

Uporaba ustvarjalnih pristopov pri delu z otroki in mladostniki

Uvod

Razni programi za vzpodbujanje ustvarjalnosti niso nič novega, čeprav so mogoče postali v zadnjem času bolj razširjeni, da ne rečemo modni. Prav tako strokovnjaki že dolgo uporabljajo t. i. ustvarjalne pristope pri mnogih oblikah svetovalnega in terapevtskega dela z različnimi uporabniki. Tudi v slovenskem prostoru imamo na razpolago kopico priročnikov, tako tujih (Jeitner ur. 1984, Vopel 1991), kot domačih avtoric in avtorjev (Maksimović 1996, Šugman Bohinc 1994, Virk-Rode, Belak-Ožbolt 1991 in 1998), ki so bili napisani v razponu zadnjega stoletja, domači predvsem v zadnjih dveh desetletjih. Ustvarjalne pristope uporabljamo v raznih ustanovah, od vrtcev in osnovnih šol, do vzgojnih in prevzgojnih ter drugih zavodov, društev in drugih oblik organizacij, če se omejimo le na področje dela z otroki in mladostniki. V omenjenih in v drugih priročnikih so tudi temeljito opisani koraki dejavnosti, kot si jih zamišljajo posamezni avtorji. Večkrat avtorji v uvodu svojih priročnikov navajajo tudi teoretska izhodišča, iz katerih izhajajo, in z njimi povezane cilje, namene dejavnosti. Pogosto pa so programi za t.i. vzpodbujanje ustvarjalnosti in uporabo ustvarjalnih pristopov v svetovalnem delu zaviti v tančico nejasnosti, zamegljenosti. Veliko je govora o spontanosti, intuiciji, osebnostni rasti, samopodobi in podobnem, ob čemer ti pojmi niso pojasnjeni, niso postavljeni v kakršenkoli teoretski kontekst. Pričujoči prispevek nikakor nima ambicij postavljati nekakšnih končnih odgovorov na vrsto vprašanj, ki se porajajo v zvezi z uporabo ustvarjalnih pristopov pri delu z otroki in mladostniki. Skromni namen prispevka je nakazati nekaj protislovij v obravnavanem področju in nekaj poskusov odgovorov nanje. Uporabo ustvarjalnih pristopov bomo razumeli v dveh kontekstih. Po eni strani bomo izhajali iz predpostavke o vsakodnevni ustvarjalnosti kot sposobnosti razviti in uporabljati učinkovite in ustrezne strategije ravnanja. S tega zornega kota poskušamo na razne načine omogočiti in vzpodbujati ustvarjalnost otrok in mladostnikov, da se bodo uspešno znašli v vsakdanjem življenju. Po drugi strani pa se bomo naslanjali na stališče, da je tisto, čemur – vsaj v zahodni kulturi - rečemo umetnost, na nek način oblika simboliziranega sporočanja. S tega zornega kota bomo uporabo ustvarjalnih pristopov, v tem primeru predvsem tistih, znanih iz okvira umetnosti – slikanje, glasba, ples itd. – v svetovalnem delu razumeli kot obliko komunikacije z uporabnikom. Predvsem pa bi v pričujočem prispevku želeli ponuditi enega od možnih teoretskih okvirjev, v katerem lahko mislimo navedeno problematiko. Pri tem bomo izhajali iz zornega kota socialnega dela, iz doktrine socialnega dela in iz enega od paradigmatičnih

sklopov, v našem primeru iz fenomenologije, na katero se veže en od modelov socialnega dela, ki ga imenujemo socialno – konstruktivistični (Milošević Arnold, Poštrak 2003: 139 - 144).

Teoretsko izhodišče

Izhajamo iz predpostavke, da smo ljudje izvorno potencialno ustvarjalna bitja. Ustvarjalnost bomo pojmovali v najširšem smislu, torej kot spretnost in sposobnost znati se v vsakdanjem življenju, v življenjskem svetu. Fenomenološki pojem življenjski svet ali lebenswelt (Heidegger 1989) uporabljamo tukaj namerno. Želimo poudariti, da se naša razprava opira na fenomenološka izhodišča. Na tem mestu ni časa in prostora, čeprav bi verjetno bilo potrebno, razgrniti celoten fenomenološki teoretski okvir. Le na kratko: v mislih imamo Heideggerjev sestop iz Husserlovega iskanja transcendentnega. Husserl je na koncu svoje filozofske poti sam obstal pred grožnjo zdrsa v transcendentalni nič (Husserl 1991, Hribar 1993 in 1995, Poštrak 1997), Heidegger pa je težišče svojega razmisleka preselil v 'tu in zdaj', v vsakdanji življenjski svet. Iz tega prehoda, ki se je dogajal v prvih desetletjih dvajsetega stoletja, tja do druge svetovne vojne, se je v drugi polovici dvajsetega stoletja, tudi preko Schutza (Schutz 1997) in predvsem preko Bergerja in Luckmanna (Berger, Luckmann 1989) v družboslovje vselila vrsta pojmov, ki jih uporabljamo v vsakdanji družboslovni praksi. Zagata je lahko v tem, da ti pojmi postajajo, ali pa jih nekateri že od samega začetka uporabljajo zgolj kot modne floskule. Vendar so ti pojmi, če jih uporabimo v argumentiranem analitskem diskurzu, plodno izhodišče za neslutene analitske možnosti proučevanja in delovanja v družbeni stvarnosti. Tudi v polju dela z otroki in mladostniki v osnovnih šolah, kar je tema pričujočega sestavka. Teoretski okvir, na katerega se tukaj naslanjamo, smo torej zgolj omenili, v nadaljevanju bomo prav tako zgolj nakazali vire, kjer se lahko bralka in bralec podrobneje seznanita s koreninami naših izvajanj.

