

Dr. Robi Kroflič

Kako udomaćiti drugačnost?

(Tri metafore drugačnosti v evropski duhovni tradiciji)

Povzetek: Tako individualna kot kolektivna identiteta se vedno razvija v odnosu do drugega kot drugačnega, pri tem pa se poskuša drugačnost na tak ali drugačen način kultivirati oziroma udomaćiti. V zgodovini evropske misli naletimo na tri prepoznavne metaforične oblike, ki izražajo nezmožnost srečanja z drugim kot drugačnim: metaforo gobavca, dvornega norca in plemenitega divjaka. Izoblikujejo se na podlagi odnosa med drugačnostjo in prevladujočo racionalnostjo, zato lahko oblikujemo bolj inkluziven odnos do drugačnosti kot konverzacijski ideal, če težišče etičnega diskurza pomaknemo od univerzalnega koncepta avtonomije k večjemu upoštevanju avtentičnosti in Levinasovi etiki obličja sočloveka. Takšen premik pa zahteva korenito spremembo diskurzivnih praks vseh, ki sodelujemo v pedagoških procesih. Zato v skladu s Korthagenovim modelom izobraževanja učiteljev in nekaterimi drugimi raziskavami predlagam načelo srečevanja z obličjem drugega kot drugačnega, tako v realnem svetu kot v ekspresivnih upodobitvah umetnosti, ter prepoznanje in sprejetje drugačnosti v jedru naše lastne identitete.

Ključne besede: drugačnost, Foucault, Levinas, umetnost, inkluzija.

UDK: 37.01:17

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Robi Kroflič, izredni profesor, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta v Ljubljani

»Da bi se prepričali o lastni zdravi pameti, ni treba, da svojega bližnjega zapremo v norišnico.«

(F. M. Dostojevski, *Pisateljjev dnevnik*)

Ena od zgodb, ki jih Milan Kundera niza v romanu *Knjiga smeha in puzabe*, je zgodba o čistem dekletu Tamini, ki se po mnogih razočaranjih v realnem svetu znajde na domišljijem otoku nedolžnosti, na katerem prebivajo samo otroci. A kaj kmalu se otroška nedolžnost izkaže za zelo bolečo, saj jo otroci povsem spontano vključujejo v svoje igre, ki postajajo vedno bolj neobčutljive za Taminina čustva in fizično bolečino: ščipajo jo in grizejo ter v svoji nedolžnosti vključujejo v spolne igrice. Proti koncu te domišljijske epizode se avtor sprašuje:

»Čemu so otroci tako hudobni?

Kje pa, saj sploh niso hudobni! Narobe, na moč ljubeznivi so in kar tekmujejo v dokazovanju medsebojnega prijateljstva in prijaznosti. Noben si noče prilastiti Tamine samo zase. Ven in ven je slišati njihov *poglej, poglej*. Tamina je zapletena v klobko odbojgarskih mrež, vrvi jo režejo v živo, otroci pa si razka-zujejo njeno kri, solze in kremženje od bolečin. Velikodušno si jo ponujajo drug drugemu. Postala je vezivo njihovega bratstva.

Njena nesreča ne korenini v hudobiji otrok, ampak v dejstvu, da se nahaja zunaj meja njihovega sveta. Človeka ne vznemirja, da v klavnicah koljejo teleta. Teleta so zunaj človeških postav, natanko tako kot je Tamina zunaj otroških postav.

Če že koga razjeda bridka mržnja, je to Tamina, nikakor pa ne otroci. Njihova sla po zadajanju bolečin je pozitivna, igriva in se ji po pravici lahko reče veselje. Nad prišlekom iz tujega sveta se znašajo samo zato, da bi povzdignili svoj svet in njegove postave.« (Kundera 1987, str. 202–203)

Kunderovo razmišljanje odpira kopico vprašanj:

Kakšno vlogo igra srečanje z drugačnostjo pri oblikovanju identitete posameznika in kakšno pri vzpostavitvi skupnosti?

Je neobčutljiv ali celo nestrpen posameznikov odnos (ali odnos homogene

skupnosti) do drugačnosti povezan z moralno izprijenostjo (hudobijo) ali predstavlja »naravno nedolžen« odziv na drugačnost kot grožnjo lastni samopodobi?

Če je, kot meni Kundera, prepričljivejša druga trditev, ali se lahko z razvojem osebnosti (oziroma kolektivne zavesti) naš odnos do drugačnosti spreminja v smeri večje občutljivosti za bolečino ali radosti drugega kot drugačnega?

In dalje, kakšno vlogo pri takšnem razvoju igra spoznanje lastne razdvojenosti in »hendikepiranosti«, torej drugačnosti v jedru naše identitete?

