

Robi Kroflič

Improvizacija kot ustvarjalna oblika komunikacije v umetnosti in vzgoji

Povzetek:

Prispevek prikazuje vlogo improvizacije v umetnosti, igri in vzgoji in izobraževanju. Pogoji za uveljavljanje improvizacije v človekovih dejavnostih so razumevanje jezika in odprte komunikacije kot temelja razvoja in delovanja človeka kot avtopoetskega subjekta. S teorijo jezikovne igre Ludviga Wittgensteina, fenomenološkim razumevanjem umetniškega dogodka in vzpostavitvijo poetske pedagogike pokažemo, da se umetnost in vzgoja brez momentov improvizacije spreminjata v »težno umetnost« in avtoritarno pedagoško prakso. Z rabo načel gledališke in jazzovske improvizacije pa pokažemo, kako danes vrniti vzgoji in umetnosti presežni značaj.

Ključne besede:

Improvizacija, umetnost, jezikovna igra, vzgoja in izobraževanje, Wittgenstein

Steve Lacy je o svojem pristopu k jazzovskemu muziciranju povedal:

»Prisegam na improvizacijo zaradi nečesa, kar cenim. To je svežina, določena kakovost, ki jo lahko dosežemo le z improvizacijo, nekaj, kar ni mogoče doseči s pisanjem. Gre za nekaj, kar ima opraviti s 'robom'. Vedno biti na robu neznanega in biti pripravljen na skok.« (Lacy v Bailey 1992, str. 57)

Improvizacijo v umetnosti sicer opredeljujemo na več načinov. Po Mansonu je jazzovska improvizacija »spontano ustvarjanje glasbe med izvedbo« (Manson 2002 v Plebani in Tomassi 2016, str. 65). Lahko jo opredelimo tudi kot posebno obliko komunikacije med umetniki in poslušalci/gledalci oziroma kot (jezikovno) igro, ki zahteva sprotno spontano odločanje v procesu komunikacije (povzeto po prav tam). Ravno Wittgensteinov koncept jezikovne igre, ki ga je razvil predvsem v obdobju pisanja *Filozofskih raziskav*, je za raziskovanje improvizacije zelo ploden, saj poveže dve dejavnosti, ki značilno kažeta na presežno naravo človeka, to je zmožnost komunikacije s svetom in igrivega delovanja v svetu.

Sprotno spontano odločanje je osnova vsake odprte, simetrične komunikacije, v kateri o poteku odločajo vsi njeni udeleženci. Osnova zanjo je poslušanje sogovornika, ki pomeni izhodišče za naslednje konverzijsko dejanje - sporočanje. Je kot sprotno grajenje konsistentne zgodbe, ki kaže na pomene, ki jih sooblikujejo vsi govorci in poslušalci. Pogoji, da taka komunikacija lahko steče, pa je pripoznanje vseh govorcev kot zmožnih bitij (Kroflič 2020), kot avto-poetskih subjektov, ki svoje obzorje pomenov gradijo v dialogu s svetom in z drugimi subjekti (Medveš 2020).

Podobno vlogo kot odprta komunikacija igra v človekovem življenju tudi igra. Kljub temu, da jo v območju igralnega polja zamejujejo pravila, je vedno odprta za svobodne odločitve igralcev (in – v primeru »predstave« - gledalcev), zato ni presenetljivo, da naj bi katarzični učinek v Antiki prvi omenjali pitagorejci, in to v zvezi s športnimi igrami; seveda pa se je katarza kot koncept kasneje uveljavila z Aristotelovo *Poetiko*, nanašajoč se na očiščevalni učinek grške tragedije. In ni odveč pripomniti, da je v *Poetiki* Aristotel zapisal, da se je »tragedija začela iz improvizacij« (Aristoteles 2012, str. 77; 1449a, 10), isto pa velja za poezijo nasploh: »...kakor nagnjenje do posnemanja, tako nam je prirojeno tudi veselje do melodije in ritma (jasno je, da so metrični obrazci le posebna oblika ritma). Zato so se tisti, ki so bili za to posebno nadarjeni, s časom izpopolnjevali in tako se je iz skromnih improvizacij polagoma razvilo pesništvo.« (Prav tam, str. 76; 1448b, 20)

Da se taka igriva komunikacija redko vzpostavi tako pri posredovanju umetnosti kot v vzgojno-izobraževalnih procesih, je danes predmet številnih premislekov. »Tezna umetnost«, kakor tudi avtoritarna vzgoja, namreč izhajata iz predpostavke o »vsevednem učitelju/umetniku« in »nevednem učencu/gledalcu«, ob tem pa vsaj deklarativno ciljata na prosvetljujoč učinek umetniškega oziroma pedagoškega sporočila (Rancié 2005 in 2010). A z dejavnostmi, ki izhajajo avtoritarne predpostavke, ni mogoče vzpostaviti polja svobode.

