

Robi Kroflič

Pedagoški pomen zgodbe in narativne vednosti¹

Povzetek: Osnovni namen članka je opozoriti na nenadomestljivo vlogo, ki jo v učenju vsakega od nas imata umetnost in še posebej zgodba kot nosilec narativne vednosti. Med spoznanji, ki so afirmirala pomen umetnosti za vzgojo, avtor predstavi razprave o posebnem pomenu narativne vednosti, o mnogoterih inteligentnostih in jezikih, o razvoju ustvarjalnosti, koncept utelešene vednosti in subjektifikacije. V osrednjem delu pa prikaže ontološko in pedagoško vrednost zgodbe in narativne vednosti, pri čemer postavi v ospredje motivacijski in epistemološki pomen zgodbe, pomen za oblikovanje identitete in smisla bivanja, za odprtost identitete in etično dimenzijo sprejemanja drugačnosti, politično dimenzijo vzgoje kot procesa subjektifikacije in pomen zgodbe za terapevtsko soočanje z osebnimi in družbenimi travmami. V zaključku avtor poudari ugotovitev, da je zgodba v vzgoji vsekakor pomembna v obeh legah, tako v obliki ilustracije deduktivne vednosti kot v obliki sebi lastnega induktivnega/izkustvenega spoznanja, a je žal ravno slednja danes v šoli malo prisotna.

Ključne besede: zgodba, narativna vednost, subjektifikacija, vzgoja s pomočjo umetniške izkušnje

UDK: 37.01

Znanstveni prispevek

Dr. Robi Kroflič, redni profesor, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija;

e-naslov: robi.krofljic@guest.arnes.si

¹ Članek je nastal v okviru projekta Igrišče za gledališče Zavoda Bunker (<http://www.bunker.si/slo/igrisce-za-gledalisce>) ter v okviru raziskovalnega programa št. P5-0174 Pedagoško-andragoške raziskave – Učenje in izobraževanje za kakovostno življenje v skupnosti, ki ga je sofinancirala Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.

Pedagoški pomen zgodbe in narativne vednosti

»Kar od delovanja na koncu ostane v svetu, niso impulzi, ki ga poganjajo, temveč zgodbe, ki jih je povzročilo ...«

(Arendt 1996, str. 191)

Številni mednarodni dokumenti (Gifts of the Muse 2004, Bamford 2006; UNESCO Road Map for Arts Education 2006; UNESCO Seoul Agenda 2010; OECD Art for Art's Sake 2013; International Yearbook for Research in Arts Education 2013) govorijo v prid tezi Brunerja (2002), da je za razvoj človeške kulture in civilizacije narativna vednost, ki jo dosežemo z umetniškimi jeziki, enako pomembna kot učenje matematičnih zakonov in naravoslovna vednost. Ob tem pa ne gre zgolj za idejo, da naj bi splošna izobrazba zajemala širše zavedanje o pomenu kulturnih dosežkov za razvoj civilizacije, ampak tudi za idejo, da umetniške jezike zaznamuje drugačna forma vednosti, ki je ne moremo vzpostaviti enako učinkovito s pomočjo učenja spoznanj naravoslovnih in tehničnih ved. Če isto idejo izrazimo bolj »pedagoško«, gre za to, da lahko poučevanje, ki poteka s pomočjo umetniške izkušnje, aktivira drugačne strukture učenja, doživljanja in mišljenja, ki so za osebni razvoj učenca nepogrešljive, prav tako pa tudi za razvoj bolj kreativne kulture poučevanja v šoli kot instituciji.

Ker lahko resnično umetniško izkušnjo učencem pričara zgolj umetnik in ne učitelj, ki razlaga o pomenu umetnosti, se ob apelih po več kulturno-umetnostnih vsebin v šolskem kurikulumu v zadnjem času pojavlja vse več pobud, da učencem v okviru šolskega kurikula posredujemo umetniške dogodke in jim omogočimo stik z ustvarjalci sodobne umetnosti. Sem sodijo projekt *Kulturni nahrbtnik* na Norveškem (Holdhus in Espeland 2013), pobuda *Umetniki v ustvarjalnem izobraževanju* v Veliki Britaniji (Artists in Creative Education – Unlocking children's creativity – a practical guide for artists), *umetniki učitelji* v Združenih državah Amerike (Rabkin idr. 2011), če omenim samo nekatere odmevnejše.

Ker pa splošne smernice o pomenu in razvoju kulturno-umetnostne vzgoje upravičeno terjajo jasnejše definiranje učinkov na razvoj otrokovih potencialov, ki si jih lahko ometamo od umetnosti, pogojev, pod katerimi lahko v vzgojno-izobraževalni sistem uvedemo kakovostne umetniške projekte, odnosa med izobraževalnimi pristopi in možnostjo uvajanja kakovostnih umetniških praks ter kurikularnih pogojev za uvajanje umetniških praks v vrtce in šole, bom v pričujočem besedilu poskušal odgovoriti predvsem na vprašanje, kako razumeti nenadomestljivo vlogo, ki jo v učenju vsakega od nas imata umetnost in še posebej zgodba kot nosilec narativne vednosti.

Zavedanje pomena kulturno-umetnostne vzgoje v izobraževanju

V zadnjih 50 letih je zaznati opazno povečanje zanimanja za umetniške jezike kot medije vzgoje in izobraževanja. Med teoretskimi koncepti, ki so podprli razvoj ideje o posebnem pedagoškem pomenu umetnosti, velja zagotovo postaviti v ospredje odkritje mnogoterih inteligentnosti (Gardner 1995) in zavedanje, da umetniški jeziki tvorijo različne medije za spoznavanje stvarnosti in samega sebe ter deljenje spoznanj s svetom ob pomoči različnih komunikacijskih sredstev oziroma jezikov (Malaguzzi 1998). Oba avtorja sta poudarila idejo, da za razumevanje uporabljamo različne kognitivne strukture oziroma »jezike«, zato je poudarjanje tako imenovane paradigmatke vednosti, na kateri temelji spoznavanje pojavov, kakršni so, proti drugim oblikam vednosti, s katerimi skušamo pojave ovrednotiti in dobiti globlji uvid v pomene, ki jih imajo *v našem življenju, preprosto neprimerno*. Kot zapiše Bruner (2002), naj bi z narativno vednostjo okrepili pretežno znanstveno pozitivistično, paradigmatko vednost. Če slednja odgovarja na vprašanje »kaj« in »kako«, zgodba odgovarja na vprašanje »čemu«, torej na vprašanje o pomenu/smislu nekega pojava oziroma dejavnosti. Tudi ko razpravljamo o pomenu nekega znanstvenega spoznanja ali filozofskega pojma, se moramo zateči k narativni formi.

Naslednji velik premik v krepitvi zavedanja pedagoškega pomena umetnosti je bila jasno izražena želja, da v šolsko realnost vnesemo dejavnosti, ki zahtevajo več spodbujanja ustvarjalnosti. V znamenitem predavanju v okviru TED *Kako šole ubijajo kreativnost* je Ken Robinson (2006) izjavil, da šole, namesto da bi krepile otrokove ustvarjalne potenciale, te pravzaprav ubijajo, na podlagi takega razmišljanja pa je bil zasnovan tudi dokumentarni film *Abeceda* Erwina Wagenhoferja (2013). Kljub mnogim pretiravanjem oba medijsko izjemno odmevna prispevka odslikavata danes močno izraženo težnjo, da bi ustvarjalnost in odprtost umetniške izkušnje prenesli v pedagoške pristope ne le v okviru poučevanja s pomočjo umetnosti, ampak tudi na ostala področja poučevanja (Pringle 2009).

Tretja ideja, ki jo danes podpirajo tudi odkritja novih kognitivnih znanosti, je ideja utelešene vednosti. Osnova koncepta utelešene vednosti je teza Merleauja Pontyja (2012), da se človek vzpostavlja kot spoznavni subjekt prek konkretnih interakcij s svetom, pri tem pa ima ključno vlogo njegovo telo, ki s pomočjo čutil in motoričnega nadzora kogniciji zagotavlja informacije, ki jih slednja procesira (Wilson in Foglia 2015). Telo pri spoznavanju stvarnosti ni ovira, ampak telesna aktivnost

v procesih zaznavanja in doživljanja sveta prispeva dodatno globino razumevanja. Čisti um kot ideal razsvetljenske epistemologije se torej umika utelešeni vednosti, ki jo intenzivno razvijajo številne umetniške prakse, na primer ples, fizično gledališče, performansi in podobno.

