

**UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA**

DIPLOMSKO DELO

SAŠA ŽUST

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA
LIKOVNA PEDAGOGIKA

**INTERDISCIPLINARNI PRISTOP K
INTERPRETACIJI LIKOVNEGA DELA V MUZEJU:
PILONOV PORTRET MARIJA KOGOJA V MODERNI GALERIJ**

DIPLOMSKO DELO

Mentorica: doc. dr. Metoda Kemperl

Kandidatka: Saša Žust

Ljubljana, november 2011

ZAHVALA

Rada bi se iskreno zahvalila tistim, ki so me spremljali tekom nastajanja tega diplomskega dela, še posebej mentorici doc. dr. Metodi Kemperl in asist. Rajki Bračun Sova za prijazno pomoč in dobro sodelovanje ter prijateljem in družini za vso spodbudo in razumevanje.

POVZETEK

Sodobno pojmovani koncept likovne vzgoje med drugim temelji na vseživljenjskem učenju in medpredmetnosti. Umetnostni muzej oziroma galerija kot alternativni učni prostor ponuja veliko možnosti za oboje: je neformalno učno okolje, za katerega so značilni interdisciplinarnost, večpomenska interpretacija in poglobljeno spoznavanje likovnih del. Interdisciplinarnost pomeni povezovanje različnih področij znanja z namenom celovitega pristopa k obravnavanju znanja. Likovno delo je kompleksno, večplastno in v svoji naravi interdisciplinarno; njegove likovno-formalne, materialne in vsebinske plati odražajo prostor in čas, v katerem je nastalo, ter posledično zajemajo tudi širše kulturne, tehnološke in družbene vidike. Stik z originalnimi umetniškimi deli je ključnega pomena za spoznavanje umetnosti, razvijanje likovne občutljivosti in odnosa do umetnostne dediščine. Eden glavnih prostorov, kjer se neposredno srečujemo z avtentičnimi likovnimi deli, je (umetnostni) muzej. Učenje v muzeju je drugačno od učenja v šoli in interdisciplinarni pristop je v muzejih temeljna in že dalj časa uveljavljena praksa. Izobraževanje v muzejih je osnovano na muzejski zbirki; izobraževalna izkušnja temelji na uporabi avtentičnega muzejskega predmeta – v našem primeru likovnega dela. Da lahko likovno delo razumemo, ga moramo znati interpretirati. Umetniška dela so lahko razstavljeni in interpretirana na številne različne načine. Interpretacija je odvisna od konteksta postavitve, predhodnega vedenja, stališč in načina spoznavanja obiskovalca ter je vedno kulturno in zgodovinsko pogojena. Pristop k interpretaciji starejše umetnosti se razlikuje od interpretacije sodobne umetnosti. Ustrezna podpora (gradivo) lahko učitelju pomaga pri opisovanju in razlaganju umetniških del. Na podlagi teorij s področij učenja v muzeju, interpretacije muzejskih predmetov in interdisciplinarnega učenja in poučevanja sem za učitelje v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole zasnovala tematsko gradivo na temo Pilonovega portreta Marija Kogoja iz leta 1923, ki se nahaja v Moderni galeriji.

KLJUČNE BESEDE:

medpredmetno učenje in poučevanje, interdisciplinarnost, učenje v muzeju, avtentično likovno delo, interpretacija, spoznavanje

ABSTRACT

Contemporary art education is conceptualized amongst other on lifelong learning and cross-curricular work. An art museum or gallery as an alternative learning space offers many opportunities for both: it is an informal learning environment which enables interdisciplinarity, multiple interpretation and deep meaning-making process when encountering artworks. Interdisciplinary learning links together different areas of knowledge with the purpose of a holistic approach towards learning. Artworks are complex, multi-dimensional and interdisciplinary. The material, content and formal aspects of an artwork reflect when and where it was made as well as the broader cultural, technological and social context. Experiencing original artwork is of key importance for understanding visual art, as well as developing artistic sensibility and values about art heritage. One of the main places for having authentic art experience is an art museum or an art gallery. Learning in a museum differs from learning in a school, and using an interdisciplinary approach has long been a fundamental and established practice in museums. Museum education is based on its collection with an object-based approach towards teaching and learning (in our case the object is an artwork). In order to understand a work of art we need to be able to interpret it. Artworks can be exhibited and interpreted in various and different ways. Interpretation depends on the context of the exhibition as well as attitudes, previous knowledge and the meaning-making process of the visitor. Interpretation is always culturally and historically determined. Interpretation of historic art differs from interpreting contemporary art. Teaching support (resources) can help teachers with describing and interpreting artworks. By using theories about learning in museums, interpretation and interdisciplinary learning and teaching I made a thematic educational resource about Pilon's portrait of Marij Kogoj at the Museum of Modern Art/Moderna galerija, aimed at third-level primary school teachers.

KEYWORDS:

Cross-curricular learning and teaching, interdisciplinary, learning in a museum, authentic work of art, interpretation, meaning-making

KAZALO

UVOD	9
MUZEJ KOT PROSTOR UČENJA	10
RAZVOJ IZOBRAŽEVALNE VLOGE MUZEJA	11
UČENJE V MUZEJU	14
MUZEJSKA IZKUŠNJA	15
TEORIJE UČENJA	16
KONSTRUKTIVISTIČNI MUZEJ (po Hein-u)	17
MUZEJ IN ŠOLA	18
AVTENTIČNI MUZEJSKI PREDMET	20
MATERIALNOST IN POMEN	21
KONTEKST POSTAVITVE IN POMEN	22
DELO Z MUZEJSKIM PREDMETOM	22
METODE DELA V MUZEJU	23
INTERPRETACIJA	25
KAJ JE INTERPRETACIJA?	26
INTERPRETACIJA IN ŠOLA	27
LIKOVNO DELO V MUZEJU	28
ORIGINAL, NE REPRODUKCIJA	29
KONTEKST POSTAVITVE UMETNIŠKEGA DELA V MUZEJU	29
PROCES INTERPRETACIJE	32
OPAZOVANJE	32
SKUPNOSTI	34
STAREJŠA IN SODOBNA UMETNOST	34
METODE INTERPRETACIJE	36
IKONOGRAFSKO-IKONOLOŠKA METODA	37
HERMENEVTIKA	37

»WAYS IN«.....	38
INTERPRETACIJA IN INTERDISCIPLINARNOST.....	40
INTERDISCIPLINARNOST.....	41
TERMINOLOŠKE ZAGATE.....	42
KAJ JE INTERDISCIPLINARNOST?.....	44
KVALITETA, NE KVANTITETA, IN RDEČA NIT.....	44
KATERE POVEZAVE SO SMISELNE?.....	44
RAZLIČNO POVEZOVANJE IN TRANSFER ZNANJA.....	45
STEREOTIPI O INTERDISCIPLINARNOSTI IN NJIHOV VPLIV NA UČENJE.....	46
NOVI POGLEDI NA IZOBRAŽEVANJE.....	47
PREDLOG POSODOBLJENEGA UČNEGA NAČRTA.....	47
INTERDISCIPLINARNOST PRI PREDMETU LIKOVNA VZGOJA.....	48
INTERDISCIPLINARNO POUČEVANJE IN (SPLETNA) PODPORNIA GRADIVA ZA UČITELJE.....	50
VENO PILON: PORTRET SKLADATELJA MARIJA KOGOJA, 1923.....	52
OSNOVNI KONTEKST.....	53
O UMETNIKU: VENO PILON.....	53
BIOGRAFIJA.....	53
KULTURNOZGODOVINSKI OKVIR.....	55
PORTRET.....	58
MARIJ KOGOJ.....	60
PRIJATELJSTVO PILONA IN KOGOJA.....	60
EKSPRESIONIZEM.....	62
RAZŠIRJENI KONTEKST.....	64
NAVDIH PRIMORSKE ZEMLJE.....	64
PESNIŠKE KONSTRUKCIJE SREČKA KOSOVELA.....	65
ZGODOVINSKA AVANTGARDA.....	66
FOTOGRAFIJA.....	67

PRILOGE	69
POVEZAVE Z UČNIMI NAČRTI ZA TRETJE VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNO OBDOBJE OŠ.....	69
OPISI VENA PILONA	72
SLIKOVNO GRADIVO	73
MANIFEST UMETNIŠKE SKUPINE DIE BRÜCKE V IZVIRNIKU.....	76
SKLEP	77
LITERATURA.....	79
SLIKOVNI VIRI	86

UVOD

Jamske poslikave jame Chauvet v južni Franciji izpred več kot 30 000 let so najstarejše ohranjene sledi človekovega likovnega ustvarjanja. Dovršenost in ekspresivnost jamskih poslikav po mnenju strokovnjakov prepričljivo priča o tem, da je človek začel vizualne vtise okoli sebe pretvarjati v likovne podobe že mnogo prej (Janson, 2001).

Ustvarjanje in opazovanje podob človeka spremlja iz časov pradavnine vse do danes. Likovna dela so pomemben del tako naše zgodovine in kulturne dediščine kot sedanjosti; v pričujočem diplomskem delu želim posebej izpostaviti tudi njihovo izobraževalno vrednost.

Likovna umetnina je v svoji naravi interdisciplinarna in predstavljajo bogat vir znanja. Umetniško delo je zaznamovano s krajem in časom, v katerem je nastalo, v sebi skriva številne povezave z različnimi disciplinami in zahteva celostno obravnavo ter holistični pristop k spoznavnemu procesu. Da bi likovna dela lahko razumeli in se iz njih učili, jih moramo znati interpretirati.

Zaradi interdisciplinarne narave umetniškega dela in novih smernic v prenovljenem učnem načrtu za likovno vzgojo, ki narekujejo medpredmetno povezovanje na likovnem področju, sem se v diplomskem delu osredotočila na interdisciplinarni pristop k interpretaciji umetniškega dela, saj želim z umetnostjo spodbujati celostno učenje ter povezati in osmisliti znanje učencev, ki so ga pridobili pri drugih predmetih ali iz lastnih življenjskih izkušenj.

Ker kot likovna pedagoginja močno zagovarjam pomembnost doživljanja originalnega umetniškega dela, ki je nepogrešljivo pri razvijanju posameznikove likovne občutljivosti in odnosa do umetnostne dediščine, sem se pri svojem delu posebej osredotočila na umetnostni muzej, ki predstavlja enega najpomembnejših prostorov, kjer lahko učenec pride v neposreden stik z likovno umetnino. Muzejsko okolje nam s pomočjo postavitve likovnih del v kontekst hkrati izpostavi še dodatne možnosti interdisciplinarnih povezav.

V teoretičnem delu diplomskega dela bom obravnavala teorijo s področja učenja v muzeju, interpretacije in interdisciplinarnosti. Sintezo pridobljenega znanja bo predstavljala zasnova interdisciplinarnega učnega gradiva, ki bo namenjeno kot pomoč oziroma podpora učiteljem pri interpretaciji Pilonovega portreta Marija Kogoja v Moderni galeriji in bo predstavljalo praktični del mojega diplomskega dela.

MUZEJ KOT PROSTOR UČENJA

Muzeji in galerije nudijo idealno izobraževalno okolje za različne starostne skupine (Hooper-Greehill, 1994). Izobraževanje se namreč ne konča s šolanjem in študijem v izobraževalnih ustanovah, temveč traja vse življenje. Muzejske ustanove predstavljajo alternativno, drugačno izobraževalno okolje.

S hranjenjem, ohranjanjem in konserviranjem predmetov muzej ohranja nacionalne, kulturne in kolektivne spomine ter jih prenaša z generacije v generacijo (Talboys, 2010). Čeprav živimo v sedanosti in za sedanost, je pomembno razumeti, da je le-ta posledica in produkt preteklosti ter hkrati že vpliva na prihodnost. Zato Talboys posebej izpostavi nalogo muzejev in galerij, da seznanijo obiskovalce z njihovo kulturno dediščino ter jim predstavijo tudi dediščino drugih kultur (prav tam). Izobraževanje je ena izmed najvitalnejših dejavnosti muzejev in galerij, saj krepi odnos ustanove z obiskovalci.

Učenje v muzejih in galerijah je osnovano na njihovih zbirkah. Muzejske ustanove nudijo stik z resničnimi predmeti in originalnimi umetniškimi deli, vzpodbujajo radovednost, raziskovanje in nudijo navdih. Muzejski predmeti so lahko razstavljeni in interpretirani na številne različne načine. Metode izobraževalnega dela v muzejih se osredotočajo na načine interpretacij zbirke in raziskovanje pomembnih, relevantnih povezav z različnimi področji znanja in profili obiskovalcev (Hooper-Greenhill, 1994).

Izobraževalno delo v muzejih in galerijah ima vedno večjo vlogo, zato je pomembno razumeti in proučevati, kako poteka učenje v muzejskem prostoru, pravi Hein (1998).

V pričujočem poglavju se bomo osredotočili na muzeje in galerije kot izobraževalna okolja, ki nudijo številne možnosti za učenje. Zaradi lažjega izražanja v nadaljevanju s poimenovanjem »muzej« (ali muzeji v množini) označujem muzeje in galerije na splošno (torej »muzej« kot splošni predstavnik muzejskih ustanov) in ne kot zgolj specifičen muzej v ednini.

RAZVOJ IZOBRAŽEVALNE VLOGE MUZEJA

Muzeji, kot jih poznamo danes, se precej razlikujejo od muzejev, kakršni so bili nekoč. Različni avtorji različno interpretirajo zgodovino muzejev. Kljub temu je predvsem s stališča izobraževalne vloge muzeja zanimivo videti, kako se odražajo prepričanja in stališča do učenja določenega časa, ter v kolikšni meri nekatere tradicije še danes vplivajo na izobraževalno delo v muzejih. E. Hooper-Greenhill (2000) pravi, da je v muzejih še danes precej razvidna dediščina miselnosti 19. stoletja.

Izvor besede muzej izhaja iz staro-grške besede *museion*. Klasična latinska raba izraza označuje kraj, kjer gojijo znanost oziroma izobraževalno institucijo primerljivo s Platonovo Akademijo, medtem ko se popularno pojmovanje *museiona* nanaša na kraj posvečen muzam.

O tem, kako daleč seže zgodovina muzeja, med strokovnjaki ni enotnega mnenja, in čeprav je zanimivo poznati izvor izraza, bistva muzeja ni smiselno iskati v etimološkem pomenu besede, meni L. Tavčar (2003). Kljub temu nekateri avtorji kot začetek muzejev omenjajo antični *museion* in kot prvi javni muzej označujejo srednjeveško cerkev, vendar L. Tavčar dodaja, da so te institucije vsebovale zgolj »posamezne elemente, značilne za današnje muzeje, ki pa izhajajo iz drugih praks in se porajajo v drugih ideoloških aparatih.« (Tavčar, 2003, str. 10).

Muzej kot javni prostor, ki je namenjen izobraževanju in razvedrilu širše javnosti, se je zasnova v 18. stoletju v času razsvetljenstva (Hein, 1998, str. 3). Leta 1753 so ustanovili prvi nacionalni muzej, Britanski muzej, in ga čez šest let odprli za javnost. Tudi v Franciji so kot posledico francoske revolucije do tedaj zasebno kraljevske galerije Louvre spremenili v javni muzej, namenjen vsem družbenim slojem, ki naj bi služil množičnemu izobraževanju državljanov (Tavčar, 2003).

V odloku parlamenta, ki se nanaša na Britanski muzej, so zapisali, da mora biti zagotovljen prost vstop vsem »učecim se ljudem« (Tavčar, 2003, str. 135). Čeprav že o muzeju 18. stoletja govorimo kot javnem muzeju, se moramo zavedati, da je to hkrati še vedno pomenilo prepovedan ogled otrokom mlajšim od 10 let, da so marsikje nižji stanovi v muzej lahko vstopili le s pisnim priporočilom uglednega gospoda ali gospe ter da so imeli v muzeju urejena stranišča zgolj za moške obiskovalce.

Pod vplivom razsvetljenstva in težnje k sistematizaciji znanja, ki ga predstavlja Enciklopedija, je tudi muzej 18. stoletja začel v svojih zbirkah sistematizirati gradivo in vzpostavljati taksonomijo znanja. »Poskusi sistematizacije znanosti so izšli v Enciklopediji (1751-1780), iskanje sistema v znanosti o lepem pa se je v muzeologiji manifestiralo na enak način,« pravi L. Tavčar (2003, str. 135). Šele sistematizirano gradivo dopušča interpretacijo v skladu z znanstvenimi in umetniškimi prepričanji tedanjega časa, z interpretacijo muzejskih predmetov pa so muzeji lahko začeli delovati tudi kot izobraževalne ustanove (Tavčar, 2009, str. 13).

Kljub temu L. Tavčar (2003) za boljšo predstavo takratnega pojmovanja sistematizacije in izobraževanja kot primer klasifikacije v tedanjem umetnostnem muzeju navede razvrščanje slik na osnovi tehnike ali formata ter ločevanje kipov na sedeče, stoječe in ležeče. Avtorica v kontekstu našega kulturnega prostora hkrati dodaja, da se »Ideja muzeja kot prostora, ki je bil namenjen izobraževanju /.../ v nemških in avstrijskih muzejih ni uveljavila pred letom 1900. Prevladovalo je zbiranje in shranjevanje predmetov, izobraževanje pa si je moralo pot v muzej šele izboriti.« (Tavčar, 2003, str. 146).

Začetek 19. stoletja velja za zlato dobo muzejev. L. Tavčar in E. Hooper-Greenhill muzejski koncept iz 19. stoletja imenujeta tudi modernistični muzej, ki se od predhodnih kraljevskih zbirk in kabinetov razlikuje po svoji javni in državni vlogi ter namenu izobraziti prebivalstvo. Državna vloga muzeja je bilo razkazovanje veličine in moči svojega naroda, ki je še danes razvidna iz muzejskih zbirk (Hein, 1998).

Medtem ko muzeji držav brez zavojevanega ozemlja praviloma vsebujejo predvsem nacionalne zbirke muzejskih predmetov, najdemo v muzejih imperialističnih narodov bogate mednarodne zbirke. S postavitvijo številnih artefaktov in primerkov iz tujih dežel so muzeji želeli predstaviti objektivni enciklopedični pogled zahodne civilizacije, ki predstavlja evropski model 19. stoletja (Hooper-Greenhill, 2000).

Izobraževalni ideal tedanjega časa je predvidel muzej kot »napredno šolo samo-učenja« (Hooper-Greenhill, 1991 v Hein, 1998, str. 5). Naloga modernističnega muzeja je bila proizvesti avtoritativno, objektivno in obče pravilno interpretacijo, ki jo bodo enotno razumeli vsi obiskovalci (Hooper-Greenhill, 2000). Modernistični muzej je znanje razumel kot objektivno množico podatkov, ki jih je možno s transmisijo direktno prenesti od tistega, ki ve, na tistega, ki ne ve.

Muzejski obiskovalci so bili obravnavani kot homogena skupina, predvidevalo se je, da tako njihovo doživljanje muzeja kot učenje ob eksponatih poteka na enak način. Muzejska pedagogika, v kolikor je o njej v povezavi z modernističnim muzejem moč govoriti, je bila zasnovana na prepričanju, da pravilno razstavljen muzejski predmet govori sam zase.

Kljub temu so se v 19. stoletju razvili tudi različni izobraževalni pristopi in Hein (1998) trdi, da pravzaprav vsi izobraževalni pristopi v muzejih, ki se jih poslužujemo še danes, izvirajo izpred stoletja, ko so jih razvili takratni pionirji muzejske dejavnosti. Mednje sodijo napisi oziroma pojasnila različnih dolžin in zahtevnosti, predavanja in drugi širši javnosti namenjeni dogodki, posebni tečaji in programi za šolske skupine, specializirane didaktične razstave ter hišni in zunanji programi, namenjeni obči in specifični publiki.

E. Hooper-Greenhill (2000) izpostavi dejstvo, da nas v muzejih na 19. stoletje ne vežejo le izobraževalni pristopi, temveč tudi načela, na katerih še danes deluje marsikateri muzej in ki pravzaprav izhajajo iz idej 19. stoletja. Vendar se današnji svet in Evropa 19. stoletja med seboj precej razlikujeta, prav tako kot tudi takratni in današnji izobraževalni ter kulturni vidiki in prepričanja.

Hein (1998) opozori, da se je naše dožemanje učenja v zadnjem času spremenilo. Učenje zdaj razumemo kot aktivno sodelovanje učečega z okoljem in izkušnje so v nasprotju s kodiranimi informacijami iz knjig dobile pomembnejše mesto v procesu učenja. Muzeji kot institucije, kjer je učenje osredotočeno na muzejski predmet, so postali pomembni del izobraževanja, saj se je poudarek iz pisane besede prenesel na učenčevu dejavno sodelovanje in interakcijo s predmeti.

Tudi ideja o muzeju se danes spreminja. Muzejska identiteta se oblikuje in ustvarja na novo, E. Hooper-Greenhill (2000) govori tudi o transformaciji in re-imaginaciji muzeja. Ta novi, še ne dokončno oblikovani muzej E. Hooper-Greenhill imenuje »post-museum«, kar L. Tavčar v slovenski literaturi navaja kot postmodernistični muzej. Medtem ko modernistični muzej temelji na faktografski informaciji in transmisiji, »postmodernistični muzej poskuša vplesti tudi obiskovalčeva čustva in domišljijo« (Tavčar, 2001, str. 26).

Glavna značilnost postmodernističnega muzeja je, da v ospredje postavlja vprašanje o spoznavnem procesu obiskovalcev, okoli katerega gradi svojo vlogo. V nasprotju z modernističnim muzejem, postmodernistični svojih obiskovalcev ne vidi več kot homogeno celoto, temveč se zaveda, da se učenje razlikuje pri vsakem obiskovalcu, saj je odvisno od njegovih osebnih izkušenj, prepričanj in že obstoječih spoznanj. Tako je glavni izziv današnjih muzejev na novo osmišljeni odnos med muzejsko ustanovo in obiskovalci. E. Hooper-Greenhill (2000) govori tudi o rekonceptualizaciji tega odnosa.

Tudi L. Tavčar piše »o radikalnem preobratu v razumevanju obiskovalcev in muzejev« (Tavčar, 2009, str. 23), ko so v zadnjih desetletjih v središču zanimanja in proučevanja muzeje kot institucije zamenjali prav njihovi obiskovalci. Struktura in značilnosti muzejske publike so postale osrednji predmet proučevanja. Posledica tega, pravi L. Tavčar, je naraščajoča pomembnost izobraževalne vloge muzejev, ki je iz obrobne muzejske dejavnosti danes postala ena izmed središčnih funkcij muzeja. Kot pravi nekdanji direktor Narodne galerije Andrej Smrekar, predstavlja pedagoško delo v muzeju ali galeriji »najvitalnejšo vez med ustanovo in njenim občinstvom« (Smrekar, 2001, str. 7).

Smrekar (2001) meni, da se tekom zgodovine niso spreminjali smotri muzejske dejavnosti, temveč se je menjaval le poudarek znotraj njenih disciplin, in zadnjega pol stoletja je ta poudarek namenjen pedagoški dejavnosti. Če se je nekdanj zbiranje in hranjenje umetnin pojmovalo kot cilj muzejske dejavnosti, se danes spreminja v sredstvo, s katerim je mogoče doseči pravi muzejski cilj in sicer »komunikacijo z muzejskimi uporabniki«, pravi L. Tavčar (2009, str. 114).

UČENJE V MUZEJU

Učenje najpogosteje povezujemo s šolo, učbeniki, preverjanjem znanja, ocenami in še marsičim. In čeprav ljudje večino svojih mladih let preživimo v različnih šolskih ustanovah, učenje poteka tudi izven šol.

Izobraževanje danes pojmuje širše, zavedamo se, da poučevanje in učenje ne potekata zgolj znotraj formalnih izobraževalnih institucij, temveč skozi celo življenje in v številnih tudi neformalnih situacijah in prostorih; govorimo tudi o vseživljenjskem učenju (Hooper-Greenhill, 2000).

Muzeji nudijo idealne priložnosti za pridobivanje novega znanja in spretnosti, kot tudi za uporabo že obstoječih spretnosti in vedenja, nadaljuje E. Hooper-Greenhill. V sledečem poglavju si bomo podrobneje pogledali učenje v muzeju, kakšne so njegove specifične značilnosti ter kje se razlikuje in dopolnjuje z učenjem v šoli.

L. Perry (1992 v Hein, 1998, str. 152) zagovarja naslednje dejavnike kot kazalce uspešnega muzejskega obiska, ki vodi v učenje:

- RADOVEDNOST
- SAMOZAVEST
- IZZIV
- KONTROLA
- IGRA
- KOMUNIKACIJA

To pomeni, da je obiskovalec presenečen in animiran nad razstavo, v muzeju vidi smisel in cilje ter se čuti sposobnega razumeti in opraviti naloge. Hkrati ima občutek izbire in odločanja, njegova čutila so zadovoljena in lahko izrazi svojo igrivost ter se vključi v smiselno komunikacijo. J. Griffin (2007, str. 31) navaja možnost, da obiskovalci sami izberejo, čemu se bodo posvetili v muzejih, s čimer lahko sledijo svojim lastnim ciljem in zanimanjem kot eno glavnih prednosti in privlačnosti za obisk.

