

Ustvarjalni gib – način ustvarjalnega mišljenja

BRALCU ZA OGREVANJE: USTVARJALNI GIB IN TEORIJA KAOSA

Sodobni avtorji s transdisciplinarnim pristopom ugotavljajo fascinanten odnos med nastajanjem struktur v plesni improvizaciji in znanstvenimi principi sistemske teorije, imenovane tudi teorija kaosa. Prigogine in Strangersova sta preučevala anorganske in organske samoorganizacijske procese in razvila koncept procesa, kako iz kaosa nastaja red kot osnovni proces v naravi. Ne da bi se poglobljali v samo teorijo kaosa, je vendar vznemirljivo vsaj površinsko uvideti sorodnost, če ne enakost procesa v plesni improvizaciji. Avtor Marinelli (1993: 33–41) ugotavlja, da so za improvizacijo, tudi gibno-plesno, značilni samorganizacijski procesi, ki jih lahko opišemo s terminologijo teorije kaosa: disipacijske strukture (nove strukture, ki nastajajo ob konstruktivni vlogi disipacijskega procesa; disipacija pomeni raztresenost, neurejenost), bifurkacijske točke (polarnost, dve ali več možnosti), atraktorji (privlačevalci, privlačne točke), polja (akumuliranje atraktorjev). Nastajanje struktur v ustvarjalnem gibanju tako lahko podkrepimo s teorijo kaosa in nasprotno, teorijo kaosa lahko podkrepimo tudi z razčlenjevanjem samoorganizacijskega procesa v procesu gibno-plesne improvizacije. Na splošno je namreč improvizacija doseganje določenega cilja mimo običajnih (gibalnih) vzorcev. Gibno-plesna improvizacija je odprt sistem (dinamično izmenjavanje energije z okoljem), v katerem se udeleženec sproti odziva na spodbude iz okolja in porajajoče gibalne ideje ter jih integrira v nastajajočo strukturo. Iz najprej naključnega gibanja in naključnih odnosov – kaosa, nastaja struktura – red, kompleksna vsebina z zavestnimi občutki, vzorci, mislimi. V tem procesu poteka izbor – bifurkacija, kako, kam, v kakšen kontekst, glede na katalizatorje (dodajajoče elemente kot mirovanje/gibanje, smer, hitrost, dinamične kvalitete), atraktorje, ki se akumulirajo v polja z vrsto interakcijskih možnosti. Samoorganizacija se organsko pojavlja, če improvizator dopušča razvoj kompleksnosti in ne forsira akcije. Naključno gibanje se transformira v pomen

– atraktor (privlačevalec), ki je po mnenju Marinellija merilo dobre improvizacije in nujna sestavina v nadaljnjem procesu kompozicije, ki lahko sledi improvizaciji kot njena nadgradnja.

Kot ugotavlja Marinelli, so nepredvidljivost, nelinearnost, kompleksnost, asimetričnost in ireverzibilnost pravila, ki so vir brezmejnih možnosti improvizacije (ustvarjanja) in s tem doživljanja veselja, zabave, vznburjenosti, očaranosti (Marinelli, 1993:43). In nekaj podobnega zveni v izpovedi naše plesne ustvarjalke Jasne Knez: "... Ideje kar same nastajajo in vsaka improvizacija je doživetje. Želja po preizkušanju je čedalje večja, radoveden si in pripravljen na igro kot otrok. Spontan si, iskri in misliš, da svobodi ni konca ..." (Kos, 1982:4).

V kakšnem odnosu sta ustvarjanje in gib? – Utrinja se mi zelo preprosta povezava. Gibanje je ena osnovnih človekovih potreb. Ustvarjanje je najvišja človekova potreba, katere zadovoljitev mu omogoča samouresničevanje. Ob ustvarjanju z gibanjem se povezujeta temeljna in najvišja človekova dejavnost v novo kvaliteto. Ta se kaže v sproščenosti, dobrem počutju, zadovoljstvu, v prisluškovanju sebi in odzivanju okolju. Ustvarjanje z gibanjem je telesna dejavnost in prav zato v naši kulturi zelo zavirana. Kajti, če bi šlo le za storilnost kot v športu, to sploh ne bi bilo posebno vprašanje – čim više, čim dlje, čim hitreje in tako naprej ... Ampak, ko ustvarjamo z gibanjem, se izražamo s telesom, posredujemo svojo notranjost, sporočamo s samim seboj, ne prek varnih posrednikov, kot so besede, zvoki, barve ... Sebe neposredno izpostavljam. To so zadržki, predsodki odraslih, ko smo si z vzgojo prisvojili tudi dvatisočletno dvojnost duha in telesa. Otrokom je ustvarjanje z gibanjem naraven način izražanja, ki jih sprošča, zadovoljuje, osrečuje, tako v igri v vrtcu kot v igri pri pouku. To kaže naša raziskava. Pa ne le to, še več! Pri ustvarjalnih igrah z gibanjem v pedagoških delavnicah uživajo tudi vzgojitelji in učitelji. Sami ugotavljajo, "da šele zdaj odkrivajo, koliko domišljije, skrite in neizkoriščene, imajo". Duh, duša, telo delujejo kot eno, le tako se človek čuti popolnega. Najbrž od tod izvira sproščenost in zadovoljstvo in ustvarjalnost.

