

Letnik
Volume
58 (124)

Številka
Number
3

Ljubljana
september
2007

Sodobna PEDAGOGIKA

Contemporary
PEDAGOGY

Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije (ZDPDS)

e-naslov: group1.ljzpbs@guest.arnes.si,
urednistvo@sodobna-pedagogika.net
<http://www.sodobna-pedagogika.net>

CONTENTS

ARTS IN CONTEMPORARY CONCEPTS OF GENERAL EDUCATION

- Arts in Contemporary Concepts of General Education (Introduction to the Thematic Discussions) – *Robi Kroflič* 6
- The Educational Value of Aesthetic Experience – *Robi Kroflič* 12
- Inspiration, Dionysian and Apollonian – *Janez Vrečko* 32
- Art and Education for Life between the Real and Virtual – *Jožef Muhovič* 48
- The Significance of Multiple Intelligences and Music for Forming an Identity of Multiple Choices in a Hybrid Society – *Wim Kratsborn* 66
- Babilonia mi fe', disfecemi Babologna? Reflections and Scruples about Attitudes to Literature in Western Society and the Western School – *Miha Pintarič* 86
- Appreciation as the Harmony of Experiencing Musical and Fine Art Masterpieces – *Matjaž Duh, Janja Črčinovič Rozman* 92
- Theatre – a Medium for Learning and Teaching, and a Child's Integral Development – *Helena Korošec* 110
- Significance of Teaching and Learning by Means of Dance and Movement Activities in Kindergarten and Primary School – *Vesna Geršak* 128
- Identity – Situation or Choice? – *Darja Štirn, Petra Štirn, Katja Jeznik* 144
- Arts Education in Light of the Unesco Guidelines – *Marjan Prevodnik* 164

NON-THEMATIC DISCUSSION

- Problem-Oriented as a Necessity of Contemporary Education – *France Strmčnik* 188
- Toward an Integral Image of a Person – *Peter Kovačič Peršin* 208
- Case Study of the Conduct and Evaluation of Education by Means of Contemporary Information-Communication Technology – *Mojmir Mosbrucker* 220

VSEBINA

UMETNOST V SODOBNIH KONCEPTIH SPLOŠNE IZOBRAZBE

- Umetnost v današnjih konceptih splošne izobrazbe (Uvod v tematski del)
– *Robi Kroflič* 6
- Vzgojna vrednost estetske izkušnje – *Robi Kroflič* 12
- Inspiracija, dionizično in apolinično – *Janez Vrečko* 32
- Umetnost in izobraževanje za življenje med realnim
in virtualnim: Etuda iz pedagoške futurologije – *Jožef Muhovič* 48
- Pomen mnogoterih inteligenc in glasbe za oblikovanje identitete
mnogoterih izbir v hibridni družbi – *Wim Kratsborn* 66
- Babilonia mi fe', disfecemi Babologna? Premisleki in pomisleki
k odnosu do književnosti v zahodni družbi in šoli – *Miha Pintarič* 86
- Appreciacija kot skladnost doživljanja glasbenih in likovnih
umetnin – *Matjaž Duh, Janja Črčinovič Rozman* 92
- Gledališče – medij za učenje in poučevanje ter otrokov celostni razvoj
– *Helena Korošec* 110
- Pomen poučevanja in učenja s plesno-gibalnimi dejavnostmi v vrtcu in
osnovni šoli – *Vesna Geršak* 128
- Identiteta – stanje ali izbira? – *Darja Štirn, Petra Štirn, Katja Jeznik* 144
- Umetnostna vzgoja v luči Unescovih smernic – *Marjan Prevodnik* 164

NETEMATSKE RAZPRAVE

- Problemska usmerjenost, nujnost sodobnega pouka – *France Strmčnik* 188
- K celostni podobi človeka – *Peter Kovačič Peršin* 208
- Študija primera izvedbe in evalvacije pouka z uporabo sodobne
informacijsko-komunikacijske tehnologije – *Mojmir Mosbrucker* 220

Umetnost v današnjih konceptih splošne izobrazbe

(Uvod v tematski del)

Umetnost je od antike dolga stoletja predstavljala enega osrednjih delov splošne izobrazbe, v filozofiji in kritičnih teorijah pa specifičen jezik izrekanja najglobljih resnic in kritično zavest duha svojega časa. V 20. stoletju se po zatonu duhoslovne pedagogike zdi, da se umetnost vztrajno umika iz konceptov splošne izobrazbe, kjer jo nadomeščajo pragmatično postavljeni cilji oziroma kompetence, njena avtohtona vrednost pa se reducira na posamezne elemente funkcionalne pismenosti. Če se ekspresivna moč umetnosti še ohranja kot vrednota v predšolski vzgoji in na nižjih nivojih obveznega izobraževanja, na višjih nivojih izobraževanja izgublja svoj avtonomni vrednostni pomen. Doživljajska dimenzija umetnosti prepušča svoj prostor formalnim analizam umetnine, ekspresivni esej strogo načrtovanemu analitičnemu, domišljijsko likovno snovanje formalnim spretnostim obvladovanja prostorske predstavljivosti in še bi lahko naštevali.

S temi kritičnimi mislimi smo želeli spodbuditi proučevanje vzrokov za zaton vrednosti umetnosti v današnjih pogledih na splošno izobrazbo, vzpostaviti teoretsko in empirično prepričljive argumente v zagovor umetnosti v obdobju na prelomu tisočletij ter se pridružiti kritičnim tokovom v svetu, ki se trudijo vzpostaviti novo polje argumentov v zagovor umetnosti. Pričujoči izbor besedil tako prinaša kar nekaj svežih odgovorov na zastavljene dileme.

Rdečo nit teoretskih prispevkov zastopa trditev, da moramo v zagovor umetnosti kot enega najbolj avtentičnih virov razvoja človečnosti opraviti temeljito analizo sprememb:

- v pojmovanju umetnosti same,
- pojmovanj temeljnih antropoloških opredelitev človeka in morale ter
- pojmovanj splošne izobrazbe.

Če začnemo pri zadnjem vprašanju, nas B. Reimer opozarja, da je do zatonu v vrednotenju umetnosti kot osrednjega dela humanistične izobrazbe prišlo že v drugi polovici 19. stoletja, ko se poleg teoretskega preloma z moderno, ki je kljub racionalistični usmeritvi še nekako ohranjala vez z umetnostjo, v pojmovanju splošne izobrazbe začenja vse bolj uveljavljati utilitarizem. Spencerjeva znamenita misel iz leta 1859, da sodijo umetnosti v človekov prosti čas, zato bi morale zavzemati tudi mesto v prostem času vzgojnih dejavnosti, je sprožila iskanje funkcionalnih odgovorov, da ukvarjanje z umetnostjo pomaga razvijati vrsto človekovih osebnostnih lastnosti, ki jih tudi sodobni utilitarizem priznava za pomembne: občutek varnosti, sproščenost, samopodoba in samozaupanje, moralo, komunikacijo med učenci ter učenci in učiteljem, boljše medosebne odnose, strpnost do sebe in drugih ter celo zmanjšanje agresivnega vedenja ter

vedenjskih problemov, sposobnost izražanja, mentalni razvoj, ustvarjalnost, plodovito domišljijo, zmožnost kritične refleksije, motivacijo, delovne navade, iniciativnost, motorične spretnosti, pozornost, emocionalno katarzo in čustveno inteligenco, vednost o zgodovini in kulturi, identifikacijo z določeno kulturo, zmožnost reševanja problemov, občutek za avtonomijo, svobodo mišljenja in akcijo itn.

Koje H. Gardner razvil tezo o mnogoterih intelligentnostih, nevrolingvistične študije pa so odkrile pomen povezanega delovanja različnih možganskih središč leve in desne hemisfere, se je zdelo, da bo s tem tudi umetnost znova okrepila svojo veljavo. A kmalu je sledila streznitev. Metaanaliza raziskav o pozitivnem vplivu ukvarjanja z umetnostjo na splošni človekov razvoj, ki so jo opravili »strastni zagovorniki umetnosti« iz kroga raziskovalne skupine *Project Zero* leta 2000, je namreč opozorila, da doslej opravljene raziskave ne izkazujejo zadovoljivih dokazov za tezo, da bogata umetniška okolja pozitivno vplivajo na splošne človekove zmožnosti in s tem na akademske dosežke. Iz tega spoznanja mnogi avtorji po objavi omenjene študije izpeljejo sklep, da moramo, če bi želeli dokazati pomen umetnosti za splošno izobrazbo, poiskati argumente za intrinzični pomen umetniške izkušnje, funkcionalne argumente v zagovor umetnosti pa nadomestiti z argumenti, ki izpostavijo pomen estetske vzgoje. Pomen slednje je utemeljen na hipotezi, da je estetska dimenzija izkušnje posebno območje kognicije, ki ga moramo razumeti in vrednotiti glede na intrinzične značilnosti ter poučevati na ustrezen, od znanosti ločen način.

Trditev o posebnem območju kognicije, ki presega formalnologično zasnovo sodobnih znanosti in tehnologije, je pa značilna za umetniško ekspresijo, religiozno doživljanje in etično razsojanje, je ob vstopu v pozno moderno najbolj neposredno izrazil eden od velikanov sodobne epistemologije, L. Wittgenstein. Ko zagovarjamo to trditev še posebno na področju ugotavljanja pomena umetniškega delovanja za človekov moralni razvoj, pa ne moremo mimo ugotovitve, da se v zahodnoevropski kulturi soočamo s postopnim oženjem pojmovanja umetniške inspiracije in ustvarjalnosti, ki vse bolj uveljavlja apolinični moment in ukinja dionizično emocionalno vznesenost, kar na prelomu moderne in postmoderne kritično ugotovi že F. Nietzsche. Empirične analize vrednot, na katerih danes sloni moralna, religiozna in izpolnitvena dimenzija človekovega iskanja smisla, po Muskovih raziskavah izkazujejo pretežno apolinični karakter, med dionizične vrednote pa isti avtor uvršča le še hedonske (čutne, zdravstvene in varnostne vrednote) in potenčne vrednote (statusne, patriotske in legalistične vrednote). Je takšna vrednotna usmeritev naše kulture zaželeno stanje, dejansko stanje ali stanje, vredno kritične presoje, vsaj za kritike moderne in analitike destruktivnih družbenih ideologij dvajsetega stoletja, ki se žal nadaljujejo tudi v novem tisočletju, ni več vprašanje. Zagovor pomena umetnosti se tako poveže s kritično analizo razvoja kulture in futurističnimi napovedmi o možnostih celostnejšega pogleda na temeljna antropološka, družbena in tudi pedagoška vprašanja.

Katere so torej tiste odlike umetniške ekspresije in imaginacije, ki omenjeno področje kulture opredeljujejo kot nenadomestljivi del splošne izobrazbe in

razvoja človečnosti? Med teoretiki umetnostne vzgoje in estetike naletimo na vrsto konceptualnih opredelitev. Zagotovo so to dimenzije umetniške izkušnje, ki ji zagotavljajo status ene od avtentičnih oblik vstopanja posameznika v odnose z življenjskim okoljem in spoznavanje resnice lastnega bivanja: imaginacija, metafora in naracija, v zadnjem obdobju pa vse več teoretikov govori tudi o umetnosti kot utelešeni vednosti, ki povezuje naše deduktivno utemeljene (transcendentne) miselne in vrednotne/etične koncepte s konkretno (kontingentno) življenjsko situacijo, do katere zavzemamo spoštljiv odnos ob zavedanju, da nam v vsej individualni in kulturni barvitosti nikoli ne bo do konca spoznatna in obvladljiva.

Umetniška imaginacija kot jedro umetniške izkušnje poveže ustvarjalni proces umetnika s procesom podoživljanja občinstva, zato ima vsakršen stik z umetnino (ne le njeno ustvarjanje) pomembno antropološko in s tem tudi pedagoško vrednost. Imaginacijo mnogi avtorji jasno ločijo od proste domišljije/fantazije, saj z njo dosežemo svet drugega na način, da se vživimo v »kot da« svetove, ki so jih ustvarili umetniki in s tem omogočili nove perspektive pogleda na življenje. Še več, vživetje v umetniško kreirano osebo oziroma dogodek, sočutje z njeno usodo, ukinjanje ego fantazij o samemu sebi kot središču sveta, refleksija dogodkov, ki se meni samemu morda nikoli ne bodo zgodili, zmožnost ustvarjanja vizij o možnih svetovih, ki ukinjajo izvorno sebičnost in nepravilnost, so komponente imaginacije in hkrati kapacitete, ki poglobljajo posameznikovo etično zavest. Zato ni naključje, da v zadnjem obdobju nastajajo dela, ki dokazujejo, da je človeško moralno razumevanje v temelju imaginativno, metafora je eden od ključnih mehanizmov imaginativne kognicije, z narativno strukturo pa najlažje opišemo kompleksno strukturo konteksta etične dileme.

Da takšna stališča niso le izraz visoke filozofije umetnosti, izpričujejo med drugim Unescove *Smernice za področje umetnostne vzgoje*, ki afirmirajo čustveno razsežnost kognicije kot ključni element »preudarnega moralnega vedenja«, v umetniškem doživetju pa vidijo enega redkih fenomenov takega celostnega soočenja subjektivnih in empatičnih občutij z objektivno večdimenzionalno resničnostjo življenja. Umetnost je po mnenju pripravljavcev *Smernic* področje, ki krepi osebno in kolektivno identiteto in vrednote ter pomaga pri ohranjanju in promoviranju kulturne raznolikosti. Zato bi moral biti pouk o umetnostih pa tudi uporaba umetnosti kot medija prenašanja vednosti o kulturi eno pomembnih področij sistemov splošnega izobraževanja.

Žal v krogu prevladujočega razmišljanja o kompetenčni zasnovi sodobne splošne izobrazbe ne najdemo zadovoljivega prostora za ustrezno vključitev umetnostne vzgoje kot ključnega dela šolskega kurikula. Omenil sem že, da v kontekstu utilitarističnega razmišljanja umetnost sodi v dejavnosti prostega časa (če njene produkcije ne gledamo s perspektive dobičkonosne dejavnosti), pismenost kot orodje vstopanja v vse razsežnosti kulture pa se zoži na funkcionalne spretnosti. Med alternativnimi modeli splošne izobrazbe, ki nastajajo v zadnjem obdobju, je zagotovo posebnost koncept *new basics*, ki se je najprej uveljavil v avstralski zvezni državi Queensland, saj pojmuje pismenost v izvorni vlogi znanja posameznika v svetu mnogoterih in spreminjajočih se medijev posredovanja informacij in oblikovanja njegove identitete s pomočjo kritičnih in etično

ozaveščenih orodij. Drugi pristop, ki se uveljavlja kot orodje učiteljevega profesionalnega razvoja, je model ključne refleksije, ki izhaja iz predpostavke, da je učiteljeva profesionalna drža utemeljena na osebnih vrednotah in prepričanjih, identiteti in ozaveščenem poslanstvu, kompetence pa so sicer potrebne, a vendar zgolj površinske zmožnosti učiteljevega praktičnega delovanja. Menim, da je Korthagenov koncept ključne refleksije, ki temelji na refleksiji posameznikovih praktičnih pedagoških izkušenj, mogoče dopolniti z imaginativnimi izkušnjami, ki nam jih odstira umetnost. Enega takih poskusov sem opravil z identifikacijo treh metafor izključevanja norosti v evropski kulturi, pri čemer sem stereotipno odzivanje analiziral s pomočjo likovne umetnosti, literature in filma (glej Kroflič, *Kako udomaćiti drugačnost? (Tri metafore drugačnosti v evropski duhovni tradiciji)*, *Sodobna pedagogika – Posebna izdaja (Upoštevanje drugačnosti – korak k šoli enakih možnosti)*, Ljubljana 2006, str. 26–39); takšen način prikazovanj in refleksije zgodovinskih praks izključevanja pa se je pri delu s študenti izkazal za učinkovito orodje rahljanja stereotipov, s katerimi ni mogoče kakovostno vzgajati v duhu danes uveljavljenih strokovnih pedagoških usmeritev. Tretji model uporabe umetnosti za razvoj Evropske identitete mnogoterih izbir pa je predstavljen v pričujočem izboru razprav.

In kaj prinašajo prispevki za razvoj idej estetske vzgoje in razširitve koncepta splošne izobrazbe?

V prvo skupino sodijo razprave, ki poskušajo izpostaviti pomen umetnosti v luči življenja na prelomu tisočletij. Tako nas moja razprava usmeri v celostni premislek o mestu umetnosti v današnjih konceptih splošne izobrazbe, poseben poudarek pa namenjam razmisleku o že omenjeni bližini umetniškega in etičnega diskurza. Razprava prof. dr. Vrečka problematizira vedno bolj izpostavljeno enodimenzionalnost umetnine, v kratkem sklepu pa jasno naznači pomen ponovnega vračanja dionizičnega v umetniško produkcijo, s tem pa tudi v vsakodnevno doživljanje sveta. Prof. dr. Muhovič nas vpelje v premislek o pomenu umetnosti v pozni moderni, saj umetniško izkušnjo označi kot obliko nazornega mišljenja, ki omogoča praktično ovrednotenje duhovnih spoznanj in s tem konstruktivno vstopanje v svet, s tem pa posameznika opremi za to, da se upre kaosu in nič v svojem življenju. Prof. Kratsborn se osredotoči na opisovanje vloge glasbe pri oblikovanju identitete mladih v svetu vedno večje fragmentacije socialnega prostora na eni strani in globalizacijskih povezav na drugi strani. Glasbo označi za manjkajoči člen med sodobno družbo, ki jo označujemo kot hibridno, tekoče stanje nenehnih sprememb, in razvojem sebe, ki se mora soočiti z realnostjo mnogoterih identitetnih izbir, ko ostajamo individui, narojeni v specifičen jezikovnokulturni kod, in hkrati postajamo pripadniki globalnega sveta. Prof. dr. Pintarič pa nas v esejistični obliki popelje v kritičen razmislek o upadanju jezikovne kulture, čemur po njegovem mnenju botruje dejstvo, da sodobna šola sicer ohranja določen kompendij literarnozgodovinskega znanja, kar pa ni isto kot uvajanje otrok in mladostnikov v svet literarne umetnosti.

V drugo skupino lahko uvrstimo razprave, ki odstirajo problematiko posameznih zvrsti umetnosti in njihove metodične izvedbe v šolskem okolju. Tako doc. dr. Duh in prof. dr. Črčinovič Rozman obravnavata čutne zaznave in doživljajsko dimenzijo pri povezovanju doživljanja glasbenih in likovnih umetniških sporočil pri učencih na razredni stopnji osnovnošolskega izobraževanja. Korošec predstavlja gledališko igro na podlagi načel kreativne dramske vzgoje in utemeljuje njeno izvedbo v razredu in vrtcu z namenom spodbujanja osebnega razvoja sodelujočih in vzgoje za spremljanje in razumevanje gledališke umetnosti. Geršak pa predstavlja rezultate metaanalize domačih raziskav o pozitivnem vplivu plesa na različne dimenzije osebnostnega razvoja in zagovarja pomen vključevanja plesa v kontekst strategij celostnega učenja. To skupino zaokroža predstavitev svetovne konference Unesca leta 2006 v Lizboni, kjer so bile sprejete *Smernice umetnostne vzgoje* – eden najpomembnejših dokumentov, ki na ugledni mednarodni ravni poskuša podpreti razvoj umetnostne vzgoje v šolskih sistemih po svetu.

Poleg opisanih sklopov v tematskem delu zasledimo še dve razpravi, ki opisujeta teoretske zasnove in praktično izvedbo dela projekta *Evropska identiteta mnogoterih izbir*. V že omenjeni razpravi prof. Kratsborn predstavi uporabo glasbe kot medija identitetnega razvoja, Štirn, Štirn in Jeznik pa opišejo potek in rezultate enega od petih tematskih sklopov projekta v vrtcu, srednji šoli in na fakulteti. Čeprav se razprava osredotoča na doživljanje družine in prijateljstva, je v njej izpostavljena uporaba glasbe kot medija odpiranja čutov za vsebinsko tematiko in drugih zvrsti umetnosti (likovna, drama) za kreativno izražanje občutij, ki so jih v otrocih in mladostnikih prebudile na novo ozaveščene vsebine.

*Dr. Robi Kroflič,
urednik tematskega dela*

In končno še ena naloga osrednjega izobraževalnega odbora: Kakor bodo društvena zborovanja delala nekake revije samoizobraževalnega dela po okrajih, tako bo vse učiteljstvo podvrglo na vsakoletnem izobraževalnem tečaju vse svoje delo tekom leta strogi preizkušnji. Koncem šolskega leta mora osrednji izobraževalni odbor organizirati obširen tečaj, ki bo obdeloval konkretne zgodovinske dobe in probleme iz našega javnega življenja na podlagi študija v krožkih in izkušenj iz smoteno organiziranega izvenšolskega dela. Ti tečaji morajo postati naše najlepše prireditve, takorekoč srčna potreba in familijarna univerza najboljših tovarišev in tovarišic. V to svrho se bodo tečaji drugo leto organizirali ne več po mestih, ampak v lepih kotičkih naše domovine, da bo učiteljstvo nemoteno, v bratskem in pravem tovariškem občestvu preživelo v razmišljanju in uživanju naravnih krasot nekaj dni svojih počitnic, kjer se bomo spoznali, skupaj delali in dvigali našo solidarnost. To bodo najlepši trenutki učiteljstva in ti tečaji bodo postali tako neobhodno potrebni, da se bomo vse leto pripravljali zanje in da bomo vsi smatrali za svojo dolžnost, da pripomoremo k njihovem uspehu.

Tako hočemo nastopiti novo pot slovenskega učiteljstva, ustvariti mu novo ideologijo, novo zavest. Graditi hočemo poslej svojo usodo sami, otresti se duševnega jerobstva in samozavestni sami vzgajati v ljudstvu vero v možnost gospodarskega in kulturnega dviga iz njegove lastne moči.

Dr. Robi Kroflič

Vzgojna vrednost estetske izkušnje

Povzetek: V prispevku obravnavam notranje razsežnosti umetniške izkušnje, ki dokazujejo njen splošni vzgojno-izobraževalni pomen, ukvarjanje z umetnostjo v javni šoli pa opredelim kot eno osrednjih kurikularnih področij, ki lahko zagotovijo odprt razvoj osebne identitete v duhu sprejemanja realnosti mnogoterih življenjskih perspektiv. Ključne dimenzije umetniške izkušnje, ki ji zagotavljajo status ene od avtentičnih oblik vstopanja posameznika v odnose z življenjskim okoljem in spoznavanje resnice lastnega bivanja, so: imaginacija, metafora in naracija. Te dimenzije se kažejo še posebno pomembne za etično usmeritev tako imenovane dialoške pedagogike, ki za vzpostavitev dialoga med sebstvom in Drugim predpostavi pred-etični pogoj odprtosti za vstop v spoštljiv odnos do obličja drugega. Hkrati na ravni oblikovanja novih konceptov splošne izobrazbe in učiteljevega profesionalnega razvoja izpostavljam bližino argumentov za vzgojno vrednost umetnostne vzgoje s konceptoma večrazsežne pismenosti (New London Group) in ključne refleksije (Korthagen in Vasalos). Morda lahko večji poudarek na umetniški ekspresiji pomeni novo dimenzijo tudi za razvoj obeh omenjenih odmevnih pristopov.

Ključne besede: estetska izkušnja, imaginacija, metafora, naracija, etična izkušnja, splošna izobrazba.

UDK: 37.036

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Robi Kroflič, izredni profesor, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani; e-naslov: robi.kroflic@guest.arnes.si

Uvod

Danes bi bilo pretirano govoriti o splošnem zatonu pomena umetnosti kot cenjenega segmenta kulture. Vsekakor pa lahko govorimo o spremenjenih kriterijih razmišljanja o pomenu umetnosti kot jedru humanistične izobrazbe, ki zbuja zaskrbljenost. Ti premiki so tako posledica spremenjenega pojmovanja strukture umetniške izkušnje kakor tudi posledica ocene, kateri segmenti kulture omogočajo družbeni napredek in kako jih vgraditi v šolske koncepte. Tako se umetniška inspiracija in s tem izkušnja od Platona naprej skupaj z religioznostjo in moralno pomika v smer apolitične strukture in utilitarizma (Vrečko 2007), kar dokazuje tudi Muskova empirična analiza strukture vrednot (Musek 2000), s tem pa izgublja tisti intrinzični presežek glede na jezik znanosti in analitične filozofije, na katerega opozarja Wittgenstein (Ule in Varga-Kibed 1998). Za izhodišče problematiziranja odnosa do umetnosti v današnjih konceptih humanistične izobrazbe pa lahko vzamemo Bloomovo trditev o zapiranju ameriškega duha (Bloom 1987, povzeto po Greene 1995, str. 187); ta izhaja iz prepričanja, da se moramo usmeriti v razvoj kompetenc, ki jih narekuje razvoj novih tehnologij. Po mnenju J. Rossa se ameriški koncepti splošne izobrazbe po vsaki »krizi izobraževanja« (kot je bila na primer izstrelitev Sputnika, javna razprava o vlogi splošne izobrazbe v osemdesetih in dogajanje po 11. 9.) bolj nagibajo k povečevanju pomena naravoslovja in tehnoloških ved, nika- kor pa ne k dodatni podpori dejavnosti s področja umetnosti in humanistike (Ross 2005), tudi ko javna poročila med prednostnimi področji razvoja omenjajo kulturo in državljanstvo (glej *The Humanities in American Life*, 1980).

»Kompetenčno« zapiranje ameriškega uma je vsekakor prestopilo bregove Evrope, kjer si kljub identitetnemu vakuumu (neobstoj evropske identitete in nezmožnost – hvala bogu – da jo ustvarimo na modernih pristopih asimilacije »novih evropskih držav«) šolo predstavljamo predvsem kot institucijo discipliniranja uma v Gardnerjevem (2007) pomenu sicer nujnega prilagajanja naše percepcije sveta in življenja v njem aktualnim spoznanjem znanosti in/kot tehnologije. V takšnem pogledu na šolo umetnost še vedno »šteje«, a predvsem kot orodje izboljševanja splošnih kognitivnih kapacitet, kot so funkcionalna pismenost, prostorska predstavljivost, matematične spretnosti, naravoslovno-analitično

mišljenje. Žal pa nove raziskave zavračajo smiselnost vere v učinkovitost teh posrednih koristi ukvarjanja z umetnostjo kot dela splošne izobrazbe v javnem šolstvu (poročilo raziskav *Project Zero* v *Journal of Aesthetic Education, The Arts and Academic Achievement: What the Evidence Shows*, 2000).

Ker se erozija notranjega pomena umetnosti za človeka in kulturo in s tem dvom o smiselnosti klasičnega koncepta splošne izobrazbe vsaj v Združenih državah Amerike začne že z znamenitim vprašanjem in trditvijo H. Spencerja iz leta 1859, ali morajo umetnosti še vedno sestavljati jedro humanistične izobrazbe (takratnih *liberal arts study*), z argumentom: »Ker umetnosti sodijo v človekov prosti čas, ali ne bi morale zavzemati tudi mesto v prostem času vzgojnih dejavnosti?« (Reimer 1998, str. 145), osrednje mesto pa naj seveda pripada znanosti, si za izhodišče razmišljanja o možnostih ponovne afirmacije umetnosti izposodimo misel M. Greene, da umetniška imaginacija odpira oči za nove svetove in spoznanja, pa tudi za nenehno odprtost lastne identitete. Je fenomen, drugačen od znanstvenega spoznanja, pa tudi od proste domišljije (fantazije) (glej tudi Murdoch 2006, str. 70). Čeprav so vsi naštetih fenomeni pomembni za posameznika, saj fantazija podpira divergentno mišljenje, znanstveno mišljenje pa strukturirano in konsistentno delovanje kognitivnega aparata, jih lahko, ko jih apliciramo na vprašanje družbenega konteksta sobivanja, v duhu Kunderove *Neznosne lahкости bivanja* opredelimo na kontinuumu od neznosne lahкости osebno nevpletenega bivanja (ego fantazije) do podobno neznosne teže družbenih ideologij, podprtih z znanstvenotehnološkimi argumenti (Greene 1995, str. 175). Umetniška imaginacija kot orodje vstopa v različne življenjske perspektive (prav tam, str. 180), dekonstrukcije otrdelih družbenih diskurzov (Foucault, Derida; glej Kroflič 2007, pred objavo) ter predstave o mogočih boljših svetovih (Le Guin, povzeto po Greene 1995, str. 187). Po mnenju M. Greene je nekje v sredi med omenjenima ekstremoma, zato je za oblikovanje inkluzivnih vrednot pozne moderne nenadomestljiv element humanistične izobrazbe in osebnotnega razvoja. Tega se je vsekakor zavedal tudi eden prvih pomembnejših kritikov formalnogičnega mišljenja, H. G. Gadamer, ki je v *Filozofski hermenevtiki* zapisal, da je srečanje z umetnino vseobsegajoče, celotno in avtentično, saj vključuje nalogo vključitve doživetja v celoto lastne življenjske usmeritve in lastno samo-razumevanje (povzeto po Caranfa 2006, str. 90).

V duhu te trditve o umetnosti kot eni od avtentičnih oblik vstopanja posameznika v odnose z življenjskim okoljem in spoznavanja resnice lastnega bivanja bom v nadaljevanju poskušal podrobneje predstaviti specifično strukturo umetniške izkušnje ter njej pripadajočih fenomenov, kot so imaginacija, naračija in metafora. Iz nje bom izpeljal argumente za trditev, da je umetnost, ki se izmika utilitaristično-pedagoški moralki, še vedno nenadomestljiv element humanistične vzgoje. Še več, v duhu postmoderne epistemologije in vrednotnih usmeritev bi cena umetnosti morala naraščati, saj pomeni ključno orodje za zmožnost empatičnega prepoznavanja različnih vrednotnih perspektiv ter odpiranje eksistencialnih vprašanj, tako pomembno za razvoj »tekoče identitete« v pogojih dinamične in nenehno spreminjajoče se pozne moderne (Bauman 2002). Hkrati pa se prav umetniška izkušnja kaže kot eden temeljnih pedagoških medijev za vstop v ključne izkušnje (doživetja); to dokazuje že antični koncept

katarze (Vrečko 1994), ki lahko posameznika privede do humanističnega ideala osebne izpolnitve (Koopman 2005). Za moto tega razmišljanja lahko vzamemo citat iz prispevka J. Whita o umetnosti, dobrem življenju in vzgoji v obdobju pozne moderne (1998), kjer kritično pretresa argumente za ohranjanje umetnosti kot jedra humanistične izobrazbe:

»Kakor sestvo tudi umetniški izdelek ni fiksen. Oba sta neskončno odprta za poglede iz različnih perspektiv in za nove oblike, ki prihajajo v ospredje in izrinjajo stare. Umetnost nas ne nagovarja le s senzornimi radostmi in njihovo povezavo z našim emocionalnim življenjem, ampak lahko zrcali tudi našo psihično konstitucijo kot celoto. Če je tako, je lahko celo ekspresivna glasba pomembna za naš etični razvoj.« (White 1998, str. 195)

Zagovor umetnosti v duhu utilitarizma moderne dobe

Kot odgovor na omenjeni Spencerjev izgon umetnosti v območje zasebnega preživljanja prostega časa se je po mnenju B. Reimerja na prelomu 19. in 20. stoletja razvil protiargument, ki temelji na hipotezi, da »izvirna realnost in vrednota človeškega življenja ostaja v inherentni kakovosti življenjskih praks in izkušenj«, zato tudi vrednosti znanosti ne smemo utemeljevati v njeni funkcionalnosti, ampak v načinu razumevanja človekove življenjske realnosti (Reimer 1998, str. 146). Glede na ta kriterij se izoblikujejo trije vplivni argumenti za ohranjanje umetnosti kot jedra humanistične izobrazbe: zagovor funkcionalnosti, zagovor razvoja (umetniških) talentov in zagovor estetske vzgoje.

Zagovor funkcionalnosti sledi Spencerjevi logiki utemeljevanja nujnih elementov splošne izobrazbe (in vrednotne strukture), po kateri naj splošna izobrazba razvija »disciplino«, »socialne spretnosti« in »bazično znanje«. Tako naj bi umetnostna dimenzija izobraževanja omogočala razvoj »/.../ občutka varnosti, morale, samo-zaupanja, izražanja, mentalni razvoj, emocionalno katarzo, vednost o zgodovini in kulturi, identifikacijo z določeno kulturo, zmožnost reševanja problemov, pristočasne dejavnosti itn.« (prav tam, str. 148). V potrditev te teze se pojavi vrsta raziskav, ki poskušajo empirično utemeljiti pozitiven vpliv ukvarjanja z umetnostjo na vrsto kognitivnih zmožnosti, ki so cenjene kot ključne kompetence znanstvenotehnološkega obvladovanja realnosti. Poleg vpliva umetnosti na izboljševanje ustvarjalnosti, koncentracije in motivacije, spodbujanje socialnih spretnosti, emocij in formiranje pozitivne samopodobe (t. i. generičnih kompetenc) ter splošnega šolskega uspeha je vrsta raziskav potrdila, da: nekatere zvrsti glasbe vplivajo vsaj na eno obliko prostorske inteligence in matematike; dramska igra izboljšuje sposobnosti razumevanja zgodbe, branja, pisanja ter motivacije za branje; vizualne umetnosti vodijo k majhnim izboljšavam dosežkov pri testih vizualne bralne predstavljenosti, ne pa tudi pri testiranjih bralnih dosežkov. (Koopman 2005, str. 86)

A dokazi harvardske raziskovalne skupine *Project Zero*, objavljeni v *Journal of Aesthetic Education* (2000/3–4), ne izkazujejo zadovoljivih dokazov za tezo, da bogata umetniška okolja pozitivno vplivajo na akademske dosežke – korelacije sicer obstajajo, ne pa tudi dokazane kavzalne zveze (Winner in Coopland 2000,

str. 6, 58). Ne le da pozitivni vpliv umetnosti na akademske dosežke ni prepričljivo dokazan zaradi nenatančne metodologije in metodoloških napak, med katerimi je bila najpogostejša napaka odkrito enačenje korelacijske povezave in kavzalne zveze; prepričljivo je predpostaviti, da lahko na primer na izboljšanje bralnih zmožnosti bolj kot ure umetnosti vplivajo dodatne ure bralnega pouka, iz česar omenjeni avtorji raziskovalne skupine *Project Zero*, avtorji študije *Darovi muze – Preoblikovanje razprave o koristih umetnosti* (2004) in Koopman izpeljejo sklep, da moramo poiskati argumente za intrinzični pomen umetniške izkušnje, če bi želeli dokazati pomen umetnosti za splošno izobrazbo (Koopman 2005, str. 87).

Vsekakor gre za argument, vreden razmisleka, če upoštevamo, da so se zagovorniki večje vloge umetnosti v programih osnovne in srednje šole v devetdesetih letih v Sloveniji sklicevali predvsem prav na podobne posredne dokaze o pomenu umetnosti za splošen osebnostni razvoj otroka oziroma mladostnika. V ponazoritev naj navedem samo enega od številnih zapisov iz tega obdobja: »Likovni pouk razvija vizualne sposobnosti in prostorske predstave na temelju izkušnje ustvarjalnega dela. S tem razvija ustvarjalnost na mnogih področjih, predvsem tam, kjer so potrebne vizualne in prostorske predstave. Tega smotra likovnega pouka ne more nadomestiti noben drug osnovnošolski predmet.« (Gerlovič 1998, str. 124) Seveda ne želim ustvariti vtisa, da je takšno utemeljevanje pomena umetnosti povsem zgrešeno, vsekakor pa ne opozarja na ključni notranji pomen umetniške izkušnje.

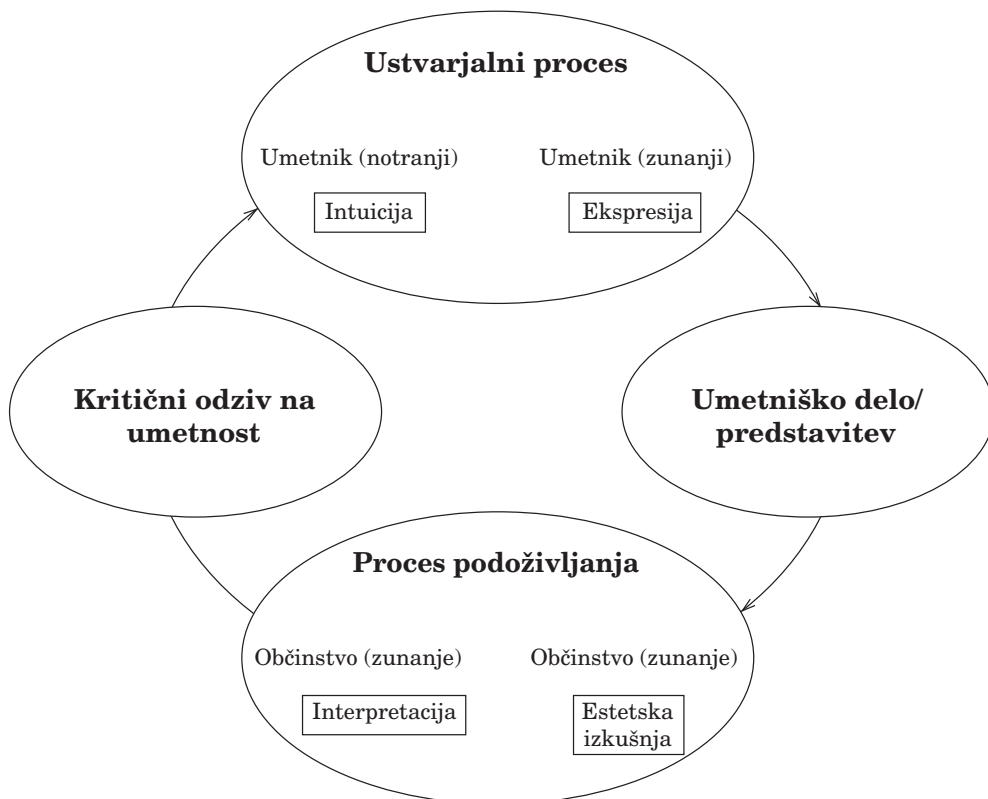
Drugi utilitaristično-funkcionalistični zagovor umetnosti Reimer poimenuje *zagovor razvoja (umetniških) talentov*. Gre za preprosto tezo, da družba potrebuje določen nabor umetnikov, ki bodo skrbeli za kakovostno ponudbo kulturnih storitev (Reimer 1998, str. 149–149). Avtorji že omenjene študije RAND korporacije *Darovi muze – Preoblikovanje razprave o koristih umetnosti* (2004, str. XIII) to dimenzijo instrumentalnih javnih koristi preprosto poimenujejo s pojmom socialnega kapitala in ekonomske rasti.

Reimer v svoji analizi argumentov v zagovor umetnosti v šestdesetih letih 20. stoletja prepozna tretjo paradigmo, *zagovor estetske vzgoje*, ki je utemeljena na hipotezi, da je »/.../ estetska dimenzija izkušnje posebno območje kognicije, ki ga moramo razumeti in vrednotiti glede na intrinzične (notranje) značilnosti ter poučevati na ustrezen (od znanosti ločen) način« (Reimer 1998, str. 150). Kot temeljni argument za razumevanje umetniške izkušnje kot posebnega območja kognicije/védnosti pa navaja ugotovitev, da tradicionalni koncepti kognicijo enačijo z verbalno in/oziroma simbolno konceptualizacijo, ki ne zmore opisati ali razložiti vrste načinov produkcije védnosti (prav tam, str. 151). V tem kontekstu se v zadnjih desetletjih razvija vrsta argumentov, ki govorijo ne le o specifični strukturi/formi estetske izkušnje, ampak tudi o posameznih vidikih te izkušnje, ki umetnosti zagotavljajo ne le obstoj med dejavnostmi zagotavljanja osebnostnega razvoja, ampak tisto posebno kvaliteto, ki je nenadomestljiva z znanstvenotehnološkim pristopom k spoznavanju in prenašanju védnosti. Med njimi naj navedem le razmišljanja o umetniški izkušnji kot *utelešenem znanju*, o pomenu *narativnosti*, o *celostnosti in osebni vpletenosti v procesu umetniške zaznave*, ki umetniško izkušnjo približuje konceptoma *osebnega doživetja* oziroma *urhunske izkušnje z močnim transformativnim – katarzičnim učinkom*, o pomenu

metaforičnega mišljenja ter o *umetniški imaginaciji* kot zmožnosti empatičnega vstopanja v mnogotere perspektive zrenja ključnih eksistencialnih vprašanj, ki omogočajo vztrajanje v odgovorni odprtosti za nenehno izgrajevanje lastne identitete, ki ni »/.../ notranji konsistenten tekst, ampak trajen dialog, kjer mnogi igralci naslavlajo drug drugega, ne da bi kdaj dosegli konsenz /.../.../ oni ostajajo drugačni, čeprav se vedno spreminjajo« (Sidorkin 2007, str. 3).

Struktura umetniške izkušnje

Za izhodišče razmisleka o strukturi umetniške izkušnje predlagam trditev B. Reimerja, da so »/.../ ljudje, ki priključijo pomenske forme v eksistenco, ponavadi poimenovani za umetnike, in vsakdo, ki je udeležen v tem procesu, je v trenutku vpletenosti umetnik« (Reimer 1998, str. 161). To preprosto pomeni, da je vsakdo, ki je udeležen v doživljanju umetnine, pa naj gre za ustvarjanje, poustvarjanje ali zgolj vživljanje v umetniško stvaritev, v območju umetniške izkušnje. Od tod izhaja namera avtorjev korporacije RAND, da v študiji *Darovi muze – Preoblikovanje razprave o koristih umetnosti* (2004, str. 40) izpostavijo komunikacijski model umetniške izkušnje:



Slika 1: Umetnost kot komunikacijska izkušnja

Uvid v dejstvo, da je umetnina nekakšen most med umom umetnika in odjemalca umetnine, je ključen za razumevanje notranje vrednosti umetniške izkušnje. Umetniški ustvarjalni proces je ena najkompleksnejših in najskrivnostnejših ter le deloma ozavešenih dejavnosti človeške zavesti, ki sestoji iz intuicije in ekspresije. Prva je visoko razvita zmožnost intenzivnega doživljanja sveta, ki vključuje tudi umetnikova subjektivna doživetja, je kultivirana občutljivost za opazovanje sveta (McCarthy idr. 2004, str. 40), ki umetniku omogoča, da nam predstavi impresije in vizije koščkov subjektivno obarvane realnosti, ki jih sami nismo zmožni zaznati. Ekspresija pa je po škotskem pisatelju J. Caryju ustvarjalni proces, »neka vrsta prevoda, ne iz enega v drugi jezik, ampak iz enega v drugo eksistencialno stanje, iz receptivnega v kreativno, iz čisto senzornega v čisto refleksivno in kritično dejanje«, ali kot je isto misel izrazil C. Taylor v *Izvorih sebstva*, je »košček 'zamrznjene' potencialne komunikacije« (povzeto po prav tam, str. 41).

Proces podoživljanja je vzporeden procesu ustvarjanja, saj je individualna izkušnja neposredna in zasebna, interpretacija pa je poskus, kako to intenzivno notranjo izkušnjo izraziti drugim. Za razliko od drugih oblik komunikacije umetnost komunicira prek neposredne izkušnje. Jedro našega odgovora na umetnino je neka vrsta močnega občutenja, podobnega občutenju lepote narave, ki je obogatena z refleksijo; to pomeni, da estetska izkušnja umetnine ni pasivno opazovanje, ampak spodbuja radovednost, spraševanje in iskanje mogoče razlage (prav tam, str. 41–42).

Ključno vprašanje estetike, namreč kaj umetnina izraža in s tem omogoči estetsko izkušnjo, ostaja razprto med klasičnim in romantičnim pogledom. Po prvem je umetnost reprezentacija realnosti, po drugem pa ekspresija subjektivnega pogleda/emocij in vizije, ki jo omogoči umetniška imaginacija. Avtorji citirane študije RAND se nagibajo k stališču S. Langer, da je umetnina »objektivacija subjektivnega življenja« oziroma »pozunanjenje/predstavljanje notranje narave« (prav tam, str. 43). To pomeni, da lahko umetnost zapolni prepad, ki ga ustvarja prevladujoči diskurz zahodnoevropske kulture, diskurz znanosti in tehnologije: »Rajši kot da bi opisovala svet v neosebni, abstraktni ali matematični obliki, (umetnost) predstavlja ustvarjeno realnost, utemeljeno na osebni perspektivi (mnogokrat presenetljivi in izvorni), ki vključuje celoto necenzuriranega človeškega življenja, vključujoč občutja, predstave in hrepenenja.« (Prav tam, str. 43–44)

Kratko shematično predstavitev strukture umetniške izkušnje lahko sklenemo z mislijo J. Deweya iz njegove znamenite monografije *Umetnost kot izkušnja*, da gre nezamenljiv pomen umetnost iskati prej v kakovosti izkušnje kot produkta – umetnine (povzeto po prav tam, str. 44); ter enako pomembno ugotovitev B. Reimerja in mnogih teoretikov estetske vzgoje, da védenje o umetnosti ni ključni cilj estetske izobrazbe, ampak uvajanje v umetnost/doživljanje estetske izkušnje (Reimer 1998, str. 163)!

Poskus redefinicije pomena umetnosti v sedanosti

Pomen trditve, da utemeljevanje vloge umetnosti v sodobnih konceptih splošne izobrazbe zahteva posebno pozornost, lahko ponazorim z dejstvom, da

je v enem najboljših zbornikov filozofije vzgoje, v Routledgovi istoimenski enciklopediji s podnaslovom *Pomembne teme iz analitične tradicije*, poglavje o umetnosti in vzgoji uvrščeno med *Kontroverzna področja vzgojno-izobraževalnih vsebin*. Območje strinjanja med tremi avtorji, ki zastopajo to poglavje, pa je stališče, da današnje razmišljanje o pomenu umetnosti zahteva korenito redefinicijo pojmov, kot so emocija, (umetniška) kognicija in umetniška izkušnja, tem pojmom pa lahko zaradi enačenja splošne izobrazbe z razvojem kompetenc dodamo tudi potrebo po resnem premisleku konceptov moralnega razvoja in pojmovanja splošne izobrazbe.

Prvi od omenjenih avtorjev, B. Reimer, se zavzema za razumevanje umetniške izkušnje kot posebnega območja kognicije. Če tradicionalni koncepti kognicijo enačijo z verbalno in/oziroma simbolno konceptualizacijo, ki ne zmore opisati ali razložiti vrste načinov produkcije védnosti, že pri Platonu zasledimo trditev, da je avtentična forma kognicije abstraktna. Izvorna vrednost znanja je torej v razvoju abstraktnega mišljenja, in ne v utilitarnih vrednotah, ki jih je v Združenih državah Amerike najbolj dramatično uveljavil B. Bloom s svojo *Taksonomijo vzgojno-izobraževalnih ciljev*, ki je postala prevladujoč mit današnje dobe, v katerem afektivna in psihomotorična dimenzija ciljev nista opredeljeni kot *ipso facto* kognitivni (Reimer 1998, str. 151). Šele leta 1985 v uvodu v monografijo *Poučevanje in učenje poti spoznavanja* preberemo misel, da je veliko različnih poti do védnosti in veliko oblik kognicije (estetska, znanstvena, medosebna, intuitivna, narativna in paradigmatična, formalna, praktična in duhovna), na vprašanje, kaj je estetska kognicija, pa lahko odgovorimo z opredelitvijo forme, vsebine in vloge izkušnje ter vloge emocij kot osrednje dimenzije estetske izkušnje (prav tam, str. 152). Estetska kognicija zahteva razumevanje vsebine in tudi »forme« umetnine v pomenu »pomenske strukture« (prav tam, str. 155–156). Emocije kot pomemben del umetniške izkušnje pa moramo videti kot čutno/čutečo izkušnjo, kot doživeto subjektivnost in obliko notranjega zavedanja subjektivnosti, ki je z besedami neizrekljiva, zato tudi emocij ne moremo natančno (psihološko) konceptualno opredeliti (prav tam, str. 159). Ali kot je isto izrazil J. Dewey, so strukturne forme umetnine najbolj zmožne in neovrgljive reprezentacije realnosti subjektivne in občutenjske dimenzije človeške izkušnje (povzeto po prav tam, str. 158), ki povečujejo subjektovo receptivnost, senzibilnost in globino zaznavanja. So pa hkrati pomembne zaradi prokativne vloge v umetniški vpletenosti, ki omogoča odkrivanje subjektivnosti, vključenih v umetnino in njeno doživljanje (prav tam, str. 160).

R. W. Hepburn nadaljuje Reimerjevo razmišljanje o razumevanju emocij in zavrne tradicionalni pogled na emocije kot notranje (subjektivne) občutke. Emocije namreč poleg percepcije vključujejo tudi evalvacijo dejstev, s čimer kognitivni element nujno vstopi v emocijo. Če lahko govorimo o korektnosti, smiselnosti določene emocije, moramo predpostaviti tudi njeno učljivost, umetnost pa je eden najodličnejših medijev tega učenja (Hepburn 1998, str. 171–172). V zagovor slednji tezi Hepburn navaja misel pesnika T. S. Eliota, da z umetniškim razvojem jezika pesnik omogoča širši spekter emocij in percepcije drugega, ker daje govor, s katerim je mogoče izraziti več (prav tam, str. 173); ter

D. H. Lawrenca, ki trdi, da umetnina ne omogoča le jezika, s katerim lažje izrazimo svoje emocije – prek umetnosti se hkrati učimo določene vrste emocij in prepoznavanja emocionalnih klišejev. Slednje je pomembno, da se emocionalno osvobodimo iz pasti stereotipov/klišejev sentimentalnosti. Svoje razmišljanje o emocionalni dimenziji umetniške izkušnje Hepburn sklene z mislijo, da je »/.../ estetsko izobraževanje /.../ uvod v nepreštevne alternativne možnosti občutenj /.../« (prav tam, str. 174), s tem pa estetsko izkušnjo že približa etični, kolikor slednjo razumemo v pomenu, ki presega racionalistično deontološko postavitev. A o tem nekoliko več v nadaljevanju.

V tretji razpravi J. White kritično pretresa vrsto argumentov zagovornikov estetske vzgoje o pomenu umetnosti pri reševanju psiholoških napetosti in ustvarjanju notranje harmonije, razumevanju naše eksistence, spodbujanju vzajemne simpatije in razumevanja, premagovanju občutka osamljenosti ter spodbujanju socialnih vrednot in morale (White 1998, str. 188). Če se mu zdi teza o umetniški izkušnji, ki sprošča osebnotne napetosti, spekulativna in brez empiričnih dokazov (prav tam, str. 189), teza o tem, da estetska izkušnja spodbuja vzajemno simpatijo in razumevanje, pa veljavna le za ljudi, ki so ljubitelji iste umetnine ali udeleženi v isti izkušnji (prav tam, str. 190), se White ustavi pri tezi o zbistritvi naše percepcije prek večje občutljivosti, povečanju empatičnosti (imaginacijske kapacitete postavi se v položaj drugega) ter s tem o umetnosti kot mediju razkrivanja novih vidikov resnice, ki sta po njegovem mnenju sprejemljivi, v kolikor se zavzema mo za širše razumevanje umetniške izkušnje, ki poleg percepcije vključuje tudi zamišljena človeška občutja in situacije, s tem pa si lahko zamišljamo njen širši vpliv na kultiviranje (spodbujanje moralnega razvoja) oziroma na zmožnost živeti polnejše življenje (prav tam, str. 191).

Povečevanje zmožnosti živeti polnejše življenje in pozitiven vpliv na moralni razvoj sta tisti dimenziji umetnosti, ki sta pri sodobnih teoretikih estetske vzgoje najbolj izpostavljeni. Po mnenju Hepburna (1998, str. 177) in Koopmana (2005, str. 89) pa se bližina estetske in etične izkušnje še izraziteje pokaže, ko razširimo tudi pojmovanje etike oziroma moralnega delovanja!

Bližina estetske in etične izkušnje

Hepburn izpostavi pomen razširjenega pojmovanja emocij ob bok preseganju razsvetljske paradigme deontološke etike načel: »Širše razumevanje emocionalnih možnosti je vsaj enako pomembno za moralno življenje kot odporno sledenje načelom in maksimam. Zares, preveč ekskluzivno zagovarjanje načela lahko prepreči emocionalno razumevanje. Ali kot je to izrazil Schiller: 'Ne moremo biti pravični, prijazni, humani do drugih brez moči začutenja naše poti do položaja drugega, s tem da občutja drugega sprejmemo kot svoja: ampak,' nadaljuje, 'ta moč je zatrta, ko krepimo karakter s pomočjo ciljev, ki nam jih posredujejo načela.'« (Hepburn 1998, str. 177) Kot vidimo, se že v obdobju romantike pojavijo kritike etike, ki moralo veže samo na dolžnost do razsojanja v skladu z etičnim načelom. Postdeontološki pristopi k morali vzpostavijo na

področju etike nove poudarke: zahtevo po potopitvi v položaj drugega in v kontekst situacije, zahtevo po osebni zavezanosti, entuziazmu in povezanosti z osebami in skupnostmi ter spoštovanje drugega kot drugačnega (Kroflič 2007 a). Te kognitivne, emocionalne in motivacijske kapacitete pa po mnenju Koopmana (2006, str. 89) opozarjajo, da intrinzični pomen umetnosti za razvoj morale ne smemo reducirati zgolj na tradicionalne vrednote samo-spoznavanja in krepitve etične zavesti, ampak moramo v umetnosti, kot trdi Hepburn (1998, str. 181–182), videti tudi medij, ki lahko obudi emocionalni angažma v preveč objektiviranem bivanju. Ali kot isto misel izrazita dva velikana umetnosti 19. in 20. stoletja: duh abstrakcije duši ogenj, s katerim naj bi ogreli svoje srce (Schiller), zato mora biti knjiga kot lomilec ledu, s katerim razbijamo zamrzlo morje v naši notranjosti (Kafka) (povzeto po prav tam, str. 176).

Bližine umetniške ekspresivne moči in motivacije za moralno delovanje nikakor ne smemo obravnavati zgolj v vrednotno pozitivnem pomenu. Kot vsaka oblika moči lahko tudi umetnost postane vrhunska proizvajalka stereotipov (prav tam, str. 179) in prenašalka družbeno zaželenih emocij in vrednot! Zgodovina evropske kulture je polna primerov ideološko tendenciozne rabe umetnosti kot učinkovitega političnega in/ozioroma pedagoškega sredstva kulturne transmisije moralnih navad in običajev, povečevanja skupnostne kohezivnosti in čaščenja družbenih elit. Navsezadnje ravno v umetninah, ki so (in še) nastajajo v funkciji vzgojnih pripomočkov (npr. pravljica, mladinska pripoved), mnogi teoretiki prepoznavajo vrsto ideoloških konstruktov, zato še kako velja trditev Hepburna, da so emocije lahko temelj indoktrinacije, če pa jih vidimo kot element interpretacije situacije in usmerjanja pozornosti, jih je mogoče (in nujno) kultivirati/vzgojati (prav tam, str. 181).

Da bi natančneje opredelili bližino estetske izkušnje in razvoj postdeontološke morale, si pogledjmo nekaj konceptov, s katerimi estetika in filozofija estetske vzgoje pojasnjujeta intrinzični pomen umetnosti za razvoj posameznikove spoštljive in etične zavesti.

Imaginacija

V sodobni literaturi je zagotovo najbolj izpostavljen koncept *umetniške imaginacije*. Imaginacijo mnogi avtorji jasno ločijo od proste domišljije/fantazije in izpostavijo njen selektivni in evalvacijski značaj (Rethorst 1997, str. 4; Nussbaum 1990, str. 77–78; Murdoch 2006, str. 70). Še več, M. Greene jo opredeli kot kognitivno kapaciteto, s katero lahko dosežemo koherentno podobo sveta s tem, da omogočimo empatijo (Greene 1995, str. 3). Od tod pa do trditve I. Murdoch, da sta umetnost in etika esencialnoimaginacijski praksi (povzeto po Rethorst 1997, str. 1) in da je imaginacija ključni element Aristotelovega modela praktičnega razsojanja (Nussbaum 1990, str. 77–78) oziroma moralnega dobrega (Dewey, *Art as Experience*; povzeto po Rethorst 1997, str. 1), je le še majhna razdalja ...

In kaj sploh je umetniška imaginacija? Po mnenju M. Greene je sredstvo, s katerim dosežemo svet drugega tako, da se vživimo v »kot da« svetove, ki so

jih ustvarili pisatelji, slikarji, kiparji, filmski režiserji, koreografi in skladatelji, in s tem omogočili nove perspektive pogleda na življenje (Greene 1995, str. 4). Kot taka vsebuje vrsto komponent, ki so ključne za etično razsojanje in delovanje v postdeontološkem, pa tudi klasičnem razsvetljenskem obdobju. Vživetje v umetniško kreirano osebo oziroma dogodek, sočutje z njeno usodo, ukinjanje ego fantazij o samemu sebi kot središču sveta, refleksija dogodkov, ki se meni samemu morda nikoli ne bodo zgodili, zmožnost ustvarjanja vizij o možnih svetovih, ki ukinjajo izvorno sebičnost in nepravilnost, so komponente imaginacije in hkrati kapacitete, ki poglobljajo posameznikovo etično zavest. Zato ni naključje, da v zadnjem obdobju nastajajo dela, ki dokazujejo, da je »človeško moralno razumevanje v osnovi imaginativno, metafora pa je eden od ključnih mehanizmov imaginativne kognicije« (Johnson, M. *Moral Imagination: Implications of Cognitive Science for Ethics*. Chicago: University of Chicago Press 1993. str. 33; povzeto po Rethorst 1997, str. 3). Podobno M. Butina dokazuje tudi splošni pomen imaginacije za znanstveno mišljenje in neustreznost slovenjenja termina imaginacija s pojmom domišljija: »Večina nevronske vzorce, ki so se oblikovali na podlagi čutnih dražljajev, je shranjena v obliki podob, vidnih ali drugačnih. Obujanje in povezovanje teh podob se dogaja v procesu, ki ga s tujko imenujemo imaginacija. Slovenska domišljija nima te razsežnosti mišljenja v podobah, marveč le mišljenje v mislih, označuje torej bolj abstraktno varianto mišljenja. Veliko znanstvenikov z vseh področij znanosti opisuje svoje izkušnje pri oblikovanju hipotez, da so sprva oblikovane v videnju, zrenju v spomin ohranjenih podob – (ali struktur nevronske čutne vzorce) in so po obliki metafore.« (Butina 1998, str. 48)

V odmevnem delu *Kultiviranje humanosti (Klasična obramba reforme liberalne vzgoje in izobraževanja)* M. Nussbaum natančno obdela dimenzije umetniške imaginacije (v osrednjem poglavju knjige jo poimenuje *narativna imaginacija*) in dokazuje, da je njeno kultiviranje s pomočjo umetnosti od Sokrata, stoikov in Seneke naprej osrednji del splošne izobrazbe na področju državljanske vzgoje in razvoja identitete. V eni od slikovitih pasaj zapiše: »Navade empatije in domneve vodijo k določeni vrsti državljanstva in k določenemu tipu skupnosti: takšni, ki kultivira simpatetično odzivnost na potrebe sočloveka in razume, kako (socialne) okoliščine formirajo te potrebe, ob tem pa spoštuje ločenost in zasebnost (posameznika). To se zgodi zaradi načina, s katerim literarna imaginacija navdihuje močan občutek udeležnosti v usodi literarnih junakov in hkrati opredeljuje te značaje tako, da vsebujejo bogato notranje življenje, ki ni v celoti razvidno; v procesu (doživljanja umetnine, op. R. K.) se bralec uči spoštovanja do skritih vsebin notranjega sveta (junakov), uvidi njegov pomen za opredelitev bitja v polni človečnosti.« (Nussbaum 1997, str. 90) Ta opis prodiranja v duševnost literarnega junaka in okoliščin zgodbe torej junaka osvobaja stereotipnega zaznavanja (kar literarni teoretik L. Trilling označi s pojmom »osvoboditvena imaginacija«, povzeto po prav tam) in omogoči empatijo in sočutje: »Sočutje vključuje prepoznanje, da je druga oseba (literarni junak, op. R. K.), na neki način podobna nam samim (bralcem, op. R. K.), pretrpela pomembno bolečino ali nesrečo, zaradi katere je ne moremo, vsaj ne v celoti, kriviti.« (Prav

tam, str. 90–91) Sočutje pa po mnenju M. Nussbaum vključuje še eno dimenzijo, občutek lastne ranljivosti, ki mi sporoča, da lahko v prihodnosti doživim podobno usodo kot literarni junak, zaradi česar se sproži naša pripravljenost do velikodušne podpore oziroma pomoči: »To bi lahko bil jaz in tako bi želel biti obravnavan tudi sam.« (Prav tam, str. 91) To dimenzijo vživljanja avtorica poimenuje »sočutna imaginacija«, njena izrazita vrednost za današnji čas pa je povezana z empatičnim prepoznavanjem družbenih položajev drugačnih, odrinjenih, nevidnih oseb v globalnem svetu razlik (prav tam, str. 87, 109–112).

Pri M. Greene naletimo na še eno dimenzijo imaginacije, ki opisan fenomen poveže s kognitivno presojo in motivacijo za učenje. Umetnina naj bi nas po mnenju Camusa iztrgala iz mehaničnih okov rutinskih zaznav k trenutku, ko se dolgočasje obarva z začudenjem nad enkratnostjo človeške usode, to pa sproži vprašanje »zakaj?« – začetek procesov zavedanja (Camus, A. *Mit o Sizifu*; povzeto po Greene 1995, str. 6). M. Green k tej pasaži dodaja: »Želela bi potrditi, da je to način, kako se zgodi učenje, in da je naloga vzgoje in izobraževanja ustvarjati situacije, v katerih so mladi aktivirani, da začnejo spraševati /.../.« (Prav tam, str. 6) Spraševanje pa sproži še eno dimenzijo imaginacije, namreč »socialno imaginacijo« oziroma utopično mišljenje kot »/.../ zmožnosti kreiranja vizij, kaj bi se moralo ali bi se lahko dogajalo v naši pomanjkljivi družbi, na ulicah, kjer živimo, v naših šolah« (Greene 1995, str. 5).

Naracija

Že ob opisu pomena imaginacije smo naleteli na dva druga koncepta, ki še poglobita zavedanje pomena umetniške izkušnje – *metaforo in naracijo*. Po zlomu racionalističnega prepričanja, da lahko etične dileme reduciramo na abstraktne dogodke, ki so ločeni od individualne usode akterjev in kontingentne narave socialnih okoliščin, se kot realni medij kritičnega reševanja etičnih dilem vzpostavi zahteva po »/.../ rekonstrukciji /.../ v njeni kontekstualni partikularnosti, ki omogoči razumevanje vzrokov in posledic« (Gilligan 1982, str. 100). Zgodba v svoji narativni strukturi tako postane temeljni miselni mehanizem opisa akterja etične dileme in konteksta konfliktna situacije. M. Greene razvoj stališča o pripovedovanju zgodbe kot posebni vrsti razumevanja in védnosti (Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*; povzeto po Greene 1995, str. 186) pripiše vplivu hermenevtike ter zavedanju pomena »heteroglosije« – obstoja različnih pogledov in glasov, ki opisujejo realnost, v kateri živimo – ob tem pa izpostavi pozitiven pomen »/.../ povezave med naracijo in razvojem identitete, oblikovanja lastnih zgodb in hkrati odprtosti za druge zgodbe v vsej njihovi raznolikosti in različni stopnji artikuliranosti« (prav tam). Še posebno zgodbe, ki niso tendenciozne, ki jih torej zaznamuje »odprta naracija drame« in zato omogočajo »estetsko transgresijo institucionalno opredeljenih moralnih okov«, so ključni dejavnik etične refleksije in lahko po mnenju J. Winstona spodbudijo induktivno učenje (Winston 2005, str. 317–319, 321–322). Induktivni pristop lahko opredelimo kot metodični pristop, ki moralni in identitetni razvoj oddalji

od klasičnega kulturno-transmisijskega (deduktivnega) pristopa, ki moralno vzgojo veže na podreditev družbenemu moralnemu kodu in šele dodatno računa na vzpostavitev kritične racionalne distance do vnaprej ponotranjenih vrednot (glej Hoffman 2000; Kroflič 2007 a) ter ga odpre življenju v naracijo in metaforo konkretne izkušnje.

Metafora

Kratko, a prepričljivo utemeljitev pomena metafore zasledimo pri I. Murdoch v njeni znameniti študiji *Suverenost dobrega*, kjer zagovarja trditev, da lahko dobro uzremo le po nekem ovinku, prek metafore, zato je »/.../ občudovanje lepote v umetnosti ali naravi /.../ najlažje dostopna duhovna izkušnja; je tudi popolnoma primeren vstop v dobro življenje (in ne samo analogija dobremu življenju), ker obvladuje sebičnost z namenom, da bi videli resnično.« (Murdoch 2006, str. 76) Pri tem se sklicuje na eno najznamenitejših filozofskih metafor, Platonovo prispodobo o votlini, kjer se lepota pojavlja kot viden in dostopen vidik Dobrega, in doda: »Nikoli nisem vedela, kaj naj počnem s tem delom mita. Čeprav se zdi primerno predstavljati Dobro kot središče ali žarišče pozornosti, pa o njem ne moremo razmišljati kot o 'vidnem' središču v pomenu, da ga ne moremo doživeti ali upodobiti ali opredeliti.« (Prav tam, str. 82) Če torej Platon metafore uporabi za izrekanje najglobljih resnic svoje teorije, ko strogi filozofski jezik odpove, v opisani metafori pa Dobro predstavi kot neupodobljivo, se nam ob tem razkrije tako vrednost metaforično-narativnega mišljenja kot tudi umetniške imaginacije nasploh. Umetnost je s pomočjo imaginacije, naracije in metafore zmožna ustvariti »utelešene pomene« (Koopman 2005, str. 90), ki (nevidne) skrivnosti življenja prestavijo v vidno območje in s tem omogočijo transformativno doživetje in osebno izpolnitev.

Ključna izkušnja, »flow« in osebna izpolnitev

Vrhunec prizadevanj za uveljavitev pomena umetnosti z vidika človekovih najglobljih antropoloških potreb predstavlja hipoteza C. Koopmana o »*umetnosti kot izpolnitvi*«.

Pri svoji argumentaciji teze o pomenu intrinzičnih dimenzij umetniške izkušnje v procesih osebne izpolnitve se Koopman sklicuje na filozofske argumente P. Whita, H. G. Gadamerja in J. Deweya. White, katerega analizo pomena umetniške izkušnje sem že predstavil, intrinzični pomen umetnosti utemeljuje na dejstvu, da »/.../ umetniške izkušnje ne moremo oddeliti od etične kontemplacije /.../, čeprav »/.../ ne izberemo branja poezije kot estetskega objekta z namenom, da bomo reflektirali etično življenje /.../« (White 1998, str. 193)

Gadamer v svojem eseju *Die Aktualität des Schönen* izpostavi tezo, da zapolnjeni čas kot humanistična vrednota izhaja iz dveh občutij časa. Obstajata »čas za nekaj«, ki je po temeljni strukturi prazen, in če ga s čim ne zapolnimo, izkusi-

mo dolgčas oziroma »prazen čas«; in pa »izpolnjen čas«, značilen za praznovanje, ki je Gadamerju metafora za umetniško izkušnjo. Občutek izpolnjenosti izhaja iz organske povezanosti akterja z dejavnostjo, kjer je vsak detajl združen s celoto, vsak del teži k osrednjemu pomenu, Kantov koncept »namenskosti brez namena« pa opisuje ta samo-izpolnjujoči karakter umetniškega dela (povzeto po Koopman 2005, str. 91). Izpolnjenost je tudi osrednja kategorija Deweyevega koncepta umetnosti kot izkušnje. Umetniška izkušnja mu namreč pomeni 'imeti izkušnjo v močnem pomenu besede', izkusiti celostnost in samozadostnost, s tem da razjasni in intenzivira dogodke vsakodnevnih izkušenj (povzeto po prav tam, str. 91–92). Koopman na podlagi predstavljenih argumentov sklene, da Gadamer in Dewey ponudita dve perspektivi ideje umetniške izpolnitve, prvi s konceptom izpolnjenega časa, drugi s konceptom celostne/zaključene izkušnje, ki se v celoti dopolnjujeta, saj ».../ pomen umetnosti počiva na naši popolni udeleženi od trenutka do trenutka, ko sprejemamo, ustvarjamo ali izvajamo umetniško dejanje« (prav tam, str. 91).

Koopman je prepričan, da umetniško izkušnjo bolj kot metafora dobrega počutja, ugodja in sreče, vezana na kakovostno preživljanje prostega časa, pojasnjuje metafora izpolnitve, ki prav tako zagotavlja evdajmonistično izkušnjo sreče. Med razlogi, zakaj vrednoto »izpolnitve« povezati s srečo, dobrim življenjem, torej osrednjo intrinzično vrednoto umetniške izkušnje, pa navaja naslednje argumente. Izpolnitev se povezuje s konceptom življenja kot procesa, medtem ko sta sreča in dobro počutje statična koncepta. Ker so v pedagoškem diskurzu prevladovali statični pogledi na dobro življenje, se teoretiki osredotočajo na učinke, vezane na srečo, kot so posedovati pismenost in druge osnovne spretnosti, biti ekonomsko neodvisen, posedovati moralne vrline, biti avtonomen itn. Vse to so pa statične predpostavke »srečnega življenja« (prav tam, str. 93). Koncept izpolnitve ima po mnenju Koopmana večjo diskriminativno moč kot koncepti ugodja/sreče. Razločimo lahko tri nivoje (samo)izpolnitve: *močan občutek zadovoljstva*, povezan z določenimi aktivnostmi/izkušnjami; *izkušnje eksistencialne narave* (npr. zaljubiti se, postati starš, izgubiti prijatelja; vse izkušnje, ki niso le intenzivne, ampak nas vodijo v transcendiranje obstoječega, v višja stanja zavesti oziroma se dotikajo jedra naše eksistence – od tod metafore dvigovanja, prodiranja v globino oziroma ekastaze); *izpolnitev v eshatološkem smislu* (metafore odrešitve, osvoboditve, vstajenja, nirvane – značilne za religiozne izkušnje ...) (prav tam, str. 93–94). Zato je že tradicionalna estetika uporabljala religiozno terminologijo: numinozno (Ross), transcendentno (Kant), odrešilno (Schopenhauer) (prav tam, str. 95)!

Kot smo izpostavili že z I. Murdoch, M. Nussbaum in M. Greene, je ».../ vključenost v umetnost eden redkih virov eksistencialnih izkušenj, ki je ljudem relativno lahko dostopen, če so dovolj umetniško pismeni.« (Prav tam, str. 95) To hipotezo pa potrjujejo tudi teoretiki, ki se ukvarjajo s koncepti *umetniškega doživetja* kot oblike *vrhunske izkušnje* in konceptom *toka (flow)*, ki se pojavi kot posledica občutka izpolnitve v procesu ustvarjanja, to pa sproža vrhunski občutek zadovoljstva in sreče (Csikszentmihalyi, M. *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*; povzeto po McCarthy idr. 2004, str. 46).

M. Csikszentmihalyi je svoj koncept »flowa« vzpostavil na podlagi številnih intervjujev z visokoustvarjalnimi posamezniki, enega izvrstnih opisov pa ponuja pričevanje pesnika M. Stranda: »No, si sredi dela, izgubiš občutek za čas, si popolnoma navdušen, popolnoma ujet v svoje delo, na neki način si omamljen od možnosti, ki jih vidiš v tem delu. Če ta občutek postane premočan, vstaneš, saj je razburjenje premočno. Ne moreš nadaljevati dela, ne vidiš konca, saj ves čas skačeš pred sabo. Ideja je, da si tako /.../ tako nasičen z delom, da zate ne obstaja ne prihodnost ne preteklost, obstaja le podaljšana sedanost, v kateri ustvarjaš /.../ pomene.« (Povzeto po prav tam)

V sklepu predstavitve tega koncepta ni odveč pripomniti, da v zadnjem obdobju nastajajo dela, ki poskušajo metodike umetniške vzgoje povezati z motivacijskim momentom koncepta *flow* (glej na primer Riggs 2006, str. 176, ki možnost vzpostavljanja intrinzične motivacije pri glasbi in plesu povezuje s kreativnim flowom in vrhunskimi izkušnjami/doživetji). Vse bolj pa se uveljavlja teza, da takšno motivacijo lahko vzpostavlja le učitelj, ki je osebno zavzet (The GoodWork Project 2006) in ki poučevanje – torej lastno profesijo – doživlja kot del identitete in poslanstva, ki izpolnjuje njegove najgloblje vrednote in pričakovanja (Korthagen in Vasalos 2005).

Umetniška imaginacija kot srečanje z drugim kot drugačnim in osebna rast

Kot smo že videli, umetniška imaginacija odpira oči za nove svetove in spoznanja, pa tudi za nenehno odprtost lastne identitete, kar je še posebej nujna konstrukcija realnosti v globaliziranem svetu razlik pozne moderne. V zadnjih letih se na vprašanje, kako vstopiti v dialog z drugim kot nosilcem radikalno drugačne identitete, doživljajskega in splošnega kulturnega koda, porajata dva možna odgovora. Eden stavi na vzpostavitev skupnega koda dogovarjanja kot posledice definiranja minimalnega, a osebno zavezujočega registra skupnih vrednot/kriterijev za vzpostavitev pravičnega dialoga, ter hermenevtičnega razumevanja specifičnih kulturnih kodov posameznikov (Strike 1998). Še radikalnejša pa je teza o nespoznavnosti drugega kot drugačnega, ki za vzpostavitev dialoga predpostavi nekakšen pred-etični pogoj odprtosti za vstop v spoštljiv odnos do obličja drugega (Lévinas, *Entre Nous*; glej Kroflič 2007 a), iz česar S. Tood izpelje tezo, da se ».../ takšna občutljivost ne tiče le Drugega, ampak vpliva tudi na naš odnos do lastnega sebstva. V tem smislu torej del etičnega odnosa vključuje odprtost za upoštevanje lastnih strahov in obrambnih mehanizmov ter načina, kako vzniknejo v odnosu med sebstvom in Drugim.« (Tood 2003, str. 39)

Kot sem pokazal v razpravi *Kako udomaćiti drugačnost*, je podobna predpostavka implicitno prisotna v Foucaultovi analizi metafor norosti v dobi klasicizma, pa tudi v njegovi oceni, da nas dionizični, predracionalni element umetnine naredi odgovorne za to, kar je: ».../ ta svet, ki je mislil, da je izmeril in opravičil norost s psihologijo, se mora sam opravičevati 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)

Intuitivni svet umetniške imaginacije nas torej s svojo osebno perspektivo resnice sooči z dejstvom, da svet sestavlja simultana prisotnost nepreštevnih perspektiv in vidikov (Arendt, *Pogoj človečnosti*; glej Greene 1995, str. 183), iz česar M. Greene izpelje pedagoško zahtevo po osebni rasti individuov, ki postajajo različni s tem, da »/.../ iščejo svoje glasove in igrajo participatorne in artikulirane vloge v skupnosti v nastajanju« (prav tam, str. 132). Ali kot podobno misel zapiše M. Nussbaum v svoji študiji *Modrost ljubezni (Eseji o filozofiji in umetnosti)*, umetnost omogoča »/.../ razširjanje življenja ne le v horizontalni smeri, ki omogoči bralki/bralcu stik z dogodki krajev, oseb ali problemov, ki jih ona/on doslej nista srečala, ampak tudi, tako rečeno, v vertikalni smeri s tem, da bralki/bralcu ponudi izkušnjo, ki je globlja, ostrejša in bolj precizna kot večina dogodkov v realnem življenju« (povzeto po McCarthy 2004, str. 47). Umetnost pa je po mnenju E. W. Eisnerja najpomembnejši del šolskih področij védnosti, ki »/.../ slavi različnost, individualnost in presenečenje« (Eisner 2002, str. 235). Zato lahko še enkrat potrdimo idejo, da je umetniška imaginacija tako za ustvarjalca kot odjemalca umetnine eno tistih področij dejavnosti v šoli, ki na najbolj avtentičen način posameznika odpira za soočenje z multiplo realnostjo v celoti nespoznavnih svetov Drugih, kakor tudi z Drugačnostjo v jedru lastne osebnosti, kar omogoča nenehno odprtost razvoja sebstva kot osrednjega dela identitete.

Namesto sklepa

Iskanje ključnih argumentov za utemeljitev notranje antropološke vrednosti umetniške izkušnje je pri koncu. Ukvarjanje z umetnostjo se nam je pokazalo kot eno najučinkovitejših orodij osebnoznega razvoja posameznika, pa tudi zagotavljanja kakovosti življenja. Ob tem ne smemo mimo opozorila, ki ga v estetiki razpira spor med formalisti in referencialisti. Ostro referencialistično pojmovanje namreč umetnost hitro približa ideološki tendencioznosti in utilitarističnemu slavljenju oblasti. Hkrati pa antropološko vrednost umetnosti težko omejimo samo na razvoj tistih plasti človekovega razvoja, ki nas definirajo kot *homo ludens* (J. Huizinga), bitje, ki ga osrečuje in izpolnjuje že samo poigravanje z umetniškimi formami. Zagovor vrednosti umetniške izkušnje kot najosebnejše oblike razkrivanja različnih perspektiv življenja ob slavljenju odprtega identitetnega razvoja v svetu razlik in nenehnih srečevanj z Drugim/Drugačnim nas pripelje v bližino ideje osebne izpolnitve v skupnosti, ki je človečna – pravična, solidarna in inkluzivna. S tem pa umetnini in umetniški imaginaciji kot pomembnemu delu splošne izobrazbe pripisujemo vrednost zaradi mogočega pozitivnega vpliva na etični in politični razvoj posameznika in skupnosti (Nussbaum 1997, str. 103–112).

Takšne zasnove humanistične izobrazbe, ki jo M. Nussbaum imenuje radikalna politična agenda (prav tam), žal ni mogoče pričakovati v šolskih sistemih,

ki o temeljnih ciljih splošne izobrazbe razmišljajo v terminih utilitarizma in razvoja ključnih kompetenc. Verjetno še najbližji koncept splošne izobrazbe, ki bi lahko spodbudil produktivnejšo vključitev umetnosti kot medija osebnostnega razvoja in razvoja šolske skupnosti, je projekt skupine teoretikov *New London Group*, imenovan *Večrazsežne pismenosti*. Ključna teoretska predpostavka tega projekta je vizija multiplih lingvističnih in kulturnih razlik kot znak nove kakovosti, ki omogoča razvoj metakognitivnih, metalingvističnih in kritičnih zmožnosti (Cazden idr. 1996, str. 69). Projekt večrazsežne pismenosti se uspešno uvaja v šolske sisteme v Avstraliji, na Novi Zelandiji, v Singapurju, Hong Kongu, delih Kanade in Združenih držav Amerike. Morda nam upanje zbuja podatek, da so ravno omenjene države pri testiranjih PISA dosegale zelo visoke rezultate (Vončina 2006, str. 9). Na ravni usposabljanja učiteljev pa želim znova opozoriti na pomen osebne zavzetosti in refleksije ključnih vrednot, prepričan, identitetnih struktur in poslanstva (Korthagen in Vasalos 2005), torej globinskih plasti učiteljeve osebnosti, ki ga odpirajo ali ovirajo pri vstopu v osebno obarvane perspektive umetniške imaginacije in empatičnega ter sočutnega odnosa do drugega kot drugačnega.

Ker sem zagovor vzgojne vrednosti umetniške izkušnje in njene koristi za razvoj posameznika in človeštva gradil na predpostavki o notranjih kvalitetah tega fenomena, sklenimo razmislek s temile mislimi C. Koopmana:

»Zagovorniki umetnosti bi se morali upirati zahtevi, da morajo umetnost opravičevati s termini 'koristi'. Na vprašanje 'Zakaj so umetnosti dobre?' bi morali odgovorjati z naslednjim odgovorom: 'Dobre so za življenje.' Ali še boljše, 'Dobre so za nič. So namreč dobro življenje samo.'« (Koopman 2005, str. 96)

Literatura

- Bauman, Z. (2002). *Tekoča Moderna*. Ljubljana: Založba /^{*}cf (Rdeča zbirka).
- Butina, M. (1998). Kar je vedela že K. u. K. V: *Likovna vzgoja v kurikularni prenovi* (Zbornik objavljenih besedil o likovni vzgoji v slovenskih osnovnih in srednjih šolah) (ur. Tacol, T. in Frelih, Č.). Ljubljana: Debora, str. 47–50.
- Caranfa, A. (2006). *Voices of Silence in Pedagogy: Art, Writing and Self-Encounter*. *Journal of Philosophy of Education*, vol. 40, št. 1, str. 85–103.
- Cazden, C. idr. (1996). *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. *Harvard Educational Review*, vol. 66, št. 1, str. 60–92.
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven & London: Yale University Press.
- Foucault, M. (1998). *Zgodovina norosti v času klasicizma*. Ljubljana: Založba /^{*}cf. (Rdeča zbirka).
- Gardner, H. (2007). *Five Minds for the Future*. Boston: Harvard Business School Press.
- Gerlovič, A. (1998). O likovnem pouku v prenovljeni osnovni šoli. V: *Likovna vzgoja v kurikularni prenovi* (Zbornik objavljenih besedil o likovni vzgoji v slovenskih osnovnih in srednjih šolah) (ur. Tacol, T. in Frelih, Č.). Ljubljana: Debora, str. 123–124.

- Greene, M. (1995). *Releasing the Imagination (Essays on Education, the Arts, and Social Change)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hepburn, R. W. (1998). The arts and the feeling and emotions. *Philosophy of Education. Mayor Themes in the Analytic Tradition. Volume IV. Problems of Educational Content and Practices*. Hirst, P. H. in White, P. (urednika). London and New York: Routledge, str. 171–185.
- Hoffman, M., L. (2000). *Empathy and Moral Development*. USA: Cambridge.
- Koopman, C. (2005). Art as Fulfilment: on the Justification of Education in the Arts. *Journal of Philosophy of Education*, vol. 39, št. 1, str. 85–97.
- Korthagen, F. in Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teacher and teaching: theory and practice*, vol. 11, št. 1, str. 47–71.
- Kroflič, R. (2007). How to Domesticize Otherness? *Paideusis (Journal of Canadian Philosophy of Education Society)*. <http://journals.sfu.ca/paideusis> (pred objavo).
- Kroflič, R. (2007 a). Odgovornost onkraj razsvetljenske paradigme: od razvoja odgovornosti k spoštljivemu odnosu in razvoju etične zavesti. *Sodobna pedagogika. Posebna izdaja*, vol. 58 (124), str. 56–71.
- McCarthy, K. F. idr. (2004). *Gifts of the Muse (Reframing the Debate About the Benefits of the arts)*. Santa Monica. RAND Corporation.
- Murdoch, I. (2006). *Suverenost dobrega*. Ljubljana: Študentska založba (Knjižna zbirka Claritas: 45).
- Musek, J. (2000). *Nova psihološka teorija vrednot*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti, Educy.
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity (A Classical Defense of Reform in Liberal Education)*. Cambridge, London: Harvard University Press.
- Reimer, B. (1998). What knowledge is of most worth in the arts?. *Philosophy of Education. Mayor Themes in the Analytic Tradition. Volume IV. Problems of Educational Content and Practices*. Hirst, P. H. in White, P. (urednika). London, New York: Routledge, str. 145–170.
- Rethorst, J. (1997). Art and Imagination: Implications of Cognitive Science for Moral Education. *Philosophy of Education*. http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/97_docs/rethorst.html.
- Riggs, K. (2006). Foundations for Flow (A philosophical Model for Studio Instruction). *Philosophy of Music Educational Review*, vol. 14, št. 2, str. 175–191.
- Ross, J. (2005). Art Education and the Newer Public Good. *Arts Education Policy Review*, vol. 106, št. 3, str. 3–7.
- Sidorkin, A. (2007). Authenticity – dialogicality – recognition: an improbable journey. <http://sidorkin.net/> (pridobljeno maja 2007).
- Strike, K. A. (1998). On the Construction of Public Speech: Pluralism and Public Reason. V: *Philosophy of Education. Mayor Themes in the Analytic Tradition, volume III. Society and Education*. Hirst, P. H. in White, P. (urednika). London, New York: Routledge, str. 79–106.
- The GoodWork Project®: An Overview (2006). http://www.goodworkproject.org/docs/papers/GW%20Overview%201_06.pdf.
- The Humanities in American Life. Report of The Commission On the Humanities (1980).

- Berkley, Los Angeles, Oxford: University of California Press.
- Ule, A. in Varga-Kibed, M. (1998). The Unity of Logic, Ethics and Aesthetics as Transcendental Unity of the Tractatus. *Acta Analytica*, vol. 21, str. 31–47.
- Vončina, V. (2006). Večrazsežna pismenost kot jedro novega koncepta splošne izobrazbe ali Kako pripraviti učence/dijake za kritičen vstop v sodobno kulturo in družbo? (Intervju z Allanom Lukom). *Sodobna pedagogika*, vol. 57 (123), št. 5, str. 8–21.
- Vrečko, J. (1994). *Ep in tragedija*. Maribor: Obzorja.
- Vrečko, J. (2007). Inspiracija, dionizično in apolinično. *Sodobna pedagogika*, vol. 58 (124), št. 3. str. 32–46.
- White, J. (1998). The arts, well-being and education. *Philosophy of Education. Mayor Themes in the Analytic Tradition. Volume IV. Problems of Educational Content and Practices*. Hirst, P. H. in White, P. London, New York: Routledge, str. 186–196.
- Winner, E. in Cooper, M. (2000). Mute those claims: No evidence (yet) for a causal link. *Journal of Aesthetic Education*, vol. 34, št. 3–4. str. 11–75.
- Winston, J. (2005). Between the aesthetic and the ethical: analysing the tension at the heart of Theatre in Education. *Journal of Moral Education*, vol. 34, št. 3, str. 309–323.

KROFLIČ Robi, Ph.D.

THE EDUCATIONAL VALUE OF AESTHETIC EXPERIENCE

Abstract: The article considers the internal dimensions of artistic experience and proves its general educational significance, while involvement in art in the public school is identified as one of the central curricular areas that can ensure the open development of one's personal identity in the spirit of accepting the reality of multiple perspectives in life. The key dimensions of artistic experience that ensure it the status of one of the authentic forms of an individual entering into relations with their living environment and becoming aware of the truth of their own being are: imagination, metaphor and narration. These dimensions turn out to be especially important for the ethical orientation of the so-called dialogic pedagogy which, for the establishment of a dialogue between oneself and the other, presumes the pre-ethical condition of openness for commencing a respectful relationship with the face of another. Simultaneously, at the level of forming new concepts of general education and the teacher's professional development, I reveal the closeness of arguments supporting the educational value of artistic education with the concepts of multidimensional literacy (the New London Group) and the key reflection (Korthagen and Vasalos). Perhaps, a greater stress on artistic expression could also mean a new dimension in the development of both of the resounding approaches mentioned.

Key words: aesthetic experience, imagination, metaphor, narration, ethical experience, general education.

S tem, in da so »udeleženci tečaja prišli do zaključka, da je učiteljstvu neobhodno potrebna temeljita družboslovna izobrazba« je dan za učit. samoizobraževalno akcijo povdarek na sociologijo, ki je kot vedo niti najmanj ne podcenjujem, le da meni za osnovo, oziroma za povdarek osnove ni najvažnejša; to mi je marveč pedagogika z vsemi svojimi pomožnimi vedami, tedaj filozofija prav tako kakor sociologija, naravoznanstvo tako kakor antropologija in še kaj. Kajti po mojem se ne more z eno teh pomožnih ved — tudi s sociologijo ne! — tako rekoč od zunaj diktirati šoli cilja njenega dela ali njene preustrojitve, pač pa si mora šola kot živa ustanova sama iskati i svoj cilj zunaj v življenju in po spoznavanju življenja ter njegovih zahtev sama iskati potov in sredstev za svoje preobražanje. To iskanje, ki ne pomeni drugega, kakor prilagojevanje družbi namenjene, idejno znabiti najvažnejše institucije — šole — mora biti samolastno in iz sebe ven, nikakor pa ne narekovano, četudi mogoče povzročeno, od gotove ideologije te ali one družabne (gospodarske, politične) uredbe. Šola je bila takorekoč mrtva institucija, kjer jo je zase uredil n. pr. liberalizem, kateremu za njegovo dobo gotovo ne bomo mogli odrekati živosti in intuitivnosti; in šola ostane mrtva institucija, ako ji bo odrejal cilj in ji urejeval metode odzunaj socializem, krščanstvo, nacionalizem ali internacionala. Vedno bo morala v takem slučaju služiti svojemu vsakokratnemu gospodarju, ne bo pa mogla biti vladalcu iskrena pomočnica in kot taka vzgojiteljica rodu, ki naj bo v svoji notranjosti svoboden tudi napram ideološkemu gospodarju dobe. — Zatorej: šola naj išče iz sebe ven, ne pusti pa naj si diktirati od nikogar. Duh dobe naj pač sprejema, zaradi svoje svobode pa se ne sme pustiti od nikogar narekovati duha v sebi.

Dr. Janez Vrečko

Inspiracija, dionizično in apolinično

Povzetek: Dvojnosti dionizičnega in apoliničnega ne odkrije šele Nietzsche ob koncu 19. stoletja, temveč se vzpostavi z razkrajajočim se mitskim mišljenjem, pri čemer spopad med liro in piščaljo opozarja tudi na soočenje starega cikličnega in novega linearnega pojmovanja časa. Razprava analizira dva temeljna inspirativna principa, ki se z dionizičnim in apoliničnim začneta pri starih Grkih, sežeta k Rimljanom in se udejanjita tudi v novem veku v dvojici romantičnega in klasičnega. Grki so za svojo uravnoveženost potrebovali oboje, o čemer pričajo tako Delfi kot Akropola, tragedija in komedija. Pozneje poezija in umetnost ne bosta več sinteza dionizičnega in apoliničnega, ampak bosta zapisana zdaj enemu, zdaj drugemu načelu, zdaj dionizičnemu bršljanu, zdaj apoliničnemu lovorju. Spor med Platonom in Aristotelom je bil spor med resnico in lepoto, spor med božanskim navdihom in človekovo ustvarjalnostjo. Horacij pripelje ta spor v korist apoliničnega. Aristotel pa s konceptom katarze kot nujnim ciljem slehernega velikega umetniškega dela ohranja enotnost dionizičnega in apoliničnega tudi v naš čas.

Ključne besede: mitološka poetika, apolinično, dionizično, entuziazem, inspiracija, umetniška produkcija, preoblikovanje narave, katarza.

UDK: 82:37.036

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Janez Vrečko, redni profesor, Oddelek za primerjalno književnost in literarno teorijo, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani; e-naslov: janez.vrecko@guest.arnes.si

I. Mitološka poetika o inspiraciji

Vsekakor preseneča dejstvo, da so Grki inspiracijo že zelo zgodaj razumeli na dva načina: ločevali so imaginativni navdih od intelektualnega, pri tem pa veliko pozornost posvečali prav iracionalnim elementom v poeziji, čeprav se tudi racionalnim niso želeli izogniti. Ta dvojnost je lepo vidna že iz t. i. mitološke poetike, kjer je mogoče v le na videz preprostih mitoloških zgodbah odkriti prva resna opozorila na nasprotje med elementarnim pojmovanjem ustvarjalnosti, vezanim na preteklost, in njeno razumu zavezano sodobno podobo. Prvo predstavljata Dioniz in Marsias, drugo pa Apolon in Orfej.