Tudi razvedrilo v muzeju ima zelo pomembno vlogo. Hein (1998) opozori, da se ne sme podcenjevati čudenja in raziskovanja, saj na igriv način vodita v učenje. E. Hooper-Greenhill (1994) trdi, da je učenje najbolj učinkovito, kadar je hkrati tudi prijetno in zabavno. In čeprav L. Tavčar (2001) navaja da je bila v našem prostoru ideja o muzeju kot zabavnem prostoru še nedavno pregrešna misel, je le-to danes mogoče vedno pogosteje srečati. Številni avtorji, ki proučujejo učenje v muzeju, izrecno poudarjajo vidik veselja do znanja in prijetno ozračje.

V muzejih je potrebno ustvarjati pogoje, ki obiskovalcem omogočajo razvijanje konceptualnega mišljenja, jih senzibilizirajo in dejavno vključijo v proces muzejskega izobraževanja z različnimi delavnicami, simuliranjem, oživljanjem življenja določenega zgodovinskega obdobja (Hooper-Greenhill, 2000). Udobje in ugodje, ki se tičejo fizičnih in

psiholoških vidikov, so izjemno pomembni, saj učenje spada med najvišje človekove potrebe. Dokler osnovne potrebe po hrani, počitku, varnosti in ljubezni (E. Hooper-Greenhill (1994) v tem kontekstu govori o sprejetosti in dobrodošlosti v muzeju) niso zadoščene, se ne bomo mogli osredotočiti na prejemanje in obdelavo novih informacij, estetske užitke ali širjenje svojega znanja.

E. Hooper-Greehill (1994) opozarja tudi na pretirano količino materiala, ki ga želijo predstaviti razstave. Tako prevelika množica predmetov in podatkov kot nejasen namen razstave, zmedejo obiskovalca. Avtorica poudarja, da morajo razstave posredovati omejeno količino znanja, prehajati od znanega k neznanemu, vzpostavljati povezave z vsakodnevnim življenjem ter izpostaviti analogije in primerjave, ki spodbujajo razumevanje.

MUZEJSKA IZKUŠNJA

V muzeju je v ospredju t. i. muzejska izkušnja, ki mora biti organizirana, da vodi v učenje (Hein, 1998).

Falk in J. D. Dierking (2000) pri muzejski izkušnji govorita o interakciji treh kontekstov: osebnega, socialnega in fizičnega. Osebni kontekst predstavlja obiskovalca in njegove izkušnje, zanimanja, socialne spretnosti ter že obstoječe znanje. Socialni kontekst zajema ostale ljudi v muzeju in obiskovalčevo interakcijo z njimi ter socialne in kulturne lastnosti, povezane z razstavljenim predmetom. Fizični kontekst pa se nanaša na fizične lastnosti muzejskega okolja, kot so arhitektura, postavitve razstave, razstava sama, napisi z informacijami itd.

V preteklosti se je na skupino muzejskih obiskovalcev gledalo kot na celoto, danes pa se v ospredje postavlja individualne potrebe in učne procese posameznika, pravi J. Griffin (2007, str. 32). V muzeju se imajo obiskovalci možnost sami odločiti, kako in kaj si bodo ogledali, ter ravnajo v skladu s svojim interesom. Vsak obiskovalec bo imel svojo pot udejstvovanja v muzeju in posledično svojo osebno spoznavno izkušnjo, saj ljudje v muzejih zgradijo individualne miselne povezave, pravi Hein (1998).

Učenje je neposredno odvisno od že obstoječega znanja, prepričanij in vrednot posameznika, pri čemer je le-ta zaznamovan tako s kulturo, ki ji pripada, kot časom, v katerem živi (Hooper- Greenhill, 2000). Kar obiskovalec izve in doživi novega v muzeju, se mora povezati z že obstoječimi miselnimi strukturami. Novo se mora združiti s starim, sicer bodo novi vtisi zavrženi in neopaženi.

Čeprav je učenje v muzeju osebne narave, kljub temu ne gre za izoliran proces, saj spoznavanje poteka preko interakcije z drugimi ljudmi v muzeju in z muzejskimi predmeti (Rennie in Johnston, 2007, str. 60).

Muzejska izkušnja obiskovalcem nudi raznovrstne in bogate nove vtise, zato ima, ne glede na namen kustosa ali muzeja, že v svoji naravi izobraževalni potencial (Hein, 1998, str. 14). Vsaka razstava, razporeditev in splošna atmosfera v muzeju obiskovalcem sporoča močna

izobraževalna sporočila. V kolikor muzej ne deluje po principih specifične teorije učenja, so ta sporočila lahko mešana ali pa si nasprotujejo, kar obiskovalce zmede. Različne teorije učenja so zato zelo pomembne za izobraževalno delo v muzeju in muzejsko izkušnjo.

TEORIJE UČENJA

Teorije učenja, ki so zaznamovale izobraževalno delo v muzeju, lahko glede na to, kako razumejo učenje in konstrukcijo znanja, ločimo na dva nasprotujoča si pola. Na eni strani so behavioristi, ki zagovarjajo učenje kot transmisijo; na drugi pa konstruktivisti, ki znanje pojmujejo kot subjektivni konstrukt, ki ni neodvisen od posameznika, ki spoznava (Marentič Požarnik, 2000, str. 17).

Behavioristi zagovarjajo transmissijski model znanja in verjamejo, da je znanje objektivno obstoječe in ga je možno v gotovi obliki dati ali sprejeti. Po behavioristični teoriji učenje poteka takrat, kadar učenci absorbirajo informacije, ki so jim bile podane po principu transmisije (Hein, 1998, str. 27). Transmisija označuje linearni proces prenašanja znanja, pri čemer je učenčeva vloga pasivna, saj znanje zgolj sprejema (Hooper-Greenhill, 1999).

Po konstruktivističnem modelu znanje vsak učeči ustvarja sam – v procesu osmišljevanja svojih izkušenj (Marentič Požarnik, 2000). Spoznavni proces je odvisen od predhodnega vedenja, prepričanj in vrednot (Hooper-Greenhill, 1999). Znanje se ustvarja znotraj subjekta, skozi posameznikovo interpretacijo doživetij in izkušenj, ki dejavno vplivajo na sprejemanje in obravnavo novih dejstev.

Gre torej za razliko med pasivnim kopičenjem informacij v nekakšno miselno shrambo posameznika in med transformacijo mentalnih shem, kjer učeči se sam aktivno osmišlja in spreminja svoja pojmovanja o svetu (Hein, 1998).

Povedano drugače, behavioristi se osredotočajo na predmet učenja, medtem ko konstruktivisti v središče spoznavnega procesa postavijo aktivni učeči se subjekt.

Hein (1998, str. 34) pravi, da v kolikor sprejemamo moderne teorije učenja, sprejemamo vsaj do neke mere tudi konstruktivistični model pojmovanja učenja. Da se v muzeju odvije spoznavni proces, mora priti do interakcije - obiskovalec mora sodelovati. Do učenja pride le takrat, kadar obiskovalci najdejo povezave z že obstoječim znanjem, ter povežejo to, kar sami »prinesejo« v muzej, s tem, kar je razstavljeno. Pogosto se zgodi, da kustosi pripravijo razstavo na določeno temo, ki pa jo obiskovalci interpretirajo, razumejo povsem drugače (Hein, 1998, str. 35). Reakcije obiskovalcev prav toliko odražajo njihova prepričanja in odnos do stvari, ki so jih prinesli s seboj v muzej, kot to, s čimer se v muzeju srečajo (Hein, 1998).

Hein hkrati opozori, da čeprav so teorije učenja bistvene za izobraževalno delo v muzeju, predstavljajo zgolj teoretično podlago, potrebne so pedagoške strategije, ki teorijo spremenijo v prakso; avtor predlaga konstruktivistični muzej (1998, str. 12).

KONSTRUKTIVISTIČNI MUZEJ (po Hein-u)

Bistvena lastnost konstruktivističnega pogleda je potreba učenca, da izobraževalno situacijo poveže z nečim kar že pozna. Že obstoječe znanje zajema vse ideje in koncepte, ki jih učenec prinese s seboj. Hein (1998, str. 156) tako kot glavna vprašanja konstruktivističnega muzeja izpostavi naslednje :

Kaj smo storili, da smo priznali, da se znanje izgrajuje v umu posameznika?

Kaj smo storili, da je učenje aktivno? S čim spodbujamo sodelovanje obiskovalca?

Kako je zasnovana situacija, da je čim bolj dostopna obiskovalcu (tako v fizičnem, socialnem kot intelektualnem smislu)?

Hein trdi, da se je pravzaprav nemogoče nečesa naučiti, ne da bi le-to povezali z že poznanimi kategorijami. Problem nastane, ker učenje že po definiciji presega znano in postreže z novim. Hein zato proučuje odnos med znanim in neznanim z namenom spodbuditi učenje. Čeprav neznanost lahko predstavlja tudi izziv, mora hkrati ponuditi dovolj poznanega konteksta, da smo mu lahko kos.

Da bi premostili prepad med poznanim in nepoznanim v muzeju, Hein predlaga dve različni metodi (1998, str. 161):

- izpostaviti povezavo nečesa, kar predvidevamo, da obiskovalec pozna, z nepoznano vsebino muzeja
- razširiti razstavo tako, da tudi poznani predmeti postanejo del in fokus razstave.

Po Heinu (1998) se konstruktivistični muzej zavestno trudi nuditi možnosti, da obiskovalci ustvarijo povezave med že poznanim in novim, kar imenuje tudi vprašanje intelektualnega udobja. Namreč tudi kadar so zadoščeni vsi ostali predpogoji za učenje, se le-to ne bo zgodilo, v kolikor razstava ne ponudi nobene sledi o že poznanem. Avtor kot primer navede obisk razstave nepoznanih predmetov, ki jih spremljajo pojasnila v tujem jeziku.

Hein ob predlogu konstruktivističnega muzeja opiše tudi značilnosti konstruktivistične razstave (1998, str. 35). Njene glavne značilnosti so, da prikaže različne vidike in potrди različne načine interpretacije muzejskega predmeta. Ker se po konstruktivistični teoriji znanje izgrajuje znotraj učečega subjekta in ni skupek objektivnih informacij, ki jih poseduje sam muzejski predmet, konstruktivistična razstava dopušča možnost številnih različnih interpretacij v nasprotju z edino in objektivno resnično, v katero je verjel modernistični muzej. Konstruktivistična razstava spodbuja povezave z izkušnjami in znanjem obiskovalcev, predstavi različne vidike, ima več vstopnih točk in nima začrtane specifične poti ogleda, niti začetka ali konca.

MUZEJ IN ŠOLA

Šola in muzej se med seboj s stališča pristopa k izobraževanju kar precej razlikujeta, kljub temu, da oba sodita med javne izobraževalne institucije (Hein, 1998).

L. Tavčar (2001, 2009) vidi glavno razliko med šolskim izobraževanjem in tistim, ki poteka v muzeju na ravni ciljev. Delo v šolah sledi šolskim učnim ciljem, izobraževalno delo v muzejih, pa ciljem muzejev. Ker so le-ti ponekod komplementarni, omogočajo veliko koristnih možnosti za sodelovanje obeh ustanov, dejstvo, da se cilji med seboj ponekod tudi razlikujejo, pa omogoča dopolnjevanje in ne ponavljanje izobraževalnega dela obeh institucij. Muzeji pogosto sodelujejo s šolami in poskušajo najti nove vidike in povezave svojih zbirk s šolskim kurikulumom, saj s tem nudijo dodatne možnosti za obiske šolskih skupin (Hooper-Greenhill, 1994).

Hein (1998) vidi eno glavnih razlik med muzejem in šolo v tem, da je muzej neformalna izobraževalna ustanova. To med drugim pomeni, da muzeji nimajo splošnega kurikula, ne zahtevajo ali beležijo prisotnosti in ne preverjajo nivoja usvojenega znanja ob koncu obiska. Izobrazbo se prepogosto presoja glede na rezultate in premalo osredotoča na sam proces. Ker v muzejih kot neformalnih izobraževalnih okoljih ni predpisanega učnega načrta, je delo zato lahko veliko bolj osredotočeno na proces učenja, saj ni neposredno obremenjeno z zahtevanimi rezultati. V muzeju je tako prostor tudi za različne nove in kreativne, ter tudi eksperimentalne oblike izobraževanja (Hooper-Greenhill, 1994).

Po drugi strani vidi Hein (1998) pomanjkanje standardiziranega kurikulumuma, splošnega preverjanja znanja (in drugih postopkov) tudi kot dokaz, da muzeji v nasprotju s šolami dolgo časa niso razvili sistemov kredibilnosti, s pomočjo katerih bi preverjali svoje delo, ter da so imeli (in ponekod še imajo) irelevanten odnos do svojih obiskovalcev.

L. Tavčar pojasni, da ima vsak muzej svojo identiteto in zato različen muzejski program. »Prepoznavanje tega dejstva ne kliče po standardizaciji muzejskega izobraževanja«, (2001, str. 26) pravi avtorica in hkrati povzame, da je »glavna naloga galerijskega in muzejskega izobraževanja narediti zbirke dostopne za vse obiskovalce na način, ki v najvišji meri podpira možnosti izobraževanja« (2001, str. 26).

Kljub razlikam med muzejem in šolo lahko možnosti sodelovanja obeh ustanov medsebojno pozitivno vplivajo na njuno delo ter nudijo učencem/obiskovalcem široko in bogato izobraževalno izkušnjo. Muzeji in galerije svoje pedagoške programe pogosto razvijajo v povezavi s šolskim kurikulumom.

Hein (1998) pri učenju govori o povezovanju znanega z neznanim in tudi E. Hooper-Greenhill (2000) poudarja, da bi morale biti že obstoječe znanje obiskovalcev začetna točka vsakega izobraževalnega procesa, tudi muzejskih razstav. Zato je pri delu s šoloobveznimi otroki oziroma pri obisku šolskih skupin ključno poznavanje šolskega učnega načrta, saj to lahko pomaga pri ugotavljanju predznanja otrok.

Učenje je najbolj učinkovito, kadar poteka preko aktivne lastne izkušnje, ki se jo nadgradi z refleksijo in analizo (Hooper-Greenhill, 1994). Aktivno izkušnjo učencev iz muzeja lahko naknadno poglobimo s študijem povezane literature in diskusijami – tako jo bomo postavili v kontekst –, celotna snov pa bo postala bolj zanimiva in pomembna za učence, saj jo bodo lahko povezali z lastnimi doživetji in vtisi iz muzeja.

Ker so v muzeju v ospredju drugačne spretnosti in načini razmišljanja kot v šoli, se hierarhija obstoječih razmerij v razredu pogosto prerazporedi. Novo okolje in drugačni načini učenja v ospredje postavijo tiste učence, ki jim v razredu ne gre najboljšo, ko ne blestijo npr. v lingvističnih ali matematično-logičnih spretnostih. Muzeji namreč spodbujajo številne različne načine mišljenja ter vizualne in prostorske spretnosti (Hooper-Greenhill, 1994), ki jih učenci razvijajo pri delu z muzejskimi predmeti. Učenje v šoli se namreč najpogosteje osredotoča na besedila. Dopolnjevanje muzeja in šole torej ne vpliva le na učenje in znanje učencev, temveč tudi na socialna razmerja, samozavest, motivacijo in dinamiko v razredu.

AVTENTIČNI MUZEJSKI PREDMET

V muzeju govorimo o tako imenovanem »object-based learning/teaching« (po E. Hooper-Greenhill), kar L. Tavčar v slovenskem jeziku imenuje »artefakt kot objekt učenja«. Talboys (2010) kot najpomembnejšo lastnost muzeja izpostavi, da mora imeti pristne in originalne artefakte oziroma zbirke artefaktov estetske, arheološke, kulturne, zgodovinske in duhovne vrednosti.

Izobraževanje v muzeju je osnovano na muzejskem predmetu. V nasprotju z osredotočenostjo na tekst in učbenike, ki je tipična v šolah, se učenje v muzeju osredotoča na predmet, kar E. Hooper-Greenhill (2000) povezuje s tradicijo šolskega poučevanja v 19. stoletju, ko je bilo učenje preko predmetov prevladujoča pedagoška metoda tako v Evropi kot v Severni Ameriki, kjer so zagovarjali učenje preko opazovanja sveta.

Predmeti so izjemno pomembni tako v vsakdanjem življenju kot v izobraževanju, ker motivirajo učenje (Hooper-Greenhill, 2000). Pomembnost predmeta presega njegovo materialno podobo, saj lahko pomaga ljudem izraziti notranja prepričanja in občutja, vizualizira razmerja in odnose, predstavlja abstraktne ideje, oziroma kot pravi E. Hooper-Greenhill, naredi neotipljivo tipljivo in s tem razumljivo (2000, str. 111). Artefakt kot objekt učenja omogoča, da preko vida in tipa začnemo razumeti tisto, kar smo prej zgolj sprejeli po načelu transmisije, ker nam je to povedal učitelj. Zato je stik s pristinimi predmeti izjemne izobraževalne vrednosti (Talboys, 2010).

L. Tavčar (2009) prida, da uporaba resničnih predmetov pri učenju spodbuja tudi kognitivne procese kot so »primerjanje, klasificiranje, pomnjenje, generalizacija itd.« (str. 81). Muzej bi moral biti prostor, kjer bi obiskovalci lahko videli, tipali, slišali, torej prostor, ki bi nudil čutne, čustvene in intelektualne interakcije z muzejskimi predmeti, zaključí Talboys (2010, str. 18).

Prednost učenja preko predmeta vidi E. Hooper-Greenhill (1994) v tem, da ob predmetu raziščemo mnogovrstnost pomenov, ki jih predmet nosi v sebi. Le-ti se lahko na objektivni ravni dotikajo njegove materialne narave, funkcije in zgodovine, subjektivno pa nosijo v sebi številne povezave z ljubeznijo, spomini, posebno osebo ali dogodkom. Predmeti so nosilci pomenov, ki so se oblikovali skozi različne perspektive (Hooper-Greenhill, 2000).

Kako posameznik interpretira muzejski predmet ter izgrajuje osebni pomen, si bomo natančneje pogledali v poglavju o interpretaciji, v pričujočem poglavju o muzejskem predmetu kot objektu učenja pa se bom osredotočila predvsem na to, kako na pomen vpliva materialnost predmeta.

MATERIALNOST IN POMEN

E. Hooper-Greenhill (2000) izpostavi nekdanje še vedno globoko zakoreninjeno muzejsko prepričanje, da imajo predmeti enotni, stabilni in nespreminjajoči se (stalni) pomen ter s tem tudi naravno in logično razvidno mesto v univerzalnem pogledu na človeško znanje in dosežke. Delo kustosov bi bilo v tem primeru zgolj estetsko okusno in ideološko nevtralnno razstaviti predmet, saj bi ga lahko obiskovalci sami interpretirali preprosto glede na to, kar sporoča s svojo materialnostjo.

Vendar E. Hooper-Greenhill opozori, da stvari same po sebi zunaj interpretacije in pomena ne obstajajo. V predmete so vedno vpletena čustva in dejanja, interpretacija se prepleta z že obstoječimi izkušnjami in znanjem nas kot opazovalcev. Naše osebne izkušnje so vgrajene v predmete, njihova pomembnost in čustvena moč sta odvisna od spominov, ki nas vežejo na te izkušnje.

Da bi lažje razumeli pomembno soodvisnost materialnosti in pomena muzejskega predmeta E. Hooper-Greenhill (2000) primerja predmete z idejami. Pravi, da kadar neka ideja postane dominantna, je izjemno težko predlagati stare ideje ali alternative. S predmeti je drugače. Predmet je sicer vedno odvisen od mreže idej, v katero je postavljen (in od odnosov z drugimi predmeti, ki jih s svojo postavitvijo vzpostavlja), vendar ima vsak predmet svojo materialno plat, fizične razsežnosti in lastnosti, na podlagi katerih posameznik gradi pomen.

Materialnost in pomen predmeta sta med seboj povezana, odvisna. Materialnost loči predmete od besed in s svojimi fizičnimi značilnostmi omejuje pomen, ki ga lahko tvorimo. Hkrati materialne karakteristike predmeta ne moremo videti zunaj interpretativnih okvirjev. Povedano drugače, pomen vpliva na to, kako predmet vidimo, fizični izgled predmeta pa na to, kakšen pomen tvorimo (Hooper-Greenhill, 2000, str. 103).

Majhni predmeti lahko hitro postanejo osebni in dragoceni, lahko se jih nosi s seboj in skrije pred drugimi. Zelo veliki predmeti na drugi strani so lahko hitro zaznani kot vsiljivi ali preteči, saj je čustveno udobje posameznika zaznamovano z razmerjem med telesom in okoljem ali predmetom. Fizične lastnosti predmeta vplivajo na naše dožemanje, odzive in pomen, ki ga predmetu pripišemo (Hooper-Greenhill, 2000).

V nasprotju z abstraktnostjo idej in konceptov ima predmet otipljivo in vidno fizično pojavnost v prostoru in času. S tem, ko ostaja materialnost predmeta, ostaja tudi možnost rekonstrukcije vseh prejšnjih in alternativnih pomenov, saj ravno materialnost, na podlagi katere so nastali, ohranja njihove sledi.

Predmeti nosijo brazgotine svoje preteklosti, pravi E. Hooper-Greenhill in sledi nekdanjih pomenov so lahko vidne tudi na predmetu samem v obliki obrabe, erozije ali patine. Naknadne spremembe oblike predmeta so močni indikatorji družbenega stanu, prepričanij in mode. Prav tako je materialnost predmeta zaradi krhkosti ali netrajnosti materiala pogosto podvržena različnim fizičnim spremembam.

Potrebno se je zavedati, da čeprav se predmeti zdijo trdni, zanesljivi in nespremenljivi, je njihova fizična podoba podvržena tako različnim slučajnim kot namenskim spremembam in tudi ponaredbam (Hooper-Greenhill, 2000).

KONTEKST POSTAVITVE IN POMEN

Muzejski predmeti morajo biti interpretirani, da obiskovalci lahko razumejo to, kar vidijo (Talboys, 2010), saj izvorna resnica muzejskega predmeta ne obstaja (Hooper-Greenhill, 2000). Njihov pomen je fluiden, spreminjajoč, odvisen od razmerij in konteksta. Tako kot se spreminjajo njegove okoliščine in kontekst, tako se spreminja tudi njihov pomen. V novi postavitvi je predmet viden na nov način, pridani mu je nov pomen.

Muzejske zbirke imajo moč reprezentacije. E. Hooper-Greenhill (2000, str. 23) govori tudi o vizualnih trditvah. Skupina muzejskih predmetov, ki se jo zbere na enem mestu in nato razstavi, podaja vizualne trditve in zgodbe. Avtorica le-te izpostavlja kot eno izmed glavnih funkcij muzeja. Vanje so vpeta prepričanja, odnosi in vrednostne sodbe. Nekateri predmeti so izpostavljeni, drugi ne, tretji sodbo o svoji vrednosti in relevantnosti sporočajo tudi s tem, ko jih v zbirki razstavljenih predmetov preprosto ni.

Ena ključnih muzejskih odločitev je, kaj vključiti v zbirko muzeja in kakšen pomen izpostaviti na ravni vsebine muzeja (Hein, 1998, str. 11). Ta dejanja jasno izpostavijo pomembnost interpretacije muzejskih predmetov in kako jih uporabljati in predstavljati javnosti. Muzeji namreč ne razstavljajo resnice, temveč interpretacije, pravi Hein. Nobena interpretacija ni nevtralna in vedno je potrebno sprejeti odločitve, kaj prikazati in kaj sporočati, opozarja Talboys (2010).

DELO Z MUZEJSKIM PREDMETOM

Spodbuditi opazovanje in raziskovanje je ključnega pomena pri delu s predmeti, pravi Talboys (2010). Avtor izpostavi radovednost in pravi, da predmeti, ki jih takoj ne prepoznamo, vzbudijo večji odziv in željo po učenju kot poznani predmeti. Kadar je vzbujena opazovalčeva radovednost, se učenje nadaljuje (*glej tudi E. Hooper-Greenhill v poglavju Interpretacija, Opazovanje*).

Prav tako nagnjenost h kategoriziranju stvari lahko preprečuje podrobno opazovanje, zato je odprtost misli nujna pri raziskovanju predmetov, meni Talboys (2010).

E. Hooper-Greehill (1994) opredeli postavljanje vprašanj kot najosnovnejšo metodo dela s predmeti. Predmeti so otipljivi, imajo fizične karakteristike in zahtevajo spretnosti opazovanja. Predmet spoznamo skozi serijo vprašanj, ki zahtevajo različne vrste odzivov. Vprašanja spodbudijo priklic že obstoječega vedenja v spomin, kot tudi prepoznavanje, opisovanje, razlage, primerjave, preučevanje razmerij ter domišljijo. Nekatera vprašanja

vodijo v odprte odgovore ali nova vprašanja, hipoteze, predvidevanja in rekonstrukcije, oblikovanje sodb in argumentiranje. Hkrati se razvijajo lingvistične spretnosti in osvoji nova terminologija, da se pridobljene izkušnje lahko tudi izrazi v pisni ali ustni obliki, doda Talboys (2010).

Tudi Talboys za delo s predmeti predlaga niz vprašanj, ki omogočajo obiskovalcem osredotočeno opazovanje in razmišljanje o predmetu. Avtor začne z vprašanji, ki se zadevajo fizične stvarnosti predmeta (oblika, barva, material, stanje ohranjenosti, del ali celota, dimenzije, napisi, konstrukcija...) in hkrati vodijo globlje.