Iz celotne predstavitve obravnavanega problema razvijanja ustvarjalnosti skozi gibanje je razvidno, kako mnogoplasten in v širino segajoč je ta problem, če pojmujeemo človeka kot psihofizično celoto. Z vključevanjem metode ustvarjalnega giba v vzgojno-izobraževalno delo na katerikoli stopnji vnašamo v učenje, poučevanje in spodbujanje ustvarjalnosti sodobno celostno načelo. To pomeni, da učenje oziroma poučevanje in komuniciranje ne poteka več dvodimenzionalno "v ravnini mize" in "v ravnini table", ampak v treh oziroma štirih razsežnostih. To je dogajanje v prostoru skozi celostno (ne le besedno) izražanje, komuniciranje, ustvarjanje ob upoštevanju časovne razsežnosti, saj je pouk proces, gib pa dogajanje v času in prostoru. S postopnim opuščanjem predsodkov do telesa

in telesne aktivnosti, do gibanja in izražanja s telesom vstopa holistična paradigma tudi v šolo, v učilnico, v sam vzgojno-izobraževalni proces ne glede na učne vsebine. S tem vstopajo v ta proces tudi novi odnosi, zblížujejo se znanstvene in umetniške discipline, zblížujejo se učenci, zblížujejo se učitelji in učenci. Ustvarjanje s telesom in gibanjem deluje kot komunikacija, učna metoda, preventiva, terapija, ki zadovoljuje osnovno človekovo potrebo po gibanju in omogoča samouresničevanje v socialni interakciji.

CELOVITOST TELESNOSTI IN DUŠEVNOSTI ("BODY-MIND, MIND-BODY")

Na izziv "Ali koncept utelešenja ('embodiment') ponuja kaj novega v psihologiji?" japonski avtor Haruki (1996:331) razmišlja takole: "Preučevanje uma oziroma kognicije je le eno področje študija človeka. Upoštevati moramo, da ljudje nismo le um, ampak tudi telo. Psihološka raziskovanja morajo posvečati pozornost tudi telesu in se ne zadovoljiti le s preučevanjem kognicije." Avtor poudarja, da se moramo vprašati, kako se kognicija integrira s telesom, tako v bazičnih raziskavah kot v psihoterapiji in v sami epistemologiji. V nasprotju s tradicionalnim vzorcem psihološkega preučevanja, kako učinkuje "duh-um" na telo, bi nas moralo tudi zanimati, kakšen je odnos telesa do duha in kako lahko preučujemo duh z vidika telesa. Telo v kontekstu psihologije ni materialni objekt, ampak senzibilnost, gibanje in dejavnost, nekaj, kar je mogoče izkusiti le s telesom. "Duh-um" brez telesa bi bil le abstraktni koncept. Utelešeni "duh-um" je um, ki obstaja v človeškem bitju. Avtor ugotavlja, da z izjemo aplikativne psihoterapije doslej le malo bazičnih študij temelji na paradigmi "Mini šimate wakarū", kar v japonsščini pomeni razumeti nekaj z logiko, občutki in čustvi. Z drugimi besedami, razumeti nekaj s telesno izkušnjo, duh pronica v telo in telo pronica v duh (wakarū-razumeti, mini-s telesom, šimate-pronicati v, torej "s telesom pronicati v razum"). Resnično nekaj razumeti pomeni razumeti z umom-telesom.

To celovitost bomo v naslednjih poglavjih poskušali dokazovati na podlagi ugotovitev kognitivne znanosti zadnjih dvajsetih let, vključujoč nevroznanosti, teoretično in uporabno psihologijo, vire interdisciplinarnih sorodnih znanosti in strok, kakor tudi z ugotovitvami naše raziskave.

Nevrofiziološka osnova telesno-duševne povezave v gibanju in plesu – Danes je že mogoče dokazati nevrofiziološko osnovo duševno-telesne in telesno-duševne povezave, kar je pomembno tudi pri dokazovanju smiselnosti vključevanja telesnega gibanja v vzgojno-izobraževalni proces v preventivne, terapevtske in izobraževalne namene. Prav gibno-plesna terapija temelji na holističnem pristopu, ki pojmuje človekovo recepcijo, procesiranje in reagiranje kot neločljivo povezanost telesa in duha v funkcionalno celoto. Z nevrofiziološkega vidika je

