

Dr. Robi Kroflič

Filozofska fakulteta v Ljubljani

ALI LAHKO GOVORIMO O USTVARJALNOSTI, POGOJENI Z AVTORITETO?

Razmišljanje o vzgoji, ki naj spodbudi razvoj otrokovih zmožnosti za ustvarjalno in odgovorno reševanje eksistencialnih problemov, je zavezano enemu najtežjih vzgojno-teoretskih vprašanj, ki ga je v najčistejši obliki formuliral I. Kant: »*Eden največjih problemov vzgoje je, kako bi lahko podrejanje zakonski prisili združili s sposobnostjo, da uporabljamo svojo svobodo... Kako bi kultivirali svobodo ob prisili?*« (Kant 1988, str. 157)

Če je vzgoja vedno paradigmatična in agogična ter s tem nujno povezana s prisilo avtoritete, si jo relativno preprosto predstavljamo kot posredovanje obstoječega znanja, miselnih vzorcev, vrednot, stališč in (moralnih) navad, mnogo težje pa kot dejavnost, ki kljub temu, da z njo pomagamo otroku obvladovati miselne vzorce (paradigme) ter ga vodimo k izoblikovanju temeljnih življenjskih smernic (agogičnost), s tem hkrati oblikujemo njegove potenciale za samostojno in kreativno mišljenje. Zato ni čudno, da so ugledni skeptiki v vzgoji videli predvsem orožje, s katerim odrasli otroku vcepljamo kopico (ne)potrebnih znanj, nereflektiranih navad in iluzij, ali kot je to v *Nelagodju v kulturi* sarkastično zapisal S. Freud, da vzgoja »... ne ravna drugače, kot če bi člane polarne ekspedicije opremili s poletnimi oblekami in z zemljevidi severnoitalijanskih jezer« (Freud 1979, str. 344–345); v *Prihodnosti neke iluzije* pa dodal: »Pomislite na žalostno nasprotje med sijočo razumnostjo zdravega otroka in miselno šibkostjo povprečnega odraslega.« (Povzeto po Millot 1983, str. 184)

Za rešitev protislovja med prisilo vzgoje in njeno nalogo – oblikovati svobodno mislečega človeka – vzgojna teorija ponuja dva odgovora, ki sta povezana z različnima konceptoma ustvarjalnosti. Po prvem konceptu ustvarjalnost izvira iz otrokove vrojene domišljije in radovednosti ter se bo razvila spontano, če otroka ne bomo prezgodaj omejili s pretiranimi zahtevami in miselnimi kalupi, ampak bo vzgoja temeljila na spodbujanju otrokove samostojne dejavnosti. Po drugem konceptu pa se bo otrok razvil

v avtonomno in ustvarjalno osebo, če se bo sposoben upreti diktatu biološkega principa ugodja ter sprejeti napor samostojnega razmišljanja, namesto da bi se prepustil ugodju podreditve zunanjim avtoritetam; k temu pa ga lahko pripelje le na discipliniranju volje (motivacije za svobodno uporabo uma) utemeljen pritisk vzgoje.

To temeljno protislovje pedagogike dvajsetega stoletja – protislovje med permisivnim in represivnim modelom vzgoje – torej ni povezano le s splošnim odnosom do potrebe po uporabi permisivnih oziroma represivnih vzgojnih metod in sredstev, ampak tudi z odnosom do možnosti vzgojne podpore razvoju ustvarjalnih potencialov.

Izhajal bom iz opredelitve ustvarjalnosti kot svobode duha, ki zmore zastavljati bistvena eksistencialna vprašanja ter za odgovore na zastavljena vprašanja prevzeti ustrezno odgovornost. Med psihologi, ki so se v preteklosti ukvarjali s preučevanjem ustvarjalnosti, je to dimenzijo najlepše izrazil E. Hilgard, ki pravi, da »... gre pri ustvarjalnosti predvsem za odkrivanje, se pravi postavljanje, odpiranje problemov, ne pa za njihovo reševanje ... Večkrat je namreč s postavljanjem problema nakazana tudi že rešitev. Na tisoče rešitev, iznajdb in odkritij bi bilo še danes pred svetom zaprtih in neznanih, če ne bi bilo ustvarjalnih umov, ki so probleme ali vprašanja sploh zastavili.« (Hilgard, *Creativity and problem solving*, Anderson (ed.), *Creativity and its cultivation*, New York 1959; povzeto po Trstenjak 1981, str. 29) Da bi uspeli zastaviti novo vprašanje in z njim utreti pot novim spoznanjem, pa je po A. Einsteinu celo v znanosti potrebna določena mera naivnosti, to je čut za spontanost, bistroumnost in prostost od konvencionalnosti in dognanosti, saj naj bi ga prav »... nerazumevanje starih zakonov pripeljalo do odkritja novih.« (Prav tam) Prostost mišljenja so psihologi izrazili kot obliko divergentnega mišljenja (Guilford) oziroma kot stik s predžariščnimi (podzavestnimi) mislimi (Thurstone), ki pa zadeva

