

POLIESTETIČKE DIMENZIJE U PEDAGOGIJI

KRISTINA ŠČUKANEC-MUŽIĆ
Visoka učiteljska škola u Zadru
Higher School of Teaching in Zadar

UDK/UDC: 37.01
Izvorni znanstveni članak
Original scientific paper

Primljeno
; 1999-12-30
Received

Skladan suživot i multikulturalno obrazovanje, što ulazi u cilj odgoja i obrazovanja usmjerenog ka 21. stoljeću, pojavljuje se i u konceptu poliestetičnosti. On obuhvaća nekoliko dimenzija koje imaju svoju relevantnost i za pedagogiju. To su dimenzije

- interkulturalne percepcije, tj. prostora,
- tradicijske percepcije, tj. vremena,
- socijalno-komunikativne percepcije, tj. društva,
- interdisciplinarne percepcije, tj. znanosti i
- multimedijalne percepcije, tj. umjetnosti.

Iz analize pedagoške relevantnosti tih dimenzija zaključuje se da se putovima zajedničke osjećanosti - samoprepoznavanja i prepoznavanja drugih - može ići naprijed, jer je "osjećati se bolje" ipak krajnji zadatak pedagogije.

KLJUČNE RIJEČI: poliestetičnost, interkulturalnost, tradicija, socijalna komunikacija, interdisciplinarnost, multimedijalnost, pedagoška relevantnost

"Ako bi proveli istraživanje među mladima ... koji imaju 18 godina, i ako bi uzeli polovicu djevojaka i mladića - pretpostavljam da bismo dobili slijedeći rezultat: 80 posto nikad na rukama nije imalo mato dijete, 85 posto se nikad nije brinulo o bolesniku, 90 posto nikad nije bilo uz umirućeg ... Ako je tako ... tada je naša pedagoška kultura zakazala sa svim svojim troškovima, sa svim svojim naporima, sa svim svojim velikim riječima i mislima ..."

(U. Bronfenbrenner, prema: Hentigu 1997, 265)

Čak iako znamo da je ovo istraživanje samo zamišljeno, možemo li mi, koji se bavimo edukacijom, čvrsto stajati uz stav da riječi gore izrečene nisu bar malo točne, ili, što je još gore - da su prilično točne. Mala djeca, bolesnici, umirući ... to nisu "ona druga bića" koja nas se ne tiču, već su to samo faze koje svi neminovno prolazimo, od DOLASKA do ODLASKA. Edukacijska usmjerenja i putokazi oboružavaju se vrlo rado deklaracijama i frazama koje često ne znače ništa. One se vrlo često ne osvrću na istinski kontekst života. Novo stoljeće, npr., (o kojem se tako govori kao da je prije njega bio raj na zemlji a sad se očekuje Lucifer sa programom kataklizme), i nije neki naročiti BOOM. I nije novi početak sasvim novih problema. Poteškoće koje su se nagomilale u nemoći između ljudskih osnovnih i izmišljenih potreba i želja, i boli i očaja u ljudskoj duši, do sada ni jedna tehnologija ni bilo koja "ogija" nije mogla razriješiti ni izbrisati. No život je u dinamičnosti i promjenjivosti. Neke stare vrijednosti, za kojima žalimo, ipak nisu sasvim nestale. One se ipak ugrađuju u uvijek nove oblike. To ohrabruje i tješi!

Obitelj, kao osnovna sigurnost, uistinu se promijenila, komunikacijski putovi među ljudima čak i iz najudaljenijih krajeva otvaraju se neviđenim tempom ... sve to traži nove oblike odnosa i vrijednosti. No prastara ljudska "potka" o imati nad biti (Fromm, 1984), koja u biblijskoj priči o skupljanju količine MANE znači suvišak (nepotrebnost, gomilanje zbog straha i "imati"), itekako je prisutna i dandanas u našim zamišljanjima smisla života (Biblija, 1969, 56). Bog je "ZNAO" da će se suvišak mane pokvariti, on je imao "KONCEPT". Taj božji koncept ljudi vjerojatno nisu razumjeli. Ljudi isto tako teško otkrivaju tuđe koncepte, čak i svoje ISTINSKE koncepte. Nisu naučeni tome trudu. Prema poznatom dizajneru Viktoru Papaneku, tako je malo zapravo potrebno za život. "Što ljudima uistinu treba: Mir, Čisti zrak, Čista voda, ..., Stan, Hrana, ..." (Papanek, 1973, vanjski ovitak).

I Zemlja i Svemir i ljudska duša u sličnoj mjeri dopuštaju (ili ne dopuštaju) da ih se "otkriva". Međutim, svako otkrivanje otvara nove upite. A možda i previše vremena gubimo na traženje nekih jednoznačnih odgovora, a premalo na potrebe svakog OBIČNOG dana koji nam je dopušteno živjeti. Nama. Svima. Zdravima, bolesnima, onima koji su u život tek stigli i onima koji iz njega ovaj čas odlaze. Nije li onda uistinu sve potrebnije da se u pedagoška razmišljanja ugrade stavovi sa manje težnje prema kompeticiji (koja često dovodi do preferiranja IMATI), a više prema nježnostima i vrijednostima, - U TANJURU TOPLE JUHE ZA ZAJEDNIČKIM STOLOM.