Ker me kot pedagoga zanima predvsem vprašanje, ali in kako je mogoče vzpostaviti bolj vključujoč odnos do vsakovrstne drugačnosti tako na ravni posameznika kot skupnosti, bom v tem razmišljanju izhajal iz naslednjih hipotez:

- *tako individualna kot kolektivna identiteta se vedno razvija v odnosu do drugega kot drugačnega, pri tem pa se poskuša drugačnost tako ali drugače kultivirati oziroma udomačiti;*
- *prevladujoče zgodovinske oblike kultiviranja drugačnosti imajo prepoznavne metaforične oblike, ki vedno znova izražajo nezmožnost srečanja z drugim kot drugačnim;*
- *razvoj zavesti v smeri sprejemanja drugačnosti je neizbežno povezan na eni strani z nenehnim soočanjem s pomenom spodletelih zgodovinskih srečanj z drugačnostjo in na drugi strani z odkritjem in sprejetjem drugačnosti v jedru naše lastne identitete;*
- *odnos do drugačnosti je temeljni katalizator razvoja aktivne strpnosti in inkluzivne kulture skupnosti.*

Upam, da bo torej to razmišljanje prispevalo vsaj k lažjemu soočenju s senčno platjo spodletelih srečanj z drugačnostjo, ki so zaznamovala zahodnoevropsko duhovno tradicijo.

Odnos do drugačnosti kot medij oblikovanja individualne/kolektivne identitete

Danes med ključnimi avtorji s področja antropoloških ved naletimo na presenetljivo strinjanje glede pomena odnosa do drugega pri oblikovanju individualne in kolektivne identitete. In čeprav pri tem najprej pomislimo na idealizirane podobe pomembnega Drugega, torej nam bližnje osebe, ki nas varuje in nam zagotavlja občutek pripadnosti in ljubezni, je ta drugi vedno tudi glasnik tistega zunanjega, ki zahteva, prepoveduje, omejuje in tako ali drugače »udomači« posameznikovo subjektiviteto (Nastran Ule 2000, str. 28–33). To udomačenje, ki po Foucaultu poteka prek različnih sistemov discipliniranja in nadzorovanja posameznika, pa deluje v dveh smereh. Predstave, običaji, norme referenčne skupine se prek vzgoje poskušajo prenesti na novega člana skupnosti, hkrati pa se navzven skupnost nenehno bojuje za trdnost lastne identitete tako,

da vse, ki niso njeni člani, označuje za radikalno drugačne, necivilizirane, barbarske. Sama beseda *barbaros* je onomatopoetska (tisti, ki govori *bla-bla*) in Grkom od 7. do 6. stoletja pr. n. š. pomeni tistega, ki govori nerazumljivo (Zaviršek 2000, str. 64), še več – nelogično govoricu: tistega torej, ki *blebeta*.

Ker bomo tudi v nadaljevanju sledili prikazovanju problematike drugačnosti prek metafor, ki jih najprepričljiveje ponuja umetnost, naj na tem mestu omenim prvo mitološko upodobitev problematike drugačnosti v Antiki, to je Evripidovo *Medejo* (1962). V njej se glede na današnje interpretacije v luči civilizacijskega razvoja prepletata dve plasti drugačnosti, ki bosta zaznamovali evropsko civilizacijo. Najprej je Medeja označena za drugačno, barbarsko kot tujka, ki kljub plemenitosti pomoči Jazonu ne more izbrisati dejstva, da je pripadnica negrškega plemena in s tem zavezana surovi sili, in ne racionalni postavi:

Helenska žena tega ne bi mogla,
in vendar sem te cenil nad Helenke
ter vzel za ženo tebe, malopridno,
sovražno, levinjo namesto žene.
(Prav tam, str. 79)

Drugič pa je v Jazonovih obupanih očeh Medeja drugačna kot ženska, o čemer zgovorno pričajo naslednji verzi:

O, le zakaj se ne rode otroci
od kod drugod, da ne bilo bi treba
nam ženskega rodu! O koliko
gorja bilo bi manj na svetu!
(Prav tam, str. 44)

Ker bomo v nadaljevanju sledili Foucaultovi tezi, da se v evropski tradiciji odnos do drugačnosti, pa naj gre za »norost, hudodelstvo ali bolezen«, vzpostavi na »zarezi med razumom in ne-razumom« (Foucault 1998, str. 6), vidimo, da se ta zareza vzpostavi že v antiki, čeprav bo odločilno vlogo izključevanja vzpostavila šele z Descartesom. In vendar ima antika v odnosu do drugačnosti kot nerazumnosti še do neke mere ambivalenten odnos. Medejo kot barbarko in nerazumno detomorilko lahko namreč primerjamo z drugo uporno žensko, Antigono, ki je prav tako zastopnica transgresije družbeno dogovorjene zakonitosti, in vendar figura, ki prva eksplicitno vzpostavi spopad med heteronomno in avtonomno moralno; res da Sofoklej še ne zna odgovoriti na vprašanje, ali je njena avtonomna drža podprta bolj z racionalnostjo ali dionizično razsežnostjo erosa (glej Kroflič 1997 in 2005), a eno je gotovo: kljub veri v človekovo umirjeno in razumsko naravo, ki jo zastopa apolonijski kult, Grki še vedno priznavajo pozitivno vlogo *hybris* in dionizičnega kulta ter obema pripisujejo pomen za nadaljnji razvoj civilizacije.

Do pravega razmaha vprašanj, vezanih na odnos do drugačnosti kot ne-razumnosti, pa po Foucaultu pride v obdobju poznega srednjega veka in renesansi ter obdobju po razsvetljenstvu, ko se začne moderna misel soočati z lastnimi protislovji.

