

Spodbujanje narativnosti v vzgoji in izobraževanju

Petra Štirn Janota

Zavod Petida

petra.stirn@gmail.com

Darja Štirn

Zavod Petida

darja.stin@gmail.com

V prispevku predstavljamo pomen spodbujanja narativne vednosti, ki vključuje zmožnost oblikovanja zgodb in pripovedovanja, kritično vstopanje v družbeno realnost ter krepitev aktivnega poslušanja in učenja od drugega. Naracija je opredeljena kot prvoosebna izkušnja, ki podpira načela poetskosti učenja in poučevanja. Kvalitativna analiza zbranih primerov projektnih aktivnosti, ki so potekale po VIZ s ciljem spodbujanja narativne vednosti preko umetnosti, kaže, da so otroci in mladostniki s povedanimi ali upodobljenimi zgodbami izražali večjo občutljivost pri opazovanju odnosov, družbenih in naravoslovnih pojavov in celostnejše razumevanje obravnavanih učnih vsebin ter da so lažje izražali svoja opazovanja sveta in odnosov. Analiza zbranih sprotnih in končnih evalvacij ter refleksij vzgojiteljev/učiteljev in umetnikov pa je pokazala, da jim tovrsten način dela in dokumentiranja omogoča bolj poglobljen pogled v procese učenje in delovanja, subtilnejše zaznavanje otrokovih/mladostnikovih potreb in interesov ter več možnosti za samospraševanje in prespraševanje z drugimi – o svoji vlogi v pedagoškem procesu, o izzivih in priložnostih, ki jih ponujajo otrokom/mladostnikom, o osmišljanju obravnavanih vsebin in o iskanju različnih didaktičnih oblik za delo z otroki ter mladostniki.

Ključne besede: zgodba, narativna vednost, prvoosebna izkušnja, poetskost učenja, umetnost, dokumentacija, refleksija, projekt SKUM

Uvod

Zgodba o sovi, zgodba o meni, tebi ...

Sova kroži nad mojim krajem. Med letom se utruji in seda na drevesa, električne drogeve, strehe hiš. Vsak dan opravi isto pot. Iz svojega gnezda v gozdu najprej zaokroži nad vasjo, tam sede na najvišje drevo in opazuje, kaj vidi ... Opazi, da je mesto prazno, da so ulice mirne, opazi, da je sama, celo osamljena, opazi, da pogreša druge, da jo je strah – samo ždeti in leteti v prazno in da jo je strah, kako bo ...

Tako je dijakinja tretjega letnika posredno, preko zgodbe o sovi, izrazila svoje doživljanje pandemije.¹ Zgodba, kot oblika narativne vednosti, se je za dijakinjo izkazala pomembna za upodobitev eksistencialne izkušnje, ki je s tem, ko je bila povedana, omogočila sprostitve, olajšanje strahu, skrbi, ki jo je doživljala. Izkazala pa se je pomembna tudi za poslušalce, ki so se vživeli v doživljanje dijakinje, se občutljivo odzvali in preišljevali ter predelovali tudi svoje izkušnje. Delili so si zgodbe o koronskem svetu, ki ga preletava sova, svoj pogled in misli, doživljanja o svetu.

V prispevku bomo z opisi posameznih primerov projektnih aktivnosti, ki jih spremljajo tudi ugotovitve sprotnih evalvacij, prikazali, kako smo narativno vednost v projektu Razvijanje sporazumevalnih zmožnosti s kulturno umetnostno vzgojo (SKUM) izpostavili kot pomembno z vidika otroka in mladostnika ter učitelja. Izpostavili bomo pomen zgodbe kot tiste, ki otroka in mladostnika vabi, da svoja opazovanja sveta in odnosov v svetu izrazita skozi zgodbo, kar se je izkazalo še posebej pomembno v času zaprtja šol ter kot pripomoček pri razumevanju učnih vsebin. Osredotočili se bomo na pomen zgodbe za učitelja, ki mu z zbirom zgodb učenje postaja (bolj) vidno ter omogoča bolj poglobljeno refleksijo o učnem procesu.

Zgodba kot prvoosebna izkušnja, narativna vednost in poetskost učenja

Kearney (2016) svojo knjigo *O zgodbah* prične z razmišljanjem, da je pripovedovanje zgodb za človeški rod nekaj temeljnega in da so si ljudje že od nekdaj pripovedovali zgodbe, da bi preko njih sebe pojasnili sebi in drugim. Kot zapiše, je »zgodba tista, ki nam daje svet, ki si ga lahko delimo« (str. 15). Zgodba je način, kako dogodek spremenimo v izkušnjo na način, da mu dodamo pomen in ga celovito predstavimo bralcu/poslušalcu (Webster in Mertova 2007 v Kroflič 2021). Pripovedovanje zgodb omogoča vznik narativne vednosti, ta pa vključuje zmožnost oblikovanja in pripovedovanja, preko katerih mislimo in ubesedujemo naše življenje s spomini na preteklost, pogledom na sedanjost in vizijo prihodnosti, predelujemo tesnobne, lahko tudi travmatične izkušnje, razvijamo spodobnost kontekstualno občutljivega praktičnega presojanja (gr. *phronesis*). Narativna vednost podpira občutljivo vživetje v perspektivo drugih udeležencev neke situacije, omogoča kritično vstopanje v družbeno realnost ter krepi aktivno poslušanje in učenje od drugega (več glej v Kroflič 2017 in Štirn Janota 2015).

¹ Navedeni odlomek je iz zgodbe dijakinje Vite Kulčar na podlagi vsebine Pripovedovanje zgodb, ki je v okviru projekta SKUM v času prvega zaprtja šol (marca 2020, v času pandemije) potekala na Gimnaziji Franca Miklošiča Ljutomer.

Kadar govorimo o narativnem razmišljanju, zajetem v zgodbe in pripovedovanje, lahko govorimo o razmišljanju o pojavih na način prvoosebne izkušnje, saj se zgodbe vedno pletejo okoli stvari, ki so za nas pomembne, ki osmišljajo naše življenje. Kot zapiše Bruner (1987), pripoved uspeva ob mošnjah običajnega, nepričakovanega, ob konfliktih, odstopanjih, presenečenjih, nenavadnem. Zgodbe se iz univerzalnega povzpnejo do posameznega in induktivno proučujejo pojave, odpirajo nove perspektive (Bruner 1987 v Steen 2005, 92):

Zgodbe črpajo svojo moč iz kršitve običajnega, legitimnega, kar posledično ustvarja strah, radovednost in vznemirjenje, ki ga vsi čutimo, ko poslušamo dobro novo zgodbo. Na ta način zgodbe ne nagovarjajo le miselnega procesa možganov, ampak so utemeljene v občutkih poslušalca. Tako nagovarjajo tako razum kot srce.