Ustvarjalnost

Pri znanstveni analizi pojma ustvarjalnost, s katerim želimo označiti določeno človekovo dejavnost, smo ujeti v zanko. Smo namreč sami predmet našega raziskovanja (Južnič 1987: 17). Če hočemo dognati ali vsaj kaj smiselnega povedati o tistem, čemur rečemo naše mišljenje, moramo misliti. Če hočemo proučiti svoje raziskovanje, moramo raziskovati. Če hočemo ugotoviti, kaj je tista razsežnost našega bivanja, ki ji rečemo ustvarjalnost, moramo

biti ustvarjalni (Poštrak 1995: 37). Različni misleci so se iz te zanke poskušali izviti na različne načine. Nekateri so ustvarjalnost umestili v nekaj izven nas. Platon, ki je – za razliko od Descartesa kasneje - menil, da racionalno razumevanje ustvarjalnosti ni mogoče, je nekje zapisal, da je »pesnik svet in ne more ustvarjati, dokler ne dobi navdiha. Vzrok ustvarjalnosti ni v njem, pesmi ne piše zaradi umetnosti, temveč je to božje delo« (Boden 1994: 1). Skozi zgodovino so misleci točko ustvarjalnosti selili iz človeka in nazaj vanj. Pojem »božjega« je nadomestil pojem »družba«, njega pojem »kultura«. Nekateri govorijo o ustvarjalnosti kot o psihološki ali individualni, drugi kot o socialni ali družbeni kategoriji (Pečjak 1987, Makarovič 1986), spet tretji poskušajo preseči nakazani dualizem in poskušajo ponuditi podobo osebe z vsebovano lastno interpretacijo družbenega (Tomc 1994). Nekateri se poskušajo vprašati, kaj je ustvarjalnost, izogniti ali ga vsaj preložiti na kasneje, z opazko, da znanost o tem (zaenkrat) še ne more dati ustreznih odgovorov. Filozof Popper je recimo menil, da je ustvarjalna »inspiracija« fundamentalno iracionalna. Torej ne moremo povedati nič dokončnega o tem, kako se rojevajo nove zamisli (Boden 1994: 3). Tudi mi se bomo morali v pričujočem prispevku sprijazniti s tem in se bomo morali opreti na nekatera nepojasnjena izhodišča. Tako se na tem mestu ne bomo več ubadali s pomisleki, kot je na primer, da je sama opredelitev pojma ustvarjalnosti, ki jo najdemo v slovarjih, namreč: »ustvariti, izoblikovati iz ničesar«, milo rečeno protislovna (Boden 1994: 75). S tega zornega kota je pojem ustvarjalnost ne le onkraj kakršnegakoli znanstvenega razumevanja, temveč je tako pojmovana in definirana ustvarjalnost - v kontekstu tega istega znanstvenega razumevanja - tudi nemogoča. Tudi mnogi pojmi, ki jih uporabljamo v vsakdanjem življenju, pa tudi v strokovnem diskurzu, so večkrat nejasni, protislovnici. Omenimo le opazko Margaret Boden v zvezi s pogosto uporabljanim pojmom intuicija. S stališča psihologa je »intuicija« pojem iz vprašanja, ne iz odgovora. Vprašanje je, kako deluje intuicija? Ali pa, kaj je intuicija? Ne pa, da poskušamo z nepojasnjanim pojmom intuicija razložiti ustvarjalnost. V smislu: ustvarjalnost je intuitivna. Kakšna? Intuitivna. Še vedno ostane vprašanje: kaj je intuicija. Mi pa seveda hrabro nadaljujemo.

