

Robi Kroflič

***Umetniški jeziki kot osrednji medij pedagogike poslušanja (Reggio Emilia – nova paradigma predšolske vzgoje ali zgolj metodična inovacija?)***

(Delovna verzija)

**Razširjen povzetek:**

Med številnimi pedagoškimi koncepti in praktičnimi rešitvami, ki jih je v predšolsko pedagogiko vnesel koncept Reggio Emilia (spremenjena podoba otroka kot bogatega bitja in njegova aktivna participacija v procesih učenja, demokratična organizacijska zasnova vodenja vrtca, kakovostna pedagoška dokumentacija, metodični poudarek na projektnem delu v malih skupinah in raziskovalnem učenju, pogajalski kurikulum) želim izpostaviti univerzalen teoretski pomen dveh, med seboj prepletenih pedagoških inovacij:

- Zavedanja pomena umetniškega doživetja in rabe umetniških jezikov kot orodja spodbujanja celovitega otrokovega razvoja
- Razvoj ideje pedagogike poslušanja, ki v svoji večplastnosti (ontološka, epistemološka, etična, politična in razvojno psihološka dimenzija) ponuja enega najprepričljivejših vzgojno teoretskih konceptov, ki so nastali na podlagi dialoških etik postmoderne

Od srede devetdesetih let dvajsetega stoletja, ko je C. Rinaldi objavila poglavje o pedagogiki poslušanja, se je dodatno izčistila dialoška narava vzgojne situacije v Reggio Emilia pristopu. Zahteva po poslušanju namreč obsega zahtevo, da otroku damo glas in mu prisluhnemo, da torej spoštujemo subjektiviteto otroka. Poslušanje po drugi strani otroku zagotavlja možnost izražanja lastnih idej o opazovani stvarnosti, deljenje idej z vrstniki in ustvarjanje skupnega znanja, s čimer se krepijo otrokove spoznavne možnosti, pa tudi pripravljenost sodelovati v skupini in izpolniti lastne socialne potrebe, saj poslušanje zadovoljuje potrebo po komunikaciji z drugimi osebami, brez katere bi se znašli v stanju pomanjkanja ontološke varnosti.

Temeljne zahteve pedagogike poslušanja na izviren način omogoča vzgoja preko umetniške izkušnje, saj, kot pravi V. Vecchi, »estetska napetost s svojo empatijo, iskanjem odnosov in 'povezovanjem struktur', skupaj z milostjo, humorjem, provokacijami in nedeterminizmom, podpira procese poslušanja«. Umetniško ustvarjanje namreč po Aristotelu zajema dimenzije, ki so odločilne za humanistični razvoj vsakega posameznika: željo po ustvarjanju lepega, sposobnost ustvarjalnega mimetičnega upodabljanja stvarnosti, sočutno imaginacijo in katarzo. S primeri iz projekta *Kulturno žlahtenje najmlajših* bom pokazal, kako se da v vrtcu konkretno izpeljati vodilno idejo V. Vecchi o umetnosti kot jeziku, ki podpira procese poslušanja, kakor tudi spoznanje, da umetniški izdelek otroka omogoča vzgojiteljici prepoznati bogato notranjo logiko otrokovega likovnega jezika, ki je dokaz osrednje teze pristopa Reggio Emilia o otroku kot bogatem, to je miselno, socialno in ekspresivno zmožnem bitju.

**Ključne besede:** pedagogika poslušanja, pouk preko umetnosti, celovit induktivni vzgojni pristop, Aristotel, mimesis, sočutna imaginacija, katarza

## *Umetniški jeziki kot osrednji medij pedagogike poslušanja (Reggio Emilia – nova paradigma predšolske vzgoje ali zgolj metodična inovacija?)*

»Pri poslušanju bi morali prepoznati mnoge jezike, simbole in kode, ki jih uporabljamo ljudje, da se lahko izrazimo in komuniciramo med sabo.«

(C. Rinaldi, 2011:1)

### **Uvod ali vprašanje o paradigmatskem statusu pristopa Reggio Emilia**

Na pristop Reggio Emilia lahko gledamo kot na eno najbolj prepoznavnih metodičnih inovacij na področju predšolske vzgoje v drugi polovici dvajsetega stoletja, ki je vnesla vrsto novih konceptov in metodičnih rešitev: spremenjeno podobo otroka kot bogatega bitja in njegovo aktivno participacijo v procesih učenja, demokratično organizacijsko zasnovano vodenja vrtca, inovativno pedagoško dokumentacijo, metodični poudarek na projektne delu v malih skupinah in raziskovalnem učenju, učenje preko umetniške izkušnje in pogajalski kurikulum. Lahko pa ga opišemo kot paradigmatsko celovit vzgojnoizobraževalni pristop, ki temelji na dveh, med seboj prepletenih pedagoških konceptih z univerzalnim teoretskim pomenom:

