

ZAGOVOR LIKOVNE UMETNOSTI V POSTMODERNEM RAZUMEVANJU HUMANISTIČNE IZOBRAZBE

(Robi Kroflič, posvet: Vizualno in likovno v postmoderni. Dileme in razvodja, maj 2011)

»Če naj likovni gledalec poustvari likovno umetnino, potem bo to najlažje dosegel, če ga bomo vodili skozi prostore umetnosti, ne okoli njih.« (Butina 1997, str. 86)

Uvodne misli

Po M. Butini (1995 in 1997) je likovna umetnina odraz celostnega doživetja stvarnosti, ki vključuje umetnikove gonske, čutne, čustvene in miselne odzive, hkrati pa upodablja stvarnost na specifičen sintetični način, kar jo loči od teoretske refleksije matematike in filozofije. *Spoj subjektivnega in objektivnega ter induktivno sintetični pristop* sta torej posebnosti umetnosti in likovnega izraza, ki dopolnjujeta znanstveni in filozofski (teoretični) opis in razlago stvarnosti. Če je bila subjektivna dimenzija umetniškega doživetja stvarnosti še v obdobju razsvetljenstva dojeta kot pomanjkljivost umetniških jezikov, se od zasnove duhoslovnih znanosti (Dilthey) naprej pojmuje kot njena prednost, pravi razcvet pa doživi takšna percepcija umetnosti v obdobju postmoderne. Izvor ideje o prednosti induktivno sintetičnega pristopa pred deduktivnim znanstveno analitičnim pristopom pa zasledimo že v antiki v Aristotelovi Poetiki.

Zanimivo je, da sta obe opredelitvi (likovne) umetnosti še posebej pomembni za optimalno spodbujanje otrokovega kognitivnega in prosocialnega razvoja: spoj subjektivnega in objektivnega za oblikovanje angažiranega odnosa do stvarnosti in prepoznavanje različnih posledic lastnega ravnanja, induktivno sintetični pristop pa zaradi posebnega načina miselne obravnave stvarnosti v obdobju, ko so pri otroku zmožnosti abstraktnega analitičnega mišljenja še močno okrnjene. Likovna umetnost torej otroku ponuja rabo njemu dostopnih jezikov za opisovanje in refleksijo lastnega bivanja v naravnem in socialnem prostoru (Malaguzzi, Rinaldi, Vecchi). Omogočanje teh jezikov pa temeljito zamaje predstavo o otroku kot (še) nekompetentnem, ranljivem bitju, saj uporaba primernejših orodij v njem razkrije številne miselne in socialne zmožnosti ter omogoči razvoj novih pedagoških idej, med katerimi velja omeniti pedagogiko poslušanja (Rinaldi) in induktivni vzgojni pristop (Kroflič).

V obeh vzgojnih konceptih imajo različni umetniški jeziki osrednje mesto. Ob tem pa velja ponovno izpostaviti opozorilo Butine, da nas mora likovna vzgoja voditi *skozi prostore umetnosti in ne okoli njih*, zato moramo danes v zagovor vzgojne vrednosti umetnosti izpostaviti predvsem model vzgoje s pomočjo umetniške izkušnje/doživetja in ne klasični šolski model pouka o umetnosti, saj ima predvsem umetniško doživetje izjemen pomen za celovit razvoj človekove osebnosti, likovno umetnost pa je zaradi posebnega pomena za človekov prosocialni in moralni razvoj nujno vključiti v jedro humanistične izobrazbe.

Značilnosti likovnega jezika v luči postmoderne

»...umetnost (je) avtentično izražanje izkustva v najbolj zadovoljivi obliki.« (Butina 1997, str. 32)

Likovni proizvod »...v stvarnem svetu pokaže, da je mogoče obstoječo stvarnost preoblikovati in jo poduhoviti na nov, času primernejši način... V tem vidim osnovo človečnosti likovne umetnosti, njeno primarno kulturno poslanstvo.« (Prav tam)

Izhodišče postmoderne razumevanja povezave med umetnostjo in etiko/moralo vidim v Wittgensteinovi tezi o strukturni sorodnosti jezikov etike, teologije in estetike, ki jim nasproti stoji jezik tehnike in znanosti (Ule in Varga-Kibed 1998), oziroma v tezi o »estetiki kot novi etiki postmoderne«. Verjetno je prav propad velikih (deduktivnih) zgodb moderne (Lyotard) prispeval k obratu postmoderne zanimanja za človekovo subjektivno eksistenco (njegovo avtentičnost bivanja in možnost izražanja lastne subjektivne realnosti), kakor tudi za nove načine urejanja medčloveških odnosov in ustvarjanje humane družbene realnosti.