Tako pojmovana narativna vednost in pomen zgodbe sta blizu poetiki ter estetiki učenja, ki v ospredje postavlja pozornost do stvari, željo po smislu, ki podpira in neguje učenje na način, da se izogiba enostavno opredeljenim kategorijam in ne temelji samo na informacijah (Vecchi 2010). Kot v še vedno aktualnem intervjuju v *Sobotni prilogi* časopisa *Delo* izpostavi Medveš (Kuralt 2021), je prikazovanje stvarnosti skozi načelo *poiesis*, ki omogoča prvoosebno izkušnjo in otroka spodbuja k iskanju pomenov ter smisla, tisto temeljno pedagoško dejanje, ki v naših šolah zaradi pretiranega poudarjanja načela *techné* umanjka (več glej v Kuralt 2021 in Štirn Janota, Kroflič in Štirn Koren 2022). Podobno ugotavlja tudi Veja Vecchi (2010, 9–11), ko v svoji knjigi o pomenu umetnosti in kreativnosti zapiše:

Šole običajno ne razmišljajo o estetski dimenziji učenja. Zdi se jim nepotrebna, mogoče prijetna, nikakor pa ne nujna ali nepogrešljiva. Tradicionalno učenje večinoma temelji na rigidnih paradigmah, ki se ne spreminjajo, brez možnosti dvoma in negotovosti [...]. V poetiki se kreativnost in strogost združita. Kreativno mišljenje se razvije, ko z zavedanjem iščemo, kako naj se zapleti združijo, da bo nastala dobra pesem [...]. Estetska dimenzija pa se napaja z empatijo, z intenzivnim odnosom do stvarnosti in ne postavlja stvari v rigidne kategorije.

Živimo v času, ko ugotovitve iz spremljav pedagoške prakse v svetu kažejo pretirano osredotočenost na kalkulatивно mišljenje (Moss 2006), upad kreativnosti (Robinson 2006 in Leibau 2013), pretiran konformizem v šoli (Wringe 2006) in odtujenost drug od drugega (Kroflič 2005). Pri nas se poleg tega kažejo še slabši rezultati, povezani z odnosnim vidikom učenja, ki zajema upad

motivacije in uživanja v učenju (PISA 2018 in 2020), ter s slabšimi zmožnostmi za pozorno opazovanje, ki je pomemben korak v procesu raziskovanja, na kar so opozorili avtorji analize projekta NA-MA POTI 2022. Narativni obrat k proučevanju stvarnosti (glej Štirn Janota, Kroflič in Štirn Koren 2022), v katerem je pripovedovanje osrednja dejavnost, dogodek, ki spodbuja raznolike poglede na svet in odpira prostor raznolikim interpretacijam, je torej nujen.

Zgodba oziroma mitos je oblika predstavljene realnosti, človeških dejanj, s pomočjo katere dobimo vpogled v resnico upodobljene življenjske zgodbe in pomenov, ki jih s svojimi dejanji ustvarjajo njeni akterji, »pripovedovati (narrare) (pa) pomeni hkrati vedeti na specifičen način (gnarus)« (Bruner 2002, 27), na način, ki je kontekstualno občutljiv, ki podpira koncept ontološkega angažmaja otrok in mladostnikov ter spodbuja kritično premišljevanje o sebi, drugem in svetu ter omogoča ustvarjalno upodobitev idej in doživljanj.

(Do)živete zgodbe v projektu SKUM

Projekt Razvijanje sporazumevalnih zmožnosti s kulturno-umetnostno vzgojo (v nadaljevanju SKUM) je izhajal iz pojmovanja umetniške izkušnje kot specifične oblike izkustvenega učenja, ki je nekje na sredi med izkušnjo v konkretnem okolju in abstraktnim opisom obravnavanega pojava. Na ta način umetniška izkušnja omogoča nekatere nove kvalitete spoznavnih in doživljajskih procesov, ki jih danes opisujemo s koncepti vrhunske izkušnje (angl. *peak experience*), zanosa (angl. *flow*) in utelešene vednosti (angl. *embodied knowledge*) (Kroflič 2018). Kot nadaljuje Kroflič (2018, str. 41): »[P]režetost spoznavnih in doživljajskih procesov z opisanimi kvaliteta mi pa lahko obstoječe didaktične zasnove vzgajanja in poučevanja obogati s pristopi, ki obetajo močnejši osebni angažma otrok/učencev/dijakov, razvoj novih oblik in metod aktivnega učenja in spreminjanje tradicionalne vzgoje učitelja in učenca/dijaka v pedagoških situacijah.« Tako razumljena umetniška izkušnja ima pedagoški potencial, saj otrokom in mladostnikom omogoča ustvarjalno eksperimentiranje z učnimi vsebinami, spodbuja jih k razmišljanju in izražanju, »kako so v svetu, s svetom in ne le samo s samim seboj« (Biesta 2017). Preko umetnosti otroci in mladostniki postanejo radovedni, občutljivi ter doživljanja povežejo s svojimi realnimi ali tudi imaginarnimi (kot da) zgodbami in subjektivno doživljo izbrano vsebino.

Ob tem, da smo v SKUM skozi različne umetniške jezike iskali prostore in razvijali načine za spodbujanje doživljanja ter pridobivanja znanja skozi neposreden stik z umetniškimi deli in za spodbujanje izražanja skozi lastno ustvarjalnost, je bila posebna pozornost namenjena zgodbam – pripovedovanju s fotografijo, besedo, tudi likovnimi in plesnimi izrazi – in poslušanju v

razredu, v javnem prostoru na trgu, v parku, ob obisku razstave ali intimno, v paru med umetnikom in ustvarjalcem ali med otrokoma/mladostnikoma.

Narativna vednost, ki išče globlje pomene obravnavanih dogodkov, mnogo lažje poveže izobraževalno in vzgojno dimenzijo pedagoških procesov kot informativni jezikovni ter številčni opisi stvarnosti, ki prevladujejo v šolskih kurikulumih (Kroflič 2017).

Skozi projekt SKUM smo kvalitativno, na podlagi zapisov vzgojiteljev/učiteljev in umetnikov, foto- in videodokumentacije ter z opazovalnimi zapiski, ki so nastali ob neposrednem opazovanju izvedb posameznih aktivnosti ter ob evalvacijskih pogovorih, posebej spremljali uresničevanje ciljev, ki se našajajo na zgoraj omenjen potencial umetniške izkušnje in spodbujanje narativne vednosti uresničujejo v pedagoškem procesu.

Pomen narativne vednosti, ki se izraža skozi zgodbe, smo mislili tako z vidika vloge otroka in mladostnika kot z vidika vloge učitelja. Pri dijaku smo pozornost namenili pomenu zgodbe za opazovanje sveta in izražanju o svetu, skozi naracijo smo nagovarjali vprašanja o smislu bivanja in identitete ter spodbujali razmišljanje in aktivacijo etične ter politične drže bivanja v svetu. Zgodba je bila pomembno sredstvo za učenje in izkazovanje razumevanja učnih vsebin, kjer sta se posebej izrazila njena motivacijska vloga in epistemološki pomen, še posebej pomembna pa je bila vloga zgodb v času pandemije, ko so se otroci in mladostniki soočali z intenzivnimi, pogosto tudi s travmatskimi osebnimi in družbenimi doživetji časa ter omejenega prostora.

V nadaljevanju predstavljamo narativno analizo primerov, ki so nastali v šolah. Analizirali smo jih z vidika pomembnosti za otroke/mladostnike in učitelje. Primeri pri otrocih in mladostnikih potrjujejo pomen naracije kot prvoosebne izkušnje tako za opazovanje ter razumevanje sveta, upodobitev sebe v svetu kot tudi za poglobljanje razumevanja vzgojno-izobraževalne tematike in premagovanje učnih ovir. Analiza dokumentacije je pokazala, da učitelje sodelovanje z umetniki in KU ter sistematično dokumentiranje pedagoškega procesa spodbujata k uresničevanju vloge »razmišljujočih praktikov« (MacNaughton 2009), ki iščejo načine uresničevanja poetskosti poučevanja in s tem bogatijo informativno jezikovne ter številčne opise stvarnosti, ki prevladujejo v šolskih kurikulumih.

