



Marinko Banjac

KRITIČNA SKRBBSTVENA PEDAGOGIKA

Marinko Banjac

KRITIČNA SKRBBSTVENA PEDAGOGIKA

KRITIČNA SKRBSTVENA PEDAGOGIKA

dr. Marinko Banjac

Recenzenta: dr. Tomaž Pušnik in dr. Luka Zevnik Tomazin

Lektor: Tine Logar

Oblikovanje: Simon Kajtna

Fotografija na naslovnici: Shutterstock

Grafična priprava: Design Demšar, d. o. o.

Izdala in založila: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in

Fakulteta za družbene vede, Univerza v Ljubljani

Predstavnika: Jasna Rojc in dr. Iztok Prezelj

Urednica založbe: Damijana Pleša

Spletna izdaja

Ljubljana, 2025

Publikacija je brezplačna.

Publikacija je dosegljiva na: https://www.zrss.si/pdf/Kriticna_skrbstvena_pedagogika.pdf

DOI: <https://doi.org/10.59132/9879610310051>

Kako navajati:

Banjac, M. (2025). *Kritična skrbstvena pedagogika*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo; Fakulteta za družbene vede. <https://doi.org/10.59132/9879610310051>

Financirano s strani Evropske unije. Izražena stališča in mnenja so zgolj stališča in mnenja avtorja(-ev) in ni nujno, da odražajo stališča in mnenja Evropske unije ali Evropske izvajalske agencije za izobraževanje in kulturo (EACEA). Zanje ne moreta biti odgovorna niti Evropska unija niti EACEA.



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

[COBISS.SI](https://cobiss.si)-ID [245741571](https://cobiss.si)

ISBN 978-961-03-1006-8 (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, PDF)

1 UVOD	5
1.1 Izhodiščni razmislek: odsotnost skrbstva kot osrednja problematika izobraževanja	5
1.2 Osrednji namen monografije: artikulacija in oris kritične skrbstvene pedagogike	9
1.3 Osnovni pojmovni aparat – pojasnitev osrednjih konceptov	10
1.4 Osrednji cilji monografije	12
2 DIAGNOZA: BREZSKRBSTVENA DRUŽBA IN POSLEDICE ZA IZOBRAŽEVANJE	16
2.1 Brezskrbstvo in privilegirana neodgovornost	16
2.2 Brezskrbstvo v izobraževanju	22
3 SKRB IN ETIKA SKRBI	29
3.1 Prevladujoče uporabe pojma skrb	29
3.2 Kratka zgodovina koncepta skrbi	32
3.3 Etika skrbi in opredelitve skrbi	37
4 KRITIČNA SKRBSTVENA PEDAGOGIKA	44
4.1 Nel Noddings: Temeljne artikulacije (etike) skrbi in skrbstvenih praks v izobraževanju	44
4.2 Politični preobrat v etiki skrbi: Joan C. Tronto in skrb kot politični koncept	49
4.3 Kritična pedagogika: izvori, razvoj in temeljna načela	53
4.4 Kritična skrbstvena pedagogika: osrednji elementi	60
Odnosnost	60
Kritična zavest in dialog za povezovanje in kritiko	63
Celostna in kontekstualizirana skrb prek refleksije in pozornosti	65
Odzivnost in kolektivno delovanje	67
Politično ozaveščena <i>praxis</i> in demokratična angažiranost	70

5 KRITIČNA SKRBSTVENA PEDAGOGIKA: OD TEORIJE K PRAKSI	73
5.1 K skrbstvu usmerjene šole na podlagi kritične skrbstvene pedagogike	74
Razvijanje politik in ureditev, ki podpirajo skrbstvene odnose na ravni šole	74
Vodstvene prakse, ki spodbujajo skrb in solidarnost prek sodelovalnega upravljanja	78
Vzpostavljanje skrbstvenih povezav s širšo skupnostjo	79
Fizični prostori, ki spodbujajo skrb in solidarnost	81
5.2 Kritična skrbstvena pedagogika v razredu	82
Vloga učiteljev	82
Razred kot skrbstvena skupnost	86
Prakse in metode za kritične skrbstvene razredne skupnosti	88
LITERATURA	92
STVARNO IN IMENSKO KAZALO	99

1.

UVOD

Sodobno izobraževanje je ne le v Sloveniji, temveč nasploh v izjemno kompleksnem in obenem občutljivem položaju. Institucije, delujoče na različnih ravneh izobraževanja, se tako rekoč po vsem svetu soočajo z neprecedenčnimi izzivi, saj se med drugim spopadajo s hitrim tehnološkim napredkom, spreminjajočo se družbenopolitično dinamiko in pričakovanji glede njihovega temeljnega namena in funkcij. Znani ameriški kritični filozof izobraževanja Henry Giroux je v tem kontekstu v enem od svojih intervjujev opozoril, da so bili izobraževalni prostori skozi zgodovino pogosto mesto, ki je ponujalo pogoje, v katerih so bili učenci »spodbujani k samorefleksiji in kritični angažiranosti« (Giroux v McLean, 2015, str. 305), danes pa izobraževalne institucije prevzemajo druge vloge in so transformirane v »disimaginative tovarne«, ki učencem zagotavljajo znanja za (predvsem v finančnem smislu) »uspešno življenje«, vse manj pa krepijo radovednost in domišljijo. Ta uvid napotuje k nadaljnjemu uvodnemu premisleku o razmerjih, ki (celo odločilno) prispevajo k specifičnim okvirjanjem in prilagajanjem izobraževanja trenutnim realnostim.

1.1 Izhodiščni razmislek: odsotnost skrbstva kot osrednja problematika izobraževanja

Najrazličnejši družbenopolitični-ekonomski procesi, vključno z na primer hiperpotrošništvom, hiper-individualizacijo in prevlado splošne kompetitivnosti v vsakdanjem življenju, narekujejo, da izobraževanje na splošno in zlasti formalno izobraževanje posameznike pripravita na življenje v takšni družbi. Giroux (v McLean, 2015, str. 306) pravi: »Mladi, ki živijo v situacijah stisk, trpljenja, izključenosti in brezposelnosti, živijo vedno bolj v strahu, saj se trudijo preživeti socialne razmere in politike, ki so bolj značilne za avtoritarne vlade kot za demokratične države«. Šole in univerze se soočajo z vse večjim pritiskom, da učence in študente opremijo z znanjem in kompetencami, potrebnimi za delovanje v takšnih hitro razvijajočih se tehnoloških in zahtevnih družbenih okoljih (Fejes, 2009). V teh razmerah mora posamezni učenec pridobiti vedno več znanja in se sooča z zahtevo, da usvoji vedno več (čim bolj konkretnih) spretnosti. Šole pa so tiste, ki naj bi posamezniku in družbi nasploh predvsem omogočile to pridobivanje znanja in veščin. Učenci in učitelji se soočajo s širjenjem obsega učnih načrtov in vse večjimi pričakovanji glede širine in globine svojega znanja. Količina razpoložljivih informacij je dobesedno eksplodirala, medtem ko se je »rok trajanja uporabnosti« specializiranega znanja skrajšal. Od učencev se pričakuje, da ne bodo obvladali le vsebin klasičnih predmetov, temveč bodo razvili tudi svojo digitalno pismenost, čustveno inteligenco, medkulturno kompetenco, podjetniško miselnost in

prilagodljive sposobnosti reševanja problemov. Ta širitev izobraževalnih zahtev pomeni tudi večje kognitivno in čustveno breme za učence, ki morajo manevrirati po vse bolj natrpanem izobraževalnem prostoru.

Živimo v svetu, kjer znanost in (digitalna) tehnologija napredujeta in se razvijata z izjemno hitrostjo; priča smo novim dosežkom, novim odkritjem, novim tehnološkim rešitvam, za katere se zdi, da nam lajšajo življenje in rešujejo »težave«, po drugi strani pa naša življenja, tudi zaradi vseprisotnosti digitalnih tehnologij in orodij, postajajo vse bolj kompleksna in pogosto se zdi, da jih je vse težje obvladovati. Vse hitrejši razvoj umetne inteligence, biotehnologije, kvantnega računalništva in digitalnih komunikacij ustvarja paradoksalno situacijo: orodja, ki naj bi poenostavila človekove izkušnje in delovanje, namesto tega ustvarjajo nove sloje kompleksnosti. To ima pomembne posledice tudi v izobraževanju: izobraževalne institucije »morajo« v tem kontekstu sprejeti tehnologije in jih uporabljati – gre za diktat digitalizacije in digitalnega (Bennich, 2024) –, hkrati pa učence naučiti uporabljati te tehnologije in jim pomagati razumeti njihove posledice in omejitve. Vključevanje digitalnih tehnologij v vsakdanje življenje je temeljito spremenilo način dostopanja do informacij, njihove obdelave in izmenjave, kar kontinuirano ustvarja izzive za izobraževalne prakse in ureditve.

Gre torej za to, da se z vse večjo kompleksnostjo, tehnološkim napredkom in razvojem družb, ki od posameznikov zahtevajo pridobivanje vedno novih znanj in spretnosti, pojavljajo eksplicitne, pa tudi bolj implicitne in subtilne usmeritve, strategije, prakse, ki kažejo, da so učenci vse bolj razumljeni kot prejemniki znanja in spretnosti; izobraževanje je vse bolj usmerjeno k ideji zagotavljanja čim večje količine znanja na različnih področjih. Ta instrumentalni pogled na izobraževanje učence zreducira na pasivne prejemnike, ki čakajo, da je vanje vloženo znanje – kar je eden od ključnih avtorjev kritične pedagogike, Paolo Freire, kritiziral kot »bančni model« izobraževanja (Freire, 2005b). Kljub retoriki in dejanskim poskusom uvajanja določenih učnih pristopov (Aubrey in Riley, 2024; Irby, 2013), osredotočenih na učenca, številni izobraževalni sistemi še naprej dajejo prednost pridobivanju znanja pred ustvarjanjem pomenov, razlaganju pred angažiranostjo in prenosu informacij pred vzpostavljanjem odnosov. Sistemi ocenjevanja krepijo to usmeritev, saj dajejo prednost merljivim rezultatom pred poglobljenimi učnimi procesi, pomnjenju pred razumevanjem, in spodbujajo »strateško uspešnost«, ki je znotraj (neoliberalne) paradigme človeškega kapitala (Hastings, 2019), ta pa je povezana z idejo »razvoja človeških virov, ki šteje za ključnega za doseganje konkurenčne prednosti na globalni ravni« (McGregor, 2009, str. 351).

Čeprav obstajajo tudi novi pristopi, na primer usmerjenost v krepitev kritičnega mišljenja posameznika in v poučevanje, osredotočeno na učečega se posameznika (Hoidn in Klemenčič, 2021), ti pristopi pri izvajanju pogosto ostajajo površinski. Številne domnevno »kritične« izobraževalne pristope je kooptiral neoliberalni izobraževalni diskurz in jih spremenil v tržne veščine, ne pa v dejanske usmeritve k družbeni transformaciji (glej Danvers, 2023). Kritično mišljenje v tem kontekstu deluje, nastopa in se artikulira kot zgolj določen slogan, manj pa kot konkretna naravnost k preizpraševanju razmerij moči in strukturnih neenakosti ter grajenju skupnosti in udejanjanju solidarnosti. Na učečega se posameznika

osredotočeni pristopi pa se pogosto izvajajo v sistemih, ki so še vedno v osnovi usmerjeni v standardizacijo in so utemeljeni na spodbujanju tekmovalnosti in konkurenčnosti. Individualizacija izobraževanja tako postane paradoksalno dehumanizirajoča, saj so učenci zreducirani na zbirke kompetenc (Skarpenes in Hidle, 2024).

Kot smo deloma že izpostavili, je s to usmeritvijo izobraževanja povezanih več medsebojno prepletajočih se procesov, ki na problematičen način preoblikujejo izobraževalna okolja. Potrošniška miselnost in naravnost sta prodrli v izobraževanje na vseh ravneh in znanje spremenila v komoditeto, učence pa v subjekte, ki pričakujejo, da bodo od svoje »naložbe« (na primer znanja, časa, volje) imeli določeno korist. Hkrati je prisoten vse večji individualizem, ki je tudi v izobraževalnih okoljih oslabil kolektivno razsežnost učenja, saj so učenci postali atomizirani tekmovalci in ne sodelujoči udeleženci pri ustvarjanju znanja. Nujno je treba prepoznati tudi, da se ravno ta individualizem pogosto kaže v izobraževalnih strukturah, ki se prevladujoče osredotočajo na individualne dosežke učečih se posameznikov namesto na kolektivno (so)delovanje. Kompetitivnost in mantra izkoriščanja posameznikovih »komparativnih prednosti« sta postali dve izmed prevladujočih načel organiziranja v številnih izobraževalnih sistemih, kar ustvarja okolja, v katerih učenci tekmujejo za ocene, priznanja in priložnosti, hkrati pa je opazno, da je veliko manj medsebojnega podpiranja pri različnih učnih dejavnostih ter s tem njihovega delovanja kot kolektivitete. Ta tekmovalni etos, ki ga nase prevzemajo učenci na različnih ravneh izobraževanja, povzroča velik stres, obenem pa spodkopava možnosti za solidarnost in vzajemno skrb v izobraževalnih skupnostih:

Tekmovalnost, ki preveva neoliberalno šolstvo, ponuja boljše možnosti tistim posameznikom, ki znajo bolje igrati to igro, in omejuje izobraževalne možnosti tistih, ki so v njej slabši. To nima nobene zveze z zmožnostjo učenja, učnim potencialom ali učnimi standardi. Za uspeh v tem modelu je bistvena zmožnost, da se kulturno in socialno pogajaš o jeziku, strukturi in kontekstu tega, kar se zahteva /.../ (Sellars in Imig, 2023, str. 174).

Kar je še posebej nujno izpostaviti, je tudi to, da so ti trendi in procesi v okvirih izobraževanja (tehnološki napredek, širjenje zahtev po vedno bolj raznolikem in specializiranem znanju, instrumentalni pristopi k učenju ter porast potrošništva, individualizma in tekmovalnosti) nekaj, kar je medsebojno prepleteno in tako rekoč neločljivo, kot taki pa so ustvarili in še naprej ustvarjajo izobraževalna okolja, v katerih sta učinkovitost in produktivnost pomembnejši od odnosov in medsebojne skrbi oziroma učinkovitosti in produktivnosti grajenja odnosov in skupnosti. Kot pravi Lynch (2010, str. 55) specifično za izobraževalne kontekste: »V izkušnji nenehnega življenja za potrebe nenehnega nastopanja‘ oziroma delovanja po merilih pričakovane učinkovitosti se skriva globoka odtujenost /.../.«. Ne gre le za to, da imajo ti procesi in fenomeni posledice za način delovanja učečih se posameznikov, temveč lahko govorimo o tem, da (so)determinirajo in oblikujejo vrednote in prednostne

naloge v okviru izobraževalnih prostorov ter obenem krepijo vzorce odtujenosti, izolacije in komodifikacije, ki so značilni za sodobno družbeno življenje.

Pravkar opisani in reflektirani problematični procesi in pojavi niso le »tehnični« ali »strokovni« izzivi, za katere so potrebne ustrezne formalnopravne ali administrativnostrokovne rešitve. Gre za globoko krizo ciljev in osrednjih namenov izobraževanja, ki prispeva k vsesplošnem oddaljevanju ljudi drug od drugega, v povezavi s tem pa sistematičnemu zmanjševanju humanosti in empatije v izobraževalnih prostorih. Globalni in lokalni oblastni režimi, ki zaznamujejo sodobne izobraževalne sisteme, so utemeljeni v »dehumanizaciji specifičnih skupin«, hkrati pa »zapirajo možnost mišljenja in obravnavajo učeče se posameznike kot objekte« (Howlett, 2017, str. 67). Učenci izobraževanje pogosto doživljajo in dojemajo kot vse bolj ločeno od pomembnih človeških odnosov in dejanskega ukvarjanja s kompleksno družbeno stvarnostjo. Učitelji so se tako rekoč primorani osredotočati na čim večjo lastno učinkovitost ter (merljiv) učni uspeh učencev (Ball, 2003), kar dodatno omejuje njihovo sposobnost, da se celostno odzivajo na potrebe učencev. Podobno so tudi administrativni delavci (pa tudi vodstva in ne nazadnje tudi učitelji) v izobraževanju obremenjeni z birokratskimi sistemi in postopki, ki tudi zahtevajo in dajejo prednost merljivim rezultatom. Skratka, te ureditve nadalje odražajo temeljno dehumanizacijo izobraževalnega procesa, kjer je instrumentalna racionalnost izpodrinila skrb kot organizacijsko načelo izobraževalnih ustanov.

Ta odtujenost se kaže kot opazen, viden, konkreten upad empatije med učenci in študenti, kar so ugotovili avtorji, kot je Sara Konrath s sodelavci (2025), ki so med ameriški študenti identificirali znaten upad empatične skrbi in sprejemanja alternativnih perspektiv drugih sošolcev oziroma kolegov študentov. Podobno je tudi v slovenskem kontekstu; raziskava ICCS 2022 je pokazala, da učenci prepoznavajo relativno omejeno odprtost razredne klime in manj kakovostne odnose med učitelji in učenci v primerjavi z mednarodnim povprečjem (Klemenčič Mirazchijski, 2023).

V tem kontekstu so teoretiki izobraževanja, kot sta Nel Noddings (1992, str. 28–43) in Henry Giroux (2024), opazili vse večjo marginalizacijo skrbstvenih praks v izobraževalnih institucijah, v katerih prevladujejo neoliberalne vrednote in tehnokratske usmeritve. Posledice tega pomanjkanja skrbstva gredo onkraj zgolj medosebnih odnosov in v tem smislu oblikujejo tudi institucionalne kulture in ideje, kaj naj bi bili izobraževalni rezultati. Učenci opozarjajo in sporočajo, da se v izobraževalnih sistemih, ki se osredotočajo na njihovo produktivnost in ne na njihove osebnostne lastnosti, (socialne) položaje in okoliščine, počutijo nevidne in neslišane, kar je v skladu s tistim, kar za celotno izobraževanje trdi Lynch (2010, str. 59–60): »/.../ skrb in z njo povezano čustveno delo sta bila v filozofiji in intelektualnem mišljenju trivializirana in zavrnjena /.../. Razlika med preteklostjo in sedanjostjo je v tem, da je bilo v preteklosti brezskrbstvo neimenovana predpostavka, danes pa ni le sprejeta, ampak tudi pričakovana in moralno podprta«. Gre za to, da odsotnost skrbstva spodkopava temelje izobraževalnih praks, ki so odvisne od odnosov zaupanja in vzajemnega prepoznavanja.

Odsotnost skrbi oziroma brezskrbstvo v izobraževanju je nekakšen simptom širše družbene slepote, zanemarjanja, zapostavljanja, utišanja skrbi kot bistvene komponente človekove

dobrobiti in kot temelja kolektivnega delovanja. Kot je izpostavila feministična filozofinja skrbi Joan C. Tronto (1998, str. 16), je skrb osrednjega pomena za življenje: »Dejavnosti, ki sestavljajo skrb, so ključnega pomena za človeško življenje. /.../ Skrbstvo je vrsta dejavnosti, ki vključuje vse, kar počnemo za ohranjanje, nadaljevanje in popravljanje našega sveta, da lahko v njem čim bolje živimo«.

V tej luči, če to osnovno idejo skrbi postavimo v kontekst izobraževanja, skrb ne vključuje le osredotočanja na odpravljanje osebnih problemov učečih se posameznikov ali enakih možnosti v poučevanju, čeprav so te razsežnosti pomembne. Bolj bistveno je, da skrbstvene prakse v izobraževanju vključujejo razumevanje in obravnavo družbenopolitičnih, gospodarskih in kulturnih vzorcev, ki ustvarjajo neenakosti, izključevanja in tekmovalni individualizem v izobraževalnih ustanovah in zunaj njih. Kot smo že opozorili, so ti vzorci povezani z neoliberalno agendo ekonomizacije izobraževalnih dejavnosti, zmanjševanje izobraževalne vrednosti na tržno vrednost in prevajanje tako rekoč vseh vidikov izobraževanja v izračun stroškov in koristi. Tako sistematično spodkopavajo pogoje, ki so potrebni za skrbstvene prakse.

Izobraževalne ustanove teh sistemskih vprašanj ne morejo reševati s formalnopravnimi in tehnicističnimi (»nevtralnimi«) rešitvami ali površinskimi reformami, pri katerih temeljne vrednote in strukture ostanejo nedotaknjene. Kot je trdil Freire (1985b), izobraževanje ni nikoli nevtralnno; deluje bodisi kot orodje dominacije bodisi kot praksa svobode. Sodobni izobraževalni sistemi pogosto ohranjajo izključevanja in družbene hierarhije, krepijo individualizem in tekmovalnost in s tem pripravljajo učence na delovanje v obstoječi gospodarski ureditvi, ki temelji na izkoriščanju.

1.2 Osrednji namen monografije: artikulacija in oris kritične skrbstvene pedagogike

Kot odziv na pravkar izpostavljene zaskrbljujoče trende, ki smo jih izhodiščno reflektirali kot zasidrane v sodobnem izobraževanju in hkrati kot simptom širših družbenopolitično-ekonomskih razmerij, kot so zmanjšanje vloge učencev na pasivne prejemnike, vseprisoten vpliv potrošništva in tržno usmerjenih ideologij ter posledično izginjanje pristnih medčloveških odnosov, ta monografija predstavlja in skuša razviti pristop kritične skrbstvene pedagogike.

Izhajamo iz prepričanja, da je pristop kritične skrbstvene pedagogike v določenem smislu nujen, če (kot bomo še bolj podrobno pokazali tudi v nadaljevanju) prepoznavamo velik »primanjkljaj skrbi«, ki prežema sedanje izobraževalne paradigme in sisteme. Primanjkljaj, ki ni le naključen, ampak je tesno prepleten s sistemskimi družbenopolitičnimi in gospodarskimi vzorci, ki spodbujajo odtujenost, ohranjajo neenakosti in spodkopavajo celostni razvoj posameznikov. Kritična skrbstvena pedagogika, kot jo želimo predstaviti, zato

predstavlja nujen in transformativen pristop, ki ponuja alternativno zastavitev namenov in praks izobraževanja.

Izhodiščni namen je, da s premišljeno integracijo načel in osrednjih predpostavk etike skrbi (tudi skrbstvena etika) (Barnes idr., 2015; Held, 2006) in kritično perspektivo, kot jo zastavlja kritična pedagogika (McLaren, 2009), pokažemo oziroma orišemo pedagoški pristop, ki omogoča (samo)refleksijo in hkrati skozi njeno prakticiranje preseganje izzivov in problematik, s katerim se soočajo izobraževalna okolja. Naša temeljna premisa je v tej luči, da takšen pedagoški pristop omogoča vzpostavljanje in gojenje spodbudnega, empatičnega in podpornega izobraževalnega okolja, v katerem se učenci počutijo bolj vidni, slišani in cenjeni. Hkrati pa omogoča tako učencem kot učiteljicam in učiteljem, da kritično preučujejo in razumevajo zanje relevantne procese in fenomene in se ne nazadnje nanje tudi odzivajo ter si prizadevajo za transformacijo temeljnih strukturnih nepravilnosti, ki med drugim povzročajo konflikte in izključevanja. Cilj je torej oblikovati pot k izobraževanju, ki ni le bolj skrbstveno in odzivno na individualne potrebe, ampak omogoča aktivno pridobivanje znanja, kolektivno spoznavanje in delovanje s pozornostjo na druge, hkrati pa tudi aktivno zavzemanje za spodbujanje solidarnosti in krepitev socialne pravičnosti (hooks, 1994; Gleason in Mehta, 2022).