Če je moderna moralne dileme reševala sklicujoč se na univerzalna etična načela (Kantov kategorični imperativ), bistvo moralne odgovornosti pa videla v dolžnosti do delovanja v skladu z družbenimi normami in vrednotami, izpeljanimi iz formalnih etičnih načel, se v postmoderni izoblikujejo dialoške etike (Gilligan, Levinas, Bauman), ki jedro človekove moralne odgovornosti iz družbenih pravil postavijo v obličje osebe, skupnost in naravno okolje (Kroflič 2007). Ob tem premiku dobijo poseben pomen osebnostne zmožnosti, kot so za kontekst konkretnega dogodka občutljivo presojanje (Gilligan), empatična potopitev v položaj druge osebe in motivacijski premik (Noddings), ki temelji na vzniku prosocialnih emocij, med katerimi sta najpomembnejši empatična krivda in sočutje (Kristjansson). S tem se v etiki utrdi načelo spoštljivega odnosa do stvarnosti kot primarni pred-etični kriterij morale, kar pomeni, da sem še pred kakršnim koli moralnim presojanjem najprej odgovoren za spoštljiv odnos do obličja drugega (Levinas) ter posledično za njegovo ustrezno priznanje (Bingham) (Kroflič 2008 in 2010).

Od Aristotela naprej različni teoretiki umetnosti ugotavljajo, da prav umetniško ustvarjanje in poustvarjalno doživljanje na najbolj izviren način kultivira zgoraj opisane moralne zmožnosti oziroma vrline. *Oblikovalska narava likovnega izraza je podobna dejavnemu jeziku morale (etika) in vrednotnemu jeziku verovanja (teologija)*, kajti umetnina je eden najbolj avtentičnih načinov upodobitve človekovega bivanja v njegovi konkretnosti, v katerem se zrcali naše etično presojanje in delovanje, občutljivost za perspektive oseb, vpletenih v zgodbo, spodbujanje k sočutni imaginaciji (Nussbaum) in ne nazadnje, je stvaritev, ki estetizira našo bivanjsko okolico in s tem vanjo vnaša lepoto kot eno tistih dobrin, ki imajo po Aristotelu poleg stremljenja k dobremu in vzvišenemu za človeka dolgotrajen pozitiven pomen.

V likovnoteoretičnih spisih M. Butine o slikarstvu in likovnem mišljenju zasledimo vrsto uvidov v uvodu izpostavljeno idejo o *celostnosti likovnega doživljanja in ustvarjanja* in o *induktivno sintetičnem pristopu k percepciji in upodobitvi stvarnosti*.

Celostnost likovnega doživljanja in ustvarjanja

Po Butini je mogoče likovno ustvarjanje označiti kot avtentično obliko *duhovne prakse*, ki vključuje vse plasti človekove osebnosti. Zapis, da je »...likovno mišljenje neposredno ustvarjanje prostora in teles v njem. Je neposredno spreminjanje abstraktne zamisli v novo in konkretno možnost bivanja duha in materije v likovnem prostoru« (Butina 1997, str. 85), lahko razumemo kot *tipično duhoslovno opredelitev likovne umetnosti*.

Kategorija duha je v filozofskih in teoloških spisih od nekdaj simbolizirala človekovo hrepenenje po celostnem odnosu do okolja prebivanja, kakor tudi njegovo težnjo po celostnem doživljanju svoje psihične in telesne danosti (Kosovel 1997). Čeprav smo dihotomična bitja razuma in čustev, telesa in duše, pasivne kontemplacije in aktivnega ustvarjanja, se počutimo najbolj izpolnjeni (in avtentični) v tistih dejavnostih, ki povezujejo vse našete elemente našega bivanja v sklenjeno celoto (Kroflič, Kovačič Peršin in Šav 2005). Zato je toliko pomembnejše, da Butina v likovnem ustvarjanju (in ožje v slikarstvu) prepozna barvanje čutnih občutkov s čustvi in reflektivnim mišljenjem, kar nam omogoči ovrednotenje izkušenj in spoznanj:

»...slikarstvo kot umetnost ni zgolj tehnika slikanja slik, ampak je specifična refleksija in videnje sveta, upredmeteno na slikarski način.« (Butina 1995, str. 296)

Duhovna predelava čutnih občutkov pomeni, da čutni vtisi potujejo preko talamičnega in limbičnega sistema, ki jih obarvajo s čustvenimi toni in tako obogateni prispejo v možgansko skorjo (zavest), ki jih izloči ali uporabi v ovrednotenju izkustva in spoznanj. »Znanstveniki jih v svojem delu navadno izločijo, umetnikom pa so glavna opora in vodilo v njihovi posebni obdelavi sveta.« (Butina 1997, str. 30)