celoto osebnosti in njenega vrednostnega sistema ((R. B. Catel), saj mora imeti ustvarjalna osebnost moč upreti se in prekašati prejšnje izkušnje (N. E. Golovin) (prav tam, str. 26–28). Povezanost kognitivnih zmožnosti z motivacijskimi dejavniki, ki posamezniku omogočajo upor zoper obstoječe vzorce mišljenja, je potrebno še posebej poudariti, če se zavedamo, da imajo na razvoj otrokove ustvarjalnosti velik vpliv pomembne odrasle osebe oziroma njihova pedagoška avtoriteta. Tako M. Pergar - Kuščer ugotavlja statistično pomembno zvezo med ustvarjalnostjo razredne učiteljice ter nekaterimi izvornimi potezi njene osebnosti (družabnost, drznost, radoživost, pripadnost razredu, discipliniranost, emocionalna stabilnost, smisel za realnost) in pozitivnim razvojem ustvarjalnosti učencev (Pergar - Kuščer 1994, str. 256–263).

Paradoksu, po katerem je razvoj ustvarjalnosti, pojmovane kot svobode (prostosti) duha, povezan z močjo pedagoške avtoritete, se torej tudi psihološke raziskave ne morejo izogniti. Hkrati se zdi, da se izvorna protislovnost projekta »vzgoje za svobodo duha« še pogloblja, saj se kot pogoj svobodnega in ustvarjalnega razmišljanja pojavita dve, na prvi pogled nezdružljivi ideji:

- ustvarjalnost ni mogoča brez določene spontanosti, prostosti misli;
- hkrati pa se ustvarjalnost oblikuje na podlagi avtoritete učitelja ter oblikovanja motivacije za upor zoper obstoječe vzorce mišljenja, vrednotenja itn., kar naj bi bila temeljna značilnost avtonomne osebnosti.

Utemeljitelj drugega navedenega modela, torej koncepta avtonomije, je že citirani nemški filozof I. Kant. Zanimivo je vedeti, da je celoten življenjski projekt Kantove filozofije mogoče povezati z vprašanjem, kako opredeliti človeka kot svobodno bitje na področju kreiranja novih idej (*čisti um*), domišljije (*razsodna moč*) in praktičnega odločanja (*praktični um*). Kant se seveda zaveda, da je človek najprej bitje narave, deternimirano z naravnimi zakonitostmi (vzročnostjo), ki se sicer lahko realizira v svoji naravni spontanosti do določene mere blagostanja, ki mu ga omogoča relativno neovirano zadovoljevanje lastnih potreb, a v območju biološke pogojenosti po Kantu ni mogoče iskati človekove svobode in ustvarjalnosti. Slednji lastnosti se lahko realizirata le v območju človekovega uma, ki je zavezano drugačnim načelom vzročnosti in zakonitosti. Posebnost uma je po Kantu zmožnost, da lahko ustvarja *apriorne* ideje in na praktičnem področju odločanja sprejme odločitve, ki so povsem neodvisne od diktata trenutne potrebe ali socialnega pritiska okolice. To je po Kantu mogoče zaradi tega, ker v območju umnega sveta ne veljajo zakoni naravne vzročnosti, ampak možnost spontanega kreiranja novih idej.

V čisti pozitivni obliki se torej svoboda uma kaže Kantu v ideji spontanosti produciranja novih idej. A Kant nikoli ne pozabi, da je človek poleg inteligibilnega tudi naravno (biološko) bitje, zato se v praktičnem smislu možna svoboda duha kaže v povsem drugačni eksistencialni optiki. Razcep med biološko in duhovno naravo človeka je krivec, da nas spontano sprejemanje odločitev privede v bližino načela ugodja – torej zadovoljevanju naših potreb – to pa nasprotuje naporu svobodne uporabe lastnega uma. To še posebno velja za nedoletnega otroka, ki je odvisen od naklonjenosti staršev, učitelja, duhovnika in drugih pomembnih oseb, na drugi strani pa še nima razvitih struktur uma, ki bi lahko usmerjale njegovo voljo oziroma motivacijo za delovanje. Princip ugodja ga torej zaveže podreditvi avtoritetam pomembnih odraslih oseb in diktatu bioloških potreb. Zato Kant v spisu *Odgovor na vprašanje: Kaj je razsvetljenstvo* zapiše, da krivde za človekovo nedoraslost ne smemo pripisati pomanjkanju razuma, temveč pomanjkanju volje (Kant 1987, str. 9), iz tega pa izpelje sklep, da mora razsvetljenska pedagogika na eni strani urediti otrokove razumske spretnosti, na drugi strani pa disciplinirati in krepiti njegovo voljo (natančnejšo predstavitev Kantove filozofije in pedagogike glej v Kroflič 1997, str. 161–203).

