

# Emancipacija skozi umetniško doživetje in pomen hendikepa kot instance drug(ačn)osti

*»Razlika med 'poneumljanjem' in 'emancipacijo' ni razlika v metodah poučevanja, ampak v osnovni filozofiji vzgojnega odnosa: inteligence, ki lahko vodi razvoj druge inteligence. Aksiom o enakosti inteligenc preprosto predpostavi, da v procesih učenja obstaja le ena vrsta inteligence. Učenje je vedno stvar odnosa med tem, kaj nekdo ve in česar ne ve: je stvar opazovanja in primerjanja, govora in preverjanja. Učenec je vedno iskalec vednosti, učitelj pa je oseba, ki govori drugi, ki pripoveduje zgodbe, in avtoriteto vednosti preusmeri v poetske pogoje vseh govornih interakcij. Ta filozofska razlika je hkrati politična, v kolikor zadeva sam koncept odnosa med enakostjo in neenakostjo.« (Bingha, Biesta in Rancière, 2010: 6)*

Ključna teza prispevka je, da je približanje umetnosti ranljivim skupinam (tudi otrokom) odvisno predvsem od ustreznega pripoznanja narave umetniškega dejanja ter pomena, ki ga v življenju posameznika (ustvarjalca in odjemalca umetnine) igra instance hendikepa kot drug(ačn)osti. Pravičen dostop do umetnine torej ni primarno vprašanje pravične distribucije umetniške produkcije (saj ta, tudi če je načelno dostopna vsem, ne bo pritegnila ranljivih skupin), ampak zagotavljanja takšne oblike ustvarjalnosti in prezentacije umetnosti, ki odjemalca pripoznava kot bitje, zmožno vstopiti v interakcijo z umetnino brez naših interpretativnih/razlagalnih posegov, in ki je občutljiva za instance drugosti (hendikep je samo specifična oblika te drugosti). Teorija emancipacije J. Rancièra, teorija pripoznanja A. Honnetha in teorija narativnosti P. Ricoeurja ter R. Kearneya lahko ponudijo teoretični okvir za oblikovanje takega pristopa. Izkušnje z vzgojo preko umetniškega doživetja kot delom celovitega induktivnega pristopa pa praktično potrjujejo pomen omenjenih teoretskih konceptov.

**Ključne besede:** vzgoja, emancipacija, pravično pripoznanje, narativna hermenevtika, umetniško doživetje

*Prof. dr. Robi Kroflič je pedagog, filozof in raziskovalec, zaposlen kot redni profesor pedagogike na Filozofski fakulteti v Ljubljani. (robi.kroflic@gmail.com)*

## Emancipation through the Artistic Experience and the Meaning of Handicap as Instance of Otherness

The key hypothesis of the article is that successful inter-mediation of art to vulnerable groups of people (including children) depends on the correct identification of the nature of an artistic act and on the meaning that handicap—as an instance of otherness—has in the life of artists and spectators. A fair access to the artistic experience is basically not the question of the distribution of artistic production (since if artistic object is principally accessible to all people, it will not reach vulnerable groups of spectators), but of ensuring artistic creativity and presentation. This presupposes a spectator as a competent being who is able to interact with the artistic object without our interpretative explanation and, who is sensible to the instance of otherness (handicap is merely a specific form of otherness). The theory of emancipation from J. Rancière, the theory of recognition from A. Honneth, and the theory of narration from P. Ricoeur and R. Kearney, as well as our experiences with a comprehensive inductive approach and artistic experience as one of its basic educational methods offer us a theoretical framework for such a model of art inter-mediation.

**Keywords:** education, emancipation, just recognition, narrative hermeneutics, artistic experience

*Prof. Robi Kroflič, PhD, is an educationalist, philosopher and researcher, works as professor of educational sciences at the Faculty of Arts, University of Ljubljana. (robi.kroflic@gmail.com)*

## Uvod

Z Rancièrovo tezo o emancipiranem gledalcu se v teoriji umetniškega posredovanja zaostri razprava o pogojih, ki lahko v tem mediju privedejo do emancipacije. Glede na dejstvo, da je svoj esej *Emancipirani gledalec* (2010) Rancière utemeljil na splošnejši pedagoški predpostavki o enakosti inteligenc, pa lahko ugotovitve, ki izhajajo iz njegove teorije emancipacije, prenesemo tudi na širše pedagoško področje. V tej razpravi se bom ukvarjal s pojavom, ki ga imenujemo vzgoja preko umetniškega doživetja in se bistveno razlikuje od pouka o umetnosti. Gre za tezo, da pomeni stik z umetnino ali samo umetniško ustvarjanje v odnosnem razumevanju umetniškega fenomena priložnost za ustvarjanje take vzgojne situacije, ki ponuja velike možnosti za emancipatorični, presežni učinek vzgoje (Kroflič, 2013). Ob tem pa se seveda zastavlja vprašanje, kako opredeliti emancipacijo in pogoje, v katerih lahko vzgojna situacija prispeva k njeni uresničitvi?

