

## **Biesta, G. – Uvodnik (Eksistencialna pedagogika Gerta Bieste)**

Gert Biesta danes velja za enega najbolj prodornih teoretikov vzgoje v svetovnem merilu. Svojo izobraževalno kariero je začel z učiteljsko diplomom, MA diplomama iz pedagogike in filozofije ter propedeutičnim izpitom iz teologije, zaključil pa z doktoratom iz pedagogike. Trenutno je univerzitetni profesor javne vzgoje in izobraževanja ter teorije vzgoje in pedagogike na Univerzi Maynooth na Irskem in na Univerzi v Edinburgu, kot profesor gostuje na univerzah v Skandinaviji, poleg tega pa je urednik številnih znanstvenih revij in knjižnih zbirk ter član znanstvenega kurikularnega sveta na Nizozemskem. Področje njegovega teoretskega, znanstvenega in strokovnega delovanja je zelo široko, saj obsega tako teoretsko proučevanje temeljnih pedagoških fenomenov kot proučevanje konkretnih pedagoških in andragoških vprašanj, vezanih na izobraževalne politike, merjenje učinkov izobraževanja, metodologijo pedagoškega raziskovanja, emancipatorne učinke vzgoje, vzgojo za demokracijo in vzgojo z umetnostjo, če naštejemo samo najbolj izpostavljene teme. Švedske in finske univerze so mu dodelile tri častne doktorate, njegova dela so bila do januarja 2021 objavljena v 18 jezikih, Google Scholar pa danes beleži več kot 46,200 citatov njegovih del.

Svetovno slavo je vsekakor pridobil s knjižnimi izdajami del, v katerih odpira najbolj temeljna pedagoška vprašanja, kot so razmerje med izobraževanjem in učenjem ter vzgojo in discipliniranjem (ki ga opredeli z domenama socializacije in kvalifikacije), vprašanje temeljnih ciljev vzgoje in izobraževanja, možnost načrtovanja poučevanja in obramba jedra razsvetljenskega pogleda na vzgojo in izobraževanje, ki je v zagotavljanju zmožnosti človeka, da preseže biološke in družbene spono, in to kljub temu, da akterji organiziranega pedagoškega delovanja od vzgoje pričakujejo predvsem prilagajanje posameznika razmeram aktualnega stanja v družbi in kulturi. Ali kot to zapiše v članku *Dobro izobraževanje v času merjenja (2009)*: »[V]saka vzgoja, vredna svojega imena, [bi] morala vedno prispevati k procesom subjektifikacije, ki vzgajanim osebam omogočajo, da postajajo bolj avtonomne in neodvisne v svojem mišljenju in delovanju« (prav tam, str. 41).

Ključne teoretske teme nakazujejo že naslovi njegovih osrednjih monografij: *Onstran učenja – demokratična vzgoja za prihodnost človeštva (2006)*, *Dobro izobraževanje v času merjenja (2010)*, *Vzgoja kot čudovito tveganje (2013)*, *Ponovno odkritje poučevanja (2017)* in *V svet usmerjena vzgoja – pogled za sedanost (2022)*.

Leta 2020 je bil objavljen intervju z G. Biesto (Heimans in Biesta 2020), v katerem je predstavil osnovno smer svojega teoretskega raziskovanja. Čeprav je svojo akademsko kariero začel s proučevanjem pragmatizma, sam za svoje prvo veliko delo šteje monografijo *Onstran učenja*, s katero je razkril eno od osnovnih smeri svojega proučevanja – vprašanje, kaj stoji onstran učenja in kakšne učinke prinašajo izobraževalne politike, ki se osredotočajo na merjenje učnih dosežkov. Slednjemu vprašanju je posvetil