Kantov koncept človekovega razcepa med biološko deternimirano in svobodno umno naravo poveže angleški filozof J. Passmore s konceptom nastajanja zmožnosti kritičnega mišljenja, ki ga lahko opišemo tudi kot ustvarjalno in odgovorno mišljenje. Po njem kritičnega mišljenja ne moremo opredeliti le kot »mentalno spretnost«, temveč prej kot »karakterno potezo«. V skladu s to trditvijo razlikuje tri nivoje kritičnega mišljenja: nivo kritične zmožnosti, ki je identičen mentalni veščini, nivo kritičnega duha, za katerega je značilno, da omogoča kritično razsojanje danih situacij in odločitev, ter nivo ustvarjalno-kritičnega mišljenja, ki ga poleg sposobnosti vzpostavljanja kritične distance odlikuje tudi zmožnost kreativnega preseganja danih rešitev (Passmore 1975, *On Teaching to be Critical*, povzeto po Fenstermacher 1992, str. 96–97). Razvoj teh nivojev pa je po Passmoru povezan z različnimi dimenzijami poučevanja. Če je za doseganje prvega nivoja kritičnosti dovolj urjenje mentalnih sposobnosti, mora učitelj za doseganje višjih nivojev kritičnosti predvsem »razvijati entuziazem za odgovorno udeležbo v kritičnih diskusijah« (prav tam, str. 97).

Zanimivost tega pogleda na človekovo naravo je v tem, da ga sprejmejo vsi veliki razsvetljenski misleci, po njih pa tudi večina znanstvenikov v obdobju osamosvajanja humanističnih in družboslovnih znanosti. Tako na primer velik nasprotnik discipliniranja kot

temeljne naloge vzgoje, J. J. Rousseau, ne nasprotuje Kantovi ugotovitvi, da je otrok nagnjen k posnemanju odraslih oseb ter da moramo s spretnim nadzorovanjem vzgojnega okolja omejiti otrokove čezmerne želje in potrebe, res da ne z discipliniranjem in kaznovanjem, ampak s spretnim režiranjem naravnih pogojev, v katerih bo otrok občutil odpor situacije ter se tako odrekel trenutni želji: če se želi nag pozimi igrati na prostem, ga bo pač začelo zebsti in se bo sam želel obleči ...

Za nas še bolj zanimiv pa je odnos psihoanalitikov do otrokove spontane igre, v kateri kot nadaljevalci kantovskega koncepta človeka ne vidijo toliko dokaz otrokove brezmejne ustvarjalnosti, kot »zdravilo« za simbolno reševanje trenutnih napetosti in konfliktov, ki izvirajo iz njegove protislovne narave: naj omenim le mnoge simbolne igre, s katerimi otrok kompenzira spodletele procese osamosvajanja – otrok se na primer pokrije z rjuho, češ da ga je požrt kit, potem pa se poskuša sam rešiti izpod odeje/iz kitovega trebuha.

Do razlik v pojmovanju vzgoje kot podpore razvoju otrokovim ustvarjalnim potencialom torej ne pride toliko zaradi ključnih predpostavk o njegovi razvojni naravi. Če sem na začetku citiral znamenito Freudovo misel o razliki med »sijočo razumnostjo zdravega otroka« in »miselno šibkostjo povprečnega odraslega človeka«, sem na tem mestu dolžan dodatno opozorilo, da kljub svojemu spoznanju, da je večina nevroz posledica preveč represivne vzgoje, Freud ne nasede iluziji o »prijazni vzgoji brez represije« in »spontanem razvoju otrokove ustvarjalnosti«. Razloga sta vsaj dva.

Prvi je povsem teoretične narave. Freud je namreč prepričan, da človek kot bitje kulture potrebuje določeno mero pritiska, frustracij, saj se mora naučiti upreti uničujočemu protislovnemu pritisku lastnih gonov, zato je prepoved incesta po njem prvo dejanje sleherne kulture, realne zahteve po sublimaciji lastnih potreb pa »motor« vzgoje: »... če bi torej zavrgli družino, klico kulture, potem je nemogoče predvideti, kakšne nove poti bi ubral razvoj kulture, vendar lahko z gotovostjo pričakujemo, da bi jo ta neuničljiva lastnost človekove narave (razpetost nagonskega med *erosom* in *thanatosom*, op. R. K.) spremljala tudi tam.« (Freud 1979, str. 321) Zmerna represivnost

