

OD ČUTNE IZKUŠNJE DO JAVNEGA SPOROČILA: VZGOJA Z UMETNOSTJO KOT ORODJE KOMUNIKACIJE PODNEBNIH SPREMEMB/KRIZE

PETRA ŠTIRN JANOTA,^{1,2} JANEZ OSOJNIK,²
DAVID HAZEMALI,¹ TOMAŽ GRUŠOVNIK,³ DARJA ŠTIRN²

¹ Univerza v Mariboru, Pedagoška, Maribor, Slovenija
petra.stirn1@um.si, david.hazemali@um.si

² Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija
petra.stirn1@um.si, janez.osojnik1@um.si, darja.stirn1@um.si

³ Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Koper, Slovenija
Tomaz.Grusovnik@pef.upr.si

»Poskrbeti za svet« in »poskrbeti za otroke, mladostnike«, ki vstopajo v svet, danes povezujemo s trajnostnostnim razvojem, ki vključuje tako skrb za ohranitev zdravega okolja kot skrb za take oblike bivanja, ki vsem prebivalcem sveta omogočajo dostojno, smisla in upanja polno življenje. Eden izmed načinov, kako razvijati okoljsko odgovornost in hkrati učinkovito komunicirati podnebno krizo, je vzgoja z umetnostjo. Umetniške prakse posameznike ne le senzibilizirajo, temveč jih spodbujajo, da svoje poglede, občutja in etične presoje prevedejo v javno sporočilo – vizualno, zvočno ali performativno – ter tako komunicirajo s skupnostjo. Prispevek najprej oriše konceptualna izhodišča, ki podpirajo ta komunikacijski model vzgoje z umetnostjo, nato pa prek opisa primera predstavi didaktični pristop, razvit in izveden na treh šolah v interdisciplinarnem okolju. Pokažemo, kako vzgoja z umetnostjo deluje kot most med osebnim doživljanjem in kolektivnim delovanjem ter krepi glas mladih v javni razpravi o podnebni krizi.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.6.2025.16](https://doi.org/10.18690/um.ff.6.2025.16)

ISBN
978-961-299-008-4

Ključne besede:
vzgoja preko umetnosti,
komuniciranje
trajnostnosti,
subjektifikacija,
dialog,
aktivizem

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.6.2025.16](https://doi.org/10.18690/um.ff.6.2025.16)

ISBN
978-961-299-008-4

FROM SENSORY EXPERIENCE TO PUBLIC MESSAGE: EDUCATION THROUGH THE ARTS AS A TOOL FOR COMMUNICATING THE CLIMATE CHANGE

PETRA ŠTIRN JANOTA,^{1,2} JANEZ OSOJNIK,²
DAVID HAZEMALI,¹ TOMAŽ GRUŠOVNIK,³ DARJA ŠTIRN²

¹ University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia
petra.stirn1@um.si, david.hazemali@um.si

² University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia
petra.stirn1@um.si, janez.osojnik1@um.si, darja.stirn1@um.si

³ University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia
Tomaz.Grusovnik@pef.upr.si

Keywords:

education through art,
sustainability
communication,
subjectification,
dialogue,
activism

Today we associate “caring for the world” and “caring for the children and young people” who come into the world with sustainable development, which involves both maintaining a healthy environment and ensuring ways of life that allow all the world's inhabitants to live with dignity, meaning and hope. One of the ways in which we can develop environmental responsibility and promote sensitivity to the world is through art education, which aims to deepen the artistic experience. As an educational tool, art encourages individuals to discover different worldviews, reflect on the subject, reflect on their role in the world, communicate while making personal hardships easier to cope with, as well as arouse a desire for an engaged social response. In this paper we present the theories underpinning the education through the arts model. We will then present a case study of a didactic model of education through the arts that we have implemented in three schools and that incorporates an interdisciplinary approach. We how we can use the artworks created to communicate with the wider public to express and convey our concerns and our response.



University of Maribor Press

1 Uvod

V času, ko se izzivi sodobnega sveta vedno bolj prepletajo z okoljskimi, družbenimi in etičnimi vprašanji, postaja razmislek o vlogi vzgoje pri oblikovanju aktivnih in odgovornih posameznikov vse bolj ključen. Slovenska šola, kot opozarja Zdenko Medveš, je po demokratičnih spremembah podlegla racionalističnemu načelu *techné*, pri tem pa zapostavila pomen *poiesis* – ustvarjalnega in čutnega doživljanja sveta (Kuralt, 2021). Posledično učenci znanje pogosto dojemajo kot orodje za reševanje nalog, ne pa kot sredstvo za razumevanje, interpretacijo in transformacijo stvarnosti. Manjka jim prvoosebna izkušnja – utelešeno doživetje učenja, ki se poraja v neposrednem stiku s svetom in se razkriva skozi umetniško izražanje, naracijo ter izkustveno raziskovanje.

Podnebna kriza je danes osrednje presečišče okoljskih, družbenih in etičnih napetosti. Čeprav znanstvena poročila (npr. IPCC) ne dopuščajo dvoma o nujnosti ukrepanja, med podatki in javnim delovanjem zeva komunikacijski prepad: informacije ostajajo abstraktne, oddaljene od vsakdanjega občutja in politične volje. Vloga vzgoje se zato iz klasičnega prenosa znanja premika k vprašanju, kako mlade opremiti z izkušnjami, orodji in jim dati glas, da bodo to krizo čim bolj izpostavljali kot javno zgodbo in skupno akcijo.

Teoretski okvirji sodobne pedagogike (Arendt, 2006; Biesta, 2017; Kroflič, 2022) poudarjajo pomen vzgoje, ki temelji na etični odgovornosti, odnosnosti, komunikaciji in participaciji v skupnem svetu. Takšna vzgoja ne zasleduje zgolj prenosa znanja, temveč odpira prostor za osebno angažiranost, za razvijanje občutljivosti do drugega in do sveta ter za oblikovanje vrednot, ki so temelj pravične, solidarne in trajnostnostne družbe. V tem kontekstu umetnost pridobiva status pedagoškega medija, ki omogoča poglobljeno doživljanje, imaginacijo in transformacijo izkustev. Umetniška izkušnja spodbuja kritično refleksijo, etično presojanje in ustvarjanje alternativnih vizij prihodnosti – kar je ključnega pomena pri oblikovanju ekološko zavestnih in socialno odgovornih državljanov.

Umetnost tako ni zgolj estetski dodatek izobraževanju, temveč pedagoško in komunikacijsko orodje, ki omogoča vstop v kompleksnost podnebne krize na način, ki je celosten, čuten in etično angažiran. Prek ustvarjalnih procesov lahko senzibiliziramo ter aktiviramo posameznike, da prevedejo znanstvene podatke v

javno zgodbo in sodelujejo pri trajnostnosti prenovi skupnosti – kot poudarja Biesta (2017), se v takem učenju ne učimo le *o* svetu, temveč *z* njim in *za* svet.

Prispevek zato obravnava model vzgoje z umetnostjo kot pot k razvoju osebne, etične in okoljske zavzetosti, kjer prvoosebna izkušnja ni cilj sama po sebi, temveč izhodišče za oblikovanje javnega sporočila, smiselno učenje, komuniciranje in solidarnostno delovanje. V tem okviru umetnost deluje kot transformativni komunikacijski medij: odpira prostor poglobljene refleksije, izražanja notranjih doživljajev in oblikovanja etične občutljivosti, hkrati pa gradi most med znanstvenim diskurzom in k javnim akcijam, ki so usmerjene za trajnostnostno delovanje.

Prispevek predstavi model vzgoje z umetnostjo kot pot do javne, čustveno resonantne komunikacije podnebnih sprememb skozi naslednje cilje:

1. Preko prvoosebne izkušnje prebuditi zanimanje za podnebno krizo in trajnostnostni razvoj.
2. Spodbujati kritično opazovanje, presojanje, komuniciranje in javno participacijo, da učenci postanejo glasni sogovorniki v družbi.
3. Poudariti, da trajnostnost zahteva preobrat medosebnih, družbenih in okoljskih odnosov na temelju spoštljivosti, soodvisnosti in skrbi.
4. Omogočiti komuniciranje in izražanje doživetega skozi umetniške jezike (film, mural, strip, performans) ter razviti sporočila, ki zmanjšajo psihološko distanco do krize.
5. Predstaviti umetnost kot prostor soočanja z osebnimi stiskami in hkrati kot most do kolektivnega delovanja.
6. Povezati zgodovinske prelomnice družbenih sprememb s sodobnimi točkami podnebne (ne)pravičnosti ter spodbuditi vizijo dostojnega, ekološko vzdržnega in socialno pravičnega sveta.

2 Komuniciranje podnebne krize

Podnebna znanost je postala ena najbolj dokumentiranih področij sodobne akademije, vendar krivulja političnega in družbenega ukrepanja v korist podnebnih sprememb ostaja presenetljivo ploska. Ta paradoks, ki ga Susanne Moser poimenuje »kognitivno-afektivni prepad«, kaže, da količina informacij sama ne sproži dejanj, če se ne ujameta še občutek pomena in možnost vpliva (Moser, 2016). Empirične

raziskave psihološke distance podnebnih tveganj potrjujejo, da ljudje, ki posledice zaznavajo kot prostorsko ali časovno oddaljene, izražajo nižjo stopnjo skrbi in manjšo pripravljenost za ukrepanje, pa čeprav razumejo osnovna dejstva (Spence, Poortinga & Pidgeon, 2012). Učinkovita komunikacija mora zato ustvariti most med abstraktnimi podatki in vsakdanjo izkušnjo – most, ki ga gradijo čustva, vrednote in občutek kolektivne moči.

Eden najtrdnjših tramov tega mostu so zgodbe. Narativna struktura s prepoznavnim konfliktom in z razrešitvijo poslušalca »transportira« v svet protagonistov, začasno zadrži skepticizem in olajša pomnjenje informacij. Pripovedovanje zgodb omogoča vznik narativne vednosti, ta pa vključuje zmožnost oblikovanja in pripovedovanja, preko katerega mislimo in ubesedujemo svoje življenje s spomini na preteklost, pogledom na sedanost in vizijo prihodnosti, predelujemo tesnobne, lahko tudi travmatične izkušnje, razvijamo spodobnost kontekstualno občutljivega praktičnega presojanja (*phronesis*). Narativna vednost podpira občutljivo vživetje v perspektivo drugih udeležencev neke situacije, omogoča kritično vstopanje v družbeno realnost (Štirn Janota, Štirn 2022).

Ko so podnebna sporočila vtkana v pripoved kmeta, ki zaradi suše izgubi pridelek, ali zdravnice, ki po poplavih zdravi okužbe, abstraktni grafi zaživijo v človeških obrazih. Vizualne podobe delujejo podobno močno, a potrebujejo kulturno in krajevno sidrišče. Klasična ikona polarnega medveda na taljenem ledu je spektakularna, hkrati pa ohranja krizo na varni razdalji; fotografija poplavljenе domače ulice ali suhega vinograda ima dokazano večjo moč, da prebije psihološko distanco in spodbudi osebno relevantnost (O'Neill & Nicholson-Cole, 2009; O'Neill, 2017).