Ko se sprašujemo o barvi predmeta, nas npr. zanima ali je barva naravna, barva materiala ali je bil predmet pobarvan, je bilo to storjeno ob izdelavi ali kasneje, je barva uporabne ali dekorativne funkcije. Avtor predlaga nadaljevanje z vprašanji glede funkcije oblikovanja in vrednosti predmeta (Talboys, 2010, str. 111-115).

Tudi kadar spraševanje ne vodi toliko do odgovorov kot do novih vprašanj, hkrati spodbuja poglobljeno razmišljanje in radovednost, ki omogočata, da nadaljujemo s procesom učenja, pravi Taboys.

Ob koncu raziskovanja in opazovanja so zelo koristna obnovitvena vprašanja, ki povzamejo in ovrednotijo nova spoznanja (Hooper-Greenhill, 1994). Povezovanje novih informacij, spretnosti in znanja preko praktičnega dela ter razprav različnih osebnih vidikov z že obstoječimi pojmi in mentalnimi shemami predstavlja idealno okolje za učenje, meni E. Hooper-Greenhill. Pri tem si v muzeju pomagamo z različnimi metodami dela (Tavčar, 2001).

METODE DELA V MUZEJU

Mnogi muzeji se poleg razstav poslužujejo tudi številnih drugih kreativnih in uspešnih izobraževalnih dejavnosti, kot so različni kulturni dogodki, delavnice, natečaji in podobno. Kljub temu so postavitve stalne zbirke in razstav najpogosteje glavni »vir« nabiranja izobraževalnih izkušenj za večino muzejskih obiskovalcev, pravi E. Hooper-Greenhill (2000). Ker ima vsak posameznik ali skupina drugačne želje, interese in zmožnosti, predstavitev muzejskih zbirk ne more biti enaka za vse obiskovalce. Da bi muzejski pedagog dosegel učinkovit odnos občinstva do zbirke, mora razviti različne metode in oblike dela (Tavčar, 2001, str. 26-29).

L. Tavčar (2001, 2002) pravi, da slovenska muzejska pedagogika ni veda, ampak praksa. Specifičnost izobraževalnega dela v muzejih in galerijah je sicer vidna na praktični ravni in v izobraževalnih ciljih muzeja, ki se razlikujejo od šolskih učnih ciljev. Na ravni metod in oblik dela pa muzejski pedagogi pogosto posegajo po učnih metodah in oblikah, ki jih uporabljajo učitelji v izobraževalnih ustanovah, in jih aplicirajo na izobraževalno delo v muzejih in galerijah. Za slovenski prostor je značilno, da je vpliv šole na delo v muzejih veliko večji, kot vpliv muzejev na delo v šoli.

Različne metode in oblike dela v muzeju poskušajo obiskovalce spodbuditi k dialogu z umetniškimi deli (Charman, Rose in Wilson, 2006). Izbira metod dela, je odvisna od posebnosti zbirke ali razstave ter od razvojne stopnje obiskovalcev (Tavčar, 2001, str. 26). Še posebej delo z mlajšimi obiskovalci zaradi razgibanosti in prilagajanju različnim situacijam zahteva kombinacijo več metod za doseganje največjega izobraževalnega učinka.

L. Tavčar (2001, str. 27) pri delu v umetnostnem muzeju izpostavi naslednje specifične metode:

- metoda demonstracije umetniških del
- metoda analize likovnega dela
- metoda komparacije
- metoda pripovedovanja
- metoda razgovora
- metoda predavanja
- metoda dela s tekstom
- eksperimentalno-praktična metoda
- metoda igranja vlog

V nadaljevanju se bom obširneje osredotočila na metodo analize likovnega dela, oziroma interpretacijo umetnine v kontekstu umetnostnega muzeja in galerije.

INTERPRETACIJA

Začetni stavki opredelitve predmeta likovna vzgoja v novem učnem načrtu se glasijo: »Temeljna naloga likovne vzgoje je razvoj učenčeve likovne zmožnosti (kompetence), ki izhaja iz *razumevanja* vizualnega (naravnega, osebnega, družbenega in kulturnega) prostora in se izrazi v aktivnem preoblikovanju tega prostora v likovni prostor. Razvija zmožnosti vrednotenja likovne in vizualne kulture.« (2011, str. 4).

Opredelitev predmeta odraža današnji čas in življenje v vizualnem svetu, ki je na vsakem koraku poln podob in slikovnih sporočil. Čeprav je razumevanje vizualnega prostora izjemno pomembno (in temeljna naloga likovne vzgoje), je v šolskih ustanovah delo močno osredotočeno na tekstovno gradivo in vire. Meta Hočevar je razmere na obravnavi *Analize stanja na področju kulture* slikovito povzela z besedami, da »v naših šolah še vedno učimo le brati, ne pa gledati« (Pezdir, 2011).

Lahko bi ugovarjali, da se učenci v šoli vendar pogosto srečujejo s slikovnim gradivom, toda ta argument ni na mestu. Problem je namreč v tem, da slikovnega gradiva niso vajeni uporabljati kot učni vir, ki bi jim posredoval kaj več kot zgolj površinske informacije, saj vizualno gradivo največkrat služi zgolj kot priloga k tekstu, ilustracija ali zapolnitev strani v učbeniku (Talboys, 2010, str. 119).

Tudi pri predmetu likovna vzgoja so umetniška dela v učbenikih predstavljena zgolj ilustrativno kot ponazoritev likovno teoretskih problemov. V učbenikih je tako polno likovnih del, ki niso primerno razložena. Obravnavana so na stopnji likovne formulacije, ne pa tudi s stališča vsebine in konteksta.

Gledati in videti sta dve različni stvari (Talboys, 2010). Gledamo ves čas in naši možgani zaznajo vse (ali skoraj vse), kar gledamo. Videti pa presega zgolj fizično funkcijo in zajema kognitivne procese, kot so namen, izbira, analiza, razumevanje itd.

Da lahko to, kar gledamo, tudi vidimo in posledično razumemo, moramo vtise najprej interpretirati. Bächtmann (1998) pravi, da se interpretacija začne z opazovanjem in nerazumevanjem, ki ga ubesedimo v zaporedju vprašanj. H. Charman in M. Ross (2002) menita, da so spretnosti interpretacije likovnega dela ključnega pomena učenčeve likovne izobrazbe. Glagola videti in gledati v nadaljevanju zaradi strukture slovenskega jezika ne bosta mogla biti vedno dosledno uporabljana glede na prisotnost (oziroma primanjkljaj) kognitivnih procesov, vendar menim, da je njun pomen kljub temu vedno jasno razviden iz konteksta.

Pričujoče diplomsko delo se osredotoča na interpretacijo likovne umetnine, oziroma natančneje, originalnega umetniškega dela v umetnostnem muzeju ali galeriji. Umetnostni muzej in galerijo bom v sledečem sklopu poglavij ne glede na strokovne definicije imenovala kar muzej, s čimer mislim vse javne umetnostne institucije z ali brez stalne zbirke, namenjene razstavljanju likovnih del.

KAJ JE INTERPRETACIJA?

SSKJ izraz interpretacija razloži kot »delanje, povzročanje, da se dojame, spozna pomen, vsebina česa; razlaga, tolmačenje« (<http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html>).

Ker obravnavamo interpretacijo umetniškega dela, je z umetnostno-zgodovinskega konteksta potrebno dodati naslednje:

»Interpretacija je znanstveni produkt, ki ga proizvedejo drugi subjekti in ne ustvarjalci likovnih del (razen, če gre za umetnikovo samointerpretacijo). Izražena je v drugačnem mediju kot umetniška dela in je – razen v primeru del sodobnosti – historično odmaknjena od ustvarjalcev, naročnikov in funkcije likovnih del« (Bätschmann, 1998, str. 186).

Bätschmann v zgornjem citatu izpostavi pomembne vidike interpretacije, ki lahko vodijo v poglobljeno razmišljanje o temi.

Avtor opozori na različnost izraznih sredstev. Interpretacije so napisane in govorjene, medtem ko so interpretirana likovna dela narisana, naslikana, izklesana, ulita, zgrajena, montirana, posneta...

Razen v primeru samointerpretacije, interpretacije ne postavi avtor umetnine. Gre torej za številne in pogosto različne interpretacije drugih subjektov, od umetnostno zgodovinskih strokovnjakov (ki posredujejo, kar H. Charman in M. Ross imenujeta »glas avtoritete«), do individualnih osebnih interpretacij posameznih obiskovalcev. Interpretacije so številne, multiple, lahko si tudi nasprotujejo, saj umetnina ni matematični problem, ki bi imel eno samo pravilno rešitev (Charman in Ross, 2002).

E. Hooper-Greenhill (1999) pravi, da interpretacija ni nikoli dokončna ali zaključena, oblikuje se po principu hermenevtičnega kroga in se v krožnem procesu neprestano širi, preverja, dopolnjuje in popravlja. Belting (1998, str. 214) doda, da ni edinega pravilnega pogleda na umetnost. Vprašanja, ki si jih o umetniškem delu zastavljamo, se spreminjajo in temu ustrezno različni so tudi odgovori.

Interpretacija je vedno kulturno in zgodovinsko pogojena (Hooper-Greenhill, 2000). Naša pozicija znotraj kulture in zgodovine (z razmerjem sedanosti do preteklosti) vpliva na to, kako vidimo in razumemo stvari. Percepcija (kaj vidimo), spomin (kaj se odločimo zapomniti) in logično mišljenje (smisel, ki ga pripišemo stvarim) so kulturni konstrukti in se med različnimi kulturami razlikujejo (Hooper-Greenhill, 1999, str. 49).

Teoretičarka na področju muzejske pedagogike Eileen Hooper-Greenhill se pri procesu interpretacije osredotoča na načine izgrajevanja pomena, zato se pri obravnavanju umetniškega dela (in muzejskega predmeta na splošno) ukvarja z vprašanji, kaj se zgodi, kadar se srečamo z umetnino in kako si jo poskušamo razložiti (1999). Avtorica k interpretaciji pristopa s stališča proučevanja odnosa med subjektom in objektom; torej tistim, ki gleda, in tem, kar vidi.

INTERPRETACIJA IN ŠOLA

Pri predmetu likovne vzgoje je (še posebno na osnovnošolski ravni) velik poudarek na likovnem izražanju, kjer učenci po načelu problemskega pouka in preko praktičnega dela spoznavajo in rešujejo teoretične likovne probleme. Spretnosti interpretacije likovnega dela so po mnenju H. Charman in M. Ross (2002) ključnega pomena za učenčevo likovno izobrazbo, saj zagovarjata, da sta proces interpretacije umetniških del in proces ustvarjanja umetnin med seboj globoko povezana. Umetniško delo je ideja, izražena skozi materijo; da bi se do nje dokopali, se moramo naučiti gledati in interpretirati umetniško delo. Nato nam lahko ideja ali različni vidiki umetnine služijo kot inspiracija za lastno likovno izražanje.

Učiteljeva naloga pri procesu interpretacije umetniških del, ki jih srečuje skupaj z učenci, ni biti vsevedna avtoriteta, ki pozna vse vidike in pomene opazovanega dela. Njegova naloga je spodbuditi in voditi učence med doživljanjem likovnega dela in jim pomagati izluščiti ideje, ki lahko služijo kot inspiracija in podlaga njihovemu lastnemu likovnemu izražanju.

Interpretacija nam pomaga orientirati se v bogatem vizualnem svetu in ga razumeti, hkrati pa učence uri v številnih spretnostih, pomembnih tako v šoli kot v življenju. Prvi cilj interpretacije je doživljanje umetnine. Hkrati interpretacija tudi:

- spodbuja kreativno mišljenje, ki se oblikuje skozi formulacijo novih pogledov in idej
- preko neformalnih predstavitev in debat z vrstniki uri komunikacijo
- krepi problemsko in kritično mišljenje s povezovanjem, primerjanjem in nasprotovanjem številnih idej
- razvija besedišče in razumevanje umetnostnih teorij in praks
- spodbuja samozavest v lastno mnenje in izražanje idej

(Charman idr., 2006)

LIKOVNO DELO V MUZEJU

V središču muzejske izkušnje in izobraževanja je avtentični muzejski predmet, ki ga L. Tavčar imenuje tudi »objekt učenja« (2009). Izhodišče izobraževanja v umetnostnih muzejih in galerijah je originalno likovno delo (Tavčar, 2001).

Warnke umetniško delo opredeli kot konkretno pojavno obliko umetnosti; kot artefakt, »ki se od ostalih človeških artefaktov razlikuje po tem, da mu je pripisana posebna lastnost: biti umetnost.« (1998, str. 19).

Medtem, ko pri izobraževanju v šolskih institucijah večino časa prevladuje delo s tekstom, imamo v umetnostnih muzejih in galerijah opravka z likovnimi deli. Naše doživljanje vizualnega gradiva je drugačno od doživljanja tekstovnega (Hooper-Greenhill, 2000). Vizualno dopušča več odprtih zaključkov, prav tako ga je težje pretvoriti v besede in o njem govoriti, saj se medij, v katerem je delo ustvarjeno, in tisti, v katerem podajamo interpretacijo, razlikujeta (Bätschmann, 1998). Ker smo bolj izurjeni v branju kot gledanju, nas statične podobe hitro zavedejo v linearno branje, pravi Talboys (2010).

Umetniško delo je neločljivo povezano z interpretacijo. V moderni in sodobni umetnosti je lahko ravno interpretacija tista, ki likovno delo opredeli kot umetnost namesto kot navaden predmet. Umetnina je ideja, izražena skozi materijo; da bi se do nje dokopali, se moramo naučiti gledati in interpretirati umetniško delo, pravita H. Charman in M. Ross (2002). Ker so muzejski predmeti nemi, lahko le preko interpretacije najdemo njihovo sporočilnost in pomen (Hooper-Greenhill, 2000).

Likovna dela lahko motrimo kot dokumente umetnikove biografije, zgodovine idej, družbenega stanja in se, kot pravi Bätschmann (1998, str. 185), sprašujemo o njihovem okolnem polju oziroma kontekstu. Vsebina umetnine, dodaja Sauerländer (1998b), ni nič manj pomembna kot vprašanje o starosti, kraju ali mojstru/umetniku. Hkrati je potrebno opredeliti tudi funkcijo umetnine, saj predmete v muzejih običajno srečamo brez nje. Tako ugotavljanje vsebine kot funkcije predmeta sta del umetnostnozgodovinske interpretacije.

Likovno delo je kompleksno, večplastno in v svoji naravi interdisciplinarno. Različne discipline ga razlagajo vsaka s svojega zornega kota (Tavčar, 1995), prav tako so umetnine obravnavane iz raznolikih vidikov tekom zgodovine in kulture. Od interpretacije je odvisno, koliko in katere pomenske plasti, ki jih v sebi skriva eksponat, bodo izpostavljene (Tavčar, 2001).

ORIGINAL, NE REPRODUKCIJA

Avtentičnost muzejskega predmeta je zagotovo ena izmed največjih prednosti muzejske izkušnje. O pomembnosti srečanja z originalnim likovnim delom se strinjajo strokovnjaki s področja muzejske pedagogike, likovne pedagogike in umetnostne zgodovine.

Prave zamenjave za original ni, naj bodo reprodukcije še tako dobre in pripravne. Gre za psihološki vpliv originala, poudarja Talboys (2010), za kakovost, dimenzije in ne nazadnje kontekst postavitve v muzeju, kjer se nahaja. Čeprav je tudi kvalitetna reprodukcija boljše kot nič, je vendarle lahko samo posrednik, ki ne more nadomestiti neposredne izkušnje avtentičnega predmeta (Smrekar, 1995). Walter Benjamin že leta 1935 piše o avri umetniškega dela. Avtor pravi, da celo pri najpopolnejši reprodukciji nekaj odpade, namreč »'tukaj' in 'zdaj' umetnine, njena enkratna bivajočnost na mestu, kjer je« (Benjamin, 1939, str. 150).

Kljub temu nam reprodukcije lahko pomagajo pri delu v šoli, na primer pred obiskom galerije, predlagajo H. Charman idr. (2006). Učence preko reprodukcij seznanimo z deli, ki jih bodo videli v galeriji. Tako se bodo v ustanovi počutili bolj domače, ker bodo vsaj nekatere stvari že prepoznali. Opozorimo jih tudi na barve, detajle, teksture in velikost reprodukcije v primerjavi z originalnim umetniškim delom ter jim predstavimo pomembnost srečanja z avtentično likovno umetnino.

V angleški galeriji Tate poudarjajo, da je stik z originalnimi umetniškimi deli ključnega pomena za vse, ki proučujejo, razmišljajo o ali se ukvarjajo in ustvarjajo umetnost (Charman idr., 2006). Srečanja z originalnimi umetniškimi deli pomagajo učencem v širši kontekst umetnikov in umetnostnih institucij uvrstiti lastna likovna dela.

Tudi sama kot likovna pedagoginja zagovarjam stališče, da kadar le moremo, pokažemo učencem originala dela. Ne glede na kvaliteto reprodukcije se dimenzije, tekstura, avra likovnega dela, kontekst postavitve, detajli in barve izgubijo. Ob srečevanju z likovnimi deli se razvija likovna občutljivost, zato je pomembno, da že otrokom nudimo dovolj možnosti za spoznavanje z avtentičnimi umetninami. L. Tavčar (1995, str. 5) opozori, da tudi otroci niso izven kulture živeča bitja, zato jim je potrebno dati priložnost, da se naučijo sprejemati formalno in vsebinsko sporočilnost umetniških del.

KONTEKST POSTAVITVE UMETNIŠKEGA DELA V MUZEJU

Prve javne razstave umetnosti so bili tako imenovani Saloni iz 18. stoletja, kjer so razstavljene slike kot gost mozaik prekrivale vse stene elegantno opremljenih soban. Šele kasneje, z ustanovitvijo umetnostnih muzejev in galerij kot prostorov za ogled umetnosti, se je uveljavila manj zgoščena postavitev, ki s pomočjo niza med seboj povezanih sob jasno prikazovala časovni in stilni razvoj umetnosti (Charman idr., 2006).

Prav toliko kot vsebina muzejske zbirke, je pomembna njena postavitvev. Umetniška dela določujejo in odražajo našo kulturo in čas, zato, pravi Talboys (2010), jih moramo doživeti v kontekstu in ne v osami.

Umetniško delo je v muzeju preko postavitve v prostoru in razstavi postavljeno v določen kontekst. Vsak muzejski predmet stoji v središču številnih povezav z drugimi razstavljenimi predmeti in vidiki razstave (Talboys, 2010). Kadar k umetnini postavimo drugo delo, nam le to omogoča, da jo vidimo na nov način in z njo vzpostavimo drugačen dialog (Hooper-Greenhill, 2000).

Postavitvev pove marsikaj: izpostavi vidike umetnine, na katere sicer ne bi bili pozorni, umetniško delo postavi v širši kontekst v odnosu z ostalimi predmeti, v primerjavi z njimi prikaže ali je dober primerek svoje vrste ter nudi še mnoge druge primerjave kot so velikost, ohranjenost, izdelanost, slog... Z metodo komparacije ali primerjave povečamo intenzivnost opazovanja in spoznanja umetniških del, pravi L. Tavčar (1984). Preko nasprotij ali podobnosti stvari se odkrivajo »tipika, bistvo in kvaliteta stvari« (Tavčar, 1984, str. 76).

Razporeditev muzejskih predmetov v muzeju pogosto odraža strukturo znotraj znanstvene discipline. V 19. stoletju, pa marsikje tudi še danes, so umetnostni muzeji oblikovali vsebine in postavitvev svojih zbirk kot objektivni, avtonomni in univerzalni pogled na umetnostno zgodovino (Charman idr., 2006).

V umetnostnih muzejih in galerijah je še vedno običajni pristop k razstavljanju del ta, da se jih razporedi kronološko ali pa glede na slogovne in motivne podobnosti (Hein, 1998, str. 20). Tako so umetnine pogosto razstavljene glede na umetnika, njegovo življenje ali umetnostno zgodovinsko obdobje.

E. Hooper-Greenhill (2000) opozarja, da takšna postavitvev predpostavlja, da jo bo obiskovalec razumel na podlagi umetnostno zgodovinskih vrednot, kar predhodno zahteva določeno vrsto in stopnjo izobrazbe.

Izziv postavitve je, da se poleg odgovornosti do umetnostne zgodovine, umetnikov ter integritete ohrani tudi dostopnost postavitve za vse tiste obiskovalce brez strokovnega predznanja (Charman idr., 2006). Interpretacija se mora začeti na vstopni točki splošnega predznanja obiskovalcev, pravi S. Latimer (2011), zato je za muzeje ključnega pomena poznavanje in razumevanje svoje heterogene publike.

L. Tavčar (2002) kot zanimivost izpostavi, kako lahko postavitvev in interpretacija manipulirata s pomenom. Da ima preišljena postavitvev umetniških del, opremljena z didaskalijami, zelo močno sporočilo, so se namreč zavedali tudi v muzejih totalitarnih režimov prejšnjega stoletja, kjer so umetniška dela uporabljali kot politično ilustracijo določene ideologije.

V Sovjetski zvezi je umetnostni muzej služil kot propagandni stroj, ki med ljudske množice širi marksistično-leninistični pogled na zgodovino (Tavčar, 2002). Smisel muzeja ni bila razstava umetniških del, temveč osvetlitev idej, kar so dosegli s pomočjo postavitvev in interpretacije.

Kot pravi L. Tavčar, v takšnem primeru umetniško delo »postane instrument nazornega prikazovanja ideje in s tem se tisto, kar je bilo cilj, sprevrže v sredstvo« (2002, str. 5).

Talboys (2010) opozarja, da tudi kadar interpretacija ali postavitve likovnih del v muzeju ni izpostavljena in načrtovana z določenim namenom, so umetnine še vedno razstavljene v nekem kontekstu, ki vpliva na to, kako jih vidimo.

PROCES INTERPRETACIJE

Likovna dela moramo znati brati, pravi Sauerländer, saj »umetnine upodablajo, sporočajo, so znamenja« (1998b, str. 140). O likovnem branju govori tudi L. Tavčar (1984, str. 78), ki trdi, da se mora odvijati na več ravneh hkrati, na ravni likovne formulacije, ikonografije, simbolov, splošnih predmetnih pomenov...

Bätschmann (1998, str. 185) pravi, da je interpretacija nerazumevanje ubesedeno v zaporedje vprašanj, ki sprašujejo po vsem, kar likovna dela skozi mnogovrstne odnose formalnih in vsebinskih vidikov naredijo vidno. Brez vprašanj ni odgovorov in brez odgovorov lahko umetniška dela ostanejo nema, brezpredmetna in nepomembna (Charman idr, 2006).

OPAZOVANJE

Bätschmann (1998) kot začetek procesa interpretacije predlaga dolgo in podrobno opazovanje oziroma opis likovnega dela, ki spodbudi k natančnemu gledanju. Sledi formuliranje začetnega nerazumevanja umetniškega dela, ki vodi v oblikovanje vprašanj. S prepričevanjem svojega prvega razumevanja umetnine, razumevanje objektiviramo, ta objektivni odmik pa omogoča, da ga po potrebi korigiramo.

Obiskovalci muzejev se na videno različno odzivajo in ni vedno nujno, da bodo razumeli sporočilo razstave, opozori E. Hooper-Greenhill (2000). Tudi če obiskovalci sporočilo razumejo, še vedno ni samoumevno, da se z njim strinjajo, da jih zanima ali da mu sploh namenijo pozornost. Interpretacija v muzeju namreč poteka z dveh vidikov, nadaljuje E. Hooper-Greenhill, prva je interpretacija muzeja, druga je obiskovalčeva interpretacija (tj. razumevanje).

Postavitev stalnih zbirk in razstav (z izbiro in postavitvijo razstavljenih del, didaskalijami, oblikovanjem in dodatnim tekstom) predstavlja interpretacijo muzeja, vendar obiskovalci s seboj prinesejo svoje interpretativne strategije, ki odražajo repertoar že obstoječega znanja, prepričanj in izkušenj na podlagi katerih si tolmačijo razstavljeno gradivo.

Potrebno se je zavedati, da so muzejski predmeti in umetnine predmet številnih interpretacij, med katerimi si nekatere lahko tudi nasprotujejo. Muzeji bi morali obiskovalcem pomagati razvijati spretnost interpretacije in konstruirati znanje, ne zgolj posredovati podatke po načelu transmisije (Latimer, 2011).

Razumevanje procesa interpretacije obiskovalcev je bistveno za izobraževalno delo v muzeju (Hooper-Greehill, 1999). Raziskave v muzejih so se z muzeja kot ustanove osredotočile na muzejske obiskovalce in njihovo spoznavno izkušnjo. Ker je posameznikovo doživljanje umetnosti odvisno od individualnih in skupinskih (*glej Interpretativne skupnosti*) načinov opazovanja, interpretativnih strategij in konstrukcije pomena, je proučevanje le-teh

ključnega pomena. Z novim pogledom na obiskovalce se spreminjajo tudi mnogotera (napačna) prepričanja, ki so bila dolgo zakoreninjena v muzejskih ustanovah.

Danes vemo, da naše opazovanje ni objektivno, saj opazovanega muzejskega predmeta ne zaznavamo brezinteresno. Spol, etnična pripadnost, veroizpoved, že obstoječe znanje in izkušnje pogojujejo načine, kako vidimo in interpretiramo stvari. Predmeti, simboli, barve in oblike ki imajo za nekoga globok etnični, verski ali kulturni pomen, lahko pomenijo nekaj povsem drugega ali pa čisto nič posebnega nekomu drugemu (Talboys, 2010, str. 116).

