

Maja Kukovec

Šola kot bogato vzgojno okolje: odkrivanje subjektifikacijskega potenciala vrstniške mediacije

Povzetek: Ekscesni dogodki v šolskem prostoru so danes vse prej kot redkost in med drugim sporočajo, da pri oblikovanju prostorov, v katerih bi otroci in mladostniki svoje želje, potrebe in stiske lahko spoštljivo izrazili, jih skozi odnose z drugimi raziskovali in se učili etičnega (so)bivanja v svetu, nismo uspešni. Še več, sodobni izobraževalni trendi, ki se opirajo na (pri)merljivo, mehanično in nereflektrano delovanje, v imenu zagotavljanja varne in spodbudne šole iz slednje izrivajo tveganje in nepredvidljivost, ki sta nujna za vznik etičnih subjektov. Šola se je tako znašla v zagonetnem položaju, kjer je umestno vprašanje, kdaj želja po varni šoli postane nevarna, celo nevzgojna in kako v šoli omogočiti doseganje presežnih ciljev vzgoje, tj. vznik etičnih subjektov. V prispevku se zato obračamo k avtopoetski paradigmi vzgoje (Luhmann, Medveš) in konceptu subjektifikacijske vzgoje (Biesta) ter preiščujemo, kako v šoli krepi subjektifikacijski potencial in shajati z zavedanjem, da vznika etičnega subjekta ne moremo zagotoviti. Kot primer vzgojnega pristopa, ki to omogoča, predstavljamo vrstniško mediacijo, kjer otroci vstopajo v spoštljive odnose z drugimi – drugačnimi in skozi simetrično komunikacijo (so)ustvarjajo šolo kot dialoški prostor. Izhajajoč iz tega, razmišljamo tudi o aktualnem nacionalnem programu vzgoje in izobraževanja ter spodbujamo k diskurzu o vzgojnem delovanju šole skozi prizmo avtopoetske paradigme vzgoje in subjektifikacije.

Ključne besede: kvalifikacija, socializacija, subjektifikacija, avtopoeza, vrstniška mediacija, dialoška šola

UDK: 37.01

<https://doi.org/10.63384/spB51z758s>

Znanstveni prispevek



Maja Kukovec, magistrica profesorica pedagogike in učiteljica v podaljšanem bivanju, Osnovna šola Oskarja Kovačiča, PŠ Rudnik, Rudnik 1/6, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; elektronski naslov: maja.kukovec3@guest.arnes.si

Varnost kot »nadomestek« za bogato vzgojno okolje in predvidljivost kot »nadomestek« za humanistično vzgojo

»Ne diha in nič več ne šteje, uboga zaostaja, odrinjena na družbeni rob, njena poslopja propadajo, njeni učitelji so ponižani, zagrenjeni, zasmehovani, njeni učenci se ne učijo, raztreseni so ali nasilni, samovoljni in prostaški, ker jih starši slepo zagovarjajo, njeno žlahtno izročilo brezizhodno usiha. Razočarana je, pobita in malodušna, podcenjena sedi na zatožni klopi, prezrta in posiljena od oblastnikov, ki ji cinično krčijo sredstva, ker ne verjamejo več v pomen kulture in vzgoje, katerih zaščitnica in prenašalka bi morala biti. Ali sploh še živi? Komaj shaja? Je še za kaj dobra ali je obsojena na odlagališče dokončno izteklega časa? Je to res izgubljeni portret naše šole?« (Recalcati 2023, str. 13)

Citirani odstavek Recalcattija slikovito riše podobo italijanske šole skorajda pred desetletjem,¹ vendar ostaja aktualen tudi danes, saj gre za perečo temo sodobne šole, ki jo lahko opredelimo kot »krizo vzgojnega vprašanja« (prav tam, str. 24). Ko razmišljamo o vlogi šole v sodobnem svetu, se namreč pogosto znajdemo v diskurzu šole kot mehanizma za »učinkovito proizvodnjo vnaprej opredeljenih ,učnih izidov‘ [...], kot sta na primer dobri državljani ali učinkovit vseživljenjski učenec« (Biesta 2022a, str. 16), s čimer na stran potiskamo pozive Unesca, da potrebujemo novo družbeno pogodbo, ki bo šolo ponovno spravila na pot oblikovanja sočutnih, povezanih in solidarnih skupnosti (Unesco 2021, str. 2–4). Zdi se torej, da šolski prostor vse močnejše prežema kapitalistični diskurz, ki razkraja že tako načete intersubjektivne prostore ter krepi nestrpnost, tekmovalnost in individualizem. Še več, čeprav naj bi pozitivistično naravnani ustroj šole to varoval pred vdorom ideologije v šolski prostor, ne smemo zanemariti dejstva, da pozitivizem stavi na socializacijo družbeno zaželenega posameznika in kvalifikacijo bodočega delavca, zaradi česar v ospredje postavlja instrumentalizirano in atomizirano znanje ter vrednotne, kot so merljivost, predvidljivost in gotovost, s čimer skuša zmanjšati verjetnost finančnih izgub. Ravno zato je umesten pomislek, ali morda

¹ Massimo Recalcati leta 2014 v Italiji objavi literarno delo *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*.

zaradi tega tvegamo še večje izgube v smislu oblikovanja konformnih potrošnikov in delovne sile, za ceno neobčutljivih in odtujenih posameznikov. To pa je ob vse pogostejših ekscesnih dogodkih, kot je bilo streljanje na beograjski osnovni šoli Vladislava Ribnikarja leta 2023, posebej skrb zbujajoče. Posledično se zdi nujen razmislek o tem, kako v takšni šoli vzgojo odpirati in ustvarjati priložnosti za razvoj etičnih, odgovornih in svobodnih subjektov. Kot primer vzgojnega pristopa, ki to omogoča, v prispevku predstavljamo vrstniško mediacijo, ki konfliktno situacijo vzame kot prvoosebno bivanjsko izkušnjo srečanja z drugim – drugačnim, saj reševanje slednje pušča v rokah akterjev konflikta, tj. otrok in mladostnikov. S tem želimo opozoriti na transformativni – subjektifikacijski potencial vzgojnih pristopov, ki v šolski prostor vnašajo drugačno dožemanje otroka in spodbujajo zasuk od pozitivističnega ustroja šole k avtopoetski paradigmi vzgoje. Za izhodišče teoretski analizi vrstniške mediacije kot vzgojnega pristopa, ki omogoča subjektifikacijo, nam zato služi Biestova teza o »šibkosti vzgoje«; to šibkost poudarjamo kot največji vzgojni potencial. Ravno v šibkosti se namreč ustvarjajo pogoji za manifestacijo avtopoetske narave otrokove zavesti, česar z varno in predvidljivo vzgojo ne moremo zagotoviti. Izhajajoč iz tega, oblikujemo predpostavko, da sta kvalifikacija, ki ni omejena na prenašanje kanona vnaprej opredeljenega znanja, in socializacija, ki ni omejena na identifikacijo s predpostavljenimi normami in vrednotami, tisti domeni pedagoškega delovanja, ki vzpostavljata pogoje, kjer lahko vznik subjekta interpretiramo kot najbolj pristno manifestacijo avtopoetske narave otroka. Na podlagi tega skozi razpravo ugotavljamo, kakšen je pravzaprav subjektifikacijski potencial vrstniške mediacije ter kako ta potencial vnašati v šolski prostor, ga v njem ohranjati in krepiti.