Tudi najbolj ganljivi narativi pa lahko zaidejo na dve skrajnosti: bodisi vzbujajo pretiran strah bodisi ponujajo naivno tolažbo. Okvirjanje sporočil – način, kako združimo podatke o tveganjih z zametki za reševanje podnebne krize – je zato ključno. Metaanalize učinkovitosti »fear appeals« kažejo, da zastrašujoča vsebina mobilizira le, če jo spremljata občutek nadzora in jasen poziv k dejanju; brez tega izzove bežanje ali zanikanje (Tannenbaum et al., 2015). Pozitivni okvirji upanja so po drugi strani najuspešnejši, kadar realno prikažejo napredek, ki je že dosežen, in vabijo k skupnemu naporu – na primer skozi teme pravične energetske preobrazbe in skrbi za prihodnje generacije.

Toda ljudje ne ukrepamo le kot posamezniki, temveč predvsem kot člani skupin. Socialna identiteta določa, katerim virom zaupamo, kako interpretiramo podatke in ali verjamemo, da »mi« sploh lahko kaj spremenimo. Model SIMPEA (Social Identity Model of Pro-Environmental Action) opozarja, da občutek kolektivne učinkovitosti in skupinske norme napovedujeta obseg realnega vedenjskega odziva precej bolje kot zgolj osebni strah ali upanje (Fritsche et al., 2018). V digitalni dobi se te skupinske dinamike razširjajo po spletnih platformah: TikTok izzivi-i, memi in kratki videi lahko zasebno skrb v nekaj urah preoblikujejo v viralno kolektivno gesto, ki preseže meje učilnic.

Soočena s temi ugotovitvami je vzgoja postavljena pred nalogo, da znanstvene vsebine ne le predstavi, temveč jih pretvori v kulturno in emocionalno gibalno. Najnovejša UNESCO-va pobuda *Greening Education Partnership* izrecno poudarja, da morajo šole razvijati sposobnost komuniciranja in pripovedovanja lokalnih podnebnih zgodb, rabo vizualnih medijev in kritično medijsko pismenost, če želijo pri mladih vzpostaviti kontinuum od znanja do dejanj (UNESCO, 2013). Praksa vzgoje z umetnostjo ponuja rodovitna orodja: učenci skozi kolektivno ustvarjanje filma, murala ali podkasta ne samo osvajajo podatke, ampak jih sproti prevajajo v čutno izkušnjo, preizkušajo različna čustvena in vrednotne okvirje ter javno komunicirajo in nastopajo kot glasniki spremembe. Ko svoje gradivo testirajo z vrstniki in lokalnimi skupnostmi, hkrati preizkušajo, katera sporočila vzbujajo empatijo in katera odpor, ter se učijo prilagajati retoriko realnim odzivom – natanko tisti proces, ki zapira kognitivno-afektivni prepad. Avtorji (Kearney idr., 2024), med katerimi so številni znani teoretiki vzgoje, umetniki in filozofi, so v nedavno izdani monografiji *Hostig Earth – Facing the Climate Emergency* zapisali, da je eden največjih izzivov sodobnega sveta, kako vzgojiti generacije, ki ne bodo le uspešne, ampak predvsem sočutne, odgovorne in povezane z Zemljo. Pri tem ponudijo vzgojo z umetnostjo kot tisto, ki otroka/mladostnika nagovarja, z njim komunicira na način, da se ne nauči le »vsebine«, temveč vstopi v živo izkušnjo bivanja. V tem smislu, kot napišejo, umetnost kot vzgojna pot postane akt *gostoljubja*: odpremo prostor za izkustvo, ki nas presega, in hkrati poglobi njegovo doživljanje sveta. (Yates v Kearney idr., 2024). Na ta način umetnost oblikuje človeka, ki zna čutiti svet – in samo tak človek lahko svet tudi varuje. Podobno razmišljanje o vzgoji za svet izpostavlja filozofinja Hannah Arendt, ki v svoji knjigi *Med preteklostjo in prihodnostjo. Šest vaj v političnem mišljenju* (2006) vzgojo opisuje kot ključno točko, kjer se odločamo

o ljubezni do sveta in otrok, kar je nujno za preprečevanje ekološke krize in ohranjanje dostojanstva življenja.

V nadaljevanju razvijamo tri konceptualne stebre, ki povezujejo etiko trajnosti s prakso javnega komuniciranja in sporočanja, obravnavano v poglavju 2:

Prvi steber, 2.1 **Trajnostnost in ekopedagogika** kot odnosna izkušnja se navezuje na idejo planetarne pravičnosti in ekološke soodvisnosti: izhodiščna etična drža je, da je človeško blagostanje neločljivo prepleteno z blagostanjem celotne biosfere. Ekopedagoški pristop zato poudarja recipročno skrb – to, da vsak poseg v okolje terja odgovorno vračanje naravi – ter mladim ponuja vrednostni kompas, ki ga kasneje, v poglavju o komunikaciji, prevajamo v priljubljene narative in vizualne podobe.

Drugi steber, 2.2 **Subjektifikacija** kot način (so)bivanja v svetu, pojasni, kako učenec iz poslušalca postane govoreči akter. V dialogu z drugimi in s svetom si pridobi sposobnost, da spregovori v lastnem imenu, a hkrati prevzame odgovornost za skupno dobro. Tovrstna subjektifikacija je ključna za klimatsko komunikacijo, saj prav ona vzpostavi glasnika podnebne pravičnosti – posameznika, ki ne le razume krizo, ampak jo zna javno ubesediti in pozvati k dejanjem.

Tretji steber, 2.3 **Umetnost kot prvoosebna komunikacijska izkušnja**, izpostavi moč veččutnega, čustvenega in dialoškega srečanja z realnostjo. Umetniška praksa deluje kot prevajalnik: abstraktna znanstvena opozorila spremeni v otipljivo zgodbo, vizualni simbol ali skupnostni dogodek. Prav s tem zapira kognitivno-afektivni prepad, ki smo ga opisali v samostojnem poglavju o komuniciranju podnebne krize, ter služi kot most med znanjem in kolektivnim dejanjem.

2.1 Trajnostnost in ekopedagogika

Razmišljanje o trajnosti v današnjem času vse bolj presega razumevanje trajnosti kot »inženirskega koncepta« (Kroflič, 2023, 32), ki izpostavlja pomen razvoja zelenih tehnoloških rešitev z upoštevanjem ravnotežja med ekonomsko rastjo, družbenim napredkom in skrbjo za okolje. Poudarek je tudi na spodbujanju razvoja inovacij in vlaganj v nove tehnologije in poslovne modele na področjih zelenega in digitalnega prehoda (glej OECD, strateški dokumenti EU ...). Snovalci

tega koncepta so predvsem združbe in organizacije, ki v ospredje postavljajo gospodarski razvoj in sodelovanje, zagovarjajo pedagogiko opolnomočenja prihodnjih generacij prek prenosa obstoječega znanja o vzrokih degradacije okolja in tehnoloških možnostih za njegovo izboljšanje.

Trajnostnost se predvsem skozi glas nevladnih organizacij, umetnikov in znanstvenikov humanističnih, pa tudi naravoslovnih smeri, usmerja v pomen sobivanja, pravične razdelitve, omejevanje potrošniškega načina življenja in ekspanzivnega gospodarstva ter si prizadeva za razvijanje globoke povezanosti z naravnim svetom in sprejetje biosfere kot izobraževalnega prostora. Kot izpostavita Wolf and Lisa Wahpepah, predstavnika nevladne organizacije *Descendants of the Earth* (Potomci Zemlje) v intervjuju *Listening to the Earth* (Poslušati zemljo) (Kerney idr., 2024), trajnostnost pomeni živeti v medsebojni povezanosti z naravo, spoštovati naravni red in ravnati v skladu z načelom vzajemnosti. Vsak poseg v okolje ima posledice, zato je odgovornost človeka, da vrača naravi vsaj toliko, kolikor od nje jemlje. Ta »recipročnost življenja« se udejanja v vsakdanjih dejanjih. Tudi avtorji Unescove študije o strategiji prihodnosti vzgoje in izobraževanja *Reimagining our future together: New social contract for education* (2021) trajnostnost povezujejo s sodelovanjem in solidarnostjo: »Spodbujati mora intelektualne, socialne in moralne sposobnosti učencev za sodelovanje in preoblikovanje sveta z empatijo in sočutjem. Treba se je tudi odvaditi učenja predsodkov, predsodkov in razdvajanja« (Prav tam, str. 4).

Gre za »(trans)humanistični koncept trajnostnosti« (Kroflič, 2023, 32), ki trajnostnost in soočenje z okoljsko krizo ne razume le kot tehnološki ali politični koncept, temveč kot duhoven in etičen odnos do Zemlje kot žive entitete. Zagovorniki tega koncepta v ospredje postavijo upanje v trajnostnostno, pravično in solidarno prihodnost, pri čemer poudarjajo potrebo po premiku od učenja o svetu z namenom delovanja nanj k učenju sobivanja s svetom okoli nas. Kearney (2023) celo poziva k prehodu iz dobe antropocena, ki jo zaznamuje prevlada človeka nad naravo, v novo obdobje – simbiocena, kjer bi človeštvo sobivalo z drugimi vrstami v medsebojni odvisnosti.

Kaj to pojmovanje pomeni za področje vzgoje? Vzgoja za trajnostnostni razvoj zahteva prehod od tehnološko usmerjenega, kompetenčnega modela k avtopoetskemu pristopu, ki temelji na osebnih doživetjih in prvoosebni izkušnji. Spodbuja globlje zavedanje vrednosti sveta in pomen skrbi za okolje skozi osebno

izkušnjo in upanje, ki ga krepi lastno delovanje (Medveš, 2020; Kroflič 2023). Na podoben način kot avto-poetska pedagogika je občutljivost za svet kot naše domovanje mogoče razvijati z vzgojo z umetnostjo, ki je usmerjena na poglobljanje umetniškega doživetja. Umetnost kot pedagoško orodje otroke in mladostnike spodbuja k odkrivanju raznolikih pogledov na svet, k osmišljevanju obravnavanih vsebin in premišljevanju o svoji vlogi v svetu, hkrati pa jim omogoča komuniciranje v različnih medijih, ki jih jezik umetnosti ponuja, lažje soočanje z osebnimi stiskami, pa tudi vzbuja željo po angažiranem družbenem odzivu (Štirn Janota, Štirn, 2024).

Prav tako ekopedagogika, ki se je kot veja kritične pedagogike razvila v 90 letih 20. stoletja z namenom, da bi sledila ciljem, zapisanim v *Listini zemlje* (2000), daje etične temelje za nastajajočo globalno družbo in temelji na spoštovanju narave, univerzalnih človekovih pravicah, ekonomski pravičnosti in kulturi miru (Kahn 2008). Pomemben element ekopedagogike je razvijanje odgovornosti do okolja in zavedanja soodvisnosti kot izhodišča.

Eden vidnejših predstavnikov ekopedagogike, Richard Kahn (2010), daje velik pomen družbeno kritičnemu znanju in odnosni ravni ter komunikaciji, dialogu. Ekopedagogika naj se zavzema »za osvoboditev živali, narave in vseh zatiranih ljudi na zemlji« (Grigorov, Fleuri, 2012, 438). Temeljni koncepti ekopedagogike so za Khana trajnostnost (sanje, da bi živeli dobro), planetarnost (vsi smo med seboj povezani in soodvisni) in biofilija (strastna ljubezen do življenja in vsega živega) (Kahn, 2010).