Opazovanje sveta in izražanje skozi fotografijo pri otrocih in mladostnikih

Kot pravi Barthes (1977), lahko tudi fotografijo razumemo kot enega izmed medijev za posredovanje zgodb. Fotografija nas vabi k opazovanju sveta, sproža vprašanja in prav tako pripoveduje zgodbo. Pripovedovanje zgodb

je namreč navzoče »v vseh časih, prostorih, družbah; začne se z zgodovino človeštva in nikjer ne obstajajo oziroma niso obstajali ljudje, ki ne bi pripovedovali zgodb. Naracija je internacionalna, transhistorična, transkulturna: je preprosto tu, kakor življenje samo« (str. 79).

V projektu SKUM smo se narativnih dejavnosti lotevali na različne načine, največkrat pa je bila ravno fotografija sredstvo za pripovedovanje vidnega, občutenega, spoznanega.

Motivacijski in epistemološki pomen zgodbe

Motivacijski in epistemološki pomen zgodbe v vzgoji in izobraževanju črpamo iz uvida v intenzivno doživljajsko strukturo umetniškega dogodka kot komunikacije med umetnikom, umetnino in gledalcem/poslušalcem. [Kroflič 2017, 11]

Resnično umetniško izkušnjo lahko učencem pričara zgolj umetnik in ne učitelj, ki razlaga o pomenu umetnosti (Kroflič 2017). Vse projekte, ki so jih šole izvajale v okviru vsebin kulturno-umetnostne vzgoje, smo začeli s prvim korakom, ki je pomenil občutljivost posameznika na določeno temo, kar najlažje dosežemo z umetniškim dogodkom ali živim stikom z ustvarjalcem. Namen tega koraka je bil ravno spodbujanje osebnega doživetja – vživetja v vsebino (glej Štirn 2010 in Štirn idr. 2014) in posledično vstop v zgodbo, ki jo je pripovedoval umetnik ali umetnina.

Zgodbe, v katere so v prvem koraku vstopali mladostniki, so v nadaljevanju sprožale kreativne odzive, ki so jih dijaki sporočali v fotozgodbah ali drugih umetniških jezikih (mural,² pripoved, fanzin, ples). Komunikacija prvega koraka se je običajno zgodila v mediju, ki so se ga v nadaljevanju poslužili tudi dijaki. Tako je npr. fotograf skozi svoje fotozgodbe dijake vpeljal v možnost sporočanja o vsebini s fotografijo ter jim razložil načela snovanja fotozgodbe. Da je dogodek imel učinek, kaže refleksija učitelja:³

Prvo srečanje z umetnikom je pri dijakih doseglo namen in bilo prava motivacija za nadaljnje ustvarjanje. Gre za zelo pomemben korak, saj učitelj sam ne more vzbuditi takega zanimanja in motivacije, kot če jo dijaki dobijo iz prve roke. Zanimivo predstavljene foto zgodbe so se

² Z izrazom mural v sodobni grafični umetnosti poimenujemo stensko poslikavo. Gre za podobe v obliki fresk, grafitov, mozaikov, ki so naslikani ali naneseni neposredno na steno, strop ali drugo trajno podlago.

³ Fotozgodbe Spomini (<https://gfm-media.si/?lang=&option=gallery&gid=&gid=19&page>) in Zgodbe mojega kraja (<https://gfm-media.si/?lang=&option=gallery&gid=&gid=21&page>).

močno odražale v naslednjem koraku, ko so dijaki sami načrtovali svoje zgodbe.⁴

V drugem primeru, kjer smo želeli spodbuditi aktivno in odgovorno držo dijakov in dijakinj,⁵ njihovo željo po eksistiranju v svetu kot subjekti, so dijaki v temo vstopili preko dveh zgodb, ki sta jih potopili v umetniški dogodek in aktivirali »jezikovne/spoznavne in doživljajske poti za dožemanje svojega položaja v svetu, testiranje idej in komunikacijo z okolico« (Gardner 1995; Malaguzzi 1998; Bruner 2002 v Kroflič 2017, 18).

Dijaki so si na temo upora in okoljskega aktivizma ogledali dokumentarni film o okoljski aktivistki Greti Thunberg, v nadaljevanju pa jim je kustosinja pedagoginja iz galerije preko posnetkov pokazala primere umetniških del, ki naslavljajo družbeno aktualno temo upora v vizualni umetnosti in jih je vpleta v širši kontekst zgodbe (Koroška galerija likovnih umetnosti b. l.a). Predstavila jim je tudi dela, ki kažejo na pereča vprašanja, ki si jih zastavlja umetnost na temo ekologije. V tematiko se je vključil tudi umetnik, akademski slikar, ki je ustvaril serijo slik Na jalovini, ki sporočajo njegovo zgodbo doživljanja krajine, kjer živi in jo je desetletja zastrupljala tovarna rudnika svinca in cinka, ter na »poseben način in v skladu s prebujeno ekološko družbenokritično ostrino opominjajo na katastrofe pretekle industrijske dobe in hkrati kritizirajo še vedno prisotno uničevanje koroške narave« (Koroška galerija likovnih umetnosti b. l.b).

Tudi v tem primeru refleksije dijakov kažejo, da jim je tak način dela bližji, sporočilnejši, saj so spoznali, da lahko preko umetnosti izrazijo svoje razmišljanje oziroma mnenje: »Umetnost me je nagovorila k razumevanju upora in k akciji, tako da sem pomislila, da se meni nekatere stvari tudi ne zdijo prav, in sem dobila motivacijo za preprečitev tega.«⁶

Oblikovanje smisla bivanja in identitete

Kroflič zapiše (2007, 18), da je oblikovanje smisla bivanja ter identitete eden osrednjih ciljev vzgoje in izobraževanja, ki ju prav tako uspešno lahko zasledujemo z rabo zgodbe.

Prav zgodbe so tiste, ki nam pomagajo, da pretekle dogodke udomačimo in jih uvidimo v podobi aktualnega časa, ki ga živimo, jih povežemo z na-

⁴ Refleksija učitelja Ludvika Rogana na podlagi vsebine Fotozgodbe Spomini, ki je v okviru projekta SKUM potekala na Gimnaziji Franca Miklošiča Ljutomer.

⁵ Glej <https://www.gfml.si/index.php/o-soli/novice/2170-glas-mladih-upor>.

⁶ Refleksija dijakinje Lane Šonaja na podlagi vsebine Upor, ki je v projekta SKUM potekala na Gimnaziji Franca Miklošiča Ljutomer.

šim življenjem in na tak način ustvarjamo za nas nove pomene v doživljanju, dojemanju in delovanju. Bruner, zapiše, da brez narativnega mišljenja ni mogoče razmišljati o smislu življenja, to razmišljanje pa je hkrati konstitutivno za izgradnjo našega sebstva (2002 v Kroflič 2007), saj je »človeško bivanje blago, sešito iz zgodb« (Kearney 2004, 135).