Induktivno sintetični pristop k percepciji in upodobitvi stvarnosti

Tisto torej, kar je moderna znanost opredelila kot subjektivno popačenje objektivnega znanja in družbene pravičnosti, se po Butini kaže kot *komplementarnost umetniškega izraza*, ko gre za spoznavanje objektivne realnosti bivanja. Če je matematika analitična in vidi celote kot sisteme odnosov, je poezija sintetična in vidi celote kot preproste kvalitete, povzema Butina po Courtu (Butina 1995, str. 302), ter dodaja:

»...znanost ni samo skupnost dejstev in formul, ampak je predvsem način ravnanja z izkustvom. Drugi način je umetnost. Znanost in umetnost imata isti smoter: da izkustvo naredita inteligibilno (= doumljivo)... Toda čeprav težita k istemu smotru, mu znanost in umetnost pristopata iz različnih smeri. Znanost se ukvarja s posamičnim in pri tem uporablja obče; umetnost pa se ukvarja z občim, pri tem pa uporablja posamično. Zato bi lahko rekli, da je znanost razlaganje, tolmačenje stvarnosti, ki sloni

na analizi. Umetnost pa ne razlaga, temveč ustvarja nove resničnosti, ki jih sintetizira iz posamičnosti.« (Butina 1997, str. 25)

Ko pa povežemo epistemološko značilnost umetniških jezikov z reševanjem etičnih in političnih dilem, lahko *induktivno sintetični umetniški pristop opredelimo kot prednost v odnosu do jezikov političnih znanosti in analitične filozofije*, o čemer priča vrsta premikov v postmodernem razumevanju morale, ki sem jih omenil na začetku tega poglavja.

Od postmoderne k Aristotelovi Poetiki

Po Aristotelu je umetniški jezik jezik subjektivne ekspresije (čeprav je imel Aristotel v mislih predvsem tragedijo, podobno velja za likovni medij), ki omogoča uresničevanje vrste za človeka pomembnih vrednot in vrlin. In čeprav se zdi, da je »visoka umetniška izkušnja« dosegljiva globokemu doživetju zgolj izbranih, posebej kultiviranih odraslih, eksperimentiranje z umetniškimi doživetji v predšolskem obdobju dokazuje, da prav induktivna logika umetnosti, ki jo je izpostavil Aristotel v svoji Poetiki, umetniško doživetje v največji meri približa tudi predšolskemu otroku. V nadaljevanju si bomo pogledali ključne koncepte, s katerimi Aristotel označi pojem umetnosti kot jedra humanistične izobrazbe, in način, kako so predšolski otroci v projektu *Kulturno zlahtenje najmlajših* (Kroflič idr. 2010) vstopali v te zahtevne plasti umetniškega doživljanja.

Ustvarjanje in doživljanje lepega kot ena od konstitutivnih človeških vrlin

Ko Aristotel v *Nikomahovi etiki* išče izvore človekove sreče, izpostavi idejo, da sicer lahko uživamo v zunanjih dobrinah, a »užitek po naravi« je prvenstveno vezan na lepe in dobre dejavnosti. V to vrsto spadajo poleg uživanja v lepem »dejanja, ki so v skladu z vrlino in so zato za tiste, ki jih opravljajo, že sama po sebi užitek«. Še več, »takšna dejanja so tudi dobra in lepa« (Aristoteles 1964, str. 86-87).

V vrtcu Vodmat je skupina otrok (tri do šest let) raziskovala temo impresionizem v povezavi s konceptom preoblikovanja vrtčevskega igrišča v okolje, ki zagotavlja izpolnjevanje različnih otrokovih potreb (prostor miru in tišine, prostor divjine, prostor druženja, prostor razmišljanja, prostor opazovanja narave, prostor jasne organizacije, prostor užitka in urbanosti in prostor zgodovine in kulture), so otroke navdušili rdeči baloni, s katerimi so se igrali in opazovali gibanje vetra, ki jih je nosil po igrišču. V nekem trenutku se je kot pri impresionistih porodila ideja, kako ujeti trenutek v estetski obliki. Na vrtčevskem hribu so pripravili inštalacijo iz rdečih balonov in jo naslikali, kasneje pa so kompozicijo izrazili še z glasbilo (Kroflič idr. 2010, str. 150-151):



SLIKA 1: Rdeči baloni

Skupinska slika je nastala v skupini Sončki, vrtec Vodmat

Mimetično upodabljanje kot ustvarjalna praksa razkrivanja globlje resnice pojava

V Aristotelovem konceptu estetske *mimesis* moramo izpostaviti njen stvariteljski in ne zgolj mehanični značaj (Vrečko 1994). Kot zapiše Aristotel v *Poetiki*, umetniška podoba presega stvarno predlogo, saj poleg opisa stvari takšnih, kakršne so ali so bile, vsebuje tudi opise stvari »takšnih, kot se dozdevajo oziroma kot pripovedujejo, da so, ali takšnih, kot bi morale biti« (Aristoteles 2005, str. 135). Na podobno značilnost likovne umetnosti pa opozori tudi Butina z mislijo, da likovna umetnost ni zavezana zgolj upodabljanju realnih predmetov, ampak tudi umetnikovih duševnih stanj brez uporabe predmetnih oblik – tj. abstraktno, kar se še posebej zgodi v obdobju postmoderne (Butina 1997, str. 28).