to dokazala že vrsta raziskav v zadnjih dvajsetih in zlasti zadnjih desetih letih. Vsem ugotovitvam je skupno, da sta duševnost in telesnost medsebojno učinkujoč sistem nevronske mreže, soodvisen v delovanju in operiranju. Funkcionalno torej vsi vidiki vedenja, naj si bo fizično, kognitivno ali psihosocialno, učinkujejo in vplivajo drug na drugega (Berrol, 1990:259). Čeprav mnogi, zlasti z medicinskega področja (pa tudi s pedagoškega, op. B. K.), še vedno gledajo skeptično na ples kot terapevtsko (in pedagoško) disciplino, je mogoče dokazati utemeljenost gibno-plesne dejavnosti s spoznanji o interaktivni naravi kortikalnega delovanja, o povezavi med gibanjem in čustvi ("motion" in "emotion") ter možgansko biokemijo v odnosu do mentalnih stanj, o učinku telesnega gibanja na mentalna stanja, o biologiji ritmičnega gibanja in njegovem terapevtskem deležu in s spoznanji o pomenu namenskega gibanja kot enega nosilnih kamnov gibno-plesne terapije. Zakaj in kako učinkujejo neurotransmiterji na mentalna stanja, je še vedno vsebina številnih raziskav, čeprav je pomembnost nevrokemičnih dejavnikov za človekovo vedenje že dokazana. Znano je, da pod vplivom električnih impulzov nevroni sproščajo kemične substance, neurotransmiterje, ki služijo za aktiviranje drugih celic. Količina neurotransmiterjev (preveč ali premalo) pa je tudi ključna prвина za različna psihična stanja in tudi obolenja. Ugotovljeno je, da telesna aktivnost, telesne vaje učinkujejo na monoaminski sistem neurotransmiterjev, na sistematično nastajanje bioaminov, ki so povezani z razpoloženjem, saj na primer zmanjšujejo anksioznost za določen čas, kar lahko služi v terapiji in za preventivo zdravim osebam. Ples torej tako kot druga telesna aktivnost prek neurotransmiterjev učinkuje na duševna stanja (Berrol, 1992:19–29). V gibno plesni terapiji učinkujejo na nevrofiziološke procese trije pomembni dejavniki: zavestna hotena dejavnost posameznika, ritem, posebnosti potreb posameznika in skupine.

Ritem kot sestavina gibno-plesne dejavnosti ima posebne učinke na možgansko delovanje. Ritmičnost je univerzalni fenomen, tako v mikrokozmosu in makrokozmosu kakor tudi v delovanju človekovega organizma. Sestavina vsakega človekovega giba je ritmično vzorčenje v centralnem živčnem sistemu. Različne študije so ugotavljale, kakšne fiziološke odgovore sprožijo slušni ritmični dražljaji. Dve najpogostejši reakciji sta kinestetična in motorična, pa tudi čustvena zaznava glasbe ima pomemben učinek na avtonomne odgovore telesa – kot so sprememba pulza, galvanski refleks in krvni pritisk. Ob tem tempo učinkuje kot prevladujoči dejavnik na povečevanje reakcij avtonomnega sistema. Nasprotno pa tok in struktura glasbe povzročata umirjajoče učinke – glasba za relaksacijo, meditiranje, zdravljenje. Berrolova (1992) navaja primer svetopisemske zgodbe, ki govori o zdravljenem učinku glasbe – "Kadar je hudičev duh obsedel Savla, je David zaigral na harfo; Savlu je to prineslo olajšanje, hudičev duh je šel iz njega." Ritem je tudi katalizator skupinskih telesnih aktivnosti. Znale so plesne manije iz srednjega veka, pogojene s slabimi

življenjskimi razmerami in sploh s patološkim socialnim okoljem, ki tudi dokazujejo močan vpliv ritmične strukture na človekovo vedenje ter na njegovo telesno fiziološko in funkcionalno odzivnost. Prav zato je ritem lahko integrativni element za namene zdravljenja. V skupinskih dejavnostih in tudi v terapiji zunanji ritem pomaga stimulirati in organizirati posameznikovo vedenje in ga usklajevati s skupino. Ritem in sinhronizacija sta poleg drugih temeljna elementa skupinske terapije. Empirični in znanstveni podatki kažejo, da je ritmično gibanje človekov notranji biološki odgovor, uravnavan z notranjimi ritmičnimi generatorji, in tudi reakcija na zunanje ritmične dejavnike. Hkrati raziskave ugotavljajo čedalje večji pomen recipročnega učinkovanja med gibanjem in čustvi ("motion – emotion", lat. emovere iz e-, movere, gibati) ter njunimi nevrofiziološkimi korelati – pojav telesne podobe, telesne drže, duševnega, mišičnega stanja. Glasba in ritmično gibanje, pomembni vsebini gibno-plesne terapije, imata tako izredno pomembno vlogo za oblikovanje kvalitativnih in kvantitativnih vedenjskih odgovorov. (Berrol, 1992:26)

Kinestezija – pot v notranje doživljanje – Propriocepcija, zaznavanje sebe, in kinestezija, zaznavanje gibanja, sta sistema, prek katerih možgani sprejemajo dražljaje našega telesa. Omogočata nam koordinacijo v času in prostoru in skrbita za varnost telesa. Te telesne poti so, še zlasti v zahodni kulturi, marsikdaj zakrnele, posledica česar so različne telesne in duševne težave in obolenja. Za prebujanje znotrajtelesne občutljivosti in ozaveščanja bazične telesne identitete – "body ega" – so se v svetu izoblikovale različne metode, kot so Feldenkraisova metoda ozaveščanja telesa (1990), Alexandrova tehnika (1989), somatska vzgoja Thomasa Hanna (1993), Lowenova bioenergetika (1984) in druge. Funkcija telesa kot seizmografa dogajanja v njem samem in v okolju je predmet številnih sodobnih raziskovanj in iskanj odgovorov na še številna nerazrešena vprašanja, na katera laična javnost pogosto odgovarja z misticizmom.

