

## 7 Raba metafor v pedagogiki

Robi Kroflič

### 7.1 Uvod

*Razvnel jo je kot pečico, s temi svojimi metaforami.*  
(Massimo Troisi, Michael Radford (1994), *Il Postino*)

Leta 1911 je Vicencije Rakić (1946) v doktorski disertaciji z naslovom *Vzgoja preko igre in umetnosti* vzpostavil še danes aktualno pedagoško vprašanje, kako z vzgojo podpreti razvoj tistih potencialov v otroku, ki mu bodo omogočili spreminjanje sveta in ne le prilagajanje na obstoječe okoliščine. Paradoks vzgoje je namreč v tem, da v mnogo večji meri kot na dejavnostih sprememb temelji na ponavljanju oziroma osvajanju znanja, spretnosti, veščin in navad, ki jih odrasli poskušamo prenesti na prihajajoče generacije (glej npr. Arendt, 2006). Spodbujanje otrokove igre in umetniških dejavnosti pa bi po Rakićevem mnenju morali biti ključni dimenziji vzgoje, ker zaradi svoje mimetične narave (v Aristotelovem (2005) pojmovanju mimesis kot ustvarjanja novih, možnih svetov) omogočata otrokovo urjenje sposobnosti za spremembe.

Pedagogika se je namreč razvila pod močnim vplivom razsvetljenske antropologije in njenega projekta osvoboditve človeka v vseh sferah njegovega delovanja, zato po mnenju Bieste (2017) še danes velja, da si pojem vzgoje zaslužijo samo tista pedagoška prizadevanja, ki vodijo h krepitvi zmožnosti za preseganje bioloških in družbenih spon.

Ob opisovanju procesov, ki so izrazito stohastične, neopredeljive narave, kar vsekakor velja za vzgojo (Medveš, 2020), in ciljev vzgoje, ki merijo na razvoj zmožnosti, ki človeku omogočajo ustvarjanje novega, presežnega, se pedagogika od samega začetka sistematičnega razmišljanja o človeku in njegovem bivanju v svetu sooča s problemom, kako z natančnim, analitičnim znanstvenim jezikom opisati težko ulovljive pojave. Eden od načinov, ki se uveljavi tako v območju umetnosti kot teološkega in filozofskega mišljenja, je narativna pripoved in raba metafor. Struktura zgodbe in metaforično opisovanje presežnega s pomočjo analogij torej ni nekaj, kar določa samo umetniške jezike (in jim po Aristotelovem (2005) mnenju daje izrazito prednost pred znanstvenim zgodovinopisjem), ampak je prisotno v vsem sistematičnem mišljenju o pojavih, ki presegajo stroge kavzalne povezave, torej sfero nujnosti (Uršič, 2011). Tudi v znanosti (Bruner, 1986; Egan, 1998).

Seveda pa vsaka metafora nima enako prepričljivega učinka, ne na gledalca/poslušalca umetnine ali govornika ne na v iskanje pomena zatopljenega misleca. Še več, metafore so v območju ideološke intencionalnosti lahko celo zlorabljene »za uveljavljanje moči (in) [...] imajo konstitutivno funkcijo, saj, metaforično rečeno, pripomorejo k postavitvi prizora« (Bratož, 2010, 127). Z močjo vplivanja na razvoj osebnosti prihajajočih generacij ali, ožje gledano, oblikovanja in obvladovanja šolskih sistemov, ki »zagotavljajo« reprodukcijo družbenih elit, je pedagogika obremenjena od samih začetkov, saj se je kot akademska disciplina (da ne rečem znanost) začela uveljavljati sočasno z idejo šolske obveznosti in nastajanjem državnih šolskih sistemov.

Če je iskanje afektivno prepričljivih metafor predvsem stvar retorike, me bo v nadaljevanju zanimalo, kako ločiti metafore, ki v opisovanje pedagoških pojavov vnašajo svežino in globlje razumevanje presežnih momentov »vzgoje za svobodo«, od tistih, ki utrjujejo pomene vzgojnih fenomenov na način, da včasih neposredno, drugič spet posredno legitimirajo disciplinske pritiske na vzgajano osebo. V ta namen bom uporabil predvsem izbran nabor primerov rabe metafor v pedagoških in prosvetno-političnih diskurzih ter Ricoeurjevo opredelitev metafore in ločnice med živimi in mrtvimi metaforami.

Kako pomembno je razmišljanje o rabi ustreznih metafor za opisovanje vzgojnih procesov, razmišlja S. Todd (2015) v razpravi *Med telesom in duhom: liminalnost pedagoških odnosov*:

Če se od metafor rasti ali stopenj razvoja ali učnih izidov preusmerimo k metaforam, ki vključujejo liminalnost našega življenja, eksistence in postajanja – med telesom in duhom – se hkrati preusmeri odnos med učiteljem in učencem. Poseben pedagoški, transformativni odnos namreč ni usmerjen v nadzor ali napovedovanje prihodnosti, v učenje specifičnih delov učne snovi ali merjenja učnih izidov ... Namesto tega se dotika ustvarjanja prostora znotraj pedagoških diskurzov za določeno vrsto eksistencialnih, liminalnih vidikov odnosa med učiteljem in učencem, ki vedno že potekajo, čeprav jih nismo ustrezno poimenovali in naslovili ... Zato je pomembna metafora, kajti naša naloga ni definirati, predpisati ali napovedati te vidike odnosnosti, ampak postati nanje pozorni, da lahko zavzamejo svoje mesto znotraj našega konceptualnega razmišljanja o vzgoji in praktičnega dela z učenci. (Todd, 2015, 69)

To velja še posebej za opisovanje tistih delov vzgoje in izobraževanja, ki ciljajo na transformativne, presežne učinke vzgoje (prav tam), ter za tiste paradigmatične razmisleke o vzgoji, ki izpostavljajo avtopoetski značaj nastajanja vzgojnega učinka (Medveš, 2011; Medveš, 2015 itn.).

## 7.2 Ricoeurjeva teorija metafore

Ricoeur (1991) v besedilu *Metafora in glavni problem hermenevtike* razgrne osnovni pomen rabe metafor v jeziku in njihove hermenevtične razlage. Metafore po njegovem mnenju v jezik vnašajo nove možne pomene, ki niso smiselni, če ne odpirajo novih možnih svetov: »Jezikovne stvaritve bi bile nesmiselne, če ne služijo občemu cilju dopustiti, da v literaturi vzniknejo novi svetovi« (Ricoeur, 1991, 318). Njihova interpretacija pa ne sme staviti na empatično identifikacijo s piscem besedila niti z empatično projekcijo subjektivnosti bralca v samo branje. Z interpretacijo moramo posvojiti »horizont sveta, na katerega referira tekst« (prav tam, 315) in s tem »razširiti horizont lastnega samo-razumevanja« (prav tam).

