

Robi Kroflič

Kako ubesediti presežno razsežnost vzgoje?

Povzetek: Presežno je v pedagoških tradicijah ena ključnih dimenzij vzgoje in se od razsvetljenstva naprej pojavlja v duhoslovni, kritični in reformski pedagogiki. V članku analiziram način opisovanja in ubesedovanja presežnega pri Foucaultu, Mollenhauerju, Freireju, Luhmanu in Biesti. Pri vseh avtorjih naletimo na idejo, da svobodne prakse sebstva oziroma subjektifikacijske prakse tvorijo le en del pedagoških prizadevanj, vprašanje, ki ostaja odprto, pa je, kako se te subjektifikacijske prakse povezujejo s prenosom znanja (kvalifikacijo) in formiranjem družbeno primernih oblik vedenja (socializacija). Medtem ko pri Foucaultu vse tri dimenzije tvorijo koncept vladnosti, pa Biesta sicer opozarja na potrebo po povezovanju teh dimenzij, a se osredotoča predvsem na opisovanje razlik med kvalifikacijo, socializacijo in subjektifikacijo. V zaključku pokažem, da je naloga pedagogike iskanje takih oblik poučevanja in discipliniranja, ki odpirajo možnosti za subjektifikacijske prakse kot prekinitve dominacijskih stanj, neproduktivno pa je iskanje osvobajajoče vzgoje, ki naj bi privedla do dokončne emancipacije posameznika.

Ključne besede: presežno v vzgoji, opolnomočenje, subjektifikacija, Foucault, Biesta

UDK

Kategorizacija

Robi Kroflič, redni profesor, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Slovenija, robi.kroflic@guest.arnes.si

Kako ubesediti presežno razsežnost vzgoje?

Bistvo vsakega raziskovanja ni »gola uporaba znanih metod«, ampak »ustvarjalna fantazija raziskovalca«. (H. G. Gadamer, Spremnna beseda k 3. izdaji Resnice in metode (1972); v Gadamer 2001, str. 419)

Uvod (kratka zgodovina pogledov na presežno v vzgoji)

Tematika presežnega v človeku in vzgoji¹ je v miselni tradiciji prisotna od samih ohranjenih izvorov civilizacije, v akademsko pedagogiko pa vstopi prek »duha časa«, ko se v evropskih univerzah pojavi sistematično proučevanje pedagoške tematike, to je prek razsvetljenstva.

Antropološke ideje razsvetljenstva najbolj zaznamujeta dve Kantovi ideji: da ima človek v svoji naravi vgrajene vse zmožnosti za samostojno mišljenje in delovanje (zato je »sam kriv za svojo nedoletnost«, Kant 1987, str. 9), hkrati pa je bitje, ki razvoj človečnosti dolguje vzgoji (»človek lahko postane človek le z vzgojo; vse, kar je, naredi iz njega vzgoja«, Kant 1988, str. 149). Vzgoje v razsvetljenskem duhu torej ne moremo misliti mimo ideje, da kot priprava na odraslo življenje vsebuje tisto, kar človeku omogoči subjektiviteto, in to kljub številnim prepričljivim analizam vzgojnih praks v 20. stoletju, ki so razkrile, da je pretežni del vzgoje namenjen podrejanju posameznika obstoječim obrazcem kulture, kar pa težko postane dejavnost, ki človeka pripravlja na preseganje stvarnosti. Medtem ko je bil v obdobjih prevladujoče teološke misli ta problem vsaj na prvi pogled lažje rešljiv, saj naj bi bila človekova presežnost posledica »iskre božje«, človekov razvoj pa naj bi se približal podobi Kristusa (*imitatio Christi*), Kant v *Spisu o pedagogiki* zapiše svoje znamenito vprašanje »kako kultivirati svobodo ob prisili« (prav tam, str. 157) kot preizkusni kamen sistematične pedagoške misli.

Razsvetljenski misleci večinoma ta »preizkusni kamen pedagogike« rešujejo tako, da otrokovo naravo in samo vzgojo opredeljujejo z značilnimi metaforami. Otrok je tako opredeljen kot divje bitje (Kant), tabula rasa (Locke), dobro bitje v smislu posedovanja zmožnosti za moralno

¹ S presežnim v človeku mislim na tiste človekove zmožnosti, ki mu omogočajo izstopiti iz spon determinizma, pa naj gre za preseganje egocentričnih zaznav in moralnega vrednotenja stvarnosti v skladu s posredovano tradicijo ter političnih okvirov eksistencialnih pogojev ali ustvarjanje novih spoznanj ali estetskih form na področju znanosti in umetnosti (Kroflič 2013). Presežno v vzgoji pa je povezano z vprašanjem, kako nas vzgoja pripravlja ne le na prilagoditev na bivanje v obstoječi realnosti, ampak tudi na spreminjanje realnosti oziroma izstopanje iz danih okvirov bivanja (prav tam; glej tudi Rakić 1946).

delovanje in neobremenjenosti z izvornim grehom/zlom (Rousseau), na teh metaforah pa so utemeljene metafore vzgoje kot discipliniranja, vsajanja kulturnih obrazcev v otrokovo dušo, umetniške kreacije. Metaforično opisovanje otroka in vzgoje se nadaljuje v 19. in 20. stoletju, ko metafore discipliniranja dobivajo psihološke in sociološke konotacije (vzgoja kot identifikacija in ponotranjenje družbenega/simbolnega reda), nekatere pa ohranjajo razsvetljsko dobro vero v otrokove naravne zmožnosti za presežno (otrok kot bogato/zmožno bitje) (več o tem v Kroflič 2020).

V 20. stoletju se poglobijo tudi kritike razsvetljskega optimizma, ki na eni strani privedejo do tako imenovane antipedagogike oziroma črne pedagogike, ki vzgojo opredeli kot odtujitveno prakso *par excellence* in ji odreka kakršnokoli možnost za spodbujanje presežnega in človekove svobode, na drugi strani pa v pedagoško terminologijo vnašajo nove pojme in zahteve, da se pedagogika zave svojega emancipacijskega poslanstva. Z geslom emancipacijske vzgoje se najbolj identificirajo predstavniki socialnokritične pedagoške paradigme in v nemškem prostoru se vname žolčen spopad s predstavniki duhoslovne pedagoške tradicije, ki so opisovali človekovo naravo in naravo pedagoškega fenomena na humanističnih idejah. Ena osrednjih figur tega spopada je vsekakor Klaus Mollenhauer, ki v svojem poznem delu *Pozabljene povezave* sooči logiki socialnokritične in duhoslovno-humanistične pedagoške tradicije, s tem da ohrani pomen osnovne emancipacijske drže prve paradigme (Mollenhauer 1991; povzeto po Friesen 2014), a se vrača k metodologiji in besednjaku druge, duhoslovno-humanistične pedagoške tradicije (Mollenhauer 2014).

