

## XXI. poglavje

### ZAPOZNELE BESEDE O USTVARJALNEM OTROKU

Med prireditvami ob stoletnici Alzaške šole je bila v gledališču Odéon okrogla miza na temo »Sola in ustvarjalni otrok«. Preveč zapravljanja časa na začetku, odsotnost skupnega jezika med udeleženci, ki so prišli iz zelo različnih koncev, prekratka razprava z občinstvom, vse to so vzroki za nezadovoljstvo, ki so ga občutili govorniki, ki niso imeli dovolj prostosti, da bi podali odtenke svojih misli, in poslušalci, ki so ostali nepotešeni. Navzlic temu pa gre za dejanski problem; vreden je, da se k njemu vrnemo, čeprav s tem dokazujemo obžalovanja vredno počasnost misli.

Predvsem se zastavlja tole vprašanje: katera družba, razen naše, se je spraševala o tej stvari? Nobene take ne vidimo in celo pri nas se je skrb za spodbujanje ustvarjalnih darov otroka po vsem videzu pojavila šele pred kratkim; stara je kvečjemu nekaj desetletij. Mar smo potemtakem kar na lepem odkrili napake v tradicionalnem, izobraževalnem sistemu? Kakor vemo, se naš začne z jezuiti; izoblikoval pa se je nekako v XVIII. stoletju. Ustvarjalcev pa ni manjkalo ne v tem ne v naslednjih stoletjih in delež posameznikov, ki so se zelo zgodaj izkazali, je bil tedaj precej večji kakor ta, ki ga lahko vidimo danes. Dokler se je drugostopenjsko izobraževanje obdržalo na vrhuncu, to se pravi, v drugi polovici XIX. in na začetku XX. stoletja, je bilo le malo pričevanj o dijakih, ki so rekli, da jih vzgoja, ki so je bili deležni na liceju, omejuje ali duši. Zato pa jih je veliko dokazalo zrelost in že ustvarjalni dar, ki bi ga le težko našli pri naših modernih licejih. Može kakor Jaurès, Bergson, Proust so se na

liceju, kolikor lahko vemo, počutili povsem prijetno. V filozofskem razredu, celo v prvem, so to bili že zreli duhovi, osebnosti, ki so povsem obvladale svoja sredstva. Pravkar igrajo Montherlantovo igro *L'Exil*, ki jo je napisal pri osemnajstih letih. Ne bi je bil mogel, če se ne bi bil že pri sedmih ali osmih letih v zvezkih, ki še obstajajo, lotil sestavljanja drobnih literarnih del. Ta izjemni primer pa ni edini; ne morem sicer trditi, da so naredili vse, kar so obetali, vendar sem v osnovni šoli in na liceju v svoji generaciji poznal ustvarjalne otroke.

Seveda gre za čas, ko je bilo javno ali zasebno drugostopenjsko izobraževanje pridržano za manjšino. Če pa, kakor je prav, razširimo pojem ustvarjalnosti na vrste dejavnosti, ki niso znanstvene ali literarne, ne vidimo, da bi to, da je tehnično ali umetniško urjenje podvrženo pikolovskim pravilom starih korporacij, steriliziralo invencijske zmožnosti. Dovolj je, da omenimo nekdanje slikarje, ki so se izobrazili v trdi šoli delavnic, in bleščeč razcvet umetnih mizarjev v XVIII. stoletju, ki so, potem ko so postali mojstri, vsak zase zaznamovali svojo umetnost in svoj čas. Čeprav so se obrtniške tehnike z generacije na generacijo prenašale na avtoritaren način, so bile stoletja zelo ugodne za ustvarjanje. Celotistim, katerih ime ni ostalo povezano s kakšnim izumom, slogom ali maniro, so omogočile, da so v delu našli veselje in vanj vložili tisto, kar jim je okusa in talenta naklonila narava. Najpreprostejši predmeti, ki jih občudujemo v študijski galeriji Muzeja ljudskih umetnosti in izročil — v pričakovanju, upamo, bližnjega odprtja kulturne galerije — so dovolj, da nas o tem prepričajo, če je potrebno.