Hkrati Ricoeur (1991) opozarja, da vse metafore ne omogočajo zgoraj predstavljenih učinkov. Čeprav so vsi pojmi večpomenski in nastajajo kot žive metafore, vendarle mnogi v izbranih jezikovnih skupnostih postopoma dobijo enoznačen pomen. Postanejo »mrtve metafore«, pojmi, ki z enoznačnim pomenom ne izzivajo več novih interpretacij in potrebe po nenehnem preverjanju. Zgubijo torej naboj izzivanja mišljenja z novimi horizonti razumevanja in ustvarjanja možnih boljših svetov. Potrjujejo le še v izbrani jezikovni skupnosti sprejete diskurze oziroma ideologije.

Žive metafore pa so »'dogodek' v filozofskem razumevanju sveta«, ki proizvajajo »metaforični smisel« (Uršič, 2011, 7) s tem, da najprej »z napačno dodelitvijo pomena vnesejo nered v obstoječo pojmovno mrežo« ter tako omogočijo »ustvarjanje novega reda« (prav tam; glej tudi Ricoeur, 2009, 36–39). Ta novi možen pomen nas sili v preverjanje tega, »o čemer govori« (prav tam, 328–329). Žive metafore so torej najžlahtnejši primer človekove ustvarjalne biti, njegovih domišljjskih zmožnosti »videti kot« (Vodičar, 2017, 573). So način, kako se oddaljimo »od jezika, ki služi zgolj kot opisovanje« (prav tam, 574) in se napotimo k razkrivanju smisla, kar je temelj humanističnih ved, v katere umeščam tudi teorijo vzgoje.

## 7.3 Raba metafor v pedagoških teorijah

V pedagogiki kot »zainteresirani znanosti«, ki si prizadeva odgovoriti na vprašanje, kako vzgajati, to je vplivati na razvoj osebnosti vzgajane osebe, pomeni sama poučeno intencionalna narava pojava vzgoje veliko nevarnost. Privlačnost »metafor« namreč hitro zaslepi skrite ideološke namene ustvarjalca besedila.

Za razlago pedagoških metafor je pomembno še eno izhodiščno spoznanje. Vzgojna teorija se ne more vzpostaviti kot smiselna celota, če ne odgovori na nekaj ključnih vprašanj:

- Kaj je osnovni cilj vzgojnega prizadevanja oziroma kakšno osebo želimo vzgojiti?
- Kako razumemo antropološke osnove, ki vzgajani osebi omogočajo razvoj s pomočjo vzgojnih vplivov?
- Kako definiramo vzgojo samo in posledično metodični načrt konkretnih vzgojnih prizadevanj?

Če si pedagogika opredelitve vzgojnih ciljev in antropološke razlage človekovega razvoja pogosto »sposodi« od sorodnih ved, je definiranje vzgoje oziroma odgovor na vprašanje, kaj je odločilni dejavnik, medij človekovega razvoja, osrednje pedagoško vprašanje in ključ za ločevanje pedagoških paradigem (Medveš, 2015).

Naj na kratko ilustriram vznik pedagoških metafor v obdobju razsvetljenstva, torej na samem začetku akademske pedagogike. Medveš (2011) ugotavlja, da se novo-veško mišljenje o vzgoji razvija v dveh linijah: senzualistični in naturalistični, torej med vero v moč notranjih razvojnih potencialov oziroma v moč zunanjih vzgojnih prizadevanj:

Srž senzualistične linije izhaja iz »tabule rase«, vzgoja pa pomeni, kot bi rekel Locke (2007), izgradnjo notranjega intelektualnega, zavestnega sveta na podlagi izkustva in razmisleka. Obratno se po Rousseaujevih izpeljavah v »Emilu« notranji svet razvija po načelu samorazvoja; naloga vzgoje je zavarovanje otroka pred zunanjimi vplivi, ki bi lahko izmaličili naravni tok samorazvoja (Rousseau 1997). Ključna relacija za nastajanje različnih teorij o vzgoji je torej razmerje med »notranjim« in »zunanjim«. (Medveš, 2011, 149)

Čeprav je skupna točka razsvetljenškega razumevanja človekovega razvoja izjemna vera v moč vzgoje (Krofič, 1997), se glede opisa otrokove narave in vzgojnih prizadevanj že v tem obdobju, še bolj pa v 19. in 20. stoletju, pojavijo velike, paradigmatične razlike. Senzualistična linija omogoči razvoj herbartistične pedagogike, ki stavi na odločilen vpliv učitelja, duhoslovne pedagogike, ki stavi na odločilen vpliv kulture, in družbeno-kritične pedagogike, ki stavi na odločilen vpliv družbe; naturalistična linija pa omogoči razvoj reformske pedagogike, ki stavi na odločilen vpliv otroka samega oziroma na njegov avtopoetski razvoj (Medveš, 2011; Medveš, 2015 itn.). Dve izvorno različni antropološki ideji torej, ki jima bodo sledili metaforični opisi otroka, in štiri paradigmatične razlage vzgoje, ki jim bodo sledili metaforični opisi vzgoje.

Razsvetljenstvo postreže s tremi metaforičnimi opisi otroka. Po Kantu se otrok rodi kot *divje bitje*, ki ga bo učlovečila šele vzgoja s pomočjo discipliniranja in

kultiviranja. Rousseau stavi na metaforični opis otroka kot *dobrega bitja*, ki ga vzgoja lahko pokvari ali pa mu pomaga to izvorno nepokvarjenost (z izvornim grehom) izoblikovati v moralno samopodobo (Kroflič, 1997; Kroflič, 2011). Locke pa vzpostavi metaforo *otroka kot nepopisanega lista papirja (tabule rase)*, ki ga bo v celoti izoblikovalo vzgojno okolje. Podoba otroka kot divjega bitja se bo v dvajsetem stoletju zrahljala in spremenila v podobo *ranljivega bitja* (Dahlberg, Moss in Pence, 2007; Kroflič, 2011), podoba otroka kot dobrega bitja pa se bo razvila v podobo *bogatega bitja* (prav tam). Lockova metafora *otroka kot nepopisanega lista papirja* bo z razvojem genetike izgubila svoj pomen.

Kako so ti metaforični opisi otroka vplivali na razvoj pedagoške misli in prakse v času, ko so nastali kot žive metafore? Osrednji razsvetljenski metafori Kanta in Rousseauja sta pomenili odkrit spopad s krščansko idejo otrokove izvorne pokvarjenosti, ki je legitimirala včasih skrajno brutalne vzgojne metode, lepo povzete v Slomškovem geslu (oziroma metaforičnem opisu krščanske vzgoje) *šiba novo mašo poje* (Puhar, 1982). Horizont novega občutenja otroštva pa sta Kant in Rousseau brez večjih praktičnih vzgojnih izkušenj, kaj šele znanstvenih uvidov v otrokove zmožnosti, zapolnila z intuitivnimi idejami.