Koncept emancipacije lahko pojmuje kot osrednji koncept kritičnih družbenih teorij, pa naj posegajo na teorijo političnega, vzgoje ali umetnosti. Seveda so koncepti emancipacije znotraj teh teorij zelo različni, kakor tudi njihov naboj, da jih uporabimo za razlago emancipatoričnega (vzgojnega/presežnega) učinka na soočenje z umetnino. V pričujočem prispevku bom predstavil polemiko med zagovorniki klasičnega pojmovanja emancipacije, kot jo je razvila kritična teorija družbe in politika emancipacije v Freirejevi pedagogiki zatiranih na eni strani in teorija, ki izhaja iz Rancièrovega aksioma enakosti inteligenc na drugi strani. Ker slednja predpostavi specifičen pogled na odjemalca umetniške izkušnje (oziroma na vzgajano osebo), bom nadaljeval s predstavitvijo koncepta pravičnega pripoznanja, kot jo je razvil Honneth in jo s tem zoperstavil Rawlsovi distributivni teoriji pravičnosti. Tretjo tezo povezujem s pomenom soočenja z drug(a)čnostjo kot hendikepom in njenim razvojnim potencialom za posameznikovo osebnost, kot jo razkriva narativna hermenevtika Ricoeurja in Kearneya, njene postavke pa lahko služijo za poglobitev zavedanja o pomenu umetniške izkušnje za razvoj potencialov človečnosti v vzgoji, ki poteka prek omogočanja umetniške izkušnje v različnih družbenih prostorih (v kulturnih institucijah, šolah in drugih javnih prostorih, ki omogočajo predstavitev umetniške produkcije širši javnosti). Vse našete teorije zahtevajo od umetnikov in kuratorjev specifičen način omogočanja umetniške izkušnje, ki ravno zato, ker ni »pedagogiziran«, po mojem mnenju omogoča najbolj prepričljive vzgojno emancipatorične učinke, ki jih sam umeščam v »presežno vzgojo«, tisto nekaj več od golega prenašanja spoznanj in vrednot, ki je bilo značilno za predmoderno in razsvetljsko razumevanje vzgoje, s tem pa tudi za vlogo, ki so jo znotraj vzgoje pripisovali umetniškim vsebinam avtorji iz teh obdobj.

## Kako razumeti emancipatorični vzgojni učinek pri soočenju z umetnino?

V monografiji *Vzgoja, resnica, emancipacija*, posvečeni Rancièrovemu konceptu emancipatorične vzgoje, Bingham, Biesta in Rancière (2010) strnjeno prikažejo glavne razlike v tradicionalnih in Rancièrovih pogledih na emancipatorično vlogo vzgoje. Kot je razvidno iz uvodnega citata v pričujočem prispevku, Rancière klasičnim (predmodernim in modernim) pogledom na vzgojo, podobno kot Freire 'bančniškemu izobraževanju', očita učinek poneumljanja. A če je Freire v svojem delu *Pedagogika zatiranih* (2005) pedagogiki pripisal emancipacijo kot cilj vzgojnega projekta, ki ga lahko dosežemo, če opolnomočimo vzgajane osebe za družbeno akcijo, to pa je mogoče, če je človeštvo projekt in je človek zmožen transcendiranja samega sebe, s

tem da razume realnost lastne eksistence in jo je zmožen spreminjati (prav tam: 53), Rancière to drži poučevanja, da bi vzgajana oseba razumela svoj položaj in se lahko emancipirala, razglasi za aksiom zatiralne vzgoje: »Običajna pedagoška logika izhaja iz neenakosti (inteligenc), da bi jo zmanjšala/odpravila. To stori tako, da neenakost naredi za objekt vednosti, da torej vzpostavi vednost o neenakosti.« (Bingham, Biesta in Rancière, 2010: 4)

Emancipatorični in s tem presežni značaj vzgoje je torej aksiom moderne pedagogike od njenega nastanka od razsvetljenstva do danes, če izvzamemo antipedagoške ideje, ki so utemeljene na ideji o iluzornosti takih pričakovanj (Kroflič, 2013). Na vprašanje kaj zagotavlja emancipacijo vzgajane osebe pa je pedagogika odgovarjala na različne načine. Iz doslej predstavljenih tematik lahko razberemo tri osnovne paradigme pogleda na emancipacijo:

- kantovski ideal *Sapere aude*, ki ga dosežemo preko procesov discipliniranja (omejitve svojih želja in interesov s sprejetjem z vzgojo posredovanih družbenih norm, kar omogoči po Kantu vznik volje, po Lacanu pa nastanek želje po presežnem) in kultiviranja (človekovega uma, ki edini lahko zagotovi posameznikov izstop iz vladavine obstoječih (ne)legitimnih družbenih zahtev);
- freirejevski koncept opolnomočenja, ki podobno kot kantovska *Sapere aude* temelji na razumevanju realnosti lastne eksistence in možnosti za spremembe, ki ga vzgajani osebi priskrbi razsvetljeni učitelj;
- Rancièreov poziv k sprejetju aksioma o enakosti inteligenc, ki sam vzgojni proces (odnos med učencem, učiteljem in vednostjo) radikalizira na način, da odpravi idejo kritične pedagogike o emancipatorični avtoriteti, ki predpostavlja emancipiranega učitelja, ki naj bi imel moč »osvetliti podjamrljene zgodovine, izkušnje, zgodbe tistih, ki trpijo in se borijo« (Giroux in McLaren, 1986; glej kritiko tega koncepta v Ellsworth, 1989).

Če koncept opolnomočenja vzpostavi idejo, da je vzgajani osebi mogoče ponuditi znanje, da bo lahko razumela in kritično ovrednotila lastne izkušnje ter uvidela možnost družbenih sprememb (Giroux in McLaren, 1986), si Rancière prizadeva za emancipacijo samega vzgojnega odnosa s tem, da aksiom o enakosti inteligenc in posledično emancipiran položaj vzgajane osebe razglasi za izhodišče vzgoje (Rancière, 2005). Enakosti se torej ne moremo učiti, z vzgojo in izobraževanjem ne moremo emancipirati učenca, kar je podstat Freirejeve ideje opolnomočenja. Vednost o vzrokih družbene neenakosti je pomemben del učenja, emancipacija pa lahko poteka le v ustreznem odnosu učitelj – učenec, torej v (po)govorni dejavnosti vzgoje.