Mimesis torej ni mehanično posnemanje, ampak aktivno ustvarjanje, življenje v stvar in prikaz nekega dogodka, osebe, predmeta, kakor se kaže ustvarjalcu glede na logično delovanje dejavnikov iz konteksta dogodka, ki so vplivali na opisano zgodbo. Ko pa v opisu dogodka prepoznamo vzroke in posledice zgodbe, smo se dokopali do njene resnice.

Na pedagoški pomen stvariteljske narave umetniškega posnemanja je v doktorski disertaciji *Vzgoja preko igre in umetnosti* opozoril Rakić (1946) leta 1911. Človeške dejavnosti je razdelil na tiste, ki težijo k ponavljanju in tiste, ki težijo k spremembam kot dvema modusoma človekovega prilagajanja na življenjsko okolje. Paradoks vzgoje pa je po Rakićevem mnenju v tem, da v mnogo večji meri kot na dejavnostih sprememb temelji na ponavljanju oziroma osvajanju znanja, spretnosti, veščin in navad, ki jih odrasli prenašamo na prihajajoče generacije. Zato je spodbujanje otrokove igre in umetniških dejavnosti ena od ključnih dimenzij vzgoje, ki omogoča otrokovo urjenje sposobnosti za spremembe.

V današnjem času je do najglobljih uvidov v ustvarjalno naravo jezikov umetnosti (in še posebej likovnih jezikov) prišel pristop Reggio Emilia, mreža občinskih vrtcev v istoimenskem kraju v severni Italiji. V. Vecchi, prva alteljeristka v Reggio Emilii, pravi, da učenje v Reggio Emilii temelji na »...razumevanju problemov s pomočjo eksperimenta, poskusov, napak in testiranja, kjer igra pomembno vlogo ideja pedagogike poslušanja, pomen odnosov in izogibanje vnaprej določenim rezultatom.« (Vecchi 2010, str. XVII) Ustvarjalne prakse učenja pa v največji meri podpira prav atelje kot »metafora za prostor raziskovanja,

kjer imaginacija, resnost, eksperiment, ustvarjalnost in ekspresija sovplivajo in dopolnjujejo drug drugega« (prav tam). Posebno vlogo pri spodbujanju ustvarjalnega mišljenja ima metaforično izražanje, ki je še posebej značilno za umetniške jezike. V. Vecchi pravi: »Verjamem, da je metafora povezana z raziskovalnim odnosom do realnosti, s participacijo, ki našim mislim dovoljuje, da se odprejo in zlomijo rigidne meje, ki so običajno postavljene. Metaforo vidim kot naraven sistem organizacije intelektualnega razvoja; ...o njej razmišljam kot o 'prazničnem razmišljanju'...« (Prav tam, str. 34)

Na prepričljiv način priča o otrokovi zmožnosti ustvarjalne rabe metaforičnega mišljenja in izražanja primer triletne deklice v vrtcu Vodmat, katere zgodbo je zapisala vzgojiteljica (Kroflič idr. 2010, str. 49):

Etnografski zapis: Grlica

Timna: »Devo sem lezala, dela šššššš...tako tudi laski gajajo. Gol tudi gelica dela hu,hu,hu...(potrese papir – drevo, dela šššš in se močno smeje).

Vzgojiteljica: »Ne razumem te. A ogrlico bi?«

Mala Timna prikima, steče k svojemu koleplaskopu (plastenki z njenimi dragocenostmi) in iz nje vzame košček ogrlice. Prilepi jo na svoje drevo in ji doriše še krila.

Vzgojiteljica: »Aja, ptič grlica se oglašja na tvojem drevesu?«

Timna prikima in je zelo vesela, da sva se končno razumeli.



SLIKA 2: Grlica

P. Štirn in A. Jug sta v analizi dogodka zapisali: »V tem zapisu se torej prepleta opis zmožnosti malčka, da z metaforičnim izražanjem okrepi sporočilnost svojega, sicer skopega verbalnega besednjaka ter občutljivost vzgojiteljice, da za nerazločnim in na prvi pogled nesmiselnim čebljanjem otroka odkrije logično razmišljanje in komuniciranje.« (Prav tam, str. 50)