- na pomenu umetniškega doživetja in rabe umetniških jezikov kot orodja spodbujanja celovitega otrokovega razvoja;
- na ideji pedagogike poslušanja, ki v svoji večplastnosti ponuja enega najprepričljivejših vzgojno teoretskih konceptov, ki so nastali na podlagi dialoških etik in lokalnih politik postmoderne

Ocena statusa tega, v svetu zagotovo največkrat izpostavljenega pristopa predšolske institucionalne vzgoje, je seveda odvisna od kriterijev, ki jih mora zadovoljiti določen pristop, da ga lahko označimo za celovit paradigmatski koncept. Po Medvešu mora pedagoška znanstvena paradigma odgovoriti na vprašanje, kaj proizvaja vzgojne učinke (Medveš, 2007), in na to vprašanje ustvarjalci pristopa Reggio Emilia ne dajo izvirnih odgovorov, izpostavijo pa vitalni pomen dialoškega pristopa k vzgoji in socialno konstruktivistično razlago, po kateri je otrok tisti, ki s pomočjo spodbud iz vzgojnega okolja aktivno ustvarja svoje znanje in mentalne sheme smiselnega ravnanja.

Sam sem vzpostavil drug nabor kriterijev, ki jim mora zadostiti celovita vzgojna paradigma oziroma vzgojnoteoretski pristop. Ta mora opredeliti temeljni cilj vzgoje, antropološko osnovo osebnostnega razvoja, vlogo pedagoških delavcev pri spodbujanju učenja in osnovni metodični načrt vzgojnih dejavnosti (Kroflič, 2010 a)<sup>1</sup>. Pristop Reggio Emilia s konceptom pedagogike poslušanja vsekakor daje odgovore na večino elementov, ki jih zahtevamo od celovite vzgojne paradigme, in ga lahko opredelimo kot enega najbolj zanimivih celovitih vzgojnih pristopov na področju predšolske vzgoje. Osrednji ideji, ki realizirata novo podobo otroka v predšolskem obdobju in vzgojo na načelih odnosne etike (Moss 2008), pa sta:

- ideja vzgojiteljice, ki mora prisluhniti otrokovim implicitnim teorijam in z aktivnim poslušanjem spodbuditi deljenje idej;
- vzgoja preko umetniških ekspresivnih jezikov, ki lahko nadomestijo otrokovo šibko matematično-logično in verbalno inteligenco v najzgodnejšem razvojnem obdobju.

V tem prispevku bom pokazal, kako se v Reggio Emilii prepletajo temeljne ideje pedagogike poslušanja in metodika učenja preko umetnosti in kako se preko tega prepleta udejanja ideja bogatega (kompetentnega) otroka in visoka stopnja otrokove participacije v vzgojnoizobraževalnih dejavnostih. S primeri lastnih izkušenj v okviru projekta *Kulturno žlahtenje najmlajših* pa bom ilustriral, kako se v vrtcu lahko realizirajo ideje induktivne umetniške prakse, ki so zelo sorodne pristopu Reggio Emilie<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Sorodno Medveš (2011 – pred objavo) opredeli razliko med pedagoško paradigmo in vzgojno teorijo. Slednja poleg odgovora na vprašanje, kaj sproža vzgojne učinke in kakšna je vloga učitelja, zajema tudi normativno idejo o temeljnih ciljih vzgoje in izobraževanja.

<sup>2</sup> Ne pa tudi enake. Medveš (v Kroflič et al., 2010: zavihek) v recenziji monografije *Kulturno žlahtenje najmlajših* zapiše: "Teoretski okvir projekta Kulturno žlahtenje najmlajših med seboj koherentno povezuje dve izhodišči... Otrok si svojo socialno podobo gradi samostojno in pomemben medij pri tem je umetnost... V teh točkah projekt žlahtenja najmlajših v celoti stoji znotraj vzgojnega koncepta Reggio Emilije... Z drugim izhodiščem, ki povezuje induktivni vzgojni pristop z Aristotelovim konceptu mimetičnih umetniških praks, pa projekt kulturnega žlahtenja najmlajših prerašča Regio Emilijo in ga lahko štejemo za povsem izvirnega, kolikor je meni znano, v svetovnem smislu. Obe izhodišči sta v projektu med seboj koherentno zvezani. Otrok, kot sposoben prevzemanja odgovornosti za svoja dejanja ter sposoben doživljanja drugega kot sebi enakega (in ne kot Drugega), lahko po induktivni poti oblikuje svoj lastni socialni in moralni svet. Skozi Aristotelov koncept mimesisa pa je tudi pri tem prav umetnost tista, ki krepí otrokove empatične zmožnosti, prosocialna čustva in končno sposobnost vrednotenja ter razsojanja.«

