

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

## OSNUTEK

### Povzetek

Vzgoja hendikepiranih oseb je kljub razsvetljiškemu idealu *Sapere aude* pogosto povezana s problematičnimi oblikami skrbi in nudenja pomoči, ki delajo te osebe še bolj odvisne od nenehnih zunanjih intervencij. V drugi polovici dvajsetega stoletja se za uresničene emancipacije prek vzgoje oziroma preseženega v vzgoji izoblikujeta dva koncepta: opolnomočenje in subjektifikacija. Prvi predpostavlja ozaveščanje vzgajane osebe o lastnem družbenem položaju in razvijanje zmožnosti za izstop iz krivičnih družbenih razmerij, drugi pa razpiranje prostora za vstopanje v emancipirani položaj subjekta. Oba koncepta kot medij emancipatorične vzgoje ponujata tudi umetniško izkušnjo. V besedilu bomo najprej predstavili emancipatorični potencial umetnosti kot specifičnega nabora simbolnih jezikov in eksistencialnih izkušenj. Nadaljevali bomo z Ricoeurjevim konceptom dela z literarno zgodbo kot primerom opolnomočenja s pomočjo umetniške vsebine in konceptom subjektifikacije, kot jo v svojih delih razvija Gert Biesta. Zaključili bomo z ugotovitvami, kaj teoriji opolnomočenja in subjektifikacije pomenita za kritično obravnavo hendikepa.

### Ključne besede

hendikep, emancipacija, opolnomočenje, subjektifikacija, vzgoja z umetnostjo, inkluzivnost

### Treatise on empowerment and subjectification through artistic experience

### Abstract

Despite the Enlightenment ideal *Sapere aude*, education of handicapped persons is still frequently connected with problematic patterns of care and help that makes these persons more and more dependent from external interventions. In the second part of the twentieth century two new concepts of emancipation and transgressive education are established: empowerment and subjectification. Empowerment presupposes growing awareness of the educated person about her social status and development of capacities for transgressing of unfair social relations, while subjectification presupposes opening the social space for becoming a subject. In both concepts we can find an idea of the emancipatory potential of artistic experience. In this chapter, we will present emancipatory potential of arts as a source of specific symbolic languages and experiences. We will continue with Ricoeur's concept of work with literature as a case of empowerment of a reader through the literary plot, and concept of subjectification, as it was developed in works of Gert Biesta.

We will close this treatise with findings, what theories of empowerment and of subjectification mean for a critical discussion on handicap.

**Key words**

Handicap, emancipation, empowerment, subjectification, education through art, inclusiveness

## Uvod ali kako je ideja o emancipaciji vstopila v pedagogiko

Pedagogika se je kot oblika sistematičnega ukvarjanja z vzgojo in izobraževanjem izoblikovala kot samostojna akademska disciplina v obdobju razsvetljenstva, zato so njeni izvorni koncepti tesno povezani z duhom časa njenega nastanka. Če iščemo osrednje antropološke in politične ideje tega obdobja, ne moremo spregledati programskega izhodišča Kanta v znamenitem članku *Odgovor na vprašanje, kaj je razsvetljenstvo. Sapere aude!* – drzni si vedeti oziroma uporabljati svoj (raz)um, ki postane hkrati z negativno opredelitvijo, da je razsvetljenstvo izhod iz nedoletnosti, za katero si je človek kriv sam (Kant, 1987: 9), izhodišče družboslovnih in humanističnih idej, na katerih se bo utemeljil tudi program akademske pedagogike.

Razsvetljenstvo lahko torej razumemo kot emancipacijski projekt, kako človeku kot družbenemu bitju zagotoviti svobodo mišljenja, domišljjskega ustvarjanja in praktičnega delovanja. Krivda za dejansko nesvobodo (nedoletnost) pa korenini v še enem spoznanju tega časa, da se človek z zmožnostmi za svobodo ne rodi, temveč mu jih moramo zagotoviti z ustrezno vzgojo (prosveto). Tako postane zagotavljanje zmožnosti človeka, da preseže biološke in družbene spono, osrednji cilj vsakega resnega vzgojnega delovanja, in to kljub temu da tedanji (in praviloma tudi sedanji) akterji organiziranega pedagoškega delovanja od vzgoje pričakujejo predvsem prilagajanje posameznika razmeram aktualnega stanja v družbi in kulturi (Biesta, 2017). Ta osrednja razsvetljenska ideja sicer v zgodovinskem smislu ni povsem nova, saj že Platon v svoji idealni državi predpostavlja, da si državljanji zakone predpisujejo sami sebi, k temu jih navaja vzgojna umetnost (Platon, 1976), Aristotel pa, da ima vzgojen človek zgrajene osebnostne vrline (*sposobnost delati dobro pravi osebi, v pravi količini, v pravem trenutku, za pravi cilj in na pravi način*) in sposobnost praktičnega presojanja (*phronesis*), načrtnega delovanja (*techne*) in abstraktnega mišljenja (*sophia*), kar tvori njegovo moralno samopodobo (Aristotel, 1964). Vsekakor pa razsvetljenstvo idejo emancipacije dvigne na raven sistematičnih programov etičnega, političnega in tudi pedagoškega delovanja.

Nadaljnji razvoj znanstvene pedagogike lahko po Medveševem mnenju razdelimo na štiri paradigmatične odgovore na vprašanje, kaj je osrednji dejavnik – medij – vzgoje, vsak od teh odgovorov pa implicitno ali eksplicitno govori tudi o ključnih dejavnikih emancipacije. Herbart tako v duhu sokratske tradicije kot ključni dejavnik emancipacije vzpostavi učiteljevo delovanje, duhoslovna pedagogika skrbno izbrane kulturne vsebine, kritična pedagogika osvobajanje družbenih struktur, reformska pedagogika pa spodbujanje človekovega samostojnega delovanja (Medveš, 2007, 2011, 2015, 2018).

V drugi polovici dvajsetega stoletja se uveljavita predvsem dve paradigmi (Medveš, 2018) in z njima dve emancipacijski ideji – opolnomočenje v kritični pedagogiki in subjektifikacija v reformski

pedagogiki, ki stavi na *autopoiesis* duhovnega razvoja. V obeh se v posebni obliki pojavlja tudi ideja o umetnosti kot pomembnem emancipacijskem sredstvu: *V kritični pedagogiki umetnosti pripišejo poseben emancipacijski potencial, ki se nahaja v možnosti ozaveščanja vzgajanih oseb o družbeni represiji in posledično opolnomočenja za kritično soočenje s krivičnimi družbenimi razmerami ... V reformski pedagogiki se izraziteje izpostavi ideja o otroku/mladostniku kot aktivnemu graditelju lastne identitete in znanja/izkušenj, poveča se zanimanje za otroku/mladostniku lastne načine razmišljanja in komuniciranja, umetniški mediji in igra pa so pri mnogih avtorjih prepoznani za osrednje dejavnosti oziroma jezike, s katerimi otrok preigrava svoja eksistencialna vprašanja in se spopada z razvojnimi tesnobami.* (Kroflič, 2017: 14)

Na prehodu tisočletij torej opolnomočenje in subjektifikacija postaneta osrednji gesli emancipacijske/transgresivne pedagogike, še posebej pomembni za delo z ranljivimi družbenimi skupinami, ki jim želimo v skladu z idejami pravičnosti zagotoviti boljše življenjske pogoje. Med njimi ne moremo prezreti hendikepiranih oseb in ideje družbene inkluzivnosti – za mnoge preizkusnega kamna družbene pravičnosti (Lesar, 2009; Rutar, 2017). Cangulheim (1987) je namreč že tik po drugi svetovni vojni opozoril, da oviranost hendikepiranih oseb ne izvira iz njihovega anomalničnega medicinskega stanja, ampak iz dejstva, da je družbeno okolje oblikovano predvsem za zdrave osebe z značilnim razvojem. D. Zaviršek (2000) v skladu s to idejo hendikep označi za kulturno travmo, mnoge oblike skrbi zanje pa kot neinkluzivne, še več – kot nasilne (Zaviršek, 2018).

Med orodji za nudenje ustrezne skrbi in pomoči hendikepiranim srečamo številne oblike dela z umetnostjo. Najbolj neposredno se to kaže v različnih terapijah s pomočjo umetnosti, pri čemer se kot medij terapije lahko pojavijo praktično vsi umetniški jeziki (literatura, dramska umetnost, glasba, ples, likovne umetnosti, fotografija, film, multimedije). Na tem mestu se ne želim posebej ukvarjati z načeli terapevtske rabe umetnosti, ampak me bo zanimalo bolj temeljno vprašanje, kakšen emancipatorični potencial se namreč skriva v umetnosti kot taki in kako lahko umetnosti povežemo z dvema, danes vsaj v teoriji prevladujočima oblikama emancipatoričnih vzgojnih dejavnosti, to je s konceptoma opolnomočenja in subjektifikacije. V pedagoški praksi, pa tudi v delu teorije (npr. Krek, 2015; Kovač Šebart, 2017), je namreč še vedno zasidrana tudi bolj bizarna predpostavka, da se mora vzgajano osebo v otroštvu najprej podvreči dosledni socializaciji, preko katere *ponotranji* in sprejme družbena pravila na ravni *brezglave navade*, da bi jih enkrat kasneje zmoгла tudi racionalno reflektirati in se jim, v kolikor so nepravilna, tudi upreti. Čeprav sprega med subjektifikacijo in socializacijo terja zelo resen razmislek, bom na tem mestu ta problem pustil odprt. Poudariti pa vendar velja, da takšen pogled na vzgojo v otroštvu ni mogel razviti odnosa do vzgoje z umetnostjo kot emancipatorične prakse za otroka; umetnost lahko dobi emancipatorični pomen šele naknadno

kot sredstvo za refleksijo ponotranjenih družbenih norm, kamor sodi tudi klasična psihoanalitična terapija, za katero pa naj otrok še ne bi imel dovolj razvitega kognitivnega aparata.

