

■ LIDIJA TAVČAR

H O M O S P E C T A T O R



DIGITALNA KNJIŽNICA / DISSERTATIONES / 3

PEDAGOŠKI INŠTITUT / 2009

H O M O
SPECTATOR





■ LIDIJA TAVČAR

H O M O SPECTATOR

Uvod v muzejsko
pedagogiko



Lidija Tavčar
Homo spectator: uvod v muzejsko pedagogiko
znanstvena monografija

Digitalna knjižnica
Uredniški odbor: Igor Ž. Žagar (Educational Research Institute & University of Primorska),
Jonatan Vinkler (University of Primorska), Janja Žmavc (Educational Research Institute),
Alenka Gril (Educational Research Institute)
Zbirka: Dissertationes (znanstvene monografije), 3
Glavni in odgovorni urednik: Igor Ž. Žagar

Urednik izdaje: Jonatan Vinkler
Recenzenta: Mojca Kovač Šebart, Braco Rotar
Jezikovni pregled: Alenka Klemenc
Oblikovanje, prelom in digitalizacija: Jonatan Vinkler

Založnik: Pedagoški inštitut
Gerbičeva 62, SI-1000 Ljubljana
Ljubljana 2009
Za založnika: Mojca Štraus

ISBN 978-961-270-007-2 (pdf)
<http://www.pei.si/ISBN/978-961-270-007-2.pdf>
ISBN 978-961-270-007-2 (html)
<http://www.pei.si/ISBN/978-961-270-007-2/index.html>
DOI: <https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-007-2>

© 2009 Pedagoški inštitut/Educational Research Institute



CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

069:37.01(0.034.2)

TAVČAR, Lidija
Homo spectator [Elektronski vir] : uvod v muzejsko pedagogiko / Lidija Tavčar. - El. knjiga. - Ljubljana : Pedagoški
inštitut, 2009. - (Digitalna knjižnica. Dissertationes ; 3)

Način dostopa (URL): <https://www.pei.si/ISBN/homo-spectator/>

ISBN 978-961-270-007-2

247238656

*Za nesebično pomoč pri nastajanju pričujočega besedila se iskreno zahvaljujem
Bracu Rotarju, Evi Babovec Dolar, Tomažu Brejcu, Romi Češcut, Luki Hribarju,
Alenki Klemenc, Zdenku Kodelji, Mojci Kovač Šebart, Andreju Smrekarju,
Ferdinandu Šerbelju, Mojci Višner in Polonci Vrhunc. Zahvala velja tudi
Darku Štrajnu za povabilo k sodelovanju v programski skupini Pedagoškega inštituta,
saj je del besedila rezultat raziskovanja v okviru te raziskovalne skupine.*

Lidija Tavčar, rojena 1953 v Celju, je diplomirala iz umetnostne zgodovine in sociologije na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Od 1985 je zaposlena v Narodni galeriji, v letih od 1995 do 2007 je bila tam vodja pedagoškega oddelka. Je avtorica didaktičnih razstav, razstavnih katalogov, publikacij, znanstvenih in strokovnih člankov o izobraževanju v umetnostnih muzejih in o muzejski pedagogiki. Leta 2002 je doktorirala iz sociologije na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Njena knjiga *Zgodovinska konstitucija modernega muzeja kot sestavine sodobne zahodne civilizacije* je izšla leta 2003. Istega leta je postala znanstvena sodelovka Pedagoškega inštituta v Ljubljani, v nekaterih inštitutskih raziskovalnih projektih pa je sodelovala že od leta 1986. Leta 2004 je prejela Valvazorjevo nagrado in leta 2006 pridobila naziv muzejska svetnica. V zadnjem času se posveča raziskovanju prezrtih slikark 19. in 20. stoletja, ki so ustvarjale na našem ozemlju. Na to temo je leta 2006 izšla njena študija *Odsotnost/prisotnost likovnih ustvarjalk v leksikonih in enciklopedijah*.

O avtorici	7
Kazalo	9
Uvod	11
Terminološke in konceptualne dileme	23
Preliminarije za muzejsko pedagogiko	33
Katere umetnine so lahko učenci občudovali brez »moralne škode«	45
Gibanje za umetniško vzgojo	46
O ogledovanju slik	49
Od kdaj potreba po razlagi umetniškega dela	57
Pomen muzejev in galerij za izobraževanje	59
Razmišljanja o odnosu med slovenskimi šolami in muzeji v obdobju po drugi svetovni vojni	65
Napotki obiskovalcem umetnostnih muzejev	74
Artefakt kot »objekt učenja«	78
Strategije estetske vzgoje v umetnostnih muzejih	83
Semiološki model	92

Kopernikanski obrat v pojmovanju razmerja med muzeji in obiskovalci	III
Struktura in značilnosti muzejske in galerijske publike: družina kot specifična kategorija obiskovalcev umetnostnih muzejev in galerij	112
Sklepna misel	127
Povzetek	129
Summary	133
Literatura	137
Imensko kazalo	147

Pričujoče delo je napisano kot samostojna in vsebinsko zaokrožena razprava, sestavljena iz več tematskih sklopov. V nekaterih sta predmet proučevanja predvsem teoretska in zgodovinska problematika izobraževanja v umetnostnih muzejih in galerijah, v drugih pa bolj njegove praktične, metodične in organizacijske razsežnosti. Ker pa je predvsem prvi del besedila glede na njegovo genezo in obravnavano tematiko mogoče razumeti tudi kot nadaljevanje študije, ki je pred nekaj leti izšla v knjižni obliki z naslovom *Zgodovinska konstitucija modernega muzeja kot sestavine sodobne zahodne civilizacije*,¹ najbrž ne bo odveč, če najprej zelo na kratko povzamemo v njej obravnavano tematiko, saj predstavlja širši kontekst, znotraj katerega je potrebno razumeti tudi pričujočo razpravo. V prvem približku bi lahko rekli, da zgoraj navedena knjiga (katere bistvo je kritična analiza nekaterih elementov zgodovinske konstitucije modernega muzeja kot sestavine zahodne civilizacije) predvsem obravnava umetnostne muzeje in tiste zbirke in muzeje, ki veljajo skorajda za paradigmatske primere v določenem zgodovinskem obdobju, pri čemer je posebna pozornost posvečena njihovi edukacijski vlogi. Njeni prvi dve poglavji obravnavata problematiko izobraževalne funkcije muzejev v kontekstu ideje o zgodovinski muzejev, ki se začneja z antičnim *Museumom* in nadaljuje s srednjeveško cerkvijo kot prvim javnim muzejem. Izkaže se, da je za takšno pojmovanje zgodovine muzejev značilna retrospektivna iluzija, saj niti *Museum* niti srednjeveška cerkev nista bila muzej v današnjem pomenu besede, pa

¹ L. Tavčar, *Zgodovinska konstitucija modernega muzeja kot sestavine sodobne zahodne civilizacije*, Ljubljana 2003. Navedeno delo je predelan prvi del doktorske disertacije, medtem ko je pričujoča razprava predelan, razširjen in z novimi poglavji dopolnjen drugi del disertacije.

tudi njuna izobraževalna dejavnost ni bila usmerjena k ciljem, ki jih želi-
jo doseči v muzejih. Tretje poglavje omenjene knjige med drugim obravna-
va značilnosti renesančnih zbirk iz 15. stoletja, ki napeljujejo k sklepu, da
so bila kulturno-zgodovinska dejstva, ki so renesančnega zbiralca razmeji-
la od srednjeveškega predhodnika, po eni strani mecenstvo in zavest o vre-
dnosti sodobnega umetniškega dela, po drugi strani pa renesančni »muze-
ološki« koncept, ki ponovno oživlja občutek za zgodovinsko perspektivo.
Opisano je tudi, kako so postali antični kipi in dela sočasne likovne ume-
tnosti zgled, ob katerem so se izobraževali bodoči umetniki in si je obli-
kovala okus kulturniška elita, zbrana na renesančnih dvorih. Nato pa so
obravnavane tipične zbirke 16. stoletja kot sinteza dveh univerzumov: ma-
krokozmosa in mikrokozmosa. Posebna pozornost je namenjena Camillo-
vemu spominskemu teatru, ki je imel precejšen vpliv na oblikovanje drugih
kabinetov sveta (florentinski *studiolo*, nemške vladarske *Kunstkammern*),
v katerih je zbirka s tem, ko je reprezentirala dve sferi, *naturalio* in *artifi-
cialio*, pridobila kozmološko moč in bila razumljena kot ogledalo univer-
zuma.

V kontekstu nekaterih foucaultovsko inspiriranih kulturoloških študij
in obravnave zgodovine muzejev pa se izkaže, da izobraževalna vloga mu-
zejev ni le v prenašanju znanj, povezanih z muzejskimi zbirkami, ampak
že v predhodnem oblikovanju te vednosti, ki je odvisna od epistemološke-
ga polja določenega zgodovinskega obdobja. Proučevanje te problematike
se v omenjeni knjigi zato opira na Foucaultovo analizo vzpostavitve episte-
mološkega polja renesanse (ki se strukturira okrog *podobnosti* kot temelj-
nega organizacijskega principa), klasičnega obdobja (za katerega je znači-
len odnos *reprezentacije in mathesis*) ter moderne dobe (ki jo karakterizi-
ra *nastanek novih humanističnih ved in pojav človeka, ki je hkrati spozna-
vajoči subjekt in objekt svoje lastne vednosti*). S te perspektive postanejo vi-
dne in razumljive nekatere značilnosti zbirk in muzejev, ki ostajajo v tra-
dicionalni zgodovini muzejev nevidne. V četrtem poglavju so obravnavane
posledice epistemološkega preloma med renesanso in klasičnim obdo-
bjem, kakor so se kazale v oblikovanju zbirk v klasični dobi. Pod vlada-
vino novih načel znanstvene taksonomije je bil dan poudarek opazljivim
razlikam med stvarmi in ne več njihovi skriti podobnosti. Zato so običaj-
ni predmeti dobili v zbirkah prednost pred eksotičnimi in nenavadnimi,
vendar ne kot enkratni primerki, temveč kot deli serij. Poskusi sistemati-
zacije znanosti, katerih rezultat sta bila izdaja *Enciklopedije* in iskanje sis-
tema v znanosti o lepem, so se manifestirali tudi v muzejih. Prvi korak,
ki ga je bilo potrebno narediti, da so sploh odprli zbirko javnosti, je bila

sistematizacija. Šele sistematizirano gradivo je dopuščalo interpretacijo v skladu z znanstvenimi in umetniškimi predstavami tedanjega sveta. Z interpretiranjem muzejskega gradiva pa so dosegli stopnjo, na kateri je muzej lahko začel funkcionirati tudi kot izobraževalna institucija. Ob koncu 18. stoletja je francoska revolucija prispevala k novemu muzeološkemu programu, ki je radikalno spremenil dotedanjo prakso zbiranja umetnin. Vzpоставila je javne muzeje, da bi delila, kar je bilo zasebno, in razstavila, kar je bilo skrito. Zbirke, ki so bile prej v posesti posameznikov in dostopne samo izbrancem, so postale skupna dobrina, dostopna vsem državljanom. Ena od posledic odprtja zbirk za javnost je bil tudi pojav tako imenovanega disciplinskega muzeja kot aparata varovanja in nadzora, ki je po eni strani artikuliral vez med obiskovalci in razstavljenimi predmeti, po drugi strani pa je bil instrument, ki je omogočal nadzor nad ljudmi. Zato muzeji niso oblikovali zgolj vednosti, ampak so delovali tudi na telesa. Bili so viri znanja in sredstvo vzgoje, mesto izobraževanja s pomočjo razstavljenih eksponatov in mesto kultiviranja oziroma (samo)vzgoje na podlagi (samo)opazovanja in (samo)nadzorovanja. Peto poglavje najprej obravnava vpliv novih ved – zgodovine, umetnostne zgodovine, arheologije, biologije in antropologije, značilnih za vzpostavitev moderne *episteme* – na način predstavitve eksponatov v muzeju, ki se je kazal predvsem v njihovem umeščanju v zgodovinski okvir. Tako je vsaka od teh ved določala predstavitve eksponatov kot dela evolucijskega zaporedja oziroma zgodovine človeka, življenja, umetnosti, civilizacije itd. Muzeji so na ta način poskušali doseči osnovni izobraževalni cilj: da bi obiskovalci v prisotnem in vidnem (eksponatih) videli oziroma spoznali tisto, kar je odsotno in nevidno (umetnost, preteklo zgodovino naroda, socialne skupine, države itd.). Umetnostnim muzejem pa so pripisovali še posebno vzgojno vrednost, ker je prevladovalo prepričanje, da so umetniška dela, razstavljena v muzejskih zbirkah, še posebej koristna pri poučevanju in civiliziranju tistih, ki se zaradi nezadostne izobrazbe niso sposobni sami izobraževati.

Ta kritična obravnava muzejev pokaže, da je v zadnjih nekaj več kot dveh stoletjih prišlo do pomembnih premikov v poudarku, ki ga je bila deležna izobraževalna funkcija muzejev. Najprej so med francosko revolucijo Louvre spremenili iz zasebne kraljevske galerije v javni muzej, ki naj bi služil množičnemu izobraževanju državljanov. Tudi pozneje, nekako od začetka 19. stoletja pa vse do konca prve svetovne vojne, so muzeji veljali za izobraževalne ustanove. Skupaj s knjižnicami in čitalnicami so jih ustanavljali predvsem z namenom, da bi neukim ljudem omogočili dostop do znanja o svetu, v katerem živijo.

Po tem zgoščenem povzetku knjige *Zgodovinska konstitucija moderne muzeja kot sestavine sodobne zahodne civilizacije* velja v nadaljevanju tega uvoda omeniti še prizadevanje za oblikovanje in kultiviranje novega muzejskega občinstva v umetnostnih muzejih in galerijah v drugi polovici 19. stoletja. Nedvomno je bila francoska revolucija odločilna, da so zasebne zbirke konec 18. in v začetku 19. stoletja postale javni muzeji, ni pa bila edini vzvod za porajanje novega muzejskega občinstva, ki naj bi sčasoma zajel vse plasti prebivalstva. Zato se upravičeno zastavlja vprašanje: kakšni instrumenti so bili potrebni za oblikovanje novega občinstva? Odgovore smo v glavnem poskušali najti na podlagi analiz, ki jih je Tony Bennett objavil v knjigi o nastanku muzejev,² še posebej pa v poglavju z naslovom *Muzeji in javna sfera*.

Formiranja muzeja kot javne ustanove ne moremo ustrezno razumeti, pravi Bennett, če ga ne vidimo v luči splošnejšega pojmovanja razvoja, v katerem je kultura postala »sredstvo za izvrševanje novih oblik oblasti.«³ V drugi polovici 19. stoletja, so bila namreč razmerja med kulturo in državo razumljena in organizirana na podlagi koncepcije, v skladu s katero bi bilo mogoče dela, oblike in ustanove visoke kulture uporabiti kot sredstvo za izpolnitev ene od pomembnih vladnih nalog: za »civiliziranje celotne populacije«. Visoka kultura je bila v tem kontekstu namreč razumljena kot sredstvo za spreminjanje načina življenja ljudi, tj. za izboljšanje njihove morale, navad in obnašanja. Bistveno pri tem je, da je država poskušala ta cilj doseči posredno, preko vpliva kulture na ljudi, in ne z direktnim poseganjem države. In prav v tem poskusu posredne regulacije področja socialnega obnašanja prek vpliva kulture in na podlagi posameznikove sposobnosti samoopazovanja in samoreguliranja se kaže povezanost kulture in moderne oblike liberalnega vladanja.⁴ To idejo je George Brown Goode apliciral na muzeje v svojem vplivnem delu *Principles of Museum Administration*, v katerem je podal moderno idejo muzeja,⁵ s katero je nadgradil razmišljanja britanskih kulturnih reformatorjev sira Henryja Colea in Johana Ruskina iz sredine 19. stoletja. Po Coleu bi muzej lahko pomagal delavcem pri izbiri načina življenja, »v katerem ima moralno obvladovanje samega sebe prednost pred skušnjavami postelje in pivnicami.«⁶ Za zgled ga citirajmo: »Če želiš premagati pijanstvo

² T. Bennet, *The Birth of the Museum, History, theory, politics*, London, New York 1995, 18–33. Prim.: L. Tavčar, Novo muzejsko občinstvo in spol, v: *Delta* (2007), 179–189.

³ T. Bennet, n. d., 19.

⁴ N. d., 19–20.

⁵ G. B. Goode, *The Principles of Museum Administration*, York 1895, 71.

⁶ T. Bennet, n. d., 20.

in zlo, se potruđi, da bo nedelja za delavca vzvišen in kulturn dan; ne dopusti mu, da bo najprej iskal razvedrila v postelji in potem v javni hiši; pritegni ga v cerkev z resnim in prepričljivim govorom pridigarja, govor naj bo omejen z razumnimi mejami; daj mu glasbe in pokaži mu slike na stenah cerkva. Ker pa ne moremo vse nedelje preživeti v cerkvi, daj mu park za sprehode in igrišče za igro. Po maši odpri vse muzeje znanosti in umetnosti, naj se delavec tam osveži v družbi s svojo ženo in otroki, raje kot da mu puščaš, da se opija v javni hiši in krčmi. Muzej ga bo gotovo vodil k modrosti, prijaznosti in v nebesa, medtem ko ga bosta javna hiša in krčma vodili v surovost in pogubo.«⁷

Vendar muzeji niso bili edini, ki naj bi opravljali nalogo kulturnega vodenja ljudskih množic. Skupaj s knjižnicami in čitalnicami naj bi pomagali oblikovati moralne, intelektualne in vedenjske značilnosti ljudstva; dvigovali naj bi raven ljudskega okusa in risanja, zmanjšali naj bi privlačnost krčem in s tem povečali treznost in delavnost ljudstva; pomagali pa naj bi celo preprečiti izgrede in upore. Ta vpletenost institucij in praks visoke kulture v sam proces vladanja je imela za posledico temeljito spremembo koncepcije o teh ustanovah in praksah, prav tako pa tudi njihovega razmerja do izvrševanja socialne in politične moči. To pa ne pomeni, da pred vključitvijo teh institucij v vladne programe, ki so bili usmerjeni k civiliziranju ljudstva, te niso bile tesno vpete v organizacijo oblasti in njenega izvrševanja.⁸

Vpis kulturnih praks v okvire novih tehnologij vladanja (katerih cilj je bil usmerjanje obnašanja ljudi v zaželeno smer) meri na stalne in ponovljive učinke, na tiste, ki so izpostavljeni njenemu vplivu. Preoblikovati jih želi v aktivne nosilce in uresničevalce zmožnosti samoizpopolnitve, ki jo uteleša kultura.⁹

⁷ H. Cole, *Fifty Years of Public Work of Sir Henry Cole, K. C. B., Accounted for in his Deeds, Speeches and Writings* (2 vol.), London 1884, 368.

⁸ H. Cole, n. d., 21. V *Nadzorovanju in kaznovanju* je Foucault trdil, da so reformatorji kaznilnic v poznem 18. in zgodnjem 19. stoletju obtoževali morišče manj na humanistični podlagi kot zato, ker so ga razumeli kot del šibke ekonomije oblasti: ker je bila nestalna, prekinjena v svojih učinkih, saj je bil njen cilj teroriziranje ljudi in doseganje poslušnosti s sredstvi občasnih reprezentacij suverenove oblasti v kaznovanju; šibka zaradi pomanjkanja učinkovitih aparatov za aretacijo kršiteljev zakonov; šibka pa tudi zato, ker je izkoriščala telesa, ki bi jih lahko drugače naredila za uporabne. Zagovarjanje poboljševalnic kot primarne oblike kaznovanja je potemtakem temeljilo na tistem, kar se je zdelo, da obljublja bolj učinkovito izvajanje oblasti: bolj učinkovito zato, ker je računalo na preoblikovanje vedenja sotrpina preko premišljene manipulacije njihovega vedenja v okolju, ki je bilo zgrajeno posebej za te namene. Bolj učinkovit tudi zato, ker je prek zgolj tehnične razvrstitve merila na notranje preoblikovanje posameznika.

⁹ Pridobivanje institucij in praks visoke kulture za vladne namene je bilo podobno usmerjeno na produciranje boljše ekonomije kulturniške oblasti. Praznovanja, kraljevske maškarade, gledališke predstave in podobno so služili kot sredstvo (med drugim) za periodično (prekinjeno in neredno) razkazovanje oblasti pred ljudstvom. Navzočnost ljudi (ker je bila sploh zahtevana) je bila

Benett je izpostavil tri naloge, ki bi jih muzeji morali izpeljati, če naj bi postali dejavni nosilci novih kulturnih strategij. »Prva zadeva naravo muzeja kot socialnega prostora in potrebo po ločitvi tega prostora od prejšnjih zasebnih, omejenih in socialno ekskluzivnih oblik družabnosti. Muzej je bilo treba preoblikovati, da je lahko deloval kot prostor, v katerem se je bilo mogoče učiti civiliziranih oblik vedenja in jih razširjati med ljudi. Druga naloga zadeva naravo muzeja kot prostora reprezentiranja. Bolj kot da bi vzbujale zgolj začudenje in presenečenje nad redkosti in čudesi, bi morale muzejske predstavitve tako urediti in predstaviti naravne in kulturne artefakte, da bi zagotovile uporabo le-teh za porast znanja in za kulturo ter prosvetlitev ljudstva. /.../ Tretja naloga je v nasprotju s prejšnjima bolj povezana z muzejskimi obiskovalci kot z razstavami. Upošteva potrebo po razvijanju muzeja kot prostora opazovanja in regulacije z namenom, da bi obiskovalčevo telo bilo oblikovano v soglasju z zahtevami novih norm javnega vedenja.«¹⁰ Rekonceptualizacija muzejev sredi 19. stoletja (kot kulturnih virov) je imela potemtakem za posledico pomembno prevrednotenje prejšnjih kulturnih strategij. V zgodnjem obdobju so pravila, ki so urejala obiskovanje muzejev, služila za razlikovanje buržoaznega občinstva od preprostih ljudi s tem, da so slednje izključevala oziroma jim preprečevala obiskovanje muzejev. Prav nasprotno pa je nova koncepcija muzeja kot instrumenta javnega izobraževanja nameravala z odpiranjem muzeja širši javnosti ustvariti eksemplarični prostor, v katerem bi se lahko preprosti ljudje sami civilizirali, ker bi jim obiskovanje muzejev razkrilo kodeks obnašanja srednjega razreda, po katerem bi se lahko tudi sami ravnali in tako spremenili svoje nekultivirano vedenje. Muzej je bil v svoji prosvetlenski koncepciji namreč vedno eksemplarični prostor v dvojnem pomenu besede. Po eni strani je didaktična funkcija, pripisana muzejem, pomenila, da imajo v njem shranjeni objekti eksemplarični status, po drugi strani pa, da imajo tak status tudi osebe, ki muzej obiskujejo. Javni muzej je zato lahko služil kot instrument vladanja le, če je k eksemplarnemu didakticizmu objektov dodal še eksemplarni didakticizem oseb. To pomeni, da bi moral muzej poskrbeti za urejeno mešanje oseb, ki pripadajo različnim družbenim razre-

sklicana samo za toliko časa, kolikor je reprezentacija oblasti zahtevala navzočnost nekega občinstva, pred katerim bi se morala takšna reprezentacija kazati. Preoblikovanje značaja, navad ali sposobnosti ljudstva je bila redko postavljena kot naloga znotraj takšnih strategij kulture in oblasti. »Povludenje« (governmentalizacija) kulture pa je prav nasprotno merilo natančno na bolj trajne in zdržljive učinke z uporabo kulture kot vira, s pomočjo katerega bo mogoče tiste, ki bodo izpostavljeni njenemu vplivu, voditi k početju in progresivno spreminjati njihova čustva, misli, vedenje. T. Bennet, *The Birth of the Museum, History, theory, politics*, 21–24.

¹⁰ T. Bennet, n. d., 24.

dom in slojem, in bi se pripadniki nižjih slojev tako lahko učili s posne-manjem oblik oblačenja in vedenja, značilnih za višje sloje.¹¹

Tako naj bi bilo, toda v praksi je bilo precej drugače. Družbene elite so si pogosto in učinkovito prilastile muzeje in predvsem umetnostne galeri-je. Zato muzeji niso delovali toliko kot »institucije hegemonizacije, kakor so si zamišljali reformatorji, ampak so še naprej igrali pomembno vlogo v dife-renciranju elit in širših ljudskih slojev.« Benett zato opozori, da muzej ni niti zgolj hegemonizirajoča niti zgolj diferencirajoča institucija: njegovo družbe-no funkcioniranje bi lahko precej bolje definirali kot kontradiktorno gibanje med tema dvema tendencama. Prav tako meni, da je imela koncepcija muzeja kot institucije, v kateri je delavski razred izpostavljen vplivu srednjega razre-da, ne glede na dejstvo, da v praksi ni bila nikoli povsem udejanjena, bistveno vlogo pri oblikovanju muzeja kot nove vrste družbenega prostora.¹²

Benett obravnava to oblikovanje muzeja kot novega družbenega prostora tudi v povezavi z ženskami. Pri tem med drugim navaja tudi besedilo Jo-anne Landes, ki je v ponovni oceni Habermasovega koncepta javne sfere in ob upoštevanju francoskega konteksta videla izključitev žensk iz javne sfere »kot del kulturno-politične taktike, ki obljublja spreobrnitev pokvarjene ci-vilizacije, v kateri vlada elegantna ženska, in obenem ponovno vrnitev suve-renih pravic moškim, ki jim jih je odvzel absolutistični vladar.«¹³ »Redefi-nicija ženskosti, ki je spremljala ta proces in povezala ženske s sfero natural-nosti in domačnosti ter s funkcijo vzgajanja, je pripravljala pot za redefini-cijo ženske vloge v kulturni sferi.« Od tedaj dalje se ženske niso več pojavlja-le kot dominirajoče gospodarice sveta salonov, ampak kot ljubeznive in ugla-jene služkinje.¹⁴

A tudi če se je to dogajalo, se je po drugi strani v muzejih začel nasproten proces, proces, v katerem so ženskam začeli pripisovati pozitivno vlogo kulti-viranja moških iz delavskega razreda. Tako je bil denimo sredi 19. stoletja po mnenju reformatorjev britanskih muzejev prav moški iz delavskega razreda tisti, ki ga je bilo potrebno s to reformno strategijo odtegniti od kvarnih ugo-dij, ki so jih nudili velesejmi in gostilne. Zato so reformatorji poskušali pri-dobiti ženske iz delavskega razreda za zaveznice zagovornikov kulture. Lloy-dsov odgovor na odprtje Sheepshank Gallery v Victoria and Albert Muse-um-u leta 1858 je bil bržčas utopija, vendar je bil tipičen za to obdobje: »Za-

¹¹ N. d., 28.

¹² N. d., 28.

¹³ J. B. Landes, *Woman and the Public Sphere in the Age of the French Revolution*, Ithaca, Lon-don 1988, 56.

¹⁴ T. Bennet, n. d., 29.

skrbljeni ženi ne bo več treba obiskovati različnih točilnic, da bi privlekla domov svojega ubogega pijanega moža. Poiskala ga bo v najbližjem muzeju, kjer bo morala uporabiti vso spretnost prepričevanja, da ga bo odtrgala iz zatopljenosti v premišljevanja o Rafaelu.«¹⁵

Zato je bilo še toliko bolj pomembno, »da so bili muzeji v skladu z novo koncepcijo kot javne institucije enako dostopni moškim in ženskam. Vedno ni bilo tako, in celo kjer so bile ženske upoštevane, njihova navzočnost ni bila vedno dobrodošla. V 18. stoletju se je denimo nemški obiskovalec v Ashmolean Museum-u pritoževal, da so ženskam celo omogočili ogled za 6 penijev, vendar so tekale sem ter tja in se vsega dotikale. V zgodnjem 19. stoletju so se razmere spremenile in ženskam ni bil vstop v muzeje samo dovoljen, ampak so jih včasih celo spodbujali k obiskovanju muzejev in s tem vzpostavljali razliko med to komponento javne buržoazne sfere in kavarnami, akademijami, debatnimi in literarnimi društvi, ki so bili še vedno rezervirani predvsem za moške. V tem pogledu so muzeji – podobno kot parki in veleblagovnice – pripadali k izbrani vrsti javnega okolja, ki so ga lahko obiskovale dostojne ženske, če so jih spremljali moški člani družine ali gardedama. To pa zato, ker se je muzej razlikoval od neregulirane spolno pomešane množice na velesejmih in drugih krajih javnega zbiranja.«¹⁶

Toda »če so žensko iz delavskega razreda videli kot uporabnico kulturnega reformacijskega vpliva, je obenem nastopala tudi kot sokrivka tega vpliva, kot kolesce v kulturnem mehanizmu. To je bilo deloma tudi stvar funkcioniranja muzejev /.../ kot učnega okolja, v katerem bi bila lahko prenesena buržoazna koncepcija ženskosti in družinskega življenja na ženske iz delavskega razreda. Enako pomembno je, da so takšne norme potem služile kot modeli, po katerih bi bil lahko izboljššan okus moških iz delavskega razreda. V muzejskih projektih Johna Ruskina in Williama Morrisa je bilo preoblikovanje idealnega doma (zamišljenega kot buržoazni interier) mišljeno kot primarno sredstvo za navajanje moškega iz delavskega razreda na »boljše predmete, na boljše stanovanjsko opremo«.¹⁷

¹⁵ J. Physik, *The Victoria and Albert Museum: The History of its Building*, London 1982, 35.

¹⁶ J. Physik, n. d., 29. Nekateri avtorji omenjajo podobnosti med muzejem in veleblagovnico. Oba sta bila v formalnem smislu za javnost odprta prostora, saj sta dopuščala prost vstop. Poleg tega sta bila oba zamišljena kot prostor, v katerem so se ljudje iz nižjih socialnih slojev srečevali s tistimi iz višjih, se lahko zato po njih zgledovali in posnemali njihov način oblačenja in obnašanja. Tako so lahko prek posnemanja izboljšali svoj estetski okus in prevzeli vrednote in norme vedenja, ki so veljale za višje socialne sloje. V tem smislu sta bila po mnenju reformatorjev tako muzej kakor tudi veleblagovnica prostora, v katerem je potekal proces kultiviranja ljudskih množic (n. d., 28–33).

¹⁷ Ob tem naj opozorimo na razmišljanje Alaina Corbina, ki je opredelil tako imenovani »notranji muzej«. Konstrukcija notranjega muzeja je bila odvisna od različnih zahtev. Zbirka je lahko

To pa ne pomeni, da so bili sredi 19. stoletja umetnostni muzeji in galerije zgolj javni prostor, v katerem naj bi ženske po predvidevanju reformatorjev opravljale nalogo kultiviranja moških iz delavskega razreda. Bili so namreč tudi prostor, v katerem so ženske lahko kopirale razstavljene umetnine in si tako pridobivale likovno izobrazbo. Grafike iz tedanjega časa, na katerih so upodobljeni prizori iz Louvra, kažejo, da je bilo med osebami, ki so kopirale tam razstavljena likovna dela, veliko žensk.¹⁸ Te so bile nedvomno individualne obiskovalke muzejev, ki pa so najbrž predstavljale le manjšino vseh obiskovalk, pa tudi njihov namen obiska je bil specifičen. Želele so se likovno izobraževati ob starih mojstrih, saj se v Franciji likovno izobraževanje za ženske ni bistveno spremenilo, navkljub francoski revoluciji. Vzrok za to je bila buržoazna narava revolucije, v kateri je prevladovala mentaliteta srednjega sloja z njegovim pogledom na žensko kot gospodinjo, mater in vzgojiteljico otrok. »Tako je bila v celotnem 19. stoletju skoraj edina možnost pridobitve resne likovne izobrazbe za ženske izobraževanje v zasebnih ateljejih priznanih slikarjev, kar je zahtevalo osebno zainteresiranost mojstra za umetniško pot študentke, obvezno podporo družine (očeta ali moža) in dovolj sredstev. Delavka si likovne izobrazbe skoraj ni mogla privoščiti. .../ Ne glede na družbeno in politično neenakopravni položaj žensk v francoski družbi po revoluciji je število žensk, ki so želele študirati umetnost, ne le ljubiteljsko, ampak tudi strokovno .../ nenehno naraščalo.«¹⁹

zgotj preprosta akumulacija individualnih spominov. Corbin našteje nekaj primerov, denimo v skrito skrinjo zaklenjen čop las in pisma ljubljene osebe, ali predmeti, ki lastnike spominjajo na preživete opojne noči. Vsekakor opisane zbirke dajejo vpogled v značilnosti zasebnega življenja zgornjih razredov v Franciji v 19. stoletju. Toda tudi mala buržoazija, predvsem tista iz provinc, je želela oblikovati družinske arhive in zbirke spominskih predmetov. V vseh okoljih pričnejo zbirati fotografije in predmete, ki so jih pridobili ob porokah, npr. poročne šopke in venčke. V letih 1890–1914, ko je bila filatelija v polnem razmahu, posamezniki niso zbirali samo znamk, marveč so oblikovali številne zbirke razglednic, školjk, medalj in zbirke punčk. Bržkone se v zbirkah male buržoazije kaže želja po posnemanju višjih razredov. Proces posnemanja pa je privedel do drugih pojavov. Po letu 1880, ko meščanstvo dekoriranju posveča vse večjo pozornost, jim v krašnju stanovanj sledijo tudi nižji sloji, le da si ti lepšajo prostore z imitacijami. Posledica tega so kolekcije imitacij. (A. Corbin, *Il segreto dell' individuo*, v: Ph. Ariés, G. Duby, *La vita Privata. L' ottocento*, Bari 1988, 392–395. Prim.: L. Tavčar, *Zgodovinska konstitucija modernega muzeja kot sestavine sodobne zahodne civilizacije*, Ljubljana 2003, 56.)

¹⁸ R. Schaer, *L' invention des musées*, Reunion des musées nationaux histoire, Pariz 1993, 89.

¹⁹ V. Baranovski, I. Khlebnikova, *Pariške zasebne likovne akademije in Ažbetova šola v Münchnu*, Rosinvest, Ljubljana 2006, 33. »Ne smemo reči, da oblasti na tem področju niso naredile ničesar. Leta 1802 je bila ustanovljena risarska šola za dekleta (École Nationale de Dessin pour les Jeunes Filles). To je bila edina ženska likovna šola, ki jo je v 19. stoletju financirala država. V letih 1849–1860 je bila njena direktorica znana slikarka in feministka Rosa Bonheur (1822–1899). .../Prve šole risanja za delavke, ki jih je financiral pariški mestni svet (Ville de Paris), so se odpr-

Kljub vsem tem spremembam, ki kažejo, da je postajal muzej za ženske in delavce ne samo vse bolj odprt prostor, ampak tudi potencialni prostor izobraževanja in kultiviranja, pa za tedanje in marsikdaj tudi za sodobne muzeje žal še vedno velja mnenje Gottfrieda Fliedla, ki ugotavlja: »Dostop do izobrazbe, torej tudi do muzeja in njegove dediščine, je urejen socialno razločevalno. To pomeni, da le tisti, ki že ima neko izobrazbo, lahko izobrazbo pridobi. Muzeji niso mesta za izobraževanje, temveč so mesta izobraženih. Muzeji so kulturna mesta domorodcev izobraženske elite.«²⁰

Po tej kratki predstavitvi vloge umetnostnih muzejev in galerij pri oblikovanju in kultiviranju muzejskega občinstva, kot so jo razumeli kulturni reformatorji 19. stoletja, se bomo v nadaljevanju osredotočili na tematično tistega izobraževalnega in vzgojnega dela v umetnostnih muzejih in galerijah, ki jo označuje naslov pričujočega dela, torej na muzejsko pedagogiko. Pri tem je potrebno poudariti, da se ne bomo ukvarjali s problematiko muzejske pedagogike v vseh vrstah muzejev, ampak le s tisto, ki je specifična za umetnostne muzeje in galerije. Pravzaprav se bomo še bolj omejili in se osredotočili predvsem na problematiko, značilno za umetnostne muzeje in galerije, v katerih so razstavljena dela starejše likovne umetnosti. Zato je podnaslov knjige »Muzejska pedagogika« morda preširok. Ker pa je to nemara prvo obsežnejše delo o muzejski pedagogiki v slovenskem prostoru, se na konceptualni ravni ukvarjamo tudi z muzejsko pedagogiko nasploh in je zato tudi širši podnaslov vendarle upravičen, čeprav se ne poglobljamo v problematiko, ki je specifična za druge vrste muzejev.

Tako so glavne teme v prvem poglavju prav nekateri terminološki problemi z izrazom »muzejska pedagogika«, ki se v Sloveniji uporablja že več kot dve desetletji. Izraz je problematičen vsaj iz dveh razlogov. Prvič zato, ker se nanaša na izobraževalno in vzgojno delo tako z otroki kakor tudi z odraslimi v muzejih in galerijah, ne upošteva pa bistvene spremembe, ki je nastala z vzpostavitvijo andragogike kot posebne edukacijske vede. Drugi razlog, zaradi katerega je izraz problematičen, pa je, da napeljuje k napačnemu sklepu, da je muzejska pedagogika posebna edukacijska veda, čeprav to v resnici ni.

V drugem poglavju, ki je razdeljeno na več podpoglavij, združenih pod naslovom *Preliminarije za muzejsko pedagogiko*, je v ospredju obravnave najprej vprašanje, kako se je v obdobju od druge polovice 19. stoletja do

le leta 1800. Njihovo število se je postopoma povečevalo. Likovne šole za ženske so organizirala tudi različna ženska združenja.« V. Baranovski, I. Khlebnikova, n. d., 33.

²⁰ G. Fliedl, O razvrščanju in prilaščanju, *Muzeoforum*, Zbornik muzeoloških predavanj 1991, Ljubljana 1991, 26.

približno konca tridesetih let 20. stoletja razvijala pri nas znotraj šolskega predmetnika »metodika opazovanja likovnih del« kot predhodnica muzejske pedagogike. Pri tem obravnavamo šolo kot ideološki aparat države, saj se v šolskem procesu državni interes najbolj neposredno vsiljuje kot osebni interes slehernega posameznika, v učnem procesu pa je tudi zelo težko ločiti prvine izobraževanja od družbenega prilagajanja, ideološke dresure in discipliniranja. Na to kaže tudi mnenje tedanjih moralistov, da ni vsako umetniško delo primerno za pouk v šolah, ker lahko žali nrvnost in verski čut. Z izbranimi podobami, ki so jih priporočali za šolsko rabo, so najprej privzgjajali privrženost do cesarja, cerkve in domovine, medtem ko jim je bila skrb za likovno vzgojo drugotnega pomena. V zadnjih treh podpoglavjih bodo predstavljena razmišljanja o odnosu med slovenskimi šolami in muzeji v obdobju po drugi svetovni vojni, o napotkih obiskovalcem umetnostnih muzejev in galerij in o artefaktu kot »objektu učenja«.

V tretjem poglavju z naslovom *Strategije estetske vzgoje v umetnostnih muzejih* poskušamo odgovoriti na vprašanje, kaj lahko razberemo iz različnih načinov postavitve zbirk v umetnostnih muzejih in kaj je tisto, kar postavitve bolj ali manj prikrivajo oziroma razkrivajo. V enem primeru gre za dominacijo umetnostne zgodovine ali kake druge estetske doktrine, v drugem pa za tako imenovani »prikriti ikonografski program«, kar je analogon tistemu, kar se na šolskem področju imenuje »prikriti kurikulum«. Poleg tega je predstavljen še »semiološki« didaktični model vodstva po klasično postavljeni umetnostni zbirki, katerega prednost je, da omogoča sinhron pristop k likovnim delom, četudi njihova postavitve sledi diahroni logiki, ki jo diktira umetnostna zgodovina kot dominantna doktrina v umetnostnih muzejih. S tem je nakazana možnost drugačne obravnave razstavljenih del, kakor jo obiskovalcu vsiljujejo sama postavitve razstave in spremljajoča besedila. Osrednja tema tega podpoglavja je analiza didaktičnega modela vodstev po klasično zasnovani umetnostni zbirki, ki ga je razvila Caterina Marrone v Galleria Borghese v Rimu. Ta model vodstev izhaja iz tiste smeri semiologije, ki se opira na predpostavko, da je umetniško delo (tako kot sleherni kulturni pojav) znak oziroma sistem znakov.

Četrto poglavje z naslovom *Kopernikanski obrat v pojmovanju razmerja med muzeji in občinstvom* obravnava radikalni preobrat v razumevanju muzejev in obiskovalcev: v zadnjih desetletjih namreč niso več v središču zanimanja in preučevanja muzeji kot institucije, temveč njihovi obiskovalci. Posledica tega preobrata je tudi vse večji pomen izobraževalne vloge muzejev. Predpogoj za uspešno izobraževalno delo v muzejih pa je poznavanje občinstva. Zato so postale struktura in značilnosti muzejske in galerijske

publike osrednji predmet preučevanja. Posebna pozornost pa je v tem kontekstu namenjena družini kot specifični vrsti muzejske in galerijske publike, ki je še vedno dokaj slabo raziskana, saj ji doslej še zdaleč ni bilo posvečeno toliko pozornosti kot posameznikom in skupinam.

Na koncu sledi še sklepna misel, v kateri opozarjamo, da pričujočega besedila, čeprav je podnaslovljeno z *Uvod v muzejsko pedagogiko*, ni mogoče razumeti po analogiji z uvodi v druge znanstvene discipline, saj muzejska pedagogika kot znanstvena disciplina sploh še ne obstaja. Gre bolj za vstop v neko še ne dovolj sistematizirano in proučeno teoretsko in praktično problematiko, ki se bo v znanstveno vedo morda razvila, zaenkrat pa so to zgolj elementi zanjo.

Izraz »muzejska pedagogika«,¹ ki se je v zadnjih dobrih dveh desetletjih uveljavil v slovenskem prostoru kot splošno sprejet termin² za prakso in vedno bolj tudi teorijo izobraževalnega in vzgojnega dela v muzejih in galerijah, sploh ni tako neproblematičen, kot se morda zdi na prvi pogled. Problematičen je namreč vsaj zaradi dveh razlogov.

Prvič zato, ker se izraz nanaša na celotno izobraževalno in vzgojno delo v muzejih in galerijah, ki vključuje tako programe za otroke kot za odrasle, ne upošteva pa bistvene spremembe, ki se je zgodila z vzpostavitvijo andragogike kot posebne vede o izobraževanju odraslih.³ Če je ta sprememba, ki

¹ Ta del besedila, ki se ukvarja z terminološkimi in konceptualnimi dilemami, povezanimi z izrazom »muzejska pedagogika«, je bil objavljen v: Z. Kodelja, L. Tavčar, Terminološke zagate z izrazom »muzejska pedagogika«, *Sodobna pedagogika* 59 (2008), 5, 124–134.

² Pred tem so denimo v Narodni galeriji v Ljubljani poimenovali izobraževalne dejavnosti s tremi izrazi: »umetnostna vzgoja«, »estetska vzgoja« (P. Vrhunc, »Umetnostna vzgoja Narodne galerije«, *Argo* 12 (1973), 1/2, 16) in »likovna vzgoja« (A. Cevc, Poročilo o delu Narodne galerije za leto 1979, Arhiv Narodne galerije v Ljubljani).

³ Sam izraz »andragogika« (nem. *Andragogik*) je, kot navaja D. Demetrio, prvi uporabil A. Kapp leta 1833 za označitev vsega, kar zadeva izobraževanje in vzgojo kot eksistencialni kontinuum. Nato je leta 1921 E. Rosenstock ponovno uporabil ta izraz v analizi funkcij izobraževanja odraslih v Nemčiji (D. Demetrio, *Manuale di educazione degli adulti*, Roma-Bari 2003, 106). V Sloveniji je že leta 1938, najbrž prvi, uporabil izraz »andragogika« K. OZVALD v članku *Dvajset let pedagogike v Jugoslaviji* (J. Muršak, Duševni obraz človeka v dobi strojev ali poklic kot najvišja oblika dela, *Sodobna pedagogika* (2002), 4, 130). Pozneje so o andragogiki pisali in jo utemeljevali številni avtorji: H. Nanselmann (Švica), F. Poggeler (Nemčija), M. Ogrizović (Jugoslavija), T. T. Have (Nizozemska), B. Schwartz (Francija), J. A. Simpson (Anglija), F. M. De Sanctis, itd. (Italija), in M. Knowles v ZDA (D. Demetrio, *Manuale di educazione degli adulti*, 106). M. Knowles v enem od svojih tekstov z naslovom »Andragogy« priznava, da je ta izraz ukradel od nekega jugoslovanskega strokovnjaka za izobraževanje odraslih, ki je sredi šestdesetih let prej-

je pri nas posledica razdelitve pedagogike kot obče vede o vzgoji in izobraževanju na pedagogiko (vedo o vzgoji in izobraževanju otrok) in andragogiko (vedo o izobraževanju odraslih) upravičena, potem bi bilo primerneje govoriti o »muzejski pedagogiki in andragogiki«. Že v času uvedbe termina »muzejska pedagogika« je bila ta delitev na dve vedi znana. Takrat namreč andragogika ni več veljala za eno od pedagoških disciplin,⁴ vzgojno in izobraževalno delo v muzejih in galerijah pa tudi ni bilo usmerjeno le na delo s šolarji. To sta dva pglavitna razloga, zaradi katerih je bila tedanja uvedba izraza »muzejska pedagogika« v tem pogledu problematična. Še bolj problematična je videti njegova raba danes, ko se je andragogika že povsem uveljavila. Vendar to ne pomeni, da je njegova raba problematična v vseh primerih. Problematična se zdi takrat, ko se uporablja kot oznaka za teorijo in prakso izobraževanja odraslih v muzejih in galerijah. Da se v muzejih in galerijah tega problema zavedajo, se vidi tudi po tem, da se dejavnosti, namenjene odraslim, v programih dela muzejev in galerij vsaj ponekod že nekaj časa uvrščajo v rubriko »andragogika«. ⁵ Kljub temu pa raba izraza »andragogika« še ni dosledna. Tako se na primer ne uporablja izraz

šnjega stoletja po kočani poletni delavnici stopil k njemu z lesketajočimi očmi rekoč: »Malcolm, vi pridigate in prakticirate andragogiko!« Ker Malcolm prej še ni slišal za andragogiko, je odvrnil: »Kakšno – gogiko?« Na kar mu je ta jugoslovanski strokovnjak pojasnil, da gre za izpeljavo iz grške besede »aner«, ki pomeni »odrasel« (M.S. Knowles, *Andragogy*, v: *Museums, Adults, and the Humanities*, *American Association of Museums*, Washington, D. C. 2005, 27). Čeprav se je izraz »andragogika« uveljavil v mednarodnem okviru, pa so v ZDA in Veliki Britaniji še naprej preferirali rabo izraza »adult education«, v Franciji (podobno kot v Španiji in Italiji) pa »formation des adultes« (P. Besnard, *Andragogie*, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris 1994, 62–63).

⁴ *Enciklopedijski riječnik pedagogije*, Zagreb 1963, 41–42 (geslo Andragogija). Pedagogika pa je bila razumljena kot *teorija vzgoje in izobraževanja* (F. Blättner, *Storia della pedagogia*, Roma 1979, 8). Pri tem ostaja za nekatere avtorje odprto vprašanje, ali gre za t. i. *znanstveno* ali *praktično* teorijo (W. Brezinka, *Metateoria dell'educazione*, Roma 1984, 9). Vendar v tem primeru to razlikovanje niti ni toliko pomembno. Pomembno je, da je pedagogika razumljena kot teorija (znanost, veda, teorija, doktrina itd.) o vzgoji in izobraževanju nasploh in ne le o vzgoji in izobraževanju otrok.

⁵ V knjižici *Pedagoški programi v slovenskih muzejih in galerijah* (Pedagoška sekcija pri Skupnosti muzejev Slovenije, Ljubljana 1999), v rubriki *Samostojni pedagoški programi* še niso ločevali dejavnosti za otroke in odrasle. V naslednji knjižici *Pedagoški programi v slovenskih muzejih in galerijah 2001/2002* (Pedagoška sekcija pri Skupnosti muzejev Slovenije, Ljubljana 2001, 79), je le Prirodoslovni muzej Slovenije poimenoval dejavnosti za odrasle: *Andragoški programi*. V istoimenski knjižici (Pedagoška sekcija pri Skupnosti muzejev Slovenije, Ljubljana 2003, 41, str., 47, 98, 102), so na objavljenih straneh nekateri muzeji že navajali rubriko *Andragoški programi*. V naslednji istoimenski publikaciji (Pedagoška sekcija pri Skupnosti muzejev Slovenije, Ljubljana 2005, 78, 98, 114) se je število rubrik *Andragoški programi* zmanjšalo. V zadnji knjižici (Pedagoška sekcija pri Skupnosti muzejev Slovenije, Ljubljana 2008, 61, 113, 123, 142, 151) so na objavljenih straneh kustosi navajali dejavnosti za odrasle tako: *Programi za odrasle*, *Andragoški programi*, *Delavnice za odrasle*. Potrebno je navesti, da je sodelovalo v teh knjižicah prvič 58 mu-

»muzejski andragog«, ampak še vedno le »muzejski pedagog«, za tiste, ki se v muzejih in galerijah ukvarjajo z izobraževalnim in vzgojnim delom, tudi če to vključuje delo z odraslimi. Restriktivna politika zaposlovanja na tem področju gotovo preprečuje specializacijo dela in poklicev v tem smislu, da bi poleg muzejskih pedagogov imeli v istem muzeju ali galeriji še muzejske andragoge. Ravno zato, ker vsaj trenutno večina muzejev in galerij tega ne more uresničiti, morajo muzejski pedagogi delovati tudi kot muzejski andragogi. Zato se zdi, da bi bilo bolje, če bi jih tudi imenovali muzejski pedagogi in andragogi, teorijo in prakso izobraževalnega in vzgojnega dela v muzejih in galerijah pa muzejska pedagogika in andragogika.

