno vlogo tudi pri osebnem razvoju posameznikov, izgradnji družbene kohezije, preprečevanju diskriminacije, družbene izključenosti, rasizma in ksenofobije ter tako pri spodbujanju tolerance in spoštovanja človekovih pravic (Svet Evropske unije 2002).

Izobraževalne politike Evropske unije neposredno ne obravnavajo koncepta kulturne vzgoje. Na zadnji evropski konferenci na temo kulturne vzgoje v Gradcu leta 2006 pa je bila kulturna vzgoja izpostavljena v povezavi z enim izmed strateških ciljev evropskih politik na področju izobraževanja in usposabljanja do leta 2010, in sicer razvojem že omenjenih ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje (Wimmer 2006). Te so natančneje obravnavane v evropskem referenčnem okvirju, kjer so opredeljene kot kombinacija znanja, spretnosti in odnosov, ki jih za osebno izpolnitev in razvoj, dejavno državljanstvo, socialno vključenost in zaposlitev v družbi znanja potrebujejo vsi ljudje (Evropski parlament in Svet 2006, 13).

Kot takih je opredeljenih osem kompetenc¹⁷, med katerimi sta za koncept kulturne vzgoje pomembni predvsem dve: kompetenca kulturne zavesti in socialne ter državljanske

¹⁷ Ključne kompetence, ki jih določa evropski referenčni okvir so: sporazumevanje v materinem jeziku, sporazumevanje v tujih jezikih, matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji,

kompetence. Slednje vključujejo osebne, medosebne in medkulturne kompetence ter zajemajo vse oblike vedenja, ki usposablja posameznike za delovanje v socialnem in poklicnem življenju in zlasti v vse bolj raznovrstnih družbah. Kompetenca kulturne zavesti pa se nanaša predvsem na znanje o lokalni, nacionalni in evropski kulturni dediščini, vključno s popularno sodobno kulturo ter razumevanju kulturne in jezikovne raznolikosti Evrope in sveta. Ob tem kompetenca kulturne zavesti vsebuje tudi prepoznavanje družbenih in gospodarskih priložnosti v kulturni dejavnosti, upoštevanje in uživanje v umetnostnih delih ter samoizražanje skozi različne medije. Nenazadnje, je kulturno izražanje bistvenega pomena za razvoj ustvarjalnosti, ki jih je mogoče prenesti na več različnih poklicnih področij (prav tam).

Pomenljivo je, da so v tako imenovani družbi znanja bolj kot specifična znanja potrebne določene kompetence. Kot je zapisano v delovnem dokumentu *Šole za 21. stoletje*, imajo zahteve po kompetencah dva vidika:

hiter tehnološki razvoj zahteva visoke kvalifikacije in neprestano posodabljanje spretnosti, medtem ko so zaradi vse večje internacionalizacije in novih načinov organiziranja podjetij ... potrebne socialne, komunikacijske podjetniške in kulturne kompetence, ki ljudem pomagajo pri prilagajanju na spremenljivo okolje (Komisija Evropskih skupnosti 2007a, 6).

Ob tem bo posameznik za uspeh v družbi in gospodarstvu, temelječem na znanju in učenju, potreboval tudi sposobnost nenehnega učenja na različne načine skozi vse življenje. Kar pomeni, da mora izobraževanje učence v prvi vrsti usposobiti in motivirati, da prevzamejo odgovornost za svoje vseživljenjsko učenje (glej prav tam, 6).

Vendar pa, kot opozarja Christian Laval, zamenjava znanja za kompetence in uvajanje koncepta vseživljenjskega učenja nista brez posledic, temveč s seboj prinašata predrugačeno razumevanje izobraževanja (in s tem tudi kulturne vzgoje). Da bi bolje

digitalna pismenost, učenje učenja, socialne in državljanske kompetence, samoiniciativnost in podjetnost ter kulturna zavest in izražanje. (Evropski parlament in Svet 2006)

razumeli sodobne smernice izobraževalnega sistema, Christian Laval spremembe v javnem šolstvu postavi v splošnejši okvir sprememb kapitalizma po osemdesetih letih 20. stoletja, katerih glavno vodilo je,

oslabitev vsega, kar uravnoveša oblast kapitala in vsega kar institucionalno, pravosodno in kulturno omejuje njegovo družbeno širitev. To nikakor ni vplivalo samo na gospodarstvo, temveč na vse institucije, tudi na institucijo človeške subjektivnosti: namen neoliberalizma je v imenu prilagajanja kar najbolj raznolikim položajem, na katere posameznik naleti pri delu in v življenju, odpraviti kakršnokoli 'togost', tudi psihično. Gospodarstvo je bolj kot kadarkoli prej v središču individualnega in kolektivnega življenja, edine legitimne družbene vrednote so produktivna učinkovitost, intelektualna, mentalna in čustvena gibljivost ter osebni uspeh. Ob tem celotni normativni sistem družbe in njen vzgojno-izobraževalni sistem ne moreta ostati nedotaknjena (Laval 2005, 35 – 36).

Novi referenčni pedagoški ideal je v tem oziru fleksibilen delavec, ki bo namesto pasivnega izpolnjevanja navodil, sposoben avtonomnega presojanja, mišljenja in delovanja, spopadanja z negotovostjo in hitrimi spremembami (glej prav tam, 36). Sposobnosti, kot so iniciativnost, kreativno izražanje in reševanje problemov, komuniciranje, prilagodljivost ter delo v skupini, so tu v prvi vrsti razumljene kot bistvene za zagotavljanje konkurenčnosti in razvoja gospodarstva. In naj spomnim, da številna v začetku predstavljena razmišljanja o kulturni vzgoji kot njen cilj opredeljujejo razvijanje prav zgoraj naštetih veščin.

V tem kontekstu so cilje, »ki jih lahko imenujemo 'klasični' – politične emancipacije in zasebnega razcveta, ki so bili določeni znotraj šolske institucije, ... nadomestili prioritetni imperativi produktivne učinkovitosti in poklicnega vključevanja. V šoli smo priča postopnemu spreminjanju vseh vrednot v eno samo, ekonomsko vrednost« (Laval 2005, 19). In Evropska unija tega v svojih dokumentih niti ne prikriva:

Boljši izobraževalni dosežki so pomembni za posameznike, ker ima uspeh ljudi v obvezni šoli močan neposreden vpliv na njihove poznejše izobraževalne dosežke in njihove plače. Pomembni so tudi za družbo; glede na to, da je višji uspeh ... tesno povezan z gospodarsko rastjo, bo višja splošna raven uspeha evropskih učencev vplivala na izboljšanje konkurenčnosti in gospodarske rasti Unije (Komisija Evropskih skupnosti 2007a, 7).

Kot izpostavlja kritična pedagogika, izobraževanje nikoli ni bilo neodvisno od zunanjih interesov, zato je kritika, da z uveljavljanjem kompetenc do sedaj nevtralne in klasične cilje izobraževanja, kot so splošen razvoj ali emancipacija posameznika, podrejamo zunanjim, morda pretirana in ne v celoti utemeljena. Vsekakor pa velja pri uveljavljanju kompetenčnega diskurza na področje izobraževanja in pri njegovem podrejanju ekonomskim zahtevam ohraniti znatno mero dvoma in kritičnosti. A ne zato, ker bi povezovanje izobraževalnega sistema in kulturne vzgoje z ekonomijo že v sami osnovi bila problematična. Nenazadnje, ima lahko razvijanje določenih veščin konec koncev enak učinek na posameznika, če to spodbuja želja po zagotavljanju dobrobiti ali pa ekonomski interesi. V obeh primerih je lahko končni rezultat emancipacija ljudi ali družbena vključenost. Bistvena razlika med enim in drugim pristopom je namreč ta, da lahko v primeru, ko je naš cilj konkurenčnost in razvoj ekonomije ter ne posameznik kot tak, slednjega žrtvujemo v imenu prvega.

S tem pa se seznam problematičnih vidikov novega modela vseživljenjske izobraževanja ne konča. Poleg podrejanja ekonomskim interesom med bolj sporne vidike prav gotovo sodi tudi prenos odgovornosti za izobraževanje iz družbene ravni na raven posameznika, ki ga je moč zaznati v prej omenjenem evropskem dokumentu *Šole za 21. stoletje*. Sedaj je kompetentni posameznik tisti, ki mora prevzeti odgovornost za svoje nenehno izobraževanje in z racionalnimi izbirami ter usmeritvami zagotavljati uspešnost le tega in svojo neprestano zaposljivost. Kar je sporno pri tem, je dejstvo, na katerega sem že opozorila s pomočjo avtorjev kritične pedagogike, in sicer da neuspeh v izobraževanju mnogokrat ni individualne temveč povsem strukturne narave. Prav zato lahko Antonio Novoa pri analizi evropskih izobraževalnih politik zapiše:

Evropske izobraževalne politike oblikujejo nove koncepte 'razumnega' in 'odgovornega' vseživljenjskega učenca in hkrati konstruirajo ideologijo, ki krivi posameznike, ki so nesposobni poskrbeti za njihovo življenje, to je njihovo izobrazbo. Tržna rešitev ... je nov način ustvarjanja neenakosti, 'kriviti žrtev' za njegovo/njeno nezmožnost (Novoa 2007, 146-147).

Ne glede na vse omenjene kritike vseživljenjskega izobraževanja pa se le tega ob pomanjkanju raziskav in kritičnih študij vse prevečkrat prikazuje kot samoumevno in univerzalno resnico, v katero ni potrebno oziroma ni moč dvomiti ali jo kako drugače izpraševati. Posledica je, kot izpostavlja Novoa, enotnost dejanj in misli na področju izobraževanja, ki zgolj ustvarja iluzijo enega samega izobraževalnega diskurza ter prikriva svojo dejansko ideološko držo (glej prav tam, 145).

Izobraževanje in kultura ter s tem kulturna vzgoja so tako v evropskih politikah vpeti predvsem v ideološke procese ohranjanja in nadaljnjega razvijanja obstoječega družbenega oziroma ekonomskega sistema. Evropske politike sicer priznavajo vlogo kulturnega in izobraževalnega sistema pri osebnemu razvoju človeka, doseganju družbene kohezije, širjenju tolerantnosti in odpravljanju revščine, diskriminacije ter družbene izključenosti, vendar pa to popolnoma zasenči njuna vloga pri uresničevanju cilja Lizbonske strategije, torej pri doseganju najbolj konkurenčnega, dinamičnega in na znanju temelječega gospodarstva na svetu. Skladno s tem je posamezniku namenjeno le malo pozornosti. Pravzaprav se ga po večini omenja le v povezavi z njegovo vlogo »večnega« učenca, ki pa je ponovno pomembna predvsem v luči zagotavljanja uspešnosti evropskega gospodarstva.

3.3 Slovenija

O kulturni vzgoji v Sloveniji sta do nedavnega pisali predvsem Majda Hrzenjak in Valerija Vendramin, ki sta kulturno vzgojo tudi teoretično utemeljili in podali priporočila za njeno praktično izvajanje. Omenjeni avtorici pri opredelitvi kulturne vzgoje v poročilu

Kulturna vzgoja skozi otroško literaturo izhajata iz sodobnih teorij kulture, torej tudi kulturnih študij in kritične pedagogike, ter njenih postmodernih pogojev. Kulturna vzgoja tako temelji na razumevanju kulture kot označevalne prakse, ki ima osrednje mesto pri konstrukciji družbene realnosti in ki predstavlja polje simbolnih bojev med različnimi družbenimi segmenti ter vključuje tako t.i. visoko umetnost in klasične zvrsti ustvarjanja kot tudi popularno, množično, sodobno, mladinsko in otroško kulturo. Istočasno kulturna vzgoja temelji na razumevanju in vključevanju otroka oziroma učenca kot enakopravnega, aktivnega, kompetentnega in ustvarjalnega člana družbe in kulture (glej Hrženjak 2003, 33).