V besedilu si bomo najprej ogledali, kako sta koncepta opolnomočenja in subjektifikacije sploh opredeljena v okviru emancipatorične vzgoje, nato, kakšno vlogo lahko pri njunem udejanjanju odigrajo različne umetnosti, zaključil pa bom s primeri emancipatorične vzgoje hendikepiranih oseb s pomočjo umetniških izkušenj, ki se na eni strani približuje načelom opolnomočenja, na drugi strani pa načelom subjektifikacije.

## **Opolnomočenje**

Čeprav koncept opolnomočenja najpogosteje povezujemo z enim od utemeljiteljev povojne kritične pedagogike, Paolom Freirejem, bomo v njegovem temeljnem delu *Pedagogika zatiranih*, ki je v portugalskem jeziku izšlo leta 1968, v angleškem prevodu pa leta 1970, zaman iskali opis tega koncepta. A že v osemdesetih letih postane opolnomočenje eden osrednjih konceptov emancipacije številnih avtorjev, ki sodijo v skupino kritičnih pedagogov (Ellsworth, 1989). In v leta 1987 izdani knjigi pogovorov z Iro Shorom z naslovom *Pedagogika za osvoboditev*, Freire skupaj s sogovornikom kritično ošvrkne sam pojem, še bolj pa njegovo značilno rabo pri takrat uveljavljenih kritičnih pedagogih: *Moj strah, povezan z rabo besede 'opolnomočenje', je v tem, da lahko nekateri ljudje mislijo, da lahko taka praksa preprosto opolnomoči študente in potem je vse dokončano, naše delo je opravljeno!* (Freire in Shor, 1987: 108)

Med številnimi opredelitvami opolnomočenja iz tega obdobja še posebej McLarenova definicija kaže na temeljno dimenzijo emancipacije v kritični pedagogiki. Po njem je opolnomočenje ... *proces, v katerem se študenti učijo ustreznega kritičnega znanja, ki obstaja izven njihovih trenutnih izkušenj, da bi poglobili svoje razumevanje sebe, sveta in možnosti za spreminjanje predpostavk o načinu življenja, ki jih drugače jemljemo za nespremenljive.* (McLaren, 1989, *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundation of education*; povzeto po Shor, 1992: 16) Opolnomočenje je torej tesno povezano s pridobivanjem znanja o sebi in svetu, v katerem živimo, pa tudi o možnostih sprememb oziroma preseganja krivičnih družbenih razmer. Če se klasično razumljena socializacija ukvarja predvsem z utrjevanjem pomenov trenutne družbene ureditve in tradicije, na kateri temelji aktualna oblast, je opolnomočenje po mnenju Ira Shora in Jamesa Banksa zavezano izobraževanju za *spreminjanje sebe in družbe* (prav tam: 16). Za krepitev takšnega emancipacijskega potenciala pa ni dovolj, da izpostavimo samo zmožnosti učeče se osebe za samoregulirano učenje, na kar se običajno zvede opolnomočenje v ameriški progresivni pedagogiki (Freire in Shor, 1987), in učitelja kot nekakšnega iniciatorja, ki *prižge luč razuma v učeči se osebi* (prav tam: 108). Kot potrdi Freire v pogovorih s Shorom: *Zame je vzgoja vedno direktivna, vedno. Vprašanje je le vedeti, k čemu in s kom*

*vzgoja vodi učenca ... Ne verjamem v samo-osvoboditev. Osvoboditev je družbeno dejanje.*

*Osvobajajoča vzgoja je družbeni proces uvida* (prav tam: 109). Čeprav je *osebno opolnomočenje* nujen pogoj za družbeno transformacijo in posledično emancipacijo, pa nedirektivno dialoško poučevanje za pravo, to je družbeno opolnomočenje, ne zadošča (prav tam).

Z vprašanjem, kakšno znanje in vrednote predpostavlja *opolnomočujoča pedagogika*, se je v delu *Opolnomočujoče izobraževanje* natančneje ukvarjal Ira Shor (1992). Takšno izobraževanje mora biti *participatorno, afektivno, problemsko, situirano, multikulturno, dialoško, desocializacijsko, demokratično, raziskovalno, interdisciplinarno in aktivistično* (Shor, 1992: 17), opišemo pa ga lahko tudi s tretjim idiomom transformativnega diskurza v izobraževanju. Zanj je značilen kritični dialog, ... *drugačen od dveh konfliktnih diskurzov, ki ju v razred prinesejo študenti in učitelj; neakademski vsakdanji govor in učiteljev akademski jezik. Tretji idiom dialoga je hkrati konkreten in konceptualen, akademski in konverzacijski, kritičen in sprejemajoč. ... Tretji idiom akademski jezik poveže s konkretnimi izkušnjami ter pogovorni diskurz s kritičnim mišljenjem.* (Shor, 1992: 255) Kot tak prinaša v izobraževanje *strukturo, nasprotno tradicionalni socializaciji* (prav tam: 260), ki jo označi za *zgrešeno izobraževanje (miseducation)*, prav tam: 263).

Zadnja izpostavljena vrednota Shorove vizije opolnomočujoče pedagogike je družbeni aktivizem. Shor v intervjuju za *Dialoško pedagogiko* jasno izpostavi misel, da za Freireja kritično izobraževanje v šoli ne more biti edini vzvod družbenega opolnomočenja: ... *izobraževanje mora biti povezano in usklajeno z množičnimi gibanji, ki so orodja političnega opolnomočenja v družbi. Za Freireja je bilo izobraževanje najbolj pomembno, ko je bilo umeščeno v politično gibanje, ki je socializiralo opozicijsko zavest v in izven razreda in je dalo teoretično in praktično platformo v jedru sil, ki so preizkušale obstoječo strukturo moči.* (Shor, 2017:15-16) Freire je v letih 1963-64 takšno doktrino pedagoškega delovanja dokazal z opismenjevanjem revnih kmetov in delavcev, ki so s tem dobili volilno pravico, a ko se je vojaška oblast zavedela političnega potenciala Freirejevih krožkov opismenjevanja, jih je uničila (prav tam). Freirejeve oblike skupnostnega združevanja kot nujen pogoj opolnomočenja so še posebej v času radikalnega individualizma, ki ga je sprožil neoliberalizem, zelo pomembno opozorilo emancipacijskim pedagogikam.

Če torej na kratko povzamemo predstavljene dimenzije koncepta opolnomočenja, ta predpostavlja vzgojno delovanje, katerega cilj je spreminjanje posameznika in družbe v smeri večje pravičnosti, temelji pa na vzgoji kot krepitvi razumevanja sebe, sveta in možnosti za spreminjanje ter aktivizma, potrebnega za udeleževanje predvidenih sprememb. Opolnomočujoče izobraževanje mora zato že v samem procesu vključevati elemente osvobajajočega dialoga in izkustvo konkretnega družbenega

delovanja/aktivizma, čeprav ne sme prezreti potrebe po kritičnem učitelju, ki s svojo avtoriteto učecim se osebam omogoča uvid in spodbude za delovanje.

In kje se kažejo najbolj kritične točke koncepta opolnomočenja?

E. Ellsworth v leta 1989 objavljeni razpravi analizira v osemdesetih letih dvajsetega stoletja objavljene razprave kritičnih pedagogov ter ključna emancipatorična gesla takratne kritične pedagogike, to je opolnomočenje, spodbujanje študentovega glasu, dialog in kritično refleksijo, označi za *represivne mite, ki perpetuirajo odnose dominacije*. (Ellsworth, 1989: 298) Konceptu opolnomočenja očita predvsem dve pomanjkljivosti. Najprej je to ideja emancipatorične avtoritete, ker predpostavlja emancipiranega učitelja, ki lahko *osvetli podjarmljene zgodovine, izkušnje, zgodbe tistih, ki trpijo in se borijo* (Giroux in McLaren, 1986, *Teacher Education and the Politics of Engagement*; povzeto po Ellsworth, 1989: 307), čeprav se po njenem mnenju noben učitelj ne more povsem osvoboditi naučenega/internaliziranega rasizma, seksizma, razredne opredeljenosti, diskurzov nezmožnosti itn. (prav tam: 307-308). Zato je zanjo sporna tudi ideja Freireja in Shora, da učitelj pozna bolje od učenca objekt proučevanja – to vsekakor ne velja za poznavanje marginalnih vlog v družbi, ki jih doživljajo posamezni učenci (prav tam: 308).

E. Ellsworth je kritična tudi do opredelitve opolnomočujočega dialoga, ki pri kritičnih pedagogih teži k vzpostavitvi zaupanja, skupnostne zavezanosti ter posledično *istosti*, sinhronosti, domačijskosti (prav tam: 314-315). V duhu feministične kritike zato sama vzpostavi potrebo po soočenju z nespoznatnim, sprejetje dejstva, da so identitete vedno v zgodovinskem nastajanju, vztrajanje na kritiki obstoječih naracij ter zavedanje, da je naša vednost o drugih, svetu in pravih dejanjih vedno parcialna, zainteresirana in potencialno zatiralska do drugih. Če to sprejmemo vsi, lahko vzpostavljamo interesne skupine za določena družbeno kritična dejanja (prav tam: 312-323).