Druga bistvena razlika med kritično pedagogiko in Rancièrevim pojmovanjem emancipacije je v odgovoru na vprašanje, kako si predstavljamo stanje emancipiranosti v vzgojnem ali širšem družbenem odnosu. Po Burbulesu (1986) je to v iskanju demokratičnega, participatornega in konsenzualnega dialoga, medtem ko E. Ellsworth (1989) opozori, da tak dialog teži k vzpostavljanju istosti, sinhronosti in domačijskosti (glej Giroux, 1988), zato je sprejetje različnosti in parcialnosti diskurzov oseb v dialogu (in ne konsenza) pogoj za vzpostavljanje nujnih interesnih polaritet, ki omogočijo vznik kreativnosti. Ali kot to pozneje ubesedi Rancière (Bingham, Biesta in Rancière, 2010: 15), enakost možnosti je stvar disenza in iniciative posameznikov ali skupin, ki se zoperstavijo utečenemu redu dogodkov.

Toda kako v vzgoji zagotoviti to občasno izpostavljanje disenza, spopada z družbenim redom – torej arendtovsko možnost občasnega izstopanja iz družbenega reda (Kroflič, 2013)? Po mnenju E. Ellsworth (1989) moramo zapustiti možnost oblikovanja dialoga, ki teži k istosti, sinhronosti, domačijskosti ter poskrbeti za zavzetje javnega prostora vsakodnevnih dejavnosti za akcije, ki vsaj začasno prekinejo obstoječe odnose moči. Gre za dejanje, ki omogoči proces subjektifikacije vzgajane osebe. Po Rancièreu (Bingham, Biesta in Rancière, 2010) je subjektifikacija nasprotje identifikaci-

je kot prevzemanja obstoječe identitete. Je dejavnost ustvarjanja novega, rekonfiguracije v polju izkušenj, izstop iz naravno dodeljenega prostora, ki ustvari različnost subjekta od drugih članov skupnosti. Ali kot pravi Biesta (2006), je vprašanje pojavljanja/vznikanja – prisotnosti v svetu; način bivanja, ki nima mesta oziroma ni del obstoječega reda stvari. Kot taka je seveda politično dejanje, katerega bistvo je 'konflikt med eksistenco obstoječega stanja in eksistenco subjekta', torej disenz. Je pa tudi estetsko dejanje, 'v kolikor naredi vidno, kar je bilo izključeno iz percepcije' (Bingham, Biesta in Rancière, 2010: 36).

Če so dejanja, ki podpirajo emancipatorične učinke subjektifikacije, v svojem bistvu tudi estetska dejanja, si je mogoče zastaviti naslednje vprašanje: Kakšno vlogo v procesih emancipacije lahko odigra umetnost in vzgoja preko umetniške izkušnje?

Rancière je po analogiji svojih pogledov na emancipacijo v vzgoji (Rancière, 2005) v delu *Emancipirani gledalec* poskušal vzpostaviti svoje videnje emancipacije, ki nam jo lahko ponudi umetniška izkušnja kot odjemalcu umetnine:

Emancipacija pa se začne, ... ko razumemo, da je tudi gledanje akcija... Tudi gledalec deluje, tako kot učenec ali učenjak. Opazuje, selekcionira, primerja, interpretira. Kar vidi, povezuje z mnogimi drugimi stvarmi, ki jih je videl na drugih prizoriščih, na drugačnih krajih. Iz elementov pesmi, ki je pred njim, sestavlja lastno pesem ... to čisto podobo povezuje s prebrano ali sanjano, doživeto ali izmišljeno zgodbo ... To je bistvena točka: gledalci nekaj vidijo, čutijo in razumejo, če le sestavljajo lastno pesem, kot to po svoje počno igralci ali dramatik, režiserji, plesalci ali preformerji. (Rancière, 2010: 13–14)

Takšno videnje aktivne vloge gledalca pa po Rancièru predpostavlja tudi specifično vlogo umetnika. Če se ta trudi vsiliti pomen, ki ga je predvidel v svoji umetnini, deluje podobno kot poneumljajoči učitelj, ki želi svoje vedenje prenesti na učenca. Umetnik pa ne sme poučevati občinstva, ampak je dolžan ustvariti predstavo, ki »... ni prenos umetnikovega vedenja ali diha na gledalca. Je tista tretja stvar, katere lastnik ni nihče, katere smisla nima nihče v lasti, ki je med njima in pri tem zavrača vsakršen identičen prenos, vsakršno identičnost vzroka in učinka.« (Prav tam: 14) Da bi torej odjemalce umetnine (gledalce ali poslušalce) emancipirali, to ni povezano z vednostjo, ki jo posreduje umetnik, ampak s tem, da jih zvabimo v »... vlogo aktivnih interpretov, ki dodelujejo lasten prevod, da bi si prilastili 'zgodbo' in iz nje naredili lastno. Emancipirana skupnost je skupnost pripovedovalcev in prevajalcev«. (Prav tam: 18) In kaj je temeljna politična aktivnost te skupnosti 'pripovedovalcev in prevajalcev'? Po Rancièru je to praksa, ki prelamlja policijski red in se začne, ko »... si bitja, ki jim je namenjeno ostati v nedeljivem prostoru dela, kjer ni časa za druge stvari, vzamejo ta čas, ki ga nimajo, da se potrudijo kot sodeložniki skupnega sveta; da tistemu, česar ni bilo videti, dajo vidnost; ali da tistemu, kar je bilo slišati samo kot hrup teles, dajo slišnost govora, ki razpravlja o skupnem.« (Prav tam: 38)

Predpostavka enakosti inteligenc (učitelja in učenca, umetnika in gledalca/poslušalca) je torej po Rancièru bistvo nove ideje emancipacije (namesto freirejevskega opolnomočenja), zato je vsaka »pedagogizacija« umetnine kot oblika vsiljene interpretacije neemancipatorična. Umetnost mora sprožiti akcijo reflektivnega soočenja z resničnimi eksistencialnimi problemi bivanja, pogled usmeriti izza simulakerskega videza podob (prav tam: 10) tako, da jim podari 'vidnost' in 'slišnost govora, ki razpravlja o skupnem' (prav tam: 38). Da pa bi se zgodil ta premik, Rancière predvidi pripoznanje gledalca/poslušalca kot aktivnega subjekta, ki umetnino prevaja v svojo lastno zgodbo, skozi to zgodbo pa se vrši njegova subjektifikacija, vznikanje v svetu, ki z ustvarjanjem disenza odpira politični prostor preseganja danega policijskega reda. In prav to pripoznanje je ključna

naloga umetnika oziroma kuratorja (kakor je v vzgoji to ključna naloga učitelja), ki mora gledalca/poslušalca zvabiti v vlogo aktivnega interpreta umetnine.