Tri metafore drugačnosti

Motiv, prek katerega najlepše opišemo renesančni odnos do norosti (drugačnosti kot ne-razumnosti), po Foucaultu predstavlja *ladja norcev*, motiv, ki ga od konca 15. in v začetku 16. stoletja najdemo tako v literarni kot likovni formi. V njem se namreč povezujeta prvi dve metafori drugačnosti, značilni za evropsko kulturo, metafora *gobavca* in metafora *dvornega norca*.



Hieronimus Bosch: Ladja norcev, naslikana med letoma 1490 in 1500, slika hrani Louvre, Pariz

Obe metafori po Foucaultu »/.../ simbolizirata ves nemir, ki je proti koncu srednjega veka nenadoma zatrepetal na obzorju evropske kulture. Norost in norec sta v svoji dvoumnosti postala glavni osebi: grožnja in porog, vrtoglavo brezumje sveta in pritlikava smešnost ljudi.« (Foucault 1998, str. 18)

Dvorni norec, prismoda, burkež je kot nosilec resnice postavljen v središče gledališča: »/.../ v komediji, kjer je vsakdo goljufal vse druge in bil sam opeharjen, je bil norec komedija druge stopnje, prevara prevare; v nerazumnem jeziku prismode je izgovarjal besede razuma, ki so v komičnem razpletle komedijo: zaljubljenecem je govoril o ljubezni, mladim o resnici življenja, oholim, predrznim in lažnivim o povprečnosti vseh stvari. Celo stari prazniki norcev, ki so bili tako priljubljeni v Flandriji in severni Evropi, so postali gledališki dogodki, to, kar je bila v njih morebitna samonikla parodija vere, pa so preoblikovali v družbeno in moralno kritiko.« (Prav tam, str. 19) Norec je torej tista oseba, ki ji je dovoljeno izrekati resnico, zato ni čudno, da je v prvi izdaji Brantove pesnitve

Narrenschiff (1497) avtor na grafiki prikazan kot učenjak sredi kopice knjig in v oblačilih univerzitetnega profesorja, katerega hrbtna stran čepice ima obliko značilnega pokrivala dvornega norca:



Avtor pesnitve *Ladja norcev* (1497),
 modrec ali dvorni norec?

Obdobje, o katerem govorimo, vzpostavi celo paleto zgodovinsko znanih »norcev«, med katerimi želim omeniti vsaj po enega s področja znanosti in umetnosti. Eno ključnih renesančnih filozofskih del, ki želijo afirmirati človekovo razumno naravo, je vsekakor *Hvalnica norosti* Erazma Rotterdamskega, na področju umetnosti pa izstopa lik Cervantesovega *Don Kihota*, delo, ki danes velja za enega prvih evropskih romanov. Posvečen status norosti izpričuje tudi ljudski odnos do epilepsije kot »božje bolezni«, ki se je še posebej močno zakoreninil v pravoslavju: pomislimo samo na opis kneza Miškina v romanu F. M. Dostojevskega *Idiot*.

Opisana ambivalentnost norosti pa se ohrani tudi takrat, ko začno z ladjami norce odstranjevati iz mestnih okolij in se norost poveže z drugo metaforo, metaforo *gobavca*. Najzanimivejši prikaz dostopa do resnice, ki ga ohranja izključeni norec, je zagotovo drevo, ki ga Bosch postavi namesto jambora na ladjo norcev in ki ga lahko razumemo kot simbol biblijskega drevesa spoznanja dobrega in zla (glej komentar Boscheve slike na <http://www.artdamage.com/bosch/ship2.htm>); motiv drevesa spoznanja na ladji norcev pa se poleg Boscheve slike pojavi še na nekaterih drugih grafikah iz istega obdobja (Foucault 1998, str. 27). Foucault je prepričan, da so potem, ko je bila gobavost izkoreninjena v Evropi, vlogo gobavca prevzeli reveži, potepuhi, hudodelci in »zmedenci« (prav tam, str. 12–13) ter da sta se v metafori gobavca povezali skrb za ozdravitev in skrb za izključitev: »Morebiti se je tako razvila vas Geel – romarski kraj je postal ograjeno zemljišče, sveta zemlja, kjer norost pričakuje odrešitev, toda kjer človek, tako kot nekdanj, opravlja nekakšno obredno ločitev.« (Prav tam, str. 15) Če ob zgodovinskem gradivu v zvezi z romarskim krajem Geel Foucault še ugiba, pa postane povezava skrbi za ozdravitev in ločitev empirično dejstvo v trenutku,

ko se v Evropi 17. stoletja pojavijo »špitali« in v devetnajstem stoletju psihiatrija; z »velikim zapiranjem« je klasicistično obdobje »/.../ utišalo norost, katere glasove je renesansa pravkar osvobodila, četudi je njeno silovitost že krotila« (prav tam, str. 43).