\*

V nasprotju s tem, kar je dozdevno pomenil naslov okrogle mize, potemtakem problem ustvarjalnega otroka po vsem videzu ne izhaja iz nepopolnosti starega pedagoškega sistema. Sistem, ki je teoretično še zmeraj naš, ga je dolgo časa zadovoljivo reševal. Če danes odkrivamo, da se problem postavlja, vzrok za to ni ta, da je bil sistem slab. Bil je tako dober, kakor je lahko kolektiven sistem, se je pa izpridil in se zaradi razlogov, ki so zunaj njegove narave, zdaj zrušil. Še preden

postane problem ustvarjalnega otroka pedagoški problem, se zastavi v okviru civilizacije.

V obdobju, ko se je še ohranil spomin na nekatere obrtniške tehnike — namenoma sem izbral eno, ki je novejša, hkrati pa daje le malo prostora posameznikovi pobudi — so stari polagalci telefonskih linij radi priznavali, da so se počutili srečnejše, ko so jame za drogove kopali s krampi, namesto da bi upravljali z mehanskimi stroji, ki jih zasadijo v luknje, ki so izkopane brez neposrednega človeškega posega. Veliko so uporabljali mišice, vendar so početje lahko spreminjali, si oddahnili po sleherni operaciji, se pomenkovali ob tedaj še mirnih poteh. Taka opažanja so običajna; še večjo težo dobijo, kadar se nanašajo na delo ob tekočem traku, ki je krivo za prelom med delavčevo osebnostjo in monotonimi gibi, ki jih je prisiljen delati.

Vemo tudi, zakaj se je kakovost drugostopenjskega šolstva, ko je sprejemalo čedalje bolj številno odjemalstvo, izpridila tako na ravni učiteljev kakor na ravni učencev. Pa ne zgolj zaradi pretiranega povečanja števila in prenatrpanih programov. Nastanek in razvoj tega, čemur pravimo množična komunikacija, sta globoko spremenila razmere, v katerih so nekdanj prenašali znanje. Ne pretaka se več počasi iz generacije v generacijo v okviru družinskega ali poklicnega okolja, temveč se z vznemirljivo naglico širi v vodoravni smeri in po ravneh, med katerimi se kontinuiteta trga: poslej sleherni generacija veliko lažje občuje z vsemi svojimi člani kakor s prejšnjo ali s poznejšo generacijo. Šola, ki je še zmeraj zvesta staremu obrazcu, prekipeva na vseh koncih, hkrati je družina izgubila eno najpomembnejših funkcij, šola pa te funkcije ne more nadaljevati in širiti. Ne zmore več, kakor nekoč, rabiti za prenosnik med preteklostjo in sedanjostjo v navpični smeri, v vodoravni smeri pa med družino in družbo.

Več udeležencev okrogle mize je upravičeno poudarilo, da je potrebna reforma, da bi šolo prilagodili tem novim razmeram. Treba pa se je še sporazumeti o vzrokih zanjo: reforma ni umestna zato, ker se je spremenil družbeni, kulturni in gospodarski kontekst. Doma smo se znašli v razmerah, podobnih tistim, s katerimi se srečujejo evropski vzgojitelji,

ko gredo delit znanje otrokom eksotičnih družb. Zaradi rezultatov so razočarani, na podlagi tega pa sklepajo bodisi to, da so ta ljudstva manj inteligentna zaradi prirojenih vzrokov, bodisi to, da modalnosti njihovega praktičnega življenja preprečujejo, da bi se mentalno razvila. V obeh hipotezah zadenemo ob dejstveno inferiornost. Vemo pa, da nikakor ni tako: če se morajo otroci iz teh družb, ki hodijo v šole, zgolj učiti na pamet, hitro pozablajo in slabo napredujejo, je tako zato, ker jim nismo dali sredstev, da bi organizirali in strukturirali svoja nova spoznanja po intelektualnih normah, ki so v veljavi v njihovi civilizaciji. Takoj ko se potrudimo v tej smeri, se rezultati spektakularno izboljšajo.

Naši vzgojitelji bi se potemtakem morali na hitro preleviti v etnografe družbe, ki ni več tista, za katero so bile uporabne metode, ki so se jih naučili. Če pa bi nove metode omogočale, da bi pri otroku zbudili zanimanje za to, kar počne, če bi mu pomagale razumeti in okusiti to, kar ga učimo, namesto da se tega uči na pamet, se tradicionalna namembnost šole zato še ne bi spremenila. Otrok bi se še zmeraj učil: seveda bolje in bolj inteligentno, kakor se mu je posrečilo prej, kljub temu pa bi se učil, to se pravi, sprejemal spoznanja in druge dosežke preteklosti.