Zavedanje pomena zgodbe/naracije za razvoj moralnosti

Zgodba ima v Aristotelovem pojmovanju morale posebno vrednost. Zanj namreč cilj etike ni v opredelitvi etičnih norm in načel, ki naj postanejo temelj moralnega presojanja, ampak ga zanimajo predvsem pogoji za etično ravnanje, saj mu konkretno dejanje pomeni udejanjenje vrline. Na konkretni ravni se morala udejanja v človeški skupnosti, še posebej v prijateljskih odnosih. Ker človek ni božanstvo, ki lahko kot čisti duh nenehno vztraja v moralnem razglabljanju, potrebuje »podobe moralnega delovanja«, nekakšna ogledala in te podobe najlažje dobi pri »sebi enakovrstnih prijateljih« (Gigon 1964, str. 58), pa tudi v umetniškem prikazu moralnega dejanja, kot ga je v Aristotelovem času slikala predvsem grška tragedija. S tem umetniška indukcija skupaj s konkretnimi odnosi dopolnjuje filozofsko, pretežno deduktivno kontemplacijo ter na podlagi teoretičnega mišljenja (*sophia*) omogoči razvoj praktične modrosti (*phronesis*).

Tisto, kar dramsko igro še vedno dela za eno najpomembnejših zvrsti umetnosti, je namreč njen način upodobitve, ki omogoča neposreden stik umetnikov z gledalci, umetniški dogodek, ki se na objektivni ravni dovrši z upodobitvijo lepega, na subjektivni ravni pa z globokim doživljanjem gledalca, ki ga je Aristotel opisal s pojmom *katarza* (Vrečko 1994, str. 229). Da pa bi prišlo do katarze kot posebne oblike očiščenja od pritiskov tragičnih emocij, vezanih na upodobljeno zgodbo, se mora zgoditi nek predhoden dogodek, ki ga opisuje koncept *umetniške imaginacije*.

Pomen sočutne imaginacije

Umetniška imaginacija je sredstvo, s katerim dosežemo svet drugega na način, da se vživimo v »kot da« svetove, ki so jih ustvarili pisatelji, slikarji, kiparji, filmski režiserji, koreografi in skladatelji (Greene 1995, str. 4). Imaginacija torej odjemalcu umetnine omogoča prodiranje v duševnost junaka in okoliščin zgodbe, ki junaka osvobaja stereotipnega zaznavanja in omogoči empatijo in sočutje. Sočutje vključuje občutek lastne ranljivosti, ki mi sporoča, da lahko v prihodnosti doživim podobno usodo kot (literarni) junak, zaradi česar se sproži moja pripravljenost do velikodušne podpore oziroma pomoči: »To bi lahko bil jaz in tako bi želel biti obravnavan tudi sam.« (Nussbaum 1997, str. 90) Za Aristotela je umetniška imaginacija temeljno orodje razkrivanja notranje resnice (*aletheia*) etične dileme, ki jo upodablja grška tragedija.

Izrazita vrednost sočutne imaginacije za današnji čas je povezana z empatičnim prepoznavanjem družbenih položajev drugačnih, odrinjenih, nevidnih oseb v globalnem svetu razlik: »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 nepravico, so komponente imaginacije in hkrati kapacitete, ki poglobljajo posameznikovo etično zavest.« (Kroflič 2007 a, str. 22) Ali kot podobno idejo razvija V. Vecchi: »(Estetska dimenzija je) proces empatije, ki sestvo povezuje s stvarmi in stvari med sabo... je odnos skrbi in pozornosti do stvari, ki jih ustvarjamo; je radovednost in

čudenje; je nasprotje brezbržnosti in pomanjkanju skrbi, konformnosti, odsotnosti participacije in občutkov... V našem razumevanju je estetika spodbujevalec odnosov, povezav, občutljivosti, svobode in ekspresivnosti, in njena bližina z etiko se kaže kot naravna. V pedagoških pojmihi bi zato govorila o potrebi po nerazdružljivi zvezi; najbolj gotovi zvezi, ki nas oddaljuje od vseh oblik nasilja in podrejanja, s tem da estetsko občutljivost naredi za eno najmočnejših zaščit pred fizičnim in kulturnim nasiljem.« (Prav tam, str. 5 in 14)

Eden najlepših primerov sočutne imaginacije se je v vrtcu Vodmat zgodil, ko je ob obrezovanju starih dreves na igrišču odmrła breza. Otroci so se odločili, da ostanek debla drevesa spremenijo v skulpturo *varuh igrišča*, na podoben način kot so prej opremili cvetlične in zeliščne gredice. S pomočjo kiparja J. Makote so idejo uresničili, skulpturo z barvnimi nitmi povezali z živimi drevesi na igrišču, na niti pa obesili obrise svojih teles, na katera so drug drugemu zapisali, kar jim je pri njemu všeč in zakaj so veseli, da je med njimi v njihovi skupini (Kroflič idr. 2010, str. 106-113):



SLIKA 3: Varuh igrišča

Ob pogovoru v skupini tri do šestletnih otrok se je ob teh dejavnostih razvil še naslednji zanimiv pogovor (Kroflič idr. 2010, str. 50):

Del etnografskega zapisa: Varuhi igrišča

Vid: »Kateri varuh misliš, da je najmočnejši?« Meni se zdi Živko. On je zelo star in je bil tukaj pred vsemi drevesi.