Ta razprava se že povezuje z idejo, da je treba razsvetljski projekt ponovno premisliti in kritično osvetliti možnosti njegove ponovne afirmacije. Med bolj znanimi poskusi ponovnega ovrednotenja pozitivnih razsežnosti razsvetljenstva velja omeniti Foucaultovo razpravo *Kaj je razsvetljenstvo*. Kot vodilno misel tega besedila lahko sprejmemo naslednji citat:

»[...] (poskušal) sem poudariti, da nas z razsvetljenstvom ne povezuje zvestoba doktrinalnim elementom, ampak prej nenehno oživljanje neke drže – to je nekega filozofskega etosa, ki bi ga lahko opisali kot nenehno kritiko naše zgodovinske dobe.«
(Foucault 1987, str. 44)

Razsvetljsko filozofsko držo, »etos«, Foucault, sklicujoč se na Baudelaira, označi kot kritično refleksivno držo, ki »ne osvobaja človeka v njegovem lastnem bitju«; sili ga v to, da se sooči z nalogo lastnega produciranja« (prav tam, str. 44), oziroma kot »mejno držo« (prav tam, str. 46), ki ne izhaja iz vnaprej postavljenih transcendentnih (humanističnih) ciljev, ampak jo omogoča zgodovinsko raziskovanje »dogodkov, ki so nas pripeljali do konstitucije nas samih in do

pripoznavanja samih sebe kot subjektov tega, kar počnemo, mislimo, govorimo« (prav tam). Za samo pedagoško tematiko pa je za izhod iz nedoletnosti v subjektiviteto pomembno še eno kratko vodilo. Foucault kot ključni zastavek filozofskega etosa opredeli »paradoks razmerij med zmožnostjo in močjo« (prav tam, str. 47). Ilustrira ga s tezo o sočasnosti rasti človekovih zmožnosti, ki jih odpirata modernizacija družbe in tehnološki napredek, ter prostorom človekove avtonomije, ki se hkrati s splošnim družbenim in tehnološkim napredkom nujno ne povečuje, zato Foucault kot cilj svoje kritike izpostavi vprašanje: »Kako pretrgati zvezo rasti zmožnosti s krepitvijo razmerij moči?« (Prav tam)

Isto leto, ko Foucault objavi kratek spis *Kaj je razsvetljenstvo*, v predavanju v Vermontu z naslovom *Tehnike sebstva* predstavi idejo o štirih tehnikah, na katerih temeljijo znanosti, ki proizvajajo vednost o sebi, in od katerih vsaka »implicira določene načine izobraževanja in transformacije posameznikov« ter praviloma delujejo skupaj in tvorijo koncept »vladnosti« (*gouvernementalité*):

»1) Tehnike produkcije, ki omogočajo, da proizvajamo, transformiramo in manipuliramo predmete; 2) Tehnike znakovnih sistemov, ki dovolijo uporabo znakov, smislov, simbolov ali pomena; 3) Tehnike oblasti, ki z določanjem obnašanja posameznikov in njihovim podrejanjem določenim ciljem in dominaciji objektivirajo subjekt; 4) Tehnike sebstva, ki posameznikom omogočijo, da sami ali prek drugih delujejo na svoja telesa in na svojo dušo, na svoje misli in obnašanja; da se transformirajo, zato da dosežejo določeno stanje sreče, čistosti, modrosti, polnosti ali nesmrtnosti.« (Foucault 2007, str. 262)

Na kratko, Foucault med tehnikami, ki vplivajo na razvoj sebstva, omenja tehnologijo, znanost, socializacijo in prakse sebstva – idejo, ki jo bo kasneje v svojih besedilih o različnih področjih delovanja vzgojno-izobraževalnega sistema Biesta (2009) ponazoril s trojčkom kvalifikacija, socializacija in subjektifikacija.

Če to idejo beremo skupaj s ciljem filozofskega etosa – »pretrgati rast zmožnosti s krepitvijo razmerij moči« v pedagoškem kontekstu, se zastavlja osrednje vprašanje, ki je ne nazadnje zadevalo Foucaultovo delo v zadnjem obdobju njegovega ustvarjanja, kako v vzgoji in izobraževanju ohraniti oziroma okrepiti subjektifikacijski potencial ob zavedanju, da je vzpostavitev subjekta vedno povezana s socializacijskimi in kvalifikacijskimi praksami, torej z vprašanji bivanja subjekta v družbenem okolju in komuniciranja subjekta z vednostjo, ki nastaja na področjih znanosti in tehnologije. V intervjuju iz leta 1984 namreč Foucault eksplicitno pove:

»Oblast ni zlo. Oblast so strateške igre... Oglejmo si tudi nekaj, kar so velikokrat upravičeno kritizirali: pedagoško situacijo. Ne razumem, kje naj bi bilo zlo v delovanju nekoga, ki v dani igri resnice ve več kakor nekdo drug in temu drugemu pove, kaj je treba storiti, ga uči, mu predaja vednost, mu sporoča tehnike; problem je prej ta: *kako se v teh praksah – v katerih oblast mora delovati in v katerih ni sama na sebi zla – izogniti dominacijskim učinkom, zaradi katerih je otrok podrejen arbitrarni in nepotrebni avtoriteti učitelja, študenta pa nadzira avtoritarni profesor itn.*« (Foucault 2007, str. 257; poudaril R. K.)

Rešitev Foucault išče v okviru »pravnih pravil, racionalnih tehnik vladanja in *ethosa*, prakse sebstva in svobode« (prav tam). Ob tem pa doda, da si lahko na podlagi pravnih pravil zamislimo »pravni subjekt, ki je zaradi institucije politične družbene pravice dobil ali izgubil« (prav tam, str. 258), kritična funkcija filozofije pa izhaja iz »sokratskega imperativa: 'Skrbi zase', se pravi 'Izhajaj iz svobode, tako da se obvladuješ.'« (Prav tam, str. 259)

S tem vprašanjem je seveda povezan tudi terminološki problem opisov vzgoje, na katere opozarja na primer kulturno ozadje pojma *Bildung*, pa vprašanje vzgoje kot *interpelacije* posameznika v vlogo subjekta in tistih terminov, ki izpostavljajo emancipacijsko vlogo vzgoje, to je pojmov *opolnomočenja* in *subjektifikacije*. Skratka, potrebujemo pedagoški besednjak, ki bo našel pot iz zagat, povezanih s prepletenostjo pedagoškega omejevanja in spodbujanja preseganja meja.

Ideja emancipacijskega jedra vzgoje morda res izhaja iz uvida v odtujitvene družbene prakse in vzgojo, ki se v pomenu, kakršnega poznamo danes, pojavi pri umetnikih v obdobju zgodnje romantike (Mollenhauer 2014, str. 127), a ideja, da je človekov razvoj povezan tudi s posebnimi tehnikami sebstva, ima dolgo zgodovino. Foucault (2007) in Mollenhauer (2014) izvor teh praks locirata v antiko, pri čemer jih Foucault opredeli kot »prakse avtoformacije subjekta«, oblike »prakticiranja svobode«, ne pa tudi kot »proces osvobajanja« (Foucault 2007, str. 241). »Procesi osvobajanja« oziroma »osvoboditve« so namreč po Foucaultu konceptualno nevarni, saj nam vsiljujejo idejo človeške narave, ujete v mehanizme represije, ki jo lahko razbijemo in ponovno vzpostavimo pozitivno razmerje s samim seboj. Sam stavi na prakticiranje svobode v sicer vedno obstoječih formah življenja, ujetega v različna oblastna razmerja, kot obliko prekinitvev dominacijskih stanj, saj »osvoboditev odpira polje za nova oblastna razmerja, ki jih je treba nadzirati s prakticiranjem svobode« (prav tam, str. 242).

Ključni element »praks sebstva« oziroma »skrb za zase« je torej po Foucaultu prakticiranje svobode. To je seveda povezano s poznavanjem sebe, z odnosom do drugega in do oblasti ter z znanjem o delovanju naravnega in družbenega okolja, težko pa bi rekli, da tudi z »opolnomočujočim znanjem«, ki ga prejmemo od emancipirajočega učitelja, in z možnostjo

doseganja končnega stanja svobode subjekta v svobodni družbi.

Iz tega strnjenelega prikaza bi lahko sklenili, da se vzgoja za presežno v zgodovini pedagoških idej veže na štiri ideje:

- idejo človeka kot presežnega bitja, ustvarjenega po božji podobi (*paideia, Bildung*);
- idejo izpopolnjevanja človeka prek stika s kulturo in zgodovino, ki zajema tudi subjektive »prakse sebstva« (*paideia, Bildung*);
- idejo vzgoje kot procesa osvobajanja, ki zajema sociološko (preseganje dominacijskih družbenih razmer) in psihološko ozadje (preseganje notranjih psiholoških ovir) (*opolnomočenje*);
- idejo vzgoje kot kompleksne dejavnosti, ki poleg dominacijskih praks, ki omogočajo prenos vednosti in vključevanje posameznika v obstoječi red zakonov in pravil, vključuje tudi prekinitve dominacijskih stanj (*subjektifikacija*).