Mladi so se spraševali o smislu bivanja v določenem kraju in v povezavi s svojo identiteto. Kraj, kjer je njihova šola in vanj vstopajo tudi skozi druge aktivnosti, so želeli predstaviti drugim mladim in tujcem.⁷ Vsebine so se lotili preko raziskovanja starih fotografij, ki govorijo zgodbo mesta nekoč. Dijaki so v okviru predmeta Kultura in civilizacija, katerega cilj je predstavitev domačega kraja v angleščini skozi geografske značilnosti, zgodovino, kulinariko, mite in legende ter etnološke posebnosti, skozi fotografijo vstopali v osebni odnos z mestom. Odločili so se upodobiti svoj kraj, da bi se dokopali do odgovora na vprašanje, KDO je Slovenj Gradec (Kroflič 2019, 6):

Osebnostno zastavljeno vprašanje (Kdo?) seveda terja osebni odgovor. Kako zaznavam spremembe v življenju mesta nekoč in danes? Katere predele mesta doživljam kot svoje? Koga srečujem v mestu? Čeprav fotografija upodablja zamrznjeni trenutek, dobra fotografija vedno pripoveduje tudi zgodbo. Sestavljanje zgodb in iskanje svojega mesta v njih pa ustvarja tisto narativno vednost, ki osmišlja bivanje. To je sestavljeno iz časovne (včeraj–danes–jutri), prostorske (Kje bivam?) in medosebne dimenzije (S kom bivam?). Bolj poglobljeno, kot se ukvarjamo s temi vprašanji, bolje spoznavamo sebe. Ikonične fotografije določenega prostora v zgodovinskem trenutku ustvarjajo vtis objektivne podobe kraja, ki pa ni nujno taka, kot je blizu našim zaznavam in doživljanju. Edini način, da se upremo tem vsiljenim podobam, je ta, da pozorno proučimo čim širši nabor zgodovinskih upodobitev ter da ustvarimo svoje podobe.

Refleksija umetnika podpre teoretična razmišljanja:

Mladim smo poskušali odkrivati umetnost kot način vstopanja v njihov notranji svet, kot način razumevanja njihovega odnosa do sveta, ki jih obdaja, in kot način iskanja tistega, kar si vsi vsaj nezavedno želimo spoznati – smisla ... Mladi so sami začeli razmišljati o tem, kako bi s pomočjo fotografije in drugih medijev lahko izrazili stvari, ki so njim

⁷ Fotografije in fotozgodbe so dostopne na povezavi <https://www.gim.sc-sg.si/kdo-si-slovenj-gradec-vodja-projekta-prof-alenka-kac-herkovic/>.

pomembne. Razmišljali so o lastni identiteti, odraščanju, povezanosti z rojstnim krajem, lokalnimi zgodovinskimi dogodki in o tem, kako se preteklost prepleta in vpliva na sedanost in prihodnost.⁸

Upokojeni učitelj šole, kjer se je vsebina dogajala in ki si je ogledal razstavo, doda:

Ves projekt temelji na tem, kamor se mora znova obrniti izobraževanje – napajati se mora iz preverjenih dejstev, zgostiti pa v aktualizacijo naučenega: ni ga šolskega/učnega predmeta, kjer tega ne bi bilo mogoče realizirati. In prav to se v pogonu Kdo je SG dogaja: iz faktografije v živico samo, iz preteklosti v sedanost, iz kolektivnega v zasebno. Ta interakcija je v tem mentorsko-dijaškem zastavku največ vredna. In če v raziskovanje in (po)ustvarjanje pripelješ še drugo institucijo (Petida itd.) ter visoko stroko (umetniško – fotografi mentorji), je žebljica pribita na glavico.⁹

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

Za oblikovanje odprte identitete sebstva je odločilna naša etična zavest kot pripravljenost na sprejemanje drugačnosti. [Kearney 1999 v Kroflič 2017, 21]

Ko se srečujemo in povezujemo z drugimi preko fikcije ali v konkretnih izkušnjah, trčimo na naša prepričanja, fiksacije, stališča in se preko tega srečamo s seboj. Zgodbe ne samo pripovedujejo, pač pa sprožajo tudi vprašanja (več v Peljhan 2015 v Kroflič 2015, 84) ter posledično refleksijo in iskanje smisla, ki ga omogoča imaginacija vživljanja v zgodbe drugih. »Razvijanje imaginativnih zmožnosti prek poslušanja in pripovedovanja zgodb pa ustvarja najmočnejše pedagoško ali terapevtsko orodje za razvoj zavedanja sebe in odgovoren odnos do drugega« (str. 87).

V zgodbo drugega so vstopili mladi zdravstvene šole, ki so v okviru predmeta anatomija in izbirnih vsebin spremljali terapijo s konji ter se na tak način srečali z drugačnostjo.¹⁰ V okviru medpredmetnega povezovanja predmetov

⁸ Refleksija umetnika Mateja Peljhana na podlagi vsebine Kdo je Slovenj Gradec, ki je v okviru projekta SKUM potekala na Gimnaziji Slovenj Gradec.

⁹ Refleksija upokojenega učitelja Andreja Makuca, ki si je ogledal razstavo Kdo je Slovenj Gradec, nastalo v okviru projekta SKUM na Gimnaziji Slovenj Gradec.

¹⁰ Fotozgodbe so dostopne na povezavi <https://www.szs.sc-sg.si/>.

anatomija, biologija in športna vzgoja v povezavi s slovenščino so dijaki skozi predavanja in delavnice spoznavali zakonitosti uspešnega doseganja terapevtskih ter pedagoških ciljev pri delu z različnimi ciljnimi skupinami otrok in mladostnikov. Osnovni cilj vsebine je bil razumevanje podpore živčnega sistema, mišic, možganov in čutil, vzgojni pa boljše razumevanje hendikepiranih.

V sodelovanju z zunanjo ustanovo, ki se ukvarja s terapijami s konji, so se dijaki srečali z intervencijami s pomočjo živali kot inovativnim učnim okoljem, ki daje priložnosti za razvoj socialnih, fizičnih in kognitivnih kompetenc. Preko doživljajske pedagogike v povezavi s fotografijo so raziskovali, kako intervencije s konji učinkujejo na njihovo lastno počutje, dinamiko v skupini, razmišljanje ter občutenje in izražanje čustev. V nadaljevanju so v fotografije poskušali ujeti trenutke, ki so jih najbolj nagovorili in se jih najbolj dotaknili. Preko fotozgodb so pokazali svoj pogled na drugačnost. V ospredju ustvarjanja njihovih zgodb je bila misel iz uvodnega predavanja, ki ga je za dijake pripravil dr. Kroflič, namreč da »moramo sodelovati skupaj in nikogar pustiti za seboj«, in ki je, kar je bilo razvidno iz refleksij, dijake tudi najbolj nagovorila. Ena od dijakinja je k svojim fotografijam zapisala:

Pri terapiji smo skozi sliko zajeli trenutke povezanosti in navezanosti na konja. Eden od teh trenutkov je bil povezanost dekleta s cerebralno paralizo in konjem. Med različnimi vajami, ki jih je izvajala leže na konju, je bilo razvidno njeno zaupanje vanj, sproščenost ter sodelovanje z njim. V fotografije sem ujela trenutke, kjer se kaže ta povezanost skozi nasmehe, dotike in sproščenosti ter pozitiven vpliv živali na človeka [...]. Tisti dan sem spoznala, da terapija z živalmi oz. konji ni le samo terapija, temveč je grajenje zaupanja in prijateljstva ter medsebojnih odnosov [...].¹¹

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

Zgodba ni pomembna le zaradi razvoja etične občutljivosti in krepite kritičnega mišljenja, temveč tudi zaradi krepite zmožnosti, da vstopamo v svet kot subjekti, torej kot akterji lastnega življenja. [Kroflič 2017, 24]

¹¹ Refleksija dijakinje Asje Kostonjevec na podlagi vsebine Terapija s Konji, ki je v okviru projekta SKUM potekala na Srednji zdravstveni šoli Slovenj Gradec.



