

UGDYMO ERDVĖS: TARP ETIKOS IR ESTETIKOS

Asmens ugdymo klasta postmoderno amžiuje: gyvas ar miręs kūrybiškumas?

Lilija Duoblienė

Profesorė socialinių mokslų (edukologijos) daktarė
Vilniaus universiteto Edukologijos katedra
Universiteto g. 9/1, LT-01513 Vilnius
El. paštas: lilija.duobliene@fsf.vu.lt

Straipsnyje analizuojama kūrybiškumo ugdant konceptas, turinys ir perspektyvos, remiantis kelių filosofų: Bergsono, Dewey, Nietzsches, Deleuze'o įžvalgomis. Siekiama parodyti, kaip skirtingai ir kartu laikantis panašių prielaidų suprantama kūrybiškumo fenomeno kiltis ir jo realizavimo asmens lygiu galimybės. Atskleidžiama, kokia yra nesąmoningo instinkto ir, atvirkščiai, – racionalaus intelekto vieta plėtojant kūrybiškumą, kaip jie susiję su estetine intuicija. Tyrėjų įžvalgos aptariamos nūdienos tiražavimo epochos sąlygomis, kai kiekvienas naujas konceptas ir jo vertingas turinys paverčiamas tuščiu, bet gerai parduodamu ženklu (Joas). Remiantis kritinės pedagogikos teoretikais (Freire, McLaren, Giroux) atskleidžiama, kad ugdant kūrybiškumą šalia estetinio ir intuityvaus matmens labai svarbus yra kritiškumas, kuris leidžia atskirti tai, kas natūralu, nuo to, kas tiražuojama, ir nepaversti ugdymo asmens tuščių ženklų įgijimo mašina.

Pagrindiniai žodžiai: kūrybiškumas, ugdymas, filosofija, gyvas, negyvas.

Įvadas

Socialinio gyvenimo ir edukacijos terminų apyvartoje pastaruoju metu suaktyvėjo dėmesys kūrybiškumui. Jis tapo postmoderno edukacinio diskurso dalimi, jo svarba akivaizdi kiekvienam: mokiniui, mokytojui, mokinio tėvams, švietimo darbuotojams ir pagaliau didelei daliai visuomenės. Kūrybiškumas atrodo patrauklus kiekvienai ideologinei ir politinei krypti, taip pat verslumo srities strategams ir taktikams. Susidaro įspūdis, kad švietimą pagaliau aplankė tobula mūza, leidžianti įgyvendinti netikėčiausias idėjas ir vizijas, derinti racionalumą su jausmingumu,

o kartais pastumti vieną ar kitą į pašalį, nustūmimo veiksmą priskiriant kūrybišiam projektui. Tarp įvairiais tikslais ir vertybėmis besivadovaujančių socialinio gyvenimo aktyvistų ėmė rasti vis daugiau kūrybiškumo ir jo ugdymo specialistų, jo mokymo iniciatorių, tyrėjų.

Toks atnaujinto seno koncepto sureikšminimas socialiniame ir švietimo diskurse – ne naujiena. Panašiai išgyvenome įvairių atnaujintų ar visai naujų konceptų: kompetencijų, kritiškumo, verslumo, lyderystės ir kt. „eras“. Tiesa, kiti konceptai nebuvo taip vieningai, draugiškai ir pozityviai priimami ir skatinami praktikuoti.

Kuo gi ypatingas šis konceptas? Kodėl jis šiandien toks svarbus ir kokių pavojų slepia jo samprata ir sklaida? Ar galime juo ramiai pasitikėti, ar turime jį apsaugoti nuo virsmo apakinančiu tuščiu ženklų ar parazituojančiu virusu? Be abejo, visi šie klausimai turi daugiau nei vieną atsakymą, tačiau kiekvienas iš jų gali padėti susivokti, kaip atskirti tikrą, gyvą ir švietimui svarbų kūrybiškumą nuo mirusio ar pakaitalo, juo labiau pakaitalų industrijos.

Kol kas panašių simuliacijos įtarimų mokslininkai pernelyg neviešina, labiau telkdamiesi į galimybių, poveikumo, efektyvumo taikant kūrybiškumą tyrimus, sėkmės projektų tyrimus ir sklaidą, viešininimą. Tačiau atsiranda ir kritikos, kviečiančios reflektuoti ir atsargiau priimti naujoves, juolab taikyti naujus socialinio pasaulio kūrimo įrankius, pavyzdžiui, veiksmo kūrybiškumą (Joas, 1996).

Lietuvoje turime galingų projektų mokinių kūrybiškumui ugdyti, „atnešti“ į mokyklas laisvę mąstyti, fantazuoti, kurti. Paminėtini: „Kūrybinių partnerysčių“ projektas, „Aukštosios kultūros impulsai mokykloje“ projektas, kurie į mokyklas pritraukia menininkų, kūrėjų. Svarbiausia užduotis, ugdymo filosofės Maxine Greene teigimu (1995), sujungti individualų kūrybiškumo poreikį su socialiniu ir bendruomeniniu, be to, integruoti į ugdymo turinį meną ir išlaisvinti vaizduotę. O tam pirmiausia, anot teoretikės, reikia sukurti sąlygas, kuriomis kiekvienas galėtų pasinaudoti vaizduote, užuot ją nuslopinęs vardan disciplinos, tvarkos, standartų, rodiklių, suskaičiuojamų pasiekimų.

Šiame straipsnyje pateikiama keletas skirtingų kūrybiškumo ir jo ugdymo sampratų filosofiniu požiūriu, atskleidžiant, kur slypi kūrybiškumo galia ir kuo jis

svarbus edukacijai ir socialiniam gyvenimui. Taip pat parodoma, kur slypi galimi pavojai kūrybiškumą paversti industrija, žudančia pačią kūrybiškumo esmę.

Kodėl kūrybiškumas, o ne kažkas kita?