Ingrid Lorch Bacci (1993:52) predstavlja kinestetično pot kot temeljno zavestno povezavo med duševnostjo in telesnostjo ("mind-body connection"). Klasični kartezijanski dualizem je utrdil delitev duha in telesa, odtujenost zavesti od telesa in preprečeval sprejem spoznanja o integriranosti telesnosti in duševnosti, o modrosti telesa. Danes vemo, da obstajajo kemične poti, po katerih duševnost vpliva na telesne organe in celičje. Do nedavnega je veljalo, da so ti učinki neodvisni od mišljenja in čustvovanja. Danes (in v prihodnje) nas predvsem zanima, kako lahko posameznik zavestno vodi notranji dialog med zavednimi in organskimi procesi. To je izredno pomembno za vse vrste terapij v medicini, kakor tudi za vzgojno-izobraževalni proces. Šele nekaj več kot dvajset let staro znanstveno odkritje dokazuje, da se tudi imunski sistem uči in torej ni absolutno ločen od živčnega sistema (Ader, 1974, v: Lorch Bacci, 1993:53). Tudi nadaljnje študije so potrdile, da je imunski sistem sposoben pogojevanja na

mentalne dražljaje (Goleman, 1996:324). Živčni končiči segajo v imunski sistem, kar se kaže v odzivanju celic imunskega sistema, limfocitov in makrofagov, na kemične signale, nevrotransmiterje, ki jih proizvaja živčni sistem. Imunski sistem torej "misli", kakor tudi drugi telesni organi in celiče. Psihološko to pomeni, da stres lahko učinkuje na imunski sistem in poveča možnost obolenja, ker stresni hormoni, kot so adrenalin in drugi, zavirajo delovanje imunskih celic in s tem zmanjšajo imunsko odpornost. Po drugi strani lahko po istem principu obvladovanje tehnik "mind-body", kot so relaksacija, "biofeedback", avtogeni trening, meditacija, senzomotorično ozaveščanje, poveča imunsko odpornost, ker pospešujejo izločanje protistresnih hormonov, kot na primer endorfina (Lorch Bacci, 1993:52).

Od akcije k imaginaciji – Japonski avtor Miyazaki (1996:331) predstavlja proces imaginacije kot proces, ki lahko poteka tudi od akcije k imaginaciji, torej nasprotno kot velja običajno – od imaginacije k akciji. Avtor postavlja tezo, da je izkustvena telesna aktivnost osnova za predstavno mišljenje – imaginacijo in za jezikovno znanje. Ta proces Miyazaki razčlenjuje s pomočjo metode ruskega gledališkega režiserja in pedagoga Stanislavskega ter ga prenaša in utemeljuje tudi v vzgojno-izobraževalnem procesu. Tako igralec kot otrok v takem pristopu najprej doživlja akcijo, ki ustvarja notranjo sliko. Splošneje, gre za raziskovalno akcijo, ki poraja informacijo. Temu bi lahko rekli tudi izkustveno učenje, avtor pa uporablja zanimivo formulacijo: "učenje prek biti vržen v stvar" ("learning by being-thrown-into"). Avtor poudarja, da tu ne gre za navadno igro vlog ali dramatiziranje, pač pa se otroci vživljajo v osebe, pojave, objekte in generirajo predstave. Živijo in čutijo s svojimi telesi kot objekti. Cilj takega učenja je spoznavanje sveta od znotraj in s tem tudi globlje razumevanje, še zlasti medsebojne povezanosti vsega obstoječega. Ob tem se v otroku sprožajo vprašanja in potreba po raziskovanju. Skozi akcijo otrok raziskuje odnos objektov do okolja, kako predmeti obstajajo v svetu, odkriva nove vidike onkraj predhodnega razumevanja. Gre torej za shemo izraz – imaginacija, v kateri pojav imaginacije ni ločen od telesne izkušnje. Raziskovalna fizična akcija ima osrednjo vlogo v imaginacijskem procesu. Miyazakijevo pojmovanje in razčlenitev procesa in pomena imaginacije se neposredno vklapljata v problem naše raziskave o učinkih ustvarjalnega giba, zato se bomo k temu vprašanju vrnili še v predstavitvi raziskave in v sklepnih razmišljanjih.