Slika 1 Fotozgodbe Terapija s konji, Srednja zdravstvena šola Slovenj Gradec
(foto Filip Arl Ahej, Kemija Fatmić in Tinkara Salmić)

Po mnenju Bieste biti subjekt ni vprašanje identitete (kdo sem?), ampak vprašanje načina vstopanja v svet (kako bivam v svetu?). Subjekti se niti ne rodimo niti se subjektivitete ne naučimo, ampak subjekti postanemo, ko aktivno vstopimo v svet na etično in politično odgovoren način. Prav ta dimenzija vzgojno-izobraževalnih ciljev je po mnenju Bieste najbolj zamolčan del pedagoških procesov. Zato je za vzgojo in izobraževanje nujno, da »zagotovimo prostor, v katerem vznikne subjektiviteta kot možnost biti naslovljen kot zmožno dejavno bitje« (Biesta 2014 v Kroflič 2017, 24).

V enem od primerov projekta SKUM so dijakom prostor zagotovili tako, da so poleg obravnave rednih obveznih vsebin iz kurikula in učnih načrtov pozornost posvetili razmišljanju o smislu bivanja ter kritični refleksiji družbenega dogajanja in iskali načine, kako s pomočjo umetnosti mladostnike spodbuditi k občutljivemu opazovanju aktualnih dogodkov in jih podpreti, da skozi umetniške jezike svoja doživljanja tudi izrazijo. V vsebini, ki so jo poimenovali Glas mladih: upor, so se dotikali aktivnosti z vidika aktualnega časa, v katerem smo se znašli, z vidika potreb in interesov mladostnikov ter z vidika spodbujanja aktivnega državljanstva (socialna izključenost in ogroženost, digitalizacija, nasilje, resničnost informacij, okoljski aktivizem, podnebna pravičnost, energijska pismenost, boljša vključenost ranljivih družbenih skupin) (več v Štirn Janota, Kroflič in Štirn Koren 2022).

Dijaki so svoj aktivizem pokazali v različnih jezikih umetnosti (glasba, film, fotografija, pisana beseda, igra, vizualna podoba). Vsa sporočila govorijo

Slika 2

Mural, Nika Bedić, Sara Belec, Nena Horvat in Vita Lukašev, Gimnazija Franca Miklošiča Ljutomer (foto Ludvik Rogan)



njihovo zgodbo, zgodbo akterjev določenega pogleda. Ena takih zgodb je povezana z digitalizacijo življenja in izobraževanja. Mladi so se osredotočili na pretirano rabo (zlorabo) digitalne tehnologije in odvisnost od socialnih omrežij. V sporočilu, ki so ga dijakinje v obliki murala naslikale na steno šole, so zapisale:

Ugotavljamo, da brez digitalne tehnologije in socialnih omrežij ne moremo, čeprav se zavedamo tudi posledic in dodatnih težav, ki jih to nosi s seboj. Zato smo se odločile na to temo nagovoriti tudi vrstnike. Naslikale smo mural, ki ga sestavljajo: vilica, na katero so namesto špagetov naviti rdeči kabli. Ob njej je napis »pasta for free«. Ti kabli hkrati polnijo telefon, ki je naslikan spodaj. Iz telefona grozeče sega roka, ki nas želi potegniti vanj, ali bolje rečeno, ji je to že uspelo. Zgornji telefon zato že drži roka v roki na način, da spominja na infuzijo, ta infuzija, ali umetna hrana, pa je speljana v figuro spodaj in ji polni glavo z različnimi aplikacijami socialnih omrežij.¹²

¹² Zapis dijakinj Nike Bedić, Sare Belec, Nene Horvat in Vite Lukašev v okviru vsebine Upor, ki je v okviru projekta SKUM potekala na Gimnaziji Franca Miklošiča Ljutomer.

Če smo v zgoraj opisanem primeru prepoznali odziv vstopanja v svet oziroma zgodbo doživljanja določenega problema, skozi katero so mu dijaki dali pomen, pa se poseben značaj kaže tudi v pripovedovanju zgodb kot obliki pričevanj posameznikov ali skupin (Krofič 2017). *Boj za jezik* je fotozgodba dijaka, ki je nastala v okviru programa umetniške gimnazije – smer gledališče in film, pri katerem so se dijaki prvih letnikov v okviru predmeta film in fotografija seznanili s tehniko pripovedovanja zgodb preko fotografije. Zgodba aktualizira odnos do jezika. V njej je moč prepoznati emancipacijo in subjektifikacijo dijaka, ki je skozi zgodbo sporočil svoje videnje tematike.¹³

Po ustvarjenih zgodbah je v refleksiji umetnik zapisal:

Zavedajte se tudi, da so vaše zgodbe ne samo zaradi vsebine same, ampak tudi s pomočjo kvalitete dela, ki je plod angažiranosti in osebne vpletenosti, več kot samo neke serije, ki ste jih naredili za foto-delavnico [...]. Verjemite mi, da zgodbe, ki ste jih naredili, ljudem v njih veliko pomenijo. Ker te zgodbe ne bi mogel narediti nihče drug kot vi. In če jo ne bi vi, kdo bi jo? Kdo bi v sliki ljudem približal vaš boj za jezik (mimogrede, ta serija mora postati del neke stalne zbirke, ker menim, da je, glede na prejšnjo skromno dokumentacijo tega boja, širšega pomena)? [...] Vem, da dnevno vidite ogromno fotografij in je zato lahko misliti, da so »potrošni material«. Pa ni vedno tako. Razlika je v vrednosti, ki jo nosijo fotografije za nekoga ali pa v širšem okolju [...].¹⁴

Pomen spodbujanja narativnega mišljenja za poučevanje in razumevanje učnih vsebin

Številni mednarodni dokumenti s področja raziskovanja in udejanjanja kulturno-umetniških praks v izobraževalnem prostoru¹⁵ potrjujejo tezo, da je za razvoj človeške kulture in civilizacije narativna vednost, ki jo dosežemo z umetniškimi jeziki, enako pomembna kot naravoslovna in tehnološka. Narativna vednost, ki išče globlje pomene obravnavanih dogodkov, mnogo lažje poveže izobraževalno in vzgojno dimenzijo pedagoških procesov kot klasični jezikovni in številčni opisi stvarnosti, ki prevladujejo v šolskih kurikulumih. S tem lahko izrazito izboljšamo odnos otrok/mladostnikov do vzgojno-

¹³ Celotna zgodba je dostopna na povezavi https://gfm-media.si/?lang=&option=gallery&gid=19&album_id=656 &page.

¹⁴ Refleksija umetnika Luka Dakskoblerja na podlagi vsebine Fotozgodbe Spomini, ki je v okviru projekta SKUM potekala na Gimnaziji Franca Miklošiča Ljutomer.

¹⁵ McCarthy idr. (2004), Bamford (2006), UNESCO (2006), UNESCO (2010), Winner idr. (2013), Leibau (2013) itn.; več glej v e-prijavnici na spletni strani projekta SKUM: <https://www.skum.si/>.

izobraževalnih vsebin, poglobimo razumevanje učne snovi na vseh področjih šolske vednosti (naravoslovju, družboslovju in humanistiki), spodbudimo otroke/učence/mladostnike k ustvarjalnemu eksperimentiranju z učnimi vsebinami v območju umetniškega upodabljanja ter posledično zagotovimo boljše pogoje za podporo celovitemu osebnostnemu razvoju. Prav tako tudi Biesta (2013) zagovarja tezo, da je vrzel izobraževanja v pretiranem prizadevanju po gotovosti, predvidljivosti, kjer ni prostora za interpretacijo dogodka, dajanje pomena izkušnji, komunikacijo s poslušalcem, kar so lastnosti pripovedovanja zgodb. V ospredju današnje šole je v naprej predviden sistem standardov oziroma učnih izidov, katerih učinkovitost merimo z objektivnimi kazalniki (Biesta 2013). Pomembno pa bi bilo sprejeti tveganje,¹⁶ saj, kot pravi, »učenci niso objekti, ki jih moramo oblikovati in disciplinirati, ampak subjekti akcije in odgovornosti« (str. 1), subjekti, ki se razvijajo v procesu dialoga, kjer sta akterja pripovedovalec in poslušalec.