Če domnevamo, da se o teh načelih strinjamo, bi problem sicer ostal dejanski, bi pa prišel v roke strokovnjakom, ki so se posvetili vzgojnim metodam, jih preizkusili in lahko primerjajo njihove rezultate. Nekateri udeleženci okrogle mize so ustrezali temu kriteriju. Drugi — med njimi avtor teh vrstic — pa zaradi pomanjkanja izkušenj niso mogli za njimi na področje, ki jim ni bilo domače. Ti so se zaradi svoje izobrazbe in preokupacij zabarikadirali v teoretske nazore, ki niso bili povezani s tehničnimi vprašanji, ki bi iz tega zornega kota bila snov za koristne izmenjave mnenj.

A to še ni najhuje. Zares smo velikokrat imeli občutek, da so drugi udeleženci in nekateri deli občinstva odkrito ali prikrito spodbijali tradicionalno poslanstvo šole. Kakor da bi hoteti, da se otrok uči, bilo hkrati jalovo podjetje in napad na njegovo svobodo; in nikakor da bi bile intelektualne moči in spontanost, ki jih ima otrok, že same dovolj in bi izključevale sleherno prisilo, šoli pa kot edino vlogo pustile, da ne ovira njihovega prostega razvoja. Slišali smo celo, da je

nekdo v podporo tej tezi omenjal po pravici slavna Piagetova dela. Učitelj iz Ženeve bi bil ob tem gotovo zelo presenečen, nikoli ni namreč trdil, da se čedalje bolj kompleksne mentalne strukture, ki se po njem pojavljajo v zapovrstnih stadijih otrokovega razvoja, lahko organizirajo in uredijo brez sleherne zunanje discipline. Te strukture imajo namreč formalno naravo in ostale bi prazne in ne bi delovale, če se ne bi preskušale s pridobivanjem znanj, saj je eden izmed namenov šole, da jih daje.

Pa še nekaj je; danes namreč opažamo, da moramo Piagetove rezultate, katerih pomembnosti nikomur še na misel ne pride zmanjševati, interpretirati glede na precej drugačno problematiko, ki sodi v nevrofiziologijo. Vsaj pri višjih vretenčarjih ostanejo možganske strukture po rojstvu in v večjem delu otroštva zelo plastične. Kadar novorojene podgane ločimo in damo nekatere v prazne kletke, druge pa v kletke, polne igrač (ali tistega, kar naj bi pri podganah imelo to funkcijo), po avtopsiji možganov ugotovimo, da so živčne projekcije, ki povezujejo nevrone, pri drugih postale bogatejše in bolj kompleksne kakor pri prvih. Takih poskusov seveda ni mogoče opraviti pri ljudeh, vse pa kaže, da se pri njih stvari dogajajo enako. Narobe bi bilo, če bi pojav interpretirali zgolj iz zornega kota bogatitve: kratki ko pove-zave nastajajo, se druge opuščajo. Ti sočasni procesi graditve in razdiranja se dolgo časa nadaljujejo. Tako lahko razložimo, zakaj so zelo majhni otroci v nasprotju s tem, kar bi utegnili misliti po izkušnjah psihologov, zmožni logičnih operacij, ki pa jih čez dve ali tri leta več ne morejo opraviti in si bodo to zmožnost po drugih poteh znova pridobili šele pozneje.

Ko se navdušujemo nad ustvarjalnimi darovi zelo majhnega otroka, smo potemtakem v precejšnji meri žrtve utvare. Ti darovi so, vendar so v tej zgodnji starosti zvezani z zelo številnimi možnostmi, ki so še odprte in ki jih bosta morala pozneje uk in organsko dozorevanje odpraviti. Če bi vse te možnosti obdržale, če ne bi začele med seboj tekmovati, če se ne bi izvršila izbira v okrilju sprva zelo raznolikega genetskega programa, če se nekatere živčne poti ne bi razvile in z delovanjem ustalile na stroške drugih, možgani, s tem pa tudi duh, ne bi nikoli dozoreli. Odmev teh raziskav najde-