Spopad med Marsiem in Apolonom lahko imamo za eno prvih znamenj prihajajočih sprememb v razmerju med mitom in poezijo. Silen (ali morda satir) Marsias je bil Dionizov častilec, znan po tem, da je našel Atenino piščal, ki jo je ta zavrгла, ker si je z igranjem nanjo ustvarjala gube na obrazu in s tem škodovala svoji lepoti. Piščal je namreč od 5. stoletja pr. n. š. postala simbol ekstatičnega in celo orgiastičnega v glasbi in umetnosti nasploh, zato jo je Atena kot predstavnica razuma in mere morala zavreči. Marsias pa je bil v obvladovanju tega instrumenta čudežno spreten, tako da si je drznil na glasbeno tekmovanje izzvati Apolona z njegovo liro. Kipar Miron je v 5. stoletju pr. n. š. upodobil ta mit tako, da je Apolona zamenjala kar Atena sama, ki je okarala Marsia, ker je bil čezmerno navdušen nad njeno zavrženo piščaljo. Za razsodnico v tem sporu je bila določena Afrodit (v drugem primeru muze) in dogovorjeno je bilo, da bo lahko zmagovalec poražencu napravil, kar se mu bo zahotelo. Afrodit je zmago prisodila Apolonu, zato je ta privezal Marsia na drevo in ga živega odrl. Kožo naj bi obesili na podnožje neke trdnjave in iz solza njegovih oboževalcev je vzniknila reka Marsia, pritok reke Majandre v Mali Aziji. Apolinično je potemtakem premagalo in skušalo uničiti dionizično. Vendar legenda pripoveduje, da naj bi imel celo mrtvi Marsias izjemen občutek za dionizično ekstatiko, saj je njegova obešena koža podrhtevala le ob frigijskih zvokih piščali, ob Apolonovih arijah pa naj bi ob ostajala mrtva in negibna. Šlo je za nasilno zmago lire kot treznega in zadržanega apoliničnega instrumenta, ki je navadno spremljal nomos, nad orgiastično in senzualno dionizično piščaljo, ki je spremljala ditiramb.

Čeprav je navedena zgodba povedana v prikritih podobah t. i. mitološke poetike, vendarle zelo jasno govori o spopadu med dvema različnima konceptoma inspiracije ali entuziazma.

Pomen mita o Marsiu je stoletja pozneje interpretiral Dante s stališča dvojne narave pesniške inspiracije: na eni strani entuziazma kot vstopa boga v človeka, na drugi ekstaze kot izstopa človeka iz samega sebe. V prvem spevu Raja Dante vzklicuje Apolona in ga prosi za preroško pesniško ekstazo:

»Navdihni tisto moč mi zdaj, ko pojem,
ki nekdam ude v sunku potegnila

iz kože Marsija je v srdcu svojem.« (Božanska komedija: Raj, I, 95–96)

Marsievi nasprotna je zgodba o Orfeju, ki je kot Apolonov častilec odvrčal ljudstvo od dionizičnih orgij, zato so ga raztrgale bakhantke, stalne Dionizove spremljevalke. Apolon ga je namreč bogato obdaroval s sedmerostruno liro, Orfej pa ji je v spomin na svojo mater Kaliopo in njene sestre dodal še dve struni. Iz tega glasbila je ustvarjal tako blagoglasne zvoke, da so se reke ustavile, da so mu skale sledile, da so drevesa nehala šelesteti, divje živali pa so postale krotke. Potem ko so ga Dionizove bakhantke razkosale, je Zevs njegovo liro postavil med zvezde, muze pa so pokopale njegove razkosane ude pod Olimpom.

Zanimivo je, da že Homer navaja nekatere mite, v katerih je razmerje pesnikov in muz nadvse burno in v posameznih primerih tudi tragično, odvisno pač od pozitivnega ali negativnega odnosa pesnikov do svojih navdihovalk; Homer namreč besedo pevec – aoid pogosto povezuje s pridevnikom božanski, od bogov navdahnjeni. Takšna je zgodba o samopašnem Tamirisu, ki je izzival muze na pevskem tekmovanju, te pa so ga v jezi kaznovale s slepoto ter s pozabo pesmi in glasbe:

»... srečale tukaj so muze
traškega pevca Tamirisa, vzele umetnost mu petja,
... bahal se mož je razustno, da zmagal gotovo bo v tekmi,
ako so voljne zapeti, Kronida hčere ščitonosca;
muze se nanj ujeze in storijo hromaka iz njega:

krasni mu glas onemi, pozabi igranje na plunko.« (Iliada, II, 594–600)

Pevca Demodoka pa so Muze obdarovale prav z nasprotnim kot Tamirisa: oslepile so ga, hkrati pa ga obdarovale s pesmijo. Potemtakem slepota za pesnika nikakor ni kazen, če le ni povezana tudi s pozabo poezije; prava slepota je prav pozaba poezije, medtem ko slepi pesniki uspešno sledijo pobeglim bogovom:

»... božanskega pevca

Muza ... ljubi močno, mu dala je dobro in hudo:

vzela je luč mu oči, a dala je sladko mu pesem.« (Odiseja, VIII, 62–64)

Spopad dveh temeljnih inspirativnih principov je očitno postal v nekem trenutku grške zgodovine brez milosti, čeprav je bila zmaga na koncu prisojena Apolonu in Orfeju, tudi tedaj, ko to ni bilo vidno na prvi pogled, kot denimo ob Orfejevem razkosanju. In pri tem bi tudi ostalo, če Grki v 7. in predvsem v 6. stoletju pr. n. š. ne bi doživeli gospodarske krize, ki so jo sami razumeli tudi veliko širše: kot problematiziranje vseh svojih do tedaj v polis zgrajenih vrednot, s tem pa kot stanje krivde in oskrunjenosti (Vernant, str. 52). Na to so se odzvali predvsem s Solonom in njegovimi reformami, ki naj bi stabilizirale mlado demokracijo. Kaže pa, da jim samo to ni zadostovalo. Čeprav Homer Dionizu še ne posveča posebne pozornosti in ga po moči nikakor noče primerjati z olimpskimi

bogovi, pa se v 7. in 6. stoletju njegov kult docela uveljavi in pridobi neslutene razsežnosti. Številni Grki so sicer nasprotovali temu barbarskemu bogu, ki je prišel iz Trakije in vzburkal že doseženo stopnjo razumskosti, zmernosti in jasnosti grškega duha. Pokazalo pa se je, da je Dioniz tip božanstva, ki je popolnoma drugačno od olimpskih. Je nemara bližji človeškim smrtnikom kot drugi bogovi? Kakor koli že, mogoče se mu je približati, ga sprejeti vase, norost (mania) pa je dokazovala, da je človeške danosti mogoče preseči (Eliade, str. 239).

Sčasoma je potemtakem prevladalo spoznanje, da Grki za svojo uravnoteženost potrebujejo oboje, tako apolonično kot dionizično, in zdi se, da so se tega najprej zavedeli v Delfih, kjer so Dionizu dovolili navzočnost v preročišču v zimskih mesecih, takrat torej, ko se je Apolon mudil pri Hiperborejcih na drugem koncu sveta. Dioniz je tako postal legitimni grški bog in utemeljitelj misterijev kot povsem zasebnih religiozних praks, ki so se ozirale k cikličnemu in vegetacijskemu razumevanju življenja, na drugi strani pa se je nanj oprla po propadu epa nastajajoča in vse bolj množično uveljavljajoča se tragedija, ki je z velikimi dionizijami postala praznik vseh Grkov.

To novo dvojnost dionizičnega in apoloničnega je lepo videti na primeru akropole, zgrajene 585 pr. n. š., za katero sicer velja, da ima popolnoma apoloničen značaj. Navidez je ta uravnotežena arhitekturna gmota zgled antične in poznejše arhitekture. To svetišče je v resnici pomenilo zmago apoloničnega nad dionizičnim, vendar le v kontrastu z njim. Zmaga ni bila absolutna; v frizu tega svetišča je namreč še mogoče videti demonične sile, ki sodijo k dionizičnemu načelu, čeprav je, kot rečeno, kolonada in celotna forma vendarle izraz apoloničnega načela. Vse se zdi v ravnotežju, in čeprav le začasno, je bil misterij premagan. Ekstatična glasba piščali je sicer vdrla že v zaprti svet epskega pesniškega izročila, ki ga je spremljala trezna glasba na liri. Hkrati s piščaljo pa je prodiral tudi Dionizov kult. Grki so znali nastali spopad med aulosom in liro rešiti kompromisno, včasih, kot denimo v Delfih, so šli celo tako daleč, da so apolonično in dionizično poistovetili med seboj. Prav tu naj bi zveza piščali in lire izražala kultno vez med Apolonom in Dionizom, saj sta nekdanj oba pripadala vegetacijskim bogovom in cikličnemu razumevanju sveta. To razsežnost je Dioniz še dolgo ohranjal s svojim vsakoletnim umiranjem in vstajenjem od mrtvih, medtem ko je pri Apolonu z njegovo olimpizacijo ta značilnost izginila. To se je zgodilo v 8. stoletju pr. n. š., ko je Apolon Pitejec v Delfih premagal Pitona in s tem izničil podzemlje.

Pindar naj bi bil zadnji grški pesnik, ki mu je v njegovi poeziji še uspelo ohraniti sintezo dionizičnega in apoloničnega, in to predvsem po zaslugi svojega učitelja Lasa, ki je dionizični avlos postavil v središče zvorske lirike in s tem inavguriral sintezo avlosa in lire. Pindar se je zavedal, da izhaja poezija iz zanosna in inspiracije, prav tako pa, da sta zanjo potrebna treznost in tehnično obvladovanje. V tej pindarovski sintezi entuziazma in tehnične spretnosti je poudarjeno t. i. trezno pijanstvo, saj je idealen pesnik tisti, ki mu uspe združiti navdih in opitost z muzami. Že Nietzsche je moral ugotoviti, da atiška tragedija ni bila več najvišja oblika poezije, ker ji je preveč manjkalo pindarsko, ker se v njej ni več spontano realiziral lirski entuziazem, to naj bi tudi privedlo do smrti

tragedije, poglavitna krivca zanjo pa naj bi bila Evripid in Sokrat. Poskus velike sinteze apoliničnega in dionizičnega, kakor so ga poskušali vzpostaviti Grki v 7. in 6. stoletju pr. n. š., je propadel. Po Nietzschejevem mnenju naj bi bila prav poezija sposobna zlomiti načelo apolinične individuacije in s tem tragično, da pa bi to lahko storila, je potrebovala vizualno prezentacijo v podobi oblike in mere, ki ju je s svojo treznostjo lahko priskrbelo le apolinično.

Razdelitev na dionizično in apolinično tedaj ni šele Nietzschejevo odkritje, ampak jo je vzpostavilo že razkrajajoče se mitsko mišljenje; pri tem spopad med liro in avlosom ni pomenil le spopada dveh različnih usmeritev, ampak hkrati tudi soočenje starega cikličnega in novega linearnega časa, kar se je pozneje v različnih nasprotujočih si usmeritvah prenašalo vse v današnji čas. Spopad med liro in avlosom preraste v spopad med Apolonovim lovrom in Dionizovim bršljanom, med klasicistično in romantično umetnostjo.

II. Platonova misel o entuziazmu

Pri Platonu kot prvem velikem antičnem filozofskem mislecu, ki svojo poezijo še zmeraj zapisuje v umetniški formi dialoga, dvojnost med dionizičnim in apoliničnim že pomeni dejstvo, mimo katerega ni mogoče, še več, vrnitev na stara izhodišča se zdi čisti anahronizem. To je mogoče pokazati iz Platonovega poslednjega pozdrava poeziji, iz njegovega mladostnega dialoga *Ion*. Tu se vprašanje poezije kot božanskega navdiha in poezije kot razumskega, treznega početja zelo zaostri.

Platon namreč razume pesniški dar kot božansko silo in jo primerja z Evripidovim magnetnim kamnom. Ta kamen ne le da sam privlači železne prstane, temveč podeljuje tudi njim moč, da delujejo podobno kakor magnet in privlačijo druge prstane. Tako se naredi včasih kar cela veriga obročkov, ki vise drug od drugega; in vsi dobivajo privlačnost od istega kamna. Prav tako tudi muza najprej sama navdihne pesnike, in ko so sami polni boga, navdihnejo še druge, in tako se plete veriga (*Ion*, str. 25).

Na teoretski ravni je misel o božanskem navdihu ali entuziazmu izražena tudi pri predsokratskem filozofu Demokritu iz Abdere, in sicer je o tej problematiki razpravljal v izgubljenih delih *O poeziji* in *O Homerju*, od katerih se je ohranilo le nekaj fragmentov. Vsekakor je treba omeniti 18. fragment, v katerem beremo: Kar napiše pesnik v zamaknjenju in svetem navdahnjenju, je gotovo lepo; kar pa napiše brez tega, je brez vrednosti (gl. Sovre 1946, str. 222).

Tako Demokrit kot Platon imata za svoje trditve zgled pri Homerju, saj slepi pevec začne svojo *Iliado* z znamenito inkantacijo muzam: »Srd opevaj boginja o jezi Pelida Ahila«, podobno pa velja tudi za Odisejo: »Moža mi opeva, o muza ...«.

Vendar pa je Platonov problem prav v tem, da njegov čas ne pristaja več na predsokratsko orgiastičnost ritualno-mitološkega s temeljno formulo posnemanja kot daritvenega ponavljanja, ampak na visok namen nastajajočega etičnega človeka in njegove etične prakse, kjer se je ob dejanjih pokazala človekova veličina ali nizkotnost, temu pa je morala služiti tudi poezija v Platonovi idealni državi.

To je lepo videti iz nadaljevanja pogovora med Sokratom in Ionom v istoimenskem dialogu. »Zakaj vsi dobri pesniki, epski kakor lirski, ustvarjajo vsa ta prelepa dela ne iz umetnosti (veščine), temveč v stanju navdiha in obsedenosti. Kakor koribanjete niso pri zdravi pameti, kadar plešejo, tako tudi lirski pesniki niso pri zdravi pameti, kadar zlagajo svoje čudovite speve. Kadar se prepustijo harmoniji in ritmu, jih prevzame bakhovski zanos in obsedenost.« (Ion, str. 25)

Najprej opazimo, da govori Sokrat o dobrih pesnikih in o lepih delih, to pomeni, da le dobri pesniki lahko ustvarijo lepa dela, vendar pri svojem ustvarjanju ne uporabljajo veščine, po Sokratovem mnenju njihovo ustvarjanje ni obrtniško in je daleč od tega, da bi bilo razumsko. Veščina ali umetnost, obrtniško ali razumsko je pomenilo Grkom ustvarjanje z namenom, se pravi z nečim, kar je predhajalo samemu delu, delo pa je bilo rezultat te vnaprejšnje ideje.

Prav s tem v zvezi pa se je treba dotakniti še harmonije in ritma, ki ju omenja Sokrat Ionu. Glede na to, da smo dialog Ion imenovali Platonov poslednji pozdrav poeziji, v katerem se je je spominjal kot nekdanji pesnik, ki se je po srečanju s Sokratom zapisal filozofiji, lahko Platonovo nedoslednost pri analizi pesniškega ustvarjanja razumemo kot popuščanje strogosti lastne filozofske misli. Sokrat pravi, da se pesniki najprej predajo moči harmonije in ritma – ki sta funkciji razuma, saj ju je mogoče matematizirati in kvantificirati, potem pa pesnike prevzameta bakhovski zanos in obsedenost, ki sta v funkciji božanske nespameti. V ustvarjalni fazi, ki jo je Demokrit označil kot fazo zamaknjenja in svetega navdahnjenja, je pesnik zunaj sebe in svojega mirnega razuma, v območju *ex-tasis*. *Poiesis* ni torej nič drugega kot *extasis*; dokončano delo pa se identificira z razumom. Platon kot nekdanji pesnik je namreč iz lastne skušnje zelo dobro vedel, da pri pesniku njegov cilj ne gre pred delom, da torej ni mogoče pesniti z vnaprej zastavljeno idejo, ampak da so pesniki zmeraj v enem, da delajo v enotnem in so ob tem pri sebi in neodtujeni. Kljub temu pa je Platon z gornjo Sokratovo mislijo posredno sugeriral idejo, da bi morali pesniki ostati pri tistem prvem, s čimer so se srečali, pri harmoniji in ritmu, tedaj pri razumu in meri, ne pa dovoliti, da jih zajameta bakhovska obsedenost in bakhovski zanos.

Platon bo poslej govoril o poeziji pozitivno le, če bo ta povezana z najvišjimi pedagoškimi in moralnimi, s tem pa tudi državno-političnimi zahtevami, ki jih je v svoji Državi dosledno uveljavljal. Zato je dopuščal samo tisto poezijo, za katero estetska razsežnost ni bila več nujno potrebna, to pa so bile semantično nabite himne bogovom in herojem. Platon je potemtakem s svojim izgonom pesnikov in preganjanjem poezije skušal preprečiti pojav estetsko-kontemplativnega tipa poezije, to pa tako, da se je želel vrniti v čase ritualno-mitološkega, ko poezija še ni bila posebno področje človekovega delovanja, vendar mu takšna regresija iz razumljivih razlogov ni uspela. Zanj poezija ni smela biti prostor estetskega preprosto zato, ker ni hotela (mogla) biti (več) prostor ritualno-mitološkega. Sofistični človek kot merilo vseh stvari je dokončno destruiral (pred)homerski ideal enotnega človeka in ga ugledal kot središče kozmosa. Etično na državno-politični ravni in estetsko na ravni poezije sta edini realnosti, na kateri je treba pristati, Platon pa pristaja le na prvo dejstvo, pa drugo izžene iz svoje idealne države.

S tem pa je Platon vzpostavil tudi idejo o t. i. tendenčni literaturi in umetnosti, v kateri je šlo samo za forsiranje določenih tem v poeziji, določenih instrumentov v glasbi, da bi se tako državljani kar najmanj razburjali. Razumu podložno in preverljivo jedro poezije, ki ga je Platon odkril v njeni semantični razsežnosti, je kot odlično sredstvo lahko rabilo za vzgojo državljanov, in sicer v dobre, poslušne in pogumne državljane. Tako je Platon znova načel, s tem pa zaostрил prastari spor med filozofijo in poezijo, za katerega je bilo po njegovem mnenju v preteklosti na tisoče dokazov, najbrž v Ksenofanovih in Heraklitovih napadih na Homerja, ko je bila Homerju prvič odvzeta pravica, da bi bil še naprej učitelj vseh Grkov.

Seveda takšna odločitev Platonu ni šla zlahka od rok in ob neki priložnosti je dejal, da bi bil srečen, če bi mu kdo pokazal način, ki bi upravičil poezijo in jo postavil med vzvišene funkcije duha. Sanjaril je celo o nekakšni poeziji prihodnosti, ki naj bi bila poezija, temelječa v filozofiji kot najvišji glasbi. Ali je nemara mislil, da je sam udejanil to novo obliko poezije v svojih sokratičnih dialogih, ki so jih njegovi učenci zares razvrščali v trilogije, zgledujoč se pri tragiških pesnikih tedanjega časa. Dejstvo pa je, da je gornja Sokratova izjava v Ionu pomenila žrtvovanje poezije političnemu konceptu Platonove idealne države, kar pomeni, da je apolinično, zajeto v harmoniji in ritmu, skušalo preseči in izničiti dionizično v bakhovskem zanosu in obsedenosti. Prav v tem Platonovem političnem preganjaju pesnikov pa je mogoče doumeti dejstvo, da jih s tem svojim početjem ni le zanikal, ampak jih je hkrati s tem kot take tudi zares uveljavil, o čemer se lahko prepričamo v Platonovem Simpoziju, kjer je prvokrat v zahodni zgodovini poezija opredeljena z nekdanj najširšim, vse človekove dejavnosti zajemajočim, zdaj pa močno zoženim in samo na poezijo se nanašajočim pojmom poiesis. Prav poezija kot poiesis poslej ne bo več sinteza dionizičnega in apoliničnega, ampak bo v svojih zgodovinskih premenah zapisana zdaj enemu zdaj drugemu načelu. Poslej bo oteževalna okoliščina poezije v tem, da bo težila k verjetnemu ali možnemu namesto k resničnemu, in tak položaj bo ostal zanjo značilen vse do današnjega dne.

III. Aristotel o inspiraciji

Aristotel v svoji Fiziki govori o techne kot vsoti vseh človekovih veščin pri njihovem poskusu ustvarjalnega delovanja in preoblikovanja objektivnega sveta. In tej veščini ali umetnosti Aristotel pripisuje, da na eni strani dokončuje to, česar naravi ni uspelo dokončati, na drugi pa posnema (to naravno dano) (Blumenberg 1957, str. 266).

Kot je videti na prvi pogled, Aristotel govori o dveh načinih obdelave narave, o dveh načinih človekovega odnosa do nje, o ustvarjalnem in o posnemovalnem. V svoji Metafiziki poudari specifično razliko med naravo in umetnostjo, ki sta po njegovem dve gibalni sili v svetu, le da vsebuje prva načelo gibanja, umetnost pa ustvarja stvari, katerih oblika je v umetnikovi duši. (Gl. D. Grlič, Estetika 1, str. 52)

Znan je primer Aristotelovega gradbenika, delujočega povsem drugače kot Platonovi reproduktivni mimetiki, ki samo posnemajo in ustvarjajo le gole sence, zidar pa je sposoben ustvariti hišo iz hiše. Po Aristotelovih besedah je ideja hiše najprej v zidarjevi duši, oblika – morfe in podoba – eidos hiše sta že v hiši brez snovi, v fantazijski hiši (Metafizika, Z 7, 1032 b, str. 12).

Treba je samo prenesti zidarjevo delo na pesnika in že dobimo povsem novo pojmovanje poezije in pesniškega poklica. Aristotelov pesnik ni več razumljen kot božji navdahnjenec, ritualni posnemovalec, tudi ne kot Platonov mehanični reproduktivec, marveč kot nekdo, ki dopolnjuje in dokončuje nedokončano naravo, in to z oblikami, ki prihajajo iz njegove duše. Razen ideje v duši pesnik nima na voljo ničesar, ustvarja povsem neodvisno, zgolj iz svoje svobodne fantazije. Zato postane poslej zvestoba mitu in njegovi nespremenljivosti in večni istosti nekaj odvečnega, preseženega, celo več, Aristotel pesnike same imenuje ustvarjalce mitov, tiste, ki si lahko mite tudi izmišljajo (gl. Poetika, 1451 b), pomembno je le, da bodo podrejeni načelu verjetnosti ali možnosti.

Po propadu mita se torej Aristotelov pesnik znajde v praznem prostoru, v katerem sam iz svoje notranje ideje ustvarja logično sled in vzročno povezanost pesniškega materiala. Pesnik grobi, nedodelani in tuji naravi vtisne ustvarjalno moč svojega duha in jo tako dopolni. Prva zakonitost, ki ji je pri svojem navdihu pesnik poslej podložen, je zakonitost njegove duše, ki mu v brezmejnosti svobodne fantazije narekuje svoje ideje, druga pa je ta, da mora upoštevati dionizične zakonitosti verjetnega in mogočega, to pomeni, da morajo biti zgodbe – miti zgrajeni tako, da bo pesnitev lepa (Poetika, 1447 a).

Aristotelov kriterij pri opredeljevanju inspiracije, lepota, je zamenjala Platonov kriterij – laž in njegov mitološki kriterij – resnico. Prehod iz mita v literaturo oziroma poezijo v današnjem pomenu besede je tedaj mogoč v trenutku, ko postane jasno, kako morajo biti miti zgrajeni, če naj bo pesnitev lepa (Poetika, 1447 a), in ko postane pesnikova svobodna, od mita neodvisna fantazija stvariteljica novih mitov. Mitos kot pripoved o dejanjih bogov se spreminja in dokončno spremeni v mitos kot le človekovo dejavnost, s čimer postane tudi beseda o mogočem in verjetnem.

Zato je razumljivo, da je moral Aristotel opustiti božanski navdih in s tem tudi pesnika kot preroka in orodje muz. Poezija zanj ni bila več dar bogov, ampak le še človekova duhovna preokupacija, ki izvira iz človekovega najglobljega bistva, iz posnemanja, ki je človeku prirojeno že iz otroških let. O pesnikovi veličini ne odločajo več muze ali bogovi, ampak le še njegova tehnična spretnost ali veščina pri sestavljanju zgodb, in to zmeraj tako, da bo iz te sestave zasijala lepota. Platonov slikar, ki je s svojo upodobljeno posteljo za tri stopnje oddaljen od prave resničnosti, od edine bivajoče postelje na nebu, dobi svoj kontrapunkt v Aristotelovem gradbeniku oziroma pesniku, ki gradita hišo iz hiše oziroma pesem iz pesmi. Aristotelov premik od Platonove Ideje k eidos ali podobi premakne razumevanje inspiracije kot od muz in bogov izhajajoče na področje, kjer poezija izhaja iz pesnikove vnaprej zamišljene ideje. Zato pesnik ne proizvaja več sence senc ali posnetka posnetkov, ampak splošno v posameznem, s tem pa postane iz pesnikove ideje nastala pesem resničnejša od zgodovine, ki zmeraj ostaja le pri posameznem. Še več, pesnikova

pesem iz pesmi tudi ne more biti več odgovorna resnici, ampak le še zakonom verjetnega ali mogočega, s tem pa lepoti, saj Aristotel posebej poudari, da moderna pesniška inspiracija lahko tudi laže, toda če laže tako, da ji verjamemo, potem vsekakor dobro laže. Pesem iz pesmi namreč ne more nikdar postati popoln posnetek resničnosti, ampak se zmeraj vzpostavlja v razliki med posnetkom in posnetim, tako pa v gledalcu zbudi očiščenje od tega ali česa podobnega.

Prav s katarzo pa Aristotel posameznika že spet postavlja v območje iracionalnega, od koder ga je bil potegnil s pomočjo svoje na novo zasnovane inspiracije. Aristotel potemtakem zavrže božansko inspiracijo, zavrne kot nesprejemljivo tudi mehanično posnemanje in na račun obeh uveljavi ustvarjalno inspiracijo kot povsem nov fenomen; ta se prilega času po propadu mita, ko je bilo treba poezijo redefinirati, da bi lahko še naprej uveljavljala svojo pravico do obstoja. In poezija je za Aristotela tu na kar se da odličnem mestu.

Katarza kot vodena ustvarjalna inspiracija seveda ne velja več pesniku, ampak le še bralcu, gledalcu, poslušalcu umetniških del. Ti recipienti so se med spremljanjem umetniškega dela vedli do njega in se z njim identificirali prek estetskega doživljanja, pri čemer je šlo vseskozi za odmerjeno poistovetenje, za poistovetenje po dogovoru, ki je estetski doživljanj potisnilo v območje apoliničnega, treznega in razumskega. V katarzi, ki temu sledi, pa ni ničesar, kar bi bilo vnaprej premišljeno, vnaprej predvideno, v katarzi se stvari spet dogajajo v enem in hkrati, v območju katarze smo spet pri sebi, nobene ideje ni v nas, ki bi nam predhajala. Katarza nas postavi na trdna tla psihofizične enotnosti, kakršne smo bili deležni pred razpadom na fizis in duševnost, na dionizično in apolinično.

Če bi smeli reči, da je v pesmi iz pesmi združena dionizična opitost z apolinično treznostjo, saj je človek s svojo ustvarjalnostjo povzdignjen na raven božanskega, hkrati pa stvari počne z vnaprej zamišljeno idejo, se podobno dogaja tudi z recipientom, ki je v estetskem doživljanju apolinično zadržan, čeprav po drugi strani tudi dionizično soustvarjalen. V katarzi pa se vrne spet v območje, kjer je človek edinole pri sebi. Nietzsche bi rekel, da se človek znajde v veselju ob uničenju svojega individuuma (Nietzsche, str. 95). Aristotelov koncept tako prerašča Platonovo ideološko in času zavezano razumevanje sveta in ga prilagodi od mita neodvisnemu ustvarjalnemu človeku, hkrati pa poskrbi za človekovo očiščenje od takšnega sveta, za njegov ponovni vstop v območje enega in enotnega.

IV. Horacijev pojmovanje inspiracije

V osmem spevu Odiseje lahko preberemo presenetljive verze, da je namen poezije po eni strani razveseljevati srce, po drugi pa slaviti junaštvo.

*»Njemu podelil je bog pred vsemi pač pesem milobno,
kadar ga žene srce, da zapoje v duha razvedrilo.«* (VIII, 44–45)

*»Muza ojudu veli, zapeti o delih junakov,
drobec iz pesmi, ki ravno tedaj je slovela do neba.«* (VIII, 73–74)

Dvojna razsežnost poezije, ki jo je Homer zaslutil že nenavadno zgodaj, se pojavi tudi v znamenitem Horacijevem Pismu o pesništvu, in sicer v njegovem

drugem delu, kjer rimski pesnik govori o ustvarjalčevi podobi in o tem, ali je naloga pesnika koristiti ali razveseljevati, pa tudi o tem, ali je za pesnjenje pomembnejša nadarjenost ali priučena spretnost.

Zanimivo je, da Horacij ne omenja pesniške inspiracije kot zasluge muz ali bogov, ampak je ta le še posledica z nadarjenostjo zaznamovanega pesnika. Glede na njeno poreklo potemtakem Horacij poezijo še zmeraj veže na božanski izvor, ki pa zdaj ni več zunaj pesnika, ampak v njem samem, v njegovi naravni genialnosti. Vendar pa stvari niso tako preproste, kot se zdi. Horacij namreč pesnika, ki se zanaša samo na svoj ingenium ali prirojeno nadarjenost na začetku in na koncu drugega dela epistole ne le osmeši, ampak skuša poudariti, da poezija, ki nastane samo iz takšnega zanosa, nima pravega mesta v literarnem panteonu. Pri tem se sklicuje na že omenjeno Demokritovo misel o pesništvu, ki je lepo samo, če nastaja v zamaknjenju in svetem navdahnjenju, sicer je brez vrednosti. Zato pesnikov, ki so pri zdravi pameti, Demokrit sploh ne spusti na Helikon (Horacij, Pismo o pesništvu, str. 296). Po Horaciju uspe tja priti le t. i. ingenioznom pesnikom, ki si v svoji zanemarjenosti ne brijejo brade, ne strižejo nohtov in se izogibajo kopališčem, seveda pa tudi ustvarjajo dela brez glave in repa, ki so kot monstrum ridiculum s človeško glavo, konjskim vratom, pisanim ptičjim perjem, raznimi udi in ribjim repom. S tem je bil pri Horaciju vnaprej dan odgovor, da lepa in uspešna umetniška dela nastajajo le kot izid priučene obrtniške spretnosti, nikakor pa ne le iz naravnega daru posameznika, iz njegove čiste inspiracije. Pri tem gre Horacij celo tako daleč, da ne okrcala le umetniškega izdelka, ki nastane ingeniozno, ampak tudi samega obsedenega pesnika (vesanus poeta), pred katerim pobegne sleherni normalen človek kot pred garjavcem, gobavcem ali obsedencem:

*»Kakor ne srečaš se rad z zlateničnim, gobavim, ka-li,
z blaznežem verskim celo, Diane nasilnim menihom,
prav tako ubere jo vsak plašno pred prismuknjenim pevcem:
drzna dečad le podi se za njim pa ima ga za norca.
Vtem ko zijaje v nebo kakor ptičar, ki gleda po drozgih,
blodi okrog in stih za stihom se trga iz njega,
pljusk! štrbunkne navadno v vodnjak ali volčjo ti jamo.«* (Pismo o pesništvu, str. 453)

Čeprav se iz povedanega zdi, da je Horacij popolnoma zavrgel staro teorijo o božanskem navdihu pesnika, pa četudi zdaj ta božanska iskra prihaja iz pesnikove prirojene, v njegovi notranjosti skrite genialne inspiracije, je vendarle tudi res, da se ne prepusti v celoti le tehničnemu in obrtniškemu pojmovanju poezije, saj t. i. piljenje verzov in napor pri ustvarjanju kakega poeta doctus ali učenega pesnika že spet nista zagotovilo za vstop na Helikon. Rekli bi lahko, da je problem Horacijevega pesnika v tem, da se vsekakor mora prepustiti zanosu in divjosti (furor) kot prvemu pogoju navdiha, da pa mora zanos in divjost obvladati, ju kanalizirati in korigirati. To pa pomeni, da je Platonova zahteva iz Iona, v katerem je bila pred pesnike postavljena zahteva, naj ob pesnjenju, potem ko so se predali razumu, vsekakor vztrajajo pri njem, četudi jih bo zajela bakhovska obsedenost in norost, pri Horaciju doživela spremembo, ki je izvirala

iz njegove bolj pesništvu kot politiki zavezane poetike: postalo je jasno, da je na začetku vsekakor bakhovski zanos, da pa ga je treba nadzorovati, vir nadzora pa je v razumskem obvladovanju pesniške veščine, ki nikakor ni prirojena, ampak priučena.

Horacij torej žrtvuje poezijo razumu, le da tega ne stori več tako rigorozno kot Platon, saj pesnjenju z vnaprejšnjo idejo, s priučitvijo in tehničnim obvladovanjem pesniške spretnosti podeli nekoliko večjo težo kot pa pesnjenju brez ideje, zgolj iz pesniškega furorja in genialne inspiracije.

Zdaj se Horaciju pojavi še tretji problem, problem učinka poezije, saj se (prav tako v drugem delu Pisma o pesništvu) sprašuje, kakšna je poglobljena naloga pesnika in s tem tudi poezije: ali njena korist in utilitarnost ali nemara tudi njena sladkost in prijetnost. Homerjevo vprašanje iz osmega speva Odiseje je torej znova postalo aktualno, le da se zdaj ne zarisuje več na izpraznjenem mitološkem ozadju homerskih epov pa tudi ne na ideološko-političnem konceptu Platonove idealne države, ampak v razumevanju moderne države, kjer je pred poezijo postavljena tudi zahteva po njeni socialni in etični angažiranosti, kar se ujema tudi z zahtevo po večjem odmerku priučenega in doktrinarnega na račun zgolj inspirativnega.

Ker je poezija pretežno vezana na tehnično spretnost in veščinarstvo, manj pa tudi na navdih in posameznikovo genialnost, se tudi pojmovna dvojica *dulce et utile* navezuje nazaj na dionizično in apolinično, kjer apolinično prevlada. Poslej bo v številnih normativnih poetikah vse do romantike *utile* postavljeno pred *dulce*, to pa bo v nasprotju z bistveno naravo poezije. Šele predromantika in romantika se bosta spet odprli dionizičnemu in to tako, da bosta aktualizirali in absolutizirali Demokritov model inspiracije, s tem pa poeziji znova pokazali, da se je sicer v davnini morala ločiti od neposredne božanske inspiracije, je pa z njo ohranila stik prav prek genialnosti posameznega pesnika ter se tako znova legitimirala in sankcionirala v sicer mitsko praznem in pustem modernem svetu.

S tem pa se je pokazalo, da so misli o poeziji in umetnosti, izrečene že pri starih Grkih, zadržale svojo aktualnost tudi v današnji čas, še več, da ta čas celo usodno pojasnjujejo in osvetljujejo. Legenda o mrtvem Marsiu, katerega koža je podrhtevala le ob ekstatičnih frigijskih zvokih piščali, ob apolinični glasbi pa ostajala mrtva in negibna, vzpostavlja proces, ki se ni dokončal in razrešil vse do danes. Odrinjeno dionizično je bilo in je očitno še zmeraj bližje človeškim smrtnikom, z njim po Eliadejevih besedah človek presega svojo danost. Po razkroju mitske misli je spopad med liro in avlosom pomenil spopad dveh različnih usmeritev, soočenje starega cikličnega in novega linearnega sveta, spopad med Apolonovim lovorjem in Dionizovim bršljanom, med klasicistično in romantično umetnostjo. Prav predromantika in romantika sta se z absolutizacijo Demokritovega modela entuziazma spet v celoti odprli dionizičnemu, to pa tako, da sta uveljavljali stik z božanskim prek genialnosti posameznega pesnika. Globlja analiza pa bi z institutom romantične ironije celo v tem razdobju opazila nevsiljivo navzočnost apoliničnega kot garanta za legitimiteto poezije v mitsko praznem in pustem svetu.

S tem pa smo že pri enem najzanimivejših in zmeraj znova razreševanih problemov v odnosu med mitologijo in literaturo. Naj spomnimo na Aristotelo-vo misel iz Fizike, kjer govori o techne kot zbiru vseh človekovih spretnosti pri ustvarjalnem preoblikovanju narave, saj ji Aristotel pripisuje, da na eni strani dokončuje, česar naravi ni uspelo dokončati, na drugi pa posnema to naravno dano.

Za stara ljudstva pa je bil značilen drugačen odnos do narave, takšen, pri katerem je bilo med človekom in naravo spoštljivo razmerje, ki je izhajalo iz spoznanja, da je svet popoln in da ga ni treba ne dopolnjevati ne spreminjati.

V Prispevku h kritiki Heglove pravne filozofije je Marx poudarjal, da so stara ljudstva doživljala svojo predzgodovino v imaginaciji, mitologiji. Ostajati v imaginaciji in ne seči čez njene meje je tedaj značilno mitološko in hkrati predzgodovinsko stanje človeka. Podobno Marx govori v Očrtih, kjer je zanj mitologija nezavedno in imaginarno umetniško dejanje in hkrati neučinkovita človekova oblast nad naravo. Prestop iz predzgodovine v zgodovino se zgodi v trenutku, ko se vzpostavi dejansko gospostvo človeka nad naravo, ko torej človek s svobodno, posvetno fantazijo seže čez mitološko imaginacijo. Zdaj petje in baje in muze izginejo in dokončno postane jasno, da Ahil s svincem in smodnikom ni več mogoč. Kljub tem tragičnim ugotovitvam pa Marx zelo dobro ve, da poti nazaj ni in da napredek današnjih časov nikakor ne zadošča, da bi – tako kot stari Grki – ustvarili nov ep, Henriado namesto Iliade. Toda kot je smešno hrepenenje po povratku, tako je smešna vera, da moramo ostati pri tej popolni izpraznjenosti, ki jo Marx enači s časi umetniške produkcije kot take.

Seveda Marxu ni šlo za to, da bi v teh izpraznjenih časih povzdignil umetnost kot edino in s tem vrhovno obliko človekove ustvarjalnosti, ampak da bi porušil mit o njej kot edini obliki človekove avtentične prakse. Tu pa smo pri najbolj bistvenem, kar zadeva vprašanje inspiracije, dionizičnega in apoliničnega. Za sam pojem avtentične prakse namreč raven izdelanih predmetov nima tistega pomena kot raven trajne ustvarjalne usmerjenosti človeka v delo. In pokazalo se je, da je ta trajna ustvarjalna usmerjenost človeka v delo lahko tudi drugačna od dopolnjevanja nepopolne narave, se pravi drugačna od dejanske vse večje človekove oblasti nad naravo s pomočjo individualne ustvarjalne fantazije.

Če je namreč mitološki človek obvladoval in premagoval naravne sile v domišljiji in z domišljijo, to pomeni, da je mogoče naravo in njene sile obvladovati in premagovati tudi na ta način, ne pa samo z dejanskim gospostvom nad njimi. Dejansko gospostvo nad naravo pomeni namreč za Marxa epoko kapitalističnega načina proizvodnje, ki je sovražna nekaterim vejam duhovne proizvodnje, na primer umetnosti in poeziji. Z drugimi besedami bi to moralo pomeniti, da je dejansko gospostvo nad naravnimi silami brez poezije ali pa vsaj, da je tu umetnost brez dejanskega gospostva.

Vprašanje, ki se zastavlja kar samo po sebi, je vprašanje o razmerju med človekom in nič več popolno naravo, ki jo človek želi dopolniti, pa tudi o tem, zakaj je s tem povezano pojmovanje popolne izpraznjenosti.

Proces, s katerim je človek ostajal v tesnem stiku z naravo, je bil proces neustvarjalne mitološke imaginacije in s tem imaginativnega obvladovanja

narave. V teh časih je šlo za naravno človečnost in za človeško naravnost, nikakor pa še ne za produktivni proces svobodne fantazije in dejanskega gospodstva nad naravo. Šele z njegovo uveljavitvijo začenja narava izginjati kot samostojen element, saj človek nenehoma razširja svojo agresijo in potrebuje vse več narave, od katere živi.

Zdaj pa se začne dogajati nekaj nenavadnega in za človeka docela nepričakovanega: narava, ki jo človek vse bolj obvladuje, se postopoma obrača proti človeku samemu in ga ekološko opozarja na njegove napake. Ob dejanskem gospodstvu nad naravo, kakršen je predvsem znanstveno-tehnološki način proizvodnje, potemtakem med človekom in naravo nastaja nasprotje, ki je nasprotje med prvotno in izvorno krožno naravo tega procesa in njegovo sodobno enosmerno, linearno nesklenjenostjo. Kriza okolja in kriza človekovega preživetja v njem nas silita k temu, da bi znova sklenili krog. Vrniti se bomo morali k imaginarnemu obvladovanju narave, v katerem so naši predhodniki lahko le odkrivali naravne zakone, niso pa si jih mogli izmišljati ali jih kako drugače dopolnjevati.

Na tem mestu moramo še enkrat zastaviti vprašanje o času umetniške produkcije, za katero je značilno prav to, da literatura privzame obliko knjige ali gledališke igre, pred tem pa je bila le živa in celo peta in plesana beseda, izpeljana po natančnih ritualnih napotkih, kjer ni bilo ne igralcev ne gledalcev, ampak so bili vsi vse hkrati. Če je v času umetniške produkcije produkt spremenjen v tržno blago, ustvarjalec pa ustvarja zato, da bi (pre)živel, je bilo v drugem primeru trgovanje nekaj neznanega in ustvarjalci so živeli le zato, da bi ustvarjali.

Poseben problem postane potemtakem razmerje med ustvarjalcem in njegovim ustvarjanjem na eni in umetniško produkcijo kot proizvodnjo za trg na drugi strani. Po Marxu je namreč ustvarjalec v ustvarjalnem procesu tem manj odvisen od umetniške produkcije, kolikor bolj dela brez ideje in napreza le svoje ude, ne pa tudi smotrne volje, ki se kaže kot pozornost, in sicer toliko bolj, kolikor manj delo po svoji vsebini in po načinu proizvodnje privlači delavca, kolikor manj ga torej uživa kot igro svojih telesnih in duševnih moči. Takšno igro telesnih in duševnih moči pa doseže ustvarjalec le, če udeje tvori svojo naravo, svoje ude, če dela tako, kot producira sviloprejka svilo, če je tedaj zunaj smotrne volje, skratka brez ideje in ustvarjalne fantazije, ki zna ustvariti le pesem iz pesmi, ne pa kar in samo pesmi same. Zato ni naključje, če je Marx delo srednjeveških rokodelcev imenoval napol umetniško, saj je imelo svoj smoter v sebi, ni še bilo porojeno iz ideje in smotrne volje, ampak zgolj iz udov srednjeveških rokodelcev. V tem pomenu veliki umetniki potrjujejo Marxove besede o umetnikih iz Kapitala I, kje beremo: To počnejo, pa ne vedo, kaj počnejo. Misel se ujema s Pindarjevim treznim pijanstvom, z Demokritovo o preveličanju božanskega zanosu, s Platonovimi koribantskimi plesalci in bakhantskim zanosom pesnikov, z Aristotelovim ritualnim posnemanjem in s Horacijevim furorjem.

Potemtakem se je tudi novoveški misli pokazalo, da ustvarjalnost ni nikdar izraz in izid vnaprej obstoječih umetnikovih namer, da pesnjenju ne predhaja ideja o vnaprej zamišljeni pesmi, da so pesniki zmeraj pri sebi in v enotnem, da ne poznajo razločenosti dionizičnega in apoliničnega. Ko pa pesnik začne pesniti z vnaprej zastavljeno idejo, ne pa iz svoje ekstatične narave in hkrati z

njo, tako kot to počne sviloprejka, potem se umetniška produkcija ne bo polastila le njegovega izdelka, ampak tudi njegove najintimnejše ustvarjalne sfere, njegove igre duševnih in telesnih moči. Ko človek narave ne preoblikuje več le v njeni materialni razsežnosti, ki zmeraj predpostavlja krožno pot od človeka k naravi in nazaj, ampak se loti predelave narave z vnaprej zamišljeno idejo o tem preoblikovanju, pri tem pa svoje igri zavezane ude prepusti svobodni fantaziji, ki temelji le v njem samem, se zoperstavi naravi, ki takšne podvojene preoblikovalnosti ne pozna. Narava ne razlikuje med zamišljenim in uresničenim, narava dela kot čebela, pajek ali sviloprejka. In pesnik, ki iz sebe izprede pesem, deluje kot narava in ostaja s tem v sklenjenem krogu.

Seveda pri Marxu, ki je bil izjemen poznavalec literature in je pogosto glasno recitiral pesmi in drame v več jezikih ter užival v njihovi zvočni in pomenski razsežnosti, naletimo tudi na analizo samega receptivnega procesa. Ker zanj že samo ustvarjanje pomembnih umetniških del ni bilo nekakšen amusement, ampak vselej najintenzivnejši napor, teh del ni bilo mogoče pokonzimirati kulinarčno. Zanj umetniško delo ni bilo le predmet za subjekt, marveč tudi subjekt za predmet, kar je od recipienta zahtevalo prav tako intenziven napor kot sam ustvarjalčev proces ob nastajanju dela. Ko namreč pianist ustvarja glasbo za naše čute, po Marxu producira tudi te čute, ki morajo biti vseskozi polni ustvarjalnosti oziroma produktivno konsumptivni, kar docela ustreza poznejšemu Sartrovemu branju kot vodenemu ustvarjanju. Bralec se torej ne znajde v enotnosti dionizičnega in apoliničnega le na receptivni ravni, ampak še v območju katarze, brez katere se po Aristotelu ne more končati nobeno pomembno umetniško delo.

V. Sklep

Izginotje dionizičnega je za Grke pomenilo smrt tragedije kot celostne umetnine. Moderna Evropa si je vse od predromantike in romantike prizadevala za ponovno vzpostavitev ravnovesja med dinonizičnim in apoliničnim, a se ji to ni posrečilo. Zamisel *Gesamtkunstwerka* ali celostne umetnine je potemtakem nostalgični projekt modernih časov. V najnovejšem času mu je prišel najbližje Lars von Trier s svojimi filmi, predvsem s Plesalko v temi in z Lomom valov. Kaj to pomeni za koncepte umetnostne/estetske vzgoje v racionalističnih časih povelečevanja apoliničnega načela, pa je vprašanje, ki si ga morajo zastaviti metodiki posameznih zvrsti umetnostne vzgoje.

Literatura

- Blumenberg, H. (1957), *Nachahmuh der Natur*, *Studium generale* 10, str. 266–283.
- Eliade, M. (1996). *Zgodovina religioznih verovanj in idej I–III*. Ljubljana: DZS: Društvo za primerjalno religiologijo.
- Nietzsche, F. (1995). *Rojstvo tragedije iz duha glasbe*. Ljubljana: Karantanija.
- Sovre, A. (1946). *Predsokratiki*. Ljubljana: Slovenska matica.

Vernant, J. P. (1986). *Začetki grške misli*. Ljubljana: Državna založba Slovenije (Studia humanitatis).

VREČKO Janez, Ph.D.

INSPIRATION, DIONYSIAN AND APOLLONIAN

Abstract: The duality of the Dionysian and Apollonian was not only discovered by Nietzsche at the end of the 19th century, but was established through the disintegrating mythical mentality, via the battle between the lyre and the pipe that also brings attention to the encounter between the old cyclical and new linear understanding of time. The treatise also analyses two basic inspiration principles starting with Dionysian and Apollonian with the Ancient Greeks, reaching the Romans, and also coming to life in the Modern Age in the romantic and classical. For their balance, Greeks needed both which is proven by both Delphi and Acropolis, tragedy and comedy. Later, poetry and art are no longer a synthesis of the Dionysian and Apollonian but initially follow the former and then the latter principle, now the Dionysian ivy and then the Apollonian laurel. The dispute between Plato and Aristotle was a dispute between truth and beauty, a dispute between divine inspiration and human creativity. Horace brought this dispute to the benefit of the Apollonian. With the concept of catharsis as an indispensable goal of any great artistic work, Aristotle has preserved the unity of the Dionysian and the Apollonian until today.

Key words: mythological poetics, Apollonian, Dionysian, enthusiasm, inspiration, artistic production, transformation of nature, catharsis.

Kaj je npravna vzgoja?

Je stremjenje do popolnega telesnega, duševnega in čustvenega razvoja, a tako, da poedinec ne zadene ob interesni krog nikogar. Naša npravna dolžnost je, da se skušamo čim najbolj spopolniti. Pri tem naj se vsak individualni interes sklada (identificira) z interesi sveta. Naš interes se mora postaviti v službo splošnosti. Človek se mora zavzeti za svoje npravne in upravičene namene, ker le na ta način postane zanesljiv ud družbe. Toda individualnost naj se uveljavi v boju za obstanek, ne da bi oškodovali bližnje.

Na prvi pogled je jasno, da liberalizem kot doktrina ne priznava npravne vzgoje. Pripušča namreč neomejen razvoj človeških lastnosti, človeške osebnosti ne oziraje se na npravnost in brez ozira na posledice za družbo. To je Übermensch. Ako hočemo vzgojo, razvoj vseh dobrih človeških svojstev in sil, moramo to zavreči. Smisel ima vzgoja le tedaj, če postavimo v središče vsega človeka in njegovo srečo. Ako bi tudi bila mogoča človeška sreča brez ozira na bližnjega, se trajno nikjer ne bo mogla vzdržati vzgoja po individualističnem načelu.

Vzgoja je vplivanje na dete, da postane iz njega koristen ud človeške družbe. Jasno je, da mora poznati vzgojevanec poleg svojih potreb, zahtev za zdrav razvoj, tudi odpoved, ozir na vse okrog sebe. Tega liberalna doktrina ne pripušča.

Dr. Jožef Muhovič

Umetnost in izobraževanje za življenje med realnim in virtualnim

Etuda iz pedagoške futurologije

Povzetek: Pogleda, ki so zastopani v tej razpravi, bi bilo mogoče povzeti v seriji štirih silogistično povezanih ugotovitev. Prvič, da vsaka relevantna prognostika (futuresologija) na katerem koli področju v izhodiščni poziciji analitično konvergira k eksistencialni matrici, ki jo poraja; v mojem primeru h »generativni matrici« postmodernega sveta. Drugič, da ta konkretna matrica na eksistencialno pomembnih področjih izkustva, mišljenja, kreativnosti, informatike, tehnokulture, edukacije (morda pa še kje) razodeva zastoje in nelagodja, ki v vseh primerih izvirajo iz »neujemanja« stvari v operativni nastavitvi teh področij in imajo na sebi bolj ali manj izrazit pečat urgentnega. Tretjič, da ni dovolj, če alternative takemu stanju iščejo zgolj ljudje, ki delajo na teh področjih, ampak jih morajo iskati tudi tisti, ki izobražujejo ljudi, ki bodo nekoč delali na teh področjih. In četrtič, da obstajajo antropološki razlogi, ki umetniško (v danem primeru predvsem likovno) ustvarjalnost – v obliki t. i. »umetnostne vzgoje« – logično pritegujejo v operativne perspektive izobraževanja za prihodnost, tj. za življenje med realnim in virtualnim. In ti razlogi so: kataliza in kompleksifikacija izkustva s pomočjo nazornega mišljenja; koordinacija opazovanja z mišljenjem in osmišljeno akcijo, ki generira dimenzijo praktične verifikacije duhovnih spoznanj in s tem dimenzijo konstruktivnega vstopanja v svet; razvijanje prostorske predstavljalnosti in oblikotvorne imaginacije; reflektirano spoznavanje sveta in lastne percepcije, ki je sočasno razvijanje razsodne in spoštljive občutljivosti za »objektivni obstoj nečesa, kar je odlično«; in navsezadnje kultiviranje človekove sposobnosti, da se z lastno potrebo po redu, ritmu in obliki zoperstavi kaosu in nič v svojem življenju.

Ključne besede: realno, virtualno, eksistencialna matrica, čas vmesnosti, edukacija za prihodnost, poiesis, likovno prakticanje, vizualizacija.

UDK: 37.01

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Jožef Muhovič, redni profesor, akad. slik. spec., Akademija za likovno umetnost in oblikovanje, Univerza v Ljubljani; e-naslov: jozef_muhovic@t-2.net

»Cilj vsake vzgoje je: svoboda. Osvobojenost od nevednosti, od neobvladane strasti, od telesne bolezni in vsakršne zavrtosti. Mišljenje, občutenje in delovanje morajo zveneti sinhrono, če naj človekov božanski duh porodi velik, ustvarjalni rezultat.«

(*Johannes Itten* 1978, str. 251)

Kadar razmišljamo o prihodnosti, največkrat pomislimo na destinacijo, ki bi jo svet dosegel, če bi sledil razvojni smeri, ki ji ga vidimo slediti danes. Ta spontana predstava pa se stvarnosti prilega le tako, da se ji ne prilega. Razvoj sveta in fenomenov v njem po pravilu ni podaljšana ravna črta, ampak krivulja s spreminjajočo se smerjo. Zato je več kot verjetno, da bo prihodnost še kaj drugega kot podaljšek sedanjih trendov. In več kot verjetno je tudi, da se v svojih ekstrapolacijah sodobnega razvoja motijo tako optimisti kakor pesimisti. Je pa dejstvo, da bi bilo neodgovorno, če bi posledice sprememb, ki jih je v postindustrialni svet zanesel anticiklon tehnokulturnih transformacij, pričakali nepripravljeni, brez globinske refleksije in brez vnaprej predvidenih »scenarijev«.

Prihodnost ne bo zgolj podaljšanje današnjih trendov. Prav tako prihodnost ne bo neodvisna od današnjih trendov. Čeprav vemo, da je diskontinuiteta možna in verjetna, bi namreč nikoli nihče ne verjel nobeni prognozi in nobeni alternativi prihodnosti, ki bi bila zasnovana na čem drugem kot na ekstrapolaciji preteklih in sedanjih izkušenj; še posebno pa bi je zunaj in neodvisno od teh izkušenj ne bilo mogoče formulirati (kar dokazujejo vse anticipacije na področju literarne in znanstvene fantastike). Smotrni poizkus, da bi konstruktivno otipali utrip in intence prihodnosti, se začne z analizo aktualne dejanskosti. Pedagoška prognostika ni pri tem nikakršna izjema. Če to hoče ali ne, v izhodiščni poziciji analitično konvergira k eksistencialni matrici, ki jo poraja; v mojem primeru h generativni matrici postmodernega sveta.¹

¹ Ob tem velja mimogrede opozoriti, da je akcijski radij »futuresologije« vselej odvisen od dvojega: od tega, kako kompleksno je dojeta in ovrednotena človekova totalnost v določenem času in družbi,

Premise postmodernega časa

Dojetje eksistencialne matrice postmodernega časa ni spričo goste in nepregledne množičnosti dogajanj v njej, spričo njihove heterogenosti in razsrediščenosti, predvsem pa zato, ker v njej živimo, niti najmanj lahka naloga. Kljub temu je mogoče orisati njene najsplošnejše konture. Pri njihovem skiciranju bi ne hotel v isti rog trobiti niti z optimistično evolucijsko hipotezo, v skladu s katero gre vse nenehno na bolje, niti s katastrofično hipotezo, ki vidi vse na poti v propad, niti bi ne hotel ponavljati diagnostičnih *common places* časopisne kolumnistike, kot so konec zgodovine, kriza identitete, informacijsko in biotehnoško odrešiteljstvo ipd., rad pa bi izpostavil njene – po mojem mnenju – temeljne dileme in nekatere novodobne miselne in vedenjske povezave, ki s svojo usmeritvijo in zahtevami po levi in desni prehitevajo današnje edukacijske metode in cilje.

Prvo, kar lahko v zvezi s postmoderno življenjsko matrico opazimo, je dejstvo, da njen profil izrisujeta dve pogonski sili: sila ofenzivnega futurističnega elana (ki na vseh področjih sprošča zavore in evforično navija za vse novo) in sila defenzivnega mišljenja kontinuitete (ki, sklicujoč se na tradicijo, pritiska na zavore in apelira na previdnost v uvajanju novosti). Prva raje na novo začenja, druga raje dograjuje, prva raje sprošča energijo, druga jo raje akumulira. Obe drži nista nekaj, kar bi si izmislil kakšen teoretik, ampak instanci, ki zastopata dve, v vsakem zgodovinskem obdobju in na vsakem ustvarjalnem področju nastopajoči vprašanji: »Kaj (od starega) je treba zavreči?« in »Kaj (od starega) je treba obdržati?« V to prevpraševanje je naravno instalirana tudi edukacija; in to tako v družbeni recepciji njene vloge kakor v samorazumevanju znotraj sistema znanosti. To dejstvo ne potrebuje komentarja, razen morda tega, da sta oba nasprotno predznačena pogleda na stvari kibernetično vitalna zgolj v primeru, da nastopata simultano in sta v medsebojni izmenjavi drug drugemu korektiv, ne pa takrat, ko se kot »liberalizem« in »konzervativizem« spopadata za prevlado in (p)ostajata v svoji enostranosti ne le enako odbijajoča, ampak predvsem enako jalova.

Drugi karakteristični vidik postmoderne eksistence je razviden iz načina sinhronizacije človeka s stvarnostjo, tj. iz načina utemeljitve subjektivnih akcij in orientacij v svetu. – Visoke kulture, piše P. Sloterdijk, prihajajo v nevrvalgično fazo tedaj, ko individuum nobena zunanja instanca ne pokaže več dovolj jasno njihovega merila in ko nobena »skrbniška moč« ne kibernetizira več dovolj nedvoumno njihovih življenjskih funkcij. V tej fazi postane velika tema samospoznavanje (Sloterdijk 2000, str. 221). Pogled navznoter naj bi odkril urejenosti, ki bi lahko kompenzirale izpad starejših, ne več prepričljivih sinhronosti med človekom in naravo. Upanje je v odkritju »notranjega zakona« (»notranje nujnosti«), ki naj po odvrnitvi od ne več prepričljivih »zunanjih instanc« daje človeku prepričljivo oporo in skrbi za pravo orientacijo. Vendar to upanje vara. Kdor stopi na pot

in od tega, kako kompleksno je to dojetje in ovrednotenje vgrajeno v oblikovanje reformnih alternativ.

navznoter, da bi tam našel red, ki zunaj nima več opore, postane, piše Sloterdijk, žrtev ironije, saj prav usmeritev k samospoznanju *ipso facto* spodbija upanje na odkritje zavezujočega temelja. Če se umni subjekti umno raziskujejo, v sebi ne odkrijejo nobenih regulativnih postavk »poslednje resnice«, ampak samo energično brezdanjost. Spoznati samega sebe ne pomeni določiti temelj in identiteto, ampak zavedeti se lastne nesorazmernosti in razpetosti. Nesorazmernosti do vseh obstoječih razmerij, ki izvira iz človekove možnosti in pustolovščine »ne biti – zgolj – naraven«, in razpetosti med subjektiviteto, objektiviteto in transcendenco, ki izvira iz korelativne človeške potrebe po »ujemanju ne-zgolj-naravnega z naravnim«, se pravi iz implicitne potrebe po resnici kot priličenju misli in dejanj dejanskim stanjem in situacijam. Kdor je verjel, da bo pot navznoter odkrila skrivno šifro absolutnega temelja in parametra, je bil demantiran s (samo)spoznanjem ontološke in gnoseološke diskrepance (prirejeno po prav tam, str. 205, 220 in 221). Kaj torej ostaja od patosa samospoznavanja, ki naj bi nam povedalo, na kaj naj opremo stopinjo in kam se velja odpraviti? Avtonomizem postmodernih »malih zgodb« (avto-poetik, avto-politik, avto-ideologij, avto-teorij). Zgodb, ki morejo človeku poleg povzdigujočega učinka na ravni omajane samozavesti ponuditi le še robinzonsko samozadovoljstvo v »lokalni pravilnosti«, samozadovoljstvo »obsojenosti na samega sebe«, ki je sicer hotelo biti olajšava pretežkih naprežanj za »univerzalnimi pravilnostmi«, pa je s preveličanjem lokalizma medtem samo postalo neznosno breme (prirejeno po prav tam, str. 219). In pa seveda spoznanje, da se je v enosmerni ulici mogoče ... obrniti. Morda znova k iskanju izzivov onkraj lokalnih pravilnosti in lokalnih ustrežanj?

Tretji vidik, ki ga velja na začetku poti tematizirati, pa zadeva t. i. »kritični odnos« do stvari. Vsaka kritika v temelju izvira iz občutka nezadovoljstva z aktualnim stanjem in iz potrebe po re-formi tega stanja, zato je za kritiko naravno, če na začetku kritizira. Problem pa nastane, kadar kritika, če parafraziram G. Chestertona, ne ljubi tega, kar kritizira, kadar ji manjka ta temeljna »zvestoba do stvari« (Chesterton 2001, str. 66). Takrat je na najboljši poti, da zgreši cilj preprosto zato, ker je svoji nelojalnosti, apriorizmom ali indolenci na ljubo pripravljena žrtvovati dejstva. Kritika mora biti zaljubljena v ta svet, da bi ga imela voljo spremeniti. Hkrati pa mora biti zaljubljena tudi v »drugi svet« (resničen ali namišljen), da bi vedela, v *kaj* bi bilo ta svet smotrno spremeniti (prirejeno po prav tam, str. 102).

Če se ozrem v vzvratno ogledalo dosedanje razprave, lahko ugotovim, da imamo, ko govorimo o postmoderni eksistencialni matrici, opravka z »materijo«, katere najbolj bistvena karakteristika je ... neka temeljna razprtost. Razprtost med futurološko evforijo in mišljenjem kontinuitete, med ne-zgolj-naravnim in naravnim, med lokalnim in univerzalnim. In temeljna zvestoba do stvari zahteva, da to razprtost vzamemo zares, se vanjo poglobimo in skušamo z mislijo na prihodnost identificirati njene reformne² potenciale, regulative in konstante. Vendar sedaj ne več na generalizirani ravni, ampak na ravni konkret-

² Namesto pridevnika »reformni« bi bilo na tem mestu seveda mogoče uporabiti tudi pridevnika »evolutivni« ali »progresivni«. Razlog, da sem se odločil za favorizacijo pojma reforma, je v nasled-

nosti in empirije, v kateri se pravkar gibljemo in smo. Pred nami se bo odprla fenomenologija tega, kar pogojno imenujem »čas vmesnosti«.

Čas vmesnosti

Gre za čas, ki mu vlada predlog »med«: *med* Scilo in Karibdo, *med* ljuljko in pšenico, *med* destrukcijo in konstrukcijo. Ne povsem tu, ne povsem tam, ne več in še ne ... ampak eksistencialni flirt na obe strani in lovljenje ravnovesja. Poglejmo, kakšne obraze nam danes kaže ekvilibrizem vmesnosti.

a) *Med realnim in virtualnim*

Anticiklon tehnološkega razvoja je na prevoj 20. v 21. stoletje zanesel močno zmogljivo računalniško tehnologijo, virtualne svetove, internet, nanotehnologijo, bioinformatiko, genski inženiring itn. itn. Mnogi vidijo v tem začetek eksistencialne mutacije, ki bo prej ali slej razgradila in nadomestila tradicionalne oblike bitja in žitja in človeka, če sledimo drzni hipotezi F. Fukuyame (Fukuyama 2003, str. 248), prej ali slej pognala na meje *transhumanega*. Priznam, da je to zapeljiva ideja, ker obljublja popolno zmago humanega nad tako imenovano naravo. Če bi bila udejanjena, bi zagotavljala možnost, da prehitimo ne samo lastno empirijo, ampak naravni tek sveta v celoti in smo zaradi posedovanja načel gradnje paralelnih svetov po lastni meri enkrat za vselej pred njim. Res je sicer, da se nobena taka ideja ne poje tako vroča, kot se skuha, enako res pa je tudi, da ljudje že dandanes več aktivnega časa preživimo v paralelnih (računalniških, internetnih, informacijskih) svetovih kot v realnem svetu. V mnogih dejavnostih si življenja brez teh svetov ne znamo več predstavljati.

Dejstvo je, da se je s pojavom novih informacijskih tehnologij določen del življenja prenesel v nove (medmrežne) prostore in določen del produkcije v nove tipe (predvsem storitvenih) dejavnosti. Današnja resničnost vse bolj opredeljujejo nova ekonomija, ki temelji na globalizaciji posla, fleksibilni produkciji, storitvah in informacijskih tehnologijah, nova politika, ki svoje dejavnosti intenzivno premešča v odzivni, a tudi ranljivi medmrežni prostor, in nova epistemologija, ki si je brez podpore medmrežnega prometa z informacijami ne znamo več niti predstavljati. V Združenih državah Amerike po nekaterih ocenah že štiri petine zaposlenih ne producira več materialnih produktov, ampak delujejo v poklicih, ki zadevajo manipuliranje s stvarmi, obdelavo ali izdelavo informacij in druge intelektualne storitve. Z novo ekonomijo, ki temelji na neotipljivem kapitalu in deluje v tesni povezavi z borzami, se poudarek od materialnega bogastva premešča k neotipljivemu, ki je na borzah praviloma ovrednoteno višje kot materialno (glej Strehovec 2003, str. 191–193).

njem: pojem re-forma vključuje formo. Reforma je prisposoba aktivnosti, ki pove, da vidimo nekaj popačenega in hočemo tisto popraviti (in tudi vemo kako!), medtem ko sta »evolucija« in »napredek« prisposobi pasivnosti: prva prisposoba samodejnega *potekanja*, druga prisposoba samodejne hoje – prav lahko po napačni cesti (prav tam, str. 102).

Tako stanje povzroča številne spremembe. Spremembe na bolje lahko občutim že med pisanjem te razprave, ki mi ga omogoča ustrezni računalniški program. Ta v primeri s pisanjem na roko ali s pisalnim strojem bistveno olajšuje in kompleksificira moje delo. Sprememba na bolje v poslovnem svetu je na primer prenos poslovanja na fluidno medmrežno področje, ki z dinamičnim informacijskim sistemom preprečuje vrzeli v dobavi blaga, omogoča v realnem času potekajoče povratne informacije med proizvajalci, porabniki in izvajalci storitev, *on-line* preverljive informacije, naglo investiranje itn. itn. Skratka: življenje z novimi tehnologijami je v marsičem lažje pa tudi zelo drugačno od prej znanega. »Umetna inteligenca« je dramatični vdor umetnega v svet, ki s tem – očitneje kot kdaj koli doslej – postaja svet za imperativ umetnega.

Ta vdor pa seveda nima zgolj pozitivnih poudarkov. Prva spontana opazka, ki izvira iz refleksije postmodernega premika od materialnosti k fluidni medijski nematerialnosti, od fizičnega k umskemu delu in od izdelka k simulaciji, je, da se v njegovem okviru bistveno spremeni narava ustvarjalnih idej in stopnja njihove verifikacije. Ideje, ki so realizirane v »preboju skozi materijo« in njene nepopustljive zakonitosti so po naravi drugačne od idej, ki so realizirane v fluidnih in *derealiziranih* (podrobneje glej dalje razdelek Med neposrednim in posred(ova)nim) okoliščinah medmrežnih in virtualnih prostorov (npr. *science fiction* filme). Prve zaznamuje dimenzija neposrednega »vstopanja v stvarni svet« in z njim povezan takojšnji *feed-back* »trde« praktične verifikacije, druge pa dimenzija »proste mobilnosti in nekakšne empirične breztežnosti« (glej Welsch 1997, str. 191), ki omogoča izjemno fleksibilnost in kompatibilnost, a ima za posledico tudi veliko verifikacijsko laksnost. V prvem primeru se ideje nenehno brusijo, organizirajo, prečiščujejo in reorganizirajo v spoprijemu z zakonitostmi in možnostmi materije, dokler ne dosežejo oblike, ki je svoj kreativni potencial sposobna potrditi v praktični aplikaciji. V drugem primeru ideje ne razvijejo nujno *realnega* razmerja do sveta (kvečjemu razmerje do drugih idej in ideoloških konstrukcij), zato so praviloma drznejše in velikopoteznejše od prvih (npr. s futurološko evforijo nasičene ideje o umetni inteligenci, posthumanih življenjskih modelih itn.). Zamah njihovih kril je smel, vizionarski. Če se dejstva ne ujemajo z njimi, »toliko slabše za dejstva«. Prav ta ignoranca pa je tudi tisto, kar ideje, ki jim nad glavo ne visi nenehno Damoklejev meč trde verifikacije v razmerju do sveta, peha v najbolj zahrbtno obliko zaslepljenosti – v nekritično prepričanje, da je tisto, kar je samo s seboj zadovoljno, hkrati svetu tudi najustreznejše.

b) Med neposrednim in posredovanim

Pomembna karakteristika postmodernega življenja je tudi spremenjeni način občevanja z resničnim, ki ga postmoderni filozofi navadno obravnavajo pod kartotečno oznako *derealizacija realnosti* (glej prav tam, str. 191–192). Gre za pojav, ki izvira iz velikega vpliva elektronskih medijev na človekov odnos do sveta. Svet, ki prihaja do nas s posredništvom medijev, je v več pogledih pod vplivom globoke preobrazbe. Predvsem ni neposreden, ampak *posredovan*, ni enkrat in stabilen, ampak *ponovljiv* in *relativen*, še posebej pa to ni svet živih

izkušenj, ampak *podoživeti* svet. Za vojaka, ki s pritiskom na tipko računalniške miške izstreljuje rušilne rakete, je sovražnik nekaj popolnoma drugega kot za vojaka, ki se bojuje v boju mož na moža. V stvarnem svetu je dogodek nekaj enkratnega, v medijskem zgolj šop »verzij«. Prometna nesreča, ki smo ji priče, nas pretrese, medijsko poročilo o njej nas utegne celo dolgočasiti ... Posledica tovrstnih medijskih posredovanj resničnosti pa je, da vzorci reagiranja, ki jih generirajo, v človeku ne ostajajo povezani zgolj z medijskim posredovanjem resničnosti, ampak se vedno bolj širijo na doživljanje resničnosti same in vanj vnašajo medijske doživljajske standarde. Predvsem neko posebno »lahko(tno)st bivanja«³, ki izvira iz mobilnosti in breztežnosti podob v medijskih predstavitvah. Realnost postaja vedno bolj percipirana, prezentirana, nazadnje pa tudi oblikovana v skladu z medijskimi vzorci in standardi. Skozi medijsko dioptrijo *realno* izgublja svojo stvarnost, vztrajnost, enkratnost, postaja lahkotnejše, manj stabilno ... predvsem pa manj zavezujoče; nekako razbremenjeno svoje realnosti, *derealizirano*. To dejstvo pa še kako vpliva na naše presojanje, vrednotenje in delovanje.

Po eni strani s fleksibilnostjo medijske prezentacije, ki nam more stvari prikazovati z različnih zornih kotov, ki omogoča, da večkrat in pozorneje (po)doživimo sicer neponovljiva dogajanja ipd. Po drugi strani pa s tem, da se prav na temelju izkustev s posredovanostjo sveta v medijskih prezentacijah pričenjamo vse bolj zavedati pomena tistih lastnosti stvarnega sveta, ki jih z medijskimi tehnologijami ni mogoče vsrkati in nadomestiti, so pa za nas kot psihofizična bitja konstitutivne. Tako ob medijski ponovljivosti dogodkov ponovno odkrivamo vrednost in potrebnost enkratnosti, ob vse bolj sofisticiranih simulacijah hrepenimo po izvorniku, ob informacijski ažurnosti vedno bolj mislimo na avtentičnost doživetja, ob virtualizaciji prostora, telesa, spola in dejanja znova pogrešamo slast fizične akcije, ob elektronski dematerializaciji izkustva samodejno iščemo snov, dotik, stisk roke ipd. In to je naravna reakcija v globokem (fliogenetskem) pomenu besede; reakcija, ki bi iz razlogov, ki jih bom omenil, morala dati misliti.

Delo rok, ki je dejansko temelj, na katerem je zrasla človeška vrsta (»misl se je razvila med očmi in rokami«, ugotavljajo antropologi) in nastala civilizacija, dandanes ni več cenjeno. Družba začne odklonilni odnos do ročnega dela vcepljati otrokom že od otroštva. Mnogi znanstveniki ocenjujejo, da takšne razvojne težnje obetajo nevarnosti za prihodnost. Trdijo, da lahko tehnološka civilizacija v človeštvu povzroči hude motnje, ker pojavi, ki jih sproža, ogrožajo krhko psihofiziološko ravnovesje, ki ga je v dialogu s snovjo doslej dosegel človek. Nihče ne more zanikati, da je roka podaljšek možganov. Možgani se spremenijo v faktor intelekta šele takrat, ko spoznajo stvarnost okoli sebe, to pa spoznajo s čuti, med katerimi je roka izjemno pomemben instrument tipa. Spoznavanje s prstom na računalniški miški ne more nikoli nadomestiti neposrednega spozna-

³ Za ironično, a v jedru strašljivo ponazoritev te »lahko(tno)sti bivanja« lahko rabi detalj iz računalniških igrice, ki jih igrajo naši otroci. Namreč, število »življenj«, s katerim so opremljene v igrice nastopajoče figure. Junak v igrici ima sto življenj – otrok npr. na cesti pa samo eno.

vanja z roko in ročnim delom (glej npr. Butina 1997, str. 35–47; Paz 1992, str. 402–408).

c) *Med konstruktivnim in kritičnim*

Tretji vidik postmoderne vmesnosti je hipertrofija kritičnega motiva na račun konstruktivnega in njegova spontana prekvalifikacija v družbeni ideal. Z mojega stališča je to dejstvo simptomatično in ključno – še zlasti, če gledamo s stališča prihodnosti.

Kognitivni psihologi pravijo, da obstajata samo dva, v temelju različna modusa mišljenja: *kritično* in *konstruktivno mišljenje*. Kritično mišljenje je mišljenje, ki analizira, presoja in se opredeljuje do že postavljenih tez, idej in rezultatov. Konstruktivno mišljenje pa je tisto, ki te teze, ideje in rezultate oblikuje oziroma »postavlja«. Kritično mišljenje je *reakcijsko* (vedno je *reakcija na nekaj*), konstruktivno pa *produktivno* (saj *proizvaja* nove teze, ideje, rezultate, alternative itn.).

Kritično mišljenje ima velik pomen v dveh oblikah družbenih razmer: v zelo stabilni družbi, kjer mora biti vsaka nova ideja, ki bi lahko ogrozila stabilnost, kritično ocenjena, in v družbi, ki prekipeva od ustvarjalne energije in je zato v množici porajajočih se novih idej treba kritično ločiti zrno od plev. Ugotovimo pa lahko, da nobeno od teh dveh stanj ni realnost našega časa.

Tezi, da je namen izobraževanja razvijanje »kritičnega duha«, »kritične inteligence« itn., piše *E. de Bono* (1992, str. 84–87), na Zahodu verjame veliko ljudi. Pri tem pa pozabljajo, da je najprej potrebno nekaj, kar lahko kritik kritizira. Tega pa ni mogoče ustvariti s kritičnim, ampak s konstruktivnim mišljenjem. Primerjava kritičnega in konstruktivnega mišljenja pokaže, da sta oba modusa mišljenja optimalno učinkovita takrat, kadar v človekovi kreativnosti sodelujeta. Brez konstruktivnega mišljenja je človeška ustvarjalnost namreč *jalova*, brez kritičnega pa *slepa* in kaotična. Tako stališče delita tudi moderna filozofija in psihologija, ki skušata v konceptu mišljenja preseči dualizem kritičnega in konstruktivnega (glej Passmore 1980). Vendar pa praksa, kakor se pogosto zgodi, iz različnih (tudi preračunljivih) razlogov zaostaja za teorijo.

Če bi sledili spoznanju o komplementarnosti, bi se zdelo naravno, da bi temeljna naloga izobraževanja postalo povezovanje obeh modusov mišljenja. Pa ni tako. Vsaj v zahodnoevropski in ameriški kulturi je tehtnica še vedno izrazito nagnjena na stran kritičnega mišljenja. Zakaj? Eden od razlogov je gotovo ta, da imajo politične elite zahodnega sveta, ki imajo odločilno vlogo pri kreiranju šolske politike, veliko raje kritičnega kot konstruktivnega človeka. Kritični človek namreč *reagira*; reagira na to, kar mu elite predlagajo. Je kooperativen, mogoče ga je sprovcirati, usmeriti »na problem« in s tem posredno nadzorovati. Nasprotno pa se konstruktivni človek z nepredvidljivimi, presenetljivimi idejami in sugestijami vseskozi izmika nadzoru. Namesto da bi se odzival na sistem, sam sili elite, da reagirajo na njegove forme mišljenja in smeri delovanja in se do njih opredeljujejo. Za razliko od kritičnega človeka je on tisti, ki jemlje v roke pobudo in diktira tempo, tega pa elite nimajo rade.

Pri tem pa ne gre pozabiti, da je bila izrazita konkretna oblika konstruktivnega mišljenja v zahodni kulturi od nekdaj *umetnost*. Umetnost je vedno pro-

ducirala nove, še nevidene, provokativne oblike in z njimi presenečala, vedno je artikulirala alternativne življenjske vrednote in cilje, vedno je znala navdihovati človeško domišljijo in prekvašati imaginacijo ... in vedno je bila ona tista, ki je s svojimi formami silila (mecenske, kritiške, politične) elite, da se do njih opredeljujejo. Če danes tega ne zmore več početi v isti meri kot nekdanj, to ne pomeni, da tega načelno več ne omogoča, ampak da konstruktivnega potenciala iz različnih razlogov (glej Muhovič 2002, str. 429–432) ne zmorejo aktivirati sodobni umetniki. Elitam tako stanje kratkoročno ustreza, je pa vsekakor samo vprašanje časa, kdaj bodo konstruktivne potencialne umetnosti začele pogrešati, saj je kritičnost lahko samo korektiv, ne pa motor razvoja.

č) *Med podatkovnim in informacijskim*

Temeljna samooznaka današnjega sveta sicer nosi etiketo »informacijska družba«, vendar se ta oznaka bolj nanaša na cilj kot na dejansko stanje. Obstajajo razlogi za domnevo, da za veliko sodobnikov informacijske dobe sploh še ni bilo in da bi ta lahko prišla do veljave šele, če bi osvežili in posodobili oblike operiranja s podatki.

Na zunaj najopaznejši pridobitvi informacijskih tehnologij sta kvantiteta in mobilnost podatkov. Se pravi, doslej nepredstavljiva *kapaciteta* informacijskih nosilcev, ki se iz dneva v dan še večja, in doslej ravno tako nepredstavljiva *hitrost* operiranja z njimi, ki se prav tako povečuje. Na obeh »tehnoloških« ravneh, tj. na ravni kapacitete in hitrosti pa tudi na ravni kombinacije obojega, se pred informacijskimi tehnologijami, kolikor lahko danes ocenimo, (še) ne zarisujejo nikakršne bariere.

Bariere pa se – za nekatere nepričakovano, za druge ne – izrisujejo v neki drugi smeri. Namreč v *kvaliteti uporabe* informacijskih potencialov. Problem, ki ga je v 21. stoletju potrebno rešiti, piše Neil Postman (1999, str. 99), ni problem hitrega in fleksibilnega razširjanja enormnih količin podatkov. Ta problem je, če gledamo s stališča človeškega uporabnika, že nekaj časa dokaj zadovoljivo rešen. Problem, ki se ob tem postavlja, pa je veliko večji problem eksistencialno relevantnega izkoriščanja informacijskih kapacitet. Se pravi problem, kako (vedno številnejše) podatke pretvarjati v informacije, informacije v vedenja, vedenja v (kompleksna) spoznanja, spoznanja v (relevantne) cilje in cilje v (zavezujoče) odločitve.

S tehnološkega stališča je informacijski prostor homogen. V njem eksistira neenakovredne vsebine na enakovreden način, se pravi tako, da so vse enako dostopne. Vse je mogoče enako hitro priklicati in jih na najrazličnejše načine enako voljno grupirati. Nasprotno pa z operativnega, tj. s problemskega stališča informacijski prostor ni homogen. V njem eksistirajo glede na cilj potrebnejši in manj potrebni, vsebinsko bolj in manj bistveni, logično pomembnejši in manj pomembni informacijski fenomeni. Pravzaprav bi bilo najbolj pravilno reči, da postane informacijski prostor operativen šele tedaj, ko ga človeku uspe napraviti nehomogenega, tj. ciljno diferenciranega in hierarhiziranega. Še posebej, če ima ta prostor v kapaciteti in fleksibilnosti tako astronomske dimenzije, kakor jih ima danes. To pa pomeni, da se še tako velik napredek v informacijski

tehnologiji, če se funkcionalno ne vključi v matrico relevantnega cilja, vrne k tistemu, ki ga je poslal v svet. Natanko tako kot bumerang ... ki zgreši cilj (podrobneje o tem glej Muhovič 1998, str. 76–114).

Interludij: Simptomatika vmesnosti

Preglejmo sedaj v hitrem panoramskem pregledu serijo vmesnosti, s katerimi se nam je predstavil eksistencialni elan postmoderne – med realnim in virtualnim, med neposrednim in posredovanim, med konstruktivnim in kritičnim, med podatkovnim in informacijskim – in se vprašajmo, kakšna je pravzaprav globinska narava teh operativnih (dis)pozicij? Kakšna »simbiotična« logika vlada med kontrastnimi stanji, izkustvi in funkcijami?

To, kar lahko opazimo na prvi pogled, je, da kontrastne dvojice – realno-virtualno, neposredno-posredovano itn. – vsekakor »spadajo skupaj«. Ni pa takoj razvidno, *kako* »spadajo skupaj«, tj. kako se v svojem so-pojavljanju sklicujejo drugega na drugo. Skušajmo to odkriti tako, da se sprehodimo od primera do primera. Če pretehtamo odnos med realnim/naravnim in virtualnim v postmodernih koordinatah, je brez pridržkov mogoče trditi, da gre v tej romantični fazi odnosa za poizkus *substitucije* naravnega z umetnim (umetno na mnogih področjih nadomešča naravno in naravno domnevno izgublja tekmo). Odnos med neposrednim in posredovanim razkriva na zunaj razmerje relativno nevtralne *vzporednosti*, a je znotraj ves prerešetan s poskusi emancipacije medijskih svetov (ki ne ostajajo brez negativnih posledic v izkustvu). Gramatika razmerja med konstruktivnim in kritičnim vztrajno deklinira operativno *prevlado* enega faktorja nad drugim (kar ima za posledico, da je kritičnost edina gojena oblika konstruktivnosti v zahodnem svetu). Odnos med podatkovnim in informacijskim pa nas skuša predčasno prepričati, da je ekvivalenca mogoča tudi tam, kjer gre za neenakovrednost (uspešna logistika podatkovnih surovin dokazano ni zagotovilo njihovega relevantnega in-formiranja).

Vsakdo, ki pozna materijo, bo v navedenih relacijskih formulah zlahka zaznal odmev vsakdanjega rekla, da ima nekdo dobro srce, da pa ga nima »na pravem mestu«. V tem rekle je namreč vsebovana temeljna misel o normalnem razmerju: ne samo da neka funkcija obstaja, ampak da je tudi v pravem, tj. *funkcionalnem* razmerju do drugih funkcij (Chesterton 2001, str. 28). *Normalno* je trditi, da je to, kar je človeškega, človeško ravno zato, ker je zapustilo neposrednost narave. *Nefunkcionalno* pa se je ne zavedati, da izigravanje umetnega proti naravnemu povzroči dezorientacijo in zmedo v racionalnosti (kar neženirano dokazujejo iracionalizmi sodobnega sveta, od ekoloških do porabniških). Normalno je trditi, da je kritika neizogiben korektiv konstruktivnosti, nefunkcionalno pa je delovati tako, da se kritično in konstruktivno mišljenje spopadata med seboj za prevlado, saj sta v tem primeru obe mišljenji na napačnem mestu. Normalno je trditi, da informacijske tehnologije pospešujejo in izboljšujejo življenje, nefunkcionalno pa je misliti, da so »informacijske«, če zgolj prenašajo podatke.

Če gledam s tega zornega kota, stopa v ospredje ena sama izostrena stvar: deficit funkcionalnosti. Vse obravnavane dvojice v sedanjem stanju bolj ali manj

akutno bolehalo za ekstenzivnostjo sodelovanja. S posameznimi člani ni nič narobe, problem pa je, ker ti člani v kooperativnem metabolizmu ne znajo intenzivirati koordinacije in regulativnih povratnih zank s svojimi antagonističnimi partnerji, kar jih razvidno dela disfunkcionalne. Operativne matrice praktično vseh dvojic so danes večinoma organizirane tako, da dajejo prednost interakcijski *ko-ekstenzivnosti*⁴ (kolikor več virtualnosti, toliko manj realnosti; kolikor šibkejša konstruktivnost, toliko bolj hipertrofirana kritičnost) na račun operativne *ko-relativnosti* takega tipa, kakršnega lahko opazujemo v komplementarni soodvisnosti simpatičnega in parasimpatičnega živčnega sistema, leve in desne možganske hemisfere, duha in telesa, principa *jin* in *jang* v kitajski kozmologiji ipd. Vse analogije iz arzenala klasičnega holizma pri tem povedo, da globinskega napredka, ki bi na področjih tehnokulture, medijske prakse, mišljenja in informatike odpravil zastoje, napačne poti in enostranosti, ni pričakovati, dokler ne bomo znali izstopiti iz afrontne logike in odpreti ko-operativne »komunikacije« med realnim in virtualnim, neposrednim in posrednim, konstruktivnim in kritičnim, podatkovnim in informacijskim. Se pravi, dokler iz členov in hemisfer na povsem praktični ravni ne bomo znali vzpostaviti funkcionalnih celot, ki bodo alternative sedanjemu stanju. To pa ne s kompromisarsko harmonizacijo (v kateri obe strani izgubljata), ampak z vzpostavitvijo »bilateralne kibernetične osmoze« med komplementarnimi faktorji.

In seveda z operacionalizacijo te osmoze v vzgoji in izobraževanju.

Rojstvo alternativ iz duha *homo fabra*

Alternativne rešitve nastajajo takrat, kadar pride med potrebami in realnostjo, med željami in dejanskostjo, med ljudmi in svetom do nepremostljivega neskladja. Prej ne. Pa tudi potem ne nujno. Dokaz za to je vprašanje, ki smo si ga vsi že kdaj zastavili: Kaj se mora še zgoditi, da se bo nekaj premaknilo?, Kako hudo še mora biti, da se bomo zmigali? Ljudje imamo neko čudno sposobnost, da ostanemo imuni za evidentnost do zadnjega trenutka. Še posebej morda danes, ko svoj čas spontano občutimo kot enormno, usodno in neobvladljivo dogajanje. In ko ga moramo tako občutiti, ker so elite postmodernih družb politično, ideološko, ekonomsko že toliko investirale v novodobne mobilizacijske projekte, da celo zastoji in nesreče največjih razsežnosti ne smejo več izzvati dvomov in alternativnih pomislekov o usmeritvi civilizacijskega procesa.

Na eksistencialno pomembnih področjih tehnokulture, medijske prakse, sodobnega mišljenja in informatike smo identificirali »zastoje« in »nelagodja«, ki v vseh primerih izvirajo iz »neujemanja« stvari v operativni matrici teh področij in imajo na sebi bolj ali manj izrazit pečat urgentnega. Vprašani, ki se sedaj postavljata, pa sta: Kako se lahko ustvarjalno odpremo za urgentno? in Kje se lahko z njim konstruktivno soočimo?

⁴ Načinu delovanja, pri katerem dejavnost enega pola oz. faktorja seže toliko dlje, kolikor bolj mu dopušča (= popušča) dejavnost sosednjega pola oz. faktorja.

Znano je, da preveč aktivizma in preveč govoreče morale zmanjšuje dovezetnost za probleme in neskladja. To pa pomeni, da se je zato, da bi si priznali neskladja in probleme in se imeli voljo z njimi resno soočiti, treba najprej nekoliko odmakniti od hipertrofirane aktivizma in govoreče – ne prakticirajoče! – morale. To je v tem položaju nujen temeljni pogoj.

Znano pa je tudi, da v alpinizmu najboljša metoda ni vselej ta, da se odpravimo neposredno proti vrhu. Velikokrat je prikladneje, da iščemo tudi levo in desno in skušamo težavo nekako »obiti«, prav to pa nam končno utre pot k cilju. Ta metafora mi je spontano prišla na misel, ko razmišljam o operativnih alternativah na področjih tehnokulture, medijske prakse, mišljenja in informatike. Seveda je prav, da o alternativah razmišljajo ljudje, ki na teh področjih delajo. Nikakor pa to ni dovolj. Alternative morajo – morda še bolj tankočutno – iskati tudi tisti, ki izobražujejo ljudi, ki bodo nekoč na teh področjih delali. Tem ljudem je namreč še posebej potrebno izostriti »posluš za urgentno« na teh področjih in jih opremiti znanjem, ki jim bo v soočenju z urgentnim v pomoč, ne pa v breme. To se mi zdi v tem položaju drugi temeljni pogoj.

Katero pa je tisto znanje, ki bo prihodnjim strokovnjakom v pomoč pri iskanju smiselnih in uporabnih alternativ? Ironični odgovor bi bil, da vse tisto, ki zastojev in nelagodij, ki izvirajo iz »neujemanja« stvari v operativni matrici, ni povzročilo in jih ne povzroča. To pa pomeni vse tiste, ki lahko prepreči zdrs v samodejni tek industrijske »delitve dela« in lahko aktivira nove – postindustrijski eri dorasle – načine povezovanja mišljenja in akcije, podatkov in informacij, konstruktivnosti in kritičnosti itn. v funkcionalno celoto. To znanje bo treba iskati s potrpežljivim oblikovanjem kompleksnih pedagoških strategij, ki ne bodo dodatni *movens* postmoderne tehnološke, informacijske, ekonomske, intelektualne in življenjske mobilizacije, ampak njena alternativa; alternativa, ki bo to mobilizacijo brez besed osvobajala nervoze, enostranosti, predvsem pa storilnostnih prividov (ki v resnici storilnost zgolj ovirajo).

Konkretno povedati, katero znanje in katere strategije bo iskala – kaj šele našla! – alternativna edukacija prihodnosti, razumljivo ni mogoče. Mogoče pa je povedati, na katerem področju bi ta edukacija lahko »začela delo«.

Edukacija za prihodnost in *poiesis*

Če izhajam z izkustvenega gledišča, lahko rečem, da gotovo nikjer bolje kot na področju, na katerem je shizma med realnim in virtualnim, posrednim in neposrednim, konstruktivnim in kritičnim, podatkom in informacijo, fizičnim in duhovnim delom itn. že po naravi stvari izključena. Tako področje pa je v naši civilizaciji eno samo. Novi vek ga imenuje *umetnost*, klasična tradicija pa *poiesis*.

Obstajata dva antropološka razloga, ki umetniško ustvarjalnost – v obliki t. i. intenzivirane »umetnostne vzgoje«⁵ – avtorizirata za izkustveni in ra-

⁵ Ta se v slovenskih šolah – paradokсно – konča natančno takrat (prvi letnik srednjih šol), ko bi morala katalitično šele prav stopiti na sceno, tj. med horizonte, o katerih teče beseda.

ziskovalni »poligon« edukacije za prihodnost. Prvi razlog tiči v *načinu*, drugi v *naravi* umetniškega proizvajanja.