Medtem ko sta se prvi dve ideji v zgodovini pedagoških idej uveljavljali predvsem v okviru duhoslovne pedagoške paradigme in koncepta vzgoje kot *Bildung*, sta drugi dve ideji vezani na vznik socialnokritične pedagoške paradigme v 20. stoletju. V začetku devetdesetih let 20. stoletja pa Luhman vzpostavi še:

- tezo o avtopoetski *naravi človekovega razvoja* in posledično o *otroku kot mediju vzgoje* (Luhman 1991),

ki jo Medveš (2018) razglasi za programsko geslo reformske pedagoške paradigme. S presežnim vzgoje se torej ob izteku 20. stoletja ukvarjajo vse tri »preživele« pedagoške paradigme:² duhoslovna pedagogika, socialnokritična pedagogika in reformska pedagogika.

V nadaljevanju se bomo seznanili predvsem s konceptoma opolnomočenja in subjektifikacije, ob tem pa bom nakazal odgovor na vprašanje, kako lahko dopolnimo koncepte izobraževanja in discipliniranja, da bi ti omogočali bolj uspešne »prekinitve dominacijskih stanj«. Pogledali bomo tudi, kakšen potencial ponuja ideja reformske vzgojne paradigme o vzgajani osebi kot bogatem, avtopoetskem bitju in vzgoji kot »vzburjenju samoorganizacije« subjekta (Medveš 2020).

² Četrta pedagoška paradigma, herbartizem, ki stavi na metodične veščine učitelja kot medij vzgoje, je po analizah Medveša (2011) postopoma izginila z zemljevida uveljavljenih akademskih pedagoških tokov v prvi polovici 20. stoletja.

Do kod nas privede sodobni koncept vzgoje kot opolnomočenja?

Ideja emancipatorne pedagogike se v okviru kritične teorije/pedagogike osredotoči na analizo zatiralskih struktur z namenom njihove demistifikacije in osvobajanja od dogmatizma (McLaren, Mollenhauer) ter ideologije (Marx, Althusser) in pomeni »osvoboditev od zatiralskega delovanja moči« (Biesta 2017, str. 54). Ker pa je zavest zatirane osebe determinirana z ideologijo, ji lahko pomaga samo nekdo, ki je osvobojen take ideološke ujetosti, kar po mnenju Bieste vzpostavi temeljno protislovje emancipacijske vzgoje, ki je v tem, da »čeprav emancipacija cilja na osvoboditev nekoga, ki naj bo emancipiran, dejansko vzpostavi odvisnost v samem jedru dejanja emancipacije [...] To pomeni, da moderna 'logika' emancipacije izhaja iz nezaupanja v izkušnje tistega, ki naj bi bil emancipiran« (prav tam, str. 55; glej tudi Ellsworth 1989), in posledično iz pedagoškega aksioma o izvorni neenakosti med učiteljem in učencem (Rancière 2005).

In kako navedeno dilemo rešuje eden od začetnikov koncepta opolnomočenja Paolo Freire? Freirejevo zasnovo kritične pedagogike lahko opišemo z geslom »branje besed je hkrati branje sveta« (Freire in Macedo 1987; glej tudi Štempihar 2020, str. 3), čeprav se Freire sam zaveda, da je koncept opolnomočenja lahko zavajajoč, saj »lahko nekateri ljudje mislijo, da lahko taka praksa preprosto opolnomoči študente in potem je vse dokončano, naše delo je opravljeno!« (Freire in Shor 1987, str. 108). Kot bo kasneje pojasnil Shor, mora biti po Freireju izobraževanje povezano z »družbenimi gibanji, ki so orodja političnega opolnomočenja v družbi« (Shor idr. 2017, str. 15–16). Kljub temu predpostavka o izobraževanju kot razvijanju zavesti o nepravični družbi in možni osvoboditvi ostaja temelj Freirejeve pedagogike, v okviru katere pa avtor poskuša omiliti paradoksn razmerja med nevednim učencem in vsevednim učiteljem z dialoškim pristopom k poučevanju kot nasprotjem zatiralskemu »bančniškemu izobraževanju« (Freire 2005).

In kakšna naj bi bila po Freireju vloga učitelja v dialoškem poučevanju? Biesta opozarja, da bi bilo krivično Freireju pripisati, da v dialogu zgolj izenači učitelja in učenca, ki se skupaj učita, in ob tem spomni na Freirejevo opozorilo, da »nihče ne poučuje drugega niti se nihče ne uči sam« (prav tam, str. 80; glej tudi Biesta 2017, str. 58). Učitelj in učenec sta povezana v skupni praksi »branja besed, da bi znala brati svet« (Freire in Macedo 1987), kar po Biesti označuje pedagoško situacijo »po odtujitvi« (Biesta 2017, str. 58), saj sam Freire eksplicitno pove, da v takšen pedagoški odnos ne more vstopati »zatiralec« (Freire 2005, str. 54). A Freire nas prepričuje, da lahko tudi zatirani »razkrivajo svet zatiranja in se prek prakse zavežejo k njegovi spremembi. Na drugi stopnji, na kateri je bilo zatiranje že spremenjeno, ta pedagogika preneha pripadati zatiranim in postane pedagogika vseh ljudi v procesu stalnega osvobajanja.« (Prav tam, str. 54) Enostavno rečeno, Freire verjame, da se učitelj, čeprav sam zatiran, lahko odreče vlogi zatiralca v pedagoškem

dialoškem odnosu in s svojo dejavno pedagoško prakso udejanja družbeno prakso onkraj zatiranja. Gre torej za dvojno nalogo izobraževanja – razkrivati svet zatiranja in se zavezati k spreminjanju tega sveta – ter ob tem izoblikovati pedagoški diskurz nezatiralske vzgoje, ki temelji na »druženju in solidarnosti« in je »usmerjena k humanizaciji« (Freire 2005, str. 85). Žal pa Freire ni zmozel prepričljivo pokazati, da lahko učitelj enostavno zapusti vlogo v bančniškem izobraževanju, niti v svojih teoretskih besedilih niti v praktični vlogi, ki jo je odigral kot učitelj zatiranih v Latinski Ameriki in kasneje v Afriki (Biesta 2017, str. 60; glej tudi kritiko Freirejeve ideološke učiteljske vloge v Matusov 2009, str. 109).

Od opolnomočenja k subjektifikaciji

Drugi koncept, ki ga kritični teoretiki družbe vzpostavijo za opisovanje emancipacijskih vzgojnih praks, v pedagoški teoriji pa ga najbolj dosledno zagovarja Biesta, je subjektifikacija. Najsplošnejše jo lahko opredelimo 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). Biesta v številnih delih svojo konceptualizacijo subjektifikacije nasloni na delo H. Arendt, Lévinasa in Rancièra, pri čemer naj bi H. Arendt »utemeljila družbeno dimenzijo subjektivitete, Lévinas etično, Rancière pa politično in estetsko dimenzijo« (prav tam). 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 (Arendt 1998; Biesta 2017a);
- subjekt je vedno že vključen v odnos, ki »je starejši od ega in predhodi etičnim načelom« (Lévinas 1991, str. 117), realizacijo in zavedanje sebe kot edinstvenega bitja pa mi omogoči Drugi, ki me pokliče na način, da sem naslovljen samo jaz in nihče drug (Lévinas 1998);
- ker živimo v svetu, prepredenem z dominacijskimi težnjami, subjektifikacija predpostavlja dis-identifikacijo z družbenimi pričakovanji in motenje policijskega režima ter vztrajanje v argumentacijskem disenzu oziroma soočanju mnenj in interpretacij (Rancière, 1999);
- da bi dosegli tako držo, moramo vzpostaviti pozornost do svojega položaja v svetu ter uporabiti lastno inteligenco za razlago tega, kar opazimo (Rancière 2005).