Glede na to, da bomo v tej monografiji razvili in osvetljevali kritično skrbstveno pedagogiko, je smiselno že na začetku navesti, kako bomo pristopili k osnovnim pojmom, s katerimi ali prek katerih želimo razviti ta pedagoški pristop. Osnovne pojme bomo podrobno teoretično obravnavali v ločenih poglavjih, vendar je, kot že omenjeno, koristno vsaj v uvodu navesti izhodišča oziroma temelje našega razumevanja osnovnih pojmov.

1.3 Osnovni pojmovni aparat - pojasnitev osrednjih konceptov

Nedvomno je osrednji koncept tega dela skrb. Gre za izjemno širok in kompleksen pojem, ki je v različnih zgodovinskih obdobjih pridobil različne pomenske razsežnosti (Martín Moruno idr., 2024). Zgodovinske spremembe ter družbenopolitični in gospodarski konteksti so močno vplivali na dojemanje, narative in diskurze o skrbi (Symonds, 1998). Različne zgodovinske pomenske razsežnosti in vzpostavitev različnih področij – zasebnega in javnega – so pripeljale do raznolike rabe pojma skrbi danes. Tudi znotraj posameznih znanstvenih disciplin obstaja izjemna raznolikost teorij in konceptualizacij skrbi. V okviru znanosti o zdravstveni negi in medicini so bili opravljeni raznoliki premisleki o skrbi in razviti sofisticirani modeli zagotavljanja oskrbe in skrbstvenih praks, ki so med drugim osredotočeni na dostojanstvo pacientov in njihovo celostno dobrobit (Howell, 2001). Psihologija pri razumevanju skrbi pogosto uporablja pristop na ravni posameznika in preučuje z njo povezane značilnosti, motivacijo in razvojne vidike (Hall, 1990). Sociologija preučuje skrb skozi izjemno heterogene elemente in družbene fenomene, med drugim kot delo in

čustveno delo, ter preučuje, kako so skrbstvene vloge razporejene med spoloma, razredi in rasami (José, 2016).

Pomembno področje, ki bo predstavljalo eno ključnih vednostnih temeljev tudi našega pedagoškega pristopa in je bistveno prispevalo k sodobnim teorijam o skrbi in praksah skrbi, je etika skrbi (Sander-Staudt, 2025). V najširšem smislu je etika skrbi normativna etična teorija, ki poudarja moralni pomen odnosov, medsebojne odvisnosti in kontekstualno naravo moralnega razmišljanja. Etika skrbi, ki se je izrazito pojavila v feminističnih kritikah prevladujočih moralnih teorij, zlasti tistih, ki temeljijo na abstraktnih načelih, kot so pravičnost in pravice, v ospredje postavlja življenjske realnosti človeške odvisnosti in ranljivosti (Sander-Staudt, 2025). Kritično preizprašuje in želi iti onkraj (liberalnih) predpostavk o avtonomnem, racionalnem posamezniku, ki je osrednjega pomena za liberalne in deontološke moralne okvire, in namesto tega predlaga odnosno (relacijsko) ontologijo, v kateri posamezniki niso ločeni, temveč vpeti v mreže socialnih in čustvenih vezi (Gilligan, 1993; Sander-Staudt, 2025). V tem okviru skrb ni le niz moralnih obveznosti, ampak tudi temeljni vidik človeškega življenja (Tronto, 1998), ki ga oblikujejo čustvena vključenost, pozornost, odgovornost in odzivnost na potrebe drugih.

Etika skrbi, ki jo je prvotno razvila Carol Gilligan (1993), nadalje pa dodatno osmišljevale predvsem intelektualke, kot so Nel Noddings (1984), Joan C. Tronto (2018) in Virginia Held (2006), ponuja drugačen pristop k moralnim in političnim vprašanjem, saj v središče postavlja prakse in izkušnje skrbstva, ki gredo onkraj (zgolj) osebnih skrbstvenih odnosov, in upošteva širše družbene in institucionalne pogoje, ki omogočajo ali ovirajo prakse skrbi, s čimer ponujajo kritičen pogled na socialno pravičnost, blaginjo in politično odgovornost. Etika skrbi tako artikurira etiko, ki je umeščena, specifična in odzivna na kontekst, hkrati pa vztraja na moralnem in političnem pomenu skrbi kot prakse, ki podpira tako posameznike kot skupnosti. Seveda bomo v celotni monografiji etiko skrbi še bolj natančno razdelali, saj gre za enega osrednjih pristopov, na katerem je zgrajena tudi skrbstvena pedagogika (Monchinski, 2010; Noddings, 1984).

V samem naslovu monografije je poudarjeno, da želimo konceptualno zastaviti in predstaviti kritično skrbstveno pedagogiko, zato je seveda nujno izhodiščno izpostaviti, kaj s pojmom kritičnost mislimo.

V kontekstu razvoja in opisa kritične skrbstvene pedagogike, ki se ga lotevamo, izraza »kritično« ne razumemo kot kriticizma v smislu nereflektiranega izpostavljanja nečesa negativnega, ampak kot večsmerno in zavestno prepoznavanje hierarhizacij, oblastnih struktur in razmerij moči v delovanju sodobnih družb. Na podlagi tradicije kritične pedagogike (Kincheloe, 2008b; McLaren, 2009; Shor, 1992) pojmuje »kritično« kot normativno in politično perspektivo in držo prepoznavanja asimetrije moči, vgrajene v izobraževalne kontekste in širše družbene hierarhije. Ta zavezanost h kritičnosti nas napotuje, da preizprašujemo uveljavljeni red, ne le da bi ugotovili njegove pomanjkljivosti, ampak da bi aktivno delovali v smeri transformativnih alternativ, utemeljenih na socialni pravičnosti in enakosti. Kot pravi McLaren (2009, str. 62), je kritična pozicija bistveno »vezana na boj za kakovostno boljše življenje za vse prek izgradnje družbe, ki temelji na neizkoriščevalskih odnosih in

socialni pravičnosti«. Kritično stališče zahteva pozorno spremljanje učinkov moči na in v skrbstvenih odnosih (in drugih oblikah odnosov), izobraževalnih institucijah in družbeni strukturi, ki oblikuje izobraževalne prakse.

Kritičnost razumemo tudi kot strogo (samo)refleksivnost (Gaudet in Lewis, 2021). V tem kontekstu kot izobraževalci in raziskovalci prepoznavamo, da naše pozicije, perspektive in prakse sooblikujejo in sodoločajo zgodovinski, kulturni in politični konteksti. Ta pozicija kot subjektivna orientacija zahteva, da nenehno preučujemo in premišljamo lastne predpostavke, pristranskosti in načine, na katere lahko nehoti reproduciramo prav tisto dinamiko moči, ki jo želimo preizpraševati (in potencialno odpravljati). Namesto da bi znanje, vloge ali odnose sprejemali kot nekaj samoumevnega, se v kritični tradiciji osredotočamo na spraševanje vprašanj, kakršni sta na primer: »Zakaj so stvari takšne, kot so?« in »Kdo ima koristi in kdo je v podrejenem položaju zaradi trenutne ureditve?«. S tem gre pri tem refleksivnem procesu, če ga postavimo v kontekst kritične skrbstvene pedagogike, za usmeritev k preseganju nekritičnih pristopov k skrbi v izobraževanju; torej gre za alternativo tistim pristopom, ki zapostavljajo in ne naslovijo strukturnih pogojev neenakosti in/ali skrb zreducirajo na čustva namesto njenega razumevanja kot transformativne prakse.

Uvodoma omenimo še zadnji vidik pomena »kritičnosti«, kot jo želimo razumeti in osmišljati v okviru kritične skrbstvene pedagogike, in sicer kritično pozicijo razumemo tudi kot posebno naravnost do vednosti. Gre namreč za razumevanje in pridobivanje vednosti kot umeščenih v konkretne okoliščine, kot nekaj kontekstualnega in zasidranega v izkušnjah. S tem znanje (vednost) ni obravnavano kot nekaj abstraktnega, iztrganega iz dejanskega okolja ali ločenega od življenj učečih se posameznikov, temveč kritična skrbstvena pedagogika zastavlja in udejanjanja učni proces skozi pomen soočanja z izkustvom kot temeljem za učenje (Banjac idr., 2022). Takšna pedagogika poudarja učenje, ki izhaja iz konkretnega soočanja z izkušnjo, premisleka/refleksije o izkušnji in uporabe pridobljenega znanja.

Gre za pristop, ki je v skladu z izročili izkustvenega in transformativnega učenja, ki dajeta prednost iskanju smisla skozi živa srečanja, čustveni uvid in refleksivno analizo (Kolb, 1984; Mezirow, 1991). Kritično znanje v tem okviru ni omejeno samo na podajanje kritike, temveč pomeni prizadevanje za poglobljeno razumevanje pogojev, v katerih ljudje živijo, in silnic, ki te pogoje oblikujejo. Pristop spodbuja učence k prepoznavanju vzorcev, povezav in protislovij v njihovem okolju ter jim pomaga razvijati sposobnost odzivanja s skrbjo, zavestjo o lastni moči delovanja in z etično občutljivostjo.

1.4 Osrednji cilji monografije

Diagnoza in kritična analiza brezskrbstva sodobnega izobraževanja in družbe

Medtem ko je osrednji namen monografije sicer oris kritične skrbstvene pedagogike, je najprej treba razumeti širše kontekste, ki takšen pedagoški pristop »zahtevajo« oziroma ga vsaj delajo smiselne in potrebne. V tem kontekstu je prvi osrednji cilj opraviti

premislek in preučiti sedanja izobraževalna okolja, predvsem v sodobnih liberalnih režimih, za katera sta, kot smo nakazali tudi v pričajučem uvodu, značilna zmanjševanje poudarka na skrbstvenih odnosih in vse večja osredotočenost na performativnost in standardizacijo. S kritično analizo različnih vplivov na izobraževalne institucije in prakse želimo identificirati udejanjanja in posledice pomanjkanja skrbi na več ravneh – od globalnih družbenih trendov do specifične dinamike v učnih procesih (na različnih ravneh izobraževanja). Glede prisotnosti in prepoznavanja vzrokov za brezskrbstvo v sodobnih družbah se bomo v veliki meri naslonili na teoretično refleksijo skupine intelektualcev *Care Collective* (Verso, 2025), ki je v začetku drugega desetletja 21. stoletja opazovala in želela osmisliti ozadja prevlade le-tega, Joan C. Tronto (1993, str. 120–122) pa je s konceptom privilegirane neodgovornosti ravno tako nakazala specifična razmerja, ki omogočajo brezskrbstvo, ki se manifestira tudi v izobraževanju. Skratka, pomembno je poudariti, da v kontekstu tega cilja ne želimo zasledovati le opisovanja simptomov, ampak tudi odkrivanje strukturnih vzrokov pomanjkanja skrbi v izobraževanju. Posebna pozornost bo namenjena temu, kako merila uspešnosti, konkurenčnost in instrumentalistični pristopi k učnim okoljem prispevajo k odtujenosti, celo dehumanizaciji in pomanjkanju empatije med učenci in tistimi, ki izobražujejo.

Razvoj in oris (teoretičnega) okvira za kritično skrbstveno pedagogiko prek integracije etike skrbi in kritične pedagogike

Naslednji cilj, sicer bistveno povezan z osrednjim namenom monografije, je poskus združitve dveh različnih, a dopolnjujočih se tradicij – etike skrbi (v izobraževanju), kot jo je razvila Nel Noddings (1984) s sodelavci (glej na primer Monchinski, 2010), ter kritične pedagogike, kot jo je artikluliral Paulo Freire (1985b, 2005b) in razširil Henry Giroux. Na podlagi tega pa je cilj zgraditi in orisati teoretično osmislitev kritične skrbstvene pedagogike. S prepoznavanjem in pregledom filozofskih temeljev, temeljnih načel in praktičnih implikacij obeh tradicij bo knjiga pokazala, kako njihova integracija ponuja okvir za preoblikovanje izobraževanja. Teoretični okvir bo temeljil na naši predpostavki, da je mogoče obe tradiciji smiselno povezati, saj se medsebojno krepita, dopolnjujeta in presegata določene izhodiščne manke: etika skrbi brez kritične zavesti tvega drsenje v problematično usmeritev k paternalistični poziciji, ki ne omogoča doslednega obravnavanja obstoječih struktur moči, medtem ko kritična pedagogika brez izrecne pozornosti do skrbstvenih odnosov lahko zanemari čustvene in odnosne (relacijske) dimenzije, ki so bistvene za učni pristop onkraj prevladujočih praks v izobraževanju. Z raziskovanjem skrbstvenih vlog znotraj struktur moči in privilegijev, konceptualizacije kolektivnih skrbstvenih praks in preučevanjem dialektike med skrbjo in kritiko bo monografija artiklulirala kritično skrbstveno pedagogiko kot etično stališče in pedagoško prakso. Ta teoretični okvir ponuja temelj, kako lahko skrbstveni odnosi služijo kot mesto razvoja (kolektivne) kritične zavesti in kako

lahko kritična zavest poglobi in poveča pristnost skrbstvenih kolektivnih interakcij in delovanj v izobraževalnih kontekstih.

Zagotavljanje praktičnih smernic za izvajanje skrbstvene pedagogike na vsešolski in razredni ravni

Tretji osrednji cilj te monografije je premostiti vrzel med teoretičnim razumevanjem in praktično uporabo kritične skrbstvene pedagogike, in sicer prek orisa smernic za izvajanje tega pedagoškega pristopa na različnih izobraževalnih področjih in ravneh. Knjiga želi torej predstavljati nekakšen most med abstraktnimi načeli in teoretičnim okvirom kritične skrbstvene pedagogike na eni strani ter na drugi konkretne strategije, metode in pristope, ki se lahko uporabijo na šolski (institucionalni) in razredni ravni. Na šolski ravni bo delo obravnavalo potencialne smernice za ustvarjanje skrbstvenih šolskih kultur, oblikovanje fizičnih in kolektivnih struktur, ki omogočajo skrbstvene odnose, razvoj in spodbujanje partnerstev med šolo in skupnostjo, ki temeljijo na ideji (medsebojne) skrbi. Na ravni razreda bo monografija raziskala izjemno pomembno vlogo učiteljev, metode vzpostavljanja razredov kot skrbstvenih učnih skupnosti, strategije za razvoj kritične zavesti in potencialne pedagoške pristope, ki utelešajo kritično skrbstveno pedagogiko. Z obravnavo praktičnih izzivov in dilem, ki se pojavljajo pri izvajanju (kot so na primer razumevanja dinamike moči, obravnavanje kulturnih razlik v izražanju skrbi in uravnoteženje individualnih potreb s kolektivno dobrobitjo), bomo v monografiji prepoznavali tudi kompleksnost izobraževalnih praks.

Spodbujanje transformativnega izobraževalnega pristopa, ki obravnava odnose moči in usmerja k skupnostnemu demokratičnemu delovanju

Končni cilj te monografije je normativen, in sicer zagovarjati in spodbujati transformativni pedagoški pristop, ki v samem izhodišču stremi k preoblikovanju namena in praks izobraževanja skozi prizmo kritične skrbstvene pedagogike. S tem, ko izobraževanje postavlja v vlogo prostora za refleksijo in prepoznavanje odnosov moči, problematiziranje neenakosti in spodbujanje skupnostnega delovanja, želi monografija prispevati k širši transformaciji, ki sega onkraj posameznih učilnic oziroma predavalnic in institucij. S tem ciljem prepoznavamo, da kritična skrbstvena pedagogika ni le metoda poučevanja, ampak politično in etično stališče, ki usmerja naše razumevanje demokracije, skupnosti in socialne pravičnosti. S teoretično analizo in praktičnimi smernicami bo monografija pokazala, kako lahko kritična skrbstvena pedagogika ponudi alternativo prevladujočim izobraževalnim narativom, ki dajejo prednost individualnim dosežkom in tekmovalnosti ter konkurenčnosti pred kolektivno dobrobitjo. V tem kontekstu gre tudi za prepoznavanje, kako lahko v okviru izobraževalnih praks delujejo vsi, ki so vpeti v izobraževalne prakse bolj skrbstveno, vzpostavljajoč in

spodbujajoč solidarnost med različnimi skupinami, kritično premišljajo strukturno nasilje znotraj in onkraj izobraževalnih institucij ter sodelujejo s skupnostmi pri reševanju skupnih problemov.

Monografijo začnemo z diagnostičnim pregledom (vse)prisotnosti brezskrbstva v sodobnih družbah in njegovih heterogenih (problematičnih) učinkih na izobraževalne sisteme. V drugem poglavju v analizi ugotavljamo, kako se privilegirana neodgovornost kaže v izobraževalnih kontekstih, s čimer postavljamo temelje za našo teoretizacijo kritične skrbstvene pedagogike. V naslednjem, tretjem poglavju sledi prehod na konceptualni okvir, ki ga odpremo s sledenjem zgodovinskemu razvoju in prevladujoči uporabi skrbi kot filozofskega koncepta in etičnega okvira. Nato v četrtem poglavju preidemo na izgradnjo in predstavitev našega osrednjega pristopa, pri čemer najprej prikažemo pomemben prispevek Nel Noddings k vpeljevanju etike skrbi v izobraževanje, Joan C. Tronto in njeno razumevanje skrbi v (političnih) razmerjih ter oris kritične pedagogike. Na tej podlagi nato orišemo pet temeljnih elementov kritične skrbstvene pedagogike: odnosnost, kritična zavest z dialogom, usmerjenim v povezovanje, celostna kontekstualizirana skrb prek refleksije in pozornosti, odzivno kolektivno delovanje in politično ozaveščena demokratična praksa. Nato v zadnjih razdelkih, ko preidemo od teorije k praktični uporabi, pokažemo, kako je mogoče ta okvir izvajati v številnih izobraževalnih razsežnostih, od vsešolskih politik in praks vodenja, ki spodbujajo skrbstvene šolske skupnosti, do posebnih metod in praks v razredih, ki ustvarjajo skrbstvena učna okolja. Pri tem vztrajamo, da mora izobraževanje hkrati obravnavati odnose med posamezniki in širšimi strukturami, pri čemer je kritična skrbstvena pedagogika odgovor na družbeno brezskrbstvo in način krepitve kontinuirane demokratične transformacije v izobraževalnih ustanovah.

2.

DIAGNOZA: BREZSKRBBSTVENA DRUŽBA IN POSLEDICE ZA IZOBRAŽEVANJE

Sodobne (predvsem) zahodne družbe vse bolj zaznamuje tisto, kar lahko imenujemo brezskrbstvo, pri čemer gre v najširšem smislu za sistematično zanemarjanje naše temeljne medsebojne odvisnosti kot človeških bitij. To brezskrbstvo se ne manifestira kot povsem naključno prezrtje skrbi in skrbstvenih praks, temveč kot strukturna artikulacija skozi socialne, gospodarske in politične sisteme, ki dajejo prednost tržni logiki, konkurenci in individualizmu. Če želimo razumeti to, kar bi lahko poimenovali kriza odsotnosti skrbi in njene posledice za izobraževanje, moramo najprej opraviti širšo diagnostiko družbe, preden se osredotočimo na to, kako se ti vzorci konkretno kažejo v izobraževalnem kontekstu in kaj povzročajo.

2.1 Brezskrbstvo in privilegirana neodgovornost

Diagnoza skupine intelektualcev *Care Collective* glede sodobnega stanja razstira večrazsežnostno krizo skrbi, ki prežema globalno družbo na različnih medsebojno povezanih ravneh. Ta kriza se je v zadnjih štiridesetih letih v svojem jedru še zaostрила, saj je tako rekoč povsod prevladal neoliberalni kapitalizem, ki profit postavlja za temeljno načelo organizacije in urejanja življenja. Ta temeljni premik je sistematično dajal in še daje prednost interesom in tokovom finančnega kapitala, hkrati pa v veliki meri razkrajal socialno državo ter demokratične procese in institucije (Cahill in Konings, 2017). Posledice so jasno vidne: skrbstvene storitve so bile močno okrnjene in so za mnoge postale nedosegljive, ideje socialne varnosti in skupnosti pa so bile potisnjene na stran in nadomeščene z individualiziranimi pojmovanji odpornosti, dobrega počutja in samozdravljenja. Skrb je bila degradirana na nekaj, kar naj bi si sami zagotavljali in kupovali prek vse bolj razširjene industrije »samopomoči«

(The Care Collective, 2020). Kljub vse večji razpravi o skrbi in skrbstvu *Care Collective* ugotavlja, da »še vedno prevladuje brezskrbstvo« (The Care Collective, 2020, str. 3).

Vendar krnitev skrbi ni le posledica prevlade neoliberalizma. Spodkopavanje in krnitev skrbstvenega dela in praks ima namreč veliko daljšo zgodovino, saj je bilo v veliki meri devalvirano zaradi povezave z ženskami, ženskostjo in poklici, ki so veljali za »neproduktivne« (The Care Collective, 2020, str. 4). Posledično je skrbstveno delo še vedno dosledno manj plačano in manj cenjeno v družbi. Po mnenju skupine intelektualcev je prevladujoči neoliberalni model to »le« izkoristil in okrepil dolgo zgodovino razvrednotenja skrbi. Arhetipski neoliberalni subjekt je podjetni posameznik, čigar edini odnos do drugih ljudi je prek tekmovanja izboljšati lasten položaj: »prevladujoči model družbene organizacije, ki se je oblikoval, je model tekmovanja namesto sodelovanja« (The Care Collective, 2020, str. 4). Rezultat je tisto, kar *Care Collective* opredeljuje kot vseprisotno, normalizirano brezskrbstvo: »Če si sposodimo izraz, ki ga je, kot je znano, uporabila Hannah Arendt, našo vsakdanjo brezbriznost prežema sistematična banalnost« (The Care Collective, 2020, str. 5). Slišati o katastrofah, kot so vojne in genocidi, množične utopitve beguncev ali širjenje brezdomstva, je postalo rutina, pri čemer se večina izrazov brezskrbstva dogaja nezavedno, brez premisleka (The Care Collective, 2020).

To brezskrbstvo se kaže na več medsebojno povezanih ravneh. Na svetovni ravni, kjer so prevladale neoliberalne politike gospodarskega rasti, je brezskrbna praksa »gospodarske rasti« prevladala nad zagotavljanjem blaginje državljanov. V teh okoliščinah uspevajo multinacionalne korporacije (trenutno predvsem tehnološke), ki uresničujejo agende, katerih osrednji cilj je obogatitev manjšine na račun večine. Hkrati so desne populistične vlade okrepile meje, da bi zadržale »nezaželeni« ljudi (migrante), hkrati pa omogočile relativno neoviran pretok blaga. *Care Collective* (2020, str. 9) opozarja, da je »globoko brezskrbstvo na globalni ravni ustvarilo svet, ki je sam v krizi«, med drugim tudi zato, ker je ideja stalne, kontinuirane gospodarske rasti v osnovi nezdržljiva z omejitvami okolja in ohranjanjem življenjskega prostora na planetu.