Evropska kultura moderne dobe pa vzpostavi še tretjo metaforo drugačnosti, metaforo *plemenitega divjaka* (*noble savage*). Čeprav krščanska Evropa ohranja negativno plat antične podobe barbara kot neomikanega, divjega človeka, pa v križarskih vojnah poleg osvajanja in civiliziranja barbarskih dežel zasledimo tudi motiv iskanja svojih korenin, še več, iskanje »/.../ izgubljenega čudovitega, prvotnega in nedolžnega sveta /.../« (Zaviršek 2000, str. 67). Fascinacija z neciviliziranim, a zato nedolžno naravnim stanjem se začne poglobljati že v obdobju razsvetljenstva, ko na primer Rousseau v eseju *Razprava o izvoru in temeljih neenakosti med ljudmi* (1993) moralno izprijenost pripiše negativnim vplivom človeškega sveta, še bolj pa se okrepi na prelomu 19. in 20. stoletja, ko se poglobi zavedanje negativnih stranskih učinkov procesov civiliziranja in inkulturiranja, saj plemeniti divjak postane podoba človeka, osvobojenega »teže kulture« (Zaviršek 2000, str. 68).

Zanimanje za svet plemenitega divjaka se na prelomu 19. in 20. stoletja seli tako v vsakodnevno življenje («sočutno» fascinacijo s telesno iznakaženim in zato »neciviliziranim« posameznikom v obdobju viktorijanske Anglije odlično prikaže Lynchev film *Človek slon* (2005)) kot v znanstveni diskurz (Grossrichardova *Struktura seraja* (1985) opiše fascinacijo z orientalskimi oblikami vladanja, Lévi-Straussova *Divja misel* (2004) pa razbija mit o neinteligentni naravi totemskega človeka). Seveda se ta tematika pojavi tudi v likovni umetnosti:



Paul Gauguin: *Vairaumati*,
naslikana 1896.
Slika hrani muzej D'Orsay, Pariz.

*Vairaumati naj bi
bila Eva tahitijske
mitologije.*

Gauguinova *Vairaumati* zagotovo izraža njegovo globoko prepričanje o civilizaciji onstran evropskih predstav ter enakovrednosti mitoloških in religioznih predstav o izvoru človeka. A čeprav je Gauguin precej časa preživel na Tahitiju in tam tudi umrl, se ne moremo znebiti občutka, da figura plemenitega divjaka ostaja figura drugačnosti onstran našega sveta, figura domorodca kot idealnega objekta turistične atrakcije, v kateri civilizirani človek dvajsetega stoletja išče ostanke »nepokvarjene narave« tako v fizičnem kot kulturnem pomenu besede.

M. Foucault po opisu odnosa do drugačnosti in načinu, kako je bila upodobljena v polju umetnosti, na izjemno pomenljiv način sklene svojo študijo *Zgodovina norosti v času klasicizma*:

»Norost je zgolj zadnji trenutek umetnine – umetniško delo nenehno potiska norost k svojim mejam; *kjer je umetnina, tam ni norosti*; in vendar je norost sočasna z umetnino, saj vpeljuje čas njene resnice. Trenutek, ko umetnina obtoži svet in ko svet pred njo postane odgovoren za to, kar je.

Zvijajača in novo zmagoslavje norosti: ta svet, ki je mislil, da je izmeril in upravičil norost s psihologijo, se mora sam upravičevati pred njo, saj se v svojem boju in trpljenju meri ob neizmernosti del, kot so Nietzschejeva, van Goghova, Artaudova. In nič v njem, še zlasti nič, kar morda ve o norosti, mu ne zagotavlja, da mu te umetnine norosti dajejo prav.«

(Foucault 1998, str. 248)

Kaj nam sporočajo prevladujoče metafore drugačnosti v evropski tradiciji?

Gobavec postane zaradi preočitne zareze izključenosti v 20. stoletju nezaželena metafora, hkrati s tem pa je oropan priznanja, da norost vzpostavlja »alternativno polje racionalnosti«, kar v najrazvidnejši obliki izpostavi antipsihiatrično gibanje (Laing 1990; Cooper 1980). *Dvorni norec* preživi v vlogah vaškega posebneža in klovn, ki jima je za ceno izključenosti iz normalizirane skupnosti dovoljeno sporočati zamolčane resnice bivanja. V polnem razmahu pa se uveljavi metafora *domorodca*, in sicer ne le kot turistična atrakcija, ki igra na potlačeni mit o plemenitem divjaku in izvorni naravnosti bivanja, ampak tudi v odnosu do oseb s posebnimi potrebami in predstavniki nekaterih manjšinskih kultur (recimo do Romov). Dejstvo, da medicinski diskurz romske otroke lahko spozna za otroke s posebnimi potrebami (Save the Children (2001). *Denied a Future? The Right to Education of Roma / Gypsy & Traveller Children in Europe*. London: Save the Children; povzeto po Kovač Šebart, Krek 2003, str. 34–35), se prekrije z iluzijo romantične avtohtone kulture glasbe in plesa, ali morda še več – pravi romski umetnik je po tej iluziji nezmožen branja notnega zapisa (kar naj bi bil temelj civilizacijskega dosežka na področju glasbene umetnosti) in ravno zato primer najnaravnejšega muziciranja, ki prihaja neposredno »iz srca«.