Zagato, povezano z opredelitvijo, da je ustvarjalnost »ustvarjanje, izoblikovanje iz ničesar«, lahko – vsaj na videz – razmeroma zlahka odpravimo z drugo opredelitvijo, da je namreč ustvarjalnost »ustvarjanje nečesa novega iz obstoječih sestavin«. Tu nam je v pomoč prej omenjeno izhodišče, ki ga ponuja Gregor Tomc: oseba vsebuje lastno interpretacijo družbenega. Ne preseneča, da se je Tomc oprl na G. H. Meada, saj le-ta ponuja izvrstno in nadvse priročno zamisel o družbenem in osebem jazu. Družbeni jaz je tisti segment subjekta, v katerega le-ta vsrka, ponotranji vse vplive iz okolja. V družbeni jaz naloži podatke o

navadah, šegah, običajih, vse vrste znanj, razlag stvarnosti dane skupnosti, družbe, kulture. Osebni jaz pa je nosilec samozavedanja in samoaktivnosti. Osebni jaz v notranjem dialogu, imenovanem mišljenje, brska po zalogah znanja v lastnem družbenem jazu in na podlagi lastne dejavnosti, samoaktivnosti, iz obstoječih sestavin ustvarja nekaj novega. Seveda si ne delamo iluzij, da smo s tem karkoli dokončno pojasnili. Nam pa lahko ta koncept pride prav, ko razmišljamo recimo o – v našem primeru - konkretnih otrocih in mladostnikih v konkretnem šolskem okolju. Otroci in mladostniki bodo domiselni v okviru lastnih zalog znanja, ustvarjalni bodo v kontekstu lastnega življenjskega sveta. Ustvarjali bodo lahko s tistim, kar jim je pri roki. S tistim, kar so v svoji dosedanji osebni zgodovini ponotranjili v svojem družbenem jazu. Z dobrimi in slabimi izkušnjami iz dosedanjega življenja. Z ustreznimi ali neustreznimi oblikami ravnanja, ki so jih spoznali in uskladiščili v svoj družbeni jaz. Z osebnim jazom bodo lahko neustrezne izkušnje presegali, torej se bodo, kot rečemo, učili na napakah. Ali pa bodo te neustrezne izkušnje uporabili kot lastne strategije življenja, ker jih bodo poznali kot edine možne. Na to lahko navežemo koncept t.i. dejavnikov tveganja (Šelih ur 2000, Ule et al 2000, prim. Poštrak 2006). Mladostnik/ca v vsakdanjem življenju skozi interakcije v družini, vrstniški skupini, v šoli, v soseščini, preko ponotranjenih vrednot in glede na spol razvija lastne strategije (pre)živetja, ki so lahko učinkovite ali neučinkovite, lahko jih označimo kot ustrezne ali kot neustrezne, kot sprejemljive ali nesprejemljive, kot komfortne ali kot uporniške, kot legitimne ali kot prestopniške. Te načine ravnanja lahko pojmuje kot vidik ustvarjalne predelave otroku in mladostniku dosegljive stvarnosti. Te načine ravnanja - če uporabimo Meadov razlagalni aparat - ustvarja osebni jaz danega subjekta preko notranjega dialoga z lastnim družbenim jazom, torej preko mišljenja. Če omenjeni diskurz umestimo v okvir splošno znane – a ne nujno tudi splošno sprejete - opredelitve, da je subjekt produkt dednosti, okolja in lastne aktivnosti, lahko zaključimo, da je t. i. lastna aktivnost, po Meadu, locirana v segmentu osebnosti, imenovanem osebni jaz. Osebni jaz je manifestacija neponovljivosti posameznika, družbeni jaz pa predstavlja vpetost danega subjekta v kontekst t.i. družbe in kulture, torej vpetost posameznika v odnose, interakcije z drugimi.

V zvezi s tem lahko omenimo, da veliko teoretikov ustvarjalnost veže na dani družbeno-kulturni kontekst. Opisovanje ustvarjalnosti vedno vsebuje prikrito ali izraženo zvezo z nekim specifičnim generativnim sistemom. Z nekim kulturnim kontekstom. S kontekstom pravil ravnanja, torej s kontekstom navad, šeg, običajev. S kontekstom dane družbene konstrukcije stvarnosti. Z referenčnim kontekstom, ki predstavlja, splošno vzeto, skupek pravil. Ta pravila, ta načela družbenega bivanja - tisto, kar, če sledimo Meadu preko Tomca, subjekt ponotranji v

svojem družbenem jazu in s čimer operira kot z lastno interpretacijo družbenega – pravzaprav na svoj način šele omogočajo ustvarjalnost. V tem kontekstu lahko razumemo naslov knjige Renate Salecl, *Disciplina kot pogoj svobode* (Salecl 1991). Prav tako lahko v tem kontekstu razumemo idealne tipe, o katerih govorijo Znaniecki, Thomas in Makarovič: filister, boem in kreativni posameznik ali ustvarjalna oseba (Makarovič 1986: 21, Poštrak 1996: 411). V tem kontekstu lahko razumemo tudi opredelitev ustvarjalne osebnosti, ki jo podaja Howard Gardner. To je oseba, ki rešuje probleme, oblikuje izdelke ali postavlja nova vprašanja na način, ki je izrazito nevsakdanji, vendar je hkrati sprejet vsaj v okviru ene kulturne skupine (Boden 1994: 145, Poštrak 1995: 42, Poštrak 1996: 410). Vse navedeno, vključno z Gardnerjevo ponudbo koncepta sedmih, kasneje osmih vrst ustvarjalnosti ali inteligenc (ibid, Gardner 1995), že dobro poznamo, tokrat obnavljamo le zato, da bomo na tej podlagi gradili nadaljnje izpeljave.