Rancière je poleg politične in estetske dimenzije subjektifikacije v znamenitem delu *Nevedni učitelj* pripravil tudi nastavke za svoj pogled na vzgojo in izobraževanje, ki kot opozicijo

klasičnemu eksplikatorskemu izobraževanju, podobno kot Freire bančniškemu, vzpostavi vzgojo, ki prelomi s klasičnim aksiomom pedagogike o vsevednem učitelju in nevednem učencu. Ta premik lahko naredi le »učitelj, ki je prisiljen zapustiti varno zavetje egofantazij o svoji vednosti in o pomenu freirejevske emancipatorične avtoritete« (Kroflič 2018, str. 91). Podobno nalogo pa po Rancièru opravlja tudi umetnost, »ki ne emancipira gledalca/poslušalca s tem, da prenaša vednost, ki jo poseduje umetnik, temveč s tem, da zvabi občinstvo v '[...] vlogo aktivnih interpretov, ki dodelujejo lasten prevod, da bi si prilastili 'zgodbo' in iz nje naredili lastno'« (Rancière, 2010: 18), ter '... tistemu, česar ni bilo videti, da vidnost; ali da tistemu, kar je bilo slišati samo kot hrup teles, da slišnost govora, ki razpravlja o skupnem.' (Prav tam: 38)« (Prav tam, str. 92)

Kako konkretno v vzgojo vgraditi subjektifikacijske prakse, v svojih številnih delih podrobneje opisuje Biesta. Njegova osnovna pedagoška ideja se glasi, da vzgojo opredeljujejo tri vrste pedagoških praks: kvalifikacija oziroma pridobivanje znanja ter razvijanje veščin, vrednot in dispozicij; socializacija oziroma sprejemanje družbenih norm in navad ter oblikovanje okolju primerne samopodobe oziroma identitete ter subjektifikacija oziroma vzpostavljanje posameznika kot subjekta. Ob tem pa v intervjuju z Winterjem doda, da so vsi trije sklopi vzgoje in izobraževanja legitimni, a če vzgoja ne zagotavlja subjektifikacije, to ni več prava vzgoja, ampak nevzgojno okolje (Winter 2012).

Za opis subjektifikacijske vzgoje Biesta v delu *Odkritje poučevanja* uporabi dve terminološki opredelitvi:

- vzgoja v vmesnem prostoru (ki ga razume kot dialog, eksistencialno formo, bivanje z drugim, ki išče pravičen položaj za vse vpletene) (Biesta 2017a, str. 14);
- vzgoja kot motnja (predvsem moji imanenci, torej bivanju zase in s sabo (prav tam, str. 17), kar me lahko privede do zrelega in odgovornega odnosa do sebe in sveta).

Motnjo lahko po Biesti vključujemo v vzgojo na pravi ali »nevzgojni« način. »Nevzgojno« je po Biesti učiteljevo ocenjevanje otrokovega vedênja kot napačnega ali pravilnega, kar otroku preprečuje, da vznikne kot subjekt v odnosu do take sodbe. Ključen vzgojni izziv namreč ni otroku povedati, katere želje so zaželeno, marveč ga izzvati k lastnemu preizpraševanju o zaželenosti lastnih želja (prav tam, str. 18). Biesta torej kot nevzgojno iz pedagoških praks izključi klasično discipliniranje v obliki učiteljevega opredeljevanja otrokovega vedênja kot primernega oziroma neprimernega ter posledično nagrajevanje zaželenega in sankcioniranje prepovedanega vedênja. Pravi vzgojni načini pa odpirajo realne in metaforične prostore za motnjo, v katerih otrok vzpostavlja odnos do svojih želja (prav tam, str. 18) ter ki podpirajo otroka, da vztraja v zahtevnem vmesnem prostoru med lastnimi željami in pozitivnim pripoznanjem želja drugih (prav tam, str. 19).

Enostavno povedano, prava vzgoja pomeni odpiranje prostora za »realne konfliktno situacije dialoga z Drugim in/ali prostore umetniške naracije, ki zahtevajo potopitev v umetniško imaginacijo in komunikacijo z vrednotami«, ki omogočajo »soočenje z željami, ustvariti formo izkušnje odpora z ustreznimi pedagoškimi pristopi in kurikularnimi vsebinami in zagotoviti čas za soočenje z odporom in delo na lastnih željah« (Kroflič 2018, str. 93–94); pomeni pa tudi »nudenje odpora, ki bo preprečil tako destrukcijo sveta kot destrukcijo sebe«, otroka pa podpiral »pri vztrajanju v vmesnem prostoru motenj in odporov« (prav tam, str. 94).

Ključno dilemo koncepta subjektifikacije v pedagoškem okviru, podobno že opisanemu paradoksu opolnomočenja, v kakšnem odnosu sta namreč v tem fenomenu aktivnost učitelja in učenca, Biesta (2022)³ podrobneje predstavlja v monografiji *V svet usmerjena vzgoja*. Tu Biesta subjektifikacijo predstavi kot »dogodek«, »nastop Jaza kot subjekta v svetu« (prav tam, str. vii), ki ga bo morala uresničiti vzgajana oseba sama, »kajti to je tista stvar, ki je vzgojitelj ne more narediti otroku. Kar lahko naredijo vzgojitelji, je vseeno to, da opogumijo otroke, da 'vzamejo v roke' lastno subjektivnost, 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) S tem pa se začne zastavljati težavno vprašanje, kako se namreč dogodek subjektifikacije kot posledica aktivnosti vzgajane osebe povezuje s pedagoškimi intervencijami, ki vsebujejo tudi nastavke socializacije in kvalifikacije (glej Ryen in Jøsok 2021).

Kako subjektifikacijo povezati z izobraževanjem in socializacijo?

Če se vrnemo k izhodiščni Foucaultovi ideji o potrebi po vztrajanju v filozofski držbi razsvetljenstva kot kritični refleksivni držbi, ki človeka ne osvobaja, ampak ga sooča z nalogo lastnega produciranja – nastajanja »sebe kot subjekta«, kar od nas terja, da vsaj občasno izstopamo iz dominacijskih stanj, potem lahko ugotovimo, da:

- se koncept opolnomočenja najbolj oddaljuje od Foucaultove vizije s tem, da obljublja posredovanje vednosti, ki nam bo omogočila končno osvoboditev od dominacijskih družbenih spon;
- se koncept subjektifikacije oddaljuje od Foucaultove vizije, da so prakse sebe vedno povezane z razvojem tehnologije, znanosti in socializacijskih družbenih pritiskov, s tem, da Biesta vzgojni potencial subjektifikacije preveč ostro loči od discipliniranja/socializacije, pa

³ Monografija je izšla v začetku poletja 2021 z letnico izdaje 2022.

tudi od izobraževanja/kvalifikacije.

Ker so mnogi avtorji že podrobno opredelili vizijo opolnomočenja kot neustrezno za opisovanje nastajanja »sebe kot subjekta« (Biesta 2017, Ellsworth 1989, Rancière 2005, Matusov 2009, Kroflič 2018 itn.), si nekoliko pobližje oglejmo, kakšen teoretski potencial omogoča koncept subjektifikacije, kot ga je v svojih delih razvil Biesta.

V članku *Dobro izobraževanje v času merjenja: o potrebi po povezavi z vprašanjem o pomenu v izobraževanju* Biesta izhaja iz že omenjene predpostavke, da se v vzgoji običajno pojavljajo tri različne, a povezane vloge (socializacija, kvalifikacija in subjektifikacija) (Biesta 2009, str. 39), pri čemer med kvalifikacijske naloge umešča tudi »politično in kulturno pismenost« (prav tam, str. 40), med socializacijske vloge pa »pomembno vlogo nadaljevanja kulture in tradicije« (prav tam), a zares smiselna postane šele vzgoja, ki vključuje tudi subjektifikacijsko vlogo (ki jo Biesta primerja s procesom individuacije in nastajanja subjekta) (prav tam). Čeprav vzgoja vedno prispeva tudi k oblikovanju posameznikove individualnosti, pa ni samoumevno, kakšno subjektivnost omogoča. Biesta trdi, »da bi vsaka vzgoja, vredna svojega imena, 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).