Kūrybos ir kūrybiškumo fenomenai žinomi nuo pat senųjų civilizacijų ir Antikos laikų, tačiau tuomet nebuvo poreikio šį fenomeną perdėm tirti, juoba iškelti jį kaip svarbų kiekvienam asmeniui ar piliečiui. Kūryba buvo genijų, talentingų žmonių, menininkų privilegija. Kūrėjas kurdavo dievų ar kosmoso darnos įkvėptas ir pirmiausiai turėjo išlaikyti dermę su dievo ir aukštesnės tvarkos paženklintu pasauliu, gamta, t. y. perteikti kūryboje dievišką pradą arba perkelti gamtos tvarką į žmonių kūrybinio pasaulio tvarką, taigi tinkamai imituoti. Tai akivaizdu ir Aristotelio „Poetikoje“, kur kūryba suvokiama labiau kaip dėsningumų atskleidimas ir išreiškimas nei laisva kūrėjo mintis, o daugiausia dėmesio mene sutelkiama į žmonių pavaizdavimą, jų charakterius, pramanytas, bet pamokančias, apvalančias istorijas (Aristotelis, 1959).

Dėmesys individo kūrybos fenomenui sustiprėjo asmenybės išlaisvinimo laikais: Renesanse, paskui Apšvietos, Romantizmo, modernio ir ypač postmodernio laikais. Pirmiausiai šis kūrybos fenomenas sulaukė daugiau aptarties jį atskyrus nuo sakralaus pasaulio ir iš kitos pusės – nuo mechanistinio pasaulio. Imta vis daugiau svarstyti, kad asmuo turi tam tikrų prigimtinių ir įgyjamų savybių bei galių mąstyti, jausti, įsivaizduoti ir visa tai reikšti savitu būdu, suteikiant suvokiamam pasauliui „naujų spalvų“, jį keičiant. Dėmesys kūrybinio potencialo, kūrybiškumo fenomenams

pasiekė aukščiausią tašką postmoderno laikais, kai tiesos idėja buvo išstumta į paraštes, atveriant „vartus“ daugeliui požiūrių į tiesą egzistuoti ir jų kaitai, o kūrybos monopolis iš elitinio meno pasaulio buvo perkeltas į poppasaulį ir masių pasaulį.

Viena, popkultūra, prieinama kiekvienam žmogui, nereikalavo nei ypatingo skonio, nei žinių ją suprasti ir pastangų ja sekti, tiesiog kvietė adoruoti reklamos išaukštintas „žvaigždes“ (Bauman, 2002; Giddens, 2000; Boudrillard, 2002). Kita, ėmė ryškėti, kad masinio vartojimo ir popkultūros laikais niekas negali įgyti tiek galių ir padaryti proveržį, išskyrus tuos, kurie paženklinė inovatyvumu, originalumu, gebėjimu seną turinį pateikti naujomis formomis arba kurti naują turinį, nepaisant, kiek moraliais metodais tai daroma. Inovatyvumas pasirodė esanti retenybė ir didelis uždavinys. Asmuo tapo vis labiau vertinamas pagal jo kūrybinius gebėjimus, įžvalgumą, mokėjimą įeiti į tas naujas zonas, kurių dar kiti neatrado ir neįvaldė.

Dėmesį kūrybiškumui, žinoma, stiprino ir skaitmeninių technologijų atsiradimas, pagreitinęs informacijos srautus, kurie leido ne tik gauti daugiau informacijos per trumpesnę laiką, ją pasidalyti ir skleisti savo norimą informaciją elektroniniais tinklais, bet ir kopijuoti, tas kopijas naudoti savais tikslais, perkurti ir parduoti (McLuhan, 2003; Giddens, 2000; Boudrillard, 2002). Visuomenės dalis susivokė gyvenanti kopijų ir pakaitalų pasaulyje, kai atskirti naują nuo seno, tikrą nuo netikro, kūrybišką nuo dogmiško pasirodė esant gana sudėtinga. Šalia kūrybiškumo, kaip ypač reikšmingo šiuolaikiniam žmogui fenomeno, padedančio savitai panaudoti tai, kas kitų sukurta ir lengvai pasiekama šiuolaikinės komunikacijos priemonėmis,

apologetų ir praktikų, atsirado skeptikų, manančių, kad kūrybiškumas – „prekė“, „industrija“ (Joas, 1996). Be to, ji greičiausiai bus praradusi moralės plotmę, nes kūrybiškumui kaip naujumui atsirasti dažnai reikia laužyti konvencijas, o tai gali vesti įvairiomis kryptimis: progreso ir regeso, konstrukcijos ir destrukcijos. Taigi vieni tyrėjai kūrybiškumą siejo su kiekvieno asmens potencialiais gebėjimais, kurie edukaciniame procese blokuojami, užuot būtų plėtojami. Skelbė kūrybiškumo ugdymo perspektyvą. Kiti jo praktikas ėmė kritikuoti kaip naują verslą. Tačiau aki-vaizdžia tiesa tapo tai, kad kūrybiškumas tampa visų gebėjimų, nuostatų ir vertinimų centras ir svarbiausias matmuo. Jis leidžia asmeniui, asmenų grupei ar net įmonei tapti didžiais, padaryti proveržį, išgyventi masinės informacijos ir manipuliacijų lavinoje, rasti savo nišas unifikuojamoje erdvėje.

Mokykla šiame masinės informacijos ir virtualios komunikacijos amžiuje nori rodyti jautrumą vaikui, mokiniui, jo individualybei. Išorinis asmenis standartizuojančios epochos genamas individo paralyžius skatina mokyklas ieškoti atsvaros. Kūrybiškumas tampa panacėja. Kūrybiškumui ugdyti mokykloje rašoma daugybė knygų, iš jų studijų, vadovų ir vadovėlių (Thomson and Sefton-Green, 2010, 2011; Hall, 2010; Ai-Girl Tan, 2007). Pateikiama principų, nuostatų, technikų, įvairių gairių ir rekomendacijų. Vienais atvejais gana atsargiai, subtiliai, o kitais – kūrybiškumas „ketvirčiuojamas“ ir imamas sprauti į „stalčiukus“. Be abejo, tokie „sukramtyti“ ruošiniai yra patogūs mokytojams ir mokyklų administracijai bei auditoriams, siekiantiems patogiai, bet ne mokinio naudai kontroliuoti ugdymo procesą (Apple,

1995; Giroux, 2005). Suprantama, kad tai kelia pavojų, ar kūrybiškumas nepraras savo gyvasties.

Žmogus – pasaulio kūrėjas, o mokinys?

