

Družboslovje in možnosti formacije subjekta

Povzetek: Prispevek je poskus premišljanja pogojev in načinov formiranja učečih se subjektov v sodobni vzgoji in izobraževanju. Različni avtorji (Beck 2001; Collins 2013; Alvesson 2014; Apple 2013 idr.) opozarjajo na meje ponekod skrajnega individualizma, s katerimi se srečuje sodobna družba ter v njej posamezniki in posameznice. Zdi se, da pretirana navezava izobraževanja na trg dela tovrstne skrajnosti, med drugim tudi individualizma, še krepi. Čeprav je bila skrb za skupno vedno del racionalnosti vzgoje in izobraževanja, se je v zadnjih desetletjih krepilo predvsem instrumentalno pojmovanje učinkovitosti vzgoje in izobraževanja. Danes pa se že kot del odgovora na skrajnosti individualizacije ponovno aktualizira koncept refleksije (Biesta 2010; Alvesson 2016; Beck 2001). V tem okviru refleksijo tematiziramo kot regulativno idejo, ki omogoča razumevanje vpetosti posameznice, posameznika v družbene razmere, znotraj katerih se oblikujejo individualne in skupinske prakse. Na tem ozadju poskušamo skicirati pedagoške in raziskovalne možnosti, ki jih refleksija kot skrb zase in za skupno omogoča v razmerju do skrajnih oblik individualizma (Foucault 2007, 2008a; Bourdieu 2002, 1992, 1999).

Ključne besede: subjekt, refleksija, individualizem, skupnost, edukacija

UDK: 37.015.4

Znanstveni prispevek

Uvod

Vzpostavljanje neoliberalne racionalnosti¹ je postopoma prineslo obrat v razumevanju družbe in družbenega.² Slavna izjava M. Thatcher, da družba ne obstaja (Thatcher 1987), je naznanila čas, v katerem je za svobodo posameznika nujen umik družbenega. Danes, desetletja pozneje, postaja jasno, da potrebujemo oboje. Da bi zagotovili svobodo posameznika, posameznice, potrebujemo tudi skrb za skupno.³

Družbeni dogodki, začenši z zadnjo finančno krizo, pritrjujejo opozorilom različnih avtorjev o naraščanju izzivov, s katerimi se spoprijema sodobna družba (Beck 2001, 2009; Wallerstein 2013; Rifkin 2007 idr.). Tako so npr. naraščajoča brezposelnost (tudi med mladimi, visokoizobraženimi), napredek tehnologije in migracijski pritiski med pomembnejšimi družbenimi izzivi in stopnjujejo pričakovanja do vzgoje in izobraževanja. Deloma ta pričakovanja temeljijo na razumevanju vzgoje in izobraževanja kot prostora učinkovite priprave na zaposlitev, deloma pa vzgojo in izobraževanje ohranjajo kot prostor skrbi za temeljne demokratične vrednote zahodnega sveta (DPC 2015).

¹ Racionalnost v tem besedilu uporabljamo na presečišču idej različnih avtorjev (Weber 1978; Bourdieu 1992, 2002; Foucault 2009). Začenši z Webrom (1978) in njegovim razumevanjem racionalnosti, ponekod poenostavljamo in termin uporabljamo za označevanje privzetega tipa »pameti«, ki pa je idealno tipski konstrukt (npr. po Webru instrumentalna, vrednotna racionalnost). Racionalnost proizvaja in ohranja vrsto regulativnih idej, ki delujejo kot vodila (na ravni eksplicitnih struktur in praks, na ravni nereflimiranih, zdravorazumskih prepričanj itn.) (več v Gaber 2015 in Gaber idr. 2016; Kos idr. 2016).

² Pri tem se zdi pomembno opozorilo Mirowskega in sodelavcev (2015), ki pokažejo, da neoliberalna racionalnost v jedru ni (bila) samo ideja svobodnega trga; čeprav je to pomembna regulativna ideja, ni edina. Prav tako je slovo od določenega načina razumevanja in urejanja družbenega ponekod pomenilo produktivno rahljanje (tudi represivnih) družbenih vezi, npr. v primeru pravic žensk, nebelcev, homoseksualcev ...

³ Ideja skrbi za skupno ni nova. Skupno, družbeno, skupnost so se v različnih obdobjih in oblikah, kot pokaže Rose (2004), pojavili kot racionalnost urejanja družbe in družbenih podsistemov. Danes se ideja ponovno vrača. Rifkin (2007, 2015) npr. opozarja na pospešeno tehnološko izrivanje in konec dela, kar že, verjame, ustvarja pogoje za nastanek nove družbene racionalnosti, ki jo pojmuje kot *social commons*. V besedilu pojem uporabljamo razprto ter merimo na različne ideje in prakse, ki se odmikajo od skrajnega pojmovanja individualizma in individualnost ohranjajo v razmerju do različnih oblik skupnega in skupnosti, npr. sodelovanja, solidarnosti (prim. Durkheim 1997) itn.

Spremembe na trgu dela so le del izzivov, ob katerih omenjeni avtorji problematizirajo vzdržnost regulativnih idej neoliberalne ekonomije, kot so skrajna individualizacija, decentralizacija, tekmovalnost, razpuščanje institucij socialne države, poblagovljenje vse večjega dela naših življenj itn. (Beck 2001, 2009; Collins 2013; Alvesson 2014; Apple 2013 idr.). Pri tem opozarjajo na meje neoliberalne tržne racionalnosti, ki se je vzpostavila kot privzeti način urejanja ekonomije in družbe. Danes kot posledice te racionalnosti problematiziramo: skokovito naraščanje neenakosti med tistimi, ki imajo (pre)več, in tistimi, ki imajo (pre)malo (Stiglitz 2012; Oxfam 2017), naraščajoča ekološka tveganja (Beck 2001; Rifkin 2007), različne oblike nestrpnosti, skrajne desničarske, ekstremistične, totalitarne ideje in prakse. Na tem ozadju postaja iskanje varnega in smiselnega sobivanja politična in ekonomska prioriteta ter hkrati pomembna razprava tudi v vzgoji in izobraževanju.