E. Hooper-Greenhill v kontekstu doživljanja umetnine opiše proces opazovanja likovnega dela. Avtorica posebej opozori na trenutek, ki odloči ali bo naše srečanje z umetnino poglobljena in pozitivna izkušnja ali ne. Doživljanje ali celo zgolj opazovanje umetnosti namreč ni samo po sebi umevno (1999).

L. Tavčar že leta 1984 opozori, da metoda demonstracije umetniških del predpostavlja obiskovalčevo pripravljenost za opazovanje umetnin, vendar pozornost in zanimanje v muzeju nista samoumevna. »Smisel likovnega vzgajanja ni samo v razvijanju občutljivosti za vizualne informacije, ampak tudi v psihološki pripravljenosti, da jih obiskovalec sprejme« pravi L. Tavčar (2001, str. 26). Predvsem od posameznika je odvisno, ali mu bodo umetnine spregovorile ali ne.

E. Hooper-Greenhill potek opazovanja razlaga na primeru portreta angleške kraljice Elizabete I. iz National Portrait Gallery v Londonu (1999, str. 44-63). Naš primarni odziv ob srečanju s sliko zajema splošni vtis o umetnini (ženska, bela obleka, zgodovina), takoj nato pogled nagonsko pritegne obraz in sledi prelet celotne slike - tako figure kot ozadja.

S stališča likovne in muzejske pedagogike je pomembno to, kar sledi, saj po hitrem preletu in prvem vtisu o delu pridemo do stopnje, ko poskušamo umetnino ali njen detajl povezati z nečim, kar že vemo. Uspešnost povezave pogosto odloča o tem, ali bomo z opazovanjem nadaljevali in prodirali globlje ali odnehali.

Podrobneje opazovani vidik slike, ki ga želimo prepoznati in razumeti, je lahko karkoli, v primeru portreta Elizabete I. na primer ženska prikazana na njej, zgodovinsko obdobje, delo ozadja ali pa, da celotno sliko prepoznamo kot portret. Bistveno je samo, da na sliki poskušamo najti nekaj, kar lahko povežemo z obstoječim znanjem in umestimo v naše pojmovne mreže.

Kadar smo ob opazovanju umetnine uspeli vzpostaviti nekakšno povezavo, nadaljujemo opazovanje v upanju, da bi proces prepoznavanja in vzpostavljanja pomenskih mrež ponovili in nadgradili. Ogledujemo si nove podrobnosti na sliki (pričesko, ličenje, obleko, dragulje, roke, stopala, zemljevid, nebo) in gradimo pomen glede na to, kar že vemo.

V primeru, da ne najdemo ničesar, kar bi nas s sliko povezovalo, najpogosteje odnehamo. E. Hooper-Greenhill poudarja, da nezmožnost ustvarjanja povezav (in posledično pomena) pogosto vodi v površno ali celo negativno izkušnjo z umetniškim delom, ki lahko načne tudi opazovalčevo samozavest ali ustvari negativne asociacije z muzejem.

Proces konstrukcije pomena je torej odvisen od predhodnega vedenja in tega, kako uspešni smo pri uporabi in povezovanju obstoječega znanja z novimi informacijami. Pri doživljanju portreta Elizabete I. tako pride do individualnega odziva na sliko, ki je posledica osebnih virov znanja in spretnosti, ki jih opazovalec doprinese k procesu gledanja umetnine (Hooper-Greenhill, 1999).

SKUPNOSTI

Čeprav smo o učenju do sedaj govorili kot o individualno raznolikem procesu, gre pravzaprav tudi za socialni proces, poudarja E. Hooper-Greenhill (1999). Povedali smo že, da je posameznik, ki interpretira, močno zaznamovan s prostorom in časom, v katerem se nahaja. Enako velja tudi za že obstoječe znanje. Ljudje vemo to, kar moramo vedeti, da zasedemo svoje mesto v družbi. E. Hooper-Greenhill pravi, da imajo različne družbene skupine različne načine spoznavanja, različno znanje in zatorej tudi načine interpretacije. Takšne skupine imenuje interpretativne skupnosti.

Na podlagi raziskav vemo tudi, da muzejski obiskovalci v muzej večinoma prihajajo v različnih socialnih skupinah, saj individualni obiskovalci predstavljajo le 5-20 % vseh muzejskih obiskov (Hein, 1998, str. 172).

Interpretativne skupnosti prepoznamo po skupnem repertoarju znanja in strategijah, ki jih uporabljajo pri interpretaciji. Pripadniki na podoben način doživljajo umetnine, prepoznavajo njihovo pomembnost in izpostavljajo njihove značilnosti. Posameznik svoje interpretativne strategije deli z drugimi, ki izhajajo iz enake mreže referenc, torej pripadajo isti kulturi in izhajajo iz enake zgodovinske pozicije (Hooper-Greenhill, 2000).

Tako kot pri individualnem procesu spoznavanja se tudi znotraj interpretativne skupnosti posameznikovo spoznavanje in konstrukcija pomena preverja, popravlja, podpira in razvija naprej. Podobne strategije interpretacije se oblikujejo tako znotraj kulturnih kot interesnih skupin.

STAREJŠA IN SODOBNA UMETNOST

Pristop k interpretaciji del starejše likovne umetnosti se razlikuje od interpretacije sodobnih umetniških del. Pri interpretaciji starejšega umetniškega dela je predpogoj predhodna opredelitev predmeta, ki je delo izvedenca – umetnostnega zgodovinarja (Sauerländer, 1998a). Najprej je potrebno opredeliti materialne, fizične lastnosti predmeta, kot so ugotavljanje materiala, opredelitev starosti in kraja nastanka predmeta, ugotavljanje obrtne ali umetniške tehnike, stanja ohranjenosti in avtorstva.

Sauerländer (1998a, str. 46) v zvezi s starejšo umetnostjo opozarja, da šele ko opredelimo njene materialne lastnosti kot »pristine ali delno pristne«, lahko umetnino tudi interpretiramo. Muzejski predmet je tako na razstavi opremljen z napisom, ki običajno

informira o mojstru, času nastanka, tehniki ali/in materialu in kraju nastanka. Čeprav se zdijo ti podatki na prvi pogled preprosti, jih pogosto ni enostavno ugotoviti.

Pri umetnostnozgodovinskem predmetu se moramo zavedati, da je tekom časa večina umetnin iz preteklosti zaradi verskih in političnih sprememb ali drugačnih običajev izgubila svojo izvirno funkcijo. Prav tako so le redko umetnine iz preteklosti najdene na svojem izvornem mestu, saj pogosto zamenjajo več lastnikov in se nahajajo v tujih krajih. Sauerländer opozarja, da je potrebno tudi ločiti ponarejeno od pristnega in popačeno od originalnega.

Umetnine iz preteklih obdobj Sauerländer poimenuje tudi »zgodovinska pričevanja«, saj so del materialne in duhovne kulture svojega časa. »Na tok umetnostne zgodovine so v enaki meri vplivale tako tehnične iznajdbe kot duhovne in družbene spremembe« (1998a, str. 47). Bättschmann (1998, str. 186) dodaja, da historično pojasnjevanje in rekonstrukcija historičnega in družbenega konteksta likovnih del sicer odgovarjata na druga vprašanja kot interpretacija, vendar pa interpretacija njihove odgovore potrebuje za razvoj lastnih idej in njihovo utemeljevanje.

Sodobna umetnost ima pogosto mnogoter, odprt, nestabilen in kontradiktoren pomen ter vsebino. Zato tudi v nasprotju z nekdanjim tradicionalnim muzejskim pogledom o enotni in objektivni interpretaciji zahteva možnost mnogoterih individualnih interpretacij s strani obiskovalcev, kar še posebej velja za večino umetnosti, ki je nastala po letu 1900, pravijo H. Charman idr. (2006). Namreč, tako kot se umetnost in »umetnostnozgodovinska predmetna področja vedno na novo oblikujejo, ovrednotijo in razvrednotijo, omejujejo in širijo« (Warnke, 1998, str. 19), to velja tudi za področje interpretacije (Charman in Ross, 2002; Hooper-Greenhill, 1999).

V središču sodobnih umetnostnih del je ideja, izražena skozi materijo. Prav tako kot starejša umetnost je tudi sodobna umetnost je odraz kulture in časa, v katerem je nastala. Perspektiva do nečesa, kar je odraz današnjega sveta, v katerem tudi sami živimo, je drugačna od historične perspektive do nečesa, kar je nekoč bilo in si lahko zgolj predstavljamo. Interpretacija sodobne umetnosti nudi več možnosti navezav z lastnim življenjem in izkušnjami.

Sodobna umetnost neprestano sproža vprašanja umetnikov, kritikov, umetnostnih zgodovinarjev in muzejskih obiskovalcev/gledalcev. Vprašanja širijo obzorja in spodbujajo kritično mišljenje (Charman idr., 2006). Osebni pristop je ključnega pomena pri opazovanju in interpretaciji kateregakoli dela, vendar subjektivni vtis še ni enak interpretaciji. Zato je nujno potrebno na ravni osebnih odzivov hkrati natančno opazovati umetnino ter biti odprt za prevpraševanje tudi najosnovnejših domnev (Charman idr., 2006).

METODE INTERPRETACIJE

H. Charman in M. Ross (2002) kot nevarnost pri procesu interpretacije izpostavljata dve skrajnosti; enačenje interpretacije z osebnim odzivom na eni in substitucija ene avtoritete z drugo na drugi strani. Interpretacija umetnine poteka skozi proces opazovanja umetniškega dela, ki umetnino obravnava skozi različne perspektive, ki presegajo osebni pogled (Charman in Ross, 2002).

Metode so utemeljeni in preverljivi postopki znanstvene stroke (Bätschmann, 1998). Nekateri postopki interpretacije so bili razviti na samih predmetih umetnostne zgodovine (različice hermenevtike, ikonografija in ikonologija), drugi preneseni iz psihoanalize, socialne zgodovine ali semiotike z namenom in poskusom umetnostnozgodovinske uporabe (Belting in Kemp, 1998, str. 144).

Angleški umetnostni muzej Tate je v začetku devetdesetih let 20. stoletja zasnoval interpretacijski model »Ways of Looking«, ki ga danes imenujejo »Ways In« in je eden izmed modelov, še posebej primernih za interpretacijo moderne in sodobne umetnosti (Charman idr., 2006).

Metode interpretacije lahko prilagodimo tako, da so primerne za vse starostne skupine, L. Tavčar pravi, da je potrebno že predšolske učence »'naučiti' gledati, da bi lahko videli, potrebno jim je znanje, da bi lahko prepoznavali« (Tavčar, 2001, str. 88).

Še posebej kadar gre za otroke, se hitro vnamejo debate o primernosti likovnih del za določene starostne in razvojne skupine. Strinjam se s L. Tavčar, ki o temi pravi naslednje: »Menim, da je pomembnejši način, kako likovna dela predstavimo, kako usmerjamo otrokovo pozornost, jih spodbujamo v opazovanju, asociiranju, povezovanju, kako jih opozarjamo na vsebinske in oblikovne vidike« (1995, str. 6), kot katera dela opazujejo. Ravno v tem se skriva vrednost interpretacije in muzejskih pedagogov, ki zagovarjajo uporabo različnih metod interpretacije tudi pri delu z majhnimi otroki.

Seveda se je potrebno zavedati razvojne stopnje otrok, razvijati njihove zmožnosti za doživljanje likovne umetnosti in metode temu primerno prilagoditi. Kot pravi L. Tavčar (2009, str. 65), uvajanje elementov ikonografije in semiologije še ne pomeni vpletanja ikonografskih študij Panofskega ali Ecove ali Bathesove semiologije, ampak lahko preprosto predstavlja seznanjanje otrok z legendami svetnikov in njihovimi atributi kot predmeti, po katerih jih lahko prepoznajo.

V nadaljevanju bom na kratko predstavila nekatere metode interpretacije, ki so pomembne pri obravnavi tradicionalne ali sodobne likovne umetnosti in nam lahko pomagajo pri doživljanju likovnih del in pedagoškem delu z umetnostjo v muzeju ali šoli.

IKONOGRAFSKO-IKONOLOŠKA METODA

Ikonografija obravnava nelikovne komponente umetniškega dela; L. Tavčar (1984, str. 57) pri ikonografiji govori tudi o narativni, tematski in idejni interpretaciji. Ikonografska obravnava dela je še posebej pomembna, kadar govorimo o starejših umetniških delih, ki so večinoma nastala na podlagi književnosti, najpogosteje religioznih tekstov ali mitološke literature. Te umetnine spregovorijo z barvo in obliko, vendar njihova vsebina ostaja nema vsem, ki upodobljenih knjižnih virov ne poznajo, pravi L. Tavčar (2002, str. 7).

Ikonografsko-ikonološko metodo Eberlein (1998) opredeli kot »iskanje nekdanjega pomena umetnine s pomočjo vseh dosegljivih slikovnih ali pisnih virov, ki jih je mogoče pojasnjevalno povezati z njo« (str. 166). Avtor nadaljuje, da je cilj zgodovinske interpretacije pri svojem razumevanju izhajati iz sočasnega.

Teoretski model Erwina Panofskega (Eberlein, 1998, str. 166) je zgrajen iz treh stopenj, ki ponazarjajo vedno globlje prodiranje v umetnino:

- predikonografski opis – izhodiščno opazovanje dela in prepoznavanje prikazanih objektov kot določene figure, živali, rastline, zgradbe...
- ikonografska analiza – razkrivanje tem in predstav, ki jih izražajo motivi preko ustreznih virov; razmišljanje o tedanjem dojemanju dela
- ikonološka interpretacija – ugotavljanje »notranjega pomena« ali »vsebine« dela; iskanje pomenskih plasti za tem, kar je vidno

V praksi je interpretacija en sam proces vezan na umetnino, zato je razločevanje po stopnjah Panofskega mogoče le v teoriji, povzame Eberlein.

HERMENEVTIKA

E. Hooper-Greenhill (1999) hermenevtiko imenuje »interpretacija znotraj filozofije« (str. 48), ter jo definira kot gibanje v sodobni filozofiji, ki se ukvarja z umevanjem besedila. V našem primeru »besedilo« predstavlja likovna umetnina.

Bätschmann (1998) od obče ali filozofske hermenevtike loči umetnostnozgodovinsko hermenevtiko kot predmetno-specifično teorijo. Prva, pravi avtor, raziskuje interpretacijo historično in sistematično, umetnostnozgodovinska hermenevtika pa se ukvarja z razumevanjem in razlaganjem določenih predmetov. Slednja tako zajema tudi »teorijo interpretacije del likovne umetnosti, razvijanje metod razlaganja in njihovega validiranja ter interpretativne prakse« (str. 184).

E. Hooper-Greenhill se pri obravnavi predmetov osredotoča na odnos med objektom in subjektom, ter v navezavi z interpretacijo proučuje načine konstrukcije pomena (1999). Avtorica pravi, da je v hermenevtiki z besedo interpretacija imenovan posameznikov

mentalni proces osmišljanja svojega doživljanja, ko gleda in nato videno poskuša osmisлити. Interpretacija je del razumevanja in s tem doživljanja likovnega dela.

Hermenevtična teorija torej trdi, da se razumevanje razvije skozi interpretacijo (Hooper-Greenhill, 2000), ki deluje kot dialog med »predsodki«, kot Gadamer (1976 v Hooper-Greenhill, 2000) imenuje že obstoječe vedenje posameznika in med njegovo odprtostjo za nove informacije, izkušnje, predmete. Prav že obstoječi pojmi, ideje in stališča imajo bistven vpliv tako na sprejemanje kot na preoblikovanje vtisov in celotno učenje (Marentič Požarnik, 2000).

Razumevanje se z novim znanjem večja, pomen pa je vpet v večni krožni proces spreminjanja, dodajanja in širjenja. Ta proces se imenuje hermenevtični krog (Hooper-Greenhill, 2000). Hermenevtični krog ni nikoli zaključen ali statičen, razumevanje se oblikuje preko neprestanega (krožnega) obravnavanja delov in celote umetnine ter sedanosti in preteklosti. Hermenevtični krog ostaja odprt in vedno dopušča možnost novih sprememb. Takšno pojmovanje izgradnje znanja je v skladu s konstruktivistično teorijo učenja (Hooper-Greenhill, 1994, str. 48).

Hermenevtična in konstruktivistična teorija imata podoben pogled na učenje in znanje, ki nasprotuje transmisijskemu modelu. Omenjeni teoriji izgradnjo znanja razumeta kot subjektiven konstrukt, ki ga v procesu osmišljevanja svojih izkušenj dejavno tvori učeči se posameznik (Marentič Požarnik, 2000, str. 17). Po konstruktivistični teoriji o izgradnji pomena, je le-ta odvisen od predhodnega vedenja, prepričanj in vrednot (Hooper-Greenhill, 1999, str. 47). Znanje se gradi znotraj subjekta, skozi posameznikovo interpretacijo doživetij in izkušenj, ki dejavno vplivajo na sprejemanje in obravnavo novih vtisov.

»WAYS IN«

Metoda »Ways In« predlaga obravnavanje likovnega dela z uporabo poglobljenih vprašanj formuliranih skozi štiri različne perspektive, ki proizvedejo večdimenzionalne interpretacije (Charman idr., 2006, str. 53-65). Tako kot hermenevtika je tudi interpretacijski model Ways in zasnovan na podlagi konstruktivistične teorije učenja in zagovarja konstrukcijo znanja kot subjektiven proces na podlagi že obstoječega vedenja, vrednot in stališč, s pomočjo katerih najde opazovalec povezave in reference z umetniškim delom.

Ways in se začne z osebnim pristopom k delu, sledijo še obravnava umetnostnega predmeta, vsebine in konteksta. Osební pristop in povezave z lastnim svetom izkušenj, prepričanj in znanja se prepletajo tudi z ostalimi perspektivami, vendar ker interpretacije ne smemo enačiti z osebnimi asociacijami, je potrebno vse subjektivne odzive tudi prevpraševati, preveriti in razširiti (npr. Zakaj se mi ob umetnini porajajo takšne misli in občutki? Kako lahko spol, poreklo, starost in družbeni položaj vplivajo na to, kar vidim? Kako moji odzivi razkrivajo moje vrednote in prepričanja?).

Opazovanje umetnine skozi različne perspektive in poglobljeno razmišljanje o videnem proizvede mnogotere interpretacije likovnega dela, ki presegajo osebne vtise obiskovalca.

1. OSEBNI PRISTOP - *jaz, moj svet, moje izkušnje*

Kdo sem in kaj prinašam k opazovanju? John Dewey pravi, da je najbolj elementarno dejstvo, ki zadeva umetnost, izkušnja. Vsak odziv na umetnino je pogojen z lastnimi osebnimi in družbenimi izkušnjami. Ker tega ni mogoče preprečiti, naj bo ravno osebni pristop začetna točka razmišljanja o likovnem delu. Da vstopimo v proces interpretacije in ne podajamo zgolj osebnih asociacij, je ključno razmišljati, katere ideje in prepričanja iz ozadja vplivajo na naše subjektivne vtise.

2. VSTOPANJE V PREDMETNOST – *barva, oblika, površina, velikost, prostor, material, tehnika, kompozicija*

Vsako likovno delo ima svojo pojavnost in fizične karakteristike, ki vplivajo na naše odzive. Da bi jih razumeli, moramo umetnino gledati s formalnega stališča (na primer v smislu linije, svetlega/temnega, barve, prostora, mase..).

Ko je Marcel Duchamp v galerijah razstavljal vsakodnevne predmete kot umetniška dela, se je tudi pogled na tehnike in material v umetnosti spremenil in sprostil. Sodobna umetnost je lahko ustvarjena pravzaprav iz česarkoli, filma, videa, najdenih predmetov, hrane, pohištva in nima vedno otipljive pojavnosti (zvočne instalacije) ali pa gre za zapleten odnos med prostorom, postavitvijo in gledalcem (instalacije).

Pri opisu formalnih vidikov dela se je pomembno spraševati o namenu, vlogi in asociacijah materiala, postopka izdelave (ali tehnike) in likovnih prvin. Hkrati se pri doživljanju likovnega dela zavedamo tudi osebnega pristopa, saj je, kot pravi E. Hooper-Greenhill (2000), izmenjava med predmetom in gledalcem več kot zgolj kognitivna, srečata se namreč osebni in družbeni interpretacijski okvir, ki ju s seboj prineseta individualni subjekt ter fizična pojavnost predmeta.

3. VSTOPANJE V VSEBINO – *vsebina, sporočilo, naslov, tema, žanr/zvrst*

Kaj nam pripoveduje likovno delo, lahko gledamo z vidika vsebine, naslova ali zvrsti/žanra, ter se sprašujemo še po sporočilu in temi dela.

4. VSTOPANJE V KONTEKST – *kdaj, kje, kdo, zgodovina, sedanost, področja znanja in vizualne kulture, postavitev, muzejski kontekst povezovanje umetnine s širšim svetom*

Likovno delo ne more obstajati v izolaciji, vstopanje v kontekst dela pomeni povezovanje umetnine s širšim svetom.

Pomen likovnega dela se skozi čas (in zgodovino) širi in pridobiva vedno več pomenskih plasti. Povezovanje dela zgolj z umetnikovo biografijo in razmišljanja o umetnikovem namenu lahko zanemarjajo ostale vidike delovanja umetnine v svetu. Kontekst raziskujemo tudi preko interdisciplinarnih povezav s številnimi drugimi področji znotraj in izven vizualne kulture, pomembna je tudi postavitvev in predstavitev dela v umetnostnem muzeju. Vsi ti vidiki nam predstavljajo nove načine razmišljanja o likovnem delu.

INTERPRETACIJA IN INTERDISCIPLINARNOST

Metode interpretacije zahtevajo interdisciplinarni pristop; da lahko celostno razumemo in obravnavamo likovno delo, moramo spoznati kontekst njegovega nastanka, zaznamovan s prostorom in časom, ki posledično zajemata tudi širše kulturne, tehnološke in družbene vidike.

Interdisciplinarni pristop pomeni, da več disciplin, katerih predmet proučevanja se bolj ali manj prekriva, vsaka s svojega strokovnega stališča enakovredno raziskujejo isti problem, razloži L. Tavčar (1984, str. 13).

Interdisciplinarnost je v umetnostni zgodovini nepogrešljiva pri proučevanju in interpretaciji umetnine. Interdisciplinarno povezovanje je nujno tako na nivoju opredelitve umetnostnega predmeta, kjer mora umetnostna zgodovina sodelovati z mnogimi drugimi antikvaričnimi in natančnimi disciplinami, od heraldike do vede o materialih (Sauerländer, 1998a, str. 47) kot tudi kasneje pri interpretaciji. Za interpretacijo umetnine namreč potrebujemo informacije iz različnih področij znanja, kot so na primer zgodovina, geografija, mitologija, literatura in številna druga.

Povezovanje različnih področij znanja je pri interpretaciji umetnin že dolgo uveljavljen pristop, o vlogi interdisciplinarnega povezovanja pri pridobivanju celostnega znanja pa se vedno več govori tudi v šolstvu.

S prenovljenimi učnimi načrti za osnovne šole, ki so začeli veljati s šolskim letom 2011/2012, je interdisciplinarnost tudi uradno dobila pomembno mesto v šolah.

INTERDISCIPLINARNOST

V šoli je učencem posredovano znanje razdeljeno po sistematičnih razdelkih, ki jih imenujemo šolski predmeti. Koncept v šolske predmete razvrščenega znanja sicer izhaja iz organizacije znanstvenih disciplin, vendar, kot opozarjata Hickman in L. Kiss (2010), le-ta ne odraža posredovanja in učenja informacij zunaj formalnega izobraževanja. Avtorja menita, da umetno vzpostavljen sistem nepovezanih predmetov v izobraževanju ne odraža realnosti, zato je otrok ne pripravlja na prihodnost zunaj šolanja.

Stvarnosti ne dojemamo strukturirane po kriterijih posameznih disciplin, temveč kot celoto. »Človeški možgani zaznave procesirajo vzporedno, ne pa sekvenčno, in informacije urejajo v kompleksne mreže z jasnimi hierarhijami medsebojnih odnosov.« (Pavlič Škerjanc, 2010, str. 19).

Čeprav se v šolstvu pri nas o pomenu povezovanja znanja veliko govori predvsem v zadnjem času (konkretni premiki so vidni v prenovljenih učnih načrtih za šolsko leto 2011/2012), je celovit interdisciplinarni pristop k učenju že dolgo prisoten v muzejih. Razstavljen muzejski predmet, na katerem je osnovana razlaga, zaradi svoje narave nastanka v prostoru in času ter postavitve v kontekstu muzejske zbirke zahteva proučevanje z vidika več različnih disciplin.

TERMINOLOŠKE ZAGATE

Najprej je potrebnih nekaj besed o terminologiji. Obrazložitev izbire terminologije je v primeru obravnavane teme še posebej pomembna, saj se na področju povezovanja znanja uporablja veliko različnih izrazov. V. Štemberger (2007, str. 94) pojasnjuje, da veliko število terminov in definicij, ki obravnavajo tematiko povezovanja znanja, kaže na raznolikost obravnavanega področja. Vendar pa številni termini, poleg možnosti specifikacije, prinašajo tudi zmedo, saj je njihova uporaba pogosto zelo neenotna, ponekod pa se jih navaja kar kot sopomenke. Nedoslednost terminologije je še posebej razvidna pri prevodih v angleščino (v angleških prevodih in povzetkih člankov slovenskih avtorjev), saj za isti slovenski izraz različni avtorji uporabljajo različne angleške besede. Zato lahko nastane zmeda pri razumevanju tako tuje kot domače literature z opisanega področja.