Toda vprašanje je, ali bi bila sprememba izraza »muzejska pedagogika« v »muzejska pedagogika in andragogika«⁶ res najboljša rešitev. Po eni strani se zdi takšno preimenovanje smiselno, če se strinjamo z razlago, da je raba izraza »pedagogika« v tem primeru neustrezna, ker etimološki izvor besede »pedagogika« jasno kaže, da gre za vodenje otroka,⁷ v muzejih pa gre tudi za vodenje odraslih. Toda če bi se držali etimologije, potem bi bil izraz »pedagogika« lahko sporen tudi takrat, ko je z njim mišljena veda ali znanost o vzgoji in izobraževanju otrok, saj ta izraz, če ga razumemo dobesedno, ne pomeni vzgoje otroka. Pomeni vodenje otroka. Najprej je šlo zgolj za vodenje otroka od doma do šole in nazaj. To je bila v antiki naloga sužnja, ki so ga zaradi tega imenovali pedagog. Ta je moral voditi gospodarjevega otroka k učitelju in nazaj domov. To vodenje je bilo pravzaprav fizično spremljanje otroka. Kot tako ni bilo razumljeno kot vzgoja. Zato je raba izraza »pedagogika« neproblematična le, če tega izraza ne razumemo na podlagi etimologije, in torej besedo »vodenje«, ki je bistven del tega izraza, ne razumemo dobesedno, ampak zgolj v prenesenem smislu. Zgodovinsko gledano se je ta pomenski premik zgodil že v helenističnem obdobju, ko je pedagogovo delo dobilo tudi moralno razsežnost, ker je moral pedagog otroka na poti tudi nadzorovati in varovati pred nevarnostmi in pregrehami, predvsem pa zato, ker je kmalu postal prav on tisti, ki je otroku privzgaljalepo obnašanje in oblikoval njegov značaj in moralnost. Tako je beseda »pedagog« vse bolj zgu- bljala svoj etimološki pomen in vedno bolj pogosto je pomenila vzgojitelja, tj. osebo, ki ji je zaupana moralna vzgoja otrok. Nikoli pa ni pomenila uč-

zejev in galerij, nato se je število povečalo na 63, v zadnji publikaciji pa je svoje pedagoške programe objavilo že 155 ustanov.

⁶ Recimo po zgledu preimenovanja Oddelka za pedagogiko na Filozofski fakulteti v Ljubljani v Oddelek za pedagogiko in andragogiko.

⁷ Beseda »pedagogika« izhaja iz grških besed »país«, »paidós« (otrok, deček) in »ágein« (voditi). Isti izvor ima tudi beseda »pedagog« (paidagogós), ki (W. Brezinka, *Metateoria dell'educazione*, 9, 47).

telja, saj pedagog ni bil učitelj (didaskalos).⁸ Bil je tisti, ki je vodil otroka k učitelju.⁹ Kot smo videli pa že takrat to vodenje ni bilo več razumljeno dobesedno, saj je pomenilo tudi vzgajanje.¹⁰ Pozneje je bil pedagog opredeljen kot odrasel človek, ki vodi otroka k znanju.¹¹ Vendar ne več v dobesednem smislu vodenja k učitelju kot viru znanja, ampak k znanju samemu. Do tega pomenskega premika je lahko prišlo potem, ko se je z izrazom »pedagog« začelo označevati tudi učitelje. Danes pa ima ta termin še širši pomen, saj vključuje tudi tiste, ki se ukvarjajo s teorijo vzgoje in izobraževanja.

Poleg tega etimološki pomen besede »pedagogika« v smislu »vodenje otroka« zastira prav tisti pomen, ki ji ga danes daje definicija pedagogike kot znanosti o vzgoji in izobraževanju (otrok). Čeprav v začetku sploh ni šlo za znanost o vzgoji otroka, ampak za veščino ali tehniko, kar se lepo vidi iz tega, da so jo imenovali »paidagogikè téchne«, nato pa v latinskem jeziku »ars paedagogica«,¹² je bila pedagogika pozneje vendarle najprej razumljena kot filozofska disciplina in nazadnje kot znanost o vzgoji in izobraževanju. Zato argument, ki upravičuje rabo izraza »andragogika« z etimologijo besede »pedagogika«, češ da je izraz, ki pomeni vodenje otroka, neprimeren za označitev znanosti o izobraževanju odraslih, ni ravno prepričljiv, saj bistvo pedagogike ni v vodenju otroka, kar je bil prvotni pomen (etymon) besede »pedagogika«, ampak v definiciji, ki pravi, da je pedagogika znanost o vzgoji in izobraževanju. Zato je izraz »pedagogika«, če ga razumemo dobesedno, enako sporen za pedagogiko kot za andragogiko, če je za obe bistveno, da sta znanosti o vzgoji in izobraževanju. Uporaba izraza »andragogika« za znanost o vzgoji in izobraževanju odraslih je v etimološkem smislu sicer videti primernejša od izraza »pedagogika«, še posebej zato, ker se je uporabljala v besednih zvezah »pedagogika odraslih« in »adultna pedagogika«, ki sta nesmiselni, če razumemo te izraze dobesedno. Toda problem je v tem, da izraz »andragogika«, ki je nova umetna

⁸ H.-I. Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, tome I., Paris 1981, 217–218.

⁹ Tudi v antičnem Rimu je bil pedagog (paedagogus) suženj (običajno je bil to izbrani učeni Grk), ki je vodil oz. spremljal svojega malega gospodarja v šolo in ga moralno vzgajal (H.-I. Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, tome II., 65–67).

¹⁰ Tudi v Platonovem delu *Zakoni* se, kot navaja G. Kocijančič v eni od opomb, »vodenje : gr. *agogé* včasih uporablja skoraj sinonimno s *paideia*; prim. 673a, 819a.« (Platon. Zbrana dela II., Celje 2006, op. 113, 505). Podobno je v odstavku 641b, kjer se beseda »παιδαγωγική τέχνη« lahko prevaja z voden ali vzgojen (W. Jaeger, *Paideia*, Vol. III, Oxford 1986, op. 54, 338). Jaeger tudi navaja, da je Platon v *Zakoni* kazal preferenco za rabo besede »παιδαγωγείν«. Prej je Platon, pravi Jaeger, vsak poskus človeštva, da bi doseglo vrlino (*areté*) razumel kot vzgojo (*paideia*), sedaj pa obravnava pedagogijo (παιδαγωγία) tudi kot izvor *paideia*-je za odrasle (n. d., op. 88, 340).

¹¹ F. Best, »Pédagogie«, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 726.

¹² W. Brezinka, *Metateoria dell'educazione*, 47.

skovanka,¹³ narejena po analogiji z izrazom »pedagogika« – torej tako, da je bila v njem grška beseda »otrok« (*país, paidós*) zamenjana z grško besedo »odrasel« (*aner, andros*) – nima (v nasprotju z izrazom »pedagogika«) nobene podlage v zgodovini stare Grčije. Poleg tega je bila pri tem uporabljena beseda »aner«, ki ne označuje odraslega človeka, ampak odraslega moškega, kar je ponekod sprožilo feministične kritike,¹⁴ sam izraz »andragogika« pa – če ga razumemo dobesedno – sploh ne pomeni znanosti o izobraževanja odraslih, kar je definicija andragogike, ampak vodenje odraslega moškega.

Zato na terminološki ravni ne bi kaj dosti pridobili, če bi izraz »muzejska pedagogika« spremenili v »muzejska pedagogika in andragogika«. Če bi se že hoteli igrati z etimologijo, bi bil verjetno primernejši izraz »muzejska antropogogika«, saj bi njegov pomenski obseg zajemal vodenje vsakega človeka, poleg tega pa so prav vodstva obiskovalcev po muzejskih in galerijskih zbirkah še vedno ena od najbolj pogostih oblik izobraževalnega in vzgojnega dela v muzejih in galerijah. Toda tudi če bi bil ta izraz zaradi obeh navedenih dejstev primernejši od izrazov »muzejska pedagogika« ali »muzejska pedagogika in andragogika«, bi bil še vedno neustrezen za tiste, ki mislijo, da je izraz, s katerim označujemo bistvo tistega, kar sedaj označuje termin »muzejska pedagogika«, primeren le, če je v etimološkem smislu ustrezen. To pa ni, ker pomeni zgolj vodenje kot izobraževalno in vzgojno prakso v muzejih in galerijah, ne pa tudi teorije, vede ali znanosti, ki te prakse preučuje. Če bi se ravnali po zgledu tistih, ki so poskušali rešiti problem obče vede o vzgoji in izobraževanju, ki je nastal z že omenjeno delitvijo pedagogike (kot obče vede o vzgoji in izobraževanju) na pedagogiko (kot znanost o vzgoji in izobraževanju otrok) in andragogiko (kot znanost o izobraževanju in vzgoji odraslih), z vpeljavo izraza »edukologija«, bi lahko uporabili izraz »muzejska edukologija«. Toda v tem primeru bi morali še vedno uporabljati tudi izraz »muzejska antropogogika« za označitev izobraževalnih in vzgojnih praks v muzejih in galerijah. Enako bi bilo, če bi se zgledovali po terminologiji, ki je v rabi v Italiji. Tam v glavnem uporabljajo namesto izraza »muzejska pedagogika« izraz »muzejska didaktika« (*didattica museale*). Dokler je didaktika kot teorija pouka ali izobraževanja nasploh obsegala tako izobraževanje otrok kot tudi odraslih, bi bila to morda rešitev iz obravnavane terminološke zagate. Toda odkar

¹³ Da gre za skovanko, v kateri vsaj ob njenem nastanku ni bilo jasno razmerje med pedagogiko in andragogiko kot, kaže tudi razlaga besede »andragogika« v Verbinčevem slovarju tujk, ki se glasi: »andragogika-e ž [andr(o)- + (peda)gogika] znanost o vzgoji in izobraževanju odraslih« (F. Verbinč, *Slovar tujk*, Cankarjeva založba, Ljubljana 1974, 50).

¹⁴ M.S. Knowles, *Andragogy*, 27.

imamo še andragoško didaktiko, ki se ukvarja le z izobraževanjem odraslih, bi bili soočeni z istim problemom kot pri uporabi izrazov »pedagogika« in »andragogika«. Poleg tega pa nekateri italijanski avtorji menijo, da je izraz »muzejska didaktika« neprimeren, ker je pomensko preozek. Zato ga eni nadomeščajo z izrazom »muzejska pedagogika in didaktika«. Vendar tudi to ni logično, če pedagogika vključuje didaktiko kot svoj konstitutivni del, kot eno od pedagoških disciplin.

Skratka, niti morebitna uvedba izraza »muzejska edukologija« niti izraza »muzejska didaktika« nista videti prava rešitev. Še več, v obeh primerih bi bili celo na slabšem, kot smo sedaj, ko uporabljamo izraz »muzejska pedagogika«, ki je sicer v etimološkem smislu resda neustrezen, a zato, tako kot je razumljen, obsega oboje: teorijo in prakso izobraževanja in vzgoje v muzejih in galerijah. Prav tako se še vedno nanaša na izobraževanje in vzgojo otrok in odraslih v muzejih in galerijah. Toda dejstvo, da pedagogika po vzpostavitvi andragogike kot samostojne vede ni več razumljena kot obča veda o vzgoji in izobraževanju, postavlja pod vprašaj tudi pojmovanje muzejske pedagogike kot obče vede o izobraževanju in vzgoji otrok in odraslih v muzejih in galerijah. Toda vprašanje je, ali je zaradi tega treba omejiti rabo izraza »muzejska pedagogika« samo na označevanje teorije in prakse izobraževanja in vzgoje otrok v muzejih in galerijah? Ni nujno. Ta izraz lahko ostane v rabi ne glede na to, da kljub drugačnemu etimološkemu pomenu obsega tudi izobraževanje in vzgojo odraslih v muzejih in galerijah. Ta raba ni namreč nič bolj sporna kot raba izraza »atomska fizika« za označitev znanosti, ki se nikakor ne ukvarja z atomi kot nedeljivimi delci, kar je etimološki pomen besede »atom«.¹⁵

Drugič je izraz »muzejska pedagogika« problematičen zato, ker spodbuja k napačnemu sklepu, da označuje muzejsko pedagogiko kot posebno pedagoško vedo ali znanstveno disciplino, dejansko pa je ne. Muzejska pedagogika namreč ni ena od zvrsti pedagogike, ki se po svoji specifičnosti razlikuje od drugih zvrsti pedagogike na enak način, kot se na primer med sabo razlikujeta domska in šolska pedagogika. To pa zato, ker muzejska pedagogika, vsaj pri nas, sploh ni del pedagogike.¹⁶ Pravzaprav to do-

¹⁵ Ta argument je uporabil že A. Vukasović, ko je nasprotoval uvedbi izraza »andragogika« (A. Vuksanović, *Adultna pedagogija – teorija odgoja i obrazovanja odraslih*, v: P. Šimleša (ur.), *Pedagogija*, Zagreb 1971, 450).

¹⁶ Muzejska pedagogika ne sodi v sistematiko pedagoških ved in je tudi ni mogoče študirati niti v okviru študija pedagogike niti kakšne druge vede. To seveda ni zgolj specifičnost Slovenije. Tudi v Franciji vsaj do leta 1972 ni bilo mogoče študirati muzejske pedagogike v okviru študija pedagoških oziroma edukacijskih ved (Prim.: P. Jusif, F. Dovero, *Guide de l'étudiant en sciences pédagogiques*, Paris 1972). Je pa nekaj podobnega, kar pri nas imenujemo muzejska pedagogika,

slej niti ni mogla biti, saj ni bila razvita kot teoretska veda, temveč je bila razumljena predvsem kot oznaka za praktično izobraževalno delo v muzejih in galerijah.

V sintagmi »muzejska pedagogika« je bilo z izrazom »pedagogika« namreč običajno mišljeno vse, kar se je nanašalo na izobraževalno delo v muzejih in galerijah, z izrazom »muzejska« pa to, da je izobraževalno delo v muzejih in galerijah specifično in torej različno od tistega v šoli, četudi je bilo pogosto pod vplivom šolske pedagogike. Ta specifičnost pa se kaže bolj na ravni ciljev kot metod in oblik dela. Izobraževalno delo v muzejih in galerijah sledi ciljem muzejev in galerij, v šoli pa ciljem šole. Seveda so nekateri od teh ciljev podobni – če že ne isti – drugi pa komplementarni. Zato se izobraževalno delo v obeh vrstah institucij dopolnjuje. Toda dopolnjuje se lahko le, če se izobraževanje v šoli razlikuje od tistega v muzejih in galerijah. Če bi bilo enako, bi se namreč lahko le ponavljalo, ne pa dopolnjevalo. Ob tej ugotovitvi pa je treba vendarle priznati, da je bil vpliv šole na delo v muzejih in galerijah veliko večji kot vpliv muzejev na delo v šoli.¹⁷ Vendar pa to dejstvo ne postavlja pod vprašaj specifičnosti izobraževalnega dela v muzejih in galerijah. Ker izraz »muzejska pedagogika« označuje prav to specifičnost praktičnega izobraževalnega dela v muzejih in galerijah, se njegova uporaba ne zdi problematična. Toda to je le videz. Kajti če razumemo sintagmo »muzejska pedagogika« na tak način, uporabljamo izraz »pedagogika« v nasprotju z običajnim razumevanjem pedagogike kot znanstvene discipline, katere predmet proučevanja sta vzgoja in izobraževanje. Vzgoja in izobraževanje sta namreč predmet njenega proučevanja ne glede na to, kje potekata. Zato je termin »muzejska pedagogika« problematičen tudi, če se uporablja zgolj kot oznaka za praktično izobraževalno delo v muzejih in galerijah.

Če pa se uporablja kot oznaka za posebno pedagoško disciplino, je njegova uporaba v slovenskem prostoru, kot smo videli, prav tako problematična, saj ga uporabljamo kot oznako za nekaj, kar sploh ne obstaja. Mu-

mogoče študirati vsaj v okviru univerzitetnega študija razstavne didaktike na dunajski univerzi ali visokošolskega študija muzejske pedagogike na meduniverzitetnem raziskovalnem inštitutu za dopisne študije v Celovcu (G. Fliedel, *O razlaščenju in prilasčenju*, 25). Prav tako je muzejsko didaktiko mogoče študirati na nekaterih italijanskih univerzah v okviru študija edukacijskih ved.

¹⁷ Eden od poskusov vplivanja na delo v vrtcih in šoli so bili na primer seminarji za vzgojiteljice in učiteljice v Narodni galeriji v Ljubljani. Prav tako pa tudi izdaja didaktičnega kompleta *Galerija v vrtcu, šoli in doma* (L. Tavčar 1995). Na pouk predmeta umetnostna zgodovina in likovna vzgoja v nekaterih vrstah srednjih šol deloma vplivata tudi publikaciji *Nevidne strani vidne umetnosti* (Tavčar 1991) in *Zarja časa, Mit v sliki in besedi* (Novak, Tavčar 1997), saj sta navedeni v katalogu znanja oziroma kot priporočena literatura za navedena učna predmeta.

zejska pedagogika namreč ni ena od zvrsti pedagogike. Poleg tega je ta termin problematičen, ker pedagogika, ki poteka v muzejih in galerijah, sploh ni neka specifična muzejska pedagogika. V glavnem je to šolska pedagogika, aplicirana na izobraževalno delo v muzejih in galerijah. Zato bi razmerje med muzejsko in šolsko pedagogiko, ki se le navidezno ujema s specifično razliko med dvema entitetama znotraj genusa pedagogika, bržkone lahko pojasnili z označevalno razliko med *prisočnim* in *odsotnim*,¹⁸ med obstoječo šolsko in manjkajočo muzejsko pedagogiko. Šolska pedagogika je na mestu muzejske pedagogike, ki je pravzaprav ni. Šolska pedagogika zavzema njeno prazno mesto in zastopa muzejsko pedagogiko v polju izobraževalnega in vzgojnega dela v umetnostnih muzejih. Zato je temeljno in obenem eksistenčno vprašanje muzejske pedagogike, kako preseči to mišetično fazo in kako razvijati svojo specifikko. Vendar razvijanje lastne specifikke še ni dovolj. Podobno kot morajo muzeji razviti svojo specifično pedagogiko v odnosu do šolske pedagogike, morajo namreč tudi posamezne vrste muzejev in galerij razviti svoje specifične pedagoške pristope v odnosu do muzejske pedagogike. Ne zadošča namreč muzejska pedagogika nasploh, saj je metodične pristope mogoče razvijati le na podlagi specifičnosti zbirk in razstavljenih predmetov. Ker se zbirke in razstavljeni predmeti razlikujejo ne samo glede na različne vrste muzejev in galerij, ampak tudi znotraj posameznih tipov muzejev in galerij, je jasno, da je muzejska pedagogika lahko le splošni teoretski okvir za razvijanje specifičnih muzejskih pedagogik, značilnih za specifične vrste muzejev in galerij – denimo za umetnostne muzeje in galerije. Izobraževalno in vzgojno delo v njih se namreč v marsičem razlikuje od dela v naravoslovnih in drugih muzejih.

Skratka, termin »muzejska pedagogika« je problematičen, ker muzejska pedagogika vsaj za enkrat sploh ni razvita kot posebna znanstvena disciplina. Ker torej kot taka ne obstaja, jo je doslej v naših muzejih in galerijah največkrat nadomeščala šolska pedagogika. To pa pomeni, da muzejska pedagogika v resnici ni ne muzejska (specifična pedagogika, ki se bistveno razlikuje od šolske pedagogike), ne pedagogika (zvrst pedagogike kot znanstvene discipline).

Po drugi strani pa se zastavlja vprašanje, ali ni morda problematično tudi pojmovanje pedagogike kot splošne vede o vzgoji in izobraževanju, če se pedagogika, tako kot je to pri nas, ne ukvarja z izobraževanjem in vzgojo v muzejih in galerijah? Če se namreč z njima ne ukvarja kot s posebnim področjem proučevanja, najbrž ne more pretendirati na status obče vede o vzgoji in

¹⁸ Prim.: R. Močnik, S. Žižek, Sprema beseda, 376.

izobraževanju, tj. na status vede, ki proučuje celotno področje vzgoje in izobraževanja. Ker se sama omejuje le na določena področja vzgoje in izobraževanja, ostajajo druga področja izobraževanja in vzgoje izključena iz njene domene in kot taka možen predmet preučevanja kakšne nove ali obstoječe vede. Glede na to, da se v zadnjem času v nekaterih muzejih in galerijah počasi razvija tudi muzejska pedagogika kot posebna veda, se bo torej lahko zgodilo, da se bo muzejska pedagogika, ali natančneje rečeno to, kar danes imenujemo muzejska pedagogika, razvila kot posebna znanstvena disciplina zunaj pedagogike. Možno je tudi, da bo postala del univerzitetnega študija, vendar ne v okviru študijskega programa pedagogike, ampak denimo muzeologije. Veliko bolje pa bi verjetno bilo, če bi jo bilo mogoče razviti kot interdisciplinarno vedo in jo kot tako tudi študirati. Vprašanje seveda je, ali naj bi jo bilo mogoče študirati že na dodiplomski stopnji ali šele na podiplomski. Pamen ten odgovor na to vprašanje pa skorajda ni mogoč brez tehtnega razmisleka o temeljnih znanjih in kompetencah, ki bi jih diplomant takega študija moral pridobiti. Toda tak razmislek, ki se kaže kot nujni pogoj za to, da pridemo do strokovno utemeljenega odgovora na zastavljeno vprašanje, je tudi sam pogojen. Odvisen je predvsem od tega, kako razumemo muzejsko pedagogiko. Če jo razumemo kot interdisciplinarno vedo, je že njeno poimenovanje zavajajoče, saj napeljuje k napačnemu sklepu, da gre za eno od pedagoških disciplin. Kot smo videli, pa vsaj pri nas ni tako. Tudi muzejski pedagogi, ki se v naših muzejih in galerijah ukvarjajo z izobraževalno dejavnostjo, po svoji izobrazbi večinoma niso pedagogi, ampak umetnostni zgodovinarji, arheologi, zgodovinarji, etnologi itd. Podobno je s tistimi, ki poskušajo to dejavnost teoretsko reflektirati in s tem razvijati teorijo izobraževalnega in vzgojnega dela v muzejih in galerijah. Zato je bržkone problematično, če te ljudi, ki po svoji izobrazbi niso pedagogi, imenujemo muzejski pedagogi. S tem jim namreč neupravičeno pripisujemo specifična pedagoška znanja in kompetence, ki jih marsikdaj nimajo, saj so večinoma samouki, ki pedagogike niso nikoli študirali. Po drugi strani pa s tem, ko jih imenujemo muzejski pedagogi, razvrednotimo tudi poklic pedagoga, saj krepimo že itak preveč razširjeno zmotno prepričanje, da je pedagog lahko vsakdo, ki se ukvarja z vzgojo in izobraževanjem, tudi če o pedagogiki ne ve kaj dosti. Vendar s tem ne mislimo, da je pedagoška znanja mogoče pridobiti le s formalnim študijem pedagogike na univerzi. Gotovo jih lahko pridobimo tudi z drugimi oblikami neformalnega izobraževanja. Toda za dvig kakovosti izobraževalnega dela v naših muzejih in galerijah verjetno vseeno ne bi bilo slabo, če bi tisti, ki to dejavnost opravljajo, morali z relevantnimi referencami in morda tudi z uradno izdano listino pristojne ustanove dokazati, da takšno znanje tudi zares imajo. Doka-

zati bi ga morali na podoben način kot tisti diplomanti nepedagoških smeri študija, ki želijo delati v šoli kot učitelji. S tem bi v muzejih in galerijah postavili podobne kriterije za opravljanje izobraževalne dejavnosti, kot veljajo v šoli. Glavni razlog, zaradi katerega bi to morali storiti, je naslednji: če je res, da lahko kvalitetno opravljata učiteljski poklic samo nekdo, ki ima poleg ustrezne strokovne izobrazbe s področja, ki se v šoli poučuje kot šolski predmet, tudi predpisano pedagoško izobrazbo, potem je razumno predpostavljati, da tudi muzejski pedagogi lahko kvalitetno opravljajo svoj poklic le, če imajo poleg ustrezne strokovne izobrazbe še pedagoško.¹⁹ Poleg tega bi uvedba dokazila o pedagoški izobrazbi kot pogoja za opravljanje izobraževalnega dela v muzejih in galerijah verjetno dvignila tudi ugled temu poklicu, na katerega se marsikdaj gleda zviška prav zato, ker se ga lahko opravlja tudi brez ustreznih dodatnih pedagoških znanj. Če bi ga lahko opravljali le z dokazilom o pridobljeni pedagoški izobrazbi, bi ga verjetno bolj cenili ne samo zato, ker je običajno tako, da bolj cenimo tisto, za kar se moramo bolj potruditi, ampak tudi zato, ker bi vedeli, da gre za poklic, ki ga lahko opravljajo samo tisti, ki imajo poleg strokovne izobrazbe, ki ustreza področju delovanja določenega muzeja ali galerije, tudi pedagoško. Ko v tem kontekstu govorimo o pedagoški izobrazbi seveda mislimo na izobrazbo, ki vključuje tudi andragoško, čeprav je ne omenja posebej, tako kot tudi izraz muzejska pedagogika vključuje teorijo in prakso izobraževanja odraslih, četudi to ni razvidno iz samega termina »muzejska pedagogika«.

Že iz te kratke in le v grobih obrisih prikazane analize terminološke zagate z izrazom »muzejska pedagogika«, ki se pri nas uporablja že več kot dve desetletji, je mogoče videti, da njegov pomen ni tako jasen kot se morda dozdeva. Vendar te nejasnosti na terminološki ravni ni mogoče odpraviti preprosto tako, da iščemo rešitev v etimologiji uporabljenih besed za oznako koncepta, ki ga te besede označujejo, ampak le tako, da najprej bolj natančno opredelimo sam koncept muzejske pedagogike. Kajti nejasnost na konceptualni ravni ni videti nič manjša od tiste na terminološki. Zato najbrž ni pretirano reči – če parafraziramo znano Avguštinovo izjavo – da dokler nas kdo ne vpraša, kaj je muzejska pedagogika, vemo, kaj je, če pa nas vpraša, ne vemo.

¹⁹ Kakšna naj bi bila najbolj primerna pedagoška izobrazba muzejskih pedagogov, je seveda odprto vprašanje. Morda je lahko podobna učiteljevi, vendar se mora od nje tudi razlikovati. Če ne v ničemer drugem, pa vsaj glede znanj iz specialne didaktike. Lahko pa je precej drugačna. Na Fakulteti za edukacijske vede univerze v Bologni je na primer program študija muzejske didaktike v študijskem letu 2008/2009 sestavljen iz naslednjih modulov: glavni teoretski pristopi k muzejski didaktiki; različni profili izobraževalnega muzeja; dejanski in virtualni muzeji; elementi edukacijske in didaktične kakovosti muzejskih prostorov; kompetence kulturnega »animatorja« v muzeju; sistemi muzejev na nacionalni in mednarodni ravni.

Dokler so muzeje v študijske in raziskovalne namene obiskovali le poznavalci in izobražena elita, ki so jih po muzeju vodili tam zaposleni znanstveniki, muzejska pedagogika ni bila potrebna. Potrebna je bila metodologija raziskovalnega dela in ne metodika pedagoškega dela. Tudi pozneje, ko so muzeji v 19. stoletju odprli vrata širšemu krogu občinstva, ki naj bi si s samoizobraževanjem zapolnilo vrzeli v svojem znanju, se še vedno ni kazala potreba po muzejski pedagogiki v ožjem pomenu besede, saj so bili obiski predvideni predvsem za odrasle, ki naj bi se v muzeju samostojno učili.¹ Njim v pomoč je Thomas Greenwood leta 1888 sestavil napotke za obisk muzeja. Opazil je namreč, da gledalci navkljub urejenim in klasificiranim muzealijam potrebujejo navodila, da bi se lažje orientirali oziroma znašli v muzeju. Poleg tega jih je želel še poučiti, kako naj se učijo ob muzealijah. V ta namen je sestavil naslednja navodila:

1. Ne poskušaj si ogledati preveč stvari.
2. Zapomni si, da je bolje videti en predmet dobro, kot serijo predmetov, ki si jih ogledaš raztreseno.
3. Preden vstopiš v muzej, se vprašaj, kaj želiš zares videti. Na izbrane predmete koncentriraj svojo pozornost dalj časa. Kustosa vprašaj, kaj je v vsakem razstavnem prostoru najbolj zanimivo.
4. Spomni se, da je glavni namen eksponatov poučevanje.

¹ Prim.: L.Tavčar, *Otroci, mladostniki in odrasli v galerijah*, Priročnik za kustose pedagoge, učitelje, vzgojitelje in starše, 8, Ljubljana 2001, 10–25. Na teh straneh je objavljeno poglavje z naslovom: *Preliminarije za muzejsko pedagogiko*.

5. Navadi se, da imaš vedno pri sebi beležko, in zapiši si svoje vtise. Tako boš na naslednjem obisku obnovil svoja opažanja in vedel, kje si prejšnjikrat prekinil ogled.
6. Svoje vtise o tem, kar si videl v muzeju, vključi v pogovor.
7. Pogosto uporabljaj specializirano literaturo o snovi, ki te zanima.
8. Periodično obiskuj najbližji muzej in dopusti, da ti postane šola v samoizobraževanju.
9. Zapomni si, da lahko v muzeju, vsakič ko ga obiščeš, vidiš kaj novega.
10. Imej osebno zbirko česarkoli. Že zbirka znamk je lahko koristna na več načinov.
11. Pobljže se ukvarjaj s kakšno temo, ki sodi v muzejske študije.
12. Vzemi si dovolj časa za opazovanje, opazuj pozorno in veliko razmišljaj o tem, kar vidiš.²

Čeprav je v teh navodilih za odrasle obiskovalce muzejev že mogoče videti začetke muzejske pedagogike,³ se je njen razmah začel šele v prvih desetletjih 20. stoletja, ko so muzeje in galerije začele množično obiskovati šolske skupine. Pri nas se je to zgodilo še pozneje. Imeli smo namreč dokaj nerazvito mrežo muzejev⁴ in skromno število muzejskih delavcev. Po-

² M. T. Balboni Briza, Gli studenti, gli studiosi, la folla, v: *Il museo conosciuto*, Milano 1984, 31–32; K. Hudson, *A Social History of Museums. What the Visitors Thought*, London 1975.

³ Z enako upravičenostjo bi v skladu z današnjo delitvijo edukacijskih ved, kakršno poznamo pri nas, seveda lahko govorili tudi o začetkih »muzejske andragogike«.

⁴ Prvi muzej so na Kranjskem ustanovili v postnapoleonskem obdobju, ko se je oblikovala nacionalna elita, mišljena je seveda intelektualna elita, ki se je zbrala v Prešernovem krogu. To je bil Kranjski deželni muzej v Ljubljani. Naslednji muzeji (Celje, Ptuj, Maribor) pa so nastali ob prelomu stoletja, ko se je okrepila slovenska buržoazija. Zato lahko rečemo, da se je dejanski razcvet muzejev odvijal vzporedno z oblikovanjem nacionalne in politične identitete. Zavest, da ima muzej tudi izobraževalno funkcijo, je bila tudi pri nas živa že v času, ko je nastajal prvi slovenski muzej. Ko je namreč leta 1821 dunajska vlada hkrati s potrditvijo stanovskega zbora o ustanovitvi Kranjskega deželnega muzeja v Ljubljani prepustila tej ustanovi Zoisovo mineraloško zbirko, so deželni stanovi »obljubili, da bodo mineralije dostopne višjim šolam pri pouku«. V resnici pa je muzej lahko začel opravljati svojo kulturno prosvetno nalogo šele leta 1831, ko so zbirke privikrat razstavili (M. Gosar, Problematika pedagoškega dela v Prirodoslovnem muzeju Slovenije, *Argo* (1973), št. 1/2, 36). Pričevanje o Deželnem muzeju je podal F. V. Lipič: »Deželni muzej v pritličju licejske stavbe je delo velikušnega gospoda deželnega guvernerja, ekscelence barona von Šmidburga, muzejskega protektorja, in domoljuba, neutrudnega gospoda Franca grofa von Hochenwarta, ki je sedaj njegov kurator. Muzej ima poleg dragocene zapuščine učenega barona Žige Zoisa, sestavljene predvsem iz mineralov, in Hacquetovega herbarija še zbirko žuželk muzejskega kustosa gospoda Henrika Freyerja z dopolnili gospoda Ferd. Schmita ter še več drugih zooloških primerkov, še zlasti ptičev. Med privatnimi muzejskimi zbirkami so posebej ogleda vredni herbariji odličnih botanikov Hladnika in Grafa

leg tega so muzealci videli svoje poslanstvo v zbiranju, evidentiranju in klasifikaciji muzealij ter ohranjevanju premične dediščine, ne pa v razvijanju muzejske pedagogike. Zato se je muzejska pedagogika začela razvijati šele v drugi polovici 20. stoletja, ko so v začetku šestdesetih let v galerijah in muzejih zaposlili prve kustose pedagoge.⁵ Od takrat se je pedagoška dejavnost v muzejih in galerijah precej razmahnila in dvignila na višjo kakovostno raven. Med drugim tudi zato, ker so kustosi pedagogi, ki so bili na tem področju samouki, dokaj uspešno prenašali v muzeje in galerije nekatere tuje izkušnje in prilagajali za svoje potrebe šolske metode in oblike dela. Ker pa ni nihče razvijal teorije muzejske pedagogike, smo na teoretskem področju še vedno bolj ali manj na začetku.⁶ Da ima takšno stanje negativne posledice tudi za samo muzejsko prakso, niti ni treba posebej poudarjati.

ter Schmidtova zbirka žuželk.« (F. V. Lipič, *Topografija c.–kr. deželnega glavnega mesta Ljubljane*, Ljubljana 1834 (ur. Z. Zupanič Slavec), Ljubljana 2003).

O muzeju ali galeriji, kjer bi razstavljali predvsem likovna dela, pa na Slovenskem, razen pismenih pobud za ustanovitev »podružnice avstrijskega muzeja za umetelnost in umeteljno obrtnost na prid Kranjski«, v tem času ni mogoče govoriti (P. pl. Radics, *Umetelnost in umeteljna obrtnost Slovencev, Letopis Matice Slovenske*, Ljubljana 1880, 58).

Leta 1888 so muzej preselili iz licejskega poslopja v novo stavbo, imenovano Rudolfinum, ki je bila prvi namenski muzejski objekt v Sloveniji. Iz istega leta je ohranjen »Red /za/ obiskovanja kranjskega deželnega muzeja /Rudolfinum/.«

- »1. Muzejske zbirke je dovoljen ogledovati vsak dan proti plačilu vstopnine 30 kr. za vsako osebo. Vstopnice se dobivajo pri vratarji.
- 2. V občje je dovoljen vstop vsakemu brez vstopnice ob nedeljah od 10. do 12. ure, potem dijakom srednjih šol ob sredah popoldne od 2. do 4. ure.
- 3. Učencem ljudskih šol dovoljen je vstop le v spremstvu in nadzorstvu svojih.
- 4. Zarad obiskovanja muzeja po posameznih razredih tukajšnjih ljudskih šol in družih učilišč v spremstvu učiteljev ob takih dnevih, ko ni dovoljen splošen vstop, treba se je poprej obrniti do muzejskega načelnštva.
- 5. Palice, dežniki in solnčniki naj se hranijo pri vratarji. Pse seboj jemati ali v muzeju tobak kaditi je ojstro prepovedano.
- 6. Obiskujočemu občinstvu se priporoča, da pazi na snažnost muzejskih sob. Potipanje prosto stopčjih razstavljenih reči in steklenih šip razstavnih shramb je prepovedano.
- 7. Konec splošnega obiska naznanja se vselej s trikratnim zvonjenjem.

Od deželnega odbora kranjskega. V Ljubljani dne 2. decembra 1888« (NŠALj: fond Alojzijevejšče /ŠAL/AL./ fasc. 2: Spisi 1867–1890).

⁵ Približno v istem času je prišlo do profesionalizacije izobraževalnega dela v muzejih in galerijah (museum and gallery education) tudi v Angliji (E. Hooper-Greenhill, *Museum and Gallery Education*, London 1994, 2). Tudi v Italiji je na primer Galleria Borghese, po kateri so se pozneje zgledovali številni muzeji in galerije, začela razvijati pedagoško dejavnost (attività didattica) konec petdesetih let (P. Della Pergola, Premessa, v: *La scuola nel museo città*, Firenze 1978, IX–X), v znameniti galeriji Uffizzi v Firencah in še v nekaterih pomembnih italijanskih muzejih pa šele v letih 1972–1974 (A. Zanni, Esperienze italiane, v: *Il museo conosciuto*, 90–91).

⁶ Če se na tem področju primerjamo s prej omenjenima državama, Anglijo in Italijo, ki sta uvedli in profesionalizirali pedagoško dejavnost v muzejih in galerijah približno v istem času kot Slovenija, lahko ugotovimo, da krepko zaostajamo.

Preden bomo v zadnjem poglavju poskušali narediti korak v tej smeri, bomo v nadaljnjih tematskih sklopih najprej prikazali, v kakšnem kontekstu so se pri nas od druge polovice 19. stoletja pa nekako tja do konca tridesetih let 20. stoletja oblikovali elementi šolske »metodike opazovanja likovnih del« kot predhodnice muzejske pedagogike.

Janez Flis, predavatelj zgodovine cerkvene umetnosti v Ljubljani, je leta 1885 objavil knjigo *Stavbinski slogi*,⁷ ki je ni namenil zgolj izobraženim Slovencem, marveč širšemu krogu bralcev: rokodelcem, obrtnim šolam, učiteljem in zlasti duhovnikom kot pripomoček k dvigu do višje omike. V uvodu je zapisal: »Prišedši v mesto znamenito v zgodovinskem in umetnostnem oziru, ogledamo si najprej stare ali nove monumentalne stavbine, zlasti cerkve; kaj bi koristilo ogledovalcu samo gledanje, če pa v stavbarstvu, o raznih slogih, o razvoju in zgodovini nima pojma? Zgolj ogledovanje mu ne bo dajalo nikakršnega duševnega užitka.«⁸ Da je knjigo namenil predvsem duhovnikom, ni nič nenavadnega, saj so bili v 19. stoletju pri nas najpomembnejši naročniki umetnin prav duhovniki, in tudi umetnostno zgodovino so na Slovenskem sprva predavali kot zgodovino cerkvene umetnosti. Zanimivo pa je, da je neki pisec v *Popotniku* iz leta 1883, torej že dve leti pred izidom Flisove knjige, učiteljem kot primer učnega poskusa iz nazornega pouka predlagal, kako naj učencem razložijo »notranjo vredbo cerkve« in pripisal vprašanja, s katerimi naj bi spodbudili učence k opazovanju.⁹

Slovenskim učencem je cerkev še nekaj desetletij nadomeščala galerijo, kajti najstarejše ljubljansko umetniško razstavišče, Jakopičev paviljon, so od-

7 J. Flis, *Stavbinski slogi zlasti krščanski, njih razvoj in kratka zgodovina z dodatkom o zidanji in popravljani cerkva*, Ljubljana 1885. Knjiga je zanimiva tudi zaradi proučevanja razvoja slovenske strokovne terminologije. V njej so že uporabljeni izrazi: arhitektura, skulptura, slikarstvo in ne več zidarstvo, dolbništvo in obrazništvo, kakor jih zasledimo v članku, ki ga je leta 1869 objavil neki anonimni pisec v *Učiteljskem tovaršu*, ko je pojasnjeval posamezne vrste lepих umetnosti z besedami: »Zidarstvo je umetnost, ki se kaže ne le pri poslojnih za vsakdanje potrebe, temveč posebno po tem, da so zidarije ali stavbe posebno dobro razmerjene, izdelane in razdeljene. /.../ Dolbništvo je umetnost, ki se kaže pri podobah iz kamna ali iz drugih priprav. Lepa podoba budi in vnema v človeku lepe misli in mu povzdiguje duha. Stara ljudstva so delala podobe svojih bogov, slavnih rojakov in junakov, da so jih tako hranili večnemu spominu. Obrazništvo je umetnost, ki to, kar dela podoborez, kaže z barvo na platno ali papirji. Tisti obrazov ali malar je umetnik, ki podobo tako izобрази, da se v nji razodeva duh in lastnost tiste osebe ali reči, katero hoče staviti pred oči. Naj večji umetniki tej vrste so bili Rafael, Tician i. dr.« Lepe umetnosti, *Učiteljski tovarš*, list za šolo in dom (1869), 107–108.

⁸ J. Flis, *Stavbinski slogi*, 1.

⁹ -pr-, Učni poskus iz nazornega pouka, *Popotnik* (1883), 33.

»Kake so stene v cerkvi? Pobeljene ali pomalane? Je tudi strop pobeljen ali pomalan? /.../

Veliki oltar

Kaj stoji predi ob steni? Kaj je v oltarji? Svetniki. Kteri svetnik je v naši cerkvi sredi velikega oltarja?

Sv. Jurij, sv. Jernej /.../ Pravimo, naša cerkev je posvečena sv. Juriju, itd.«

prli komaj leta 1909.¹⁰ Do takrat ni bilo ne v Ljubljani ne kje drugje na Slovenskem stalnega umetnostnega razstavnega prostora. Slikarji so svoja dela razstavljali v izložbenih oknih trgovin. A tudi odprtje tega razstavišča še ni bilo dovolj, da bi se otroci v njem lahko seznanjali z razstavljenimi likovnimi deli. O tem nas prepričuje zapis iz leta 1909: »Obisk razstav vsakršne vrste priporočati je le odraslim. Otroke v umetniške razstave seboj jemati ne kaže; zakaj umetniške proizvode more le presojeti dozorel razum. Zato svetujemo, otroke voditi le v take razstave, katere so njih razumu prikladne.«¹¹ Naslednje besede pa avtor očitno nameni odraslim obiskovalcem razstave: »Da pa imaš pravi okus ogledovanja, dobodi si katalog razstavljenih del. S tem si prihraniš nepotrebno in često nadležno izpraševanje. Varuj se pred vsem, da ne boš vsiljiv, da ne ogovarjaš znancev, se ne vmešavaš v njih pogovore ter jih ne vprašaš za njihovo mnenje ter da jim tudi svojega mnenja ne vsiljuješ. Nikoli se ne postavljaš pred predmete tako, da bi drugim zapiral razgled. Strokovno kritiko o umetniških proizvodih prepuščaj onim, ki so v dotični vedi strokovnjaki, kajti predrzno in smešno je, ako se nesposobni spušča s kakim strokovnjakom v tem oziru v razgovor.«¹²

Obanalizi člankov o umetnostni vzgoji, ki so jih različni avtorji objavili v *Učiteljskem tovarišu* (pozneje »tovarišu«), *Popotniku* in še kakšnem pedagoškem časopisu, se bo tudi pokazalo, da šola deluje kot ideološki aparat, kajti »v šolskem procesu se državni interes najbolj neposredno vsiljuje kot osebni interes slehernega posameznika, saj v učnem procesu prvin izobraževanja, usposabljanja in osebnostnega zorenja dobesedno ni mogoče razločiti od vzgojnih prvin, tj. od družbenega prilagajanja, ideološke dresure in discipliniranja.«¹³ V nadaljevanju se bomo najprej osredotočili prav na zadnji del citata in poskušali pokazati, da imamo lahko tedanje šolske metode učenja risanja, podobno kot pri Foucaultu opisane metode učenja pisanja, za zgled, kako je učenje osnovnih, na videz nevtralnih likovnih tehnik, že v službi disciplinske oblasti, ki si prizadeva »izdelati« izurjeno in hkrati podrejeno telo.¹⁴

V prvi polovici 19. stoletja so v naših šolah predvsem učencem, ki so se odločali za praktične poklice, odmerili za risanje kar tretjino vsega učne-

¹⁰ Društvo Narodna galerija, ki je bilo ustanovljeno leta 1918, je zbirko javno predstavilo leta 1919 v Kresiji, v poslojpu Narodnega doma pa prvič konec leta 1927.

¹¹ E. Rozman, *O dostojnosti*, Ljubljana 1909, 18. Med drugim pisec tudi svetuje: »Dežnike in palice oddado se vratarju (portirju), jih sabo jemati, bilo bi nedostojno.«

¹² N. d., 18.

¹³ R. Močnik, B. Rotar, Šola – pogloblitna kulturna ustanova sodobnih družb, *Naši razgledi* (10. september 1982), 481.

¹⁴ M. Foucault, *Nadzorovanje in kaznovanje*, 136–138; Prim.: L. Tavčar, Iz zgodovine vzgoje: risanje in nadzorovanje telesa, *Problemi – Šolsko polje* (1988), št. 11, 132–135.

ga časa. Toda študijska dvorna komisija je učitelje risanja večkrat opozorila, da učenci ne smejo risati krajine in se ne smejo ukvarjati z risbami umetnikov. Zato so jim predpisali naslednje: »Učenci naj rišejo z ravnilom in šestilom razne geometrične like, pa tudi prostoročno dorske in jonske stebre, okraske, liste, rozete, ornamente, arabeske, cvetlice itd., vse po predlogah, kar bodo pač potrebovali pri obrtniškem delu.«¹⁵

V dvajsetih letih 19. stoletja so v Ljubljani ustanovili tudi posebno risarsko šolo. Risanje, ki je bilo podrejeno praktičnim smotrom, učencev ni moglo zadovoljiti. Zato je neki učitelj risanja predlagal, naj bi dijakom dovolili tudi risanje krajine in ljudi, »kolikor je to združljivo s čutom za nrvanost.«¹⁶ Toda njegov predlog je bil zavrjen.

Leta 1869 so na Kranjskem sprejeli tretji avstrijski šolski zakon in uvedli v vse osnovne in meščanske šole nov predmet: risanje in nauk o geometričnih oblikah. Učni načrt precizira za vsak razred in za vsako starostno stopnjo poseben, stopnjevan program. Glavni smoter predpisuje, da morajo učenci predvsem vaditi oko in roko. V ta namen so razvili posebne metode: metodo prerisovanja, shematično metodo, stigmografično metodo in risanje po diktatu. Kako mehanično je potekal pouk, je razvidno v leta 1874 izdani odredbi, ki se glasi: »Vsi otroci delajo isto nalogo. Vse oblike, ki jih bodo učenci risali, morajo učitelji najprej narisati na tablo, s primerno obrazložitvijo. Nato jih učenci prerisujejo. Učitelj lahko na spodnji stopnji uporablja pri risanju stigmografično metodo.«¹⁷ V risankah in na šolski tabli so bile v enakomernih presledkih razvrščene pike, ki so oblikovale mrežo kvadratov. Naloga učencev je bila, da so po učiteljevem vzorcu na tabli prerisovaje vlekli črte. Navodila so tudi opominjala, da morajo učitelji z rastočo ročno spretnostjo razdalje med stigmami (pikami) povečati, kajti s tem so pripravljali učenčev prehod k prostoročnemu risanju.

Ob tem se zastavlja vprašanje, kaj je mogoče doseči z naštetimi metodami. Gotovo ne samo tistega, kar je opredeljeval glavni smoter, to je vaditi oko in roko. Kajti vaja je, kot poudarja Foucault, disciplinska tehnika, »s katero telesom vsilimo hkrati ponavljalne in različne, a vselej stopnjevane naloge. Vaja s tem, da usmeri obnašanje h končnemu stanju, omogoča nenehno karakteriziranje posameznika, bodisi v razmerju do tega konca, bodisi v razmerju do drugih posameznikov, bodisi v razmerju do vrste napre-

¹⁵ V. Schmidt, *Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem*, II., Ljubljana 1964, 192.

¹⁶ N. d., 242–243.

¹⁷ M. Krajnc, *Od pouka do likovne umetnostne vzgoje*, v: *Od risanja do likovne vzgoje*, Ljubljana 1982, b. p.

dovanja. Tako v obliki kontinuitete in prisile zagotavlja določeno rast, določeno ubogljivost in določeno kvalifikacijo.«¹⁸

Program je zelo natančno določal in razčlenjeval učno snov do najpreprostejših elementov. Vsakemu učencu je bilo treba glede na njegovo starost, spol in stan predpisovati vaje, ki naj bi mu ustrezale. Tako je bil sleherni posameznik zajet v serijo vaj, ki je specifično opredeljevala njegovo raven in stopnjo.¹⁹ Program se je razlikoval tudi glede na spol učencev. Deklicam je bilo namenjeno manj ur pouka kot dečkom. Predpisano jim je bilo risanje ploskovitih okraskov, izvedenih z linijami. Poleg tega so morale deklice povezovati risarske naloge z ročnim delom, medtem ko so dečki na višji stopnji prerinjavali geometrične okraske, stilizirali oblike listov in cvetic, risali predmete (vrata, peč, okno) s čelne strani.²⁰

V nasprotju s tem so pobudniki za posodobljen pouk vztrajali pri odpravi teh okostenelih metod z geslom: »Stigme proč iz šole!«²¹ Zahtevali pa so tudi odpravo pikčastih risank in uvedbo nove metode risanja, ki bi temeljila na »risanju po naravi«. V ta namen so priporočali kot predloge umetniška dela, kajti: »vsaka šola, ki bo hotela imeti dobre risarje, bo morala imeti kar največ mogoče dobrih, popolnih slik. Brez teh ni, in ne bo dobrih risarjev. /.../ Kolikor več slik vidijo otroci, tem preje in tem bolje se privadijo gledati, 's pravim očesom' naravo in slike.«²²

Drug anonimni pisec priporoča uporabo slike v korist nazornemu pouku in hkrati ugotavlja, da je slika primeren pripomoček proti učenju na pamet. »Po našem mnenju,« pravi, »bi ne smela nobena šola biti brez svetopisemskih slik; saj je docela nemogoče, da bi se brez teh slik poučeval veronauk nazorno. Skušnja nas uči, da se po večini naših šol otrokom veronauk preveč mehanično in s silo utepa v glavo. Namesto, da bi veroučitelj na podstavi svetopisemske slike razlagal otrokom veronauk, pa pusti 3–6 ali več strani učencem mehanično prebrati in to se morajo do prihodnje ure naučiti na pamet. Ni nam treba povdarjati, da se s tako ‚metodo‘ učencem ne vzbuja ljubezen do predmeta, doseže se s takim postopanjem baš nasprotni namen: otroci se vsled tega veronauka že od daleč boje.«²³

Spet drugi meni, da »estetški čut zadušimo, če ga ne gojimo,« in da »pri šolskih izprehodih in izletih lahko mnogo storimo za umetni-

¹⁸ M. Foucault, *Nadzorovanje in kaznovanje*, 159.

¹⁹ N. d., 157.

²⁰ M. Kranjc, n. d., n. m.

²¹ I. Šega, *Risanje v ljudski šoli z ozirom na razmere sedanosti*, *Popotnik* (1904), 267.