Drugo pomembno kritiko koncepta opolnomočenja izpostavita Bingham in Biesta v svoji študiji o Jacquesu Rancièru (Bingham, Biesta in Rancièrè, 2010). Čeprav tako Freire kot Rancièrè kritizirata klasične pedagoške pristope, ki jih Freire imenuje bančniško izobraževanje (*banking education*), Rancièrè pa poneumljajoče izobraževanje (*stultification*), in zagovarjata emancipacijo od klasičnega zatiralskega izobraževanja, to počneta vsak na svoj način. Freire predlaga dialoško problemsko metodo poučevanja, Rancièrè pa emancipacijo veže na subjektifikacijo, katere temelj je vnaprejšnje pripoznanje otroka kot subjekta inteligentne govornice. Glavni vzrok za razlike med njima pa vidita v različni zasnovi koncepta otroka, ki je pri Friereju psihološko bitje, potrebno razvoja, da bi lahko postalo subjekt, pri Rancièru pa politično bitje z vsemi zmožnostmi in pravicami, da ga pripoznamo kot subjekt. Emancipacija zato za Ranicèra ni vprašanje ustrezne metodike vzgoje in izobraževanja (Bingham, Biesta in Rancièrè, 2010: 43). Takšen pogled Rancièrè označi za pedagogizacijo

emancipacije in jo nadomesti s politizacijo vzgoje in izobraževanja (prav tam: 45), ki zahteva ukinitvev vzgojitelja kot velikega pojasnjevalca (*master explicator*) (prav tam: 47). Po Freireju bo torej *po tem, ko bomo otroka učili na določen način, ta zmožen govora ... Rancière (pa) nas spominja, da otroci že govorijo. Že govorijo politično ...* (prav tam: 70), zato *... za Rancièra naloga (vzgoje in izobraževanja) ni spremeniti psihološko strukturo poneumljenega otroka. Namesto tega je naloga predpostaviti, da je otrok že enak drugim* (prav tam: 71), seveda ne enak po številnih identitetnih določilih, znanju, izkušnjah in sposobnostih, ampak po upravičenosti, da ga obravnavamo kot subjekta.

Tretjo kritiko predpostavke socialnokritične paradigme vzgoje in izobraževanja, da mora biti vzgoja družbeno angažirana, pa v razpravi *Vzgoja med etičnim diskurzom in zdravo pametjo* vzpostavi Medveš (2018) z vprašanjem, *... kako doseči družbeno angažiranost, ne da bi šola pri tem mimogrede zapadla v dnevno politično opredeljevanje, ... o vzgojni vrednosti abstraktnega angažiranja za vrednote, o katerih vlada v družbi popolno soglasje, pa je težko govoriti, ker se zameglijo vprašanja interesov, ki odločajo o udejanjanju vrednot* (prav tam: 66-67). Freirejeva zahteva, da mora biti družbenokritična vzgoja vedno jasno direktivno zasnovana, se torej nujno ujame v ideološko past učitelja kot »velikega pojasnjevalca«, ali pa se spremeni v brezzobega tigra *abstraktnega angažmaja*.

### **Subjektifikacija**

Če sem opolnomočenje opredelil kot krepitev razumevanja sebe, sveta in možnosti za spreminjanje, ki se realizira z aktivizmom, je subjektifikacija proces vzpostavljanja posameznika kot subjekta, v položaju subjekta pa si odgovarjam na vprašanje, kdo sem in kako bivam v svetu kot dejavno bitje. Ob tem velja izpostaviti še to, da se subjekti niti ne rodimo niti se subjektivitete ne naučimo, ampak subjekti postajamo, ko, aristoteljansko rečeno, aktivno vstopamo v svet na etično in politično odgovoren način.

Biesta v številnih delih po letu 2010 kot ključne avtorje, ki omogočijo razumevanje pedagoške vrednosti subjektifikacije, označi Hannah Arendt, Emanuela Lévinasa in Jacquesa Rancièra. H. Arendt naj bi utemeljila družbeno dimenzijo subjektivitete, Lévinas etično, Rancière pa politično in estetsko dimenzijo.

#### *Hannah Arendt*

H. Arendt je predvsem v svojem temeljnem delu, *Vita activa*, izpostavila, da je subjekt oseba, ki nekaj ustvarja, kajti z besedami in dejanji proizvajamo nove začetke v svetu (Arendt, 1996; Biesta, 2017). Vsaka oseba je edinstvena ne le glede natalnosti, temveč tudi zaradi govora oziroma zmožnosti pripovedovanja zgodb; zgodbe so produkt delovanja in govora ter razkrivajo subjekta – to je hkrati kreatorja pripovedi in trpečo osebo v svetu. *Šele z govorno besedo se dejanju pripiše pomen ...*



(Arendt, 1996: 185), umetniško upodabljanje človeških dejanj v zgodbah pa primarno ni namenjeno pojasnjevanju, kaj je bilo storjeno, ... *ampak beseda identificira storilca in oznanja, da je on tisti, ki deluje, namreč nekdo, ki se lahko sklicuje na druga dejanja in nakane in ki lahko pove, kaj namerava še storiti ... Ljudje z delovanjem in govorjenjem razodevajo, kdo so, aktivno kažejo osebno edinstvenost svojega bitja, tako rekoč stopajo na oder sveta ... Pravi osebni Kdo smo ... (je) izven našega nadzora, ker se nehote razodeva v vsem, kar rečemo ali storimo* (prav tam: 185-186).

Naša subjektivnost torej ni samo v naših rokah. Živimo in delujemo v svetu kot človeška bitja in hkrati kot edinstvene osebe, zmožne ustvarjati nekaj novega – zato je pluralnost sobivanja v svetu pogoj človekove dejavnosti: *Za delovanje je nujna pluralnost, v kateri so sicer vsi eno in isto, namreč ljudje, vendar na nenavaden način, tako da noben od teh ljudi ni enak kateremu koli drugemu človeku, ki je kdaj živel ali bo živel* (prav tam: 11).

Človek kot subjekt, kot dejavno bitje se torej realizira preko delovanja in pripovedovanja zgodb. Naše konkretno življenje *med rojstvom in smrtjo*, ki se izraža z *delovanjem in s trpljenjem*, je zgolj *predpolitični in predzgodovinski pogoj za oblikovanje zgodovine bivanja ljudi sploh* (prav tam: 192). Zgodbe, ki jih pripovedujemo, pa so metaforični način izražanja dejstva, da bivamo kot dejavna bitja, torej kot subjekti, in s tem ustvarjamo zgodovino (prav tam). Čeprav je torej namen pripovedovanja zgodb pripisovanje pomena kontinuiteti našega delovanja (dejavnega bivanja), pa ustrezno pripovedovane zgodbe pomena ne tvorijo primarno s pojasnjevanjem dogajanja, marveč z razkrivanjem akterja, zato, kot H. Arendt pravilno ugotavlja, zgodba primarno ne pojasnjuje pomena naših zgodovinskih dosežkov (*kaj smo dosegli in postali* – to je naloga velikih ideologij), ampak odgovarja na vprašanje, kdo smo. Biesta pa k tem ugotovitvam dodaja, da na vprašanje, zakaj je pomembno, da bivamo kot subjekti, najbolj prepričljivo odgovori Lévinas: *...subjektivnost vznikne kot nekaj, kar moram jaz šele ugotoviti, česar ne more nihče ugotoviti zame in česar sam ne morem ugotoviti za nikogar drugega*. (Biesta, 2017: 11) O naši subjektivnosti nam torej nihče ne more nič povedati oziroma nas priučiti.

*Emmanuel Lévinas*

Subjekt je po Lévinasu vedno že vključen v odnos, ki je *starejši od ega in predhodi etičnim načelom* (Lévinas, 1991: 117). Da sem jaz edinstveni jaz, postane pomembno, ko me nekdo pokliče na način, da sem naslovljen samo jaz in nihče drug: *Etika zame ni le dopolnilo predhodne eksistencialne osnove. Prav v etiki, ki jo razumem kot odgovornost, se pleče zaplet subjektivnega. Odgovornost razumem kot odgovornost za drugega, ... (ki) se me s pogledom dotika, se me tiče. Tej odgovornosti se približam preko obličja ... Odgovornost dejansko ni le preprost vzdevek subjektivnosti, kakor da bi subjektivnost*

*obstajala sama na sebi že pred etičnim odnosom odgovornosti* (Lévinas, 1998: 63-64). Edinstvenost tu ni vprašanje različnosti, ampak nenadomestljivosti; edinstvenost govori o tem, da naredim, česar ne more narediti nihče namesto mene (Lévinas, 1989: 202).

Da je odgovoren odziv na klic obličja bližnjega tisto dejanje, ki me naredi za subjekta (torej vzpostavi mojo subjektivnost – v angleškem in slovenskem prevodu imenovano subjektivnost), zelo prepričljivo ilustrira Lingis (1994), znan prevajalec in interpret Levinasa v ameriškem akademskem okolju. Ko me pokliče umirajoči prijatelj ali dojenček, ki potrebuje mojo bližino, me v tej situaciji ne more nadomestiti nihče. Moja bližina obličju ni povezana z racionalnim vprašanjem, kaj lahko povem drugemu ali naredim zanj, ampak gre za elementarno potrebo po komunikaciji, bližini, domačnosti. In hkrati za elementarno dejanje odgovornega subjekta (prav tam). Samo jaz sem tisti, ki lahko odgovori na ta eksistencialni klic bližnjega, hkrati s to dolžnostjo pa me ravno ranljivo obličje bližnjega subjektivira, saj sem z dejanjem odziva na nagovor obličja postal subjekt. V tem fenomenu korenini izjemna vzgojna moč, ki jo je izkušnji subjekta skrbi – torej nekoga, ki ima priložnost poskrbeti za nekoga, potrebnega pomoči – pripisala ena od kreatorok koncepta etike skrbi, N. Noddings (1999).