Na ravni trgov neoliberalizem spodkopava tako rekoč vse oblike skrbstvenih praks, ki ne služijo njegovemu cilju oziroma agendi pridobivanja dobička. Ta gospodarski red se v prvi vrsti osredotoča le na profit, rast in mednarodno konkurenčnost, pri tem pa vedno večja neenakost dohodkov ni naključna, ampak ključna strukturna značilnost neoliberalnega kapitalizma, ki se eksponentno povečuje – neoliberalizem je, kot trdijo v *Care Collective*, »po svoji naravi brezskrbstven« (The Care Collective, 2020, str. 10). Razmah platformskih trgov za vsakodnevne potrebe po skrbstvu spodkopava skupnostne vire za skrb, saj vnaša tržno logiko v nekdanj netržna področja, kot sta zdravstvo in izobraževanje.

Nacionalne države so postale instrumenti tega brezskrbstva. Od 80. let 20. stoletja so voditelji, kot sta Margaret Thatcher in Ronald Reagan, vztrajno širili in zagovarjali prepričanje, da je skrb za druge stvar zasebnih odločitev vsakega posameznika posebej, ti individuumi pa naj bi bili hrbtnica konkurenčnih trgov in vitkih držav. V skladu s to logiko je »idealni« državljan »v neoliberalizmu avtonomen, podjeten in neskončno prilagodljiv, samozadosten posameznik, čigar aktivno spodbujanje je pomagalo upravičiti razgradnjo socialne

države in razpad demokratičnih institucij ter državljanske angažiranosti» (The Care Collective, 2020, str. 12–13). Eksponentna rast neodgovornega zasebnega sektorja je imela katastrofalne posledice tako za potencialne kolektivnih skrbstvenih praks kot za možnosti državljanske participacije in angažiranja znotraj demokratičnih držav.

Nadalje lahko prepoznavamo tudi, da so bile prav države transformirane in reartikulirane v kontekstu prevlade brezskrbstva. Načrtno umikanje državne skrbi za javno blaginjo, ki jo nadomeščajo globalne korporacije, je ustvarilo otopela in individualizirana okolja, v katerih naj bi potekala skrb za ljudi. Nikjer ta pojav ni bolj očiten kot ravno na področju socialne oskrbe, kjer je korporativni prevzem (v smislu privatizacije) domov za starejše pripeljal do zanemarjanja ljudi, ki naj bi bili deležni skrbi znotraj lastnih skupnosti. »Zmožnosti in sposobnosti zaposlenih, ki naj bi zagotavljali oskrbo, so resno okrnjene zaradi stalnega izkoriščanja, pomanjkanja kadra, izjemno slabih plač, časovnih omejitev, nezadostne ali celo neobstoječe zaposlitvene varnosti ter odsotnosti ustreznega usposabljanja in podpore« (The Care Collective, 2020, str. 15). Ker so skupnostni viri vse bolj omejeni, prevladujoča kultura pa daje prednost dobičku pred ljudmi, je razvijanje medčloveških vezi, ki bi krepile demokracijo, postalo izjemno oteženo. S tem nastajajo plodna tla za skupnosti brez empatije, saj se »brezskrbstvo vztrajno razrašča po najrazličnejših področjih življenja, medtem ko skupnostne vezi radikalno slabijo« (The Care Collective, 2020, str. 16–17).

Tudi sorodstvene vezi so bile korenito preoblikovane zaradi neoliberalnega brezskrbstva. Tradicionalna jedrna družina ostaja idealni prototip mesta udejanjanja skrbi in sodobnih sorodstvenih razmerij, ki izhaja iz mita o »materinski zvezi«. Skupina *Care Collective* ugotavlja, da se naši krogi skrbstva niso razširili, temveč obratno, postali so »boleče ozki« (The Care Collective, 2020, str. 17). Takšne oblike skrbstvenih praks se kažejo kot nezanesljive in problematične, med drugim tudi zato, ker se tudi v okviru jedrnih družin krnijo skrbstvena razmerja, prav tako pa tudi tržni mehanizmi skrb prenašajo na »druge«. Neoliberalna hegemonika paradigma »skrbi zgolj zase« in svoje najbližje ustvarja paranooidno obliko »skrbi za svoje«, ki globalno spodbuja vzpon populizmov skrajne desnice (The Care Collective, 2020), saj izključuje, pogosto zelo nasilno, »druge«. V tem kontekstu pa točno skozi to točko funkcioniranja brezskrbstva na mikroravnih (na nivoju posameznika, družine) povratno deluje na druge ravni perpetuiranja brezskrbstva: namreč v tem kontekstu se globalno »pomanjkanje« skrbi in vračanje k tradicionalni družini medsebojno prepletata in kažeta na to, kako tesno povezane in neločljivo prepletene so različne ravni brezskrbstva.

Medtem ko *Care Collective* ponuja celovito diagnozo brezskrbstva na več ravneh družbenopolitičnoekonomske organiziranosti, koncept »privilegirane neodgovornosti« Joan C. Tronto (1993) predstavlja dopolnilni konceptualno-analitični okvir, ki pojasnjuje, kako to brezskrbstvo postane strukturno zasidrano in se ohranja. Tronto koncept privilegirane neodgovornosti uporabi za označevanje položaja, v katerem si privilegirani družbeni akterji lahko privoščijo, da se izognejo odgovornosti za skrb, bodisi tako, da jo delegirajo drugim, bodisi da se zanj sploh ne menijo (Tronto, 1993, 2013; Zembylas idr., 2014). Privilegirani akterji (tako individualni kot kolektivni) imajo v družbi specifičen položaj, iz katerega lahko

prek dostopa do plačljivih storitev ali s pomočjo razpoložljive delovne sile uživajo koristi, ki izhajajo iz skrbstvenega dela (npr. specifičnih oblik oskrbe), obenem pa se jim ni treba soočati z dejansko odgovornostjo za to, kako, kje in pod kakšnimi pogoji se skrb opravlja (Tronto, 2013). Tronto opozarja, da pri tej opustitvi odgovornosti ne gre enostavno za moralno pomanjkljivost in sebično osebno(stno) pozicijo, temveč za privilegij, ki je vpisan v družbeno delitev dela in moralne vrednotne sheme, ki skrbstveno delo potiskajo na rob (Tronto, 1993, str. 121).

Tronto je konceptualizirala privilegirano neodgovornost v začetku 90. let 20. stoletja v okviru svoje feministične etike skrbi, o kateri bomo sicer še govorili tudi v naslednjem poglavju. Pojem je prvič uporabila leta 1990 v svojem govoru z naslovom Hladni rasisti, ki ga je imela v okviru konference Ameriške politološke zveze. Ko je razmišljala o moči, ki jo razisem zagotavlja in omogoča večinski skupini, je to besedno zvezo uvedla za označevanje načinov, na katere večinska skupnost ne prepozna izvajanja moči in tako ohranja svoje privzete privilegirane položaje (Zembylas idr., 2014, str. 201).

Kasneje je v knjigi *Moral Boundaries* (1993) pojem razširila in ga umestila v širši projekt teoretične artikulacije in refleksije politične etike skrbi. V njej je pokazala, kako so v sodobnih zahodnih družbah vzpostavljene moralne meje, ki določajo in uokvirjajo skrb kot »žensko delo« in jo potiskajo v zasebno sfero, s čimer elite ohranjajo svojo moč tako, da jim ni treba skrbeti za druge:

Na splošno tisti, ki so odgovorni, da »poskrbijo za« določen problem in morda za to tudi namenijo sredstva, ne menijo, da bi morali nadzorovati potek interakcije med izvajalci in prejemniki skrbi. Če se prejemniki skrbi počutijo zapostavljene ali prizadete, se ne morejo pritožiti tistim, ki skrbi niso neposredno nudili, saj to ni njihova odgovornost. Takšna razdelitev odgovornosti daje prednost tistim, ki so oproščeni izvajanja skrbstva; tako privilegirani lahko uidejo neposrednemu odzivu na dejanske skrbstvene procese in na zadovoljevanje temeljnih potreb (Tronto, 1993, str. 121).

Tipičen primer, ki ga obravnava, je »moški hranilec« (tisti, ki zagotavlja finančno preskrbljenost), ki je deležen domačega skrbstva, ne da bi se zavedal ali priznal svojo odvisnost od te skrbi (Tronto, 2013, str. 58). Ta mehanizem je utemeljen v strukturnih konstelacijah in v tem smislu omogoča, da skrbstveno delo opravljajo ženske (in v širšem smislu druge podrejene skupine), medtem ko so privilegirani izvzeti iz vsakršnega pričakovanja, da bi sodelovali pri opravljanju skrbstvenega dela ali prevzeli soodgovornost zanj.

Tronto jasno pokaže, da gre pri privilegirani neodgovornosti za družbeni mehanizem, prek katerega se utrjujejo obstoječa razmerja moči. Privilegirani lahko ostajajo nevedni glede svojega deleža v odvisnosti od drugih, to pa jim omogoča ravno družbenopolitični sistem.

Kot pravi:

Ena od velikih prednosti ali privilegijev, ki izhajajo iz nadrejenega položaja v hierarhičnem sistemu, je ta, da si ni treba zavestno in vsakodnevno prizadevati ali razmišljati o svoji vlogi ali odgovornosti pri ohranjanju tega sistema. Zato se takšni sistemi zanašajo na posebno nevednost svojih upravičencev. Takšna privilegirana neodgovornost je običajno v obliki popolnega nepoznavanja problema, lahko pa vključuje tudi napačno razlago ali nejasno dojetje problema (Tronto, 2013, str. 104).

Gre torej za strukturno nevidnost skrbstva in hkrati moralno ločitev med tistimi, ki naj bi skrbeli, in tistimi, ki »jim ni treba« skrbeti. Tronto to kritiko umešča v širši okvir skrbstvene demokracije. V *Caring Democracy* (Tronto, 2013) opozori, da kriza skrbstva ni samo etična ali kulturna, ampak predvsem politična in strukturna. Sodobne liberalne demokracije so v temelju neskrbne, ker odgovornosti za skrb ne razporejajo pravično. Tako je osrednji cilj Trontinega projekta razkrivanje, kako so moralne meje sodobnih liberalnih družb skrbstveno delo opredelile kot »žensko« ali opravilo »manjšin«, ga s tem depolitizirale in zaščitile elite pred odgovornostjo. Pojem privilegirane neodgovornosti izčiščuje, kristalizira oziroma naredi vidno to kritiko: poimenuje tisto politično moralo, ki omogoča tistim na oblasti oziroma z dovolj (družbene, politične) moči, da prenesejo skrbstvene dolžnosti na tiste, ki moči ne posedujejo. S tem ko tej dinamiki da ime, Tronto vključi analizo družbene moči v etiko skrbi. Pokaže, da zanemarjanje skrbstva ni le moralni spodrselj ali kulturno naključje, temveč vzorec, ki je rezultat privilegija tistih, ki lahko rečejo: »To ni moja odgovornost«. Po njenem mnenju je odpravljanje tega neravnotežja demokratični imperativ: resnično skrbstvena demokracija bi zahtevala, da se odgovornost za skrb pravičneje porazdeli in jo vsi zavestno sprejmejo – ne pa da se breme preloži na izključene ali marginalizirane skupine (Tronto, 2013).

Trontino delo tako zagotavlja teoretski okvir, ki povezuje skrb, moč in vprašanje demokracije oziroma demokratičnosti, s tem pa v temelju pripravlja teren za kritično presojo sodobnih brezskrbnih družb. V tem pogledu njen koncept privilegirane neodgovornosti neposredno pogloblja kritiko neoliberalnih režimov in konstelacij, kot smo jo že obravnavali prek uvidov skupine *Care Collective*. Če ponovimo: skupina je izpostavila, da smo v neoliberalnem kapitalizmu postali sistematično brezskrbna družba, ujeta v nenehne krize skrbi in družbene reprodukcije (The Care Collective, 2020). Tronto se s tem strinja, ob tem pa analizo dopolni s specifičnim uvidom: po njenem mnenju sta razširjena manko skrbi (tj. pomanjkanje ustrezne skrbi za mnoge) in primanjkljaj demokracije dve plati istega kovanca; kovanca, ki je reprezentativen za neoliberalizem (Tronto, 2013, str. 37–44). Torej, kaj s tem mislimo?

Neoliberalna ideologija, ki povečuje tržne rešitve in radikalni individualizem, v svojem bistvu spodkopava etiko skrbi. Skrb preoblikuje v zasebno dobroto ali osebno zadevo, kar pomeni, da jo radikalno briše kot vprašanje skupne odgovornosti. Med drugim to na ravni politike pomeni zmanjševanje javne podpore za skrbstvene programe (npr. za otroško varstvo, zdravstveno oskrbo, pomoč starejšim), in to v imenu učinkovitosti ter osebne odgovornosti. Zato smo tudi priča umikom socialnih politik; zato so socialne politike ves čas pod pritiskom. Z vidika etike skrbi je neoliberalizem problematična racionalnost in temelj

delovanja subjektov, saj postavlja ekonomsko produktivnost in dobiček nad vse – in ta sta največja takrat, ko se stroški skrbstvenega dela (npr. socialna država, plačana nega, družinski dopusti) zmanjšajo ali izničijo (Fraser, 2016).

Toda breme skrbstva v takem sistemu ne izgine, temveč gre le za premik. Prav tu pride pojem privilegirane neodgovornosti posebej do izraza: tisti, ki imajo moč in kapital (bogati posamezniki, korporacije, dominantne družbene skupine), lahko svoje skrbstvene potrebe preložijo na druge ali jih povsem prezrejo, pri čemer jih utrjuje neoliberalna mantra: »Vsak naj poskrbi zase«. Tako lahko podjetje pričakuje, da bodo zaposleni svoje skrbstvene obveznosti (do otrok, starejših ipd.) urejali v svojem prostem času in ne na stroške podjetja; v tem smislu gre za obliko privilegirane neodgovornosti. Prav tako lahko premožen posameznik kupi storitve negovalca ali gospodinjske pomočnice in s tem skrbstveno delo prenese na plačane delavke – ki so pogosto slabo plačane, brez varnosti in podpore. V obeh primerih se odgovornost za skrb premakne navzdol po družbeni lestvici. Privilegirani ostajajo »neodgovorni« ne zato, ker ne bi potrebovali, da zanje nekdo skrbi, temveč zato, ker imajo moč, da skrbstvo delegirajo, in hkrati s tem tudi družbeno »legitimnost«.

Točno ta dinamika vodi do tega, kar *Care Collective* imenujejo strukturno brezskrbna družba: družba, v kateri je skrbstveno delo sicer nujno, a ga tisti, ki imajo od njega korist, sistematično razvrednotijo ali prezrejo (The Care Collective, 2020). Pojem privilegirane neodgovornosti v tem kontekstu lahko pojasni, zakaj v neoliberalnih družbah največji del neposrednega skrbstvenega dela pade na najbolj ranljive skupine – medtem ko se premožni in vplivni iz tega umaknejo. Ženske (v mnogih zahodnih družbah zlasti temnopolte, migrantke in revne) predstavljajo večinski del skrbstvene ekonomije: kot medicinske sestre, varuške, pomočnice na domu, učiteljice; obenem pa nosijo še breme neplačanega skrbstvenega dela doma. Medtem so bolj privilegirani posamezniki (pogosto beli moški iz višjega srednjega ali višjega sloja) mnogo redkeje vključeni v skrbstveno delo – saj ga opravi nekdo drug (zaposleni ali družinski član) v njihovem imenu.

Tronto s tem pojmom osvetli temeljno moralno logiko v sodobnih neoliberalnih režimih: privilegij pomeni tudi moč, da ostaneš neveden o svoji odvisnosti od drugih. Kot pravi sama, je takšna neodgovornost pogosto »komajda vidna« tistim, ki jo uživajo, saj se družbeni sistemi nanašajo prav na to nevednost svojih privilegiranih članov (Tronto, 1993, str. 120–121). Posledica je tisto, kar lahko označimo kot začaran krog: manj kot se privilegirani čutijo odgovorne za skrb, bolj se skrbstveno delo kopiči in pogloblja v polju nevidnega. Neoliberalna kultura, ki povzdiguje osebno izbiro in tržno logiko, dodatno legitimira to neodgovornost, saj skrb predstavlja kot zasebno izbiro ali družinsko zadevo, ne pa kot skupno dolžnost. Takšna legitimacija se kaže, denimo, v politični retoriki, ki povečuje »delovne družine«, meritokracijo, a hkrati skrbstveno podporo obravnava kot individualno breme ali celo kot luksuz. To omogoča tistim na vrhu družbene hierarhije, da vprašanja skrbi dojemajo kot problem oziroma težavo »drugih«. Tako postane privilegirana neodgovornost ključni mehanizem neoliberalne brezskrbne družbe: družbeno legitimnost daje tistim z močjo, da jim ni treba skrbeti.

Skratka, pojem privilegirane neodgovornosti pogloblja in naredi bolj vidno kritiko sodobne brezskrbne družbe, saj razkriva njene korenine v družbeni hierarhiji, moči in privilegiju: identificira »tiha« soglasja, prek katerih se ohranja strukturna zanemarjenost skrbstva.

2.2 Brezskrbstvo v izobraževanju

Izobraževalni sistemi po vsem svetu so vse bolj zaznamovani in prežeti z neoliberalno miselnostjo, ki poudarja in krepi tržno usmerjene vrednote, kot so konkurenčnost, tekmovalnost, učinkovitost in odgovornost. Neoliberalizem je v najširšem smislu, kot smo že pokazali, gospodarska in politična paradigma, ki tržno logiko razširja na vsa področja življenja. V okviru izobraževanja to pomeni, da se šole in univerze obravnava bolj kot podjetja, študente pa kot »stranke« ali prihodnji gospodarski človeški kapital; neoliberalizem je »kot javna pedagogika, ki deluje na različnih mestih in platformah« (Sardoč in Giroux, 2018). Kritični teoretiki izobraževanja v tem kontekstu opozarjajo, da je ta premik spodkopaval demokratske in socialne cilje izobraževanja (Giroux, 2012). Dave Hill (2003, str. 1) na primer ugotavlja, da je neoliberalno prestrukturiranje šolstva »deformiralo številne vidike izobraževanja: njegove cilje, motivacijo, metode, standarde odličnosti in standarde svobode v izobraževanju«. Giroux (v Sardoč in Giroux, 2018) prav tako ugotavlja, da neoliberalizem deluje kot oblika javne pedagogike, ki normalizira »neomejen individualizem« in »ostro konkurenco« kot vrednoti zdravega razuma. Posledica tega je, da so etos skrbi, enakosti in skupnosti v izobraževanju pogosto zasenčeni s strani ozke osredotočenosti na uspešnost in korist oziroma dobičkonosnost.

V takšnih kontekstih »pomanjkanja« skrbstva se odnosnim in čustvenim potrebam učencev ne posveča dovolj pozornosti, kar bomo skušali ravno v tem delu poglobljati tudi pokazati. Sodobno neoliberalno izobraževalno kulturo lahko prepoznavamo kot v samem jedru »brezskrbstveno«, ki od učiteljev in učencev zahteva hiperuspešnost, medtem ko skrb in sočutje ostajata tako rekoč na stranskem tiru (Ivancheva idr., 2019). V nadaljevanju poglobljamo torej v tem kontekstu reflektirati splošne trende v izobraževanju z namenom vpogleda v to, kako so prevladujoče (v ekonomiji utemeljene) racionalnosti preoblikovale izobraževalne vrednote in prakse. Nato raziskujemo konkretne manifestacije neoliberalizma v izobraževanju: prevlado meril uspešnosti in standardizacije, diskurz o zagotavljanju »varnega in spodbudnega učnega okolja« ter paternalistične in instrumentalistične težnje, vgrajene v današnje izobraževalne standarde. Nazadnje razpravljamo o paradoksu med vsesplošno retoriko skrbi v izobraževanju in realnostjo konkurenčnih, uspešnostno usmerjenih praks, pri čemer opozarjamo na protislovja in posledice te ideološke orientacije.

Neoliberalni konteksti izobraževanja: kritična analiza

Neoliberalizem je izjemno posegel v namen ter proces izobraževanja in ju preoblikoval. Že izhodiščno smo izpostavili, da se v neoliberalnem kontekstu izobraževanje vse bolj obravnava kot naložba in sredstvo za ustvarjanje kvalificirane delovne sile za delovanje gospodarstva

in perpetuiranje produkcijskih procesov, vse manj pa kot javno dobro, usmerjeno v državljanski razvoj ali »osebno rast«. Giroux (v Sardoč in Giroux, 2018) trdi, da je demokratična vloga javnega izobraževanja »pod napadom« neoliberalne paradigme, ki »je del diskurza državljanske, nepismenosti, ki se danes razrašča v izobraževanju in je neke vrste omamljanje uma z vlaganjem v kulturo, ki temelji na metriki, ki ubija domišljijo, in napada, kaj pomeni biti kritičen, premišljen, drzen in pripravljen tvegati«. V praksi je to privedlo do političnih programov, osredotočenih na izbiro, konkurenco in učinkovitost: javne šole so prisiljene tekmovati med seboj in z zasebnimi šolami, uspeh izobraževanja pa je ozko opredeljen z merili, kot so ocene in rezultati.

Vidimo torej lahko, da je ena od značilnosti neoliberalne reforme izobraževanja tržna usmerjenost, pri čemer gre za uvajanje tržnih načel, kot so konkurenca, izbira in privatizacija v izobraževanju. Ravno v tem kontekstu velja premisliti, kaj to pomeni, ko lahko prepoznavamo, kako so šole vse bolj utirjene v logiki, da tisto znanje, ki ne služi neposredno gospodarskim interesom, nima pretirane vrednosti; učni načrti vse bolj dajejo prednost spretnostim in vsebinam, ki veljajo za »instrumentalne za trg«, medtem ko so kritično mišljenje, ustvarjalnost in predmeti, ki veljajo za manj »koristne«, potisnjeni na rob. Morda se zdi, da to velja predvsem za kontekst ZDA (McLean, 2015), vendar kot pokaže tudi Štremfel (2021), lahko podobno stanje opazujemo tudi v Evropski uniji in posebej v Sloveniji: »čeprav ima vsaka država članica svoje posebnosti v izobraževalnem sistemu, imajo nekatere skupine držav skupne značilnosti, ki do določene mere vplivajo na podobnosti v načinu sprejemanja (neoliberalne) agende EU« (Štremfel, 2021, str. 206). Ta pa je, da »morajo države članice EU tesneje sodelovati, da se bodo lahko spopadle z globalno konkurenco; tu je temeljna predpostavka, da so »hitre družbene spremembe, povezane z nenehnim razvojem na znanju temelječega gospodarstva, poudarile potrebo, da se ljudje hitro odzovejo na strukturne spremembe v svojem delovnem življenju« (Štremfel, 2021, str. 213).

