

Robi Kroflič
PRESEŽNO V VZGOJI¹

»...vem, da gledalci hodijo v gledališče zaradi katarze. Katarze pa ne doživiš ob konceptih, ampak ob človeških usodah. To, kar gledam, me mora nagovoriti – sploh ni nujno, da je vrhunsko, in vseeno je, kako se imenuje, važno je, da me pritegne z nečim, kar se me tiče.«²

Izhodiščne ideje in hipoteze predavanja

- na spletu najdemo v korpusu anglosaške literature na temo presežnega v vzgoji (*transcendence in education*) besedila iz štirih teoretskih usmeritev, od katerih bom danes obravnaval dve:
 - ~~teološke utemeljitve vzgoje~~
 - kritična pedagogika
 - dialoška/odnosna pedagogika
 - ~~konstruktivistične teorije učenja in poučevanja~~
- hkrati želim opozoriti na obstoj tematike presežnega v praktično vsej bogati (pred)zgodovini razmišljanja o vzgoji človeka
- in predstaviti nekaj za razmislek o presežnem v vzgoji pomembnih teoretskih konceptov

- izhodiščne ideje in hipoteze predavanja:
 - razen v antipedagogiki je bilo v vsej zgodovini pedagoških idej presežno vključeno v razmišljanje o vzgoji, a na dva strukturna načina
 - presežno kot rezultat vzgoje
 - presežno kot del imanence vzgojnega procesa
 - dve hipotezi:
 - stopenjske teorije otrokovega razvoja kot podlaga za izgradnjo metodik vzgoje zagovarjajo prvi način umestitve presežnega v

¹ Nastopno predavanje ob izvolitvi v naziv rednega profesorja, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, 17. 9. 2012.

² Igor Samobor, Nihče ni bog, da bi lahko sestavljal novega človeka (Intervju), *Pogledi*, 26. oktobra 2011, str. 26.

rezultat vzgoje, predstave o zmožnem, bogatem otroku pa drugi način umestitve presežnega kot dela vzgojnega procesa

- premik v pripoznanju aktivne vloge učeče se osebe sprosti prostor presežnega v vzgoji

Ohlapna definicija presežnega

- presežno je nepredvidljivo kot vsaka vrhunska izkušnja, kar pa ne pomeni, da ni mogoče načrtno odpirati vzgojno okolje za take izkušnje
- presežno omogoča preseganje trenutnega stanja učečega subjekta, a ne zgolj s kopičenjem obstoječih znanj in spretnosti, temveč s tem, da vzbudi transformativno izkušnjo učečega se subjekta in nastanek nečesa izvorno novega
- „transcendiranje trenutnega stanja“ se nanaša na možnost izstopa iz trenutnega družbenega položaja, iz egocentričnega doživljanja in presojanja, možnost kreiranja osebnega smisla, možnost ustvarjanja novih spoznanj ali upodobitev resnice

Presežno v predzgodovini pedagoških konceptov

- zgodba o transformaciji Engiduja v civilizirano bitje kulture (Ep o Gilgamešu)
- zgodba o Adamu in Evi, ki jesta iz drevesa spoznanja in sta izgnana iz raja v novem, presežnem stanju (Geneza)³
- zgodba o Sokratu, ki v sužnju obudi speče matematično znanje (Menon), na katero se naveže tudi Ranciere⁴ z zgodbo o nevednem učitelju Josephu Jacototu, vendar v omenjenih primerih presežnega ne povzroči posredovana vednost, ampak omejena pedagoška vloga učitelja, v rezultatu vzgoje pa ne najdemo nič presežnega

»Poučevanje ne smemo omejiti na majevtiko; prihaja namreč od zunaj in mi prinese več, kot sem jaz sam. ...poučevanje je možno samo, če je sebstvo odprto drugemu, njegovemu obličju. Preko takšne odprtosti nečemu, kar je meni zunanje,

³ Kroflič, R. (1997). *Avtoriteta v vzgoji*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

⁴ Ranciere, J. (2005). *Nevedni učitelj: pet lekcij o intelektualni emancipaciji*. Ljubljana: Zavod En-knap.

lahko jaz postane nekaj drugačnega, oziroma seže izza tega, kar je bil; na kratko rečeno, lahko se uči.«⁵

- novo poglavje o razumevanju pomena presežnega za človekovo eksistenco predstavljata Aristotelova etika in estetika
 - človek lahko uspešno rešuje moralne dileme samo z nenehnim praktičnim presojanjem konkretnih situacij, saj moralno ni sledenje univerzalnim normam ali vrednotam, ampak iskanje vrlega dejanja med ekstremoma pretiravanja in pomanjkanja določene karakterne lastnosti

Nihče ne poseduje *phronesis*, če ima teoretično znanje brez izkušnje, kar pomeni, da etično znanje, ki ga poseduje (praktično) moder človek (*phronimos*), ni zajeto v vrsti načelnih permis, ki se uporabijo oziroma so iz njih izpeljani zaključki o praktičnih situacijah, ampak v zmožnosti, da posameznik na podlagi izkušenj zazna, kaj naj bi storil v vsaki posamični situaciji, da bi bilo njegovo dejanje plemenito⁶.