Način. Umetniška ustvarjalnost (vseh tipov) je tako v svoji operativnosti kakor v svojem uspehu »eksistencialno« odvisna od učinkovite integracije zaznavanja z mišljenjem in osmišljeno praktično dejavnostjo. Njena specifika je od nekdanj delovna nespecializiranost, v kateri ni prostora za – v postindustrijski družbi sicer prevladujočo – delitev na dela na »umsko« in »fizično«. V umetniški ustvarjalnosti se po logiki stvari *homo sapiens* vedno neposredno povezuje s *homo fabrom*. In sicer na tak način, da *homo faber homo sapiensu* ničesar ne odvzema, ampak mu le dodaja pomembno dimenzijo vstopanja v stvarni svet, se pravi dimenzijo praktične verifikacije duhovnih spoznanj in dimenzijo konstruktivnega pre-oblikovanja sveta. – *Izkustvo* tega tipa pa ni brez pomena na nobenem področju človeške ustvarjalnosti; še najmanj na tistem, ki načrtno išče nove načine povezovanja mišljenja in akcije, konstruktivnosti in kritičnosti itn.

Narava. K umetnosti lahko spadajo samo dejavnosti, ki nekaj izvedejo ali izdelajo, tako da »stoji« v odprtem, doživljajskem prostoru. Za to, da se nekaj izvede in izdelata, je seveda potrebna tehnika. Vendar staro razlikovanje med *poiesis* in *téchne* opozarja, da so med proizvajanjem v tehniki in proizvajanjem v umetnosti radikalne razlike. Pri tehniki gre za metodično obvladano – in zato algoritemsko ponovljivo – izgotavljanje produkta, za proizvajanje, ki se v serijskem potrošnitvu zlahka izrodi v zaplojevanje »monstrumov z monstrumi« (glej Sloterdijk 2000, str. 132). V umetnosti pa gre za dramo »rojevanja novega v svet«. *Poiesis* kot navezava na naravno rojevanje novega odpira proces umetnega rojevanja novega in proizvede, česar se narava ni »domislila«. V umetniških produktih s talentom in imaginacijo stigmatizirano bitje »iz-najde« samo sebe in ugleda svet, kakršen je, v odsevu »paralelnih svetov«, ki jih je proizvedlo.

Velik del umetnosti, morda večina, piše Iris Murdoch (1971, str. 83–84), je v resnici fantazija, ki tolaži jaz, in celo vélika umetnost ne more zagotoviti kakovosti zavesti svojega odjemalca. Vendar pa velika umetnost obstaja. In velika je povečini samo zaradi ene stvari: ker nam ponuja čisto veselje nad neodvisnim obstojem nečesa, kar je odlično. Tako v njenem izvoru kakor v njenem uživanju je nekaj, kar je v popolnem nasprotju z obsedenostjo z jazom, ki nam preprečuje, da bi videli tisto, kar je zunaj nas. Ali z besedami iste avtorice: »Dobra umetnost nam kaže, kako težko je biti objektivni, in to tako, da nam kaže, kako drugačen je videti svet, če nanj gledamo objektivno. Soočeni smo z resnično podobo človekovega položaja v obliki, o kateri lahko nemoteno kontempliramo; in v resnici je to edini kontekst, v katerem je marsikdo med nami sploh sposoben kontemplirati.« (Prav tam, str. 84-85).

Bi lahko arhetipične izkušnje z gradnjo »svetov«, ki po svoji naravi generirajo posledice, kakršne so »objektivni obstoj nečesa, kar je odlično«, »razsodna in spoštljiva občutljivost za to, kar je«, »oddaljevanje od sebičnosti«, »avtentično akcijo, ki izziva avtentično reakcijo« in »privilegirano kontekstualno izhodišče za kontemplacijo«, v derealiziranem informacijskem času mirno pogrešali? Je kaj drugega, kar bi lahko učinkoviteje nadomestilo »izzivalno doživljajsko

neposrednost« in »utelešeno védnost« (*embodied knowledge*)⁶, ki ne prinašata rešitev na krožniku, ampak prav s tem aktivirata doživljanje, bogatita domišljijo, razširjata vizijo in precizirata presojo?

Poiesis likovne ustvarjalnosti v edukacijskih perspektivah prihodnosti

Odgovor na vprašanje, kaj si lahko edukacija za prihodnost obeta od *poiesis* umetnosti, pa seveda ne sme ponikniti v načelnem. Generalizirana dikcija namreč katalizatorske potenciale umetnosti nujno predstavi kot trpne relikte, ki razodevajo več teorije kot vitalnosti, več pravilnosti kot uporabnosti in več zavor kot spodbud.

Sestop v konkretnost edukacije – in prek nje v konkretnost tehno-kulture, medijske prakse, mišljenja in informatike – naj na tem mestu omogoči *poiesis* likovne ustvarjalnosti. Mnogim se sestop umetniške ustvarjalnosti v življenjsko konkretnost še vedno zdi neverjeten, saj smo umetnost vajeni videti predvsem v kontekstu kulture, ne pa tudi zunaj njega. Seveda povsem neupravičeno.

Naj pojasnim s primerom. Arthur Honegger (1989, str. 115) je po Goethejevem zgledu zapisal, da je »glasba geometrija v času«. V primerjavi s tem bi še lažje trdili, da je likovna ustvarjalnost »geometrija v prostoru«. In to v vseh svojih modalitetah, od arhitekture prek kiparstva in slikarstva do kaligrafije ... in origamija⁷. Pri tem se zdi zlasti zadnji, če odštejemo njegovo »kratkočasno funkcijo«, trivialen in brez sleherne zveze s praktičnimi vidiki življenja. Primer matematika Erika Demainea, doslej najmlajšega profesorja znamenitega M. I. T., tako mnenje na vsej črti demantira. Demaine praktično dokazuje, da ukvarjanje z origamijem in njegovo geometrijo odpira rešitve težavnih problemov v matematiki, posredno pa tudi v proizvodnji pločevine, v robotiki in v molekularni biologiji (Origami novih zdravil, 2005, str. 32). Primer kaže, da skriva likovno prakticiranje – v nasprotju s tem, kar o njem običajno mislimo – v sebi *izkustvene* potenciale, katerih pragmatični akcijski radij je lahko nadvse presenetljiv.

Poglejmo nekaj teh potencialov in presodimo njihovo vrednost s stališča edukacijske prihodnosti.

Likovno prakticiranje s praktičnim udejstvovanjem katalizira izkustvo. Že prej v tem prispevku bilo rečeno, da praktično udejstvovanje in ročne spretnosti (na katerih še vedno temeljijo umetnosti) v sodobnem svetu niso cenjeni. To se kaže v tem, da je vse manj ljudi, ki bi znali spretno uporabljati svoje roke, in vse manj ljudi, ki bi tako uporabo ne imeli za nekaj manjvrednega. Vendar je vprašanje, ali je tak odnos do ročnega dela tudi najbolj smiseln? Gibčna in spretna roka prinaša možganom polnejše in kompleksnejše informacije o predmetih in pojavih sveta kot njena manj gibčna in spretna tovarišica. Dovolj je ob tem po-

⁶ Zahvalo za opozorilo na ta dva dragocena vidika dolgujem dr. Robiju Krofliču.

⁷ Japonska umetnost oblikovanja tridimenzionalnih oblik na podlagi ročnega zgibanja (tankega) papirja.

misliti na izjemno situacijsko iznajdljivost rokodelca, na osupljivo učinkovitost kiropraktika ali pa na perceptivno kompleksnost risarja. Naj to zadnje ilustriram z odlomkom iz knjige *Degas, danse, dessin* Paul Valéryja. »Velika razlika je med videti neko stvar brez svinčnika v roki in videti jo takrat, ko jo rišemo. Celo najbolj znan predmet postane čisto drugačen, ko ga skušamo narisati: opazimo, da ga nismo poznali, da ga nismo nikdar zares videli.« (Valéry 1983, str. 118) Videti in razumeti stvari s pomočjo likovnega prakticiranja bolje, videti bolje prostor, v katerem so in smo mi sami, pa tudi s stališča naše postindustrijske in informacijske stvarnosti ni majhna stvar. Bolje in bolj fleksibilno videti namreč sočasno pomeni tudi bolje in bolj inventivno delovati.

Likovno prakticiranje združuje opazovanje z mišljenjem. Kognitivna znanost sedanosti je dokazala, da temelja kognicije ne sestavljajo niti občutki niti pojmi, kot se je doslej mislilo, ampak *slike* (prim. Fellmann 1995, str. 21–38). Natančneje: nazorno vizualno mišljenje, ki slikovnost utemeljuje. Nazorno vizualno mišljenje pa je po *Arnheimu* sposobnost duha, da na vsakem področju učenja združuje opazovanje z mišljenjem. V resnici je prav to združevanje empirije s konceptom kerozin vse človeške kognicije in izkustva. Od tod pa izhaja, da poznavanje logike *vizualnega mišljenja* (ki jo najgloblje spoznavamo v likovnem prakticiranju) v današnjem času ni kakšen kulturniški luksuz, ampak preprosto stvar življenjske nuje in okretnosti. Navsezadnje priča o tem izjemen razmah vizualizacije na vseh področjih človekovega ustvarjanja (od medicine do filozofije). Pravzaprav danes ni več stroke, ki bi lahko mirno shajala brez vseh oblik in strategij vizualizacije. Pa ne zato, ker bi bila vizualizacija zgolj sredstvo nazorne predstavitve »že izdelanih« misli, ampak zato, ker s svojo nazornostjo in neizprosno prostorsko logiko v odnosu do misli služi kot aktivni faktor pri njenem *razvijanju* in kot barometer njene domišljenosti. O taki vlogi vizualizacije nazorno govori izjava enega od utemeljiteljev teorije kaosa (v viru, po katerem povzeman, žal neimenovanega), predstavnika ene najabstraktnjših oblik človeškega spoznavanja: »Ključ do rešitve so bile grafične podobe. Za matematika je čisti mazohizem, če ne uporablja slik.« Navedeno v Gleick 1987, str. 23) Zakaj so bile ključ do rešitve abstraktnih problemov grafične podobe? Ne zato, ker bi bile nazorne ilustracije že izdelane misli, ampak zato, ker s svojo zavezanostjo prostorski nazornosti služijo kot katalizator misli. Komunikacija med empirijo in pojmovnostjo v znanosti ni neposredna, ampak posredovana, zelo pogosto s pomočjo na slikah oziroma podobah temelječih metaforah, ki jih prek vizualizacije omogoča imaginacija (več o tem v Muhovič 1998, str. 76–114).

Če parafraziram J. Huxleyja (1964, str. 94), lahko rečem, da je risba oziroma vizualizirana imaginativna podoba model odnosov med stvarmi na enak način, kot je npr. kemijska formula model odnosov med atomi neke snovi.

Likovno prakticiranje sintetizira umsko in fizično delo. Kot maksima razvoja ustvarjalnosti se včasih navaja uravnoteženo razvijanje treh predpostavk človeške eksistence: zaznavanja, mišljenja in delovanja. Likovna ustvarjalnost sinergično razvijanje teh predpostavk podpira na naraven način, saj je tako v svojem uspehu kot v svoji operativnosti odvisna od učinkovite integracije zaznavanja z mišljenjem in osmišljeno praktično dejavnostjo. Pomena te produktivne posebnosti likovne artikulacije so se dobro zavedali snovalci šolske politike v

nekdanji Avstro-Ogrski, ki konec 19. stoletja risanja v takrat ustanovljene realne niso uvedli zato, da bi vzgajali poklicne likovne umetnike ali umetnostni okus pri mladini, ampak iz bistveno bolj pragmatičnega razloga: zaradi razvijanja prostorske predstavljalnosti in oblikotvorne imaginacije pri tehnično-tehnoloških poklicih, katerih naloga je bila projektirati nove produkte za industrijsko proizvodnjo (primerjaj Butina 1998, str. 49–50).

Likovno prakticanje streže kompleksni človekovi naravi. Če bi moral s kritično distanco orisati koristnost likovne ustvarjalnosti, bi to najlaže storil s pomočjo dveh misli, ki ju je v svoji razpravi z naslovom O mojem slikarstvu (1938) zapisal Max Beckmann. Prva od njiju pravi: »Umetnost služi spoznanju, ne zabavi, povelečevanju ali igri. Spoznavanje pa je večna, nikoli do kraja opravljena naloga.« (Beckmann 1997, str. 302–307) Natanko to velja za vsa ustvarjalna prizadevanja na področju likovne ustvarjalnosti. Služijo spoznavanju in spoznanju. In to na poseben, celostni način. »Slikar,« pravi Beckmann v omenjeni razpravi, »mora iskati modrost z očmi. Ponavljam z očmi, kajti nič bi ne bilo bolj smešnega in nepomembnega kakor čisto intelektualistično skonstruiran in naslikan pogled na svet.« (Prav tam, str. 303–304) Modrost, ki jo likovni ustvarjalci odkrivajo, ni parcialna intelektualistična vednost, ampak modrost čutov, razuma in duha hkrati. Je modrost človeka kot enotnega bitja. Likovna umetnost združuje ločene in uporne drobce naše eksistence in obnavlja pravilno sliko našega življenja s tem, da jo nabira okoli umetniškega dela kot zgoščenega doživljajskega središča. Z umetniškimi artefakti se zavemo, da je del nas samih nujno potopljen v svet pragmatike, v stalnih skrbeh in raztresenosti, drugi del pa tega opazuje in po koščkih zbira v celoto, tako da postane človek zbran tudi v vsakdanjem življenju. Besedo zbranost pogosto razumemo v negativnem pomenu, kot odstranitev vseh zunanjih vplivov. Tu pa ne gre za izločanje, pač pa za soglasje. Poslednji cilj likovnega ustvarjalca je »poiskati formo«, tako natančno in zgoščeno, kot bi bila ulita iz bronu. Pa ne zato, da bi koga očaral ali si prislužil trajno ime, ampak – če parafraziram Czesława Miłosza – da bi z lastno potrebo po redu, ritmu in obliki nasprotoval kaosu in ničū v svojem in našem življenju. Skratka: likovna ustvarjalnost je prisiljena ukrepati konkretno, in ker je prisiljena ukrepati konkretno, nas pripravlja do tega, da se v njenem okviru – kot ustvarjalci in kot gledalci – odzivamo celostno.

Ker so združitev racionalnega razmisleka (kontemplacije) in njegove neposredne uporabe (akcije), likovna dela po naravi stvari niso nikoli enodimenzionalne stvarnosti, ampak stvarnosti, ki nas v mnogih pogledih spontano naravnava k spoznavanju. K spoznavanju na videz trivialnega in znanega sveta, ki postane noro drugačen, že kar avanturističen, ko ga opazujemo v narisani ali naslikani obliki; k spoznavanju zakonitosti vizualnega zaznavanja, ki v običajnem življenju za nas sploh nima »zakonitosti«, ampak avtomatično dane zaznave; k spoznavanju likovnih izraznih sredstev, ki tem, ki jih obvladajo, omogočajo iz rumene lise napraviti Sonce, tistim, ki jih ne, pa iz Sonca rumeno liso (kot se je nekoč slikovito izrazil P. Picasso); k spoznavanju oblikotvornega gejzirja stoletij likovne invencije in navsezadnje k spoznavanju narave in meja lastnega doživljanja in lastne človeške zrelosti.

Koda

Sliko s kakšno resolucijo dobim, če spnem te postulate? Likovno praktici- ranje z razvijanjem ročnih spretnosti katalizira izkustvo, združuje opazovanje z mišljenjem, sintetizira umsko in fizično delo in streže človekovi kompleksni naravi. Spričo poudarjanja fizičnega in manualnega dela bi znal danes tej ma- trici sicer kdo očitati konservatizem (čeprav apel potrebuje argument), vendar sam menim, da je ta konservatizem ravno pravšnji, da se – v svetu vsakršne evforije – ne pozabi na nič bistvenega in se na področju edukacije ne prekine logična povezava s človekovimi temeljnimi antropološkimi in avtokibernetičnimi nastavitvami. Povezovanje zaznavanja, mišljenja in praktičnega delovanja v funkcionalno celoto, urejanje odnosov med človekom in prostorom, prehod od običajnega k reflektiranemu zaznavanju, sistematično prekvašanje običajnih vzorcev percepcije ... – če nepristransko ocenimo to izkustveno serijo, ki z likovnim prakticiranjem vstopa v človeški svet, potem lahko mirno rečemo, da bi brez njenega elana edukacijskim perspektivam prihodnosti ne le nekaj manj- kalo, ampak manjkalo nekaj antropološko bistvenega.

Literatura

- Beckmann, M. (1997). *Self-portrait in words. Collected writings and statements, 1903–1950* (izd. Barbara Copeland Buenger). Chicago-London: University of Chicago Press.
- Butina, M. (1997). *O slikarstvu*. Ljubljana: Debora.
- Butina, M. (1998). Kar je vedela že K. u. K. V: Tacol, T. & Frelih, Č. (ur.), *Likovna vzgoja v kurikularni prenovi. Zbornik objavljenih besedil o likovni vzgoji v slovenskih osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Debora, str. 49–50.
- Chesterton, G. K. (2001). *Pravovernost*. Celje: Mohorjeva družba.
- de Bono, E. (1992). *Tečaj mišljenja*. Ljubljana: Ganeš.
- Fellmann, F. (1995). *Innere Bilder im Licht des imagic trun. V: Sachs-Hombach, K. (ur.), Bilder im Geiste. Zur kognitiven und erkenntnistheoretischen Funktion piktorialer Repräsentationen*, Amsterdam-Atlanta: Rodopi, str. 21–38.
- Fukuyama, F. (2003). *Konec človeštva. Posledice revolucije v biotehnologiji*. Tržič: Učila.
- Gleick, J. (1987). *Chaos. Making a new science*. London: Heinemann.
- Honegger, A. (1989). *Beruf und Handwerk des Komponisten. Illusionslose Gespräche, Kritike, Aufsätze*. Leipzig: Reclam.
- Huxley, J. (1964). *Essays of a Humanist*. London: Penguin Books.
- Itten, J. (1978). *Grundlagen der Kunsterziehung (1950)*. V: Rotzler, W. (izd.), Itten, J., *Werke und Schriften*. Zürich: Orell Füssli Verlag.
- Muhovič, J. (1998). *Vizualizacija, znanost in znanje*. V: Marentič Požarnik, B. Mihevc, E. (izd.), *Za boljše kakovost študija. Pogovori o visokošolski didaktiki*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 76–114.
- Muhovič, J. (2002). *Umetnost in religija*. Ljubljana: Logos.
- Murdoch, I. (1971). *The Sovereignty of Good*. London, New York: Routledge.

- Origami novih zdravil (2005). V: Delo (po Reuters) XLVII/240, str. 32.
- Passmore, J. (1980). *The Philosophy of Teaching* (1980). Cambridge: Harvard University Press.
- Paz, O. (1992). In *Prais of Hands. Contemporary Crafts of the World*. V: Alperson, P. (izd.), *The Philosophy of Art*. New York, Oxford: Oxford University Press, str. 402–408.
- Postman, N. (1999). *Building a Bridge to the 18th Century*. New York: Vintage Books.
- Sloterdijk, P. (2000). *Evrotaoizem. H kritiki politične kinetike*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Strehovec, J. (2003). *Od umetniškega artefakta k umetniški storitvi. Konceptualizacija interakcij sodobne umetnosti z novo ekonomijo in medmrežnim aktivizmom*. V: *Filozofski vestnik* 1, str. 191–193.
- Valéry, P. (1983). *Degas, danse, dessin*. Paris: Gallimard.
- Welsch W. (1997). *Undoing Aesthetics*. London: Sage.

MUHOVIČ Jožef, Ph.D.

ART AND EDUCATION FOR LIFE BETWEEN THE REAL AND VIRTUAL

Etude from Pedagogic Futurology

Abstract: The views represented in this treatise may be summarised in a series of four syllogistically connected findings. First, that at the start each relevant prognostics (futures) in any field analytically converges towards the existential matrix it produces; in my case, towards the 'generative matrix' of the post-modern world. Second, that in the existentially important fields of experience, thinking, creativity, information technology, techno-culture, education (and perhaps somewhere else) this specific matrix reveals the stagnation and uneasiness which, in all cases, arise from the 'disharmony' of things in the operative setting of these fields, and are more or less labelled as urgent. Third, that it is not enough if alternatives to such a situation are only sought by people who work in these fields, but they must also be searched for by those who educate people who will at one time work in these fields. Fourth, that there are anthropological reasons which logically attract artistic (in the given case primarily fine arts) creativity – in the form of so-called 'art education' – into operative perspectives of education for the future, i.e. for life between the real and the virtual. And these reasons are: the catalysis and complexification of experience by means of clear thinking; the co-ordination of observation with thinking and meaningful action which generates the dimension of the practical verification of mental findings and thus the dimension of a constructive entering of the world; the development of spatial visualisation and formative imagination; reflected learning about the world and one's own perception which is a simultaneous development of sound and respectful sensitivity to an 'objective existence of something that is excellent'; and, finally, the cultivation of human ability to stand up to chaos and voidness in one's life with one's own need for order, rhythm and form.

Key words: real, virtual, existential matrix, time in-between, education for the future, poiesis, artistic practice, visualisation.

Wim Kratsborn

Pomen mnogoterih inteligenc in glasbe za oblikovanje identitete mnogoterih izbir v hibridni družbi

Povzetek: Glasba (ustvarjanje in poslušanje) je v zadnjih desetletjih ena pglavitnih dejavnosti mladih pri oblikovanju njihove identitete. Razprava razkriva sedem področij vpliva glasbe in estetike nasploh na razvoj posameznikovega sebstva in odnosa do resničnosti: glasba kot odpiranje čutov, glasba kot znak časa, glasba kot reševanje problemov, glasba kot komunikacija, glasba kot ustvarjalnost, glasba kot predstavitev in glasba kot refleksija in povezovanje. Avtor predstavi v sklepu hipotezo o estetiki kot stični točki med sodobno družbo (hibridna, tekoča moderna) in mnogoterimi inteligencami, glasbo pa označi za manjkajoči člen med kulturo in razvojem sebstva. Predstavljena teoretska zasnova je podlaga mednarodnega projekta Evropska identiteta mnogoterih izbir, ki ponuja izvirno uporabo mnogoterih pristopov k razvoju identitete mladih v Evropi s posebnim poudarkom na glasbi. Projekt je v fazi testiranja v petih evropskih državah na celotni izobraževalni vertikali, od vrtca do univerzitetnega izobraževanja.

Gljučne besede: glasba, estetska vzgoja, razvoj identitete, mnogotere inteligence, pozna moderna.

UDK: 37.036

Izvirni znanstveni prispevek

Wim Kratsborn, School of Education, Hanze University, Groningen

Poprejšnja refleksija

Marx in Madona sta se zmotila. Ne živimo v svetu, v katerem vladajo materialne dobrine, ampak v svetu, v katerem vlada estetika. Glasba ni bila za mlade še nikoli tako pomembna. Nanje z vseh strani in neprenehoma vplivajo mediji, ki želijo nadzorovati njihova življenja od rojstva do smrti. Čeprav so odzivi mladih različni, je učinek na njihova življenja velikanski. Živimo v navzkrižnem času (Lyotard) z mnogo turbulentnosti in nepredvidljivosti. Dobrodošli v »družbi tveganja« (Ulrich Beck) in upajmo, da bo zabavno. Na naš vsakdanjik vplivajo globalizacija, prosti trg, podnebne spremembe, bolezni in migracije, v teh razmerah pa si morajo mladi izoblikovati lastno identiteto. Drugače jih bo prevzela »omrežna družba« ali »matrica«. Ali je sploh mogoče razumeti, kaj se dogaja v tem kompleksnem in kaotičnem položaju? Zakaj bi to sploh morali? Časi se spreminjajo in z njimi se bi morala spremeniti tudi orodja, s katerimi skušamo razumeti svet, v katerem živimo. V srednjem veku je bil ključ do nebes vera, v razsvetljenstvu pa ključ do resničnosti razum. Za prihodnost potrebujemo nov ključ, ključ za več vrat, ker je vrat v resničnost danes veliko. Novi ključni pojmi so fleksibilnost, večperspektivnost, izbirnost, človekove pravice, empatija in nepredvidljivost.

Kje so ramena velikanov, na katera bi stopili in bi se nam odprl dober razgled v daljavo in globino resničnosti, preteklosti in sedanosti? Velikani so lahko filozofi Immanuel Kant, Emanuel Levinas, Ad Verbrugge in Frank Ankersmit, zgodovinar Norman Davies, psiholog Howard Gardner, psihoanalitik Slavoj Žižek, ekonomist Jeremy Rifkin, sociologi Richard Sennett, Manuel Castells in Zygmunt Bauman ter muzikologa Lawrence Kramer in Roger Scruton. Pomembne so tudi moje osebne izkušnje zadnjih dvajsetih let, delo, učenje in poučevanje v evropskih projektih z učitelji, učenci in kolegi, kot sta Robi Kroflič in Henk Visser.

Kaj se dogaja? Na obzorje se vsak dan zliva sedem valov: globalizacija in omrežna družba, mnogotere inteligence in estetika; sistemsko mišljenje; omrežna generacija in digitalna revolucija; ekološke spremembe; človekove pravice; preteklost, ki ni zgodovina. Te valove je treba sinhronizirati z miselnim tokom mladih. Kako se mladi učijo učiti? Pomagati jim moramo pri oblikovanju njihove lastne »identitete mnogoterih izbir« s pomočjo mnogoterih inteligenc, estetike in človekovih pravic. Gre za odkrivanje neznanega z glasbo.

Pripravek je razdeljen na naslednje razdelke: Odraščanje v Evropi 27, ki se osredotoča na mlade in kako oblikujejo lastno identiteto; Pomen glasbe in glasba pomena, ki govori o različnih glasbenih dostopih do sebe in družbe ter aplikaciji projekta Identiteta mnogoterih izbir; tretji razdelek, Manjkajoči člen, išče odgovor na tale vprašanja:

- Ali je s pomočjo mnogoterih inteligenc mogoče vzpostaviti konkreten, neposreden in globok stik z resničnostjo v preteklosti in v sedanjosti?
- Ali bi bilo dobro z umetnostjo kot načinom bivanja oblikovati in uresničiti identiteto mnogoterih izbir mladih kot »evropske sanje«? Kakšna bi bila ob tem vloga estetike in še posebno glasbe?

Odraščanje v Evropi 27

»Ljudje imajo mnogotere identitete. Od posameznika je odvisno, kako se identificira z drugimi. Ljudje imajo izbiro.« (Guy Verhofstadt, predsednik Belgije, v mestu Trouw 2007)

Sedanjest pomeni še en ključni obrat v zgodovini. Čeprav živimo v informacijski dobi, nam primanjkuje pravih informacij. Mediji ustvarjajo hiperresničnost, ki jo mnogi ljudje zamenjujejo z resničnostjo. Enajstega septembra 2001 je tako imelo veliko Američanov težave z dojetjem, da je to, kar so videli na televizijskih zaslonih, resničnost, saj so podobne prizore videli že mnogokrat v hollywoodskih filmih (Žižek 2002). Vse je mogoče, vendar ne kot velika zabava, ampak kot dolgčas in stres. Kot nam pove J. Baudrillard, je stik z resničnim svetom skoraj izginil, ker mediji ustvarjajo svojo sliko resničnosti. Ljudje so vse bolj odtujeni od narave in resničnosti.

Gibamo se v hibridni družbi (Bauman 1995), v množici z enako hitrostjo. To lahko občutimo, kot da se nihče ne premika in kot da se nič ne spreminja. Morda je zato toliko ljudi nostalgčnih in očaranih nad preteklostjo iz filmov in knjig, v »cherchez le temps perdu«. V tej hiperrealnosti se oblikujejo virtualni svetovi in digitalne igre, v katerih se lahko mladi transformirajo v avatarje. Ameriški otroci z elektronskimi mediji preživijo kar 5,5 ure na dan (Rifkin 2004).

Takšno je »**la condition humain**«. Vprašanje je, kaj to pomeni za mlade, ki odraščajo v Evropi? Prva dela, ki obravnavajo ta ključni obrat, so že napisana, med njimi na primer knjiga Evropske sanje avtorja Jeremyja Rifkina in Pogovor na Agori o identiteti mnogoterih izbir (Krofič in Kratsborn 2006). »Ko govorimo o promociji gradnje identitete in še posebej moralnega razvoja, ki je vgrajen v ta proces, sploh ni možno, ne da bi vstopili v območje indoktri-

nacije. Celo teoretiki liberalne vzgoje, kot je Ammy Guttman, priznavajo, da je izobraževanje na področju moralnega razvoja brez minimalne prisile skupnih ciljev in moralnih standardov nemogoče. Mi pa za razliko od drugih projektov ne začnemo s potrebnimi strogimi moralnimi standardi, ki jih mora vsak sprejeti, ampak z občutkom, ki je odprt do vsakega individualnega položaja posameznika v medsebojno povezanem svetu razlik. Poskušamo zagotavljati priložnosti za pro-socialno vedenje in naraščajočo refleksijo konfliktov, ter možnosti za skupno življenje na osnovi aktivne strpnosti. Prizadevamo si za opolnomočenje (*'empowerment'*) vsakega individualnega položaja in osebno zavezanost (*'commitment'*) pro-socialnemu obnašanju, ki naj postaneta temelja naše identitete. Ostati moramo znotraj okvirov človekovih pravic in zagotoviti, da šibkejši 'dobro bilo bi spoštovati človekove pravice' obligacije postanejo močnejši 'moralni imperativi'.« (Kroflič in Kratsborn 2006, str. 156)

Mladi ljudje ne čakajo Evrope. Albert Camus je napisal: »Težko je postati to, kar si.« V »hibridni družbi« so mladi del subidentitet in metaidentitet kot del mnogoterih identitet. Je to mandaranča, hibrid med mandarino in pomarančo? Ali bolj kot čebula, ki jo lahko plastimo tako dolgo, da ne ostane nič. Identiteta brez identitetnega jedra nastaja takšna, kot jo dopuščajo okoliščine. Lahko pa gre za nekaj vmes: za veliko tradicionalnih družbenih vrednot, pridobljenih v otroštvu, ki se prebijajo skozi sistem, v katerem korporacije vlagajo milijarde za prepričevanje mladih, naj izoblikujejo svojo identiteto na njihovih izdelkih (Thorensen 2005).

Osrednje vprašanje je: biti ali kupiti? Porabništvo je postalo predvsem simbolna v »ekonomiji ikon«, s katero izražamo svoje preference, da bi potrdili lastno individualnost. Bistveno je vedeti, kaj je »in«. Zmeraj večja različnost in konformnost gresta z roko v roki, nepravna odločitve v »družbi tveganja« pa povzročata strah/anksioznost. Slab življenjski slog povzročata boleznin pomanjkanje spanja, zlorabo drog, samomore in dolgove. Vendar je mogoče tudi, da se samozavedajoča identiteta mladih obrne v pravo smer.

Mladi morajo najti svoj način odzivanja na veliko konfliktnih zahtev, ki prihajajo iz vseh smeri omrežne družbe. Mladi imajo različne odgovore na vprašanja sedanjosti. Lahko so aktivni ali pasivni, pozitivni ali negativni, razumni ali čustveni, individualisti ali pa usmerjeni v skupnost. Živijo v »refleksivni družbi«, kjer je treba stalno internalizirati in izbirati iz stalnega toka informacij. Tok je sestavljen iz mnogih subjektov, dejstev, interpretacij, novic, idej in mnenj, ki so si lahko tudi nasprotujoči. (Giddens 1991) Osrednje ostaja videti, razumeti in izbirati. »Izbirnost« je nova velika zgodba, ki spodbuja k »surfanju za življenjskimi stili« ali iskanju modnih trendov. Mladi so del mnogih socialnih mrež, v katerih so lahko vezi šibke ali močne (Granovetter 2004). Močne vezi so značilne v odnosu do družine in prijateljev, vse močnejše pa postajajo tudi prej šibke vezi do znancev. Mladi morajo del svoje identitete nameniti odnosu z mrežno družbo. Največji strah je izolacija in da bi kaj izpustili. Gre za vse ali nič: vstop in participacija ali izolacija (Rifkin 2004). »Avtentično sebstvo se zgublja iz obzorja v množici odnosov. Sebstvo končno preneha obstajati.« (Gergen 1991)

Druga možnost je, da se posameznik prilagodi hibridni družbi in razmerjem v njej in postane »fleksibilni človek«. Zasut z informacijami mora biti zmožen

aktivnega, kreativnega in produktivnega učenja (Sennett 2003). Moderni mladi ljudje so fragmentirani in plastični. Kot je poudaril Z. Baumann, je identiteta izid spleta med posameznikom in družbo ter resna igra iskanja ravnotežja med svobodo in varnostjo. Moški in ženske iščejo skupine, ki bi jim lahko pripadali, z gotovostjo in za zmeraj v svetu, kjer se vse drugo giba in premika, kjer ni nič gotovo. Po drugi strani pa identiteta pomeni izstopati: biti drugačen in v različnost edinstven – tako se iskanje identitete ne more izogniti ločevanju in separaciji (Kroflič 2006). Če jim to spodleti, se mnogo mladih počuti odtujene, ali pa čutijo eksistenčne strahove. So pa tudi mladi, ki nočejo biti fleksibilni, želijo, da se jih pusti na miru in želijo ostati doma pri starših. Ne želijo biti vpleteni. Marcia to opiše kot identitetni moratorij. Mladi so zmožni dejavnega raziskovanja brez posebne zavezanosti, to je iskanje bolj celostnega občutka sebstva brez zavestnih ciljev, vrednot in verovanj. Osredotočeni so na osebne, in ne na politične cilje. V inkluzivni družbi (Salamanška izjava) ima vsak pravico, da je to kar je, raznolikost pa je ena izmed značilnosti mladih v Evropi. Ti mladi izkušajo in ponotranjijo krizo »družbe tveganja« (Ulrich Beck). Nezaposlenost je na primer razumljena kot osebni, in ne družbeni problem. Mladi se ne upirajo (z ali brez razloga), saj so dolgo ekonomsko odvisni od družine, nanje pritiska izkušnja brezposelnosti in se dlje časa izobražujejo. Pripadajo vrstniškimi skupinam, ki se ne zanimajo za družbena vprašanja (Fülop 2005). Heidegger je napisal, da so mladi vrženi v svet in »das Dasein«, njihova eksistenca pa je vse bolj kontingenta. Odvisni so od okoliščin iz preteklosti in sedanjosti. Da bi spremenili svet, pa je lahko dovolj že majhna skupina. Eden zadnjih posnetkov If everyone cared kanadske glasbene skupine Nickelback se konča z besedami Margareth Mead: *Nikoli ne dvomi, da lahko majhna skupina ljudi spremeni svet. Brez dvoma je to edino, kar ga je kadar koli spremenilo.*

Sodobna kultura mladih se širi po vsej Evropi, pri čemer vključuje tudi kode in vedenja. Mladi zavzeto sledijo glasbi, kot je hiphop, heavy metal, RMB, gotiko, dance ali tehno. Na performansih in glasbenih festivalih se zbira milijone mladih, učinek dogodkov pa je velikanski. Raziskava, ki jo je opravila mreža CiCe (Children Identity and Citizenship Education), je pokazala dva različna trenda: »Zdi se, da so v Evropi nasprotujoči si trendi: trendi kulturnih distinkcij ter trendi globalizacije in globalne kulture mladih.« (Fülop 2005)

Navsezadnje moramo biti zelo pazljivi, kako oblikujemo svoje mnenje o odraščanju mladih v Evropi. Resničnost je morda drugačna od naših idej in razvoj kulture mladih je lahko zelo nagel in nepredvidljiv. Dober primer je raziskava Wolfganga Lutz v Vienna Institute of Demography (VID), the International Institute for Applied Systems Analysis (IIASA) in Institut für Höhere Studien (HS) o ravnotežju med evropsko in nacionalno identiteto.

V petnajstih državah povprečno 52 % starostne skupine med 15. in 25. letom zaznamuje mešanica nacionalne in globalne/evropske identitete – torej že imajo mnogotero identiteto. Tako evropsko kot nacionalno identiteto ima v Veliki Britaniji 40 % mladih, v Franciji 68 % in na Nizozemskem 59 % mladih. Koeficient je 0,48 %, kar pomeni, da ima 226 milijonov (177 milijonov v 2004) mnogotero identiteto (Lutz 2007).

Pomen glasbe in glasba pomena v projektu »Identiteta mnogoterih izbir« – sedem glasbenih vhodov do sebstva in resničnosti

»Ko ne morem govoriti, moram molčati.«
(Ludwig Wittgenstein)

V projektu Identitete mnogoterih izbir sta estetika in glasba uporabljeni kot orodje za spoznavanje sebe in resničnosti. Podajmo se na »mentalni jogging« o bistvu glasbe, saj je nujno razumeti, kako in zakaj je uporabljena v omenjenem projektu. Četudi je glasbena izkušnja navadno zelo osebna, lahko odseva, kar je Jung poimenoval »kolektivno nezavedno«, duh časa. Teodor Adorno je zapisal: »Glasba ni reprezentacijska, vendar lahko predstavlja kar koli.« (Povzeto po Scruton 1997) Glasba je temeljni kanal komuniciranja čustev, namer in pomenov, četudi je govorica vzajemno nerazumljiva. Glasba lahko v nas ustvari globoka čustva in je zelo osebna izkušnja. V nas lahko prebudi že obstoječa znanja in čustva za razumevanje sveta iz preteklosti, sedanjosti in prihodnosti.

Kaj je glasba? Je naraven intuitivni fenomen, ki je dejaven v treh svetovih časa, uglastitve in energije s tremi strukturami: ritma, harmonije in melodije. Je totaliteta različnih pogledov, ki so kulturno konstruirani. V projektu *Identiteta mnogoterih izbir* so štirje kvadranti Evrope ter njihove identitete »ozvočeni« prek glasbe. Glasba ima različne stile in je povezana z določenim časom, prostorom ali kulturo. Je drugačen način pripovedovanja zgodbe, ki jo vsi razumemo. Glasba je tako kot barve in zvoki, prisotna na enkratnem način. Lahko jolišiš, a je ne moreš videti, se je dotakniti, okusiti ali vonjati (Scruton 1997).

Danes se glasba demokratizira, saj jo zmeraj bolj uporabljamo kot sredstvo oblikovanja osebne identitete, za reguliranje dnevnega počutja in vedenj. Iz našega lastnega notranjega sveta lahko gradimo namišljene svetove naših čustev. Je najbolj abstraktna umetnost, saj ne reprezentira ne objektov ne oseb. Po drugi strani je najbolj konkretna, ker ni nič drugega kot ona sama: »absolutna glasba«. (Chua 1999)

Od kod zmožnost melodije, da se zaplete v misli in zbudi celo daljni spomin, kot je ples s čudovito osebo že dolgo tega? Podoben učinek imata lahko tudi vonj in slika. Nekaj vpogleda v podobna vprašanja nam ponuja raziskava Petra Janata iz Centra za kognitivno nevroznanost v Dartmouthu. Znanje o harmoničnih odnosih z glasbo se ohranja v zgornjem srednjem delu možganske skorje, ki je v osrednjem delu takoj za čelom. Lokacija je pomembna za številne funkcije, kot je prilagoditev informacij, ki so pomembne za občutenje sebstva ali za posredovanje med emocionalnimi in ne-emocionalnimi informacijami. Odziv možganov na posamezno skladbo je lahko vsakič rahlo drugačen. Lahko začneš plesati ali pa se smehljaš (Janata 2002).

V projektu Identitete mnogoterih izbir se trudimo glasbo uporabiti v sedmih korakih glede na faze v učnem procesu in razvoju identitete. Na vsakem koraku se osredotočamo na glasbo, ki sem jo napisal z Martine Lijkelema, ter na glasbo velikih skladateljev preteklosti in prihodnosti. Korak za korakom je to kot ples v resničnost. Glasbo je mogoče slišati na spletni strani projekta: www.europemci.com/songs.

Sedem korakov skozi glasbo je:

- glasba kot odpiranje čutov,
- glasba kot znak časa,
- glasba kot reševanje problemov,
- glasba kot komunikacija,
- glasba kot ustvarjalnost,
- glasba kot predstavitev,
- glasba kot refleksija in povezovanje.

Prvi korak: glasba kot odpiranje čutov

Glasba lahko odpira, spodbuja in aktivira čute tako, da lahko zaslišimo tudi onkraj zvoka. Pomen glasbe je v čutni percepciji (Campenhout 1999). Poslušanje Haydna te lahko ponese na konec 18. stoletja in hkrati lahko prikljče tvoje dotedanje znanje.

Moj navdih za pesem *Every day is like a thousand years* je bil posledica obiska katedrale St. Jan v Den Boschu s prijateljem. Predstavljala sva si, da je vstopil Karel Veliki. Ves svet se je začel v trenutku spreminjati v mistični srednjeveški čas skupaj z globokimi religioznimi občutki in karizmatično močjo Karla Velikega (dva meča). Ritem pesmi je ritem procesije. V istem trenutku so se besede, ritem in glasba v moji glavi preoblikovali v novo glasbo. Poslušalec lahko to glasbo dekodira. Čudovito je bilo doživeti, kako so osemletni otroci s pomočjo domišljije iz pesmi pridobili veliko informacij.

Drug primer je glasba fado. Fado pomeni usoda (latinsko *fatum*). Je izraz »saudade«, žalostnega iskanja nekoga, ki ga tam ni. Je način življenja, izražen skozi besede, glasbo in vokal pevke. Morda je povezan z velikimi portugalskimi odkritji v 15. stoletju, ko so ženske čakale in hrepenele po svojih moških. V projektu *Identiteta mnogoterih izbir v temi Migracije in mobilnost* uporabimo za odpiranje čutov za portugalsko identiteto fado, pesem *Fado curvo* pevke Marize in *Leafdesbang* frizijske pevke fada Nynke Laverman.

Glasba lahko v življenje obudi tudi neki zgodovinski dogodek. Dober primer je pesem *Thunder without frequencies*, ki govori o prvi svetovni vojni. Navdih za pesem je bil sprehod s kolegi Hugom Verkestom, Ianom Daviesem in Ottom Stoikom na pokopališču v Iepernu v Belgiji. Marca 2008 bo projekt IMI predstavljen v Iepernu med praznovanjem 90. obletnice konca prve svetovne vojne.

Šostakovičeva Leningrajska simfonija govori o uporuh proti nacističnemu režimu, ko je nemška vojska oblegala mesto. Simfonijo je avtor napisal, medtem ko so bombardirali Leningrad in je bilo mrtvih že milijon ljudi. Domoljubje, upanje, solidarnost, žalost, strah, protest in jezo je spremenil v glasbo. Iskal je glasbenike za izvajanje simfonije, vendar ni bilo veliko preživelih. V zamenu za nekaj hrane je zbral upokojene glasbenike in vojake z glasbeno izobrazbo. Simfonija je bila v Leningradu končno izvedena avgusta 1942 (Knevel 2001). Ko sem uporabil to glasbo na Pedagoški fakulteti v Groningenu, je eden izmed študentov rekel: »To je grozna glasba. Počutim se ujetega in le malo je upanja. Prosim, predvajajte drugo glasbo.«

Za oblikovanje lastne identitete tudi glasba odpira čute. »Je prenos duha časa in slušna slika nečesa, kar je globoko v nas.« (Deleuze)

Drugi korak: glasba kot znak časa

Glasba predstavlja resničen svet. »Kunst muss nicht schmücken sondern wahr sein.« (Adorno) Glasba je reprezentacija duha časa. Vsaka civilizacija ustvarja svojo glasbeno kulturo kot metamorfozo resničnosti, kakor je heroičnost Napoleona (Eroica, Beethoven), imperialistično nasilje (Wagner), revolucionarni duh šestdesetih (Like a rolling stone, Bob Dylan), hedonistična kultura mladih v devetdesetih (Smells like teen spirit, Nirvana) ali protiglobalistično gibanje (System of a down).

Glasba je nekaj posebnega. V svetu glasov stojiš drugače kot v svetu vidnega, kjer vidiš stvari v prostorskem odnosu do sebe. Glasba se hkrati na nekaj nanaša in ne nanaša. Glasovi ne režejo drug drugega na poti do ušesa kot vizualni objekti na poti do očesa. Na glasbo imamo celosten pogled ... Poslušalec lahko z metaforično premetitvijo ustvari intencionalen svet, ki ga lahko naseli in vzame za svojega (Scruton 1997). Transfer znanja z glasbo na abstraktni, globoki in ustvarjalni način je želel doseči tudi Scanner (Robin Rimbaud), angleški avantgardni glasbenik z mednarodno himno Evropa 25. Upal je, da bo poslušalec tako vsaj za minuto dobil občutek za skupnost. Scannerjeva glasba je vključena v prvo temo projekta, Identiteta.

Naslednji primer je kombinacija besed, slik in glasbe, ustvarjena v prvi knjigi malega zmaja Muja: Mu obiše Evropo. Napisala jo je Ann Katherina Isaacs, ilustrirala jo je Ursula Joell Mathers, glasbo pa sem ustvaril sam. Sprva je bila ustvarjena za otroke med 8 in 12 letom, v projektu pa jo uporabljamo tudi z otroki med 3 in 6 letom, ter mladimi med 12 in 25 letom. Glasba je brezmejna, večna in brezčasna. Glasba je medij za izraz Mujevih čustev. Poslušalca prosimo, naj posluša glasbo in ustvari svojo zgodbo in slike. V Portu so otroci na primer oblikovali drugo knjigo, Mu obiše Portugalsko. Pri četrti temi, Migracija in mobilnost, bo lutka Mu potovala v druge kvadrante. Otroci različnih kvadrantov bodo zapisovali njegova doživetja v knjižico, ki bo potovala skupaj z njim po Evropi.

Mozart je na glasbeni način v Figarovi svatbi napadel in razjzil plemstvo. Ko je Napoleon poslušal to opero, je izjavil: »Slišal sem revolucijo.« Skladatelji si včasih premislijo. Ko je Beethoven skladal Sinfonia Grande Eroice per festeggiare il sovenire di un grand Uomo (v spomin), je bila zamišljena kot junaška himna Napoleonu. Pozneje je bil Beethoven zelo razočaran nad Napoleonom, ko se je ta leta 1804 imenoval cesarja. Poln navdušenja je tudi spremljal Napoleonov poraz in Eroico preoblikoval v Wellington's Sieg in v Der glorieiche Augenblick, v poklon avstrijskemu vojvodi.

Tretji korak: glasba kot reševanje problema

Večinoma je glasba kritična in negativna kot izraz nelagodja v kulturi (Freud). Glasba pogosto brani človeštvo pred zlomom in poziva k dejanjem

(Adorno 1958). Vendar je lahko uporabljena tudi škodljivo, v prid ideologijam, kot so bile fašizem, nacionalizem, komunizem, za povečevanje njihove moči ter uničevanje nasprotnikov. V Auschwitzu je bila glasba uporabljena za poniževanje in indoktrinacijo. Z glasbo pa je mogoče kak dogodek tudi preprečiti. Ameriški ekonomist Kenneth Galbraith je pisal o aroganci velike sile ter nezavedno iskal »nasprotujočo moč«. Kadar se moč preceni čez vsako mero, je konec blizu. Zgodovina nam daje mnoge primere: padec rimskega cesarstva, francoska revolucija ali konec sovjetske zveze. Morda bodo Združene države Amerike primer prihodnosti.

Glasba Gomerja Edwina Evansa nas popelje v deževni gozd z Glasbo za prijatelje deževnega gozda ter spodbudi poslušalca, da čuti, misli in deluje. Evansova glasba je integrirana v tretjo temo projekta Dobro delo in je dober primer uporabe glasbe kot ekološko ozaveščenega dejanja v resničnosti.

Dejavni udeleženec in oblikovalec projekta Identitete mnogoterih izbir je tudi Amnesty international. Na obisku v Cambridgeu v ZDA sem pri sodelovanju v projektu Project Zero Classroom 2005 srečal Corinno, aktivistko za človekove pravice, kar je navdihnilo pesem Black Shoes. Pesem govori o depresivnem položaju aktivistov za človekove pravice v Združenih državah Amerike ter o naši odgovornosti, da vemo, kaj se dogaja, ter da ukrepamo. Naslov je nastal po pravljici Hansa Christiana Andersena z imenom Rdeči čevlji, govori pa o deklici, ki je želela rdeče čevlje za ples. Ko jih je končno dobila, je začela plesati, a se ni mogla več ustaviti.

Ko sem prisostvoval preizkusu prve teme »Identiteta« v Portu, se je zdelo, da so učenci do projekta Identiteta mnogoterih izbir bolj zadržani. Evropo so videli kot pošast, ki bo uničila njihova življenja, kot je nekoč fašizem posegel v življenja njihovih staršev. Njihov bivanjski strah je vključen v pesem It's all right.

*»It's my ID, a 'peace' of art,
Give me space for the brainwaves in my heart.
This is my ID, my human right,
It's my life and it's all right.«¹*

(Odlomek iz pesmi It's all right, Wim Kratsborn in Martine Lijkelema, www.europemci.com)

Tudi skupina Pink Floyd je probleme sedanjosti in prihodnosti glasbeno vizualizirala. Njihova glasba opozarja na prihajajoče dogodke in poziva k dejavni odgovornosti. Na albumu Animals je Roger Waters uporabil koncept Georga Orwella o ljudeh kot živalih. Ti so pes, svinja ali ovca. Na naslovnici je bila prikazana elektrarna Battersea iz Londona kot simbol stalnega človeškega dela in industrije. Roger Waters poje o Psih: »*You just keep on pretending that everyone's expendable and no one has a real friend.*«²

¹ To je moja identiteta, »košček« umetnosti.
Dajte mi prostor za miselni tok v mojem srcu.
To je moja identiteta, moja človeška pravica,
to je moje življenje in to je dobro.

² Le nadaljuješ s pretvarjanjem, da je vsakdo pogršljiv in da nihče nima pravega prijatelja.

»Svinje« so tisti, ki mislijo, da vedo, kaj je prav za vse druge. Roger Waters je menil, da je bila Margaret Thatcher ena izmed njih. »Ovce« ne vedo, za kaj gre, so miroljubna bitja, vodena v klavnico, in šele tedaj ugotovijo, kaj je narobe, in se uprejo zatiralcu (konzervativni oblasti!). V *Animals* postaneta glasba in ideja eno, ko kitare igrajo industrijsko družno, onesnaženost in odtujenost. Glasba zveni z basom, kitaro, bobni in jeznim glasom agresivno. To je bil brezčasen odziv na vse večjo blaznost pritiskov vsakdanjega življenja. Na albumu *The wall* je Roger Waters povezal berlinski zid s svojimi osebnimi problemi v psihosocialno dramo postmodernega sveta.

Pred časi je bila *Le sacre de printemps* Stravinskega opozorilo, da gredo stvari narobe in da se bliža katastrofa. Premiera je bila 1913 v Parizu in leto pozneje se je začela prva svetovna vojna. Ritem je bil stakato in glasba kaotična, grozljiva in je najavljala katastrofo. Mene je spomnila na film *Jurassic park*, kjer majhno gibanje v vodi naznani prihod dinozavrov. Na koncu *Le sacre de printemps* plesalka pleše do smrti. Občinsko je bilo pretreseno, vendar se je prva svetovna vojna začela čez leto z glasbo kot orožjem. To je bila zamisel Andréa Capeta, ko je leta 1916 svoj klavir postavil v okop blizu Nemcev. Ker so Angleži vso noč narobe igrali nemško himno, nemški vojaki niso mogli zaspati.

Med prvo svetovno vojno so vojaki dobivali iz Pariza nove pesmi, da so z njihovo pomočjo vzdržali, še posebno med boji. V tistih časih je bila večina uspešnic prav vojnih pesmi. Gurney, umetnik vojak, je šel prostovoljno v vojno. V strelskih jarkih mu zaradi kaotičnosti ni uspelo skladati in je zato prepeval priljubljene pesmi vojakov, kot sta *Hočem domov* in *Ko bo vojne konec*. Zelo popularna je bila *Časti gospoda in predaj orožje!*. Ko je končno lahko napisal nekaj pesmi, sta bili med njimi: *Celo takšen čas in Sedem travnikov*. Ko je v vojno vstopila Amerika, je v Evropo vstopila nova glasba: džez. Ni presenetljivo, da se je prva svetovna vojna imenovala »glasbena vojna«.

Četrty korak: glasba kot komunikacija

Glasba je odličen način komuniciranja. V preteklosti se je glasba različnih kultur mešala in se preoblikovala v novo glasbo. V prihodnosti bo v glasbi prehajanje kulturnih ovir zmeraj pomembnejše. Glasba je transkulturni medij za izmenjavo in integracijo, kot je zmes med arabsko in moderno glasbo ali med balkansko in rock glasbo. Dober primer nesporazuma je pesem *Ne smej se mi* latvijske skupine *Ilji*, ki govori o odnosu Rusov do Latvijcev. Glasba podaja znanje o različnih kulturah in odpira intenzivno področje človeške izmenjave, »da bi zagotovila medkulturno komunikacijo in življenje v družbah, ki se družijo« (Wieviorka 2001).

Danes se hiphop kultura širi po Evropi in vsak kvadrant ima svoj stil. Hiphop se je začel v sedemdesetih v getu New Yorka in rap je bil način petja. Je življenjski slog mladih, ki živijo na ulici, spodbuja samo izražanje z glasbo, plesom, grafične umetnosti in modo. Je tudi družbena drža s pozo »ganga«. S te perspektive je glasba včasih provokativna in Martine Lijkelema in moja pesem

Postanimo urbani (*Let's go Urban*) je vzbudila močne odzive. Nekateri v Ljubljani so rekli »to je ponaredek, saj nisi črn, mlad in iz geta«. Za tem smo prosili pravega raperja Ramsija, naj ta odziv vključi v pesem. Na Danskem nekateri niso bili zadovoljni s stavkom »Mi smo Evropejci in vsi smo zvezde«. Mislili so, da gre za zvezde v evropski zastavi. To je torej glasba kot komunikacija in orodje za komunikacijo.

Peti korak: glasba je ustvarjalnost

Glasba je lahko tudi medij ali povabilo k ustvarjanju ali predstavljanju. Pesmi Marco Polo, Vrata Istanbula in Neskončna cesta Loreene McKennit so povabila na potovanje. V Marcu Polu nas Loreena Mc Kennitt popelje na svileno kitajsko pot. V projektu Identiteta mnogoterih izbir lahko mladi sami ustvarijo svojo pot ali »odisejo« na Kitajsko v sedanosti ter se počutijo kot Marco Polo. Loreena je bila prevzeta nad pomenom Benetk kot križišča med kulturami ter nad knjigo skrivnosti o vzhodu Marca Pola.

»Ne omahujem v prepričanju, da smo vrh naših kolektivnih zgodovin in da bi moralo biti več tega, kar nas povezuje, kot tistega, kar nas ločuje.« (Loreena McKennitt, knjižica iz njenega zadnjega albuma *An Ancient Muse*)

Drug primer je glasba avantgardne skupine The Stroj, ki igra »duh Balkana« na metalne objekte in »kante za smeti«. V vzhodni Evropi in še posebno na Balkanu se razvijajo nove poti za oživitev tradicionalne glasbe in mešanje z modernimi ritmi in zvoki. Skupina Katalena iz Ljubljane igra heavy folk rock in skupina Synthesis iz Makedonije združuje tradicionalno glasbo z moderno. Gre za mešanico makedonskih ritmov, »barvo« zvoka kavale, zurle, moč bobnov in vokalnega izvajanja pevk. Pojejo o domu v V naši vasi (*Vo nashe selo*) in Ujeli so me, draga mati ... (*Me fatije, mila mamo ...*)

Šesti korak: glasba kot predstavitev

Pesem Cirkus Evropa (*Circus Europe*) (glasba Roel Smit, besedilo Wim Kratsborn) je bila za projekt Identiteta mnogoterih izbir napisana za pomoč otrokom med tretjim in enajstim letom pri predstavitvi njihove identitete. Pesem govori o različnih vlogah otrok: lev, krotilec, klovn in čarovnik, za katere navdih je bila moja vnukinja Nicky. V prvi temi Identitete igrajo otroci vloge, komunicirajo z drugimi otroki v svojem razredu in s predstavitvijo na spletni strani tudi z otroki iz drugih kvadrantov.

Navdih za pesem Ples na robu (*Dance on the borderline – The Skopje-song*) je meja med zahodnim in vzhodnim delom skopskega mosta. Pesem se začne s potresom v Skopju 1962 in se konča s človeškim potresom na Balkanu v devetdesetih. S težkimi zvoki bobnov in kitar je izražena velikanska napetost na Balkanu, uporabljeni so tudi avtentični instrumenti in glasovi. Ob koncu pesmi Nadica, mlada učiteljica iz Skopja, pleše na mostu.

Glasba včasih izpričuje zabavo in ljubezen, ključna elementa v razvoju mladostnikove identitete. Večina pesmi vsebuje pripovedi o romantični ljubezni. Različni izvajalci in glasbeniki izvajajo glasbo istega pisca glasbe, zato so si pesmi pogosto podobne po slogu, podobah in temah. Vsi albumi imajo skoraj vzorčni seznam pesmi, ki ga sestavlja pesem o razhajanju, ljubosumju in izdaji, čaščenju odnosa, zaljubljenosti itn. Na nikogar se ne sme pozabiti in nihče ni odtujen.

Tukaj je nekaj konkretnih primerov predstavitve mlade ženske z glasbo. Ljubezen kot hrepenenje: »*All I want is you, all I want is you /.../. I want you, I need you*«³ (Christina Aguilera 1999). Zadet od ljubezni: »*Today I saw a boy, and I wondered if he noticed me, he took my breath away /.../, he smiled and I thought my heart could fly*«⁴ (Britney Spears 2000). Ljubezen kot obsedenost: »*I can't get him off my mind, and it scares me, because I've never felt this way*«⁵ (Britney Spears 2000). Ljubezen kot neobzdana pripadnost: »*When you put your hands on me, I feel ready and I lose my self-control*«⁶ (Christina Aguilera 1999).

Eden najrazvidnejših znakov razvoja je bil pojav »girl power«, fraza skupine The Spice Girls. Ženske morajo napraviti svoje, biti one same in/ali biti čezmerno izzivalne in čim bolj seksi. »*Pop glasba je sistem pomenov, ki jih mladi uporabijo za razvoj občutka sebstva in svoje identitete, pa tudi za interpretacijo informacij o prostem času, ljubezni in medosebnih odnosih.*« (Vannini 2002) Alanis Morissette je skozi svoj zavedajoč se, globok in kritičen odnos do moških in sveta, kjer ni vse osredotočeno na lepo telo, pravo nasprotje Christine Aguilere in Britney Spears.

Sedmi korak: glasba kot refleksija in integracija

Glasba pomeni tudi iskanje neznanega (Baumeister 1999). »*In jedem genuinen Kunstwerk erscheint etwas, was es nicht gibt.*« (Adorno) Pesem Anahroni krogi (*Anachrone circles*) je refleksija nečesa, kar obstaja, vendar je še nevidno.

It's in the air, and it shines like rain.

I think you didn't notice, it's coming back again.

Listen very closely, you might hear the sound.

*It's getting deeper then you guess, spinning around.*⁷

(Iz »The Musical History Tour« Wima Kratsborna in The Gathering)

³ Ti si vse, kar si želim, vse kar si želim, si ti /.../. Želim te, potrebujem te.

⁴ Danes sem videla fanta in se spraševala, če me je opazil, vzela mi je sapo /.../, nasmehnil se je in pomislila sem, da bi moje srce lahko poletelo.

⁵ Ne morem nehati misliti nanj in strah me je, saj še nikoli nisem tako čutila.

⁶ Ko se me dotakneš, sem pripravljena in povsem izgubim nadzor nad seboj.

⁷ V zraku je in se sveti kot dež.

Če še nisi opazil, prihaja nazaj.

Pozorno poslušaj, lahko slišiš zvok.

Bolj kot se ti zdi, postaja globok in se vrti.

V trilogiji *Tri barve* Krzysztofa Kieslowskega skladatelj Zbigniew Preisner popolnoma združuje glasbo in slike. Navdih za trilogijo je francoska zastava: modra (svoboda), bela (enakost) in rdeča (prijateljstvo). Je zgodba o temeljnih vrednotah sodobne družbe, pa tudi o empatiji in ljubezni. Zato v Modri »uporabi sveto pisemsko Himno o ljubezni kot libreto za Himno Evrope«. Bela je zgodba o strastni ljubezni, nepovezani s pravico, in Rdeča je zgodba o ljubezni brez empatije. Glasba je na neki način simbol, saj Julie, glavni lik in prikrita soavtorica skladbe uniči nedokončano simfonijo svojega moža, ki je bil ubit v nesreči. Ob koncu znova naveže stik s svojo preteklostjo in konča glasbo. Izkusil sem, da ta poljska trilogija veliko pomeni kolegom iz vzhodne Evrope, še posebno zaradi glasbe in njene postmoderne vizualizacije »la condition humaine«.

Drug aktualni primer je glasba angleške skupine Coldplay. Njihov zadnji album se imenuje *X & Y*. Gre za refleksijo ravnotežja med jinom in jangom. Govori o tem, kako najti ravnotežje med dobrimi in slabimi stvarmi v življenju. Glasba Coldplayev v pesmih *Speed of sound* in *Talk* odpira prostor poslušalcu kot umetniku življenja. To je nekakšna koda za komuniciranje, vizualizirana na knjižici z Baudotovo kodo (ki je sledila Morsejevi abecedi).

Manjkajoči člen

»Življenje brez glasbe bi bilo napaka.«
(Friedrich Nietzsche)

»Za večino obstaja le glasba, ki jo slišimo tako globoko, da je sploh ni slišati, vendar glasba si, dokler glasba traja.«
(T. S. Elliot)

Živimo v različnih sistemih, kot so družba, družbene skupine, razredi ali možgani. V vsakem sistemu so deli povezani in skupaj sestavljajo celoto. Kako lahko mladi z estetiko spoznavajo in spreminjajo svet ter hkrati razvijajo svojo identiteto? Estetika je jezik vzajemnega razumevanja in pomaga brati, razumeti, izraziti in delovati v svetu. (Dinvaut 2005) Kaj je manjkajoči člen med družbenim sistemom in sistemom naših možganov? Ali obstaja skupno področje za srečanje? Foucault je to opisal kot odprt prostor, med »osnovnimi kodami kulture, ki jim vlada jezik, njegovimi vzorci zaznavanja, dogovori, tehnikami, vrednotami, hierarhijo praks, ki določajo empirični red vsakega posameznika« (Foucault 2004).

Izhodiščna točka iskanja manjkajočega člana je, da je hibridno družbo s hiperrealnostjo, estetiko, gibanjem in fleksibilnostjo mogoče spoznavati in spreminjati le z mnogoterimi inteligencami, estetiko in večperspektivnim pristopom. Mladi globalni popotniki so zaposleni s sestavljanjem, razstavljanjem in preoblikovanjem svojih identitet. Tisti, ki pišejo o kulturi, imenujejo to hibridizacija in tiste, ki to izvajajo, označujejo za kulturne hibride. Osvobojeni so lokalnih vezi in brez težav potujejo po mreži kibernetičnih povezav. To je proces mešanja, pa tudi ločevanja. Hibridizacija je izraz avtonomije, neodvisnosti, ki

jim, upajmo, sledijo tudi suverene prakse. Dejstvo, da nekateri ob tem izpadejo, prispeva k večji prepričljivosti in trajnosti izraza. (Bauman 1995)

Glasba kot konkreten, globok in neposreden stik z resničnostjo je bistvena za razumevanje hibridne resničnosti in kulturnih hibridov. Lawrence Kramer je zapisal, da je glasbeni pomen sestavljen iz posebnega medsebojnega vplivanja med glasbenim doživetjem ter kontekstom. Ta proces je nastajanje modusov in modelov subjektivnosti, ki jo glasba prenese v poslušalčev občutek sebstva (Kramer 2002). V hibridni družbi izginemo v brezčasnem »prostoru tokov« (Castells 1996). Sistem ustvarja naše želje, potrebe in sanje, ki so lahko zadovoljene le v tehnološkem biotopu. Hočemo gledati televizijo, klicati mobilno, deskati po medmrežju, pošiljati elektronska sporočila ali obiskati diznilend. Vendar problem ni v moderni tehnologiji, ampak v nekakšni »sferični moči«, ki nas je prevzela in vrgla v razdor, prekinitve osebnih stikov »iz oči v oči«. Kljub temu imamo izbiro, da delujemo pozitivno ali negativno in upravljamo ta kaos. Primer »sferične moči je bil v zgodovini fašizem, danes sta to terorizem in radikalni fundamentalizem. Od C. Junga naprej vemo za arhetipsko strukturo duše (Jung 1970). Manifestira se v Wagnerjevih in Goethejevih stvaritvah, ter danes v Marilyn Mansonu, Gospodarju prstanov, Gladiatorju in Matrici. Iz te perspektive je bistveno, da je glasba odnos med avtonomijo in kontingentnostjo. »Avtonomija je stvar univerzalnosti in sublimne transcendence specifičnega pomena. Kontingentnost pomeni zgodovinsko konkretnost in jasno konstrukcijo specifičnega pomena.« (Kramer 2002)

Projekt Identiteta mnogoterih izbir poruši distanco, ki se vzpostavi z vizualnim, tako da omogoči občutek neposrednosti ter občutenje sebstva. Pomembno je spoznanje, da napetost med avtonomijo in kontingenco izhaja iz vnaprejšnje dvoznačnosti glasbe. Tako kot Wittgensteinova figura, ki jo lahko vidiš kot raco ali kot zajca, vendar ne kot oboje hkrati.

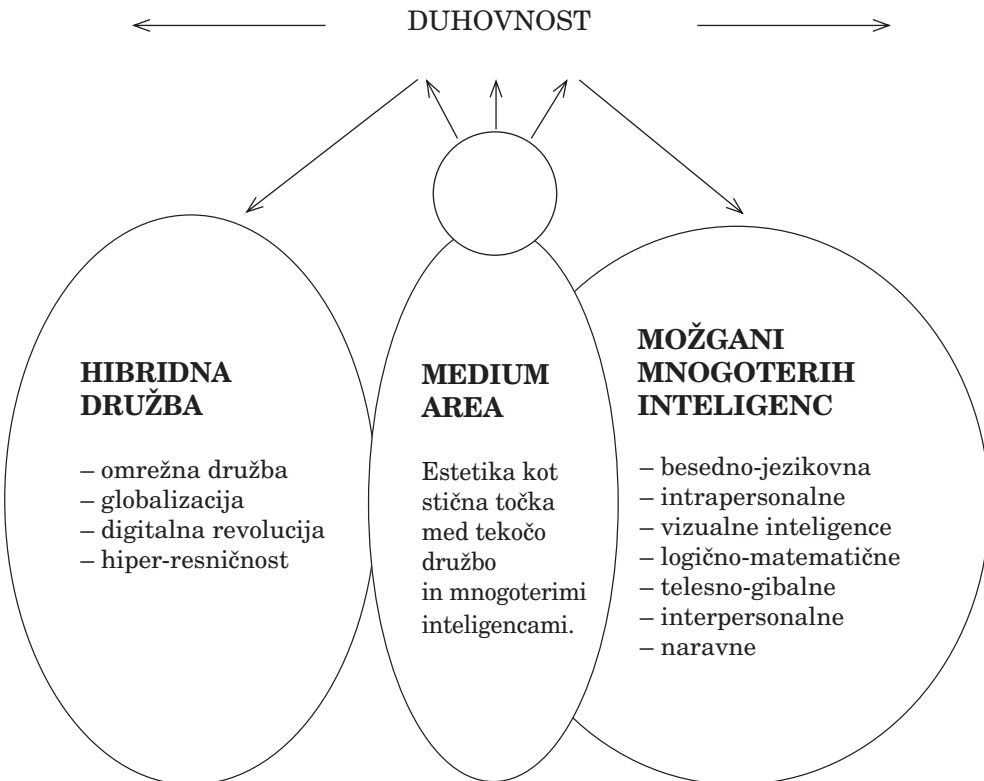
Gre za vzajemno vplivanje med glasbenim doživetjem ter kontekstom, ki ga glasba ponese v poslušalčev občutek sebstva. Glasba je izjemno subjektivna, saj pomeni globoko integracijo resničnosti v osebi. Glasba odseva kontekst in resničnost skozi različne dogodke, osebe, objekte, ideje, čustva, kulture, norme in vrednote ter v možganih sproži posebno mešanico mnogoterih inteligenc. Točka srečanja je presečno področje. Glede na osebo in kontekst je glasba zmes besedno-jezikovne, intrapersonalne in vizualne inteligence in kdaj drugič logično-matematične, telesnogibalne, interpersonalne in naravne inteligence. »*Let it flow, let it blossom, let it grow,*«⁸ je pel Eric Clapton.

Relativna moč mnogoterih inteligenc se med posamezniki razlikuje in dobro ustreza estetiki in glasbi kot »utelešenju subjektivnega življenja«, zunanjemu prikazu notranje narave (Langer 1957). Glasba zapolni vrzeli, ki jih za seboj pusti komunikacija, ki temelji na dominantnem modelu znanja naravoslovne znanosti zahodne kulture. Manjkajoči člen je torej glasba, pomešana s tako rekoč čimer koli: besedami, slikami, gibanjem, pripovedjo, dejanjem, pitjem, seksom in smrtjo. Glasba drugim stvarjem dodaja vrednost z dodajanjem sebe,

⁸ Pusti, da teče, cveti, da raste.

a sama ničesar ne izgubi, ko se od njih oddalji. Glasba oživi, kadar je z nečim povezana, briše meje med umetnostjo, stvarstvom in družbo. Glasba prebuja kot zvočna manifestacija življenja (Kramer 2002)

Vizualizacija takega razmišljanja je grafični prikaz: Metuljev dotik. Kadar se krila stikajo, ima posameznik neposredni stik z resničnostjo. Ali je to »Gesamtkunstwerk« Richarda Wagnerja? Četudi je glasba abstraktna, je najintimnejša od vseh umetnosti. Je tudi vizualizacija tega, kar je Gustav Mahler poimenoval »die Panlautigkeit der Wirklichkeit« ali zvok resničnosti (Baumeister 1999). Glasba ima opraviti tudi s prostorom. Da bi jo slišali, moramo nekje biti, in glasba vedno od nekdo prihaja. Skozi ta »prostorski učinek« se lahko premikam po zvoku, po prostoru zvoka in prostoru človeškega delovanja. Svetu zvoka ne moremo pripadati enako kot pripadamo svetu vidnega. Pred mano visi slika, in ne glasba. Hkrati slika ustvarja prostorskost, ki jo lahko celostno opazujem. Drug vidik je, da se deli glasbe ne morejo skriti en za drugim, kot je mogoče v sliki. V nasprotju s slikanjem je glasba povezana z gibanjem, večinoma počasnim gibanjem. V diagramu je prikazan proces stalne vključenosti kot refleksija »hibridne družbe«.



Slika 1: Grafični prikaz Metuljev dotik

Umetnost in še posebno glasba kot način odpiranja čutov omogoča kritično obravnavo resničnosti ter je sredstvo komuniciranja in dober medij pri povezovanju kultur, ki sočasno krepi posameznikovo reflektivno zavest (Kroflič 2006). Morda je odveč povedati, da imajo tudi pesem, dramska igra, zgodba, slika, risba ali kip kot estetika podoben učinek.

Filozof Kant poda primer doživetja vstopanja v cerkev svetega Petra v Rimu. Gledalec je povsem prevzet in v zadregi. Ima »občutek nezmožnosti imaginacije« (Baumeister 1999). Dimenziji časa in prostora izgineta. Kant meni, da se v takem trenutku vzbudijo jezikovno znanje, slike in morda pogovori. Sam imam podobno izkušnjo, ko sem bil na Agori v Atenah z Robijem Krofličem in sva govorila o konceptu projekta. Elementi resničnosti in mnogoterih inteligenc so se srečali v odprtem prostoru. Frank Ankersmit to poimenuje »sublimno zgodovinsko znanje«. Zgodovinska izkušnja je odzven, ki ga ima za zgodovinarja, katerega um je bil zapisan v istem tonovskem načinu, glasba iz preteklosti, njeno razpoloženje (tonska slika) in čustva. Ta izkušnja je kot Janusova glava, saj izvira iz nečesa zunaj nas in hkrati iz izkušnje sebstva (Ankersmit 2005).

Obstaja še en razlog, zakaj »metuljev dotik« deluje. Živimo v virtualnem biotopu: tehnološko-ekonomskem sistemu, ki mu vlada trgovanje, denar in moč. Morda, ne da bi vedeli, smo povezani v mrežo v kompleksen tehnološki sistem. Teorija kaosa je prenesena v resničnost s kolonizacijo posameznika v in prek omrežne družbe. Sistem je kot virtualni svet, inkorporiran v nas, in mi smo baterije sistema. Počutimo se svobodne, vendar smo raz-osebljeni, pregnani proč od sebe (Verbrugge 2004). Projekt Identiteta mnogoterih izbir pomeni priložnost, da z estetiko napolnimo baterije in celo vplivamo na sistem.

Če povzamem: kadar uporabljamo estetiko, še posebno glasbo, ima to veliko dobrih učinkov:

Širi zmožnost empatije, ker vzpostavlja horizontalen stik z dogodki, osebam in problemi, s katerimi se mladi še niso srečali, ob tem pa empatijo pogloblja in ostri. (Nussbaum 1990)

1. Je pristna izkušnja resničnosti kot »/.../ košček 'zamrznjene' potencialne komunikacije« (Taylor 1989).
2. Spodbuja kognitivni razvoj.
3. Spodbuja družbeno interakcijo v skupnosti in ustvarja občutek identitete skupnosti.
4. Pomeni osebni izraz čustev skupnosti ali kot je v pesmi Rešilna bilka (The final straw) napisal Michael Stipe: »I know I'm not alone«.⁹
5. Je opolnomočenje kolektivnega angažmaja. Skupina System of a down ustvarja na svojem albumu Toxicity glasbo o onesnaženju, njihovo dejavnost pa koordinira Greenpeace.
6. Je ustvarjalen, prožen in dejaven način oblikovanja identitete mnogoterih izbir.

Obstaja torej več estetskih vezi med sebstvom in resničnostjo. Raziskava Youth Music Omnibus Survey 2006 je pokazala, da 91 odstotkov mladih v Veliki

⁹ Vem, da nisem sam.

Britaniji rado posluša glasbo, in to je dobra iztočnica. Druga raziskava, *Music in Europe*, ki jo je izvedla European Music Office leta 1996, prav tako kaže pomen glasbe za mlade. V prihodnosti bo glasba prav tako pomembna, kot je bila v preteklih desetletjih. Vprašanje je, ali je ta »posebni odnos« posledica zgodovinsko specifičnih kulturnih in demografskih dejavnikov (ekonomska rast v obdobju ekspanzije pop kulture), ki so v veliki meri vodili njihovo smer v šestdesetih letih dvajsetega stoletja?

Naj se končno posvetim prihodnosti. Za mlade je pomembno, da imajo cilj, in to so »evropske sanje« o inkluzivnosti, raznolikosti, kakovosti življenja, sprostivni, trajnosti, univerzalnih človekovih pravicah, pravicah narave in miru na zemlji (Rifkin 2005). Gibalo v ozadju večnega odrešenja je bila vera, za materialnim napredkom razum in za globalno zavestjo empatija. Te nove evropske sanje je vredno živeti v svetu mnogoterih prostorov in časov. Stavek Richarda Rortya ustreza: »Če poskušaš zgraditi zgradbo /.../, si zgradba ti.« (Rorty 1989) Mladi ljudje lahko postanejo umetniki življenja in si ustvarijo svojo umetnost – življenja, osebni življenjski slog resnične zavezanosti v dobrih in slabih časih. Želijo postati močne, prožne, odprte, aktivne in ustvarjalne osebnosti z identiteto mnogoterih izbir. Ne pustijo se slepiti sloganom, kot je citirani slogan iz Grolsheve reklame: »There's only one style. Your own style.« Filozofija umetnosti življenja je zasebno iskanje, saj univerzalne vrednote in cilji sami na sebi ne obstajajo (Dohmen 2007). To ni bleščeč življenjski stil, kjer vladata le sreča in veselje, ampak lastni odnos do univerzalnih kod ali človekovih pravic. Je kompleksna, zavestna »never ending road« (Loreena McKennitt), s svojimi vrednotami, izrazom, ohranjanjem moči in prožnostjo.

Identiteta mnogoterih izbir je umetnost življenja v prostoru, času in duhu, je »hiper-realnost« in/li navidezna realnost. To je prožni človek (Sennett 2003). Zygmunt Bauman je zapisal, da svoboda izbire navduši, a povzroča tudi napetost. Postmoderna oseba si želi kratkih razmerij brez dolgoročne zavezanosti, brez vezanosti na določene prostore ali na en poklic in brez zvestobe komur koli. (Bauman 1995) Raziskave v Sloveniji kažejo na premik od materialističnih, v kariero usmerjenih vrednot k bolj osebnim in postmaterialističnim vrednotam. (Ule 2004) Gre za evropske sanje nasproti ameriškim sanjam in dejaven odziv na pomanjkanje varnosti v Beckovi družbi tveganja ali Baumanovi hibridni družbi.

Avtorji raziskav o mladini rezultate interpretirajo takole:

Mladi postajajo zelo občutljivi za temeljna vprašanja morale življenja, to pa se izraža v prizadevanju za osebno iskrenost in osebnostni razvoj.

1. Zdi se, da se mladi vračajo v zavetje podaljšanega otroštva, iz katerega so pobeželi v šestdesetih in devetdesetih (Ule 2004).

To je tudi kontekst projekta Identiteta mnogoterih izbir: naučiti mlade pridobiti pravo znanje, misliti sistemsko, komunicirati z drugimi, reševati probleme, biti ustvarjalen ter braniti človekove pravice in pravice narave. Je vodnik po hibridni družbi ter vsebuje teme, informacije, slike, navodila, estetiko in veliko glasbe. Cilj je mladim pustiti, da oblikujejo svojo kulturno zmes, kot je »urbano« v velikih nizozemskih mestih. Mladi uporabijo besede drug drugega

in v disku skupaj plešejo na glasbo drug drugega. Mladostnik iz Ljubljane je napisal: *Kaj mi pomeni projekt Identiteta mnogoterih izbor? Predstavljam si, da smo vsi del neke velike celote. Vsak izmed nas ima svojo vlogo v družini, šoli in družbi in ta posebnost je pomembna, da ta celota deluje.* Del projekta je torej tudi občutek pripadnosti.

Bistveno je povezovati osebni spoštljivi odnos z razvojem etične zavesti in slediti trem korakom razvoja odgovornosti ter njihovega vpliva na zrelo etično zavest:

- razvoju odnosne odgovora-zmožnosti in normativne naravnosti k pro-socialnim dejavnostim;
- razvoju občutka spoštovanja do konkretne osebe (in njenega obličja), oziroma, kot to poimenuje H. Gardner, razvoju spoštljivega uma;
- razvoju zavedanja etičnih načel in humanističnih zahtev, ki zadevajo človekove pravice in ekološke vrednote, ter učenju, kako jih uporabiti kot podlago demokratičnega dogovarjanja in reševanja medosebnih konfliktov (Kroflič 2007).

Wittgenstein je imel prav: »Estetika in etika sta eno«.

Prevedla: Vida Vončina

Literatura

- Adorno, T. (1947, 1997). *Dialektik der Aufklärung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, T. (1958, 2003). *Philosophie der Neuen Musik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, T. (1960). *Beethoven*. Philosophie der Musik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, T. (1960). *Mahler*. Eine musikalische Pysiognomik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ankersmit, F. (2005). *The sublime historical experience*. Stanford: Stanford University Press.
- Bauman, Z. (1995). *Life in fragments*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Baumeister, T. (1999). *The philosophy and the arts*. Damon.
- Beck, U. (1994). *Risk society: Towards a new modernity*. London, Newbury Park, New Delhi: Sage.
- Campenhout, H. van, (1999). *Metamorfose. A philosophy of music*. Leende: Damon.
- Castells, M. (1996). *Information Age: Economy, Society and Culture*. Št. 1: *The Rise of the Network Society*. Oxford: Blackwell.
- Chua, D. K. L. (1999). *Absolute Music and the Construction of Meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dinvaut, A., Bak, H., Sinnige, A., Kratsborn, W. (2005). *Aesthetics make sense. Guidelines for aesthetics and arts in citizenship education*. London UK: CiCe.
- Dohmen, J. (2007). *Tegen de onverschilligheid*. Amsterdam: Ambon.
- Fischer, H. (2000). *The First Sex*. Amsterdam: Contact.

- Fulop, M., Ross, A. (2005). *Growing Up in Europe Today: developing identities among adolescents*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory and practice*. New York: Basis Books.
- Gardner, H. (2007). *Five minds for the future*. New York: Harvard Business School Press.
- Gardner, H., Csikszentmihalyi, M., Damon, W. (2001). *Good work*. New York: Basic books.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-identity. Self and Society in the late Modern Age*. Stanford: Stanford University Press.
- Gergen, K. (1991). *The Saturated Self: Dilemmas of Identity in Contemporary Life*. New York: Basic Books.
- Halman, I., Luijckx, R., Zundert van M. (2005). *Atlas of European Values*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Hofstede, G. (1995). *Managing Change Across Corporate Cultures*. Amsterdam: Contact.
- Janata, P. (2002). *Melodies in your mind*. Dartmouth: College Office of Public Affairs.
- Jung, C. (1955). *Archetype and unconsciousness*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Knevel, P., Brugh, M. van der (2001). *Music, war and peace*. Thoth Bussum.
- Kramer, L. (2002). *Musical meaning*. Berkeley: University of California Press.
- Kroflič, R. (2006). *Personal Identity between Universality and Contingency (As European do I remain Slovene?)*, Eighth European Conference: Citizenship Education: Europe and the World (Teaching European and Global Citizenship). Riga: Latvijas Universitāte. www.europemci.com/backgroundinformation.
- Kroflič, R. in Kratsborn, W. (2006). »Razprava na Agori« o identiteti mnogoterih izbir. Evropa – strpnost ali sožitje? *Revija* 2000, št. 186–188. Glej tudi: www.europemci.com/backgroundinformation.
- Kroflič, R. (2007). Vzgoja za odgovornost onkraj razsvetljenske paradigme: od razvoja odgovora-zmožnosti k spoštljivemu odnosu in razvoju etične zavesti. *Sodobna pedagogika*, 58, posebna izd., str. 56–71.
- Langer, S. (1957). *Problems of Art*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Lutz (2007). Population development enlarges European identity in time. *Demos* 23.
- Nussbaum, M. (1990). *Cultivating Humanity: A Classical Defence of Reform in Liberal Education*. Cambridge: Harvard University Press, Cambridge MA.
- Rifkin, J. (2004). *The European Dream. How Europe's vision of the future is quietly eclipsing the American dream*. New York: Penguin Group.
- Rorty, R. (1989). *Contingency, Irony and Solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scruton, R. (1997). *The aesthetics of music*. New York: Oxford University Press.
- Sennett, R. (2003). *Respect: The Welfare State, Inequality and the city*. Harmondsworth: Penguin.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the self. The Making of Modern Identity*. Cambridge: Harvard University Press, Cambridge MA.
- Thoresen, W. (2005). *Growing up in Europe Today. European Issues in Children's Identity and Citizenship* 6. Fulop, M., Ross, A. (ur.). Stoke on Trent, Trentham Books.
- Ule, M. (2004). Nove vrednote za novo tisočletje. Spremembe življenjskih in vrednotnih orientacij mladi v Sloveniji. *Teorija in praksa*, št. 1–2, str. 352–360.

- Vannini, P., Myers, M. (2002). Crazy About You: Reflections on the Meanings of Contemporary Teen Pop Music. *Electric Journal of Sociology*. http://www.sociology.org/content/vol006.002/vannini_myers.html.
- Verbrugge, A. (2004). *Tijd van onbehagen*. Amsterdam: Sun.
- Wieviorka, M. (2001). *La difference*. Paris: Balland Voix et Regards.
- Žižek, S. (2002). *Welcome to the desert of the real*. London: Verso.

KRATSBORN Wim

THE SIGNIFICANCE OF MULTIPLE INTELLIGENCES AND MUSIC FOR FORMING AN IDENTITY OF MULTIPLE CHOICES IN A HYBRID SOCIETY

Abstract: In recent decades, music (its creation and listening) has been one of the main activities of young people in the formation of their identity. The contribution reveals seven areas of the influence of music and aesthetics in general on the development of an individual's self and their relation to reality: music as opening of the senses, music as a sign of the times, music as resolving problems, music as communication, music as creativity, music as a presentation, and music as a reflection and connecting. In the conclusion, the author presents the hypothesis about aesthetics as being a meeting point between contemporary society (hybrid, current modernism) and multiple intelligences, and identifies music as the missing link between culture and development of the self. The presented theoretical concept is the basis for the international project European Identity of Multiple Choices, which offers the original use of multiple approaches to the development of the identity of young people in Europe, with a special emphasis on music. The project is in the testing stage in five European countries at all levels of education, from kindergarten to university education.

Key words: music, aesthetic education, identity development, multiple intelligences, late modernism.

Dr. Miha Pintarič

Babilonia mi fe', disfecemi Babologna?

Premisleki in pomisleki k odnosu do književnosti v zahodni družbi in šoli

Esej

UDK: 82-4:37

Uvod

Govorjena in pisana beseda kot ontološki moment

Začetki literature verjetno segajo na gradbišče babilonskega stolpa. Ko sosed ni več razumel sosedu, se je zavedel njegove »drugosti«, s tem pa sebe in svoje potencialne istovetnosti, in tedaj je v sebi začel zbirati koščke pomena, ki jih zbira še vedno, in jih osmišljati. Najdragocenejše spravi še posebej, ne le zase, temveč tudi za druge – v literaturo. Vsak korak stran od sebe je nov košček pomena, ki je spoznan, in je navidez protislovni korak k sebi. Kajti tudi jaz je drugi, kot je zapisal Lévinas, vendar se mora najprej vzpostaviti kot jaz, da se tega zave. Kdor nima, ne more dati. Vsaka beseda je lahko korak k sebi ali korak od sebe, to vemo, le v katero smer gre kateri, tega ne vemo.

Dr. Miha Pintarič, izredni profesor, Oddelek za romanske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani; e-naslov: miha.pintaric@ff.uni-lj.si

Beseda – slovenščina ne razlikuje med (fr.) »parole« in »mot«, angleščina sicer tudi ne – je bila sprva govorjena oziroma prepevana, in poslušana. Bila je magična, oziroma je bila magična njena substanca. Bila je inkantacija, začaranje, kajti izgovorjena beseda je bila in je deloma še vedno brezprizivna. Deluje povezovalno, v dobrem in v slabem. V njeni naravi je, da sede v dušo kakor absolutna. Slišijo jo vsi in vsak ima občutek, da jo je slišal kakor vsi drugi. Glas poenoti, izbriše razlike, specifičnosti in nianse, kakor ugotavlja Paul Zumthor. Ukine posamezno in posameznika. Ustvari občestvo ali skupino, kjer se posameznik odreče delu sebe. Ustvari pa lahko tudi množico, brezoblično maso, ki se nima čemu odreči, ker ničesar nima, ki pa ruši in uničuje vse pred seboj.

Mnogo pozneje je bila beseda tudi pisana in brana. Ljudje so brali najprej glasno. Rimljani so najbolj razvili takšno bralno kulturo. Avtor je bral svoja dela, poslušalstvo, ki je prišlo na branje iz vljudnosti, se je dolgočasilo ali spalo, tisto, ki je prišlo poslušat, da bi se iz avtorja norčevalo, pa je bilo glasno in prav nič spoštljivo. Kdor je znal, je bral glasno tudi tedaj, ko je bil sam. Tako so učili, pri tem je navadno ostalo. Med prvimi, ki so brali tiho, je bil sveti Ambrož, milanski škof in mentor svetega Avguština. Sveti Ambrož je veljal za čudaka.

Svoboda med nepismenostjo in branjem

Moderna doba ima mnogo začetkov, za razliko od konca, ki bo en sam, če bomo imeli smolo, ki si jo zaslužimo. Beseda o koncu ni naključna, kajti vse je povezano, sveti Ambrož je namreč logično in simbolično, ne kronološko in dobesedno, eden začetkov moderne dobe in tisto, kar predstavlja v zavesti današnjega izobraženca, ki je sicer že včerajšnji, se izgublja podobno neopazno, kakor se je začelo. Kdor ne bere, mora verjeti drugemu, od katerega je odvisen. Verjame, ker ga je strah in ker potrebuje besedo, ki mu zagotavlja sicer varljiv občutek varnosti.

Beseda, péta, govorjena ali na glas brana, je značilna za čas, ki ga nimamo več za svojega, čeprav smo iz njega izšli. Poslušati tisti, ki ne zna brati. Na večer pred francosko revolucijo je bila v Franciji pismena menda vsaka deseta oseba, šesto let pred tem naj bi bila ta številka petkrat manjša. Ob koncu 20. stoletja je pismenost dosegla zgodovinski vrhunec, danes se razmere slabšajo, kakor za funkcionalno (ne)pismenost ugotavlja Meta Grosman.¹ Zakaj? Vsaka etiologija ima dobršen del skrivnosti, to bo priznal vsak pameten zdravnik. Največji dosežek znanosti, ki je imel za posledico doslej največji kvalitativni preskok po uvedbi analitičnega mišljenja v človekov odnos do sveta, je prav ta ugotovitev, ki je tudi etična, ne zgolj intelektualna. Od prepričanja, da v principu ve vse, je človek prek razsvetljene »trouvaille«, da je vsespoznatnost in popolno védenje zgolj vprašanje časa, prišel do streznitve.

Robota lahko naučimo tako igrati šah, da človek v igri z njim ne bo imel možnosti. Nikoli pa ga ne bomo mogli naučiti, da v nepredvidljivem trenutku pograbi šahovnico s figurami in jo vrže soigralcu v glavo. Robot ne bo pozabil pisati, ko se je tega enkrat naučil, dokler se ne bo pokvaril. Vendar robot, kakor angel, ni primerljiv s človeškim posameznikom, temveč človeško vrsto, pa še to zgolj statistično. Kar smo analitično razumeli, smo ubili. Robot in statistika sta mrtvi črki na papirju. Človek, ki se naveliča igrati šah, pa je zanimiv. Zakaj se je naveličal igrati šah? Zakaj se je naveličal brati? Zakaj se je naveličal? Človek, ki se naveliča, je živ, čeprav bo zaradi tega umrl.