²² I. Šega, n. d., 268.

²³ Svetopisemske slike Starega in Novega zakona, *Učiteljski tovariš* (1902), 24.

ško vzgojo«, prav tako pa »tudi z ogledovanjem in proučevanjem umotvorov, ki so v bližini. Cerkve, kipe, primerna poslopja, ki imajo umetniško vrednost, je treba iti ogledat in proučiti njih lepote. Če je kje umetniška zbirka, jo bomo z učenci pridno posečali. Kako je postopati pri motrenju umotvorov z otroci, to je prezanimivo opisal Lichtwark,²⁴ ki posebno poudarja, da se pri tem treba ogibati vsakega kritiškega prereševanja umotvora; opozarjati je treba le na sredstva, s katerimi učinkuje umetniško na nas. Umetniških zbirk seveda ni povsodi, kjer jih ni, jih morajo nadomeščati podobe, ki jih naj učitelj z otroci pridno ogleduje,

²⁴ Alfred Lichtwark, (1854–1914) je bil umetnostni zgodovinar in direktor Umetniške galerije (Kunsthalle) v Hamburgu. Je eden vodij »gibanja za umetniško vzgojo«. Ustanovil je Društvo prijateljev umetnosti in Učiteljsko društvo za negovanje umetniške izobrazbe v šoli. Je eden glavnih organizatorjev in govornikov na kongresih, ki jih je gibanje za umetnostno vzgojo priredilo v Dresdnu, Weimarju, Hamburgu. Lichtwark je nasprotoval intelektualizmu v šoli. Njegovi deli sta *Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken* (1897) in *Die Kunst in der Schule* (1887). *Pedagogijski leksikon*, Zagreb 1939, 183.

Iz Lichtwarkove knjige smo izbrali dve sliki in prevedli izseke iz razgovora, ki se je odvijal med otroki in Lichtwarkom.

Artur Siebelist, *Pri šolskem delu* (slika)

- L: Podoba je delo mladega hamburskega umetnika. Na okviru ni tablice, kako bi vi sliko naslovili?
 O: Pri šolskem delu.
 L: Kdo sedi pri šolskem delu?
 O: Dve deklici.
 L: Opišite najprej prvo.
 O: Vidimo jo v profilu. Sedi z nagnjeno glavo in gleda v zvezek na mizi. Glavo naslanja na pest desne roke, v kateri drži svinčnik. Levica se igra z listom, ki ga drži med sredincem in prstancem.
 L: Kaj sklepamo iz te igre?
 O: Da je deklica nalogo končala; še enkrat jo prebira.
 L: In druga deklica?
 O: Vidimo jo od spredaj. Je še pri delu in je sklonjena nad zvezkom. Piše, z mezincem leve roke je zaznamovala mesto v zvezku. Podlakt ima položeno na mizi...
 L: Koliko oken je v sobi?
 O: Dve in del tretjega okna.
 L: Ali ima soba še več oken?
 O: Da, levo zgoraj je še eno, le da se ga ne vidi.
 L: Kako to veste?
 O: Ker je okvir zrcala z leve osvetljen.
 L: Soba ima torej štiri okna. Na koliko sten so razdeljena?
 O: Na dve steni.
 L: Kakšno osvetljava imajo predmeti, če prihaja svetloba z dveh oken?
 O: Dvojno svetlobo.
 L: Pravimo, da se svetloba križa...
 L: Katere so glavne barve na sliki?
 O: Modra, roza in rdeča. Steni sta modrozeleni, strop je roza, okna so belo popleskana.
 L: Ali so tudi naše sobe tako barvite?
 O: Ne, kmečki ljudje imajo rajši barve kot mi...

osobito v prvih letih šolske dobe.«²⁵ Ni naključje, da se člankar sklicuje na Alfreda Lichtwarka, saj je ta s svojim strokovnim delovanjem močno vplival na »gibanje za umetniško vzgojo«. Sam Lichtwark je v umetniški galeriji v Hamburgu mlade vpeljeval v umevanje umetnin z »vajami v opazovanju umetniških del«. Delal je z deklicami in dečki, sad teh prizadevanj pa je metodični priročnik z naslovom *Vaje v opazovanju umetniških del*. Lichtwark je zastopal stališče, da se smisel za lepo razvija in izpopolnjuje, zato je umestno govoriti o »poučevanju« tudi na področju estetskega izobraževanja.

Naj zadostujejo tri navedena priporočila v prid uporabe umetniške slike pri šolskem pouku, podobnih pa bi lahko našteali še več. Toda vsaka slika vendarle ni bila primerna niti za razstave, kaj šele za pouk, za okras na domu ali v čast cerkvi. Ko je na primer Ivana Kobilca leta 1889 v ljubljanski realki razstavljala svoja dela, je Luka Jeran, urednik *Zgodnje Danice*, ob portretu njene sestre Fani pohvalil naslikani obraz in kritično pripomnil: »Sicer pa je odveč golih rok. Slikarji morajo vseskozi na to gledati, da so moralisti za občinstvo, ne pa vabljevci v zapeljive zanke, s čimur storijo veliko hudega, včasih celo v slikah za cerkve, še posebno pa v podobah in slikah po sobah in salonih. Poštena slikarica Ivana se bode gotovo ogibala takih reči v svoji umetnosti.«²⁶

²⁵ Gotthard Kuehl, *Cesta pri Teilfeldu* (slika)

L: V kateri tehniki je naslikana ta mala slika? Ne veste. Katere tehnike smo se doslej naučili?

O: Oljno slikarstvo, akvarel.

L: Pojdite čisto blizu k sliki in si oglejte del slike, npr. laterno. Kako je naslikana?

O: Sposameznimi potezami.

L: In kakšne so poteze?

O: Nekoliko hrapave.

L: Po čem se razlikujejo od enega samega potegljaja s čopičem z oljnimi barvami?

O: Se ne svetijo /.../

L: Na kaj je ta slika naslikana?

O: Na sivo lepenko.

L: Kako to veš?

O: Na nekaterih mestih je viden grund. Slika je čisto enako naslikana kot risba na tablo, le da umetnik uporablja namesto trdega mehko pisalo in namesto enega množico pisanih pisal.

L: S seboj sem prinesel nekaj primerkov. Imenujejo se pastelni svinčniki...

A. Lichtwark, *Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken*, Berlin 1909, 76–80; 121–122.

J. Schmoranzler, *Umetniška vzgoja, Pedagoški Letopis* (1905), 51.

»Prav dobrodošli za našo propagando sta pred kratkim ustanovljeni galeriji slik v »Simon Gregorčičevi knjižnici« v Ljubljani in kranjski čitalnici. Naša iskrena želja je, da se ta ideja ponese tudi v ostala mesta po Slovenskem ...

Mnogo dobrega si obetamo na polju 'umetniške vzgoje' s prirejevanjem javnih predavanj, s skioptikonom. S takimi predavanji zbudimo v odraslih poslušalcih kakor tudi v šolski mladini čut do lepote v umetnosti ...«

-e-, *Umetniški vzgoji. Malo kritike, Popotnik* (1909), 179–181.

²⁶ Š. Čopič, P. Vrhunc, *Ivana Kobilca*, Ljubljana 1979, 120.

Še toliko bolj je bil seveda nezaželen akt. Zanimivo je, da v slovenskem slikarstvu 19. stoletja tako rekoč ni golote. Urednik revije *Dom in svet* Frančišek Lampe je leta 1897 jasno povedal, kakšno je njegovo mnenje o upodabljanju golote. »Naga, naslikana ali vdolbljena človeška postava je po naših pojmih naravno slab umotvor, ker ni v tem izražena nobena dobra misel ali ideja. Kakor zahteva spodobnost, da je človek pri nas popolnoma, v vročih krajih pa vsaj deloma odet, tako zahteva tudi nravnost, da je kip odet ali ima naslikana postava obleko. Saj ne slika noben slikar in ne kleše noben kipar svoje podobe samo zato, da bi se učil na njej sestave človeškega telesa.«²⁷

Še leta 1899, ko so potekale priprave na prvo slovensko umetnostno razstavo, je bilo zahtevano, »da naj bodo vsaktere nuditete že a priori izključene«, ker »so nravnost in verski čut žaleče slike«. Puharjeva ugotavlja, da so »traserji meje med moralo in nemoralo postavljali toliko strožje zahteve, kadar je šlo za otroke. Po njihovem mnenju bi morali starši že ob rojstvu prvega otroka odstraniti s sten vse slike z golimi figurami – tudi reprodukcije antičnih umetnin. /.../ Zatrдно je mogoče reči le to, da si je slovenska družba 19. stoletja na moč prizadevala delovati karseda brezspolno. Vsekakor dosti bolj, kot se je to dogajalo v prenekateri deželi Evrope, pa čeravno je v njih vladala tista stroga morala, ki se jo je oprijelo ime viktorijanska.«²⁸ Zagotovo pa so v slovenskih domovih, podobno kot v sosednjih deželah, visele na stenah nabožne podobe, ki so bile mladostnikom zgled za čistost in ponižnost. Tudi nabožni ikonografski modeli naj bi namreč, kot poudarja Michele De Giorgio, po prepričanju, ki je prevladovalo v drugi polovici 19. stoletja, prispevali k vzdrževanju stroge morale. Zato so podobe z religiozno motiviko vedno pogosteje krasile stanovanjske prostore.²⁹

Domači varuhi morale pa niso bili zadovoljni niti z vsemi umetniškimi deli v cerkvah. Svarili so duhovnike, naj ne dopustijo, da bi slikarji svetnike upodabljali po »izpridenem, čute dražečem okusu«. Že omenjeni Flis, ki si je prizadeval, da bi »vsaj cerkvena umetnost ostala pod nadzorstvom du-

²⁷ F. Lampe, Cvetje s polja modroslovja, *Dom in svet* (1897), 741. Ko je Izidor Cankar evidencial in opisoval Langusove risanke, je ugotovil: »Nekaterim moškim aktom so bili kasneje dostavljeni figovi listi, kjer se je zdelo potrebno, ali enkrat pasica okrog ledij, kar si je najlaže pojasniti s tem, da je Langus prinesel risanko s seboj domov, kjer ni bilo ozračja rimske akademije, in da so se prilagodile umetnostnim predstavam svoje okolice. Vendar risba listov kaže, da jih je izvršila tuja roka.« I. Cankar, *Langusove risanke*, Ljubljana 1957, 5.

²⁸ A. Puhar, *Prvotno besedilo življenja*, Oris zgodovine otroštva na Slovenskem v 19. stoletju, Zagreb 1982, 260.

²⁹ M. De Giorgio, *Il modello cattolico*, v: G. Duby, M. Perrot, *Storia delle donne in occidente*, Bari 1991, 176.

hovnikov«, je v svoji knjigi iz leta 1908 zapisal: »Katero pošteno, sramežljivo kmečko dekletko bi si upalo stopiti med ljudi s tako izrezanim oblačilom, kakor se slikajo sv. Barbara, sv. Katarina, sv. Magdalena itd.? Kdo ne spozna, da tako oblačilo nikakor ne pristojajo preblaženi, brezmadežni, prečisti devici Mariji? Toda koliko je podob Marijinih z golim vratom!«³⁰ Isti avtor renesančnim mojstrom očita, da so v navdušenosti nad telesno lepoto upodabljali in vmeščali v oltarje na primer »sv. Boštjana, sv. Agato, sv. Nežo, betlehemsko moritev ali sploh tvarine, pri katerih je bilo mogoče pokazati lepoto telesa. /.../ Za ubogo dete so bile še borne plenice prevelika potrata. Komaj so dali Gospodu na križu najpotrebnejše zagrinjalo. Oblačila, zlasti pri ženskih slikah, so imela namen, da so še bolj odlikovala to, kar bi morala zakrivati. /.../ Koliko so take podobe v cerkvah pokvarile ali vsaj pobožnost ovirale, da se duh vernega kristjana ni mogel dvigniti više, to ve le Bog sam.«³¹ Tudi Suher je še dobro desetletje pozneje o »nagoti« pisal iz podobnih pozicij kot Flis: »Zlasti pa bode navadnemu gledalcu težko razlagati nagoto v umetnosti. Kdor nima zmisla za anatomijo in prav nič znanja o njej ne more s pravim očesom motriti umetnine te vrste. Gledal bode morda s poltenimi očmi in ne bode videl lepote.«³²

Leta 1879 je katoliška cerkev sprejela filozofijo Tomaža Akvinskega za svojo uradno filozofijo. Razumljivo je, da je Flis kot predavatelj zgodovine cerkvene umetnosti sledil duhu uradne cerkve. Ni pa bil edini, saj je poleg njega tudi Anton Mahnič razvijal kritiko svobodomiselne kulture z ortodoksnega katoliškega stališča. Zanj je prava tista umetnost, ki temelji na katoliški ideji Boga in morale. Med drugim je zapisal: »Zatorej pa pravi slovenski umetnik je le tisti, ki Slovincem upodablja krščansko čeznaturno lepoto, ali pa če tega neče, smemo zahtevati, naj vsaj ničesar ne izraža, kar je krščanstvu nasprotno, naj ne taji resnic, brez katerih krščanstvo ostati ne more.«³³ Vsaj do leta 1916 je Mahničevo pe-

³⁰ J. Flis, *Umetnost v bogočastni službi*, Ljubljana 1908, 233–234.

³¹ N. d., 228–229.

³² F. Suher, *Umetnost in vzgoja, Šolski tovariš* (1920), št. 31, 3–4. Franc Suher (1861–1944) je bil risar in strokovni pisec. Opravil je razne risarske tečaje (Gradec, Dunaj, Salzburg, zasebna šola v Münchnu, tečaj na univerzi v Jeni), leta 1901 je postal učitelj, pozneje je bil profesor risanja na učiteljski vse do upokojitve (1925). V člankih obravnava umetnostno in etično vzgojo na šolah I. stopnje; predloge za preoblikovanje šolstva; pisal o pomenu risanja. Omenimo še njegov članek *Osamosvojimo se!* (SN 1920, št. 35), ki govori o škodljivih vplivih modernih tujih umetniških zgledov. Izzval je odgovor dr. K. Dobida (*Naprej* (1920), št. 40) (Dbd. [K. Dobida], *Slovenski biografski leksikon*, tretja knjiga, Ljubljana 1960–1970, 544).

³³ Za neotomiste (Mahniča, Ušeničnika in Flisa) velja sodba, da priznavajo samo eno dogmo in eno normo; »pojmovna trojica resničnega, dobrega in lepega je edina metafizika, ki jo uravnava in do-

dagoško utilitaristično koncepcijo estetike podpiral tudi neotomist Aleš Ušeničnik,³⁴ ki je ugotavljal, da spori o normah v umetnosti so bili in bodo. Vzniknili so tudi med umetniki in pedagogi. Na koncu tridesetih let je dal razsodnik Ušeničnik pedagogom ne le pravico, temveč tudi dolžnost, da so pazili, kaj ni za mladino. Nato pa je okaral oboje: »Umetniki premalo mislijo na to, da ima človeštvo mimo okarane še druge življenjske zahteve, pedagogi pa prav tako dostikrat ne pomislijo, da pedagoška ocena ni še umetniška ocena. Saj niti vsa poglavja sv. pisma niso za mladino, toda je li to dokaz, da je sv. pismo nemoralno ?«³⁵

ločata Bog in vera« (T. Brejc, *Temni modernizem*, Slike, teorije, interpretacije, Ljubljana 1991, 43).

³⁴ N. d., 43. Tu povzemamo temeljne Ušeničnikove misli o lepem. Tako kot Tomaž Akvinski, ki je po javnih disputacijah še enkrat premislil ugovore zoper svoje teze in jih nato na kratko povzel, je ravnal tudi Ušeničnik. Na vprašanje, ali sme umetnost prikazati tudi kaj nenravnega, najprej odgovarja, da mnogi na to pritrjujejo:

1. Ker je umetnost avtonomna, je zato tudi npravnost ne more omejiti s svojimi zakoni.
2. V umetnosti je pomembno kako in ne kaj, ker pa nenravno bodisi npravno spada ta k vprašanju kaj, je zato umetnost indiferentna za npravnost.
3. Umetnik zna prikazati grdo tudi umetniško lepo.
4. Zakon resnice velja tudi za umetnika in ker je v življenju mnogo nenravnega, grdega in zla mora tudi umetnost risati takšno življenje.
5. Kaj bi ostalo od največjih stvaritev, če bi iz njih iztrgali vse, kar je v njih nenravnega.

Nato pa Ušeničnik, sklicujoč se na Mahniča, nasproti prejšnjim trditvam poudari:

1. Nenravno ne more biti predmet umetnosti.
2. Estetsko ugodje je posledica harmonije, ki ga povzroči umetnina v duši, zato pa, kar je nenravno, prinaša v dušo neskladje.
3. Umetnost naj človeka dviga v idealne višave, prikazuje naj izgubljeni raj, da bi človek pozabil na nižine življenja.
4. Aristotel in Platon sta učila, da umetnost ni golo posnemanje narave in življenja. Zato naj umetnost 'idealizira' in prikazuje naravo in ljudi, kakršni bi morali biti.
5. Človeštvo je imelo vedno prave umetnike za 'navdihnjene od božanstva' in zato si ni mogoče misliti, da bi inspiracija od zgoraj umetniku navdihnila nenravne misli.

Temu sledi Ušeničnikova razsodba:

1. »Kar je nenravno, samo po sebi ne more biti predmet pravi umetnosti, more pa ji biti predmet v službi resnice in lepote.«
2. »Estetični formalizem je zmoten, /.../ kajti kar je lepo, še ni tudi umetniško lepo.« »Kot je človek iz duše in telesa, mora tudi lepo imeti duhovno vsebino in čutno obliko, da nudi estetično ugodje.« /.../ Ker je Bog lepota sama in ima vsaka stvar /.../ iskro te lepote, tedaj bi bila naloga umetnosti odkrivati to lepoto in nam jo v čutni obliki prikazovati. »V Bogu je tista metafizična trojica resnično, dobro in lepo, eno ter isto. Kar torej ni resnično ali dobro, tudi ni transcendentalno lepo« in zato ne more biti predmet umetnosti.

A. Ušeničnik, *Izbrani spisi*, II, Ljubljana 1940, 275–277.

³⁵ A. Ušeničnik, O svobodni umetnosti, *Izbrani spisi VI*, Ljubljana 1940, 150.

Katere umetnine so lahko učenci občudovali brez »moralne škode«

Posamezni avtorji so v *Učiteljskem tovarišu* v letih 1897, 1898 in 1899 sporočali o umetniških podobah, s katerimi je moč zbudati pri učencih umetniški čut, iz katerega se bo pozneje oblikoval umetniški okus. Uporabljali so jih na francoskih in angleških šolah in v Hamburgu, kjer so osnovali »Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung«, in strogo pazili, kaj učitelji »podajajo učencem v umetniški užitek.«³⁶ Na Dunaju, v krogu »Gesellschaft für vervieffältigende Kunst«, pa so izdali prvo serijo 25 od 500 načrtovanih podob. Natis slik je pohvalil slovenski pisec: »To podjetje mora vsak, ki se peča z vzgojo in poukom, z radostjo pozdraviti, saj se bode s temi podobami na široko zasnovani podlagi širilo znanstvo med razne slojeve. Podobe niso namenjene samo šoli, ampak tudi domu, torej ne samo šolski mladini, ampak tudi dozorelim možem in ženam, katerim bodo blažili umetniški okus. Ker je v tem podjetju združena umetnost s pedagogiko, nam je pričakovati dobrega dela.«³⁷ Tudi neki drug pisec odobrava izdajo podob in še doda: »Posebno za dom namenjeno in zlasti za tisti del ljudstva, ki nima časa in prilike izobraževati se drugače, je posameznim polam na zadnji strani pridodano besedilo v vseh avstrijskih jezikih, katero nastopi povsod tam, kjer prinaša podoba oblike ali dogodke, katerih ni lahko umeti brez nekega znanja.«³⁸ Čez desetletje so objavili v *Popotniku* članek, ki sporoča, da

³⁶ I. Krulc, Podobe za šolo in dom, *Učiteljski tovariš* (1898), 45.

³⁷ N. d., 45.

³⁸ *Učiteljski tovariš*, Ljubljana 1898, 85. V članku so našteje naslednje slike: 1. podoba Njegovega veličanstva cesarja Franca Jožefa I., risal K. Pochwalski. Svetopisemska zgodovina: 2. Prva človeka, 3. Rojstvo Kristusovo, 4. Hoja na Golgoti, Pripovedke in legende: 5. Libuša, 6. Marijina legenda I, Bajke: 7. Janko in Metka, 8. Volk in sedmero mladih kozic, Zgodovina: 9. Rimsko pristanišče, 10. Germanska vas, 11. Huni I, 12. Romanski grad, 13. Štefan svetnik, prvi kralj ogrski, 14. Rudolf Habsburški, 15. Srednjeveško mesto, 16. Oblega mesta za časa tridesetletne vojske, 17. Turki oblegajo Dunaj (1683) I., 18. Cesarica Marija Terezija, 19. Mestno življenje za časa cesarja Franca I., Zemljepisje: 20. Donava pri Dunaju, 21. Visoko gorovje in ravnina, Podobe iz ljudskega življenja: 22. Tirolske noše, 23. Zima, 24. Pasji tipi, Tehnične naprave: 25. Železniške zgradbe.

V drugi seriji so natisnili: 26. Križanje, 27. Romanski samostan, 28. Cesar Maksimiljan I, 29. Solina Vielička, 30. Življenje kmetov v XII. stoletju, 31. Življenje na cesti v XIV. stoletju, 32. Turki oblegajo Dunaj (1683) (Prikopi-Poljska pokovnica-Kara Mustafa-Arabeč-Beduinski šotor-Janjčar-Čerkes-Tatarji-Albanec), 33. Hiša romanskega zloga, 34. Sveti Severin, 35. Obleganje mesta v XIV. stoletju, 36. Goreči grm (Podobe iz stare zaveze) 37. Obujenje Lazarjevo (podobe iz nove zaveze) 38. Trnjuljčica, 39. Germani, 40. Visoko gorovje, 41. Levi, 42. Donava do Ulma, 43. Donava od Pasova do Greifensteina, 44. Huni, 45. Viteški turnir, 46. Drobница, 47. Vinstvo, 48. Praga, 49. Mestno življenje za tridesetletne vojske, 50. Iz mesta za tridesetletne vojske (»Pole podobami za šolo in dom«, *Učiteljski tovariš* (1899), 55).

so po naročilu c. kr. ministrstva za uk in bogočastje združeni umetniki in vzgojitelji seznanjali ljudstvo in šolarje z umetnostjo s pomočjo fotografije in originalnih kamnotiskov. V razsodišču, ki je opravilo izbor podob avstrijskih umetnikov, so sodelovali umetniki, umetniški izvedenci in učitelji.³⁹

O razširjenosti umetniških reprodukcij oziroma litografij v naših šolah ne moremo postreči z zanesljivimi podatki, čeprav so jih nekateri pisci v pedagoških revijah propagirali. Toda že naslovi slik, zlasti iz prvih dveh serij (glej op. 38), so zgovoren dokaz, da so z njimi privzgjajali najprej privrženost do cesarja, cerkve in domovine, medtem ko je bila skrb za likovno vzgojo šele v drugem planu.

Gibanje za umetniško vzgojo

»Gibanje za umetniško vzgojo« se je začelo v Angliji sredi 19. stoletja z ustanovitvijo *South-Kensington Museum*-a v Londonu in s pobudami J. Ruskina, W. Morrisa, W. Cranea, T. Carlyla in D. G. Rossettija za esteticizacijo vsakdanjega življenja.⁴⁰ Za nas pa je zaradi neposrednega vpliva pomembnejša nemška različica, ki se je razvila v pedagoško gibanje, katerega razpoznavni znak je bila kritika intelektualistične šole, temelječe na Herbartovih didaktičnih formalnih stopnjah, in zahteva, da se vzgaja s pomočjo umetnosti in za umetnost. Posredno je to gibanje prek člankov domačih piscev oplazilo tudi naše kraje. Večkrat so omenili Alfreda Lichtwaraka, ki je s svojim strokovnim delom imel velik vpliv na gibanje v Nemčiji. V metodičnem priročniku *Vaje v opazovanju umetniških del* (1897) je zapisal, da se morajo otroci naučiti gledati umetniška dela, ne pa mehanično ponavljati estetske pojme ali znanja iz zgodovine umetnosti. V delu *Umetnost v šoli* (1887) je poudaril, da so ljudje »učeni barbari«, kajti čustva, občutljivost, značaj in telo so pri pouku popolnoma pozabljeni. Kjer pa so čutila in čustva mrtva, ni prostora ne za umetnost ne za izobraževanje. Le s posredništvom umetnosti se namreč lahko razvijajo občutki in čustva, brez katerih ni mogoče voditi človeka k integralni humanosti. Ker je otrok

³⁹ D. Humeck, Umetniški vzgoji. Šola bodi otroku svetišče, *Popotnik* (1909), 180–181. Avtor navaja izid naslednjih slik: Povodenj, Pepelčica, Kolodvor v zimi, Beli medved, Piramida s sfingo, Donavski ribič, Mlin, Donavska dolina, Jesenski gozd, Kmečka hiša v zimi, Popotnik v snegu, Lončar, V zimski delavnici, Tovorne ladje v tržaški luki, Semering, Na paši, Oranje, Košnja, Setev. Šele leta 1917 je Umetniška propaganda izdala prvo zbirko razglednic po originalih slovenskih umetnikov za promocijo domače umetnosti doma in v tujini z motivi: Jakopič, Anka, Ob košnji; Vavpotič, Rut, Ljubimkanje; Moja mati; Sternen, Trogir, Magdalena; Tratnik, Materna radost; Gaspari, Pri zibelki; Klemenčič, Deček z jabolkom. Frančev, Umetniška propaganda v Ljubljani, *Popotnik* (1917), 87.

⁴⁰ F. Blättner, *Storia della pedagogia*, Roma 1979, 383.

»celostna in ne deljiva natura«, je zanj pomembnejša umetnost kot pa vednost.⁴¹

Temeljna naloga gibanja je bila, oblikovati v otroku občutje za lepo in razumevanje lepega ter privzgojiti sposobnost, da bi otrok doumel lepoto narave. Lepoto umetniških del naj bi otrok osvajal dejavno in ne pasivno. Umetnostni vzgoji, ki so jo povezovali z moralno in religiozno vzgojo, so pripisovali velik pomen pri razvijanju otrokove samostojnosti in individualnosti. G. Sallwürk, eden izmed protagonistov gibanja, je strnil naloge umetnostne vzgoje v pet točk:

1. umetnostna vzgoja naj krepi otrokove duhovne in fizične moči;
2. razvija občutje in potrebo po doživljanju umetniških del;
3. uvaja otroka v nov svet ustvarjanja in spodbuja voljo po ustvarjanju;
4. razvija v otroku lepa in vzvišena občutja ter interes za oplemenitenje njegove osebnosti;
5. vpliva naj na razvoj domišljije.⁴²

Pri tem je pomembna starost otrok, kajti ustrezno razumevanje umetnosti je po mnenju predstavnikov gibanja mogoče šele v puberteti (12. leto), prej pa je mogoče govoriti zgolj o predstopnjah. Ker zahteva razumevanje in doživljanje slikarstva, kiparstva in arhitekture višje sposobnosti, predznanje, izkušnje in kulturo, je uvajanje v ta področja težje. Zato so kot pripravo za njihovo razumevanje priporočali risanje in modeliranje.

V začetku 20. stoletja se je vpliv gibanja razširil v Belgijo. Nadalje so v Londonu in na Švedskem osnovali društvo za okraševanje šol z umetniškimi deli, na Nizozemskem in Finskem pa je delovalo društvo Umetnost v šoli. V Franciji so ustanovili društvo L'art pour tous, ki je prirejalo za otroke obiske muzejev, vrtov, monumentalnih stavb in gledaliških predstav ter koncertov.⁴³ Pri nas podobnega društva ni bilo, pobude za razvoj umetnostne vzgoje pa so izražali le posamezniki.

Eden izmed piscev, ki so objavljali v *Popotniku*, je želel učitelje opozoriti na pomembnost kiparstva pri vzgoji otrok in je priporočal celo pokopališče kot kraj, kjer naj bi učenci opazovali kipe. Nadrobno je opisal, kako

⁴¹ N. d., 384.

⁴² M. Ogrizović, Pokret za umjetniški odgoj, *Pedagoški rad* (1963), št. 9–10, 387.

⁴³ D. P., Pokret za umetniško vzgojo v tujini, *Popotnik* (1907), 314–316.

naj bi učitelj postopal pri razlaganju.⁴⁴ Isti avtor se je tudi ogreval za idejo, da bi izbirali pri pouku tista slikarska dela, ki kažejo motive iz otrokovega okolja. Kot primer je predlagal sliko »Gospi pastirici«, francoskega slikarja J. F. Milleta z naslednjo utemeljitvijo: »Ne bo ti treba mnogo govoriti, pa se ti bodo že popolnoma vživeli v ta vsakdanji prizor, ki ga nam je predstavil slikar na tako mojstrski način. /.../ Pri ogledovanju in opazovanju se bo temu ali onemu izvil pritajen ali tudi glasen vzklík: ‚Kako je to lepo.‘ Instinktivno bodo otroci sami od sebe spoznali lepoto tega slikarskega izdelka. /.../ Seveda ne boš pozabil dostaviti, da ima tudi slovenski narod mnogo odličnih slikarjev, ki so s čopičem svojim ustvarili prava umetniška dela, priznana in cenjena doma in v tujini.«⁴⁵

Na začetku tega podpoglavja smo navedli zapis iz leta 1909, ki odsvetuje otrokom ogled umetniških razstav. Toda pisci v pedagoških revijah so zastopali tudi nasprotna stališča. Tako se je počasi utrjevalo spoznanje o pomenu umetnostne vzgoje tudi pri nas. O tem pričata naslednja citata: »V prvi vrsti naj se otrok divi in zabava pred umotvorom, pozneje naj ga umeva globlje, spravlja naj umotvor v sklad z naravo, naj se uči iz njega okusa, barve, tehnike, lepote črt, naj čuti z umetnikom in naj občuduje šele njegovega duha. Dobi naj smisel za pravo umetnost, ceni naj proizvode domačih umetniških tal, pohaja naj rad v umetniške hrame in posveti svoj prosti čas tej zabavi.«⁴⁶

Podobno razmišlja neki drug avtor: »Ako pa je naše stremljenje, da napravimo umetnost dostopno za dozorele, ne smemo pozabiti, da moramo

⁴⁴ M. Pirnat, Umetnost pa ljudska šola, *Popotnik* (1911), 274–275.

»Posebno dolgo se je učitelj pomudil z učenci ob tistem lepem angelu s trobento, ki visi na visokem podstavku. Najlepši, najbolj umetniški spomenik je to izmed vseh, kar jih krasi moravsko pokopališče /.../ Iz lepega, belega kamna je izklesan ta angel, ne iz navadnega kamna... In prav je in spodobilo se, da je nagrobni spomenik zgrajen iz boljšega blaga. Angel ima v roki trobento. To je angel, ki ga pošlje gospod, sodnji dan, da pokliče umrle k vesoljni sodbi. Če pogledamo temu angelu v obraz, vidimo na njem razlito nenavadno milino in ljubezen... Saj je to angel ljubezni, ki bo prinesel mrtvecem veselo oznanilo, da je končano smrtno spanje in da so se za pravičnike odprla nebeska vrata. Tako in enako je tolmačil učitelj učencem angelov kip. Pripomnil je še, kaj zna spreten umetnik ustvariti iz mrtvega kamna. On mu zna vdihniti življenje; pod njegovim dletom oživi kamen in izpregovori k človeku. Popeljal je tudi učitelj mladino v mlada (kiparjeva) /.../ leta. Marsikateri je tedaj delal podobno iz snega ali iz ilovice. Nekateri je bil prav spreten v tej stvari /.../ Pač pa je končno pristavil, naj nikdar ne gredo mimo lepega kipa, pa naj bo doma ali na tujem, na pokopališču ali v cerkvi. Postoje naj pred njim, natančno ogledajo, premislijo, kaj pomeni.

Učitelj! Ta urica, katero si prebil z učenci na pokopališču pa jim govoril o simbolih upanja in ljubezni, govoril o angelu, ni izgubljena, če tudi nisi morda vzbudil med mlado solsko družbo kakega umetnika - kiparja, pa si vsaj tem mladičem odprl oči za umetnost, ki se kaže v kiparstvu, povedal si jim, da so bili v mladosti tudi sami kiparji, seveda nerodni kiparji...«

⁴⁵ N. d., 276–277.

⁴⁶ F. Suher, Risanje in njega razmerje do moderne pedagogike, *Slovan* (1910), 311.

ugodna tla za to preskrbeti pri posameznikih že v mladosti. Sicer bi gradili stavbo od strehe navzdol in uspeh take stavbe je izključen. Že pri nežnih otrocih moramo začeti, pa jim poizkusiti zbuditi zanimanje in smisel za umetnost.«⁴⁷

O ogledovanju slik

Različni pisци so v skrbi, da bi slika »vršila svojo vzgojno nalogo«, priporočali seznanjanje učencev z likovnimi deli. Ker pa otrok »ne vidi izpočetka skrivnostnega življenja okolo sebe, odpreti mu moramo oči in srce, narediti moramo iz njega človeka, ki gleda in vidi. Navajamo ga, da opazuje barve, črte in oblike v naravi, ogleda naj si jih prav v bližini. /.../ Tembolj je potrebno, da ga v tem času često vodimo ven v pisani svet. /.../ Dobro pa je, da otroci natančno opazujejo tudi posameznosti in se že zgodaj odvadijo površnosti v opazovanju. /.../ Kadar ogledujemo z otroki slike, primerjamo sliko z naravo in z življenjem, da izvemo, kako je opazoval umetnik. /.../ Slike nam kažejo osebe v miru in gibanju, obrazi izražajo veselje ali žalost, na njih je načrtana skrb ali globoka misel. Otrok mora čutiti vse to. Zato mu pustimo, da tu potem ponovi gibanje, ki je izraženo na sliki, pustimo, da poskusi narediti vesel ali žalosten, jezen obraz. Tako se otrok vživi v dejanje na sliki, domišljija ga povede ven iz šolske sobe v naravo, med brezskrbne in trpeče ljudi, na delo in k zabavi.«⁴⁸

Ta in drugi člankarji so v omenjenih pedagoških revijah ponavljali zahtevo, naj otroci opazujejo naravo, ker bodo s tem prej dojel motive na slikah. Razberemo lahko, da so za ogledovanje slik priporočali figuralno slikarstvo, ki odslužuje predmete po načelih izkustvene resničnosti narave. To pa najbrž zato, ker je na prvi pogled v realističnem slikarstvu odnos med

⁴⁷ M. Pirnat, *Umetnost pa ljudska šola*, *Popotnik* (1911), 240.

⁴⁸ D. Humek, *Umetniški vzgoji. O ogledovanju slik*, *Popotnik* (1909), 206–207.

»Napačno bi bilo zahtevati, naj nam otrok pove, kaj je umetniškega na sliki. Otrokom je slika samo izrezek iz narave ali iz življenja in ničesar drugega ... Zato ni na mestu, da bi se v šoli spuščali v suhoparno umetniško ocenjevanje ali pa bi hoteli določiti, v koliko se je umetniku posrečilo doseči to, kar je želel izraziti ... Otroci naj ne sodijo o velikih delih v smislu kritikov ... Dobro pa je, da dobe otroci nekoliko pojma o posameznosti tehnike v slikanju in razmnoževanju. Na šolskem hodniku imamo stalno razstavo sličic, izvršene v takozvanem tribarvnem tisku. Ob ogledovanju slik naj se razvije neprisljen pogovor med učiteljem in učenci, paziti moramo, da ne zaidemo predaleč in stvari ne razblinimo nepotrebno. Tako opazovanje ni nikakršno delo, temveč najprijetnejša zabava, ki poživl enoličnost šolskega pouka. Samo ne začnimo prezgodaj in ne pretiravajmo ... Danes izhaja vse polno ilustrovanih časopisov ... Često so v listih prav dobri posnetki umetniških slik, večsah celo v barvah. Povejmo otrokom, naj take stvari skrbno zbirajo in nam jih ob priliki prineso, da jih pregledamo in ločimo dobro od slabega ... Otrok naj potem sam poskuša določiti, kaj nam je hotel povedati slikar. Taka zbirka je domača galerija slik.« N. d., 207.

naravo in kulturo jasen, saj večino tovrstne tvornosti označujejo zahteve mimetične umetnosti.

Drugi avtorji pa so v teh istih revijah izrazili dvom o uspešnosti otrokovega opazovanja narave kot priprave na ogledovanje slik. »Temeljito so proučevali dušeslovci tudi občutke, ki jih ima mladež o naravi. Na deco narava v svoji celoti ne učinkuje, temveč le v posameznostih. Dostikrat se nam čudno zdi, da so otroci popolnoma neobčutni za kak veličasten prizor v naravi, ki nas odrasle kar prevzame. James Sully pojasnjuje to dejstvo, trdeč da občutek za vzvišenost nastane iz sestavljenega delovanja domišljije, ki je preko zmožnosti otroškega duha. Opozarja tudi v tem oziru na sličnost med otrokom in nekultivirancem; tudi ta nima estetskega občutka za veličino narave v celoti.«⁴⁹

Ob tem pa se zastavlja vprašanje, ali je realistična umetnina zgolj preprosto poročilo o nekem dogodku ali kaj več. Menimo, da takšna umetnost, ki naj bi upodabljala življenje neposredno in brez obrazcev, deluje prav na podlagi nezavednih obrazcev. Kajti, »upodobitev zmeraj pove nekaj drugega od upodobljenega. /.../ Realizem je pravzaprav tista stopnja iluzionizma, ko je na eni strani mašinerija iluzije postala docela samodejna in s tem nereflektirana, na drugi strani pa se iluzorna narava upodabljanja prikaže kot drastični razcep: identifikacija ni možna (kljub iluziji identitete).«⁵⁰

Kaj je torej moč razbrati iz članka anonimnega učitelja risanja, objavljene leta 1915? Pisec je bil očitno somišljenik tistih, ki so pozneje, v dvajsetih letih, v Franciji, Nemčiji in nato tudi v Sovjetski zvezi zahtevali »vrnitev k redu« in stvarnosti v umetnosti.⁵¹ Zapisal je namreč: »Razveseljivo je dejstvo, da izginja iz naših umetniških razstav hipermoderna. Bili so časi, ko v slovenski upodablajoči umetnosti ni veljala nobena umetniška pravilnost: ne anatomija ne perspektiva, sploh se ni gledalo na nič drugega kakor na barvni učinek. Stali so ljudje pred temi umetninami, gledali, skušali združiti barvaste maroge v gotovo obliko, pa včasih ni šlo ne od blizu ne od daleč. Sodba je bila vendar često ugodna. Reklo se je: take reči so le za nadjudi.

Resni umetniki so trpeli vsled tega preokreta, toda tudi to so preživeli. Pričelo je prihajati spoznanje, da upodablajoča umetnost ni le za nadjudi. Umetnina naj bo taka, da očara tudi najpreprostejšega seljaka. To so

⁴⁹ J. Schmoranzler, Umetniška vzgoja, *Pedagoški Letopis*, Ljubljana 1905, 43.

⁵⁰ R. Močnik, Ali je 'realizem' lahko koncept materialistične zgodovine 'umetnosti', v: *Problemi-Razprave*, Ljubljana 1980, št. 201–202, 83.

⁵¹ T. Brejc, Ustvarjati v sovraštvu, *Naši razgledi* (8. november 1985), 645.

pričeli naši umetniki tudi upoštevati, kar nam kaže zadnja umetniška razstava. /.../ Prav ta preokret v slikarstvu kaže tudi učiteljem risanja, po kaki poti dosežejo pri pouku največjih uspehov. /.../ Tako se bo učila mladina tudi gledati in ceniti dela naših umetnikov, ker bo sama imela pojem o nastajanju taistih«. ⁵²

Iz navedenega sestavka lahko ugotovimo sicer znano dejstvo, da šolsko učenje o umetnosti zaostaja za produkcijo umetnin, posreduje in zadovoljuje se zgolj s tradicionalno, preizkušeno produkcijo, ker npr. »zaradi razlogov, ki jih razglašajo za tehnične, nikoli ne obravnava dvomljivih, najnovejših, tj. še ne potrjenih vrst umetnin.« ⁵³ Ta primer in še nekateri, navedeni na naslednjih straneh, kažejo, da šolski aparat ne more producirati kompetentnega občinstva, marveč kvečjemu množično občinstvo, ki je samo odvisno od družbenega priznanja umetnin.

Naslednji citat nas je napotil celo na razmišljanje o možni protonacistični ideološki podlagi, ki se je izoblikovala v zahodni Evropi nekako v zadnji četrtini 19. in v prvih desetletjih 20. stoletja. Ko avtor razpreda o ume-tnostni vzgoji na ljudskih šolah, zapiše: »Pedagoška načela, ki naj dobe praktično vrednost, morajo imeti svoje korenine v značaju naroda. Vz-rikniti morajo iz njegovih kulturnih potreb. Že iz tega sledi, da se mora vzga-jati narod najprej na domači umetnosti in za svojo domačo narodno ume-tnost. Slovenec naj pozna slovensko, jugoslovanski državljani najprej jugo-slovansko umetnost. Tuje je že zato kvarno, ker podaja hrano, ki se ne more prebavljati. Ali povedano psihološko: za tujo umetnost ni v duši našega na-roda apercepujočih predstav. Če pa novih predstav ne apercepiramo, po-meni to toliko, da stvari ne razumemo. Čemu torej želodec obteževati z ne-prebavljivo hrano? Drugič nam tudi ni mogoče ustvarjati umotvore, ki bi tekmovali na svetovnem umetniškem prizorišču, zbudimo pa lahko zani-manje za sebe, ako se držimo svojega značaja in ustvarjamo individualno iz svojih narodovih tal«. ⁵⁴

Citirani članek, ob katerem se bomo dalj časa zadržali, je nastal leta 1923, torej dobra štiri leta po tem, ko so se Slovenci po razpadu avstro-ogr-skega imperija vključili v novo državno tvorbo Jugoslavijo. Podobno so po

⁵² Misli učitelja risanja v umetniški razstavi o Božiču 1914, *Popotnik* (1915), 44.

⁵³ D. Rotar, *Kognitivne funkcije likovnih predstavitev*, III, 30.

⁵⁴ F. Suher, Misli o umetniški vzgoji na narodnih šolah, *Popotnik* (1923), 124.

»Če pa hočemo novo ustvarjati, moramo poznati to, kar že imamo in kar smo kedaj imeli. Poznati moramo tedaj svojo kulturno zgodovino in proizvode umetnosti naših tal. Poznati zgodovino naše umetnosti je neobhodno potrebno in potrebna je zbirka, ki hrani to, kar smo že otieli. V tem oziru smo na dobri poti. Retrospektivna zadnja razstava v Ljubljani je pokazala lepo gradivo za umetniško topografijo, izčistili so se nazori in izmenjava mnenj nam obeta več dobička ...«

vzoru drugih Slovanov v začetku 20. stoletja razmišljali slovenski slikarji, zbrani v društvu Vesna. V svojem programu, ki je vseboval nacionalistično agitko »Iz naroda za narod«, ali kot je zapisal Maksim Gaspari: »Izven naroda umetnik ne more živeti«, so hoteli ustvariti narodno, od nemških in sploh tujih idej neodvisno domačo, slovensko umetnost. Gaspari je slikal nedeljske dopoldneve na kmetih, pastirsko pobožnost, zaljubljenice, oblečene v narodne noše, nikoli pa ni razumel kmeta kot delavca in krajine ni naslikal kot prizorišča dela. S podobami, kjer ni dela in odtujenosti, razslojevanja in protislovij, je ustregel slovenski buržoaziji, ki je razumela kmečko življenje kot »edino naravno, verodostojno, življenja vredno obliko narodovega bivanja, pač zato, da v tej preobleki zakrije lastne razredne interese.«⁵⁵ Gasparijevi »prvobitni« liki so vseskozi pozitivni, zato je kmečko okolje tisto, kamor se je treba vračati po navdih in iskat oporo. V Gasparijevi umetnosti je slovenska buržoazija našla plodna tla, kajti njegova dela so se jim kazala kot interes narodne kulture in zato jih je instavrirala kot estetske ideale.

Ravno tako kot vesnani so želeli tudi impresionisti izoblikovati slovensko umetnost, vendar so brez ozira na »ljudstvo« težili predvsem za kvalitetnim dvigom našega slikarstva. Impresionisti so doživeli na drugi društveni razstavi leta 1902 polom. Eden izmed kritikov, Miroslav Malovrh, je zapisal, da so se narodu odtujili, ker nimajo na sebi nič slovenskega.⁵⁶ Za Malovrha je tujstvo nenaravno in s pridevki subjektivizem, secesionizem, moda – s katerimi je označil slike impresionistov – je izobčil slikarje v območje »drugega«, ki vključuje vse, kar nismo mi sami. Ker pa je sčasoma postala vesnanska likovna govorica vrednota, je povzročila, da je bilo mogoče impresioniste označiti za »od zunaj vplivane retardirance in tujce (ker ne uporabljajo istega decoruma) in kot kozolčarje in mazače (ker imajo drugačen tip stilizacije).«⁵⁷ Če se sedaj spet povrnemo k zapisu člankarja v pedagoški reviji, najbrž lahko rečemo, da so deli citata zelo sorodni formulaciji Adolfa Bartelsa, kulturnega ideologa prednacističnega časa, ki je izjavil: »Nihče ne more pisati v nemščini, če ni nemške krvi.«⁵⁸ Po Rotarju je v tem citatu sicer podana antisemitska ost, če pa to odvezamo, dobimo običajno »narodnoobrambniško formulacijo« ideologije »rodu in

⁵⁵ T. Brejc, Status slikarstva v slovenski civilizacijski izkušnji, v: *Letopis svobodne katedre FF, FSPN 1981–82*, Ljubljana 1983, 28.

⁵⁶ R. /M. Malovrh/, »Tujci« II. slovenska umetniška razstava, *Novice LX*, št. 40 (3. oktober 1902).

⁵⁷ N. d., 29.

⁵⁸ B. Rotar, *Mehanika organov in mehanika gospodstva ali: kje je sedež duše, Problemi-Razprave*, Ljubljana 1982, št. 4–6, 64.

grude« (*Blut und Boden*). Da bi se obvarovala vsega škodljivega, nevarnega, se zavaruje s šovinistično zaporo.⁵⁹

Ali lahko potemtakem Suherja in Malovrha obravnavamo kot »ideologa rodu in grude«? Za oba je namreč tuje kvarno prav zato, ker je tuje. Suher, ki se je pogosto oglašal v pedagoških revijah, se v primerjavi z drugimi sestavki v tem članku kaže kot tendenciozen pisec. Nenazadnje je še nedosleden. Pred tujo umetnostjo se zapira, pričakuje pa, da bo »slovenska umetnost« na svetovnem umetniškem prizorišču zbudila zanimanje zato, ker ima korenine v značaju slovenskega naroda ali ker je ustvarjena »iz svojih narodovih tal«. Ni pomislil na možnost, da bi se lahko ravnali »narodnoobrambniško« tudi »tuji ideologi rodu in grude« in zavrnilo umetnost, ki ni bila ustvarjena v njihovem narodovem značaju.

Suher ostaja zvest »domačijskemu stilu« tudi takrat, ko predstavi nekakšen učni načrt za motrenje umetnin oziroma za umetniško vzgojo. Učni načrt naj bi bil določen za vsak razred posebej. Pisec razdeli umetniško snov v »nazorna okrožja«, s čimer želi zadostiti didaktičnemu načelu »od bližnjega k daljnemu« in »od znanega k neznanemu«, a kaj ko se »daljava« ter »neznano«, kot bomo videli, končata kar v bližnjem mestu. »Nazorna okrožja« so namreč obsegala dom, šolo, tovarno, cerkev in mesto.

»Doma naj vidi otrok, kako krasi mati svoj namizni ali krušni prt, svoj ošpetelj, svojo avbo, oče svoj kožuh. Naj si ogleda skrinjo, omaro, posteljo, domače orodje, piskre, potem hišna vrata, okensko mrežo, ograjo na mostovžu, hišno sleme in pročelje. Sosedova hiša bo dala morda isto snov, a v drugi varianti, morda kaj novega. /.../ Šola bo kazala nov zlog, znabiti moderne okraske na tleh, na steni, oknu, pročelju, vsaj če bo ustrezala načelom Komenskega, ki zahteva, da naj bo šola prijazen prostor s podobami. *Tvornica* bo kazala ornamentiko na obrtnih izdelkih in učenci bodo videli, kako se na licu mesta udinja ornament tehniki. Otroka bomo vodili v cerkev, kazali mu stavbne člene in mu po možnosti razložili njih funkcijo. Vso stavbo bomo počasi razčlenili, opozarjali bomo na okraske in povedali, čemu so tu, čemu tam. Kadar so v zgodovini že podani pogoji, bomo povedali, kakšnega izvora so, v katero dobo spadajo. Opozarjali bomo na material, kako se mu vdinja oblika. Potem pridejo na vrsto slike, ki jih motrimo po Lichtwarkovih načelih, dalje skulpture. Ti umotvori so v prvi vrsti originalni, ne pa kopije. /.../ Pojdimo še v podružnico. Tam bomo zbudili zanimanje za staro fresko. Po vsaki priliki razložimo na zgledu tehni-

⁵⁹ N. d., 64.

ko upodabljanja. Težko bo sicer to delo in šolam bo treba leta in leta zbirati za to gradivo, ki ga bodo iskali v kronikah, cerkvenih arhivih, pri umetniških zgodovinarjih, v publikacijah itd. V *mestu* si napravimo načrt, po katerem v raznih letih motrimo razne arhitekture, skulpture, ornamentalne in slikarske umetnine. V muzej in galerijo vodimo učence šele, ko smo vsaj približno videli nekaj takega materiala, mimo katerega hodimo tako rekoč vsaki dan.«⁶⁰

Avtorica besedila, objavljenega leta 1930, posveti vso pozornost metodi opazovanja slike z navodili: »Sliko /.../ obesi pred učence in daj jim nekaj minut na razpolago, da jo opazujejo. Vsak izmed njih sme o sliki povedati svoje mnenje. Nič ne vprašaj, nič ne razglablja; v prvem hipu imajo učenci glavno besedo. Prvo se pri opazovanju zbudi stvarno zanimanje. /.../ Ker je narava učiteljica vsem umetnikom, naj otrok ve, da je slika košček, vzeta iz narave.«⁶¹

Šele za tem se po avtoričinem mnenju sploh začne pravo opazovanje. Kot pripomoček učiteljem in učencem pri analiziranju slike je opisala postopek, po katerem naj se odvija opazovanje umetniških slik. Na prvem

⁶⁰ F. Suher, *Misli o umetniški vzgoji na narodnih šolah*, 129.