- estetsko ustvarjanje vključuje posebno obliko *mimesis*, katere značilnost je, da lahko s pomočjo upodobitve neke osebe ali dogodka razkrije globljo resnico objekta

»Aristotel torej kljub temu, da se strinja s Platonom, da je temeljni postopek umetniškega ustvarjanja upodabljanje stvarnosti, v umetnini vidi ustvarjalni proces, ki je vreden sam na sebi, a ne le zato, ker ustvarja lepo, ki je eden od virov človekove sreče (Aristotel, *Nikomahova etika*), ampak tudi zato, ker pesnik – sicer z drugačnim sredstvi kot filozof – upodablja to notranjo resničnost pojava (*Vrečko, Ep in tragedija*).«⁷

- oba primera ustvarjalnega, presežnega delovanja (moralno, estetsko)

⁵ Todd, S. (2001). *Learning from the Other (Levinas, Psychoanalysis, and Ethical Possibilities in Education)*. Albany: State University of New York. Str. 30

⁶ Povzeto po Dunne, J. (1999). *Virtue, Phronesis and Learning*. V: Carr, D. in Steutel, J. *Virtue ethics and Moral education*. London and New York: Routledge. Str. 62.

⁷ Kroflič, R. (2010 a). *Umetnost kot induktivna vzgojna praksa (Vzgoja preko umetnosti v Vrtec Vodmat)*. V: Kroflič, R., idr.. *Kulturno žlahtenje najmlajših (Razvoj identitete otrok v prostoru in času preko raznovrstnih umetniških dejavnosti)*. Ljubljana: Vrtec Vodmat. Str. 29.

imata pri Aristotelu epistemološko formo indukcije, čeprav isti avtor filozofiji kot deduktivnemu tipu raziskovanja pripisuje velik pomen

Presežno v pedagoških teorijah

Stopenjske teorije razvoja in presežno kot doseganje avtonomne, kritične, odgovorne drže – Kant in kognitivizem

- *Kant*: presežno človeško bitje uresničuje kot svobodno bitje z zmožnostjo, da ustvarja sintetične sodbe a priori in da praktično deluje po predstavi zakona, torej po lastnem umnem načelu (kategorični imperativ)
- delovati odgovorno pomeni slediti univerzalnemu etičnemu načelu ne glede na socialna pričakovanja oziroma potrebe bližnjih oseb, pri čemer je moralno dejanje več kot legalno, saj meri na preseganje egoističnega motiva
- takšno etično naravnost razsvetljenskega subjekta lahko dosežemo z vzgojo, ki:
- uspe preseči otrokovo stanje divje svobode kot oblike spontanega delovanja v skladu z biološkim načelom ugodja
- motivira otroka k racionalni humanosti, v skladu s katero najprej
 - sledi konkretnim normam socialnega okolja, in končno
 - prepozna racionalnost lastnega umnega načela kot edini kriterij in motiv etičnega ravnanja

»Eden največjih problemov vzgoje je, kako bi lahko podrejanje zakonski prisili združili s sposobnostjo, da uporabljamo svojo svobodo... Kako bi kultivirali svobodo ob prisili?«⁸

- *Kohlberg*: presežno človeško bitje uresniči, ko doseže stopnjo postkonvencionalne morale, ki naj bi bila izvzeta iz predhodnih faz kot nekakšna filozofska spekulativna drža, ki omogoča interpretacijo moralnih stališč predhodnih faz
- pred tem mora vsak posameznik najprej preseči egocentričnost predkonvencionalne morale na način, da se podredi in ponotranji konkretna družbena pravila (konvencionalna morala)

⁸ Kant I. (1988). O pedagogiki. *Problemi-Šolsko polje*. Letn. 26. Št. 11. Str. 157.

- le redki odrasli posamezniki dosežejo to presežno stanje moralne avtonomije, a vprašanje ostaja, ali zaradi vzgoje ali kljub vzgoji...

Stopenjske teorije razvoja in presežno kot doseganje avtonomne, kritične, odgovorne države – Freud in teoretska psihoanaliza

- *Freud, Lacan:* presežno človeško bitje uresniči, ko je zmožen preseči načelo ugodja in željo usmeriti v srečanje z realnim
- to omogoči podreditev očetovski vzgojni zahtevi, ki mora biti radikalna in docela nereflektirana; njena naloga je prekiniti otrokov simbiotski, osebno vpleten in zato vedno partikularen in kapriciozen odnos z materjo in zagotoviti stik s simbolnim Zakonom kot splošno, univerzalno normo
- in to kljub temu, da se » neposredni, nereflektirani zakoni, ki jih postavlja ta um s pretenzijo neposredne obče veljave, takoj sesujejo, čim jih izreče... Sesujejo se prav zaradi neodpravljive diskrepance med njihovo domnevno občostjo in zamolčanimi predpostavkami njihovega nereflektiranega posamičnega izrekanja...«⁹
- moment osvobajanja vzgajane osebe je pri Lacanu vezan na vznik želje po izstopu iz gospostvenih razmerij, ki se vzpostavi, ko je zadovoljitev otrokove potrebe soočena z družbeno prepovedjo

»...čeprav se univerzalni simbolni Zakon vedno izreka v partikularni obliki, ga moramo v vzgoji predpostaviti kot nevprašljivo substanco, ki jo bo vzgajana oseba ponotranjila v obliki vrednotne matrice, da bi enkrat kasneje lahko do nje vzpostavila kritično distanco. Glavna nevarnost takšnega pogleda na pedagoško avtoriteto se skriva v sledeči tavitološki formulaciji. ...predpostavka obstoja simbolnega Zakona legitimira pomen ponotranjenja simbolne matrice, to pa je spet legitimirano z najstvom – z omogočanjem avtonomije subjekta...«¹⁰
- o težavah „izrekanja univerzalnega“ v svetu kulturnih razlik pričajo nesoglasja v zvezi z opredelitvijo temeljnih vrednot svobode izražanja lasnih prepričanj in sovražnega govora

⁹ Dolar, M. (1992). *Samozavedanje (Heglova Fenomenologija duha II.)*. Ljubljana: Analecta. Str. 147.