V tem okviru bomo v nadaljevanju poskušali s pomočjo konceptov različnih avtorjev (Foucault 2007, 2008 a, b, 2009; Bourdieu 1992, 1999; Weber 1978) skicirati sodobne pogoje formiranja subjektov⁴ v vzgoji in izobraževanju. Pri tem nas bodo zanimali predvsem izziv skrajnega individualizma ter možnosti vzgoje in izobraževanja pri vzpostavljanju produktivnega razmerja med posamezniki, posameznicami in družbo. Pri tem preišljamo refleksijo kot regulativno idejo skrbi zase in za skupno, ki omogoča zamike tega razmerja.

Formiranja posameznice, posameznika

Vprašanje, kako naj bi se vedli (kot državljani, državljanke, otroci, učitelji, učiteljice ...) in kako naj bi to vedenje dosegli, se ne tiče le vzgoje in izobraževanja, ampak je vedno tudi vprašanje oblasti.⁵ Okrog tega vprašanja so se vrstili in se vrstijo spoprijemi, ki jih Foucault pojasnjuje s konceptom oblastnih razmerij. Moderna oblast, razlaga Foucault, je mreža vedno dejavnih oblastnih razmerij, ki so na delu povsod. To ne pomeni, da je politična oblast povsod, ampak da je v človeških odnosih paleta dejavnih oblastnih razmerij (v družini, razredu, politični stranki itn.) (Foucault 2007, str. 241–258). Tako koncipirana oblastna razmerja nakazujejo na dinamične povezave med vodenjem drugih in vodenjem sebe, razmerja med vladajočimi in vladanimi ter na načine, na katere za to produktivno uporabljamo svobodo (Foucault 2008a, 2009).

Za to besedilo je Foucaultova sicer kompleksnejša konceptualizacija oblasti pomembna v dveh elementih. Omogoča nam misliti različne racionalnosti formiranja posameznice, posameznika in s tem pogoje, v katerih lahko oblikujemo vednost o sebi (npr. kot o ženski, učiteljici, državljanki), drugih in svetu, v katerem živimo.

⁴ Subjektivacijo, formacijo subjekta, pojmuje mo na ozadju Foucaultovega konceptualnega aparata, ki subjekt kot formo postavlja v razmerje do oblasti in vednosti (2008a in b). Subjektivacijo uporabljamo za oris načinov, na katere posameznik, posameznica postane subjekt in pri tem aktivno sodeluje v razmerjih oblasti (več v Foucault 2007, 2008a, 2008, 2009).

⁵ Foucault govori o umetnosti vladanja in pravi, da se je v določenem trenutku to zastavilo kot vprašanje, ali vladam skladno z moralnimi, naravnimi ali božjimi zakoni. V 16. in 17. stoletju je bilo vprašanje, ali vladam z zadostno intenziteto, pozornostjo za podrobnosti. Danes pa je problem vladanja vladati med maksimumom in minimumom, med preveč in premalo (Foucault 2008b, str. 19).

To, kako se vzpostavljamo, kakšno vednost ob tem uporabljamo, implicira odnos do resnice: kot pogledov in prepričanj o tem, kakšen naj bi bil svet, in o prostorih, ki naj bi jih v njem posameznice, posamezniki zavzemali (kot državljanica, delavka, mati). Hkrati omogoča misliti načine, na katere smo povabljeni, povabljene k produkciji in reprodukciji resnic, kdaj in v katerih prostorih. Oboje je v sodobnih družbah tesno povezano s pedagoško institucijo kot prostorom formiranja subjektov, vzpostavljanja socialnih vezi, kot načinov skrbi zase in za skupnost.

Sodobni kritiki (Beck 2001, 2009; Hartley 2012 idr.) skrajnosti individualizma in rahljanja socialnih vezi tematizirajo predvsem v razmerju do tržnega gospodarstva. Pokažejo, kako to krepi racionalnost skrajnega individualizma ne le v polju meznega dela, ampak tudi v drugih družbenih poljih.⁶

Medtem ko je povojna država blaginje s socialnimi mehanizmi še poskušala iskati ravnovesje med delom in kapitalom, med socialnim in individualnim, se je od sredine sedemdesetih let 20. stoletja omenjeno razmerje zamikalo v smer zadnjega. Ob tem je vzpostavljajoča se neoliberalna racionalnost še krepila pogoje in prakse instrumentalno usmerjenega delovanja, pri čemer so na pomenu pridobivali individualna korist, profit in komodifikacija (Skidelsky 2012). Sočasno sta se rahljala odgovornost skrbi za druge in občutek za skupno (Beck 2001, 2009). Beck pri tem kritično opozarja na vznik sistemskih pogojev, ki posameznike, posameznice silijo v individualizirane eksistenčne oblike onstran kulturnih eksistenčnih povezav in individualizacijo družbenih neenakosti (2001). Individualizacija družbenih tveganj, piše avtor, povzroča, da »se družbeni problemi neposredno sprevržejo v psihične dispozicije: v osebno nezadostnost, občutke krivde, strahove, konflikte, nervoze« (prav tam, str. 145). To vpliva tudi na spremembe sestave javnega prostora: na spremenljivo javno razpoloženje, občutek nezmožnosti, na zmanjšanje interesa za reformo in upadanje zanimanja za skupno dobro, za politično angažiranost (Bauman 2002; Sennett 1992, 2006).