monografijo *Dobro izobraževanje v času merjenja*, ki je poleg analize neoliberalnih potez sodobnih izobraževalnih politik že vzpostavila topiko treh področij/domen pedagoškega delovanja: kvalifikacije (pridobivanja znanja), socializacije (prilagajanja posameznika družbenim pričakovanjem) in subjektifikacije (vznika posameznika kot subjekta). Nasprotno nadzoru nad učnimi dosežki je s tretjo monografijo *Vzgoja kot čudovito tveganje* izpostavil idejo, da je vzgoja povezana z dvojnimi tveganjem. Tveganje se najprej nanaša na vzgajane osebe, ki se v šolskem okolju »srečujejo in poskušajo ugotoviti, kaj pomeni dobro živeti svoje življenje«; nato pa na vzgojitelje, ki »se vmešavajo v življenje drugih ljudi, za kar ti v temeljnem pomenu niso prosili« (prav tam, str. 102). Natančnejši analizi poučevanja pa je posvetil monografijo *Ponovno odkritje poučevanja*, v veliki meri pa tudi zadnje delo *V svet usmerjena vzgoja*, ki je izšla po pričujočem intervjuju.

Ključne postavke Biestovega pogleda na pedagoške fenomene lahko strnemo v naslednje trditve:

- Poučevanje – in ne učenje – mora biti temeljni predmet proučevanja pedagogike.
- Osnovna gesta poučevanja ne sme biti razlaga, ampak prikazovanje sveta in omogočanje vstopa v svet.
- Vzgoja je razpeta med prizadevanji na treh področjih/domenah delovanja; te so kvalifikacija, socializacija in subjektifikacija, a le prizadevanja, ki vključujejo subjektifikacijo, lahko označimo za vzgojna.
- Vzgoja ne sme biti usmerjena niti v kurikularno izbrane vsebine niti v otroka, ampak v svet.

Premik od poudarka na učenju k premisleku o poučevanju je po Biesti pomemben, ker nas »hiperbehavioristično« ukvarjanje z učnimi dosežki odvrta od vprašanja, kakšni so pravzaprav cilji in nameni poučevanja, namesto tega osrednjega razmisleka pa nam te politike ponujajo številne »teorije učenja« in iz njih izpeljane metodike oziroma recepture kot podpore učnim procesom, v jedru te angloameriške usmeritve pa tiči deintelektualizacija izobraževanja, »češ da je izobraževanje praksa, [...] [N]nikoli pa se ne vprašamo, kaj je intelektualno jedro same prakse?« (Heimans in Biesta 2020, str. 104)

To intelektualno jedro Biesta odkrije s trojčkom domen oziroma področij pedagoškega delovanja: »[I]zobraževalni procesi in prakse na splošno delujejo na treh različnih področjih in tako lahko rečemo, da služijo trem različnim vrstam namenov. To imenujem kvalifikacija, socializacija in subjektifikacija [...]. [K]o se ukvarjamo z razpravami o tem, čemu bi morala biti izobrazba namenjena, bi morali to storiti v povezavi s temi tremi dimenzijami [...]. [P]ravo vprašanje ni, ali bi se morali odločiti za kvalifikacijo, socializacijo ali subjektifikacijo, temveč, kakšno posebno kombinacijo vidimo kot zaželeno in upravičeno« (Biesta 2010, str. 5).

Kvalifikacijo Biesta opredeli kot pridobivanje znanja ter razvijanje veščin, vrednot in dispozicij za potrebe poklica, za katerega se pripravljamo, socializacijo pa kot način, kako postajamo del obstoječih tradicij, s tem da sprejmemo družbene norme in navade ter oblikujemo okolju primerne samopodobe oziroma identitete. Subjektifikacija Biesti pomeni vzpostavljanje posameznika kot subjekta, kar je povezano z emancipacijo, svobodo in odgovornostjo. Vsi trije sklopi vzgojno-izobraževalnih ciljev so po Biesti legitimni, a če vzgoja ne zagotavlja subjektifikacije, to ni več prava vzgoja, ampak *nevzgojno okolje* (Winter 2012, str. 112).

Če kvalifikacijo zlahka razumemo kot izobraževanje, katerega cilj je razvoj merljivih kompetenc, in socializacijo kot oblikovanje družbeno zaželenega karakterja (identitete) posameznika, je opredelitev subjektifikacije kot vzgojnega prizadevanja bolj zahtevna naloga. Svoje razumevanje tega procesa je Biesta navezal za filozofijo H. Arendt, Lévinasa in Rancièrja in jo opredelil kot proces vzpostavljanja posameznika kot subjekta, v položaju subjekta pa si odgovorjam na vprašanje, kdo sem in kako bivam v svetu kot dejavno bitje (Kroflič 2018, str. 88).