V to odgovorno dejanje me seveda ne more nihče prisiliti, hkrati pa moja subjektivnost vedno nastane kot motnja (*interruption*), celo *lomljenje* (*fracturing*) *moje imanence* (Levinas, 1989: 204), motnja mojega ega, mojega bivanja s sabo in zase, kot trenutek, kot je *isti – omotičen v svoji identiteti, ... spodbujen k nenehnemu preizpraševanju* (prav tam), prebujen s pomočjo drugega.

### *Jacques Rancière*

Rancière je v znamenitem delu *Nevedni učitelj* (Rancière, 2005) subjektifikacijo predstavil kot temeljno nalogo vsake vzgoje, ki zapusti zatiralski aksiom klasične pedagogike o vsevednem učitelju in nevednem učencu. Običajna pedagoška logika izhaja iz neenakosti inteligentnosti, da bi jo zmanjšala/odpravila. To stori tako, da neenakost naredi za objekt vednosti, da torej vzpostavi *vednost o neenakosti* (Bingham, Biesta in Rancière, 2010: 4). Pogoj za subjektifikacijski dialog je torej priznanje učenca kot inteligentnega bitja, zmožnega kritične komunikacije, to pa po Rancièreu lahko, levinasovsko rečeno, stori le učitelj, ki je prisiljen zapustiti varno zavetje egofantazij o svoji vednosti in o pomenu freirejevske emancipatorične avtoritete. Takšno pedagoško držo v *Nevednem učitelju* Rancière ilustrira z likom Josepha Jacotota, učitelja, ki je na začetku 19. stoletja, prisiljen učence učiti v jeziku, ki ga ni poznal, postavil teorijo, ... *da lahko nevednež drugega nevedneža nauči nečesa, česar sam ne zna, z razglašanjem enakosti inteligence in s postavljanjem intelektualne*

*emancipacije nasproti šolanju ljudstva.* (Rancière, 2010: 7) Če je učitelj prepričan v sposobnosti učenca, ... če je prepričan, da to zmore, in ga prisili, da uresniči svojo sposobnost ..., se bo lahko nevednež naučil nekaj, česar učitelj ne ve: *To je krog moči, ki je homologen krogu nemoči, v katerem je učenec povezan z razlagalcem stare metode ...* (prav tam: 27).

Rancière je koncept subjektifikacije izpeljal iz svoje politične teorije, po kateri je subjektifikacija ... *dis-identifikacija, premik iz naravnega kraja, odpiranje subjektivnega prostora, kjer lahko vsak šteje, kajti gre za prostor, kjer štejejo tisti, ki sicer ne štejejo ...* (Rancière, 1999: 35), njen prepoznavni znak pa je motenje *policijskega režima* obstoječe politike bivanja v družbi in je kot taka osnovni pogoj demokracije (Hewlett, 2007). Cilj subjektifikacijske politike ni *habermasovski* konsenz, ampak vztrajanje v argumentacijskem disenzu oziroma soočanju mnenj in interpretacij (Rancière, 1999).

Pomembno vlogo pri spodbujanju subjektifikacije po Rancièreu igra 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 da ... *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) Subjektifikacija je torej politično dejanje, katerega bistvo je *konflikt med eksistenco obstoječega stanja in eksistenco subjekta*, torej disenz med *policijskim redom nepravilne družbe* in *logiko enakosti* (Bingham, Biesta in Rancière, 2010: 46). Je pa tudi estetsko dejanje, *v kolikor naredi vidno, kar je bilo izključeno iz percepcije* (prav tam: 36).

#### *Gert Biesta*

Subjektifikacijo je kot eno temeljnih plasti vsake prave vzgoje v teoriji vzgoje utemeljil Biesta, ki zagovarja tezo o treh sklopih ciljev sodobne vzgoje in izobraževanja: o kvalifikaciji oziroma pridobivanju znanja ter razvijanju veščin, vrednot in dispozicij za potrebe poklica, za katerega se pripravljamo; o socializaciji oziroma načinu, kako postajamo del obstoječih tradicij, s tem da sprejememo družbene norme in navade ter oblikujemo okolju primerne samopodobe oziroma identitete; in o subjektifikaciji oziroma vzpostavljanju 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).

V svoji konceptualizaciji subjektifikacije Biesta sledi doslej predstavljenim avtorjem H. Arendt, E. Lévinasu in J. Rancièru, s tem da poskuša njihove ideje integrirati v izviren nabor ciljev, načel in metod subjektifikacijskega poučevanja.

Osnovna naloga oziroma cilj vzgoje je po Biesti ... *vzbuditi željo vzgajane osebe, da hoče bivati v svetu in s svetom na odrasel (odgovoren, op. R. K.) način, torej kot subjekt.* (Biesta, 2017: 7) Vzgajati pomeni pomagati vzgajani osebi, da *prihaja v prisotnost* (koncept Jean Luc Nancyja), da *vstopa v svet pluralnosti in razlik* (koncept H. Arendt). Zato je odgovornost pedagoga dvojna – za posameznega otroka, ki prihaja v svet, in za zagotavljanje pedagoškega prostora, v katerem lahko vznikne svoboda: ... *torej odgovornost za otroka in odgovornost za svet, ... za svetno kakovost sveta* (Winter, 2012: 111).

Ko vstopamo v pluralni svet različnih pričakovanj in odgovornosti, po H. Arendt in E. Lévinasu nujno naletimo na odpore, na katere se lahko odzovemo tako, da smo *frustrirani zaradi blokade svojih iniciativ* in uporabimo moč volje tako močno, da *uničimo entiteto, ki se nam upira; ali z umikom*, ki lahko v skrajnem primeru pomeni *tveganje samodestrukcije*. Delovanje v *vmesnem prostoru (middle ground)* pomeni prostor, *kjer je eksistenca možna in ki ga naše bivanje zasede* (Biesta, 2017: 14). Vmesni prostor lahko razumemo kot dialog, ... *ne kot obliko konverzacije, ampak kot eksistencialno formo, kot bivanje z drugim, ki išče pravičen položaj za vse vpletene* (prav tam). Dialog ni spopad, je brez zmagovalca in je trajen modus bivanja (prav tam: 14-15).

Osnovno pedagoško načelo subjektifikacije je načelo *motnje (interruption)*, ki sledi ideji H. Arendt, da *subjekt-nost ni v naših rokah*, in Lévinasa, da *dogodek subjekt-nosti vedno nastopi kot motnja moji imanenci, bivanju zase in s sabo, kot prebujenje iz tega omočitnega stanja* (prav tam: 17). Motnje pa se lahko v vzgoji izvajajo na različne načine. Prvi, *nevzgojni način*, je neposredna moralna vzgoja, kjer se motnja izvaja v obliki učiteljevega ocenjevanja 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 zaželeni, marveč ga izzvati k lastnemu prespraševanju o zaželenosti lastnih želja (prav tam: 18), z Medveševimi besedami – *spodbuditi komunikacijo z vrednotami* (Medveš, 2018).

Prvi pravi vzgojni način je odpreti realne in metaforične prostore za motnjo, ... *v katerih otrok vzpostavlja odnos do svojih želja ...* (Biesta, 2017: 18), torej realne konfliktne situacije dialoga z Drugim in/ali prostore umetniške naracije, ki zahtevajo potopitev v umetniško imaginacijo in komunikacijo z vrednotami. Takšna drža zahteva *ustvarjanje vrzeli med željo in dejanjem, ki ji sledi*, kar omogoča *načelo suspenza (suspension) časa in prostora, ki zagotavlja možnosti za vzpostavitev*

*odnosov s svojimi željami, želje narediti vidne in delati na njih (prav tam).*

Poleg motnje ter suspenza časa in prostora je tretji pedagoški imperativ *podpora* (sustenance) *otroku, da vztraja na zahtevnem vmesnem prostoru* med lastnimi željami in pozitivnim priznanjem želja drugih, elementi te podpore pa so: omogočiti 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 (prav tam: 19).

Zadnje opozorilo Bieste je, da vzgoje ne smemo razumeti kot sledenje otrokovim individualnim potrebam (biti v zanosu – *flowu*), ampak tudi kot nudenje odpora (*resistance*), ki bo preprečil tako destrukcijo sveta kot destrukcijo sebe; otroka ne držimo stran od destrukcije, ampak ga podpiramo pri vztrajanju v vmesnem prostoru motenj in odporov (prav tam).

### **Sorodnosti in razlike med subjektifikacijo in opolnomočenjem kot načinoma emancipacije**

Skupna značilnost predstavljenih konceptov emancipacije je jasno opozorilo, da enakosti ne moremo poučevati, zgolj z vzgojo in izobraževanjem niti z umetnostjo pa ne moremo emancipirati učenca. Vednost o vzrokih družbene neenakosti je v konceptu opolnomočenja sicer pomemben del poučevanja (*kvalifikacija*), kakor je v konceptu subjektifikacije zavedanje konfliktnosti med našimi željami in pričakovanji ter uveljavljenim *policijskim redom* obstoječe družbe, h kateremu nas mora voditi učiteljevo pedagoško delovanje. A emancipacija pa lahko poteka le ob vstopanju v svet preko aktivizma znotraj realnih in imaginarnih izkušenj, torej v (po)govorni dejavnosti vzgoje in/ali umetniške izkušnje.