V vzgoji in izobraževanju smo v tem okviru priča oblikovanju skupinskih in individualnih habitusov⁷ (Bourdieu 1999, 2002), ki ponotranjajo razumevanje individualizma kot zmago svobode nad bremenom družbenih vezi. Edina vpetost, ki res šteje, pa je tista, ki je povezana z dobičkom in (meznim) delom. V vzgoji in izobraževanju to sicer ni edina racionalnost, je pa vse bolj prevladujoča.⁸

⁶ Pri tem se opirajo na Webrov kategorialni aparat in družbena razmerja tematizirajo na ozadju instrumentalne racionalnosti kot prevladujoče racionalnosti zahodne družbe. Weber v delu *Economy and Society* (1978) demonstira, kako se je kalkulacija v razmerju s procesom racionalizacije strukturirala v tipe racionalnosti, ki so lastni polju ekonomije, in se ob tem vzpostavljala kot prevladujoča racionalnost v vseh preostalih sferah družbenega, vse tja do individualnih življenj vsakdana. Racionalno ekonomsko ravnanje in usmerjenost k ciljno naravnemu delovanju sta po Webrovem mnenju omogočilo vzpostavitev pogojev, v katerih je instrumentalna racionalnost postala prevladujoča racionalnost sodobne družbe in posameznic, posameznikov njej.

⁷ Bourdieu koncept habitusa (2002) pojasnjuje kot strukturirano strukturo pogojenih in pogojnih dispozicij, ki upravljajo prakse in predstave posameznikov, posameznic. Habitus je torej v delu individualna shema zaznavanja družbenega sveta (kaj je prav in kaj je narobe, kako počnemo stvari, kaj počnemo in česa ne itn.), ki je odvisna od pogojev, v katerih se je in se formira (npr. družina, šola), ter vključuje možnost sprememb onstran mehanskega determinizma (več v Bourdieu 2002).

⁸ Izobraževanje za trg dela v besedilu uporabljamo za ponazoritev vrste regulativnih idej, ki formirajo vzgojo in izobraževanje ter se kažejo kot prevladujoča družbena nujnost. Pri tem puščamo ob strani razprave o vzdržnosti, smiselnosti teh razmerij. Izobraževanje za trg dela je v tem okviru torej poskus prikaza postopnega odmika od preostalih pomembnih vlog vzgoje in izobraževanja.

Meje učinkovitosti vzgoje in izobraževanja

Eden izmed poskusov razumevanja sodobnega pojmovanja individualizma je vpogled v pogoje in prakse (institucionalne in personalne), v katerih se posameznik, posameznica formira. V tem kontekstu v nadaljevanju tematiziramo vzgojo in izobraževanje.

Collins (2013) problematizira prihodnost kapitalizma in podaljševanje izobraževanja umesti med zasilne izhode, s katerim kapitalizem kljub naraščajoči brezposelnosti ohranja obstoječe razmerje z mezdnim delom. S podaljševanjem izobraževanja misli na vzpon zahtev po izobrazbi za pridobivanje zaposlitve in posledičen upad vrednosti diplom. Omenjeno posameznike, posameznice⁹ vedno znova vrača na izobraževalni trg, v neskončen proces, ki – trdi Collins – gradi na samem sebi.¹⁰ Tovrstno tekmovanje za vse redkejša delovna mesta posledično prispeva k razlikam v kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela, inflaciji ocen in k nizkim standardom napredovanja, še pravi. Podobno tudi Alvesson (2014) opozarja, da smo priča poskusom regulacije edukacije z idejami, ki krepijo skrajne oblike individualizma, potrošništva ter vzgojo in izobraževanje pojmujejo kot pozicijsko dobro, kot instrument, ki zagotavlja dostop do družbeno želenih pozicij. To se kaže tudi v naraščajoči instrumentalizaciji učnih vsebin in problematizaciji uporabnosti, unovčljivosti znanja. Avtor del tega umešča v kultiviranje funkcijske neumnosti (Alvesson 2014, 2016). Funkcijsko neumnost definira kot družbeno podprto pomanjkanje reflektivnosti, vsebinskega premisleka in sposobnosti utemeljevanja. S tem ne meri na kognitivne sposobnosti, ampak predvsem na motivacijo za učenje in uporabo znanja zunaj ozke instrumentalne nujnosti (Alvesson 2014, str. 216–217).

Biesta (2010) v tem okviru problematizira merjenje učinkov vzgoje in izobraževanja ter na tem ozadju konceptualizirano kakovost. Kritičen je do instrumentalnosti merjenja in tipa odgovornosti (*accountability*),¹¹ ki iz tega izhaja. Odgovornost se je, trdi avtor, odmaknila od pojma z demokratičnim potencialom k vrsti postopkov, ki dušijo izobraževalno prakso. Normativna vprašanja vzgoje in izobraževanja, je kritičen avtor, so se umaknila vprašanjem postopkov presoje (*audit*). Zagotavljanje podatkov, ki jih je mogoče tako presojati, je postalo sinonim za odgovornost. Pri tem še opozarja, da je ta tip odgovornosti omejen in da ni zmožen proizvesti potrebnih vprašanj o namenih, ciljih in vrednotah izobraževanja. Odgovornost naj bi po njegovem mnenju vsebovala vrednotne elemente (*responsibility*) in bi pomenila odgovornost, ki ni le tehnično vprašanje, ampak je v temelju moralna, etična (prav tam, str. 57–63).

Podobnih opozoril je v polju vzgoje in izobraževanja vse več (prim. tudi Hartley 2012; Trippenstadt 2017; Sayer 2012; Gaber in Tašner 2017). V iskanju mogočih izhodov in poti zamikanja obstoječih družbenih praks se predvsem v vzgoji in

⁹ Delež mladih s terciarno izobrazbo po podatkih OECD v Sloveniji raste. Slovenija je z 18-odstotnim povečanjem deleža diplomantov terciarnega izobraževanja v 11 letih do leta 2016 dosegla povprečje OECD in celo preseгла povprečje EU (40 %) (OECD 2017).