## **Pedagogika poslušanja**

Pedagogiko poslušanja je C. Rinaldi v devetdesetih letih razvila na podlagi Malaguzzijeve ideje o pomenu odnosa v vzgojni praksi R. E., ki zagotavlja socialne izmenjave, krepi otrokov občutek lastne identitete preko pripoznanja, ki ga omogočajo vrstniki in odrasli, ter širi komunikacijske mreže ter obvladovanje in spoštovanje jezika v vseh nivojih in kontekstualnih rabah (Malaguzzi 1998). Če je odnosna pedagogika predvsem nov teoretični okvir za razumevanje bistva vzgoje in vzgojnih akterjev (tako vzgojiteljice kot otroka) (Bingham in Sidorkin 2004), je pedagogika poslušanja eden od praktičnih pristopov k vzgoji, ki uresničuje in v teoretskem smislu dopolnjuje spoznanja odnosne pedagogike

Najpomembnejšo dimenzijo koncepta poslušanja lahko opredelimo z mislijo C. Rinaldi (2011), da je pozitivna potrditev (pripoznanje) drugega bistvo enakovrednega dialoga, še posebej med osebama z različno stopnjo družbene moči (otrok in odrasli), ter najprimernejše orodje za preseganje otrokovega egocentričnega doživljanja sveta. V sicer zelo poetsko spisanem besedilu o pedagogiki poslušanja, ki je nastajalo med leti 1995 in 1998, pa lahko prepoznamo naslednje dimenzije fenomena poslušanja:

- *Ontološka dimenzija pedagogike poslušanja:*
  - Želja po iskanju smisla življenja in sebstva se rodi skupaj z otrokom. Iskanje pomena/smisla je konstitutivna lastnost človeka od zgodnjega otroštva naprej;
  - poslušanje je lastnost, ki mora zadovoljiti naše intelektualne, afektivne in estetske potrebe, pa tudi potrebo po komunikaciji z drugimi osebami (brez katere bi se znašli v stanju pomanjkanja ontološke varnosti, če si sposodimo koncept A. Giddensa, op. R. K.).
  - Ontološka vrednost poslušanja pa izvira še iz dejstva, da lahko naše sebstvo opredelimo samo preko odnosov z drugimi osebami (s tem, ko iščemo različnost in podobnost z nami bližnjimi osebami).
- *Etična dimenzija pedagogike poslušanja:*

- Poslušanje je izražanje dobrodošlice in odprtosti za različnost, pripoznanje pomena pogleda druge osebe in interpretacije.
- Poslušanje od nas zahteva globoko zavedanje in hkrati suspenz lastnih stališč in predvsem predsodkov; zahteva pripravljenost na spremembo.
- Od nas zahteva, da imamo jasno pred očmi pomen/vrednost nevednosti in da smo sposobni preseči občutek praznine in negotovosti, ki ju izkusimo, ko so pod vprašaj postavljene naše gotovosti.
- Naše teorije morajo poslušati drugi. To omogoči transformacijo sveta, ki je notranji in oseben v skupni svet: moje znanje in identiteta sta ustvarjena tudi s posredovanjem drugega.
- *Politična dimenzija pedagogike poslušanja:*
  - Poslušanje posameznika dvigne iz anonimnosti in nas legitimira, nas naredi vidne, obogati tako tiste, ki poslušajo, kakor tiste, ki sporočajo (in otroci ne prenesejo anonimnosti).
  - Razmišljati o otroku kot bitju, ki ima in uveljavlja svoje pravice, ne pomeni le prepoznanje pravic, ki jih otroku dodeljuje družba, ampak tudi kreiranje konteksta 'poslušanja' v polnem pomenu besede. Ta vrsta teorije od nas zahteva, da spoštujemo subjektiviteto učenca.
- *Epistemološka dimenzija pedagogike poslušanja:*
  - Poslušanje je metafora za odprtost in občutljivost za poslušanje drugega in biti slišan – ne le poslušanje z našimi ušesi, ampak z vsemi čutili (z vidom, otipom, vonjem, okusom, orientacijo).
  - Poslušanje vključuje interpretacijo, pripisovanje pomena sporočila in vrednosti tistim, ki nam to sporočilo posredujejo.
  - Poslušanje ne ustvarja odgovorov, ampak vprašanja in pripravljenost za presenečenja in spremembe v doživljanju in dojemanju situacije.
  - Kakor za odrasle tudi za otroke razumeti pomeni biti zmožen razviti interpretativno teorijo, naracijo, ki daje pomen dogodkom in objektom v svetu. Naše teorije so začasne... in jih lahko nenehno spreminjamo, če jih seveda delimo z drugimi osebami in smo odprti za nove izkušnje, ki lahko ovržejo predhodne

razlage.