Kant, ki je izhajal iz svoje osrednje antropološke teze, da je človečnost povezana z razvojem uma, je ugotovil, da dokler umske zmožnosti še niso razvite, otrok potrebuje dosledno disciplino, da se bo lahko uprl diktatu bioloških potreb in hkrati razvil voljo, potrebno za pogum – razmišljati s svojo glavo in sprejemati avtonomne odločitve. Navidezno protislovje v svojem mišljenju, ki je danes pogosto nereflektirano sprejeto v obliki gesel *disciplina kot pogoj svobode* oziroma *postavljanje meja, ki osvobaja*, je reševal z opozorilom, da disciplina ne sme biti suženjska, saj bi s tem zlomili otrokovo voljo. Vzgojo kot disciplino pa je nadgradil s kultiviranjem umnega razmišljanja (Kant, 1900; Kroflič, 1997).

Rousseau pa je kot vir otrokovega (samo)razvoja prepoznal vrsto emocionalnih in kognitivnih zmožnosti. Med emocionalnimi so primarni sočutje in vest, ljubezen do človeštva/pravičnosti in ljubezen do lepega (junaških dejanj, del usmiljenja in velikodušnosti), med racionalnimi pa moralna imaginacija, izkušnje (zavedanje položaja drugega), živo občutenje lastnih slabosti (zavedanje razcepa med telesnimi in duševnimi strastmi), modrost in vzpostavitev obče volje (Kroflič, 2012). Ta širši nabor antropoloških danosti, ki jih je pripisal otroku, mu je omogočil razmišljati o tem, da se otrok uči na podlagi lastnih izkušenj, tako v realnem okolju kot v sferi imaginarnega ob poslušanju zgodb iz kulturne zakladnice preteklosti, brez prezgodnjega poučevanja v kulturi uveljavljenih spoznanj, ki bi jih tako ali tako sprejel le na ravni nereflektiranih stališč, predvsem pa brez neposrednega discipliniranja in

kaznovanja, ki je v opreki s svobodnim razvojem, ki ga je Rousseau zagovarjal. Po njegovem mnenju »srce sprejema zakone le samo od sebe« in otrok se »iz izkušenj nauči spoštovati vsakega, ki ga prekaša po starosti in po moči«: »Če bi se predrznil resno udariti koga, pa naj bi bil to njegov strežaj ali celo sam krvnik, glejte, da se mu vrnejo ti udarci z obrestmi in tako, da ga bo minila volja, da bi to še kdaj poskusil. [...] tisti, ki hoče v mladosti tepsti, [bo] hotel tedaj, ko odraste, ubijati« (Rousseau, 1959, 97). Kot je razvidno iz tega citata, Rousseauju kake skrajne permisivne ali celo vse-dopuščajoče vzgoje ni mogoče pripisati, prej bi lahko njegovo teorijo vzgoje opredelili s filozofsko metaforo (*do*)*pustiti-biti*. Ker pa zagovorniki permisivne vzgoje v 19. in 20. stoletju Rousseauja niso brali dovolj pozorno – kot sem pokazal, tudi Kantovega *Spisa o pedagogiki* ne –, se je v vzgojnih metodikah uveljavila predvsem pri Rousseauju prisotna ideja o (preventivni) zaščiti vzgojnega okolja pred možnimi škodljivimi vplivi, kar je permisivno pedagogiko v času prevladujoče humanistične psihologije povezalo z metaforo *ranljivega otroka* in ne *bogatega otroka*, kar bi glede na prikazani nabor otrokovih zmožnosti lahko izpeljali iz Rousseaujevega Emila.

Žive razsvetljske metafore otroštva in vzgoje so torej omogočile spopad s krščanskim pesimističnim pogledom na otroka, v dvajsetem stoletju pa so prevladujoče metafore vzgoje in podobe otroka dobile predvsem nalogo legitimiranja dominantnih razvojno-psiholoških in pedagoških teorij ter nasprotovanja slabo definirani narcisistični kulturi in permisivni vzgoji. K tokovom afirmacije podob ranljivega otroka moramo pripisati tudi močno povezavo pedagoške tematike z diagnosticiranjem razvojnih primanjkljajev, ki jo kritične teorije od šestdesetih let dvajsetega stoletja opisujejo s pojavom medikalizacije družbe (Zidar, 2019). Ob streljanjih v ameriških srednjih šolah pa se ponovno obudi kantovska metafora divjega otroka, saj so po analizah Girouxa (2009) mladostniki predstavljeni kot potencialni domači teroristi. Omenjeni pojavi bolj kot pedagoške teorije zaznamujejo diskurze prosvetne politike, ki se v kriznih obdobjih vedno bolj uklanja medicinskim in policijsko-varnostnim politikam.

V razvojni psihologiji imata najmočnejši vpliv na pedagoške teorije kognitivistična in psihoanalitična teorija razvoja. Na podlagi prve se vsaj do sedemdesetih let dvajsetega stoletja razvijajo metodike poučevanja, druga pa zaznamuje razvoj socializacijskih teorij. Skupna značilnost obeh je kantovska teza, da se otrok rodi brez zmožnosti za samostojno mišljenje in moralno odločanje, zato je prva naloga vzgoje prenos kulturnih spoznanj in vrednot oziroma vstop v simbolno mrežo obstoječih kulturnih norm. Otroci so dojeti kot amoralni, zato jim je v vzgojni situaciji redko dana možnost, da se pogajajo v zvezi z zahtevami po upoštevanju družbenih pravil,

ki jim jih vsiljujejo odrasli (Edmiston, 2008), ali da samostojno vrednotijo moralni pomen konfliktnih situacij (Kroflič in Turnšek, 2018). Razsvetljevsko vlogo discipliniranja nadomestijo metafore *vzgoje kot ponotranjenja vrednotne matrice* (Kovač Šebart in Krek, 2007), *vzgoje kot pripetja otroka na skupne vrednote, ki zadevajo človekove pravice* (Kovač Šebart, 2017) oziroma *vzgoje kot ponotranjenja simbolnega Zakona* (Krek, 2015).