Odpiranje vzgoje skozi koncept večrazsežnostne vzgoje

Pri razmisleku o tem, kako vzgojo odpirati, se lahko opremo na nizozemskega teoretika vzgoje G. J. J. Biesto in njegov koncept večrazsežnostne vzgoje, ki predpostavlja, da se znotraj vzgoje (in izobraževanja)² prepletajo tri domene pedagoškega delovanja, in sicer kvalifikacija, socializacija in subjektifikacija (Biesta 2010, str. 19, 2020, str. 91, 2022a, str. 10). Domene pedagoškega delovanja se med seboj prekrivajo, dopolnjujejo in si v nekaterih točkah celo nasprotujejo, zaradi česar sta vzpostavljanje in ohranjanje ravnovesja med področji vzgojnega delovanja izziv in hkrati nujnost. Poleg tega je za uresničevanje koncepta večrazsežnostne vzgoje ključno preseganje razumevanja kvalifikacije zgolj kot prenašanja vnaprej opredeljenega kanona znanja in socializacije zgolj kot identifikacije z obstoječimi družbenimi normami. Šele vztrajanje pri soočenju z obličjem drugega (socializacija) in razvijanje široke palete dispozicij, ki posamezniku omogočajo kritično presojo ter aktivno (so)delovanje v družbi (kvalifikacija), namreč vodita v vzpostavljanje pogojev za vznik otroka kot subjekta (Biesta 2006, str. 64). Biesta

2 S pojmom vzgoja (in izobraževanje) se nanašamo na angleški »termin ‚education‘, ki ga v slovenščino včasih prevajamo kot vzgoja, drugič kot izobraževanje in včasih kot vzgoja in izobraževanje« (Biesta 2022a, str. 9).

sicer dilemo, kako loviti ravnotežje med domenami pedagoškega delovanja, rešuje s precej enostavnim predlogom, da subjektifikacijo postavimo v središče vzgojnega delovanja, češ da brez subjektifikacije o vzgojni šoli sploh ne moremo govoriti (Biesta 2022a, str. 10). Kroflič pri tem opozarja, da Biesta ne ponuja zadostnega vpogleda v subjektifikacijsko dimenzijo kvalifikacije in socializacije, saj se osredotoča predvsem na razlike med domenami pedagoškega delovanja in premalo na stične točke med njimi (prim. npr. Kroflič 2022a, 2022b). Da je subjektifikacija večrazsežnostni koncept, ki se prepleta s kvalifikacijo in socializacijo, lahko nazorno pokažemo s teorijo o samosocializaciji kot primerom preseka med socializacijo in subjektifikacijo. Čeprav Biesta socializacijo razume kot prevzemanje vnaprej določenih identitet znotraj obstoječega reda, vznik subjekta pa naj bi to presegal in se izrazil kot nekaj novega (Biesta 2006, str. 3, 2022a, str. 131), teorija o samosocializaciji to razumevanje nekoliko zaplete. Medveš namreč poudarja, da je otrok »bitje govorice« (Medveš 2018, str. 51), ki svojo avtopoetsko³ naravo zavesti oblikuje glede na zunanji svet, ta pa je vir za presojo in vzpostavljanje otroka kot »neodvisnega, samoreferenčnega sistema« oz. avtopoetskega sistema (Medveš 2020, str. 39). Posameznik se namreč znotraj obstoječih družbenih razmerij lahko odloča, katere vplive bo sprejel in katere zavrgel (Medveš 2018, str. 51). Za krepitev subjektifikacijskega potenciala v šolskem prostoru je potemtakem nujno preseganje razumevanja socializacije – vzgoje kot »pripenjanja« na sistem obče veljavnih norm, kar se dogaja v procesu »ponotranjenja« dolžnosti« (prav tam, str. 49), saj moramo začeti iskati načine, kako otrokom omogočiti »razvoj kreposti za samoodločanje v procesu odprte komunikacije [tj. simetrične komunikacije]« (prav tam). Posledično moramo tudi na domeno kvalifikacije pogledati skozi razmerje s socializacijo in subjektifikacijo, saj veščine in znanja, ki jih usvajamo, vedno nosijo določen socializacijski naboj in nikoli ne obstajajo sami po sebi. Za vznik subjekta so namreč poleg vsebinskih znanj ključna proceduralna znanja, s katerimi vnašamo novosti v svet (Arendt 1996, str. 10; Biesta 2020, str. 102, 2022a, str. 158) in delujemo kot avtopoetski sistemi – subjekti lastnega življenja.

Subjektifikacija – domena pedagoškega delovanja, bistvena za vznik subjekta

Z bivanjem in delovanjem kot subjekt lastnega življenja se ukvarja teoretiški koncept subjektifikacije, ki ga lahko opredelimo kot proces vzpostavljanja posameznika kot subjekta, kjer je ključno ustvarjanje prostorov, v katerih posamezniki skozi odnose z drugimi preizprašujejo lastne odločitve ter reflektirajo,

3 Koncept avtopoeze oziroma *autopoiesis* se sprva pojavi v naravoslovju, kjer ga avtorja Maturana in Varela opredeljujeta kot »določen sistem samoorganizacije« (Maturana in Varela 1998 v Medveš 2020, str. 39), torej »nenehno in na svojevrsten način organizirano prilagajanje ter razvijanje lastnega načina bivanja v okolju« (prav tam). Govorita o avtonomnih in individualnih sistemih, ki na svojevrsten način sprejemajo in organizirajo perturbacije (vplive iz okolja), odsotnost katerih ne ponuja priložnosti za spremembe ali razvoj, ampak zgolj za reprodukcijo že obstoječega (Medveš 2018, str. 40) Pri tem torej ne gre za komunikacijo kot sprejemanje inputov in proizvajanje outputov, ampak za vzpostavljanje specifičnega avtopoetskega sistema.

kako bivajo in delujejo v svetu (Biesta 2020, str. 94; Kroflič 2018, str. 88). K temu lahko pritegnemo H. Arendt, ki znotraj koncepta »vite active«, poleg dela (angl. *labour*) in ustvarjanja (angl. *work*), s katerima ohranjamo in omogočamo življenje, predvideva domeno delovanja (angl. *action*). To lahko pojasnimo skozi prispodobo rojstva, ki v sebi nosi tveganje – subjektifikacijski potencial, saj delovanje vedno predpostavlja začetek nečesa novega in sočasno prekinjanje vsega že obstoječega (Arendt 1996, str. 10–11, 2006, str. 177–180). Pri tem pa moramo razumeti, da je začenjanje nečesa novega zgolj »polovica bistva delovanja« (Arendt 2006, str. 159), saj ne moremo delovati izolirano. Naše delovanje in s tem tudi mi sami se namreč osmišljamo šele skozi odzive drugih (Biesta 2020, str. 96, 2022a, str. 159). Če izhajamo iz H. Arendt in subjektifikacijo opredelimo kot svobodno delovanje, ki zahteva vpetost v odnose z drugimi, moramo tudi jasno opredeliti, kakšni odnosi pravzaprav svobodno delovanje in vznik subjekta sploh omogočajo. Pri tem se lahko opremo na Levinasa, ki v diskurz subjektifikacije vpeljuje pomen vzpostavljanja etičnih odnosov z Drugimi⁴ (Levinas 1998, str. 63) kot vstopanja v odnose »neskončne in brezpogojne odgovornosti za Drugega« (Biesta 2022a, str. 39). Ob tem je sicer nujno zavedanje, da gre vselej za naporne odnose, ki zahtevajo preseganje težnje po umestitvi Drugega v lastne ego predstave, torej preseganje dojemanja Drugega kot lastnega alter ega (Kroflič 2007, str. 66; Todd 2003, str. 51).

V izogib agresivnemu položaju do Drugega se kot bistvena izkaže »pasivna odprtost ega«, tj. zavzemanje spoštljive distance do Drugega, ki prinaša zavedanje, da Drugega v celoti ne moremo nikoli razumeti (Biesta 2006, str. 91–92; Kroflič 2008b, str. 13–14; Todd 2003, str. 13–15). Pasivno odprtost ega lahko zato opredelimo kot sočasno zavzemanje položaja empatične pripadnosti (angl. *empathic belonging*) in kritične distance (angl. *critical distance*) do Drugega (Kearney 2003, str. 183), v katerem je posamezniku omogočeno, da preseže lastne mentalne predpostavke o Drugem in tako oblikuje vmesni prostor za doživljanje Drugega kot drugačnega. Posledično lahko govorimo tudi o razvijanju odnosne odgovora-zmožnosti, ki predpostavlja, da se je posameznik znotraj etičnega odnosa zmožen odzvati na pozive drugega in se vzpostaviti kot subjekt (Biesta 2010, str. 86, 2022a, str. 41). Na tej točki je zato smiselno omeniti induktivni vzgojni pristop,⁵ v izhodišče katerega postavljamo vstopanje v pristne odnose z drugimi in razvijanje odgovornosti kot odgovora-zmožnosti (angl. *response-ability*). Kroflič slednjo opredeli kot »(moralno) zahtevo po odgovoru nekemu/nečemu, [iz česar sledi], da je odgovornost v osnovi spoštljiv etični odgovor na eksistencialni klic in hkrati oblika osebne zavzetosti za spoštljivo bivanje in delovanje« (Kroflič 2007, str. 60–61). To lahko podkrepimo tudi z Medveševim razumevanjem odgovornosti kot »priprav-

4 »Drugi« je ontološka entiteta, ki se ne nanaša na konkretno drugo osebo, zato ga Levinas zapisuje z veliko začetnico. Gre za obličje Drugega, ki »je pomensko, je pomenskost brez konteksta« (Levinas 1998, str. 57).