Če je subjektifikacija tista plast vzgoje, ki najbolj sledi razsvetljskim idejam, pa mora po Biesti pedagogika vedno »opredeliti svoje poglede na kvalifikacijo, socializacijo in subjektifikacijo«, kajti 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). Kljub tej ugotovitvi pa se kasneje tako v navedenem članku kot v kasnejših besedilih Biesta ukvarja predvsem z izpostavljanjem razlik med kvalifikacijo, socializacijo in subjektifikacijo.

Ločnico med subjektifikacijo in kvalifikacijo Biesta najjasneje vzpostavi v delu *Pustimo umetnost poučevati*, kjer zapiše:

»Bolje kot razmišljati o srečanjih z umetnostjo v hermenevtičnem smislu – to je v smislu razumevanja – je možno drugačno, eksistencialno srečanje, ko pridemo do zavedanja, da tu ne obstaja nobeno neizpodbitno sporočilo, ki ga lahko prejmemo, nobena jasna pot k pravilnemu in jasnemu razumevanju, ampak da umetnost, s katero se srečujemo, vzpostavlja vprašanja, kliče svet k preizpraševanju, kliče nas k preizpraševanju, kliče našo eksistenco k preizpraševanju.« (Biesta 2017b, str. 99)

Biesta se ob taki eksistencialistični interpretaciji srečanja z umetnino sklicuje na znameniti performans 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, »arhetipsko formo poučevanja kot prikazovanja« (prav tam, str. 44), ki jo loči od druge metafore, »arhetipske modalitete poučevanja kot pojasnjevanja« (prav tam, str. 45). Medtem ko pomen prikazovanja opiše kot dejanje, ki nakaže, »da je tu nekaj vredno ogleda, pozornosti« (prav tam, str. 44), torej kot »odnosno gesto« (prav tam), po njem pri pojasnjevanju »ne gre za enostavno transmisijo znanja ali načina razumevanja, ampak za namero privedi nekoga do pomena, do iskanja smisla, v svet, v katerem so nekatere stvari smiselne, druge pa ne. Namero privedi nekoga do pomena moramo ločiti od namere privedi pomen k nekemu« (prav tam, str. 45).

Ločnico med posredovanjem hermenevtičnih razlag umetnine in prikazovanjem umetnine kot objekta v svetu, ki lahko pritegne našo pozornost in »nas kliče k preizpraševanju«, Biesta še poglobi v delu *V svet usmerjena vzgoja*. Sklicujoč se na Marionovo fenomenološko teorijo danosti, ki izpostavi, da »obstaja in mora obstajati nekaj, kar presega naša dejanja ustvarjanja pomenov« (Biesta 2022, str. 63), in teorijo anamorfoze, ki jo Marion (2017, str. 84–85) ponazori s primerom slike v samostanu Trinity-on-the-Mount, ki jo lahko ugledamo le iz ene skrite točke, Biesta sklene: »To je primer razlike med 'učanjem 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 subjektivnostjo.« (Biesta 2022, str. 66–67) Gre za primer, ko nas stvar podobno kot Lévinasov Drugi prikličje k preizpraševanju, učitelj pa je tisti, ki nam s prikazom točke gledišča (*pointing*) omogoči to komunikacijo.

Zanimivo je, da v že omenjeni monografiji *Pozabljene povezave* tudi Mollenhauer dve poglavji nameni dvema modusoma poučevanja, to je prezentaciji in reprezentaciji. Predstavitev načina življenja, prezentacija, je tudi po Mollenhauerju »prvi, elementarni vstop v vzgojo« (Mollenhauer 2014, str. 18), pogosto neintencionalen ter selektiven, pri čemer se skrivanje posameznih dimenzij življenja, ki jih odrasli označimo kot za otroka neprimerne, v zgodovini ob ločevanju vzgoje od domačega življenjskega okolja nenehoma povečuje, nadomešča pa ga pojasnjevanje sveta s pomočjo didaktičnih pripomočkov, ki po Mollenhauerju (in tudi po Biesti) izhajajo iz *Orbis Pictus* Komenskega: »Kultura otroku ni več predstavljena kot brezhibna celota, ampak le delno. Del, ki je predstavljen, je ponujen preko določene vrste pedagoške vaje oziroma prakse, kot bi bil za nekoga iz tujine.« (Prav tam, str. 31) In rešitve, ki jo ponuja Mollenhauer, ne gre iskati v čim bolj tehnično izpopolnjenih učnih pripomočkih, ampak v Pestalozzijevev vprašanju, v kakšnem okolju se lahko razvije podporen osebni odnos med učiteljem in učencem, odgovor pa je zasidran v humanistični tradiciji »doma« (prav tam, str. 52) in starševskega,

asimetričnega odnosa, ki se bo postopoma »raztopil« – postal odveč oziroma postal simetričen (Friesen 2014, str. XXXVI). Ker ustrezen odgovor na vprašanje vzgoje kot prepleta prezentacije in reprezentacije ni v tehničnih rešitvah, ampak v ustreznem odnosu, ki se vzpostavi med učiteljem, učencem in medijem posredovanja informacij, njenega opisovanja ne smemo prepustiti vedam, kot sta psihologija, sociologija, saj je ključno vprašanje pedagogike normativno, in ne tehnično: kakšna naj bo vloga odrasle osebe na življenjski poti mladega človeka v prihodnost, in ne kako učinkovito vplivati na mladega človeka (prav tam, str. XXXVI–XXXVII)?

Sorodnost pogledov Bieste in Mollenhauerja na subjektifikacijski značaj vzgoje, pri čemer velja omeniti, da je angleški prevod *Pozabljenih povezav* izšel v Routledgeevi zbirki, ki jo je (so)urejal Biesta, pa zmoti diametralno nasproten odnos do hermenevtike in posledično do poučevanja. Medtem ko Biesta hermenevtiko v kontekstu poučevanja opisuje kot ponujanje »neizpodbitnega sporočila, ki ga lahko prejmemo« (Biesta 2017b, str. 99), Mollenhauer prisega na Gadamerjevo tezo, da umetnina ponuja »užitku in opazovanju neizčrpen predmet« (Gadamer 2001, str. 87), hkrati pa umetniškega doživetja ne moremo v celoti pojmovno določiti (prav tam, str. 66; glej tudi Friesen 2014, str. XXIV). Sodobna pedagoška hermenevtika namreč nikakor ne podpira ideje o poučevanju kot ponujanju ali celo vsiljevanju razlag predstavljene učne materije, ampak stavi na tezo, da se pomeni vedno oblikujejo v posameznikovi zavesti kot posledica interakcije med umetnikom/učiteljem, umetnino/objektom poučevanja in učečo se osebo. In proučevanje ustreznega konteksta poučevanja, vključujoč odnose, je materija hermenevtične (Mollenhauer) kakor tudi eksistencialne (Biesta) ali genealoške (Foucault) pedagogike.