Enako razsežnost opiše Dušan Rutar v odnosu do oseb s posebnimi potrebami:

»/.../ že sama ideja integracije (je) neskončno zatohla in anemična. Ali ni že sam latinski koren *integer*, iz katere izhaja beseda integracija, dovolj zgovoren. Pomeni namreč neoskrunjen, neomadeževan, nepokvarjen, celo nepodkupljiv in brez strasti. Ideja je zatohla prav zaradi tega, ker domneva, da je družba cve-toča, deviška, nesebična in dehteča livada, v kateri je integracija potrebna zaradi nekaterih civilizacijskih nerodnosti, ki so se pripetile določenim skupinam ljudi. Z integracijo se bomo vrnil v prejšnjo neokrnjeno in nepoškodovano stanje, zato se nanjo lepijo tudi patetične in melanholične ideje o lepi mladosti, neokrnjenem raj, pristni naravi itd.«

(Rutar 1995, str. 15)

Rutar je prepričan, da je takšen pogled na drugačnost povezan z »imaginearijem in se napaja s predsodki in stereotipi o tem, kdo smo« (prav tam). Morda je 20. stoletje res »opravilo« z najhujšimi oblikami izključevanja, ki so izhajale iz metafore *gobavca*; morda je opravilo tudi z lahkotnostjo *asimilacije* oziroma koncepta *talilnega lonca* kot teoretičnega modela novih političnih povezav, značilnega za nastajanje Združenih držav Amerike. A to še zdaleč ne pomeni, da smo se »spravili« z drugačnostjo in nam je uspelo uveljaviti inkluzivno kulturo sobivanja v globalni družbi in v šoli.

Prikaz ključnih metafor drugačnosti nas namreč opozarja na neko nelagodje, značilno še posebej za najbolj izključujoče modele, na katero je v zgodovini ves čas opozarjala umetnost. Temeljni pogled na drugačnost, ki se zrcali v posameznih diskurzih, se mora nujno soočiti z nelagodjem, ki izhaja iz univerzalističnih idej o civilizaciji in kultiviranem posamezniku in ki izključuje vsakega, ki ni dovolj »udomačen« oziroma ki ni v celoti sprejel utečenih poti socializiranega življenja. Socializirano življenje po Norbertu Eliasu (2000–2001) vedno pomeni sprejetje vrste družbenih prisil v register samoprisile, zato se strinjam z Rutarjem, da je razsvetljenstvo »/.../ nemogoče zato, ker ne obstaja enotna vednost o tem, glede česa bi se ljudje morali poenotiti /.../« (Rutar 1995, str. 11), rešitve pa moramo iskati v spremembah simbolnega, torej diskurzivnih praks.

Kako udomačiti drugačnost?

V kolikor pri razmisleku o spremembah odnosa do drugačnosti izhajamo iz koncepta inkluzije kot načina utemeljevanja nove kulture sobivanja (Resman 2003, str. 69), ne moremo mimo ugotovitve H. Siegela (1995), da se je koncept inkluzije uveljavil v različnih teoretskih razpravah, da bi se povečala vrednost partikularnega in kritiziral univerzalistični diskurz. Jedro te kritike izhaja iz spoznanja, da univerzalistični diskurz poskuša opredeliti skupne značilnosti vseh ljudi, pri tem pa spregleda značilnosti posebnih, še posebej marginaliziranih skupin in posameznikov ter s tem izključi njihove poglede, vrednote, potrebe in stališča. To je nedopustno z etičnega stališča, zato bi inkluzijo »/.../ morali sprejeti kot konverzacijski ideal, saj je moralno sporno izključevanje ali utišanje ljudi v pogovoru, v katerem zagovarjajo lastne potrebe oziroma interese« (prav tam, str. 3).

Univerzalizem predmoderne in moderne dobe vprašanje odnosa do drugačnosti veže na enotni model racionalnosti, tudi ko gre za etična načela in komunikacijske prakse. Zato v novejši filozofiji vzgoje naletimo na vse več argumentov, da se je klasični univerzalistični model deontološke etike, ki ga je vzpostavil Kant, dodobra izčrpal in ne more biti podlaga za oblikovanje inkluzivnega dialoga. Če namreč drugačnost sogovornika vežemo na njegovo avtentično življenjsko pozicijo kot bitja, ki ga zaznamuje skrb za samega sebe in iskanje osebne smisla (Kroflič 2005, str. 16), lahko dodatno osvetlimo Foucaultovo tezo, da šele Descartesova vera v univerzalno racionalno metodo