5 Kroflič za doseganje presežnega v vzgoji predpostavlja: (1) *spodbujanje vstopanja v odnose prijateljstva in ljubezni* (tu otrok razvija odnosno in normativno naravnanoost); (2) *razvoj občutka spoštovanja do drugega* (spoštljivost kot pogoj pozitivnega pripoznanja) in (3) *zavedanje etičnih načel in humanističnih zahtev* (konfliktna situacija je priložnost učenja njihove uporabe za demokratično dogovarjanje) (Kroflič 2008b, str. 18–19).

ljenosti na komunikacijo (odgovora-zmožnost) in končno odgovornost za drugega v skupnosti« (Medveš 2018, str. 51). Odgovornost kot odnosna odgovora-zmožnost lahko v kontekstu subjektifikacije zato razumemo kot sočasno zvestobo sebi in drugemu, saj v arendtovskem smislu brez drugega ne moremo svobodno delovati (Arendt 1996, str. 258).

Ker vznik etičnega subjekta zahteva ustvarjanje polja, v katerem je posamezniku omogočena izkušnja prvoosebnega doživljanja sveta, ne moremo mimo dejstva, da se v šolskem prostoru pogosto najdemo v diskurzu eksplikatorske pedagogike. Tipična podoba šolske situacije, kjer »učitelj ve, učenci pa še ne vedo, v kateri je naloga učitelja, da učencem pojasni svet, in v kateri je naloga učencev, da v zadnji instanci postanejo enako poučeni kot učitelj« (Biesta 2022a, str. 128), je namreč nazoren primer osnovne ideje emancipacije kot opolnomočenja. Ta predpostavlja odnos odvisnosti od emancipatorja, ki postopoma vodi v neodvisnost in svobodo emancipirane osebe, pri čemer se zdi, da emancipator vselej potrebuje nekoga, ki ga lahko emancipira, zaradi česar ne moremo z gotovostjo trditi, da odnos odvisnosti sploh kdaj izgine (Biesta 2022a, str. 129; Bingham in Biesta 2010, str. 31). To pa nakazuje na kompleksno dinamiko med subjektifikacijo in opolnomočenjem (prim. npr. Kroflič 2018), pri čemer opolnomočenje predpostavlja posredovanje znanja in veščin, s katerimi otroka oblikujemo in mu omogočimo svobodno delovanje, medtem ko subjektifikacija »stavi« na avtopoetsko naravo otroka in kot ključen vzgojni mehanizem poudarja opominjanje slednjega, da lahko biva kot subjekt lastnega življenja (Kroflič 2018, str. 84–86). Ker gre pri tem vselej za edinstven način organizacije, interpretacije in odzivanja na zunanje dražljaje, lahko subjektifikacijo razumemo tudi kot dis-identifikacijo z družbenimi vlogami in pričakovanji, ki obstoječi družbi hkrati nekaj doda in jo potencialno tudi razdeli (Bingham in Biesta 2010, str. 32–33). To pa nas pripelje do vprašanja o tem, v kolikšni meri trenutni vzgojni ustroj šole sploh omogoča oblikovanje polja svobode in je naklonjen pozivanju otrok k bivanju in delovanju na svojevrsten način.

Vzgojni ustroj sodobne šole

Vzgojni ustroj sodobne šole prežemajo gesla neoliberalne ideologije – tekmovalnost, privatizacija in odgovornost⁶ (angl. *accountability*) (Rancière 2010, str. 19), s čimer se šola odpoveduje svoji vzgojni vlogi (*Bildung*) in postaja zgolj še ena v nizu kapitalističnih institucij, ki smoter svojega delovanja podrejuje trgu dela in ustvarjanju dobička. Ker takšna šola v središče vzgojnega delovanja postavlja kvalifikacijo in socializacijo brez subjektifikacijskega momenta, za ustvarjanje prostorov, kjer otroke pozivamo, da bivajo kot subjekti lastnega življenja, potrebujemo zasuk od pozitivizma k avtopoetski paradigmi vzgoje. Ta v nasprotju s pozitivizmom, ki se opira na empirično pedagogiko in poudarja faktično preverljivost kot osrednji mehanizem za povečevanje moči in učinkovitosti šole, v središče

6 Odgovornost (angl. *accountability*) v diskurzu neoliberalne ideologije interpretiramo kot upravičevanje finančnih naložb v vzgojo (in izobraževanje), tj. »polaganje računov«, kar naj bi bil kazalnik učinkovite in kakovostne šole (Spasenović 2021, str. 55–57).

postavlja otroka kot bitje, zmožno avtonomne refleksije, presoje in sprejemanja odločitev (Medveš 2018, str. 51). Zasuk pedagoške paradigme potemtakem prinaša spremembo v dojemanju otroka, saj avtopoetska paradigma presega deontološko idejo o otroku kot bitju, ki je odvisno od odraslega in mu podrejeno (Kroflič 2017, str. 13). Otroka pojmuje kot medij vzgoje, pozivanje k etičnemu in svobodnemu delovanju pa kot osrednjo vzgojno gesto – *techné*. V šoli, ki sledi avtopoetski paradigmi vzgoje, zato vstopanje v dialog z drugim in pripoznanje drugačnosti postaja nov etični imperativ vzgoje (Kroflič 2008b, str. 12). Še več, z avtopoetsko paradigmo vzgoje šolski prostor postaja funkcionalni sistem, tj. sistem komunikacije (Luhmann 2007 v Medveš 2018, str. 50) – šola kot dialoški prostor (Sidorkin 1999a, str. 80). Teorija avtopoeze, ki poudarja, da se otrok v interakcijah z drugimi samostojno vzpostavlja, je namreč sorodna Sidorkinovi tezi, da se dialog ne zgodi v šoli kot organizaciji, ampak skozi socialne interakcije, do katerih prihaja znotraj šole (prav tam). To pomeni, da so »bolj kot abstraktne vrednote, o katerih se vsi strinjamo, [...] za vzgojo pomembni pogoji za njihovo udejanjanje [oblikovanje okolja, v katerem otroka pozivamo k etičnemu, odgovornemu in svobodnemu delovanju], predvsem pa pravica mladih in ne nazadnje vsakega posameznika do lastne kulture in preferenc [vznika subjekta]« (Medveš 2018, str. 49). Na tej točki se zato vzpostavlja dvojna odgovornost pedagoških delavcev, ki so poleg odgovornosti za otroka (zagotavljanje podpore in opore, da otrok lahko vstopa v svet) odgovorni tudi za oblikovanje sveta, v katerem je vsakomur omogočeno svobodno delovanje (Kroflič 2018, str. 92–93). Pri tem pa je smiselni pomislek Krofliča, ki se v članku *Kako misliti vzgojo za trajnostni razvoj?* opira na H. Arendt in poudarja, da tudi v zasledovanju smotra, kjer odrasli zagotovijo, da bodo nove generacije lahko oblikovale svet po meri lastnih »eksistencialnih pričakovanj« (Kroflič 2023b, str. 31), tiči nevarnost krepitve in ohranjanja »tistega kanona vrednot, ki jih odrasli odločevalci ocenjujemo kot nujnega za prihajajoče generacije« (prav tam).