- *Razvojnopsihološka dimenzija pedagogike poslušanja:*
  - 'Kontekst poslušanja' je pomemben, ker se posameznik uči poslušanja in pripovedovanja, ker se posamezniki počutijo upravičene, da predstavijo svoje teorije in ponudijo svoje interpretacije posameznega vprašanja.
  - Zelo pomembna je tudi vloga in pomen vrstnikov in dela v majhnih skupinah, iz katerih lahko izidejo razlike in te razlike obratno ustvarijo izjemen pomen dejanjem pogajanja in izmenjave, ter nudijo priložnosti za kognitivni konflikt, posnemanje in velikodušnost.
  - To se zgodi zato, ker se vednost razvija v kontekstu različnosti mnogo bolje kot v kontekstu homogenosti, in zato, ker se v situacijah konfliktnih interpretacij pojavi potreba po zagovarjanju lastnih stališč, ta pa postane katalizator temeljnega procesa metakognicije... (povzeto po Rinaldi, 2011 in Kroflič, 2010)

Čeprav je bilo poslušanje vedno sestavni del pedagoške dejavnosti, je bila zahteva po aktivnem poslušanju ponavadi naslovljena na otroka, ki mora slediti vzgojiteljičini razlagi. C. Rinaldi pa nalogo aktivnega poslušalca najprej naloži odrasli osebi in utemeljuje, zakaj je »biti slišan« pomembno za otroka ne le zaradi političnega koncepta otrokovih pravic, ampak zaradi njegovih temeljnih ontoloških, etičnih, epistemoloških, razvojnopsiholoških in posledično vzgojnih potreb. Poslušanje otroku omogoča aktivno participacijo v vzgojnih dejavnostih, ga usmerja k poslušanju bližnjih oseb in s tem k preseganju egocentrične perspektive v pogledu na okolico ter ga neposredno povezuje z bližnjimi osebami v skupnost, kjer medsebojno delijo svoje izkušnje in spoznanja ter s tem ustvarjajo skupno vednost. Ali drugače povedano, poslušanje bližnje osebe je ključna sestavina *odgovora-zmožnosti*, sposobnosti, ki po modelu celovitega induktivnega pristopa tvori prvo stopnjo v razvoju prosocialnosti in moralne odgovornosti (Kroflič 2007). Ob tem pa je ponovno potrebno poudariti, da je poslušanje otroka neločljivo povezano s podobo kompetentnega otroka, saj v kolikor otroka razumemo ko nebogljen, ranljivo bitje potreb, to občutenje nujno vodi v paternalizem, kajti »...podoba ranlivega bitja utrdi razsvetljensko podobo otroka kot čustveno odvisnega in miselno ter socialno nekompetentnega bitja, ki bo šele s pomočjo ustrezne nege, vzgoje in izobraževanja postal človek v polnem pomenu besede...«,

poleg tega pa »...spodbudi pogled na otroka kot miselno, čustveno in socialno nekompetentno bitje, ki je obkroženo z mnogimi nevarnostmi, zato se bo šele ob povečanem nadzoru in preišljeni ponudbi učnih dejavnosti razvil v zmožno odraslo osebo.« (Kroflič, 2011: 68)

Poslušanje pa je neločljivo povezano tudi z Malaguzzijevim odkritjem ideje o stotih otrokovih jezikih, med katerimi odločilno mesto v predšolskem obdobju zaseda prav izražanje preko različnih umetniških medijev. Zato lahko pritrdimo misli V. Vecchi, prve ateljeristke v vrtcih Reggio Emilia, da je »...v vzgoji in izobraževanju ... poslušanje zahtevna, a nujna praksa, ki se je moramo naučiti. Estetska napetost s svojo empatijo, iskanjem odnosov in 'povezovanjem struktur', skupaj z milostjo, humorjem, provokacijami in nedeterminizmom, podpira procese poslušanja.« (Vecchi, 2010:13)

### **Pedagogika poslušanja in umetnost v R. E.**

Umetnost ima v pedagoškem pristopu Reggio Emilia osrednji pomen, saj se povezuje s koncepti bogatega otroka, pedagogike poslušanja, odnosnega razumevanja vzgoje, posebno vlogo pa igra tudi pri dokumentiranju otrokovih dosežkov in vzgojiteljčini refleksiji otrokovih smiselnih aktivnosti (Kroflič, 2010). Preden bom na kratko predstavil osnovne ideje o umetnosti kot konstitutivnem delu pristopa Reggio Emilia, kot jih je v monografiji *Umetnost in ustvarjalnost v Reggio Emilii* predstavila V. Vecchi (2010), želim izpostaviti nekaj splošnih značilnosti razumevanja umetnosti v Reggio Emilii in v sodobnih pogledih na pomen umetnosti v vzgoji.