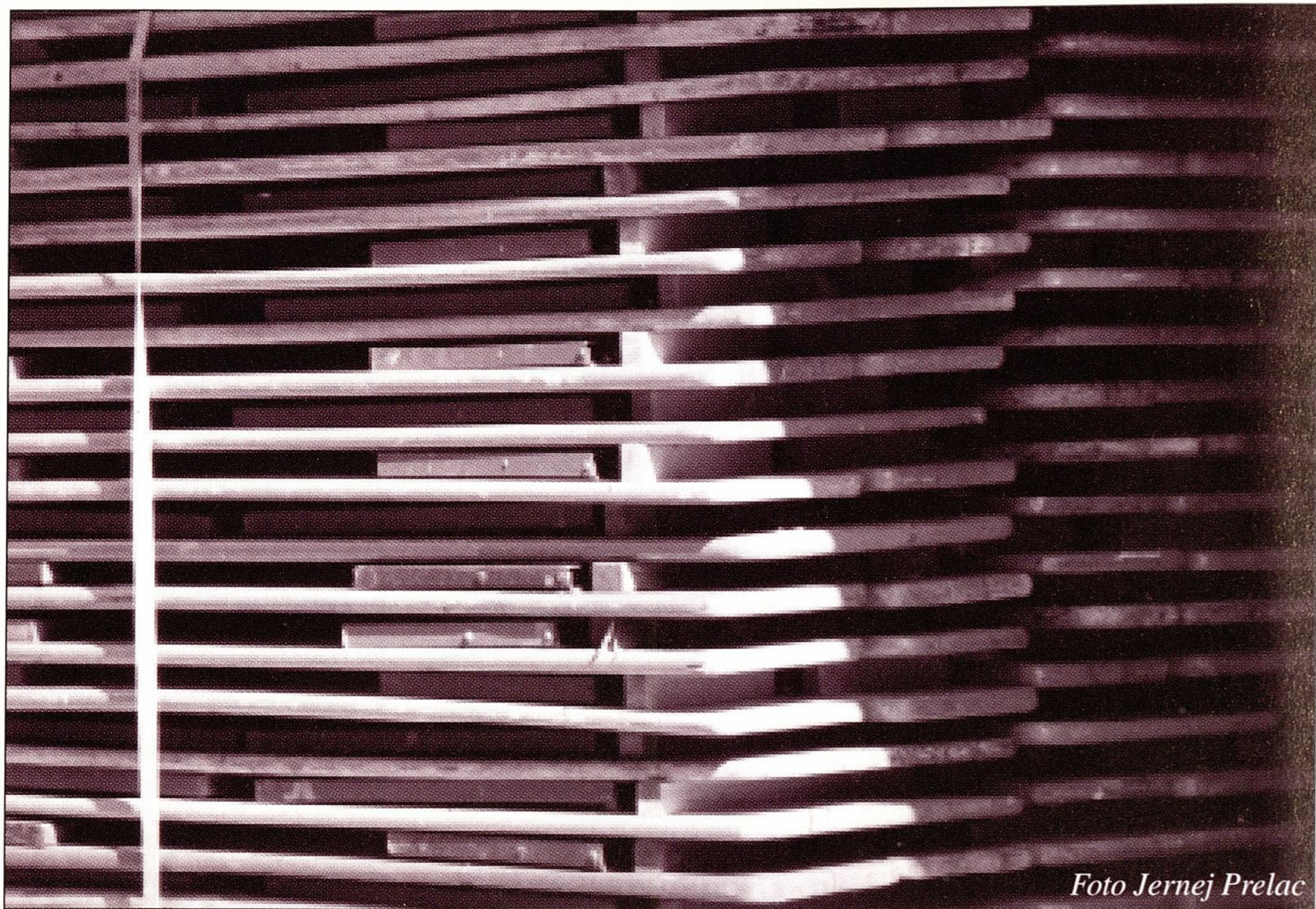


Foto Jernej Prelac

vzgoje je torej po Freudu nujno potrebna, da se posameznik nauči obvladovati uničujoči diktat lastnih gonov, ki ga na eni strani silijo v varno zavetje avtoritete pomembnih odraslih oseb (težnja *erosa* oziroma *libida*), na drugi strani pa v oddaljevanje, upor in iskanje lastne identitete (težnja *thanatosa* oziroma *agresije*).

Drugi razlog je Freud v citiranem *Nelagodju v kulturi* našel v »empiriji«, torej v takratni klinični praksi, ki je z redkimi primeri že potrjevala njegova teoretična ugibanja: »F. Aleksander je ... pravilno ocenil oba glavna tipa patogenih metod vzgoje, pretirano strogost in razvajanje. Pretirano mehak in popustljiv oče bo povod za strukturiranje prestrogega nadjaza v otroku, kajti ta otrok, ki je prežet s prejemajočo ljubeznijo, nima drugega izhoda, kot da svojo agresijo obrača navznoter.« (Prav tam, str. 339–340)

Čemu torej lahko pripišemo silovit razmah raznih filozofij spontanega razvoja otrokove ustvarjalnosti v smereh reformske pedagogike dvajsetega stoletja in odpora zoper represivno, frustrirajočo vzgojo, ki da duši otrokov razvoj ustvarjalnih potencialov? Reformsko gibanje v pedagogiki je po mojem mnenju predvsem odziv na prevladujočo represivno in rigidno repetitivno pedagogiko prehoda med devetnajstim in dvajsetim stoletjem, ki jo zaznamujeta še vedno močno navzoče *eksorcistično* pojmovanje vzgoje kot popravljanje otrokove grešne narave in pojmovanje izobraževanja kot prenašanja vnaprej izgotovljenega korpusa znanja in vrednot iz starejše na mlajšo generacijo, značilno za tako imenovani *kulturno-transmisijski model vzgoje*. Da bi se izognili represivnemu pogledu na grešno naravo otroka, ki se kaže predvsem v zahtevi po dušenju njegovega

seksualnega razvoja, ter na ponavljanju spoznanj in vrednot utemeljenem modelu pouka, ki se ne zmeni za razvoj otrokovega samostojnega miselnega prakticiranja in urjenja kognitivnih struktur, alternativni pedagogi predlagajo:

- v disciplinskem smislu bolj sproščeno vzgojo, ki naj temelji na pozitivnih čustvih (pedagoškem erosu) in rahljanju pedagoške avtoritete (npr. A. S. Neill);
- v didaktičnem smislu pa vzgojo, ki poudari otrokovo svobodno aktivnost, učenje skozi igro in ekspresivno izražanje otrokovih občutkov skozi umetnost (npr. predstavniki delovne šole, M. Montessorri, R. Steiner, L. Malaguzzi).