»Subjektifikacijska vzgoja«

Preden postavimo temelje »subjektifikacijske vzgoje«, moramo opozoriti na paradoks, ki leži v njenem jedru: da se nihče ne rodi kot subjekt, prav tako pa subjektifikacije ne moremo privzgojiti (Biesta 2020, str. 94). Subjekt namreč postanemo samo skozi lastno prvoosebno izkušnjo delovanja v svetu, zaradi česar moramo o »subjektifikacijski vzgoji« razmišljati kot o oblikovanju priložnosti, v katerih otroke pozivamo k »odraslemu načinu odgovornega bivanja« (Biesta 2017a v Kroflič 2022a, str. 24). To naj bi dosegali z zadostitvijo štirim pogojem, kjer lahko kot prvi pogoj opredelimo omogočanje *srečanja z drugimi – drugačnimi* (Biesta 2020, str. 98). Srečanje posameznikov, ki imajo različna življenjska prepričanja, nazore in vrednote, nadalje omogoča zadostitev drugemu pogoju subjektifikacije, in sicer *prekinitvi bivanja posameznika* (angl. *interruption*), ki se kaže v prekinitvi toka njegovih iniciativ in namer (prav tam). Kot tretji pogoj za vznik subjekta pa lahko postavimo *moment suspenza* (angl. *suspension*), ki predvideva upočasnitev in posamezniku ponuja čas za spoznavanje sveta, v katerega vstopa, refleksijo,

presojo in sprejemanje odločitev o načinu (so)bivanja z drugimi (Biesta 2020, str. 98; Kroflič 2022b, str. 237). Upočasnitev kot suspenz potemtakem predpostavlja vztrajanje v vmesnem prostoru med drugim – svetom in posameznikom, pri čemer sta nujni *ustrezna podpora in opora* (angl. *support and sustenance*) kot četrti pogoj subjektifikacije (prav tam). Čeprav zagotavljanje pogojev subjektifikacijske vzgoje v šoli ustvarja priložnosti za vznik odgovornih subjektov, Biesta oblikuje tezo, da subjektifikacija ni moralni koncept. Nagovarjanje avtopoetske narave otroka in omogočanje otroku, da na podlagi odzivov drugega sprejema odločitve o svojem načinu bivanja, namreč ne zagotavljata, da bo vsaka samostojna odločitev tudi etična odločitev.

Temu pritrjuje tudi Kearney, ki opozarja, da je soočenje z drugim vselej naporno, zaradi česar sta lasten umik ali izključujoča drža do drugega v takih situacijah skorajda instinktiven odziv (Kearney 2003, str. 69). V iskanju načinov, kako ohraniti lastno subjektivnost in okrepiti občutek »mi« – kot tistih, ki s(m)o vključeni – ter občutek »oni« – kot tistih, ki s(m)o izključeni –, se namreč hitro znajdemo v škodljivem, celo neetičnem ravnanju do drugega (prav tam, str. 26). Še več, tovrstno držo lahko iz polja posameznika preslikamo tudi na delovanje šole kot varne in spodbudne skupnosti, obstoj katere zagotavljajo ravno izključevalni mehanizmi – »da svetniki ostanejo svetniki, so tujci morali postati grešni kozli«⁷ (prav tam, str. 33). Večina skupnosti je namreč zgrajena na kolektivni projekciji o škodljivem, ki se izraža skozi etiketiranje nekoga za nosilca vsega zla in krivde, namesto da bi se ukvarjali z notranjo razklanostjo skupnosti (prav tam). Čeprav je po retributivni teoriji pravičnosti kaznovanje po načelu »sorazmernosti prekrška in sankcije« (Kroflič 2011, str. 16) moralno logična posledica zavestnega škodovanja drugemu, postane posebej problematično, ko sledimo utilitarizmu ter v imenu varne in spodbudne šole začnemo izvajati mehanično in eksemplarno kaznovanje, ki ga »opravičujemo s ciljem preprečiti večje prihodnje zlo [...] [kar lahko opredelimo kot] nedopustno obliko nasilnega discipliniranja« (Kroflič 2024). Iz tega lahko oblikujemo precej radikalen, a vendar legitimen pomislek, da je vzgojni ustroj šole, ki se vse pogostejše zateka k delovanju po načelu ničelne tolerance do nasilja, morda zgolj bolj sofisticiran, dodelan in prikrit mehanizem žrtvovanja, demonizacije ter izključevanja vseh, ki pomenijo grožnjo trenutnemu ustroju družbe – sveta. To pa nas pripelje do osrednje dileme pri vnosu subjektifikacijskega potenciala v šolski prostor, tj. kako shajati z zavedanjem, da vzpostavljanje polja svobode hkrati odpira možnosti za vznik nemoralnih subjektov.

Alternativni vzgojni pristopi kot »čudovito tveganje«

Če za izhodišče razmišljanju o tem, kako vzgojo odpirati v smeri presežnih ciljev, vzamemo tezo, da je šola pri vzgojnem delovanju razpeta med rigidnimi in izključujočimi mehanizmi retributivne teorije pravičnosti ter alternativnimi vzgojnimi pristopi restorativne teorije pravičnosti, ki poudarjajo, da je reševanje

⁷ Angl. »In sum, for saints to remain saintly, strangers had to be scapegoated.« (Kearney 2003, str. 33)

konfliktov treba pustiti v rokah akterjev konflikta, se je z vidika subjektifikacije bolj smiselno opreti na slednje. Alternativni vzgojni pristopi namreč slonijo na vrednotah pripadnosti, odgovornosti, zaupanja, na iniciativi, samostojnosti in sodelovanju vseh pri reševanju konflikta ter iskanju načinov, kako spoštljivo (so)-bivati navkljub razlikam (Prgić 2010, str. 12). Vsemu naštetemu sledimo tudi pri vzgojnem pristopu vrstniške mediacije, kjer se opiramo na tezo o »konfliktu kot idealni učni situaciji« (Kroflič 2011, str. 15), ki ima ob zagotavljanju ustrezne komunikacije velik transformativni, tudi subjektifikacijski potencial (prav tam). Gre za vzpostavljanje polja svobode, kjer otrokom omogočimo samostojno reševanje konflikta skozi vpetost v odnose in komunikacijo z drugimi – drugačnimi, pri čemer vlogo tretje (nevtralne) osebe zavzema kar vrstnik (prav tam). S tem vrstniška mediacija neposredno pritrjuje avtopoetski paradigmi vzgoje, saj sledi predpostavki, da »so otroci in mladostniki sami zmožni rešiti svoje konflikte [...] in prevzeti odgovornost za svoja čustva in vedenje« (Kukovec 2019, str. 172). Ker vir za presojo lastnega delovanja v vrstniški mediaciji postane drugi – vrstnik, s tem neposredno pritrjujemo celostnemu induktivnemu vzgojnemu pristopu, kjer je osrednja vzgojna gesta osvetlitev položaja drugega tako, da opozorimo na njegovo stisko in jasno pokažemo, da je stiska posledica ravnanja otroka (Kroflič 2008a, str. 14, 2008b, str. 17). Šele po vzpostavitvi asociativne povezave med vedenjem otroka in prizadetostjo drugega lahko namreč pride do moralne internalizacije in vznika empatične krivde, kar ustvarja pritisk in potrebo po otrokovem nadzoru lastnega vedenja (Kroflič 2008a, str. 14). Ravno preusmeritev pozornosti povzročitelja nasilja na bolečino žrtve pa je osrednji element v soočenju povzročitelja nasilja in žrtve v vrstniški mediaciji, kar lahko povežemo tudi s temeljnimi pogoji subjektifikacijske vzgoje, omenjenimi v prejšnjem poglavju. Ko neko ravnanje označimo kot neustrezno in pozornost preusmerimo na prizadetost žrtve, namreč povzročimo prekinitev v bivanju otroka in ga nagovorimo k preseganju lastnih ego predstav. To vodi v vznik empatičnega distresa in krivde, kar lahko povežemo z elementom suspenza kot časa za premagovanje vrzeli med lastnimi željami in ravnanji, ki bo vodilo v razrešitev konflikta. Ker je vzdržanje v prostoru disenza za otroka zahteven položaj, pa sta pri tem potrebni ustrezna podpora in opora, ki ju moramo razumeti predvsem kot vzbujanje otrokove želje, da vzpostavlja lastno subjektivnost. Da je zagotavljanje ustrezne podpore za vznik subjekta ključno, lahko podkrepimo s pomislekom Bieste: »Ali smo se zaradi strahu pred vznikom novega Hitlerja ali Pol Pota pripravljene odreči vzniku nove Matere Tereze, novega Martina Luthra Kinga ali novega Nelsona Mandele?« (Biesta 2010, str. 81)

