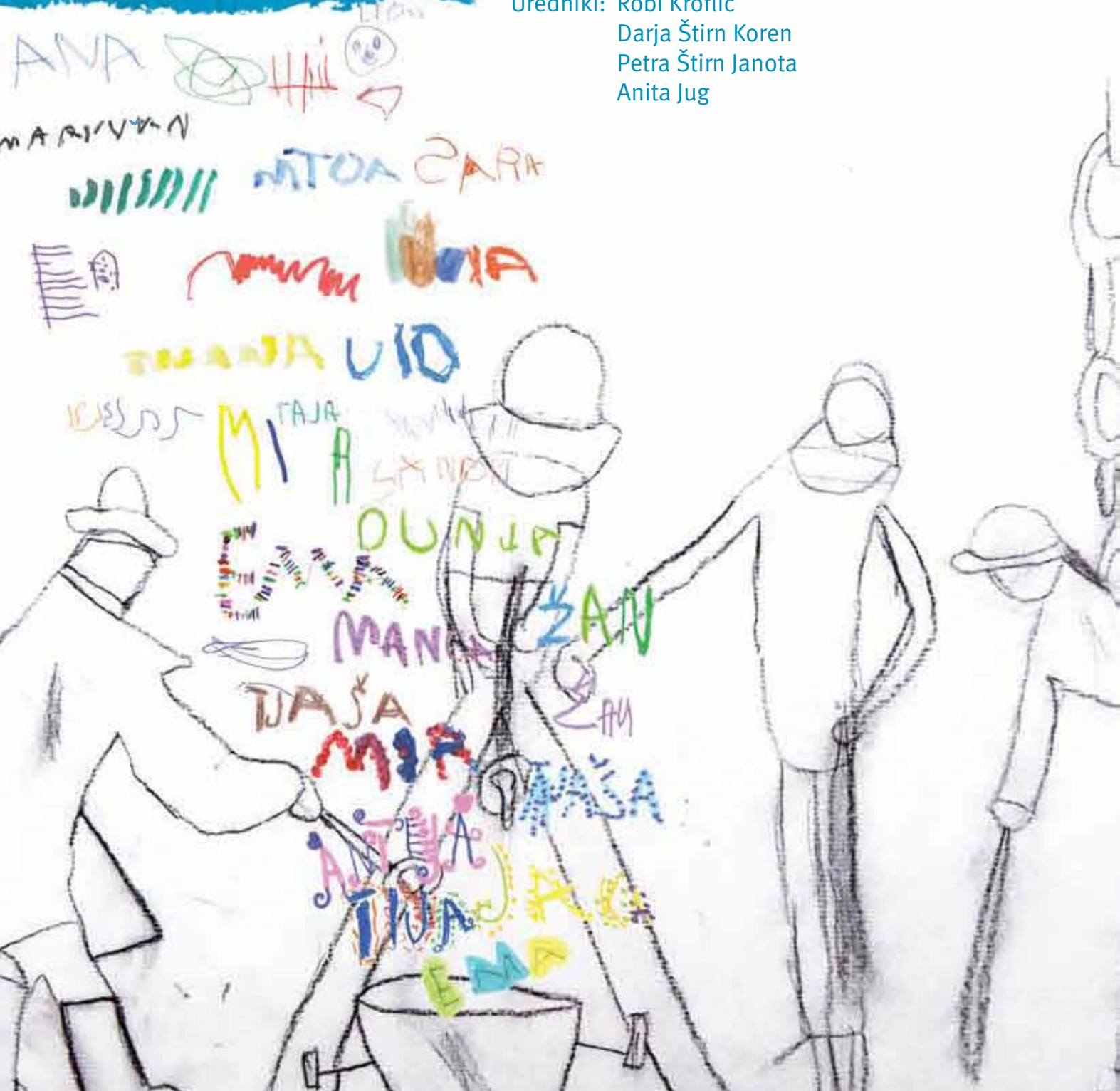
RAZVOJ IDENTITETE OTROK V PROSTORU IN ČASU PREKO RAZNOVRSTNIH UMETNIŠKIH DEJAVNOSTI

KULTURNO ŽLAHTENJE NAJMLAJŠIH

Uredniki: Robi Kroflič
Darja Štirn Koren
Petra Štirn Janota
Anita Jug



Uredniki: Robi Kroflič, Darja Štirn Koren, Petra Štirn Janota, Anita Jug
Recenzija: Zdenko Medveš, zaslužni profesor Univerze v Ljubljani,
Irena Lesar, Pedagoška fakulteta Ljubljana, Univerza v Ljubljani
Angleški prevodi tekstov: Urša Poljanšek
Jezikovni pregled: Maja Tomšič (Komentarji otrok niso lektorirani in so zapisani v avtentični izgovorjavi.)
Fotografije eksponatov,
ki so predstavljeni v katalogu: Franci Kropec, Robi Kroflič, Uroš Grabner
Koncept in oblikovanje: Studio POPER
Ilustracija na naslovnici: Osnova naslovnice je risba Žige Pandeva, 5 let (Vrtec Ravne na Koroškem)
Izdal in založil: Vrtec Vodmat, Ljubljana
www.vrtecvodmat.si
Natisnila: tiskarna Para d.o.o.
Naklada: 500 izvodov

Knjigo financira Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada ter Ministrstvo za šolstvo in šport.
Projekt Kulturno žlahtenje najmlajših se je izvajal v okviru Operativnega programa razvoja človeških virov za obdobje 2007-2013, 3. razvojne prioritete: »Razvoj človeških virov in vseživljenjskega učenja«, 3.1. prednostne usmeritve »Izboljšanje kakovosti in učinkovitosti sistema izobraževanja in usposabljanja« ter Javnega razpisa za izvajanje projektov s področij kulturna vzgoja in bralna pismenost za obdobje od 2008 do 2011.

VRTEC VODMAT
REPUBLIKA SLOVENIJA | MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT
Naložba v vašo prihodnost
OPERACIJO DELNO FINANCIRA EVROPSKA UNIJA
Evropski socialni sklad

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana
37.015.31:7
316.6-053.2
373.2
KULTURNO žlahtenje najmlajših : razvoj identitete otrok v prostoru in času preko raznovrstnih umetniških dejavnosti / uredniki Robi Kroflič ... [et al.] ; [angleški prevodi tekstov Urša Poljanšek ; fotografije Franci Kropec, Robi Kroflič, Uroš Grabner].
- Ljubljana : Vrtec Vodmat, 2010
ISBN 978-961-269-366-4
1. Kroflič, Robi
253528576

Prepovedano je kopiranje ali kakršnokoli razmnoževanje dela brez dovoljenja založbe in urednikov.

RAZVOJ IDENTITETE OTROK V PROSTORU IN ČASU PREKO RAZNOVRSTNIH UMETNIŠKIH DEJAVNOSTI

KULTURNO ŽLAHTENJE NAJMLAJŠIH

Uredniki: Robi Kroflič
Darja Štirn Koren
Petra Štirn Janota
Anita Jug



VSEBINA

UVOD

8 **Predšolski otrok in umetniško doživetje** / The preschool child and the aesthetic experience
Robi Kroflič

12 *Refleksija projekta — Tamara Kranjec*

13 RAZPRAVE

14 **Uvajanje umetniških praks v predšolsko vzgojo ali kako smo se (o)žlahtili** /
Introducing art practices into preschool education or how we enriched ourselves
Darja Štirn Koren

24 **Umetnost kot induktivna vzgojna praksa (Vzgoja preko umetnosti v Vrtcu Vodmat)**
Art as inductive educational praxis (Education through Art in the Kindergarten Vodmat)
Robi Kroflič

40 **Predšolska vzgoja v »dialogu« z umetnostjo** / Preschool education in "dialogue" with art
Petra Štirn Janota in Anita Jug

53 *Refleksija projekta — Sonja Kogej Rus*

54 UMETNOST V VRTCU

56 **Ko umetniški jeziki postanejo del vsakodnevnega življenja najmlajših**
Anica Gruden v sodelovanju z Ivico Žlogar, Andrejo Lorber in Suzano Teichmeister

63 **Pravljica kot izhodišče za dobra dela**
Valerija Pečan in Ana Grad

71 **Skupno iskanje umetniških praks za otroke (vrtec, umetnik in kulturna ustanova)**
Natalija Kučiš Nikolič

77 **Kralj Matjaž – inspiracija za raziskovanje v sodelovanju s kulturnimi institucijami in z umetniki**
Maja Jerčič

81 **Iskanje umetniških izzivov v temi Rudarstvo**
Štefka Kuserbanj

85 *Refleksija projekta — Liljana Suhodolčan*

86 FOTOZGODBE

88 **Železo v sodobnem času - Forma Viva**
Primer dobre prakse je nastal v Vrtcu Ravne na Koroškem.

90 **Jaz in drugi**
Primer dobre prakse je nastal v Vrtcu Vodmat.

93 *Refleksija projekta — Franci Krevh*

94 **Kakšen čudovit travnik**
Primer dobre prakse je nastal v Vrtcu Ledina.

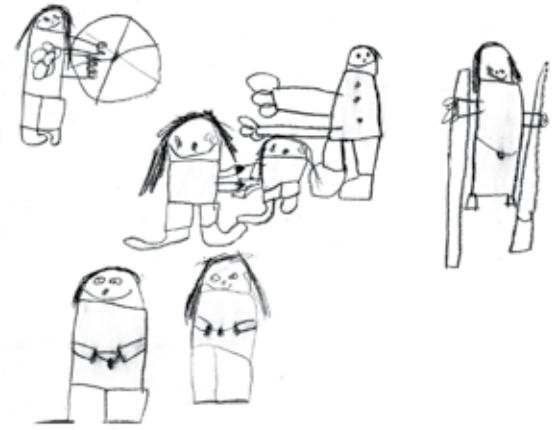
96 **Življenje ob železarni**
Primer dobre prakse je nastal v Vrtcu Ravne na Koroškem.

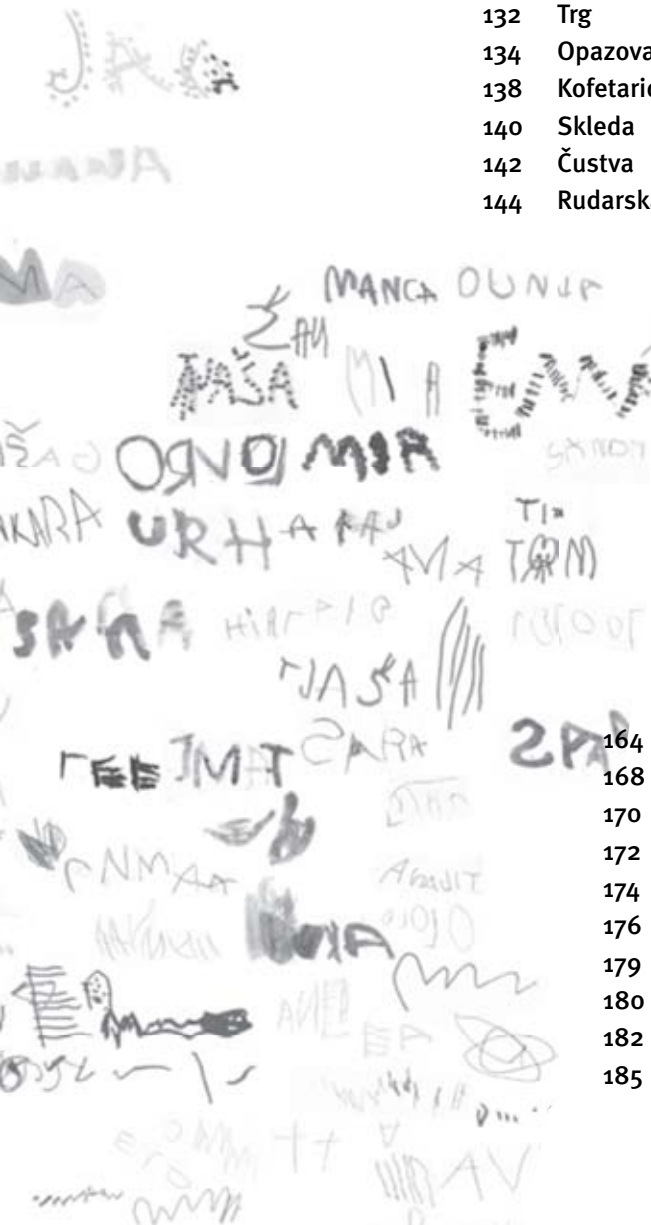
98 **Repač**
Primer dobre prakse je nastal v Vrtcu Ravne na Koroškem.
100 **Skleda Mojce Pokrajculje**
Primer dobre prakse je nastal v Vrtcu Vodmat.
102 **Zgodba iz lonca – Kokoška, ki je želela videti morje (Ch. Jalibois, Ch. Heinrich)**
Primer dobre prakse je nastal v Vrtcu Vodmat.
105 *Refleksija projekta — Suzana Fajmut Štrucl*
106 **Instalacija: »Poti kot vezi«**
Primer dobre prakse je nastal v Vrtcu Vodmat.
114 **Naša zgodba o mlinu**
Primer dobre prakse je nastal v Vrtcu pri OŠ Franja Goloba, Prevalje.
116 *Refleksija projekta — Mojca Leben*

118 KATALOG STVARITEV

DRUGI

120 **Portreti**
130 **Most**
132 **Trg**
134 **Opazovanje ljudi**
138 **Kofetarica**
140 **Skleda**
142 **Čustva**
144 **Rudarska družina in klop**





NARAVA

146 **Impresionizem**
150 **Rdeči baloni**
152 **"Sporočna" slika**
154 **Tulipani**
156 **Travnik**
158 **Kralj Matjaž in njegovo domovanje**
160 **Svetloba in tema**
162 **Minerali**

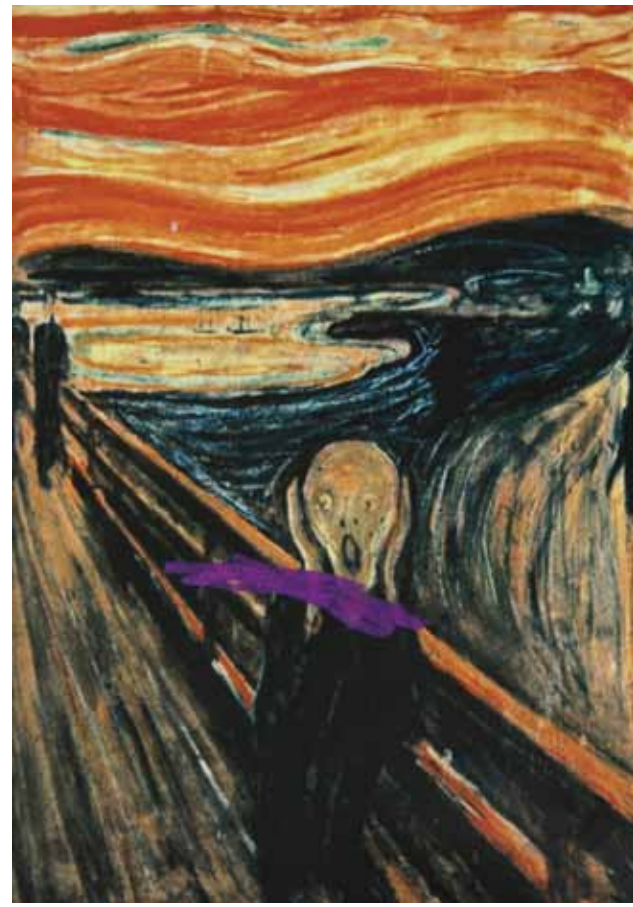
ZGODOVINA

164 **Minimundus Ljubljane**
168 **Palačinka**
170 **Votlina Kralja Matjaža**
172 **Rudar**
174 **V rovu**
176 **Livarji in kovači**
179 *Refleksija projekta — Jure Markota, Leander Fužir*
180 **Železarna**
182 **Stare igre**
185 *Refleksija projekta — Mojca Fo*

PREDŠOLSKI OTROK IN UMETNIŠKO DOŽIVETJE

THE PRESCHOOL CHILD AND THE AESTHETIC EXPERIENCE

Robi Kroflič



Je otrok s svojo igrivo ustvarjalnostjo v predšolskem obdobju umetnik? Je vsaj sposoben komunikacije s pravimi umetninami in dejavnostmi, ali pa bi to obdobje moralo biti rezervirano za prirejeno, otroško umetnost? Lahko kaj pridobi ob srečanju z umetniki? Zakaj in s čim lahko dejavnosti, povezane z uporabo različnih umetniških praks, vplivajo na celovit razvoj otrokove osebnosti?

V času, ki znotraj izobraževalnih sistemov ni najbolj naklonjen umetnosti niti negovanju znanstvene radovednosti, saj najprej štejejo dejavnosti, ki krepijo kompetence, potrebne za razvoj tehnologije, navedena vprašanja terjajo konkretne in jasne odgovore, saj je prepričljivost romantičnih humanističnih argumentov v zadnjih desetletjih pošteno zbledela.

Pa začnimo z zgodbo. *Ob gledanju različnih reprodukcij umetniških slik se Timna (štiri leta in pol)*

Can children's playful creativity in the preschool period be regarded as artistic? Are children capable of appreciating art and various activities involved in art or should they only engage in adapted, i.e. children's art? Can they gain anything by meeting artists? Why and how may different art practices exert an influence on the full development of a child's personality?

In an age in which art and scientific curiosity are not a prominent part of educational systems and are deemed less important than acquiring competencies aimed at technological development, providing clear answers and solutions to the aforementioned questions is truly crucial, especially bearing in mind the faltering power of romantic humanist answers to those questions in the last few decades.

Let us start by relating a real-life story. *Observing various art reproductions, Timna's (four and a half*

ustavi ob Munchovi grafiki Krik, vzame barvico in osebi doriše vijoličast šal ter ga močno pobarva.
Vzgojiteljica: »Kaj pa delaš? Zakaj uničuješ sliko, ki sem jo želela dati na pano?«
Timna: »Nočem, da daš to na pano. Daj v mojo mapo, kjer so samo moje stvari. To je moja slika!«
Vzgojiteljica: »Kdo pa ima vijoličast šal?«
Timna: »Moja mamica.«

Med spontano igro z magnetki, ko je Timna pozornost usmerila v to, kako se nekateri želijo stiskati skupaj in drugih nikakor ne moremo združiti (»ta dva se marata, ta dva pa ne«), začne deklica vzgojiteljici pripovedovati o svoji stiski (mamica in očka se ločujeta in mamica je že mesec dni v bolnišnici zaradi psihične nestabilnosti) ...

Verjetno bi se kak estetski čistun zgrozil nad neodgovornim ravnanjem otroka, ki je počečkal umetniško reprodukcijo, a avtor grafike bi najbrž bil navdušen nad načinom, kako je štiriinpolletna deklica prepoznala temeljno občutenje umetnine in ga povezala s svojo življenjsko zgodbo. Četudi torej predšolskemu otroku še ne moremo pripisati vseh spretnosti, ki jih od umetnika zahteva vrhunska zmožnost umetniškega izraza, navedena zgodba zagotovo potrjuje otrokovo zmožnost globokega estetskega doživetja.

Kot dokazujejo dolgoletne izkušnje z uporabo umetnosti v predšolski vzgoji v italijanskih vrtcih Reggio Emilia, obstaja vrsta razlogov, ki potrjujejo pomen rabe umetniških praks za učenje otroka v predšolskem obdobju. Kot opisuje Vea Vecchi, likovna umetnica in dolgoletna ateljeristka v Reggio Emilii, umetnike in predšolske otroke povezuje v marsičem soroden odnos do stvarnosti, ki jo upodabljajo različne umetniške zvrsti: »Dejansko mi definiramo umetnost v določenih pomenih, ki so tesno povezani z otrokovim načinom bivanja: z načinom, kako gledajo na svet z veliko intenzivnostjo, z njihovim pohlepom, da bi ga razumeli in *naselili*. Sinteza, metafora, pozornost do ponavljanja in variacij, privlačnost barve, nefigurativno raziskovanje risanja, iznajdbe znakov in form, s katerimi poskušajo predstaviti svet – vse to je del otrokovega sveta, a je hkrati blizu umetnikovemu svetu. Otroci in umetniki imajo, čeprav zaradi različnih razlogov,

years) look is captured by Munch's print The Scream. She grabs a crayon and sketches in an intensily coloured violet scarf around the person's neck.
Preschool teacher: "What are you doing? Why are you ruining the painting I just wanted to put on the board?"
Timna: "I don't want you to put this painting on the board. You should put it into my portfolio, where we put things that are mine. This painting is mine!"
Preschool teacher: "And who is wearing the violet scarf?"
Timna: "My mommy."

Later, during spontaneous play involving magnets, Timna observes how some magnets are drawn together, while others are drawn apart (saying: "These two like each-other and those two don't") and starts to describe her home situation (mommy and daddy are getting a divorce and mommy has been in the mental hospital for a month now due to mental instability).

While aesthetic purists would be quick to judge the irresponsible act of a child doodling on an art reproduction, the author of the print would probably show excitement over how a four-and-a-half-years-old girl was able to recognize the underlying feeling of his work of art and associate it with her own real-life circumstances. Even though preschoolers do not yet possess all the abilities needed for artistic expression, the story of Timna unimpeachably testifies to children's ability of deep-felt aesthetic experience.

Italian Reggio Emilia preschools have been using art in preschool education for quite some time now and experience has shown that there is a number of reasons for using art practices in the learning process even in the preschool period. Vea Vecchi, visual artist and a long-year atelierista at Reggio Emilia, notes that artists and preschool children share a similar attitude towards reality as represented by different forms of art: "In actual fact, what we define as art is in certain respects closely attuned to children's ways of being: the way they look at the world with great intensity, their greediness to understand and *inhabit* it. Synthesis, metaphor, [...] attention towards repetition and variation, an

enak *povsem nov način gledanja*, ko opazujejo svet.« (Vecchi, V. (2010) *Umetnost in ustvarjalnost v Reggio Emilii*)

Umetnika in otroka torej povezuje intenziven in empatičen odnos do stvarnosti, ter raba stoterih jezikov (mnogi med njimi so prevzeti iz umetniških praks!), s katerimi raziskuje pojave in odnose, ki ga obdajajo. Nadalje ju povezuje želja po mimetičnem ustvarjanju možnih zgodb, ki je značilna tako za umetnost kot za simbolno igro. Kot je opozarjal Rakić že na začetku dvajsetega stoletja, sta raba umetniških praks in igre v vzgoji izjemno pomembni, ker otroku omogočata urjenje v dejavnostih, ki spreminjajo svet, saj je večina vzgoje in izobraževanja povezana s posredovanjem informacij, navajanjem na dogovorjen red in urjenjem veščin, katerih temeljna naloga je prilagoditev na življenjske okoliščine s pomočjo ponavljanja utečenih vzorcev vedenja in mišljenja.

Poleg možnosti, da predšolski otroci s pomočjo likovnih sredstev, dramatizacije, plesa, domišljijskih zgodb raziskujejo zakonitosti, ki delujejo v okolici in pretekle dogodke, ki so nas zaznamovali, pa imajo umetniške dejavnosti, v kolikor jih seveda razumemo in ustrezno uporabimo v predšolski vzgoji, še en pozitiven naboj – to je kultiviranje otrokove prosocialne in moralne naravnanosti. Že Aristotel je poetski metodi mimetičnega upodabljanja življenjskih zgodb pripisal podoben status, kot ga ima za razumevanje sveta najvzvišenejša oblika kontemplacije, to je filozofija. Zgodba oziroma mitos je namreč oblika predstavljene realnosti, ki slika konkretna dejanja, in ker temeljni namen vzgoje ni zgolj razmišljanje, ampak predvsem moralno delovanje, nam mimetične podobe podobno kot konkreten odnos s prijatelji nastavljajo ogledalo vrlega, to je moralnega delovanja. Zmožnost empatične potopitve v usodo junaka zgodbe pa prebudi podoživetje njegove usode, ki ima očiščevalni – katarzični učinek (kot v primeru navedene zgodbe deklice Timne) in močno oblikovalno moč za razvoj otrokove osebnosti.

Metoda upodabljajočih (mimetičnih) umetnosti, kot jo je v svoji *Poetiki* opredelil Aristotel, dobi še poseben vzgojni pomen, ko spodbujanje prosocialnega

attraction for colour, non-figurative exploration in drawing, inventing signs and forms to try and represent the world – these are all part of the children's world, but are also close to the artist's world. Children and artists, though for different reasons, have the same *completely new way of seeing* when they observe the world" (Vecchi, V., 2010, *Art and Creativity in Reggio Emilia*).

Children and artists thus share an intense and empathic attitude towards reality as well as using a hundred different languages (many of which in fact stem from various forms of art) in exploring various phenomena and relations in the world surrounding them. Moreover, they also share the wish to engage in mimetic formation of stories that is pivotal to both art and symbolic play. As Rakić already foregrounded at the beginning of twentieth century, it is extremely important to use art and play in education since both enable children to practice and perform ways of transforming the world around them. This is especially significant in view of the fact that the main aims of the majority of educational activities are still transmitting information, enforcing a pre-established order and acquiring the skills needed for adaptation to different life circumstances by repeating well-established cognitive and behavioural patterns.

In addition to preschool children having the opportunity to explore rules governing the world around them through elements of visual art, dramatization, dance and fictional stories as well as the impact of past events on our lives, art activities, when understood and carried out in the right manner, have another possible positive outcome – cultivating the child's pro-social and moral orientation. It was already Aristotle who argued that the mimetic representation of life stories as a poetic method held a similar role to the one borne by philosophy, one of the most dignified forms of contemplation, for our understanding of the world. A story or mitos is a way of representing reality by depicting concrete actions and since the main aim of education is not merely cultivating a way of thinking, but first and foremost shaping moral actions, mimetic images can be used to serve as a mirror and help shape virtuous, i.e. moral action in a way similar to

in moralnega razvoja povežemo s tako imenovanim induktivnim pristopom. Osnovni cilj navedenega vzgojnega pristopa lahko povzamemo z ugotovitvijo, da človekova odgovornost primarno ni vezana na delovanje v skladu z moralnimi normami, ampak se vzpostavlja v odnosu do sočloveka, socialne skupine, naravnega okolja in kulturne tradicije na način, da nas pričakovanja okolice nagovarjajo k delovanju, ki je spoštljivo in usklajeno s predstavami in potrebami drugega. Zato je izhodišče metodike induktivne moralne vzgoje, kakor tudi metodike vzgoje preko umetnosti, omogočanje vstopanja v različne odnose na angažiran in empatičen način. Namesto posredovanja vnaprej opredeljenih moralnih norm je bistvo vzgoje v utrjevanju spoštljivih odnosov, preko katerih postopoma otrok prepozna temeljne moralne vrline. In ker je tudi izhodišče metodike vzgoje preko umetnosti empatično upodabljanje občutenja stvarnosti, ki je mogoče šele takrat, ko otrok vstopi v angažiran in občutljiv dialog z upodobljenim koščkom realnosti, vidimo, da se otrok, ko umetniško in igrivo uprizarja novo možno zgodbo, hkrati sooča s primernostjo svojega odnosa in delovanja v kontekstu upodobljenega dogodka.

Nenazadnje, z umetniško dejavnostjo otroci aktivno pripomorejo k ustvarjanju lepšega sveta, lepota življenjske okolice pa je vrednota, ki jo velja vedno znova obujati kot eno osrednjih kvalitet našega bivanja.

Zaradi vsega naštetega umetniške prakse prispevajo k zdravemu razvoju otroka s tem, da žlahtijo njegove duševne in telesne kvalitete.

our friendships. The ability of empathic immersion when learning about the fate of a fictional character can similarly result in a purifying, cathartic effect (as can be seen from the afore-mentioned case of the little girl Timna) and thus provide a powerful tool aiding a child's personality development.

The method of using mimetic performing and visual arts as defined by Aristotle in his Poetics, gains an even deeper educational meaning when encouraging pro-social and moral development is linked to the so-called inductive approach. The main aim of the latter can be summed up by the ascertainment that a person's responsibility is not primarily defined by acting according to moral norms, but arises as an inherent part of the relationship towards other people, social groups, natural environment and cultural tradition, as it is the expectations of those close to us that lead us to act respectfully, taking into account other people's views and their needs. Hence the basis of inductive moral education methods and methods using art in education is entering different relations both personally engaged and empathically. The main aim of such education is not the mere transmission of pre-established moral norms, but rather the building of attitudes and relations based on respect, through which the child is given the opportunity to recognize basic moral virtues. And since the basis of using art in education is the empathic expression of the children's perception of reality, made possible only when a child starts to actively approach a representation of a piece of reality, it can thus be seen that through the artistic and playful portrayal of a story a child can at the same time reflect on the appropriateness of his or her attitudes and actions in the context of the portrayed event.

Finally, by artistic activity children can actively participate in making the world a better place, for the beauty of our living environment is indeed a value worth maintaining as one of the central qualities of being.

For all the above-mentioned reasons, art practices can be a great contribution to healthy child development as they promote positive spiritual and psycho-physical traits.

Tamara Kranjec
operna pevka

Vedno, ko moram voditi rajanje z otroki, najprej razmišljam o tem, kakšna bom prišla v prostor, kjer je zbrana skupina otrok. Trudim se, da pridem mirna, zbrana, duševni element naravnam na toploto, sočutje in razumevanje. Odmerim si emocionalni prostor, ki ga bom zavzela. Le-ta, zlasti pri 1–3 letnikih, ne sme biti preveč dramatičen, »zafektiran«, kičast ali komercialen. Otroci me čakajo s pričakovanjem, prav tako pridem s pričakovanjem k njim tudi jaz. Najprej jih z očmi objamem, pomembno jim je, da jih vidim. In ne samo to, pomembno jim je, da sem vesela, da jih vidim, da se srečanja veselim. S kotički oči jih pozovem k igri. Včasih z uvajalno pesmico, z gibanjem na določeno tematiko. Sem zvonček, ki se spomladi zbudi, polžek, ki se skrije, dež, ki pada ali sonce, ki sije. S sliko, ki jo predstavljam, se poistovetim. Pustim otrokom čas in prostor, da pridejo sami.

V Vrtcu Vodmat so se otroci odzivali različno. Nekateri so mi kar padli v naročje, drugi so potrebovali več časa za zbližanje. Na tista vrata sem trkala še posebej previdno, odzvali so se, vendar v večjem časovnem zamiku. Vendar moram reči, da so se v Vrtcu Vodmat otroci na splošno odzivali zelo lepo. V vsaki od skupin je bilo videti, da so vzgojiteljice – vsaka na svoj način – nekaj »prekopale«. V skupini spodaj sem na primer doživela, kako imata vzgojiteljici zelo lep red. Otrokom znata privzgojiti občutek za formo. Le-ta je v današnjem kaotičnem svetu še kako potrebna. V eni od zgornjih skupin sem doživela, da so bili otroci fizično zelo razviti, skoraj »ogromni«, medtem ko so bili čustveno nekoliko plašni. Občutek je bil, kot da me doživljajo »za šipo«. Pustila sem jih, da so vsrkavali, kolikor pač so, saj je bila ura proti enajsti, ko so bili po mojem občutku že nekoliko lačni in utrujeni.

Vsakokratno srečanje z vsemi skupinami je bilo zame odrešujoče. Dobro sem se počutila, da se nekomu zdi vredno, da mu darujem svoje pesmi, ideje in čustva, ki jih bo morda uporabil še kdaj in še kje. Hvaležna sem za spodbudo k ustvarjanju, brez katere se sama od sebe novih programov bržkone ne bi niti lotila. Vesela sem, da sem prišla končno do vrtca, ki otroku »dopušča« razvoj (s pravim vodenjem seveda) in išče nove možnosti in poti za umestitev umetniškega pristopa v pedagoško delo.



RAZPRAVE

V poglavju bo predstavljena vloga umetnosti in celovit induktivni vzgojni pristop za spodbujanje prosocialnega in moralnega razvoja predšolskih otrok. Osredotočili se bomo na pomen umetniških praks v predšolski vzgoji, ki spodbujajo procese podoživljanja, izražanja čustev, stališč in prepričanj, predvsem pa upodabljanja (mimesis), ki otroku omogoči, da izrazi svoje notranje občutke ter s tem pozunanji svojo tiho vednost in s poslušanjem in interpretacijo razvija lastne teorije uma.



UVAJANJE UMETNIŠKIH PRAKS V PREDŠOLSKO VZGOJO ali KAKO SMO SE (O)ŽLAHTILI

Darja Štirn Koren

Ključne besede:
likovni razvoj otroka, vloga odraslega, identiteta, sinhronizacijska didaktika, sedemstopenjska logika načrtovanja, umetnost v predšolskem prostoru, induktivna pedagoška praksa

Key Words:
child art development, role of the adult, identity, synchronisation didactics, seven-level logic of planning, art in preschool environment, inductive educational practice

Povzetek:
V razpravi predstavimo pomen projektnega dela, preko katerega uresničujemo cilje, vezane na celovit otrokov razvoj s poudarkom na umetniških praksah. Umetniške prakse so skozi projektno delo udejanjene kot tiste dejavnosti, preko katerih otrok komunicira z drugimi ter izraža svoja razmišljanja in doživljanja. Posebej se osredotočimo na vlogo odraslega, ki se ob raziskovanju lastne prakse opira na induktivno pedagoško prakso, ob tem pa uporablja model sinhronizacijske didaktike in sedemstopenjsko logiko načrtovanja.

Abstract:
This article introduces the importance of project work that is aimed at attaining goals related to integrated child development and places a special emphasis on art practices. As part of project work, art practices are realised as activities enabling children to communicate with others as well as express their thoughts and feelings. Special focus is placed on the role of the adult, who in developing insight into his or her own practice draws from the inductive educational practice, using the synchronisation didactics model and the seven-level logic of planning.

V **Vrtcu Vodmat, enota Vodmat**, se lahko skozi več kot šestletno poglobljeno delo na področju umetnosti pohvalimo z raznovrstno rabo umetniških praks, ki podpirajo ustvarjalnost in učenje otroka v predšolskem obdobju. Umetnost jemljemo kot eno od avtentičnih dejavnosti človeka/otroka, preko katere pozunanji, materializira vednost o sebi in drugih (Kroflič 2009) in kot medij, ki otroku omogoči spoznavati, raziskovati svet in izraziti se v stoterih jezikih (Kroflič 2009 a).

Da lahko to vizijo uresničujemo, v praksi iščemo različne poti in načine raziskovanj. Eno od poti nam je omogočil projekt *Kulturno žlahtenje najmlajših*, v katerem smo skupaj s strokovnjaki nadgradili obstoječe znanje in procese, ki so v vrtcu že potekali (sam proces in nadgradnjo bom razložila v prispevku). K sodelovanju smo povabili tudi druge vrtce, dva iz Ljubljane (**Vrtec Ledina** in **Vrtec dr. France Prešeren**) in štiri s Koroške (**Vrtec Ravne na Koroškem, Vrtec pri OŠ Franja Goloba, Prevalje, Vrtec pri OŠ Mežica, Vrtec pri OŠ Črna na Koroškem**), ki so prav tako pokazali velik interes in navdušenje za učenje ter uvajanje umetniških praks v predšolsko vzgojo. V veliko pomoč so nam bile **kulturne institucije (Narodna galerija Ljubljana, Slovenski etnografski muzej, Mestni muzej Ljubljana, Koroški pokrajinski muzej, Podzemlje Pece – turistični rudnik in muzej, Pionirski dom – Art center, Glasbena mladina Slovenije** s posameznimi umetniki: **Tamara Kranjec**, operna pevka, **Franci Krevh**, tolkalist, **Blaž Rojko**, glasbenik in skladatelj) in **samostojni umetniki** (**Mojca Leben**, umetnostna zgodovinarka, specialistka za kreativni gib in neverbalno komunikacijo, **Jure Markota**, kipar, **Mojca Fo**, ilustratorka, **Iztok Mlakar**, keramik in lončar, **Leander Fužir**, slikar, **Vesna Obid**, slikarka in restavratorka in **Igor Cvetko**, glasbenik in lutkar), ki so se vključili v projekt.

KAKO SE JE ZAČELO IN... ALI JE OTROKOV LIKOVNI SVET LAHKO POKAZATELJ RAZUMEVANJA SVETA?

Velika želja po ustvarjanju, ogromno število risb, ki so jih ustvarjali otroci, ki so prikazovale risanje sveta in dogodkov na »netipičen« način (sonce, ki se kaže v obliki več majhnih krogov okoli drevesa, v smislu ustvarjanja toplote; pika na koncu lista, ki predstavlja pomemben dogodek; črne roke, ki jih pobarva otrok, ki je prej mečkal časopisni papir in sporočajo stik s predmetom), iskanje nenavadnih rešitev, navdušenje otrok ob pripovedovanjih tega, kar so ustvarili, na drugi strani pa odprtost strokovnih delavk do otroka in raziskovanja področja umetnosti, je v odraslih porajalo mnogo vprašanj, na katera si nismo znali odgovoriti.

Kako lahko otrok v predšolskem obdobju s pomočjo umetnosti udejanja svoje ustvarjalne potenciale, ki se kažejo v njegovem raziskovanju in spoznavanju sveta? Kako otrok s pomočjo umetnosti izumlja in ustvarja, ko odkriva strukture, artikulira vsebine, oblikuje sliko?

Strokovni delavci Vrtca Vodmat smo si želeli predvsem več vedenja o likovni vzgoji otroka. To nas je spodbudilo, da smo leta 2005 preko Zavoda RS za šolstvo prijavili inovacijski projekt[1] *Vloga odraslega pri likovnih dejavnostih otroka*, ter tako v mreži s še tremi vrtci (Vrtec Ledina, Vrtec dr. France Prešeren in Vrtec Pod Gradom) pričeli načrtno spreminjati pedagoško prakso in se poglabljati v vlogo odraslega.

Za prvo sistematično usposabljanje vzgojiteljic za razumevanje likovnega izražanja predšolskih otrok smo leta 2002 k sodelovanju povabili **akademsko slikarko, profesorico Bredo Jontes.** Naš cilj je bil usposobiti se za razumevanje otrokove risbe in

1 Vsi opisani projekti so bili del izvedbenega kurikula v vrtcu, ki so dajali izhodišča za realizacijo področnih kurikularnih dejavnosti.

njegovega likovnega razvoja. Vzgojitelji so odkrivali nove vloge, ki jih imajo na področju ustvarjanja spodbudnega in varnega okolja in razvojnoprocesnega načrtovanja likovne dejavnosti. Zvrstila se je vrsta izobraževanj in raziskovanje lastne prakse. Ugotovili smo, da »skrivnost uspeha leži v odraslem. Od njegove vloge je odvisno, v kolikšni meri se bo otrok ustvarjalno odzival, raziskoval in reševal prostorske, oblikovne, izrazne, tehnične ter estetske probleme. Odrasli se mora pristno navduševati, iskati mora pestre nevsakdanje izkušnje, poznati mora razvoj otroške risbe, otroku ne sme vsiljevati svojih pričakovanj, omogočati pa mu mora, da se izraža na sebi lasten način ter gojiti mora spoštljiv odnos do otrokovih stvaritev. Odrasli si moramo vedno znova postavljati vprašanja kako, kdaj, kje in kaj ponuditi, da se pri otroku razvijajo vizualne predstave, prostorsko mišljenje in likovni jezik ter občutek za umetniški red in lepoto« (Gruden 2007, str. 65; glej tudi Jontes 2001).

Uvajanje novih spoznanj v prakso in spreminjanje metodičnih postopkov na področju likovne vzgoje je potekalo v več korakih:

- *Iskanje in raziskovanje raznovrstnih likovnih dejavnosti in objektov kot likovnih izzivov.* Izhajali smo iz védenja, da otrokov likovni razvoj podpiramo tako, da izbiramo primerne izzive za dejavnosti, ki otroku omogočajo, da konstruktivno spoznava in deluje v svojem okolju kot radovedno, raziskovalno in ustvarjalno bitje ter se tako uči s pomočjo neposredne izkušnje v interakciji z objekti, ljudmi in dogodki (Jontes 2001).
- *Načrtovanje, izvajanje in spremljanje likovnih dejavnosti otrok z likovnimi cilji: razvijanje prostorske inteligence, ekspresivne moči in estetske občutljivosti* (Jontes 2006), ki se v praksi udejanjajo v oblikah risanja človeške figure, spoznavanja likovnega jezika (instalacija družine glede na čustva, ki jih kažejo posamezni člani …), risanja po doživetju (padanje dežja na koži, risanje glasbe, ki jo slišimo, risanje vetra, ki piha na nas …), risanja predmeta iz kulturne dediščine. Pri načrtovanju vseh dejavnosti je bilo pomembno, da je imel otrok, preden je pričel ustvarjati, realno izkušnjo s predmetom ali dogodkom.
- *Analiza in refleksija likovnih dejavnosti* na aktivih strokovnih delavcev in pogovor o strokovnem napredku.

Znanje in izkušnje, ki smo jih pridobili, smo vnašali v naše vzgojno delo in ob tem prišli do ugotovitev, da pomembno vlogo pri spodbujanju kognitivnega razvoja najmlajšega otroka predstavljajo spodbude in možnosti, ki jih dajemo otroku na področju likovnega izražanja. Likovno izražanje je za otroka pripomoček, s pomočjo katerega spoznava, raziskuje in razlaga svet okrog sebe.

Otrok vidni svet raziskuje z gibanjem, z ostalimi čutili in tudi s pomočjo risanja. Riše na primer hiše, skozi katere se vidi, figure v nenavadnih položajih in podobno. Likovno izražanje mu pomaga pri prodiranju v kompleksnost stvarnosti in zakonitosti prostora, ki ga obdaja. Njegovo likovno izražanje je pravzaprav njegovo likovno razmišljanje, likovni izdelki pa znakovni diagrami. S pomočjo likovnega izražanja otrok odkriva in razlaga lastnosti, vlogo predmetov in pojavov vidne stvarnosti ter zakonitosti, ki vladajo v njej (Štirn, Kučiš Nikolič in Japelj Novak, 2009).

Strokovni delavci vrtcev smo si za to res prizadevali in bili tako vsakodnevno presenečeni nad nenavadnimi stvaritvami, ki so jih ustvarili otroci, nad rešitvami, ki so jih iskali, pa tudi pobudami, ki so jih dajali. Za uspešno delo v projektu smo v letu 2007 prejeli Kumerdejevo nagrado, ki jo podeljuje Zavod RS za šolstvo za posebne dosežke na področju vzgoje in izobraževanja.
Pojavljala pa so se nova vprašanja …

IDENTITETA MNOGOTERIH IZBIR IN … ALI JE LAHKO UMETNOST MEDIJ, KI POMAGA SPOZNAVATI SEBE IN SVOJE SKRITE SVETOVE TER GRADITI SVOJO LASTNO IDENTITETO?

Znanja, ki smo jih pridobili na področju likovne vzgoje predšolskega otroka, smo želeli prenesti še na ostala področja kurikula. Otroci so odkrivali svet z veliko vnemo in želeli smo jim ponuditi še več izzivov tudi na drugih področjih ter jih opazovati in se ob tem spet naprej učiti.

V letu 2005 nas je **Robi Kroflič, profesor na Oddelku za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete v Ljubljani**, povabil, da se vključimo v projekt *Identiteta mnogoterih izbir*, ki je nastal na pobudo prof. Wima Kratsborna iz Hanzege Univerze na Nizozemskem, ki je bil prijavljen v okviru Evropske mreže razvojnih raziskav Commenius 2.1. Teoretična izhodišča projekta je oblikoval Kroflič. Projekt se zdaj nadaljuje pod naslovom *To-Gather*.

Sodelovanje s Krofličem nas je popeljalo na dolgo potovanje še bolj poglobljenega raziskovanja

lastne prakse, učenja, preizkušanja razumevanja in vnašanja novih pristopov, z namenom spodbujanja prosocialnega in moralnega razvoja v predšolskem obdobju s pomočjo umetnosti.

Temeljna ideja in cilj projekta je »razviti strategije, s pomočjo katerih lahko skladno s sodobnimi teoretskimi pristopi znotraj šolskega (in predšolskega, op. D. Š. K.) prostora oblikujemo posameznikovo identiteto oz. različnim posameznikom pomagamo pri čim bolj varnem vstopu v procese oblikovanja identitet« (Štirn, Štirn in Jeznik 2007, str. 144). V vrtcu skušamo s projektom oblikovati pogoje za čim zgodnejši, varen vstop v procese oblikovanja lastne identitete s tem, da otrokom že v prvem starostnem obdobju ponudimo dejavnosti, preko katerih bodo lažje prepoznavali sami sebe, drugega (vrstnika in odraslo osebo) kot drugačnega ter vzpostavili odnose v skupnosti, ki dajejo potreben občutek varnosti, hkrati pa spodbujajo razvoj lastne individualnosti (več v Kroflič 2007; glej tudi Štirn, Štirn in Jeznik 2007)[2].



Projekt daje prav umetnosti eno osrednjih mest pri oblikovanju identitete. Umetnost je eden najboljših medijev za testiranje naših stereotipov, predsodkov, vnaprejšnjih formulacij, ki nam določajo obrise smisla življenja in o katerih neposredno nikoli ne razmišljamo. Zato lahko umetnost opredelimo »kot obliko transformativne izkušnje in osebne izpolnitve, ker ima moč opisovanja najbolj temeljnih skrivnosti življenja in nam omogoča začeti dialog z drugostjo sočloveka, kakor tudi z drugostjo v jedru lastne osebnosti« (Kroflič 2009).

Strokovni delavci smo preko izobraževanj, ki jih je za nas pripravljal **Kroflič** na temo odnosne pedagogike, pedagogike poslušanja, umetnosti, empatije in induktivnega vzgojnega pristopa, spoznavali nove pristope k vzgoji predšolskega otroka. Na vprašanja, kako razumeti otrokov svet, kako se od njega učiti, mu pomagati pri izgradnji identitete, smo dobili odgovor, da »lahko umetniško ekspresijo otroka razumemo kot obliko otrokove avtorefleksije, kot način, s katerim otrok sporoča svoj čustveni, doživljajski in spoznavni svet, hkrati pa z opazovanjem, refleksijo o ekspresiji drugega prepoznava tudi njegov svet in razmišlja o Drugem kot Drugačnem, od katerega se lahko uči in spoznava tudi samega sebe« (Kroflič 2010). Ob tem je pomembno, da je »vzgojitelj kar se da ekspresiven, to pomeni, da otroka pritegne v odnos in dejavnosti in mu omogoči močna osebna doživetja in izkustva, opremljen tudi z občutenjem pedagoškega poslanstva, z zmožnostjo empatije kot vživljanja, prepoznavanja in dopuščanja osebne perspektive otroka ter z osebno zavzetim odnosom do poslanstva, ki ga uresničuje« (Kroflič 2005, str. 15 in 18). Vzgojitelj naj vidi umetnost kot medij, ki spodbuja doživetja, občutenja in krepi interese ter radovednost pri otrocih. Na tak način lahko poleg same ekspresije likovnega izdelka daje pomen tudi poslušanju razlage ob izdelku, ki ga je otrok ustvaril ali doživel skozi predstavitev, saj s tem spodbuja razvoj govora kot sredstva simbolne izmenjave, ta pa predstavlja uspešno komunikacijo otroka z okoljem, v katerem živi (glej Kroflič 2008).

Izhodišče oblikovanja identitete v projektu je pet vsebinskih sklopov: *IDENTITETA, DRUŽINA IN PRIJATELJSTVO, DOBRO DELO, MIGRACIJE IN MOBILNOST in DRUGI*. Vseh pet tem v projektu natančneje opredeljuje **sedem didaktičnih korakov**, ki niso zgolj didaktične smernice, na podlagi katerih naj bi se izvajale dejavnosti z otroki, ampak so opredeljeni kot cilji in dejavnosti, ki jih morajo najprej ponotranjiti in razumeti strokovni delavci, ki delajo z otroki po načelih **sinhronizacijske didaktike** (glej Kratsborn 2004).



2 ali na naslovu: www.vrtecvodmat.si, to-gather.org.

Prvi korak

Vsaka tema se začne z aktivnostmi, katerih cilj je odpiranje posameznikove **občutljivosti** za določeno temo in spodbujanje osebnega doživetja/vživetja z namenom spodbuditi občutljivosti za določene vsebine, pričeti z občutkom, ki je odprt do vsakega individualnega posameznika v medsebojnemu svetu razlik (Kroflič 2007). V prvem koraku je lahko prav umetnost najučinkovitejši medij, s pomočjo katerega »odpiramo čute« in povečamo občutljivost posameznika za določeno temo. Vzgojiteljice so v tem koraku pozornejše na situacije v oddelku, ki so lahko pomembne za spodbujanje občutljivosti v konkretnih socialnih odnosih in vzajemnih dejavnostih. Kotičke obogatijo z materiali, ki nagovarjajo k izbrani temi, v otrocih spodbudijo zanimanje za temo s pomočjo glasbe, obiska galerije, z nenavadnim izzivom, ki se pojavi v igralnici, kot na primer s fotografijo družine, ki jo prinese otrok od doma in ob kateri začne pripovedovati zgodbo …

Drugi korak

Cilj drugega koraka, ki ga imenujemo iz znanja izhajoči posameznik, je seznanjanje z vsebino in njena **osmislitev**. Otroci iščejo informacije preko knjig, pravljic, slik, glasbe, interneta, podajo se v različne institucije (botanični vrt, cerkev …), v goste povabijo različne strokovnjake …, oblikujejo plakate, albume, rišejo zemljevide, sprašujejo starše, prinašajo materiale od doma, s svojih počitnic … Prav z uporabo različnih možnosti pridobivanja znanja želimo preseči uporabo jezikovne in logično-matematične inteligence, ki je v sodobnem šolstvu in tudi v vrtcih najpogosteje uporabljena. In uspe nam na primer že kar z uporabo družinskih albumov ali pa z glasbo, ki jo je deklica slišala na počitnicah v Grčiji.

Tretji korak

Tretji korak zaznamuje aktivni posameznik. Cilj tega koraka je **uporaba** pridobljenega znanja in informacij. Pomembno je, da znanje in informacije postanejo smiselne in jih otroci prepoznajo kot pomembne, saj so povezane z realnimi življenjskimi situacijami. Otroci v tem koraku raziskujejo, igralnica se spremeni v podobo sveta oz. teme, ki jo raziskujejo, preko igre in dejavnosti so vpeti v poglobljeno raziskavo o izbrani temi, preko simbolne igre se prestavljajo v “kot da” svetove …

Četrti korak

Četrti korak zaznamuje **dialoškost**. Govorimo o komunikativnem posamezniku. Cilj komunikativnega koraka je izmenjava idej in izkušenj, dialog z drugimi, pridobivanje povratnih informacij o sebi, svojem raziskovanju. Gre torej za razvijanje odnosne ravni (Kroflič 2010a) in spoznanja, da otrok za razvoj lastnih teorij potrebuje dialog z vrstniki in odraslimi, saj s tem preverja ustreznost lastnih pogledov in z drugimi ustvarja skupno vednost (Rinaldi 2006). Otroci se v tem koraku na primer narišejo in drug drugemu sporočajo, kako vidijo sebe in kako vidijo svojega prijatelja, ali pa preko obujanja starih običajev »romajo« od skupine do skupine v vrtcu ter drug drugemu pripovedujejo o vsebinah, s katerimi se srečujejo.

Peti korak

Cilj petega koraka je **ustvarjanje**, zato ga zaznamuje ustvarjalni posameznik. Skladno s ciljem otroci v tem koraku s pomočjo uporabe umetniških jezikov sporočajo o vsebinah, ki jih angažirajo in o svojih preteklih izkušnjah. Namen koraka pa je priprava materialov za šesti korak, ki se imenuje kooperativni posameznik.

Šesti korak

Bistvo tega koraka je vstop v odnos s širšim okoljem in tam predstaviti vsebino, ki smo jo poglobili in jo osmisliti. Gre za **družbeni angažma posameznika**. V tem koraku se ponavadi zvrstijo prireditve, na katerih otroci preko različnih umetniških jezikov predstavijo tisto, kar so v določeni temi spoznavali in s čemer so se srečevali. V vrtcu je to ponavadi dogodek, na katerega povabimo starše in vse, ki jih naše delo zanima.

Sedmi korak

Pri refleksiji, ki predstavlja zadnji korak, gre predvsem za spraševanje in **refleksijo** izpeljanega procesa in prevzemanje odgovornosti za izpeljano dejavnost, soočanje z odzivi, lastnimi napakami, zdrsi, predvsem pa uspehi. V tem koraku si pomagamo s Korthagenovim konceptom jedrne refleksije, ki omogoča uvid, koliko smo z določeno dejavnostjo izpolnili naše globlje vrednote in identitetna določila, od česar je odvisna globina zavzetosti posameznika in kakovosti njegovega bivanja in poklicnega delovanja (Korthagen 2005).

Poleg strukture sedmih korakov je za opisani didaktični model še enkrat pomembno dodati, da gre za »eksperimentalno obliko učenja in poučevanja, pri kateri vzgojitelj najprej sam ponotranji vsebine in vrednote, za katere si bo prizadeval pri otrocih«

(Kroflič, Kratsborn 2006, str. 154). Pomembno je, da vzgojiteljica ravna kot etično občutljiva in da se vseskozi zaveda, da otrokov socialni razvoj zavisi tudi od njene aktivne drže, ki se kaže tako skozi pripravo in izvedbo usmerjenih dejavnosti, kot tudi skozi njeno neprestano skrb za ustrezno socialno klimo in spodbujanju prosocialnih ravnanj med otroki (Kroflič 2005).

V vrtcu smo ob uporabi opisanega modela raziskovali vseh pet tem. Prva tema se je imenovala *Cirkus Evrope*. Otrokom smo preko umetnosti omogočili izražanje njihovih čustev in prepoznavanje odzivov vrstnikov. Preko vživljanja v različne vloge iz cirkusa so otroci prepoznavali različne socialne vloge in odnose med njimi. Pravi spektakel pa se je zgodil ob zaključku teme na vrtčevskem igrišču, ko smo si z vživljanjem v različne vloge pomagali z glasbo, ki je bila res pestro izbrana. Tako smo ob vživljanju v vlogo leva lahko zaslišali zvoke pravega heavy metala, ki so ga otroci izbrali za ta lik.

Tema *Družina in prijateljstvo* je ponujala ogromno priložnosti za spoznavanje svojih družin, družin svojih prijateljev, sestavo družine, čustva, ki jih kažejo družinski člani, različne interese in praznovanja različnih družinskih ritualov. V temi smo se srečali tudi z besedo homoseksualnost, čisto spontano ob igri, ko so vse deklice hotele biti mame in jim je manjkal oče. Vzgojiteljica je situacijo izkoristila za pogovor o tej temi, seveda pa je morala prej sama ponotranjiti svoj zrel odnos do drugačnosti (homoseksualnosti), ki si ga je v nadaljevanju prizadevala razviti pri otrocih (načelo sinhronizacijske didaktike, več v Štirn, Štirn in Jeznik 2007, str. 156).

Pred izvedbo tretje poti, ki se imenuje *Dobro delo*, nas je obiskal profesor Henrik Bak s Social Academy of Hindholm z Danske, ki je pripravil delavnico za strokovne delavce. Osnovni namen delavnice je bil predstaviti dobro delo v naravi in ga povezati z oblikovanjem okoljske identitete posameznika. Okoljska identiteta pomeni zavedanje soodvisnosti posameznika z naravo. Narava posameznika s svojo formo in delovanjem nagovarja in vpliva na njegovo vedenje, mišljenje in čustvovanje, prav tako pa tudi posameznik preko umetniških formacij (arhitektura, oblikovanje) sooblikuje naravo in okolje, v katerem živi. Koncept medsebojne soodvisnost pomeni skrbeti (*care for*) in biti oskrbovan (*cared of*) ter vzajemno uresničevati potrebe narave kot širšega okolja in potrebe Drugega. Vstopiti v dialog z drugimi v okolju in z okoljem (naravo) ter sprejeti raz(no)ličnost kot nekaj, kar bogati in širi pogled, je pomemben element naše okoljske identitete in tudi osrednji cilj *Dobrega dela* (več na www.goodwork.com).

Sama izvedba tretje poti je zahtevala zelo celosten pristop. Osnovna ideja je bila v otrocih preko empatičnega doživetja prebuditi občutek za povezanost z naravo in odvisnost od nje. Naš glavni cilj v tej izvedbi je bil preureditev igrišča po principu *osmih prostorov*[3] skupaj s strokovnimi delavci, z otroki in s starši. Pri tem smo se posluževali načel konstruktivistične pedagogike in zavedanja, da je okolje prostor srečevanja ljudi, različnih situacij in predmetov, kjer vzpostavljamo odnos s samim seboj in z drugimi ter na tak način gradimo našo identiteto.