Zgolj kot prisposodbo in navezavo omenimo, da je G. H. Mead socializacijski proces, torej postopek ponotranjanja navad, šeg, običajev, socialnih veščin itd., razdelil v dve obdobji, ki ju je imenoval *play* ali igra in *game* ali organizirana igra (Mead 1934). Igra je še nestrukturirana, osebni jaz kot nosilec samozavedanja še ni v celoti vzpostavljen, oseba še nima (samo)reflektirane vednosti o sebi in o drugih, o svojem mestu in vlogi v skupnosti in o mestu in vlogi drugih v skupnosti. V razvojnem obdobju, imenovanem *game* ali organizirana igra pa je osebni jaz že vzpostavljen, subjekt ima predstavo, vednost o tem, kaj je njegova družbena vloga in kaj so vloge drugih, postopoma spoznava pravila družbenega ravnanja in se vse bolj vključuje v družbeno življenje, ki mu lahko s tega zornega kota poenostavljeno rečemo kompleks organiziranih iger. Mladostnik lahko sprejema pravila družbenega ravnanja, lahko jih krši, lahko jih spreminja, lahko sploh ne ve zanje in se ravna po lastnih pravilih, pravilih lastne družine, skupnosti (etnične skupine, subkulture itd.), ki so lahko, ta pravila namreč, v takem ali drugačnem (harmoničnem ali konfliktnem, usklajenem ali nasprotujočem si) odnosu do (vsaj deklariranih) pravil (pre)vladajoče družbe. Na tem mestu ni časa niti prostora niti potrebe posegati globlje v ta vprašanja, saj so nenazadnje vsaj omenjena marsikje drugje (prim. Poštrak 2006). Za naše potrebe zgolj omenimo, da se tu lepo vidi nastavek za umestitev koncepta uporabe ustvarjalnih pristopov pri delu z otroki in mladostniki. En od namenov, ciljev uporabe ustvarjalnih pristopov je lahko tudi resocializacijski. Skozi usmerjeno igro omogočamo otroku in mladostniku, da se spozna s pravili igre, da osvoji in ponotranji načine ravnanja, ki so v dani skupnosti označeni kot legitimni, kot sprejemljivi, zaželjeni, ustrezni, učinkoviti. Seveda ostajajo odprta vprašanja indoktrinacije, demagogije, nasprotij med deklariranim in dejanskim, vprašanja družbene neenakosti itd., ki segajo onkraj ožjega okvirja

pričujočega prispevka, čeprav se na obravnavano tematiko neposredno navezujejo. Drugače rečeno: vsaka naša ustvarjalna delavnica, vsak projekt učenja socialnih veščin itd. je vpet v širši kontekst. Vprašamo se lahko, ali mogoče s tem, ko nekega otroka ali mladostnika iz drugačnega kulturnega konteksta (marginalizirana etnična manjšina, subkultura, deprivilegirani družbeni razred) učimo socialnih veščin, deklariranih v dani prevladujoči družbi, ne udejanjamo recimo asimilacije. A v tej točki se v zvezi s temi vprašanji za zdaj zares ustavimo.

Dobesedno skozi igro torej otrok in mladostnik osvoji vednost o svetu, v katerem in v katerega odrašča. V družboslovju je uveljavljen pojem družbena vloga, ki se seveda nanaša na vednost o svojem mestu v družbi, torej na vednost o svoji vlogi v gledališču, imenovanem življenje. Dobro je znan tudi pojem socialne igre. V svetovanju pogosto uporabljajo tehniko, imenovano psihodrama in podobno. Prav tako gotovo ni naključje, da je ameriški psiholog E. Berne, ko je govoril o strukturiranih odnosih med ljudmi, eno od bolj organiziranih in zapletenih oblik teh medčloveških odnosov poimenoval igre (Berne 1980).

Psihološka in zgodovinska ustvarjalnost

Margaret Boden ponuja zanimivo razločevanje med t.i. psihološko in t.i. zgodovinsko ustvarjalnostjo. Psihološka ali P - ustvarjalnost je tista, ki se rodi določeni osebi. Tu ni pomembno, koliko drugih je pred tem že imelo podobno ali enako zamisel. Zgodovinska ali Z - ustvarjalnost pa je zamisel, ki je pred tem v vsej zgodovini ni imel še nihče. Seveda vse Z - ustvarjalnosti vsebujejo P - ustvarjalnost, ne pa obratno (Boden 1994: 76). To skoraj samoumevno distinkcijo pa lahko s pridom uporabljamo tudi v namene pričujočega prispevka. V vsakdanjem življenju namreč prepogosto spregledamo P - ustvarjalnost, ker smo osredotočeni na vidike Z - ustvarjalnosti. Drugače rečeno: spregledamo vsakdanjo domiselnost, ker smo pozorni (ali presenečeni, očarani) le ob posebnih, velikih (umetniških ali znanstvenih) dosežkih (Poštrak 1995: 39). Spretnosti, s katerimi subjekti preživijo v vsakdanjem življenju, torej strategije (pre)živetja, socialne veščine, načini ravnanja, vse to lahko umestimo v polje P - ustvarjalnosti. Ustvarjalnosti v vsakdanjem življenjskem svetu. Ustvarjalnosti, ki je pomembna za in z vidika konkretnega subjekta, ne pa nujno za in z vidika družbe. Seveda pa lahko v primeru, da nekdo razvija še posebej učinkovite socialne spretnosti, le-to oblikujemo kot teorijo in iz omenjene vsakdanje, torej P - ustvarjalnosti, izpeljemo nekaj - tudi z zornega kota družbe - novega, torej Z- ustvarjalnost.