V nadaljevanju bom kot izhodišče predstavil ključne postavke Wittgensteinovega koncepta jezikovnih iger, ob katerem je razvil tudi pedagoške ideje o načinu učenja jezika. Nadaljeval bom s predstavitvijo konceptov umetnosti kot igre in odprte komunikacije ter vloge, ki jo v območjih teh dejavnosti igra improvizacija, prispevek pa sklenil z razmišljanjem o vlogi improvizacije v vzgoji in izobraževanju.

Wittgensteinova teorija jezikovnih iger

Če je Wittgenstein v *Logično-filozofskem traktatu* jezik primerjal s kalkilom, ki predpostavlja zaprt sistem pravil, ki zaobsega vse možne primere, je v *Filozofskih raziskavah* oslabil strogost in dokončnost pravil, v človekovo delovanje pa ob (ne)upoštevanju pravil vnesel prostor improvizacije in

ustvarjalnosti (Ule 1990, str. 84-85). Za izhodišče obravnave jezika je vzel koncept igre kot »svobodne stvaritve človeškega duha, avtonomne (samozadostne)« in hkrati »vodene s pravili« (Baker in Hacker 1983; povzeto po prav tam, str. 86).

Igra je posebna oblika človekovega delovanja, zamejena z igralnim prostorom, ki si jo po eni strani težko zamislimo povsem brez pravil, po drugi strani pa je ne moremo definirati z natančnimi pravili niti odigrati strogo po pravilih, ne da bi s tem izgubili njen čar »svobodne stvaritve človeškega duha«. Če si zamislimo eno od vrst igre, ki jo je Wittgenstein pogosto uporabljal za pojasnjevanje jezikovnih iger, to je šah, bi ta, če bi določili popolno partijo šaha in zahtevali, da jo odslej dosledno ponavljamo, postala nesmiselna. Povsem isto velja za dramsko igro, ki tudi če je zapisana, ostaja živa toliko časa, dokler uprizoritve omogočajo, da se približuje vedno novim okoliščinam časa in prostora ter tako vzpostavlja komunikacijo z gledalci. Po Wittgensteinu pa že sama opredelitev pojma igre uhaja iz nadzora doslednih atributov:

»Opazuj denimo postopke, ki jim rečemo 'igre'... Kaj je vsem igram skupno? – Ne reci: 'Nekaj jim mora biti skupno, sicer se ne bi imenovala 'igre' – temveč *poglej*, ali imajo kaj skupnega. – Kajti ko jih pogledaš, sicer ne boš videl nič takega, kar bi bilo *vsem* skupno, videl pa boš podobnosti, sorodnosti, in to celo vrsto... So vse '*zabavne*'? ... Ali imamo povsod zmagovanje in izgubljanje oziroma medsebojno konkurenco soigralcev? ... Oglej si, kakšno vlogo imata spretnost in sreča. In kako različna je spretnost pri šahu od spretnosti pri tenisu... Rezultat tega opazovanja se tako glasi: vidimo zapleteno mrežo podobnosti, ki se medsebojno prekrivajo in križajo.« (Wittgenstein 2014, paragraf 66, str. 39-40)

Kljub temu, da je na primer Callois poskušal »katalogizirati« različne vrste iger (igre na srečo, tekmovalne igre, igre pretvarjanja in igre vrtoglavice; glej Huizinga, Callois, in Fink 2003), pa Wittgenstein prepričljivo pokaže, da igra sicer vedno vključuje pravila, a tudi prekinitve pravil in vzpostavljanje novih pravil med igro samo:

»Ali nam ni tu v pomoč analogija jezika z igro? Prav lahko si vendarle zamislimo, da se ljudje na nekem travniku zabavajo pri igri z žogo, in sicer tako, da začenjajo različne obstoječe igre, številnih ne odigrajo do konca, vmes žogo brezciljno mečejo v zrak, eden drugega z žogo za šalo lovijo in obmetavajo itd. In zdaj nekdo reče: Že ves čas se ljudje igrajo z žogo, in se pri tem pri vsakem metu ravna po določenih pravilih. In ali ne obstajajo tudi primeri, ko igramo in – 'make up the rules as we go along'? In seveda tudi taki, ko jih spreminjamo – *as we go along*.« (Wittgenstein 2014, paragraf 83, str. 47)