Naše težnje (što se neminovno odražava i na pedagoška usmjeravanja), većinom kreću prema određenom zamišljenom redu, kojeg bi se svi trebali držati. No koji je to red? I kakav? Model života, koji teži ravnoteži, ostvariv je zapravo u - neravnoteži. Kaosu. Kaos se pojavljuje i u tzv. matematičkoj

"patologiji". Ako se ovi pojmovi primijene na ljudsko zdravlje, da li je zdravlje red, ili kaos? "Je li moguće da matematička patologija, to jest kaos, znači zdravlje, odnosno da li je razlikovanje ove vrsta ustroja - bolest? Znači, kad u biologiji dostignete ravnotežu, - onda ste mrtvi" (Mandell, prema: Gleick, 1996, 297). "Život izgleda da upija red iz mora nereda" (Gleick, 1996, 302). Isto tako, iz razumijevanja različitosti može se oblikovati i razumijevanje za raskošje čovjekovih osobnosti. Treba razumjeti da red nije u IMATI. Možeš zamišljati kako IMAŠ neku osobu, dijete, obitelj, narod, ... ali umijeće je živjeti tako, da TI JESI osoba nekoj osobi, djetetu, obitelji, narodu, čovjeku, i živom biću. Da te netko treba. Za postizanje ZNATI ČINITI - ŽIVJETI ZA BITI, bitno je razumjeti da je naša različitost, ako je prihvatimo, dragocjen temelj da jedni druge prihvaćamo. Da primamo istinu da ne postoji NERED ako je netko drugačiji od nas. No, teže je ostvariti BITI nego IMATI. Traži trud čitavog bića. Teže je uz drugog čovjeka BITI, nego ga IMATI!

Međutim, ove misli dobro podnose papir, ali su veoma otporne na svoj prijenos na istinske misli, stavove i ponašanja.

Cilj odgoja i obrazovanja u 21. stoljeću upravo i jeste SKLADAN SUŽIVOT I MULTIKULTURALNO OBRAZOVANJE. "To je usklađivanje zahtjeva globalne i nacionalne integracije, što znači različite stvari u različitim kontekstima" (Stavenhagen, 1998, 262). Isto tako, iste ili slične stvari u različitim kontekstima. Živimo u međusobno povezanom svijetu i "Potrebna nam je nova paradigma - novo viđenje stvarnosti, temeljna promjena naših mišljenja, procjena vrijednosti" (Capra, 1986, 14). Takva koncepcija nalazi se i u ideji A. Kornhauser, u Izvješću UNESCO-vog Povjerenstva za razvoj obrazovanja u 21. stoljeću: "Morat ćemo zamijeniti "Ja sam tolerantan", s "Ja poštujem" (Kornhauser, 1998, 247). To su veliki pomaci u gledanju na ljudske osobitosti jer, tolerancija zahtijeva "trpljenje" Tebe kakav jesi, a poštovanje je i uvažavanje Tebe drugačijeg. Različitosti bez uvažavanja (muški - ženski, stari - mladi, odrasli - djeca, obojeni - neobojeni) dovode i odvođe do različitih koncepcija svijeta, do autoritarnosti i nasilja jačeg nad slabijim. Svatko od nas, pristupajući k drugome, dolazi iz tako različitih okolnosti (dobrih ili loših) da, iako moramo živjeti u zajedništvu, ne postoji razlog da je netko GORE, a netko DOLJE. I tako zapravo ne znamo uistinu što je gore, a što dolje!! Mi npr. snježne pahuljice kad padaju doživljavamo kao skup, a one su ipak potpuno različite. "Lebdeći na vjetru ... izbor mogućnosti ovisi o temperaturi, vlažnosti, ... svaka pahuljica prolazi drukčiji put. Konačna pahuljica nosi u sebi povijest svih promjena ... koje je iskusila ..." (Gleick, 1996, 314). Nije li i svaki "odgajnik" - svoja pahuljica, nema li on pravo na poštovanje "svojeg padanja" u skup?

Ideja o zajedništvu i razumijevanju raznih konfiguracija iskustva nalazi se i u pojmu POLIESTETIČNOST (*POLYAISTHESIS* - prema grč. *poly* = mnogo, *aisthanomai* = osjećam, opažam - Roscher, 1991, 11). Ona podrazumijeva MNOGO - OSJETILNOST, kompleksan način doživljavanja i konfiguraciju raznih dimenzija senzorne percepcije i iskustva. Pristup *polyaisthesis*a ima širok, općeljudski, "svemirski" i "izvansvemirski" značaj. Opisivanje i tumačenje ove koncepcije počinje prostorom te prelazi na vrijeme, društvo, znanost i umjetnost. "Ako nas smeta miris, glas, pojava neke osobe, ili skupine osoba, boja njihove kože. Ili njihova glazba, tada se *polyaisthethički* odgoj može smatrati važnim doprinosom miru, jer on omogućava razumijevanje" (Rocher, 1991, 10). Taj koncept vrši podjelu na nekoliko dimenzija, unutar kojih se može "smjestiti" široka lepeza ljudskog života.

a) Dimenzija interkulturalne percepcije - prostor

Okolina percipijenta određuje njegovo iskustvo i osjećaje u njegovoj kulturno-geografskoj i kulturno-etnološkoj okolini.