Beseda, ki jo slišimo, je vezana na konkretno podobo in konkretno situacijo, v kateri se srečata nagovorjeni in tisti, ki nagovarja ali pripoveduje. Ta podoba je močnejša od tistih, ki jih beseda vzbuja v poslušalčevem predstavnem svetu. Konkretna je, zato konkretizira in omejuje, s tem pa daje prostor manipulaciji. Ape-lira neposredno na čustva, saj s situacijo in z vsiljenim ritmom ne dovoljuje integriranja v posameznikovo zavest, pač pa ga vsrka vase in nadzira. Posamezniku ne dovoli rojstva. Pripovedna poezija starega in srednjega veka, morda to še bolj velja za slednjo, je bila takšna. Zato sta rojstvo zahodnoevropske lirike, predvsem pa viteškega romana v 12. stoletju in njun razvoj tako pomembna za individualizacijo zahodne zavesti. Iz črede se je izvil posameznik. Vendar je to proces, ki bo trajal, dokler bo trajalo človeštvo, če bomo imeli srečo. Potrditev tega procesa je bilo kar nekaj, najprej v 12. stoletju, ko so sicer še vedno glasnim branjem romanov ust-

¹ Eden od razlogov za neuspeh integrativne politike v Franciji (ki je tudi posledica) je visok odstotek nepismenih, ki se v šoli niso naučili praktično ničesar. Brati preprosto ne znajo. Verjetno je bil odstotek pismenosti v Franciji pred štiridesetimi leti višji kakor danes, zaradi »politično nekorektnih« implikacij pa se o tem na glas ne govori, zato tudi javno dostopnih virov ni. Pri nas (še) ne gre za nepismenost, temveč za »slabšo« pismenost, ki pa po naravi stvari vodi k nepismenosti. Razlogi so kompleksni. Večjezičnost, sicer zelo pozitivna, saj prispeva k razvoju govornih sposobnosti in k boljši komunikaciji, ima za povprečnega osnovnošolca v smislu pismenosti lahko negativne posledice. Angleščina, srbohrvaščina, slovenščina postanejo edini »jezik«, mešanica brez pisnega koda (grafiti so izjema, na steni pred mojim oknom namreč piše »Orthodox Boys«, kar daje misliti, da je avtor sicer pismen, da pa ne ve prav dobro, kaj piše), torej stvar registra, in težko si je predstavljati, da bo tako »pismen« človek lahko sam izpolnil formular ali prebral navodila za uporabo kakšnega aparata. K temu je treba dodati komunikacijo s SMS-i, ki prehaja celo v govorjeni jezik (naj elektronske pošte niti ne omenjam). To je siromašenje pisnega izražanja (in ustnega, kot rečeno) z reduciranjem na 165 znakov in krajsanjem, ki ima s pismenostjo skupnega samo toliko, kolikor je treba poznati črke abecede.

varili novo paradigmo glede na prepevanje junaških pesmi, ki so pozneje tudi same postale brane. Ključni moment tega razvoja pa je bil postopni prehod na tiho branje. Od svetega Ambroža do trenutka, ko je bila opismenjena dovolj velika večina zahodnega prebivalstva, da je posplošitev glede tihega branja postala sprejemljiva, je moralo vendarle preteči še nekaj stoletij. Jacques Le Goff je trdil, da je srednji vek dolga doba, saj je marsikje na francoskem podeželju trajal tja v 19. stoletje.

Šola med funkcionalno (ne)pismenostjo in ustvarjalno imaginacijo

Pismenost. Literatura. Kultura.

Opismenjenje seveda ni dovolj, za rojstvo posameznika je treba tudi v resnici brati. Morda bi statistiki lahko izračunali, koliko odstotna bralna kultura je potrebna, da določena družba deluje kot družba posameznikov. Kakor koli že, v zadnjem stoletju, predvsem v Evropi, je bil ta odstotek morda dovolj visok za rojstvo družbe posameznikov, ne pa za naslednji korak, namreč za ustvarjanje družbe, ki bi se prepoznala kot občestvo ali vsaj enotna interesna skupina v najširšem pomenu besede.

Literatura ni znanost

Ena največjih napak današnje šole, za katero šola sicer ni sama kriva, saj je produkt družbenih razmer, je potiskanje književnosti v območje znanosti. Marginalizacija in redukcija umetnosti kot kategorije *per se* je vsesplošna, vendar je prav pri književnosti najočitnejša, o čemer priča terminologija tipa »lingvistične in literarne znanosti«, izrazi, ki izvirajo iz nerazumevanja bistva vloge umetnosti v človekovem obstoju in razvoju, verjetno pa tudi iz prastrahu pred neznanim in neoprijemljivim. Književnosti današnja šola pravzaprav neposredno sploh ne zajema, kakor to vendarle počne s slikarstvom, kiparstvom in sorodnimi umetnostmi, ki imajo svojo Akademijo, medtem ko ima književnost zgolj ustrezne institucije, ki se z njo »znanstveno« ukvarjajo. Književnost v šoli obstaja samo kot predmet »znanstvenega« zgodovinskoteoretskega proučevanja, kot nekaj, kar se je že zgodilo ali se dogaja drugje, ne pa kot ustvarjalni proces, ki se lahko dogaja tukaj in zdaj. Včasih smo v šoli pisali *proste* spise in imeli občutek, ki ga sicer nismo znali definirati, pa zato ni bil nič manj resničen, namreč da se je v njih mogoče svobodno in ustvarjalno izražati. Danes pišejo analitične »eseje« ... sodobna analitična pamet pa tudi sicer razstavlja vse, od igrače do človeškega telesa. Sinteza, ki je ključni korak pri vzpostavljanju lastne osebnostne integritete in človeškega dostojanstva, ni vpisana v ta sistem, temveč je prepuščena posameznikovi izkušnji, ob tem pa intenzivno, četudi implicitno, odsvetovana.

Znanost in znanje

»Zahodne« vrednote, ki temeljijo na celostnem pogledu na svet oziroma na dinamičnem razmerju med relativnim in projekcijo v absolutno, med Platonom

in Aristotelom, so nezdržljive s prepričanjem, da je resnica dosegljiva z zbiranjem in obdelavo podatkov, ki ga dolgujemo razsvetlenskemu preskoku znanstvene metode v univerzalno mišljenje in ki se mu pozitivistična misel še vedno ni odrekla. Znanost, vredna tega imena, posebej na področjih, katerih narava jo navaja k temu ali kadar ne sledi političnim in tržnim motivom, sicer ne podlega takšnim iluzijam, prevladujoča znanstvena realnost, ki jo poganja globalna ideologija, pa vendarle deluje kot zahtevna in visokospecializirana obrt, katere dosežki se kljub pomembnosti ne vključujejo v celostno človeško izkušnjo. Zato bi moral vsak izobražen človek, ne glede na študijsko smer in prihodnji poklic, v času šolanja prejeti elementarno humanistično-literarno znanje in iz njega izhajajoč način razmišljanja, ki podatke osmišlja in jih s tem konstituira kot znanje. Družba, temelječa na »zahodnih« vrednotah, na prepričanju o posameznikovi neodvisnosti in odgovornosti, bo le tako obstala. Če kdo želi živeti v drugačnem svetu, naj se ozre okoli sebe in izbere, možnosti je obilo.

Humaniores litterae, prostor dialoga (Erazem)

Zavest o nespoznatnem, ki vzpostavlja človeško, se reflektira v vprašanjih brez odgovora. »Šibka misel« in »obrotna znanost« sta ta vprašanja ukinili, nič več v smislu provizorične metode, temveč v absolutnem smislu, s tem pa sta potvorili človeško bivanjsko perspektivo. Vprašanja brez odgovora, ki imajo omenjeno temeljno vlogo pri vzpostavljanju človeške identitete in dialoga s preteklostjo, pa so od nekdanj domena humanističnih in družboslovnih ved, njihovega izročila, zaradi katerega (za zdaj) še vemo, da ne vemo, kaj smo, se pa po tem vendarle sprašujemo, takšno spraševanje pa osmišlja znanost, ali bi jo vsaj moralo. Znanost brez občeveljavnega smisla ne le postane obrt, temveč propade in postane razdiralna sila.

Zakaj književnost?

Na tem mestu opredeljujemo književnost, reprezentativno za humanistično izobrazbo, čeprav vse, kar sledi, velja za umetnost nasploh. Književnost ni znanost, ker je od znanosti starejša in, odkar obstaja, intimno povezana s človeško duševnostjo. Znanost je iznajdba, književnost je odkritje oziroma razsvetljenje. »Luč« razuma, ki v obeh primerih nedvomno presvetljuje človeško zavest, v prvem primeru morda sveti jasneje, vendar v drugem seže globlje. Renesansa in razsvetljenstvo sta uporabljala enako terminologijo »luči«, vendar s specifično pomenško diferenco, ki ponazarja razliko med književnostjo in znanostjo. Književnost kot sinteza zajema celostno človeško izkušnjo, ne le njen metodološko obvladljivi del, in jo najbolje in najbolj neposredno izraža v obliki, ki je v idealnem primeru sama po sebi način senzibilizacije za bistvena vprašanja človekovega bivanja. Slog pove vse o človeku, je trdil Flaubert. Književnost je estetska kategorija, etična vzgoja ni njen namen, vendar je v njeni naravi, da se etičnemu ne more izogniti, tudi če neposredno zadosti zgolj estetskim kriterijem.

Brez zavesti o smislu ni književnosti, ker ni zgodbe, niti ni človeka, ki ga književnost najpopolneje izraža prav zato, ker se tudi sam dojema kot zgodba. Brez zavesti o nespoznatnem, ki je logična posledica iskanja smisla in se zrcali v vprašanjih brez odgovora, katerih si znanost ne postavlja, književnost pač, pa se človek ne konstituira kot svobodno bitje. Kdor bi svoji identiteti določal »parametre«, kakor to počne določen tip znanstvenikov, bi s tem vnaprej določil izid preverjanja. Identiteta je paradoks dinamične pozicije, postulat, ki je verificiran na drugi stopnji kot tisto, kar omogoča dialog. Je pogoj, ne posledica, in je kontinuirani intelektualni in duhovni napor za prepoznavanje sebe v svoji preteklosti. Je sposobnost stopiti korak od sebe, se pogledati z distanco in se vsakokrat znova najti v razmerju do nespoznatnega, ki povezuje tok časa, preteklost, sedanjost in prihodnost v eno ter mu daje smer in smisel.

Književnost, in poezija še prav posebno, o čemer je bil, na primer, prepričan Heidegger, posega v globine, kamor analitična misel ne more. Zato je lahko kraj intimnega srečanja s seboj, kraj samospoznanja, vzpostavljanja osebnostne integritete in človeškega dostojanstva, ki ga nobena znanost ne more nadomestiti. Še več, brez takšnega spoznanja, torej »znanja o sebi«, je vse drugo znanje zgolj funkcionalno, ne integrirano, torej v načelu zlorabljeno. Književnost je prostor svobode in temelj, na katerem lahko znanost šele trdno stoji. Zgodovinskokronološko zaporedje je jasno potrdilo, da je enako logično zaporedje vpisano v človeško naravo, ki jo na lastno tveganje ignoriramo, kar posameznika marginalizira kot redukcijo na fragment, po ontološkem statusu bližjega predmetu kakor človeku, ki se je našel v dinamičnem in ustvarjalnem vzpostavljanju odnosa do sebe, identitete, in ki se na razpotju etičnega utegne odločiti za odgovorno eksistenco v sožitju z drugim. Človek bo morda preživel brez književnosti, vendar ne kot človek. Morda bo tudi preminil, čeprav bo književnost ohranil, vendar bo preminil kot človek, v pascalovskem smislu zlomljenega trsa, ki ve, da umira. Paradoks je v tem, da bo v prvem primeru zanesljivo mrtev.

Dr. Matjaž Duh, dr. Janja Črčinovič Rozman

Apreciacija kot skladnost doživljanja glasbenih in likovnih umetnin

Povzetek: Avtorja v članku obravnavata čutne zaznave in doživljajsko dimenzijo pri povezovanju doživljanja glasbenih in likovnih umetniških sporočil pri učencih na razredni stopnji osnovnošolskega izobraževanja. V opisani raziskavi namenjata posebno pozornost aktivnemu sprejemanju ekspresije izbranih umetniških del iz likovne in glasbene svetovne zakladnice ter podoživetemu ustvarjalnemu reagiranju nanje. Čutne zaznave in z njimi povezana čustva, ki jih glasba sproža v poslušalcih z doživljanjem glasbenih elementov in struktur, so na področju likovne umetnosti povezani s podoživljanjem izraznosti, ki temelji na soodvisnosti likovnih elementov. V empirični raziskavi, katere cilj je bil ugotavljanje sposobnosti otrok v ponotranjenem doživljanju in povezovanju likovnega in glasbenega področja, proučujeta avtorja predvsem doživljanje in odzivanje na predstavljena glasbena in likovna dela. Praktično preverjanje teoretičnih predpostavk je bilo izpeljano na vzorcu otrok razredne stopnje osnovne šole, starih šest in enajst let. Pri povezovanju sočasnega doživljanja glasbenih in likovnih del je bila v polovici izbranih primerov ugotovljena statistično pomembna razlika v doživljanju med kategorijama mlajših in starejših učencev.

Gljučne besede: apreciacija, sočasnost doživljanja likovnih in glasbenih umetnin, osnovna šola.

UDK: 37.036

Pregledni znanstveni prispevek

Dr. Matjaž Duh, docent, Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru; e-naslov: matjaz.duh@uni-mb.si
Dr. Janja Črčinovič Rozman, izredna profesorica, Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru;
e-naslov: janja.rozman@uni-mb.si

1 Uvod

V osnovnošolskem izobraževanju omogočata predmeta likovna in glasbena vzgoja učencem permanentno lastno ustvarjalno izražanje. Ob tem se učenci srečajo tudi s percipiranjem in recipiranjem umetniških del.

Umetniška dela je mogoče percipirati in analizirati po njihovih elementih, seveda pa je treba upoštevati tudi celostnost posameznega umetniškega dela. Pri likovnih delih je treba pozornost učencev usmeriti na konkretne elemente in strukture likovnega dela, pri glasbenih delih pa na zvočne elemente, njihovo organizacijo in strukturo.¹ Nekateri plasti umetniškega dela je mogoče učencem približati laže, druge težje, nekatere prej in druge pozneje, vsekakor pa ne sočasno. Pri tem je treba upoštevati starost učencev in njihove izkušnje na področju likovne in glasbene umetnosti.

Srečanje učencev z umetniškimi deli s področja likovne umetnosti je najučinkovitejše v muzejih, galerijah in razstaviščih. Glasbena dela dosežejo najboljši učinek pri učencih, če jih ti doživijo v koncertnih dvoranah. Kljub idealnim razmeram, ki jih ponujajo galerije in koncertne dvorane, pa pouk likovne in glasbene vzgoje učitelji v veliki večini izvajajo v učilnicah. Da bodo vidne in slušne informacije kljub temu čim bolj kakovostne, si učitelji pomagajo z različnimi mediji. Sodobna učna tehnologija omogoča kakovostno predstavitev likovnih in glasbenih umetnin in s tem intenzivnosti dražljajev, ki intenzivirajo občutke in doživljanje. Kakovostne vizualne in avditivne informacije posredovane s sodobno informacijsko-komunikacijsko tehnologijo, lahko vzbudijo visoko intenzivnost vidnih in slušnih dražljajev. Sodobna multimedija pa omogoča še sočasnost vidnega in slušnega doživljanja. Vse naštetost smo upoštevali tudi pri načrtovanju in izpeljavi raziskave.

¹ Učenci prepoznajajo in se odzivajo na likovne elemente (črte, barve, gradacijo ...) in strukture (ritem, velikost ...) in na glasbene elemente (ton oz. zvok – njegovo trajanje, višino, intervale, dinamiko, barvo), njihovo organizacijo (način druženja) in strukture (ritem, melodijo, hitrost, sozvočja).

2 Terminološka opredelitev in temeljne značilnosti likovne in glasbene apreciacije

Različni avtorji že dlje časa iščejo primeren termin, s katerim bi čim bolj označili procese, ki potekajo ob vrednotenju likovnih in glasbenih umetniških del. V literaturi zasledimo termin *apercepcija*, ki naj bi označeval bolj poglobljeno percipiranje umetniških del, ne označuje pa sprejemanja in ponotranjanja.² Marsikje zasledimo tudi termin *refleksija*, ki pa je dokaj racionalen in s katerim je, ob opazovanju ali poslušanju, označeno zgolj premišljanje o umetniškem delu. Umetnost seveda lahko reflektiramo in izpeljemo določena razmišljanja o umetniškem delu, a bo mišljenje v teh duševnih operacijah preveč odločilno prisotno, na škodo čustvenega podoživljanja. Samo razumski pristop verjetno ni dober, zato se kot neprimeren kaže tudi termin *analiza*. Pod tem izrazom razumemo bolj oblikovno-formalno plat umetniškega dela, torej zaznavanje na kognitivni ravni, izključuje pa zaznavanje in sprejemanje na afektivni ravni. Kot sintezo teh različnih načinov sprejemanja je Trümper (1966) poskušal vpeljati nov termin, *perspekcija*, za katerega pravi, da je primernejši kot analiza ali refleksija. Termin bi naj označeval sposobnost percipiranja in recipiranja umetniških del, vendar ne zajema vzpostavljanja odnosa do umetniškega dela in njegovega ponotranjanja, kar je ena temeljnih nalog sodobne likovne in glasbene vzgoje. V raziskavi smo posebno pozornost namenili aktivnemu sprejemanju kakovostno predstavljenih umetniških del iz likovne in glasbene svetovne zakladnice in ponotranjenemu ustvarjalnemu odzivanju nanje. Za poimenovanje skupnih perceptivno-receptivnih zmožnosti učencev smo izbrali termin *likovno in glasbenoapreciativne zmožnosti*.

Za poimenovanje skupnih likovno perceptivno-receptivnih zmožnosti torej uvajamo termin *likovnoapreciativne zmožnosti*. Z njim označujemo kompleksnost pojavov pri opazovanju in sprejemanju likovnih del. »Likovno opazovanje se nam zdi preveč pasivno, estetsko razsojanje preveč intelektualno za otroke v osnovni šoli, pa tudi uradni termin likovno vrednotenje zveni pretenciozno, čeravno seveda nihče ne misli, da mora otrok v resnici oceniti umetniško delo, saj se samo uvaja v vrednotenje.« (Karlavaris 1970, str. 4) Podobno, s poudarkom na starostni stopnji šestletnih otrok, poudarja tudi Vrlič, ko piše: »Likovno vrednotenje je likovnovzgojno področje, ki se ukvarja s seznanjenjem otrok z likovnimi umetniškimi deli in vizualnimi kakovostmi v okolju.« (Vrlič 2001, str. 126) V nadaljevanju poudarja, da likovno vrednotenje ne sme biti pasivno opazovanje, ampak živ proces vzpostavljanja odnosa med umetnino in otro-

² Pred več kot štiridesetimi leti je Trümper v iskanju ustreznega poimenovanja procesov, ki potekajo pri vrednotenju umetniških del, zapisal (1966, str. 292), »da iz naravoslovja izposojen postopek, ki ima pomembno vlogo tudi v sociologiji, namreč asimilacija, predstavlja nasprotni pol pojmu *apercepcija* (*apperzeption*)«. Za asimilacijo pravi, da se za tem pojmom skriva več kot npr. za pojmi doživetje, razumevanje, spoznanje, osvetlitev. Z vidika ponotranjenega doživljanja likovnih in glasbenih umetniških del ugotavljamo, da nobena od psihičnih dejavnosti, zajeta v pojmu asimilacija, ne more dovolj natančno označiti notranjih procesov pri opazovanju umetniškega dela. Omenjenega procesa ni mogoče označiti le kot doživljanje umetnosti ali razumevanje umetnosti, saj je ta večplastna in prevzame človeka v celoti.

kom. Likovna apreciacija temelji na čustvih, ki so povezana s podoživljanjem in sprejemanjem skladnosti in izraznosti likovnih elementov. Analogno temu lahko tudi pri glasbi govorimo o glasbenih elementih in strukturah, ki sprožajo v poslušalcih čustva, zato lahko aktivno poslušanje in sprejemanje glasbe poimenujemo glasbena apreciacija.

»Poslušanje glasbe je veliko več kot zaznavanje zvočnih dražljajev s slušnim organom. To je ustvarjalni proces, ki obsega percipiranje zvočnih dražljajev, ustvarjanje čustvene reakcije in dajanje pomena zvočnim zaznavam, vključuje pa tudi ustvarjalno predvidevanje nadaljnjega glasbenega poteka.« (Črčinovič Rozman 1996, str. 4) Po besedah Jane Bamberger ga lahko opredelimo kot »pogovor med glasbo in poslušalcem, ki ji daje pomen« (Bamberger 1995, str. 17). Na področju glasbe pogosto zasledimo termin holistično ali celotno poslušanje. Holizem se po Capri nanaša na »razumevanje stvarnosti kot sestavnih delov celostne lastnosti, ki jih ni moč zožiti na posebnost njihovih manjših delov« (Capra 1986, str. 39). Pri poslušanju je treba uvideti celoto skladbe, ki je smiselno sestavljena iz večjih in manjših delov, v katerih so glasbeni pojavi med seboj povezani in odvisni. Glasbeni potek se razkriva kot logični proces, v katerem so pomembnejši odnosi in integracije kot posamezni deli, ki sestavljajo celoto. Poslušanje obsega poleg mišljenja tudi čustvovanje in občutenje. Poslušalec se lahko na glasbo odziva na čutni, nezavedni in neracionalni način ali pa razumsko. Pri zunajglasbenem odzivanju gre za fiziološki, psihološki, emocionalno afektivni in miselnoasociativni (vizualne predstave in sinestezije) vidik. Rajneesh poudarja potrebo po poslušanju s celo osebnostjo, ki ga poimenuje »eksistencialno poslušanje« (Rajneesh 1990). Za doživljanje glasbe kot umetnosti je poleg kognitivne in afektivne komponente poslušanja pomembna tudi vrednostna komponenta. Na individualno glasbeno sodbo in uvrstitev določene glasbe na neko vrednostno mesto v sistemu individualno izoblikovanih vrednot vplivata čutno, nepojmovno dojemanje, in spoznavno razumevanje. (Črčinovič Rozman 1999, str. 52) Enako kot na likovnem področju srečamo tudi na glasbenem pojem appreciacije za skupno poimenovanje perceptivno-receptivnih zmožnosti.

Pri razvijanju appreciacije je pomembno vprašanje sama narava sposobnosti appreciacije, kjer loči stroka dve teoriji:

- po prvi je appreciativna sposobnost, specifičen talent, ki pri učencih obstaja ali pa tudi ne,
- po drugi pa je appreciativna sposobnost del širših sposobnosti in karakteristik, kot so percepcija, domišljija, bogastvo asociacij, spomin, emocije, splošno vrednotenje itn.

V naši raziskavi smo izhajali iz predpostavke, da so appreciativne sposobnosti med populacijo otrok prisotne kot vse druge.³ Predpostavljamo, da je appreciacija del splošnih sposobnosti, ki jih imajo manj ali več vsi normalno razviti otroci in se z leti pri večini otrok razvija in bogati.

³ Tudi novejša raziskave so pokazale, da sta kreativna in aperciativna sposobnost stvar kvantitete. To pomeni, da ni posebnih lastnosti, ki bi jih imeli nadarjeni otroci, drugi pa ne, temveč imajo te lastnosti vsi normalno razviti otroci.

»Razvijanje likovne apreciacije temelji na razvijanju čim bolj subtilne percepcije umetniškega dela. Ob razvijanju percepcije spoznavajo učenci posamezne probleme likovne umetnosti in se ob tem usposablajo, da umetniško delo vidijo, ga razumejo in v njem uživajo.« (Duh, 2004, str. 45) Pri razvijanju likovne apreciacije ne gre zato, da bi učence usmerjali v pomnjenje najrazličnejših podatkov, povezanih z umetnino. Cilj je v tem, da učenci »na nekaj eksemplarnih delih prepoznajo kompleksne povezave, pri katerih so posamezne komponente tako neogibno medsebojno povezane, da si jih sploh ni treba mukoma vbiti v glavo« (Schütz 2002, str. 265)⁴

Podobno kot pri razvijanju likovne apreciacije je tudi pri glasbi. Proces ustvarjalnosti namreč predpostavlja postopno vključevanje zavestnih in racionalnih komponent, brez opuščanja emocionalnih in spontanih komponent, enako se razvija tudi proces likovne in glasbene apreciacije. Ustvarjalne narave je tudi proces recepcije umetniških del kot sestavine apreciativnih sposobnosti.⁵ Različni avtorji različno predstavljajo in interpretirajo posamezne faze v razvoju apreciacije.⁶

V osnovni šoli se izogibamo intelektualnemu vrednotenju, temelječem na določenih estetskih principih in zakonitostih, ki jih učenci šele spoznavajo. Pri delu v šoli vztrajamo pri percepciji umetniškega dela, s tem pa nikakor ne negiramo pomembne komponente apreciacije, kot je npr. afektivnost, ki se sproža ob stiku z umetniškim delom in je plod individualnih dejavnikov vsakega posameznika. Tako učenci pri ukvarjanju z umetniškimi deli posegajo v svoj repertoar miselnih sposobnosti. »Pri intuitivnem razmišljanju, ki nastane kot nadaljevanje razmišljanja, vezanega na neposredno opazovanje, zmorejo otroci stari šest do enajst let, vse lažje izvesti tudi abstraktne miselne operacije brez neposrednega opazovanja.« (Uhlig 2005, str. 63) Marsikje prevladuje mnenje, da je zaznavanje umetniškega dela smiselno le, če je ustrezno razloženo. Pri posredovanju umetniških del (v muzejih, po različnih medijih ali pa pri pouku) »se postavlja temeljno vprašanje o součinkovanju samostojnega zaznavanja na eni strani in podane razlagajoče informacije na drugi strani« (Barth 2000, str. 7). Mnenja smo, da je ob prerani razlagi vsebine umetniškega dela raziskovalna potencia, ki jo ponuja umetniško delo, že zapravljena. Raziskovanje je skrženo na delovanje posredovanega védenja, ki se nanaša na umetnino in je omejeno kvečjemu na iskanje ujemanja med slišanim in videnim. V tem primeru poduk in predelava znanja določata dogajanje. Namesto da bi bil ustvarjen položaj za

⁴ Schütz (2002) nadalje ugotavlja, da bi se bilo koristno primerjalno ukvarjati na primer z monumentalno sliko Rubensa in pripadajočo oljno študijo. Na tem ali podobnih primerih bi bilo dobro vidno, da obstajajo jasne povezave med formatom umetniškega dela in naravo umetnika, njegovo motoriko.

⁵ Pri likovni apreciaciji loči Karlavaris naslednje faze tega procesa: »Intencionalna pozornost in horizont pričakovanj, prepletanje opazovanja z intelektualnimi in emocionalnimi procesi, prvo vrednotenje, globalno sintetično doživljanje, analitično-kritično vrednotenje posameznih slojev likovnega dela, vrednostna sinteza in konecepcije.« (Karlavaris 1991, str. 101)

⁶ Pri razvijanju likovne apreciacije v osnovni šoli je treba upoštevati dve fazi. Prva faza je usmerjena k temu, da dobi otrok čim jasnejšo percepcijo umetniškega dela; druga faza pa je usmerjena v to, da se rezultati percepcije izrazijo z besedami in s tem postanejo ozaveščeni.

odkrivanje in opazovanje, ki vzpostavlja določen odnos do umetnine, je apreciacija vodena s povedanim. Tako prihaja do govorne fiksacije našega pristopa k sliki oziroma k »zmagi govora nad pogledom« (Didi-Huberman 1990, str. 24).

3 Opredelitev raziskovalnega problema

3.1 Problem raziskave

V raziskavi smo izhajali iz dejstva, da je apreciacija dostopna vsakomur, četudi ne enako, in da je to sposobnost, ki jo je v šoli treba in mogoče razvijati ter jo učencem sistematično približevati. Za razvijanje apreciacije je pomembno, da je percepcija umetniških del več kot samo gledanje ali poslušanje in hitro odzivanje; biti mora pomensko doživetje. Opazovanje in poslušanje morata pripeljati do interakcije med učencem in umetniškim delom, v kateri se čutni dražljaji navežejo neposredno na spomin, izkušnje, čustva in asociacije. Asociacije omogočajo povezavo različnih predstav in se opirajo na skupne značilnosti in podobnosti, kot so zunanja oblika, barva ali zvok. Asociacije so subjektivne in so pogosto biografsko sprejete. Ker je interakcija osebna in je različna od učenca do učenca, je treba v razredu ustvariti primerne pogoje, v katerih bodo učenci brez strahu lahko izrazili svoja osebna mnenja, ki so pri vsakem učencu, zaradi njegove perspektive in asociacij, drugačna. Ob tem bo njihova perspektiva videnja stopnjevala doživetja pri drugih učencih in tako spodbujala tudi razvoj likovno-apreciativnih sposobnosti posredno tudi pri njih. Učitelji se morajo zavedati, da se različni učenci različni odzivajo na isto umetniško delo, pomembno pa je, da naj bi se vsak odzval na isto delo na več kot en način. Ločimo tri načine odzivanja:

- odziv na čustveni ravni se kaže v tem, da v opazovalcih vzbudi čustveni odziv na umetniško delo;
- odziv na asociativni ravni se nanaša na asociacije, ki se opazovalcu porajajo ob umetniškem delu;
- odziv na formalni intelektualni ravni se nanaša na odzive, ki se pojavljajo pri opazovalcih po formalni analizi in interpretaciji umetniškega dela.⁷

Ti trije tipi odzivov nihajo in se spreminjajo od opazovalca do opazovalca in od umetniškega dela do umetniškega dela. Nekdo se lahko na primer takoj odzove čustveno, nekdo drug pa se odzove na intelektualni ravni. Lahko pa neko umetniško delo sproži takojšen čustveni odziv pri večini opazovalcev, drugo delo pa vzbudi pri opazovalcih asociacije. To je bilo tudi temeljno vodilo pri izboru likovnih in glasbenih umetniških del, ki smo jih izbrali za raziskavo.

3.1.1 Namen in cilji raziskave

Namen izpeljane empirične raziskave je bil ugotavljanje sposobnosti otrok, starih šest in enajst let, v povezovanju likovnega in glasbenega področja. Zani-

⁷ Arts Education: http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/artsed/g7arts_ed/; pridobljeno s spleta 2. 3. 2004.

malo nas je predvsem, ali je razlika v apreciaciji izbranih umetniških del glede na starost učencev.

Cilj raziskave je bil ugotavljanje skladnosti povezovanja izbranih štirih glasbenih in likovnih del iz svetovne umetniške zakladnice.

3.1.2 Raziskovalne hipoteze

V raziskavi smo izhajali iz predpostavke, da je apreciacija sposobnost, ki se lahko razvija podobno kot druge sposobnosti, zato smo pričakovali razlike v odgovorih med obema spremljanima starostnima skupinama. Odziv na čustveni, asociativni in formalno-intelektualni ravni smo spremljali na podlagi holističnega pristopa, ki ga vsebujejo umetniškoapreciativne sposobnosti.

V raziskavi smo postavili hipotezo, da bodo povezave med štirimi glasbenimi in štirimi likovnimi deli med skupinama različno starih učencev različne, saj na razvoj umetniškoapreciativnih sposobnosti vplivajo izkušnje (med drugim kvaliteta in kvantiteta stikov z umetniškimi deli obeh področij, znanje ...), pogojene s starostjo učencev. Večje znanje in poglobljanje v posamezno umetnost vodi do harmonične percepcije in recepcije.

3.2 Metodološki pristop

3.2.1 Splošni pristop in načrtovanje raziskave

Pred izpeljavo raziskave smo izvedli sondažno raziskavo na manjšem vzorcu šest- in enajstletnikov. Ti so bili iz paralelnih oddelkov ene od sodelujočih šol. Med sondažnim testiranjem smo preverjali, ali so učenci sposobni povedati, zakaj so določeno sliko povezali z določeno glasbo. Ugotovili smo, da učenci obeh starostnih skupin niso znali pojasniti svoje odločitve glede izbora povezanosti glasbenih in likovnih del. Glede na izide, pridobljene v sondažni raziskavi, smo se pri izvedbi in interpretaciji izidov raziskave na večjem vzorcu omejili na spremljavo povezanosti glasbenih in likovnih del, ki izhaja iz apreciativnih sposobnosti posameznih skupin učencev.

3.2.2 Raziskovalne metode

Za raziskovanje sočasnega doživljanja likovnih in glasbenih del sta bili uporabljeni deskriptivna in kavzalno-neeksperimentalna metoda pedagoškega raziskovanja (Sagadin 1993).

3.2.3 Vsebinsko načrtovanje raziskave

Izbor umetniških likovnih del

Doživljajska dimenzija pri opazovanju likovnih umetniških del je pri osnovnošolski populaciji lahko podrejena narativnosti. Učenci si na podlagi svojih izkušenj razlagajo slikovno gradivo na različne načine. To so pokazale tudi

nekatero zgodnejše raziskave. Hinkel (1973) je ugotovil, da so pri sprejemanju likovnih umetniških del prvošolci dajali prednost motivom v bolj pisanih barvah, česar pri starejših učencih ni bilo več opaziti, glede vrste motivov pa so bile le majhne razlike med spoloma. Učenci so bolje sprejemali realistične upodobitve kot pa abstraktne slike. Starejši učenci so pri vrednotenju upoštevali bolj likovnoformalne kriterije, vsebinski pa so postali manj pomembni.⁸ Ker bi izbor motiva, ki pomeni afektivno sestavino likovnega dela, lahko vplival na ugotovitve naše raziskave, smo se odločili, da motive poenotimo in učencem posredujemo le abstraktne slike. Te usmerjajo pozornost na svojo sintakso, na likovno organizacijo, v kateri so konkretni elementi polifunkcionalno strukturirani. Vsako abstraktno umetniško delo uteleša določeni način opazovanja, ki se ga je treba ad hoc tudi naučiti. Le tako lahko spremljamo umetnika na njegovem področju in na izziv, ki ga sprožajo zaznave, primerno reagiramo. »V raznočnosti svojega razodevanja obsega abstraktna umetnost široko polje izkušenj za igrivo-eksperimentalno in ustvarjalno preizkušanje najrazličnejših oblik organiziranja zaznav.« (Barth 2000, str. 138) Abstraktna dela v svoji samoznačnosti, torej brez pričakovanj predmetnega, od učencev zahtevajo določeno prilagajanje, v katerem so tovrstna dela aktivno sprejeta.

Pri izboru likovnih del smo upoštevali nekatera dejstva, ki so pogojena s starostjo učencev, zajetih v vzorec raziskave. Ker pomeni pojav lika in podlage najpreprostejšo organizacijo čutnega gradiva, smo izbrali abstraktna likovna dela v intenzivnih barvnih in oblikovnih nasprotjih. Izbrali smo dela, na katerih prevladujejo mehke ali trde oblike ali pa nasprotje geometrijskih in amorfnih oblik. Reproducirana in kakovostno predstavljena so bila likovna umetniška dela treh umetnikov, in sicer Roberta Delaunaya, Vasilija Kandinskega (dve sliki) in Pieta Mondriana. V nadaljevanju bomo na kratko predstavili slikarje in njihova dela.

Robert Delaunay (1885–1941) se je v svojih slikah ukvarjal s kolorističnim vidikom kubizma. Kot predstavnik orfičnega kubizma se je abstrakciji približal, a resnična nepredmetna in nefigurativna umetnost se je začela šele z deli Vasilija Kandinskega. Na sliki Krožne oblike Roberta Delaunaya prevladujejo mehke, krožne oblike, grajene v toplih in hladnih barvah. Slika zaradi tega deluje prijetno in lahko bi jo povezali z občutkom nežnosti, sreče, veselja, predvsem pa z občutkom topline. Koncentrični krogi, ki prevladujejo na sliki, so »porazdeljeni v sektorje in ustrezajo različnim barvnim harmonijam. S tem je dosežen efekt dinamične rotacije. Na sliki so vizualni barvni akordi, tako kot v glasbi, urejeni v določenem ritmu.« (Jaffe 1979, str. 75)

Slikar ruskega rodu Vasilij Kandinski (1866–1944) se je slikarstva učil pri Antonu Ažbetu v Münchnu. Je eden od utemeljiteljev abstraktne umetnosti v Nemčiji. Sprva je ustanovil skupino Phalanx in pozneje še znamenito skupino

⁸ Hinkel (1973) je v svoji raziskavi želel ugotoviti značilne vzorce vedenja pri opazovanju slik pri osnovnošolski mladini. Učencem so bili predstavljeni trije sklopi enako velikih slik z različnimi vsebinskimi poudarki, in sicer: otroci pri igri in otroci s starši, upodobitve živali ter človek v krajini. V raziskavi je bilo med drugim ugotovljeno, da med podeželskimi in mestnimi otroki ni bilo razlik pri podoživljanju umetnin.

Der Blaue Reiter. Slika Rdeča packa predstavlja abstraktno kompozicijo. Na sliki prevladujejo linije mehkih oblik in svetlo-temni barvni kontrast. Mehke oblike in prevladujoče temne barve ustvarjajo občutek določene spokojnosti, žalosti in miru. Tematika slike »se navezuje samo na slikovne elemente, kot so linije in barva, in ne na naravno resničnost. Ta slika je polna anarhistične romantike, da človek sploh ne sluti rigorozne arhitektonske konstruktivnosti kasnejših 'zidarskih' mojstrov. Govorimo o ekspresionističnih abstrakcijah, ki brez povezave z realnostjo spodbudijo duševno spontanost in jih Kandinski v okviru pričakovane tipologije imenuje improvizacije.« (Jaffe 1979 b, str. 126)

Slika Konice v loku izžareva določeno strogost, ki je posledica prevladujočih trikotnih oblik. Izrazit je svetlo-temni kontrast, v katerem med barvami izstopata predvsem rdeča in črna. Prva barva asociira na ogenj in kri, druga na strah, žalovanje in samoto. Slika je grajena na kompleksni kompoziciji, »ki izstopa kakor arhitektura abstraktnih elementov. Umetnikov zaklad form je sedaj sestavljen iz popolnoma skonstruiranega vesolja krogov in trikotnikov, vijug, ravnih linij in pravih kotov. Kandinski je tukaj dosegel tisto stopnjo 'topljenja navznoter', ki jo je sam označil za najvišji cilj svoje umetnosti in ga je usposobila, da je prispeval eno najmogočnejših slikarskih del tistega časa.« (Jaffe 1979 b, str. 129)

Podobno kot Kandinski je tudi Holanec Piet Mondrian (1872–1944) pripisoval umetnosti vlogo razkrivanja, razodetja in skoraj religiozen pomen. Za njegovo zrelo slikarstvo je bila značilna kompozicija, skrčena na bistvo. To slikarstvo je dobilo ime neoplastična abstrakcija. Na sliki Slika II, ki jo je Piet Mondrian naslikal med letoma 1921 in 1925, so med navpičnimi in vodoravnimi črnimi linijami predstavljene ploskve, poslikane v osnovnih in akromatskih barvah. Slika, ki deluje dokaj razgibano, je značilen primer neoplastične abstrakcije. V Mondrianovih delih so »prevladovale predvsem rumena, modra in rdeča barva. Črno je uporabil le za široke razdelilne linije. Na sliki ni osrednje oblike. Desni kot predstavlja ravnotežje; nič ni bolj statično kot je posamezen segment slike in nič bolj dinamično kot celotna kompozicija.« (Jaffe 1979 a, str. 81)

Izbor umetniških glasbenih del

Pri izboru glasbenih umetniških del smo izhajali iz predpostavke, da poslušalci doživljajo tradicionalno oblikovano tonalno glasbo kot urejeno in prijetno ter da jim sodobno oblikovana glasba, ki razgrajuje ali celo negira tradicionalni glasbeni jezik, daje vtis neurejenosti in vpliva na doživljanje neprijetnih čustev. Za sočasno glasbeno doživljanje izbranih abstraktnih likovnih del smo izbrali glasbo, ki ne uporablja realističnega programskega slikanja. Izbrali smo reprezentativna instrumentalna dela, ustvarjena v različnih glasbenih govoricah, kontrastna po načinu oblikovanja in izrazu. Izmed štirih izbranih del je eno oblikovano v baročnem izražanju, dve v romantičnem, in sicer v poznoromantičnem in romantično-realističnem slogu, četrto pa je povsem avantgardistično, z zaostrenimi zvočnimi rešitvami. Izbrana umetniška glasbena dela so bila dela štirih skladateljev: Gustava Mahlerja, Tomasa Giovannija Albinonija, Jeana Sibeliusa in Slavka Osterca. V nadaljevanju bomo na kratko predstavili skladatelje in njihova dela.

Gustav Mahler (1860–1911) je bil, enako kot Sibelius, nadaljevalec Beethovnovne in Brahmsove simfonične tradicije. Oba sta ustvarjala v poznoromantičnem slogu in bila velika ljubitelja narave. V glasbenih delih narave nista posnemala realističnoprogramsko, temveč sta prikazovala splošni razpoloženski izraz. (Blanks 1998, str. 505) Za Mahlerjevo harmonijo je značilna kromatičnost z alteracijo, enharmonija in terčna razmerja. Imel je izreden smisel za instrumentacijo. (Wörner 1992) Prva simfonija v D-duru (1888) je bila zamišljena kot programsko delo, povezano z romanom z naslovom Titan nemškega književnika Jean Paula. Najprej je skladatelj dal stavkom podnaslove, a jih je pozneje umaknil. V tej simfoniji se zrcalijo naivnost, odkritje narave, njeno doživljanje, potreba po dajanju in prejemanju ljubezni, težko razočaranje nad podlostjo. V njej že srečamo prevzemanje citatov iz narodnih napevov in iz prejšnjih njegovih del – iz *Lieder eines fahrenden Gesellen*. (Andreis III 1976). Drugi stavek *Kräftig bewegt* kaže na globoko zakoreninjenost Mahlerjeve glasbe v avstrijski glasbeni tradiciji. Stavek je v osnovi *ländler* (avstrijski ljudski ples), preoblikovan v razposajen, topotajoči ples. Uvodno melodijo, ki se nekajkrat ponovi, izvajajo godala in pihala. Vmes se pojavljajo kratki odlomki, ki dosežejo vrhunec v pihalih in hitro ponavljajočih se akordih trobent. V harmonijah so prisotne za Mahlerjev slog značilne terčne tvorbe. (Mojstri klasične glasbe in njihova dela, zv. 17, 1994)

Tomaso Giovanni Albinoni (1671–1751) je bil beneški baročni skladatelj z zelo bogato melodično invencijo. Imel je izreden smisel za oblikovanje tekočih, spevnih melodij in harmonske finese. (Talbot 1998) Albinonijev počasni stavek iz trio sonate *Adagio* v g-molu je bil večkrat transkribiran za različne zasedbe in uporabljen v popularni kulturi. Priredba muzikologa Rema Giazotta temelji na ostankih glasbene zapuščine omenjenega dela v dresdenski knjižnici. Zasnovana je na basovski liniji in šestih taktih melodije.⁹ Nad *continuum*, partom, ki skrbi za basovsko linijo, so prosto oblikovane melodične linije godal. Močno je poudarjena njihova virtuoznost.

Jean Sibelius (1865–1957) je bil finski skladatelj, »čigar domišljijo je netila omamna lepota njegove domovine in njene preteklosti« (Mojstri klasične glasbe in njihova dela, zv. 19, 1994, str. 1). Poleg nacionalizma, ki se kaže v zamišljeni elegični nežnosti in otožnosti ter kaže na hladno lepoto severnjaške krajine, je za njegovo glasbo značilen klasicizem s toplimi romantičnimi izlivi. (Ewen II 1974) Druga simfonija v D-duru, op. 39 (1901–1902) je napisana v romantično-realističnem slogu s temno pobarvanim zvočnim sijajem, pogostim ostinatom, patetičnim izrazom in osebnim izpovednim načinom. Prisotno je pretirano dramatiziranje in nakopičeni učinki, barve in čustva. »Simfonija kaže nov, individualen glasbeni izraz, razviden v orkestralni barvi in arhitekturni formi. Ne drži se klasičnega načina uvajanja celotnih tem, temveč začne s fragmenti, drobci in nastavki tem, ki jih sestavi v organsko celoto v srednjem delu stavka, nato pa jih znova razgradi v začetne delce.« (Wörner 1992, str. 326) Tretji stavek (*scherzo*) je zgrajen na dveh glavnih temah in je poln dobre volje.

⁹ Tomaso Albinoni. Povzeto po: http://en.wikipedia.org/wiki/Tomaso_Albinoni; pridobljeno s spleta 20. 3. 2007.

Slavko Osterc (1895–1941) je bil »ena izmed ključnih osebnosti slovenske glasbe dvajsetega stoletja« (Rijavec 1979, str. 198). V Ljubljano je prinesel »nova umetnostna naziranja, od neobaroka in neoklasicizma do ekspresionističnega konstruktivizma, od atonalnosti in atematičnosti do četrtonskega komponiranja« (prav tam, str. 198, 199).

Nonet (1937) za pihalni kvintet in eno violino, violo, violončelo in kontra-bas sodi med Osterčeva pozna dela, v katerih je prelomil s tonalnostjo. Sestoji iz dveh stavkov (Moderato in Allegro con brio), ki razpadata na več odstavkov v različnih tempih. Melodične linije so rapsodično begave in ne težijo k tonalnemu žarišču. Ritmi so od fraze do fraze stalno spreminjajoči se. Prisotno je močno linearno gibanje, ki pripelje do kontrapunkta. Tematika je vezana na razvijanje in preoblikovanje tematskega gradiva. (Prav tam, str. 206) Nenavadne harmonske kombinacije in ostro jedkani kontrapunkti so ustvarjeni s sestavljanjem melodičnih linij, »pri tem pa je harmonski razvoj dobro zakrit z dovršeno kromatičnostjo« (O'Loughlin 2000, str. 81, 82).

Podobno kot pri glasbi, kjer lahko posamezna glasbena dela povežemo z določenimi čustvi in zunajglasbenimi predstavami, tako tudi izbrana abstraktna likovna dela vzbujajo v nas različna občutja. Tukaj se kaže povezava z glasbo, saj lahko na podlagi apreciacije likovnih del izbrane slike povežemo z izbrano glasbo. Omenjeno dejstvo je predstavljalo namen našega raziskovanja sočasnega doživljanja umetniških glasbenih in likovnih del.

3.2.4 Potek testiranja

Raziskavo smo izpeljali v eni šolski uri. Z učenci smo se najprej pogovarjali o slikarjih in glasbenikih. Sledilo je zbrano poslušanje približno minuto in pol dolgih odlomkov glasbenih del z zaprtimi očmi in poskusom njihovega doživljanja, nato so si po pol minute natančno ogledovali vsako izbrano umetniško likovno delo. Učencem smo pred testiranjem povedali, da ni pravih in napačnih odgovorov in naj ravnajo po lastni presoji, saj nas zanimajo njihova doživetja predstavljenih umetnih.

Praktično preizkušanje povezanosti doživljanja likovne in glasbene umetnosti smo izpeljali tako, da so bile vse predstavljene slike oštevilčene. Učenci so imeli na učnih listih oštevilčene okvirčke, ki so predstavljali določeno sliko. Sprva so vse skladbe slišali še enkrat, nato pa po vrstnem redu še vsako zase. Ob tem so slišane skladbe povezali s posameznimi slikami, ki so bile sočasno predstavljene. Okvirček, ki je predstavljal sliko, so ob 1. poslušani skladbi obkrožili s črno barvo. Okvirček, oziroma sliko, ki bi jo povezali z 2. slišano skladbo, so obkrožili z rdečo barvo. Tretji okvirček oziroma sliko so ob 3. skladbi obkrožili z modro barvo. Zadnji, četrti okvirček oziroma sliko ob 4. slišani skladbi so obkrožili z rumeno barvo. Pri reševanju naloge otroci niso imeli večjih težav. Vsi so zbrano poslušali in opazovali slike. Šestletniki so vsak obkroženi okvirček skrivali vsak zase.

3.2.5 Statistična obdelava podatkov

Podatki so obdelani z računalniškim programom SPSS. Za potrebe analize frekvenčnih distribucij smo uporabili parametre osnovne deskriptivne analize. Obstoj razlik med skupinama smo preskušali s χ^2 -testom.

Osnovna populacija in vzorec

V raziskavi smo uporabili slučajnostni vzorec, ki so ga predstavljali učenci iz štirih osnovnih šol s področja, ki ga zajema Zavod RS za šolstvo OE Maribor. Med izbranimi šolami so tri opredeljene kot mestne in ena kot primestna. Vzorec je zajemal 186 osnovnošolcev ($n = 186$), razvrščenih v dve starostni skupini. Od tega je bilo v skupini šestletnikov 92 učencev (49,5 %) in v skupini enajstletnikov 94 učencev (50,5 %). Učenci v izbranih starostnih skupinah so na različnih stopnjah razvoja, zato smo pričakovali razlike v njihovih odgovorih.

4 Rezultati in interpretacija

4.1 Povezovanje slik s prvo poslušano skladbo

Prva skladba, ki so jo učenci poslušali, je bil 2. stavek Prve simfonije v D-duru, delo Gustava Mahlerja.

Številka in ime slike	Starost učencev				Skupaj	
	6 let		11 let			
	f	f%	f	f%	f	f%
1 Rdeča packa	40	43,5	16	17,0	56	30,1
2 Slika II	11	12,0	15	16,0	26	14,0
3 Krožne oblike	20	21,7	47	50,0	67	36,0
4 Konice v loku	21	22,8	16	17,0	37	19,9
Skupaj	92	100	94	100	186	100
$\chi^2 = 22,438$; $g = 3$; $P = 0,00$						

Preglednica 1: Distribucija povezanosti slik s prvo slišano skladbo in razlike glede na starost otrok

Pri povezavi slik s prvo poslušano skladbo so se pokazale razlike med starostnima kategorijama otrok na ravni statistične pomembnosti ($P = 0,00$). Šestletniki so prvo skladbo najpogosteje (43 %) povezali s prvo sliko (Rdeča packa), za omenjeno povezavo se je odločil le majhen delež enajstletnikov (17 %). Slednji so najpogosteje (50 %) skladbo povezali s tretjo sliko (Krožne oblike). Obe najpogosteje povezani deli izražata toplino. V Mahlerjevem in Delaunayevem delu lahko zasledimo vzporednice v tradicionalnem jeziku oz. gradnji po tradicionalnih principih, barvnih harmonijah in toplih barvah, v poudarjenem ritmu in dinamiki. Ponavljanje uvodne melodike v glasbi najde rahel odsev v nakazanih ponovitvah krožne motivike na omenjeni sliki. Tudi slika (Rdeča packa), ki so

jo šestletniki največkrat izbrali, je izražala mehke oblike. Motivika na sliki je precej stilizirana in rahlo zabrisana, melodija v skladbi pa je jasno profilirana. Prevladujoče temne barve delujejo spokojno in izražajo žalobnost in mir.

Izbira povezave prve slike s prvo skladbo pri šestletnikih je verjetno posledica manjše pozornosti na vse slike oz. so se osredinili le na izraz topline oz. doživetje pozitivnih čustev ob poslušanju skladbe, ki je bila v skladu z njihovimi avditivnimi pričakovanji in gledanjem prve slike. Pri enajstletnikih pa se zdi, da so vzpostavili globlji stik z umetniškimi deli in so v svojih emocionalnih in asociativnih doživetjih intuitivno zaznali več skladnosti med deloma, ki so ju najpogosteje povezovali.

4.2 Povezovanje slik z drugo poslušano skladbo

Druga skladba, ki so jo učenci poslušali, je bila delo Tomasa Giovannia Albinonia, Adagio v priredbi Rema Giazotta.

Številka in ime slike	Starost učencev				Skupaj	
	6 let		11 let			
	f	f%	f	f%	f	f%
1 Rdeča packa	23	25,0	26	27,6	49	26,3
2 Slika II	26	28,3	15	16,0	41	22,0
3 Krožne oblike	13	14,1	20	21,3	33	17,8
4 Konice v loku	30	32,6	33	35,1	63	33,9
Skupaj	92	100	94	100	186	100
$\chi^2 = 4,742; g = 3; P = 0,192$						

Preglednica 2: Distribucija povezanosti slik z drugo slišano skladbo in razlike glede na starost otrok

Pri povezovanju slik z drugo poslušano skladbo so se pokazale med obema starostnima kategorijama otrok le majhne razlike, ki niso bile na ravni statistične pomembnosti ($P = 0,192$). Tako šestletniki (32,6 %) kot enajstletniki (35,1 %) so k Adagiu največkrat izbrali četrto sliko (Konice v loku). Paralele med glasbo Albinonija in izbrano sliko Kandinskega se kažejo predvsem v kontrastu toplih in hladnih barv, imitaciji variirane motivike, poudarjeni črni barvi, ki enako kot molovska tonaliteta vzbujata otožno, žalobno razpoloženje. Tudi v orkestraciji gre za barvni kontrast med barvo orgel in godal. Slednja izvajajo prosto oblikovane melodične linije, ki si na neki način kontrastirajo, hkrati pa ob sozvočjih sestavljajo topla sozvočja. Tekoča, spevna melodija, oblikovana po tradicionalnih zakonih gradnje, je nabita z globoko izraznostjo, enako kot arhitektura abstraktnih elementov slike, v kateri je dosežena tista stopnja »topljenja navznoter«, ki jo je Kandinski označil za najvišji cilj svoje umetnosti. Analiza odgovorov kaže, da so se tako mlajši kot starejši učenci odzvali na glasbo z močno poudarjeno, spevno melodijo na čustveni in asociativni ravni. Kaže, da je na njihova čustva in asociacije v obeh umetniških delih najmočnejše vplivala barva.

4.3 Povezovanje slik s tretjo poslušano skladbo

Tretja skladba, ki so jo učenci poslušali, je bila Druga simfonija v D-duru, 3. stavek, delo Jeana Sibeliusa.

Številka in ime slike	Starost učencev				Skupaj	
	6 let		11 let			
	f	f%	f	f%	f	f%
1 Rdeča packa	19	20,7	41	34,6	60	32,3
2 Slika II	12	13,0	14	14,9	26	14,0
3 Krožne oblike	36	39,1	13	13,8	49	26,3
4 Konice v loku	25	27,2	26	27,7	51	27,4
Skupaj	92	100	94	100	186	100
$\chi^2 = 19,017$; g = 3; P = 0,00						

Preglednica 3: Distribucija povezanosti slik s tretjo slišano skladbo in razlike glede na starost otrok

V pogostosti povezovanja slik s tretjo poslušano skladbo so se pokazale statistično značilne razlike (P = 0,00) med starostnima kategorijama otrok: 39,1 % šestletnikov je povežalo slišano skladbo s tretjo sliko (Krožne oblike), medtem ko je s to sliko povežalo slišano glasbo le 13,8 % enajstletnikov. Največ le-teh pa je povežalo Sibeliusovo glasbo s prvo sliko (Rdeča packa). Paralele med izbrano Sibeliusovo glasbo in sliko Rdeča packa najdemo v prevladovanju temnih, hladnih barv, dramatičnem in patetičnem ozračju ter fragmentarnosti motivike. Šestletniki so skladbo največkrat povežali s tretjo sliko (Krožne oblike), na kateri so prevladovale tople barve in mehke oblike. Sklepamo lahko, da so se mlajši otroci odzvali v večini na asociativni ravni oz. so povežali sliko z glasbo brez globljega vživljanja v slike in glasbo. Kaže, da so skladbo povežali s sliko, ki je prej še niso izbrali. Verjetno pa so starejši otroci izraznost umetniških elementov pomensko globlje dojeli in očitno intuitivno v asociacijah in čustvih zajeli več skupnih značilnosti in podobnosti umetniških del.

4.4 Povezovanje slik s četrto poslušano skladbo

Četrta skladba, ki so jo učenci poslušali, je bil Nonet, delo Slavka Osterca.

Številka in ime slike	Starost učencev				Skupaj	
	6 let		11 let			
	f	f%	f	f%	f	f%
1 Rdeča packa	10	10,9	11	11,7	21	11,3
2 Slika II	43	46,7	50	53,2	93	50,0
3 Krožne oblike	23	25,0	14	14,9	37	19,9
4 Konice v loku	16	17,4	19	20,2	35	18,8
Skupaj	92	100	94	100	186	100
$\chi^2 = 5,736$; g = 3; P = 0, 125						

Preglednica 4: Distribucija povezanosti slik s četrto slišano skladbo in razlike glede na starost otrok

Pri povezovanju slik s četrto poslušano skladbo nismo zaznali statistično značilne razlike ($P = 0,125$) glede na starost otrok. Tako šestletniki kot tudi enajstletniki so najpogosteje povezali drugo sliko (Slika II) z Osterčevo glasbo. Za omenjeno povezavo se je odločilo 47 % šestletnikov in 53 % enajstletnikov. Stične točke med omenjeno glasbo in sliko najdemo v ostri zvočnosti in ostrih pravilnih oblikah, z ozkimi črnimi črtami ločene osnovne barve nas spominjajo na nenadno izmenjavo večglasja in unisonov, pomanjkanje osrednje oblike na sliki bi lahko interpretirali kot skladnost s pomanjkanjem tonskega središča in spevne melodije, močno spreminjajoče se ritme in tempo ter nenavadne ostre zvočne kombinacije pa najdejo podobnost v ostrih in pravilnih oblikah ploskev, linij in črt abstraktnih oblik v osnovnih in akromatskih barvah. Kljub pomanjkanju osrednje oblike daje slika občutek urejenosti, glasba pa zaradi številnih novosti in netradicionalnih rešitev daje vtis neurejenosti. Kot kaže, sta se vsem otrokom tako omenjena slika kot tudi omenjena skladba zdeli nenavadni oz. drugačni kot druge. Ne izključujemo pa možnosti, da jim je pri povezovanju zadnje poslušane skladbe ostalo nepovezano drugo likovno delo, za katero se pri prejšnjih skladbah niso odločili.

5 Sklep

Čeprav glasbo in likovna dela doživljamo povsem individualno, obstaja na obeh umetniških področjih tendenca izražanja določenih čustev z določenimi barvami, načinom oblikovanja in oblikami. Več kot imamo znanja o posamezni umetnosti in bolj kot se vanjo poglobimo, globlje in v sozvočju z namerami umetnika jo lahko percipiramo in recipiramo.

Čeprav globine apreciacije ni mogoče neposredno meriti, izpeljana raziskava nakazuje, da so starejši učenci dejavneje vzpostavljali stik z umetninami, jih globlje doživljali, širili perspektive videnja ter večinoma v asociacijah in čustvenih odzivih nezavedno zajemali več skupnih značilnosti in podobnosti umetniških del. Pri mlajših učencih je bila perspektiva videnja umetniških del zaradi skromnejših izkušenj in znanja ožja. Naše ugotovitve so skladne z ugotovitvami Uhligove (2005, str. 63), ki ugotavlja, da so otroci, stari od šest do enajst let, sposobni vse lažje izvajati tudi abstraktne miselne operacije brez neposrednega opazovanja.

Izsledki raziskave so potrdili naša pričakovanja, da bodo povezave med glasbenimi in likovnimi deli različne in odvisne od starosti učencev. Statistično značilna razlika se je pokazala pri izbiri likovnih del in njihovem povezovanju s prvo (Gustav Mahler) in tretjo skladbo (Jean Sibelius). Največjo pričakovano podobnost med skupinama v povezovanju umetniških del so učenci izkazali v povezovanju slike Kandinskega Konice v loku in baročne glasbe Albinonija ter Slike II Mondriana in glasbe Osterca. Najbolj jasna in tradicionalna ter najbolj avantgardna umetnost, ki sta bili najbližje in najdlje od njihovih avditivnih in vizualnih pričakovanj, sta jim kot kaže povzročali najmanj težav pri skladni apreciaciji. Ugotovitve gredo smeri, da je apreciacija sposobnost, ki je ena-

komerno porazdeljena med populacijo in jo lahko, podobno kot druge sposobnosti, s kakovostnim pedagoškim delom tudi razvijamo.

Da glasba lahko poglobi naše doživljanje vizualnih podob, ni nič novega. To dejstvo že dolgo izrabljajo v dramski in filmski umetnosti. Ker umetniške izkušnje po besedah Scheideggerja (2000, str. 5) »pomenijo pot od predmetne blaginje k čustvenemu blagostanju« in ker multisenzorne zaznave omogočajo globlje doživljanje in razumevanje umetniških dosežkov na različnih področjih, je prav, da se tudi v šoli nameni več pozornosti multidisciplinarnemu povezovanju umetniških disciplin.

Literatura

- Andreis J. III. (1976). *Povijest glazbe*. Zagreb: Liber mladost.
- Arts Education: http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/artsed/g7arts_ed/; pridobljeno s spleta 2. 2. 2004.
- Bamberger J. (1995). *Hören auf eine neue Art. V: Music und Unterricht*, 6.
- Barth W. (2000). *Kunstaberachtung als Wahrnehmungsübung und Kontextunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Hohengehren, Schneider-Verlag.
- Blanks P. (1990, rep. 1998). *Mahler Gustav. V: Sadie, S. (ur.), The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, XI.
- Capra F. (1986). *Vrijeme preokreta (The Turning Point)*. Zagreb: Globus.
- Črčinovič Rozman J. (1996). *Vpliv pouka na kvaliteto poslušanja glasbe. V: Glasba v šoli II*, 3–4.
- Črčinovič Rozman J. (1999). *Upoštevanje holistične paradigme pri poslušanju glasbe. V: Glasbeni forum 1998. Vpliv kurikularne prenovne na glasbeni pouk in odnos do glasbe*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Didi-Huberman, G. (1990). *Was Wir sehen blickt uns an. Zur Metapsychologie des Bildes*. München: Hanser Verlag.
- Duh, M. (2004). *Vrednotenje kot didaktični problem pri likovni vzgoji*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Ewen, D. II. (1974). *Enciklopedija glasbenih umetnin*. Ljubljana: Državna založba.
- Hinkel H. (1973). *Wie betrachten Kinder Bilder? Untersuchungen und Vorschläge zur Bildbetrachtung*. Geissen.
- Jaffe, L. C. (1979 a). *Der Expressionismus. Arte, Die Kunstgeschichte der Welt*.
- Jaffe, L. C. (1979 b). *Der Geometrische Abstraktion. Arte, Die Kunstgeschichte der Welt*.
- Karlavaris, B. (1991). *Metodika likovnog odgoja 1*. Rijeka, Hofbauer, p. o.
- Karlavaris B., Kraguljac M. (1970). *Estetsko procenjivanje u osnovnoj školi*. Beograd.
- Mojstri klasične glasbe in njihova dela, zv. 17, 19 (1994) (*The Great Composers and their Music*. Marshall Cavendish Ltd. 1983, 1991). Ljubljana: Mladinska knjiga.
- O'Loughlin, N. (2000). *Novejša glasba v Sloveniji*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Rajneesh, O. (1990). *Vrhovna alhemija*. Beograd.
- Rijavec, A. (1979). *Slovenska glasbena dela*. Ljubljana: DZS.

- Sagadin, J. (1993). Poglavlja iz metodologije pedagoškega raziskovanja (II. predelana in dopolnjena izdaja). Ljubljana: ZRSŠS.
- Scheidegger, J. (2000). Estetska vzgoja danes. V: Glasba v šoli VI, 3–4.
- Schütz, H. G. (2002). Kunst und Analyse der Betrachtung. Entwicklung und Gegenwart der Kunstrezeption zwischen Original und Medien. Hohengehren, Schneider Verlag.
- Schwarzer, G. (1997). Analytic and Holistic Modes in the Development of Melody perception. V: Psychology of Music, 25.
- Talbot, M. (1980). Albinoni Tomaso Giovanni. V: Stanly, S. (ur.), The New Grove Dictionary of Music and Musicians, I.
- Tomaso Albinoni. http://en.wikipedia.org/wiki/Tomaso_Albinoni; pridobljeno s spleta 20. 3. 2007.
- Trümper, H. (1966). Zur Fachdidaktik des Malens. V: Otto, G., Das Malen und die zugänge zur Werken der Malerei. Berlin: Räumbrandt Verlag.
- Uhlig, B. (2005). Kunstrezeption in der Grundschule. Zu einer grundschulspezifischen Rezeptionsmethodik. München, Koeped Umetnička akademija.
- Vrlič, T. (2001). Likovno-ustvarjalni razvoj otrok v predšolskem obdobju. Ljubljana: Debora.
- Wörner, Karl H. (1992). Zgodovina glasbe (Geschichte der Musik. Verlages Vandenhoeck and Ruprecht, Göttingen). Ljubljana: DZS.

DUH Matjaž, Ph.D., ČRČINOVIČ ROZMAN Janja, Ph.D.

APPRECIATION AS THE HARMONY OF EXPERIENCING MUSICAL AND FINE ART MASTERPIECES

Abstract: The article addresses the sensory perception and experiential dimension in the connection of pupils in the lower grades of primary school experiencing musical and fine art artistic messages. The survey pays special attention to active acceptance of the expression of selected artistic works from fine arts and music around the world, and a relived creative reaction to them. In the fine arts, sensory perception and the emotions connected with it that music triggers in listeners experiencing musical elements and structures are connected with the re-experiencing of expressiveness based on the co-dependence of elements of a fine art work.

In an empirical survey aiming to determine children's ability as regards the internalised experiencing and connecting of fine arts and music, the authors primarily studied the experiencing and response to presented musical and fine art works. This practical examination of the theoretical assumptions was performed on a sample of children from the lower grades of primary school, aged six to eleven. In the connecting of the simultaneous experiencing of musical and fine art works, a statistically significant difference in experiencing between the categories of younger and older pupils was found in half of the selected cases.

Key words: appreciation, simultaneity of experiencing fine art and musical masterpieces, primary school.

Mag. Helena Korošec

Gledališče – medij za učenje in poučevanje ter otrokov celostni razvoj

Povzetek: Prispevek predstavlja gledališko igro na podlagi načel kreativne dramske vzgoje in utemeljuje njeno izvedbo v razredu in vrtcu tudi s teorijo sociodramske igre. S pristopom, ki temelji na izhodiščih kreativne drame, so gledališka izrazna sredstva medij za povezovanje učnih vsebin, za doseganje ciljev kurikula, poleg tega pa posegamo tudi v otrokov čustveni in socialni razvoj. Na splošno je cilj drame v vzgoji (Educational drama) in kreativne drame (Creative drama), pripraviti formalno predstavitev za občinstvo. Vendar je za učitelja/vzgojitelja pomemben proces, v katerem te dejavnosti potekajo. Poglavitni namen kreativne dramske vzgoje je spodbujati osebni razvoj sodelujočih in jih hkrati vzgajati za spremljanje in razumevanje gledališke umetnosti. Pri delu z otroki v gledaliških dejavnostih se je pomembno zavedati, da ne vzgajamo prihodnjih igralcev. Učitelj/vzgojitelj otroke senzibilno vodi skozi proces, v katerem otroci odkrivajo svoj svet in razvijajo svoje sposobnosti. Te igre se tudi takrat, ko razvijajo smisel za lepo in estetska doživetja, bolj kot estetskim prilagodijo psihološkim in pedagoškim merilom.

Ključne besede: kreativna drama, drama v vzgoji, sociodramska igra, otrok v gledališču.

UDK: 37.036

Pregledni znanstveni prispevek

Mag. Helena Korošec, višja predavateljica, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani; e-naslov: helena.korosec@guest.arnes.si

1 Uvod

Zakaj sploh gledališče? Se res ne da preživeti brez njega? Tako v družbi nasploh kot v šoli. Umetnost in znanost. Gresta lahko z roko v roki? V prid odraščajoči generaciji. Na eni strani je gledališče v šoli z vsemi izraznimi sredstvi še vedno le capljajoča dekla, ki kdaj pa kdaj, pri urah slovenskega jezika, najde svoje mesto v poustvarjanju dramskih besedil. Pogosto se tam njegova vloga tudi konča. Največkrat pa zasede mesto nebodigatreba, tiči pozabljeno v oslovski klopi in jemlje le misel ob dragocenem času natrpanega predmetnika in množici dejstev, ki jih morajo otroci usvojiti. Ugotavljamo, da je gledališče v šoli (in vrtcu) najpogosteje del procesa le pri pripravi predstav. Dodati pa velja tudi zavedanje o vplivu gledaliških dejavnosti na otrokov razvoj, učenje in poučevanje ter o njegovih učinkih na komunikacijo in ozračje v razredu/vrtcu. Vsekakor je v primerjavi z glasbeno in likovno vzgojo v manj ugodnem položaju, saj obe omenjeni področji k sreči zasedata mesto tako v predmetniku prihodnjih učiteljev kot v učnem načrtu osnovne šole. A če gledališče sprejmemo kot izziv in možnost sporočanja v šolskem/vrtčevskem vsakdanjiku, bodo vsakdanje oblike dela z gledališkimi izraznimi sredstvi postale zanimivejše in prepričljivejše. Teorija in praksa dokazujeta, da se lahko gledališka sredstva (lutke, maske, pantomima, gib, improvizacije, glasba ...) vključijo v učenje in poučevanje kot enakovredno dejavnost drugim, bolj »akademskega«.

A tu se misel ustavi ob polemiki med Platonom in Aristotelom (Poetika, 2005). Platon obsoja poezijo (kamor uvršča predvsem tragedijo, epos, komedijo), češ da je škodljiva, ker kvarno vpliva na moralo. Aristotel trdi nasprotno: poezija je koristna in neogibno potrebna, da se človek olajša, sprosti in očisti, da se dokoplje do novih, globljih spoznanj. Platon uči, da se poezija, s tem ko posnema, odmika od resnice. Aristotel pa trdi, da se poezija s posnemanjem resnici približuje in je zato na primer celo resničnejša od zgodovine. Aristotel skuša do-

kazati eksistenčno upravičenost poezije, določiti njeno funkcijo v človeški družbi in osmisлити njeno poslanstvo (Gantar 2005). Aristotelovo pozicijo zavzemajo(mo) didaktiki drame v vzgoji in učitelji/vzgojitelji praktiki, ki so preizkusili metodo, Platonovo pozicijo pa sestavljavci predmetnikov. Ob Aristotelovem razmišljanju o poeziji (umetnosti, gledališču) takoj najdemo vzporednice v načelih kreativne drame, teoriji simbolne igre in sociodramske igre. Z omenjenimi teorijami želimo osvetliti pomen gledaliških dejavnosti v šoli in vrtcih za otrokov celostni razvoj.

Pripravek v nadaljevanju predstavlja različne pristope h gledališki vzgoji v pedagoškem procesu in ponudi v razmislek možnost uporabe gledaliških izraznih sredstev za doseganje kurikularnih ciljev. V teoriji sociodramske igre najdemo temeljne značilnosti takšne igre, ki vpliva na otrokovo potencialno učenje ter čustveni in socialni razvoj. V nadaljevanju iščemo podobnosti in razlike med otrokovo spontano in gledališko igro, da bi lahko v izvajanju gledaliških dejavnosti upoštevali kreativen pristop, naravnani na otroka, in ne bi prenašali profesionalnega načina dela v gledališču na delo z otroki. S pričujočo razpravo želimo osvetliti pedagoški in psihološki pomen otrokove igre z različnimi gledališkimi izraznimi sredstvi, ki je v razredu/vrtcu pogosto v ozadju pred estetskim pripravljanjem predstave po zgledu poklicnih gledališč.

2 Kreativna dramska vzgoja

Dediščina kreativne dramske vzgoje seže že precej daleč. Pomemben prispevek k razvoju tega področja je dala Winifred Ward, profesorica na Univerzi v Evanstonu, ki je svojo prvo knjigo z naslovom *Creative Dramatics* napisala že leta 1930 (Ward 1981). Pravi razmah tega pristopa pa se je začel v drugi polovici dvajsetega stoletja v Združenih državah Amerike, Veliki Britaniji in na drugih angleško govorečih območjih. Wardovi so sledili številni znani praktiki – Geraldine Siks, Nellie McCaslin, Richard Crosscup. Kreativna dramska vzgoja je postala enakovreden predmet vsem drugim, cilji so del učnega načrta, največkrat pa jo poučujejo za to izobraženi učitelji/vzgojitelji. Pri nas je položaj popolnoma drugačen tudi petdeset let pozneje. Sodobni pristop h kreativni dramski vzgoji je bolj ali manj prepuščen posameznim entuziastičnim učiteljem, ki jim uspe pridobiti temeljno strokovno znanje na seminarjih. Tudi v drugih evropskih državah se otrokovo igro, dramatizacijo in gledališke dogodke aktivno vključuje v učni načrt in metode poučevanja. I. Saksida (1987, v Medved Udovič 2000, str. 53) povzema iz norveškega učnega načrta: »Poglavje Učne metode najprej poudarja raznovrstnost metod. Posebej je izpostavljena *dramatizacija* in ustvarjalna raba jezika. /.../ Temeljni pouk branja in pisanja se v norveškem učnem načrtu utemeljuje v govornem jeziku, *igri in identifikaciji*.«

Kreativna dramska vzgoja pomeni pristop h gledališkim dejavnostim z otroki in mladino, ki zavrača tradicijo, zasnovano na prenašanju profesionalnega načina dela v gledališču na delo z otroki. Tako se učenje besedila, učenje gledaliških veččin, postavljanje in igranje predstave postavlja v drugi plan ali se

celo izključuje. Primarnega pomena je proces, v katerem potekajo dramske dejavnosti. Iz tega izhodišča so se razvile različne oblike dramskega dela z otroki. Najpogostejša izraza v svetu, ki se uporabljata za sodobni, drugačni pristop h gledališki dejavnosti z otroki, sta »drama v vzgoji« (Drama in Education, DIE) in »kreativna drama« (Creative Drama) (Wagner 1998, v Korošec 2006).

2.1 *Drama v vzgoji*

Cilj in smisel dela pri prvi (DIE) je ustvariti izkušnje, s katerimi učenci lažje razumejo medčloveške odnose, se vživijo v življenje drugih ljudi in uvidijo alternativne možnosti za odzive in dogodke. Učenci eksperimentirajo v položajih »kot da« in se z igro distancirajo od realnosti. Srečajo se z nekim problemom, s temo iz učnega načrta; dialog, ki ga ustvarijo, pa je odvisen od okoliščin, v katerih skupina dela, improvizacije ter domišljije posameznika in skupine. Ta vrsta dramskih dejavnosti je nekaj, kar zmore vsak otrok in ne le tisti, ki imajo naravni dar za gledališko ustvarjanje. Težišče dela ni na besedilu, to je včasih le izhodišče, vendar ga učenci v procesu ustvarjalno preoblikujejo. Raziskujejo pa dogajanje v zgodbi, ustvarjajo domišljijski svet in zgodbo spreminjajo v nekaj novega. Izhodišče dela je ponavadi področje iz kurikula, ki ga učitelj/vzgojitelj predstavi učencem. Manj poudarka je na zgodbi in oblikovanju karakterjev, več pa na reševanju problema ali na nekem pomembnem dogodku iz življenja (O'Neill 1994, v Wagner 1998). Cilj drame v vzgoji je učiti se skozi dramske dejavnosti (learning through drama), tako da učenci vstopajo v namišljeni dramski svet, v katerem se srečajo s problemi, ki jih pripeljejo do obvladanja učnih ciljev.

Delo poteka v skupini, prisotna pa je diskusija, ki na neki način prekinja otrokovo kreativnost, saj od njega neprenehoma zahteva, da reflektira, kaj se je zgodilo. Popolna instrumentalizacija tega tipa ustavlja kreativno raziskovanje tako pri učencih kot pri učitelju. D. Heathcote (utemeljiteljica tega načina dela) pravi, »da ne more biti učenja brez refleksije« (Wagner 1998, str. 8). Prednost imajo torej teme in cilji učnega načrta, odmika pa se od gledaliških korenin.

Pri izvedbi dramskih dejavnosti v razredu/vrteu je zavedanje o značilni zgradbi dramskega dejanja izrednega pomena. Že Aristotel je v svoji Poetiki (2005) dramo razčlenil na začetek, sredino in konec, ki so med seboj v strogi vzročni in smotrni zvezi. Aristotel našteva šest elementov, ki tragedijo (dramo) označujejo kot posebno vrsto: mitos, značaje, dikcijo, misel, spektakel, melodijo. A na prvo mesto postavlja mitos. »Najpomembnejša je zgradba dogodkov; zakaj predmet posnemanja v tragediji niso osebe, marveč njihova dejanja in življenje, sreča in nesreča. /.../ Dejanja, to je mitos, so končni smoter tragedije: smoter pa je važnejši kot vse drugo.« (Aristoteles 2005, str. 90) Dober mitos, to je zaplet dejanja, je za dobro tragedijo zelo pomemben. Dramo razčlenimo na ekspozičijo, sprožilni element, vrh dejanja ter peripetijo in razplet. Če teh elementov ni, ne moremo govoriti o drami. »Pojem dramatičnega se od nekdaj izvaja iz pojma dramatičnega dejanja kot akta volje, iz katerega izhajajo navzkrižja, spori, boji. In obstoj neke volje, nekega hotenja, ki povzroči nasprotja, je gotovo osnovna značilnost vsega dramatičnega.« (Kralj 1984) Nasprotja, ki pripeljejo do zapleta

in na koncu do rešitve, se izražajo v igri glavnega igralca protagonista nasproti antagonistu. Ob upoštevanju kurikularnih tem in ciljev nikakor ne smemo mimo značilnosti drame. Torej je drami v vzgoji, ki učne teme odlično poveže z igro vlog, nujno dodati še nekaj vedenja o dramaturgiji in strukturi dramske igre.

Eden od pristopov drame v vzgoji je t. i. procesna drama (Gruić 2002), ki vztraja prav pri oblikovanju dramske vrednosti dela. »Ta oblika dramske dejavnosti temelji na fiktivnem prevzemanju vloge in improvizaciji. /.../ Vedno je močno podrejena procesu, ker sodelujoči ves čas sodelujejo v dogovarjanju, kako uporabiti temeljne elemente dramske oblike.« (Bolton 1998, v Gruić 2002, str. 18) Sodelujoči prevzamejo vlogo in tako vstopajo v zamišljeni dramski svet. Te vloge so najpogosteje skupinske, to pomeni, da vsa skupina vstopa v eno skupno, vnaprej definirano vlogo, kot so na primer palčki, ki živijo na robu gozda, ali stanovalci čarobnega mesta. Gruićeva piše (prav tam), da tudi igranje skupinske vloge dopušča posamezniku, da svojo osebno vlogo individualizira, da jo nadgradi po svoji želji. Za procesno dramo je tudi značilno, da vsa skupina prevzema vlogo sočasno, torej sočasno vstopa v zamišljeni svet. Ni opazovalcev, ni gledalcev. Izid je skupinska kreacija. Ob tem naj omenimo, da delo v skupinah pomembno pozitivno vpliva na otrokov socialni razvoj in medosebne odnose v skupini.

Prekinitev dejavnosti, vstopanje in izstopanje iz dramskega sveta so temeljne značilnosti procesne drame. Ta drugi pristop bolj upošteva kreacijo dramskega dela, a vendar je tudi ta način zelo diktiran in voden. Tudi prekinjanje, vstopanje in izstopanje iz same zgodbe je vprašljivo. Moramo res izstopiti iz zamišljenega sveta, da bi razumeli položaj? Ali pa nam prav nadrealni principi pomagajo razumeti realni svet? Prav je, da se daje prednost samemu procesu, in ne končnemu produktu – predstavi. Nujno pa bi bilo, da se kreacija pokaže občinstvu. Zavedanje občinstva je pravzaprav ena temeljnih značilnosti, ki loči otroško igro od gledališke. Torej se ne morem strinjati, da se igramo dramske igre, ne da bi na koncu pokazali vsaj kratke epizode. Po načelih sodobnega pristopa k otroškemu gledališču pa jih ne vzporejamo s profesionalnimi predstavami. Poudarek je na otroški domišljiji in improvizaciji. Dobre strani drame v izobraževanju velja povezati s kreativno dramo in prav približevanje teh dveh načinov dela je izvrstna metoda za delo v razredu/vrtcu.

2.2 *Kreativna drama*

Osebnost mi je najbližja pa tudi preizkušena v praksi v naših vrtcih in šolah je kreativna drama (v kombinaciji z DIE), ki je lahko način za učenje, sredstvo za samoizražanje, terapevtska tehnika, socializacijska dejavnost ali preprosto oblika umetnosti. Children's Theatre Association of Amerika (Združenje otroškega gledališča v Ameriki) je kreativno dramo definiralo takole (Siks 1981, str. 6): »Kreativna drama je improvizacijska, osredotočena na proces, ne ekshibicijska oblika drame, v kateri so sodelujoči vodeni k domišljiji in igri vlog. Proces v kreativni drami je dinamičen. Vodja vodi učence k raziskovanju, razvoju,

samoizražanju in k posredovanju idej, konceptov in čustev skozi dramske uprizoritve. /.../ Poglavitni namen kreativne drame je spodbujati osebni razvoj in pospešiti učenje sodelujočih, bolj kot razvijanje prihodnjih igralcev.« V kreativni drami je dejavnost pogosto predlagana z zgodbo, s poezijo, z izvirno zamisljo, glasbo, ki jo ustvarjajo otroci ali odrasli. Vključuje lahko pantomimo (gibanje, geste, mimiko obraza brez besed, izrazni ples), improvizacije in igre vlog, ki imajo začetek, zaplet in konec. Dejavnosti potekajo z lutkami, maskami ali živo igro. Učenci verbalno ali neverbalno zaigrajo neko predlagano temo, katere zasnova je znana vnaprej, ali pa v igri vlog ustvarijo novo, improvizirano, v njihovi domišljiji ustvarjeno zgodbo. Za razliko od drame v vzgoji kreativna drama bolj razvija senzibilnost za spremljanje, oblikovanje in razumevanje gledališke umetnosti.

Na splošno je cilj obeh, drame v vzgoji in kreativne drame, pripraviti formalno predstavitev za občinstvo. Otroci seveda lahko predstavijo tudi improvizirane prizore drug drugemu v razredu/skupini, kar pa ni poglaviti predmet v celotnem dogajanju. Tako kreativna drama kot drama v vzgoji temeljita na procesu, katerega cilj je vsestranski razvoj. Vendar pa je nastop pred vrstniki z otrokovega vidika zelo pomemben. Ob tem si otrok razvija kriterije in kritičnost za oblikovanje predstave.

Zakaj je pomembno poznati temeljna izhodišča obeh principov? Ker za naše kreativno delo z gledališčem in lutko v razredu/vrtcu velja približati značilnosti ene in druge veje in tako na najboljši mogoči način doseči cilje na različnih področjih otrokovega razvoja. V igro je pomembno vključevati kurikularne cilje z različnih predmetnih področij, pustiti otrokom, da ustvarjajo po svojih zamislih in domišljiji, da glede na različne priložnosti in cilje enkrat pripravijo prizore po literarni predlogi, drugič pa improvizirajo svoje besedilo. Mnogo učiteljev/vzgojiteljev z veliko domišljije in kreativnosti ter s senzibilnostjo za otroke te stvari dobro izvaja intuitivno. Nujno pa je, da se tej praksi doda tudi teoretično znanje. Otroci prinesejo s seboj prekrasno, univerzalno sposobnost – igro biti »kot da«. Prav ta nam je pri kreativni drami v razredu/vrtcu v pomoč in izhodišče za delo, da ne izumljamo že odkritega.

Dr. Nelly McCaslin, profesorica na Univerzi v New Yorku in ena vodilnih avtoric na področju kreativne drame v Združenih državah Amerike, navaja cilje, ki jih dosežemo s kreativno gledališko vzgojo (2006, str. 6):

- razvoj kreativnosti in občutka za estetiko, večje kritično mišljenje,
- boljša socialna rast in kooperativnost,
- izboljšanje komunikacijskih sposobnosti,
- razvoj moralnih in duhovnih vrednot,
- zavedanje samega sebe.

Kot vidimo, se navedeni cilji ujemajo s cilji kurikula za vrtce in učnega načrta v devetletni osnovni šoli.

Nancy Renfro ugotavlja, »da se z vključevanjem dejavnosti z estetsko-kreativnega področja (gledališče, lutke, gib, glasba ...) močno poveča učinkovitost tradicionalnih metod poučevanja« (1982, str. 15). Otrokova udeležba v kreativnih gledaliških delavnicah prispeva k oblikovanju njegove samozavesti in mu poma-

ga izboljšati samopodobo. Tak otrok je sproščen in sposoben komunicirati na verbalni in neverbalni ravni. Ker pouk v šoli še vedno poteka v korist verbalne komunikacije, vidim prav v kreativni gledališki vzgoji priložnost za vzpostavitev razmerja med obema vrstama komunikacije. Ciljev ne moremo doseči le z nekaj urami kreativne gledališke vzgoje, temveč s sistematičnim, skrbno načrtovanim in kontinuiranim delom.

Torrance in Rockenstein (1988, v Kroflič 1999, str. 79) obravnavata učne metode z umetniškega področja tudi z vidika spodbujanja desnohemisferne in integrirane (»whole-brain«) dejavnosti. Izhajata iz domneve, da ima vsaka normalna oseba potenciala, iz katerih lahko razvije različne učne stile, ki jih nato izbira glede na potrebe v konkretnem položaju. Že v vrtcu se kaže, da si otrok z ustvarjalno-estetskimi pristopi k branju in matematiki skozi izvirno mišljenje in ustvarjalne izdelke pridobiva osnovne bralne, pisne in matematične spretnosti. Sočasno torej potekata kognitivno učenje in razumevanje ter svobodno čustveno in umetniško izražanje. Ustvarjalni, afektivni in kognitivni procesi se medsebojno aktivirajo, prepletajo in olajšujejo.

3 Sociodramska igra

Ob izhodišča kreativne dramske vzgoje pa postavljamo tudi teorijo sociodramske igre. Ob razlagi te igre se moramo najprej zavedati, da je to ena od stopenj v razvoju otrokove igre. S. Smilansky (1968) navaja štiri temeljne stopnje igre, o katerih so pisali tudi Buhler, Isaacs, Piaget in Valentine: funkcijska, konstrukcijska, dramska igra in igra s pravili. V funkcijski igri otrok preizkuša svoje gibalne sposobnosti, manipulira s predmeti jih raziskuje. S tem znanjem se pripravlja na naslednjo stopnjo v razvoju. Razvoj od funkcijske h konstrukcijski igri pomeni napredek od manipulacije k formulaciji. V tej fazi otrok igrače že uporablja z določenim namenom, ustvarja konstrukcijo. Naslednja stopnja v razvoju je simbolna igra, ki se pojavlja v dramski igri in se ji bomo v nadaljevanju največ posvetili. Igre s pravili so po različnih teorijah najvišja stopnja v razvoju igre. Otrok mora sprejeti neka postavljena pravila in se jim prilagoditi. Vigotski (1978, v Marjanovič Umek in Zupančič 2001, str. 15) »razvoj pravil ocenjuje kot pomembno fazo v otrokovem razvoju in razvoju igre in poudarja, da je zmotno mišljenje, da bi se otrok v domišljijiski igri lahko vedel brez pravil, saj je igra sestavljena iz kognitivnih reprezentacij vlogam primerne vedenja«. Dejstvo pa je, da se otrok lažje prilagodi in sprejme pravila v igri vlog kot v realnem življenju. »To, kar bi bilo v življenju nemogoče, je v igri mogoče: taka igra ustvarja otrokovo območje optimalnega razvoja. V igri se otroci vedejo nad svojim povprečjem.« (Vigotski 1978, v Marjanovič Umek in Zupančič 2001, str. 16)

Sociodramska igra je oblika prostovoljne socialne igralne dejavnosti, v kateri se otrok pretvarja, da je nekdo drug. Otrokova želja, da bi posnemal značilnosti sveta odraslih (staršev), pomembno vpliva na vsebino in način vedenja v sociodramski igri. Otrokova dejavnost je usmerjena v kolikor se da natančno posnemanje sveta, ki ga opazuje in razume po svoje. V akciji in besedi,

s pomočjo realnega ali namišljenega predmeta otrok imitira neko osebo – iz svojih življenjskih izkušenj ali izmišljeno. Otrokova verbalizacija v igri rabi kot imitacija govora ali kot substitut za predmete, dejavnosti in položaje. Tudi Aristotel v svoji razlagi dramske igre utemeljuje nastanek te umetnosti v otrokovi igri. »Posnemanje je ljudem prirojeno že od otroških let. Po tem se ljudje tudi razlikujejo od drugih bitij, saj je človek bolj kot vsa druga bitja nagnjen k posnemanju, s posnemanjem se dokoplje do prvih spoznanj, posnemani predmet zbujajo veselje vsem ljudem.« (Aristoteles 2005, str. 84) Igra postane sociodramska, če poteka v interakciji z vsaj eno osebo. Izpostavimo lahko dva temeljna elementa (Smilansky 1968): realizem in domišljijo. Ko otrok poskuša igrati, govoriti in biti videti kot resnična oseba in ustvarjati položaje, ki so podobni resničnemu življenju, govorimo o imitaciji, ki se nanaša na element realnosti. Element domišljije vstopi v igro, ko otrok ne zmore natančno imitirati sveta odraslih, z domišljijo lahko preseže meje realnosti v času in prostoru. Govorna interakcija ima pomembno vlogo pri načrtovanju in poteku igre. Imitativna in domišljajska verbalizacija se pojavljata v egocentrični obliki, ko se otrok igra sam, vendar se bolj razvija v sociodramski igri.

Šest igralnih elementov, ki so bistveni za sociodramsko igro, navaja S. Smilansky (1968, str. 9):

- *imitativna igra vlog*: otrok v igri »kot da« prevzame vlogo in jo prikaže v dejavnosti posnemanja ali/in z verbalizacijo;
- *pretvarjanje, vezano na predmete*: gibi ali izjave so zamenjava za realne predmete;
- *pretvarjanje, vezano na položaj in dejavnost*: besedna razlaga je zamenjava za dejavnosti ali položaja;
- *vztrajanje*: otrok vztraja v igri vsaj deset minut;
- *interakcija*: vsaj dva udeleženca sta vključena v oblikovanje igre;
- *verbalna komunikacija*: prisotna je besedna interakcija, ki se veže na vsebino in potek igre.

Prvi štirje kriteriji se vežejo na dramsko igro na splošno, zadnja dva pa na sociodramsko igro. Torej, če se otrok pretvarja, da je mama, ki gre v mesto in »kot da« pelje avto, je to le dramska igra. Če pa je v igro vključen še en otrok, ki morda prevzame vlogo očka in se medsebojno dogovarjata o poteku igre, lahko govorimo o sociodramski igri.

Področja, na katerih je prepoznaven pozitiven vpliv simbolne igre, sta identificirala Singer in Singer (1990, str. 151, v Kitson 1994):

- aktualno spontano verbalno izražanje v sociodramski igri,
- ustrezno zvečanje socialnih interakcij,
- pomemben napredek v različnih spretnostih.

Ugotovimo lahko, da je sociodramska igra zelo celostna dejavnost, ki vpliva na otrokov čustveni, socialni in intelektualni razvoj, ki je izrednega pomena za otrokov uspeh v šoli in v življenju nasploh. Iz raziskav sociodramske igre »lahko ugotovimo veliko podobnost med vzorci vedenja, ki omogočajo uspešno udeležbo v sociodramski igri, in vzorci vedenja, ki so potrebni za uspešno vključitev v šolske položaje in predmete /.../. Reševanje problemov v šolskih vsebinah zahteva

precejšnje sposobnost predstavljanja.« (Smilansky 1968, str. 12) Geografija – zamisliti si, kakšna je Avstralija, kako živijo Eskimi; zgodovina – kako so živeli nekoč; branje literarnih del, izmisliti si zgodbo za pisanje – vse to so pojmi, predstave, ki jih otrok ni neposredno izkusil. Ko bo v svojih igrah uspešno preizkušal različne pojme in preigraval miselne predstave, bo pripravljen tudi za pogumno, neobremenjeno reševanje miselnih problemov iz učnega načrta.

Različni avtorji poudarjajo prav verbalizacijo in razvoj govora pri igri vlog, ne pozabimo pa na zelo pomembno neverbalno komunikacijo. Otrok nam lahko le z neverbalnimi izraznimi sredstvi sporoči vsebino in pomen svoje igre. Če se za trenutek ozremo v ritual, ki je izvor gledališke umetnosti, se bomo spomnili, da so imeli v ritualnih igrah največjo vlogo prav neverbalni znaki sporazumevanja. Tudi ritual je na neki način igra »kot da«, ki je seveda ne moremo vzporejati z otroško igro vlog, lahko pa najdemo neke podobnosti – vsebuje elemente iz realnosti in iz domišljije. Turner (1989, v Duran 1995) piše, da postanejo v t. i. teaterskih igrah signali, kot so besede, gestikulacija, mimika obraza, drža telesa, stilizirani gib itn., simboli in v teh igrah zasledimo spoj verbalnih in neverbalnih simbolnih dejavnosti. Ko spontana simbolna igra prehaja v gledališko igro in postane dogodek, četudi v zelo kratkem prizoru, otroka spodbujamo, da se izraža tudi ali predvsem neverbalno. V sodobni kreativni gledališki vzgoji, ki naj bi bila del vsakega kurikula v vrtcu in na razredni stopnji osnovne šole, se izpostavljajo prav igre, v katerih se otrok čim več izraža z neverbalnimi izraznimi sredstvi. Prav to pomaga otroku pri verbalizaciji čustev, doživetij in dogodkov.