Michael Carrithers se sprašuje, kako živimo skupaj? Ljudje kratko malo ne moremo živeti brez človeške skupnosti, pravi in citira Maurica Godeliera, ki meni, da človeška bitja, v nasprotju s socialnimi živalmi, ne le živimo v skupnosti, temveč jo ustvarjamo, da bi sploh lahko živeli. Tisto, kar je zanimivo pri človeških skupnostih in kar jih loči od skupnega življenja živali, je tudi presenetljiva raznolikost teh oblik skupnega življenja, torej kultur (Carrithers 1992: 1). Ali strategij (pre)živetja. Torej ustvarjamo svoj življenjski svet. Ustvarjalni moramo biti tudi, da se najdemo v njem. Carrithers pravi še, da so sprememba, ustvarjalnost in interpretacija vse del strukture vsakdanje izkušnje. To niso procesi, ki se pojavljajo občasno ali izjemoma, temveč so pravzaprav vsebina človeškega socialnega življenja. Celo takrat, ko počnemo kaj, kar je videti tradicionalno, počnemo to v novih razmerah in tako pravzaprav bolj ponovno ustvarjamo tradicijo, kot pa jo zgolj posnemamo. V tem smislu tudi pri prenosu kulture, torej vrednosti, navad, šeg, običajev, strategij preživetja, s prehodnega na naslednji naraščaj v nobenem primeru ne gre zgolj za posnemanje, temveč za uporabo veččin v novem, drugačnem kontekstu (ibid: 9, prim. Poštrak 2001: 215). Mladi naraščaj torej ustvarjalno uporablja znanje njegovih prednikov v dani skupnosti.

S tem v zvezi omenimo predpostavko, ki jo vežemo na razmisleke ob uporabi ustvarjalnih pristopov v svetovalnem delu. Lea Šugman Bohinc tako pravi, da je pri uporabi ustvarjalnih pristopov pri delu z otroki in mladimi, torej pri t.i. socialno kulturnem delu, »važen proces dejavnosti, ne pa njen končni rezultat (izdelek)« (Šugman Bohinc 1994: 318). Važna je torej ustvarjalnost posameznika, to, da je prav on/a ustvarjal/en/a. Važen je torej subjektivni vidik, tisti vidik, ki mu Margaret Boden reče P – ustvarjalnost. Važni so resursi danega otroka, mladostnika. Važno je, da je on (zase) nekaj ustvarjalnega storil. Ni toliko važno, ali so to storili drugi že pred njim. In še: »Tovrstna kulturna dejavnost lahko preprosto razveseljuje, sprošča, povzroča ugodje, prispeva k integriranosti posameznika v odnosih; ... olajšuje delo z domišljijo, z nezavednim – prispeva lahko k nezavedni, a učinkoviti in trajni rešitvi problema« (ibid). T.i. ustvarjalni pristopi so komplementarni, dodatni, dopolnjujoč vidik pristopov v svetovalnem (in terapevtskem) delu z otroki in mladostniki. Večkrat so tudi edini možni načini komunikacije svetovalca z otrokom ali mladostnikom: »pogosto je ta jezik v danem prostoru in času edini jezik komunikacije (tudi na ravni posameznikovega notranjega dialoga) ali pa je najprimernejši jezik za začetek komunikacije« (ibid). Tu smo pri prej omenjeni opredelitvi umetnosti kot simbolizirano sporočilo. Umetniško delo, kulturni artefakt je vedno nabit s pomeni, s simboli, je nosilec pomenov, ki jih sprejemnik – poslušalec, gledalec, bralec itd. – dešifrira. Seveda jih dešifrira, si jih razlaga po svoje. S tem se ukvarja

hermenevtika, na tem mestu pa spet ni časa in prostora, čeprav potreba je, da bi temeljiteje obdelali še te vidike.

Primerov in ponazoritev uporabe ustvarjalnih pristopov v svetovalnem delu kot oblik simbolizirane komunikacije verjetno ni treba navajati. Zgolj enega najbolj klasičnih: če delamo z otrokom ali mladostnikom, s katerim želimo navezati stik in pri katerem sumimo na različne zlorabe v njegovem okolju, mu lahko ponudimo papir in barvice, da nariše sebe v okolju. Uporabili smo torej t. i. ustvarjalne pristope, znane iz slikarstva. Risbe danega otroka ne bomo obravnavali z zornega kota skladnosti z estetskimi, tehničnimi ali kakršnimikoli drugimi merili slikarstva. Ne bo nas torej zanimal rezultat. Zanimal nas bo proces. Zanimalo nas bo sporočilo, zanimalo nas bo, kaj nam otrok pove o sebi in o svojem položaju skozi dano risbo.