Pri definicijah terminov, ki označujejo povezovanje znanja, je v grobem možno ločiti terminologijo, ki se jo uporablja v šolskih izobraževalnih institucijah in tisto, ki se uporablja izven njih.

V šolskem kontekstu najpogosteje zasledimo izraz »medpredmetne povezave«. V. Štemberger (2007) termin (in obravnavano področje) ponekod razširi, saj uporablja besedno zvezo »medpredmetne in medpodročne povezave«. Pogosto se uporablja tudi tujka »kroskurikularne povezave in teme« (na primer v Predlogu učnega načrta likovna vzgoja, 2010). Oba izraza, tako medpredmetne kot kroskurikularne povezave, se neposredno nanašata na šolske predmete in kurikulum ter sta zato vezana na poučevanje v šoli.

K. Pavlič Škerjanc (2010) razloži kot interdisciplinarno tisto povezavo, ki z dogovorjenim elementom poveže samostojne predmete, da uresničijo skupen že povezan cilj (str. 28). Ker avtorica obravnava interdisciplinarnost s šolskega vidika, kot tudi obrazloži v nadaljevanju, se v definiciji nanaša na medpredmetne in kurikularne povezave ter z besedo cilj govori o integriranih učnih ciljih.

Kjer torej s šolskega vidika pri povezovanju znanja govorimo o medpredmetnih in kurikularnih povezavah, v muzejskem kontekstu uporabljamo izraz interdisciplinarno povezovanje. Izraz se nanaša na povezovanje disciplin in področij ter ni vezan na šolsko terminologijo.

V. Štemberger (2007) opredeli interdisciplinarnost kot usvajanje določenih znanj, ki so skupna različnim strokam, in poudarja, da »vrednost transferja teh znanj omogoča prenos le-teh na druga področja brez večjih težav« (str. 95).

V kontekstu umetnostnega muzeja Lidija Tavčar interdisciplinarni pristop imenuje tudi »večplastna razlaga umetnin«.

Raziskava pomena in uporabe terminologije s področja povezovanja znanja ni cilj mojega diplomskega dela, zato je smiselno na problem neenotnega izražanja le opozoriti, predvsem pa razjasniti terminologijo uporabljeno v pričujočem delu.

Moje diplomsko delo se ukvarja s povezovanjem znanja v umetnostnem muzeju, torej izven šolskih institucij, zato uporabljam izraz interdisciplinarnost. Ker pa je del muzejskega izobraževalnega dela tudi sodelovanje s šolo, bom v navezavi na šolski kontekst (npr. pri pregledu prenovljenega učnega načrta) ter kadar bom govorila o povezavah med šolskimi predmeti, uporabljala izraz medpredmetno povezovanje.

KAJ JE INTERDISCIPLINARNOST?

Interdisciplinarni pristop k poučevanju povezuje področja poučevanja. Tako pomaga uvideti povezave med različnimi, a podobnimi in sorodnimi vsebinami, postopki in procesi (Štemberger, 2007).

Kot navajata Hickman in L. Kiss (2010), interdisciplinarne diskusije omogočijo lažje izražanje lastnih idej in interpretacij ter spodbujajo podajanje različnih mnenj in vidikov. Tako posredovano znanje je integrirano, se povezuje in spodbuja transfer vedenja in sposobnosti iz enega področja na drugega. Hkrati se razvija zavedanje o uporabnosti in prožnosti znanja, saj se ga lahko vedno znova poveže z novim. T. Tacol (2003, str. 27) govori o »interakciji med znanim in neznanim« in oblikovanju »pojmovnih mrež«. Povezave s predznanjem spodbujajo samozavest in zavedanje o uporabnosti znanja, kar lahko nadaljnje vpliva na pozitivno delovno vzdušje in motivacijo za učenje (Paulič, 2002).

Interdisciplinarne povezave omogočajo, da posameznik na svoj način osmisli znanje in spretnosti posameznega področja ter si gradi svoj osebni pogled na svet (Beuermann, 2001).

KVALITETA, NE KVANTITETA, IN RDEČA NIT

Predvsem s stališča usmerjenega izobraževalnega procesa sam obstoj interdisciplinarnih povezav še ne pomeni, da le-te kakovostno doprinesejo k učenju (Barnes, 1993). Kot pravi V. Štemberger (2007), jih uporabimo takrat, kadar so smiselne, in tako, da spodbujamo ustvarjalnost otrok in razvoj novih miselnih sistemov in struktur, ki jih gradijo z vzpostavljanjem in zaznavanjem novih odnosov. E. Patru (2008) dodaja, da povezave uporabljamo takrat, ko za to obstajajo razlogi in ustrezne možnosti. Zavedati se moramo, pravi E. Patru, katere cilje želimo doseči.

Strinja se tudi T. Tacol (2002), ki pri povezovanju predmeta likovna vzgoja poudarja, da moramo imeti vedno v mislih cilje, ki jih želimo doseči. Kljub povezavam, nadaljuje T. Tacol, je bistveno, da ohranimo likovne vsebine logične in čiste. Pomembno je, da se kljub obravnavi predmeta z različnih vidikov in področij ohrani rdečo nit.

KATERE POVEZAVE SO SMISELNE?

V. Štemberger (2007) poudarja, da je pri povezovanju znanja ključna dobra opredelitev ciljev in natančno načrtovanje.

K. Pavlič Škerjanc (2010, str. 33) poda naslednje kriterije za ugotavljanje ustreznosti kurikularnih povezav, ki se neposredno nanašajo na učne cilje:

- koliko povezave razvijajo trajnost znanja in razumevanja
- pomen cilja znotraj predmeta oz. discipline
- zahtevnost cilja, tako kognitivna za učence, kot izvedbena za učitelje
- avtentičnost in relevantnost cilja za učence, na kar se nanašajo tudi možnosti za njihovo aktivno sodelovanje

K. Pavlič Škerjanc ustreznost povezovanja znanja obravnava z vidika šole, zato tudi govori o kurikularnih povezavah in se osredotoča na učne cilje. Vendar menim, da so navedeni kriteriji splošno relevantni za pedagoško delo in se torej lahko navezujejo tudi na muzejsko okolje. V tem primeru seveda govorimo o interdisciplinarnih povezavah in njihovo ustreznost ugotavljamo v skladu s cilji muzejev.

RAZLIČNO POVEZOVANJE IN TRANSFER ZNANJA

Številni avtorji ob obravnavi interdisciplinarnosti posebej izpostavijo zmožnost transferja. Ko sta Boix Mansilla in Dawes (2007) intervjuvala študente in profesorje dodiplomskega študija, sta ugotovila, da le-ti interdisciplinarnost pogosto povezujejo ravno s transferjem in inovacijo. Njihovi odgovori prav tako kažejo na širino možnosti interdisciplinarnih povezav. Intervjuvanci so izpostavili različne elemente povezav, od povezovanja na ravni metod in orodij, združevanja raznovrstnih pogledov na isti problem, do uporabe raznovrstnih veščin in pristopov za reševanje problema, ki jih prinašajo različne discipline (v Rutar Ilc, 2010, str. 456).

Tudi V. Štemberger (2007, str. 95) ob definiciji interdisciplinarnosti poleg povezovanja posebej poudari tudi zmožnost prenosa znanja in spretnosti. Hickmann in L. Kiss (2010) trdita, da bi z učenjem prenašanja znanja in spretnosti iz enega na drugo področje, učencem omogočili uporabnost, celovitejše in globlje razumevanje snovi ter učnih konceptov. V raziskavi iz leta 2010 sta avtorja ugotovila pozitivne povezave med interdisciplinarnim pristopi in sposobnostjo transferja znanja in spretnosti. Tako kot Efland (2002, v Hickman in Kiss, 2010, str. 28) zagovarjata integracijo v nasprotju z izolacijo znanja.

Rawding in B. Wall (1991) sta v kroskurikularni študiji izvedla poizkus medpredmetnega poučevanja religije in umetnosti. V intervjujih s sodelujočimi učenci sta ugotovila, da so nekateri izmed njih odkrili ne le povezave med umetnostjo in verstvi, temveč so začeli integrirati vidike izkušenj in znanj onkraj okvirov šolskih predmetov. Torej učenci niso zgolj uspešno povezali teme dotičnih predmetov, temveč so se naučili koncepta medpredmetnega mišljenja na splošno in to znanje prenesli tudi na primere drugih predmetov in področij.

STEREOTIPI O INTERDISCIPLINARNOSTI IN NJIHOV VPLIV NA UČENJE

V sebi imamo pogosto zasidrane stereotipe o tem, katere teme spadajo v okvir določene discipline in katere ne. Tudi v šoli imajo tako učitelji kot učenci mnogokrat močne predstave o primernosti tem oziroma predstave o tem, kaj spada pod okrilje določenega šolskega predmeta.

Interdisciplinarne povezave lahko negativno vplivajo na posameznika, kadar je področje, ki ga ima rad, povezano s področjem vedenja, ki ga ne mara. To lahko vpliva na njegovo pripravljenost za učenje, vendar velja tudi obratno. Povezave skozi snov, ki je posamezniku blizu, mu lahko v novi luči predstavijo zanj prej zahtevno ali dolgočasno temo in ga spodbudijo k učenju.

Gardner (1995, v Beuermann, 2001, str. 32) pristavi, da čeprav se je um sposoben ukvarjati z vsebinami več različnih vrst, posameznikova uspešnosti na področju ene vsebine še ne pomeni njegove uspešnosti na področjih drugih vsebin. Tako lahko medpredmetna povezava predmeta, pri katerem je učenec uspešen, s takšnim, pri katerem ima težave, vpliva pozitivno na učenčevo samozavest in mu težji predmet približa, ali pa omaje njegovo zaupanje vase na področju, ki mu gre načeloma dobro od rok.

NOVI POGLEDI NA IZOBRAŽEVANJE

Učenci v tipičnem šolskem dnevu prehajajo od ure enega predmeta k drugemu, zmanjka pa časa za razmislek o celotni izkušnji učenja in kje se področja pridobljenega znanja prepletajo (Rawding in Wall, 1991). Nepovezana znanja in spretnosti so izpostavljeni nagli in temeljiti pozabi, zato Beuermann (2001) izpostavi povezovanje naučenih podrobnosti v celotno podobo, kot posebej pomembno nalogo šole. L. Perry opozarja na tradicijo nazora, da je izobrazba prvenstveno predpriprava za delo in kariero (2005).

Danes na izobraževanje začenjamo gledati širše – kot usposabljanje za življenje in likovna vzgoja ima v tem procesu pomembno mesto. Hickman izpostavi refleksije pedagoških delavcev s področja umetnosti in likovne vzgoje, ki ob prelomu tisočletja vidijo potrebo preoblikovati likovno vzgojo v predmet, ki odgovarja potrebam učencev v hitro spreminjajočem se socialnem, kulturnem in političnem okolju (Hickman, 2005).

PREDLOG POSODOBLJENEGA UČNEGA NAČRTA

Kot piše Nahtigal (2011), ki podaja svoja razmišljanja ob mednarodni raziskavi znanja Pisa 2009, so boljši izobraževalni rezultati močan napovednik prihodnje gospodarske rasti, kar je zagotovo v občem interesu politike in države.

Sedanji izobraževalni sistemi učencem podajajo fragmentirana znanja, ugotavlja K. Pavlič Škerjanc (2010), medtem ko je za reševanje problemov v resničnem življenju potrebno uporabiti celovito, integrirano znanje in veščine. Avtorica nadaljuje, da je zato medpredmetno in medpodročno povezovanje postalo eden najpomembnejših ciljev pri nadaljnjem razvoju kurikulumov.

Predmetna komisija za posodabljanje učnega načrta za likovno vzgojo je januarja in februarja 2011 Strokovni svet seznanila s posodobljenim učnim načrtom, ki bo v šolskem letu 2011/2012 zamenjal učni načrt iz leta 2001. Posodobljeni učni načrt je Strokovni svet RS za splošno izobraževanje določil na 140. Seji 17. februarja 2011.

Posodobljen načrt je bolj odprt, kar daje večjo avtonomijo učitelju, in je usmerjen v vseživljenjsko učenje. Dodane so nove vsebine in cilji s področja kulturne vzgoje, ki je bila prej zastopana le v manjši meri. Poudarjena je vključenost medpredmetnih povezav, ki so jasno izpostavljene in načrtane v posebnem poglavju.

V poglavju Medpredmetne povezave posodobljenega učnega načrta za likovno vzgojo (2011) je zapisano, da je medpredmetno povezovanje »eden od ključnih konceptov sodobnega likovnega izobraževanja«, saj na takšen način učenci razvijajo »ključne kompetence vseživljenjskega učenja« (str. 26).

Zaradi specifičnosti predmeta likovna vzgoja, sta opisana dva načina povezovanja:

1. Povezovanje likovnih pojmov s pojmi vsebin iz drugih predmetnih področij, ki temeljijo na besedni, ustni ali pisni interpretaciji.
2. Povezovanje likovnih pojmov s pojmi drugih predmetnih področij, ki temelji na likovni interpretaciji – likovnem izražanju. Načrtovane naloge se izvedejo likovno. (str. 26)

Poudarjeno je, naj »povezanost ostaja v smiselnem okviru, tako da so likovne vsebine vedno logične in jasne« ter da »medpredmetno povezovanje kot le povzemanje motiva iz vsebin, spoznanih pri drugem predmetnem področju in obravnava tega motiva v izbrani likovni tehniki z likovnega vidika, ni sprejemljivo« (str. 26).

V poglavju Medpredmetne povezave UN za likovno vzgojo je navedeno povezovanje znanja tudi izven šole, kar pogosto pomeni sodelovanje z drugimi institucijami. »Ker je izhodišče medpredmetnega povezovanja pri likovni vzgoji le pojmovno in povezano z individualnimi in skupinskimi potrebami učencev, učitelj načrtno prilagaja in išče vertikalne (nadgradnja in poglobljanje znanja), horizontalne, delne in celovite (medpredmetne) povezave v vseh vsebinah drugih predmetnih področij in dejavnostih v šoli in tudi izven nje – kulturni dnevi, projektni dnevi, interesne dejavnosti (vsebinska in procesna znanja, kompetence)« (str. 26).

Pri opredelitvi predmeta v novem učnem načrtu, sta kot dve izmed petih ključnih poti za doseganje nalog predmeta likovna vzgoja izpostavljeni »navezovanje problemsko zasnovanih nalog na likovno umetnost in vizualno kulturo« ter »povezava z drugimi predmetnimi področji in z vsakdanjim življenjem« (str. 4).

Interdisciplinarni pristop k razlagi umetniškega dela v muzeju ali galeriji združuje oba cilja in je tako pomemben del izobraževalnega procesa pri predmetu likovna vzgoja. Hkrati se s tem uresničuje tudi cilj predmeta, ki poudarja, da »učitelj pri likovni vzgoji učence ves čas tudi kulturno vzgaja« (str. 21) in v posamezne korake učnega procesa smiselno vključuje primere likovnih del ter za poglobljeno spoznavanje umetniških stvaritev učence vsaj enkrat na leto pelje na ogled razstave v galerijo ali muzej.

INTERDISCIPLINARNOST PRI PREDMETU LIKOVNA VZGOJA

Področje umetnostne zgodovine, meni O. Paulič (2002, str. 69), je še posebej primerno za medpredmetne in medtematske povezave, saj je umetnostna zgodovina odsev prostora, časa in družbe, v katerem je nastajala.

Likovna umetnost ima raznoliko in bogato vsebino, ki se razteza od predzgodovine do sodobne umetnosti. Tako se dotika številnih predmetnih področij in nudi pestre možnosti povezovanja znanja (Charman idr., 2006).

L. Tavčar (2009) pojmuje domeno likovne umetnosti kot interdisciplinarno, saj, kot pravi, predstavlja »sečišče interesov različnih znanstvenih disciplin od sociologije, umetnostne

zgodovine, etnologije, arheologije, likovne teorije, psihologije, psihoanalize in drugih do semiologije oziroma semiotike« (str. 129 in 130). V. Štemberger (2007) dodaja, da se s prizadevanji za bolj uporabno in trajnejše znanje ter vseživljenjsko učenje, vse bolj poudarja povezava različnih vsebin in njihova uporaba v različnih okoliščinah, kar dokazuje tudi prenovljeni učni načrt za likovno vzgojo.

L. Tavčar (1984) je že v osemdesetih letih opozorila, da integracije umetniških področij ne smemo razumeti samo na ravni tematskega povezovanja, ampak tudi in predvsem s problemskega vidika, torej kot »integracijo sorodnih problemov na različnih umetniških področjih.« (str. 3). Hkrati poudarja, da je potrebno že otrokom zgodaj omogočiti, da »ugledajo isti problem ali isto temo s povsem drugega zornega kota« (Tavčar, 1995, str. 6).

V Sloveniji je likovna vzgoja zasnovana kot problemski pouk. Ker je problemski pouk zasnovan na takšen način, da pri učencih spodbuja podobne kvalitete in sposobnosti, kot jih želimo doseči s predmetnimi povezavami, vidi T. Tacol (2002) obilo možnosti za medpredmetne povezave. Zaradi specifičnosti predmeta likovna vzgoja v osnovni šoli T. Tacol izpostavi dva načina kako načrtovati medpredmetno povezovanje, ki sta razvidna tudi v prenovljenem učnem načrtu za likovno vzgojo:

1. Povezovanje likovnih pojmov s pojmi drugih predmetnih področji na besedni ravni.
2. Povezovanje likovnih pojmov s pojmi drugih predmetnih področij, ki je izvedeno besedno in z likovnim izražanjem.

O. Paulič (2002, str. 68) dodaja, da lahko učno snov z drugimi predmeti povezujemo navzdol in navzgor po predmetniku. Na primeru vsebine Raffaleove freske Atenska šola iz leta 1510/11 iz učnega načrta za srednje šole, ki jo dijaki obravnavajo v prvem letniku, lahko učitelj že takrat izpostavi povezave o filozofskem konceptu Atenske šole, Platonu in Aristotelu in učence opozori da se bodo z njimi srečali pri filozofiji v četrtem letniku.

Področje likovne umetnosti tako poleg raznovrstnih načinov nudi tudi številne interdisciplinarne možnosti za povezovanje znotraj in izven umetnostnih disciplin, saj spodbuja ustvarjalni način mišljenja in problemski pristop, kar je pomembno tudi za druga naravoslovna in družboslovna področja (Patru, 2008, str. 37).

Predvsem pri medpredmetnem povezovanju vzgojnih predmetov, kakršen je tudi predmet likovne vzgoje, je potrebno paziti, da utemeljitev nekega predmeta ni v možnostih, s katerimi prispeva k vedenju o drugem predmetu, čeprav se ga od ostalih predmetov tudi ne sme osamiti.

Barnes (1993), ki proučuje težave pri povezovanju likovne vzgoje s področji drugih predmetov lepo povzame, da bomo ohranili razumen pogled na celoten kurikulum, v kolikor različni predmeti razsvetlijo in ne dominirajo drug drugega.

INTERDISCIPLINARNO POUČEVANJE IN (SPLETNA) PODPORNA GRADIVA ZA UČITELJE

V današnjem svetu multimedijev in nove komunikacijske tehnologije se tudi muzejske ustanove odzivajo na družbene in tehnološke novosti in tako lahko že nekaj časa govorimo tudi o virtualnem muzeju. Številni muzeji in galerije imajo spletne strani z informacijami o delovnem času, ponudbi, razstavah, pogosto pa so na njihovih internetnih straneh objavljene tudi številne pedagoške vsebine, namenjene spodbujanju učenja o umetnosti. Tavčar (2003) vidi virtualni muzej kot odlično didaktično sredstvo, ki omogoča uporabniku individualiziran način študija umetniških del, vendar dodaja, da virtualni muzeji ne morejo nadomestiti realnih, saj gre za pomembno razliko med reprodukcijo in originalom, ter neprimerljivostjo neposrednega stika z umetnostjo s posrednim.

Posebej bi izpostavila angleški muzej Tate in Narodno galerijo v Londonu, ki imata bogato razvejan pedagoški program in na svojih spletnih straneh nudita tudi brezplačna podporna gradiva za učitelje v različnih formatih (pdf, ppt ...), ki jih učitelji lahko uporabljajo bodisi v muzeju bodisi v razredu. Take One Picture, Picture in Focus (National Gallery) in Work in Focus (Tate Modern) so primeri interdisciplinarnih didaktičnih gradiv, ki zajemajo vsebine o določenem razstavljenem likovnem delu z različnih področij znanja. Gradiva so premišljeno zasnovana in sicer tako, da spodbujajo celovit pristop k učenju z obravnavanim likovnim delom v središču, ki povezuje številne šolske predmete preko celotnega kurikulumu.

[\(http://www.takeonepicture.org/\),](http://www.takeonepicture.org/)

[http://www.nationalgallery.org.uk/learning/teachers-and-schools/picture-in-focus/,](http://www.nationalgallery.org.uk/learning/teachers-and-schools/picture-in-focus/)

[http://www.tate.org.uk/learning/worksinfocus/\)](http://www.tate.org.uk/learning/worksinfocus/)

Ker je s šolskim letom 2011/2012 v Sloveniji pričel veljati posodobljeni učni načrt za likovno vzgojo, ki je usmerjen v vseživljensko učenje in poudarja uporabo medpredmetnih povezav, menim, da bi bilo oblikovanje interdisciplinarnega učnega gradiva, namenjenega obravnavi likovnega dela v muzeju in šoli, relevantno in koristno. Gradivo z naslovom »Veni Pilon: Portret skladatelja Marija Kogoja, 1923« je zasnovano z namenom spodbujati uporabo interdisciplinarnih povezav in holističnega pristopa k učenju kot tudi osvetliti možnosti, ki jih uvajanje likovnih del v učni proces predstavlja za medpredmetno povezovanje v šoli.

Pri uporabi interdisciplinarnih povezav je izjemno pomembno načrtovanje (Štemberger, 2007; Rutar Ilc in Pavlič Škerjanc, 2010), zato praktični del mojega diplomskega dela predstavlja konkretno učno gradivo za učitelje ter se osredotoča na načrtovanje pouka in koncepcijo znanja v tretjem triletju osnovne šole. Učno gradivo, ki sledi, je namenjeno učiteljem kot pomoč pri pripravi vsebinskega dela interdisciplinarne razlage portreta Marija Kogoja, ki ga je naslikal ajdovški umetnik Veno Pilon leta 1923 in se nahaja v Moderni galeriji. Poleg novega učnega načrta je k nastanku učnega gradiva botrovala tudi prenovljena stalna

razstava Moderne galerije, ki je na ogled od meseca julija 2011 naprej, in kamor je umeščen tudi omenjen Kogojev portret.

»Moderna galerija hrani nacionalno zbirko slovenske umetnosti 20. stoletja/.../ ki predstavlja osnovne točke v razvoju tradicije slovenske moderne in sodobne umetnosti od začetka 20. stoletja naprej« je zapisano na uradni spletni strani MG. Ob novi postavitvi poudarjajo tudi, da »zbirke v Moderni galeriji niso togo ločena polja, marveč se dinamično povezujejo in kombinirajo«. Razstava *20. stoletje/ kontinuitete in prelomi* Moderne galerije je namreč, kot je razvidno že iz imena, osnovana na dveh konceptualno različnih poteh ogleda umetniških del: na kronološkem pregledu po umetnostnih stilih in problemski poti, ki se med seboj dopolnjujeta.

Ker zagovarjam neposredno srečanje z umetnino v galeriji in ker je pri interpretaciji bistvenega pomena postavitve likovnega dela znotraj razstave, se bom v učnem gradivu posvetila tudi kontekstu razstavljenega dela v Moderni galeriji.

Interdisciplinarne in medpredmetne povezave bom črpala tako na podlagi Pilonove slike kot tudi s pomočjo konteksta postavitve dela v stalni zbirki slovenske umetnosti 20. stoletja in odnosi, ki jih tvori z drugimi umetninami. V članku o prenovljeni stalni zbirki je slovenski umetnostni zgodovinar Tomaž Brejc (2011) namreč zapisal, da razstavljene umetnine pozna že na pamet, vendar pa »način, kako so tokrat postavljene druga ob drugi, spodbuja podrobnejša razmišljanja o družbenem, političnem kontekstu, o umetniškem subjektu in njegovi ustvarjalni prodornosti, o razmerjih med slikarstvom in fotografijo, o umetnostni teoriji, ki je oblikovala 20. stoletje«.

VENO PILON: PORTRET SKLADATELJA MARIJA KOGOJA, 1923

GRADIVO ZA UČITELJE V TRETJEM VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM OBDOBJU OŠ



Olje na platnu, 94 x 71,5 cm
Ljubljana, Moderna galerija

OSNOVNI KONTEKST

O UMETNIKU: VENO PILON

»Med slovenskimi slikarji zadnjih desetletij je bil Venó Pilon s človeške plati ena najoriginalnejših osebnosti.« (Božidar Borko o Pilonu v knjigi Srečanja iz leta 1971)

Veno Pilon – slikar, grafik, fotograf, pisatelj, prevajalec, pesnik, scenograf in še kaj – je bil mož mnogih talentov in mnogih poti. Tekom življenja je premeril razdaljo od rodne Ajdovščine do daljnega Lipecka, kjer je prebil rusko vojno ujetništvo med prvo svetovno vojno. Študiral je v Pragi, Firencah in na Dunaju ter večino odraslega življenja živel v Parizu. Pilon je bil dolgo poznan predvsem po svojih ekspresionističnih slikah, vendar njegov opus zajema številna umetniška dela. Leta 1970 je prejel Prešernovo nagrado za življenjsko delo na področju slikarstva.