Izhajajoč iz idej odnosne pedagogike (Bingham in Sidorkin, 2004) lahko trdimo, da če medčloveški odnosi obstajajo v in preko skupnih dejavnosti, je ravno umetnost tista oblika dejavnosti, ki vzpostavlja komunikacijo med umetnikom, občinstvom in umetniškim objektom kot »materializirano obliko vednosti«, »zamrznjeno potencialno komunikacijo« oziroma »ključnim elementom kulture« (Kroflič, 2007 a). Še posebej v predšolskem obdobju, ko otrokova verbalna in matematično-logična inteligentnost še nista tako močni, umetnost omogoči, da otrok poznanji svojo tiho vednost in preko poslušanja (samega sebe in drugega, ki opazuje in komentira njegovo umetniško ustvarjanje in argumentacijo) aktivno razvija lastno teorijo uma (več v Kroflič, 2007 a in 2009).



V Reggio Emilii uvedejo likovno ustvarjanje kot orodje za konstruiranje mišljenja in čustvovanja v kontekstu celovitega poučevanja in učenja (Rinaldi, 2006). Likovni ateljeje namreč otrokom zagotavlja prostor učenja simbolnih jezikov, odraslim pa razumevanje procesov otrokovega učenja.

Glavna razlika med uvajanjem umetnosti v pristopu Reggio Emilia in drugimi predšolskimi pristopi, ki prav tako umetnost pojmujejo kot eno osrednjih kurikularnih dejavnosti, je v tem, da bolj kot na *pouku o umetnosti* dajejo poudarek na *pouku s pomočjo uporabe umetniških praks*. Glavno metodično vprašanje tako ni v tem, kako otroku približati pomembne umetnostne vsebine in veščine, ampak kako se otrok lahko ekspresivno izraža s pomočjo različnih umetniških sredstev in pri tem pogloblja znanje in vrednotenje dogodkov, ki jih proučuje v okviru izbranega projekta.

Tisto, kar v Reggio Emilii posebej cenijo pri umetniških jezikih, je osebni, angažiran in občutljiv odnos do upodobljene stvarnosti, tako različen od objektivnega, hladnega opisovanja in pojasnjevanja, ki se mnogokrat pojavi v osrčju šolske vednosti. Umetniška imaginacija pa ima za dojemanje stvarnosti še eno pomembno značilnost, da namreč spodbuja k povezovanju stvari, ki jih v skladu z znanstvenim analitičnim mišljenjem praviloma opisujemo in razlagamo ločeno. Če obe kvaliteti estetskega doživljanja sveta povežemo v celoto, dobimo naslednjo formulo, ki opiše pomen umetnosti za celotne procese učenja:

»... če estetika spodbuja občutljivost in zmožnost povezovanja stvari, ki so sicer med sabo močno oddaljene, in če učenje poteka preko novih povezav med ločenimi elementi, je estetika lahko pojmovana kot pomemben spodbujevalec učenja.« (Vecchi, 2010: XIX)

Podobno kot osnovne opredelitve koncepta pedagogike poslušanja, lahko tudi pojmovanje umetnosti v Reggio Emilii povežemo z za procese učenja ključnimi dimenzijami, kakršni sta etična in epistemološka dimenzija. *Povezava med estetiko in etiko* je najbolj razvidna iz naslednje misli V. Vecchi: »V našem razumevanju je estetika spodbujevalec odnosov, povezav, občutljivosti, svobode in ekspresivnosti, in njena bližina z etiko se kaže kot naravna. V pedagoških pojmih 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.« (Vecchi, 2010:14) Podobno velja tudi za *povezavo med estetiko in epistemologijo*, zato »...moramo estetsko doživljanje iz muzejev ponovno vrniti v vsakodnevne procese...«, kar nam omogoči občutiti, »...kako stvari plešejo ena z drugo« (Vecchi, 2010:15). Brez te povezave je naše razumevanje sveta bolj plitko: »Menim, da je bila izguba estetske enotnosti, enostavno povedano, epistemološka napaka (G. Bateson).« (prav tam).