Ustvarjalnost pa ni le v srži tistega, čemur rečemo umetnost, temveč tudi v srži tistega, kar – spet vsaj v zahodni kulturi – imenujemo znanost. Tu smo torej pri vprašanju umetnosti in znanosti kot oblik, ravni človekovega spoprijema s svetom, našega poskusa dojeti svet in sebe v njem.

Dojemanje sveta

Človek se spoprijema s svetom, z nerazumljivim svetom, kot samozavedajoče se bitje. Kot subjekt, ki se zaveda samega sebe, se zaveda tudi neznanega sveta, v katerega je vržen. To (samo)zavedanje povzroča pri človeku tesnobo. Tesnobo, ki jo lahko človek čuti tudi kot razpoko, kot nekaj, kar preprečuje sklenjenost sveta. Seveda bi se lahko človek na to spoznanje odzval z brezbržnostjo, z zamahom roke, da tako pač je. Tu bi bil en od virov t.i. samoumevnosti. Sprejemanja sveta kot takega, kot samoumevnega. Človek se v tem primeru ne bi čudil. Čudenje pa je vir ustvarjalnosti. Ustvarjalen je torej tisti človek, ki sveta ne sprejema kot danega, kot samoumevnega, temveč se ves čas sprašuje o njem. Se čudi. Tesnoba, soočenje z razpoko, z nesklenjenostjo našega sveta, čudenje ob vsem okoli in v nas, je neusahljiv vir ustvarjalnosti. Piaget recimo s tem v zvezi meni, da bi moralo biti izhodišče vsega raziskovanja človeškega mišljenja posameznik, ki poskuša doumeti svet okoli sebe (Gardner 1995: 54).

Cazeneuve pravi, da »človeka najbolj loči od živali to, da je prvi obdarjen z zavestjo. Medtem, kot ravnanje živali v veliki meri določa instinkt, se pravi skupna pravila vrste, pa si mora človek, narobe, večinoma sam delati svoja pravila (Cazeneuve 1986: 28). Človek, obdarjen z zavestjo, se zaveda lastne vrženosti v neznan in nerazumljiv svet. Njegova

individualna zavest, ki je torej možnost svobode, možnost, da si sam dela svoja pravila, po katerih bo živel, je hkrati tudi izvor tesnobe. Tesnobe ob zavedanju lastne vrženosti v neznan in nerazumljiv svet. Človek se je z omenjeno tesnobo, s poskusom zapiranja razpoke skozi svojo zgodovino doslej ubadal na tri načine, na treh ravneh. Ali drugače rečeno, naše poskuse doumevanja sveta in sebe lahko opišemo kot: čustvene, razumske in duhovne. Kot umetnost, kot znanost, kot religije. Če bi se oprli na Descartesa, bi lahko v njegovi distinkciji med objektivnim in subjektivnim, med racionalnim in emocionalnim, iskali podlago za zahodnjaško delitev človekove ustvarjalnosti na umetnost in znanost. V osnovi umetnosti bi lahko – s tega zornega kota – iskali čustva, emocionalno raven, v osnovi znanosti pa razum, racionalno raven. Duhovna, magična, transcendentalna raven pa je izhodišče verovanj ali religij.

Tovrstni, na Descartesa oprti dualizem se v zadnjem času očitno razkraja iz vsaj treh med seboj deloma tudi povezanih razlogov. Po eni strani prihajajo drugačni pogledi iz fenomenološkega polja. Husserl in Heidegger sta namreč, vsak na svoj način, umestila tako znanost kot umetnost v t.i. »naivni realizem vsakdanjega življenja«, kot se je izrazil Husserl, ali v okvir »življenjskega sveta«, kot je to opredelil Heidegger (Hribar 1993: 62, 211). Drugi razlog prihaja, vsaj na videz, iz povsem drugega okvirja. Iz ameriškega pragmatizma, predvsem iz okvirja t.i. »simboličnega interakcionizma« G. H. Meada. Cooley s tem v zvezi govori o družbenem izvoru čustev ali vsaj načina čustvovanja (Šadl 1992). Tretji pa je podjetje Howarda Gardnerja. Kot odgovor na enovito pojmovanje inteligence in hkrati kot preseganje dualizma emocionalno-racionalno, je ponudil koncept večih inteligenc (Gardner 1995, Boden 1994, Poštrak 1995 in 1996). Zanimivo pri Gardnerju, ki je najprej razbijal do takrat ustaljeno predpostavko o enoviti inteligenci in jo nadomestil s teorijo o več inteligencah, je, da je njegovo delo še vedno v teku. Začel je s sedmimi inteligencami, ki jim je zatem nameraval dodati še kakšno, recimo »nekakšno obliko 'duhovne inteligence'« (Gardner 1995: 20), mogoče pred tem še nekakšno »naturalistično inteligenco«, kot nam je v osebнем razgovoru omenil en od njegovih sodelavcev. Pravzaprav Gardner sam zaključuje, da »še ni dokončno znano natančno število inteligenc« (ibid: 44). To zgolj kaže, da je tudi Gardnerjeva teorija dobesedno to, kar teorija vedno je: človeško delo. Vidik človekove ustvarjalnosti. Domislica človeka. Čeprav zelo strukturirana, znanstvenim pravilom podvržena domislica, torej teorija. V tem primeru poskus razlage tistega, kar potrebujemo, da bi bili ustvarjalni. Potem, ko je Gardner 1983. leta prvič ponudil svojo zamisel, je v naslednjih desetletjih s podrobnejšo analizo, torej s podrobnejšim razmislekom o lastni teoriji, lahko vse bolj ugotavljal, da tudi njegova konstrukcija ne ustreza v celoti večplastni stvarnosti. Posebej