Ker je možnost uvajanja umetniških dejavnosti v sisteme splošnega izobraževanja povezana z osnovnim razumevanjem pomena vzgoje in splošne izobrazbe, je tudi na področju teorij splošnega izobraževanja in vzgoje mogoče zaslediti za obravnavano temo pomembne konceptualne uvide. Malaguzzijevi tezi o stotih otrokovih jezikih in o zmožnem otroku je najbližje Rancierov aksiom o enakosti inteligentnosti učitelja in učenca, ki ga je razvil v znamenitem delu *Nevedni učitelj* (2005), kasneje pa prenesel tudi neposredno na področje sodobnih uprizoritvenih umetnosti v delu *Emancipirani gledalec* (2010). Svojo osrednjo tezo, da je klasična pedagogika učenca razglasila za nezmožnega samostojnega pridobivanja znanja in razumevanja vednosti, da bi ga »opolnomočila« oziroma »osvobodila«, je nadomestil z idejo, da je otrok zmožen samostojno kreirati vednost, kakor je tudi gledalec zmožen v umetnini zagledati zanj pomembno sporočilo, če ga seveda pripoznamo kot zmožno bitje in ga spodbujamo k samostojnemu odkrivanju pomenov. To pa ustvari učencu nov prostor vstopanja v šolsko/umetniško/družbeno realnost ter omogoči proces subjektifikacije vzgajane osebe (Kroflič 2014), ki ga je v svojih delih najjasneje razvil G. Biesta. Po njegovem mnenju morata biti vzgoja in izobraževanje zavezana trem skupinam ciljev, in sicer kvalifikacijskim, socializacijskim in subjektifikacijskim. Medtem ko je pri prvih v ospredju pomen osvajanja kanona znanja in veščin ter pri drugih razvoj posameznikove identitete v smislu sprejemanja družbenega koda vrednot in pravil, subjektifikacijski cilji poudarjajo našo zavezo, da otroku omogočimo vstop v življenje kot subjektu, to je edinstvenemu akterju lastnih odločitev in ustvarjalcu pomenov, oziroma kot osebi, ki ima priložnost aktivno vstopiti v družbeno realnost, zato bi Biestovo subjektifikacijo lahko poimenovali tudi poosebljenje. Seveda je pedagogika že doslej prepoznala pomanjkljivost preprostega enačenja pojmov socializacija in vzgoja ter za razvoj individualne, subjektivne komponente posameznikove osebnosti uvajala izraze, kot na primer individuacija in humanizacija (Medveš 2008), a je pedagoška prizadevanja za razvoj posameznikove subjektivitete razumela predvsem kot procese poučevanja in učenja, ki bodo posameznika pripravili (opolnomočili) za kasnejše aktivno vstopanje v družbeno življenje. Takšno razmišljanje pa Biesta (2010 in 2014) dopolni z idejo, da moramo z vzgojo subjektivitete posamezniku predvsem odpirati prostor in ga spodbujati k aktivnemu vstopanju v svet in samostojnemu ustvarjanju pomenov že v času vzgoje in izobraževanja. In ker je otroku veliko lažje kot na področju znanstveno-tehnološke (paradigmatske) vednosti subjektiviteto pripoznati kot odjemalca ali celo ustvarjalca umetnine, se ravno umetniška izkušnja pokaže kot ena najprimernejših subjektifikacijskih dejavnosti, s katero lahko poudarimo pomen osebnega doživetja in interpretacije umetnine ter izražanja z umetniškimi sredstvi.

Splošni pedagoški pomen umetnosti

Umetnost je v vsej zgodovini dokumentiranega razmišljanja zasedala pomembno mesto v pedagoških teorijah o ciljnih vzgoje in izobraževanja. V antiki in sholastiki je pomenila osrednji del splošne izobrazbe (*paideie* in sedmih svobodnih umetnosti). Od razsvetljenstva naprej, ko se v okviru znanstvene pedagogike vzpostavijo štiri pedagoške paradigme (Medveš 2015), je umetnost najbolj poudarila duhoslovna pedagogika, ki opredeli vzgojo kot vstop otroka/mladostnika v kulturo, medij vzgojnih učinkov pa so ustrezno izbrane kulturne vsebine, ki obsegajo tako področje znanosti kot umetnosti. Ob tem velja pripomniti, da naj bi bile kulturne vsebine posredovane na avtentično doživet, »umetniški« način, saj učitelj in/ali umetnik ravno z doživetim podajanjem svojega videnja oziroma umetnine uvede otroka/mladostnika v svet kulture. V kritični pedagogiki umetnosti pripišejo poseben emancipacijski potencial, ki je v možnosti ozaveščanja vzgajanih oseb o družbeni represiji in posledično opolnomočenja za kritično sočudenje s krivičnimi družbenimi razmerami. Tako postanejo zgodbe v obliki pričevanj način, kako lahko zatirani javnosti predstavimo njen družbeni položaj. Posebno metodo ozaveščanja represivnih družbenih situacij prek podoživljanja in refleksije lastnih izkušenj pa razvije Augusto Boal (1993) s teatrom zatiranih. V reformski pedagogiki se izraziteje izpostavi ideja o otroku/mladostniku kot aktivnem graditelju lastne identitete in znanja/izkušenj, poveča se zanimanje za otroku/mladostniku lastne načine razmišljanja in komuniciranja, umetniški mediji in igra pa so pri mnogih avtorjih prepoznani za osrednje dejavnosti oziroma jezik, s katerimi otrok preigrava svoja eksistencialna vprašanja in se spopada z razvojnimi tesnobami.

Med glavnimi pedagoškimi učinki, ki jih pripisujemo umetnosti in na podlagi zavedanja njihovega pomena zastavljamo ustrezne vzgojno-izobraževalne cilje, velja omeniti naslednje:

- umetniška izkušnja ima dialoško strukturo, v kateri se splete intenziven odnos med umetnikom, umetnino in odjemalcem umetnine, v tem odnosu pa sta aktivno in osebno angažirano vpletene oba – tako ustvarjalec kot gledalec/poslušalec (Gifts of the Muse 2004, Kroflič 2007);
- umetnina angažira celoten spekter senzornih, intelektualnih, emocionalnih in motivacijskih plasti osebnosti in kot taka omogoča oseben, angažiran, izkustven stik z upodobljeno vsebino ter s tem krepitev številnih za prosocialnost, moralo in identiteto pomembnih osebnostnih lastnosti in dimenzij (Koopman 2005, Kroflič 2007);
- od Aristotela naprej se v zagovor notranje vrednosti umetnosti navajajo naslednje značilnosti umetnine in umetniškega ustvarjanja: zmožnost uživanja v lepem, pomen mimetičnega upodabljanja kot ustvarjalne prakse, pomen zgodbe/naracije/peripatije in katarze, kasneje pa se tem argumentom pridruži še zavedanje pomena umetniške imaginacije, občutljivosti za upodobljeno tematiko, premagovanja strahov in stereotipov, pomena emancipacije in osebne izpolnitve (Kroflič 2010, 2014).

Zaradi navedenih značilnosti se je umetnost izkazala za enega najprimernejših medijev za razvoj identitete, sebstva in moralne samopodobe otroka/mladostnika, hkrati pa kot pomembna kulturna dejavnost, zato je poznavanje umetnosti in njenih tehnik/metod del splošne, za nekatere posameznike pa tudi del poklicne izobrazbe.

Ontološki pomen zgodbe

Pomen zgodbe je v evropski tradiciji prvi opredelil Aristotel s svojim konceptom peripatije (Aristotel 2005). Zgodba oziroma *mitos* je namreč oblika predstavljene realnosti, človeških dejanj, s pomočjo katere dobimo vpogled v resnico upodobljene življenjske zgodbe in pomenov, ki jih s svojimi dejanji ustvarjajo njeni akterji (Kroflič 2010). Pripovedovati (*narrare*) pomeni hkrati vedeti na specifičen način (*gnarus*) (Bruner 2002, str. 27). Pripovedovanje zgodbe je torej specifična oblika *praxis*, ki omogoča dostop do uvida, kako voditi svoje življenje, to je do praktične modrosti (*phronesis*). Zato ni nenavadno, da bo dve tisočletji in pol po Aristotelovi poetiki Jerome Brunner (prav tam, str. 4–5) v svojih predavanjih o zgodbi postavil za pedagoško pomembno vprašanje, zakaj se v šolah učenci ne učijo o pomenu peripatije enako poglobljeno kot o Pitagorovem izreku.

V 20. stoletju nastanejo številne teorije, ki zgodbi in narativni vednosti pripisujejo ontološki, epistemološki, etični, politični in pedagoški pomen, avtorji (H. Arendt, P. Ricoeur, A. MacIntyre, M. Nussbaum, W. Benjamin, R. Kearney itn.) pa se pri tem vračajo ravno k Aristotelovi teoriji o dramski zgodbi kot *mimesis praxis*, torej o ustvarjalni upodobitvi človekovega delovanja, ki omogoča uvid v pomen predstavljenega dogodka. Tako H. Arendt v *Viti activi* (1996) med drugim zapiše: »Razkritje tega, kdo je kdo, [...] je tako neločljivo povezano z živim tokom delovanja in govorjenja, da ga je mogoče predstaviti le tako, da ponovimo in ‚poustvarimo‘ prvotni potek, torej samo s posnemanjem ali *mimesis*. O njem je Aristotel sicer menil, da je *mimesis* predpostavka vseh umetnosti, vendar pa jo je on našel le v *drâma* (‚drama‘ je glagolnik ene od mnogih grških besed za delovanje, *drân*, ki natanko ustreza ‚delovanju‘, ki ga tudi mi pričakujemo od gledališča).« (Arendt 1996, str. 195–196)

Da so zgodbe način, kako se pomeni, ki jih je vzpostavila kulturna tradicija, prenašajo na prihajajoče generacije (MacIntyre 1984), po mnenju A. MacIntyrea, P. Ricoeurja in R. Kearneyja izhaja iz spoznanja, da ima naše življenje in posledično sebstvo enako strukturo kot zgodba. Naše življenje je torej že implicitna zgodba (MacIntyre 1984; Kearney idr. 2004 in Kearney 2016), ki pa postane bogatejši vir spoznanj, če je izpovedana.

Za to obstaja več razlogov. Kearney (2016, str. 50) pravi, da je zgodba vnovična izpoved o preteklosti, ki pomeni prepletanje preteklosti z zdajšnjim branjem teh dogodkov v luči nadaljevanja naše eksistencialne zgodbe. V zgodbi se prav tako soočimo z možnostjo vpogleda v človekovo življenje s perspektiv več oseb, vključenih v upodobljeni dogodek. Splošnega pogleda namreč po mnenju H. Arendt ne dosežemo z abstrahiranjem, ampak s premišljeno pozornostjo do partikularnega, kar dosežemo s pripovedovanjem/priklicem različnih zgodb o dogodku z množice

konfliktnih perspektiv, ki ga tvorijo. Na ta način se iz gole izkušnje premaknemo h kritičnemu razumevanju (Disch 1993, str. 686).