Timna: »Vila Dišečka je najmočnejša. Samo poglej, koliko zdravilnih rastlin ima in zelene liste, ki so živi.«

Vid: »Ne, ni res. Varuh trga je močnejši. Kar z vso silo ga porini, pa boš videla, da ne bo padel in še vsi otroci z našega vrtca smo mu pomagali, da zdaj objema vsa živa drevesa.«

Pri risanju igrišča in varuhov na njem Timna nariše Vilo Dišečko z živahnimi barvami. Poleg nje nariše svojo mamico, atija, sestro in brata. Odmrlo drevo, ki smo ga spremenili v varuha trga, pa nariše majhno, poleg njega pa svojo babico, ki je pred nekaj tedni umrla.

Timna prinese svojo risbico vzgojiteljici in ji razloži: »Poglej, pri temu varuhu, ki je star in ne živi več, sem narisala svojo babico, ki je bila tudi stara in je umrla. Zdaj pa nas varuje nekje, ampak je mi ne vidimo.«

Vzgojiteljica: »Timna, tole si narisala točno tako, kot si povedala. Boš povedala še drugim«?

Katarza

Katarza je eden od najbolj izpostavljenih konceptov Aristotelove estetike, ki priča o umetniškem doživetju kot transformativni, vrhunski izkušnji (Maslow 1970). Bistvo estetske katarze je v očiščenju človekovih duševnih občutkov, ki jih sproži vživetje v zgodbo, tako da se zavemo določenih delov naše duševnosti, ki nam ob vsakodnevnih dejavnostih ostajajo skrite: »Sočutje se nam zbudi, če vidimo, da zabrede v nesrečo nekdo, ki tega ne zasluži; in groza nas navda, če vidimo, da je nesrečen nekdo, ki nam je podoben.« (Aristoteles 2005, str. 80) Soočenje z vprašanjem, kako bi sam doživljal situacijo, ki jo upodablja tragedija, ali kako bi sam ravnal, če bi se znašel v podobni situaciji kot tragični junak, nam namreč razkrije, kot bi rekel Jung, senčne plasti naše duše, drugost izza ego predstav o sebi in s tem globljo resnico lastnega bivanja (Kroflič idr. 2010).

Na posreden način o možnosti katarzičnega subjektivnega odziva na umetnino, s tem pa o vzgojni moči umetniškega doživetja, priča tudi naslednja misel Butine: »Čutno zaznavanje je celostno, se pravi, da vplete vsega človeka. Zato je recepcija slikarske umetnine /.../ v resnici doživljanje, ki zajema veliko več kot je umetnik položil vanjo. Vsak gledalec slike dodaja osebne vsebine, ki jih je v osebni psihološki izkušnji doživel v (vizualnem) zaznavanju sveta.« (Butina 1995, str. 301)

Doslej nisem naletel na prepričljiv opis takega stanja pri otroku, dokaz za to obliko »izpolnitve umetniškega dela na subjektivnem nivoju gledalca« (Vrečko 1994) pa ponuja naslednji zapis o reakciji štiri in pol letne deklince na Munchov *Krik* (Kroflič idr. 2010, str. 8-9):

Etnografski zapis:

Ob gledanju različnih reprodukcij umetniških slik se Timna ustavi ob Munchovi grafiki *Krik*, vzame barvico in osebi doriše vijoličast šal ter ga močno pobarva.

Vzgojiteljica: »Kaj pa delaš? Zakaj uničuješ sliko, ki sem jo želela dati na pano?«

Timna: »Nočem, da daš to na pano. Daj v mojo mapo, kjer so samo moje stvari. To je moja slika!«

Vzgojiteljica: »Kdo pa ima vijoličast šal?«

Timna: »Moja mamica.«

Med spontano igro z magnetki, ko je Timna pozornost usmerila v to, kako se nekateri želijo stiskati skupaj in drugih nikakor ne moremo združiti (»ta dva se marata, ta dva pa ne«), začne deklince vzgojiteljici pripovedovati o svoji stiski (mamica in očka se ločujeta in mamica je že mesec dni v bolnišnici zaradi psihične nestabilnosti)...