za namene pričujočega prispevka je zanimiva naslednja Gardnerjeva opazka: »Opozoriti moram tudi, da se je moje pojmovanje 'medosebne inteligence' v zadnjih desetih letih nekoliko spremenilo. V Razsežnostih uma sem poudarjal, v kako veliki meri medosebna inteligenca izvira iz 'občutkovnega življenja' posameznika in je organizirana okoli njega. Če bi se danes lotil predelave delov desetega poglavja, ki govorijo o tem, bi namesto tega poudaril, kako pomembno je, da ima posameznik primeren vzor in da ga je sposoben učinkovito uporabljati pri sprejemanju odločitev o svojem življenju« (ibid: 20-21). Ne bomo zajedljivi in Gardnerja ne bomo vprašali, kaj je zanj 'primeren vzor', temveč se bomo bolj osredotočili na zamisel: zares, če ima otrok ali mladostnik ustrezen vzor, lahko preko njega osvoji učinkovite načine ravnanja. Ta 'ustrezen vzor' smo lahko tudi mi, svetovalni delavci, ki z uporabo ustvarjalnih pristopov otroku in mladostniku razpiramo prostor, v katerem se lahko – po zgledu – uči ustreznih socialnih veščin, učinkovitih strategij (pre)živetja. Ustvarja ustrezne oblike ravnanj.

Gardnerjevo zamisel o večih inteligencah lahko torej vzamemo kot sicer dobrodošel korak naprej v pojmovanju tistega, čemur rečemo inteligenca in ustvarjalnost, vsekakor pa ne kot dokončen odgovor na zastavljeno vprašanje. Tudi zanj bo veljala lastna opredelitev: »ustvarjalni posameznik je nekdo, ki redno rešuje težave ali narekuje značilnosti izdelkov na nekem področju in čigar delo razgledani člani danega polja obenem priznavajo kot novo in sprejemljivo« (ibid). Razgledani člani danega polja pa lahko inovacijo tudi zavrnejo, je ne razumejo ali jo ocenijo kot neinovativno. Še več: »Seveda pa se kdaj kasneje polje lahko odloči, da bo spremenilo svoje prejšnje sodbe« (ibid). Toliko o dokončnosti znanstvenega spoznanja...

Zaključek

Spomnimo se v uvodu navedenega izhodišča, naše predpostavke, da smo ljudje izvorno potencialno ustvarjalna bitja. Ob tem smo se osredotočili na vsakdanjo ustvarjalnost, na ustvarjalnost, ki jo potrebujemo v vsakdanjem življenju. Na tisto, čemur včasih rečemo umetnost življenja. Z našega zornega kota, z zornega kota socialne/ga delavke/ca, z zornega kota svetovalne/ga delavke/ca, z zornega kota učitelja/ice bi lahko rekli, da je oseba, otrok, mladostnik, v težavah, v stiski takrat, ko izgubi stik z lastno ustvarjalnostjo. Ko se ne more več ustvarjalno soočiti z vsakdanjimi težavami, izzivi, pritiski itd. Ko nima več nadzora nad lastnim življenjem. Z zornega kota t.i. socialno kulturnega dela, torej z zornega kota socialnega ali svetovalnega dela, pri katerem uporabljamo ustvarjalne pristope, je torej naša

naloga, da osebi, otroku, mladostniku spet omogočimo stik z lastnimi ustvarjalnimi potenciali. Izhajamo torej iz potreb, želja, pričakovanj uporabnikov samih. Jim pomagamo, da si bodo sami pomagali. Jim pomagamo, da spet postanejo ustvarjalni, da spet obvladujejo lastno življenje, da se spet znajdejo v večplastnem svetu. Nismo mi tisti razsodniki, ki bi določali, kaj je ustvarjalno, temveč to ugotavljamo skupaj z uporabniki, z otroki in mladostniki, s katerimi delamo.

Hkrati bomo ustvarjalne pristope v svetovalnem delu uporabljali kot obliko komunikacije. Še posebej v primerih, ko druge oblike komunikacije iz kakršnihkoli razlogov ne pridejo v poštev.