Sicer zapleten koncept lahko pojasnimo z naslednjimi predpostavkami:

- subjekt je oseba, ki ustvarja, kajti z besedami in dejanji proizvajamo nove začetke v svetu; še več, za ustvarjanje potrebujemo pluralnost sobivanja v svetu;
- subjekt je vedno že vključen v odnos, realizacijo in zavedanje sebe kot edinstvenega bitja pa mi omogoči Drugi, ki me pokliče na način, da sem naslovljen samo jaz in nihče drug;
- ker živimo v svetu, prepredenem z dominacijskimi težnjami, subjektifikacija predpostavlja disidentifikacijo z družbenimi pričakovanji in motenje policijskega režima ter vztrajanje v argumentacijskem disenzu oziroma soočanju mnenj in interpretacij;
- da bi dosegli tako držo, moramo vzpostaviti pozornost do svojega položaja v svetu ter uporabiti lastno inteligenco za razlago tega, kar opazimo (povzeto po Kroflič 2022, str. 18–19).

Kaj ima torej subjektifikacija opraviti z vzgojo (z odnosom med vzgojiteljem in vzgajano osebo), če skupaj z Rancièrjem, Lévinasom in Biesto zavrnemo aksiom o izvorni neenakosti med vsevednim učiteljem in nevednim učencem ter predpostavimo, da otrok v vzgojni odnos že vstopa kot subjekt? Biesta je prepričan, da v območju razumevanja vzgoje kot proizvajanja kompetenc oziroma učnih izidov ni prostora za subjektifikacijo, kajti »subjektiviteta ... natančno *ni* izid in še manj učni izid; natančno *ni* stvar, ki jo lahko proizvedemo« (Winter 2012, str. 112). Da bi razjasnil mnoga nesoglasja glede svoje opredelitve kvalifikacije, socializacije in še posebej subjektifikacije, je leta 2020 Biesta v reviji *Educational Theory* objavil prispevek z naslovom *Tveganje v vzgoji: kvalifikacija, socializacija in subjektifikacija v ponovnem premisleku* (Biesta 2020), kjer že v povzetku izpostavi, da »je

subjektifikacija povezana z obstojem otroka ali učenca kot subjekta lastnega življenja, in ne objekta vzgojnih posegov« (prav tam, str. 89).

Svojo izhodiščno predpostavko utemelji s primerom Homerja Lanea, predhodnika A. S. Neilla in svobodne šole Summerhill, ki nasilnemu mladeniču Jasonu, ki je razbijal skodelice za čaj in krožnike, ponudi, da razbije še njegovo uro. Jason je noče razbiti. Še več, naslednje jutro se prijavi za delo, da bi odplačal strošek za posodo, ki jo je razbil. Biesta Lanovo gesto označi kot nazoren primer tega, kar je sam poimenoval vzgoja kot subjektifikacija, opredeli pa jo kot »vsakdanjo izkušnjo [...], možnost reči da ali ne, ostati ali oditi, iti s tokom ali se upreti« (prav tam, str. 93), kot svobodo, ki je »prvoosebna zadeva« (prav tam). Osnovno subjektifikacijsko vzgojno gesto Biesta opiše kot nagovor vzgajane osebe kot subjekta, kot poziv otroku oziroma mladostniku, da postane sam svoj, da deluje kot subjekt lastnega življenja (prav tam, str. 94–95). Laneova gesta, da Jason izbere, ali bo razbil še njegovo uro ali ne, je seveda direktivna, odreka mu »udobje, da ni subjekt« (prav tam, str. 95), hkrati pa ga sili v premislek, kako »živeti svoje življenje v svetu, ne da bi se imeli za središče sveta« (Meirieu, povzeto po prav tam, str. 98). Ta premislek Biesta opredeli kot prekinitev (*interruption*) prepričanosti v lasten prav, v ustreznost svojih intenc in iniciativ, kot »preverjanje resničnosti« v materialnem in družbenem svetu. Preverjanje (potencialnih) učinkov lastnih želja in dejanj terja čas, *suspens* (*suspention*) hitenja za učnimi izidi, »prosti čas«, kar je Grkom pomenil izraz *schole* ali kot je isto idejo izrazil Beckett: »možnost upočasnitve, poskusa, neuspeha, ponovnega poskusa in boljšega neuspeha« (prav tam). Tretji element vzgoje kot subjektifikacije pa Biesta poimenuje *podpora in opora* (*sustenance*) vzgajanim osebam, da se bodo lahko soočale s težavami (prav tam).