dokončno izključi kontingentno drugačnost. David E. Cooper namreč v svojem zagovoru avtentičnosti kot nujnega proti-pola univerzalnega koncepta avtonomije izpostavi eno od temeljnih pomanjkljivosti Kantove etike, ki je v prepričanju, da so zakoni, ki jih avtonomna oseba legitimizira sama zase, tisti, ki med seboj povezujejo vsa racionalna bitja kot taka – so torej univerzalni zakoni razuma (Cooper 1998, str. 65, glej tudi Kroflič 2005, str. 14). Enostavno povedano, model etike, ki izhaja iz vere v enovito racionalnost avtonomnega subjekta, je še posebno nagnjen k izključevanju tistih posameznikov ali skupin, ki zaradi kakršnega koli osebnega ali kulturno pogojenega dejavnika razvijejo drugačen osebni smisel, življenjski stil ali komunikacijski kod. Zato ni presenetljivo, da eden najizvirnejših teoretikov na področju etike v drugi polovici dvajsetega stoletja, E. Levinas, vidi rešitev opisanega zgodovinsko nastalega problema v premestitvi izhodišča etičnega diskurza od univerzalnega umnega načela k obličju sočloveka (Kovač 2000). V kantovski perspektivi smo namreč kot moralni subjekti nagnjeni k napaki, da drugega vidimo kot naš *alter ego*, zato »/.../ drugi zasluži moje spoštovanje zaradi njegove racionalnosti, zaradi njegove zmožnosti biti avtonomna oseba, kakršen sem sam«, in ne, kot poudari Chaliere, zaradi »drugačnosti drugega« (Chaliere, C. (2002). *What Ought I to Do? Morality in Kant and Levinas*. Ithaca: Cornell University Press, str. 68; povzeto po Kodelja (2006)). Obličje drugega kot drugačnega, priznanje vrednosti njegove avtentične življenjske pozicije tako pri Levinasu postane nekakšen etični korektiv samoljubja moderne avtonomnega subjekta, pa tudi na asimilacijski politiki zgrajene moderne družbe, katere pravičnost in demokratičnost merimo predvsem prek njenega odnosa do marginaliziranih družbenih skupin in posameznikov. Zato ni presenetljivo, da Rawls kot temeljni korektiv sodobne politike vidi v načelu diference, to je v zahtevi, da morajo biti socialne in ekonomske neenakosti urejene tako, da izboljšamo dolgoročna pričakovanja najmanj zmožnih (Rawls 1999, str. 86–87).

Pravičnejši (vključujoč) odnos do drugačnosti na področju šolstva torej zahteva tako drugače zasnovano prosvetno politiko kot spremembo prevladujoče diskurzivne prakse na osebem nivoju. Pojem diskurz bom uporabil kot sinonim za mentalno shemo oziroma kot obliko interpretacije določenega pojava oziroma projekta, ki opredeljuje strategije reševanja problemov in doseganja temeljnih ciljev (Fulcher 1989, str. 8), ter izhajal iz hipoteze, da *sprememba diskurza, pojmovanega kot mentalna shema, zahteva reinterpretacijo spoznanjih izključujočih praks, kakor tudi soočenje z drugačnostjo v jedru lastne osebe oziroma življenjske zgodbe*.

Da v procesu spreminjanja prevladujočih diskurzov v odnosu do drugačnih razen na načelni ravni v slovenskem šolstvu nismo prišli prav daleč, pričajo tako nekatere systemske rešitve kot stališča učiteljev v obdobju po demokratičnih spremembah šolskega sistema. Med neustreznimi systemskimi rešitvami naj omenim problem usmerjanja otrok s posebnimi potrebami, saj je po obstoječi zakonodaji heterogena javna šola v Sloveniji namenjena samo tistim otrokom oziroma mladostnikom, ki so sposobni ob strokovni pomoči dosegati minimalne standarde znanja, hkrati pa redne javne šole doslej niso mogle ponuditi od-

delkov s prilagojenim programom (Novak 2004). Še več, Ministrstvo za šolstvo je preprečilo možnost, da bi učenec s posebnimi potrebami obiskoval heterogeni oddelek redne osnovne šole, pri enem predmetu, kjer ni več zmožel dosegati minimalne standarde znanja, pa oddelek s prilagojenim programom, čeprav je pobudnik prošnje zagotovil vse ustrezne materialne in strokovne pogoje (Baloh 2003). Prav tako bode v oči zaplet z romskimi otroki v Osnovni šoli Bršljin, kjer je bila na predlog ministra za šolstvo uveljavljena problematična oblika delne zunanje diferenciacije v prvi triadi, pa strokovna javnost do danes ni bila seznanjena z morebitnimi pozitivnimi oziroma negativnimi učinki predlagane rešitve. In končno, v času velikega vala beguncev iz nekdanjih jugoslovanskih republik nismo zmogli ustanoviti en sam poskusni oddelek na načelih interkulturalizma, čeprav je bil šolski uspeh otrok beguncev v drugem valu, ko smo jih vključevali v heterogene oddelke, v upadanju (Hočevnar 2001; Skubic Ermenc 2003).

Podobna zgodba se ponovi na nivoju vrednot in stališč posameznikov, o čemer pričajo tako raziskave javnega mnenja kot raziskave stališč vzgojiteljic (Turnšek 2002) in sedanjih učiteljev in učiteljic v osnovnih šolah. Raziskava na reprezentativnem vzorcu učiteljev in učiteljic v osnovnih šolah namreč kaže, da ti izkazujejo razmeroma nizko stopnjo odgovornosti za učni uspeh učencev (Lesar, Čuk, Peček 2005), še manj pa se čutijo odgovorne za spodbujanje socialnega vključevanja večine drugačnih otrok, saj se razen pri revnih otrocih ne doživljajo kot oseba, ki bi lahko bistveno prispevala k oblikovanju inkluzivnega okolja (Peček, Čuk, Lesar 2005). Ena redkih svetlih točk je raziskava Majde Schmidt in Branke Čagran (2005), ki dokazuje, da ob ustrezni strokovni podpori vključitev otrok s posebnimi potrebami v heterogeni razred osnovne šole lahko prispeva k boljši razredni klimi, torej tudi h kakovosti bivanja otrok brez posebnih potreb.