XX a. pradžioje vienas iš žymių kūrybinės minties ir estetikos mąstytojų Henri Bergsonas veikale „Kūrybinė evoliucija“ teigė, kad pasaulis egzistuoja kūrybos dėka, ir žmogus jame taip pat yra kūrėjas, be to, besikeičiantis, tai yra save formuojantis kūrėjas. „Taigi mūsų asmenybė nepaliaujamai auga, didėja, bręsta. Kiekvienas iš jos momentų prideda kažką nauja prie to, kas buvo anksčiau. Be to, tai ne tik nauja, bet ir nenumatoma“ (Bergsonas, 2004, p. 20). Bergsonas, analizuodamas pasaulio evoliuciją, čia išvelgia daugybę susiduriančių tendencijų, o asmuo, pažindamas jas, turi gebėti išvelgti prieštaravimus, kliuvinius ir daryti pasirinkimus. Čia jo veiksmai yra kupini nenumatytų posūkių, jo veiksmų seka taip pat nenuspėjama. Asmuo, kaip ir pasaulis, yra nuolatiniaiame tapsmo procese, tačiau individas, anot Bergsono, kaip gyvas organizmas, patiriantis įvairias būsenas, priklausančias nuo laiko pojūčio, taip pat erdvės, savo veiksmų sistema skiriasi nuo negyvosios gamtos sistemų ir jam neįmanoma taikyti jokio plano. „Planas – tai darbui užbrėžta riba: jis uždaro ateitį, kurios pavidalą apibrėžia“ (ten pat, p. 124). Apibūdindamas kūrybinės evoliucijos kryptį, filosofas teigia, kad harmonija yra ne priešakyje, kaip iškeltas tikslas ar „masalas“, o „duodama pradžioje kaip impulsas“ (ten pat, p. 122). Būtent tai suteikia vienybės gamtai, kuri skleidžiasi daugeliu krypčių ir kelių. O asmuo gali šį procesą pažinti pasinaudodamas intelektu ir instinktu, kurių abu itin svarbūs tobulė-

jimo kelyje, nes intelektas valdo abstrakčius, iš anksto mąstomus dalykus, o instinktas labiau susijęs su netikėtumu, kuris pasireiškia konkrečiu atveju. Abiem būdinga tam tikros žinios, tačiau, Bergsono teigimu, intelekto žinios yra sąmoningos ir mąstomos, o instinkto – nesąmoningos ir vaizduojamos. Būtent intelekto ir instinkto darna yra pagrįsta gamtinio pasaulio evoliucija, nes „yra dalykų, kurių ieškoti gali tik intelektas, bet kurių jis pats niekada nesuras. Juos galėtų surasti tik instinktas, bet jis niekada jų nieiškos“ (ten pat, p. 172). Intelektas yra labiau linkęs ieškoti konkrečių daiktų ir jų santykių, o instinktas ieško medžiagos, turinio. Tai visiškai akivaizdu mokymosi procese, kai „Mokinys, žinantis, kad jam bus padiktuota trupmena, nubrėžia brūkšnį dar nežinodamas, koks bus skaitiklis ir vardiklis; vadinasi, jo protui yra žinomas bendras santykis tarp šių dviejų narių, nors jis dar nežino nė vieno iš jų; jam yra žinoma forma be medžiagos. Taip yra ir su pirmesniais už patyrimą rėmais, į kuriuos įspraudžiamas mūsų patyrimas“ (ten pat, p. 169). O instinktas yra gyvosios gamtos ir asmens pastangos keisti ir kurti. Asmeniui įsiskverbti į gyvosios gamtos paslaptis padeda intuicija, tai yra „instinktas, tapęs nesuinteresuotu, suvokiantis save patį, pajėgus mąstyti apie savo objektą ir neribotai jį plėtoti“ (ten pat, p. 199). Toks estetiškas sugebėjimas, anot autoriaus, ypač būdingas menininkui, kuris įsiskverbia į objekto vidų, mato objekto bruožus susietai. Būtent su instinktu yra siejamas inovatyvumas, atsitiktinumai. O intelektinė veikla siejama su pastovumu ir forma. Taip intelektas suteikia įrankius instinktui, leidžia juos kaip universalius taikyti tam tikrai konkrečiai medžiagai apdoroti, galiausiai leidžia ieškoti išeičių įvairiomis

aplinkybėmis pasiūlant pagal analogiją išbandytus intelektualinius įrankius. Intuicija leidžia instinktą nukreipti tinkama linkme, susiejant su pastangomis, nes ji geriau mato „iš vidaus“. Taigi veiksmas įforminamas būtent intelektualiais įrankiais, o kryptį veiksmui, jėgą materijos sklaidai suteikia instinktas.

Vadinasi, mokinys pirmiausiai yra ugdomas kaip konkrečių formų pažintojas, ir jei jam nesuteiksime galimybių dirbuotis su konkrečia medžiaga, individualiais patyrimais, nespraudžiant jų į tam tikras išankstines formas, kurių tikisi mokytojas, nes jas žino ir reikalauja jų išmokiti, tai kūrybinio proceso galime nesulaukti. Taigi reikia, kad mokytojas būtų pasirengęs nenumatytiems, netikėtiems rezultatams, kurių randasi iš mokinio individualių pastangų ir paieškų. Kūrybinis mokinio procesas atitinkamai priklausys nuo: 1) mokytojo nuostatų, 2) mokinio charakterio formavimosi, tapsmo, savyje ugdant smalsumą, ieškojimų pastangas ir tapsmo savipratą, 3) gebėjimo pažinti ir kurti panaudojant instinktą kaip materijos įvaldymą ir intelektą, kaip formos ir santykių įvaldymą, kai antrasis neužgožia pirmojo, 4) gebėjimo panaudoti meninę intuiciją kaip intelekto duomenų trūkumą.

Svarstydami pagal Bergsono perspektyvą galime matyti tokią mokinio įsiliejimą į kūrybinę evoliucijos ir savikūros procesą per mokymąsi seką. Pirmiausiai jis instinktyviai nuo pat vaikystės išbando įvairius įrankius, juos po truputį mokymosi procese įvaldydamas, paskui, kai tampa pajėgus kurti, nes turi įgimto instinkto išlaisvinimo galią bei laisvės pojūtį, veikia derindamas instinktą ir intelektą. Verta turėti omenyje, kad ši mokinio išlaisvinta kūrybos galia po truputį užgožiama moks-

lo dėsningumą žinojimo, deterministinės, mechanicistinės sampratos dominavimo ir atitinkamos ugdymo tendencijos. Taip bandymas įsilieti į artimiausios aplinkos kūrybinį procesą ir savikūrą dažnai mažta, o tiksliau tariant, mažinamas mokyklos ir mokytojų dėka, nes nepaliekama erdvės spontaniškai ir netikėtumams. O meniniam lavinimui, kuris per intuiciją padėtų spręsti šią pažinimo ir kūrybos dermės spragą, mokykla dažniausiai neteikia ypatingos reikšmės, nustumdama menus į ugdymo turinio paraštes, išskyrus tuos atvejus, kai mokykla yra specializuota. Įsiklausydami į bergsoniškus samprotavimus, turėtume būti jautresni instinkto ir intelekto dermei bei meniniam ugdymui, padedančiam atskleisti ir plėtoti asmens estetinę intuiciją.