Če torej Biesta skupaj z Rancièrom nasprotuje gesti eksplikatorske pedagogike, je obtoževanje hermenevtike, ki naj bi si prizadevala priti do pravovernega pomena umetniškega dela, ki ga nato učitelj posreduje učencem, neustrezno, saj uveljavljene hermenevtične analize (eksistencialnega) srečanja z umetnino, ki se razvijejo v 20. stoletju, dokazujejo bližino pogledov na pedagoški pomen vzgoje z umetnostjo med fenomenologi (Gadamer 1986, Ricoeur 1991, Heidegger 2015) in kritičnimi teoretiki (Rancière 2010, Biesta 2017 b). Ta odnos zaznamuje spoznanje, da je umetnina, tudi ko jo učitelj izbere v kontekstu izobraževanja, izziv učencu, da ob ponujeni vsebini, ki nagovarja njegova eksistencialna vprašanja, poišče odgovore in ustvari pomen, ki je preplet sedimentirane vsebine umetniškega dela in inovativnega razmisleka o tem, kako lahko prejeta sporočila vključi v svojo zgodbo in odgovori na lastna vprašanja (glej npr. Ricoeur 1991, Rancière 2010). Ali kot isto idejo utemelji Gadamer v tretjem predgovoru k *Resnici in metodi*, ko pravi, da hermenevtična analiza umetniško delo in njegov učinek vidi kot »enotnost smisla« – historično posredovanega z umetnino in aktualiziranega z interpretacijo; historično kritična metoda

ne sme pretrgati te povezave, saj »umetnost ni preprosto orodje družbenopolitičnih hotenj – samo če je res umetnost, ne pa, če jo hočemo kot orodje, dokumentira družbeno resničnost« (Gadamer 2001, str. 441). Ne nazadnje na pozitiven pomen fenomena umetnosti za vzdrževanje »duha moderne« z Baudelairovom opozori Foucault v spisu *Kaj je razsvetljenje?*, ko zapiše, da je bistvo tega duha v »izjemni pozornosti do realnega (in) [...] praksi svobode, ki to realnost spoštuje in hkrati krši«, sebe pa vzame »kot predmet kompleksne in težavne izdelave« ter »se sooči z nalogo lastnega produciranja« (Foucault 1987, str. 43–44).

Seveda tako hermenevitično ustvarjanje pomenov najbolj neovirano poteka ob prikazani avtentični umetnini, ki ni »pedagogizirana« ali celo »politično-ideološko uokvirjena« z učiteljevimi ali kuratorjevimi razlagami pomena, ki naj bi ga v umetnino vgradil umetnik, ampak je pospremljena z »Beuysovo« gesto opozarjanja na prisotnost nečesa potencialno vrednega za gledalca in z razlago tistih okoliščin o ustvarjeni umetnini, ki učencu olajšajo lastno hermenevitično razkrivanje pomena; slednja dimenzija mora tvoriti jedro vednosti o umetnini. Takšna pedagoška gesta je imanentno poučevalna/kvalifikacijska in hkrati subjektifikacijska, saj gledalcu/poslušalcu/bralcu omogoča subjektno pozicijo ustvarjalca pomena in smisla.

Enako dilemo predstavlja tudi vprašanje odnosa med subjektifikacijo in socializacijo. Biesta skupaj z Rancièrom nenehno poudarja, da socializacija temelji na spodbujanju identitetnega razvoja prek mehanizma identifikacije, medtem ko je subjektifikacija dis-identifikacija oziroma prelom z družbenim redom in vsiljenimi idealnimi podobami osebnosti (Biesta 2009, str. 41, Rancière 1999, str. 35). Še bolj je očiten prelom s klasičnimi disciplinskimi pristopi, ki temeljijo na nagrajevanju zaželenega in kaznovanju nezaželenega vedenja.

A hkrati s kritiko te logike Biesta »pravi vzgoji« pripiše »motenje učenčeve (egocentrične) imanence« oziroma spodbujanje »odraslega načina odgovornega bivanja«, s tem da učenca izziva k »preizpraševanju o zaželenosti lastnih želja« (Biesta 2017a, str. 18). V klasičnem pedagoškem besednjaku lahko rečemo, da gre tudi v tem primeru za disciplinske prakse, ki pa v preizpraševanje ustreznega ravnanja bistveno bolj vključujejo premislek same osebe, ki jo discipliniramo, kot je bilo to v navadi pri uporabi klasičnih moralnih razlag učitelja, pri retributivnih sankcijah, pa tudi pri permisivnem čustvenem pogojevanju (Kroflič 2011). Sodobni restorativni disciplinski pristopi v pedagoškem kontekstu predpostavljajo, da vzgajano osebo postavimo pred izziv, da se sooči z realnimi učinki lastnega delovanja na okolico/drugo osebo/skupnost in premisli, kako lahko popravi napako, ki jo je povzročila s svojim vedenjem. Levinasovsko soočenje z obličjem prizadete osebe namreč v storilcu vzbudi sočutne emocije, posledično pa tudi premislek, s čim lahko odpravi prizadetost bližnje osebe, ter pritisk lastne empatične krivde. Ob tem velja še dodati, da se mora

vloga učitelja v takem mediacijskem odnosu epistemološko samo-omejiti zgolj na pomoč storilcu, da z vso pozornostjo zazna nastalo situacijo in v kontekstu sočutja z bolečino žrtve ter etičnih načel premisli, kako lahko nadomesti nastalo škodo (prav tam).

Medtem ko je torej Biesta z idejo, da je subjektifikacija le ena izmed plasti vzgoje, ki se vedno povezuje z izobraževanjem in socializacijo, blizu Foucaultovi ideji o povezanosti praks sebstva z drugimi tehnikami sebstva, kar skupaj tvori koncept »vladnosti« (*gouvernementalité*), pa se v nadaljevanju ukvarja predvsem z razločevanjem zgoraj naštetih plasti vzgoje. V kritiki kvalifikacije podobno kot Freire in Rancière nasprotuje predvsem pojasnjevalnemu bančniškemu konceptu izobraževanja, v kritiki socializacije pa logiki identifikacije posameznika z normami in vrednotami tradicije. »Ostanek vzgoje« – subjektifikacijo najbolj prepričljivo utemelji z idejami H. Arendt in Lévinasa o ključni vlogi heterogenega družbenega okolja in osebnega stika z Drugim kot zunanji spodbudi posamezniku, da se na dane okoliščine odzove kot subjekt (Kroflič 2018).

Res pa Biesta v zadnji objavljeni samostojni monografiji s sklicevanjem na Prangeja vzpostavi vsaj negativno opredelitev takih form prikazovanja kot orodja kvalifikacije in socializacije, ki ne nasprotujejo subjektifikacijskim učinkom. Prange namreč zapiše, da etika prikazovanja od učitelja zahteva spoštljivost, resnico in svobodo, ter doda: »vsak poskus indoktrinacije bi nasprotoval zahtevi po resnici; vsak poskus manipulacije bi nasprotoval zahtevi po svobodi; vsak poskus družbenega pogojevanja bi nasprotoval zahtevi po spoštovanju« (Prange 2012; povzeto po Biesta 2022, str. 86). Socializacija in kvalifikacija, ki za osnovno formo poučevanja sprejmeta dejanje prikazovanja, ob tem pa se izogibata indoktrinaciji, manipulaciji in nespoštljivemu odnosu do vzgajane osebe, lahko vzgajano osebo usmerita v tiste dogodke, v katerih se ta vzpostavi kot subjekt. Biesta namreč omenjeno monografijo končuje z mislijo, da subjektifikacija ni le »določena oblika notranjega 'dogodka', ampak ima v temelju svetni značaj« (prav tam, str. 98), naloga učitelja pa je, da učenca usmeri v naravni in družbeni svet na način, da se zave, da je »bivati kot subjekt 'v' in 's' svetom [...] v priznanju, da svet, naravni in družbeni, vzpostavlja meje in omejitve glede tega, kaj lahko od njega želimo in kaj lahko z njim počnemo – kar je tako vprašanje demokracije in vprašanje ekologije.« (Prav tam, str. 3)

O povezanosti konceptov človeka kot bitja govornice (Chomsky, Rancière) in avtopoeze (Luhman, Medveš) ter vzgoje kot vzbujenja »praks sebstva«