¹⁰ Prim. tudi Alvesson (2014).

¹¹ Pri tem se nanaša na webrovsko pojmovanje, ki izhaja iz kalkulacije, računovodstva, finančnega dokumentiranja (Biesta 2010, 51).

izobraževanju kot produktiven koncept (ponovno) vzpostavlja refleksija (Biesta 2010; Alvesson 2016).

Refleksija, skrb zase in skrb za druge

Refleksija¹² je vsaj zadnje desetletje, če ne več, eden izmed načinov subjektivacije in jo lahko tematiziramo kot del praks skrbi zase in iz njih izhajajočih modalnosti subjekta. Za učitelja, učiteljico so zato pomembni načini, na katere učečim se in sebi omogoča, da sami ali prek drugih delujejo na svoje misli in vedenje ter na svoj način prebivanja, da se (trans)formirajo, zato da dosežejo določeno stanje, razumevanje itn. Idejo refleksivnega subjekta razumemo kot igro oblastnih razmerij, ki se kaže v možnostih aktivnega vzpostavljanja subjekta, učiteljice, učitelja, učečih se posameznikov in posameznic (Foucault 2007).

Refleksijo kot skrb zase in za druge kot tip subjektivacije, pravi Foucault, so poznali že v antiki. Stoiki so npr. skrb zase razumeli kot del skrbi za skupnost. Ta je vključevala obliko refleksije, in sicer ne le kot premislek o sebi, ampak kot premislek o lastnem delovanju v svetu. V času krščanstva se ideja umakne drugim vzvodom subjektivacije¹³ in ponovno pojavi ob prehodu v 20. stoletje (Foucault 2007). Moderna, Deweyjeva konceptualizacija refleksije se tako razvije kot poskus vzpostavljanja novih, drugačnih mehanizmov subjektivacije, ki bi omogočali smiselno ravnotežje individualnega, skrbi zase in družbenega, skrbi za skupno, v času družbenih in ekonomskih izzivov na prelomu 19. v 20. stoletje. V *Democracy and Education* (1997) na primer ugotavlja, da je treba najti obliko družbenega nadzora, pri kateri so posamezniki in posameznice del tega nadzora in ne zunaj njega, torej nadzor, ki je vpisan v etiko in moralo. V *How we think* (1910) pravi, da naloga edukacije ni dokazati vsako izjavo niti naučiti se vsako informacijo, ampak kultiviranje globoko zakoreninjenih navad in učenje razlikovanja utemeljenih prepričanj od mnenj, ugibanj in praznoverja. Ne glede na to, koliko posameznica, posameznik ve, po Deweyjevem mnenju ni izobražen, izobražena, če ji, mu manjkajo osnove moralne discipline. To pa je naloga vzgoje in izobraževanja. Tam tudi zapiše: »Aktivno, vztrajno in pazljivo premišljanje katerega koli prepričanja ali predpostavljene oblike vednosti v luči pogojev, ki jo omogočajo, in ciljev, ki so s tem omogočeni, določa refleksivno misel.« (prav tam, str. 6)¹⁴

Refleksija torej omogoča preizpraševanje načinov subjektivacije. Za to sta pomembna znanje in izkušnja, s katerima lahko razumemo in presojammo objektivne strukture, v katerih se posamezniki, posameznice formiramo, pa tudi subjektivne možnosti, ki jih v razmerju z objektivnimi strukturami imamo (Bourdieu 1992, 1999, 2002).

¹² Zavedamo se, da je refleksija na sebi kompleksen koncept in bi bil lahko tematiziran tudi drugače (prim. Habermas 2007; Schon 1983; Hutton in Smith 1995).

¹³ Npr. odpovedi – odpovedi vsemu, kar bi utegnilo pomeniti ljubezen do sebe. Odpoved tuzemstvu in s tem odpoved sebstvu je postala pogoj zveličanja (Foucault 2007).

¹⁴ Ta, pravi Dewey (1910), vključuje znanje, čas za premislek in odlog sodbe ter je stanje negotovosti.

Svet in mi: pogoji in prakse subjektivacije

V nadaljevanju izbrane elemente refleksije kot skrbi zase in za skupnost poskušamo uporabiti za razkrivanje praks in pogledov na svet izbrane skupine študentov in študentk. V prvem podpoglavju bomo predstavili poskus pedagoške prakse. Tega gre torej brati predvsem kot enega izmed mogočih didaktičnih pristopov v poučevanju sociologije in družboslovja pri prepoznavanju in zamikanju dispozicij učečih se, ki izhaja iz koncepta izkušnje in refleksije kot skrbi zase in skrbi za skupnost (Dewey 1910; Bourdeiu 1992, 1999 in Foucault 2007, 2009). V drugem podpoglavju pa pedagoško delo uporabimo z raziskovalnim namenom razumeti poglede na svet, v tem primeru skupine študentk in študentov (Bourdeiu 1992, 1999 in Foucault 2007, 2009).

V izhodišču smo načrtovali tridelno vajo¹⁵ in na sledi Deweyju izhajali iz na učečega se osredinjenega pristopa, ki smo ga uporabili za razkrivanje pogledov na svet pri izbrani populaciji.¹⁶ Izbrali smo dva pomembna dejavnika oblikovanja sodobnih družb in v njih posameznic, posameznikov, tj. kapitalizem in globalizacijo. Glavna ideja te pedagoške akcije je bila izhodiščni vpogled v obstoječe znanje, formirano, kot se je navadno pokazalo, na priljubljenih in neznanstvenih oziroma polznanstvenih diskurzih. Sledilo je strukturirano pedagoško delo,¹⁷ med drugim usmerjeno v prepoznavanje razlik med priljubljenimi in znanstvenimi diskurzi. Študenti, študentke so ob branju in analiziranju izbranih socioloških besedil ob izbrani temi tokrat oblikovali sociološki pogled na kapitalizem in globalizacijo. Pri tem so pridobljeno znanje ovrednotili v razmerju do vednosti, ki so jo imeli pred tem. Zadnji, sklepni del je bil namenjen samostojnemu delu, razumevanju in uporabi pridobljenega znanja (prebrane in analizirane sociološke literature). Študenti, študentke so morali samostojno opredeliti vsaj tri družbene in individualne probleme kapitalizma in globalizacije ter jih analizirati v smeri prepoznavanja vzrokov in rešitev.