Instinktas kurti, interesas ir aistra

Akivaizdu, kad šis bergsoniškas projektas vienaip ar kitaip naudojamas ugdymo teorijoje ir praktikoje. Šiek tiek toliau jo nubrėžtu keliu derindami evoliucionistinę-pozityvistinę ir gyvenimo filosofijas bei atskleisdami asmens patirties reikšmę, nuėjo vėlesni filosofai – pragmatikas Dewey, egzistencialistas Nietzsche ir postmodernistas Deleuze'as, kurie skirtingai atskleidė rūpestį kūryba ir jos projekcijas.

Pragmatikas Johnas Dewey savo darbuose taip pat skiria du gyvybiškai svarbius ir esminius žmogaus evoliucijai gebėjimus, t. y. intelekto gebėjimą ir patyriminę veiklą. Atitinkamai mokymas(is), anot jo, turi būti orientuotas į patyriminį mokymąsi ir nuolatinę jo refleksiją arba apmąstymus. Taigi čia matome tą patį intelekto, t. y. to, kas siejama su forma, ir to, kas siejama su konkrečia patirtimi, t. y. medžiaga, jungimą. Tik Dewey aptarimo objektu pasirenka ne tiek instinktą ar intuiciją, o

labiau interesą, kuris teikia galių asmeniui veikti. Dewey savo ugdymo filosofijoje skiria nepaprastai didelį vaidmenį interesui kaip pagrindiniam mokymo varikliui, tačiau vis dėlto nepamiršta ir instinkto, kuris ryškiausias, kol vaikas dar mažas, t. y. maždaug penkerių metų. Dewey skiria tokias keturias instinkto rūšis: 1) socialinis (kalbėjimo, klausymosi, komunikacijos), 2) konstravimo (rasti išraišką, išbandyti norimą objektą savo judesyje, veikloje), kuris pirmiausiai pasireiškia žaidime, 3) tyrimo, siejant socialinį instinktą su konstravimo, t. y. „paprasciausiai daryti veiksmus ir žiūrėti, kas iš to išėjo“ (Dewey, 1990, p. 40), 4) meno, t. y. kurti, sieti su socialiniu pasauliu ir išreikšti savo laisvą, kitokį požiūrį. Šie keturi instinktai lemia keturis interesus, kurie ir yra „natūralūs šaltiniai, dar neištirtas kapitalas, nuo kurio pratybų priklausys aktyvus vaiko augimas“ (ten pat, p. 47, 48). Be to „turėti interesą reiškia priimti daiktus kaip esančius toje tęstinai besiplėtojančioje situacijoje, užuot juos matyti izoliuotai“ (Dewey, 1997, p. 137). Smalsumas padeda užtikrinti daiktų sąsają ir judėti į priekį. Be to, smalsumo sužadanimas gali padėti mokytojui paskatinti ir išlaikyti vaiko interesą.

Įkūnyti ketvirtą interesą, išlaisvinant ketvirtą instinktą, anot Dewey, galima pasitelkiant vaizduotę, ypač piešimą, kuris leidžia supinti fantazijas su objektyvia daiktų išraiška. Tačiau svarbu, anot teoretiko, nepiktnaudžiauti šiuo *vaizduotės ugdymo* terminu kaip ugdymo tikslu. Mat vaikas / mokinys gyvena tik vaizduotės dėka, jis yra kupinas įvairiausių vaizdų, kurie laipsniškai užmušami ir paverčiami mirusiais vaizdais. Taigi svarbiau yra ne ugdyti vaizduotę, o leisti vaikui mokykloje būti panašiomis sąlygomis kaip ir išorės pasau-

lyje, atnešti kultūrą ir socialinį gyvenimą į mokyklas, taip išvengti paviršutiniškumo mokantis kultūros dalykų. Šitaip instinktas kurti ir jo skatinamas interesas bus gyvas, organiškas, o ne dirbtinis.

Filosofui Dewey interesas ir disciplina yra du vienas kitą papildantys ir mokyklai svarbūs dalykai, o Friedrichas Nietzsche Zaratustros prakalbose (Nyčė, 1991) gerokai labiau išlaisvina asmens ugdymo struktūrą, išskirdamas ir metaforiškai aprašydamas tris asmens dvasios virsmus: į kupranugarį, liūtą ir vaiką. Kupranugaris simbolizuoja paveldą, kurį asmuo neša si per savo evoliuciją ant kupros, o liūtas vaizduoja laisvės šauksmą, jo dvasia šaukia „aš noriu“. O kūrimo žaismui reikia „savosios valios“ ir „savojo prarasto pasaulio“. Jį sugrąžinti gali tik vaikas. Filosofas poetiškai taria: „O vaikas juk – tai nekaltybė, tai užmarštis, pradžia nauja, tai žaismas, ratas, pats riedas savaime, tai judesys pirmasis, tai šventas pritarimas.“ (ten pat, p. 37). Šitoks Nietzsche's požiūris į autentišką santykį su pasauliu, kai kuriam tarsi krauju ar grynąja dvasia, reikalauja ne tik tyro, naivaus vaiko požiūrio, bet ir tam tikro valios akto atsispirti masių pasauliui, baimės ir konformizmo pasauliui. Todėl yra svarbi paties asmens kaip kūrėjo savidisciplina, o ne išorės kontrolė, koreguojanti asmens vystymąsi ir brandą.