Paulo Freire je kot predstavnik kritične pedagogike izpostavljal kritično znanje, odnosno raven in dialog ter vzgajanje posameznika za aktivno participacijo v družbi (Freire, 2000). Za udejanjanje idej modula, katerega cilj je angažiranje za (so)delovanje pri gradnji solidarne, zelene in trajnostnostno naravnane družbe, se naslanjamo na njegove ideje, ki poudarjajo problemsko-dialoško izobraževanje, kjer učenec in učitelj preko dialoga v odnosu skupaj iščeta resnico, soustvarjata znanje, ga nenehno problematizirata, aplicirata v konkretni situaciji. Pri tem Freire poudarja pomen kontekstualizacije, poglobljanje v probleme, ki so povezani z učenci in njihovim svetom, kar vodi v večjo motivacijo za iskanje rešitev (Prav tam).

2.2 Subjektifikacija

Subjektifikacija je koncept, ki ga v svojih teoretskih razmišljanjih o vzgoji in delovanju posameznika kot pomembnega izpostavijo Emanuel Levinas, Hannah Arendt, Jacques Ranciere in Gert Biesta. Vsem je skupno, da subjektifikacijo opredelijo kot proces vzpostavljanja posameznika kot subjekta. Pri tem je ključno, kako naslavljamo posameznike kot zmožne aktivnega in odnosno-odgovornega dejanja, koliko in kakšne izkušnje jim omogočamo pri vstopanju v svet, kako jim odpiramo prostor in jih postavljamo v dialoge z drugimi, s svetom, v katerih presprašujejo svoje (so)obstajanje, (so)bivanje, (so)delovanje (Kako so z drugimi?) in svoje odgovorno odzivanje ter (so)ustvarjanje sveta (Kako bivam v svetu in kako ga sooblikujem?). Na ta način se posamezniki ne dojemajo samo kot objekti dejanj drugih, temveč se oblikujejo kot subjekti, kot tisti, ko so odgovorni za svet. Biesta subjektifikacijo opredeli kot enega od treh temeljnih procesov vzgojno-izobraževalnega delovanja. Prvi je kvalifikacija oziroma pridobivanje znanja ter razvijanje veščin, vrednot in dispozicij za potrebe poklica, za katerega se pripravljamo. Drugi je socializacija kot način, kako postajamo del obstoječih tradicij, s tem da sprejmemo družbene norme in navade ter oblikujemo okolju primerne samopodobe oziroma identitete. Subjektifikacija pa je tista, ki v ospredje postavlja sodelovanje, komunikacijo, dialog in solidarnost ter si prizadeva preiti od preživetja k življenju s skrbjo za svoje in naše življenje z drugimi na tem planetu (Biesta, 2015).

Biesta tako zapiše: »Resnično vzgojno in izobraževalno delo šol ni otrokom in mladostnikom olajšati načine izražanja, temveč vključiti jih v dialog s svetom. Gre za to, da jih obrnemo proti svetu in v njih prebudimo željo biti v svetu, s svetom in ne le s samim seboj« (Biesta, 2022, 53–54). Če koncept subjektifikacije povežemo z vzgojo za trajnostnosti razvoj, je ključna točka, na kateri naj bi krepili odgovoren in solidaren odnos do sveta in bivanja v svetu, da posameznike (otroke in mlade) postavljamo v različne situacije, ki terjajo od njih prespraševanje in preseganje egocentričnih pozicij v svetu (Biesta, 2022). Pri tem jih, kot zapiše Hannah Arendt, »ne izženemo iz našega sveta in prepustimo samim sebi; da jim ne odvzamemo možnosti, da se lotijo nečesa novega, nečesa, česar nismo predvideli, pač pa jih vnaprej pripravimo za nalogo obnove skupnega sveta« (Arendt, 2006, 199).

Odgovor na vprašanje, kako uresničiti tovrstne cilje vzgoje in izobraževanja, je lahko vzgoja z umetnostjo kot prvoosebna izkušnja, ki jo v svojem delu *Letting Art Teach* (2017) podpira tudi Gert Biesta.

2.3 Vzgoja z umetnostjo kot prvoosebna komunikacijska izkušnja

Po mnenju Bieste vstop v umetnost, bodisi kot gledalec bodisi kot ustvarjalec, vključuje komunikacijo in angažiran odnos, ki posameznika usmerja v svet ter ga podpira v procesu subjektifikacije (Biesta, 2019, 2022). Kljub temu pa zgolj eksterna ekspresija doživetij ali samoprezentacija, ki zadovoljuje posameznikove ali družbene potrebe, ne zadostuje. Umetniška vzgoja je namreč dialoška izkušnja, ki zahteva odziv drugih, kar omogoča slišnost različnih perspektiv in iskanje načinov delovanja ter angažiranja, ki presegajo egocentrične poglede.

Pomembno je zagotoviti čas in prostor ter oblikovati vsebine, ki posameznikom omogočajo srečanje z njihovimi željami, potrebami in odpori na način, ki ga Biesta opisuje kot »odrasel način« (2017, 85). To pomeni, da se ne osredotočajo zgolj na to, kdo so, temveč tudi na to, kako so v svetu in v odnosu z drugimi. Biesta poudarja, da pri učenju z umetnostjo ni ključno vprašanje, kaj se lahko naučimo od umetnosti, temveč, da se prepustimo, da nas umetnost nagovori, da se nas dotakne in da se nanjo dejavno odzovemo. Umetnost je nenehno, nikoli dokončano raziskovanje tega, kaj pomeni živeti v svetu.

Ambicija ni obvladovanje ali ukročenje umetnosti, kar bi lahko vodilo do dekonstrukcije realnosti, s katero se soočamo, temveč gre za vzpostavljanje in ohranjanje komunikacije, dialoga. »Ustvarjanje, izvajanje in uprizarjanje umetnosti nas tako na zelo neposreden način uči, kaj pomeni vzpostaviti dialog, biti v dialogu. V tem pogledu je umetnost tesno povezana z delom rok – potrebuje čas, potrebuje material – in je vse prej kot ideja. Toda umetnost deluje tudi na področju srca – ukvarjanje z umetnostjo, srečanje z njo, se nas lahko tudi dotakne, nas navduši, nas presune. V nas lahko prebudi skrb za umetnost, lahko jo vzljubimo in s tem začnemo skrbeti za svet in ga ljubiti. Na ta način lahko umetnost poglobi in razširi načine, na katere smo v stiku s svetom onkraj misli, ki jih o njem razmišljamo. Na ta način je torej umetnost pomembna tudi za naš obstoj – kot subjektov v svetu na odrasel način« (Biesta, 2017, 81).

Takšno razumevanje pomena umetnosti kot komunikacijske, dialoške in celostne izkušnje predstavlja tako imenovan paradigmatški premik v razumevanju vzgojnih pristopov (Kroflič, 2023) od kompetenčnega, ki temelji na prepričanju o opolnomočujoči naravi izkušenj prejšnjih generacij in se osredotoča na prenos znanja ter utrjevanje veščin, ki jih Zdenko Medveš označuje kot tretjeosebno, tehnološko znanje k prvoosebnemu, avto-poetskemu pristopu (Medveš, 2020), v katerem vzgajani osebi prikažemo »svet kot vredno entiteto, ter pomen osebnega doživljanja kot tiste dimenzije vzgoje, ki krepi zavedanje o pomenu skrbi za okolje ter o pomenu upanja, ki si ga utrjujemo z lastnim skrbnim delovanjem« (Kroflič, 2023, 34,35).

Povezava prvoosebne izkušnje z umetnostjo in vzgojo za trajnostnosti razvoj je ključna za oblikovanje zavesti in odgovornosti posameznikov do okolja. Prvoosebna izkušnja, kot jo opredeljuje Manzoni (2020), temelji na utelešeni vednosti, ki vključuje čustveno in senzorično doživljanje, kar učencem omogoča, da se povežejo z realnimi izzivi, kot so podnebne spremembe in socialna neenakost.

Umetnost spodbuja angažirano raziskovanje, kjer otroci in mladostniki prek umetniških projektov, osredotočenih na trajnostnostne teme, razvijajo kritično mišljenje in empatijo (Kroflič, 2015). S tem se posamezniki učijo izražati svoja čustva in razmišljanja, kar krepi njihovo identiteto v kontekstu skupnosti (Biesta, 2019, 2022). Vzgoja za trajnostnosti razvoj se tako ne osredotoča zgolj na prenos znanja, temveč tudi na oblikovanje vrednot, ki spodbujajo odgovorno ravnanje do okolja. Ali, kot izpostavijo avtorji že omenjene knjige *Hostig Earth – Facing the Climate Emergency* (2024), da če želimo vzgojo, ki bo v službi prihodnosti, moramo gojiti estetsko občutljivost kot obliko etične drža. Vzgoja ni (le) podajanje znanja – je gojenje notranjega poslušanja, komunikacije, dialoga, ustvarjalnosti in sposobnosti biti doma v svetu, ki ga ne nadzorujemo, temveč soustvarjamo.

3 Opis primera – Kako preko izobraževanja komunicirati s posamezniki o temah s področja trajnostnosti in jih angažirati za (so)delovanje?

3.1 Metodološki okvir in opredelitev kriterijev uspešnega uvajanja – Vključitev umetnosti v različna področja in njena vloga

Interdisciplinarnost vključuje pristope z več znanstvenih področij, kar rezultira v celovitejšem razumevanju izbranega problema proučevanja (Raento, 2009). Interdisciplinarne raziskave in prakse, ki temeljijo na raznolikosti perspektiv in znanj, imajo tako pogosto prednosti, saj naslavljaajo kompleksne probleme, ki presegajo znanje le posamezne discipline (Cohen Miller in Pate, 2019). Pri ozaveščanju pomena trajnostnosti in obravnavanju tematik, povezanih z okoljskimi spremembami in njihovimi posledicami, je zaradi kompleksnosti problema potreben interdisciplinarni pristop, kar poudarjajo uredniki monografije *Interdisciplinarity and Climate Change: Transforming Knowledge and Practice for Our Global Future* (Bhaskar in drugi, 2010). V izvedenem modulu so sodelovali strokovnjaki s področij filozofije, zgodovine, sociologije in pedagogike. Spoznanja posameznega področja so se smiselno povezovala, prepletala in dopolnjevala. Filozofski doprinos je poudaril sublimnost in lepoto kot intrinzično vrednost narave in naravnih bitnosti. Zgodovinski »del« je posvetil pozornost historičnemu pogledu na ekološka dogajanja in odziv družbe ter moč umetnosti na družbeni odziv. Področje sociologije je poudarilo pomen posameznika pri aktivnem sooblikovanju sveta, pedagogike pa vzgoje, ki spodbuja komunikacijo, dialog, sodelovanje, solidarnost, raziskovanje, radovednost, osmišljanje in angažiranost za svet in delovanje v svetu preko prvoosebne izkušnje.