Po mnenju P. Ricoeurja je ključna dimenzija dejavnega človeškega življenja tudi soočenje s trpljenjem. Če je zgodba *mimesis* delovanja oziroma delujočih oseb, se moramo zavedati, da delovanje pogosto spremlja trpljenje, ki ga lahko olajšamo s pripovedovanjem zgodbe. S tem *mimesis* redefiniramo kot »ponovno ustvarjanje« dogodka, katarzo kot »olajšanje«, *phronesis* kot »modrost« in končno etos kot »etiko«, ki se ukvarja s sklenjeno »identiteto sebstva«, ki vztraja skozi življenje prek spominov, projekcij in prisotnosti v svetu. Za tako redefinicijo je torej pomembno, da poudarimo narativno komponento žalovanja, ki omogoči predelavo boleče izkušnje (Kearney idr. 2004, str. 158).

Čeprav je bila H. Arendt vse življenje zavezana prikazu delovanja (*praxis*) kot bistva človekove eksistence, v narativni metodi najde najprepričljivejše orodje za interpretacijo delovanja:

»Delovanje je namreč spletanje lastne niti v splet, ki ga nismo ustvarili sami. Najizvirnejši produkt delovanja ni realizacija predvidenih ciljev in namenov, temveč zgodb, ki nastanejo, kadar sledimo določenim ciljem, ne da bi jih na začetku sploh nameravali ustvariti in ki se nam najpoprej lahko zdijo le nepomembni stranski produkti lastnih dejanj. Kar od delovanja na koncu ostane v svetu, niso impulzi, ki ga poganjajo, temveč zgodbe, ki jih je povzročilo; samo njih je mogoče na koncu prikazati v dokumentih in spomenikih, v uporabnih predmetih in umetniških stvaritvah, jih vtisniti v spomin generacij in jih popredmetiti v vseh mogočih materialih.« (Arendt 1996, str. 191–192)

Ontološki razlogi za človekovo globoko zavezanost pripovedovanju zgodb po mnenju H. Arendt, P. Ricoeurja in R. Kearneyja izhajajo iz dejstva, da se človeku kot končnemu bitju dejavno življenje kaže kot nepredvidljivo, kaotično in vir trpljenja, ki ga moramo predelati, da ne zapademo v »življenjsko naveličanost« (prav tam, str. 201) oziroma v prisilo melanholičnih ponovitev (Freud 1995). Nepredvidljivost posledic lastnega delovanja se kaže v napetosti zgodbe, zaradi katere »smo tako nezmotljivo naravnani v prihodnost, četudi še predobro vemo, da je edini gotovi konec naša lastna smrt. Da kot živa bitja sploh lahko vztrajamo s smrtjo pred očmi, [...] je verjetno povezano s tem, da smo nenehno zapleteni v kakšno zgodbo, ki nas zanima in ki ji ne vemo konca.« (Arendt 1996, str. 201) Zgodba nam torej omogoči, da odkrijemo vzorec življenja, njegov pomen (Kearney 2016, str. 116), da bi se lahko soočili z izkušnjo kaosa in zmede (Kearney idr. 2004), kar nam zagotavlja »perspektive, ki niso dostopne navadnemu spoznavanju. Je poetična ekstrapolacija mogočih svetov« (Kearney 2016, str. 119). H. Arendt to značilnost zgodbe označi kot bistvo dejavne politične vloge gledališča: »Gledališče je torej politična umetnost *par excellence*; samo v njem, v živem poteku predstave, je mogoče politično sfero človeškega življenja preobraziti tako, da je primerna za umetnost. Obenem je gledališka igra edina vrsta umetnosti, katere izključni predmet je človek v svojem odnosu do sveta.« (Arendt 1996, str. 196)

Če torej želimo zagotoviti človekov dostop do smisla nekega dogodka, lahko to storimo le ob pomoči hermenevtičnega krožnega premisleka o konkretnosti

posamičnega dogodka znotraj širšega zgodovinskega konteksta in občega zavedanja pomena minulih dogodkov (Kroflič 2015). Zgodbe, ki jih pripovedujemo, nam omogočajo vznik narativne vednosti, ta pa vključuje zmožnost poslušanja kot vstopanja v dialog s pripovedovalcem, prepoznanje narativne zasnovanosti naše življenjske zgodbe in imaginacijo, s katero se lahko vživljamo in spoznavamo različne perspektive udeleženih ter zremo na življenje v časovni perspektivi preteklosti, sedanjosti in prihodnosti. Nadalje nam narativna vednost omogoča predelavo travmatičnih izkušenj in katarzično sprostitev potlačenih frustracij ter kultiviranje praktične modrosti kot zmožnosti odločanja v nepredvidljivih življenjskih situacijah in kritično vstopanje v družbeno realnost.

Z naštetimi elementi narativne vednosti nam zgodbe pomagajo ugledati resnico lastnega sebe, hkrati pa prek poslušanja vstopamo v zgodbe drugih in s tem omogočamo ustvarjanje skupnega sveta ob upoštevanju pravice do ohranjanja pluralnosti individualnih življenjskih praks.

O pedagoškem pomenu zgodbe in narativne vednosti

Zgodbe so pomembna sestavina človekovega življenja. Pojavljajo se v vseh časih, prostorih in kulturah (Barthes 1977, str. 79), namenjene so številnim vlogam in navzoče v različnih medijih in dejavnostih. R. Kearney v monografiji *O zgodbah* (2016) omenja različne vloge, ki so jih v zgodovini imele zgodbe v obliki mitov, fikcijskih zgodb, zgodovinskih pričevanj, pripovedi v psihoanalizi, filmov in pravljic. Prenašanje kulturnega izročila, krepitev nacionalne in osebne identitete, boljše poznavanje sebe in drugega, zdravljenje s pomočjo pripovedovanja in pisanja, pomoč pri razkrivanju skritih pomenov, iskanje novih možnosti za delovanje, lajšanje tesnobe, ki izhaja iz nepredvidljivosti učinkov človekovega delovanja, so ključne značilnosti zgodbe. Iz njih lahko izpeljemo argumente za številne pedagoške pomen rabe narativnih dejavnosti v vzgoji in izobraževanju, pa naj gre za uporabo pričevanja, branje zgodbe, dramsko uprizoritev izbranega dogodka, spodbujanje opisovanja otrokovih izkušenj ali simbolno igro kot specifično obliko dramatizacije namišljenega dogodka.

Pomene zgodbe in narativne vednosti v vzgoji in izobraževanju lahko razdelimo na naslednje argumentacije:

- motivacijski in epistemološki pomen zgodbe,
- pomen zgodbe in narativne vednosti za oblikovanje identitete in smisla bivanja,
- pomen zgodbe in narativne vednosti za odprtost identitete in etično dimenzijo sprejemanja drugačnosti,
- pomen zgodbe in narativne vednosti za politično dimenzijo vzgoje kot procesa subjektifikacije,
- pomen zgodbe za terapevtsko obravnavo osebnih in družbenih travm.

Motivacijski in epistemološki pomen zgodbe

Motivacijski in epistemološki pomen zgodbe v vzgoji in izobraževanju črpamo iz uvida v intenzivno doživljajsko strukturo umetniškega dogodka kot komunikacije med umetnikom, umetnino in gledalcem/poslušalcem, ki aktivira celoten spekter senzornih, intelektualnih, emocionalnih in motivacijskih plasti osebnosti (Gifts of the Muse 2004; Kroflič 2007). Poleg tega dramska uprizoritev, kakor tudi raba dramskih orodij pri pouku širita spekter jezikov/spoznavnih in doživljajskih poti za dojetje svojega položaja v svetu, testiranje idej in komunikacijo z okolico (Gardner 1995; Malaguzzi 1998; Bruner 2002). Največja posebnost dramskega izražanja je zagotovo živa uprizoritev delovanja akterjev (Arendt 1996), ki igralcem omogoči izkušnjo s preigravanjem različnih scenarijev možnega delovanja in njegovih posledic, gledalcem pa uvid v življenjski dogodek z različnih perspektiv in v problemski zasnovi dramatizma (Burke 1969), še ene sodobne različice razlage pomena Aristotelove peripatije. Ne nazadnje je dramatizacija zamišljenih življenjskih položajev osnovna sestavina otrokove simbolne igre, o katere pomenu in izjemni motivaciji otrok, da zamišljene zgodbe tudi »odigrajo«, pričajo številna dela Vivian Gussin Paley, ki v študiji o dečku, ki je želel biti helikopter, med drugim zapiše: »Pripovedovanje zgodbe je igra, postavljena v narativno obliko ... Zgodbe, ki niso zaigrane, so minljive sanje: zasebne fantazije, ne vključene in neraziskane. Če sem pod pritiskom časa želela skrajšati ta proces samo na branje zgodb, ne da bi jih otroci dramatizirali, so otroci nasprotovali. Rekli so: ‚Saj še nismo naredili zgodbe!‘ ... Otroci se vedno vidijo znotraj zgodbe ...« (Paley 1990, str. 4 in 25)

Oblikovanje smisla bivanja in identitete

Oblikovanje smisla bivanja in identitete je eden osrednjih ciljev vzgoje in izobraževanja, ki ga lahko uspešno dosegamo z rabo zgodbe in dramskih pristopov. Spoznali smo že, da je po mnenju Jeroma Brunerja (2002) narativna vednost usmerjena k zastavljanju vprašanj in iskanju odgovorov na vprašanje »čemu«, torej na vprašanje o pomenu/smislu določenega pojava oziroma dejavnosti. Hkrati je Bruner prepričan, da otroci vstopijo v narativni svet zelo zgodaj, in sicer prek simbolne igre, kot da bi imeli neko jedrno vednost o zgodbi od rojstva (prav tam, str. 33). Narativni opis dogodka pa zaznamujejo nekatere posebnosti, ki so za postavljanje vprašanj o smislu bivanja odločilne.