Da bi se izognil nesporazumom, Biesta v nadaljevanju besedila našteje najbolj značilne napačne opredelitve subjektifikacije. Ta ni povezana z identiteto in razvojem osebnosti, s subjektivnostjo posameznika, z individuacijo, s prevzemanjem nadzora nad lastnim učenjem kot obliko opolnomočenja, niti z odgovornostjo kot normativno moralno kategorijo (prav tam, str. 99–101). Odgovornost Biesta poveže z opredelitvami Lévinasa in Baumana, ki jo vidita kot srečanje s situacijo, ki od mene pričakuje odziv, subjektifikacija pa pomeni svobodo, da se na ta poziv odzovem ali ne (prav tam, str. 101).

Kako pa Biesta opiše razmerje med subjektifikacijo, socializacijo in kvalifikacijo? V članku *Dobro izobraževanje v času merjenja* (2009) pravi, da vsak pedagoški proces vključuje vse tri plasti: vsaka vzgoja poteka na podlagi kvalifikacijskih vsebin ter ima tako socializacijski kot subjektifikacijski učinek, zato so pomembnejša kot vprašanja o razlikah med tremi plastmi vzgoje vprašanja »o presečiščih med plastmi« (prav tam, str. 41). V članku *Tveganje v vzgoji: kvalifikacija, socializacija in subjektifikacija v ponovnem premisleku* (2020) pa za opis razmerja uporabi geometrijsko metaforo: »Morda si ga je bolje predstavljati kot tri koncentrične kroge, kjer je subjektifikacija bodisi v središču, kjer je 'jedro', bodisi

je zunanji 'obroč', ker zajema drugi dve domeni« (prav tam, str. 102). Bolj konkretnih primerov uspešnega povezovanja treh domen ne navaja, razen ohlapne ideje, da »bi morali (namesto nadzora nad merljivimi učnimi izidi, op. R. K.) v vzgoji ustvariti prostor za učenčevo osmišljanje – česar učitelji dejansko ne morejo storiti za svoje učence – in za raziskovanje neznanega ali še ne znanega« (prav tam, str. 103). Ravno konkretnejši premislek o praksah poučevanja in discipliniranja, ki spodbujajo subjektifikacijske prakse, je največja pomanjkljivost Biestovih razprav (Kroflič 2022).