Pravila jezikovnih iger vsekakor potrebujemo, da se lahko sporazumevamo v »vsakodnevni praksi igranja« (prav tam, paragraf 197, str. 89) in sodelujemo v življenjski obliki, v katero je jezik vpleten. A pravila moramo ločiti od zakonov (vzročno-posledičnih zvez), saj »ne določajo več enolično in v celoti vseh korakov svoje uporabe, podobno kot tudi ne igra ali jeziki.« (Ule 1990, str. 103) Kot smo videli v Wittgensteinovi predstavitvi iger z žogo, se pravila igre vzpostavljajo med igralci igre, saj igra, ki je dosledno določena s pravili, preneha biti igra.

Pravilo, kot ga razume Wittgenstein, pa vsebuje še eno pomembno lastnost:

»...sledenje pravilu dopušča 'pravilnost' ali 'nepravilnost', skratka, vnaša dejanje v neki logični prostor, med 'da' in 'ne', in to je osnova sleherne artikulacije... Vsako namensko dejanje dopušča možnost zmote, napake, skratka, predpostavlja možno presojo o ustreznosti... Psihološko gledano gre za razliko med vedenjem, ki se ravna po navadi ali nagnjenju in vedenjem, ki sledi pravilu, oz. nekemu '*kriteriju*' za oceno ustreznosti.« (Ule 1990, str. 149-150)

Jezik v različnih načinih uporabe (kot sredstvo opisovanja in razlage stvarnosti v znanosti, pojasnjevanja etičnih dilem v etiki, ustvarjanja umetnin v umetnosti) torej v jezikovne prakse vključuje ustvarjanje vedno novih elementov in improvizacijo. To omogoča znanstvenim diskurzom, da segajo onkraj aktualnih paradigmatičnih predpostavk, etičnim diskurzom, da ustvarjajo kontekstualno občutljive odzive na moralne dileme (etos) onkraj ustaljenih etičnih norm (etike), in umetnosti, da s poetskimi jeziki (kot odprtostjo do čutnih zaznav) presegajo meje uveljavljenega estetskega okusa. Vsi naštetih primeri ustvarjalne rabe jezika opisujejo razliko med determinizmom in možnostjo subjektifikacijskega dejanja avtopoetskega subjekta, kakor tudi prostor improvizacije v polju igrivega delovanja.

Pravila jezikovnih iger pa imajo pri Wittgensteinu tudi prepoznaven pedagoški podton, saj so lahko pomoč pri učenju igre in jih dojamemo s tem, ko opazujemo druge, kako se igrajo (Wittgenstein 2014, paragraf 54, str. 34). Wittgenstein je zavračal »učenje iz naslanjača« - »tj. učenje s pomočjo definiranja ali opisovanja učne snovi, brez praktičnega sodelovanja v 'igri'«. (Ule 1990, str. 87) Bistvo poučevanja torej ne sme biti definiranje in opisovanje učne snovi, ampak praktično sodelovanje v pedagoški komunikaciji, ki razkriva učenca kot subjekta volje (prav tam, str. 132), ali bolje rečeno, razkriva učenca kot avtopoetski subjekt z vzburjanjem njegovega delovanja (Medveš 2020, str. 39-42). Tako se na primer gledaliških metod in tehnik učimo z igranjem gledališča, jazzovske improvizacije s svobodnim muziciranjem, demokracije z udeleženo pri demokratičnem odločanju in prevzemanju odgovornosti za lastne odločitve, ter kritičnega mišljenja z udeleženo pri pozornem opazovanju in raziskovanju stvarnosti.