V grobem lahko pri ustvarjalni poti umetnika govorimo pravzaprav o »treh Pilonih«: o ruskem ali boljševiškem, o Pilonu ekspresionistu ter o pariškem ali Montparnassovskem Pilonu. Če je ruski Pilon še slikar samouk in Pilon ekspresionist med letoma 1922 in 1925 predstavlja umetnikov ustvarjalni vrh, je pariški najprej uspešen fotograf in kasneje samo še risar, prevajalec, pesnik in komaj kdaj nedeljski slikar, kot se poimenuje sam.

O Pilonovem doživljanju sveta veliko vemo tudi iz hudomušne prvoosebne pripovedi, saj je svojo življenjsko in umetniško pot zapisal v avtobiografiji Na robu, ki je izšla leta 1965. Kot je umetnik zapisal v svoji knjigi, je nekoč na vprašanje, kaj lahko pove o sebi odgovoril: »Nič slabega vam ne morem povedati o osebi, o kateri imam najboljše mnenje!«

BIOGRAFIJA

Veno Pilon se je rodil 22. septembra 1896 v Ajdovščini kot Venceslav Pillon v pekovsko družino s šestimi otroki. Njegov talent je že v ajdovski osnovni šoli odkril in spodbujal profesor risanja. Pilon je šolanje nadaljeval na realki v Gorici in bil po opravljeni maturi mobiliziran v ljubljanski pešpolk. Med prvo svetovno vojno je kot ruski vojni ujetnik večino časa preživel interniran v zdraviliškem kraju Lipeck, kjer je prijateljeval z ruskimi intelektualci in umetniki.

Pilonovo umetniško pot so najprej zaznamovali akvareli, ki jih je naslikal v ruskem ujetništvu, kjer je dočakal razpad carske Rusije in boljševiško revolucijo. Nastali so pravzaprav po naključju, ker ni imel priložnosti niti sredstev za slikanje v olju, ki ga je sicer veselilo. Akvarelna dela iz ujetništva so začela njegovo razstavno pot in sicer v Parizu, saj je leta 1919 v času mirovne konference sodeloval pri razstavi jugoslovanskih umetnikov v Palais des Beaux-Arts.

Pilon je po pobegu iz ujetništva študiral na praški akademiji lepih umetnosti kot tudi v Firencah in na Dunaju. Za njegov umetniški opus je zelo pomembno obdobje med letoma 1922 in 1925, ko je živel v domači Ajdovščini in si kljub temu, da je prevzel očetovo pekarno ter opravljal številne raznovrstne zaposlitve – bil je inšpektor za varstvo kulturnih spomenikov, kazenski zagovornik, tajnik elektrarne Hubelj – uredil atelje ter intenzivno slikal portrete, tihožitja in krajine. Pod vplivom oktobrske revolucije, je Pilon vedno bolj privlačila socialna plat umetnosti, ki se je v tem času prebijala v ospredje kulturnih tokov; še zlasti v nemški ekspresionizmu, kjer je iskala primeren izraz.

Ajdovška leta v začetku dvajsetih let veljajo za čas Pilonovega ekspresionističnega slikarstva in obdobje najkvalitetnejših del, ki prepričljivo združujejo »mediteransko občutje za plastično telesnost s poetičnim doživetjem domače pokrajine in človeka«, kot so to zapisali predlagatelji Prešernove nagrade za življenjsko delo na področju slikarstva leta 1970.

Pilon se je po očetovi smrti preselil v Pariz, kjer se je tudi poročil in živel vse do leta 1968. Pilonovo slikarsko delo je bilo močno povezano z domačo primorsko zemljo, kar je razvidno tudi v ustvarjalni krizi, ki jo je slikar doživljal v Parizu, kjer se je posvetil fotografiji ter predal pisanju in prevajanju poezije (Pilon je v francoščino prevedel številne pesmi slovenskih pesnikov, še zlasti Prešerna).

Pilon se je za kratek čas vračal domov v Slovenijo in kot scenograf sodeloval celo pri prvem slovenskem filmu *Na svoji zemlji* ter sproti opažal politične in socialne spremembe v domovini. Zadnji dve leti svojega življenja se je vrnil v rojstno Ajdovščino, kjer je svojo življenjsko pot zaključil 23. 9. 1970.

V njegov spomin so v Ajdovščini poimenovali galerijo. Pilonova galerija hrani številna njegova dela, ki jih je Pilonov sin Dominique poklonil mestu Ajdovščina po očetovi smrti, kot je zapisal v pismu ob poklonu očetove kulturne dediščine mestu Ajdovščina 9. Aprila 1971, »v znamenje hvaležnosti za gostoljubje, ki mu ga je izkazal njegov ljubljenski rojstni kraj«.

MEDPREDMETNE POVEZAVE:

likovna vzgoja, zgodovina, geografija, slovenščina, glasbena vzgoja

INTERDISCIPLINARNE POVEZAVE V STALNI RAZSTAVI MG:

likovna dela Vena Pilon, Špacapanov portret Vena Pilon (1925)

LITERATURA:

Ilich Klančnik, B. (2002). Razstavi ob rob. V B. Ilich Klančnik (ur.), *Veno Pilon: retrospektivna razstava, Moderna galerija Ljubljana, 18. januar-15. april 2002* (str. 7-16). Ljubljana: Moderna galerija.

Jenčič, B. (ur.). (1996). *Petdeset let Prešernovih nagrad: 1947-1996*. Ljubljana: Upravni odbor Prešernovega sklada.

Mislej, I. (2002). Življenjepis. V B. Ilich Klančnik (ur.), *Veno Pilon: retrospektivna razstava, Moderna galerija Ljubljana, 18. januar-15. april 2002* (str. 341-352). Ljubljana: Moderna galerija.

Pilon, V. (1965). *Na robu*. Ljubljana: Slovenska matica.

KULTURNOZGODOVINSKI OKVIR

Za razumevanje kulturnozgodovinskega okvira, ki je bistveno vplival na življenje in ustvarjanje Vena Pilon in sodobnikov, je potrebno razumeti specifične razmere in situacijo Slovenskega naroda po prvi svetovni vojni v Državi SHS in kasneje Kraljevini SHS; še posebej položaj Primorske pod italijansko okupacijo.

Prva svetovna vojna je korenito spremenila razmerja moči in podobo Evrope, razpadlo je Nemško, Avstro-Ogrsko, Otomansko in Rusko cesarstvo. Ob porazu habsburške monarhije in centralnih sil so Slovenci prvič v svoji narodni zgodovini zaživel kot politično samostojen narod v Državi Slovencev, Hrvatov in Srbov. Država SHS je bila državna skupnost, ki so jo 29. oktobra 1918 ustanovili habsburški Jugoslovani ob odcepitvi Avstro-Ogrske in je obstajala do 1. decembra, ko se je združila s Kraljevino Srbijo in preimenovala v Kraljevino Srbov, Hrvatov in Slovencev.

Po oblikovanju Kraljevine SHS se v Državi SHS dosežena slovenska samostojnost ni ohranila, saj je prestolonaslednik Aleksander Karađorđević namesto dotedanje Narodne vlade za Slovenijo imenoval novo Deželno vlado, ki je bila podrejena osrednji vladi v Beogradu in bila kot posledica vidovdanske ustave, ki je v Kraljevini SHS ustavno uzakonila jugoslovanski državni centralizem in narodni unitarizem, ukinjena že leta 1921.

Želje po samostojni in zedinjeni Sloveniji, kjer bi bili združeni vsi Slovenci, so se tako kmalu po končani vojni razblinile, saj so Slovenci v Kraljevini SHS izgubili suvereno nacionalno vlado in neodvisnost, slovensko ozemlje pa je bilo v novi ureditvi razdeljeno še bolj kot pod Avstro-Ogrskim cesarstvom, ki je kljub številnim pomanjkljivostim le zagotavljalo življenjski prostor vsem narodnostim.

Mirovne pogodbe ob koncu vojne, sklenjene v Parizu in njegovi okolici leta 1919 in 1920, so v veliki meri potrdile meje, ki so jih v tajnih sporazumih med vojno postavljale članice zmagovite antante.

Čeprav je Italija konec 19. stoletja sklenila Trojno zvezo z Avstro-Ogrsko in Nemčijo, ter se na začetku vonje opredelila za nevtralnno, je kmalu začela pogajanja na obeh straneh, da bi za sodelovanje v vojni iztržila čim več. Leta 1915 je Italija s silami antante podpisala londonski sporazum, s katerim se je v zameno za številna ozemlja vključno s Trstom, Trento, Gorico, dolino Soče in Istro v primeru zmage, zavezala napasti Avstro-Ogrsko in centralne sile. Z vstopom v vojno je Italija odprla 600 km dolgo fronto, ki je na vzhodu potekala po

slovenskem etničnem ozemlju ob reki Soči. Na soški fronti so se v avstrijski vojski bojevali tudi Slovenci.

S premirjem med Avstro-Ogrsko in antanto, je Kraljevina Italija okupirala nekdanje avstro-ogrsko ozemlje in tako je pod njeno vladavino prišla dobra četrtnina celotnega slovenskega naroda. Italija je na okupiranem ozemlju že tedaj uveljavljala svoj državni sistem in kljub drugačnim obljubam z ostrimi ukrepi zatirala izražanje slovanstva in podpirala manifestacijo italijanstva.

Dvanajstega novembra 1920 je bila med Kraljevino SHS in Kraljevino Italijo podpisana Rapalska pogodba, ki je Italiji tudi uradno omogočila razširitev njenih meja krepko proti vzhodu. (Nova meja je v zameno za priznanje Kraljevine SHS med drugim na severu v škodo Slovencev prekoračila celo črto londonskega sporazuma. Prestolonaslednik Aleksander Karađorđević je bil namreč odločen zagotoviti izhodišča za dobre odnose s sosednjo Italijo tudi za ceno velikih teritorialnih izgub, ki pa niso neporedno zadevale Srbov.) S priključitvijo dežele, ki je dobila ime Julijska krajina, je Italija skoraj v celoti uresničila želje po teritorialnih pridobitvah, zaradi katerih je v imenu narodnega zedinjenja stopila v vojno proti Avstro-Ogrski na stani antantnih sil.

Italija kot vojna zmagovalka v mednarodnih pogodbah ni bila dolžna prevzeti dolžnosti do narodnih manjših, vendar so predfašistične demokratične vlade obstoj narodnih manjšin priznavale in jim jamčile, da bodo lahko brez omejitev gojile svoj jezik, vero in kulturo. Obljube se z nastopom fašistične vlade niso izpolnile in njihovo stališče se je v temelju spremenilo, saj je bil sam obstoj drugih narodnosti v mejah Italije nezdržljiv s fašistično doktrino o enotni naciji. Za Slovence v okupirani Primorski so se obetali težki časi.

Prva velika fašistična akcija, ki je simbolizirala dotedanje in prihodnje odnose italijanske države do slovenske in hrvaške manjšine, je bil požig Narodnega doma v Trstu 13. Julija 1920. Narodni dom je predstavljal osrednji sedež slovenskih ustanov in hkrati najmočnejše središče slovenske tržaške skupnosti. Požig je služil kot uvod v kruto raznarodovalno politiko, ki se je še posebej stopnjevala do oktobra 1922, ko so oblast v Italiji prevzeli fašisti. Fašisti so razpuščali vse, kar je bilo slovenskega in z zakonskimi sredstvi, ki jih je omogočal totalitaren fašistični režim, zrušili politično vlogo in izbrisovali zunanji videz obstoja nacionalne manjšine.

S šolsko reformo je bil leta 1923 italijanski jezik predpisan kot edini jezik v šolah, razpuščena so bile slovenske politične stranke in kulturna društva, prepovedana je bila javna raba slovenskega jezika, ukinjen slovenski tisk, slovenski priimki so bili poitalijančeni in staršem je bilo prepovedano dajati slovenska imena svojim otrokom. Ob ukinitvi vseh legalnih oblik delovanja manjšine, so italijanske oblasti želele zmanjšati število Slovencev in se znebiti predvsem tistih, ki so na kakršen koli način vplivali na svoje rojake.

Po letu 1927 so zaradi pritiskov italijanskega fašističnega režima odšli številni slovenski intelektualci, ki so jih predstavljali literati, umetniki, učitelji, duhovniki, odvetniki, zdravniki, uradniki, kot tudi železničarji. Nasilje na zasedenem ozemlju je v tujino in v notranjost Slovenije pregnalo veliko Tržačanov in drugih Primorcev. Maribor je postal najštevilčnejše

središče izseljenih Primorcev, mnogi so se pridružili četam generala Maistra ter se izkazali v bojih za našo severno mejo.

Izkušnja prve svetovne vojne, politični položaj slovenskega naroda in razočaranje nad razblinjenimi upi o neodvisni in zedinjeni državi so odmevali tudi v umetnosti. Ko se je Pilon leta 1919 vrnil iz ruskega vojnega ujetništva, zaradi italijanske vojaške okupacije ni mogel priti domov v Ajdovščino.

Umetnik je bil kasneje priča fašizma, ki je načrtno izbrisoval njegov kulturni prostor. Zato se je Pilon v dvajsetih letih na Primorskem poleg slikarstva začel ukvarjati s fotografijo tudi z namenom, da bi se kot dokumentarist uprl 'izbrisovanju' kulturnega in življenjskega prostora italijansko okupirane slovenske Primorske.

V nasprotju s Prago, Krakovom in Budimpešto, kjer je bila prva svetovna vojna tista, ki je spodbudila novo generacijo umetnikov, so se mladi umetniki v Slovenskem prostoru k umetnosti intenzivno zatekli v nemirnemu in morečemu povojnem ozračju. Oglasila so se nova literarna glasila ekspresionizma in futurizma; revija »Trije labodi«, pri kateri so sodelovali tudi Anton Podbevšek, Srečko Kosovel, Marij Kogoj in Venko Pilon, je predstavljala novo smer v literaturi in glasbi in tudi na likovnem področju se je z vso silovitostjo uveljavil novi val slovenskih umetnikov ter zgodovinska avantgarda.

MEDPREDMETNE POVEZAVE:

slovenščina, zgodovina, geografija, državljska in domovinska vzgoja ter etika

LITERATURA:

Guštin, D., Kacin-Wohinz, M. in Troha, N. (2000). Slovenske meje po prvi svetovni vojni (1918.1920). V N. Urbanc (ur.), *Slovenija od prve svetovne vojne do Koroškega plebiscita in Rapalla* (str. 21-40). Ljubljana: Muzej novejšje zgodovine.

Kacin Wohinz, M. (1990). *Prvi antifašizem v Evropi: Primorska 1925-1935*. Koper: Lipa.

Kacin Wohinz, M. in Pirjevec, J. (2000). *Zgodovina Slovencev v Italiji 1866 – 2000*. Ljubljana: Nova revija.

Kalc, A. (2005). Na vzhodnih mejah italijanske civilizacije med svetovnjima vojnama. V T. Rojc (ur.), *Trst: Umetnost in glasba ob meji v dvajsetih in tridesetih letih XX. stoletja* (str. 37-56). Ljubljana: Znanstveno raziskovalni center Slovenske akademije znanosti in umetnost.

Komelj, M. (2008). Pilonovi *Dve maski*. V A. Medved (ur.), *Primorska likovna umetnost v XX. stoletju: Seminarja v Piranu* (str. 89-119). Koper: Edicija Artes.

Krečič, P. (2005). Slovenski likovniki na tržaškem med dvema vojnama. V T. Rojc (ur.), *Trst: Umetnost in glasba ob meji v dvajsetih in tridesetih letih XX. stoletja* (str. 171-181). Ljubljana: Znanstveno raziskovalni center Slovenske akademije znanosti in umetnost.

Kuret, P. (2005). Prispevek primorskih Slovencev slovenski glasbi v času med obema vojnama. V T. Rojc (ur.), *Trst: Umetnost in glasba ob meji v dvajsetih in tridesetih letih XX. stoletja* (str. 239-259). Ljubljana: Znanstveno raziskovalni center Slovenske akademije znanosti in umetnost.

Mislej, I. (2008). Na robu. Srečevanje slovenskih umetnikov s sosednjimi kulturami. V A. Medved (ur.), *Primorska likovna umetnost v XX. stoletju: Seminarja v Piranu* (str. 60-88). Koper: Edicija Artes.

Perovšek, J. (2000). Državnopravni in upravopolitični razvoj Slovenije v letih 1918-1921. V N. Urbanc (ur.), *Slovenija od prve svetovne vojne do Koroškega plebiscita in Rapalla* (str. 9-20). Ljubljana: Muzej novejšje zgodovine.

PORTRET

Portret je upodobitev določene osebe kot individuuma, drugačnega od ostalih ljudi. O portretu, še posebej s stališča likovnega dela in zgodovinske distance, namesto o podobnosti, govorimo o portretni vrednosti upodobitve. Ta je tem večja, čim bolj oseben in izrazit je upodobljen obraz. Pretanjeni slikarji pri portretiranju ne ujamejo zgolj fizične podobnosti, temveč se poglobijo tudi v psihične razsežnosti portretiranca.

Skrajnost portreta predstavlja karikatura.

Portret je priljubljen likovni motiv, ki so ga v različnih medijih skozi zgodovino upodabljali likovni umetniki različnih umetnostnih slogov vse od razvoja v drugi polovici 14. stoletja, obdobja rojstva zahodnoevropskega portreta, do danes. Portrete razlikujemo po različnih kriterijih in med drugim govorimo o celopostavnem, dopasnem in doprsnem portretu, profilu, polprofilu in frontalnem pogledu, enojnem, dvakratnem (ista oseba je upodobljena dvakrat) in skupinskem portretu. Kadar umetnik upodobi samega sebe, govorimo o avtoportretu.

Veno Pilon je v ajdovških portretih prodiral v človekovo notranjost, še posebej v duševnost umetniških prijateljev in skrivnostnih žensk. Osredotočal se je na psihološko plat in želel preko značajnih lastnosti ujeti resnično psihično podobo človeka, ki je bila zanj važnejša od fizične podobnosti; govorimo tudi o stopnjevanju duhovne napetosti portreta, ki je ena glavnih kvalitiet Pilonovih ajdovških del. Njegovi portreti izstopajo tudi po zanimivosti in sporočilnosti gest portretirancev, njihove držje telesa in rok, ki pogosto odražajo tudi umetnikovo projekcijo lastnega odnosa do portretiranca.

Čeprav Pilon in njegove ajdovške portrete načeloma uvrščamo v ekspresionizem, so omenjena dela pravzaprav nastala v času dveh slogovnih skrajnosti, zato zajemajo tako značilnosti ekspresionizma kot nove stvarnosti in se uvrščajo v njun vsebinski razcep. Vsaki likovni smeri je sledila tudi reakcija in v primeru ekspresionizma to predstavlja nova stvarnost. Pilon, ki je doživljal vplive obeh, je iz vsakega sloga izbral tiste lastnosti, ki so mu omogočale čim bolj učinkovit izraz ter pretanjeno poglobitev v portretirančevo psiho.

Zgradba slike pri Pilonovih portretih je preprosta, krepka in statična s kompaktnimi voluminoznimi figurami, ki so postavljene v brezračen prostor in urejene po scenografskih načelih nove stvarnosti. Za novo stvarnost je namreč značilna postavitev portretiranca v prvi plan brez kakršne koli bariere in neposreden kontakt, ki ga umetnik na ta način vzpostavi z gledalcem. Pilon je svojim modelom naročal, naj se oblečejo v preproste temne obleke, ki jih je še poenostavil in izpustil vse nebistvene detajle, tako da pogleda gledalca ne zmoti nič nepotrebne, kar ne prispeva h karakterizaciji portreta. Na sliki se gledalec osredotoči na bistveno podobo obraza in rok, ki s svetlobo inkarnata izstopajo iz temnega ozadja in gmote postave.

Za novo stvarnost je značilna generalizacija portreta in upodabljanje ljudi z neoklasicističnimi obraznimi maskami in umirjenimi gestami, Pilonovi obrazi in roke pa so izrazito ekspresionistični. Oblike so zakrivljene, valovite, plameneče, razgibane in anatomsko nepravilne. Čeprav je moral Pilon pri obrazu ohraniti podobnost fiziognomije, ga namensko anatomsko deformira, da poudari osebnost in značajske lastnosti upodobljenca.

Pri upodabljanju rok portretirancev si umetnik privošči popolno svobodo lastnega izraza. Geste rok so pogosto pretirane in potencirane, kot ekspresionistični izraz notranjega patosa, ekstaze in elegance. V ekspresionistični govorici rok Pilon izrazi svoje nezavedno in pogosto govorimo kar o »Pilonovih rokah«, kot pravi umetnostni zgodovinar Jure Mikuž, in ne več o rokah portretiranca.

Pilon je leta 1923 naslikal prijatelja skladatelja Marija Kogoja. V bistvo Kogoja kot ustvarjalca, se je poglobil z razumevanjem, saj je izkusil in sodoživiljal njegove probleme. Poleg oljne slike, je Pilon istega leta ustvaril Kogojev portret tudi v grafični tehniki jedkanice.

MEDPREDMETNE POVEZAVE:

likovna vzgoja

INTERDISCIPLINARNE POVEZAVE V STALNI RAZSTAVI MG:

Pilonova portreta Milke (1923) in Čipkarice (1923), Špacapanov portret Vena Piona (1925), likovna dela bratov Kralj, likovna dela Božidarja Jakca

LITERATURA:

Komelj, M., Durjava, I., Čopič, Š. (ur.). (1986). *Ekspresionizem in nova stvarnost na slovenskem*. Ljubljana: Moderna galerija.

Menaše, L. (1962). *Zahodnoevropski slikani portret*. Maribor: Založba Obzorja.

Mikuž, J. (1983). *Podoba roke*. Ljubljana: DUU Univerzum.

Vuk, M. (2000). Sadovi razcveta 20. let. V M. Vuk (ur.), *Umetnost 20. stoletja na Goriškem in v Posočju* (str. 45-86). Gorica: Goriška Mohorjeva družba.

MARIJ KOGOJ

Marij Kogoj je slovenski skladatelj, ki velja za eno izmed najbolj naprednih in hkrati tragičnih osebnosti slovenske glasbe. Rodil se je leta 1892 v Trstu, odraščal kot sirota in začel komponirati še kot glasbeni samouk. Formalno glasbeno izobrazbo je pridobil na Dunaju med prvo svetovno vojno, vendar študija ni dokončal. Leta 1918 se je vrnil v Ljubljano in se prežet z idejami o novi glasbi, kakršno je slišal na Dunaju, vrgel v delo za slovensko glasbo. S svojimi idejami o novi glasbi v slovenskem glasbenem prostoru ni mogel prodreti, saj je njegovo skladateljsko delo po svoji stilni usmeritvi močno odstopalo od splošne ravni slovenske glasbe tega časa, ki je bila precej oddaljena od tedanjih aktualnih glasbenih smeri. Tako kljub nekaterim pozitivnim kritikam in priznanju kolegov umetnikov, Kogojeva glasba in pogledi niso bili razumljeni v provincialni Ljubljani. Kogoj se je v Ljubljani preživljal kot korepetitor, dirigent, zborovodja in glasbeni kritik.

Nerazumevanje in težko življenje je v tridesetih letih 20. stoletja botrovalo k hudi duševni bolezni, ki je povzročila zgodnji konec njegovega ustvarjalnega dela. Kogoj je do smrti leta 1956 živel v bolnišnici za duševne bolnike.

Marij Kogoj velja za glavnega predstavnika slovenske glasbene avantgarde med letoma 1919 in 1922. Njegova dela uvrščamo v glasbeni ekspresionizem, vrhunec Kogojevega opusa pa predstavlja opera Črne maske, katere premierna uprizoritev v ljubljanski operi 7. maja 1929 velja za enega zgodovinskih datumov v slovenski glasbi.

MEDPREDMETNE POVEZAVE:

glasbena vzgoja

LITERATURA:

Kuret, P. (1988). *Umetnik in družba: Slovenska glasbena misel po prvi svetovni vojni (Lajovic, Kogoj, Vurnik)*. Ljubljana: DZS.