Če je Kantu zagovor vzgoje kot discipliniranja legitimiral podoba divjega otroka, lacanovcem zagovor *vzgoje v zgodnjem otroštvu kot udejanjanja vrednotne strukture na ravni nereflektirane, brezglave navade* (Krek, 2015; Kovač Šebart, 2017) legitimira *podoba otroka kot amoralnega bitja želje po ugodju*. Dokler otrok ne bo ponotranjil družbenih norm v obliki Simbolnega zakona, razpravljanje o pomenu zapovedi/prepovedi ali celo pogajanje o dopustnih oziroma nedopustnih ravnanjih ni smiselno (Krek, 2015). Šebart Kovač (2019) pa dodaja, da »represivnosti vstopa v govorico oziroma v kulturo (simbolno mrežo) ne moremo enačiti z nasiljem«, saj se »'normalna' subjektivnost vzpostavi skozi 'uspešen' proces potlačitve, 'ponotranjenja govornice'« (prav tam, 19).

Enako problematična je strategija spopada s tako imenovano narcisistično kulturo in permisivno vzgojo. Oznaka »permisivna vzgoja« namreč zajema različne naravnosti do otroka in vzgojne stile, od roussejanske ocene otroka kot vrednote (torej pozitivne ideje otrokocentričnosti) do problematične razlage, da se lahko otrok ustrezno razvija le v spontanosti in brez omejevalnih posegov odraslih (vse dopuščajoče vzgoje oziroma *laissez-faire* vzgojnega stila) (Jeznik, Kroflič in Štirn Janota, 2017). Hkrati se je to gibanje na krilih humanistične psihologije navezalo na *metaforo ranljivega otroka*, ta pa je služila bolj legitimiranju medikalizacijskih politik, to je določanju kriterijev zdravega razvoja in potrebnih zgodnjih psiho-medicalnih intervencij, namenjenih »otrokom s posebnimi potrebami«, kot podpori ideji čim manj omejujočega razvoja. Ne nazadnje lahko tudi »diagnozo« narcisistične kulture razumemo kot odvod medikalizacijskih politik, saj je pojem patološki narcisizem nastal v okvirih ameriške klinične psihologije in psihiatrije. Hkrati je treba dodati, da vzgoja ni mehanična dejavnost oziroma kavzalna zveza med vzgojnimi namerami in učinki, zato tudi »izbranim vzgojnim metodam ne smemo pripisati krivde ali zaslug za realne vzgojne učinke [...] Premislek o vrednosti konceptov, kakršen je ideja otrokocentričnosti, mora biti zato dovolj poglobljen, da se takšne ideje neupravičeno ne zavržejo ali povečujejo« (prav tam, 177).

Razlage, ki jih evocirajo mehanične metafore *vzgoje kot ponotranjenja/pripetja* in metafora *otroka kot »še ne bitja govornice«*, sprožajo tudi nemalo drugih težav. Prvič, sodobne razvojno-psihološke raziskave, tudi psihoanalitične, dokazujejo, da otrok



že v najzgodnejšem obdobju poseduje številne komunikacijske, prosocialne in domišljjske zmožnosti, ki mu še kako omogočajo občutljivo odločanje, vsekakor pa davno pred razrešitvijo Ojdipa (Kroflič in Turnšek, 2018). Drugič, mehanske teorije učenja nadomeščajo sodobne teorije samoregulacije (Medveš, 2007). Tretjič, Konvencija o otrokovih pravicah kot ključno sestavino določa otrokove pravice do odločanja, teorije državljske vzgoje uvajanja otrok v kulturo demokratičnega sprejemanja odločitev, temeljni pogoj za zagotavljanje teh pravic pa je pozitivno pripoznanje otroka kot zmožnega bitja (Kroflič, 2012 a). Zato je živa metafora, ki je obnovila Rousseaujevo zamisel o zmožnem otroku in vzniknila v sedemdesetih letih 20. stoletja v najbolj vznemirljivem konceptu predšolske vzgoje, v vrtcih Reggio Emilia, metafora *otroka kot bogatega bitja* (Dahlberg, Moss in Pence, 2007), z njo pa je konsistentna metafora *vzgoje kot komunikacije z vrednotami* (Medveš, 2018).

Malaguzzijsva metafora otroka kot bogatega bitja je tesno povezana z dialoškim konceptom poučevanja, z vzgojo s pomočjo umetniških izkušenj in s pedagogiko poslušanja, ki jih vrtci Reggio Emilia izvajajo že več kot pol stoletja. Uspešnost njihovega vzgojnega prakticanja se povezuje z odkritji otrokovih visokih zmožnosti za metaforično in narativno ustvarjanje (Gradner in Winner, 1978), z obstojem stotih jezikov, s pomočjo katerih otrok uspešno komunicira s svetom in ustvarja pomene (Malaguzzi, 1998), ter z uvidom, da so fantazijske igre in umetniški jeziki za predšolskega otroka boljši vstop v oblikovanje kognitivnih konceptov in pomenov kot klasično poučevanje in navajanje na upoštevanje vnaprej vzpostavljene mreže pravil (Edmiston, 2008; Vecchi, 2010; Kroflič, 2011 a).

Metafora vzgoje kot komunikacije z vrednotami pa izhaja iz Luhmanove teze o avtopoetičnosti človekovega razvoja (Medveš, 2017), ki, rečeno z besedami Ranciéra, ruši tradicionalni mit o učitelju kot vsevednem in otroku kot nevednem bitju, ter uvaja:

podobo otroka kot bitja govornice, ki tako kot za učenje maternega jezika ne potrebuje *slavističnega pojasnjevanja sintakse*, tudi za drugo učenje ne potrebuje *učitelja – eksplikatorja*, temveč učitelja, ki ga spodbudi k aktiviranju mišljenja in ga nagovarja k vstopanju v dialoško komunikacijo. (Kroflič, 2018, 95; povzeto po Ranciére, 2005)

## 7.4 Raba metafor v prosvetni politiki

Ker pedagogika tudi v manj demokratičnih okoljih praviloma ni povsem stopljena s prosvetno politiko, je smiselno nakazati nekatere posebnosti rabe metafor v slednji.



Če so metaforični opisi vzgoje in vzgajane osebe v razsvetljenstvu nastajali predvsem v okvirih takratne filozofije, prosvetna politika od druge polovice dvajsetega stoletja naprej svoje videnje (institucionalne) vzgoje črpa iz »otrdelih« metafor, sposojenih pri zdravorazumskem razumevanju vzgoje kot ponotranjenja kulturnih obrazcev, izobraževanje politike pa podreja ekonomističnim diskurzom, ki celo »kompetence kreativnosti« legitimirajo z zamišljenim razvojem kreativnih industrij, »sporazumevalne kompetence« pa z digitalizacijo vsakdanjega življenja (glej na primer dokument Evropske skupnosti *Cultural Awareness and Expression Handbook* (2016)), medtem ko naj bi večino mehaničnega dela v prihodnje opravljali roboti.