Druga topika, s katero Biesta opisuje ustrezno razumevanje vzgoje, je opredelitev poučevanja in učenja kot daru, ki ga učitelj ponudi učencem. To tezo Biesta razvija že v članku *Prejemanje daru poučevanja* (2012), kjer izpostavi presežni (transcendentni) značaj poučevanja, ki učencu prinaša nekaj radikalno novega, eksistencialno resnico, pomembno za njegovo življenje. K tej temi se vrne v monografiji *Čudovito tveganje v vzgoji* (2013), kjer jo opiše kot razliko med »učiti se od« in »biti poučen«, hkrati pa poudari, da gre za »nemogoče darilo – darilo, ki ga je mogoče prejeti, ne pa darilo, ki bi ga v pozitivnem oz. močnem smisel lahko dal učitelj« (prav tam, str. 6), ter doda: »[I]zkušnja prejemanja daru poučevanja ni izkušnja, ki bi jo lahko proizvedel učitelj— kar pomeni, da je učiteljeva moč poučevanja šibka eksistencialna moč, a moč, ki sloni na interakciji in srečanju, in ne močna metafizična moč. Natanko v tem smislu je Derridajeva ugotovitev, da podariti darilo 'pomeni dati nekaj, česar nimaš', povsem pravilna« (prav tam, str. 54). In resnica, ki vznikne iz tega srečanja, »ima opraviti z razlikovanjem med teoretičnim in eksistencialnim, torej med resničnim in tistim, kar je pomembno« (prav tam). Gre za subjektivno resnico – in tu Biesta sledi Kierkegaardu – ki jo poučevana oseba zagovarja na angažiran način in vključi v svoje življenje (prav tam, str. 55). Lahko bi rekli, da gre za način poučevanja, kjer se uresničuje Herbartova zahteva po vzgojnosti pouka, Biesta pa ta učinek opiše s pojmi transcendence in razodetja – tako religioznega kot sekularnega koncepta, ne da bi učitelju dodelil status nosilca te transcendentne resnice (prav tam, str. 56). Slednji položaj učitelja namreč vodi v avtoritarnost, poučevanje brez avtoritete pa v lažen občutek svobodne vzgoje. Obe tezi sta po Biesti nesmiselni. Prva zato, ker avtoritarnost zanika obstoj subjektivitete učenca, brez te pa ni vzgojnega učinka. Antiavtoritarnost pa po Biesti predpostavlja, da bo spodbujanje svobode omogočilo, da se bo iztekla v zaželeno smer, da se bo torej Laneov Jason slej ko prej ustavil pri uničevanju tuje lastnine. Dosedanje kritične analize antiavtoritarnosti sicer izpostavljajo drugo napako, da se namreč avtoriteti učitelj ne more odreči (Millot 1983, Kroflič 1997 itn.), vsekakor pa se lahko strinjamo z Biestovim zagovorom odnosnega razumevanja avtoritete (glej tudi Bingham 2008; Kroflič 2010), ki ga potrjuje sklepna ideja ob opisu daru poučevanja: »Prejeti dar poučevanja, pozdraviti nezaželeno, dati prostor neprijetnim resnicam in težkemu znanju je ravno trenutek, ko damo avtoriteto poduku, ki ga prejemo« (Biesta 2014, str. 55).

Da bi konkretiziral svoj pogled na poučevanje, ki omogoča subjektifikacijo, je Biesta v zadnjih monografijah vpeljal še dve postavki. Osnovna gesta poučevanja po njegovem prepričanju ne sme biti razlaga, ampak prikazovanje sveta in omogočanje vstopa v svet (v naravno in družbeno okolje). Tu sledi kritikam bančniškega poučevanja (Freire) in eksplikatorske pedagogike (Rancière) ter izpeljavam Mollenhauerja in Prangeja. Mollenhauer je v *Pozabljenih povezavah* (2014) izgubo koncepta vzgoje kot omogočanja stika s svetom opredelil z uvedbo učbenikov (delo *Orbis Pictus* Komenskega), Prange pa etiko prikazovanja opiše kot pedagoško prakso, ki od učitelja zahteva spoštljivost, resnico in svobodo, ki predpostavljajo odpravo vsake indoktrinacije, manipulacije in vsakega družbenega pogojevanja (povzeto po Biesta 2022, str. 86). Tudi pri opisu vzgoje pot prikazovanja si Biesta pomaga z metaforičnimi opisi. Vzgojo z umetnostjo kot prakso prikazovanja in usmerjanja pozornosti opiše z znamenitim performansom Josepha Beuysa *Kako razložiti pomen slik mrtvemu zajcu*. V podobi umetnika, ki mrtvemu zajcu prikazuje slike na razstavi in mu šepetaje na uho nekaj razlaga, Biesta vidi metafori, in sicer »arhetipsko formo poučevanja kot prikazovanje« (Biesta 2017, str. 44), ki jo loči od druge metafore, »arhetipske modalitete poučevanja kot pojasnjevanja« (prav tam, str. 45). V delu *V svet usmerjena vzgoja* (2022) pa to razlago poglobi še s teorijo anamorfoze, ki jo Marion ponazori s primerom slike v samostanu Trinity-on-the-Mount, ki jo lahko ugledamo le z ene skrite točke. Biesta sklene: »To je primer razlike med 'učenjem od', kjer 'Jaz' proučuje svet kot objekt, in 'biti poučen od', kjer se 'Jaz' ne le subjektivira, ampak [...] je 'subjektificiran', to je soočen z lastno subjekt-nostjo« (prav tam, str. 66–67). Gre torej »za primer, ko nas stvar podobno kot Lévinasov Drugi priključuje k preizpraševanju, učitelj pa je tisti, ki nam s prikazom točke gledišča (*pointing*) omogoči to komunikacijo« (Kroflič 2022, str. 22).