Zgodba najprej omogoča opis dogodka v časovni kontinuiteti: opisuje človekovo doživljanje sveta v preteklosti (zgodovinski spomin), sedanjosti (kako doživljam samega sebe in kako me vidijo drugi?) in prihodnosti (kakšen želim postati, v kakšnem svetu želim živeti?). Zato Bruner zapiše, da »s pomočjo zgodbe konstruiramo, rekonstruiramo in v določenem smislu izumljamo včeraj in jutri. V tem procesu sovpadeta spomin in imaginacija« (prav tam, str. 93), saj pretekle dogodke iz spomina vedno vrednotimo v luči zamišljenih ciljev za prihodnost.

Nadalje je ena od nalog zgodbe, da udomači nepričakovane dogodke in tako pomaga ustvariti subjektiven pomen kulture (prav tam, str. 90). Narativno mišljenje je torej normativno, hkrati pa mora v dojetje sveta vpeljati možnost spremembe v doživljanju, dojetanju in delovanju. Ko na primer spremljamo tragično zgodbo o Antigoni, spoznamo, da bi Kreont moral dopustiti pokop Polinejka, pa se ne bi zgodile vse dramatične posledice, ki jih opisuje Sofoklejeva tragedija (prav tam, str. 101).

Obe značilnosti narativnega mišljenja, normativnost in možnost oblikovanja novih pomenov, skupaj vzpostavljata za vprašanja o smislu bivanja odločilno napetost med zavezanostjo posameznika obstoječim pomenom prijateljev, družine, institucij, preteklosti, referenčnih skupin na eni strani in avtonomijo akterja zgodbe, da sprejema samostojne odločitve in ustvarja nove pomene, na drugi strani: »Kaže, da smo nezmožni živeti brez obojega, brez avtonomije in zavezanosti, naše življenje pa si prizadeva za njuno uravnoteženje. Enako velja za osebne zgodbe, ki si jih pripovedujemo.« (Prav tam, str. 78)

Brez narativnega mišljenja torej po Brunerju ni mogoče razmišljati o smislu življenja, to razmišljanje pa je hkrati konstitutivno za izgradnjo našega sebe, saj tudi Bruner pritrjuje spoznanju, da ima človeško življenje narativno strukturo. Patologije, ki jih označuje izguba zmožnosti pripovedovanja in razumevanja zgodb, kakršna je *dysnarrativa*, značilna za sindrom Korzakova in Alzheimerjevo bolezen, tako ne pomenijo samo izgube spomina, ampak tudi izgubo občutka za drugega in lastno sebe (prav tam, str. 86). Zato ni čudno, da pravila peripatije oziroma pripovedovanja prepričljive zgodbe sovpadajo s temeljnimi spoznanji o značilnostih sebe (povzeto po prav tam, str. 70–72):

SEBSTVO	ZGODBA
Je teleološko in odraz dejavnosti akterja, naslonjeno na želje, intence, aspiracije in težnje po doseganju ciljev.	Zgodba potrebuje zaplet.
Je občutljivo za ovire – realne ali namišljene, odzivno na uspehe in napake, nestabilno v negotovih situacijah.	Zapleti potrebujejo ovire pri doseganju ciljev.
Je občutljivo za presoje uspehov in napak, s tem da menjujemo aspiracije in ambicije ter zamenjujemo referenčne skupine.	Zapleti akterje prisilijo k ponovnim premislekom.
Zanaša se na selektivni spomin, da bi preteklost prilagodili zahtevam sedanosti in predpostavljene prihodnosti.	Pripovedovati moramo le o preteklosti, ki je relevantna za zgodbo.
Usmerjeno je k »referenčnim skupinam« in k »pomembnim drugim«, ki nam nalagajo kulturne standarde, prek katerih presojamo sami sebe.	Osebam moramo predvideti zaveznike in sovražnike.
Je posesivno, raztegljivo, dojemljivo za prepričanja, vrednote, lojalnosti.	Pustiti moramo, da se značaji razvijajo.
Hkrati mora biti zmožno opustiti te vrednote in posedovane dobrine, če tako narekujejo okoliščine, ne da bi izgubilo kontinuiteto.	Njihove identitete morajo ostati nedotaknjene.
Je kontinuirano v času in okoliščinah, čeprav ga zaznamujejo spremembe v vsebini in dejavnostih.	Njihova kontinuiteta mora biti razvidna.
Je občutljivo za vprašanja, kje in s kom najde samo sebe v svetu.	Osebe morajo biti locirane v človeškem svetu.
Je odgovorno za to, da izrazi samo sebe z besedami, in se znajde v težavah, ko ne najde pravih besed.	Junaki zgodbe morajo imeti priložnost, da razložijo svoj položaj.

Je razpoložensko, afektivno, labilno in občutljivo za kontekst.	Junake zgodbe morajo zaznamovati določena razpoloženja.
Išče in varuje koherentnost, izogiba se disonancam in nasprotjem s pomočjo visoko razvitih psihičnih mehanizmov.	Zaskrbljeni moramo biti, če osebe ne ravnajo smiselno – tudi osebe same morajo biti v takih primerih zaskrbljene.

Med avtorji, ki so zdrav razvoj sebstva odločilno povezali z zgodbo, pa velja postaviti v ospredje Paula Ricoeurja in njegovo *teorijo narativnega sebstva*. V monografiji, posvečeni predstavitvi ključnih spoznanj Ricoeurja, Richard Kearney (2004) preprosto zapiše, da je »sebstvo obleka, sešita iz zgodb« (prav tam, str. 109), to Ricoeurjevo tezo pa podkrepi z naslednjimi mislimi:

»Najprepričljivejši odgovor na vprašanje, kdo je avtor oziroma akter, je, da povemo njegovo zgodbo. Zakaj? Zato, ker je trajna identiteta osebe zagotovljena ob pomoči narativnega prepričanja, da je oseba isti subjekt, ki vztraja v različnih dejanjih in svetovih med rojstvom in smrtjo. Zgodba pripoveduje o dejanjih ‚koga‘: in identiteta tega ‚nekoga‘ je narativna identiteta [...]

Narativno sebstvo vključuje nenehen proces stalnosti in zanikanja, ki zahteva imaginacijo, v kateri so sintetizirani različni horizonti preteklosti, sedanjosti in prihodnosti. Narativni koncept sebstva torej ponuja dinamično pojmovanje identitete, ki vključuje spremljivost in kohezivnost v času življenja [...] To na primer pomeni, da so človeški subjekti obsojeni na stalno nalogo reinterpreteriranja v kontekstu novih in starih zgodb, ki jih pripovedujemo o sebi.« (Kearney 2004, str. 108)

Medtem ko nam pripovedovanje lastne življenjske zgodbe zagotavlja relativno stabilnost sebstva na eni strani in zmožnost spreminjanja ter osebnega razvoja na drugi strani, pa je treba dodatno poudariti, da oseba vzpostavlja zavedanje sebe in s tem občutek identitete tako, da vstopa v zgodbe drugih: »‚Drugi‘, preko katerega najdemo pot do sebe, je drugi osebnega ali zgodovinskega spomina, imaginarni drugi minulih in sedanjih zgodb, ter seveda realni drugi, s katerim vstopamo v neposreden odnos; skrivnostni ‚drugi‘ torej prebiva v nas samih – v nezavednem, v pričevanjih in upodobitvah preteklosti in zdajšnjega trenutka, v fikcijskih projekcijah (ne)želene prihodnosti, ter seveda v konkretnih osebah in skupnostih, s katerimi se srečujemo in povezujemo.« (Kroflič 2015, str. 86)

Nujo, da svoje sebstvo gradimo prek odnosov z drugimi, moramo vsekakor upoštevati v različnih pedagoških situacijah, s tem da vzgajano osebo v konkretnih odnosih opozarjamo na potrebo po uglaševanju intenc naše zgodbe s potrebami in pričakovanji bližnje osebe, ter prek pripovedovanja zgodb iz preteklosti, saj je »na eni strani umetnina upodobitev vrlega ali izprijenega dejanja, na drugi strani pa naše sočutje z akterjem in dogodkom ustvarja prototip imaginarne izkušnje« (prav tam, str. 87). Ta imaginarna izkušnja, tako prepričljivo upodobljena v drami, pa je, kot bom pokazal v nadaljevanju, ključna za razvoj prosocialnosti in moralne zavesti kot pomembnega dela sebstva (Kearney 2002) ter za subjektifikacijo kot način, kako kot subjekti lastnih odločitev dejavno vstopamo v svet (Arendt 1996, Biesta 2014), kar je po H. Arendt bistvo političnega dejanja kot antagonističnega

nasprotja podreditvi družbenim normam oziroma kot »praktične zavrnitve družbene konformnosti« (Kovačič 2012, str. 81).

Pomen zgodbe in narativne vednosti za odprtost identitete in etično dimenzijo sprejemanja drugačnosti

Za oblikovanje odprte identitete sebstva je torej odločilna naša etična zavest kot pripravljenost na sprejemanje drugačnosti (Kearney 1999, str. xi). Kakšno vednost zahteva naša etična naravnost in kako jo najlažje pridobimo, pa do danes ostaja predmet številnih teoretskih razprav. Za oblikovanje moralne samopodobe naj bi bilo po Aristotelu odločilno ustrezno razmerje med teoretično in praktično modrostjo, med *sophia* in *phronesis*, pomembno vlogo pa lahko pri izgradnji morale opravi tudi poetsko ustvarjanje (*poiesis*), saj Aristotel za opise vrlega ravnanja, torej etične prakse, pogosto uporabi opise iz literarne tradicije grškega epa, Richard Kearney pa v delu *Poetika moderne (Hermenevtika in imaginacija)* zapiše, da bi bila praktična etična modrost nemogoča brez poetičnih zgodb (Kearney 1999, str. xiv). Vloga zgodbe je torej v tem, da nam postreže s primeri etičnega ravnanja, pripovedovanje zgodbe (kot oblike *poiesis*) pa po mnenju Hannah Arendt (1996) potrebujemo tudi zato, da bi prepoznali etičnost dejanja (*praxis*).