Omenil sem že, da prosvetna politika ni imuna tudi na pojav medikalizacije družbenega življenja. Medikalizirati po Conradu (1980/1992, 2007) pomeni »napraviti nekaj medicinsko, opisati in opredeliti v medicinski terminologiji ter za to predpisati medicinske tehnike in obravnave«, s tem pa so »nemedicinski problemi opredeljeni in obravnavani kot medicinski, običajno kot boleznin in motnje« (povzeto po Zidar, 2019, 87–88). S širšega družboslovnega vidika je poleg patologizacije človeških vedenj in stanj problematično to, da medikalizacija vir problema umesti v posameznika namesto v družbeno okolje, posameznika razbremenjuje odgovornosti z dodeljevanjem pogosto zaželenih diagnoz, hkrati pa legitimira represivne družbene ukrepe z argumentom nujnega preventivnega delovanja.

Ni naključje, da eno najodmevnejših del o vzgoji in negi otrok po drugi svetovni vojni napiše pediater Benjamin Spock, ki je medicinsko pedagoško metaforiko v veliki meri podprl s »populističnim« razumevanjem psihoanalitične razvojne teorije, ki je nastala na podlagi kliničnopsiholoških raziskav ter opozarja na ranljivost otroka in nujnost njegove zaščite pred patološkimi vplivi v zgodnjem otroštvu. Ti so vsaj v obdobju med obema vojnama in tik po drugi svetovni vojni označeni s preveč nasilno in avtoritarno vzgojo, od poznih petdesetih let dvajsetega stoletja pa z diagnozami »vzgojne zapuščenosti« in preveč popustljive (permisivne) vzgoje.

A kot zapiše Susan Sontag v eseju *Bolezen kot metafora*, »melodramatika metafore boleznin v sodobnem političnem diskurzu predvideva kaznovalno konotacijo: ne boleznin kot kazni, ampak boleznin kot znaka zla, nečesa, kar je potrebno kaznovati« (Sontag, 1977, 82). In res se v medicinskem besednjaku hitro pojavijo militantne metafore. Lupton (2003, 65–67) navaja naslednje primere: imunski sistem kot obramba pred invazijo tujkov/virusov/superbakterij ter napad na tumorje in virus HIV/AIDS, ki je ugrabil gostiteljev genetski material. Posledično se medicinska znanost in imunologija prikazujeta kot vojna zoper (notranje) sovražnike, ta jezik pa legitimira izjemno pomembnost naporov zdravnikov kot generalov v vojni

zoper bolezni. Martin ob analizi medijskih prispevkov o soočenju z boleznimi v osemdesetih letih ugotovi, da je prevladujoči imaginarij, ki je bil uporabljen, »imaginarij telesa kot države v vojni na zunanjih mejah, ki vključuje notranje nadzorne sisteme za opazovanje zunanjih vsiljivcev« (povzeto po prav tam, 68).

V zadnjih tridesetih letih so se opisani diskurzi pojavili v povezavi s šolskimi sistemi v dveh prevladujočih oblikah. Prva je povezana z odzivi na razraščajoče nasilje in streljanja v ameriških šolah, ki je v devetdesetih letih dvajsetega stoletja privedla do politike ničelne tolerance do nasilja in močno povečanega nadzora nad mladostniki. Giroux (2009) v analizi dogajanja ob uvajanju politike ničelne tolerance zapiše, da so v tem obdobju »mladostniki predstavljeni kot psihološko vznemirjeni, potencialno brezobzirni morilci (zlasti mladi vojni veterani), skupinski posiljevalci (lažno obdolženi igralci lacrossa na Univerzi Duke), šolski strelci in desenzibilizirani domači teroristi« (prav tam, 91). Metaforo ranljivega otroka/mladostnika torej začne izpodrivati podoba »nevarnega mladostnika – potencialnega terorista«, katerega divje narave nismo dovolj zgodaj ukrotili s strogo disciplino. Zgoraj prikazane izpeljave v celoti podpira tudi leta 2007 objavljena študija Philipa Zimbarda *Luciferjev efekt. Razumeti, kako se dobri ljudje spremenijo v slabe*, v kateri avtor izpostavi tri povezane dejavnike, ki vplivajo na človekovo vedenje: dispozicijskega (»slabo jabolko«), situacijskega (»sod smodnika«, *bad barrel*) in sistemske strukture moči (ustvarjalci soda smodnika, *barrel-makers*). Zaščitniki sistema običajno radi pripišejo vso krivdo dispozicijskim lastnostim prestopnikov, in to ne samo v penoloških institucijah, ampak tudi v šolah (Morrison, 2014, 124). In rešitev spopada z nasiljem je seveda povečan nadzor in strogo, pogosto čezmerno sankcioniranje prekrškov (Krofič, 2019).

Drugo obliko močne sprege med militantnim medicinskim in prosvetno-političnim diskurzom pa doživljamo v letu 2020 ob svetovnem pojavu pandemije novega koronavirusa in z njim povezane bolezni covid-19. V ZDA jo primerjajo s terorističnim napadom na Svetovni trgovski center, v Sloveniji z vojno za osamosvojitve. Naslavljanje nevidnega sovražnika ustvarja kulturo tesnobe, ta pa legitimira zaščitne preventivne ukrepe, četudi ti predvidljivo povzročajo številne dodatne socialne in psihične stiske otrok in mladostnikov ter hitro erozijo demokratičnih mehanizmov v družbi.

Ob opisanih primerih velikega poseganja nadzornih in kaznovalnih mehanizmov v šole se jasno pokaže moč ideološke zlorabe metaforičnega govora v javni sferi. Uvajanje drastičnih preventivnih ukrepov se legitimira s katastrofičnimi napovedmi eksponentne rasti okuženih, ki jih pri nas državna politika »hrani« celo s sporno prikazanimi statističnimi podatki o rasti števila okuženih (Zgonik, 2020), ter s

predstavo o neodgovornih državljanih, ki jih lahko zaščitimo zgolj s sistemom prepovedi in policijskim nadzorom. V pedagoškem kontekstu pa se torej otrokom in mladostnikom vsiljuje predstava, povezana z njihovo ranljivostjo in nezmožnostjo odgovornega samozaščitnega ravnanja.