Refleksije na pedagogiju

Naučeni smo da PROSTOR "mislimo" samo kao svoju najužu okolinu, zaboravljajući da je danas u svijetu nemoguće preživjeti u obliku srednjevjekovnog, samo sebi dovoljnog konzervata, i da je nekorisno boriti se protiv "upada" nečeg drugačijeg na vlastiti teritorij. U takvom kontekstu, Vijeće Evrope (Perotti, 1995, 12) u svojim programima pledira za nove smjernice u edukaciji. "Globalna pokretljivost, prijenos podataka i komunikacija razbili su jedinstvo kulture, teritorija, te jezika, i nametnuli nov odnos između *jus educationis* (zakon odgoja), *jus sanguinis* (zakon krvi) i *jus soli*, (zakon tla)" (isto, 17). Takva promišljanja traže sasvim drugačije edukativne modele. Prije svega, prema A. Tourineu (prema: Perotti, 1995, 18-19), "Moramo se jasno usprotiviti da se obrazovanje izjednačuje s određenom zajednicom ... uključiti svu djecu treba u pluralno društvo, tj. treba im ponuditi novu koncepciju povijesti, zemljopisa, jezika, kulture ... psihologije i etike ... uključiti ih u moderan život". Iz iznesenog proizlaze novi zahtjevi na nastavnike. Oni bi trebali hrabro osmišljavati vlastite metode, upoznavati se s novim metodama učenja izvan svojih užih prostora, interesirati se za život u svijetu i uočavati da dobre stvari u pravilu dolaze iz prakse. Teorija je samo nadogradnja. Jer, "Nijedna teorija ne može obuhvatiti sve. Neke su teorije naprosto prazne ..." (Inglis, 1997, 19).

b) Dimenzija tradicijske percepcije - vrijeme

Kretnje percepcije unutar našeg subjektivnog svijeta pomoću selektivnog razvitka iskustava, odbacuju se ili modificiraju u danoj kulturno-antropološkoj i kulturno-povijesnoj tradiciji.

Refleksije na pedagogiju

Tradicija ne bi trebala previše služiti slavljenju prošlosti, jer prošlost nijednog naroda nije baš tako slavna kao što se voli prikazivati. Skoro u pravilu, *netko ubija nekoga*. Već i Stari Zavjet je prepun takovrsnih "pričica". "Znamo više o ratu, nego o miru, više o ubijanju, nego o življenju" (Bradley, u: Hampson i Whalen, 1991, 9). Tradicija nije samo u povijesnim kategorijama, premda "korijeni" i stare patinaste baštine *jesu* niska na kojoj gradimo dio budućih obliča svjetova. "Nastanak kulture znači veliku dobrobit za čovječanstvo zbog utvrđivanja identiteta, pripadnosti, uzajamnosti ..., no te vrijednosti po definiciji povlače za sobom isključivost, neprijateljstva, odbacivanje, sukobe, izdaje, ratove" (Inglis, 1997, 173). Ali, pedagoška promišljanja (ako hoće vrijediti za upotrebu u životu), ipak trebaju krenuti dalje od same tradicije i baštine. Nažalost, često se "zvučni" edukativni modeli, nabijeni zastarjelim idejama, proglašavaju za - čudesna rješenja. Zapravo su to samo STARE BOMBONIJERE (za kojima, kad se predaju na dar stalno novim vlasnicima, putuju poznate humorističke anegdote) umotane u nove, svilene papire, da bi fascinirale!! Novi, upotrebljivi modeli edukacije imaju potrebu drugačije i nove ugradbe. "Prije svega, nije toliko važan 'novi ministar', koliko novi sustav. A promijeniti sustav znači - pristati da se on ponovno osmisli" (Madelin, 1991, 8). Pojam kurikuluma, npr., već je proširio vidokruge, obuhvaćajući osim planova i programa, čitavu cjelinu življenja u školi. Međutim, dijete u školu dolazi (i svakodnevno se vraća) iz roditeljske kuće. Uloga roditelja postaje veća i zahtjevnija, jer život i na njih postavlja nove zahtjeve ..."istraživanja ... ukazuju na činjenicu da budućnost naše djece ovisi ... i o načinu na koji im se iskazuje ljubav, na koji se s njima razgovara" (isto, 1991, 86). Nove tehnologije (TV, internet ...) nude nove oblike socijalizacije, koje će djeca željeti i od svojih nastavnika. Očekuju od nas veću atraktivnost. Na pitanje učenicima u jednom četvrtom razredu, kakvog bi nastavnika željeli, odgovorili su mi: "Da bude kao Hugo" (virtualni lik zabavne igrice na TV ekranima)! Prialatili smo da su djeca različita, što znači: uistinu provoditi primijenjene pedagoške metode. No, važno je "da nijedan učenik ne sjedi u razredu, a da ne zna što se događa, ... da ne misli 'ne mogu se poboljšati', ili 'ja sam izgubljen slučaj' (Glasser, 1999, 115). Zamisli "otvorenih putova" prema

slobodi (što uključuje, naravno i nove rizike) treba protegnuti i na koncepte edukacije. "Najpravedniji edukativni sustav jest onaj koji svakome pruža šansu ... nagrađuje darovitost i trud, koji se posvećuje uklanjanju poteškoća i sputanosti" (Madelin, 1991, 122). Isto tako, u takvom sustavu može se (i potrebno je) aktivirati djetetova prirodna motiviranost i aktivnosti učenja pretopiti u "ostvarivanje i prikazivanje svojega svijeta" (Hentig, 1985, 21). Iz toga slijedi da zadatak učitelja nije u nametanju pogleda na svijet (svojeg osobnog) i konstrukta koje ima svijet odraslih, već u dopuštanju da dijete istražuje svijet na svoj način. O tome govori i Kelly (1955) postavljajući pojam *osobnih konstrukata*, implicirajući naglašenu potrebu svakog pojedinca da propituje i istražuje.

c) Dimenzija socijalno-komunikativne percepcije - društvo

Naše percepcije šire se pomoću interakcije pojedinaca u skupini te interakcije skupina neke socio-kulturne jedinice, kao i pomoću međusubjektivne medijacije vrijednosti i putova međuljudskih kontakata.