O pedagoškem delu

Študenti in študentke so svojo začetno poznavanje kapitalizma in globalizacije povzeli in ovrednotili v skupinah od štiri do šest članic, članov. Ob tem so morali zapisati tudi nabor virov informacij, na podlagi katerih so kot posamezniki, posameznice v skupini oblikovali vednost o prvem ali drugem družbenem dejavniku. Navadno so mnenja o tem, kaj sta kapitalizem in globalizacija, temeljila na infor-

¹⁵ Podobno smo predhodno načrtovali in izvedli v sodelovanju s kolegom dr. Gabrom in kolegico dr. Tašner.

¹⁶ S 66 študenti prvega letnika visokošolskega študijskega programa ene izmed slovenskih fakultet smo v študijskem letu 2016/17 v okviru seminarskega dela pri predmetu sociologija izvedli vajo refleksije pogojev strukturiranja sebe kot družbenega subjekta in s tem lastnega pogleda na svet. Študenti, študentke so bili razdeljeni v štiri manjše seminarske skupine.

¹⁷ Samostojno branje in analiziranje izbranih besedil, skupinska diskusija, skupinsko vodena problematizacija in razprava. Elemente, ki niso neposredno relevantni za to analizo, ponekod puščamo ob strani.

macijah iz novic spletnih portalov siol.net, 24ur.com, časopisa Žurnal24 in novic Svet na Kanalu A.

Analiza vsebine odgovorov¹⁸ je razkrila začetne izzive dela s populacijo ter mogoče načine načrtovanja, prilagajanja in stopnjo zahtevnosti korakov pedagoškega dela. Analiza je pokazala problem in priljubljenost poenostavljanja in nerefektiranega kriticisma, predvsem pa razumevanje oblasti kot nekaj, kar je onstran nas. Prevladovalo je negativno razumevanje obeh procesov. Med drugim so ugotovili: »vse se vrtilo okrog denarja in to slabo vpliva na družbo«, »če ima država dober kapital, je dobro poznana v svetu«, »izkoriščanje delavcev, saj za malo plačilo naredijo veliko dela, izdelki pa so manj kakovostni«, »domača podjetja propadajo zaradi širitve tujih«, »brezposelnost«, »spodkopavanje nacionalne države«, »amerikanizacija«, »problemi multikulturalnosti in vsiljevanje tuje vere«, »bolezni«, »pomeni konec z obrtniki, ki izgublajo svoj pomen« ... Prepoznali so tudi nekaj pozitivnih elementov, vendar so ti bistveno manj artikulirani kot negativni, npr. »razvoj infrastrukture, internet in razvoj tehnologije«, »ekonomski razvoj«, »izmenjava kultur in izdelkov, ki so poceni« ...

Študentke, študenti so, še vedno v istih skupinah, nato najprej samostojno in kasneje še v skupinah analizirali izbrana sociološka besedila. Glavni namen je vse-skozi ostajal formuliranje sociološkega pogleda na izbrani družbeni pojav ter nabora mogočih problemov in problematizacij znotraj tega. Ob koncu seminarskega dela smo vajo ponovili. Pokazalo se je, da je bil nabor konceptov, s katerimi so poskušali formirati pogled na problematiko, kompleksnejši. O kapitalizmu so zdaj npr. zapisali: »kapitalizem je način poslovanja, poznamo različne oblike kapitalizma«, »je družbeno-gospodarska ureditev, ki temelji na zasebni lastnini«, »slaba stran je, da povečuje družbene neenakosti; na eni strani sta brezposelnost in boj za vsakdanji kruh, na drugi pa bogastvo in problem debelih trebuškov«, »zahteve po višji izobrazbi in produktivnosti«, »potrebna je skrb za okolje« ... O globalizaciji so povedali, da »je večplastna, lahko jo razumemo kot gospodarsko, ekonomsko in kulturno povezanost«, »delovna mesta se selijo tja, kjer je ceneje«, »lažje gibanje prebivalstva«, »brezglavi kapitalizem in odtekanje denarja«, »dokapitalizacija in davkoplačevalski denar«, »problem davkov« ...

V zadnjem delu smo od študentk in študentov pričakovali artikulacijo družbenega problema: uporabo znanja kot poskus kultivacije sociološke imaginacije¹⁹ in lastne izkušnje znotraj tem, ki smo jih obravnavali, ali širše. Individualno so torej pisno artikulirali družbeni problem in se do njega opredelili (zakaj so ga izbrali in kako bi ga rešili oziroma kaj bi bilo po njihovem mnenju za rešitev potrebno).²⁰

Približno tri četrtine študentk in študentov je artikuliralo probleme na podlagi analiziranih besedil, preostali²¹ pa so tematizirali družbene probleme, ki niso bili

¹⁸ V tem delu in nadaljevanju smo uporabili analizo diskurza (Fairclough 2003).

¹⁹ Več v Mills (2000).

²⁰ V tem delu bi odgovore lahko uporabili tudi za evalvacijo pedagoških ciljev, kar tokrat puščamo ob strani.