¹⁰ Kroflič (2010). Dialoški model avtoritete kot spopad za vzajemno pripoznanje: feministična kritika lacanovskega pogleda na avtoriteto). *Sodobna pedagogika*. Letn. 61. Št. 3. Str. 134-154.

»V ojdipskem modelu je razlikovanje med staršema – podporno, negovalno materjo in osvobajajočim ter boljšim očetom – izraženo v obliki nespravljive razlike... Separacija dobi prednost pred povezanostjo, ustvarjanje meja pa postane bolj pomembno kot zagotavljanje stika. Dva osrednja elementa pripoznanja – biti podoben in različen – sta razdvojena. Namesto pripoznanja drugega kot drugačnega se deček ali identificira ali oddalji (*disidentifies*). Pripoznanje je torej omejeno na enodimenzionalno identifikacijo s podobnostjo... Trije stebri teorije Ojdipa – primarnost želje po istovetnosti, materino utelešenje te regresivne težnje in nujnost starševske intervence – skupaj tvorijo paradoks, da je dominacija staršev edina oblika osvobajanja otroka... Z zavračanjem napačne predpostavke o starševski avtoriteti kot edini poti k svobodi lahko izpolnimo obljubo, na kateri se je vzpostavila teorija Ojdipa: zavedati se pomena različnosti.«¹¹

Sklep

- čeprav stopenjske teorije razvoja v smeri avtonomije predpostavijo oblikovanje kapacitet za presežno kot nalogo vzgoje, v njihovem pojmovanju vzgojnega procesa ni prostora za presežno, kar se sklada z močno uveljavljeno tezo zagovornikov teoretske psihoanalize o vzgojnem učinku kot bistveno drugotnem stanju (Elster) in posledično zagovarjanju posrednega modela vzgoje, ki poteka preko drugih intencionalnih dejavnosti – v šoli predvsem preko izobraževanja

Presežno kot del vzgojnega procesa – Freire in kritična pedagogika

- *Freirejev* upor zoper »bančniško izobraževanje« kot proces opolnomočenja vzgajane osebe za družbeno akcijo oziroma kot začetek težavnega procesa transcendiranja kolonialne eksistence je mogoč, ker je človeštvo projekt in je človek zmožen transcendiranja samega sebe, s tem da razume realnost lastne eksistence in jo je zmožen spreminjati¹²
- kritična zavest se razvije v praksi, torej z združevanjem mišljenja in delovanja;

¹¹ Benjamin, J. (2000). The oedipal riddle. *Identity: a reader*, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage. Str. 240 in 245.

¹² Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed (30th Anniversary Edition)*. New York, London: Continuum.

do kritične zavesti ne moremo priti samo z osamljenim intelektualnim prizadevanjem, ampak s pomočjo dialoga in kolektivnega, družbenega delovanja

- brez dialoga ni komunikacije in brez komunikacije ni izobraževanja; v dialogu sta učitelj in učenec subjekta, ki vzajemno iščeta resnico in soustvarjata znanje, to znanje pa nenehno problematizirata, testirata in izpopolnjujeta v odnosu do spreminjanja sveta

»Ta proces vedno vključuje bolečino in upanje; je proces, preko katerega kot prisilni kulturni žonglerji vzpostavljamo subjektiviteto, s tem da transcendiramo lastno objektno pozicijo v odtujeni družbi...«¹³

»Izobraževanje, ki opozarja na probleme (*problem-posing education*), je revolucionarna prihodnost. Ker je preroško (in kot tako zbuja upanje). Ker se ujema z zgodovinsko naravo človeštva. Ker afirmira ženske in moške kot bitja, ki transcendirajo sama sebe, ki se premikajo naprej in gledajo nazaj, za katere nepremičnost pomeni usodno grožnjo, za katere mora opazovanje preteklosti pomeniti razloge za jasnejše razumevanje, kaj in kdo so, da bi lahko bolj modro gradili prihodnost. Ker se identificira z gibanjem, ki angažira ljudi kot bitja, ki se zavedajo svoje nepopolnosti...«¹⁴

»Upanje je ontološki pogoj človeških bitij...«¹⁵

Presežno kot del vzgojnega procesa – odnosna/dialogiška pedagogika

- izvori v personalizmu, ki v osebnem dialogu z realnim drugim (njegovim obličjem, Levinas) oziroma v jaz-ti odnosu (Buber) vidi možnost razvoja osebe v osebnost, ključen element tega razvoja pa je človekova etična zavest

¹³ Macedo, D. (2005). *Introduction to the anniversary Edition*. V: Freire, P. *Pedagogy of the Oppressed (30th Anniversary Edition)*. New York, London: Continuum. Str. 12.