Najprej so udeleženci pridobili spoznanja s področja filozofije, ki med drugim naslavlja vprašanja kritičnega, etičnega in odgovornega presojanja in razmišljanja, kar predstavlja pomembno komponento pri spodbujanju prookoljskega ozaveščanja in obnašanja. Ob tem se lahko naveže na pojem sublimnega, ki ga je prvi opisal filozof Immanuel Kant. Ta ga je razumel kot tisto, kar presega človeka tako po velikosti kot intenzivnosti dogajanja. Sublimno se lahko upodobi v umetniških upodobitvah, na primer kot v razmerju med človekom in naravo, ki prvega presega. Zastopanost zgodovine, ki je sledila filozofskemu delu, je bila v praktičnem primeru pomembna zaradi opozarjanja na nekatere primere, ko so si ljudje na protestih ali shodih

prizadevali za družbene spremembe, bolj zdravo okolje in večjo socialno enakost. Ta prizadevanja so se odražala tudi v umetniških upodobitvah. Te so, kot ugotavljata pedagoga Penney Clark in Alan Shears (2020, 5, 14–16), priljubljene med ljudmi, obenem pa vplivajo na njihovo dojetanje zgodovine in oblikovanje njihovega kolektivnega spomina. Omenjena avtorja menita, da je smiselno pri poučevanju zgodovine – to pa bi lahko veljalo nasploh, ko se ljudje seznanijo z zgodovino, kot je bilo v izvedenem praktičnem primeru – vključevati umetnost, ker je ta privlačna in omogoča, da se ljudje lažje vživijo v osebnosti ali dogajanje v določenem zgodovinskem obdobju, prav tako pa že sama upodobitev odpira možnost razmisleka o različnih interpretacijah. Na upodobitev namreč vplivajo osebni, družbeni, verski, ekonomski in politični motivi umetnika. Poleg tega, da umetnost predstavlja pedagoško orodje za seznanjanje z zgodovinskimi dogodki, lahko, kot dodaja pedagoginja Yonghee Suh (2013, 138), umetniške stvaritve predstavljajo vir, ki je sam po sebi predmet zgodovinske raziskave, primerljiv npr. z dokumenti, ki jih hranijo arhivi. Spoznanja s področja sociologije so zaradi njenega fokusa na preučevanju družbe in vloge posameznika v njej predstavljala smiselno nadaljevanje izvajanja modula. Subjektivizacija je pomembna za spreminjanje družbe. Subjektivizirani posamezniki imajo zmožnosti za prepoznavanje različnih družbenih problematik in zmožnosti za iskanje, zahtevanje in implementiranje sprememb oziroma rešitev. V procesu subjektivizacije lahko igra kot vzgojno-izobraževalni pristop pomembno vlogo umetnost, saj mdr. vpliva na čustva, perspektive in mnenja posameznikov in socialnih skupin, obenem pa lahko izzove njihovo kritično razmišljanje in prispeva h kulturnim in k družbenim spremembam. Za vzgojno-izobraževalne pristope je specializirana pedagogika, ki je bila nepogrešljivo zastopana v praktičnem primeru. Umetnost ima v teh pristopih dvojno vlogo. Po eni strani na svojstven način omogoča posamezniku izražanje čustev in stališč, po drugi pa mu omogoča, da preko umetniških praks raziskuje svoje ideje, spoznava sebe in drugega. Umetniška izkušnja posameznika pripelje do tega, da se sploh loti ozaveščanja spoznanja, ki je v latentnosti že prisotno v njem.

3.2 Didaktični okvir – Od ustvarjanja pogojev za občutljivost k angažiranemu vstopu in komuniciranju s širšo javnostjo

Pri samem načrtovanju in izvedbi modula smo sledili petstopenjskemu modelu načrtovanja, ki predstavlja modificirano obliko izkustvenega učenja (Štirn, 2010; Kroflič idr., 2010).

Vsaka tema se začne z aktivnostmi, katerih cilj je odpiranje posameznikove občutljivosti za določeno temo in spodbujanje osebnega doživetja/vživetja. Učenje oziroma raziskovanje izbrane teme se tako začne z motiviranjem posameznika preko raznovrstnih izkušenj, ki spodbujajo različna doživljanja in zanimanje (radovednost in navduševanje) za temo. Pri tem je pomembno, da udeležencem ponujamo čim bolj raznolike načine stopanja v temo – od zgodb o temi, fotografij, obiskov različnih realnih okolij ... da jim ponudimo tudi provokativne materiale, ki sprožajo raznolika čustva, ki omogočajo presenečenja, čudenja ipd. Udeleženci so v tem delu procesa (fazi) bolj opazovalci. Prav umetnost je najučinkovitejši medij, s pomočjo katerega »odpiramo čute« in povečamo občutljivost posameznika za določeno temo.

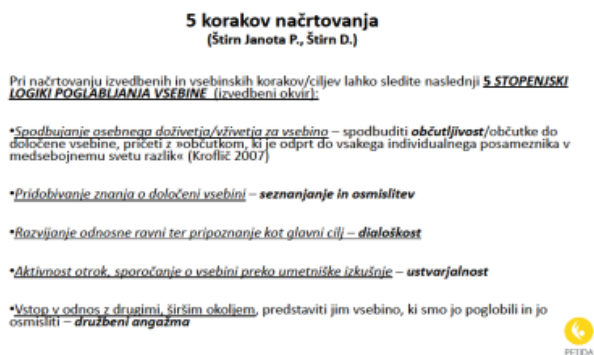
V nadaljevanju se cilj osredotoči na pridobivanje znanja o določeni vsebini – *sežnanjanje in osmislitev*. Gre za fazo spoznavanja, raziskovanja in preizkušanja, kjer udeleženci pridobivajo informacije o temi, raziskujejo pojave, eksperimentirajo in zapisujejo svoja opazanja, postavljajo svoje teorije – zakaj in kako mislijo, da se nekaj dogaja, kako razumejo nek pojav, situacijo, kako, s kakšnimi besedami bi lahko opisali nek pojav.

Tretji korak zaznamuje *dialoškost*. V tem koraku sta v ospredju komunikacija in izmenjava izkušenj, idej (dialog med vrstniki, sodelavci, učitelji, vzgojitelji drugimi ...). Udeleženci pridobivajo povratne informacije o svojem raziskovanju, o sebi. Pri tem uporabljajo pridobljena znanja, izmenjujejo izkušnje, ideje ... Cilj koraka je razvijanje odnosne ravni ter pozitivno pripoznanje različnih individualnih pogledov, stališč in doživljanja vsebine. Preko dialoga posameznik preverja ustreznost lastnih pogledov in z drugimi ustvarja skupno vrednost, razvija lastne teorije, presega stereotipe, preoblikuje stališča, vrednote (Rinaldi, 2006).

Četrty korak smo poimenovali *ustvarjalnost*. V njem udeleženci sporočajo o vsebini izbrane teme preko umetniške izkušnje. Sledi ustvarjalna faza, ko udeležence spodbudimo, da svoje ideje, teorije, znanje predstavijo na različne kreativne načine, ter jih v taki obliki tudi predstavijo.

Zadnji korak se imenuje *družbeni angažma*. Bistvo petega koraka je vstop v odnos z drugimi, s širšim okoljem, kjer udeleženci predstavijo vsebino, ki so jo poglobili in osmislili. Gre za vstop v javni prostor (npr. v kulturno ustanovo ali lokalno okolje), z namenom nagovarjanja in komunikacije s širšim občinstvom in doseganjem

družbenih ciljev (delo otrok, mladih, odraslih v različnih sferah lokalne skupnosti). Na ta način njihova predstavitev dobi pomen aktivizma, nagovarja, vabi v komunikacijo in dialog, vabi k sodelovanju in odzivanju.



Slika 1: Model petih korakov načrtovanja

Vir: Štirn Janota in Štirn, 2012

3.3 Izvedba modula – Navduševanje, osmišljanje, komuniciranje, ustvarjanje in nagovarjanje širše javnosti

V nadaljevanju predstavljamo izvedbo modula po opisani metodologiji in modelu, vključujoč cilje in teoretična izhodišča. Izvedba modula je potekala na treh šolah (Gimnazija Franca Miklošiča Ljutomer, Srednja šola za gostinstvo in turizem Radenci in OŠ Koroški jeklarji s POŠ Kotlje). Udeleženci so bili osnovnošolski in srednješolski učitelji, vseh skupaj jih je bilo 25. Ob koncu izvedbe modula smo z udeleženci opravili evalvacijo in jih prosili za zapise refleksij. Ob vabilu, da podajo splošno refleksijo, smo jim postavili še tri vprašanja, ki so nas zanimala glede prenosa, spoznanega in doživetega v njihovo prakso: Kaj se vam je zdelo najbolj pomembno skozi izvedbo izobraževanja/kaj vas je glede vsebine angažiralo? Kako ste izkušnje in znanja z usposabljanja uporabili v svoji pedagoški praksi? Kako vidite vlogo umetnosti pri nagovarjanju dijakov glede ekoloških vsebin?

3.3.1 Občutljivost za temo

Vsebino modula smo **začeli s prvoosebno izkušnjo udeležencev**. Povabili smo jih k ogledu filma z vsebino, ki naslavlja ekološko krizo, temu pa je sledil voden pogovor po filmu (metodologija didaktičnega pogovora Kina Dvor). V nadaljevanju

smo udeležence povabili k ogledu umetniških del, ki so v preteklosti izražala upor umetnikov zoper družbene probleme in so se v zgodovino zapisala kot kulturna likovna dela (npr. delo Eugèna Delacroix, Svoboda vodi ljudstvo) in probleme, povezane z okoljsko problematiko (primer: Kaiser, 2021; Makuc, 2021).

3.3.2 Seznanjanje in osmislitev

Kontinuirani so si **sledila predavanja z delavnicami** po tematskih sklopih, kjer smo v okviru vsakega področja naslavljali teoretična izhodišča izbrane vsebine.

3.3.2.1 Filozofija

Naravna lepota, ki jo odkriva ali prikazuje umetnost, je posledično z osveščanjem o pomembnosti trajnosti povezana neposredno preko okoljske etike. Ne gre torej zgolj za to, da bi z naravno lepoto motivirali posameznike za okoljevarstveno ravnanje, pač pa predvsem za izpostavljanje moralnega pomena ohranjanja narave lepote. Skozi modul so se udeleženci zato srečali z vprašanji okoljske etike, pri čemer so najprej premislili samo naravo etičkih oziroma moralnih sodb, ki spadajo med vrednostne sodbe. Nato so pod vodstvom moderatorja oziroma olajševalca skupaj premislili osnovne gradnike moralnega odnosa in pretresli različne moralne situacije. Na koncu so se po skupinah lotili še analiz fotografij del priznanega krajinskega umetnika Andyja Goldsworthyja in poskušali pojasniti, ali se skozi njega zrcali intrinzično ali instrumentalno dožemanje narave.

Filozofija že dolgo časa pozna tesno povezavo umetnosti in narave. Že pri Aristotelu je v naravi utelešen red, simetrija in razmerja med posameznimi deli, ki so lepa. Po Aristotelu (1982) je tako za umetnost značilna »mimesis« ali posnemanje, s čimer je lepota definirana s posnemanjem narave. Tudi pri Kantu (1999) narava igra pomembno vlogo v estetiki, a preko poudarka ne zgolj na lepem in piktoresknem ali slikovitem, pač pa predvsem skozi koncept »sublimnega«. Sublimno je to, ob čemer se človek hkrati zave tako svoje majhnosti in nebogljenosti spričo velikosti in dinamičnosti naravnega sveta kot tudi svoje posebnosti napram naravi, ki se kaže v njegovi duhovnosti in neodvisnosti od naravnega sveta. Kant pozna dve vrsti sublimnega, matematično in dinamično. Matematično sublimno je povezano z velikostjo, doživimo pa ga denimo ob pogledu v nočno nebo, kjer nas nepreštevost svetov prevzame in pretrese, saj nas sooči z omejenostjo naše domišljije, da s

predstavo zaobjame razsežnost vesolja. Vendar pa nam ta občutek po drugi strani omogoča zavedanje neskončnosti, kar nam po Kantu vzbuja spoštovanje do naše lastne racionalnosti. Dinamično sublimno doživimo denimo ob pogledu na nevihto iz varnega zaledja. Ob soočenju z močjo narave, ki nas prestraši, vendarle ugotovimo, da smo od narave v posebnem smislu neodvisni: res je, da lahko izniči našo materialno eksistenco, a ob tem slepem divjanju naravnih sil se človek ugleda kot bitje morale, kar mu znova podeljuje posebno dostojanstvo. Narava in njeno umetniško upodabljanje, predvsem v romantičnem slogu, značilnem za kakšnega Casparja Davida Friedricha ali Josepha Mallorda Williama Turnerja, sta za Kanta tako lahko vir naše moralne samovzgoje.