mo v zelo zanimivi knjigi z naslovom *L'Unité de l'homme* (Seuil, 1974), ki je rezultat kolokvija, ki je pred kratkim bil v Royaumontu. Ne spodbujajo nas, naj v duševni dejavnosti vidimo produkt struktur, ki bi jih vodil notranji determinizem in bi se čedalje bolj zidale druga na drugi v čedalje bolj kompleksnem redu ter bi zato bilo dovolj, da njegovega razvoja ne bi usmerjali ali zavirali. Mentalne funkcije izhajajo iz selekcije, ki zatre vsakršne latentne zmožnosti. Dokler še obstajajo, jih upravičeno občudujemo, bilo pa bi navno, če se ne bi uklonili neizprosni nujnosti, da se sleherno učenje, tudi tisto, ki ga dobimo v šoli, izrazi skozi osiromašenje. Res siromaši neustaljene darove zelo majhnega otroka, zato pa utrdi druge.

Domnevajmo tudi, da se v nekaterih privilegiranih primerih te zmožnosti ohranijo, kakor pravijo o nekaterih pesnikih ali umetnikih. Mar mislimo, da oni najdejo vse zgolj v sebi? Med razpravo, ki je stela okrogli mizi, sem slišal, da je nekdo hotel podtakniti to čudaško predstavo Racinu in v oporo omenil predgovor k *Bérénice*. A narediti nekaj iz nič — Racine pravi, da je to invenција — nikakor ne pomeni narediti nekaj na podlagi ničesar. Sam nikoli ne bi napisal *Bérénice* niti drugih del, če se v šolskih klopih ne bi bil na pamet učil Sofokla in Evripida in če ga dolga intimnost z grškimi tragiki pa latinskimi pesniki in komediografi ne bi bila naučila, kakor sam poudarja, obdelati nemara neznatno vsebino tako, da dobi dramatično moč. Vselej ustvarjamo le na podlagi nečesa, kar potemtakem moramo temeljito poznati, pa čeprav zato, da mu lahko nasprotujemo ali ga presežemo.

Pa vendarle se isti vzgojitelji, ki se jim zdi čudovito, da otroka urijo za boj z materialnimi predmeti, denimo z barvnimi pigmenti, s papirjem, čopiči, z glino, deskami in z rezanimi kamni, zgražajo ob tem, da bi utegnili od otroka zahtevati, naj se v francoskem spisu odzove na besedilo mrtvega ali živega avtorja, ker se tega, nam pravijo, sam ni domislil. Le kako ne vidijo, da je položaj obakrat enak? Obakrat povabimo otroka, naj se spopade z neznano resničnostjo ali skupkom neznanih resničnosti materialne ali duhovne narave; od njega pričakujemo, da bo najprej opazil njihove značilne lastnosti, da jih bo dobro spoznal; naposled pa, da bo nav-

zlic temu, da se mu upirajo — ne glede na to, ali pri ravnanju z njimi ali pa pri prizadevanju, da bi jih razumel — naredil svoje osebno delo tako, da bo iz vseh teh prvin napravil izvirno sintezo.

Prisila šole, ki jo tako radi obtožujemo, je le ena plat ali en izraz prisile, ki jo sleherna dejanskost — družba pa je ena izmed njih — normalno izvršuje nad tistimi, ki se je udeležujejo. Že k spodobnosti sodi, da se norčujemo iz odpora, s katerim se družbeno okolje upira novatorskim delom, ali da ga ožigosamo. To pomeni, da ne vidimo, da ta dela navsezadnje prav toliko dolgujejo temu okolju kakor ustvarjalnemu zagonu, ki jih žene v preobračanje tradicionalnih pravil, včasih pa tudi k temu, da jih prekršijo. Sleherno omembe vredno delo je zatorej narejeno iz pravil, ki so ovirala njegov nastanek — in nad katerimi se je moralo pregrešiti — in iz novih pravil, ki jih bo samo uveljavilo, ko bo priznано. Poslušajmo o tem nauk velikega ustvarjalca iz dela, ki je samo posvečeno ustvarjanju: mislim na Richarda Wagnerja in na *Meistersinger* in opravičujem se, ker sem pesnitev okorno prevedel:

*Naučite se pravila mojstrov  
Da vam bodo pomagala ohraniti  
Kar sta vam v najmlajših letih  
Razodela pomlad in ljubezen.*

In pozneje:

*Ustvarite svoja pravila, a ravnajte se po njih.*

\*

Da nasprotovanje ni mogoče, če ni ničesar, čemur naj bi nasprotovali, je pogošna modrost; kljub temu pa je njena zasluga ta, da poudarja, da sta odpor in prizadevanje, da bi ga premagali, enako potrebna. Da bi *Cvetje zla* ali *Gospa Bovary* lahko obstajala, je bilo najprej treba Baudelaira in Flauberta, a tudi prisile, ki se je izvrševala *hic et nunc* in ki je zahtevala ovinke prek poti imaginacije; sicer te poti morebiti nikoli ne bi bile utrte. Vsekakor pa bi bile utrte drugače.

Ustvarjalno delo namreč izhaja iz razpajanja in kompromisa: med ustvarjalčevim namenom — ki pa ga na tej stopnji ne more formulirati — in odpori, ki jih mora premagati, da ga lahko izrazi. Ti odpori postavljajo umetniku nasproti tehniko, orodja, material; pisatelju pa besedišče, slovnico, sintakso; obema pa še mnenje in zakone. Sleherna umetnina je revolucionarna, prav, a revolucionarna je lahko le, če učinkuje na to, kar spodnaša. Njena novatorska narava (ki je ne bi bilo, če pred umetnino ne bi bilo ničesar) je nasledek tega, da plane nad oviro, vendar pa ji tudi vsaj malce popusti in se ji prilagodi. Mojstrovina je potemtakem narejena hkrati iz tega, kar je, in iz tega, kar zanika, iz ozemlja, ki ga osvoji, in iz odpora, ki nanj naleti. Je nasledek antagonističnih sil, ki jih sestavlja, hkrati pa zaradi njihovih sunkov in protisunkov dobi tisti utrip in napetost, ki ju v njej občudujemo.

Kaj lahko naredi ustvarjalna svoboda, ki ni vzgojena in obrzdana, lahko vidimo v hišah, vilah ali planšarskih kočah, ki so ena grša od druge in ki si jih ljudje postavljajo na deželi. Tudi najbolj neomajni zagovorniki te svobode bi se po vsem videzu strinjali s tem, da bi prepovedali mešanje in skrunjanje slogov in da bi v sleherni pokrajini uveljavili rabo tradicionalnih materialov in spoštovanje krajevnih tehnik. Pa vendarle gre tukaj za cenzuro; a celo cenzura, ki jo izvajajo usposobljeni in pametni sodniki, utegne imeti kakšno vrlino. Pravkar smo govorili o podeželju; pogledjmo še mesta in to, kar danes počnejo z njimi. Mar ni razlog ta, da je vse, kar je na mestni ravni bilo lepo ali je še lepo, nasledek razsvetljene monarhove volje — Pariz ji med drugim dolguje Place des Vosges, Place Vendôme in Rue de Rivoli — ali pa je, če se mesto gradi naključno in ostane lepo, ta, da je za to potrebnih tisoč let? Med tema skrajnima rešitvama, ki ne ustrezata več našemu času, pa je potrebna določena količina prisile; sicer pa po njej kličejo želje vseh.

Etnologi proučujejo družbe, ki si ne zastavljajo problema o ustvarjalnem otroku; in šole pri njih prav tako ni. V tistih ki sem jih spoznal, so se otroci le malo igrali ali pa se sploh niso. Natančneje, njihove igre so bile posnemanje odraslih. To posnemanje jih je neopazno privedlo do tega, da so zares sodelovali pri proizvodnih nalogah: po svojih zmoglostih so bodisi pomagali pri iskanju hrane, skrbeli za mlajše in jih

zabavali, ali pri izdelovanju predmetov. Vendar v večini tako imenovanih primitivnih družb to razblinjeno urjenje ni dovolj. Poleg tega se mora v določenem trenutku v otroštvu ali mladostništvu zgoditi travmatična izkušnja, ki — odvisno od primera, lahko traja od nekaj tednov do več mesecev. Ta iniciacija, kakor temu pravijo etnologi, v kateri so tudi velikokrat zelo hude preizkušnje, vtisne v duha novicev znanja, ki jih ima njihova družbena skupina za sveta. Udejani pa tudi tisto, kar bi imenoval sila krepkih čustev — tesnobe, strahu in ponosa — da bi surovo in za zmerom utrdila znanje, ki so ga leta prejemale v razredčeni obliki.