Da taka javna podoba povzroča negativne učinke, je znano iz eksperimentov Rosenthala in L. Jacobson leta 1964 kot *Pygmalionov učinek* oziroma *samouresničujoča se prerokba*, čeprav o tem fenomenu piše Merton že leta 1948, kot primere pa poleg delovanja bančnega sistema in zloma borze leta 1929 navaja tudi rasno politiko v ZDA, ki je bila zasnovana na predsodku o domnevno nižjih intelektualnih sposobnostih temnopoltih. Zaradi takega odnosa prosvetna politika ni dodeljevala štipendij temnopoltim otrokom oziroma mladostnikom, posledično pa so ti seveda izkazovali nižje akademske uspehe (Gomboc, 2011). V pedagoški psihologiji je ta učinek poznan kot možnost, da se učenčeve sposobnosti krepijo, če to pričakuje učitelj (prav tam). Seveda odvisnost učenčeve samopodobe in sposobnosti samostojnega odločanja od pričakovanj pomembnih odraslih deluje tudi v obratni smeri, tako da bo otrok oziroma mladostnik, ki je pogosto naslavljan kot ranljivo, nezmožno bitje, v resnici napredoval v smeri osebnih zmožnosti in odgovornosti počasneje kot takrat, ko njegova prizadevanja podpremo s pozitivno podobo.

Ko gre za uveljavljanje preventivnih zdravstvenih ukrepov na celotni populaciji (ne samo otrok in mladostnikov!), pa je ta povezava toliko bolj pomembna. Rose je v leta 1985 objavljenem epidemološkem članku *Bolni posamezniki in bolne populacije* ugotavljal, da je največji problem uvajanja preventivnih zdravstvenih ukrepov na celotnih populacijah, imenovan kot *paradoks preventive*, v tem, da preventivni ukrepi praviloma prinašajo malo koristi večini vključenih posameznikov, od tod pa sledi tudi nizka motivacija posameznikov za njihovo sprejetje. Če ljudem ponudimo ukrepe za odstranjevanje dejanskih rizičnih dejavnikov, kot je na primer nadzor nad onesnaževanjem zraka, bodo preventivni ukrepi bolj sprejeti. Ko pa s preventivnimi ukrepi ne odstranjujemo vzroka bolezni, ampak poskušamo bolezen zavezati s spremenjenimi življenjskimi navadami (kot danes s samoizolacijo in karanteno), moramo zagotoviti verodostojne podatke o varnosti in učinkovitosti teh ukrepov (Rose, 1985, 432). V nasprotnem primeru se bodo mnogi državljanji začeli upirati tudi z medicinskega vidika smiselnim ukrepom. Edini učinkovit pristop za zviševanje pripravljenosti za sprejetje nelagodnih sprememb življenjskih praks, kadar to zahteva preventivna zaščita, je zato naslavljanje državljanov kot odgovornih bitij in krepitev te odgovornosti s sprotnim verodostojnim obveščanjem o učinkih ukrepov, ki lahko povečuje osebno odgovornost. Zastrasovanje nerizičnih posameznikov preprosto ne more biti uspešno, kar kažejo odzivi

mmlajših skupin prebivalcev ob »uradnem« izteku epidemije, ko seveda koronavirus še ni bil v celoti zajezen.

## 7.5 Raba metafor v vzgojnih praksah

Metafore pa niso pomembne samo za opisovanje pedagoških pojavov in uveljavljanje prosvetno političnih odločitev. Zelo veliko vrednost imajo tudi kot neposredno vzgojno sredstvo. V. Vecchi, prva ateljeristka v vrtcih Reggio Emilia, zapiše, da verjame, da je »metafora povezana z raziskovalnim odnosom do realnosti, s participacijo, ki našim mislim dovoljuje, da se odprejo in zlomijo rigidne meje, ki so običajno postavljene. Metaforo vidim kot naraven sistem organizacije intelektualnega razvoja; [...] o njej razmišljam kot o 'prazničnem razmišljanju'« (Vecchi, 2010, 34). Da jih je vredno in možno uporabljati kot vzgojno sredstvo, pa izhaja iz njenega spoznanja, povezanega z dolgoletno pedagoško prakso, da imajo »otroci in umetniki, čeprav zaradi različnih razlogov, isti *povsem nov način gledanja*, ko opazujejo svet« (prav tam, 114). Tega zaznamuje »estetska napetost s svojo empatijo, iskanjem odnosov in 'povezovanjem struktur', skupaj z milostjo, humorjem, provokacijami in nedeterminizmom« (prav tam, 13).

Otroci se z metaforičnim mišljenjem srečajo na najbolj pristen način v simbolni igri ter v stiku z umetniškimi jeziki. Obe dejavnosti jim omogočata širiti polje življenjskih izkušenj in možnih svetov, kar je že Aristotel (2005, 1451 b) opredelil kot nalogo poetskega mišljenja.

Induktivna imaginarna izkušnja ima v strukturi pedagoških prijemov posebno mesto. Ne smemo je enačiti z izkušnjo realnega življenjskega dogodka niti s klasičnim pedagoškim posredovanjem tradicije, to je s poučevanjem. Stoji »nekako vmes« med deduktivno razlago in izkušnjo neposredne udeležnosti v realnem svetu kot »doživeta predelava umetniške upodobitve konkretnega dogodka« oziroma kot »imaginarna izkušnja«, pri kateri »se povežeta etična in estetska dimenzija – moralna presoja s poetičnim kreiranjem novega odziva na eksistencialno situacijo« (Krofič, 2015, 87).

Estetska napetost oziroma distanca, ki jo vzpostavi metaforično upodabljanje stvarnosti, dobi v pedagoškem kontekstu poleg evociranja novih pomenov upodobljenega pojava še dodatne pomene: možnost varnega testiranja idej, katarzičnega soočanja s potlačenimi travmami, preseganja meja lastnih zmožnosti in vstopanja v svet kot subjekt. Če je možnost varnega testiranja idej in učenja z lastnih napak splošno priznано pedagoško geslo pristopov, ki se zavzemajo za razvoj ustvarjalnosti, pa se zmožnosti katarzičnega soočanja s travmami, ustvarjalnega preseganja lastnih hendikepov in vstopanja v svet kot subjekt običajno pripisejo zrelim,

kompetentnim ustvarjalcem ali odjemalcem umetnosti. A dolgoletno sistematično spremljanje otrok in mladostnikov v vzgojnih dejavnostih z umetnostjo me je prepričalo, da so vsi ti cilji dosegljivi tudi najbolj ranljivim skupinam oseb, ki vstopajo v vzgojne dejavnosti, to je predšolskim otrokom in hendikepiranim mladostnikom (Kroflič, 2011 a; Kroflič, 2018 itn.).