Povezavo etike in estetike Ricoeur vidi v narativni vlogi imaginacije, ki v dramatični obliki ustvari miselne eksperimente, s katerimi se učimo povezati etične vidike pogojev človeškega bivanja s srečo oziroma nesrečo (Ricoeur 1991, str. 23). Kearney pa tesno povezavo med poetično zgodbo in praktično modrostjo, kot je bila razkrita v mnogih Ricoeurjevih delih, strne v tri vloge zgodbe, to je zagotavljanje vizije, iniciative oziroma motivacije za delovanje in empatije z osebami, vključenimi v situacijo, kjer se je ali se bo dejanje izvršilo:

- Narativna imaginacija nam zagotavlja etično vizijo, ki omogoči videti povezavo naših dejanj in njihovih posledic v luči kriterijev dobrega in zla. Fikcija je neskončen laboratorij proučevanja imaginativnih možnosti ravnanja, ki razširja horizont etičnega mišljenja prek konvencionalne morale.
- Ko vidimo sebe-v-svetu, nas to opolnomoči za dejanja, saj lahko identificiramo svoje cilje in motive in s tem lažje začnemo etično akcijo, kar vodi v nov začetek kot realizacija naše etične subjektivitete. Ker nam zgodba omogoči bolje predvideti povezavo med akterjem, akcijo in ciljem v strnjeni obliki, nas pripravi, da postanemo boljši bralci in akterji lastnega življenja.
- Ko predvidimo dejanje, ocenimo motive in predvidimo učinke, nam zgodba omogoči empatijo in identifikacijo z drugimi (objekti našega delovanja). Ne ljubezen ne sovraštvo, ne skrb ne prizadetost ne obstajajo brez imaginacijskega transfera mojega »tukaj« v tvoj »tam« (povzeto po Kearney 1999, str. 103–104).

V delu *Življenje in vprašanje zgodbe* Ricoeur (1991) zagovarja tezo, da nas po Aristotelu dobro povedana zgodba vedno nekaj nauči, saj razkriva univerzalne vidike pogojev človečnosti, zato je umetniška naracija bolj filozofska kot zgodovinopisje. Umetniška zgodba razvije narativno razumevanje, ki je bližje praktični presoji moralne sodbe (*phronesis*) kot znanstveni razlagi. Medtem ko etika govori o morali na splošno, nam umetnost priskrbi primere moralnih dejanj: Ahila, ki predstavlja pogum, Sokrata, ki predstavlja modrost, Frančiška Asiškega, ki predstavlja karitas (Kearney 1999, str. 103).

Med avtorji, ki so uvideli pomen zgodbe za razvoj etične države, R. Kearney posebej omenja tudi Emmanuela Levinasa, ki v delu Celana in Prousta vidi razčiščevanje poti proti drugemu, čeprav je kritičen do koncepta poetske imaginacije kot načina mišljenja in ustvarjanja podob, medtem ko naj bi bila etična država naš odgovor na nagovor obličja drugega (prav tam, str. 109). Zato je po njegovem mnenju naloga etike v tem, da opominja poetiko, da drugi nikoli ne sme biti ujet v vabe imaginarnega (prav tam, str. 111). Z načelno kritičnim odnosom Levinasa do imaginacije pa se Kearney ne strinja. Opozarja namreč, da je »svobodna igra imaginacije nepogrešljiva ne le za poetiko, ampak v nenavadnem smislu tudi za etiko [...] Če etika obstaja popolnoma sama zase ali če ji dovolimo, da poetiki vedno znova diktira pomene, tvega degeneracijo v neoptimistični moralizem. Etika potrebuje poetiko, da jo spominja, da odgovornost do drugega vključuje možnost igre, svobode in užitka; kakor tudi poetika potrebuje etiko, da jo spominja, da igra, svoboda in užitek niso samozadostni, ampak izvirajo in so usmerjeni k izkušnji drugega-kot-mene. Tu se srečata etika in poetika – v teh besedah, ki jih sebstvo prejme od drugega ter jih vrne k drugemu: v hermenevtičnem dejanju biti-jaz-za-drugega.« (Prav tam, str. 117)

Svojo študijo o hermenevtiki in imaginaciji pa Kearney sklene z naslednjim pomenljivim citatom:

»Etična imaginacija razvije zgodbo, da bi osmislila naše žive izkušnje in zagotovila motive in modele našega delovanja. Mobilizira nas, da bi aktualizirali dobro, na način, da angažira naše želje. To ni nikjer razvidno bolj kot v sposobnosti zgodbe, da nas opremi s cilji vedenja, vodenimi z občutljivostjo za določene zgodovinske kontekste in primere [...] Etična imaginacija torej služi bistveni etični funkciji, s tem da jezik postave prevaja v občuten jezik mesa in krvi. Univerzalne ideje usmerja navzdol proti prizemljenosti posamičnosti. Odsotnega Drugega mi naredi prisotnega s pomočjo empatičnih in pričevalskih moči zgodbe ter s tem širi moje točke pogleda s čim več možnimi drugimi pogledi. Formalizem brezčasnega transcendentnega ega je presežen s pripoznanjem naše dolžnosti do zgodovinske preteklosti in do naših obljub za prihodnost. Na kratko, hermenevtična imaginacija je etična v tem, da spreminja sebstvo v sebstvo-za-drugega.« (Prav tam, str. 203–204)

Različno razdelane argumentacije o epistemološki specifičnosti poetskega, narativnega mišljenja in njegovi povezanosti s praktično modrostjo pa najdemo tudi pri Marthi Nussbaum in Hannah Arendt. M. Nussbaum v monografiji *Kultiviranje humanosti* razvije idejo o izjemnem pomenu sočutne imaginacije, ki jo razvijamo s pomočjo branja literature. Njene temeljne kvalitete so osvobajanje od stereotipnega zaznavanja ter omogočanje empatije in sočutja: »Sočutje vključuje pripoznanje,

da je druga oseba [literarni junak, op. R. K.], na neki način podobna nam samim [bralcem, op. R. K.], pretrpela pomembno bolečino ali nesrečo, zaradi katere je ne moremo, vsaj ne v celoti, kriviti.« (Nussbaum 1997, str. 90–91) Praktično vrednost sočutne imaginacije v današnjem času avtorica vidi v empatičnem prepoznavanju družbenih položajev drugačnih, odrinjenih, nevidnih oseb v globalnem svetu razlik (prav tam, str. 87, 109–112). V študiji *Krhkost dobrega* pa M. Nussbaum opredeli zgodbe kot kritiko arhimedovskega mišljenja racionalistične filozofije, ki mu zoperstavi partikularistično metodo tragedije. Slednja naj bi poudarila horizontalno povezanost dogodkov in nas prisilila, da kopljemo v globine partikularnega, da bi našli podobe in povezave, ki nam bodo omogočile bogatejše razumevanje pojava. Nasproti teoretskemu »vertikalnemu mišljenju« torej stoji poetično, spontano »horizontalno mišljenje«, vsako od njiju pa zahteva različno pripovedovanje zgodb: »Arhimedovski mislec ni zares angažiran v pripovedovanju zgodb, ampak v ilustriranju, pri čemer zgodbo razume kot ‚shematski filozofski primer‘ abstraktnega načela. Nasprotno pa tragična zgodba ‚sledi zgodovini kompleksnih obrazcev osvobajanja in ohranja odprt pogled na kompleksnost, nedeterminiranost, težavnost aktualnega človeškega osvobajanja‘.« (Nussbaum 2001, str. 14; povzeto po Disch 1993, str. 670) Pripovedovanje zgodbe ima torej v pedagoškem kontekstu dve ključni vlogi. Lahko ga uporabimo za konkretizacijo teoretske izpeljave učne snovi, na primer pisma vojakov iz fronte, ki nakazujejo na konfliktno doživljanje zgodovinskega dogodka. V bolj radikalni obliki pa izhajamo iz zgodbe kot kompleksnega opisa in pojasnitve zapletenega življenjskega vprašanja. Izvrsten primer slednje pedagoške rabe zgodbe je Sofoklejeva Antigona kot opis spopada javne in zasebne morale, ki vključuje nastavke številnih možnih razlag dramskega zapleta in posledično »resnic« o usodi posameznika v družbenem kontekstu (Kroflič 1996).

