

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 »izvorna 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.

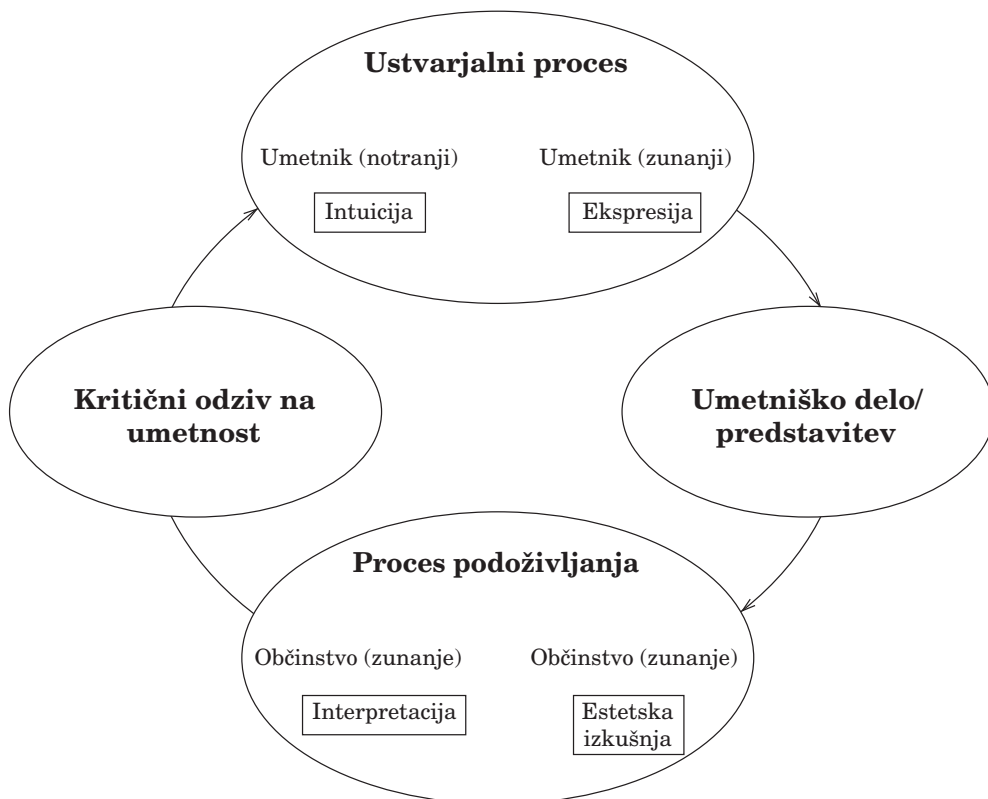
Drugi utilitaristično-funkcionalistični zagovor umetnosti Reimer poimenuje *zagovor razvoja (umetniških) talentov*. Gre za preprosto tezo, da družba potrebuje določen nabor umetnikov, ki bodo skrbeli za kakovostno ponudbo kulturnih storitev (Reimer 1998, str. 149–149). Avtorji že omenjene študije RAND 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 eksistenencialno 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 izvirni), 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 sedanjosti

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 pasaji 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-transmisijškega (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 nepreštevni 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.