Ustvarjalnost lahko vzpodbujamo na razne načine, z raznimi metodami in tehnikami. Na razne načine lahko tudi omogočamo otroku ali mladostniku, da vzpostavi stik z lastnimi resursi ustvarjalnosti. Že v uvodu smo omenili, da imamo na razpolago vrsto priročnikov z že predlaganimi igrami, delavnicami in drugimi oblikami dela, ki jih lahko uporabimo v te namene. Omenimo naj le še, da so posamezne konkretne predlagane igre, delavnice in ostale oblike dela pravzaprav zgolj forme, ki jih moramo šele izpolniti z vsebino. Vsebina pa so naši nameni, cilji, seveda oprti na, argumentirani in pojasnjeni z danim teoretskim konceptom. Svetovalne delavke in delavci moramo torej ves čas tudi reflektirati svoj položaj, svojo vlogo svetovalnega delavca. Ves čas moramo vedeti, kaj želimo doseči z danimi ustvarjalnimi pristopi in tehnikami, ki jih pri tem uporabljamo. Četudi nam še vedno ni popolnoma jasno, kaj ustvarjalnost sploh je.

Literatura

Berger P.L., Luckmann T. (1989). Družbena konstrukcija realnosti. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Berne E. (1980). Koju igru igraš. Beograd: Nolit.

Boden M. A. et al (1994). Dimensions of Creativity. London: A Bradford Book.

Carrithers M. (1992). Why Humans Have Cultures. Oxford: Oxford University Press.

Cazeneuve J. (1986). Sociologija obreda. Ljubljana: Studia Humanitatis.

Gardner H. (1995). Razsežnosti uma. Ljubljana: Tangram, zbirka Naravno učenje.

Heidegger M. (1989). Znanost in osmislitev. Nova revija, št. 83/84, str. 396 – 405.

Hribar T. (1993). Fenomenologija I. Ljubljana: Slovenska matica.

Hribar T. (1995). Fenomenologija II. Ljubljana: Slovenska matica.

- Husserl E. (1991). Kriza evropskih nauka i transcendentalna fenomenologija. Gornji Milanovac: Dečje novine.
- Jeitner B. ur. (1984). Otrokovne ustvarjalne igre. Ljubljana: Univerzum.
- Južnič S. (1987). Antropologija. Ljubljana: DZS.
- Kroflič R. (1999). Med poslušnostjo in odgovornostjo, Procesno – razvojni model moralne vzgoje. Ljubljana: Založba Vija.
- Makarovič J. (1986). Sla po neskončnosti. Maribor: Založba Obzorja.
- Maksimović Z. (1996). Priročnik za strokovne vodje v projektu Mladinske delavnice. Ljubljana: Društvo za preventivno delo.
- Mead G.H. (1934). Mind, Self and Society. Chicago: Chicago University Press.
- Milošević Arnold V., Poštrak M. (2003). Uvod v socialno delo. Ljubljana: Študentska založba, edicija Scripta.
- Pečjak V. (1987). Misliti, delati, živeti ustvarjalno. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Poštrak M. (1994). V znamenju trojstev. Socialno delo, letnik 33, št. 4, str. 325 – 342.
- Poštrak M. (1995). Razsežnosti ustvarjalnosti. Socialno delo, letnik 34, št. 1, str. 37 – 44.
- Poštrak M. (1996). Socialno kulturno delo. Socialno delo, letnik 35, št. 5, str. 407 – 416.
- Poštrak M. (1997). Antropološka oseba v fenomenološkem kontekstu. Ljubljana: FDV, doktorska disertacija.
- Poštrak M. (2001). Antropološki zorni kot. Socialno delo, letnik 40, št. 2-4, str. 207 – 229.
- Poštrak M. (2006). Nasilje kot sporočilo. Šolsko svetovalno delo, letnik XI, št. 3 – 4, str. 3 – 8.
- Salecl R. (1991). Disciplina kot pogoj svobode. Ljubljana: Krt.
- Schutz A. (1990). Collected Papers 1,2,3. London: Kluwer Academic Publishers.
- Šadl Z. (1992). Simbolični interakcionizem. Ljubljana: FDV, magistrska naloga.
- Šelih A. ur. (2000), Prestopniško in odklonsko vedenje mladih – vzroki, pojavi, odzivanje. Ljubljana: Bonex.
- Šugman Bohinc L. (1994). Socialno kulturno delo. Socialno delo, letnik 33, št. 4, str.317 - 324.
- Tomc G (1992). Osebna konstrukcija realnosti. Družboslovne razprave, št. 13, str. 62 – 78.
- Tomc G. (1994). Profano. Ljubljana: Krt.
- Ule M. et al. (2000), Socialna ranljivost mladih. Šentilj: Aristej, zbirka Juventa.
- Virk-Rode J., Belak-Ožbolt J. (1991). Razred kot socialna skupina in socialne igre. Ljubljana: Zavod za šolstvo.
- Virk-Rode J., Belak-Ožbolt J. (1998). Socialne igre v osnovni šoli. Ljubljana: ZRSS.

Vopel K.W. (1991). Interakcijske igre za otroke. Piran: Center za socialno delo, interno gradivo.