»Ali je umetniške vzgoje treba in je mogoča?

Pač pa je zelo razširjeno mnenje, da je za umetniško sodelovanje, zlasti risanje in slikanje, modeliranje in izrezovanje treba posebnega talenta, ki mora biti prirojen.

Temu pa ni tako, če poznamo življenjepise umetnikov, moramo sklepati, da niso postali veliki umetniki po svojem prirojenem daru, pač pa po vzgoji, ki jim jo je dal kdorkoli: starši, učitelji, milje, življenje sploh. Dr. Weber pravi: 'Ali je mogoče se pripravljati za umetnost? Gotovo! Umetnost je zmožnost. Samo dar je prirojen; zmožnost, torej umetnost pa se mora šele pridobiti. To velja tudi za najjači talent...'

Če bi bilo vse le prirojeno, zakaj niso potem potomci velikih pesnikov zopet veliki pesniki in sinovi velikih znanstvenikov zopet znanstveniki? In kako je mogoče, da so izšli iz našega kmetijskega ljudstva vsled primarne vzgoje znameniti možje, znanstveniki ali umetniki? /.../

Treba je dati gojencu z narodnimi darovi le pravo priliko in zbuditi v njem zanimanje v pravem času, dokler ga ni potlačila teža druge (neumetniške) snovi ... Razviti torej njegovo umetniško samotvornost in pokaže se, da ima normalno razvit človek toliko daru, kolikor je treba za umevanje umetnin, za sodelovanje z umetnikom in torej za izrazit uspeh tudi v umetniški vzgoji /.../ Kakor se vsak normalno razvit gojenc nauči vsake stroke, kolikor je rabi za občo omiko, tako se lahko nauči tudi umetniškega delovanja ... Umetniška vzgoja v našem smislu, to naj bo naglašeno, je v obče mogoča v tej meri, kakor je možna vzgoja sploh. Če hočemo, stopiti v kolo kulturnih narodov, moramo to upoštevati pri naši vzgoji.« N. d., 131–132.

⁶¹ M. P. Garantini, Umetniška slika – pedagoški in kulturni problem, *Slovenski učitelj XXXI* (1930), 75. M. Pija Garantini (1891–1963) je leta 1926 obiskovala slikarski tečaj v Benetkah. V ljubljanskem uršulinskem samostanu je ohranjenih nekaj njenih šolskih študij, risb in akvarelov, oljnih slik pa zelo malo (A. Klemenc, *Tristo let ljubljanskih uršulink, Zgodovina samostana, njegovih šol in kulturnih dejavnosti*, Ljubljana 2002, 256–257). Uršulinka Pija Garantini je objavila tudi inavguralno disertacijo *Psihološki elementi likovne umetnosti*, Uršulinski provinciat, Ljubljana 1938.

mestu je določitev motiva; sledijo vprašanja: kaj je v ospredju, kaj je poudarjeno ali naglašeno, kaj je morebiti izpuščeno; kakšen material in katera tehnika sta uporabljena; kako je naslikana svetloba, barva, oblika; kaj je vsebina oziroma vodilna ideja slike.

V nadaljevanju avtorica ponovno poudari, da naj učitelj govori le tedaj, ko gre za boljše umevanje umetnine kot estetske tvorbe, in takrat, ko potencira estetski užitek. Sviri pred šablonskim postopanjem, čeprav se ji zdi nemogoče, da bi se učitelji držali pri vseh slikah istega postopka. Ob slikah, ki učinkujejo s simfonijo barvnega bogastva, bi lahko učitelj spregovoril o »barvoslovju« in razložil simbolični pomen barv.

Tako kot prenekateri pisec v pedagoških revijah tudi ta avtorica opozarja, da učenci slik ne bi smeli gledati s »kritičnim očesom«, kajti »namen umetnine je, da vzbuja estetsko ugodje, da razveseli, da dvigne in da da užitek. /.../ Šola nima naloge, da vzgaja umetnike – pač pa, da usposobi učenca, da umetnino spoštuje in ljubi, skratka, da jo umeva.«⁶² Podobno je razmišljal že prej omenjeni umetnostni zgodovinar Lichtwark. V svojem metodičnem priročniku je zapisal, da se otroku pri opazovanju umetnin razvija sposobnost in da sčasoma posamično delo vidi ustrezno. To je temeljni cilj, kajti tudi tisti, ki ni posebno nadarjen, lahko to sposobnost pridobi z vajami. Po Lichtwarkovem mnenju je otroštvo najprimernejši čas za pridobitev opisanih navad opazovanja, ker se v otrokovem mišljenju še niso utrdili nepravilni pojmi.

Estetsko presojanje umetnin se po prej obravnavani avtorici konča z delitvijo slik na tiste, ki ugajajo, in na tiste, ki ne ugajajo. Presojanje je po njenem mnenju odvisno od snovi, miselne in čustvene vsebine ter forme umetnine. »Po snovi naj bi slika imela pripovedno vsebino, ki je jasna, bogata in lahko razumljiva. Če slika ne vsebuje epičnega elementa, mora zastopati miselne in čustvene vrednote, da bi ustrezala. Čustvena vsebina naj bi bila splošno umljiva, to je, čim bolj elementarna in čim manj individualistična. Estetsko ugodje je odvisno tudi od forme, toda »ekstremno naturalistična slika ne more zadovoljiti – tako tudi za nadsvetni idealizem ni razumevanja.«⁶³

⁶² N. d., 76.

⁶³ N. d., 76.

»Je li bolje, da se bavimo s slikami starih ali modernih slikarjev?

Zdi se, kakor da se mladina laglje uživa v slike umetnika novejšega stare dobe. Današnji rod nima smisla za srednjeveške šege in običaje, pa tudi ne za izraze pobožnosti – nelepe 'krucifikse', ker je versko čustvovanje danes drugačno nego v onem času; enako tudi ne ugajajo galantne slike francoskega 18. stoletja, ker danes omenjena galanterija ne predstavlja več življenjske vrednosti. Največje ugodje vsebujejo danes umetnine realističnih dob, medtem ko širše plasti občinstva najnovejšo

Zadnji del avtoričinega sestavka nam pove, da je dolgoletna prevlada realističnega slikarstva povzročila, da se je vzdrževal kot bistveni element pripravljenosti za sprejetje kakega likovnega dela izključno moment presoje ugajanja oziroma neugajanja, ki je istoveten z dojemanjem neumetniških predmetov (na primer rož).⁶⁴

Bolj ko se bližamo začetku tridesetih let 20. stoletja, pogosteje pisci v pedagoških revijah opozarjajo na pomen muzejev pri seznanjanju z likovno umetnostjo. Kot smo videli, so nekateri med njimi poskušali razviti »metodiko opazovanja likovnih del«, seveda za namene pouka v šolskih učilnicah. Predlagali so dejavno obliko, kjer naj bi učenci v razgovoru opisovali podobe in z učiteljevimi intervencijami nadgrajevali ikonografsko in formalno vedenje o umetninah. In prav v teh prizadevanjih, četudi so bila velikokrat ideološko obarvana, je po našem mnenju vendarle mogoče opaziti zametke muzejske pedagogike.

Eden izmed člankarjev je leta 1920 muzealcem celo naložil določene naloge z namenom, da bi bili obiski »naroda« na muzejskih razstavah učinkovitejši in uspešnejši. Zato je predlagal natis katalogov z razlago razstavljenih del, prav tako pa se je ogreval za vodstva po zbirkah, kajti »nihče ne more pričakovati od navadnega opazovalca, da bi se divil kubizmu in eksimpresionizmu. Pa če bi umetnik vsaj z besedami stopil raz svoj vzvišeni pedestal in razodel svoj namen, ki ga hoče doseči z umetnino, če bi vsaj kazal z nekaterimi gestami in blagovoljnimi podatki, da ljubi narod in hoče, naj bi ga razumel, bi mu bilo marsikatero razočaranje prihranjeno. /.../ Drugače umetnost ne bo vzgojno sredstvo, kar pa bi morala biti. /.../ Preveč je zahtevano, da bi se mogel človek, ki mu sicer ni umetnost deveta briga, a ki živi v potu svojega obraza bodisi od fizičnega ali duševnega dela, vmisлити v umetnikove ideje.«⁶⁵

Razstavne kataloge, bolje rečeno sezname razstavljenih del, so pri nas natisnili ob vsaki pomembnejši razstavi vsaj od leta 1900 dalje. Zgolj s popisom evidentiranih eksponatov pa si obiskovalec-nepoznavalec, o katerem člankar govori, ni mogel veliko pomagati in se ne poučiti. Najbrž je pisec imel v mislih katalog, podoben učbeniku, kjer bi bilo z razlago v poljudni, vsem dojemljivi obliki poskrbljeno za gledalčevo razumevanje in uživanje ob opazovanju likovnih del.

umetnost radikalno odklanjajo ... Prednost imej domača umetnost. Posečajmo umetnostne razstave; zlasti naj se učenci zanimajo za našo Narodno galerijo, ki je velik napredek v kulturno-umetniškem oziru za ves slovenski narod.« N. d., 76–77.

⁶⁴ J. Mikuž, Usoda predmeta v razvoju modernega slovenskega slikarstva, *Sinteza* (1978), št. 41, 42, 12.

⁶⁵ F. Suher, Umetnost in vzgoja, *Šolski učitelj* (1920), št. 30, 2–3.

Ker smo primerjali katalog z učbenikom, si dovoljujemo primerjati še razlagalca likovnih zbirk z učiteljem. Ta naj bi, tako kot učitelj pri pouku, ki sledi načelu nazornosti, obiskovalcem ob umetniškem materialu razložil ravno tisto, kar nevesči v umetninah »ne vidi, pa bi moral videti«. Tega pa po avtorjevem mnenju ne more razložiti nihče drug kot umetnik sam. Nepoznavalcem bi odkril svoja čustva, pojasnil, kaj je vznemirilo njegovo notranjost, kako se je oblikovala ideja in kako je ta iskala svojski izraz in tehniko. Ko je priporočal za razlagalca umetnika, je zagovarjal stališče, da je popolno razumevanje umetniškega dela zadržano za tistega, ki ga je ustvaril.

Od kdaj potreba po razlagi umetniškega dela

Z začetkom 20. stoletja se je po G. M. Tagliabueju, avtorju obsežnega dela o sodobni estetiki, izčrpala zadnja »klasična« oblika moderne umetnosti, impresionizem. Tagliabue uporablja termin »klasičen« za vsako umetnost, ki dosega popolno ujemanje med umetniki in občinstvom. Tako so romanika, gotika, renesansa, barok, neoklasicizem in impresionizem »klasični«, čeprav je to ujemanje po baroku vse manj popolno. Lahko bi celo rekli, da je barok zadnja zares klasična umetnost, dojemljiva tako za plemstvo kot za preproste ljudi.⁶⁶

Posledica tega je, da se zaradi nemimetičnih in različnih, gledalcem nerazumljivih -izmov vrineta med umetnino in občinstvo vmesna člena: najprej kritik in pozneje razlagalec.

Umetnostna kritika in novi poklic – umetnostni rabsodnik – se po J. Habermasovem mnenju vzpostavita nekako sredi 18. stoletja. V tem času so v Franciji vse pogosteje prirejali javne likovne razstave, ki so privlačile vedno širše kroge občinstva. O umetninah so razpravljali ne le poznavalci, marveč tudi laično občinstvo. Tako se je pozicija poznavalcev sicer omajala, vendar je njihova funkcija ostala nenadomestljiva; prevzela jo je profesionalna umetnostna kritika. Umetnostni muzeji so tako kot druge kulturne ustanove institucionalizirali laično sodbo o umetnosti, saj je razprava postala medij, s katerim so jo prisvojili. Vsakdo je bil upravičen, da denimo o razstavljenih likovnih delih razsoja, toda pri konfrontaciji sodb se ni mogel nihče zapreti pred prepričljivimi argumenti. Po Habermasu se je prava sodba razvijala v diskusiji med naprednejšim in manj naprednim delom občinstva ter se prikazovala kot proces prosvetljevanja. Laično občinstvo ni priznavalo privilegirancev, strokovnjakom pa so dovolili, da so jih vzgajali, vendar le tedaj, če so pokazali prepričljive argu-

⁶⁶ G. Morpurgo-Tagliabue, *Savremena estetika*, Beograd 1968, 177.

mente. Umetnostni razsodniki so prevzemali posebno nalogo: sebe so hkrati razumeli kot mandatarja občinstva in kot njenega pedagoga.⁶⁷

Takšna delitev ljudi na kompetentne umetnostne razsodnike in nekompetentno občinstvo predpostavlja, da dojemanje umetniških del ni enakomerno dano vsem članom družbe. Nekatere družbene skupine adekvatno dojemajo umetnine, druge pa ne. Zato je recepcija umetnosti »socialno diferencirana in diferencialna, tj. diferencira družbeni korpus«, saj »izključuje iz svojega območja nekompetentne družbene subjekte.«⁶⁸ Za nekompetentne veljajo tisti, katerih zaznava umetnin »ni ne po logiki ne po obliki drugačna kakor zaznava, ki se v vsakdanjem življenju aplicira na vsakdanje predmete.«⁶⁹ In zakaj je tako? Rotarjev odgovor je, da zato, ker se večina gledalcev ni izučila gledanja slik po kriterijih čiste estetike in avtonomne umetnosti. Posledica tega je, da zamenjujejo sredstva in cilje. Tako na primer »forme, kolorit, tonalnost razumejo kot sredstvo za prikazovanje prizora ali vzdušja ali čustvovanja«, torej kot znake, »namesto, da bi te semantične ali vsebinske konstitucije dojemali kot ogrodtje, ki nosi estetsko konstitucijo umetnine, ki je osebni umetnikov izraz.« Ker se torej niso izučili gledanja slik na takšen način, ne morejo »videti tega, zaradi česar so umetnine estetski objekti.« Ker pa se vendarle srečujejo z umetninami, nekako samodejno berejo ali interpretirajo umetnine na način, ki ga pač imajo na voljo. Na voljo pa imajo bralni obrazec, namenjen dešifriranju literarnih umetnin, ki je še zmeraj glavno urjenje v splošno izobraževalnih šolah. Zato si skušajo likovna dela razjasniti v literarnih formulah, ki so se jih naučili v šoli.⁷⁰

Ob tem je treba poudariti, da se avtonomna umetnost ravno »s tem, da zahteva kompetentnega gledalca – tj. takega gledalca, ki jo zna gledati in videti kot umetnino – in s tem, da šele od takega gledalca lahko prejme družbeno priznanje, postavlja v odvisnost od šolskega aparata. Vendar šolski aparat ne producira kompetentnega občinstva, pač pa kvečjemu množično občinstvo, ki je samo odvisno od družbenega priznanja umetnin. Šolsko učenje o umetnosti namreč vselej nekoliko zaostaja za produkcijo umetnin: zaradi razlogov, ki jih razglaša za tehnične, nikoli ne obravnava

⁶⁷ J. Habermas, *Strukturne spremembe javnosti*, Ljubljana 1989, 55–57.

⁶⁸ D. Rotar, *Kognitivne funkcije likovnih predstavitev*, III, Ljubljana 1984, 15, 29.

⁶⁹ N. d., 10.

⁷⁰ D. Rotar, *Kognitivne funkcije likovnih predstavitev*, III, 57. To potrjuje tudi raziskava, ki jo je v zvezi z dojetjem barv opravil C. Thompson. Na podlagi vprašalnikov je ugotovil, »da je zelo malo ljudi zmožno dojeti barve v njihovih medsebojnih razmerjih, in to celo med srednješolsko mladino, ki je že podvržena ustreznemu urjenju. Gledalce bolj zanima anekdotični ali pripovedni pomen podob« (C. Thompson, *Response to Colour*, Corsham 1965, cit. po: P. Bourdieu, A. Darbel, *L'amour de l'art*, Paris 1969, 83).

dvomljivih, najnovejših, tj. še ne potrjenih vrst umetnin. To pomeni, da se mora avtonomna umetnost obrniti na tiste subjekte v družbi, ki imajo ob šolski izobrazbi še nekaj več, tj. prav kompetentnost. Izpričano kompetentnost pa imajo le nosilci vladajoče kulture, tj. že priznani kulturniki (zbiralci, galeristi, kritiki in umetniki). Šele ti s časovnim odlogom – in z ustrezno interpretacijo – omogočijo, da se določena vrsta umetnin uvrsti v učni program, ki ustvari družbeno potrebo po njej prav na podlagi te poprejšnje podelitve legitimnosti.«⁷¹

Če torej šola ne more producirati kompetentnega občinstva, pa je najo, na družino, cerkev in druge vzgojne institucije prenesena moč, da vsiljujejo kulturno arbitrarnost. Nekatera likovna dela posvečujejo v objekte, ki jih imajo za vredne, da jih verniki in šolarji občudujejo. Zanje neustrezna dela pa bi morali celo odstraniti. Na ta način cerkev, šola in družina s pomočjo vzgoje in izobrazbe uveljavijo »priučevanje, ki bo na koncu privedlo do tega, da se nam bodo te umetnine zdele /.../ naravno vredne, da jih občudujemo.«⁷² Vzgoja torej »sproducira kulturno potrebo kot naravno potrebo kultiviranega subjekta«, toda ta »kulturna potreba (po umetninah, estetski zadovoljitvi) je cirkularno utemeljena kakor umetnost, saj je pogoj za vzgojo, ki sama zahteva vzgojo.«⁷³ Ali drugače povedano: pogoj za nastanek kulturne potrebe je vzgoja, ki pa to potrebo že predpostavlja kot izhodišče svojega delovanja.

Pomen muzejev in galerij za izobraževanje

Pomen muzejev in galerij za vzgojo in izobrazbo otrok sta poudarjali predvsem dve pedagoški smeri: pragmatistična in pozitivistična. Pozitivistična smer, ki je izrazito usmerjena na dejstva in na konkretno, pripisuje velik pomen neposrednemu opazovanju stvari in intuitivni metodi, ki naj omogoči poučevanje prek poskusov in uporabe vseh čutil in ne samo besed. V tej perspektivi so bili muzeji in galerije razumljeni kot »pomoč pri stvarnem pouku‘ (*lezioni oggettive*), to je pouku, ki temelji na neposrednem opazovanju stvari«.⁷⁴

Toda izkušnje »muzejske pedagogike« (ki se je začela razvijati vzporedno z začetki masovnih obiskov šolskih skupin v muzejih in galerijah) pričajo, da nikakor ne zadošča pripeljati otroke v galerijo in jih postaviti v neposreden stik z umetniškimi deli. Otroke je namreč potrebno naučiti gle-

⁷¹ D. Rotar, *Kognitivne funkcije likovnih predstavitev*, III, 30.

⁷² N. d., 13.

⁷³ N. d., 13, 18; prim.: P. Bourdieu, A. Darbel, *L'amour de l'art*, 69.

⁷⁴ A. Ciocca, *Scuola e museo*, Firenze 1979, 42.

dati, da bi lahko videli, morajo vedeti, da bi lahko prepoznavali, in zato si ni umestno delati utvar o kakšni posebni vrednosti spontane likovne vzgoje v galeriji.⁷⁵ Domet metode, ki temelji zgolj na direktnem stiku z umetnino, je pri mlajših otrocih v (zlo)rabi umetniške slike kot psihološkega testa (Rorschachov test in test tematske apercipcije).

To potrjuje eksperiment, ki so ga izvedli v milanski pinakoteki Bre-ra. Osnovnošolske otroke so postavili pred tri slike in jih pustili, da vsako sliko opazujejo, kolikor časa hočejo. Nato so ugotavljali, kaj otrok na sliki opazi in kaj mu ugaja ter kako interpretira predstavljeno sceno in s katero figuro se identificira. Kaj so otroci videli na primer na Crivellijevi sliki *La Madonna della candeletta*?

Na sliki jim je bil najbolj všeč mali otrok in to zato, ker ima njegova mama dragulje. Videli so neko gospo z otrokom v naročju, ki sedi v naslanjaču, obdanem z jabolki; ki je bogata, ker nosi dragulje; je lepa, ker ima zlato krono na glavi in lepo obleko z briljanti; je bela kot Angležinja, ki nimajo sonca. Jabolka so opisovali kot okrogla in zrela, ker so rdeča in rumena ipd. Identificirali so se najpogosteje z obema figurama, v katerih so večkrat videli mater z otrokom, manjkrat pa Marijo z Jezusom. Gospa se jim je zdela bolj žalostna in zaskrbljena kot pa vesela itd. Podobni odgovori, dobljeni po opazovanju slik Carla Crivellija, Donata Bramanteja in Giovannija Segantinija, niso veliko odstopali od odgovorov, ki so jih dobili na petini istega vzorca otrok, ko so jih testirali z Rorschachovim in Blackyevim testom ter z risbo družine. To pomeni, da bi se bilo morda treba osvoboditi predsodka, da je mogoče dojeti umetniško delo brez posredovanja kulture. Poleg tega uporaba umetniške slike kot projektivnega testa ni primerna metoda spoznavanja likovnega dela.⁷⁶

Za Johana Deweya, enega vodilnih teoretikov pragmatistične smeri, je muzej tisto osrednje mesto, kjer se lahko otrok kulturno bogati in razvija svoje interese, med katerimi pri predšolskem otroku najbolj izstopa »zanimanje za raziskovanje in odkrivanje stvari, za konstrukcijo stvari in za umetniško izražanje«. ⁷⁷ Toda glavni namen ni razvijanje otrokovih interesov, ampak uvajanje otrok v spoznavanje umetnosti in kulturne dediščine (otrokovi interesi in izkušnje pa so predvsem izhodišče in sredstvo za doseg tega cilja). Zato pomeni ista dejavnost (risanje in modeliranje) v galeriji nekaj drugega kot v vrtcu ali na primer v takšni ustanovi, kot je bila *Académie du Jeudi* v Parizu, kjer so prek slikanja uvajali otroke

⁷⁵ R. Gloton, *L'educazione artistica nella scuola*, Torino 1968, 22–24.

⁷⁶ Prim.: L. P. Russo, *Il disegno infantile*, Palermo 1988, 44–48.

⁷⁷ J. Dewey, *Scuola e società*, Firenze 1977, cit. po A. Ciocca, *Scuola e museo*, 40–42.

v likovno izražanje. Tako kot tej Sternovi akademiji ni bil primarni cilj, da bi učili otroke slikanja, ampak da bi vzbudili v otroku željo po kreativnem izražanju, tudi za galerijo kot galerijo ni bistveni cilj njene pedagoške dejavnosti samo učenje risanja in modeliranja. Če bi ji namreč bil, potem bi zgubila svojo specifikko in postala zgolj eden izmed risarskih, slikarskih in kiparskih tečajev za otroke, ki bi sicer potekal v prostorih galerije, ne bi pa imel s samo galerijo kakšne posebne zveze.

Toda njen cilj, kakor ga mi razumemo, tudi ni zgolj vzpodbujanje otrokovega kreativnega izražanja in zato tudi ne tisto, kamor že celo stoletje vodijo znamenite metode Franza Cizeka, Ericha Sterna in Celestina Freineta. In kam vodijo? Vodile naj bi v svet kreativnosti, v spontan likovni izraz, v razcvet otrokove fantazije, v individualni stil, ki ne trpi nobenega posnemanja in zato tudi ne posnemanja umetniških del. Stik z umetniškimi deli, ki jih otrok po njihovem mnenju ni sposoben niti razumeti niti presojati, naj bi bil zanj prej ovira kot pomoč. Ali je potemtakem model galerijskega dela z otroki, ki ga že nekaj časa razvijamo v Narodni galeriji v Ljubljani in katerega cilj je prav seznanjanje otrok z umetniškimi deli, zgrešen projekt? Odgovor je odvisen od treh predpostavk:

Najprej od verovanja v *mit o »otroku umetniku«*, katerega rojstno mesto so bili predvsem *otroški vrtci*⁷⁸ (v katerih so vzgojiteljice občudovale otrokove umetniške sposobnosti: fantazijo, poetično izvirnost, izbor čudovitih barv ipd.) in romantično pojmovanje umetnosti. Romantični umetniki so, da bi se ogradili od neustvarjalnih akademij svojega časa, podprli nov koncept: idejo otroštva kot kreativne moči. Postavili so nov umetniški model, v katerem so postale otroške sheme za slikarje konec 19. in v začetku 20. stoletja stilistični vzor. Slikar Paul Klee je zbiral otroške risbe in prek njih skušal odkriti izvor umetnosti, Paul Gauguin pa je bil prepričan, da se je potrebno vrniti k izvirom, v otroško dobo človeštva, da bi lahko ustvarili nekaj novega. Tudi Pablo Picasso, Marc Chagal, mnogi surrealisti, nekateri abstraktni slikarji, konstruktivisti, skratka pristaši različnih »izmov« so bili navdušeni nad otroško risbo. Tako se je razbohotil kult otroštva, ki so ga začeli gojiti že romantični umetniki v boju proti tradiciji.

Pozneje je pri afirmaciji kulta otroštva odigral odločilno vlogo dunajski slikar F. Cizek (1865–1946), ki je opustil slikanje zato, da je lahko asistiral »malim umetnikom«. Najprej je vpeljal otroke svojega hišnega gospodarja v igro »igramo se slikarje«, nato pa je leta 1897 iz nje nastal prvi »otroški umetniški razred«, v katerem naj bi otrokom privzgojili boljše likovno doje-

⁷⁸ R. Gloton, *L'educazione artistica nella scuola*, 56.

manje in kjer naj bi se oblikovali novi kupci z dobrim okusom. Presenečen je bil nad ritmom, simboliko in dekorativnimi elementi v otroški risbi. Opažoval je tudi otroške grafite na dunajskih ulicah.⁷⁹ Istega leta so umetniki na Dunaju ustanovili Secesijo. Cizek je bil v stiku z njenimi ustanovitelji in tako je njihova dejavnost vplivala na razvoj Cizkove »igre«, otroška risba pa vzbudila pozornost secesionistov. Takrat se je zelo razširilo tudi prepričanje, da industrializirana in preveč »intelektualistična« družba ni sposobna proizvajati umetnosti. Le primitive, otrok filogeneze, in v naši kulturi otrok naj bi bila resnična umetnika. Otroški izdelki po njihovem mnenju niso niti imitativni niti dekadentni, ker je majhen otrok imun za industrializirano družbo, primitivec pa v njej sploh ne živi. Če bi bilo to res, je sklepala Margaret Mead, bi morali biti otroci primitivnih ljudstev vsi umetniki, zato ker so otroci in zato ker so zunaj industrializirane in intelektualistične družbe. Ko je opozorila, da vedenje otrok plemena Magnus ne potrjuje takih prepričanj, ji sploh niso verjeli. Tudi dejstvo, da otrokov risarski interes najprej raste, nato pa pojema in izginja, so takrat razlagali le kot potrditev svoje teze o represiji družbe, ki na tak način uničuje otrokove naravne ustvarjalne vzgibe. Prav tako naj bi bili v naši kulturi (odrasli) umetniki samo tisti, ki so ostali večni otroci. Tisti, ki ni ostal otrok, ustvarja akademsko, konvencionalno, naturalistično, kar pa ni umetnost. Takšna »umetnost«, pravi Cizek, je vedno bolj osiromašena, ker ji kraljuje intelekt in samo redki ustvarjajo »nezavedno«.

Cizek je oblikoval te misli v osemdesetih letih 19. stoletja, ko je bila umetnost v Avstriji imitativna in dekadentna. S temi tezami je vzbudil v javnosti veliko zanimanja, ne samo v Evropi, temveč tudi v Ameriki. Sam je postal idol, Dunaj pa zbirališče vseh, ki so verjeli v otroka umetnika. Razstave otroških risb so se vrstile, ob njih so izdajali bogate kataloge in prirejali konference ter risbe celo prodajali.⁸⁰

Po vsem tem bi nemara lahko rekli, da »otrok umetnik« ni umetnik zato, ker bi bil otrok res umetnik,⁸¹ temveč zato, ker so se drugi (vzgojiteljice, romantični umetniki itd.) vedli do njega kot do umetnika. Kar je dajalo »otroku umetniku« fascinirajočo moč, ni bil on sam, ampak mesto, ki

⁷⁹ S. MacDonald, *The History and Philosophy of Art Education*, Cambridge 2004, 340–343.

⁸⁰ Prim.: L. P. Russo, *Il disegno infantile*, 17–60.

⁸¹ Italijanski umetnostni kritik C. Ricci se je že leta 1883 srečal z otroško risbo in leta 1887 publiciral študijo, v kateri poudarja, da otroška risba ni umetnost, kajti estetski občutek ali smisel za lepo ne oblikuje otroške grafične produkcije. Otroci ne reproducirajo objekta na umetniški način, temveč ga opisujejo. Umetnost kot umetnost je njim neznan. Njegova je tudi teza, da otroci rišejo tisto, kar vedo, in ne tistega, kar vidijo, teza torej, ki so jo pozneje zelo pogosto ponavljali psihologi: od Vygotskega do Luqueta in od Rouma do Goodenougha (L. P. Russo, *Il disegno infantile*, 32–33).

ga je zavzemal v fantaziji romantičnih umetnikov. Umetniška izjemnost ni v otroku, temveč v pogledu, ki vidi v otroku umetnika.

Obravnavanje otroka kot umetnika pa je pogojevalo tudi metode likovne vzgoje v vrtcih. Te so izhajale iz predpostavke o otrokovi ustvarjalnosti, imaginaciji, spontanosti, izvirnosti ipd., ki jim je tuje sleherno opazovanje likovnih umetnin, kaj šele njihovo posnemanje. To naj bi otroka le omejevalo, zatiralo njegovo kreativnost in ga oropalo individualnega stila.

Toda paradoks je v tem, da odstranjevanje »ovir« (umetniških del) ni pripeljalo otrok do osebnega stila in kreativnosti, ampak, prav nasprotno, do *stereotipov*, do tega, da so posnemali drug drugega in risali enake hiše, drevesa, sonca, itd. Da bi do določene mere odpravili takšne stereotipe in omogočili otrokom osebni stil, so v italijanske državne vrtce uvedli več programov, ki vključujejo igre in raziskave o barvi, liniji, »branju« različnih vrst slik, opazovanje serije reprodukcij starejše in moderne umetnosti ter razgovore o teh slikah, med katerimi so tudi abstraktne in impresionistične, posebej pa omenjajo dela Joana Mirója, Wassilyja Kandinskega in Pabla Picassa.⁸²

Drugič je odgovor na zastavljeno vprašanje, ali je seznanjanje otrok z umetniškimi deli in risanje po umetniških predlogah zgrešen projekt ali ne, odvisen od tega, ali sprejmemo predpostavko, da je smoter risanja po umetniških predlogah le vzpodbujanje otrokove spontane kreativnosti. Če bi jo sprejeli, bi risanje po umetniških predlogah v galeriji prav tako zgubilo svojo specifikko, kot bi jo v primeru, če bi ga poistovetili s poučevanjem risanja in modeliranja. Njegova posebnost ni samo v drugačnem cilju, ampak že v sami metodi. Tisto kar ga loči od koncepcije dela v *Académie du Jeudi*, je po eni strani prav risanje in modeliranje po predlogi galerijskih eksponatov. Ker pri tem ne gre za otrokovo obveznost, temveč za možnost izbire umetnine kot predloge, je obema koncepcijama vendarle skupno to, da dajeta otroku pri risanju možnost *svobodne izbire* vsebine, formata, oblike, barve in da postavlja ta učitelja oziroma kustosa v vlogo animatorja in posredovalca vednosti, čeprav je poudarek na eni ali drugi vlogi različen. Po drugi strani pa je risanje in modeliranje v galeriji samo eden od načinov seznanjanja predšolskih otrok z razstavljenimi likovnimi deli, le ena od metod uvajanja v likovno kulturo, ne pa cilj sam po sebi. Seveda pa je pogoj za takšne dejavnosti demitologizacija »otroka umetnika« in priznavanje pozitivne vloge opazovanja in tudi posnemanja likovnih del.⁸³

⁸² G. Rispoli, *Bambini liberi, bambini creativi, I Nuovi Orientamenti per la Scuola Materna*, Milano 1990, 209–210.

⁸³ Prim.: A. Dyson, *Learning About Art, Looking, Making and Learning*, London 1989, 110–129. V Narodni galeriji v Ljubljani so otroci po lastni izbiri risali in modelirali pred galerijskimi

Tretjič pa je odgovor odvisen od resničnosti teze, da je otroku nesmiselno razlagati umetniška dela, ker jih ne more razumeti in vrednotiti. Številni avtorji takšni interpretaciji ostro nasprotujejo in trdijo ravno nasprotno.⁸⁴ A. Chamson na primer pravi, da je mogoče avignonsko *Pietà* razložiti otroku prav tako kot La Fontainove basni.⁸⁵ Tudi francoski interdisciplinarno zasnovani projekt strokovno vodenih obiskov otrok po muzejih in galerijah izhaja iz spoznanja, da je otrokom potrebno in mogoče na njim primeren način razložiti slikarska in kiparska dela. Program za šestletne otroke, ki nas tu še posebej zanima, obsega izbor slik in skulptur iz moderne umetnosti. Na enournem vodstvu v *Musée national d'art moderne* ob vodenem razgovoru in opazovanju otroci spoznavajo tonsko vrednost barve (stopnjo njene svetlosti) in barvno ravnotežje na primeru Matissove slike *La Blouse roumaine*; učijo se razlikovati tople in hladne barve na Braqueovi sliki *Le Port de l'Estaque*; barvno dinamiko na Delaunayevi *Le Manège de cochons*, dinamično linij pa na Picassovi *L'Atelier de modiste*. Pomembnost imaginacije odkrivajo ob Chagallovem delu *Le rêve du peintre*, pomembnost uporabe materiala pa ob Brancusijevi skulpturi *Le Phoque*. Na slikarskem oddelku muzeja v Louvru poteka enourno vodstvo za otroke, stare od šest do enajst let, tako, da odkrivajo na izbranih delih starejše umetnosti (Cimabue, Giotto, Paolo Uccello, Fra Angelico, Pisanello in Ghirlandajo) osnove perspektive, lastnosti barv in linij (vertikale, horizontale, diagonale), kompozicije slike (trikotnik, elipsa), razlikujejo med različnimi vrstami portretov (profil, tričetrtinski profil) in spoznavajo slikarske tehnike (olje, tempera), prav tako pa tudi uravnoveženost barvnih mas in razmerij na slikah.⁸⁶

Koncept, ki smo ga pričeli udejanjati v prvi polovici 90. let 20. stoletja, se razlikuje od francoskega predvsem v treh točkah: namenjen je predšolskim otrokom do šestega leta starosti (podobno kot programi, ki so jih za

ekspoziti. Rezultati dveh raziskav so bili objavljeni v: L. Tavčar, *Stari mojstri na otroških risbah*, Ljubljana 1988; L. Tavčar, *Metamorfoze*, Ljubljana 1992. Prim.: L. Tavčar, The Educational value of museum and galleries, *The school field* VIII (1997), 4/4, 107–122.

⁸⁴ Izobraževalni oddelek v National Gallery v Londonu ponuja številne dejavnosti, vključujoč tečaje za učitelje, svobodne razgovore, delovne liste in v presledkih raznovrstne druge aktivnosti. Te vključujejo počitniške kvize, predavanja, koncerte, demonstracijo tehnik, razstave, natečaje, video predstavitve itd. Vsi pogovori se odvijajo pred slikami. Trajajo približno eno uro in v tem času se otroci pogovarjajo s kustosom ob šestih slikah. Vsak pogovor je pripravljen ustrezno željam posamičnih skupin. Nekateri učitelji zaprosijo za pogovore o določenem obdobju npr.: »Renesansa v Italiji«. Drugi preferirajo splošno temo denimo: »Kako gledati slike«, spet tretji izbirajo zabavnejšo temo »Vsaka slika ima svojo zgodbo«. Učitelji, ki pripravljajo delovne projekte, pogosto zaprosijo za specifične teme npr.: voda, hrana, človeško telo.

⁸⁵ R. Gloton, *L'educazione artistica nella scuola*, 75.

⁸⁶ Prim.: M. T. Gazeau, *L'enfant et le musée*, Paris 1974, 39–41, 140–143.

vrtnice pripravili mestni muzeji v Modeni)⁸⁷ in ne šele tistim od šestega leta dalje; pri vodstvu uporabljamo kombinacijo različnih metod (verbalno-tekstualna, ilustrativno-demonstrativna, eksperimentalno-praktična), medtem ko temelji francoski koncept »*visites-conférences*« predvsem na opazovanju in vodenem razgovoru; podobno kot v francoskem konceptu je tudi v našem poudarek na uvajanju elementov *formalne analize* likovnih del (barva, svetloba, snov ipd.), poleg tega pa uvaja še elemente *ikonografije* (atributi) in *semiologije* (dekodiranje ikonografskega koda).

Morda je na prvi pogled videti, da je uvajanje rudimentarnih elementov ikonografije in semiologije v koncept vodstva predšolskih otrok v nasprotju s pedagoškimi spoznanji, še posebej z didaktičnim načelom *primernosti pouka otrokovi starosti*, ki ga je formuliral že »oče didaktike«, J. A. Komenský. To načelo zahteva, da je potrebno vse, kar učimo, razporediti v skladu s starostjo otrok oziroma tako, da jih učimo samo tisto, kar so sposobni razumeti. Toda s tem še nismo dokazali, da predšolski otroci niso sposobni razumeti elementov ikonografije in semiologije ali da z njihovim uvajanjem kršimo omenjeno didaktično načelo. Prav nasprotno, sam Komenský je zahteval, da naj daje »materinska šola« vsem predšolskim otrokom panzofsko oziroma enciklopedično izobrazbo. Uči naj jih: metafiziko, fiziko, optiko, astronomijo, geografijo, kronologijo, zgodovino, aritmetiko, geometrijo, statiko, mehaniko, dialektiko, gramatiko, retoriko, poetiko, glasbo, ekonomijo, politiko, etiko in religijo.⁸⁸ Toda tako kot Komenský z učenjem metafizike ni mislil učiti predšolske otroke Aristotelovo *Metafiziko*, ampak razumevati pojme, tako tudi mi z uvajanjem elementov ikonografije in semiologije ne vplujemo ikonografskih študij kakega Panofskega ali Ecove in Barthesove semiologije, temveč otroke zgolj seznanjamo z legendami svetnikov in jih učimo prepoznavati njihove attribute kot pertinentne znake, po katerih svetnike lahko prepoznajo.

Razmišljanja o odnosu med slovenskimi šolami in muzeji v obdobju po drugi svetovni vojni

Slovenski muzealci so komaj v začetku devetdesetih let 20. stoletja pričeli sistematično vabiti predšolske otroke in mlajše šolarje v umetnostne muzeje in galerije. Več izkušenj so imeli s starejšimi osnovnošolci, srednje-

⁸⁷ Prim.: A. Ciocca, *Scuola e museo*, 93–94, 44–46.

⁸⁸ Otroci se na primer učijo metafiziko, ko začenjajo razumevati pojme: nekaj, nič, je, ni, takšno, drugačno, kje, kdaj, podobno, različno ipd.; fiziko, ko prepoznavajo, kaj je voda, zemlja, zrak, ogenj, dež, sneg, led, kamen, grozdje, rastlina, ptica, riba itd.; optiko, ko začno razlikovati svetlobo in temo, senco, barve itd.; astronomijo, ko se učijo, kaj je sonce, zvezda, luna in opazujejo, kako vsak dan vzhajajo in zahajajo; itd. (prim.: J. A. Komenský, *Didactica Magna*, XXVIII, 2–21).

šolci in odraslimi. Starejšim osnovnošolcem in srednješolcem so se načrtno posvetili že konec petdesetih let 20. stoletja in poglobitve točke programskih predlogov dela z njimi, strnili v knjigi *Šola in muzeji*.⁸⁹ Takratni programski predlogi in nakazane rešitve so bili naslednji:

»1. Pri pouku kot procesu opazovanja in vzgajanja bi z bogastvom muzejskega gradiva za razna izobraževalna področja šole in v zvezi z njim bogatili pedagoško dejavnost in bolj ustvarjalno uveljavljali poglobitvena didaktična načela, kot n. pr. nazornost pri pouku zavestnega osvajanja znanja, tako da učna sredstva služijo kot sredstva za aktivizacijo dijakov, trajnost znanja, vzgojnost in drugo.

2. Vsaj deloma bi odpadlo za posamezna predmetna področja ponavljajoče se pritoževanje o pomanjkanju učil.

3. Najpomembnejše so psihološke koristi takega pouka, saj posegajo neposredno v otrokov spoznavni proces, zlasti na oblikovanje in osvajanje pravih pojavov o stvareh, dogodkih in stanjih. Šele tedaj, če je otrok predmete pravilno spoznal, jih mora tudi pravilno primerjati, razlikovati, razčlenjati, jih dalje pravilno vrednoti in loči bistvene lastnosti od nebistvenih in končno od tod laže prehaja k novim pojmom. Ves ta postopek vodi k urejeni in pravilni postopi resnične stvarnosti.

4. Z uporabo muzejev in galerij v učnem procesu se more dvigniti zanimanje za aktivnost učencev, povečati njihovo znanje, razvijati intelekt in vplivati na estetsko in etično vzgojo mladega človeka.«

Tudi muzeji in galerije bi imeli od tega naslednje koristi pri njihovem izobraževalnem delu:

»1. Pridobivali bi bogate izkušnje pri svojem prosvetno izobraževalnem delovanju, kar je osnovna naloga muzejskih ustanov.

2. Šole bi lahko muzejem in galerijam pomagale z nasveti, pripombami in s konstruktivno kritiko o prirejenih razstavah in za uspešnejše opravljanje muzejskih nalog.⁹⁰

⁸⁹ *Šole in muzeji*, ur. M. Brezovar, Ljubljana 1960. Leta 1959 je Društvo muzealcev pripravilo plenarni sestanek s šolniki in predstavniki Sveta za šolstvo LRS, kjer sta jim predavala Anton Polevec (*Muzeji in šole*) in profesor Ferdo Gestrin (*Šole in muzeji*). V besedilu citirane točke so nastale na osnovi njihovih referatov in povzetkov živahne izmenjave mnenj udeležencev sestanka, ki je zatem sledila.

⁹⁰ N. d., 7–8. V Narodni galeriji so že leta 1959 opravili prvo evalvacijo. Oblikovali so vprašalnik ob potujoči razstavi črno-belih fotografskih povečav galerijskih umetnin, ki so jo pripravili za osnovne in srednje šole. Po končani razstavi ga je galerija poslala vsem šolskim vodstvom s prošnjo za podatke o uspehu razstave, številu obiskovalcev, primernosti izbranih fotografij itd. Brez

3. Preko šol se bodo v prosvetnem delu najhitreje ustvarjale nujne široke vezi z ljudskimi množicami in se tako laže popularizirali ter zbudili zanimanje za bogastva naših muzejev in galerij v najširših plasteh našega ljudstva, tako da bi le-ti postali ljudske ustanove.

4. Preko šol bi se tako bolj uspešno uveljavljal tudi pravilen odnos do muzejskih in galerijskih predmetov, do njihove kulturne vrednosti, povečevalo zanimanje za iskanje, zbiranje in varstvo dokaznega gradiva. «⁹¹

dvoma je bil ta poskus eden prvih med slovenskimi muzealci. Odločitev za evalvacijo je očitno povzročilo dejstvo, da kustosi niso dovolj poznali učencev, njihovih interesov, čustvenih in spoznavnih vzgibov, intelektualnega dosega in znanja. In drugič, zanimalo jih je, ali so sporočila doseгла sprejemnika (učenca) in če že, v kolikšni meri. V pozitivnih odmevih so šole navajale, da je bil izbor del primeren, razlage so bile zanimive in prilagojene razvojni stopnji poslušalcev, otroci so pokazali veliko zanimanje, predstavitev pa je bila predvsem namenjena višjim razredom. Učno osebje in učenci so bili soglasni, da so take razstave dobrodošle, ker pouka umetnosti sicer niso imeli, s tem pa se jim je približal del slovenske kulture, s čimer je Narodna galerija veliko pomagala šolam. Med negativnimi mnenji pa je bilo navedeno, da je bilo razstavno gradivo preobsežno in čas razlage (ena ura) preskopo odmerjen, tudi izbrani termin (konec šolskega leta) se ni zdel najbolj primeren. Šole so izrazile tudi obžalovanje, da nimajo primernih prostorov za razstave, zato način razstavitve ni bil povsod najboljši. Med predlogi je bilo zapisano, da si želijo barvne fotografije, predavanja s predvajanjem barvnih diapozitivov in nekakšnim uvodom v umevanje umetnosti z razlago najosnovnejših pojmov, kot so arhitektura, relief, grafika, ter razlago o slikarskih tehnikah. Predavanja naj bi se razširila na vse šolsko leto, vsebinsko pa naj bi poglobila znanje o naših velikih ustvarjalcih in o posameznih obdobjih domače in evropske umetnosti. Menili so tudi, da bi morala vodstva opravljati vsaj dve osebi, ker je za enega prenaporno. Našete sistematizirane povratne informacije, ki jih je galerija pridobila z evalvacijo, so postale izhodišče za nadaljnji razvoj galerijske pedagoške dejavnosti, zlasti pri pritegnitvi vedno mlajših otrok. Naslednji korak je bil modifikacija in korekcija komponent, ki recipientov niso zadovoljile. Ker črno-bele reprodukcije gotovo niso bile najboljše sredstvo za približanje starejše likovne umetnosti učencem, so v galeriji upoštevali želje šolskih vodstev po razstavljanju barvnih reprodukcij in predavanjih z barvnimi diapozitivi. Že v naslednjem letu, to je leta 1960, je zato začela nastajati diateka barvnih diapozitivov. Z diapojektorjem in barvnimi diapozitivi je Narodna galerija odtelej na primernejši način širila poznavanje starejše slovenske likovne umetnosti, tako med ljubljansko šolsko mladino kakor tudi v širšem slovenskem prostoru. Ponovno so tudi pripravili vprašalnik za šolska vodstva. Na podlagi poslanih odgovorov so morebitne dotedanje neprimerne odpravili. Galerijski strokovni delavci so si vestno prizadevali, da bi didaktični model gradili na preverjanju in ne s stihijskim pristopom. (L. Tavčar, *Muzejska pedagogika v Narodni galeriji*, v: *Osemdeset let Narodne galerije*, Ljubljana 1998, 146–150.)

⁹¹ *Šole in muzeji*, 7–8.

»Osvetlili so tudi trenutne težave, s katerimi se borijo nekateri muzeji in galerije in katere občutno zavirajo pobudnike za močnejše povezave med šolami in muzeji ter galerijami, ki si prizadevajo, da bi vpeljali redni pouk te vrste v muzejskih ustanovah in da bi jih redno uporabljali v učnovzgojnem delu. Te težave so: pomanjkanje primernih prostorov za razstavljanje številnega muzejskega gradiva, ki je v pretežni večini vskladiščen v tesnih depojih premajhnih muzejskih zgradb; pomanjkanje prostora za predavalnico, kjer bi lahko bila učna ura ob demonstriranju dokumentarnega gradiva; pomanjkanje muzejskega kadra z zadostno pedagoško usposobljenostjo.« N. d., 8.

V nadaljevanju so nanizani predlogi, kako naj bi se po takratnem mnenju učinkovito povezovali muzeji in šole:

- »1. Razredniki in predmetni učitelji oziroma uprave šol se neposredno povezujejo s kustosi in muzejskimi upravami ter se neposredno dogovarjajo o možnostih in oblikah, o načrtnosti in ciljnih sodelovanja.
2. Dobro bi bilo, da bi bili v organih družbenega upravljanja muzejev in galerij tudi šolniki, v šolskih odborih pa muzealci.
3. Začetna in osnovna naloga je, da se šolniki seznanijo z muzejskimi in galerijskimi zbirkami in predmeti. /.../
4. Ker muzejske zbirke niso povsod urejene tako, da bi se v njih spoznali šolniki sami, je potrebno, da bi šole redno dobivale muzejske vodnike vsaj od centralnih muzejev, katere bi morale imeti v svojih knjižnicah.
5. Za doseg te težnje je prvenstveno izkoristiti možnosti, ki naj jih dajejo strokovni in razredni aktivni, ki uspešno delujejo v mnogih muzejskih središčih.
6. Kjer pa te aktivnosti ni, bi lahko prirejali enodnevne seminarje ali tečaje v pedagoških centrih ali še bolje v muzejih in galerijah samih. Najvažnejše pri tem je to, da se šolniki seznanijo z muzejskim gradivom, kajti le tako bodo imeli interes voditi in pošiljati dijake v muzeje in galerije ter le-te vključiti v učno-vzgojno šolsko delo. Vsekakor je dolžnost šol, da izkoristijo pri šolskem delu muzeje z njihovo praktično neizčrpno zalogo učil, da seznanjajo mladino z bogatimi zbirkami v muzejskih ustanovah in da jih redno in sistematično obiskujejo. Za to naj še posebej skrbe vodstva šol, okrajna in republiška prosvetna služba.«⁹²

Sledila so razmišljanja o oblikah in metodah:

»Oblike in metode vključevanja muzejskih in galerijskih zbirk v učnovzgojni proces so seveda različne in jih je prilagajati psihofizičnemu razvoju otrok, vrsti šole in neposrednemu cilju:

1. Skupinski obiski, ki bi se jih morali posluževati v nasprotju z dosedanjo prakso, ne bi smeli biti večji od razrednih. Tu bi se morali omejiti le na tisti del muzejskih zbirk, ki je neposredno povezan z učno in metodično enoto. /.../
2. Posebna oblika razrednega dela z muzejem je tudi šolska ura v samem muzeju ob vnaprej pripravljenem gradivu, tematsko urejeni občasni razstavi, vitrini, sobi.

⁹² N. d., 9.