## Prezentacija umetnine v luči teorije pravičnega pripoznanja A. Honnetha

Podobno vlogo kot pri Rancièru aksiom o enakosti inteligenc igra pri Honnethu zahteva po pravičnem pripoznanju. Pripoznanje je zanj 'zadovoljitev temeljne človeške potrebe'. Je 'začetek in cilj' človeškega bivanja, spopad za ustrezno pripoznanje pa 'temelj vseh političnih akcij' (Bingham, Biesta in Rancière, 2010: 92).

Honneth (1995) opozarja, da je že za Hegla pripoznanje v dialogu pogoj zavedanja lastne individualnosti in možnosti emancipacije, kakor tudi procesov vdružbljanja preko zavedanja podobnosti oseb, vključenih v dialog. Še bolj ontološki pomen te dimenzije človekovega bivanja vzpostavita Heidegger in Dewey s tezo, da » ... moramo epistemološki odnos do sveta nasloniti na predhodno položaj skrbi, eksistencialnega angažmaja oziroma pripoznanja.« (Honneth, 2005: 119) To dejstvo je še posebej vidno v psihološki dimenziji vstopanja otroka v svet, ki ga obdaja: » ... majhen otrok se mora najprej emocionalno identificirati z osebo, na katero je navezan, preden lahko zavzame njeno stališče do sveta kot korektivno avtoriteto. Na tem utemeljujemo ontogenetski primat pripoznanja pred spoznanjem ... preko emocionalne navezanosti na 'konkretnega drugega' se otroku razkrije svet smiselnih kvalitèt, v katerega se bo moral praktično vključiti.« (Prav tam: 115 in 118)

Kakor za Rancièra aksiom o enakosti inteligenc ima za Honnetha teza o primatu pripoznanja pred spoznanjem tudi epistemološko, s tem pa pedagoško dimenzijo, saj » ... empatični angažma predhodi nevtralnemu dojetanju realnosti, pripoznanje pa spoznanju.« (Prav tam: 113) Če poskušamo proces spoznavanja kot 'nevtralni opazovalci' odlepiti od svoje zainteresirane držè, smo podvrženi *reifikaciji* kot obliki pozabe pripoznanja, ta pa nas po Lukáczu vodi k napačnemu spoznavanju socialne stvarnosti: »Brez tega predhodnega mehanizma pripoznanja se namreč otroci ne bi mogli učiti tako, da prevzemajo perspektive pomembnih odraslih oseb, na katere so navezani, odrasli pa bi bili nezmožni razumevanja lingvističnih propozicij tistih, s katerimi so v interakciji.« (Prav tam: 124)

Ravno iskanje popolnoma objektivnega spoznanja, odlepljenega od predhodnega angažiranega odnosa oziroma eksistencialne skrbi za objekta spoznanja, je po Lukáczu glavna epistemološka napaka, značilna za popredmetujočo (*reificirano*) obliko spoznavanja socialne stvarnosti. Spoznanje je torej neločljivo od angažirane držè spoznavajočega subjekta, zato moramo kot spoznavajoči subjekti ohraniti zavedanje lastne glediščne točke, moramo ohraniti spomin na predhodno pripoznanje objekta spoznanja. Če pa zapademo v popredmetenje, ohranjamo iluzijo o lastni popolni avtonomiji glede na predpogoje spoznanja, povezane s pripoznanjem, kar spoznavajočega subjekta vodi k rigidnemu zagovarjanju lastne resnice in posledično k stereotipom in predsodkom (prav tam: 131).

Zahteva po pravičnem pripoznanju pa ima poleg ontološke in epistemološke dimenzije tudi etično in politično dimenzijo. Slednji še bolj kot Honneth izpostavi N. Fraser s tezo, da » ... vseh konkretnih oblik družbene nepravičnosti ni mogoče zvesti na kršitev načela poštenih enakih možnosti in diferencirane obravnave najšibkejših članov družbene skupnosti, četudi med zahteve po redistribuciji vključimo poleg zahteve po distribuciji dobrin tudi zahtevo po pravični razporeditvi pravic in svoboščin.« (Kroflič, 2010) Identitetni/družbeni status posameznika ne sme biti ovira

pri doseganju družbenih položajev, dobrin, pravic in svoboščin, hkrati pa morajo imeti še posebej posamezniki iz marginalnih družbenih skupin (drugače spolno usmerjeni, priseljenci in migranti, osebe s posebnimi potrebami in tako naprej) vse možnosti javnega izražanja lastnega položaja (Fraser, 2001; Galeotti, 2009).

Pripoznanje je torej koncept, ki vključuje za emancipatorično vzgojo (tudi glede na Rancièrov pogled) štiri pomembne dimenzije: ontološko, epistemološko, etično in politično. Če si je po Rancièru klasična pedagogika zaradi ohranjanja hegemonskega položaja učitelja izmislila predstavo o učencu, ki si lahko le preko učiteljevega posredovanja vednosti in discipline zagotovi status samostojnega subjekta, lahko teorijo pravičnega pripoznanja uporabimo kot osnovno orodje za razmislek o tej krivični podobi učeče se osebe. Aksiom o enakosti inteligenc v luči teorije pravičnega pripoznanja pomeni sprejetje podobe učenca kot kompetentne osebe, katere subjektifikacija in emancipacija potekata ob pravi participaciji v procesih učenja in odločanja o lastni usodi (Kroflič, 2013b). Enako pa seveda velja tudi za gledalca/poslušalca/odjemalca umetniškega dogodka. Šele ko ga pripoznamo za zmožnega kakovostne interpretacije in iskanja pomena umetnine, mu omogočimo tak položaj v umetniškem dogodku, ki ga osvobaja »pedagogizirane tendencioznosti« v umetniškem posredovanju.