Smilanskyjeva (1968, str. 12–15) opisuje, kako sociodramska igra vpliva na otrokovo kreativnost, čustveni, socialni in intelektualni razvoj. Navaja temeljne značilnosti, ki pomembno vplivajo na otrokovo potencialno učenje:

- oblikovanje novih zvez iz izkušenj;
- selektivnost in intelektualna disciplina;
- razlikovanje poglobitnih značilnosti v sekvencah vloge;
- visoka koncentracija;
- izboljšanje samozavesti in samonadzora;
- samodisciplina, ki se veže na kontekst igre (npr. otrok, ki igra neko vlogo, mora zadrževati jok, ker karakter v igri ne joka);
- prožnost in empatija do drugih;
- razvoj notranjih kriterijev;
- pridobitev občutka za kreativnost in sposobnost nadzorovanja lastnih odgovorov;
- razvijanje kooperativnih spretnosti; igra pretvarjanja v skupini zahteva »daj – dam«;
- zavedanje o morebitni uporabi okolja v načrtovanju igre in igralnih dejavnostih;
- zvečanje občutljivosti za alternativno izbiro vlog (ideja za vlogo očeta vključuje širok koncept očetovstva, in ne le značilnosti lastnega očeta);
- zvečanje zmogljivosti za razvoj abstrakcije,
- visoka zmožnost generalizacije.

Otroci se dogovarjajo o vlogah, nato pa razvijajo vsebino igre po določenem načrtu. Vsaka dejavnost, ki jo otrok izpelje, ima logično nadaljevanje v naslednji dejavnosti. Predmeti, igrače in položaji dobivajo določene značaje v igri, dejavnosti otrok v igri so zelo povezane. Pojavljajo se nepisana, a za vse sodelujoče obvezna, notranja pravila. Otrokove dejavnosti so podrejene igranju vsebine in vlogi, ki jo prevzame. Njihovo ustvarjanje ni samo sebi namen, vedno imajo nalogo, da realizirajo vlogo (Eljkonjin 1981).

Prevzemanje vloge ali več vlog v sociodramski, domišljjski igri omogoča otroku pogled na stvari iz različnih zornih kotov, onstran realnosti, kar pa otroku pomaga razumeti realne principe. »Skozi takšne in podobne igre se otrokovo notranje življenje razpleta na domišljjski ravni, ne da bi ustavljalo napredovanja v kontroli realnosti. Strah odraslih, da bo otrok ostal vklenjen v svetu domišljije je torej odveč. Ravno skozi domišljjsko igro prepozna omejitve, ki jih predenj postavlja zunanja realnost. /.../ Skozi domišljjsko igro otrok ureja zmešnjavo v svojem notranjem svetu in vzpostavlja kontrolo realnosti. Domišljjski (notranji) svet in zunanja realnost se ne izključujeta več. Nasprotno – domišljija predstavlja most med nezavednim ter zunanjo realnostjo. Tako se tudi obraz te realnosti omehča in počloveči. Ne predstavlja več prebolečih zahtev in omejitev.« (Praper 1992, str. 179)

4 Otroška spontana igra in gledališka igra

Vsak, ki dela z otroki v gledališki dejavnosti, se zaveda, da ne vzgaja prihodnjih igralcev, temveč z dejavnostmi pripomore k boljšemu čustvenemu, socialnemu in intelektualnemu razvoju otrok, hkrati pa jih vzgaja za razumevanje in spremljanje gledališke umetnosti.

Eden od ciljev gledališkega ukvarjanja z otrokom je vzpostavitev ravnotežja med otrokovim razumevanjem čiste, neobvezne igre in njegovim odnosom do gledališča kot oblikovanega medija. Celotna mentorjeva dejavnost je vsebinsko namenjena razvijanju otrokove ustvarjalnosti in ustvarjanju sproščene in sodelovalnega ozračja z delom pri skupnem projektu. Mentor z igralnimi dejavnostmi otrokom pomaga spoznavati svet, ga razumeti, spreminjati na njihov, svojevrstni način. Otroško igro je treba negovati in na njej graditi. Prav čisto otroško igro, v katero otrok projicira del svojega čustvenega in doživljajskega sveta, je treba »izkoristiti« in jo razvijati. Torej ne gre za mentorjevo režiranje po lastnih zamislih, temveč dodajanje gledaliških elementov otroški igri.

Ko se otrok igra sam ali s prijateljem, je poglobitveni cilj zadostiti želji po igri. Igra se spontano, neusmerjeno. Gre za svobodno dejavnost, katere cilj ni zadovoljevanje potreb, čeprav se to spontano zgodi. V sociodramski igri se bo otrok tudi igral nekoga drugega, a brez cilja, da bi to pokazal občinstvu. Tu se pojavi pomemben element za igranje gledališča: zavedanje tretjega – občinstva. Igrati pa je treba dodati tudi neko strukturo – dramaturgijo in postaviti odnose med osebami. Omenjenih elementov pa učitelj/vzgojitelj ne postavlja na novo, ampak izhaja iz otrokove igre. Le tako se bodo namreč ohranile vsa sproščenost, ust-

varjalnost in neposrednost – vse, kar otroška igra že vsebuje in česar ni mogoče nadomestiti z nobeno tehniko ali kakršnimi koli gledališkimi veščinami. M. Misailović (1990, str. 42) pojasnjuje razlike med otroško, dramsko in dramatizirano zgodbo:

- otroška igra: otrok predstavlja sebe – igra izhaja iz otroka;
- dramska igra: otrok imitira nekoga drugega ali nekaj drugega – izvor igre je zunaj otroka;
- dramatizirane zgodbe: otrok se vživlja in namišljeno spreminja v osebe, živali ali stvari, glede na zgodbo, pesem ali neko splošno besedilo. Spodbuda za igro torej ni spontana, temveč je posredovana od zunaj. Dramatizirane igre razvijajo otrokove sposobnosti globljega vpogleda v stvari, širšega prilagajanja, močnejšega vživljanja in dobrega razsojanja. Številne zunanje spodbude se v takih igrah spreminjajo v edinstveno stvaritev in s tem pomembno prispevajo k otrokovemu celostnemu razvoju.

Menim, da moramo Misailovićevi razlagi dodati, da ni nujno, da se v dramatizirani igri otrok vživlja v osebe, ki jih narekuje besedilo. Sodobni pristop k otroškemu gledališču poudarja prav nasprotno: otroke v vrtcu in na razredni stopnji v gledališki igri ne obremenjujemo z besedilom. Torej je lahko zunanja spodbuda, o kateri Misailović govori, tudi neki problem, dogodek, tema, ki otroka spodbudijo h gledališki igri. Sicer se lahko zgodi, da besedilo otroke preveč omejuje ter jim jemlje spontanost in svobodo, ki sta nujni v otroškem gledališču. Ob takem načinu dela bo otrok zunanjim spodbudam dodal tudi svoj individualizem in osebni pogled na stvari. In ne pozabimo: gledališče se lahko igrajo vsi otroci, ne glede na intelektualne, komunikacijske sposobnosti in talent. Tudi spontana igra ni le privilegij talentiranih, mar ne?

Ob tem je nujna tudi razprava o tem, kako lahko mentorji napačno razumejo otroško gledališče, najsi bo v razredu/vrtcu ali pri interesni dejavnosti. Čeprav se z igro posnemanja, simbolno igra otrok nekako približuje gledališki umetnosti, pa nikakor ne prikazuje na odru sebe kot igralca, temveč se na odru le igra. »Otrok igralec se ne sprašuje mrzlično sam pri sebi: i, kam bi se del – se ne prestopa in se ne guga, ampak se igra, kakor na velikem osvetljenem igrišču.« (Zupančič 1993, str. 68) Otroška igra in igra profesionalnega igralca se bistveno ločita v cilju in procesu, vsebini in pomenu. Otroške dramske in dramatizirane igre torej niso dejavnosti profesionalnega igralca v malem, lahko pa so začetki prihodnjih igralških sposobnosti. Misailović (1991, str. 44) je za boljše razumevanje razlik med igralcem na odru, ki predstavlja neki dramski lik, in otrokom, ki se igra in v igrah »kot da« igra prikazuje neko osebo, zapisal temeljne razlike med enim in drugim:

Otrok	Igralec
Po naravi se bolj zaveda sebe kot objekta posnemanja.	Bolj se zaveda lika, ki ga predstavlja.
Igra se iz nagonske želje po igri.	Igra iz želje po igralski vlogi.
Posnemanje objekta	Ustvarjanje in oživljanje objekta
Zadovoljiti sebe	Zadovoljiti gledalce
Zavest o osebnem stremljenju in osebnem uživanju v igri.	Zavest o družbeni funkciji igre
Dramske in dramatizirane igre potekajo bolj spontano tudi, kadar razvijajo smisel za lepo in estetska doživetja – prilagodijo se bolj psihološkim in pedagoškim merilom kot pa estetskim.	Igralčeva igra se razvija disciplinirano in sistematsko – prilagaja se estetskim merilom.
Razvoj igre je deloma zamišljen, nastop pa je improviziran.	Razvoj vloge je vnaprej usmerjen in naučen.
Vodja dramskih in dramatiziranih iger pomaga, podpira in opogumlja: igranje je osvobajajoče.	Režiser igralcu narekuje kam, od kod, kako.
Razvijanje dramskih in dramatiziranih iger dopušča tudi otroško sanjarjenje.	Disciplinirano in sistematično usvajanje vloge
Uživanje v lastni igri je pred zavestjo o kolektivni igri.	Razvita zavest o kolektivni igri
Otroci prikazujejo to, kar razumejo.	Igralčeva igra prikazuje to, kar je.
V igri otroci odkrivajo svoj svet, odkrivajo poti, kako priti do tega sveta.	Igra popelje gledalce iz svojega sveta v imaginarni svet – vizijo dramatika, režiserja, igralca.
Igre so oblika dvosmerne komunikacije: z vrstniki in odraslimi.	Komunikacija igralca je večsmerna, večpomenska in je lahko neizčrpano polivalentna.
Otrok ne razmišlja o idealni interpretaciji.	Profesionalno obvladanje igralskih tehnik
Otrok manj interpretira vlogo v igri, bolj pa svoje podzavestne, notranje sposobnosti.	Bolj interpretira vlogo kot sebe.
Dramske in dramatizirane igre so v svojem bistvu kolektivne igre, s pomočjo katerih otrok razvija svoje sposobnosti.	Igralec s svojimi sposobnostmi ustvarja za druge.

Preglednica 1: Temeljne razlike med igralcem na odru in otrokom v igrah »kot da«

Avtor razmišlja (prav tam), da imajo otroške igre izreden psihološki in pedagoški vpliv, zgodi pa se lahko tudi, da imajo dramske in dramatizirane igre negativne etične in estetske posledice. Zato ima vodja mentor teh iger pomembno nalogo – da pronicljivo in strokovno usklajuje pedagoške in estetske prvine teh iger. Dramske in dramatizirane igre zahtevajo svojevrstno disciplino, ki je

razvitejša od pravil običajnih iger. Pri tem mora mentor paziti, da ta disciplina ne postane pomembnejša od drugih ciljev in da otroci dejavnosti ne doživljajo kot pritisk – pomembnejši od igre. Na eni strani lahko disciplina pomeni slediti dramski zgradbi, ki nastaja, in se zavedati občinstva, za katerega igramo. Na drugi strani pa disciplina lahko tudi pomeni zahteve mentorja, ki režira predstavo ali miniprizore v razredu/skupini, po svoji logiki in zgledu profesionalnih predstav. Prav v tem trenutku se lahko otroku naredi največja škoda, saj ni več sproščen, se ne igra, ne razvija vseh svojih sposobnosti, temveč sledi željam mentorja režiserja. V tem trenutku se oddaljimo od bistva otroškega gledališča. »Od otroka ne zahtevajmo kopiranja, imitiranja, temveč dojemanje in doživljanje sveta. Namesto perfekcije v izvedbi je treba spodbujati inventivnost v svobodni in individualni interpretaciji.« (Prav tam)

Ko se otrok igra gledališče, naj bo igra spodbujena z besedilom, doživljajem ali tematiko, naj bo improvizirana ali vnaprej dogovorjena, vselej prevzema določeno vlogo, ki predstavlja ljudi, predmete, živali itn. Zaradi tega je zelo podobna simbolni igri. Za razliko od simbolne igre pa ima ta igra relativno stalno dramsko kompozicijo. Tu obstajajo temeljna pravila (simbolna igra jih nima), ki določajo zaporedje osnovnega dogajanja v igri. Igra poteka linearno, z zaporedjem po epskem principu.

Dramsko dejanje, ki je seveda namenjeno gledalcu, mora smotrno rasti od začetka prek sredine do konca v dramatičnem stopnjevanju. Začne se z ekspoziicijo, ki mora seznaniti gledalca s predzgodbo dramskega dejanja in z glavnimi osebami, njihovimi značaji in junakovimi nasprotniki. S sprožilnim elementom se začne dejanje zapletati, to je trenutek, ko postane v zgodbi obsežen konflikt aktualen. Zapletanje dejanja kot zaostrovanje med igro in nasprotno igro (protagonist – antagonist) doseže svoj vrhunec v vrhu dejanja. To je trenutek, ko je spor med igro in nasprotno igro privedel do preloma med obema nasprotnikom. V vrhu dejanja se v celoti razgrne glavni konflikt igre ter sta si protagonist in antagonist vsaj navidezno enako močna. Vrh dejanja sledi končni preobrat z razpletom dejanja (Kralj 1984).

Otroci torej v svojih dramatiziranih igrah igrajo določeno zgodbo, ki jo več ali manj odigrajo tako, kot so jo zadnjikrat. Kot smo že poudarili, od otrok ne bomo zahtevali, da se natančno naučijo besedilo na pamet, pustimo jim improvizacijo v besedi in gibu, le da sledijo temeljni ideji zgodbe. »Kompozicijska enotnost se enako kot v drami oblikuje na enotnosti govora in dejanja. Dramska kompozicija se razvija od uvodnega dela, ki ustvarja pogoje za razvoj dejavnosti, prek osrednjega dela, ki razvija dejavnost s hitrim naraščanjem napetosti, vse do sklepnega dela. V teh igrah lahko, tako kot v drami, spremljamo: ekspoziicijo, zaplet, vrh, peripetijo in razplet.« (Duran 1995, str. 107) Zaradi vseh teh elementov imenuje avtorica te igre teatarske. Avtoričino raziskovanje teh iger (prav tam) kot semiotične sestavine in raziskovanje njihove realizacije v otroških igrah je pripeljalo do tematske in strukturalne vezi z dvema sestavinama narodne kulture: s pravljično in z ustno narodno teatrologijo. Poleg tega se v teh igrah najdejo tudi teme, ki so bližje vsakodnevnim dogodkom, ki jih spremlja humor. Razmeroma stalna dramska kompozicija teh iger se realizira po zgledu

renesančne *commedie dell'arte*, ki je gradila na improvizaciji igralcev; ti so se le okvirno držali razvoja zgodbe. »Pomembno je, da igralec pozna vsebino zgodbe in svojo vlogo, da se drži temeljne ideje in karakterja zgodbe, dialog pa je stvar improvizacije.« (Bonifačić Rožin 1963, v Duran 1995, str. 110) Enake značilnosti najdemo tudi v gledališki igri (z lutkami ali v živo) otrok, ki je del učnega procesa za doseganje kurikularnih ciljev.

5 Učenje z dramo

Howard Gardner (1993, v Korošec 2006) je s svojo znano teorijo o več inteligencah obogatil področje raziskav učenja z dramo. Odprl nam je nov pogled na razvoj ob dramskih dejavnostih. Avtor obravnava vlogo igralca samostojno v poglavju *Telesnogibalna inteligenca* (1993, str. 260), vendar jo močno povezuje še z drugimi inteligencami. Udeleženci v dramskih dejavnostih potrebujejo več razvitih inteligenc: *jezikovno, telesnogibalno, obe osebni inteligenci – interpersonalno in intrapersonalno*, pogosto pa je tudi *glasbena inteligenca* nepogrešljivi del izvedbe (prav tam, str. 242).

Učitelju/vzgojitelju so gledališka izrazna sredstva v pomoč pri lažjem razumevanju otroka, prepoznavanju njegovih čustev in težav in pri hitrejšem in zanimivejšem doseganju ciljev učnega načrta.

Raziskava o uporabi lutk kot medija za doseg ciljev pri pouku (Korošec 2004) je pokazala, da učiteljice/vzgojiteljice menijo, da so lutke učinkovit učni pripomoček za doseg kurikularnih ciljev, ob tem pa vplivamo tudi na otrokov čustveni in socialni razvoj. Cilji pri pouku so doseženi hitro in prijetno. Vendar pa je ista raziskava pokazala, da se ta medij pri pouku redko uporablja. Kot najpogostejše razloge za to navajajo učiteljice/vzgojiteljice pomanjkanje časa, natrpan urnik in pomanjkanje znanja. Hkrati pa kvalitativna raziskava (Korošec 2004) kaže, da tiste učiteljice/vzgojiteljice, ki lutke (omenjajo tudi druga gledališka izrazna sredstva) redno vključujejo v svoje delo, te povezujejo z različnimi predmetnimi področji. Najpogosteje se uporabljajo pri učenju slovenskega jezika kot motivacija za domače branje, poustvarjanje dramskih besedil, učenje pesmi, govorne nastope in seveda tudi pri opismenjevanju. Otroci učijo in vadijo pri učenju črk – s svojim telesom (rokami, nogami) in v sodelovanju s partnerjem sestavljajo črke; črke lahko izdelajo iz pene, te lahko počnejo različne vragolije: plešejo, odidejo na potovanje in se sporazumevajo s svojimi glasovi (a skače »A, A, A«, zeha in podobno). Med odmorom črke v lutkovnem kotičku oživijo v različnih spontanah igrah. Opismenjevanje je tako zabavno in vznemirljivo. Spoznavanje črk lahko povežemo z drugimi predmetnimi področji: z glasbo – črke plešejo, odidejo v glasbeno šolo, kjer spoznavajo instrumente, itn.; z matematiko – črke razvrščajo po barvi, velikosti, preštevajo, oblikujejo nove like ...; s spoznavanjem okolja – spoznavajo predmete, kraje, imena, ki se začnejo na posamezne črke, črka zbolí in odide k zdravniku, itn.; z likovno in tehnično vzgojo. Pri matematiki lahko gosenica z mnogimi barvnimi trebuhu pomaga pri štetju, razvrščanju ali pri poštevanki, ptičji kljun bo pomagal pri

razumevanju znaka več – manj, iz različnih likov bomo lahko sestavili osebe, ki bodo oživele v domišljijiski igri. Oživijo lahko kamni, ki pridejo iz različnih življenjskih okolij in vsak ima svojo zgodbo, veji listavca in iglavca imata tudi vsaka svoje izkušnje in značilnosti. Pri tujem jeziku lutka lahko nastopa v vlogi tujca, ki se znajde v razredu/vrtcu, ne zna pa niti besede slovensko. Otroci so tako zelo močno motivirani, da lutko naučijo slovenščino, mimogrede pa se naučijo tudi besede iz slovarja tujega jezika. Tako so na primer otroci četrtega razreda v eni od ljubljanskih šol spoznavali Shakespearjeve zgodbe ob lutkah. Učiteljica je govorila le angleško in jih v tedenskih delavnicah vodila skozi Romea in Julijo ter Othella. Za konec si je vsak otrok izdelal svojo lutko in v skupini s sošolci tudi zaigral. Ko so otroke vprašali, za koga je pisal Shakespeare, so odgovorili: »Za otroke, seveda! No, ja. Mogoče tudi za odrasle.« Ta izkušnja je dokazala, kako močna motivacija so lahko gledališka izrazna sredstva za učenje. Celotno učenje Shakespearja.

O vplivu drame pri učenju branja in pisanja piše B. J. Wagner (1998), N. M. Laughlin (1998) je v študiji primera ugotavljala *vpliv lutke na otrokove bralne sposobnosti* in prišla do navdušujočih ugotovitev. Kako je lahko učenje zgodovinskih dejstev zanimivejše, piše J. H. Kraus (1991). Zgodovina je namreč zgodba ljudi, ujeta v nekem trenutku njihovega življenja. So odločitve, včasih težke, včasih boleče, a ko jih otroci preigrajo v igri vlog, jih tudi lažje razumejo. V gledališču se otroci ne le naučijo dejstva, ampak lahko v igranih položajih preizkusijo, čustveno in gibalno doživijo položaje, ki so pripeljali do nekega dogodka v preteklosti. Učenje geografije – z oblikovanjem namišljenega zemljevida, igro vlog o značilnostih posameznega kraja, ljudi in podnebja – je prijetnejše, dokazano pa tudi učinkovito. Še bi lahko naštevali, a namen tega prispevka ni podrobno pisati o konkretnem vključevanju gledališča v prakso.

Ves čas pišemo o otrocih, ne gre pa zanemariti, da učiteljice/vzgojiteljice ob uporabi kreativne drame (lutke) govorijo o svoji potrditvi, osebnostni in profesionalni rasti. Lutke so jim bile pri izvedbi ur pomembne partnerice, koristen in učinkovit učni pripomoček, takšno delo pa jim je pomenilo izziv in povečanje lastne kreativnosti (Korošec 2004).

6 Povezovanje umetniških zvrsti v scenskih umetnostih

Projekti, ki povezujejo gledališče, glasbo, ples, kreativno pisanje in vizualne umetnosti, so tisti del življenja vrtca in šole, ki vnaša v skupnost ustvarjalnost, domišljijo in brezmejno sodelovanje. Največkrat potekajo v sklopu interesnih dejavnosti, vse pogosteje tudi kot del kurikula in dnevnega dogajanja v skupini. Moči in veselje združijo vzgojitelji/učitelji in otroci z različnim znanjem in spretnostmi, njihovo delo pa se sklene z velikim dogodkom – predstavo. Tudi v teh projektih je treba zaupati otrokom in njihovim sposobnostim. Otroku naj sam raziskuje, išče odgovore in mogoče ustvarjalne rešitve, odrasli pa poskrbijo za bogato in spodbudno okolje ter negovanje in razvijanje otroških zamisli. Tudi ko je težišče dela na pripravi predstave, moramo ves čas imeti v mislih, da delamo

z otroki, in ne s profesionalci, zato ohranjamo otroško sproščenost, spontanost in veselje do igranja. Otroku omogočimo, da v predstavi izraža svoj intimni svet in komunicira z občinstvom neposredno, individualno in sproščeno.

Učiteljice se bodo morda zlasti pri starejših otrocih odločile, da delajo z določenim besedilom. Toda preden se lotimo obdelave besedila, je potrebno veliko ur improvizacije, igranja s karakterji, prostorom in tematiko. Predstava obsega tudi scenske priprave, glasbeno spremljavo, lučne efekte, zato dajmo otrokom priložnost, da se tudi tu dokažejo. Izvajalci glasbe, scenski mojster, oblikovalec luči, oblikovalec lutk, scene in kostumov – odkrijmo in razvijajmo talente! Ko otroci prevzamejo odgovornost za posamezne elemente v predstavi, pridobijo dodatno znanje in izkušnje. Sodelovanje med igralci in ekipo za odrom je še ena nepozabna izkušnja. »Umetniška sredstva se pogosto prepletajo, še zlasti pri scenskih umetnostih, kar nam mora biti vodilo in podpora pri tem, da v praksi uveljavimo načelo povezovanja, prepletanja, a tudi smiselnega osamosvajanja teh umetniških zvrsti, ki naj v sodobnem vrvcu in šoli dobijo pomembnejše mesto, ne samo kot oblike umetniškega izražanja, marveč tudi kot vsakodnevna oblika komunikacije med vzgojiteljem/učiteljem in otroki.« (Majaron 2006)

7 Sklep

Gledališka igra deluje energetsko močno, ker je otrok v dejavnosti vključen celostno. Otrokovo telo je prav tako dejavno kot njegove misli. Otroci, ki sodelujejo v kreativni drami, so vodeni v domišljajske položaje, v katerih iščejo odgovore in rešitve z vsem telesom in mišljenjem. Ugotavljajo, domnevajo, ugibajo, kako svet in stvari okoli njih delujejo, nato pa z igro preverjajo svoje domneve. Z gledališkimi izraznimi sredstvi simbolno izrazijo svoje razumevanje, ki so ga oblikovali v zgodbo – z gibom, besednim izražanjem, likovnim ustvarjanjem in morda na koncu celo z napisano zgodbo. S kreativno dramo lahko učimo umetnost gledališča in/ali motiviramo in razširimo učenje na drugih področjih. Otroci se učijo sprejemati odgovornost, skupinske odločitve, delati sodelovalno, razvijati nove interese in poiskati nove informacije. Gledališče z vsemi izraznimi sredstvi tako postane tudi povezovallec vsebin z različnih področij kurikula, otrokom pa odpira pot k lastni ustvarjalnosti in nekonformistični drži v spoštovanju drugačnosti in individualnosti. In naj obvelja Aristotelova misel, ki pravi, da je umetnost neizogibno potrebna.

Literatura

- Aristoteles (2005). *Poetika. O pesniški umetnosti*. Ljubljana: Študentska založba.
- Duran, M. (1995). *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Eljkonjin, D. B. (1981). *Psihologija dečje igre*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Gantar, K. (2005). *Aristotelova polemika s Platonom. V: Poetika*. Ljubljana: Študentska založba.

- Gruić, I. (2002). *Prolaz u zamišljeni svijet*. Zagreb: Golden marketing.
- Kitson (1994). *Fantasy play: a case for adult intervention*. V: Moyles, J. R. (ur.), *The excellence of play*. Buckingham: Open University Press.
- Korošec, H. (2004). *Simbolna igra z lutko – način komunikacije v razredu*. Magistrsko delo. Ljubljana: Pef.
- Korošec, H. (2006). *Vključevanje lutk v vzgojno-izobraževalno delo*. V: *Sodobna pedagogika*, št. 3, str. 120–145.
- Kralj, V. (1984). *Dramaturški vademekum*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Kroflič, B. (1999). *Ustvarjalni gib – tretja razsežnost pouka*. Ljubljana: Znanstveno publicistično središče.
- Laughlin, N. M. (1999). *Puppet power*. Glenview, Illinois: Good Year Books.
- Majaron, E. (2006). *Zakaj glasba, ples, lutke pod »isto streho«?* V: Borota, B. et al. *Otrok v svetu glasbe, plesa in lutk*. Koper: Pedagoška fakulteta.
- Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (ur.) (2001). *Teorije otroške igre*. V: *Psihologija otroške igre*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Medved Udovič, V. (2000). *Igra videza*. Ljubljana: Rokus.
- Misailović, M. (1991). *Dete i pozorišna umetnost*. Beograd: zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- McCaslin, N. (2006). *Creative Drama in the Classroom and beyond*. Boston: Pearson Education.
- Praper, P. (1992). *Tako majhen, pa že nervozen*. Nova Gorica: Educa.
- Renfro, N. (1982). *Discovering the Super Senses through Puppetmime*. Austin, Texas: Nancy Renfro Studios.
- Siks, G. B. (1981). *Drama in Education – A changing scene*. V: McCaslin, N. (ur.), *Children and Drama*. New York & London: Longman.
- Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. New York, London, Sydney: Wiley & Sons.
- Wagner, B. J. (1998). *Educational drama and language arts*. Chicago, Illinois: Heinemann.
- Ward, W. (1981). *A retrospect*. V: McCaslin, N. (ur.), *Children and Drama*. New York & London: Longman.
- Zupančič, Z. (1993). *Mali gledališki vedež*. Ljubljana: pravljичno gledališče.

KOROŠEC Helena, M.A.

THEATRE – A MEDIUM FOR LEARNING AND TEACHING, AND A CHILD'S INTEGRAL DEVELOPMENT

Abstract: The article presents drama on the basis of the principles of creative theatre education and also gives the grounds for its enactment in school or kindergarten through the theory of socio-drama. With an approach based on the starting points of a creative play, the theatre means of expression are a medium for connecting study contents, for achievement of the goals of the curriculum, and also for interfering with the child's emotional and social development. Generally, the goal of educational drama and creative drama is to prepare a formal presentation for the audience. However, for the teacher what is important is the process in which these activities take place. The main purpose of creative drama education is to encourage the personality development of the participants and to simultaneously teach them how to follow and understand theatre art. In work with children involving theatre activities, it is important to be aware that we are not educating future actors. The teacher should take children sensibly through the process in which they discover their world and develop their abilities. Even when they develop a sense of beauty and aesthetic experience, these plays should adjust more to psychological and pedagogical criteria rather than to aesthetic ones.

Key words: creative drama, educational drama, socio-drama, child in theatre.

Vesna Geršak

Pomen poučevanja in učenja s plesno-gibalnimi dejavnostmi v vrtcu in osnovni šoli

Povzetek: Prispevek utemeljuje pomembnost poučevanja in učenja s plesno-gibalnimi dejavnostmi v današnjem konceptu vzgoje in izobraževanja. Besedilo osvetli pomen plesne vzgoje za otrokov razvoj in predstavi plesno vzgojo kot del celostnega učenja. Na temelju raziskav o vključevanju plesne vzgoje in ustvarjalnega giba pri delu z otroki v vrtcu in šoli ter pri integraciji otrok s posebnimi potrebami sklepamo, da je vključevanje plesne vzgoje v vrtec in osnovno šolo potrebno za otrokov celostni razvoj. Pozitivni učinki se kažejo na vseh področjih razvoja: na čustveno-socialnem, kognitivnem in psihomotoričnem. Zaradi tega bi bilo smiselno sistematično vpeljevanje metode poučevanja in učenja s plesno-gibalnimi dejavnostmi na vseh stopnjah izobraževanja.

Gljučne besede: celostno učenje, komunikacija skozi umetnost, plesna vzgoja, ustvarjalni gib, vrtec, osnovna šola.

UDK: 37.037.1

Pregledni znanstveni prispevek

Vesna Geršak, asistentka, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani in Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem; e-naslov: vesna.gersak@guest.arnes.si

1 Uvod

Poučevanje in učenje s plesno umetnostjo je v današnjem konceptu predšolske vzgoje enakovredno drugim umetnostim – v kurikulumu zavzema obsežen del ciljev in dejavnosti, čeprav v praksi opažamo, da vzgojitelji za doseg načrtovanih ciljev bolj uporabljajo glasbeno, likovno in deloma tudi dramsko umetnost. V osnovni šoli se te razlike še stopnjujejo, saj zavzemata glasbena in likovna umetnost svoje področje v predmetniku, plesna in dramska umetnost pa sta umeščeni na druga vzgojno-izobraževalna področja. Drama najde največ mesta pri slovenskem jeziku, ples pa je del glasbene in športne vzgoje ter izbirna vsebina.

Zakaj sploh plesno-gibalno ustvarjanje v procesu vzgoje in izobraževanja? S plesnim ustvarjanjem razvijamo izražanje in komuniciranje, ustvarjalnost, krepimo pozitivne odnose v skupini, doživljanje, višje spoznavne funkcije ... razvijamo vsa področja otrokovega razvoja: čustveno-socialno, kognitivno in psihomotorično (Kroflič 1992; Kroflič 1999; Griss 1998; Payne 1990). Poglavitni učinek umetnostnega izražanja pri plesu je zagotovo socialni vidik. Zaradi tega je pomembno, da se učitelji zavedo pomembnosti tega področja, ki ne spada samo v telovadnico, ampak enakovredno tudi v razred k vsem učnim predmetom, saj je odlično integracijsko sredstvo za povezovanje raznih vsebin.

V kurikulumu za vrtce spada ples na področje umetnosti. Globalni cilji tega področja so:

- doživljanje, spoznavanje in uživanje v (plesni) umetnosti;
- razvijanje estetskega zaznavanja in umetniške predstavljivosti;
- spoznavanje posameznih umetnostnih zvrsti;
- razvijanje izražanja in komuniciranja z (s plesno) umetnostjo;
- razvijanje ustvarjalnosti in specifičnih umetniških sposobnosti (Kurikulum za vrtce, 1999, str. 38).

Poleg naštetega pa je globalni cilj plesne vzgoje tudi socializacija otrok s plesno-gibalnimi dejavnostmi.

Ples je vsemu navkljub drugačen od igre in sam po sebi ni odrska umetnost (Laban 2002, str. 29). Poglavitni cilji ustvarjalnega giba in plesne vzgoje za otroke v vrtcu in šoli niso učenje koreografije in plesna predstava za občinstvo, temveč ustvarjalni gib kot izrazno sredstvo, igra, učenje različnih vsebin, tudi matematike, jezika in okolja. Še posebej je treba poudariti, da ples pozitivno vpliva na otrokovo samopodobo, odnose v skupini ter lažje razumevanje sveta.

Uporaba umetnosti kot medija izražanja v skupini omogoča pogled z druge perspektive. Prav tako nenehno odpira vrata komunikaciji, ki so bila mogoče za nekatere trdno zaprta (Tubbs 1996).

Majaron meni, naj bi metoda medosebne komunikacije z umetnostjo in skozi umetnost v sodobnem vrtcu in šoli dobila pomembnejše mesto ne samo kot oblika umetniškega izražanja, marveč tudi kot vsakodnevna oblika komunikacije med vzgojiteljem/učiteljem in otroki. Šele v taki obliki bo postala to tudi oblika simbolne komunikacije med otroki, prav ta pa pospešuje prosocialno vedenje in zmanjšuje agresivnost, ob tem pa pomembno prispeva k vsestranskemu otrokovemu razvoju (Borota et al. 2006, str. 7).

2 Pomen plesne vzgoje za otrokov razvoj

Otrok mnogo bolj kot odrasli izraža svoje duševno počutje s telesnim stanjem in nasprotno. Gibanje in čustvovanje imata veliko skupnega, saj se vsa čustva kažejo v ekspresivni govorici telesa. Še zlasti otroci in mladostniki najdejo posebno zadovoljstvo v plesu, kajti mnogi med njimi odkrijejo v njem pot za osvoboditev svojih čustev in občutij, ki bi jih z besedami sicer težko spravili na površje. Plesno gibanje prav tako izredno veliko prispeva k samozavedanju, občutju uspeha in zadovoljstva, saj omogoča oblikovanje ustrezne telesne slike in vpliva samozadovoljstvo, vpliva na vedenje, odnos do drugih in na oblikovanje stališč (Zagorc 1992).

Gibalne in plesne izkušnje lahko pripomorejo k integraciji fizičnega in emocionalnega ter tako usposablajo otroka ali odraslega za ustreznije odzivanje na okolje (Kroflič 1999, str. 23).

Ples je na določeni razvojni stopnji otroka oziroma mladostnika ena izmed najbolj priljubljenih oblik zabave, razvedrila in humorja, njen cilj pa je sprostitiv.

Največ ugodja daje otroku gibanje, v katerem posnema temeljno zakonitost svojih bioloških procesov. F. Pediček (1970) uvaja izraz »biološko ugodje«, ki se pojavlja v človeku ob ritmičnem gibanju telesa, ob katerem se človek globlje zave svojega obstoja. S plesom namreč nekako posnema in navzven izraža utripanje vsake svoje celice, ritem vseh svojih bioloških procesov, ki vsi potekajo po vzorcu enakomernega ponavljanja napetosti in sprostitve. Že majhni otroci včasih neutrudno, vendar docela ritmično pravilno nihajo s posameznimi deli telesa, pozneje pa otrok velikokrat izmenično enakomerno poskakuje in enakomerno teka od stene do stene, od predmeta do predmeta. Večkrat razprostre

roke, se skoraj do onemoglosti vrti in se pri tem smeje kot najsrečnejše bitje. Pri plesu obstaja še fiziološko ugodje, ki je vezano na biološko. Gre za proces dihanja, krvnega obtoka, izmenjavanja hranilnih snovi, ki se pri gibanju pospešujejo, še posebno, če je to enakomerno menjajoče se ali ritmično, kar ples vsekakor je (Zagorc 1992, str. 17).

Vzgajanje s plesom je celostno, ker se nujno povezuje z vsemi vzgojnimi področji. Gibanje je skupno plesni in športni vzgoji, spodbujanje izvirnosti in ustvarjalnosti je skupno plesni, glasbeni in likovni vzgoji, razvijanje občutljivosti za gibanje in oblike v okolju in s tem spodbujanje zanimanja za spoznavanje okolja je skupno plesni in intelektualni vzgoji. Odkrivamo bistvene značilnosti v oblikah in gibanju v okolju ter z različnimi gibalnimi spodbudami razvijamo mišljenje in druge umske sposobnosti. Medsebojno sodelovanje, ki je nujno in značilno za plesno dejavnost, spodbuja razvoj pozitivnih medčloveških odnosov (Kroflič, Gobec 1995, str. 7–10).

Ustvarjalni gib otrokom omogoča doživljati netekmovalne, ustvarjalne izkušnje, ki so naravnane na uspeh (Boyd 2003, str. 1). S takim načinom vzgajanja in poučevanja otroke navajamo na sodelovanje, reševanje problemov v skupini, na upoštevanje drug drugega, različnost, strpnost in prijateljske odnose. Tudi odnos vzgojitelj/učitelj – otrok/učenec je v takem skupinskem ozračju prijeten.

3 Telesno-gibalna inteligenca

Psihologi zadnje desetletje ugotavljajo in poudarjajo tesno povezavo med uporabo telesa in razvijanjem drugih spoznavnih zmožnosti. Posebno veliko se ukvarjajo s spoznavnimi platmi in nevropsihološkimi temelji spretne uporabe telesa ter poskušajo potegniti vzporednico med miselnimi procesi in »golimi« fizičnimi spretnostmi (Gardner 1995, str. 243).

Gardner opisuje kinestetično inteligenco kot eno izmed sedmih človekovih inteligenc. Avtor navaja, da se med vsemi rabami telesa ni nobena razvila višje in nobena ni dosegla raznolikejše uporabe v različnih kulturah kot ples (Gardner 1995, str. 257).

Gardner ugotavlja, da obstaja v sodobnem razmišljanju naše kulture popolno ločevanje med miselnimi dejavnostmi na eni strani in dejavnostmi izrazito telesnega dela naše narave, ki jih značilno predstavlja naše telo, na drugi. To, kar počnemo s telesi, je manj privzdignjeno, manj posebno kot vsakdanji postopki za reševanje problemov z uporabo jezika, logike ali kakšnega drugega razmeroma abstraktnega simbolnega sistema (Gardner 1995, str. 242). Avtor meni, da tako stroga ločitev na »razmišljajoče« in »dejavno« ni značilna za mnoge kulture. V psihologiji poznamo raziskave povezanosti med telesnim in spoznavnim (npr. Bartlett 1958), vendar so mnogi raziskovalci zmanjšali pomen motorične dejavnosti kot »manj visoke« funkcije možganske skorje. Ob Piagetovih ugotovitvah senzomotorične stopnje razvoja mišljenja Gardner utemeljuje kinestetično inteligenco kot samostojno obliko tudi z razvojnega vidika. Piaget je nehote, ob siceršnji usmerjenosti k »višjim procesom«, osvetlil začetno stopnjo kinestetične

inteligence. Tudi mnogi raziskovalci poudarjajo, da med telesnimi dejavnostmi in miselnimi spretnostmi ni stroge meje, in ugotavljajo, da gre za usklajevanje med njimi (Gardner 1995, str. 255). V plesu je mogoče videti kinestetično inteligenco v najčistejši obliki, zlasti kadar gre za čisti ples brez glasbe, literature in scene (Gardner 1995, str. 260). Avtor povezuje kinestetično inteligenco še s prostorsko in logično-matematično v trio inteligenc (Gardner 1995, str. 269).

Zakonca Wambach (1999) poudarjata, da je mentalno in čustveno življenje otroka tesno povezano z njegovim telesnim razvojem. Zaradi telesnega razvoja se otrok postopoma zave svojega jaza, razvija odnose z drugimi in si gradi znanje o svetu. Med petim in sedmim letom preživlja otrok pomembno obdobje v svojem razvoju, prehod od globalnega k analitičnemu zaznavanju. Vaje telesnega izraza ob glasbi mu pomagajo, da postopoma razvije svojo telesno shemo, to je uravnovešeno reševanje konfliktov med njegovim jazom in zunanjim svetom. Pri razvoju telesne sheme je odločilna ureditev tehle dejavnikov: poznavanje lastnega telesa, orientacija, lateralizacija in časovno-prostorska struktura. Posledice slabo razvite telesne sheme so težave v zaznavanju in strukturiranju časa, težave telesne koordinacije, inhibicija, nezaupanje in agresivnost v odnosu do drugega (Wambach 1999, str. 11).

Krofičeva (1999) ugotavlja, da novejša pojmovanja učenja poudarjajo v konceptu šolskega učenja pomen neposredne izkušnje, doživljanja, ustvarjalnega reševanja problemov, medsebojnega komuniciranja, sodelovanja in samopotrjevanja. Otrok naj ne bi bil »raztelesen«, kar je značilno za tradicionalno šolo, ki si prisvoji učenčevo glavo z ušesi, očmi in usti, od možganov si vzame predvsem levo polovico, od telesa pa so zanimive kvečjemu še delovne dlani. Tako učenec predvsem posluša, gleda, odgovarja na vprašanja, piše in sem pa tja še riše, manipulira z didaktičnim gradivom in poje. Ob vsem tem pa bolj ali manj pridno sedi na svojem, s sedežnim redom določenem mestu. V minutkah za zdravje, odmorih, pri urah športne vzgoje in ob športnih dnevih pa se lahko naužije gibanja in svobode. Opisano izhaja iz tradicionalnega pojmovanja dvojnosti duha in telesa, dvojnosti znanosti in umetnosti, dvojnosti logičnega in intuitivnega mišljenja, dvojnosti v spodbujanju delovanja leve hemisfere in zanemarjanju delovanja desne hemisfere. Sodobna svetovna misel v nasprotju s tradicionalno daje prednost holističnemu pristopu, to pomeni, da povezuje umetnost in znanost, dopolnjuje logično z intuitivnim mišljenjem, povezuje telesno z duševnim. Postopoma prenikajo tudi v šolo »novi« poglobljeni pogledi na človekovo dejavnost in nova pojmovanja učenja. Procesi zunajlogičnih sestavin matematičnega in naravoslovnega ustvarjanja se povezujejo z matematizacijo humanističnih ved in umetnosti. Kognitivna znanost kot interdisciplinarna veda proučuje »mind-body« povezave v obeh smereh. Začenjal naj bi se proces humanizacije znanosti (Krofič 1999, str. 11–12).

4 Celostno učenje

V vzgojno-izobraževalnem procesu si prizadevamo za otrokov celostni razvoj. Celostno učenje pomeni razumeti nekaj z umom in telesom. Celostna meto-

da poučevanja prepleta v vzgojno-izobraževalnem procesu telesne, doživljajske, miselne in socialne dejavnosti. Temelji na individualnem in skupinskem gibalnem izražanju in ustvarjanju ob obravnavi vseh učnih vsebin z vseh vzgojno-izobraževalnih področij, tudi takih, kot so spoznavanje okolja, jezikovni pouk in matematika, kar doslej ni bilo povsem v navadi. Med celostne metode učenja in poučevanja spada tudi ustvarjalni gib, ki omogoča zabavno raziskovanje lastnega gibanja z uporabo glasbe in drugih izraznih sredstev, razvija telesne spretnosti, usmerja energijo, stimulira domišljijo in povečuje kreativnost. Ima vlogo udejanjanja spoznavnih vsebin z doživljanjem in je sredstvo ustvarjalnega izražanja učnih vsebin (Kroflič 1999). Pri zgodnjem poučevanju se vse bolj uveljavlja metoda ustvarjalnega giba in plesa, ki razvija otrokovo osebnost z igro. Tako otroci s plesno igro poleg sluha, vida in govora lahko vključijo tudi telesno dejavnost. Zadnja je zanje še posebno pomembna, saj kažejo učenci v nižjih razredih veliko potrebo po razgibanem pouku. Zaradi »čezmerne« energije potrebujejo veliko gibanja.

Krofličeva (1999) navaja, da z vključevanjem ustvarjalnega giba uvajamo v proces pouka celosten pristop, premoščamo tradicionalno dvojnost, povezujeemo telesno z duševnim ter olajšamo uresničevanje tehle značilnosti sodobnega pouka:

- pouk kot celosten proces doživljanja, gibanja, spoznavanja;
- pouk kot proces aktiviranja učenčevih telesnih, čustvenih, razumskih in duhovnih zmožnosti;
- pouk kot proces razvijanja ustvarjalnega mišljenja, problemskega učenja, inovativnega učenja;
- pouk kot proces oblikovanja ustvarjalnih stališč;
- pouk kot proces komunikacije: besedne in nebesedne, vertikalne in horizontalne, enosmerne in dvosmerne, dialoške vzgoje, empatije, senzibilizacije z različnimi oddajniki in sprejemniki (vizualnimi, slušnimi, kinestetičnimi);
- pouk kot proces razvijanja kooperativnega učenja, skupinskega ustvarjanja, timskega dela;
- pouk kot proces zadovoljevanja temeljnih duševnih potreb po moči, zabavi, svobodi, ljubezni;
- pouk kot proces zadovoljevanja potrebe po igri, proces učenja z igro;
- pouk kot proces ekološke vzgoje v najširšem pomenu z večanjem občutljivosti in strpnosti do okolja, nežive, žive narave, sočloveka, soljudi.

Ko začenjata učitelj in učenec doživljati okolje tudi kinetično, torej z zaznavanjem gibanj, oblik, razsežnosti, odnosov v okolju, imata v rokah že ključ, ki odpira nešteto vrat v svet celostnega doživljanja sveta (Kroflič 1999, str. 12). Sprostitev psihomotorične energije zadovoljuje potrebo po prijetnih izkušnjah pa tudi globoko težnjo k osebni celostnosti z integriranjem duševnosti in telesnosti (Maslow 1968, v Kroflič 1999, str. 14).

5 Izsledki raziskav s področja integracije plesno-gibalnih dejavnosti v vrtec in šolo

Raziskave v svetu in pri nas poudarjajo pomembnost uporabe ustvarjalnega giba in plesa kot učne metode za otrokov celostni razvoj. Predvsem se kažejo pozitivni učinki na otrokov čustveno-socialni in psihomotorični razvoj, posredno pa zaradi povečane motivacije tudi na kognitivni razvoj.

Sicer je bila objavljena študija razmer v anglosaksonskem izobraževalnem sistemu, kjer so avtorji obdelali 31 raziskav na temo korelacije umetnosti in učenja (otrokovega kognitivnega razvoja). Proučevali so programe, ki temeljijo na poučevanju skozi umetnost. Ugotovili so, da ni statistično signifikantne povezave med vključevanjem umetnosti v program vzgoje in izobraževanja ter med otrokovim kognitivnim področjem razvoja (Winner, Cooper 2000).

Nasprotno dokazuje raziskava (Cotič, Zorc 2004), v kateri sta avtorici proučevali pomen ustvarjalno-gibalnih dejavnosti kot del celostnega pristopa k zgodnjemu poučevanju matematike – pri temi osna simetrija. Raziskava je bila izpeljana na vzorcu 179 učencev drugega razreda, od tega je bilo 90 otrok v kontrolni skupini, ki je bila deležna zgolj tradicionalnega načina poučevanja (slikovna in simbolna raven). Ob koncu eksperimenta sta avtorici preverjali znanje učencev iz osne simetrije s testi, s katerimi sta ugotavljali dosežke otrok na različnih ravneh znanja po Gagnejevi taksonomiji. Ugotovili sta, da so med skupinama statistično pomembne razlike v korist eksperimentalne skupine (ki je bila deležna poučevanja z ustvarjalnim gibom). Razlike so se pokazale pri reševanju nalog, ki zahtevajo poznavanje in razumevanje pojmov in algoritmov, ter pri nalogah, ki zahtevajo reševanje enostavnih problemov simetrije.

Ilić (1998) ugotavlja, da omogoča ples otroku razvoj telesnomotoričnih sposobnosti (razvoj gibalnih sposobnosti, pridobivanje koordinacije v lastnem telesu in prostoru), pospešen umski razvoj ob reševanju plesnih nalog, telesno in čustveno sprostitev ter uveljavljanje v skupini, razvoj estetske občutljivosti in umetniške ustvarjalnosti, neposredno doživljanje glasbe in doživljanje ob gibanju, razvoj občutka za ritem (Ilić 1998, str. 25).

Puretz (1987), Gurley, Neuringer in Masee (1984) ugotavljajo, da je s plesom mogoče okrepiti občutek dobrega počutja (»well-being«), zmanjšati anksioznost in depresivna razpoloženja ter povečati kreativnost, samozaupanje, motivacijo, doživljanje, sproščenost, zdravje in količino energije. Raziskave tudi poudarjajo pomemben vpliv plesa na razvoj umetniškega spoznavanja in pridobivanja estetskih izkušenj (Best 1982; Curl 1982; Ingram 1978; Zaletel 1998). V plesu je še posebno pomembno doživljanje veselja v gibanju in želje po komuniciranju ne samo z občinstvom, temveč s socialno okolico nasploh (Sanders 1988; povzeto po Oreb 1992; Sheets 1966; Zaletel 1998). Veliko avtorjev ugotavlja pozitivne vplive plesa na zdravje in tudi na pozitivne spremembe v samopodobi, samozaupanju, samozaupanju ter samopotrjevanju (Hawley, Williams & Hurley 1990; Puretz 1978).

Breda Kroflič (1992, 1999) je raziskovala učinke plesa in ustvarjalnega giba kot celostne metode poučevanja in učenja glede na nekatere vidike intelektual-

nega, emocionalnega in socialnega razvoja otrok na razredni stopnji osnovne šole. Naredila je dve raziskavi na reprezentativnem vzorcu otrok, v njih je raziskovala vpliv metode ustvarjalnega giba na otrokovo ustvarjalno mišljenje.

Izsledki so pokazali statistično pomembne učinke na ustvarjalno mišljenje otrok.

Poleg tega je raziskava pokazala pozitivne učinke na motivacijo, razumevanje učnega gradiva, pomnjenje, ustvarjalnost, samozavest, medosebne odnose, strpnost, počutje učencev in učiteljev ter ustvarjalna stališča učiteljev (Kroflič 1999).

V raziskavi Geršakove, Tancigove in Novakove se je izkazalo, da se metoda ustvarjalnega giba in plesa v naših šolah še vedno razmeroma malo uvršča v pouk. Rezultati so pokazali, da je bilo samo 26,3 % otrok deležnih takšnega načina poučevanja, kar 73,7 % učencev pa te metode ni bilo deležno v pouku na razredni stopnji. Učenci, ki so imeli vključeno metodo ustvarjalnega giba in plesa v pouk, navajajo, da so se učili razne rajalne, plesne in sprostitvene igre. Nekaj učencev tudi navaja izražanje telesa ob glasbi; to je značilno za šole, ki imajo v predmetnik vključeno konvergentno (Wambachovo) pedagogiko (Geršak, Tancig, Novak 2005).

Izsledki nas opozarjajo, da je metoda ustvarjalnega giba v osnovni šoli še vedno razmeroma slabo znana. Predvidevamo, da na to vpliva tudi dejstvo, da ustvarjalni gib kot študijsko področje za študente razrednega pouka na pedagoških fakultetah še ni uveljavljen in se izvaja le kot izbirna vsebina ter vsebina raznih seminarjev/modulov.

Na Pedagoški fakulteti v Ljubljani so že dobro desetletje v okviru stalnega strokovnega spopolnjevanja, Modul 1, organizirane delavnice Celostne metode poučevanja, ki učiteljem in vzgojiteljem približajo metodo ustvarjalnega giba in plesa kot celostno metodo učenja in poučevanja. Analize seminarskih nalog omenjenih delavnic pričajo o učinkovitosti uporabe ustvarjalnega giba pri pouku. Opravljeno je bilo kvalitativno interpretativno akcijsko raziskovanje (Geršak, Novak, Tancig 2005), v katerem smo analizirali učinke uporabe metode ustvarjalnega giba v praksi.

Pri zasnovi raziskave in kvalitativni analizi podatkov so se avtorice oprle na prispevke različnih avtorjev, ki dokazujejo, da je znanstveno sprejemljiva tudi kvalitativna metodologija kot samostojna metodološka paradigma (Cencič 2001, str. 8). J. Sagadin (2001, str. 13) piše, da kvalitativno raziskovanje teži k celostnemu in poglobljenemu zajetju pojavov v čim naravnejših razmerah ter v kontekstu časa in kraja. Če želimo raziskati naš obravnavani problem celostno, je nujno vključiti poglede in doživljanje učiteljev in učencev, ki so udeleženi v učnem procesu. V nasprotju s kvantitativno usmerjenim empiričnoanalitičnim raziskovanjem, ki želi analizirati objektivne zakonitosti, obravnava kvalitativno, interpretativno raziskovanje problem z vidika motivov, namer, doživljanja teh, ki so neposredno udeleženi.

Iz vseh omenjenih razlogov je interpretativni pristop v naših raziskavah primernejši od kvantitativnega.

V vzorec raziskave o vplivih ustvarjalnega giba (Geršak, Novak, Tancig 2005) je bilo zajetih 164 seminarskih nalog učiteljic in vzgojiteljic, ki so se v letih

1998–2004 na Pedagoški fakulteti v Ljubljani v okviru Modula 1 – Pedagoško delo v 1. razredu s poudarkom na opismenjevanju v prvem triletju osnovne šole udeležile delavnice Celostna metoda učenja in poučevanja. V raziskavo je bilo vključenih 118 učiteljic (71,9 %) in 46 vzgojiteljic (28,1 %). Od 118 učiteljic jih je 109 poučevalo pri rednem pouku (92,3 %), 9 učiteljic pa v podaljšanem bivanju (7,7 %). Od 46 vzgojiteljic jih je delalo v vrtcu 34 (73,9 %), 7 v prvem razredu devetletne osnovne šole (15,2 %), 5 pa v podaljšanem bivanju (10,8 %).

Učiteljice in vzgojiteljice so 2 do 3 mesece načrtno integrirale, spremljale in analizirale dejavnosti ustvarjalnega giba in vaje sproščanja pri pouku. Opazanja so zapisovale in jih potem zapisale v obliki seminarskih nalog. Opravljena je bila kvalitativna analiza seminarskih nalog. Poglavitni sklepi seminarskih nalog so bili grupirani. Z uporabo MS Excela je bila izpeljana statistična analiza sklepov.

Iz seminarskih nalog učiteljic in vzgojiteljic ugotavljamo, da se poučevanje z ustvarjalnim gibom pojavlja pri vseh učnih predmetih, najpogosteje pri slovenskem jeziku in glasbeni vzgoji. Učiteljice navajajo, da pri poučevanju slovenskega jezika pogosto posegajo po igrah vlog, obravnavo berila dopolnijo z neverbalno (gibalno) komunikacijo, v veliko pomoč pa je učenje z gibanjem tudi pri obravnavi črk, tvorbi povedi ipd. (Geršak, Novak, Tancig 2005).

Izsledki raziskave o vključevanju ustvarjalnega giba v pouk so pokazali, da učenci v gibalnih sprostitevni vajah odkrivajo sebe, razvijajo socialne odnose, čustva in se sprostijo. Vaje doživljajo kot nekaj prijetnega in zabavnega, poleg tega se s plesno-gibalnimi dejavnostmi naučijo veliko novega in potrebnega za življenje. Vaje so v pomoč tudi učitelju, kajti ta ob njih bolje spozna učence, njihovo doživljanje in njihov razvoj.

Sprostivne tehnike so v vzgojno-izobraževalnem procesu zelo potrebne, ker se učenci sčasoma sami naučijo sproščati in najdejo svoj način sprostitve. Hkrati radi obiskujejo pouk, če se učijo zabavno in prijetno, tudi konfliktov med njimi je manj.

S kvalitativno interpretativno akcijsko raziskavo (Geršak, Novak, Tancig 2005) smo s pomočjo seminarskih nalog učiteljic in vzgojiteljic ugotavljali, kateri so pozitivni učinki vključevanja ustvarjalnega giba v pouk (preglednica 1).

Največji delež (11,4 %) pozitivnih učinkov je v skupini zadovoljstvo. Sledijo ji skupine sproščenost, pozitivni odnosi, telesna dejavnost, ustvarjalnost in komunikacija (preglednica 1).

Grupirani pozitivni učinki	Pogostost opažanja učinka	Delež učinka (%)
Zadovoljstvo	236	11,4
Sproščenost	206	9,9
Pozitivni odnosi	200	9,6
Telesna dejavnost	195	9,4
Ustvarjalnost	149	7,1
Komunikacija	136	6,6
Miselna dejavnost	136	6,6

Izražanje čustev, občutkov	123	5,9
Izboljšana koncentracija	117	5,6
Domišljija	109	5,2
Doživljanje sveta okoli sebe	94	4,5
Pozitivna samopodoba	84	4,0
Zanimanje	84	4,0
Motivacija	73	3,5
Vživljanje, empatija	56	2,7
Samostojnost	40	1,9
Delovna dejavnost	34	1,6
Vsi učinki	2072	100

Preglednica 1: Grupirani pozitivni učinki, N = 2072

Iz kvalitativne raziskave je razvidno, da si učiteljice in vzgojiteljice pri poučevanju pomagajo z različnimi ustvarjalno-gibalnimi dejavnostmi in sprostitvenimi tehnikami. Največkrat izvajajo didaktične igre, s katerimi si učenci razvijajo psihomotorične, socialne in intelektualne sposobnosti. Ustvarjalni gib uporabljajo za doseg ciljev pri vseh predmetnih področjih. Poleg tega uporabljajo pri pouku tudi ples in različno gibanje ob glasbi. Nekatere učiteljice in vzgojiteljice poučujejo predvsem ljudske plesne, druge sestavijo lastno koreografijo, tretjim pomagajo učenci z izvirnimi idejami. V seminarskih nalogah so učiteljice in vzgojiteljice navajale še sprostitvene igre, gibanje ob pravljici, vodena domišljajska potovanja – vizualizacije in rajalne igre (Geršak, Novak, Tancig 2005).

5.1 Raziskave v plesni terapiji – pozitivni učinki vključevanja metode pri delu z otroki s posebnimi potrebami

Raziskovanja umetnostnih terapij se po eni strani povezujejo s filozofskim pojmovanjem pomena umetnosti v človekovem razvoju in življenju ter v življenju družbe, po drugi strani pa z novejšimi dognanji psihologije in nevrofiziologije o učinkih gibanja, plesa, likovnega izražanja, dramskega in glasbenega ustvarjanja, psihofizičnega sproščanja ter strukturiranega domišljajskega izražanja na človekovo dejavnost in počutje. Berrolova (1992) je ugotovila, da je ritem integrativni element za namene zdravljenja in da pomaga stimulirati in organizirati posameznikovo vedenje in ga usklajevati s skupino. Glasba in ritmično gibanje imata zelo pomembno vlogo pri oblikovanju kvalitativnih in kvantitativnih vedenjskih odgovorov (Grubešič 2003, str. 17–18).

Grubešičeva (2001) je raziskovala učinke metode ustvarjalnega giba in plesa kot oblike pomoči z umetnostjo v vzgoji in izobraževanju oseb z zmereno motnjo v duševnem razvoju. Ugotovila je velik napredek oseb v njihovem ustvarjanju, razvoju njihovih psihofizičnih sposobnosti in socialnih spretnosti. Ker je dolgo veljalo prepričanje, da te osebe niso ustvarjalne in je delo z njimi temeljilo samo na urjenju njihovih spretnosti in navad, imajo izsledki raziskave še toliko večjo vrednost (Grubešič 2001, str. 40–41). Raziskave avtoric: Caf 1994, 1997; Likovnik 1996; Žnidarčič 1996; Turk 1996; More 1997; Güntner 1997;

Žvokelj Kostanjevec 1998; Guček 2000; Špes 2004; Hribar 2006 in Zupančič 2007 (Geršak, V., Sedevčič, U., Erban, K. 2005) prav tako kažejo na pomembnost vključevanja plesa in ustvarjalnega giba pri delu z otroki s posebnimi potrebami, ker je viden napredek na psihomotoričnem, socioemocionalnem in intelektualnem področju. Raziskave prav tako potrjujejo, da ustvarjalno-gibalne dejavnosti krepijo vse štiri temeljne psihične potrebe – občutje moči, svobode, ljubezni in zabave (Glasser 1994).

Glede na izsledke raziskav bi bilo smiselno v tradicionalni pouk čim več uvajati metodo ustvarjalnega giba, saj omogoča lažjo integracijo učencev s posebnimi potrebami.

Raziskava Hribarjeve (2006), ki je pregledala in analizirala 20 diplomskih del Pedagoške fakultete v Ljubljani v povezavi z ustvarjalnim gibom in učenci s posebnimi potrebami, je temeljila na raziskovalnem vprašanju, ali ustvarjalni gib pozitivno vpliva na kognitivni, psihomotorični in socialno-emocionalni razvoj otrok s posebnimi potrebami. Iz vseh diplomskih del so bili zbrani vplivi in učinki ustvarjalnega giba vpisani v čeklisto in statistično obdelani z uporabo programa MS Excel.

Vzorec predstavlja 20 diplomskih del rednih in izrednih študentk, absolventk Pedagoške fakultete v Ljubljani, ki so v okviru svojih diplomskih del v letih od 1993–2005 načrtno uvajale, spremljale in analizirale ustvarjalni gib kot metodo pouka pri delu z otroki s posebnimi potrebami. Pri posameznih raziskavah so avtorice uporabljale kvalitativno interpretativno akcijsko raziskovanje in študije primerov.

V diplomskih delih so bili zajeti učenci z učnimi težavami, hiperaktivni, hipoaktivni, učenci z vedenjskimi težavami, z motnjami govora in sluha, z motnjami vida, učenci z motnjami v duševnem razvoju, gibalno ovirani učenci in nadarjeni učenci.

Podajamo izsledke kvalitativnega interpretativnega akcijskega raziskovanja (preglednica 2).

Pozitivni vplivi ustvarjalnega giba se najbolj kažejo predvsem na socialno-emocionalnem področju, saj to najbolj pripomore k sproščenosti v razredu, pozitivni komunikaciji in dobrim medosebnim odnosom. Učenci imajo boljše samopodobo, so strpnejši do sebe in drugih. Zmanjšajo se agresivno vedenje in vedenjski problemi, kar pripomore k pristnejšemu navezovanju stikov in prijateljskih odnosov. Učenec dobi občutek pripadnosti skupini. Vsi ti in še mnogi drugi dejavniki, ki vplivajo na socialno-emocionalno področje, pripomorejo tudi k pozitivnemu razvoju kognitivnega in psihomotoričnega področja otrokovega razvoja. Sproščen in samozavesten učenec, ki se v razredu dobro počuti in je v prijateljskem in prijaznem okolju, se namreč laže uči in v razredu bolje funkcionira.

Iz analize diplomskih del so bili ugotovljeni pozitivni učinki plesno-gibalnih dejavnosti tudi na kognitivni razvoj. Kvalitativne raziskave v diplomskih delih potrjujejo, da metoda ustvarjalnega giba vpliva na ustvarjalnost, delovne navade, motivacijo, pozornost itn. Pri psihomotoričnem razvoju pa se kažejo vplivi predvsem na motorične spretnosti, krepitev fizičnega stanja, telesnega sproščanja, umirjenost itn.

Kognitivni razvoj	Socialno-emocionalni razvoj
<ul style="list-style-type: none"> – ustvarjalnost – motivacija – delovne navade – pozornost – domišljija – koncentracija – govor – aktivno poslušanje – aktivnost pri šolskih dejavnostih – delovna aktivnost – dobra zapomnitev vsebine – uspešnost – ustvarjalno in uspešno reševanje problema – zainteresiranost – zbranost 	<ul style="list-style-type: none"> – sproščenost – komunikacija – medosebni odnosi – strpnost do sebe in drugih – samopodoba – samozavest – zmanjšanje agresivnega vedenja – zmanjšanje vedenjskih problemov – izražanje svojih občutij – medsebojna pomoč in dopolnjevanje – sklepanje pristnejših prijateljstev – neverbalna komunikacija – osebno zadovoljstvo – samoizražanje – samostojnost – skupinska povezanost – veselje – dobra volja – dobro počutje – doživljanje lastne uspešnosti – doživljanje sebe in svojega telesa kot celote – krepitev občutja moči, svobode, – ljubezni in zabave – medsebojno spoznavanje – občutek sprejetosti – občutljivost za sočloveka – odnos do dela in okolja – odprtost in toleranca do novih članov skupine – pozitivna čustva – pripadnost skupini – razvijanje empatije – samorealizacija – sprejemanje sočloveka – strpnost do počasnejših in manj spretnih – veselo in prijetno ozračje v skupini – vključevanje v družbo – zaupanje v sočloveka
Psihomotorični razvoj	
<ul style="list-style-type: none"> – motorične spretnosti – krepitev fizičnega stanja – telesno sproščanje – umirjenost – aktiviranje gibalnih spretnosti – gibčnost – koordinacija gibov – kretnje – mimika – orientacija – razvijanje gibalnih spretnosti – razvoj čutil 	

Preglednica 2: Pozitivni vplivi ustvarjalnega giba glede na ravni razvoja

Povzetki 20 diplomskih del kažejo, da ustvarjalni gib najbolj vpliva na ustvarjalnost učencev, sproščenost, komunikacijo med učenci ter učenci in učiteljem, boljše medosebne odnose, strpnost do sebe in drugih ter na samopodobo. Sledijo

jim motivacija, delovne navade, motorične spretnosti, pozornost, samozavest in zmanjšanje agresivnega vedenja ter vedenjskih problemov.

Glede na prikazane izsledke, da ustvarjalni gib kot metoda dela z otroki s posebnimi potrebami pozitivno vpliva na vsa področja otrokovega razvoja, bi bilo smiselno v tradicionalni pouk čim več uvajati metodo ustvarjalnega giba, saj omogoča lažjo integracijo učencev s posebnimi potrebami (Hribar 2006).

Podobno je ugotovila tudi Lučka Zupančič (2007), ki je raziskovala vpliv metode ustvarjalnega giba na nemirne otroke v kvalitativni interpretativni akcijski raziskavi.

Podatke o učinkih ustvarjalnega giba pri nemirnih otrocih je črpala iz 36 seminarskih nalog učiteljic, ki so v letih 1996–2006 obiskovale delavnice Celostnega poučevanja in učenja – Modul 1 – pedagoško delo v prvem razredu s poudarkom na opismenjevanju v prvem triletju osnovne šole. Učiteljice so 2 do 3 mesece načrtno integrirale, spremljale in analizirale dejavnosti ustvarjalnega giba pri nemirnih otrocih. Opazanja so zapisovale in jih potem zapisale v obliki seminarskih nalog (kvalitativno interpretativno akcijsko raziskovanje). Opravljena je bila kvalitativna analiza seminarskih nalog. Poglavitni sklepi seminarskih nalog so bili grupirani. Z uporabo MS Excela je bila izpeljana statistična analiza sklepov.

Uporabljen metodologija:

- pregled 170 seminarskih nalog in omejitev izbora seminarskih nalog na tiste, ki so vsebovale zapise o ustvarjalnem gibu in nemirnih otrocih;
- pregled in kvalitativna interpretativna akcijska analiza 36 seminarskih nalog. Zbrani učinki so bili statistično obdelani s programom MS Excel.

POZITIVNI UČINKI UG		ŠT. OMENJENIH UČINKOV UG		DELEŽ
umirjenost			35	27 %
medosebni odnosi	zmanjšanje agresivnega vedenja	13	34	25 %
	skupinska povezanost	8		
	strpnost do sebe in drugih	6		
	občutljivost do sočloveka	5		
	sklepanje pristnejših prijateljstev	2		
odnos do dela			16	12 %
motivacija			14	10 %
koncentracija			12	9 %
ustvarjalnost			8	6 %
sproščenost			6	4 %
samopodoba			6	4 %
dobra volja			3	2 %
samozavest			1	1 %
ŠTEVILO IN ODSOTKI VSEH OMENJENIH UČINKOV			135	100 %

Preglednica 3: Pozitivni učinki ustvarjalnega giba (UG) pri nemirnih učencih

Iz preglednice 3 lahko razberemo, da iz povprečja zelo izstopata predvsem dva učinka ustvarjalnega giba na nemirne učence: umirjenost (27 %) in izboljšana medosebna interakcija (25 %). Otroci so tudi spremenili odnos do dela (12 %), dvignili sta se jim motivacija (10 %) in koncentracija (9 %) za šolsko delo. Opazili so višjo ustvarjalnost (6 %), večjo sproščenost pri ustvarjalno-gibalni dejavnosti (4 %) in krepitev samopodobe (4 %).

6 Sklep

Raziskave v svetu in pri nas ter mnenja vzgojiteljev, učiteljev in študentov potrjujejo pomembnost uporabe ustvarjalnega giba in plesa kot učne metode za otrokov celostni razvoj.

Razvijanje kinestetične inteligence kot samostojne oblike pridobiva veljavo tudi z razvojnega vidika.

Iz navedenih raziskav lahko pridemo do sklepov, da ustvarjalni gib najugodnejše vpliva na otrokov socialni razvoj. Največkrat so izpostavljeni pozitivni medosebni odnosi, zmanjševanje disciplinskih problemov v skupini in zmanjševanje agresivnega vedenja. Posledično se zaradi sodelovalnega učenja in visoke intrinzične motivacije kažejo tudi pozitivni učni učinki.

Metoda poučevanja s plesno-gibalno umetnostjo omogoča raziskovanje lastnega gibanja, zadovolji potrebo po zabavi, sprejetosti v skupini, po svobodi, razvija telesne spretnosti, usmerja energijo v pozitivno izrabo, stimulira domišljijo in povečuje kreativnost. Vključujemo jo lahko v vsa področja dejavnosti v vrtcu in vsa predmetna področja v šoli, saj ima funkcijo udejanjanja spoznavnih vsebin z doživljanjem in je sredstvo ustvarjalnega izražanja učnih vsebin.

To je tudi spodbudilo snovalce novih učnih načrtov na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, da se implementira ustvarjalni gib kot obvezni učni predmet za vse študente razrednega pouka. Doslej je bila namreč metoda ustvarjalnega giba predstavljena samo študentom predšolske vzgoje in vzgojiteljem/učiteljem, ki se udeležujejo stalnega strokovnega spopolnjevanja.

Študentom drugih smeri (razredni pouk, specialna in rehabilitacijska pedagogika, socialna pedagogika) je metoda predstavljena le v okviru izbirnih predmetov.

Ob današnjem hitrem in stresnem načinu življenja, ki nezadržno prihaja že v svet naših najmlajših in šolske klopi osnovnošolcev, prinaša metoda poučevanja z igro, plesom, umetnostjo in ustvarjalnim gibom veliko svežine, razgibanosti, umirjenosti in strpnosti, kar je prvi pogoj za uspešno vzgajanje, učenje in poučevanje.

Literatura

Best, D. (1982). Meaning in dance. The objective and the subjective. V: Proceedings of the VII commonwealth and international conference of sport, physical education,

- recreation and dance. *Dance*, 1, str. 63–71.
- Borota, B., Geršak, V., Korošec, H., Majaron, E. (2006). *Otrok v svetu glasbe, plesa in lutk*. Koper: Pedagoška fakulteta Koper.
- Boyd, K. (2003). *Kids on the move. Creative movement for children of all ages*. Flower Mound, Texas: Creative Publishing.
- Cencič, M. (2001). Uvod k tematskemu delu. V: *Sodobna pedagogika*, št. 2, str. 6–8.
- Cotič, M., Zurc, J. (2004). Vloga gibalnih aktivnosti pri razvijanju matematičnih pojmov v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole. V: *Otrok v gibanju*. Koper: Univerza na Primorskem.
- Curl, G. (1982). The critical and the appreciative attitudes to dance in education. V: *Proceedings of the VII commonwealth and international conference of sport, physical education, recreation and dance*. *Dance*, 1, str. 74–87.
- Gardner, H. (1995). *Razsežnosti uma*. Ljubljana: Tangram.
- Geršak, V. (2003). Ustvarjalni gib pri pouku. *Didakta*, let. 12, št. 68/69.
- Geršak, V. (2004). Celostna metoda poučevanja in učenja. V: *Otrok v gibanju*. Koper: Univerza na Primorskem.
- Geršak, V., Sedevič, U., Erban, K. (2005). Tudi osebe s posebnimi potrebami so plesno gibalno ustvarjalne. V: *Zbornik 18. strokovnega posveta športnih pedagogov Slovenije*. Rogaska Slatina: ZDŠP.
- Geršak, V., Novak, B., Tancig, S. (2005). Ustvarjalni gib pri pouku – še vedno neznanka za mnoge učitelje. V: *Partnerstvo fakultete in vzgojno-izobraževalnih zavodov*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Glasser, W. (1994). *Dobra šola*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Grubešič, S. (2001) Vzpodbujanje ustvarjalnosti in socialnih spretnosti z metodo ustvarjalnega giba in plesa pri osebah z zmerno motnjo v duševnem razvoju. *Specialistična naloga*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Grubešič, S. (2003). Pomoč z umetnostjo – gibno-plesna terapija. *Didakta*, let., XII, št. 68/69.
- Gurley, V., Neuringer, A., & Masee, J. (1984). Dance and sport compared: effects on psychological well – being. *Journal of sports medicine*, 24, str. 58–68.
- Hawley, J. A., Williams, M. M., & Hurley, D. (1990). Physiological and psychological response to aerobic dance classes. *Journal of sport medicine, New Zeland*, 18 (2), str. 25–28.
- Hribar, P. (2006). Vpliv ustvarjalnega giba na otroke s posebnimi potrebami – pregled diplomskih del. *Diplomsko delo*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Ilić, O. (1998). Vloga in delež plesa v okviru tematskih sklopov na predšolski stopnji pri delu s 6–7 let starimi otroki. *Diplomsko delo*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Ingram, A. (1978). *Dance and sport. International review of sport sociology*. Warsaw: Polish Scientific Publishers, 1, str. 84–97.
- Kurikulum za vrtce (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za šolstvo.
- Kroflič, B. (1999). *Ustvarjalni gib – tretja razsežnost pouka*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Kroflič, B., Gobec, D. (1995). *Igra-gib-ustvarjanje-učenje*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.

- Laban, R. (2002). *Mojstrstvo gibanja*. Ljubljana: Mestno gledališče ljubljansko.
- Oreb, G. (1992). *Relativna efikasnost utjecaja plesa na motoričke sposobnosti studentica*. Doktorska disertacija, Zagreb: FTK.
- Puretz, S. L. (1978). A comparison of the effects of dance and physical education on the self – concept of selected disadvantaged girls. *Psychological perspectives in dance*. Dance research annual, 11, New York: Congres on research in dance.
- Sagadin, J. (2001). Pregledno o kvalitativnem empiričnem pedagoškem raziskovanju. V: *Sodobna pedagogika*, št. 2, str. 10–25.
- Seminarske naloge učiteljic in vzgojiteljic, ki so se v letih 1998–2004 na Pedagoški fakulteti v Ljubljani v okviru »Modul 1: Pedagoško delo v 1. razredu s poudarkom na opismenjevanju v prvem triletju osnovne šole« udeležile delavnice *Celostna metoda poučevanja pod vodstvom prof. dr. Brede Kroflič in Vesne Geršak*.
- Sheets, M. (1966). *The phenomenology of dance*. University of Wisconsin.
- Tubbs, I. (1996). *Creative relaxation in groupwork*. Oxon: Speechmark Publishing.
- Zaletel, P. (1998). *Struktura osebnostnih lastnosti in motivacije plesalk in plesalcev različnih plesnih zvrsti*. Magistrska naloga. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.
- Zupančič, L. (2007). *Vpliv ustvarjalnega giba na nemirne učence*. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Zagorc M. (1992). *Ples – ustvarjanje z gibom*. Ljubljana: Fakulteta za šport.
- Wambach, M., Wambach, B. (1999). *Drugačna šola. Konvergentna pedagogika v osnovni šoli*. Ljubljana: DZS.
- Winner, E. in Cooper, M. (2000). Mute those claims: No evidence (yet) for a causal link. *Journal of Aesthetic Education*, vol. 34, št. 3–4, str. 11–75.

GERŠAK Vesna

SIGNIFICANCE OF TEACHING AND LEARNING BY MEANS OF DANCE AND MOVEMENT ACTIVITIES IN KINDERGARTEN AND PRIMARY SCHOOL

Abstract: The article gives the grounds for the importance of teaching and learning by means of dance and movement activities in today's concept of education. The text illuminates the significance of dance education for the child's development, and presents dance education as part of integral learning. Based on research into the inclusion of dance education and creative movement in work with children in kindergarten and at school, and in the integration of children with special needs, we conclude that the inclusion of dance education in kindergarten and primary school is necessary for a child's integral development. Positive effects are shown in all fields of development: emotional and social, cognitive and psychomotoric. Consequently, it would be reasonable to systematically introduce the method of teaching and learning by means of dance and movement activities at all education levels.

Key words: integral learning, communication through art, dance education, creative movement, kindergarten, primary school.

Darja Štirn, Petra Štirn, Katja Jeznik

Identiteta – stanje ali izbira?

Povzetek: Temeljno vprašanje te razprave je, kako lahko v sodobnem šolskem prostoru oblikujemo posameznikovo identiteto. Ali lahko govorimo o identiteti kot o trajnem stanju, ki ga posameznik doseže na določeni stopnji osebnostnega razvoja, ali pa gre za stalen proces prilagajanja? Avtorice na primerih iz prakse vrtca, srednje šole in fakultete prikažejo, kako lahko različno starim posameznikom pomagamo pri čim varnejšem vstopu v procese oblikovanja identitete, kar je eden od poglobitvenih ciljev mednarodnega projekta Identiteta mnogoterih izbir (www.europemci.com). Projektno sodelovanje omogoča, da sodelujoči s starostno vertikalno vključenih opozarjajo na pomen nepretrgane skrbi za identitetni razvoj otrok in mladostnikov, mednarodna struktura udeležencev pa je priložnost, da vključeni po mrežnih povezavah vzpostavijo komunikacijo, spoznajo raznolikost okolij in jo povežejo s svojimi vsakodnevnimi izkušnjami. Pri analizi praktičnih primerov izhajajo avtorice iz tehle teoretičnih načel projekta: človekove oz. otrokove pravice, sinhronizacijska didaktika, mnogotere inteligence, empatija, indukcija, sistemski način mišljenja in ustvarjalnost (glasba).

Gljučne besede: identiteta, družina in prijateljstvo, človekove oz. otrokove pravice, sinhronizacijska didaktika, mnogotere inteligence, empatija, indukcija, sistemski način mišljenja in ustvarjalnost.

UDK: 37.015.4

Pregledni znanstveni prispevek

Darja Štirn, univ. dipl. pedagoginja in prof. zgodovine, Vrtec Vodmat, Ljubljana; e-naslov: darja.stirn@guest.arnes.si

Petra Štirn, univ. dipl. pedagoginja in sociologinja, študentka podiplomskega študija Oddelka za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani

Katja Jeznik, univ. dipl. pedagoginja, študentka podiplomskega študija Oddelka za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani

Uvod

V tej razpravi gre za opis in teoretsko analizo tematskega sklopa *družina in prijateljstvo*. Nastal je v okviru mednarodnega projekta Identiteta mnogoterih izbir (www.europemci.com), v katerem sodelujejo in ustvarjajo različne vzgojno-izobraževalne institucije (vrtci, osnovne in srednje šole ter fakultete) iz petih držav: Nizozemske, Danske, Latvije, Portugalske in Slovenije. Temeljna ideja in cilj projekta je razviti strategije aktivnega učenja, s pomočjo katerih lahko skladno s sodobnimi teoretskimi pristopi v šolskem prostoru oblikujemo posameznikovo identiteto oz. različnim posameznikom pomagamo pri čim varnejšem vstopu v procese oblikovanja identitet. Projekt je večleten, pričujoča analiza pa pomeni aplikacijo druge od petih različnih tem (identiteta, družina in prijateljstvo, dobro delo, mobilnost in migracije in drugačnost), ki so izhodišče sedmih didaktičnih korakov.

Kako se je začelo ali »Prihodnost ni več takšna, kot je bila prej.«¹

Prvo srečanje s prof. Wimom Kratsbornom, nosilcem projekta Identiteta mnogoterih izbir, je bilo nenavadno glede na pričakovane in ustaljene vzorce učne prakse, ki smo jih vajeni v Sloveniji. Prva misel, ki nas je prešinila, je bila: »Rad opravlja svoj poklic in verjame v to, kar dela.« Njegovo predavanje je bilo daleč od strogo formalne in strukturirane učne forme. S posebej za projekt zapisano avtorsko glasbo Mediaeval city nam je odprl čute in nas pustil, da smo znotraj individualnih doživetij in percepcije pomena oblikovanja »evropske identitete« na zase značilni način izrazili naše dvome, navdušenje in se počasi vpletli v odnose z drugimi sodelujočimi. Začel se je uresničevati koncept »duševnega valovanja« (flow, Nakamura, Csikszentmihalyi 2005), ki pomeni tok, v katerem se tako vzgojitelj/ učitelj kot učenec počutita sproščena in povezana z vsebino, ki jo p(r)oučujeta in uživata. To je bistvena sestavina signifikantnega učenja oziroma ključne izkušnje ...

¹ Kratsborn 2006, str. 3.

Živimo v svetu sprememb, ki nam jih narekujejo ekonomski in politični interesi, bliskovito hiter razvoj znanosti in tehnologij, virtualni svet, ki omogoča učinkovit in hiter pretok informacij ter komunikacijo, neomejeno na čas in prostor. Družbene skupine se glede na različne interese hitro formirajo in prav tako hitro razpadajo, skladno s spremembo interesov in realizacijo želja. Zdi se, da je edina stalna lastnost v življenju večno spreminjanje (Medveš 1991) in posledično, da je razlog tega spreminjanja vedno večja izključenost in pogostejši občutek odtujenosti med posamezniki, kar Strike okliče za najusodnejšega sovražnika sprejemanja skupnih okvirjev in torej vzrok za naraščanje disciplinske problematike (Strike 2005, str. 18). Ob tem se postavi vprašanje, kako se v toku teh neizogibnih sprememb oblikuje identiteta posameznika in ali lahko še govorimo o identiteti kot nekem stanju ali pa gre za neizogiben proces prilagajanja na spremembe družbe? Ljudje naj bi bili danes »osvobojeni« oblik industrijske družbe, tradicionalnih vlog in navezav. Postal bi odvisni sami od sebe in svoje usode z vsemi tveganji, možnostmi in protislovji vred (glej Beck 2001). V posameznikovih biografijah naj bi se odpirale možnosti in prisile izbire, kar naj bi zanj pomenilo tako tveganje kot izziv. Vse pogosteje si zastavljamo vprašanja, kot so *Kdo sem jaz? Komu pripadam? Kako me doživljajo in sprejemajo drugi? Kako jaz doživljam druge / drugačne? Si želim biti drugačen, sam(o)svoj?*

Po mnenju Baumanna je »/.../ identiteta rezultat interakcije med posameznikom in skupnostjo in je resna igra iskanja ravnotežja med svobodo in varnostjo« (Baumann, v Kroflič, Kratsborn 2007, str. 151). Ljudje vselej nimamo med dvema potrebama, ki določata našo identiteto – na eni strani iščemo skupine, ki bi jim pripadali, v katerih bi se počutili sprejete, varne in bi bili za stalno del njih, na drugi strani pa skušamo zadostiti potrebi po lastni individualnosti, edinstvenosti, ki nas določa in nagovarja druge, da opazijo našo drugačnost in nas v njej sprejmejo (glej prav tam). Posameznik je razpet med željo po pripadnosti skupnosti in občutkom odtujenosti in ogroženosti, ki izvira iz njegove težnje po predstavitvi svoje drugačnosti, edinstvenosti. Izpostavljen je uresničevanju zahtev, pokoritvi pravilom, ki jih preden postavljata družba zaradi potrebne zagotovitve minimalnega konsenza v toku sprememb, po drugi strani pa ga ta pravila dušijo, ker jim ni zavezan in jih občuti kot nekaj, kar omejuje njegovo individualnost in svobodo.

Kako pomagati malo starejšim, mladim in najmlajšim k čim varnejšim vstopom v procese oblikovanja identitete, k prepoznavanju sebe kot dela skupnosti in hkrati kot svobodnega in avtonomnega subjekta ter k sprejetju drugega kot drugačnega in s tem vrednega enakih pravic, kakršne imam jaz? S projektom *Identiteta mnogoterih izbir* (glej tudi www.europemci.com) poskušamo oblikovati pogoje za čim zgodnejši varen vstop v procese oblikovanja identitete, s tem da otrokom že v prvih starostnih obdobjih ponudimo dejavnosti, v katerih bodo lažje prepoznavali samega sebe, drugega kot drugačnega in vstopali v odnose v skupnosti, ki dajejo potreben občutek varnosti, hkrati pa spodbujajo razvoj lastne individualnosti. Izhajamo iz spoznanja, da je eden najpomembnejših snovalcev identitete posameznika skupnost in da biti del skupnosti hkrati z iskanjem skupnih značilnosti pomeni tudi iskanje tistega, kar nas od drugih

članov ločuje, a ne tako, da bi drugačnost doživljali kot ogrožajočo realnost, ki nas sili v socialno osamo (glej Kroflič, Kratsborn 2006). Nosilec projekta je prof. Wim Kratsborn iz Hanzenhogeschool, Groningen, Nizozemska, po čigar besedah je zamisel za projekt nastala leta 2005 ob zavedanju, da lahko formalne evropske povezave zares zaživijo šele, če bodo presegle zgolj ekonomske interese in okvire. Zato je k sodelovanju povabil predstavnike petih različnih evropskih držav – Nizozemske, Latvije, Danske, Portugalske in Slovenije z namenom, da ustvarimo »*multiperspektivni pogled*« (Kratsborn 2006, str. 3) o tem, kaj se dogaja v posameznih kvadrantih Evrope², in razumemo naše potrebe in potrebe drugih, da se zavemo drugačnosti v lastnem prostoru in prostoru, ki nam je bolj oddaljen, in skupaj pripomoremo k oblikovanju identitete mnogoterih izbir. Mednarodna struktura udeležencev hkrati pomeni priložnost, da vključeni po omrežnih povezavah med seboj vzpostavijo komunikacijo, spoznajo raznolikost okolij in jo povežejo s svojimi vsakodnevnimi izkušnjami.

Cilj projekta ni razviti univerzalno evropsko identiteto, ki bi bila skupna vsem prebivalcem Evrope, temveč »/.../ sprejeti obstoj dinamične strukture človeške identitete in spoznanje o oblikovanju naše identitete kot vseživljenjskem procesu« (Kroflič, Kratsborn 2007, str. 151). Ali kot je pevec skupine U2 Bono pred časom rekel Barossu: »*Mladi nimajo občutka za Evropo. Mladi bi morali imeti občutek za druge mlade ljudi Evrope.*« Kroflič in Kratsborn poudarjata: »Ko govorimo o promociji gradnje identitete in še posebej moralnega razvoja, ki je vgrajen v ta proces, sploh ni možno, ne da bi vstopili v območje indoktrinacije. Celo teoretiki liberalne vzgoje, kot so Ammy Guttman, priznavajo, da je izobraževanje na področju moralnega razvoja brez minimalne prisile skupnih ciljev in moralnih standardov nemogoče. Mi pa za razliko od drugih projektov ne pričnemo s potrebnimi strogimi moralnimi standardi, ki jih mora vsak sprejeti, ampak z občutkom, ki je odprt do vsakega individualnega položaja posameznika v medsebojno povezanem svetu razlik. Poskušamo zagotavljati priložnosti za pro-socialno vedenje in naraščajočo refleksijo konfliktov ter možnost za skupno življenje na osnovi aktivne strpnosti. Prizadevamo si za opolnomočenje (*empowerment*) vsakega individualnega položaja posameznika in osebno zavezanost (*commitment*) pro-socialnemu obnašanju, ki naj postaneta temelj naše identitete.« (Kroflič in Kratsborn 2006, str. 156)

Projekt združuje različne starostne skupine (vrtni, osnovne in srednje šole ter fakultete), kar pomeni izredno raznolikost in ponuja priložnost, da s starostno vertikalno zagotavljamo obliko kontinuirane skrbi za osebni razvoj otrok in mladostnikov. Ker je raznolikost, spoštovanje in sprejemanje drugačnosti temeljno vodilo projekta, ima posameznik po načelu Gardnerjeve teorije mnogoterih inteligenc (Gardner 1995) možnost izraziti sebe na njemu bližnji način. Zato je umetnost, še posebno glasba, pomembno didaktično sredstvo projekta, ki

² Nosilec projekta si je idejo o štirih kvadrantih Evrope sposodil pri Geert Hofstede (1991, v Kratsborn 2006, glej tudi <http://www.geert-hofstede.com>). Po avtorjevem mnenju Evropa nima kulturne entitete, ampak jo lahko delimo v štiri kvadrante. Mejna območja si lahko od ločitve krščanstva leta 1054 predstavljamo vse od rimskega imperija in katoliške cerkve na zahodu do ortodoksnih kristijanov na vzhodu.

odpira posameznikove čute in omogoči posamezniku izražanje njegovih čustev ter prepoznavanje odzivov vrstnikov. Ali kot pravi Kratsborn: »Verjamemo v moč in duh vsakega posameznika, da najde svoj proces učenja in izbere svojo učno strategijo. Potrebuje strukturo (pot), sistem, v katerem je njegova energija usmerjena, osredotočena in deljena. Prav tako pa potrebuje svoboden prostor, da je kot 'identiteta mnogoterih izbir v toku'.« (Kratsborn 2006, str. 2) Mnogoterost izbir ne pomeni, da projekt omogoča posameznikom prosto izbiro med različnimi družbenimi vlogami, temveč pomeni mnogoterost v izbiri (ne)vstopov v odnose. To pomeni, da posameznikom na podlagi Gardnerjeve teorije mnogoterih inteligenc omogočimo, da v odnose vstopijo na zase značilni način. Posamezniki imajo možnost izbire načina vstopa v odnose, s čimer lahko uresničijo svojo potrebo po varnosti, ali pa izrazijo potrebo po izpostavljanju svoje drugačnosti.

Praden začnemo s podrobnejšim opisom didaktičnih poti in metodološke strukture projekta, pa še izjave dijakov na vprašanje, kaj si predstavljajo pod pojmom identiteta mnogoterih izbir in otrok, kaj zanje pomeni Evropa.