Vrstniška mediacija – vzgoja kot komunikacija

Ker subjektifikacija predvideva ustvarjanje prostora pluralnosti in razlik, v katerem posameznike pozivamo k spoštljivemu vstopanju v svet, se lahko pri odstiranju subjektifikacijskega potenciala vrstniške mediacije opremo na koncept vzgoje kot komunikacije in tezo, da »prekinitev komunikacije pomeni prekinitev

vzgoje« (Medveš 2020, str. 43). Načela vrstniške mediacije, kot so prostovoljnost udeležbe, zaupnost, nepristranskost in kompetentnost vrstniškega mediatorja, uravnoteženje moči in ustvarjanje varnega pogajalskega okolja (Prgić 2010, str. 52–55), namreč omogočajo vzpostavljane simetrične komunikacije, ki jo Habermas opredeljuje kot komunikacijo, kjer imajo vsi enako možnost govornih dejanj (Habermas 1991 v Kuhar 2015, str. 1214–1215). S tem se približujemo konceptu komunikativnega delovanja, ki v nasprotju s strateškim delovanjem, kjer komunikacijo uporabimo zgolj kot sredstvo za doseganje določenega cilja, predpostavlja, da udeleženci sproti gradijo resnico, pomen in smisel (prav tam). Dialog, ki se v vrstniški mediaciji vzpostavlja skozi simetrično komunikacijo, zato postaja eksistencialna forma, v kateri se akterji konflikta lahko vzpostavijo kot dialoška bitja – subjekti. Še več, ker simetrična komunikacija predvideva dialog skozi trojček vrednotnih kriterijev, to so pravičnost, solidarnost in medsebojna povezanost (Medveš 2018, str. 60), se zdi, da z vpetostjo akterjev konflikta v vrstniško mediacijo zmanjšamo tveganje, da bo ob srečanju žrtve in povzročitelja nasilja prišlo do nemoralnega oziroma škodljivega vedenja. Poziv k sodelovanju v vrstniški mediaciji je namreč gesta, s katero prekinemo bivanje otroka in omogočimo dis-identifikacijo z negativnimi družbenimi normami, tj. nasilneža kot »zlobneža« in žrtve kot nemočnega bitja. O transformativnem potencialu vpetosti v odnose in komunikacijo z drugimi je pisal tudi Gibbs, ki je s svojim programom EQUIPP pokazal, kako presegati antisocialno vedenje, spodbujati moralni razvoj in ustvarjati pozitivno vrstniško kulturo (Gibbs 2011, str. 64). Podobno kot pri vrstniški mediaciji je tudi pri tem programu šlo za preseganje lastne egocentričnosti in racionalizacije škodljivega vedenja skozi vpetost v spoštljive odnose z drugimi (prav tam, str. 68).

Ker soočenje povzročitelja nasilja in žrtve pomeni soočenje z nekom, ki ga dojemamo kot tujega – celo zlega, lahko k odstiranju subjektifikacijskega potenciala vrstniške mediacije pritegnemo Sidorkina, ki poudarja pomen vstopanja v »dialog z zlom« (Sidorkin 1999b, str. 14). Sidorkin »radikalno zlo« opredeljuje kot »ultimativni monolog oziroma odsotnost dialoga« (prav tam), kar pomeni, da posameznik postane zloben, ko drugega podredi lastnim ego predstavam, ga označi kot zlega in nezmožnega dialoga (prav tam). Položaj »zla« lahko zato opredelimo kot položaj, ki ne omogoča subjektifikacije, saj predpostavlja objektivizacijo drugega, krepitev lastnega egocentrizma in zavzemanje monološke drže, ki vodi v predsodke, brezbržnost in nasilje (prav tam, str. 10). Predpostavko o vrstniški mediaciji kot vstopanju v »dialog z zlom« lahko nadalje poglobimo s Kearneyjevo tezo o izkušnji z zlom, ki jo razvija skozi vstopanje v odnose z Drugimi, in sicer tujci, bogovi in pošastmi (Kearney 2003, str. 4). Ti nas po mnenju Kearneyja notranje razdvajajo, saj se ob srečanju z drugim – drugačnim vselej soočimo z vprašanjem, »kako razločiti sebe od Drugega« (prav tam, str. 5). Ravno v tovrstnem razmišljanju pa lahko zasledimo zametke koncepta subjektifikacije, saj je vprašanje, kaj nas dela drugačne od drugega in s tem tudi edinstvene, navsezadnje vprašanje o načinu bivanja in delovanja kot subjekt lastnega življenja. Da je notranji razkol ob vpetosti v dialog z drugim – drugačnim za posameznika zahteven in neprijeten položaj, podobno kot Sidorkin opozarja tudi Kearney, saj poudarja, da je veliko

lažje kot vztrajati v položaju notranjega razkola – kot bi rekel Rancière, v položaju disenza – zavzeti položaj, kjer subjektivnost drugega zreduciramo na lasten ego. V trenutku, ko na drugega projiciramo lastne strahove, namreč drugi postane vse tisto, s čimer se ne želimo ali ne zmoremo soočiti v sebi – »tujca v sebi projiciramo na drugega« (prav tam, str. 18). S tem pa subjektivnost drugega zreduciramo na lastne mentalne predstave in mu odvzamemo možnost, da bi se vzpostavil kot edinstven subjekt. Paradoksalno pa tako zanikamo tudi del sebe in poenostavimo kompleksnost lastne subjektivnosti (prav tam, str. 5). Iz tega sledi, da šele »rušenje zidov«, ki jih postavljamo med sebe in druge, ustvarja priložnosti, da pripoznamo vso tujost, ki jo nosimo v sebi, skozi etične odnose z drugimi odkrivamo plasti lastne subjektivnosti in se kot subjekti vedno znova vzpostavljamo (Kearney 2003, str. 80; Todd 2003, str. 29–30). Brez drugega smo namreč ujeti v lastne mentalne predstave, kar pomeni, da prihaja zgolj do reprodukcije avtopoetske zavesti in ne do njenega razvijanja.

Če to tezo preslikamo v šolsko okolje, to pomeni, da se moramo za zmanjšanje zla na svetu sprva soočiti z vsemi, ki jih doživljamo kot deviantne ali nezaželene, tako da učencem omogočimo vstopanje v odnose z drugačnimi od sebe, posebej s tistimi, ki jih dojemajo kot zle (Sidorkin 1999b, str. 18). Navsezadnje si težko predstavljamo kaj bolj humanega in pristnega od vstopanja v odnose z drugačnimi, celo s tistimi, ki jih dojemamo kot zle (Kearney 2003, str. 104–105). Pri tem se sicer zastavlja levinasovsko vprašanje, kdo je prvi odgovoren za komunikacijo z zlom in kaj storiti, ko se zla oseba na komunikacijo odzove z nasiljem. Če se pri tem opremo na paradoks tolerance, ki sledi tezi, da je nestrpnost do nestrpnosti, tj. sovražno naravnanih posameznikov in izključujočih idej, ključna za ohranitev strpne družbe (Popper 1945, str. 226), to pomeni, da tudi vrstniška mediacija ni rešitev za vse konfliktne situacije. Vstopanje v komunikacijo z zlom torej ni vedno smiselno, saj je v primerih hujših kršitev in primerih, ko storilec in/ali žrtev nista pripravljena na dialog, opiranje na formalne vzgojne ukrepe nujno (Kroflič 2011, str. 25). Tej dilemi se sicer izognemo z vrstniško mediacijo, kjer je eden izmed pogojev ustrezno izpeljane vrstniške mediacije prostovoljno sodelovanje, kar pomeni, da se akterji konflikta ob vstopu v vrstniško mediacijo zavežejo k spoštljivi komunikaciji ter sledenju načelu skupnega dobrega. Pri tem je ključna vloga vrstniškega mediatorja, ki »mora biti usposobljen za to, da *kot zgled in mediator v komunikaciji* z močjo zdravega razuma, torej razsodnosti, čuta za pravičnost, skupnega čuta in občutljivosti za medosebne odnose, v presojah konkretnih dejanj zato tvori prepletanje različnih vrednotnih ravni (pravičnosti, solidarnosti, pripoznanja drugega)« (Medveš 2018, str. 61).