Možnosti kakovostnega učenja s pomočjo umetniških izkušenj posebej dobro razložita predstavnik narativne hermenevtike, Ricoeur in Kearney. Ricoeur (1991a) prepričljivo pojasni, da nam pripovedovana ali zapisana zgodba, čeprav ni življenje samo, omogoča, da vsebina zgodbe, ki se je uskladiščila (sedimentirala) v našem spominu, sproži inovativno iskanje pomenov, ki nam niso vsiljeni, ampak jih ustvarja vsak poslušalec/bralac zgodbe sam. To se lahko zgodi, ker je že sam umetniški dogodek (na primer branje besedila) posebna življenjska praksa (»način življenja v fiktivnem univerzumu umetnine« (prav tam, 27)), hkrati pa ima tudi življenje samo, kot se skladišči v spominu, narativno strukturo (»življenje je že vnaprej artikulirano v znakih, pravilih in zahtevah« (prav tam, 28)). Zadnji argument, s katerim Ricoeur utemelji pomen poslušanja zgodb, je človekova potreba po smislu. Zato sledeč Sokratu citirano razpravo začne z mislijo, da »neraziskanega življenja ni vredno živeti« (prav tam, 20), zaključí pa z ugotovitvijo, da »je pripovedovano življenje hkrati raziskano življenje« (prav tam, 31), ki ga je vredno živeti in omogoča izgradnjo osebne identitete, s katero smo zmožni presegati narcisistične ego fantazije ter hkrati občutiti enotnost in smiselnost bivanja, ki pa ni substancialna, ampak narativna (prav tam, 32–33). Ali kot isto zapiše Kearney (2016), smo ljudje »subjekti pripovedi, hkrati pa subjekti v pripovedi. Zgodbe nas ustvarjajo, še preden se sploh lotimo ustvarjanja lastne. Zato je vsako človeško bivanje blago, sešito iz zgodb, ki jih slišimo in povemo« (prav tam, 135).

Katarzični učinek soočenja z umetnino (kot avtor ali kot gledalec/poslušalec/bralac) pa je po Kearneyu povezan na eni strani z estetsko distanco in na drugi strani z bližino, ki jo ustvari sugestivna umetniška pripoved in naše vživljanje v njene akterje: »Izmišljenost in umetelnost mimezisa (nas) odmakneta od dejanj, ki se odvijajo pred nami, kar nam zagotovi dovolj distance, da lahko dojamemo pomen vsega ... A to je šele polovica zgodbe. Biti moramo namreč ne le odmaknjeni, temveč tudi dovolj *vpleteni* v dogajanje, da občutimo, da je pomembno« (prav tam, 123).

Sočutje z upodobljenimi junaki, različnimi od nas, pa »je velik preizkus ne le poetične domišljije, temveč tudi etične senzibilnosti [...] prav ta dvojnost pogleda, skozi različnost in identičnost – ko doživljamo sebe kot drugega, drugega pa kot sebe –, spodbudi preobrat našega naravnega odnosa do stvari in odpre nove načine videnja in bivanja« (prav tam, 124–125).

V vzgoji in izobraževanju ni veliko možnosti preseganja disciplinirajočih diskurzov. Kot zapiše Gogala davnega leta 1937, je tisto,

po čemer se vzgajanje vedno razlikuje od dresiranja in od ustrahovanja, [...] pri vsakem človeku isto, tj. notranje doživetje, da je neko dejanje pošteno, da nekaj smem, da je nekaj dovoljeno, da je nekaj prav ali je napačno. Človek, ki je uspešno sprejel vzgojni vpliv, od kjerkoli je že prišel, pa da je bil hoten in zavesten ali nehoten in slučajen, je doživel v sebi neko zagledanje, neko odkritje, neko osebno spreobrnjenje, pri katerem se mu je njegova življenjska pot pokazala v novi luči, v luči neke nove vrednote, v luči religioznega odnosa do Boga, odnosa do sočloveka, v luči etičnosti itd. (Gogala 1937/38, 3)

Umetniško metaforo, vgrajeno v prepričljivo pripoved, lahko zato razglasimo za »privilegirano mesto subjektivizacije v vzgoji« (Kroflič, 2018, 102).

## 7.6 Zaključek

Uršič (2011) na vprašanje, ali metaforični opisi sodijo v filozofijo ali ne, odgovarja pritrdilno, vendar z opozorilom, da morajo voditi k logosu, torej k sistematičnemu in jasnemu presojanju o naravi in smislu obravnavanih pojavov. Isto velja za sprego med metaforičnim mišljenjem in znanostjo. Naloga živih metafor je, da opozorijo na dimenzije pojavov, ki jih mora znanost raziskati z vso resnostjo, saj utečene strokovne razlage niso v celoti ustrezne. Nikakor pa ne velja zagovarjati metafor, ki le utrjujejo v teoriji ali znanosti uveljavljene resnice. Katere metafore izražajo »živost« miselnih spodbud in katere se nagibajo k utrjevanju uveljavljenih resnic, mora vedno znova ugotavljati vsaka veda na svojem področju, da ne zapade v ideološkost.

Metaforično mišljenje pa ima v pedagogiki dvojno nalogo. Poleg teoretskega opisovanja v znanstvene diskurze težko ulovljivih in raziskovanih pojavov je metaforično mišljenje enako pomembno v samem vzgojnem delovanju – od vzgojnega delovanja v zgodnjem otroštvu, ko se otrok vsakodnevno srečuje z mitskimi zgodbami in pomeni (Edmiston, 2008), pa do strokovnega oblikovanja pedagoških delavcev, ki svoje predstave o otroku in vzgoji praviloma strukturirajo okrog metaforičnih opredelitev in se pri tem prav nič ne razlikujejo od filozofov, ki so svoje diskurze skozi celotno zgodovino oblikovali prek konstitutivnih mitskih opisov, kakršna je na primer Platonova votlina.

## Viri

- Arendt, H. (2006). Kriza v vzgoji. V H. Arendt, *Med preteklostjo in prihodnostjo. Šest vaj v političnem mišljenju* (str. 179–199). Ljubljana: Krtina.
- Aristoteles (2005). *Poetika*. Ljubljana: Študentska založba.
- Biesta, G. (2017). *The Discovery of Teaching*. New York in London: Routledge.
- Bratož, S. (2010). *Metafore našega časa*. Koper: Fakulteta za management.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Massachusetts in London: Harvard University Press.
- Dahlberg, G., Moss, P. in Pence, A. (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care. Languages of Evaluation*. London: Routledge.
- Edmiston, B. (2008). *Forming Ethical Identities in Early Childhood Play*. London and New York: Routledge.
- Egan, K. (1998). *The Educated Mind: How Cognitive Tools Shape Our Understanding*. Chicago in London: University of Chicago Press.
- Giroux, H. (2009). *Youth in a Suspect Society*. New York: Palgrave.
- Gogala, S. (1937/38). Življenje in vzgajanje. *Čas*, 32, 3–13.
- Gomboc, S. (2011). Samouresničujoča se prerokba: pojav in implikacije. *Psihološka obzorja*, 20(2), 83–105.
- Gradner, H. in Winner, E. (1978). The Development of Metaphoric Competence: Implications for Humanistic Disciplines. *Critical Inquiry*, 5(1), 123–141.
- Jeznik, K., Kroflič, R. in Štirn Janota, P. (2017) O vzgojnih pristopih med permissivnostjo in otrokocentričnostjo. V T. Narat in U. Boljka (ur.), *Generaciji navidezne svobode: otroci in starši v sodobni družbi* (str. 151–177). Ljubljana: Sophia.
- Kant, I. (1900). *On Education*. Boston: D. C. Heath & Co. Publishers.
- Kearney, R. (2016). *O Zgodbah*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.
- Kovač Šebart, M. in Krek, J. (2007). Vrednotna osnova vzgoje v javni šoli: vzgojni koncept, ki temelji na človekovih pravicah, ni in ne more biti le pravna forma. *Sodobna pedagogika*, 58(5), 10–28.