V istem delu se Biesta bolj kot dotlej približa vprašanju, kako z vzgojo in poučevanjem podpreti subjektifikacijo v vzgoji. Omogočanje subjektifikacije še vedno razume kot največje tveganje, a tudi lepoto v vzgoji (Biesta 2022, str. vii). To je nekaj, kar bo moral storiti otrok sam, lahko pa vzgojitelji »opogumijo otroka, da 'vzamejo v roke' lastno subjekt-nost, jim pomagajo, da ne pozabijo na možnost bivanja kot subjekta lastnega življenja, in da delajo na pogojih, v katerih to postane realna možnost« (prav tam, str. 7). V nadaljevanju Biesta izpostavi tri oblike poučevanja, ki jih ne moremo nadomestiti s teorijami učenja: ko so nam dane določene vsebine kurikulumu, za katere sami ne bi vedeli, da so za nas pomembne, in »zanje nismo prosili« (prav tam, str. 70); ko nam niso ponujene le učne vsebine, ampak »okvir, znotraj katerega nekaj postane smiselno« (prav tam, str. 71); ko na kurikulum gledamo kot na »množico načinov, na katere se lahko učenci srečajo s svetom in samimi seboj in lastnimi željami« (prav tam, str. 72). Ključen pa je ponovno vzgojni odnos, ki vzgajano osebo opogumi, da deluje kot Jaz v skladu s svojim sebstvom. Ta odnos lahko vzpostavimo z motivacijskim pozivom »Hej, ti! Kje

si?» (prav tam, str. 75) ali s tem, da kot Rancière otrokom »zanikamo zadovoljstvo, da niso subjekti« (prav tam, str. 72).

Pričujoče delo, *Vzgoja kot čudovito tveganje* (2013), je po Biesti tretji del trilogije, ki jo tvorita še *Onstran učenja – Demokratična vzgoja za prihodnost človeštva* (2006) in *Dobro izobraževanje v času merjenja* (2010); to trilogijo je kasneje po svojih besedah razširil v kvintet, ki ga tvorita še *Ponovno odkritje poučevanja* (2017) in *V svet usmerjena vzgoja – pogled za sedanost* (2022) (Biesta 2022, str. ix). V njej avtor razvija opisano teoretsko konstrukcijo pedagogike poučevanja oziroma, kot jo kasneje imenuje sam, eksistencialne pedagogike, ki izhaja iz predpostavke, da »človeška bitja vodimo svoja življenja 'od znotraj' navzven« in da gre pri tem za »prvoosebno perspektivo pogleda na vzgojo« (Biesta 2022, str. 26), ki nam razkriva, kako bivamo in delujemo v svetu.

»Naslovna tema« tega dela je teza o šibkosti vzgoje in posledično tveganju, ki izhaja iz dejstva, da vzgoja ni mehanična dejavnost oziroma tehnološki proces, ki ga je možno v visoki meri nadzorovati, ampak vključuje presežno, transcendentno komponento in predpostavlja, da prevzamemo odgovornost za to, kar v njej nastane. Šibkosti vzgoje ne smemo razumeti kot »težavo, ki jo je treba premagati«, ampak kot opozorilo, da vsako udejstvovanje v vzgoji – tako za tiste, ki vzgajajo, kot za tiste, ki so vzgajani – vedno vključuje *tveganje*, ki ga moramo »sprejeti in nanj gledati kot na nekaj pozitivnega, kar dejansko sodi v vsako vzgojo, ki je vredna svojega imena« (Biesta 2013 a, str. x-xi). Gre torej za poskus utemeljiti vzgojo in poučevanje drugače, kot se to predpostavlja v »dobi merjenja« in navdušenja nad umetno inteligenco in strojnimi učenjem (glej npr. Biesta 2017a), kot osrednjo misel pa v zahvalnem uvodu zapiše, da je »vsako dejanje ustvarjanja (vključno z vzgojo) v najboljšem primeru dialog med posameznikovimi nameni in gradivom, s katerim dela, ter zato proces, v katerem ima oboje svoj glas in svojo vlogo.« (Biesta 2013, str. xi).