Umetniško doživetje je torej v Reggio Emilii medij, ki spodbuja globlje razumevanje opazovanih objektov v njihovi vzročno-posledični umeščenosti v celovito strukturo pojava; hkrati pa s tem, ko »opazovalca« kognitivno, emocionalno in motivacijsko tesno poveže z opazovanim objektom, na najbolj naraven način spodbuja občutljiv in spoštljiv odnos do stvarnosti, kar vsaj po induktivnem modelu razumevanja pomeni temeljni cilj vzgoje za razvoj prosocialnosti in moralne odgovornosti (Kroflič, 2007). S tem pa se uporaba umetniške izkušnje v Reggio Emilii močno približa ideji umetnosti kot induktivne vzgojne prakse in Aristotelovi poetiki (Kroflič, 2010 a).

### **Bližina Aristotelove teorije umetnosti in Reggio Emilie**

Misel o umetniški *mimesis*, ki bolj kot pozitivistični jezik znanosti omogoča dostop do življenjske modrosti (*phronesis*) (Aristoteles, 2005), izpostavi novo zahtevo, da namreč kot pedagogi začnemo temeljito preučevati značilnosti jezikov umetnosti in jih na ustrezen način vključevati v svoje modele poučevanja. Kot ugotavlja tudi V. Vecchi (2010), je poznavanje jezikov umetnosti poleg značilnosti materialov, ki jih uporabljamo v upodabljalnih (*mimetičnih*) dejavnostih in poznavanja temeljnih strategij otrokovega mišljenja, temelj predšolske vzgoje, ki poteka preko umetniških praks.

Najpomembnejša podobnost med Reggio Emilio in Aristotelovim proučevanjem umetnosti je zagotovo *afirmacija lepote in uživanja v lepem kot ene temeljnih antropoloških značilnosti humanega odnosa do stvarnosti*. Pri V. Vecchi ne bomo našli tudi v našem prostoru tipičnih utilitarističnih argumentov za pomen umetnosti v vzgoji (Kroflič, 2007), ampak je v ospredju ideja lepote kot vitalnega semena civilizacije (Vecchi, 2010).

O tem, kako predšolski otroki uživajo v lepem okolju, priča tudi eden od primerov iz projekta *Kulturno žlahtenje najmlajših*. 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). Otroke so 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 et al., 2010:150-151). Tako so otroci ustvarili svojevrstno estetizacijo okolja in pri tem neizmerno uživali, kar priča o otrokovi občutljivosti za lepoto.

Nadalje je za razumevanje umetniških dejavnosti v Reggio Emilii pomembno *sprejetje Aristotelove teze o mimetičnosti kot ustvarjalni praksi in ne zgolj kot o mehničnem posnemanju stvarnosti* (Aristoteles, 2005). Zaradi tega je Malaguzzi v znamenitem intervjuju, objavljenem v monografiji *Sto otrokovih jezikov*, izjavil, da so »... otroci zmožni raziskovanja, odkrivanja, sprememb gledišča in mišljenja, in zaljubiti se v oblike in pomene, ki transformirajo njihovo osebnost. Zato ustvarjalnosti ne dojemamo kot sveto, izjemno lastnost, ampak kot nekaj, kar vznikaja iz vsakodnevnih izkušenj ... Ustvarjalnost zahteva, da se povežeta vrtec znanja z vrtcem ekspresije na način, da odpremo vrata stotim otroškim jezikom.« (Malaguzzi, 1998: 75 in 77) V. Vecchi pa 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: XVII) Ustvarjalne prakse učenja 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: »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'...« (Vecchi, 2010:34)

Na prepričljiv način priča o otrokovi zmožnosti ustvarjalne rabe metaforičnega mišljenja in izražanja primer triletne deklice v vrcu Vodmat, katere zgodbo je zapisala vzgojiteljica (Štirn-Janota in Jug, 2010: 49):

*Etnografski zapis: Grlica*

Timna: »Devo sem lezala, dela šššššš...tako tudi laske 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 oglašča na tvojem drevesu?«

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

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) Ne le vrhunski filozofi, ki v trenutku, ko analitično mišljenje ne zadošča več za ubeseditev najglobljih resnic stvarnosti, uporabijo metaforičen poetski način izražanja (kot na primer Platon v znameniti prispodobni o votlini); že predšolski otrok je zmožen metaforični izraz uporabiti na zelo izviren način, kar potrjuje trditev V. Vecchi o uporabi metafore kot o prazničnem mišljenju, pa tudi idejo Rakića (1946, povzeto po Kroflič 2010 a), da je spodbujanje otrokove igre in umetniških dejavnosti ena od ključnih dimenzij vzgoje, ki omogoča otrokovo urjenje sposobnosti za ustvarjalno spreminjanje stvarnosti.