3. Zaradi aktivizacije dijakov je treba čimbolj uveljaviti in pospeševati skupinske obiske, ki dobijo še večji pomen s skupinskimi oblikami pouka, in posamične obiske dijakov, zadolženih s poukom povezanimi konkretnimi učnimi nalogami: samostojno opazovanje oblik, velikosti, posebnosti itd. razstavljenih predmetov; opisovanje, primerjanje, povezovanje, prrisovanje shem, tabel, skic, predmetov in podobno; izdelovanje maturitetnih nalog; izdelovanje maket in modeliranje.

4. Lahko so naloge širše: n. pr. dijak se sam pripravi po navodilih kustosa za vodstvo razreda ali skupine v muzeju, sestavi krajše referate ali seminarske naloge, izdeluje manjše zmogljive naloge, zlasti pri izbirnem delu pouka in pri svobodnih aktivnostih. Ti samostojni obiski skupin in posameznih dijakov lahko služijo kot priprava v novo učno snov, za poglobljanje in dopolnjevanje snovi. Obenem pa so lahko tudi ena izmed oblik diferenciacije pouka znotraj razreda, važna zlasti na višji stopnji osnovne šole in na šolah druge stopnje.

5. Muzejsko in galerijsko gradivo s stalnih in občasnih razstav in tudi izven njih lahko vključujemo v učni proces še z diafilmi in kratkimi filmi, kar bi bilo važno zlasti za tiste šole, ki so oddaljene od muzejskih središč.

6. Potrebno je misliti na prirejanje televizijskih šolskih ur z vključevanjem muzejev in galerij v šolsko delo.

7. V svetu so se obnesle tako imenovane didaktične razstave, ki so občasne ali stalne v posebnih vitrinah in ki so relativno hitro izvedljive. Muzeji bi jih morali prirejati samo na podlagi učnega načrta in v najtesnejšem sodelovanju s šolo.⁹³

Ko primerjamo predstavljene predloge z ICOM-vimi priporočili iz leta 1950,⁹⁴ ki so sovpadala s šolsko prenovno v Sloveniji, lahko takoj ugotovimo,

⁹³ N. d., 10–11.

⁹⁴ Leta 1950 je v Londonu potekal II. internacionalni kongres muzealcev, kjer so sklenili, da mora biti sodobni muzej tudi didaktična ustanova, ki s svojim delom spodbuja izobraževanje in vzgojo sodobnega občinstva, posebno mladine. Sprejeli so naslednje sklepe:

- umetniški muzeji (galerije) in muzeji uporabne umetnosti morajo biti središča kulture v kraju. Svojo delovanje morajo razširiti na vse veje umetnosti;
- poleg samih razstav morajo muzeji svoje obiskovalce seznaniti z muzejskimi fondi in dejavnostmi; zato morajo sodobni muzeji (galerije, zbirke) organizirati izobraževalna predavanja, seminarje, tečaje in tako popularizirati vse veje umetnosti. V ta namen uporabljajo sodobne informacijske oblike in propagando;
- poiskati morajo vse oblike sodelovanja s šolami in v tem smislu proučevati in izpopolniti metodiko pouka;
- svoje prostore lahko uporabijo tudi za koncerte, filmske predstave in koreografske programe. Te prireditve se lahko odvijajo v rekonstruiranih ambientih določenega časa ali kulturne dobe, da obiskovalec v celoti občuti kulturo nekega časa;

da so jih slovenski muzealci poznali in v preoblikovani varianti sprejeli. Po mnenju nekaterih so bila ta priporočila oblikovana zato, da bi pri pouku odpravili trdoživo zakoreninjene verbalistične metode in jih nadomestili s sodobnejšimi metodami poučevanja.⁹⁵ Navedene predloge slovenskih muzealcev in šolnikov pa je vendarle potrebno kritično oceniti predvsem zato, ker so nekateri predlogi sledili predvsem potrebam šole. Tako je denimo v 7. točki zapisano, da so se v svetu »obnesle tako imenovane didaktične razstave, ki so občasne ali stalne v posebnih vitrinah in ki so relativno hitro izvedljive. Muzeji bi jih morali prirejati samo na podlagi učnega načrta in v najtesnejšem sodelovanju s šolo.«⁹⁶ Posebno ta predlog lahko ocenimo kot nekakšen šolski diktat muzejem, ki je v nasprotju s tistim razmislekom iz devetdesetih let 20. stoletja, katerega bistvo smo že opisali takole: »Izobraževalno delo v muzejih in galerijah sledi ciljem muzejev in galerij, v šoli pa ciljem šole. Nekateri od teh ciljev so komplementarni in se zato izobraževalno delo v obeh vrstah institucij dopolnjuje. Toda dopolnjuje se lahko le, če je med sabo različno. Če bi bilo enako, bi se namreč lahko le ponavljalo, ne pa dopolnjevalo.«⁹⁷

V času, ko so se porajale opisane pobude, je Franc Pediček⁹⁸ pripravil anketo za srednješolce, v kateri so bili gimnazijci vprašani:

– Katera veja umetnosti mi največ pomeni in katera umetnina (knjiga, glasba, film, gledališko delo, slika, kip, stavba in ples) mi je bila doslej najbolj všeč?

– muzeji morajo pomagati šolam tudi pri ustvarjanju šolskih kabinetnih zbirk. V sodelovanju z učenci pomagajo šolam tudi pri postavljanju tematskih razstav v skladu z učnim načrtom in programom;

– obiski v muzeju naj bodo sestavni del učne prakse, ki mora postati sodobnejša in prilagojena novim spoznanjem didaktične teorije. Zato morajo muzeji svoje občasne in potujoče razstave uskladiti z zahtevami sodobnega poučevanja in vzgoje;

– naloga muzeja je tudi v usposabljanju učiteljev (učiteljev vseh stopenj) za izobraževalno uporabo muzejskih gradiv v procesu pouka;

– zato muzeji postavljajo razstave vedno z najbolj reprezentančnimi muzealijami in z jasnimi ter enostavnimi spremljajočimi legendami, ki jih posojajo šolam. Vsako razstavo naj spremlja kustos-pedagog, ob razstavi je potrebno po možnosti izdati tudi razstavni katalog. (V. Žnidar, *Zadaci i oblici suradnje muzeja i škola*, *Muzeologija* 15 (1972), 14–15.) Kustos V. Žnidar je bil tedaj zaposlen v Slovenskem šolskem muzeju v Ljubljani.

⁹⁵ V. Majhen, *Šole in muzeji*, 4.

⁹⁶ *Šole in muzeji*, 11.

⁹⁷ L. Tavčar, *Muzejska pedagogika v Narodni galeriji*, v: *Osemdeset let Narodne galerije*, Ljubljana 1998, 137.

⁹⁸ F. Pediček, K psihološko-pedagoški problematiki likovne vzgoje, *Sodobna pedagogika* (1958), št. 3–4, 69–88.

Pri 5541 anketiranih je dobila od 4286 odgovorov glasba 1436 glasov, literatura 1139, gledališka umetnost 608, filmska 566, slikarska 382, kiparska 62, plesna 60, arhitektura pa 32 glasov.

– Večina anketiranih gimnazijcev ni odgovorila na vprašanje: Katera slika ali kip ti je bil doslej najbolj všeč?

Nekateri učenci so odkrito zapisali: ne poznam nobene umetniške slike; še nikoli nisem bil na nobeni slikarski razstavi, ker ne čutim nikakršne potrebe za to; do likovne umetnosti in umetnin sploh nimam odnosa.

– Na vprašanje »Katera slika mi je bila doslej najbolj všeč?« jih je od 5541 anketiranih gimnazijcev odgovorilo samo 596, na podobno zastavljeno vprašanje o plastiki pa samo 298 učencev.⁹⁹

Katere likovne ustvarjalce so gimnazijci poznali je pokazala v opombi navedena rang lista, razdeljena na tuje in domače ustvarjalce.¹⁰⁰

Sestavljalec ankete je s tako sestavljenimi vprašanji zajel zgolj enega od mnogih segmentov poznavanja likovne umetnosti, to je faktografsko znanje. Če bi želel ugotoviti, kakšno je resnično likovno vedenje gimnazijcev, bi moral vprašalnik zastaviti popolnoma drugače. Povprašati bi jih moral

⁹⁹ N. d., 69.

¹⁰⁰ Lestvica priljubljenosti tujih slikarjev: Leonardo da Vinci (130 glasov) – poznali so le dve njegovi sliki: *Zadnja večerja* in *Mona Lisa*; sledi Vincent Van Gogh (50 glasov) – poznali so samo *Sončnice*; Rafaelo Santi (35 glasov) – najpogosteje so navajali različne *Madonne*; Rembrandt (30 glasov) – *Nočna straža*; Pablo Picasso (22 glasov) – ni navedena nobena njegova slika; Tizian (10 glasov) – navedena ni nobena slika; Rubens (6 glasov); Francisco Goya (6 glasov) – *Maja*; Pieter Bruegel (4 glasovi) – *Slepci*; Henri de Toulouse-Lautrec (3 glasovi); Paul Cezanne (2 glasova); Albrecht Dürer (2 glasova); po en sam glas so dobili slikarji: Sandro Botticelli, Giotto di Bondone, Tintoretto, Eugène Delacroix, Martin John Kremser Schmidt, Murillo Bartolomé Esteban, Diego Rodriguez Velazquez.

Med slovenskimi slikarji so gimnazijci poznali naslednje: Ivan Grohar (55 glasov) – *Sejalec*; Božidar Jakac (49 glasov) največkrat so omenjali razne njegove portrete in *Novo mesto*; Maksim Gaspary (36 glasov) – zaradi narodnih motivov; Rihard Jakopič (32 glasov) – poznali so *Breze*; Jurij Šubič (28 glasov) – *Pred lovom*; Hinko Smrekar (20 glasov) – zaradi karikatur; France Mihelič (13 glasov) – *Ob ognju*, *Kurenti*; Ivana Kobilca (7 glasov) – *Poletje*; Nikolaj Pirnat (7 glasov); Remigij Bratož (6) – karikature; Riko Debenjak (5 glasov); Matija Jama (3); France Pavlovec (3); Vladimir Lamut (3); Lajči Pandur (3); Tone Kralj (3); Ferdo Mayer (2); Fran Tratnik (2) – *Slepci*; Anton Gojmir Kos (2); Stojan Batič (2); Stane Kregar (2). Po en glas so dobili: Matej Sternen, Ivan Vavpotič, Veno Pilon, Koželj, Alenka Eržen, Slavko Pengov, Miki Muster, Lojze Perko, Miha Maleš, Jožef Petkovšek.

Pri kiparstvu pa so objavljeni naslednji rezultati, najprej so razvrščeni tuji avtorji, nato pa domači: Auguste Rodin (61) – *Poljub*, *Mislec*, *Balzac*; Michelangelo (60) – *Sužnja*, *David*, *Mojzes*, kot slikarja ga niso omenjali; Ivan Meštrovič (57) – *Mati*, *Grgur Ninski*; Cesarjev *Talec* je dobil 38 glasov; Zdenko Kalin (10) – dela niso navedli; Antun Augustinčič (7), poznali so samo umetniški kip Tita; Francišek Smerdu (2) – *Prešeren*; antični kipi so dobili 29 glasov, Robbov vodnjak 8 in 1 glas Kugyev spomenik v Trenti (n. d., 69–70).

ob tem še o koloritu, tonalnosti, formi itd. na eksponatih, na kar smo opozorili že pri raziskavi, ki jo je opravil C. Thompson. Ne glede na to so rezultati ankete pokazali, da so imeli takratni srednješolci pomanjkljivo vedenje o likovnih ustvarjalcih in njihovih delih.

Rezultati ankete so bili sorodni razmišljanju Josip Vidmarja, ki je seznanjanje z umetniškimi panogami pri človeku pripisoval vzgoji, ki poteka po podobni zaporednosti. »Ta zaporednost je za ljudi, ki nimajo v kateri izmed njih posebne nadarjenosti, navadno naslednja: najprej nas življenje podrobneje seznani z literaturo. Ves naš vzgojni sistem ji je nenehno naklonjen. Družba ji posveča izmed vseh umetnosti največ pozornosti, ker je zaradi svojih miselnih vrednot važna in socialno učinkovita. Manj razvito je zanimanje za muziko, ki pa presega pozornost nasproti likovnim umetnostim. /.../ Zato je glasba navadno druga umetnost, s katero se človek bliže seznani. Sledita ji slikarstvo in kiparstvo, ki sta v šolski vzgoji zelo zapostavljena. Noben učni sistem ne pripisuje vzgoji v smislu teh dveh umetnosti kake važnosti in noben pouk pri nas ne seznanja z deli velikih slikarjev in kiparjev, kakor nas seznanja z literaturo in z njeno zgodovino. To neupravičeno zanemarjanje likovnih umetnosti ima morda korenine v tem, da čopič in dleto tako naravno in neprikrito govorita o človeškem telesu. /.../ Tako ali drugače, nedvomno je, da se današnji človek z likovnimi umetnostmi navadno seznani zelo kasno, če se sploh kdaj. Poslednja v tej zvrsti /.../ je arhitektura. Njena narava je resnično zelo skrita in človek često že dobro pozna čare drugih umetnosti, preden mu njena zastrta lepota prvič prevzame srce.«¹⁰¹

Izhod iz tega stanja se je kar sam po sebi ponujal s tem, da so bile galerijske in muzejske ustanove poklicane k bolj učinkovitemu odpiranju navzven in k iskanju lastne, specifične poti, ki naj bo mladim obiskovalcem v pomoč pri razbiranju razstavljenih eksponatov. Z namenom, da bi obiskovalci lahko razbrali vsa subtilna sporočila v likovnih delih, ponujajo muzejski pedagogi vsaj od 80. let 20. stoletja poleg tradicionalnih enournih preglednih vodstev tudi specialna in poglobljena vodstva po enem stilnem obdobju ali o posebni likovni problematiki. Galerije in muzeji organizirajo delavnice, katerih namen je, da visoko strokovno znanje avtorjev razstav, ki se zrcali v raziskanem razstavljenem gradivu, na razumljiv način približajo obiskovalcem in jim nakažejo duh časa, v katerem je gradivo nastalo, hkrati pa jih spodbudijo k likovnemu izražanju. V ta namen organizirajo recitale in gledališke uprizoritve ob denimo mitoloških slikah. Prav tako pripravljajo ob različnih razstavah demonstracije kiparskih, grafičnih, restavra-

¹⁰¹ J. Vidmar, *Misli*, Ljubljana 1964, 12–13.

torskih in drugih postopkov, predvajajo video projekcije in multivizije, ponujajo računalniško podprte programe, povezane s predstavljenimi eksponati. Te dejavnosti so vselej vezane na določeno razstavo in z njimi muzealci želijo poglobiti, razširiti in povezovati različna znanja pri obiskovalcih, z rekonstrukcijami in demonstracijami pa čim nazorneje predstaviti različne postopke in tako odstirati v vidnem (prej opazovanih razstavljenih umetninah) »nevidni proces«, v katerem se je umetnina izoblikovala. Muzeji in galerije razpisujejo tudi likovne in raziskovalne natečaje za osnovnošolce in srednješolce.¹⁰² Nove ciljne skupine obiskovalcev poskušajo galerije in muzeji pridobiti z ustreznimi prevodi že obstoječih delovnih zvezkov v tuje jezike, ki jih uporabijo tujejezične šole z domicilom v Sloveniji in jih muzealci ponujajo tudi tujejezičnim družinam z otroki.¹⁰³ Izkušnje kažejo, da so najbolj uspešno izvedeni tisti obiski razstav, kjer dejavno sodelujejo učenci, ki so nanje vnaprej dobro pripravljene. Takšni obiski pa zahtevajo tudi dobro pripravo učiteljev tako v organizacijskem kot vsebinskem pogledu. Zato galerije in muzeji pripravljajo posvete, kjer vzgojiteljice, učitelje in srednješolske profesorje seznanjajo z izobraževalnimi dejavnostmi teh institucij. Poleg tega muzejski pedagogi spodbujajo srednješolce in študente k projektnemu delu in k pisanju seminarskih in diplomskih nalog, ki so povezane z razstavljenimi eksponati in muzejsko pedagogiko.¹⁰⁴

¹⁰² Naštejemo likovne in raziskovalne natečaje, ki jih je razpisala Narodna galerija: leta 1988 »Mi mladi – galerijski kotiček« za osnovnošolce (glej L. Tavčar, *Otroci, mladostniki in odrasli v galeriji*, 38–41); leta 1994 za osnovnošolce in srednješolce »Za najbolj izvorno okrašeno inicialo« (n. d., 50); leta 1995 za srednješolce »Najizvirnejše gotsko oblačilo« (n. d., 55); leta 2001, tako za osnovnošolce kot srednješolce »Galerijski spominek« (glej L. Tavčar, Galerijski spominek, *Argo* 45 (2002), 1, 2, 113–116.); leta 2003 za predšolske otroke in osnovnošolce »Postanimo zbiralci«; leta 2004 za srednješolce »Oblikujmo slovar likovne kulture«, v okviru teme *Muzeji in neoprijemljiva (nematerialna, neotipljiva) dediščina*.

¹⁰³ Narodna galerija je priskrbela prevoda dveh delovnih zvezkov, ki so pripravljene za stalno zbirko slovenske umetnosti in stalno zbirko Evropski slikarji. L. Tavčar, *Let's discover and research*, Ljubljana 2005; L. Tavčar, *Where is It?*, Ljubljana 2005. Oba je prevedla in priredila R. Bračun. Naslednje leto je izšel angleški prevod: S. Makarovič, K. Gatnik, *Gal in the Gallery*, Ljubljana 2006.

¹⁰⁴ Leta 2000 je na Oddelku za pedagogiko in andragogiko na Filozofski fakulteti v Ljubljani nastalo diplomsko delo Vanje Faletič *Pomen muzejev in galerij pri izobraževanju osnovnošolcev* (tipkopis). Študentka pedagogike je anketirala 189 osnovnošolcev iz različnih slovenskih krajev, ki so si pred tem ogledali stalno zbirko slovenske umetnosti v Narodni galeriji v Ljubljani. Empirična raziskava vsebuje vse statistične parametre, iz katere povzemamo zgolj zaključne misli: »Predvidevala sem, da večina učencev obišče galerijo najpogosteje prvič s šolo in tako se je tudi izkazalo. /.../ Presenečena sem nad velikim deležem učencev sedmih in osmih razredov osnovne šole, ki so prvič obiskali galerijo. /.../ Odgovori učencev so me pripeljali do zaključka, da si večina učencev želi pogostejšega obiskovanja kulturnih ustanov. Veliko učencev si želi izvedeti kaj novega in njihovo vedoželjnost bi bilo potrebno čimbolj izkoristiti. /.../ Predvidevala sem, da spol ne vpliva na zanimanje za likovno umetnost in s tem na predhodno navdušenje za obisk galerije,

Napotki obiskovalcem umetnostnih muzejev

Če primerjamo že omenjene Greenwoodove napotke s konca 19. stoletja, kako naj si obiskovalci umetnostnih muzejev ogledujejo razstavljenjena umetniška dela, s tistimi, ki jih navaja James Elkins v začetku 21. stoletja, lahko opazimo, da med njimi ni bistvenih razlik. Elkins jih navaja osem:

1. V muzej pojdite sami, saj pri opazovanju potrebujete mir in zbranost.
2. Ne trudite se in ne oglejte si vsega – izberite nekaj sob in v njih le po eno sliko.
3. Zmanjšajte motnje – izberite si sobo, v kateri ni mnogo obiskovalcev, in umetniško delo, ki je dobro osvetljeno.
4. Vzemite si čas – usedite se in opazujte, ponovno se vrnite, bodite pripravljene na to, da je potrebno veliko časa, preden vam bo slika spregovorila.
5. Sliki se popolnoma posvetite – prepustite se ji, da vas bo, kot temu reče Michael Fried, »prevzela«.
6. Berite besedila o razstavljenih delih, prepustite se avdio-vodstvom itd., toda ko si ogledujete umetnine, se skoncentrirajte samo na opazovanje.
7. Bodite pozorni na ljudi, ki resnično opazujejo posamezna umetniška dela, ne le hodijo mimo razstavljenih del in z očmi hitro oplazijo naslovne tablice. Če se takim obiskovalcem lahko približate, ne da bi jih motili, poskušajte z njimi spregovoriti, saj boste od njih lahko veliko izvedeli.

pa se je izkazalo ravno nasprotno. Izračunana vrednost preizkusa je pokazala, da spol vpliva na predhodno veselje za obisk galerije. Morda je neumestno posploševati, da fantje kažejo večje zanimanje za tehniko in naravoslovje, dekleta pa so bolj naklonjena družboslovnim vedam, vendar podatek potrjuje prav to in zato si upam trditi, da dekleta bolj zanima kultura in umetnost ter vse, kar je z njima povezano. /.../ Trdila sem, da učni uspeh v šoli ne vpliva na odnos učencev do likovne umetnosti in tako se je tudi izkazalo. Prepričana sem, da učni uspeh ni merilo za večje ali manjše zanimanje za likovno umetnost. Učenci imajo različne želje, interese, kažejo zanimanje za raznovrstna področja. To, da gre nekomu v šoli slabo, še ne pomeni, da je pasiven do vseh stvari okrog sebe. Seveda pa je pri učencih z boljšim uspehom zanimanje za različne dejavnosti večje, bolj raznoliko in poglobljeno. To je tudi odgovor na hipotezo o neodvisnosti poznavanja umetniških del od učnega uspeha. /.../ Predvidevala sem, da učenci poznajo vsaj nekatera umetniška dela v okviru stalne zbirke v Narodni galeriji. Presenečena sem bila nad velikim deležem učencev, ki pred obiskom galerije niso poznali nobenega od predstavljenih. Po drugi strani pa je veliko učencev poznalo več kot eno umetnino. Skoraj polovica otrok je prepoznala delo Ivane Kobilca *Kofetarica*, ki je bilo uporabljeno za reklamiranje kave na televiziji in reklamnih panojih. /.../ Vendar z gotovostjo lahko trdim, da velika večina učencev *Kofetarice* ne bi poznala brez omenjene reklame. Nekaj del so učenci prepoznali ker krasijo strani berila za Slovenski jezik. /.../ Predvidevala sem, da bodo učenci, ki praga galerije še niso prestopili, in tisti, ki so ga že večkrat, nad obiskom navdušeni. /.../ Izkazalo se je, da je bilo večini učencev v galeriji lepo in da se bodo zaradi tega za ogled kakšne razstave še odločili.« N. d., 83–85.

8. Bodite zvesti: vrnite se k slikam, ob katerih ste preživeli nekaj časa.¹⁰⁵

Ker se je v zadnjem stoletju število obiskovalcev v evropskih in ameriških muzejih zelo povečalo, Elkins zelo poudarja, da je pri opazovanju eksponatov potreben mir in zbranost. Kljub prizadevanjem muzealcev, da bi obiskovalcem izboljšali pogoje pri ogledih razstav, je še kar nekaj motečih dejavnikov, ki so jih ob Elkinsu zaznali tudi drugi ameriški pisci. Philip Fisher na primer pokaže, da je opazovanje eksponatov »vizualno hrupno«,¹⁰⁶ in to moteče javno okolje muzejev kritično primerja z mirom in zasebnostjo, v katerem doživljamo druge oblike umetnosti. Doma bremo in poslušamo glasbo v miru, ob času, ki smo si ga sami izbrali. Fisher temu stanju izkustva pravi zatopljenost (engulfment), Fried pa prevzetost (absorption).¹⁰⁷ V nasprotju z natisnjenimi literarnimi deli in posneto glasbo pa v muzeju razstavljenih likovnih del ni mogoče opazovati doma. Zato bi prav muzeji morali poskrbeti za to, da bi bilo motečih dejavnikov, ki preprečujejo zbrano in udobno opazovanje razstavljenih umetnin, čim manj. Fisher poudarja, da muzeji predstavljajo zbirke v skrbno razvrščenih zaporedjih, ki za ogled od obiskovalca zahtevajo od 45 do 90 minut. S to minuto zadovoljijo obiskovalci osnovno muzejsko izkušnjo, ki jo Fisher imenuje »hoja mimo umetniških del«. Zanima ga, kako bi muzeji lahko pomagali umetninam, da bi si le-te prislužile daljšo pozornost in v ta namen predlaga: »Zakaj določenih del ne bi razstavili osamljenih v razstavnem prostoru, /.../ s ciljem, da bi povečevali poglobljeno radovednost in daljšo pozornost? Ali pa namenili eno steno le eni umetnini? Tako bi dosegli daljša srečanja, ki bi bila za obiskovalce posebej doživljajsko močna.«¹⁰⁸

Moteče ovire John Walsh razdeli v štiri skupine: motnje pogleda in zvoka; vizualna preobremenitev; linearnost in obljava, da se bo pred nami razpredla zgodba; ter neudobnost. Zapisal je, da sta za nezbran pogled in motnje zvoka včasih kriva arhitekturna zasnova: npr. v sobah, ki so obenem dvorane in hodniki, obiskovalci ne najdejo potrebnega miru, ker se mimo njih sprehaja na stotine ljudi. Vse to vpliva na dolžino obiskovalčeve pozornosti. Sprehajanje ljudi in njihove pogovore še ojačajo akustično slabo opremljeni prostori s trdimi tlemi in zidovi iz mavca.¹⁰⁹

¹⁰⁵ J. Elkins, *Pictures and Tears, A History of People Who Have Cried in Front of Paintings*, New York, London 2004, 210–212.

¹⁰⁶ P. Fisher, v posebni izdaji *Salmagundi*, št. 139 (poletje 2003), s prispevki A. Danta, M. Frieda, S. Sontag, P. Fisherja in drugih, cit. po: J. Walsh, *Pictures, Tears, Lights, and Seats, Whose Muse?*, v: *Art Museums and Public Trust*, Princeton, Oxford 2003, 87.

¹⁰⁷ J. Walsh, *Pictures, Tears, Lights, and Seats*, 87.

¹⁰⁸ N. d., 88.

¹⁰⁹ N. d., 88–94.

Pogosto obiskovalci naletijo tudi na neprimerno osvetljene umetnine. Osvetlitev je takšne barve in tipa, ki za umetnine ni primerna, kot npr. rumenkasti žarometi, ali pa luči svetijo tako močno, da se površina umetnin blešči in moti gledalčevo zaznavanje.¹¹⁰

Ker so razstave pogosto preobsežne in prenatrpane z ekspanati, gledalec, ki ni navajen opazovati selektivno, ne zbere poguma, da bi umetnine kaj več kot le bežno preletel. Ob tem opozarja, da se je načrtovanje razstav odločilno spremenilo v 19. stoletju, za kar pa niso poskrbeli muzeji sami, temveč umetniki in trgovci z umetninami, ki so za to imeli dobre praktične razloge, saj so želeli nadzorovati pozornost strank in jih usmeriti na določena dela. V muzejih po Evropi in Ameriki je postopoma prevladal nemški vzorec: manj del, ki so postavljena na vidna mesta, v razstavljenih zaporedjih, da zgodovinski ali slogovni odnosi med njimi pridejo lažje do izraza. Muzej je tako postal, kar Fisher poimenuje: »prvovrsten učni stroj«.¹¹¹

V drugo skupino ovir, ki preprečujejo poglobljeno in razmišljujoče opazovanje, spada tako imenovana »linearnost«. Gre za obiskovalčevo pričakovanje, da mu bo z razstavljenimi ekspanati predočeno povezano zaporedje predmetov ali idej, morda celo zgodba. Specializirane razstave seveda ta pričakovanja izpolnijo, saj so podkrepjene tudi s pripovedmi, vključenimi v besedila na stenah, z brošurami in posnetimi sporočili, ki povzemajo denimo umetnikovo življenje in njegovo pot k uspehu, ali razvijanje, vzpon ali propad določene civilizacije, ali kako so umetniki prispevali k izoblikovanju umetnostnih gibanj. Tak način predstavitve razstavljenih ekspanatov vsiljuje obiskovalcem interpretacijski okvir za njihovo razumevanje. Poleg tega krepí »navado – navado umetnostnega zgodovinarja par excellence – primerjanja, razlaganja umetniških del na podlagi odnosov z drugimi deli«. To pripelje le do enega načina razumevanja, zagotovo pa ne k edini možni resnici. Zaporedja so bila kot del poučevalnih metod vključena v razstave že od Berlinskega muzeja dalje. V Victoria and Albert Museum-u so obiskovalcem ob koncu stoletja ponujali tlorise – t.i. *Red Line Guide* (vodnike z rdečimi linijami) – da bi lahko sledili poti, ki jo je bil začrtal kustos. »Današnji obiskovalci, ki so jih vzgajale specializirane razstave, so se postopoma navadili na zaporedja in na to, da se jim razloži, kako določeno delo lahko umeštimo v neko zaporedje. Ko pa se srečajo s stalnimi zbirkami, ki so sorazmerno nestrukturirane ali pa ponujajo poljubno zaporedje ogledovanja, postanejo kar naenkrat zmedeni in nemirni ali se počutijo nepripravljene.«¹¹²

¹¹⁰ N. d., 91.

¹¹¹ N. d., 92.

¹¹² N. d., 94.

vinarje, pisatelje in druge, ki bi se na dela odzvali jasno in pristno, domiselno ter poglobljeno, kar pa bi posledično lahko navdušilo tudi obiskovalce same.¹¹⁴

Artefakt kot »objekt učenja«

V ospredju zanimanja muzejske pedagogike je vprašanje, kako mladim obiskovalcem, ki šele začenjajo spoznavati likovno umetnost, na primeren način predstaviti razstavljen dela. To je še posebej pomembno zato, ker je znano, da je umetniško delo kompleksno, večplastno in da ga preučujejo različne vede, denimo estetika, umetnostna zgodovina, likovna teorija, sociologija umetnosti itd. Poleg tega poskušamo v umetnostnih muzejih in galerijah doseči, da mladi obiskovalci ogled umetniških del povežejo z v šoli pridobljenimi znanji pri predmetih, kot so: zgodovina, geografija, umetnostna zgodovina, književnost, glasba itd. Ogledi jim omogočijo, da ta znanja povežejo, ko pod vodstvom muzejskega pedagoga prodirajo v pomenske plasti umetniškega dela. Pogoj za doseg obeh omenjenih ciljev pa je, da se tudi izobraževalna dejavnost v umetnostnih muzejih in galerijah razvija na interdisciplinarni podlagi.

Eden od poglavitnih ciljev muzejske pedagogike je, da bi sporočila, povezana z razstavljenimi umetniškimi deli, dosegla »porabnike« umetnosti. Zato muzejski pedagogi ustvarjajo pogoje, v katerih pomagajo obiskovalcem spoznati bistvene značilnosti razstavljenih del in duha časa, v katerem so nastala, jih senzibilizirajo za dožemanje umetnin in jih dejavno vključujejo v proces muzejskega izobraževanja z različnimi delavnicami in s simuliranjem življenja v določeni zgodovinski dobi. Ob tem je treba poudariti, da so razstavljeni avtentični predmeti v središču galerijskega in muzejskega izobraževanja in izkušenj.¹¹⁵ Kot taki postanejo artefakti¹¹⁶ »objekti učenja«.¹¹⁷

Uporaba resničnih predmetov v izobraževalne namene lahko spodbuja različne kognitivne procese: primerjanje, klasificiranje, pomnjenje, generali-

¹¹⁴ N. d., 96–101.

¹¹⁵ E. Hooper-Greenhill, *Museums and the Shaping of Knowledge*, London, New York 1995, 215.

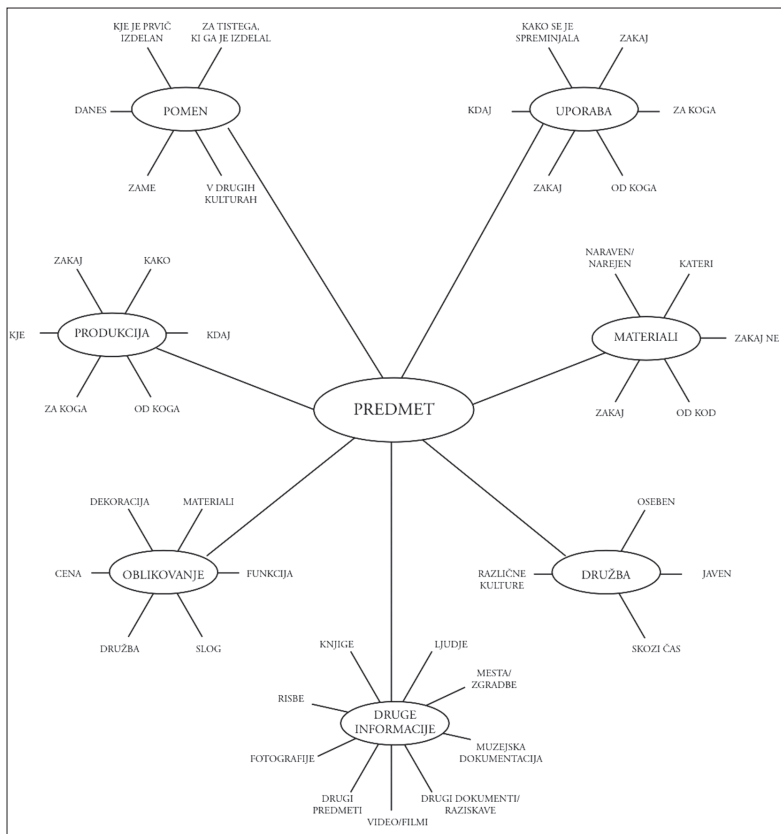
¹¹⁶ »Izraz 'artefakt', kakor ga uporabljajo estetiki pa tudi drugi ljudje, ima dva pomena. Osnovni pomen (a) izraza 'artefakt' označuje tisto, kar je spremenjeno z delom, v nasprotju z onim, kar se pojavlja v naravnem stanju. Artefakt je v tem smislu izdelek človekove roke. Drugi, (b), alternativni pomen izraza je, da je artefakt tisto, kar ima pomen za člane neke kulture; tisto, kar kliče po interpretaciji v nasprotju z zgolj pojasnitvijo. Razlika v teh dveh rabah izraza je očitna. Osnovni pomen se opira na misel, da artefakt izdelamo z neposredno obdelavo neke materialne stvari, ki obstaja pred stvaritvijo artefakta. Artefakt si mora tako deliti vsaj nekatere materialne lastnosti s svojim predhodnikom. Če pa si, nasprotno, neka stvar pridobi družbeni, kulturni pomen, potem ni potrebno, da bi spremenila svoje fizične lastnosti.« B. Kante, *Filozofija umetnosti*, Ljubljana 2001, 51.

¹¹⁷ E. Hooper-Greenhill, *Museum and Gallery Education*, Leicester, London, New York 1994, 99.

ziranje ipd. »Dotikanje, gledanje, poslušanje, vonjanje in priložnostno okušanje so lahko uporabljani v preliminarni raziskavi predmeta.«¹¹⁸ Na ta način je mogoče priti do osnovnih podatkov o nekem predmetu. Vendar pa spoznavanje predmetov z vsemi čutili ni mogoče pri vseh predmetih in ni primerno za vse ciljne skupine. Pri spoznavanju nekaterih predmetov bo mogoče uporabljati zgolj čutilo vida. Za obiskovalce je dalj časa trajajoče zbrano gledanje artefaktov pogosto težavno početje. Zato opazovanje dopolnjujemo z risanjem artefaktov, z rokovanjem s predmeti in z razgovorom o opazovanih predmetih. Gledanje lahko tudi popestrimo z uporabo pomagala, na primer lupe, ali pa s ponujenim pogledom iz nenavadnega zornega kota, s prikazom slikarske lopatice ob slikah, na katerih je vidna njena raba, z demonstracijo in manipuliranjem s kiparskimi orodji v kiparski zbirki itd. Če pozorno opazovanje dopolnimo s pazljivim dotikanjem predmeta – kar je v galerijah in muzejih navadno prepovedano, zato kustos izbere predmete, ki niso vrhunske umetnine, ali ponudi repliko – lahko tako obiskovalec na predmetu odkrije tudi tisto, česar ne vidi, na primer, kako je bila skleda oblikovana, kakšen je bil kalup, ali je bila izdelana ročno ali na lončarskem vretenu. Obiskovalci lahko, če artefakt vzamejo v roke, na njem poiščejo odtisnjeno izdelovalčevo oznako, s čimer pridobijo nove informacije. Dotik lahko razkrije, ali je predmet topel ali hladen, lahko mu določimo težo ipd. Iz tega pa lahko sklepamo o naravi materiala, iz katerega je predmet narejen. Če je na primer skleda pobarvana in stara, je mogoče predvidovati, da so lončarji pridobili barve iz naravno obarvanih prsti. Poleg čutil vida in tipa je za preliminarno raziskavo predmeta mogoče uporabiti tudi druga čutila. Tako lahko na primer obiskovalci igrajo na nekatera razstavljena glasbila,¹¹⁹ ali pa ob gledanju tihožitij z glasbili istočasno poslušajo posneto melodijo, zaigrano na naslikano vrsto inštrumenta in nato še sami oblikujejo enostavnejša glasbila, denimo siringo, ki so jo prej opazili na mitološkem motivu. V Narodni galeriji se poslužujemo tudi »eksperimentov«, ko na primer poskušamo otrokom razložiti *chiaroscuro* /temno-svetlo/. V zatemnjenem prostoru otroci s svečami in baterijo osvetljujejo predmete in sami sebe ter pri tem opazujejo, kako so osvetljeni predmeti in oni sami. Tako lahko ugotovijo, da so nekateri deli čisto svetli, drugi so v polsenci, tretji pa v popolni temini. Po tem »eksperimentu« celo petletniki pri ogledu umetnin razumejo navidezno težko razumljiv pojem »*chiaroscuro*« in na razstavljenih slikah z lahkoto prepoznavajo naslikano igro svetlobe in sence.

¹¹⁸ N. d., 103.

¹¹⁹ N. d., 103–105.



Po takšni elementarni obravnavi artefaktov lahko muzejski pedagog zastavi obiskovalcem različna vprašanja. Katera vprašanja bo zastavil, je odvisno od ciljne skupine ali želja obiskovalcev (glej graf 1).¹²⁰

Poglejmo si nekaj v grafu navedenih vprašanj: Kako artefakt izgleda? Iz koliko delov je narejen? Od kod prihaja? Kdo ga je izdelal, naslikal, oblikoval? Zakaj? Kaj se je zgodilo z artefaktom? Ali se je predmet spremenil? Kaj je predmet pomenil, ko je bil izdelan, in kaj pomeni sedaj? Iz teh primerov lahko vidimo, da so vprašanja usmerjena na artefakt, na njegove sestavine, zgodovino in provenienco. Umetniška dela, ki jih hranijo v galerijah in muzejih, imajo velikokrat za seboj bogato zgodovino potovanja iz kraja v kraj, od lastnika do lastnika. Pogosto so utrpela škodo in postala žrtev vojn in naravnih nesreč. Umetniška dela nam torej »pripovedujejo« zgodbe in imajo pogosto tudi razpoznavno komunikacijsko in izrazno funkcijo. Naše delo z obiskovalci v galerijah pa ni omejeno le na razkrivanje intencionalnih sporočil, ki so značilna za posamezna umetniška dela. Prav tako smo osredotočeni na neintencionalna sporočila. Vsako umetniško delo je namreč produkt svojega časa in kraja in v njegovi obliki, dekoraciji, materialu se razkrivajo tehnološke možnosti in kulturne vrednote.¹²¹

Pri tem pa ne smemo spregledati, da doslej povedano velja za vse artefakte in ne samo za tiste, ki so razstavljeni v umetnostnih muzejih in galerijah. Seveda vse tisto, kar velja za druge artefakte, velja tudi za likovna dela. Vendar so likovna dela specifični artefakti, katerih spoznavanje zahteva specifične pristope. Ti so se začeli v evropskem prostoru razvijati konec 19. stoletja. Med njimi sta doživela velik mednarodni uspeh dva različna metodična pristopa, ki sta bila v začetku prejšnjega stoletja objavljena tudi v knjižni obliki. Prvi pristop, ki ga je razvil Paul Klee, temelji na analizi likovnih elementov (točka, linija, barva itd.),¹²² drugi, ki ga je razvil italijanski umetnostni kritik Matteo Marangoni na podlagi Wölfflinovih analiz likovne umetnosti in Crocejevih estetskih teorij, pa poskuša gledalca naučiti, kako gledati umetniška dela, da bo v njih lahko videl »figurativne vrednosti«. ¹²³ Pozneje je bilo še veliko drugih poskusov iskanja poti do razumevanja likovnih umetnin. Nekatere, ki so povezani s predstavitvijo likovnih del v umetnostnih muzejih in galerijah, bomo nekoli-

¹²⁰ Graf 1 je vzet iz: E. Hooper-Greenhill, *Museum and Gallery Education*, 110. Priredil ga je L. Hribar.

¹²¹ N. d., 99.

¹²² P. Klee, *Pedagogical Sketchbook*, London 1953 (prva izdaja v nemščini leta 1925).

¹²³ M. Marangoni, *Saper vedere. Come si guarda un'opera d'arte*, Milano 1953 (prva izdaja leta 1932).

ko podrobneje spoznali v naslednjem poglavju, v katerem bomo obravnavali različne strategije estetske vzgoje v umetnostnih muzejih.

Albert William Levi, profesor filozofije in humanistike na več ameriških univerzah, navaja štiri strategije estetske vzgoje v umetnostnih muzejih. Vsaka izmed njih implicira drugačno ideologijo umetnostnega muzeja. Prva vidi v njem »svetišče čistega estetskega doživetja in idealno zbirko mojstrovina«, druga »posredovalnico za prezentacijo kulturne zgodovine in za razjasnitev najpomembnejših kulturnih ‚obdobj‘ v zgodovini Zahoda«, tretja »posebnega varovanca akademskega polja umetnostne zgodovine«, četrta pa »sredstvo za predstavitev upodabljaljivih umetnosti kot ‚svobodnih umetnosti‘, se pravi, za raziskovanje ‚umetnosti‘ kot ‚predmeta humanističnih ved‘.«¹

Takšna teoretsko neeksplicirana raba večpomenskega izraza »ideologija« predstavlja problem, saj ni jasno, kaj je z njim sploh mišljeno. Če predpostavimo, da ni uporabljen kot sinonim za »strategijo«,² potem bi ga v danem kontekstu lahko interpretirali kot oznako za *filozofske in humanistične diskurze, ki se realizirajo v muzejih*. Ti diskurzi, ki jih je Foucault obravnaval kot vednost in ne kot znanost, bi tudi znotraj Althusserjeve opozicije med znanostjo in ideologijo sodili v ideologijo, ker že po definiciji niso znanost v strogem pomenu besede. Filozofije, ki po njegovem mnenju služijo humanističnim vedam kot ideološki nadomestek za manjkajočo teorijo, niso znanost vsaj iz dveh razlogov. Prvič zato, ker postavljajo propozicije, ki ne dopuščajo ne dokazovanja ne znanstvenih preskusov, ampak

¹ A.W. Levi, *The Art Museum as an Agency of Culture*, 37. Gre za štiri ločene strategije, ki pa se med sabo ne izključujejo (n. d., 40).

² Možnost takšne interpretacije izhaja iz hkratnega branja dveh mest v tekstu, kjer so iste opredelitve umetnostnega muzeja enkrat referenca za ideologije, drugič pa za strategije (n. d., 37, 40).

le racionalne upravičbe. Teoretske propozicije sicer odgovarjajo na vprašanja, ki so v nekem smislu povezana z znanostjo, vendar filozofska vprašanja niso znanstveni problemi. Prav tako je zanje značilno tudi to, da ne producirajo znanstvenih konceptov, ampak filozofske kategorije. Drugič pa filozofije za Althusserja niso znanost iz istega razloga kot humanistične vede: ne ene ne druge namreč nimajo spoznavnega predmeta v takem smislu, v kakršnem ga imajo znanosti.³ Humanistika ima po tradiciji čisto drugačen odnos do svojega »predmeta«, saj ji ne gre toliko za »spoznanje tega predmeta, ampak za opredelitev in priučitev pravil, norm in praks, katerih namen je /.../ predvsem znati ravnati s temi predmeti«. Vednost, ki jo daje, torej ni znanstvena vednost o njihovem predmetu, marveč določena erudicija in veščina, *kako ravnati*, da bi dobro vrednotili, presojali, uživali, konsumirali in uporabljali ta predmet. In prav ta vednost, ki je vložena v večino »kako ravnati, da ...«, je za Althusserja »kultura«, ki služi kot sredstvo za vcepljanje določene norme praktičnega vedenja nasproti institucijam in vrednotam dane družbe. Zato je zanj humanistika privilegirano »mesto pedagogike, torej kulturne dresure: naučiti se dobro misliti, dobro presojati, dobro uživati, dobro porabiti, se dobro obnašati do vseh kulturnih predmetov«. ⁴ Takšno kultiviranje posameznika se dogaja predvsem v šoli kot vodilnem ideološkem aparatu države (instituciji, ki za razliko od represivnih aparatov države ne deluje toliko s prisilo, ampak predvsem z ideologijo), vendar ni samo šolski pojav. Nedvomno se dogaja tudi v muzejih kot kulturnih ustanovah *par excellence*, v katerih se vse bolj poudarja prav njihova izobraževalna funkcija. Pri tem pa ne smemo spregledati, da je prav šolska izobrazba tisti dejavnik, ki po Bourdieuevih ugotovitvah najbolj vpliva na dostopnost in recepcijo umetnin v umetnostnih muzejih.⁵

Ob tem ko smo Levijev izraz »ideologije« interpretirali kot oznako za filozofske in humanistične diskurze, ki se realizirajo v umetnostnih muzejih, je treba poudariti (analogno kot pri althusserjevsko pojmovanih ideologijah, ki se prav tako realizirajo v institucijah, v njihovih ritualih in praksah, se pravi v ideoloških aparatih države), da je ključna njihova materialna plat in ne toliko ideje same na sebi. Predvsem je pomembno, kako se posamezne ideologije ozi-

³ L. Althusser, *Filozofija in spontana filozofija znanstvenikov*, Ljubljana 1985, 13–25. Podobne trditve je najti tudi pri drugih teoretikih (Fichant, Pêcheux, Herbert). Na njihovi podlagi je pri nas postavil B. Rotar tezo, da »umetnostna zgodovina sploh nima spoznavnega predmeta« in da pri koncepciji zgodovine, ki je reduktibilna na kronologijo ali fenomenologijo, »sploh ne gre in ne more iti za znanost kot specifični tip diskurza z definiranimi epistemološkimi zahtevami« (B. Rotar, O triadi: umetniška kritika / umetnost / zgodovina umetnosti, *Problemi* (1971), št. 106–107, 116, 113).

⁴ N. d., 38.

⁵ P. Bourdieu, A. Daebel, *L'amour de l'art*, 99–109.

roma diskurzi materializirajo v muzejih. O tej problematiki smo obširno pisali v knjigi *Zgodovinska konstitucija modernega muzeja kot sestavine sodobne civilizacije*.⁶

Toda ideologija ni vpisana v ikonografski program umetnostnih muzejev samo v smislu prikrivanja ali razkrivanja idej in vrednot določenega družbenega razreda, temveč tudi prek učinkov same umetnostne zgodovine. Vpliv posameznih umetnostnozgodovinskih doktrin se med drugim kaže v spremembah kriterijev klasificiranja umetnin. Pred kronološko stratifikacijo umetnin po stilih je prevladovalo topografsko razvrščanje umetniških del po umetniških šolah, ki se je še vedno ohranilo v nekaterih velikih muzejih, v katerih so umetnine razstavljene po nacionalnih ali lokalnih šolah.⁷ Če se nam zdijo klasifikatorične označbe: romanika, gotika, renesansa, manierizem, barok, rokoko, impresionizem in podobno, nekaj povsem naravnega, čeprav gre za umetnostnozgodovinske konvencije, je to ideološki učinek dominacije ene izmed umetnostnozgodovinskih smeri. Podobno je tudi s tradicionalnimi postavitvami stalnih razstav, ki preferirajo historično umestitev umetniških del in ne recimo žanrske. Po Leviju bi lahko bil zgled za prvi način postavitve na primer razstavni prostor, namenjen francoskemu slikarstvu 19. stoletja, kjer bi bili pod imenom impresionizma združeni Renoirjevi portreti, Monetove krajine in Pissarrojeve in Sisleyeve slike pariških ulic. Toda zamislite si, pravi Levi, kakšne izobraževalne možnosti bi ponujal preobrat, s katerim bi žanr dobil prioriteto pred načelom čistega časovnega zaporedja. Tedaj bi v »fascinantnih opozicijah lahko viseli skupaj Tizian in Joshua Reynolds, John Singleton Copley in Frans Hals, Jean–Auguste–Dominique Ingres in Ettore Modigliani, Rembrandt in Hans Holbein, Francisco Goya in Antonius Van Dyck, Rafael Santi in Hans Memling, Édouard Manet in Albrecht Dürer, El Greco in Diego Rodriguez Velázquez; to bi puščalo gledalca v zmedenem, vendar aktivnem ogledovanju stila, značilnosti, tehnik itd.«⁸

Ali bi bila pedagoška prednost, ki jo vidi Levi v žanrski postavitvi umetnostne zbirke, res dosežena ali ne, je stvar diskusije, pomembnejša se nam zdi njegova implicitna problematizacija na stilu temelječe postavitve, pa čeprav je le nenameravani stranski produkt preferiranja žanrske. Kot taka je seveda nezadostna in bomo zato poskušali vsaj bežno na-

⁶ L. Tavčar, *Zgodovinska konstitucija modernega muzeja kot sestavine sodobne zahodne civilizacije*, 166–176.

⁷ J. Bialostocki, *Povjest umjetnosti i humanističke znanosti*, Zagreb 1986, 44.