Šią Nietzsche's trijų virsmų sampratą savaip plėtojo Gilles Deleuze'as, kuriam tapimas vaiku (angl. – *becoming child*) yra viena iš kertinių jo filosofijos idėjų. Tapimas vaiku yra paženklintas nenusipėjamo, judėjimo linijos, kuri įgyja pagreitį ir jos polėkio, krypčių, pertrūkių, zigzagų neįmanoma numatyti. „Tapti nereiškia imituoti nei „daryti kaip“, nei derintis prie modelio, kad ir koks jis būtų – teisin-

gumo ir tiesos“ (Deleuze, Parnet, 1987, p. 2). Tokia individuali judėjimo trajektorija yra kupina kūrybos, kylančios iš vaikai, o ypač bėgančiam vaikui, būdingos spontanikos.

Taigi Deleuze'o filosofijoje matome supintą bergsoniškojo tapsmo, kaip nuolatinio kaitos laiko ir erdvės požiūriu proceso, idėją ir Nietzsche's dvasios virsmų idėją. Abu filosofus Deleuze'as labai vertino ir tuo aspektu, kuriuo jie darė įtaką filosofijos istorijai, ir tuo, kuriuo turėjo įtakos jo paties kūrybai, ypač asmens pasaulyje ir jo kūrimo proceso sampratai. Anot jo, Bergsonas ir Nietzsche gerokai išlaisvino jo paties mintį. O jo mintis mums paliko naujos buvimo pasaulyje, kaip tapsmo ir jo kūrybinės prigimties išsklaidos, sampratą. Tai nomadiškas ir rizomatiškas (klajokliškas ir neturintis šaknų) buvimo pasaulyje pobūdis, kai gyvenama daugiakrypčiame lauke, kurio elementai sąryšingi, tačiau jis nėra tas, kurį esame įpratę matyti, žinoti ir puoselėti, jis yra už mums įprastos tvarkos, todėl kiekviena veiksmų seka gali jungti ne tik mums atrodančius panašios rūšies dalykus, bet ir visiškai priešingus, skverbtis keliu, kuris yra veikiau „tarp“, nei kuris nors vienas iš alternatyvių. Tai pagreitėjimų ir pertrūkių kelias, kupinas netikėtų susidūrimų, kurie nukreipia toliau ir leidžia patirti tą tapsmą, pirmiausiai kaip tapsmą naiviu, natūraliai žaidžiančiu ir veikiančiu vaiku. Deleuziškų trijų virsmo metamorfozių interpretacijų skirtumas nuo Nietzsches, anot ugdymo filosofo Jasono Wallin (2013), labiausiai matomas svarstant mokymo proceso pagal *curriculum* sėkmę ir naudą. Mat tapsmas liūtu ženklina bandymą sugriauti tas *curriculum* ribas, kurios yra nusistovėjusios ar biurokратиškai patvirtintos. O tapsmas vaiku ne

ties išlaisvina asmenį, kiek įveda jį į individualumo, išskirtinumo ir nomadiškumo bei rizomatiškumo teritoriją, arba, kitais žodžiais tariant, – dykumą. Mokytojas išlaisvina asmenį pirmiausiai per *curriculum*, kuri leidžia būti tapsme, improvizuoti, griauti nubrėžtas teritorijas. „Kai kupranugariui dykuma yra užpildyta mirražo, priimamo kaip realybė, liūto dykuma gali būti suvokiama kaip imanentinė plotmė, kurios dėka mintis turėtų būti atnaujinama<...>. Sugriaudamas idealus ir nuosėdų sąnašas, liūtas vykdo patvirtintų vertybių deteritorizaciją sąsajoje bandant užčiuopti imanenciją ir išlaisvinant dykumos plotmę nomadinei tėkmei“ (Wallin, 2013, p. 209). Deleuziškam judėjimui, lygiai kaip ir Nietzsche's aptartam žaismui bei veiklai, reikalinga kūrybinė jėga, o tiksliau aistra, veda į priekį, kuri leidžia ištrūkti iš įprastos rutininės tvarkos; ši yra paženklinta afekto. Būtent afektas, kaip aistra, veikimu, o ne sulaukta emocija paremtas ginklas, veda kūrybos link. Tokios kūrybos, kuri perkeliama iš konceptų (idėjų ir virtualumo) pasaulio į aktualybės pasaulį (Deleuze, 1994; 2010, p. 441). Afekto logika, anot Deleuze'o tyrėjos edusemiologės Innos Semetsky (2013), konstruoja tiltus, kurie jungia prasmę ir beprasmybę, objektą ir subjektą, vidų ir išorę, sąmoningą ir nesąmoningą. Be to, afektas tarsi leidžia atversti „klostę“ ir pamatyti paslėptą pusę. Nors, kita vertus, ne tik afektas, bet ir perceptas bei konceptas, tai yra visos trys Deleuze'o ir jo bendraautoriaus Felixo Guattari išskirtos jėgos, yra kūrybiškumo laidininkai: nuolat perkuriami konceptai, naujai priimamos patirtys ir afekto brėžiama „skrydžio linija“. „Perceptai nėra suvokiniai; jie nepriklausomi nuo tų, kas patiria juos. Afektai nėra jausmai ar afektacijos;

jie eina už jėgų tų, kurie juos patiria“ (Deleuze, Guattari, 1994, p. 164). Čia veikia aistra, vedanti nenuspėjama kryptimi. Tai ne tik asmens kūrybiškumo išraiška, bet ir atitinkamos kūrybinės jėgos pasaulio kūrimo ir tapsme, panašiamo į tą, kurį savo tyrimuose pateikė Bergsonas (Hallward, 2006). Tik filosofijoje kūryba yra paremta konceptais, o mene – afektais ir perceptais.

Kūrybinių galių išlaisvinimas mokykloje tokiu atveju reikš aistrą tirti ir kurti, orientavimąsi į tas atveriamas susidūrimo tarp mokytojo ir mokinio, mokinio ir objekto, mokinio ir mokinio, mokinio ir turinio erdves, kuriose galimi patys netikėčiausi deriniai. Jie lavina ir intelektą, ir skatina imtis veiklos, kuri visada yra eksperimentinė, nes netikėta savo siurprizais. Tokiu būdu mokomasi ne imituojant ir kartojant, o tiriant ir kuriant. Viena, kūrybinės klajonės leidžia aptikti ir dėlioti unikalius savo patirčių kelio fragmentus, kita, visi nomadiški patyrimai nėra visai atsitiktiniai ir be ryšio, jie yra tam tikra daiktų tvarka, kuri nebūtinai yra žmonėms akivaizdi. O tai jau ne tik bergsoniška, bet iš dalies ir Dewey bei labiausiai Deleuze'ui būdinga įžvalga, nepaisant jų gana skirtingo kūrybiško patirčių kelio apibūdinimo.