Res je, da je v zgornjih primerih lepota narave bolj motrena s človeško središčnega oziroma antropocentričnega gledišča, ki poudarja njeno koristnost za človeške namene, kot pa iz vidika narave same. Dejansko lepota narave kot kategorija okoljske etike, ki se ukvarja z vprašanjem človekove moralne odgovornosti do okolja, nastopi šele z Aldom Leopoldom in njegovim *Almanahom peščene dežele*. Leopold (2010) tako lepoto zraven integritete in stabilnosti izpostavi kot eno izmed osnovnih meril moralnega ravnanja v navezavi na okolje: pravi namreč, da je neko dejanje z vidika okoljske etike sprejemljivo, če prispeva k lepoti, stabilnosti in integriteti biotske skupnosti, napačno pa, če k temu ne prispeva. Povedano poenostavljeno bi lahko rekli, da je za Leopolda moralno tisto ravnanje, ki prispeva k lepoti in vzdržnosti ekosistemov. Pri Leopoldu lepota narave tako prestopi meje estetskosti in postane moralna oziroma etična kategorija, saj lahko poslej sklicevanje nanjo nastopa kot del ne zgolj sodb okusa, pač pa tudi vrednostnih sodb.

Na impliciten način je lepota kot moralna kategorija, ki jo je treba upoštevati pri ravnanju z okoljem, prisotna tudi v globoki ekologiji Arneta Naessa (2011). Globoka ekologija namreč kot moralno ravnanje opredeljuje tisto delovanje, ki nečloveški življenjski svet obravnava z vidika biocentrizma. V konkretnem smislu to pomeni, da moramo na okolje in živa bitja v njem gledati kot na nekaj, kar ima notranjo ali intrinzično vrednost, torej kot na nekaj, kar je vredno samo po sebi, ne pa zgolj kot sredstvo za doseg človeških ciljev (instrumentalna ali orodna vrednost). Tipična kategorija intrinzične vrednosti pa je med drugim lahko tudi lepota. Kadar okolje presojamo z vidika estetskosti, ga sicer lahko presojamo v smislu, da je lepo zgolj za človeka; toda po drugi strani lahko imamo njegovo lepoto ravno za inherentno ali

notranjo značilnost ekosistema, za nekaj, kar ni povezano z doseganjem človeških smotrov, pač pa je lepo na sebi.

Filozofski del modula je bil torej zasnovan izrazito participatorno in v skladu z načeli na učenca osredinjenega učenja in poučevanja, sledil pa je predvsem načelom sokratskega dialoga kot učne metode, ki izpostavlja in predpostavlja, da je učenje možno zgolj kot aktivni proces spoznavanja posameznika znotraj učeče se skupnosti (Grušovnik, 2022).

3.3.2.2 Zgodovina

V zgodovinskem delu modula sta izvajalca pozornost najprej posvetila krajši predstavitvi razvoja okoljskih gibanj skozi čas in njihovi politični participaciji, ki se je lahko kazala v nastanku t. i. zelenih strank. Lorraine Elliott, raziskovalka mednarodnih odnosov in tematik, povezanih s posledicami podnebnih sprememb, je v tem oziru zapisala, da skrb za vpliv na življenje ljudi, ki jih npr. prinašata onesnaženost zraka in vode, sega vsaj že v obdobje antičnega Rima. Sodobno okoljevarstveno gibanje je nastalo predvsem zaradi skrbi za zaščito podeželja v Evropi in divjine v Združenih državah Amerike (ZDA) ter posledic onesnaževanja na zdravje ljudi v času industrijske revolucije konec 19. stoletja. Po mnenju takšnih gibanj so države tiste, ki bi morale skrbeti za ohranjanje narave. Od 60. let 20. stoletja je okoljevarstvo dobilo politični predznak. Takrat je prihajalo do prvih ustanovitev zelenih političnih gibanj, ki so ponekod prerasle v politične stranke. Te so si prizadevale za varovanje okolja, demokracijo, socialno pravičnost in nenasilje (Elliott, n. d.). V nadaljevanju predavanja sta predavatelja obravnavala nekatere konkretne primere družbenega angažiranja, do katerih je prišlo zaradi nestrinjanja s politikami, povezanimi z naravo in okoljem. Tako sta izpostavila primere protestov proti izrabi jedrske energije, ki so bili zlasti posledica jedrskih nesreč na Otoku treh milj v ZDA leta 1979 in v Černobilu v Ukrajini leta 1986. Nadalje sta opozorila na pomen okoljskih gibanj v baltskih sovjetskih socialističnih republikah konec 80. let 20. stoletja, ki so predstavljala prvi večji primer nasprotovanja tamkajšnjim komunističnim oblastem s strani civilne družbe (npr. Plakans, 2014, 389–391; Agarín & Grivinš, 2016, 245–246). Obenem sta opozorila na posamezne primere uspešnih in neuspešnih akcij okoljskih gibanj po svetu, in sicer Gibanja Chipko v Indiji (Shiva & Bandyopadhyay, 1986; Pathak, 2021), Zbora revnih na Tajskem (Baker, 2000), Gibanja za preživetje ljudstva Ogoni v Nigeriji (Musa & Saminu, 2024), na

problematiko gradnje ene od hidroelektrarn v Hondurasu (Lakhani, 2017) in obratovanja rudnika Jabiluka v Avstraliji (Hurst & Middleton, 2024). Poleg teh primerov, ki so vplivali na življenje ljudi v glavnem le na prizadetem območju, sta predavatelja udeležence seznanila s pomembnostjo mednarodnega sodelovanja pri obravnavanju podnebnih sprememb, kar je rezultiralo v prirejanju mednarodnih podnebnih konferenc in podpisov mednarodnih okoljskih sporazumov.

V drugem delu predavanja sta predavatelja predstavila izbrana umetniška dela, ki predstavljajo odziv na aktualno družbeno dogajanje ali tisto, ki je bilo v bližji preteklosti. Sprva sta izpostavila primere iz likovne umetnosti, in sicer delo Pabla Picassa z naslovom *Guernica*, ki prikazuje bombardiranje istoimenskega mesta v času španske državljanske vojne, deli Francisca Goye z naslovom *Drugi maj* in *Tretji maj*, ki se nanašata na španski odpor proti vdoru Napoleona I. v Španijo, in deli Eugèna Delacroixa z naslovom *Masaker na Hiosu* in *Svoboda vodi ljudstvo*; prvo prikazuje posledice Osmanskega napada na grški otok Hios v času grške revolucije, drugo pa je poklon francoski Julijski revoluciji leta 1830. Predavatelja sta nadalje prikazala nekaj relevantnih glasbenih stvaritev. Pesem skupine The Scorpions z naslovom *Wind of Change* se nanaša na padec Berlinskega zidu, pesem skupine Nena z naslovom *99 Luftballons* pa opozarja na nevarnost jedrske vojne. Druga primera sta nastala na območju Socialistične federativne republike Jugoslavije. Pesem skupine Prljavo kazalište z naslovom *Mojoj majci (Ruža brvatska)* je bila napisana v spomin preminuli materi člana skupine Jasenka Houre, a je dobila drugačno konotacijo – budnico hrvaškega nacionalizma v takratni razpadajoči Jugoslaviji. Pesem skupine Agropop z naslovom *Samo milijon nas je* imela velik vpliv v slovenskem osamosvojitvenem procesu. Kar se tiče literature, sta predavatelja izpostavila *Slovensko pesem*, ki jo je napisal Karel Destovnik Kajuh in je bila posvečena krepitvi upora Slovencev proti okupatorjem v času druge svetovne vojne, ter roman Ericha Marie Remarquaa z naslovom *Na Zahodu nič novega* (doživel je več filmskih upodobitev). Delo govori o izkušnji prve svetovne vojne skozi oči nemškega vojaka (Remarque je bil veteran te vojne). Na koncu predavanja sta izpostavila tri umetniške upodobitve, ki so neposredno povezane z delovanjem narave, in sicer dve sliki, nastali v drugi polovici 18. stoletja, ki prikazujeta izbruh Vezuva (avtor prve je William Marlow, druge pa Joseph Wright), in pesem z naslovom *Do They Know It's Christmas?* Iz leta 1984. Ta je bila napisana za namene zbiranja sredstev za ljudi, ki so v Etiopiji stradali zaradi lakote, ki jo je povzročila suša v letih 1983–1985.

3.3.2.3 Pedagogika

V pedagoškem delu smo udeležence povabili v k razmišljanju o vlogi, ki jo imata vzgoja in izobraževanje pri motiviranju za vsebine, ki naslavljajo okoljsko problematiko. Osredotočili smo se na ustvarjanje pogojev za razmišljanje in komuniciranje o smislu bivanja in učenja, za razvijanje kritičnega mišljenja preko problemskega učenja in izobraževanja, ki je inkluzivno in interkulturno naravnano. Velik poudarek smo dali spoznavanju vsebin preko prvoosebne izkušnje in poudarili odnosno dimenzijo, v kateri smo se skozi srečanja in v komunikaciji, dialogu pripravljeni srečati z Drugostjo, se »odučiti pristranskosti, predsodkov in nadzora« (Unesco, 2021 v Kroflič 2023).

Kot dobro izobraževanje smo izpostavili izobraževanje, ki se zaveda, da kvalifikacija ni edina stvar, ki je pomembna, pač pa izobraževanje, ki poskuša doseči ravnovesje med kvalifikacijo, socializacijo in subjektifikacijo.

V ospredje smo postavili etični in spoštljivi um, ki naj bi otroke in mladostnike preko primerov stvaritev narave, svojih izkušenj in stika z naravo navdušil in naredil občutljivejšega za svet, ki nas obdaja. Udeleženci naj bi spoznali in se zavedali, da je okolje prostor komunikacije, srečevanja ljudi, predmetov, rastlin in živali, ob čemer vzpostavljajo odnos s samim sabo in z drugimi in na ta način gradijo svojo identiteto in širijo svoj socialni prostor.

Vzgojo preko umetnosti smo predstavili kot tisto, ki spodbuja »raziskovanje, refleksijo in ustvarjanje, kar prispeva k celostnemu razvoju učencev kot subjektov, sposobnih za komunikacijo in dialog s svetom« (Štirn Janota in Štirn, 2024, 46).