Ne glede na to, da so že v tridesetih letih dvajsetega stoletja znani pomisleki glede učinkov svobodne vzgoje (F. Aleksander, A. Aichorn, S. Freud), pa posameznim reformskim projektom, usmerjenim v neoviran razvoj otrokove spontane kreativnosti, ne moremo odrekati določenih uspehov. Jungova učenka M. L. von Franz v delu *Puer aeternus* prek biografske analize nekaterih vidnih umetnikov z začetka dvajsetega stoletja (osrednja analiza je namenjena Saint-Exuperiju – avtorju *Malega princa*) prepričljivo pokaže, da lahko narcistično orientirane osebnosti (patološki narcizem pa velja za prevladujoči tip osebnosti, ki ga sproducira uveljavljena permisivna pedagoška praksa dvajsetega stoletja) razvijejo visoko stopnjo umetniške ustvarjalnosti, izjemne uspehe na področju razvoja umetniške ustvarjalnosti v predšolskem obdobju pa izpričuje tudi Malaguzzijev projekt *Reggio Emilia*.

Von Franzova poleg patologije, značilne za osebnostni tip večnega mladeniča (njeno zastavitev lahko primerjamo s simptomatiko patološkega narcizma, kot jo opredeljuje O. Kernberg, predstavnik teorije objektnih odnosov), opozori na nekaj pozitivnih potez, ki se lahko razvijejo pri tej osebnosti: duhovitost, nekonvencionalnost, deško očarljivost in ljubeče negovano domišljijско življenje (Von Franz 1988, str. 9–10), ter poudari, da »... težnja po zatekanju v presenetljivo otročje užitke ni samo simptom *puer aeternus* problema, ampak sodi tudi v ustvarjalno osebnost. Ustvarjalnost zahteva veliko sposobnosti biti pristen, sproščen notranjih vzgibov in veliko spontanosti ... Tako je nagnjenje k igrivosti pri večini umetnikov in drugih ustvarjalnih ljudeh nekaj čisto naravnega in pristnega. Igrivost je zanje hkrati prava velika sprostitev in način, kako si opomoči od velikega, izčrpavajočega ustvarjalnega napora. Zato te Saint-Exuperijeve osebnostne note ne moremo pripisovati samo njegovi *puer aeternus* naravi, ampak morda tudi dejstvu, da je bil umetnik.« (Prav tam, str. 27)

Na eni strani večne mladeniče zaznamuje tipičen materinski kompleks, ki lahko vodi v asocialni

individualizem (Prav tam, str. 7), ter izrazita nezmožnost samopremagovanja, ki je nujna sestavina ustvarjalnega procesa (»Vsako delo, celo ustvarjalno, vsebuje določeno količino dolgočasne rutine, pred katero *puer aeternus* beži, rekoč, »to ni tisto.« (Prav tam, str. 11)). Na drugi strani pa njihovo spontano domišljijско ustvarjanje vendarle kaže na nekaj, kar bo dodatno zapletlo naše razmišljanje o pogojih za razvoj ustvarjalnosti. V eseju *Psihologija otroškega arhetipa* C. G. Jung namreč zapiše: »... Otrok simbolizira predzavestno in nadzavestno bistvo človeka. Njegovo predzavestno bistvo je nezavedno stanje najzgodnejšega otroštva; njegovo nadzavestno bistvo pa je analogna anticipacija posmrtnega življenja. V tej ideji je izražena vseobjemajoča narava psihične celote ... »Večni otrok« v človeku je neopisljivo doživetje, neskladnost, ovira in božanska izključna pravica. ... neizmerljivo, ki določa najvišjo vrednost ali nevrednost osebnosti.« (Prav tam, str. 53)

Na vprašanje, ali je *puer aeternus* s svojo življenjsko usmeritvijo znak patologije permisivne vzgoje in kulture ali nasprotno znak božanske izbranosti, ne Jung ne Von Franzova ne podata končnega odgovora. Von Franzova celo eksplicitno omenja povsem praktično težavo, kako se odločiti za terapijo narcistične osebnosti, saj nam simptomatika (torej zunanji znaki) ne odgovori na vprašanje, ali imamo opraviti z genialcem ali z »zakompleksanim« posameznikom. Motiv večnega mladeniča je po jungovski psihoanalizi lahko simptom infantilnosti, ki se kot senca vleče iz konfliktnega otroštva, ali pa znak božanske nadarjenosti, ki se kaže v mladostni energiji za aktivno in ustvarjalno kreiranje prihodnosti (Prav tam, str. 30).

Za pedagoga pa je ključno še eno vprašanje: Ali nas bližina nekaterih pozitivnih potez *puer aeternusa* oziroma narcistične osebnosti lahko zapelje, da v permisivnem, materinskem tipu vzgoje vidimo najustreznejši model vzgoje za ustvarjalnost?

Svoj negativni odgovor bom poskušal utemeljiti s teoretsko analizo Jungove teze o genialnosti kot izključni božanski pravici ter z analizo uspehov nekaterih vzgojnih konceptov, ki jih upravičeno uvrščamo v kontekst reformske permisivne pedagogike.