Zadnja pomembna sorodnost v pojmovanju umetnosti z Aristotelovimi koncepti je vezana na *prepoznanje pomena sočutnega vživljanja v zgodbo, ki omogoča katarzo na subjektivnem nivoju gledalca*. Empatija, sočutje in čudenje so lastnosti, ki so značilne za prave umetnike, pa tudi za predšolske otroke: »Otroci in umetniki imajo, čeprav zaradi različnih razlogov, isti *povsem nov*

*način gledanja, ko opazujejo svet.*« (Vecchi, 2010:114) . Da bi to umetniško senzibilnost spodbujali pri otroku, je Malaguzzi učitelje večkrat poimenoval profesionalni občudovalci stvarnosti, ena njihovih osnovnih vzgojnih nalog pa je v tem, da povežejo vrtec znanja z vrtcem ekspresije (Malaguzzi, 1998), da fantazijo in racionalnost povežejo v skupen ples (Rodari, 1977), oziroma da povežejo umetniško imaginacijo s filozofsko modrostjo, saj oboje skupaj tvori od Antike naprej jedro humanistične izobrazbe (Nussbaum, 1997).

Eden najlepših primerov sočutne imaginacije se je v vrtcu Vodmat zgodil, ko je ob obrezovanju starih dreves na igrišču odmrila 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. Markote 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 et al., 2010).

Sočutna imaginacija pa ni pomembna le sama na sebi kot zmožnost vstopiti v svet druge osebe oziroma potopiti se v zgodbo nekega dogodka (kar vse ima očitne pozitivne učinke na zmožnosti za reševanje konfliktnih moralnih situacij), ampak po Aristotelu (2005) vodi v enega najbolj izvirnih konceptov njegove estetike, v *katarzo*. 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. Hkrati ima katarzično doživetje značilnosti vrhunske transformativne izkušnje (Maslow, 1970) kot modela ključnega življenjskega dogodka, ki bistveno vpliva na razvoj naše osebnosti.

Doslej v svetovni literaturi nisem našel na prepričljiv opis takega stanja pri otroku, dokaz za to obliko izpolnitve umetniškega dela na subjektivnem nivoju doživljanja gledalca (Vrečko, 1994) pa ponuja naslednji zapis o reakciji štiri in pol letne deklice na Munchov *Krik* (Kroflič et al., 2010):

*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 deklica vzgojiteljici pripovedovati o svoji stiski (mamica in očka se ločujeta in mamica je že mesec dni v bolnišnici zaradi psihične nestabilnosti)...

Opisano zgodbo velja analizirati iz dveh zornih kotov: deklice Timne in vzgojiteljičinega ravnanja od opisanem dogodku. Timna je ob pogledu na Munchovo grafiko očitno podoživela pretresljivo soočenje z mamičino psihično travmo, kar seveda pomeni, da je v umetnini prepoznala izkušnjo iz lastnega življenja, njeno podoživetje ob umetnini in kasnejši simbolni igri z magnetki pa ji je prineslo katarzično olajšanje. Enako pomembno je ravnanje vzgojiteljice. Ob Timninem ravnanju bi namreč marsikdo pomislil na neodgovorno ravnanje ali celo vandalizem (deklica je počekala umetnino), vzgojiteljica pa se je poglobila v dogodek, izzvala Timno, da je spregovorila o razlogih za njeno ravnanje in s tem deklici omogočila olajšanje notranjih napetosti preko metaforičnega likovnega izraza in simbolne igre. Spontano vzgojno situacijo, ki jo je sprožil nepričakovan Timnin odziv na Munchovo grafiko, je torej vzgojiteljica pomagala pretvoriti v intenziven umetniški dogodek s katarzičnimi učinki.

### **Likovna refleksija in pedagogika poslušanja**

Za konec razprave se še enkrat spomnimo na temeljni *imperativ aktivnega poslušanja v pristopu Reggio Emilia*, ki je v tem, da *zahteva najprej od vzgojiteljice, da prisluhne otroku in njegovemu izražanju lastnih idej in/ozroma implicitnih teorij*. Pedagoški pomen tega imperativa se skriva v spoznanju, da šele ko je misel pozunanjena, omogoči ozaveščanje in nastanek metakognicije (Kroflič, 2010), hkrati pa tudi nove dimenzije pedagoškega procesa v pedagogiki poslušanja:

- aktivno poslušanje otroka kot osnovno vzgojno sredstvo
- otroku damo glas in mu s tem omogočimo aktivno participacijo v vzgojni komunikaciji
- spodbudimo ga k izražanju in deljenju svojih notranjih misli z vrstniki in odraslimi, kar neposredno spodbuja razvoj višjih kognitivnih procesov (Rinaldi, 2011)
- takšna drža pa predpostavlja pripoznanje otroka kot emocionalno, kognitivno in socialno kompetentnega bitja (Kroflič, 2011), ob likovnem ustvarjanju predšolskega otroka, ki mnogokrat spominja na čečkanje, pa tudi zavedanje o notranji racionalnosti likovnega jezika (Butina, 1995).