Pot od občutij (ki so telesni pojav, op. B. K.) do imaginacije v procesu nastajanja umetniškega dela oriše Vygotsky (1971, v: Kompan, 1996) takole: "Umetnost je najbolj kompleksna podoba zavesti in je mehanizem, prek katerega objekti iz realnosti skozi proces katarze v človekovi zavesti kreirajo samo zavest. Katarza je kompleksno preoblikovanje občutkov in je nekaj drugega kot navadno sproščanje psihične čustvene energije, saj gre za odloženo reakcijo, ki jo omogoči

umetniško delo. Tak način sproščanja se od navadnih občutkov loči po tem, da poleg občutka sproži tudi proces intenzivne imaginacije.” Ob navedenem citatu Vygotskega se nisem nameravala spuščati v psihologijo umetnosti, kar bi to daleč presegalo okvire in namen tega besedila. Vendar mi je njegovo razmišljanje zbudilo vrsto asociacij na tisto, kar se dogaja v otroku, ko ustvarja z gibom v razredni situaciji. Ne gre za umetniške dosežke, pač pa za proces, ki poteka na način umetniškega ustvarjanja. Gre za preoblikovanje občutkov, to ni navadno sproščanje psihične čustvene energije, gre za odloženo reakcijo in proces intenzivne imaginacije. To more biti razlog, da v ustvarjalnih gibalnih dejavnostih, o katerih bo govor kasneje, otroci tako presenečajo svoje učiteljice. Pa tudi same učiteljice so presenečene nad svojo ustvarjalnostjo v pedagoških delavnicah ustvarjalnega giba: “Šele sedaj odkrivamo, koliko domišljije, skrite in neizkoriščene imamo!” (Kroflič, 1999)

TEORIJA O MNOGOTERI INTELIGENTNOSTI IN PLES KOT IZRAZ TELESNOGIBALNE INTELIGENCE

V sodobni Gardnerjevi teoriji o več inteligencah (1995:18) najde svoje mesto in potrditev tudi ustvarjalni gib, ki ga avtor kot intelektualno dejavnost uvršča v kinestetično inteligenco in v prostorsko inteligenco. Glede na to, da se je Gardner s sodelavci v desetletju po predstavitvi svoje teorije, 1983–93, usmerjal prav v pedagoško implikacijo, se uporaba ustvarjalnega giba v samem vzgojno-izobraževalnem procesu (kar je problem naše raziskave) zanimivo in aktualno vklaplja v sodobne tokove. Gardner telesnogibalno inteligentnost opredeljuje kot posebno vrsto inteligentnosti. Ta se kaže v spretni uporabi lastnega telesa, v izdelavi orodij, v umetniških dejavnostih, kot so ples, igra, pantomima. Seveda so značilne za to vrsto inteligentnosti medkulturne razlike, vendar je v zahodni kulturi ta vidik nasploh zanemarjen. Po teoriji Howarda Gardnerja je telesnogibalna inteligenca ena izmed sedmih človekovih inteligenc. (Namenoma uporabljam izraz “inteligenca” namesto v strokovni terminologiji in v vsakdanji rabi sprejetega izraza “intelligentnost”, ker je izraz “inteligenca” prožnejši za jezikovno uporabo, vsebinsko pa lahko opredeljuje posamezno sposobnost v skupini sposobnosti, ki jo označujemo z nadrejenim pojmom “intelligentnost”. Opažam, da se pojem “inteligenca” za oznako družbene plasti danes redkeje uporablja ali celo izgublja. Zakaj ga torej ne bi posvojili v psihološki terminologiji?) Obsega uporabo telesa in uporabo orodja (Gardner, 1995: 240). Že samo poimenovanje te oblike inteligentnosti “telesnogibalna inteligenca” oziroma “kinestetična inteligenca” kaže, da avtor povezavo body-mind pojmuje celostno. Gardner ugotavlja, da v “sodobnem razmišljanju in v naši kulturi obstaja popolno

ločevanje med miselnimi dejavnostmi in dejavnostmi telesnega dela naše narave ... to, kar počnemo s telesi, je manj povzdignjeno, manj posebno kot vsakdanji postopki za premagovanje problemov s pomočjo uporabe jezika, logike ali drugega razmeroma abstraktnega simbolnega sistema” (Gardner, 1995:242). Sprašuje se, ali je kartezijanska dediščina res univerzalna nujnost evropocentričnega Zahoda, medtem ko tako stroga ločitev na “razmišljajoče” in “dejavno” ni značilnost številnih drugih kultur. Avtor tudi ugotavlja, da v psihologiji poznamo raziskave povezanosti med telesnim in spoznavnim, npr. Bartlett (1958:14), vendar so številnimi raziskovalci zmanjševali pomen motorične dejavnosti kot “manj visoke” funkcije možganske skorje. Ameriški nevropsiholog Roger Sperry nasprotno opozarja, da bi umske dejavnosti morale obravnavati kot sredstvo za izvrševanje dejanj (Ewatts, 1973:103). Nevropsihološke raziskave namreč kažejo, da tako kot druge inteligence, tudi telesnogibalna inteligenca lahko obstaja neodvisno ob siceršnji prizadetosti na drugih področjih. To potrjujejo primeri različno prizadetih oseb z izjemnimi dosežki v kinestetični inteligenci. Ob Piagetovih ugotovitvah senzomotorične stopnje razvoja mišljenja Gardner utemeljuje kinestetično inteligenco kot samostojno obliko tudi z razvojnega vidika. Piaget je nehote, ob siceršnji usmerjenosti k “višjim procesom”, osvetlil začetno stopnjo kinestetične inteligence.