Nadalje moramo prepoznavati, da se prek neoliberalne agende uvajajo tudi nove oblike upravljanja in odgovornosti, ki spreminjajo dinamiko moči v izobraževanju. Moč je pogosto osredotočena v rokah administrativnega osebja, oblikovalcev politik ali korporativnih akterjev, kar zmanjšuje strokovno avtonomijo učiteljev. Stephen Ball (2003, str. 216) ugotavlja, da neoliberalna politika uvaja »nove menedžerske mehanizme«, v katerih so učitelji in šole podvrženi stalnemu nadzoru in ocenjevanju:

Politične tehnologije vključujejo premišljeno uporabo tehnik in artefaktov za organizacijo človeških sil in zmogljivosti v delujoče mreže moči. Različni elementi so med seboj povezani znotraj teh tehnologij; vključujejo arhitekturne oblike, funkcionalne teste in postopke, hierarhične odnose, strategije motivacije in mehanizme reforme ali terapije.

V tem kontekstu učitelji postajajo bolj podobni delavcem v storitvenem sektorju, ki izvajajo vnaprej pripravljene učne načrte, in so pod pritiskom, da izpolnjujejo merila uspešnosti ali se soočajo s sankcijami. Giroux (v Sardoč in Giroux, 2018) ugotavlja, da so profesorji in učitelji v neoliberalnih režimih izgubili nadzor nad svojim delom in so vse bolj »potisnjeni v status delavcev v storitvenem sektorju«. Nadalje izpostavlja tudi, kako to ozračje »straši«

tiste, ki izvajajo pedagoški proces, kar jih sili v opuščanje ukvarjanja z relevantnimi družbenimi vprašanji ali kritičnim poučevanjem, ker se bojijo, da bi ogrozili svoja delovna mesta. V tej luči lahko govorimo o (seveda ne popolnem, pa vendar) zatrtju vloge učitelja, kar posledično vpliva tudi na učence: učenci so obravnavani kot potrošniki, ki morajo tekrovati za ocene in »odlične« izkaze, njihova vloga kot soustvarjalcev znanja in/ali demokratičnih državljanov pa je pogosto reducirana ali povsem izbrisana.

Z vidika našega osrednjega vprašanja, torej skrbi in skrbstvenih praks, pa je ključno, da neoliberalizem v izobraževanju pogosto spodkopava etiko skrbi in skupnosti. Iz vsega doslej povedanega že lahko vidimo, da se v trenutnih režimih izobraževanja daje prednost individualnemu uspehu in meritokraciji, pogosto pa ignorira strukturne neenakosti. Poleg tega Giroux (v Sardoč in Giroux, 2018) ugotavlja, da neoliberalni »zdrav razum« ne daje tako rekoč nikakršnega prostora za socialno blaginjo ali sočutje – uteleša »napad na vse modele socialnosti, ki so v nasprotju s tržnimi vrednotami« (Sardoč in Giroux, 2018). Kolektivna odgovornost se umika osebni odgovornosti; če učenec ali učenka oziroma študent ali študentka ne uspe in se ne »izkaže«, je to prevladujoče razumljeno kot njegova ali njena individualna pomanjkljivost in ne »krivda« pomanjkljive institucionalne podpore. Ta usmeritev ustvarja tisto, kar imenujemo konteksti z nezadostno skrbjo: okolja, v katerih politike in prakse ne podpirajo ustrezno čustvenih in socialnih potreb učencev, zlasti tistih iz marginaliziranih okolij. V takih kontekstih lahko šolanje postane, kot pravi Giroux, »mesto boja«, kjer se mnogi mladi, zlasti prikrajšani, počutijo odtujeni. Tudi Lynch (2010) izpostavlja, kako je področje izobraževanja (in, bolj specifično, visokošolsko izobraževanje) pod neoliberalnim vplivom sprejelo »kulturo brezskrbstva«, pri čemer gre za prevladujočo idejo, da izobraževanje deluje idealno takrat, ko ni časovnih omejitev in ko so tisti, ki so vključeni v pedagoški proces (in raziskovanje), »brez osnovnih skrbstvenih odgovornosti«. Namesto tega je prevladujoča *doxa* slednje uspešnosti (izražene na primer v učinkovitosti), ki se zmeraj znova podvrže preverjanju in merjenju.

Metrike uspešnosti in standardizacija v izobraževanju

Nadaljujemo torej ravno z refleksijo vprašanja enega najbolj vidnih vplivov neoliberalizma na izobraževanje, in sicer prevlado metrik uspešnosti in standardizacije. Temeljna ideja je, da jasni standardi in kvantitativne metrike spodbujajo izboljšave prek »odgovornosti« učiteljev in učencev. V praksi je to privedlo do kulture revizij, kjer standardizirano testiranje, razvrščanje in podatkovna obdelava prevladujejo pri izobraževalnih odločitvah. Že kritični teoretik izobraževanja Ball (2003) je poglobljeno obravnaval učinkovitost kot temelj delovanja tako rekoč vseh vidikov izobraževanja, vključno s pedagoškim procesom, pri čemer je »performativnost tehnologija, kultura in način regulacije, ki uporablja sodbe, primerjave in prikaze kot sredstva spodbude, nadzora, izčrpavanja in sprememb – na podlagi nagrad in sankcij (tako materialnih kot simboličnih)« (Ball, 2003, str. 216). V okviru kulture performativnosti se vrednost učenca, učitelja ali šole nenehno presoja skozi kazalnike uspešnosti, na primer rezultate testov, stopnje zaključka šolanja, ocene evalvacij itd., podobno kot

podjetje, ki spremlja svoje dobičke na določeno obdobje. Za te metrike se predpostavlja, da predstavljajo kakovost in tako postanejo valuta izobraževanja.

Standardizacija je temelj performativnosti. Kurikularni standardi, mejniki in enotne ocene se izvajajo, da se zagotovi merjenje vseh učencev po istih merilih. Na mednarodni ravni to vidimo v vplivu testnih režimov, kot je PISA (Program mednarodne primerjave dosežkov učencev), ki razvršča države po uspešnosti učencev na ključnih področjih (Bringeland in Skiningsrud, 2024). Na nacionalni ravni (v Sloveniji je to na primer nacionalno preverjanje znanja) so številni izobraževalni sistemi uvedli preverjanja znanja in podrobne vsebinske standarde za vsako stopnjo, pri čemer je deklarativni namen dvigniti uspešnost in zmanjšati razlike, hkrati pa ima takšen režim lahko tudi problematične razsežnosti, na katere je treba biti pozoren. Biesta (2015) na primer opozarja, da čeprav je kakovost izobraževanja načelni cilj metrik, pa je ravno ta »osredotočenost na merjenje izobraževalnih rezultatov dejansko izpodrinila vprašanja o izobraževalnih namenih« (Biesta, 2015). Osredotočenost na merljive rezultate zožuje izobraževalni program predvsem v smeri, da se manj merljive cilje (tudi krepitev skrbi in skrbstvenih praks, kritično razmišljanje, ustvarjalnost) pušča ob strani: »kar je lahko izmeriti, postane sprejeta norma, in kar je izmerjeno, postane cenjeno« (Glanton, 2023, str. 793). Sčasoma učitelji in učenci ponotranjijo sporočilo, da štejejo samo kvantificirani rezultati.

Seveda imajo takšne konstelacije in zastavitve izobraževanja številne posledice, med drugim tudi glede vprašanja prevlade brezskrbstva. Raziskave na področju izobraževanja so pokazale, da pretirana osredotočenost na merjenje in testiranje vodi k »mehaničnim« pedagogikam in izgubi globine pri učenju. Kot pravi ena od metaanaliz, lahko prevelik poudarek na standardiziranih testih oziroma preverjanjih znanja pripelje »do ozke usmerjenosti v pripravo na teste, kar ogrozi kakovost izobraževanja in zmanjša bogastvo učnih načrtov« (Paramole in Adeoye, 2024, str. 218). Nadalje tudi Ball (2003) v tem kontekstu opozarja, da učitelji v performativnih režimih doživljajo »krizo vrednot«, kar je povezano z njihovimi dilemami, ali so (še vedno) učinkoviti, če imajo njihovi učenci »slabše« rezultate testov. Potreba po nenehnem proizvajanju podatkov za dokazovanje lastne vrednosti vodi do tega, kar imenujemo institucionalni performativni pritisk: učitelji se čutijo tako rekoč primorani dajati prednost rezultatom testov pred poglobljenim poučevanjem. Podobno učenci v različnih kontekstih in na različnih nivojih izobraževanja dobijo sporočila, da je njihova uspešnost zvedljiva na številke: njihov povprečni uspeh, njihov rezultat na sprejemnem izpitu za fakulteto.

Posledice te obsedenosti z metrikami niso samo psihološke, ampak tudi strukturne. V tem kontekstu šole, ki ne dosegajo dobrih rezultatov pri metrikah, dobivajo podobo »slabše« šole, neprimerne učnega okolja ipd. Skratka, gre za reduciranje izobraževanja na tisto, kar je merljivo, in s tem spodbujanje tekmovalne miselnosti, ki med drugim krni tudi razvoj šol in izobraževalnih okolij v smeri krepitev skupnosti, vključevanja, skrbstva.

Preizpraševanje diskurza o »varnem in spodbudnem učnem okolju«

V sodobnih režimih se ravno zaradi predhodno opisanih procesov individualizacije, tekmovalnosti, pritiskov (in porasta nasilja) pri snovanju in vzpostavljanju izobraževalnih politik pogosto artikulira ideal »varnega in spodbudnega učnega okolja« (Kranjc idr., 2019; ZRSŠ, 2025). Na prvi pogled se zdi, da gre za smiselni (in hvalevreden) cilj, in sicer da bi šole morale biti dejansko varna mesta, kjer se učenci počutijo podprti, in spodbudna mesta, ki spodbujajo radovednost. Izrazi, kot so »varno učno okolje«, »varnost otrok« in »varnost na spletu«, so postali običajni v našem vsakdanjem izobraževalnem besedišču. V literaturi je »varen izobraževalni prostor po navadi opisan kot vzdušje v šoli/razredu, ki učencem omogoča, da se počutijo varne, v oporo in brez tveganja, tako da lahko izražajo svoje ideje, občutke, identitete in vedenje« (Estéllés idr., 2024, str. 1096–1097). Medtem ko cilj sam po sebi ni problematičen, pa je treba prepoznati, da je v neoliberalnih kontekstih ta diskurz o »varnem in spodbudnem okolju« lahko izjemno površinski in celo instrumentaliziran v specifične namene, ki, preprosto povedano, niso bistveno oziroma dejansko povezani z zagotavljanjem kolektivnega in skrbstvenega okolja. Z drugimi besedami, retorika o ustvarjanju pozitivnega vzdušja pogosto ni v skladu s spremembami v (hierarhičnih) razmerjih moči ali skrbstvenih praksah v šolah.

Ena od težav je, da se v neoliberalnem diskurzu o izobraževanju varnost pogosto obravnava v smislu nadzora in obvladovanja tveganj. Raziskovalci Estéllés, Dawson in Smith (2024) so preučili politike Unesca in Nove Zelandije in ugotovili, da se pojem »varno učno okolje« široko in nekritično promovira vse od »neoliberalne preusmeritve« v izobraževalnih sistemih. Med drugim je ena od pomembnih ugotovitev, da »varnost« v sodobnih izobraževalnih politikah deluje kot neoliberalni mehanizem za upravljanje vedenja učencev in individualizacijo socialnih tveganj »pod krinko altruizma« (Estéllés idr., 2024). Hkrati v neoliberalnih diskurzih sklicevanje na varnost samo producira svoj kontrapol, torej »nevarnosti«, tveganja: »Jezik varnosti vključuje okrepitev groženj, strah/anksioznost pa je učinek tega procesa in ne njegov izvor. To pomeni, da ponavljanje besed, povezanih z varnostjo (nevarnost, škoda, tveganje itd.), sproži afektivni odziv (strah, tesnoba, občutek ranljivosti itd.), ki s ponavljanjem narašča« (Estéllés, 2025; glej tudi Virone, 2016). Z drugimi besedami, pozivi k varnosti morda niso toliko povezani s spodbujanjem dobrega počutja kot z uveljavljanjem discipline in »osebne odgovornosti«. V tem kontekstu se na primer disciplinarna politika ničelne tolerance in strogi kodeksi ravnanja pogosto utemeljujejo z ustvarjanjem »varne« šole, vendar lahko ustvarijo ozračje nadzora in strahu.

Podobno kot z varnostjo je tudi z idejo zagotavljanja »spodbudnega učnega okolja«, ki je pogosto izjemno ozko opredeljena na način, da se ohrani njena skladnost z neoliberalno perspektivo. »Spodbudno« okolje je sicer lahko razumljeno na različne načine in se lahko razume kot okolje visokih pričakovanj. To samo po sebi ni negativno, vendar brez skrbstvenih temeljev ne zagotavlja dejanskega kolektivnega sodelovanja. Učilnica je lahko na primer tehnološko dobro opremljena in navidežno spodbudna, vendar se lahko še vedno zdi

odtujena, če učenci nimajo tesnejših povezav z razredom kot celoto ali če pri obravnavi učne snovi ne izhajajo tudi iz svojih izkušenj in perspektiv.

Poleg tega lahko varen in spodbuden diskurz postane le točka na seznamu v sistemu odgovornosti. Kaj s tem mislimo? Če ponudimo konkreten primer: šole lahko uvedejo površinske ukrepe in programe (plakati proti ustrahovanju ali vpeljava pametnih tabel kot opreme v razredu) in razglasijo, da izpolnjujejo standarde zagotavljanja varnega in spodbudnega učnega okolja. Vendar lahko temeljni medosebni odnosi v razredih ostanejo nespremenjeni. Klišejska fraza »varno učno okolje«, če se uporablja nekritično, lahko v učilnici potisne v ozadje razprave o pravičnosti in demokraciji. Zato se je vedno treba vprašati, kaj pomeni varnost, kako sta razumljena varnost in spodbudno učno okolje in kakšno funkcijo ima njuno uvajanje.

Če varnost opredeljujemo samo kot odsotnost konfliktov ali nelagodja, se učitelji lahko izogibajo težkim, a nujnim pogovorom o mnogih ključnih »občutljivih« ali kontroverznih vsebinah, kot sta na primer vprašanji spolne in socialne neenakosti. To med drugim vodi tudi do t. i. politične korektnosti in »miru«; atmosferi na šolah in v razredih, kjer sicer morda ni neposrednih konfliktov in nasilja, vendar po drugi strani umanjka skupnostna dimenzija in tesnejše sodelovanje vseh, ki so vpeti v učne procese. Med drugim so na primer učenci z drugačnimi ali kritičnimi mnenji neslišani. Kot trdijo kritični pedagogi, mora biti izobraževanje včasih konstruktivno neprijetno in izzivati prevladujoče ideje, da se učenci lahko razvijejo v demokratične akterje: »učitelji se morajo začeti zavedati, da je šolanje povezano z družbenim in političnim področjem in da mora potekati v širšem kontekstu razvoja pravične in demokratične družbe« (Oldenski, 2010, str. 243). Neoliberalna predstava o varnosti pa se nagiba k ohranjanju reda in *statusa quo*, da ne bi motili (ozko opredeljenega) procesa učenja.

Nazadnje je v tem, kako se pogosto uresničuje »varno in spodbudno okolje«, prisoten paternalističen podton. Namesto da bi takšno okolje ustvarjali skupaj z učenci, ga oblasti, vodstva šol ali učitelji pogosto sami oblikujejo in »vsilijo« učencem. Implicitna predpostavka je, da odrasli najboljše vedo, kako ustvariti pozitivno klimo, učenci pa so pasivni prejemniki teh pogojev. V tem kontekstu lahko izpostavimo, da ta pristop od zgoraj navzdol ne upošteva in že v osnovi zanemarja spoznanja učencev o lastnih potrebah, s tem pa se tudi varnost in vključenost obravnavata kot proizvoda, ki ju je treba »dostaviti« učencem, namesto da bi se ju razumelo relacijsko, torej kot odnose in izkušnje, ki se gradijo z učenci. Rezultat je lahko razkorak: šola na papirju trdi, da je varna in spodbudna, učenci pa se v resnici ne počutijo varni (v smislu, da se lahko izražajo) ali vključeni. Estélles idr. (2024) so ugotovili, da diskurz o varnosti učence obravnava kot predmete intervencije, kjer je vsaka »nevarnost« problem individualnega vedenja, ne pa sistemski problem. To sistem razbremeni (oziroma celo oddaljuje od) vpeljevanja strukturnih sprememb.

S tem, ko postavljamo pod vprašaj ta diskurz, ne trdimo, da varnost ali spodbuda nista sama po sebi pomembna cilja; daleč od tega. Kritika je, da neoliberalni okviri te koncepte pogosto izpraznijo oziroma jih artikulirajo tako, da postanejo benigni, izgubijo potencial in kritično ost uperjeno proti trenutnim režimom in problematičnim ureditvam. Šole lahko

uveljavljajo red in ga imenujejo varnost ali dodajajo tehnične pripomočke, ki so razumljeni kot krepitev interaktivnosti in s tem »spodbuda« kreativnosti, hkrati pa so utišani ali zanemarjeni sami odnosi, opolnomočenje učencev v smislu krepitev medsebojnega sodelovanja in skrbi drug za drugega.

3.

SKRB IN ETIKA SKRBI

V predhodnem poglavju smo sistematično orisali pojav, ki zaznamuje sodobni svet: postopen, a vztrajen porast brezskrbstva v okviru (neo)liberalnih režimov, pri čemer ta pojav nikakor ni naključen, temveč izhaja iz določenih družbeno-ekonomskih procesov in je vezan nanje. Vsekakor v tem kontekstu lahko govorimo, da so brezskrbstvo in njegove pojavne oblike ter materializacije tesno povezani z zaostrovanjem neoliberalnih politik in sodobnih gospodarskih tokov, ki so transformirali našo kolektivno predstavo o odgovornosti, skupnosti in medsebojni odvisnosti, ne nazadnje tudi v okviru izobraževalnih sistemov in institucij.

Preden lahko načrtamo možnosti kritične skrbstvene pedagogike kot specifičnega odziva na te trende širjenja in utrjevanja brezskrbstva, moramo najprej opraviti bolj poglobljeno refleksijo in premisliti, kaj skrb sploh pomeni. Ta refleksija je ključna, saj, kot bomo videli, obstaja nevarnost, da skrb razumemo preveč poenostavljeno, kar vsaj deloma zamegljuje njene pomenske razsežnosti, ne nazadnje pa tudi transformativni potencial. Del problematike, ki jo želimo preučiti, je tudi tisto, na kar opozarja *Care Collective*, namreč da je naš čas zaznamovan z nenavadnim paradoksom, na katerega smo sicer že opozorili, vendar ga je smiselno ponovno izpostaviti: veliko je govora o skrbi, hkrati pa ostaja predvsem kot retorična obljuba, ne pa nekaj, kar je dejansko materializirano na kolektivni ravni, na ravni delovanja skupin in skupnosti (The Care Collective, 2020, str. 3). Lahko bi rekli, da gre za temeljni razkorak med načinom, kako o skrbi govorimo, in načinom, kako jo (ne)uresničujemo v naših družbenih strukturah in vsakdanjih praksah. Paradoks je ključen, ker kaže, kako lahko zgolj retorično sklicevanje na skrb, in sicer brez kritične refleksije o njenem pomenu in uresničevanju, zakrije ali celo legitimira prakse, ki dejansko spodkopavajo skrbstvene odnose. V namen vsaj deloma poglobljenega razumevanja tega paradoksa moramo razčleniti, kako se koncept skrbi v trenutnih oblikah najpogostejše izrazi, uporablja in interpretira.

3.1 Prevladujoče uporabe pojma skrb

Začnemo lahko z najpogostejšo rabo izraza skrb, ki je (nič nenavnega) povezana s splošno prevladujočo (neo)liberalno logiko individualizma. V tem kontekstu in v navezavi na to logiko v današnjem času skrb temelji na samoodgovornosti (Ward, 2015). Ta naracija, ki je pogosto izražena v sintagmi »skrb zase«, se navezuje na idejo, da je vsak posameznik sam odgovoren in mora poskrbeti za svoje dobro počutje, kar se v pomembni meri artikulira skozi naracije, kot so samopomoč, osebna rast, zdrav življenjski slog in individualna odpornost. Ward (2015) sicer poudarja, da so bili sodobni diskurzi o samoodgovornosti in

skrbi zase kooptirani s strani neoliberalizma s specifičnim namenom, in sicer (med drugim) reduciranja stroškov (o)skrbe in prenosa odgovornosti s (socialne) države na pleča posameznikov. Ta individualizacija skrbi je torej v tem smislu skladna z neoliberalno ideologijo, ki spodbuja osebno odgovornost ob hkratnem rušenju socialnih varnostnih mrež.

Drugo prevladujoče razumevanje skrbi v sodobni družbi je vezano na posebne demografske skupine, ki so kategorizirane kot »ranljive« ali odvisne – predvsem na otroke, starejše odrasle in posameznike, ki se soočajo z določeno (dolgotrajnejšo ali težje ozdravljivo) boleznijo. To razumevanje pogosto mislimo in uporabljamo skozi prizmo skrbstva in se po navadi kaže v institucionaliziranih okoljih oskrbe, kot so vrtci, domovi za starejše in bolnišnice. Čeprav imajo te institucionalizirane oblike oskrbe danes nenadomestljivo vlogo, so hkrati tudi primer problematičnega trenda komodifikacije in razdrobljenosti oziroma fragmentiranosti oskrbe (Ungerson, 1997; Farris in Marchetti, 2017). Namreč, sedanjo razdrobljenost oskrbe na institucionalizirane storitve za »ranljive skupine prebivalstva« lahko razumemo kot simptom brezskrbstva naše družbe. Z omejevanjem oskrbe na specializirana okolja se perpetuira ideja, da je oskrba ločena dejavnost, v neoliberalnem kontekstu pa gre za umik oskrbe iz širšega družbenega tkiva, posledično pa tudi ustvarjanje »umetne« ločnice med »oskrbovalci« in »prejemniki oskrbe« ter tako, gledano s perspektive etike, skrbi, zakriva skrb kot temeljno soodvisnost, ki opredeljuje človeštvo (Tronto, 2013).

Takšna fragmentacija služi kapitalističnim interesom, saj skrb spreminja v storitve, ki so predmet ekonomske ponudbe in povpraševanja, obenem pa naredi stalne mreže in oblike zagotavljanja skrbstva, od katerih smo vsi odvisni, tako rekoč nevidne. Hkrati pa lahko prepoznavamo še, da je nesorazmerno velik delež skrbstvenega dela v domeni žensk, migrantov in marginaliziranih skupnosti; gre za izkoriščano delo, ki ohranja naš obstoj, hkrati pa ostaja sistemsko razvrednoteno in premalo plačano. Za primer se nam ni treba ozreti v tujino, temveč lahko takšno ureditev spremljamo tudi v Sloveniji. Tako so na primer kot nižje kvalificirana in slabše plačana delovna sila v domovih za starejše zaposleni migranti iz Indije (Polanc, 2025). Ta ureditev ni naključna, saj gre za ekstraktivizem oskrbe, ki izkorišča sočutje in delo že marginaliziranih skupin, medtem ko privilegirane skupine uživajo ugodnosti oskrbe, ne da bi se zavedale svoje odvisnosti ali vzajemnih obveznosti (Folbre, 2021).