Čeprav je kritično mišljenje po Hannah Arendt opredeljeno podobno kot pri Marthi Nussbaum, namreč da »gre za vneto odgovarjanje intelekta, imaginacije in občutij na posamične elemente situacije« (Nussbaum 2001, str. 191), pa po Hannah Arendt to ni vprašanje empatije, kot da bi poskušali biti ali čutiti kot nekdo drug, ampak razširjenega mišljenja, ko obiskujemo možne perspektive pogledov na izbran dogodek in torej smo in mislimo v skladu z lastno identiteto na položaju, kjer nismo (Disch 1993, str. 687). To teorijo razširjenega mišljenja je H. Arendt razvila v svojem zadnjem, nedokončanem delu *Predavanja o Kantovi politični filozofiji*, kjer v nasprotju s Kantovim konceptom oblikovanja splošnega pogleda oziroma zdrave pameti (*common sense*) zagovarja stališče, da splošnega pogleda ne dosežemo z abstrahiranjem, ampak s preiščeno pozornostjo do partikularnega. Razširjeno mišljenje dosežemo z urjenjem »naše imaginacije kot zmožnosti za obiskovanje« (Arendt 1992, str. 43), ki vključuje pripovedovanje/priključevanje različnih zgodb o dogodku z množice konfliktnih perspektiv. Na ta način se iz gole izkušnje premaknemo h kritičnemu razumevanju (Disch 1993, str. 868). Če namreč empatija, ki jo kot zmožnost doživetja usode junaka zgodbe omenja M. Nussbaum, vodi v brisanje razlik med mojim doživljanjem dogodka in doživljanjem osebe, s katero se poistovetim, pa po H. Arendt obiskovanje drugega gledišča sproži občutek dezorientacije, ki mi dovoljuje razumeti, kako različen je lahko videz sveta z druge perspektive: »Kjer obiskovanje promovira razumevanje, ga empatija zastira.« (Prav tam, str. 687)

Pomen zgodbe in narativne vednosti za politično dimenzijo vzgoje kot procesa subjektifikacije

Naslednja pomembna dimenzija, ki jo omogoča zgodba, je politična dimenzija vzgoje kot procesa subjektifikacije pripovedovalca ali poslušalca zgodbe. Zgodba torej ni pomembna le zaradi razvoja etične občutljivosti in krepitev kritičnega mišljenja, ampak tudi zaradi krepitev zmožnosti, da vstopimo v svet kot subjekti, torej kot akterji lastnega življenja. Po mnenju Gerta Bieste (2014) je danes ravno uresničevanje subjektifikacijskih vzgojno-izobraževalnih ciljev, katerih pomen je poudarilo razsvetljenstvo, najbolj zamolčan del pedagoških procesov. Čeprav bi razlikovanje med socializacijo in subjektifikacijo ter identifikacijo v Biestovih delih (Biesta 2010, Biesta 2014; Bingham, Biesta in Ranciere 2010) terjalo dodatno razpravo, naj ponovim, da so po njegovem mnenju modeli državljske vzgoje, ki so izhajali iz razsvetljenske tradicije, preveč poudarili socializacijski vidik politične vzgoje in identifikacijo s prevladujočimi političnimi vrednotami. Sam politično vzgojo podobno kot Hannah Arendt vidi kot ustvarjanje pogojev za zavrnitev konformizma, torej kot možnost »vstopiti v svet, ki je že obstajal«, na način »fundamentalno edinstvenega bitja«, česar ne more »izsiliti nobena nuja«, ampak je akt »začenjanja nečesa novega«, kar omogoča »delovanje in govorjenje« (Arendt 1996, str. 182–183; Biesta 2014, str. 105).

Vivian Gussin Paley v že omenjeni knjigi *O dečku, ki je želel biti helikopter* navede za teorijo subjektifikacije zelo pomembno praktično ugotovitev, da se otrokova subjektiviteta od zgodnjega otroštva naprej vzpostavlja s pripovedovanjem zgodbe (resnične ali fiktivne), če ji resno prisluhnemo, in z dramatizacijo, ko je otrok povabljen v uprizoritev zgodbe: »Kaj privede otroke do tega, da postanejo pozorni na ideje, zahteve in ugovore sošolcev? Potreba imeti prijatelja in biti del dramske strukture. Otroci se namreč vedno vidijo znotraj zgodbe. In prijatelj si, če prevzameš vlogo v igri bližnje osebe, in najbolj si pripravljen poslušati tiste, s katerimi preigravaš vrsto dogodkov.« (Paley 1990, str. 33)

Doslej smo že spoznali Ricoeurjevo tezo, da je najbližja pot do samega sebe prek drugega kot drugačnega, Biesta pa nam s pomočjo koncepta dejavnega bivanja v pluralnem svetu demokracije H. Arendt in Levinasove etike obličja pojasni, da nas nagovor bližnje osebe, ki mu prisluhnemo in nanj odgovorimo, pravzaprav vzpostavi kot subjekt. Čeprav mora po Biesti vzgoja kot ustvarjalno dejanje prispevati h kreaciji človekove subjektivitete, pa subjektivitete ne moremo privzgojiti, kot je to značilno za socializacijsko dimenzijo vzgoje. Lahko le zagotovimo prostor, v katerem vznikne subjektiviteta kot možnost biti naslovljen kot zmožno dejavno bitje (Biesta 2014, str. 145–146). Odziv vzgajane osebe na naš poziv je v celoti v domeni njene svobodne odločitve – čeprav jo za dejanje lahko poskušamo motivirati, zato je vsaka vzgoja tvegano početje.

Zagotavljanje subjektivitete oziroma edinstvenosti subjekta torej ni stvar naše esence, narave niti privzgojene identitete, ampak situacij, v katerih me nihče ne more nadomestiti. Vzgoja je zato ustvarjanje odprtega prostora, situacij, ko me nekdo pokliče, me pozove, me s tem izvzame kot edinstveno bitje (prav tam, str. 21). Vpliv idej H. Arendt je v tem, da Biesta zagovarja tezo, da smo lahko

subjektivirani samo v demokratičnem družbenem prostoru, ki slavi različnost oziroma edinstvenost vsakega posameznika kot osebe in njegovo aktivno vlogo v svetu, ko ustvarjalno in zato neponovljivo vstopamo v svet. Vpliv Levinasa pa je v tem, da v obličju bližnjega, ki me nagovarja, prepozna možnost mojega odgovornega dejanja, ki me šele vzpostavi kot edinstven, nezamenljiv subjekt. Ko se na primer dojenček z jokom obrača za odsotno mamo, je slednja priklicana v vlogo subjekta in nihče drug je ne more nadomestiti, da bi potešil dojenčkov separacijski strah. Subjektifikacija se torej dogodi, ko se odzovemo na klic bližnje osebe in vstopimo v njeno življenjsko zgodbo. In če lahko katera koli zvrst umetnosti s performativnim dogodkom sproži enak proces, je to zagotovo živ stik z dramsko predstavo, zaradi česar jo, kot smo že povedali, H. Arendt razglasi za politično umetnost *par excellence* (Arendt 1996, str. 196).

Medtem ko smo zgoraj prepoznali politični značaj vstopanja v svet oziroma v življenjsko zgodbo bližnjih, pa se poseben politični značaj kaže tudi v pripovedovanju zgodb kot obliki pričevanj posameznikov ali skupin. Ni naključje, da so ravno feministične in postkolonialne študije poudarile pomen narativnega pričevanja kot načina, kako se z izpostavljanjem svoje življenjske zgodbe uveljavljamo v družbenem prostoru. V javni razpravi običajno uporabljamo klasično argumentacijsko komunikacijo »za in proti«, zato so tisti posamezniki ali družbene skupine, ki takšne argumentacije ne obvladajo, pogosto izključeni iz procesov odločanja: »V zadnjih letih se je povečalo število pravnih teoretikov, ki obravnavajo zgodbo kot sredstvo, s katerim damo glas takšnim izkušnjam, ki so v pravnih razpravah in na sodiščih pogosto spregledane, ter kot sredstvo za spopadanje s spoznanjem, da pravo izraža nepristranska in nevtralna stališča o vseh posebnih perspektivah [...] Pripovedovanje zgodbe deluje v pravnih okvirih kot izziv hegemonskemu pogledu in izraža partikularnost izkušenj, na katere bi se pravo moralo odzivati, pa se pogosto ne.« (Young 2000, str. 71)

Politična naracija si po mnenju Iris Marion Young (prav tam, str. 71–77) za cilj postavlja prikazati, opisati, razložiti, upravičiti svoj pogled v politični razpravi, zato lahko na različne načine širi razpravo o različnosti: z odzivanjem na navzkrižja interesov, artikulacijo javnih pričakovanj, razumevanjem izkušenj drugih in zavračanjem stereotipnih predrazumevanj, razkrivanjem izvora vrednot, prioritet in kulturnih pomenov ter s pomočjo pri vzpostavljanju družbene vednosti, ki »razširi naše mišljenje«. Še posebej v pluralnih družbah, kjer so vrednotne premise udeležencev v razpravi različne, po mnenju I. M. Young argumentacijska komunikacija pogosto odpove, saj v nasprotju z normami vrednot pogosto ne moremo upravičiti s klasično racionalno argumentacijo, čeprav niso arbitrarne. Njihov temelj so pogosto zgodbe utelešenih izkušenj oseb oziroma skupin (prav tam, str. 75). Zato avtorica svojo razpravo o pomenu zgodbe in situirane vednosti v delu *Inkluzija in demokracija* zaključuje z naslednjo mislijo:

»Inkluzivna demokratična komunikacija predpostavlja, da lahko vsi udeleženci javnost nekaj naučijo o družbi, v kateri skupaj bivajo, in o problemih skupnega bivanja. Prav tako predpostavlja, da se vsi udeleženci ne zavedajo vseh vidikov družbe in sveta ter da vsakdo vstopa v politični konflikt z določenimi naravnostmi, predsodki, slepimi

pegami ali stereotipi. Še posebej v množični družbi, v kateri je vednost drugih lahko v veliki meri posredovana prek statističnih posplošitev, se lahko pojavi malo razumevanja različnih življenjskih potreb in interesov družbenih skupin. Pod takšnimi pogoji je osnovna norma politične komunikacije, da si moramo vsi prizadevati za razširitev družbenega razumevanja s pomočjo učenja o specifičnih izkušnjah in pomenih oseb, ki pripadajo drugim družbenim položajem. Zgodba to razumevanje olajša in je včasih prava avantura.« (Prav tam, str. 77)

Subjektifikacija se v sodobnih vzgojnih teorijah pogosto označuje s konceptoma opolnomočenja in emancipacije. Medtem ko kritična pedagogika predpostavlja, da je naloga vzgoje (tudi s pomočjo umetnosti) v tem, da vzgajane osebe oskrbi z znanji in veščinami, s katerimi se bodo lahko v družbi uveljavile kot subjekti, pa je Jacques Ranciere vzpostavil nov pogled na emancipacijo kot subjektifikacijo, kar pomeni, da vzgajani osebi v vzgojnem procesu zagotovimo aktivno družbeno vlogo s tem, da jo pripoznamo kot zmožno ustvarjanja pomenov. Tako emancipacija in s tem subjektifikacija ni rezultat vzgojnega posredovanja, ampak izhodišče vzgojnega procesa. Ravno umetnost kot področje vzgoje pa takšno aktivno vlogo vzgajane osebe omogoča, pa če jo postavimo v vlogo emancipiranega gledalca (Ranciere 2010) ali (so)ustvarjalca umetnine (Kroflič 2014). In posebnost sodobnih uprizoritvenih umetnosti je ravno v tem, da na izvedbeni ravni brišejo razliko med gledalcem in ustvarjalcem ter tako še posebej izpostavijo po mojem mnenju najzanimivejšo subjektifikacijsko strukturo vzgoje prek umetnosti, to je soustvarjanje pomena med umetnikom in gledalcem – vzgajano osebo (prav tam).