Čeprav je že po H. Arendt temeljna naloga pripovedovanja zgodbe ustvarjanje pomena s prikazovanjem človeške eksistence in ne s pojasnjevanjem dogodkov, po Lévinasu pa razumevanje sočloveka ni možno, zato tudi ne more biti pogoj etičnega odnosa (Lévinas, 1987), je po mojem mnenju upiranje emancipacijskemu potencialu hermenevtičnega razumevanja stvarnosti pri Biesti (2017 a: 99-10) posledica preostre ločnice med kvalifikacijsko in subjektifikacijsko dimenzijo vzgoje in izobraževanja. Učenje hermenevtičnega razkrivanja pomenov in pričakovanj/želja v dialogu – včasih bolj direktivno (Freire, Shor), včasih pa preko motnje, suspenza in podpore (Biesta) – mora ostati pomembna dimenzija emancipacijske vzgoje, kar bom v nadaljevanju pokazal na primeru Ricoeurjeve analize branja zgodbe.

Glavna razlika med konceptoma opolnomočenja in subjektifikacije se skriva ravno v pojasnjevanju

poučevanja oziroma kvalifikacijske dimenzije vzgoje in izobraževanja. Freire verjame v možnost razumevanja položaja sebe v družbi ter preseganja tega položaja v emancipacijskih praksah, od tod pa izpelje dolžnost učitelja, da vzgajani osebi to znanje posreduje, s tem da, kot dodaja Shor, akademski jezik poveže s konkretnimi izkušnjami učeče se osebe. Rancière in z njim Biesta pa izhajata iz podobe otroka kot bitja govornice, ki tako kot za učenje maternega jezika ne potrebuje *slavističnega pojasnjevanja sintakse*, tudi za drugo učenje ne potrebuje *učitelja – eksplikatorja*, temveč učitelja, ki ga spodbudi k aktiviranju mišljenja in ga nagovarja k vstopanju v dialoško komunikacijo. Zato tudi njuna emancipacija ne sloni na *védenju o lastnem družbenem položaju in možnostih osamosvajanja*, ampak na sprejetju/pripoznanju njegove subjektne pozicije govorečega bitja. Seveda v obeh konceptih znanje in izkušnje pridejo prav, a če opolnomočenje temelji na problemsko zasnovanem poučevanju (Bingham, Biesta in Ranciere, 2010: 69), subjektifikacija ne prenese posebne metodike (prav tam: 52), saj se, ... *podobno kot politika, zgodi na načine, ki jih ne moremo predvideti* ... (prav tam), edini pogoj zanjo pa sprejetje/pripoznanje subjektnega položaja sogovornika v vsakršni komunikaciji oziroma dejavnosti.

Past poučevanja kot medija emancipacije se torej skriva v nikoli dokončno razrešenem vprašanju o ustrezni meri in obliki direktivnosti učiteljeve vloge oziroma o njegovi avtoriteti. Če stavimo na demokratični, enakovredni in konsenzualni dialog ter na ukinitve učiteljeve avtoritete, bomo pristali ali v navidezni *svobodni vzgoji* progresivne pedagogike, ki zgolj prikriva vzvode moči, ali v *laissez faire* sistemu, ki vzgojo ukinja na račun ideologije spontane dadaistične avtentičnosti in oblikovanja sebstva kot igre prostega eksperimentiranja (Cooper, 2011). Če pa zagovarjamo *avtoriteto emancipiranega učitelja, ki prižiga luč pravih presoj v učencih*, zapademo v paradoks *eksplikatorske pedagogike* (Rancière, 2005), v kateri ima učitelj pravico, celo dolžnost učencu pojasnjevati položaj njegovega bivanja in ideološke možnosti osamosvojitve, s tem pa preprečuje možnosti učenčevega subjektnega delovanja.

In vendar je človek bitje, ki za vstop v svet kot odgovoren subjekt potrebuje vzgojno oporo in stik z drugimi akterji v skupnem družbenem prostoru. Človek je bitje, ki se lahko uči od Drugega, ta pa edini lahko zmoti gotovost naših ego fantazij (Lévinas, 1989) in *odgovori* na vprašanje, kdo v resnici smo (Ricoeur, 1992). A tega etičnega cilja ne dosežem z iluzijo popolnega razumevanja družbenih antagonizmov in bližnjih oseb, s katerimi sem povezan v skupnosti, kajti ... *ko mislim, da nekaj vem, da razumem Drugega, ga izpostavim lastni vednosti in zavijem v lastno totaliteto. Drugi postane objekt mojega razumevanja, mojega sveta, moje zgodbe, reduciran na moje predstave/pomene. Kar tu šteje, je moj lasten ego. A če sem Drugemu izpostavljen, lahko poslušam, skrbim in sem presenečen; drugi lahko vpliva name in 'mi prinese več, kot sem jaz sam'*. (Lévinas, 1961, *Totality and*

*Infinity*) (Todd, 2001: 15). Z uvidom v to Lévinasovo spoznanje S. Todd razvija idejo *pedagogike nevednosti* (prav tam), Lingis kot pogoj demokratičnosti zagovarja *skupnost tistih, ki nimajo nič skupnega* (Lingis, 1994), Rancière (1999) in Biesta (2017) politiko disenza, feminizem pa vztrajanje na kritiki obstojeèih naracij ter zavedanje, da je naša vednost o drugih, svetu in pravih dejanjih vedno parcialna, zainteresirana, potencialno zatiralska do drugih, zato mora biti *razumevanje vedno kontekstualizirano* (Ellsworth, 1989: 322).

Dialog tako postane zavezan poslušanju različnih zgodb in motnjam lastne ego-gotovosti, ne pa primarno še tako *pravièniško* doloènim ciljem opolnomoèenja. To je po Matusovu ontološka ravnina dialoga, zavezana primarno potrebam èloveka kot dialoškega bitja, cilj *graditve poštene in praviène družbe* pa dialoško izobraževanje instrumentalizira (Shor idr., 2017: 20).

Pri vzpostavitvi ontološke dimenzije dialoga nam lahko veliko pomaga tudi narativna struktura umetnosti. Na nepresegljivo sprego etike in estetike, zbujanja moralne odgovornosti s pomoèjo poslušanja dobro povedanih zgodb, opozori Richard Kearney v zaključku svoje študije o hermenevtični imaginaciji: *Etièna imaginacija razvije zgodbo, da bi osmislila naše žive izkušnje in zagotovila motive in modele našega delovanja. Mobilizira nas, da bi aktualizirali dobro na naèin, da angažira naše želje. To ni razvidno nikjer bolj kot v sposobnosti zgodbe, da nas opremi s cilji védenja, vodenimi z občutljivostjo za določene zgodovinske kontekste in primere ... Etièna imaginacija torej služi bistveni etièni funkciji, s tem da jezik postave prevaja v občuteni jezik mesa in krvi. Univerzalne ideje vodi navzdol proti prizemljenosti posamiènosti. Odstotnega Drugega mi naredi prisotnega s pomoèjo empatiènih in prièevalskih moèi zgodbe, ter s tem poveèuje moje toèke pogleda s èim več možnimi drugimi pogledi. Formalizem brezèasnega transcendentalnega ega je presežen s priznanjem naše dolžnosti do zgodovinske preteklosti in do naših obljub za prihodnost. Na kratko, hermenevtična imaginacija je etièna v tem, da spreminja sebstvo v sebstvo-za-drugega* (Kearney, 1999: 203-204).

### **Dve ključni znaèilnostih umetniške izkušnje**

Zgodovina estetskih idej ponuja množico definicij posebnega pomena umetnosti za èlovekovo bivanje. Na podlagi pozornega premisleka o temeljnem pomenu teh številnih opredelitev lahko ključne znaèilnosti umetniške izkušnje razdelimo v dve skupini. V prvi so definicije, ki v umetnini vidijo *simbolne upodobitve eksistencialno ključnih življenjskih izkušenj* v različnih umetniških jezikih, ki jih zaznamujejo *ustvarjalnost domišljije* (Kant, 1999) in *igrivost upodabljanja* (Gadamer, 2001), to pa

omogoča *izkustveno* (Dewey, 1980), *induktivno* (Aristotel, 2005), *hermenevtično* (Gadamer, 2001) spoznavanje sebe in upodobljenega sveta. V drugi skupini pa se umetniški dogodek opredeljuje kot *doživet način vstopanja v svet*, torej kot posebna življenjska praksa, v katero smo *vkjučeni s celim telesom* (Merleau-Ponty, 2006) in s katero lahko celo *spreminjamo/izboljšamo položaj sebe-v-svetu* (Pallasmaa, 2012).

Glede na to, da številni avtorji z umetnostjo povezujejo možnost človekove emancipacije, bom izpostavil hipotezo, da opredelitev umetnosti kot simbolnega jezika emancipacijski potencial vidi primarno v hermenevtičnem razumevanju pomena sporočila, kar posledično omogoči preseganje obstoječe stvarnosti, torej emancipacijo, to pa je ključna značilnost koncepta opolnomočenja; opredelitev umetnosti kot načina vstopanja v svet in njegovega preoblikovanja pa vidi primarni emancipacijski potencial v razvoju aktivne in odgovorne drže posameznika v svetu, značilne za koncept subjektifikacije.

Seveda sta obe plasti – sporočilnost umetnine in udeleženosť v umetniškem dogodku – vedno povezani, a vseeno ju je potrebno posebej ozavestiti, saj v pedagoškem kontekstu za vzgojni učinek ni pomembna samo izbira ustrezne umetniške vsebine/sporočilnosti, ampak tudi ustvarjanje okolja, v katerem bo lahko vzniknila celovita bivanjska izkušnja, spodbujena z umetnino.