Skladno s temi izhodišči, avtorici osnovni namen kulturne vzgoje vidita v razvijanju kulturne pismenosti, ki jo podrobneje opredelita kot

razumevanje sistemov pomenjenja, razumevanje tega, kako je pomen simbolno reproduciran skozi označevalne prakse in razumevaje tega, da kultura ne odseva realnosti, pač pa jo skozi označevalne prakse konstruira. ... Kulturna pismenost ...omogoča poleg aktivnega branja kulture tudi aktivno ustvarjanje pomena z vnašanjem lastnih kulturnih kompetenc in nenazadnje rahljanje stereotipnega, samoumevnega in naturaliziranega pomena (prav tam, 13 – 14).

Ob tem kulturno pismenost navežeta na Bourdieujev koncept kulturnega kapitala, s čimer izpostavita potencial kulturne vzgoje za korekcijo oziroma kompenzacijo družbene neenakosti. »Kulturna vzgoja bi tako lahko omogočala in olajšala otrokom iz manj spodbudnih okolij, da se spopadejo s svojo socialno določenostjo, ki jih sicer obsoja na to, da ostajajo del istega družbenega, kulturnega, ekonomskega in izobrazbenega okolja kot njihovi starši.« (prav tam, 19). Za dosego tega namena je ključnega pomena zagotavljanje enakih možnosti dostopa¹⁸ do kulture, kar lahko dosežemo z umestitvijo kulturne vzgoje v vzgojno-izobraževalni sistem kot kroskurikularne vsebine, saj,

¹⁸ Dostopnost se pri tem ne navezuje zgolj na finančni, temveč tudi na kulturni kapital, saj, kot opozarja Hrženjak, straši z nizkim kulturnim kapitalom najverjetneje kljub simboličnim ali celo brezplačnim vstopninam za kulturno-vzgojne projekte svojih otrok na te prireditve ne bodo peljali. (Hrženjak 2005, 80)

če kulturni in ekonomski kapital v neki družini ne omogočata, da bi se razvijal kulturni kapital pri potomstvu, potem je šolski sistem, ki je za vse otroke enako dostopen in obvezen, tisti, ki lahko pripomore, da se pomanjkanje kulturnega kapitala v izvornem okolju nadomesti, in tako vpliva na enakomernejšo porazdelitev kulturnega kapitala med različnimi družbenimi sloji in skupinami. Zato menimo, da kulturno-vzgojnih projektov ni mogoče kar prepustiti zakonitostim trga, pa čeprav sta na videz ponudba in povpraševanje dokaj uravnoteženi (Hrženjak 2005, 72).

Umestitev kulturne vzgoje v obvezno izobraževanje in prizadevanje za njeno dostopnost vsem družbenim skupinam sta prav gotovo izrednega pomena, vendarle pa to še ni dovolj za dejansko uresničevanje njenih potencialov pri korekciji družbenih neenakosti. Naj spomnim, da je za preseganje ideoloških mehanizmov izobraževanja ključno tudi zavedanje, do kakšnih in čigavih vsebin širimo dostop oziroma zavedanje različnih neenakosti, s katerimi se učenci srečujejo znotraj izobraževalnega sistema. Slednji lahko namreč v primeru, ko posreduje kulturne vsebine zgolj določene družbene skupine, prispeva k družbenemu izključevanju in vzdrževanju ali celo poglobljanju družbenih neenakosti. Prav zato mora kulturna vzgoja vključevati različne »glasove«, videnja sveta in načine življenja, ki jih v učilnice prinašajo učenci. In ne le v smislu vključevanja do sedaj odsotnih konceptov in reprezentacij družbenih skupin v šolski kanon, ki bi tako predstavljal nov dogovor o konceptih, veščinah in vrednotah, ki nas delajo kulturno pismene, temveč v smislu prizadevanja za oblikovanja pogojev, v katerih bi vsi ljudje lahko sodelovali pri ustvarjanju in preoblikovanju pomenov in vrednot (glej Apple 1992, 138; Hrženjak 2003, 20).

Kulturna vzgoja je torej sistemsko umeščena na presečišče kulturnega in izobraževalnega sektorja in je naloga obeh ministrstev, tako Ministrstva za kulturo kot tudi Ministrstva za šolstvo in šport, ki naj sodelujeta pri zagotavljanju potrebnih finančnih sredstev, motiviranju sponzoriranja kulturno-vzgojnih projektov in pri vzpostavljanju formaliziranih ter sistematičnih stikov med pedagoškim osebjem vzgojno-izobraževalnih ustanov in pedagoških vodij kulturnih ustanov (glej Hrženjak 2004, 19 – 20). V ta namen

Hrženjakova in Vendraminova v poročilu *Kulturna vzgoja: dostopnost kulture ter povezovanje med kulturo in izobraževanjem – iskanje konceptualnih in sistemskih rešitev* na podlagi že omenjenih teoretičnih izhodišč, evalvacijske študije kulturne vzgoje v Sloveniji in raziskave britanskega in švedskega modela kulturne vzgoje predlagata naslednje podrobne sistemske ukrepe za implementacijo kulturne vzgoje v Sloveniji:

- oblikovanje široke strategije pomena in razvoja kulturne vzgoje v Sloveniji, ki naj poleg opredelitve vloge kulture, umetnosti in izobraževanja v družbi ter kulture in umetnosti v izobraževanju s posebnim poudarkom na nacionalni identiteti, mednarodni konkurenčnosti ter ekonomskem in političnem razvoju vsebuje tudi opredelitev vloge otroka v družbi ter načel kulturne vzgoje za Slovenijo;
- oblikovanje akcijskega načrta, ki naj vsebuje imenovanje organa/agencije/delovne skupine za implementacijo načrta, določitev obsega sredstev in virov financiranja, načrt informiranja javnosti, identifikacijo projektov in njihovo operacionalizacijo (na tem mestu avtorici predlagata kartiranje že obstoječe prakse, oblikovanje spletne strani, ustvarjalna partnerstva med umetniki in šolami, sistem nagrad za kulturno-vzgojno dejavnost ipd.), ukrepe, ki bi bili namenjeni izključenim družbenim skupinam, načrt spremljanja in vrednotenja ter načrt raziskovalne in razvojne dejavnosti;
- opredelitev konkretnih nalog organa/agencije/delovne skupine za kulturno vzgojo, ki naj izvaja dejavnosti, določne v okviru akcijskega načrta, torej pridobivanje in razdeljevanje sredstev, informiranje, izvajanje nacionalnih projektov, spremljanje, vrednotenje ter organizacijo raziskovalnih in razvojnih dejavnosti;
- spodbujanje razvoja širokega spektra raznolikih organizacij na področju kulturne vzgoje, še posebej na področju sistematičnega povezovanja kulturnega in izobraževalnega sektorja. Kot ugotavljata avtorici na tem področju že delujejo nekatere institucije, kot je na primer tudi Cankarjev dom, vendar se te sistematično ne povezujejo z izobraževalnim sektorjem, hkrati pa so njihove usluge plačljive in torej niso široko dostopne (glej Hrženjak 2005, 76 – 78).

Strokovna opredelitev kulturne vzgoje in priporočila za njeno sistemsko izvajanje, ki jih opredelita Hrženjakova in Vendraminova, so tako skladna z načeli kulturnih študij in kritične pedagogike oziroma natančneje iz njih izhajajo. Vendar pa takšno razumevanje kulturne vzgoje v Sloveniji nikakor ni edino ali prevladujoče. V zborniku *Kultura in umetnost v izobraževanju – popotnica 21. stoletja* se namreč skozi večino sicer raznolikih prispevkov kot rdeča nit vije razumevanje kulturne vzgoje, ki temelji na nekonfliktnem in nekritičnem razumevanju umetnosti, kulture in izobraževanja ter se tako bistveno oddaljuje od načel in izhodišč kulturnih študij in kritične pedagogike. Katero od omenjenih konceptualnih opredelitev in usmeritev kulturne vzgoje vključujejo aktualne slovenske politike, bom poskušala preučiti v nadaljevanju naloge. Pri tem bom črpala predvsem iz dveh temeljnih dokumentov na področju kulture in izobraževanja, in sicer iz *Nacionalnega programa za kulturo 2008 – 2011* Ministrstva za kulturo in *Bele knjige o vzgoji in izobraževanju* Ministrstva za šolstvo in šport. Na koncu poglavja pa bom v obravnavo vključila še kulturno strategijo mestne občine Ljubljana, za katero menim, da za razvoj področja kulturne vzgoje vsebuje določene pomembne poudarke.

3.3.1 Ministrstvo za kulturo: kulturna vzgoja kot razvijanje kulturne zavesti in izražanja

Na sistemski ravni je kulturna vzgoja v Sloveniji prvič omenjena v *Nacionalnem programu za kulturo 2004-2007*, kjer je prepoznana kot splošna prioriteta kulturne politike in opredeljena kot preplet učenja o kulturi, njeni refleksiji in ustvarjanja na vseh področjih kulture, od tradicionalnih do sodobnih umetniških zvrsti, vključno s popularno kulturo in mediji. Pri tem njeno bistvo naj ne bi bilo v dodajanju novih vsebin, temveč v prepletanju vseh kurikularnih področij. Kot taka je kulturna vzgoja primarno vezana na šolajočo se mladino in usmerjena v zviševanje kulturne pismenost ter oblikovanje bodočih kulturnih potrošnikov in kulturnih ustvarjalcev (glej Ministrstvo za kulturo 2004, 8).

Podrobnejši cilji, ki jih na področju kulturne vzgoje v Sloveniji določa omenjeni nacionalni program so:

- prednostna podpora programom in projektom s področja kulturne vzgoje na vseh področjih kulture,
- spodbujanje stanovskih društev k večji dejavnosti na področju kulturne vzgoje,
- spodbujanje vključevanja javnega sektorja v kulturi in izvajalcev javnih kulturnih programov ter kulturnih projektov v izobraževalne procese in
- dejavna vloga kulturne politike v oblikovanju in izvajanju izobraževalne politike (glej prav tam, 8).

Kljub temu, da je kulturna vzgoja v omenjenem nacionalnem programu prepoznana kot ena izmed splošnih prioritet slovenske kulturne politike, je njena vsebinska opredelitev izredno ozka in razen razvoja kulturne pismenosti ne omenja njenih širših družbenih učinkov. Nekoliko širšo opredelitev in celovitejši pristop h kulturni vzgoji je moč zaslediti v naslednjem nacionalnem programu za kulturo, torej za obdobje med leti 2008 in 2011. Tudi tu kulturna vzgoja zaseda vidno mesto, saj je prepoznana kot eno izmed splošnih načel slovenske kulturne politike in hkrati kot posamezno področje njenega delovanja (Ministrstvo za kulturo 2008).

Kulturna vzgoja je v *Nacionalnem programu za kulturo 2008 – 2011* opredeljena kot preplet sprejemanja in ustvarjanja na vseh področjih kulture, ki jih obravnava omenjeni dokument¹⁹. Kulturna vzgoja tako vključuje dva vidika: »kulturo za otroke – ko je posameznik 'uporabnik' kulture in nastopa v vlogi gledalca, bralca, poslušalca, obiskovalca ... ter kulturo, ki so jo ustvarili otroci in mladi oziroma kulturo z otroki in mladimi – ko so aktivno vključeni v kulturne dejavnosti« (prav tam, 36).