SLIKA 4: Krik

Ob tem pretresljivem dogodku sem kot komentar v uvodu monografije *Kulturno žlahtenje najmlajših* zapisal: »Verjetno bi se kak estetski čistun zgrozil nad neodgovornim ravnanjem otroka, ki je počekal umetniško reprodukcijo, a avtor grafike bi najbrž bil navdušen nad načinom, kako je štiri in polletna deklica prepoznala temeljno občutenje umetnine in ga povezala s svojo življenjsko zgodbo. Četudi torej predšolskemu otroku še ne moremo pripisati vseh spretnosti, ki jih od umetnika zahteva vrhunska zmožnost umetniškega izraza, navedena zgodba zagotovo potrjuje otrokovo zmožnost globokega estetskega doživetja.« (Prav tam, str. 9)

Pričujoča zgodba pa nakazuje še eno pomembno dimenzijo katarze. Katarzičnost umetniškega doživetja ne pomeni samo očiščenja gledalca tragičnih emocij, ki jih je prebudilo srečanje z umetnino, ampak je tudi orodje samorefleksije, ki jo ponuja umetnina kot materializacija notranjih občutkov in tihe vednosti ustvarjalca. Gre za proces, ki je analogen otrokovemu govoru kot orodju mišljenja (Vigotski), o čemer razmišlja tudi Butina na več mestih s svojih likovnoteoretičnih spisih: »Osnovna značilnost umetnika-posameznika je torej v tem, da najprej občuti, doživi in potem reagira na nezavedne vzgibe, /.../ jih dvigne v osebno in s svojim izrazom v družbeno zavest. Na ta način svoje odgovore naredi za sebe in za druge dostopne in uporabne... Jezik je udejanjena, materializirana misel... To velja za verbalni govor, še bolj pa za likovni govor.« (Butina 1997, str. 117 in 118)

Šele ko je misel pozunanjena, namreč omogoči ozaveščanje in nastanek metakognicije, hkrati pa tudi novo dimenzijo pedagoškega procesa, ki jo je najlepše opredelila C. Rinaldi (2006) v svojih zapisih o pedagogiki poslušanja. Ta paradigma izpostavi aktivno poslušanje otroka kot osnovno vzgojno sredstvo, s katerim otroku damo glas in mu s tem omogočimo aktivno participacijo v vzgojni komunikaciji, predvsem pa ga spodbudimo k izražanju in deljenju svojih notranjih misli z vrstniki in odraslimi, kar neposredno spodbuja razvoj višjih kognitivnih procesov. Takšna drža pa seveda predpostavlja pripoznanje otroka kot emocionalno, kognitivno in socialno kompetentnega bitja (Kroflič 2010) in zavedanje notranje racionalnosti (likovnega) jezika (Butina 1995).

Takšna naravnost do otrokovega likovnega ustvarjanja terja še posebej v zgodnjem otroštvu izjemno pozornost, o kateri priča naslednji primer.

Etnografski zapis: Miška kašo kuhala

Vzgojiteljica se z otroki igra ljudsko dotikalnico *Miška kašo kuhala*:

»*Miška kaško kuhala, je ta male futrala.*

Temu dala jest, temu dala jest, temu dala jest, temu dala jest,

Temu je pa vrat zavila in v luknjico skočila (ali v luknjico se skrila).«

Po dotikalnici vzgojiteljica še enkrat deklamira besedilo, enoletni otroci pa po nareku narišejo pesmico.



SLIKA 5: Miška kašo kuhala

Nadaljevanje etnografskega zapisa: Miška kašo kuhala

Odrasli govori besedilo – otrok riše oziroma beleži besedilo po »nareku« z lastnimi simboli:

- spirala – gibanje na dlani – miška kašo kuhala
- krogi pomenijo posameznost – prste
- poudarjen del – črno - materialnost – stisk prsta in žgečkanje pod brado

Lisička je prišla naknadno - med dejavnostjo najde nekdo med prebiranjem tiska nalepkice z živalicami - prepir – vsi bi lepili – ker je sličic dovolj za vse – sledi dogovor - vsak izbere eno – sledi izbiranje – odločanje – pogajanje ... izbrana žival ponovi dotikalnico namesto miške – različnost - npr. lisička kaško kuhala..., krtek kaško kuhala... nato pa vsak svojo nalepko umesti v svoj zapis.

Po mojem gre za zapis zaporedja posameznosti, ki so v besedilu in sami izvedbi igre zelo poudarjene.

Risbo, v kateri bi nepoučen in nesenzibilen odrasli prepoznal le »čičko račko«, je vzgojiteljica Anica Gruden (2010) opisala kot otrokov prvi narek, v katerem je z likovnimi sredstvi izrazil vse pomembne sestavine besedila.