Refleksije na pedagogiju

Već nam je prešlo u naviku da, govoreći o dobrim i kvalitetnim ljudskim kontaktima u društvu (i unutar školskog života), držimo "zdravice" vlastitim prelijepim frazama, ali to je premalo ili nije ništa. Očito je da nema načina razumjeti svijet bez shvaćanja odnosa između ljudi i ljudi i njihovih okoliša. Neke prirodne razlike među ljudima (muškarci-žene, odrasli-djeca, obojeni-neobojeni, mladi-stari) često se suviše usmjeruju na introspektivnu sklonost da se sva pozornost posveti vlastitom identitetu, (zaboravljajući druge), ili da se neke od prirodnih grupacija preoblikuju u JAČE nad slabijima. Uz nasilje i autoritarnost, potpuno nestaje dijalog između takvih skupina. Zapravo, nestajanje dijaloga pretvara su u ratno stanje, a time nestaje čovjekoljublje koje izvire iz ljubavi jednog ljudskog bića za drugo. Briga za drugoga često nestaje u našim srcima u "tobožnoj" trci za životom. "Duh skrbnosti, *glavna vrijednost za buduće obrazovanje*, ta urođena vrijednost ljudskog milosrđa, trebala bi zahvaćati ne samo rodbinu i kolege, nego i sve nepovlaštene, bolesne, siromašne i nemoćne, u ime blagostanja ljudskog roda i naše planete" (Nanzhao, 1998, 276). A što reći za grupacije učenika, koji su "otpadnici" iz školske petrificirane koncepcije, po kojoj svi moraju jednake količine i sadržaje programa "progutati" u isto vrijeme i na isti način? Skoro u pravilu u toj se grupaciji nalaze daroviti i osebujni pojedinci, koji su vrijednost za

društvo. A ipak, skoro u pravilu, iz te grupacije oblikuju se GUBITNICI u startu, koji se tog lošeg biljega ne mogu "otresti" za čitav život. Ideja istaknutog talijanskog katoličkog pedagoga Don Bosca, da "Ugroženu djecu i mladež treba *pronaći, s njima uspostaviti kontakt, kontakt zadržati*, da bi ih se *zaštitilo od daljnje nezbrinutosti ...*" ubraja i Hederer, (1981, 213) u jednu od važnih aktivnosti za pomoć djeci i mladima u situaciji odbačenosti. Odgovori, i to ne BILO KAKVI, nego ispravna, ljudska i prihvatljiva rješenja trebala bi ući i u kurikulum, i to uz permanentnu kontrolu načina i vremena njihova izvršenja. Prilično je neupotrebljivo, zamorno i frustrirajuće da se ove grupacije "doškoluju" u ustanovama čiji kolegiji nose upravo ona imena koja podsjećaju na promašeno djetinjstvo (večernja gimnazija, škola za odrasle ...). Trebao bi se upotrebljavati i naziv i oblik školovanja posve adekvatan vremenu i situaciji, i nešto POSVE NOVO. Nešto što upućuje na to da je SASVIM NORMALNO da, ako nisi neki oblik školovanja "stigao", da ga NE nadoknađuješ, već pristupaš novom, pristupačnom upravo tebi, za taj tvoj trenutak. No, ima još jedna zanimljiva grupacija ODBAČENIH, u koje je društvo investiralo a vrlo "lake ruke" ih napušta. Što je sa starijima? Da li su to nemoćni, bolesni, neumni i neupotrebljivi??? I ta se grupacija educirala u svojim profesijama a ta edukacija nije jednostavno PRESTALA U TOČKI "X". Znanje tih ljudi je nagomilano iskustvo a točka "X" ne postoji, jer ni smrt nije točka "X". Isto tako, iz prakse znamo da znanje i radoznalost mogu i dalje napredovati, a mi starije ljude (koji još stručno mogu biti sposobni) jednostavno izbacujemo iz "kotača zbivanja". To bi bilo kao kad bi gradili kuću, novcem i trudom, a onda je ZAPALILI jer nam nije više potrebna. U "žive" edukacijske modele dobro bi bilo uključivati i starije ljude, profesionalce u svojim profesijama. Mladi bi tako uvidjeli da mladost nije povlastica već stanje iz kojeg svatko na svijetu jednom mora otići. Stupanj zrelosti pri tom "odlasku" odgovara stupnju izdržljivosti tegoba i žalosti koje često donosi starija dob. Druženje sa starijima donosi mladima finoću životnog smisla fluida i istine, koja se ipak ne može naći u školskim programima, a najmanje u knjigama za učenje. Da li bi npr. ijednom učeniku ili studentu "naškodilo" kad bi za nastavna sata iz književnosti "išao u posjet" barba Šimi sa male brodice, ili nonici sa otoka, koja - peče najbolji kruh na svijetu??? A naši "profesionalci" iz akademskih krugova ... imaju li oni uistinu tako brzo točku završnicu, točku "X"? Može li nekome naškoditi iskustvo "profesionalaca"? Nisu li Šimine priče iz brodice, i priče o toplom kruhu sa otoka - poezija? Ostavlja li poezija mrlje na duši, ili joj donosi svjetlost? No o tome treba voditi brigu i kurikulum. On nije za stranice zatvorene knjige. On je za ljude.

d) Dimenzija interdisciplinarne percepcije - znanost

Niz teorijskih disciplina, znanstvenih istraživanja, poučavanja i razvijanja na područjima temeljnih kulturnih i umjetničkih usporednih znanosti određuje našu percepciju, našu spremnost da iskusimo i shvatimo što prethodi svakom bavljenju individualnim znanstvenim otkrićima.