V temi *Migracije in mobilnost* so se otroci ukvarjali z različnimi kulturnimi vrednotami v spreminjajočem se svetu. Igralnice so spremenili v štiri države: Portugalsko, Latvijo, Nizozemsko in Slovenijo, iskali njihove kulturne znamenitosti in vrednote, potovali iz države v državo ter se ob tem spraševali o ljudeh in stvareh, ki jih določajo. Na jedilnikih so se znašle jedi, ki so značilne za te države, simbolno so se prestavili v vrtec v drugi državi …

In nenazadnje so otroci preko teme *Drugi* spoznavali samega sebe, drugega kot drugačnega preko spoznavanja različnost v načinih življenja, verovanja in praznovanj. Čeprav naj bi bil mesec december v vrtcu »rezerviran« kot mesec številnih praznikov in praznovanj, so se otroci skupaj s strokovnimi sodelavkami v mesecu decembru pripravljali na »Tržnico različnih pogledov na svet«, ki je spominjala na pravo »babilonsko mesto« in zgradili stolp različnosti, pri čemer niso pozabili na različnost, ki se med nami kaže tudi v samem načinu praznovanj (več o sami temi lahko preberete v fotozgodbi pod naslovom *Jaz in Drugi*, ki predstavlja razvoj posameznikove identitete v odnosu do drugega, ki jo najdete v tej knjigi). Osnovna ideja, ki smo jo pri tem poskušali uresničiti, je bila v tem, da preko odnosa z drugo osebo kot drugačno

3 Več o tem, glej v: Štirn, D. (2009). *Vrtec Vodmat v Ljubljani*. V: Šport mladih. Let. 16, Št. 148, str. 30–31. Štirn, D. (2009). *Zasnova igrišča v okviru mednarodnega projekta »Evropska identiteta mnogoterih izbir« ali Igrišče kot možnost širjenja otrokovega socialnega sveta, ustvarjalnosti in stika z naravo.* V Zbornik: Vrtec na prostem – možnosti in izzivi. Skupnost vrtcev Slovenije. Str. 108-112.

vstopamo v stik z drugostjo v sebi (z nerazkritimi strahovi, predsodki itn.), s čimer smo se preko teme *Drugi* vrnili na vsebino prve teme – to je oblikovanje lastne identitete.

V vrtcu smo se posvetili tudi našim najmlajšim. Z otroki starimi od enega do treh let smo kot obliko spodbujanja socialnih stikov in prebujanje empatične potopitve predvideli sistematično uporabo enostavnih glasbenih igric – *Bibarij* (več v Kroflič in Jeznik 2006). Bibarije predstavljajo prvi korak realizacije induktivnega vzgojnega pristopa in razvoj odgovora-zmožnosti za otroke prvega starostnega obdobja. S temi glasbeno-gibalnimi igricami spodbujamo odnose in fizične kontakte med najmlajšimi in jim s tem omogočamo srečevanje z drugačnostjo med otroki in odraslimi ter razvoj empatije in prosocialnih emocij ob vstopanju v prijateljske odnose z vrstniki (Kroflič 2009 a, Štirn Janota in Jug 2010).

KULTURNO ŽLAHTENJE NAJMLAJŠIH IN … RAZVOJ IDENTITETE OTROK V PROSTORU IN ČASU PREKO RAZNOVRSTNIH UMETNIŠKIH DEJAVNOSTI

V letu 2008 smo kandirali na »Javnem razpisu s področij kulturna vzgoja in bralna pismenost za obdobje 2008–2011« pod vsebinskim sklopom vključevanje kulturne vzgoje v izvedbene kurikule in dvig ravni kulturne pismenosti za obdobje 2008–2011 s projektom *Kulturno žlahtenje najmlajših*, ki ga delno financira Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada ter Ministrstvo za šolstvo in šport RS. Naša ideja je bila, da nadgradimo dosedanje delo s tem, da v našo prakso vključimo umetnike in kulturne institucije. Ena osnovnih misli, ki nas je pri tem vodila, je bila, da »umetnost omogoči, da otrok pozunanji svojo tiho vednost in preko poslušanja (samega sebe in drugega, ki opazuje njegovo umetniško ustvarjanje in argumentacijo) aktivno razvija lastno teorijo uma« (Kroflič 2010).

Ker je sam razpis zahteval vključenost več vrtcev, smo videli izziv tudi v tem, da svoja spoznanja delimo z ostalimi vrtci in tako razširimo primere dobre prakse med druge otroke. V projekt je bilo tako **vključenih sedem vrtcev, sedem kulturnih institucij in sedem umetnikov**. Pri sami izvedbi izobraževanj za strokovne delavce pa so sodelovali: **prof. dr. Robi Kroflič**, ki je hkrati nudil projektu tudi strokovno podporo, **Petra Štirn Janota**, **Anita Jug**, **dr. Helena Smrtnik Vitulič**, **dr. Lea Kužnik**, **Tomaž Simetinger** in **dr. Janez Bogataj**. Zadnji trije sodelavci so nam pomagali pri usvajanju znanj s področja kulturne dediščine.

V projektu smo umetnost izpostavili kot »eno avtentičnih oblik vstopanja posameznika v odnose z življenjskim okoljem« (Kroflič 2007a, str. 12). Otroci s pomočjo umetnosti, kot medija za ustvarjanje in opazovanje, izražajo zaznave, doživljanje in razumevanje okolja ter sebe. Ukvarjanje z umetnostjo tako predstavlja eno izmed »najučinkovitejših sredstev osebnostnega razvoja posameznika, pa tudi zagotavljanja kakovosti življenja« (prav tam). Pri otrocih smo želeli s pomočjo različnih umetniških praks (kot ustvarjalnih izzivov) vzpostaviti poglobljen odnos do bližnjih oseb (vrstnikov in odraslih), do naravnega okolja in do kulturne dediščine oz. zgodovinske tradicije ter jim preko tega omogočiti razvoj prosocialnega vedenja. S to usmeritvijo smo organsko povezali dosedanje raziskovanje rabe umetniških jezikov v predšolski vzgoji z novim projektom, ob tem pa v neposredno delo z otroki vključiti ustvarjalce z različnih področij umetnosti in kulturne institucije v vrtčevskem okolju.

Glede na izkušnje s prvim projektom, v katerem smo se ukvarjali predvsem s področjem likovne umetnosti, smo se tokrat odločili področje umetnosti razširiti še na: glasbeno umetnost, uprizoritveno umetnost (lutke, ples, umetnostna besedila in dramatizacija) in kulturno dediščino (zgodovinska tradicija nekega prostora).

V skladu s teoretskimi izhodišči smo si v projektu zastavili naslednje cilje:

Spoznavanje in doživljanje umetnosti

Iskanje različnih vsebin in načinov dela s predšolskim otrokom, z namenom približati otroku različne umetniške prakse, upoštevajoč vzgojo preko umetniškega doživetja. Raziskovanje in inoviranje različnih pristopov v pedagoški praksi pri delu s predšolskim otrokom (razvijanje modela sodelovanja med vzgojno-izobraževalnimi institucijami in kulturnimi ustanovami ter umetniki, razvijanje induktivnega vzgojnega pristopa s pomočjo umetnosti).

Spodbujanje ustvarjalnosti in inovativnosti pri otroku

Pridobivanje teoretičnih znanj, iskanje in raziskovanje izzivov, dejavnosti in načinov dela s predšolskim otrokom, z namenom spodbujanja njegovih ustvarjalnih potencialov. Vključevanje umetnikov v vzgojno-izobraževalno delo v vrtcu in obiski otrok (in strokovnih delavcev vrtcev) v kulturnih ustanovah, z namenom omogočiti otroku pridobivanje avtentičnih izkušenj.

Izobraževanje in ozaveščanje vloge odraslega pri načrtovanju, izvajanju in evalviranju dejavnosti za otroke s področja kulture in umetnosti

Ozaveščanje vloge odraslega preko izobraževanj ob reflektiranju izvedenih dejavnosti. Pri tem je pomembno, da strokovni delavec v vrtcu vidi umetnost kot medij, ki spodbuja doživetja, občutenja in krepi interese in radovednost pri otrocih. Upoštevajoč izkušnje Reggio Emilie, kdo in kako izbira temo umetniške izkušnje, pa je pomembno tudi opozorilo, da mora strokovni delavec temo projekta, probleme, ki zanimajo otroka, prepustiti izbiri otrok, pomagati pa jim mora predvsem s spodbujanjem poglobljenega iskanja in z nasveti glede izbire informacij in materialov za umetniško izražanje (Kroflič 2010).

Glede na izhodiščne ideje smo želeli oblikovati nove programe in posodobiti stare, ki bi podpirali kreativnost otrok in vzgojiteljic ter nudili otrokom možnost izražanja svojih zamisli, idej in doživljanja sveta. Ob tem je bilo bistveno, da se oblikuje model, ki bi na eni strani pomagal vzgojiteljicam pri zaznavanju in reflektiranju njihove ključne vloge pri iskanju ustreznih vsebin, spodbujanju radovednosti v otrocih ter občutljivosti za njihovo izražanje preko različnih jezikov umetnosti, na drugi strani pa ponujal možnosti avtentičnega srečevanja z umetnostjo preko delavnic z umetniki in obiskov v kulturnih institucijah. Pri tem se nam je zdelo pomembno, da preko umetnosti otroka postavimo v nek dogodek, ki ga prevzame, »emocionalno zasede« in preko katerega lahko vstopa v izkušnje, ki jih verjetno sam ne bi nikoli doživel ter tudi na ta način spoznava nove svetove.

Naša pot raziskovanja v tem projektu se je začela s predavanji profesorja Krofliča pod naslovi *Induktivnost med disciplinsko prakso in vzgojno paradigmo in Pomen umetnosti v institucionalni predšolski vzgoji kot del induktivnega vzgojnega pristopa* (glej Kroflič 2009, 2009a), ki smo se jih udeležili vsi strokovni delavci, umetniki in predstavniki kulturnih institucij. Predavanji, ki sta po eni strani razburili in porajali nova vprašanja, sta po drugi strani dali tudi odgovore in motivacijo, da teorijo preizkusimo v praksi.

Pri izvedbi vsebin smo si pomagali z že omenjenim modelom sedmih korakov izkustvenega učenja, ki smo ga uvajali v načrtovanje in izvedbo procesa ter z njim seznanili tudi strokovne delavce drugih, v projekt vključenih, vrtcev. Proces sedmih korakov smo strnili v **pet korakov**, pri tem smo združili tretji, četrti in peti korak in jih obogatili tako, da so otrokom pri njihovi aktivni vlogi, vstopanju v dialog in ustvarjanju, pomagali umetniki. Otroci so ustvarjali skupaj z njimi in obiskovali delavnice v kulturnih institucijah, kjer so se srečali spet z novimi svetovi in umetninami, ki so jih nagovorile. In bilo je čudovito opazovati otroke in umetnika, ko so preko umetniških praks skupaj vstopali in ustvarjali nove svetove ter miselne koncepte. Tako so na primer otroci z umetnikom narisano sliko pretvarjali v jezik glasbe ali plesa, iz odmrlega drevesa na igrišču so ustvarili instalacijo, ki naj bi drevesu povrnila pomembno vlogo na igrišču, najmlajši so skupaj z ilustratorko risali zgodbo ali pa z lutkarjem svoje prste spremenili v ptice, ki so ustvarile spet novo zgodbo … Kipar jim je pomagal, ko so iskali ideje in načine za postavitev ptičjega počivalnika na igrišču. Ob navdušenju in presenečenju nad svetom podzemlja so nastale fantastične stvaritve, ki so prikazovale prepletanje svetlobe in teme v jami. Forma vive v kraju so jih navdušile za ustvarjanje žive forme vive, ki so jo ob pomoči slikarja kot ekspresijo izrazili na papirju. Ogledi realističnih slik v Narodni galeriji so jih spodbudili k risanju portretov in opazovanju potez na svojem obrazu, ki so si ga ogledovali v ogledalu, ali pa jih je lik kralja Matjaža motiviral, da so mu na igrišču skupaj s kiparjem in ilustratorko izdelali novo domovanje. In tega je bilo še in še … Ob tem so se otroci navduševali nad umetniškimi dogodki in stvaritvami, se poslušali, dogovarjali, izmenjevali občutja in poglede, ustvarjali nove ideje, reševali spore, si pomagali. Otroci so imeli možnost zamisliti si nek realen dogodek, ki ga mogoče nikoli ne bodo doživeli, se vživeti v namišljene vloge in preko sočutja z akterjem

te vloge podoživeti nekaj, kot da bi se to zgodilo njim samim (več v Kroflič 2007 in 2010).

Umetniške dejavnosti smo povezali z induktivnim vzgojnim pristopom kot novim konceptom pedagoškega dela s predšolskimi otroki, ki poleg induktivne disciplinske prakse zajema še: spodbujanje prosocialnih praks (medsebojna pomoč), poslušanje drugih, ustvarjanje priložnosti za emocionalne izmenjave, dejavnosti, ki so usmerjene k medsebojnim odnosom/sodelovanju, delovanje otrok v širšem lokalnem okolju, uporabo tehnik ekspresivnega izražanja, iskanje priložnosti za zmanjšanje strahu pred drugačnostjo preko metafor, naracije, podob in na to vezane vsebinske dejavnosti. Bolj intenzivno in načrtno smo ta model uvajali v Vrtcu Vodmat (več v Štirn Janota in Jug 2010).

Ob povezovanju logike induktivnega vzgojnega pristopa in umetnosti kot induktivne prakse smo predvideli tri ravni razvijanja identitete otroka, ki so strokovnim delavcem pomagali pri iskanju vsebin in načrtovanju le-teh za delo z otroki: medosebne odnose, odnos do naravnega in kulturnega okolja ter odnos do preteklosti (zgodovinskega okolja). Vrtci so oblikovali vsebine, katere so raziskovali skupaj s kulturnimi institucijami in z umetniki. Tako so vrtci v Ljubljani poglabljali temo impresionizma in realizma. Vrtec Vodmat se je poleg tega ukvarjal še s preoblikovanjem prostora s pomočjo umetnosti. Vrtci na Koroškem pa so se ukvarjali s kulturno dediščino Koroške: Vrtec Ravne na Koroškem z železarstvom, Vrtec pri OŠ Franja Goloba (Prevalje) s starimi igrami, Vrtec pri OŠ Mežica z rudarstvom in Vrtec pri OŠ Črna na Koroškem z likom in mitom Kralja Matjaža.

Z vsemi kulturnimi institucijami in umetniki smo začeli razvijati programe, ki so se dotikali ciljev s področja umetnosti in kulture, navezovali pa so se na izbrane vsebine in v nadaljevanju družbene angažiranosti do narave in okolja, ki ga soustvarjajo otroci. Tak način dela je predvideval veliko dogovarjanja glede same organizacije, načina dela in vsebine med vsemi vključenimi v projekt. Šlo je za interaktivni proces učenja vseh udeležencev, pridobivanja znanj s področja umetnosti, vpogleda v učenje in doživljanje predšolskega otroka in znanj s področja metodike dela, poznavanje izbranih vsebin, ki so primerne za predšolskega otroka. Ob tem smo se zavedali, da predvsem kulturne ustanove, s katerimi sodelujemo, vstopajo v sodelovanje tudi s poslanstvi, filozofijo in načinom dela, ki je le v določenih segmentih prilagojeno delu s predšolskimi otroki.

Ob koncu lahko rečem, da smo najbrž vsi, ki smo ustvarjali ta projekt, zdaj, ko se oziramo nazaj, veseli za priložnosti, ki smo jih imeli. Dobili smo številne potrditve tega, kar nas je v uvodnih predavanjih Krofliča zmedlo ali pa presenetilo v smislu, pa saj to ni mogoče, tega otrok ne zmore, saj otrok ni umetnik … Otrok res ni umetnik, je pa še kako zmožen vstopiti v pravo umetniško izkušnjo, le dati mu moramo priložnosti in ga poslušati, da se lahko izrazi in sporoči svojo zgodbo.

"Potovanje", ki smo ga začeli s profesorjem Krofličem, je bilo za nas strokovne delavce velik izziv, ki je navduševal, predvsem ob momentih, ko smo dobivali odgovore na vprašanja ob reakcijah otrok, in ki si ga želimo samo še nadaljevati v smislu Kosovelove pesmi: "*Kot da z roko razmikam morske bregove, vedno ozrem za njimi nove svetove in očem se zdi; vedno dalje in dalje grem.*"

LITERATURA:

Gruden, A. (2007). *Kako ujeti odsev nekega časa z likovnimi dejavnostmi v vrtcu?* V: Kulturna dediščina v kurikulu vrtca. Zbornik, Portorož: Skupnost vrtcev Slovenije, str. 65–69.

Korthagen, F. in Vasalos, A. (2005). *Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth*. Teacher and Teaching: theory and practise. Vol. 11, No. 1. str. 47–71.

Kratsborn, W. (2004). *What is in it for multiple intelligent citizen? Music as a creative learning strategy*. Sixth European CICE Conference: The Experience of Citizenship. London: CICE, str. 503–512.

Kroflič, R. (2005). *Vzgojiteljica – izhodišče prikritega kurikuluma v vrtcu.* Prikriti kurikulum – rutina ali izziv v vrtcu. Ljubljana: Supra, str. 12–18.

Kroflič, R. in Kratsborn, W. (2006). »Razprava na Agori« o identiteti mnogoterih izbir. Evropa – strpnost ali sožitje? *Revija 2000*, št. 186–188, str. 150–156.

Kroflič, R., Jeznik K, Kratsborn, W. in Rone, S. (2006). Workshop: *»Multiple Choice Identity«*. Eight conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network: Europe and the World: Teaching European and Global Citizenship. Riga, 25.–27. maj.

Kroflič, R. (2007). *Vzgoja za odgovornost onkraj razsvetljenske paradigme: od razvoja odgovora-zmožnosti k spoštljivemu odnosu in razvoju etične zavesti.* Sodobna pedagogika (posebna št.), str. 56–71.

Kroflič, R. (2007 a). *Vzgojna vrednost estetske izkušnje*. Sodobna pedagogika, let. 58, št. 3, str. 12–30.

Kroflič, R. (2008). *Novi pristopi k spodbujanju otrokovega prosocialnega in moralnega razvoja v predšolskem obdobju*. V: Čas, M. (ur.). Socialne interakcije v vrtcu. Ljubljana: Supra, str. 12–21.

Kroflič, R. (2009). *Pomen umetnosti v institucionalni predšolski vzgoji kot del induktivnega vzgojnega pristopa.* (Predavanje za sodelavke v Vrtcu Vodmat in udeležence projekta »Kulturno žlahtenje najmlajših«). Ljubljana: Ministrstva za šolstvo in šport. Dostopno na: http://www.vrtecvodmat.si/data/43.pdf

Kroflič, R. (2009 a). *Induktivnost med disciplinsko prakso in vzgojno paradigm.* (Predavanje za sodelavke v Vrtcu Vodmat in udeležence projekta »Kulturno žlahtenje najmlajših«). Ljubljana: Ministrstva za šolstvo in šport. Dostopno na: http://www.vrtecvodmat.si/data/43.pdf

Kroflič, R. (2010). *Pomen umetnosti v institucionalni predšolski vzgoji kot del induktivnega vzgojnega pristopa* (Predavanje za sodelavke v Vrtcu Vodmat in udeležence projekta »Kulturno žlahtenje najmlajših«). Ljubljana: Ministrstva za šolstvo in šport. Dostopno na: http://www.vrtecvodmat.si/data/43.pdf

Kroflič, R. (2010 a). *Etična in politična dimenzija projekta Reggio Emilia*. V: Devjak, T. (ur.), Pedagoški pristop RE; podobnosti v različnosti. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 11–66.

Jontes, B. (2001). *Likovna edukacija*. Ljubljana: Pedagoška Fakulteta UL (interno gradivo).

Jontes, B. (2006). *Tri ravni razvoja*. Ljubljana: Pedagoška Fakulteta UL (interno gradivo).

Rinaldi, G. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia (Listening, researching and learning)*. London in New York: Routledge.

Štirn, P., Štirn, D., Jeznik, K. (2007). *Workshop: Route »Family and friends« in Ljubljana*. European Conference: Week of Europe. Groningen 1–3 februar. Dostopno na: http://www2.arnes.si/~vvzljvod

Štirn, D., Štirn, P., Jeznik, K. (2007). *Identiteta – stanje ali izbira*. Sodobna pedagogika, let. 58, št. 3, str. 144–162.

Štirn, D., Kučiš Nikolič, N., Japelj Novak,. I. (2009). *Likovno izražanje otroka v vrtcu*. V: Zbornik prispevkov: Mednarodna znanstvena konferenca Spremembe v sistemu vzgoje in izobraževanja. Žalec: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, str. 21–23.

Štirn Janota, P., Jug, A. (2010). *Predšolska vzgoja v »dialogu« z umetnostjo.* V: Kroflič, R., Štirn K. D., Štirn J. P. (ur.). Kulturno žlahtenje najmlajših. Ljubljana: Vrtec Vodmat.

UMETNOST KOT INDUKTIVNA VZGOJNA PRAKSA (Vzgoja preko umetnosti v Vrtcu Vodmat)

ART AS INDUCTIVE EDUCATIONAL PRACTICE (Education through art in the kindergarden Vodmat)

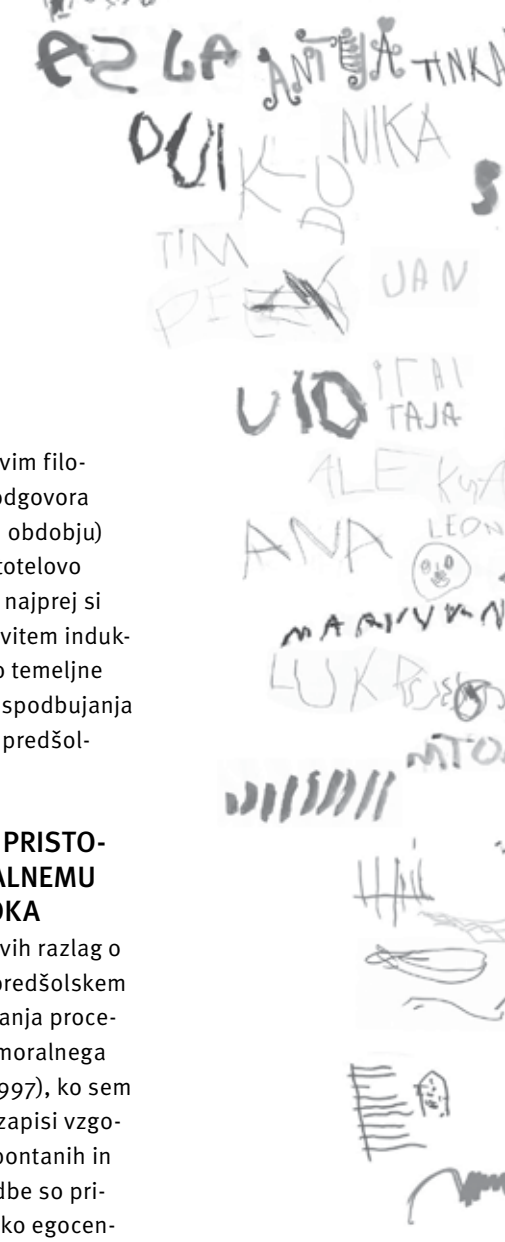
Robi Kroflič

Ključne besede:
vzgoja preko umetnosti,
induktivni vzgojni pristop,
mimesis,
Aristotel,
Reggio Emilia

Povzetek:
V razpravi bomo predstavili koncept vzgoje preko umetnosti za predšolske otroke, ki je zasnovan na induktivnem vzgojnem pristopu in Aristotelovem konceptu mimetičnih umetniških praks. Za induktivni vzgojni pristop je značilna vzgoja za prevzemanje odgovornosti za posledice svojih dejanj za drugo osebo, socialno skupino ali naravno okolico, ta pa predpostavlja razvoj empatičnih zmožnosti in prosocialnih emocij. Podobno usmeritev ponuja Aristotelov koncept mimesis, saj umetniška (empatična) občutljivost omogoči, da iz upodobljenega objekta zasije njegova notranja resnica in lepota. Podobno teoretsko idejo je doslej najprepričljiveje uresničil projekt Reggio Emilia, pozitivne učinke take usmeritve pa potrjuje spremljava učinkov umetniških projektov v vrtcu Vodmat.

Key Words:
Education through art,
inductive educational approach,
mimesis,
Aristotle,
Reggio Emilia

Abstract:
In this article we will present concept of pre-school education through art which is based on the idea of inductive educational approach and Aristotle concept of mimetic art. The basic characteristic of the inductive educational approach is concept of responsibility for the consequences of our act toward the other person, social group, or natural environment, and this responsibility in enabled by the development of empathy and pro-social emotions. We find similar orientation in Aristotle concept of mimesis, because artistic (empathic) sensibility enables that in the visualization of artistic object we recognize its inner truth and beauty. Similar idea was until now realized in Reggio Emilia, and positive results of this orientation were confirmed in the evaluation of artistic projects in kindergarten Vodmat.



UVOD

Da bi opredelili pomen uvajanja umetniških praks v predšolsko vzgojo, moramo odgovoriti na nekaj načelnih vprašanj:

- Čemu so umetniške prakse v vzgoji namenjene?
- Če gre za koncept vzgoje preko umetniškega doživetja (in ne za vzgojo o umetnosti), kakšen splošen koncept vzgoje zagovarjamo in kakšen koncept umetnosti ustreza induktivnemu pojmovanju vzgoje?

V zgodovini pedagoških idej, vezanih na zasnovo institucionalnega šolanja, se je umetnost pojavljala kot osrednji del humanistične izobrazbe predvsem v smislu priprave posameznika na vstop v umetniško prakso kot ustvarjalca ali kot odjemalca/recipienta umetnine. Takšni vlogi umetnosti v kurikulumu ustreza koncept »vzgoje o umetnosti«.

Posebej v duhoslovni pedagogiki pa se pojavi ideja, da ima umetniško doživetje (naj je vezano na umetniško ustvarjanje ali zgolj na udeleženost otroka v umetniškem dogodku) samo na sebi vzgojni pomen kot posebej močna izkušnja, ki jo težko nadomestimo z drugimi mediji posredovanja vrhunskih izkušenj. Takšni vlogi umetnosti v kurikulumu ustreza koncept »vzgoje preko umetnosti«.

V zadnjih petih letih smo v Vrtcu Vodmat preko odpiranja različnih teoretskih vprašanj izoblikovali celovit induktivni vzgojni pristop in vanj ves čas kot pomembno dimenzijo vključevali različne umetniške prakse (umetniška besedila, glasbo, ples, likovno umetnost, dramatizacijo, oblikovanje) kot posebej pomemben medij vzgoje. Premik v osnovnem razumevanju vzgoje (od pretežno deduktivnih modelov moralne vzgoje k induktivnemu pristopu) pa seveda terja tudi razmislek o temu modelu ustreznem pojmovanju umetniške izkušnje.

Ker premik od deduktivnih modelov moralne vzgoje k induktivnemu pristopu ustreza teoretskemu premiku med Platonovim in Aristotelovim filozofskim pristopom, bomo za osnovo odgovora na vprašanje, kaj nam (v predšolskem obdobju) ponuja umetniška izkušnja, vzeli Aristotelovo pojmovanje umetnosti kot mimesis. A najprej si poglejmo, kako je nastala ideja o celovitem induktivnem vzgojnem pristopu in katere so temeljne značilnosti tega pristopa na področju spodbujanja prosocialnega in moralnega razvoja v predšolskem obdobju.

OSNOVNE IDEJE INDUKTIVNEGA PRISTOPA K PROSOCIALNEMU IN MORALNEMU RAZVOJU PREDŠOLSKEGA OTROKA

Neposreden povod za proučevanje novih razlag o prosocialnem in moralnem razvoju v predšolskem obdobju sem dobil ob spremljavi uvajanja procesno-razvojnega modela spodbujanja moralnega razvoja v Vrtcih Nova Gorica (Kroflič 1997), ko sem bil soočen s številnimi etnografskimi zapisi vzgojiteljic o ravnanju šestletnih otrok v spontanih in načrtovanih situacijah v vrtcu. Te zgodbe so pričale, da predšolski otrok nikakor ni tako egocentrično in v moralnem smislu nekompetentno bitje, kot je izhajalo iz takrat prevladujočih kognitivnih in psihoanalitičnih teorij moralnega razvoja. To spoznanje me je na eni strani vodilo v sistematično kritiko uveljavljenih teorij, na drugi strani pa v iskanje pristopov, ki so odražali nove usmeritve v percepciji predšolskega otroka. Kritika klasičnih pogledov je obsegala kantovski model moralne odgovornosti in iz njega izpeljane teorije pravičnosti in vzgojne pristope, med alternativnimi teoretskimi in praktičnimi usmeritvami, ki so me privedle do zasnove celovitega induktivnega vzgojnega pristopa, pa velja izpostaviti Hoffmanovo teorijo razvoja empatije in proučevanje induktivne discipline, nove poglede na moralno odgovornost (Kroflič 2007) in koncept pripoznanja otroka kot kompetentnega bitja (Kroflič 2010 – v tisku), povezavo med Korthagenovim modelom realističnega pristopa k izobraževanju učiteljev

in Aristotelovim epistemološkim obratom od dedukcije k indukciji (Kroflič 2009), načela odnosne pedagogike (Kroflič 2007 a) in pedagoški pristop Reggio Emilia (Kroflič 2010 a). Od leta 2007 naprej sem intenzivno proučeval tudi pomen umetnosti v vzgoji in ga smiselno povezoval z nastajajočim celovitim induktivnim vzgojnim pristopom. Doslej najbolj celovit prikaz induktivnega vzgojnega pristopa je bil objavljen v članku *Induktivni pristop k poučevanju državljanske vzgoje na načelu interkulturnosti* (Kroflič 2008).

Od ideje induktivne discipline…

Induktivni pristop k discipliniranju otrok je v poznih šestdesetih letih dvajsetega stoletja prvi opisal Martin Hoffman (2000), ko je proučeval strategije discipliniranja otrok v družini. Glede na njegovo proučevanje razvoja empatičnih zmožnosti kot primarnega izvora otrokove prosocialnosti je ta model discipliniranja označil kot primernejši od takrat v teoriji najbolj sprejetega avtoritativno-asertivnega stila. Glavna razlika med obema načinoma posredovanja v disciplinskih situacijah je v tem, da ob neprimernem otrokovem ravnanju zagovorniki avtoritativno-asertivnega stila obsodijo otrokovo ravnanje, sklicujoč se na dogovorjeno normo oziroma pravilo (»saj veš, da pri nas velja pravilo, da tega ne delamo«), medtem ko z induktivnim disciplinskim pristopom izrazimo jasno nestrinjanje z otrokovim ravnanjem, pozornost usmerimo na distres osebe, ki jo je otrok prizadel in ga naredimo vidnega za storilca problematičnega dejanja, s tem pa aktiviramo mehanizme, ki vzbudijo empatični odziv/distres storilca v obliki občutenja empatične krivde (»poglej, kako si s svojim ravnanjem prizadel…«; glej Kroflič 2010 a). Stiska, ki se v obliki empatične krivde pojavi pri storilcu disciplinskega prekrška, ga praviloma vodi k želji, da popravi storjeno napako in se s tem razbremeni lastnega emocionalnega distresa.

Že Hoffman je z raziskavami dokazoval, da je induktivni disciplinski pristop med ponujenimi najuspešnejši za zgodnji razvoj empatičnih zmožnosti, prosocialne motivacije in moralnega presojanja, do enakih rezultatov pa sta sredi devetdesetih let prišla tudi Krevans in Gibbs (1996). Psihološko dimenzijo Hoffmanove teorije razvoja empatije in pomena induktivne disciplinske prakse je z mnogimi raziskavami potrdila tudi N. Eisenberg (2003 itn.) ob proučevanju pomena emocij za človekovo prosocialno naravnanost.

…k zasnovi celovitega induktivnega vzgojnega pristopa

Da bi lahko govorili o celoviti paradigmi induktivnega vzgojnega pristopa, potrebujemo poleg jasne opredelitve vloge odraslega v vzgojni situaciji še vrsto drugih teoretskih elementov, kot so odgovori na vprašanja, kaj je bistvo moralne odgovornosti (cilj vzgoje), kje ležijo zasnove etične senzibilnosti in motivacije za ravnanje (antropološki temelji prosocialnosti in moralnosti, na katerih je mogoče graditi moralni razvoj) ter v kakšnem okolju najučinkoviteje razvijamo prosocialno in moralno usmeritev otroka in kakšne metodične prvine pri tem uporabljamo. Seveda pa celovita paradigma induktivnega vzgojnega pristopa poleg poseganja v konfliktnih situacijah vključuje še širšo paleto drugačnih vzgojnih dejavnosti.

Najkorenitejši premik v pojmovanju temeljne moralne odgovornosti je v obdobju postmoderne vzpostavil Levinas s svojo provokativno trditvijo, da morala izvorno ne pomeni odnos subjekta do ravnanja v skladu z družbenimi pravili in etičnimi načeli, ampak spoštljiv odnos do obličja sočloveka, do okolja in do graditve smiselnega bivanja (Kroflič 2007). To preprosto pomeni, da smo kot etično odgovorna bitja dolžni svoje namere ravnanja usmerjati glede na posledice, ki jih imajo na sočloveku ali okolju, ne pa glede na skladnost dejanja ali motiva zanj z družbeno normo ali etičnim imperativom.

Da bi se takšna moralna drža lahko realizirala, morajo v človeku obstajati osebnostne dimenzije, ki omogočajo prepoznavanje emocionalnih odzivov sočloveka in zbujanje nelagodja, kadar zaznamo, da smo z lastnim dejanjem sočloveku prizadeli bolečino. Vrsta teoretikov je v zadnjem obdobju prepoznala antropološke zasnove sočutja, prizadetosti in empatične krivde, ki jim etika priznava neposredno pro-socialno dimenzijo, ta pa se razvije pred socialnokognitivnimi zmožnostmi, ki omogočajo ustrezno etično presojanje (več v Kroflič 2008).

Odgovor na vprašanje o okolju, v katerem najučinkoviteje razvijamo prosocialno in moralno usmeritev otroka, vsebuje za nas dve pomembni ugotovitvi. Prvič, primarne pro-socialne vrline razvije otrok v odnosu do zanj pomembnih odraslih oseb in vrstnikov, in sicer v avtentičnih odnosih ljubezni in prijateljstva, za katere pa se v spodbudnem okolju (prisotnost emocionalno pozitivno vpletenih odraslih, spodbujanje vstopanja v socialne stike z vrstniki) pojavijo otrokove kompetence že v najzgodnejšem otroštvu (Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj 2008). In drugič, za graditev inkluzivnih okolij je ključna vzgojiteljica, ki mora v otroku videti zmožnosti za aktivno participacijo v vzgojnem procesu, saj se v napačnem pripoznanju otroka kot sebičnega in miselno ter socialno nezmožnega bitja odraža paternalizem odraslega na eni strani in pasivna vloga otroka na drugi strani.

Celovit induktivni vzgojni pristop poleg discipliniranja (torej posredovanja v konfliktnih situacijah), vsebuje tudi druge vzgojne dejavnosti, kot so spodbujanje pro-socialnih aktivnosti (npr. medsebojna pomoč), zmanjševanje strahu pred drugačnostjo, spodbujanje skupinskega sodelovanja, med posebej učinkovitimi področji dejavnosti pa velja omeniti vzgojo preko umetniškega doživljanja (Kroflič 2010 b), kar bomo podrobneje prikazali v nadaljevanju razprave.

Na podlagi zgoraj orisanih teoretskih predpostavk in nabora vzgojnih dejavnosti lahko vzpostavimo osnovno strukturo induktivnega modela spodbujanja prosocialnega in moralnega razvoja:

- če etična zavest zahteva uporabo kompleksnih kognitivnih zmožnosti moralnega subjekta, je otrok že v zgodnjih obdobjih razvoja zmožen vstopiti v odnose prijateljstva in ljubezni, preko katerih razvije *odnosno odgovora-zmožnost* in *normativno naravnanost* k pro-socialnim dejavnostim na najbolj avtentičen način;
- ker lahko z osebno vpletenim odnosom ranimo sočloveka (saj pro-socialne emocije niso popolna varovalka pred pretirano čustveno razvnetostjo, empatično pristranskostjo, paternalizmom in usmiljenjem), drugi korak predstavlja razvoj *občutka spoštovanja* do konkretne osebe (in njenega obličja) ter do dejavnosti, oziroma kot to poimenuje Gardner, razvoj *spoštljivega uma*;
- zadnji korak moralne vzgoje predstavlja zavedanje etičnih načel in humanističnih zahtev, ki zadevajo človekove pravice in ekološke vrednote ter učenje, kako jih uporabiti kot osnovo demokratičnega dogovarjanja in reševanja medosebnih konfliktov (Kroflič 2007).

V času aktivnega preizkušanja vpeljave celovitega induktivnega vzgojnega pristopa v Vrtcu Vodmat se je izkazalo, da zgoraj navedeni metodični koraki predpostavljajo dovolj jasne zadolžitve vzgojiteljice.

Razvoj *odnosne odgovora-zmožnosti* in *normativne naravnanosti* od vzgojiteljice zahteva ponudbo dejavnosti, ki spodbujajo različne smeri otrokove komunikacije z odraslimi osebami in vrstniki ter spodbujanje vzpostavljanja tesnejših osebnih odnosov navezanosti. Razvoj *občutka spoštovanja* do razpoloženja sočloveka je povezan z eksperimentiranjem otroka, ki na različne načine preizkuša, kako se bomo odrasli in vrstniki odzvali na njegovo ravnanje. Ko ob določenem dejanju naleti na negativen emocionalni odziv osebe, ki jo je s svojim dejanjem prizadel, se bo mnogokrat želel izogniti pogledu na posledice lastnega dejanja. V tem primeru induktivna vloga vzgojiteljice prvič pomeni, da otroku prepreči, da bi se izognil neprijetnemu občutenju emocionalnega distresa njemu bližnje osebe, ki ga je sam povzročil; in drugič, s samoomejevanjem odrasle osebe, da bi otroku razložila, zakaj je neko dejanje neprimerno (kar je značilnost klasične vzgojne argumentacije in Bandurovega koncepta modelnega učenja), vzgojiteljica doseže, da otrok sam poveže »vzrok« s »posledico« in spozna, s čim je naredil napako. Vztrajanje na »odgovornosti« za posledice svojega ravnanja torej ni vezano na moralno-disciplinska opozorila (»tega se ne sme«), ampak na vztrajanje v emocionalnem distresu, ki običajno vzbudi lastno prizadetost, empatično krivdo in sočutje pa tudi kognitivno predelavo dogodka. Da bi se otrok izognil distresu, bo poskušal napako popraviti, hkrati pa bo v lastnem spominu utrjeval izkušnje (ne)spoštljivih odnosov. Šele v tretjem koraku v vzgoji uporabimo generalizacije v obliki *razumevanja pomena določenih vrednot in etičnih načel* ter uvid v dejstvo, da je v instituciji skupno življenje najlažje regulirati z vnaprej dogovorjenimi pravili. Še posebej, ko gre za razumevanje pravil, ki preprečujejo moralne konflikte, namreč raziskave J.

G. Smetane dokazujejo, da so jih že predšolski otroci zmožni razumeti in upoštevati pri sprejemanju odločitev za svoja ravnanja (Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj 2008). Izgradnja etične zavesti pa je dolgotrajen vseživljenjski proces, za katerega mnogi ugledni psihologi (Kohlberg, Gardner itn.) trdijo, da se zmožnost avtonomnega etičnega presojanja razvije le pri redkih posameznikih v odrasli dobi.

Ob današnji vsesplošni kritiki permisivnosti in ponovni uveljavitvi zahtev po dosledni vzgoji, ki naj bi temeljila na vztrajanju, da otrok sprejme pravila in utrdi/avtomatizira ravnanje v skladu z njimi, želim izpostaviti tezo, da so te predstave v veliki meri odraz pogleda odraslega na otroka kot nekompetentno bitje. Pripoznanje paradigme otroka kot socialno kompetentnega bitja narekuje drugačno metodiko vzgoje, ki vključuje *odnosno razumevanje vzgoje in razvijajočega se sebstva* (moralno senzibilna, spoštljiva in etična bitja nastajamo šele preko odnosov in dejavnosti z bližnjimi osebami), *pripoznanje drugega kot drugačnega, a vseeno vrednega* preko empatičnega poslušanja njegove življenjske zgodbe, in *induktivno vzgojno argumentacijo*, ki otroka naredi občutljivega in odgovornega za posledice svojega ravnanja.

Ker je na pomen osnovne induktivne argumentacije za razumevanje praktičnih življenjskih vprašanj v Evropski tradiciji prvi opozoril Aristotel, ki je hkrati avtor prve celovite teorije umetnosti, si bomo v nadaljevanju pogledali, s čim lahko utemeljimo idejo o umetnosti kot induktivni praksi.



ARISTOTELOVO POJMOVANJE ESTETSKE IZKUŠNJE KOT MIMESIS

Če želimo razumeti pomen Aristotelove teorije umetnosti (estetike) za današnje koncepte vzgoje preko umetnosti v razliki do koncepta pouka o umetnosti, ne smemo spregledati subtilne polemike med Platonom in Aristotelom, ki se nanaša prav na status umetniške dejavnosti, čeprav je odraz globljih ontoloških in epistemoloških razlik med omenjenima avtorjema.

Začnimo z umetniško upodobitvijo te razlike, kot jo je v začetku šestnajstega stoletja naslikal Rafael na freski Atenska šola (Vatikan, 1510–1511). V osrednjem delu freske stojita oba filozofa. Platon s prstom usmerja pozornost v nebo, v svet večnih idej kot končni izvor resnice človekovega bivanja, medtem ko njegov učenec Aristotel z gesto roke opozarja na pomen proučevanja neposredne stvarnosti, da bi v njem izza površine videzov razkrili resnico.

Odgovor na vprašanje, kje se skriva resnica sveta in našega bivanja, je bil namreč odločilen za razliko v razumevanju umetniške *mimesis* med omenjenima avtorjema, saj je po mnenju obeh temeljni postopek umetniškega ustvarjanja v pozornem motrenju in posnemanju/upodabljanju stvarnosti. Če se namreč, kot meni Platon, resnica sveta in našega bivanja nahaja v svetu večnih idej, dejanska stvarnost pa je le senca te resnice, potem je mimetično upodabljanje stvarnosti le še en korak dlje od resnice kot stvarnost sama. »Pesnik je tedaj sposoben prikazati le čutni videz stvari, do prave narave pa ne seže …« (Vrečko 1994, str. 203) Zato je lahko Platon, v mladosti sam pesnik, kasneje pa filozof z izjemnim občutkom za poetsko razsežnost filozofskega jezika, običajno poezijo cenil le, če je bila povezana z najvišjimi pedagoškimi, moralnimi in političnimi zahtevami, v njegovi filozofiji pa ni mesta za estetsko-kontemplativno pozicijo … (prav tam, str. 205).

Za Aristotela pa je splošno najgloblje bistvo nekega pojava, odsev njegove notranje nujnosti, njegova notranja zakonitost, ne pa od posamičnih pojavov ločen svet idej. Stvarnost je

res tudi za Aristotela nepopolna, a umetnost poskuša prodreti skozi to nepopolno, čutom zaznavno zunanjo formo in se dokopati do globljega bistva stvari. Zato tudi mimesis ni golo, mehanično posnemanje, ampak hkrati aktivno ustvarjanje, vživljanje v stvar, soustvarjanje dogodka. Ali kot pravi kasneje Goethe: življenje, kot ga vidijo umetnikove oči, stvarnost, osvobojena vsakega slučajnega in navideznega (Gantar 2005, str. 33–38).

Aristotel torej kljub temu, da se strinja s Platonom, da je temeljni postopek umetniškega ustvarjanja upodabljanje stvarnosti, v umetnini vidi ustvarjalni proces, ki je vreden sam na sebi, a ne le zato, ker ustvarja lepo, ki je eden od virov človekove sreče (Aristotel 1964, str. 86), ampak tudi zato, ker pesnik – sicer z drugačnimi sredstvi kot filozof – upodablja to notranjo resničnost pojava (Vrečko 1994, str. 215). Pesništvo – sinonim za vse zvrsti umetnosti – tako z Aristotelom dobi pomen sam na sebi, in sicer zaradi svoje zmožnosti ustvarjanja lepega na eni strani in zaradi zmožnosti razkrivanja resnice upodobljenih pojavov na drugi strani. Kot bomo videli kasneje, sta oba razloga za pedagoško utemeljevanje pomena estetske izkušnje enako pomembna, saj nam ravno aristotelovski koncept estetske mimesis omogoča utemeljiti otrokovo pravico do uživanja v lepem okolju, rabo umetniških sredstev za globlje razumevanje samega sebe, drugih ljudi in naravnih pojavov v prostoru in času ter celo za katarzično premagovanje frustracij, ki se jim v svojem bivanjskem prostoru ne more izogniti.

A pojdimo lepo po vrsti. V znameniti Poetiki, ki velja za prvo celovito delo s področja estetike, Aristotel kot vzrok za nastanek pesniške umetnosti navede dve značilnosti človeške narave:

»Posnemanje je ljudem prirojeno že od otroških let. Po tem se ljudje tudi razlikujejo od drugih bitij, saj je človek bolj kot vsa druga bitja nagnjen k posnemanju, s posnemanjem se dokoplje do prvih spoznanj, posnemani predmet zbuja veselje vsem ljudem … ljudje ob gledanju slik uživajo ravno zato, ker se ob tem marsičesa naučijo in ker iz njih lahko razberejo, kaj kakšna stvar pomeni …

Če pa gleda sliko kdo, ki upodobljenega predmeta še ni videl, ne uživa toliko v tem, koliko je ta upodobitev zvest posnetek resničnosti, temveč bolj ob umetniški obdelavi, ob barvah ali ob čem podobnem.

Drugi vzrok: kakor nagnjenje do posnemanja, tako nam je prirojeno tudi veselje do melodije in ritma … Zato so se tisti, ki so bili za to posnemanje nadarjeni, s časom izpopolnjevali in tako se je iz skromnih improvizacij polagoma razvilo pesništvo.« (Aristoteles 2005, str. 84)

Iz zgornjega zapisa lahko razberemo, da se po mnenju Aristotela ljudje razlikujemo od drugih živih bitij po tem, da smo nagnjeni k ponazarjanju (mimesis) stvarnosti, ki predstavlja poleg ustvarjanja nečesa novega eno od temeljnih oblik človekove dejavnosti (Vrečko 1994, str. 210). Mimesis stvarnega predmeta, osebe ali dogodka ima vrednost v tem, da ponuja enega od najpomembnejših načinov spoznavanja pomenov in ena najbolj presenetljivih Aristotelovih idej je v tem, da kljub posnemovalski naravi umetnost o realnosti predmeta, osebe ali dogodka pove več kot »pozitivističen zgodovinski zapis«, kar jo približuje najvzvišenejši miselni dejavnosti – filozofiji (Aristoteles 2005, str. 96–98).

Če Aristotelov prvi vzrok za nastanek pesništva izpostavi epistemološko vrednost umetnosti (torej umetnost kot način »učenja« oziroma »razbiranja, kaj kakšna stvar pomeni«), nam drugi vzrok razkriva človekovo nagnjenje do lepega, ki ga Aristotel ponazori s prijetno melodijo in ritmom poezije. V tej dimenziji bodo kasneje teoretiki umetnosti prepoznali tisto najbolj notranjo razsežnost umetnosti, ki nam omogoča govoriti o umetnosti kot o vrednoti na sebi ne glede na vsebino sporočila oziroma kak drug zunanji namen, po katerem se določeno delo razglaša za »pravo umetnino«.

Z Aristotelom torej dobimo argumentacijo, ki v ukvarjanju z umetnostjo (ali kot ustvarjalci ali kot odjemalci/recipienti) prepozna notranjo vrednost. V pedagoškem kontekstu to pomeni, da umetnost »žlahti otrokovo/mladostnikovo dušo«, da mu torej ponuja nekaj, kar je povezano z njegovo dobrobitjo tukaj – zdaj, kakor tudi v razvojnem smislu. Pedagoški razlogi za pomen umetnosti se praviloma znotraj estetike pojmujejo kot zunanji, torej »manjvredni razlogi«, včasih pa celo podobno kot moralno-politični kot ideološki razlogi, ki so odnosu do umetnosti v zgodovini prizadejali

več škode kot koristi. A v kolikor v izvorno umetniški praksi prepoznamo »pedagoško vrednost«, se takšni kritiki lahko izognemo! Umetnina nam v pedagoškem smislu ni pomembna zaradi moralnega sporočila (značilnega za basni in otroške pravljice) ali zato, ker utrjuje v konkretnem okolju dominanten estetski okus (kar »pravo umetnino« loči od šunda), ampak zato, ker umetniški fenomen sam na sebi utrjuje določene osebnostne lastnosti, ki jih v razvoju slehernega človeka cenimo. Ker nas torej v Vrtcu Vodmat zanima predvsem prosocialni in moralni razvoj otrok, si v nadaljevanju poglejmo, na kaj vse nas opozarja Aristotel v svoji analizi pesništva.

Ustvarjanje in doživljanje lepega sta naravna načina človekovega uživanja in vir človeške sreče

Že iz citirane utemeljitve vrednosti mimetičnih umetniških praks je razvidno, da Aristotel človeku pripiše uživanje v lepih barvah, melodiji in ritmu. Vendar »lepo« ni edini vir užitkov, ki jih ljudje iščemo v življenju, niti končni smoter človeškega življenja. Ko Aristotel išče načine za zagotovitev človeške sreče, posebej izpostavi pomen duševnih dobrin, med katerimi je najpomembnejša »pravilna dejavnost« oziroma »dobro delo«, kajti »v 'dejavnosti v skladu z vrlino' je že zaobsežena 'vrlina'« (Aristoteles 1964, str. 86). Uživamo sicer lahko v zunanjih dobrinah ali pa v dobri dejavnosti, a »užitek po naravi« je prvenstveno vezan na lepe in dobre dejavnosti. V to vrsto spadajo poleg uživanja v lepem »dejanja, ki so v skladu z vrlino in so zato za tiste, ki jih opravljajo, že sama po sebi užitek«. Še več, »takšna dejanja so tudi dobra in lepa« (prav tam, str. 86–87).

Čeprav razmerje med dobrim in lepim ni tako enostavno, kot sledi iz navedkov iz Aristotelove Nikomahove etike, je za nas na tem mestu pomembno, da srečanje z lepim, pa naj ga ustvarjamo ali podoživljamo kot odjemalci umetnine, Aristotel šteje med najbolj naravne oblike človeškega uživanja in vir sreče. Enostavno povedano, umetniško ustvarjanje je ena od konstitutivnih vrlin, isto pa velja za uživanje v umetnini, ki, kot bomo videli v nadaljevanju, omogoča katarzo, za katero Vrečko zapiše, da pomeni dovršitev umetnine (Aristotel ima v mislih grško tragedijo) na subjektivnem nivoju gledalčevega doživljanja (Vrečko 1994, str. 223).

Estetska mimesis kot dostop do resnice pojava po induktivni epistemološki poti (kot posnemanje človekovih dejanj v obliki zgodbe, ki razkriva globlji pomen dejanja)

Aristotelova utemeljitev umetnosti kot mimetične dejavnosti vsebuje za nadaljnjo vlogo umetnosti v vzgoji dva zanimiva poudarka. Prvi se veže na vprašanje, kako lahko »posnemanje« povežemo z »ustvarjalnim iskanjem skrite resnice«, torej z ustvarjanjem nečesa novega. Drugi poudarek pa je vezan na specifičen epistemološki postopek, ki se praviloma razlikuje od filozofskega in znanstvenega spoznavanja resnice, in ob predpostavki, da umetnost lahko razkriva resnico pojava, pomeni, da lahko umetniško ustvarjanje opišemo kot dejavnost, ki je enakovredna filozofskemu prespraševanju in jo lahko razumemo kot dopolnitev filozofskega in znanstvenega proučevanja stvarnosti.

Na stvariteljsko naravo umetniškega posnemanja je na zanimiv način v doktorski disertaciji *Vzgoja preko igre in umetnosti* opozoril Rakić leta 1911. Avtor je človeške dejavnosti razdelil na tiste, ki težijo k ponavljanju in tiste, ki težijo k spremembam kot dvema modusoma človekovega prilagajanja na življenjsko okolje. Paradoks vzgoje pa je po Rakićevem mnenju v tem, da v mnogo večji meri kot na dejavnostih sprememb temelji na ponavljanju oziroma usvajanju znanja, spretnosti, veščin in navad, ki jih odrasli prenašamo na prihajajoče generacije. Zato je spodbujanje otrokove igre in umetniških dejavnosti ena od ključnih dimenzij vzgoje, ki omogoča otrokovo urjenje sposobnosti za spremembe. Kljub mimetični naravi sta namreč za Rakića simbolna igra in umetnost primera dejavnosti sprememb, saj dosegata spremembe stvarnosti s pomočjo »… težnje po njenem kopiranju, vendar pod *svobodno spremenjenimi pogoji*. V vsebinskem smislu gre tukaj umetnost naprej tako, da prikazuje življenje, kakršno bi lahko bilo glede na določene *izmišljene* pogoje …« (Rakić 1946, str. 21). Njun pozitivni pedagoški učinek pa Rakić vidi v tem, da »… pomagata človeku, da kljub škodljivemu vplivu vsakodnevnega ponavljanja ohrani svoboden pogled na vse, kar se dogaja okrog njega, da izpostavi *'zdrav razum'* kot nasprotje slepih predsodkov in krutega dogmatizma ter da v vsej svoji dejavnosti pokaže notranjo *svobodo* in *naravnost*. Seveda so ti vplivi najpomembnejši v *otroštvu* …« (prav tam, str. 23).

V Aristotelovem konceptu estetske *mimesis* moramo torej izpostaviti njen stvariteljski in ne zgolj mehanični značaj. Kot zapiše Aristotel v *Poetiki*, umetniška podoba presega stvarno predlogo, saj poleg opisa stvari takšnih, kakršne so ali so bile, vsebuje tudi opise stvari »takšnih, kot se dozdevajo oziroma kot pripovedujejo, da so, ali takšnih, kot bi morale biti« (Aristoteles 2005, str. 135). Gantar temu zapisu doda komentar, da »… če prikažemo dogodek v okviru danih možnosti kot neizogibno posledico poprejšnjih dogodkov in spremljajočih okoliščin, tedaj to ni več pasivna konstatacija, temveč aktivna oživitev resničnega dogodka, in to ne v njegovi enkratnosti, temveč v njegovi absolutni veljavnosti« (Gantar 2005, str. 32). Mimesis torej ni mehanično posnemanje, ampak hkrati aktivno ustvarjanje, vživljanje v stvar in prikaz nekega dogodka, osebe, predmeta, kakor se kaže ustvarjalcu glede na logično delovanje dejavnikov iz konteksta dogodka, ki so vplivali na opisano zgodbo. Ko pa v opisu dogodka prepoznamo vzroke in posledice zgodbe, smo se dokopali do njene resnice.

Če nas torej lahko mimetična aktivnost umetniškega procesa privede v bližino resnice nekega pojava oziroma dogodka, je pri umetniškem postopku ključnega pomena estetska metoda. Umetnost (še posebej v obliki klasične antične tragedije) namreč v Aristotelovem času ni bila edina oblika človeške dejavnosti, katere cilj je spoznavanje resnice, zato jo je moral Aristotel soočiti s filozofijo in pozitivistično znanostjo, za katere paradigmo je vzel takratno zgodovinopisje. V znamenitem devetem poglavju Poetike je namreč zapisal še danes provokativno misel, da je »poezija nekaj, kar je bližje filozofiji in pomembnejše kot zgodovinopisje«, saj »poezija (podobno kot filozofija, op. R. K.) govori bolj o splošnem, zgodovinopisje o posameznostih.« (Aristoteles 2005, str. 96) A jezik upodabljanja splošne resnice se med filozofijo in umetnostjo bistveno razlikuje. Če je metoda filozofije opisovanje našega bivanja s pomočjo splošnih kategorij, je bistvo jezika tragedije v tem, da nam z opisom določenega dejanja in ne splošnih lastnosti akterjev približa splošno resnico: »Važno je torej dejanje (praxis); dejanje, ki ga tragedija posnema, pa je mitos (mythos). Beseda mythos pomeni Aristotelu toliko kot fabula. In prav mitos, to je smiselna kompozicija in kombinacija različnih pripetljajev in dogodkov, je najvažnejši element poezije, je 'počelo, lahko rečemo, duša tragedije'. Če pesnik ustvari mitos, ustvari hkrati tudi značaje in dikcijo, v kateri se ti značaji izražajo in misel njihovega izražanja. Osnovni problem pesniške umetnine je potemtakem v posnemanju dejanja (mimesis praxeos), ki je mitos … mitos je torej počelo, lahko rečemo, duša ne samo tragedije, temveč vsake poezije.« (Gantar 2005, str. 27)

Ko Aristotel razglablja o etičnih vprašanjih, njegov končen namen ni formulacija etičnih norm in načel, ki naj postanejo temelj moralnega presojanja, ampak ga zanimajo predvsem pogoji za etično ravnanje, saj mu konkretno dejanje pomeni udejanjenje vrline. Na konkretni ravni se morala udejanja v človeški skupnosti, še posebej v prijateljskih odnosih. Ker človek ni božanstvo, ki lahko kot čisti duh nenehno vztraja v moralnem razglabljanju, potrebuje »podobe moralnega delovanja«, nekakšna ogledala in te podobe najlažje dobi pri »sebi enakovrstnih prijateljih« (Gigon 1964, str. 58), pa tudi v umetniškem prikazu moralnega dejanja, kot ga je v Aristotelovem času slikala predvsem grška tragedija. S tem umetniška indukcija skupaj s konkretnimi odnosi dopolnjuje filozofsko, pretežno deduktivno kontemplacijo.