Če Jung navzočnost arhetipa *puer aeternus* pri genialnih osebnostih povezuje z »božansko pravico«, potem njihove ustvarjalne narave nikakor ne moremo pripisati učinkom vzgoje! Dejstvo je, da na ustvarjalne osebnosti naletimo v vsej zgodovini človeštva ne glede na to, kakšne vzgoje so bile deležne v zgodnjem otroštvu. Drugače povedano, ne skrajno avtoritarna vzgoja očetovskega tipa ne posesivno ljubeča permisivna vzgoja materinskega tipa v izbranih posameznikih ne more ubiti njihove ustvarjalnosti.

Še več, represivnost vzgoje, ki je lahko posledica pretiranih očetovskih zahtev po konformni podreditvi zakonu ali vseobsegajoče materinske ljubezni, ki otroka ne spusti v individualni proces osamosvajanja iz simbiotske povezanosti, zagotovo povzroči trpljenje, sprejetje trpljenja pa lahko pomeni zastoj razvoja ali celo bolečo regresijo, na drugi strani pa tudi vir osebnostne rasti v smeri odgovornega, ustvarjalnega sprejemanja odločitev. O pomenu premagovanja trpljenja kot pogoju osebnostne rasti govorijo mnogi teoretiki dvajsetega stoletja: V. Frankl, M. Montessorri, S. Weil, C. G. Jung, pa tudi večkrat citirana M. L. von Franz: »... Otroci v odraslem človeku (je) vir trpljenja; otroci so tisti, ki trpi, ker človek z odraslim delom svoje osebnosti lahko sprejema življenje takšno, kakršno je in zato ne trpi tako močno. Trpljenje otroštva je najhujše, je resnično trpljenje, čeprav je lahko to trpljenje zaradi malenkosti; ko mora otrok iti spat ravno takrat, ko se hoče igrati ... Mnogi odrasli ta del odsekajo in tako zgrešijo individualizacijo, kajti proces individualizacije se lahko razvija le, če človek sprejme svojo otročjost in trpljenje, ki mu ga nalaga.« (Prav tam, str. 62)

Občutenje meje in trpljenja, ki izhaja iz ovir pri zadovoljevanju naših potreb, je še posebno močno poudarjeno v teologiji sv. Pavla, po kateri nam je spoznanje postave omogočilo zavedati se lastne grešne narave, to zavedanje pa edino lahko vodi k osvoboditvi v božji milosti (Rim 7, 7–11). Za nas še zanimivejša je Lacanova izpeljava koncepta želje iz predstavljenega Pavlovega koncepta razmerja med postavo in grehom, s tem da Lacan Pavlov greh zamenja z analitičnim konceptom Stvari kot objekta želje (Lacan 1988, str. 85). S tem kulturne omejitve, ki jih na otroka prenašamo z vzgojo, sicer privedejo do frustracij (trpljenja), a hkrati sprožijo razvoj želje, brez nje pa pri Lacanu ni človekove težnje po svobodi. Preprosteje povedano, po Lacanu otroka brez omejitev zaznamuje naveličanost in nemotiviranost za preseganje meja, medtem ko izkušnja z vzgojo pogojene meje sproži željo/motiviranost za samostojno, domišljjsko bogato hrepenenje (koncept sublimacije) in težnjo po realizaciji objekta želje (koncept fantazme).

Teh razmišljanj pa nikakor ne sprejemam kot poziv k represivni vzgoji. Prej nasprotno! Če se namreč zavedamo konfliktnih narav človekovega razvoja, pa tudi konfliktnosti same vzgoje, ki se ne more izogniti ustvarjanju določenih frustracij, z vzgojo res ne smemo ustvarjati videza prijaznosti in brezkonfliktnosti, smo pa etično odgovorni, da otroku ponudimo oporo in podporo pri reševanju konfliktov in odpravljanju napetosti! To vlogo v vzgoji najbolj podpirata koncepta pedagoške avtoritete in pedagoškega erosa.

V tej smeri je mogoče interpretirati tudi mnoge pozitivne učinke reformske permisivne pedagogike.

Poglejmo si le dva tipična primera, s katerima bomo ilustrirali že omenjeni ključni potezi reformske pedagogike, drugačno pojmovanje disciplinske vzgojne funkcije ter zahtevo po spodbujanju otrokove dejavne domišljjske ustvarjalnosti.