Bingham in Biesta v poglavju o pedagogiki pripoznanja v monografiji *Jacques Rancièr: Vzgoja, resnica, emancipacija* (Bingham, Biesta in Rancièr, 2010) presenetljivo spregledata izjemno podobnost in kompatibilnost teorije pripoznanja in Rancièrove teorije emancipacije. Glavno razliko med Rancièrom in zagovorniki pripoznanja vidita v tem, da se N. Fraser in Honneth zavzemata za red in ne za vračanje glasu nereda/disputa kot pogoja posameznikove emancipacije in subjektifikacije. Temu vsekakor nasprotuje naslednji Honnethov navedek: »Pridevnik 'pozitiven', ki ga uporabimo v zvezi z 'empatičnim angažmajem', ne smemo povezati s pozitivnimi, prijateljskimiemocijami. Ta pridevnik označuje eksistencialno dejstvo – ki zagotovo vpliva na naše občutke – da ljudje nujno potrjujemo veljavo druge osebe v položaju pripoznanja, četudi lahko to osebo v danem trenutku preklinjamo in sovražimo. Tudi v primerih, ko drugo osebo pripoznamo na emocionalno negativen način, v nas vseeno ostaja intuitivni občutek, da do njene osebnosti nismo bili v celoti pravični. V takih situacijah se v nas oglašajo položaj pripoznanja, ki ga običajno imenujemo 'vest'.« (Honneth, 2005: 123)

Pozitivno pripoznanje torej Honnethu ne pomeni nujnost obstoja pozitivnih emocij med učiteljem in učencem, ampak dejstvo, da je za odnos oziroma učenje nujno potrebno sprejetje veljave osebe v odnosu, četudi jo v danem trenutku sovražimo in se ji upiramo. Zato kritika Bieste in Bingham, češ da je pripoznanje iskanje konsenza in platonistične arhipolitike, medtem ko je za Rancièra emancipacija stvar ustvarjanja disenza, ni na mestu, kar potrjujejo tudi analize dialoškega pogleda na avtoriteto kot spopad za vzajemno pripoznanje (Sennett, 1993; Bingham, 2008 in Kroflič, 2010).

Emancipatorična dejavnost vzgoje preko umetniške izkušnje torej predpostavlja aktiven odnos gledalca/poslušalca do umetniškega dogodka oziroma dela, kar mora po Rancièru upoštevati tudi umetnik oziroma umetniški kurator kot posredovalec umetnine. Participacija posameznika v umetniškem doživetju je torej tista, ki sproža nadaljnje emancipatorične učinke, podobno kot je demokratična zasnova vzgojnega odnosa edina, ki lahko učenca pripravlja na vlogo aktivnega državljana v demokratični družbi (Kroflič, 2013b). Pravično pripoznanje v tem kontekstu pomeni, da odjemalca umetnine ne podcenjujemo in mu ne vsiljujemo svojega pogleda na umetnino, ampak ga spodbujamo k lastnemu doživljanju, interpretaciji in ustvarjanju pomena z vidika njegove življenjske zgodbe.



Da bi razumeli poseben pomen, ki ga v procesih emancipacije otroka/mladostnika lahko odigra umetniška izkušnja, si bomo umetniško doživetje pogledali v luči narativne hermenevtike Ricoeurja in Kearneya, s katerima lahko dodatno osvetlimo Rancièrovo idejo o emancipiranemu gledalcu kot subjektu, ki 'iz elementov pesmi, ki je pred njim, sestavlja lastno pesem'.

## Pomen umetnosti v luči narativne hermenevtike P. Ricoeurja in R. Kearneya

Iz doslej osvetljene Rancièrovo ideje o emancipiranemu gledalcu je razvidno, da je ključna naloga umetnosti opisati izkustvo sveta z zgodbo, ki osvetli še nevideno in nepovezanemu 'hrupu teles' dodeli pomen. Od Aristotelove *Poetike* (2005) se različne umetnosti povezujejo s pripovedovanjem zgodbe, umetniška naracija pa naj bi imela določeno prednost pred ubesedenjem zgodbe o človeški eksistenci, značilnim za znanost. Ricoeur, utemeljitelj narativne hermenevtike, ob tem pripomni: »Življenje živimo, medtem ko zgodbe pripovedujemo. A rečemo lahko, da je neizpovedano življenje manj bogato kot izpovedano, kajti izpoved odpira življenju perspektive, ki niso dostopne navadni percepciji.« (P. Ricoeur, 1996: *Life in Quest of Narrative*; povzeto po Kearney, 2002: 183) Življenje lahko torej razumemo le, če je mimetično izpovedano preko zgodb.

V svoji študiji o pomenu naracije v človekovem življenju Kearney (2002) izpostavi številne vloge, ki jih zgodbe igrajo v življenju otrok in odraslih. Vsaka človeška eksistenca je življenje, ki išče naracijo. Ne le zato, ker si prizadevamo odkriti vzorec, da bi se uspešno spopadli z izkušnjo kaosa in zmede. Naracija je pomembna tudi zato, ker je vsako človeško življenje vedno že implicitna zgodba. Smo bitja, ki se rodimo in umremo. To daje našim življenjem časovno strukturo, zato iščemo nekakšne znake pomena v preteklosti (spomin) in prihodnosti (projekcija). Aristotel je med prvimi razkril to narativno strukturo, ko je človeško existenco opredelil z akcijo, ki jo vedno usmerja nek cilj. Zato mit, kot je definiran v *Poetiki*, daje življenju akcije specifično slovnico, ko ga pretvarja v pripoved, zgodbo oziroma fantazijo in domišljeno oblikovano strukturo. To je bistvena naloga *poiesis*: način, kako naša življenja oblikujemo v življenjske zgodbe (prav tam: 129).