Usmeritev sodobnih izobraževalnih politik v nadzor nad cilji izobraževanja in učnimi izidi je po Biesti posledica egocentrizma, ki zanika dejstvo, da smo vsi ljudje »drugi«, in onemogoča dialog z drugimi (prav tam, str. 3). Edini način, da to »drugost« vključimo v izobraževanje, je dialog, ki omogoči, da se premaknemo od lastnih želja in pričakovanj k vprašanju, kaj je v vzgoji »upravičeno zaželeno« (prav tam). Ta dialog poteka »samo prek šibkih povezav komunikacije in interpretacije, prekinitve in odziva, ter po drugi strani, da je ta šibkost pomembna, če naša vzgojna prizadevanja temeljijo na skrbi, da tiste, ki jih vzgajamo, obravnavamo kot subjekte lastnih dejanj« (prav tam, str. 4). Najbolj šibki smo kot vzgojitelji tam, kjer poteka subjektifikacija, nastajanje nečesa novega. V tem procesu lahko kot učitelji pomagamo »konstruirati procese učenja« (prav tam, str. 6).

Monografijo Biesta končuje s pozivom k usmerjenosti vzgoje k »dogodku, ki se bo morda zgodil ali pa tudi ne« ter oblikovanje pedagogike, »ki je pozitivno usmerjena v šibkosti vzgoje« (prav tam, str. 140); pedagogike, ki jo je sam označil s terminom eksistencialna pedagogika (Biesta 2022, str. 27).

Gert Biesta mi je na gostovanju v Ljubljani leta 2015, ko sem moral napovedati njegovo predavanje na konferenci ESREA, povedal, da najraje vidi, da ga naslovim kot učitelja. In osrednji interes njegovega celotnega vzgojnoteoretskega opusa je opredeljevanje temeljnih pedagoških fenomenov, ki so v anglosaškem kulturnem prostoru ob vdoru psihološkega utemeljevanja učenja in menedžerskega utemeljevanja pomena dokazovanja učnih izidov in kompetenc poniknili v ozadje. S tem sta bili instrumentalizirani vlogi učitelja in učenca. Prvi naj bi postal podpornik, ki »odra« (*scaffolding*) učne procese učenca, slednji pa naj bi bil zavezan osvajanju znanja in razvoju veščin, ki jih »v njegovem imenu« in »v njegovo korist« določajo nosilci izobraževalnih politik. Takšen način razmišljanja o vlogi vzgoje in izobraževanja zlahka povežemo s tudi v našem prostoru močno razširjeno idejo o izobraževanju kot resnem, trdem delu, ki se oddaljuje od antičnega humanističnega ideala šole kot prostega časa, namenjenega osmišljanju lastnega bivanja in razvoju zmožnosti za vstopanje v svet kot avtonomen, kritično razmišljujoč subjekt. Vzgoja, čeprav tvegana dejavnost, se tako umika »mehki avtoritarnosti« (neo)liberalne sužnosti (Beauvois 2000), ki stavi le še na socializacijo in kvalifikacijo. Kot taka niti ne zasluži več svojega imena. A v času velikih dezorientacij v globalnih politikah, preobloženosti z informacijami dvomljivega porekla in robotizacije mehanskih poklicnih dejavnosti je vzpostavljanje kritičnega in odgovornega odnosa do sveta več kot nujno, s tem pa je nujen tudi povratek k razvoju konceptov presežne vzgoje (Kroflič 2022). Kako mladostniki doživljajo takšno neoliberalno postavitev šolanja, dobro opisuje dokumentarni film *Futura* (2021). V njem mladi Neapeljčan takole pojasni svoj odnos do izobraževanja: »V Neaplju ne rabiš šole. Ne rabiš je za službo. Samo za razgledanost. Šola ti ne pomaga do službe, ne rabiš je za pomivanje kozarcev. Ne rabim pet let srednje šole za pomivanje kozarcev.« Razgledanost in priložnosti za aktivno vstopanje v svet sta torej tisti dimenziji, ki po Biesti tvorita temelje za subjektifikacijske prakse, tisti dimenziji, na katerih temelji vzgojno delovanje.