¹⁴ Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed (30th Anniversary Edition)*. New York, London: Continuum. Str. 84.

¹⁵ Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Heart*. New York: Continuum. Str. 44.

- osebno srečanje z bližnjim kot drugačnim nas napoti k uvidu v drugačnost znotraj lastnega sebstva (Ricoeur) – podobno vlogo ima po Rutarju srečanje s hendikepom
- odvija se vedno v družbenem prostoru, ki mora omogočiti vzpostavitev osebnih stikov, občutek pripadnosti skupnosti (Maritain)
- dialoška pedagogika (Matusov in Sidorkin)
 - opredeli dialog kot ontološko kategorijo, ki ima ključno vlogo pri opredelitvi človeške eksistence, in ne zgolj kot eno od aktivnih metod poučevanja¹⁶
 - zaradi polifonične narave naše zavesti (Bahtin) je človek ves čas v dialogu s samim seboj in z drugimi
 - ključna opredelitev dialoške pedagogike je avtorizirano učenje in poučevanje, ki omogoča transcendiranja kateregakoli uveljavljenega obrazca, na katerem je utemeljena “reprodukcija kulture”¹⁷
- opredelitev razvoja identitete in morale v *Manifestu odnosne pedagogike*
 - sebstvo je vozlišče v spletu mnogoterih prepletajočih odnosov; če iz spleta izvzamemo odnose, ne bomo našli nobenega sebstva. Ljudje nimamo odnosov; odnosi imajo nas
 - medčloveški odnosi obstajajo v in preko skupnih dejavnosti
 - človeške besede in dejanja nimajo avtentičnega pomena; pomen vzpostavljajo le v kontekstu specifičnih odnosov
 - poučevanje je grajenje vzgojnih odnosov. Cilje poučevanja in učinke učenja lahko opišemo kot specifične oblike odnosov do samega sebe, do ljudi, ki obkrožajo učenca, in do širšega sveta
 - vzgojni odnos je drugačen od katerega koli drugega odnosa; njegova narava je prehodna. Vzgojni odnos obstaja zato, da učenca vključimo v širši splet odnosov, ki presegajo meje njega samega
 - odnosi niso nujno dobri; medčloveška odnosnost ni etična vrednota. Prevlada je enako odnosna kot ljubezen¹⁸

¹⁶ Sidorkin, A. M. (2002). *Learning relations: Impure education, deschooled schools, & dialogue with evil*. New York: P. Lang.

¹⁷ Matusov, E. (2009). *Journey into Dialogic Pedagogy*. New York: Nova Science Publishers, Inc.

¹⁸ Bingham, C. in Sidorkin, A. M. (ur.) (2004). *No Education Without Relation*. New York ...:Peter Lang. Str. 6-7.

»V kolikor torej sprejmemo teze o nezmožnosti spoznanja avtentičnega sebstva izven odnosov in dejavnosti, ...se nam dokončno razpre pomen spoštljivega in osebno vpletenega učitelja.

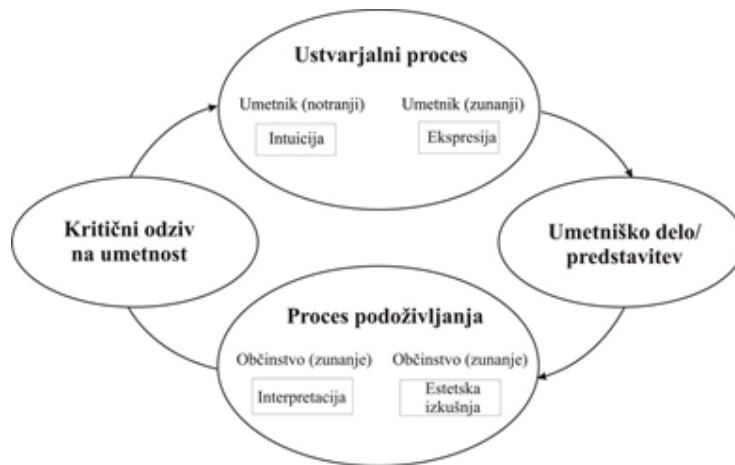
Spoštljiv učitelj je tisti, ki se zaveda, da nikoli ne bo do konca razumel otroka, ki ga poučuje, niti samega sebe in vzgojne interakcije, zato se zaveda pomena nenehne refleksije vzgojnih situacij... Hkrati s tem se zaveda, da lahko samo z osebno vpletenostjo zvabi otroka v proces učenja, ki ni nič drugega kot širjenje razvejane mreže odnosov in dejavnosti (preko učitelja do drugih oseb, kulturnega in naravnega okolja ter tako do védnosti in vrednot). ...spoštljiv učitelj se nenehno zaveda, da lahko kritično presoja otrokov in lasten položaj v vzgojnem procesu le s položaja osebne vpletenosti, zato kritična presoja vključuje tudi nenehno samorefleksijo. Če lahko torej zahtevo po spoštljivosti označimo za osnovo pedagoškega odnosa, mi učiteljeva osebna vpletenost pomeni jedro pedagoške odgovornosti.«¹⁹

- opredelitev pomena vzgoje preko umetniške izkušnje
 - prava umetniška izkušnja je odprta za različne interpretacije in pomene, ter vedno dialoška (pomeni nastajajo v interakciji umetnika, njegove stvaritve in odjemalca umetnine)²⁰

SLIKA 1

¹⁹ Kroflič, R. (2007 b) Tudi šole vzgajajo, mar ne. *Pravila in vzgojno delovanje (ur. T. Devjak)*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Str. 114-115.