⁸ A.W. Levi, *The Art Museum as an Agency of Culture*, 37. Tovrstne postavitve vrhunskih stvari, ki temeljijo na variacijah na določeno temo, niso mogoče kot stalne razstave, ampak le kot morebitne občasne, saj so ta ista dela stalno razstavljena po načelu časovnega zaporedja.

kazati, v čem so pasti navidezno neproblematične klasifikacije umetnin po stilnih značilnostih. Na prvo je opozoril že Hans Sedlmayer, zagovornik strukturalne analize, ki je videl slabost umetnostnozgodovinske analize stila v tem, da »v središču njene pozornosti ni konkretna oblika umetniškega dela, ampak samo tiste lastnosti, ki bi morale biti karakteristične za neko skupino del.« Pri tem so se skupne značilnosti določale glede na njihov skupni izvor v nekem času, narodu, regiji, generaciji ali posamezniku, samo umetniško delo pa se ni obravnavalo kot avtonomno delo, marveč zgolj kot »sredstvo sporočila, s katerim se izraža nekaj drugega.«⁹ Tudi italijanski filozof Benedetto Croce, vpliven avtor na področju estetike, je umetnostnozgodovinski kategoriji stila očital nasilje nad neponovljivostjo in enkratnostjo posameznega umetniškega dela.¹⁰ Kolikor očitek meri na nemožnost umetnostnozgodovinske klasifikacije, ker uporablja obče kategorije, ki ne morejo ustrezno izraziti posamičnega, ga je spodbijal Ernst Hans Gombrich z argumentom, da »te dileme ni mogoče razrešiti tako, da bi se zatekli v nominalizem, da bi zavrnilo rabo vseh besed in ohranili le individualna imena.«¹¹ Obenem pa je treba upoštevati, da klasifikacije, ki sodi v register simbolnega, ne gre mešati z redom stvari. »Kategorije in predalčki, ki lahko odlično ustrezajo enemu namenu, povsem odpovedo, če naj bi jih uporabili v drugačnem kontekstu. Normativnih konotacij naših slogovnih terminov ne moremo kratko malo spremeniti v morfološke.«¹² Gombrichovo opozorilo meri na problematičnost nekritičnega sprejemanja Aristotelovega esencializma, ki se je ohranil v humanističnih vedah, v umetnostni zgodovini pa se kaže v obravnavanju stila kot narave. »Gre za domnevo, da bo zgodovi-

⁹ H. Sedlmayer, *Zum Begriff der 'Strukturanalyse'*, cit. po J. Bialostocki, *Povjest umjetnosti i humanističke znanosti*, 67–68. V nasprotju s Sedlmayerjevo strukturalno metodo (ki je ne gre mešati s poznejšo, na lingvistiki temelječo strukturalistično ali semiološko analizo), je bil konec 19. stoletja, ko se je umetnostna zgodovina metodološko konstituirala, v središču zanimanja humanističnih ved pojem *tipa* in ne strukture. C. Antoni, ki je raziskoval zgodovino nemškega zgodovinpisja, navaja, da najdemo idejo tipa v Diltheyevih svetovnonazorskih tipih, Webrovih idealnih tipih, Troeltschevih raziskovanjih religije in ekonomije, Sprangerjevih življenjskih oblikah, Jaspersovih duhovnih tipih, Nadlerjevih plemenskih tipih, Ottovih tipih misticizma, Worringerjevih tipih človeka, Spenglerjevih tipih kulture, Klagesovih karakternih tipih, Wölfflinovih oblikah opazovanja in v rasnih tipih, ki so jih navajali antropologi (n. d., 76).

¹⁰ Crocejevo tezo o neponovljivosti umetnikove intuicije je apliciral na likovno področje L. Venturi, ki pravi, »da nam vsak slikar daje svoj ideal kot vodnika za razumevanje njegovega ustvarjanja, toda to je vodnik, ki se omejuje na samega sebe in ki nam ne sme postati vnaprej določeno merilo za presojanje drugih umetnikov« (L. Venturi, *Od Giotta do Chagalla*, Mladost, Zagreb 1952, 240).

¹¹ E. H. Gombrich, *Spisi o umetnosti*, Ljubljana 1990, 194.

¹² N. d., 205–206.

nar, ki bo spoznal dovolj veliko število del iz obravnavanega obdobja, zlagoma dosegel tisto raven intelektualne intuicije, zaradi katere bo ločil notranje bistvo, ki eno delo ločuje od drugega, prav tako kot se borovci ločijo od hrastov. V resnici bo zgodovinar, če je njegovo oko dovolj ostro in njegova intuicija dovolj močna, prodril prek bistva vrste do bistva genusa; doumel ne bo le skupnih strukturalnih potez vseh gotških slik in kipov, pač pa tudi višjo enotnost, ki jih povezuje s književnostjo, pravom in filozofijo gotškega obdobja.«¹³ To bistvo, značilno za vse stvaritve v nekem obdobju človeške zgodovine, se po Gombrichovi opredelitvi razkriva kot stil ali slog, ki je bil v navezavi na Heglov pogled na zgodovino razumljen kot vidni izraz duha tiste dobe. Toda zaporedje stilov in obdobj, ki jih navaja umetnostna zgodovina: klasika, romanika, gotika, renesansa, manierizem, barok, rokoko, neoklasicizem in romantika, je, če upoštevamo Vitruvijeve norme, zgolj »zaporedje mask za dve kategoriji, klasično in neklasično.«¹⁴ Klasični stil je veljal za normo, vsi ostali pa za odstopanje od nje. Tako so na primer v 18. stoletju najprej uporabljali izraza gotško in baročno, ki oba sodita v kategorijo neklasičnega, za »opisovanje slabega ali bizarnega okusa«, nato je »postopoma ‚gotško‘ postajalo vse bolj oznaka za še-ne-klasično, za barbarsko, ‚baročno‘ pa za nič-več-klasično, za degenerirano.«¹⁵ Pozneje je prišlo do sprememb v vrednotenju neklasičnih stilov, sama delitev pa je ostala ista.

Tudi nemški raziskovalec umetnosti J. A. Schmoll je problematiziral idejo *stilne enotnosti* zgodovinskih obdobj. Ta je po njegovem prepričanju »prvenstveno romantični postulat, ki se izkaže za fikcijo, čim jo natančneje raziščemo.«¹⁶ Toda tudi stilni pluralizem, ki ga je zagovarjal Schmoll, ni bil nič novega. Že »na začetku 17. stoletja je Mancini razlikoval štiri smeri, ki jih je imenoval šole: naturalistično, maniristično, carraccijevsko in psev-

¹³ N. d., 204–205. Umetnostni zgodovinar bi potemtakem počel isto kot botanik, ki klasificira in opisuje drevesa glede na skupne poteze, ki tvorijo genus ali vrsto. »Te vrste se izražajo v vsakem posameznem drevesu in čeprav se posamična drevesa lahko razlikujejo, so razlike med njimi zgolj ‚naključne‘ v primerjavi z bistvom, ki je vsem skupno.« To bistvo ali idejo pa najdemo »aktivno v vsakem individuumu kot njegovo entelehijo ali inherentno obliko.«

¹⁴ N. d., 196.

¹⁵ N. d., 200.

¹⁶ J. A. Schmoll, *Eisenwerth, Stilpluralismus statt Einheitszwang*, cit. po J. Bialostocki, *Povjest umjetnosti i humanističke znanosti*, 55–57. Bialostocki meni, da se je prepričanje o enotnosti kulture, ki je vodilo k pojmovanju stilne enotnosti, pojavilo že pri razsvetljskih avtorjih, kot sta Montesquieu in Voltaire, nato pri Vicu in Herderju, po Heglu pa predvsem pri Diltheyu in v umetnostni zgodovini. Pozneje se to prepričanje pojavlja kot »rieglovska volja po ustvarjanju, kot dvořakovska zgodovina umetnosti, ki je zgodovina idej, kot cassirerjevske ‚simbolne forme‘ in končno kot ‚notranji smisel‘ pri Panofskem, k odkrivanju katerega mora težiti proces interpretacije umetniškega dela ali kakega drugega pojavljanja kulture.« N. d., 55–57.

došlo neodvisnih, tj. tistih, ki jih ni mogoče povezati s prejšnjimi tremi šolami. Istočasno je V. Giustiniani razlikoval ‚dvanajst načinov slikanja‘. Ko je J. J. Winckelmann nadomestil štiri faze biološkega razvoja, s katerimi je Vasari zajel evolucijo umetnosti, z estetskimi kategorijami, ki jih je deloma prevzel iz retorične tradicije, je populariziral sistem stilskih različnosti, čeprav neistočasnih, pa vendar takšnih, ki določajo različne možnosti umetniškega izraza. /.../ Schmoll se je torej vrnil k tistemu prepričanju, da v vsakem trenutku zgodovine umetnosti živijo istočasno različne umetniške smeri, da je teh smeri veliko, da inovatorstvo eksistira vzporedno s tradicionalizmom, uvoženi stil z lokalnim in da se razni posamezniki gibljejo po svojih lastnih poteh.«¹⁷ Ob tem pa ne gre prezreti, da nekaterih umetnostnih pojavov ne moremo zamejiti v eno samo zgodovinsko obdobje ali stil. Francoski zgodovinar Fernand Braudel je navedel kot primer zgodovine »dolgega trajanja« pojav geometrijske perspektive v slikarstvu, ki jo je analiziral Panofsky in je trajala od renesanse do 19. stoletja.¹⁸

Kljub nasprotnim pogledom in težavam, ki spremljajo idejo stila, je očitno, da je postavitve umetniških del v umetnostnih muzejih odvisna od prevladujočega vpliva umetnostne zgodovine, ki se perpetuiira na podlagi prikritega začaranega kroga: umetnostnozgodovinski pogled na umetnostni muzej ima za posledico, da se v njem zaposlujejo predvsem umetnostni zgodovinarji, ti pa ohranjajo umetnostnozgodovinski pogled na umetnostni muzej, ki ima spet za posledico zaposlovanje umetnostnih zgodovinarjev, ki ... Pri tem pa je treba upoštevati, da umetnostna zgodovina ni nekaj enotnega.¹⁹ In prav od tega, katero doktrino so kot študentje bolj ali manj zavestno prevzeli od vplivnih teoretikov (»Berensonov poudarek na ‚taktilnih vrednostih‘, Freyevu poudarjanje ‚signifikantnih form‘, Wölfflinova distinkcija med ‚slikovitim‘ in ‚linearnim‘ stilom, obsesija Panofskega z ‚ikonografskimi pomeni‘, Gombrichove raziskave ‚a priori-jā gledalčevih anticipacij«), je po Leviju najbrž velikokrat odvisna postavitve posameznih umetnin v muzejski prostor.²⁰

Poglejmo si sedaj razliko med prvo in drugo strategijo estetske vzgoje v umetnostnih muzejih, kakor jo vidi Levi. Za izhodišče vzame Deweyevu kri-

¹⁷ N. d., 57–58.

¹⁸ N. d., 61–62. Bialostocki dodaja še primer teorije človeških proporcev v obdobju od egipčanske umetnosti do renesanse, ki jo je prav tako proučeval Panofsky.

¹⁹ Njena heterogena narava je lepo vidna v razpravi H. Zernerja, ki umešča v umetnostno zgodovino tako klasične teorije od Vasarija do Panofskega kakor tudi strukturalno lingvistiko in freudovsko psihoanalizo, ki služita sodobnim teorijam umetnostne zgodovine kot glavna interpretacijska in analitična modela (Perspektive istraživanja, *Plastični znak*, Rijeka 1982, 39–49).

²⁰ A.W. Levi, *The Art Museum as an Agency of Culture*, 37.

tiko umetnostnih muzejev, ki jim očita, da trgajo umetniška dela iz njihovega izvirnega okolja in jih ločujejo od kontinuitete družbenega življenja, s katerim so bila izvorno povezana. Nato Levi navede dva argumenta, ki postavljata pod vprašaj omenjeno Deweyevo pozicijo, ki jo navaja v svojem delu *Art as Experience*. Najprej na primeru Benetk pokaže, da bi bile znane Carpacciove slike, ki so sedaj zbrane v beneški Akademiji, za vedno zgubljene, če bi se striktno držali Deweyevega načela. Zato je po njegovem mnenju obstoj umetnostnih muzejev upravičen vsaj kot nadomestni prostor za tiste umetnine, ki so ostale brez svojega izvirnega okolja. Kot drugi argument pa navede estetske teorije, ki definirajo estetsko izkustvo kot kontemplacijo umetnine zavoljo nje same, medtem ko njen religiozni, meščanski ali domači kontekst uniči prav tisto »distanco«, ki šele omogoči resnično estetsko vrednotenje. Tako je na primer religiozna atmosfera, ki obdaja Bellinijevo *Marijo z otrokom* v cerkvi San Zaccaria v Benetkah, ovira za čisto estetsko kontemplacijo. Podobno deluje tudi imenitnost meščanskega okolja na znamenito Lorenzettijevo fresko *Posledice dobre vlade* v mestni hiši v Sieni, kjer postane njena estetska vrednost sekundarnega pomena. Nič drugače se ne godi Gainsboroughovim delom v mestni hiši v Londonu, kjer jih ne opažamo kot samostojna umetniška dela, temveč kot dodatne elemente razkošja in plemenitosti v celoti dekorativne sheme. Potemtakem imamo opraviti z neke vrste paradoksom: umetniški muzeji, ki jih Dewey kritizira zato, ker so vanje premeščena umetniška dela iz njihovih izvirnih okolij, so lahko v resnici edini prostor, v katerem je pravo estetsko doživetje sploh mogoče.

Deweyeva kritika je po Leviju utemeljena na neizrečeni filozofski premisi: na opoziciji med individualizmom Johna Stuarta Milla in Heglovim zgodovinskim kontekstualizmom. Ta opozicija naj bi imela implikacije za muzejsko politiko in prakso. Kazala pa naj bi se v dveh osnovnih načinih prezentacije umetnin v umetnostnih muzejih.

Prvi način je prezentacija posamičnih umetnin ne glede na časovno obdobje, v katerem so nastale. V sodobnih umetnostnih muzejih je to dokaj redka praksa. Pa še takrat, ko je posamično umetniško delo razstavljeno samostojno, ni razstavljeno prvenstveno zato, da bi s tem omogočili obiskovalcem pristno estetsko doživetje, temveč, da bi zbudili pozornost za novo pridobitev v muzeju (Rembrandtova slika *Aristotel pred Homerjevim poprsjem* v Metropolitanskem muzeju v New Yorku) ali pa za predstavitev restavriranega dela (Rembrandtova *Nočna straža* v Ryksmuseumu v Amsterdamu). Izjema je za Levija Frickov muzej v New Yorku, ki je po njegovem prepričanju zasnovan tako, da preprosto vabi k čisti individualni kontemplaciji umetnin, čeprav se na prvi pogled zdi, da gre za

kontekstualno postavitev. Muzej je »prezentacija umetniških del v njihovi goli individualnosti, je tempelj čistega estetskega izkustva, dejansko utelešenje ideje umetnostnega muzeja kot zbirke, ki ne vključuje ničesar drugega, razen mojstrovin.« V njem so dela Rembrandta, Johanneesa Vermeerja, Hansa Holbeina, Giovannija Bellinija, Tiziana, Antoniusa Van Dycka, Paola Veroneseja, ki vsako zase vabi gledalca, da se zaustavi, ga opazuje, občuduje, presoja in doživlja kot umetnino zunaj časa in prostora. Zato ne posveča zbirka nobene posebne pozornosti času in prostoru njihovega nastanka. V bistvu je to ahistorična postavitev, ki ne uteleša nikakršnega poenotenega smisla časa, prostora ali kulture.²¹

Drugi način prezentacije umetnin je prvemu povsem nasproten. Umetnostni muzej je v tej koncepciji mišljen kot prostor poučevanja, razsvetljevanja in ilustriranja kulturne zgodovine. Zanj je ključna doktrina »esencialne temporalnosti«, ki bi jo nemara lahko povzeli s tezo, da je umetniško delo mogoče razumeti le v zgodovinskem kontekstu. V nasprotju z estetsko kontemplacijo v čisti sedanjosti je tu poudarek na zgodovinskem razumevanju, katerega cilj je ponovna prilastitev preteklosti, njena oživitev in obnovitev ne povsem znanega materiala. Združevanje in prezentacija umetnin v tako koncipiranem muzeju prikaže, kako so različne umetnosti povezane kot način življenja, ki konstituira posebna zgodovinska obdobja: »srednji vek«, »italijansko renesanso« ipd. S tem ko so umetniška dela umeščena v prostor in čas tako, da se vidi njihova medsebojna povezanost, je dana možnost za *razumevanje* (Verstehen) in *podoživljanje* (Nacherleben) umetniških del v Diltheyevem pomenu besede.

Toda, pravi Levi, umetniški muzej kot institucija za poučevanje o kulturni zgodovini mora predpostavljati neko vnaprejšnje strinjanje glede konvencije o historični klasifikaciji in vednost o duhu časa (Zeitgeist).

Umetnostni muzej lahko opravlja nalogo osvetljevanja kulturne zgodovine vsaj na tri načine.

Prvi način je kot muzej, ki je v celoti posvečen enemu samemu zgodovinskemu obdobju. Zgled zanj je *Musée de Cluny* v Parizu. To je muzej, ki hrani eno najlepših zbirk srednjeveške umetnosti in obrti v eni od dveh ohranjenih srednjeveških stavb v Parizu. Izbor in postavitev eksponatov spodbujata prav tisto razumevanje in podoživljanje, o katerem govori Dilthey.

Drugi način je s predstavitvijo umetnin v zgodovinskem kontekstu tako, da zbirka predstavlja podobo aristokratskega načina življenja v dolo-

²¹ N. d., 21–34.

čenem obdobju zahodne kulture. Tu gre ponavadi za eno ali več muzejskih sob, ki so urejene recimo v stilu avstrijskega biedermajerja ali pa kot rekonstrukcija delovne sobe znanega arhitekta Adolfa Loosa v mestnem muzeju na Dunaju.

Tretji način pa je postavitev, ki pokaže zgodovinsko povezanost med umetninami in obrtnimi izdelki, ki jih muzej tudi lahko hrani. Tako so v mestnem muzeju v Detroitu postavili v dolg in precej ozek hodnik na eno stran slike znanih ameriških portretistov iz kolonialnega obdobja (John Singleton Copley, Gilbert Stuart, John Hoppner), njim nasproti pa dele pohištva iz istega časa, ki so ga izdelali v različnih ameriških mestih. Na ta način so poskušali pokazati smisel za eleganco, dostojanstvo in kulturo ameriških imenitnikov takratnega časa.²²

Četrta strategija usmerjanja estetske vzgoje v umetnostnem muzeju, ki jo navaja Levi, izhaja iz ideologije umetnostnega muzeja, ki vidi svoje bistvo v »prezentaciji umetnosti kot predmeta humanistike«. S humanistiko misli svobodne umetnosti (*liberal arts*), ki obsegajo: jezike in literaturo, zgodovino ter filozofijo. Nato te humanistične vede definira kot »umetnosti komunikacije, umetnosti kontinuitete in umetnosti kritike«. Vključitev umetniškega dela v kontekst humanističnih ved pomeni, da ga »hkrati interpretiramo kot dejanje komunikacije, historične pomembnosti in moralne, družbene ali politične kritike.« Pri eksplikaciji omenjenih treh interpretacijskih dejanj se Levi omejuje na slikarstvo. Slikarstvo po njegovem mnenju ni lingvistične narave in je zato vzeto kot metafora pisanja ali govorjenja, pri čemer uporablja vsak posamični slikar svoj lastni in edinstveni »besednjak« (*vocabulary*) barv, linij in vsebin.

Vincent Van Gogh na primer ima najraje rumeno, Rembrandt rjavo. Jean-Baptiste-Siméon Chardin slika v temnih niansah, Pierre Bonnard v svetlih odtenkih, Fra Angelico pa v čistih modrih, rdečih in škrlatnih tonih.

Nadalje je za Rafaela, Holbeina in Ingesa značilna jasna linija, za Rembrandta in impresioniste zabrisana. Hals in Van Gogha prepoznamo po pastoznem nanašanju barv, Maneta in Van Dycka pa po lazurnem.

Podobne razlike so tudi glede izbire vsebin. Pri Giottu, Fra Angelicu in Giovanniju Belliniju so najpogostejše religiozne teme, pri Holbeinu in Van Dycku pomembne osebe, pri Vermeerju lepe obleke in notranja dekoracija, pri Ingresu in poznem Tizianu lepe gole ženske. Cézanne je pogosto slikal

²² N. d., 34–37.

pokrajino Aix-en-Provence, Van Gogh okolico Arlesa, Rembrandt pa starce, pomembne meščane in samega sebe.

Takšna lingvistično inspirirana analiza slikarstva je v primerjavi z veliko bolj sofisticiranimi semiološkimi analizami videti dokaj rudimentarna. Obenem pa je bolj usmerjena na analizo samih slik kot pa na njihovo postavitve v muzeju. Zato si bomo pozneje ogledali poskus uporabe semiološke metode, ki omogoča drugačen pristop k razstavljenim likovnim delom, kot ga implicira klasična muzejska postavitve na eni strani in Levijeva ideja na drugi strani.

Kar zadeva »umetnost kontinuitete«, je po Leviju edino pomembno, da muzej predstavi sliko tako, da najde svoje mesto v »določeni tradiciji, recimo portretov od Tiziana do Modiglianija ali tihožitja od Pietra Claesza do Georges-a Braquea ali krajin od Bellinija do Paula Cézanna.« Za interpretacijo slike z vidika »umetnosti kritike« pa bi bilo po njegovem mnenju zelo poučno, če bi predstavili kot zglede, recimo za socialno kritiko, slikarje kot so Gentile Bellini in Vittore Carpaccio, katerih svečanosti in procesije povečujejo in častijo mesta, v katerih so živeli. Toda hkrati, vendar v opoziciji z njimi, bi morala biti prezentirana na primer dela »Goye, Williama Hogartha in Honoréja Daumiera, ki so živa kritika dvorske pokvarjenosti, meščanske revščine, bede in sprijenosti.«²³

Semiološki model

Na podobnem razumevanju umetnine v umetnostnem muzeju, kot je značilno za prej omenjeni Levijev model svobodnih umetnosti, kjer je eden od poudarkov prav na njeni komunikacijski funkciji, temelji tudi semiološki model, ki ga je na podlagi večletnih raziskovanj razvila Catherine Marrone v galeriji Borghese v Rimu.²⁴ Njen didaktični model izhaja iz tiste smeri semiologije, ki se opira na predpostavko, da je umetniško delo (tako kot sleherni kulturni pojav) *znak* oziroma sistem znakov, torej nekaj, kar pripada komunikaciji.²⁵ C. Marrone vzame za izhodišče svojega didaktičnega modela galerijskega vodstva znano Saussurovo lingvistično matrico dveh osi govornice, ki ji omogoči razvrščanje in analizo elementov likovnega dela na dveh rav-

²³ A.W. Levi, *The Art Museum as an Agency of Culture*, 38–39.

²⁴ Prim.: C. Marrone, Didattica e comunicazione visiva, *La scuola nel museo e nella città*, Firenze 1978, 1–27. V skrajnem povzetku smo isti model predstavili v razstavnem katalogu: L. Tavčar, *Metamorfoze*, Ljubljana 1992, 9–11. V celoti je bilo besedilo objavljeno v: L. Tavčar, Semiološki model, *Šolsko polje* (2004), 49–63.

²⁵ Semiologija se opira na hipotezo, »da so vsi kulturni fenomeni fenomeni komunikacije, in da se torej lahko opišejo in popišejo kot sistemi znakov« (U. ECO, *Appunti per una semiologia delle comunicazioni visive*, Firenze 1967, 7–8).

neh: *sintagmatski* in *paradigmatski*. »Sintagmatsko« razmerje je (po Saussuru) razmerje *in praesentia*; temelji na dveh ali več terminih (Marronejeva jih nadomesti z »elementi«), ki so na enak način prisotni v nekem stvarnem zaporedju. Nasprotno pa asociacijsko razmerje (ki ga C. Marrone imenuje v skladu s pozneje uveljavljeno Hjelemslevo terminologijo »paradigmatsko«) združuje termine *in absentia* v nekem virtualnem mnemoničnem nizu. S tega dvojnega vidika je vsaka lingvistična enota (po Marronejevi vsak »element«) primerljiva z določenim delom neke stavbe, na primer s stebrom. Steber se po eni strani nahaja v določenem razmerju z arhitravom, ki ga nosi. Takšna razporeditev dveh enot (stebra in arhitrava), ki sta prisotni v prostoru, spominja na sintagmatsko razmerje. Če pa je po drugi strani steber dorskega stila, vzpodbudi primerjavo z drugimi stebri (jonskim, korintskim, itd.), ki so v prostoru odsotni elementi: to razmerje je asociacijsko (po Marronejevi paradigmatiko).²⁶

Ker Caterina Marrone prenese na likovno področje lingvistični model, se zastavlja vprašanje legitimnosti take posplošitve.

Toda Marronejeva ne začenja na novo, temveč le nadaljuje, kar je po Rolandu Barthesu začel že sam Ferdinand de Saussure, ko je s tezo, da ravnini sintagem in asociacij ustrežata dvema oblikama duhovnih dejavnosti, prekoračil meje lingvistike. Še bolj pa to velja za Romana Jakobsona, ki je prevzel Saussurovo razširitev, tako da je opozicijo med metaforo (paradigma) in metonimijo (sintagma) prenesel na nejezikovne govornice.²⁷ Toda pri tem ne smemo pomešati dveh konceptualnih horizontov. V Saussurovem se znaki *povezujejo*. Povezujejo se na dva načina: enkrat *in praesentia*, v sintagmatski niz čutno *navzočih* znakov, tj. tako, da so v stavku ali v našem primeru na sliki, znaki (besede oz. likovni elementi, figure itd.) postavljeni drug ob drugega. Drugič pa so povezani *in absentia* v paradigmatiko niz, tj. v leksikalni povezavi, kjer prej omenjeni navzoči znaki evocirajo *odsotne* znake, ki so možni na njihovem mestu. V Jakobsonovem horizontu pa se znaki ne povezujejo, ampak drug drugega *reprezentirajo* oz. zastopajo. Če del zastopa celoto, gre za metonomijo, če pa neki znak evocira drug znak zaradi podobnosti ali zaradi konvencije, imamo opravka z metaforično reprezentacijo.

Za C. Marrone, ki se giblje znotraj prvega horizonta, so sintagmatska razmerja tista podlaga, prek katere se lahko gledalec približa stičnim, dejansko prisotnim in neposredno zaznavnim elementom likovnega dela

²⁶ F. de Saussure, *Cours de linguistique générale*, Paris 1985, 171; prim.: C. Marrone, *Didattica e comunicazione visiva*, 13–14.

²⁷ R. Barthes, *Retorika Starih, Elementi semiologije*, Ljubljana 1990, 176–177.

(na primer element »Madona« je v neposrednem razmerju z elementom »otrok« in elementom »sv. Ana« na Caravaggiovi sliki *Madonna dei Palafrenieri*). Analitična dejavnost, ki jo zahteva sintagmatska ravnina proučevanje slike, je *razrez* oziroma *dekompozicija* slike na elemente, ki so bili v razmerju logične konjunkcije tipa »in ... in«. Na paradigmatiki ravnini pa gre za *asociacije* gledalca, za asociacijske povezave: na primer omenjene Caravaggiove slike z drugimi podobami, ki niso neposredno navzoče v sami sliki, temveč v gledalčevem spominu (v galeriji Borghese na primer z drugimi »Madonami«, z Botticellijevo ali Lottovo). Analitična dejavnost, aplikirana na asociacije, na ravnino, ki združuje elemente, ki so v logično disjunktivnem razmerju tipa »ali ... ali« oziroma v razmerju substitucije, je *razvrščanje* in *klasifikacija* podobnih elementov v kategorije.

Na tej osnovi je Marronejeva najprej izolirala elemente objekta A (npr. »dvojna podoba Dafninega telesa«, »baročni koncept prostora«, »mitološki elementi« itd. v Berninijevi skulpturi *Apolon in Dafna*), potem pa je izbrala drug objekt B tako, da so bili elementi objekta A v razmerju formalne in/ali funkcionalne podobnosti z elementi objekta B (npr. »dvojna podoba Dafninega telesa« je bila primerjana z »dvojno naravo telesa« pri *Sfingi*, *Hermafroditu* in *Satiru*; »baročni prostor« z Berninijevim *Davidom*; »mitološki elementi« s *Sfingo*, *Satrom* in Tizianovim delom *Amor Sacro e Amor Profano* ipd.). Tako izbrani in povezani elementi sedemnajstih likovnih del iz zbirke, razstavljene v galeriji Borghese, so osnova za vodstva, pri katerih otroci v starosti od 10. do 14. leta odkrivajo sintagmatska in paradigmatika razmerja elementov razstavljenih likovnih del.

Pri koncipiranju vodstva so se omejili zgolj na najbolj elementarne strukture in minimalno število elementov.

Poglejmo si sedaj model Marronejeve nekoliko podrobneje. V bistvu gre za postopek, ki bi ga lahko imenovali razstavljanje ali demontaža umetniških del. Pri tem se izločijo določene komponente, ki se nato primerjajo z ostalimi komponentami razstavljenega umetniškega dela.

Primerjata se dve komponenti A in A', ki pripadata predmetoma B in B'. Če sta komponenti enaki in obenem izpolnjujeta isto funkcijo, se njun pomen ne spremeni.

Vzemimo kot primer predmetov B in B' Ducciovo *Madonna della Cappella Rucellai* (B) in Cimabuejevo *Madonno* iz Louvra (B'), kot komponenti A in A' pa dva elementa »Madonna«, ki sta zamenljiva zato, ker:



Slika 1: Gian Lorenzo Bernini, *Apolon in Dafne*, 1622–1625, Galleria Borghese, Rim.



Slika 2: *Sfinga*, Galleria Borghese, Rim.

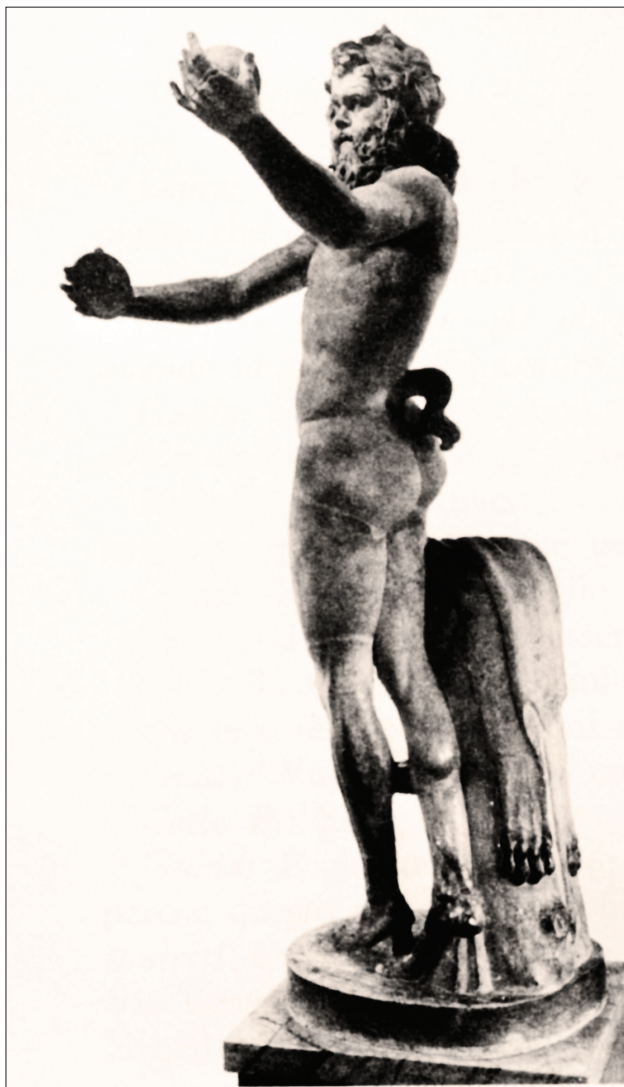


Slika 3: Gian Lorenzo Bernini, *David*, 1623–1624, Galleria Borghese, Rim.



Slika 4: *Hermafrodit*, Galleria Borghese, Rim.

Slika 5: Tizian, *Amor sacro e Amor Profano*, 1514, Galleria Borghese, Rim.



Slika 6: *Satir*, Galleria Borghese, Rim.

- a) obe Madoni sedita na prestolu;
- b) imata otroka v naročju;
- c) otrok blagoslavlja;
- d) sta obe rahlo zasukani v levo
- e) itd.

Njuna funkcija je v reprezentiranju »Maestà«, ki je hkrati pomen slike.

Pri drugem primeru imamo sliki *Madona z otrokom* C. Dolcija in Caravaggiovo *Madonna dei Palafrenieri* (predmeta B in B'). Tu je izločen element »črno ozadje« (komponenti A in A'). Ob tem je treba prepoznati, da se komponenti kljub formalni podobnosti razlikujeta po funkciji, ki jo ima »črno ozadje«. Pri Dolciji *Madoni z otrokom* služi »črno ozadje« odboju barv s predstavljenih figur in je zato njegov pomen preveden v »odsotnost ozadja«, ker ne daje tretje dimenzije. Pri Caravaggiovi *Madonna dei Palafrenieri* pa ima »črno ozadje« funkcijo »temnega ozadja«, kar razumemo kot »nevidno« tretjo dimenzijo.

Sedaj pa si oglejmo na formalni ravni dvojje del, ki se zdita na prvi pogled različni in neprimerljivi. To sta Berninijev kip *David* in Caravaggiova slika *David* (predmeta B in B'). Imamo še dva elementa »David« (komponente A in A'), ki imata enako funkcijo.

David je biblična oseba. V krščanski likovni umetnosti je Davidova ikonografija²⁸ izredno bogata. Znotraj nje pa ločimo predvsem tri tipe: A: pastir(ček), zmagovalec nad Goljatom (posebej David premaga Goljata; David z Goljatovo glavo); B: kralj harfist; C: biblični prerok z napisnim trakom.

V našem primeru tipa B in C odpadeta. Caravaggiov David drži Goljatovo glavo kot kefalofor, torej spada v tip A; umetnostni zgodovinarji pripisujejo prav tako Berninijevega Davida tipu A.

²⁸ Uvajanje ikonografske interpretacije predstavlja problem, na katerega je opozoril že Benveniste, ko pravi: »Seveda se lahko prepozna v srednjeveškem kiparstvu neki ikonični repertoar, ki korespondira z določenimi religioznimi temami in s teološkimi in moralnimi učenji. Toda to so konvencionalna sporočila, produkti neke enake konvencionalne tipologije, v katerih zavzemajo figure simbolične prostore, ki ustrezajo sorodnim reprezentacijam. Poleg tega so simbolično predstavljene scene ikonične transpozicije zgodb ali parabol in reproducirajo neko začetno verbalizacijo. Pravi semiotični problem je, kako se uresniči ta transpozicija verbalne izjave v ikonično reprezentacijo, kakšne so možne korespondence med obema sistemoma in v kakšni meri takšna konfrontacija dopušča doseči določite korespondence med različnimi znaki« (O. Calabrese, v: *Semiotica della pittura*, Milano 1980, 27).



Slika 7: Caravaggio, *Madona dei Palafrenieri*, 1605,
Galleria Borghese, Rim.



Slika 8: Carlo Dolci, *Madonna col Bambino*,
Galleria Borghese, Rim.



Slika 9: Caravaggio, *David*, 1609–1610,
Galleria Borghese, Rim.

V tem delu besedila bomo nakazali temeljne semiološke vidike, s katerimi želimo pojasniti, da je »David« kompleksna sintagmatska konfiguracija.

Eco, ki povzema Morrisa, navaja, »da ikonični znaki reproducirajo neke pogoje percepcije predmeta, vendar šele takrat, ko je opravljena njihova selekcija na osnovi kodov prepoznavanja in potem, ko so ti označeni na osnovi grafičnih konvencij. /.../ Selekcijo temeljnih vidikov tistega, kar percipiramo, izvajamo na osnovi kodov prepoznavanja.«²⁹ Kodi prepoznavanja obsegajo (tako kot kodi percepcije) »pertinenčne poteze (tisto, kar je skupno vsem kodom). Od selekcije teh potez je potem odvisna razumljivost ikoničnega znaka. Pertinenčne enote je treba sporočiti. Zato obstaja ikonični kod, ki določa ekvivalentnost med določenim grafičnim znakom in pertinenčno enoto koda prepoznavanja.«³⁰ Pri tem ima pomembno vlogo tudi ikonografska konvencija.

Ob tem pa je potrebno opozoriti na nekatere težave. V ikonični sintagmi³¹ obstajajo tako kompleksni kontekstualni odnosi, da je v njih težko ločiti pertinenčne sloje od fakultativnih variant. V ikoničnem kontinuumu ni mogoče ločiti diskretnih pertinenčnih potez, ki bi jih lahko trajno katalogizirali, temveč se pertinenčne poteze spreminjajo: enkrat so to lahko velike konfiguracije, ki jih je moč prepoznati po konvenciji, drugič pa so to zgolj pike, črte, prazni prostori itd. Iz tega sledi, da znaki na risbi niso artikulacijski elementi, ki odgovarjajo fonemom v jeziku, saj nimajo opozicijske in pozicijske vrednosti, se pravi, da njihov pomen ni odvisen od tega, ali se pojavijo ali ne. Lahko pa pridobijo kontekstualni pomen (npr.: dve piki pomenita oči), čeprav same po sebi nimajo nikakršnega pomena. Vendar ne oblikujejo sistema strogih definicij, v katerem dobi ena pika pomen, če stoji kot nasprotje črti ali krogu. Njihova pozicijska vrednost se menja po konvenciji, ki jo ustvari risba in ki jo lahko spremeni že v naslednjem trenutku roka nekega drugega risarja. Zato imamo v teh primerih opravka s skupinami ideolektov, ki so lahko razumljivi širšemu krogu gledalcev ali pa zgolj posamezniku: v njih se fakultativne variante pretvarjajo v pertinenčne sloje in obratno.

Kodi prepoznavanja strukturirajo skupine pogojev percepcije v *seme*,³² ki predstavljajo skupine pomenov, na osnovi katerih prepoznavamo predmete, ki jih je potrebno percipirati ali si percipirane predmete zapomniti.

²⁹ U. Eco, *La struttura assente*, Milano 1994, 114; prim.: Ch. Morris, *Segni, linguaggio e comportamento*, Milano 1949, 42.

³⁰ N. d., 114–115.

³¹ N. d., 123.

³² Semi so po Eco pravzaprav ikonični znaki (npr. človek, konj,...), so kompleksne pomenske enote, ki se pogosto lahko še naprej razstavljajo na določene znake (n. d., 144).

Na osnovi teh kodov prepoznavanja nastaja klasifikacija predmetov. Semi ustvarjajo kontekst, ki omogoča prepoznavanje ikoničnih znakov.³³

Poglejmo si sedaj, katere so tako imenovane pertinenčne poteze, ki zadoščajo, da Davida prepoznamo kot Davida:

Berninijev *David*:

- a) mlad mož s krepkimi mišicami;
- b) z agresivnim obrazom;
- c) mladenič je napol gol;
- d) prača je pripravljena, da bo zagnal kamen;
- e) odložena vojna oprema na tleh;
- f) skrita lira na oklepu;
- g) itd.

Caravaggiov *David*:

- a') mladenič s krhkimi prsmi;
- b') z žalostnim, ampak odločnim obrazom;
- c') z obrabljenimi hlačami iz 17. stoletja;
- d') z raztrgano srajco;
- e') z mečem;
- f') z odsekano Goljatovo glavo;
- g') itd.

Dva »Davida« predpostavljata, da prepoznamo *Davida*. Katere so njihove skupne poteze:

1. mladost (predstavljena v Berninijevem *Davidu* pod (a) in v Caravaggiovem *Davidu* pod (a'));
2. revščina (realizirana v Berninijevem *Davidu* s (c) in (e), v Caravaggiovem *Davidu* pa s (c') in (d'));
3. orožje (v Berninijevem *Davidu* označeno z (d) in (e), v Caravaggiovem *Davidu* pa z (e'));

³³ N. d., 147.

Po Ecu vzamejo ikonografski kodi za oznake pomene ikoničnih kodov zato, da bi konotirali zapletene in v kulturi priznane seme (ne »človek« ali »konj«, temveč »vladar«, »Pegaz« ali »Bukefal«, »Balaamova oslica«). Lahko jih prepoznamo s pomočjo ikoničnih variacij, ker so zasnovani na poudarjenih semih prepoznavanja. Iz njih izvirajo kompleksne sintagmatske konfiguracije, ki jih lahko takoj prepoznamo in katalogiziramo, denimo kot »Kristusovo rojstvo«, »Zadnja sodba« itd.³⁴

V našem primeru je »David« tudi sestavljena sintagmatska konfiguracija. Pri tem je potrebno poudariti, da v nasprotju s prejšnjim primerom – ko je zadostoval »prestol« ali katerakoli druga stvar, ki bi imela funkcijo označevanja »Maestà« – sedaj ne zadostuje zgolj eden od treh atributov, da bi določili element »David«.

Če je mladeništvo odsotno, bi na primer pod točko 1 lahko imeli bodisi otroka bodisi zrelega moža bodisi starca z orožjem ali s pomanjkljivimi oblačili oz. brez oblačil; če je pod točko 2 odsotna revščina, dobimo dobro oblečenega in oboroženega mladeniča; če pa ne bi bilo pod točko 3 orožja, bi bila to preprosta predstavitev revnega mladeniča, ki ne bi mogla vpeljati kategorizacije Davida.

Zapisali smo že, da je »David« sintagmatska konfiguracija s pertinenčnimi potezami, ki so po Ecu ikonični znaki ali semi (kompleksne pomenške enote). Ti tvorijo ikonični kod, hkrati pa ikonografski kod jemlje njihove pomene kot označevalce, ki konotirajo kompleksnejše in v določeni kulturi priznane seme (ne več »mladost«, »revščina«, »orožje«, temveč David). Ikonografski kod torej kodira nekatere pogoje prepoznavanja in z ikonografsko konvencijo določa, da mladenič z omenjenimi potezami konotira Davida. Pertinenčni znaki so po eni strani ključ za razumevanje legende o Davidu, po drugi strani pa tisto, kar šele omogoča prepoznavanje lika (Davida), oziroma tisto, kar označuje njegovo identiteto. Poleg tega so elementi Berninijevega kipa *David* tudi v paradigmatskem razmerju z elementi Caravaggiove slike *David*, le da so lahko tu povezani zgolj v gledalčevem spominu.

Vzemimo kot zadnji primer *Krajino P. Brila in moški portret Antonella da Messina*. Za ti deli je značilno, da nobenega od njiju ne moremo primerjati po katerikoli komponenti niti po formi niti po funkciji.

Iz doslej navedenih primerov sledi naslednje:

³⁴ N. d., 147.

1. Dva elementa sta lahko formalno enaka in imata tudi isto funkcijo (element »Madona« v Ducciovi *Madonna Rucellai* in v Cimabuejevi *Madonni* iz Louvra).
2. Dva po formi podobna elementa sta lahko različna po funkciji (»črno ozadje« v Dolciji *Madoni z otrokom* in Caravaggiovi *Madonni dei Palafrenieri*).
3. Dva formalno različna elementa imata lahko isto funkcijo (»David« pri Berninijevem *Davidu* in Caravaggiovem *Davidu*).
4. Dva po formi neenaka elementa sta lahko neenaka tudi po funkciji (*Krajina* P. Brila in *Moški portret* Antonella da Messina).

Pravkar zapisano lahko ponazorimo z naslednjo shemo:

Pripadajoči elementi na podobno umetniških objektih B in B'	S podobno obliko	S podobno funkcijo
A in A'	+	+
A in A'	+	-
A in A'	-	+
A in A'	-	-

Pri vodstvu, kot si ga je zamislila Marronejeva s sodelavci, otroci dekodirajo sporočilo na umetniškem objektu skozi analizo, ki vključuje najenostavnejše odnose, tako da se določen element konfrontira oziroma kombinira z drugim. Otroci ugotavljajo odnose, ki združujejo elemente v neki umetniški objekt na dveh nivojih, ki ustrezata tudi dvema oblikama razumske aktivnosti. Na prvi ali sintagmatski ravni so elementi združeni in se na neki način dotikajo. Zato je potrebna analiza oziroma razstavljanje ali demontaža umetniškega objekta.

Na drugi ali paradigmatični ravni pa je odnos asociacijski in prinaša konfrontacijo z ostalimi umetninami, le da so lahko tu povezane zgolj v gledalčevem spominu. Analitična aktivnost je aplicirana na asociacijah in s klasifikacijo: to je z zmožnostjo razdruževanja podobnih ali sorodnih podob v kategorije ali razrede.

Marronejeva meni, da je že pred obiskom otrok v muzeju potrebno oblikovati tak itinerarij, ki dovoljuje primerjavo umetniških predmetov med seboj. Količina umetniških del, zajetih v vodstva, pa je seveda odvisna od razvojnih in spoznavnih zmožnosti otrok. Glede na to je obseg vodstva

modificiran, skrčen ali povečan. Običajno vodstvo vključuje enajst spodaj navedenih del, ki jim po potrebi dodajajo še druga:

1. *Satir*;
2. *Sfinga*;
3. *Hermafrodit*;
4. Berninijev kip *Apolon in Dafna*;
5. Berninijev *David*;
6. Caravaggiov *David*;
7. Caravaggiova *Madonna dei Palafrenieri*;
8. *Sacra conversazione* Lorenza Lottija;
9. Botticellijeva *Madonna del Melograno*;
10. *Vedeževalka* Dossa Dossija;
11. Tizianova *Amor Sacro e Amor Profano*.

Vsa naštetá dela se lahko razstavijo na elemente, ki jih pri vodstvu povezujejo z drugimi deli istega tipa, to je s tistimi, ki so s prvim v odnosu formalne ali funkcijske podobnosti. Z ureditvijo zbranih del dobimo naslednje komponente:

1. *Satir*, *Sfinga*, *Hermafrodit* in Berninijeva *Apolon in Dafna* imajo skupni element: »dvojna narava telesa«;
2. Caravaggiov *David* in Berninijev *David* imata skupni element: »David«;
3. Caravaggiov *David*, Caravaggiova *Madonna dei Palafrenieri* in *Sacra conversazione* L. Lotta imajo skupni element: »črno ozadje«;
4. Caravaggiova *Madonna dei Palafrenieri*, Botticellijeva *Madonna del Melograno* in *Sacra conversazione* L. Lotta imajo skupni element: »Madona«;
5. Botticellijeva *Madonna del Melograno* in Dossijeva *Vedeževalka* imata skupni element: »sedeča figura z omejenim prostorom«;
6. Dossijeva *Vedeževalka* in Tizanova *Amor sacro e Amor Profano* imata skupni element: »simbolično-mitološko krajino«;
7. Berninijeva *Apolon in Dafna* in Berninijev *David*, imata skupni element: »baročni prostor«;

8. *Satir, Sfinga, Hermafrodit*, Berninijeva *Apolon in Dafne*, Dossijeva *Vedeževalka*, Tizianova *Amor Sacro e Amor Profano* imajo skupni element: »mitološka podoba«;

9. itd.

Na tak način so skonstruirali mrežo vodstev po galeriji. Shema, ki jo predlaga Marronejeva, je samo ena od možnih. Če bi bilo potrebno, bi lahko predstavljeno shemo številčno povečali z dodatnimi umetniškimi deli in z izoliranimi elementi tako, da bi izbrali poleg že analiziranih tudi druga umetniška dela, ki imajo odgovarjajoče formalne ali funkcionalne elemente. Seveda je shemo moč preoblikovati in aplicirati na katerikoli umetnostni muzej.

Mladi morajo dekodirati sporočilo skozi analizo, z osvetlitvijo najpomembnejših elementov na umetniškem ali kulturnem objektu. Proces analize, ki so ga avtorji predlagali na teoretični ravni, rabi temeljnim tipom odnosov, tako da se vsak element sporočila kombinira z ostalimi. Pri tem so uporabili že poprej navedena nivoja, »sintagmatskega« in »paradigmatškega«.

Odnosi, ki združujejo elemente v neki umetniški ali kulturni objekt, se torej lahko razvijajo na dveh ravneh, ki ustrezata dvema oblikama razumske aktivnosti; v prvem ali sintagmatičnem, so elementi združeni in se relativno dotikajo. Npr.: v Caravaggiovi *Madonni dei Palafrenieri* imamo komponento +Madona+ v neposredni relaciji s komponento +Otrok+ in s komponento +sv. Ana+, v odnosu z dvema drugima in tako naprej.

V tipu analize, ki je aplicirana v sintagmatskem odnosu, je razstavljanje. Drugi, paradigmatški nivo, kot smo videli v odlomku iz Saussura, je asociacijski: če vzamemo za zgled prej obdelano Caravaggiovo sliko, bo asociacijski odnos prinesel konfrontacijo z drugimi slikami, ki niso takoj fizično prisotne v delu, ampak v spominu opazovalca. V razstavnih prostorih galerije Borghese je moč določiti odnos z ostalimi Madonami (Botticelijeva ali Lottova Madonna), itd.

Če povzamemo: vsak element vizualne reprezentacije je postavljen v relacijo soseščine s preostalimi elementi, kot bi bili točka presečišča med dvema nivojema, sintagmatičnim in paradigmatičnim. To pa, kar nas najbolj zanima, je dejstvo, da je vsak element lahko v odnosu z drugim.

Vsak dejaven individuum s primerjavo izraža svoje lastne intelektualne zmožnosti. Kadar vodimo v muzej otroke, je potrebno načrtovati intinerarij, ki dovoljuje primerjavo predmetov med seboj in ki ga je moč modifi-

cirati – povečati ali skrajšati – glede na interese mladih. Pred tem je potrebna kustosova preliminarna izbira, ki je potem podvržena sodbam mladih. Avtorji priporočajo, da obisk ne sme biti daljši od ene ure in pol, sicer pozornost otrok pade.

Model, ki ga je razvila Caterina Marrone, ima to prednost, da omogoča sinhron pristop k likovnim delom, četudi njihova postavitve sledi diahroni logiki, ki jo diktira umetnostna zgodovina kot dominantna doktrina v umetnostnih muzejih. Kajti klasifikatorične označbe romanika, gotika, renesansa, manierizem, barok, rokoko, impresionizem in podobno se zdijo povsem naravne, gre pa za umetnostnozgodovinske konvencije in je to ideološki učinek dominacije ene izmed umetnostnozgodovinskih smeri.

S to kratko predstavitevijo didaktičnega modela vodstev po klasično zasnovani umetnostni muzejski zbirki, ki izhaja iz določene smeri semiologije, kakor tudi s prej omenjeno Levijevo idejo prezentacije umetniških del z vidika humanističnih ved, smo se znotraj moderne, v kateri dominirajo klasični umetnostnozgodovinski modeli postavitve umetnin v umetnostnih muzejih in galerijah, približali obdobju tako imenovane postmoderne, za katero naj bi bilo med drugim značilno, da množice različnih diskurzov ni več mogoče zvesti na enega samega. Torej tudi ne zgolj na umetnostnozgodovinskega.