PRIJATELJSTVO PILONA IN KOGOJA

Pilon je bil dolgo časa poznan predvsem po svojem izrazno močnem ekspresionističnem obdobju med letoma 1922 in 1925, ki se še posebej kaže v portretnih temah. Leta 1923 je Pilon v Ajdovščini naslikal portret prijatelja Marija Kogoja. O dogodku je pripovedoval:

»Za Špacapanom in Čagrom sem tudi Kogoja za nekaj dni povabil v svoj atelje v Ajdovščini, da bi ga portretiral. Nosil sem ga že dolgo v glavi, tako da sem ga v enem samem zanosu položil na platno. Ko so videli otroci mojega tovariša, so zbežali pred njim, pred njegovim portretom pa so tudi odrasli rekli, da sem naslikal norega človeka (nekaj let pozneje sem se večkrat bridko spomnil te krute obsodbe).«

Pilon in Kogoj sta se spoprijateljila v času realke v Gorici, ko ju je povezala skupna ljubezen do umetnosti. Pilon v svoji avtobiografiji opiše kar nekaj skupnih trenutkov, ki preko

vsakdanjih dogodkov razkrivajo temperamentno Kogojevo naravo, ki se zrcali tudi v Pilonovem portretu prijatelja skladatelja. Pilon piše:

»V Gorici je bil Kogoj posebna osebnost. Glede njegovih staršev si nisem nikdar bil na jasnem, saj je sam govoril o dvomljivi letnici svojega rojstva in se ovijal v neke vrste romantične legende. Njegova nenavadna, eksotična zunanost (primerjal sem ga z italijanskim pisateljem Papinijem) je to skrivnost še stopnjevala. Kogoja sem imel za simbol Primorske, s svojim temperamentom, prvobitnostjo in tudi razdvojenostjo, s katero se je boril in se še marsikdo bori, rojen na meji dveh krvi, dveh tako različnih kultur.«

»Naj se vrnem h Kogoj, ki sem ga bolje spoznal šele v teh povojnih letih. Stanoval je kot gost pri dr. Koršiču v Trgovskem domu. S Kogojem, Špacapanom in Čagrom smo na lastno pest priredili veliko pustno zabavo v dvorani tega doma, ki je sijajno uspela. Mario je rinil skozi gnečo plesalcev in drvel za kako devico ali damo, da so se vsi ozirali za njim. Mislim, da ni znal plesati, kakor jaz še ne. Ko smo ga prijateljsko opozorili, naj se bolj dostojno vede v damski družbi, se je na vsa usta zarezal in zakričal: »Kaj, vi mene! Jaz, jaz vas moram naučiti kavalirskih manir!«

»Takrat so peli Trije labodje, ki so utihnili, ko je Podbevškov Človek z bombami s silno detonacijo vzdramil ljubljansko meščanstvo, ko je Kogoj razglašal uglašene klavirje nedeljskih zborov in po svoje vežbal pevski zbor v operi. V tem zboru si je tudi izbral nevesto. Marjo me je povabil za pričo pri poroki, šla pa sva s Francetom Bevkom. /.../ Iz doma Pod trančo smo se z ženinom in nevesto v odprti kočiji peljali čez »šuštarski« most, po drugem bregu Ljubljanice do šentjakobske cerkve, od tam pa za počasnim tramvajem nazaj do Mestnega trga. To je bilo menda edino Kogojevo ženitovanjsko potovanje. Med gostijo se je ženin pobahal, da ni še nikdar toliko in tako dobro jedel! Da imeli smo kar sedem solat v »variacijah na isto temo«! Pridno smo zalivali s cvičkom (ni bilo rebule, ki bi nam Primorcem osladila jezik), po katerega sem liter za litrom tekkel v gostilno pod nami. Tako smo se trije moški med žensko večino zasedeli do večerje. Nenadoma je skočil Marjo pokonci in vzkliknil: Cirila ima koncert!« Zgrabil je svojo ženko za roko in jo kakor ugrabljeno nevesto vlekel za seboj čez Mestni trg, da ga je komaj dohajala, jaz pa sem tudi ves potan, vendar skoraj točno prisopihal v Narodni dom, kjer je Medvedova pravkar zapela Musorskega »Bajuški Baju«...!«

»Pozneje sem bil večkrat pri Kogoj Pod trančo. Skoro vedno sem ga našel pri klavirju, ko je med komponiranjem Črnih mask tudi pel, kakor mu je pač glas dovoljeval. Zanj je bila glasba ne le sladko muziciranje, temveč elementarna potreba izraza, kakor pri primitivnih nekaj podzavesten vzklik v ekstazi. Razen tega se mu je poznala Schonbergova šola, ki je tako vznemirila klasično izšolane glasbene kroge. Schonberg je že dobil svoje mesto v svetovni zgodovini muzike, prepričan sem bil, da bo tudi Kogoj prej ali slej dobil priznanje za svoj pomen v razvoju slovenske glasbe. /.../

Kogoj me je večkrat vprašal za mnenje in ga ni podcenjeval, ker je vedel, da ne poznam glasbene učenosti. Kmalu, prekmalu, se mu je rodil prvi sin, na katerega je bil ponosen, kakor pač vsak oče ob prvem otroku. Kogoj se je z njim igral kakor z mlado živalco. Videl sem ga,

kako je še ne leto starega sinčka med pestovanjem kar naenkrat vrgel v zrak skoro do stropa, se pri tem divje režal in od veselja zatulil, ko ga je vlovil v naročje.«

Njuno zadnje srečanje prikaže skladatelja v spremenjeni naravi:

»Že dolgo sem vedel, da se je prijatelju Kogoju omračil um in da so ga zdravili na Studencu, po več letih pa so ga kot nenevarnega izpustili med ljudi.

Pred Šumijevo trgovino sem po dvajsetih letih prvič srečal starega prijatelja, ki je stopal zamišljeno in kakor odsoten proti meni. Stisnil sem mu roko: »Kogoj, ali me še poznaš? Malo se je zamislil, nato pa je rekel, kakor v sanjah:

»Seveda te poznam, saj si Pilon, kaj me da?«

»Imaš še dober spomin! Kako pa živiš, Mario?«

»Že gre, dobiva malo penzijo.«

»Imaš že velike sinove?«

»Niso veliki, vojaki so.«

Bal sem se, da ga ne utrudim preveč z razmišljanjem, ker sem videl, kako se muči, zato sem se poslovil od njega in odšel v svojo smer. Čez nekaj korakov sem se obrnil za njim in ga videl, kako se je tudi on malo dalje na pločniku ustavil in se poldesno zastrmel proti Drami. Pohitel sem k njemu in ga previdno vprašal:

»Kogoj, ali ne veš, kam bi šel?«

»Že vem, domov grem, pa ne najdem poti.«

Na lažno sem prijel za roko nesrečnega prijatelja, ga obrnil in stopil nekaj korakov v njegovi smeri, ko sem pa videl, da že gre naravnost, sem se zopet poslovil od njega, za vedno.

Težko mi je bilo pri srcu za nekdanjega tovariša od Treh labodov.«

MEDPREDMETNE POVEZAVE:

likovna vzgoja, glasbena vzgoja, slovenščina

LITERATURA:

Pilon, V. (1965). *Na robu*. Ljubljana: Slovenska matica.

EKSPRESIONIZEM

Umetnostna zgodovina Vena Pilon skupaj z Jakcem in bratoma Kralj opredeljuje kot enega štirih glavnih predstavnikov slovenskega ekspresionizma.

Ekspresionizem je umetniška smer, ki se je razvila kot reakcija na predhodni impresionizem in realizem ter naturalizem prejšnjega obdobja. V nasprotju z impresionizmom ekspresionizem poudarja umetnikovo osebno izpoved oziroma notranji izraz, tj. ekspresijo, od koder izhaja tudi ime smeri. V likovni umetnosti se je ekspresionizem najbolj prepričljivo uveljavil v slikarstvu in grafiki ter se izražal tudi v literaturi, glasbi, plesu in gledališču.

Ekspresionizem se osvobaja opisovalne vloge, eksperimentira in silovito preoblikuje ter stopnjuje oblikovni svet s pomočjo izraznosti linije in barve. Oblike so pogosto deformirane in izrisane z močno sugestivno črto. Barve so čiste, močne in ploskovite, postavljene v nenavadne kombinacije in med seboj pogosto ločene s konturo.

Z ekspresivno močjo simbolnih barv in linij so ekspresionisti tudi tradicionalne motive krajine in portreta preoblikovali v podobe notranjega psihološkega sveta.

Čeprav ekspresionizem štejemo za evropski kulturni fenomen, je izvorno vezan na nemško kulturo, saj sta ga utemeljili skupini Die Brücke (Most) in Der Blaue Reiter (Modri jezdec).

Skupina Die Brücke iz Dresdna je leta 1906 izdala manifest v obliki lesoreza, ki je pozival mladino in vse, ki se odkrito izražajo, k nasprotovanju vsega ustaljenega. Manifest se glasi:

»Mi, ki verjamemo v napredek in v nov rod ustvarjalnih in tudi dovtetnih ljudi, pozivamo vkup vso mladino. Tako kot mladi, nosilci naše prihodnosti, tudi mi želimo doseči svobodo za življenje in ustvarjanje v nasprotju s starimi, ustaljenimi silami. K nam sodi vsakdo, ki neposredno in neprikrito zastopa tiso, kar ga žene v ustvarjanje.«

Z zavračanjem tradicionalne estetike zahodnega sveta, so ekspresionistični umetniki pogosto potovali in iskali navdih v neevropskih kulturah, še posebej v kulturah Afrike in Pacifiških otokov.

MEDPREDMETNE POVEZAVE:

likovna vzgoja, nemščina, geografija, glasbena vzgoja

INTERDISCIPLINARNE POVEZAVE S POSTAVITVIJO STALNE ZBIRKE MG:

Pilonova portreta Milke (1923) in Čipkarice (1923), likovna dela bratov Kralj, likovna dela Božidarja Jakca

LITERATURA:

Komelj, M. (1979). *Slovensko ekspresionistično slikarstvo in grafika*. Ljubljana: Partizanska knjiga.

Lynton, N. (1994). *Zgodba moderne umetnosti*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Menaše, L. (1971). *Evropski umetnostnozgodovinski leksikon*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Turner, J. (1998). *The Dictionary of Art*. New York: Grove.

RAZŠIRJENI KONTEKST

NAVDIH PRIMORSKE ZEMLJE

Pilonova umetnost je globoko povezana z njegovo rodno primorsko pokrajino in njenimi ljudmi. Slikarska dela, ki jih je ustvaril doma v Ajdovščini med letoma 1922 in 1925, predstavljajo vrhunec njegovega slikarskega opusa. Umetnik se tudi sam spominja: »Uživel sem se v pokrajino in domače ljudstvo, v njih našel zdravje in neizčrpno snov za opazovanje. Zato je bila ta doba najplodovitejša v mojem življenju.«

Pilonovo občutenje domačega okolja suhe, monohromne vipavske pokrajine in preprostih trdoživih Vipavcev so bistvene komponente njegovega ustvarjanja, ki se v njegovem likovnem izrazu zrcalijo kot zemeljskost, realnost in navidezna grobost. Oddaljenost od rodne pokrajine se je poznala tudi v njegovem delu, in ko se je Pilon preselil v Pariz, je doživel ustvarjalno krizo, saj njegovo slikarstvo ni več doseglo enake intenzitete izraza kot v ajdovških portretih. Tako je umetnik v pariškem obdobju slikarstvo postopoma zamenjal s fotografijo.

O navezanosti na pokrajino govorimo tudi pri literarnem delu Srečka Kosovela in Kras je s svojo naravo trajna osnova njegove lirike ter osebnosti. Kosovel je tudi sam pokrajini pripisal bistveno oblikovalno vlogo: »Pokrajina je, ki da človeku svetovni nazor; v njej se razrastejo nevidni duševni sokovi v konkretne oblike, v njej zadobe svoje plastično lice.«

MEDPREDMETNE POVEZAVE:

likovna vzgoja, geografija, slovenščina

LITERATURA:

Novak-Popov, I. (2002). Slovenska književnost med moderno in sodobnostjo – pesništvo. V Degan-Kapus, N. (ur.), *Branja 3: berilo in učbenik za 3. Letnik gimnazije ter štiriletnih strokovnih šol* (str. 348-354). Ljubljana: DZS.

Pilon, V. (1965). *Na robu*. Ljubljana: Slovenska matica.

Stele, F. (1960). *Umetnost v Primorju*. Ljubljana: Slovenska matica.

Vuk, M. (2000). Sadovi razcveta 20. let. V M. Vuk (ur.), *Umetnost 20. stoletja na Goriškem in v Posočju* (str. 45-86). Gorica: Goriška Mohorjeva družba.

PESNIŠKE KONSTRUKCIJE SREČKA KOSOVELA

Veno Pilon se je v času šolanja na realki družil s prijatelji, ki jih je združevala ljubezen do umetnosti. Tako je preko prijatelja Staneta Kosovela spoznal njegovega brata Srečka. O njem je zapisal: »Stanetov brat Srečko, podoben Simonu Gregorčiču, je takrat šele doraščal, zasanjano strmeč v svet za velikimi naočniki, ki so širili njegov pogled v brezmejnost. Spoznal sem ga, ko sem obiskal njegovo družino v Tomaju, kjer so me pogostili z vsemi kraškimi dobrotami tako slavnostno, da me je bilo kar sram za izkazano čast in se zaradi tega nisem več odzval ponovnim Stanetovim vabilom.«

Kosovelovi so bili narodno zavedna učiteljska družina iz Tomaja in Pilon je z njimi ostal v stiku tudi v času ruskega ujetništva med prvo svetovno vojno, ko so mu preko rdečega križa pisali novice od doma.

Srečko Kosovel, ki je bil najprej v bližini soške fronte priča prvi svetovni vojni, nato še italijanski okupaciji in fašističnemu raznarodovanju Primorske, je s pesniškim ustvarjanjem premagoval občutje povojnega malodušja, izgubljenosti mlade generacije in slutnje zgodnje smrti, ki ga je doletela pri komaj dvaindvajsetih letih. Njegovo literarno delo je motivno in tematsko izjemno bogato, politične okoliščine pa botrujejo, da se loteva tudi družbenih, socialnih in narodnih problemov.

Kosovelov pesniški opus obsega impresionistično liriko, kasneje pa pod vplivi ekspresionizma in konstruktivizma preide v eksperimentalno fazo z znamenitimi *konsi*, ki predstavljajo del slovenskega avantgardističnega gibanja dvajsetih let 20. stoletja (zgodovinske avantgarde) Na pesnika je močno vplival tudi slikar Avgust Černigoj, ki velja za utemeljitelja konstruktivizma na Slovenskem. Še zlasti v pesmih, kjer je Kosovel posegel po likovnih prijemih in v lepljenkah, gre za zanimiv primer, kako so likovna dela vplivala na nastanek literarnih del, saj je praviloma (zlasti v starejši likovni umetnosti, katere vsebina je pogosto vzeta iz literarnih del) ravno nasprotno in so likovni umetniki tisti, ki ustvarjajo likovna dela na podlagi književnosti.

Kosovel se je s konstruktivizmom seznanil leta 1924 in pesniške konstrukcije v obliki lepljenk in montaž poimenoval *Konsi*. Njihova vsebina so konkretni pojavi sodobne slovenske, jugoslovanske in evropske družbe, ki načenjajo ekonomska in politična vprašanja s kritično-ironičnega stališča.

Literarni zgodovinar in teoretik Anton Ocvirk je o Kosovelovih delih, ki jih je pesnik pokazal tovarišem v literarnem krožku, povedal naslednje: »V njih smo iskali predvsem vsebine, ker nismo vedeli, da je sestavni del celote hkrati z njo tudi njihova oblika. Ugajali so nam duhoviti cinični zbadljaji, ne pa njihova vidna podoba.«

MEDPREDMETNE POVEZAVE:

likovna vzgoja, slovenščina, zgodovina, geografija

INTERDISCIPLINARNE POVEZAVE V STALNI RAZSTAVI MG:

Černigojev portret Srečka Kosovela (1926), ruski konstruktivizem

LITERATURA:

Novak-Popov, I. (2002). Slovenska književnost med moderno in sodobnostjo – pesništvo. V Degan-Kapus, N. (ur.), *Branja 3: berilo in učbenik za 3. Letnik gimnazije ter štiriletnih strokovnih šol* (str. 348-354). Ljubljana: DZS.

Pilon, V. (1965). *Na robu*. Ljubljana: Slovenska matica.

Vrečko, J. (1986). *Srečko Kosovel, slovenska zgodovinska avantgarda in zenitizem*. Maribor: Obzorja.

Vrečko, J. (2005). Kosovel in dvajseta leta. V T. Rojc (ur.), *Trst: Umetnost in glasba ob meji v dvajsetih in tridesetih letih XX. stoletja* (str. 97-112). Ljubljana: Znanstveno raziskovalni center Slovenske akademije znanosti in umetnost.

ZGODOVINSKA AVANTGARDA

Zgodovinska avantgarda je enotno in kontinuirano gibanje literarnega, likovnega, gledališkega in glasbenega eksperimenta v dvajsetih letih 20. stoletja na Slovenskem. Zajema javne nastope, skupinske dejavnosti, manifeste, revije in logično zaporedje posameznih faz estetskega, etičnega in političnega prevrednotenja.

Predstavniki slovenske zgodovinske avantgarde so tudi Avgust Černigoj, Ferdo Delak, Ivan Čagro, Srečko Kosovel, Marij Kogoj in Venó Pilon.

MEDPREDMETNE POVEZAVE:

Likovna vzgoja, glasbena vzgoja, slovenščina, zgodovina, geografija

INTERDISCIPLINARNE POVEZAVE V STALNI RAZSTAVI MG:

avantgarda 20-ih let

LITERATURA:

Vrečko, J. (1986). *Srečko Kosovel, slovenska zgodovinska avantgarda in zenitizem*. Maribor: Obzorja.

Vrečko, J. (2005). Kosovel in dvajseta leta. V T. Rojc (ur.), *Trst: Umetnost in glasba ob meji v dvajsetih in tridesetih letih XX. stoletja* (str. 97-112). Ljubljana: Znanstveno raziskovalni center Slovenske akademije znanosti in umetnost.

FOTOGRAFIJA

Likovna umetnost je bila pred iznajdbo fotografije edini način vizualne upodobitve oseb, krajev ali dogodkov, s ciljem čim bolj natančno posnemati naravo in ustvariti iluzijo resničnosti na platnu. S pojavom fotografije, se je umetnost osvobodila reprezentacije in se začela ukvarjati z raziskovanjem likovnih materialov in izraznih sredstev.

Fotografija umetnosti ni spodbudila le k ponovni opredelitvi njenega odnosa do posnemanja otipljive resničnosti, temveč je bila z razvojem znanosti in vizualnih medijev tudi osnova za nove likovne tehnike in smeri.

Fotografija je imela izjemen pomen za razvoj likovne umetnosti in čeprav se sprva pojavi kot povsem tehničen izum, se postopoma vzpostavi tudi kot umetniški medij in kot enakovredno suveren likovni izraz drugim umetniškim zvrstem.

Pilonova umetniška pot ni bila lahka, po letih mučnih dvomov se je v času bivanja v Parizu odpovedal slikarstvu in se oprijel fotografskega poklica. Sprva se je posvečal eksperimentalni orientaciji v fotografiji (sklop Pilonovih eksperimentalnih fotografij iz zgodnjih tridesetih let), pozneje pa se je preusmeril predvsem v izpolnjevanje naročil, dokumentiranje del kolegov umetnikov z Montparnassa ter v umetniške portrete.

»Med znanci sem dobival delo, tako da sem reproduciral njihove slike in plastike, naročali so mi pa tudi 'umetniške portrete', s katerimi sem dosegel marsikatero priznanje.«

Čeprav je bila Pilonova opustitev slikarstva zavestna odločitev, ki je pomenila radikalen prelom na njegovi umetniški poti, kljub temu ni prišla iznenada. Za vsebinsko najintenzivnejši trenutek umetnikove fotografije namreč velja prav čas, ko se še ni zares odpovedal slikarstvu in je intenzivno ustvarjal na obeh področjih.

Pilonova fotografija je pogosto razumljena kot nadaljevanje slikarstva z drugimi sredstvi. Tako v njegovem slikarstvu in grafiki iz prve polovice dvajsetih let, kot kasneje v fotografiji, je namreč zaslediti za njegovo delo značilno plastičnost in poudarjajočo kontrastnost med svetlobo in temo.

MEDPREDMETNE POVEZAVE:

likovna vzgoja

INTERDISCIPLINARNE POVEZAVE V STALNI RAZSTAVI MG:

slikarska dela Vena Pilon, fotografija Vena Pilon

LITERATURA:

Carey, J. (2005). *What good are the arts?* London: Faber and Faber Limited.

Debicki, J., Favre, J. F., Grünevald, D. in Pimentel, A. F. (2004). *Zgodovina slikarske, kiparske in arhitekturne umetnosti*. Ljubljana: Modrijan.

Komelj, M. (2008). Pilonovi *Dve maski*. V A. Medved (ur.), *Primorska likovna umetnost v XX. stoletju: Seminarja v Piranu* (str. 89-119). Koper: Edicija Artes.

Pilon, V. (1965). *Na robu*. Ljubljana: Slovenska matica.

PRILOGE

POVEZAVE Z UČNIMI NAČRTI ZA TRETJE VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNO OBDOBJE OŠ

LIKOVNA VZGOJA, tretje vzgojno-izobraževalno obdobje

(Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Likovna vzgoja, 2011)

POJMI:

7. razred: kompozicija, nasičena barva, kakovostno barvno nasprotje, barvne dimenzije (svetlost, barvnost, nasičenost), umetniška grafika, visoki tisk, volumen

8. razred: globoki tisk

OPERATIVNI CILJI:

- učenci razvijajo sposobnost analiziranja in vrednotenja likovnih del,
- učenci spoznajo likovna dela nacionalne in mednarodne kulturne dediščine,
- učenci spoznavajo in izvedejo različne grafične tehnike,
- učenci izdelajo fotografijo in so pozorni na kadriranje.

GLASBENA VZGOJA, tretje vzgojno-izobraževalno obdobje

(Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Glasbena vzgoja, 2011)

VSEBINE:

9. razred: umetna glasba iz obdobja 20. stoletja

GLASBENI POJMI:

8. razred: opera

9. razred: ekspresionizem, nova glasba, avantgarda

SLOVENŠČINA, tretje vzgojno-izobraževalno obdobje

(Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Slovenščina, 2011)

PODROČJE: JEZIK

OPERATIVNI CILJI:

- učenci opazujejo in predstavljajo položaj slovenskih zamejcev in izseljencev ter status slovenščine v državah, v katerih živijo slovenski zamejci oz. izseljenci.

VSEBINE, VRSTE BESEDIL, 9. razred: opis in oznaka osebe, življenjepis

PODROČJE: KNJIŽEVNOST

OPERATIVNI CILJI, POEZIJA:

- učenci tvorijo likovno pesem/ pesem lepljenko v povezavi z določeno ali samostojno izbrano temo.

KNJIŽEVNIKI IN NJIHOVA DELA, 9. razred: Srečko Kosovel, Ciril Kosmač

PREDLAGANA KNJIŽEVNA BESEDILA:

8. razred: Srečko Kosovel: Jesen

9. razred: Srečko Kosovel: Godba pomladi, Kons 4

GEOGRAFIJA, 9. razred

(Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Geografija, 2011)

VSEBINE: Obsredozemske pokrajine, Flišna gričevja, hribovja in doline, Kraški ravniki, podolja in doline, Jadransko morje

OPERATIVNI CILJI:

- učenec na zemljevidu omeji in razdeli slovenske primorske pokrajine,
- učenec analizira posledice (ne)rešenega mejnega vprašanja s sosednjima državama.

DRŽAVLJANSKE ZMOŽNOSTI:

- učenec razume narodno in kulturno pripadnost in vplive evropske ter svetovne kulture na različne narode,
- učenec razvije pozitivna čustva do domovine, občutek pripadnosti svojemu narodu in državi.

MINIMALNI STANDARDI:

- učenec razloži vzroke za dvojezični ozemlji v Sloveniji in pojasni pomen varovanja narodnih skupnosti in narodnih manjšin.

ZGODOVINA, 9. razred

(Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Zgodovina, 2011)

OBVEZNE TEME: Politične značilnosti 20. stoletja, Slovenci v 20. in 21. stoletju

VSEBINE: prva svetovna vojna in mirovne pogodbe po vojni, kriza demokracije in vzpon diktatur in totalitarizmov, zadnja leta Avstro-Ogrske in nastanek Kraljevine Jugoslavije, Slovenci med avtonomističnimi in centralističnimi težnjami, gospodarski in kulturni razvoj Slovenije

CILJI:

- učenci opišejo glavne značilnosti prve svetovne vojne,
- učenci analizirajo mirovne pogodbe po prvi svetovni vojni in predvidijo posledice,
- učenci na primerih pojasnijo razlike med demokratičnimi, diktatorskimi in totalitarnimi oblikami vladavine,
- učenci opišejo nacionalni položaj Slovencev v Avstro-Ogrski,
- učenci pojasnijo vzroke in potek nastanka kraljevine Jugoslavije,
- učenci pojasnijo prizadevanja Slovencev po avtonomiji v kraljevini Jugoslaviji,
- učenci opišejo gospodarski in kulturni razvoj Slovencev med obema svetovnima vojnama in navedejo primere za ponazoritev.

DRŽAVLJANSKA IN DOMOVINSKA VZGOJA TER ETIKA, tretje vzgojno-izobraževalno obdobje

(Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Državlјanska in domovinska vzgoja ter etika, 2011)

VSEBINE:

7. razred: narodna in državljanska identiteta, domovina, narodnostne razlike, kultura sobivanja, narodna pripadnost in državlјanstvo, patriotizem

8. razred: povezovanje državlјanov v stranke s političnimi cilji

OPERATIVNI CILJI:

7. razred:

- učenci razumejo pojme naroda, države in domovine,
- učenci spoznavajo pomen strpnosti in medsebojnega spoštovanja za kulturo sobivanja,
- učenci razvijejo sposobnost razlikovanja med narodno in državljansko identiteto.

8. razred:

učenci spoznajo razliko med združevanjem državlјanov na podlagi skupnih interesov (društva, zveze itd.) in skupnih političnih ciljev,

- učenci razumejo vlogo političnih strank,
- učenci spoznajo pojem politično.