²⁰ McCarthy, K. F. idr. (2004). *Gifts of the Muse (Reframing the Debate About the Benefits of the arts)*. Santa Monica. RAND Corporation.



»Osebnostno mislim, da je čar umetnosti v tem, da nikoli ne vemo, kaj bo doseglo kakšen učinek, in še manj, kako bo delovalo v kasnejšem času.«²¹

- Umetnina angažira celoten spekter človekovih senzornih, intelektualnih, emocionalnih in motivacijskih plasti osebnosti
- Kot taka omogoča osebno, angažirano, izkustveno stik z upodobljeno vsebino in s tem krepitev številnih, za prosocialnost in moralno pomembnih osebnostnih lastnosti in dimenzij:
 - Zmožnosti uživanja v lepem
 - Mimetičnega upodabljanja kot ustvarjalne rabe alternativnih jezikov
 - Zavedanje pomena zgodbe/naracije, ki je tudi osnovna struktura naše identitete
 - Umetniške imaginacije
 - Občutljivosti za upodobljeno tematiko (ko v na prvi pogled nezanimivem in pomensko praznem dogodku prepoznamo duhovno polnost pomenov)
 - Premagovanje strahov in stereotipov (ko nas soočenje z drugačnostjo upodobljene osebe prisili v razmislek o lastnih skritih (drugačnih) plasteh doživljanja)
 - Katarzo²²

²¹ Čader, M. (2012). Naloge umetnosti spet postajajo substančne. *Pogledi*. Str. 8-9.

²² 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.

»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 nepravičnost, so komponente imaginacije in hkrati kapacitete, ki poglobljajo posameznikovo etično zavest.«²³

- tu so zajete tudi nekatere ideje, ki jih izpeljem v celovitem induktivnem pristopu, ki bo predstavljen v sklepnem delu predavanja

Sklep:

- Presežno torej nastaja v odnosu in je:
 - nepredvidljivo kot vsaka vrhunska izkušnja
 - omogoča preseganje trenutnega stanja učečega subjekta s tem, da vzbudi transformativno izkušnjo učečega se subjekta in nastanek nečesa izvorno novega
 - „transcendiranje trenutnega stanja“ se nanaša na možnost izstopa iz trenutnega družbenega položaja (Freire), iz egocentričnega doživljanja in presojanja (Levinas, Ricoeur), možnost kreiranja osebnega smisla (Frankl), možnost ustvarjanja novih spoznanj ali upodobitev resnice (Warnock, Greene)
- Presežno lahko ustvarimo v imanenci vzgoje kot odnosa:
 - ko v vzgojnem odnosu nastane več, kot je bilo prisotno v komunikaciji med vzgojiteljem in gojencem
 - pa naj gre za konstrukcijo vednosti v otroku, ki nastane preko dialoga (pogovora in aktivnega poslušanja)
 - vznik ustvarjalnosti v simbolni igri in umetniškem ustvarjanju (Rakić)
 - ali vznik prosocialne občutljivosti – moment altruizma, ko otrok ob realnem drugem zazna željo narediti nekaj v njegovo korist, saj veselje bližnje osebe tudi v njem vzbudi recipročne pozitivne emocije...

²³ Kroflič, R. (2007). Vzgojna vrednost estetske izkušnje. *Sodobna pedagogika*. Letn. 58. Št. 3. Str. 12-30.

- Odrpta dilema²⁴:
 - je osnova za transcendenco že v vzgajani osebi, kot pri Sokratu (in kasneje, kot opozarja Medveš, v naturalističnih teorijah, ki izhajajo iz Rousseauja), ali jo lahko pripišemo vzgojnemu odnosu kot srečanju z bližnjo osebo (Levinas)?
 - če velja druga trditev, ali je to posledica imanentne prisotnosti iskre božje v človeku (oziroma absolutno presežnega odnosa z Bogom, kot to o Levinasu trdi Badiou v *Etiki*) ali zgolj odprtosti za realnega drugega, ki sproži procese uglasovanja lastnih aspiracij in ciljev s perspektivo bližnje osebe (Klein, Winnicot, Kristjansson, Hoffman)?

Za razumevanje presežnega v vzgojnem procesu pomembni koncepti

- premik v pripoznanju aktivne vloge učeče se osebe v smeri dialoškega, avtoriziranega učenja in poučevanja
 - odkritje otrokove zmožnosti, da zgodaj razume pomen temeljnih moralnih norm, ukinja »moralno paniko«, ki jo je povzročila teza o njegovi egocentrični naravi (psihoanaliza) in brezmejnih aspiracijah/nagnjenju k ugodju (Dürkheim)
 - odkritje otrokove naravnosti, da v stiku z osebami, ki skrbijo zanj, uglasuje svoje potrebe in pričakovanja (Klein, Benjamin), odkrije pomen razvoja otrokove prosocialnosti že v simbiotskem odnosu
 - odkritje otrokove pripravljenosti, da v igri z bližnjimi vrstniki sprejme temeljne omejitve, ki jih uveljavi smiselna konstrukcija same dejavnosti (Winnicot)
 - odkritje, da lahko še posebej s spodbujanjem otrokovega umetniškega izražanja in simbolne igre razvijamo njegove potenciale za ustvarjalnost/zmožnosti za presežno (Rakić)

²⁴ Todd, S. (2001). *Learning from the Other (Levinas, Psychoanalysis, and Ethical Possibilities in Education)*. Albany: State University of New York.