Zaključek

V besedilu smo se sprehodili preko izkušenj z likovnimi mediji, ki smo jih v okviru projekta *Kulturno žlahtenje najmlajših* pridobili v vrtcu Vodmat v Ljubljani. Primeri dokazujejo, da je mogoče s konceptom vzgoje preko umetniškega doživetja že v predšolskem obdobju doseči vse pomembne dimenzije umetniškega (poetskega) jezika, kakor jih je v antiki opredelil Aristotel. Te pa imajo še posebno vrednost za razvoj tistih dimenzij osebnosti, ki jih teoretiki postmoderne dialoške etike opredeljujejo kot ključne osebnostne kompetence za človekovo prosocialno in moralno delovanje, kar opredeljuje avtorski celovit induktivni pristop k spodbujanju prosocialnega in moralnega razvoja (Kroflič 2008 in 2010). Odmevne izkušnje z uporabo modela vzgoje preko umetniškega doživetja sem ilustriral tudi na primeru pedagogike poslušanja Reggio Emilie.

Primerjava Aristotelovih idej o umetnosti z likovnoteoretičnimi spisi M. Butine nas nadalje utrjuje v prepričanju, da med vlogami umetnosti, kot jih je v antiki opredelil Aristotel, pri tem misleč predvsem na grško tragedijo, in postmodernimi likovnoteoretskimi idejami ni opaziti velikih razlik.

Zadnji opisan primer pa potrjuje še eno pomembno dimenzijo likovne pedagogike. Ko namreč v otrokovem spontanem likovnem izdelku začnemo prepoznavati enega od racionalnih jezikov, ki mu v obdobju, ko so njegove formalno logične in govorne zmožnosti še šibke, pomeni pomembno orodje samorefleksije in razumevanja stvarnosti, se nam razkrije izjemen pomen spodbujanja spontane likovne refleksije, ki je ne gre prezgodaj omejevati z učenjem »obrtiških likovnih spretnosti«. A to je že zgodba za prihodnje razmišljanje...

LITERATURA:

Aristoteles (1964). *Nikomahova etika*. Ljubljana: Cankarjeva založba (Zbirka Mala filozofska knjižnica).

Aristoteles (2005). *Poetika*. Ljubljana: Študentska založba (Zbirka Claritas).

Butina, M. (1995). *Slikarsko mišljenje (Od vizualnega k likovnemu)*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Butina, M. (1997). *O Slikarstvu (Likovnoteoretični spisi)*. Ljubljana: Debora.

Gigon, O. (1964). Ob Nikomahovi etiki. V: Aristoteles *Nikomahova etika*. Ljubljana: Cankarjeva založba (Zbirka Mala filozofska knjižnica). Str. 22-66.

Greene, M. (1995). *Releasing the Imagination (Essays on Education, the Arts, and Social Change)*. San Francisco: Jossey-Bass.

Gruden, A. (2010). *Etnografski zapis Miška kašo kuhala (doslej še neobjavljeno besedilo)*. Ljubljana: Vrtec Vodmat.

Kosovel I. (1997). *Tretja pot - pot gnoze*. Nova Gorica: Branko d.o.o.

Kroflič, R. (2007). Vzgoja za odgovornost onkraj razsvetljenske paradigme : od razvoja odgovora-zmožnosti k spoštljivemu odnosu in razvoju etične zavesti. *Sodobna pedagogika. Vzgojni koncept šole na razpotjih sodobnosti (posebna izdaja)*. Let. 58 (124). Str. 56-71.

Kroflič, R. (2007a). Vzgojna vrednost estetske izkušnje. *Sodobna pedagogika*. Letn. 58. Št. 3. Str. 12-30.

Kroflič, R. (2008). Induktivni pristop k poučevanju državljske vzgoje na načelu interkulturalnosti. *Šolsko polje (Tiskana izdaja)*. Letn. 19. Št. 5/6. Str. 7-24.

Kroflič, R. (2010). Pripoznanje drugega kot drugačnega : element pravične obravnave marginaliziranih oseb in otrokovih pravic. V: Ličen, N. (ur.). *Kulture v dialogu : zbornik*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2010, str. 7-12.

Kroflič R., Kovačič-Peršin P., Šav V. (2005). *Etos sodobnega bivanja (Pogovori)*. Društvo 2000: Ljubljana.

Kroflič, R. (ur.), Štirn Koren, D. (ur.), Štirn Janota, P. (ur.), Jug, A. (ur.) (2010). *Kulturno zlahtenje najmlajših : razvoj identitete otrok v prostoru in času preko raznovrstnih umetniških dejavnosti*. Ljubljana: Vrtec Vodmat.

Maslow, A. (1970). *Religion, values and peak experiences*. New York: Viking.

Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity (A Classical Defense of Reform in Liberal Education)*. Cambridge, London: Harvard University Press.

Rakić, V. (1946). *Vaspitanje igrom i umjetnošću*. Beograd: Prosveta (Zbirka Pedagoška biblioteka).

Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia (Listening, researching and learning)*. London in New York: Routledge.

Vecchi, V. (2010). *Art and Creativity in Reggio Emilia (Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education)*. Routledge (Contesting Early Childhood): London and New York.

Vrečko, J. (1994). *Ep in tragedija*. Maribor: Založba Obzorja.