Čeprav sem se kakor veliko drugih šolal na licejih, kjer se je sleherni razred začel in končal ob bobnanju, kjer so najneznatnejše disciplinske prekrške strogo kaznovali, kjer smo sestavke pripravljali s tesnobo, njihovi rezultati, ki jih je zelo slovesno razglašal ravnatelj v spremstvu cenzorja, pa so povzročali pobitost ali veselje, nič ne vem o tem, da bi otroci, velika večina otrok zato šolo sovražili ali bi se jim gnusila. Kot odrasli in povrhu še etnolog prepoznavam v teh navadah odsev, seveda oslavljen, a še zmeraj prepoznaven, po vsem svetu razširjenih obredij, ki dajejo posvečen značaj postopkom, s katerimi se sleherna generacija pripravlja, da bo delila odgovornost s tisto, ki prihaja za njo. Da odpravimo sleherno nejasnost, svete imenujemo le tiste demonstracije kolektivnega življenja, ki globoko zadevajo posameznika. Lahko so nepremišljene in postanejo nevarne, kakor se dogaja v različnih družbah, zlasti v naši, zato ker otroke premlade podvržemo šolskim disciplinam. Domnevni primitivci so na splošno bolj obzirni do duševne in moralne krhkosti zelo majhnega otroka. Nobena družba ne more prezreti ali puščati v nemar to gonilo, če le ravna s pravnjo mero in prilagodi metode sedanjemu stanju šeg.

Navsezadnje pa bi bilo razsodno, če ne bi zaupali ciljem, ki si jih nekdo določi ali jih določi, poprej pa ne opredeli njihove vsebine. Kaj pa je pravzaprav ustvarjalec? Je treba ta izraz razumeti v objektivnem ali v subjektivnem smislu? Je ustvarjalec nekdo, ki proizvaja absolutne novosti, ali pa nekdo, ki ga veseli, ko ustvarja sam, čeprav so tisto, kar dela, drugi raredili prej ali pa to delajo ravno tako dobro kakor on?

Družbe, ki jih proučujejo etnologi, imajo le malo smisla za novost: svoje običaje utemeljujejo s starodavnostjo, ki jim jo pripisujejo. Vsaj za tiste, katerih demografsko stanje ne presega nekaj tisoč posameznikov, včasih pa ne doseže niti sto, bi ideal — ki se seveda ni mogoče po njem ravnati — bil ta, da ostanejo take, kakršne so po mitih bogovi ustvarili na začetku sveta. Pa vendarle zna v teh neindustrijskih družbah vsakdo sam ustvariti vse obrtne izdelke, če nanese, da jih potrebuje. Nikar v zvezi s tem ne govorimo o nagon-skem posnemanju: najskromnejše tehnike domnevnih primitivcev zahtevajo zelo kompleksne ročne in umske operacije, ki so jih morali prej razumeti in se jih naučiti in ki vselej, ko jih uporabljajo, zahtevajo inteligenco, pobudo in nagnjenje. Ni vsako drevo primerno, da iz njega naredimo palico za lok, niti katerikoli del drevesa ne; prav tako ni vseeno, kako je drevo izpostavljeno, v katerem letnem času in mesecu ga posekajo. Gibi, ki jih delajo pri tesanju, oblikovanju in glajenju lesa, pri pripravi vlakna za tetivo in naveze, za njihovo ovijanje in končanje, vse to zahteva izkušnja, občutek, presoja. Človek se tem nalogam ves posveti, vanje vloži znanje, spretnost, osebnost; enako je pri lončarstvu ali tkanju. Izdelek je od sosedovega lahko le neznatno drugačen, neizurjeno oko tega sploh ne opazi. Praktik pa opazi in avtorja razločki navdajajo z upravičenim ponosom.