Pripovedovanje zgodb je po Kearneyu dejavnost, v kateri sodelujemo kot pripovedovalci in poslušalci. Ljudje smo tako subjekti naracije kot proizvod subjektivitete naracije. Narejeni smo iz zgodb, še preden pridemo na svet in začnemo ustvarjati svoje zgodbe: »To dela vsako človeško existenco sešito iz zgodb, slišanih in pripovedovanih.« (Prav tam: 154) Odraslemu človeku zgodba omogoča konstrukcijo identitete in osebnega smisla, ohranjanje in osmišljanje zgodovinskega spomina (stik s preteklostjo), soočenje s potlačenimi vsebinami osebne zgodovine in krepitev moralne zavesti: »Ko nas nekdo vpraša, *kdo* smo, mu povemo svojo zgodbo. To pomeni, da premislimo svoj sedanji položaj v luči preteklih spominov in ciljev za prihodnost. Svoj sedanji položaj interpretiramo glede na to, od kod smo prišli in kam smo namenjeni. In to početje nam daje občutek sebstva kot narativne identitete ...« (Prav tam: 3)

V. Paley pa pripiše zgodbi še odločilnejši pomen v otrokovem življenju, ko pravi, da so otrokove zgodbe » ... literature, otrokova igra je njegovo življenje ... Otroci se vedno vidijo znotraj zgodbe. In prijatelj postaneš, ko prevzameš vlogo v igri bližnje osebe. Otroek je zares sprejet v skupino, ko ga otroci vključijo v svoje zgodbe in dramatizacije.« (Paley, 1990: 19 in 33).

Posebej pomembno je dejstvo, da v svoji etnografski študiji o dečku, ki je želel biti helikopter, V. Paley opisuje svoja prizadevanja za vključitev socialno oviranega otroka v realnost vrstniškega sveta vzgojne skupine. Deček je hendikepirana oseba, 'drugače drugačen' (Rutar, 1995),

ki s svojo prisilno vlogo helikopterja s polomljeno elipso vztraja v narativno okleščeni zgodbi, ne da bi se vključeval v zgodbe vrstnikov in odraslih. Je personifikacija 'kulturne travme' (Zaviršek, 2000), ki vzgojiteljice in vrstnike opozarja na 'odprtost sveta', ki ga tvorimo 'ne pretirano disciplinirani, urejeni, servisirani in pokorjeni ljudje' (Peljhan, Kravanja in Rutar, 2011: 169). In cilj V. Paley, da v zgodbah drugih otrok najde prostor za helikopter s polomljeno elipso, pomeni vključitev hendikepa v skupnost pripovedovalcev in igralcev zgodb.

Če je 'dolžnost umetnosti dati glas tistim, ki ga nimajo' (Pašović, 2013), je zgodba o drugosti tisto umetniško dejanje, ki nas gledalce/poslušalce napotuje k premisleku o lastni drugosti. Šele ob srečanju z drugostjo v pripovedi bližnje osebe se namreč lahko zavemo in pripoznamo lasten interpretativni položaj, če smo ji seveda pripravljeni prisluhniti (Garrison, 1996). V svoji analizi femonena poslušanja Garrison poudari, da » ... dokler ne poslušamo, ne moremo spoznati samih sebe, to je lastnih predsodkov; ... preko interakcij z drugimi se lahko učimo novega besednjaka, ki ga potrebujemo, da bi lastne zgodbe povedali na drugačen način.« (Prav tam: 439)

Poslušanje drugega kot drugačnega je torej levinasovski 'predetični kriterij' za solidarnost z bližnjim in hkrati medij, ki mi omogoča stik s skrito resnico lastnega bivanja in sebstva. In je tisto presežno, ki omogoča » ... izstop iz trenutnega družbenega položaja, iz egocentričnega doživljanja in presojanja, možnost kreiranja osebnega smisla, možnost ustvarjanja novih spoznanj ali upodobitev resnice.« (Kroflič, 2013: 66) Ob tem velja izpostaviti tudi Ricoeurjevo idejo, da naš dostop do drugosti kot pogoja razvoja identitete ni omejen samo na bližnje osebe kot sogovornike, kot izhaja iz Levinasove etike obličja, ampak se z drugostjo soočamo tudi preko naših pokojnih prednikov, preko stika z Bogom, pa naj ga doživljamo v živi prisotnosti ali odsotnosti, morda pa je instanca drugosti prazno mesto (Ricoeur, 2011: 483). »Seznamu« mest, ki nam omogočijo soočenje z drugostjo, lahko po Kearneyu (2002) dodamo velike zgodbe naše tradicije, pričevanjske izpovedi, soočenje s potlačenimi dogodki v našem nezavednem, ter seveda zgodbe, ki jih pripoveduje umetnost.