Izvedbo dela pedagogike smo začeli s komuniciranjem o vlogi učitelja, vzgojitelja in vplivih, ki jih imajo preko vzgoje na otroke in mladostnike. Udeležence smo povabili v razmišljanje preko citata Hanne Arendt, ki pravi: »Vzgoja je točka, na kateri se odločimo, ali dovolj ljubimo svet, da prevzamemo odgovornost zanj in ga s tem rešimo pred tistim uničenjem, ki bi bilo brez obnavljanja in prihajanja novincev in mladih neizogibno. Vzgoja pa je tudi točka, kjer se odločimo, ali dovolj ljubimo svoje otroke, da jih ne izženemo iz našega sveta in prepustimo samim sebi; da jim ne odvzamemo možnosti, da se lotijo nečesa novega, nečesa, česar nismo predvideli,

pač pa jih vnaprej pripravimo za nalogo obnove skupnega sveta« (Arendt, 2006 v Kroflič, 2013, 31).

Nadaljevali smo z vprašanjem, kako misliti vzgojo za trajnostni razvoj, pri čemer smo kot izhodišče postavili prvoosebni, avto-poetski model vzgoje (Medveš, 2020).

Predstavili smo dokumente, ki govorijo o vzgoji za trajnosti razvoj, pri tem smo se opirali na pomen ustvarjalnosti, sodelovanja, solidarnost, okoljske pravičnosti, moralne odgovornosti in delovanja v javnem prostoru v smislu angažiranja za ozaveščanje posledic in ravnanj v odnosu do podnebne krize. Izpostavili smo dokumente UNESCO in knjigo Greta Thunberg *The Climate Book*. Dotaknili se pedagogike sodelovanja in solidarnosti in z razlago subjektifikacije razmišljali, kako otroke in mladostnike vključiti v dialog s svetom in jih angažirati za odgovorno delovanje v njem (Biesta, 2017).

Izpostavili smo glavne prednosti vzgoje preko umetnosti, kjer je eni strani umetnina tista, ki angažira celoten spekter človekovih senzornih, intelektualnih, emocionalnih in motivacijskih plasti osebnosti ter omogoča oseben, angažiran, izkustven stik z upodobljeno vsebino in s tem krepitev številnih, za prosocialnost in moralno pomembnih osebnostnih lastnosti in dimenzij. Na drugi strani pa umetnost kot taka mogoča širjenje splošne razgledanosti, krepitev ustvarjalnosti (Robinson), vpliv na druga področja inteligentnosti (Gardner) in pomaga pri razreševanju osebnih travm (Kroflič).

Tekom izvedbe smo udeležence povabili v dialog o:

- vzajemnem (medsebojnem) vplivanju med okoljem, naravo in nami;
- spodbujanju oblikovanja okoljske identitete, ki pomeni zavedanje o tem, kako nas določajo širše okolje, arhitektura, oblikovanje, hkrati pa skrb za okolje in naravo ter vplivanje nanjo;
- pomenu pripoznanje drugega v širšem okolju in sobivanje;
- možnostih uporabe različnih umetniških praks kot viru razumevanja, izražanja in medsebojne komunikacije o dogajanjih v okolju, naravi.

Ob koncu smo predstavili primere angažirane umetnosti otrok, mladostnikov, širše javnosti in znanih umetnikov in ekoloških gibanj.

3.3.3.3 Dialoškost in ustvarjalnost

V **fazi dialoškosti in ustvarjalnosti** so udeleženci v različnih umetniških jezikih izrazili svoje doživljanje in svoj pogled/odziv na dogajanje v svetu, skrbi za svet in lastno prebivanje v njem ter premisleke o etičnih vprašanjih, povezanih z njihovim doživljanjem sveta in vseh bitij v njem na način, da jih usmerja k cilju. Ta faza je terjala veliko časa in so jo udeleženci v enem delu opravili doma. Pri tem so se osredotočili na naslednja vprašanja: Katera problematika/tema/nepravičnost jim je zanimala iskrico upora do te mere, da bi zavzeli aktivistično držo in zakaj? Kako bi komunicirali in nagovorili širšo javnost? S katerimi aktivističnimi akcijami bi si prizadevali doseči spremembo?

3.4 Družbeni angažma

Zadnji korak je predstavljal **vstop v javni prostor in komuniciranje s širšo javnostjo**. Udeleženci so predstavili svoje poglede, ideje, odzive o družbi, naravi, kulturi, sobivanju skozi film in mural.

Udeleženci Gimnazije Franca Miklošiča Ljutomer in Srednje šole za gostinstvo in turizem Radenci so kot odziv na dogajanje v svetu v luči podnebnih sprememb pripravili dva filma (igranega in animiranega), ki sta bila predvajana na Grossmanovem festivalu fantastičnega filma in vina, 11. – 15. 6. 2024 v Ljutomeru. Z njima so hoteli pokazati, »kako lahko preko umetnosti izrazijo kritiko družbenega odnosa do okolja in kako lahko vplivajo na spremembo odnosa in vedenja do tega. Vzgoja z urbano umetnostjo je dober način angažiranja za (so) delovanje pri gradnji solidarne, zelene in trajnostnostno naravnane družbe« (iz refleksije udeležencev Gimnazije Franca Miklošiča Ljutomer, Srednje šole za gostinstvo in turizem Radenci). Filma naslavljata dve temi: prvi problematiko kmetijstva v luči okoljskih sprememb, drugi pa preplavljenost korporacij, ki smo jim na globalni ravni podlegli. V nadaljevanju sta na kratko opisani vsebini filmov.

IZGUBLJENE SANJE, produkcija Srednja šola za gostinstvo in turizem Radenci

Ponosen prleški kmet prideluje kakovostno solato, ljudje z navdušenjem kupujejo njegovo solato na tržnici. Vse njegovo delo in trud sta bila v hipu izničena, saj mu je toča skoraj popolnoma uničila pridelek. Kar je od pridelka ostalo, skuša prodati na

tržnici, a zaman. Obupan sprejme težko odločitev in se odpove kmetovanju. Ob tem se zamišljeno sprašuje: »Polje, kdo te bo še ljubil?«



Slika 2: Uvodna špica filma Izgubljene sanje

Vir: Srednja šola za gostinstvo in turizem Radenci

ERNI KONC, produkcija Gimnazija Franca Miklošiča Ljutomer

On (Erni Konc) je metafora za koncerne, korporacije, ki množično izkoriščajo pridne delavce in se jih zlahka znebijo, ko jih ne potrebujejo. Poleg izkoriščanja ljudi imajo tudi negativen vpliv na naravo (umiranje živali). Tudi ko gre kakšna korporacija "po gobe", višje sile vseeno iz nje počrpajo ves denar oziroma kar je ostalo. Potreben je upor malih, ki se morajo združiti v boju za pravice in pravičnost.



Slika 3: Uvodna špica filma Erni Konc

Vir: Gimnazija Franca Miklošiča Ljutomer

Udeleženci iz OŠ Koroški jeklarji in POŠ Kotlje so za svoj odziv in medij komuniciranja s širšo javnostjo izbrali mural, ki so ga ob pomoči grafitarja naslikali na stavbo nekdanjega kulturnega doma v Kotljah. Vsebina njihovega murala se dotika problematike smeti in ločevanja odpadkov. V nadaljevanju povzemamo vsebino murala.

IZBIRA JE TVOJA, avtorice učiteljice OŠ Koroški jeklarji in POŠ Kotlje

Neodgovorno ravnanje s smetmi nas bo pripeljalo do tega, da bo naša Koroška postala Smetoška. Izbira je tvoja!



Slika 4: Ustvarjanje murala Izbira je tvoja

Vir: OŠ Koroški jeklarji in POŠ Kotlje

3.5 Evalvacija modula

Sledila je **evalvacija modula**, ki je potekala na način kvalitativne metode v obliki refleksij udeležencev. Pridobili smo 20 refleksij udeležencev, ki so modul ocenili kot vsebinsko kvaliteten, zanimiv in dialoški. Interdisciplinarnost, ki jo je vključeval, se

jim je zdela smiselna in je razpirala vpogled v tematiko skozi različne vstopne točke. Vsebine so pri njih sprožile globlji razmislek za tematiko, ki naslavlja komuniciranje podnebnih sprememb, in trčile na določena stališča, predsodke glede same problematike komuniciranja okoljskih sprememb in vzgoje za trajnostnosti razvoj, ki so jih v komunikaciji bili pripravljeni ozavestiti in tudi spremeniti pri sebi. Jezike, ki jih ponuja umetniška izkušnja, so videli kot tiste, ki razpirajo vsebine in dajejo prostor za vstopanje v prvoosebne izkušnje, ter kot sporočanje o videnem, doživetem, spoznanem v mnogoterih jezikih, ki jih ponujajo mediji umetniških jezikov. Poudarjena je bila možnost prenosa modula in uporabe vsebin v praksi pri delu z dijaki in učenci. Udeleženci so bili zelo motivirani in angažirani pri pripravi njihovega odziva glede razmišljanja na dogajanje v svetu in skrbi za svet v luči okoljskih sprememb. Same priprave scenarija za film in skice za mural ter kasneje izvedbe so se lotili zelo raziskovalno in dialoško, v luči iskanja vsebin, ki se dotikajo posledic vsakdanjega življenja in angažirajo razmislek glede naše odgovornosti do sveta. Prvoosebna izkušnja, komuniciranje in dialog so se jim zdeli ključni ob naslavljanju tem, povezanih s trajnostnostjo in skrbjo ter razvoja odgovornosti do okolja. Udeleženci so svoje refleksije tudi pisno podali. V nadaljevanju podajamo nekaj njihovih zapisov.

»Modul v okviru projekta Zelen.kom je zanimivo zasnovan, saj smo se preko predavanj iz različnih področij še bolj približali zeleni tematiki, ki smo jo kasneje prevetрили s skupno debato, ki je bila odprta, strpna in konstruktivna. Ugotovili smo, da obstajajo mnogovrstne perspektive obravnave ekologije, kar smo kasneje vzeli za izhodišče našega projekta, saj smo se osredotočili ne na majhnega človeka temveč na velike akterje, ki so skoraj izpuščeni pri angažiranju za dobrobit okolja. Projekt je našo skupino sodelavk zelo povezal, tako da smo postale uigran tim, kjer je imela vsaka svojo vlogo. Ta izkušnja me je navdihnila, da sem tudi dijakom pripravila več dejavnosti v skupinah, ki jim omogočajo sodelovanje in prilagajanje skupnim ciljem.«

(Ana Pertinač, Gimnazija Franca Miklošiča Ljutomer)

»S sodelovanjem na izobraževanju modula Vzgoja z umetnostjo kot način angažiranja za (so)delovanje pri gradnji solidarne, zelene in trajnostnostno naravnane družbe sem ponovno ozavestila ekološko problematiko in človekov odnos do okolja. Gre za teme, ki so vedno aktualne in vsake toliko časa je dobro osvežiti znanje ali se srečati s kom, ki se s to problematiko poglobljeno ukvarja. Modul me je vzpodbudil za prenos vsebin v mojo prakso. Pri urah slovenščine se kdaj pa kdaj srečamo s temi temami, sploh pri gradivu, ki ga pripravljam za utrjevanje snovi, ko razčlenjujemo neumetnostna besedila. Po navadi izbiram družbeno kritična besedila, komentarje, reportaže, s katerimi želim nagovoriti dijake, da bodo kritični opazovalci družbenih in okoljskih sprememb. Umetnost in umetniško ustvarjanje tako umetnikov kot dijakov se mi zdita izredno pomembna za razvoj mladih. Umetnost postavlja ogledalo družbi in na različne načine, ne le razumskega, nagovarja svojo publiko. Ekološke vsebine so odlična

tema in izhodišče za ustvarjanje mladih. Z malo učiteljeve iznajdljivosti se lahko znajdejo v učnem procesu in učnem načrtu, ki je pri splošnoizobraževalnih predmetih pogosto tog in zelo obsežen ter posledično pušča malo prostora za lastno raziskovanje in umetniško ustvarjanje.« (Katja Peršak Hajdinjak, Gimnazija Franca Miklošiča Ljutomer)

»Izobraževanje nam je ponudilo kakovostne vsebine, izzvalo kritično razmišljanje ter nas spodbudilo k vključevanju umetnosti v pedagoško delo. Rezultat našega dela je bil kratek film – podnebna grozljivka – ki smo jo ustvarili z namenom, da preko umetniškega izraza opozorimo na perečo okoljsko problematiko. Film je bil predvajan na Grossmannovem festivalu v Ljutomeru, kar je bila dodatna potrditev kvalitete in pomena našega dela. S tem projektom smo želeli ne le kritično reflektirati aktualne okoljske izzive, temveč tudi spodbuditi gledalce k razmisleku o lastnem odnosu do narave. Modul, ki smo se ga udeležile je dokaz, da je vzgoja z umetnostjo učinkovit in navdihujoč način za spodbujanje sodelovanja, razumevanja okoljskih izzivov ter gradnjo bolj solidarne, zelene in trajnostnostne družbe. Takšne oblike izobraževanja si zaslužijo nadaljnjo podporo in vključevanje v šolski kurikulum.