Refleksije na pedagogiju

Kao samostalna središta istraživanja i "stvaranja znanja", sveučilišta ujediniuju, promiču i prenose znanje. No sve ove funkcije, da bi doista djelovale, moraju biti samostalne i oslobođene političkih i ideoloških pritisaka. Visokoškolske ustanove imaju veliku odgovornost u izobrazbi prosvjetnih djelatnika koji školuju nastavnike, i u pravilnom zadovoljavanju potreba za učenjem kod sve raznolikije populacije studenata koji dolaze na sveučilište. No, budući da je znanje raznovrsno a stalno se mijenja, moramo odustajati od želje "znati sve". "Danas, zaista dobro izvježbanom umu potrebna je široka opća kultura, te mogućnost dubinskog izučavanja malog broja tema. I jedno i drugo treba poticati tijekom obrazovanja ..." (Schwartz, prema: Delors, 1998, 97). Zbog stalnog mijenjanja prioriteta obrazovnih okružja, postoji sve veća potreba traženja mogućih interdisciplinarnosti između teorije i prakse, tipova obrazovanja, životnih umijeća i sposobnosti življenja uz druge ljude. Ako znanje dovodi do odluke što činiti (uključujući i odluku da ne činimo ništa), običan je čovjek u tom odnosu sve nemoćniji, jer znanje i nema direktan put do svakoga. Na tom putu se lomi i preoblikuje, i nema više utjecaj na odluke (ili neodluke). Kod pedagoških koncepata i to treba uzeti u obzir. Usporedo s napretkom znanosti i tehnike duboko se mijenja i položaj čovjeka u svijetu i njegov odnos prema vlastitom umu, svemiru (jesmo li sami u svemiru?) ... "Ako se naslućuje da će npr. otac moći biti mrtav već desetljećima prije rođenja svog djeteta ... da će se genetsko nasljeđe moći modificirati da bi se otklonile malformacije" (Lesourne, 204-205) ... nov odnos prema smrti dobit će nove dimenzije ... u središtu etičkih razmišljanja u budućnosti biti će nešto što nam još nije znano, kao što nam nisu, s tim u vezi znana ni etička pitanja edukacije u budućnosti.

e) Dimenzija multimedijalne percepcije - umjetnost

Utjecaj audio-vizualnog i senzo-motoričkog iskustva, pri procesima sa područja kulture i umjetnosti, oblikuje naše percepcije. Tako dolazi do uvježbavanja "prakse percepcije" i oblikovanja ljudskog izražavanja.