Tretji prevladujoči diskurz, vezan na koncept skrbi, je uokvirjen kot čustvena skrb, kjer je prisotna zlasti psihologizacija odnosov. Ta diskurz poudarja na primer pomen krepitve duševnega zdravja, nujenja čustvene podpore in zagotavljanja psihološkega blagostanja. Na prvi pogled se zdi, da je takšna ureditev skrbstvenih odnosov onkraj fizičnih teles neproblematična, vendar je ta oblika čustvene podpore v dominantni obliki zelo ambivalentna. Pogosto jo namreč uokvirja logika individualizma, ki čustveno trpljenje in psihične težave opredeljuje kot zasebno zadevo in jih ločuje od širših materialnih, odnosnih in političnih kontekstov, v katerih se pojavlja. Terapevtske storitve, t. i. *wellness* intervencije in psihološka podpora, so pogosto usmerjene v pomoč posameznikom pri prilagajanju na »toksično« okolje, medtem pa so zanemarjani strukturni vidik oziroma strukturni pogoji, ki so pomemben vzrok psiholoških stanj posameznikov in posameznic v sodobnih družbah (Gilligan, 1993; The Care Collective, 2020).

Če gremo s kritiko v tej smeri še dlje, je nujno poudariti, da je čustvena oskrba pogosto abstrahirana od svoje družbenomaterialne vpetosti. V tem kontekstu sta čustvena dimenzija in psihologizacija skrbi povezani z neoliberalizacijo družb (Ariaans in Reibling, 2023), pri čemer ne gre za trenuten pojav ali trend. Že Hochschild (1983) je izpostavil, da je čustveno skrbstvo pogosto podvrženo komercializaciji, kar vodi v odtujitev od lastnega čustvenega življenja, zlasti v feminiziranih poklicih. Claassen (2011) podobno kritizira komodifikacijo čustvene oskrbe in opozarja, da ta spodkopava odnosno in moralno bistvo samih skrbstvenih praks. Gre torej za to, da ta psihologizirana in profesionalizirana industrija oskrbe pogosto reproducira same pogoje odtujitve in neenakosti, ki naj bi jih zdravila.

Poglejmo še eno obliko rabe skrbi v sodobnih družbah, in sicer diskurz, ki se nanaša na skrb za okolje in podnebje, ki je vse bolj prisotna v javnih in političnih naracijah. Medtem ko je skrb za okolje in podnebje glede na klimatske spremembe in čezmerno obremenjevanje planeta nujna, pa je ta diskurz pogosto omejen na ozko poudarjanje odgovornosti posameznika in individualne ukrepe, kot so recikliranje, zmanjševanje osebne ogljičnega odtisa in kupovanje trajnostnih izdelkov. Čeprav so te prakse lahko smiselne, poudarek na prilagoditvah življenjskega sloga povsem utiša in naredi manj vidno sistemsko oziroma strukturno naravo okoljskega zloma. Takšno uokvirjanje je skladno z logiko neoliberalne brezskrbne družbe, v kateri je skrb privatizirana in odgovornost za zelene ukrepe prenešana na posameznike. Torej bistveno je, da se breme »preživetja planeta« prenaša na posameznike, medtem ko korporativni in državni akterji ostajajo manj prepoznani kot ključni nosilci odgovornosti (Cripps, 2013). Ureditev in prenos skrbi za okolje predvsem na posameznike je tisto, to, kar lahko poimenujemo privatizirano okoljevarstvo, kjer je moralna odgovornost za rešitev planeta individualizirana in depolitizirana. Odvrča pozornost od nujnih strukturnih transformacij, ki so potrebne za odpravo podnebne nepravilnosti, ustavitev nadaljnje degradacije okolja in širitve ekstraktivnega kapitalizma. Prav tako krepi neoliberalno moralno ekonomijo, v kateri skrb za okolje postane oblika potrošniške izbire, ki jo uravnava dostopnost na trgu in posameznikova »ustrezna«, »primerna in dobra« orientacija.

Ob zaključku pregleda različnih sodobnih prevladujočih diskurzov in načinov uporabe lahko prepoznavamo določene značilnosti oblikovanja, izvajanja in razumevanja skrbi in skrbstvenih praks v sodobni družbi. Hegemonski diskurzi skrb pogosto omejujejo na niz odgovornosti, ki so dodeljene posameznikom in/ali marginaliziranim akterjem, hkrati pa so skrbstvene prakse podvržene komodifikaciji. »Storitve oskrbe« ali skrbstveno delovanje posameznikov so prevladujoče mišljeni kot ločeni od strukturnih, političnih in odnosnih kontekstov, takšna ureditev in uokvirjanje pa krepita oziroma sta del prevladujoče logike brezskrbne družbe, v kateri je skrb neenakomerno porazdeljena, privatizirana in ji je odvzet transformativni potencial.

Če želimo razviti kritični skrbstveni pedagoški pristop, moramo zavrniti te ozke konceptualizacije in namesto tega misliti skrb v vsej njeni raznolikosti. To med drugim pomeni, da skrbstva ne smemo prepoznati le kot delo, nalogo ali vrlino, temveč kot globoko politično

in relacijsko prakso, ki je zakoreninjena v soodvisnosti, ranljivostih posameznikov in kolektivitet, uporabi in pravičnosti. Preseganje teh omejitev prevladujočih uporab in umevanj skrbi napotuje, da v nadaljevanju pogledamo še nekatere zgodovinske razsežnosti skrbi in skrbstvenih odnosov.

3.2 Kratka zgodovina koncepta skrbi

Koncept skrbi ima vsekakor izjemno disperzirane zgodovinske izvore, ki so polnili njegove pomenske okvire na različne načine, kar je tudi prispevalo k temu, da je danes skrb heterogen koncept. Čeprav je, kot smo že pokazali, pogosto samoumeven in hegemonsko interpretiran kot univerzalni človeški pojav, je nujno izhodiščno prepoznati, da so se njegovi pomeni in uporaba s časom spreminjali. Reich (1995) na primer trdi, da so zgodnje mitologije, verske tradicije in filozofski diskurzi postavili »skrb« v samo središče tega, kaj pomeni biti človek. Kasneje so se v obdobju moderne pojavili in razvili ter bolj ali manj institucionalizirali specializirani poklici, oblastne intervencije in novi organizacijski modeli, ki so skrbstvo iz pretežno zasebnega ali dobrodelnega prizadevanja spremenili v javne (državne) sisteme (Symonds, 1998). V tem kontekstu je treba prepoznavati tudi, na primer, transformacije od ideje skupnostnih skrbstvenih praks v 19. stoletju, ki so takrat primarno pomenile specifične prostovoljne dejavnosti, k skrbstvenim režimom in programom v okviru državnih ureditev sredi 20. stoletja (Symonds, 1998), kasneje pa seveda v neoliberalne režime urejanja in udejanja skrbstva v mnogoterih sferah družbenopolitičnega življenja.

Antične korenine in tradicija rimske boginje Cura

Eden od pomembnih antičnih izvorov specifičnega razumevanja skrbi se pojavlja v grško-rimskih virih, zlasti v mitu o *curi* (lat. skrb, pozornost). Ta se nanaša na rimsko boginjo, ki iz gline oblikuje človeštvo in nato vztraja, da »spremlja« človeka skozi vse življenje (Reich, 1995). V tem mitu ima »skrb« (*cura*) dvojni pomen. Lahko je namreč obremenjujoča skrb, ki ljudi potiska v stisko (torej v smislu zaskrbljenosti), ali pa negovalna skrb, skrbstvo, ki človeštvo dviguje in povezuje; ta perspektiva skrbi je tudi tista, ki jo je artikuliral filozof Seneka. Z njim povezana stoična filozofija pa je tudi v skrbi videla proces človeškega postajanja: »skrb je bila ključ do tega, da postanemo resnično ljudje. Beseda skrb je za Seneko pomenila skrbnost; imela je tudi konotacije pozornosti, vestnosti in predanosti« (Reich, 1995).

To antično dvoumnost (kot vidimo, ima skrb več pomenov, tako v smislu nekega bremena kot tudi dobrohotnosti in človeškega postajanja) lahko pravzaprav razumemo kot zgodovino in ozadje dolge filozofske in religiozne zgodovine skrbi kot koncepta, v katerem je *cura animarum* ali »skrb za duše« postala osrednja sintagma. Teh antičnih in srednjeveških pomenov sicer ne smemo obravnavati ali razumeti kot neposredni vir sodobnih pojmovanj skrbi, jih pa lahko razumemo kot sediment, na katerem so se pojavili novi pomeni: ne le praktična, temveč moralna in eksistencialna razumevanja skrbi (Reich, 1995).

Skrb za duše: verska in pastoralna tradicija

Pomemben zgodovinski kontekst za pomenski razvoj skrbi je bil vzpon krščanstva in njegovega obsežnega teološkega (vednostnega) okvira. V tem kompleksnem okolju se je »skrb« med drugim razširila kot odgovornost duhovnikov in menihov pri »skrbi za duše«. To pastoralno izročilo je zajemalo zdravljenje, tolažbo in usmerjanje (»težavnih«) posameznikov k duhovnemu (in pogosto tudi telesnemu) zdravju (Reich, 1995). V srednjeveški Evropi so samostanski redovi institucionalizirali skrbstvo v bolnišnicah in lazaretih ter tako združili duhovno in telesno zdravljenje pod enim okriljem. Kot trdi Saldaña (2006), so, kljub temu da je ta vidik običajno pozabljen, ženske v teh kontekstih igrale pomembno vlogo, zlasti kot »posvečene ženske«, ki so živele v samostanih. Čeprav po navadi brez materialnega plačila, so skozi prakso skrbele za bolne in revne. Sčasoma so nekateri redovi, zlasti v srednjem veku, ta prizadevanja institucionalizirali na bolj formalen način, kar je prispevalo k procesu, v katerem sta se, kot že rečeno, duhovna pobožnost in služenje skupnosti na neki način prepletla.

Korenine sodobnih percepcij in pomenov skrbi iz 19. stoletja

Izjemno pomembno obdobje za sodobne formacije pomenov skrbi, skrbstvenih praks in institucionaliziranih oblik izvajanja skrbstva (npr. za specifične dele prebivalstva) je 19. stoletje, torej po utrditvi države kot prevladujoče oblike politične ureditve skupnosti in vzponu industrije ter kapitalizma. V 19. stoletju, na primer v Veliki Britaniji, je bila »skrb za skupnost« (ang. *community care*) večinoma domena in področje filantropskih prizadevanj ali prizadevanj (premožnejših) družin, do določene mere pa tudi uokvirjena v nastalo družbeno formo jedrne družine (Symonds, 1998). Zasebne dobrodelne organizacije, verske organizacije in bogati donatorji so skrbeli za določene storitve in zapolnjevali vrzeli, ki so nastale zaradi minimalnega sodelovanja države, pri čemer je treba nujno opozoriti, da ni šlo za sistemske rešitve, temveč delovanje na temelju paternalizma, ki je obstoječe neenakosti in izkoriščanja zgolj perpetuiral. So pa v tem kontekstu, denimo, ženske iz srednjega in višjega sloja pogosto delovale kot »obiskovalke« revnejših gospodinjstev. Ta dobrodelni model je bil sicer izrazito hierarhičen in zelo moralističen, saj je odražal prevladujoče mnenje tistega časa, da revščina izvira iz osebnih »napak« in ne iz strukturnih dejavnikov (Symonds, 1998). Poleg tega lahko trdimo, da je bil še en pomemben zgodovinski dejavnik pri razvoju skrbstva razširjena revščina v mestih (ki je prišla z industrializacijo, urbanizacijo in na splošno kapitalizmom), in sicer so to bile grožnje javnemu zdravju, kot so epidemije, ki so spodbujale raznolika iskanja odgovorov na te »probleme«. Pojavile so se tudi znanstveno utemeljene argumentacije (npr. Charles Booth, Seebohm Rowntree), da obstoječe delovne, bivanjske razmere in drugi strukturni vzroki pomembno prispevajo k slabemu zdravju prebivalstva, sploh delavskega razreda, kar je seveda motilo tudi procese reprodukcije kapitalističnih produkcijskih razmerij. Zato so se začeli pojavljati in razvijati zakoni o javnem zdravju, lokalni zdravstveni sveti in osnovni socialni programi. Ti ukrepi pa so imeli dvojno funkcijo, saj so bili vzpostavljeni in so se izvajali kot radikalne politične in skupnostne spremembe, ki so vse bolj poudarjale človeške odnose in trajnost, hkrati pa so bili del družbenih in regulativnih

funkcij družbe, mehkega policijskega nadzora v kapitalistični družbi (Parker, 2023). Tudi Foucault (2001) je v svojih predavanjih v Riu poudaril, da je (socialna) medicina postala okvir, v katerem je zdravstvena oskrba posameznikov in prebivalstva na splošno pridobila na pomenu z namenom zagotavljanja reprodukcije kapitalistične oblike proizvodnje.

Profesionalizacija skrbstvenih praks

Že v 18. in 19., pa tudi v začetku 20. stoletja se je ravno zaradi predhodno omenjenih procesov, povezanih s kapitalističnim načinom produkcije in delovanja države kot lokusa izvajanja oblasti, krepila tudi potreba bo nadzoru, vodenju, usmerjanju skrbi na izjemno različnih področjih človekovega življenja. Med drugim na polju seksualnosti (Foucault, 1978), splošne vzgoje in izobraževanja ter zdravja. Na področju slednjega, kot opozarja Symonds (1998, str. 23), so državne intervencije polagoma dobile obliko profesionalizacije, in sicer v treh oblikah: »javno zdravstvo za celotno skupnost, profesionalizacija zagotavljanja oskrbe v skupnosti in za skupnost ter nazadnje v obliki ukrepov zagotavljanja socialne varnosti in dostopa do strokovnega zdravstvenega varstva za določene skupine. Začetni ukrepi zajemajo obdobje od konca 19. stoletja do obdobja med obema svetovnima vojnama«.

Poudarek na zdravju (in skrbi) otrok je na primer privedel do zagotavljanja šolskih malic in ustanovitve šolske zdravstvene službe, ki je nato uvedla šolsko medicinsko sestro kot specifičen poklic. Območna zdravstvena nega, zdravstveni obiski in nastajajoče socialno delo so se razvili v prepoznavne poklice, predvsem zaradi formalnih zahtev po usposabljanju tistih, ki so opravljali tovrstne skrbstvene naloge (Symonds, 1998). Te vloge, ki so jih prej opravljale dobrodelne »gospice« ali bolj ali manj usposobljeni »obiskujoči« izvajalci skrbstvenih praks, so dobile sistematične izobraževalne programe. V tem okviru je na primer zdravstvena nega (kot oblika skrbstvene prakse) postala državno registrirana (poklicna) dejavnost (Saldaña, 2006). Čeprav so te nove vloge odgovarjale na zelo realne in vidne družbene potrebe, so odražale tudi globoko zakoreninjene spolne norme, ki so »nego« in »skrb« povezovale z ženskim delom.

Osrednja vloga žensk in pomen osnovne domače oskrbe

Kot smo nekajkrat že nakazali in je razvidno tudi iz zaključka prejšnjega razdelka o profesionalizaciji skrbi oziroma skrbstvenih praks, je v naši razpravi o zgodovinski transformaciji nujno treba upoštevati in posebno pozornost nameniti tudi položaju in vlogi žensk. V srednjem veku in zgodnjem novem veku je skrbstveno delo dobilo moralni in verski pomen, hkrati pa je v mnogih družbah ženska postajala osrednja izvajalka skrbstvenih vlog, tako neformalno na domu kot tudi formalno v razširjenih vlogah zdravstvene nege in babištva, kar je bilo vidno sploh ob koncu 19. in na začetku 20. stoletja (Saldaña, 2006; Symonds, 1998). Zlasti v modernem obdobju so torej ženske vse bolj veljale za primarno subjektiviteto, od katere se je pričakovalo, da bo opravljala naloge, ključne za »vzdrževanje življenja«, vključno s higieno, hranjenjem, porodom in obredi ob koncu življenja (Richard, 2024). V kontekstu vse večje posredne in neposredne institucionalizacije skrbstva na lokalnih in

nacionalnih ravneh, utrjevanja hierarhičnih razmerij med spoloma, ki so nadalje utrjevala prevladujoč položaj moških, so znanstveni in državni posegi tudi na polju javnega zdravja skozi stoletja zmanjšali avtonomijo žensk kot skrbnic in jih postavili v izrazito neenaka razmerja, v katerih so prevladovali moški (Symonds, 1998). Obenem pa je treba poudariti, da je znanje žensk, ki so ga imele in pridobile skozi prakso, ostalo nepogrešljivo, kar se je med prvo in drugo svetovno vojno pokazalo tudi v smislu, da so bile izpostavljene njihove skrbstvene sposobnosti – bodisi kot prostovoljnih medicinskih sester, babic ali pozneje priznanih strokovnjakinj na različnih področjih, povezanih s skrbstvenimi področji (Saldaña, 2006). Ne nazadnje to potrjuje tudi vloga žensk pri zdravljenju partizanov v času druge svetovne vojne v slovenskih krajih in ni čudno, da so partizanske bolnišnice dobile imena tudi po ženskah. Najbolj znana je seveda bolnišnica Franja, manj znana, čeprav tudi pomembna pa je bila tudi bolnišnica Pavla, ki je delovala na več lokacijah v Trnovskem gozdu.

Nadalje, po drugi svetovni vojni je »materinstvo« ostajalo specifično polje upravljanja: »Ta vrnitev lika matere v središče pozornosti je bila rezultat številnih diskurzov iz psihologije, kriminologije in socialnega državljanstva« (Symonds, 1998, str. 36). Tako kot je država postala ponudnik »osnovnega minimuma podpore, mimo moža in očeta, tako so bile matere zdaj pozvane, da opravljajo svojo vlogo v družbenem življenju. Medtem ko so moški to identiteto pridobili z delom in svojimi prispevki k družbenemu sistemu, naj bi bil ženskam omogočen dostop do ugodnosti na podlagi njihovega prispevka – prispevka k skrbi za družbo« (Symonds, 1998, str. 36).

Ta zgodovinska transformacija vloge žensk v kontekstu nocij skrbi in skrbstvenih praks nam pokaže specifične implikacije za oblikovanje oblastnega režima na podlagi spola, predvsem pa kaže, kako je skrbništvo postalo primarna družbena funkcija žensk in podlaga za utrjeno hegemonsko prepričanje, da je področje skrbstva primarni način, kako ženske »uresničujejo« svojo državljansko vlogo. Z naraščajočo institucionalizacijo skrbstvenih praks v smislu oskrbe so bile ženske vključene v hierarhične okvire, v katerih so prevladovali moški in ki so se hkrati zanašali na njihovo izkušnje, znanje in spretnosti. Obenem pa je treba prepoznati, da je bila politična ureditev v tem smislu strukturirana na podlagi spolnih odgovornosti, ki so ženske postavljale v vloge, ključne za družbeno reprodukcijo, s čimer so krepile spolno asimetrijo in odvisnost od patriarhalnih državnih struktur. Ta režim je vključeval skrbstvene vloge žensk v sistem upravljanja in blaginje ter ustvaril različne oblike državljanstva, ki so temeljile na spolnih merilih – moški so državljanstvo pridobili predvsem s formalnimi delovnimi prispevki, medtem ko se je družbena in politična identiteta žensk v veliki meri oblikovala prek njihovega skrbstvenega dela. Takšne delitve so utrjevale neenakosti med spoloma in oblikovale politično (so)delovanje na podlagi spola pri urejanju družbenih vprašanj, problemov, področij.

Od filantropije do države blaginje ter do neoliberalnega režima: sodobne transformacije

V celoti sicer obsežnih sodobnih transformacij od države blaginje v sodobni neoliberalni režim brezskrbstva ne moremo prikazati, saj gre za različna obdobja, v katerih so prevladali

različni vednostni okvirji, politični procesi na globalni ravni in specifike nacionalnih okvirov v različnih desetletjih. Gre za družbenopolitične in gospodarske procese, kot so na primer povojna obnova, čas hladne vojne in dekolonizacije, vzpostavljane novih gospodarskih režimov na globalni ravni v kontekstu kriz (npr. naftne krize), pospešene globalizacije itd. Medvojno obdobje in obdobje po drugi svetovni vojni sta med drugim razkrila pomanjkljivosti razdrobljenih filantropskih sistemov, ki so prevladovali kot okvir za uveljavljanje in izvajanje skrbstva na zelo različnih področjih (Symonds, 1998). Gospodarska nestabilnost, množična brezposelnost in vojne žrtve so povečale zaznano in dejansko potrebo po celovitih socialnih programih, v okviru katerih so bile seveda specifično določene in postavljene skrbstvene vloge in prakse. »Nacionalna učinkovitost« in »načrtovanje« sta postala pomembna načina, s katerima so se tudi v imenu blaginje bolj sistematično izvajale storitve, ki so jih upravljale državne oblasti (Symonds, 1998). Splošno gledano lahko trdimo, da je do sredine 20. stoletja postalo zagotavljanje osnovne ravni oskrbe in blaginje priznana odgovornost državnih oblasti, čeprav so nevladne organizacije in zasebne ustanove še naprej igrale pomembno vlogo. V središču sodobne organizacije, institucionalizacije in družbenopolitične ureditve skrbi in skrbstvenih praks je profesionalizacija skrbstvenega dela žensk, ki je bilo prej neplačano in samoumevno, zdaj vsaj deloma priznana. A kot smo že pokazali, se je ne glede na »priznanje« relevantnosti, še vedno vse skupaj vrtelo okoli vprašanj pravičnosti in vrednotenja dela (Saldaña, 2006).

V drugi polovici 20. stoletja, sploh od 70. in še bolj od 80. let dalje, pa je tudi v kontekstu skrbstvenih praks in ureditev, vključno z, denimo, izobraževanjem, medicinsko oskrbo, oskrbo starejših itd., marsikje po svetu, sploh pa na zahodu, prevladala neoliberalna logika privatizacije različnih tovrstnih storitev, hkrati pa je postala prevladujoča logika odgovornosti posameznika v skrbi za lastno zdravje in dobro počutje, kar smo že podrobneje obravnavali v drugem poglavju.

V okviru sledenja zgodovine skrbi in skrbstvenih praks smo želeli vsaj deloma preseči poenostavljena (ahistorična) razumevanja skrbi in skrbstvenih praks ter opomniti tudi na njene politične razsežnosti. Kot smo pokazali, pomeni, ki se pripisujejo (o)skrbi, z njo povezanim praksam in institucionalnim strukturam, ki urejajo njeno zagotavljanje, nikoli niso bili statični ali univerzalni. Od starodavnih mitoloških in filozofskih korenin prek vključitve v verske okvire, preoblikovanja v filantropske modele in poznejše vključitve v državne sisteme javnega zdravstva in socialnega varstva so oskrbo dosledno oblikovali ter odražali prevladujoča dinamika moči, ekonomska logika in politične ideologije, ki so bile hegemonске v specifičnem historičnem obdobju. Če kaj, potem ta zgodovinska analiza razkriva, da percepcije skrbi in organizacija skrbstva in oskrbe – odločanje o tem, kdo jo zagotavlja, kdo jo prejema, pod kakšnimi pogoji in s kakšnimi sredstvi – delujejo kot eden ključnih mehanizmov upravljanja in družbene ureditve. Tudi v kontekstu kritičnih premislekov hegemonskih režimov skrbstvenih praks in utišanja pomenov kolektivnega skrbstvenega delovanja sploh v neoliberalnih okoljih so se pojavila nova polja teoretizacij skrbi in skrbstvenih odnosov, med katerimi je izjemno pomembna etika skrbi.