Pomen zgodbe in narativne vednosti za terapevtsko soočanje z osebnimi in družbenimi travmami

Zadnji pedagoški pomen, ki ga pripisujemo zgodbi, je možnost soočenja z osebnimi in družbenimi travmami s pomočjo pripovedovanja ali poslušanja zgodb. Gre za vlogo zgodbe, ki jo je že Aristotel (2005) označil s pojmom katarze, v najčistejši obliki pa se je zunaj dramske predstave uveljavila v obliki »pripovednega zdravljenja« (*talking cure*) v psihoanalizi in številnih psihoterapevtskih metodah (Kearney 2002). Ker sem vlogo katarze in terapevtski pomen umetnosti pojasnjeval že v več besedilih (Kroflič 2007, 2010 in 2015), hkrati pa smo se s to dimenzijo umetnosti seznanili že pri opisovanju ontološke dimenzije zgodbe, bom na tem mestu samo obnovil najpomembnejše ugotovitve.

Zgodba nas po mnenju Ricoeurja in Kearneyja ne privede samo do upodobitve zle izkušnje, ampak tudi do podoživljanja zla oziroma do katarzičnega žalovanja, ki pasivno objokovanje spreminja v možnost aktivne pritožbe, protesta (Kearney 2004, str. 96). Katarza nas namreč opozarja, da so mogoča nova dejanja, da se lahko izognemo obsesivnemu ponavljanju in represiji, retribuciji, zli veri v usodo, ki nas vodijo v doživljanje neizogibne tujosti zla (prav tam). Žalovanje je torej ključen način, da nečloveški naravi trpljenja ne dovolimo, da nas vodi v popolno izgubo sebe, kar je Freud opisal s konceptom melanholije. Nujna je določena vrsta katarze, da

nas obvaruje pred zdrsom v fatalizem in željo po maščevanju, kar je pogost pojav v stanju brezupa. Naša naloga je, da paralizmo spremenimo v protest (Kearney 2003, str. 103–104).

Tisto, kar omogoča katarzično doživetje zle izkušnje skozi podoživljanje zgodbe, je po Kearneyju (2002) narativna imaginacija, ki na eni strani omogoča empatično življenje v akterje zgodbe, na drugi strani pa nam zagotavlja estetsko distanco, ki nam omogoča razkritje pomenov. Skrivnostna stopitev empatije in distance v nas ustvari dvojno vizijo, nujno za popotovanje od zaprtega ega k drugim možnostim življenja (Kearney 2016, str. 22). Podobno kot Gadamer, ki je za hermenevitično ugleđanje bistva pojava predvidel tako eksistencialno bližino pojava z osebo, ki ga interpretira (Gadamer 2001, str. 245–246), kot zgodovinski odmik od interpretiranega dogodka (prav tam, str. 248), katarzično olajšanje tudi po Kearneyju omogočata zadostna stopnja vključenosti v dogodek in sočutje na eni strani ter dejstvo, da nas mimesis do neke mere oddalji od dejanja pred nami, nam torej po drugi strani omogoči primerno distanco do dejanja. Drama kot umetniška, fikcijska upodobitev zgodbe lahko vzbudi večjo mero sočutja kot realni dogodek, ker na eni strani zmanjša delovanje »suspenza« kot normalnega obrambnega mehanizma (kadar se soočimo s trpljenjem v realnosti), na drugi strani pa nam zagotavlja široko izbiro likov, s katerimi se lahko poistovetimo (Kearney 2016, str. 123–124).

Ricoeur je povezal katarzični učinek zgodbe z možnostjo soočenja z bolečo izkušnjo in s trojno potjo preučevanja: praktičnim razumevanjem, predelavo zle izkušnje, ki privede do katarze, in zmožnostjo oproščanja (Kearney 2004, str. 94; več o tem glej v Kroflič 2015). Po Kearneyju pa je v primerjavi s katarzičnim učinkom gledališke predstave, ki ga je opisoval Aristotel, novost Freudovega koncepta predelave travmatičnega dogodka v pripovedovanju o osebnih travmah (Kearney 2016, str. 38–50) oziroma v narativnem ustvarjanju (Kearney 2012). Ne le spominjanje travmatične preteklosti ob pomoči psihoanalitika, tudi literarno ustvarjanje je svojevrstno katarzično početje, kar Kearney (prav tam) predstavi s primerjavo treh »očiščevalnih zgodb«, Homerjeve *Odiseje*, Shakespeareovega *Hamleta* in Joycevega *Uliksesa*. Katarzičnemu učinku zgodbe na gledalca se torej pridruži teza o katarzičnem učinku zgodbe na pripovedovalca oziroma pisatelja, ki z opozarjanjem na »upodobljive brazgotine kot posledico bolečine« omogoči spomin in predelavo travmatične preteklosti: »Ulikses Jamesa Joycea je delo žalovanja in ozdravitve. Je pisanje, ki rane prevaja v brazgotine, meso v fikcijo. Je predelava travme.« (Kearney 2012, str. 1) In ker lahko katarzo primerjamo z vrhunsko vzgojno izkušnjo, se nam s tem ponovno potrjuje izhodiščna teza o vzgojni vrednosti umetniške izkušnje, pa naj vanjo vstopamo kot odjemalci ali ustvarjalci umetnine.

Umeščenost zgodbe v različnih pristopih k vzgoji in izobraževanju

Doslej smo spoznali številne argumente o nespregledljivi vlogi zgodbe in narativne vednosti v vzgoji in izobraževanju na vseh ravneh institucionalne in funkcionalne vzgoje. V strukturnem pomenu lahko upodobitev dogodka v obliki zgodbe označimo kot obliko imaginarne izkušnje, ki sicer ni realen življenjski do-

godek, prav tako pa ni oblika klasične diskurzivne razlage o pomenu določene učne oziroma vzgojne materije:

»Če nam tradicionalne poglede na dobro in zlo posredujejo pomembne bližnje osebe ali institucije, kakršni sta vrtec in šola, so ključne prosocialne izkušnje posledica naše želje po uglaševanju lastnih želja s pričakovanji in odzivi bližnjih oseb (Benjamin 2000), to uglaševanje pa utrjuje sočutno zadovoljstvo z ravnarji, ki osrečujejo pomembne bližnje, v nekakšne skripte izpolnjujočih odločitev. Nekako vmes med posredovanjem tradicije in lastno izkušnjo je doživeta predelava umetniške upodobitve konkretnega dogodka, saj je, kot smo spoznali z Aristotelom, na eni strani umetnina upodobitev vrlega ali izprijenega dejanja, na drugi strani pa naše sočutje z akterjem in dogodkom ustvarja prototip imaginarne izkušnje. In tu se povežeta etična in estetska dimenzija – moralna presoja s poetičnim kreiranjem novega odziva na eksistencialno situacijo.« (Kroflič 2015, str. 86–87)

Da so imaginarne izkušnje kot induktivna oblika razumevanja/predelave življenjskih dogodkov očitno ena od naravnih oblik učenja v najzgodnejšem otroštvu, priča otrokova spontana simbolna igra, ki je nekakšna dramska predelava izmišljene situacije. Da pa je pripovedovanje zgodb skozi vso zgodovino imelo ključno vlogo v vzgoji in izobraževanju prihajajočih rodov, potrjuje pomen mitov v antiki in svetopisemskih zgodb v srednjem veku, ki se jim kmalu pridružijo tudi poučne basni, pripovedke, pravljice, legende.

A v vseh zgoraj naštetih oblikah zgodba nima enake vzgojne vloge. S svojo fabulo je lahko ilustracija paradigmatkega, arhimedovskega, znanstvenega načina mišljenja, ki sredstva zgodbe (imaginacijo, fabulo, metaforo itn.) uporablja za to, da bolj plastično opiše vnaprej poudarjene pomene, pa naj gre za »znanstvene resnice« ali »moralne kategorije«, veljavne v okviru določene etične teorije ali praktične zasnove morale. Lahko pa vzpostavi svojo, narativno logiko upodabljanja eksistencialne izkušnje in drugačen dostop do spoznanja in občutenja upodobljenega dogodka. Bruner to razliko opiše kot razliko med paradigmatko in narativno vednostjo, M. Nussbaum kot razliko med vertikalno in horizontalno vednostjo, H. Arendt in L. J. Disch kot razliko med nepristranskim znanstvenim opisom in narativno obliko kritičnega političnega diskurza, sam kot razliko med deduktivno in induktivno osvetlitvijo eksistencialne dileme. Da zgodba otroka lahko prevzame, četudi analitično ne more slediti vsem pomenskim odtinkom besedila, sem sam kot otrok doživel ob branju slovenskega prevoda italijanskih pravljic in opisal v monografiji *Etos sodobnega bivanja* (Kroflič, Kovačič Peršin in Šav 2005, str. 147). Takšno duhovno izkušnjo pa si lahko razložimo le tako, da otroku pripišemo zmožnost vstopa v narativno, horizontalno, induktivno logiko zgodbe, pri čemer dosledno razumevanje vsakega detajla v »paradigmatkem opisu dejanja v prostoru in času«, ki sledi kavzalni razgrnitvi dogodka kot spleta vzrokov in bolj ali manj nujnih posledic, ni več nujno.