Umetnost kot (improvizijska) igra

Čeprav je še posebej v romantični estetiki prevladoval pogled na umetnost kot specifično obliko jezika genialnih umetnikov, pa fenomenologija izpostavi pogled na umetnost kot specifično obliko delovanja, ki se po strukturi približuje konceptu igre (Kroflič 2019). Igra upodabljanja z elementi improvizacijskih odklonov od trdnih pravil je po Gadamerju bit umetnine:

»Umetnost je kreacija nečesa 'zgodnega', ki ga ni mogoče ustvariti tako, da sledimo pravilom; in hkrati recipročnega genialnega pogleda tistega, ki vstopa v umetniško izkušnjo kot gledalec. V obeh primerih imamo opravka z določeno obliko svobodne igre.« (Gadamer 1986, str. 22)

Umetniški dogodek (kot srečanje umetnika-umetnine-gledalca/poslušalca/bralca) namreč šele v polnem pomenu besede pojasni magični učinek umetnosti. Gadamer ga opiše kot igro, v katero so vključeni tako igralci kot gledalci:

»Iz hermenevtično-fenomenološke perspektive umetnina obstaja le med njenim izvajanjem ali uprizorjenjem (ne glede na umetniško zvrst, op. R.K.). To pomeni, da umetnine ne doživljamo kot predmet, ki ga preučuje odtujen subjekt. Umetnina je prej dinamičen, komunikativen in skupnostni dogodek... Pomembno je poudariti, da umetnine izkazujejo biti-proti-drugim in so nepopolne brez vključenih udeležencev.« (Nielsen 2022, str. 125)

Ta dimenzija umetnosti je najbolj razvidna v tako imenovanih performativnih umetnostih, kjer poteka nenehna komunikacija med umetniki, umetniškimi delov in gledalci/poslušalci, seveda le takrat, ko odjemalce umetnosti jemljemo kot emancipirane gledalce (Ranciére 2010). In kakor je temeljni cilj vzgoje »prikazovanje in ne razlaga sveta« (Prange, Biesta; glej Kroflič 2023), je tudi temeljni cilj umetnosti upodabljanje sveta, ki gledalca/poslušalca/bralca spodbudi k doživljanju in razumevanju.

Ni naključje, da je v pedagoški tradiciji igra prepoznana kot najbolj temeljna oblika učenja. V sodobnih šolskih praksah pa jo (pre)pogosto pogrešamo in učenje opredeljujemo predvsem kot trdo, sistematično, metodično programirano delo, v katerem *techne* prevlada nad *poiesis*. Igra (*paidia*), kot jo razumeta Fink in Gadamer, lahko služi kot most ali prag med poezijo (*poiesis*) in vzgojo (*paideia*). Na tej ideji Cathrine Homan vzpostavi koncept *poetske vzgoje*:

»Igra ... ni samo obnašanje subjekta, ampak boljše ontološka drža v svetu... Gibanje med sebstvom in drugim, mejni prostor igre spodbuja odpor, transformacijo in osvoboditev. Z igranjem v teh dialogih postajamo to, kar smo, preko pogovora, da smo... Kar igra demonstrira, je, da je kultiviranje sebstva vedno že z drugimi in s svetom. Je usmerjenost k drugemu, odpiranje prostora za možna srečevanja, ki omogoča delovati drugače in s tem možnost svobode.« (Homan 2020, str. 97 in 17)

...in načela poetske vzgoje

Če je bila estetska vzgoja namenjena formiranju kantovskega subjekta in estetskega okusa, poetska vzgoja želi ustvariti hermenevtičnega subjekta, utemeljenega z jezikom, komunikacijo in z drugimi. Njena določila so odprtost za poslušanje drugega, ranljivost kot zmožnost odgovarjanja, skrbi in tveganja v odnosu z drugim ter utelešena prisotnost v skupnem svetu.

In če so zagovorniki estetske izkušnje v obdobju romantike igro razumeli kot mentalno aktivnost ustvarjalca ali gledalca in njegovega lahkomišelnega, spontanega srečanja z umetniškim delom, smo po Gadamerju v osnovi transformirani z izkušnjo igre. Igralec se mora uglasiti z izbrano igro, saj je naloga igre, da »uredi gibanje«, »aktivno uglesi igralca s tistim, kar ga presega«, »zagotavlja prag, ki sebstvu dovoljuje, da je vključen v možnost delovati drugače, na način, ki presega naše zmožnosti v celoti jo razumeti in obvladati, a še vedno ostaja smiselna« (prav tam, str. 97).