O tem priča tudi naslednji etnografski zapis vzgojiteljice A. Gruden (2010 – neobjavljeno gradivo) iz vrtca Vodmat.

*Etnografski zapis: Miška kašo kuhala*

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

»*Miška kašo kuhal, 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 1: Miška kašo kuhala (Gruden, 2010)

*Nadaljevanje etnografskega zapisa: Miška kašo kuhala*

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

- spirala – gibanje na dlani – miška kaško 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 - sledi izbiranje – odločanje – pogajanje ... izbrana žival ponovi dotikalnico namesto miške – npr. lisička kaško kuhala..., krtek kaško kuhal...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 opisala kot otrokov prvi narek, v katerem je z likovnimi sredstvi izrazil vse pomembne sestavine besedila. Zato želim za zaključek še enkrat izpostaviti idejo, da »...ko v otrokovem spontanem likovnem izdelku začnemo prepoznavati enega od racionalnih jezikov, ki pomeni pomembno orodje samorefleksije in razumevanja stvarnosti, se nam razkrije izjemen pomen spodbujanja spontane likovne refleksije, ki je ne gre prezgodaj omejevati z učenjem 'obrtniških likovnih spretnosti'.« (Kroflič, 2011 – v tisku).

## **Literatura:**

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

Bingham, C. in Sidorkin, A. M. (ur.) (2004). *No Education Without Relation*. New York...:Peter Lang (Counterpoints: Studies in the Postmodern Theory of Education, vol. 259).

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

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



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)*, 58, str. 56-71.

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

Kroflič, R. (2009). Art in relational pedagogy : contemporary confirmation of otherness in education. V: Salimovskij, V. A. et al. (ur.). *Ja i drugoj v prostranstve teksta: mežvuzovskij sbornik naučnih trudov. Vyp. 2*. Perm': Permskij gosudarstvennyj universitet; Ljubljana: Universitet v Ljubljane, str. 76-98.

Kroflič, R. (2010). Etična in politična dimenzija projekta Reggio Emilia. V: Devjak, T. et al. (ur.). *Pedagoški koncept Reggio Emilia in Kurikulum za vrtce : podobnosti v različnosti*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 11-66.

Kroflič, R. (2010 a). Umetnost kot induktivna vzgojna praksa (Vzgoja preko umetnosti v Vrtcu Vodmat). V: Kroflič, R., et. al. *Kulturno žlahtenje najmlajših (Razvoj identitete otrok v prostoru in času preko raznovrstnih umetniških dejavnosti)*. Ljubljana: Vrtec Vodmat, str. 24-39.

Kroflič, R. (2011). Podobe otroštva. V: *Emzin (Otroštvo)*, XXI., št. 1-2, str. 67-69.

Kroflič, R. (2011 – v tisku). Zagovor likovne umetnosti v postmodernem razumevanju humanistične izobrazbe. V: Frelih, Č. in Muhovič, J. (ur.). *Vizualno in likovno v postmoderni. Dileme in razvodnja*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta v Ljubljani.

Malaguzzi, L. (1998) History, Ideas, and Basic Philosophy (An Interview with Lella Gandini). V: Edwards, C. et al.(ur.). *The Hundred Languages of Child*. Greenwich and London: Ablex Publishing Corporation, str. 49-97.

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

Medveš, Z. (2007): Vzgojni modeli v reformski pedagogiki. *Sodobna pedagogika*, 58, št. 4, str. 50-69.

Medveš, Z. (2011 – pred objavo). Kakršna je država, takšna šola. *Sodobna pedagogika*, 62, št. 5.

Moss, P. (2008). Toward a New Public Education: Making Globalization Work for Us All. *Child Development Perspectives*, 2, št. 2, str. 114–119.

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

Rinaldi, C. (2001). Some Meanings of Listening. V: *Young Children in Europe*, št. 1, str. 1.

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

Rinaldi, C. (2011). Pedagogika poslušanja skozi vzgojno izkušnjo mesta Reggio Emilia. V: *Emzin (Otroštvo)*, XXI., št. 1-2, str. 97-99.

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

Rodari, G. (1977). *Srečanje z domišljijo*. Ljubljana : Mladinska knjiga.

Štirn-Janota, P. in Jug, A. (2010). Predšolska vzgoja v »dialogu« z umetnostjo. V: Kroflič, R. et al. (ur.) (2010) *Kulturno žlahtenje najmlajših (Razvoj identitete otrok v prostoru in času preko raznovrstnih umetniških dejavnosti)*. Ljubljana: Vrtec Vodmat, str. 40-52.

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.