Zgodba je v vzgoji vsekakor pomembna v obeh legah, tako v obliki ilustracije deduktivne vednosti kot v obliki sebi lastnega induktivnega/izkustvenega spoznanja, a je žal ravno slednja danes v šoli malo prisotna. In da bi jo obudili, se začnjenja vse bolj uveljavljati v instrumentalni vlogi dramskih metod v izobraževanju (*Özbek*

2014), počasi pa tudi v bolj izpovedno močni obliki vzgoje prek umetniške izkušnje (ob branju/pripovedovanju literarne zgodbe, obisku gledališča, kakovostne filmske predstave itn.), kakor tudi v zavedanju, da je v najzgodnejšem otroštvu simbolna igra ena od najpomembnejših vzgojnih izkušenj (Kroflič 2016).

Možen ugovor, da je vsako vzgajanje in izobraževanje oblika narativne prakse, torej predvsem zakriva pomembne razlike med »znanstvenim dokazovanjem« in »narativnim opisovanjem«. Da je prve oblike diskurza v primerjavi z drugo v šolah (marsikje pa tudi v vrtcih) preveč, opozarja vedno več teoretikov vzgoje. V pričujočem besedilu pa sem želel poudariti še eno spoznanje, da je namreč za osmislitev bivanja, izgradnjo identitete in moralne samopodobe ter za spodbujanje aktivnega vstopanja v svet narativna dejavnost pomembnejša od informativnega opisovanja sveta. Še posebej to velja za dialoške pristope h kreiranju moralnosti, ki niso utemeljeni na deontoloških seznamih ultimativnih vrednot in pravil ter na socializacijski vlogi vzgajanja kot prilagajanja obstoječemu političnemu kodu družbenih zahtev.

Literatura in viri

- Arendt, H. (1992). *Lectures on Kant's Political Philosophy*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Arendt, H. (1996). *Vita activa*. Ljubljana: Krtina.
- Aristoteles (2005). *Poetika*. Ljubljana: Študentska založba.
- Artists in Creative Education – Unlocking children's creativity – a practical guide for artists*. Dostopno na: <http://www.inroads.org.uk/assets/aice-practical-guide.pdf>.
- Bamford, A. (2006). *The wow Effect*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann Verlag.
- Barthes, R. (1977). *Image, Music, Text*. London: Fontana Press.
- Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J. J. (2014). *The beautiful risk of education*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Boal, A. (1993). *Theater of the Oppressed*. New York: Theatre Communications Group.
- Bruner, J. (2002). *Making Stories: Law, Literature, Life*. Cambridge in London: Harvard University Press.
- Burke, K. (1969). *A Grammar of Motives*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Disch, L. J. (1993). More truth than fact. Storytelling as Critical Understanding in the Writings of Hannah Arendt. *Political theory*, 21, št. 4, str. 665–694.
- Freud, S. (1995). Spominjanje, ponavljanje in predelava. *Problemi*, XXXIII, št. 3, str. 43–50.
- Gardner, H. (1995). *Razsežnosti uma (Teorija o več inteligencah)*. Ljubljana: Tanagram.
- Gifts of the Muse: Reframing the Debate About the Benefits of the Arts* (2004). Santa Monica: RAND Corporation.
- Holdhus, K. in Espeland, M. (2013). The Visiting Artist in Schools: Arts Based or School Based Practices? *International Journal of Education & the Arts*, 14 (SI 1.10). Dostopno na: <http://www.ijea.org/v14si1/>.
- International Yearbook for Research in Arts Education* (2013). Št. 1. New York: Waxmann Verlag.

- Kearney, R. (1999). *Poetics of Modernity: Toward a Hermeneutic Imagination*. New York: Humanity Books.
- Kearney, R. (2016). *O zgodbah*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.
- Kearney, R. idr. (2004). On Life Stories (a conversation with Paul Ricoeur). V: Kearney, R. *On Paul Ricoeur (The Owl of Minerva)*. Surrey in Burlington: Ashgate, str. 157–169.
- Kearney, R. (2012). *Writing trauma: Catharsis in Joyce, Shakespeare and Homer (ABC Religion and Ethics 19 Jul 2012)*. Dostopno na: <http://www.abc.net.au/religion/articles/2012/07/19/3549000.htm>.
- Koopman, C. (2005). Art as Fulfilment: on the Justification of Education in the Arts. *Journal of Philosophy of Education*, 39, št. 1, str. 85–97.
- Kovačič, G. (2012). *Proti družbi (Koncepti družbenosti pri Hanni Arendt in meje sociologije)*. Ljubljana: Založba Sophia.
- Kroflič, R., Kovačič Peršin, P. in Šav, V. (2005). *Etos sodobnega bivanja*. Ljubljana: Društvo 2000.
- Kroflič, R. (1996). *Avtoriteta v vzgoji*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Kroflič, R. (2007). Vzgojna vrednost estetske izkušnje. *Sodobna pedagogika*, 58, št. 3, str. 12–30.
- Kroflič, R. (2010). Umetnost kot induktivna vzgojna praksa (Vzgoja preko umetnosti v Vrtcu Vodmat). V: Kroflič, R. idr. *Kulturno žlahtenje najmlajših (Razvoj identitete otrok v prostoru in času preko raznovrstnih umetniških dejavnosti)*. Ljubljana: Vrtec Vodmat, str. 24–39.
- Kroflič, R. (2014). Emancipacija skozi umetniško doživetje in pomen hendikepa kot instance drug(ačn)osti. *Časopis za kritiko znanosti*, 255, št. 1/4 2014, str. 117–127.
- Kroflič, R. (2015). Hermenevtika fotografske zgodbe. V: Peljhan, M. (ur). *Fototerapija – od konceptov do praks*. Kamnik: CIRIUS, str. 83–100.
- Kroflič, R. (2016). Mnogoterost učnih okolij v vrtcu (plenarno predavanje na XXII. strokovnem srečanju ravnateljic in ravnateljev vrtcev: *Otrok v učnem okolju 21. stoletja*, 17. in 18. oktober 2016, Grand hotel Bernardin, Portorož). Dostopno na: <http://solazaravnatelje.si/wp-content/uploads/2016/10/Kroflc-2016-MNOGOTEROST-UCNIH-OKOLIJ-V-SODOBNEM-VRTCU1.pdf>.
- Lingis, A. (1994). *The community of those who have nothing in common*. Bloomington: Indiana University Press.
- MacIntyre, A. (1984). *After Virtue (Second Edition)*. Notre Dame, University of Notre Dame Press. RS
- Malaguzzi, L. (1998). History, Ideas, and Basic Philosophy (An Interview with Lella Gandini). V: Edwards, C. idr. (ur.). *The Hundred Languages of Child*. Greenwich in London: Ablex Publishing Corporation, str. 49–97.
- Medveš, Z. (2008). Ob jubileju prof. dr. Franceta Strmčnika. *Sodobna pedagogika*, 59, št. 2, str. 222–227.
- Medveš, Z. (2015). Spopadi paradigem v razvoju slovenske pedagogike. *Sodobna pedagogika*, 66/132, št. 3, str. 10–35.
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Phenomenology of Perception*. London in New York: Routledge.
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity (A Classical Defense of Reform in Liberal Education)*. Cambridge, London: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. (2001). *The Fragility of Goodness (Lack and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy)*. Cambridge, New York, Oakleigh, Madrid, Cape Town: Cambridge University Press.

- OECD Art for Art's Sake? The impact of arts education (2013)*. Dostopno na: http://www.oecd.org/edu/eri/ART%20FOR%20ART%E2%80%99S%20SAKE%20OVERVIEW_EN_R3.pdf.
- Özbek, G. (2014). Drama v izobraževanju: ključne konceptualne poteze. *Sodobna pedagogika*, 65/131, št. 1, str. 72–89.
- Paley, V. G. (1990). *The Boy Who Would Be a Helicopter*. Cambridge, Massachusetts in London: Harvard University Press.
- Pringle, E. (2009). The Artist as Educator: Examining Relationships between Art Practice and Pedagogy in the Gallery Context. *TATE Papers*, issue 11. Dostopno na: <http://www.tate.org.uk/research/publications/tate-papers/11/artist-as-educator-examining-relationships-between-art-practice-and-pedagogy-in-gallery-context>.
- Rabkin, N. idr. (2011). *Teaching Artists and the Future of Education (A Report on the Teaching Artist Research Project)*. NORC: University of Chicago.
- Ranciere, J. (2005). *Nevedni učitelj : pet lekcij o intelektualni emancipaciji*. Ljubljana: Zavod En-Knap.
- Ranciere, J. (2010). *Emancipirani gledalec*. Ljubljana: Maska.
- Ricoeur, P. (1991). Life in Quest of Narrative. V: Wood, D. (ur.). *On Paul Ricoeur: Narrative and Interpretation*. London: Routledge, str. 20–33.
- Robinson, K. (2006). *Kako šole ubijajo kreativnost (TED predavanje)*. Dostopno na: https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?language=sl.
- UNESCO Road Map for Arts Education (2006)*. Dostopno na: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf.
- UNESCO Seoul Agenda (2010)*. Dostopno na: http://portal.unesco.org/culture/en/files/41117/12798106085Seoul_Agenda_Goals_for_the_Development_of_Arts_Education.pdf/Seoul%2BAgenda_Goals%2Bfor%2Bthe%2BDevelopment%2Bof%2BArts%2BEducation.pdf.
- Young, I. M. (2000). *Inclusion and Democracy*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Wagenhofer, E. (2013). *Abeceda*. Pandora film.
- Wilson, R. A. in Foglia, L. (2015). Embodied Cognition. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Dostopno na: <http://plato.stanford.edu/entries/embodied-cognition/#Bib>.
- Young, I. M. (2000). *Inclusion and Democracy*. Oxford, New York: Oxford University Press.