### **Ricoeurjevo inovativno delo z zgodbo med opolnomočenjem in subjektifikacijo**

Paul Ricoeur, sopotnik Lévinasa, je zagotovo eden najpomembnejših raziskovalcev eksistencialnega in s tem tudi pedagoškega pomena umetniškega sporočila. Če se je Lévinas osredotočil na odnos z obličjem bližnje osebe, Ricoeur koncept Drugega razširi na druge osebne ali zgodovinskega spomina, imaginarne druge minulih in zdajšnjih zgodb ter na odnos do Boga/boga (Ricoeur, 1992). In Ricoeurjevo znamenito geslo, da je najbližja pot do sebe preko Drugega (Kearney, 2004: 2), moramo razumeti v smislu, da *skrivnostni 'drugi' prebiva v nas samih – v nezavednem, v pričevanjih in upodobitvah preteklosti in zdajšnjega trenutka, v fikcijskih projekcijah (ne)želene prihodnosti ter seveda v konkretnih osebah in skupnostih, s katerimi se srečujemo in povezujemo* (Kroflič, 2015: 86).

Vprašanja, kako se vzpostavlja sebstvo preko vstopa v zgodbe, se je Ricoeur dotaknil v eseju *Življenje v iskanju naracije*. Ključna ideja besedila je, da so *zgodbe sicer pripovedovane in ne živete* (Ricoeur, 1991: 20), in vendar lahko z »branjem zgodb« vplivamo na svoje življenje in doživljanje sebe. Zgodbe lahko pojmuje kot temeljni gradnik tradicije, ki jo, kot smo videli, H. Arendt poimenuje zgodovina. A vzpostavljanje tradicije (kot medija učenja) je odvisno od interakcije dveh neodvisnih dejavnikov, od sedimentacije (uskладиščene v ohranjeni zgodbi v obliki modela ravnanja) in inovacije (ki se odvija



v imaginaciji bralca/poslušalca). Ti dve dimenziji branja zgodbe sta povezani, ker so modeli, ki izhajajo iz preteklih inovacij, vodiči za kasnejše eksperimentiranje v narativni domeni (prav tam: 24-25). V imaginaciji namreč ne ustvarjamo *iz ničā/od nikoder*, ampak uporabljamo modele iz tradicije.

Da se lahko iz preteklih zgodb učimo in na podlagi tega učenja ustvarjamo nove pomene in zgodovino lastnega bivanja, je posledica epistemologije pripovedovanja/poslušanja zgodbe. Čeprav namreč zgodba razkriva posamično dogajanje, konfiguracija sklenjene in dobro povedane zgodbe razkriva univerzalne vidike življenja, saj razvije poseben vidik narativnega razumevanja, ki je bližje Aristotelovi *phronesis* (in kasneje latinski *prudencia*) kot teoretičnemu (etičnemu) mišljenju (prav tam: 22; glej tudi Kroflič, 2015; Kroflič, 2017).

Da »poučna zgodba« lahko pozitivno vpliva na razvoj posameznikovega praktičnega presojanja in posledično subjektivitete, pa po Ricoeurju poleg epistemoloških razlogov, ki jih je izpostavil že Aristotel (2005), izhaja tudi iz dejstva, *da bralec hkrati pripada horizontu imaginarne izkušnje* (ki jo opisuje umetnina, op. R.K.) *in lastne dejanske akcije* (branja, op. R.K.). (Ricoeur, 1991: 26) Na tem mestu Ricoeur spomni na Gadamerjev koncept *spajanja horizontov*, kjer se horizont pričakovanja in horizont izkušnje nenehno spopadata in se združujeta (Gadamer, 2001): *Naracija in življenje se torej lahko združita drug z drugim, kajti branje je hkrati že način življenja v fiktivnem univerzumu umetnine; v tem smislu lahko že tukaj rečemo, da so zgodbe izpovedane, a so hkrati živete v imaginarnem svetu.* (Ricoeur, 1991: 27)

Glavni motivacijski argument, zakaj nas dobro pripovedovane zgodbe tako močno pritegnejo, Ricoeur izpelje iz teze, da je dejavno življenje lahko izpovedano (v obliki zgodbe), ker je že *vnaprej artikulirano v znakih, pravilih in zahtevah* (prav tam: 28), je torej medirano s simbolnim, zato vsebuje nekakšno prednarativno zmožnost. Dejanja/geste (Ricoeur omenja načine pozdravljanja, klicanja taksija, glasovanja) dobijo pomen šele znotraj danih simbolnih konvencij, zato Ricoeur zaključi: *Če torej vse človeške izkušnje medirajo simbolni sistemi, jih medirajo in jim s tem dodeljujejo pomene tudi zgodbe, ki smo jih slišali* (prav tam).

Zadnji argument, s katerim Ricoeur utemelji pomen poslušanja zgodb, pa je človekova potreba po smislu. Ta se kaže tako v primerih psihopatologije, s katero se je ukvarjal Freud, kot v primerih velikih iskalcev smisla v zgodovini človeške misli, kakršna sta bila na primer Avguštin in Sokrat. Narativna interpretacija psihoanalitične teorije predpostavlja, da zgodba življenja nastaja iz zgodb, ki niso bile izpovedane, ker so bile zatrte in potlačene zaradi aktualnih zgodb, za katere pa lahko postane subjekt odgovoren, kar je konstitutivno za njegovo identiteto (prav tam: 30). A napetost duše je po mnenju Aristotela in Avguština normalno človeško stanje, saj za Aristotela ni tragedije brez dramskih zapletov (*peripatije*), udarcev usode, in *harmatije*, ki jo ustvarja prej nevednost in zavračanje kot zlohotnost

(prav tam: 32); po Avguštinu pa napetost povzroča človeški čas kot neskladje med pričakovanji (sedanjost prihodnosti), spominom (sedanjost preteklosti) in pozornostjo (sedanjost sedanjosti) (prav tam: 31).

Narativna identiteta oziroma subjektivnost ... *ni niti nekoherentno zaporedje dogodkov niti nespremenljiva substancialnost, neobčutljiva za evolucijo. Je natančno vrsta identitete, ki jo lahko ustvarja narativna konstrukcija preko svojih dinamizmov ...* (prav tam: 33), kamor prav gotovo prištevamo pripovedovanje in poslušanje zgodb. Ricoeur zato svojo razpravo začne z mislijo Sokrata, da *neraziskanega življenja ni vredno živeti* (prav tam: 20), zaključi pa z lastnim dodatkom, da *je raziskano življenje izpovedano življenje* (prav tam: 31).

V Ricoeurjevi interpretaciji pomena zgodb se na svojstven način prepletata glavna motiva dveh konceptov emancipacije. Na eni strani Ricoeur verjame v pomen učenja za razvoj subjektivitete, torej v opolnomočenje posameznika s pomočjo razvoja praktične modrosti, ki žarči iz ustrezno izbranih zgodb. Na drugi strani pa opozarja, da ta moč hermenevitične imaginacije izvira iz dejstva, da mora biti že samo poslušanje zgodbe doživeto kot življenjska izkušnja, torej kot specifičen vstop v svet, ki nas kar kliče k ustvarjanju lastnih pomenov. *Mora biti*, kajti pedagoški uspeh dela z zgodbo ni odvisen le od ustrezno izbrane *poučne vsebine*, ki je blizu bralčevim življenjskim vprašanjem, temveč tudi od samega konteksta pripovedovanja in poslušanja, torej od narativnega dogodka, ki bo bralca/poslušalca zvil v ustvarjanje lastnih pomenov na podlagi posredovanih imaginarnih izkušenj akterjev zgodbe.

### **Biestovo geslo *pustimo umetnost poučevati* kot primer subjektifikacijske umetniške prakse**

Že ob prikazu Biestovega razumevanja subjektifikacije smo spoznali, da bivati kot subjekt ni vprašanje, kaj imamo ali kdo smo (vprašanje identitete), ampak vprašanje, *kaj delamo in katerih dejanj se vzdržimo*. Ek-sistirati pomeni *biti zunaj sebe, biti doma v svetu* (Arendt), *ne da bi zasedli center sveta* (Meirieu, 2007, *Pédagogie: Le devoir de résister*; povzeto po Biesta, 2017 a: 63). Zato je odgovornost pedagoga, zavezanega subjektifikaciji, dvojna – za posameznega otroka, ki prihaja v svet, in za zagotavljanje pedagoškega prostora, v katerem lahko vznikne svoboda, ... *torej odgovornost za otroka in odgovornost za svet, ... za svetno kakovost sveta*. (Winter, 2012: 111) Enakim načelom pa mora biti zavezana tudi vzgoja, ki poteka preko umetniške izkušnje.

Srečali smo se tudi že z Biestovo idejo, da se srečevanje s svetom manifestira kot izkušnja odpora in s predlagano rešitvijo – *bivati v tem vmesnem prostoru* (middle ground) *kot dialoško bitje* (Biesta, 2017 a: 64-65). Temu imperativu je od nekdanje zavezana tudi umetnost: *Umetnost je natančno nenehno*,

*dobesedno nikoli končano raziskovanje srečanja z vprašanjem, kaj in kdo je drugi, ... kaj lahko pomeni bivati v svetu in s svetom. Namera tukaj ni obvladati ali udomačiti, ... ampak vstopiti v dialog* (prav tam: 66). Umetnost pa ni le ... *proučevanje tega, kaj pomeni biti v dialogu s svetom – ni le 'zunanje soočenje' – ampak je hkrati raziskovanje lastnih želja – in v tem pomenu 'notranje soočenje'* (prav tam: 72).