3.3 Etika skrbi in opredelitve skrbi

Etika skrbi predstavlja pomemben razvoj normativne etične teorije, saj ponuja poseben pogled na moralo in naše skrbstveno delovanje in odločanje v vsakodnevnih kontekstih, pri čemer ta pogled izhaja iz predpostavke odnosnosti in konteksta kot določujočih. Z drugimi besedami to pomeni, da nismo izolirani posamezniki (kar je predpostavka »surovega« liberalizma), temveč nas determinirata naš odnos do ljudi v skupnosti in do sveta, v katerem živimo. Je teorija morale, »stara le nekaj desetletij« (Held, 2006, str. 9; Sander-Staudt, 2025). V nasprotju z dominantnimi etičnimi teorijami, ki temeljijo na abstraktnih načelih ali individualnih pravicah, etika skrbi poudarja moralne obveznosti, ki jih imamo kot ljudje in ki izhajajo iz medsebojne odvisnosti in potrebe po odzivanju na druge v specifičnih kontekstih; gre torej za »neizogibno moralno dolžnost, da poskrbimo za potrebe tistih, za katere prevzemamo odgovornost« (Held, 2006, str. 10).

V svojem jedru etika skrbi poudarja ključno vlogo empatije, sočutja in odzivnosti pri določanju, kaj predstavlja moralno ravnanje, obenem pa izhodiščno napotuje k temeljni spremembi v našem pristopu k etičnim premislekom in nas v tej luči poziva, da pogledamo onkraj potreb nas kot posameznikov in upoštevamo blaginjo drugih v mreži odnosov. Etika skrbi torej v ospredje postavlja odnosno naravo človeškega življenja, kjer v prvem planu niso (osamljeni) posamezniki, temveč mreže skrbstvenih posameznikov in prejemnikov skrbi, ki ohranjajo posameznike in skupnosti. Moralno razmišljanje z vidika skrbi je pogosto partikularistično in empatično, usmerjeno v konkretne potrebe posameznikov in ohranjanje odnosov (Gilligan, 1993; Noddings, 1984): »Etika skrbi torej izhaja iz zavedanja o asimetričnosti položaja, v katerem se nahajajo ljudje, ki potrebujejo pomoč ali nego. Njihov položaj ne temelji toliko na vzajemnosti kot na odrazu temeljnega stanja odvisnosti, ki je lastno vsem ljudem« (Maio, 2018, str. 55). S tem etika skrbi v središče postavlja lastnosti, kot so sočutje, pozornost in odzivnost (Maio, 2018), ter posledično tudi, da je treba skrb in skrbstvo obravnavati kot temeljna etična vprašanja, ne pa kot sekundarne ali »zasebne« zadeve. V bistvu protagonisti etike skrbi menijo, da je skrb za blaginjo drugih (zlasti ranljivih ali odvisnih) v središču tega, kar pomeni biti moralen (Tronto, 2013).

Sicer smo določene ključne značilnosti že zapisali, vendar je smiselno nekatere še bolj izpostaviti. Tako je ena od ključnih značilnosti etike skrbi »namerno« vključevanje vrlin in vrednot, ki se jih tradicionalno in prevladujoče povezuje z ženskami, pri čemer je pomembno prepričanje, da so bile te vrednote v tradicionalnih etičnih modelih vidno odsotne ali podcenjene, celo, lahko rečemo, zanemarjene: etika skrbi »izziva tradicionalne moralne teorije kot moško osredotočene in problematične, saj izpuščajo ali podcenjujejo vrednote in vrline, ki so po navadi kulturno povezane z ženskami ali vlogami, ki so pogosto označene kot „ženske“« (D'Olimpio, 2019). Etika skrbi bolj poudarja skrb in ohranjanje odnosov kot pa strogo logiko in abstrakten razum. S tem je njena orientacija, da bi moral biti razum podrejen skrbi ali pa vsaj razumljen kot utemeljen tudi v človekovi nagnjenosti k skrbi. Namreč, kot rečeno, zahodne filozofske tradicije so v preteklosti pogosto dajale prednost razumu in logiki pred čustvi in odnosi, pri čemer so razum in logiko pogosto povezovali z moško sfero, to je značilnostjo delovanja moških, čustva in odnose pa kot značilne za ženske. Etika

skrbi skuša ponovno ovrednotiti te »ženske« vrline in poudarja njihov osrednji pomen za celovito razumevanje moralnega življenja (Ruddick, 1989).

Če je ravnokar omenjena perspektiva široka usmeritev in določeno temeljno izhodišče etike skrbi, pa lahko v tem kontekstu govorimo o nadaljnjem doslednem poudarjanju več ključnih elementov. Ti vključujejo pomembno vlogo empatije, ki nam omogoča razumevanje in delitev čustev drugih; sočutje, ki vključuje globoko skrb glede trpljenja drugih; in odzivnost, ki poudarja pomen aktivnega obravnavanja potreb, ki nastanejo v odnosih (Maio, 2018). Poleg tega se etika skrbi osredotoča na izjemno kompleksnost in hkrati konstitutivnost medosebnih interakcij za ljudi, s čimer se usmerja tudi na inherentno soodvisnost, ki obstaja med posamezniki:

etika skrbi ljudi razume kot moralno in epistemološko odvisne in medsebojno povezane. Vsak človek se rodi kot otrok, odvisen od tistih, ki zanj skrbijo, in skozi vse življenje ostajajo medsebojno odvisni na temeljnih ravneh. Da lahko razmišljamo in delujemo, kot da smo neodvisni, je odvisno od mreže družbenih odnosov, ki nam to omogočajo. Naši odnosi so del tega, kar nas kot posameznike opredeljuje (Held, 2006, str. 13–14).

Ta poudarek etike skrbi je točno tisto, s čimer kritično premišlja in izpodbija tradicionalno liberalno pojmovanje samozadostnega posameznika (Held, 2006). Tradicionalno liberalno mišljenje pogosto poudarja individualno avtonomijo in neodvisnost kot najvišjo vrednoto, etika skrbi pa poudarja temeljno človeško potrebo po povezanosti, zanašanju na druge in medsebojni podpori.

Zgodovinski razvoj in ključne avtorice in avtorji v okviru etike skrbi

Kot smo že poudarili, je etika skrbi relativno mlada smer teoretizacije etike, ki se je pojavila konec 20. stoletja iz feministične kritike klasičnih oziroma tradicionalnih teorij in pristopov k etiki in morali. Seveda je nemogoče povsem dokončno trditi, kaj je njen izvor, vendar lahko v grobem rečemo, da se prve ideje tega, kar poznamo kot etika skrbi, začnejo pojavljati v zgodnjih 80. letih 20. stoletja, ko so znanstvenice začele problematizirati moško pristranskost v prevladujočih moralnih filozofijah in raziskavah na področju psihologije (Sander-Staudt, 2025). Med temi intelektualkami je posebej pomembna Carol Gilligan, ki je v svoji prelomni knjigi *In a Different Voice* (1993) opravila specifičen nov premislek na polju etike. Psihologinja Gilligan je kritizirala model moralnega razvoja svojega mentorja Lawrencea Kohlberga, ker je dajal prednost etiki pravičnosti (osredotočeni na pravila in pravice), medtem ko je marginaliziral etiko skrbi, ki jo je Gilligan izpostavljala kot enako veljavno, hkrati pa bolj osredotočeno na medčloveške odnose. Izpostavila je, da ženske (in včasih tudi moški) k moralnim dilemam pristopajo z usmerjenostjo na odnose in s tem dajejo prednost skrbstvu, empatiji in ohranjanju vezi, posledično pa to pomeni, da ne izhajajo toliko iz nocije pravičnosti, ki temelji na »abstraktno« določenih dolžnostih in pravilih. Gilligan je v tem kontekstu trdila, da je skrb legitimna etična perspektiva, osredotočena na

odgovornost do potreb drugih: »Ženska uklonljivost ne izhaja le iz njihove družbene podrejenosti, temveč tudi iz bistva njihovega moralnega čuta. Občutljivost za potrebe drugih in prevzemanje odgovornosti za skrb za druge ženske vodijo k temu, da prisluhnejo tudi drugim mnenjem in v svojo presojo vključijo tudi druga stališča« (Gilligan, 1993, str. 16).

Približno v istem času in na podlagi dela Gilligan je filozofinja izobraževanja Nel Noddings v svoji knjigi *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education* (Noddings, 1984) razvila pojem skrbi kot »ženskega pristopa k etiki«. Noddings je v osnovi trdila, da ne gre le za alternativni glas, temveč je skrbnost temelj etičnega življenja; s tem je torej trdila, da se moralno življenje začne z izkušnjo skrbstva in skrbi za druge; etiko je pojmovala kot zakoninjenost v odnosu med »tistim, ki skrbi«, in »tistim, za katerega se skrbi«. Za skrb je vedno značilen odmik od sebe. Vključuje izstop iz osebnega referenčnega okvira v referenčni okvir drugega: »Ko preučujemo, kaj pomeni skrbeti in biti deležen skrbstva, bomo videli, da obe strani prispevata k odnosu; če naj odnos označimo kot skrbstven, mora biti moja skrb nekako dopolnjena na strani tistega, ki mu je skrb namenjena« (Noddings, 1984, str. 4). Pri tem je poudarila empatijo, sprejemljivost in kontekst vsakega srečanja, v katerem se izkazuje skrb (Noddings, 1984). Bolj podrobno bomo njen prispevek predvsem v kontekstu (skrbstvenega) izobraževanja obravnavali v nadaljevanju. Sicer pa lahko rečemo, da je delo Gilligan in Noddings utrla pot etiki skrbi kot samostojnemu področju in sprožilo obsežno razpravo ter nadaljnje premisleke ter teoretizacije.

V poznih 80. in 90. letih 20. stoletja je vrsta feminističnih filozofinj in sociologinj (ter drugih družboslovcev, tudi politologov) razširila etiko skrbi. Teoretični prostor so polnili med drugim znanstveniki, kot so Sara Ruddick (1989) s svojo analizo materinskega mišljenja, Eva Feder Kittay (1999) s poudarkom na vprašanju odvisnosti kot univerzalnim in stalnim vidikom človekovega življenja, pri čemer nadaljuje s kritičnim izpostavljanjem pomanjkljivosti liberalnih teorij pravičnosti, ki so utemeljene na predpostavkah medsebojne odvisnosti in avtonomije. Med najvplivnejšimi avtoricami sta bili tudi Joan C. Tronto (1993) in Virginia Held (2006), ki sta v svojem delu povezali premisleke s področja etike skrbi z javno in politično sfero. Politologinja Tronto, ki smo jo že deloma spoznali (s konceptom privilegirane neodgovornosti), je v knjigi *Moral Boundaries* (1993) in drugih delih (Tronto, 2013) trdila, da skrb ni le osebna vrлина, ampak tudi politična in družbena praksa, pri tem pa uperila kritiko v prevladujočo idejo ločitve med »zasebno« skrbjo in »javnim« življenjem. Osrednja panta njenega dela je med drugim, da bi se demokratične družbe morale organizirati okoli odgovornosti za skrb. Skupaj z Berenice Fisher je Tronto (1990) ponudila zdaj že klasično definicijo skrbi, ki poudarja njen širok obseg; k temu se bomo še vrnili v pregledu, kako je znotraj etike skrbi sama »skrb« opredeljena oziroma teoretizirana.

V istem obdobju je Virginia Held začela oblikovati etiko skrbi kot splošno moralno teorijo. V delu *Feminist Morality* (1993) in kasneje v delu *The Ethics of Care* (2006) je trdila, da je skrb najosnovnejša moralna vrednota, ki izhaja iz splošne potrebe po skrbi in realnosti medsebojne odvisnosti ljudi (Held, 2006). Raziskovala je, kako bi si bilo mogoče na novo zamisliti družbeno in politično življenje, če bi negovanje človeških odnosov in razvoj otrok obravnavali kot osrednje cilje družbe (Held, 1993).

V začetku 21. stoletja je etika skrbi dozorela v celovit etični okvir, ki se uporablja tudi zunaj vprašanj spola in vpliva na razprave o bioetiki, socialni politiki in globalni pravičnosti. Daniel Engster (2007) se je na primer lotil oblikovanja politične teorije, temelječe na skrbi, znanstveniki, kot je María Puig de la Bellacasa (2017), pa so kasneje etiko skrbi vključili v dialog z znanostjo, tehnologijo in vprašanji ekologije. Skratka, v štirih desetletjih se je etika skrbi zahvaljujoč tem ključnim prispevkom razvila iz kritike androcentrične morale v obsežno teoretično polje, kjer je tudi določena heterogenost perspektiv o samem pomenu skrbi.

Tekom predstavitve etike skrbi smo sicer že deloma razstrli pomenske razsežnosti osrednjega koncepta, torej skrbi, vendar je ravno zaradi te heterogenosti smiselno še bolj strukturirano in pregledno pokazati, kako so avtorice in avtorji v okviru te teoretične perspektive artikulirali ta pojem, pri čemer je za nas to ključno predvsem zato, ker bomo na tej podlagi in uvidih v pomembni meri zastavili tudi skrbstveno pedagogiko.

Skrb kot moralna usmeritev: odnosni vidik Carol Gilligan

Po Gilligan je pojmovanje skrbi smiselno razumeti kot moralno usmeritev ali način gledanja na etične probleme. V svoji raziskavi o moralnem razvoju je ugotovila, da mnoge ženske (in moški v določenih kontekstih) k etičnim dilemam pristopajo skozi prizmo skrbi, pri čemer se osredotočajo na ohranjanje odnosov in odzivanje na potrebe drugih, namesto skozi prizmo abstraktne pravičnosti (Gilligan, 1982). Hkrati pa je poudarila da skrb in skrbstven odnos nikakor nista »ženske zadeve temveč zadeve ljudi« (Gilligan, 2011, str. 23). Nadalje pa je argumentirala, da gre pri skrbi za večdimenzijski fenomen: »Skrbstvo zahteva pozornost, opazovanje, poslušanje in odzivanje s spoštovanjem. Njena logika je kontekstualna, psihološka. Skrbstvo je relacijska etika, utemeljena na predpostavki medsebojne odvisnosti. Vendar ni nesebična« (Gilligan, 2011, str. 23). Vidimo torej lahko, da je Gilligan etiko skrbi opredelila kot skrb za posamezne druge v konkretnih okoliščinah, vodene prek etike sočutja in odgovornosti. Ta relacijska usmerjenost se pogosto povzema kot etika, ki poudarja »vez med odnosom in odgovornostjo« v nasprotju z neosebno logiko pravil (Gilligan, 1993, str. 173).

Skrb kot »vrsta človeške dejavnosti«: holistična vizija Tronto in Fisher

V njunem prelomnem eseju iz leta 1990 z naslovom *Toward a Feminist Theory of Caring* Berenice Fisher in Joan C. Tronto ponujata temeljeno in razširjeno definicijo skrbi, ki je pomembno vplivala na feministično etiko in politično teorijo. Skrb sta tako opredelili kot »vrstno dejavnost, ki vključuje vse, kar počnemo za ohranjanje, nadaljevanje in popravljanje našega sveta, da lahko v njem živimo čim bolje« (Fisher in Tronto, 1990, str. 40). Ta »svet« obsega »naša telesa, naša sebstva in naše okolje«, ki so med seboj prepleteni v kompleksni mreži, ki ohranja življenje. S tem, ko skrb opredelujeta kot »vrstno dejavnost«, Fisher in Tronto poudarjata njeno temeljno vlogo v človeškem življenju, ki gre torej onkraj običajnega povezovanja skrbi z ženskami ali zasebnim življenjem. Njuna opredelitev poudarja, da

skrb ni le individualni ali čustveni odziv, ampak kolektivno in praktično delovanje, specifična oblika prizadevanja, ki je bistvena za ohranjanje življenja in družbe.

Morda še bolj pomembna in razširjena pa je opredelitev skrbi, kot jo je kasneje ponudila Tronto (1993). Pri tem opravi analizo skrbi, ki pokaže, kako so vrednote, ki jih povezujemo s skrbstvom, povezane s spolom, (družbenopolitičnimi) hierarhijami, hkrati pa presegajo binarno delitev na javno in zasebno. Tronto skrb pojmuje na štiri načine oziroma skozi štiri faze ali stopnje (Hughes, 2002).

Prva stopnja skrbi je »skrb glede«. To je začetno prepoznavanje potrebe po skrbi. Tronto ugotavlja, da obstaja zaznana povezava med tem, za kar skrbimo, in tem, kakšni ljudje smo. Poleg tega je ključnega pomena razmejitev med tem, za kar skrbimo, in tem, kdo je odgovoren za to začetno prepoznavanje. Če smo na primer odgovorni za skrb za javne zadeve države in gospodarstva, smo v sferi tistih, ki posedujejo več moči. Ker se tistim, ki skrbijo za takšne zadeve, pripisuje visoka vrednost, se tudi tem dejavnostim pripisuje visoka vrednost. Nasprotno pa je skrb za lastne otroke ali partnerja v prvi vrsti manj vidna in razumljena kot »vsakodnevna«. Skrb za te zadeve in tisti, ki to skrb prevzemajo, so posledično manj cenjeni (Hughes, 2002).

Druga stopnja skrbi je »prevzemanje skrbi«. Ta temelji na idejah o delovanju in odgovornosti. To pomeni, da je nekdo prevzel odgovornost za določeno potrebo (nekoga) in se odločil, kako bo nanjo odgovoril: »Namesto da se osredotočimo samo na potrebe druge osebe, skrb za druge vključuje tudi zavedanje, da lahko ukrepamo, da te neizpolnjene potrebe zadovoljimo. Če menimo, da za problem ni mogoče nič storiti, potem ni ustrezne skrbi za druge« (Tronto, 1993, str. 106). Gre torej za to, da moramo prepoznati situacijo, v kateri lahko nekaj naredimo in vsaj prispevamo k odpravljanju določenega problema (ali potrebe), ki ga nekdo ima. Poleg tega način, kako prevzemamo skrb, vpliva na našo oceno pomembnosti tega problema ali potrebe (Hughes, 2002).

Tretja faza skrbstvenega procesa je »dajanje skrbi«, kar lahko označimo tudi kot prakticiranje skrbstva, dajanje oskrbe. To je neposredno izpolnjevanje potreb po skrbi nekoga in vključuje fizično delo ter stik z osebami, ki potrebujejo oskrbo. To je na primer lahko delo čiščenja in kuhanja, dajanja zdravil bolnikom in svetovanja učencem. Tronto (1993) ugotavlja, da je izvajanje skrbi pogosto v domeni specifičnih (marginaliziranih) skupin oziroma nanje prenešeno, na kar smo opozorili tudi v premisleku privilegirane odgovornosti, sploh v neoliberalnih kontekstih.

»Prejemanje skrbi« je zadnja stopnja, na kateri se potrebe po skrbi izpolnijo: »Pomembno je, da se sprejemanje oskrbe vključi v skrbstven proces, saj le tako lahko ugotovimo, ali so bile potrebe po oskrbi dejansko izpolnjene« (Tronto, 1993, str. 108). Ta stopnja ima izjemno občutljiv status, ker je priznanje osebe (ali skupine), da potrebuje skrb drugega, lahko grožnja njegovemu ali njenemu občutku avtonomije. Prejemanje skrbstva pomeni postaviti se v položaj odvisnosti; tisti, ki imajo največ potreb, pa so prevladujoče razumljeni kot »nebogljivi« in odvisni od drugih. Poleg tega je v sodobnih okoljih zelo pogosta predpostavka, da se nam morajo tisti, ki potrebujejo oskrbo, smiliti ali pa so celo zaničevani. Kljub tej

delikatnosti pa mora v vsakih skrbstvenih odnosih obstajati tudi prejemanje skrbi; ravno prejemanje je nujen pogoj, da skrbstveni odnosi in prakse sploh lahko obstajajo.

Kasneje je Tronto (2013) v svojem delu *Skrbstvena demokracija* dodala še peto fazo skrbstva, in sicer »skrb z«. Ta peta faza dodaja skrbi demokratično dimenzijo in v osnovi predpostavlja potrebo po izvajanju skrbstvenih praks na načine, ki so skladni z vrednotami, kot so enakost, medsebojna skrb in zaupanje. Skrb vključuje kolektivno odgovornost ustvarjanja institucij in družbenih praks, ki podpirajo skrbstvene odnose. Tronto jo opisuje kot stopnjo, ki skrb vključuje v širše družbeno in politično življenje ter zagotavlja, da je skrbstvo pravično porazdeljeno in je utemeljeno v demokratičnih načelih. Vse te faze skupaj tvorijo okvir, ki skrbstvo konceptualizirajo kot dinamičen proces, ki vključuje moralno angažiranost kot praktično delovanje.

Skrb kot praksa in vrednota: etični okvir Virginie Held

Filozofinja Virginia Held, ki smo jo že omenjali in je prav tako pomembno prispevala k uveljavitvi etike skrbi kot normative teorije, skrb opredeljuje kot prakso in vrednoto. Held (2006) v tej smeri izpostavlja, da je skrb več kot le čustvo ali vrlina; je neprekinjena praksa odzivanja na potrebe, utemeljena na etični zavezi, da sprejemamo takšne odnose. Po njenem mnenju skrbstvene prakse (kot so starševstvo, poučevanje, nega, delo v skupnosti) pomenijo tudi uresničevanje moralnih vrednot, hkrati pa poudarja, da je skrb temeljna vrednota, ki usmerja te prakse. Skrbstvena oseba je torej nekdo, ki ima vzgib za skrb za druge in ki učinkovito sodeluje v skrbstvenih praksah (Held, 2006). Ta dvojni poudarek na motiviranosti (vzgibu) in dejanskem prakticiranju kaže na njeno razumevanje skrbi skozi prizmo odnosov: »etika skrbi vidi osebe kot odnosne in soodvisne« (Held, 2006, str. 13). S tem izrecno opozarja, da skrbi ne smemo razumeti kot samo individualno lastnost (ali vrlino), ločeno od dejanj. Namesto tega skrb opredeljuje odnosno: »bolj kot opis individualne nagnjenosti je karakterizacija družbenega odnosa« (Held, 2006, str. 36). Z drugimi besedami, skrb obstaja v odnosih med ljudmi: »Skrb je praksa, ki vključuje delo tistih, ki dajejo skrbi, in standarde, po katerih se lahko ocenjujejo prakse skrbi. Skrb mora biti usmerjena v učinkovitost prizadevanj za zadovoljevanje potreb, pa tudi v motive, iz katerih se skrb zagotavlja« (Held, 2006, str. 36). Omeniti pa velja še en vidik, in sicer to, da zanjo etika skrbi ni le moralna teorija, temveč tudi politična teorija. S tem pokaže, da mora tudi etika skrbi nujno preizpraševati vprašanje moči:

Etika skrbi ne sme in po mojem mnenju tudi ne izgublja izpred oči moči kot dejanske sposobnosti upora proti tistemu, kar priporoča morala, četudi je ta prepričljiva, niti moči struktur, ki ohranjajo zatiranje. Toda bojazen, da osredotočenost na skrb zamegljuje realnost moči, nekatere feministke vrača k politični teoriji v bolj tradicionalnem smislu, ki politiko razume kot nekaj, kar je po svoji naravi povezano z močjo, in se osredotoča nanjo (Held, 2006, str. 150).