Sočutna imaginacija kot vstopanje v življenjske zgodbe/izkušnje drugega kot drugačnega in katarza kot izpolnitev umetniškega doživetja na subjektivnem nivoju gledalca

Kot sem že omenil, je imel Aristotel, ko je pisal svojo *Poetiko*, v mislih predvsem grško tragedijo kot primer utelešenja umetnine. Tisto, kar dramsko igro še vedno dela za eno najpomembnejših zvrsti umetnosti, je namreč njen način upodobitve, ki omogoča neposreden stik umetnikov z gledalci, umetniški dogodek, ki se na objektivni ravni dovrši z upodobitvijo lepega, na subjektivni ravni pa z globokim doživljanjem gledalca, ki ga je Aristotel opisal s pojmom *katarza* (Vrečko 1994, str. 229). Da pa bi prišlo do katarze kot posebne oblike očiščenja od pritiskov tragičnih emocij, vezanih na upodobljeno zgodbo, se mora zgoditi nek predhoden dogodek, ki ga opisuje koncept *umetniške imaginacije*.

Umetniška imaginacija je sredstvo, s katerim dosežemo svet drugega na način, da se vživimo v »kot da« svetove, ki so jih ustvarili pisatelji, slikarji,

kiparji, filmski režiserji, koreografi in skladatelji (Greene 1995, str. 4). Imaginacija vsebuje mnoge za vzgojo pomembne dimenzije, saj se »… v procesu doživljanja umetnine bralec uči spoštovanja do skritih vsebin notranjega sveta junakov, uvidi njegov pomen za opredelitev bitja v polni človečnosti« (Nussbaum 1997, str. 90). Imaginacija torej odjemalcu umetnine omogoča prodiranje v duševnost literarnega junaka in okoliščin zgodbe, ki junaka osvobaja stereotipnega zaznavanja in omogoči empatijo in sočutje. Sočutje vključuje občutek lastne ranljivosti, ki mi sporoča, da lahko v prihodnosti doživim podobno usodo kot (literarni) junak, zaradi česar se sproži moja pripravljenost do velikodušne podpore oziroma pomoči: »To bi lahko bil jaz in tako bi želel biti obravnavan tudi sam.« Izrazita vrednost sočutne imaginacije za današnji čas je povezana z empatičnim prepoznavanjem družbenih položajev drugačnih, odrinjenih, nevidnih oseb v globalnem svetu razlik (Kroflič 2010 – v tisku). Ali kot sem zapisal pred časom:

»Vživetje v umetniško kreirano osebo oziroma dogodek, sočutje z njeno usodo, ukinjanje ego fantazij o samemu sebi kot središču sveta, refleksija dogodkov, ki se meni samemu morda nikoli ne bodo zgodili, zmožnost ustvarjanja vizij o možnih svetovih, ki ukinjajo izvorno sebičnost in nepravičnost, so komponente imaginacije in hkrati kapacitete, ki poglabljajo posameznikovo etično zavest.«
(Kroflič 2007, str. 22)

Bistvo estetske/tragične katarze je po Aristotelu povezano s tragedijo, ki posnema resnobno in zaokroženo dejanje v olepšani besedi v obliki dramske dejavnosti, ki z zbujanjem sočutja in strahu doseže očiščenje takšnih občutij: »Sočutje se nam zbudi, če vidimo, da zabrede v nesrečo nekdo, ki tega ne zasluži; in groza nas navda, če vidimo, da je nesrečen nekdo, ki nam je podoben.«
(Aristoteles 2005, str. 80)

Za nastanek pogojev, v katerih se pri gledalcu pojavi umetniška imaginacija in posledično katarza, sta, če sledimo Aristotelovim estetskim konceptom, dva pomembna dejavnika. Prvi je globoka pretresenost nad usodo tragičnega junaka, ki se zgodi, če nas umetnina iztrga iz mehaničnih okov rutinskih zaznav k trenutku, ko se dolgočasje obarva z začudenjem nad enkratnostjo človeške usode, to pa sproži vprašanje »zakaj?« (Greene 1995, str. 6). Drugi pa je povezan s predpostavko, da se posameznik prepozna v dvojnosti notranjega in zunanjega, duše in telesa (Vrečko 1994, str. 237), lahko bi rekli tudi dvojnosti zunanje podobe in drugosti v jedru svoje identitete. Bistvo estetske katarze je namreč v očiščenju človekovih duševnih občutkov, ki jih sproži vživetje gledalca v zgodbo (pa tudi umetnika, ko iz mnogoterih glasov v sebi ustvarja akterje umetniške zgodbe, kar je na primeru analize romanov Dostojevskega prepričljivo pokazal Bahtin (2007)), tako da se zavemo določenih delov naše duševnosti, ki nam ob vsakodnevnih rutiniranih dejavnostih ostajajo skrite. Soočenje z vprašanjem, kako bi sam doživljal situacijo, ki jo upodablja tragedija, ali kako bi sam ravnal, če bi se znašel v podobni situaciji kot tragični junak, nam namreč razkrije, kot bi rekel Jung, senčne plasti naše duše, drugost izza ego predstav o sebi in s tem globljo resnico lastnega bivanja.

Morda je ravno v sklopu estetska mimesis/katarza iskati spoj estetskega doživetja lepega in katarzičnega spodbujanja dobrega kot stika z globljo resnico človekove duše! Estetski prikaz dejanja literarnega heroja ne omogoči sočutne imaginacije zaradi tendenciozne moralke, ampak zaradi smiselnega prikaza zgodbe/dejanj, ki bi se lahko zgodili tudi nam. Sočutna imaginacija pa lahko sproži prebujanje vrline v gledalcu ali premagovanje osebnih strahov oziroma negotovosti. Obe dimenziji smo zaznali tokom spremljanja uvajanja induktivnega pristopa k moralnemu razvoju tudi v Vrtcu Vodmat, prvo na primer ob prebujanju čuta za odgovornost do živih bitij v naravi kot posledico vživljanja v zgodbo z naslovom Kdo je napravil Vidku srajčico, drugo pa ob pogledu petletne deklice na Munchovo grafiko Groza, ki jo je deklica povezala z bolečo družinsko izkušnjo in »udomačila« na način, da je figuri na grafiki dorisala vijoličen šal – takšnega, kakršnega je nosila njena mamica, ko se je znašla v hudih psihičnih težavah. S tem se je potrdila naša hipoteza, da lahko v aristotelovsko pojmovani umetniški izkušnji prepoznamo pomembno induktivno vzgojno sredstvo, v kolikor seveda pojmujemo vzgojo kot kultiviranje duše in umetnost kot orodje njenega žlahtenja.

INDUKTIVNO POJMOVANJE UMETNOSTI V KONCEPTU PREDŠOLSKE VZGOJE REGGIO EMILIA

Čeprav bomo pri teoretikih Reggio Emilie zaman iskali utemeljitev njihovega koncepta z induktivnim pristopom, bom na kratko prikazal sorodnosti v pojmovanju vzgoje preko umetnosti pri njih in v konceptu induktivnega vzgojnega pristopa, kakor smo ga razvili v Vrtcu Vodmat.

Vsaj ob prvih objavah, ki so v mednarodni prostor prinesle vpogled v delo vrtcev v Reggio Emilii, se je ustvaril vtis, da gre za pristop, ki se je zgradil predvsem na izvirno dokumentiranih in poglobljeno reflektiranih praktičnih izkušnjah, medtem ko so se takrat uveljavljeni teoretski pristopi kazali prej kot ovira in ne kot osnova njihovega koncepta. A novejše publikacije dokazujejo, da so v Reggio Emilii ves čas cenili in proučevali teorijo vzgoje (ter druge, za njihovo delo pomembne vede), ki pa so jo nenehno preverjali in revidirali glede na praktične izkušnje pri delu z otroki. O tem govori Malaguzzijeva metafora kolesa, s katerim se lahko uspešno vozimo le, če pritiskamo na obe pedali, pri čemer eno pedalo ponazarja teorijo, drugo pa prakso (Vecchi 2010, str. 49), zaradi česar V. Vecchi zaključi, da je proučevanje teorije, ki se nenehno preverja v praksi, temelj razvoja v Reggio Emilii (prav tam, str. 55).

Ker nas zanima predvsem njihova raba umetniških praks v predšolski vzgoji, si bomo pogledali, na kakšen način so v Reggio Emilii opisali teoretske predpostavke njihovega koncepta vzgoje preko umetnosti. V sklepnem delu svoje monografije o umetnosti in ustvarjalnosti v Reggio Emilii V. Vecchi zapiše, da je bistvo njihovega vzgojnega koncepta možno pojasniti z občutljivostjo za poslušanje in poetske jezike (prav tam, str. 181), torej kot spoj načel pedagogike poslušanja (Rinaldi 2006) in teze o stoterih otrokovih jezikih, med katerimi so mnogi vezani prav na uporabo umetniške ekspresije (Malaguzzi 1998, str. 75–77).

Bistvo estetske dimenzije, ki odlikuje umetniške jezike, V. Vecchi pojasni kot »… proces empatije, ki sebstvo povezuje s stvarmi in stvari med sabo … je odnos skrbi in pozornosti do stvari, ki jih ustvarjamo; je radovednost in čudenje; je nasprotje brezbrižnosti in pomanjkanju skrbi, konformnosti, odsotnosti participacije in občutkov. … vsak jezik je sestavljen iz racionalnosti, imaginacije, emocij in estetike … Racionalnost brez občutij in empatije, kakor tudi imaginacija brez kognicije in racionalnosti, sestavljajo delno, nepopolno človeško vednost« (Vecchi 2010, str. 5–6). Tisto, kar v Reggio Emilii posebej cenijo pri umetniških jezikih, je oseben, angažiran in občutljiv odnos do opisovane stvarnosti, tako različen od objektivnega, hladnega opisovanja in pojasnjevanja, ki se mnogokrat pojavi v osrčju šolske vednosti. Umetniška imaginacija pa ima za dojemanje stvarnosti še eno pomembno značilnost, da namreč spodbuja k povezovanju stvari, ki jih v skladu z znanstvenim analitičnim mišljenjem praviloma opisujemo in razlagamo ločeno. Na primeru opazovanja drevesnih listov tako avtorica pokaže, da jih lahko opazujemo in opisujemo kot mrtve predmete (»trupla«) ali kot dele živega organizma – drevesa, pri čemer nas slednji način empatičnega doživljanja in proučevanja pripelje v bližino »življenjskega pulza« ter s tem do globljega spoznanja, ki poleg pozitivističnega opisa vključuje tudi čudenje in užitek ob lepoti ter občutenje solidarnost z vsem, kar spodbuja optimalno delovanje živega organizma, pri čemer je drevo izhodišče širših življenjskih povezav z ljudmi (daje nam sadeže), drugimi živimi bitji (daje zavetje ptičem) in naravnimi pojavi (ob vetru drevo šelesti) (prav tam, str. 6–8). Če obe kvaliteti estetskega doživljanja sveta povežemo v celoto,



dobimo naslednjo formulo, ki opiše pomen umetnosti za celotne procese učenja (in jo tudi pisca predgovora k monografiji V. Vecchi, G. Dahlberg in Moss navajata kot osrednjo misel; glej Dahlberg in Moss 2010, str. XIX):

»… če estetika spodbuja občutljivost in zmožnost povezovanja stvari, ki so sicer med sabo močno oddaljene, in če učenje poteka preko novih povezav med ločenimi elementi, je estetika lahko pojmovana kot pomemben spodbujevalec učenja.«
(Vecchi 2010, str. 9)

Pedagoški pomen rabe umetniškega izkustva pri učenju je dodatno utemeljen z mnogimi povezavami, značilnimi za koncept Reggio Emilia. Najprej moramo omeniti bližino med umetnostjo in konceptom pedagogike poslušanja kot osrednjim teoretskim konceptom v Reggio Emilii. Koncept pedagogike poslušanja je izšel iz načel dialoške pedagogike, ki jo je zagovarjal L. Malaguzzi (1998), po njegovi smrti razvila C. Rinaldi (2006), izhodišče te ideje pa so specifične etične in politične predpostavke (Dahlberg in Moss 2006), ki izhajajo predvsem iz afirmacije podobe otroka kot »bogatega bitja«, zmožnega rabe stotih jezikov, ter zahteve po aktivni participaciji otrok in njihovih staršev v institucionalni predšolski vzgoji (Kroflič 2010 – pred objavo). Metafora »poslušanja« vsekakor bolj natančno kot metafora »dialoga« označuje temeljno načelo dela s predšolskimi otroki v Reggio Emilii, saj, kot zapiše C. Rinaldi, »… razmišljati o otroku kot bitju, ki ima in uveljavlja svoje pravice, ne pomeni le prepoznanje pravic, ki jih otroku dodeljuje družba, ampak tudi kreiranje konteksta 'poslušanja' v polnem pomenu besede. Ta vrsta teorije od nas zahteva, da spoštujemo subjektiviteto učenca« (Rinaldi 2006, str. 114 in 123–124). Poslušanje ima za podporo otrokovemu optimalnemu razvoju mnoge dimenzije (poleg etične in politične dimenzije, ki sta razvidni že iz navedenega citata, še ontološko, epistemološko in razvojno psihološko dimenzijo; glej Kroflič 2010 – pred objavo), vse pa so tesno povezane s specifično naravo poetičnih jezikov umetnosti. Z njimi namreč otrok krepi svojo empatično občutljivost za upodobljene motive, ekspresivne zmožnosti izražanja občutkov in logičnih ugotovitev, pripravljenost za deljenje svojih izkušenj z drugimi ljudmi (vrstniki in odraslimi, ki občudujejo in komentirajo njegov umetniški izdelek) ter sodelovanje v iskanju kompleksnejših teorij, ki sledi dialoškemu razčiščevanju pomenov ob komentarjih po predstavljenem umetniškem izdelku. Tako ni naključje, da V. Vecchi (2010, str. 13) zapiše:
»V vzgoji in izobraževanju je poslušanje zahtevna, a nujna praksa, ki se je moramo naučiti. Estetska napetost s svojo empatijo, iskanjem odnosov in 'povezovanjem struktur', skupaj z milostjo, humorjem, provokacijami in nedeterminizmom, podpira procese poslušanja.«

Poleg bližine ideje vzgoje preko umetnosti z načeli pedagogike poslušanja V. Vecchi (2010, str. 14) eksplicitno izpostavi tudi bližino med *umetnostjo, etiko in epistemologijo*: »V našem razumevanju je estetika spodbujevalec odnosov, povezav, občutljivosti, svobode in ekspresivnosti, in njena bližina z etiko se kaže kot naravna. V pedagoških pojmih bi zato govorila o potrebi po nerazdružljivi zvezi; najbolj gotovi zvezi, ki nas oddaljuje od vseh oblik nasilja in podrejanja, s tem da estetsko občutljivost naredi za eno najmočnejših zaščit pred fizičnim in kulturnim nasiljem.« Enako velja za povezavo med estetiko in epistemologijo, zato moramo estetsko doživljanje iz muzejev ponovno vrniti v vsakodnevne procese, kar nam »omogoči občutiti, kako stvari plešejo ena z drugo«. Brez te povezave je po mnenju V. Vecchi naše razumevanje sveta bolj plitko: »Menim, da je bila izguba estetske enotnosti, enostavno povedano, epistemološka napaka.« (G. Bateson; povzeto po prav tam, str. 15).

Misel o umetniški *mimesis*, ki bolj kot pozitivistični jezik znanosti omogoča dostop do življenjske modrosti (*phronesis*), smo spoznali kot eno osrednjih idej Aristotelove Poetike. V dvajsetem stoletju jo je najbolj prepričljivo obnovil veliki epistemolog L. Witgenstein z izjavo o bližini jezikov filozofije, etike in religije, ki glede na jezik znanosti in analitične filozofije vsebujejo notranji presežek (Ule in Varga-Kibed 1998), ki ga še posebej v teoriji vzgoje ne gre spregledati (Kroflič 2007 b). Seveda pa se nam s tem razpira nova zahteva, da namreč kot pedagogi začnemo temeljito preučevati značilnosti jezikov umetnosti in jih na ustrezen način vključevati v svoje modele poučevanja. Kot ugotavlja tudi V. Vecchi, je poznavanje jezikov umetnosti poleg značilnosti materialov, ki jih uporabljamo

v upodabljajočih (mimetičnih) dejavnostih in poznavanja temeljnih strategij otrokovega mišljenja temelj predšolske vzgoje, ki poteka preko umetniških praks: »Da bi dosegli dobre rezultate (na področju poučevanja preko umetnosti), moramo imeti kakovostno znanje o Poetskih jezikih in jezikih, ki jih sugerirajo materiali (predvsem *proučevanje, občutljivo za okolico, poetičen način gledanja na stvari*) ter o strategijah otrokovega mišljenja.« (Vecchi 2010, str. 38)

Edini namig na bližino konceptov pouka preko umetnosti v Reggio Emilii in Aristotelovega koncepta *mimesis* v knjigi *Umetnost in ustvarjalnost v Reggio Emilii* V. Vecchi najdemo z navajanjem J. Brunnerja, ki je estetsko dimenzijo pouka označil z aristoteljanskim pojmom poetika, saj Aristotel od umetnika zahteva, da opisuje ne le sedanje dogodke, ampak tudi, kaj bi se lahko zgodilo, in od poezije zahteva, da je kombinacija ustvarjalnosti in rigoroznosti ter da upošteva zakonitosti zgodbe (prav tam, str. 10–11). Čeprav v nadaljevanju besedila ne najdemo več neposrednega komuniciranja z Aristotelom, lahko v posameznih opisih pomena in vsebinske narave uporabe umetniških praks v Reggio Emilii prepoznamo stik z Aristotelovimi koncepti poezije.

Najpomembnejša podobnost med Reggio Emilio in Aristotelovim proučevanjem umetnosti je zagotovo afirmacija lepote in uživanja v lepem kot ene temeljnih antropoloških značilnosti humanega odnosa do stvarnosti. Pri V. Vecchi ne bomo našli tudi v našem prostoru tipičnih utilitarističnih argumentov za pomen umetnosti v vzgoji, ki izpostavljajo pozitiven vpliv umetniškega izražanja na razvoj različnih inteligenc in posledično na krepitev matematično logičnih in jezikovnih kompetenc oziroma funkcionalne pismenosti (Kroflič 2007 c), ampak je v ospredju ideja lepote kot vitalnega semena civilizacije! Kot zapiše V. Vecchi (2010), A. Branzi poudari pomen 'neuporabnih stvari', kvalitete, ki reprezentira obilje energije in velikodušnosti in ki je pomembna na antropološkem nivoju. Vse civilizacije se začno z energijo, vloženo v stvari brez neposredne uporabne vrednosti: likovna umetnost, poezija, glasba. Misel pa zaključi z izjavo, ki opozarja na prosocialno in politično razsežnost, ki spremlja naše namere po oblikovanju lepega okolja: »Na socialnem in političnem nivoju je pomembno, da rožo spremenimo v dragocen dar« (prav tam, str. 26). V tem kontekstu se nam razkrije razlog, zakaj V. Vecchi rajši kot o umetnosti in estetiki, kategorijah, ki so vezane na polje uveljavljenih umetniških praks, govori o rabi poetskih jezikov, torej empatičnega in angažiranega odnosa do življenja, ki si postavlja lepoto za osnoven kriterij humanega delovanja.

Nadalje je za razumevanje umetniških dejavnosti v Reggio Emilii pomembno sprejetje Aristotelove teze o mimetičnosti kot ustvarjalni praksi in ne zgolj kot o mehaničnem posnemanju stvarnosti. Zaradi tega je Malaguzzi (1998, str. 75 in 77) v znamenitem intervjuju, objavljenem v monografiji *Sto otrokovih jezikov*, izjavil, da so »… otroci zmožni raziskovanja, odkrivanja, sprememb gledišča in mišljenja, in zaljubiti se v oblike in pomene, ki transformirajo njihovo osebnost. Zato ustvarjalnosti ne dojemamo kot sveto, izjemno lastnost, ampak kot nekaj, kar vznika iz vsakodnevnih izkušenj … Ustvarjalnost zahteva, da se povežeta vrtec znanja z vrtcem ekspresije na način, da odpremo vrata stotim otroškim jezikom.« Prav umetniške dejavnosti imajo poleg simbolne igre to izjemno lastnost, da spodbujajo razvoj ustvarjalnih potencialov za spreminjanje življenjskih kontekstov in posledično lastne osebnosti, kar je, kot smo že izpostavili, izjemna vzgojna priložnost za krepitev tistih otrokovih zmožnosti, s katerimi spreminja realni svet in svet uveljavljenih pomenov, to pa je po Rakiću (1946) ena temeljnih človeških lastnosti za človekovo »prilagajanje« okolju.

Zadnja pomembna sorodnost v pojmovanju umetnosti z Aristotelovimi koncepti je vezana na prepoznanje pomena sočutnega vživljanja v zgodbo, ki omogoča katarzo na subjektivnem nivoju. Empatija, sočutje, čudenje so lastnosti, ki so značilne za prave umetnike, pa tudi za predšolske otroke: »Otroci in umetniki imajo, čeprav zaradi različnih razlogov, isti *povsem nov način gledanja*, ko opazujejo svet« (Vecchi 2010, str. 114). Da bi to umetniško senzibilnost spodbujali pri otroku, je Malaguzzi učitelje večkrat poimenoval »profesionalni občudovalci stvarnosti« (prav tam, str. 47), ena njihovih osnovnih vzgojnih nalog pa je v tem, da »povežejo vrtec znanja z vrtcem ekspresije« (Malaguzzi 1998), da »fantazijo in racionalnost povežejo v skupen ples« (Rodari 1977), oziroma da povežejo umetniško imaginacijo s filozofsko modrostjo, saj oboje skupaj tvori od Antike naprej jedro humanistične izobrazbe (Nussbaum 2010).

Če smo Aristotela opredelili za utemeljitelja ideje o induktivnem proučevanju stvarnosti, ki nas lahko privede do globlje resnice pojava, ter s tem posredno za filozofa, ki je utrl pot induktivni vzgojni praksi, lahko v strukturi metodike poučevanja z umetnostjo v Reggio Emilii prepoznamo podobno strukturo, ki je značilna za osnovni model spodbujanja odgovornosti v induktivnem vzgojnem pristopu. Če je za tega značilno, da preko omogočanja otroku, da vstopa v različne odnose in spodbujanja spoštljivosti postopoma razvijamo prosocialni in moralni čut, potem podobno usmeritev predlaga V. Vecchi (2010, str. 32–33) tudi za splošno metodiko poučevanja z umetnostjo. Priprava na umetniško ustvarjanje se namreč začne z »vzpostavljanjem intenzivnega odnosa z realnostjo, ki jo nameravamo proučevati«. To je še posebej pomembno za najmlajše otroke, ki naj bi ob varni podpori odraslih in vrstnikov sami proučevali okolje z vsemi čutili. V drugi fazi V. Vecchi predlaga iskanje različnih materialov skupaj z otroki, ki jim pustimo, da sami izbirajo: »Srečevanje otrok z materiali je običajno polno sugestivnih elementov, spominov in pomenov, in to brez močnih intervencij s strani učitelja« (prav tam, str. 32). Dialog med otrokom, izkušnjo in predstavljenimi materiali pa postane še bolj jasen in viden preko ustvarjenega umetniškega produkta. Prisotnost odrasle osebe se v tej tretji fazi predpostavlja na način, da ko otroci ustvarjajo njihove izdelke, jih opozarjamo na pretekle izkušnje in občutke, da ko oblikujejo materiale, v njih vnesejo te sledi preteklih vtisov in emocij (prav tam, str. 33).

Končen izdelek je torej poetski zato, ker predstavlja materializacijo otrokovih izkušenj in emocij, v tej pozunanjeni obliki pa začne komunicirati z ustvarjalcem in občinstvom, da ozavestijo in poglobijo tiste občutke, pomene in emocije, ki jih v vsakodnevnih avtomatiziranih (ponavljajočih) dejavnostih preprosto ne zaznavajo več. S tem pa smo se približali komunikacijskemu/dialoškemu modelu umetniške izkušnje (McCarthy idr. 2004; Kroflič 2007 b), ki smo ga v Vrtcu Vodmat všteli med najpomembnejše dejavnosti, ki v predšolskem obdobju krepijo otrokovo prosocialnost in moralnost.

INDUKTIVNI VZGOJNI PRISTOP IN UMETNOST KOT SPODBUJEVALNA DEJAVNOST ZA RAZVOJ PROSOCIALNOSTI V VRTCU VODMAT

Proučevanje raznorodnih zgodovinskih idej, od antičnih konceptov poetike preko kritike klasičnih racionalističnih konceptov razvoja morale do postmodernih idej o dialoškosti našega sebstva, primarni odgovornosti do obličja drugega, skupnosti in naravnega okolja, ter končno dialoškega modela umetniškega doživetja, nas je v zadnjih petih letih v Vrtcu Vodmat privedlo do modela induktivnega vzgojnega pristopa, v katerem imajo med dejavnostmi, s katerimi spodbujamo prosocialno in moralno naravnanost otrok, osrednje mesto različne umetniške prakse. Skupna avantura nas je utrdila v prepričanju, ki ga v zagovor humanistični izobrazbi danes zagovarjajo mnogi mednarodno uveljavljeni teoretiki (Malaguzzi, Rodari, M. Greene, M. Nussbaum in drugi), da sta namreč umetniška ekspresija in sočutna imaginacija ključna dejavnika otrokovega prosocialnega razvoja in premagovanja notranjih napetosti, ki jih doživlja, ko se sooča z novimi situacijami v institucionalnem vrtčevskem okolju.

Ker bodo konkretne primere induktivnih vzgojnih praks ob uporabi umetniških dejavnosti opisovali neposredni akterji teh razvojnih projektov, naj za zaključek zgolj opomnim na osnovne vzorce, na katere smo naleteli ob spremljavi teh dejavnosti.

V predavanju *Pomen umetnosti v institucionalni predšolski vzgoji kot del induktivnega vzgojnega pristopa* (2010 b), s katerim smo uvedli idejo umetnosti kot induktivne pedagoške prakse, sem omenil naslednje vrste pedagoških praks, ki tvorijo celovit induktivni vzgojni pristop:

- poseben pristop discipliniranja;
- spodbujanje odnosov, ki temeljijo na spoštljivosti do obličja drugega (metodika treh nivojev razvoja etične odgovornosti);
- spodbujanje prosocialnih aktivnosti (medsebojna pomoč);
- spodbujanje skupinskega sodelovanja;
- zmanjševanje strahu pred drugačnostjo;
- odpravljanje stereotipnih vnaprejšnjih sodb/predsodkov ;

- mediacijsko reševanje konfliktov;
- med posebej učinkovitimi področji dejavnosti velja omeniti *vzgojo preko umetniškega doživljanja*.

Da bi bile umetniške prakse bolj povezane s prosocialnim odnosom, smo vzgojiteljice in sodelujoče umetnike usmerili v raziskovanje treh plasti delovanja, ki se neposredno povezujejo z razvojem otrokove identitete, in sicer v medosebne odnose, odnos do (naravnega in kulturnega) okolja in odnos do zgodovinske tradicije, ki še vedno določa naše bivanje v prostoru. Za umetniške prakse smo uporabili likovno snovanje in umetniške instalacije, glasbo, ples in seveda umetnostna besedila in dramatizacijo (tudi s pomočjo lutke). Dejavnosti so praviloma potekale po metodi sedmih korakov izkustvenega učenja, ki smo jo že pred tem razvijali v okviru mednarodnega projekta *Evropska identiteta mnogoterih izbir (2009–2011)*, ki se zdaj nadaljuje pod naslovom *To-Gather*.

Preliminarni rezultati spremljave, ki bodo podrobneje predstavljeni v prispevku Štirn Janota in Jug, so potrdili pomen mnogih konceptov, ki smo jih predpostavili v zasnovi induktivnega vzgojnega pristopa in se v marsičem skladajo s pristopom vzgoje preko umetnosti, ki so jo razvili v Reggio Emilii.

Naj omenim najprej tezo, da je izhodišče umetniškega doživetja povezano s spodbudami otroku, da vstopi v intenziven odnos s tistim koščkom realnosti, ki ga želi upodobiti. Za spodbujanje prijateljskih stikov med najmlajšimi otroci se je ponovno potrdila vrednost preprostih glasbeno-gibalnih igric, imenovanih *Bibarije*. Z enako navdušenostjo in čudenjem so otroci vstopali tudi v nova doživetja v svoji okolici (obisk rudnika in železarne, urejanje vrtčevskega igrišča, ogledi impresionističnih slik v *Narodni galeriji* itn.), eno najbolj ekspresivno močnih doživetij pa je ponudila ideja o oblikovanju odmrle breze na igrišču v umetniško instalacijo »varuha okolice«, ki so jo otroci ob pomoči kiparja z barvnimi nitmi povezali z živimi drevesi v okolici, posamezni otroci pa tudi s svojimi spomini na umrle bližnje iz lastnega družinskega okolja.

S tem se že dotikamo druge pomembne dimenzije umetniških praks. Ne le, da te prakse poglabljajo empatično občutljivost in čudenje nad lepim, ampak vsebine umetniških dejavnosti otroci neposredno povezujejo z realnimi dogodki na način, da se krepi njihova sočutna imaginacija in razvoj miselnih konceptov, s katerimi si razlagajo primernost določenega ravnanja. Najbolj očitno se je ta zveza med sočutno umetniško imaginacijo in konkretno prosocialno naravnanostjo pokazala ob vplivu, ki ga je na otroški čut za naravno okolje imela predstavitev zgodbe *Kdo je napravil Vidku srajčico*.

Prav tako se je pri otrocih neposredno razvijala njihova zmožnost poslušanja drugega in upoštevanja njegovih idej pri rekonstrukciji lastnih pogledov oziroma pojasnjujočih teorij, kar se je pokazalo v mnogih primerih skupnega ustvarjanja in v simbolnih igrah, ki so bile stalne spremljevalke umetniških dejavnosti. Eden takih tipičnih primerov se je zgodil v skupini štiri do petletnih otrok, ki so se z lutkami igrali na maketi parka, kjer so opazovali kipe. Ena od deklic v skupini je začela animirati lutko tako, da je z njo plesala in glasno pela. Ker je druge motila, se je razvnelo pogajanje, kaj se v parku lahko dela in kakšna ravnanja so moteča za druge obiskovalce. Ko so otroci ugotovili, da dekličino ravnanje vsekakor sodi v park z igrali, ne pa tudi v tisti del parka, kjer obiskovalci opazujejo kipe, so v igralnici brez posredovanja vzgojiteljice ustvarili še en kotiček, ki je predstavljal park z igrali in kjer dekličina igra ni bila več moteča.

Sistematično opazovanje in poslušanje otroka kot ustvarjalca je vzgojiteljicam nenehno potrjevalo tezo o otroku kot bogatem, kompetentnem in prosocialno naravnanem bitju. Zgodba o deklici, ki je na Munchovo grafiko dorisala vijolični šal, ki jo je spominjal na njeno trpečo mamico, ali način, kako je deklica na podobo drevesa nalepila del strgane ogrlice, ji dorisala krila in tako ustvarila grlico, nas opozarja, kako ob površnem spremljanju otrokovih dejavnosti nenavadna ravnanja zlahka označimo za nelogična (kaj počne košček ogrlice v drevesni krošnji?) ali celo nedopustna (kako je lahko otrok uničil

umetniško reprodukcijo?), šele pozorno opazovanje in poslušanje pa nam razkrije imaginativne zmožnosti otroka, ki, kot pravi Rodari (1977), s povezovanjem sicer nepovezanih koščkov realnosti (umetnina – osebno doživetje stiske; košček plastične ogrlice – ptiček grlica) ustvarja metafore ter s tem na novo osmišlja svoje stiske, vprašanja, nenavadna opažanja itn.

Zato lahko zaključim z mislijo, da smo se skupaj podali v avanturo, ki zahteva odmik od prevladujočih pogledov na otroka in odprtost za presenečenja (Rinaldi 2006), ki so vir neizmernega profesionalnega zadovoljstva, tako za pedagoške delavce, kot za raziskovalce in umetnike.

LITERATURA:

Aristoteles (1964). *Nikomahova etika*. Ljubljana: Cankarjeva založba (Zbirka Mala filozofska knjižnica).

Aristoteles (2005). *Poetika*. Ljubljana: Študentska založba (Zbirka Claritas).

Bahtin, M. (2007). *Problemi poetike Dostojevskega*. Ljubljana: Literarno–umetniško društvo Literatura (Zbirka Labirinti).

Eisenberg, N. idr. (2003). Longitudinal Relations Among Parental Emotional Expressivity, Children's Regulation, and Quality of Socioemotional Functioning. *Developmental Psychology*. Vol. 39, No. 1, Pp. 3–19.

Gantar, K. (2005). Uvod. V: *Poetika*. Ljubljana: Študentska založba (Zbirka Claritas), str. 9–75.

Gigon, O. (1964). Ob Nikomahovi etiki. V: Aristoteles *Nikomahova etika*. Ljubljana: Cankarjeva založba (Zbirka Mala filozofska knjižnica), str. 22–66.

Greene, M. (1995). *Releasing the Imagination (Essays on Education, the Arts, and Social Change)*. San Francisco: Jossey-Bass.

Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Krevans, J. And Gibbs, J. C. (1996). Parent's use of Inductive Discipline: Relations to Children's Empathy and Prosocial Behavior. *Child Development*. Vol. 67. str. 3263–3277.

Kroflič, R. (1997). *Med poslušnostjo in odgovornostjo*. Ljubljana: Vija.

Kroflič, R. (2007). Vzgoja za odgovornost onkraj razsvetljenske paradigme : od razvoja odgovora-zmožnosti k spoštljivemu odnosu in razvoju etične zavesti. *Sodobna pedagogika. Vzgojni koncept šole na razpotjih sodobnosti (posebna izdaja)*, let. 58 (124), str. 56–71.

Kroflič, R. (2007 a) Tudi šole vzgajajo, mar ne. V: Devjak, T. (ur.). *Pravila in vzgojno delovanje*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 101–118.

Kroflič, R. (2007 b). Vzgojna vrednost estetske izkušnje. *Sodobna pedagogika*, letn. 58, št. 3, str. 12–30.

Kroflič, R. (2007 c). Umetnost v današnjih konceptih splošne izobrazbe (Uvodnik v tematski del). Vzgojna vrednost estetske izkušnje. *Sodobna pedagogika*. Letn. 58. Št. 3. Str. 6–10.

Kroflič, R. (2008). Induktivni pristop k poučevanju državljanske vzgoje na načelu interkulturnosti. *Šolsko polje (Tiskana izdaja)*. Letn. 19. Št. 5/6. Str. 7–24.

Kroflič, R. (2009). Legitimacy of ethical norm and (dis)continuity of pedagogy of modernity. V: Protner, E., Wakounig, M. in Kroflič, R. (ur.). *Pädagogische Konzepte Zwischen Vergangenheit ind Zukunft*. Wien: Peter Lang, str. 27–40.

Kroflič, R. (2010 – v tisku). Recognition of the child as capable being : the foundation of education in the spirit of children's rights. V: *"Che vivano liberi e felici ...". Il dritto all'educazione a vent'anni dalla Convenzione di New York : convegno internazionale.* Padova: Università degli studi di Padova.

Kroflič, R. (2010 a). Etična in politična dimenzija projekta Reggio Emilia. *Pedagoški koncept Reggio Emilia in kurikulum za vrtce: podobnosti v različnosti.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta v Ljubljani, str 11–66.

Kroflič, R. (2010 b). *Pomen umetnosti v institucionalni predšolski vzgoji kot del induktivnega vzgojnega pristopa* (Predavanje za sodelavke v Vrtcu Vodmat in udeležence projekta »Kulturno žlahtenje najmlajših«). Ljubljana: Ministrstva za šolstvo in šport. Dostopno na: http://www.vrtecvodmat.si/data/43.pdf

Malaguzzi, L. (1998) History, Ideas, and Basic Philosophy (An Interview with Lella Gandini). V: *The Hundred Languages of Child (ed. Edwards, c., Gandini, L. and Forman G.)*. Greenwich and London: Ablex Publishing Corporation, str. 68–69.

McCarthy, K. F. idr. (2004). *Gifts of the Muse (Reframing the Debate About the Benefits of the arts)*. Santa Monica. RAND Corporation. Dostopno na: http://www.rand.org/pubs/monographs/2005/RAND_MG218.pdf

Marjanovič Umek, L. in Fekonja Peklaj, U. (2008). *Sodoben vrtec : možnosti za otrokov razvoj in zgodnje učenje*. Ljubljana : Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity (A Classical Defense of Reform in Liberal Education)*. Cambrige, London: Harvard University Press.

Rakić, V. (1946). *Vaspitanje igrom i umjetnošću*. Beograd: Prosveta (Zbirka Pedagoška bibilioteka).

Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia (Listening, researching and learning)*. London in New York: Routledge.

Rodari, G. (1977). *Srečanje z domišljijo*. Ljubljana: Mladinska knjiga (Zbirka Otrok in knjiga).

Vecchi, V. (2010). *Art and Creativity in Reggio Emilia (Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education)*. Routledge (Contesting Early Childhood): London and New York.

Vrečko, J. (1994). *Ep in tragedija*. Maribor: Založba Obzorja.



PREDŠOLSKA VZGOJA V »DIALOGU« Z UMETNOSTJO

PRESCHOOL EDUCATION IN "DIALOGUE" WITH ART

Petra Štirn Janota
Anita Jug

Ključne besede:
induktivni vzgojni pristop, umetnost, predšolska vzgoja, prosocialni in moralni razvoj, induktivna pedagoška praksa, aktivna vloga vzgojiteljice

Key words:
inductive educational approach, art, preschool education, prosocial and moral development, inductive pedagogical practice, active role of the preschool teacher

Povzetek:
V razpravi podrobneje predstavljamo celovit induktivni vzgojni pristop v pedagoški praksi institucionalne predšolske vzgoje ter pomen vzgojiteljičine aktivne drže v njem pri prosocialnih in disciplinskih situacijah. Povežemo ga s koncepti umetnosti in pomenom umetniških dejavnosti kot tistih vzgojnih dimenzij, ki so pomembne za spodbujanje prosocialnega in moralnega razvoja predšolskih otrok. Prispevek skozi teoretično razpravo, ki je empirično podprta, potrjuje tezo o umetnosti kot induktivni vzgojni praksi.

Abstract:
This article provides a detailed presentation of an integrated inductive educational approach in the pedagogical practice of institutional preschool education and the significance of preschool teachers' active engagement in prosocial and disciplinary situations. The approach is further linked to various art concepts and the importance of artistic activities as well as those educational dimensions promoting the prosocial and moral development of preschool children. The article thus presents a theoretical discussion as well as empirical data supporting the thesis about art as an inductive educational approach.

»Želja po iskanju smisla življenja in sebstva se rodi skupaj z otrokom, zato govorimo o otroku, ki je kompetenten in močan, zavzet z raziskovanjem sveta, drugih, odnosov med njim in okoljem. O otroku, ki ni več obravnavan kot krhek in nezmožen. O otroku, ki želi, da ga gledamo z drugačnimi očmi z namenom, da mu omogočimo pravico do učenja in vèdenja, odkrivanja pomenov njegovega življenja in življenja drugih, z drugimi … Za nas so ti pomeni, otrokove pojasnjujoče teorije, izjemno pomembni za odkritje načinov, kako otrok misli, sprašuje in razlaga realnost …« (Rinaldi 2006, str. 112).

Zgornja misel C. Rinaldi, naslednice L. Malaguzzija, utemeljitelja in strokovnega vodje vrtcev Regio Emilia, je bila naše osrednje vodilo pri uvajanju induktivnega pristopa v vzgojno prakso. V skladu z zastavljenimi cilji projekta, smo preko aktivnih srečanj z vzgojiteljicami, individualnih razgovorov, predavanj in predvsem s skrbnim vodenjem in spremljanjem dokumentacije o otrokovih odkritjih, spoznanjih in ravnanjih postopoma razbijali še vedno prevladujoče predstave o otroku kot egocentričnem bitju, ki mu moramo, da se bo razvil v avtonomnega in odgovornega posameznika, jasno postaviti meje in določiti zahteve, saj mu le takšen disciplinski režim omogoča občutek svobode in varnosti. Zavedanje, da otroci že v zgodnji starosti iščejo načine, kako bi oblikovali interpretativne teorije, ki kljub svoji preprostosti in včasih naivnosti pomenijo otrokovo željo po oblikovanju odgovorov in iskanju vprašanj, ki je najpomembnejši dejavnik ustvarjalnosti (Rinaldi 2006), je določalo vlogo vzgojiteljice, ki je otrokom skozi njen pogled in držo omogočala, da aktivno vstopajo v odnose z drugimi ter testirajo, kakšne so posledice njihovih dejanj.

TEORETIČNA IZHODIŠČA

Induktivni disciplinski pristop se je v šestdesetih in sedemdesetih letih dvajsetega stoletja izkazal kot zelo obetaven model, ki spodbuja razvoj empatične zmožnosti, vznik osebnostnih dimenzij sočutja, skrbi in empatične krivde. O njegovi uspešnosti pri spodbujanju prosocialnega ravnanja pričajo empirične raziskave, ki kažejo, da je otrok že zelo zgodaj zmožen razumeti mentalna stanja drugih ljudi in se s pomočjo empatične stiske, ki predstavlja motiv za prosocialno ravnanje, tudi odzvati na stisko drugega oziroma na nastalo konfliktno situacijo (Hoffman 1963a in 1963b; Krevans in Gibbs 1996; Hoffman 2000; Gibbs 2003; Eisenberg 2003). Te so potrdile statistično pomemben pozitivni vpliv induktivnega pristopa na razvoj otrokove empatije in prosocialne usmerjenosti, niso pa jasno vzpostavile ločnice med merjenjem empatične in psihoanalitične krivde (več v Klein 1997 in Kristjansson 2004). Glavne značilnosti induktivnega disciplinskega pristopa so, da se otrok na podlagi jasne osvetlitve perspektive drugega in izpostavitve vira distresa s strani odraslega, zaveda sebe kot povzročitelja distresa, prepozna posledice lastnih dejanj ter hkrati prepozna tudi možnost odločanja o svojem ravnanju. Njegov pomen je, da vzpostavi povezavo med otrokovimi egoističnimi motivi, vedenjem in bolečimi posledicami tega vedenja za drugega in se prvotno ne sklicuje na vnaprej postavljene norme/pravila, temveč kot izhodišče zavzame pozornost, skrb in nanjo vezan spoštljiv odnos do drugega.

Indukcijo lahko razumemo na dva načina. Najprej kot disciplinsko prakso, preko katere v otroku s pomočjo osvetlitve perspektive drugega ter izpostavitvijo vira distresa prebudimo empatični distres ter občutek krivde, ki sledi, ko se otrok zave, da je vir distresa njegovo dejanje. Lahko pa indukcijo opredelimo tudi kot širši vzgojni model, »ki vključuje odnosno razumevanje vzgoje in razvijajočega se sebstva, pripoznanje drugega kot drugačnega, a vseeno vrednega, preko empatičnega poslušanja njegove življenjske zgodbe, in induktivno vzgojno argumentacijo, ki otroka naredi občutljivega in odgovornega za posledice svojega ravnanja« (Kroflič 2009).

Idejo o induktivnem pristopu kot celoviti vzgojni praksi, je v zadnjem obdobju (2008–2010) pričel razvijati Kroflič, pri čemer opozarja na spremembe pedagoške normativnosti, na kompleksno antropološko osnovo in spremenjeno vlogo otroka in vzgojiteljice v pro-socialni komunikaciji.

»Celovit induktivni vzgojni pristop, poleg disciplinskih praks (torej posredovanja v konfliktnih situacijah), vsebuje tudi druge vzgojne dejavnosti, kot so spodbujanje prosocialnih aktivnosti (npr. medsebojna pomoč), zmanjševanje strahu pred drugačnostjo, spodbujanje skupinskega sodelovanja, med posebej učinkovitimi področji dejavnosti pa velja omeniti vzgojo preko umetniškega doživljanja, saj slednja neposredno spodbuja imaginativno vstopanje otroka v življenjske zgodbe drugih oseb in željo po kreiranju možnih drugih (»kot da«) svetov, kar M. Nussbaum in M. Greene označujeta kot eno pomembnih razsežnosti prosocialnih občutij, moralnega presojanja in delovanja.«
(Kroflič 2010, str. 22)

Indukcija kot celovit vzgojni pristop, uresničuje načela etike skrbi, etike vrlin in etike pravičnosti, z izhodiščem, da lahko na podlagi vztrajanja v emocionalnem distresu spodbudimo vznik pro-socialnih emocij in empatične potopitve, ki skupaj predstavljajo emocionalno, kognitivno ter volitivno komponento moralnosti, kasneje pa na podlagi generalizacije omenjenih načel in vrednot izpostavimo pomen njihovega razumevanja in uresničevanja. Pogoj, da otrok premore visoko stopnjo emocionalne občutljivosti in z njo povezane socialne in kognitivne spretnosti, je spodbudno okolje, ki otroku daje priložnosti za emocionalne izmenjave in ga spodbuja k uspešnemu reševanju konfliktnih situacij preko načela sprejetja in upoštevanja drugega kot drugačnega in s tem vrednega mojega zaupanja. Zato osnovna struktura induktivnega pristopa zajema vstop v odnose prijateljstva in ljubezni, preko katerih otrok razvije *odnosno odgovora-zmožnost* in *normativno naravnanost* k pro-socialnim dejavnostim na najbolj avtentičen način, nato drugi korak predstavlja *razvoj občutka spoštovanja* do konkretne osebe in dejavnosti, v katere otrok vstopa, z zavedanjem, da lahko prosocialna čustva v odnosu do drugega sprožijo tudi pretirano čustveno razvnetost, empatično pristranskost, paternalizem ali usmiljenje (več v Štirn 2005, str. 88–89). Zadnji korak predstavlja zavedanje etičnih načel in humanističnih zahtev, ki zadevajo človekove pravice in ekološke vrednote ter učenje, kako jih uporabiti kot osnovo demokratičnega dogovarjanja in reševanja medosebnih konfliktov (več v Kroflič 2008 in 2009).

Aktivna vloga vzgojiteljice

»Bolj kot iskanje resnice v nekih situacijah, je pomembno prepoznanje kontekstualnosti situacije in razmišljanje, kako bi lahko glede na situacijo pogledala drugače … ključno je samospraševanje in spraševanje z drugimi.«
(Mac Naughton 2009, str. 54)

»Otrokove izjave so pomembne zato, da lažje razumem, spoznavam otroka, kar pomeni tudi odstop od lastnega pogleda nanj.«
(Mac Naughton 2009, str. 58)

Ob začetku uvajanja induktivne vzgojne prakse smo najprej jasno definirali vlogo vzgojiteljice, ki je bila glede na zgoraj opisano osnovno strukturo induktivnega pristopa pozorna na to, da je pripravljala dejavnosti, ki spodbujajo različne smeri otrokove komunikacije z odraslimi osebami in vrstniki ter vzpostavljanje tesnejših osebnih odnosov navezanosti. Ena takšnih dejavnosti, ki se je izkazala kot izrazito uspešen primer spodbujanja prosocialnosti in vstopanja v odnose z drugim, so bile Bibarije, kjer so najmlajši preko empatične potopitve prepoznavali potrebe drugega in zmanjševali strah pred drugačnostjo.

Vloga vzgojiteljice v prosocialnih situacijah
Ob tem smo posvečali veliko pozornosti temu, kako vzpostaviti ustrezen način komuniciranja z otrokom. V pro-socialnih situacijah je vloga vzgojiteljice, da se namesto podajanja navodil za neko dejavnost ali moralk o tem, kako otrok ni in bi lahko poskrbel za vrstnika, poglobi v poslušanje otrokovih razlag in spraševanje, kaj je otrok z nekim dejanjem mislil oziroma želel sporočiti. C. Rinaldi, ki v vrtcih Regio Emilia posveča posebno pozornost pedagogiki poslušanja, zapiše, da morajo naše teorije poslušati drugi »…to omogoči transformacijo sveta, ki je notranji in oseben v skupni svet: moje znanje in identiteta sta ustvarjena tudi s posredovanjem drugega. Vzajemno poslušanje teorij je odgovor na (eksistencialno)

negotovost in osamljenost ...« (Rinaldi 2006, str. 113–114) ter doda, da je poslušanje metafora za odprtost in občutljivost za poslušanje drugega in slišanje – ne pomeni le poslušanje z našimi ušesi, ampak z vsemi čutili (z vidom, s tipom, z vonjem, okusom, orientacijo). Zanjo je poslušanje najpomembnejši glagol v pedagoški praksi, ki preseže druge glagole, kot so govoriti, razlagati, prenašati ali predpisovati, je aktivni glagol, ki ne pomeni zgolj sprejemanja sporočil, temveč tudi interpretacijo. »Naloga vzgojitelja je, da ustvari dejavnosti, v katerih so otrokova radovednost, teorije in želja po raziskovanju legitimne in slišane dejavnosti, v katerih se otroci počutijo varne, samozavestne, motivirane in spoštovane v njihovih eksistencialnih in kognitivnih poteh in procesih.« (Prav tam, str. 126) V vzgojno disciplinskih praksah pa je poslušanje pomembno zato, da se sliši zgodba vpletenih ter da je poslušanje vir razmišljanja o zmanjšanju stiske, o iskanju ustrezne rešitve konflikta. Vzgojiteljica je tista, ki spodbuja k razmisleku ob neustreznem ravnanju ter ob tem, da terja odgovor vpletenih v konflikt, posluša razlage o vzrokih konflikta in kot mediator spodbudi, da si tudi otroci med seboj prisluhnejo, se potopijo v počutje drugega in skupaj iščejo rešitve za zmanjšanje stiske (glej prispevek, primer Etnografskega zapisa 4: Mediacija).

Za vzgojiteljico je pomembno, da sprejme tezo o otroku kot spoznavno, čustveno in socialno kompetentnem bitju, saj mu le tako lahko nudi priložnosti za vstopanje v odnose z drugimi, aktivno participacijo in možnost soodločanja v vzgojnem procesu, izzive za raziskovanje, priložnosti za pojasnjevanje svojih teorij in izmenjave z drugimi skozi mnogotere jezike, kjer vzgoja ni pojmovana kot »... popravljanje otrokovih napačnih miselnih konstrukcij, ampak kot razvoj njegovih interpretativnih modelov v smeri večje kompleksnosti in upoštevanja tradicionalnih znanstvenih spoznanj; ter hkrati kot razvoj tistih prosocialnih naravnanosti in etičnih zmožnosti, ki podpirajo usmeritev v spoštljivo poslušanje drugačnih mnenj« (Kroflič 2010, str. 26).

Prvi, ki je uvedel koncept pripoznanja v pedagoško prakso, je bil Loris Malaguzzi. On je izpostavil otroka ne samo kot bitje, za katerega je potrebno skrbeti, temveč kot bitje, ki ima pravico do raziskovanja, do tega, da postane in ostane slišan. Otroku je potrebno omogočati, da se preko različnih jezikov lahko izraža. V delu *100 jezikov učenja zapiše*: »Odnos je primarna povezovalna dimenzija našega sistema ... Iščemo načine za podporo tiste socialne izmenjave, ki boljše zagotavljajo pretok pričakovanj, konfliktov, sodelovanj, izbir ... Med cilji našega proučevanja je tudi okrepiti otrokov občutek lastne identitete preko pripoznanja, ki ga omogočajo vrstniki in odrasli do te mere, da vsak lahko začuti zadosten občutek pripadnosti in samozaupanja, da je lahko udeležen v vrtčevskih aktivnostih. To je način, na katerega otrokom zagotavljamo širjenje komunikacijskih mrež ter obvladovanje in spoštovanje jezika v vseh nivojih in kontekstualnih rabah« (Malaguzzi 1998, str. 68–69). V Reggio Emilia pripoznanje definirajo kot ponovno – poglobljeno – spoznanje (*re-cognition*) tistega, kar smo se predhodno naučili s pomočjo praktičnih izkušenj, branja, pogovorov in primerjave naših idej z vrstniki in odraslimi osebami. »Pri-poznanje (*ri-cognizone*) pomeni dati nov, drugačen pomen, pomeni 'nekaj znova vedeti', zavedati se tistega, kar že vemo ter primerjati naše ideje z drugimi ... Pripoznanje ne pomeni preprosto zbirati znanja, temveč bogatenje védenja skozi védenje Drugega. Ko deliš nekaj, kar veš, to ne pomeni preprosto prenosa (*obstoječega, op. P. Š. J.*) znanja, temveč preoblikovanje znanje v trenutku vstopa v komunikacijo z drugim. Tako védenje ni več takšno kot je bilo« (Rinaldi 2006, str. 130–131). Takšno razumevanje pa od vzgojiteljice zahteva, da:

- posluša otrokove razlage aktivno, otrokom pusti čas, da razložijo svoje ideje;
- jih tako spodbuja k razmišljanju, izražanju pogledov, razlag;
- jim daje priložnosti tako za izražanje idej, misli in doživljanj preko različnih umetniških praks in jezikov, hkrati pa jih ob tem spodbuja k pojasnjevanju, pripovedovanju in opisovanju svojih stvaritev in stvaritev vrstnikov ter vseh ostalih otrokom pomembnih doživetij;
- skrbi, da so vsi otroci vključeni tako med prosto kot med načrtovano dejavnostjo ter upošteva pobude/ideje/potrebe otrok z možnostjo participacije vseh otrok pri aktivnostih, in to na način, da so le-ti v vlogi neposrednih sooblikovalcev tako pri snovanju kot tudi pri izpeljavi pedagoškega procesa.



V konceptu pripoznanja je pomembna še ena dimenzija, ki je potrebna za uresničevanje induktivnega modela vzgoje. Gre za pripoznanje v odnosu, v katerem »Drugi kot drugi ni zgolj naš alter-ego: Drugi je tisto, kar jaz nisem. Drugi je tisto ne zaradi njegovega karakterja, fiziognomije, psihologije, temveč zaradi njegove resnične drugosti (alterity) … Etičnost je torej pozornost in ohranitev te drugosti v Drugem« (Todd 2003, str. 23). Gre za koncept pripoznanja, v katerem v otroka ne projiciramo naših želja, pričakovanj in zahtev in ga ne vidimo kot različico sebe, temveč se od njega učimo, ga sprejemamo v njegovi absolutni diferenci in se preko sprejemanja in »učenja od«, veliko naučimo o drugem in o sebi (prav tam, str. 26). S. Todd v poslušanju zgodbe Drugega vidi eno od najpomembnejših orodij za preseganje mehanizma projiciranja lastnih pred-sodb v podobo drugega in s tem omogočanje ustrezne oblike pripoznanja drugega kot drugačnega (Kroflič 2010, str. 18). Druga pomembna dimenzija, ki omogoča pripoznanje, pa je po S. Todd vzbujanje empatične krivde, ki pomeni zavedanje, da je otrok s svojim dejanjem povzročil stisko, ki je sprožila močno težnjo po popravi škode oziroma odpravi stiske, ki jo je povzročil drugemu. Takšno empatično krivdo pa lahko povezujemo z razvojem socialnih in moralnih občutkov ter kasneje tudi z oblikovanjem etičnih standardov, kar je temeljna razlika s klasičnim pojmovanjem psihoanalitične krivde, ki je vezana na kršitev ponotranjenega zakona. Po analizah M. Klein se krivda oblikuje pred vednostjo ali identifikacijo z avtoriteto drugega in je povezana s prepoznanjem trpljenja drugega bolj kot z vednostjo o prav in narobe (Klein 1997). O pomenu empatične krivde za vznik prosocialnih emocij, ki spodbudijo volitivno in kognitivno komponento prosocialnega in kasneje moralnega delovanja, je pisal tudi Hoffman pri opisovanju koncepta induktivnega načina discipliniranja (Hoffman 2005). »Če solidarnost temelji na predpostavki razumevanja drugega (s pomočjo empatije in pripoznanja), je krivda pred-simbolna vez med sebstvom in Drugim, sočutje s trpljenjem Drugega, temeljni mehanizem pro-socialnega razvoja« (Kroflič 2010, str. 18).

Vloga vzgojiteljice v disciplinskih situacijah

In kaj zavedanje o pomenu empatične krivde kot prosocialnega čustva pomeni za ravnanje vzgojiteljice v vzgojno-disciplinskih situacijah? Vzgojiteljica v konfliktnih situacijah, kjer je otrok s svojim ravnanjem povzročil stisko drugemu, z induktivnim postopanjem, preko jasne obsodbe neustreznega ravnanja in opredelitve vira stiske vztraja v tem, da se otrok ne more izogniti neprijetnemu občutju emocionalnega distresa, ki ga je s svojim dejanjem povzročil bližnji osebi; zaradi česar preko vznika prosocialnih čustev (sočutje in empatična krivda) išče ustrezne oblike, kako bi konflikt razrešil.