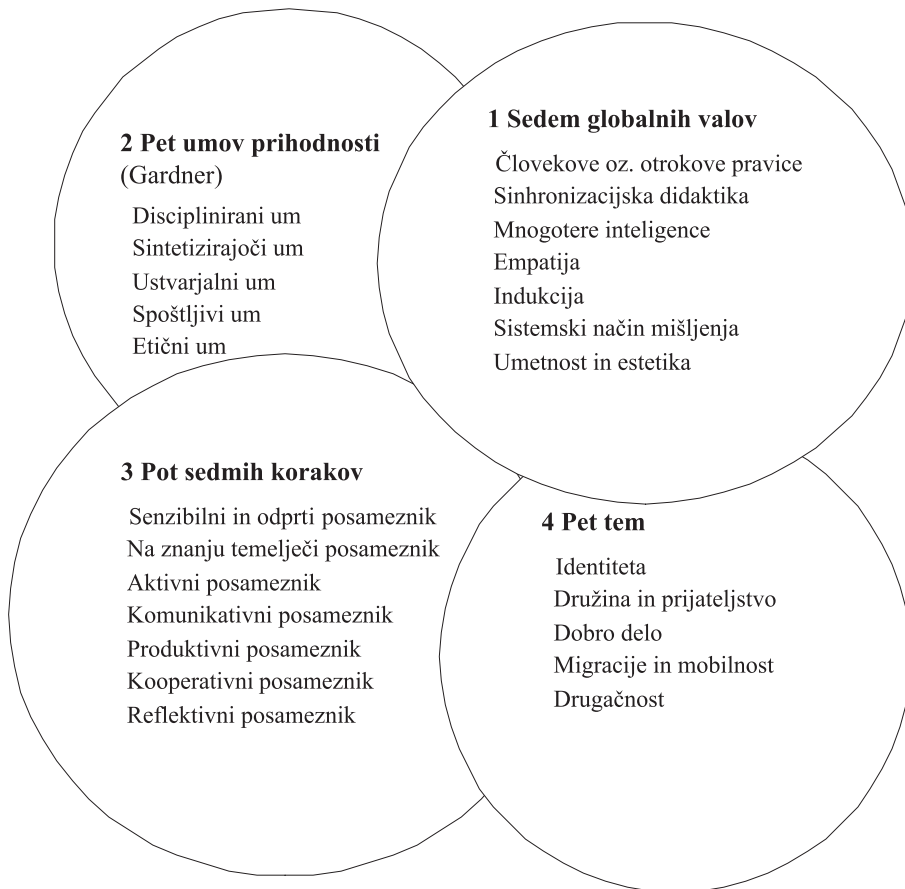
Kaj razumem pod pojmom identiteta mnogoterih izbir? (Izjave dijakov iz gimnazije Ravne na Koroškem)

- *»Ob tem pomislim na svobodo in pravico vsakega posameznika odločati o sebi. Vsak človek je poseben, ima svojo osebnost in sme odločati in sprejemati odločitve, kot sam želi.«*
- *»Ob tem pomislim na svobodo, liberalnost in možnost izbire ...«*
- *»Vsi smo različni in skupaj sestavljamo veliko barvno celoto. Vsak ima svojo posebno vlogo kot individuuum v družini in družbi, v Evropi.«*
Kaj razumem pod pojmom Evropa? (Izjave otrok iz vrtca Vodmat, Ljubljana)
- *»Evropa ima veliko mest, vendar ni podobna Ameriki.«*
- *»Evropa je del sveta in mi smo del Evrope. Tu živijo tudi črni otroci.«*
- *»V Evropi živi veliko otrok, ki se skupaj igramo, imamo pa problem, da se ne razumemo, ker govorimo različne jezike: nemško, angleško, slovensko ...«*

Didaktično-metodološka pot projekta ali »Vzgoja in izobraževanje naj bo spodbudno. Naj bo vznemirljivo. Naj spremeni vaše življenje.«³

V projektu Identiteta mnogoterih izbir tako na teoretski kot na izvedbeni ravni upoštevamo tale načela, smernice in s tem referenčne točke:

³ Nakamura, Csikszentmihalyi 2005, str. 62.



Slika 1: Načela, smernice in referenčne točke v projektu Identiteta mnogoterih izbir

Pri opisu in analizi konkretnih primerov iz prakse se bomo še posebej osredotočili na naslednja izhodiščna teoretska načela projekta:

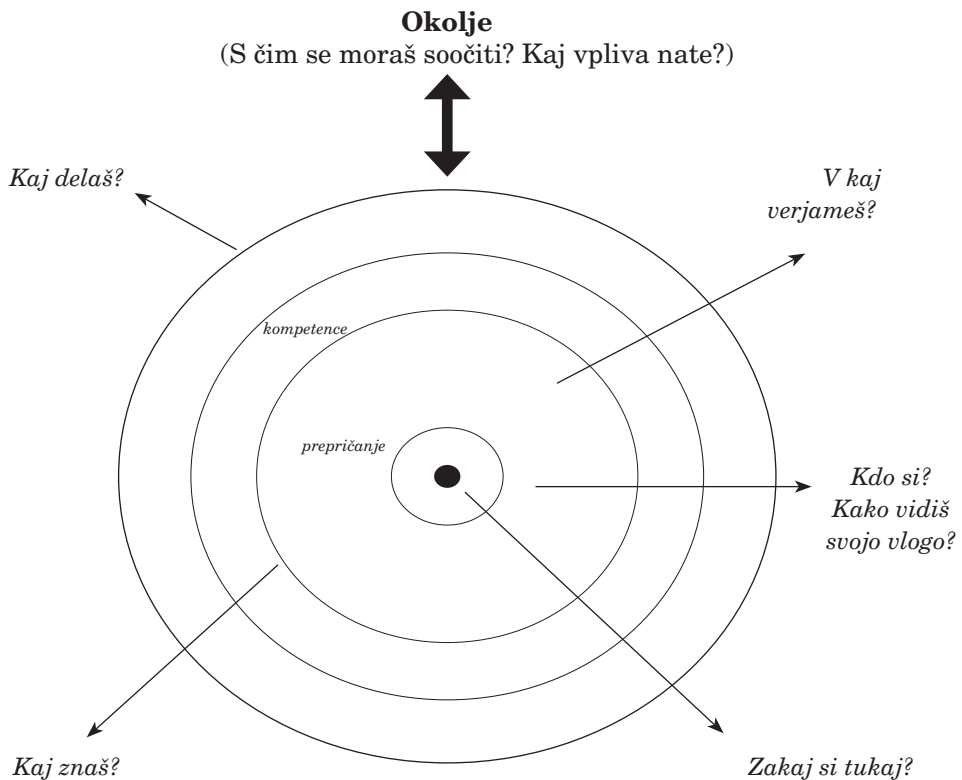
– *Človekove oz. otrokove pravice*

V času, ko ekonomski in politični interesi pronicajo v vse sfere družbenega življenja in so pogosto merilo odločanja tudi v šolskem prostoru, postaja vse pomembnejše, da za najširši okvir svojega delovanja postavimo otrokove oz. človekove pravice. Ob poudarjanju in skrbi za posameznikove pravice moramo razvijati takšen koncept skupnosti, s katerim ne bomo zanemarili pozitivnih učinkov uveljavljanja človekovih pravic in liberalnega razumevanja vzgoje (Kroflič 2005 a). Izziv za prihodnost ostaja vprašanje, kako krepiti moč avtoritete skupnosti in hkrati skrbeti za to, da z avtoriteto skupnosti ne »žrtvujemo« kulturne raznolikosti in osebne avtonomije posameznika oziroma posameznikovih pravic in svoboščin. Ali kot v Razpravi na Agori zapišeta Kroflič in Kratsborn:

»Ostati moramo znotraj okvirjev človekovih pravic in zagotoviti, da šibkejšje 'dobro bi bilo spoštovati človekove pravice' obligacije postanejo 'močnejši moralni imperativi'.« (Kroflič in Kratsborn 2006, str. 156)

– *Sinhronizacijska didaktika*

Gre za eksperimentalno obliko učenja in poučevanja, pri kateri učitelji ali vzgojitelji najprej sami ponotranjijo vsebine in vrednote, za katere si bodo prizadevali pri otrocih ali učencih (Kroflič, Kratsborn 2006, str. 154). Korthagen v svojem članku V iskanju bistva dobrega učitelja zapiše, da je pri vsakem prizadevanju opisa bistvenih kvalitete dobrega učitelja treba vzeti v zakup, da so vpleteni različni nivoji, ki se od posameznika do posameznika razlikujejo, in da so učiteljeve kompetence zgolj eden izmed nivojev (glej Korthagen 2004, str. 78). Potreben je širši pogled, ki priznava, da dobrega učitelja ne moremo dihotomno ločiti na kompetence na eni strani in osebne lastnosti na drugi. Avtor ponudi koncept čebule (Onion model), ki s svojo nivojsko lupino prikazuje, da je v bistvu dobrega učitelja skritih več vplivov, ki se med seboj prepletajo in so sodvisni ter skupaj pripomorejo k vzgojni in osebni naravnosti v učnem procesu.



Slika 2: Korthagen, čebulni model nivojev sprememb v učiteljevem delovanju (glej Korthagen 2004, str. 80).

Pri tem modelu je pomembno izpostaviti, da so kompetence zgolj en nivo učiteljevega delovanja, ki nikakor ni zadosten za delovanje v kompleksnem procesu vzgoje in izobraževanja. Korthagen ob praktičnem usposabljanju učiteljev ugotavlja, da se temeljna vprašanja, na katera si učitelji morajo odgovoriti, nanašajo na nivo učiteljevega poslanstva, razvoj njegove osebne in posledično poklicne identitete ter temeljna prepričanja, ideale, ki jim želi kot oseba – učitelj – slediti. Skupek teh nivojev imenuje jedrne kvalitete (core reflection), ki so za razliko od kompetenc (te so pridobljene od zunaj) od vedno prisotne in ne morejo biti razdrobljene v preproste dele. Pri jedrnih kvalitetah gre za globlji nivo sprememb (Korthagen 2004, str. 86). »Za učitelja je pomembno, da se svojih jedrnih kvalitiet ne zaveda zgolj na kognitivni ravni, temveč da je z njimi v 'emocionalnem stiku', da naredi korak k zavestni uporabi teh kvalitiet in jih nato uresničuje v vzgojnem procesu.« (Prav tam, str. 87) V stik z njimi pridejo učitelji skozi jedrno refleksijo, ki jim pomaga, da se zavestno usmerijo na svoj osebni razvoj v skladu z njihovo identiteto, navdušenjem in inspiracijo za poklic. »Za mnogo učiteljev odgovor na vprašanje 'Kaj je smisel vsega?' ni razkošje, temveč nujnost, če želijo nadaljevati z delom, v katero vlagajo svoje srce in dušo.« (Prav tam, str. 92) Po Korthagenu mora biti učitelj, ki želi spodbujati jedrno refleksijo v svojih učencih, najprej sam dejavno vpleten v proces refleksije in šele, ko jasneje utemelji svoja prepričanja, osebno poslanstvo in identiteto, lahko z učenci vzpostavi pedagoški odnos, ki tudi učenca odpre za ključne osebotransformativne izkušnje in mu omogoči, da tudi sam pride v stik s svojo identiteto, poslanstvom in prepričanju. Ali kot zapiše Kroflič v posebni številki Sodobne pedagogike, namenjene vzgojnemu konceptu šole in vrtca: »Vsaka vzgoja je vsaj delna indoktrinacija, je poseganje v otroka, mladostnika, odraslo osebo, zato mora odprtost za spoštljive odnose, osebno etično zavest in poklicno poslanstvo najprej zgraditi učitelj pri samem sebi.« (Kroflič 2007, str. 69)

– *Mnogotere inteligence in pet umov prihodnosti*

Avtor ideje mnogoterih inteligenc je Howard Gardner (Gardner 1995), izhodišče njegove teorije pa je kritika tradicionalnega razumevanja in merjenja inteligence z uporabo raznih testov, ki so merili le jezikovno in logično-matematično inteligenco. Slednjima se v šolskem sistemu navadno najbolj posvečamo in ju razvijamo, hkrati pa opozarjamo na storilnostno orientacijo sodobne šole. Poleg omenjenih inteligenc Gardner v svoji teoriji opredeli še prostorsko, glasbeno, telesnogibalno, duhovno, medosebno in (znotraj)osebno inteligenco in zagovarja stališče, da lahko »skozi različna vrata« pridemo do enakih učnih ciljev. Kroflič in Kratsborn zapišeta, da je način uporabe mnogoterih inteligenc primeren, saj pomeni, čeprav je zasnovan na kognitivnem delovanju, demokratični in didaktični način izkazovanja spoštovanja do individualnih razlik pri doživljanju in učnih pristopih. »Na nas je odgovornost, da izobražujemo in vzgajamo mlade (vodimo procese 'die Bildung') ali pa bodo le-ti izkusili svet skozi kanale množičnih medijev, ki so ponavadi še bolj zastrupljeni z manipulacijo in indoktrinacijo kot javni šolski sistemi.« (Kroflič, Kratsborn 2006, str. 153)

Gardner (2007) v svoji najnovejši knjigi piše o petih umih prihodnosti (disciplinirani, sintetizirajoči, ustvarjalni, spoštljivi in etični um), ki so nadaljevanje in nadgradnja njegove teorije mnogoterih inteligenc. Ustaljen kognitivistični pogled na posameznikov razvoj in učenje, ki zaznamuje teorijo mnogoterih inteligenc, avtor nadgradi z razvojem spoštljivega in etičnega uma. V svoji knjigi poudari, da naj bo ena osrednjih skrbi vzgoje v prihodnosti namenjena razvijanju in oblikovanju spoštljivega uma tudi zato, ker se peti, etični um lahko razvije šele na prehodu v odraslo dobo, ko je posameznik opremljen z ustreznimi kognitivnimi zmožnostmi, in še to ne nujno pri vseh posameznikih, zato, kot pravi, je smiselno dati prednost spoštovanju in ga pozneje utrditi še z ustreznimi racionalnimi argumenti ter načeli, ki vodijo k etični zavezi (glej tudi Kroflič 2007). Omenjene ugotovitve so verjetno posledica dolgoletnega empiričnega proučevanja kriterijev Dobrega dela (projekt harvardske univerze Good work, glej <http://www.howardgardner.com/GW/goodwork.html>), ki so se izkristalizirali v treh sklopih: odličnost (excellence), osebna zavzetost (engagement) in etičnost (ethics).

– *Empatija*

Hoffman opredeli empatijo kot »/.../ temeljni proces v odnosu med opazovalčevimi čustvi in čustvi osebe, ki je opazovana. Ključna zahteva empatičnega odziva je vpletenost psihološkega procesa, ki povzroči, da so občutja subjekta skladnejša s položajem drugega kot njegovim lastnim položajem« (Hoffman 2000, str. 30). Glede na povezovanje emocionalne navezanosti s socialno kognicijo loči štiri stopnje empatije: globalno empatijo, egocentrično empatijo, kvaziegocentrično empatijo in pravo empatijo. Opozoriti je treba tudi na pomanjkljivosti empatije, ki lahko zavirajo prosocialna moralna dejanja in jo je zato treba podkrepiti z načeli pravičnosti. To so premočna čustvena razvnetost, empatična pristranskost, usmiljenje in paternalizem (glej Štirn 2005, Hoffman 2000).

– *Indukcija*

Indukcija je metoda, ki daje poudarek razvoju empatičnosti. Vzgojitelji/ učitelji naj bi v posamezniku s pomočjo osvetlitve perspektive drugega ter izpostavitvijo vira distresa prebudili empatični distress ter občutek krivde, ki sledi, ko se otrok (tudi mladostnik) zave, da je vir distresa njegovo dejanje. Indukcija vsebuje predstavitev učinkov nesprejemljivega ravnanja nekoga na druge ljudi, pojasnjevanje razlogov, zakaj ima tako vedenje neugodne učinke, in obrnjeno, zakaj je neko vedenje sprejemljivo in želeno, pravilno. Gre za to, da posameznik na podlagi konkretnega primera razvija socialno kognicijo in etično zavest (glej Štirn 2005; Marjanovič Umek, Zupančič 2004; Hoffman 2000).

– *Sistemski način mišljenja in učenja*

To razumemo kot povezovanje sistemov na več različnih ravneh (družba, skupnost, družina, šola, razred, naši možgani). »V določenem sistemu izobraževanja

bi morali uporabiti to predpostavko tako, da je povezana z drugimi omenjenimi sistemi preko systemskega mišljenja in systemskega učenja. Zato moramo gledati v prihodnost, čeprav smo obremenjeni z mnogo 'preteklosti, ki še ni zgodovina'. Preteklost moramo vključiti, seveda pa se je treba tudi naučiti pozabiti in odpustiti boleče dogodke. To ni lahko in vemo, da je preteklost proti Evropi, njena prihodnost pa ni ista, kot je bila prej.« (Kroflič, Kratsborn 2006, str. 154)

– *Umetnost in estetika*

V okviru projekta je na ravni izvedbe pogosto uporabljena umetnostna zvrst glasba, s katero lahko odpremo posameznikove čute in tako omogočimo kritično obravnavo realnosti. »Glasba se dotika bistva realnosti na neposreden, konkreten in globok način. Wim Kratsborn temu pravi 'metuljev dotik', Frank Ankersmit pa 'sublimno znanje'. Glasba je način, kako valovanje (družbenih idej) spremeniti v možgansko valovanje (posameznika). Smisel glasbe je 'glasba smisla'.« (Kroflič, Kratsborn 2006, str. 155–156)

Predstavitev izvedbe ali »Če pustimo našo luč sijati, damo nezavedno drugim ljudem možnost, da sijajo sami.«⁴

Izhodišče oblikovanja identitete mnogoterih izbir je pet vsebinskih sklopov: identiteta, družina in prijateljstvo, dobro delo, migracije in mobilnost ter drugačnost. Vseh pet tem v projektu natančneje opredeljuje sedem didaktičnih korakov, ki so podlaga sinhronizacijske didaktike. Koraki torej niso le didaktične smernice, na podlagi katerih naj bi se izvajale določene dejavnosti v vzgojni skupini, ampak so opredeljeni kot cilji in dejavnosti, ki jih morajo po načelih sinhronizacijske didaktike najprej ponotranjiti in razumeti vzgojiteljice in učitelji.

V nadaljevanju je predstavljena izvedba druge teme (*družina in prijateljstvo*) na treh nivojih šolanja v Sloveniji (vrtec, srednja šola in fakulteta)⁵. Ob tem bomo na konkretnih primerih opisali in ovrednotili doseganje ciljev in opozorili na upoštevanje zgornjih predpostavk v posameznem koraku (glej tudi Štirn, Štirn in Jeznik 2007).

Cilj prvega koraka je odpiranje posameznikove občutljivosti (čutov) za določeno temo. Vse dejavnosti znotraj tega koraka so bile usmerjene tako, da smo z njimi spodbujali razmišljanje otrok in mladostnikov o družini in prijateljih.

Ker izvajamo v vrtcu projekt v okviru nacionalnega kurikula, smo cilje projekta povezali s cilji in načeli kurikula za vrtce (glej Kurikulum za vrtce 1999). Vzgojiteljice so bile ob konkretnih dejavnostih pozornejše na situacije v oddelku, še posebno na tiste, ki so pomembne za odpiranje čutov za konkretne socialne

⁴ Marianne Williamson (1992). A Return to Love: Reflections on the Principles of »A Course in Miracles«.

⁵ V Sloveniji so v projektu sodelovali Vrtec Vodmat Ljubljana, Vrtec Mežica, Gimnazija Ravne na Koroškem (IP sociologija in IP psihologija) in študentje prvega letnika socialne in rehabilitacijske pedagogike Pedagoške fakultete, Ljubljana.

odnose in vzajemne dejavnosti. Najprej so obogatile kotičke Dom in družina. Prek živalskih družin so otroci iskali razmerja med družinskimi člani, uporabili so knjige, ki govorijo o družini in se o temi pogovarjali. Na vprašanje: »Kaj je družina?«, so naštevili ožje družinske člane in dodajali, da so družina takrat, ko so vsi skupaj, se igrajo ali gredo na izlet: »Družina je, ko smo mamica, očka in jaz skupaj doma in se imamo lepo.«; »Družina je, ko so mamica, očka in sestra z menoj doma, ko se skupaj igramo in mamica peče nekaj dobrega.«; »Družina je, ko se imata mamica in očka rada, sestra in jaz pa se skupaj igrava.«.

Pomemben del prvega koraka v vrtcu je bila (likovna) umetnost, s katero so otroci izrazili občutja ali pa samo zaznavo svoje družine. Vzgojiteljice so pred izvedbo teme načrtovale cilje in pri tem po načelih sinhronizacijske didaktike same ponotranjile vsebine in vrednote, za katere so si prizadevale pri otrocih. Skupaj so razmišljali o različnih družinah, vlogah v družini, počutju v družini in o opredelitvi družin, ki jo otroci zaznajo zgolj tradicionalno (delitev vlog, sestava družine, simbolna igra s punčkami idr.). Pri najmlajših otrocih so vzgojiteljice kot izhodišče prvega koraka uporabile bibarije – preproste glasbene pesmice in igrice s prsti, ki se sprehajajo po različnih delih otrokovega telesa in spodbujajo tesnejšo telesno interakcijo med otrokom in odraslim, ki v nadaljevanju preide v tesnejši odnos med otroki (Kroflič, Jeznik 2006).

Pri mladostnikih pa je podobno vlogo odigrala posebej za projekt pripravljena pesem *It's all right* (www.europemci.com). Tudi tukaj je bilo izhodiščno vprašanje, kaj posamezniku pomeni družina. Izjave predšolskih otrok lahko dopolnimo z izjavami mladostnikov: »Zame je družina zelo pomembna, moja vloga v družini pa je enakovredna vlogam drugih članov. Da, med nami so pogosto tudi konflikti, vendar mislim, da so pomemben del družine, ker je pomembno, da vidimo reakcije drug drugega in ugotovimo, kako lahko kljub temu pridemo do skupnih ugotovitev – ne vedno, ampak pogosto.«; »Dandanes je veliko polemik o tem, kaj v resnici je družina. Potekajo neštete debate o tem, ali istospolnim partnerjem dati možnost ustvariti si družino. Ali je skupnost dveh istospolno usmerjenih ljudi sploh lahko družina? Na drugi strani imamo primere muslimanskih skupnosti, kjer imajo moški lahko po več žena. Je tudi to družina? Ko se starši ločijo, ali s tem razpade tudi družina ali pojem družine živi naprej? /... /«

Izjave otrok in mladostnikov se po svoji kompleksnosti seveda razlikujejo. Kljub temu pa lahko sklenemo, da ima tako za majhnega otroka kot za mladostnika družina veliko čustveno vrednost. Mladostniki so razmišljali še o pozitivnih in negativnih vidikih družine in njenem vplivu na oblikovanje posameznikove identitete. Ugotavljali so, da »/.../ družina, v kateri je prisotno nasilje, alkoholizem, različne oblike zasvojenosti, družina, v kateri se dogajajo fizične in psihične zlorabe, zanemarjanje ..., gotovo ni okolje, ki bo pozitivno vplivalo na oblikovanje posameznikove identitete.« Pomembno je, da se zavemo, da tudi člani primarnih skupin, kot je družina, pogosto različno čutijo, vidijo in razumejo dogajanje okoli sebe. Mladostniki so po poslušanju glasbe iz različnih publikacij izrezovali fotografije ter ob tem razmišljali o značilnih čustvih in ritualih, ki določajo družino. Eden takšnih ritualov je na primer praznovanje rojstnega dne. Po skupinah so pripravili kratek skeč oz. igro vlog in pri tem poleg dramatizacije pripravili tudi

strip in napisali pesem. Upoštevana je bila torej tudi predpostavka o uporabi mnogoterih inteligenc (Gardner), s čimer so vključeni stopili naproti procesu oblikovanja svojega lastnega stila učenja. V refleksiji je eden izmed mladostnikov komentiral: *»Predstavitel je bila bolj osredotočena na čustva članov družine – kako se počutimo, če dobimo darilo, ki nam ni všeč, in kako se počuti oseba, ki nam da darilo. /.../ Zanimivo je, kako je danes pomembno dajati in imeti.«*

Vse izpostavljene dejavnosti v prvem koraku so vodile k temu, da smo lahko v drugem koraku nadaljevali zbiranje informacij o omenjeni temi. Najpomembnejši cilji drugega koraka so bili predstavitev svoje družine drugim, razmišljanje o razlikah med družino danes in družino v preteklosti in poskus identificiranja skupnih potez značilne »slovenske družine«.

Otroci so v vrtec prinašali fotografije, glasbo in predmete svojih družin. Izdelali so družinske albume, ki so jih skrbno hranili in kazali drugim v skupini. Pripravili so razstavo družin, namenjeno staršem. Oglevali so si plakate družin svojih prijateljev, ob tem pa dojali, da je to nekaj, kar otroke povezuje z njihovimi družinskimi člani. Na to kaže naslednji primer: *Oče je pripeljal Tineta v vrtec in se zaradi naglice ni poslovil od njega tako, kot je bil vajen (objem in poljubček). Tinetu je zgolj pomahal in odhitel. Tine, ki se je težko ločil od očeta, je začel jokati. Deklica Maja je zaznala Tinetovo stisko, ga prijela za roko in odpeljala k plakatu njegove družine in mu rekla: »Tukaj je tvoj očka, pobožaj ga in mu daj poljubček na sliko, morda ti bo lažje.« Tine je to upošteval in se res potolažil.*

Primer lahko razložimo s konceptom empatije, ki pojasnjuje otrokovo zmožnost, da že zelo zgodaj začuti stisko drugega, kar v njem prebudi željo po pomoči osebi, ki je v stiski (glej Hofman 2000; Štirn 2005).

Vsi vključeni so se v izpeljanih dejavnostih osredotočili na zgodovino, sestavo svoje družine (s pozitivnimi in negativnimi vplivi), ob tem pa spoznavali družine svojih prijateljev, njihove interese in načine praznovanja različnih družinskih ritualov. Pomembno je bilo vrednotenje vsake družine kot edinstvene. Kratsborn in Kroflič zapišeta: *»Na individualni ravni zagovarjamo soočanje z drugačnostjo v samem jedru naše osebnosti ali življenjske zgodbe kot nujen element empatične ter odprte identitete.«* (Kratsborn, Kroflič 2006, str. 151) Mladostniki so razmišljali tudi o razlikah med sodobno družno in družino njihovih staršev. Prvi je razlike komentiral: *»Razmišljamo o razlikah med danes in preteklostjo. Nenavadno je, da je danes izobrazba norma, včasih pa je bila vrednota.«* In drugi: *»Danes živimo bolj vsak zase. Delamo, študiramo /.../ člani družine nimajo veliko časa drug za drugega /.../«,* identificirali pa so tudi nov družinski ritual – obiskovanje nakupovalnih središč.

Tudi v tem koraku smo vključili uporabo mnogoterih inteligenc. Čeprav je bistvo drugega koraka zbiranje informacij, smo z omenjenimi dejavnostmi prešli od uporabe jezikovne in logično-matematične inteligence, ki je v sodobnem šolstvu najpogosteje uporabljena, k drugim. Izpostavimo lahko na primer uporabo osebne in medosebne inteligence, ko so vključeni v predstavitev svojih družin izhajali kar iz svojih družinskih albumov, ki so jih prinesli od doma. Pri razmisleku o stilu in namenu poslušanja glasbe v družinah danes in nekoč pa smo upoštevali tudi glasbeno inteligenco (glej Gardner 1995).

Za konec drugega koraka so vključeni pripravili še predstavitev značilne slovenske družine. Pri tem smo upoštevali tudi to, na kar opozarjata Kroflič in Kratsborn, ko zapišeta: »Ne smemo spregledati, da mladi usmerjajo rabo računalniške tehnologije v orodje za produkcijo njihove kulture in obenem tudi v nov način učenja in komunikacije. Zato morajo šole, ki hočejo doseči kontingentni del identitete mladih ljudi, integrirati njihov način produktivne rabe informacijsko-komunikacijske tehnologije (npr. 'pisanje spletnega dnevnika – *bloga*' ter program '*Soulseek*' za izmenjavo glasbenih datotek ter izkušnje kot orodij teh novih skupnosti 'vzajemnega darovanja osebnih dobrin', t. i. '*sharing communities*') kot možni izobraževalni dejavnik. Če ne bomo spoznali, kako se mladi učijo učenja, se bomo znašli na počasnih in obrobnih tirih podeželskih poti.« (Kroflič, Kratsborn 2006, str. 153.) Mladostniki so tako pripravili slikovite predstavitve power point, v katerih je svoje mesto našla tudi glasba.

Tretji korak zaznamuje dejavni posameznik. Cilj koraka je uporaba pridobljenega znanja in informacij. Otroci so že pridobljene izkušnje uporabili, da so lahko izrazili dobre in slabe trenutke v družini ter spoznali drugačne družine, mladostniki pa so razmišljali o pomenu konfliktov ter izražali stališča glede kontroverznih tem (homoseksualnost, strpnost do različnih religij itn.).

V vrtcu so se vzgojiteljice z otroki pogovarjale o njihovem počutju v družini. Navajamo nekaj izjav otrok: »*V družini se počutim dobro, lepo mi je, če smo vsi skupaj in jemo sladkarije.*«; »*V družini se imam lepo v nedeljo, ko smo vsi skupaj doma, se igramo, objemamo in gremo na sprehod.*«; »*Žalosten sem, ker očka nikoli ni doma, ves čas mora delati.*«.

Otroci so izdelali svoja domovanja in v njih odigrali družinske situacije, kot jih vidijo doma. Vloge so bile zelo tradicionalno razporejene. V tem koraku je pomembno vzgojiteljličino videnje otrokove igre, saj lahko v njej prepozna situacije, ki ponujajo drugačne rešitve, ki jih lahko izkoristi, saj pomenijo spontan izziv za spodbujanje otrokovega socialnega razvoja. Kroflič zapiše: »Vzgojiteljica opazi, kar prej razume, in spontano reagira na otrokovo vedenje predvsem glede na svoje 'tiho znanje' in občutenje vzgoje.« (Kroflič 2005, str. 14) Na vzgojiteljličino senzibilnost kažeta tale primera: *V prepir dveh deklic, ki sta se želeli igrati družino, vendar nobena od njiju ni želela biti mama, se je vključila vzgojiteljica, ter jima ponudila rešitev, da se igrata družino dveh mam, ki v svetu prav tako obstajajo. Otroci so postali radovedni in sledil je pogovor o alternativnih družinah, ki so jih otroci pozneje v igri sprejeli kot enakoredne drugim oblikam družin. V drugem primeru se je vzgojiteljica vključila v pogovor, ko si otroci niso znali razložiti družine, ki ima samo mamo. Zelo zanimiv jim je bil izraz »samohranilka«, ki so ga pozneje v igri neprenehoma uporabljali in glede na kontekst tudi razumeli. Vzgojiteljica je ravnala po načelu sinhronizacijske didaktike in sledila istemu procesu kot otroci in najprej sama ponotranjila odnos do drugačnosti, ki si ga je prizadevala razviti pri otrocih (Kratsborn, Kroflič 2006, str. 155). »Pravzaprav gre za energijo, za delitev energije z drugimi in za režijo te energije. Jaz jo imenujem 'energija' ('energie'), drugi pa, kot npr. Fred Korthagen, 'duševno valovanje' ('the flow').« (Prav tam, str. 155) Pomembno je, da vzgojiteljica ravna po »/.../ načelih etične občutljivosti, ter se zaveda, da je otrokov socialni razvoj*

še kako odvisen od njene aktivne drže ne le pri pripravi in izvedbi usmerjenih dejavnosti, ampak že pri neprestani skrbi za ustrezno socialno klimo, pri spodbujanju otrokovih prosocialnih dejanj» (Kroflič 2005, str. 18).

V nadaljevanju so se v vrtcu pogovarjali o dobrih in slabih trenutkih v družini. Otroci so s pomočjo mask, ki so jih izdelali sami in so izražale različna čustva, dramatizirali dobre in slabe trenutke v družini, pomagali pa so si tudi z glasbo. Govorimo lahko, da je šlo za uporabo umetnosti kot tistega sredstva, ki odpira čute in s tem omogoča kritično obravnavanje realnosti (glej Kratsborn, Kroflič 2006, str. 155–156).

Mladostniki so razmišljali o konfliktnih situacijah v družini, poglobilni cilj pa je bil, da se naučijo soočiti se z neko kontroverzno temo in jo skušajo razrešiti, upoštevajoč načela človekovih pravic. Izhodišče razmišljanja so bila stališča, kot so: vedno moraš spoštovati svoje starše; muslimanka se sme poročiti z nemuslimanom; starši bi morali imeti več časa, ki bi ga lahko preživeli s svojimi otroki. Da so omenjena stališča lahko problem, dokazuje tale zapis mladostnice: »*Kaj bi rekli moji starši, če bi jim povedala, da je moj fant musliman? Najprej bi bili šokirani, čez čas pa ga bi verjetno sprejeli. Verjetno bi bili bolj presenečeni, če bi jim predstavila punco. Zagotovo bi me želeli 'ozdraviti'.*«

Pri soočanju s kontroverzno temo je treba upoštevati tudi pomanjkljivost, ki jih prinaša zgolj na razumski ravni podan argument strpnosti. V okviru diskusije in nizanja različnih argumentov smo zato po načelu spodbujanja moralnega razsojanja po Kohlbergu (Kroflič 1997, str. 45–54) posebno pozornost namenili tudi opozarjanju na razkorak med razumskim spoznanjem moralnih načel in sposobnostjo, da načela tudi dejavno uresničimo v moralnih situacijah. S tem smo izhajali iz razlikovanja med posameznikovim vedenjem, kaj je dobro storiti, in pripravljenostjo, da to tudi stori (glej Pečjak 1999). Kot bo razvidno iz opisa petega koraka, smo iz razmišljanja o kontroverznih temah na deklarativni ravni v tretjem koraku, v petem koraku prešli na konkretne primere.

Četrty korak spodbuja komunikativnega posameznika. Cilj koraka je izmenjava izkušenj med različnimi skupinami. V vrtcu so se dejavnosti potekale okoli teme prijateljstva in kaj pomeni prijateljstvo v odnosu do družine. Pri tem lahko izhajamo iz opredelitev Hajija in Cuypersa, po mnenju katerih imata fenomen prijateljstva in ljubezni kot najbolj razširjeni obliki avtentičnih odnosov zelo pomemben vzgojni vpliv na nadaljnji razvoj moralnosti in posledično izgradnjo identitete (glej Kroflič 2007).

Otroci so se pogovarjali o tem, kdo je moj prijatelj, kako je videti, v čem mi je podoben in v čem se razlikujeva. Ob tem so se dotaknili tudi konfliktov, ki nastanejo med prijatelji. Na tem mestu lahko poudarimo pomen osebne vpletenosti oz. odnosnosti otroka, ki ga vključimo kot dejavnega udeleženca pri oblikovanju in postavljanju pravil. Kroflič poudarja, da je »/.../ moralni konflikt lahko idealna vzgojna situacija, če smo seveda zmožni razviti ustrezna komunikacijska orodja za njegovo reševanje« (Kroflič 2003, str. 167). Eno izmed takih orodij je uporaba indukcije (Hoffman 2000, Štirn 2005), vendar pri tem vzgojiteljica ne sme pozabiti na nujnost aktivne angažiranosti otroka, ki spontano vstopa v medosebne odnose. Kot primer, kaj se zgodi, če vzgojiteljica zgornjih ugotovitev ne

upošteva, navajamo namero vzgojiteljice, ki je otrokom skušala približati vrednote in pravila na kognitivni ravni, kot bi bil otrok na podlagi racionalne norme zmožen samostojnega etičnega odločanja in delovanja. *Vzgojiteljica se je z otroki pogovarjala o konfliktnih situacijah. Otroci so naštevali situacije, ko se s prijateljem sprejo. Izbirali so možnosti za rešitve konflikta, ki jih je v večini ponudila vzgojiteljica. Skupaj z vzgojiteljico so si zamislili konflikt in določili vloge. Za vsako vlogo so izbrali ustrezna ravnanja, vezana na konflikte. Na podlagi sprejetih dogovorov so konflikt odigrali. Vzgojiteljica je otrokom dajala sprotna navodila, kdaj nastopi določena vloga. Ko je vzgojiteljica ob preigravanju konflikta od otrok pričakovala njegovo razrešitev, se ni zgodilo nič. Otrok pravila oz. norme ni ponotranjil, saj v konfliktu ni bil resnično angažiran. Izpostavljeni primer je potrditev teze, ki jo postavi Kroflič, ko zapiše: »da je /.../ pri odločanju za metodiko moralne vzgoje v zgodnjem otroštvu (družinska vzgoja ter vzgoja v vrtcu oziroma osnovni šoli) pametno dati prednost tistim etičnim modelom, ki se bolj prilagodijo naravi otrokovega prvega vstopanja v socialne interakcije (etiki skrbi), postopoma pa krepiti otrokovo zmožnost reflektiranja etičnih dilem in zavedanja kompleksne razsežnosti univerzuma osebnih in družbenih vrednot« (Kroflič 2003, str. 165).*

Peti korak zaznamuje ustvarjalni posameznik. Skladno s temeljnim ciljem (dramatizacija konfliktnih situacij ob upoštevanju načel človekovih pravic), sta ta korak zaznamovali dve poglobitvi dejavnosti, velik pomen pa je imela tudi likovna umetnost. Otroci so izražali različna čustva z izdelovanjem lutk (punčke, ki naj bi ponazarjale njihovega prijatelja) in odigrali lutkovno igrico na temo prijateljstva, mladostniki pa so izdelovali izrazne maske in pripravljali dramatizacijo na posamezne že izpostavljene kontroverzne teme. *»Zanimivo je bilo izdelovati maske in obenem razmišljati o konfliktnih situacijah – kako jaz reagiram – kako to na primer pokazati z izrazno mimiko /.../«*

V tem koraku smo namenili posebno pozornost vprašanju človekovih oz. otrokovih pravic. Mladostniki so na podlagi konkretnega konfliktnega primera v *Deklaraciji o človekovih pravicah* iskali člene, ki lahko varujejo posameznika v takšnih položajih in na podlagi izbrane kontroverzne teme pripravili »scenarij«, v šestem koraku, ki ga zaznamuje kooperativni posameznik, pa odigrali »zrežiran« konflikt ali pa konkretne konfliktne primere iz znanega družinskega okolja. Zakaj ni nič narobe s tem, da se muslimanka poroči z nemuslimanom, ali pa da hči kot svojega prihodnjega moža predstavi fanta na invalidnem vozičku? Vse to so vprašanja, s katerimi na prvi pogled ne bi nihče problematiziral. Vendar so mladostniki v predstavitev v šestem koraku in diskusijah, ki so sledile, jasno pokazali na problematičnost izpostavljenih stališč: *»Če bi eden od članov družine skrival svojo veroizpoved, bi ta skrivnost prej ali slej prišla na dan, saj je takšno stvar precej težko skrivati. Mislim, da bi razkritje take skrivnosti najbolj prizadelo otroke, ki bi bili precej zmedeni, saj bi se v družino kar naenkrat vrnila še ena skrivnost. Če se starši ne bi mogla dogovoriti, v kateri veri bodo vzgajali svoje otroke, bi bila družina po mojem mnenju obsojena na propad. To pa zato, ker bi v družini prevladovali bolj ali manj sami prepiri. Eden od staršev bi se po mojem mnenju moral odreči svoji veri, kar pa je zelo težko. Menim, da bi*

se vsi člani v takem primeru morali zelo potruditi in sprejeti drug drugega, saj drugače družina verjetno ne bi več mogla ostati skupaj.«

Pri diskusiji z mladostniki v šestem koraku smo upoštevali tudi induktivno metodo reševanja problemov in na bolj konkretnih primerih razmišljali o ustreznem moralnem ravnanju. Pri tretjem koraku smo, kot je bilo že izpostavljeno, o kontroverznih temah razmišljali zgolj na deklarativni in načelni ravni. Čeprav ne moremo trditi, da smo v šestem koraku pri moralnem razsojanju z izhajanjem iz konkretnih primerov že manjšali omenjeno razhajanje med vedenjem, kaj bi bilo prav storiti in med dejanskim ravnanjem, smo pa pozornost namenili razvoju spoštljivega in etičnega uma, ki ju v svoji teoriji omenja Gardner (2007).

V vrtcu so otroci z glasbeno igro instrumentov Pogovor za mizo⁶ prepoznavali družinske situacije in razmerja v družini. V tem primeru je bila glasba uporabljena kot ena izmed možnosti izražanja. Otroci so v ritmu, melodiji in dialogu instrumentov prepoznali konflikte ali harmonijo, ki je vladala v družini. Svoje občutke so izrazili v risbi, ki je nazorno nakazala jezo ali veselje, ki naj bi prevevalo družinske člane. Tudi v tem primeru lahko govorimo, da je šlo za uporabo mnogoterih inteligenc.

Cilj zadnjega, sedmega koraka, je refleksija (reflektivni posameznik). V tem koraku je ena od dejavnosti vedno namenjena tudi izmenjavi izkušenj med kvadranti in vprašanjem, kaj se lahko naučimo drug od drugega, pomemben pa je tudi razmislek o tem, kako omenjene izkušnje in spoznanja uporabiti v vsakodnevem življenju. Pomen tega lahko ponazorimo s tole mladostnikovo izjavo: *»Danes, ko smo priča vsem mogočim novotarijam in drugačnostim, s pokorami istospolno usmerjenih, romsko problematiko, globalizacijo itn. vred, je najpomembnejše, da imamo nenehno v mislih to našo raznolikost. In prav ta raznolikost dela naš svet tako čudovit in zanimiv. Naučimo se to izkoristiti!!!«*

V tej fazi izvajanja projekta še ni bilo neposredne izmenjave izkušenj med kvadranti, kot je bilo na začetku zamišljeno, zato pa so vzgojiteljice refleksijo izpeljale v obliki pogovora s starši. Vzgojiteljice so staršem predstavile celotno pot s cilji ter znanje in spretnosti, ki jih je pridobil otrok z načrtovanimi cilji. Starši so bili zaskrbljeni, kako bodo vzgojiteljice z otroki spregovorile o drugačnih družinah in kako jih bodo otroci sprejeli. Ko so predstavile situacije, ki so bile podlaga za pogovor o drugačnih družinah in pozneje za njihovo razumevanje in sprejemanje, ter razložile, kaj so otroci s tem pridobili, so bili starši zadovoljni. Ta korak je v vrtcu zelo pomemben, saj ravno v zaupnem odnosu med vzgojiteljem in starši oz. za otroka pomembnimi odraslimi vzpostavljamo pogoje, ki omogočajo vzgojitelju uspešno vzgojno delovanje.

Vzgoja v javnih vzgojno-izobraževalnih institucijah namreč ne more biti sestavljena zgolj iz naključnih vzgojnih dejavnikov, na drugi strani pa prav tako

⁶ Pogovor za mizo je didaktično sredstvo, ki daje možnost uporabe mnogoterih inteligenc (glasbena). Interakcija med posameznimi glasbenimi instrumenti ponazarja čustven pogovor med družinskimi člani. Vsakega člana družine predstavlja določen glasbeni instrument, ki izraža posamezna čustva, ki se izražajo z ritmom, melodijo in glasom. Primeri vlog glasbenih instrumentov: oče – boben; mati – električna klaviatura; sestra – violina; brat – električna kitara; dedek – saksofon; babica – klavir; vnuk – klarinet; stric – tamburin; teta – trobenta.

ne more temeljiti zgolj na nekaterih vzgojnih vsebinah. To pomeni, da mora biti vzgoja opredeljena skozi vzgojni koncept, ki je določen tudi s pravnimi določili (npr. Kurikulum za vrtce 1999). V oblikovanje vzgojnega koncepta nas torej silijo tako pravni kot pedagoški razlogi. Najpomembnejši pravni razlog, ki ga izpostavi Kroflič, je, da vzgojno-izobraževalne institucije nimajo primarne pravice do vzgoje otrok, legitimiteto jim namreč posredujejo šele starši z odločitvijo zanje. Zato morajo biti starši že vnaprej seznanjeni z vzgojnim konceptom posamezne institucije. Najpomembnejši pedagoški razlog pa se po Krofličevem mnenju nanaša na nujnost povezovanja različnih vzgojnih dejavnikov v celoto, ki si prizadeva za uresničitev vnaprej opredeljenih vzgojnih smotrov in vrednot. (Kroflič 2002, str. 50)

Sklep

Skozi opis izvedbe vseh sedmih didaktičnih korakov je razvidno upoštevanje na začetku izpostavljenih referenčnih točk. Nekatere med njimi so bolj, druge pa manj znane v slovenskem šolskem prostoru. Gardnerjeva ideja mnogoterih inteligenc se tako z različno intenziteto tudi v Sloveniji upošteva že vse od prevoda njegove knjige leta 1995. Kar je manj znano, je Gardnerjeva teorija petih umov, ki jo razlaga v svoji zadnji knjigi. In če so prvi trije umi (disciplinirani, sintetizirajoči in ustvarjalni) na neki način nadgradnja oz. nadaljevanje njegove teorije mnogoterih inteligenc, s četrtem in petim umom (spoštovanje in etika) Gardner že presega klasični kognitivistični pristop k razumevanju razvoja osebnosti, kar je neposredno izpostavil tudi v svojem plenarnem predavanju na konferenci *Teden Evrope* v Groningenu (2007).

Vprašanje je, kaj torej ponuditi otrokom in mladim, da se bodo lažje znašli v svetu sprememb, drug z drugim, in bodo razvili za prihodnost potrebne ume, ki jih priporoča eden vodilnih humanistov današnjega časa.

Temeljni cilj projekta *Identiteta mnogoterih* izbir je, da vsem starostnim skupinam ponudimo priložnosti vstopa v konkretne socialne odnose in vzajemne dejavnosti na svoj način (po načelu Gardnerjevih mnogoterih inteligenc), da jim odpremo čute za teme in dejavnosti, v katere so vstopili, da jih v njih obravnavamo kot odgovora zmožne (Kroflič 2007) ter da razmišljanja o konkretnih prosocialnih dejavnostih, vezanih na spoštljiv odnos, postopoma podkrepimo z etično zavezanostjo, saj nam racionalizacija omogoča trajnejše in stabilnejše orientacije, ki pričajo o enakih možnostih in dajejo jasna izhodišča, da je drugi deležen enakih pravic kot jaz (glej Štirn 2005).

Pomemben akter opisanih ciljev je učitelj/vzgojitelj, ki v otroku/mladostniku spodbudi navdušenje, radovednost in ga nagovori, da vstopi v pedagoški odnos, v katerem se krepí Gardnerjevih pet umov. Vzgojitelj/učitelj naj bo kar se da ekspresiven (glej Kroflič 2005, str. 15, 18), to pomeni, da otroka pritegne v odnos in dejavnosti in mu omogoči močna osebna doživetja in izkustva. Ali, kot zapiše Kroflič, »/.../ mora biti ekspresiven vzgojitelj poleg doslednega ravnanja opremljen tudi z občutenjem pedagoškega poslanstva, z zmožnostjo empatije in/ kot življenja, prepoznavanja in dopuščanja osebne perspektive učenca (otroka)

ter z osebno zavzetim odnosom do predmeta poučevanja (dela, ki ga opravlja – pripomba P. Š.)« (prav tam, str. 18).

Literatura

- Beck, U. (2001). Družba tveganja. Na poti v neko drugo moderno Ljubljana: Krtina.
- Hoffman, M. L. (2000). Empathy and Moral Development. USA: Cambridge.
- Gardner, H. (1995). Razsežnosti uma. Ljubljana: Tangram.
- Gardner, H. (2007). Five minds of the future. Harvard Business School Press.
- Kroflič, R. (1997). Med poslušnostjo in odgovornostjo, Ljubljana: Založba VIJA.
- Kroflič, R. (2002). Šola – izkustveni prostor socialnega učenja in/ali moralne vzgoje? Sodobna pedagogika, let. 53, št. 5, str. 42–52.
- Kroflič, R. (2003). Etična osnova vzgoje za strpnost in multikulturalnost v predšolskem in osnovnošolskem obdobju. Objavljeno kot: Ethical Basis of Education for Tolerance and Multi-Cultural Values in Pre-School and Primary Education. London: CICE publication, str. 165–170.
- Kroflič, R. (2004). Education for Democracy Between Formal Law Accession, Ethical Theories and Pedagogical Concepts. CiCe Publications. A. Ross (ur.), The Experience of Citizenship, str. 35–42. Gradivo je objavljeno na <http://cice.londonmet.ac.uk/publications/all>.
- Kroflič, R. (2005). Vzgojiteljica – izhodišče prikritega kurikuluma v vrtcu. Prikriti kurikulum – rutina ali izziv v vrtcu. Ljubljana: Supra, str. 12–18.
- Kroflič, R. (2005 a). New concepts of authority and citizen education. London: CICE publication, str. 25–34.
- Kroflič, R. in Kratsborn, W. (2006). »Razprava na Agori« o identiteti mnogoterih izbir. Evropa – strpnost ali sožitje? Revija 2000, št. 186–188.
- Kroflič, R., Jeznik K, Kratsborn, W. in Rone, S. (2006). Workshop: »Multiple Choice Identity«. Eight conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network: Europe and the World: Teaching European and Global Citizenship. Riga 25–27 maj.
- Kroflič, R. (2007). Vzgoja za odgovornost onkraj razsvetljske paradigme (Od razvoja odgovora-zmožnosti k spoštljivemu odnosu in razvoju etične zavesti). Posebna številka Sodobne pedagogike, str. 56–71.
- Kratsborn, W. (2007). The multiple choice identity in the network. Gradivo je objavljeno na www.europemci.com/background.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher (Towards a more holistic approach in teacher education). Teaching and Teacher Education, 20 (1), str. 77–97.
- Korthagen, F. (2007). Identity development through core reflection and multi-level learning (hand out). European Conference: Week of Europe. Groningen 1–3 februar. Glej tudi <http://www.corereflexion.org>.
- Kurikulum za vrtce (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za šolstvo.
- Marjanovič Umek, L., Zupančič, M. (2004). Razvojna psihologija. Ljubljana: Založba Rokus.

- Medveš, Z. (1991). Pedagoška etika in koncept vzgoje (1. del). *Sodobna pedagogika* let. 42, št. 3–4 in str. 101–117.
- Nakamura, J. in Csikszentmihalyi, M. (2005). Engagement in a profession: the case of undergraduate teaching. V: *Daedalus* 60, let. 134, št. 3, str. 60–67. Glej tudi http://www.neasc.org/cihe/assessment/Engagement_in_profession.pdf.
- Strike, K. A. (2005). Glavni sovražnik discipline je odtujenost. Pripadnost je njeno zdravilo (intervju vodil dr. R. Kroflič). *Sodobna pedagogika*, let. 56 (122), št. 4, str. 14–23.
- Štirn, P. (2005). Razvoj empatije kot del vzgoje v zgodnjem otroštvu. *Sodobna pedagogika*, let. 56, št. 4, str. 84–103.
- Štirn, P., Štirn, D., Jeznik, K. (2007). Workshop: Route »Family and friends« in Ljubljana. European Conference: Week of Europe. Groningen 1–3 februar. Glej <http://www2.arnes.si/čvvzljvod>.

ŠTIRN Darja, ŠTIRN Petra, JEZNIK Katja

IDENTITY – SITUATION OR CHOICE?

Abstract: The core question of this treatise is how it is possible to form an individual's identity in the contemporary school. Can we speak of identity as a lasting situation that an individual achieves at a certain level of personality development, or is it a continuous process of adjustment? Through examples from practice in kindergarten, secondary school and university, the authors show how individuals of different ages can be helped in the safest possible way to enter the processes of identity formation, which is one of the main goals of the international project Multiple Choice Identity in Education (www.europemci.com). Co-operation in the project enables the participants, with the age vertical of those involved, to draw attention to the continuous care needed for the identity development of children and youth, while the international structure of the participants creates an opportunity for those involved to establish communication through network connections, learn about the diversity of environments, and connect it with their everyday experience. In the analysis of practical examples, the authors arise from these theoretical principles of the project: human rights and the rights of the child, synchronised didactics, multiple intelligences, empathy, induction, a systemic way of thinking and creativity (music).

Key words: identity, family and friends, human rights and the rights of the child, synchronised didactics, multiple intelligences, empathy, induction, systemic way of thinking and creativity.

Da pa bi se mi ne očital kulturni in pedagoški pesimizem ali vsaj akademska abstraktnost, prinašam povsem konkreten delovni program. Objavljam zaenkrat sledečih desetero pedagoških tez in vprašanj, katerih broj bi se dal kajpada pomnožiti, ter predlagam, da jih omenjeni krožki v neprestanem medsebojnem kontaktu vzemo v čim resnejši pretres:

1. Iz kakega razloga se ponajveč ustanavljajo raznih vrst šole? Ali odločuje pedagoška ideja ali različni »interesi« (državni, gospodarski, družabni, verski, politični...)? V čegavem imenu torej nastopa in vrši svoj poklic profesionalni učitelj?

2. Moč in pomen žive tradicije v kulturnem razvoju naroda.

3. Katere naloge ima šola z ozirom na bodoči poklic in na splošno (»človeka« zadevajočo) izobrazbo učenca?

4. Razmejitev didaktičskih pa pedagoških nalog učitelja na javni šoli.

5. Ali je opravičen tak »delovni pouk«, ki bi ne bil več pouk?

6. Odločilni vpliv učitelja in vzgojitelja ne prihaja iz tega, kar zna, kar uči in kar dela, temveč samo iz tega, kakršen — je. Kaj sledi iz tega za razne oblike sodobnih reformatorskih teženj (pedagoške ideje, programi, poizkusi, organizacijska načela itd.)? Kaj za izobraževanje učiteljskega narasčaja, zlasti za ogromno število tistih povprečnikov, ki niso »rojeni« za vodstvo mladih duš?

7. Sodobni način kulturnega življenja hoče, da se otrok premišljeno uvaja v resnobo delovnega življenja. Kaj bodi torej izhodišče učiteljevemu postopanju: ali stvar (učni načrt) ali otrokov jaz (doživljanje)?

8. Dolžnosti učitelja in učenca so bolj bistvena stran vzgojnega procesa, nego pa njune pravice.

9. Vloga »avtoritete« in »svobode« v šolskem življenju.

10. Na vseh popriščih sodobne kulture (znanstvo, filozofija, tehnika, umetnost, gospodarstvo, družba, država...) srečavamo danes hrepeneje po vodilnih možeh in ženah z vzgojiteljski usmerjeno dušo. Ali bi tako »pedagogiziranje« vsega življenja bilo prav ali ne? —

Marjan Prevodnik

Umetnostna vzgoja v luči Unescovih smernic

Povzetek: Prispevek je poročilo in informacija o svetovni konferenci Unesca, ki je bila namenjena premisleku o pomenu in vlogi umetnostne vzgoje v izobraževanju. Vsebuje nekaj temeljnih podatkov o konferenci sami, podrobnejšo predstavitev dokumenta z naslovom Smernice (Road map for Arts Education) in priporočil v zvezi z nadaljnjimi dejavnostmi. Informacija naj bi bila v pomoč pedagogom z različnih umetnostnih področij pri njihovem pedagoškem, ustvarjalnem in javnem delovanju. Še posebno naj bi jim bila v pomoč pri prizadevanjih za utemeljevanje, zakaj je sistemska vključenost umetnostne vzgoje v redno izobraževanje razvojna in življenjska nuja. V članku dobi bralec napotke za seznanitev z drugim gradivom z omenjene konference.

Ključne besede: Unesco, umetnostna vzgoja, smernice, priporočila, umetnostni pedagogi, izobraževanje.

UDK: 37.036

Strokovni prispevek

Marjan Prevodnik, višji svetovalec, Zavod RS za šolstvo; e-naslov: marjan.prevodnik@zrss.si

Uvod

Izobraževanje za razvijanje ustvarjalnih sposobnosti za življenje v 21. stoletju je zahtevna in prednostna naloga vsake družbe. Za doseg te ciljev je ključnega pomena združevanje moči vseh družbenih dejavnikov, ne samo tistih s področja šolstva in kulture. Sedanjim in novim, v tem stoletju prihajajočim rodovom naj bi se zagotavljalo pridobivanje znanja in spretnosti, morda pa, kar je še pomembnejše – razvijanje vrednot, stališč, etičnih načel in moralnih usmeritev za odgovorno državljanstvo oziroma za načrtovanje varne in kolikor toliko predvidljive prihodnosti. Za doseg te ciljev je z našega vidika bistveno prizadevanje za odličnost v (umetnostnem) izobraževanju in vzgajanju. Tej razsežnosti se je mogoče približevati na specifične načine z umetnostnim izobraževanjem (likovna vzgoja in umetnost, glasba, ples, ustvarjalno pisanje, gledališka vzgoja itn.), za katero velja, da omogoča ustvarjalnost in iniciativnost, razvija sposobnost opazovanja, razumevanje ter vrsto drugih splošnih sposobnosti in spretnosti. Tako umetnostno izobraževanje omogoča razvijanje sposobnosti kritične refleksije ter razvoj specifičnih zaposlitvenih kompetenc, pomembnih za življenje v sedanjosti in bližnji prihodnosti. S svojimi (motivacijskimi) vsebinami/procesi/materiali in orodjem je umetnostna vzgoja naravnost idealna naravna matrica za »razmnoževanje in razvijanje« ustvarjalnosti, kot jo pojmuje v njenem najširšem pomenu, ne samo v specifično umetniškem. Široko razpravo na temo problematike umetnostne vzgoje v svetovnem izobraževanju je na svetovni ravni marca 2006 v Lizboni organiziral Unesco v sodelovanju z vlado Republike Portugalske in nevladnimi organizacijami s področja umetnosti in umetnostne vzgoje. V nadaljevanju navajamo nekaj temeljnih podatkov o konferenci (organizacija, vsebinski poudarki). V prispevku se podrobneje lotevamo enega od sprejetih dokumentov z naslovom Smernice (Road Map for Arts Education – Building Creative Capacities for the 21. Century – v nadaljevanju Smernice) in ga skoraj v celoti predstavljamo.

Nekateri podatki o konferenci Unesca

Konference se je udeležilo 1200 strokovnjakov in politikov iz 97 držav članic Unesca, med njimi tudi nekaj ministrov za kulturo in/ali šolstvo. Ključni partnerji Unesca, ki so sodelovali pri pripravi in izpeljavi konference, so bile največje svetovne nevladne umetnostne organizacije: InSEA za likovno umetnost (International Society for Education through art), ISME za glasbo (International society for music education), IDEA za gledališče (International drama and theatre education association) ter nekatere manjše. Vse tri organizacije so udeležencem predstavile svojo dejavnost. Med predstavitvijo InSEA so bila prikazana tudi likovna dela učencev Osnovne šole Grm iz Novega mesta, ki so nastala v raziskovalnem projektu Zavoda RS za šolstvo o motivaciji pri likovni vzgoji. Iz Slovenije so se konference udeležili: Nataša Bucik z Ministrstva za kulturo, Nada Požar Matjašič iz Urada za šolstvo in Marjan Prevodnik iz Zavoda RS za šolstvo.

Organizacija konference

Konferenca je bila strukturirana na tri načine: (a) s petimi specializiranimi plenarnimi srečanji (teme: pomembnost umetnostne vzgoje, učne metode in izobraževanje učiteljev); (b) z dvema omizji na temi Vloga komercialnega in dobrodelnega sektorja pri spodbujanju izobraževanja za ustvarjalno prihodnost ter priprava Smernic (Road Map) za področje umetnostne vzgoje in (c) s štiriindvajsetimi delavnicami v petih vzporednih skupinah (Učne metode in izobraževanje učiteljev, Partnerstvo med umetnostno vzgojo in ustanovami, Družbeni, kulturni in ekonomski vpliv umetnostne vzgoje, zagovarjanje in promoviranje umetnostne vzgoje, politika in nove pismenosti, Različne umetnostne prakse po svetu). Podrobnosti so dostopne na spletni strani Unesca (www.unesco.org/culture/lea).

Vsebinski poudarki

Poglavitna vsebinska poudarka konference sta bila dva: (1) predstavitev aktualnega stanja v zvezi z vključenostjo umetnostne vzgoje¹ v javne in zasebne šolske sisteme po svetu ali druge neinstitucionalne in neformalne oblike izobraževanja in (2) oblikovanje predlogov, mehanizmov, strategij in poti, s katerimi bi v najširši javnosti izpostavljali pomen umetnosti in umetnostne vzgoje za celostni razvoj otrok, mladine in študentov, obenem pa načrtovali in pripravljali strategije za doseg teh ciljev.

¹ Z izrazom umetnostna vzgoja razumemo različna področja: likovna in vizualna umetnost, glasba, ples, gledališče, lutke, ustvarjalno pisanje, digitalna umetnost, film, televizija, video itn.

Kot posledica teh poudarkov in namenov so bile pripravljene za članice Unesca prej omenjene Smernice kot temeljni dokument za nadaljnje delo. Smernice imajo status delovnega gradiva z možnostjo dopolnjevanja na temelju novih utemeljitev, pobud, predlogov, pri tem pa si bile upoštevane posebnosti posameznih držav članic.

S Smernicami naj bi se po konferenci seznanile vse članice Unesca. Na podlagi le-teh pa naj bi nato članice, samostojno ali v sodelovanju z drugimi, pripravljale možnosti za dodatno seznanjanje javnosti s sklepi konference. Sledili bi temu primerni ukrepi za razpravljanje in posledično – vpeljevanje teh, prej v smernicah omenjenih konceptov, dejstev, zamisli.

Zainteresirani slovenski šolski pa tudi širši javnosti priporočamo, naj si smernice temeljito prebere. To bo zagotovo vsem v pomoč pri njihovem pedagoškem delovanju – ne samo v šolskem okolju, tudi širše. Smernice priporočamo staršem, vodstvom šol in širši javnosti. V celoti so na ogled na Unescovih spletnih straneh, v tem prispevku pa lahko vsebinske dele zgolj naštejemo. Ti so: (1) cilji umetnostne vzgoje; (2) konceptualna opredelitev umetnostne vzgoje; (3) bistvene strategije za učinkovitost umetnostne vzgoje; (4) umetnostna vzgoja in raziskave; (5) priporočila. Uvodni del tega dokumenta je namenjen pojasnjevanju smernic. Tega tudi obširneje navajamo v nadaljevanju.

Predstavitev dokumenta z naslovom Smernice umetnostne vzgoje – razvoj ustvarjalnih potencialov za enaindvajseto stoletje, sprejetega na konferenci Unesca marca 2006 v Lizboni

Uvodna pojasnila

Dokument z delovnim imenom Smernice² je bil oblikovan v upanju, da ga bodo članice Unesca (pa tudi države nečlanice) sprejele kot skupek navodil in usmeritev, ki se, glede na specifične družbeno-kulturne, geografske, ekonomske, umetnostne politične in religiozne kontekste (beri držav) po vsem svetu, še lahko dopolnjujejo. Dokumentu so dodana priporočila za vzgojitelje in učitelje, starše, umetnike in osebe, ki sprejemajo ključne odločitve v zvezi z izobraževanjem. V sklepnem delu dokumenta so navedena priporočila za vlade držav članic Unesca oziroma vse, ki (so)oblikujejo ali izobraževalno politiko ali pa lahko vplivajo nanjo. Še posebej so poudarjena priporočila Unescu ter drugim (med)vladnim in nevladnim organizacijam.

Za potrebe slovenske umetnostne in širše javnosti smo izvirnik dokumenta z naslovom Smernice (verzija september 2007) prevedli, v nekaterih delih (poglavje Priporočila) pa ga skrajšali. Trdno verjamemo, da smo v besedilu vsaj deloma ujeli »duha« konference razprav, delavnic, plenarnih predavanj in neformalnih srečanj.

² Kot je zapisano zgoraj, je bil sprejet sklepni dokument (4. različica, junij 2007) z vsebovanimi Smernicami – prva različica (Road Map for Arts Education – Building Creative Capacities for the 21. Century), z razlago ciljev umetnostne vzgoje, obravnavo konceptov v zvezi z umetnostno vzgojo, priporočenimi strategijami za večjo učinkovitost umetnostne vzgoje itn.

Vsebine so v prevodu razdeljene po poglavjih. V tem zapisu vsebine dokumenta predstavljamo v enakem vrstnem redu, kot so zastavljene angleškem izvirniku: I. Uvodna pojasnila (Background), II. Cilji umetnostne vzgoje (The Aims of Arts Education), III. Temeljni umetnostnovzgojni koncepti (Concepts related to Arts Education), IV. Bistvene strategije za učinkovitejšo umetnostno vzgojo (Essential Strategies for Effective Arts Education), V. Raziskave in izmenjava znanja o pomenu in vzgojno-izobraževalnih učinkih umetnostne vzgoje (Research on Arts Education, and Knowledge Sharing), VI. Priporočila (Recommendations), Dodatki – študije primera (Annex: Case Studies). Podrobno smo predstavili poglavja od I. do V., iz VI. poglavja (Priporočila – Recommendations) smo predstavili nekatere poudarke po našem izboru. V prevodu smo si prizadevali za čim preciznejšo predstavitev besedila z vidika pomena in vsebin. Primerov iz zadnjega poglavja – Dodatki – študije primera ne navajamo. Prebrati si jih je mogoče na Unescovih spletnih straneh v istem dokumentu.

I. poglavje: Uvodna pojasnila

Temeljna naloga Smernic, ki so skupek poudarkov in posvetovanj s svetovne konference o umetnostni vzgoji (Lizbona, Portugalska, 6.–9. marec 2006), je bila raziskati in proučiti vlogo umetnostne vzgoje pri razvijanju ustvarjalnosti in zavedanja za kulturo, za potrebe 21. stoletja. Poudarek je bil na razvoju strategij za uvajanje in promoviranje umetnostne vzgoje v učnem okolju. Dokument je namenoma oblikovan čim bolj enopomensko, tako da bi ga vsi ključni dejavniki (vlade držav, ministrstva za šolstvo in kulturo, umetnostni pedagogi, civilna družba itn.), vključeni v procese umetnostnega izobraževanja in vzgajanja, razumeli kar se da enako. Namen Smernic (v nadaljevanju dokument) je bil identificiranje konceptov in primerov dobre prakse s tega področja. Predvsem naj bi vsi razumeli bistveno vlogo umetnostne vzgoje pri izboljševanju kakovosti izobraževanja. Z vidika praktičnosti je to referenčni dokument z orisanimi predlogi konkretnih sprememb in korakov, potrebnih za utrjevanje vloge, uvajanje in promocijo umetnostne vzgoje v izobraževalnem (formalnem in neformalnem) prostoru.

Dokument zagotavlja soliden okvir za prihodnje odločitve in dejavnosti na tem področju. Ima vizijo, razvija temelje za soglasnost o pomembnosti umetnostne vzgoje za oblikovanje družbe, temelječe na ustvarjalnosti; spodbuja sodelovalno refleksijo in takojšnjo akcijo; nakazuje možnosti za popolnejšo in obsežnejšo integracijo umetnostne vzgoje v izobraževalni sistem in šole; prepričuje o nujnosti zagotavljanja dodatnih finančnih sredstev za področje umetnostne vzgoje (za potrebe raziskav ...); zagovarja kakovostno izobraževanje pedagoških kadrov (človeških virov).

V svetu so mnenja o temeljnih ciljih umetnostne vzgoje (morda) velikokrat deljena. Ta raznolikost v pojmovanju ciljev vodi do naslednjih vprašanj: »Ali je umetnostna vzgoja v izobraževalnem sistemu zaradi lastnih ciljev ali naj bi bila njihova vloga bolj v funkciji sredstev za doseganje ciljev drugih predmetov?«; »Ali je umetnostna vzgoja zgolj za nekaj nadarjenih (v posameznih umetnostnih

disciplinah, kot so likovna vzgoja, glasba, ples ...), ali je umetnostna vzgoja za vse?» (Road Map... 2006).

Skupaj z drugimi strokovnimi dilemami so navedena vprašanja vedno v ospredju zanimanja ožje šolske javnosti, vedno bolj pa tudi širše, saj lahko vplivajo na usodo umetnostnih vsebin v šolskih sistemih. Dokument (prav tam) poskuša odgovoriti na ta in številna druga vprašanja, poudarja pa tudi, da bi morala biti razvoj in spodbujanje ustvarjalnosti ter kulture ena temeljnih, jedrnih funkcij in nalog vsakega izobraževanja.

II. poglavje: Cilji umetnostne vzgoje

1. Podpora temeljni človekovi pravici do izobraževanja in sodelovanja na kulturnem področju

Mednarodni dokumenti zagotavljajo vsakemu otroku in odraslemu pravico do izobraževanja in priložnost polnega in harmoničnega razvoja ter sodelovanja v kulturnem in umetniškem življenju. Temeljna filozofija oziroma zahteva za uveljavljanje umetnostne vzgoje kot pomembne in obvezne sestavine vsakega izobraževalnega programa v vsaki državi izhaja iz teh pravic.

Kultura in umetnost sta bistveni sestavini sodobnega izobraževanja, odločilnega pomena za posameznikov celostni razvoj. Umetnostna vzgoja je torej univerzalna človekova pravica za vse učeče se, tudi tiste, ki so pogosto izključeni iz izobraževanja, kot so na primer emigranti, kulturne in narodnostne manjšine ter populacija s posebnimi potrebami. Te trditve izhajajo iz naslednjih zapisov o človekovih pravicah in pravicah otrok.

Splošna deklaracija o človekovih pravicah (2005):

Člen 22: »Vsakdo ima kot član družbe pravico do socialne varnosti in pravičnega do uživanja, s pomočjo prizadevanj svojih skupnosti in mednarodnega sodelovanja in v skladu z ureditvijo in sredstvi neke države, ekonomskih, socialnih in kulturnih pravic, nepogrešljivih za njegove dostojanstvo in svoboden razvoj njegove osebnosti.«

Člen 26: »/.../ Izobraževanje mora biti usmerjeno k polnemu razvoju človekove osebnosti in utrjevanju spoštovanja človekovih pravic in temeljnih svoboščin. Pospesevati mora razumevanje, strpnost in prijateljstvo med vsemi narodi in med rasnimi in verskimi skupinami ter pospeševati dejavnost Združenih narodov za ohranitev miru /.../«

Člen 27: »Vsakdo ima pravico prosto se udeleževati kulturnega življenja svoje skupnosti, uživati umetnost in sodelovati pri napredku znanosti in biti deležen koristi, ki iz nje izhajajo. Vsakdo ima pravico do varstva moralnih in premoženjskih koristi, ki izhajajo iz kateregakoli znanstvenega, književnega ali umetniškega dela, katerega avtor je.«

Konvencija o pravicah otrok (1989):

Člen 29: »Izobraževanje otrok naj bi bilo usmerjeno k /.../ a) k popolnemu razvoju razvoju otrokove osebnosti, nadarjenosti ter umskih in telesnih sposobnosti /.../.«

Člen 31: »/.../ Države pogodbenice spoštujejo in podpirajo otrokovo pravico polno se udeleževati kulturnega in umetniškega življenja in spodbujajo zagotavljanje ustreznih in enakih možnosti kulturnega, umetniškega, razvedrilnega in prostočasnega udejstvovanja.«

2. Razvijanje individualnih sposobnosti

Vsi ljudje imajo ustvarjalne potenciale. Umetnosti zagotavljajo primerno delovno okolje in učne dejavnosti, v katerih je učeči se dejavno vključen v ustvarjalne izkušnje, in procese, v katerih se lahko razvija. Raziskave³ nam sporočajo, da uvajanje učencev v umetnostne procese – s tem da se vključujejo elementi njihove kulture v tovrstno izobraževanje – kultivira v vsakem posamezniku občutek za ustvarjalnost, iniciativnost, bogato domišljijo, čustveno inteligenco in moralni »kompas«, sposobnost za kritično refleksijo, občutek za avtonomijo, svobodo mišljenja in akcijo. Umetnostno izobraževanje in izobraževanje s pomočjo umetnosti stimulira kognitivni razvoj, obenem pa s svojimi uporabnimi vsebinami lahko prispeva k razumevanju posameznika o potrebah sodobne družbe, v katerih živi.

Iz obsežne izobraževalne literature lahko razberemo, kako lahko praktične umetnostne izkušnje, vrednotenje in znanje o umetnosti omogočajo razvoj pogledov na široko paleto vseživljenjskih vsebin; »pogledov«, ki se jih ne da odkriti, naučiti, niti izkusiti z drugimi izobraževalnimi vsebinami, metodami in procesi.

Da bi otroci in odrasli dejavno sodelovali v umetnostnem in kulturnem življenju, bi se najprej morali v nepretrganih procesih učenja učiti razumevati, ceniti in prakticirati umetniške izrazne izkušnje, s katerimi so posamezniki – pogosto jim pravijo umetniki – raziskovali različne vidike človekove eksistence in koekzistence. Ker je cilj dati ljudem enake priložnosti za kulturno in umetnostno delovanje, morata biti umetnostno izobraževanje in vzgajanje obvezni/redni del izobraževalnih programov za vse. Umetnostna vzgoja mora biti sistematična, ker je proces umetnostnega in kulturnega izobraževanja dolgotrajen, pa je treba zagotoviti dolgoletno, nepretrgano izobraževanje.

Umetnostna vzgoja prispeva k celostnemu izobraževanju na načine, ki integrirajo fizične, intelektualne in ustvarjalne sposobnosti ter omogoča bolj dinamične in plodne odnose med izobraževanjem, kulturo in umetnostjo.

Te sposobnosti so še posebno pomembne v luči izzivov, ki jih ponuja družba 21. stoletja. Na primer, zaradi družbenih sprememb, ki vplivajo na strukturo družin, so otroci pogosto oškodovani in prikrajšani za pozornost staršev. Še več! Kot posledica pomanjkanja medsebojnega sporazumevanja in oblikovanja prístnih odnosov v družinskem življenju so otroci prepogosto čustveno ranljivi in izpostavljeni kot socialni problemi. V takih primerih je prenašanje kulturne tradicije in umetnostne prakse oteženo, posebno v mestnih okoljih.

³ Za dokazne primere iz raziskav in študij pogledjte poročila iz pripravljanih srečanj za Unescovo svetovno konferenco o umetnostni vzgoji (cf. LEA International, dostopno na: <http://www.unesco.org/culture/lea>), kakor tudi Education for Creativity (2005).

Dandanes so velike razlike v pogledih na razumevanje razmerij med kognicijo in čustvenimi procesi, ki se kažejo v učnih okoljih, v katerih na račun »čustvene razsežnosti« prevladuje razvijanje kognitivnih sposobnosti in spretnosti. Antonio Damasio (v: *Road Map...* 2006, str. 2–3) trdi, da je ta poudarek na razvoju kognicije, ki gre na škodo razvoja čustvene sfere, dejavnik nazadovanja moralnega vedenja v moderni družbi. Čustveno procesiranje je po njem integralni del procesov odločanja in deluje kot vektor za akcije in ideje, ki uveljavlja sposobnost refleksije in presojanja. Brez čustev bi vsaka akcija, ideja ali odločitev temeljila samo na racionalnih podlagah. Preudarno moralno vedenje kot konstitutivni del trdnega temelja vsakega državljana zahteva čustveno sodelovanje in vključevanje. Damasio opozarja, da lahko umetnostna vzgoja s spodbujanjem in upoštevanjem čustvenega razvoja prispeva k uravnoteženemu kognitivnemu in emocionalnemu razvoju, s tem pa prispeva h kulturi miru.

Družba 21. stoletja je izrazito usmerjena v iskanje delovne sile, ki je ustvarjalna, prožna, prilagodljiva in inovativna, zato naj bi se izobraževalni sistemi tem zahtevam prilagajali. Prav umetnostna vzgoja je tista, ki opremlja učeče se posameznike in skupine s tem znanjem, sposobnostmi in spretnostmi, s pomočjo katerih se lahko izražajo, kritično vrednotijo svet okoli sebe ter se vključujejo v različne razsežnosti in oblike človekovega obstoja ter (samo)uresničevanja.

Umetnostna vzgoja je tudi sredstvo, ki narodom zagotavlja razvijanje človeških virov, potrebnih za promoviranje njihovega kulturnega kapitala. Razvijanje teh virov in kulturnega kapitala je bistvenega pomena za države, ki želijo razvijati močno in trajnostno usmerjeno kulturno (ustvarjalno) industrijo in podjetništvo. Tovrstna ustvarjalna industrija ima močan potencial in eno temeljnih vlog v spodbujanju družbeno-gospodarskega razvoja v manj razvitih državah.

Še več, mnogim ljudem so tako imenovana kulturna industrija (kot na primer glasba, filmska industrija in televizija, založništvo, drugi mediji) in kulturne ustanove (kot so muzeji, galerije, glasbena središča, likovne galerije, gledališča) edina možnost dostopa do umetnosti in kulture. Umetnostnoizobraževalni programi lahko prek kulturnih ustanov in »kulturne industrije« pomagajo ljudem odkrivati raznolikost izraznih možnosti in možnost, da se nanje kritično odzivajo. Na drugi strani je »umetnostna industrija« pomožen učni vir umetnostnim pedagogom in vzgojno-izobraževalnim ustanovam za doseganje učnih ciljev ali pa vir za vključevanje umetnostnih vsebin v izobraževalne procese.

3. Izboljšanje kakovosti izobraževanja

Glede na ugotovitve *Education for All (EFA) Global Monitoring Report* (2005), izdane v Unescu, in ne glede na to, da narašča število otrok, ki imajo dostop do izobraževanja, je kakovost izobraževanja v večini držav na svetu še vedno na nizki ravni. Zagotavljanje izobraževanja za vse je pomembno, enako pomembno pa je, da je to izobraževanje tudi kakovostno (prav tam, str. 58)

»Kakovostno izobraževanje« je usmerjeno v učenca in ga lahko opredelimo s tremi načeli: (1) izobraževanje, ki je ustrezno učencu, vendar spodbuja tudi

splošne vrednote; (2) izobraževanje, ki je pravično v dostopu in rezultatih in je zagotovilo za vključevanje v družbo, in (3) izobraževanje, ki reflektira in pomaga izpolnjevati človekove pravice (EFA Global Monitoring ... 2004, str. 30).

Kakovostno izobraževanje torej lahko razumemo kot izobraževanje, ki zagotavlja vsem mladim ljudem in drugim učečim se razvoj njihovih zmožnosti, potrebnih za življenje v njihovi družbi; ki je ustrezno glede na interese in aspiracije učencev in njihovih družin; je tisto, ki »vključuje in ne izključuje« in temelji na temeljnih pravicah.

Po ugotovitvah poročila Dakar Framework for Action (2000) je treba za kakovostno izobraževanje zagotoviti mnogo dejavnikov. Učenje in izražanje z umetnostjo ter učenje s pomočjo umetnosti (Arts Education and Arts-in-Education) lahko spodbuja najmanj štiri od teh dejavnikov: aktivno učenje; kurikulum, ki upošteva potrebe lokalnega okolja, interes in navdušenje učečih se; spoštovanje in vključevanje v kulturo lokalne skupnosti; izobražene, usposobljene in motivirane učitelje.

4. Spodbujanje izražanja kulturne raznolikosti

Umetnost je tako manifestacija kulture kot tudi sredstvo za sporočanje in prenašanje znanja o kulturi in kulturah. Vsaka kultura pozna svoje značilne umetniške sloge izražanja in kulturne prakse. Raznolikost kultur in njihovi ustvarjalni umetniški izdelki predstavljajo sodobne ali tradicionalne oblike človekove ustvarjalnosti, ki enkratno (spre)govorijo o plemenitosti, lepoti, dediščini, integriteti civilizacij.

Zavedanje in znanje o kulturnih praksah in umetniških oblikah krepi osebno in kolektivno identiteto in vrednote, prispeva k ohranjanju in promoviranju kulturne raznolikosti. Umetnostna vzgoja spodbuja tako kulturno zavedanje in kulturne prakse; je sredstvo, s katerim se znanje in vrednotenje/cenjenje umetnosti in kultur prenaša iz roda v rod.

V številnih državah se bolj ali manj »vidni in otipljivi« vidiki kulture izgubljajo, ker niso cenjeni v njihovih izobraževalnih sistemih ali se ne prenašajo na nove rodove. Jasne potrebe za vključitev in prenašanje »kulturnega znanja oz. znanja o kulturah« za vključitev v izobraževalne sisteme vsekakor so.

Več usmerjajočih priporočil (Main lines of Action) za implementacijo Unescove Splošne deklaracije o kulturni raznolikosti, ki so jo potrdile članice Unesca, poudarja to nujnost. Vsebuje:

- priporočilo (Main line of action) 6: Spodbujanje jezikovne raznolikosti – ob spoštovanju maternega jezika – na vseh ravneh izobraževanja, kjer je le mogoče, in spodbujanje učenja več jezikov že od zgodnje mladosti;
- priporočilo 7: Spodbujanje zavedanja o pozitivnih vrednotah kulturne raznolikosti v procesih izobraževanja in vzgajanja; v smeri doseganja teh ciljev izboljševanja kakovosti kurikula in izobraževanja učiteljev;
- priporočilo 8: Tradicionalnim metodikam in pedagogikam pripojiti, kjer je to smiselno, specifično metodologijo za sporočanje in prenašanje vsebin umetnostne in kulturne vzgoje.

III. poglavje: Koncepti in opredelitev umetnostne vzgoje

1. Umetnostna področja

Ljudstva vseh kultur so vedno in bodo vedno iskala odgovore na vprašanja, povezana z njihovim obstojem. Vsaka kultura razvija sredstva, s katerimi deli in sporoča svoje dosežke ... Temeljne prvine komunikacije so besede, gibi, dotiki, zvoki, ritmi in slikovne podobe. V mnogih kulturah se izražanje, ki kaj sporoča in odpira prostor za refleksijo v človekovem umu, imenuje umetnost. V zgodovini je bilo mnogo poskusov razvrščanja zvrsti umetniškega izražanja. Pomembno je pritrđiti dejstvu, da obstajajo v različnih kulturah ne glede na izraze, kot so ples, glasba, drama in poezija, ki so priznani povsod po svetu, globlji pomeni teh izrazov.

Kakršen koli seznam umetnostnih področij je treba ocenjevati z vidika pragmatične kategorizacije. Popolnega seznama v tem prispevku sicer ne moremo predstaviti, poskusni seznam pa lahko zajema uprizoritvene umetnosti (ples, gledališče, glasba, itn.), poezijo in prozo, ročna dela, oblikovanje, digitalne umetnosti, pripovedovanje zgodb, kulturno dediščino, vizualne umetnosti in film, medije in fotografijo.

Umetnosti se v izobraževalnem procesu uvajajo nepretrgoma, korak za korakom, v dejavnostnih procesih umetnostnega prakticanja in izkušenj, v katerih se ne ceni le izdelek, temveč tudi proces. Celo več, veliko umetnostnih oblik izražanja ne moremo omejiti na eno disciplino, zato moramo dati več poudarka interdisciplinarnim vidikom umetnosti in iskanju medsebojnih skupnih značilnosti.

2. Pristopi k umetnostni vzgoji

Domišljija, ustvarjalnost in inovativnost so prisotne v vsakem človeku in se lahko spodbujajo in uporabljajo. Med temi tremi procesi so močne povezave. Kot je na konferenci opozoril Sir Ken Robinson, je domišljija značilnost človekove inteligence, ustvarjalnost je aplikacija domišljije, inovativnost pa je konec procesa, v katerem se kritično tehta in presoja pri uporabi ideje.

Katerikoli pristop k poučevanju umetnostne vzgoje mora upoštevati kot izhodiščno točko učenčovo pripadnost neki kulturi. Pridobiti poglobljeno poznavanje in zaupanje posameznika v lastne kulturne korenine je najboljša izhodiščna točka za začetek raziskovanja in posledično spoštovanja in cenjenja kulture drugih. Priznavanje večne evolucije kulture in njene vrednosti z vidika zgodovinskega in sodobnega konteksta je osrednje vprašanje.

Izobraževalne vsebine in strukture naj bi ne le odsevale značilnosti posamezne umetnostne zvrsti, temveč tudi zagotavljale umetniška sredstva za prakticanje raznovrstnega umetnostnega komuniciranja v interakciji v različnih kulturnih, družbenih in zgodovinskih kontekstih.

Če upoštevamo prej navedeno, obstajata dva temeljna pristopa poučevanja *katere koli* (poudaril M. P.) umetnostne vzgoje, ki sta lahko implementirana

sočasno – niti ni nujno, da se med seboj razlikujeta. Umetnostna vzgoja: (1) se lahko poučuje kot samostojen predmet različnih zvrsti (likovna umetnost, glasba, ples ...), s tem da razvija učenceve umetniške sposobnosti, spretnosti, občutljivost in cenjenje umetnosti, ter (2) je lahko metoda poučevanja in učenja, s katero se lahko umetniške in kulturne vsebine vključujejo v vse druge predmetne vsebine. Drugi pristop uporablja umetnostne zvrsti, njihove vsebine in metode kot medij za poučevanje drugih splošnih predmetov v predmetniku osnovnih in srednjih šol, obenem pa je ta pristop pot za poglobljanje razumevanja teh predmetov; na primer uporaba barv, oblik in objektov s področja vizualnih umetnosti in arhitekture za poučevanje predmetov, kot so fizika, biologija in geometrija; ali vključevanje gledališke vzgoje ali glasbe kot metode za poučevanje jezikov. Ta drugi pristop poučevanja na temelju »inteligenc Howarda Gardnerja« približuje vsebine umetnostne vzgoje vsem učencem in vsem predmetnim vsebinam. Takšen pristop je usmerjen v »kontekstualiziranje teorije« s praktično umetniško dejavnostjo. Za večjo učinkovitost pa zahteva takšen interdisciplinarni pristop spremembe v uporabi učnih metod in izobraževanja prihodnjih učiteljev.

3. Dimenzije umetnostne vzgoje

- Umetnostna vzgoja je strukturirana na tri različne pedagoške načine: proučevanje umetniških del;
- neposredni stiki z umetniškimi deli (obisk koncertov, razstav, branje knjig, ogled filmov);
- praktično umetnostno izražanje.

Obstajajo tri dimenzije umetnostne vzgoje: (1) učenec pridobiva znanje v interakciji z umetniškimi objekti ali uprizoritvami, umetnikom in njegovim oziroma njenim učiteljem; (2) učenec pridobiva znanje s svojo umetniško prakso; (3) učenec pridobiva znanje z raziskovanjem in študiranjem (umetniških del, slogovnih obdobj, odnosa umetnosti do zgodovine ...).

IV. poglavje: Bistvene strategije za učinkovito umetnostno izobraževanje

Visokokakovostno umetnostno izobraževanje zahteva visoko izobražene učitelje umetnostne vzgoje – specialiste, pa tudi izobražene razredne učitelje. Na kakovost umetnostnega izobraževanja vpliva tudi uspešno partnersko sodelovanje med njimi in priznanimi umetniki ustvarjalci.

V tem okviru lahko izpostavimo dva pglavitna cilja:

- omogočiti učiteljem, umetnikom in drugim dostop do gradiva in izobraževanja, ki ga potrebujejo. Ustvarjalno učenje zahteva ustvarjalno poučevanje;
- spodbuditi ustvarjalno partnerstvo na vseh ravneh med ministrstvi, šolami, učitelji, med umetnostjo in znanostjo ter lokalnimi organizacijami.

Uspešno sodelovanje med različnimi strankami temelji na medsebojnem razumevanju ciljev, h katerim so usmerjeni vsi, in na medsebojnem spoštovanju

kompetentnosti enih in drugih. Za dobre temelje medsebojnega sodelovanja med učitelji pedagogi in umetniki naj bi oboji poznali kompetence drugih (učitelji naj bi poznali kompetence umetnikov in obrnjen), potreben pa je tudi vzajemni interes za pedagogiko in didaktiko.

Izobraževalne programe za učitelje in umetnike je treba posodobiti, da bi bili oboji opremljeni z znanjem in izkušnjami, potrebnimi za delitev odgovornosti pri spodbujanju učenja. Učitelji in umetniki naj bi bili usposobljeni za medsebojno profesionalno sodelovanje. Posledica spodbujanja takega sodelovanja pa je prestrukturiranje izobraževalnih programov, kar postavlja številne družbe pred nove izzive.

Obstajata torej dve pglavitni strategiji za doseg učinkovitega umetnostnega izobraževanja: ustrezno in učinkovito izobraževanje umetnikov in učiteljev ter razvoj partnerskega sodelovanja med izobraževalnim in kulturnim sektorjem ter igralci.

1. Izobraževanje učiteljev in umetnikov

Nanaša se na pogosto zelo različne izkušnje in perspektive, ki jih imajo razredni učitelji, umetnostni učitelji specialisti in umetniki v zvezi z izobraževalnimi in kulturnimi procesi in praksami. Učinkovitejše izobraževanje za vse te ključne akterje v umetnostnem izobraževanju je bistveno.

Izobraževanje razrednih učiteljev

V najboljšem primeru in okoliščinah bi morali biti učitelji (in drugo šolsko osebje) občutljivi za vrednote in kvalitete umetnikov in bi morali ceniti umetnost. Razredni učitelji bi morali biti usposobljeni za sodelovanje z umetniki v izobraževalnih kontekstih. Prav tako naj bi imeli razvite osebne potencialne, talente ter pedagoške spretnosti za poučevanje umetnostne vzgoje. Imeli naj bi nekaj znanja o tem, kako ustvariti ali uprizoriti umetniško delo; razvite zmožnosti analiziranja, interpretiranja in vrednotenja umetniških del; cenili naj bi umetniška dela iz različnih obdobij in kultur.

Dejstvo je, da umetnostna vzgoja lahko spodbuja učenje drugih predmetnih vsebin. Iz prakse vemo, da razredni učitelji uporabljajo pristop, pri katerem so umetnostne vsebine sredstvo za doseg učnih ciljev drugih predmetov. Na primer, pesmi pri pouku glasbe se lahko uporabljajo za pomnjenje ključnih besed pri maternem jeziku, definicij v znanosti in družbenih vedah ali nekaterih matematičnih konceptih in formulah. Integriranje umetnostne vzgoje v poučevanje drugih predmetov, posebno na razredni stopnji osnovne šole, je lahko eden od načinov razbremenjevanja kurikula. Vendar takšna integracija ne more biti učinkovita, če vzporedno ne poteka tudi pouk posebne umetnostne vzgoje.

Izobraževanje učiteljev umetnosti

Poučevanje umetnosti je mnogo več kakor zgolj poučevanje posebnih spretnosti, praks in znanja. Zato naj bi se, poleg izobraževanja za specifične kompetence posameznih umetnostnih predmetov, programi za učitelje umetnosti nadgradili

z dodatnimi vsebinami. Učitelje umetnosti naj bi spoznavali spretnosti drugih umetnikov, tudi tiste iz drugih umetnostnih disciplin, obenem pa naj bi razvijali spretnosti dobrega sodelovanja z umetniki in z učitelji drugih predmetov.

Kakovostni programi za učitelje umetnosti bi lahko razvijali:

- znanje in spretnosti v eni ali več umetnostnih disciplinah;
- interdisciplinarno povezovanje med različnimi umetnostnimi področji;
- specialne metodike in didaktike za poučevanje umetnosti;
- specialne metodike za interdisciplinarno poučevanje v okviru povezovanja umetnostnih disciplin ali poučevanje drugih predmetnih vsebin s pomočjo umetnosti;
- načrtovanje kurikula;
- tehnike vrednotenja in ocenjevanja, prilagojene posebnostim umetnostne vzgoje;
- posebnosti umetnostne vzgoje v rednih izobraževalnih sistemih;
- posebnosti umetnostne vzgoje zunaj uradnega šolskega prostora.

Še več, dobre šole ne bodo nikoli dovolj dobre. Iz nadaljevanja, ki sledi, je razvidno, da se umetnostno izobraževanje in vzgajanje lahko učinkovito spodbuja s sodelovanjem s partnerji od zunaj, s posamezniki in ustanovami v posamezni skupnosti. Za primer navajamo oblike partnerstva, kot so obiski muzejev, galerij ali obiski glasbenih in gledaliških uprizoritev v živo, obiski umetnikov na šolah, povezovanje okoljske in umetnostne vzgoje. Vse to so dragocene izobraževalne priložnosti za učitelje in učence v vseh učnih kontekstih.

Opozoriti je treba na uporabo novih tehnologij za namene umetniškega izražanja, na elektronsko glasbo in nove medije, pa tudi na možnosti poučevanja po spletu; vse to bi morali upoštevati v programih izobraževanja učiteljev umetnostne vzgoje. Nova tehnologija razširja vlogo in pomen umetnostne vzgoje, sočasno pa postavlja učitelje pred nove ustvarjalne in pedagoške izzive. Te tehnologije so lahko most povezovanja med učitelji umetnosti, umetniki, znanstveniki in drugimi pedagogi.