Od družbene obveznosti do planetarne prepletenosti: Pragmatične in celostne vizije skrbstva

Daniel Engster (2007) in María Puig de la Bellacasa (2017) ponujata dva različna, a dopolnjujoča se pogleda na skrb, ki bistveno razširjata obseg etike skrbi. Engster, ki deluje na polju politične teorije, skrb opredeljuje skozi pragmatičen in operativen pogled, in sicer kot določeno odgovornost za zadovoljevanje osnovnih potreb tistih posameznikov, ki so odvisni od drugih. Poudarek daje prevajanju moralnih zavez v konkretne javne politike, ki zagotavljajo preživetje, razvoj in človekovo blaginjo. Po njegovem mnenju je pravična družba tista, ki institucionalizira skrbstvo s sistematično skrbjo za tiste, ki ne morejo skrbeti zase, kot so otroci, starejši ali invalidi. Engster sicer manj naslovi čustvene in spolne predpostavke skrbstva (kar je bilo značilno za formativno obdobje in avtorice v okviru etike skrbi) in skrb opredeljuje kot niz socialnih in političnih dolžnosti, pri čemer jih uokvirja tudi s koncepti, kot so pravice, pravičnost in blaginja (Engster, 2007).

María Puig de la Bellacasa pa se giblje v precej drugačni smeri, in sicer radikalno širi področje skrbstva od medosebnih odnosov k vključevanju ekoloških sistemov, tehnologije in onkrajčloveškega sveta. V knjigi *Matters of Care* (Puig de la Bellacasa, 2017) skrb predstavlja kot večdimenzionalno angažiranje (hkrati afektivno, etično in praktično) in vztraja, da skrb ne sme biti antropocentrična. Puig de la Bellacasa znano definicijo Tronto ponovno opredeli in »vse, kar delamo« nadomesti z »vse, kar je storjeno«, s čimer razveljavi osrednjo vlogo človeškega delovanja in s tem poziva, da skrb razumemo kot porazdeljen proces, ki vključuje ekosisteme, materialne stvari in medvrstne interakcije. Njen celostni pristop kaže, da moramo za resnično ohranjanje in »popravljanje« našega sveta »skrbeti s svetom« in ne le »za svet« ter biti pozorni ne le na ranljive posameznike in skupine, ampak tudi na druge dimenzije živega in neživega sveta (Puig de la Bellacasa, 2017).

4.

KRITIČNA SKRBSTVENA PEDAGOGIKA

V prejšnjih poglavjih smo raziskali filozofske temelje etike skrbi in sledili njenemu razvoju od prelomnega dela Carol Gilligan do uveljavitve etike skrbi kot specifične, relativno samostojne teorije, ki v središče postavlja odnose, kontekst in odgovornost. S tem smo želeli postaviti temelje in osrednji okvir, kako je mogoče situirati skrb in skrbstvene prakse tudi v izobraževanju, kar je ključen del kritične skrbstvene pedagogike, ki jo bomo v tem poglavju postopoma konceptualizirali prek refleksije (vloge) izobraževanja v okviru etike skrbi in nato vpogleda v kritično pedagogiko kot specifičnega teoretskega polja izobraževanja.

Izobraževanje kot okvir prenosa znanja in razvoja človeških sposobnosti igra ključno vlogo pri vzpostavljanju skrbstvenih delovanj in kritične misli, usmerjene v prakso, znotraj izobraževalnih kontekstov in v družbi nasploh. Čeprav je izobraževanje, kot smo pokazali, v sodobnih ureditvah pogosto ozko usmerjeno v tekmovalnost in prenos veščin za »uspešnost« v nadaljnjem življenju, pa so (javna) učna okolja – šole – hkrati eden najpomembnejših okvirov, kjer je potencial oblikovanja in udejanjanja demokratičnih skrbstvenih odnosov (Giroux, 2012). To je eden od glavnih razlogov, zakaj so se v okviru etike skrbi in kritične pedagogike artikulirale razprave in teorije, ki se osredotočajo na načela in skrbstvene prakse ter kritični angažma v izobraževanju prek pedagoških strategij in pristopov. Ko izobraževalno dejavnost pogledamo skozi prizmo etike skrbi in kritično pedagogiko, začnemo poučevanje in učenje ponovno pojmiti ne le kot prenos vednosti, informacij in znanja in kot kognitivne procese, ampak kot nujno odnosne in angažirane emancipacijske dejavnosti. V naslednjem podpoglavju se torej najprej usmerjamo k premisleku, kako je znotraj polja etike skrbi teoretizirana tudi vloga izobraževalnih procesov.

4.1 Nel Noddings: Temeljne artikulacije (etike) skrbi in skrbstvenih praks v izobraževanju

Nel Noddings velja za eno prvih in ključnih oseb, ki je refleksije iz etike skrbi prenašala in skrb osmišljevala tudi v kontekstu izobraževanja, pri čemer je njeno osrednje delo *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education* iz leta 1984. To je bilo kasneje posodobljeno kot *Caring: A Relational Approach* (Noddings, 2013). V okviru njenih teoretizacij v

začetku 80. let, ko je etiko skrbi kot specifično polje mislila v kontekstu izobraževanja, je njena izhodiščna premisa, da so skrbstveni odnosi tako izobraževalni cilj kot tudi temeljno sredstvo izobraževalnih praks.

Najprej je smiselno pogledati, kako je utemeljevala, kaj skrb sploh je. Tako Aubrey in Riley (2024, str. 184–185) izpostavljata, da je za Noddings osrednje načelo, na katerem temelji skrb, upoštevanje dejanske izkušnje skrbstva z vidika tistih, ki so vključeni v skrbstvena srečanja. Meni namreč, da je skrb osnovna značilnost človeškega življenja – vsi ljudje si želijo biti deležni skrbstva (Noddings, 2002, str. 11), ob tem pa posamezniki med sodelovanjem v takšnih srečanjih pri sebi odkrijejo, da so na poseben način dovzetni in pozorni. Izhajajoč iz feministične perspektive, je torej njena osrednja premisa, da so skrbstveni odnosi temeljni za človeški obstoj in zavest (Aubrey in Riley, 2024). Zanj je izhodišče, da se »razmerje sprejme kot ontološko osnovno« (Noddings, 1984, str. 3) in je hkrati s tem tudi točka, h kateri se vedno znova vrača: »Moja individualnost je opredeljena v nizu odnosov. To je moja osnovna resničnost« (Noddings, 1984, str. 51).

Vidimo torej, da je osrednji del njene teorije pojem odnosne etike: moralnost se pojavlja v odnosih in skozi odnose, ne pa skozi abstraktna pravila. S tem je eden ključnih elementov njene odnosne teorije skrbi viden tudi skozi terminologijo, ki jo je uvedla. Razlikovala je namreč med dvema pozicijama: »tisti, ki skrbi« (npr. učitelj) in »tisti, ki je deležen skrbi« (npr. učenec), prek teh dveh pozicij pa je bil njen namen med drugim opisati dinamike skrbi v različnih družbenih situacijah, med drugim tudi v izobraževanju (Noddings, 1984). Za razliko od moralnih teorij, ki posameznike mislijo kot izolirane racionalne subjekte, je Noddings (izhajajoč iz ugotovitev psihologinje Carol Gilligan) trdila, da se ljudje (pogosto na primeru izkušenj žensk) etičnih dilem lotevajo tako, da se osredotočajo na odziv in odgovornost v konkretnih odnosih. Ta odnosni pogled je podlaga njene filozofije izobraževanja: učitelji in učenci so v mreži odnosov, ki jih mora prežemati skrb.

Zdaj se lahko obrnemo k osrednjim elementom skrbstvene etike Noddings. Zagotovo sta dva ključna elementa, skozi katera misli in teoretizira skrb, »dovzetnost« (ang. *receptivity*) in »pozornost« (ang. *attentiveness*). Gre za ključni komponenti njene skrbstvene pedagogike, saj skrb opisuje kot proces »dovzetne pozornosti« (ang. *receptive attentiveness*), v katerem je tisti, ki skrbi (učitelj), odprt za izražene potrebe in izkušnje tistega, za katerega se skrbi oziroma je deležen skrbstva (učenec): »Drugega sprejemem vase ter vidim in čutim z njim. Postanem dvojnost. Tako nisem prisiljen videti ali čutiti – torej kazati določenih vedenjskih znakov, ki se razlagajo kot videnje in čutenje –, saj sem zavezan dovzetnosti, ki mi omogoča, da vidim in čutim na ta način« (Noddings, 1984, str. 30). Učitelj pozorno posluša in opazuje, kar je pristop, ki ga imenuje »zavzetost« (ang. *engrossment*) in pomeni polno pozornost za razumevanje učenčeve perspektive: »V osnovi vsaka skrb vključuje zavzetost. Ni nujno, da je ta zavzetost intenzivna in da je v življenju tistega, ki skrbi, vsesplošna, vendar se mora pojaviti« (Noddings, 1984, str. 17). Z drugimi besedami, zavzetost je čutenje z drugo osebo. Ta sprejemajoč odnos omogoča to, kar imenuje premestitev motivacije (ang. *motivational displacement*). Premestitev motivacije nastopi, ko tisti, ki nudi skrb, začasno postavi potrebe, interese in skrbi tistega, za katerega skrbi, v središče svoje motivacijske

strukture. To ne pomeni samožrtvovanja ali izbrisa lastnega jaza, ampak da tisti, ki skrbi, v dejanski skrbi čuti z drugim in za drugega na način, da je njegova motivacijska energija usmerjena v dobrobit tistega, ki skrb potrebuje (M. K. Smith, 2024). Skrbstven odnos ima torej po mnenju Nel Noddings (2002, str. 19) tri elemente: 1. A skrbi za B – to pomeni, da je zavest A zaznamovana s pozornostjo in premestitvijo motivacije; 2. A opravi neko dejanje v skladu z (1); 3. B prepozna, da A skrbi za B. V praksi je skrbstven učitelj pozoren na intelektualne/vednostne in čustvene potrebe učencev in čuti odgovornost, da se odzove na te potrebe, učenec pa to tudi prepozna.

Noddings vztraja, da mora strokovna vednost učiteljev izhajati iz predanosti ne le učnemu uspehu učencev, temveč tudi njihovi splošni dobrobiti. Trdi, da bi morali učitelji »prevzeti odgovornost« za spodbujanje tesnih, smiselnih in skrbstvenih odnosov s svojimi učenci, glede na to, da »kakovost skrbstva neposredno vpliva na učenje učencev in učni uspeh« (Noddings, 1984, str. 178), s tem pa je ta pristop alternativa bolj neosebnim ali strogo disciplinsko usmerjenim pogledom na poučevanje; namesto tega postane učiteljeva skrbna angažiranost prvi pogoj za učinkovito izobraževanje.

Enako pomemben je odziv učenca na učiteljevo skrbstveno ravnanje. V njeni formulaciji skrbstveno dejanje ni popolno, če tisti, ki je deležen skrbstva, ne prepozna in se ne odzove na skrb. To ne pomeni, da morajo na primer učenci »povrniti« skrb, temveč da pristna skrb izvabi povezavo, v kateri sodelujeta obe strani. Odziv učenca (tudi nekaj tako preprostega, kot je izboljšano sodelovanje ali zaupanje) učitelju pove, da je bila skrb sprejeta, kar krepi odnos. Po njenem mnenju (1992) ta vzajemnost loči pristno skrb od enostranske dobrodelnosti, ob tem pa priznava, da so odnosi v formalnem izobraževanju pogosto asimetrični; učitelji imajo avtoriteto, učenci pa so od njih odvisni, vendar je v idealnem primeru skrb vzajemna:

Učenci imajo ogromen vpliv na svoje učitelje, zato je treba te možnosti odprto obravnavati. Prispevek učiteljev in učencev je nujno neenak, vendar je kljub temu vzajemen; odnos zaznamuje vzajemnost. Od učencev ne moremo pričakovati, da bodo poučevali svoje učitelje, lahko pa od njih pričakujemo, da se bodo vedno bolj odzivali na poskuse spodbujanja njihovega lastnega razvoja (Noddings, 1992, str. 108).

Ta notranja razlika v moči je izziv; Noddings trdi, da si morajo učitelji prizadevati za zmanjšanje dominacije in zavračati pojme nadrejenosti in hierarhičnega odnosa v razredu in zunaj njega ter šolskih prostorov:

Učenci morajo spoznati, da uspeh obstaja v mnogih oblikah in da so nekatere oblike bolj zaželeni in občudovanja vredne od drugih. Zavezanost k učenju snovi in učenju zmernosti zahteva obsežno preoblikovanje sedanje ideologije. Namesto da šolanje spodbujamo kot pot do višjega ekonomskega statusa, bi ga morali spodbujati kot pot do modrosti (Noddings, 1992, str. 137).

Že iz zgoraj povedanega lahko vidimo, da je ena od njenih najvplivnejših idej pomembnost vzora, kjer je učitelj vzornik v skrbstvenem ravnanju v šolah: »Učencem ne samo govorimo, naj bodo skrbni, in jim dajemo besedila o tej temi, ampak jim svojo skrbnost pokažemo v odnosih z njimi« (Noddings v M. K. Smith, 2024). Z drugimi besedami, skrbstveno vzgojo prenašamo in širimo z dejanskim prakticiranjem skrbi.

Noddings (1992) sicer opredeli štiri ključne sestavine izobraževanja, temelječe na skrbstvu: vzorno ravnanje (ang. *modeling*), dialog, praksa in potrditev.

Vzornost oziroma vzorno ravnanje

Med ključnimi elementi je za Noddings posebej pomembna vzornost (kot vzor), saj se skrbnosti ni mogoče naučiti samo s pravili ali samostojnim razmišljanjem. Kot smo že pokazali, je bistveno zavračanje avtoritarnih ali prisilnih metod, ki spodkopavajo vzajemno zaupanje, ter namesto tega ponuditi skrbstvene odnose. Kot opazuje Noddings (1992, str. 22), kadar šole želijo na silo usmeriti učitelje k temu, da zagotovijo več pozornosti učencem, bo to zelo verjetno izzvalo samozaščitno delovanje učiteljev, namesto da bi se dejansko posvetili svojim učencem. Učinkovita (moralna) vzgoja in izobraževanje se torej začne z avtentičnim odzivanjem učiteljev in vzgojiteljev kot skrbnih oziroma skrbstvenih oseb, ki niso skrbstveni navidezno, temveč zato, »ker nas k takšnemu odzivanju poziva naša moralna usmerjenost« (Noddings, 1992, str. 22).

Dialog

Naslednji element skrbstvene (moralne) vzgoje je dialog. Noddings (1992, str. 23) ga opredeljuje kot »skupno iskanje razumevanja, empatije ali spoštovanja«, ki ostaja »odprtega tipa«, pri čemer »nobena stran na začetku ne ve, kakšen bo izid ali odločitev«. Ta kompleksna izmenjava ima več namenov: zagotavlja potrebne informacije za sprejemanje informiranih moralnih odločitev, ustvarja navade kritičnega mišljenja in, kar je vsaj enako pomembno, spodbuja povezanost med posamezniki. Kot pojasnjuje Noddings (1992, str. 23): »Dialog nas povezuje drug z drugim in pomaga ohranяти skrbstvene odnose«, hkrati pa gradi »znanje o drug drugem, ki je temelj za skrbstvene odzive«. S tem okvirom razkriva, kako pristen dialog postane bistven za razvoj moralnega razumevanja in sposobnosti za etične odnose.

Praksa

Noddings (1992, str. 24) trdi, da je praksa bistvena za razvoj moralnih sposobnosti in odnosov. Pojasnjuje, da »odnosi in ‚mentalitete‘ vsaj deloma oblikujejo izkušnje«, pri čemer poudarja, kako različne institucije namerno oblikujejo programe usposabljanja »ne le za poučevanje posebnih veščin, ampak tudi za ‚oblikovanje miselnosti‘«. Avtorica opozarja, da izvajanje prakse, usmerjene v skrb, v obstoječih izobraževalnih okvirih predstavlja izziv, saj tradicionalne oziroma prevladujoče postavljene šolske strukture lahko oslabijo

transformativni potencial skrbstvenih dejavnosti. Opozarja na paradoks, da »če bi na primer ocenjevali skrbstvo, bi učenci lahko začeli tekmovati za najboljše ocene v skrbstvu«, kar bi preusmerilo njihovo pozornost s pristne skrbi na osebne dosežke. Toda obenem izpostavlja tudi, da »če takšnega dela ne ocenjujemo, niti ne nagradimo, bo v naših šolah neizogibno imelo status drugorazrednega« (Noddings, 1992, str. 25). S to analizo pokaže nekaj pomembnega tudi za naš premislek kritične skrbstvene pedagogike, ki ga bomo opravili kasneje v tem poglavju, in sicer na nujnost razreševanja napetosti med vključevanjem skrbstvenih praks v izobraževanje in ohranjanjem njihovega pristnega moralnega namena v sistemih, zasnovanih na hierarhičnem ocenjevanju.

Potrditev

Noddings potrjevanje opredeljuje kot četrti ključni element vzgoje s skrbstvenega vidika. Na podlagi dela Martina Buberja potrjevanje opisuje kot »dejanje potrjevanja in spodbujanja najboljšega v drugih«, pri katerem »opazimo boljšega sebe in spodbujamo njegov razvoj« (Noddings, 1992, str. 25). Ta osebni pristop zahteva poznavanje posameznika, ki ga »potrjujemo«, saj vključuje prepoznavanje njegovega edinstvenega potenciala, namesto da ga merimo po standardiziranih idealih. Na primer pri obravnavanju problematičnega vedenja potrditev vključuje pripisovanje »najboljšega možnega motiva, ki je v skladu z realnostjo« (Noddings, 1992, str. 25). Torej ne izmišljanje izgovorov, ampak usmerjeno prizadevanje za razumevanje pozitivne namere, ki je morda šla narobe. Noddings (1992, str. 25) poudarja, da »potrditve ni mogoče doseči z enostavno formulo«, ampak da sta za njeno učinkovitost potrebna »odnos zaupanja« in »kontinuiteta«; skozi ta premišljen proces potrditev služi pomembnemu namenu: »dvigne nas k viziji boljšega jaza«, saj priznava, kdo smo in kdo lahko postanemo. Ta element torej poudarja, da ustrezen (skrbstveno usmerjen) učni proces ne temelji le na abstraktnih načelih, ampak na trajnih, zaupanja polnih odnosih, v katerih se posamezniki počutijo dejansko sprejete in podprte v svojem moralnem razvoju.

Čeprav je po eni strani etika skrbi v izobraževanju, kot jo je artikulirala Nel Noddings, predstavljala temelj številnih nadaljnjih osmislicev skrbstvenega izobraževanja (Aubrey in Riley, 2024), je bila deležna ostrih kritik zaradi pomanjkanja pozornosti do vprašanj (razmerij) moči in družbenopolitičnega konteksta. Sicer je določene neenakosti in oblike izključevanj izpostavljala, vendar je v prvi vrsti poudarjala osebne, diadne odnose skrbi (npr. učitelj in učenec ali mati in otrok), pri tem pa v veliki meri zapostavljala širše družbene dinamike neenakosti ter nepravilnosti. S tem, da daje prednost obveznostim do tistih, ki so nam »bližji«, je ta model skrbi preveč omejen in se ne ukvarja z neenakostmi, ki prizadenejo oddaljene ali marginalizirane (Diller, 1996, str. 95). Brez izrecnega poudarka na širših procesih oblastnih razmerij, hierarhizacij in izključevanj lahko celo trdimo, da etika skrbi, kot jo misli Noddings, celo dopušča dajanje prednosti lastni družini ali skupini, s čimer nehote krepi obstoječe hierarhije in izključevanja. Kasneje je sicer deloma to skušala razrešiti, vendar je

njen okvir moralne rasti še vedno utemeljen v domačem okolju, sistemskih odnosov moči pa ne obravnava dovolj poglobljeno (Diller, 1996).

Kritiki so nadalje trdili, da njena teorija romantizira skrb na način, da ignorira raznolikost izkušenj (Diller, 1996, str. 96–97) tudi glede specifičnih okoliščin in multiplih dimenzij izključevanj. Zgodnji zagovorniki etike skrbi (vključno z Noddings) so težili k idealiziranju materinskega, enostranskega odnosa dajanja, ki lahko spregleda asimetrično dinamiko moči, ki je neločljivo povezana z interakcijami med učitelji in učenci. V praksi ima skrbstveni učitelj še vedno avtoriteto za ocenjevanje in discipliniranje; takšnega odnosa »včasih ni mogoče ohraniti zaradi asimetrične dinamike moči«, ki je neločljivo povezana z izobraževalno hierarhijo (Barrow, 2015, str. 54–55). Poleg tega so v nadaljnjih razpravah feministične avtorice perspektivo etike skrbi (tudi Noddings) obtožile esencializma v smislu predpostavke o univerzalni ženski sposobnosti za skrbstvo, s čimer so okrepile spolne stereotipe in spregledale razlike med ženskami (in moškimi) glede na raso, razred in kulturo: »Obtožba esencializma v etiki skrbi izpostavlja načine, na katere so ženske in moški različno vključeni v skrbstvene verige, odvisno od spremenljivk, kot so razred, rasa, starost in druge. Esencializem v etiki skrbi je problematičen ne le zato, ker je konceptualno površen, ampak tudi zaradi svojih političnih posledic za socialno pravičnost« (Sander-Staudt, 2025).

Skratka, paradigma skrbi Nel Noddings, čeprav prelomna v osredotočanju na odnosno etiko, je bila kritizirana zaradi zanemarjanja vprašanj moči, izključevanja in strukturnih vzrokov neenakosti. Njena teoretizacija se ni niti poskušala v celoti soočiti s tem, kako skrbstvene prakse oblikujejo družbene hierarhije ali kako lahko etika skrbi izzove (namesto da nehoti reproducira) nepravilnosti, vgrajene v izobraževalne in druge institucije. Te kritike so pripravile teren za integracijo etike skrbi z bolj kritično perspektivo oziroma ponudile prostor tudi znotraj etike skrbi politološkim perspektivam, med drugim tudi Tronto, ki smo jo že omenjali.

4.2 Politični preobrat v etiki skrbi: Joan C. Tronto in skrb kot politični koncept

Medtem ko se je etika skrbi v 80. letih razvila predvsem na področju psihologije in filozofije, je v 90. letih začela vstopati tudi na področje politične teorije. V tem kontekstu se je odzvala predvsem na kritike, usmerjene v problematizacijo (pre)ozkega pogleda na skrb, pa tudi na esencialistično dojetje skrbi kot ženske lastnosti. Eno najbolj prelomnih del, ki je odprlo te dileme in postavilo skrb tudi kot širši politični koncept, je zagotovo *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care* avtorice Joan C. Tronto (1993), ki smo jo že omenjali v predhodnih poglavjih. Kasneje je sicer poleg drugih del izdala še eno izjemno pomembno delo, in sicer *Caring Democracy: Markets, Equality and Justice* (Tronto, 2013), v katerem odpira in premišlja povezavo med skrbjo, demokracijo, državljanstvom in enakostjo ter se med

drugim sprašuje, kako drugače razumeti demokracijo in skrb v kontekstu normativnega cilja ustvarjanja (bolj) skrbstvene družbe:

Demokratična politika bi se morala osredotočiti na dodeljevanje odgovornosti za skrbstvo in zagotavljanje, da so demokratični državljani čim bolj sposobni sodelovati pri tem dodeljevanju odgovornosti. Medtem ko se je v preteklosti zdelo, da je dodeljevanje odgovornosti za skrbstvo zunaj ustreznega dosega in obsega politike, tukaj trdim, da glede na spreminjajočo se naravo skrbstva ne more nič drugega kot ta rekonceptualizacija politike rešiti političnih problemov za demokratično življenje, ki izhajajo iz naših sedanjih opisov skrbstva (Tronto, 2013, str. 7).