Pomembnost kulturne vzgoje izhaja iz pojmovanja kulture kot gibala človekovega duhovnega razvoja oziroma kot tistega smisla človekovega življenja, ki mu ga dajeta

¹⁹ Torej na področju slovenskega jezika, knjige, knjižnične dejavnosti, likovne uprizoritvene, glasbene in intermedijske umetnosti, avdiovizualne kulture, kulturne dediščine, mednarodnih izmenjav, na področju narodnih, romske in manjšinskih skupnosti ter ljubiteljske kulture (prav tam).

lepota in iskalstvo. V odprti družbi naj bi kultura delovala združevalno, obenem pa svojemu okolju držala ogledalo, razpirala prostor imaginacije in inovacije ter spodbujala posameznikovo in družbeno ustvarjalnost (glej prav tam, 8). Posledično je kultura razumljena kot tisti dejavnik, s katerim pri otrocih in mladih najlažje izoblikujemo celovito razumevanje sveta in spodbudimo osebno rast. Pri tem pa je pomembno, da imajo otroci in mladi kot udeleženci v kulturi možnost razvijanja lastne ustvarjalnosti in kritičnih pogledov, ne pa da jih zgolj sprejemajo (glej prav tam, 11 – 12). Splošna opredelitev kulturne vzgoje v aktualnem nacionalnem programu, enako kot v pretežnem delu malo prej obravnavanega zbornika, tako temelji na pojmovanju kulture kot neproblematičnega in nekonfliktnega področja.

Pri opredeljevanju podrobnejših ciljev in nalog se nacionalna kulturna politika naveže na evropski referenčni okvir ključnih kompetenc. Kulturna vzgoja je tako usmerjena k razvoju kulturne zavesti in izražanja pri otrocih in mladini. V tem oziru so aktualne naloge kulturne vzgoje pri

oblikovanju sposobnosti kulturnega izražanja, razvijanju bralnih navad, spoznavanju in razvijanju zmožnosti za uživanje v različnih kulturnih izrazih in tradicijah (medkulturno razumevanje), za razvijanje kritičnega odnosa do njih in predvsem razvijanje inovativnosti in ustvarjalnosti, kar vse prispeva h kulturni zavesti posameznika oziroma k zavesti o različnosti kulturnih identitetah v našem ožjem in širšem prostoru (prav tam, 12).

Zaradi pomembnosti kulture pri razvoju posameznika, ki jo izpostavlja nacionalni program za kulturo, je za mlade izrednega pomena sistematična kulturna vzgoja. Istočasno pa je tudi za kulturo življenjskega pomena njena navzočnost v vseh šolskih stopnjah in v celotnem vzgojno izobraževalnem procesu ter njena dostopnost otrokom in mladim v okviru javne kulturne infrastrukture (glej prav tam, 11 in 36). Posebna pozornost je namenjena tudi vključevanju kulturne ustvarjalnosti in vzgoje v šolski sistem. Pravzaprav je kulturna vzgoja opredeljena kot »koncept, ki se tako po svoji vsebini kot tudi po svojem poslanstvu pojavlja na presečišču kulturnega in vzgojno-

izobraževalnega sektorja, zato je skrb zanjo naloga obeh, Ministrstva za kulturo in Ministrstva za šolstvo in šport« (prav tam, 36). Pri tem je kulturna vzgoja, enako kot v predhodnem nacionalnem kulturnem programu, opredeljena kot kroskurikularna vsebina, ki s kulturnimi vsebinami prežema vsebine, učne metode in tehnike v različnih predmetnikih na vseh šolskih stopnjah.

Na podlagi takšne opredelitve kulturne vzgoje in njenih smotrov nacionalni program za kulturo določi naslednje podrobne cilje in ukrepe za njen nadaljnji razvoj in spodbujanje:

1. cilj: Sistematična skrb za programsko ponudbo kulturnih ustanov za otroke in mladino na vseh področjih kulture, za dostopnost ter za popularizacijo kulture med mladimi.

Prednostno podporo ministrstva bodo imeli kvalitetni projekti in programi, ki zagotavljajo sodobne kulturne in pedagoške pristope ter projekti, ki vključujejo tako vidik sprejemanja kulture kot tudi ustvarjalni vidik. Posebna pozornost in podpora bosta namenjeni dostopnosti kulturne vzgoje za socialno ogrožene otroke in mladino ter na demografsko ogroženih območjih. Prav tako bosta obe pristojni ministrstvi v obdobju med leti 2008 in 2011 izvedli pilotski projekt, ki bo zagotovil brezplačne ogledе kulturnih prireditev, pri čemer bo upoštevano tudi pokritje stroškov prevoza za šole iz oddaljenih krajev (glej prav tam, 68).

2. cilj: Kulturna vzgoja kot kroskulikularna vsebina in razsežnost.

V ta namen naj bi pri posodabljanju učnih načrtov na različnih stopnjah vzgoje in izobraževanja ter kurikulumov za vrtce, osnovne in srednje šole sodelovali strokovnjaki z različnih področji kulture. Na ta način naj bi z raznolikimi pristopi, značilnimi za področja kulture, popestrili vzgojno-izobraževalne vsebine. Prav tako se bo spodbujalo pripravo projektov in programov v kulturnih ustanovah, ki omogočajo uvajanje kulturne vzgoje kot kroskurikularne vsebine (glej prav tam, 68 – 69).

3. cilj: Sistematična skrb za dodatno strokovno izpopolnjevanje vseh akterjev na področju kulturne vzgoje, tako strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju kot tudi strokovnjakov in ustvarjalcev v kulturnih ustanovah, ki pripravljajo projekte in programe, namenjene otrokom in mladim.

Izobraževanje in programe dodatnega usposabljanja bo ministrstvo zagotovilo v okviru razpisov. Pri tem pa je poleg splošnega izobraževanja na področju kulturne vzgoje izpostavljeno tudi dodatno usposabljanje na specifičnih kulturnih področjih, še posebej tistih, ki so v današnjem kurikulumu zapostavljeni (film, animirani film, sodobni ples...) (glej prav tam, 69).

4. cilj: Oblikovanje akcijskega načrta sodelovanja ter vzpostavitve mreže sodelujočih, partnerskih ustanov, vzgojno-izobraževalnih in kulturnih.

Akcijski načrt bo vseboval natančneje opredeljene naloge glavnih akterjev mreže kulturne vzgoje: obeh ministrstev, vzgojno-izobraževalnih inštitucij in kulturnih ustanov. V mrežo naj bi se postopoma vključevali tudi drugi resorji, kot so zdravstveni, lokalna samouprava ipd, predvsem pri vključevanju ponudbe kulturnih dejavnosti v načrtovanje prostega časa mladih (glej prav tam, 70).

5. cilj: Sistematična skrb za dostopnost informacij o kakovostnih kulturnih vsebinah oziroma ponudbi za otroke in mladino.

V ta namen bo v okviru nacionalnega kulturnega portala posebej zagotovljen pregled kakovostne kulturne ponudbe za otroke in mladino po različnih področjih kulture ter glede na posamezne starostne stopnje. Ob tem pa bodo še posebej poudarjeni programi, ki omogočajo dejavno vlogo otrok in mladine ter ponudba brezplačnih dejavnosti (glej prav tam, 70).

Nacionalni program za kulturo 2008 – 2011 v primerjavi s predhodnim tako prinaša celovitejše razumevanje in pristop h sistemskemu izvajanju kulturne vzgoje, saj

izpostavlja njeno širšo vlogo pri razvoju posameznika, kulturne zavesti in izražanja, kritičnega mišljenja, ustvarjalnosti in inovativnosti ter pri spodbujanju medkulturnega razumevanja in dialoga. Prav tako je izpostavljena aktivna vključenost učencev.

Aktualni nacionalni kulturni program pri nadaljnjem razvoju in izvajanju kulturne vzgoje vključuje tudi nekatera druga strokovna priporočila, ki jih oblikujeta Hrženjakova in Vendraminova, med katerimi so tesnejše sodelovanje med kulturnim in izobraževalnim sektorjem in s tem intenzivnejše umeščanje kulturne vzgoje v izobraževalni sistem, oblikovanje akcijskega načrta z natančneje opredeljenimi vlogami vseh vpletenih akterjev, sistematična skrb za izobraževanje le-teh, skrb za informiranje o kakovostni kulturni ponudbi za otroke in mladino ter prizadevanje za dostopnost kulturne vzgoje preko brezplačnih kulturnih dogodkov, pri čemer bosta še dodatna pozornost in podpora namenjeni otrokom in mladostnikom iz socialno ogroženih okolij.

Nacionalni program za kulturo tako določa takšno sistemsko umeščenost kulturne vzgoje, ki načeloma zagotavlja enako dostopnost do kulture vsem segmentom družbe. Ob tem pa se z vidika vključevanja raznolikih glasov in perspektiv, ki jih v šolske učilnice vnašajo učenci, na posameznih mestih bistveno oddalji od izhodišč in načel kulturnih študij in kritične pedagogike. Najprej, pri opredelitvi kulturne vzgoje, ki »vključuje kulturo za otroke in mladino« ter »kulturo z otroki in mladimi«, ob tem pa ne omenja tudi otroške in mladinske kulture v smislu kulturalizma mladih, ki ga v svojem prispevku v zborniku *Kultura in umetnost v izobraževanju* omenja Mirjana Ule. Na ta način nacionalni program za kulturo zanemari bistven element identitete učenca in njegovega kulturnega konteksta. Nato pa pri opredeljevanju nalog kulturne vzgoje pod splošnim načelom »skrb za narodni skupnosti, romsko skupnost, različne manjšinske etnične skupine, priseljence in ranljive skupnosti«, v okviru katere bo v bodoče kulturna politika

morala bolj skrbeti za kulturne dejavnosti, ki lahko bistveno prispevajo k integraciji romskega prebivalstva in oblikujejo njegovo kulturno zavest. Tovrstno spodbujanje je zelo pomembno tudi zato, ker romska skupnost z nekaterimi izjemami premore večinoma le rudimentarne nastavke kulturnega izraza oziroma

ustvarjanja. V tej zvezi bo treba zlasti na lokalni ravni več narediti v povezavi z izobraževanjem in vzgojo za ustvarjalnost, pri čemer imajo svojo vlogo tudi mediji, posebno še nacionalna televizija (s programom za Rome) (glej prav tam, 10).

Z vrednotenjem romskega kulturnega izraza kot izraza, ki ga je (še) potrebno izobraziti in vzgojiti pa v nacionalnem kulturnem programu ne umanjka zgolj kritična refleksija o vsebinah kulturne vzgoje in njene vloge v širšem družbenem kontekstu, temveč tudi kulturološko razumevanje kulture, ki le to ne enači s tistim najboljšim, kar je bilo kdaj mišljeno ali strojeno, pač pa s celotnim načinom življenja raznolikih skupnosti.

3.3.2 Ministrstvo za šolstvo: Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju

Kot izpostavljajo Nacionalni program za kulturo in strokovna priporočila Hrženjakove in Vendraminove je za kvalitetno izvajanje kulturne vzgoje nujno sodelovanje obeh resorjev. Ministrstvo za kulturo in Ministrstvo za šolstvo in šport sta na področju kulturne vzgoje tesneje pričela sodelovati v letu 2005 (Ministrstvo za kulturo 2005). Kljub temu pa so temelji za povezovanje kulturnega in izobraževalnega področja zapisani že v *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju* iz leta 1999.

Bela knjiga pri utemeljitvi vzgoje in izobraževanja v Sloveniji izhaja iz človekovih pravic, predvsem iz *Splošne deklaracije o človekovih pravicah* in *Konvencije o otrokovih pravicah*, ki sem ju že omenjala v poglavju o Unescu. Skladno s tema dokumentoma je izobraževanje prvenstveno usmerjeno k otrokovemu razvoju, pridobivanju splošne izobrazbe in razgledanosti ter oblikovanju odpora proti raznim oblikam manipulacije (glej Krek 1995, 17). Pri tem šolanje ni opredeljeno le kot prenos vednosti, temveč tudi kot vzgoja in kulturno vključevanje. A ne le v lastno kulturno in nacionalno tradicijo. Ob tem je potrebno tudi

seznanjanje z drugimi kulturami in civilizacijami, vzgajanje medsebojne strpnosti in spoštovanja drugačnosti. Seznanjanje z drugimi kulturami ne pomeni le poznavanja bližnjih ali v določenem prostoru prisotnih kultur, ampak tudi drugih; v tem je utemeljena vzgoja za strpnost. Opozarjati je treba na vprašljivost ostrih meja med 'našo' in 'njihovo' oz. 'tujo' civilizacijo, 'nacionalno' in 'popularno' kulturo, moralno-vzgojnim in 'zabavnim ... Vzporedno seznanjanje z domačo in tujimi kulturami ima pomembno vlogo pri 1. oblikovanju in širjenju nacionalne kulture in 2. pri razumevanju procesov evropske integracije, migracij, političnih sprememb... (prav tam, 19).