Pomen samorefleksije in ozaveščanja implicitnih teorij

Na pomen samorefleksije in ozaveščanja implicitnih teorij na sam proces dela opozarja Kroflič (2005, str. 13–14), ki pravi, da »'dnevno rutino' kot sestavino 'prikritega kurikuluma' strukturira predvsem vzgojiteljičino védenje o zakonitostih otrokovega razvoja in o strategijah zgodnjega poučevanja, ter njene osebne vrednostne predstave/občutki o 'dobrem za otroka', ki skupaj tvorijo njeno implicitno teorijo. Še posebej zato je *refleksija* te vednosti in lastnih osebnih vrednot predpogoj za prepoznavanje možnosti pozitivnega spreminjanja tudi tistih najmanj strukturiranih elementov otrokovega bivanja v vrtcu«. Zelo pomembno je vedeti, da vzgojiteljica opazi, kar prej razume in spontano reagira na otrokovo vedenje predvsem glede na svoje 'tiho znanje' in občutenje vzgoje (prav tam, str. 18). Za to pa so s strani vzgojiteljice nujno potrebna: (1) ustrezna znanja o otrokovih razvojnih zmožnostih ter o načelih vzpostavljanja etične občutljivosti, (2) zavedanja, da je otrokov socialni razvoj zelo odvisen od vzgojiteljičine 'drže' pri snovanju in izvajanju usmerjenih in spontanih dejavnosti ter (3) neprestana skrb za

vzpostavljanje ustrezne socialne klime, interakcije in komunikacije z otroki.

Vzgojiteljičina pedagoška dokumentacija vključuje udeleženost otrok pri načrtovanju in vrednotenju dejavnosti, hkrati pa vključuje tudi informacije o otrokovem učenju, razmišljanju in napredovanju. Je orodje za nenehno proučevanje otrokovega razvoja in učinkov, ki jih proizvajajo določene vzgojne dejavnosti. Temelji na dokumentiranju in razlagi otrokovega ravnanja, mišljenja in videnja. Ne služi ne ocenjevanju in ne normalizaciji, ampak stremi k vpogledu in razumevanju pedagoškega dela, saj poleg spremljanja otrokovega razvoja omogoča refleksijo in globlje razumevanje vzgojiteljevega lastnega dela (Jug 2010; glej tudi Dahlberg et al. 1999). Hkrati pa ji ob tem zagotavlja osnovo za zavestno spreminjanje in prilagajanje strategij poučevanja in učenja (prim.: Malaguzzi 1998; Edwards 1998; Kinney in Wharton 2008; Dahlberg et al. 1999). Ali kot pravi C. Rinaldi: »Bistveno vprašanje dokumentacije, za katerega se vedno bolj bojujem, je, kdo opazuje in kdo je opazovan. In vidim veliko vzajemnosti. Ko posnameš fotografijo, ali pripraviš dokument, v realnosti ne dokumentiraš otroka, ampak svoje znanje, svoj koncept, svojo idejo. Tako so bolj in bolj vidne – tvoje omejitve in podobe otroka. Prikazuješ … kakovost svojega pogleda na otroka« (Rinaldi 2006, str. 196; glej tudi Kroflič 2010 str. 39).

Induktivni pristop in umetnost

»Estetska dimenizija je najprej in predvsem proces empatije, ki Sebstvo povezuje s stvarmi in stvari med sabo … Je odnos skrbi in pozornost do stvari, ki jih ustvarjamo; je želja po pomenih; je radovednost in čudenje; je nasprotje brezbrižnosti, pomanjkanju skrbi, konformnosti, odsotnosti participacije in čustev … estetske vibracije vodijo k občutljivosti, empatiji in k odnosu s stvarmi, ki so sicer močno oddaljene in to ustvarja povezanost … 'ples' med kognicijo, ekspresijo, racionalnostjo in imaginacijo« (Vecchi 2010, str. 5–14).

Eno osrednjih vlog spodbujanja vstopanja v odnose z Drugim in okoljem je pri uvajanju induktivnih praks predstavljala umetnost, saj je ravno umetniška dejavnost tista, ki v predšolskem obdobju predstavlja orodje, s katerim lahko otrok izraža svoja čustva, svoja stališča, svoja prepričanja, še posebej takrat, ko so njegove verbalne in logične zmožnosti bistveno šibkejše. Preko umetniških praks otroci raziskujejo svoje ideje, spoznavajo sebe, Drugega in Druge.

Zanimivo je, da tudi Vea Vecchi, ateljeristka v vrtcu Reggio Emilia, ki je pred kratkim izdala knjigo *Art and Creativity in Reggio Emilia*, v njej razloži logiko uporabe umetnosti kot sredstva raziskovanja in izražanja ter aktivno vlogo vzgojiteljice, ki bi jo lahko primerjali z induktivnim pristopom. Opis procesa naslovi s poglavjem empatija, saj se »otroci spontano približajo stvarem z globokim čutom empatije« (Vecchi 2010, str. 31). Logika, ki jo razvija V. Vecchi (več v Vecchi str. 31–33 in Kroflič 2010 c) vsekakor spominja na induktivni pristop, katerega glavni namen je, da otroka preko različnih odnosnih situacij ter konkretnih dejavnosti naredimo občutljivega za Drugega in okolje, v katerem se on in Drugi nahaja, prav tako pa otroci ob tem preko konkretnega udejstvovanja preizkušajo posledice dejanj in odnosov ter iščejo pomene skupnega dobrega …

Podobnost med opisano strukturo poučevanja z umetnostjo, ki jo opiše V. Vecchi, lahko zaznamo tudi z modelom petih korakov, ki smo ga uvajali v načrtovanje in izvedbo procesa v projekt »Kulturno žlahtenje najmlajših«. Pričeli smo s spodbujanjem osebne potopitve in občutljivosti za vsebino, z namenom, da pričnemo z občutkom, ki je odprt do vsakega individualnega posameznika v medsebojnemu svetu razlik (Kroflič 2007). Nadaljevali smo z raziskovanjem vsebine, seznanjenjem in osmislitvijo, nato je sledila predstavitev in izmenjava idej v dialogu z drugimi, katerega glavni cilj je bil razvijanje odnosne ravni in pripoznanja Drugega, drugačnega, nato pa so otroci s pomočjo umetniške izkušnje in ustvarjanja z umetnikom, sporočali o svojih, v procesu pridobljenih izkušnjah in občutkih, in le-te povezovali z izkušnjami iz preteklosti. Zadnji korak pa smo imenovali »družbeni angažma«, v katerem so otroci vstopali v odnos s širšim okoljem ter še drugim (staršem, vaščanom, meščanom …) predstavili vsebino, ki so jo poglabljali in osmišljevali.

In kakšno vlogo v tem procesu ima umetnost?

Že Nietzsche je v svojih razmišljanjih o empatični izkušnji skozi umetnost zapisal: »Človek se ves daje ustvarjanju in presoji, se popolnoma vživi v objekt, do te mere, da je ta predvsem

objektivizacija njega samega in lepota njegov odsev« (Nietzsche 1989, v Hribar Sorčan 2008, str. 14). Lipps, ki je v svojih proučevanjih empatije poudarjal predvsem emocionalni odziv opazovalca, pa vživetje posameznika preko umetniške stvaritve definira kot najbolj poglobljen proces empatičnega samozavedanja ... »Subjekt izkusi in spoznava samega sebe tako, da se začuti/občuti v stvareh, se pravi, ko se vanje vživi in preko njih v samega sebe. Subjekt preko estetskega izkustva najbolj poglobljeno vrši empatični proces samozavedanja« (Lipps 1906, v Hribar Sorčan 2008, str. 16).

Umetnost je definirana kot medij, preko katerega se na eni strani opazovalec vživi v objekt in umetniški izdelek ter v njem začuti in prepozna svojo zgodbo, na drugi strani pa kot ustvarjalec umetniške stvaritve izraža tiste najgloblje, tudi skrite plati svojega življenja, ki jih preko verbalnega izražanja težko ali ne zmore sporočiti.

Kroflič v svojem predavanju o umetnosti izpostavi pomen umetnosti kot tiste dejavnosti, preko katere lahko v sami strukturi umetniškega delovanja ali doživljanja najdemo elemente, ki prispevajo k razvoju posameznikove identitete. Umetnost ja za to eden najboljših medijev – medijev za testiranje naših stereotipov, naših predsodkov, nekih naših vnaprejšnjih formulacij, ki nam določajo kulture smisla življenja in o katerih neposredno nikoli ne razmišljamo. Preko umetniških praks pa se pravzaprav pozunanjajo. Umetnost lahko opredelimo kot obliko transformativne izkušnje in osebne izpolnitve, ki ima moč opisovanja najbolj temeljnih skrivnosti življenja in nam omogoča začeti dialog z drugostjo sočloveka, kakor tudi z drugostjo v jedru lastne osebnosti (več v Kroflič 2010 a).

METODOLOGIJA

Metode spremljanja in inštrumentarij za zbiranje podatkov: Etnografski zapisi

V okviru faze raziskovalnega dela projekta, ki se je nanašala na pisanje etnografskih zapisov, ki so jih snovale vzgojiteljice vrtca Vodmat, smo uporabili deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja, ki je temeljila na postavkah kvalitativnih raziskovalnih metod.

V prvi projektni fazi smo vzgojiteljice seznanili s postopkom zapisovanja etnografskih zapisov in postopkom zbiranja materialov za analizo dokumentov osebnih map otrok ter njihovih umetniških izdelkov. Vzgojiteljice so opazovale in beležile dogajanje v oddelku med usmerjenimi in neusmerjenimi dejavnostmi, med dejavnostmi dnevne rutine in prosto igro; še posebej so bile pozorne na situacije, ki so bile vezane na področje umetnosti in umetniškega izražanja (umetniška ekspresija počutja, vedenja, čustev, predstave o sebi in drugem ipd.) ter na ostale vzgojno-disciplinske situacije. Etnografski zapisi so bili sestavljeni iz dveh delov: iz opisa dogodka oz. situacije, ki so jo vzgojiteljice po lastni iniciativi izbrale in opisale in iz njihove refleksije na zapisan dogodek oz. situacijo. Vzgojiteljice so v svojih refleksijah zapisovale in pojasnjevale svoja (1) videnja, namene in pričakovanja, (2) svoje razloge za morebitno poseganje v nastale situacije oz. dogodke, (3) komentarje otrok in svoje komentarje na ravnanja in odzivanja otrok, ki so po njihovi oceni pripeljali do nastale situacije.

Po oddanih zapisih smo imeli z vzgojiteljicami tri skupinska srečanja, na katerih smo analizirali zapise s pomočjo skupnih refleksij. Refleksijam so sledili še individualni razgovori s posamezno vzgojiteljico, na katerih smo razčiščevali in poglabljali razumevanje induktivnega pristopa ter vzgojiteljičine aktivne vloge v njem.

Primeri iz prakse

V nadaljevanju so predstavljeni izbrani primeri etnografskih zapisov vzgojiteljic Vrtca Vodmat, ki so vezani na induktivni vzgojni pristop in uporabo umetniških praks v predšolskem obdobju. [1]

Etnografski zapis 1: Bibarije

Starost otrok: 1–2 leti

Z manjšo skupino otrok smo se igrali bibarijo Pika, pika, pikica ...

Željo po tej igri je izrazil tudi deček Jon. Nepremično je stal pred menoj in čakal na skupno igro. Ritmično besedilo sem spremljala z gibanjem prstov po telesu Jona. Njegova mimika je izražala ugodje. K igri je pristopila tudi Timna in opazovala. Jon je s prstom pokazal na Timno.

1 Imena otrok v etnografskih zapisih so zaradi varovanja osebnih podatkov izmišljena.

Vprašala sem ga: »Želiš, da se igram tudi s Timno?« Prikimal je in opazoval potek igre na njej.
Tudi Timni je bila igra všeč. Ko sem besedilo govorila drugič, je Jon stopil nasproti Timni in se ob podpori mojega govora sprehajal po njenem telesu. Ko sem besedilo govorila tretjič, se je tudi Timna sprehajala po telesu Jona.
Največ smeha in užitka pa je bilo videti ob koncu igre, ki se je končala z božanjem lasišča.

Primer prikazuje, kako lahko s pomočjo bibarij razvijamo vstopanje v prijateljske odnose z vrstniki. Gre za umetniško prakso na primeru gibalnih iger, ki udejanja prvo zgoraj opisano stopnjo indukcije - odnosno odgovora-zmožnost in normativno naravnanost k pro-socialnim dejavnostim (glej prispevek, str. 3 in Kroflič 2007) in pomeni spodbudo za vstop v angažirane medsebojne odnose, v katerih spodbujamo občutljivost do drugega, kar bi lahko povezali s konceptom pripoznanja.

Etnografski zapis 2:
Z avtobusom na morje, 1. del

Starost otrok: 2 leti in 6 mesecev
Jon in Vid se igrata v malem kotičku za umik. V njem si naredita avto.
Jon: »Vzel bom še pando.«
Vid: »Pridi hitro, se mudi.«
Vid vzgojiteljici: »Greva na morje.«
Vzgojiteljica: »O, lepo, pa previdno vozita.«
Komaj se »stlačita« v izbran prostor (njun avto).
Oba vzgojiteljici: »Pa-pa.«
Vzgojiteljica: »Pa-pa.«
Timna (1 leto in 11 mesecev):« Še jaz grem na morje.«
Vid: »Ne moreš v avto.«
Timna žalostno opazuje njuno igro.
Vid: »No, pridi še ti.«
Jon: »Bomo pa avtobus.«

2. del

Vid in Jon se po počitku zopet igrata v njunem avtu. Timna še spi.
Jon: »Pandica je, ampak Timne še ni.«
Vid: »Ja, Timna mora tudi, da gremo lahko na morje.«
Oba se skobacata iz avta.
Vid vzgojiteljici: »Morava še počakat, da se Timna zbudi.«
Vzgojiteljica: »Lahko jo zbudita, ker že dolgo spi.«
Vid in Jon kar se da nežno pričneta prebujati Timno. Počakata, da ji vzgojiteljica zamenja pleničko, nato jo nežno odpeljeta do avta oziroma avtobusa.

Domišljijska igra je priložnost, da otroci vstopajo v angažirane medsebojne odnose, kjer razvijajo občutljivost do drugega, skrb ter sodelovanje, kar smo v prikazu indukcije kot celovitega vzgojnega modela umestili v drugi korak, ki predstavlja razvoj *občutka spoštovanja* do konkretne osebe (glej prispevek, str. 3 in Kroflič 2008, 2009).

Vid in Jon sta prepoznala željo Timne, ki se je želela pridružit izletu na morje, hitro poiskala izvirno rešitev z avtobusom, kasneje pa sta se kljub temu, da sta že bila pripravljena na odhod, spomnila želje Timne po skupni igri in jo počakala ter svojo namero (ki izraža spoštljivost v odnosu do drugega) tudi razložila vzgojiteljici. Šele na njeno pobudo oziroma privoljenje sta nežno zbudila Timno in jo povabila v nadaljevanje igre, na izlet.

Etnografski zapis 3:
Deževnik

Starost otrok: 3–4 leta
Skupina otok se igra pod drevesom. Obračajo čoke (štore) na igrišču. Otroci najdejo deževnika in med njimi steče pogovor. Deček Jon vzame palico in z njo začne udarjati po tleh. Deček Vid mu pove, naj neha, ker bo poškodoval deževnika. Deček Jon se smeje in začne udarjati po tleh še močneje. Tudi drugi otroci začnejo negodovati ob dečkovem početju. V enem trenutku deček Benjamin prime dečka Jona za roko in mu pove, da naj takoj preneha, da živali moramo imeti radi, tudi deževnike in pajke, tako kot Videk ter da bi tudi Videk, če bi vse to videl, bil zdaj zelo žalosten. Deklica Anja se takoj pridruži dečku Benjaminu in reče, da deževnik zemljico rahlja ter pomaga rožicam in tistim bučam, ki si jih posadil ti, Jon, da lažje zrastejo. Jon spusti palico, pogleda deklico Anjo in reče, da komaj čaka, da zrastejo njegove buče, da ima rad deževnike ter da se je samo hecal. Otroci z igro nadaljujejo.

Zgodba o Vidku je otroke spodbudila k razumevanju določenih vrednot in načel za boljše življenje v skupnosti (skrb do narave in vseh živih bitij). Deček Jon, ki se sprva ni odzval na opozorila vrstnikov o njegovem neustreznem ravnanju, se je kasneje s priklicem Vidkove zgodbe vživel v vlogo junaka

Vidka, ki je imel rad živali in rastline, saj so mu le-te pomagale v njegovem vsakdanu. Njegovo sočutno imaginacijo (glej Nussbaum 1997, str. 90 in Kroflič 2010 c, str. 10–11), v kateri se je potopil v Vidkov svet, dopolni še deklica Anja, ki mu razloži pomen deževnika v njegovem življenju. S tem je tudi sprejel načelo o skrbi in varovanju narave, kar že nakazuje na tretji korak celovitega vzgojnega pristopa, torej na generalizacijo posamičnih prosocialnih izkušenj v oblikovanje splošnega moralnega načela (več v Kroflič 2008 in 2009; glej tudi prispevek str. 3).

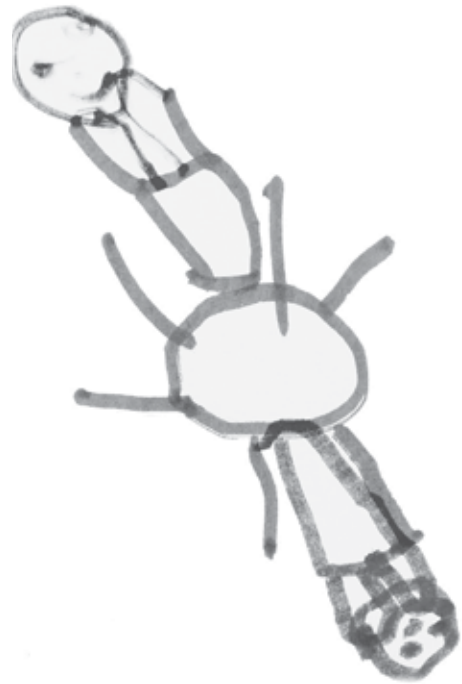
Etnografski zapis 4: Mediacija

Starost otrok: 5–6 let

Eva in Jon prijokata do mene.
Jon: »Aua, mene je pa Eva udarila.«
Eva: »Ne, ti si mene udaril.«
Jon: »Ampak ti si mene najprej.«
Spet oba zajokata.
Vzgojiteljica: »Kaj pa se je zgodilo, da sta udarila drug drugega?«
Eva: »Meni Jon ni dovolil, da bi se igrala z vlakci.«
Vzgojiteljica: »A res, Jon?«
Jon: »Ja, nočem, da se igra z vlakci.«
Vzgojiteljica: »In potem si ti Jona kar udarila?«
Eva: »Ja, ker sem se hotela igrati.«
Vzgojiteljica: »Pa se vama zdi prav, da sta se zato tepla?«
Eva: »Ne.«
Vzgojiteljica: »Želim, da se to pogovorita za mizo.«
Usedeta se. Nekaj časa se samo gledata s prekrižanimi rokami. Jaz sedim malo stran od mize in ju poslušam.
Po kar nekaj časa tišine ju vprašam: »Sta se že pogovorila?«
Jon: »Ja.«; Eva: »Ne.«
Vzgojiteljica: »Jon, sta se res že pogovorila?«
Jon: »Če pa se Eva noče pogovarjati.«
Eva: »Ja (pogleda vzgojiteljico), če pa mi ni pustil, da bi se igrala z vlakci.
Vzgojiteljica: »Jonu povej, ne meni.«
Eva Marku: »Ti meni nisi pustil, da bi se igrala z vlakci.«
Jon: »Ja, ker vlakci so za fante.«

Eva je tiho in razmišlja.

Vzgojiteljica: »Eva, se tudi tebi zdi, da so vlakci samo za fante?«
Eva: »Ne, tudi za punce so.«
Jon: »Ampak ti nisi bila prva tam.«
Eva: »Kdo pa je bil prvi?«
Jon: »Vid in Benjamin. Potem sem prišel še jaz, pa je vzgojiteljica prosila Vida, če se lahko jaz igram z vlakci.
Eva: »Kdaj pa si ti prišel?«
Jon: »Ja, čez pol ure. Ej, Eva, a veš kakšna gužva je bila na cesti.«
Eva: »Ja, ful gužva.«
Jon: »Eva, pa saj se lahko tudi ti igraš z vlakci.«
Eva: »Ampak sedaj se pa ne bom več.«
Jon: »Kaj pa, če se objameva in greva skupaj risat?«
Vstaneta, se primeta za roke in gresta skupaj risat.
Vzgojiteljica: »Kaj pa če bi vidva narisala, kako sta se za mizo pogovorila.«
Jon: »Jaz ne bi tega risal.«
Eva: »Jaz pa bom.«
Nastane risba.



SLIKA 1: EVINA RISBA

Vzgojiteljica: »Bi mi rada razložila, kaj si narisala?«
Eva: »To sem jaz, to je pa Jon.«
Vzgojiteljica: »Kakšne volje pa sta na sliki?«
Eva: »Dobre volje.«
Vzgojiteljica: »Zakaj pa sta dobre volje?«
Eva: »Zato, ker sva se zmenila.«

Zapis je primer predšolske mediacije, v kateri vzgojiteljica ni tista, ki rešuje nastali konflikt s pomočjo sklicevanja na dogovore ali sugestijo o tem, kako

popraviti napako, ampak omogoča, da si otroka, vpletena v konflikt, povesta svoje stališče, svojo zgodbo ipd. Vzgojiteljica je tista, ki preverja, ali sta se otroka slišala, razumela ter ju spodbuja, da najdeta rešitev, ki bo za oba sprejemljiva. Ob tem je še posebej zanimivo, da ob razpletu uporabi tudi umetnost kot sredstvo za izražanje svojih občutij ob reševanju konflikta.

Etnografski zapis 5:
Igra v parku

Starost otrok: 4–5 let

Pet otrok se z lutkami igra na maketi parka, opazujejo kipe …
Timna začne animirati lutko tako, da pleše in glasno poje, ob tem pa se za kipe ne zmeni.
Eva: »Timna, nehaj kričati.«
Timna se ne zmeni za Evine besede in nadaljuje z igro.
Barbara: »Timna, v parku opazujemo kipe in se pogovarjamo o njih.«
Timna: »Jaz pa se v parku želim igrati.«
Lidija: »Pa to ni tak park, kjer se igraš. Ali vidiš kje igrala?«
Timna: »Ne.«
Eva: »Ali se spomniš, ko smo šli v podoben park in smo opazovali kipe? Usedli smo se na klopce in bili čisto tiho, da smo slišali peti ptičke.«
Jon: »Ja, če bi kričali, bi ptički zbežali in jih ne bi slišali.«
Timna: »Saj se spomnim, ampak, ko sva šla midva z Vidom (Timnin brat) v park, sva se pa lahko igrala in prepevala tam.«
Barbara: »Vidva sta bila v drugačnem parku, tam kjer se otroci lahko igrajo in kričijo.«
Jon: »Kaj če bi naredili še en park, tak z igrali?«
Ostali otroci: »Ja.«
Barbara: »Kje pa bomo naredili tak park z igrali?«
Lidija: »Naredimo ga na preprogi, ker je velika, da bomo lahko imeli veliko igral.«
Timna: »Kako bomo pa to naredili?«
Jon: »Poizkusimo z lesenimi kockami.«
Otroci so vzeli lesne kocke in pričeli skupaj graditi igrala, kasneje pa so le-ta v igri tudi preizkusili.

Primer prikazuje pomen medsebojnega poslušanja in sodelovanja v igri, kjer otroci s tem, da pripoznajo idejo drugega kot pomembno, iščejo skupne rešitve in načine sodelovanja.

Povod za igro v parku je bilo načrtovanje umetniške instalacije Ptičji počivalnik, ki so jo otroci spremljali v procesu skupaj s kiparjem Juretom Markoto. Glede na spremljevalne dejavnosti so otroci sprva želeli deklico Timno poučiti, da njeno ravnanje ni ustrezno za park, saj se ne sklada z njihovo predstavo o pomenu in vlogi parka. Nato pa so prisluhnili njeni ideji parka in želji, da bi se v parku igrala in jo vzeli kot pomembno, kar so izkazali s sprejetjem predloga, da skupaj ustvarijo še park z igrali, kjer se bodo lahko igrali. Opisani dogodek lahko v načinu postopanja povežemo z induktivnim modelom, v katerem je poslušanje tisto, ki posamezniku omogoča, da je slišan in hkrati terja odziv na njegovo idejo, kar Kroflič opredeli kot epistimološko plat poslušanja (glej Kroflič 2010b).

Etnografski zapis 6:
Grlica

Starost otroka: 3 leta in 2 meseca

Timna: »Devo sem lezala, dela šššššššš…tako tudi laski gajajo. Gol tudi gelica dela hu,hu,hu… (potrese papir – drevo, dela šššš in se močno smeje).
Vzgojiteljica: »Ne razumem te. A ogrlico bi?«
Mala Timna prikima, steče k svojemu koleplaskopu (plastenki z njenimi dragocenostmi) in iz nje vzame košček ogrlice. Prilepi jo na svoje drevo in ji doriše še krila.



SLIKA 2: GRLICA

Vzgojiteljica: »Aja, ptič grlica se oglaša na tvojem drevesu?«
Timna prikima in je zelo vesela, da sva se končno razumeli.

Ker so bile Timine verbalne zmožnosti zaradi starosti omejene, je preko fonetične podobnosti »ogrlice« in »grlice« poiskala način, kako vzgojiteljici pojasniti, kaj vse se dogaja v šumeči krošnji drevesa, ki ga je ustvarjala (narativnost slike). Ogrlici, ki jo je nalepila poleg drevesa, je dorisala krila in tako vzgojiteljici sporočila, da je ob drevesu ptič grlica, ki se oglaša. Rodari (1977) opredeli metaforo kot zmožnost povezovanja v realnosti nepovezanih elementov, kamor lahko vključimo tudi domišljijsko povezovanje glasovno podobnih besed. V. Vecchi (2010, str. 34) pa zapiše, da je »metafora povezana z raziskovalnim odnosom do realnosti, s participacijo, ki našim mislim dovoljuje, da se odprejo in zlomijo rigidne meje, ki so običajno postavljene. Metaforo vidim kot naraven sistem organizacije intelektualnega razvoja; … o njej razmišljam kot o 'prazničnem razmišljanju' …« V tem zapisu se torej prepleta opis zmožnosti malčka, da z metaforičnim izražanjem okrepi sporočilnost svojega, sicer skopega, verbalnega besednjaka ter občutljivost vzgojiteljice, da za nerazločnim in na prvi pogled nesmiselnim čebljanjem otroka odkrije logično razmišljanje in komuniciranje.

Etnografski zapis 7:
Varuhi igrišča

Starost otrok: 3–6 let

Igra v divjini in na zeliščni gredici.

Ob preurejanju igrišča so otroci ob pomoči vzgojiteljic, hišnika in staršev uredili zeliščne in cvetlične gredice ter vanje postavili skulpture, ki so predstavljale vile in škrate kot varuhe prostora. Ker je ob obrezovanju najstarejša breza na igrišču odmrla, so se odločili tudi odmrlo drevo spremeniti v skulpturo varuha igrišča, hkrati pa so skulpturo z barvnimi nitmi povezali z živimi drevesi na dvorišču. Otroci se zdaj pogovarjajo o varuhih posebnih prostorov na igrišču.

Vid: »Kateri varuh misliš, da je najmočnejši? Meni se zdi Živko. On je zelo star in je bil tukaj pred vsemi drevesi.«

Timna: »Vila Dišečka je najmočnejša. Samo poglej, koliko zdravilnih rastlin ima in zelene liste, ki so živi.«

Vid: »Ne, ni res. Varuh trga je močnejši. Kar z vso silo ga porini, pa boš videla, da ne bo padel in še vsi otroci iz našega vrtca smo mu pomagali, da zdaj objema vsa živa drevesa.«



SLIKA 3: VARUHI IGRIŠČA

Pri risanju igrišča in varuhov na njem Timna nariše Vilo Dišečko z živahnimi barvami. Poleg nje nariše svojo mamico, atija, sestro in brata. Odmrlo drevo, ki smo ga spremenili v varuha trga, pa nariše majhno, poleg njega pa svojo babico, ki je pred nekaj tedni umrla.

Timna prinese svojo risbico vzgojiteljici in ji razloži: »Poglej, pri temu varuhu, ki je star in ne živi več, sem narisala svojo babico, ki je bila tudi stara in je umrla. Zdaj pa nas varuje nekje, ampak je mi ne vidimo.«

Vzgojiteljica: »Timna, tole si narisala točno tako, kot si povedala. Boš povedala še drugim?«

Timna je v metaforo varuhov gredic in dvorišča ter potopitev v njihove vloge vpletla svojo zgodbo in svoj način doživljanja sveta. Vila Dišečka, ki je polna življenja in ima zdravilno moč, je deklici metaforično pomenila varnost, ki ji jo daje družina in je zato ob njej narisala družinske člane. Odmrlo brezo pa je povezala s smrtjo svoje babice, ki jo »varuje nekje, ampak je mi ne vidimo«.

ZAKLJUČEK

Kot je razvidno iz navedenih etnografskih zapisov, smo v procesu uvajanja celovitega induktivnega vzgojnega pristopa v Vrtcu Vodmat vzgojno dimenzijo spodbujanja prosocialnega in moralnega razvoja otrok ves čas prepletali z umetniškimi dejavnostmi in simbolno igro. Pri tem so se nam kot pomembni elementi pri spremljavi vzgojnega pristopa izkazali:

- vstopanje v prijateljske odnose preko glasbeno gibalnih igric (Bibarije);
- spodbujanje spoštljivih odnosov (domišljijska igra Z avtobusom na morje);
- zmožnost tri- do štiriletnih otrok, da v pravljičnem opisu prosocialne naravnanosti do živali prepoznajo univerzalno moralno načelo in ga uveljavijo v konkretni situaciji (Deževnik);
- zmožnost štiri- do petletnih otrok, da ob pozornem poslušanju drug drugega najdejo ustrezne rešitve konfliktov v skupinski igri (Igra v parku), poslušanje pa ob pomoči vzgojiteljice pet- do šestletni tudi vgradijo v mediacijsko reševanje medosebnih sporov (Mediacija);
- zmožnost dveletnega otroka, da z metaforičnim postopkom dopolni svoje pomanjkljivo govorno izražanje, v kolikor mu seveda vzgojiteljica pozorno prisluhne (Grlica); zmožnost predšolskih otrok, da ob umetniški ekspresiji izrazijo svoje doživljanje sveta (Varuhi igrišča) in razrešijo notranje stiske (Vijolični šal, glej Uvod v knjigi).

Z gotovostjo lahko trdimo, da smo s pomočjo številnih skupinskih razprav, aktivov, individualnih razgovorov z vzgojiteljicami ter preko številnih refleksij, ki so jih vzgojiteljice bile pripravljene deliti v ožjem in širšem strokovnem timu, razčiščevali in poglabljali razumevanje induktivnega pristopa v predšolski vzgoji ter vzgojiteljičino aktivno vlogo v njem, ki je vedno znova na svojstven način z umetniškimi izzivi »žlahtila« pedagoško prakso v vrtcu. S tem se nam na empirični ravni potrjuje ena osnovnih idej tega projekta, to je teza o umetnosti kot induktivni vzgojni praksi.

In za konec še en etnografski zapis, ki nas spodbudi, da se lahko tudi mi odrasli, ne samo otroci, prestavimo v želene »kot da« svetove …

Etnografski zapis 8: S kolesom na Kitajsko

Starost otrok: 3 leta

Vzgojiteljica: »Timna, kam bi se odpeljali s kolesom?«
Timna: »Po Sloveniji in na Kitajsko.«
Vzgojiteljica: »Pa ti, Eva?«
Eva: »Jaz se nisem vozila s kolesom.«
Timna: »Pa saj se voziš, poglej tvoje noge.«
Eva: »Ja, samo to ni moje kolo.«
Timna: »A greš z mano?«
Eva: »Ja, kako pa greva?«
Timna: »Daj mi roko, pa se boš odpeljala z menoj in videla mojo Kitajsko.« (jo prime za roko in »kolesarita«)
Timna: »A ti je všeč. Že vidiš Kitajsko?«

LITERATURA

Aristoteles (2005). *Poetika*. Ljubljana: Študentska založba (Zbirka Claritas).

Dahlberg, Moss, P. in Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: postmodern perspective*. London: Falmer Press.

Edwards, C. (1998). *Partner, Nurturer, and Guide: The Role of The Theacher.* V: The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education. Norwood, NY: Ablex Publishing, str. 179–189.

Eisenberg, N. et all. (2003). *Longitudinal Relations Among Parental Emotional Expressivity, Children's Regulation, and Quality of Socioemotional Functioning*. Developmental Psychology. Vol. 39, No. 1, str. 3–19.

Hoffman, M. L. (1963 a). *Children Learning Practices and Moral Development: Generalization from Empirical Research.* Child Development. Vol. 34, No. 2, str. 295–318.

Hoffman, M. (1963 b). *Partent Discipline and the Child's Consideration for Others.* Child Development.Vol. 34, No. 3, str. 573–588.

Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: implications for caring and justice.* Cambridge: Cambridge University Press.

Hribar Sorčan, V. (2008). *O empatiji in intersubjektivnosti*. V: Antropos, letn. 40, št. 1–2, str. 11–25.

Jug, A. (2010). *Segmenti akcijskega raziskovanja v pedagoškem pristopu Reggio Emilia*. V: Devjak, T. idr. (ur.), Pedagoški pristop RE; podobnosti v različnosti. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 407–418.

Kinney, L., Wharton, P. (2008). *An encounter with Reggio Emilia: children's early learing made visible*. New York: Routledge.

Klein, I. (1997). *Zavist in hvaležnost*. Ljubljana: Studia humanitatis.

Kroflič, R. (1997 a). *Med poslušnostjo in odgovornostjo.* Ljubljana: Vija.

Kroflič, R. (2005). *Vzgojiteljica – izhodišče prikritega kurikuluma v vrtcu.* V: Vrbovšek, B. (ur.), Prikriti kurikulum v kurikulu – rutina ali izziv v vrtcu. Ljubljana: Supra d.o.o., str. 10–16.

Kroflič, R. (2007). *Vzgojna vrednost estetske izkušnje.* Sodobna pedagogika, let. 58, št. 3, str. 12–30.

Kroflič, R. (2008 a). *Induktivni pristop k poučevanju državljanske vzgoje na načelu interkulturnosti.* Šolsko polje, let. 19, št. 5–6, str. 7–24.

Kroflič, R. (2008 b). *Novi pristopi k spodbujanju otrokovega prosocialnega in moralnega razvoja v predšolskem obdobju*. V: Čas, M. (ur.). Socialne interakcije v vrtcu. Ljubljana: Supra, str. 12–21.

Kroflič, R. (2010 a). *Etična in politična dimenzija projekta Reggio Emilia*. V: Devjak, T. idr. (ur.), Pedagoški pristop RE; podobnosti v različnosti. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 11–66.

Kroflič, R. (2010 b). *Pomen umetnosti v institucionalni predšolski vzgoji kot del induktivnega vzgojnega pristopa* (Predavanje za sodelavke v Vrtcu Vodmat in udeležence projekta »Kulturno žlahtenje najmlajših«). Ljubljana: Ministrstva za šolstvo in šport. Dostopno na: http://www.vrtecvodmat.si/data/43.pdf

Kroflič, R. (2010 *c). Umetnost kot induktivna vzgojna praksa (Vzgoja preko umetnosti v vrtcu Vodmat).* Ljubljana: Vrtec Vodmat.

Mac Naughton, G. (2009). *Doing Foucault in Early Chilhood Studies (Applying poststructural ideas).* London and New York: Routledge.

Malaguzzi, L. (1998). *History, Ideas, and Basic Philosophy (An Interview with Lella Gandini).* V: The Hundred Languages of Child (ed. Edwards, c., Gandini, L. and Forman G.). Greenwich and London: Ablex Publishing Corporation, str. 68–69.

Marjanovič Umek, L. in Fekonja Peklaj, U. (2008). *Sodoben vrtec : možnosti za otrokov razvoj in zgodnje učenje*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia (Listening, researching and learning).* London and New York: Routledge.

Rodari, G. (1977). *Srečanje z domišljijo*. Ljubljana: Mladinska knjiga (Zbirka Otrok in knjiga).

Todd, S. (2003). *Learning From the Other (Levinas, Psychoanalysis, and Ethical Possibilities in Education).* Albany: State University of New York Press (Suny Series).

Štirn, P. (2005). *Razvoj empatije kot del vzgoje v zgodnjem otroštvu.* Sodobna pedagogika, let. 56, št. 4, str. 84–103.

Vecchi, V. (1998) *The Role of the Atelerista (An Interview with Lella Gandini).* From: The Hundred Languages of Child (ed. Edwards, C., Gandini, L. and Forman, G.).

Vecchi, V. (2010). *Art and Creativity in Reggio Emilia (Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education).* London and New York: Routledge.

Woodhead, M. (1991). *Psychology and the cultural construction of »children's needs«*. V: Light, P. in Carr, R. (ur.). Growing up in a changing society. London and New York: Routledge.

Sonja Kogej Rus
Slovenski etnografski muzej

V Slovenskem etnografskem muzeju že vrsto let, intenzivneje pa po letu 2004, po vselitvi v novo razstavno hišo, posvečamo veliko pozornost tudi najmlajšim in njihovemu doživljanju kulturne dediščine.

V muzeju otroci komunicirajo z muzejskimi predmeti. Na predstavitveni ravni so to predmeti iz nekega preteklega življenja in so zazrti v preteklost. Ta pa otroke privlači. Tudi, ko se spontano igrajo, dostikrat, čeprav nezavedno, obnavljajo mnoge od šeg in navad, obredov, mitov, praznovanj … Preteklost oživi, ko imajo otroci priložnost, da se vsaj v domišljiji postavijo v neko preteklo obdobje. Pri spodbujanju takšnih vtisov se otroci v muzeju srečajo z originalnimi predmeti iz preteklega življenja. Vendar samo videti ni dovolj, nasprotno, potrebno je, da jih otrok intimno doživi, da jih predela in vsrka vase. Vsak predmet v muzeju nosi v sebi zgodbo, je zgodbonosec. Kaj je lahko preprosteje in mikavneje od tega kot pripovedovati zgodbo, ki pa ga ne bo obremenjevala z dejstvi, ampak bo usmerjena tako, da bo dediščino osvajal z vsemi čuti: z opazovanjem, s preizkusi, z zaznavanjem, s poslušanjem, z gibom.

Pri izkušnjah z delom z najmlajšimi v muzeju smo se v Slovenskem etnografskem muzeju kot partner vključili v projekt Kulturno žlahtenje najmlajših. To se je izkazalo za zelo pozitivno izkušnjo. Programe, ki so bili umeščeni v koledarski krogotok, smo načrtovali skupaj z vzgojiteljicami. S sodelovanjem obisk muzeja ni bil omejen le na enkratno srečanje, lahko smo jih načrtovali in prilagajali dejavnosti. Tako smo se počutili povezane, otroci pa v muzejskem okolju varne. Vtisi, ki so jih sprejemali, sooblikujejo vrednote in odnos do kulturne dediščine in tudi njihovo vračanje v muzej s starši in prijatelji, ne samo na razstave, ampak tudi s sodelovanjem v ustvarjalnih delavnicah. Nenazadnje cilj projekta ni bil usmerjen le na oblikovanje bodočih »kulturnih potrošnikov«, temveč tudi bodočih »kulturnih ustvarjalcev«.


ADIN



UMETNOST V VRTCU

V poglavju bodo predstavljeni primeri dobrih praks vrtcev, umetnikov in institucij, kjer so se preko umetniških dejavnosti ukvarjali z vsebinami, ki se navezujejo na področja kulturne dediščine ter posameznika v odnosu do drugega ter narave.

KO UMETNIŠKI JEZIKI POSTANEJO DEL VSAKODNEVNEGA ŽIVLJENJA NAJMLAJŠIH

Anica Gruden v sodelovanju z Ivico Žlogar, Andrejo Lorber in Suzano Teichmeister

UVOD

Kako pomembna je vloga odraslega pri delu z otroki, smo se z vso silovitostjo nekega spoznanja začeli zavedati prav pri načrtovanju in izvedbi projekta »Kulturno žlahtenje najmlajših«. Ob pozornem opazovanju otrok, spoštljivem odnosu do otrokovih ravnanj ter razumevanju odnosov, ki jih otrok vzpostavlja z okoljem, smo lahko opazili, da je otrok v nenehnem procesu opazovanja, raziskovanja in reševanja problemov. Otrok preko lastnih izkušenj odkriva lastne zmožnosti, s katerimi se spopada v iskanju lastne identitete ob vstopanju v korak z različnimi drugimi. Odrasli pa smo tisti, ki otroka razumemo v vsej njegovi raznolikosti in na nas je, da raznolikost spodbujamo s spreminjanjem metodičnih ravnanj, z iskanjem izkušenj, ki otroke čutno in čustveno angažirajo, navdušujejo in presenečajo …

REALIZACIJA PROJEKTA PO KORAKIH

- Odrasli – predhodno srečevanje z metodami dela in z možnostmi sodelovanja v kulturno-umetniških ustanovah – odpiranje čutov odraslega, iskanje vzporednic med teorijo in prakso, kako se podati na pot sodelovanja z umetniki, opogumljanje odraslih v projektu …
- Izobraževanja – dosedanja praksa in novi pristopi – profesionalnost.
- Izmenjava mnenj, diskusije, debate, pogovori, odločanja …
- Realizem kot izhodišče – spopadanje odraslega z lastnimi strahovi, s problemom: Kako vključiti realizem kot umetniško usmeritev v delo z najmlajšimi?



PRISTNO NAVDUŠEVANJE ODRASLEGA

POTEGNJENE VZPOREDNICE

- DOM – prvo realno okolje, ki otroka nagovori v prav posebnem jeziku, jeziku družine in jeziku kulture, ki jo živi družina.
- VRTEC – nadomestno okolje, ki otroka nagovori v jeziku pestre različnosti in, ki hkrati privlači in bega; bogati, spodbuja in navdaja s strahovi; ki otroka socializira in individualizira …
- ZASNOVA PROJEKTA – realni predmeti iz gospodinjstva, ki so otrokom znani že od prvega dne in ga nagovarjajo z vzdušjem okolja in z vzdušjem odnosov s prvimi pomembnimi drugimi.
- STVARITVE SLOVENSKIH REALISTOV – reprodukcije: I. Kobilica – Kofetarica, J. Petkovšek – Doma, M. Langus – Slikarjeva žena, J. Tominc – Rodbina Mosconovih …; skratka umetniške reprodukcije, na katerih so upodobljeni tudi predmeti iz gospodinjstva.

NAMEN

Pritegniti tako otroke kot starše in seveda odrasle v vrtcu ter zunanje sodelavce:

- OTROKE – zato, da pridobimo medsebojno zaupanje in stopimo na pot spodbudnih in izkušenj polnih odnosov.

KOMUNIKACIJA



RADOVEDNOST





RADOST

PREDMET IZGUBI FUNKCIJO



IZKUŠNJA S PREDMETI KOT 3D OBJEKTI



- STARŠE – zato, da spoznajo, česa vsega je sposoben njihov malček ter se seznanijo z metodami in igrami, ki bi jih kot starši morali poznati, a so jih pozabili ali se preprosto šele spoprijemajo z veščinami starševstva.
- ODRASLE V VRTCU – zato, da posežejo po statistično manj pogostih vsebinah in poskrbijo za lastno osebnostno in profesionalno rast.
- ZUNANJE SODELAVCE – zato, da izgubijo strah pred včasih nepredvidljivimi malčki in nas obogatijo z darovi, ki jih razdaja njihova umetniška duša.

REALNI PREDMETI IZ GOSPODINJSTVA

- Nastane skupni načrt projekta za oddelke prve starostne stopnje: REALNI PREDMETI IZ GOSPODINJSTVA ALI ZGODBE IZ LONCA
- Sledi – odpiranje čutov – prinašanje predmetov, ki nagovarjajo s svojo funkcijo, obliko, estetskim izgledom, različnostjo, zgodovinskostjo.
- Čutno dojemanje predmetov, ki so dejansko navzoči.
- Spoznavanje in poznavanje funkcije predmetov je podkrepljeno s spominom, predstavami, izkušnjami, ki izvirajo iz domačega okolja.
- Prepoznavanje predmetov kot tridimenzionalnih objektov v dvodimenzionalnem mediju – sliki, ilustraciji, fotografiji …
- Realni gospodinjski predmeti kot vzgibi, rekviziti … za izražanje občutkov, misli, doživetij, domišljije … v umetniških jezikih.
- Igra, interakcije s predmeti – bogastvo simbolike – simbolne igre, ki preide iz dramske dejavnosti, ki posnema funkcijo predmeta, v abstraktnejše vode – npr. preoblikovanje predmetov v lutke, animacija samih predmetov … Muziciranje s predmeti oziroma na predmete, izmišljarije oziroma ritmična in melodična ustvarjalnost. Likovno ustvarjanje po »zgodbah« s predmeti, pozorna opazovanja in ustvarjanja po čutnih izkušnjah pripomorejo k razvijanju prostorske inteligence, razvijanju ekspresivne moči in estetske občutljivosti. Uporaba predmetov v scenske namene, iskanje nevsakdanjih interakcij s predmeti, ples s ali ob predmetu …
- Spoznanje – predmeti so pravo bogastvo za dejavnosti različnih vzgojnih področij.
- Predmeti postanejo ključni členi v medsebojnih odnosih. Sodelovanje: npr. pri pripravi namišljenih obedov, piknikov, pogrinjkov, muziciranju na predmete … Občutljivost za drugega: npr. pri vabilu drugega na namišljeni obed, pri namišljenem hranjenju, kot da je drugi dojenček … Pri željah po posedovanju privlačnih predmetov pa preidemo na reševanje medosebnih konfliktov in oblikovanje vrednot, ki jih prinašajo medosebne interakcije, komunikacija …
- Zgodi se povezava s prazničnim letom Slovencev – ohranjanje šeg in navad – zvočnost predmetov uporabimo za hrup pri odganjanju zime (zla, demonov) …


ZGODOVINSKOST


SIMBOLNA IGRA


ESTETSKOST PREDMETOV

INTERAKCIJA



RAZLIČNOST



DELAVNOST



PREDMETI KOT POBUDNIKI RAZNOLIKIH DEJAVNOSTI

DIALOG



KONFLIKT

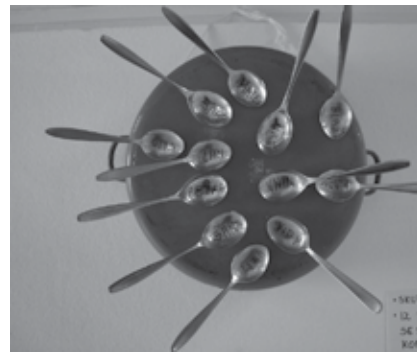


EKSPRESIJA




LASTNE STRATEGIJE


IZNAJDLJIVOST


3D KOMPOZICIJA


ZAZNAVA SIMBOLNE OBLIKE


BIBARIJE


SIMBOLNA OBLIKA



DOTIKALNICA





ZVOČNOST

MALA »KOFETARICA«





RISANJE PREDMETA



POIGRANKA





ORGANIZIRANOST





RAZLIČNA PODROČJA DEJAVNOSTI (VOLUMEN)



ROPOT – ODGANJANJE DEMONOV



PREDMET IZ UMETNIŠKE REPRODUKCIJE



ZVOČNI NIZ



ČUDENJE OBLIKI, KI JO USTVARI POLITA KAVA



MUZICIRANJE



LITERARNE VSEBINE

Prepoznavanje predmetov na fotografiji – fotorazstava predmetov, predmeti v otroški literaturi, dnevnem tisku, didaktičnih igrah …



POJAVLJANJE PREDMETOV V OBOGATITVENIH DEJAVNOSTIH



← Prepoznavanje predmetov na ilustracijah – poseganje po literarnih vsebinah z ilustracijami iz gospodinjskega sveta.

Odsev prehojene poti v sliki, besedi in stvaritvah – doživetje ob dnevu odprtih vrat, ki je bil pravzaprav tudi dan za skupno doživetje avtentične izkušnje, ki je nastala izpod umetnikovega ustvarjanja.



Zgodbe iz lonca v pravljični sobi – kot mali kulturni dogodki.
↓



Gledališče naših mini gledaliških predstav – scenska postavitev animirane vsebine v garderobi otrok – skupno podoživljanje vsebine otroka in starša.
↓





↑ Mamica, očka preberiva, preberimo skupaj – literarna vsebina, razgrnjena v garderobi otrok.



← Raznolike dejavnosti na predmete, ki jih prepoznamo na stvaritvah – npr. Kofetarica: izrazni gib – posnemamo dogajanje na sliki – fotografiramo, primerjamo, se srečamo z različnostjo – polijemo kavo – čudenje raznolikim organskim oblikam …



← Srečanje z umetniškimi reprodukcijami: Kofetarica (I. Kobilica), Doma (J. Petkovšek), Rodbina Mosconovih (J. Tominc), Slikarjeva žena (M. Langus) …
Reprodukcije v višini otrokovih oči, možnost opazovanja ob katerem-koli času, sam ali z drugim, tipanje, komentiranje – eden izmed dečkov je vsako jutro, več dni zaporedoma, pogledal sliko, nato pa simbolično izpil iz podobne skodelice in se šele nato pridružil igri.

Posebno počaščenost med otroki je čutiti, ko so lahko v interakciji s predmeti, ki jih običajno umikamo z dosega otrokovih rok – porcelanaste skodelice, predmeti iz stekla, škarje …

PRIDOBIVANJE AVTENTIČNIH IZKUŠENJ Z UMETNIKI

S srečanji smo obogatili naš program s strani profesionalca, ki je pustil sled tako na odraslih kot na otrocih. Nagovorjeni smo bili k zanimivim odnosom, ki jih ustvarjamo z umetniškimi jeziki.



← Lončar Iztok – nekaj dvomov, nelagodja, ki se razblinijo takoj po radovednem pristopu najmlajših – s svojim toplim pristopom in materialom zelo hitro preide v medsebojno sodelovanje – otroci posegajo po materialu, se ga dotikajo, poslušajo, sledijo navodilom, mu dovolijo, da pomaga pri oblikovanju enostavne skodelice. Skratka, ustvari se vzdušje prijetnih medosebnih odnosov (pogledi, dotiki, pomoč, podajanje – odstopanje materiala, komunikacija, razširjanje otrokovih izjav, vzgibov …), saj je srečanju sledilo tudi dolgo poslavljanje.



← Plesna dramatizacija literarne vsebine z Mojco – otroci z žarom v očeh sledijo plesnim gibom, jih skušajo posnemati, sodelujejo po svojih močeh, z izrazom telesa podoživljajo dogajalnost zgodbe, skozi katero jih spretno pelje plesalka. Stopajo v odnose z držanjem za roke v paru v skupini, skorajda se ne izmikajo naključnim soplesalcem, se brez težav spustijo v gručo s tesnim dotikanjem … skratka prijetna izkušnja za vse, čeprav so nekateri le opazovali z varne razdalje ali celo iz naročja odraslega.



↑ Ilustratorka Mojca – prijetna pripovedovalka, otroci so kar v grozdu okrog nje, postavljajo vprašanja, izražajo želje (še to nariši, še to, še to …), ji pomagajo z zaporedjem zgodbe, uživajo, ko jih nagovarja z lutko …



↑ Operna pevka Tamara – očara z glasom – otroci ji kar lezejo v naročje, ona pa prepeva in izvaja individualne poigranke, masažne igre, dotikalnice … to otrokom godi, ustvari se prijetno vzdušje in želja, da otroci dotikalnice preizkusijo na umetnici, vzgojiteljici in vrstnikih.

ZAKLJUČEK – SPOZNANJA

- Z umetniškimi jeziki stopimo čez most, ki nas popelje iz zadržanosti v odprtost in občutljivost do drugega.
- Umetnost predstavlja temelj razvoja emocij in uma, ki se manifestira v odnosih.
- Sleherni dogodek ponuja motiv za ustvarjanje in iskanje rešitev za upodobitev v kateremkoli umetniškem mediju.
- Umetnost omogoča sporočilnost, ki jo vsak posameznik artikulira na sebi lasten način, torej različen način, različnost pa mu omogoča prepoznavnost.
- Avtentična izkušnja z ustvarjalcem oz. umetnostjo postavlja otroka v enakovreden svet z odraslim, svet, ki ga določa kot kulturno bitje.

POVZETEK

Življenje v vrtcu lahko bogatimo na tisočere načine že pri najmlajših. Na nas odraslih je, da na široko odpremo vrata in dopustimo, da tudi k najmlajšim vstopijo vsebine umetnosti in kulture, ki se sprva zdijo nekako rezervirane za svet odraslih, ko pa se utvara razblini, zaznamo samo še vir spoznavnih, učečih in estetsko polnih navdihov. Sleherna izkušnja otrok z umetnostjo je presenetljiv dogodek, ki nagovarja s svojo bogato čutno in duhovno sporočilnostjo. Otrok spoznava številne jezike, s katerimi se lahko sporazumeva z okoljem, nauči se sporočati na sebi lasten način in odčitavati različne jezike, preko katerih sporočajo drugi. Skrivnost uspeha pa pravzaprav leži v odraslem. Od njegove vloge je odvisno, v kolikšni meri in kako se bo otrok odzival, raziskoval, se aktivno udejstvoval, stopal v angažirane odnose, reševal probleme, bil empatičen, sočuten …

Primer dobre prakse je nastal v Vrtcu Vodmat, v oddelkih prvega starostnega obdobja (starost otrok 1–3 let). Projekt je potekal v sedmih oddelkih. Sodelovale so naslednje strokovne delavke: Anica Gruden in Urša Luzner, Ivica Žlogar in Martina Tomić, Andreja Lorber in Žaklina Zahirović, Suzana Teichmeister in Romana Kolbezen, Jožica Požun in Vesna Košir, Irena Kraljič, Petra Sedej, Zdenka Tanasič in Zinka Horvat. Vodja projekta v vrtcu je bila Darja Štirn Koren. Umetniki, ki so izvajali delavnice v oddelkih najmlajših otrok, so bili: Tamara Kranjec (operna pevka), Mojca Leben (specialistka za kreativni gib), Mojca Fo (ilustratorka), Iztok Mlakar (lončar).



PRAVLJICA KOT IZHODIŠČE ZA DOBRA DELA

Valerija Pečan in Ana Grad

UVOD

Velika želja po funkcionalnem, čutno-spoznavnem igrišču, ki bo hkrati omogočalo raznolike oblike odnosnosti, nas je vodila od načrtovanja osmih prostorov preko maket do fizičnega spreminjanja igrišča s participacijo otrok, odraslih v vrtcu, staršev in umetnikov.

ZAMIŠLJANJE IN IZDELAVA MAKET ZA PREUREDITEV IGRIŠČA





»Osem prostorov igrišča«, ki se navezujejo na tematiko DOBRA DELA. Idejo o osmih prostorih nam je predstavil prof. dr. Henrik Bak z Danske, ki z nami sodeluje v okviru projekta Identiteta mnogoterih izbir, in sicer naj bi bilo igrišče razdeljeno v osem prostorov, pri čemer ima vsak prostor svoj namen. V proces preurejanja so vključeni vsi akterji vzgojnega procesa (otroci, starši, vzgojitelji), povabljeni so tudi umetniki, ki nam pomagajo pri ustvarjanju.

1. Prostor miru in tišine – Najti mir s samim seboj in z okolico. →





← **2. Prostor divjine in neokrnjenosti** – Sanjati, čuditi se, pustiti domišljiji prosto pot, se izživeti.



← **3. Prostor raznovrstnosti in optimizma** – Opazovati naravo in se od nje učiti, razumeti cikličnost njenega delovanja (sprememba letnih časov, rast …).



4. Prostor razmišljanja, okrevanja, zbistritve – Fizična aktivnost, ki pripomore k odmiku, psihični razbremenitvi, zbistritvi in pridobivanju novih idej.





↑ **5. Prostor druženja** – Biti z drugim, sodelovati z njim v različnih aktivnostih.



6. Prostor zaupanja in jasne organizacije – Počutiti se varno, priložnosti za srečevanje različnih generacij. →



↑ **7. Prostor zabave, užitka in urbanosti** – Zabava, dogajanja, druženja.



↑ **8. Prostor zgodovine in kulture** – Aktualizacije političnih, kulturnih, zgodovinskih dogodkov in problemov.