OPISI VENA PILONA

»Sedel je pred mano majhen, živahen: dejal bi, pravi tip kraškega človeka, ki pa mu je široki svet vtisnil še svoj pečat, ni pa mogel zbrisati bistvene poteze zemlje, ki ga je dala.« (Borko, 2002, str. 77)

»V preišljevanju doživetega /.../ se mi je odkrila v pravi luči prirodne preprostosti Pilonova na videz tako zamotana osebnost, nizek in tršat, z nogami kot vraščen v tla ter z glasom, ki bobni kot iz zemlje globin, to je Pilon človek in njegova umetnost je mogla biti v svoji pristnosti edinole veren odraz njega samega.« (Bambič, 2002, str. 73)

»Med slovenskimi slikarji zadnjih desetletij je bil Venó Pilon s človeške plati ena najoriginalnejših osebnosti. Majhen možakar s širokim, dejal bi klovnovskim obrazom, na katerem sta se fiziognomično prelivali samovšečnost in ironija, ni tudi po dolgih letih bivanja v Parizu zatajil nekaterih tipičnih lastnosti kraškega človeka.« (Borko, 2002, str. 77)

»Pilon je tako vesplošno simpatičen in zanimiv, ker je iz človeškega testa, če si drznem tako reči. Samo poglejte ga: njegova glava spominja na gomoljast krompir, posajen na telo, ki je kakor slabo zvezan žakelj. Ali nas njegov videz, ki še zdaleč ni odvraten, ne navdaja z vesplošnim zaupanjem?« (Bianchi, 2002, str. 71)

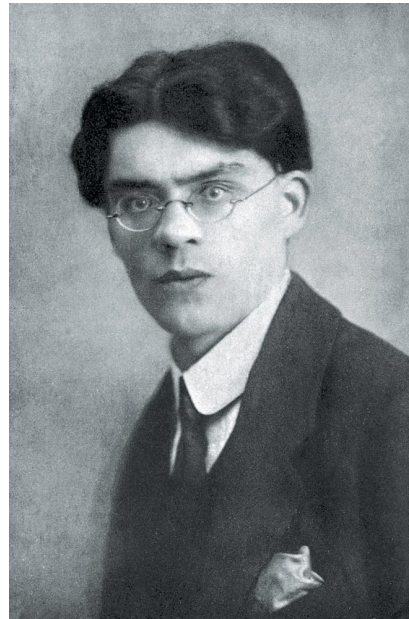
»Vsekdar, kadar opazujem Piona, me prešine slutnja spečega divjega ognjenika. /.../ In prav Venó je bil ta preprosti, vseskozi razumljivi primorski človek, ki je kakor starodavno tovarštvo morja, obale in bek na brežini.« (Pahor, 2002, str. 75)

SLIKOVNO GRADIVO

MARIJ KOGOJ



Veno Pilon, Marij Kogoj,
1923, jedkanica



fotografija Marija Kogoja

PILON SKOZI OČI SODOBNIKOV



Robert Hlavaty, Veno Pilon
1950, tuš/ papir



Božidar Jakac, Veno Pilon
1923, suha igla/ papir



France Mihelič, Veno Pilon
1950, olje/ plošča



Lojze Špacapan, Veno Pilon
1925, bron



Ivo Režek, Veno Pilon
okoli leta 1926, svinčnik/ servieta



Drago Tršar, Veno Pilon
1965, mavec

MANIFEST UMETNIŠKE SKUPINE DIE BRÜCKE V IZVIRNIKU

»Mit dem Glauben an die Entwicklung, an eine neue Generation der Schaffenden wie der Genießenden rufen wir alle Jugend zusammen, und als Jugend, die die Zukunft in sich trägt, wollen wir uns Arm- und Lebensfreiheit verschaffen gegenüber den wohlangesehenen älteren Kräften. Jeder gehört zu uns, der unmittelbar und unverfälscht das wiedergibt, was ihn zum Schaffen drängt.« (Jähner, 1996, str. 22)



Die Brücke manifesto, 1906

SKLEP

Namen mojega diplomskega dela je bilo v luči novih medpredmetnih smernic prenovljenega učnega načrta za likovno vzgojo iz leta 2011 izpostaviti interdisciplinarne izobraževalne vidike umetniškega dela in posledično spodbuditi učenje s pomočjo umetnosti v umetnostnem muzeju ali galeriji. Interdisciplinarno učenje je v muzejih uveljavljeno že dlje časa, saj takšen pristop zahteva muzejski predmet oziroma likovno delo, ki je zaradi nastanka v prostoru in času kot tudi postavitve v muzejski kontekst že v svoji naravi interdisciplinarno.

Čeprav je pričujoče diplomsko delo pisano z vidika muzeja in njegove izobraževalne vloge, sem po izobrazbi likovna pedagoginja in imam zatorej vedno v mislih tudi navezave s šolo. Zato bi kljub osredotočenosti na muzejski kontekst v sklepnih mislih rada še enkrat izpostavila nekaj ključnih razlogov, zakaj je srečevanje z avtentičnimi umetniškimi deli tako pomembno za šolajoče se otroke in zakaj ima interpretacija pomembno mesto v likovni vzgoji.

Muzejska izkušnja je še toliko pomembnejša z vidika likovne vzgoje, saj so muzeji eni izmed glavnih prostorov, kjer se učenci lahko neposredno srečujejo z avtentičnimi likovnimi deli. Avra avtentičnega umetniškega dela je neponovljiva in številne kvalitete, kot so dimenzija, tekstura, barve, se pri reprodukciji izgubijo. Doživljanje avtentičnega umetniškega dela, je ključnega pomena za razvijanje likovne občutljivosti, ki je ena izmed glavnih nalog likovne vzgoje.

Omenila sem že, da je likovno delo bogat vir znanja, čeprav v šoli do sedaj večinoma ni bilo obravnavano s tega stališča. Da bi umetnino razumeli in se iz nje lahko učili, jo je potrebno interpretirati. Kje je torej mesto interpretacije v likovni vzgoji? Interpretacija likovnega dela nam z večplastno obravnavo in osebnimi načini spoznavanja odpira številne možnosti medpredmetnih in interdisciplinarnih povezav z učenčevim že dosedanjim znanjem in življenjskimi izkušnjami. Tako pridobljeno znanje je trajno, smiselno in spodbuja celovit pristop k učenju.

Z interpretiranjem pridemo do same ideje likovnega dela. Interpretacija je bistvena pri razumevanju umetnine in spodbuja tudi inspiracijo za lastno likovno izražanje. Proces interpretacije in proces ustvarjanja umetnine sta namreč med seboj globoko povezana, zato so spretnosti interpretacije ključnega pomena pri predmetu likovne vzgoje, ki ima velik poudarek na likovnem izražanju.

S pomočjo učnega gradiva o Pilonovem portretu Marija Kogoja iz leta 1923, ki je na ogled v Moderni galeriji, sem želela na praktičnem primeru prikazati številne možnosti za medpredmetne povezave znotraj različnih predmetov tretjega triletja osnovne šole, ki se navezujejo na portret; kot tudi številne interdisciplinarne povezave in primerjave, ki jih spodbuja muzejski kontekst postavitve likovnih del, kamor je Pilonovo delo umeščeno v

Moderni galeriji. Takšen holističen pristop k obravnavi znanja s pomočjo interpretacije avtentičnega likovnega dela lepo povzame namen mojega diplomskega dela in obravnavano teorijo prenese na praktično raven.

LITERATURA

- Badovinac, Z. (2002). Uvod. V B. Ilich Klančnik (ur.), *Veno Pilon: retrospektivna razstava, Moderna galerija Ljubljana, 18. januar-15. april 2002* (str. 5). Ljubljana: Moderna galerija.
- Bambič, M. (2002). Spomini ob »sedmini« njegove smrti (23.9.1970). V B. Ilich Klančnik (ur.), *Veno Pilon: retrospektivna razstava, Moderna galerija Ljubljana, 18. januar-15. april 2002* (str. 73-74). Ljubljana: Moderna galerija.
- Barnes, R. (1993). Getting the act together: It may be cross-curricular but is it really art? *International Journal of Art & Design Education*, 12(1), 63-72
- Bätschmann, O. (1998). Uvod v interpretacijo: umetnostnozgodovinska hermenevtika. V H. Belting, H. Dilly, W. Kemp, W. Sauerländer in M. Warnke (ur.), *Uvod v umetnostno zgodovino* (str. 184-213). Ljubljana: Krtina.
- Belting, H. (1998). Likovno delo v kontekstu. V H. Belting, H. Dilly, W. Kemp, W. Sauerländer in M. Warnke (ur.), *Uvod v umetnostno zgodovino* (str. 214-232). Ljubljana: Krtina.
- Belting, H. in Kemp, W. (1998). Uvod. V H. Belting, H. Dilly, W. Kemp, W. Sauerländer in M. Warnke (ur.), *Uvod v umetnostno zgodovino* (str. 143-144). Ljubljana: Krtina.
- Benjamin, W. (1939). Umetnina v času, ko jo je mogoče tehnično reproducirati. V W. Benjamin (1998). *Izbrani spisi* (str. 145-176). Ljubljana: SH Zavod za založniško dejavnost.
- Beuermann, D. (2001). Oblikovanje povezav med umetnostnimi predmeti in šolskim razvojnim načrtom. *Vzgoja in izobraževanje*, 32(4), 32-37
- Bianchi, W. (2002) Lilian Fisk. V B. Ilich Klančnik (ur.), *Veno Pilon: retrospektivna razstava, Moderna galerija Ljubljana, 18. januar-15. april 2002* (str. 70-72). Ljubljana: Moderna galerija.
- Borko, B. (2002). Veno Pilon. V B. Ilich Klančnik (ur.), *Veno Pilon: retrospektivna razstava, Moderna galerija Ljubljana, 18. januar-15. april 2002* (str. 77-79). Ljubljana: Moderna galerija.
- Brejc, T. (10.09.2011). Moderna galerija: ne mojstrovine, kontekst je pomemben. *Delo*, Pridobljeno 13.10.2011 iz <http://www.delo.si/kultura/razstave/moderna-galerija-ne-mojstrovine-kontekst-je-pomemben.html>
- Carey, J. (2005). *What good are the arts?* London: Faber and Faber Limited.

Charman, H., Rose, K., Wilson, G. (ur.). (2006). *The Art Gallery Handbook: A Resource for Teachers*. London: Tate Publishing

Charman, H. in Ross, M. (2002). Contemporary Art and the Role of Interpretation. *Tate Papers*, Autumn 2004, Pridobljeno 12. 8. 2011 iz <http://www.tate.org.uk/research/tateresearch/tatepapers/04autumn/charman.htm>

Debicki, J., Favre, J. F., Grünevald, D. in Pimentel, A. F. (2004). *Zgodovina slikarske, kiparske in arhitekturne umetnosti*. Ljubljana: Modrijan.

Eberlein, J.K. (1998). Vsebina in notranji pomen: Ikonografsko-ikonološka metoda. V H. Belting, H. Dilly, W. Kemp, W. Sauerländer in M. Warnke (ur.), *Uvod v umetnostno zgodovino* (str. 162-183). Ljubljana: Krtina.

Falk, J.H. in Dierking, L.D. (2000). *Learning from museums: Visitor experiences and the making of meaning*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

Griffin, J. (2007). Students, Teachers, and Museums: Toward an Intertwined Learning Circle. V J.H. Falk, L.D. Dierking in S. Foutz (ur.), *In Principle, In Practice: Museums as Learning Institutions* (str. 31-42). Plymouth, UK: AltaMira press.

Guštin, D., Kacin-Wohinz, M. in Troha, N. (2000). Slovenske meje po prvi svetovni vojni (1918.1920). V N. Urbanc (ur.), *Slovenija od prve svetovne vojne do Koroškega plebiscita in Rapalla* (str. 21-40). Ljubljana: Muzej novejšje zgodovine.

Hein, G.E. (1998). *Learning in the museum*. London in New York: Routledge.

Hickman, R. (2005). Introduction. V R. Hickman (ur.), *Critical Studies in Art and Design Education* (str. 15-18). Bristol in Portland: Intellect.

Hickman, R., Kiss, L. (2010). Cross-Curricular Gallery Learning: A Phenomenological Case Study. *International Journal of Art & Design Education*, 29(1), 27-36

Hooper-Greenhill, E. (1994). *Museums and their Visitors*. London in New York: Routledge.

Hooper-Greenhill, E. (1999). Learning in art musums: strategies of interpretation. V E. Hooper-Greenhill (ur.), *The Educational Role of the Museum* (str. 44-52). London in New York: Routledge.

Hooper-Greenhill, E. (2000). *Museums and the Interpretation of Visual Culture*. New York: Routledge.

Ilich Klančnik, B. (2002). Razstavi ob rob. V B. Ilich Klančnik (ur.), *Veno Pilon: retrospektivna razstava, Moderna galerija Ljubljana, 18. januar-15. april 2002* (str. 7-16). Ljubljana: Moderna galerija.

Jähner, H. (1996). *Künstlergruppe Brücke : Geschichte einer Gemeinschaft und das Lebenswerk ihrer Repräsentanten*. Berlin: Henchel-Verlag.

Jenčič, B. (ur.). (1996). *Petdeset let Prešernovih nagrad: 1947-1996*. Ljubljana: Upravni odbor Prešernovega sklad.

Kacin Wohinz, M. (1990). *Prvi antifašizem v Evropi: Primorska 1925-1935*. Koper: Lipa.

Kacin Wohinz, M. in Pirjevec, J. (2000). *Zgodovina Slovencev v Italiji 1866 – 2000*. Ljubljana: Nova revija.

Kalc, A. (2005). Na vzhodnih mejah italijanske civilizacije med svetovnjima vojnama. V T. Rojc (ur.), *Trst: Umetnost in glasba ob meji v dvajsetih in tridesetih letih XX. stoletja* (str. 37-56). Ljubljana: Znanstveno raziskovalni center Slovenske akademije znanosti in umetnost.

Komelj, M. (1979). *Slovensko ekspresionistično slikarstvo in grafika*. Ljubljana: Partizanska knjiga.

Komelj, M., Durjava, I., Čopič, Š. (ur.). (1986). *Ekspresionizem in nova stvarnost na slovenskem*. Ljubljana: Moderna galerija.

Komelj, M. (2008). Pilonovi *Dve maski*. V A. Medved (ur.), *Primorska likovna umetnost v XX. stoletju: Seminarja v Piranu* (str. 89-119). Koper: Edicija Artes.

Krečič, P. (2005). Slovenski likovniki na tržaškem med dvema vojnama. V T. Rojc (ur.), *Trst: Umetnost in glasba ob meji v dvajsetih in tridesetih letih XX. stoletja* (str. 171-181). Ljubljana: Znanstveno raziskovalni center Slovenske akademije znanosti in umetnost.

Kuret, P. (1988). *Umetnik in družba: Slovenska glasbena misel po prvi svetovni vojni (Lajovic, Kogoj, Vurnik)*. Ljubljana: DZS.

Kuret, P. (2005). Prispevek primorskih Slovencev slovenski glasbi v času med obema vojnama. V T. Rojc (ur.), *Trst: Umetnost in glasba ob meji v dvajsetih in tridesetih letih XX. stoletja* (str. 239-259). Ljubljana: Znanstveno raziskovalni center Slovenske akademije znanosti in umetnost.

Latimer, S. (2011). Art for Whose sake? V J. Fritsch (ur.), *Museum Gallery Interpretation and Material Culture* (str. 67-79). New York in London: Routledge.

Lynton, N. (1994). *Zgodba moderne umetnosti*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS

Menaše, L. (1962). *Zahodnoevropski slikani portret*. Maribor: Založba Obzorja.

Menaše, L. (1971). *Evropski umetnostnozgodovinski leksikon*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Mikuž, J. (1983). *Podoba roke*. Ljubljana: DUU Univerzum.

Mislej, I. (2002). Življenjepis. V B. Ilich Klančnik (ur.), *Veno Pilon: retrospektivna razstava, Moderna galerija Ljubljana, 18. januar-15. april 2002* (str. 341-352). Ljubljana: Moderna galerija.

Mislej, I. (2008). Na robu. Srečevanje slovenskih umetnikov s sosednjimi kulturami. V A. Medved (ur.), *Primorska likovna umetnost v XX. stoletju: Seminarja v Piranu* (str. 60-88). Koper: Edicija Artes.

Moderna galerija (2011), Pridobljeno 13.10.2011 iz <http://www.mg-lj.si/node/42>

Nahtigal, M. (18.02.2011). Pisa, svet in mi. *Delo*, str. 5

Novak-Popov, I. (2002). Slovenska književnost med moderno in sodobnostjo – pesništvo. V Degan-Kapus, N. (ur.), *Branja 3: berilo in učbenik za 3. Letnik gimnazije ter štiriletnih strokovnih šol* (str. 348-354). Ljubljana: DZS.

Pahor, B. (2002). Srečanje s Pilonom. V B. Ilich Klančnik (ur.), *Veno Pilon: retrospektivna razstava, Moderna galerija Ljubljana, 18. januar-15. april 2002* (str. 75-76). Ljubljana: Moderna galerija.

Patru, E. (2008). Medpredmetno povezovanje in likovna umetnost. *Likovna vzgoja: revija za vse stopnje izobraževanja*, 9(41-42), 37-43

Paulič, O. (2002). Medpredmetno povezovanje v gimnazijah. *Vzgoja in izobraževanje*, 33(1), 67-70

Pavlič Škerjanec, K. (2010). Smisel in sistem kurikularnih povezav. V Z. Rutar Ilc in K. Pavlič Škerjanec (ur.), *Medpredmetne in kurikularne povezave: Priročnik za učitelje* (str. 19-42). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Perovšek, J. (2000). Državnopravni in upravopolitični razvoj Slovenije v letih 1918-1921. V N. Urbanc (ur.), *Slovenija od prve svetovne vojne do Koroškega plebiscita in Rapalla* (str. 9-20). Ljubljana: Muzej novejšje zgodovine.

Perry, L. (2005). Theoretical Comments. V R. Hickman (ur.), *Critical Studies in Art and Design Education* (str. 43-54). Bristol in Portland: Intellect.

Pezdir, S. (14.04.2011). Znamo brati, ne pa gledati? *Delo*, str. 15

Picture in focus (n.d.), Pridobljeno 29.10.2011 iz <http://www.nationalgallery.org.uk/learning/teachers-and-schools/picture-in-focus/>

Pilon, V. (1965). *Na robu*. Ljubljana: Slovenska matica.

Rawding, M., Wall, B. (1991). Art and religion in the classroom: a report on a cross-curricular experiment. *International Journal of Art & Design Education*, 10(3), 293-306

Rennie, L.J. in Johnston, D.J. (2007). Research on Learning From Museums. V J.H. Falk, L.D. Dierking in S. Foutz (ur.), *In Principle, In Practice: Museums as Learning Institutions* (str. 57-73). Plymouth, UK: AltaMira press.

Rutar Ilc, Z. (2010). Interdisciplinarno povezovanje v luči empiričnih raziskav ter kognitivnopsiholoških in epistemoloških študij. V Z. Rutar Ilc in K. Pavlič Škerjanec (ur.), *Medpredmetne in kurikularne povezave: Priročnik za učitelje* (str. 455-469). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Sauerländer, W. (1998a). Opredeljevanje predmetov na splošno. V H. Belting, H. Dilly, W. Kemp, W. Sauerländer in M. Warnke (ur.), *Uvod v umetnostno zgodovino* (str. 45-54). Ljubljana: Krtina.

Sauerländer, W. (1998b). Ugotavljanje starosti, kraja nastanka in avtorstva. V H. Belting, H. Dilly, W. Kemp, W. Sauerländer in M. Warnke (ur.), *Uvod v umetnostno zgodovino* (str. 115-140). Ljubljana: Krtina.

Slovar slovenskega knjižnega jezika (n.d.), Pridobljeno 17. 9. 2011 iz <http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html>

Smrekar, A. (1995). Spremna beseda. V L. Tavčar, *Galerija v vrtcu, v šoli in doma* (str. 3). Ljubljana: Narodna galerija.

Smrekar, A. (2001). Predgovor. V L. Tavčar, *Otroci, mladostniki in odrasli v galeriji: Priročnik za kustose pedagogov, učiteljev, vzgojiteljev in staršev*. (str. 7). Ljubljana: Narodna galerija.

Stele, F. (1960). *Umetnost v Primorju*. Ljubljana: Slovenska matica.

Štemberger, V. (2007). Načrtovanje in izvajanje medpredmetnih povezav. V J. Krek in dr. (ur.), *Učitelj v vlogi raziskovalca : akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli* (str. 93-111). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Tacol, T. (2002). Problemski pouk likovne vzgoje in medpredmetno povezovanje v novem kurikulumu. *Sodobna pedagogika*, 53(2), 40-49

Tacol, T. (2003). Likovna vzgoja in medpredmetno (interdisciplinarno) povezovanje. *Likovna vzgoja: revija za vse stopnje izobraževanja*, 5(23-24), 27-30

Take one picture (n.d.), Pridobljeno 29.10.2011 iz <http://www.takeonepicture.org/>

Talboys, G. K. (2010). *Using museums as an educational resource: An Intorductory Handbook for Students and Teachers*. Farnham in Burlington, VT: Ashgate.

Tavčar, L. (1984). *Oris metodike likovne vzgoje na srednješolski ravni*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Tavčar, L. (1995). Zakaj naloge opazovanja in spoznavanja? V L. Tavčar, *Galerija v vrtcu, v šoli in doma* (str. 5-7). Ljubljana: Narodna galerija.

Tavčar, L. (2001). *Otroci, mladostniki in odrasli v galeriji: Priročnik za kustose pedagoge, učitelje, vzgojitelje in starše*. Ljubljana: Narodna galerija.

Tavčar, L. (2002). Izobraževalna naloga umetnostnih muzejev nekoč in danes. *Didakta*, 11(64/65), 4-8.

Tavčar, L. (2003). *Zgodovinska konstitucija modernega muzeja kot sestavine sodobne zahodne civilizacije*. Ljubljana: ISH in Narodna galerija.

Tavčar, L. (2007). Kulturna dediščina v otroških očeh. V *Kulturna dediščina v kurikulu vrtca: zbornik / Skupnost vrtcev Slovenije, XVI. strokovni posvet, Portorož, marec, 2007* (str. 31-39). Ljubljana: Skupnost vrtcev Slovenije.

Tavčar, L. (2009). *Homo Spectator: Uvod v muzejsko pedagogiko*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Pridobljeno 12.9.2011, iz http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/digitalna_knjiznica/Dissertationes_3/index.html

Turner, J. (1998). *The Dictionary of Art*. New York: Grove.

Učni načrt. Program osnovna šola. Državljska in domovinska vzgoja ter etika (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo, Pridobljeno 16.10.2011, iz http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_DDE_OS.pdf

Učni načrt. Program osnovna šola. Geografija (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo, Pridobljeno 16.10.2011, iz http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_geografija.pdf

Učni načrt. Program osnovna šola. Glasbena vzgoja (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo, Pridobljeno 16.10.2011, iz http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_glasbena_vzgoja.pdf

Učni načrt. Program osnovna šola. Likovna vzgoja (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo, Pridobljeno 16.10.2011, iz http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_likovna_vzgoja.pdf

Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina (2005). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo, Pridobljeno 16.10.2011, iz http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf

Učni načrt. Program osnovna šola. Zgodovina (2003). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo, Pridobljeno 16.10.2011, iz http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_zgodovina.pdf

Vrečko, J. (1986). *Srečko Kosovel, slovenska zgodovinska avantgarda in zenitizem*. Maribor: Obzorja.

Vrečko, J. (2005). Kosovel in dvajseta leta. V T. Rojc (ur.), *Trst: Umetnost in glasba ob meji v dvajsetih in tridesetih letih XX. stoletja* (str. 97-112). Ljubljana: Znanstveno raziskovalni center Slovenske akademije znanosti in umetnost.

Vuk, M. (2000). Sadovi razcveta 20. let. V M. Vuk (ur.), *Umetnost 20. stoletja na Goriškem in v Posočju* (str. 45-86). Gorica: Goriška Mohorjeva družba.

Warnke, M. (1998). Predmetna področja umetnostne zgodovine. V H. Belting, H. Dilly, W. Kemp, W. Sauerländer in M. Warnke (ur.), *Uvod v umetnostno zgodovino* (str. 19-41). Ljubljana: Krtina.

Work in focus (n.d.), Pridobljeno 29.10.2011 iz <http://www.tate.org.uk/learning/workinfocus/>

SLIKOVNI VIRI

Die Brücke manifesto. Pridobljeno 16.10.2011 iz

http://en.wikipedia.org/wiki/Die_Br%C3%BCcke

Pilonov portret Marija Kogoja, olje. Pridobljeno 16.10.2011 iz

http://press.ljubjanafestival.si/open_pic.php?file=photoarchive/kogoj1.jpg&title=Skladatelj%20Marij%20Kogoj

Fotografija Marija Kogoja. Pridobljeno 14.11.2011 iz

http://sl.wikipedia.org/wiki/Marij_Kogoj

Pilonov portret Marija Kogoja, jedkanica.

Hlavatyev portret Vena Piona, tuš na papirju.

Jakčev portret Vena Piona, suha igla.

Miheličev portret Vena Piona, olje.

Špacapanov portret Vena Piona, bron.

Režekova karikatura Vena Piona, svinčnik.

Tršarjev portret Vena Piona, mavec. Pridobljeno 7.11.2011 iz

http://www.venopilon.com/izbor_del.php#