In še,

...medkulturne primerjave pripomorejo k širjenju duha in relativiziranju ter rahljanju etnocentrizma (vključno z evrocentrizmom), pripomorejo pa tudi k razumevanju lastne kulturne identitete in tradicije (prav tam, 19 – 20).

Poleg pomembnega vpliva izobraževanja, ki ga ta ima na razvoj posameznika, pa je v nadaljevanju prepoznana tudi njegova ideološka funkcija. Prav zato je potrebna

nenehna analiza in soočanje z ideološkimi mehanizmi v šoli, poleg ideologije vsebine (učne vsebine, ideološki predmeti v šoli itd.) je treba analizirati tudi domet ideologije kot oblike (prikriti kurikulum). Šola ni le mesto prenašanja vednosti in vključevanja v kulturo, ampak tudi mesto proizvodnje kulture, kar je treba upoštevati pri oblikovanju načinov za 'rahljanje' znanstvenega kanona in kulturne tradicije (prav tam, 30).

Oprelitev izobraževanja, kot je podana v *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju*, tako pomembno sovпада z razumevanjem kritične pedagogike. Pravzaprav je omenjeni dokument edini med obravnavanimi, ki zelo jasno izpostavi ideološkost področja, na katerega se nanaša.

Podrobnejše utemeljitve kulturne vzgoje in strategije za njeno praktično izvajanje zaenkrat med dokumenti Ministrstva za šolstvo in šport ne najdemo. Ne glede na to pa so določeni učni načrti v nekaterih vidikih skladni s prej predstavljenimi strokovnimi priporočili za izvajanje kulturne vzgoje v Sloveniji. Takšen primer je učni načrt za izbirni predmet likovnega snovanja, umeščen v zadnjo triado devetletne osnovne šole, ki med učne cilje poleg razvoja učenčeve likovne ustvarjalnosti in poznavanja likovnih del umetnikov vključuje tudi pripravo učenca za sodelovanje v kulturnem življenju ožjega in širšega okolja ter razumevanje sodobne vizualne komunikacije²⁰ (glej Predmetna kurikularna komisija za likovno vzgojo 2004a, 5).

V ta namen so poleg klasičnih obravnavane tudi sodobnejše kulturno-umetniške vsebine, kot so moda, strip, fotografija, film in video animacija. V okviru predmeta naj bi se tako učenci praktično preizkusili v izdelavi modnih kompozicij, oblikovanju modnih dodatkov, slogana, grafita, karikature in drugih vizualnih sporočil (plakat, ovitek, vabilo, logotip...) pri tem pa uporabili najrazličnejše tehnike in pripomočke od svinčnika, fotoaparata do računalnika (glej prav tam, 7 – 19).

Učni načrt ob odkrivanju likovnega sveta znotraj šolskih učilnic prav tako predvideva neposredno povezovanje s kulturnim področjem in priporoča naj učitelj likovnega snovanja za poglobljeno spoznavanje umetniških stvaritev in njihov neposreden stik učencem omogoči ogled razstave v galeriji ali organizira pogovor z umetnikom, ki se lahko izvede tudi v njegovem ateljeju (glej prav tam, 21).

Poleg odkrivanja že obstoječega in uveljavljenega likovnega sveta učni načrt predvideva tudi iskanje novih izraznih možnosti, ki naj bodo v skladu z učenčevim razvijajočim se svetovnim nazorom, interesi in zanimanji ter povezovanje likovnega izražanja s problemi sodobne družbe. V tem oziru učni načrt posamezne likovne probleme med drugim povezuje z navajanjem branja vsebin sodobnih vizualnih medijev, razvijanjem zavesti o razlikah med vsakdanjim in režiranimi koti gledanja, med realnimi in virtualnimi

²⁰ Likovno snovanje pa seveda ni edini primer kulturne vzgoje v osnovnih šolah. Na to področje se umeščajo vsaj še predmeti Družba, Državljska vzgoja in etika, Spoznavanje okolja in seveda Glasbena vzgoja.

dogodki, razvijanjem zmožnosti za dojetanje relativnosti resnične podobe sveta, kritičnega odnosa do vizualnih komunikacij v družbenem prostoru, ekološkimi tematikami ipd. (prav tam).

Učni načrt za izbirni predmet likovnega snovanja tako v več kot le enem vidiku sovpada z načeli kulturnih študij, kritične pedagogike in strokovno utemeljitvijo kulturne vzgoje za Slovenijo, saj ob sodobnih kulturno-umetniških vsebinah predvideva tudi razvoj kulturne pismenosti, vključuje posameznika kot aktivnega soudeleženca v učni proces, upošteva njegove interese in svetovni nazor ter predpostavlja neposredno povezovanje kulturnega in izobraževalnega sektorja.

Vendar pa se učni načrti za različne predmete in celo v okviru enega samega predmetnega področja med seboj razlikujejo. Tako učni načrt za obvezni predmet likovne vzgoje, sicer enako kot njegova do sedaj obravnavana izbirna različica, vsebuje kot učni cilj pripravo učenca za sodelovanje v kulturnem življenju okolja in razumevanje sodobne vizualne komunikacije (glej Predmetna kurikularna komisija za likovno vzgojo 2004b, 5). Toda z bistveno razliko – učni načrt obvezne likovne vzgoje za zadnjo triado devetletke razen klasičnih vsebin in načinov likovnega izražanja ne omenja sodobnejših kulturno-umetniških področij. Na ta način se sodobne likovne vsebine in izrazni načini, ki so sestavni element otroške in mladinske kulture, pojavijo zgolj kot del izbirnih, ne pa tudi za vse učence obveznih učnih vsebin.

3.3.3 Mestna občina Ljubljana: kulturna vzgoja in izobraževanje za ustvarjalnost

Kulturna vzgoja osrednje mesto zavzema tudi v *Strategiji za razvoj kulture* Mestne občine Ljubljana, kjer je skupaj z zagotavljanjem javne dostopnosti kulturnih dobrin ter promocijo vrhunske ustvarjalnosti opredeljena kot javni interes na vseh področjih kulture v Mestni občini Ljubljana (glej Mestna občina Ljubljana 2008, 6).

V mnogih vidikih mestna strategija na področju kulturne vzgoje sovпада z aktualnim nacionalnim programom za kulturo. Tako je tudi tu kulturna vzgoja razumljena kot dejavnik spodbujanja ustvarjalnosti in kakovostnega preživljanja prostega časa otrok in mladine, cilj mestne kulturne politike pa »zagotoviti večji obseg kakovostnih programov in boljšo dostopnost vsebin kulturne vzgoje na vseh področjih umetnosti, in sicer na način, da se bo do leta 2011 vsak otrok v Mestni občini Ljubljana letno udeležil vsaj enega dogodka, ki je umeščen v program kulturne vzgoje« (prav tam, 17).

Za dosego le-tega bo Mestna občina Ljubljana med drugim področje kulturne vzgoje opredelila kot enega izmed prednostnih kriterijev pri izvajanju svojih javnih razpisov in pozivov, intenzivnejše spodbujala povezovanje med kulturnim in izobraževalnim sektorjem, oblikovala spletni portal s celostnimi informacijami, izvedla festival kulturne vzgoje z namenom promoviranja celotne produkcije javnih zavodov in nevladnih organizacij znotraj občine, razvijala idejo o »Centru za ustvarjalnost otrok Ljubljana«, ki bi združeval kakovostne in raznolike vsebine vseh zvrsti kulturne vzgoje ter uvedla sistem vavčerjev, ki bo vsem otrokom Mestne občine Ljubljana v starosti med petim in devetim letom omogočil, da vsaj enkrat letno obišejo gledališče (glej prav tam, 17-18).

Kar bistveno loči strategijo Mestne občine Ljubljana od nacionalnega programa za kulturo, je, da v veliko večji meri kulturno vzgojo obravnava kot dejavnik zviševanja kulturne pismenosti, večanja socialne kohezivnosti in vključevanja socialno šibkejših družin ter ranljivih skupin mladih. V ta namen je v strategiji poleg večanja dostopnosti programov kulturne vzgoje predvideno tudi oblikovanje ciljnih programov za otroke iz socialno šibkejših družin in okolij ob sodelovanju Oddelka za zdravje in socialno varstvo. In nenazadnje, predvideva mestna kulturna politika posebno pozornost posvetiti tudi različnim urbanim kulturam mladih in dejavnostim mladinskih centrov (glej prav tam, 17), kar je bistvenega pomena za izvajanje kulturne vzgoje v smeri presejanja obstoječih kulturnih in družbenih neenakosti. Na kar opozarja tudi Gregor Tomc, ko zapiše, da mora

demokratizacija kulturne politike v mestu ... preseči v desetletju oblikovane in ohranjene kulturne neenakosti, ki postavljajo v privilegiran položaj klasično

kulturno produkcijo in potrošnjo. To je mogoče doseči tako, da se upošteva dejanske estetske preference meščanov in se z ukrepi mestne kulturne politike enakopravno podpira kvaliteto na vseh področjih za vse žanre (Tomc 2008).

Kljub izrazitejšemu upoštevanju urbane mladinske kulture in kulturne vzgoje kot priložnosti za družbeno vključevanje socialno šibkejših ter ranljivih skupin pa tudi v strategiji za kulturo Mestne občine Ljubljana izostane podrobnejša opredelitev kulturne vzgoje in njene dvojne vloge v širšem družbenem kontekstu.

3.4 Zaključek: Sodobna kulturna vzgoja - vzdrževanje ali preseganje družbenih neenakosti?

Na podlagi izpeljane analize lahko zapišem, da utemeljitev kulturne vzgoje oziroma povezovanja kulture in umetnosti z izobraževanjem v aktualnih politikah Unesca, Evropske unije in Slovenije temelji na nekritičnem razumevanju vseh omenjenih področij. V tem oziru izjemo predstavlja zgolj Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju, ki izpostavi ideološko funkcijo izobraževalnega sistema. Kulturna vzgoja je tako v večini obravnavanih dokumentov omenjena le kot pozitiven doprinos k polnemu razvoju posameznika in družbi na sploh, ne pa tudi kot dejavnik vzdrževanja obstoječih družbenih razmerij moči.

Kljub skupnemu izhodišču pri samem utemeljevanju kulturne vzgoje se politike pri nadaljnjem opredeljevanju usmeritev in ciljev razlikujejo. Tako je v Unescovih smernicah za umetnostno vzgojo v ospredju predvsem posameznik in njegova kultura oziroma kulture, uresničevanje njegovih pravic, potreb in ustvarjalnih potencialov, manjši del pozornosti pa je namenjen oblikovanju delovne sile 21. stoletja in kulturnim ter kreativnim industrijam. Ravno nasprotno velja za politike Evropske unije, kjer sta kulturni in izobraževalni sistem usmerjena predvsem v uresničevanje cilja Lizbonske strategije, torej v doseganje najbolj konkurenčnega, dinamičnega in na znanju temelječega gospodarstva na svetu.