²¹ Npr. probleme, ki jih zaznavajo v povezavi z uporabo škodljivih, prepovedanih substanc, sovražni govor v javnem in kibernetskem prostoru, nasilje nad ženskami, nasilje v družini, strah pred neuspehom in istospolna partnerstva.

opredeljeni v skupinskih razpravah. V nadaljevanju bomo tematizirali tiste, ki so artikulirali družbeni problem znotraj obravnavanih tematik; teh je bilo 49.²²

»Teža sveta.«²³

Obravnavane tematike so bile izbrane tudi z namenom vpogleda v različna razumevanja družbenih problemov in prevladujočih regulativnih idej sodobne družbe (znotraj teh individualizma in čuta za skupno), v našem primeru izbrane skupine študentk in študentov. Zgoraj omenjene individualne artikulacije problema in mogočih rešitev smo tako uporabili za ugotavljanje družbenih in personalnih problemov, ki nagovarjajo izbrano populacijo. Zanimalo nas je, kako študentke, študenti izbrane probleme razumejo, kaj jih pri tem skrbi ter kam sociološko umeščajo vzroke in mogoče rešitve. Ne glede na širok spekter tematik, ki so se pojavljale kot mogoča osišča problematizacij, med njimi npr. skrb za okolje, potrošništvo, samopodoba, migracije, je večina, to je 21 študentov, študentk, problematizirala polje mezdnega dela in zaposlitve. V nadaljevanju povzemamo nekaj zapisov, ki razkrivajo racionalnost in s tem pogoje formacije posameznika, posameznice v razmerju do dela. O delu zapišejo: »Seveda je brezposelnost ogromen družbeni problem [...] Zadeva vsakega izmed nas [...] ublažili bi ga lahko, da bi vsakomur zagotovili neki minimalni standard osnovnih potrebščin za preživetje.«

Polje dela opredelijo kot izhodišče strukturiranja družbenih problemov sodobnosti. Ti se artikulirajo okrog diskurzov in regulativnih idej o pravični obdavčitvi (Judt 2010), možnosti skrajševanja delovnega časa (Rifkin 2007) in okrog konceptualizacij zaslužnosti (prim. Tašner idr. 2016). V tem okviru problematizirajo tudi skrajševanje delovnega časa, npr.: »Lahko bi skrajšali delovni čas. Tako bi več mladih dobilo službo.« Ali: »Propadanje tovarn – lahko bi ga rešili sistemsko in postopoma. Ljudje, ki imajo dovolj delovne dobe, bi lahko šli v pokoj. Mladi, ki bi radi delali, bi se zaposlili. Za tiste, ki so ‚lenuhi‘, pa tudi država nima kaj pri tem (brez socialne podpore, razen invalidi). Tako bi lahko rešili del problema.«

Zadnji del izjave razkriva pogled na pravično regulacijo in skrb za porazdelitev, ki se prevladujoče artikulira kot naloga države. Tu se izrisujejo tudi različne konceptualizacije pravičnosti v razmerju do individualne odgovornosti in odgovornosti države. Pri strukturiranju obeh pa se študenti, študentke večinoma opirajo na različne oblike družbenega razlikovanja, kot so npr. vedno večje razlike med bogatimi in revnimi (Oxfam 2017): »Vsakodnevno lahko skoraj v vseh novicah slišimo vsaj eno temo o tem, v kakšnem razkošju živijo ljudje, in na drugi strani o tem, v kakšni bedi, v boju za preživetje se drugi prebijajo iz dneva v dan. Lahko bi obdavčili luksuz in del denarja namenili socialno šibkim.« Zapišejo tudi: »Bogatenje bogatih je problem. Mislim, da bi morali zaostri zakonodajo, da bi bogati ljudje, ki imajo

²² Glede na zapise se je pokazalo, da so bile nekatere problematizacije artikulirane prečno in jih je nemogoče z gotovostjo umestiti v to ali ono kategorijo. Kvantitativnih podatkov v besedilu ne uporabljamo za zagotavljanje statistične gotovosti in jih zato tudi ne poskušamo posploševati.

²³ Podnaslov je izbran namenoma in se nanaša na vsebino Bourdieujeve knjige z naslovom *The Weight of the world* (1999), ki še nima slovenskega prevoda.

preveč, imeli neko omejitev. [...] Ker pa bogati oblikujejo svet in seveda ne želijo takšnih sprememb, se lahko bojimo, kam gre ta svet.« Ali: »Davki so namenjeni stvarjem, ki so v dobro vsem posameznikom. To je treba rešiti, saj bi pripomogli k družbenemu razvoju [...] ne razumem, kako države to še vedno dopuščajo.«

Sem sodi tudi del tistih, pri katerih se izrazi individualizirana skrb zase: »Potrebna je sprememba Ustave, [...] vse lepo in prav, ampak davek, ki ga človek delavec plačuje, gre tudi v socialno pomoč ljudem, ki ne delajo, ki so brezposelni, ker na tak način pridejo ‚leپše skozi‘.« In: »Domačih, polno zaposlenih delavcev je vedno manj, saj jih izpodrivajo zunanji honorarni sodelavci in podizvajalci. [...] Vse več starejših ljudi ostaja v podjetjih in izpodrivajo možnost mladih k zaposlitvi. Novi delavci so predragi, zato raje zaposlijo študente.« Nekaj je tudi takih, ki so precej blizu nestrpnosti: »[...] velikokrat slišim ljudi (tudi brezdomce), kako se sklicujejo na to, da jim ‚moramo pomagati‘ [...] Ko pa jim predlagaš, da gredo delat (npr.) v proizvodnjo, se upirajo, češ da to ni njihova izobrazba ali pa da tega ne bodo delali, ker jim ni všeč. Za rešitev problema je potreba disciplina. Treba je vzeti delo. Država mora biti pri tem odločna in ne bi smela dajati podpore tistim, ki službe nimajo, ampak bi jim morala poslati seznam delovnih mest. Mogoče tudi z uveljavljanjem obveznega vojaškega roka – mladi bi osvojili red in zavednost o realnem življenju.« »Izsiljevanje javnih uslužbencev. [...] razni sindikalisti izsiljujejo ne le državo, tudi preostale prebivalce. Večji nadzor nad javnimi uslužbenci. Npr. javni dohtarji pregledajo petkrat manj pacientov kot privatni. Mogoča je tudi privatizacija določenih ustanov.«