Mar si takrat, ko hočemo iz naših otrok narediti ustvarjalce, želimo le to, da bi, tako kakor divjak ali kmet iz predindustrijskih obdobij, znali sami narediti tisto, kar dela tudi sosed, pri tem pa bi se ravnali po enkrat za vselej določenih normah, ali zahtevamo od njih še kaj več? Tedaj bi izraz ustvarjanje pridržali le za tisto, kar na materialni ali duhovni ravni pomeni resnično inovacijo. Veliki novatorji so seveda potrebni za življenje in razvoj družb: ob tem, da bi tak talent utegnil imeti — vendar o tem nič ne vemo — genetsko podlago (če menimo, da ga ni v latentnem stanju pri vseh), se moramo vprašati, ali bi družba, ki bi hotela, da so vsi njeni člani novatorji, sploh lahko živela. Precej dvomljivo se zdi, da bi se taka družba lahko reproducirala, še bolj pa, da bi lahko napredovala, saj bi si nenehno prizadevala, da bi pridobljeno potratila.



Nemara smo bili priče takemu pojavu na nekaterih področjih svoje lastne kulture, zlasti na področju plastičnih umetnosti. Ker sta nas zbegali dve veliki inovaciji v slikarstvu, impresionizem in kubizem, ki sta si sledili v časovnem razmiku nekaj let, predvsem pa, ker smo obsedeni od očitkov vesti, ker ju sprva nismo priznali, si za ideal nismo postavili tistega, kar bi plodne inovacije lahko še ustvarile, temveč inovacijo samo. Nezadovoljni, ker smo jo nekako pobožanstvili, jo vsak dan moledujemo, naj nam nakloni nove dokaze o svoji vsemogočnosti. Rezultat je znan: nezadržno galopiranje stilov in manir celo v opusu slehernega umetnika. Slikarstvo naposled kot zvrst ni preživelo nekoherentnih pritiskov, naj se nenehno prenavlja. Tudi druga področja ustvarjanja doživljajo enako usodo: vsa sodobna umetnost je pravkar v hudi stiski. To, da novejši razvoj slikarstva tako močno obremenjujejo pedagoške metode, ki bi rade otroka osvobodile in spodbudile njegove ustvarjalne darove, je dovolj, da nas navda z nekaj nezaupanja v te metode.

\*

Vrnimo se potemtakem k subjektivnem smislu, izmerimo pa tudi širino prepada, ki v naši civilizaciji ločuje tudi skromno ambicijo, ki jo zahteva ta misel, od svojih možnosti, da jo prenesemo v dejanskost. Spominja me na navdušenje dveh mladih Američank, ki sta med bivanjem v Franciji, na deželi, zvedeli, da je vanilija strok in da iz jajca lahko sam narediš majonezo. Zanju sta ti substanci in njuna značilna okusa doslej sodila v anonimen repertoar, ki ga sestavljajo vrečke in škatle, katerih vsebino sta sicer različno dozirali, pripisovali pa sta ji bolj ali manj enak izvor. Nenadoma se v njunem mentalnem veselju nastale neslutene povezave, počutili sta se znova vključeni v zgodovinsko dogajanje. Z nekaj preprostimi gibi sta sodelovali pri ustvarjanju.

Ta trivialni zgled nam otipljivo predoči civilizacijsko dramo, ki je veliko prej, preden odseva v pedagoški krizi, v korenini problema, ki smo ga lahko le na hitro preleteli. Naši otroci se rojevajo in rastejo v svetu, ki smo ga naredili mi in ki prehiteva njihove potrebe, vnaprej ugame njihova

vprašanja, jih zasipava z rešitvami. Glede tega ne vidim razlike med industrijskimi izdelki, ki nas preplavljajo, in »imaginarnimi muzeji,« ki v obliki žepnih knjižnih zbirk, albumov z reprodukcijami in začasnih razstav, ki pa se nenehno vrstijo, dražijo in topijo okus, kar se da zmanjšajo trud, delajo v znanju zmedo: vse to so jalovi poskusi, da bi pomirili nenasitni tek občinstva, ki se nanj vse povprek zlivajo vse duhovne produkcije človeštva. Tega, da je v tem svetu lahkotnosti in potrate šola slej ko prej edini kraj, kjer se je treba potruditi, se podrediti disciplini, prenašati nadloge, napredovati korak za korakom, živeti, kot pravijo, »trdo«, otroci ne sprejemajo, ker tega ne morejo več razumeti. Zato so demoralizirani, kadar morajo prenašati vsakršne prisile, ki jih nanje družba in družinsko okolje nista pripravila, in zato nastanejo posledice te izgubljenosti, ki so kdaj pa kdaj tragične.