Kulturna vzgoja v Sloveniji je opredeljena nekje vmes med usmeritvijo Unesca in Evropske unije. Pri opredeljevanju podrobnejših ciljev se nacionalna kulturna politika naveže na politike Evropske unije oziroma natančneje na evropski referenčni okvir ključnih kompetenc. Kulturna vzgoja je tako v nacionalnem programu za kulturo opredeljena kot razvoj kulturne zavesti in izražanja pri otrocih in mladini. Pri sistemski umestitvi pa aktualni nacionalni program za kulturo vključuje številna strokovna priporočila, med katerimi mnoga sovpadajo z Unescovimi smernicami za umetnostno vzgojo. Tu imam v mislih predvsem umeščanje kulturne vzgoje v izobraževalni sistem, prizadevanje za njeno brezplačnost in s tem zagotavljanje enakih možnosti dostopa do kulture vsem učencem, pri čemer naj bi posebna skrb bila namenjena otrokom in mladini iz socialno ogroženih okolij. Še večjo pozornost vključevanju socialno šibkejših in ranljivih družin ter skupin mladih namenja kulturna strategija mestne občine Ljubljana.

Prav tako je v vseh slovenskih aktualnih politikah pri utemeljevanju kulturne vzgoje predvidena aktivna soudeležba učencev. Vendarle pa vse to še ne zagotavlja dejanskega uresničevanja kulturne vzgoje v smeri emancipacije posameznika in korekcije družbene neenakosti. Ob tem je namreč prav tako bistveno upoštevanje raznolikih identitet in kulturnih vsebin, ki jih v šolske in kulturne ustanove s seboj prinašajo otroci in mladostniki.

V obravnavanih dokumentih sicer lahko zaznamo posamezne vidike, ki sovpadajo z načelom vključevanja različnih »glasov«. Tako avtorji strategije Mestne občine Ljubljana omenjajo raznolikost urbane kulture mladih, pri tem pa pozabljajo na medkulturne razlike in dialog. Prav tako upošteva učenčev svetovni nazor, interese in zanimanja učni načrt za likovno snovanje, kjer pa se sodobne likovne vsebine in izrazna sredstva, ki so bistven element otroške in mladinske kulture, pojavijo le kot del izbirnih vsebin. V manjši meri je otroška in mladinska kultura zastopana v nacionalnem programu, ki pa drugače od prejšnjih dveh omenja medkulturni dialog in razumevanje, vendar žal ob vrednotenju manjšinskih kultur v Sloveniji. Pri utemeljevanju kulturne vzgoje torej v slovenskih aktualnih politikah poleg priznavanja in poznavanja njene dvojne vloge v širšem družbenem kontekstu izostane tudi podrobnejše upoštevanje kulturno raznolikega značaja

družbe ter s tem celovitejše vključevanje raznovrstnih kulturnih vsebin v vsebine kulturne vzgoje, s čimer je na deklarativni ravni kulturna vzgoja bližje ohranjanju kot pa preseganju obstoječih kulturnih in družbenih neenakosti.

4 KULTURNA VZGOJA V PRAKSI

Stanje na področju kulturne vzgoje v Sloveniji z vidika uresničevanja ciljev in usmeritev kulturne politike spremlja Ministrstvo za kulturo v svojih letnih poročilih o izvajanju *Nacionalnega programa za kulturo 2004 – 2007*. V vseh poročilih za omenjeno obdobje ministrstvo beleži konstanten porast ponudbe za mlade in posledično tudi porast obiskanosti oz. vključenosti otrok in mladine. Povečuje se število pedagoških in popularizacijskih programov, zlasti v obliki delavnic, vezanih na posamezne projekte (glej Ministrstvo za kulturo 2006b, 15; Ministrstvo za kulturo 2006c, 19; Ministrstvo za kulturo 2007, 28; Ministrstvo za kulturo 2008, 41).

Letna poročila o izvajanju kulturne politike pa na žalost razen splošnega trenda ne beležijo natančnejših podatkov za področje kulturne vzgoje v celoti, temveč zgolj za nekatera posamezna področja, kot so uprizoritvene in vizualne umetnosti, bralna kultura in varovanje kulturne dediščine. Ob tem večina podatkov izpričuje zgolj količino, ne pa tudi kakovost izvajanja kulturne vzgoje. Za področje kulturne vzgoje na področju kulturne dediščine tako izvemo, da je v letu 2007 bilo izvedenih 449 različnih pedagoških programov, ki jih je obiskalo 218.069 obiskovalcev in 441 različnih andragoških programov s 76.678 obiskovalci, kar je 90 programov manj kot v letu 2006. Kljub zmanjšanemu številu izvedenih programov se je število udeležencev povečalo za 16 odstotkov. Porasel je tudi delež tistih, ki se ob obisku galerije ali muzeja udeležijo še različnih delavnic, predavanj, vodstev, okroglih miz in drugih aktivnosti, in sicer iz 36,6 odstotkov v letu 2006 na 44 odstotkov v letu 2007 (primerjaj Ministrstvo za kulturo 2007, 114 in Ministrstvo za kulturo 2008, 121).

Omenjene slabosti poročil o izvajanju Nacionalnega programa za kulturo 2004 – 2007 se zavedajo tudi na ministrstvu. Tako je v poglavju o slabostih nacionalnega kulturnega programa v poročilu za leto 2005 zapisano:

Zaradi razpršenosti ciljev in prednostnih ukrepov je močno oteženo spremljanje izvajanja NKP. Dokument sicer uvaja vrsto kazalcev, s katerimi naj bi merili

doseganje ciljev in ocenjevali primernost ukrepov. Poročilo dokazuje, da ima MK na voljo predvsem podatke o številu programov in projektov, številu izvajalcev in o sredstvih državnega proračuna, namenjenih za posamezne aktivnosti. Pomanjkljivo pa je zbiranje nekaterih drugih pomembnih podatkov ... Zaradi tega je samo delno mogoče ugotavljati uspešnost oziroma slabosti posameznih ukrepov in ocenjevati njihove širše ali specifične učinke (Ministrstvo za kulturo 2006b, 4).

Celovitejši prikaz stanja na področju kulturne vzgoje v Sloveniji je prinesla evalvacijska študija leta 2004, ki jo je za Ministrstvo za kulturo izvedla Majda Hrženjak v okviru Mirovnega inštituta z namenom na analizi in ovrednotenju že uveljavljenih primerov dobre prakse na področju kulturne vzgoje identificirati tista mesta v sistemu kulturne vzgoje, ki so neustrezno ali pomanjkljivo organizirana in podprta (glej Hrženjak 2004, 4). Raziskava je izpostavila številne takratne pomanjkljivosti pri sistemskem udejanjanju kulturne vzgoje v Sloveniji. Medtem ko se je na vsebinski ravni kulturno-vzgojna ponudba v raziskavo vključenih kulturnih ustanov²¹ izkazala kot osmišljena, strokovna, vsebinsko razvejana in bogata, je na sistemski ravni prevladovala predvsem njena nevetost v vzgojno-izobraževalni sistem. Stiki kulturnih ustanov z vzgojno-izobraževalnimi institucijami so zato bili, razen izjem, bolj ali manj naključni in odvisni od oglaševanja, s čimer je bil sistem kulturne vzgoje v veliki meri prepuščen zakonitostim trga, mnogi otroci (in odrasli) pa prikrajšani za kulturne vsebine in možnost razvoja kulturne pismenosti. Glavni razlog za omenjeno stanje je po mnenju Hrženjakove predstavljalo nesodelovanje med obema pristojnima ministrstvoma, saj naj bi nezainteresiranost takratnega Ministrstva za šolstvo, znanost in šport »onemogočalo sistematično oblikovanje povezav med kulturnimi institucijami, ki so motivirane in usposobljene za izvajanje kulturno-vzgojnih dejavnosti, in vzgojno-izobraževalnimi ustanovami, ki imajo te vsebine v svojih programih, pa jih ne znajo ustrezno izvajati« (Hrženjak 2004, 18).

²¹ V vzorec so bili vključene naslednje kulturne institucije: Narodna galerija, Moderna galerija, Slovenski etnografski muzej, Društvo Bralna značka, Zveza glasbene mladine Slovenije, Mestno gledališče ljubljansko, Lutkovno gledališče Papilu, Plesno gledališče Celje, Plesna izba Maribor in Cankarjev dom.

Danes, lahko zapišem, na področju kulturne vzgoje vendarle prevladuje nekoliko drugačno stanje. V prvi vrsti se je v zadnjih letih izrazito povečala zainteresiranost Ministrstva za šolstvo in šport za področje kulturne vzgoje in s tem intenzivnost sodelovanja z Ministrstvom za kulturo. Dogovor o tesnejšem in načrtnejšem sodelovanju pri kulturni vzgoji je bil na ravni obeh ministrstev oblikovan v letu 2005, prvi skupni projekt pa predstavlja Leto kulture, ki je v šolskem letu 2006/2007 potekal v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah, vanj pa so bile vključene tudi različne kulturne ustanove (glej Ministrstvo za kulturo 2005, 18; Požar Matjašič 2008, 10).

Namen projekta je bil dvigniti zavest o kulturni vzgoji v šolskem in javnem prostoru ter v skladu s ključnimi prioritetami številnih evropskih politik spodbuditi projekte, ki povezujejo izobraževalno in kulturno področje tako na nacionalnem kot tudi na regionalnem in lokalnem nivoju. Preko kulturne vzgoje naj bi seznanili otroke in mladino z različnimi področji kulture, od tradicionalnih do sodobnih umetniških zvrsti, omogočili večjo dostopnost kulturnih dobrin in pogojev za ustvarjalnost, zviševali kulturno pismenost, spodbudili ustvarjalnost in inovativnost kot pomembni kompetenci ter prispevali k boljši šolski klimi. Projekt je potekal v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah, zavodih ter dijaških domovih, vanj pa so bile vključene tudi različne kulturne organizacije (Ministrstvo za kulturo 2006a).

V maju 2006 sta obe ministrstvi razposlali okrožnici. Ministrstvo za kulturo kulturnim ustanovam, kjer jih je pozvalo k pripravi informacij o njihovih projektih in programih, namenjenih otrokom in mladini, ki so nato bile objavljene na spletni strani ministrstva (prav tam). Ministrstvo za šolstvo in šport pa je svojo okrožnico namenilo vzgojno-izobraževalnim ustanovam, v kateri jih je pozvalo, da v letu kulture kulturni vzgoji posvetijo še posebno pozornost. Za dvig zavesti o pomembnosti kulturne vzgoje so bili izvedeni še nekateri drugi dogodki in dejavnosti, kot so posvet Kulturna vzgoja v osnovni šoli, projekt Rastem s knjigo in Slovenski knjižnično-muzejski MEGA kviz, delavnice in predavanja na temo kulturne vzgoje v okviru rednih posvetov ravnateljcev in ravnateljic, kjer je bil izveden tudi kulturni bazar, na katerem so svojo ponudbo za otroke in mladino predstavile različne kulturne organizacije (glej Požar Matjašič 2008, 10 – 12).

Ob koncu šolskega leta in s tem projekta Leto kulture je bila na Zavodu za šolstvo RS izvedena evalvacija, ki je pokazala, da je bilo v času projekta Leto kulture v vrtcih in šolah izvedeno več projektov s področja kulture in da je prišlo do intenzivnejšega sodelovanja med vrtci, šolami in kulturnimi ustanovami. Približno polovica v evalvacijo vključenih vrtcev in šol pa naj bi imenovalo kulturne koordinatorje, katerih skrb je informiranje o kulturnih programih, koordinacija kulturnih dejavnosti ter povezovanje z različnimi kulturnimi ustanovami (glej Požar Matjašič 2008, 10 – 12).

Med skupnimi projekti obeh ministrstev velja omeniti še imenovanje Razširjene medpredmetne skupine za kulturno vzgojo leta 2008, ki jo sestavljajo strokovnjaki Zavoda RS za šolstvo in Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani, kulturni delavci z različnih področij ter predstavniki obeh ministrstev. Naloga omenjene skupine je sodelovanje pri posodabljanju učnih načrtov v osnovnih šolah, pri pripravi programov strokovnega izpopolnjevanja strokovnih delavcev v vrtcih in šolah, svetovanje pri povezovanju in sodelovanju izobraževalnega in kulturnega področja ter priprava nacionalnih smernic za vključevanje kulturne vzgoje v izobraževanje in programa Kulturna vzgoja za osnovne šole (glej prav tam, 12).