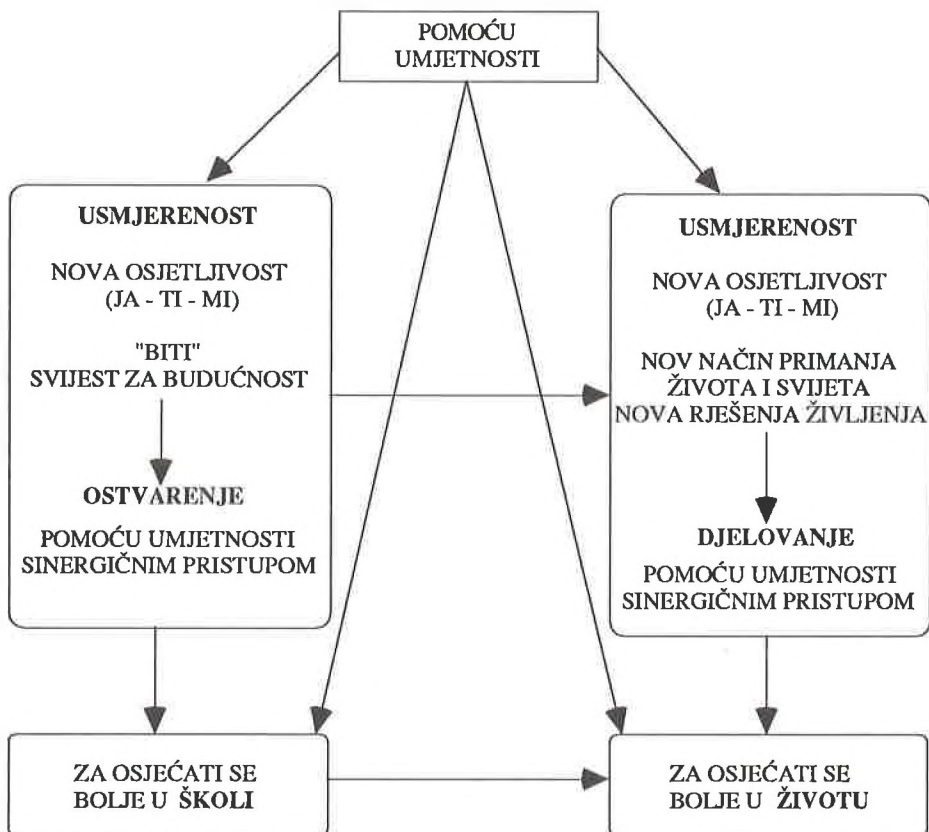
Refleksije na pedagogiju

S pomoću doživljavanja konfiguracija ove dimenzije moguće je doprijeti do neslućenih zamisli i "točaka odredišta". Roscherova "mnogo-osjetnost" npr., upućuje na potrebu NOVE OSJETLJIVOSTI, i NOVIH MISLI, koje svoj postanak zasigurno imaju u srcu. Kada Marcuse (Marcuse, 1981, 138, 150) govori o novoj osjetljivosti, on smatra da ona proizlazi iz estetskog i umjetničkog. Ona je uspon ŽIVOTA nad agresivnim instinktima. Mogla bi donijeti veću otvorenost društvu, za novo i bolje. U takvom kontekstu, umjetnost je pribježište i nepresušni izvor. To uključuje potrebu za novim jezikom, novim riječima, novim slikama u svijesti, novim tonovima ... da čak i tehnika poprimi oblike umjetnosti. "Bila bi to osjetljivost ljudi i žena, koji se više ne moraju stidjeti sami sebe ... Oni bi naučili da se ne identificiraju sa lažnim očevima, koji su sagradili, tolerirali i - zaboravili Oswiecime ..." (isto, 139). Uloga umjetnosti dobivala je s razvojem društva različite konotacije, što je neminovno imalo svoj odraz i u pedagoškom mišljenju i "modeliranju". Taj je razvojni put išao (prema Morpurgo-Tagliabue, 1968, 211. i dalje) od Platona (politički utjecaj), Aristotela (terapeutska uloga - *katharsis*), Morrisa (forma sretnog života), Deweya (umjetnost - ideal), ... , preko neriješenih pitanja (između pojmova *Aesthetik - Kunstwissenschaft*), Kanta (lijepo, prijatno, inherentno lijepo), Spencera (nezainteresirana igra), Bergsonove "intuicije" (jedinstvo dubokih osjećaja) pa sve do Benseove misli o nedeterminiranosti umjetničkih stanja (1967, 19). ... Umjetnosti su svojim međudjelovanjem /sinergija/ (v. Šćukanec, 1996) inspirirale i jedna drugu, pa su npr. Picassove dekomponirane kaligrafije i Matissove arabeske boja utjecale i na Stravinskog i njegovu glazbu. ISTINSKA umjetnost ima ISTINSKE namjere. Ona nas svojim putovima može dovesti do pojedinih "mjesta našeg djetinjstva", koja (bila obojena srećom ili očajem) nose "ono samo naše" u nama.

"Koliko često nam se čista uspomena, nekorisna uspomena, iz nekorisnog djetinjstva, vraća kao hrana sanjarenja, kao doživotno dobročinstvo 'neživota', koje nam pomaže da preživimo i onaj trenutak, kada smo na - rubu života - " (Bachelard, 1965, 99). No, kroz prizmu Roscherove dimenzije, put umjetnosti u pedagogiju zapravo je međudjelovanje, suodnos raznih vrsta umjetnosti. I upravo u fenomenu da je u svakoj vrsti umjetnosti prisutno i nekoliko ostalih, nameće se zahtjev na edukacijske konstrukte, konstrukte u kojima nastavnici i profesori osim meritornog vladanja određenim supstratom predmeta u dio svojeg metodičkog umijeća ugrađuju "saveze" umjetničkih disciplina. Već se i Souriau (1958, 5) pitao "Između jedne statue i jedne slike, između jednog soneta i jedne amfore, između jedne katedrale i jedne simfonije, dokle mogu ići srodnosti i zajednički zakoni - koje bi se razlike mogle nazvati urodene." Edukacijske zadaće nisu samo u prijenosu informacija, one imaju i

misiju pripremanja mladih ljudi za umijeće življenja. Jer naš je život ipak jedan samotni put, za koji se moramo pripremiti i mnogočemu suprotstaviti. A suprotstaviti se može čovjek "u onoj mjeri, u kojoj su njegove vrijednosti snažnije od opasnosti koja ih ugrožava" (May, 1980, 63). Škola ne može odricati da joj je upućivanje na vrijednosti tek drugorazredan posao. No, upravo joj umjetnost tu može biti savršen pomoćnik, jer putovi, od ljudi - do ljudi, kojima ide umjetnost, drugačiji su od naših prosječnih, uhodanih, analitičkih procjena. "Analitičko poznavanje ljudi upravo počinje nepovjerenjem koje izvire iz lošeg iskustva. ... Ono je upravljeno na negativno ... uz bezosjećajni pogled. ... Pjesništvo i umjetnost upravljeno je prema pozitivnom. Ono nas ne uči da odbacujemo, već da cijenimo ... u promatranju, da sa simpatijama zastanemo. ... Pjesnički pogled upravljen je na pojedinca, njegove osobnosti, posebnosti. Taj je pogled topao, pun saučešća i ljubavi" (Hartmann, 1968, 346-347). To je ipak "pogled srca", jer "Um stvara provalije, a srce ih premošćuje" (Levine, u: Hampson i Whalen, 1991, 83). Umjetnost je dio života, za koji se ljude može i pripremiti. Ljudska duša je kroz čitav život prepuna prepreka i dvojbi "... U sebi, unutra, često jedeš kolačić na kojem i s jedne i druge strane piše 'Pojedi me', ali kad pojedeš s jedne, postaješ prevelik za začarani vrt, a kad pojedeš s druge, premalen da s ključićem dopreš do ključanice ..." (Carrol, 1944). Pristup umjetnosti, i pristup "s njom", nije isključivo upoznavanje njenih sredstava izražavanja, već upravo onaj "vječiti zov Siringe" (Bloch, 1981, 148), koji je "Naš doživljaj prisutnosti duha, a ne slušanje priča o duhu" (Foht, 1980, 49). Glazbeno "slušanje" isto tako nije samo slušanje zvukovlja. To je susret estetskih, etičkih, i životnih razmišljanja, ... i autora, i slušatelja. "Beethovenove vizije o muzici kao mostu koji spaja ljude, bez obzira na narodnost, postale su stvarnost ..." (Andreis, 1954, III sv., 141). Händel je nakon prve izvedbe *Mesije* uzviknuo "Boljelo bi me kad bih ljudima pružao samo užitak. Moj je cilj da ih učinim boljim" (Andreis, 1951, I sv., 298). U pedagojskim razmišljanjima, glazba / uz riječ, pokret, vizualnost i dodir / (v. Šćukanec, 1986) može imati i terapeutsku ulogu, ali isto tako može biti i nezamjenjiv "predložak" u motivacijskom okviru nastavnog sata (književnost, glazba, likovni). I to od Bacha i Mozarta, preko J. M. Jarrea i dalmatinskih klapa do raznovrsnih tehno-eksperimenata. Ako dakle prihvatimo da umjetnost može biti ishodište dobrih, povoljnih i ljupkih misli, ako je bliska porijeklu plača, iskonskih gesti i pokreta, grču života i hrabrim istupima za istine - ona može biti upućena i djetetu i odraslom, svima nama, ZA OSJEĆATI SE BOLJE.