Dialoški odnos kot izhodišče vznika etičnega subjekta

Če se z vrstniško mediacijo proti izključujoči drži posameznikov borimo z močjo racionalne argumentacije in vzpostavljanjem socialnega diskurza, je na tej točki vredno omeniti Baumana, ki podobno kot Kearney (vpetost v izkušnjo zla) in Sidorkin (vstopanje v dialog z zlom) poudarja pomen ustvarjanja bližine s

tistim, ki ga dojemamo kot tujega – drugačnega – zlega. Bauman v študiji *Holokavst in moderna* opozarja, da je vpetost v odnose bistvena za vznik odgovornosti za drugega, kar podkrepi s tezo, da »bližina pomeni odgovornost in odgovornost je bližina« (Bauman 2006, str. 277). Družbena distanca je namreč tista, ki utiša odgovornost in vodi v postopno nadomeščanje bližine s sovraštvom, kar omogoči ekscesne dogodke, kot so bili množični poboji v času holokavsta (prav tam, str. 278). Ravno zato so vzgojni pristopi, kot je vrstniška mediacija, pomembni, saj namesto ločevanja in izključevanja tistega, ki ga dojemamo kot zlega, z bližino ustvarjajo priložnosti za etično delovanje in spoštljivo (so)bivanje. Za vznik etičnega subjekta in pedagogiko, ki bi omogočala doseganje presežnih ciljev vzgoje, pa je enako pomembna jasna ločnica med odgovornostjo in dolžnostjo do izpolnjevanja družbenih pravil (prav tam, str. 257). Bauman je pri tem kritičen do teze Durkheim-a o intrinzični povezavi med moralnim ravnanjem in upoštevanjem družbenih pravil, kjer naj bi vsak moralni sistem služil obstoju družbe – »družba kot tovarna moralnosti« (prav tam, str. 261– 263). Opozarja namreč na nevarnost tovrstnega razumevanja moralnosti, saj »moralno vedenje postane enako družbenemu konformizmu in poslušnosti normam, ki jih priznava večina« (prav tam). To pa hkrati pomeni, da je moralnost nekaj, kar se spreminja, in je odsev tega, kar trenutni družbeni ustroj dojema kot nemoralno oziroma zločinsko (prav tam, str. 267). Da je tovrstna interpretacija moralnega vedenja preozka in celo nerelevantna, je opozarjala že H. Arendt, ki je s sklicevanjem na predsocijalne temelje moralnega delovanja postavila tezo o »moralni odgovornosti za upiranje socializaciji« (prav tam, str. 269). To je ponazorila tudi s primerom Adolfa Eichmanna, ki je bil med svojim »zločinskim« ravnanjem (organizacija množičnih deportacij Judov v koncentracijska taborišča v drugi svetovni vojni) vpet v določen prostor in čas (kontekst druge svetovne vojne), zaradi česar bi njegove zločine lahko označili kot »zakonite« zločine. Ravno to vpetost pa naj bi Eichmann med sojenjem presegel, uvidel, da delovati etično včasih pomeni delovati v neskladju s trenutno veljavnimi družbenimi pravili, prevzel odgovornost za svoja dejanja in se vzpostavil kot etičen subjekt. A to se ni zgodilo, saj se je Eichmann skliceval na upoštevanje ukazov, s čimer je svojo subjektivnost zreduciral na vlogo nesvobodnega objekta (Biesta 2022b, str. 27). Primer Eichmanna nas torej opominja, da se moramo pri razmišljanju o moralnem delovanju odmakniti od socializacije – vzgoje, kjer moralnost povezujemo z izpolnjevanjem dolžnosti upoštevanja družbenih norm, saj moramo o moralnosti začeti razmišljati skozi prizmo vpetosti v odnose z drugimi (Bauman 2006, str. 270; Medveš 2018, str. 58).

Pomembno pa je poudariti tudi pomislek Kearneyja, da vstopanje v etične odnose z Drugimi (Levinas) ne zadostuje za moralno delovanje, saj za vzdrževanje etičnega odnosa potrebujemo mehanizem razločevanja »dobrega in zla« (Kearney 2003, str. 108). To je odločilno tudi po mnenju Bieste, ki kot vzgojno delovanje šole opredeljuje oblikovanje pogojev, v katerih otrok lahko razloči, katere želje so dobre zanj, za druge in za svet in jih je zato smiselno razviti ter katere so škodljive in jih je smiselno zatreti. Da je za celostno vzgojno delovanje ključen mehanizem razločevanja »dobrega in zla«, lahko prav tako razberemo v Medveševi tezi, da se mora celostna vzgoja opirati na moralni sistem, ki temelji na pluralizmu etičnih

diskurzov, to so etika človekovih pravic (liberalni diskurz), etika skupnega dobrega (komunitarni diskurz) in etika medosebnih odnosov (etika skrbi) (Medveš 2018, str. 44 in str. 60). Medtem ko pri Medvešu kot mehanizem za presojanje delovanja postavljamo simetrično komunikacijo in trojček vrednotnih kriterijev, pri Biesti pa zadostitev postavkam subjektifikacijske vzgoje (vstopanje v etične odnose, prekinitev bivanja, suspenz in podpora), to pri Kearneyju dosegamo s hermenevtičnim pristopom (Kearney 2003, str. 100). Kearney namreč predlaga tristopenjski pristop »nativnega pripovedovanja«, zametke katerega lahko zaznamo tudi znotraj vzgojnega pristopa vrstniške mediacije:

Praktično razumevanje (angl. *practical understanding*) kot razmišljanje o izvoru zla in presojanje lastnega delovanja skozi pripoved drugega (načelo enakosti govorečih bitij v vrstniški mediaciji). Podobno kot Medveš, ki pravi, da »prekinitev komunikacije pomeni prekinitev vzgoje« (Medveš 2020, str. 43), tudi Kearney praktično razumevanje opredeljuje kot glavni element razsojanja o dobrem in zlu, saj ta omogoči preseganje obsodbe sebe ali drugega na popolno paralizo in nerazumevanje, ali celo huje, na pasivnost⁸ (Kearney 2003, str. 100–102). Brez vpetosti v odnos se namreč odnosna odgovora-zmožnost ne more razviti – do odgovora ne more priti; prav tako pa se ne moremo vzpostaviti kot subjekt.

Delovanje skozi zlo (angl. *working – through*) kot vpetost v izkušnjo zla (prav tam, str. 103–104), v simetrično komunikacijo s tistim, ki ga dojemamo kot zlega, in skupno grajenje resnice, kot to počnemo pri vrstniški mediaciji. Še več, delovanje skozi zlo bi lahko interpretirali tudi kot vpetost v dialog z zlom (Sidorkin) in soočenje z bolečino drugega (Bauman), v nasprotju z lastnim umikom iz odnosa ali izključitvijo drugega.

Odpuščanje (angl. *pardon*) kot proces, ki se po Kearneyju zgodi skozi vpetost v pripoved drugega – v skupno pripoved, ki v sebi nosi katarzični potencial (angl. *cathartic narration*) (prav tam, str. 105). To lahko v vrstniški mediaciji razumemo kot vpetost v etičen – dialoški odnos z drugim, saj z vztrajanjem pri simetrični komunikaciji povečamo možnost za vznik prosocialnih čustev, tj. krivde, sočutja in odpuščanja. O pomenu odpuščanja kot elementu, ki omogoča preseganje zla in ohranjanje etičnih odnosov, piše tudi H. Arendt, ki odpuščanje razume kot sklepno dejanje dialoga s tistim, ki smo ga prizadeli – je »zdravilo proti nepreklicanosti – proti temu, da storjeno ni reverzibilno« (Arendt 1996, str. 250).

Če sledimo hermenevtičnemu modelu Kearneyja, bi lahko rekli, da z vrstniško mediacijo vzpostavljamo polje nativnega razumevanja, saj skozi aktivno (so) delovanje vseh spodbujamo soočanje s težnjo po izključitvi drugega, ki ga dojemamo kot tujega – celo zlega, in nagovarjamo k skupnemu grajenju smisla. Pri tem Kearney v nasprotju z Levinasom (Drugi kot neskončno tuj) in Heideggerjem (Drugi kot lasten alter ego) predlaga vmesno pot, kjer presegamo popolno zlitje dveh posameznikov ali umik iz odnosa, saj se opira na tezo o vstopanju v odnose prijateljstva in ljubezni – etične odnose (Kearney 2003, str. 18). To pa po Kearneyju

8 Angl. »To eliminate the option of just response is to remove the option of responsibility tout courre« (Kearney 2003, str. 102)

zaznamuje položaj absolutne gostoljubnosti (angl. *abosolute hospitality*) (povzeto po Derridaju), ki predpostavlja ustvarjanje prostora, kjer drugi lahko zavzame svoj edinstveni položaj brez zahteve po enakem – recipročnem aktu (prav tam, str. 69). Vzgojni pristopi, ki sledijo hermenevtičnemu modelu Kearneyja, potemtakem pomenijo »varovalko« pred tem, da subjektivnost drugega zreduciramo na lastne ego predstave, tj. »tujost se zlije v istost«, in pred tem, da drugega izključimo – ga označimo kot neskončno tujega. Omogočajo nam namreč, da vzpostavljamo in ohranjamo etične odnose z drugimi (prav tam, str. 81).