In takšno tveganje so sprejeli na več šolah v okviru projekta SKUM (glej Štirn Janota, Kroflič in Štirn Koren 2022). Predstavljamo primer, ki se je zgodil v okviru medpredmetnega povezovanja slovenščine in matematike v sodelovanju s filmskima animatorkama. Učenci so na podlagi osnovnih pojmov, ki so jih spoznavali pri matematiki o geometrijskih telesih, ustvarjali likovne pesmi in nato s pomočjo animacije razlagali lastnosti posameznih teles – prizme, valja, piramide, stožca ... Rezultat je bil animiran film, v katerem je zaobjeto vse znanje učencev.¹⁷ Učiteljica slovenščine je ob koncu sodelovanja zapisala:

Na začetku šolskega leta sva se z učiteljem matematike podala na pot iskanja inovativnega pristopa poučevanja in medpredmetnega sodelovanja dveh popolnoma različnih šolskih predmetov. V sodelovanju umetnic Društva Slon in pod okriljem projekta SKUM sva doživela nepozabno dogodivščino učenja in poučevanja. Učiteljeva avtonomija nima meja – upaj si in boš nagrajen. Ponosna sem na to, da sva si z učiteljem Markom upala in da so učenci bili deležni in obogateni z novimi izkušnjami, ki so jim lahko samo v ponos [...].¹⁸

¹⁶ Tveganje po Biesti (2013) pomeni sprejeti negotovost, ki je del procesa srečevanja med učiteljem in učencem, skupnega premišljevanja, ki prinaša presenečanja, ki daje pomen izkušnjam in različnim interpretacijam nekega dogodka.

¹⁷ Film je dostopen na spletni strani <https://www.youtube.com/watch?v=OO4odbzZ8no>.

¹⁸ Refleksija učiteljice Petre Šiljanec Koren na podlagi vsebine Geometrijska telesa v besedah in sliki, ki je v okviru projekta SKUM potekala na OŠ Stroča vas.

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

Eden od pedagoških pomenov, ki ga Kroflič pripisuje zgodbi, je možnost so- očenja z osebnimi in družbenimi travmami s pomočjo pripovedovanja ali po- slušanja zgodb (Kroflič 2017). »Gre za vlogo zgodbe, ki jo je že Aristotel (2005) označil s pojmom katarze, v najčistejši obliki pa se je izven dramske predstave uveljavila v obliki »pripovednega zdravljenja« (angl. *talking cure*) v psihoana- lizi in v številnih psihoterapevtskih metodah« (Kearney 2002 v Kroflič 2017, 26).

Zgodbe kot oblika pripovedovanja in opazovanja so se izkazale kot odlično sredstvo predvsem v času zaprtja šol, ko so se otroci in mladi soočali z raz- ličnimi stiskami ter travmami. Le-te so tako pripovedovalca kot opazovalca spodbujale k občutljivi pozornosti (več v Štirn Janota, Kroflič in Štirn Koren 2022). Zgodbe, ki so jih ustvarjali otroci in mladi, so jim pomagale pri njihovi samorefleksiji, vstopu iz anonimnosti in zaznavanju problemov.

V uvodu smo povzeli zgodbo, ki jo je povedala dijakinja v okviru projekta Ustvarjalno pripovedovanje,¹⁹ ki je večji del potekal v času, ko so bile šole zaprte. V projektu se je še posebej pokazal pomen zgodbe kot terapevtske izkušnje, saj so dijakinje naenkrat ostale v fizični izolaciji doma in pripove- dovanje zgodb jim je pomagalo premišljevat, kaj se dogaja, kako doživljajo okolje okoli sebe, ter se srečati v zgodbi z drugim. Tako sta učiteljica in ume- tnica v srečanjih, ki so potekala v virtualnem okolju Zoom, dijakinje podpirali, da so skozi zgodbo vstopile tako v osebni kot družbeni prostor ter da so izra- žale svoje doživljanje in ga delile z drugimi.

Pripovedovalka je v delavnici uporabila pristop pripovedovanja skozi pred- mete,²⁰ pripovedovanja s pogledom skozi okno²¹ ter nastajanje pravljice v tukaj in sedaj²² na način, da so vse vključene dijakinje druga za drugo nada- ljevale zgodbo. Na vidik poslušanja, sodelovanja in dopolnjevanja smo bili pozorni ves čas srečanja.

Da je bila zanje tovrstna izkušnja pomembna, kaže zapis profesorice:

¹⁹ Pripovedovanje zgodb, Gimnazija Franca Miklošiča Ljutomer.

²⁰ Dijakinje so predmetom pripisale pomen, nadele so jim lastnosti (osamljena radirka, prazna knjiga ...) in jih nato postavile v kontekst aktualnega dogajanja.

²¹ Dijakinje so pozornost usmerile v predmete, stvari, dogajanje, ki ga opazijo skozi okno, in opi- sovale svoja občutja, ki jih pogled odstira, pri tem pa so bile pozorne tudi na to, kako jim pogled skozi lahko okno omejuje obzorje in kako pomemben je širši pogled ter s tem umeščanje do- godkov v svet.

²² Zgodba pripoveduje o deklici, ki so ji majhna bitja v zameno za jabolka izpolnila željo in zavrtela čas naprej, tako da je lahko spet svobodno zaživela.

Na prvem spletnem srečanju se je izkazala predvsem terapevtska izkušnja pripovedovanja. Zanimivo je bilo opazovati, kako so dijakinje v vse pripovedovalske igre vpletle svoja občutenja zaradi omejenega gibanja, fizične odsotnosti prijateljev in sorodnikov ... Pripovedovalsko okolje se je izkazalo kot primeren prostor za izražanje čustev, stisk in hrepenenj.²³

Ena od sodelujočih dijakinj pa je povedala: »Ko sem pripovedovala sošolkam, sem se počutila svobodno, lahko sem uporabila svojo domišljijo.«²⁴

Pomen zgodbe za vzgojitelje/učitelje

Za vzgojitelje in učitelje, ki so skupaj z umetniki omogočali prostor za pripovedovanje zgodb, je bilo pomembno poslušanje, v katerem so bili radovedni, odprti za različne poglede in interpretacije, pripravljeni, da zamajejo in spremenijo vnaprejšnja stališča, spoznanja ali predsodke (Gadamer 2001) o učenju, poučevanju ter podobi in zmožnostih otrok ter mladostnikov. Skupaj so uresničevali koncept narativnega raziskovanja, v katerem je pripovedovanje »performans, proces interpretacije in komunikacije, v katerem pripovedovalec in poslušalec sodelujeta pri ustvarjanju pomena« (Bochner in Riggs 2014 v Kroflič 2021, 16).