Zahodna kultura, če izvzamemo starogrško, ko je “telo veljalo za enakovrednega in ljubljenega partnerja duši-umu” (Hawkins v Cohen, 1965:40–41), “priznava”, dopušča kinestetično inteligenco plesalcem, igralcem, športnikom in izumiteljem. V marsikaterih neevropskih oziroma nezahodnih kulturah, najsi bo v prvinskih ali visoko razvitih, pa je celovitost telesnosti in duševnosti način življenja. Aldous Huxley (1985:181) v utopičnem romanu “Otok” takole opiše enostranskost in hkrati njeno škodljivost za sodobnega zahodnega človeka: “... slabovoljni suženj stola, ki nima ničesar razen velikih možgan in zadnjice, oziroma bolje povedano, ki ima vse, vendar neosveščeno in v stanju toksične stagnacije. Vsi zahodni intelektualci so sužnji stola. Zato so tudi tako nezdravi. Devet desetih svojega življenja prežive na penasti gumi. Spužvasti sedeži za spužvaste zadnjice – doma, v uradu, v avtomobilu ... Noge mirujejo, ni boja z oddaljenostjo, niti z naporom – samo dvigala, letala, avtomobili, penasta guma in neskončno sedenje. Življenjska moč, ki si je prej dajala duška v progastih mišicah, se sedaj usmerja v drobovje in v živčni sistem in ju počasi najeda.”

SIMBOLIKA GIBA

Ameriška filozofinja S.Langerjeva (1973:174) ugotavlja, da je kretnja oz. gesta po besedni definiciji “izrazni gib”. Ta pojem naprej razčlenjuje in pravi, da ima “izraznost” dva alternativna pomena: (1) izražanje sebe v obstoječih trenutnih

subjektivnih pogojih, kar poimenuje kot "simptomatski izrazni gib", in (2) logično izražanje, ki se bolj ali manj nanaša na resnične pogoje kot "simbolični izrazni gib". Znak vedno deluje kot simptom in kot simbol. Govorjena beseda običajno deluje na oba načina, posreduje govorcevo misel in izdaja njegovo psihofizično stanje. Isti princip velja za gib – je le samoizrazen (spontan), je simbolično izrazen ali oboje. Lahko naznačuje vprašanja in namene v sporazumevanju med ljudmi, lahko je konvencionalno simboličen, kot npr. govorica gluhonemih. Način gibanja naznačuje izvajalčevo psihično stanje, nervoznost, mirnost, napadalnost, nežnost idr. Lahko je čisto samoizrazen, tako kot je govor lahko le vzklík. Gibanje postane tudi svobodna simbolična oblika, umetniški element, plesna kretnja, kadar posreduje ideje emocij (ne golih emocij!), značilnosti vedenja, izraža različne fizične in mentalne napetosti. Gre za navidezne gibe – iluzije, igrane kretnje, ki niso signali, ampak simboli človekovega hotenja.

Ples, vrsta telesnega gibanja, socialni jezik in komunikacija – Mary Lowden (1995:3) ob sicer različnih opredelitvah plesa povzema, kar je skupnega vsem opredelitvam, in sicer, da je ples vrsta telesnega gibanja, ki je tudi del socialnega jezika in komunikacije. Umetniška oblika plesa je način oblikovanja in odzivanja na svet, v katerem živimo. V vzgoji in izobraževanju je ples sredstvo socializacije, telesne vzgoje, način premagovanja problemov, način ustvarjanja, vse to pa skozi gibanje kot telesni jezik prostora, časa in energije. In kaj je plesno razmišljanje? To je razmišljanje o oblikah in ritmih telesnega gibanja, ki kot miselni proces vključuje selekcioniranje, shematiziranje, povezovanje, presojanje, ovrednotenje in premagovanje problema ter uporabo rešitve. Realni znaki in simboli plesnega jezika lahko transcendirajo iz vsakdanjega življenja v simbolizem, ki vključuje znak, metaforo, mit, legendo, zvok, zgodbe in besede. Če je ples sestavina vzgojno-izobraževalnega procesa, otroci marsikaj izkusijo in zvedo o plesu, vendar ne le to, ampak jim daje veliko več možnosti (Lowden, 1995:37). Avtorica navaja naslednje možnosti:

Jezik: o zmožnosti oblikovati zamisli in doživetja ter komunicirati z njimi – skozi ples.

Naravoslovje: o zavedanju okolja, razvijanju odgovornosti za okolje, o raziskovanju, interpretiranju in beleženju – uporabljajoč ples.

Matematika: o menjavi, spreminjanju oblike, in zmožnosti razumevanja narave spreminjanja in strukture – uporabljajoč ples.

Glasba: o ritmu in frazi – s plesom.

Likovna vzgoja: o linijah in oblikah – plesa.