Šele pripoznanje otroka kot bogatega, zmožnega bitja odpre v vzgoji pripravljenost, da vstopimo v dialoški odnos z otrokom v procesih učenja in aktivno podpremo krepitev njegovih ustvarjalnih potencialov.

PRIMER: Miška kašo kuhala²⁵

²⁵ 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 kuhal, a 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.

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 - 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 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.

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



- opredelitev razlike med moralnim in konvencionalnim

»Konvencionalnost ni moralnost; še več, ta dva koncepta sta diametralno nasprotna kot pregreha in vrlina.«²⁶

- zahteve, ki jih naslavljamo na otroka oz. mladostnika, so strukturno različne glede na področja/domene družbenega delovanja:
 - moralne norme so tiste, ki regulirajo ravnanja, katerih posledice razvidno posegajo v dostojanstvo in dobrobit sočloveka oziroma socialne skupine; nemoralna dejanja žrtvi povzročajo bolečino s poseganjem v njene neodtujljive temeljne pravice in ustvarjajo nepravilno socialno okolje
 - konvencionalne norme se nanašajo na oblikovane navad znotraj posameznih družbenih področij, čeprav njihove kršitve ne vodijo do neposredno zaznane škode, povzročene sočloveku oziroma socialni skupini
 - mnogokrat so posledica tradicionalnih oblik zaščite otrokovih/mladostnikovih dolgoročnih interesov (npr. zahteva po

²⁶ Bronte, E. *Predgovor k drugi izdaji romana Jane Eyre.*

angažiranem učenju, prepoved kajenje, eksperimentiranje z drogami itn.) oziroma zaščite njegovega ugleda in sprejetosti v socialni sredini (na primer zgodnji seksualni odnosi, ponočevanje, izzivalno obnašanje, ki lahko privede do opravljanja ali celo do izobčenja iz socialne sredine)

- Strah, da dijaki ne bodo sprejeli nujnosti moralnih prepovedi zaradi spoznanja o naravi samega dejanja in ne zaradi družbenega položaja in statusne avtoritete odraslega, je večinoma odveč, saj že tri do štiriletni otroci prepoznajo pomen in resnost kršitve moralnih norm:
 - *Moralni prekršek*: Si videla, kaj se je zgodilo? Ja. Igrala sta se in John ga je udaril premočno. Se to sme ali ne sme narediti? Ne sme se udariti tako močno. Ali o tem obstaja pravilo? Ja. Kakšno? Da ne smeš močno udariti. In če ne bi imeli pravila o tem, da ne smeš nikogar udariti premočno, bi bilo potem to v redu? Ne. Zakaj? Zato ker bi se lahko poškodoval in začel jokati.
 - *Konvencionalni prekršek*: Si videla, kaj se je zgodilo? Ja. Bila sta glasna. Se to sme ali ne sme narediti? Ne sme. Ali o tem obstaja pravilo? Ja. Biti moramo tiho. In če ne bi imeli pravila o tem, bi bilo potem to v redu? Ja. Zakaj? Ker o tem ni pravila.²⁷
- Moralna *panika*, da otroci/dijaki ne znajo dovolj kompleksno presojati o pomenu moralnih omejitev in so egocentrično usmerjeni zgolj v zadovoljevanje lastnih potreb, zato jih moramo brezpogojno omejiti z avtoriteto pravil in paternalistično zaščito, je torej odveč, podoba prosocialno in kognitivno nekompetentnega/ranljivega mladostnika pa je teoretski konstrukt, ki ovira uveljavljanje bolj dejavne vloge otroka/mladostnika v procesu vzgoje karakterja
- ustvarjanje pomena/smisla
- iskanje smisla življenja je konstitutivna lastnost človeka, ki mu zagotavlja občutek »ontološke varnosti«, nujno potreben za razvoj identitete
- ključne opredelitve smisla po Franklu:
 - smisel je vedno relativen (odvisen od osebe in situacije, v katero je oseba postavljena), subjektiven (smisel je za vsakogar drugačen) in objektivni

²⁷ Nucci, L. P. (2001). *Education in the Moral Domain*. Cambridge University Press. Str. 7-8.