Znanja sva prenesli v prakso z vključevanjem več projektnih pristopov pri obravnavi okoljskih tem, tako pri pouku slovenščine kot praktičnem pouku turizma. Skupno ustvarjanje kratkega filma naju je dodatno opogumilo k temu, da dijake še bolj vključujeva v proces ustvarjanja – ne le kot poslušalce, ampak kot aktivne soustvarjalce interaktivnega pouka. Velik pomen vidiva v vzgoji preko umetnosti uresničujoč ciljev predmetov, ki jih poučujeva. V kombinaciji z okoljskimi vsebinami umetnost omogoča, da dijaki čustveno reagirajo, se poistovetijo z zgodbami in posledično bolje razumejo pomen trajnostnostnega ravnanja. Pri turizmu to pomeni večjo občutljivost do prostora in skupnosti, pri jeziku pa poglobljen izrazni svet in kritično mišljenje. Vključevanje umetnosti ima pomen za doseganje ciljev, povezanih s trajnostnostnim razvojem, interpretacijo dediščine in ustvarjanjem avtentičnih turističnih izkušenj. Ko dijaki raziskujejo naravne danosti Pomurja, kot so reka Mura, njeni mrtvi rokavi, žaba plavček, narcise v Veržuju ali Radgonsko-Kapelske gorice, ne gre le za učenje o prostoru, temveč za razvijanje spoštljivega odnosa do njega. Umetnost jim omogoča, da ta odnos tudi izrazijo in predstavijo drugim – preko vodenj, multimedijskih predstavitev, trajnostnostnih zgodb ali osebno izdelanih promocijskih materialov. Na ta način se pri praktičnem pouku turizma krepijo tudi komunikacijske, interpretativne in predstavitvene spretnosti, ki so ključne v turizmu. Ko dijaki ustvarjajo na podlagi lastnega okolja, se z njim povežejo na globlji ravni – ne le racionalno, ampak tudi čustveno. Prek umetnosti dijaki postanejo tudi ambasadorji naravne dediščine Pomurja kot bodoči turistični vodniki in hkrati tudi varuhi okolja. Pri pouku slovenskega jezika umetniško ustvarjanje omogoča doseganje ciljev na področju jezikovnega izražanja, besedilne pismenosti in kritičnega branja ter pisanja. Dijaki ustvarjajo pesmi, eseje, refleksivne zapise, prispevke z okoljsko tematiko, kar jim omogoča razvoj jezika kot orodja za mišljenje in vplivanje. Narava in njena problematika postaneta prostor pripovedi, simbolike in osebne angažiranosti. Ko dijaki izražajo svojo okoljsko osveščenost, krepijo domišljijo in čustveno doživljanje sveta, kar prispeva k vrednotam, kot so skrb, odgovornost solidarnost. Medpredmetna izvedba pouka slovenščine in turizma, obogatena z umetniškimi pristopi, ponuja celovit in interdisciplinaren način izobraževanja, ki dijakom omogoča ne le znanje, temveč tudi občutek soodgovornosti za skupno prihodnost.«

(Mateja Rožanc Zemljič in Elvira Štumpf, Srednja šola za gostinstvo in turizem Radenci)

»Zanimivo se mi je zdelo to, da smo skozi predavanja in komunikacijo v delavnicah različnih profilov predavateljev izrazili skupne vrednote in hkrati spodbudili razmišljanje o okoljski problematiki. Zanimivo je to, kako lahko umetnost deluje kot močno orodje za ozaveščanje, dialog in sodelovanje ljudi. Umetnost sedaj bolj vidim kot pomembno sredstvo za nagovarjanje učencev o ekoloških vsebinah, saj omogoča izražanje na čustveni in vizualni ravni, kar pogosto močneje vpliva kot napisano besedilo ali golo predavanje. Skozi umetnost lahko mlajše generacije razvijejo občutek odgovornosti do okolja in soljudi, da bo prihodnost lepša.«
(Jasmina Pušnik, OŠ Koroški jeklarji)

»Zdelo se mi je zelo pomembno, da smo temo komuniciranja trajnosti obravnavali skozi umetniški pristop, saj ta omogoča drugačen – bolj čustven, oseben in angažiran – pogled na okoljske izzive. Vlogo umetnosti pri nagovarjanju učencev o ekoloških temah vidim kot izjemno pomembno. Otroci preko umetnosti ne le pridobivajo znanje, temveč tudi izražajo svoja stališča, razvijajo vrednote in postajajo aktivni soustvarjalci sprememb. Umetnost jim omogoča, da postanejo glas narave, in da na kreativen način izrazijo skrb za okolje.«
(Vanja Kačič, OŠ Koroški jeklarji - POŠ Kotlje)

»Še več pozornosti pri svojem poučevanju sem namenila temu, da so otroci v vodeni diskusiji izražali svoja opažanja in mnenja ter prihajali do novih spoznanj in idej. Menim, da se otroci še lažje kot mi izrazijo skozi umetnost ter lahko imajo izvirnejše zamisli. Pomembno je sporočiti občanom, da nam je mar za naše okolje, ker to vpliva tudi na zdravje vseh živih bitij, vključno z nami, ter da lahko vsak od nas pripomore h kvaliteti našega bivanja na Zemlji. To sporočilo je najučinkoviteje podati skozi umetnostne stvaritve, saj jih bodo razumeli vsi, ne glede na starost, materni jezik, socialni položaj itd.«
(Melanie Veselko, OŠ Koroški jeklarji)

4 Zaključek

Poglavje, ki smo ga predstavili, se osredotoča na umetnost kot ključno pedagoško orodje za spodbujanje okoljske, družbene in etične občutljivosti, pri čemer izpostavlja prvoosebno izkušnjo kot temelj transformativne vzgoje. V času podnebne krize, socialnih razpok in etične zasičenosti družbe, ki se vse bolj sooča z negotovostjo prihodnosti, se nujno odpira vprašanje, kako vzgajati posameznike, ki bodo ne le kompetentni, temveč predvsem sočutni, odgovorni in sposobni sobivanja z naravo in drugimi. Razmislek velja tudi v smeri vzgoje posameznika, ki bo razumel, da človek ne komunicira samo preko verbalne kompetence, pač pa obstaja široka paleta medijev, ki jih ponujajo različna področja umetnosti, s katerimi lahko stopamo v odnose s svetom in sporočamo o videnem, doživetem, spoznanem. Na tak način morda še bolj nagovorimo, angažiramo in razpremo različne vidike komuniciranja

podnebne krize in trajnostnostnega razvoja. Ne le to, s tem se razvijajo ključne veščine – kritično branje podnebnih podatkov, prevajanje kompleksnih informacij v razumljive zgodbe in ustvarjanje novih narativov, ki aktivirajo empatijo in spodbujajo k ukrepanju. V tem kontekstu umetnost ni zgolj estetski dodatek ali dekorativni element v izobraževanju, temveč postaja sredstvo za subjektifikacijo, za etično prebujenje in za vstop v dialog z realnostjo, ki nas presega.

Umetniška komunikacija podnebnih sprememb ne pomeni le pasivnega sprejemanja informacij, temveč tudi aktivno soustvarjanje sporočil: slušatelji skozi risbe, videe ali zvočne zapise raziskujejo lastne izkušnje z vremenom, sodelujejo pri skupinskih projektih, kjer preizkušajo različne načine predstavitve enake tematike, ter se učijo, kako ciljno nagovoriti različne publike – od lokalnih skupnosti do oblikovalcev politik. Takšna praksa krepi prepoznavanje in razumevanje narativnih struktur, retoričnih prijemov in vizualnih metafor, ki so nujni za učinkovito komuniciranje kompleksnih pojavov.

Na ta način umetnost postane most med stroko in javnostjo: znanstveno utemeljene ugotovitve o dviganju temperatur ali izgubi biotske raznovrstnosti se skozi umetnost prelevijo v dostopne, čustveno nabite izkušnje, ki pozivajo k razmisleku in dejanjem. Oseba, opremljena s takšnimi komunikacijskimi orodji, ne bo le razumela podnebnih sprememb na intelektualni ravni, temveč bo znala vsebino preoblikovati v prepričljive vizualne in zvočne pripovedi, ki nagovarjajo različne ciljne skupine in krepijo kolektivno zavedanje odgovornosti do planeta.

Na podlagi teoretskih izhodišč (Arendt, Biesta, Kroflič, Kearney) in v okviru izvedenega pedagoškega modula poglavje pokaže, da umetnost omogoča prepoznavanje kompleksnosti sveta na način, ki združuje čutno, intelektualno ter etično dimenzijo človekovega doživljanja. Praksa vzgoje z umetnostjo, kot je bila implementirana v opisanem modulu, temelji na petstopenjskem modelu izkustvenega učenja (Štirn Janota, Štirn, 2012), ki vodi udeležence od senzibilizacije za temo, vsebino in raziskovanja do ustvarjalnega izražanja in družbenega angažmaja v smislu komuniciranja s širšo javnostjo. Poseben pomen je imel element interdisciplinarnosti, ki je omogočil razširjeno razumevanje problematike trajnostnosti s pomočjo filozofije, zgodovine, sociologije in pedagogike.

Evalvacije in refleksije udeležencev so jasno pokazale, da umetniško izkustvo omogoča globlji stik z obravnavano tematiko, saj odpira prostor za izražanje, prevpraševanje in transformacijo osebnih stališč. Pri tem ima umetnost potencial, da preseže zgolj racionalni prenos znanja in ponudi orodja, ki spodbujajo formacijo posameznika kot etičnega subjekta, ki zna čutiti svet in nanj odgovarjati. Udeleženci so poudarili pomen možnosti, da preko umetniških praks razvijajo občutek za prostor, za medosebne odnose, za naravo – in da jih to vodi k bolj odgovornemu in angažiranemu odnosu do sveta.