Računalniška umetnost je na primer sprejeta kot umetnostna forma, kot legitimna forma umetniške produkcije, lahko pa je uporabljena kot učna metoda oziroma kot učno sredstvo za poučevanje umetnosti. Kljub temu se možnosti računalnika kot orodja za umetniško ustvarjanje še zelo neizrabljene, v šolah jih le malo izrabljajo. Razloge gre iskati v učiteljih likovne umetnosti, ki so zelo motivirani za uporabo računalnika pri pouku likovne umetnosti, nimajo pa dovolj znanja in izkušenj, ustreznega didaktičnega znanja ali materialno-prostorskih pogojev za pedagoško delo.

Predmetni učitelji v srednjih šolah (od 12 leta) lahko pripravijo vsebine in učne situacije, ki zahtevajo sodelovanje z učitelji drugih specializiranih predmetov. Na primer, področji ekonomije in tehnologije sta lahko vpeti v komercialne vidike umetnosti ali pa se učencem ponudijo projekti, ki povezujejo umetnost z zgodovino ali drugimi družboslovnimi disciplinami. Takšen pristop zahteva od drugih neumetnostnih učiteljev poglobljeno razumevanje različnih umetnostnih disciplin.

Navsezadnje bi bilo oblikovanje standardov na nacionalni ali lokalni ravni za pripravljajanje učiteljev umetnosti dodiplomskega študija več kot samo smiselno. Na področju oblikovanja tovrstnih standardov so že izdelani modeli⁴, ki so lahko referenčni okvirji za prizadevanja posameznih držav za načrtovanje, implementiranje in vrednotenje lastnih izobraževalnih programov za učitelje umetnosti.

Izobraževanje umetnikov

Umetniki z različnih področij umetnosti (glasbe, plesa, likovne umetnosti, filma, videa, digitalne umetnosti, gledališča itn.) pa tudi drugi profesionalci s področja kulture bi morali imeti priložnost za izboljšanje svojega pedagoškega znanja in spretnosti, priložnost za razvoj spretnosti, ki bi jim omogočale bolj kakovostne oblike povezovanja s pedagogi v šolah in učnih središčih ter za učinkovito sporazumevanje in interakcijo z učenci. Skupno načrtovane dejavnosti in projekti med »umetniki, ki se dodatno usposablajo«, in »učitelji, ki se dodatno usposablajo«, lahko pripomore k navezavi stikov za bogato sodelovanje v prihodnosti.

Na razvoj partnerskega sodelovanja med kulturnimi in pedagoškimi ustanovami ter izboljševanja kakovosti izobraževanja vseh učiteljev s področja umetnosti negativno vpliva večno pomanjkanje denarnih virov, v neurbanih središčih pa izrazito pomanjkanje kulturnih virov, kot so knjižnice, gledališča in muzeji.

2. Partnerstvo

Čeprav je ustvarjalnost v uradnih dokumentih praviloma uvrščena na visoko mesto po pomembnosti, pomembnost kakovosti izobraževanja še vedno ni priznana kot temeljno sredstvo in pogoj za spodbujanje ustvarjalnosti. Implementacije umetnostnoizobraževalnih programov ni niti drago niti težko uresničiti, seveda pod pogojem, da ključna filozofija temelji na razvijanju partnerskega sodelovanja.

Če upoštevamo izrečeno v prejšnjem odstavku, so za umetnostno vzgojo najprej odgovorna ministrstva za kulturo in izobraževanje in različni mehanizmi, s katerimi se ugotavlja potreba po implementaciji in vrednotenju programov umetnostnega izobraževanja. Vsaka od omenjenih strani naj bi se jasno zavedala svojega prispevka v tem procesu. Ustvarjanje sinergij med umetnostjo in izobraževanjem za promocijo ustvarjalnega učenja se lahko najbolje doseže s temile oblikami partnerskega sodelovanja:

Partnerstvo na ravni ministrstev ali na lokalni ravni

Partnerstva lahko obstajajo med ločenimi (nekje bolj, nekje manj) ekspertnimi sistemskimi skupinami, kot so ministrstva za kulturo, ministrstva za

⁴ Predvsem v Združenih državah Amerike, kot npr.: Early Adolescence through Young Adulthood Art standards by the National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS), Standards for Art Teacher Preparation, Purposes, Principles, and Standards for School Art Programmes, and The National Visual Arts Standards.

izobraževanje, ministrstva za visoko izobraževanje in raziskovanje. Te oblike sodelovanja se lahko opredmetijo v oblikovanju skupne politike in finančnih sredstev za različne projekte, ki potekajo zunaj rednega pouka (kurikularne ali ekstrakurikularne). Umetnost in izobraževanje se na ravni dogovorov lahko povezuje med ministrstvom za kulturo in izobraževanje in lokalnimi oblastmi, vse v smeri povezovanja izobraževalnega sistema in sveta kulture, v obliki implementacij projektov med kulturnimi ustanovami in šolami. Take oblike partnerskega sodelovanja postavijo umetnost in kulturo v osrčje izobraževalnih procesov, in ne na obrobje.

Partnerstvo na ravni šol

V večini svetovnih metropol, mest in vasi obstajajo neke vrste kulturnih ustanov. Danes je splošno priznано, da učni proces ni več omejen na šole. Nova pedagoška in psihološka spoznanja in spoznanja specialnih didaktik nakazujejo nove možnosti, oblike in načine izobraževanja. Ta spoznanja so nastala v procesih partnerskega sodelovanja med šolami in kulturnimi ustanovami. V nekaterih deželah je dolga tradicija sodelovanja med temi ustanovami; vendar se učinkovitost in razširjenost takih partnerstev zelo razlikuje od države do države.

Medsebojno zaupanje in predanost kulturnih ustanov in šol so porok za zagotavljanje uspeha takega sodelovanja. Tesne oblike sodelovanja so rodile inovativne programe, večinoma v obliki obiskov kulturnih ustanov. Taki obiski ponujajo učencem obilje podatkov in informacij, umetniških delavnic in priložnost za opazovanje in vstopanje v procese ustvarjanja. Ponujajo nešteto možnosti za povezovanje učnih vsebin. Na osnovni ravni izobraževanja, kjer se učenci dobro odzivajo na »vizualno učenje« – lahko dejavno sodelovanje med ustanovami zagotavlja priložnosti za nastanek novih učnih metod.

Partnerstvo med učitelji

Učinkovite oblike partnerskega sodelovanja so lahko koristne tudi za učitelje. Ob obiskih umetnikov po šolah se lahko učijo iz njihovih izkušenj in ekspertnega znanja o gibanju, o umetnosti rabi besed, o (s)likovnem izražanju s podobami, o razvijanju projektov v šolskih in zunajšolskih programih. Tovrstne izkušnje bogatijo učitelje z novimi učnimi oblikami in metodami. Šolski projekti lahko vključujejo sodelovanje med umetnikom, učiteljem in šolo. Prilagojeni so starosti udeležencev, temu primerno so izbrane metode in vsebine dela in čas trajanja posameznih umetnostnih dejavnosti.

V nekaterih primerih so kulturne ustanove tiste, ki zagotavljajo učiteljem, učencem, staršem in drugim učne vsebine na svojih spletnih straneh.

Možnosti partnerskih povezav je veliko. Finančna sredstva, namenjena izvajanju dejavnosti s področja umetnostne vzgoje, če te obstajajo, se morda zbirajo na enem od ministrstev, vendar priložnosti za delitev teh sredstev ni veliko. Vladne birokracije na vseh ravneh delujejo praviloma ozko in zaprto z vidika novih perspektiv in so malo ali nič motivirane za sodelovanje. Seveda so razlike v individualnih in strukturalnih »kulturah«, kot sta področji izobraževanja in kulture.

V. poglavje: Raziskave in izmenjava znanja o pomenu in vzgojno-izobraževalnih učinkih umetnostne vzgoje

Razvijanje ustvarjalnih sposobnosti in zavedanja o pomenu poznavanja kultur za življenje v 21. stoletju z umetnostno vzgojo zahteva informacije, podprte s podatki iz raziskav. Tistim, ki odločajo, sprejemajo in podpirajo uvajanje umetnostne vzgoje v izobraževanje, je treba priskrbeti dokaze o »njeni učinkovitosti« v izobraževanju.

Predpostavka o umetnostni vzgoji kot enem od najboljših medijev za razvijanje ustvarjalnosti (kadar jo učne metode in učenje podpirajo) je na mestu, vendar nimamo dovolj razvitih mehanizmov, s katerimi bi to dokumentirali. Posledično to pomeni, da pomanjkanje argumentov v tej smeri, temelječih na znanstvenih raziskavah, ne sprejemajo dobro tisti, ki odločajo. Zato so v tej smeri potrebne nadaljnje raziskave.

Čeprav so opravljene nekatere raziskave o umetnostni vzgoji in dokazi, ki podpirajo smiselnost vključevanja umetnosti v izobraževanje, je v številnih državah zbranih malo teh dokazov, pa še ti niso zbrani na podlagi znanstvene metodologije ali so težko dostopni.

Čeprav je množica dobrih in v praksi izpeljanih umetnostnoizobraževalnih programov, ti pogosto niso dokumentirani tako, da bi bili primerni za politično, strokovno in širšo javnost. Zato je na voljo le nekaj najboljših praks – študij primerov, ki jih lahko uporabimo v podporo in zagovor umetnosti in umetnostne vzgoje. Pomanjkanje in dostop do relevantnih informacij o »pomembnosti« umetnostne vzgoje za izobraževanje je najverjetneje poglavitna ovira za izboljšanje prakse in vplivanje na uradno šolsko politiko ter integracijo umetnostne vzgoje v izobraževalne sisteme.

Kot rečeno, posebnosti učnih dejavnosti pri umetnostni vzgoji temeljijo na praktičnem ustvarjanju kakor tudi na refleksiji o cenjenju umetnosti, razvijanju opazovanja, interpretiranja, na razvijanju kritičnih pogledov o ustvarjalni umetnosti. Te značilnosti in narava poučevanja ter učenja pri umetnostni vzgoji imajo pomembne posledice za raziskovalne metode v umetnosti. Raziskovalci na področju umetnostnega izobraževanja morajo gledati, misliti in opazovati z različnih pedagoških in umetniških perspektiv.

Tovrstne raziskave se lahko izpeljejo na institucionalni, nacionalni ali na globalni ravni ali pa so ožje usmerjene v posamezne discipline. Osredotočile naj bi se na tele vsebine:

- opisi, narava in razširjenost obstoječih izobraževalnih programov s področja umetnosti;
- povezave med umetnostim izobraževanjem in ustvarjalnostjo;
- povezave med umetnostnim izobraževanjem in socialnimi zmožnostmi/aktivnim državljanstvom;
- ovrednotenje izobraževalnih programov in metod s področja umetnosti, še posebno z vidika nove dodane vrednosti v smislu družbenih in individualnih rezultatov;
- raznolikost metod za poučevanje umetnostne vzgoje;

- učinkovitost politike umetnostnega izobraževanja;
- narava, posledice in vpliv sodelovalnega partnerstva med kulturo in izobraževanjem na implementacijo umetnostne vzgoje;
- razvoj in uporaba standardov v izobraževanju učiteljev umetnosti;
- ocenjevanje učenčevih rezultatov učenja pri umetnostni vzgoji (vrednotenje najboljših primerov in ocenjevalnih tehnik);
- vpliv kulturne industrije (kot na primer televizija in film) na otroke in druge učence z vidika umetnostnega izobraževanja; metode, ki zagotavljajo, da bo kulturna industrija »izobraževala« državljanke z vidika umetnostne vzgoje.

Uvajanje raziskav s področja umetnostne vzgoje naj bi potekalo po tehle korakih:

- priprava raziskovalnega načrta in zagotovitev finančnih sredstev;
- organizacija seminarjev na temo raziskovanje vsebin umetnostne vzgoje z namenom promoviranja raziskovalnih izsledkov;
- izvedba študij o raziskovalnih interesih umetnostnih pedagogov;
- promoviranje interdisciplinarnega sodelovanja o metodologijah raziskovanja za potrebe raziskovanja umetnostne vzgoje.

Raziskave o umetnostni vzgoji naj bi vodile univerze in druge ustanove v sodelovanju z ustanovami, ki lahko zbirajo, analizirajo podatke ter razširjajo informacije in znanje o umetnostni vzgoji.

Razvijanje ustvarjalnih sposobnosti in zavedanja o pomenu poznavanja kultur za življenje v 21. stoletju skozi procese umetnostne vzgoje je zahtevna naloga, katere pa se ne sme obiti. Vse sile v družbi bi morale biti angažirane v smeri, ki bi novim rodovom zagotavljala pridobivanje znanja in spretnosti in – morda še pomembnejše, izoblikovanje vrednot, stališč in etičnih principov ter moralnih usmeritev za odgovorno državljanstvo tega sveta.

Univerzalno kakovostno izobraževanje je bistveno. Tako izobraževanje je lahko kakovostno le, če se z umetnostnim izobraževanjem spodbujajo poznavanje in perspektive, ustvarjalnost in iniciativnost, razvija kritična refleksija in poklicne sposobnosti, ki so tako pomembne za življenje v novem stoletju.

Upamo, da bodo Smernice Unesca sprejete kot vzorec, kot seznam celostnih vodil za uvajanje ali promocijo umetnostne vzgoje; da bodo Smernice v različnih nacionalnih kontekstih po potrebi prilagojene in nadgrajene – vse v skladu s potrebami narodov, kultur in družb.

VI. poglavje: Priporočila (nekateri poudarki)

Iz Smernic Unescovega dokumenta (Road Map, september 2007)), ki so nastale na podlagi pripravljanih nacionalnih in regionalnih konferenc leta 2005 v Avstraliji (september), Kolumbiji (november), Litvi (september), Južni Koreji (november), Trinidadu in Tobagu (junij), ter tistih priporočil držav arabskih in afriških držav, ki so bila obravnavana na njihovem regionalnem srečanju v okviru delovne skupine na svetovni konferenci o umetnostnem izobraževanju (v

Lizboni, 6.–9. marca 2006)⁵, v katerih

so delegati na podlagi dejstev, ugotovitev in spoznanj:

- da je razvoj estetskih občutkov, ustvarjalnosti, kritičnega mišljenja in refleksije, ki je neločljivo povezan z življenjskimi okoliščinami, pravica vsakega otroka in mladostnika;
- da je treba ustvariti pogoje za večje razmišljanje otrok in mladine o sebi (razvijanje metakognicije), jih ozaveščati da bolj skrbijo za naravno in kulturno okolje, v katerem živijo; in da bi morale biti kulturne dobrine, izobraževalne ustanove in ustvarjalne prakse (dostopne za vse) eden od ciljev izobraževalnih in kulturnih sistemov;
- da ima umetnostna vzgoja pomembno vlogo pri izobraževanju in kultiviranju najširšega občinstva, da bo cenilo umetniške dosežke in obiskovalo umetnostne dejavnosti;
- da se potrebe mladih lahko dodatno in včasih tudi učinkoviteje zadovoljujejo v prostorih, kot na primer v kulturnih klubih mladih, v umetnostnih muzejih itn.;
- da je eden ključnih izzivov v večkulturni družbi 21. stoletja povpraševanje po kreativnih in domiselnih ljudeh – k čemur lahko umetnostna vzgoja prispeva veliko;
- da obstajajo potrebe sodobnih družb po razvijanju izobraževalnih in kulturnih strategij ter politik, ki prenašajo in podpirajo kulturno-estetske vrednote in identiteto z namenom promoviranja in spodbujanja kulturne raznolikosti ter razvijanja miroljubne, napredne in trajnostno usmerjene družbe;
- da se upošteva večkulturna narava večine dežel po svetu, kjer se kultura manifestira v obliki edinstvenih povezav narodov, skupnosti in jezikov; da ima ta »kulturna kompleksnost« možnosti spodbujanja ustvarjalne energije prvobitnih ljudstev – čeprav dostikrat neizrabljene – prek izobraževanja in ustvarjalnih praks; da je bogata kulturna dediščina prvobitnih prebivalcev ogrožena zaradi množice kompleksnih družbeno-kulturnih, gospodarskih in okoljskih sprememb;
- da je treba prepoznati vrednost in uporabnost umetnosti v učnem procesu, njen pomen za razvijanje kognitivnih in socialnih spretnosti, spodbujanja inovativnega mišljenja in ustvarjalnosti; in da je treba prepoznati pomen umetnosti za razvijanje sprejemljivega vedenja in razvoj vrednot, ki so temelj družbene tolerance ter cenjenja raznolikosti;
- da sodobna spoznanja o učenju umetnosti in učenja z umetnostjo, ki lahko vodi do učinkovitejšega učenja, znanja in razvoja spretnosti, nadomeščajo tradicionalna, oziroma zastarela pojmovanja o vlogi umetnosti v družbi;

⁵ Poročilo z nacionalnih in regionalnih pripravljalnih konferenc, katerega so prejeli vsi delegati, je bilo objavljeno v tiskanem Delovnem gradivu (Working document) z naslovom: World Conference on Arts Education (Building Creative Capacities for the 21st Century, Lisbon, Portugal, 6–9 March 2006). Pripravila ga je delovna skupina The Division of Arts and Cultural Enterprise of UNESCO Sector for Culture, CLT/401/2, published 2006 By the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; produced by Mundiconvenius, Lisbon, Portugal.

- da umetnostna vzgoja omogoča razvoj številnih interdisciplinarnih znanj, spretnosti in kompetenc, da ob kakovostno vodenem učnem procesu zvišuje raven motivacije učencev in aktivno sodelovanje, s tem pa spodbuja kakovostno izobraževanje – doseganje enega od šestih ciljev deklaracije Education for ALL (EFA) iz svetovne konference Izobraževanje za VSE (Education for All... 2000);
- da je umetnostna vzgoja lahko zelo učinkovito sredstvo v terapiji otrok, mladostnikov in odraslih s posebnimi potrebami in oseb, ki so v različnih vojnah, katastrofah in družinskih tragedijah potrebne pomoči;
- da je umetnostno izobraževanje uspešno samo, če je visokokakovostno;
- da je razvoj informacijskih tehnologij (ICT) na vseh ravneh družbe in gospodarstva izjemen, kar velja izkoristiti za razvijanje primernih načinov uporabe ICT pri pouku umetnosti;
- da je umetnostna vzgoja lahko temeljno orodje za socialno integracijo in lahko pomaga reševati številne pereče probleme sodobne družbe, tudi nasilje, kriminal, nepismenost, neenakost med spoloma, zlorabljanje ali zanemarjanje otrok, korupcijo, nezaposlenost;
- da ukvarjanje z različnimi in raznovrstnimi načini izražanja ter z ustvarjalnimi dejavnostmi – prek spodbujanja procesov učenja vedeti, narediti, učiti se biti in učiti se živeti skupaj – lahko pomembno prispeva h kompetencam posameznika, da se odziva na potrebe in izzive življenja, v smeri reševanja kompleksnih izzivov sodobnega sveta na samozavesten, domišljjski, podjetniški, etični, reflektivni in plemeniti način;

in ob zavedanju,

- da umetnost in umetnostna vzgoja s spodbujanjem ustvarjalnih, reflektivnih in izraznih procesov razvijata enkratnost in izvирnost kultur, prilagodljivost, inovativne vizije in izmenjavo znanja, spodbujata razumevanje med družbami in kulturami ter spoštovanje drugačnosti, prispevata k ekonomski rasti in psihofizičnemu zdravju ljudi;

ter na podlagi nenehno ponavljajočih se problemov:

- da je v številnih državah umetnostno izobraževanje zanemarjeno, kar se kaže v »izoliranju in podcenjevanju« umetnostnih vsebin;
- da v številnih državah kulturni in izobraževalni sektor (beri ministrstva) pogosto delujeta nepovezano, da delujeta v različnih smereh;
- da so mnogi programi za izobraževanje učiteljev umetnosti – specialistov nezadostni, programi za razredne učitelje pa ne dajo dovolj znanja niti ne poudarjajo dovolj pomena in vloge umetnosti za poučevanje in učenje;
- da umetniki (ne učitelji!) s svojim ekspertnim znanjem niso dovolj vključeni v učne procese;
- da obstajajo obsežna področja, vsebine in problemi umetnostne vzgoje, ki niso niti raziskana niti urejena;
- da so finančna sredstva namenjena umetnostni vzgoji, skromna ali jih sploh ni oziroma ne zadoščajo za kritje osnovnih razvojnih potreb umetnostnih programov;

sprejeli naslednja priporočila (izbrani poudarki po avtorjevi izbiri):

a) Namenjeno umetnostnim in drugim pedagogom, staršem, umetnikom in direktorjem šol in izobraževalnih ustanov, ki naj:

- budijo v javnosti zavest o pomembnosti umetnostnega izobraževanja, zahtevajo tovrstno izobraževanje za svoje otroke in dobro usposobljene umetnostne pedagoge;
- spodbujajo dostopnost in dejavno udeležbo vseh otrok v umetnostnem izobraževanju kot temeljni pogoj izobraževanja;
- spodbujajo uporabo in vključevanje človeških in materialnih virov za kakovostno izobraževanje;
- zagotavljajo vire in kakovostne učne materiale za uresničevanje, razvijanje in bogatenje umetnostne didaktike;
- zagotavljajo pomoč umetnostnim pedagogom pri uporabi najnovejših tehnologij, z namenom vključevanja marginaliziranih skupin v učne procese ipd.;
- podpirajo stalno strokovno spopolnjevanje umetnostnih pedagogov, umetnikov in lokalnih delavcev z namenom omogočanja učencem in učem se cenjenje kulturne raznolikosti in razvijanje njihovih ustvarjalnih potencialov;
- spodbujajo razvoj umetnostnih praks s pomočjo digitalnih medijev;
- ustanavljajo kulturna središča za mlade;
- spodbujajo aktivno in trajno partnerstvo med formalnimi in neformalnimi oblikami umetnostnega izobraževanja;
- spodbujajo vključitev lokalnih ustvarjalcev z namenom krepitev lokalne kulture, identitete in pripadnosti;
- spodbujajo učinkovito dokumentiranje dejavnosti in dostopnost teh ugotovitev za učitelje umetnosti;
- delijo informacije in dokaze s tistimi, ki odločajo, tudi z vlado, širšo skupnostjo, javnimi občili, nevladnimi organizacijami in zasebnim sektorjem;

b) Namenjeno vladam vseh držav

Na podlagi jasnih utemeljitev, da lahko umetnostna vzgoja ob svojih specifičnih dosežkih pomembno prispeva k izboljšanju učenčevega uspeha na področju besedne in matematične pismenosti, obenem pa razvija in zagotavlja napredek v socialnem in humanističnem razvoju otrok in mladine,

- naj se umetnostni vzgoji zagotovi stalno in osrednje mesto v izobraževalnem sistemu z ustreznim financiranjem;
- naj se zaposlujejo najboljši učitelji;
- naj se partnerstvo med šolami, umetniki in kulturnimi ustanovami integrira v jedrne vzgojno-izobraževalne procese;
- naj šolska politika namenja več finančnih sredstev raziskavam, ne samo tistim v zvezi z razvijanjem specifičnih strokovnih in didaktičnih problemov umetnostne vzgoje, temveč tudi v zvezi s financiranjem raziskav v smeri razvijanja novih oblik vrednotenja, preverjanja in ocenjevanja.

Prav tako se vladam priporoča:

- da postane usposabljanje učiteljev umetnostne vzgoje (likovne vzgoje, glasbe, plesa, filma, gledališča, literature, lutkarstva itn.) prednostna naloga v izobraževalnih sistemih, s čimer bo vzgojiteljem in učiteljem omogočeno učinkovito in ustvarjalno pedagoško delovanje v učnem procesu ter razvoj kulturnih vrednot otrok in mladine;
- da ta vprašanja postanejo teme strokovnih usposabljanj vseh učiteljev (ne samo umetnostnih), pa tudi tistih, ki na področju izobraževanja odločajo;
- da je umetnostna vzgoja dostopna vsem posameznikom in skupinam v šolskih sistemih in zunaj njih, ne glede na njihove psihofizične zmožnosti in potrebe ter družbene, kulturne in geografske posebnosti;
- da je umetnostna vzgoja dostopna prvobitnim prebivalcem in njihovim otrokom – spomnimo se načel, vsebovanih v Unescovi deklaraciji o raznolikosti kultur – v njihovih jezikih in na načine, ki so primerni njihovi kulturi, metodam učenja, ki so jih vajeni, in metodam poučevanja, ki bi jih sprejemali, vse naštetu pa dostopno v njihovem jeziku;

c) Namenjeno vladam in Unescu

Priporoča se,

- da se nujno, prednostno in stalno večji poudarek namenja seznanjanju javnosti s pomembnostjo umetnosti in umetnostne vzgoje, za boljše razumevanje in poglobljeno prepoznavanje bistvenih prispevkov, ki jih umetnostna vzgoja v učnem procesu v šolah in zunaj njih »prenaša« na posameznike in družbo;
- da vlade na vseh izobraževalnih ravneh združijo sile z vsemi, ki delujejo na področju vzgoje in izobraževanja (učitelji, predstavniki šolskih oblasti itn.), z umetniki, s skupinami za lobiranje, predstavniki lokalnih skupnosti, predstavniki gospodarstva in sindikatov ter s predstavniki civilne družbe, z namenom ustvarjanja specifičnih dejavnosti, povezanih s seznanjanjem javnosti;
- da se naraščajoče razumevanje in zavedanje pomena umetnostne vzgoje v formalnem in neformalnem izobraževanju udejanja v zagotovitvi finančnih in drugih materialno-prostorskih virov;
- da ti viri zadoščajo za uresničitev teh načel v praksi ob obsežnejšem in načrtnejšem ozaveščanju javnosti o pomenu umetnostnega izobraževanja in vzgajanja ter o pomenu razvijanja ustvarjalnosti, katere naravne matrice za »razmnoževanje« so umetnosti in z njimi umetnostna vzgoja v formalnem in neformalnem izobraževanju;

č) Namenjeno Unescu in drugim medvladnim in nevladnim organizacijam

Priporoča se,

- da se ustanovi mednarodna baza podatkov z raziskavami s to temo;
- da se pridobijo prepričljivi znanstveni dokazi o pomembnosti umetnostne vzgoje za razvoj posameznika in družbe, ki vključujejo teme: reševanje konfliktov, prizadevanje za povezanost družb, zdravje, celostni razvoj osebnosti in uporaba novih tehnologij za umetnostno izražanje v šolah

- (vendar se raziskave ne omejujejo le nanje);
- da se oblikujejo mednarodne mreže za spodbujanje regionalnega sodelovanja in da se udejanja izmenjava najboljših praks v zvezi z uvajanjem umetnostne vzgoje;
 - da se umetnost in umetnostna vzgoja povezujeta s primarnimi viri, oziroma z matičnimi področji, kot so Izobraževanje za VSE in Izobraževanje za trajnostni razvoj;
 - da Unesco dejavno in nenehno opominja in usmerja vlade in druge državne agencije k spodbujanju sodelovanja med ministrstvi, oddelki, kulturnimi ustanovami, gospodarstvom in profesionalci z umetnostnega polja, poudarjajoč potrebo po strategijah, ki delujejo od spodaj navzgor in omogočajo uveljavljanje iniciative iz neposredne (šolske umetnostne) prakse;
 - da Unesco identificira umetnost in iz njih izpeljano umetnostno vzgojo v izobraževanju kot eno ključnih medsektorskih nalog oziroma sistemskih strategij;

Sklepna beseda

Kaj naj bi umetnostni pedagogi in širša javnost pričakovali od vlad – držav članic Unesca?

Vse države, članice in nečlanice Unesca, naj bi na vseh ravneh sprožile dejavnosti za udejanjanje priporočil lanske svetovne konference o umetnostni vzgoji, sprejetih v Lizboni marca 2006. To velja tudi za Slovenijo. Umetnostni pedagogi pričakujemo odzivnost najodgovornejših – vlade Republike Slovenije, Ministrstva za šolstvo in šport, Ministrstva za kulturo, drugih ministrstev, Slovenske akademije znanosti in umetnosti ter drugih najpomembnejših dejavnikov.⁶ Na najvišji ravni se pričakuje načrtovanje ustreznih kratkoročnih, srednjeročnih in dolgoročnih projektov, raziskav, ciljev in iz njih določenih operativnih nalog v smeri, začrtani na tej konferenci. Navsezadnje, slovensko strokovno (beri šolsko) in širšo javnost je treba po sredstvih množičnega obveščanja, strokovne periodike in drugih oblik delovanja seznaniti s sklepi te konference.

Še posebno nujno pa je nepretrgano seznanjanje javnosti z vlogo in pomenom umetnostne vzgoje⁷ ter njenim pozitivnim vplivom na razvoj otrok in mladostnikov. V tem zapisu predstavljene Smernice Unesca (Road Map ...) so lahko vsem, ki jih umestitev in izvajanje umetnostne vzgoje v slovenskem izobraževanju zanima, pomoč, kažipot in usmeritev za nadaljnje delovanje v smeri njenega promoviranja.

⁶ Na pobudo Ministrstva za šolstvo in šport in Ministrstva za kulturo so v šolskem letu 2006/07 na slovenskih osnovnošolskih vzgojno-izobraževalnih ustanovah potekale kulturno-umetniške dejavnosti, imenovane Leto kulture.

⁷ Zaradi nepoznavanja smisla, bistva, vsebin in procesov umetnosti in umetnostne vzgoje v javnosti (starši, širša strokovna javnost, državne ustanove in organi na najvišji ravni, drugi) pogosto prevladujejo stališča in prepričanja, da so te dejavnosti bolj neke vrste zabava, sprostitve ali terapija kot pa resen »akademski« predmet.

Literatura

- Dakar Framework for Action. (2000). Paris: UNESCO. Dostopno na: http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/framework.shtml.
- Education for All 2000 Assessment. Statistical Document (2000). Paris: UNESCO. Dostopno na: http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/efa/efaexsum_en.pdf.
- Education for Creativity: Bringing the Arts and Culture into Asian Education. Report of the Asian Regional Symposia on Arts Education (2005). UNESCO.
- EFA Global Monitoring Report 2005 (2004). Paris: UNESCO.
- EFA Global Monitoring Report 2006 (2005). Paris: UNESCO.
- Konvencija o pravicah otrok (1989). Dostopno na: <http://www.varuh-rs.si/index.php?id=105>.
- Road Map for Arts Education. The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century (2006). Lisbon: UNESCO. Dostopno na: <http://www.unesco.org/culture/lea>.
- Splošna deklaracija o človekovih pravicah (2005). Dostopno na: <http://www.pgeu.net/dirs/pge/pge05/100157/e100157.html>.
- World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century (2006). Lisbon: UNESCO.

PREVODNIK Marjan

ARTS EDUCATION IN LIGHT OF THE UNESCO GUIDELINES

Abstract: The article reports information on the world UNESCO conference intended to reflect about the significance and role of art classes in education. It contains some basic data about the conference, a detailed presentation of the document entitled the Road Map for Arts Education, and recommendations concerning further activities. The information is to help teachers in different fields of art in their teaching, creative and public activities. In particular, it is to help them in their efforts to justify why the systemic inclusion of arts education in regular education is indispensable for development and life. The article refers readers to other materials from the conference.

Key words: UNESCO, arts education, guidelines, recommendations, art teachers, education.

Glede učiteljeve kulturnosti smo že večkrat omenili, da je važno sredstvo tudi za učenčevo izobraževanje. V tem stiku pa naj še enkrat poudarim, da je vpliv učitelja, ki ima sam v sebi bogate zaklade kulture, tako neposreden in pristen, da mora vzbuditi zanimanje za iste kulturne vsebine tudi v učenčevi duši. Saj je vendar nujno, da bo tudi učenec začutil duševno bližino do kulturnih vrednot, če mu bo govoril o njih človek in učitelj, ki sam živi v teh predmetih in čigar barva ter ton glasu je ves prežet duševnega in predmetnega zanimanja za podajane kulturne vrednote. V obratnem primeru pa seveda učenec nikdar ne bo občutil vrednote kulture same, ker mu jih nihče ne bo znal tako pristno prikazati, da bi jih tudi doživel. Če je njegov učitelj v tem primeru samo toliko kulturn, kolikor je pač učitelj, potem je to gotovo še mnogo premalo, da bi učenec občutil njegovo pristno zanimanje za kulturo in spoznal preko tega tudi kulturno pomembnost šole, ki naj oblikuje take njegove duševne sposobnosti, po katerih more tudi sam prihajati do objektivne kulture. To dohajanje do kulture pa se ne vrši samo v šoli, temveč se bo vršilo tudi še tedaj, ko bo učenec že zapustil šolo. In da bo učenec tudi tedaj še hotel sprejemati nove kulturne vrednote, za to je treba, da mu vzbudi šola že med šolanjem zanimanje za kulturo.

Gogala, S. (1933): Temelji obče metodike. Ljubljana: Slovenska šolska matica, str. 203.

Dr. France Strmčnik

Problemska usmerjenost, nujnost sodobnega pouka

Povzetek: V članku dokazujem nujnost problemske naravnosti sodobnega pouka. S tem da učence intrinzično motivira in najbolje usklajuje informativne in formativne vzgojno-izobraževalne naloge, največ prispeva k premagovanju njegovih današnjih slabosti. Ko razložim, da je bistvo takega pouka predvsem problematiziranje učne vsebine, metod in celotnega komunikacijskega sloga, ki jih združujem v posebnem didaktičnem načelu o problemskosti pouka, preidem na značilnosti in pogoje problemsko usmerjenega pouka, na primer: reševalna težavnost problema, kdaj je ta strategija primerna, njeno postopno uvajanje, kateri duševni in učni procesi ter kompetence, združeni v pojmu »kognitivna vzgoja«, so v ospredju, kolikšna je razvitost problemsko-reševalnih kompetenc v nekaterih evropskih in zunajevropskih državah.

Gljučne besede: problem, problemski pouk, reševanje problema, nasprotje, protislovje, pedagoška kultura, problemske modalitete, motivacija, kognitivna vzgoja, problemske kompetence.

UDK: 371.3

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. France Strmčnik, zaslužni profesor, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, v pokoju

1 Uvod

V sodobni šoli naj bi učni procesi, sproženi in vodeni pri pouku in zunaj njega, odpirali učencem nove možnosti mišljenja, doživljanja, vrednotenja in ravnanja. Izidi teh procesov so združeni v bolj kakovostnih sposobnostih, spretnostih, znanju in vrednotah. Zlasti znanje postaja glede na njegove težiščne funkcije vse bolj diferencirano. Na primer deklarativno znanje vsebuje povečini znanstvene in vrednotne vsebine, ki so bolj verbalne, specifičnopredmetne, redkeje interdisciplinarne in zato težje transferabilne. Teh prenosnosti je več pri procesnem in proceduralnem znanju, ki vsebuje sposobnosti in spretnosti splošnejših operacij in ravnajskih zmožnosti za delo in obvladovanje raznovrstnih življenjskih problemov. Vendar je ločevanje deklarativnega in procesnega znanja le priložnostno utemeljeno, saj ju spoznavamo in doživljamo kot celoto, pridobljeno hkrati s teoretičnim ali praktičnim ucnim delom. Z vsako vsebino so vsaj nakazane tudi določene operacije in z operacijami tudi določene vsebine, ki osmišljajo operacije. Vsakršno znanje in vrednote naj bi bili tudi manj produkt poučevanja, pa bolj proces aktivnega učenja, v katerem ima vidno vlogo subjektivno samostojno iskanje in obravnavanje ucnih virov.

Z gotovostjo trdimo, da naša šola diferenciranost premalo upošteva. V njej še vedno prevladuje linijsko nizanje verbalnih ucnih vsebin, ki je premalo povezano že v okviru enega ucnega predmeta in še manj vertikalno po predmetni ter medpredmetni osi, preveč je zapomnjevanja in reproduciranja, celo s slabim razumevanjem, ter receptivnih ucnih poti, četudi s poudarkom na razlagalni in demonstracijski metodi. S tem sicer ne mislimo, da je tako poučevanje in učenje brez vsakega pomena. Z informativnim znanjem učenci omejujejo svojo spoznavno nedoločenost oziroma entropijo, kar naj bi bilo po teoriji informacij temeljni smisel učenja.

Vsekakor pa tako učenje učence premalo usposablja za razumevanje znanja, za njegovo samostojno, konstruktivistično predelovanje, kombiniranje in vključevanje v nove zveze, za uporabo in samoizobraževanje, za dejavno orga-

niziranje, usmerjanje in operacionaliziranje spoznavnih moči. Znano je, da se miselne sposobnosti in drugi spoznavni procesi razvijajo le z ustreznim funkcioniranjem. Zaradi tega je zunanje zapomnitveno učenje treba nadgraditi z notranje razmišljajočim in delujočim učenjem ali, kakor je ta obrat slikovito retorično izražen v nemškem jeziku, treba je preiti iz »Auswendiglernen« v »Inwendiglernen«.

2 Bistvo problemsko usmerjenega pouka

Te učne in osebnostne kakovosti je najlaže oblikovati v učnih situacijah, v katerih imata osrednjo vlogo učenceva samostojna ustvarjalnost in zavestna učna odgovornost. Temu vsekakor zelo ustreza problemsko usmerjeni pouk, kjer je v ospredju reševanje problemov. Kar zadeva poimenovanje problemsko orientiranega pouka, vlada precejšnja terminološka raznolikost. Pri nas se pogosto mešajo pojmi: problemski pouk, učenje z reševanjem, problemskoraziskovalna metoda, problemskorazvojna metoda ipd. Pogosto se problemski pouk in pouk z odkrivanjem neutemeljeno istovetita, čeprav sta si le podobna. Problemski pouk je resda odkrivanje, ni pa odkrivanje vselej problemsko. Učenje z odkrivanjem lahko poteka zelo linijsko, brez zapletov, konfliktov in nasprotij, problemskega učenja pa ni brez teh atributov, kajti pojem problem, ki je grškega izvora, pomeni 'zagonetko', 'sporno vprašanje', 'nerešeno ali težko rešljivo vprašanje'.

Za problemski pouk je veliko definicij. H. S. Barrows (Preckel, str. 275) je zbral tele njegove značilnosti: podlaga je katera koli problemska situacija oziroma avtentični problem, ki učencem ni razrešljiv le s poplitvenim in omejenim prejšnjim znanjem ter zgolj z informativnimi miselnimi stereotipi, učenje je osredotočeno na učence in poteka v majhnih skupinah s tutorjem, učenci potrebno znanje in problemske sposobnosti pridobivajo s čim samostojnejšim učenjem.

Te značilnosti dopolnjuje Lermen (str. 358) še s temile: problemsko naravnani pouk spodbuja aktivno učenje, pridobivanje uporabnega znanja, kakor tudi samovodenje in sodelovanje, učenje se opira na problemsko situacijo, ki je za učence avtentična, relevantna in aktualna, povzroča vedoželjnost in poraja vprašanja, problemsko orientirano učenje potrebuje in razvija učno okolje, ki temelji na načelih »Situating Cognition« (situacijskega znanja) in konstruktivističnega učenja; to pomeni, da si učenci pridobivajo znanje aktivno in konstruktivno, na primer s prenašanjem že pridobljenega znanja na nove in spremenjene problemske situacije.

S temi značilnostmi imata avtorja sicer v mislih visokošolski študij in študente, zato vse te značilnosti niso povsem aktualne tudi za nižje šolske stopnje, na primer da bi lahko potekal tak pouk le v majhnih skupinah s tutorjem na čelu, da bi dobivali učenci potrebno znanje le z reševanjem problemov, da je učno okolje problemsko orientirano le, če vsebuje kompleksno, se pravi zahtevnejšo problemsko situacijo, itn.

Za reševanje problema obstaja bolj ali manj dobro definiran cilj, vendar ni neposredno jasno, kako ga doseči, ker je inkongruenca med ciljem in reševalnimi

močmi, ki so na voljo, konstitutivna značilnost problema. Nujni so zahtevnejši formativni miselni procesi in prejšnje znanje, ki zadeva navadno več učnih predmetov, in sistematična, načrtna ter izvirna, čim samostojnejša učna prizadevanja učencev. S tem smo implicitno že povedali, da pri reševanju problemov ne gre le za kakršno koli rešitev nekega problema, pač pa veliko bolj za to, kako učenci razumejo izvor in ozadje problema, ali ga znajo karakterizirati, se pravi, da ga s poznavanjem specifičnih vidikov in odnosov identificirajo, izberejo ustrezno reprezentiranje, in ali zmorejo o rešitvi razsojati in komunicirati. Težišče take učne dejavnosti je na spreminjanju, in manj v prilagajanju, bolj na učnih procesih kot na samih učnih rezultatih. Vendar tudi teh največkrat ne gre podcenjevati, če so pridobljeni v tesnem povezovanju s procesi, se pravi, da je problemska učna strategija predvsem le sredstvo za učenčev celostni (in)formativni, kognitivni, osebnostni in kulturni razvoj.

Vir didaktične moči problemskega učenja je predvsem neko spoznavno vozlišče, ki ga navadno sestavlja stvarno ali umišljeno, vendar subjektivno pomembno vsebinsko ali metodično nasprotje oziroma protislovje. To poraja v subjektu »dialektično bipolarnost med znanim in neznanim, danim in nedanim, odkritim in neodkritim, doseženim in nedoseženim, eksplicitnim in implicitnim, ugotovljenim in neugotovljenim ipd. Protislovje med subjektom in objektom se kaže v škodo subjekta, kot pomanjkljivost, prikrajšanost, praznina, zapreka, negativnost, kar izziva v subjektu psihološko vznemirjenost – spoznavno in emocionalno, svojevrstni duhovni nemir in željo, da to nasprotje reši v svojo korist in tako doživi duhovno umirjenost.« (Poljak, str. 255)

Zapleteno reševanje in preseganje te bipolarnosti optimalno aktivira ustvarjalne in samostojne, kognitivne in emocionalne učne dejavnosti učencev. Zlasti je treba poudariti, kar je redkeje slišati, da je problemsko učenje tudi najuspešnejši način za učenje učenja, ki je tako nujno za samoizobraževanje in za uvajanje v raziskovalno mišljenje ter raziskovalno delo. Razumljivo, saj je reševanje problemov, povečini samostojno, največkrat individualno ali skupinsko, tesno povezano z raziskovalnim učenjem.

2.1 Nasprotje, protislovje

Omenili smo, da nasprotja in še zlasti protislovja najbolj določajo stopnjo težavnosti problema, se pravi zahtevnost problemskoreševalnih sposobnosti. Sta sorodna pojma, ki ju pogosto, med drugimi tudi avtor prejšnjega citata, istovetijo.

V logiki je za *nasprotje* značilno, da je med dvema koordiniranima pojmomoma, ki spadata v skupni višjerodni pojem, bistvena razlika, da je eden od njiju, ki je sicer soroden in soodvisen, skrajno drugačen, da imata enak obseg, toda nasprotno kakovostno vsebino, na primer dobro – slabo, belo – črno. Semantično oziroma vsebinsko se dobro po kakovosti bistveno, vendar ne protislovno razlikuje od slabega, črno od belega, čeprav so v sorodstvenem etičnem in barvnem razmerju in imajo vsi ti pojmi enak soodvisni obseg. Enako velja za nasprotno sodbe, ki se medsebojno negirajo. Tudi te so enake po obsegu in nas-

protne po kakovosti, saj dve nasprotni sodbi ne moreta biti sočasno v enakem pomenu resnični, na primer vse ribe so vretenčarji – nobena riba ni vretenčar, lahko pa sta obe neresnični, na primer ribe niso vretenčarji – nekatere ribe so vretenčarji.

Protislovje se bistveno razlikuje od značilnosti nasprotnega. Glede kakovosti se protislovni pojmi izključujejo, pri nasprotju pa je kakovost soodvisna, nadalje je obseg nasprotnih pojmov enako določen, pri protislovju pa je obseg določen le pri enem od dveh protislovnih pojmov, obseg drugega pa je nedoločen in širši. V protislovni pojmovni dvojici belo – nebelo je pojem nebelo po obsegu bistveno širši in nedoločen, saj zajema vse, kar ni belo. Od dveh protislovnih pojmov eden popolnoma zanika drugega, nasprotni pojmi pa so vendarle soodvisni. Enako velja za protislovne sodbe, če hkrati in v enakem pomenu nekaj trdijo in zanikajo. Če je ena sodba resnična, je druga nujno ne le napačna, pač pa tudi protislovnna, na primer vse ribe so vretenčarji – nobena riba ni vretenčar, lahko pa sta obe neresnični, ne moreta pa biti obe resnični, saj tedaj ne bi bili v nasprotnem in še manj v protislovnem razmerju. Seveda pa ni vse, kar je navidezno ali trenutno protislovno, po temeljiti raziskavi ali razvoju tako tudi v resnici.

Filozofiji, zlasti Heglovi, gre zasluga, da je pomen nasprotja in protislovja iz polja mišljenja in logike prenesla tudi na objektivno bitnost, na ontologijo, in enotnost nasprotij ter protislovij označila za pomembno gibalno vsesplošnega razvoja, torej tudi vzgoje in izobraževanja. Spričo tega je izjemno pomembno, da dobijo nasprotja in protislovja vidno mesto v problematiziranju učne vsebine, tudi vrednot, ker najbolj aktivirajo mišljenje in druge kognitivne procese.

Problemsko usmerjeni pouk se dobro ujema z danes pogostim zavzemanjem za *pedagoško ali učno kulturo*. Doslej se je kultura omenjala le v zvezi z vzgojno-izobraževalnimi cilji vzgojiti kulturne ljudi in s temu primerno učno vsebino, torej zunaj neposredne in konkretne pedagoške dejavnosti. Zdaj pa se pojem kulture povezuje tudi z učnimi metodami, oblikami in procesi, skratka z vprašanji organizacije vzgojno-izobraževalnega dela kot ljudske dejavnosti, kjer prihaja (ne)kulturnost najbolj do izraza, na primer kulturno in demokratično učno ozračje, ustvarjalni, humani in empatični odnosi med učiteljem in učenci ter med učenci samimi, spoštovanje posameznika, njegove središčnosti in učnih ter osebnostnih posebnosti, zaupanje v pozitivne moči in uspešnost tudi šibkejših učencev, zavest učiteljeve vzgojno-izobraževalne odgovornosti, kulturnost komuniciranja ipd. Premalo je upoštevano, da predvsem udeleženci pouka sami ustvarjajo učno kulturo v šoli pa tudi zunaj nje, in tudi to, da prihaja ta kultura pri problemskem pouku spričo raznovrstnosti omenjenih kulturno-vzgojnih parametrov, tako glede njihovega upoštevanja kakor tudi razvijanja, najbolj do izraza.

3 Modalitete problemsko usmerjenega pouka

Začnimo z modaliteto, ki zadeva *reševalno težavnost* problema oziroma razmerje med to težavnostjo in učnimi močmi ter reševalnimi sposobnostmi učencev. Kolikor kompleksnejši in bolj sestavljen je problem, z več dimenzional-

nimi nasprotji ali celo protislovji in z zapletenimi vzročno-posledičnimi ter drugimi funkcionalnimi odnosi, toliko težje je rešljiv in toliko bolj mora biti prilagojen določeni starosti učencev ter znotraj te različnim učnim zmožnostim. V skladu s tem je treba odmerjati tudi učna navodila in učiteljevo učno pomoč. Na nasprotni strani so preproste, neproblemske rutinske naloge, brez prej omenjenih problemskih značilnosti, kakršna je na primer »Kolikšna je površina kvadratnega vrta s stranico 15 m?«, ki je rešljiva s preprostim poznavanjem tovrstnega obrazca. Problemov ne smemo enačiti s sorazmerno enostavnimi, transparentnimi vzročno-posledičnimi nalogami, pa tudi ne z enostavnim s pojasnjevanjem in reševanjem vsakodnevnih emocionalnih in socialnih konfliktov.

Obe skrajnosti sta v bistvu zunaj problemskosti. Prezahtevne problemske situacije učenci ne doživijo kot problem, ker imajo za njegovo identifikacijo in rešitev premalo znanja in intelektualnih moči. Podobno se dogaja, če je prelahka učna naloga za učence nezanimiva in rešljiva brez večjega učnega truda. Za avtorje problemskih nalog je izjemno zahtevno, a tudi odločilno loviti sorazmerje med težavnostjo problemov na eni in prejšnjim znanjem, učnimi zmožnostmi in problemskoreševalnimi sposobnostmi ter spretnostmi učencev na drugi strani, zlasti če je pouk slabo didaktično diferenciran in individualiziran.

Vendar je treba upoštevati, da ima kategorija težavnosti objektivni in subjektivni vidik. Pomembno je, kako doživljajo težavnost problema učenci, še bolje, učenec. Dogaja se, čeprav redko, da je zanj(e) težja naloga lažje rešljiva kot pa lažja, kajti spoznanje težkega ali lahkega ni odvisno le od učnih in reševalnih zmožnosti, pač pa tudi od iracionalnih dejavnikov, na primer zanimanja in motiviranosti, predvsem pa od učiteljeve pomoči. Zadnja ima več oblik. Za učence je najlažje, če učitelj sam razkrije rešitvene principe, na podlagi katerih nato učenci bolj ali manj samostojno rešujejo problem. Težje je, če je nasprotno, če učitelj le razvozla problem, s čimer učencem nakaže ustrezne principe in hipoteze reševanja, čeprav jih formalno sami razkrijejo in formulirajo. Še ustvarjalnejše, a tudi težje je, kadar učenci dejavno sodelujejo v obojem, v identificiranju problema, iskanju rešitvenih principov, hipotez in postopkov, najtežje pa, če vse to opravijo sami, brez učiteljeve pomoči. Izkušnje kažejo, da je v povprečju najuspešnejši pouk s srednjo ravno težavnosti in zahtevnosti problemskih situacij.

Pomembno je vprašanje, ali je primerna problemska učna strategija za vse učne predmete in vsebine. Za vse učne predmete že, ne pa tudi za vse učne vsebine. Problemska obravnava učnega predmeta v celoti je redkeje smiselna, pogosteje so primerne celotne učne teme, ki se jih obravnava celo več učnih ur. Največkrat pa bodo učna vsebina in drugi pogoji narekovali problemsko učno strategijo le za del učne snovi, celo le za kakšen element ali učno etapo, vse drugo pa bo potekalo bolj ali manj po klasičnih učnih poteh. Omejitve so odvisne od učnih namenov in od narave učne vsebine. Če gre za hitro informiranje in zapomnitev enostavnejših podatkov, informacij in dogodkov, za urjenje preprostejših spretnosti ipd., ki ne ponujajo problemskih zapletov, bo primernejše sprotno, neproblemsko obravnavanje, ki je tudi časovno najracionalnejše. Vendar tudi omejitve problemske učne strategije ni mogoče absolutizirati. Skoraj vselej je bolj ali manj mogoče združevati problemski in neproblemski pouk.

Veliko tega velja tudi za uvajanje problemske študijske strategije na univerzo in v druge visokošolske zavode. V tem je dr. A. Drobnič Vidic nekoliko neučakana, pa tudi nedosledna. Po eni strani poudarja, da mora problemsko naravnano učenje »nastopiti v izobraževalni instituciji v popolni obliki, ne le kot dodatek tradicionalnemu načinu« (str. 29), da gre za »skrbno naravnani učni načrt, ki v celoti temelji na reševanju problemov« (str. 30), da mora problemsko naravnano učenje »potekati v zaključenem časovnem intervalu (v vsem semestru, v vsem študijskem letu oziroma ves predmet ali vsebinsko zaključeno celoto predmeta) /.../« (str. 30). Po drugi strani pa dopušča poleg popolnoma problemsko naravnane kurikula tudi »kombinacijo problemsko naravnane kurikuluma za nekatera področja in kako drugo vrsto kurikuluma za druga ali pa paralelna kurikuluma« (str. 31).

Zaradi zahtevnosti pogojev za takšen študij pa tudi zaradi nekonsistentnosti raziskovalnih rezultatov o absolutni prednosti problemsko orientiranega študija je tudi za univerzo realnejša relativnejša pot. Preckel (2004) je zbral najpomembnejše rezultate o problemsko naravnane študiju na nekaj medicinskih fakultetah. Ugotavlja (str. 276), da problemsko naravnani študij ugodneje učinkuje na študijske strategije in samostojno učenje ter na študijsko zadovoljstvo študentov. Glede razvijanja poklicnih kompetenc ni dokazov za nedvoumno prednost problemsko naravnane študija, pri pridobivanju temeljnega medicinskega znanja pa ima pri enem avtorju (Newmanu) bolj, pri drugem (Dochyu) manj prednosti tradicionalna učna metoda. A. Drobnič Vidic označuje zaostajanje problemsko naravnane študija na tem področju za »rahlo negativen efekt« (str. 30).

Modaliteta *postopnega uvajanja* problemskega pouka zajema vprašanja prejšnjih modalitet, se pravi težavnost problemov, koliko naj bo takega pouka, kateri predmeti in vsebine so zanj primerni. Predvsem pa gre za dilemo, ali preiti na problemski pouk takoj in pri vseh primernih učnih vsebinah ali pa naj bo uvajanje selektivno in postopno. Ker je problemski pouk izjemno zahteven tako za učitelja kot za učence, bi bilo neproduktivno pričakovanje, da ga je mogoče vpeljati čez noč in v ves pouk, pri vseh učnih predmetih, za učence različne starosti ter zmožnosti. Nikjer, ne v materialni, ne v socialni stvarnosti, še posebno pa ne v šoli ni mogoče novejših teoretičnih spoznanj čez noč prenesti v prakso. Dokler ni zadovoljivih pogojev in učnih vsebin ne bodo problematizirali že avtorji učnih načrtov in učbenikov, ni mogoče pričakovati, da bi mogli to v celoti in čez noč opraviti učitelji.

Prav tako tudi učenci niso zmožni svojih miselnih in metodičnih učnih sposobnosti in spretnosti čez noč razviti ter obvladati tega izjemno zahtevnega problemskega učenja. Namesto »vse in takoj« je veliko realnejše postopno uvajanje problemsko naravnane pouka, pri čemer postopnosti ne smemo razumeti statično. Tam, kjer so pogoji za takšen pouk dani, je treba temu primerno pohiteti. Tako so ravnali na primer v Nemčiji, kjer je nemški znanstveni konzorcij leta 2003 predvidel, kako naj šole postopno uvajajo v pouk problemskoreševalno učno strategijo in razvijajo predmetno presegajoče problemskoreševalne in socialne kompetence učencev (Klieme idr., str. 181).

4 Didaktično načelo o problemskosti pouka

Omenjene dileme je najlažje združiti v posebnem didaktičnem načelu o problemskosti pouka. Zanj je značilno, da predstavlja problemsko naravnost kot razmeroma koherenten in univerzalen didaktični koncept celotne vzgojne in izobraževalne dejavnosti, cilj in sredstvo vseh njenih sestavin, zlasti učnih vsebin in metod ter temeljno vodilo učiteljeve in učenčeve interakcije. Središče tega načela je kateri koli didaktični problem ali zahtevnejša situacija izobraževalne ali vzgojne narave, ki zahteva in ustvarja novo didaktično okolje in kulturo, katerih temeljne značilnosti so: razvojnost, dinamičnost in izjemno visok delež učenčeve samoizobraževalne dejavnosti.

Kaj to načelo pomeni? Splošnejši odgovor bi se glasil: problemsko atmosfero razreda, v kateri nepretrogoma dihajo vsi udeleženci pouka. Pri izobraževanju in vzgajanju naj hipertrofirane poplitvenih informacij in vrednot čim bolj nadomešča vzročno-posledična in problemska komunikacija na različnih ravneh, ki optimalno angažira učenčovo mišljenje in doživljanje. Ali, kakor je mislila in delala gimnazijska profesorica kemije V. Falatova (str. 33, 34): »Vsak dan je vsaj malo problematičen. Problemi, problemi in še enkrat problemi. Koliko jih je vsepovsod /.../. Vso uro razmišljamo, razmišljamo, razmišljamo in, če se zavedamo, da je razmišljanje večšina, ki jo moramo vaditi /.../, potem sem otrokom dala veliko, saj se učijo za življenje.«

In kakšen je konkretnejši izgled tega načela? Najprej je nujno dosledno upoštevati že doslej znane, a manj prakticirane prednosti novejših didaktičnih strategij, na primer odprtega, projektnega, odkrivajočega, raziskovalnega, delovnega, izkustvenega in timskega, na učence osredotočenega pouka, kjer so v središču (samo)aktivnost, kritično in svobodno razmišljanje, spoštljivo in demokratično učno ozračje, sodelovalno učenje, samopreverjanje, spoštovanje drugačnosti in individualizacija, motiviranost itn. V takem pouku so bolj ali manj izrazite, celostne ali delne, neposredne ali posredne problemske učne situacije, ki jih učitelj čim bolj s sodelovanjem učencev načrtno poraja in vključuje v ves pouk ali le v posamezne dele.

V bistvu povezuje to načelo neproblemski in problemski pouk. Raziskave dokazujejo, da dolgotrajno vključevanje problemskega pouka v faze neproblemskega motivira in aktivira mišljenje učencev, da to povezovanje pripomore k poglobljenemu razumevanju pojmovnih konstrukcij in povezav, da ugodno vpliva na zapomnjevanje in uporabo znanja, da veliko bolj konstruktivno uravnava odnose med potrebno reproduktivno in ustvarjalno učno dejavnostjo učencev.

Vključevanje problemskosti ponuja veliko možnosti. Najpopolnejša je reševanje problemov, kakršne poznamo predvsem pri pouku matematike, ko učenci individualno, v dvojicah, skupinsko, pa tudi frontalno rešujejo zahtevnejše matematične naloge. S tem se ukvarja posebna metoda reševanja problemov. Metodično je veliko manj obdelano povezovanje neproblemskega in problemskega pouka na nižji oziroma manj zahtevni problemski ravni. Če omenimo le nekaj možnosti, lahko to povezovanje poteka na primer s kakšnim metodičnim zapletom, primerjavo, nasprotnim podatkom, vprašanjem, s prob-

lemsko napovedjo učnega cilja, aplikacijo naučenega na novo situacijo ipd., kjer problemske vprašalnice zakaj, čemu, kako prevladujejo nad enostavnejšimi, kaj, kje, kdaj, in to ne le pri izobraževanju, marveč tudi v vzgojni komunikaciji. Nadalje to načelo zahteva, da se navadno zelo statična, trivialna, nizajoča in informativno šibka učna snov preoblikuje tako, da preidejo v ospredje njene dinamične, konfliktna, nasprotna, protislovna, hierarhična in problemska pojmovna sestavina, da so postavljeni učenci v položaj, ki izziva vprašanja, da je nekaj enostavnega, ki ne vzbuja pozornosti, preoblikovano v ne samoumevno ali ne vsakdanjo podobo oziroma, da je vsakdanje preoblikovano v formulacijo, ki aktivira zanimanje in mišljenje učencev. Če učna vsebina teh možnosti ne ponuja, je vprašljiva njena didaktična vrednost, zato je treba temeljito razmisliti, ali sploh sodi v šolo, zlasti na njeno predmetno stopnjo.

Nekaj podobnega, čeprav z drugega zornega kota, velja za abstraktnejše, težje učne vsebine, katerih problemskost ni le zakrita, marveč zaradi prešibke nazornosti pogosto tudi zabrisana. Če je treba trivialne učne vsebine problematizirati, da bodo »težje«, je nujno zahtevnejše do te mere »poenostaviti«, predvsem z raznovrstnimi ponazoritvami, da se bodo konkretnije izrazila njihova nasprotja, zapletenost, različni odnosi ipd., skratka njihova problemskost. V obeh primerih gre za večje aktiviranje učno zmožnejših in šibkejših učencev. S problematiziranjem dvigujemo preprostejša učna vsebina na višjo, zahtevnejšo pa na zmernejšo učno raven, s tem pa zagotavljamo večjo učno uspešnost, motiviranost in odgovornost učencev. V prenesenem pomenu to potrjujejo tudi izkušnje zunajšolske materialne in duhovne proizvodnje: kolikor zahtevnejše in bolj sestavljano je delo, manj je izmečka (M. Mahmutov).

5 Kognitivne podlage in posledice problemsko usmerjenega pouka

Problemsko naravnani pouk sproža predvsem *kognitivne procese*, ki terjajo zahtevnejše spoznavne zmožnosti, hkrati pa jih tudi razvijajo. Tudi v tem kontekstu so socialni (npr. kooperativno sodelovanje), emocionalni (npr. motivacija) in hotenjski (npr. vztrajnost) vplivi zelo pomembni, saj je s problemskim poukom mogoče razvijati in spreminjati tudi osebne lastnosti, potrebne za uspešno reševanje problemov in učenje sploh, npr. samopodoba učencev, težnjo po spopadanju z neznanim, odpor do avtomatizmov in fiksacij (npr. zgodovina me ne zanima), vztrajanje, samozaupanje, vedoželjnost, preudarnost in doslednost v izrabi podatkov, sprejemljivost za nove zamisli in rešitvene postopke, konstruktivni dvom, postopno, vendar sprotno premagovanje težav, vztrajanje do cilja ipd. V ta vzgojni kontekst sodijo tudi vprašanja, kako sistematično se nekdo loti problema, ga načrtuje in rešuje dovolj odgovorno, vestno in disciplinirano, ali deluje nadzorovano in načrtno preizkuša alternativne reševalne korake, išče povratne informacije in jih upošteva ipd.

Kljub temu je kakovost problemskega učenja primarno odvisna od kognitivnih spoznavnih procesov, zlasti od strukture (modela) mišljenja, z njihovimi temeljnimi zmožnostmi: sklepanja, presojanja, primerjanja, analiziranja, sin-

tetiziranja, abstrahiranja, posploševanja, alterniranja, divergentnosti, inovativnosti, vedoželjnosti, rizikabilnosti, kritičnosti in konstruktivnega dvoma, ustvarjalne intuicije in domišljije, povezovanja interdisciplinarnega prejšnjega znanja in izkušenj z novimi. Ko učenci iščejo rešitvene zamisli, tudi alternativne, in se seznanjajo z reševalnimi metodami ter postopki, si razvijajo tudi metodološke sposobnosti spoznavanja in odkrivanja, ki veliko prispevajo k obvladovanju vsakodnevnega, šolskega ali poklicnega delovanja. Zlasti pomembna je sposobnost transferja, ki omogoča učencem prenos sposobnosti, znanja in izkušenj za drugačno organiziranje informacij in tolmačenje podatkov, drugačno videnje koncepta, smisla in funkcij celotnega polja, v katerem je neki problem. Kljub temu je transfer navadno ožji, kot se misli.

To pahljačo višjih kognitivnih in emocionalnih procesov moremo subsumirati v pojma *ustvarjalnost in ustvarjalno mišljenje*, ki imata z reševanjem problemov toliko skupnega, da ju nekateri (na primer Guilford) kar istovetijo. To prekrivanje velja tudi za stopnje razvijanja ustvarjalnosti in stopnje reševanja problema.

Ustvarjalnost, ki teži k izživetju, je razumljena kot produktivno, izvirno odkrivanje, iskanje, bogastvo idej, domišljija ..., pri ustvarjalnem mišljenju pa so dominantni procesi, ki vodijo do novih, nestereotipnih divergentnih problemskih rešitev. Poglavitne divergentne značilnosti ustvarjalnosti in takega mišljenja so fluentnost (tekočnost, številčnost rešitev), fleksibilnost (gibkost, variantnost rešitev), izvirnost (nenavadnost, novost, posebnost, neutečenost, duhovitost, transfernost rešitev), elaborativnost (skrbna izpeljava postopkov rešitve).

Vse te karakteristike, za katere je značilno široko polje prenosnosti, so pogosto združene v sistemskem pojmu *problemskoreševalne kompetence*.

Pojem kompetence ima več pomenov (Klieme idr., str. 182):

- kompetence kot splošna intelektualna sposobnost, ki posamezniku omogoča, da rešuje zahtevne naloge v različnih situacijah;
- kompetence v obliki znanja, spretnosti, sposobnosti, strategije za izpolnjevanje zahtevnih nalog v določenih situacijah;
- kompetence v pomenu motivacije, kot pogoj za obvladovanje zahtevnih nalog;
- kompetence transferja, ki omogočajo rekonstrukcijo reševanja enakih, podobnih ali spremenjenih primerov;
- kompetence ravnanja, ki obsegajo prej omenjene kompetence, zadevajo pa zahteve in naloge širšega polja ravnanja, na primer v poklicu;
- metakompetence kot samokritične ocene, ki olajšajo pridobivanje in uporabljanje kompetenc na različnih vsebinskih področjih.

Te kompetence, ki niso pridobljene le pri enem učnem predmetu, pač pa pri celotnem pouku in učenju v šoli in zunaj nje, so podlaga konkretnjših reševalnih zmožnosti, na primer:

- razumevanja problema,
- karakteriziranja problema,
- reprezentiranja problema,
- reševanja problema,

- reflektiranja rešitve,
- komuniciranja problema (Haider in Reiter 2004, str. 26).

Za vse kompetence je značilno, da so funkcionalno definirane, rezervirane predvsem za kognitivno področje, zlasti mišljenja in sposobnosti učenja, da so načeloma raztegljive na dokaj široka vsebinska področja in praktično uresničljive le v konkretnem ravnanju. Tako razumevanje kompetenc in pouka zahtevajo tudi eksperti OECD in testi TIMMS, ki se na primer za matematično in naravoslovno učno področje ne orientirajo le na konkretno učnonačrtno vsebino, temveč na širše, nadpredmetno matematično in naravoslovno splošno izobraževanje, da bi razvijalo »sposobnosti uporabljanja znanja, spoznavanja naravoslovnih vprašanj in oblikovanja dokazov ter zaključkov, ki zadevajo spremembe narave in človekovega ravnanja« (Klieme idr., str. 180).

6 Meddržavna primerjava problemskoreševalnih kompetenc

Zanimiva je primerjava podatkov o problemskih kompetencah učencev 40 držav, kolikor jih je leta 2003 sodelovalo v raziskavi PISA (Haider in Reiter 2004, str. 90). Med njimi žal ni Slovenije. Težišče teh nadpredmetnih problemskoreševalnih kompetenc je na razumevanju, sposobnostih in procesih za obvladanje različnih, praktično orientiranih situacij in problemov. Glede na razvitost teh kompetenc so razdeljene države na tri kategorije. Najbolj razvite imajo učenci nekaterih azijskih držav, zlasti v Koreji in Hongkongu, med evropskimi državami jim sledijo Finska, Lichtenstein, Belgija in Nizozemska. Sledi skupina držav, ki za prvo skupino ne zaostaja statistično pomembno: Francija, Avstrija, Danska, Češka, Nemčija, Švedska, Islandija, Madžarska, Irska in Slovaška. Signifikantno slabše rezultate so izkazali učenci vseh drugih evropskih držav, ki niso navedene v prvi in drugi kategoriji, na primer Norveške, Poljske, Španije, Italije, Rusije, zunaj Evrope pa tudi Amerike.

Če zanemarimo 5 odstotkov najvišjih in 5 odstotkov najnižjih rezultatov, so problemskoreševalne kompetence učencev različnih držav različno razpršene okrog srednje vrednosti. Najmanj homogene so na primer v Japonski, Belgiji in Italiji. Zelo majhna razpršenost teh kompetenc se je pokazala pri učencih štirih držav, med njimi tudi na Irskem in na Finskem. Razpršenost v drugih evropskih državah, na primer v Nemčiji, Franciji, Avstriji, pade v tretjino držav z nižjo razpršenostjo.

Večja razpršenost se kaže v posameznih državah kot pa med državami. Ob tej razpršenosti je treba upoštevati srednjo vrednost problemskoreševalnih kompetenc v posameznih državah. Sorazmerno majhna razpršenost ob sorazmerno visoki srednji vrednosti, na primer na Finskem, dokazuje sorazmerno visoko učno uspešnost in majhne variacije učne uspešnosti med boljšimi in šibkejšimi učenci. In nasprotno, na slabšo učno uspešnost kažejo šole, kjer je manjša srednja vrednost problemskoreševalnih kompetenc in njihova bodisi večja, lahko pa tudi manjša razpršenost med boljšimi in šibkejšimi učenci. Za učno uspešnost je odločilnejša velikost srednje vrednosti problemskoreševalnih kompetenc kot pa njihova večja ali manjša razpršenost.

Enako zanimivi so podatki o problemskoreševalnih sposobnostih glede na spol učencev. Ker zahtevata tako matematika kot reševanje problemov analitično mišljenje, sledi, da sta obe dejavnosti tesno povezani. Ker v matematičnih sposobnostih učenci na splošno prednjačijo pred učenkami – to potrjujejo pogoste praktične izkušnje, pa tudi raziskava PISA (Haider in Reiter 2004, str. 95, 98) – bi se dalo sklepati na spolne razlike tudi v problemskoreševalnih sposobnostih. Vendar izidi raziskave PISA (prav tam, str. 94) tega ne potrjujejo v celoti. Nasprotno, v 22 državah so učenke celo boljše, v drugih državah pa so razlike v prid učencev ali učenk kar najmanjše, statistično nepomembne. Le v eni državi (Macao) so pomembne razlike v prid učencev in v šestih, tudi na Finskem, Švedskem in Norveškem, v prid učenk.

Vredno se je truditi, da bi bila srednja vrednost teh sposobnosti čim večja, njihova razpršenost okrog te vrednosti pa čim manjša; to bi pomenilo, da so med učenci in učenkami manjše tudi razlike v razvitosti problemskoreševalnih sposobnosti in učne uspešnosti nasploh.

7 Pomembnejše sestavine kognitivne vzgoje

Večkrat smo omenili, da so temeljne sestavine problemskoreševalnih kompetenc znanje, izkušnje, mišljenje, problemskoreševalne sposobnosti in sposobnosti učenja. Danes jih navadno združujejo v pojem »kognitivna vzgoja« (Büchel, str. 291), s čimer se želi poudariti, da je enako kot izobraževanje pomembna tudi vzgoja, zlasti moralno-socializacijske vrednote. Poleg tega vsebuje kognitivna vzgoja še diagnosticiranje in urjenje individualnih miselnih in učnih zmožnosti. Na kratko omenimo predvsem procesne značilnosti kognitivne vzgoje.

7.1 Znanje

Kar zadeva *znanje*, ne gre le za pravkar pridobljeno, pač pa tudi za prejšnje znanje. Med pomembnejšimi odkritji kognitivnih raziskovanj je spoznanje, da uspešnega reševanja problemov ni brez določenega predmetnega znanja. Potrebno je deklarativno znanje (vedenje) z vsebinskega področja, v katerem je problem, pa tudi iz sorodnih učnih predmetov. Znanje lahko prihaja od zunaj ali od znotraj kot produkt subjektive konstruktivne učne dejavnosti. Če prihaja od zunaj, tedaj je reševanje problemov predvsem v funkciji pridobivanja, preverjanja, utrjevanja in uporabe novega znanja ter razvijanja problemskih sposobnosti. Pogosto pa je od zunaj dan le cilj reševanja problema, potrebno znanje pa potegnjeno iz prejšnjega znanja, od znotraj oziroma iz dolgoročnega spomina. V teh primerih je cilj reševanja problemov predvsem razvijanje kognitivnih sposobnosti, navadno mišljenja ali uporabljanje znanja, ne pa predvsem pridobivanje novega znanja od zunaj. Sicer lahko gre tudi za nastajanje novega znanja, vendar z notranjimi konstruktivističnimi procesi dopolnjevanja, poglobljanja, osmišljanja, povezovanja in kombiniranja že znanega.

Ne glede na izvor tega znanja je namen reševanja problemov predvsem razvijanje formativnih kognitivnih sposobnosti učencev; brez teh in prejšnjega znanja ni uspešnega reševanja problemov, kakor tudi ne brez procesnega problemskega znanja, se pravi poznavanja pravil in strategij reševanja problemov. To potrjujejo primerjave reševanja problemov med eksperti in začetniki, ko dosegajo prvi bistveno boljše rezultate kot drugi, pa četudi so tudi drugim znane problemsko-reševalne strategije, nimajo pa dovolj vsebinskega znanja. Zaradi tega morajo biti problemske naloge bodisi prilagojene prejšnjemu znanju neke ciljne populacije, kar lahko vodi, če je prilagajanje pretirano, v bolj pasivno in rutinsko reševanje, ali pa, kar je boljše, poskrbljeno mora biti za potrebno prejšnje znanje, kar zahteva več učne dejavnosti učitelja in učencev ter zagotavlja ustvarjalnejše reševanje.

7.2 Učenje in mišljenje

Z znanjem je najtesneje povezano *učenje*, definirano kot pogoj in sredstvo za pridobivanje, ohranjanje in modificiranje deklarativnega vedenja ter problemskoreševalnih spretnosti, izkušenj in sposobnosti, kot integriranje novega v že znane miselne vsebine in strukture, da bi se le-te razvijale in spreminjale. Podobno razumemo tudi mišljenje. Spričo te povezanosti se učenje in mišljenje razlikujeta le glede na njuno poudarjeno težišče. Če želimo pospeševati učenje, moramo spodbujati tudi mišljenje, in če hočemo razvijati mišljenje, moramo racionalno in ustvarjalno usmerjati tudi učenje. Poudarimo, da bi se morali učenci ob učenju vsebine hkrati enakovredno učiti tudi veliko splošnejših in zato bolj transferabilnih procesov in operacij učenja, se pravi učiti se učiti. Ti procesi so v današnji šoli močno zanemarjeni, ker je pouk preveč osredotočen na vsebinsko vedenje, ki hitro zastareva, poleg tega pa je manj prenosno, zlasti če je porazdeljeno po predmetnih predalčkih.

Eden izmed temeljnih pogojev za problemskoreševalne sposobnosti je *problemsko mišljenje*. Obstaja močna »zveza med abstraktnim mišljenjem in obvladanjem znanstvenih metod mišljenja na eni in reševanjem problemov na drugi strani« (Ničković 1970, str. 14). Omenjena misel je razširjena interpretacija znane Rubinštejnove teze, da se pravo mišljenje začne šele z nekim problemom, z neko problemsko situacijo. V šoli se sicer pogosto zahteva od učencev tudi mišljenje in pojasnjevanje, toda navadno le z dokazi, ki jih dobijo od učitelja, ali jih povzamejo iz učbenika, brez večje lastne ustvarjalne miselne angažiranosti. Dogaja se celo, da se učenci na pamet učijo obrazcev ali postopkov, na primer reševanja matematičnih nalog. Učenje, ki temelji predvsem na obnavljanju in ponavljanju, ne zadovoljuje učenceve elementarne potrebe po hevristični ustvarjalnosti in analitičnem razumevanju problemov.

Problemskoreševalne mišljenjske kompetence niso enodimenzionalne. V tem kontekstu je problemsko reševanje zanesljivo povezano z *intelligentnostjo*. Tudi v večini definicij je mišljenje predstavljeno kot bistvena sestavina intelligentnosti, se pa najde tudi istovetenje intelligentnosti in mišljenja, čeprav mišljenje naj ne bi bilo le stvar inteligenčnosti, saj so tudi visokointeligenčni

posamezniki z zelo povprečnimi miselnimi zmožnostmi (Büchel, str. 289). Zaradi sorazmerne statičnosti oziroma rigidnosti inteligentnosti, ki se je težko uči, je istovetenje mišljenja z njo škodljivo predvsem zato, ker vsiljuje zmoto, da je tudi vadenje mišljenja Siziŕovo delo, ker se ga tako ne da izboljšati. Sicer pa pravi Falatova, da je razmerje med inteligentnostjo in mišljenjem odvisno od razumevanja mišljenja. Zanj je »mišljenje večšina, s katero se inteligenca odziva na izkustvo« (str. 36). V tej definiciji so navzoči trije elementi, pomembni za reševanje problemov: operativna spretnost, ki jo je mogoče razvijati, inteligenca, ki dviga mišljenje na višjo raven, in izkustvo, ki povezuje učenje z življenjem.

Z vidika naše teme nas ne zanima ožje razmerje med inteligentnostjo in mišljenjem, ali je inteligentnost prirojena ali pa konstrukcija kognitivnega razvoja (Piaget), poteka njen razvoj po notranjem programu ali pa je bolj pod vplivom zunanjih vplivov. Za našo temo je pomembnejše vprašanje, kako močno in usodno so problemskoreševalne zmožnosti povezane z inteligentnostjo, ali jih je mogoče kratko malo istovetiti z inteligentnostjo.

Glede tega je manj dvoumnosti v diskusijah, ki razumejo inteligentnost širše, bolj celostno in multifaktorsko, na primer R. J. Sternberg, J. C. Kaufmann (Klieme idr., str. 186; Marentič Požarnik 2000, str. 136). Inteligentnost naj bi sestavljalo več sestavin, na primer abstraktno-logična, verbalna, numerična, prostorska, praktična ... Čeprav se te zvrsti redko pojavljajo posamično, je na primer za praktičnega inovatorja zelo pomembna praktična, za znanstvenika abstraktno-logična, za vzgojitelja pa tudi čustvena in socialna inteligentnost, ki že prehajajo v nadarjenosti. Vendar naj bi bile vsem zvrstem bolj ali manj skupne komponente, ki so zelo pomembne za reševanje problemov: (a) *analitične sposobnosti*, npr. identifikacija problema, definiranje narave problema, predvidenje strategije reševanja problema in razlaga rešitev; (b) *kreativne sposobnosti*, potrebne za reševanje problemov v spremenjenih razmerah; (c) *praktične sposobnosti* aplikacije in uporabljanja rešitev v realnosti (Klieme idr., str. 186).

Zlasti te komponente, ki so največkrat nepogrešljive pri nerutinskem reševanju problemov, naj bi problemskoreševalne sposobnosti zbliževale z inteligentnostjo. Vsekakor zelo tesno, če se mišljenje in kognitivno učenje označujeta kot funkcija inteligentnosti ali če se inteligentnost preprosto definira kot zmožnost reševanja problemov. Tedaj veljajo problemske naloge za indikatorje inteligentnosti, katere jedro sta sklepalno in abstraktno mišljenje ter razsojanje.

Seveda pri tem nimamo v mislih neproblemskih rutinskih nalog, pač pa naloge z izrazitimi problemskimi obeležji, na primer z nekim nasprotjem ali protislovjem. Kolikor kompleksnejši je problem, toliko zahtevnejše analitično reševanje zahteva in toliko bolj sporno je razmejevanje inteligentnosti in problemskoreševalnih sposobnosti, kar dokazujejo ne le učna praksa, pač pa tudi raziskave, npr. Kliemejeve (str. 196). Njegove ugotovitve postavljajo splošne temeljne kognitivne sposobnosti, na primer razsojanje in sklepalno mišljenje kot komponenti inteligentnosti, v središče problemskoreševalnih sposobnosti. V tej bližini so tudi predmetno znanje s področja določenega problema in pa problemskoreševalne kompetence za pisne reševalne postopke, na primer pri projektnih nalogah, bralne, matematične in naravoslovne problemskoreševalne

kompetence ter kompetence obvladanja računalniških reševalnih postopkov pa so enako oddaljene od središčnih temeljnih kognitivnih sposobnosti. Ti rezultati dokazujejo prejšnjo trditev, da so problemskoreševalne sposobnosti večdimenzionalne, povezane tudi z inteligentnostjo in nadarjenostjo.

7.3 Motivacija

Ker je veliko učencev nekritično prepričanih o zadostnosti svojih reševalnih zmoglosti, se ogibajo trudu, izrabi moči in časa, ki bi jih morali nameniti novemu dodatnemu usposabljanju. Zato je, kot za vsako učno dejavnost, usposabljanje učencev tudi za ustvarjalno problemsko učenje odvisno predvsem od njihove *motiviranosti*.

Na splošno velja, da je problemski pouk, če je pravilno voden, že sam po sebi motivacijski, zato zanj učencev največkrat ni treba še posebej motivirati. Omogoča jim nova spoznanja, izkušnje in metode, potešitev vedoželjnosti in spoznavnega hotenja, nelagodnega neravnotežja med znanim in neznanim, doživetje prave vrednosti in potrebnosti učnega iskanja ter najdenja, mišljenja in vrednotenja, doživljanje samozaupanja v novih položajih, notranjo neodvisnost in avtonomnost v skladu z lastnimi interesi. To so nujne sposobnosti, lastnosti in poteze sodobnega človeka, ki jih nikoli več ne bo mogel zanemarjati ali celo obiti, hkrati pa učence intrinzično toliko motivirajo, da postane njihovo učenje, mišljenje in ravnanje ne le prisilna navada, marveč prostovoljna in svobodna potreba. Tedaj jim učne vsebine ni treba vsiljevati oziroma kakor koli varljivo garnirati ali, kakor pravi J. Dewey, prevleči grenko pilulo učenja s sladko prevleko, da bi jo učenci lažje pogoltnili.

Vendar te možnosti problemskega pouka ne smejo biti prepuščene spontanosti in stihijskosti. Če niso dovolj spodbujevane in usmerjevane, se rade ustavljajo izpod stvarnih možnosti subjekta ali pa razvijajo v nezaželene kompetencijske smeri. Tedaj je premalo upoštevan ključ otrokovega razvoja, namreč optimalni trud, premagovanje primernih ovir, nenehno naprežanje, da bi se z individualiziranim učnim funkcioniranjem kar najracionalneje razvijale vse njegove psihofizične sposobnosti in lastnosti. Podobne so posledice, če telesni, intelektualni, čustveni in hotenjski osebnostni segmenti niso sinhronično aktivirani, če je ta ali oni zanemarjen. S tem vprašanjem so se intenzivno ukvarjali mnogi strokovnjaki, na primer P. J. Galperin s teorijo o etapnem formiranju duševnih procesov ali L. N. Zankov s poukom na »visoki ravni zahtevnosti«.

Zato naj učitelj ne prehitveva s svojim posredovanjem, diskretno naj ga ponudi šele, ko učenec reševalni napaki sam ni kos. Največkrat izrabi učenčeve neposredne reševalne zagate in nanje naveže povsem konkretno, povečini parcialno pomoč. V teh primerih učenec navadno ni le močno motiviran za pomoč, marveč o njej in njeni vsebini tudi razmišlja. Druga možnost pomoči je povezana s splošnim delovnim pogledom učenca in učitelja na prehojeno reševalno pot, z analitičnim miselnim ocenjevanjem le-te. Pri tem so upošteevane ne le težave, na katere je učenec naletel, marveč tudi pozitivni, morda celo izvirni rezultati. V obeh primerih je pri (ne)posredni učni pomoči treba najti diagnozo neuspešnega

reševanja ali težav, identificirati in ozavestiti vzroke, tudi za morebitno učno nemotiviranost. Ne tako redko so vzroki povezani z učenčevo negativno samopodobo, na primer: »Slovnica mi že od nekdaj ne leži«, »Pitagorovega izreka nikoli ne bom razumel«, »Nisem teoretični tip« itn. Nemški raziskovalci so razdelili učence osmih razredov obvezne šole na samozavestne in nesamozavestne. Z njimi so izvajali enak program urjenja problemskih zmožnosti, le da so pri zadnjih vplivali tudi na njihovo samozavest. Rezultati so pokazali, da so nesamozavestni izboljšali ne le reševalne rezultate, marveč tudi svojo samopodobo. Podoben eksperimentalni rezultat navaja M. Colgrove (Kvašičev 1980, str. 146). Že napotek, na primer pri reševanju problemov se držite svoje izvirnosti, je pripomogel, da so dosegli študenti boljše reševalne rezultate. Preprečevanje takih osebnostnih zavor zvišuje učenčeve ambicije, da si prizadeva za vedno višje reševalne rezultate.

Problemski pouk ustreza tem zahtevam, zato ima pomembno psihološko motivacijsko moč, tako za problemski kakor tudi za neproblemski pouk. Vendar le, če so izpolnjeni predvsem trije pogoji: da je učna situacija za učenca zares problemska, se pravi dovolj zapletena, da je težavnostno prilagojena njegovim učnim zmožnostim, torej individualizirana, in da je smiselna, povezana z njegovimi izkušnjami ali stvarno potrebo.

Vendar moramo biti realni in upoštevati, da mnogih učencev marsikaj ne zanima, pa četudi jim je predstavljeno v problemski obliki. To pa še ne pomeni, da je učitelj nemočen. Česar ni, je pogosto mogoče poroditi, na primer s kakšno zanimivo skrivnostjo, dvomom, presenečenjem, zapletenostjo, nejasnostjo, nasprotjem, protislovjem. Podobne učinke imajo na primer rebusi, uganke, povezave problemov s prostim časom, potovanjem, z zgodovinskimi osebnostmi in dogodki, s kakšno avanturo, junaštvom in še zlasti z njihovimi lastnimi izkušnjami. Tudi takšne situacije morejo v učencu temeljni intrinzični motivacijski vzvod, namreč za človeka tako značilno notranjo napetost med občutenjem nepoznanega, problemskega, in težnjo po iskanju odgovorov ter razrešitev, med porušenim spoznavnim ravnotežjem in njegovim ponovnim vzpostavljanjem. Ker bi se tega neravnovesja radi znebili, bodo novi temi zbrano sledili. Gre za privlačno zlasti uvodno motiviranje v obravnavanje neke nove učne teme.

V individualni, dvojični in skupinski organizaciji (ne)problemskega pouka bodo učenci še posebej življenjsko spoznavali in občutili ter še bolj motivirano razvijali problemskoreševalne sposobnosti in spretnosti, sami ugotavljali, katere sposobnosti, vedenje in metodične spretnosti so potrebne za rešitev določenega problema, ločevali bistvene in manj bistvene informacije, se učili, kje jih iskati in kako jih uporabljati v praksi, si razvijali kooperativne sposobnosti in lastnosti ter kritičnost pri ocenjevanju svojega in tujega učnega dela. S takim učenjem, ki ga mora podpirati tudi motivacijska moč ugodne učne klime, bodo učenci najbolj neposredno spoznali, da se vse človekovo življenje giblje med konfliktnostjo neznanega in sproščenostjo najdenega, v preseganju nasprotij, čeprav ta harmonija ni v bistvu nikoli dosežena, in da je posameznik najuspešnejši tedaj, kadar zna svoje moči usklajevati in povezovati s skupnimi. V tem položaju se znajde otrok že v igri, a še bolj učenec pri učenju in odrasli pri delu.

Zaradi motivacijske moči problemskega učenja je treba podobne motivacijske probleme vključevati tudi v sicer neproblemsko potekajoči pouk. Iz problemske situacije izhajajoča motivacija je najzanesljivejša. Znane so izkušnje učiteljev, kako se učenci disciplinsko umirijo in prisluhnejo razlagi, če jih zaposli s kakšno problemsko »kostjo«, ki terja intenzivno razumsko angažiranje. Tudi to dokazuje, da ni utemeljeno pogosto obdolževanje učencev, da so učno leni in nezainteresirani, pač pa prej velja, da ne znamo vzbuditi njihove učljivosti.

8 Razvijanje problemskoreševalnih sposobnosti

Že med besedilom se ni bilo mogoče izogniti kakemu poudarku, da učencem problemske učne zmožnosti niso dane same po sebi, marveč jih je treba nenehno in sistematično razvijati, zlasti mišljenje in sposobnosti učenja, združene v že omenjenem skupnem pojmu kognitivna vzgoja. Da je to mogoče, danes ni več sporno, ni pa tako jasno, kako organizirati trening miselnih in učnih sposobnosti, pogosto imenovan »kognitivni ali metakognitivni trening«, kot sestavina pojma »kognitivna vzgoja«. Nekateri razmišljajo celo o posebnem učnem predmetu za razvijanje miselnih sposobnosti in iščejo podobne primerjave, sicer za pomnjenje in spomin, daleč v preteklosti, ko je na primer 477 let pred našim štetjem Simonid s Keosa razvil sistem za urjenje spomina, današnji pojem »method of loci« pa pomeni znane tovrstne metode, ki sta jih dobro opisala že Ciceron in Kvintilijan. Teh prizadevanj je bilo v srednjem veku še več, ker je bil spomin ljudem, ki niso znali brati in pisati, pomembna komponenta njihovega znanja (Büchel 2000, str. 289).

Leta 1989 je sovjetska Akademija znanosti organizirala posebno posvetovanje vidnih strokovnjakov, kako razvijati mišljenje s posebnim učnim predmetom (prav tam). Zamisel se zdi nenavadna, dokler upamo, da je ta trening mogoč z drugimi učnimi predmeti. Če pa bomo v tem obupali, bo postal takšen učni predmet, katerega težišče ne bo na vsebini, marveč na obliki oziroma metodi, na primer igranje šaha ali reševanje rebusov, povsem realna in nujna zamisel.

Kakor rečeno, danes ni več sporno, da je problemske učne zmožnosti mogoče razvijati, ni pa tako nedvoumnega odgovora na vprašanje o poteku tega usposabljanja. Razlike so na vsebinski ravni, se pravi, kaj oziroma katere problemske zmožnosti razvijati, kakor tudi na metodični, se pravi, kako naj to usposabljanje poteka. S tem smo že pri novi temi, ki bi bila vredna posebne obravnave.

Literatura

Aebli, H. (1989). *Zwölf Grundformen des Lehrens*. Stuttgart: Klett-Cotta.

De Bono, E. (1992). *Tečaj mišljenja*. Ljubljana: Ganeš.

Büchel, F.P. (2000). *Lernförderung bei Jugendlichen. Grundsätzliche Überlegungen und Prinzipien der Umsetzung*. V: *Bildung und Erziehung*, let. 53, št. 3, str. 287–305.

- Cencič, M. (1991). Problemski pouk. Izbrana poglavja iz didaktike. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Drobnič Vidic, A. (2006). Problemsko naravnano učenje tujega strokovnega jezika. V: Pedagoška obzorja, let. 21, št. 2, str. 24–41.
- Džordžević, M., Janković D. (1984). Pitanja i zadaci problemskog karaktera. Kruševac: Inovacije u nastavi.
- Falатов, M. V. (1992). Življenje je učna ura. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.
- Haider, G. in Reiter, C. (ur.) (2004). PISA 2003 – Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Nationaler Bericht. Graz: Leykam.
- Jaušovec, N. (1983). Problemski pouk in razvijanje ustvarjalnosti. Maribor: Pedagoška akademija.
- Klieme, E. idr. (2001). Problemlösen als fächerübergreifende Kompetenz : Konzeption und erste Resultate aus einer Schulleistungsstudie. V: Zeitschrift für Pädagogik, let. 47, št. 2, str. 179–200.
- Kunst Gnamuš, O. (1989). Nasprotje kot spoznavno in družbeno razmerje. V: Sodobna pedagogika, let. 40, št. 9/10, str. 391–405.
- Kvašček, R. (1975). Podsticanje i sputavanje stvaralačkog ponašanja ličnosti. Sarajevo: Svjetlost.
- Kvašček, R. (1980). Sposobnost za učenje i ličnost. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Lermen, M. (2002). Komponenten eines Problemorientierten Virtuellen Seminars: Anforderungen, Ablauf und zentrale Elemente. V: Unterrichtswissenschaft, let. 30, št. 4, str. 357–366.
- Lerner, I. J. (1984). Metode problemske nastave i formiranje stvaralačkih potencijala učenika. Kruševac: Inovacije u nastavi.
- Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
- Neber, H. (2004). Förderung epistemischen Fragens in Religionsunterricht. V: Unterrichtswissenschaft, let. 32, št. 4, str. 308–320.
- Ničković, R. (1970). Učenje putem rešavanja problema u nastavi. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Niegemann, Helmut M. (2004). Lernen und Fragen: Bilanz und Perspektiven der Forschung. V: Unterrichtswissenschaft, let. 32, št. 4, str. 345–356.
- Poljak, V. (1989). Problemska nastava. Pedagoška enciklopedija 2. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Preckel, Daniel (2004). Problembasiertes Lernen: Löst es die Probleme der traditionellen Instruktion? V: Unterrichtswissenschaft, let. 32, št. 3, str. 274–287.
- Potkonjak, N. (2003). XX vek: ni »vek deteta« ni vek pedagogije: ima nadeXXI vek. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Renkl, A. (2001). Explorative Analysen zur effektiven Nutzung von instruktionalen Erklärungen beim Lernen aus Lösungsbeispielen. V: Unterrichtswissenschaft, let. 29, št. 1, str. 41–63.
- Roth, L. (1976). Handlexikon zur Erziehungswissenschaft. München: Ehrenwirth.
- Rubinstejn, S. L. in Klemm, P. G. (1961). Das Denken und die Wege seiner Erforschung. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften.