Gyvas ar negyvas kūrybiškumas?

Kūrybiškumo vieta ugdymo procese nekelia jokių abejonių. Abejonių kelia pati naujų konceptų adaptavimo švietime problema. Kiek naujas konceptas išlieka gyvybingas, nepraradęs savo turinio ar esmės, iki jis imamas visuotinai suprasti ir taikyti. Dažnai nutinka, kad konceptas imamas tiražuoti, leisdamas kaupiti to koncepto „savininkams“ galias ir paskirstyti lėšas. Iš sociologinės perspektyvos veiksmo kūrybiškumo klausimus tiriantis Hansas Joas

(1996) primena dar Frankfurto mokyklos mokslininkų aptartus ne kuriančio žmogaus, o sukurto žmogaus ypatumus, ir juos pratęsdamas naujų vertybių atsiradimo kontekste, kūrybiškumo vertybę apibūdina taip: „tai gali būti tikslus kūrybingo individo *savi* arba *paties* įvaizdis, kuris tikriausiai yra nauja represijos forma, prilygstanti pavienių sistemų, kurios vaizduojamos kaip autonomiškos, iliuzoriškai puošmenai.“ (Joas, 1996, p. 253) Bandoma suvokti, ar išties kūrybiškumas, kaip ir kitos vis dažniau pabrėžiamos vertybės – išraiška, autentiškumas – aptinkamos tarp jaunos generacijos, įkūnijamos vis siauresnėse specializacijose, reiškia naujos epochos pradžią ar naują pakaitalą. Joas pasinaudoja A. Maslow piramidės aptartimi, atskleidamas, kaip nuo „pirmojo tipo kūrybiškumo“ (vaizdinio, emocinio, spontaniško) pereinama prie antrojo (intelektinio, techniška ir praktiškai sutvarkyto) ir galiausiai trečiojo tipo – integruoto, kuris pripažįsta ne tik spontaniką ir vaizduotę bei jos nukreipimą techninio atlikimo linkme, bet ir savidiscipliną ir kontrolę.

Tuo Joas leidžia suprasti, o kartais ir tiesiogiai pabrėžia, kad jis priešinasi postmodernistinei sampratai, kurios pradžią mato Nietzsche's filosofijoje ir toliau Rorty, Foucault bei Lyotard'o filosofijoje, nes jie, anot sociologo, atskyrė kūrybiškumą nuo moralės, ir jį išlaisvinę, leido pasauliui plėtotis ne tik pozityvios kūrybos, bet ir destrukcijos linkme. Taigi čia autorius, viena, kritikuoja kūrybiškumo kaip panašios koncepcijos reikšmę, kita, bando kūrybiškumo konceptą apsaugoti nuo tos sampratos, kuri, anot jo, rodo tik vieną požiūrį, nes postuluoja beribių daugialypiškumą ir sofistikuojamą galimybes, užuot leidusi ir kitas interpretacijas. Joas tarsi bando su-

sigražinti normatyvumą, „apvalant“ jį nuo daugiaprasmių svarstymų.

Kiti autoriai šį kūrybiškumo konceptą siejant su mokyklos disciplina ir kontrole tiria griežtai kritikuodami aplinką, kuri neleidžia skleisti individualybei. Prie tokių autorių priskirsime kritinės teorijos sekėjus – kritinės pedagogikos atstovus. M. A. Apple'as (1995) kritikuoja mokyklos paslėptas programas, leidžiančias mokytojams elgtis skirtingai, nei yra deklaruojama viešumoje, atskleidžia visų gebėjimų redukavimo į smulkius, konkrečiai aprašytus techninius gebėjimus sumanyimą, kai nepaliekama vietos kūrybiškumui. P. McLarenas išvelgia mokyklos gudravimą ritualizuojant įvairių mokinių veiklą, kuri tampa nekvestionuojama mokinio savastimi, užgožiančia jo sąmoningumą. Ypač, anot jo, kapitalistinė mokykla pasinaudoja asmens aistros ritualizavimu. „Aistros yra nomadinės ir atopinės. Kad ir kaip būtų, jos gali būti užšaldytos, teritorizuotos, režimuotos ir koduotos“ (McLaren, 1999, p. 273). McLarenas mano esant suprantama tai, kad aistros gali būti koduotos, tačiau tam, anot jo, yra labai daug kelių, o mokykla tradiciškai apsiriboja vienu iš jų, atmesdama visas kitas galimybes kūrybinei potencialai, susijusiai su aistra, reikštis. Giroux (2005) pabrėžia kultūrinius skirtumus, kviesdamas didesnio atidumo ir pagarbos jiems, o svarbiausia – atsisakyti pretenzijų visus matyti taip, kaip norime matyti tipišką baltaodį, vidutinės klasės ir dar dažniausiai vyrą. Jo nuomone, būtent toks niveliavimas pasmerkia asmens kūrybines potencialias, kurios gali reikštis pirmiausiai savo terpėje, gyvenamoje įvairių rasių, skirtingų lyčių ir įsitikinimų asmenų. Taigi, viena, kūrybai yra svarbi sava teritorija, kita, visada turi būti

galimybių asmeniui išsiveržti iš jos, eiti už numatytų ir prognozuojamų ribų. Tačiau turbūt esmingiausiai iš kritinės pedagogikos atstovų kūrybinių galių blokavimą ir perspektyvas jas išlaisvinti aptaria kritinės pedagogikos pirmtakas Paulas Freire'as. Tai akivaizdu iš jo knygų „Engiamųjų pedagogika“ ir „Ugdymas kaip rengimasis laisvei“, kur kūrybiškumas neatskiriamas nuo kritinio sąmoningumo, priešinimosi bankiniam ugdymui ir dialogo. Knygoje „Laisvės pedagogika“ jis kalba apie asmens nebaigtinumą. „Faktiškai šis nebaigtinumas yra esminis mūsų žmogiškumo sąlygomis“ (Freire, 2001, p. 50). Mūsų gyvenimas nėra mus aprūpinanti struktūra. Mes jį turime, anot Freire, susikurti, išrasdami naują kalbą, aptikdami naujus takus tarp gražaus ir bjauraus, gėrio ir blogio, orumo ir jo neturėjimo, sudėtingumo ir paprastumo. Nepaisant to, kad eiga gali turėti įvairių padarinių, optimizmas ir pareigos suvokimas padeda judėti pozityvia linkme. Edukacijos ir, žinoma, mokytojo priedermė yra paisyti asmens smalsumo, nebaigtinumo, autonomijos, suvokti, kad mokinys pirmiausiai yra subjektas, o ne objektas. Subjektai „susipažįsta su tikrove, ją reflektuodami ir veikdami, supranta, kad patys nuolatos ją perkuria“ (Freire, 2000, 45). Bet svarbiausia yra ugdyti kritinį sąmoningumą, *conscientização*, kaip kišimąsi į tikrovę. O tai reiškia gebėjimą analizuoti, veikti ir būti dialoge, visais atvejais atsižvelgiant į situaciją (Freire, 2000). Šis savo ruožtu leis reikštis ir kūrybiškumui.