Kako spodbuditi ustrezne spremembe »mentalnih shem« in diskurzivne prakse? Če vzamemo za izhodišče enega novejših modelov izobraževanja učiteljev, model Freda Korthagena, je to mogoče doseči tako prek »zunanjih krogov dejavnosti« (spodbudno učno okolje in vedenje oziroma diskurzivne prakse) kot prek spremembe »notranjih dimenzij osebnosti« (poslanstvo, identiteta, prepričanja, kompetence) (Korthagen 2004). In čeprav je za tovrstne spremembe nujno potrebna ustrezna zakonodaja in organizacijski pogoji, pravična ureditev na sistemskem nivoju praviloma sama na sebi ne zagotavlja ustreznih diskurzivnih premikov (Fulcher 1989).

Zdi se, da je doslej akademska pedagogika v zvezi z vrednotnimi premiki tako prihodnjih učiteljev kot učencev in dijakov preveč stavila na identifikacijo z uradnimi normami in vrednotami ter njihovim referenčnim zagovornikom – učiteljem. Čas je, da se soočimo z dejstvom, da v procesih formiranja prihodnjih učiteljev in drugih pedagoških profilov nismo vzpostavili dovolj učinkovitih modelov za spreminjanje ukoreninjenih navad, stereotipov in predsodkov. Čeprav Korthagen govori tudi o kompetenčnem modelu spreminjanja osebnostnih zmožnosti, pa na globljih dimenzijah osebnosti omenja poslanstvo in identiteto, dve plasti, ki ju bomo morali podrobneje premisliti. V zvezi s poslanstvom ob-

stoječe študije, ki se ukvarjajo z osebno zavezanostjo posameznikov socialno angažiranemu delu, dokazujejo, da je to dimenzijo mogoče sistematično razvijati, če vzpostavimo povezavo med posameznikovimi ustreznimi praktičnimi izkušnjami in zavedanjem pomena ključnih civilizacijskih vrednot in etičnih načel (Paccione 2000; Parks Daloz 1996). Vsekakor je osebna zavezanost tudi ena od ključnih dimenzij razvoja posameznikove identitete (Kroflič 2005). Pri tem razvoju pa ne gre pozabiti na pomen posameznikovega srečevanja z drugačnostjo v inkluzivnem okolju. Če namreč v tem kontekstu pedagoške zahteve povežemo s temeljnim načelom Levinasove etike, pridemo do spoznanja, ki ga poetično izpričuje J. Felc, psihiater in obenem oseba s posebnimi potrebami:

»/.../ drugačnosti tako rekoč ni, ker je z njo tako ali drugače zaznamovan prav vsak človek /.../. Hendikepiranost in smrt sta tisti dve okoliščini, ki treznita diktatorje in zaposlujeta filozofe ter ideologe vseh vrst. Da, elito človeštva treznita do najmanj enega samega spoznanja: da smo vsi v enem čolnu, zato enaki – nepreklicno enaki v svoji drugačnosti.«

(Felc 1995, str. 95–96)

Najboljši način, da se zavemo svoje drugačnosti, pa je, kot bi zapisal Levinas: Srečanje z obličjem drugega kot drugačnega, v realnem svetu ali v ekspresivnih upodobitvah umetnosti!

Literatura

- Baloh, A. (2003). Rahljanje stereotipov o normalnosti in drugačnosti v slovenskem osnovnem šolstvu. *Sodobna pedagogika*, št. 5, str. 152–167.
- Cooper, D. A. (1980). *Psihijatrija i antipsihijatrija*. Zagreb: Naprijed.
- Cooper, D. E. (1998). Authenticity, life and liberal education. *Philosophy of Education. Mayor Themes in the Analytic Tradition. Volume II. Education and human being*. Hirst, P. H. in White, P. (urednika). London, New York: Routledge, str. 32–67.
- Elias, N. (2000–2001). O procesu civiliziranja. Ljubljana: Založba /*cf. (Rdeča zbirka).
- Euripides (1962). *Medeia, Hipolitos, Ion*. Maribor: Založba Obzorja.
- Felc, J. (1995). Jaz in drugačnost. Edina prava ljubezen je ljubezen do drugačnih. Ljubljana: Vitrum, str. 95–97.
- Foucault, M. (1998). *Zgodovina norosti v času klasicizma*. Ljubljana: Založba /*cf. (Rdeča zbirka).
- Fulcher, G. (1989). *Disabling Policies? A comparative approach to education policy and disability*. London, New York, Philadelphia: The Falmer Press.
- Grossrichard, A. (1985). *Struktura seraja*. Ljubljana: ŠKUC, Filozofska fakulteta (knjižna zbirka *Studia humanitatis*).
- Hočevar, A. (2001). Osnovnošolsko izobraževanje beguncev v Sloveniji. *Sodobna pedagogika*, št. 2, str. 142–163.
- Kodelja, Z. (2006). *Autonomy and Heteronomy: Kant and Levinas*. V: D. Egéa-Kuehne (ur.). *Levinas and Education: At the Intersection of Faith and Reason*. Routledge of London (v tisku).