Študija primera in ustvarjeni umetniški odzivi (kot npr. film na Grossmannovem festivalu) potrjujejo, da umetnost mladim omogoča izražanje skrbi za svet, grajenje kolektivne zavesti in iskanje alternativnih rešitev. Umetniški izraz tako ni končni cilj, temveč procesno orodje za razmislek, artikulacijo izkušenj, komunikacijo in družbeno delovanje. Ob tem je bistveno, da umetniški proces ni prepuščen zgolj spontanosti, temveč ga strukturira premišljeno načrtovan didaktični model, ki udeležencem omogoča varno, a tudi izzivalno okolje za rast.

Na teoretski ravni poglavje pokaže, kako koncepti, kot so subjektifikacija, ekopedagogika in estetska občutljivost, predstavljajo nujen premik v razumevanju vzgoje za trajnostnosti razvoj. Če želimo vzgojo, ki bo odgovarjala izzivom 21. stoletja, se moramo oddaljiti od kompetenčnega modela, ki je osredotočen na merljive cilje, in se usmeriti v oblikovanje izobraževalnih praks, ki posameznika postavljajo v dialog s svetom in ga spodbujajo k delovanju v njem. Ugotovitve poglavja tako niso le prispevek k didaktiki umetnosti, temveč pomenijo pomembno spodbudo za ponovni premislek o temeljih vzgojno-izobraževalnega sistema. Če želimo šolo, ki bo prostor dialoga, ustvarjalnosti, solidarnosti in upanja, potem je umetnost tista, ki lahko kot pedagoško sredstvo odpira poti k odgovornemu sobivanju in trajnostnosti prenovi skupnega sveta.

Viri in Literatura

- Agarin, T & Griviņš, M. (2016). Chasing the green buck? Environmental activism in post-communist Baltic States. *Communist and Post-Communist Studies* 49(3), 243–254.
<https://doi.org/10.1016/j.postcomstud.2016.06.001>.
- Arendt, H. & Kohn, J. (2006). *Between past and future*. Penguin.
- Arendt, H. (2006). Kriza v vzgoji, V: Arendt, H., *Med preteklostjo in prihodnostjo. Šest vaj v političnem mišljenju*. Ljubljana: Krtina, 179–199.
- Aristotel (1982). Poetika. Cankarjeva založba.

- Baker, C. (2000). Thailand's Assembly of the Poor: Background, Drama, Reaction. *South East Asia Research*, 8(1), 5–29. <https://doi.org/10.5367/00000000101297208>.
- Bhaskar, R., Frank, C., Høyer, K. G., Naess, P. & Parker, J. (ur.) (2010), *Interdisciplinarity and Climate Change: Transforming Knowledge and Practice for Our Global Future*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203855317>.
- Biesta, G. (2015). Freeing teaching from learning: Opening up existential possibilities in educational relationships. *Studies in philosophy and education*, 34, 229–243.
- Biesta, G. (2017). *Letting Art teach. Art Education 'after' Joseph Beuys*. Artez Press.
- Biesta, G. (2022). *Vzgoja kot čudovito tveganje*. Ljubljana: Krtina.
- Clark P. & Sears, A. (2020). *The Arts and the Teaching of History: Historical F(r)ictions*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-51513-3>.
- Cohen Miller, A. S., & Pate, E. (2019). A model for developing interdisciplinary research theoretical frameworks. *Qualitative Report*, 24(6), 1211–1226. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2019.3558>.
- Elliott, L. (n.d.). Environmentalism. <https://www.britannica.com/topic/environmentalism/History-of-the-environmental-movement>.
- Freire, P. (2000, 30. marec). *Pedagogy of the oppressed. 30th anniversary edition*. The Continuum International Publishing Group. New York. <https://envs.ucsc.edu/internships/internship-readings/freire-pedagogy-of-the-oppressed.pdf>.
- Fritzsche, I., Barth, M., Jugert, P., Masson, T., & Reese, G. (2018). A social identity model of pro-environmental action (SIMPEA). *Psychological Review*, 125(2), 245–269. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29265852/>.
- Grigorov, S. & Fleuri, R. (2012). Ecopedagogy: educating for a new eco-social intercultural perspective. *Visão Global, UNOESC, Joaçaba*, 15 (1–2), 433–454. https://www.academia.edu/4111655/Grigorov_S_and_Fleuri_R_2012_Ecopedagogy_educating_for_a_new_eco_social_intercultural_perspective_Vis%C3%A3o_Global_UNOESC_Joa%C3%A7aba.
- Grušovnik, T. (2022). Sokratski dialog kot učna metoda na študenta osredinjenega poučevanja. V M. Mezgec, A. Andrejašič in S. Rutar., *Interdisciplinarna obzorja visokošolske didaktike: raznolike poti do vednosti in znanja* (147–163). Založba Univerze na Primorskem.
- Hurst, D. & Middleton, K. (2024, 4. junij). Jabiluka decision ends long-running battle and preserves 'some of the oldest rock art in the world'. <https://www.theguardian.com/australia-news/article/2024/jul/27/jabiluka-decision-ends-long-running-battle-and-preserves-some-of-the-oldest-rock-art-in-the-world>.
- Kahn, R. (2010, 30. marec). *Critical Pedagogy, Ecoteracy, and Planetary Crisis: The Ecopedagogy Movement (Counterpoints)*, New York, Peter Lang Publishing. https://www.researchgate.net/publication/240595272_Critical_pedagogy_ecoliteracy_planetary_crisis_The_ecopedagogy_movement.
- Kaiser, N. (2021, 30. marec). Vprašanje ekologije v umetnosti. Spletna predstavitev. <https://www.glu-sg.si/tema-upora-v-umetnosti/>.
- Kant, I. (1999). *Kritika razsodne moči*. Založba ZRC SAZU.
- Kearney, R., Klapes, P., & Hameed, U. (ur.). (2024). *Hosting Earth: Facing the Climate Emergency*. Taylor & Francis.
- Kroflič, R., 2023. Kako misliti vzgojo za trajnostni razvoj? V: Anko, B, Bogataj, N. & Košmerl, T. (ur.). *Znamenja trajnosti*, Andrigoški center Slovenije, Ljubljana, 31–39.
- Kroflič, R., Štirn, D., Štirn Janota, P. & Jug, A. (2010). *Kulturno žlabljenje najmlajših – Razvoj identitete otrok v prostoru in času preko raznovrstnih umetniških dejavnosti*. Vrtec Vodmat. Ljubljana.
- Lakhani, N. (2017, 4. junij). Backers of Honduran dam opposed by murdered activist withdraw funding. <https://www.theguardian.com/world/2017/jun/04/honduras-dam-activist-berta-caceres>.
- Leopold. A. (2010). Deželska etika. *Filozofija na maturi*, 17(3–4), 74–85.
- Listina zemlje. Earth Charter. (2000, 30. marec). <https://cartadelatierra.org/wp-content/assets/virtual-library2/images/uploads/Annual%20Report%202000.pdf>.

- Makuc, S. (2021, 30 marec). Babilonski stolp. Spletna predstavitev. <https://www.glu-sg.si/vprasanje-ekologije-v-umetnosti/>.
- Moser, S. C. (2016). Reflections on climate change communication research and practice in the second decade of the 21st century: What more is there to say? *WIREs Climate Change*, 7, 345–369. <https://doi.org/10.1002/wcc.403>.
- Musa, A. U. & Saminu, I. (2024). The Challenges of the Movement for the Survival of Ogoni People (MOSOP) in Nigeria: From Environmental Movement to Movement for Self-Determination. *IIUM Journal of Religion and Civilisational Studies* 7(1), 97–113.
- Naess, A. (2011). Globoka ekologija in okoliško sebstvo. *Filozofija na maturi*, 18(3–4), 87–93.
- O'Neill, S. (2017, October 26). Engaging with climate change imagery. In *Oxford Research Encyclopedia of Climate Science*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228620.013.371>.
- O'Neill, S., & Nicholson-Cole, S. (2009). "Fear Won't Do It": Promoting positive engagement with climate change through visual and iconic representations. *Science Communication*, 30(3), 355–379. <https://doi.org/10.1177/1075547008329201>.
- Pathak, S. (2021). *The Chipko Movement: A People's History*. Permanent Black.
- Plakans, A. (2014). *A Concise History of the Baltic States*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511975370>.
- Raento, P. (2009). Interdisciplinarity. V R. Kitchin & N. Thrift (ur.), *International Encyclopedia of Human Geography*, ur. Rob Kitchin in Nigel Thrift (517–522). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-008044910-4.00288-1>.
- Rinaldi, G. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia* (Listening, researching and learning). Routledge. London in New York.
- Shiva, V. & Bandyopadhyay, J. (1986). The Evolution, Structure, and Impact of the Chipko Movement. *Mountain Research and Development* 6(2), 133–142.
- Spence, A., Poortinga, W., & Pidgeon, N. (2012). The psychological distance of climate change. *Risk Analysis*, 32(6), 957–972. <https://doi.org/10.1111/j.1539-6924.2011.01695.x>.
- Suh, Y. (2013). Past Looking: Using Arts as Historical Evidence in Teaching History. *Social Studies Research and Practice* 8(1) (2013), 135–159. <https://doi.org/10.1108/SSRP-01-2013-B0010>.
- Štirn Janota P. & Štirn D. (2012, 30 marec). Lahko v šoli tudi drugače? – Reševanje konfliktov in oblikovanje vzgojnih projektov. Ljubljana: CPI. <http://www.cpi.si/razvojno-in-raziskovalno-delo/evalvacije-in-spremljanje/resevanje-vzgojnih-vprasanj-in-krsitev-solskega-reda/prirocnik-lahko-v-soli-tudi-drugace.aspx>.
- Štirn Janota, P. & Štirn, D. (2024). Preobremenjenost in demotivacija učencev: Kaj lahko ponudita vzgoja in izobraževanje z umetnostjo? *Sodobna pedagogika*, let. 75, št. 3, 46–62.
- Štirn Janota, P. & Štirn, D. (2022). Spodbujanje narativnosti v vzgoji in izobraževanju. *Umetnost v vzgoji v vrtcih in šolah* (Ured. Kroflič, R. idr.), 97–119.
- Štirn, D. (2010): »Uvajanje umetniških praks v predšolsko vzgojo ali kako smo se (o)žlahtili«. V Kroflič, R., Štirn Koren, D., Štirn Janota, P. & Jug, A. (ur.). *Kulturno žlabljenje najmlajših – Razvoj identitete otrok v prostoru in času preko raznovrstnih umetniških dejavnosti*. Vrtec Vodmat. Ljubljana, 14–23.
- Tannenbaum, M. B., Hepler, J., Zimmerman, R. S., Saul, L., Jacobs, S., Wilson, K., & Albarracín, D. (2015). Appealing to fear: A meta-analysis of fear appeal effectiveness and theories. *Psychological Bulletin*, 141(6), 1178–1204. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5789790>.
- UNESCO Global Education Monitoring Report Team. (2023). *Climate change communication and education country profiles: Approaches to greening education around the world* (ED/GEMR/MRT/2023/CCE/1) [Programme and meeting document]. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/XBVG6945>.
- UNESCO, P. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris, France: Educational and Cultural Organization of the United Nations.
- Vecchi, V. (2010). *Art and creativity in Reggio Emilia: Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. New York: Routledge.