Povedna sta tudi zapisa: »Mislim, da smo Slovenci preveč zaprt narod in nočemo sprejemati novih ljudi v družbo in državo na splošno. Po drugi strani pa država preveč denarja namenja priseljencem kot pa svojemu narodu. To je trenutno eden glavnih problemov v Sloveniji. Država bi morala najprej poskrbeti za svoje prebivalce (upokoјence, brezposelne ...) in nato šele nameniti denar za priseljence.« »Slovenci morajo najprej poskrbeli za svoje, jim dati hrano, denar, službe (v Sloveniji je tega potrebno veliko) in se šele potem ukvarjati z begunci. Matere z otroki (do 16 let) bi lahko pustili, [...] fante, ki so polni energije in moči, pa bi morali poslati nazaj, od koder so prišli, da tam branijo svojo državo.«

Tudi razumevanje izobraževanja podobno vztraja kot individualna odgovornost in skrb za urejanje pogojev edukacije v razmerju do dela. »Mislim, da večino sošudentov skrbi, kje bodo lahko dobili zaposlitev po opravljenem študiju. Večina ljudi je danes zaposlena na položajih, na katerih si ti doštudiral, prejel diplomu, oni pa nimajo niti ustrezne izobrazbe, sam pa jo imaš in ne dobiš dela. Mislim, da bi morala država več narediti glede tega.« »Obisk univerze je postal stalnica, a nam to ne zagotavlja zaposlitve. Rešitve ne vidim.« Tu so še zmerni zapisi, kot npr.: »Nezaposlenost je velik problem. Posameznik bi se moral čim več izobraževati, da bi imel več možnosti. Institucije bi morale nezaposlenim omogočati zastoj izobraževanje. Družba ne bi smela zavračati brezposelnih, država pa bi morala poskrbeti za delovna mesta.« In seveda tisti bolj skrajno obarvani, kot npr.: »Rešitev, predvsem za študente, je, da naj nehajo jamrati, ker če imaš željo, najdeš službo. Ne bo sanjska, bo pa. Za starejše pa prav tako. Marsikdo ne bi opravljal nekega dela, ker je pod njegovo izobrazbo. Dela je za vse, samo vztrajen moraš biti. Lahko greš na dodatna

usposabljanja in izobraževanja.« »Če bi davke ukinili, bi delavci imeli več denarja. Šolstvo bi bilo sicer plačljivo, ampak bi po mojem mnenju lažje prišli skozi. Študent bi bil resnejši, ker bi vedel, da ti nekdo plačuje, in bi študij uspešneje končal.«

Sklepne misli

Sodobni izzivi družbe, na katere smo poskušali opozoriti, so v precejšnjem delu povezani s preizpraševanjem namenov vzgoje in izobraževanja: med tistimi, ki se kažejo kot skrajna oblika instrumentalne racionalnosti (izobraževanje za trg dela, poklic, za mezno delo), in tistimi, ki opozarjajo, da tam obstajajo tudi drugačne racionalnosti (izobraževanje za življenje v skupnosti itn). Medtem ko prva racionalnost sicer še glasno vztraja (prim. Lizbonska strategija 2010; HCLEP 2010; Sue 2017), pa se vzporedno že izrisuje tudi linija, ki podpira vzpostavljanje praks skrbi zase in za skupno (Gaber 2017; Biesta 2010). Morda je del tega mogoče najti že v idejah skupnega reševanja problemov (*collaborative problem solving*) (PISA 2015), kar že pritrjuje tezi Rifkina (2015) o zamikanju tekmovalnih hierarhičnih, vertikalnih družbenih struktur v horizontalne, sodelovalne strukture delitve in dostopa.

Kaže se torej, da racionalnost skrajnih oblik individualizacije tudi v vzgoji in izobraževanju že dosega svoje meje. Prav zato se zdi pomembno vzpostaviti pogoje, ki bodo posameznicam, posameznikom pomagali ovrednotiti tipe znanja, ki niso neposredno unovčljivi, ter razumeti lastna prepričanja in prakse v razmerjih do samih sebe in širših družbenih struktur. Verjamemo pa, da omenjena skrb za skupno iz pedagoške racionalnosti ni nikoli popolnoma izginila ter da v različnih oblikah in praksah vztraja.

Literatura in viri

- Alvesson, M. (2014). *The triumph of emptiness. Consumption, higher education and work organization*. Oxford: Oxford University Press.
- Alvesson, M. (2016). *The stupidity paradox*. London: Profile books, Ltd.
- Apple, M. (2013). Global crises, social justice, and teacher education. *Journal of Teacher Education*, 62, št. 2, str. 222–234.
- Bauman, Z. (2002). *Tekoča moderna*. Ljubljana: *cf.
- Beck, U. (2001). *Družba tveganja na poti v neko drugo moderno*. Ljubljana: Krtina.
- Beck, U. (2009). Critical Theory of World Risk Society: A Cosmopolitan Vision. *Constellations*, 16, št. 1, str. 3–22.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement*. London: Paradigm Publishers.
- Bourdieu, P., Wacquant, L. J. D. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. (1999). *The weight of the world. Social suffering in contemporary society*. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (2002). *Praktični čut I*. Ljubljana: Studia Humanitatis.