Biesta je v anglosaški prostor teorije vzgoje vnesel še dve dimenziji, ki v njem pogosto umanjata. Prva je položaj »zainteresiranega teoretika«, ki ga zanimata legitimiranje vzgojnih ciljev in oblikovanje načinov vzgojnega delovanja, teoretske premise pa pogosto išče v nemški pedagoški tradiciji in v kritičnih teorijah, ki so vzniknile v drugi polovici dvajsetega stoletja v Franciji. S tem je obogatil vzgojnoteoretske razprave, hkrati pa je njegova dela treba brati kot »zgodbo v nastajanju«, ki zbuja mnoge pomisleke in ponuja mesta, ki jih je mogoče dopolnjevati z novimi uvidi.



Literatura:

Beauvois, J. L. (2000). *Razprava o liberalni sužnosti (Analiza podrejanja)*. Ljubljana: Krtina.

Biesta, G. (2009) Good Education in an Age of Measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. Letn. 21, št. 1, str. 33–46.

Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.

Biesta, G. (2013). Receiving the Gift of Teaching: From 'Learning From' to 'Being Taught By'. *Studies in Philosophy of Education*, letn. 32, str. 449–461.

Biesta, G. J. J. (2013 a). *The Beautiful Risk of Education*. Boulder, London: Paradigm Publishers.

Biesta, G. (2016). *The Rediscovery of Teaching: On robot vacuum cleaners, non-egological education and the limits of the hermeneutical world view*. *Educational Philosophy and Theory*, 48:4, 374–392.

Biesta, G. J. J. (2017) Don't be fooled by ignorant schoolmasters: On the role of teacher in emancipatory education. *Policy Futures in Education*, let. 15, št. 1, str. 52–73.

Biesta, G. (2017a). *Letting art teach*. Arnheim: ArtES Press and author.

Biesta, G. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory*, letn. 70, št. 1, str. 89–104.

Biesta, G. (2022) *World-centered Education. A View for the Present*. New York, Albigon: Routledge.

Bingham, C. (2009). *Authority is relational*. Albany, NY: SUNY Press.

Heimans, S. in Biesta, G. (2020). Rediscovering the beauty and risk of education research and teaching: an interview with Gert Biesta by Stephen Heimans. *Asia-pacific Journal of Teacher Education*, Letn. 48, št. 2, str. 101–111.

Kroflič, R. (1997). *Avtoriteta v vzgoji*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Kroflič, R. (2018). O opolnomočenju in subjektifikaciji s pomočjo umetniške izkušnje. V: D. Rutar (ur.). *Egalitarne simbolizacije življenja s posebnimi potrebami*. Kamnik: CIRIUS, str. 79–115.

Kroflič, R. (2022) Kako ubesediti presežno razsežnost vzgoje? *Sodobna pedagogika/Journal of Contemporary Educational Studies*. Letn.73 (139), št. 1, str. 12–29.

Marcello, P., Munzi, F. in Rohrwacher, A. (2021). *Futura*. <https://www.kinodvor.org/film/futura/>

Millot, C. (1983). Anti-pedagog Freud. V: Žižek, S. (ur.). *Gospodstvo, vzgoja, analiza*. Ljubljana: DDU Univerzum (Analecta), str. 184–217.

Mollenhauer, K. (2014). *Forgotten connections. On culture and upbringing*. London in New York: Routledge

Winter, P. (2012). Commnig into the world, uniqueness, and beautiful risk of education: An interview with Gert Biesta by Philip Winter. V: G. Biesta (ur.) *Making sense of education (Fifteen contemporary educational theorists in their own words)*. Dordrecht, Heidelberg, New York, London: Springer, str. 109–114.