Za promocijo kulturno-vzgojnih programov in tesnejše sodelovanje med izobraževalnim in kulturnim sektorjem si v praksi prizadeva tudi Mestna občina Ljubljana, ki je v februarju 2009 pripravila 1. Ljubljanski festival kulturno-umetnostne vzgoje Bobri. Namen festivala je v enem tednu prikazati vso kvalitetno produkcijo za otroke na področju uprizoritvenih umetnosti, promovirati različna prizorišča, na katerih se odvijajo predstave za otroke, obenem pa v vsak festivalski dogodek vnesti temeljna načela kulturno-umetnostne vzgoje, ki so priprava mladih gledalcev, dogodek in refleksija. S tem razlogom je po vsakem kulturno-umetniškem dogodku sledila še delavnica, na kateri so se mladi obiskovalci lahko seznanili in pogovorili z nastopajočimi, odkrivali ustroj gledališča, si pobližje ogledali lutke različnih tehnik, samostojno ustvarjali ali se pogovorili o medvrstniškem nasilju. Istočasno si z izvedbo festivala Mestna občina Ljubljana prizadeva tudi za čim širšo dostopnost kvalitetne kulturno-vzgojne ponudbe,

zato so vsi dogodki brezplačni in tako dostopni vsem otrokom ne glede na njihov socialni položaj (Cetinski 2009).

Na podlagi zapisanega lahko sklenem, da si kulturne in izobraževalne politike v praksi aktivno prizadevajo za uresničevanje načela dostopnosti do kulturno-vzgojnih programov, opredeljenega v svojih strategijah. Enako kot na deklarativni ravni (ali prav zato) pa je tudi v praksi moč zaslediti pomanjkanje raznolikih kulturnih vsebin. Tako je na primer, kot v zborniku *Kultura in umetnost v izobraževanju* opozarjata Martina Peštaj in Petra Slatinšek, pri izvajanju kulturne vzgoje v izobraževalnih ustanovah v veliki meri zanemarjena filmska vzgoja (glej Peštaj 2008, 143). Še opaznejše je pomanjkanje kulturne raznolikosti pri malo prej omenjenem festivalu Bobri, katerega program po večini obsega zgolj kulturo in umetnost, ki se odvija na gledališkem odru, torej gledališke in lutkovne predstave, vanj pa so se uvrstili še glasbeni dogodek, ogled kratkih animiranih filmov in, nekoliko nenavadno, delavnica joge (prav tam).

Ker sama zagovarjam, da je za izvajanje kulturne vzgoje v smeri emancipacije posameznika in korekcije družbene neenakosti poleg zagotavljanja same dostopnosti kulturno-vzgojnih programov nujno tudi vključevanje mnogoterih »glasov« oziroma kulturne raznolikosti, v nadaljevanju kot primer dobre prakse obravnavam kulturno-umetniško društvo Škuc, za katerega menim, da pri svoji kulturno-vzgojni dejavnosti upošteva obe omenjeni načeli.

4.1 Kulturna vzgoja v Študentskem kulturnem centru – ŠKUC

Začetki društva ŠKUC segajo v leto 1968, v čas študentskega gibanja v Ljubljani, formalno pa je bilo ustanovljeno leta 1972. V sedemdesetih in osemdesetih letih je društvo predstavljalo pomembno središče alternativne kulture. Danes ŠKUC nadaljuje svoje delovanje kot ena izmed vidnejših nevladnih organizacij neprofitnega značaja kulturno-umetniške produkcije v Sloveniji, katere namen je predvsem razvijanje »tistih kulturnih dejavnosti, ki predstavljajo neodvisno in alternativno obliko, način in

pojmovanje kulturne produkcije in njenega uveljavljanja v javnosti kot tudi raziskovanju novih kulturnih praks v okviru področij splošne prevladujoče kulture« (Društvo ŠKUC 2004). Pri tem pomemben del delovanja ŠKUC-a predstavlja vključevanje mlajših in perspektivnih ustvarjalcev v kulturno dogajanje (glej Društvo ŠKUC 2005, 2).

Ob tem statut društva določa, da ŠKUC pri svojem delovanju posebno pozornost posveča tudi delovanju socialno izključenih in marginalnih družbenih skupin, kulturni socializaciji mladih in oblikam njihove aktivne in pasivne participacije, povezane z aktivnostjo društva. V ta namen poleg kulturno-umetniškega program društvo izvaja še različne izobraževalne, preventivne, informacijsko svetovalne in socialne dejavnosti ter spodbuja medkulturne stike in izmenjave (Društvo ŠKUC 2004). S svojim delovanjem na omenjenih področjih si je društvo pridobilo status mladinskega centra in status društva, ki deluje v javnem interesu na področju zdravstvenega varstva (Društvo ŠKUC 2005).

Glede na vsebinsko opredelitev delovanja je društvo ŠKUC organizacijsko razdeljeno v številne relativno samostojne enote oziroma sekcije za likovno, glasbeno, filmsko, založniško, informacijsko svetovalno in gledališko dejavnost ter v ŠKUC-LL in redakcijo za enake možnosti marginalnih skupin - REM. V okviru društva poteka tudi raznovrstna festivalska dejavnost, ki med drugim obsega Bienale mladih ustvarjalcev Evrope in Sredozemlja, literarno-glasbeni festival Živa književnost ter Festival lezbičnega in gejevskega filma (prav tam).

Kulturna vzgoja v statut ŠKUC-a neposredno ni omenjena, se pa bistveno prekriva z namenom kulturne socializacije mladih, spodbujanja medkulturnih stikov in izmenjav ter izobraževalno dejavnostjo. Prav tako kulturno-vzgojni dejavnosti ni dodeljena posebna organizacijska enota, kar je predvsem posledica organizacijske strukture društva in ne morebitnega neizvajanja. Kulturno-vzgojne aktivnosti se namreč izvajajo sočasno v več obstoječih sekcijah in festivalih. Tako je pod okriljem ŠKUC gledališča v sezoni 2008/2009 nastala gledališka predstava Prepovedano za mlajše od 16, ki se je uvrstila na kulturno-vzgojni program Cankarjevega doma, ŠKUC LL v klubu Monokel prireja bralni krožek Anonymous Readers in literarne večere, v Galeriji ŠKUC se odvija serija

predavanj Umetnina, glasbena redakcija izvaja glasbeno vizualne delavnice, raznovrstne ustvarjalne delavnice za mladino in otroke potekajo tudi v okviru Info centra ŠKUC in O'živele knjige, spremljevalnega programa festivala Živa književnost. Največji del svoje dejavnosti pa društvo ŠKUC kulturni vzgoji nameni v okviru programa za otroke, poimenovanega Škucove packarije.

4.1.1 Škucove packarije

Škucove packarije predstavljajo kulturno-umetniški program za otroke od 3. do 12. leta starosti, ki ga društvo prireja od leta 1998 z namenom omogočanja aktivnega preživljanja prostega časa, uvajanja v svet kulture in umetnosti, razvoja veščin, kot sta inovativnost in ustvarjalnost ter spodbujanja ekološke osveščenosti in medkulturnega razumevanja. V začetku je program potekal le ob sobotah v mesecu novembru in decembru v Galeriji ŠKUC, zaradi velikega odziva pa so leta 2003 program razširili tudi na januar in februar ter julij, ko dejavnosti potekajo v okviru festivala Dobimo se pred Škucem (Društvo ŠKUC 2008).

V prvi vrsti program Škucovih packarij zaznamuje dostopnost, ki predstavlja prvi pogoj za izvajanje kulturne vzgoje v smeri emancipacije posameznika in korekcije družbene neenakosti. Program je tako v celoti brezplačen in dostopen vsem otrokom ne glede na finančno zmogljivost njihovih staršev. Poleg finančne dostopnosti si društvo ŠKUC pri izvajanju dejavnosti za otroke prizadeva tudi za kulturno oziroma družbeno dostopnost. V ta namen se priključuje pobudam in projektom na področju kulturne vzgoje, ki jih v zadnjem času intenzivneje izvajata Ministrstvo za kulturo in Ministrstvo za šolstvo in šport. Društvo ŠKUC je tako s programom Škucovih packarij sodelovalo v projektu Leto kulture in na festivalu Ustvarjalnosti in inovativnosti pri učenju²² (prav tam in Društvo

²² Festival je v mesecu maju organiziralo Ministrstvo za šolstvo in šport. Na festivalu so sodelovali vrtni, osnovne in srednje šole, športna društva, javne ustanove s področja vzgoje in izobraževanja, kulturne ustanove in Ministrstvo za kulturo. Velik poudarek je bil namenjen kulturni vzgoji, tako se je na predstavitvenem prostoru Ministrstva za kulturo predstavilo skoraj 100 kulturnih ustanov, ki ponujajo programe za otroke in mladino, ob tem pa je potekal tudi program predavanj in razprav s področja kulturne vzgoje, namenjen strokovnim delavcem v vzgoji in izobraževanju. (glej Matijašič 2008, 12)

ŠKUC 2009). Prav tako se je z dvema gledališkima predstavama udeležilo 1. ljubljanskega festivala kulturno-umetnostne vzgoje Bobri (Cetinski 2009).

Z namenom omogočanja kar najširše dostopnosti kulturno-vzgojenega programa Škucovih packarij je društvo ŠKUC v letu 2008 pričelo sodelovati z Mladinskim domom Malči Beličeve, v katerem bivajo iz različnih razlogov socialno ogroženi otroci in mladostniki. Mladinskemu domu društvo poleg rednega programa nudi še brezplačna gostovanja otroških gledaliških predstav in ustvarjalnih delavnic, nastalih v njihovi produkciji. Prav tako društvo s programom Škucovih packarij sodeluje pri izvedbi festivala Zavoda za usposabljanje Janeza Levca Igraj se z mano, kjer so v lanskem letu izvedli 4 ustvarjalne delavnice in gledališko predstavo Kraljična na zrnju graha (glej Društvo ŠKUC 2009, 6). V letu 2009 nameravajo k tovrstnemu sodelovanju povabiti še Azilni in Materinski dom v Ljubljani.

Poleg široke dostopnosti si društvo ŠKUC pri izvedbi dejavnosti Škucovih packarij prizadeva tudi za aktivno vključevanje mladih obiskovalcev na posameznih dejavnostih, kar prav tako predstavlja pomemben kriterij izvajanja kulturne vzgoje kot emancipatorne prakse. Otroci naj bi tako imeli na vseh ustvarjalnih dejavnostih »možnost lastnega izražanja in izkustvenega pridobivanja novih znanj ter veščin« (Društvo ŠKUC 2009, 6). Z letom 2009 pa obiskovalce Škucovih packarij aktivneje vključujejo tudi v samo zasnovno programa. V ta namen so ob koncu leta 2008 med starši izvedli krajšo anketo, v kateri so jih poleg njihovega zadovoljstva oziroma nezadovoljstva z izvedbo programa Škucovih packarij povprašali še o njihovih interesih in željah glede nadaljnjih vsebin delavnic, ki so jih delno že vključili v izvedbo programa v januarju in februarju 2009 (glej prav tam, 6 – 7).