- Kovač Šebart, M. (2017). Spoprijem z diskriminacijo in izključevanjem v javni šoli: med pravicami in pripoznanjem. *Sodobna pedagogika*, 68(2), 10–33.
- Krek, J. (2015). Two principles of early moral education: a condition for the law, reflection and autonomy. *Studies in philosophy & education*, 34(1), 9–29.
- Kroflič, R. in Turnšek, N. (2018). The challenges for future research and pedagogical practice on values and values education in early childhood settings. V E. Johansson, A. Emilson in M. Puroila (ur.), *Values education in early childhood settings: concepts, approaches and practices* (str. 89–105). Cham: Springer.
- Kroflič, R. (1997). *Avtoriteta v vzgoji*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Kroflič, R. (2011). Podobe otroštva. *Emzin*, 21(1–2), 67–69.
- Kroflič, R. (2011a). The role of artistic experiences in the comprehensive inductive educational approach. *Pastoral Care in Education*, 30(3), 263–280.
- Kroflič, R. (2012). Rousseaujev koncept človečnosti in glavne kontroverze v pedagoških interpretacijah »Emila«. *Sodobna pedagogika*, 63(4), 16–36.
- Kroflič, R. (2012a). Il Riconoscimento del bambini come individuo capace. I fondamenti dell' educazione nello spirito dei dritti dei bambini. V »Che vivano liberi e felici ...«. *Il dritto all'educazione a vent'anni dalla Convenzione di New York: convegno internazionale* (str. 109–123). Padova: Università degli studi di Padova.
- Kroflič, R. (2015). Hermenevtika fotografske zgodbe. V M. Peljhan (ur.), *Fototerapija – od konceptov do praks* (str. 83–100). Kamnik: CIRIUS.
- Kroflič, R. (2018). O opolnomočenju in subjektifikaciji s pomočjo umetniške izkušnje. V D. Rutar (ur.), *Egalitarne simbolizacije življenja s posebnimi potrebami* (str. 79–115). Kamnik: CIRIUS.
- Kroflič, R. (2019). Koncepti odzivanja na nasilje med ničelno toleranco in restorativnostjo. *Šolsko polje*, 30(1–2), 9–27.
- Lupton, D. (2003). *Medicine as Culture. Illness, Disease and the Body in Western Societies*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.

- Malaguzzi, L. (1998). History, Ideas, and Basic Philosophy (An Interview with Lella Gandini). V C. Edwards, L. Gandini in G. Forman G. (ur.), *The Hundred Languages of Child* (str. 68–69). Greenwich and London: Ablex Publishing Corporation.
- Medveš, Z. (2011). Kakršna je družba, taka šola! *Sodobna pedagogika*, 62(5), 148–170.
- Medveš, Z. (2015). Spopadi paradigem v razvoju slovenske pedagogike. *Sodobna pedagogika*, 66(3), 10–35.
- Morrison, B. (2014). Beyond the Bad Apple (Analytical and Theoretical Perspectives on the Development of Restorative Approaches in Schools). V E. Selman, H. Cremin in G. McCluskey (ur.), *Restorative Approaches to Conflict in Schools: Interdisciplinary Perspectives on Whole School Approaches to Managing Relationships* (str. 123–131). London: Routledge.
- Puhar, A. (1982). *Prvotno besedilo življenja*. Globus: Zagreb.
- Rakić, V. (1946). *Vaspitanje igrom i umjetnošću*. Beograd: Prosveta.
- Ranciére, J. (2005). *Nevedni učitelj: pet lekcij o intelektualni emancipaciji*. Ljubljana: Zavod En-knap.
- Ricoeur, P. (1991). Metaphor and the Main Problem of Hermeneutics. V *A Ricoeur Reader: Reflection and Imagination* (str. 303–319). Toronto in Buffalo: University of Toronto Press.
- Ricoeur, P. (1991a). Life in Quest of Narrative. V D. Wood (ur.), *On Paul Ricoeur: Narrative and Interpretation* (str. 20–33). London: Routledge.
- Ricoeur, P. (2009). *Živa metafora*. Ljubljana: KUD Apokalipsa.
- Rose, G. (1985). Sick Individuals and sick populations (Reiteration). *International Journal of Epidemiology*, 30/2001, 427–432.
- Rousseau, J. J. (1959). *Emil ali o vzgoji*. Ljubljana: DZS.
- Sontag, S. (1977). *Illness as Metaphor*. Toronto: McGraw-Hill Ryerson Ltd.
- Todd, S. (2015). Between Body and Spirit: The Liminality of Pedagogical Relationships. V M. Griffiths, M. H. Hoveid, S. Todd in C. Winter), *Re-imagining relationships in education: Ethics, politics and practices* (str. 56–72). Chichester: Wiley.

- Uršič, M. (2011). *Filozofija med pojmom in metaforo (predavanje v okviru cikla Literatura in filozofija, Cankarjev dom, 10. jan. 2011)*. Dostopno na: [http://www2.arnes.si/~mursic3/Filozofija\\_in\\_literatura\\_Marko\\_Ursic\\_tekst\\_predavanja\\_CD-10-01-2011.pdf](http://www2.arnes.si/~mursic3/Filozofija_in_literatura_Marko_Ursic_tekst_predavanja_CD-10-01-2011.pdf).
- Vecchi, V. (2010). *Art and Creativity in Reggio Emilia (Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education)*. London in New York: Routledge.
- Vodičar, J. (2017). Živa metafora kot možna pot do transcendence. *Bogoslovni vestnik*, 77(3–4), 565–576.
- Zgonik, S. (2020). Poligraf za grafe (Vladna komunikacija statističnih podatkov epidemije je bodisi namerno zavajajoča bodisi znak velikega neznanja). *Mladina*, 27. 3. 2020, 42–43.
- Zidar, M. (2019). *Protektivno otroštvo in družbena medikalizacija: primer hiperkinetične motnje. Doktorska disertacija*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.