Kritinės pedagogikos atstovų apmąstymai tarsi pratęsia kritinės teorijos pradėtą šiuolaikinio pasaulio kultūros standartizavimo refleksiją ir, perdėm nesigilinant į pačios kūrybos konceptą ir jo aktualizavimą, pirmiausiai kalba apie sąlygas. Jos, anot

jų, yra vienodos ir kritinį sąmoningumą, ir kūrybiškumą ugdančiai pedagogikai. Ir čia akivaizdžiai artimas požiūris į Nietzsche's ir Deleuze'o, kurie taip pat pabrėžė, kad kūrybos ir kritikos sąlygos yra vienodos ar bent panašios. Ir kūrybai, ir kritikai reikalinga laisvė ir aistra. Kritinės pedagogikos atstovai dažniau operuoja posakiu *drąsa veikti*, suteikdami veiksmui labiau planingą nei spontanišką pradą. Aistra, besikeičianti ir lemianti asmens tapsmą ir jo kūrybą, drauge su besikeičiančiu suvokimu, leidžia išvengti imitacijos, kopijų, pasikartojimų, kurie yra patogūs vartojimo pasauliui palaikyti. Kūrybinė gyvastis ištrūksta iš jai numatytų rėmų ir atskleidžia tuos pasaulio unikalybės aspektus, kurie galbūt dar nebuvo pamatyti, o jei ir buvo pamatyti, tai greičiausiai kitaip.

Išvados ir įžvalgos

Kūrybiškumo terminas suprantamas gana įvairiai, tačiau jo turinys šių dienų švietimo diskurse įgauna vis didesnę tyrėjų trauką ir reikšmę. Akivaizdu, kad šiuolaikinės visuomenės ir jos raidos kontekstas reikalauja ne vienmačio žmogaus, o tokio, kuris gebėtų kurti, išradinėti, kurti savo ir aplinkinį pasaulį, jei nenori, kad kiti jam jį sukurtų pagal savo supratimą ir tikslus. Tendencingo asmens kūrimo pedagogikos patirties turėjo daugelis valstybių, pavergtų stipresniųjų. Turėjo tokią patirtį ir okupuota Lietuva. Laisvojo pasaulio švietimas turi vengti tokių patirčių, atsiverti įvairovei, gerbti kiekvieno valią ir norą gyventi savaip, žinoma, nepažeidžiant kitų erdvės.

Švietimas kūrybiškumui ugdyti dažniausiai pasitelkia psichologijos teorijas, rečiau – filosofijos, nors pastarosios kelia esminius klausimus: kaip galimas kūrybiškumas pasaulio evoliucijoje ir asmens

raidoje, kokia jo prasmė, kaip jis susijęs su asmens intelektu ir jausmais, valia ir interesais, kaip juo rūpinasi valstybių švietimo strategai.

Darant prielaidą, kad kūrybiškumas dabarties švietime yra labai svarbus, o kita vertus, tampa kliše, imitacijos įrankiu, bandyta rasti takoskyrą tarp „gyvo“ ir „negyvo“ kūrybiškumo ir aptikta, kad:

- 1) Kūrybiškumas ugdymo filosofijoje galimas tirti nuo pat filosofijos pradžios, tačiau akivaizdesnis dėmesys kūrybiškumui prasideda drauge su Bergsonu, savo apmąstymus paskyrusiu pasaulio ir žmogaus kūrybos evoliucijai. Jis formulavo pasaulio ir asmens tapsmo pradus, derinant intelektą ir instinktą, pabrėžiant estetinę intuiciją, erdvės ir laiko struktūras, kurie tapo svarbūs vėlesnių tyrėjų darbuose. Švietime jo idėjų plėtotė atlikta ir pragmatistinėje, ir egzistencialistinėje perspektyvose, kai pirmieji (pvz., Dewey pavyzdžiu) instinktą labiau sieja su interesu, o antrieji (pvz., remdamiesi Nietzsche) su aistra ir valia veikt. Pirmieji su racionaliui veiklos apmąstymu mokantis iš patirties, antrieji su irracionaliui polėkiu ir tarsi naiviam vaikui būdingu žaidimu. Šia antrąja perspektyva dažniau naudojasi meninio ugdymo mokytojai ir specialistai.
- 2) Postmodernioji kūrybinio ugdymo samprata, remiantis Deleuze'u ir jam inspiracijas teikusių Nietzsche ir Bergsonu, remiasi kūrybos kaip nuolatinio tapsmo procesu, kuriam reikia aktyvios ir reaktyvios jėgos, afekto, kuris neleidžia nieko pakartoti taip pat. Afektas kreipia nenumatomo ir nenuspėjamo link-

me, egzistuoja kažkur tarp asmens ir jo jausmų. Taip pat svarbus yra perceptas, kuris yra tarp asmens ir jo patiriamo objekto arba net už jų. Panašiai svarbūs yra konceptai, kurie yra virtualaus (mąstomo) pasaulio dalis, tačiau jų kūrimas, išradimas, o ne laikymasis išankstinių konceptų yra pasaulio kūrybos dalis. Tokiu požiūriu paremtas ugdymas paneigia apribotas programas, jų įtvirtintą turinį, stabilius terminus, neleidžiančius ištrūkti vaizduotei, o kviečia eksperimentuoti, ieškoti savo „skrydžio linijos“, kuri nėra tiesi ir ištisinė, o su pertrūkais ar zigzagais, reiškiančiais įvairius susidūrimus ir jų įtaką tolesnei judėjimo linijai. Tai gali būti netikėti susidūrimai tarp mokytojo ir mokinio, mokinio ir mokinio, mokinio ir ugdymo turinio ir t. t. Toks mokymasis yra nomadiškas (keliautojiškas), todėl deteritorizuojantis ir rizomatiškas (neigiantis tradicijos tęstinumą, besiplečiantis horizontalioje plotmėje, orientuotas į naują, tarsi vaikišką žvilgsnį, „tapimą vaiku“).