A. S. Neill, utemeljitelj alternativnega koncepta vzgoje in projekta Summerhill, svoje poglede na vzgojo utemelji na zaupanju v otroka, v njegovo notranjo motivacijo za učenje (obisk pouka ni obvezen) in zmožnost dogovarjanja ter sprejemanja smotrni pravil za reševanje medosebnih konfliktov (koncept sobotnih srečanj, na katerih učenci sami določajo pravila bivanja in nadzorujejo njihovo izvajanje). Čeprav kot teoretik mnogokrat zgreši bistvo svoje vzgoje, saj misli, da vzgaja brez avtoritete, pa kot praktik uspešno demonstrira nov koncept pedagoškega erosa in avtoritete. Pedagoški eros namreč uporablja kot elementarno zaupanje v otroka, ki da je po svoji naravi dober, bistroumen, realističen in bo, če mu pustimo svobodo in omejimo sugestivno vplivanje pomembnih odraslih oseb, optimalno razvil svoje naravne zmožnosti (Neill, *Summerhill*; povzeto po Millot 1983, str. 207), avtoriteto pa kot moč osebnosti, ki jo mora vzgojitelj znati omejevati in s tem otroku dati priložnost, da sprejema samostojne odločitve. Za razlago slednje usmeritve je ključen naslednji anekdotski zapis: » »Daj, nauči me česa, dolgočasim se,« ga prosi deklica, ki že nekaj let ne opravlja nobenega šolskega dela. »Prav,« odgovori Neill navdušeno, »česa bi se rada naučila?« »Ne vem,« pravi. »Prav, tudi jaz ne,« reče in jo pusti na mestu.« (Prav tam, str. 210) Neill po Millotovi sicer spregleda nevarnost *obvezne svobode*, zaradi katere bo otrok njegovo opisano gesto sprejel kot pritisk *zahteve*: *bodi svoboden!*, a kot intuitivno močan praktik to nevarnost presega z dvema temeljnima potezama: s sugestivno močjo svoje osebnosti, povezano s pedagoškim erosom, s katero otroku sporoča, da verjame v pravilnost njegove odločitve, ter s tem, da z določeno vzdržnostjo, omejevanjem dajanja svojih predlogov, kaj naj otrok dela oziroma kakšna pravila naj omogočijo optimalno življenje v Summerhillu, otroku dopušča, »da se osvobodi podreditve zahtevi Drugega in da doseže svojo lastno željo.« (Prav tam, str. 214) Slednja usmeritev se še posebej potrjuje z Neillovo ugotovitvijo, da je ključ uspeha Summerhilla v sistemu demokratičnega sprejemanja pravil na sobotnih srečanjih, saj otroke vpelje v »razsežnost simbolnega reda« (prav tam, str. 209), ki pa se ga naučijo kreirati samostojno, kar utrjuje njihovo avtonomno pozicijo v kantovskem pomenu besede: svobodno uporabljaj svoj um, a brezpogojno ubogaj njegove zakone! Še več, Neill je prepričan celo v terapevtsko moč samostojnega dogovarjanja, saj zaradi uspeha sobotnih srečanj postopoma povsem ukine individualne terapevtske

razgovore s problematičnimi posamezniki.

Če je originalnost Neilla v kreiranju novega vzgojno-disciplinskega režima in vloge vzgojitelja kot pomembne osebe v njem, se L. Malaguzzi s svojim projektom *Reggio Emilia* usmeri v iskanje metodike dela s predšolskimi otroki, ki naj spodbuja njihovo radovednost in notranjo motivacijo za ustvarjalno učenje, podprto predvsem z likovnim izražanjem. Čeprav tudi Malaguzzi verjame v spontano »sijočo« zmožnost otroka, da ustvarjalno uporablja stotere jezike, kar je vir njegove ustvarjalnosti, pa vzgoje ne omeji naivno na služenje otrokovim potrebam. V metodičnem smislu se odreče behaviorističnim načrtom, ki bi vrtec »potiskali k poučevanju brez učenja, mi pa bi poniževali vrtce in otroke s tem, da bi jih usmerjali k oblikam, ponavljajočim vzorcem in priročnikom, ki jih velikodušno ponujajo založniki«. (Edwards, Gandini & Forman 1998, str. 88) Namesto tega izumi koncept *vzgojnega okolja kot tretjega vzgojitelja* (Fyfe 1994, str. 24), ki otroku ponuja številne spodbude za dejavnosti in učenje, saj mora biti vrtec usmerjen v spodbujanje otrokovega samostojnega učenja in ustvarjalnega izražanja: »Strinjamo se s Piagetom, da je cilj poučevanja zagotoviti možnosti za učenje ... učenje je torej ključni dejavnik, na katerem bi morale temeljiti nove poti poučevanja, da bi postale otrokov dopolnilni izvir, ki mu ponuja različne možnosti, sugestivne ideje in izvire pomoči. Učenje in poučevanje ne bi smela stati na različnih bregovih in le gledati reko, ki odteka; nasprotno, skupaj bi se morala vkrcati na potovanje po reki. Kajti le aktivna in recipročna izmenjava, kakršno naj bi bilo poučevanje, lahko okrepi učenje

za učenje.« (Edwards, Gandini & Forman 1998, str. 83)

S tem smo nazaj pri Kantu: um po notranji naravi (ali božanski danosti, kot bi rekel Jung) vsebuje potenciala za svobodno, odgovorno, ustvarjalno kreiranje novih idej. Z (represivno) vzgojo teh potencialov ne smemo zatirati, ampak spodbujati njihov razvoj. A za vzgojo ustvarjalnosti je enako pomembna podpora človekovi notranji motivaciji/energiji/volji, ki zahteva položaj starša oziroma vzgojitelja kot avtoritete. Če ta ni pretirana (ker bi s tem zlomili otrokovo voljo) niti prikrita in zasnovana na moči ljubezenske navezanosti (ker s tem onemogočamo upor in začetek procesa individuacije), je kljub navidez nepremostljivemu protislovju ideji svobode v vzgoji nujno potrebna. Tisto obliko, ki združuje potrebno mero konfliktnosti, omejevanja otrokovih kapric, pa tudi podpore postopnemu osamosvajanju, imenujem samoomejitvena avtoriteta (Kroflič 1997, str. 288-339).