V zaključni misli monografije *Sebe kot drugega* Ricoeur (2011) doda še ugotovitev, da »... razpršenost v celoti ustreza sami ideji drugosti. Samo diskurz, ki je drugačen od njega samega, bi rekel, ... ustreza metakategoriji drugosti, drugače se drugost ukine in postane ista kot ona sama ...«. (Prav tam: 483) Zgodbe so torej posvečeno mesto srečevanja z drugostjo kot neulovljivostjo v razlagalni diskurz, saj slednja drugost spreminja v istost, to dejanje pa tudi po Rancièru ukinja subverzivnost in emancipatorični značaj vztrajanja v disenzu. Namen soočenja subjektivnih interpretacij umetnine, ali drugače rečeno, osebnih zgodb, v katere umetniki in poslušalci/gledalci prevajajo sporočilo umetnine, torej ni iskanje poenotene, objektivne predstave o umetnini, ampak omogočanje, da se te osebne zgodbe vzpostavijo in jih gledalci/poslušalci lahko brez nevarnosti, da bodo obsojeni za nekompetentnost in subjektivnost doživljanja, delijo v 'prostoru emancipirane skupnosti' (Rancière, 2010: 18).

V luči Rancièrove teorije o emancipiranem gledalcu je torej zgodba, ki jo izpričuje umetnik/umetnina, tisto doživetje, ki nas sili k samostojni refleksiji lastnega sveta, h kreaciji lastne zgodbe. Še posebej takrat, ko govorimo o umetnosti in ne o dekorju sveta simulakrov, je pomembno, da zgodba razkriva nereflektirane vidike življenja, ki nas opozarjajo na drugost v jedru lastne osebnosti. In naloga umetnostne institucije, kakor tudi šole, je zagotoviti prostor za vstop v zgodbe, ki jih izpričujejo umetnine, ter spodbujati gledalce/poslušalce k refleksiji vidnega/slišnega ter h kreaciji lastne življenjske zgodbe.



## Na poti k novemu razumevanju emancipatoričnosti vzgoje preko umetniške izkušnje

Za zaključek želim predstaviti dva primera umetniške dejavnosti, ki po mojem mnenju izpričujeta vse ključne razsežnosti participacije otrok v vzgojni dejavnosti (Kroflič, 2013b), kakor tudi rancièrovsko razumljeno koncept emancipacije in posledično ustvarjanja presežnega v vzgojnem procesu (Kroflič, 2013). V enem otrok nastopa v vlogi gledalca, v drugi pa ustvarjalca likovnega sporočila.

### Prevajanje sporočila umetnine v osebno zgodbo

Eden najpretnostnejših primerov otrokovega stika z umetnino se je v projektu *Kulturno žlahčenje najmlajših* zgodil, ko je štiriinpolletna deklica ob pogledu na Munchovo grafiko *Krik* prepoznala travmatično izkušnjo svoje mame, ki je pred kratkim doživela živčni zlom. Človeško figuro na grafiki je deklica Timna personificirala s tem, da ji je dorisala vijolični šal, ki ga nosi njena mama, ter vzgojiteljici na prigovarjanje, da uničuje sliko, ki jo je želela obesiti na pano, odgovorila: »Nočem, da daš to na pano. Daj v mojo mapo, kjer so samo moje stvari. To je moja slika!« (Kroflič idr., 2010: 19)

Opisani primer dokazuje, da je že predšolski otrok zmožen globokega umetniškega doživljanja, če lahko sporočilo umetnine poveže s svojo življenjsko zgodbo. Opisani primer lahko opredelimo z Aristotelovim konceptom katarze, ki omogoči, da s pomočjo podoživljanja tragičnega dogodka zmanjšamo pritisk potlačene travme. Katarzični učinek po mnenju Kearneya (2002) omogoči umetniško doživetje s tem, da vzpostavi potrebno bližino (boleče osebne izkušnje) in hkrati oddaljenost od realnega dogodka, saj se gledalec/poslušalec ves čas zaveda, da gre za umetniško imaginacijo in ne za realno življenjsko situacijo. Hkrati pa ta primer dokazuje, da je doživetje umetnine proces prevajanja umetniškega sporočila v osebno izkušnjo gledalca/poslušalca (Rancière, 2010).

### Umetniško dejanje kot primer emancipirane družbene akcije

V projektu *Urbane umetnosti* so se otroci vrtca Vodmat (Ljubljana) seznanili z različnimi praksami urbanih umetnikov in z možnostmi, kako svoja angažirana stališča predstaviti v javnem družbenem prostoru. Otroci so sami izbirali tematiko upodobitev, umetniški vodja projekta, znani slovenski grafitar Miha Artnak, pa jih je seznanil z različnimi grafitarskimi tehnikami ter s prepoznavanjem razlike med družbeno kritičnim in umetniškim grafitarstvom ter vandalizmom. Ko so otroci prve grafite ustvarili na dvorišču vrtca, je skupina, nezadovoljna s končnim izdelkom, predlagala, da izražanje svoje vizije usklajenosti urbanega in naravnega okolja predstavi s 'pravim grafitom' v mestu na način, da sredi urbanega okolja naslikajo domišljajske vrtove. Vodje projekta so jim realizacijo te ideje omogočili in na obrobju Metelkove mesta so otroci oblikovali tri izjemno likovno dovršene grafite. Ker je eden od njih segal na fasado hiše v okolici (ki je bila že prej porisanana z grafiti brez umetniške in sporočilne vrednosti), so oblasti ob anonimni prijavi slikanja otrok naročile odstranitev tega grafita. Odzivi kritičnega tiska in strokovne javnosti so bili enotni: visoko likovno dovršena in družbeno angažirana praksa otrok je bila v delu javnosti žal prepoznana kot vandalizem (Kroflič, 2013b).

Kaj nam pričujoči primer pove o v besedilu predstavljenih konceptih, ki zagotavljajo emancipatorični učinek umetniške prakse? Kot pravi Rancière, je bistvo emancipacije v možnosti izstopa

iz družbenega (policijskega) reda, ki ga povzroči umetnik s kritičnim sporočilom ali gledalec s tem, da si vzame čas za premislek o družbeni realnosti. Z omenjeno akcijo so otroci zavzeli javni prostor ter v njem posredovali sporočilo o svoji viziji, kako naj bo oblikovano urbano mestno okolje. Grafiti so bili posledica njihovega ontološkega angažmaja (Kroflič 2013b), v pričujočem primeru uresničenja želje, da v mestnem okolju vzpostavijo ravnotežje med ubranimi in naravnimi elementi. Bili so pripoznani kot skupina, ki je zmožna oblikovati družbeno kritično sporočilo in ga posredovati javnosti. In s to vzgojno dejavnostjo so se uresničili kot emancipirani subjekti.