Vsebine, ki jih je v našem vrtcu narekoval projekt »Kulturno žlahtenje najmlajših«, so se ukvarjale z obdobjem slovenskega realizma in impresionizma, realizem kot odraz realnih oziroma resničnih podob pa smo povezali s spreminjanjem in doživljanjem realne podobe igrišča.

Impresionizem – poln čudovitih podob, ki je posnemal naravo do potankosti, nas je povsem očaral. Poleg likovnih stvaritev iz obdobja realizma, ki smo jih spoznavali v umetniških institucijah in podoživljali preko avtentičnih izkušenj z umetniki, smo se oklenili tudi literarne vsebine pisca Frana Levstika, in sicer knjige z naslovom »Kdo je napravil Vidku srajčico«. Podobe narave in Vidkova zgodba so bili dejavniki, ki so nas spodbudili, da smo igrišče obogatili in tako tudi vsebino zgodb navezali na različne prostore igrišča.

KDO JE NAPRAVIL VIDKU SRAJČICO?

Zgodba o Vidku nas je s svojo čutečo vsebino takoj osvojila. Še več, nagovorila nas je v nekoliko domišljijskem pa vendar spoštljivem jeziku do narave. Zgodbo smo podoživljali, nadgrajevali, preoblikovali, upodabljali s pomočjo raznovrstnih metod (igre vlog, glasbena doživetja …), ob katerih je bilo dobesedno čutiti otrokov ponos ob zavedanju lastne participacije. Kot posebna doživetja in manj običajne metode dela bi lahko označili tudi avtentične izkušnje z umetniki, ki so prihajali k nam in širili ter bogatili naša obzorja in tankočutnost do umetnosti. In prav umetniki so bili tisti, ki so nam pomagali stopiti na pota različnosti, ki so se srečevala na križiščih soustvarjanja. Tako smo soustvarjali vzdušje v vrtcu, odnose do drugega, odnos do narave, prostore na igrišču, stvaritve … in ob tem spoznavali pomen soodvisnosti.

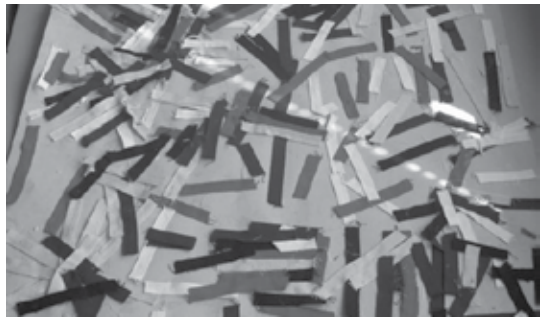
Zgodilo se je pet različnih poti in vsaka zase je poglabljala delček zgodbe. Na križišču so se poti zopet združile, nas povezale in tako še enkrat poudarile pomen sodelovanja in soodvisnosti. Na dnevu odprtih vrat smo prikazali sporočilo skupne zgodbe v jeziku umetniške ustvarjalnosti in kreativnosti.

Pet različnih poti zgodb do ene zgodbe: 1_PO VZORU LIKOVNIH STVARITEV

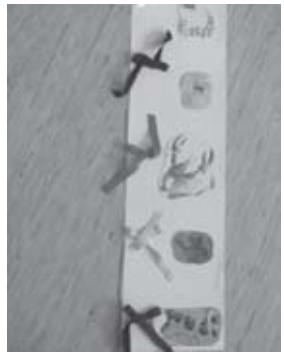
Preko likovnih stvaritev so bili otroci nagovorjeni k izražanju lastnih doživetij, ki so jih vzpostavljali z liki iz literarne vsebine. Hkrati pa so jim dejavnosti nudile priložnosti, da so vstopali in vzpostavljali odnose med stvaritvijo, lastno umetniško izraznostjo, sovrstnikom kot opazovalcem, sogovornikom ali soustvarjalcem.



Soustvarjanje z ilustratorko. →



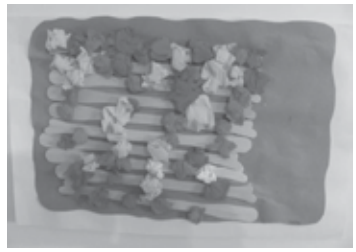
← Priprava tkanine za srajčico, odčitavanje uporabe barvnega traku glede na simbol.



↑



3D stvaritev, izbira 3D simbola za posameznega literarnega junaka, ukvarjanje z estetsko podobo končne stvaritve. →



↑ Ukvarjanje z domišljijskim grmom – otrok si zamisli obliko, grm dopolni s cvetovi.



↑ Skupinska kompozicija: Mi, Vidkovi prijatelji (participacija posameznika).



↑ Likovna kompozicija: Videk v gozdu (izbor in umestitev simbolov).



↑ Skupna končna stvaritev – grm.

2_PO VZORU DRAMSKE DEJAVNOSTI

Ovca je v zgodbi predstavljala nepogrešljiv lik. Otroci so se z njo poistovetili, hitro so začeli izražati svoja občutja, ki so jih zaznali preko vsebine.



↑
»Zaspana čreda ovac.«

Skrbno zatočišče za malo ovco.
↓





← Da naša ovčka ne bo lačna.



↑
»O, kako je mehka.«



↑
»Našli smo primerno obleko. Kar hitro, da ovčke ne bo zeblo.«



↑
»Ovca in njena hiška.«



→ »O, tole pa bi lahko oblekli in nastala bi prava ovca.«

Čakamo na material, ki ga pripravlja umetnik. →



Naše ustvarjanje.
↓



3_PO VZORU OBLIKOVANJA Z GLINO

Z glino kot materialom, ki nam nudi mnogotere možnosti oblikovanja, smo se tokrat preizkusili v skupni stvaritvi, ki smo jo oblikovali skupaj z umetnikom. Izdelali smo napajalnik za rake, ki v svojem bivalnem okolju mnogokrat potrebujejo vodo za svoj obstoj, hkrati pa smo pri otrocih želeli vzbuditi občutljivost do odnosov v naravi.



↑
Opazovanje umetnika pri ustvarjanju.



↑
Napajalnik za rake, ki je skupna stvaritev.

4_PO VZORU PLESA



← Čakamo na pajkovo rojstvo...

... čudenje rojenim pajkom...
↓





... skrb za novorojene pajke... →



↑
... pletenje pajkove mreže...



← ... igra v pajkovi mreži.

5_PO VZORU ABSTRAKTNE UMETNOSTI: KAKO JE NASTAL PTIČJI POČIVALNIK NA NAŠEM IGRIŠČU?

Raziskovali smo temo ARHITEKTURA OKOLI NAS. Spoznavali smo arhitekturne znamenitosti v okolici in bili tudi njeni soustvarjalci. Na našem igrišču smo opazili ptice ter se v skrbi zanje začeli spraševati o njihovem počitku.

V povezavi s skrbjo za živali smo se dotaknili pravljice z naslovom »Kdo je napravil Vidku srajčico«. Sodelovali smo tudi z ilustratorko Mojco, ki nam je pravljico približala s svojimi ilustracijami.



S plesno improvizacijo nam je umetnica Mojca, ki je specialistka za kreativni gib, približala posamezne vloge v pravljici »Kdo je napravil Vidku srajčico« ter jih podkrepila z zavedanjem o skrbi za živali.



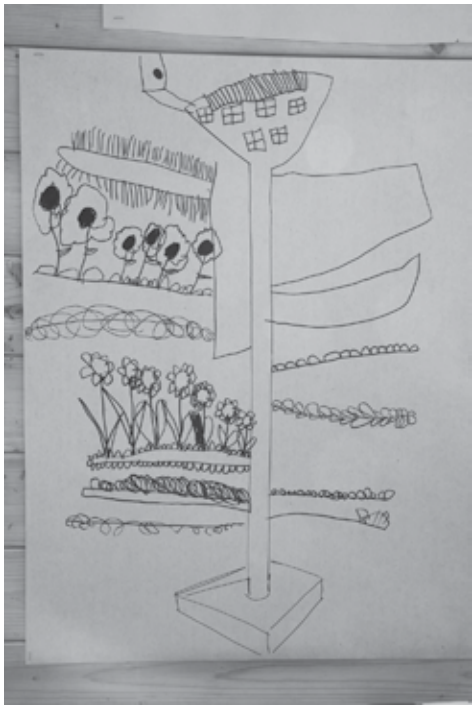


Tako kot Videk smo tudi sami začeli razmišljati, kako bi lahko pomagali pticam na igrišču. Ob pogledih na požagana drevesa na našem igrišču, kjer je večkrat prisotno tudi gibanje ptic, smo prišli na idejo o izdelavi ptičjega počivalnika, ki bi pticam ponujal možnost, da se tam malo spočijejo. K sodelovanju smo povabili kiparja Jureta. Vsak otrok je narisal skico – svojo idejo o tem, kako bi izgledal ptičji počivalnik ter jo predstavil Juretu.





Svojo idejo o ptičjem počivalniku smo ponazorili s telesom ter prispevali pri gradnji počivalnika z lesenimi gradniki – združitev idej v eno,...



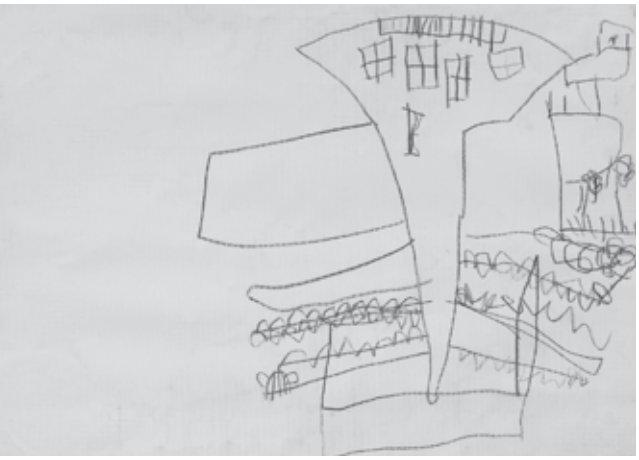


... ki se pokaže v skupni skici »PTIČJI POČIVALNIK«.



Skupaj z Juretom smo si izmislili še zgodbo o ptičjem počivalniku in jo ilustrirali.

Zgodba o ptičjem počivalniku





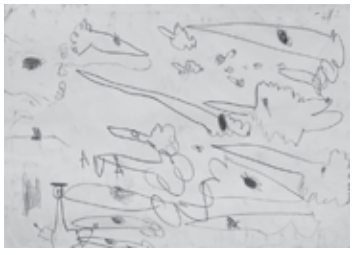
1__Ptički veseli so sedeli in počivali na drevesih v gozdu. Tam je bilo veliko dreves, okoli 100. Ptički so na drevesih peli, spali, počivali, si spletali gnezda, ptice, punčke mamice, so valile jajčka in mladički so se na drevesih začeli učiti leteti.



2__Kipar je rad hodil v gozd. Tam se je usedel na leseno klopco in opazoval ptičke.



3__Nekega dne so v gozd prišli drvarji in gozdarji. Posekali so vsa drevesa, da bi lahko naredili ogenj pozimi, da jih ne bi zeblo. Ptički so se zelo ustrašili. Iz dreves so padala jajčka in ko so padla na tla, so popokala. Ptički so odleteli in jokali, ker niso imeli več doma. Bili so žalostni.



4__V gozd je prišel kipar in videl žalostne ptičke, ki niso več peli. Ptički so letali in iskali drevo, da bi si na njem odpočili. Ptički niso našli nobenega drevesa.



5__To je kipar videl in si je mislil, da bi lahko naredil ptičji počivalnik. Naredil ga bo iz lesa. Kipar je v gozdu poiskal lesene štore, ki so ostali od dreves in po nekaj lesa je odšel h gozdarjem in k drvarjem ter jih prosil za nekaj lesa.



6__Kipar je gozdarjem in drvarjem rekel, da to ni bilo lepo, ker so posekali vsa drevesa in da so zdaj ptički žalostni, ker nimajo dreves. Drvarji in gozdarji so kiparju dali les zato, da bi naredil kip iz lesa za ptičke, ker jim je bilo žal, da so posekali vsa drevesa.



7__Kipar je odšel domov delati ptičji počivalnik. Žagal je, lepil, brusil, meril deske ... in to počel dolgo časa.



8__Ustvaril je ptičji počivalnik.



9__Kipar je dokončan ptičji počivalnik odnesel v gozd. Kip je odložil na tla gozda. Ptički so to videli in prileteli na počivalnik. Usedli so se nanj in niso več iskali dreves. Na počivalniku so naredili gnezda, počivali, gledali okrog in peli. Bili so zelo veseli, ker je bil počivalnik zelo udoben in lep.

Primer dobre prakse je nastal v Vrtcu Vodmat, v oddelkih drugega starostnega obdobja (starost otrok 3–6 let). Projekt je potekal v devetih oddelkih. Sodelovale so naslednje strokovne delavke: Jana Pevec in Petra Faris, Tatjana Korotaj in Milka Kuhanec, Vanja Kep in Dragica Macan, Melita Rožič in Nevenka Jančar, Romana Kos in Dragica Kunaver, Ana Grad Rožman in Alenka Demsky, Valerija Pečan in Petra Jagrič, Tina Režek in Aleksandra Muc, Tatjana Krmpot in Tilka Blatnik. Vodja projekta v vrtcu je bila Darja Štirn Koren. Dejavnosti projekta so se odvijale v povezavi s kulturnimi ustanovami: Narodna galerija Ljubljana, Slovenski etnografski muzej, Mestni muzej Ljubljana, Art Center Pionirskega doma. Umetniki, ki so izvajali delavnice v oddelkih otrok, so bili: Mojca Leben (specialistka za kreativni gib), Mojca Fo (ilustratorka), Iztok Mlakar (lončar), Franci Krevh (tolkalist), Jure Markota (kipar).



↑ Lutkar Igor je z nami zgodbo oživel. Naši prsti so postali ptice, ki spletajo gnezda, iščejo hrano pa tudi drevesa, kjer počivajo.



← Navdušenje in čudenje lesenemu kipu, ptičjemu počivalniku kiparja Jureta Markote, ki nas je presenetil na našem igrišču. Tako je naše igrišče dobilo novo »drevo«, ki bo namenjeno občudovanju in seveda našim pticam, ki nas razveseljujejo s svojim petjem. Da bi ptice spodbudili za počitek na počivalniku, smo kasneje izdelali ptice, ki smo jih pritrdili na ptičji počivalnik.

ZAKLJUČEK

Z upodobljenimi liki iz zgodbe (ovca, pajek, grm, ptiček, rak) smo podkrepili razumevanje zgodbe med starši in naključnimi obiskovalci.

Ob razstavljenih likih je bilo uprizorjenih pet poti ene zgodbe, ki so jo z nami soustvarjali umetniki.

Igrišče je dobilo kontrastno sliko med ustvarjalnostjo otrok in ustvarjalnostjo odraslih.



↑ PTIČJI POČIVALNIK, delo kiparja Jureta Markote

SKUPNO ISKANJE UMETNIŠKIH PRAKS ZA OTROKE (VRTEC, UMETNIK in KULTURNA USTANOVA)

Natalija Kučiš Nikolič

Prvo sodelovanje oddelkov vrtca, ki so vključeni v projekt, s partnerji projekta (kulturnimi ustanovami in samostojnimi umetniki) se je začelo novembra leta 2009. Vsaka kulturna ustanova je za strokovne delavce pripravila voden ogled razstavnih prostorov in predstavitev delavnic za predšolske otroke. Strokovni delavci so na osnovi teh izkušenj dobili ideje za teme in dejavnosti v oddelkih ter vpogled v možnosti sodelovanja s kulturnimi ustanovami. V samem začetku projekta so se teme projekta navezale na delavnice v izvedbi kulturnih ustanov. Strokovni delavci so jih na različne načine vključili v dejavnosti oddelka, zasledujoč cilje določene skupine otrok in projekta. Oblikovali so se tematski sklopi, ki so povezovali umetnost z različnimi področji dejavnosti kurikula. Otroci so ob tem spoznavali obdobje realizma, skozi umetnost spoznavali sebe in druge, spoznavali in doživljali naravo ter se seznanjali s kulturnim izročilom.

Vključevanje samostojnih umetnikov v dejavnosti je predstavljalo proces poglabljanja vsebin, proces medsebojnega usklajevanja, učenja in dogovarjanja pri izvedbi delavnic za otroke. Umetniki so otrokom približali teme skozi gibanje, sliko, glasbo, ilustracijo, lutko in oblikovanje v glini. Tako so teme poglabljali in širili možnosti vključevanja umetnosti in ustvarjanja v dejavnosti otrok.

Kot primer dejavnosti sta predstavljena dva zaokrožena tematska sklopa s cilji in dejavnostmi, ki so se odvijale v vrtcu.

JAZ IN TI

V okviru teme JAZ IN TI, ki je potekala v oddelku 4–5 let starih otrok, so otroci spoznavali svojo podobo od dojenčka do sedaj (govorili o svojih sposobnostih, čustvih, jih poimenovali, pripovedovali o prijateljih, družini), pridobivali konkretne izkušnje o drugačnosti med otroki preko giba, glasbe, likovnega ustvarjanja ter skozi umetniška sredstva doživljali, spo-





znavali sebe in druge otroke v skupini. Uresničevanje ciljev je potekalo skozi raznovrstne dejavnosti, ki jih je strokovna delavka oddelka oblikovala na osnovi odzivov, predlogov, idej otrok in povezala z vsebino delavnic kulturnih ustanov.

Otroci so ob prebiranju zgodb in pravljic o rojstvu, odnosih med sorojenci in med otroki v vrtcu razmišljali in pripovedovali o sebi in o odnosu do drugih (v vrtcu, družini in širše …), si postavljali vprašanja in v skupini iskali odgovore (na primer: Kakšen sem bil kot dojenček? Kaj sem delal, ko sem bil majhen? Kako sem govoril? Zakaj sem jokal, se smejal? Kaj so povedali starši o njem kot dojenčku in kakšen sem sedaj, kako se pogovarjam, kaj zmorem?). Prinesli so fotografijo iz časa, ko so bili še dojenčki in ob igrah skrivanja prepoznavali svojo fotografijo, iskali so podobnosti in razlike z otroki v skupini, se o tem pogovarjali, se igrali v kotičku družina ter igre, kjer so opisovali svojo zunanjost. Izražali so svoja čustva in se ogledovali v ogledalu. Pripovedovali so, kdaj so veseli, žalostni, prestrašeni, začudeni in skušali so prepoznati tudi čustva drugih otrok.





Na delavnici v Narodni galeriji so se otroci izražali v gibu z Mojco, ki je specialistka za kreativni gib, in s kustosinjo Kristino. Posnemali so drže telesa portreta, igre prepoznave prijatelja z zaprtimi očmi, slikali z gibom »kot da sem slikar«, oblikovali slike z gibom ob glasbi in skupno sliko otrok in vzgojiteljev. V vrtcu so se pogovarjali o portretih in o slikarjih, ki so jih ustvarili in oblikovali galerijo reprodukcij v skupini.









Na delavnici z operno pevko Tamaroso se igrali igre za zavedanje lastnega telesa in sprejemanje drugega. Igre z dotikom, glasom in opisovanjem zakritih obrazov otrok so otrokom omogočile močno doživljanje.





Pri dejavnostih v sodelovanju s Pionirskim domom in z Art centrom na temo PORTRET so otroci ob gibni izkušnji izraza telesa ter ob glasbi z Mojco izražali svoja čustva, razpoloženja.

Nastali so »Živi portreti«.





Igrali so se, da so slikarji in platno. Slikarji so z gibanjem in dotikom čopiča ter rok oblikovali platno oziroma otroke, ki so se odzivali z gibom telesa in izrazom obraza. Oblikovali so držo telesa, izraz obraza, roke.





Otroci so po izkušnji v delavnici spontano izrazili svoja občutja, doživljanje.



Delavnico so nadaljevali pod vodstvom dveh kiparjev, in sicer Iztoka in Jureta. Risali so svoje portrete. Kipar jih je usmeril v opazovanje in razmišljanje o lastni podobi.



V vrtcu so otroci ustvarjali (risali) lastne portrete v glini. Opazovali so svojo podobo v ogledalu in risali. Ustvarjene portrete so razstavili in komentirali svojo stvaritev.





Komentar vzgojiteljice:

»V začetku si nisem predstavljala, kako bodo otroci sodelovali v dejavnostih, delavnicah v Narodni galeriji, Pionirskem domu. Odziv otrok je bil zelo dober. Otrokom je umetnost blizu in pomemben je le način, na katerega mu jo ponudimo. Otroci so na delavnicah zelo uživali in v vrtcu sami iskali ideje, kako bi lahko določeno dejavnost izvedli. Pravljice, ki smo jo pogosto prebirali, smo se odločili uprizoriti z gibom, pogosteje smo prisluhnili različni glasbi. Ob sodelovanju s strokovnjaki sem dobila vpogled v njihov način dela, razumevanje dela s predšolskimi otroki. Pomembno mi je, da smo se z umetniki dogovarjali za vsebino in način delavnic v oddelku. Mislim, da nam je uspelo.«

ŽIVLJENJE NEKOČ

Dejavnosti v okviru teme ŽIVLJENJE NEKOČ so potekale v oddelku otrok, ki so stari 5–6 let. Namen dejavnosti je bil, da otrok spozna način življenja in dela v času prababic in pradedkov, da se stvari spreminjajo, spoznava razlike med navadami včasih in danes in ob dejavnostih dobiva izkušnje, da je potrebno sodelovati, se dogovarjati pri opravilih. Dejavnosti, ki so se odvijale v okviru teme, so si sledile v sodelovanju s sodelavci projekta (umetniki in kulturnimi ustanovami) in starši ter starimi starši otrok iz skupine. Ideja za temo je izhajala z obiska Slovenskega etnografskega muzeja. Vzgojiteljica, otroci in samostojni umetniki pa so prispevali k procesu, ki je otrokom omogočil spoznavanje kulturne dediščine skozi raznovrstne dejavnosti in različne zvrsti umetnosti. Ob fotografijah je predstavljen del procesa seznanjanja otrok s kulturno dediščino.



↑ Otroci so z vzgojiteljico iskali informacije o tem, kako so živeli nekoč, si izposodili knjige o tem, kako je potekalo življenje nekoč, kakšna opravila so opravljali in v sodelovanju s starši prinašali v vrtec oblačila, kuhinjske pripomočke, literaturo, slike in fotografije.



← Igrali so se s predmeti, ki so jih prinašali od doma iz časov babic, prababic.



↑ V vrtcu so svoja doživetja izrazili v risbi z ogljem. Vzgojiteljica je njihova razmišljanja tudi zapisala.



↑ Obiskali so Slovenski etnografski muzej, delavnico Šege in navade, si ogledali opravila, predmete in navade. Opravila, ki so jih opravljali nekoč, so uprizorili v gibu z Mojco in ob tem zapeli. Preizkusili so se v mletju žita in prisluhnili zgodbam ob ognjišču.



Na predlog deklice je na obisk prišla → njena babica in se z otroki pogovarjala o tem, kako so živeli včasih, ko je bila majhna in otrokom predstavila proces izdelave čipk, s katerimi so včasih pogosto krasili oblačila.





↑ Na delavnici v Slovenskem etnografskem muzeju, na temo Oblačila in dom, so si ogledali razstavljena oblačila. V glasbeni delavnici so peli uspavanke in ob zibelkah uspavali lutke iz cunj.



← Obiskali so klobučarja, ki je predstavil svoje delo in otrokom pokazal, kakšna pokrivala so nosili v mestih in na podeželju, v sodelovanju s starši so izdelali svoja pokrivala in oblačila za uprizarjanje predstave »Kdo je napravil Vidku srajčico«. Oblačila so uporabljali za ples v vrtcu in uprizarjanje izbrane zgodbe.





↑ Na delavnici z ilustratorko Mojco so oblikovali novo zgodbo. Ilustratorka je po pripovedovanju otrok narisala ilustracije. Le te so predstavljale osnovo za delavnico izraza telesa ob glasbi, ki jo je vodila Mojca. Otroci so po delavnici novo zgodbo narisali v obliki knjige.

RAZMIŠLJANJE OB ZAKLJUČKU PROJEKTA

Pri pregledu uresničevanja ciljev projekta na podlagi refleksij vzgojiteljev in pregledu materiala, ki je nastal ob dejavnostih z otroki, ugotavljamo, da smo s projektom pridobili mnoge nove izkušnje:

V vrtcu je opazno vključevanje **večjega števila umetniških dejavnosti** v oddelke. Poleg ponudb kulturnih ustanov in samostojnih umetnikov, partnerjev projekta, so strokovni delavci začeli iskati tudi druge možnosti sodelovanja. Vključevali so umetnike, starše otrok in znance, pogosteje izkoristili umetniške izzive, ki jih ponuja okolje (kipi, stavbe, mostovi v okolici …).

Strokovni delavci so se učili v procesu **sodelovanja s samostojnimi umetniki in kulturnimi ustanovami**. S samostojnimi umetniki so se srečali pred izvedbami delavnic in se pogovorili o dejavnostih, ki potekajo v oddelkih, ciljih in se usklajevali s cilji

dejavnosti, ki jih je predvidel umetnik. Po končani delavnici sta strokovni delavec in umetnik reflektirala dejavnost, odzive otrok in oblikovala dogovore za naslednje srečanje. Kontinuirano sodelovanje z umetnikom (več srečanj v krajšem času) prinaša kvaliteto, možnost medsebojnega učenja ter vpogleda v delo z vidika vsebin in metodologije dela s predšolskim otrokom. Otroku ponuja izkušnje, ki ga vodijo od doživljanja, reflektiranja do ustvarjanja, ko ustvarja otrok sam ali z drugim.

V vrtcu je opazen velik doprinos na **nivoju izražanja v gibu (izraz telesa v glasbi) in uprizarjanju otrok**. Otroci so aktivno sodelovali pri oblikovanju zgodbe, slike v gibu, imitirali, se igrali, kot da so kiparji, slikarji, ustvarjali svoje gibe, like, se v njih vživljali ter ob tem razvijali podobo o sebi, spoznavali drugega, se učili delovati v skupini, razmišljati o drugih in s tem razvijati razumevanje sebe in upoštevanje drugega.

Strokovne delavke so se **teoretično in praktično izpopolnjevale**. Udeležile so se predavanj o *Pomenu umetnosti za predšolskega otroka,* in *Induktivnost med disciplinsko prakso in vzgojno paradigmo*, delavnic o načrtovanju po logiki sedemstopenjskega načrtovanja, delavnic izraza telesa ob glasbi, likovne umetnosti ter kulturne dediščine. Svoje prakse so reflektirale na srečanju članic na nivoju ljubljanske regije in na nivoju vrtca. Dejavnosti, ki so se v vrtcu odvijale, so bile procesno načrtovane.

Vzgojiteljice so ob refleksiji svojega dela prepoznavale elemente induktivnega vzgojnega pristopa (spoštljiv odnos do drugega, spodbujanje prosocialnih aktivnosti, odprava predsodkov, spodbujanje skupinskega sodelovanja, umetniško doživljanje) in uporabo le teh skozi umetniške dejavnosti. Nastali so primeri dobre prakse.

Z nadaljnjim načrtnim vključevanjem umetniških dejavnosti v vrtec, z izobraževanjem odraslega za razvijanje induktivnega vzgojnega pristopa, z usmerjanjem k reflektiranju lastne prakse, z načinom dela, ki pripozna otroka kot kompetentnega, bi trajno vplivali na spremembe prakse na predšolskem področju.

Projekt *Kulturno žlahtenje najmlajših* je vrtcu omogočil vpogled v pomen uporabe umetnosti ne le kot sredstva za pridobivanje znanj in spretnosti, temveč kot sredstva spoznavanja, sprejemanja sebe in drugih ter odprl vpogled v možnosti sodelovanja z zunanjimi ustanovami in s samostojnimi umetniki. Projekt je sprožil spreminjanje načina dela. Proces, ki se je začel, potrebuje svoj čas in prispevek vseh v vrtcu in izven, da postane način življenja in dela za predšolskega otroka v našem vrtcu.

Primer dobre prakse je nastal v Vrtcu Ledina. Projekt je potekal v 8 oddelkih. Sodelovale so naslednje strokovne delavke: Lidija Avsec, Mojca Čebular, Štefka Dolenc, Bernarda Hvala, Fani Intihar, Jožica Mušič, Katarina Oraže, Marjeta Urbančič in otroci prvega ter drugega starostnega obdobja v starosti: 2–3 let (1 oddelek), 3–4 let, 4–5 let, (2 oddelka), 5–6 let (1 oddelek) in 1–6 let (1 izmenični in 1 popoldanski oddelek). Vodja projekta v vrtcu je bila Natalija Kučiš Nikolič. Dejavnosti projekta so se odvijale v povezavi s kulturnimi ustanovami: Narodna galerija Ljubljana, Mestni muzej Ljubljana, Slovenski etnografski muzej, Art center Pionirskega doma in s samostojnimi umetniki: Mojca Leben (specialistka za kreativni gib), Iztok Mlakar (lončar), Mojca Fo (ilustratorka), Tamara Kranjec (operna pevka), Vesna Obid (slikarka, restavratorka), Igor Cvetko (lutkar).

KRALJ MATJAŽ – INSPIRACIJA ZA RAZISKOVANJE V SODELOVANJU S KULTURNIMI INSTITUCIJAMI IN Z UMETNIKI

Maja Jerčič

Ob vključitvi v projekt *Kulturno žlahtenje najmlajših*, smo ob pobudi, da se v izvedbene dejavnosti, ki potekajo v vrtcu, vključijo tudi umetniki in kulturne institucije, razmišljali, da izberemo temo, ki bo povezana s kulturnim izročilom našega kraja. Koroška je znana po mnogih bajeslovnih bitjih, ki v življenja domačinov vnašajo navade, vraževerja, razvijanje posebnega odnosa do določenih krajev, predmetov … In ker ima močno čustveno vez v ljudeh teh krajev gora Peca in v njej speči Kralj Matjaž, smo se odločili, da izberemo tematiko, ki je povezana z njim. Izbrali smo naslov teme, Kralj Matjaž, ki je določala vsebino dejavnosti skozi celo šolsko leto.

V okviru teme smo izbrali štiri vsebinska področja: Kralj Matjaž, Križ kraž Kralj Matjaž, Gradovi in kralji, Naša graščina za Kralja Matjaž, ki so se kot posamezni vsebinski sklopi odvijali vsak v svojem oddelku.

Otroci so spoznavali Kralja Matjaža, kdo je kralj, grad kralja, življenje in domovanje kralja, čas, v katerem je živel kralj, dobrega in slabega kralja …

Cilj našega projekta je bil oblikovati osnove za dojemanje zgodovinskih sprememb, spoznavanje, da se ljudje in okolje, družba in kultura v času spreminjajo in ob tem spodbujati in senzibilizirati otrokova čustva.

V tekstu je predstavljen primer dobre prakse na temo Kralj Matjaž, skupine otrok, starih od 5 do 6 let. Preko logike petstopenjskega načrtovanja bomo predstavili vsebino, ki se je odvijala v enem oddelku. (Petstopenjska logika je predstavljena v razpravi D. Štrin Koren.)

V **prvem koraku**, ki je pomenil spodbujanje osebnega doživetja oziroma vživetja v vsebino, smo skupaj s slikarjem risali Kralja Matjaža. Ob tem je stekel pogovor o tem, kdo je kralj.



Slikanje Kralja Matjaža

Otroci gnetejo glino in …



nastajajo čudoviti izdelki.





Gradili smo skupaj z otroki in s starši.



Otrokom rudar pripoveduje o delu v rovu.



Vzgojiteljica je ob slikanju otroke spraševala: *»Kdo je Kralj Matjaž*?«

Izjave otrok:
»Tisti, ki živi v votlini. Tisti, ki je prijazen. Tisti, ki ima Alenčico. Tisti, ki ga lahko naredimo iz lesa, železa, gline, plastelina in kamnov. Ko je na Peci. Tisti, ki spi, pa na kamnu sedi, pa naslonjen je na mizo. Ima sabljo, sekiro, brado - dolgo, krono.«

Skupaj z otroki smo uredili kotiček za igro vlog. Otroci so prinašali material za igro in zgradili smo si grad, v katerem smo se igrali.

V **drugem koraku** smo obiskali turistično pisarno v Črni, kjer smo dobili prve informacije o Kralju Matjažu.

Izdelali smo plakat, v kraju iskali stvaritve, predmete … na katerih je upodobljen Kralj Matjaž.

Po opazovanju lesene skulpture Kralja Matjaža smo se odločili, da si vsak otrok iz gline izdela svojega kralja Matjaža.

Razmišljali smo, da kralj potrebuje tudi grad ali votlino. Ker se je dejavnost odvijala ravno v času, ko v naših krajih poteka prireditev »Snežni gradovi za Kralja Matjaža«, smo se odločili, da se udeležimo te prireditve v Podpeci. Naš namen je bil, da aktivno vključimo starše v naš projekt in okrepimo timsko sodelovanje. Zgradili smo snežni grad za Kralja Matjaža, prestol in konja. Na prizorišču nas je obiskal tudi Kralj Matjaž in si izbral svojo najmlajšo Alenčico – deklico iz našega vrtca.

V **tretjem koraku**, katerega cilj je bil razvijanje odnosne ravni in vključitev umetnikov in kulturnih institucij v pedagoško prakso, smo si skupaj s starši ogledali Podzemlje Pece, kamor smo se odpeljali z vlakom. V jami nas je pričakal jamski škrat »Perkmandelc«, ki nam je povedal zgodbo.

V Koroškem pokrajinskem muzeju na Ravnah so nam pripravili delavnico na temo »Grbi«. Ogledali smo si notranjost in zunanjost gradu ter si izdelali vsak svoj grb, ki je predstavljal lastnosti, ki nas določajo.

V etnološki zbirki v Črni pa so nam pripravili delavnico na temo »Jedli smo iz iste sklede«, kjer so otroci preizkusili, kako so se prehranjevali nekoč in spoznali razstavljeno etnološko zbirko.

»Jedli smo iz iste sklede.«





← Skupina otrok je opazovala nastajanje votline, ob tem so nastajale zanimive ilustracije.

Otroci s pomočjo kamnov oblikujejo njim 2varne prostore".





← Tako je nastajala votlina iz odpadnega materiala.



Slikar slika kraljevo domovanje.



Kraljevo domovanje slikajo tudi otroci.

V **četrtem koraku,** kjer so otroci aktivno sporočali o vsebini preko umetniške izkušnje, so potekale delavnice z umetniki.

Gradili smo votlino Kralja Matjaža s kiparjem Juretom. V vrtcu smo zbirali odpadni material. Otroci so od doma prinašali avtomobilske gume, kartone, tulce, stare čevlje, stole, plastenke. Skupaj z otroki smo se odpravili v gozd, kjer smo nabrali veje, storže. Iz odpadnega materiala smo skupaj s kiparjem zgradili votlino za kralja. Nato smo ilustrirali dogajalni prostor z ilustratorko Mojco.

Skupina otrok je opazovala nastajanje votline, ob tem so nastajale zanimive ilustracije.

Obiskal nas je domačin, slikar Leander, s katerim smo na papirju upodobili kraljevo domovanje.

Skupaj s slikarjem smo se odpravili na bližnji travnik, opazovali goro Peco in jo fotografirali.

Ob opazovanju gore Pece so otroci komentirali domovanje Kralja Matjaža: *»On je tam doma. Da se skrije. Da ga Turki ne ulovijo. Da lahko spi. Ker so ga Turki lovili. Ker je prijazen. Ker je pomagal ljudem. Reševal jih je. Vzel je Turkom Alenčico.«*

Pogovarjali smo se, da je gora Peca nudila zatočišče Kralju Matjažu, kamor se je skril pred Turki. V gori Peci je našel svoj varni prostor, kjer se je počutil dobro. Skupen prostor, kjer so se otroci dobro počutili, smo si izdelali v igralnici. Uporabili smo kamenčke in glino.

Ob fotografiji gore Pece si je deklica izmislila pravljico o gori, ki smo jo predstavili slikarju:
»Prvo so nastali kamni in zmerom več in več in več. Naenkrat je nastal mali hrib. In zmerom več in zmerom več in nastala je prava Peca.
Pa je rekel Kralj Matjaž: »No, zdaj bom pa rekel temu hribčku, da bo Peca.«
Alenčica pa je rekla: »Ko bi le imela kakšno votlino«. Potem pa je imel Kralj Matjaž lopato in je naredil luknjo – nastala je votlina. In ko je prišla megla, sneg in dež, je na Peci nastala prava

Delavnica s tolkalistom →





↑
Utrinek z razstave



↑
Kralj Matjaž v votlini.



← Otroci so si (z lončarjevo pomočjo) na vretenu izdelali skodelico.



← Naš tim

Primer dobre prakse je nastal v Vrtcu pri OŠ Črna na Koroškem. Projekt je potekal v enem oddelku prvega starostnega obdobja (starost otrok 2–3 leta), enem kombiniranem oddelku (starost otrok 1–6 let) in dveh oddelkih drugega starostnega obdobja (starost otrok 3–6 let). Sodelovale so naslednje strokovne delavke: Eva Jelen, Mira Pušnik, Andreja Abraham in Metka Jagodič. Vodja projekta v vrtcu je bila Maja Jerčič. Dejavnosti projekta so se odvijale v povezavi s kulturnimi ustanovami: Podzemlje Pece – Turistični rudnik in muzej, Koroški pokrajinski muzej in s samostojnimi umetniki: Leander Fužir (slikar), Mojca Leben (specialistka za kreativni gib), Mojca Fo (ilustratorka), Iztok Mlakar (lončar), Tamara Kranjec (operna pevka) Franci Krevh (tolkalist), Jure Markota (kipar).

zmeda. Peca je nosila belo kapo. In potem je prišla nevihta. Ko sem bila na Peci, je bila brada devetkrat ovita okoli mize, Kralja Matjaža pa ni bilo, zato ker si jo je odrezal.«

Ob njihovem pripovedovanju je slikar začel slikati. Otroci so slikarja najprej opazovali. Slikar je slikal goro Peco, domovanje Kralja Matjaž. Postopoma so se mu priključili otroci.

Na podlagi tega močnega doživetja so nastajale izvirne otroške umetnine.

Z umetnikoma (tolkalistom Francijem in specialistko za kreativen gib Mojco) smo pravljico glasbeno in plesno oživili.

Obiskal nas je tudi lončar Iztok, s katerim smo ustvarjali na vretenu za glino. Izdelali smo si grajsko posodo, ki smo jo uporabili za grajsko kosilo.

V **petem koraku**, ki je predstavljal družbeni angažma, smo razstavili naša likovna dela v Narodnem domu v Mežici na konferenci koroških vrtcev.

Za zaključek projekta našega vrtca smo pripravili prireditev v kulturnem domu Črna in v avli kulturnega doma postavili razstavo otroških izdelkov.

Otroci so se na prireditvi predstavili s tremi nastopi: najmlajši z bibarijo Križ kraž kralj Matjaž in plesom, starejši dve skupini pa s pravljicama, prva z upodobitvijo izmišljene pravljice s pomočjo instrumentov in plesa, druga skupina pa je gibalno ob glasbi uprizorila izmišljeno pravljico o zakladu.

RAZMIŠLJANJE OB ZAKLJUČKU PROJEKTA

Sodelovanja so nam prinesla veliko novih spoznanj, izkušenj in pozitivnih interakcij med otroki in odraslimi. Otroci so si ob obiskih umetnikov in kulturnih ustanov pridobili različne izkušnje s področij umetnosti in kulturne dediščine, spoznali umetnikovo delo in različne materiale, s katerimi ustvarja. Otroci so ob tem uživali in izrazili veliko veselja, ugodja in si s tem pridobili nove izkušnje.

Na osnovi začrtanih korakov so otroci raziskovali, se zanimali, se organizirali, zbirali in doživeto ustvarjali sami, kasneje z umetniki in s kulturnimi ustanovami. Ob načrtovanju ciljev in ob skupnih debatnih srečanjih so se začele odpirati številne ideje in poti, kako priti do stopnje za spontano zanimanje otrok in njihovo vključevanje pri poglabljanju vsebin.

Projekt je bil velika pozitivna izkušnja za strokovne delavke, v katerega smo vložile veliko truda in se tudi notranje obogatile.

ISKANJE UMETNIŠKIH IZZIVOV V TEMI RUDARSTVO

Štefka Kuserbanj

V oddelkih mežiškega vrtca se je začel projekt izvajati v šolskem letu 2009/2010. Vanj so bile vključene tri skupine otrok, kar številčno pomeni petinpetdeset otrok, ki so stari od tri do šest let.
Spoznavali smo sebe v odnosu do zgodovinskega prostora in pri tem odkrivali zgodovino našega kraja – RUDARSTVO.
Rudarstvo smo razdelili na podteme, preko katerih smo spoznavali:

- **rudarjevo delovno okolje, stroje in orodja,**
- **življenje rudarjeve družine ter**
- **minerale in rudo.**

Doseči smo želele sledeče cilje:

- **preko umetnosti približati otrokom kulturo,**
- **vključevati umetnike in kulturne institucije v sam proces našega dela ter**
- **omogočiti podajanje iste vsebine preko štirih umetniških področij: likovnega, glasbenega, dramskega in plesnega.**



V PRIČAKOVANJU SPOZNAVANJA PODZEMLJA PECE



V PODZEMLJU PECE

Predstavljamo vam primer dobre prakse na temo: *Rudarjevo delovno okolje, stroji in orodja*, ki so jo spoznavali otroci, stari od pet do šest let. Že v mesecu oktobru 2009 smo začeli z raziskovanjem in odpiranjem čutov pri otrocih. Obrnili smo se na kulturno institucijo ter tako sledili cilju, preko katerega otrok spoznava značilnosti okolja, v katerem živi.

Skupaj s starši smo se odpravili v Podzemlje Pece – turistični rudnik in muzej. Pri otrocih je bilo pred vstopom v jamo zaznati veliko pričakovanje in navdušenje, hkrati pa so občutili tudi strah pred neznanim. Otroci so se ob ogledu seznanili z vožnjo z vlakom, doživeli temo, spoznali utesnjenost in razsežnost prostora, se srečali z mitološkim bitjem …

Srečanje je bilo zelo dobro izhodišče za nadaljnje načrtovanje projekta in za samo izvajanje dejavnosti, saj so bili otroci notranje motivirani.



Priprava kolutov gosenice, ki so osnova vrtalnega stroja.



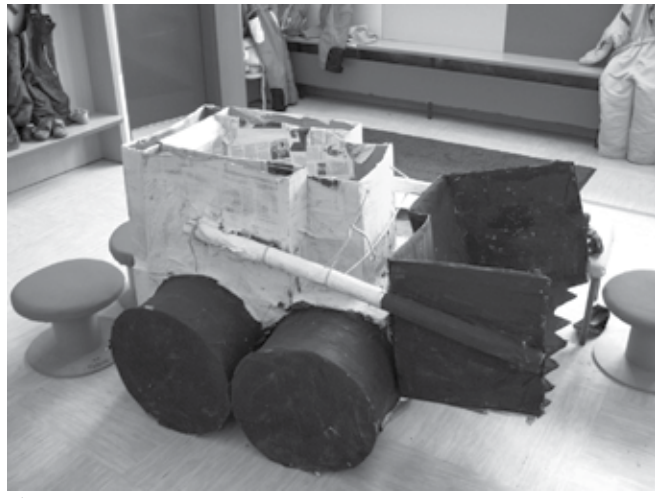
Obod stroja smo izdelali iz kartonskih škatel, ki smo jih oblepili s časopisnim papirjem.



Stroj smo že sestavili. Z barvanjem smo stroj naredili takšen, kot smo si ga zamislili.

Naš vrtalni stroj





Poleg vrtalnega stroja smo izdelali še en delovni stroj, ki se imenuje kopač.

Postopoma smo začeli odkrivati izkušnje in znanje, ki jih ima otrok o rudarstvu. Spoznavali smo, kaj jim je o tej temi že znano. Otroci so začeli v vrtec prinašati stare predmete, ki so bili povezani z rudarjenjem (fotografije, posode, oblačila, orodje ipd.). To je pripeljalo do spontanega urejanja kotička v igralnici, kjer so si med drugim izdelovali vagone iz slanega testa in škatel.

Otroci so se ob zbranih predmetih in opremi med seboj pogovarjali ter jih primerjali s tistimi, ki jih poznajo danes.

V kraju so opazili in opozorili na značilnosti rudarstva – Batičev spomenik.

Eden izmed otrok je prinesel v vrtec film z naslovom Labirint v gori, ki so si ga otroci zbrano ogledali. Posamezniki so se v dogajanje vživeli, se identificirali z rudarji, se pogovarjali o dogajanju in drug z drugim film komentirali.

Ogled filma, ki prikazuje rudarjevo delo, so otroci tako močno doživeli, da so si začeli iz kock in stolov sestavljati rudarjev delovni stroj.

Delovni stroj je bil izredno močna motivacija, preko katere smo spoznavali rudarjevo delovno okolje ter namen in uporabo delovnega stroja.

Ponovno smo se odpravili do muzeja, kjer smo si stroje ogledali, spoznali njihov namen in jih skicirali. Otroci so ob skicah poslušali drug drugega in izrazili željo, da bi si izdelali dva stroja: kopač ter vrtalni stroj, ki bi jih uporabili pri igri, ki so jo razvijali ob raziskovanju teme. Ob tem smo si zastavili zanimivo vprašanje: »Kako so rudarji tako velike delovne stroje prinesli v rudnik?« S podvprašanji smo našli rešitev, ki je bila dobro izhodišče za našo naslednjo nalogo – za izdelavo stroja po delih in sestavljanje stroja v celoto (z osebno izkušnjo preizkusiti, kako so rudarji dele stroja prevažali v rudnik in ga tam sestavili).

Odkrivali smo, kakšen material bi bil najprimernejši za izdelavo strojev. Začeli smo z iskanjem in prinašanjem materiala v vrtec.

V tej izvedbeni fazi se nam je pridružil kipar Jure, ki je otroke pritegnil k delu, z njimi sodeloval, jim svetoval in jih spodbujal. Otroci so mu z zanimanjem



Otroci so delovna stroja izkoristili za igro. Ob tem je nastala izmišljena zgodba o rudarju Franciju. ←



Gibalni prikaz delovanja vrtalnega stroja in kopača ←



↑
Nekoč smo se preprosto obdarovali.



↑
Nekočsm or očnop ralip erilo.



↑
Nekoč smo takole mleli orehe in kavo.

sledili. Preko ustvarjanja z umetnikom so otroci razvijali svojo umetniško predstavljivost in domišljijo.

MEDSEBOJNO PRIPOVEDOVANJE ZGODBE O RUDARJU FRANCIJU

Sama zgodba je bila dobro izhodišče za gibalno ponazoritev delovnih strojev, kar smo storili s pomočjo Mojce – specialistke za kreativni gib ter glasbenika, našega sodelavca Luke. Otroci so se ob glasbi in s pomočjo govorice telesa prestavili v rudnik, kjer so se najprej prešteli, kot se prešteje rudarji, ko pridejo na delo, si razdelili delo, vrtali, kopali rudo … V največji ponos nam je, da so pri dejavnosti aktivno sodelovali prav vsi otroci (v oddelke imamo vključene tudi otroke s posebnimi potrebami, med njimi tudi gibalno ovirane).

Našo gibalno zgodbo s posebej zanjo izbrano glasbo, ki jo je ustvaril naš sodelavec Luka na podlagi posnetkov delovnih strojev, kot tudi izdelana stroja smo predstavili tako staršem kot tudi širši javnosti. Vse se je zgodilo na zaključni konferenci projekta *Kulturno žlahtenje najmlajših* v Narodnem domu v Mežici in na zaključku projekta, ki se je odvijal 17. 6. 2010, prav tako v Narodnem domu v Mežici.

Pričakovanja, da otrok spozna delo rudarja, njegovo delovno okolje kot tudi stroje in orodja, ki jih je pri delu potreboval, so se uresničila. Pa ne samo to, otroci so spoznali bivanjsko kulturo rudarjeve družine, se seznanili s »knapovško košto«, se vrnili nekaj desetletij nazaj ter spoznali načine praznovanja praznikov, se s pomočjo škrata »Perkmandelca« odpravili v svet domišljije, primerjali delovna opravila (ribanje tal, pranje perila, gnetenje testa, likanje ipd.) nekoč in danes, si izdelali maketo Pece z vhodom v rudnik, se igrali, kot so se igrali otroci nekoč in pri vsem tam ohranjali narečni jezik.

RAZMIŠLJANJE OB ZAKLJUČKU PROJEKTA

Sledili smo logiki petstopenjskega načrtovanja[1], kar je bilo za nas nekaj novega, hkrati pa smo izhajali iz otroka in njegovih izkušenj.

Otroci so ob izvedbi samega projekta zagotovo pridobili nova znanja in izkušnje. Postali so samozavestnejši, v ospredje so prišli tudi otroci, ki so po naravi bolj tihi, umirili pa so se tudi nekoliko živahnejši otroci oz. otroci, ki želijo biti v ospredju.

1 Glej razpravo D. Štrin Koren v knjigi.

Velik pomen daje dejstvo, da so lahko otroci neposredno opazovali umetnika pri nastajanju likovne umetnine, da so ga lahko vodili, mu povedali svoje mnenje, želje, katere je upošteval. Z obiskom kulturne institucije smo otroka postavili v povsem novo okolje, mu ga približali, ga začeli usmerjati navzven in ga osvobodili strahu pred neznanim. Otroci so spoznali, kako so nekoč živeli ljudje v njihovem domačem kraju. Hkrati so se naučili učiti se drug od drugega, si prisluhniti in si pomagati.

Strokovni delavci vrtca smo ugotovili, da vključevanje zunanjih strokovnjakov v naše delo prinaša nova znanja, nove načine dela, pri čemer pridobimo vsi. Ozavestili smo vlogo odraslega pri načrtovanju in evalviranju dejavnosti, kar je pripomoglo k naši osebni rasti.

Veseli nas, da smo imeli srečo, da so bili tako v kulturnih institucijah kot tudi med umetniki izbrani ljudje, ki imajo razvit močan čut za otroke in jim delo z otroki in z nami – strokovnimi delavkami ni bilo v breme, temveč zgolj izziv, ki je popestril naše delo z novimi pristopi in vsebinami.

Verjamemo, da sodelovanja z umetniki, s kulturnimi institucijami in z zunanjimi strokovnimi delavci ne bomo pozabili, pač pa ga bomo znali ohraniti in negovati še za nadaljnje rodove otrok. Je še kaj lepšega, kot je na primer to, da otrok, ki v tem šolskem letu pride zjutraj v vrtec, začne iskati čelado in se odpravi na delo v rudnik in to kljub temu, da se o tej temi že nekaj časa nismo pogovarjali.

Primer dobre prakse je nastal v Vrtcu pri OŠ Mežica. Projekt je potekal v treh oddelkih drugega starostnega obdobja (starost otrok od 3 do 6 let). Sodelovale so naslednje strokovne delavke: Marjeta Ošlak, Mojca Šimenc in Darinka Šajher. Vodja projekta v vrtcu je bila Štefka Kuserbanj. Dejavnosti projekta so se odvijale v povezavi s kulturnimi ustanovami: Podzemlje Pece – Turistični rudnik in muzej, Koroški pokrajinski muzej in s samostojnimi umetniki: Leander Fužir (slikar), Mojca Leben (specialistka za kreativni gib), Iztok Mlakar (lončar), Jure Markota (kipar).

Liljana Suhodolčan
Koroški pokrajinski muzej

V Mežiški dolini je industrijska dediščina železarstvo, rudarstvo s tradicijo in znanjem preteklih rodov že stoletja vpeta v način življenja prebivalcev in je v vsakem od nas kot del zavednega ali nezavednega narodnega blaga. Z neformalnimi oblikami izobraževanja poskušamo v Koroškem pokrajinskem muzeju vsebine kulturne dediščine predstaviti najširšemu krogu obiskovalcev. Kaj novega, drugačnega ponuditi najmlajšim obiskovalcem, da se bodo z veseljem vključili v aktivnosti izven, njim tako dobro poznanih, prostorov vrtca? Delni odgovor na ta vprašanja smo našli v sodelovanju s strokovnimi delavci v Vrtcu Ravne na Koroškem in v pripravah različnih delavnic za predšolske otroke, ki so se zvrstile v enoti Koroškega pokrajinskega muzeja na Ravnah na Koroškem v letih 2005–2007.

Prav zaradi te pozitivne izkušnje smo z veseljem sprejeli povabilo k sodelovanju v projektu *Kulturno žlahtenje najmlajših*.

Prepričali sta nas zasnova in vizija projekta, ki izhajata iz dejstva, da kultura s svojo bogato čutno in duhovno sporočilnostjo otroke nagovarja in jim predstavlja neponovljivo izkušnjo. Povezanost, prepletenost in partnersko sodelovanje umetnikov in kulturnih institucij ter zavodov v vzgojno-izobraževalnem procesu z namenom spodbujanja medkulturnega dialoga, izhajajoč iz dejstva, da vzgojitelj, umetnik, kustos ni le posredovalec znanja, ampak tisti, ki v mladih oblikuje čut za etično, estetsko in duhovno, nam predstavlja potrebno širino in raznolikost pristopov pri podajanju novih spoznanj in vedenj kulturne dediščine najmlajšim.

V okviru projekta Kulturno žlahtenje najmlajših so si vrtcih v Mežiški dolini za osrednjo temo raziskovanja izbrali kulturno dediščino Koroške, s poudarkom na tradiciji železarstva, rudarstva, legendah o Kralju Matjažu in otroških igrah v preteklosti. Otroci so sprejeli muzejski prostor, industrijski obrat, forma vivo kot del njihovega življenjskega prostora. Izbrane vsebine so postale osrednje teme otroškega zanimanja, v otroško raziskovanje in igro so bili aktivno vključeni starši, babice in dedki. Vzpostavljen je bil dialog med različnimi generacijami, ki je okrepil že obstoječe vezi.

Dragocene izkušnje smo pridobili vsi. Prepoznali smo moč sodelovanja. V Koroškem pokrajinskem muzeju bomo na osnovi pridobljenih izkušenj oblikovali stalno ponudbo ustvarjalnih delavnic, ki jo bomo ponudili najmlajšim obiskovalcem v širšem koroškem prostoru.







FOTOZGODBE

V poglavju bodo preko fotografij ter kratkih opisov prikazane zgodbe procesov, ki so se izvajali v vrtcih s področij kulturne dediščine ter posameznika v odnosu do narave in drugega.



ŽELEZO V SODOBNEM ČASU- FORMA VIVA

Primer dobre prakse je nastal v vrtcu Ravne na Koroškem, pod vodstvom Manice Klančnik in Mateje Rožen.



1_Otroci tipajo, opazujejo kovinske predmete v njihovi okolici, poslušajo, kako se oglašajo ter prepoznavajo, kako se predmeti med seboj razlikujejo po zvoku, otipu, barvi in obliki.

KOMENTARJI OTROK:
»Mrzla je.«
»Železna je, je fejst v'lka.«
»Je rjavo, ma bacile.«
»Čuje se, ko ga potovčeš.«
»Fejst doni, ko gr udariš.«
»Da šoferji lahko vozijo, so v'lki, pa otrok je na njemu, on je pa rdeč.«





2_Otroci igrajo na kovinske instrumente in nato zaznane zvoke likovno upodabljajo.

KOMENTARJI OTROK:
»Moja palčka je pa fejst tška pa dovga.«
»A vidiš, ko lahko skozi tut' pihaš?«
»Kje pa?«
»Tam, ko ma luknjo.«
»Lej, k'k lepo poje.«
»A lahko igram na š'te ploščice?«



3_Ogledali smo si tudi forma vive v našem kraju, jih tipali, nanje udarjali ter poslušali zvoke, ki so ob tem nastali.

KOMENTARJI OTROK:
»Je pa taka, ko je robot v tovarni.«
»Pa še eno žogo ma v žogi.«
»Meni je najlepša t'sta, ko ma na sredi dve krogli.«
»Š'ta pa je vroča, ker je rdeča.«
»Š'ta pa je nareta t'k ko lestev.«
»Ja, pa t'k ojstra je.«
»Na vrhu so pa planeti.«
»Taka je, ko da bi goreva.«





4__Otroci so z igro preizkušali, kako lahko s svojimi telesi oblikujejo človeško forma vivo.



5__Slikar Leander nas je narisal, ko smo se oblikovali v skupinsko forma vivo.



6__Spodbudil nas je, da smo se kasneje risali tudi sami.



7__V muzeju so nam pripovedovali o forma vivah in nas opozorili na zvočno forma vivo. Odšli smo jo pogledat in zelo nas je navdušila.

KOMENTARJI OTROK:
»Čuje se, ko da morje buči.«
»Spomni me na sonce, na čarobni avto v vesolju.«



8__Ob raziskovanju teme so v vrtcu nastajale najrazličnejše forma vive. Po svoji zamislih so jih otroci oblikovali iz žice...



9__... iz balonov...



10__ki smo jih »oblekli« z alu folijo, nato na njih pritrdili žeblje, žice, vijake, da je nastala kot zvočna forma viva, ki je zaigrala ob pihanju vetra.