Njena prednost je tudi ta, da vzgoje ne zasnuje na manipulaciji kot ustvarjanju pogojev za prikrito vplivanje in ohranjanje videza ljubeče vzgoje brez avtoritete (prav tam, str. 204-245), ter da ponovno omogoči prenos starševske avtoritete na poklicnega vzgojitelja – nekaj, kar spričo prikrite avtoritete permissivne vzgoje povzroča največ težav vzgojnim institucijam (prav tam, str. 266-287).

Ustvarjalnost je torej mogoče razvijati, a ne le kot podporo spontani otroški domišljiji, ampak tudi kot krepitev zmožnosti premagovanja ovir in konfliktov ter optimalnega razreševanja frustracij, ki jih ustvarja vsaka vzgoja!

LITERATURA

- Fenstermacher G. D., 1992, *The Concepts of Method and Manner in Teaching, Effective and Responsible Teaching. The New Synthesis* (ed. Oser, Dick and Party), San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 95–108.
- Edwards, Gandini & Forman, 1998, *The Hundred Languages of Children, The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections, Second Edition*, London: Albex Publishing Corporation.
- Fyfe B., 1994, *Images from the United states: Using Ideas from the Reggio Emilia Experience with American Educators, Reflections on the Reggio Emilia Approach*, Urbana: ERIC/EECE.
- Freud S., 1979, *Nelagodnost u kulturi, Odabrana dela Sigmunda Frojda (Knjiga peta: Iz kulture i umetnosti, 261–357)*, Beograd: Matica srpska.
- Kant I., 1987, *Odgovor na vprašanje: Kaj je razsvetljenstvo, Kaj je razsvetljenstvo?* (Vestnik SAZU), 1, 9–13, Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni center SAZU (Inštitut za marksistične študije).
- Kant I., 1988, *O pedagogiki, Problemi – šolsko polje*, let 26, 11, 147–158.
- Kroflič R., 1997, *Avtoriteta v vzgoji*, Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Millot C., 1983, *Anti-pedagog Freud, Gospostvo, vzgoja, analiza*, 184–217, Ljubljana: Analecta.
- Pergar-Kuščer M., 1994, *Povezava med učiteljevo osebnostjo in ustvarjalnostjo otrok, Sodobna pedagogika*, let. 45/111, 5–6, 254–264.
- Sveto pismo stare in nove zaveze (Slovenski standardni prevod)*, 1996, Ljubljana: Svetopisemska družba Slovenije.
- Trstenjak A., 1981, *Psihologija ustvarjalnosti*, Ljubljana: Slovenska matica.
- Von Franz M., 1988, *Puer aeternus*, Ljubljana: ME TA.

P o v z e t e k

A b s t r a c t

Izhajal bom iz opredelitve ustvarjalnosti kot svobode duha (Kant), ki zmore zastavljati bistvena eksistencialna vprašanja ter za odgovore na zastavljena vprašanja prevzeti ustrezno odgovornost (Passmore). Ta opredelitev izhaja iz paradigme človeka kot avtonomnega bitja, ki se ji vedno pogosteje zoperstavlja ideja o otrokovi spontani ustvarjalnosti, ki jo zatre ravno edukacija. Spodnja argumentacija ni brez možnosti na uspeh, saj analize *puer-aeternusa* kažejo na možen razmah domišljije, produktivne predvsem na področju umetnosti, ki pa jo spremlja narcistična simptomatika in prikrita oblika avtoritarnosti. Dodatni problemi permisivnih konceptov vzgoje so nezmožnost spodbujanja »zdrave« notranje motivacije za vlaganje naporov v aktivno ustvarjanje ter nezmožnost prenašanja vzgoje za spontanost iz družine na institucijo. Vzgoja za ustvarjalnost torej mora temeljiti na razvidni avtoriteti, ki otroka spodbuja/motivira k razvoju potrebnih kognitivnih zmožnosti, pripravljenosti za empatično vživljanje v svet zunaj njega ter odgovorno iskanje odgovorov na etične dileme. To pa hkrati pomeni preusmeritev od koncepcije edukacije kot posredovalca tradicije v edukacijo kot promocijo razvoja za ustvarjalne procese nujno potrebnih osebnostnih potencialov.

I will start with the definition of creativeness as a freedom of spirit (Kant) that is able to ask essential existential questions and is also able to take responsibility for answers to these questions (Passmore). The definition is based on the paradigm of a man as an autonomous being and is frequently opposed by the idea of child's spontaneous creativeness which may be suppressed by education itself. The latter argumentation is not hopeless to succeed since the analyses of *puer-aeternusa* point to possible swing of imagination productive mainly in the area of arts but accompanied by narcissistic symptoms and by covered type of authority. Additional problems of permissive educational concept are: inability of stimulation of "healthy" intrinsic motivation for investing efforts in active creativeness, and inability of transfer of education for spontaneity from family to institution. Education for creativeness should therefore be based on obvious authority that encourages/motivates children for development of necessary cognitive abilities, for abilities of empathetic feelings about their external world and for responsible seeking for answers to ethical dilemmas. At the same time it means that education should be re-directed from the concept of education as transfer of tradition towards education as promotion of development for creative processes of essential personal potentials.