Vizija vzgoje in izobraževanja – odpiranje ali zapiranje vzgoje?

Če se v zadnjem delu razprave obrnemo še na aktualni predlog *Nacionalnega programa vzgoje in izobraževanja za obdobje 2023–2033*,⁹ je pomembno poudariti, da ta kot izhodišče vzgojno-izobraževalnemu delovanju šole postavlja zagotavljanje varnega in spodbudnega okolja za optimalen razvoj posameznika (Nacionalni program vzgoje... 2024, str. 6). To naj bi dosegali predvsem skozi krepitev odnosne kompetentnosti učiteljev, podporo pri socialnem in čustvenem učenju otrok, inkluzivno naravnostjo, vzpostavitvijo ustvarjalne vzgojno-izobraževalne skupnosti in podporo zdravemu življenjskemu slogu (prav tam, str. 21). Čeprav se to, upošteva povečevanje nestrpnosti, stisk in nasilja v šolah, zdi smiselno, morda celo nujno potrebno, pa ob podrobnejšem pregledu strateških ciljev s tega področja opazimo prisotnost kompetenčnega diskurza ter težnje po merljivosti, standardizaciji in gotovosti vzgoje. Kljub začetnemu poudarku, da večine vzgojnih ciljev ne moremo meriti, preverjati in evalvirati, avtorji v nadaljevanju predloga zapišejo, da »polni potencial za namerne, sistematične in za reflektirane podporne pristope za uresničevanje vzgojnih, na socialni in čustveni razvoj vezanih ciljev v vrtcih in šolah ostaja delno neizkoriščen« (prav tam, str. 21). To pa implicira, da je v viziji o oblikovanju varnega in spodbudnega učnega okolja še vedno močan paternalistični diskurz, kjer se sklicujemo na vnaprej postavljena merila in kazalnike dobrobiti učencev ter vpetost slednjih v različne programe čustvenega in socialnega učenja (prav tam, str. 24). Viziji oblikovanja šole kot varnega in spodbudnega učnega okolja posledično umanjata ideja otroka kot avtopoetskega sistema ter opiranje na elemente subjektifikacijske vzgoje, s katerimi vzgojo odpiramo in vanjo vnašamo moment svobode. Pri načrtovanju, izvajanju in evalvaciji vzgojnih dejavnosti se moramo zato oddaljiti od drugoosebnih in tretjeosebnih izkušenj, prisluhniti otrokom in mladostnikom, jim zagotoviti prostore za druženje, ustvarjanje, komunikacijo, oblikovanje in ohranjanje odnosov, kar pomeni večji poudarek dati praksam vrstniškega povezovanja in zagotavljanja vrstniške pomoči. Ob tem je sicer spodbudno, da NPVI med strateškimi podcilji vključuje tudi vzpostavitev ustvarjalne vzgojno-izobraževalne skupnosti, ki med drugim predvideva »spodbujanje radovednosti, dialoga, zaupanja, prevzemanja tveganja, tolerantnosti do napak, sodelovanja, medsebojne pomoči in podpore, podpore

9 V nadaljevanju NPVI.

idejam, samostojnosti pri odločanju, zmanjšanje časovnega pritiska in napetosti, spoprijemanje z ovirami, neuspehi in uspehi» (prav tam, str. 28). Tovrstna vizija vzgojno-izobraževalnega delovanja šole namreč večji poudarek daje prvoosebnim izkušnjam otrok in ustvarja priložnosti za vznik etičnih in svobodnih subjektov ter hkrati pomeni shajanje z zavedanjem, da »enostavno ni jamstva, da bi [...] moralna komunikacija zagotavljala trajno in čustveno polno moralno delovanje posameznika, [vendar] šola [...] veliko doseže že, če razvije sposobnost premisleka in soočanja argumentov« (Medveš 2018, str. 63). Je pa na tej točki smiselno opozoriti na notranjo razpetost NPVI, ki na eni strani kaže naklonjenost avtopoetski paradigmi vzgoje, saj večji poudarek daje svobodnemu delovanju otrok, pri čemer tveganje in nepredvidljivost sprejema kot ključna elementa vzgoje, na drugi strani pa lahko v NPVI še vedno zaznamo težnjo k pozitivistični paradigmi vzgoje, ki skuša nepredvidljivo in edinstveno bivanjsko izkušnjo posameznika zreducirati na (pri)merljive kazalnike. To pa vodi v resne pomisleke o enotnosti vizije NPVI in ustvarja potrebo po vnovičnem razmisleku o tem, kakšno vzgojo in izobraževanje si želimo.

Zaključek

Kakšen je torej portret današnje šole? Mar nejasna vizija njenega vzgojno-izobraževalnega delovanja kaže na to, da je ta res izgubljena? Kaj to pomeni za otroke in mladostnike, ki v njej preživijo velik del svojega otroštva in mladosti? To je le nekaj vprašanj, ki se porajajo, ko uvidimo, da šola, ki omogoča razvoj etičnih, odgovornih in svobodnih subjektov, ni nekaj samoumevnega in je zaradi vdora neoliberalne ideologije v šolski prostor celo nekaj ogroženega. Pri tem se kot velik izziv izkazuje predvsem zasuk od pozitivističnega in avtoritarnega diskurza vzgoje k avtopoetski paradigmi vzgoje. Ta namreč zahteva spremembo v vzgojnem delovanju šole, ki ne sme biti usmerjeno na doseganje minimalnih ciljev vzgoje, kar najpogosteje pomeni opiranje na merljive kazalnike, rigidne disciplinske ukrepe in izključevanje vseh, ki ogrozijo obstoječ (šolski) red, saj je za ohranjanje in krepitev subjektifikacijskega potenciala ključen obrat k maksimalnim, tj. presežnim ciljem vzgoje kot oblikovanjem pogojev za vzpostavljjanje etičnih in odgovornih subjektov (Lesar 2022, str. 70). Pri iskanju načinov, kako to dosegati, se kot posebno primerni izkažejo alternativni vzgojni pristopi, kot je vrstniška mediacija, kjer vzgojno moč črpamo iz vsakdanjih izkušenj otrok, skozi katere jih nagovarjamo in pozivamo k odgovornemu – etičnemu (so)bivanju. To lahko podkrepimo s pomenljivo mislijo Recalcitija, ki bi moralo biti vodilo vsakršnega vzgojnega delovanja šole, da šola ne sme »biti prostor institucionalizirane reciklaže Enega, temveč [...] moč srečanja, ki [...] vzbuja, zgiblje, oživlja, prebuja [avtopoetsko naravo otrokove zavesti in željo po bivanju kot subjektu lastnega življenja]« (Recalciti 2023, str. 109). Res je sicer, da tudi vrstniška mediacija ni »čarobna palica«, ki katalizira preobrat od socializacije odtujenih, nesolidarnih ter nestrpnih posameznikov k vzpostavljanju sočutnih, solidarnih in moralnih subjektov, a nas opominja, da opiranje na rigidne disciplinske ukrepe, ki nimajo posluha za specifične določene situacije, ne sme biti

primaren način reševanja slednjih. S tem namreč uničimo vsakršen transformativni potencial vsakdanjih, tudi konfliktnih situacij kot priložnosti za vstopanje v dialoške odnose, saj se pomikamo k monološki – avtoritarni drži. Smo na točki preloma, ko lahko vzgojno delovanje šole prepustimo toku neoliberalne ideologije in pod gesli »varne in spodbudne šole« vzgojo zapiramo za prvoosebne izkušnje posameznikov ali pa tveganje in komunikacijo v vzgoji vzamemo resno. Posledično moramo prevzeti odgovornost za svet in za nove generacije, ki vanj vstopajo, ter jim omogočiti, »da se lotijo česa novega, nečesa, česar nismo predvideli« (Arendt 2006, str. 199). Ravno to pa počnemo z vzgojnimi pristopi, kot je vrstniška mediacija, saj šolski prostor osvobajamo rigidnega, vnaprej programiranega delovanja (*techne*) in ustvarjamo priložnosti za poetsko vzgojo, ki spodbuja ter dopušča nastanek nečesa novega (*poiesis*) – vznik edinstvenih subjektov (Kroflič 2023a, str. 53; Kearney 2003, str. 77).