Iz Biestove ideje o različnih oblikah »motenj učenčeve imanence« razberemo, da v

pedagoških diskurzih lahko naletimo na primere izobraževalnih in disciplinskih praks, ki bi jih z vidika subjektifikacijskega učinka lahko poimenovali »nevzgojne«, pa tudi na take, ki v omogočanje subjektifikacije vključujejo »vzgojne« izobraževalne in socializacijske prakse. Tisto, kar je skupno slednjim, je pri vseh avtorjih brez izjeme poudarek na aktivni vlogi vzgajane osebe, ki se na podlagi spodbud iz okolja subjektificira s tem, da ustvarja nove pomene in z dejanji ustvarja nove začetke v svetu. To aktivno držo oziroma prakse sebstva vse več avtorjev povezuje z antropološkimi dokazi o otroku kot »vedno že« subjektu govornice oziroma mislečem bitju in posledično o potrebi, da se pedagogika odreče aksiomu o neenakosti inteligenc (Chomsky, Rancière, Gramsci; glej Štempihar 2020). A teoretsko najčistejši odgovor na vprašanje, kaj omogoča subjektifikacijo otroka, je s teorijo avtopoeze vzpostavil Luhman (1991), pri nas pa pedagoško dimenzijo avtopoeze nadalje razvil Medveš (2011, 2018, 2020 itn.). Avtopoeza preprosto pomeni, »da je vsakemu posamezniku omogočeno nenehno in na svojstven način organizirano prilagajanje ter razvijanje lastnega načina bivanja v okolju« (Maturana in Varela, 1998; povzeto po Medveš 2020, str. 39) oziroma da »otrok ne ustvarja pomenov, smisla, čustvenih ter hotenjskih ozadij s kopiranjem vzgojnih namenov vzgojiteljev in svoje okolice, temveč na podlagi ravnanja svojih vzgojiteljev ustvarja neodvisen, samoreferenčen sistem« (prav tam).

Čeprav se zdi, da sta ideji subjektifikacije, kot jo razume Biesta, in avtopoeze, kot jo definira Medveš, povsem kompatibilni (subjektifikacije se ne učimo s prevzemanjem idej, ki naj bi omogočile našo emancipacijo, ampak jo dosežemo z lastnim dejavnim vstopanjem v svet), pa je v razlagah bistva vzgoje pri obeh avtorjih zaznati razlike. Medtem ko Medveš učitelja svari, da je pri sklapljanju zunanjih dražljajev in notranje avtopoetske aktivnosti odločilna avtopoetskost zavesti vzgajanega, ki se bo nanj odzval pozitivno, negativno ali pa se sploh ne bo odzval (prav tam, str. 41), Biesta v delu *Ponovno odkritje poučevanja* trdi, da bivati kot subjekt pomeni »biti v nenehnem stanju dialoga s tistim, kar je oziroma ki je drugi [...] kjer naša subjekt-nost ni konstituirana od znotraj navzven, to je iz naših intenc in želja, ampak je intimno povezana z načini, na katere sodelujemo z in dogovarjamo na to, kar je oziroma kdo je drugi [...] ki nam govori, nas naslavlja, nas kliče in nas torej prikliče« (Biesta 2017a, str. 3). Poučevanje je torej »naslavljanje', ki pride k nam od zunaj – lahko bi celo rekli: naslavljanje, ki nas presega [...] ki je lahko 'dogodek', ki nam odpre možnosti, da bivamo kot *subjekt*« (prav tam), če se seveda odzovemo na klic drugega na dovolj občutljiv, ponižen način.

Težave, ki jo prinaša ideja avtopoetskeosti posameznikovega razvoja, so:

- morebitna kaotičnost vzgoje,
- odgovor na vprašanje, kakšna naj bo vloga učitelja v pedagoškem odnosu,
- za to razpravo ključno vprašanje, kako se v pedagoškem procesu prepletajo socializacijski,

izobraževalni in vzgojni vidiki.

Medveš na zadnje vprašanje odgovori z zasnovno vzgoje kot komunikacije, ki predpostavlja:

- javno presojanje kot metodo in minimalni standard moralne in prosocialne vzgoje na podlagi pluralizma vrednotnih standardov pravičnosti, solidarnosti in pripoznanja drugega (Medveš 2018, str. 60–61),
- vzgojitelja kot zgled in mediatorja v komunikaciji (prav tam, str. 60),
- novo avtoriteto šole, zgrajeno na dialogu (prav tam, str. 63–64),
- poučevanje na načelih znanstvenosti in mediativne komunikacije oziroma sokratskega hevrističnega pogovora, pri čemer mora mediator, tudi če pozna resnico, pogovor »voditi tako, da ne vpliva na odločitve (spoznanja) v pogovoru« in hkrati spodbujati kulturo razmišljanja z geslom »vedno preverjajmo in soočajmo dejstva« (prav tam, str. 66),
- vzgojo kot »zunanje« vzburljenje »notranje« samoorganizacije subjekta (Medveš 2020).

Sam sem na podobnih, čeprav ne tako teoretsko rigoroznih načelih v zadnjih 15 letih razvijal celovit induktivni vzgojni pristop (glej začetke v Kroflič 2007). Namesto teze o avtopoetskosti posameznikovega razvoja sem stavil na nekoliko bolj ohlapno metaforo bogatega otroka in jo podprl s številnimi znanstvenimi ugotovitvami o otrokovih zmožnostih na področjih prosocialne občutljivosti, narativnega mišljenja, razmišljanja o temeljnih eksistencialnih vprašanjih itn. (Kroflič 2020). Kot najbolj spodbudno orodje za neposredno usmerjanje vzgojne prakse pa se je ta pristop izkazal v projektih vzgoje z umetnostjo, pa naj gre za »vzburljanje« otrokove pozornosti in omogočanje doživetij ob umetninah ali spodbujanje otroka/mladostnika, da s pomočjo umetniških jezikov ustvarjalno preizprašuje resnice o podobi sebe v svetu (Kroflič 2019).

Zaključek

Dosedanja razprava je pokazala produktivnost Foucaultovih idej o potrebi po vztrajanju na filozofskih predpostavkah razsvetljenskega etosa in iskanju tako teoretskih kot praktičnih pedagoških rešitev, ki bi podprle zahtevo po presežnem v vzgoji, čeprav je ta vedno povezana s izobraževalnimi/kvalifikacijskimi in disciplinskimi/socializacijskimi pričakovanji. Ne glede na temeljno paradigmatko usmeritev se s tem vprašanjem ukvarjajo sodobni teoretiki vzgoje tako duhoslovne kot socialnokritične in reformske pedagoške paradigme, hkrati pa v klasični pedagoški besednjak vnašajo nove terminološke rešitve, včasih bolj in včasih manj primerne za pojasnjevanje

aktualne pedagoške tematike. Ob tem se zapletamo v številne teoretske polemike (na eno takih sem opozoril z delom Klause Mollenhauerja) in iščemo stične točke, ki naj bi omogočile prekinitve tradicionalnih pedagoških dominacijskih politik, ki se še posebej nevarno obnavljajo v časih ekoloških, zdravstvenih in političnih kriz.

Nevarnost pedagoških konceptov, ki skušajo v vzgojo vnesti emancipacijski potencial, je v nenehni skušnjavi, da v »pedagoška normativna vprašanja« (Mollenhauer 2014) vnašamo lastna politična prepričanja in s tem vzgojo spreminjamo v poligon ideoloških spopadov (Biesta 2017, Medveš 2018). Ali kot je to misel v sklepni besedi k tretji izdaji *Resnice in metode* zapisal Gadamer, bi bila

»emancipacijska refleksija [...] prazna in nedialektična, če bi hotela misliti idejo dovršene refleksije, v kateri bi se družba iz nenehnega procesa emancipacije [...] dvignila v dokončno, svobodno in racionalno samoposedovanje [...] V resnici govorjenje o napredku ali o revoluciji [...] ne bi bilo drugega kot gola deklamacija, če bi si pripisovalo abstraktno predhodno vednost o sreči [...] Če kdo dialektično naravo vse refleksije, njeno povezavo na vnaprej dano, povezuje z idealom totalne razsvetljenosti, lahko v tem vidim usodno zmedenost duhov.« (Gadamer 2001, str. 434–435)

Gadamer s tem zapisom polemizira s Habermasovo idejo idealnega diskurza, ki tudi pedagogiko vodi v skušnjava, da išče idealne rešitve za osvobajajočo vzgojo, ki bo privedla do dokončne emancipacije posameznika. Ta ideja je enako nevarna kot nasprotna ideja, da je vzgoja vedno povezana s stanjem dominacije, ki bo (vsaj pri izbranih posameznikih) porodila »željo po presežnem« (Kroflič 2012). Kot torej po mojem prepričanju pravilno ugotavlja »pozni« Foucault, je za pedagogiko produktivna ideja o spodbujanju prakticiranja svobode v sicer vedno obstoječih formah življenja, ujetega v različna oblastna razmerja, kot obliki prekinitve dominacijskih stanj. Omenjene prekinitve se morajo dogajati nenehno tudi v praksah discipliniranja in poučevanja, kar od teoretikov vzgoje terja napor, da z analizami drže učitelja in vzgojnih metod, pa tudi besednjaka, s katerim opisujemo vzgojne fenomene, nenehno iščemo rešitve, ki reflektirajo večno krhko razmerje med pedagoškim omejevanjem in spodbujanjem preseganja meja.