Kroflič (2021, 19) dodaja: »Poslušanje zgodbe vpliva na poslušalce tako, da spreminjajo svoje skripte (vedenjske, miselne in doživljajske vzorce), načrte in namere prihodnjega delovanja.« Pomembno je, da si vzgojitelji in učitelji prizadevajo, da otroci in mladostniki preko naracije pridobijo kompleksnejši uvid v nek pojav tako z vidika pripovedovalca kot poslušalca, da se udejanja fenomenološka analiza dogodka oziroma pojava, ki jo po Ricoeurju zaznamujejo trije koraki: pripoved, refleksija tega, kaj mi zgodba pripoveduje, in vstop v dogodek, ki ga zgodba opisuje, z novo izkušnjo (glej Ricoeur 1991 v Kroflič 2017). Ob tem je zanje ključnega pomena dokumentacija, ki jo prav tako razumemo kot raziskovalno zgodbo, zgrajeno iz vprašanj ali poizvedovanj (Wien, Guzevsky in Berduissis 2011).

Dokumentacija pedagoškega procesa ima že sama po sebi narativno formo, ki izraža lastno videnje in interpretacijo nekega dogodka: »Dokumentacija ne samo vodi k interpretaciji, temveč je tudi sama interpretacija. Je narativna oblika komunikacije, interpersonalne in intrapersonalne, saj ponuja ti-

²³ Refleksija učiteljice Katje Peršak Hajdinjak na podlagi vsebine Pripovedovanje zgodb, ki je v okviru projekta SKUM potekala na Gimnaziji Franca Miklošiča Ljutomer.

²⁴ Refleksija dijakinje Polone Kiralj na podlagi vsebine Pripovedovanje zgodb, ki je v okviru projekta SKUM potekala na Gimnaziji Franca Miklošiča Ljutomer.

stemu, ki dokumentira, in tistemu, ki je dokumentiran, možnost za refleksijo in učenje« (Rinaldi idr. 2001, 86).

Vzgojitelji in učitelji so bili k nastajanju dokumentacijskih zgodb v obliki narativne forme raziskovanja nagovorjeni preko petstopenjskega načina načrtovanja, ki zahteva sprotno dokumentiranje procesa in sprotno refleksijo prehojenih korakov (več glej v Štirn 2010 in Štirn Janota 2015). Ob dokumentiranih zgodbah so se spraševali o: odzivih otrok in mladostnikov – o tem, kaj jih angažira, kako razumejo vsebino, kako vidijo svet, kakšen je njihov kritični odziv na dogajanje v svetu; svojih odzivih in odzivih umetnika – kako spodbujajo participacijo otrok/mladostnikov, kako nagovarjajo otroke/mladostnike in spodbujajo njihov angažma za vsebino, na podlagi občutljivosti do drugega, kako izbrano temo poglobljajo z otroki/mladostniki, kako spodbujajo njihovo ustvarjalnost, uresničujejo zastavljene cilje, kaj jih v procesu izvedbe preseneča ...

Tako so nastajale fotozgodbe procesa, etnografske zgodbe ali zgodbe opisov dogajanja, ki niso bile le nizanje objektivnih dejstev, temveč sinteza heterogenege (Riceour 2003) ali *mimesis* kot ustvarjalna upodobitev sveta, v kateri je mogoče odkriti doslej skrite vzorce in dimenzije pojava, še neraziskane pomene (Kearney 2016), kar omogoči celosten pogled na pojav (proces) in razumevanje.

Pomen tovrstnega narativnega dokumentiranja je, da služi priklicu in izboljšanju možnosti refleksije ter rekonstrukcije pedagoških procesov na način, da naredi učne procese vidne. Se pa skozi zbrane zapise ali fotozgodbe odraža tudi vzgojiteljev/učiteljev pogled na otroka/mladostnika, pogled na svet, saj posneta fotografija v realnosti ne pomeni, da dokumentira otroka, ampak svoje znanje, svoj koncept, svojo idejo, na ta način pa prikazuješ kakovost svojega pogleda na otroka, prav tako pa postajajo vidne tudi omejitve rigidnih pogledov (Rinaldi 2006). Ali kot o fotografiji zapiše fotografinja Susan Sontag (2001, 85) – fotografije niso le pričevanja o tem, kar obstaja, temveč »o tistem, kar vidi, da ni; niso le dokument, temveč ovrednotenje sveta«.

Zaključek

V projektu je nastalo kar nekaj dobro dokumentiranih zgodb, ki so vzgojiteljem in učiteljem omogočale uvid v to, kaj so otroci in mladostniki zmogli razumeti ali izraziti skozi zgodbo, kako subtilni so bili pogledi, ki so odražali tudi njihovo ranljivost v svetu in s svetom, omogočale so jim kritične premisleke o smislu premnogih učnih ciljev, ki so jih želeli po vnaprej začrtanih poteh pripeljati do otrok in dijakov, kar kažejo tudi sprotne refleksije učitelja, zbrane v opisani matrici petstopenjskega načrtovanja z dokumentiranjem.

V refleksiji projekta Pripovedovanje zgodb, s katerim smo začeli ta prispevek, je mentorica zapisala:

Skozi pripovedovanje dijakin je bilo razvidno, da so dekleta osamljena, pogrešajo zabavo, prijatelje, svobodo ... (pripovedovanje o predmetih in njihovih težavah). Pri drugi aktivnosti sta najbolj presenetili dve dijakinji, prva, ki je ob pogledu na dedkovo hišo spoznala, kako samoumevne se nam zdijo določene stvari, dokler jih ne izgubimo; druga pa je izrazila žalost zaradi omejitve gibanja, hrepenenje po teku v naravi, ob pripovedovanju so se ji zasolzile oči. Pri vseh aktivnostih so dijakinje vedno znova končale pri izolaciji, stiskah in čustvih. Srečanje in s tem pripovedovanje je prineslo terapevtsko izkušnjo. Ko smo se pogovarjale o pripovedovalskem procesu, so se zavedale gradnikov zgodbe. Spoznale so, da ko vključijo svoje izkušnje, postane pripoved prepričljivejša.²⁵

Literatura

- Bamford, A. *The Wow Effect*. Münster, New York, München in Berlin: Waxmann.
- Barthes, R. 1977. *Image, Music, Text*. London: Fontana.
- Biesta, G. 2013. *The Beautiful Risk of Education*. London in New York: Routledge.
- . 2014. *The Beautiful Risk of Education*. Boulder, CO: Paradigm.
- . 2017 *The Rediscovery of Teaching*. London in New York: Routledge.
- Bochner, A. P., in N. A. Riggs. 2014. »Practicing Narrative Inquiry.« V *The Oxford Handbook of Qualitative Research*, ur. P. Leavy, 195–222. New York: Oxford University Press.
- Bruner, J. 1987. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- . 2002. *Making Stories: Law, Literature, Life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gadamer, H. G. 2001. *Resnica in metoda*. Prev. T. Virk. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.
- Gardner, H. 1995. *Razsežnosti uma: teorija o več inteligencah*. Prev. I. Kovačič. Ljubljana: Tanagram.
- Kearney, R. 1999 *Poetics of Modernity: Toward a Hermeneutic Imagination*. New York: Humanity.
- . 2002. *On Stories*. London and New York: Routledge.
- . 2004. *On Paul Ricoeur (The Owl of Minerva)*. Surrey, Burlington: Ashgate.

²⁵ Sprotna refleksija 1. koraka (občutljivost za temo) učiteljice Katje Peršak Hajdinjak iz projekta Pripovedovanje zgodb, ki je v okviru projekta SKUM v koronskem času prvega zaprtja šol potekal na Gimnaziji Franca Miklošiča Ljutomer.