11__S kiparjem Juretom smo se odločili, da izdelamo živo forma vivo. Nabrali smo različne veje, iskali mah, lubje, borovničevje, smrečice, bršljan. Da bi te nežive veje nekoč oživele, smo po tleh razgrnili juto ter vanjo natresli zemljo, ter semena trave ...



12__Nastala je živa forma viva in danes iz nje že poganja trava.



13__Z ilustratorko Mojca, ki nam je narisala poti do forma viv, ki stojijo v našem mestu, smo oblikovali še čisto posebno forma vivo, ki predstavlja naš novi vrtec, kamor se bomo kmalu preselili. Poimenovali smo jo LETEČI OREL.



14__Ob zaključku projekta smo s plesom predstavili eno izmed forma viv staršem in vsem, ki so jih zanimala naša raziskovanja v projektu.



JAZ IN DRUGI

Primer dobre prakse je nastal v Vrtcu Vodmat,
pod vodstvom Jane Pevec in Ane Grad, Tatjane Korotaj in Milke Kuhanec, Jožice Požun in Urške Salajko, Andreje Lorber in Tine Režek, Vanje Kep in Dragice Macan, Melite Rožič in Nevenke Jančar, Suzane Teichmeister in Romane Kolbezen, Rosande Leden in Vesne Pantič, Ivice Žlogar in Vesne Košir.

CILJI:

- Otrok pozna, razume in spoštuje lasten pogled na svet ter drugačne poglede na svet in identitete.
- Otrok prenese znanje, vpogled in občutke v predstavitev pogledov na svet skupine, katere del je.
- Otrok se ustvarjalno uči preko glasbe, igre, plesa, oblikovanja, fotografije in filma.
- Otrok integrira različne poglede na svet v svojo »identiteto mnogoterih izbir« z uporabo ključne refleksije.



1_Otroci ob plakatih in materialu, ki so ga doma pripravili s svojimi starši, pripovedujejo o praznovanjih v svojih družina.



2_Od doma prinašajo materiale, ki so povezani z njihovimi praznovanji oz. načinom življenja.



3_V sobi otroci pripravijo “sveto mesto”, za posebne predmete, ki so jih prinašali in se do njih vedli zelo spoštljivo.

1. KORAK:
ODPIRANJE ČUTOV
Otroci odpirajo čute in se zanimajo za različna življenjska vprašanja, religije, načine življenja ...



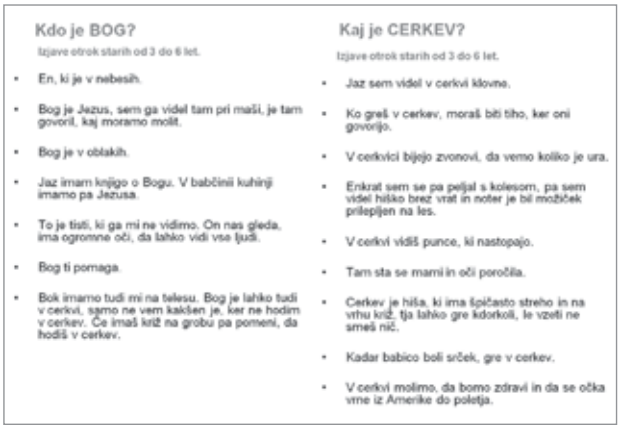
4_Stkejo letečo preprogo, s katero »potujejo« po svetu, ki si ga narišejo, in spoznavajo različne poglede na svet, življenjske filozofije.



2. KORAK:

ISKANJE INFORMACIJ

Otroci pridobivajo informacije, znanja o različnih pogledih na svet skozi različne vstopne točke (internet, knjige, Sveto pismo, Koran, praznovanja, navade, vonj, hrana, glasba, bog, simboli, velika imena ...).



Kdo je BOG?

Izjave otrok starih od 3 do 6 let.

- En, ki je v nebesih.
- Bog je Jezus, sem ga videl tam pri maši, je tam govoril, kaj moramo molit.
- Bog je v oblakih.
- Jaz imam knjigo o Bogu. V babčinii kuhinji imamo pa Jezusa.
- To je tisti, ki ga mi ne vidimo. On nas gleda, ima ogromne oči, da lahko vidi vse ljudi.
- Bog ti pomaga.
- Bok imamo tudi mi na telesu. Bog je lahko tudi v cerkvi, samo ne vem kakšen je, ker ne hodim v cerkev. Če imaš križ na grobu pa pomeni, da hodiš v cerkev.

Kaj je CERKEV?

Izjave otrok starih od 3 do 6 let.

- Jaz sem videl v cerkvi klovne.
- Ko greš v cerkev, moraš biti tiho, ker oni govorijo.
- V cerkvici bijejo zvonovi, da vemo koliko je ura.
- Enkrat sem se pa peljal s kolesom, pa sem videl hišico brez vrat in noter je bil možiček prilepljen na les.
- V cerkvi vidiš punce, ki nastopajo.
- Tam sta se mami in oči poročila.
- Cerkev je hiša, ki ima špičasto streho in na vrhu križ, tja lahko greš kdorkoli, le vzeti ne smeš nič.
- Kadar babico boli srček, gre v cerkev.
- V cerkvi molimo, da bomo zdravi in da se očka vrne iz Amerike do poletja.

5__Začnejo se spraševati: Kdo je bog? Kaj je cerkev?



6__V skupinah jih obiščejo gostje (babica muslimanka, stric duhovnik, očka budist ...), ki jim spregovorijo o njihovem načinu življenja, navadah, praznovanjih.



7__Informacije pridobivajo iz knjig...



8__... in preko predmetov, ki so jih prinesli v vrtec.



9__Različne življenjske navade in poglede raziskujejo in spoznavajo tudi preko pravljic iz drugih držav in kontinentov.

3. KORAK:

AKTIVNI POSAMEZNIK

Otroci so preko igre in dejavnosti vpeti v poglobljeno raziskavo o izbranem pogledu na svet, religijo, način življenja.





10__Obiščejo ustanove različnih religij.











11__Preko simbolne igre se prestavijo v »kot da« svetove različnih pogledov na svet, navad, načinov življenja.





12__Izdelajo simbole posameznih pogledov na svet, religij in jih podrobneje spoznavajo.





4. IN 5. KORAK:
KOMUNIKATIVNI IN USTVARJALNI POSAMEZNIK
Izmenjava idej, dialog z drugimi, priprave na zaključek oziroma na »tržnico različnih pogledov na svet«.



13__»Romanja od vrat do vrat« po vrtcu. Otroci predstavijo delček navad izbranega pogleda na svet drugim skupinam.





14__Otroci izdelajo simbole in gradnike, ki predstavljajo izbran pogled na svet, s katerim so se srečevali, da jih bodo ponesli na »tržnico različnih pogledov na svet« in se tako predstavili s svojo stojnico.
(Slike prikazujejo simbole humanizma, krščanstva in hinduizma.)





15__Odločijo se, da svoje raziskovanje navad in ritualov pokažejo tudi v aktivni obliki (meditacija budistov).

7. KORAK:
REFLEKSIJA OZIROMA DAJANJE POMENA IZVEDENI POTI, TEMI

Izjava mamice otroka:
»To, kar ste počeli, je zaklad, ki bo Marku ostal za vedno. Vsak otrok je osebnost zase in se mora srečati z različnostjo, da bo lahko potem strpen do tistih, ki so drugačni.«

6. KORAK:
KOOPERATIVNI, DRUŽBENOANGAŽIRANI POSAMEZNIK

Vse skupine pripravijo decembrsko »tržnico različnih pogledov na svet — religij« v večnamenskem prostoru vrtca.



16__Otroci na tržnici predstavijo izbrano življenjsko filozofijo, ki so jo raziskovali, preko plesa in stojnice s simboli.



17__Ob tem prinašajo gradnike, ki predstavljajo izbrane poglede in gradijo STOLP RAZLIČNOSTI.

Franci Krevh
tolkalec

Druženje z najmlajšimi me kljub bogatim izkušnjam vedno znova »požlahti«. Projekt, v katerem sem sodeloval v teh dveh letih, je odpiral nova spoznanja, ki sem jih bil poleg otrok deležen tudi jaz.
Do glasbe otroci gojijo pozitivno afiniteto. Bogata paleta zvokov, ki so jih lahko enostavno izvabili iz tolkal, jih je »začarala«. Naša druženja so bila v prvem delu namenjena spoznavanju tolkal in raziskovanju njihovih »oooouuuu« zvokov. Nadaljevanje je bilo zahtevnejše. Vsebinsko precej različnim temam, ki so potekale v skupinah, smo dodali glasbo; v enih skupinah smo pripravili glasbeno zgodbo, v drugih smo se pogovarjali o čustvih skozi glasbo. Nenavadne zgodbe, skupinsko muziciranje, zaljubljeni in sramežljivi pogledi in nenazadnje (pre)močno udarjanje po velikem bobnu so bili stalnica naših druženj.
Ta projekt nas je »požlahtil«; zaradi odprte radovednosti otrok, njihove brezmejne domišljije in zaradi močne angažiranosti vzgojiteljic (brez izjeme !!!), ki so otrokom odstirale nove svetove.



KAKŠEN ČUDOVIT TRAVNIK

Primer dobre prakse je nastal v Vrtcu Ledina, pod vodstvom Fani Intihar in Melite Sotlar.

Otroci so spoznavali drevo skozi štiri letne čase. V pomladnem času so spoznavali spremembe, ki se dogajajo na drevesu in v njegovi okolici. Opazovali so živali in rastline in ob tem spoznavali spremembe, raznolikosti in odnose v naravi. Naravne pojave in odnose so izrazili skozi ustvarjalni gib, glasbo in sliko.



1_Otroci so si ogledali Botanični vrt v pomladnem času. Opazovali so travnik, življenje v njem, prisluhnili zvokom narave; regljanju žab, šumenju vetra in pretakanju vode.



2_V vrtcu so prebirali knjige o naravi, o travniku v pomladnem času, sami so prinašali knjige, spremljali razvoj žabe v vrtcu, risali opažene spremembe in iz gline izdelovali živali, ki so jih opazili na travniku, igrali so se tudi igro »pajkove mreže«.



3_Na delavnici z Mojco, specialistko za kreativni gib, so zgodbo Cvetnik izrazili z gibom ob glasbi. Izkušnja izraza telesa ob glasbi jih je popolnoma prevzela, tako da so z vzgojiteljico ponovno uprizarjali prebrano zgodbo v gibu ob glasbi. S telesom so izražali rast, razvoj in z izrazom obraza sporočali svoja razpoloženja.



4__Dogovorili so se o vlogah in preigravali zgodbo o odnosih v naravi v parih in v skupini.



5__Tvorili so notranji in zunanji krog ter se sproti dogovarjali za vključevanje in sooblikovanje zgodbe v gibu.





6__Otroci so po gibalni uprizoritvi zgodbe Cvetnik svoja doživetja izrazili v novi umetniški zvrsti. V risbi s svinčnikom so podoživeli pripoved tudi na papirju. Nastala so raznolika otroška likovna dela.

KOMENTARJI OTROK:
»Okrog cvetnika so bile velike skale in stene in velikan ni mogel noter.«
»Velikani so hoteli v cvetnik, ampak niso mogli, ker je bila strehica.«
»Velikana sta se prepirala, kdo bo šel prvi noter, ker je bilo v cvetniku zelo lepo.«
»Okrog so skale, streha se je gor dala, da niso mogli noter.«



7__Svoja doživetja so otroci opisali tudi ilustratorki Mojci, ki se jim je priključila po delavnici v gibu. Ilustratorka je po pogovoru z otroki njihova razmišljanja, opažanja in doživetja zgodbe v različnih zvrsteh umetnosti energično izrazila v novi ilustraciji. Nastala ilustracija je otrokom ponudila izhodišče za ustvarjanje novih zgodb.





ŽIVLJENJE OB ŽELEZARNI

Primer dobre prakse je nastal v Vrtcu Ravne na Koroškem, pod vodstvom Lidije Večko in Jasne Gamze.



1__Otroci skozi daljnogled opazujejo svoj domači kraj, ki ga zaznamuje železarna. Spoznajo imena naselij, spoznajo stare zgradbe na Ravnah ...





2__Iz odpadnega materiala si izdelamo hiše, polagamo ceste, vstavljamo figure ... igralnica se spremeni v maketo mesta Ravne, ki z igro oživi.



3__V pisarni turističnega centra na Ravnah nam podarijo sliko Raven iz leta 1872. Preko slik, ki prikazujeta današnjo podobo Raven in podobo Raven v preteklosti, opazimo, kako se podoba mesta v času spreminja (manj zelenih površin, več hiš, drugačne oblike ...).





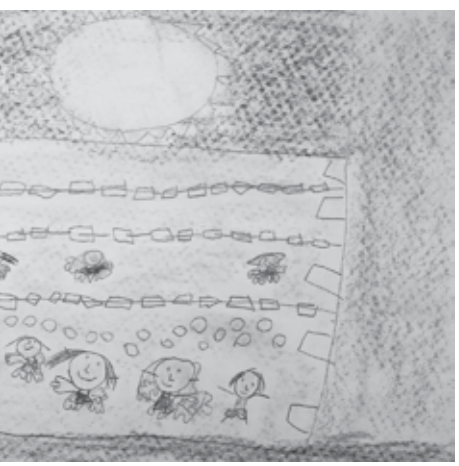


4__Ogledamo si študijsko knjižnico, ki je bila nekoč domovanje grofov Thurnov, ki so vladali na Ravnah in imeli v lasti tudi železarno v času, ko so bile Ravne še Guštanj. Otroci si ogledujejo opremo, se je dotikajo, narišejo, kar jim je bilo najbolj všeč.





8__Pripravimo praznovanje 1. maja, ki je pomemben praznik za delavce železarne. Zaigramo na godbo, pripnemo si rdeče nageljne ... in k praznovanju povabimo še druge skupine v vrtcu.



Bazen



5__Pomemben del kulturnega življenja na Ravnah predstavlja pihalni orkester ravenskih železarjev. Tudi tukaj je železarna tista, ki je omogočila njegov nastanek in obstoj. Pridružimo se jim na vaji.



6__Eden izmed spremljevalnih objektov ob železarni je bazen, kjer se imajo železarji možnost sprostiti. Ob bazenu na mozaiku sije sonce ... na Ravne — za svetlo prihodnost železarjev.





7__Ker smo o življenju ob železarni izvedeli že veliko reči, se odločimo, da izdelamo mestni grb, v katerem bo vsak v glino odtisnil tisto, kar po njegovem mnenju najbolj zaznamuje »ravensko življenje«. Kipar Jure nam je pri izdelovanju pomagal. Vse majhne grbe združimo v skupen grb, ki je sestavljen iz drobcev naših utrinkov.

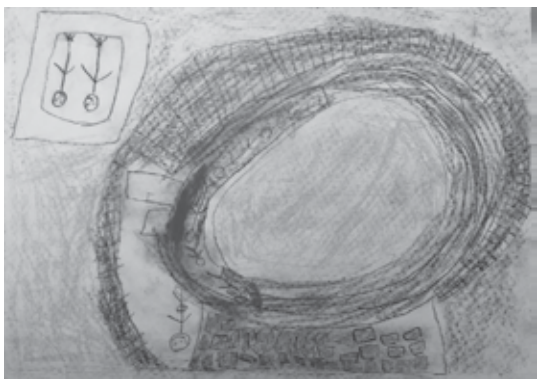


9__V igralnici nastane praznično mesto.

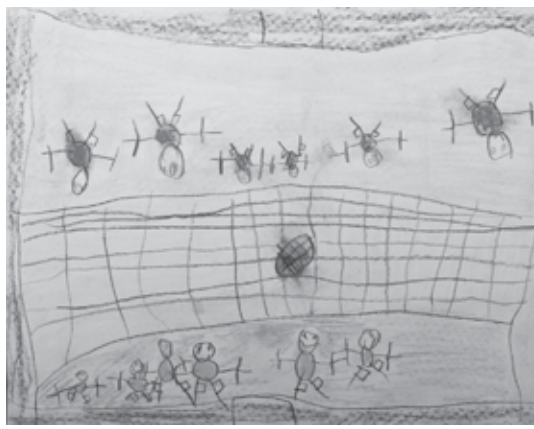


10__Na zaključni prireditvi se predstavimo s plesom, ki ponazarja preživljanje prostega časa, veselje in druženje ljudi v kraju.

11__Predstavili smo tudi likovne izdelke, ki so nastajali med raziskovanjem teme.



Stadion na Ravnah



Odbojkarsko igrišče



REPAČ

Primer dobre prakse je nastal v Vrtcu Ravne na Koroškem, pod vodstvom Cvetke Žibret in Teje Polenik.



1_Obiskali smo »štauharijo« oziroma krčilnico, kjer smo imeli priložnost videti vodno kolo, ki ga imenujejo repač. Z zanimanjem smo opazovali in njegovo delovanje, o katerem je razlagala kustosinja, nas je prevzelo.

KOMENTARJI OTROK:
»Joj, k'k je velik š't repač.«
»K'k je šele t'žek?«
»Tut glasen je mr'u bit.«
»To kolo je gnava voda.«



2_Obišče nas slikar Leander in nam nariše repača, ki ga je sam kot delavec še poznal.



3_Otroci gibalno izražajo veličino in moč repača, ki so ga opazovali v štauhariji (krčilni kovačnici). Repač nas nagovarja z močnim ritmom, ki spodbuja stroge in ostre gibe.



4_Ritem iščemo v različnih pesmih. Najprej se gibamo po ritmih skupine »The stroj«, nato beremo pesem Otona Zupančiča, Žebljarska, in nenazadnje povabimo na obisk še gospo, ki nam ritem in valovanje zvoka prikaže z udarjanjem na himalajske posode in gong.



5__Razmišljamo, kako bi ritem prikazali s simboli.





7__Pri upodobitvi »repačevega ritma« v podobi železnega prahu nam pomaga kipar Jure. Nastali so novi repači z ritmom, ki so ga otroci izrazili skozi različne oblike železnega prahu.

KOMENTARJI OTROK:
»Evo mojga repača, tovče Du –du – du….«
»Poglej k'k vroče železo stiska moj repač.«
»Moj pa je glasen, t'k, da m'rš met čepe v ušeto.«



8__Vse repače smo povezali v skupno formo, ki smo jo obesili na strop. Tako je nastal nov, »naš skupni repač«, ki je združeval naše zgodbe.



6__Ritem repača izrazimo s pomočjo železnega prahu. Pred tem najprej spoznamo lastnosti železnega prahu …

KOMENTARJI OTROK
»K'k je mehek, ko moka, k'k diši…«



9__Naš repač je nosil novo zgodbo, ki smo jo skušali upodobiti s simboli.

KOMENTARJI OTROK:
»Izrezo bom trikotnik za svoj Repač, kar bo pomenvo, da tovče. Kvadrat pa, da je to Repač. Železo bo pa vroče, zato ga bom drobno narezo.«
»J's bom pa naredo za železo trikotnik.«



10__Na veliko ploskev smo pritrdili z žico povezane oblike, simbole, ki so pripovedovali vsebino in ritem »našega skupnega repača«.



11__In nastala je pesem …

»TEČE, TEČE VODA POČASI.
TEČE, TEČE VODA HITRO.
TOLČE, TOLČE NAŠ REPAČ.
HITRO, HITRO IN
POČASI, POČASI.

KOVAČI KUJEJO ŽELEZO
HITRO IN POČASI:

TU-DU-DU-DU; TU-DU-DU-DU
DU-DU.«



SKLEDA MOJCE POKRAJCULJE

Primer dobre prakse je nastal v Vrtcu Vodmat, pod vodstvom Ivice Žlogar in Martine Tomić.

Dejavnost je sestavni del projekta *Kulturno žlahtenje najmlajših*, kjer so otroci spoznavali realne predmete iz gospodinjstva preko umetniških sredstev in jezikov. Pri dejavnosti smo izhajali iz konkretnega predmeta, ki je otrokom nudil možnost za izziv na različnih področjih umetniškega izražanja. Otroci so preko giba, glasbe ter likovnega izraza spoznavali svet na drugačen način, vstopali so v medsebojne odnose, izražali svoja čustva, spoznanja, občutenja.



1__Simbolna igra s konkretnimi gospodinjskimi predmeti.



2__Načrt v našem oddelku se je imenoval »Lonček na pike« in »O deklici, ki je imela piskerček«.

3__V pravljični sobi smo iz piskra »potegnili« Mojco Pokrajculjo. »Kuhalnica je postala lutka, pisker pa Mojčin dom«.





4__»Preselili« smo se v pravljični svet. S plesom iz »Mojčinega lonca« smo uprizorili zajčka, muho, žabico, lisico in medveda.





5__Pravljico smo upodobili tudi v sliki »Mojčin piskrček« ter »Mojčin gozd«. Otroci so se poigravali z barvo ter s simboli bogatili likovni jezik.

MOJČIN PISKERČEK



MOJČIN GOZD







6__Iz papirja smo oblikovali skledice Mojce Pokrajculje in jih povezali v umetniško stvaritev.

7__Skupno umetniško stvaritev smo razstavili v prostoru; otroci so tako dobili »nov pogled« opazovanja iz drugačne perspektive.



8__Odpravili smo se raziskovati gozd Mojce Pokrajculje. S stopali smo slikali na platno, se čudili sledem ter oblikam, ki so nastajale izpod naših nog.





9__V plastenke smo shranili »Mojčine skrivnosti« oziroma drobne dragocenosti, ki smo jih vzeli s seboj, ko je piskerček počil, odkrivat nove pravljične svetove.



ZGODBA IZ LONCA

Kokoška, ki je želela videti morje (Ch. Jolibois, Ch. Heinrich)

Primer dobre prakse je nastal v Vrtcu Vodmat, pod vodstvom Suzane Teichmeister in Romane Kolbezen.



1__Nekega jutra v marcu z otroki zagledamo v našem kotičku »čitalnica« novo knjigo. Z zanimanjem jo začnemo prelistavati in zgodbo tudi preberemo. Takoj vzljubimo belo kokoško Karmelo, ki pravi: »Jajce, jajce, kar naprej je treba nesti jajca! V življenju je tudi kaj drugega! Rada bi videla morje!« Njen oče petelin ni še nikdar slišal take neumnosti. »Takoj v kokošnjak!« ji je ukazal, vendar Karmela ni in ni mogla zaspati. Premišljevala je o morju, potovanju po svetu in o vsem, kar ji je pripovedoval njen prijatelj, kormoran Pedro. Že naslednji dan se je odločila, da gre na pot.



2__Z otroki si zaželimo junake iz zgodbe tudi prijeti in se z njimi igrati. V vrtec začnemo prinašati stare nogavice in nastajati začnejo prikupne lutke. Kje je pa mali Karmelito?



3__Izdelamo si maketo, na kateri je Slovenija, morje in novi svet – Amerika. Polni pričakovanj se pridružimo Karmeli na njenem potovanju.



4__Nogavice – lutke oživijo tudi v našem gledališču »Lončarna«.



5__Usedemo se v lonec – ladjo Krištofa Kolumba, plujemo po morju in valimo jajca. Le kje bomo pristali?







6__Kmalu se »zaletimo« v rdečega petelina Pitikoka in prijatelje Indijance, ki nas naučijo delati šotor, saditi sladko ameriško koruzo in poslušati zvoke okoli nas, kar znamo tudi naslikati.
Ko našo igralnico od vrha do tal oblepimo s polivinilom, s Pitikokom celo dopoldne »plavamo« v slanem morju.

IZJAVE OTROK:
Kaj potrebujemo, da si bomo lahko postavili indijanski šotor?
»Take palice, drevesne.«
»Take obleke.«
»Take krpice imamo mi.«
»Jst mam mojo, tisto za brisat.«
»Tud jst mam krpico, mojo.«
»Ja, vsi jo mamo.«
Moja krpa je lahko ...
»Moja krpica je taka cesta, z avti sem se vozu po njej.«
»To mam krpico, za ritko brisat.«
»Za okna čistit jo mam pri Majdi.«
»Moja je za ladjo.«
»Moja pa za pomivat pa za brisat posodo.«







7__Na obisk povabimo glasbenika Tomaža Groma, ki z nami privablja zvoke (z glasom, z dlanmi, z udarci ob različne predmete, s tleskanjem, s prsti, z jezikom in z igranjem na instrumente) in jih tudi posname. Sestavi nam glasbo, (posname na CD) v kateri zaslišimo našo Slovenijo, morje, Indijance, poroko, ples in zvok neznanega.



8__Prevzamemo vloge bele Karmele in rdečega Pitikoka in se igramo ... Zaljubljene bele Karmele in zaljubljeni rdeči Pitikoki pobarvamo jajca in si na poroki zaželimo, da bi se iz njih čimprej izvalil mali Karmelito. Ob prazniku velika noč se Karmelito končno izvali iz našega belo-rdečega jajca in vsi smo presenečeni ...



9__Igramo se z belo in rdečo barvo in najdemo malega roza Karmelita.

KOMENTARJI OTROK:
»Slikali smo.
»Ja, z belo in rdečo.«
»Moja je nastala roza.«
»Jst mam pa pujso Pepo tako.«



10__Na obisk povabimo ilustratorko Mojco Sekulič Fo, ji pripovedujemo in animiramo naše potovanje ob naši glasbi, ona pa nam vse to nariše.



11__Ko mali Karmelito zraste, si zaželi med zvezde, zato si izdelamo kalejdoskope (v plastenke damo mamino ogrlico, očkov obesek za ključe, babičino lasnico, dedkov papirček od čokolade, svoje mini igračke ...) in se z njimi radovedno zazremo v nebo.



12__Izdelamo skupni stolp do zvezd (iz škatel, tulcev, kartonov ...) in čeprav stopimo na prste, zvezd še vedno ne dosežemo.



13__V nekem trenutku nas preseneti g. Franci (Ulin očka), ko nam izdela in pripelje v vrtec ogromen zvezdogled, v katerega vstavimo svoje kalejdoskope in se tako z lahkoto dotaknemo zvezd.



14__V mesecu maju povabimo na dan odprtih vrat vse naše domače in prijatelje. Ker Gumbi prvič nastopamo, smo zelo ponosni, starši pa presenečeni, ko zagledajo na odru sceno, ki smo jo ustvarili skozi projekt (lonec-ladja, lonec-kurnik, indijanski šotor, koruza, zvezdogled ...). Presenečenje pa je bilo še večje, ko smo zaplesali zgodbo na našo glasbo. Poželi smo glasen aplavz in veliko poljubčkov.



15__Ko se v mesecu septembru vrnemo s počitnic, na igrišču zagledamo našo koruzo, ki je bogato obrodila. Požanjemo jo, jo skuhamo v Lučkinem rdečem loncu in se z njo posladkamo. Ob tem obujamo spomine na našo Karmelo, Pitikoka in Karmelita.



Suzana Fajmut Štrucl
Podzemlje Pece – turistični rudnik in muzej

V okviru projekta so naš muzej obiskale skupine otrok mežiškega vrtca. Okolje, v katerem živijo, je bilo stoletja prežeto in prepleteno z rudarstvom, ki ni pomenilo samo težkega dela in borbe za preživetje, ampak tudi način življenja, druženja in skupnega preživljanja prostega časa tistih, ki so skupaj delali v rudniku. Del bogate zgodovine njihovih pradedov, dedkov in morda še staršev, smo jim predstavili skozi igro, z ogledom zbirk in obiskom rudnika. Njihov neverjeten odziv, njihova želja po spoznavanju preteklosti, skrivnostnega podzemlja v njihovi okolici in dela rudarjev so nas skozi večkratna srečanja vedno znova presenečala in nam dajala nov zagon za sodelovanje z njimi! Zanje smo pripravili tudi nove vsebine in predstavitve!

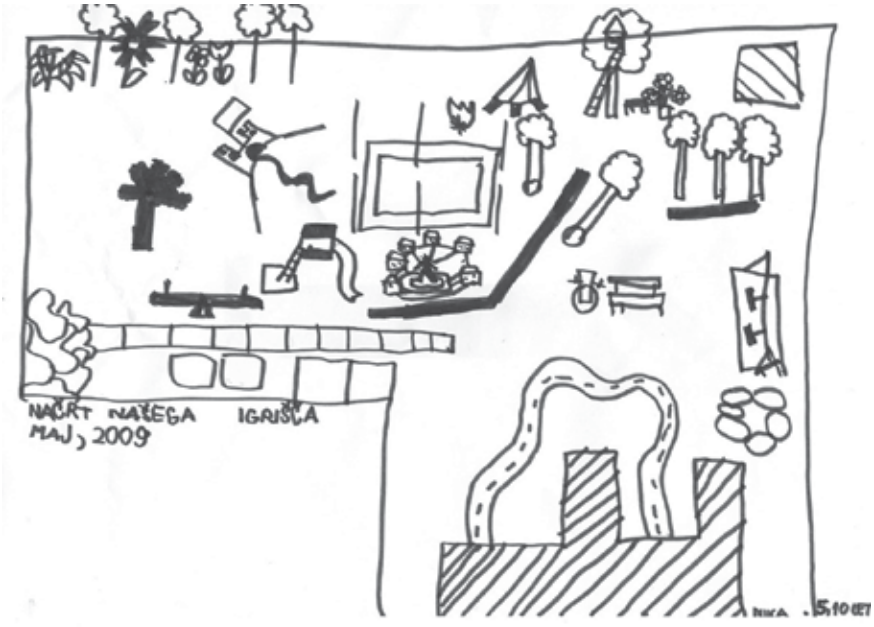
Obiski rudnika s starši, včasih tudi z babicami in dedki, pa so obudili spomin na dneve rudarjenja tudi v njihovih domovih. Rudarstvo je postala tudi pogosta tema njihovih pogovorov in iger!

Zelo pomembno vlogo povezovalca med nami in otroci so odigrale vzgojiteljice, ki so s svojim velikim zanimanjem in navdušenjem vseskozi usmerjale, koordinirale aktivnosti ter jih s svojo energijo poganjale.

Sodelovanje z Vrtcem Mežica je bila za nas dragocena izkušnja, kako približati naše vsebine muzeja in turističnega rudnika najmlajšim, ki pred izvedbo projekta niso bili naša ciljna skupina. Skozi sodelovanje smo se tudi mi naučili, kako pripraviti in podajati naše vsebine najmlajšim. Vsekakor je to dragocena izkušnja, ki nam bo služila pri nadaljnjem delu!

INSTALACIJA: »POTI KOT VEZI«

Primer dobre prakse je nastal v Vrtcu Vodmat, pod vodstvom Jane Pevec in Petre Faris, Tatjane Korotaj in Milke Kuhanec, Vanje Kep in Dragice Macan, Melite Rožič in Nevenke Jančar.



1__Igrišče v našem vrtcu preurejamo po principu osmih prostorov (prostor miru in tišine, prostor divjine, prostor druženja, prostor razmišljanja, prostor opazovanja narave, prostor jasne organizacije, prostor užitka in urbanosti in prostor zgodovine in kulture). Pri tem ima vsak prostor svoj namen in v skladu s tem tudi ureditev. Na sliki je eden od načrtov, ki smo jih izdelali, preden smo začeli spreminjati naše igrišče.









2__V vsakem prostoru smo izdelali »varuha«, ki ima vlogo dajanja pomoči naravi, dela nam družbo ali pa ima njegova vloga zgolj estetski namen.



3__To je najstarejše drevo na našem igrišču. Ker je bilo staro in bolno, se je posušilo. Mi smo ga oživeli tako, da smo ga povezali z zdravimi drevesi na našem trgu druženja, ki ga imamo na igrišču. Vsaka skupina si je izbrala svoj način, kako oživeti drevo in ga povezala s temo, ki se je odvijala v oddelku.





4__Obiskal nas je kipar Jure. Predstavili smo mu našo idejo o oživljanju drevesa. Skupaj smo izdelali načrt, kako bomo dali drevesu pomembno vlogo na igrišču in ga povezali z ostalimi živimi drevesi.

Naša skupna pot se je potem razdelila na štiri teme, ki smo jih raziskovali vsak v svojem oddelku.

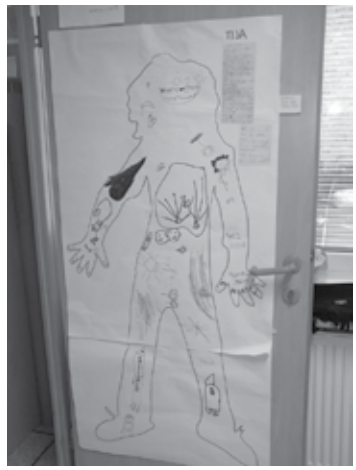
TEMA 1:
VEZI, KI JIH USTVARJAMO OB NAŠIH SREČEVANJIH V RAZLIČNIH RAZPOLOŽENJIH.



T1/1_Staro drevo na našem igrišču in načrt, ki smo ga naredili s kiparjem, sta nas nagovorila, da smo se preko teme Portreti, s katero smo se ukvarjali, začeli spraševati, kako smo med seboj povezani, kako dobro se poznamo, kako komuniciramo, v čem se razlikujemo ... S pomočjo različnih socialnih, plesnih in gibalnih iger smo krepili in poglabljali medsebojne odnose v skupini.



T1/2_Spoznavali smo svoje lastnosti in lastnosti drugega, preko čutil smo ugotavljali, kako se med seboj prepoznamo ...



T1/3_Za vsakega otroka smo poiskali čim več pozitivnih lastnosti in jih zapisali. Nato smo naredili obris in vsak je prijatelju podaril nekaj lepega preko risbe, na simbolen način.



T1/4_Ugotovili smo, da smo se v tem času še bolj povezali med seboj. Hkrati pa, da komuniciramo tudi glede na naša trenutna razpoloženja, čustva ... To smo tudi prikazali v zgodbi z instrumenti, s pomočjo tolkalista Francija.



T1/5_Izdelali smo simbol za naše drevo, ki je predstavljal portret oziroma posameznika, ki komunicira z drugimi.

TEMA 2:
KAKO SE POVEZATI, VZPOSTAVITI STIK? KAJ MI POMENIJO PRIJATELJI IN KAKO JIH POVABIM V SVET, KI JE MOJ IN GA Z NJIMI DELIM?



T2/1_Zamisel o oživetju starega drevesa, ki bo imelo pomembno mesto na našem trgu (na igrišču), je pri otrocih sprožila polno idej. Začeli smo s pisanjem zgodbe o mostu, ki daje možnost povezovanja. Med nas smo povabili ilustratorko Mojco, ki nam je zgodbo narisala.



T2/2_Preko govorice teles, ki smo jo raziskovali s specialistko za kreativni gib, Mojco, smo iskali stik med nami, pokazali navdušenje nad nekom, ga povabili k sebi ...



T2/3_Naredili smo obrise svojih teles, na katera smo drug drugemu zapisali, kaj nam je pri njemu všeč in zakaj smo veseli, da je med nami v naši skupini. Obrise smo obesili na instalacijo, ki smo jo naredili s kiparjem Juretom.



T2/4_Opazovali smo sence, ki so jih metali naši obrisi teles.



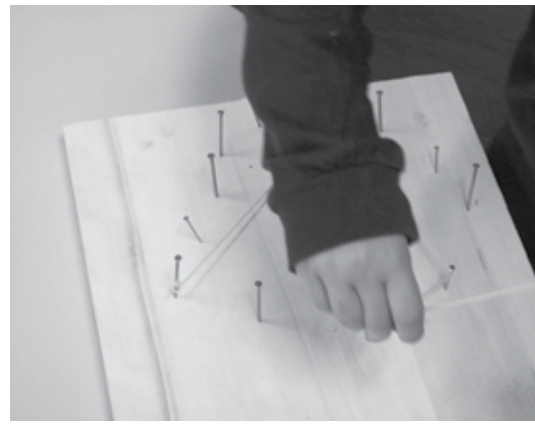
T2/5_Za naše drevo smo izdelali tudi simbol, ki je predstavljal našo skupino Sončkov, poimenovali smo ga Zdravilko. Z njim smo sporočili, da želimo preko trga druženja v našo igro povabiti tudi druge otroke. Naša barva vrvi je bila rumena, kot je rumeno sonce, po katerem se imenuje naša skupina.

TEMA 3:
KAKO SPREJETI NEKOGA, KI JE DRUGAČEN, GA VPLESTI IN MU DATI POMEMBNO VLOGO?



T3/1_V že obstoječo skupino se vključita dvojčka (fantek in deklica) iz Albanije. Ne znata slovensko, težko vzpostavljata stike z otroki, zdi se, kot da se ne počutita dobro. Z otroki smo se v tem času pogovarjali o prevoznih sredstvih v obdobju, ki ga je slikarsko zaznamoval realizem. Odločili smo se, da se z vlakom popeljemo v Albanijo in jo spoznamo.





T3/2_Temo smo povezali še z našim osamljenim drevesom in razmišljali, kako tudi dvojčka, tako kot drevo z drugimi drevesi, povezati z nami, da najdeta mesto v naši skupini.
Deklica in fant sta bila navdušena, v vrtec sta začela prinašati predmete, knjige, v pripravo dejavnosti se je vključil oče … Igralnica je postajala mala Albanija. Spoznali smo, da je v Albaniji veliko ovac, ki dajejo volno. Dobili smo idejo, da z njo nakažemo, kako se prepletajo vezi med nami, s kom smo prijatelji, s kom se igramo …



T3/3_Izdelali smo tudi skupno preprogo.



T3/4_Med nas je prišla mamica dvojčkov, ki nas je naučila plesati albansko kolo.



T3/5_Dvojčka sta ob raziskovanju teme dobila pomembno mesto v skupini in v tem času smo pomembno mesto iskali tudi za naše drevo. Odločili smo se, da bo naš simbol za drevo instalacija, ki prikazuje našo povezanost v skupini.

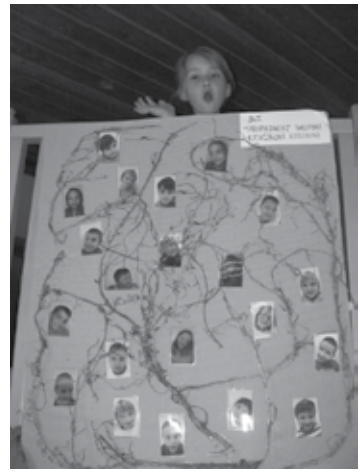


T3/6_Na trg druženja smo prenesli tudi našo preprogo, ki smo jo izdelali na način, kot ga za izdelovanje preprog uporabljajo v Albaniji.

TEMA 4:
KAKO SMO POVEZANI Z NAŠIMI PREDNIKI IN KAJ NAS DOLOČA (MISLI, SKRIVNOSTI, ŽELJE ...)?



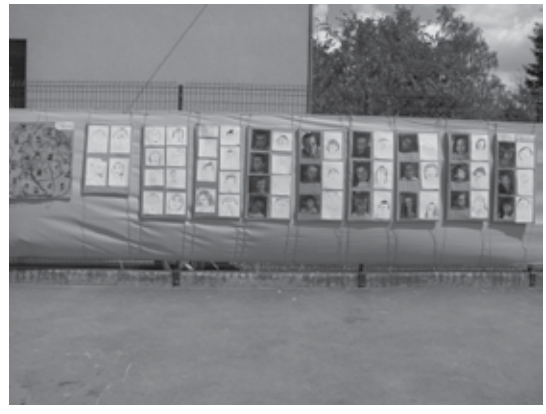
T4/1_Osamljeno drevo, ki so mu odmrle korenine, nas spodbudi, da se začnemo spraševati, kaj nas povezuje z našo preteklostjo, kaj nas določa. Pogovarjali smo se o izvorih naših korenin, ki smo jih spoznavali najprej na konkretni in nato na simbolni ravni.



T4/2_Preko plakata, kamor prilepimo naše fotografije, simbolno pokažemo našo povezanost.



T4/3_Pogovarjamo se o tem, kaj nas določa, kakšne skrivnosti, misli nosimo v sebi. Izdelamo skulpturo »MISLI«, ki predstavlja našo povezanost, hkrati pa naše skrite misli. Odločimo se, da bo to tudi simbol, s katerim bomo okrasili naše mrtvo drevo.



T4/4_Na trg druženja prenesemo tudi vse naše portrete, ki so nastajali v skupini ob spraševanju – kdo smo, kakšni smo in se medsebojno opazovali. Oblike potez vsakega posameznika so drugačne, kot so različne naše misli. In ko se izrazimo, vstopimo v odnos z drugim, se povežemo.

Naše teme se zopet povežejo v skupno temo, ki jo raziskujemo v prostoru druženja.





5__Vsaka skupina si je izdelala simbol, ki je predstavljal povezavo med temo, ki jo je raziskovala in oživljanjem starega drevesa. Simbol je obesila na drevo. Naše staro drevo je s tem začelo dobivati podobo »varuha«.



6__Drevo smo nato povezali z ostalimi drevesi. To smo storili z vrvmi, ki smo jih pobarvali. Vsaka skupina si je izbrala svojo barvo, ki je predstavljala simbolno povezavo z raziskovano temo ...
Najprej smo z vrvmi povezali naše staro drevo... (*Vezi kot izhodišče niti življenja, ki se bodo prepletale navzven, kot se prepleta življenje posameznika z življenji drugih.*)





7__... in od tu so se vrvi razpredle do zdravih živih dreves – prepletanje vrvi kot prepletanje življenjskih vezi.





8__Po nekaj dneh je nastala je instalacija, ki smo jo poimenovali »Poti kot vezi«.









9__Na našem zaključku smo staršem in vsem, ki jih navdušuje naše delo, pokazali našo instalacijo. Našo pot raziskovanja te teme pa smo prikazali preko različnih jezikov umetnosti.
Misel zaključka je bila: trg združuje ljudi.
Osredotočili smo se na prostor druženja in ga raziskovali (odnose med nami, kaj nas povezuje, druži, kaj radi skupaj počnemo, zakaj, spraševali smo se, kako puščamo sledi v tem prostoru, kako nas to spreminja ...). Preko dotika, giba, glasbe in instalacij smo pokazali: ...









10__Kako so v vsakem od nas skrite neke želje, skrbi. Otroke skupine Levčki so preko mostu povabili otroci skupine Sončki v prostor druženja, med ljudi. Z gibalno uprizoritvijo tega prikaza jim je pomagala specialistka za kreativni gib.







11__Kako ob pomoči drugega vstopamo v skupino, prostor druženja, se odpiramo, puščamo sled (pomembnost vsakega posameznika), skupaj nekaj naredimo.











12__S pomočjo glasbil in instrumentov smo izražali svoja čustva in trenutna razpoloženja ter interakcije med nami in ostalimi ljudmi in dogodki, ki se zgodijo na trgu.



13__Srečevanja z drugo kulturo, kulturo naših prijateljev. Plesali smo albansko kolo in na koncu vse otroke povabili k plesu. Pri tem nam je pomagala mamica dveh otrok (dvojčkov), ki sta se v letošnjem šolskem letu vključila v vrtec in sta prišla iz Albanije.



14__Kolo vseh prisotnih na našem zaključku pod instalacijo vezi, ki na našem trgu, ki združuje ljudi.





NAŠA ZGODBA O MLINU

Primer dobre prakse je nastal v Vrtcu pri OŠ Franja Goloba (Prevalje), pod vodstvom Sonje Lah in Mateje Praznik.

Neko ponedeljkovo jutro v marcu je prišel Matevž ves navdušen v vrtec. Svoje doživetje je povezal s predhodnim plesom Ob bistrem potoku je mlin: »*Sonja, js sem bil pa včera v pravem mlinu na Muri, ko so tam mleli žito; polno moke je bvo povsod! Je bil tam en mlinar, je mev celo obleko belo. Nam je pokazu, da bi vidli kk je bvo včasih. A veš kk ropota, ko mleje žito?! Ful, da se sploh ne morš pogovarjat, pa tud če šrajaš, te nobedn ne čuje, tk ropota, res, čist res … so meli moko za kupit …*«
Matevževo navdušenje je vzbudilo veliko radovednost. Otroci so ga poslušali, spraševali in se čudili. Mlin jih je prevzel.





1__V naslednjih dneh smo prinašali slike vseh vrst mlinov, ki smo jih našli na internetu.



2__Slikali smo mlin s čopiči. Otroci so se zelo poglobili v razmišljanje o tem, kar so narisali. Slikovito so pripovedovali cele zgodbe, ki so jih povezovali v smiselno celoto. Opisovali so, kaj in zakaj so narisali in tako dali risbi popolnoma nov pomen. Risbe so postale žive.



3__V pogovoru o mlinih so otroci predlagali: »*Sonja, povej nam pravljico o mlinu.*« *Eden izmed otrok je izvirnejši:* »*Kaj pa če bi si sami izmislili pravljico o mlinu?*«
Ideja je navdušila vse otroke, saj smo si pogosto izmišljali pesmi, izštevanke, uganke …
»*Ja, to bi blo super, pol bi meli čisto svojo pravljico, pa bi jo lahko tud narisali!*«

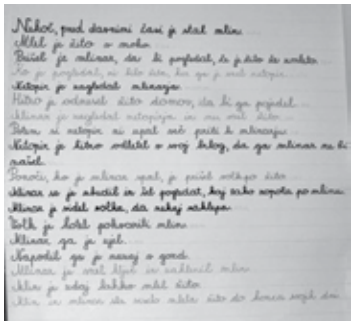


4__V velikem pričakovanju smo pripravili igralnico za obisk slikarja Leandra.
Leander: »*Kaj bi radi narisali na platno?*«
Otroci: »*Našo zgodbo o mlinu.*«
Leander: »*Zgodbo o mlinu? Jaz pa te zgodbe ne poznam, ali mi jo boste povedali?*«



7__Slikanje na platno je bilo za vse otroke velik izziv. Popolnoma so se zatopili v ustvarjanje in nastale so izjemne stvaritve, ob katerih so veselo pripovedovali zgodbo in jo sporočali vsem nam in tudi staršem, ki so prišli ponje v vrtec.
Rok: »*Sem narisu temo ntr u mlinu … ko je bva noč, je bvo čisto temno ntr u mlinu, pol je pa priletu netopir … ne vidi se, ko netopirji letajo sam, ko je temno. Netopir je isku žito, da bi ga ukradu mlinarju, pol se je pa ustrašu, ko je mlinar zaropotal, ko je ču, da neki leta po mlinu, sam ni vidu, da je netopir, ko je bvo temno, sam ču ga je. Pol je pa netopir hitro odletu ven iz mlina.*«





5__Vsak otrok je povedal svoj del zgodbe:
»*Nekoč, pred davnimi časi je stal mlin. Mlel je žito v moko. Prišel je mlinar, da bi pogledal, če je žito že zmleto. Ko je pogledal, ni bilo žita, ker ga je vzel netopir. Netopir je zagledal mlinarja. Hitro je odnesel žito domov, da bi ga pojedel. Mlinar je zagledal netopirja in mu vzel žito. Potem si netopir ni upal več priti k mlinarju. Netopir je hitro odletel v svoj brlog, da ga mlinar ne bi našel. Ponoči, ko je mlinar spal, je prišel volk po žito. Mlinar se je zbudil in šel pogledat, kaj tako ropota po mlinu. Mlinar je videl volka, da nekaj naklepa. Volk je hotel pokvariti mlin. Mlinar ga je ujel. Napodil ga je nazaj v gozd. Mlinar je vzel ključ in zaklenil mlin. Mlin je zdaj lahko mlel žito. Mlin in mlinar sta veselo mlela žito do konca svojih dni.*«



8__**Teja:** »*Sem narisava mlin … pa netopirja, ko leta po mlinu, pa hoče mlinarju ukrast žito … ni ga mogu, ker je prišu mlinar, pa je hitro odletu, da ga ne bi ulovil.*«



6__Z umetnikom so otroci začeli slikati na platno. Nekateri so tiho opazovali slikarja, ki se je potopil v ustvarjanje. Za vse je bilo to srečanje izjemno doživetje. Ko je odhajal, so ga vprašali, kdaj spet pride?
Leander: »*Ko me boste spet povabili, bom z veseljem prišel. Rad pridem v ta vrtec, ker sem hodil sem v vrtec, ko sem bil še mali. Stanoval sem pa tam čez Mežo (je pokazal skozi okno). Blizu naše hiše je bil čez Mežo včasih most in smo šli kar naravnost sem v vrtec. Most so potem podrli in so naredili drugega, bolj spodaj, tam kjer je še danes.*«



9__Našo zgodbo o mlinu smo tudi plesno uprizorili.
Mojca: »*Jaz bom danes plesala z vami. Kaj bi radi plesali?*«
Otroci: »*Našo zgodbo o mlinu.*«
Mojca: »*Sem slišala od vaše vzgojiteljice, da ste si izmislili zelo dobro zgodbo o mlinu pa sem razmišljala, kako bi jo lahko zaplesali in sem naredila koreografijo za vašo zgodbo. Vas zanima, kako bi jo lahko zaplesali?*«
Vsi otroci so radovedno pritrdili.

11__Naša zgodba o mlinu se je s predstavitvijo na odru zaključila. Otroci so sijali od zadovoljstva, saj so premagali tremo, ki se je prikradla vanje, ko smo za odrom čakali, da pridemo na vrsto.
Naše zgodbe o mlinu ne bomo nikoli pozabili, saj ima za nas neprecenljivo vrednost, ker je nastala na podlagi skupnega ustvarjanja; je skupinska kreacija, v kateri ima vsak otrok svoj enakovredni prispevek.



10__Mojca, specialistka za kreativni gib, nas je ob glasbi vodila skozi dogajanje naše pravljice. Otroci so navdušeno sodelovali. Vživljali so se v vlogo mlinskih kamnov, zrn žita, mlinarja, netopirja in volka. Naša pravljica je dobila novo – gibalno podobo, ki je otroke popeljala z gibom in gibanjem v domišljijo.

Mojca Leben
umetnostna zgodovinarka, specialistka za kreativni gib in neverbalno komunikacijo

Pisanje refleksije, strokovne ali osebne, je zame vedno zadnje dejanje neke zgodbe, ki je povezana z določenimi ljudmi, vsebinami, izzivi. Ponavadi je refleksija sklepna misel določenega bolj ali manj bogatega, dinamičnega obdobja, pestrega toka dogajanj, razmišljanj, razvoja, iskanj ter priložnosti tako za osebno kot tudi za strokovno rast vsakega vpletenega posameznika in skupine.

Je epilog, zadnji odstavek, je pika na koncu stavka ...

V letih 2008 – 2010 sem imela priložnost na enem mestu združiti vse svoje (sicer po več institucijah z mnogimi partnerji in v različnih projektih) razpršeno delovanje v širok okvir ene večplastne vsebinske naloge. Možnosti za ponovno preizkušanje, preverjanje in vrednotenje lastnega dela in razmišljanj ter za njegovo nadaljevanje in kvalitetno vsebinsko ustvarjalno nadgradnjo sem razvijala v sodelovanju pri pripravi in izvajanju programov v Narodni galeriji, Slovenskem etnografskem muzeju in Art centru Pionirskega doma. Vse to je potekalo v sodelovanju s skupino koroških in ljubljanskih vrtcev, vključenih v projekt ter v pripravi delavnic za otroke z nekaterimi gostujočimi umetniki.

Prav izbor historičnega obdobja, in sicer je bil to realizem v umetnosti in življenju, pomeni s strani snovalcev projekta pogumno in nekonvencionalno dejanje, saj se za potrebe sodobne pedagogike in njenih metod dela praviloma uporabljata moderna in sodobna umetnost. Če je izbor realizma predstavljal preseganje ustaljenih okvirjev na eni strani, je na drugi (oziroma v mojem primeru, saj vendarle lahko govorim oziroma pišem le v svojem imenu) izzval nemirno ustvarjalno iskanje in zadovoljno »striženje z ušesi«. Gradnja mostov med različnimi svetovi, med preteklostjo in sedanjostjo ponuja nove izkušnje, novo učenje o življenju. Iskanje univerzalnih umetniških sporočil znotraj sveta otroške dojemljivosti po eni in pedagoških usmeritev in ciljev po drugi strani predstavlja zajeten profesionalen in hkrati nekonvencionalen izziv vsakemu »treniranemu« umetnostnemu zgodovinarju. Širjenje (otrokovih) znanj o določenem časovnem obdobju, o njegovem svetu in življenju s pomočjo umetnosti pa predstavlja bogat nabor razpoložljivih vsebin.

Poleg sodelovanja pri snovanju, oblikovanju in izvajanju programov v obeh institucijah sem imela priložnost soustvarjati še en pomemben segment projekta: izredno polna in bogata so bila izobraževanja, delavnice za vzgojiteljice obeh skupin – tako ljubljanske kot tudi koroške, ki smo jih izvajali v »domačem, avtentičnem«okolju, in sicer v vrtcih. Delo z osebami, ki svoje znanje in izkušnje neposredno prenašajo v skupine otrok in na posamezne otroke, je vedno znova nov izziv, nova izkušnja, novo poglavje iste knjige. Ko teorija začne iskati poti za potrditev v svoji praktični afirmaciji, ko se ustaljeno frontalno predavanje umakne izkustvenemu učenju, neverbalni komunikaciji in skupinski dinamiki, ko grafikone in tabele zamenjajo glasbene in vizualne vzpodbude, se zapis s svinčnikom spremeni v nematerialni zapis osebne izkušnje, dajanje navodil pa v ustvarjalno vrenje, nizanje idej in snovanje programov. Ta neprecenljiva skupna doživetja so, nabita z ustvarjalno energijo in že predhodno okrepljena s pridobljenimi teoretičnimi znanji, zagotavljala kvalitetne vsebinske in strokovne premike v delu s skupinami otrok, vsem udeleženim (ali vsaj večini) pa so bile »žlahtna« in

stimulativna osebna in profesionalna izkušnja. Vsaj upam, da je bilo tako ...
Mnogi barviti in spevni doživljaji pa so vedno del neposrednega dela z otroki. Prednost sodelovanja v projektu Kulturno žlahtenje najmlajših je bila zame v številnih delavnicah z različnimi starostnimi stopnjami otrok, v številnih srečanjih, ki so se začela v Narodni galeriji, se nadaljevala v Slovenskem etnografskem muzeju in Art centru ter kulminirala, tako doživljajsko kot strokovno, v avtentičnem okolju vsake skupine – v igralnici vrtca. To, da sem kvaliteto svojega prispevka, tako strokovno-vsebinskega kot tudi osebnostnega, lahko preverjala pri odzivnosti skupin in otrok, se mi zdi enkraten in prav poseben privilegij. S posameznimi skupinami smo se v času trajanja projekta srečevali v različnih kulturnih okoljih institucij in vrtcev v povprečju več kot petkrat. Doživetja kulturnega žlahtenja, spoznavanja umetnosti in ustvarjalnega odzivanja so se pri tem vsebinsko dopolnjevala in bogatila po principu spiralne nadgradnje ter prispevala k skupni rasti vseh udeleženih v posameznem dogodku, delavnici. Sooblikovanje zaključnih predstavitev v skupinah vrtca Vodmat in, sicer bolj na daljavo in ne toliko neposredno, tudi koroških vrtcev, je bila zame češnja na vrhu slastne smetanove torte: sinteza vseh različnih poti, ki smo jih z otroki in njihovimi vzgojiteljicami ubirali v preteklih dveh letih. In prav vzgojiteljice oziroma strokovne delavke so bile tiste, ki jim je bilo, poleg otrok, moje delo tudi namenjeno – z mnogimi nakazanimi smermi za doseganje in preseganje ciljev kurikuluma s pomočjo umetnosti in njenega doživljanja, z mnogimi vsebinskimi nastavki za nadaljevanje dela in razvijanje dogajanja in vspodbujanje otrokove domišljije, zavedanja, odprtosti in ustvarjalnosti.

Projekt brez ljudi ostaja zgolj niz črk na papirju. V projektu Kulturno žlahtenje najmlajših sem sooblikovala in soustvarjala z ljudmi in z njimi zadnji dve leti aktivno živela, razmišljala ter stkala nevidne niti, ki presegajo formalne okvirje projekta.
In tu so seveda Njihovo Veličanstvo – OTROCI – zaradi njih je projekt sploh nastal, zaradi njih smo bili tukaj. V projektu smo se učili vsi, otroci in odrasli, strokovne delavke, umetniki, kustosi in teoretiki. Eden z drugim, eden od drugega in ... od umetnosti. Zato je projekt tako bogat, zato je projekt tako uspešen.