Fenomen, ki ga kot gledalci/poslušalci ali ustvarjalci (so)oblikujemo pri aktivni udeležbi v umetniškem dogodku kot svobodni igri, imenujemo prvoosebna umetniška izkušnja oziroma umetniško doživetje. Omogoča ga neposredna prisotnost v umetniškem dogodku, ki ga »...ni mogoče opisati s pojmom ter ga tako narediti 'prenosljivega kot spoznanje' na drugo osebo« (Gadamer 2001, str. 66). Česar ni mogoče prevesti v prenosljivo (znanstveno) spoznanje, pa omogoči umetnik, ki pretvori doživetje v umetnino, ta pa postane doživetje tudi za sprejemnika (prav tam, str. 69). Posebnost umetnine je torej v tem, da s svojimi umetniškimi sredstvi omogoči doživetje gledalca/poslušalca/bralca in s tem razkrivanje dotlej neraziskanih pomenov upodobljene stvarnosti.« (Kroflič 2022, str. 25)

Mimetična upodobitev, ki se nahaja v jedru vsake umetnosti, torej ob polni vključenosti v komunikacijsko igro odnosa med ustvarjalcem, umetnino in gledalcem/poslušalcem/bralcem omogoči spoznanje bistva upodobljene realnosti:

»Pojem posnemanja pa lahko umetnost opiše le, če imamo pred očmi spoznavni smisel, ki je v posnemanju... Kdor kaj posnema, pušča biti tu temu, kar pozna in kakor pozna. Otročiček se začne posnemajoče igrati, s tem ko potrjuje, kaj pozna, in tako potrjuje samega sebe... Iz tega premisleka se nam pokaže tole: spoznavni smisel mimesis je prepoznanje... V prepoznanju se to, kar poznamo, kot v razsvetlitvi dvigne nad vse naključnosti in variabilnosti okoliščin, ki ga pogojujejo, in je dojeto v svojem bistvu... Posnemanje in predstavitev nista zgolj upodobitvena ponovitev, temveč spoznanje bistva... Igranja gledališke igre ne želimo razumeti kot zadovoljevanje potrebe po igri, temveč kot vstopanje-v-bivanje samega pesništva« (Gadamer 2001, str. 102-103 in 105)

Umetniška kreacija pomena v ustvarjanju ali interpretaciji umetnine se torej v fenomenološki perspektivi kaže kot poetska praksa, kot igrivo delovanje v svetu na način, ki nas približa neposrednemu dostopu do stvari in do samega sebe na način (samo)potrjevanja brez pollaščajočega odnosa tehnike. Je torej primer prvoosebne izkušnje (Kroflič 2022, str. 28). Obenem je treba poudariti, da je ta poetska praksa jedro koncepta vzgoje kot *Bildung*, saj »...rezultat omikanja (*Bildung*) ni proizveden na način tehnične izvedbe glede na smoter, ampak zraste iz notranjega procesa formiranja in omikanja in zato ostaja v nenehnem nadaljnjem oblikovanju in dopolnjevanju« (Gadamer 2001, str. 23). *Bildung* je učenje pogovora/komunikacije, odgovora na vprašanje drugega. Ni zmožnost zavzemanja perspektive drugega, ampak udeleženosť v dialoški igri sem ter tja, ki nas lahko privede do skupnega razumevanja. Je neskončno gibanje, kot jezik in igra:

»Če je vzgoja postajanje tega, kar smo, in smo, kot trdi Gadamer, pogovor, potem ta dialoška, transformativna igra pripada vzgoji.« (Homan 2020, str. 144)

Sklep

S pojmovanjem *Bildung* kot dialoške, komunikacijske igre smo se približali konceptu človeka kot *avtopoetskega subjekta*. Zdenko Medveš učenca kot avtopoetski subjekt in vzgojo kot komunikacijo opredeli tako:

»Zavest je res udeležena v komunikaciji, toda v vsaki posamezni sekvenci je avtopoetično organizirana (Lenzen 1997). To pomeni, da se v procesu komunikacije vsak posameznik odziva na drugega po lastnih zakonih in z lastnimi filtri. Otroku torej moramo ponuditi različne alternative odločanja in v komunikaciji odpirati poglede na posamezne alternative brez namena, da katero od njih uveljavi. Vzgojitelja zaznavamo samo kot spodbujevalca (*irritation*), ki z izbiro alternativ vendarle postavlja okvire temu, kaj se bo lahko zgodilo. Na koncu pa je odločitev posameznika, ali se bo prilagodil ali uprl normam realnosti... Odgovornost je najprej pripravljenost na komunikacijo (odgovorazmožnost) in končno odgovornost za drugega v skupnostni in ne v atomizirani družbi. Komunikacija kot pedagoška strategija pa pomaga omajati posameznikovo samozadostnost in krepiti njegovo avtonomijo...« (Medveš 2018, str. 50-51)