- 3) Praeities mokslininkų ir filosofų palyginti mažai svarstyta apie tai, kad kūrybiškumas gali būti negyvas, nes jis savo esme yra gyvas, nuolat atsinaujinantis, nepakartojamas, o

šiandienos socialinių procesų tyrėjams, ypač sociologams, tampa akivaizdu, kad tiražavimo, ženklų ir pakaitalų pasaulyje kūrybiškumas tampa preke, pelningos industrijos objektu. Jį galima gerai parduoti (Joas), taip pat juo galima sėkmingai manipuliuoti (Freire, McLaren, Giroux, Apple). Kritinės pedagogikos atstovai atkreipia dėmesį į paslėptas programas ir manipuliacijas, kai kūrybiškumas nustumiamas į paraštes arba atsiejamas nuo kritinio sąmoningumo ugdymo, kuris leidžia atskirti, kas yra kas ir kokie politiniai užsakymai vykdomi edukacijoje.

- 4) Į klausimą „Ar galime kokiais nors būdais išvengti negyvo kūrybiškumo, kuris kaip žodžių derinys skamba gana absurdiškai, nors toks reiškinys jau akivaizdus dabarties vartojimo visuomenėje?“ pateikti vienintelio atsakymo negalima. Tačiau galime prognozuoti, kad jei kūrybiškumas taps preke, bus neišvengta jo tiražavimo. O jo, kaip gyvo, vietą greičiausiai užims naujas konceptas, kuris per skirtį leis nubrėžti bent šiokią tokią takoskyrą tarp gyvo ir negyvo. O mokykla turi vienintelę išeitį – ugdyti mokinių sąmoningumą, kuris leistų atskirti, kas yra kas.

LITERATŪRA

Apple, M. W. (1995). *Education and Power*. New York and London: Routledge.

Ai-Girl Tan (ed.) (2007). *Creativity. A handbook for teachers*. London: World Scientific publishing Co.

Bauman, Z. (2000). *Globalizacija: pasekmės žmogui*. Vilnius: Strofa.

Baudrillard, J. (2010). *Vartotojų visuomenė: mitai ir struktūros*. Kaunas: Kitos knygos.

Baudrillard, J. (2002). *Simuliakrai ir simuliacija*. Vilnius: Baltos lankos.

Bauman, Z. (1994). *Intimation of postmodernity*. London and New York: Routledge.

- Bergson, H. (2004). *Kūrybinė evoliucija*. Vilnius: Margi raštai.
- Deleuze, G., Parnet, C. (1987). *Dialogues*. London: The Athlone Press.
- Deleuze, G. (2012). *Derybos. 1972–1990*. Vilnius: Baltos lankos.
- Deleuze, G., Guattari, F. (1994). *What is philosophy?* New York: Columbia University Press.
- Deleuze, G., Guattari, F. (2010). *A thousand Plateaus*. London, New York: Continuum.
- Dewey, J. (1990). *The School and Society and the Child and the Curriculum*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1997). *Democracy and Education*. New York: The Free Press.
- Freire, P. (2000). *Kritinės sąmonės ugdymas*. Vilnius: Tyto alba.
- Freire, P. (2001). *Pedagogy of Freedom. Ethics, democracy, and civic courage*. Lanham, Oxford: Rowman & Littlefield publishers, Inc.
- Giddens, A. (2000). *Modernybė ir asmens tapatumas*. Vilnius: Aidai.
- Giroux, H. A. (2005). *Border crossings. Cultural workers and the politics of education*. New York and London: Routledge.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: the essays on education, the arts and social changes*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Hallward, P. (2006). *Out of this world. Deleuze and the philosophy of creation*. London, New York: Verso.
- Hall, C. (2010). Creativity in recent educational discourse in England. *World Englishes*, Vol. 29(4), p. 481–492.
- Joas, H. (1996). *The creativity of action*. Chicago: The university of Chicago Press.
- Kincheloe, J. L. (2008). *Critical Pedagogy*. New York: Peter Lang.
- McLaren, P. (1999). *Schooling as a Ritual Performance. Toward a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*. Rowman & Littlefield Publishers.
- McLaren, P. (2007). *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of education*. Pearson Education.
- Nyčė, F. (1991). *Rinkiniai raštai*. Vilnius: Mintis.
- Semetsky, I., Masny, D. (eds.) (2013). *Deleuze and education. Deleuze Connections*. Edinburgh: Edinburgh university press.
- Sefton-Green, J., Thomson, P., Jones, K. and Bresler, L. (eds.) (2011). *The Routledge International Handbook of Creative Learning*. Routledge.
- Thomson, P., Sefton-Green, J. (eds.) (2010). *Researching creative learning: Methods and issues*. Routledge.
- Wallin, J. J. (2010). *A Deleuzian approach to curriculum. Essays on a pedagogical life*. New York: Palgrave, Macmillan.

INSIDIOUSNESS OF PERSONAL EDUCATION EDUCATION IN POSTMODERN AGE: LIVE OR DEAD CREATIVITY?

Lilija Duoblienė

S u m m a r y

The article deals with the concept of creativity and creative education, analyzing its content and development based on the philosophy of Bergson, Dewey, Nietzsche, Deleuze. The aim is to show different presumptions for the analysis of creativity as a phenomenon and consequently its features while applying creativity in practice, especially for person education. The understanding of human creativity is explicated as a phenomenon of the rational thought in action and also as phenomenon of irrational product of instinct, also looking how they are related with to the aesthetical intuition. The insights of the

mentioned philosophers are contextualized in the postmodern age of mass production, when every new concept and its content become an empty but well-selling sign as Joas has warned about creativity and creative action. From the critical pedagogy perspective (Freire, McLaren, Giroux), the insidiousness of education is discussed, trying to find any way out of such situation of the total “copy machine” and inviting everybody to be more critical in education.

Key words: creativity, education, philosophy, live, dead

*Įteikta 2014 01 21
Priimta 2014 02 27*