(realnost je smiselna, zato smisla ne kreiramo, ampak ga vedno znova odkrivamo)

- ne s terapijo ne z vzgojo smisla človeku ne moremo dati, temveč ga moramo spodbuditi, da ga začne sam odgovorno odkrivati²⁸
 - ključna dimenzija vzgoje, ki podpira odkrivanje smisla, je vztrajanje na osebnem odnosu med učiteljem in učencem, kar lahko povežemo s Franklovim opozorilom, da logoterapija predpostavlja globoko humanizacijo odnosov in je ne smemo razumeti le kot novo terapevtsko tehniko
- o pomenu smiselnega učenja govori študija dogajanj v javnem šolstvu na Nizozemskem²⁹
 - v zadnjem obdobju so se z vzgojnimi težavami, povezanimi z neuspehom, da bi mlade vpeljali v osebno zavezujoče konstrukcije smisla, soočile tako idejno monolitne zasebne verske šole kakor laične državne šole
 - prve zato, ker v kolikor želijo biti odprte za mladostnike iz različnih vrednotnih okolij, vzgoje ne morejo več pojmovati v obliki klasične transmisije izbranih vrednot („preveč smisla“)
 - in druge zato, ker »pasivna nepreferenčna« razlaga stvarnosti mlade ne zavezuje k odgovornim družbenim izbiram („premalo smisla“)
 - rešitve avtorja študije ne vidita v krepitvi vzgojnega pola pedagoških procesov v odnosu do tehnično-izobraževalnega pola pouka, ampak v prehodu na pojmovanje vzgoje in izobraževanja kot komunikacije, ki omogoča skrb za celovit osebnostni razvoj mladostnika, v katerem igra odločilno vlogo aktivna participacija učencev/dijakov v pedagoških procesih
 - imaginacija
 - ena najbolj zapletenih človeških kapacitet, ki presega zgolj domišljjsko snovanje nikoli obstoječih situacij, ampak
 - omogoča, da imamo občutek o samih sebi kot bitjih preteklosti in prihodnosti, kot bitjih zgodovinske kontinuitete, brez česar ni mogoče oblikovati občutenje sebstva oziroma identitete
 - omogoča, da lahko interpretiramo lastne izkušnje in iz občutij

²⁸ Lesar, I. (2002). *Med iskanjem in izbiro smisla (Vpliv Franklove teorije smisla na vzgojno teorijo in prakso)*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.

²⁹ Biesta, G. J. J. in Miedema, S. (2002). Instruction or pedagogy? The need for a transformative conception of education. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 18 (2002). Str. 173-181.

- ustvarjamo ideje
- omogoča, da ideje predstavimo na tako prepričljiv način, da jih poslušalec/gledalec začuti oziroma vidi, kar je kvaliteta genialnih pesnikov in govorcev³⁰
 - omogoča, da dosežemo svet drugega na način, da se vživimo v »kot da« svetove, ki so jih ustvarili pisatelji, slikarji, kiparji, filmski režiserji, koreografi in skladatelji³¹
 - omogoča prodiranje v duševnost upodobljenega junaka in okoliščin zgodbe, ki junaka osvobajata stereotipnega zaznavanja in omogoči empatijo in sočutje; sočutje pa vključuje občutek lastne ranljivosti, ki mi sporoča, da lahko v prihodnosti doživim podobno usodo kot upodobljeni junak³²

PRIMER: Varuhi igrišča³³

³⁰ Warnock, M. (1994). *Imagination and Time*. Oxford, Cambridge: Blackwell.

³¹ Greene, M. (1995). *Releasing the Imagination (Essays on Education, the Arts, and Social Change)*. San Francisco: Jossey-Bass.

³² Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity (A Classical Defense of Reform in Liberal Education)*. Cambridge, London: Harvard University Press.

³³ Eden najlepših primerov sočutne imaginacije se je v vrtcu Vodmat zgodil, ko je ob obrezovanju starih dreves na igrišču odmrla 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. Povzeto po Kroflič, R. idr. (2010) *Kulturno žlahtenje najmlajših (Razvoj identitete otrok v prostoru in času preko raznovrstnih umetniških dejavnosti)*. Ljubljana: Vrtec Vodmat. Str. 106-113.



- ustvarjalni naboj metaforičnih jezikov
- 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«
- mimesis pri Aristotelu torej ni mehanično posnemanje, ampak hkrati aktivno ustvarjanje, vživljanje 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 v opisu dogodka prepoznamo vzroke in posledice zgodbe, smo se dokopali do njene resnice

- poezija je nekaj, kar je bližje filozofiji in pomembnejše kot znanost, saj »poezija govori bolj o splošnem, zgodovinopisje o posameznostih«
- jezik upodabljanja splošne resnice se med filozofijo in umetnostjo bistveno razlikuje. Če je metoda filozofije opisovanje našega bivanja s pomočjo splošnih kategorij, je bistvo jezika tragedije v tem, da nam z opisom konkretnega dejanja in ne splošnih lastnosti akterjev približa splošno resnico
- 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«, 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 kontemplacijo³⁴
- Malaguzzi je v znamenitem intervjuju, objavljenim 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... Ustvarjalnost zahteva, da se povežeta vrtec znanja z vrtcem ekspresije na način, da odpremo vrata stotim otroškim jezikom.«³⁵
- 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'...«³⁶

PRIMER: Grlica³⁷

³⁴ 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.

³⁵ Malaguzzi, L. (1998) History, Ideas, and Basic Philosophy (An Interview with Lella Gandini). V: *The Hundred Languages of Child (ed. Edwards, c., Gandini, L. and Forman G.)*. Greenwich and London: Ablex Publishing Corporation, str. 75 in 77.