Gibalna in športna vzgoja: telo kot sredstvo izražanja – kot ples.

Socialna interakcija: v plesu.

UČENJE USTVARJALNEGA RAZMIŠLJANJA SKOZI GIB IN PLES

Kako razvijati svojo ustvarjalnost, se učiti ustvarjalno misliti, ozaveščati se celovitosti telesnosti in duševnosti skozi gib in ples. Čeprav gre za študij medicine, lahko cilje in metode, opisane v eseju antropologinje, plesalke in plesne pedagoginje s heidelberške univerze, Birgit Süsdorf, brez težav prenesemo tudi na usposabljanje učiteljev. Avtorica se sprašuje: "Ali ni eden največjih problemov sodobnega univerzitetnega sistema, da ubija ustvarjalnost že takoj na začetku? Psihologija dokazuje, da ne moremo preprosto ločiti ustvarjalnosti od tehnike. V svojem poklicu potrebuje tako zdravnik (kot učitelj, op. B. K.) samostojno razmišljanje in odločanje, ozaveščenost o svoji osebni, socialni in kulturni identiteti. Biti zdravnik, raziskovalec (učitelj, op. B. K.) pomeni biti protagonist ustvarjalnega procesa. In zato se dogaja za medicino nekaj nenavadnega: na heidelberški univerzi se študentje uče ustvarjalnega razmišljanja skozi ples. Kajti v plesu je bistveno raziskovati." (Süsdorf, 1997)

POVABILO NA PLES – USTVARJALNI GIB PRI POUKU

Novejša pojmovanja učenja poudarjajo v konceptu šolskega učenja tudi pomen neposredne izkušnje, doživljanja, ustvarjalnega reševanja problemov, medsebojnega komuniciranja, sodelovanja in samopotrjevanja. Otrok naj ne bi bil "raztelesen", kar je značilno za tradicionalno šolo, ki si prisvoji učenčevo glavo z ušesi, očmi in usti, od možgan si vzame predvsem levo polovico, od telesa pa so zanimive kvečjemu še delovne dlani. Tako učenec predvsem posluša, gleda, odgovarja na vprašanja, piše in sem pa tja še riše, manipulira z didaktičnim gradivom in poje. Ob vsem tem pa pridno ali manj pridno sedi na svojem, s sedežnim redom določenem mestu. V minutkah za zdravje, v odmorih, pri urah športne vzgoje in ob športnih dnevih pa se lahko naužije gibanja in svobode. Opisano izhaja iz tradicionalnega pojmovanja dvojnosti duha in telesa, znanosti in umetnosti, logičnega in intuitivnega mišljenja, v spodbujanju delovanja leve in zanemarjanju delovanja desne hemisfere. Sodobna svetovna misel v nasprotju s tradicionalno teži k holističnemu pristopu, kar pomeni, da povezuje vzhodno modrost in zahodno znanost, povezuje umetnost in znanost, dopolnjuje logično z intuitivnim mišljenjem, povezuje telesno z duševnim.

Postopoma tudi v šolo pronica "novi" pogledi na človekovo dejavnost in nova pojmovanja učenja. Te novosti so nove le navidezno, saj je celovito pojmovanje človeka prisotno v vzhodnjaški miselnosti že tisočletja, v zahodnjaški šoli in psihologiji pa že vse dvajseto stoletje, seveda le pri posameznih avtorjih oziroma strokovnih gibanjih. Danes, ko dvojnost v duhovni kulturi Zahoda prehaja že v zastrašujoč razcep – na eni strani tehnika, matematika, naravoslovje,

na drugi humanistične znanosti in umetnost – se “kulturi” vendarle začenjata zblíževati. Procesi zunajlogičnih sestavin matematičnega in naravoslovnega ustvarjanja se povezujejo z matematizacijo humanističnih ved in umetnosti. Kognitivna znanost kot interdisciplinarna veda preučuje povezave “mind-body” v obeh smereh. Začenjal naj bi se proces humanizacije znanosti.

Z vključevanjem ustvarjalnega giba uvajamo v proces pouka celosten pristop, premoščamo tradicionalno dvojnost, povezujemo telesno z duševnim ter olajšujemo uresničevanje naslednjih značilnosti sodobnega pouka:

- pouk kot celovit proces doživljanja, gibanja, spoznavanja;
- pouk kot proces aktiviranja telesnih, čustvenih, razumskih in duhovnih zmožnosti učenca;
- pouk kot proces razvijanja ustvarjalnega mišljenja, problemskega učenja, inventivnega učenja;
- pouk kot proces oblikovanja ustvarjalnih stališč;
- pouk kot proces komunikacije: besedne in nebesedne, vertikalne in horizontalne, enosmerne in dvosmerne, dialoške vzgoje, empatije, senzibilizacije skozi različne oddajnike in sprejemnike (vizualne, slušne, kinestetične);
- pouk kot proces razvijanja kooperativnega učenja, skupinskega ustvarjanja, timskega dela;
- pouk kot proces zadovoljevanja osnovnih duševnih potreb po moči, zabavi, svobodi, ljubezni;
- pouk kot proces zadovoljevanja potrebe po igri, proces učenja skozi igro;
- pouk kot proces ekološke vzgoje v najširšem pomenu z večanjem občutljivosti in strpnosti do okolja, nežive, žive narave, sočloveka, soljudi.