Bistvena lastnost programa Škucovih packarij, zaradi katere ga tudi umeščam v primer dobre prakse pa je, da načelo kulturnega vključevanja ne zasleduje zgolj preko aktivnega vključevanja v kulturno-vzgojne dejavnosti in omogočanja dostopnosti le-teh vsem otrokom ne glede na družbeni ali finančni položaj, temveč tudi preko vključevanja kulturne raznolikosti. Pri snovanju in izvajanju kulturno-vzgojnega programa posamezne

organizacije seveda nikdar ni mogoče zajeti vseh obstoječih kulturno-umetniških vsebin in izraznih sredstev. Izključevanje je na neki točki neizbežno, kljub temu je v programu Škucovih packarij moč zaslediti izredno široko paleto le-teh. V letu 2008 so tako v društvu ŠKUC v sodelovanju z različnimi kulturno-umetniškimi ustvarjalci izvedli gledališke in lutkovne predstave, glasbeni performans, pravljlična druženja z ustvarjalci otroških knjig ter ustvarjalne delavnice – glasbeno, likovne, bralne delavnice, delavnico stripa in recikliranja ter medkulturno delavnico, na kateri so se s svojim programom predstavili člani Podpornega društva za nemški dopolnilni pouk v materinščini, v okviru katerega se srečujejo otroci in mladostniki dvojezičnih družin (prav tam).

Kulturno raznolik program načrtujejo tudi za leto 2009, ko bodo nadaljevali z že naštetimi predstavami in delavnicami, ob tem pa kot novost izvedli še plesno-gibalno delavnico in delavnico kreativnega pisanja ter večje število medkulturnih delavnic v sodelovanju z različnimi kulturnimi društvi v okviru sklopa *S Škucovimi packarijami po svetu*, s katerimi želijo »otrokom omogočiti prostor spoznavanja različnih kultur in tradicij ter spodbujati odprtost in strpnost do raznovrstnih načinov življenja« (prav tam, 7), hkrati pa preko dvojezičnih delavnic ponuditi ustvarjalne aktivnosti tudi tistim otrokom, ki kulturno ponudbo v svojem jeziku v Ljubljani zelo težko najdejo ali pa je sploh ne (glej Društvo ŠKUC 2008, 11). Pri vključevanju raznolikih načinov življenja velja omeniti še predstavitev otroške knjige Lawrencea Schimela *Sosedje in prijatelji*, ki obravnava čas otroštva v istospolni družinski skupnosti in je izšla v založbi ŠKUC Lambda (glej prav tam, 4 – 5). Na ta način društvo ŠKUC pri izvedbi Škucovih packarij namreč ne vključuje zgolj raznolikost umetniških izraznih sredstev, temveč veliko širšo raznolikost »glasov« oziroma načinov življenja, kar je ključen dejavnik izvajanja kulturne vzgoje v smeri preseganja kulturnih in družbenih neenakosti.

5 SKLEP

Kulturna vzgoja pridobiva vse vidnejšo in pomembnejšo vlogo. Tako v strokovni in politični kot tudi v širši javnosti njena pomembnost izhaja iz pozitivnih učinkov, ki naj bi jih imela na posameznika in širšo družbo. Takšno razumevanje kulturne vzgoje v večini razprav in političnih dokumentov temelji na pojmovanju kulture, umetnosti in izobraževanja kot nevtralnih, neproblematičnih, in apolitičnih področji. Sama sem v diplomski nalogi s pomočjo kulturnih študij in kritične pedagogike potrdila drugačno oziroma dopolnjeno videnje kulturne vzgoje. Kulturna vzgoja lahko predstavlja prostor emancipacije posameznikov in korekcije družbenih neenakosti, vendar je hkrati tudi močan ideološki mehanizem kulturne in družbene reprodukcije. Kultura in izobraževanje namreč nista nevtralni in apolitični področji, temveč pomembna dejavnika pri potrjevanju hegemonije in umeščanju posameznikov na različne ter neenake družbene položaje. Prevladujoča opredelitev kulturne vzgoje je tako bistveno nepopolna in ideološka ter s tem bližje ohranjanju kot preseganju obstoječih kulturnih in družbenih neenakosti. Za dejansko oblikovanje in izvajanje kulturne vzgoje kot emancipatorne prakse je namreč v prvi vrsti potrebno prav priznavanje in poznavanje njene vpetosti v ideološke mehanizme vzdrževanja obstoječega družbenega reda.

S tega vidika se ukrep večanja dostopnosti do kulturno-vzgojnih vsebin in aktivnosti izkaže za nujen, a vendar ne tudi zadosten pogoj. Ob tem je ključnega pomena tudi razmislek, do kakšnih in čigavih vsebin pravzaprav širimo dostop. Pomeni, razlage sveta, znanje, vrednote, pravila, ki jih posredujemo preko kulturne vzgoje namreč niso nevtralni, edino veljavni in univerzalni, saj v družbi vselej obstajajo mnogovrstni pomeni in interpretacije sveta, ki so odvisni tako od nacionalne, etnične, verske pripadnosti posameznika kot tudi od njegove starosti, spola, družbenega položaja in, nenazadnje, interesov. To seveda ne pomeni, da moramo lastna stališča, prepričanja in vrednote pri razmišljanju o kulturni vzgoji ovreči. Pomeni le, da je pri tem potrebno vsakokratno zavedanje njihovega širšega družbenega konteksta, predvsem pa občutljivost in posluš za drugačnost in raznolikost, ki sta ključnega pomena za doseganje pozitivnih učinkov kulturne vzgoje. Kulturna vzgoja namreč v primeru, ko presliši raznolike »glasove«, prej

deluje v smeri izključevanja in ne vključevanja, potrjevanja in ne preseganja ideoloških mehanizmov ter tako v smeri ohranjanja ali celo poglobljanja in ne odpravljanja družbenih neenakosti.

V diplomski nalogi sem poskušala preveriti, v kolikšni meri slovenske aktualne politike pri utemeljevanju, sistemskem umeščanju in izvajanju kulturne vzgoje upoštevajo oba omenjena vidika ter obenem oceniti stanje na področju danes. Na žalost sem pri tem naletela na izredno skopost podatkov. Raziskav na področju kulturne vzgoje, ki bi prinašale celovit pregled stanja in dogajanja v Sloveniji v zadnjem času, enostavno ni. Brez teh pa ni tudi nedvoumnih sklepov in dognanj. Ne glede na to lahko na podlagi analize politik in zbornika *Kultura in umetnost v izobraževanju – popotnica 21. stoletja* ter nekatere preostale dokumentacije vendarle zapišem, da je od leta 2004, ko je bila narejena prva evalvacijska študija, in vse do danes možno na področju kulturne vzgoje z vidika dostopnosti kulturno-vzgojnih vsebin zaznati pomembne premike. Pri tem velja izpostaviti predvsem tesnejše sodelovanje med obema pristojnima ministrstvoma in s tem intenzivnejše umeščanje kulturno-vzgojnih vsebin v vzgojno-izobraževalne ustanove. Kar ob tem pogošam je upoštevanje načela vključevanja kulturno raznolikih vsebin in načinov izražanja. Pri tem je kritika naslovljena predvsem na snovalce kulturnih in izobraževalnih politik in manj na kulturne organizacije. Menim namreč, da v Sloveniji obstaja zadovoljiva raven raznolikosti kulturnih vsebin in dejavnosti, ki pa je s strani aktualnih politik, ki vodijo dolgoročno strategijo kulturne vzgoje na nacionalnem ali lokalnem nivoju premalo upoštevana in podprta. Oziroma še natančneje, na določenih mestih sicer lahko zaznamo zavedanje ozkosti vsebin kulturne vzgoje, tako je v aktualnem nacionalnem programu za kulturo predvideno dodatno usposabljanje na specifičnih kulturnih področjih, še posebej tistih, ki so v današnjem kurikulumu zapostavljeni, kot so na primer film, animirani film ali sodobni ples. Prav tako naj bi poslanstvo ljubljanskega festivala Bobri v prihodnjih letih razširili na preostala negledališka kulturna področja. Kar pri tem umanjka je jasna in nedvoumna opredelitev načela vključevanja kulturne raznolikosti med načeli politik in tako njegova umeščenost v sistemsko izvajanje kulturne vzgoje, saj je v nasprotnem primeru uresničevanje le-tega prepuščeno golemu naključju. In če si za konec dovolim nekoliko spremeniti Applovo

vprašanje z začetka diplomske naloge – si to lahko privoščimo ob razumevanju dvojne vloge kulturne vzgoje?

6 LITERATURA

1. Althusser, Louis. 1970/2000. Ideologija in ideološki aparati države. V *Izbrani spisi*, 53 – 110. Ljubljana: Založba/*cf (Rdeča zbirka).
2. Apple, Michael W.. 1992. *Šola, učitelj, oblast*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
3. Bamford, Anne. 2006. *The Wow Factor. Global research compendium on the impact of the arts on education*. New York, Munchen, Berlin: Waxmann Munster.
4. Barker, Chris. 2002. *Making Sense of Cultural Studies. Central Problems and Critical Debates*. London Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
5. Barthes, Roland. 1970. *Writing Degree Zero and Elements of Semiology*. Boston: Beacon Press.
6. --- 1972. *Mythologies*. New York: Hill & Wang.
7. Bourdieu, Pierre in Jean-Claude Passeron. 1990. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
8. Brooks, Arthur, Kevin F. McCarthy, Elizabeth Heneghan Ondaatje in Laura Zakaras, ur. 2004. *Gifts of the Muse: reframing the debate about the benefits of the arts*. Santa Monica, Arlington, Pittsburgh: RAND Corporation.
9. Cetinski, Uršula, Tina Malič in Tibor Mihelič Syed, ur. 2009. *Bobri. 1. ljubljanski festival kulturno-umetnostne vzgoje. Od 1. do 8. februarja 2009*. Ljubljana: Slovensko Mladinsko gledališče.
10. Clarke, John, Stuart Hall, Tony Jefferson in Brian Roberts, ur. 1991. Subcultures, Cultures and Class: A theoretical overview. V *Resistance through Rituals. Youth Subcultures in Post-war Britain*, ur. Stuart Hall in Tony Jefferson, 9 – 74. London: Harper Collins Academic.
11. Delak, Maja. 2008. Sodobni ples in kulturna vzgoja. V *Kultura in umetnost v izobraževanju – popotnica v 21. stoletju*, ur. Nataša Požar Matijašič in Nataša Bucik, 121 – 127. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
12. Društvo ŠKUC. 2004. *Statut društva ŠKUC*. Interno gradivo društva ŠKUC.
13. --- 2005. *ŠKUC*. Ljubljana: Društvo ŠKUC.

14. --- 2008. *Prijavni obrazec. Sklop A: prostočasne in preventivne aktivnosti za otroke.* Interno gradivo društva ŠKUC.
15. --- 2009. *Končno poročilo. Sklop A: prostočasne in preventivne aktivnosti za otroke.* Interno gradivo društva ŠKUC.
16. Evropski parlament in Svet. 2006. *Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje, 2006/962/ES.*
Dostopno prek: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:SL:PDF>
(23. junij 2008).
17. Foucault, Michel. 1991. *Vednost – oblast – subjekt.* Ljubljana: Krt.
18. Freire, Paulo. 1970/2005. *Pedagogy of the Opressed.* London, New York: Continuum.
19. --- 1974/2005. *Education for Critical Consciousness.* London, New York: Continuum.
20. Germ, Tine. 2008. Koordinatorji kulturne ali koordinatorji umetnostne vzgoje? V *Kultura in umetnost v izobraževanju – popotnica v 21. stoletju*, ur. Nataša Požar Matijašič in Nataša Bucik, 39 – 45. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
21. Geršak, Vesna. 2007. Pomen poučevanja in učenja s plesno-gibalnimi dejavnostmi v vrtcu in osnovni šoli. *Sodobna pedagogika* 3: 128-143.
22. Giroux, Henry. 1997. *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling: a critical reader.* Boulder, Colo.: WestviewPress.
23. Gramsci, Antonio. 1987. *Gramsci, civilna družba in država.* Ljubljana: Komunist.
24. Grenfell, Michael James. 2007. *Pierre Bourdieu: Education and Training.* London, New York: Continuum, cop..
25. Grossberg, Lawrence. 1997. *Bringing It All Back Home. Essays on Cultural Studies.* Durham, London: Duke University Press.
26. Hall Stuart. 1986/2003. The Problem of Ideology. Marxism Without Guarantees. V *Stuart Hall: Critical Dialogues in Cultural Studies*, ur. David Morley in Kuan – Hsing Chen. London, New York: Routledge.
27. --- 1992a. Cultural Studies and its Theoretical Legacies. V *Cultural Studies*, ur. Lawrence Grossberg, 277 – 294. London, NY: Routledge.