³⁶ 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. Str. 34

³⁷ Na prepričljiv način priča o otrokovi zmožnosti ustvarjalne rabe metaforičnega mišljenja in izražanja primer triletne deklice v vrtcu Vodmat, katere zgodbo je zapisala vzgojiteljica:

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.



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 prisposobi o votlini); že predšolski otrok je zmožen metaforični izraz uporabiti na zelo izviren način...

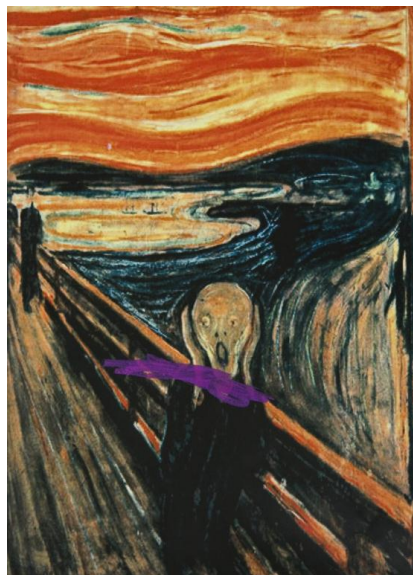
- umetniško doživetje in katarza
- bistvo estetske katarze je v očiščenju človekovih duševnih občutkov, ki jih sproži vživetje gledalca v zgodbo (pa tudi umetnika, ko iz mnogoterih glasov v sebi ustvarja akterje umetniške zgodbe³⁸, tako da se zavemo določenih delov naše duševnosti, ki nam ob vsakodnevnih rutiniranih dejavnostih ostajajo skrite
- 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

Povzeto po Kroflič, R., et. al. (2010) *Kulturno žlahtenje najmlajših (Razvoj identitete otrok v prostoru in času preko raznovrstnih umetniških dejavnosti)*. Ljubljana: Vrtec Vodmat.

³⁸ Bahtin, M. M. (2007). *Problemi poetike Dostojevskega*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.

- morda je ravno v sklopu estetska mimesis/sočutna imaginacija/katarza iskati spoj estetskega doživetja lepega in katarzičnega spodbujanja dobrega kot stika z globljo resnico človekove duše!

PRIMER: Krik³⁹



Presežno v celovitem vzgojnem pristopu

- vstopanje v odnose – dialoškost ustvarjanja smisla in identitete/samopodobe (Sidorkim, Matusov)

³⁹ *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)...

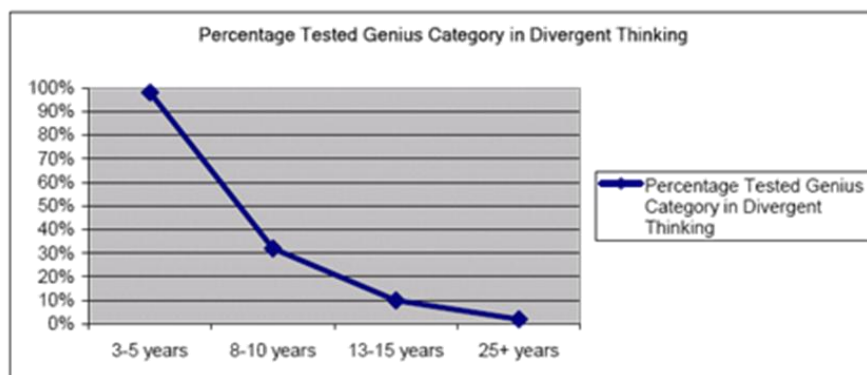
Povzeto po Kroflič, R., et. al. (2010) *Kulturno žlahtenje najmlajših (Razvoj identitete otrok v prostoru in času preko raznovrstnih umetniških dejavnosti)*. Ljubljana: Vrtec Vodmat.

- spoštljivo pripoznanje – soočenje z drugim (Levinas) in drugačnostjo/heteroglosijo v sebi (Ricoeur, Bahtin)
- etična zavest – osnova odgovorne, kritične drže, ki omogoča preseganje obstoječega
- umetniško doživljanje je poleg neposrednega vstopanja v osebne odnose, občutenja pripadnosti skupnosti in otrokove simbolne igre osrednje pedagoško orodje za spodbujanje presežnega v otroku

Ideološki zagovor spodbujanja ustvarjalnosti in/kot presežnega v vzgojnem procesu

- teza K. Robinsona⁴⁰ o izginjanju ustvarjalnih potencialov kot posledica »pošolane vzgoje«, v kateri ni prostora za umetniško ustvarjanje

Something happens in our culture that causes an **invisible disability**



Results of 1,600 children given eight test of divergent thinking ability showed:

- Ages 3-5 years - 98% scored in the creative genius category
- Five years later – 32% scored in the creative genius category
- Five years later – 10% scored in the creative genius category
- In tests of over 200,000 adults over 25, only 2% tested in the creative genius category

Source: Breakpoint and Beyond by George Land and Beth Jarman

⁴⁰ Robinson, K. *Do Schools Kill Creativity?*. <http://www.youtube.com/watch?v=iG9CE55wbtY>

Je torej čakanje na presežno, ki se bo vzpostavilo pri odrasli izobraženi in primerno socializirani osebi, najprimernejši način vzgoje za kreativnost, kritičnost in osebno odgovorno, avtonomno, samoregulativno moralo?