Literatura in viri

- Arendt, H. (1996). *Vita activa*. Ljubljana: Krtina.
- Arendt, H. (2006). *Med preteklostjo in prihodnostjo: šest vaj v političnem mišljenju*. Ljubljana: Krtina.
- Bauman, Z. (2006). *Moderna in holokavst*. Ljubljana: Študentska založba.
- Biesta (2006). *Beyond learning: democratic education for a human future*. New York: Routledge.
- Biesta, J. J. G. (2010). *Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy*. London, New York: Routledge.
- Biesta, J. J. G. (2020). Risking ourselves in education: qualification, socialization and subjectification revisited. *Educational Theory*, 70, št. 1, str. 89–104. Dostopno na: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/edth.12411> (pridobljeno 2. 12. 2023).
- Biesta, J. J. G. (2022a). *Vzgoja kot čudovito tveganje*. Ljubljana: Krtina.
- Biesta, J. J. G. (2022b). *World centred education. A view for the present*. New York: Routledge.
- Bingham, C. in Biesta, J. J. G. (2010). *Jaques Rancière: Education, truth, emancipation*. London, NY: Continuum International Publishing Group.
- Gibbs, J. C. (2011). Obravnavanje antisocialnega vedenja. V: R. Kroflič (ur.). *Kazen v šoli? Izbrani pristopi k sankcioniranju prestopkov in podpori prosocialnega ter moralnega ravnanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje, str. 67–104.
- Kearney, R. (2003). *Strangers, gods and monsters*. London & New York: Routledge.
- Kroflič, R. (2007). Vzgoja za odgovornost onkraj razsvetljenske paradigme: od razvoja odgovora-zmožnosti k spoštljivemu odnosu in razvoju etične zavesti. *Sodobna pedagogika*, 58, posebna izdaja, str. 56–71.
- Kroflič, R. (2008a). Induktivni pristop k poučevanju državljanske vzgoje na načelu interkulturalnosti. *Šolsko polje*, 19, št. 5/6, str. 7–24.
- Kroflič, R. (2008b). Novi pristopi k spodbujanju otrokovega prosocialnega in moralnega razvoja v predšolskem obdobju. V: M. Čas (ur.). *Socialne interakcije v vrtcu*. Ljubljana: Supra, str. 12–21.
- Kroflič, R. (2011). Reagirane v konfliktnih situacijah. V: R. Kroflič (ur.). *Kazen v šoli? Izbrani pristopi k sankcioniranju prestopkov in podpori prosocialnega ter moralnega ravnanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje, str. 13–37.

- Kroflič, R. (2017). Pedagoški pomen zgodbe in narativne vednosti. *Sodobna pedagogika*, 68, št. 1, str. 10–31.
- 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. (2022a). Kako ubesediti presežno razsežnost vzgoje? *Sodobna pedagogika*, 73 (139), št. 1, str. 12–29.
- Kroflič, R. (2022b). Eksistencialna pedagogika Gerta Bieste. V: G. Biesta. *Vzgoja kot čudovito tveganje*. Ljubljana: Založba Krtina, str. 231–245.
- Kroflič, R. (2023a). Improvizacija kot ustvarjalna oblika komunikacije v umetnosti in vzgoji. *Dialogi*, 59, št. 11/12, str. 49–58.
- Kroflič, R. (2023b). Kako misliti vzgojo za trajnostni razvoj? V: N. Bogataj in T. Košemrl (ur.). *Znamenja trajnosti*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, str. 31–39.
- Kroflič, R. (2024). Z nasiljem proti nasilju? V: M. Nastran Ule (ur.). *Kakšno šolo v prelomnih časih?* Ljubljana: Založba FDV, str. 237–263.
- Kuhar, M. (2015). Dialoške razsežnosti medosebnega komuniciranja v socialnem kontekstu. *Teorija in praksa*, 52, št. 6, str. 1212–1230.
- Kukovec, M. (2019). Vrstniška mediacija. *Šolsko polje*, 30, št. 3/4, str. 169–182.
- Lesar, I. (2022). Nelagodje ob pojmu vzgoja. *Sodobna pedagogika*, 73 (139), št. 1, str. 58–80.
- Levinas, E. (1998). *Etika in neskončno; Čas in drugi*. Ljubljana: Družina.
- Medveš, Z. (2018). Vzgoja med etičnim diskurzom in zdravo pametjo. *Sodobna pedagogika*, 69, št. 1, str. 44–69.
- Medveš, Z. (2020). Voditi, pustiti rasti ali vzburi samoorganizacijo. V: R. Kroflič, T. Vidmar in K. Skubic Ermenc (ur.). *Živa pedagoška misel Zdenka Medveša*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete v Ljubljani, str. 11–58.
- Nacionalni program vzgoje in izobraževanja za obdobje 2023–2033. *Predlog*. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. Dostopno na: <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Nacionalni-program-vzgoje-in-izobrazevanja-za-obdobje-2023-2033-predlog.pdf> (pridobljeno 23. 7. 2024).
- Popper, K. (1945). *The open society and its enemies. The spell of Plato*. London: George Routledge & Sons, Ltd.
- Prgić, J. (2010). *Šolska in vrstniška mediacija: vse, kar morate vedeti o mediaciji v šoli*. Griže: Svetovalno–izobraževalni center MI.
- Rancière, J. (2010). On ignorant schoolmasters. V: *Jaques Rancière: Education, truth, emancipation*. London, NY: Continuum International Publishing Group, str. 1–24.
- Recalcati, M. (2023). *Učna ura: Zagovor pedagoškega erosa*. Ljubljana: UMco.
- Sidorkin, A. M. (1999a). *Beyond discourse: Education, the self, and dialogue*. New York: State University of New York Press.
- Sidorkin, A. M. (1999b). Dialogue with evil. *Journal of Thought*, 34, št. 3, str. 9–19. Dostopno na: <https://www.jstor.org/stable/42589582> (pridobljeno 13. 2. 2024).
- Spasenović, V. (2021). *Izobraževalna politika. Globalni in lokalni procesi*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Todd, S. (2003). *Learning from the other: Levinas, psychoanalysis and ethical possibilities in education*. New York: State University of New York Press Albany.
- Unesco. (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Dostopno na: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707> (pridobljeno 12. 4. 2024).

Maja KUKOVEC (Osnovna šola Oskarja Kovačiča, Slovenija)

SCHOOL AS A RICH EDUCATIONAL ENVIRONMENT: DISCOVERING THE SUBJECTIFICATION POTENTIAL OF PEER MEDIATION

Abstract: Excessive events in schools are nowadays anything but a rarity and amongst other things, they remind us that we are not successful in creating learning environments in which children and adolescents could respectfully express their desires, needs and distresses, actively explore them through relationships with others and learn how to ethically (co)exist in the world. Moreover, modern educational trends that rely on measurable, mechanical, and unreflective action, in the name of ensuring a safe and stimulating school, displace from the latter the risk and uncertainty that are necessary for the emergence of ethical subjects. The school has thus found itself in a puzzling position, where the question arises as to when the desire for a safe school becomes dangerous, even non-educational, and how to enable the achievement of the transcendent goals of education, i.e. the emergence of ethical subjects. In this article, we turn to the autopoietic paradigm of education (Luhmann, Medveš) and the concept of subjectification (Biesta) and explore how to strengthen the subjectification potential in school and cope with the awareness that we can never guarantee the emergence of an ethical subject. As an example of an educational approach that allows us to do this, we turn to peer mediation, where children enter into respectful relationships with others – strangers and through symmetrical communication (co)create school as a dialogical space. Based on this, we also reflect on the current National Programme of Education and encourage discourse on the educational role of schools through the prism of autopoietic education and subjectification.

Key words: Qualification, socialization, subjectification, autopoiesis, peer mediation, dialogical school

Email for correspondence: maja1.kukovec@gmail.com