Ideja, da z vzgojo obudimo v drugem željo bivati kot subjekt, pomeni odziv na to predpostavko s pedagoško gesto (*tukaj bi lahko bilo nekaj, kar jaz kot učitelj menim, da je lahko pomembno, zate*), ki zmoti otrokovo delovanje in njegovo predstavo o sebi (identiteto) in o njegovih željah (prav tam: 87). Motnja *naravnega toka* delovanja otroka z vzgojno gesto je začetna točka našega delovanja, ki lahko pomeni *povabilo k gledanju z druge perspektive* ali celo *nudenje odpora otroku in njegovim željam* (prav tam). Umetnost v tem smislu *osredotoči pozornost, lahko zmoti obstoječi tok doživljanja in delovanja, ponudi odpor, upočasni bivanje, zaustavi ljudi na njihovi poti, nas prisili k razmišljanju in delovanju*, ponudi vzgojna sredstva, ki jih ni lahko najti pri drugačnih načinih pedagoškega delovanja (prav tam: 89). Lahko bi celo zaključili, da je vzgoja z umetnostjo *privilegirano mesto subjektifikacije v vzgoji* (Kroflič, 2018).

Razumevanje pomena umetnine po Biesti ni zadosten pogoj za moralno delovanje; zanj potrebujemo željo po skrbi. Kako razvijati to željo, je eno od ključnih vprašanj moralne vzgoje. Tudi umetnost je po Biesti bolj kot zaradi hermenevtičnega razumevanja pomena pomembna zato, ker preizprašuje našo eksistenco (prav tam: 99), zato svojo temeljno opredelitev pomena umetnosti zaključijo z mislijo, da ... *slikanje, kiparjenje, ples in glasba niso le različni načini 'ustvarjanja' umetnine, ampak najprej različni načini bivanja v dialogu s svetom, iz katerih se lahko naučimo različnih lekcij, kaj pomeni eksistirati kot subjekt v svetu in s svetom* (prav tam: 112).

Osnovno shemo Biestovega modela vzgoje z umetnostjo lahko ponazorimo z naslednjimi elementi: obrat učenca proti svetu; usmerjanje otrokove pozornosti na umetniški objekt, kjer je nekaj, kar bi lahko bilo dobro, pomembno, vredno pozornosti; vzbujanje vznika želje v učencu, da biva v svetu in s svetom na odgovoren način, kot subjekt; zagotavljanje prostora, časa in form poučevanja, ki mu omogočajo zavedati se, kaj pomeni bivati v svetu in s svetom kot subjekt; ter zagotavljanje podpore in opore, da lahko učenec vztraja v težavnem vmesnem prostoru med lastnimi željami in zahtevami/pobudami iz sveta, v katerega vstopa (prav tam. 117-118).

Umetniška izkušnja je torej najprej specifičen način bivanja v dialogu s svetom. Hkrati verjetno ni naključje, da je Biesta za inspiracijo svojemu razmišljanju o pedagoškem pomenu umetnosti vzel performans Josepha Beuya z naslovom *Kako razložiti podobe mrtvemu zajcu*, ki umetniški dogodek vodenega ogleda likovne razstave, za Biesto metaforo poučevanja, prikaže kot dejanje prikazovanja,

razlage, usmerjanja pozornosti k podobam, pri čemer moramo ohraniti svobodo gledalca (prav tam: 118). Bistvo performansa je namreč zavzetje določenega družbenega prostora, v katerega poskušamo zvabiti aktivno udeležbo gledalcev. Beuyev performance tako ni zgolj (ali najprej) upodobitev, reprezentacija stvarnosti, temveč vstop v stvarnost, katerega umetniški pomen je po Pallasmaa ustvarjati ... *podobo-objekt, ki se umešča neposredno v naše bivanjsko izkustvo* ... (Pallasmaa, 2012: 164), s tem da širi, celo erotizira prostore stvarnosti (prav tam: 163).

Čeprav je torej vzgoja z umetnostjo zavezana tudi razlagi videnega/slišanega/doživetega, je subjektifikacijska vzgoja najprej zavezana *odgovornosti za svetno kakovost sveta*, ki bo pritegnila našo pozornost na *podobe-objekte, v katerih se zrcali ves svet* (Tarkovski, 1997: 83). Tako se niti Biesta, čeprav kritičen do hermenevtike, ne more izogniti plasti pojasnjevanja pomena, značilni za teorijo opolnomočenja.

### **Kaj koncepta opolnomočenja in subjektifikacije prinašata hendikepiranim osebam?**

Ko razmišljamo o temeljnih teoretskih ovirah za uveljavljanje družbene inkluzije – praktične so seveda vedno povezane s konkretnimi interesi (strokovnih) politik zainteresiranih akterjev z visoko stopnjo družbene moči – ne moremo mimo ugotovitev, od katerih so nekatere stare že več kot pol stoletja. Že v uvodu sem omenil ugotovitev G. Cangulheima (1987), da oviranost hendikepiranih oseb ne izvira iz anomalničnega medicinskega stanja, ampak iz dejstva, da je družbeno okolje oblikovano predvsem za zdrave osebe z značilnim razvojem. To tezo potrjuje G. Fulcher (1989), ki predvsem v medicinskem diskurzu specialističnih strok prepoznava povezavo med *poškodbo* in *nezmožnostjo* ter slednji pripiše status notranje, objektivne značilnosti osebe, na drugi strani pa ponudi predpostavko, da lahko edino zdravniki oziroma drugi specialisti kompetentno odločajo o tem, kaj je dobro za osebo s posebnimi potrebami. Skrb za hendikepirane osebe tako postane paternalistična in zatiralska, kar je po Guggenbühl-Craigu (1997) posledica pomanjkljivega zavedanja nevarnosti *senčne strani* po-moči – to je, da z njo pogosto soustvarjamo nemoč hendikepirane oseb.

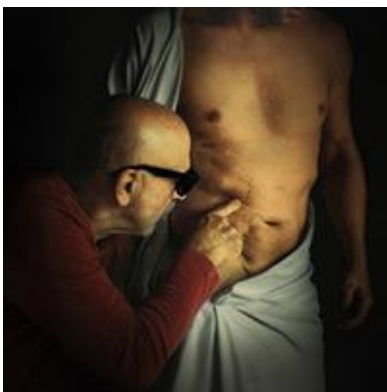
Ko specifično zdravstveno ali razvojno stanje (torej hendikep) posameznika neposredno povežemo z njegovo nezmožnostjo in neizpodbitno potrebo po naši *strokovni pomoči*, smo zagrešili eno od štirih oblik nepravilnosti, ki po Lynch in Lodge preprečujejo krepitev inkluzivnih družbenih odnosov (Lesar, 2018). To je negativno priznanje hendikepa kot nezmožnosti samostojnega in ustvarjalnega življenja, ki navidezno legitimira pre-moč tistih, ki skrbijo za *pozitivno diskriminacijo* hendikepiranih oseb na način nujen stalne strokovne pomoči in ohranjanja odvisnosti hendikepiranih oseb od specialističnih strok (Kroflič, 2010).

Da bi preseгли značilne oblike negativnega pripoznanja, moramo opraviti temeljit razmislek o kritičnih reprezentacijah hendikepa, kjer bi predvsem morali dati glas hendikepiranim, o čemer govorita prav teoriji opolnomočenja in subjektifikacije. Če sledimo doslej izpostavljeni tezi, da je poudarek opolnomočenja na pridobivanju kritičnega uvida v položaj sebe-v-družbi z namenom upora zoper krivične družbene odnose in položaje, poudarek subjektifikacije pa na omogočanju vstopanja posameznika v svet kot odgovornega dejavnega bitja, lahko razkrijemo osnovne oblike vzgojnega dela z umetnostjo, ki sledijo zgoraj navedenim emancipacijskim strategijam.

Umetnost je bila od nekdanj eno od privilegiranih mest upodabljanja krivičnih reprezentacij in spodbujanja razmisleka o možnostih preseganja takega družbenega stanja. Kot oblika izražanja kritičnega videnja sveta pa uporablja različne senzorne kanale, ki so pogosto težje dostopni specifičnim skupinam hendikepiranih oseb. Zato bi morala biti prva naloga vzgoje kritično umetnost približati hendikepiranim osebam kot odjemalcem, da se lahko učijo pomenov, uskladiščenih v njeni angažirani tradiciji. Ker pa umetnosti ponujajo različne učinkovite možnosti samoreprezentacije, bi morali hendikepiranim osebam hkrati omogočiti, da se naučijo uporabljati umetniške jezike za sebi primernejši vstop v javni družbeni prostor – jim torej pokazati, da lahko izražanje v umetniških medijih deluje kot del uspešne politične prakse.

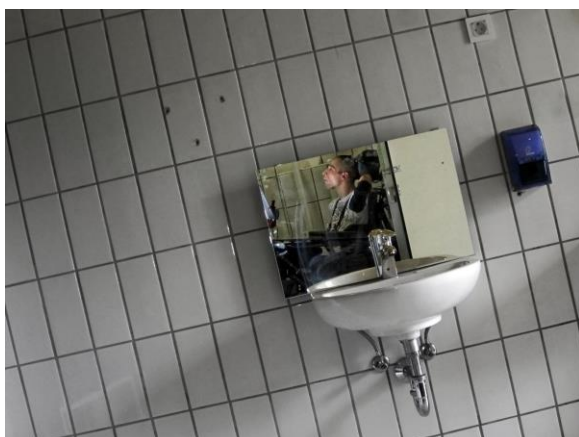
Izvrsten primer prve opisane naloge je pri nas projekt So-delujem (<http://www.sodelujem.com/iniciativa-sodelujem>), ki je nastal s ciljem *približevanja kulturnih dobrin v muzejih in predvsem galerijah raznolikim družbenim skupinam, s poudarkom na osebah s posebno osebno okoliščino fizične oviranosti (senzorno ovirani – slepi in slabovidni, gibalno ovirani ter druge oblike posebnih potreb)* (prav tam).