Kopernikanski obrat v pojmovanju razmerja med muzeji in obiskovalci

Ta radikalni obrat v pojmovanju razmerja med muzeji in obiskovalci, ki naj bi se, kot je videti v primeru nekaterih razvitih zahodnih držav, zgodil pred dobrimi dvajsetimi leti, je posredno lepo viden že v (pod naslovih dveh knjig, v katerih so predstavljeni izsledki dveh obsežnih empiričnih raziskav o obiskovalcih muzejev. Podnaslov prve, ki je izšla konec šestdesetih let prejšnjega stoletja, je: *Evropski umetnostni muzeji in njihova publika*,¹ naslov druge, objavljene konec osemdesetih let, pa je: *Obiskovalci in njihovi muzeji*.² Drugi naslov namreč razkriva, da je prišlo do radikalnega preobrata v razumevanju muzejev in obiskovalcev: ne gre več za muzeje in njihove obiskovalce, ampak za *obiskovalce* in njihove muzeje. V središču razmisleka niso več muzeji, temveč obiskovalci. Z drugimi besedami, muzeji so in morajo biti zaradi obiskovalcev in ne obratno.³ To pomeni, da se morajo muzeji prilagoditi obiskovalcem in ne obiskovalci muzejem. S tem, ko so muzeji postali bolj k obiskovalcem usmerjene ustanove, ki se zavedajo njihovih potreb, se je ponekod (na primer v britanskih muzejih in galerijah), bistveno spremenil tudi pomen izobraževanja v muzejih. Izobraževanje, ki je bilo prej obrobna muzejska dejavnost, je postalo sedaj ena središčnih funkcij muzeja.⁴

¹ P. Bourdieu, A. Darbel, *L'amour de l'art: les musées d'art européens et leur public*, Paris 1969.

² A.-M. Rieu, *Les visiteurs et leurs musées*, Paris 1988.

³ F. Dagognet, Preface, v: A.-M. Rieu, *Les visiteurs et leurs musées*, 5–6.

⁴ E. Hooper-Greenhill, Education: at the heart of museums, v: E. Hooper-Greenhill (ur.), *The Educational Role of the Museum*, 324. Drugi in prav tako zelo pomemben zunanji dejavnik, ki je močno vplival na to, da je v britanskih muzejih in galerijah dobila njihova izobraževalna funkcija tako velik pomen, je bila šolska reforma iz leta 1988, s katero je bil uveden nacionalni kurikulum, pri pripravi katerega so sodelovali tudi nekateri strokovnjaki za izobraževanje v muzejih.

Tako se vse bolj širi prepričanje, da zbiranje in hranjenje umetnin in drugih predmetov nista za muzeje in galerije končni cilj, temveč predvsem sredstvo za doseg njihovega pravega cilja, ki je »komunikacija z muzejskimi uporabniki«. ⁵ Bolj ko muzeji prevzemajo to prepričanje in vidijo svoje poslanstvo v zadovoljevanju potreb obiskovalcev, bolj se obiskovalci v njihovih očeh spreminjajo v potrošnike njihovih storitev in bolj postaja za muzeje pomembno, da poznajo svojo dejansko in potencialno publiko, njihovo strukturo in značilnosti.

Struktura in značilnosti muzejske in galerijske publike: družina kot specifična kategorija obiskovalcev umetnostnih muzejev in galerij

Muzejska in galerijska publika je običajno obravnavana kot nekakšna množica, ki obsega podmnožice z enim, dvema in več elementi. Te podmnožice lahko imenujemo tudi kategorije obiskovalcev. V prvo kategorijo spadajo posamezni obiskovalci, v drugo pari, v tretjo pa skupine. Znotraj vsake od njih se obiskovalci lahko razlikujejo po različnih značilnostih (spolu, starosti, izobrazbi, socialnem statusu, rasi, nacionalnosti, potrebah, interesih itd.), ki služijo kot kriteriji za razvrščanje omenjenih kategorij obiskovalcev v podkategorije. Pri skupinah (kot eni izmed kategorij obiskovalcev) pa nekateri razlikujejo tudi med »skupinami obiskovalcev (družine, prijatelji itd.) in obiskovalci, ki pridejo v organiziranih skupinah (npr. skupine turistov, ki jih v muzeje in galerije pripeljejo potovalne agencije)«. ⁶ To razlikovanje predpostavlja, da odnosi med osebami, ki sestavljajo skupino, lahko vplivajo na razlog za obisk muzeja ali galerije. Tako je na primer za nekoga lahko to, da je v muzeju skupaj z družino ali s prijatelji, veliko pomembnejše kot sam obisk razstave. V tem primeru je obisk muzeja ali galerije zanj zgolj sredstvo za doseg primarnega cilja: biti skupaj. ⁷ Pozneje bomo videli, da se denimo družine v muzejih in galerijah tudi

Njihovo sodelovanje se kaže v nekaterih kurikularnih dokumentih, ki se posebej nanašajo na uporabo muzejev, galerij in artefaktov. Posledično se je obisk šolskih skupin v nekaterih muzejih in galerijah izjemno povečal (n. d., 324, 327). Temu nasprotno pa je ista šolska reforma z uvedbo lokalnega upravljanja šol negativno vplivala na izobraževalno dejavnost v muzejih in galerijah, ker lokalne šolske oblasti niso več imele razpoložljivih sredstev za financiranje ljudi, ki so se v muzejih in galerijah ukvarjali z izobraževanjem, saj so odslej dobile praktično ves proračunski denar šole. Posledica tega je bila, da so se pedagoški oddelki v muzejih in galerijah drastično krčili in tudi ukinjali (n. d., 327–328).

⁵ E. Hooper-Greenhill, *Education: at the heart of museums*, 328.

⁶ A.-M. Rieu, *Les visiteurs et leurs musées*, 99.

⁷ N. d., 99. Da družine ne hodijo v muzeje samo zaradi razstav, ampak tudi zato, ker je obisk muzeja za člane družine priložnost, da so skupaj, navaja tudi P. McManus v študiji *Families in muse-*

obnašajo drugače kot drugi obiskovalci. Ker pa se tudi druge kategorije obiskovalcev obnašajo na svoj specifičen način in se med seboj razlikujejo po tej ali oni prej omenjeni značilnosti, je potrebno te razlike pri izobraževanju v muzejih in galerijah kolikor je le mogoče upoštevati.

Ko govorimo o družini – ki se po svojih potrebah, pričakovanjih, hote njih in načinih obnašanja v muzejih razlikuje tako od posameznikov, parov, manjših in večjih skupin otrok ali odraslih –, mislimo navadno na skupnost dveh generacij, ki vključuje najmanj enega otroka in enega starejšega družinskega člana.⁸ Vendar kljub temu, da je družina specifična kategorija obiskovalcev muzejev in galerij, doslej ni bila deležna večje pozornosti niti v teh ustanovah niti v strokovni javnosti.⁹ Še več, marsikdaj je celo videti, kot da je zanje povsem nepomembna. Tako na primer številne raziskave in tudi uradne statistike obiskov teh ustanov, ki klasificirajo obiskovalce v kategorije po različnih kriterijih (starost, spol, izobrazba, socialno poreklo itd.), družine sploh ne omenjajo.¹⁰ To je simptomatično in presenetljivo obenem, saj nekatere študije in raziskave, katerih predmet preučevanja so bili obiskovalci muzejev in galerij v različnih državah, navajajo podatek, da imajo družine, če izvzamemo umetnostne muzeje in galerije, zelo velik delež v strukturi vseh obiskovalcev muzejev.¹¹ Prav ta podatek pa mnoge sta-

ums, v: R. Miles, L. Zavala, *Towards the Museum of the Future*, London, New York 1994, 82–83. Enako naj bi veljalo za najstnike, saj je njihova bistvena značilnost, kot ugotavlja ena od raziskav, prav to, da dojemajo muzej predvsem kot kraj, kjer se srečujejo z vrstniki. Obiski brez vrstnikov jih skorajda ne zanimajo (N. Jansen, Children, teenagers and adults in museums: a developmental perspective, v: E. Hooper-Greenhill (ur.), *The Educational Role of the Museum*, London, New York 1994, 271). Prim.: L. Tavčar, Družina kot specifična kategorija obiskovalcev umetnostnih muzejev in galerij, *Zborovanje slovenskega muzejskega društva*, Slovenj Gradec 2007, 27–34.

⁸ V raziskavah o obiskovalcih muzejev je družina običajno opredeljena kot »katerakoli večgeneracijska družbena skupina, ki šteje do šest ljudi in pride v muzej kot enota.« G. E. Hein, *Learning in the Museum*, London, New York 1998, 146.

⁹ Ko govorimo o družinskih obiskovalcih mislimo na vse družinske člane ali zgolj odraslega družinskega člana, denimo očeta z otrokom ali mamo z otrokom.

¹⁰ Ena takšnih je na primer statistika obiskov britanskih muzejev in umetnostnih galerij, ki jo navaja E. Hooper-Greenhill v svoji študiji »Who goes to museums?«, v: E. Hooper-Greenhill (ur.), *The Educational Role of the Museum*, 54–56.

¹¹ Več longitudinalnih študij o obiskovalcih muzejev v ZDA navaja, da gre večina ljudi v muzeje skupaj s svojo družino. Izmed njih je večina staršev starih od 30 do 50 let, večina otrok pa od 8 do 12 let. Če izvzamemo šolske skupine, je med obiskovalci muzejev samo okrog 30 odstotkov individualnih obiskovalcev, ostalo so skupine, med njimi pa imajo največji delež prav družine (okrog 60 odstotkov). Podobno strukturo obiskovalcev je imel tudi znani British Natural History Museum (J. F. Falk, L. D. Dierking, *The Museum Experience*, Washington, D. C. 1998, 20). Tudi nekatere analize obiskov francoskih muzejev in galerij govorijo o tem, da je individualnih obiskovalcev (na katere se večinoma naslavlja muzeji in galerije kot na svojo ciljno publiko), le okrog 10 odstotkov, vsi ostali pa obiskujejo te ustanove v skupinah, med katerimi imajo največji delež družine. Izjema so umetnostni muzeji in galerije, v katerih je tudi do četrtina in-

tistike nehote prikrivajo s tem, da družine ne obravnavajo kot posebne kategorije obiskovalcev, ampak njene člane preprosto razvrstijo v kategoriji otrok in odraslih. Podobno družina večinoma ni zajeta v statistikah, ki obiskovalce delijo na posameznike in skupine.¹² Tudi v tem primeru družinski obisk muzeja ali galerije ni viden in obravnavan kot ena od specifičnih oblik skupinskega obiska. Seveda bi bilo napak, če bi krivdo pripisali zgolj statistikam. Te so bržkone le posledica dejstva, da družina tudi v samih muzejih in galerijah pogosto ni razumljena kot specifična ciljna publika, ki ji je potrebno posvetiti enako pozornost kot drugim ciljnim skupinam obiskovalcev. Le redko se namreč zgodi, da muzeji in galerije ponujajo posebne programe za obiske družin kot družin. Zato za družino tudi statistike in raziskave (ki zbirajo podatke o obiskovalcih, da bi na podlagi teh muzeji in galerije lahko načrtovali svoje razstavne projekte tako, da bi le-ti upoštevali pomembne značilnosti posameznih kategorij obiskovalcev) ne kažejo kakega posebnega zanimanja. Na specifične potrebe družin praviloma niso mislili niti arhitekti, ko so načrtovali muzejske prostore. Koliko muzejev ima na primer ob sanitarijah urejen poseben prostor za previjanje in preoblačenje dojenčkov in majhnih otrok? Ker mnogi muzeji in galerije takih prostorov nimajo, predstavlja to za družine z majhnimi otroki približno enako oviro, ki jih odvrta od obiska, kot jo za osebe, ki so priklenjene na invalidske vozičke, predstavlja odsotnost posebno urejenih poti do razstavnih prostorov. To je seveda le ena od specifičnih potreb družine, ki bi jo muzeji in galerije morali upoštevati, če želijo ustvariti pogoje, da se bodo družine z majhnimi otroki lažje odločale za obiske razstav v teh ustanovah. Če je ne upoštevajo, ni problem samo ta, da je to najprej njim samim v škodo, ker izgubijo določeno število potencialnih obiskovalcev, ampak je problematično tudi in predvsem to, da s tem nenamerno diskriminirajo omejeno kategorijo ljudi, saj jih močno ovirajo pri zadovoljevanju ene od nji-

dividualnih obiskovalcev (P. Rasse, *Les musées à la lumière de l'espace public*, L'Harmattan, Paris 1999, 200). Podatki prej omenjenih ameriških študij tudi kažejo, da družine in otroci najpogosteje obiskujejo otroške muzeje, živalske vrtove ter znanstvene in tehnološke centre. Manj jih je v prirodoslovnih in zgodovinskih muzejih, še veliko manj pa v umetnostnih muzejih. Tako predstavljajo na primer v znanstvenih centrih družine pogosto več kot 80 odstotkov obiskovalcev, v umetnostnih muzejih pa manj kot 10 odstotkov (J. F. Falk, L. D. Dierking, *The Museum Experience*, 20). Tudi britanske statistike obiskov umetnostnih galerij in razstav kažejo, da jih obiskuje veliko manj družin in otrok kot druge vrste muzejev. Tako nastaja vtis, da umetnostne galerije (v nasprotju z drugimi muzeji), niso primerne za obiske majhnih otrok. Toda eden od možnih vzrokov za takšno stanje bi lahko bil, da umetnostne galerije pri načrtovanju in izvedbi razstav ne obravnavajo družine kot svoje ciljne publike (E. Hooper-Greenhill, *Who goes to museums?*, 55).

¹² Na primer v statistiki obiskovalcev British Natural History Museum-a v Londonu, ki jo navaja P. McManus v študiji *Families in museums*, 82.

hovich kulturnih potreb. To je še posebej problematično v primeru javnih muzejev in galerij, saj bi ravno zato, ker so javne ustanove, morale biti dejansko enako dostopne vsem kategorijam prebivalstva. Zelo verjetno je, da se to dogaja predvsem zaradi nezadostnega poznavanja ali priznavanja specifičnih potreb družine kot posebne kategorije obiskovalcev pri tistih, ki delamo v muzejih in galerijah. Nekaj študij opozarja, da se nekatere potrebe družin v bistvu sploh ne razlikujejo od potreb drugih kategorij obiskovalcev, saj so pri družinah le bolj poudarjene. Tako na primer vsak obiskovalec potrebuje v muzeju in galeriji dober (enostaven in jasen) označevalni sistem, ki mu omogoča lahko in zanesljivo orientacijo v prostoru. Še posebej pa to velja za družinske obiske, ko prevzame vlogo vodnika svojih otrok eden od staršev, lahko tudi oba (otroci so pri zadovoljevanju svojih želja in potreb veliko bolj neučakani kot odrasli), ne samo po razstavi, ampak tudi pri iskanju sanitarij, prostorov namenjenih počitku, okrepcilu, nakupom itd. Zato nekateri avtorji, ki proučujejo družino kot specifično kategorijo obiskovalcev, poudarjajo, da družine, ko vstopijo v muzej ali galerijo, najprej potrebujejo natisnjen in pregleden tloris razstavnih in drugih prostorov. Tega naj bi kot tiskovino dobile skupaj z vstopnico ali pa bi moral biti na voljo vsaj na dobro vidnih mestih v sprejemnem prostoru. Enako pomembna je po njihovem mnenju dovolj prostorna garderoba z zadostnim številom osebja, da lahko hitro in varno odložijo obleko in ročno prtljago, ki jo morajo imeti pri sebi zaradi otrok. Ker otroci postanejo marsikdaj nepričakovano žejni in lačni, je dobro, če muzejske in galerijske ustanove ponujajo družinam in seveda vsem drugim obiskovalcem možnost, da se v njihovih kavarnah, restavracijah ali podobnih prostorih v prijetnem okolju in ne za previsoko ceno okrepcajo in nato morda spet nadaljujejo z ogledom.¹³ Morda se komu zdijo ta opozorila banalna, in gledano z vidika vzvišenega poslanstva, ki ga imajo muzeji in galerije, nekaj postranskega, vendar pri tem ne gre pozabiti, da je marsikaj, kar v teh ustanovah počnemo, namenjeno prav obiskovalcem. Če ti iz takšnih ali drugačnih razlogov niso zadovoljni, jih bomo verjetno prej ali slej izgubili. Zato ni prav nič presenetljivo, da poskušajo številni muzeji in galerije čimbolj spoznati specifične potrebe in navade svojih obiskovalcev, saj lahko le na tej podlagi izboljšajo svoje delo in ponudbo v tem smislu, da jim bodo še bolje služili. Še posebej je to vidno pri tistih muzejih in galerijah, ki delujejo v okoljih, v katerih prevladuje tržna miselnost in je število obiskovalcev pomembno dejstvo, ki vpliva na njihovo posredno in neposredno (vstopnine) financiranje ter s tem vsaj na delovne razmere v

¹³ P. McManus, *Families in museums*, 85–86.

teh ustanovah, če že ne tudi na preživetje le-teh. Takšno prilagajanje muzejev in galerij ima seveda lahko tudi negativne posledice, vendar vsako upoštevanje potreb in značilnih vzorcev obnašanja družine kot specifične kategorije obiskovalcev še ne pomeni, da gre to nujno na račun kvalitete izvajanja drugih funkcij in nalog, ki jih imajo muzeji in galerije. Prav nasprotno, čisto možno je, da lahko celo izboljša eno ali več njihovih dejavnosti. Jasno pa je, da je za izboljšanje upoštevanje prej omenjenih potreb družine le nujen pogoj in nikakor ne tudi že zadosten. Družine imajo namreč še druge potrebe in bolj ali manj značilne vzorce obnašanja, ki bi jih muzeji in galerije morali upoštevati, če želijo družino obravnavati kot specifično kategorijo obiskovalcev. O tem, da je družina specifična kategorija obiskovalcev, ki se po svojih potrebah, pričakovanjih, hotenjih in načinih obnašanja v muzejih razlikuje tako od posameznikov, parov, manjših in večjih skupin otrok ali odraslih, priča več študij.¹⁴

Čeprav gre za raziskave in študije, ki se ne nanašajo neposredno na umetnostne muzeje in galerije, je vendarle mogoče predpostavljati, da nekatere ugotovitve veljajo tudi za družinske obiske teh ustanov. Tako je na primer dokaj verjetno, da tudi družine, ki se odločijo za obisk umetnostnih muzejev in galerij, od obiska pričakujejo dvoje: da jim bo ponudil po eni strani užitek ali možnost za razvedrilo, po drugi strani pa tudi priložnost za pridobivanje novih informacij ali izobraževalnih izkušenj.¹⁵ Do nedavnega naj bi muzeji poudarjali predvsem svojo izobraževalno funkcijo in tudi starši so se za obiske muzejev skupaj z otroki odločali večinoma zato, ker so v njih videli specifičen prostor za otrokovo učenje in raziskovanje. V zadnjem desetletju pa postaja vse bolj jasno, da se sodobne družine odločajo za obisk muzeja tudi (če že ne predvsem) zaradi razvedrila. Tako pa se odločajo le, če muzej dojemajo kot sproščeno okolje, primerno za družabne dejavnosti in stike med člani družine, ki jim ponuja priložnost za utrjevanje razrahljanih družinskih vezi, vzrok katerih je sodobni način življenja. Če je tako, je razumljivo, »da razvedrila, ki ga družina išče, ne bo mogla najti le v razstavljenih predmetih, pa če so še tako zabavni, temveč tudi in morda predvsem v zadovoljstvu, ki ju družina najde v tem, ko deluje kot intimna družbena enota na javnem mestu, ki si ga je prostovoljno izbrala za obisk.«¹⁶ Koliko te ugotovitve veljajo tudi za družinske obiske umetnostnih muzejev in galerij, bi bilo seveda potrebno šele raziskati. Prav tako bi morali raziskati, ali so izsledki doslej opravljenih raziskav in študij,

¹⁴ N. d., 87–89; glej tudi: M. Borun, A. Cleghorn, C. Garfield, *Family Learning in Museums: A Bibliographic Review*, *Curator* (1995), 4, 262–270.

¹⁵ P. McManus, *Families in museums*, 82.

¹⁶ N. d., 82–83.

ki ugotavljajo, da se družine v muzeju obnašajo drugače kot drugi obiskovalci, relevantni tudi za razumevanje obnašanja družin v umetnostnih muzejih in galerijah. Preveriti bi namreč morali, ali se v njih družine obnašajo podobno kot v prirodoslovnih muzejih in na razstavah v specializiranih znanstvenih središčih, v katerih so bile opravljene dosedanje raziskave. Ali še natančneje rečeno, ugotoviti bi bilo potrebno, ali se družine tudi v njih obnašajo drugače kot posamezni obiskovalci, odrasli pari, skupine odraslih, skupine otrok in druge skupine otrok z odraslimi (npr. šolske skupine otrok z učitelji) pri ogledu posameznih eksponatov in tudi med celotnim obiskom muzeja. Če hočemo to ugotoviti, pa moramo najprej vedeti, kako so se družine obnašale na razstavah v muzejih in znanstvenih središčih, ki so bili vključeni v že opravljene raziskave, in po čem so se družine razlikovale od obiskovalcev drugih kategorij.

Poglejmo si nekatere ugotovitve teh raziskav. Pri ogledu eksponatov je bilo za obiskovalce, ki so si razstavo ogledovali sami, značilno, da so se pri posameznem eksponatu zadržali le kratek čas, izčrpno pa so brali priložena besedila na didaskalijah.¹⁷ Naslovne tablice in razstavljena besedila so pogosto in izčrpno brali tudi pari, le da so se ti pri posameznih eksponatih zadržali dolgo časa. Značilno zanje je bilo tudi, da se niso kaj dosti ukvarjali z interaktivnimi eksponati in da se skoraj polovica parov na razstavi med seboj sploh ni pogovarjala.¹⁸ Skupine odraslih obiskovalcev so se redkeje kot člani drugih skupin ustavljale pri eksponatih za več kot trideset sekund in so na splošno kazale manjše zanimanje za razstavljene predmete.¹⁹ Za skupine otrok in skupine otrok z odraslimi pa je bilo značilno, da je njihov obisk trajal dalj časa kot pri drugih kategorijah obiskovalcev, da so se zelo radi igrali z interaktivnimi eksponati in da so se v skupini med seboj veliko pogovarjali. V nasprotju z drugimi kategorijami obiskovalcev pa otroci skorajda niso brali naslovnih tablic, razen ko so v skupini bili prisotni tudi odrasli (starši ali učitelji). Ugotovljene pa so bile razlike tudi med posameznimi kategorijami skupin obiskovalcev z otroki. Stopnja zaupnosti je bila na primer največja v družinah, potem v skupinah vrstnikov, najmanjša pa v skupinah učencev z učitelji. Enako velja za dolžino pogovorov in postankov pri posameznih eksponatih. Medtem ko so se družine največ časa pogovarjale in se ustavljale ob eksponatih za več kot minuto, so skupine vrstnikov imele krajše pogovore in postanke, ki niso trajali več kot 45 sekund, najmanj časa pa so za pogovor in postanke porabile skupine, sestavljene iz učenecv in učiteljev, saj so se ob eksponatih ustavile le za do-

¹⁷ N. d., 87.

¹⁸ N. d., 88.

¹⁹ N. d., 88.

brih 30 sekund. Te ugotovitve o značilnostih obnašanja skupin z otroki veljajo sicer le za obiske, ki so bili zajeti v raziskavo, izvedeno v Prirodoslovnem muzeju v Londonu, vendar so primerljive tudi z izsledki raziskav iz nekaterih ameriških muzejev oziroma ustanov.²⁰

Družina pa se ne obnaša drugače kot obiskovalci drugih kategorij samo ob posameznih eksponatih, ampak tudi med celotnim obiskom razstave. Judy Diamondova je v raziskavi, v kateri je proučevala interakcije med posameznimi člani družine in njihove reakcije na razstavne predmete pri obisku razstav v dveh znanstvenih središčih, ugotovila, da obisk družine v povprečju traja dve uri in da so si družine med svojim obiskom ogledale povprečno 62 eksponatov; to je predstavljalo 80 do 90 odstotkov trajanja celotnega obiska razstave. Preostali čas so porabile v kavarnah, trgovinah, sanitarijah in čakajoč na druge družinske člane.²¹ Družine, ki so bile zajete v raziskavo, so si navadno bežno ogledovale razstavljene predmete vse do tlej, dokler niso našle tistih, ki so jih posebej zanimali. Ob njih so se nato pomudile veliko dlje. Ponavadi so se matere približale eksponatu, pri katerem so se mudili ostali družinski člani. Otroci so pogosto sami rokovali z eksponatom, straši pa so jih večinoma opazovali ali pa jim brali z eksponati povezana besedila. Obnašanje, ki nakazuje agresivnost ali izčrpanost pri katerem od družinskih članov, se je najpogosteje pojavilo v drugi četrtini obiska. V tem primeru so matere končale obisk tako, da so odločeneje kot v predhodnih fazah obiska prekinjale stike z eksponati. Diamondova je tudi zaznala različne tipe »poučevalnega« obnašanja posameznih članov družine med ogledom razstave: kazanje s prstom, usmerjanje pozor-

²⁰ N. d., 88–89; McManusova navaja tri raziskave, ki to potrjujejo. Tako na primer Gottfried v svoji disertaciji iz leta 1979 ugotavlja (na podlagi raziskave izvedene v Lawrence Hall of Science), da otroci v vrstniških skupinah niso brali besedil ali grafičnih ponazoril ob eksponatih, pri katerih so se zaustavili (J. L. Gottfried, *A naturalistic study of children's behavior during field trips to a free-choice learning environment*, PhD dissertation, University of California, Berkeley 1979). Rosenfeld je prišel do spoznanja, da so skupine z otroki in odraslimi preživele več časa skupaj v živalskem vrtu v San Francisco kot pa skupine otrok (S. Rosenfeld, *Informal education in zoos: naturalistic studies of family groups*, PhD dissertation, University of California, Berkeley 1980). Diamondova, ki je leta 1986 izvedla raziskavo v Lawrence Hall of Science in v San Francisco Exploratorijumu, pa je ugotovila, da je za družine značilno, da poskušajo najprej z rokovanjem z eksponati razumeti, kako le-ti delujejo, in šele, če jim to ne uspe, se zatečejo k navodilom ali grafičnim ponazorilom. V takih primerih so starši tisti, ki preberejo besedilo ali si ogledajo grafična ponazorila (J. Diamond, *The behavior of family groups in science museums*, *Curator* (1986), 2, 139–154). McManusova ob tem poudarja, da bi morala biti besedila, ki pojasnjujejo eksponate (če hočemo, da bodo starši lahko informacije, ki jih ta besedila posredujejo, uporabili, ko se ob eksponatu pogovarjajo z otroki), kratka in dopolnjena s podnaslovi (P. McManus, *Families in museums*, 89).

²¹ J. Diamond, *The behavior of family groups in science museums*, navedeno po: P. McManus, *Families in museums*, 89.

nosti drugega člana družine na nekaj, kar naj si pogleda, vlečenje k eksponatu na drugem koncu razstavnega prostora, ukazovanje drugim družinskim članom, naj nekaj storijo, opisovanje nečesa in nenazadnje postavljanje vprašanj. Opazila je tudi, da so otroci pogosteje nekaj pokazali staršem kot pa drugim odraslim sorodnikom. Ni pa opazila, da bi bili opisovanje predmetov in postavljanje vprašanj določeni s socialnimi vlogami posameznih družinskih članov. So pa kljub temu starši pogosteje nekaj pokazali in nekaj povedali, pri tem pa so najpogosteje poimenovala predmete matere.²² Ob eksponatih dodana besedila in grafična ponazorila so starši uporabljali kot dopolnitev lastnega znanja, prav tako pa tudi kot neposredni učni pripomoček, ko so jih brali ali kazali otrokom. Diamondova meni, da je tovrstno poučevanje posledica spontanih socialnih interakcij med posameznimi družinskimi člani, in da je videti, da je takšno poučevalno obnašanje koristilo vsem družinskim članom.²³

Do podobnih ugotovitev sta prišla tudi D. D. Hilke in J. D. Balling. V raziskavah sta (na podlagi obnašanja družinskih članov na znanstveni razstavi, na kateri se obiskovalci lahko dotikajo eksponatov, in na tradicionalni razstavi v prirodoslovnem muzeju) ugotavljala dvojje: prvič, ali družine težijo k temu, da bi se iz eksponatov česa naučile, in drugič, katere strategije pri tem uporabljajo. Iz njunih raziskav izhaja, da so se preučevane družine na razstavi večino časa ukvarjale z eksponati in se obnašale tako, da so spodbujale pridobivanje in izmenjavo informacij o razstavljenih predmetih. Avtorja raziskave navajata, da je bilo kar 86 odstotkov vsega, kar je bilo v okviru družine med obiskom razstave rečenega in storjenega, povezano z eksponati. Preostalih 14 odstotkov časa pa so porabili za čakanje na druge družinske člane, pogovarjanje s tujci ali za opazovanje le-teh in za hojo od enega do drugega eksponata. Poleg tega sta opazila izrazito nagnjenje posameznih družinskih članov k temu, da se sami odločajo, kaj si želijo ogledati

²² V raziskavi Diamondove sta bila le v sedmih družinah navzoča oba starša. Pri drugih skupinah je bil navzoč bodisi oče ali mati ali pa odrasli sorodniki ali prijatelji. Cone in Kendall (1978) sta opazovala, kako se družine obnašajo pri štirih različnih eksponatih v antropološki dvorani. Manj kot polovico družin sta sestavljala oba starša. Opazili so razlike med dečki in deklicami, ko so ti spraševali po nečem, pa tudi pri medsebojnem odzivanju staršev do sinov oziroma hčera. Matere so pogosteje začele pogovor, medtem ko so bili očetje bolj zadržani in so se večinoma pogovarjali s sinovi. Dečki so pogosteje postavljali vprašanja kot deklice. Blud (1990) je opazoval šest družin, ki so vključevale mater, očeta, hčer in sina, pri ogledu interaktivnega eksponata in pet družin z enako sestavo ob tradicionalnem eksponatu. Pri interaktivnem eksponatu so matere začele več pogovorov kot očetje, medtem ko so se očetje bolj ukvarjali s hčerkami kot pa s sinovi. Čeprav deklice niso začele veliko pogovorov, so bili odzivi družin bolj enakopravni pri tradicionalnem eksponatu. Zdi se, da so tu opisane razlike med spoloma bolj odvisne od eksponatov kot pa od sestave družine (P. McManus, *Families in museum*, 94).

²³ N. d., 89–90.

in kdaj se premakniti k novemu eksponatu. Prav tako je večino dejavnosti, povezanih z zbiranjem podatkov, opravil kateri od družinskih članov tako, da je bral, poslušal, opazoval in rokoval z eksponatom. Značilno za obnašanje opazovanih družin je bilo tudi to, da so »starši dovolili otrokom izbrati eksponate, ki naj bi si jih ogledala družina, in da so več kot polovico vseh premikov med eksponati družinski člani izvedli posamično«. ²⁴ Raziskava tudi navaja, da so člani družine pri pridobivanju in posredovanju informacij o razstavljenih predmetih delovali kooperativno. Starši in otroci so informacije enakovredno dajali in sprejemali. Te pa so se večinoma nanašale na dejstva in manj na izkušnje in osebne interpretacije. Ker pa so interakcije potekale večinoma bolj med katerim izmed staršev in otrokom kot pa samo med starši ali samo med otroki – torej med bolj in manj obveščeni in izkušeni – so starši s tem dobili »priložnost, da učijo in vodijo svoje otroke«. ²⁵

Na podlagi teh in lastnih raziskav je Paulette M. McManusova opisala podobo družine med obiskom muzeja. Primerjala jo je z usklajeno skupino lovcev in nabiralcev plodov, ki v muzeju dejavno išče »hrano«, da bi potešila svojo radovednost tako o temah in predmetih, ki jo zanimajo, kakor tudi o temah in predmetih, ki jih zbirajo in preučujejo muzealci. Pri tem se družinski člani po njenem mnenju obnašajo smotrno in varčno, saj je raziskovanje in zbiranje podatkov porazdeljeno mednje. Navadno je tako, da starši najprej izberejo verjetno najbolj zaželeno področje raziskovanja. Ker obisk traja približno dve uri, je obseg področja raziskovanja lahko majhen muzej v celoti ali pa več razstav v velikem muzeju. Posamezni člani družine se potem namestoma svobodno gibljejo po razstavnem prostoru, da bi lažje raziskali izbrano področje. Ko pa posamezni člani pridejo v stik z zanimivimi predmeti, poročajo drugim in pri tem posredujejo podatke eden drugemu. Starši navadno zaradi poučevanja otrok in da bi komentirali ali interpretirali podatke, ki so jim jih posredovali otroci, identificirajo ali poimenujejo nove predmete, ki so jih otroci srečali. Otroci pa redkeje komentirajo podatke, ki so jim jih posredovali starši. ²⁶ McManusova na podlagi teh dognanj sklepa, da družina deluje kolektivno, da bi zgradila »družinsko dožemanje« komunikacij v muzeju, hkrati pa vsak družinski član dožema srečanje z razstavo po svoje. ²⁷

²⁴ D. D. Hilke, J. D. Balling, *The Family as a Learning System: An Observational Study of Families in Museums*, Washington D. C. 1989, navedeno po: P. McManus, *Families in museums*, 90.

²⁵ N. d., 90–91. Zanimivo pa je, da v nasprotju z nekaterimi drugimi ta raziskava ne potrjuje, da se obnašanje družine pri učenju na razstavi, kjer se je eksponatov moč dotikati, pomembno razlikuje od obnašanja v tradicionalni razstavnici dvorani (n. d., 91).

²⁶ P. McManus, *Families in museums*, 91.

²⁷ N. d., 91–92.

Ne glede na previdnost, ki je potrebna pri posploševanju rezultatov teh raziskav, ko gre za umetnostne muzeje in galerije, je dokaj verjetno, da se družine tudi v njih obnašajo, če že ne podobno kot v opravljenih raziskavah, pa vsekakor drugače kot drugi obiskovalci. Kadar govorimo o družinskem obisku muzeja ali galerije, pa moramo razlikovati dve vrsti obiskov. Enkrat gre za družinske obiske, za katere je značilno, da pridejo člani družine v muzej ali galerijo zato, ker si vsi želijo ogledati razstavljene predmete ali umetnine. Drugič pa gre za družinske obiske zgolj v tem smislu, da so člani družine sicer prisotni v razstavnih prostorih, vendar so med njimi pravi obiskovalci le eni (starši ali otroci), drugi pa jih predvsem spremljajo. Tako so na primer med poletnimi počitnicami nekateri znameniti umetnostni muzeji in galerije polni turistov; med temi je veliko družin z majhnimi otroki, a je že na prvi pogled jasno, da jih niso obiskali zaradi otrok, ampak zaradi enega ali obeh staršev. Otroci v takih primerih večinoma sploh ne kažejo zanimanja za razstavljene predmete in so tam bolj zato, ker nimajo druge izbire. In nasprotno, tam kjer imajo ob razstavi organizirane posebne programe za otroke, so ti programi, kot že samo ime pove, večinoma namenjeni zgolj otrokom, starši pa so večinoma v vlogi antičnih pedagogov, tj. sužnjev, ki so otroke gospodarjev peljali za roko v šolo, jih tam počakali, da se pouk konča, in jih nato spet peljali domov. V obeh navedenih značilnih primerih imamo sicer družinske obiske muzejev in galerij, vendar se družina ne v prvem ne v drugem primeru ne obnaša kot specifična kategorija obiskovalcev. Obnaša se kot seštevek posameznikov, otrok in staršev, ki v muzeju ali galeriji zadovoljujejo svoje potrebe kot posamezniki in ne kot družina. Razloga za to sta lahko dva. Prvi je, da muzeji in galerije ne nudijo programov, katerih ciljna publika bi bila družina kot družina. Zato se družine pač prilagodijo obstoječim razmeram in izrabijo tiste možnosti, ki so v muzejih in galerijah pač na voljo. Drugi razlog pa je lahko, da so družine povsem zadovoljne s programi in postavitvami, ki so namenjeni posebej odraslim in posebej otrokom. V tem primeru od muzejev in galerij niti ne pričakujejo posebnih programov za družine, ampak predvsem kvalitetne razstave in z njimi povezane dejavnosti, ki so namenjene bodisi odraslim bodisi otrokom. Ker pa starši marsikdaj lahko obišejo takšno razstavo samo skupaj s svojimi otroki, je njihova odločitev za obisk odvisna tudi od tega, ali muzeji in galerije omogočajo družinam zadovoljitev prej omenjenih specifičnih potreb (previjanje in preoblačenje dojenčkov in majhnih otrok, počitek, početeštev žeje in lakote). Od tega je pogosto odvisno tudi zadovoljstvo družin z obiskom. Zato je kvalitetna razstava za marsikoga sicer nujen, ne pa zado-

sten pogoj za zadovoljstvo. Ogleđ razstave z utrujenimi, žejnimi in lačnimi otroki, ki postanejo zato neučakani, glasni, nemirni in včasih še kaj hujšega, je prej muka kot užitek ne samo za njihove starše, temveč tudi za druge obiskovalce, ki si želijo v miru in zbranosti ogledati razstavo. Tovrstne negativne izkušnje lahko vplivajo na družine po eni stani tako, da prej ali slej opustijo obiske teh muzejev in galerij, po drugi strani pa tako, da starši v muzeje še hodijo, vendar brez otrok. Pri tem pa ne gre spregledati, da takšne izkušnje ne vplivajo negativno samo na starše, ampak tudi na otroke. Zato je od otrok s takimi izkušnjami težko pričakovati, da bodo muzeje in galerije vzljubili in pozneje morda celo postali navdušeni obiskovalci. Če torej muzeji in galerije hočejo doseči, da bodo prostor in dejavnik oblikovanja stalnih obiskovalcev, morajo poskrbeti, pravi McManusova, da bodo družine, ki jih obiščejo, v njih poleg zanimive izobraževalne izkušnje doživele še prijetno družabno izkušnjo, za katero bodo menile, da jo je bilo vredno doživeti.²⁸

Ker se te misli nanašajo na vse muzeje, se seveda tudi na umetnostne muzeje in galerije. O tem, da imajo družine zelo velik vpliv tudi na oblikovanje bodočih obiskovalcev umetnostnih muzejev in galerij, ki jih v primerjavi z drugimi vrstami muzejev sicer obiskuje daleč najmanjši delež družin, pa pričajo rezultati nekaterih raziskav. Že znana Bourdieujeva in Darbelova obsežna raziskava o obiskovalcih francoskih in nekaterih drugih evropskih umetnostnih muzejev in galerij iz srede šestdesetih let je pokazala, da je vpliv družine ključnega pomena za formiranje publike v teh ustanovah, ker oblikuje otrokov primarni habitus, ki jim omogoča – ali pa ne – pridobitev kulturnih kompetenc za razumevanje umetniških del, ki so razstavljena v muzejih in galerijah. Družine, ki omogočajo pridobivanje teh kompetenc, so predvsem tiste, za katere je značilno, da so starši izobraženi²⁹ in tudi sami obiskovalci umetnostnih muzejev in galerij. Ko vo-

²⁸ P. McManus, *Families in museums*, 84. Pogoj za to pa je, da muzeji in galerije nudijo impresivno vzdušje, ki odrasle in še posebej otroke spodbuja k temu, da se ob razstavljenih eksponatih čudijo, se sprašujejo, pričakujejo redke izkušnje in so nanje tudi pripravljeni (B. Bettelheim, *Children, curiosity and museums*, v: S. Nichols, M. Alexander, K. Yellis (ur.), *Museum Education Anthology 1973–1983*, Washington D. C. 1984). Ali drugače rečeno, muzeji in galerije bodo lahko uspešno oblikovali stalno publiko le, če zanje ne bo veljalo kritično sporočilo ene od karikatur, na kateri je upodobljen vodič oziroma muzejski uslužbenec, ki opozarja obiskovalce, ki v vrsti čakajo pred vhodom v klasicistično oblikovano poslopje muzeja, rekoč: »Zapomnite si, da je v muzeju treba brati slabo razumljiva besedila. V njem ne morete niti govoriti niti se smejati niti se usesiti. Še kave ne morete spiti.« A. Angela, *Musei (e mostre) a misura d'uomo*, Roma 1988, 102.

²⁹ Ena od bistvenih značilnosti, po kateri se obiskovalci umetnostnih muzejev in galerij razlikujejo od obiskovalcev drugih muzejev, je njihova višja izobrazba. Tak podatek navaja več raziskav. Ker pa so bile večinoma izvedene, še preden je v razvitih državah postala srednješolska izobrazba

dijo svoje otroke s sabo na razstave, jim hkrati privzgjajajo merila o tem, kaj je vredno obiskovati in česa ne.³⁰ Tako se postopoma oblikuje občinstvo umetnostnih muzejev in galerij. Tudi neka druga raziskava navaja, »da je 60 odstotkov odraslih obiskovalcev nekega umetnostnega muzeja pripisalo zanimanje za muzeje dejstvu, da jih je kateri od družinskih članov pripeljal v muzej, ko so bili še otroci.«³¹ B. Bettelheim na podlagi tega podatka sklepa, da stalni osebni vplivi, ki se začnejo in nadaljujejo v okviru družine, lahko prispevajo k temu, da v človeku zbudijo zanimanje za obiskovanje muzejev za vse življenje.³² Naj na tem mestu omenim le še eno raziskavo, ki prav tako potrjuje, da ima poleg umetnostne edukacije močan vpliv na formiranje stalnih obiskovalcev umetnostnih muzejev in galerij prav pogosto obiskovanje takih ustanov v otroštvu. Pomemben poudarek te raziskave pa je, da imajo redki in epizodni obiski teh kulturnih ustanov, če-tudi se začnejo v zgodnjem otroštvu, le majhen vpliv na obiskovanje v poznejšem obdobju.³³

Iz tega nedvoumno sledi, da so pogosti družinski obiski umetnostnih muzejev in galerij, ki se začnejo, ko je otrok še majhen, in se nadaljujejo v dolgem časovnem obdobju, za formiranje bodočega stalnega občinstva v tovrstnih ustanovah še kako pomembni. Ker je delež družinskih obiskov v njih bistveno manjši kot v drugih muzejih, je, če hočemo ta delež povečati, verjetno potrebno bolj upoštevati tudi družino kot specifično kategorijo obiskovalcev. Če pa jo hočemo upoštevati, bi jo najprej morali bolje spoznati. To pa bi zahtevalo specifične raziskave, ki jih pri nas sploh nimamo, s tujimi pa si tudi ne moremo prav veliko pomagati, saj tudi v svetu ni veliko bo-

nekaj običajnega in je tudi visokošolski študij že postal množičen pojav, se zastavljata dve osnovni vprašanji. Prvič, ali se je z dvigom izobrazbene ravni prebivalstva povečal tudi obisk umetnostnih muzejev in galerij? Drugič, ali kljub bistveno spremenjeni izobrazbeni strukturi prebivalstva v razvitih državah še vedno drži ugotovitev, da so med obiskovalci umetnostnih muzejev in galerij najmanj zastopane tiste družbene skupine, ki predstavljajo največji delež prebivalstva (tj. manj izobraženi)? Jasnih in z raziskavami podprtih odgovorov na ti vprašanji še ni, bili pa bi v veliko pomoč tako za razumevanje umetnostnih muzejev in galerij kot dejavnikov družbene reprodukcije kakor tudi vpliva, ki ga ima stopnja izobrazbe posameznikov in prebivalstva nasploh na število in strukturo obiskovalcev umetnostnih muzejev in galerij.

³⁰ P. Bourdieu, A. Darbel, *L'amour de l'art: les musées d'art européens et leur public*. Ta merila so po Bourdieuju arbitrarna, privzgojeno estetsko vrednotenje pa družbeno determinirano.

³¹ B. Y. Newsom, A. Z. Silver, *The Art Museum as Educator*, Berkeley 1978.

³² B. Bettelheim, Children, curiosity and museums, navedeno po: P. McManus, *Families in museums*, 84.

³³ N. Kotler, P. Kotler, *Marketing dei musei*, Torino 1999, 158–159. Izsledki iste raziskave tudi kažejo, da so močan dejavnik, ki vpliva na pogostost in stalnost obiskov umetnostnih muzejev in galerij pri odraslih obiskovalcih, njihovi prijatelji, ki se prav tako zanimajo za likovno umetnost in obiskujejo razstave (n. d., 158–159).

lje. Raziskave, ki so obravnavane v muzejski literaturi, so bile namreč izvedene skoraj izključno v prirodoslovnih muzejih. Zato, opozarja McManusova, »ne vemo, ali se družine obnašajo na popolnoma enak način v zgodovinskih ali umetnostnih muzejih, četudi je, če sodimo po njihovih odzivih na tradicionalne eksponate v prirodoslovnih muzejih, to zelo verjetno.«³⁴ Kaj torej storiti? Priporočljivo bi bilo delovati v dveh smereh. Po eni strani bi si bilo treba prizadevati za čim prejšnjo izvedbo ustreznih raziskav v naših umetnostnih galerijah, po drugi strani pa (upoštevajoč nekatera spoznanja tujih raziskav, za katera je mogoče upravičeno predvidevati, da bi lahko veljala tudi za umetnostne muzeje in galerije) že pred tem poskušati izboljšati obstoječe programe, ki so vsaj deklarativno namenjeni družinam. V Narodni galeriji v Ljubljani smo doslej zato že pred dobrimi dvajsetimi leti natisnili vodnik za predšolske otroke in starše, ki je pripravljen tako, da spodbuja otroke in njihove starše tako k ogledu umetnin kakor tudi k igrivemu iskanju razstavljenih slik s pomočjo slikopisa po stalni zbirki slovenske umetnosti. Prav tako bi družine lahko uporabljale tudi delovne zvezke, ki so sicer namenjeni mlajšim šolarjem, saj so v njih številne naloge v zvezi z razstavljenimi umetninami v obeh stalnih zbirkah, ki bi jih mlajši otroci lahko reševali s pomočjo staršev. Vendar pa so te didaktične pripomočke, četudi so obiskovalcem vedno na voljo, uporabljali predvsem predšolski otroci in mlajši šolarji pri skupinskih obiskih v spremstvu vzgojiteljic oziroma učiteljic. Staršev, ki bi uporabili ta didaktična gradiva kot pripomoček pri strukturiranju družinskega obiska ene ali obeh stalnih zbirk, pa je bilo zelo malo. Kaj je temu vzrok, bo potrebno šele ugotoviti. Kot posebno ponudbo za družine je mogoče šteti tudi to, da so se starši in njihovi otroci po obisku občasnih razstav in tudi ob vsakoletnih dnevih odprtih vrat, tednu družin itd., lahko udeležili različnih tematskih delavnic. Na podlagi opažanj upravičeno domnevamo, da so bile do sedaj prav tematske delavnice, ki so bile sicer predvsem namenjene otrokom, vendarle tudi za družine kot družine najprivlačnejša oblika programov v Narodni galeriji. Za izboljšanje naše ponudbe družinam kot specifični kategoriji obiskovalcev pa gotovo ne bodo več zadoščale zgolj občasne, družinam posvečene dejavnosti, ampak se bo potrebno celotne, še kako kompleksne problematike, ki je pri nas zelo slabo preučena, lotiti tudi raziskovalno. Le tako bomo namreč prišli do spoznanj, na podlagi katerih bomo lahko izboljšali svojo galerijsko ponudbo za te doslej dokaj zanemarjene ciljne obiskovalce, ki pa ji vsaj nekateri strokovnjaki, muzeji in galerije v razvitem svetu posvečajo vedno več pozornosti.

³⁴ P. McManus, *Families in museums*, 95–96.

Poleg družine pa sta v zadnjem času v središču zanimanja še dve specifični skupini obiskovalcev: odrasli in osebe s posebnimi potrebami. Odrasli so obravnavani predvsem v kontekstu vse bolj prisotnih politik vseživljenjskega izobraževanja,³⁵ osebe s posebnimi potrebami pa v okviru ideje o »muzeju za vse«. Ti specifični skupini zahtevata poglobljeno proučevanje in razmislek, zato ju v tej publikaciji zgolj omenjamo. Nedvomno pa je glavna naloga muzejske pedagogike narediti zbirke dostopne za vse obiskovalce na način, ki v največji meri podpira možnosti izobraževanja.

³⁵ Na tem mestu uporabljamo izraz »vseživljenjsko izobraževanje«, ker se nam zdi v tem kontekstu primernejši od sorodnega izraza »vseživljenjsko učenje«. O terminoloških in konceptualnih problemih v zvezi s tema izrazoma glej Z. Kodelja, *Vseživljenjsko učenje: konceptualne in terminološke težave*, v: *Vseživljenjsko učenje in strokovno izražanje*, Ljubljana 2008, 23–28.