Upravo ovo: OSJEĆATI SE BOLJE, što umjetnost i zazbiljuje i omogućuje, ima bitno mjesto u mojem konceptu pedagoškog rada sa studentima:

Slika 1. *Relevantnost umjetnosti u poliestetičkoj koncepciji pedagogije*

Ovakav pristup može se ostvariti odgovarajućim DIZAJNOM SATA, npr. u sadržaju nastave metodike književnosti pri obradi "Djevojčice sa šibicama" (Andersen, 1950). Takav dizajn može npr. izgledati ovako:

Slika 2. Dizajn nastavnog sata književnosti s naglaskom na etapi - ponijeti nešto za život

DIZAJN ZA SAT KNJIŽEVNOSTI	
CILJ	ZAVISNO OD TEMATIKE SATA
MOTIVACIJA	PREDLOŽAK: RIJEČ, GLAZBA, POKRET, VIZUALNOST
RECEPCIJA	POSEBNA ATMOSFERA: TIŠINA, GLAZBA
DOŽIVLJAJ	SAMOSTALNA "PUTOVANJA" U VLASTITE AVANTURE DUŠE, SRCA I UMA, POETSKE RIJEČI (BEZ NAMETANJA NASTAVNIKA)
PONIJETI NEŠTO ZA SEBE	PREPOZNAVANJE OSOBNOG DOŽIVLJAJA KROZ OTKRIVANJE "SLOJEVA" DO UNUTRAŠNJEG ESTETSKOG BITKA UMJETNIČKOG DJELA - DIO TEKSTA IZ UMJETNIČKOG DJELA - UGOĐAJ, OSJEĆAJI (ŽALOST, BOL, RADOST) - NE FABULA
DOMAĆI URADAK	- OSOBNO PROŽIVLJAVANJE UMJETNIČKOG DJELA - NE FABULA - NE NASLOV DJELA



DIZAJN ZA SAT H.CH. ANDERSEN - DJEVOJČICA SA ŠIBICAMA	
CILJ	IZOSTANAK MILOSRDA ČOVJEKA PREMA ČOVJEU
MOTIVACIJA	TIHA GLAZBA J.M. JARRE "EQUINOXE" SLIKE: PROSLAVA, BOŽIĆ, VESELJE
INTERPRETACIJA	INTERPRETATIVNO ČITANJE
RECEPCIJA	NASTAVAK GLAZBE ILI TIŠINA
DOŽIVLJAJ	RAZGOVOR: ŠTO JE KOGA "DOTAKNULO" U PRIČI: HLADNOĆA, BOGATSTVO, SAMOĆA NESRETNJE DJEVOJČICE
PONIJETI NEŠTO ZA SEBE	"PALILA JE ŠIBICU ZA ŠIBICOM ... → SMRT → BOL ... OTIŠLA U NEBO ... SREĆA ... BAKI ..." → OLAKŠANJE ODLAZAK "DRUGO JUTRO ... NAŠLI SU SMRZNUTU → ČINIM LI NEŠTO DJEVOJČICU ..." → ZA NEKOG DRUGOG OSIM ZA SEBE
DOMAĆI URADAK	ŠTO JA IMAM - ŠTO NEMAM MOŽE LI SE ŽIVJETI ZAUVIJEK DA LI JE NEŠTO MOGLO SPASITI DJEVOJČICU



"... Neka dobro ispričana priča uvuče se čovjeku u srce, grči želudac, otvara širom oči i uši. Ne obraćam se uvijek samo mozgu ... uznemirenje koje se tada doživljava, primorava ljude da se zabrinu zbog onog što možda čine - ili ne čine ..." (Williams, prema: Coles, 1988, 60-61). Pokušati da se čitatelja dovede tako "blizu" da ga njegova empatija navede da suosjeća s ličnostima, znači da postoji nada, da će, kad zatvori stranice knjige, njegova vlastita osobnost biti pod njenim utjecajem. Upravo u tome je pedagoški zadatak. Navikavanje na tu vrstu otvaranja sebe nepoznatog u sebi, može biti čak i jedan od putova koji otvara mogućnost svojom terapeutskom ulogom zamijeniti BIJEG mladih ljudi u ovisnosti i u smrt. Zašto ne bismo takvim putovima zajedničke osjećajnosti (samoprepoznavanja i prepoznavanja drugih) pokušali usmjeriti u svačijem srcu ono - SAMO SEBI POZNATO, SVOJE DJETINSTVO U SEBI - i ono pravo dijete, koje želi sanjati i dalje svoje boje i zvukove djetinjstva, i koje ne treba BIJEG, već POLAZAK NAPRIJED,

u kojem se OSJEĆA BOLJE.