Ugotovitve naše raziskave (Kroflič, 1999) – Iz kvantitativne analize odgovorov učiteljev v naši raziskavi je razvidno, da se ustvarjalni gib kot metoda pouka pojavlja sicer v različnem obsegu, vendar na vseh vzgojno-izobraževalnih področjih in v številnih interesnih dejavnostih. Učitelji so vključevali ustvarjalni gib v pouk na različne načine, kot samostojno dejavnost in kot del drugih dejavnosti. Pouk je potekal v vseh vzgojno-izobraževalnih oblikah, ne le v skupni, ampak še večkrat v skupinski obliki. Vire za tovrstne dejavnosti pri pouku so učitelji največkrat črpali iz interesa učencev, a tudi iz vsebin seminarjev, iz učnih načrtov in drugih virov. Smotri so bili pri veliki večini učnih ur doseženi in po ugotovitvah nekaterih učiteljev celo preseženi. Eksperimentalno preverjanje učinkov ustvarjalnega giba na nekatere vidike otrokovega intelektualnega, čustvenega in socialnega razvoja je pokazalo, da v okviru obravnavanega vzorca in ob uporabljeni metodologiji raziskovanja ustvarjalni gib kot metoda pouka spodbuja ustvarjalno mišljenje otrok. Z dobljenimi rezultati dokazujemo, da ustvarjalni gib kot metoda pouka:

- spodbuja razvoj ustvarjalnega mišljenja;
- je metoda za učenje ustvarjalnega mišljenja;
- omogoča prenos ustvarjalnega mišljenja iz ene nebesedne modalitete – giba v drugo nebesedno modaliteto – risbo.

Naša raziskava potrjuje izhodiščno tezo, da ustvarjalni gib, v svojem bistvu umetniško izrazno sredstvo, lahko pri pouku postane sredstvo ustvarjalnega izražanja logičnih in stvarnih učnih vsebin. Tako prihaja do povezovanja formalno-logičnega, analitičnega pristopa z intuitivnim, zunajlogičnim, celostnim pristopom. V takem celostnem povezovanju je mogoče videti spodbujanje intelektualnega ustvarjanja kakor tudi vzgajanje v smeri sodobnih teženj po povezovanju znanosti in umetnosti v smislu "humanizacije in poetizacije znanosti" (Fejnberg, 1987:1106).

LITERATURA

- Bartlett, F. (1958). *Thinking*. New York: Basic Books.
- Berrol, C. F. (1990). *Dance-movement therapy in head injury rehabilitation*. Brain Injury, 4(3), 257–265.
- Cohen S. J. (1965). *The modern dance*. Middleton, Conn.: Wesleyan University Press.
- Ewarts, E. (1973). *Brain mechanisms in movement*. Scientific American, 229, 103.
- Fejnberg, E. (1987). *Intelektualna revolucija*. Teorija in praksa, 8–9.
- Gardner, H. (1995). *Razsežnosti uma*. Ljubljana: Tangram.
- Glasser, W. (1995). *Kontrolna teorija za menagerje*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence*. London: Bloomsbury Publishing Plc.
- Haruki, Y. (1996). *Does the concept of embodiment offer something new in psychology?* International Journal of Psychology, 31/3–4, 331.
- Huxley, A. (1985). *Otok*. Zagreb: August Cesarec.
- Kos, N. (1982). *Ples od kod in kam*. Ljubljana: ZKOS.
- Kroflič, B. (1999). *Ustvarjalni gib – tretja razsežnost pouka*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Langer, S. (1973). *Feeling and form*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Langer, S., K. (1990). *Problemi umetnosti*. Niš: Gradina.
- Lorch Bacci, I. (1993). *Mind-body healing: The kinesthetic connection*. Somatics, Fall/Winter, 52–58.
- Lowden, M. (1995). *Dancing to learn*. London: The Falmer Press.
- Marinelli, J. (1993). *Dancing chaos*. Self-organization in improvisation. Contact Quarterly, Summer/Fall, 33–42.
- Miyazaki, K. (1996). *Imaging is acting: Experienced physical action as the basis for imagination and linguistic knowledge*. International Journal of Psychology, 31/ 3–4 , 331.
- Resman, R., Kroflič, B., Dolgan, M. (1997). *Igra, gibanje in ples (ustvarjalnost pri interesni dejavnosti in pri pouku)*. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani – Pedagoška fakulteta.
- Sheets-Jonstone, M. (1979). *The Phenomenology of Dance*. London: Dance Books LTD. V: N. Kos, 1982, :17–21. Ibid.
- Suesdorf, B., (1997). Creativity, dance and health culture. Prispevek na: 8th European conference, Arts in Hospital, UNESCO, Ljubljana.
- Vygotsky, L.S. (1971). *The Psychology of Art*. Cambridge, MA: MIT Press.