Na koncu tega besedila, ki nosi podnaslov *Uvod v muzejsko pedagogiko*, poudarjamo, da to nikakor ni delo, s kakršnimi se ponavadi srečujemo, kadar na njihovih platnicah preberemo, da gre za uvod v to ali ono znanstveno vedo. Pričujoče besedilo namreč ni in tudi ne more biti uvod v muzejsko pedagogiko kot znanstveno vedo, saj take vede, kot smo videli v prvem poglavju, preprosto ni. Ne obstaja niti kot ena od pedagoških disciplin niti kot samostojna ali interdisciplinarna veda. Zato tudi tega besedila ni mogoče razumeti kot uvod v neko sistematizirano vednost, kot nekakšno vodenje bralca po uhojenih poteh neke etabrirane vede, ki mu s tem skrajša in olajša spoznavanje problematike, ki je predmet proučevanja te vede. Bolj gre za vstop v neke vrste labirint teoretskih in praktičnih problemov, v katerem še vedno tavamo in pravzaprav ne vemo, ali nas bo pot, po kateri hodimo, pripeljala iz njega ali ne. A morda bo zapisano vendarle prispevalo kak dodaten kamenček v mozaik vednosti tako o preteklih in sedanjih izzivih, s katerimi so se in se še vedno srečujejo muzejski pedagogi v umetnostnih muzejih in galerijah, kakor tudi o odgovorih nanje, ki niso le plod lastnih ali tujih praktičnih izkušenj, ampak tudi teoretske refleksije. Morda pa bo ta uvod v nekaj, kar še ni znanstvena veda, celo spodbudil prizadevanje za vzpostavitev neke posebne vede, katere predmet bosta prav izobraževanje in vzgoja v umetnostnih muzejih in galerijah. Pri tem niti ni toliko pomembno, ali bi se takšna veda razvila kot ena od pedagoških ali denimo muzeoloških ved. V vsakem primeru se zdi, da bi morala biti v precejšnji meri interdisciplinarno zasnovana, saj je že sama domena likovne umetnosti ali širše: likovnih formulacij, sečišče interesov različnih znanstvenih disciplin od sociologije, umetnostne zgodovine, etnologije, arheologije, likovne teorije, psihologije, psihoanalize

in drugih do semiologije oziroma semiotike.¹ Če k temu dodamo še dejstvo, da predvsem sodobna umetnost zahteva od gledalca tudi določeno teoretsko (pred)znanje,² ki ga nudijo različne filozofske in druge teorije umetnosti, potem je očitno, da neka veda o izobraževanju in vzgoji v umetnostnih muzejih in galerijah že zaradi tega ne more biti vezana zgolj na spoznanja ene same znanstvene discipline. Do podobnega sklepa lahko pridemo tudi, če upoštevamo kot predmet proučevanja take vede to, kar ameriški avtorji imenujejo »filozofije edukacije v umetnostnih muzejih«, s katerimi smo se že srečali v poglavju o strategijah estetske vzgoje v umetnostnih muzejih.³ Kajti kakršna koli veda o izobraževanju in vzgoji v umetnostnih muzejih in galerijah, ki ne bi vključevala temeljitega poznavanja estetike, umetnostne zgodovine, socialne filozofije in drugih humanističnih ved, sploh ne bi mogla kompetentno proučevati ne teorij ne na njih temelječih praks v umetnostnih muzejih. Ker pa gre za vedo, ki proučuje te teorije in prakse v kontekstu vzgoje in izobraževanja, je popolnoma jasno, da so spoznanja pedagoških in edukacijskih ved nujen, ne pa tudi zadosten pogoj za njen obstoj. Iz tega sledi, da bo taka veda, če se bo razvila, najverjetneje nekakšen presek različnih ved, in v tem smislu interdisciplinarno zasnovana, ne glede na to, v okviru katerega znanstvenega področja oz. klasifikacije znanstvenih disciplin se bo razvila. Vendar taka veda, ki jo v tem besedilu pogojno imenujemo »muzejska pedagogika«, ne bi bila pomembna samo zaradi razvoja znanosti in njenih disciplin, ampak tudi zato, ker bi, če bi postala del študijskega programa na univerzi, omogočala pridobiti znanja, ki bi muzejskim pedagogom v umetnostnih muzejih in galerijah pomagala dograjevati ali celo rušiti ustaljene oblike dela in preživele prakse ter jih nadomeščati s primernejšimi in bolj učinkovitimi.

Če bomo torej z objavo pričujočega besedila uspeli zbuditi interes pribralcih za obravnavano problematiko in če nam bo hkrati uspelo vzpodbuditi prizadevanje za vzpostavitev posebne vede, katere predmet bosta prav izobraževanje in vzgoja v umetnostnih muzejih in galerijah, bo namen objave tega besedila ne le dosežen, temveč tudi presežen.

¹ B. Rotar, Uvod, v: *Problemi razprave* (1971), št. 98–99, 1–4. Ker je likovno delo kompleksno, večplastno, se ukvarjajo z njim različne znanstvene discipline. Te discipline likovno delo razlagajo s produkcijo pomenjanja, z izdelavo pomenskih mrež, ki so nujno heterogene in se zaradi tega dotikajo ena druge, hkrati pa razbijajo nedotakljivost in avtarkijo/samozadostnost posameznih znanstvenih disciplin in se skupaj z likovnim delom zapletajo v nize konotativnih struktur (T. Brejc, Status slikarstva v slovenski civilizacijski izkušnji, *Letopis svobodne katedre FF, FSPN 1981–82*, Ljubljana 1983, 21).

² B. Groys, *Teorija sodobne umetnosti*, Ljubljana 2002, 230.

³ T. Zeller, The Historical and Philosophical Foundations of Art Museum Education in America, v: N. Barry, S. Mayer (ur.), *Museum Education, History, Theory, and Practice*, Reston 1989, 47–79.

Knjiga *Homo spectator* je razdeljena v več zaokroženih tematskih sklopov. Ker pa je predvsem prvi del besedila glede na obravnavano tematiko mogoče razumeti tudi kot nadaljevanje objavljene študije, z naslovom *Zgodovinska konstitucija modernega muzeja kot sestavine sodobne zahodne civilizacije*, je v uvodnem delu na kratko povzeta vsebina te v letu 2003 natisnjene knjige.

V prvem poglavju se osredotočamo na terminološke probleme z izrazom »muzejska pedagogika«, ki se v Sloveniji uporablja že več kot dve desetletji. Izraz je problematičen vsaj iz dveh razlogov. Prvič zato, ker se naša na izobraževalno in vzgojno delo tako z otroki kakor tudi z odraslimi v muzejih in galerijah, ne upošteva pa bistvene spremembe, ki je nastala z vzpostavitvijo andragogike kot posebne edukacijske vede. Drugi razlog, zaradi katerega je izraz problematičen, pa je, da napeljuje k napačnemu sklepu, da je muzejska pedagogika posebna edukacijska veda, čeprav to v resnici ni.

V drugem poglavju, ki je razdeljeno na več podpoglavij, združenih pod naslovom *Preliminarije za muzejsko pedagogiko*, raziskujemo, kako se je v obdobju od druge polovice 19. stoletja do približno konca tridesetih let 20. stoletja razvijala znotraj šolskega predmetnika »metodika opazovanja likovnih del« kot predhodnica muzejske pedagogike. Po predstavitvi različnih konceptov izobraževalnih dejavnosti za otroke, kjer je kritično obravnavan med drugim tudi »mit o otroku umetniku«, sledi razmišljanje o odnosu med slovenskimi šolami in muzeji v obdobju po drugi svetovni vojni. Konec 50. let 20. stoletja je bila natisnjena knjiga *Šola in muzeji*. Objav-

ljene predloge v tej publikaciji je bilo potrebno kritično oceniti, saj so bili nekateri oblikovani predvsem z vidika potreb šole. Tako so apelirali naj bi pripravljali po zgledu drugih evropskih muzejev didaktične razstave, ki so se zelo obnesle. Muzeji bi jih morali prirejati samo na podlagi učnega načrta in v najtesnejšem sodelovanju s šolo. V tem predlogu je razbrati nekakšen šolski diktat muzejem, ki je v nasprotju s prevladujočim razmislekom iz devetdesetih let 20. stoletja, po katerem izobraževalno delo v muzejih in galerijah sledi ciljem muzejev in galerij, v šoli pa ciljem šole. Nekateri od teh ciljev so komplementarni in se zato izobraževalno delo v obeh vrstah institucij dopolnjuje. Toda dopolnjuje se lahko le, če je med sabo različno. Če bi bilo enako, bi se namreč lahko le ponavljalo, ne pa dopolnjevalo.

V razdelku *Napotki obiskovalcem umetnostnih muzejev* so podani predlogi strokovnjakov za ogled likovnih del. Eden od predlogov navaja, da sta za ogled umetnin izjemno potrebna mir in zbranost. V zadnjih desetletjih je postalo opazovanje eksponatov »vizualno hrupno«, zaradi vse večjega števila obiskovalcev in zato so nakazane rešitve za odpravo motečih faktorjev.

Razprava o artefaktu kot »objektu učenja« zaključuje to drugo poglavje, v katerem je poudarjeno, da so razstavljeni avtentični predmeti v središču galerijskega in muzejskega izobraževanja in izkušenj.

Tretje poglavje z naslovom *Strategije estetske vzgoje v umetnostnih muzejih*, ki poskuša odgovoriti na vprašanje, kaj lahko razberemo iz različnih načinov postavitve zbirk v umetnostnih muzejih in kaj je tisto, kar postavitev bolj ali manj prikrivajo oziroma razkrivajo. Nato je predstavljen »semiološki model« vodstva po klasično postavljeni umetnostni zbirki, ki omogoča sinhron pristop k likovnim delom, četudi njihova postavitve sledi diahroni logiki, ki jo diktira umetnostna zgodovina kot dominantna doktrina v umetnostnih muzejih.

Zadnje, četrto poglavje *Kopernikanski obrat v pojmovanju razmerja med muzeji in občinstvom* obravnava radikalni preobrat v razumevanju muzejev in obiskovalcev: v zadnjih desetletjih namreč niso več v središču zanimanja in preučevanja muzeji kot institucije, temveč njihovi obiskovalci. Ta preobrat je povzročil, da je izobraževalna vloga muzejev pridobila na pomenu. Predpogoj za uspešno izobraževalno delo v muzejih pa je poznavanje njihovega občinstva. Zato so postale struktura in značilnosti muzejske in galerijske publike osrednji predmet preučevanja. Posebna pozornost pa je v tem kontekstu namenjena družini kot specifični vrsti muzejske in galerijske publike.

V *Sklepni misli* je poudarjeno, da pričujoče besedilo ne more biti uvod v muzejsko pedagogiko kot znanstveno disciplino znotraj edukacijskih ved, saj take discipline, preprosto ni. Ne obstaja niti kot ena od pedagoških disciplin niti kot samostojna ali interdisciplinarna veda. Zato tudi tega besedila ni mogoče razumeti kot uvod v neko sistematizirano vednost, bolj gre za vstop v neke vrste labirint teoretskih in praktičnih problemov.

The book *Homo spectator, Introduction to Museum Pedagogy*¹ is divided into several self-contained thematic units. Since the first part of the text in particular can also be understood, in view of the topics covered, as a continuation of the study published under the title *The Historical Constitution of the Modern Museum as a Constituent Element of Contemporary Western Civilisation*, the introductory section contains a brief summary of the content of this 2003 publication.

The first chapter concentrates on the terminological problems surrounding the expression »museum pedagogy«, which has been used in Slovenia for more than two decades. The expression is problematic for at least two reasons. First, because it relates to educational activities with both children and adults in museums and galleries but does not take into account the fundamental change that occurred with the establishment of adult education as a separate branch of educational sciences. The second reason why the expression is problematic is that it leads to the mistaken conclusion that museum pedagogy is a special educational science, when in fact it is not.

In the second chapter, which is divided into several sub-chapters grouped under the title *Preliminaries for Museum Pedagogy*, we explore how the methodology of viewing works of art, as a precursor to museum pedagogy, developed within the school curriculum from the second half of the

¹ In this context the term *museum pedagogy* has two meanings. First it means the educational practice in museums, and second, the theory of this practice. The term *museum pedagogy* – which is the direct translation of the Slovene term *muzejska pedagogika* – has the same meaning as the term *museum education* in English.

nineteenth century to roughly the end of the 1930s. A presentation of different concepts of educational activities for children, where among other things the »myth of the child-artist« is critically analysed, is followed by a consideration of the relationship between schools and museums in Slovenia in the period following the Second World War. Towards the end of the 1950s a book entitled *The School and Museums* was published. The proposals contained in this publication have been critically evaluated, since some of them were formulated above all from the point of view of the needs of schools. For example they called for the preparation of didactic exhibitions modelled on those of other European museums. These exhibitions proved to be very successful. »Museums should organise them on the basis of the curriculum alone, and in the closest cooperation with the school.« This proposal reveals a kind of educational diktat to museums which contrasts with the prevalent thinking from the 1990s, which stressed that educational work in museums and galleries should follow the objectives of museums and galleries, while educational work in a school should follow the objectives of the school. Some of these objectives are complementary and therefore educational work in the two kinds of institution complements itself. But it can only complement itself if the two kinds differ from each other. If they were the same, they would merely repeat, and not complement.

The section *Guidance for Visitors to Art Museums* contains suggestions from experts on how to view works of art. One of the suggestions states that peace and composure are extremely important when viewing art. In recent decades the viewing of exhibits has become »visually noisy« because of the increasing number of visitors, and therefore ways to eliminate distracting factors are indicated.

A discussion of the artefact as »learning object« concludes the second chapter, in which it is stressed that authentic items on display are at the centre of the gallery and museum experience and education.

The third chapter, *Strategies of Aesthetic Education in Art Museums*, attempts to answer the question of what we can understand from different ways of installing collections in art museums, and what it is that installations conceal or reveal to a greater or lesser degree. Then comes a presentation of the »semiotic model« of guiding visitors through a traditionally installed art collection, which enables a synchronic approach to works of art, although their installation follows the diachronic logic dictated by the history of art, which is the dominant doctrine in art museums.

The fourth and last chapter, *A Copernican Revolution in the Understanding of the Relationship between Museums and their Public*, deals with a radical shift in the understanding of museums and visitors: in recent decades interest and study has centred on visitors and not, as previously, on museums as institutions. This transformation has caused the educational role of museums to become more important. A precondition for successful educational work in museums is knowing the museums' public. For this reason the structure and characteristics of the museum and gallery public have become the central object of study. Special attention is paid in this context to the family as a specific type of museum and gallery public.

In *Concluding Thoughts* it is emphasised that the present text cannot be an introduction to museum pedagogy as a scientific discipline within the educational sciences, since there is simply no such discipline. It exists neither as a pedagogical discipline nor as an independent or interdisciplinary discipline. For the same reason it is also impossible to understand this text as an introduction to any form of systematic knowledge. It is more of a way into a kind of labyrinth of theoretical and practical problems.

- Althusser, L., *Filozofija in spontana filozofija znanstvenikov*, Studia humanitatis, ŠKUC, Filozofska fakulteta, Ljubljana 1985.
- Angela, A., *Musei (e mostre) a misura d'uomo*, Armando Editore, Roma 1988.
- Ariés P., Duby, G., *La vita Privata*, L'ottocento, Laterza, Bari 1988.
- Balboni Brizza, M. T., Zanni, A., Gli studenti, gli studiosi, la fola, *II museo conosciuto*, Franco Angeli, Milano 1984.
- Baranovski, V., Khlebnikova, I., *Pariške zasebne likovne akademije in Ažbetova pola v Münchnu*, Rosinvest, Ljubljana 2006.
- Barthes, R., *Retorika Starih, Elementi semiologije*, Studia humanitatis, ŠKUC, Filozofska fakulteta, Ljubljana 1990.
- Bennett, T., *The Birth of the Museum. History, theory, politics*, Routledge, London, New York 1995.
- Besnard, P., Andragogie, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Nathan, Paris 1994.
- Best, F., Pédagogie, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Nathan, Paris 1994.
- Bettelheim, B., Children, curiosity and museums, v: S. Nichols, M. Alexander, K. Yellis (ur.), *Museum Education Anthology 1973-1983*, Washington D. C. 1984.

- Bialostocki, J., *Povjest umjetnosti i humanističke znanosti*, Grafički zavod Hrvatske, Zagreb 1986.
- Blättner, F., *Storia della pedagogia*, Armando, Roma 1979.
- Borun, M., Cleghorn, A., Garfield, C., Family Learning in Museums: A Bibliographics Review, *Currator* (1995), 4.
- Bourdieu, P., Darbel, A., *L'amour de l'art: les musées d'art européens et leur public*, De Minuit, Paris 1969.
- Brejc, T., *Status slikarstva v slovenski civilizacijski izkušnji*, Letopis svobodne katedre FF, FSPN 1981–82, *Ljubljana* 1983.
- Brejc, T., Ustvarjati v sovraštvu, *Naši razgledi* (8. november 1985).
- Brejc, T., *Temni modernizem*. Slike, teorije, interpretacije, Cankarjeva založba, Ljubljana 1991.
- Brezinka, W., *Metateoria dell'educazione*, Armando Editore, Roma 1984.
- Calabrese, O., Semiotica della pittura, v: *Semiotica della pittura*, Il, Saggiatore, Milano 1980.
- Cankar, I., *Langusove risanke*, Slovenska akademija znanosti in umetnosti, Ljubljana 1957.
- Cevc, A., *Poročilo o delu Narodne galerije za leto 1979*, Arhiv Narodne galerije v Ljubljani.
- Ciocca, A., *Scuola e museo*, La Nuova Italia, Firenze 1979.
- Cole, H., *Fifty Years of Public Work of Henry Cole, K. C. B., Accounted for in his Deeds, Speeches and Writings*, George Bell / Soon, London 1884.
- Corbin, A., Il segreto dell'individuo, v: Philippe Ariés, Georges Duby, *La vita Privata. L'ottocento*, Laterza, Bari 1988.
- Čopič, Š., Vrhunc, P., *Ivana Kobilca*, Narodna galerija, Ljubljana 1979.
- Dagognet, F., Preface, v: Rieu, A.–M., *Les visiteurs et musées*, La Documentation Française, Paris 1988.
- D. P., Pokret za umetniško vzgojo v tujini, *Popotnik* (1907).
- Dbd.[Karel Dobida], geslo F. Suher, *Slovenski biografski leksikon*, tretja knjiga, Slovenska akademija znanosti in umetnosti, Ljubljana 1960–1970.
- De Giorgio, M., Il modello cattolico, v: Duby, G., Perrot, M., *Storia delle donne in occidente*, L'ottocento, Laterza, Bari 1991.

- Della Pergola, P., Premesa, v: *La Scuola nel museo città*, La Nuova Italia, Firenze 1987.
- Demetrio, D., *Manuale di educazione degli adulti*, Editori Laterza, Roma-Bari 2003.
- Dewey, J., *Scuola e società*, Firenze 1977, navedeno po: Ciocca, A., *Scuola e museo*.
- Diamond, J., The behavior of family groups in science museums, *Curator* (1986), 2.
- Dyson, A., Learning About Art, *Looking, Making and Learning*, Institute of Education, London 1989.
- e-, Umetniški vzgoji, Malo kritike, *Popotnik* (1909).
- Eco, U., *Appunti per una semiologia delle comunicazioni visive*, Bompiani, Firenze 1967.
- Eco, U., *La struttura assente*, Bompiani, Milano 1994.
- Elkins, J., *Pictures and Tears, A History of People Who Have Cried in Front of Paintings*, Routledge, New York, London 2004.
- Enciklopedijski riječnik pedagogije*, Matica Hrvatska, Zagreb 1963.
- Falk, J. F., Dierking, L. D., *The Museum Experience*, Whalesback Books, Washington, D. C. 1998.
- Fisher, P., Salmagundi, št. 139, navedeno po: Walsh, J., *Pictures, Tears, Lights and Seats, Whose Muse? Art Museums and Public Trust*, Princeton University, Princeton, Oxford 2003.
- Fliedl, G., O razlašcanju in prilaščanju, *Muzeoforum*, Zbornik muzeoloških predavanj 1991, Slovensko muzejsko društvo, Zveza muzejev Slovenije, Ljubljana 1993.
- Flis, J., *Stavbinski slogi: zlasti krščanski, njih razvoj in kratka zgodovina z dodatkom o zidanji in popravljanji cerkva*, Ljubljana 1885.
- Flis, J., *Umetnost v bogočastni službi*, Ljubljana 1908.
- Foucault, M., *Nadzorovanje in kaznovanje*, Delavska enotnost, Ljubljana 1984.
- Frančev, Umetniška propaganda v Ljubljani, *Popotnik* (1917).
- Garantini, M. P., Umetniška slika – pedagoški in kulturni problem, *Slovenski učitelj* XXXI (1930).
- Garantini, M. P., *Psihološki elementi likovne umetnosti*, Uršulinski provincialat, Ljubljana 1938.

- Gazeau, M. T., *L'enfant et le musée*, Ouvrières, Paris 1974.
- Gloton, R., *L'educazione artistica nella scuola*, Societa editrice internazionale, Torino 1968.
- Goode, Brown, G., *The Principles of Museum Administration*, Coultas & Volans, York 1895.
- Gombrich, E. H., *Spisi o umetnosti*, Studia humanitatis, ŠKUC, Filozofska fakulteta, Ljubljana 1990.
- Gosar, M., Problematika pedagoškega dela v Prirodoslovnem muzeju Slovenije, *Argo*, Narodni muzej, Ljubljana 1973, 1-2.
- Gottfried, J. L., A naturalistic study of children's behavior during field trips to a free-choice learning environment, PhD dissertation, University of California, Berkeley 1979.
- Greenwood, T., *Museums and Art galleries*, Simpkin, Marshall & Co., London 1888.
- Groys, B., *Teorija sodobne umetnosti*, Študentska založba, Ljubljana 2002.
- Habermas, J., *Strukturne spremembe javnosti*, Studia humanitatis, ŠKUC, Filozofska fakulteta, Ljubljana 1989.
- Hein, G. E., *Learning in the Museum*, Routledge, London, New York 1998.
- Hilke, D. D., Balling, J. D., *The Family as a Learning System: An Observational Study of Families in Museums*, National Museum of American History, Washington D. C. 1989.
- Hooper-Greenhill, E., (ur.), *The Educational Role of the Museum*, Routledge, London, New York 1994.
- Hooper-Greenhill, E., Who goes to museums?, v: E. Hooper-Greenhill (ur.), *The Educational Role of the Museum*, Routledge, London, New York 1994.
- Hooper-Greenhill, E., Education: at the heart of museums, v: E. Hooper-Greenhill (ur.), *The Educational Role of the Museum*, Routledge, London, New York 1994.
- Hooper-Greenhill, E., *Museum and Gallery Education*, Leicester University Press, London 1994.
- Hooper-Greenhill, E., *Museums and the Interpretation of Visual Culture*, Routledge, London, New York, 2000.

- Hooper-Greenhill, E., *Museums and the Shaping of Knowledge*, Routledge, London, New York 1995.
- Hudson, K., *A Social History of Museums. What the Visitors Thought*, The MacMillan Press, London 1975.
- Humek, D., Umetniški vzgoji, O ogledovanju slik, *Popotnik* (1909).
- Humek, D., Umetniški vzgoji, Šola bodi otroku svetišče, *Popotnik* (1909).
- Jaeger, W., *Paideia*, Vol. III, Oxford University Press, Oxford 1986.
- Jansen, N., Children, teenagers and adults in museum: a developmental perspective, v: Hooper-Greenhill (ur.), *The Educational Role of the Museum*, Routledge, London, New York 1994.
- Jusif, P., Dovero, F., *Guide de l'étudiant en sciences pédagogiques*, PUF, Paris 1972.
- Kante, B., *Filozofija umetnosti*, Jutro, Ljubljana 2001.
- Klemenc, A., *Tristo let ljubljanskih uršulink, Zgodovina samostana, njegovih šol in kulturnih dejavnosti*, Družina, Ljubljana 2002.
- Kocijančič, G., Prevod in spremna besedila, v: Platon, *Zbrana dela II*, Mohorjeva družba, Celje 2006.
- Kodelja, Z., Vseživljenjsko učenje: konceptualne in terminološke težave, v: *Vseživljenjsko učenje in strokovno izrazje*, Pedagoški inštitut, Ljubljana 2008, 23–28.
- Kodelja, Z., Tavčar, L., Terminološke zagate z izrazom “muzejska pedagogika”, *Sodobna pedagogika* (2008), 5.
- Komenský, J. A., *Didactica Magna*, XXVIII, 2–21.
- Knowles, M.S., *Andragogy, v: Museums, Adults, and the Humanities*, American Association of Museums, Washington, D. C., 2005.
- Kotler, N., Kotler, P., *Marketing dei musei*, Edizioni di Comunità, Torino 1999.
- Kranjc, M., Od pouka do likovne umetnostne vzgoje, *Od risanja do likovne vzgoje*, Slovenski šolski muzej, Ljubljana 1982.
- Krulec, I., Podobe za šolo in dom, *Učiteljski tovariš* (1898).
- Lampe, F., Cvetje s polja modroslovja, *Dom in svet* (1897).
- Landes J. B., *Woman and the Public Sphere in the Age of the French Revolution*, Cornell University Press, Ithaca, London 1988.

- Lepe umetnosti, *Učiteljski tovariš, list za šolo in dom* (1869).
- Levi, A. L., The Art Museum as an Agency of Culture, *The Journal of Aesthetic Education*, 2, University of Illinois Press, Philadelphia 1985.
- Lichtwark, A., *Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken*, Bruno Cassirer, Berlin 1909.
- Lipič, F. V., *Topografija c.–kr. deželnega glavnega mesta Ljubljane*, Ljubljana 1834, ur. Z. Zupanič Slavec, Znanstveno društvo za zgodovino zdravstvene kulture Slovenije, Ljubljana 2003.
- Macdonald, S., *The History and Philosophy of Art Education*, The Lutterworth Press, Cambridge 2004.
- Makarovič, S., Gatnik, K., *Gal in the Gallery*, prevod U. Mozetič, Narodna galerija, Ljubljana 2006.
- Marrone, C., Didattica e comunicazione visiva, *La scuola nel museo e nella città*, La Nuova Italia, Firenze 1978.
- Marrou, H.-I., *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, I-II, Seuil, Paris 1981.
- McManus, P., Families in museums, v: R. Miles, L. Zavala, *Towards the Museum of the Future*, Routledge, London, New York 1994.
- Mikuž, J., Usoda predmeta v razvoju modernega slovenskega slikarstva, *Sinteza* (1978), št. 41, 42.
- Miles, R., Zavala, L., *Towards the Museum of the Future*, Routledge, London, New York 1994.
- Misli učitelja-risanja v umetniški razstavi o Božiču 1914, *Popotnik* (1915).
- Močnik, R., Ali je 'realizem' lahko koncept materialistične zgodovine 'umetnosti', *Problemi-Razprave* (1980), št. 201–202.
- Močnik, R., Rotar, B., Šola – poglobljena kulturna ustanova sodobnih družb, *Naši razgledi* (10. september 1982).
- Močnik, R., Žižek, S., Spremnna beseda, v: *Psihoanaliza in kultura*, Državna založba Slovenije, Ljubljana 1981.
- Morris, Ch., *Segni, linguaggio e comportamento*, Loganesi, Milano 1949.
- Morpurgo-Tagliabue, G., *Savremena estetika*, Nolit, Beograd 1968.
- Muršak, J., Duševni obraz človeka v dobi strojev ali poklic kot najvišja oblika dela, v: *Sodobna pedagogika* (2002), št. 4.

- Newsom, B. Y., Silver, A. Z., *The Art Museum as Educator*, University of California Press, Berkeley 1978.
- NŠALj: fond Alojzijeвиšče/ŠAL/AL./fasc. 2: spisi 1867–1890.
- Ogrizović, M., Pokret za umjetnički odgoj, *Pedagoški rad* (1963), št. 9–10.
- Ozvald, K., Dvajset let pedagogike v Jugoslaviji, *Popotnik LX* (1938).
- Pedagogijski leksikon*, Minerva, Zagreb 1939.
- Pedagoški programi v slovenskih muzejih in galerijah*, Pedagoška sekcija pri Skupnost muzejev Slovenije, Ljubljana 1999, 2001, 2003, 2005, 2008.
- Pediček, F., K psihološko-pedagoški problematiki likovne vzgoje, *Sodobna pedagogika* (1958), št. 3–4.
- Physik, J., *The Victoria and Albert Museum: The History of its Bulding*, Victoria and Albert Museum, London 1982.
- Pirnat, M. Umetnost pa ljudska šola, *Popotnik* (1911).
- Platon, *Zbrana dela*, II, Mohorjeva družba, Celje 2006.
- Pole s podobami za šolo in dom, *Učiteljski tovariš* (1899).
- pr., Učni poskus iz nazornega pouka, *Popotnik* (1883).
- Puhar, A., *Prvotno besedilo življenja, Oris zgodovine otroštva na Slovenskem v 19. stoletju*, Globus, Zagreb 1982.
- R. /M. Malovrh/, »Tujci« II. slovenska umetniška razstava, *Novice LX*, št. 40 (3. oktober 1902).
- Radics, P. pl., Umeteljnost in umeteljna obrtnost Slovencev, *Letopis Matice Slovenske*, Ljubljana 1880.
- Rasse, P., *Les musées à la lumière de l'espace public*, L'Harmattan, Paris 1999.
- Rieu, A.-M., *Les visiteurs et leurs musées*, La Documentation Française, Paris 1988.
- Rispoli, G., Bambini liberi, bambini creativi, *I Nuovi Orientamenti per la Scuola Materna*, Fabbri Editori, Milano 1990.
- Rosenfeld, S., *Informal educatio in zoos: naturalistic studies of family groups*, PhD dissertation, University of California, Berkeley 1980.
- Rotar, B., Uvod, *Problemi-Razprave* (1971), št. 98–99.
- Rotar, B., O triadi: umetniška kritika/umetnost/zgodovina umetnosti, *Problemi* (1971), št. 106–107.

- Rotar, B., *Mehanika organov in mehanika gospostva ali: kje je sedež duše, Problemi-Razprave* (1982), št. 4–6.
- Rotar, D., *Kognitivne funkcije likovnih predstavitev*, Raziskovalni inštitut FSPN, Ljubljana 1983–1985, II–IV.
- Rozman, E., *O dostojnosti*, samozaložba, Ljubljana 1909.
- Russo, L. P., *Il disegno infantile*, Aesthetica, Palermo 1988.
- Saussure, F. de, *Cours de linguistique générale*, Payot, Paris 1985.
- Schaer, R., *L'invention des musées*, Reunion des musées, Reunion des musées natinaux histoire, Gallimard, Paris 1993.
- Schmidt, V., *Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem*, II, Državna založba Slovenije, Ljubljana 1964.
- Schmoll, J. A., Eisenwerth, Stilpluralismus statt Einheitszwang, v: Bialostocki, J., *Povijest umjetnosti i humanističke znanosti*, Grafički zavod Hrvatske, Zagreb 1986.
- Schmoranzler, J., Umetniška vzgoja, *Pedagoški Letopis*, Slovenska Šolska matica, Ljubljana 1905.
- Sedlmayer, H., Zum Begriff der 'Strukturanalyse', v: Bialostocki, J., *Povijest umjetnosti i humanističke znanosti*, Grafički zavod Hrvatske, Zagreb 1986.
- Suher, F., Misli o umetniški vzgoji na narodnih šolah, *Popotnik* (1923).
- Suher, F., Risanje in njega razmerje do moderne pedagogike, *Slovan* (1910).
- Suher, F., Umetnost in vzgoja, *Šolski učitelj* (1920), št. 30, 31.
- Svetopisemske slike Starega in Novega zakona, *Učiteljski tovariš* (1902).
- Šega, I., Risanje v ljudski šoli z ozirom na razmere sedanjosti, *Popotnik* (1904).
- Šole in muzeji*, ur. M. Brezovar, Državna založba Slovenije, Ljubljana 1960.
- Tavčar, L., Iz zgodovine vzgoje: risanje in nadzorovanje telesa, *Problemi – Šolsko polje* (1988), št. 11.
- Tavčar, L., *Stari mojstri na otroških risbah*, Narodna galerija, Ljubljana 1988.
- Tavčar, L., Gatnik, K., *Pozdravljeni cicibani*, Narodna galerija, Ljubljana 1988 (ponatisi: 2002, 2005, 2007).
- Tavčar, L., Hauko, Š., *Odkrivajmo, raziskujmo*, Narodna galerija, Ljubljana 1989 (ponatisi: 1990, 1993, 1997, 1999, 2002, 2004, 2007).

- Tavčar, L., *Nevidne strani vidne umetnosti*, Narodna galerija, Ljubljana 1991.
- Tavčar, L., *Metamorfoze*, Narodna galerija, Ljubljana 1992.
- Tavčar, L., *Strategije estetske vzgoje v umetnostnih muzejih*, Društvo slovenskih muzealcev, Dobrna 1993.
- Tavčar, L., Schmidt, M., *Galerija v vrtcu, šoli in doma*, Narodna galerija, Ljubljana 1995.
- Tavčar, L., The Educational value of museum and galleries, *The school field* VIII (1997), 4/4.
- Tavčar, L., Muzejska pedagogika v Narodni galeriji, v: *Osemdeset let Narodne galerije*, Narodna galerija, Ljubljana 1998.
- Tavčar, L., Schmidt, M., *Kje se skriva?*, Narodna galerija, Ljubljana 2000 (ponatis, 2005, 2009).
- Tavčar, L., *Otroci, mladostniki in odrasli v galeriji*, Narodna galerija, Ljubljana 2001.
- Tavčar, L., Galerijski spominek, *Argo*, Slovensko muzejsko društvo, Narodni muzej, Ljubljana 2002, 45/1,2.
- Tavčar, L., Schmidt, M., *Vsaka slika ima svojo zgodbo*, Narodna galerija, Ljubljana 2003.
- Tavčar, L., *Zgodovinska konstitucija modernega muzeja kot sestavine sodobne zahodne civilizacije*, ISH, Narodna galerija, Ljubljana 2003.
- Tavčar, L., Semiološki model, *Šolsko polje*, Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja in Pedagoški inštitut, Ljubljana 2004.
- Tavčar, L., *Let's discover and research*, National Gallery of Slovenia, Ljubljana 2005.
- Tavčar, L., *Where is It?*, National Gallery of Slovenia, Ljubljana 2005.
- Tavčar, L., *Družina kot specifična kategorija obiskovalcev umetnostnih muzejev in galerij*, Slovensko muzejsko društvo, Slovenj Gradec, 4.–6. 10. 2007.
- Tavčar, L., Novo muzejsko občinstvo in spol, *Delta*, Društvo za kulturološke raziskave, Ljubljana 2007.
- Thompson, C., *Response to Colour*, Corsham 1965, navedeno po: Bourdieu, P., Darbal, A., *L'amour de l'art*, Minuit, Paris 1969.
- Umetniški vzgoji, Malo kritike, *Popotnik* (1909).
- Ušeničnik, A., *Izbrani spisi*, II, Jugoslovanska knjigarna, Ljubljana 1940.

- Ušeničnik, A., O svobodni umetnosti, *Izbrani spisi*, VI, Jugoslovanska knjigarna, Ljubljana 1940.
- Venturi, L., *Od Giotta do Chagalla*, Mladost, Zagreb 1952.
- Verbinc, F., *Slovar tujk*, Cankarjeva založba, Ljubljana 1974.
- Vidmar, J., *Misli*, Mladinska knjiga, Ljubljana 1964.
- Vrhunc, P., Umetnostna vzgoja Narodne galerije, *Argo* 12 (1973), 1/2.
- Vukasović, A., »Adultna pedagogija – teorija odgoja i obrazovanja odraslih«, v: P. Šimleša (ur.), *Pedagogija*, Pedagoško-književni zbor, Zagreb 1971.
- Walsh, J., *Pictures, Tears, Lights, and Seats, Whose Muse? Art Museums and Public Trust*, Princeton University, Princeton, Oxford 2003.
- Welsch, W., Postmoderna. Geneologija i značenje jednog spornog pojma, v: *Postmoderna*, AC, Zagreb 1993.
- Zanni, A., Esperienze italiane, v: *Il museo conosciuto*, La Nuova Italia, Firenze 1978.
- Zeller, T., The Historical and Philosophical Foundations of Art Museum Education in America, v: N. Barry, S. Mayer (ur.), *Museum Education, History, Theory, and Practice*, NAEA, Reston 1989.
- Žnidar, V., *Zadaci i oblici suradnje muzeja i škola*, *Muzeologija* 15, Muzejski dokumentacioni centar, Zagreb 1972.

A

Akvinski, Tomaž, 43, 44
Alexander, M., 122, 137
Althusser, Louis, 83, 84
Angela, Alberto, 122, 137
Antoni 86
Ariés, Philippe, 19, 137, 138
Aristotel, 44, 65, 86, 89
Ashmolean, Elias, 18
Augustinčič, Antun, 71
Avguštin, Avrelij 32

B

Balboni Brizza, Marija Teresa, 34, 137
Balling, J. D., 119, 120, 140
Baranovski, Viktor, 19, 20, 137
Barry, N. 128, 146
Bartels, Adolf, 52
Barthes, Roland, 65, 93, 137
Batič, Stojan, 71
Bellini, Gentile, 92
Bellini, Giovanni, 89, 90, 91, 92
Bennett, Tony, 14, 16, 17, 137

Benveniste, Émile, 100
Berenson, Bernard, 88
Bernini, Giovanni Lorenzo, 94, 95,
97, 100, 105, 106, 107, 108, 109
Besnard, P., 24, 137
Best, F., 26, 137
Bettelheim, B., 122, 123, 137
Bialostocki, Jan, 85, 86, 87, 88, 138, 144
Blacky, 60
Blättner, Fritz, 24, 46, 138
Bonheur, Rosa, 19
Bonnard, Pierre, 91
Borun, M., 116, 138
Botticelli, Sandro, 71, 94, 108, 109
Bourdieu, Pierre, 58, 59, 84, 111,
122, 123, 138, 146
Bračun, Rajka, 73
Bramante, Donato, 60
Brancusi, Constantin, 64
Braque, Georges, 64, 92
Bratož, Remigij, 71
Braudel, Fernand, 88
Brejc, Tomaž, 44, 50, 52, 128, 138
Brezinka, Wolfgang, 24, 25, 26, 138
Brezovar, Milan, 66, 144

Bril, Paul, 106, 107
 Brown Goode, George, 14, 140
 Bruegel, Pieter, 71

C

Calabrese, Omar, 100, 138
 Camillo, Gulio, 12
 Cankar, Izidor, 42, 138
 Caravaggio, Michelangelo Merisi, 94, 100, 101, 103, 105, 106, 107, 108, 109
 Carlyle, Thomas, 46
 Carpaccio, Vittore, 89, 92
 Cesar, Ciril, 71
 Cevc, Anica, 23, 138
 Cézanne, Paul, 71, 91
 Chagal, Marc, 61, 64, 86
 Chamson, A., 64
 Chardin, Jean-Baptiste-Siméon, 91
 Cimabue, Cenzo di Pepo, 64, 94, 107
 Ciocca, Antonio, 59, 60, 65, 138, 139
 Cizek, Franz, 61, 62
 Claesz, Pieter, 92
 Cleghorn, A., 116, 138
 Cole, Henry, 14, 15, 138
 Copley, John Singleton, 85, 91
 Corbin, Alain, 18, 19, 138
 Crane, Walter, 46
 Crivelli, Carlo, 60
 Croce, Benedetto, 81, 86

Č

Čopič, Špelca, 41, 138

D

Dagognet, François, 111, 138
 Dant, A. 75
 Darbel, Alan, 58, 59, 111, 122, 123, 138

Daumier, Honoré, 92
 Debenjak, Riko, 71
 De Giorgio, Michele, 42, 138
 Delacroix, Eugène, 71
 Delaunay, Robert, 64
 Della Pergola, Paola, 35, 139
 Demetrio, D., 23, 139
 De Sanctis, M., 23
 Dewey, John, 60, 88, 89, 139
 Diamond, Judy, 118, 119, 139
 Dierking, Lynn D., 113, 114, 139
 Dilthey, Wilhelm, 86, 87, 90
 Dobida, Karel, 43, 138
 Dolci, Carlo, 100, 102, 107
 Dosso, Dossi, 108, 109
 Dovero, Fernand, 28, 141
 Duby, Georges, 19, 42, 137, 138
 Duccio, di Buoninsegna, 94, 107
 Dürer, Albrecht, 71, 85
 Dyck, Antonius van, 85, 90, 91
 Dyson, Anthony, 63, 139

E

Eco, Umberto, 65, 92, 104, 106, 139
 El Greco, Doménikos, Theotokopulos, 85
 Elkins, James, 74, 75, 139
 Eržen, Alenka, 71

F

Faletič, Vanja, 73
 Falk, John. F., 113, 114, 139
 Fichant, 84
 Fisher, Philip, 75, 76, 139
 Fliedl, Gottfried, 20, 29, 139
 Flis, Janez, 36, 42, 43, 139
 Foucault, Michel, 12, 15, 37, 38, 39, 83, 139

Fra Angelico, 64, 91
 Franc I., 45
 Franc Jožef I., 45
 Frančev, 46, 139
 Freinet, Célestin, 61
 Frey, Dagobert, 88
 Freyer, Henrik, 34
 Fried, Michael, 74, 75

G

Gainsborough, Thomas, 89
 Garantini, Pija, 54, 139
 Garfield, C., 116, 138
 Gaspari, Maksim, 46, 52, 71
 Gauguin, Paul, 61
 Gazeau, M. T., 64, 140
 Gestrin, Ferdo, 66
 Ghirlandajo, Domenico, 64
 Giotto, di Bondone, 64, 71, 86, 91
 Giustiniani, V., 88
 Gloton, Robert, 60, 61, 64, 140
 Gogh, Vincent van, 71, 91, 92
 Gombrich, Hans Ernst, 86, 87, 88, 140
 Goode, G. B. 14
 Goodenough, F. L., 62
 Gosar, Marija, 34, 140
 Gottfried, J. L., 118, 140
 Goya, Francisco, 71, 85
 Graf, Bernhard, 34
 Greenwood, Thomas, 33, 74, 140
 Grohar, Ivan, 71
 Groys, Boris, 128, 140

H

Habermas, Jürgen, 17, 57, 58, 140
 Hacquet, Baltazar, 34
 Hals, Frans, 85, 91
 Hauko, Štefan, 145

Have, T. T., 23
 Hegel, Georg Wilhelm Friedrich, 87, 89
 Hein, George, E., 113, 140
 Herbart, Johan Friedrich, 46
 Herbert, Spencer, 84
 Herder, Johann Gottfried, 87
 Hilke, D. D., 119, 120, 140
 Hjeltslev, Louis, 93
 Hladnik, Franc, 34
 Hochenwart von, Franc, 34
 Hogarth, William, 92
 Holbein, Hans, 85, 90, 91
 Hooper-Greenhill, Eilean, 35, 78, 81, 111, 112, 113, 114, 140, 141
 Hoppner, John, 91
 Hribar, Luka, 81
 Hudson, Kenneth, 34, 141
 Humek, Dragotin, 46, 49, 141

I

Ingres, Jean-Auguste-Dominique, 85, 91

J

Jaeger, W., 26, 141
 Jakac, Božidar, 71
 Jakobson, Roman, 93
 Jakopič, Rihard, 36, 46, 71
 Jama, Matija, 71
 Jansen N., 113, 141
 Jaspers, Karl, 86
 Jeran, Luka, 41
 Jusif, Paul, 28, 141

K

Kalin, Zdenko, 71
 Kandinsky, Wassily, 63

Kante, Božidar, 78, 141
 Kapp, A., 23
 Khlebnikova, Irina, 19, 20, 137
 Klages, Ludwig, 86
 Klee, Paul, 61, 81
 Klemenc, Alenka, 54, 141
 Klemenčič, Fran, 46
 Knowles, M. S., 23, 24, 27, 141
 Kobilca, Ivana, 41, 71, 74, 138
 Kocijančič, Gorazd, 26, 141
 Kodelja, Zdenko, 23, 125, 141
 Komenský, Jan Amos, 65, 141
 Kopernik, Nikolaj, 21, 130
 Kos, Anton Gojmir, 71
 Kotler, Neil, 123, 141
 Kotler, Philip, 123, 141
 Koželj, Anton, 71
 Kralj, Tone, 71
 Kranjc, Milovan, 38, 39, 141
 Kregar, Stane, 71
 Kremser Schmidt, Martin Johann,
 71
 Krulc, Ivan, 45
 Kuehl, Gotthard, 41

L

Lafontaine, La Fontaine, Jean de,
 64
 Lampe, Frančišek, 42, 141
 Lamut, Vladimir, 71
 Landes, Joan, B., 17, 142
 Levi, Albert William, 83, 84, 85, 88,
 89, 90, 91, 92, 110, 142
 Lichtwark, Alfred, 40, 41, 46, 53,
 55, 142
 Lipič, Fran Viljem, 34, 35, 142
 Lloyd, Clem, 17
 Lorenzetti, Ambrogio, 89

Lotto, Lorenzo, 94, 108, 109
 Luquet, G. H., 62

M

Macdonald, Stuart, 62, 142
 Mahnič, Anton, 43, 44
 Majhen, Vladko, 70
 Makarovič, Svetlana, 73, 142
 Maksimilijan I., 45
 Maleš, Miha, 71
 Malovrh, Miroslav, 52, 53, 143
 Mancini, 87
 Manet, Édouard, 85, 91
 Marangoni, M. 81
 Marija Terezija, 45
 Marrone, Caterina, 21, 92, 93, 94,
 107, 109, 110, 142
 Marrou, Henri-Irénée, 26, 142
 Matis, Henri, 64
 Mayer, Ferdo, 71
 Mayer, S. 71, 128, 146
 McManus, Paulette, M., 112, 114,
 115, 116, 118, 119, 120, 122, 123,
 124, 142
 Mead, Margaret, 62
 Memling, Hans, 85
 Messina, da Antonello, 106, 107
 Meštrović, Ivan, 71
 Michelangelo, Buonarroti, 71
 Mihelič, France, 71
 Mikuž, Jure, 56, 142
 Miles, Roger, 113, 142
 Millet, Jean-François, 48
 Mill, John Stuart, 89
 Miró, Joan, 63
 Močnik, Rastko, 30, 37, 50, 142
 Modigliani, Ettore, 85, 92
 Monet, Claude, 85

Montesquieu, Charles-Louis de Se-
condat, 87
Morpurgo-Tagliabue, Gvido, 57, 142
Morris, C., 104, 142
Morris, William, 18, 46
Mozetič, Uroš, 142
Murillo, Bartolomé Esteban, 71
Muršak, Janko, 23, 143
Muster, Miki, 71

N

Nadler, 86
Nanselmann, H., 23
Newsom, B., Y., 123, 143
Nichols, S., 122, 137
Novak, Boris A., 29, 143

O

Ogrizović, Mihajlo, 23, 47, 143
Otto, Pächt, 86
Ozvald, Karel, 23, 143

P

Pandur, Lajči, 71
Panofsky, Erwin, 65, 88
Pavlovec, France, 71
Pęcheux, Michel, 84
Pediček, Franc, 70, 143
Pengov, Slavko, 71
Perko, Lojze, 71
Perrot, Michelle, 42, 138
Petkovšek, Jožef, 71
Physik, John, 18, 143
Picasso, Pablo, 61, 63, 64, 71
Pilon, Veno, 71
Pirnat, Makso, 48, 49, 143
Pirnat, Nikolaj, 71
Pisanello, Antonio Pisano, 64

Pissarro, Camille, 85
Platon, 26, 44, 141, 143
Pochwalski, K., 45
Poggeler, F., 23
Polenec, Anton, 66
Premesa, P., 139
Puhar, Alenka, 42, 143

R

Radics, Peter pl., 35, 143
Rafael, Santi, 18, 36, 71, 85, 91
Rasse, P., 114, 143
Rembrandt, Harmenszoon van
Rijn, 71, 85, 89, 90, 91, 92
Renoir, Pierre-Auguste, 85
Reynolds, Joshua, 85
Ricci, Corrado, 62
Rieu, Alain-Marc, 111, 112, 138, 143
Rispoli, G., 63, 143
Robba, Francesco, 71
Rodin, Auguste, 71
Rorschach, Hermann, 60
Rosenfeld, S., 118
Rosenstock, E., 23
Rossetti, Dante Gabriel, 46
Rotar, Braco, 37, 51, 52, 58, 59, 84,
128, 142, 144
Rouma, G., 62
Rozman, Ervin, 37, 144
Rubens, Peter Paul, 71
Ruskin, John, 14, 18, 46
Russo, Pizzo, Lucia, 60, 62, 144

S

Sallwürk, G., 47
Saussure, Ferdinand de, 93, 144
Schaer, Roland, 19, 144
Schmidt, Matjaž, 145

Schmidt, Vlado, 35, 38, 144
 Schmoll, J. A., 87, 88, 144
 Schmoranzler, Josip, 41, 50, 144
 Schwartz, B., 23
 Sedlmayer, Hans, 86, 144
 Segantini, Giovanni, 60
 Siebelist, Artur, 40
 Silver, A., Z., 123, 143
 Simpson, J. A., 23
 Sisley, Alfred, 85
 Smerdu, Frančišek, 71
 Smrekar, Hinko, 71
 Sontang, Susan, 75
 Spengler, Oswald, 86
 Spranger, Eduard, 86
 Sternen, Matej, 46, 71
 Stern, Erich, 61
 Stuart, Gilbert, 91
 Suher, Fran, 43, 48, 51, 53, 54, 56,
 138, 144
 Sully 50

Š

Šega, I., 39, 144
 Šimleša, P., 28, 146
 Šmidburg von, 34
 Šubic, Jurij, 71

T

Tavčar, Lidija, 11, 14, 19, 23, 29, 33,
 37, 64, 67, 70, 73, 85, 92, 113, 141,
 143, 145, 146
 Thompson, Colin, M., 58, 72, 146
 Tintoretto, Jacopo Robusti, 71
 Tizian, Tiziano Vecelli, 36, 71, 85,
 90, 91, 92, 94, 98, 108, 109
 Toulouse-Lautrec, Henri de, 71

Tratnik, Fran, 46, 71
 Troeltsch, Ernst, 86

U

Uccello, Paolo, 64
 Ušeničnik, Aleš, 43, 44, 146

V

Vasari, Giogio, 88
 Vavpotič, Ivan, 46, 71
 Velázquez, Diego Rodriguez de Sil-
 va y, 71, 85
 Venturi, Lionello, 86, 146
 Verbinc, Franc, 27, 146
 Vermeer, Johannes, 90, 91
 Veronese, Paolo, 90
 Vico, Gianbattista, 87
 Vidmar, Josip, 72, 146
 Vinci, Leonardo da, 71
 Voltaire, François-Maria Arou-
 et, 87
 Vrhunc, Polonca, 23, 41, 138, 146
 Vuksanović, A., 28, 146
 Vygotsky, Lev, 62

W

Walsh, John, 75, 77, 139, 146
 Weber, Max, 54, 86
 Welsch, W., 75,
 Winckelmann, Johann Joachim, 88
 Wölfflin, Heinrich, 81, 86, 88
 Worringer, Wilhelm, 86

Y

Yellis, K., 122, 137

Z

- Zanni, Annalisa, 35, 137, 146
Zavala, Lauro, 113, 142
Zeller, Terry, 128, 146
Zerner, Henri, 88
Zois, Žiga, 34
Zupanič Slavec, Zvonka, 35, 142

Ž

- Žižek, Slavoj, 30, 142
Žnidar, Vincenc, 70, 146