- Collins, R. (2013). Nič več dela za srednji razred: nič več zasilnih izhodov. V: Wallerstein, I., Collins, R., Mann, M., Derlugian, G. in Calhoun, C. (ur.). *Ali ima kapitalizem prihodnost?* Ljubljana: *cf, str. 47–87.
- DPC. (2015). *Declaration on promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education*. Dostopno na: http://cache.media.education.gouv.fr/file/01_-_janvier/79/4/declaration_on_promoting_citizenship_527794.pdf (pridobljeno 24. 5. 2015).
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: D. C. Heath and Co. Publishers.
- Dewey, J. (1997). *Democracy and Education*. New York: The Free Press.
- Durkheim, E. (1997). *The division of labor in society*. New York: The Free Press.
- Fairclough, N. (2003). *Analyzing discourse*. New York: Routledge.
- Foucault, M. (2007). Življenje in prakse svobode. Izbrani spisi. Ljubljana: ZRC SAZU.
- Foucault, M. (2008a). *Vednost – oblast – subjekt*. Ljubljana: Krtina.
- Foucault, M. (2008b). *The birth of biopolitics*. New York: Palgrave/Macmillan.
- Foucault, M. (2009). *Security, territory, population*. New York: Palgrave/Macmillan.
- Gaber, S., Kos, Ž., Tašner, V. (2016). Premene v družbi, spremembe v šoli. *Šolsko polje*, 27, št. 5-6, str. 74–94.
- Gaber, S., Tašner, V. (ur.) (2017). *Prihodnost šole v družbah dela brez dela*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Habermas, J. (2007). *Knowledge and human interest*. Cambridge: Polity Press.
- Hartley, D. (2012). *Education and the culture of consumption. Personalization and social order*. London: Routledge.
- HCLEP (2010). *The high cost of low educational performance. The long run economic impact of improving PISA outcomes*. Paris: OECD.
- Hatton, N., Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching and teacher education*, 1, št. 11, str. 33–49.
- Judt, T. (2011). *Deželi se slabo godi*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Kos, Ž., Tašner, V., Gaber, S. (2016). Možnosti in meje konceptualizacij ter praks ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v vzgoji in izobraževanju. *Šolsko polje*, 27, št. 5-6, str. 29–50.
- Lizbonska strategija* (2010). Dostopno na <http://www.evropa.gov.si/si/strategija-evropa-2020/lizbonska-strategija> (pridobljeno 15. 10. 2014).
- OECD. (2017). *Education at a glance*. Dostopno na: https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2017_eag-2017-en#page1 (pridobljeno 23. 3. 2018).
- Oxfam report*. (2017). Dostopno na https://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/file_attachments/bp-economy-for-99-percent-160117-en.pdf (pridobljeno 5. 5. 2017).
- PISA. (2015). *Collaborative Problem Solving*. Dostopno na: <http://www.oecd.org/edu/pisa-2015-results-volume-v-9789264285521-en.htm> (pridobljeno 17. 1. 2018).
- Rifkin, J. (2007). *Konec dela. Zaton svetovne delavske sile in nastop posttržne dobe*. Ljubljana: Krtina.
- Rifkin, J. (2015). *The zero marginal cost society: The internet of things, the collaborative commons, and the eclipse of capitalism*. New York: Palgrave Macmillan.
- Rose, N. (2004). *Powers of freedom. Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Sayer, J. (ur.) (2012). *Schools for the future Europe: values and change beyond Lisbon*. London: Continuum.
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic books.
- Sennett, R. (1992). *The fall of the public man*. New York: W. W. Norton & Company.
- Sennett, R. (2006). *The culture of the new capitalism*. New Haven: Yale University Press.
- Skidelsky, R., Skidelsky, E. (2012). *How much is enough? The love of money, and the case for the good life*. London: Penguin books.
- Stiglitz, J. (2012). *The price of inequality*. London: Penguin books.
- Sue, R. (2017). Novi časi edukacije V: Gaber, S. in Tašner, V. (ur.). *Prihodnost šole v družbah dela brez dela*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 109–123.
- Thatcher, M. (1987). Interview for *Woman's Own*. Dostopno na: <https://www.margareththatcher.org/document/106689> (pridobljeno 22. 4. 2018).
- Tašner, V., Kos, Ž., Gaber, S. (2016). Vzpostavljanje edukacijske meritokracije kot vodilne racionalnosti sodobnega izobraževanja. *Šolsko polje*, 27, št. 5-6, str. 51–74.
- Trippenstadt, T. A., Werler, T., Swannen, A. (2017). *The struggle for teacher education*. London: Bloomsbury.
- Wallerstein, I., Collins, R., Mann, M., Derluguian, G., Calhoun, C. (2013). *Ali ima kapitalizem prihodnost?* Ljubljana: *cf.
- Weber, M. (1978). *Economy and Society*. Berkeley: UCP
- Wright Mills, C. (2000). *The Sociological imagination*. Oxford: Oxford University Press.

Živa KOS (University of Ljubljana, Slovenia)

SUBJECT FORMATION AND THE SOCIAL SCIENCES

Abstract: This paper contributes to the discussions on how to structure the conditions and formation of learning subjects in the field of current education. This seems relevant in relation to the criticism expressed by a number of authors (Beck 2001, Collins 2013, Alvesson 2014, Apple 2013), who shed light on the limits of (extreme) individualism in education in contemporary society. It seems that a strong interdependence between education and the labour market may reinforce extremes like individualism. Education has always been a vital mechanism in establishing relationships between individuals and social structures, and it has been the key facilitator of the social. Nevertheless, it seems that caring for the common good has remained at the margins of contemporary discussions on the efficiency and effectiveness of education. In this context, the concept of reflection is considered one of the contemporary regulative ideas of the formation of learning subjects, especially with respect to education. Reflection is thematised as the practice of reconsidering one's care of the self and others and as a means of governing oneself (Foucault 2007, 2008 a). Following this, the paper outlines some of the possible research and pedagogical possibilities of reflection in education, presenting viable insights into the rationalities of students on the conditions that can facilitate social studies.

Key words: Subject, reflection, individualism, commons, education

E-mail for correspondence: ziva.kos@guest.arnes.si