- Komentar k sliki H. Boscha: Ladja norcev. <http://www.artdamage.com/bosch/ship2.htm>)
- Korthagen, F. (2004). In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, št. 1, str. 77–97.
- Kovač, E. (2000). *Oddaljena bližina*. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.
- Kovač Šebart, M. in Krek, J. (2003). Romi v Sloveniji: vprašanja izobraževanja, multi-kulturalizma in integracije. *Sodobna pedagogika*, št. 1, str. 28–43.
- Kroflič, R. (1997). *Avtoriteta v vzgoji*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče (Zbirka Sophia).
- Kroflič, R. (2005). Je avtonomija še sprejemljiv vzgojno-socializacijski cilj javnega šolstva? *Sodobna pedagogika*, št. 5, str. 8–24.
- Kundera, M. (1987). *Knjiga smeha in pozabe*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Laing, R. D. (1990). *The Divided Self: An Existential Study on Sanity and Madness*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Lesar, I., Čuk, I., Peček, M. (2005). Mnenja osnovnošolskih učiteljev o njihovi odgovornosti za učni uspeh. *Sodobna pedagogika*, št. 1, str. 90–107.
- Lévi-Strauss, C. (2004). *Divja misel*. Ljubljana: Krtina (Knjižna zbirka Temeljna dela).
- Nastran Ule, M. (2000). *Sodobne identitete v vrtincu diskurzov*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče (Zbirka Sophia).
- Novak, B. (2004). Skupen pouk vseh otrok v redni šoli – dolžnost ali prosta presoja države?. *Sodobna pedagogika*, št. 4, str. 102–123.
- Paccione, A. V. (2000). *Deverloping a Commitment to Multicultural Education*. *Teachers College Record*, št. 6, str. 980–1005.
- Parks Daloz, L. A. (1996). *Common Fire (Leading Lives of Commitment in a Complex World)*. Boston: Beacon Press.
- Peček, M., Čuk, I., Lesar, I. (2005). Kako razumeti zahtevo po vključevanju marginaliziranih skupin učencev v redno osnovno šolo?. *Sodobna pedagogika*, št. 5, str. 56–79.
- Rawls, J. (1999) *A Theory of Justice (Revised Edition)*. Oxford University Press.
- Resman, M. (2003). *Integracija/inkluzija med zamisljivo in uresničevanjem*. *Sodobna pedagogika, posebna izdaja: Integracija/inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli*, str. 64–83.
- Rousseau, J. J. (1993). *Razprava o izvoru neenakosti med ljudmi*. Ljubljana: Študentska organizacija Univerze v Ljubljani (Knjižna zbirka Prevodi).
- Rutar, D. (1996). *O solidarnosti in drugačnosti. Edina prava ljubezen je ljubezen do drugačnih*. Ljubljana: Vitrum, str. 7–26.
- Schmidt, M., Čagran, B. (2005). *Razredna klima v inkluzivnem razredu*. *Sodobna pedagogika*, št. 4, str. 24–41.
- Siegel, H. (1995). *What Price Inclusion? Philosophy of Education*. http://w3.ed.uiuc.edu/eps/pes-yearbook/95_docs/siegel.hkml
- Skubic Ermenc, K. (2003). *Komu je namenjena interkulturalna pedagogika?* *Sodobna pedagogika*, št. 1, str. 44–59.
- Turnšek, N. (2002). *Stališča in pogledi vzgojiteljic na vzgojo in novi predšolski kurikulum*. *Sodobna pedagogika*, št. 3, str. 70–93.
- Zaviršek, D. (2000). *Hendikep kot kulturna travma*. Ljubljana: Založba /**cf.* (Oranžna zbirka).

Slikovno in filmsko gradivo:

Bosch, H. (med 1490 in 1500). Ladja norcev, Paris: Louvre.

Gauguin P. (1896). Vairaumati. Paris: D'Orsay.

Lynch, D. (2005). Človek slon. Ljubljana: Fivia.

Neznani avtor (1494). Grafika v Brand: Narrenschiff.

KROFLIČ Robi, Ph.D.

HOW TO DOMESTICATE OTHERNESS?

(Three Metaphors of Otherness in the European Intellectual Tradition)

Abstract: Both individual and collective identities always develop in relation to another as a different person, with people always trying to tame or domesticate otherness in one way or another. In the history of European thought, we encounter three recognisable metaphorical forms expressing the inability to face others as different human beings: the metaphors of a leper, court jester and noble savage. They are formed on the basis of the relation between otherness and the prevailing rationality. Therefore, one can form a more inclusive relation to otherness as a conversation ideal if the focus of ethical discourse is moved from the universal concept of autonomy to the greater taking into account of authenticity and Levinas' ethics of the face of another. Such a shift requires a radical change in the discourse practices of all those participating in pedagogical processes. Consequently, in line with Korthagenovim's model of educating teachers and certain other researches, I propose the principle of meeting the face of another as a different person in both the real world and in expressive illustrations of art, and the recognition and acceptance of otherness in the essence of our own identity.

Keywords: otherness, Foucault, Levinas, art, inclusion.