28. --- 1992b. Encoding/decoding. V *Culture, Media, Language: Working Papers in Cultural Studies, 1972 – 1979*, ur. Stuart Hall, 128 – 138. London, New York: Routledge & CCCS.
29. --- 1996. Who Needs Identity? V *Questions of Cultural Identity*, ur. Stuart Hall in Paul Gay, 1 – 17. London [etc.]: Sage.
30. --- 1998. The rediscovery of the 'ideology': return of the repressed in media studies. V *Culture, Society and the Media*, ur. Tony Bennett, James Curran, Michael Gurevitch, in Janet Wollacott, 56 – 90. London, New York: Routledge.
31. --- 2003. The Work of the Representation V *Representation: cultural representations and signifying practice*, ur. Stuart Hall, 13 – 74. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage, Milton Keynes: The Open university.
32. Haralambos, Michael in Martin Holborn. 1999. *Sociologija. Teme in pogledi*. Ljubljana: DZS.
33. Hrženjak, Majda. 2002. *Simbolno: izbrana poglavja iz francoskega strukturalizma*. Ljubljana: Študentska založba.
34. --- 2004. *Kulturna vzgoja – evalvacijska študija*. Ljubljana: Mirovni inštitut.
35. --- 2005. Kulturna vzgoja med trgom in šolo. V *Kultura d.o.o. Materialni pogoji kulturne reprodukcije*, ur. Aldo Milohnič, Maja Breznik, Majda Hrženjak in Bratko Bibič, 69 – 86. Ljubljana: Mirovni inštitut.
36. --- 2008. Kulturna vzgoja v perspektivi pojmovanja kulture, otroštva in kurikula. V *Kultura in umetnost v izobraževanju – popotnica v 21. stoletju*, ur. Nataša Požar Matijašič in Nataša Bucik, 47 – 56. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
37. Hrženjak, Majda in Valerija Vendramin. 2003. *Kulturna vzgoja. Zaključni elaborat CRP-a »Kulturna vzgoja skozi otroško literaturo«*. Ljubljana: Mirovni inštitut.
38. --- 2005. *Kulturna vzgoja: dostopnost kulture ter povezovanje med kulturo in izobraževanjem – iskanje konceptualnih in sistemskih rešitev*. Ljubljana: Mirovni inštitut.
39. Krek, Janez, ur. 1995. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

40. Komisija Evropskih skupnosti. 2007a. *Delovni dokument služb komisije Šole za 21. stoletje*, SEC(2007)1009. Dostopno prek:
http://ec.europa.eu/education/school21/consultdoc_sl.pdf (25. avgust 2008).
41. --- 2007b. *Sporočilo Komisije Evropskemu parlamentu, Svetu, Evropskemu ekonomsko-socialnemu odboru in Odboru regij. Sporočilo o evropski agendi za kulturo v svetu globalizacije*, COM(2007) 242 konč.. Dostopno prek:
http://www.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/Predsedovanje_EU/dokumenti/SPOROCILO_KOMISIJE_O_EVR_AGENDI_ZA_KULTURO-SLO.pdf (12. julij 2008).
42. Kovačič, Jani. 2008. Ne ti men' o kulturi! V *Kultura in umetnost v izobraževanju – popotnica v 21. stoletju*, ur. Nataša Požar Matijašič in Nataša Bucik, 57 – 67. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
43. Laval, Christian. 2005. *Šola ni podjetje. Neoliberalni napad na šolstvo*. Ljubljana: Krtina.
44. Lukan, Blaž. 2008. Življenje, kultura, umetnost. V *Kultura in umetnost v izobraževanju – popotnica v 21. stoletju*, ur. Nataša Požar Matijašič in Nataša Bucik, 69 – 76. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
45. Marx, Karl. 1859/1979. Prispevek h kritiki politične ekonomije. V *Izbrana dela IV*, ur. Boris Zihel, 101 – 109. Ljubljana: Cankarjeva založba.
46. McLaren, Peter. 1994. *Life in Schools: an introduction to critical pedagogy in the foundation of education*. New York, London: Longman.
47. Mestna občina Ljubljana. 2008. *Strategija razvoja kulture 2008-2011*. Dostopno prek:
http://www.ljubljana.si/si/mol/mestna_uprava/okrd/strategija/default.html (25. avgust 2008).
48. Ministrstvo za kulturo. 2006a. *Predstavitev projekta Leto kulture v šolskem letu 2006 / 2007: Skupna novinarska konferenca Ministrstva za kulturo in Ministrstva za šolstvo in šport*. Dostopno prek:
<http://www.mk.gov.si/nc/si/splosno/cns/novica/article/12009/5266/> (25. avgust 2008).
49. --- 2006b. *Poročilo o izvajanju nacionalnega programa za kulturo 2004 – 2007 za leto 2004*. Dostopno prek:

- http://www.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/Podatki/Letna_porocila/NPKporocilo04.pdf (4. februar 2009).
50. --- 2006c. *Poročilo o izvajanju nacionalnega programa za kulturo 2004 – 2007 za leto 2005*. Dostopno prek:
http://www.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/Podatki/Letna_porocila/porocilo_NPK_za_leto_2005.pdf (4. februar 2009).
51. --- 2007. *Poročilo o izvajanju nacionalnega programa za kulturo 2004 – 2007(NPK) – za leto 2006*. Dostopno prek:
http://www.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/Podatki/Letna_porocila/Porocilo_o_izvajanju_NPK_za_2006.pdf (4. februar 2009).
52. --- 2008. *Poročilo o izvajanju nacionalnega programa za kulturo 2004 – 2007(NPK) – za leto 2007*. Dostopno prek:
http://www.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/Podatki/Letna_porocila/Porocilo_o_izvajanju_NPK_za_2007.pdf (4. februar 2009).
53. Musek, Janek. 2008. Vrednote, kultura in vzgoja. V *Kultura in umetnost v izobraževanju – popotnica v 21. stoletju*, ur. Nataša Požar Matijašič in Nataša Bucik, 77 – 88. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
54. *Nacionalni program za kulturo 2004 – 2011*. 2004. Ljubljana: Ministrstvo za kulturo.
55. *Nacionalni program za kulturo 2008 – 2011. Predlog*. 2007. Ljubljana: Ministrstvo za kulturo. Dostopno prek:
http://www.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/Zakonodaja/Predlogi_zakonov/osnutek_NPK.pdf (25. avgust 2008).
56. Novoa, Antonio. 2007. The 'right' education in Europe. When the obvious is not so obvious!. *Theory and Research in Education* 5 (2): 143 – 151.
57. Peštaj, Martina in Petra Slatinšek. 2008. Filmska vzgoja. V *Kultura in umetnost v izobraževanju – popotnica v 21. stoletju*, ur. Nataša Požar Matijašič in Nataša Bucik, 139 – 148. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
58. Požar Matijašič, Nada in Nataša Bucik. 2008. Kultura in umetnost v izobraževanju – popotnica 21. stoletju. V *Kultura in umetnost v izobraževanju – popotnica v 21. stoletju*, ur. Nataša Požar Matijašič in Nataša Bucik, 5 – 20. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

59. Predmetna kurikularna komisija za likovno vzgojo. 2004a. *Učni načrt. Izbirni predmet: program osnovnošolskega izobraževanja. Likovno snovanje*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo. Dostopno prek: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_izbirni/Likovno_snovanje_izbirni.pdf (10. december 2008).
60. Predmetna kurikularna komisija za likovno vzgojo. 2004b. *Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Likovna vzgoja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo. Dostopno prek: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_obvezni/Likovna_vzgoja_obvezni.pdf (3. december 2008).
61. Pregl, Slavko. 2008. O umetnostni vzgoji na šolah. V *Kultura in umetnost v izobraževanju – popotnica v 21. stoletju*, ur. Nataša Požar Matijašič in Nataša Bucik, 31 – 37. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
62. Robinson, Ken. 1999. *Culture, Creativity and the Young: developing public policy*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
63. Rotar Pance, Branka. 2008. Umetnost in kultura v šoli. V *Kultura in umetnost v izobraževanju – popotnica v 21. stoletju*, ur. Nataša Požar Matijašič in Nataša Bucik, 111 – 119. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
64. Sitar, Jelena. 2008. Lutkovna umetnost v okviru kulturne vzgoje. V *Kultura in umetnost v izobraževanju – popotnica v 21. stoletju*, ur. Nataša Požar Matijašič in Nataša Bucik, 129 – 137. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
65. Stankovič, Peter. 2006. *Politike popa: uvod v kulturne študije*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
66. Strinati, Dominic. 2004. *An Introduction to Theories of Popular Culture*. London, New York: Routledge.
67. Svet Evropske unije. 2001. *Report from the Education Council to the European Council: »The concrete future objectives of education and training systems, 5680/01 EDUC 18*. Dostopno prek: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_en.pdf (2. junij 2008).
68. --- 2002. *Detailed work programme on the follow-up of the objectives of the Education and training system in Europe, 2002/C 42/01*. Dostopno prek:

- http://eur-lex.europa.eu/pri/en/oj/dat/2002/c_142/c_14220020614en00010022.pdf
(15. junij 2008).
69. --- 2007. *Resolucija Sveta z dne 16. novembra 2007 o Evropski agendi za kulturo*, 2007/C 287/01. Dostopno prek:
http://www.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/Predsedovanje_EU/dokumenti/Resolucija_o_evropsli_agendi_za_kulturo_SLO.pdf (26. november 2008).
70. Tomc, Gregor. 2008. *Alternativa obstoječi strategiji*. Dostopno prek:
http://www.ljubljana.si/si/mol/mestna_uprava/okrd/strategija/default.html
(25. avgust 2008).
71. Tome, Staša. Umetnostna in kulturna vzgoja – potreba in izziv. V *Kultura in umetnost v izobraževanju – popotnica v 21. stoletju*, ur. Nataša Požar Matijašič in Nataša Bucik, 21 – 29. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
72. Tomšič Čerkez, Beatriz. 2008. Kulturna vzgoja: od ustvarjalnosti do vseživljenjskega življenja. V *Kultura in umetnost v izobraževanju – popotnica v 21. stoletju*, ur. Nataša Požar Matijašič in Nataša Bucik, 99 – 109. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
73. Ule, Mirjana. 2008. Mladi, kultura, vzgoja. V *Kultura in umetnost v izobraževanju – popotnica v 21. stoletju*, ur. Nataša Požar Matijašič in Nataša Bucik, 89 – 98. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
74. *Unesco*. Dostopno prek: www.unesco.org (12. julij 2008).
75. *Unesco*. 2006a. *Road Map for Arts Education*. Dostopno prek:
http://portal.unesco.org/culture/en/files/30335/11815788433roadmap_final_sept2006.doc/roadmap_final_sept2006.doc (12. julij 2008).
76. Williams, Raymond. 1958/1997. Kultura je navadna. V *Navadna kultura: Izbrani spisi*, ur. Jože Vogrinc, 5 – 24. Ljubljana: ISH Fakulteta za podiplomski humanistični študij: Studia Humanitatis.
77. --- 1989/2007. The Future of Cultural Studies. V *Politics of Modernism. Against the New Conformists*, ur. Tony Pinkney, 151 – 162. London, New York: Verso.
78. Wimmer, Michael. 2006. *Promoting Cultural Education in Europe. A Contribution to Participation, Innovation and Quality. Pre-Conference Reader for the European*

Conference. Dostopno prek: <http://www.conference-cultural-education.at/en/documents/pre-conference-reader.html> (12. julij 2008).