Ugotoviti moram le še to, ali ravna narobe šola ali pa družba, ki vsak dan bolj izgublja smisel svoje funkcije. S tem da postavljamo problem ustvarjalnega otroka, sami sebe slepimo o predmetu: mi sami smo namreč s tem, da smo postali nebrzdani porabniki, čedalje manj zmožni ustvarjati. Ker nas straši naša lastna nezmožnost, prežimo na prihod ustvarjalnega človeka. Ker ga nikjer ne opazimo, se obupani nad zadevo obračamo k svojim otrokom.

Vsekakor naj nas bo strah tega, da ne bomo hkrati s tem, da svojim sebičnim sanjarijam žrtvujemo krute nujnosti učenja, naposled vrgli čez krov šole z vsem, kar še zmeraj je, in ne prikrajšujemo zanamcev za tisto malenkost, ki je še trdna in substancialna v dediščini, ki jim jo lahko zapustimo. Nesmiselno bi bilo, če bi mislili, da otroke uvajamo v ustvarjanje skozi umetnost, pri tem pa uporabljamo pedagoške metode, ki jih navdihujejo iluzorni sadovi naše jalovosti. Pri-  
znajmo vsaj to, da v tem iščemo tolažbo: s tem da otroka spreminjamo v merilo ustvarjalca, sami sebe opravičujemo, ker smo pustili, da je umetnost nazadovala na stopnjo igre, hkrati pa nismo pomislili na to, da odpiramo vrata veliko hujšim mešanjem igre in drugih resnih plati življenja. Vse v življenju žal ni igra. Ta temeljni nauk smo dolžni prenesti mladim duhovom, katerih vzgoja nas je doletela, in prav ta

nauk naj bi zamolčali zaradi res precej naivnega zadovoljstva, da upravičimo to, čemur še zmeraj pravimo umetnost, s prijetnimi vajami, ki jih otroci lahko opravljajo pod barvo pedagoške reforme; poleg tega lahko pri teh vajah tudi sami odrasli najdejo hitro razvedrilo — pa nič več.

Prevedel Brane Kovič

## XXII. poglavje

### RAZMIŠLJANJA O SVOBODI<sup>1</sup>

Posebna komisija narodne skupščine trenutno proučuje tri zakonske predloge o svobodi oziroma svoboščinah. Predlog socialistične skupine, ki je zgolj proceduralen, zato ne sodi na torišče filozofske refleksije. Narobe pa predloga večine in komunistične skupine posegata v bistvo zadeve. Čeprav jo obravnavata in celo opredeljujeta različno, pa se v eni točki vendarle ujemata: tako prvi kakor drugi bi rada univerzalno utemeljila idejo svobode in pravice, ki iz nje izhajata. Večina opredeljuje svobodo kot »razločevalno lastnost človeškega hotenja«; komunistična skupina pa vidi v svoboščinah in njihovem uresničevanju »neodpravljlive pravice«, ki jih ima »sleherno človeško bitje«.

To pomeni pozabiti, da se je ideja svobode, kakor jo poznamo mi, pojavila razmeroma pozno, da se vsebine, ki jih zajema, spreminjajo in da se le del človeštva strinja z idejo svobode in misli, da povrh še — velikokrat iluzorno — uživa svoboščine. Leta 1789 so se za velikimi načeli Deklaracije o pravicah kazali obrisi hotenja, da bi odpravili konkretne in zgodovinske svoboščine: privilegije plemstva, nedotakljivost klera, meščanske komune in korporacije, ki bi, če bi se ohranili, zaprli pot drugim prav tako konkretnim in zgodovinskim svoboščinam. Tako tukaj kakor tudi sicer dajejo oblike

<sup>1</sup> Ko me je predsednik Edgar Faure 19. maja 1976 povabil, naj poročam posebni komisiji za svoboščine pri narodni skupščini, sem sklenil, da bom kratek. Prihodnje, bolj razdelane strani, predstavljajo tisto, kar bi bržčas povedal, če bi se odločil, da bom govoril bolj na dolgo.