- . 2016. *Ozgodbah*. Prev. A. E. Skubic. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.
- Koroška galerija likovnih umetnosti. B. l.a. »Tema upora v umetnosti.« <https://www.glu-sg.si/tema-upora-v-umetnosti/>.
- . B. l.b. »Vprašanje ekologije v umetnosti: ob razstavi Stanislava Makuca Babilonski stolp v Galeriji Ravne (15. 10. 2020–26. 2. 2021).« <https://www.glu-sg.si/vprasanje-ekologije-v-umetnosti/>.
- Kroflič, R. 2005. »Glavni sovražnik discipline je odtujenost. Pripadnost skupnosti je njeno zdravilo (intervju s K. A. Strikeom).« *Sodobna pedagogika* 56 (4):14–23.
- . 2015. »Hermenevtika fotografske zgodbe.« V *Fototerapija – od konceptov do praks*, ur. M. Peljhan, 83–100. Kamnik: Cirius.
- . 2017. »Pedagoški pomen zgodbe.« *Sodobna pedagogika* 68 (12): 10–31.
- . 2018. »Vzgoja v pomočjo umetniških izkušenj v projektu SKUM.« Predavanje za umetnike in strokovne delavce, sodelujoče v projektu, Ljubljana, 17. 4. 2018.
- . 2019. »Uvodnik.« V *Kdo je Slovenj Gradec*, ur. A. K. Herkovič. Slovenj Gradec: Gimnazija Slovenj Gradec. <http://scsg-gim.splet.arnes.si/files/2021/01/katalog.pdf>.
- . 2021. »Narativno proučevanje kakovosti.« V *Zgodbe učiteljev o razvoju kakovosti izobraževanja odraslih*, ur. T. Možina, S. Klemenčič in J. Orešnik Cunja, 15–28. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Kuralt, Š. 2021. »Če je cilj le znanje, otrok iz šole odide z glavo, oprano z znanjem (intervju z Zdenkom Medvešem).« *Delo, Sobotna priloga*, 2. oktober. <https://www.delo.si/sobotna-priloga/ce-je-cilj-le-znanje-otrok-iz-sole-odide-z-glavo-oprano-z-znanjem/>.
- Leibau, E. 2013. *International Yearbook for Research in Arts Education*. Münster: Waxmann.
- MacNaughton, G. 2009. *Doing Foucault in Early Childhood Studies: Applying Poststructural Ideas*. London in New York: Routledge.
- Malaguzzi, L. 1998. »History, Ideas, and Basic Philosophy (An Interview with Lella Gandini).« V *The Hundred Languages of Child: The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*, ur. C. P. Edwards, L. Gandini in G. E. Forman, 49–97. 2. izd. Greenwich, CT, in London: Ablex.
- McCarthy, K. F., E. H. Ondaatje, L. Zakaras in A. Brooks. 2004. *Gifts of the Muse: Reframing the Debate about the Benefits of the Arts*. 2004. RAND Corporation.
- Moss, P. 2006. »Toward a New Public Education: Making Globalization Work for Us All.« *Child Development Perspectives* 2 (2): 114–119.
- Peljhan, M., ur. 2015. *Fototerapija: od konceptov do praks*. Kamnik: CIRIUS, Center za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje.
- Ricoeur, P. 2003. *Pripovedni čas*. Ljubljana: Društvo Apokalipsa.

- Rinaldi, C. 2001. »Documentation and Assessment: What Is the Relationship?« V C. Giudici idr., *Making Learning Visible: Children As Individual and Group Learners*, 78–90. Cambridge, MA: Project Zero, Harvard Graduate School of Education.
- . 2006. *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning*. London in New York: Routledge.
- Robinson, K. 2006. »Do Schools Kill Creativity?« TED, video na YouTube, 20:03. <https://www.youtube.com/watch?v=iG9CE55wbY>.
- Sontag, S. 2001. *O fotografiji*. Prev. V. Velkovich Bukilica. Ljubljana: Študentska založba.
- Steen, F. F. 2005. »The Paradox of Narrative Thinking.« *Journal of Cultural and Evolutionary Psychology* 3 (1): 87–105.
- Štirn, D. 2010. »Uvajanje umetniških praks v predšolsko vzgojo ali kako smo se (o)žlahtili.« V *Kulturno žlahtenje najmlajših: razvoj identitete otrok v prostoru in času preko raznovrstnih umetniških dejavnosti*, ur. R. Kroflič, D. Štirn, P. Štirn Janota in A. Jug, 14–23. Ljubljana: Vrtec Vodmat.
- Štirn, D., P. Štirn Janota in J. Markota. 2014. »Vzgoja preko umetniške izkušnje – kreativnica.« V *Zbornik za spodbujanje demokratičnega emancipiranega dialoga med ponudniki kulturnih dobrin ter obiskovalci*, ur. K. Majerhold in K. Sudec, 256–271. Ljubljana: Društvo ŠKUC, Galerija Škuc.
- Štirn Janota, P. 2015. »Induktivni pristop na poti od prosocialnega k etičnemu ravnanju: študija primera.« *Sodobna pedagogika* 66 (1): 64–88.
- . 2016. »Vzgojiteljica opazi kar prej razume – pomen procesnega izobraževanja vzgojiteljic.« *Sodobna pedagogika* 67 (4): 10–27.
- Štirn Janota, P., R. Kroflič in D. Štirn. 2022. »Vzgoja v času epidemije zahteva izgradnjo inovativnih okolij.« *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela* 53 (1–2): 8–18.
- UNESCO. 2006. »The Road Map of Art Education.« The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century, Lizbona, 6.–9. marec 2006.
- . 2010. »Seoul Agenda, Goals for the Development of Arts Education.« CLT/CEI/CID/2011/ME/198 REV.
- Vecchi, V. 2010. *Art and Creativity in Reggio Emilia: Exploring the Role and Potential of Ateliers in Early Childhood Education*. New York: Routledge.
- Webster, L., in P. Mertova. 2007. *Using Narrative Inquiry as a Research Method*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Wien, C. A., V. Guzevsky in N. Berduissis. 2011. »Learning to Document in Reggio-Inspired Education.« *Early Childhood Research & Practice* 13 (2). <https://ecrp.illinois.edu/v13n2/wien.html>.
- Winner, E., T. Goldstein in Vincent-Lancrin. S. 2013. *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education, Educational Research and Innovation*. Pariz: OECD Publishing.

Wringe, C. 2006. *Moral Education: Beyond Teaching of Right and Wrong*. Dordrecht: Springer.

Narration in Education

In this paper, we present the importance of fostering narrative knowledge, which includes the ability to making and telling create stories, to enter critically into social reality, and to enhance active listening and learning from others. Narrative is defined as a first-person experience that supports the principles of poetic learning and teaching. A qualitative analysis of the collected examples of project activities carried out in kindergartens and schools with the aim of promoting narrative knowledge through the arts shows that children and adolescents, through the stories they told or depicted, expressed a greater sensitivity in observing relationships, social and natural phenomena, a more holistic understanding of the curricular content and that they easily expressed their observations of the world and attitudes. The analysis of the collected ongoing and final evaluations and reflections of the educators/teachers and artists showed that this way of working and documenting enables them to have a more in-depth view of the processes of learning and action, a more subtle perception of children/young people's needs and interests, and more opportunities for self-questioning and questioning with others – about their role in the pedagogical process, about the challenges and opportunities offered to children/young people, about reflecting on the content and finding different didactic forms for working with children and young people.

Keywords: story, narrative knowledge, first-person experience, poetics of learning, art, documentation, reflection, SKUM Project