- Sembill, D. in Gut-Sembill, K. (2004). Fragen hinter Schülerfragen – Schülerfragen hinterfragen. V: Unterrichtswissenschaft, let. 32, št. 4, str. 321–333.
- Stark, R. idr. (2001). Wege zur Optimierung eines beispielbasierten Instruktionsansatzes: Der Einfluss multipler Perspektiven und instruktionaler Erklärungen auf den Erwerb von Handlungskompetenz. V: Unterrichtswissenschaft, let. 29, št. 1, str. 26–40.

STRMČNIK France, Ph.D.

PROBLEM-ORIENTATION AS A NECESSITY OF CONTEMPORARY EDUCATION

Abstract: The article proves the need for contemporary education to be problem-oriented. By motivating students intrinsically and co-ordinating informative and formative educational tasks in the best way, it contributes the most to overcoming its present weaknesses. After the author explains that the essence of such education is primarily to raise the issue of study contents, methods and the whole communication style, which he joins together in a special didactic principle on the problematic nature of education, he moves over to the characteristics and conditions of problem-oriented education, for instance: the difficulty to resolve a problem, the time when this strategy is appropriate, its gradual introduction, the mental and learning processes and competences joined in the 'cognitive education' notion that are in the forefront, the development level of problem-resolving competences in certain European and other countries.

Keywords: problem, problem-resolving education, problem resolving, opposition, contradiction, pedagogic culture, problem-resolving modalities, motivation, cognitive education, problem-resolving competences.

Učenec in kultura.

Drugi smoter šole je vsebinsko zelo blizu prvemu in ga moremo izvesti iz njega. Tiče pa se posebnega razmerja med učenci in med ono kulturno vsebino, ki jo učitelj posreduje in ki naj oblikuje učenčevo dušo. To razmerje naj bo namreč podobno onemu med učiteljem in med splošno kulturo. Kakor naj bo zveza med kulturo in učiteljem zelo intimna in naj učitelj goji kulturo, ker jo šteje za zelo vredno stvar, tako naj postane kultura tudi učencem toliko vredna, da jo bodo vzljubili in začutili tudi kulturno vrednost in pomembnost šole. Učiteljeva dolžnost je, pokazati učencem kulturne vsebine na tak način, da tudi oni občutijo notranjo vrednost teh vsebin in jo zato radi sprejemajo. Isti smoter šole moremo izraziti tudi tako, naj poskuša učitelj učencem kulturo duševno približati in naj jo razvija in posreduje tako, da bodo učenci občutili, da ima šola res kulturne namene in da je vsa prežeta s kulturnim delom. Učenci naj vzljubijo kulturo in radi nje tudi šolo, ki jim to kulturo posreduje. Sami naj občutijo, da jim je šola duševno in duhovno potrebna in da je res kulturna ustanova, v kateri se njihove duše bogatijo s kulturnim duhom. Zato naj postane šola učencem pravi »dom kulture«, obenem pa še dom veselja in duševnega razmaha. Radi tega, ker so vzljubili kulturo, naj se počutijo v šoli »res doma« in naj z veseljem v duši sprejemajo kulturne vrednote. To veselje do šole in do kulturnega dela pa bo dalo tudi njihovim duševnim silam in sposobnostim mogočnega razmaha. Začutili bodo, da se duševno in duhovno razvijajo in to doživetje jih bo zopet tesneje spojilo s šolo in kulturo. Šola se jim bo pokazala kot resnična delavnica, v kateri naj ne dela samo učitelj, marveč kjer se izplača, da se radi samih sebe kulturno udejstvujejo tudi učenci.

Peter Kovačič Peršin

K celostni podobi človeka

Povzetek: Izhajam iz enega temeljnih vprašanj sodobne misli: kaj je človek; pri tem se opiram na analize filozofov M. Schelerja, M. Bubra, M. Heideggerja, E. Levinasa, K. Jaspersa in H. Arndt. Nato se osredotočim na tri vidike sodobne podobe človeka, kakor jo odpira personalistično orientirana filozofska antropologija: človek je bitje dihotomične narave, človek je bitje soodnosnosti, človek je etično bitje. Človek je potopljen v svet biološke nujnosti, vendar ima težnjo, da danosti presega, zato je presegajoče, transcendentno bitje. Po svoji biološki in družbeni danosti je bitje soodnosnosti, kot tak pa lahko vzpostavlja osebni odnos do drugega in do narave, ali pa ostaja ujet v predmetni odnos. V osebnem odnosu drugega in drugo sprejema v sobivanje, v predmetnem pa ga pretvarja v uporabno reč zase. Sobivanje predpostavlja odgovornost za drugega. Osebna odločitev za odgovorno delovanje je izraz etične zavesti. Po etični drži se človek počlovečuje in najizraziteje presega svojo biološko danost. Za sklep podajam aplikacijo teh ugotovitev na vzgojo, ki naj bi oblikovala celostno in etično zrelo osebnost, in poudarjam, da je pri vzgoji bistven medoseben odnos med vzgojiteljem in gojencem.

Ključni pojmi: filozofska antropologija, dihotomičnost človeške narave, osebni odnos, predmetni odnos, presegajočnost, etična uzavestitev, etično bivanje, soodnosnost, sobivanje, odgovornost, vzgoja, vrednote.

UDK: 37.01

Izvirni znanstveni prispevek

Peter Kovačič Peršin, univ. dipl. teolog, slavist in komparativist

Zastavitev vprašanja

Morda je temeljni problem sodobne misli, da ne zmore dati zadovoljivega odgovora na vprašanje: kaj je človek. Jasno pa se misleci različnih idejnih usmeritev zavedajo, da je od vizije o človeku in njegovem položaju v svetu odvisno, kako človek biva, kako se dogaja kot družbeno bitje in kakšna bo njegova prihodnost. Vprašanje o človeku je postalo že od Kanta eno osrednjih vprašanj filozofije, saj je že on razglasil filozofsko antropologijo za temeljno filozofsko vedo, a odgovora na temeljno vprašanje, kaj je človek, ni zmožal podati.¹ Ta zadrega ostaja dediščina vse pokantovske filozofije in tudi sodobna antropološka misel si ne dela utvar, da lahko poda celosten, vsezavezujoč odgovor na to, zagotovo ključno vprašanje človeške zavesti. Zato je pri premišljevanju o tem problemu pošteno, da avtor začrta polje svojega raziskovanja in s tem opozori na mogoči domet svoje misli. Moje razmišljanje se giblje v obzorju sodobne filozofske antropologije, in sicer personalistične orientacije, in zasleduje težnjo vzpostaviti novo celostno (integralno) podobo o človeku, kakor jo vidi personalizem.

Eden najvplivnejših filozofov prve polovice 20. stoletja, utemeljitelj sodobne filozofske antropologije Max Scheler, je prišel do ugotovitve, da »/.../ v nobenem obdobju zgodovine človek samemu sebi ni bil tako problematičen, kot je v sedanjosti.« (Scheler 1998, str. 7) Čeprav sodobni ljudje osvajamo vesolje, prodiramo v osnovo materije in biosa, ne zmoremo celostnega pogleda na pojav človeka. Scheler sklepa, da sodobne znanosti ne morejo uresničiti enotne podobe o človeku zato, ker so izrazito parcialno usmerjene. Tako »čedalje bolj rastoče množstvo specialnih znanosti, ki se ukvarjajo s človekom, /.../ neprimerno bolj zakriva človekovo bistvo, kot pa ga osvetljuje« (prav tam, str. 7).

A problem je danes videti globlji. Doslej veljavni pojem humanitas se spreminja v svojem bistvu. Fascinantnost biti – namreč, da nekaj sploh je, in ne nič – kar je bilo še tudi temeljna preokupacija eksistencializma, ni več tisto, kar vznemirja človeka kibernetične civilizacije. Ta človek postavlja v obzorje

¹ »Ta antropologija ne zajema celotnega človeka. Zdi se, da se je Kant obotavljal, da bi si vprašanje, ki ga je formuliral kot temeljno, zastavil tudi v svojem dejanskem filozofiranju.« (Martin Buber, Problem človeka, Ljubljana 1999, str. 9–10)

svojega interesa tehne obstajanja. To dejstvo je ugotavljal že Martin Heidegger, ko je razglabljal o bistvu krize moderne zavesti. Trdi, da izgubo mišljenja biti nadomešča človek te civilizacije s tem, »da si pridobi veljavo kot τέχνη« (Heidegger 1967, str. 185), se pravi, da instrumentalizira mišljenje tako, da mu omogoča uporabo bivajočega. Mišljenje postaja svojevrstna tehnika razumevanja in razlaganja bivajočega s ciljem, da obvladuje, upravlja in uporablja bivajoče po svoji ciljni naravnosti, v skladu s svojim interesom. To obzorje mišljenja se nazorno razkriva prav na pojmovanju človeka, ki ga sodobne naravoslovne in tudi že humanistične znanosti razumejo kot bitje, ki ga je mogoče povsem razložiti brez preostanka skrivnosti bivanja, in celo preoblikovati, izdelovati po poljubni zamisli. Ta ideja o človeku ni le plod znanstvene fantastike, pač pa že zadeva genskega inženiringa in prav tako vseh ideoloških manipulacij oblikovanja človeške osebnosti. S tem kibernetična civilizacija ne postavlja več v središče svojega obzorja humanitas kot nekakšno duhovno bitnost, pač pa človeka kot biološko-tehnološki organizem oziroma stroj; in zato njeno najgloblje prizadevanje ni usmerjeno k humanizaciji, k počlovečenju človeka, pač pa k obvladovanju in s tem k uporabi vsega bivajočega, tudi človeka. Dokler smo se bili znotraj klasičnega razrednega boja in ideoloških preprirov o naravi človeka, družbe in sveta, smo se še vedno dogajali znotraj obzorja humanitas, vsi zavezani človečnosti človeka, četudi smo jo razumeli izključujoč drug drugega in smo ideološko manipulirali s človekom pri njegovi vzgoji, umestitvi v svet produkcije itn. Civilizacija kibertehnologije, ki se poraja, vstopa v drugačno obzorje. V zavesti sodobnega človeka se zarisuje pojmovanje, ki se ne bo več utemeljevalo na razumevanju človekovega bivanja kot o razvojni odprtosti, na pojmovanju človeka kot bitja svobode, ki je sposobno presegati svoje biološke in zgodovinske danosti, ampak razume pojav človeka le kot posebno obliko biološko-tehnološkega obstajanja. (Kroflič, Kovačič, Šav 2005, str. 40–41)

Sodobni čas torej ni zaznamovan le z razpadom enovite vizije o svetu in človeku in z vznikom množstva parcialnih podob. Predstava o človeku kot visoko razvitem tehnološko-biološkem (u)stroju ni le ena takih slik, pač pa pomeni tudi zaton metafizične podobe o človeku in nadomeščanje te podobe z znakovno predstavo. Kolikor bolj prevladuje ta predstava, toliko večja je dehumanizacija (razčlovečenje) človeka. (Prav tam, str. 60) Če je po Schelerju vzrok za zatemnitev celostne podobe o človeku prav tehnizacija sodobne znanosti, pa Martin Buber, filozof odnosnosti in človekove medsebojnosti, vidi problem eksistencialno: »Že od davnine človek ve, da je sam sebi najvrednejši predmet preučevanja, vendar se tudi boji ta predmet obravnavati kot celoto, se pravi skladno z njegovo bitjo in smislom.« (Buber 1999, str. 7) Po Bubu je integralna podoba o človeku notranje soodvisna od same postavitve biti človeka, od tega, kako človek samega sebe pojmuje, kako se udejanja in kako osmišlja svoje bivanje, se pravi od načina, kako biva kot človek.

Zakaj se človek boji soočati se s svojim bistvom in smislom lastnega bivanja? Na to vprašanje je zelo nazorno odgovoril Janez Svetina, mislec in pedagog, ki je v slovenski prostor prinesel bogastvo vzhodne misli, predvsem svojega učitelja Šri Aurobinda, in je že v osemdesetih letih prebujal slovensko javnost s svojimi

pogledi o potrebnosti novih konceptov vzgoje in se ob tem zavzemal za vzgojo celostne osebnosti: »Človek, ki vidi v sebi le še žival, četudi žival z razumom in vso moderno tehnologijo, v veselju pa le medzvezdno praznino ali nesmisel, mora začeti izgubljeni svojo pokončno držo in vse bolj padati spet nazaj v barbarstvo in animalizem. Zakaj človeku so za njegovo naporno pokončno držo potrebni žlahtni in vzvišeni ideali, ki kličejo in pritegujejo kvišku, da bi lahko še naprej stal pokonci in se upiral silam težnosti v sebi /.../. Če naj ostane človek ali celo postaja vse bolj človeški, mu je potrebna tudi velika vera v človeško poslanstvo in dostojanstvo, ki pa mu je ne more dati prepričanje, da je samo žival.« (Svetina, Slovinci in prihodnost, str. 205) Ob tej slikoviti aluziji na evolucijski razvoj človeka, ki poudarja, da se ta ni končal na biološki ravni, pač pa se nadaljuje na ravni zavedanja in samooblikovanja človeka kot razvojno odprtega bitja, Svetina zelo določno opozori na enega ključnih problemov današnjega umeščanja človeka v kozmosu: »Če bi bil človek tudi moralno ali duhovno vsaj enako razvit, kot je zdaj intelektualno, bi znal na razumnejši in harmoničnejši način uporabljati znanost in velikanske sile, ki mu jih daje v roke /.../«. (Svetina 1992, str. 224)

Svetina seveda ni naivno mislil, da je mogoče obnoviti predmoderno podobo o človeku. Če je sekularizacija prinesla zatemnitev podobe človeka kot bogu podobnega bitja, se za Levinasa odpira ključno vprašanje: Kako se je moglo dogoditi, da je bilo izbrisano tudi obličje človeka, kar je povzročilo in še povzroča množično ubijanje ljudi? Obličje je po Levinasu podoba človeka, ker je najbolj izpostavljen in ranljiv del njegovega bitja, ki pa s svojo pojavnostjo prebujata v sočloveku vest in terja: ne ubijaj. In da bi bilo množično ubijanje mogoče, je bilo treba obličje zabrisati v silhueto, izničiti človeško bitje v predmet uporabe. (Levinas 1998, str. 57–61)

Prav ta temna plat sodobne zgodovine zahteva, da oblikujemo novo celostno vizijo človeka, da bi našli sodobnemu položaju ustrezno možnost, kako biti in postajati vse bolj človeški v svetu, ki se razčlovečuje.

Človek – dihotomično bitje

Kakšno podobo o človeku odpira kritična filozofska antropološka misel moderne dobe? Max Scheler na podlagi antropološko filozofskih analiz ugotavlja: »Bistvo človeka in to, kar je mogoče imenovati njegov posebni položaj, je postavljeno visoko nad tem, kar imenujemo inteligenca /.../. Toda napačno bi bilo tudi, če bi si tisto novo, kar človeka spreminja v človeka, zamišljali kot novo bistveno stopnjo psihični in vitalni sferi pripadajočih funkcij in sposobnosti, ki jo je mogoče dodati psihičnim stopnjam: čustvenemu nagonu, instinktu, asociativnemu spominu, inteligenci in izboru, in katere spoznanje bi bilo v pristojnosti psihologije in biologije. – Novi princip se nahaja zunaj vsega tistega, kar lahko v najširšem smislu imenujemo 'življenje'. To, kar samo človeka naredi za 'človeka', ni nova stopnja življenja – /.../ – temveč princip, ki je vsemu in vsakemu življenju /.../ nasproten /.../. Resnično novo bistveno dejstvo, ki ga kot tako sploh ni mogoče zvesti na 'naravno evolucijo življenja', temveč, če sploh na

kaj, potem samo na najvišji temelj reči samih: na isti temelj, katerega ena sama velika manifestacija je 'življenje'. Že Grki so poznali ta princip in ga imenovali 'm'. Mi bomo za ta X raje uporabili širšo besedo, besedo, ki sicer zaobjema pojem 'uma', vendar pa poleg 'mišljenja idej' zajema tudi določeno vrsto 'zrenja', zrenja prafenomenov ali bistvenih vsebin, nadalje določen razred volitivnih in emocionalnih aktov, kot so dobrotu, ljubezen, kesanje, strahospoštovanje, duhovno čudenje, blaženost, obup in svobodna odločitev – besedo 'duh' /.../ (Bistveno za) 'duhovno' bitje (je, da) torej ni /.../ vezano na nagone in okolni svet, temveč je 'prosto okolnega sveta' in /.../ 'odprto v svet' /.../.« (Scheler 1998, str. 32–34)

Človek je torej znotraj biološkega sveta tisto bitje, ki s svojim duhom biološko danost presega. To spoznanje ne zanika biološke narave človeka, toda poudarja njegovo zmožnost preseganja danosti in samopreseganja. Dejstvo transcendiranja potrjuje že sam razvoj znanosti in tehnike, ki razkriva, da je človek bitje, ki se ne ustavi pri doseženem, ampak vedno teži k preseganju že obvladanih prostorov svojega prebivanja v svetu. Ker je človek presegač se bitje, njegova temeljna možnost ni v prisvajanju in posedovanju predmetnosti, pač pa v nenehnem napredovanju, v širitvi svojih bioloških, materialnih, duševnih in duhovnih moči. Znanost in tehnika kot izraz te človekove zmožnosti sami po sebi nista naravnani predvsem v obvladovanje bivajočega, pač pa služita predvsem širitvi prostorov človekove uresničitve. Od človeka je odvisno, kakšen namen jima daje. Človek z vsem svojim zgodovinskim pojavom razkriva, da je bitje v razvoju, bitje nenehne možne rasti. To pa je mogoče zato, ker ni pogreznjen zgolj v svet biološkega, kakor so živalska bitja, pač pa kot bitje duha svojo biološko naravo presega in jo s tem osmišlja tudi prek njenih meja.

Kot presegač se bitje je bitje svobode, a je hkrati tudi bitje nujnosti. Pripada biološkemu svetu in njegovim nujnostim, a hkrati ima sposobnost, da možnosti biološkega širi, presega. Pravimo, da je človekova narava dihotomična (narava dveh komplementarnih bitnosti). V tem je naša meja in hkrati možnost. Nismo absolutno svobodna bitja, zato pa smo samopresegača se bitja, ki jih k presegačosti žene prav zavest o absolutnem kot nečem možnem. Zavest in izkustvo, da človeško bitje napreduje v vsakem pogledu, se krepi iz ideje, da je bivanje absolutna odprtost. A ta zavest o absolutni možnosti se hkrati prepleta z zavestjo o meji človeške eksistence in bivajočega nasploh. Iz te naše dihotomične, dvojnostne zavesti in narave izhaja tragični paradoks človekovega bivanja v svetu, ki je svet nujnosti. In tej nujnosti smo podvrženi ne samo zaradi odvisnosti od lastne biološke narave, saj že naše telo samo po sebi razkriva vso determiniranost biološke danosti človeškega bitja in krhkost našega obstajanja že s tem, da smo smrtni. Tudi na področju človekovega duhovnega udejanjanja se razkriva, da smo bitja, ujeta v svet nujnosti. Naš temeljni odnos je hkrati svoboda in sužnost. Človekova svoboda je omejena s sužnostjo predmetenju vsega, kar nam je tako ali drugače dano v soobstajanje. Vsak človeški odnos je, četudi je izraz svobode in ga vzpostavljamo iz svobodne volje, takoj podvržen predmetenju in s tem polaščanju drugega, pa naj gre za naravo, za uporabne stvari ali za sočloveka. Človek sočloveka lahko dviga v sobivanje, v medsebojnost, ali pa ga predmeti v uporabo za lastne interese. Tudi najintimnejši medčloveški odnos je položen v to dihotomično razpetost in zaradi tega v tragičen paradoks: kako biti.

Tu pa se odpira drugi bistveni vidik sodobnega razumevanja bistva človeka, namreč v dejstvu, da je človek bitje soodnosnosti.

Človek – bitje soodnosnosti

Martin Buber razume vprašanje človeka predvsem kot problem soodnosnosti: »/.../ individualistična antropologija, ki se v bistvu ukvarja le z odnosom človeške osebe do same sebe /.../, ne more pripeljati do spoznanja bistva človeka. Na Kantovo vprašanje Kaj je človek? /.../ (je mogoče) odgovoriti samo na podlagi motrenja človeške osebe v celoti njenih bistvenih odnosov z bivajočim /.../« (Buber 1999, str. 120) V svojem temeljnem delu Dialoški princip izhaja iz osnovne ugotovitve, da obstajata dva temeljna odnosa človeka: odnos jaz – ti, ki je medosebni odnos, in odnos jaz – ono, ki je predmetni odnos človeka do stvari. Človekov odnos do stvari je prisvajajoč si, človek si svet stvari prilašča, stvari in bitja jemlje kot uporabne predmete zase. Medosebni odnosi pa so v svoji čisti obliki dejanja svobode, saj naj bi ne bili pollaščajoci se sočloveka ali narave. Človek naj bi sočloveka ne spreminjal v predmet uporabe, ampak naj bi z njim sobival. A le redkokdaj nam uspe vzpostaviti resnično svoboden medoseben odnos, najpogosteje si človek sočloveka prilašča. Prav odnosi med ljubečimi se osebami se najpogosteje sprevačajo v pollaščajoca se razmerja, ko drug drugega jemljemo za predmet svoje zadovoljitve, lahko le čustvene, v skrajnem primeru celo za svojo lastnino. Odnos jaz – ti, svoboden medsebojni odnos, v katerem drugega brez zadržkov sprejemamo v njegovi integriteti, le s težavo uresničujemo, najpogosteje krni v odnos jaz – ono, v predmetni odnos.

Toda kljub vsemu ima edino človek sposobnost ostvarjati medosebne odnose, v katerih je drugi ne le dopuščen in sprejet v svoji drugačnosti, pač pa tudi dojet kot pogoj moje lastne svobode. V skladu s tem je medosebni odnos (medsebojnost) izrazito duhovni odnos, ki izvira iz udejanjanja izvorne svobode človeka. Živali vzpostavljajo le biološka razmerja, pri primatih morda opazamo rahlo preseganje gole determiniranosti, ki pa se ne dvigne nad obliko nekakega čustvovanja in zasnov inteligentnega vedenja. Človek, celo podpopvprečno psihično razvit, pa tudi biološke odnose skuša vedno dvigniti nad zgolj nagonsko raven, ne samo v območje obrednega (rituala), simbolnega, čustvenega, pač pa tudi na raven osmišljanja. Medosebni odnos se začne tu, v obzorju smisla. Zato je medosebni odnos lastnost, ki spričuje človeškost in določa človečnost človeka.

Osebni, personalni odnos dejansko človeka šele vzpostavlja, vzpostavlja v njegovi humaniteti. Najprej kot odnos, s katerim presegamo zamejenost zase in se dojemamo kot bitje za drugega. V tej darujočnosti bivanja najdeva človek svoj temeljni bivanjski smisel, da namreč ne živi v prazno, ampak za drugega, z namenom torej. Medosebni odnos vodi k sobivanju. Sobivanje razumemo kot tisti način človekovega bivanja, v katerem posameznik presega sebično, samonamembno življenje in dojema bivanje z drugim kot polnejšo možnost lastne uresničitve.

Po Karlu Jaspersu »človek kot eksistenca sama po svojem bistvu ni nikdar izolirana. Obstaja le v komunikaciji in zavesti o drugih eksistencah /.../ Eksis-

tenca se lahko razvija le v skupnem življenju soljudi v vsem skupaj danem svetu. V pojmu komunikacije tiči pravzaprav neki še ne povsem razvit, a v zametku nov pojem človeštva kot pogoja človekove eksistence. Človeku svojstveno gibanje mislečega transcendiranja in s tem povezan neuspeh mišljenja nas pripeljeta vsaj do spoznanja, da človek kot »gospodar svojih misli« ni le več kot vse, kar misli, ampak je tudi predvsem bitje, ki je več kot sestvo in stremlje prek sebe.« (Arendt 2005, str. 63)

Človek je človek po sočloveku. Najprej smo bitja skupnosti v biološkem smislu. Vsakdo je rojen od drugega človeka, odrašča, se socializira, kultivira in izobrazila v skupnosti s pomočjo soljudi; v osebnost se oblikuje torej po sočloveku. V svetu bivamo lahko le kot soodvisna bitja in polnino bivanja uresničujemo le v medsebojnosti z drugimi. Torej smo v vsem predvsem bitje soodnosov. Človek biva v svetu z drugimi in za druge, ne le zase in nikoli zgolj sam. Iz te zavedajočnosti, da je sobivanje pogoj in možnost našega obstajanja, vznikata tudi etična zavest, zavest odgovornosti za drugega in drugo.

Človek – etično bitje

Ker je človek bitje sobivanja, je etično bitje. Sobivati z drugim zahteva ne le presegati sebično držo: biti zgolj zase, pač pa terja tudi odgovornost za drugega. Judovski filozof Levinas Emmanuel, ki je prepričan, da je temelj filozofije prihodnosti prav etika, trdi, da bližina z drugim prebujata v človeku odgovornost zanj. »Bližnji mi je blizu, /.../ kolikor se čutim – kolikor sem – zanj odgovoren. To je struktura, ki prav nič ne spominja na intencionalni odnos, ki nas v spoznanju priklepa na predmet, pa naj bo ta kakršenkoli, tudi človeški.« (Levinas, Etika, str. 64) Intencionalni odnos predmeti sočloveka in ga pretvarja v uporabno reč zame, s sobivanjem, kjer prihaja bližina drugega do veljave kot vrednota, pa drugega postavljam ob sebe kot vrednoto samo po sebi. Danes je spričo tehnokratske civilizacije predmetna odnosnost prignana do skrajnosti, saj je človek upoštevan le še kot sredstvo uporabe, kot rabna stvar. Tako jemljejo človeka kapital, ideologije in politika, da bi ga obvladovale po vzvodih moči. Ta radikalni intencionalni odnos je mogoče preseči le z osebno odločitvijo za etično sobivanje.

Če je v biološkem smislu človek bitje zase, je kot duhovna bitnost bitje za drugega; in biti za drugega v odgovornosti, skrbi, zavzetosti, ljubezni, sočutju – pomeni bivati etično in smisla polno. Zato se človekov duh najotipljiveje manifestira prav po etični zavesti in držbi. Presegati sestvo in vstopiti v bivanje za drugega je temeljna lastnost biti človek. Sören Kierkegaard je na podlagi svoje kritike nemške idealistične filozofije in njenega racionalističnega utemeljevanja etike prišel do ugotovitve, da etična držba ni rezultat takšnega ali drugačnega racionalističnega utemeljevanja, pač pa bivanjske izbire, po kateri človek postaja človek: »Etično je v človeku to, po čemer on postaja to, kar postaja.« (Kierkegaard, Brevir, str. 17) Človeka po Kierkegaardu torej ne vzpostavlja in ne opredeljuje v njegovi humaniteti predvsem njegov razum, pač pa etična uzavestitev in držba.

Etično bivati pomeni po polomu ideoloških projektov spreminjanja sveta sprejeti sočloveka kot temeljno vrednoto bivanja. Vsi projekti ideološkega spreminjanja sveta, tudi konfesionalni, se v svojih nasledkih postavljajo zoper človeka, ker zavržejo odnos medsebojnosti in pristajajo na uporabo sočloveka za lastne cilje in hočejo oblikovati človeka po svoji viziji. Zato je od projektiranja človeka in sveta nujno sestopiti v etično bivanje. To pa pomeni na ravni medosebnih odnosov v odgovorno sobivanje. Odgovornost je po Levinasu »najprej odgovornost za drugega, kot odgovornost za to, kar ni moja stvar«. (Levinas 1998, str. 63) Šele z odgovornostjo vstopam v sobivajoč odnos. »Vez z drugim se splete le kot odgovornost, pa naj bo ta sprejeta ali zavrnjena /.../ Dajati. Skratka, biti človeški /.../. Medčloveške odnose razčlenjujem, kot da bi mi v bližini drugega človeka – onstran podobe, ki sem jo o njem ustvaril – njegovo obličje /.../ ukazovalo, naj mu služim. Obličje me prosi in mi ukazuje.« (Prav tam, str. 64) Obličje, ki je najbolj nezavarovan, zato ranljiv del sočloveka, terja odločitve – bodisi za uničenje, izrabo ali spoštovanje in odgovornost do drugega. Zahteva mojo, ne neke splošne odgovornosti. Odgovornost zato vedno zavezuje posameznika.

Tako pri odgovornosti nastopa moment osebne odločitve, izbire: ali ostajamo v polaševalnem razmerju do bivajočega, ali pa se dvignemo do sobivajočega odnosa. Ali ostajamo v območju statičnega prebivanja v svetu ali pa ga presežemo (transcendiramo). Sobivanje predstavlja princip odprtega, samonamembnost presegajočega prebivanja človeka. Statično bivanje jemlje bivajoče kot predmet prilščanja in uporabe. Sobivanje zahteva sopriznavanje drugega za meni enakovredno bitje, zato kliče k odgovornosti. Principa sobivanja pa danes ni mogoče omejevati le na človeški svet, pač pa ga je nujno razširiti tudi na naravo. Če hočemo ohraniti pogoje za preživetje človeške vrste, moramo z naravo sobivati, jo moramo sprejemati kot človeku enakovredno bitnost, se pravi s polno etično odgovornostjo. Šele to celostno sobivanje lahko postane v sodobnem času avtentični prostor počlovečevanja človeka.

Etos sobivanja bolj nagovarja sočloveka kot vse etične norme, moralne zapovedi in zakoni. Najprej s težo eksistencialnega položaja, ker me odgovorni odnos drugega do mene zavezuje k enakemu ravnanju. Predvsem pa zato, ker je prepričljiva obveza, izhajajoča iz izkustva. Izkustvo pa ima za osebo večjo težo kot utemeljevanje na idejnih predpostavkah ali družbenih normah. Posebno sodobnemu človeku etičnih norm ni mogoče vsiljevati, k njim ga zavezuje predvsem etos sobivanja. Na področju utemeljevanja etike lahko ugotavljamo kot bistveni premik, značilen za čas postideologij, prizadevanje, kako preseči moralni funkcionalizem in s tem vrniti etiki njen izvorni pomen. Prav moralni funkcionalizem kot izraz ideološkega oblikovanja življenja namreč velja za poglavitni vzrok nehumanega ravnanja ideoloških vladavin, ki so v novejši zgodovini zagrešile strahotne zločine zoper človeštvo.

Etosa sobivanja pa seveda ne gre enačiti z intimiteto medčloveških odnosov. Gre za etos temeljne odgovornosti za drugega, ki mora imeti, če naj bo stvarna etična drža, tudi družbeno razsežnost. Prav za tak etos pledira danes vse bolj upoštevana kritičarka totalitarizma in zagovornica politične odgovornosti,

filozofinja Hannah Arendt. »Hannah Arendt (se) /.../ odreka čustvu usmiljenja in sočutja, ki včasih spodriva politično doslednost. Namreč, če se takšno čustvo izkaže za ustrezno v odnosu med posamezniki, pa izgubi vso upravičenost, ko gre za množičnost. Usmiljenje, pa naj ga vzbudi celo trpeče obličje, ne more biti povzdignjeno v politično vrlino, ne da bi se takoj spremenilo v strašno nepravilnost, kakor dokazuje nasilje v času Revolucije. Sočutje do drugih, /.../ (v tem primeru) zaobide enakost in pravično solidarnost /.../« (Personalizem in odmevi na Slovenskem 1998, str. 382) Sobivanje zahteva tedaj tudi polno družbeno angažiranost človeka, kjer se skrb za skupno in odgovornost do drugega udejanja kot vezivo družbenega sožitja.

Če v čem človek presega biološko naravo, jo po etični zavesti, možnosti etične uzavestitve in po etičnem ravnanju. Zato je po Levinasu odgovornost tista lastnost, ki človeka počlovečuje, ga vzpostavlja kot človeka. Mrk etične zavesti pa ga razčlovečuje. Po etični drži človeško bitje postaja to, kar je v možnosti, več od samega sebe, bitje, odprto v razvoj, v evolutivno prihodnost. Tako sta prepričana oba velika antropologa 20. stoletja, Max Scheler in Teilhard de Chardin.

Aplikacija na vzgojo

V sobivanje s sočlovekom stopamo s komunikacijo. Vzgoja je ena izmed osnovnih oblik medčloveške komunikacije. Je tudi najbolj celostna komunikacija, saj zajema vse oblike medsebojnosti. Pri vzgoji je besedna komunikacija nezadostna; če niso besede podprte z vzgojiteljevim ravnanjem, zgleodom, vzgoja ni učinkovita. Robi Kroflič ugotavlja: ».../ vrednote (se) utrjujejo preko potrjevanja otrokovih izkušenj v osebnih stikih v človeški skupnosti. Zato je učitelj kot tista oseba, ki učencu omogoča komunikacijo z vrednotami, zavezan tudi omogočanju takih socialnih izkušenj v šolski skupnosti, ki potrjujejo vrednost humanih odnosov in s tem vrednot, na katerih ti odnosi temeljijo.« (Kroflič, Kovačič Peršin in Šav 2005, str. 107)

Vzgoja kot komunikacija z vrednotami se začne že ob otrokovem rojstvu, v družini. Temelj vzgoje za vrednote predstavlja pozitiven odnos staršev do otroka, če ga sprejemajo z ljubeznijo in ga že od začetka spoštujejo kot samostojno osebo. Od te primarne komunikacije staršev z otrokom je odvisen ves pozneje dograjeni ali neurejeni svet vrednot posameznega človeka in posledično družbe. Odvisno je tudi oblikovanje otrokovega bivanjskega smisla. Še več, smisel življenja si človek ohranja in utrjuje predvsem s pomočjo medosebnih odnosov. Današnji človek smisla ne veže toliko na neko nazorsko strukturo, tudi ne na verovansko vsebino, pač pa predvsem na bivanjsko držo. Zato ta drža ne more biti redukcija neke ideološke pragmatičnosti, pač pa totalna drža sobivanja.

Že s tega vidika je starševska ljubezen tako bistvena podlaga vsake vzgoje. Učitelj lahko gradi na tem temelju in z istih stališč; zanj mora biti učenec prva vrednota, ne doseganje znanja in drugih učno-vzgojnih ciljev ali celo le opravljanje učiteljskega dela kot službe. Le v tem primeru bo učitelj »oseba, ki omogoča učencu komunikacijo z vrednotami«.

Vzgoja potemtakem ni v prvi vrsti tehnično, strokovno vprašanje, ampak etično. Vzgojo bi morali razumeti kot prebujanje k etičnosti. Pedagoškega poklica torej ne gre reducirati na strokovno dejavnost, ni predvsem strokovni poklic, pač pa poslanstvo, kar pomeni osebno predano in odgovorno, etično delovanje. To je morda slišati staromodno, vendar le vzgoja, razumljena kot odgovorno delovanje, ki zahteva celosten odnos vzgojitelja do gojenca, se pravi, da se dogaja kot interaktivna, medsebojnostna komunikacija, z zgledom, s celotnim nastopom in delovanjem pedagoga, ob dosledno strokovnem posredovanju znanja, lahko nagovori učenca in ostvari spontano avtoriteto učitelja, s tem pa da tudi zelene rezultate.

Odgovornost je interaktivna drža, je izraz medsebojne odnosnosti. Ko uporabljamo sintagmo odgovornost avtoritete, je ni mogoče razumeti v pomenu avtoritarnosti, pač pa je mogoča le kot izraz osebnega odnosa, se pravi le tedaj, če nekdo drugega sprejme za avtoriteto in dokler vzgojitelj opravičuje v očeh gojenca svoje ravnanje kot tako. Samoumevne avtoritete danes ni mogoče pričakovati, to je vsakdanja izkušnja staršev in pedagogov. Avtoritarnost, ki je izvajana iz koncepta pravičnosti in s tem zakona, je danes nepredstavljiva celo kot družbeni model, ne le vzgojni. Na njeno mesto lahko stopi le drža medsebojnosti, ki je izraz eksistencialnih kategorij sobivanja: naklonjenosti, skrbi, sočutja, odgovornosti, ljubezni ... Avtoriteta, ki izhaja iz dialoškega odnosa, ni vsiljena, pač pa nastaja kot rezultat spontanega medsebojnega odnosa. Seveda pa tudi ni brezpogojna, pač pa vedno pogojena z ravnanjem, z odnosom vzgojitelja do gojenca. Toda le taka avtoriteta je stvarna in življenjsko plodovita. Ostvari pa jo lahko samo osebno zrelo pedagog. Zato je vzgoja pedagoga v zrelo osebnost prednostnega pomena pri formiranju pedagogov. Izobraževanje pedagogov, ki bi bilo usmerjeno le v osvajanje znanja, vednosti, tehnik vzgojnega dela, bi bilo nezadostno.

Danes se vrtimo okrog podmene, ali je naša šola predvsem izobraževalna ustanova, ki razvija človekov intelekt, manj pa vzgojna. Zato naj bi bilo treba opredeliti jasne vzgojne cilje, da bi šola ob intelektualnem izgrajevanju tudi moralni in duhovni lik učenca. Potreben naj bi bil nov vzgojni koncept oziroma model, ki bi opredeljeval sistem vrednot, ki so nujne za vzgojo celostne osebnosti učenca. Pri vzgoji za zrelo osebnost seveda ne gre zanemariti vidika vrednot. Toda pri opisanem interpersonalnem pristopu ni v ospredje postavljena idejna struktura vrednotnega sveta, pač pa osebna etična drža človeka. Celostne človekove osebnosti namreč ne oblikuje ne nazorska struktura ne ustrezni koncepti vzgoje sami po sebi, pač pa etična uzavestitev in drža. Bistveno je razumeti, da vzgaja predvsem odnos.

Jaspers Karl je svoj spis O pogojih in možnostih novega humanizma sklenil s tole mislijo: »Prihodnost leži v sedanjosti vsakega posameznika.« (Jaspers 1999, str. 55) – To pa je etična naloga, ki zavezuje predvsem osebo. Družbeni mehanizmi se tu izkažejo za neučinkovite.

Literatura

- Arendt, H. (2005). Kaj je filozofija eksistence (Was ist Existenz-Philosophie?). Ljubljana: Apokalipsa.
- Berdjajev, N. (1984). Ja in svijet objekata (Ja i myr objektov). Zagreb: KS.
- Berdjajev, N. (1939). O rabstve i slobode čelovjeka. Paris: YMCY-Press.
- Buber, M. (1999). Problem človeka (Das Problem des Menschen). Ljubljana: Apokalipsa.
- Buber, M. (1999). Dialoški princip (Das dialogische Prinzip). Ljubljana: Založba 2000.
- Heidegger, M. (1967). Izbrane razprave, O humanizmu (Über den »Humanismus«). Ljubljana: CZ.
- Jaspers, K. (1999). O pogojih in možnostih novega humanizma (Über die Bedingungen und Möglichkeiten des neuen Humanismus). Ljubljana: Apokalipsa.
- Kierkegaard, S. (1979). Brevijar (Brevier). Beograd: Grafos.
- Kroflič, R., Kovačič Peršin, P., Šav, V. (2005). Etos sodobnega bivanja. Ljubljana: Založba 2000.
- Levinas Emmanuel (1998). Etika in neskončno (Ethique et Infini). Ljubljana: Družina.
- Personalizem in odmevi na Slovenskem (1998). Ljubljana: Založba 2000.
- Scheler, M. (1998). Položaj človeka v kozmosu (Die Stellung des Menschen im Kosmos). Ljubljana: Nova revija, Phainomena.
- Svetina, J. (1992). Slovenci in prihodnost. Radovljica: Didakta.
- Teilhard de Chardin, P. (1978). Pojav človeka (l'Apparition de l'homme). Celje: MD.
- Teilhard de Chardin, P. (1970). Budućnost čovjeka (l'Avenir de l'homme). Split.

KOVAČIČ PERŠIN Peter

TOWARD AN INTEGRAL IMAGE OF A PERSON

Abstract: The author starts with one of the basic questions of contemporary philosophy: what is a human, based on analyses of the philosophers M. Scheler, M. Buber, M. Heidegger, E. Levinas, K. Jaspers and H. Arndt. He then focuses on three aspects of the contemporary image of a person as opened by personalism-oriented philosophical anthropology: a human is a being with a dichotomic nature, a human is a being of correlation, a human is an ethical being. Humans are plunged into the world of biological necessity, however, they tend to surpass things given by nature, and are therefore a transcendent being. In their biological and social nature, they are beings of correlation and as such they can establish a personal relation with one another and with nature, or can remain trapped in a material relation. In a personal relation they accept another or other things in co-existence, while in a material relation they transform them into a useful thing for oneself. Co-existence presumes responsibility for one another. A personal decision for responsible functioning is an expression of ethical consciousness. In their ethical stance, humans become human and move beyond their biological nature in the most distinct way. To conclude, the author gives an application of these findings to education, which is to form an integral and ethically mature person, and stresses that in education the human relation between the educator and the student is of the essence.

Key words: philosophical anthropology, dichotomy of human nature, personal relation, material relation, transcendence, ethical consciousness, ethical being, correlation, co-existence, responsibility, education, values.

Mojmir Mosbruker

Študija primera izvedbe in evalvacije pouka z uporabo sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije

Povzetek: Pri učenju z uporabo sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije sta učitelj in učenec lahko prostorsko ali tudi časovno ločena. Učenje s takšno tehnologijo je otroku prilagojeno in temelji na specifičnem odnosu učitelj – učenec ter aktivnem samostojnem pridobivanju znanja. V prvem delu je predstavljena sistematika dela s sodobno informacijsko-komunikacijsko tehnologijo (IKT) pri pouku geografije v osmem razredu osnovne šole na primeru izdelanih spletnih učnih predlog o Avstraliji, osrednji del pa predstavljata izpeljano praktično učenje z uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije in evalvacija dela. Izvedba in evalvacija učenja z uporabo računalnika sta pokazali, da je uporaba sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije za učence zanimiva in priročna, da omogoča aktivno pridobivanje znanja in spretnosti, spodbuja dejavnosti, ki vodijo k večjemu interesu in ustvarjalnosti, omogoča visoko motivacijo, sprotno aktualizacijo in učno diferenciacijo.

Gljučne besede: e-učenje, informacijsko-komunikacijska tehnologija, didaktika, evalvacija.

UDK: 371:371.68

Strokovni prispevek

Mojmir Mosbruker, učitelj zgodovine in geografije, IV. osnovna šola Celje; e-naslov: mojmirmosbruker@guest.arnes.si

1 Uvod

Hiter razvoj informacijske družbe prinaša specifične spremembe medčloveških odnosov v vsakdanjem življenju in delu. Trendom se prilagaja tudi vzgojno-izobraževalni sistem. Sodobni pouk je zasnovan ustvarjalno, dejavno in temelji na problemski situaciji, ki izzove miselne procese pri učencih. Informacijsko-komunikacijska tehnologija je nepogrešljiva, saj postaja sredstvo takšnih metod, tehnik in oblik timskega dela, ki nujno zahtevajo konsenz, dejavnost in interaktivnost ter funkcionalno pismenost. Oblike in metode izobraževalnega dela z uporabo sodobne tehnologije ne pomenijo nadomestka tradicionalnih oblik pouka, temveč so vzporedna in dobrodošla možnost v vseživljenjskem izobraževanju, če sta posameznik ali skupina dlje časa odsotna od rednega pouka, ali pa so nosilke hitre in sprotne izmenjave oblik dela, znanja in informacij.

V prispevku je predstavljena študija primera priprave, izvedbe in evalvacije pouka z uporabo sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije.

V prvem delu sestavka je predstavljena sistematika priprave dela za uporabo sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije pri pouku geografije v osmem razredu osnovne šole in izdelava spletne učne predloge. Izdelano učno gradivo je namenjeno e-učenju v osmem razredu osnovne šole. Lahko se uporablja v modelu razpršenega razreda, kjer dela naenkrat večja skupina (bolnišnične šole, učenci v šolah v naravi ipd.), ali v modelu neodvisnega učenja, kjer si vsakdo prilagodi tempo in način dela.

Osrednji del sestavka predstavljata izpeljava praktičnega učenja z uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije in evalvacija dela. Pri izvedbi učenja z uporabo IKT sta v študiji primera uporabljena računalniško podprt scenarij, pri katerem je učenec povsem samostojen pri obdelavi gradiva, in skupinsko podprt scenarij, v katerem so učenci povezani med seboj in z učiteljem. Pri evalvaciji dela je s pomočjo opazovanja in anketiranja učencev analizirana sistematika

dela v spremenjenih pogojih učnega okolja, s spremenjenimi oblikami in metodami dela, v spremenjenem odnosu med učiteljem in učencem ter s specifičnimi učnimi sredstvi in učili.

2 Pojem in osnove e-izobraževanja

E-izobraževanje¹ pomeni izobraževanje, usposabljanje in izpopolnjevanje z uporabo sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije, t. i. »tehnološko podprto izobraževanje« (Anderson 2004). Za tovrstno izobraževanje so značilni novi prenosi znanja s pomočjo računalniških omrežij, večpredstavnostnih aplikacij, z digitalnimi knjižnicami ter virtualnimi učilnicami in interaktivnost. Danes so že na voljo avtomatsko prilagodljivi odzivi na selektivne potrebe učečih se. Značilna je interaktivna večpredstavnost in računalniško podprta komunikacija z uporabo avtomatiziranih povratnih sistemov (Anderson 2004). Velikokrat sta tudi pri tej vrsti izobraževanja učenec in učitelj krajevno in časovno ločena, med obema je vzpostavljena specifična oblika komunikacije, to pa je tudi bistvo izobraževanja na daljavo².

»V Sloveniji je Ministrstvo za šolstvo in šport leta 1994 ustanovilo Nacionalno projektno enoto za študij na daljavo, nacionalnega koordinatorja na področju študija na daljavo (Splošni podatki ..., 2005). Februarja 1999 je senat Univerze v Mariboru sprejel ustanovitveni akt Centra za razvoj študija na daljavo pri Univerzi v Mariboru, ki vključuje strokovnjake s pedagoškega, tehniškega in organizacijskega področja in daje logistično, izvajalsko in tehniško podporo vsem članicam Univerze v Mariboru za razvoj študija na daljavo (Geršak 2002).

Z osnovnošolskim e-izobraževanjem in izobraževanjem na daljavo se pri nas ukvarjata Zavod Republike Slovenije za šolstvo in Zavod za projektno in raziskovalno delo na internetu. Prednostna naloga obeh zavodov je v vzgojno-izobraževalnem procesu verificirati možnosti izobraževanja na daljavo po omrežju in učencem, dijakom, študentom, učiteljem, profesorjem in staršem omogočiti, da bodo obvladali tehniko dela z novimi tehnologijami (Izobraževanje na daljavo, 2005). V okviru raziskovalnega programa Konkurenčnost Slovenije 2001–2006 je nastal portal e-izobraževanja kot del projekta o celostni uvedbi e-izobraževanja na nacionalni ravni. Pri njem sodeluje petnajst ustanov iz vse

¹ Nekateri avtorji (Debevec, Gerlič, Šmitek, Taylor) predstavljajo e-učenje kot komponento učenja na daljavo, nekateri (Anderson, Dinevski) ga posplošujejo na vsakršno uporabo sodobne IKT v izobraževanju, vezane na t. i. »četrto in peto generacijo« učenja na daljavo, za kateri so značilni interaktivnost, večpredstavnost in avtomatizirani povratni sistemi, v vsakem primeru pa obstaja več definicij e-učenja.

² Učenje na daljavo je učenje, za katero so značilni časovna in prostorska ločenost učitelja in učenca, uporaba različnih medijev in dvosmerno komuniciranje. Je del izobraževanja ali izobraževalnega procesa, katerega namen je začasno nadomestiti oziroma izvesti del vsesplošnega vzgojno-izobraževalnega procesa (npr. učna ura; del snovi, npr. gradivo, namenjeno v VIZ namene med boleznijo posameznega učenca, ipd.). Izobraževanje na daljavo pa je zasnovano širše, z namenom ponuditi dokončno stopnjo formalne izobrazbe in predstavlja kompleksen sistem pridobivanja in verificiranja znanja oziroma spretnosti (Gerlič, Debevec, Dobnik, Šmitek in Korže 2002).

Slovenije, njegovi nosilci pa so Andragoški center, Ekonomska fakulteta Univerze v Ljubljani in Laboratorij za telekomunikacije na Fakulteti za elektroniko v Ljubljani. Portal zajema osrednje informacije o ponudbi e-izobraževanja v Sloveniji.

Sodobni trendi narekujejo, naj se na stopnji osnovne šole učenci navajajo na samostojno zbiranje informacij in usvajanje novega znanja, v srednji šoli pa znanje nadgradijo. Sodobna tehnologija naj omogoča učencem učenje z lastnim tempom, ponavljanje in utrjevanje gradiva ter njegovo ponazoritev. Sodobne tehnologije samostojno učenje tudi ponazorijo in dopolnijo, saj dajejo možnost različnih oblik povezovanja posameznikov ali skupin, vpletenih v izobraževanje. Bistveno lahko odpravijo pomanjkljivost, ki jo v izobraževanje vnese fizična odsotnost učiteljev, saj s povezavo različnih tipov podatkov, kot so besedila, slike, avdio in video, povečajo učinkovitost pri komuniciranju. Povezanost v omrežja omogoča tudi aplikacije, ki jih ne moremo doseči z drugimi tehnologijami. Široka paleta komunikacijskega področja sega od elektronske pošte prek uporabe orodij za skupinsko delo do zmogljivih videokonferenčnih sistemov (Gerlič in Krašna 2004).

3 Načrtovanje e-učenja

V načrtu e-učenja predvidimo ciljne in vsebinske zahteve, uskladimo didaktično-pedagoške vidike učenja na daljavo, upoštevamo tehnične posebnosti izdelave, načrtujemo komunikacijo, izberemo vsebino, opredelimo učno gradivo, določimo načrt preverjanja znanja in verifikacijo učnega gradiva.

Pri načrtovanju dela najprej oblikujemo vsebinski okvir ter poiščemo vire in literaturo. Izhajamo iz učnih ciljev in nalog vzgojno-izobraževalnega procesa. Glede na učne cilje izbiramo vsebino, vir znanja, oblike in metode poučevanja ter tehnike vrednotenja. Izhodišče načrtovanja je ciljna skupina. Vedeti moramo, ali bo gradivo namenjeno homogeni skupini po prejšnjem znanju, interesu ali starosti (elektronski učbenik, multimedijsko gradivo pri frontalnem pouku ipd.), heterogeni skupini (bolnišnična šola, informativna uporaba gradiva, diferenciacija) ali posamezniku (otroci slovenskih konzularnih predstavnikov, posamezni športniki). Nato moramo opredeliti učno vsebino glede na učni načrt in način predstavitve (Mosbrucker 2000).

V okviru didaktično-metodičnega načrtovanja dela prilagajamo učno snov učencem, načrtujemo medsebojno sodelovanje, učenje približamo neformalnim oblikam in pripravimo didaktično učinkovito, strokovno neoporečno in vizualno simpatično gradivo. Individualno delo je prevladujoča oblika dela pri e-učenju. Poučevalne dejavnosti so podane v obliki instrukcij in navodil. Pozorni smo na komunikacijo, ki jo podrobno načrtujemo vnaprej. Načrtujemo učna sredstva in medpredmetno korelacijo. Uspešno učenje temelji na uporabi prejšnjega znanja. Vso snov razdelimo na manjše, smiselne enote in jih prilagodimo razvojni stopnji in prejšnjemu znanju učečih se. Pri tem ne pozabimo na dejavnost, učenčevo radovednost in »pogovor« v skupinah ali dvojicah (klepetalnice, konfe-

rence, e-pošta). Pri delu učencem zastavljamo jasne cilje in podamo podrobna ter nedvoumna navodila za uporabo. Pomembni dejavniki so še načrtovanje tempa dela, način ter obseg učenja. Da bi dejstva spremenili v znanje, je potrebno, da so učeči se dejavni na več področjih. Pri učenju je bistvena zapornitev ključnih vsebin, ki predstavljajo asociacije. Učence moramo navajati na iskanje bistva. Snov gradimo na konkretnih stvareh, ki so učencem blizu. Načrtujemo povezave med predmetnimi področji in aktualizacijo gradiva. Potrebno je dejavno ponavljanje. Med podatki zahtevamo iskanje povezav in zvez. Pri utrjevanju pridemo do cilja po različnih poteh in na različne načine.

Pri e-učenju je nepogrešljivo načrtovanje tehničnih pogojev, dostopnosti opreme ter uporabe sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije. Upoštevajoč tehnične pogoje in dostop do sredstev načrtujemo vrsto gradiva in dodatne medije, ki jih bomo vključili v gradivo. Izbiramo ustrezne medije za pripravo gradiva in za komunikacijo. Pomembno je, da učeči se sodobna sredstva znajo uporabljati.

Načrtovanje in priprava ali celo izdelava učnega gradiva je eno najzamudnejših in najpomembnejših opravil pri sistematiki učenja na daljavo. Program učenja na daljavo pripravimo v skladu z učnim načrtom in z gradivom, ki ga uporabljajo učenci slovenskih šol. V spletnih predlogah uporabljamo gradivo, ki je že na spletnih straneh ali pa ga sproti pripravljamo. Odločiti se moramo, katere dodatne vire in medije bomo vključili v svoje gradivo. Načrtujemo učno diferenciacijo in motivacijo. Ne načrtujemo, ne da bi vedeli, koliko zna posameznik tehnologijo uporabljati ali kakšne so njegove tehnične zmožnosti. Pri pripravi učnega gradiva je pomembno načrtovanje časa. Pri pripravljanju novega gradiva upoštevamo potrebe, izkušnje in ciljno skupino (poznavanje osnovnih potreb ciljne skupine, upoštevanje izkušenj, prejšnje znanje ipd.), določitev učnih ciljev (kaj se bodo udeleženci naučili in kako) in uskladitev z učnim načrtom ter izbiro načina posredovanja gradiva (spletna stran, elektronske prosojnice, interaktivne naloge, tekstno besedilo, ilustracije, animacije, videoposnetki, videokonferenca ...). Predvidimo tudi rezultate dejavnosti. Učenci si snov učnega gradiva zapisujejo, izpisujejo ipd. Pri ustvarjanju zapiskov jim pomagamo s sprotim usmerjanjem, najboljše lahko objavimo v konferenčnem sistemu, strani si lahko natisnejo, datoteke izmenjujejo po elektronski pošti ali si ustvarijo skupinski zapis. Rezultate svojega dela ocenijo po vnaprej podanih kriterijih.

Informacija je osrednji del komuniciranja. Za vse faze dela načrtujemo vrste komuniciranja, vrste komunikacijskih tehnologij in čas komuniciranja (Gerlič 1999; Mosbrucker 2000).

4 Priprava in verifikacija učnega gradiva

4.1 Izdelava učnega gradiva

Zaradi prostorske in lahko tudi časovne ločenosti akterjev e-učenja mora učno gradivo pri tovrstnem izobraževanju vsebovati motivacijo za učenje, konti-

nuiteto stare snovi z novo, novo snov, skupaj s pojasnilom in razlago, ponavljanje in utrjevanje, redno svetovanje in spremljanje napredka, navajanje udeležencev na aktiviranje znanja (uporabo v praksi) in preverjanje pridobljenega znanja.

Za e-učenje uporabljamo že obstoječe učno gradivo, sestavimo novo učno gradivo na podlagi že obstoječega ali pa izdelamo popolnoma novo učno gradivo.

Pri samostojnem delu brez neposrednega nadzora učitelja je ustrezna motiviranost najpomembnejši pogoj uspešnosti. V gradivu na začetku samostojnega izobraževanja učencem predstavimo cilje, ki jih z izobraževanjem želimo doseči, kaj bodo po končanem učenju znali in kako bodo to znanje uporabili. Cilji učencem ne smejo biti oddaljeni, vsebine ne preobširne. Razdeljene naj bodo na veliko samostojnih enot z vmesnimi cilji.

Pomemben dejavnik motivacije je povratna informacija. Komentarji pregledanih rezultatov nalog morajo biti kratki ter zaradi socialne osame učencev spodbudni in osebni.

O svojem delu, napredku, regresiji ali neustreznosti potrebuje učenec povratno informacijo. Poskrbimo, da so informacije v gradivu kakovostne, pogoste, sprotno in informativne.

V spletnih učnih predlogah znanje preverjamo procesno in zaključno. Procesno preverjanje je vključeno med posamezne naloge in dejavnosti ali pa le-tem sledi. Zaključno preverjanje je vezano na učne cilje.

Delo učencev lahko tudi ocenimo. Izhajamo iz dejstev, da delajo samostojno z uporabo klepetalnic, nalog esejskega tipa ali nalog primerjanja ipd. Ocenjujemo lahko naloge esejskega tipa, ki smo jih prejeli od učenca v priponki e-pošte ali nam jo pošlje kot spletno stran. Pri skupinskih projektnih nalogah lahko ocenimo skupino, posameznika in izdelek. Ocenjujemo lahko tudi debate v novičarskih skupinah ali spletnih klepetalnicah. Učence navajamo na samocenenjevanje in spremljanje lastnega uspeha s pomočjo spremljanja učnih ciljev. Ocenjevanje poteka po vnaprej znanih kriterijih.

V uvodu sestavka je prva stran, ki vsebuje kazalo vsebine s povezavami na posamezne sklope.

Posamezni sklop, ki se odpre v posebnem oknu, predstavlja eno učno enoto. Sestavljajo ga: navodila, učno gradivo, pomoč, cilji ter naloge za preverjanje.

V navodilih opišemo postopke in načine krmiljenja učnih sestavkov, izhod iz programa, pojasnimo pomen ikon, razložimo komunikacijo, pomoč itn. Navedemo tudi opis strojne in programske opreme, ki je potrebna za nemoteno delovanje učnega gradiva. V učni sklop sodijo izpisani ključni asociacijski elementi, zapisani v obliki alinej, na katere opozarjajo vprašanja, ki motivirajo uporabnika. Ti ključni elementi predstavljajo vrstni red obravnave učnega gradiva in ponujajo vezave nanje. Za lažjo orientacijo se ponovijo v navigacijski vrstici v gradivu. Naslov učne enote je priporočljivo privlačen in lahko že sam po sebi motivira.

Učno gradivo posameznih sklopov je sestavljeno iz več elementov. Na vrhu je navigacijska vrstica, ki pri delu zagotavlja ustrezno orientacijo. Naslov naj pritegne pozornost. Gradivo je sestavljeno v enakem zaporedju kot pri klasičnem pouku. Na eni spletni strani je v besedilu največ 200 besed, ki so zaradi lažjega in

nazornejšega pregleda razporejene v ozkih stolpcih. Učno gradivo je razvrščeno po nivojih, da znanje in zanimanje diferenciramo. Snov je predstavljena z bistvenimi pojasnili, s povezavami pa lahko osnovne vsebine razširimo in poglobimo. Navigacija je pregledna in lahko razumljiva ter omogoča dostope do pomoči in nalog. Posamezna stran se načeloma odpre v celoti na enem zaslonu, da pri ogledovanju ni zamudnega premikanja z drsnikom.

Na straneh so tudi animacije, zvočni posnetki in drugi elementi. Animirani znaki in sličice so uporabljeni, kadar želimo pritegniti posebno pozornost; v nasprotnem primeru so lahko moteči. Interaktivne predloge učecim se zagotavljajo dejavno vlogo pri doseganju ciljev in nujno povratno informacijo o uspehu, ki je na voljo v predlogah ali pa jo pošlje učitelj individualno. Poleg rešitev nalog je didaktično ustrezno podati tudi krajše komentarje, spodbude, opozorila itn. Učno gradivo o Avstraliji omogoča učno diferenciacijo, poglobljanje vsebine. Besedila so smotrno opremljena z risbami, slikami, grafikoni itn. Slike in zvočne datoteke vedno spremlja besedilo. Z grafiko je učno gradivo privlačnejše že na prvi pogled.

Temeljnega pomena sta uporabnost in sistematičnost spletnega sestavka. Na splošno prevladuje tendenca minimalnega oblikovanja, ki je vedno v vlogi uporabnosti. Oblikovno je vse gradivo po področjih urejeno enotno. Zahtevane naloge so podane jasno in nedvoumno. Vzvodi preverjanja dosežkov učečega se so njegova kontrola in obenem spodbuda.

4.2 Verifikacija in korekcija učne predloge

Dele spletnega sestavka sestavimo v celoto, preverimo ustreznost in ugotovimo pravilnost delovanja. Izdelek testiramo in preverimo tako, da ugotavljamo, ali je ciljna skupina ustrezno določena, ali je spletna predloga v skladu z učnimi cilji, kako je gradivo usklajeno z učnim načrtom, preverimo pa tudi način pošiljanja gradiva. Preverimo, ali so vsi novi pojmi razumljivo razloženi, ali je učna vsebina podprta z ustreznimi dejavnostmi, ali je učno besedilo napisano v prijaznem slogu, ali motivira in spodbuja. Pozorni smo na možnosti preverjanja znanja. Ugotavljamo, ali so navodila jasna in uporaba preprosta. Testiramo, ali je gradivo enako vidno z različnimi pregledovalniki in ali povezave delujejo (Geršak 2002).

Verifikacijo učnih predlog izvajamo vedno, lahko tudi s pomočjo eksperimentalne skupine. Korekcijo učnih predlog izpeljemo, če je treba odpraviti pomanjkljivosti, skladno z rezultati verificiranja. S korekcijami odpravljamo neustreznosti in izboljšujemo pomanjkljivosti.

5 Izvedba in evalvacija e-učenja na primeru Avstralije v osmem razredu osnovne šole

Pred začetkom e-učenja smo preizkusili, kako učenci obvladajo uporabo sodobnih informacijskih tehnologij. V novembru 2005 smo opravili dveurni uvaljni računalniški tečaj, na katerem smo se seznanili s standardi in tehničnimi postopki, ki smo jih potrebovali pri nadaljnjem delu.

Pred začetkom dela smo sodelujoče tudi povprašali o sodobni informacijsko-komunikacijski tehnologiji, ki jo imajo učenci na razpolago doma, ter jo poskušali urediti čim bolj kompatibilno šolski. Prek Arnesa smo na šoli vsem zainteresiranim, ki so sodelovali v eksperimentu, zagotovili brezplačne e-naslove.

5.1 Izvedba e-učenja

E-učenje s pomočjo pripravljenega učnega gradiva o Avstraliji smo izvedli v treh tednih v decembru 2005 z 22 učenci 8. a-razreda IV. osnovne šole Celje. V oddelku je bilo 12 deklet in 10 fantov, starih od 12 do 14 let. Ob koncu sedmega razreda je bilo šest učenek in učencev odličnih, prav dobrih pet, dobrih sedem, štirje pa so dosegli zadostni učni uspeh. Delo smo izvedli med rednimi urami geografije v petih šolskih urah. Za povezovanje uporabnikov in za posredovanje izobraževalnega gradiva smo uporabljali internet. Pri delu so imeli učenci na voljo svoj osebni računalnik. Vsi sodelujoči so imeli elektronski naslov – svojega ali pa so uporabljali naslov katerega izmed staršev. Zaradi najpogostejše uporabe smo za klepetalnico izbrali Windows Messenger. Pri pouku je bil prisoten učitelj, ki je spremljal in skladno z načrtom opazovanja analiziral delo in potek e-učenja. Med izvajanjem dela v šoli je bil učitelj kljub fizični navzočnosti dostopen le po elektronski pošti in klepetalnici, zvečer štirikrat na teden je bil dostopen v klepetalnici ali po telefonu ter vedno na elektronskem naslovu. Učno gradivo je obsegalo štiri učne enote, peto pa smo namenili on-line utrjevanju znanja in snovi. Dejavnosti so zajemale šolsko delo in delo doma, s čimer smo dosegli večjo objektivnost e-učenja ter neodvisnost od kraja in časa. Učenci so sami določali tempo dela in svoj urnik; vnaprej so bili določeni le časovni roki izvedbe del, nalog, oddaje izdelkov ipd.

5.2 Evalvacija e-učenja

Ob koncu dela smo podatke iz strukturiranega opazovanja učitelja ter analize zaključnega anketnega vprašalnika za učence kvalitativno in kvantitativno obdelali. Z analizo anketnih odgovorov in rezultatov opazovanj smo ugotavljali specifičnosti, ki se pri učenju na daljavo pojavljajo, ter izluščili tiste elemente, ki jih moramo pri tovrstnem delu nujno upoštevati.

5.2.1 Evalvacija uporabe učnih sredstev in pripravljenih specifičnih učil

Uporaba specifičnih učnih sredstev

Pri e-učenju smo uporabljali specifična učna sredstva in učila. Ocenili smo ustreznost in uporabnost sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije pri spletnem delu na daljavo. Za to je bil uporabljen anketni vprašalnik za učence in evalvacijski opazovalni list za ocenjevalca, ki je rabil za poznejšo analizo.

Učenci so pri ocenjevanju komunikacijskih orodij v anketnem vprašalniku z ocenami od 1 do 5 najbolje ocenili spletno klepetalnico Windows Messenger (4,8) ter uporabo mobilnih telefonov (3,9). Izmed uporabljenih sredstev za ko-

munikacijo je bila manj priljubljena e-pošta (3,1). Učenci so v 95 % primerov uporabljali Windows Messenger za medsebojno komunikacijo ter v 82 % primerov za komunikacijo z učiteljem. Uporabo Internet Explorerja za pošiljanje učnega gradiva so vsi anketirani ocenili kot ustrezno.

Ugotovitve:

1. Sodobne tehnologije so ponudile veliko možnosti različnih oblik povezovanja posameznikov ali skupin.
2. Znanje o tehnični uporabi informacijsko-komunikacijske tehnologije je bilo nepogrešljivo.
3. Na začetku dela je bilo nujno preveriti obvladovanje in spretnosti dela z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo ter nadomestiti primanjkljaje.
4. Izmed komunikacijskih orodij so se najbolj uporabljala tista, ki so nadomestili pomanjkanje socialnega stika s skupino.
5. Interaktivno komuniciranje je kompenziralo odsotnost učitelja in skupine.
6. Avdi- in videoposnetki so povečali nazornost, česar pri rednem pouku ne moremo doseči v enaki meri.

Uporaba specifičnih učil

Učenci so v zaključni anketi s šolskimi ocenami od 1 do 5 ocenili videz učnega e-gradiva s srednjo oceno 4,8, ustreznost navigacije in orientacijo s 4,2, preglednost s 4,0, delovanje programov s 3,9 in tehnična navodila ter zapiske s 3,1.

Iz evalvacijskega lista je bilo razvidno, da so bili pojasnila in razlaga v začetni fazi za tretjino učencev neustrezni in nezadostni ter jih niso dovolj usmerjali v pregledovanje učnih vsebin. Na začetku je tehnična navodila prebrala le slaba petina učencev. Večinoma so hiteli k vsebinam in so se k navodilom vračali pozneje po pojasnila.

Večina učencev je menila, da je bilo učno gradivo ustrezno zahtevno. Dvema učencema, ki sta tudi pri rednem delu nadpovprečna, se je zdelo učno gradivo premalo zahtevno, delo pa jima ni pomenilo izziva, kar zopet kaže na zahtevnost načrtovanja učne diferenciacije.

V učnih predlogah je načrtovano enotno izpisovanje učnega gradiva v obliki izpiskov ali prepisov kazal. Individualni zapiski so podani kot učna diferenciacija in navajajo na sestavljanje eseja, na skupinsko predstavitev snovi ali ustvarjanje portfelja.

Ugotovitve:

1. Za učence bi bilo najustreznejše gradivo s sukcesivno enostransko razporeditvijo učne snovi, s tem pa bi izgubili možnost individualizacije in določanje lastnega tempa dela ter bi učno gradivo postalo neuporabno kot priročnik. Predlagamo takšno vključitev prijaznih ključev in ureditev učnega gradiva, s katerima bi zagotovili prebiranje navodil.
2. Iz analize odgovorov učečih se smo ugotovili, da je bilo učno gradivo (v primerjavi z učbenikom, delovnim zvezkom in atlasom) zanimivejše, uporabnejše in nazornejše (81 % anketiranih učencev), sočasno pa zahtevnejše zaradi neutečenosti v uporabi informacijsko-komunikacijske tehnologije (62 % vprašanih).

3. Ob večkratni uporabi specifičnih učnih sredstev in učil so se učenci nanje navadili. Čeprav je bila četrta učna enota o gospodarstvu Avstralije najobsežnejša, so jo učenci uspešno izpeljali v dogovorjenem času.
4. Iz anketnega vprašalnika in evalvacijskega lista smo ugotovili, da so učenci za posamezno učno enoto potrebovali približno enako časa kot pri rednem šolskem pouku, upoštevajoč tudi domače delo.
5. Učenci so potrebovali izpiske v zvezku. Najustreznejša je bila oblika portfelja, kjer so si učenci poleg izpiskov oblikovali in zbrali številne priloge, domače naloge, skice in drug material o učnih vsebinah.

5.2.2 Evalvacija učnih oblik in metod dela

Po izvedbi e-učenja smo evalvirali učne metode in oblike dela, ocenili ustreznost učnih korakov, analizirali smotrnost motivacije, učne diferenciacije, komunikacije ter preverjanja znanja. Podatke smo pridobili z analizo poteka samostojnega dela, z analizo uspešnosti reševanja zahtevanih šolskih in domačih nalog ter analizo pomoči, po kateri so spraševali učenci.

Za samostojno delo smo učečim se zastavljali jasne cilje in podali nedvoumna navodila. Učenje na daljavo smo prilagodili razvojni stopnji in njihovem prejšnjemu znanju. V gradivu smo od njih zahtevali aktivno vlogo, jih navajali na komunikacijo v skupinah ali dvojicah ter vzbujali radovednost učencev. Smotrno in čim manj opazno smo zastavili povezave med predmeti in aktualizirali učne vsebine. V učnih predlogah smo zagotovili procesno in zaključno preverjanje znanja – procesno za spremljanje razumevanja, zaključno preverjanje pa je dosledno izhajalo iz učnih ciljev.

Ugotovitve:

1. Ugotavljamo, da je pomenilo samostojno delo ob računalniku s pripravljenimi spletnimi učnimi predlogami za nevajenega učenca veliko odgovornost in je zahtevalo ogromno pozornosti. Velika večina učencev (16) je ocenila, da je delo z učbenikom in atlasom lažje, ker so ga navajeni in jim tehnična uporaba PC ne odvrača pozornosti; kljub temu pa so za večino tovrstne vsebine nazornejše (6), bolj raznolike (11), zanimivejše (8) in priročneje – vse pri roki na enem mestu (10).
2. Izbira učnih metod in oblik dela mora biti smotrna. V začetni fazi se je najbolje obneslo samostojno delo s sprotno kontrolo in redno komunikacijo v tandemu z učiteljem. Dokazali smo, da je bilo smotrno, da so v začetku metode in oblike dela, ki zahtevajo kompleksnejše dejavnosti (skupinsko delo, konferenčni sistemi, analize, raziskovalno delo, scenariji za igranje vlog ipd.), uporabljali le sposobnejši učenci v učni diferenciaciji.
3. Kot zelo učinkovite metode in oblike dela so se izkazale »metoda pogovora« z uporabo klepetalnic ter individualno delo. Menimo, da je bila ustrezna oblika dela skupinsko delo, čeprav je bilo oteženo zaradi posredne vloge informacijsko-komunikacijske tehnologije. Glede na analizo evalvacijskega vprašalnika je bilo ustrezno tudi samostojno delo s statističnim gradivom in grafičnim materialom, najmanj učinkovito in skorajda osovraženo pa je bilo delo z besedilom, predvsem tistim v angleškem jeziku.

4. Ugotavljamo, da so bili med osnovnimi pogoji za uspešno delo vnaprej določeni roki za delo, preverjanje in dosledna kontrola.

5.2.3 Evalvacija postopkov dela

Ustreznost motivacije

Iz opazovalnega lista je bilo razvidno, da so bili učenci pred začetkom dela zelo motivirani, da pa je med delom, ob pojavljanju prvih težav, volja do dela nekoliko popustila.

Desetina sodelujočih je bila neprenehoma motivirana. Drugi učenci so bili najbolj motivirani na začetku posameznih enot (11) in med obravnavo vsebin (7), nekateri pa v plenarnem delu (2). Zelo motiviranih je bilo 7 učencev, dodatno spodbudo jih je potrebovalo 11, štirje pa niso bili motivirani in zainteresirani za delo. Vzrok slabše motiviranosti za delo smo našli v slabšem znanju uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije (4), v neupoštevanju navodil (2) ali neustreznih metodah in oblikah dela (2). Slednje je večinoma povezano z nesamostojnostjo učečih se, kajti kakor se je izkazalo ob koncu izvajanja eksperimenta, so do konca učenja na daljšo način dela že obvladali. Poleg tega so ob preciznem individualnem vodenju uspešno reševali naloge.

Ugotovitve:

1. Motivacija je bila nujna v vseh fazah dela.
2. Ohranjanje motivacije je bil eden izmed osrednjih ciljev pri načrtovanju programa. Ugotavljamo, da je bilo spodbudno, ker smo se izogibali enoličnim in ponavljajočim se vajam, in smo ponudili nenavadne izzive. Zelo motivirajoče je bilo, ker gradivo ni ponujalo logičnega odgovora, ampak smo učečega se k temu počasi pripeljali.
3. Predvsem slabši bralci so se težko pripravili k delu in so zato potrebovali diferencirano spodbudo in več kontrole.
4. Motivirajoči so bili manj formalna komunikacijska sredstva in slogi komunikacije. Motivacijski element je bila tudi uporaba spletne klepetalnice, saj je bila komunikacija na začetku in koncu dela ter doma neobvezujoča.
5. Spodbudna sta bila lastni tempo dela in občutek delovne svobode glede na kraj in čas. Iz večje samostojnosti sta izhajali tudi večja ustvarjalnost in učinkovitost. Iz analize anketnega vprašalnika za učence je bilo namreč razvidno, da so učenci podobno zahtevno delo doma opravili v povprečju hitreje (21 minut) kot v šoli (32 minut).

Ustreznost učne diferenciacije

Pri e-učenju smo zaradi prilagajanja učencem zagotovili več vrst diferenciacije. Časovna diferenciacija se je kazala v določanju lastnega tempa dela, učna diferenciacija v spremenjenem obsegu učnega gradiva, dejavnosti in nalog, »tehnična« diferenciacija pa v uporabi različnih komunikacijskih sredstev.

Učno diferenciacijo so večinoma uporabljali sposobnejši učenci in jim je pomenila dodatni izziv (18 primerov), nekateri pa so jo uporabili kot dodatno pomoč pri učenju (6).

Ugotovitve:

1. Učno gradivo bi bilo treba že v izhodišču ločiti na zahtevnejše in manj zahtevno. Manj sposobni učenci namreč niso sledili skupnim navodilom enako kot sposobnejši ali bolj zainteresirani; učnih navodil niso upoštevali in jih ne razumeli kljub učiteljevi pomoči; v njih so se večkrat izgubljali in kopnela jim je volja za delo; dejavnosti so opravljali nezanesljivo in zato manj uspešno. Z diferenciranim učnim gradivom bi tovrstne probleme zmanjšali.
2. Med učnimi aplikacijami je bilo učencem v pomoč samopreverjanje ustreznosti njihovega dela. Na vprašanja so učeči se odgovorili z »da«, »delno« in z »ne«. Povprašali so se, ali so izdelek izdelali pravočasno in samostojno in ali so znali odgovoriti na zastavljena ciljna vprašanja. Definirali so, kaj so novega spoznali, ali so razumeli procese, znali pojasniti vzroke in česa še vedno niso razumeli. Samoevalvacija je bila dodatna nadgradnja samostojnega dela in je delo osmislila.

Analiza komunikacije

Pri analizi komunikacije smo ugotavljali sredstva, pogostost, vrsto ter naslovnika komunikacij.

Izmed sredstev komunikacije smo v dveh tretjinah primerov (64 %) uporabljali klepetalnice, v tretjini primerov (34 %) e-pošto, ki je prevladovala pri pošiljanju domačih nalog in zadolžitev, le štirikrat (2 %) pa smo uporabili mobilne telefone.

Učenci so komunicirali na formalni (62 komunikacij) in neformalni (132) ravni. Formalna raven komunikacije je obsegala komunikacijo v učne namene, komunikacijo zaradi pojasnjevanja navodil in komunikacijo zaradi motivacije ali učne diferenciacije; ni pa vsebovala redne komunikacije, ki je bila predvidena v učnem gradivu. Neformalna komunikacija je potekala v pogovornem slogu in v sproščenem ozračju med učenci, med učenci ter učiteljem in med učiteljem in starši. Največ formalne komunikacije (54,9 %) so učenci navezovali z učiteljem (34, in sicer 21 med šolskim delom in 13 med delom doma), tretjino komunikacije (33,8 %) so navezali s sošolci (21, 6 med šolskim delom in 15 med delom doma) ter desetino (11,3 %) s starši (7). S starši so komunicirali samo od doma. Skupinsko komuniciranje v živo je uporabljala slaba petina učencev, večinoma za sprostitev (90 %) po napornem delu ali za izmenjavo rezultatov dela (10 %).

Zaradi ugotavljanja namena komunikacije je bilo zanimivo primerjati, kdaj je je potekalo največ. Na začetku dela je komuniciralo deset učencev, vedno pa trije učenci; na začetku posameznih učnih enot je komuniciralo pet učencev, med samim delom pa osem. Največ komunikacije je bilo namenjene dajanju pomoči pri učenju na daljavo (redna pomoč, pomoč med delom).

Največ komunikacije (70 %) izmed vseh je potekalo med sošolci, četrtnina (23 %) med učenci in učiteljem, manj (dobrih 5 %) s starši in najmanj med starši in učitelji (pod 2 %).

Ugotovitve:

1. Eden ključnih pogojev za uspešno e-učenje je bila nedvomno pravočasna, redna, dosegljiva in zadostna komunikacija.

2. Z več prakse s tovrstnim delom se je vedno manj komuniciralo. Komunikacija je s formalne prehajala na neformalno raven in se od učitelja preusmerjala na sošolce.
3. Približno tretjini vprašanim je komunikacija nadomeščala skupino.
4. Vsi učenci sami niso poiskali pomoči. Komunikacija s takšnimi učenci je zahtevala nekaj pedagoških izkušenj in obilo potrpljenja. V takšnih primerih smo uporabili neformalni slog komunikacije. Obvezna sta bila postopnost v komuniciranju in nevsiljeno vztrajanje, da učenci definirajo in pojasnijo svoj problem; kajti trem učencem svojih problemov pri delu ni uspelo opredeliti. Reševanja problema smo se nato lotili skupaj z učencem.
5. Poznavanje uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije je bolj vplivalo na pogostost kot na vrsto komunikacije. Učenci z boljšim znanjem uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije so komunicirali več med seboj in za zabavo, tisti s slabšim poznavanjem pa redkeje in več z učiteljem o učnih problemih.

5.2.4 Evalvacija spremenjenega učnega okolja in učnega tempa

Pri e-učenju sta spremenjena učno okolje in učni tempo. Pri evalvaciji dela smo se posebej poglobili v analizo časovne ustreznosti in posebnosti učnega okolja. Delovni načrt je predvideval delo doma in v šoli. Obveznosti smo porazdelili tako, da smo določili le roke za izvedbo del. S tem smo zagotovili lastno načrtovanje dela in večjo odgovornost učečih se. Štirinajst učencev je največ dela opravilo v šoli, osem pa doma (rezultati anket).

V šoli so anketirani učenci delali predvsem zaradi boljšega občutka varnosti, pri roki pa je bil (vsaj vizualno) tudi učitelj. Doma so raje delali zaradi možnosti lastne izbire časa dela, na voljo so jim bili starši. Tretjina učencev (37 %) je samostojno delo tempirala v dogovorjenem času komunikacije z učiteljem, kar zopet kaže na večje iskanje socialnih stikov in občutka varnosti pri nesamostojnih učencih.

Analiza opazovanja poteka dela je pokazala, da se rezultati dela tistih, ki so večinoma delali v šoli, in tistih, ki so večinoma delali doma, niso razlikovali. Večinoma so vsi uspešno reševali naloge in sproti pošiljali zahtevano gradivo. Zaradi dosledne, enotne in redne kontrole ob dogovorjenih rokih je bilo delo sproti in redno. Učenci pri e-učenju niso delali kampanjsko. Pri frontalnem pouku in brez sodobne tehnologije se rednosti ne da enakovredno kontrolirati.

Čas (minute)	Dejavnost
19	šolske in domače naloge
14	obravnavanje nove učne snovi
13	sodelovanje s sošolci
6	izdelovanje zapiskov
5	preverjanje znanja
4	sodelovanje z učiteljem
4	utrjevanje znanja
65	Skupaj

Preglednica 1: Povprečna poraba časa za posamezno učno enoto

Iz analize anket smo ugotovili, da so učenci za posamezno učno enoto porabili povprečno 65 minut oziroma od 58 do 72 minut. Za učenje so porabili povprečno 48 minut, za komunikacijo pa 17 minut. Manj časa za učenje so porabili učenci z dobrim in s prav dobrim učnim uspehom. Le-ti so tudi več neformalno komunicirali v klepetalnicah. Učenci s slabšim učnim uspehom so več časa porabili tako za učenje kakor za formalno komunikacijo. Več časa za učenje so porabili tudi učenci z odličnim učnim uspehom in vsi tisti, ki so se lotili diferenciranih vsebin.

Učenci so povprečno največ časa porabili za samostojno delo in reševanje nalog (19 minut), nekoliko manj pa za spoznavanje nove snovi (14 minut). Pomembno je bilo tudi vzdrževanje stika s sošolci na formalni in predvsem neformalni ravni (13 minut), s čimer so nadomestili neposredno druženje s sošolci pri delu. Desetino časa so potrebovali za izdelavo izpiskov ali ustvarjanje portfelja, manj časa pa so porabili za preverjanje in utrjevanje znanja ter za sodelovanje z učiteljem.

V prvih dveh učnih enotah so učenci potrebovali četrtno več časa kot v zadnjih dveh, kar kaže na pomen utečenosti in poznavanja drugačnih načinov dela in učnih sredstev. Ker so bile v čas vštete vse dejavnosti učnega procesa, smo ocenili, da je bila poraba časa učinkovita.

Večini učencev je vsebinska in časovna razporeditev ustrezala. Dve- ma učencema so bili časovni roki prekratki. Problemom bi se laže izognila z rednejšo komunikacijo, ki pa je omenjena nista poiskala pa tudi do preverjanja razumevanja sta imela neresen in nereden odnos. Iz tega sklepamo, da ni bilo krivo gradivo, temveč neresnost posameznih učencev.

Ugotovitve:

1. Pri učencih spremenjeno učno okolje (šola – dom) ni vplivalo toliko na izide kot na sam potek dela.
2. Največja problema e-učenja sta bila nesamostojnost posameznikov in odsotnost socialnega vpliva skupine. Vpeljevanje možnosti videokonferenčnih sistemov bo delno kompenziralo odsotnost fizičnega stika s sošolci ali učiteljem.
3. Z analiziranjem strukturnega opazovanja smo ugotovili, da so se samostojni učenci odlično organizirali in sodegovorno delali, nesamostojnim pa je bilo pri delu neprimerno težje.
4. Med pozitivne plati e-učenja smo uvrstili prednosti lastnega načrtovanja dela in uporabnost sodobne tehnologije.

5.2.5 Evalvacija spremenjenega odnosa med učiteljem in učencem

Pri e-učenju je odnos med učiteljem in učencem spremenjen. V ospredje stopa cilj dela – rezultat ter znanje, manj pa delo samo. Ob koncu evalvacije smo analizirali ustreznost načrtovanja učiteljeve vloge kot organizatorja dela ter značilnosti odnosa.

Analizi anketnega vprašalnika in opazovalnega lista sta pokazali, da je na začetku dela komunikacija potekala na relaciji učenci – učitelj (13-krat ko-

munikacija od doma in 26-krat med šolski delom). Štiri petine komunikacije z učiteljem je potekalo v prvih dveh enotah izvajanja učenja na daljavo. Pri poznejšem delu se je okrepila medsebojna komunikacija učencev (25-krat med šolskim delom in 112-krat med delom doma). Prevladovale so komunikacije v tandemu (61 %) ter v skupini (27 %).

Z analizo anketnega vprašalnika in opazovalnega lista smo ugotavljali namen komunikacije. Največ (28-krat) komunikacije je potekalo zaradi potrebne spodbude pri delu, potrditve o pravilnosti postopkov ali iskane pohvale oziroma potrditve. Učenci so pomoč pri učenju potrebovali v 21 primerih, dodatno diferenciacijo dela za bolj zainteresirane učence pa v 10 primerih. Zahtev po pomoči zaradi tehničnega neznanja je bilo le 6, kar kaže na solidno prejšnje znanje sodelujočih in na solidne vzvode pomoči v gradivu.

Komunikacija med učitelji in starši je potekala samo v dveh primerih zgolj na informativni ravni.

Ugotovitve:

1. Učenci so pri delu uporabljali pomoč, ki je bila pri roki. Osrednji naslovnik strokovne pomoči so bili učitelj (34-krat), sošolci (21-krat) in delno starši (7-krat).
2. Pri e-učenju je bilo več sodelovalnega učenja, saj je tretjina strokovne komunikacije potekala med učenci, pri delu v šoli pa je bil prevladujoči moderator in vir informacij še vedno učitelj. Pri domačem delu so pomagali tudi starši, sošolci pa so bili naslovniki neobveznih komunikacij od doma.
3. Komunikacija je velikokrat kompenzirala fizično odsotnost učitelja, sošolca ali skupine, kar pri učenju na daljavo zavezuje k upoštevanju potrebe po varnosti in občutku zaledja skupine.
4. Pri e-učenju je bil odnos med učiteljem in učencem mentorski: učitelj je ostajal strokovna avtoriteta in mentorska kontrola uspešnosti dela. Osrednjo vlogo je imel tudi pri motivaciji in učni diferenciaciji.

Sklep

Pri spreminjanju izobraževalne strategije moramo danes upoštevati zahteve, ki se kažejo v potrebi po izobraževanju v trenutku, ko znanje potrebujemo, in dejstvu, da izobraževanje vse pogosteje postaja nepretrgan proces. Tovrstno delo ima nekatere prednosti in pomanjkljivosti.

Možnosti izobraževanja za slušatelje iz oddaljenih krajev, slušatelje ob delu, telesno prizadete in vse, ki se iz različnih razlogov tradicionalnih oblik izobraževanja ne morejo udeležiti, so z e-izobraževanjem in izobraževanjem na daljavo večje. Učinkovitejše je podajanje aktualnih učnih vsebin in redno posodabljanje gradiva. Čas za izobraževanje se racionalneje izrabi, urnik pa je prepuščen učečemu se. Iz večje samostojnosti pri učenju izhaja poudarjena ustvarjalnost. Ponudba učnega gradiva je raznovrstnejša. Učeči se ohrani določeno anonimnost, zato skoraj ni opaziti diskriminirajočih dejavnikov, kot so videz, telesne hibe, barva, starost itn., in je pozornost usmerjena samo na vsebino in

posameznikovo sposobnost odzivanja na določene teme. Učenje je prostorsko neodvisno in časovno ohlapnejše ter tako prilagojeno učenčevim prostorskim in časovnim omejitvam. Kot prožen in prilagajajoč se sistem se e-izobraževanje uporablja za dodatno in vseživljenjsko izobraževanje.

Nerešena ostajajo vprašanja avtorskih pravic, zasebnosti, varnosti in preprečevanja goljufij. Nedorečeni so kriteriji in načini ocenjevanja znanja ter vprašanje zagotavljanja objektivnosti ocenjevanja. Nerešena ostajajo tudi vprašanja merjenja in vrednotenja vzgojnih ciljev. Problematično je vprašanje istovetnosti učenca. Današnji sistemi preverjanja znanja s pomočjo računalnikov so pomanjkljivi. Pri tovrstnem izobraževanju še vedno ostaja vprašljiva usposobljenost sodelujočih učiteljev in učencev za uporabo tehnologije (Batagelj 2000). Neraziskane ostajajo institucije, ki izvajajo izobraževanje na daljavo, ter njihov register. Neevidentirani so obseg načrtovanja učnih tečajev, njihova vsebinska sestava in rezultati tovrstnega izobraževanja v primerjavi s tradicionalnimi oblikami. Neobdelane so okoliščine in vplivi na učinkovitost takega učenja.

Na vsa ta vprašanja bo treba odgovoriti in jih analizirati do uveljavitve tovrstnega dela v spremenjenih sodobnih izobraževalnih sistemih.

Literatura

- Anderson, T. in Elloumi, F. (2004). *Theory and Practice of Online Learning*. Pridobljeno 3. 3. 2007 s spleta: http://www.cde.athabasca.ca/online_book/.
- Batagelj, V. (2000). *Analiza možnosti uporabe IKT pri podpori izobraževanja na daljavo v osnovni in srednji šoli*. Pridobljeno 4. 8. 2002 s spleta: <http://www.educa.fmf.uni-lj.si/izodel/dela/mirk/MirkAnap.htm>.
- Bregar, L. (1998). Študij na daljavo in spreminjanje izobraževalne paradigme. V: Makuc, A. (ur.), *Mednarodna izobraževalna računalniška konferenca MIRK '98* (str. 17–22). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
- Gerlič, I., Debevec, M., Dobnik, N., Šmitek, B. in Korže, D. (2002). *Načrtovanje in priprava študijskih gradiv za izobraževanje na daljavo*. Maribor: Univerza v Mariboru, Fakulteta za elektrotehniko, računalništvo in informatiko.
- Gerlič, I. in Krašna, M. (2004). *Didaktični vidiki uporabe informacijske in komunikacijske tehnologije*. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Geršak, S. (2002). *Izobraževanje na daljavo v osnovni šoli*. Pridobljeno s spleta 22. 3. 2005: <http://www.pfmb.uni-mb.si/didgradiva/2002/ucenje/1/>.
- Mosbrucker, M. (2000). *Izobraževanje na daljavo – modna muha ali nujnost?*. *Vzgoja in izobraževanje*, 30 (6), str. 31–37.
- Rutar Ilc, Z. (2003). *Od nove kulture poučevanja k novi kulturi preverjanja in ocenjevanja znanja*. Ljubljana: ZRSŠ.
- Taylor, J. C. (1999). *Distance Education – The Fifth Generation*. V: *Proceedings of the 19th ICDE World Conference on Opening Learning and Distance Education*, Vienna.
- Zgonik, M. (1995). *Prispevki v didaktiki geografije*. Ljubljana: ZRSŠ.

MOSBRUKER Mojmir

CASE STUDY OF THE CONDUCT AND EVALUATION OF EDUCATION BY MEANS OF CONTEMPORARY INFORMATION-COMMUNICATION TECHNOLOGY

Abstract: In education using contemporary information-communication technology the teacher and student can be separated both spatially and in time. Learning by means of such technology is adjusted to the child and based on a specific relation between the teacher and the student, and an active independent acquisition of knowledge. The first part presents the system of working with contemporary information-communication technology (ICT) in geography education in the eighth grade of primary school on the basis of web lessons on Australia, while the central part presents the practical education conducted by means of information-communication technology, and an evaluation of the work. The conduct and evaluation of education by means of a computer showed that the use of contemporary information-communication technology is interesting and handy for the students, that it enables the active gaining of knowledge and skills, encourages activities leading to greater interest and creativity, enables high motivation, regular updating and learning differentiation.

Key words: e-learning, information-communication technology, didactics, evaluation.