Učenje in spodbujanje izražanja hendikepiranih oseb v umetniških jezikih pa bom ilustriral z dosežki fototerapevtskih dejavnosti, ki jih v Zavodu CIRIUS vodi Matej Peljhan, tudi sam uveljavljeni umetniški fotograf.



Slika 1: Matej Peljhan – Nejeverni Tomaž ali o preizpraševanju lastnega hendikepa

Da bi bile osebe zmožne kritičnih samoreprezentacij hendikepa, je poleg obvladovanja umetniškega jezika na individualni ravni opolnomočenja pomembno preseganje oviranosti v komunikaciji in katarzično preseganje hendikepa. Sredstva umetniškega izražanja je potrebno prilagoditi fizičnim zmožnostim hendikepiranih oseb, še pomembnejše za vrhunsko obvladovanje umetniškega medija pa je katarzično preseganje psiholoških ovir.



Slika 2 in 3: Nino Rakovič – Selfi ali o sanjah ujetega v hendikepiranem telesu



Slika 4 in 5: Matej Peljhan – Mali princ ali o katarzičnem preseganju meja lastnega telesa

Družbeno raven opolnomočenja tvori neposreden politični angažma za družbeni prostor, ki bo primeren za neodvisno bivanje in ustrezne oblike prilagoditev za hendikepirane osebe, ter bo omogočil sobivanje vseh, ki se želijo vanj vključiti.



Slika 6 in 7: Klaudiva Poropat – iz razstave Osebna asistenca je naša eksistenca

Razpiranje pravičnega družbenega prostora je hkrati temeljni cilj subjektifikacije. Ta se v navezavi na umetniške prakse kaže v obliki uveljavljanja hendikepiranih oseb kot umetnikov, ki enakovredno z osebami z značilnim razvojem in zmožnostmi vstopajo v družbeno realnost umetniške produkcije, kakor tudi v obliki rabe umetniških sredstev kot orodij za uspešno bivanjsko emancipacijo – v našem primeru kot boj za uveljavitev osebne asistencе.

Zato lahko zaključim, da je subjektifikacija hendikepa motnja obstoječega režima bivanja, prilagojenega *elitam* oseb z značilnim razvojem, oziroma prelom s tezo, da je hendikep naravno anomalno stanje invalida. Ne, hendikep je stanje družbene oviranosti in edina po-moč, ki ni pre-moč, je ta, ki omogoča emancipacijo henikepa. Subjektifikacija je zato pogoj inkluzije.

VIRI:

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

Aristotel (1964). *Nikomahova etika*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Aristoteles (2005). *Poetika*. Ljubljana: Študentska založba.

Biesta, G. (2017). *The Discovery of Teaching*. New York in London: Routledge.

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

Bingham, C., Biesta, G. in Ranciére, J. (2010). *Jacques Ranciére: Education, Truth, Emancipation*. London in New York: Continuum International Publishing Group.

Canguilhem, G. (1987). *Normalno in patološko*. Ljubljana: Studia humanitatis.

Dewey, J. (1980). *Art as Experience*. New York: G. P. Putnam's Sons.

Elsworth, E. (1989). Why Doesn't This Feel Empowering? Working through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. V: *Harvard Educational Review*, 3, 297-324.

Freire, P., Shor, I. (1987). *A Pedagogy for Liberation. Dialogues on Transforming Education*. London: MacMillan Education LTD.

Fulcher G., 1989, *Disabling Policies? A comparative approach to education policy and disability*. London, New York in Philadelphia: The Falmer Press.

Gadamer, H. G. (2001). *Resnica in metoda*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.

Guggenbühl-Craig, A. (1997). *Pomoč ali premoč : psihologija in patologija medčloveških odnosov pri delu z ljudmi*. Ljubljana: Sophia.

Hewlett, N. (2007). *Badiou, Balibar, Ranciére. Rethinking Emancipation*. London in New York: Continuum International Publishing Group.

Kant I. (1987). Odgovor na vprašanje: Kaj je razsvetljenstvo?. V: *Kaj je razsvetljenstvo? Vestnik SAZU*, 1, 9-13.

Kant, I. (1999). *Kritika razsodne moči*, Ljubljana: Založba ZRC.

Kearney, R. (1999). *Poetics of Modernity: Toward a Hermeneutic Imagination*. New York: Humanity Books.



Kearney, R. (2004). *On Paul Ricoeur (The Owl of Minerva)*. Surrey in Burlington: Ashgate.

Kovač Šebart, M. (2017). Spoprijem z diskriminacijo in izključevanjem v javni šoli: med pravicami in pripoznanjem. V: *Sodobna pedagogika*, 2, 10–33.

Krek, J. (2015). Two principles of early moral education: a condition for the law, reflection and autonomy. V: *Studies in philosophy & education*, 1, 9–29.

Kroflič, R. (2010). Pripoznanje drugega kot drugačnega – element pravične obravnave marginaliziranih oseb in otrokovih pravic. V: Ličen, Nives (ur.). *Kulture v dialogu : zbornik*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 7-12.

Kroflič, R. (2015). Hermenevtika fotografske zgodbe. V: Peljhan, M. (ur). *Fototerapija – od konceptov do praks*. Kamnik: CIRIUS, 83-100.

Kroflič, R. (2017). Pedagoški pomen zgodbe in narativne vednosti. *Sodobna pedagogika*, 1, 10-31.

Kroflič, R. (2018), *Umetnost kot pot za razkrivanje hendikepa in preseganje oviranosti* (predavanje, Korobač, Kamnik, 22. 3. 2018),  
<http://www2.arnes.si/~rkrofl1/Predavanja/Umetnost%20kot%20pot%20za%20razkrivanje%20hendikepa%20in%20preseganje%20oviranosti.pdf> (dostopno 15.8.2018)

Lesar, I. (2009). *Šola za vse? Ideja inkluzije v šolskih sistemih*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Lesar, I. (2018). Celovitejše razumevanje pravičnosti kot podlaga vpeljevanja inkluzivnosti. V: pričujoča monografija.

Levinas, E. (1989) *Revelation in the Jewish Tradition, The Levinas Reader*. Cambridge: Basil Blackwell Inc.

Levinas, E. (1991). *Otherwise than being or beyond essence*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Levinas, I. (1998). *Etika in neskončno. Čas in drugi*. Ljubljana: Družina.

Lingis, A. (1994). *The community of those who have nothing in common*. Bloomington: Indiana University Press.

Medveš, Z. (2007). Vzgojni modeli v reformski pedagogiki. V: *Sodobna pedagogika*, 4, 50-69.

Medveš, Z. (2011). Kakršna je družba, taka šola! V: *Sodobna pedagogika*, 5, 148-170.

Medveš, Z. (2015). Spopadi paradigem v razvoju slovenske pedagogike = Conflicting paradigms in the development of Slovene pedagogy. V: *Sodobna pedagogika*, 310-35, 10-40.

Medveš, Z. (2018). Vzgoja med etičnim diskurzom in zdravo pametjo. V: *Sodobna pedagogika*, 1, 44-69.

Merleau-Ponty, M (2006). *Fenomenologija zaznave*. Ljubljana: Študentska založba.

Noddings N. (1999). Two Concepts of Caring (A response to Slote), *Philosophy of Education*, [http://w3.ed.uiuc.edu/eps/pes-yearbook/1999/noddings\\_body.asp](http://w3.ed.uiuc.edu/eps/pes-yearbook/1999/noddings_body.asp) (dostopno 15.8.2018)

Pallasmaa, J. (2012). *Misleča roka (Eksistencialna in utelešena modrost v arhitekturi)*. Ljubljana: Studia humanitatis.

Platon (1976). *Država*, Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Ranciere, J. (1999). *Dis-agreement (Politics and Philosophy)*. Minneapolis in London: Univeristiy of Minessota Press.

Ranciere, J. (2005). *Nevedni učitelj : pet lekcij o intelektualni emancipaciji*. Ljubljana : Zavod En-knap.

Rancier, J. (2010). *Emancipirani gledalec*. Ljubljana : Maska.

Ricoeur, P. (1991). Life in Quest of Narrative. V: Wood, D. (ed.). *On Paul Ricoeur: Narrative and Interpretation*. London: Routledge, 20-33.

Ricoeur, P. (1992). *Oneself as Another*. London: The University of Chicago.

Rutar, D. (2017). *Inkluzija otrok s posebnimi potrebami (Za družbeno pravičnost)*. Kamnik: CIRIUS.

Shor, I., Matusov, E., Marjanovic-Shane, A., Cresswell, j (2017) Dialogic & Critical Pedagogies: An Interview with Ira Shor. V: *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 5, 1-21.

Shor, I. (1992) *Empowering Education. Critical Teaching for Social Change*. London: The University of Chicago Press.

Tarkovski, A. (1997). *Ujeti čas*. Ljubljana: EWO.

Winter, P. (2012). Commnig into the world, Uniqueness, and Beautiful Risk of Education: An Interview with Gert Biesta by Philip Winter. V: Biesta, G. (ur.) (2012). *Making Sense of Education (Fifteen Contemporary Educational Theorists in their own Words)*. Dordrecht, Heidelberg, New York, London: Springer, 109-114.

Zaviršek, D. (2000) *Hendikep kot kulturna travma*. Ljubljana: Založba /\*cf.

Zaviršek, D. (2018) *Skrb kot nasilje*. Ljubljana: Založba /\*cf.