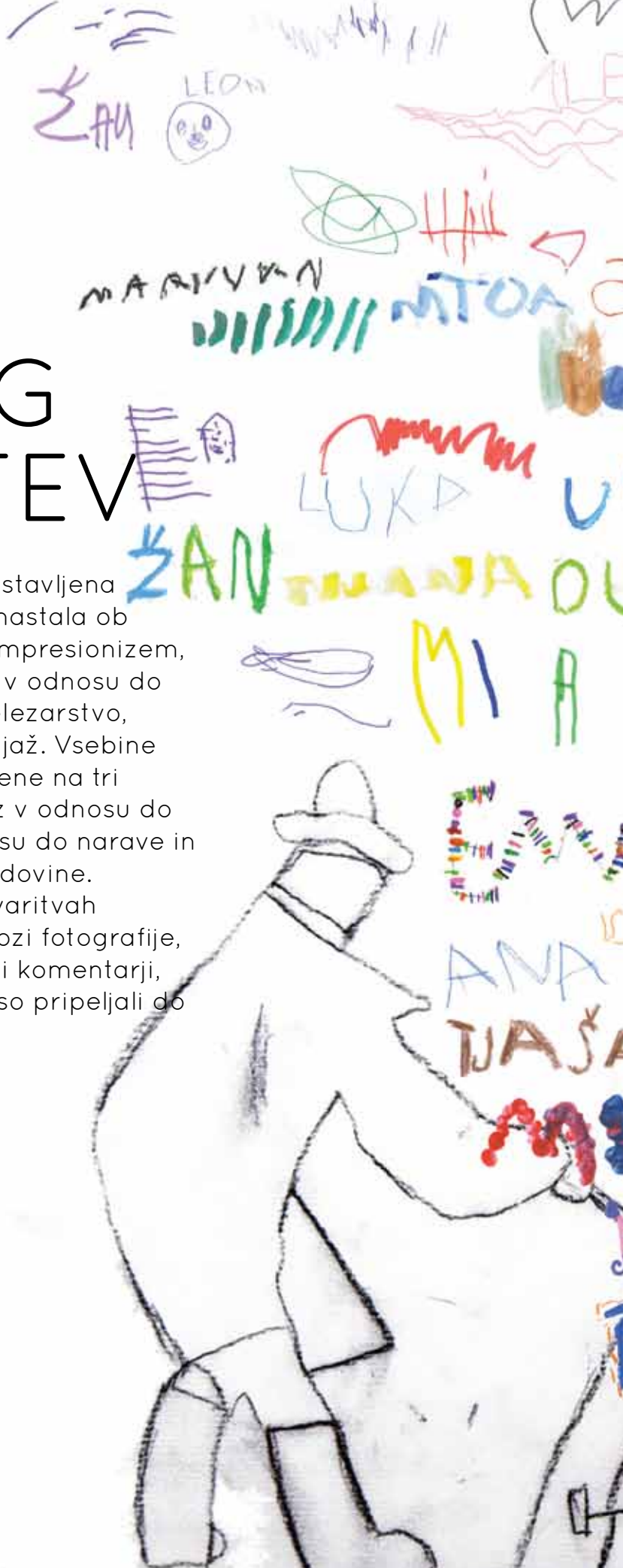
Pri delu z otroki ni prostora za postransko opazovanje. Otroška spontanost, iskreno doživljanje in radovednost te posrkata vase. In čeprav ima delo odraslega svoje jasne (strokovne, vzgojne, teoretične) cilje in naloge, v stiku z otroškim svetom ne gre brez osebne note, iskrenosti, odkritosti, odprtosti. Če se ne pustiš zapresti v žgečkljive, mehke, nežne in igrive niti otroške dojemljivosti, če v odnos ne stopaš predano, ne moreš graditi svoje strani mostu med dvema svetovoma.

V projektu, ki se mu pustiš posrkati ne le strokovno, ampak te, ker delaš z ljudmi (tako z otroki kot tudi z odraslimi), vsrka tudi osebno in te vplete še emocionalno, je postavljanje pike na koncu zadnjega stavka zadeva, s katero odlašaš.

Kot odlašaš z odhodom s pravljičnih počitnic. Ker želiš podaljšati čarobnost trenutka.

KATALOG STVARITEV

V katalogu so predstavljena dela otrok, ki so nastala ob raziskovanju vsebin impresionizem, realizem, dobro delo v odnosu do narave, rudarstvo, železarstvo, stare igre in kralj Matjaž. Vsebine v katalogu so razdeljene na tri področja, in sicer Jaz v odnosu do drugega, Jaz v odnosu do narave in Jaz v odnosu do zgodovine.
Ob predstavljenih stvaritvah (otroških delih) so skozi fotografije, opremljene s kratkimi komentarji, prikazani procesi, ki so pripeljali do končnih stvaritev.



DRUGI

Portreti
Most
Trg
Opazovanje ljudi
Kofetarica
Skleda
Čustva
Rudarska družina
in klop

NARAVA

Impresionizem
Rdeči balon
"Sporočna" slika
Tulipani
Travnik
Kralj Matjaž in
njegovo domovanje
Svetloba in tema
Minerali

ZGODOVINA

Minimundus Ljubljane
Palačinka
Votlina Kralja Matjaža
Rudar
V rovu
Livarji in kovači
Železarna
Stare igre

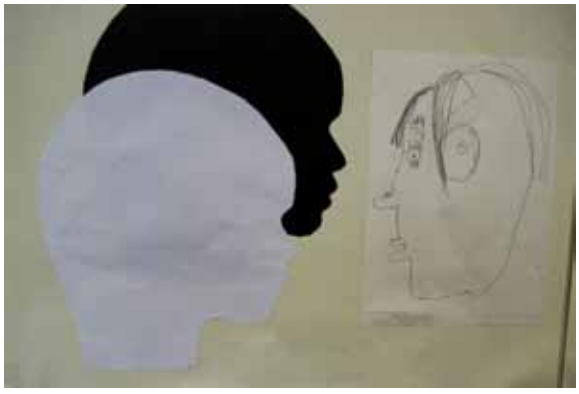


PORTRETI
Risanje avtoportreta



1


1 Ob obisku Narodne galerije smo na slikah realistov opazili obraze. To nas je vodilo k raziskovanju teme PORTRETI. Vključili smo se v delavnice, ki so jih za nas pripravili in spoznavali upodobitve določene resnične osebe – portrete. Z opazovanjem umetniških slik smo pridobivali informacije, opazovali ljudi, njihove izraze, igro senc ...

2


2 V vrtcu smo se igrali s svetlobo in sencami. Opazovali smo padanje sence glede na različno postavitev našega obraza. Ugotavljali smo, katera senca komu pripada in nato smo svoj profil obraza še narisali.

3 Obiskali smo delavnice v Pionirskem domu. Spoznavali smo, kdo so bili portretiranci, kako so jih upodobili umetniki, kje so skrite zgodbe ... V nadaljevanju smo se spremenili v portretirane osebe na slikah in v živo ustvarili svojo galerijo portretov.

4 Prepoznavanje naših različnih razpoloženj smo skupaj s plesno koreografinjo izrazili še v plesu in poudarili pomen dobrega opazovanja tako sebe kot drugih.

5 Odločili smo se, da bomo narisali avtoportret. Svoj obraz smo najprej spoznavali in zaznavali preko tipne izkušnje. Kje imam oči, kje se nahaja nos, kakšna so usta, kakšna je naša koža na otip ...

6 Nato smo se pogledali še v ogledalo. Opazovali smo spremembe na naših obrazih v različnih čustvenih razpoloženjih.

3


4


5


6

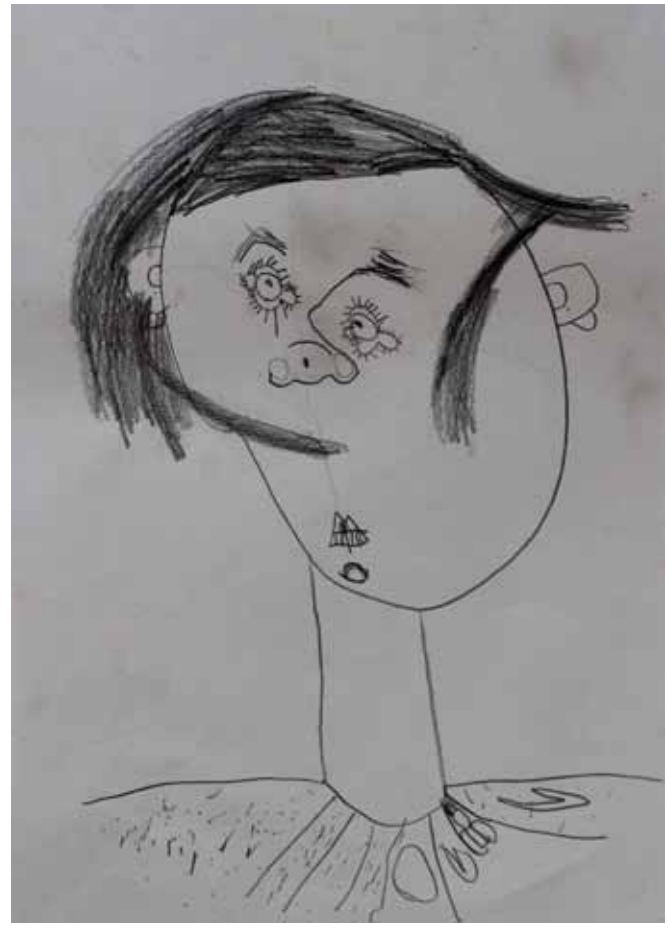


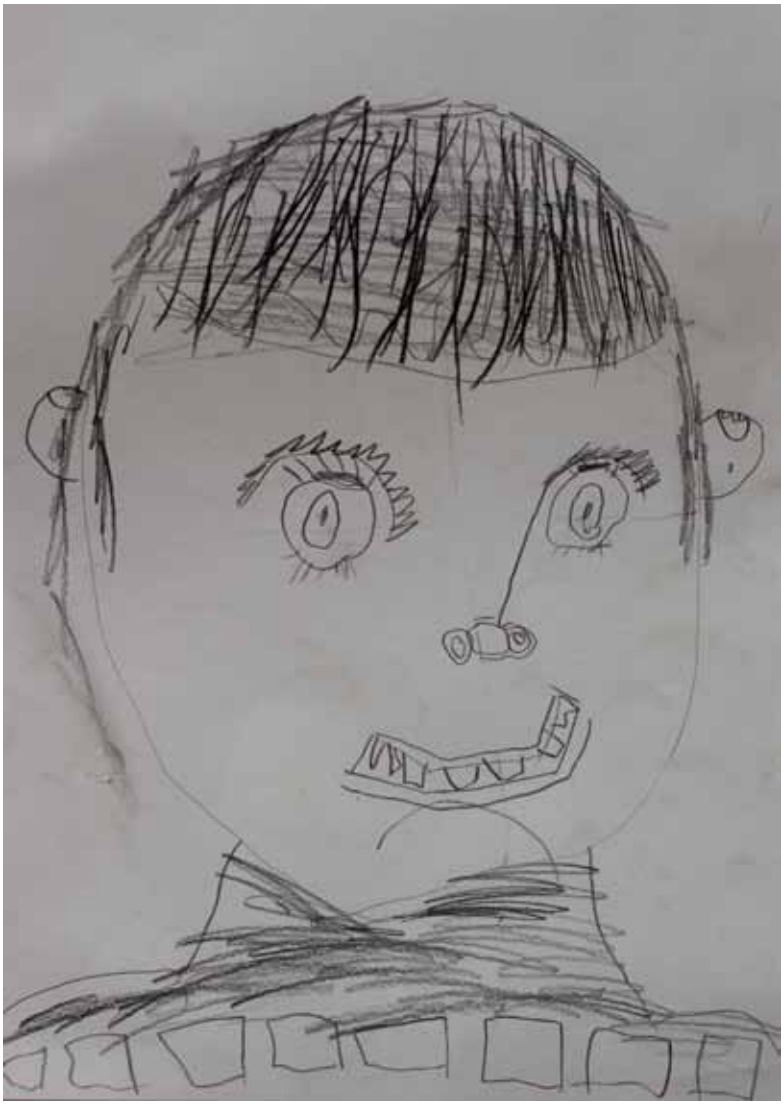

PORTRETI
Portreti so nastali v skupini Levčki, starost otrok od 4 do 6 let.
Vrtec Vodmat





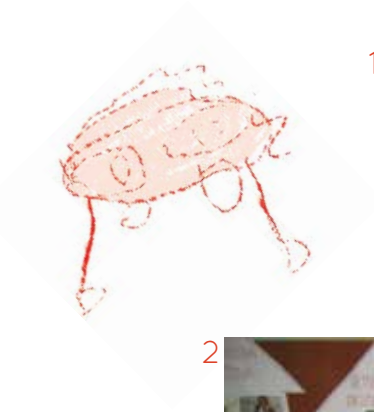
PORTRETI
Portreti so nastali v skupinah
Pikapolonice in Levčki,
starost otrok od 4 do 6 let.
Vrtec Vodmat






NEŽA

PORTRETI
Kako me vidijo drugi?



1


2

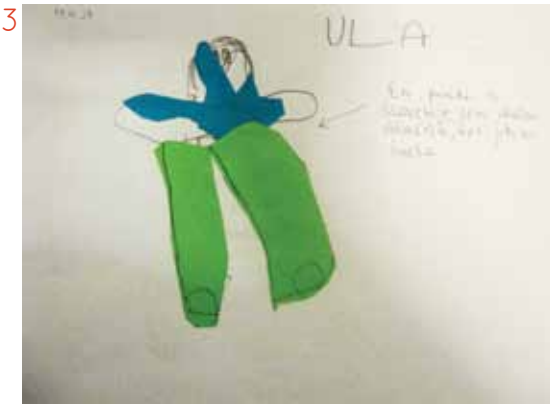

1 Predstavitev skupnega načrta, kjer smo spoznavali, kaj je dobro delo v medsebojnih odnosih.

2 Otroci od doma prinašajo fotografije o tem, kaj radi počnejo, komu radi pomagajo. Fotografije predstavimo na plakatih.

3 Narišemo, kako pomagamo drug drugemu. Sledi predstavitev risb. Otroci si izmenjujejo mnenja, komentirajo, so občutljivi za občutke in situacije drugih.

4 Vsak otrok na papir nalepi sliko svojega obraza. Otroci nato drug drugemu sporočajo dobre lastnosti, kvalitete, spoznanja o drugem. Nato vsak posameznik dopolni sliko svojega obraza z risbo.
V nadaljevanju vsak otrok oceni sebe, ugotavlja svoje dobre lastnosti. Tudi te zapišemo in dodamo k sliki. S portreti opremimo prostor, ki ga poimenujemo PRIJATELJSTVO.

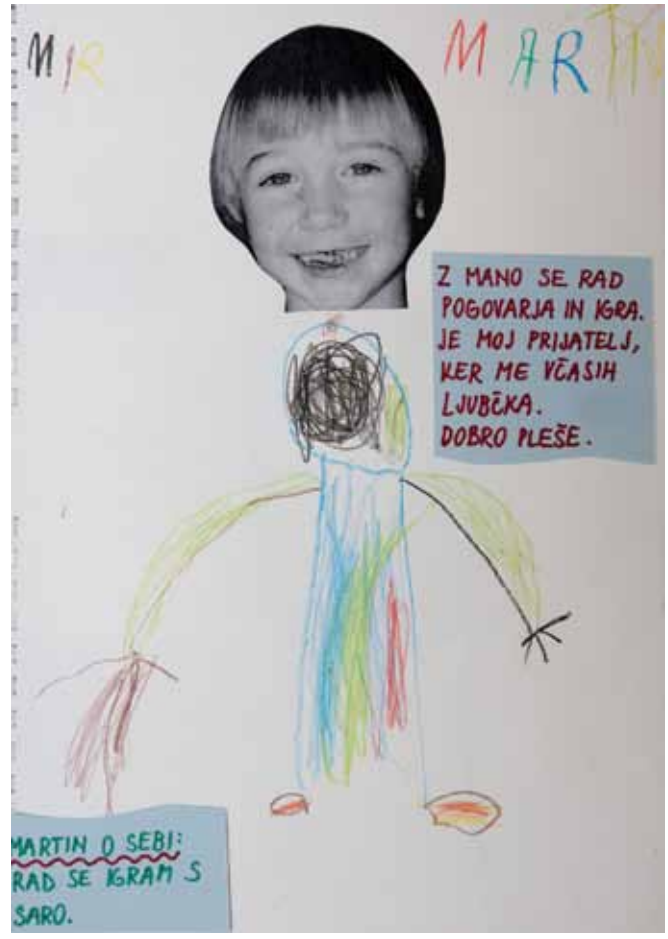
5 Na »dnevu odprtih vrat« staršem predstavimo in pokažemo fotografije, plakate, predmete, ki so nastajali skozi projekt DOBRO DELO v povezavi z umetnostjo.

3


4


5



KAKO SE VIDIM SAM IN KAKO ME VIDIJO DRUGI?
Klara Polič, 4 leta in 8 mesecev
Martin Kosi, 4 leta in 6 mesecev
Vrtec Vodmat

Komentarji otrok:
Kdo so tvoji prijatelji in kaj delaš s prijatelji?
»*S prijatelji se igram veliko zanimivih stvari, na primer s kockami, Človek ne jezi se, z Barbikami. Timonček je moj prijatelj (namišljeni), zdaj se je nekam skril. Iz vrtca pa ne znam razložit vseh, so vsi v skupini moji prijatelji.*« (Rina)
»*Igram se kocke. Moji prijatelji so Hana (moja sestrica) pa moja mamica pa tati. V vrtcu pa Maj, še Ula pa Martin, še Rina.*« (Anej)

Kakšni so pravi prijatelji?
»*T'ko, da se skupaj igrajo in plešejo in raziskujejo in se stiskajo.*« (Ula)
»*Da jih potolažiš, če so žalostni.*« (Sara)
»*Da, če eden preveč pleza visoko na drevo, da spodaj nastavimo krpo ali pa trampolin. Da, če kdo preveč hitro pelje s kolesom, pa da mu zavore ne delajo, mu prijatelj zakliče, naj skoči v njegov taksi.*« (Val)
»*Pravi prijatelji ne smejo nagajat.*« (Mark)
»*So dobri in so v redu, pravi prijatelji se imajo radi.*« (Katarina)
»*Prijazni. Se ponavadi zabavajo.*« (Filia)

PORTRETI
Prijatelji

1 Opazovanje drugega skozi okvir - delavnica s specialistko za kreativni gib.

2 Navidezna poslikava – pozorno opazovanje potez obraza.

3 Obrisi-oblike obrisov, ki jih delamo prijateljem.

4 Spoznavanje drugega z dotiki.

5 Plesna dramatizacija »Ko srečaš drugega, ga poglej v oči« (delavnica s specialistko za kreativni gib). Po opazovanju smo risali portret prijatelja.

1


2


3


4


5










PORTRETI PRIJATELJEV
Portreti so nastali v skupini Levčki,
starost otrok od 4 do 6 let.
Vrtec Vodmat

PORTRETI
Realizem



1 Obiskali smo Narodno galerijo in na delavnici izraza telesa ob glasbi (ob slikah iz obdobja realizma) uprizarjali drže portretov na slikah. Pogovarjali so se o kontrastih, osvetlitvi, ki je pomembna slikarju pri ustvarjanju, se pogovarjali o tem, kako so živeli umetniki ter kako so ustvarjali v obdobju realizma.



2 V vrtcu smo oblikovali svojo galerijo reprodukcij. Na obisk smo povabili babico otroka, slikarko, ki je slikala pred otroki, se z njimi pogovarjala, jim predstavila svoje življenje. Otroci so ob tem spoznavali, da so umetniki okoli nas ter da so tudi sami lahko ustvarjalci.

3 Po obisku slikarke so se odločili, da bodo tudi oni slikali na platno. Vsak otrok je izbral svoj motiv iz galerije slik in ga naslikal. Svoj izbor so komentirali in vzgojiteljica je komentarje tudi zapisala.

4 Slika v katalogu je nastala po opazovanju reprodukcije Luize Pesjak, avtor Mihael Stroj.







GOSPA SEDI NA STOLU
Ana Hrovatin Kačić,
5 let in 5 mesecev
Vrtec Ledina

Komentar otroka: »*Izbrala sem sliko, ki mi je bila najbolj všeč. Gospa je zelo lepa. Sedi na stolu v sobi.*«



MOST



1

1 Z otroki smo raziskovali realizem in ga povezovali z dobrim delom. Osredotočili smo se na MOSTOVE, KI NAS POVEZUJEJO in TRGE, KI NAS ZDRUŽUJEJO. Naš cilj je bil preko simbolov razvijati kvalitetne medsebojne odnose in spoznavati kulturo slovenskega prostora. Obiskali smo Prešernov trg, opazovali ljudi, dogajanje ...

2 Po neposrednem opazovanju Prešernovega trga in Tromostovja smo se odločili, da to naslikamo. Ob medsebojnem dogovarjanju je nastala skupinska stvaritev na platnu – TRG. Sledile so še mnoge dejavnosti: raziskovanja in opazovanja še drugih trgov in mostov, urejanje trga na našem igrišču skupaj s starši.

3 Sledila je plesno-gibalna uprizoritev prepoznavanja različnih čustev in razpoloženj ljudi na trgu. Skupaj s plesalko Mojco Leben smo postali soustvarjalci različnih plesnih zgodb.

4 Ugotavljamo, da je po Ljubljani mnogo zmajev: na ograjah, grbu, na gradu, ladjicah, mostu ... Ustvarimo Zmajski most in ...

5 ... oblikujemo velikega zmaja, ki je krasil naš oddelčni grad.

6 Ob pomoči starša tudi sami izdelamo MOST na igrišču. Ta povezuje dva prostora, ki smo ju ustvarili na igrišču – divjino (kjer pustimo naravi, da se sama obnavlja, tam sadimo drevesa, prinašamo kamne ...) in naš prostor druženja, na katerem smo ustvarili svoj trg.

2





3



4

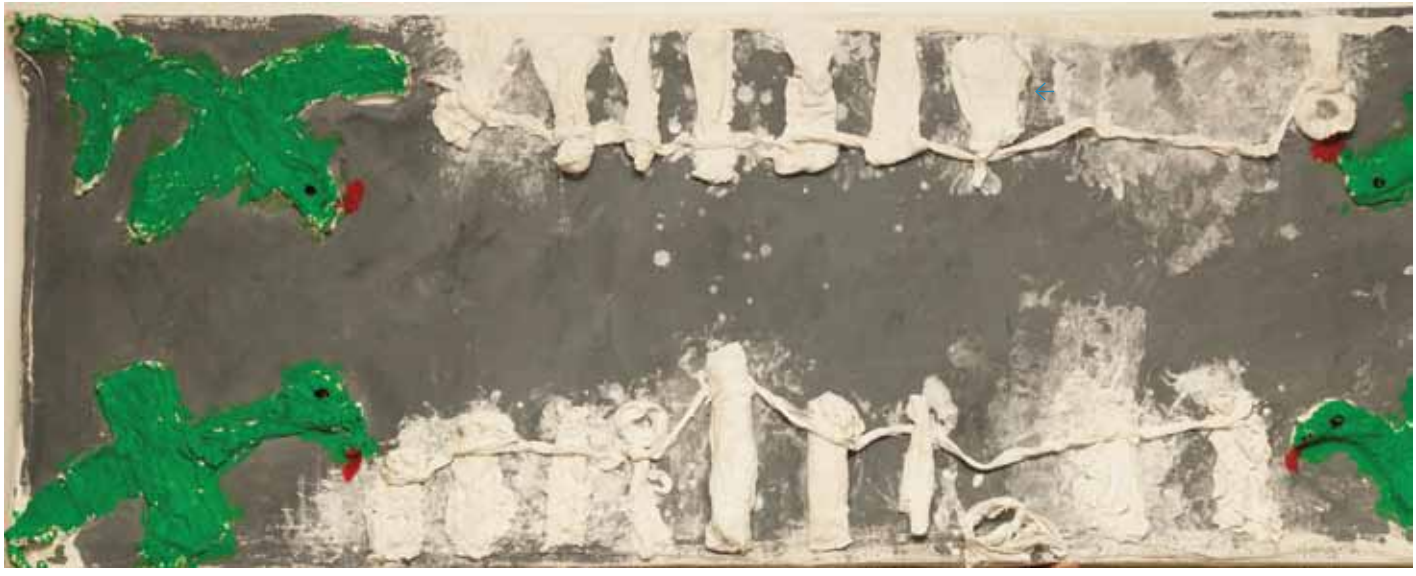


5



6





PREŠERNOV TRG in ZMAJSKI MOST
Skupinski sliki sta nastali v skupini Sončki,
starost otrok od 3 do 6 let.
Vrtec Vodmat

TRG

1 Z otroki smo razmišljali o odnosih med nami. Del tega odkrivanja je tudi doživljanje utripa in dogajanja na mestnih trgih. Z otroki smo preživeli kar nekaj časa na trgih. Opazovali smo arhitekturo, kipe, vodnjake, stojnice in ljudi, njihove izraze, držo, razpoloženja ...

2 Na platno smo skupaj naslikali ujete trenutke s trga. Na ta trg smo umestili tudi sebe, in sicer tja, kjer se nas je utrip trga najbolj dotaknili in nas nagovoril.

3 Obiskal nas je tolkalist Franci. Pokazali smo mu sliko TRG PIKAPOLONIC in mu pripovedovali utrinke s sprehoda po trgu; koga vse smo srečali, kakšna so bila naša občutja ob opazovanju ljudi.

4 S pomočjo instrumentov smo preko glasbe izražali svoja čustva in trenutna razpoloženja ter interakcije med nami in ostalimi ljudmi in dogodki na trgu.

5 Celoten utrip na trgu smo prikazali z različnimi razpoloženji, čustvi, držo telesa, mimiko obraza. Vsa doživetja smo izrazili še z glasbili.

1



2





3



4





5





TRG PIKAPOLONIC
Skupinska slika je nastala v skupini Pikapolonice, starost otrok od 4 do 6 let.
Vrtec Vodmat

Komentarji otrok na doživetja na trgu, ko so ustvarjali sliko:
Jaka: *»Meni sta bila najbolj všeč glasbenika, ki sta igrala na ena čudna glasbila in sta bila zelo prijazna do nas.«*
Ema: *»Meni pa na tržnici, ko smo se pogovarjali z gospo, ki je bila bolj stara in zgubana, vendar je imela zelo prijazen obraz.«*
Tija: *»Meni je bilo všeč pri vodnjaku, ker je bilo veliko ljudi.«*
Jurij: *»Jaz sem pa opazil, da so eni zelo hitro hodili, drugi pa bolj počasi.«*
Maj b.: *»Eni so tako grdo gledali, kot bi bili jezni, drugi pa so bili prijazni in so se nam nasmehnili.«*
Mia: *»Meni je bilo pa lepo, ko smo šli mimo stojnic z rožami. Tako lepo je dišalo po rožah.«*

OPAZOVANJE LJUDI

1


2


3


4




5


1 Z otroki smo temo ODNOSI celo leto vpletali v naše vsebine, ki so se odvijale v oddelku. Začeli smo z iskanjem domišljijskih odnosov med palčki. Ustvarjali smo domišljijske zgodbe, ki smo jih zabeležili v lastno slikanico.

2 **Kje vse še naletimo na odnose, ki nas bogatijo za nova spoznanja?**
Dobivanje v kmečki izbi, etno kotiček v igralnici, pogovori za skupno mizo. Bogatimo doživljajski svet z odnosi, ki jih vzpostavljamo z zunanjimi sodelavci, srečanja s profesorico glasbe.

3 Ustvarjanje igrivih odnosov z ekspresivnimi doživetji.

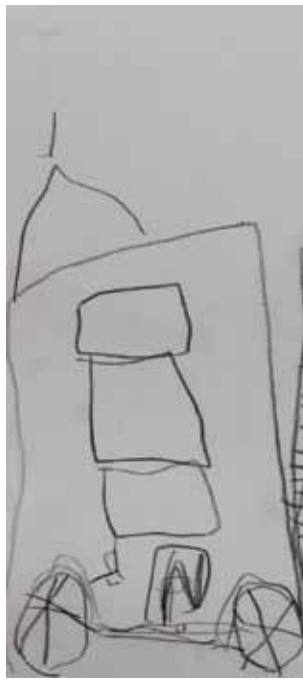
4 Odnose, ki jih vzpostavljamo z našimi predniki, prikažemo na abstrakten način: skulptura Eksplozija življenja.

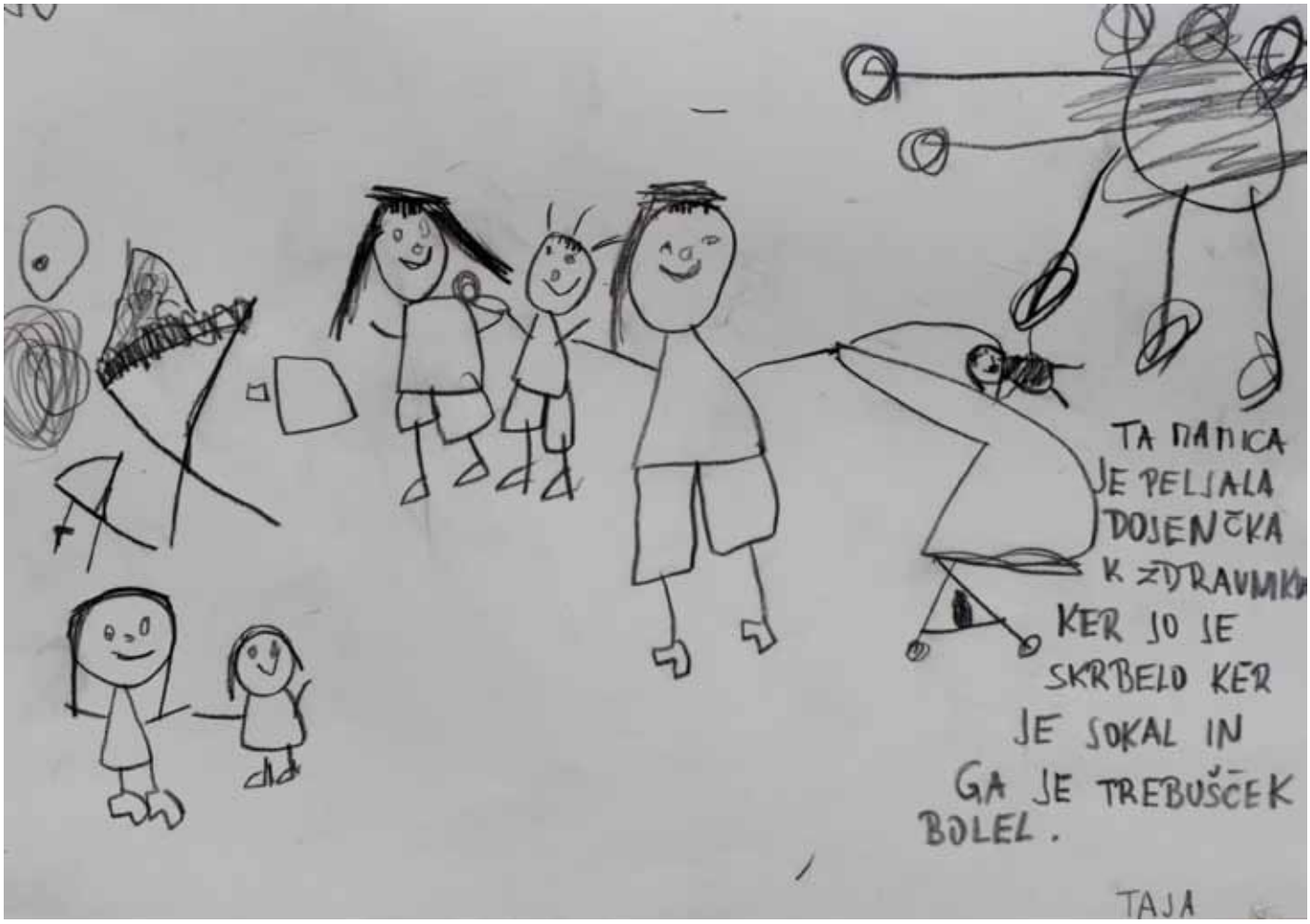
5 In nenazadnje iščemo odnose v utripu mesta. Opazujemo mestni vrvež, mimoidoče, odčitavamo razpoloženja ljudi, njihove želje, potrebe ... Prizore, ki se nam najbolj vtisnejo v spomin, narišemo in iz posameznih delčkov nastane skupna stvaritev: UTRIP MESTA. In kaj ugotovimo? Različnost posameznikov odslikava pestrost odnosov, ki jih živimo.



UTRIP MESTA
Skupni kolaž je nastal v skupini Levčki, starost otrok od 4 do 6 let.
Vrtec Vodmat


TA DEKLICA
JE SREČNA VSEMU.
VESELI SE VOŽNJE
S KOLESOM.
NEŽA



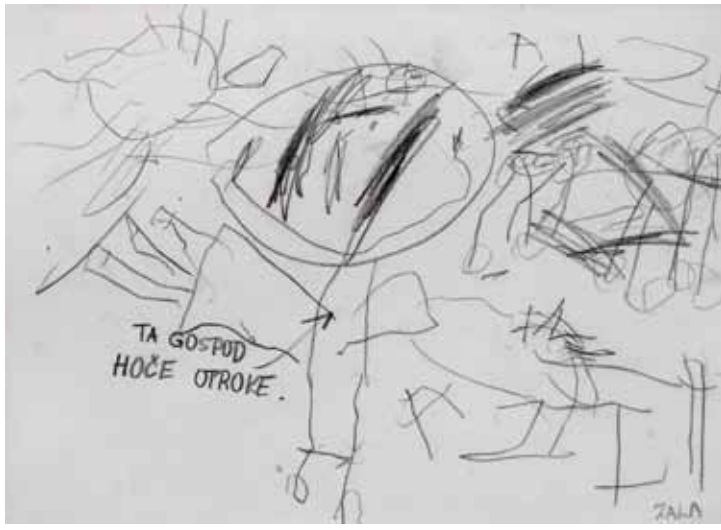

TA MAMICA
JE PELJALA
DOJENČKA
K ZDRAVNIKU
KER JO JE
SKRBELO KER
JE SOKAL IN
GA JE TREBUŠČEK
BOLEL.
TAJA











UTRIP MESTA
Skupni kolaž je nastal v skupini Levčki,
starost otrok od 4 do 6 let.
Vrtec Vodmat

KOFETARICA



1 Kotiček v igralnici za opazovanje ob kateremkoli času. »Galerija« – reprodukcije slovenskih realistov na katerih so upodobljeni tudi gospodinjski predmeti. Otroke pritegne Kofetarica Ivane Kobilice.

2 »Mala kofetarica« – fotografiramo posnemanje dogajanja na umetniški reprodukciji.

3 Dogodek »polita kava«.

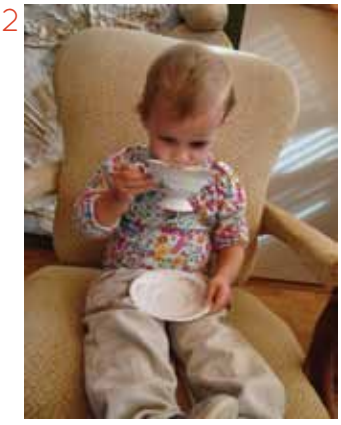
4 Primerjava fotografije iz reprodukcije in lastne podobe v posnemanju, kar spodbudi k primerjanju in srečanju z različnostjo.

5 Čudenje neponovljivi različnosti organskih oblik, ki jih pusti polita kava.

1



2



3



4



5



PRIDOBIVANJE IZKUŠENJ Z UMETNOSTJO IZ RAZLIČNIH ZORNIH KOTOV
OPAZOVANJE UMETNIŠKEGA DELA (REPRODUKCIJE) I. KOBILICA: "KOFETARICA"
ZRAZNOST (GIB) – POSNEMANJE UPODOBLJENEGA TRENUTKA NA SLIKI (PODOŽIVLJANJE AVTENTIČNOSTI)
"POLIVANJE KAVE" – SREČANJE Z RAZLIČNOSTJO ORGANSKIH OBLIK, KI JIH PUSTI "POLITA KAVA"





POLITA KAVA
Črt Trampuš,
1 leto in 9 mesecev
Vrtec Vodmat



SKLEDA

1 

2 

3 



4 

1 Realen gospodinjski predmet, ki nagovarja z zgodovinskostjo – čutna izkušnja s predmetom.

2 Prepoznavanje predmeta v 2D mediju na umetniški stvaritvi (J. Petkovšek: Doma) primerjamo z realnim predmetom.

3 Srečanje s snovmi, ki sestavljajo testo. S pripravljeno maso napolnimo skledo.

4 Odnosnost – utrjevanje pripadnosti skupini. Upoštevanje drugega pri umeščanju lastne vilice v dani prostor.



PO GRIŽLJAJ V ISTO SKLEDO
Abstraktna stvaritev – 3D kompozicija je nastala v skupini Zajčki, starost otrok od 1 do 3 let.
Vrtec Vodmat

ČUSTVA



1



2





3

4





5

6



1 Biba prvič med otroki. Prinese jim knjigo bibarij, med katerimi je tudi bibarija Križ kraž kralj Matjaž.

2 Bibarijo Križ kraž kralj Matjaž se igramo drug na drugem.

3 Bibarijo otroci preizkusijo na vzgojiteljici.

4 Bibarija Križ kraž kralj Matjaž tudi v likovnem ustvarjanju. Otroci izreke bibarije upodabljajo s prstnimi barvami.

5 Otroci ob bibarijah pripovedujejo, kako se počutijo in nato na pravih slikarskih stojalih upodabljajo svoje občutke.

6 Obišče nas slikar Leander Fužir in skupaj z njim rišemo čustva.





↑
STRAH
Miha Oserban,
3 leta 7 mesecev
Vrtec pri OŠ Črna na Koroškem

Komentar otroka:
»Eva, a NE da te je strah, ko ga vidiš. Samo tebi ne bo nič naredil, zato ko te mam jaz rad. A veš, on je pa moj prijatelj.«

← **ČUSTVA**
Lenart Lesjak,
2 leti 10 mesecev
Vrtec pri OŠ Črna na Koroškem

Komentar otroka: *»Moji so ja, bu (strah), grrr (jeza), vee (žalost), hihi (veselje), moji so, ja.«*



RUDARSKA DRUŽINA IN KLOP



1



2



2



3



4



1 V centru Mežice smo si ogledali kip Stojana Batiča, ki predstavlja rudarsko družino oziroma rudarjevo slovo. V igralnici smo narisali kip po spominu. Otroci so svoje risbe komentirali:
Anja: »*Što je mama, što pa je ata, što je deklica, ko jo je mama med igro g'r vrgva, zdaj pa čaka, da jo bo ujeva.*«
Jonas: »*Poglej, naredu sem, ko se ati poslavlja od mamice in otroka, ko gre na delo.*«
Ob slikah smo se pogovarjali o družinah – rudarjevi, naši ...

2 V vrtec smo povabili kiparja Jureta. Poleg osrednjih likov družine smo bili pozorni na podstavek kipa in poseben relief, ki zaznamuje kip. Vsak zase smo skušali po narisanem načrtu oblikovati kip rudarjeve družine – rudarjevo slovo.

3 Kasneje so otroci iz gline oblikovali svoje rudarje oziroma kipe rudarjeve družine.

4 Vsebino kipa smo povezali s prostorom za počitek in mir, saj rudar potrebuje prostor, da se spočije, kakor tudi družina, da se lahko posvetijo drug drugemu.
Odločili smo se, da izdelamo klop, ki bi tudi nam predstavljala počitek, prostor skrivnosti in umirjenosti. Reliefi, ki smo jih opazili na Batičevem spomeniku, so kot simbol vidni tudi v naši klopi.

Skupaj s kiparjem Juretom smo izdelali čudovito klop, ki jo zaznamujejo reliefi: sledi globokega kopanja rude ter kladivi – simbol rudarja. Klop smo postavili v miren kotiček na igrišču, da se lahko na njej spočijemo, umirimo ...



← **KIP RUDARJEVE DRUŽINE**
Matej Černjak, 5 let in 7 mesecev
Staš Jelenko, 6 let in 1 mesec
Vrtec pri OŠ Mežica

KLOP ZA POČITEK
Skupinska stvaritev otrok
in umetnika, starost
otrok od 5 do 6 let.
Vrtec pri OŠ Mežica
↓



IMPRESIONIZEM

1 



2 

3 



4 



5 

1 Pogovor ob plakatu impresionističnih reprodukcij in iskanje dejavnosti, ki se povezujejo z umetnostjo. Izbrali smo reprodukcije znanih slovenskih impresionistov in jih razstavili v oddelku.

2 Obiskali smo Narodno galerijo. Otroci so prepoznali kar nekaj del naših impresionistov, s katerimi so se že predhodno srečali v knjigah. Skupaj smo odkrivali, kako so svoja dela poimenovali slikarji.

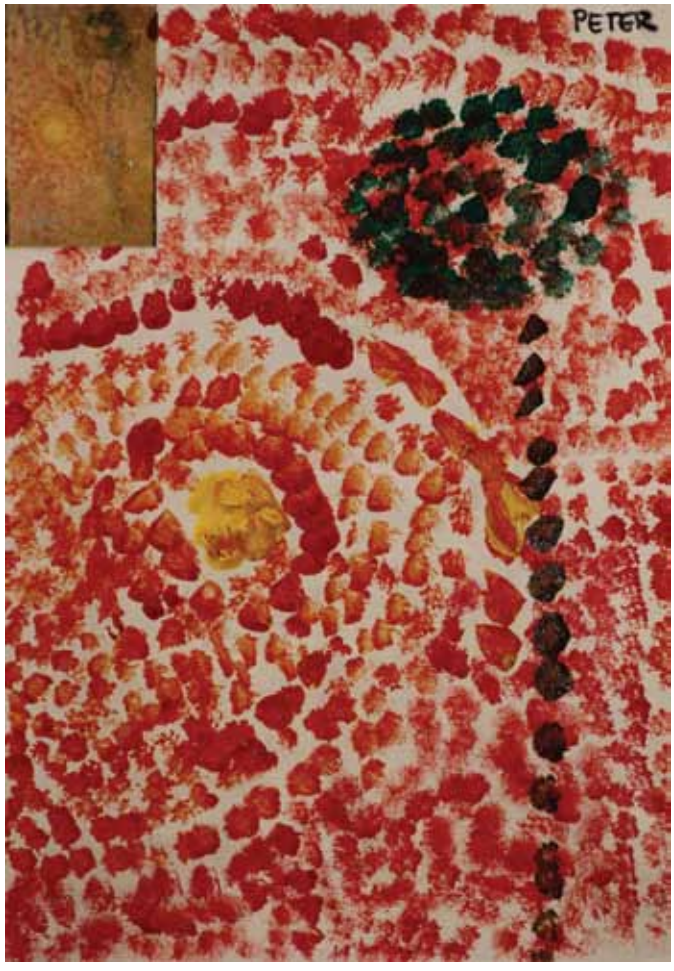
3 Otroci so si po obisku Narodne galerije ponovno ogledali reprodukcije slik in si izbrali najbolj všečno sliko, ki so jo nato narisali v različnih tehnikah (s kredami ali voščenkami na brusni papir, s tempera barvami z nanašanjem pik na papir – kot impresionisti ...).

4 Srečevanje z reprodukcijami ujetih trenutkov in ustvarjanje – to je bil povod za mešanje osnovnih barv in čudenje novonastalim barvam.

5 Slike otrok v katalogu so nastale ob risanju po opazovanju reprodukcije Rdeči parazol (Matej Strnen) in Študija sonca (Rihard Jakopič).



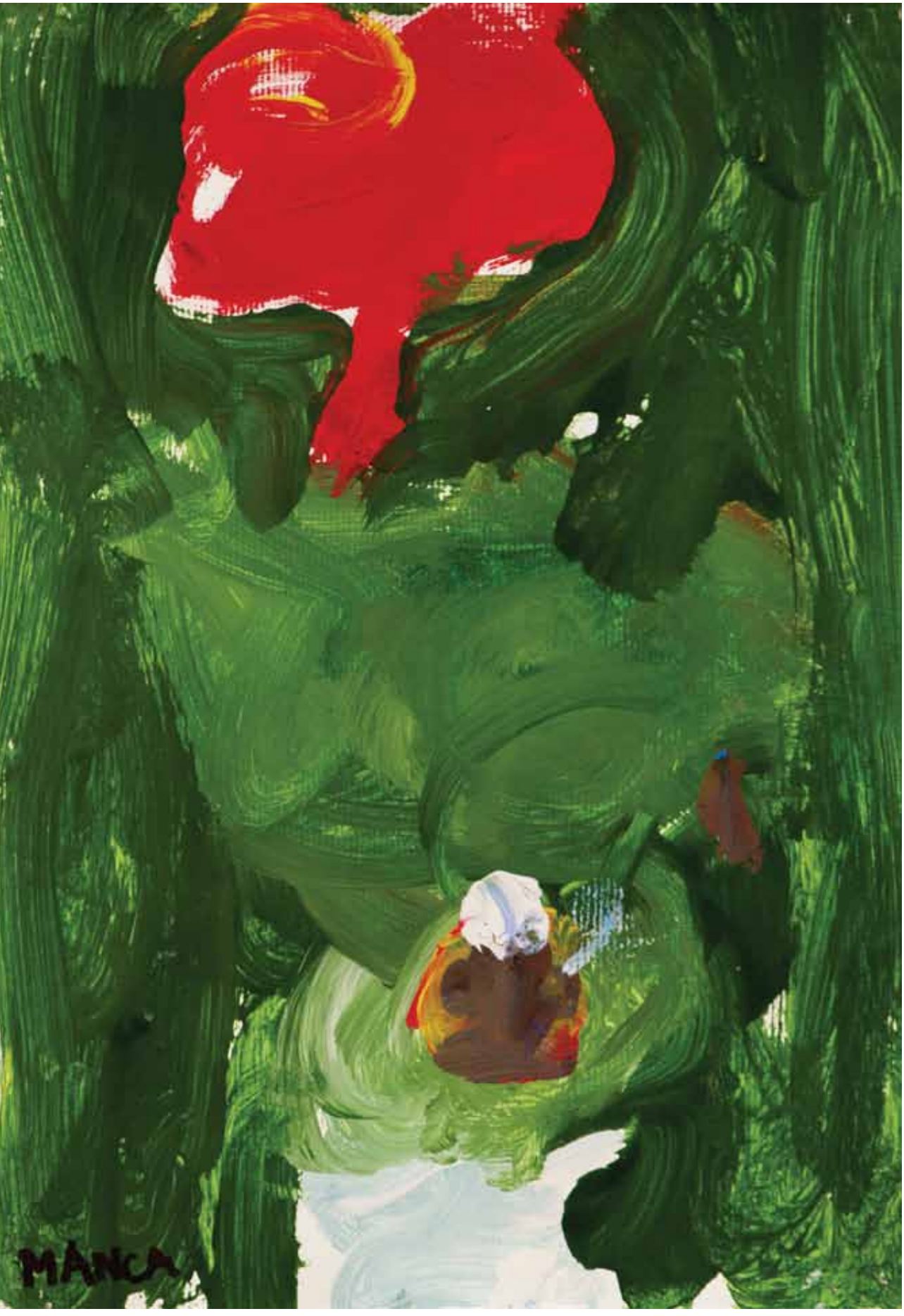




ŠTUDIJA SONCA
Slike otrok so nastale v skupinah
Pikapolonice in Sončki,
starost otrok od 4 do 6 let.
Vrtec Vodmat



RDEČI PARAZOL
Slike otrok so nastale v skupinah Sončki in Palčki, starost otrok od 3 do 6 let.
Vrtec Vodmat


MÂNCA

RDEČI BALONI

1 

2 

3 

4 

5 

6 

1 V vrtcu smo raziskovali temo IMPRESIONIZEM v povezavi z DOBRIM DELOM. Naš cilj je bil razvijati estetsko občutljivost in spoštljivost do narave pri otrocih.
Med drugim smo se podali se v Narodno galerijo, kjer smo se preko delavnic srečali z deli slovenskih impresionistov – čudenje.

2 Na slikah impresionistov je bila povsod narava, svetloba, sence, ujeti trenutki … Raziskovali smo naše igrišče, ga opazovali … kakšne sence vrže sonce, kam piha veter … Navdušili so nas rdeči baloni, s katerimi smo se igrali in opazovali gibanje vetra, ki jih nosi po našem igrišču … in v nekem trenutku…

3 … se na igrišču pojavi ujeti trenutek … kot pri impresionistih … Na hribu pripravimo inštalacijo iz balonov, ki jo želimo naslikati.

4 Sliko narišemo skupaj. Najprej hrib, ki nastane iz rumene in modre barve … iz katere nastaja zelena …

5 In na koncu sliki dodajamo še zadnje detajle, ko jo vsi od daleč opazujemo.

6 Sliko pokažemo in naš »ujeti trenutek« predstavimo tolkalistu Franciju. Z njegovo pomočjo sliko oživimo preko tolkal in plesa.



RDEČI BALONI
Skupinska slika je nastala v skupini Sončki,
starost otrok od 3 do 6 let.
Vrtec Vodmat

"SPOROČNA" SLIKA

1


2


3


4


5




6


1 Starši prinesejo pisma, v katera zapišejo občutja ob otrokovem rojstvu – »dogodek brez primere«. Otroci ob tem ugotovijo, kako zelo pomembno je njihovo rojstvo za obstoj našega sveta.

2 V časopisu preberemo, da so strupena škropila uničila čebele, ki so zelo pomembne za naš planet. Postali smo zaskrbljeni. Odločili smo se, da bomo izdelali instalacijo, ki smo ji dali ime Flora. Zgubali smo čebele, "žive" smo nalepili na računalniški monitor, okoli njega pa položili "mrtve". Na ta način smo začeli sporočati resno ogroženost našega planeta tudi drugim ljudem.

3 Zaželeli smo si, da bi odšli na izlet v neokrnjeno naravo. Kar nekaj časa smo izbirali kraj izleta in pametno smo se odločili, ko smo izbrali slapišče Kosce. Tam smo prvič videli, da voda priteče iz skale, zemlje, da se jo sliši ... Ko smo hodili skozi gozd, smo se dotikali lubja, trave, cvetja, kamnov, zemlje ...
Zelo lepo nam je dišalo. Poigravali smo se s svetlobo in sencami. Prisluhnili smo tišini in zvokom narave. Bili smo začarani ... Iz nahrbtnikov smo vzeli barve, čopiče, papir ter si zaželeli naslikati vse okrog nas – kot impresionisti (v tem času smo se v vrtcu pogovarjali tudi o slikarjih impresionistih).

4 V časopisu smo dnevno prebirali o katastrofah po svetu, izrezovali članke in izdelali »sporočilni« plakat (izlitje nafte, žejni in lačni v Afriki, požar, tsunami, potres ...).
Svetu sporočamo:
»*Ljudje, ne prepirajte se, ne bojujte se!*«
»*Ne onesnažujte vode, če se bo ogenj razširil, bo zagorel cel svet!*«
»*Ne zlivajte nafte po zemlji in vodi.*«
»*Helikopter naj bo odletel tja, kjer se bojujejo, pa sponzorji bi take listke dol spustili in bi napisali: Dragi vojaki, ne bojujte se za ozemlje, očistite vaša morja in boste 'meli tud' vi čisto morje. Prižgite traktorje, kosilnice pa začnite zemljo, njive grabit in posadite si pšenico in ne boste lačni!*«

5 Odločimo se, da moramo svetu sporočiti veliko pomembnih stvari. Začeli smo slikati sliko iz naravnih materialov. Prinesli smo rdečo zemljo, vulkanski pesek, oglje, jajca, cvetje, zelenje, čaj, kavo. Otroci so ob tem komentirali:
»*Jst s'm prnesu vulkanski pesek z Etne, k' mi ga je Blaž prnesu.*«
»*Jst s'm prnesu rdečkasto zemljo z morja.*«
»*Jst s'm prnesla oglje od dedija Janija. Oglje nastane iz pokurjenih ostankov lesa. Urša pa mi je iz svojega vrta prinesla vijolične in modre tulipane.*«
»*To so vse naravne barve. Iz jajca s'm dobila sonce. Tudi čaje smo skuhali v barvo. Živela bi bolj na desni strani slike, ker je tam naša Slovenija in srečo imamo, ker je na levi strani slike sama nesreča.*«
In tako je nastala »sporočna« slika sveta.

6 Želeli smo, da »sporočno« sliko slišijo prav vsi, zato smo prosili za pomoč tolkalista Francija. Napisali smo scenarij in jo glasno zaigrali vsem ljudem na dnevu odprtih vrat.



"SPOROČNA" SLIKA SVETA
Skupinska slika je nastala v skupini Gumbi, starost otrok od 5 do 6 let.
Vrtec Vodmat

TULIPANI



1


2


3


4


5




6


1 Otroci so si želeli, da bi igrišče med drugim krasile tudi cvetlične gredice. To so izrazili v »načrtih« njegove preureditve. Naš cilj je bil pridobivanje izkušenj funkcioniranja narave, povezanosti z njo in lastnega dobrega dela do narave ter zavedanja, kaj lahko otroci sami naredijo za njeno ohranjanje.

2 Zbirali smo odpadni material, iz katerega smo izdelali maketo preureditve igrišča. Dobili smo tudi »novega člana skupine – škrata Želodka«, ki je spremljal dogajanje v skupini, nam pripravljal presenečenja. Nekega dne nas je razveselil s čebulicami tulipanov in nas povabil k sajenju.

3 Že jeseni smo izkopali luknje, pognojili zemljo, posadili čebulice tulipanov in jih »ogradili« z večjimi kamni. Naša gredica je postala »gredica pričakovanja«.

4 Potek našega procesa smo izrazili v risbah, pričakovanja pa v domišljijski gredici, izdelani iz odpadnega materiala.

5 Cvetoča gredica je v otrocih vzbudila čudenje nad lepoto narave. Da bi jo v spominu ohranili takšno, kot je bila tiste dni, smo se odločili, da jo naslikamo na platno kot pravi slikarji.

6 Svojo stvaritev smo predstavili tolkalistu Franciju. Njeno vsebino smo uglasbili in jo skupaj s plesno koreografinjo predstavili v plesu.



TULIPANI NA GREDICI
Skupinska slika je nastala v skupini Palčki, starost otrok od 5 do 6 let.
Vrtec Vodmat

Komentarji otrok:
TEVŽ: »*Všeč so mi lepi tulipani. Jih je treba najprej posadit, pa pognojit, pa zalit. Jz sm nasliku zemlo. Ta slika je krasna*«.
ELVIN: « *Jz sm zemlo nasliku, k je to zlo važn, da rastejo tulipani. Pa v zemli so deževniki, k kopljejo lukno, pa tko rahljajo zemlo.*«
TINKARA: »*Jz sem naslikala senco od kamnov, tam je grmiček, sonce sije, pa je zato senca. Ta slika je lepa. Na platno je naslikana.*«
NIK: »*Tulipane sem narisu. Je rumen, pa oranžen. Sm si ga pogledu na gredici. Šele zdej sem vidu, da ma tulipan notr take pikice. Mi ne mormo čist podobn slikat kot slikarji.*«
TJAŠA: »*Jz sm pa majčkene kamne risala. Sm jih vidla. Zdej je slika lepa. Slikarji so tud tako slikali, impresionisti.*«

TRAVNIK


1




2


3




4


5


6

1 Tudi pri najmlajših smo spoznavali impresioniste. Preko žive narave ter z dobrimi deli ob spreminjanju igrišča smo svoja občutja in doživljaje izrazili tudi v umetniških jezikih. Raziskujemo naravo, kjer otroci odkrivajo, raziskujejo ter spoznavajo raznolikosti narave preko čutil.
Na igrišču pomagamo urejati prostor »čutne poti«.
Posadimo sadiko mladega drevesa.

2 Ustvarimo skupno stvaritev; opazujemo, se čudimo, iščemo svoj kos lesa, ki smo ga prinesli od doma.

3 Kotički narave v igralnici, kjer otroci pridobivajo čutne izkušnje ob odkrivanju živih bitij.
»*Iz lončnic je pokukala travica*« (pšenica).
»*Leze, leze polžek počasi*.«

4 Kako se prebuja pomlad? Kako pojejo ptički in zvonijo zvončki? Izražamo zvoke iz narave preko malih glasbil.

5 Na travniku; vonjamo, okušamo, opazujemo, poslušamo, raziskujemo svet okoli sebe.

6 Otroci so vtise, spoznanja, izkušnje iz naravnega okolja izrazili preko likovne umetnosti v sliki.



↑ **NA TRAVNIKU MED MARJETICAMI**
Val Vodeb,
1 leto in 8 mesecev
Vrtec Vodmat



← **NA TRAVNIKU MED MARJETICAMI**
Sara Valentina Pajek,
1 leto in 11 mesecev-
Vrtec Vodmat

KRALJ MATJAŽ IN NJEGOVO DOMOVANJE

1 Iz bibarije Križ kraž kralj Matjaž smo izpostavili besedo KRALJ. Kdo to je, kakšen je? Prebrali smo pravljico Kralj Matjaž in revna deklica, ki je otroke prevzela. Izdelali smo si krone, kraljeva ogrinjala, si pripravili kraljevsko kosilo, razvijali predstavljivost in miselne povezave ob izdelovanju gradu iz kartonskih škatel, v katerem je dnevno potekala igra vlog, ples na gradu.