Literatura

Arendt, H. (1998). *Vita Activa*. Ljubljana: Krtina.

- Biesta, G. J. J. (2009) Good education in an age of measurement. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, let. 21, št. 1, str. 33–46.
- 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). *The discovery of teaching*. New York in London: Routledge.
- Biesta, G. (2017b). *Letting art teach*. Arnheim: ArtES Press and author.
- Biesta, G. (2022). *World-centered education. A view for the present*. New York: Routledge.
- Ellsworth E. (1989) Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review*, let. 59, št. 3, str. 297–325.
- Foucault, M. (1987). Kaj je razsvetljenstvo? *Kaj je razsvetljenstvo?*, *Vestnik SAZU*, št. 1, Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni center SAZU (Inštitut za marksistične študije), str. 38 – 49.
- Foucault, M. (2007) *Življenje in prakse svobode: Izbrani spisi*. Ljubljana: Založba ZRC SAZU.
- Freire, P. in Shor, I. (1987). *A pedagogy for liberation. Dialogues on transforming education*. London: MacMillan Education LTD.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed (30th anniversary edition)*. New York, London: Continuum.
- Freire, P. in Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word & the world*. London: Routledge (Taylor&Francis Group).
- Friesen, N. (2014). Translator's introduction. Culture and upbringing in theory and practice. V: K. Mollenhauer (ur.). *Forgotten connections. On culture and upbringing*. London in New York: Routledge, str. XVI– XLX.
- Gadamer, H. G. (1986) *The relevance of the beautiful. Art as play, symbol, and festival*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gadamer, H. G. (2001). *Resnica in metoda*. Ljubljana: Literarno umetniško društvo Literatura.
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. New York, London: Continuum.
- Heidegger, M. (2015). *O umetnosti*. Ljubljana: KUD Apokalipsa.
- Kant, I. (1988). O pedagogiki. *Problemi – Šolsko polje*, let. 26, št. 11, str. 147–158.
- Kant, I. 1987. Odgovor na vprašanje: Kaj je razsvetljenstvo? *Kaj je razsvetljenstvo?*, *Vestnik SAZU*, št. 1, str. 9–13.
- Kroflič, R. (2007a). Vzgoja za odgovornost onkraj razsvetljenske paradigme : od razvoja odgovornosti k spoštljivemu odnosu in razvoju etične zavesti. *Sodobna pedagogika (Posebna izdaja)*, let. 58 (124), str. 56–71.
- Kroflič, R. (2011). Reagiranje v konfliktnih situacijah. V: R. Kroflič idr. *Kazen v šoli? : Izbrani pristopi k sankcioniranju prestopkov in podpori prosocialnega ter moralnega ravnanja*. Ljubljana: CPI, str. 13–36.

- Kroflič, R. (2013). Presežno v vzgoji. *Krisis*, 2013, št. 2, str. 65–78.
- 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. (2019). Preschools' and schools' cooperation with artists and cultural institutions. V: K. Skubic Ermenc in B. Mikulec (ur.). *Building inclusive communities through education and learning*. Cambridge: Cambridge Scholar Publishing, str. 169–182.
- Kroflič, R. (2020). Raba metafor v pedagogiki. V: R. Kroflič, T. Vidmar in K. Skubic-Ermenc (ur.). *Živa pedagoška misel Zdenka Medveša*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, str. 177–194.
- Lévinas, E. (1991). *Otherwise than being or beyond essence*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Lévinas, I. (1998). *Etika in neskončno. Čas in drugi*. Ljubljana: Družina.
- Luhmann, N. (1991). Das Kind als Medium der Erziehung. *Zeitschrift für Pädagogik*, let. 37, št. 1, str. 19–40.
- Marion, J. L. (2017). *The rigor of things. Conversations with Dan Arbib*. New York: Fordham University Press.
- Matusov, E. (2009). *Journey into dialogic pedagogy*. New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Medveš, Z. (2011). Kakršna je družba, taka šola! *Sodobna pedagogika*, let. 64(128), št. 5, str. 148–170.
- Medveš, Z. (2018). Vzgoja med etičnim diskurzom in zdravo pametjo. *Sodobna pedagogika*, let. 69(135), št. 1, str. 44–69.
- Medveš, Z. (2020). Voditi, pustiti rasti ali vzburi samoorganizacijo. V: R. Kroflič idr. (ur.). *Živa pedagoška misel Zdenka Medveša*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 11–58.
- Mollenhauer, K. (2014). *Forgotten connections. On culture and upbringing*. London in New York: Routledge.
- Rakić, V. (1946). *Vaspitanje igrom i umjetnošću*. Beograd: Prosveta.
- Rancière, J. (1999). *Dis-agreement (Politics and Philosophy)*. Minneapolis in London: Univeristiy of Minessota Press.
- Rancière, J. (2005). *Nevedni učitelj : pet lekcij o intelektualni emancipaciji*. Ljubljana: Zavod Enknap.
- Rancière, J. (2010). *Emancipirani gledalec*. Ljubljana: Maska.
- Ricoeur, P. (1991). Life in quest of narrative. V: D. Wood (ur.). *On Paul Ricoeur: Narrative and interpretation*. London: Routledge, str. 20–33.

- Ryen, E. in Jøsok, E. (2021). Citizenship-as-knowledge: How perspectives from Bildung-centred Didaktik can contribute to European Citizenship Education beyond competence. *European Educational Research Journal*. Dostopno na: <https://doi.org/10.1177/14749041211045777> (pridobljeno 30. 9. 2021).
- Shor, I., Matusov, E., Marjanovic-Shane, A. in Cresswell, J (2017). Dialogic & critical pedagogies: An interview with Ira Shor. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, vol. 5, str. 1–21.
- Štampihar, M. (2020). *Eseji iz kritične pedagogike. O solidarnosti in skrbi za obče dobro v neoliberalnem svetu*. Ljubljana: Sophia.
- 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.

Robi KROFLIČ (University of Ljubljana, Faculty of Arts)

HOW TO ARTICULATE THE TRANSCENDING DIMENSION OF EDUCATION?

Abstract: Transcending is one of the key dimensions of education in pedagogical traditions and has appeared in humanistic, critical and reform pedagogy since the Enlightenment. In this article, I analyze the way in which Foucault, Mollenhauer, Freire, Luhman, and Biesta describe and articulate the transcending dimension of education. In all authors we come across the idea that free practices of self or subjectification practices form only one part of pedagogical efforts, and the question that remains open is how these subjectification practices are related to the transfer of knowledge (qualification) and the formation of socially appropriate forms of behavior (socialization). If in Foucault all three dimensions form the concept of governmentality, Biesta points out the need to connect these dimensions, but focuses mainly on describing the differences between qualification, socialization and subjectification. In conclusion, I show that the task of pedagogy is to find such forms of teaching and disciplining that open up possibilities for subjectification practices as the breaking of domination states, and it is unproductive to find a liberating education that should lead to the final emancipation of the individual.

Key Words: Transcending dimension of education, empowerment, subjectification, Foucault, Biesta

Email for correspondence: robi.kroflic@guest.arnes.si