In kaj ima z opisanimi dogodkoma opraviti koncept drugosti kot hendikepa? Otroci so bili v zgodovini pripoznani kot 'še nezmožni posamezniki', ki jim moramo z različnimi mediji, med njimi tudi z umetnostjo, prirejeno za njih (otročka in mladinska literatura, ilustracije, otroške pesmice, rajalne igre in tako naprej), posredovati družbeno primerna sporočila. Bili so pripoznani kot hendikepirana bitja, ki zaradi pomanjkanja intelektualnih zmožnosti ter zaradi sebičnega vztrajanja na zadovoljevanju trenutnih potreb potrebujejo discipliniranje, vodenje, usmerjanje, razlago. Ko jih z upoštevanjem Rancièrovega aksioma o enakosti inteligenc dvignemo na raven emancipiranih ustvarjalcev in/ali gledalcev/poslušalcev umetniških dogodkov, njihova pedagoška/umetniška dejavnost dobi status emancipiranega dejanja, v njej pa se odpre prostor za izkušnjo najbolj pristno človeškega, za izkušnjo presežnega, za človekovo svobodo.

## Literatura

- ARISTOTELES (2005): *Poetika*. Ljubljana: Študentska založba (Zbirka Claritas).
- BIESTA, GERT (2006): *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. Boulder: Paradigm Publishers.
- BINGHAM, CHARLES, BIESTA, GERT in RANCIÈR, JACQUES (2010): *Jacques Rancière: Education, Truth, Emancipation*. London, New York: Continuum.
- ELLSWORTH, ELIZABETH (1989): Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. V *Harvard Educational Review* (59) 3: 297–324.
- FRAZER, NANCY (2001): Recognition without Etics? *Theory, Culture & Society* (18)2–3: 21–42.
- GALEOTTI, ANNA ELISABETTA (2009): *Toleranca. Pluralistični predlog*. Ljubljana: Krtina.
- GARRISON, JIM (1996): A Deweyan Theory of Democratic Listening. *Educational Theory* (46)4: 429–452.
- GIROUX, HENRY A. in McLAREN, PETER (1986): Teacher Education and the Politics of Engagement: The Case for Democratic Schooling. *Harvard Educational Review* (56)3: 213–238.
- HONNETH, AXEL (1995): *The Struggle for Recognition (The Moral Grammar of Social Conflicts)*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- FREIRE, PAULO (2005): *Pedagogy of the Oppressed (30th Anniversary Edition)*. New York, London: Continuum.
- KEARNEY, RICHARD (2002): *On Stories*. London and New York: Routledge.
- KROFLIČ, ROBI (2010): Pripoznanje drugega kot drugačnega: element pravične obravnave marginaliziranih oseb in otrokovih pravic. V *Kulture v dialogu: zbornik*, N. Ličen (ur.), 7–12. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- KROFLIČ, ROBI (2010a): Dialoški model avtoritete kot spopad za vzajemno pripoznanje: feministična kritika lacanovskega pogleda na avtoriteto. *Sodobna pedagogika* 61(3): 134–154.
- KROFLIČ, ROBI idr. (2010b): *Kulturno žlahtenje najmlajših*. Ljubljana: Vrtec Vodmat.
- KROFLIČ, ROBI (2013): Presežno v vzgoji. *Krisis* (2): 65–78. Dostopno na: <http://www.krisis.si/> (12. december 2013).

- KROFLIČ, ROBI (2013a): Krepitev odgovornosti v šolski skupnosti med konceptoma državljske in moralne vzgoje (Strengthening the responsibility in the school community between the concepts of civic and moral education). *Sodobna pedagogika*, (64)2: 12–31.
- KROFLIČ, ROBI (2013b): Pripoznanje zmožnega otroka in ontološki angažma v dialogu – pogoj participacije in vzgoje za aktivno državljanstvo. V *Nacionalna konferenca Socialna in državljska odgovornost (Zbornik prispevkov)*, T. Taštanoska (ur.), 53–57. Ljubljana: Ministrstvo RS za izobraževanje, znanost, kulturo in šport. Dostopno na: <http://www.zrss.si/sidro/files/SIDRO2013-zbornik.pdf> (12. december 2013).
- PALEY, VIVIAN GUSSIN (1990): *The boy who would be a helicopter*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- PAŠOVIČ, HARIS (2013): Dolžnost umetnosti je dati glas tistim, ki ga nimajo (intervju vodil B. Tadel). *Pogledi*. 23. oktober, 18–20.
- PELJHAN, MATEJ, KRAVANJA, JURE in RUTAR, DUŠAN (2011): *Za-govor podob (Filozofija fotografskega pogleda)*. Ljubljana: Zenit.
- RANCIÈR, JACQUES (2005): *Nevedni učitelj: pet lekcij o intelektualni emancipaciji*. Ljubljana: Zavod En-knap.
- RANCIÈR, JACQUES (2010): *Emancipirani gledalec*. Ljubljana : Maska.
- RICOEUR, PAUL (2011): *Sebe kot drugega*. Ljubljana: KUD Apokalipsa.
- RUTAR, DUŠAN (1995): *Edina prava ljubezen je ljubezen do drugačnih*. Ljubljana: Vitrum.
- SENNETT, RICHARD (1993): *Authority*. New York: Norton.
- ZAVIRŠEK, DARJA (2000): *Hendikep kot kulturna trauma (Historizacija podob, teles in usakdanjih praks prizadetih ljudi)*. Ljubljana: Založba /\*cf.