Ne samo zbog sebe, već i zato

Što se i TI i JA i MI

možemo OSJEĆATI BOLJE.

Nije li upravo TO zadatak pedagogije??

Literatura

- ANDERSEN, H.Ch. (1950): Djevojčica sa šibicama, u: *Priče i zgrade - izbor*. Zagreb, Novo pokoljenje.
- ANDREIS, J. (1951-1954): *Historija muzike*, sv. I-III, Zagreb, Školska knjiga.
- BACHELARD, G. (1965): *La poétique de la reverie*, Paris, P.U.F.
- BENSE, M. (1967): *Semiotik-Allgemeine Theorie der Zeichen*, Baden-Baden, Agis.
- Biblija - Stari i Novi zavjet* (1969), Zagreb, Stvarnost.
- BLOCH, E. (1981): *O umjetnosti*, Zagreb, Školska knjiga.
- CAPRA, F. (1986): *Vrijeme preokreta - znanost, društvo i nastupajuća kultura*, Zagreb, Globus.
- CARROL, L. (1944): *Alica u zemlji čudesas*, Zagreb, Matica hrvatska.
- COLES, R. (1988): Predavanja iz etike na Harvardskoj Visokoj komercijalnoj školi, *Pregled*, br. 243, str. 59-63.
- DELORS, J. (1998): *Učenje - blago u nama*, Zagreb, Educa.
- FOHT, I. (1980): *Estetika muzike*, Beograd, Nolit.

- FROMM, E. (1984): *Imati ili biti*, Zagreb, Naprijed.
- GLASSER, W. (1999): *Nastavnik u kvalitetnoj školi*, Zagreb, Educa.
- GLEICK, J. (1996): *Kaos - rađanje nove znanosti*, Izvori, Zagreb.
- HAMPSON, T. i WHALEN, L. (1991): *Tales of the Heart - Affective Approaches to Global Education, Friendship*.
- HARTMANN, N. (1968): *Estetika*, Beograd, Kultura.
- HEDERER, J. (1981): *Pädagogik - Überlegungen zur Erziehung*, München - Wien, Olzog.
- HENTIG, v.H. (1985): *Ergotzen, Befreien - Schriften zur Aesthetischen Erziehung*, München, Hanser.
- HENTIG, v.H. (1997): *Humana škola*, Zagreb, Educa.
- INGLIS, F. (1997): *Teorija medija*, Zagreb, AGM & Barbat.
- KELLY, G.A. (1955): *The Psychology of Personal Constructs*, New York, Norton.
- KORNHAUSER, A. (1998): Osmišljavanje obrazovnih pogodnosti, u: DELORS, J. *Učenje - blago u nama*, Zagreb, Educa, str. 244-250.
- LESOURNE, J. (1993): *Obrazovanje i društvo - Izazovi 2000. godine*, Zagreb, Educa.
- MADELIN, A. (1991): *Osloboditi školu - Obrazovanje à la carte*, Zagreb, Educa.
- MARCUSE, H. (1981): *Estetska dimenzija*, Zagreb, Školska knjiga.
- MAY, R. (1980): *Psihologija i ljudska dvojba*, Zagreb, Naprijed.
- MORPURGO-TAGLIABUE, G. (1968): *Savremena estetika*, Beograd, Nolit.
- NANZHAO, Z. (1998): Suodnošenje obrazovanja i kulture u svrhu gospodarskog i ljudskog razvitka iz azijske perspektive, u: DELORS, J., *Učenje - blago u nama*, Zagreb, Educa, str. 269-280.
- PAPANEK, V. (1973): *Dizajn za stvarni svijet*, Split, Marko Marulić.
- PEROTTI, A. (1995): *Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje*, Zagreb, Educa.
- ROSCHER, W. (1991): *Polyaisthesis - Polyaesthetics - Polyaesthetic - Education*, u: *Polyaisthesis - multiperceptual consciousness and the idea of integrating arts and sciences in education*, Wien, VWGOE.
- SOURIAU, E. (1958): *Odnos među umjetnostima - Problemi usporedne estetike*, Sarajevo, Svjetlost.
- STAWENHAGEN, R. (1998): *Obrazovanje za multikulturalni svijet*, u: DELORS, J. *Učenje - blago u nama*, Zagreb, Educa, str. 258-263.
- ŠČUKANEC, K. (1986): Doživljaj susreta - Vrijeme radosti: grupa za pokret, glazbu i riječ, *Umjetnost i dijete*, 18, br. 3, str. 165-176.

ŠĆUKANEC, K. (1996): *Međudjelovanje riječi, glazbe i pokreta u visokoškolskoj nastavi metodike hrvatskog jezika i književnosti*, (Doktorska disertacija), Sveučilište u Zagrebu.

Kristina Šćukanec-Mužić:

POLYAESTHETIC DIMENSIONS IN EDUCATION

S u m m a r y

A harmonious reciprocal life and a multicultural education as educational aims for the 21st century are also present in the conception of polyaesthetics. It contains several dimensions, which have also their educational relevancy. They are

- an intercultural perception, i.e. space,
- a perception of tradition, i.e. time,
- a social-communicative perception, i.e. society,
- an interdisciplinary perception, i.e. science and
- a multimedial perception i.e. fine arts.

The analysis of the educational relevancy of these dimensions leads to the conclusion that through common feelings - selfperceiving and perceiving others - one can go ahead, because "to feel better" is nevertheless the final educational aim.

KEY WORDS: polyaesthetics, interculturality, tradition, social communication, interdisciplinarity, multimediality, educational relevancy