2 Z grajskim plesom se predstavimo otrokom iz drugih skupin.

3 Po vseh dejavnostih smo si privoščili grajsko kosilo. Vzgojiteljica: »*Kdo pa je Kralj Matjaž?*« Otrok: »*N'tr v gori sedi pa piše in piše in piše ...*« Vzgojiteljica: »*Kaj pa piše?*« Otrok: »*Kdor pride na planino ga zapiše, tist', ko pa ne pride, ga pa tut t' k mavo napiše, ... t'k je, ja.*« Vzgojiteljica: »*Kakšen pa je Kralj Matjaž?*« Otrok: »*Tak je, ko smo mi, samo da je pa fejst črn.*«.

4 Zanimalo nas je tudi, kje Kralj Matjaž spi, zato smo si iz bližnjega hriba od daleč ogledovali goro Peco, ki mu v svoji votlini nudi zavetje. Otrok: »*Joj, kaka Peca. Povno kamnov je in skal. Zaka pa kralja ni? A je šov dov, a se je skriv?*«

5 Otroci rišejo po opazovanju Pece.

1



2



3



4



5





↑
PECA
Jan Kaker, 3 leta in 2 meseca
Vrtec pri OŠ Črna na Koroškem



← **KRALJ MATJAŽ V VOTLINI**
Lena Lupša, 3 leta in 1 mesec
Vrtec pri OŠ Črna na Koroškem

Komentar otroka: »*Kralj je prijazen pa v votlini ni teme. Pa se nikoli ne joka, pa nima hiše, samo to luknjo.*«

SVETLOBA IN TEMA

1 Pred odhodom v pravi rudarski rov so otroci v igralnici doživljali temo in se vživljali v delovni prostor rudarja, ki je bil več kot polovico dneva v temnem rovu. V igralnici smo ugasnili luči, zatemnili okna in v temi tavali, tipali ...
Ko smo prižgali luč, smo se pogovarjali o počutju:
»Strah me je.«
»*Mene pa ni strah t'me, ker v Senčni vasi lučke svetijo.*« Kaj naredimo, ko nas je strah:
»*Lučko prižgem.*«
»*Se pod koco skrijem.*«
»*K mami grem ležat.*«
Po pogovoru smo svoja doživljanja tudi naslikali in ob tem razlagali:
»*Čist t'ma je, tam je pa mavo svtlo.*«
»*To je t'ma, je t'mna. Rudar je n'tr v t'mi.*«
»*Rjava je moja t'ma. V t'mi je pa rudar, ki kople kamne.*«

1



2 Odpravimo se v pravi rov v rudniku, da tam doživimo temo.

2







SVETLOBA IN TEMA
Helena Ledinek, 4 leta
Vrtec pri OŠ Mežica

MINERALI



2



3





4

1



1 Obiskali smo rudarski muzej, da si ogledamo zbirko mineralov in videoposnetek, ki je prikazoval, kako in kje so našli minerale. Otroci so imeli možnost minerale in svinčevo rudo tudi prijeti, potipati ter spoznati razliko med minerali in rudo.
Za darilo smo v muzeju dobili dva kosa mineralov (kalcit in vulfenit) ter dva kosa rude. Tako so lahko otroci v kotičku te kose opazovali, prijemali, tipali, opisovali ... Poleg tega smo imeli v kotičku na plakatu še fotografije iz zbirke mineralov. Otroci so se nenehno vračali v ta kotiček in se o mineralih in rudi pogovarjali:
»*T't se sveti (kalcit), t't je pa rjav (vulfenit).*«
»*T't je meni podoben, ko mam črne lase (ruda).*«
»*Gor so kamenčki. Ne grejo dou, ko so trdi (mineral).*«
»*Težek je, pa zvezdice ima (kalcit).*«

2 Obiskal nas je kipar Jure in nam razkazal svoje orodje. Predstavil je tudi glino, katero so otroci tipali, gnetli med prsti, jo vonjali ... Otroci so iz gline oblikovali svoje minerale.

3 Jure nas drugič obišče in nam predstavi novo snov: glazuro. Otroci so spoznali iz česa je sestavljena. Ob pogovoru so otroci ugotovili, da se minerali še ne svetijo.

4 Naše izdelke smo po vrnitvi iz peči znova opazovali in otroci so ugotovili, da se še vedno ne svetijo:
»*Iskric ni. Posolit bi mogli.*«
»*Pikice manjkajo, ko se svetijo.*«
Naredili smo zmes iz bleščic in lepila. Rezultat je bil hitro viden in otroci so takole komentirali svoje izdelke:
»*Vidiš, t'k se sveti, ko tu.*« (pokaže na pravi mineral)
»*Lej, ko se sveti.*«
»*Uspelo nam je!*«
Otroci so svoje minerale tudi poimenovali:
»*Ulfenit, ko je tak, ko on rdeč.*«
»*Kalcita, t'k ko on, ko se sveti.*«
»*Kamerali.*«



MINERALI
Minerali so nastali v skupini otrok,
starih od 3 do 4 leta.
Vrtec pri OŠ Mežica



MINIMUNDUS LJUBLJANE

1


2


3


4


1 S pomočjo staršev je vsak otrok izdelal maketo svojega doma. V vrtec zelo radi prinašamo različen odpadni material, ki nam pomaga pri našem ustvarjanju.

2 Sprehodili smo se skozi Ljubljano in prvič vstopili v veliko, mogočno, staro hišo, kjer smo prisluhnili velikemu RTV orkestru. Bili smo tako očarani, da smo se navdušili nad starimi ljubljanskimi hišami, jih fotografirali in prvič pogledali navzgor ter zagledali prelepe okraske na hišah. *Otroški pogled navzgor in nastala je fotografija (fotografija otroka: Nika, 5 let)*.

3 Od vseh mestnih mostov nam je bil najbolj všeč Zmajski most.

4 Ko smo z otroki preurejali naše igrišče, smo ob pogledu na naš hrib dobili idejo, da bi na njem naredili Ljubljanski grad in pod njim Tromostovje, reko Ljubljanico ter lepe stare hiše. Vsi smo se strinjali in tako začeli z izdelavo našega »minimundusa« Ljubljane.

5 Oblikujemo glinene okraske za hiše in Zmajski most.

6 Sestavimo naš »minimundus« Ljubljane.

7 Na našem igrišču postavimo Ljubljanski grad na hribu in spodaj našo Ljubljano.

5


6


7




ZMAJSKI MOST IN TROMOSTOVJE
Instalacija je nastala v skupini Gumbi, starost otrok od 5 do 6 let.
Vrtec Vodmat



LJUBLJANA V MALEM
Instalacija je nastala v skupini Gumbi,
starost otrok od 5 do 6 let.
Vrtec Vodmat









PALAČINKA

1 Pridobivanje izkušenj z realnimi predmeti pri najmlajših.

2 Kozica že s samo funkcijo nagovori k mešanju. Kuhalnice zamenjamo s čopiči, jestvine pa z barvo. In že smo pri dejavnostih, ki otroku pomagajo zagledati barvo.

3 »Namažimo palačinko!« Prave čarovnije – z mešanjem barv nastajajo nove barve.

4 Pred nami je ravno velika noč, praznično razpoloženje, ki se prenaša iz roda v rod – barvanje jajc.



1



2



3



4



PALAČINKA
Črt Trampuš,
1 leto in 9 mesecev
Vrtec Vodmat

VOTLINA KRALJA MATJAŽA

1


2


3



4



5


6


1 Z otroki opazujemo goro Peco – varni prostor Kralja Matjaža.

2 Otroci si ustvarjajo svoj varni prostor. Nabiramo kamenčke, oblikujemo glino, rišemo, se pogovarjamo – kje se mi počutimo varno ...Vsak otrok si oblikuje svoj varni prostor iz kamenčkov.

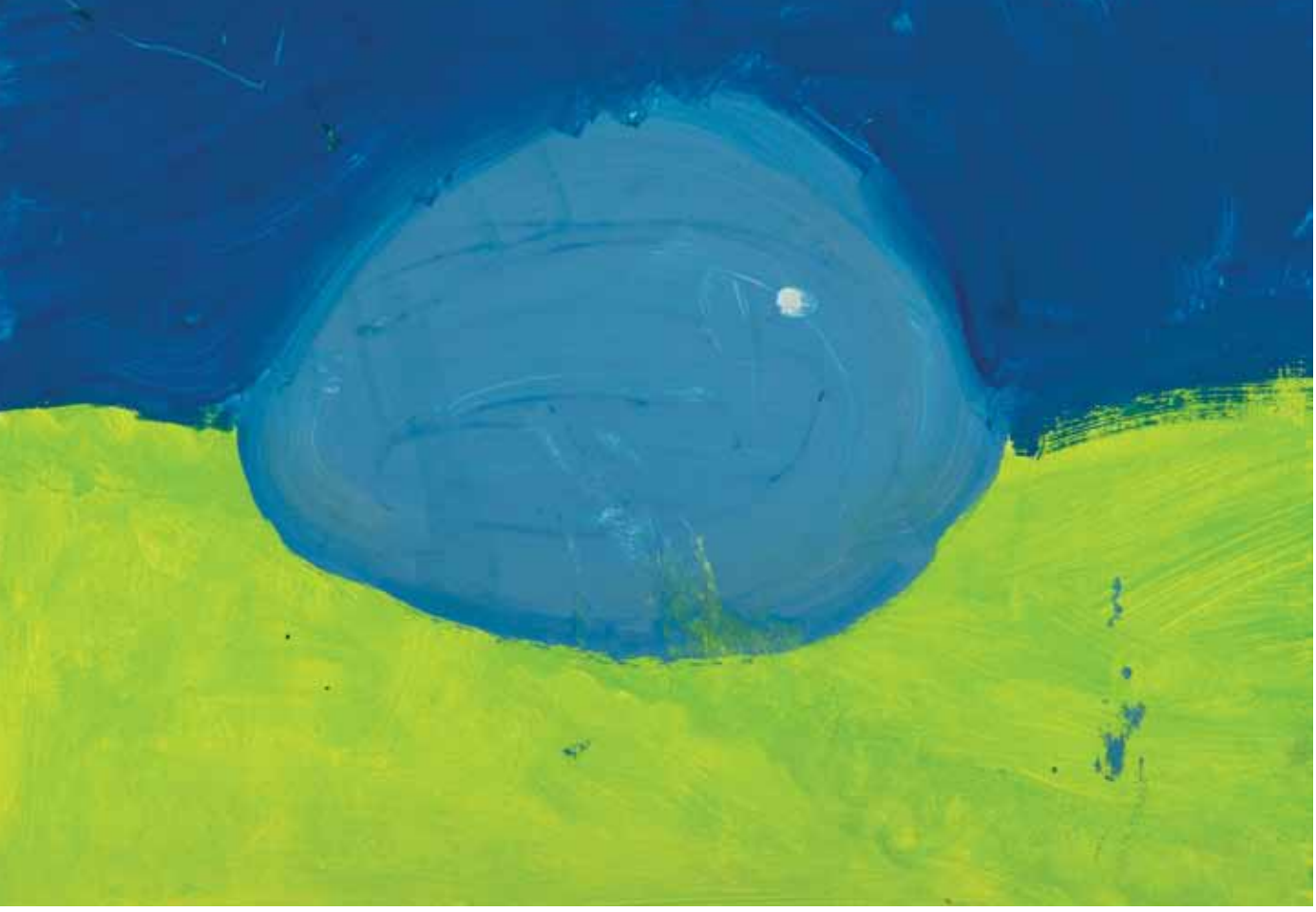
3 Iz gline oblikujemo pohištvo za naš varni prostor.

4 Pridruži se nam slikar Leander in skupaj z njim rišemo varni prostor Kralja Matjaža.

5 Vsak zase narišemo kraljevo domovanje.

6 Iz gline ustvarimo Kralja Matjaža v votlini – njegovem varnem prostoru.





↑ **VOTLINA KRALJA MATJAŽA**
Ana Petrič,
5 let in 11 mesecev
Vrtec pri OŠ Črna na Koroškem

Komentar otroka:
»*To je Peca kralja Matjaža. Bela pika je tista luknja od kralja Matjaža.*«



← **KRALJ MATJAŽ V VOTLINI**
Manca Lesjak,
4 leta in 1 mesec
Vrtec pri OŠ Črna na Koroškem



RUDAR



1



2





3





4



5

1 Obiskali smo Narodni dom, kjer smo si ogledali razstavo slik slikarja Leandra Fužirja. Otroci so spoznali različne motive iz življenja rudarjev ter prepoznali lastnosti in posebnosti Fužirjevih slik.

2 Nekaj slik smo fotografirali in jih po večkratnem opazovanju skušali narisati sami.

3 Otroci so sami izbrali, kateri motiv bodo naslikali. Najprej so s svinčnikom skicirali motiv, nato so začeli nanašati barve. Šele z barvami so podobe rudarjev v temnem rovu, družine, knapovške malice ... zares zaživele.

4 Ker je otroke zelo zanimalo, kako izgleda umetnik, ki je slike naslikal, smo v vrtec povabili avtorja Leandra Fužirja. Slikar je otrokom pokazal, kako se sam loti ustvarjanja, slikanja. Otroci so poznali značilnosti Fužirjevih slik, vendar si niso želeli, da bi slikar naslikal žalostnega, mrkega rudarja, zato so ga prosili, da jim naslika veselega rudarja.

5 Tudi otroci so na platno narisali motiv svojega rudarja.



↑ **VELIK IN MALI RUDAR**
Lara Mori, 5 let in 5 mesecev
Vrtec pri OŠ Mežica

Komentar otroka: »*Tu je velik rudar, tu pa mali. Velik ima veliko svetilko, mali pa malo. Sta v najbolj temnem rovu.*«



← **RUDARJA**
Anja Borko, 5 let in 1 mesec
Vrtec pri OŠ Mežica

Komentar otroka: »*Rudarja, ko sta v temi, v rudniku, pa ko sta mela svetilko zravno. Pa v redu sta bila opremljena. Pa slabe volje sta bla, ko sta mislava, da jima bo svetilka ugasnila. Pa v redu čevlje sta mela gr, da ne bi jima kak kamen gr pado. Pa hrano sta mela skrito, da jima je ne bi perkmandelc vzel.*«



V ROVU

1 Obiskali smo muzej Podzemlje Pece. Najmlajši nismo smeli z vlakom v rudnik, zato smo se sprehodili v Gačnikov rov, kjer je čista tema ter doživljali, kako se je rudar počutil v temi. Preizkusili smo tudi ropotanje in glasnost v vagončkih.
»*Hladno je v rovu.*«
»*Piha.*«
»*V rovu je bvo temno, pa svetlo. Ko smo lučko mavo ugasnali pa pržgali.*«
»*Škrata pa nismo vidli. Domo je šov. Skriu se je, ker je bvo v'lko otrok. Škrat je biu dauč n't u rudniku, pa nas ni slišo.*«

2 V vrtcu nam je slikar Leander Fužir narisal delavce, ki se vozijo v rov, otroci so se mu pridružili pri risanju in takoj začeli pripovedovati zgodbe ...
»*To je cesta, da lahko rudar hodi. To ma pa kamenčke, ko jih je preveč nabaso, so mu pa dov padli.*«

3 Starejši otroci so lahko odšli z vlakom v notranjost rudnika in tako doživeli delovno okolje rudarja, ki so ga v vrtcu tudi upodobili.


1


2


3







↑
V ROVU
Ema Praper, 3 leta
Vrtec pri OŠ Mežica

Komentar otroka: »*Železnica pa kamenčki pa rudar.*«

← **V PODZEMLJU PECE**
Minej Moussuris, 5 let
Vrtec pri OŠ Franja Goloba, Prevalje



LIVARJI IN KOVAČI

1 Opazovali smo akvarele slikarja Leandra Fužirja, ki prikazujejo delo v železarni: železarja, kovača, livarja.

2 Po opazovanju smo se odločili, da tudi sami naslikamo, kaj se v železarni počne, kako se tali železo, kuje ...

3 Predstave slikarja smo povezali z našimi predstavami o delu v železarni, ko smo pred njo poslušali zvoke, vonjali, kukali skozi vrata ...

4 Najprej smo livarje in kovače narisali s svinčnikom, ker pa so bile predstave barvite, smo dogajanje na sliki ponazorili še z barvami.

1



2

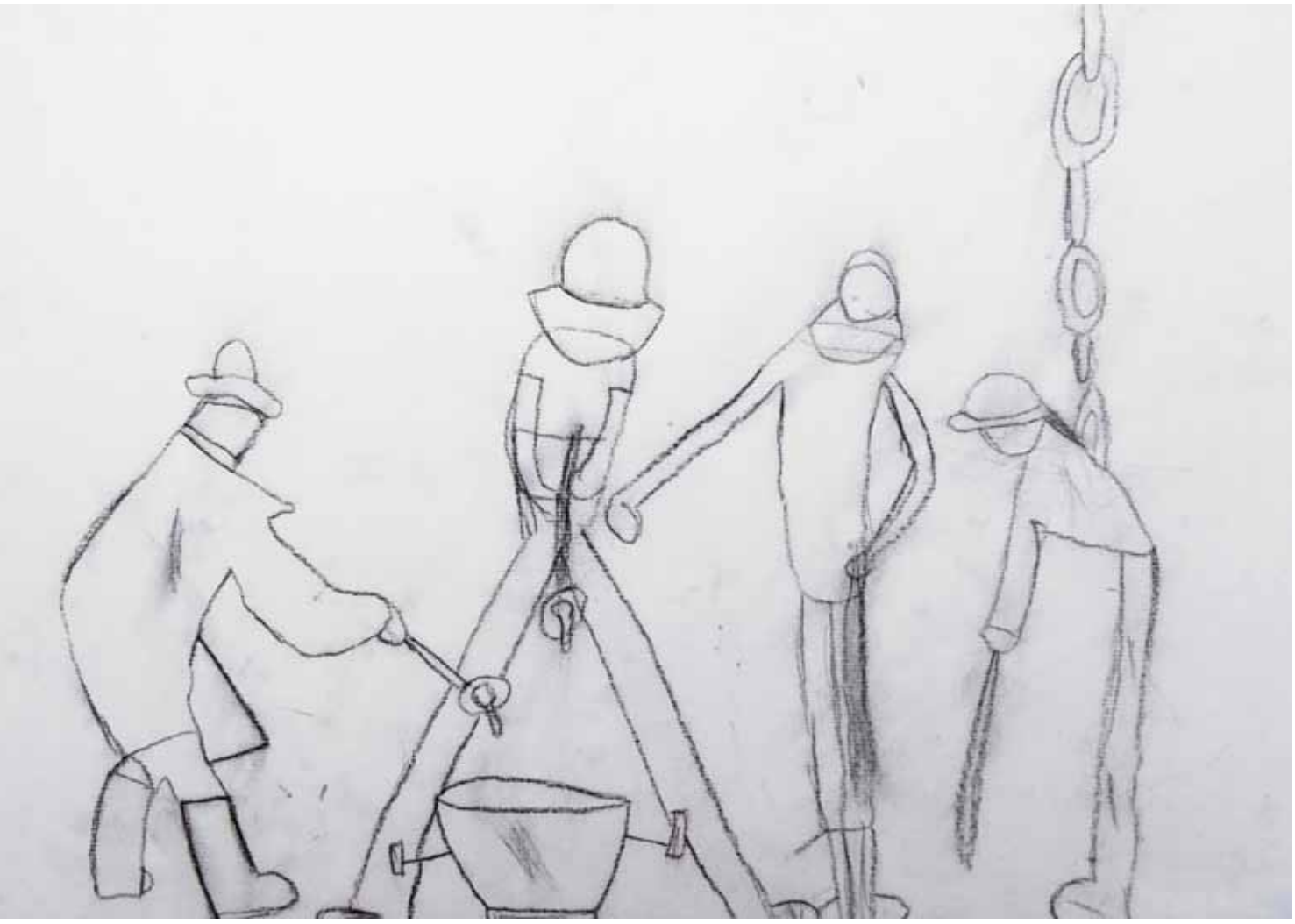




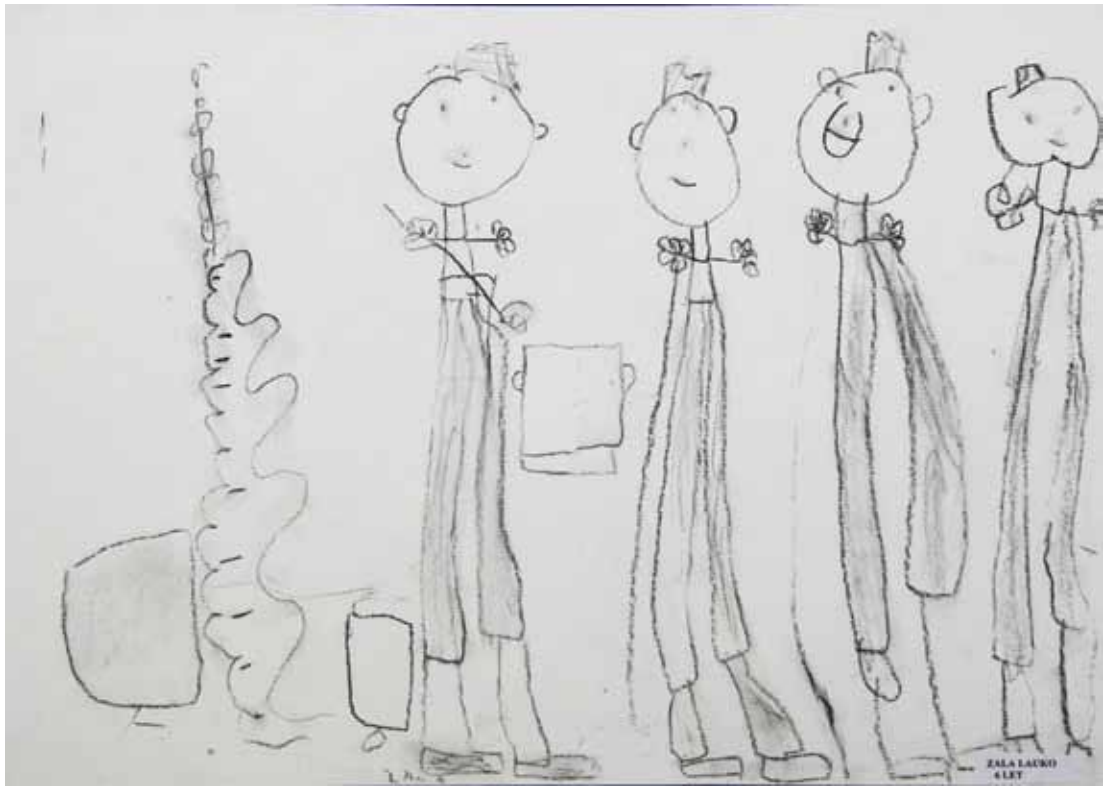
3



4



↑ **KOVAČI**
Žiga Pandev, 5 let
Vrtec Ravne na Koroškem



← **LIVARJI**
Zala Lauko, 6 let
Vrtec Ravne na Koroškem



↑
LIVARJI
Maja Mager,
4 leta in 4 mesece
Vrtec Ravne na
Koroškem

LIVARJI →
Pika Pepevnik,
4 leta in 7 mesecev
Vrtec Ravne na
Koroškem



Jure Markota
kipar

No, kakor koli, stvari, ki sem jih doživljal v vrtcih, so bile zame čisto nova izkušnja, ki je bila posebna v smislu občudovanja otrok, kako so lahko tako dovzetni za umetnost. Vsak umetnik, ki ustvarja iz srca, se čudi samemu sebi, kako lahko včasih doživlja stvari s čustvi in samo z njimi. Včasih se zgodi, da se čudiš svežemu jutru in času, ki se ustavi, medtem ko drviš na kolesu v službo. In ravno to me je prevzelo, kako otroci doživljajo stvari. Spontano, brez "razumnega" razmišljanja in čisto nedolžno. Hočejo vedeti vse, vse jih zanima ... Ampak v vsej tej zgodbi niso edini dobitniki otroci, ampak tudi vzgojitelji, vendar samo tisti, ki hočejo vedeti in ki se sami trudijo za boljšo vzgojo otrok ...

Leander Fužir
slikar

Ko sem bil kot slikar povabljen, da sodelujem v projektu Kulturno žlahtenje najmlajših, si nisem predstavljal, da je projekt tako obširno in poglobljeno zasnovan na vseh področjih umetniškega izražanja.
Nekateri mlajši otroci so se z risarskimi in slikarskimi tehnikami srečali prvič, starejšim so bile bolj domače, zato je bila v spodbudnem okolju njihova ustvarjalnost še večja. Likovna govorica otrok in njihova predstavljivost sveta nam sporoča, kako opazujejo, zaznavajo in doživljajo sebe in druge v okolju, v katerem živijo. S pomočjo podob, ki jih ustvarijo najprej v risbi, pozneje pa v slikanju, vstopamo v njihov svet in ga poskušamo razumeti. Vsak njihov izraz je enkraten, pomemben za razvoj in vreden pozornosti. Verjamem, da bodo vzgojiteljice še naprej iskale poti, da bi otrokom približale različne zvrsti umetnosti ter jim spodbujale ustvarjalnost in inovativnost. Hvaležen sem za izkušnjo, ki sem jo pridobil pri delu z otroki in vzgojiteljicami v vrtcih. Kulturno žlahtenje otrok je bilo žlahtno tudi zame!



ŽELEZARNA

1


2


3


4


5


6



1 Skozi ograjo smo kukali v železarno, veliko mesto z mnogimi hišami, visokimi dimniki, kjer se neprestano nekaj dogaja. Najbolj nas je pritegnila »kovačnica«, to je obrat, v katerem obdelujejo železo. Otroci komentirajo:
»Zala, a vidiš, k'k je vse umazano?«
»Pa ni umazano, samo železo je take barve!«
»Zaka si pa držiš roke čez ušete?«
»Zato, kr t'k "bobni!"«

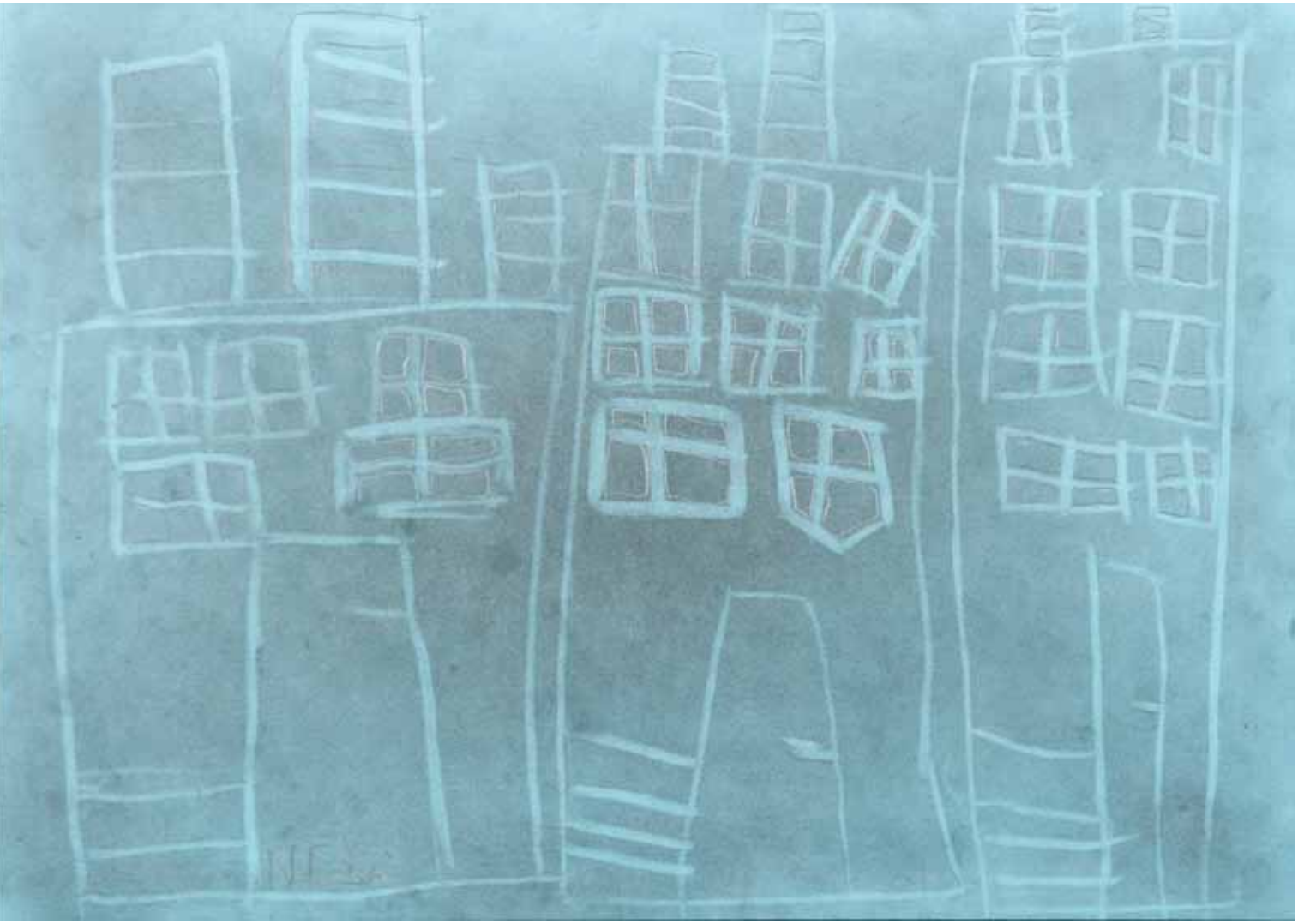
2 Ko smo prišli v vrtec, smo železarno narisali.

3 Ker nas je zanimalo, kaj se v kovačnici dogaja, smo povabili v vrtec dedka, ki veliko ve o železu in njegovi obdelavi. S pomočjo testa nam je pokazal, kako se valja in oblikuje železo.

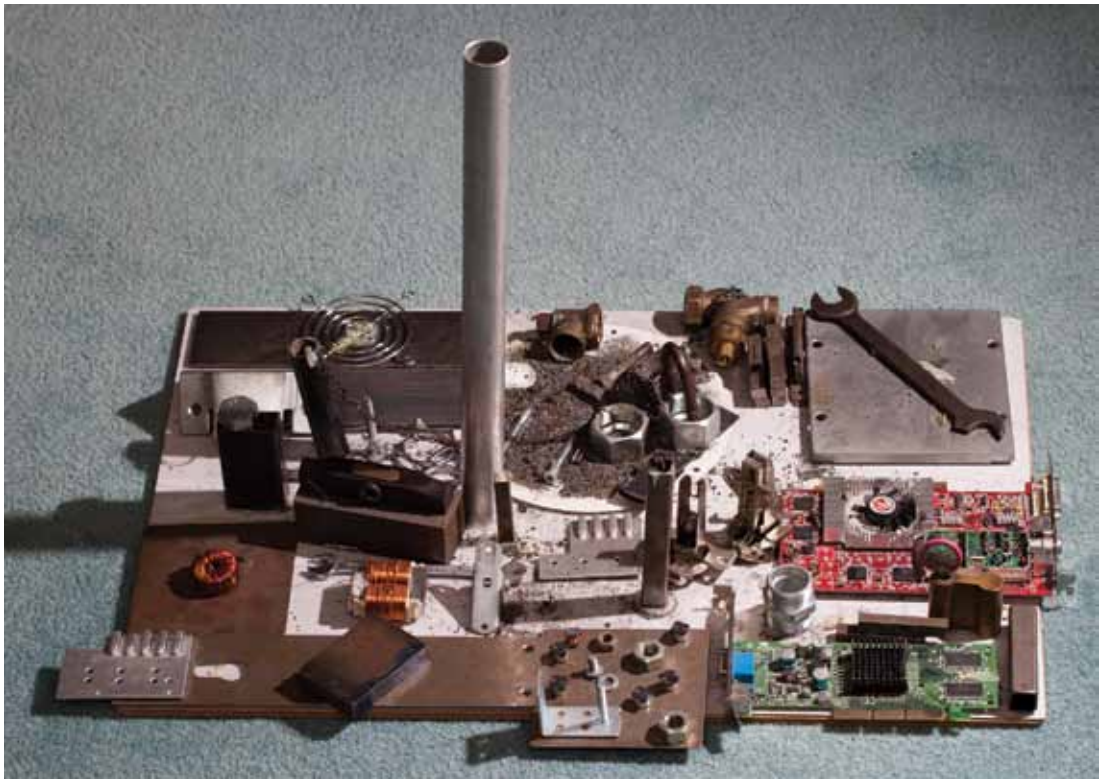
4 Od doma smo prinašali knjige, fotografije in ostalo literaturo o železarstvu. Opazovali smo fotografije, primerjali podobo železarne nekoč in danes:
»Poglej Tija! Što so črne fotografije, ker je »stara« železarna, tam so pa »lepe«, ker je »nova železarna«.«

5 Prijemali, vohali in tipali smo železne predmete. Ugotovili smo, da je železo temno, da je gladko, da smrdi in imamo umazane roke, ko ga držimo v roki.
Ugotovili smo tudi, da imajo železni predmeti različne zvoke. Zaigrali smo na železne predmete. Z njimi smo skušali ustvariti zvoke, ki smo jih slišali pred železarno.

6 Iz železnih predmetov, ki smo jih zbrali v vrtcu, smo sestavili instalacijo »ŽELEZARNA«. Zanjo smo narisali tudi pravi načrt. Sestavljen konstrukt smo nato zalepili na podlago in ga razstavili.



↑ **ŽELEZARNA**
Neža Brezovnik,
5 let in 3 mesece
Vrtec Ravne na Koroškem



← **ŽELEZARNA**
Tim Krajnc,
5 let in 7 mesecev
Matic Kamenik,
5 let in 5 mesecev
Vrtec Ravne na Koroškem



STARE IGRE

1 Raziskovali smo temo stare igre in primerjali, kako so se igrali otroci včasih z igro danes.

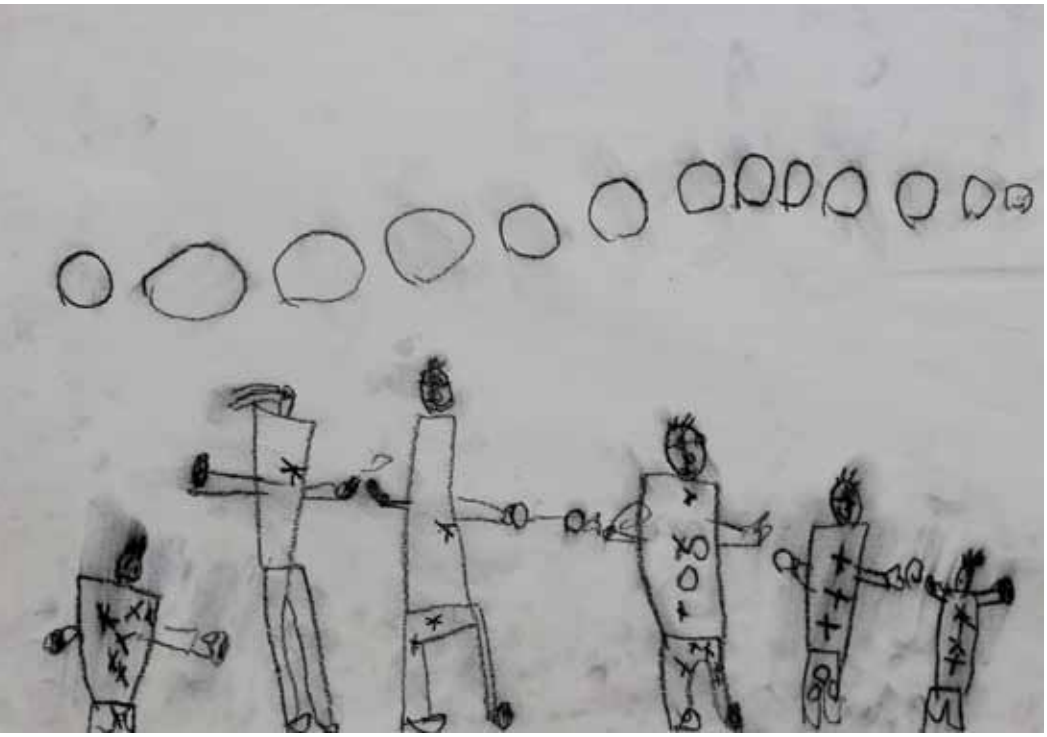
2 Preizkusili smo tudi veliko iger, ki se jih danes bolj redko igramo. Ena takih je »Slepe miši lovit«. Bilo pa jih je še mnogo ...

3 Naša občutenja ob igranju smo večkrat izrazili z likovno govorico. Nastajale so različne pripovedi v risbah.


1


2


3

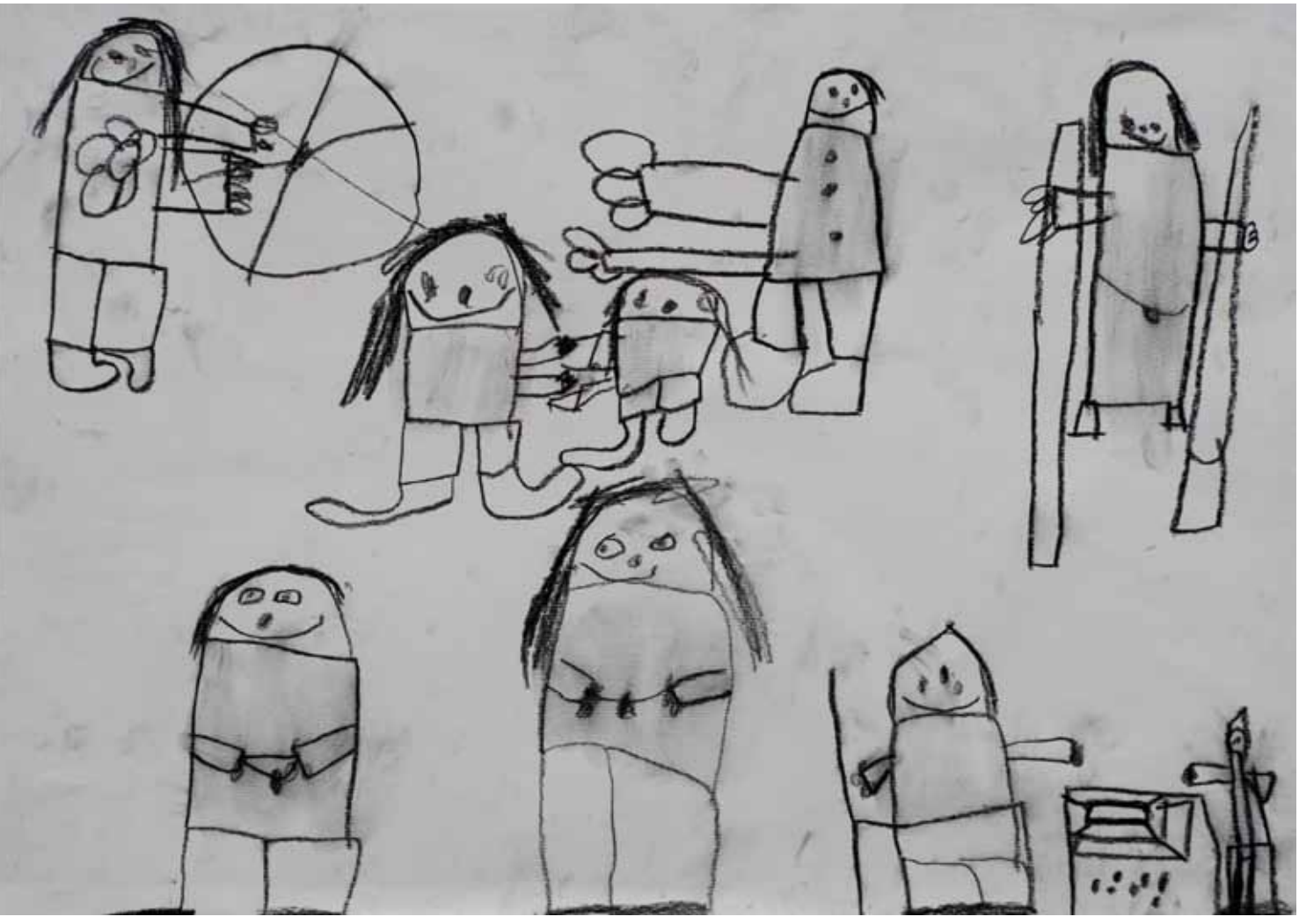


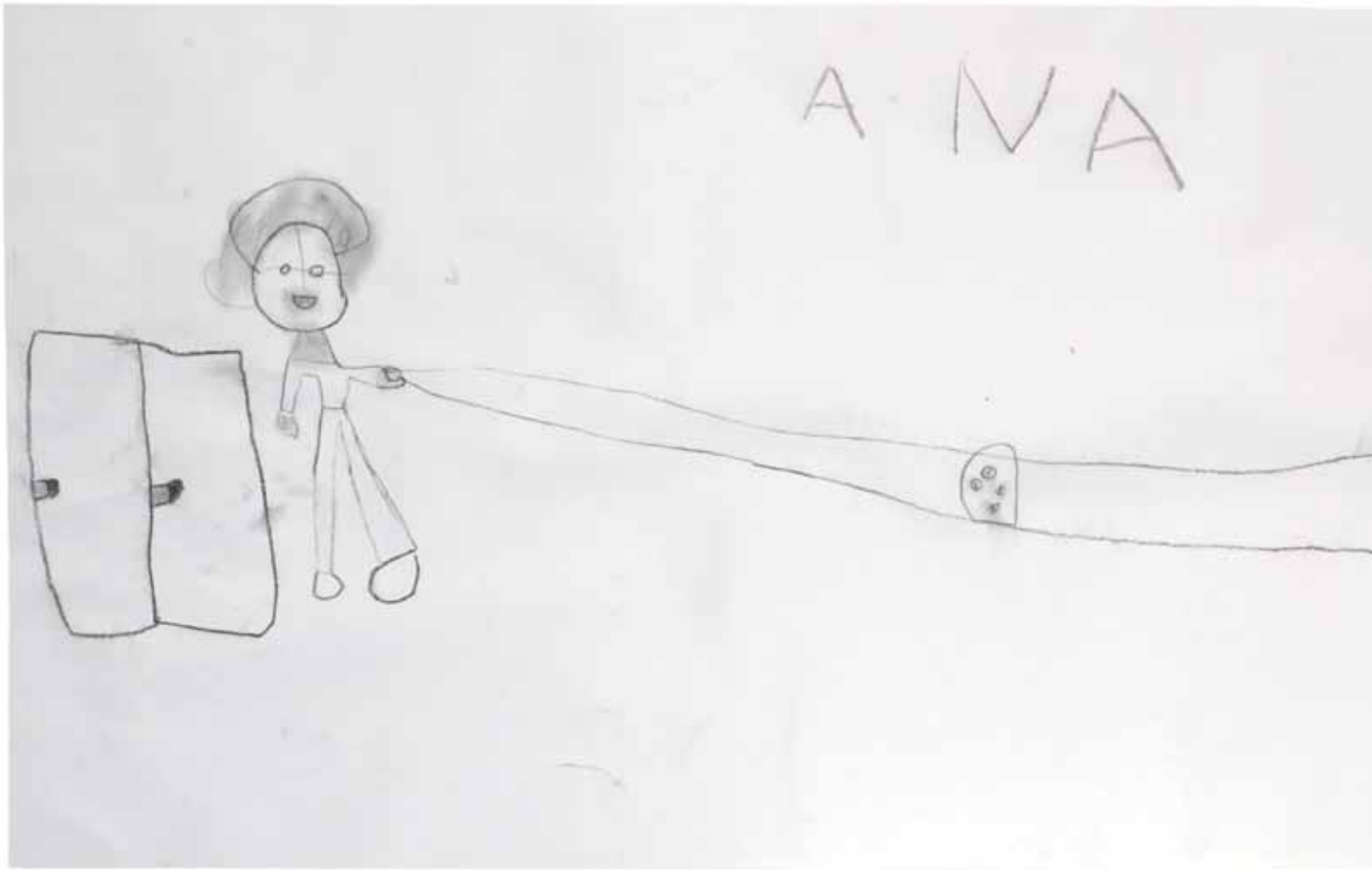
KEPANJE
Danijel Šart, 6 let
Vrtec pri OŠ Franja Goloba, Prevalje

Komentar otroka: »*Otroci so se kepali, na obleki imajo kepe in snežinke, ker se igrajo. Zgoraj so kepe, ki so jih metali.*«

STARE IGRE
Ožbej Knez, 5 let
Vrtec pri OŠ Franja Goloba, Prevalje

Komenta otroka: »*Meni je b'lo všeč, ko sem risal fante in punce. Fant in punca sta se žogala, druga dva sta vrtela gumb. Pri mizi pa sta fant in punca špilala mlin pa fižolčki so na mizi.*«





↑
IGRA Z GUMBOM,
Ana Gros, 6 let
Vrtec pri OŠ Franja Goloba,
Prevalje



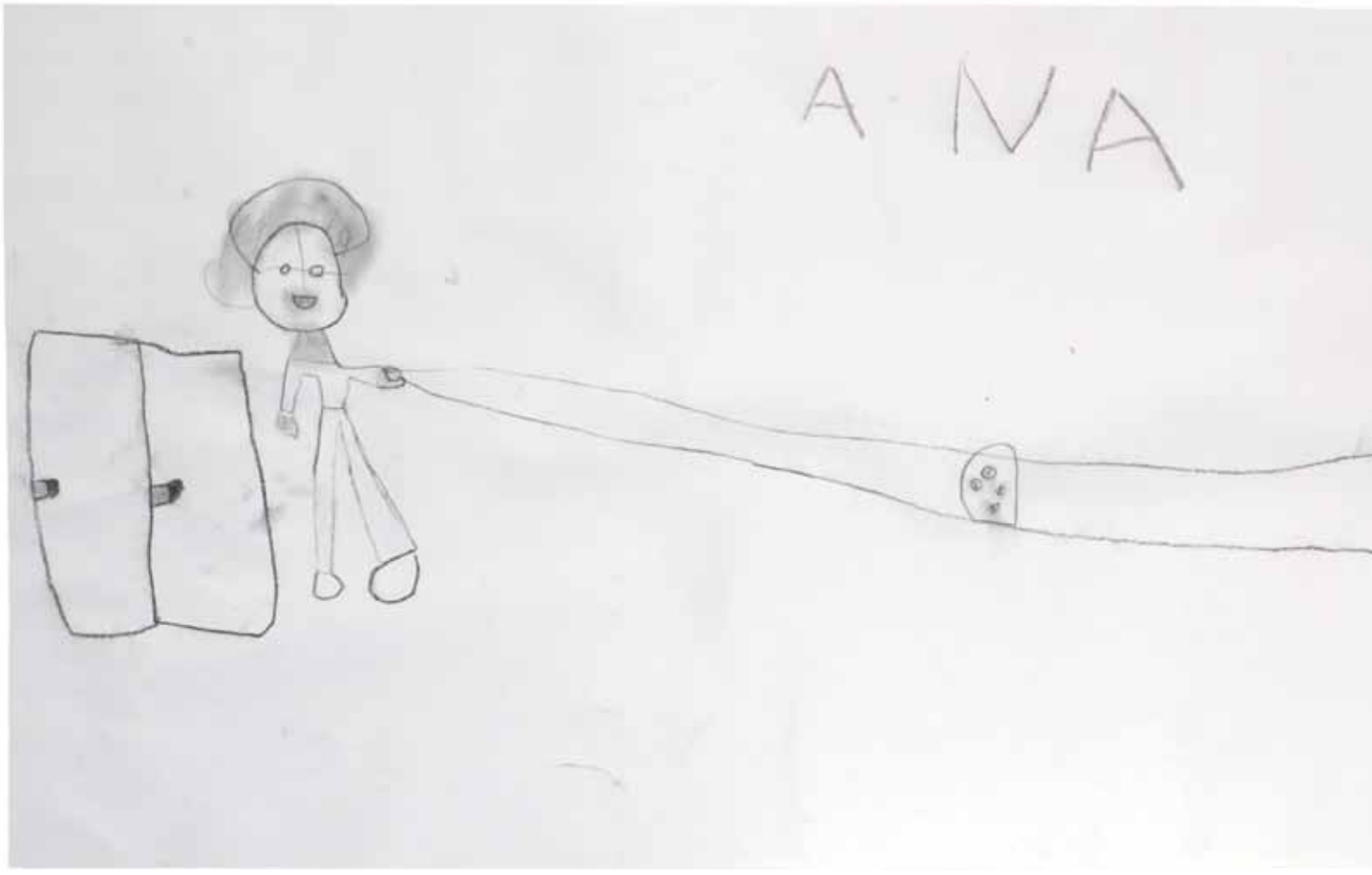
RISTANC →
Anuša Sedovnik, 6 let
Vrtec pri OŠ Franja Goloba,
Prevalje



Mojca Fo
ilustratorka

Moja izkušnja v sodelovanju pri projektu »Kulturno žlahtenje najmlajših« mi je bila vsekakor ljuba. Otroci in vzgojiteljice so bili odzivni na ideje, s katerimi sem prihajala v skupine, je pa bila izkušnja drugačna tam, kjer sem bila samoinicativna jaz ali so dale pobudo in idejo vzgojiteljice in smo jo gradili nato naprej skupaj z njimi in z otroki. Vsekakor je bilo eno in drugo dobro, le drugačno oziroma različno. Pripravljenost skupine na določeno temo je seveda zelo pomagala pri gradnji novih poti z vseh pogledov.

Zanimivo je bilo sodelovanje z drugimi umetniki, kjer se mi zdi, da je prišlo do neke vrste resonance. Kakor bi se zgodil odmev, sprožila nova energija, ko sem delovala jaz, za mano nekdo drug ali pa sva bila v skupini celo skupaj. Prišlo je do prijetnih in še zanimivejših izkušenj, do velike odzivnosti skupine. Menim, da je bil projekt pomemben zato, ker je odpiral nove poglede, otrokom ponudil neprecenljivo izkušnjo sodelovanja in širši vpogled v delo umetnika. Ni šlo za klasično sodelovanje, temveč za prebitek v smislu podpore celotnemu projektu, dolžini trajanja in s tem celovitemu pristopu vseh navzočih.



↑
IGRA Z GUMBOM,
Ana Gros, 6 let
Vrtec pri OŠ Franja Goloba,
Prevalje



RISTANC →
Anuša Sedovnik, 6 let
Vrtec pri OŠ Franja Goloba,
Prevalje



Mojca Fo
ilustratorka

Moja izkušnja v sodelovanju pri projektu »Kulturno žlahtenje najmlajših« mi je bila vsekakor ljuba. Otroci in vzgojiteljice so bili odzivni na ideje, s katerimi sem prihajala v skupine, je pa bila izkušnja drugačna tam, kjer sem bila samoinicativna jaz ali so dale pobudo in idejo vzgojiteljice in smo jo gradili nato naprej skupaj z njimi in z otroki. Vsekakor je bilo eno in drugo dobro, le drugačno oziroma različno. Pripravljenost skupine na določeno temo je seveda zelo pomagala pri gradnji novih poti z vseh pogledov.

Zanimivo je bilo sodelovanje z drugimi umetniki, kjer se mi zdi, da je prišlo do neke vrste resonance. Kakor bi se zgodil odmev, sprožila nova energija, ko sem delovala jaz, za mano nekdo drug ali pa sva bila v skupini celo skupaj. Prišlo je do prijetnih in še zanimivejših izkušenj, do velike odzivnosti skupine. Menim, da je bil projekt pomemben zato, ker je odpiral nove poglede, otrokom ponudil neprecenljivo izkušnjo sodelovanja in širši vpogled v delo umetnika. Ni šlo za klasično sodelovanje, temveč za prebitek v smislu podpore celotnemu projektu, dolžini trajanja in s tem celovitemu pristopu vseh navzočih.

SODELUJOČI V MREŽNEM PROJEKTU

Skrbnica projekta na Ministrstvu za šolstvo in šport:
Nada Požar Matijašič

Vodja projekta: Darja Štirn Koren

Strokovni vodja projekta: Robi Kroflič

Strokovni tim projekta: Robi Kroflič, Petra Štirn Janota, Anita Jug, Helena Smrtnik Vitulič in Darja Štirn Koren

Sodelujoči vrtci:
Vrtec prijavitelj: VRTEC VODMAT
Vodja projekta v vrtcu je bila Darja Štirn Koren.
Sodelovale so naslednje strokovne delavke: Anica Gruden in Urša Luzner, Ivica Žlogar in Martina Tomić, Andreja Lorber in Žaklina Zahirović , Suzana Teichmeister in Romana Kolbezen, Jožica Požun in Vesna Košir , Irena Kraljič in Petra Sedej, Jana Pevec in Petra Faris, Tatjana Korotaj in Milka Kuhanec, Vanja Kep in Dragica Macan, Melita Rožič in Nevenka Jančar, Romana Kos in Dragica Kunaver, Ana Grad Rožman in Alenka Demsky, Valerija Pečan in Petra Jagrič, Tina Režek in Aleksandra Muc, Tatjana Krpmot in Tilka Blatnik.

Konzorcijski vrtci:
VRTEC LEDINA
Vodja projekta v vrtcu je bila Natalija Kučiš Nikolić.
Sodelovale so naslednje strokovne delavke: Lidija Avsec, Mojca Čebular, Štefka Dolenc, Bernarda Hvala, Fani Intihar, Jožica Mušič, Katarina Oraže in Marjeta Urbančič.

VRTEC DR. FRANCE PREŠEREN
Vodja projekta v vrtcu je bila Damjana Jurman.
Sodelovali so naslednji strokovni delavci: Vesna Corel, Nina Habar, Caterina Alessio, Rosana Končar, Barbara Hren, Vesna Vidovič, Klemen Jurjec, Andreja Žnidar, Nuša Kostanjšek in Jana Klemen.

VRTEC RAVNE NA KOROŠKEM
Vodja projekta v vrtcu je bila Alja Verdinek.
Sodelovale so naslednje strokovne delavke: Marija Klančnik, Lidija Večko, Cvetka Žibret in Cvetka Jelen.

VRTEC PRI OŠ FRANJA GOLOBA, PREVALJE
Vodja projekta v vrtcu je bila Tatjana Grahovac.
Sodelovale so naslednje strokovne delavke: Sonja Lah, Draga Lesjak, Marija Žerdoner in Gordana Rednak.

VRTEC PRI OŠ MEŽICA
Vodja projekta v vrtcu je bila Štefka Kuserbanj.
Sodelovale so naslednje strokovne delavke: Marjeta Ošlak, Mojca Šimenc in Darinka Šajher.

VRTEC PRI OŠ ČRNA NA KOROŠKEM
Vodja projekta v vrtcu je bila Maja Jerčič.
Sodelovale so naslednje strokovne delavke: Eva Jelen, Mira Pušnik, Andreja Abraham in Metka Jagodič.

Sodelujoče kulturne institucije:
Narodna galerija Ljubljana: Kristina Preininger
Slovenski etnografski muzej: Sonja Kogej Rus In Maja Kostrič
Muzej in galerije mesta Ljubljane: Ema Ožir
Pionirski Dom, Ars center: Iztok Amon, Mojca Leben in Jure Markota
Zveza Glasbene mladine Slovenije: Tamara Kranjec, Franci Krevh, Blaž Rojko
Koroški Pokrajinski muzej: Liljana Suhodolčan
Podzemlje Pece — turistični rudnik in muzej: Suzana Fajmut Štrucl

Sodelujoči umetniki:
Mojca Leben, umetnostna zgodovinarka, specialistka za kreativni gib in neverbalno komunikacijo
Jure Markota, kipar
Leander Fužir, slikar
Mojca Sekulič Fo, ilustratorka
Iztok Mlakar, keramik in lončar
Igor Cvetko, lutkar
Vesna Obid, slikarka in restavratorka

Sodelavci in strokovnjaki s področja kulturne dediščine:
Tomaž Simetinger, Janez Bogataj in Lea Kužnik.

Koordinatorica projekta: Suzana Trpin

Finančni sodelavec v projektu: Janez Zupan



Jure Markota
kipar

Stvari, ki sem jih doživljal v vrtcih, so bile zame čisto nova izkušnja, ki je bila posebna v smislu občudovanja otrok, kako so lahko tako dovzetni za umetnost. Vsak umetnik, ki ustvarja iz srca, se čudi samemu sebi, kako lahko včasih doživlja stvari s čustvi in samo z njimi. Včasih se zgodi, da se čudiš svežemu jutru in času, ki se ustavi, medtem ko drviš na kolesu v službo. In ravno to me je prevzelo, kako otroci doživljajo stvari. Spontano, brez "razumnega" razmišljanja in čisto nedolžno. Hočejo vedeti vse, vse jih zanima ...

Leander Fužir
slikar

Likovna govorica otrok in njihova predstavljivost sveta nam sporoča, kako opazujejo, zaznavajo in doživljajo sebe in druge v okolju, v katerem živijo. S pomočjo podob, ki jih ustvarijo najprej v risbi, pozneje pa v slikanju, vstopamo v njihov svet in ga poskušamo razumeti. Vsak njihov izraz je enkraten, pomemben za razvoj in vreden pozornosti. Hvaležen sem za izkušnjo, ki sem jo pridobil pri delu z otroki in vzgojiteljicami v vrtcih. Kulturno žlahtenje otrok je bilo žlahtno tudi zame!