V avtopoetski pedagogiki se vzgoja vzpostavi kot simetrična komunikacija, v kateri ni prostora za učiteljeve vnaprejšnje sodbe in odločitve o tem, kako naj se v komunikaciji odziva učenec. V takem odnosu poučevanje postane »improvizacija kot komunikacijska igra«, v kateri učitelj vzburja učenčev interes in pozornost, da bi lahko učenec delil svoje prvoosebne izkušnje (doživetja) z učiteljevimi (drugoosebni) izkušnjami ter bi tako (so)oblikovala pomena in jih primerjala z doslej v relevantnih znanostih in umetnostih nakopičenim znanjem in (tretjeosebni) izkušnjami.

Improvizacijske prakse so se začele v sodobnih vzgojno-izobraževalnih ustanovah pojavljati pod močnim vplivom tradicij glasbe in gledališča (Holdhus idr. 2016). Spontanost odzivanja v komunikaciji, sovpadanje faz načrtovanja in izvedbe pedagoškega procesa, upoštevanje situacijskih potreb in zahtev, ki se pojavijo v vsaki situaciji v korist vseh udeležencev – so nekateri od elementov vzgojne komunikacije, prepredene z momenti improvizacije (prav tam, str. 9-11). Holdhus s sodelavci izpostavi štiri različne vidike improvizacije, ki se zdijo ključnega pomena v vsaki razpravi o improvizaciji kot ključnem konceptu v izobraževanju. To so komunikacija, struktura in načrtovanje, repertoar in kontekst izobraževanja. Komunikacijo razumejo kot interakcijo med učiteljem in učenci, ki je zgrajena na medsebojnem spoštovanju in zgradi zaupanje ter pripravljenost na tveganje (možnost neuspeha) in ustvarjalnost (prav tam, str. 12). Ustrezno strukturo in načrtovanje v pedagoških procesih lahko opišemo kot dramaturgijo vzgoje in izobraževanja (prav tam), repertoar kot celotno zbirko učiteljevih virov iz raziskav, izkušenj in modrostnih praks (prav tam, str. 13),

pedagoški kontekst pa kot tisto, kar določa kurikulum (prav tam, str. 14). Seveda pa morajo načrtovanje, struktura in repertoar – torej elementi kurikulumuma upoštevati improvizacijski značaj odprte, simetrične, igrive komunikacije.

Zanimiv poskus predstaviti improvizacijo kot sinonim za sodobno vzgojo in izobraževanje, ki ne podleže »prilagoditvenemu značaju« kompetenčnega izobraževanja, predstavlja Martina Santi. Z metaforami s področja jazza (jazzing, fuzija, svoboda, swing, groove, soul, cool in impromptu) pokaže, da mora dialoška vzgoja vsebovati improvizacijo v skupnosti kot »ustvarjanje reda v kaosu in nereda v harmoniji« (Santi 2017, str. 638); spoj različnih vzgojnih pristopov in tehnik, ki spodbujajo »zapuščanje 'cone udobja', da bi živeli v karnevalu, izbranem toposu heterodoksije« (prav tam, str. 639); svobode, ki »zavaruje otroke pred nevarnostjo indoktrinacije« in spodbuja »eksperimentiranje« (prav tam, str. 640); swinganje kot utelešeno gibanje, ki »vključuje voljo in željo, da se osvobodiš in prekineš vztrajanje v stanju 'visenja', s čimer preobraziš čas in prostor v navdušenje in strast« (prav tam, str. 641); groove kot »skupen zanos« (prav tam); soul kot sinonim za vzgojo, ki se lahko »dotakne duše«, ker je utemeljena v »intimnosti in skupni igri« (prav tam, str. 643); cool kot atmosfero, podobno »sončnemu vzhodu in zahodu«, ki »ohranja izkušnje, odprte horizontu možnosti« (prav tam, str. 643); in impromptu kot improvizacijsko dejavnost, ki proizvaja »nekaj nepričakovanega in izvenčasovnega«, nastaja pa na osnovi čudenja:

»Da bi improvizirali, moramo biti odprti za čudenje. Čudenje je tako stanje kot tudi cilj improvizacije: čudimo se temu, kar se dogaja v svetu, kot ga poznamo, in čudimo se temu, k čemur stremimo, ko si izmišljamo možen svet. Če je nevednost nujen pogoj za realnega učitelja, je iznajdba glavna zaveza vzgojitelja: biti odprt za to, kar nastaja.« (Prav tam, str. 644)

A še enkrat je treba poudariti, da je z idejo improvizacije kot komunikacijske igre prepredena vsa humanistična tradicija od trenutka, ko se človekovo bivanje začne ocenjevati z vatli »svobode« in »ustvarjalnosti«. Njene zametke najdemo že v antičnem pesništvu in filozofiji, kasneje v retoriki in porajajočih se umetnostih. Tehnično-metodični pogledi na vzgojo in umetnost, pa tudi podcenjujoč odnos do učencev in gledalcev/poslušalcev/bralcev so skupaj z avtoritarnimi težnjami pomen improvizacije pogosto zastri, naša naloga pa je, da ga ponovno uveljavimo ne le v spontani igri, ampak tudi v intencionalnih dejavnostih, pa naj gre za vzgojo in izobraževanje ali za kreiranje umetniškega dogodka.

Literatura:

Aristoteles (2012). *Poetika*. Ljubljana: Študentska založba.

Baukey, D. (1992). *Improvisation: its nature and practice in music*. Ashbourne: Da Capo Press.

Gadamer, H. G. (1986). *The Relevance of the Beautiful and Other essays*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gadamer, H. G. (2001). *Resnica in metoda*. Ljubljana: Literarno umetniško-društvo Literatura.

Holdhus, K. idr. (2016). Improvisation in teaching and education—roots and applications. *Cogent Education*, let. 3, št. 1, str. 1-17.

Homan, C. (2020) *A Hermeneutics of Poetic Education. The play of the in-between*. Lanham, Boulder, New York, London: Lexington Books.

Huizinga, J., Callois, R. in Fink, E. (2003) *Teorije igre*. Ljubljana: Študentska založba.

Kroflič, R. (2019). Preshools' and Schools' Cooperation with Artists and Cultural Institutions. V: Skubic Ermenc, K. in Mikulec, B. (ur.). *Building Inclusive Communities through Education and Learning*. Cambridge Scholar Publishing 2019, str. 169-182.

Kroflič, R. (2020). Raba metafor v pedagogiki. V: Kroflič, R.; Vidmar, T.; Skubic-Ermenc, K. (ur.). *Živa pedagoška misel Zdenka Medveša*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, str. 177-194.

Kroflič, R. (2022). Vzgoja z umetnostjo in prvoosebna umetniška izkušnja kot ključni sestavini sodobne vzgoje in izobraževanja. V: Kroflič, R., Rutar, S., Borota, B. (ur.) *Vzgoja v vrtcih in šolah (Projekt SKUM)*. Koper: Univerza na Primorskem, str. 19-35.

Kroflič, R. (2023). Eksistencialna pedagogika Gerta Bieste. V: Biesta, G. J. J. *Vzgoja kot čudovito tveganje*. Ljubljana: Krtina, str. 231-245.

Medveš, Z. (2018). Vzgoja med etičnim diskurzom in zdravo pametjo. *Sodobna pedagogika*, let. 69(135), št. 1, str. 44-69.

Medveš, Z. (2020). Voditi, pustiti rasti ali vzburiti samoorganizacijo. V: Kroflič, R.; Vidmar, T.; Skubic-Ermenc, K. (ur.) *Živa pedagoška misel Zdenka Medveša*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, str. 11-58.

Nielsen, C. (2022) *Gadamer's Hermeneutical Aesthetics*. New York and London, Routledge.

Plebani, M. in Tomasi, G. (2016). Jazz as metaphor of education. V: Santi, M. in Zorzi, E. (ur.) *Education as Jazz: Interdisciplinary Sketches on a New Metaphor*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, str. 65- 84.

Ranciere, J. (2005). Nevedni učitelj : pet lekcij o intelektualni emancipaciji. Ljubljana : Zavod En-knap.

Rancier, J. (2010). Emancipirani gledalec. Ljubljana : Maska.

Santi, M. (2017) Jazzing philosophy with children - an improvisational path for a new pedagogy. *Childhood & philosophy*, let. 13, št. 28, str. 631-647.

Ule, A. (1990) *Filozofija Ludwiga Wittgensteina*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Witgenstein, L. (2014). Filozofske raziskave. Ljubljana: Krtina.