Smiselno je najprej začeti z diagnozo Tronto glede sodobnih družb in položaja skrbi v njih. Sicer smo ravno to vprašanje odprli v drugem poglavju pričujočega dela, vendar lahko na tem mestu spomnimo, da je za Tronto bistveno, da neravnovesja v odgovornostih za skrb odražajo in ohranjajo družbene hierarhije. Avtorica ugotavlja, da sodobne družbe elitam pogosto omogočajo, da se izognejo skrbstvenemu delu, tako da ga prenesejo na manj privilegirane skupine. Ta »privilegirana neodgovornost« pomeni, da lahko tisti, ki imajo moč, ignorirajo odvisnost in ranljivost, ki ju obravnava skrb, in ostajajo »srečno« nevedni o tem, koliko so odvisni od skrbstvenega dela drugih (Tronto, 1993, str. 121). Po mnenju Joan C. Tronto takšni vzorci niso le pomanjkljivosti na ravni posameznika – posameznikova nemoralnost ali posledica posameznikove individualistične in egoistične drže ter delovanja –, temveč gre za strukturne nepravilnosti: spol, rasa, razred in drugi dejavniki določajo, kdo naj skrbi za koga in čigave potrebe po skrbi se spoštujejo ali zanemarjajo: »/.../ vztrajam, da moramo resno upoštevati politični kontekst in razmerja moči, ki so neločljivo povezana z moralnimi teorijami in situacijami« (Tronto, 1993, str. 5)

Politična teorija skrbi, kot jo artikulira Tronto, zagotavlja okvir obravnavanja moči, izključevanja in neenakosti v odnosih skrbi, torej natanko tiste teme, ki jih je Noddings v svoji zgodnji formulaciji v veliki meri spregledala. Tronto meni, da je skrb v bistvu povezana z močjo – na vsaki stopnji se moramo vprašati, kdo je vključen ali izključen, čigavi glasovi štejejo pri opredeljevanju potrebne skrbi in kdo odloča o njeni razporeditvi. Tako s strukturno analizo delovanja neoliberalizma na primer pokaže, kako je bistveno vprašanje razmerij moči in kako se pojavljajo specifične oblike oblastnih režimov. Tronto trdi, da neoliberalizem temelji na treh temeljnih predpostavkah: da so trgi optimalna institucija za razporejanje virov in reševanje sporov, da racionalne tržne odločitve predstavljajo pravo svobodo in da je treba ljudi oblikovati tako, da ustrezajo temu tržnemu modelu. Ko se neoliberalizem sooči z dejanskimi potrebami po skrbstvu, ponuja tri problematične odgovore. Prvič, v okviru neoliberalizma je skrb artikulirana kot stvar »osebne odgovornosti«, ki se ujema s tem, kar Tronto opisuje kot »imperativ samoobvladovanja« (Tronto, 2023, str. 133). Drugič, skrb je komodificirana tako, da jo neoliberalizem obravnava kot »tržni problem«, pri katerem se bodo za zadovoljitev obstoječih potreb naravno pojavile tržne rešitve. Tretjič, neoliberalizem se kot specifična modaliteta oblasti vrača k tradicionalnim spolnim vlogam s postavljanjem »družine kot ustreznega kraja oskrbe«, kar, kot ugotavlja Tronto, odraža, kako se

»družinskost ponovno uveljavlja kot model zagotavljanja skrbstva« po vsem svetu (Tronto, 2023, str. 133).

Vidimo lahko torej, da Tronto politično teorijo skrbi postavi skozi preizpraševanje in kritično zavedanje strukturnih pogojev: zahteva, da kritično presojava in reformiramo družbene ureditve, ki podcenjujejo in/ali zanemarljajo skrbstveno delo in prakse ter ranljive skupine prebivalstva puščajo brez ustrezne oskrbe:

Vzpostavljene so premišljene družbene in politične institucije, ki podpirajo sebičnost nekaterih in altruizem drugih. Dokler ti pogoji niso razkriti, samo osredotočanje na altruizem ni dovolj globok odziv na nepravilne in nesvobodne načine porazdelitve odgovornosti za skrbstvo. S političnega vidika želi feministična demokratična etika skrbi razkriti, kako družbene in politične institucije nekaterim omogočajo, da nosijo bremena (in radosti) skrbstva, drugim pa, da se jim izognejo (Tronto, 2013, str. 32–33).

Zato je treba analizirati te strukturne ali sistemske pogoje, ki omogočajo in podpirajo določene oblike (vzorci) človeških dejanj in s tem tudi skrbstvene prakse. Tako lahko razumemo, kako lahko neenakost določenih virov (dohodek, zdravstvena oskrba, izobraževanje, čas, stanovanje, socialna podpora itd.) vodi do neenakega sodelovanja v skrbstvenih praksah in s tem do neenakomerne porazdelitve bremen in koristi skrbi. Na podlagi argumentov, ki jih navaja Tronto, se sodobna družba sooča z medsebojno povezanimi krizami na področju skrbi in demokratičnega upravljanja, ki izhajajo iz umetne ločitve med javno in zasebno sfero. Tronto opredeljuje tako imenovani »primanjkljaj skrbstva«, ki se »nanaša na nesposobnost razvitih držav, da bi našle dovolj skrbstvenih delavcev za zadovoljevanje potreb ljudi, njihovih otrok, ostarelih staršev in sorodnikov ter onemoglih družinskih članov«, in »demokratični primanjkljaj«, ki opisuje »nesposobnost vladnih institucij, da bi odražale resnične vrednote in ideje državljanov« (Tronto, 2013, str. 17). Njeno osrednje spoznanje je, da sta »ta primanjkljaja dve strani iste medalje« (Tronto, 2013, str. 17), ki izhajata iz zastarelega zahodnega političnega okvira, ki ohranja toge meje med javnim in zasebnim življenjem. Namesto da bi te ločnice preprosto popolnoma odpravila, se Tronto zavzema za temeljito rekonceptualizacijo tega, kaj spada v posamezno sfero, in trdi, da »le skrbstvena demokracija, demokracija, ki poudarja skrb z', lahko reši oba ta problema« (Tronto, 2013, str. 17).

Preoblikovanje moralnih meja

V tem kontekstu Tronto meni, da se morata moralnost in politika spremeniti skupaj, da bi svet postal bolj skrben in da bi moralni ideal skrbstvenih odnosov postal stvarnost. Tronto govori o potrebi po spremembi naših predpostavk o svetu, o potrebi po novi vrsti politične in družbene teorije. Na podlagi analize vzpostavitve demokratičnih skrbstvenih praks zahteva bistveno preobrazbo, ki gre onkraj preproste širitve individualne skrbi na raven širše skupnosti oziroma družbe. V tej luči trdi, da »skrb za druge zahteva vednosti o njihovih življenjih« in da bi »državljeni morali porabiti čas za spoznavanje življenj drugih, ne pa preprosto sprejemati mnenja drugih, za katera pričakujejo, da so resnična« (Tronto, 2013,

str. 147–149). Ta proces učenja zahteva preseganje ločenih prostorov domov, delovnih mest in šol ter ustvarjanje novih prostorov za bolj poglobljena srečevanja in razumevanja. Osrednji del okvira Joan C. Tronto je priznavanje večdimenzionalnosti skrbi, ki zajema štiri faze, ki sta jih opredelili s Fisher (1990): skrb za, prevzemanje skrbi, dajanje skrbi in prejemanje skrbi, ter dodatno dimenzijo skrbi z (več glej poglavje 3.3). Ob tem pa Tronto poudarja, da so sedanji sistemi oskrbe in skrbstvenih praks globoko zaznamovani z neenakostmi in hierarhizacijami. Da bi dosegli resnično skrbstveno demokracijo, se zavzema za ekspresiv-nokolaborativne procese, ki zagotovijo, da mora biti ob vsaki dodelitvi odgovornosti za skrbstvo tudi premislek, »kdo, za koga in zakaj« (Tronto, 2013, str. 147–149).

Povezovanje skrbi in pravičnosti

Ključno je, da Tronto skrbi ne razume kot nekaj, kar bi bilo nasprotno pravičnosti, ampak poziva k vključitvi skrbi v naše razumevanje pravičnosti. Relacijskost etike skrbi pomeni zavrnitev ključne premise standardnih teorij pravičnosti:

za nekatere teoretike skrbi, vključno z mano, gre razlikovanje [skrbi in pravičnosti] še dlje, do drugačne ontologije in epistemologije. Če skrb obravnavamo kot del ,relacijske revolucije', se s tem še bolj oddaljimo od standardnih teorij pravičnosti, ki izhajajo iz predpostavke o tekmujočih ločenih straneh (Tronto, 2013, str. 184).

V tem kontekstu je morda ključno, da feministična demokratična etika skrbi ni niz načel, iz katerih se izpeljejo ustrezna dejanja, ampak se začne z vizijo vrste medsebojno prepletenih skrbstvenih praks, kar Tronto (2013, str. 30) še posebej izpostavlja:

Čeprav demokratično življenje ni edini cilj skrbstva ali človeškega življenja, je v demokratični družbi cilj demokratičnih skrbstvenih praks. Zato bi se morala demokratična politika osredotočiti na dodeljevanje odgovornosti za skrb in na zagotavljanje, da so demokratični državljani čim bolj sposobni sodelovati pri tem dodeljevanju odgovornosti. Naloga demokratične politike je dodeliti odgovornost, in ko spoznamo, da je skrb osrednjega pomena za dostojno človeško življenje, se mora naloga demokratične politike veliko bolj osredotočiti na odgovornost za skrb: na njeno naravo, dodeljevanje in izpolnjevanje.

Politična dimenzija etike skrbi, kot jo je razvila Joan C. Tronto, tako predstavlja ključni most med intimnimi skrbstvenimi praksami in širšimi družbenimi strukturami, saj ponuja okvir kritike obstoječih razmerij moči in vizijo bolj pravičnih in skrbstvenih demokratičnih institucij. S tem, da skrb postavlja v središče demokratičnega življenja in ne na njegov rob, nas Tronto v svojem delu pravzaprav poziva k ponovnemu (in nadaljnjemu) zamišljanju konceptov državljanstva, pravičnosti in ne nazadnje tudi izobraževanja skozi prizmo naše medsebojne povezanosti in odvisnosti.

4.3 Kritična pedagogika: izvori, razvoj in temeljna načela

Opredelitev kritične pedagogike

Ko vstopimo v razpravo o kritični pedagogiki, dejansko kmalu ugotovimo, da ni ene same »najbolj primerne« opredelitve. Med drugim smo s tem soočeni tudi zato, ker kritično pedagogiko oblikujejo in nanjo vplivajo številni diskurzi, hkrati pa se ravno zato nenehno razvija, saj jo poleg že omenjenih diskurzov pogojujejo in nanjo vplivajo specifične zgodovinske okoliščine, nova teoretična spoznanja ter novi izzivi, problemi in družbene razmere (Kirylo, 2011, str. 214–215).

Čeprav torej obstaja problem heterogenih vplivov, pa lahko kljub temu govorimo o njenih dokaj jasnih izvornih temeljih in tradicijah, in sicer gre za misli, teoretizacije in prakse, ki so v središče postavile vprašanje zatiranja ljudi ter družbenega reda, ki perpetuira in zagotavlja strukturne pogoje za človeško trpljenje (Kincheloe, 2008a, str. 12–13). Hkrati je nujno treba opozoriti, da kritična pedagogika (kljub temu da morda ime nakazuje na to) ni le metoda ali pedagogika v ožjem pomenu; »kritična pedagogika je stanje postajanja, način bivanja v svetu in s svetom – neskončen proces, ki vključuje boj in bolečino, pa tudi upanje in veselje, ki ga oblikuje in ohranja humanizirajoča pedagogika« (Macedo, 2006, str. 394). Kot dodatno pojasnjuje tudi Steinberg (2007, str. xi), je »kritična pedagogika lahko teoretično utemeljena perspektiva, ki temelji na razumevanju izvora in temeljev moči v družbi in v strukturi šolstva«.

Zgodovinski izvori in teoretični temelji

Ta usmeritev, kot pokaže Oldenski (2010, str. 241), izhaja iz kritične teorije izobraževanja, ki ima korenine v šoli kritične teorije, znani kot Frankfurtska šola, ter v delih in izzivih kritičnih progresivnih pedagogov 20. stoletja, kot so John Dewey, George Counts, Harold Rugg in Paulo Freire. Frankfurtska šola kritične teorije je nastala v Nemčiji po prvi svetovni vojni, sočasno z vzponom nacizma, in v tem kontekstu razvila neomarksistično analizo in kritiko družbe (McKenzie, 2021). Vztrajala je pri nujnosti nenehne kritike. Kritični pedagogi, kot sta John Dewey in George Counts, so se v preteklosti osredotočali na demokratična progresivna načela pravičnosti in enakosti za vse, hkrati pa prepoznavali politične vidike in učinke izobraževanja (Oldenski, 2010, str. 241).

Prvič je izraz kritična pedagogika znotraj polja preučevanja izobraževanja in z njim povezanih vednostnih sistemov in diskurzov uporabil Henry Giroux v delu *Theory and Resistance in Education*, objavljenem leta 1983 (Darder idr., 2009). Od takrat naprej se ta specifična kritična teorija izobraževanja identificira kot kritična pedagogika, ki izrecno uporablja jezik dvojnosti, in sicer kritike in potencialnosti: s tem je predana refleksiji tistega, kar se dogaja v izobraževanju in kar bi se lahko (ali moralo) dogajati v izobraževanju (Oldenski, 2010, str. 241).

V 80. in 90. letih 20. stoletja je bilo delo Girouxa, skupaj z delom Paula Freireja, Stanleyja Aronowitza, Michaela Appla, Maxine Greene, Petra McLarna, bell hooks, Donalda Maceda, Michelle Fine, Jean Anyon in mnogih drugih, nedvomno ena najpomembnejših in najmočnejših sil v oživitvi emancipacijskih izobraževalnih razprav. V tej luči je bil Giroux prvi, ki je opredelil kritično pedagogiko kot umeščeno in zasidrano v dolgi zgodovinski dediščini radikalne družbene misli in progresivnih izobraževalnih gibanj (Darder idr., 2009), vendar je verjetno najbolj globok vpliv na kritično pedagogiko imel Paulo Freire.

Prispevek in osrednji koncepti Paula Freireja

Brez dvoma je Paulo Freire eden najplodnejših in najvplivnejših avtorjev, ki zaznamujejo kritično pedagogiko (Torres, 2019). Zaradi svojih radikalnih del o izobraževanju in opozarjanja na problematiko razlašanja celotnih skupnosti v Braziliji je bil prisiljen živeti v izgnanstvu več kot 15 let. V začetku 70. let je prejel povabilo Univerze Harvard, kjer je deloval kot gostujoči profesor (Díaz, 2025). Prav njegova prisotnost v Združenih državah v tem zgodovinskem trenutku je skupaj s prevodom knjige *Pedagogika zatiranih* v angleški jezik močno vplivala na to, da je omenjeno delo postalo temeljno za kritične pedagoge v šolah, skupnostih in delavskih organizacijah, ki so se borili za družbene spremembe na področju javnega zdravja, socialnega varstva in izobraževalnih institucij po vsej državi (Darder idr., 2009, str. 5).

Freirejeva prizadevanja niso bila nikoli omejena zgolj na razprave o metodologiji ali uporabi pedagoške prakse, temveč je v svoje premisleke glede izobraževanja, šolstva, delovanja izobraževalnih institucij in praks v njih vedno vključil tudi vprašanja moči, (prevladujoče) kulture in zatiranja. S tem je okrepil »poudarek Frankfurtske šole na teoriji in praksi kot nujnih za politični boj proti izkoriščanju in dominaciji« (Darder idr., 2009, str. 5). S svojimi pogledi na emancipacijsko izobraževanje je Freire v središče postavil pedagoška vprašanja, povezana z družbenim delovanjem, glasom in demokratično participacijo v smislu kolektivnega delovanja: »Brez raziskovanja, brez prakse posamezniki ne morejo biti resnično človeški. Znanje nastaja le skozi izum in ponovno izumljanje, skozi nemirno, nestrpno, neprekinjeno in polno upanja raziskovanje, ki ga ljudje izvajajo v svetu, s svetom in med seboj« (Freire, 2005b, str. 72).

Freirejevo najpomembnejše delo je *Pedagogika zatiranih* iz leta 1972 (2005b), v kateri gre v osnovi za kritično refleksijo njegovih lastnih praks kot izobraževalca odraslih v Braziliji. Za Freireja učenje »nikoli ne poteka v vakuumu; učenje vedno poteka v družbenem kontekstu, v določenih političnih razmerah« (Roberts v T. Smith, 2021). Njegova dela so spodbujala novo gledanje na poučevanje, ki je zatirane spodbudilo k boljšemu razumevanju samih sebe v njihovem svetu. Za Freireja poučevanje postane »nujna intervencijska dejavnost, ki pomeni zavezanost določenemu etičnemu in političnemu stališču, iz katerega izhajajo pedagoška načela in prakse« (Roberts v T. Smith, 2021).

Bančno izobraževanje proti osvobajajočemu izobraževanju

Za Freireja so družbe zaznamovane z razmerji moči in dominacijo določenih skupin in/ali posameznikov, ki jo izvajajo nad tistimi, ki nimajo vzvodov moči: »Dejansko je v interesu zatiralcev, da spremenijo zavest zatiranih, ne pa okoliščine, v katerih so zatirani, saj jih je lažje obvladovati, če se zatirani prilagodijo tem okoliščinam« (Freire, 2005b, str. 74). Tisti, ki imajo moč, imenovani zatiralci, izvajajo oblast nad tistimi, ki so nemočni, zatirani (Mayo, 1993), kar je specifična dialektika, ki jo je analiziral Freire. Pri tem se je osredotočal na ideološka sredstva, s katerimi tisti, ki so na oblasti, izvajajo nadzor in dominacijo. To dialektično analizo je uporabil tudi za premišljevanje tistega, kar je po njegovem mnenju predstavljalo buržoazno izobraževanje. To izobraževanje podpira določene značilnosti interakcije med učiteljem in učencem, kjer sta učenec in učitelj v »neposrednem nasprotju ali v dialektičnem protislovju« (T. Smith, 2021). V tem razmerju ima učitelj znanje, ki ga učenec potrebuje; učenec je podrejen in odvisen od učitelja.

Točno takšno razmerje in formo izobraževanja je Freire je kritiziral kot prevladujočo obliko izobraževanja, ki jo je poimenoval »bančno izobraževanje«. V bančnem konceptu izobraževanja učitelj nadzira informacije, ki jih odlaga v učenca:

»Izobraževanje tako postane dejanje deponiranja, v katerem so učenci ‚deponija‘, učitelj pa deponent. Namesto da bi komuniciral, učitelj izdaja sporočila in deponira, učenci pa potrpežljivo sprejemajo, pomnijo in ponavljajo. To je ‚bančni‘ koncept izobraževanja, v katerem se obseg dejanj, dovoljenih učencem, razteza le do sprejemanja, arhiviranja in shranjevanja depozitov« (Freire, 2005b, str. 72).

S tem gre pri bančnem konceptu izobraževanja za pristop k prenosu znanja od zgoraj navzdol, pri čemer je učitelj edini posrednik znanja, učenci pa pasivni prejemniki:

Bančni koncept (s svojo težnjo k dihotomizaciji vsega) razlikuje dve stopnji v delovanju vzgojitelja. V prvi fazi spoznava spoznavni predmet, medtem ko pripravlja svoje lekcije v svojem kabinetu ali laboratoriju; v drugi fazi pa svojim učencem razlaga ta predmet. Učenci niso pozvani, da bi spoznavali, ampak da si zapomnijo vsebino, ki jim jo predstavi učitelj. Učenci tudi ne izvajajo nobenega spoznavnega dejanja, saj je predmet, na katerega bi moralo biti to dejanje usmerjeno, last učitelja in ne medij, ki spodbuja kritično razmišljanje učitelja in učencev (Freire, 2005b, str. 80).

Freire je seveda ne le podpiral, temveč tudi iskal možnosti spremembe pristopa k izobraževanju in s tem tudi k odnosu med učiteljem in učencem v model osvobajajočega izobraževanja. Poučevanje in učenje je pojmoval kot dva medsebojno povezana procesa, ki potekata znotraj vsakega posameznika. Po Freireju morajo učitelji opustiti avtoritarni nadzor nad učencem in postati del učnega procesa. Učenec se pridruži učitelju »v vzajemnem procesu poučevanja in učenja« (T. Smith, 2021). S spodbujanjem Freirejeve teorije postavljanja

problemov se spreminja dinamika tega odnosa in torej v okviru izobraževanja, ki postavlja probleme, učenci začnejo razumevati svoj svet v dotlej neznani globini.

Štirje ključni vidiki Freirejevega dela

Morda do določene mere poenostavljeno, vendar je možno Freirejevo misel glede izobraževanja in kritične pedagogike strniti v štiri ključne točke (M. K. Smith, 2002).

Prvič, njegov poudarek na dialogu kot praksi v izobraževalnem procesu je dobil pomembno mesto v idejah tistih, ki se ukvarjajo z javnim in neformalnim izobraževanjem. Glede na to, da je neformalno izobraževanje bolj dialogična (ali konverzacijska) kot kurikularna oblika, to ni presenetljivo. Paulo Freire je z vztrajanjem, da dialog vključuje spoštovanje in tesen odnos, sam proces razpravljanja umestil kot pomembno didaktično usmeritev. Dialog po Freireju ne sme vključevati enega človeka, ki deluje na drugega, ampak sodelovanje med ljudmi (M. K. Smith, 2002).

Drugič, Paulo Freire se je ukvarjal s *praxis* – z dejanji, ki so utemeljena (in povezana z določenimi vrednotami). Dialog ni bil le poglobitev razumevanja, ampak del spreminjanja sveta. Dialog je sam po sebi sodelovalna dejavnost, ki vključuje spoštovanje, hkrati pa je pomemben sam proces, ki ga lahko razumemo kot krepitev skupnosti in gradnjo skupnostnega potenciala, ki nas vodi k ravnanju, ki prispeva k pravičnosti in človekovemu razcvetu.

Vztrajanje, da morajo zatirani razmišljati o svojem konkretnem položaju, ni poziv k revoluciji iz naslanjača. Nasprotno, razmislek – resnični razmislek – vodi k dejanjem. Po drugi strani pa bodo dejanja, ko jih zahteva situacija, postala avtentična praxis le, če bodo njihove posledice predmet kritičnega razmisleka. V tem smislu je praxis nov raison d'être zatiranih; revolucija, ki uvaja zgodovinski trenutek tega raison d'être, pa ni mogoča brez njihove sočasne zavestne angažiranosti (Freire, 2005b, str. 66).

Tretjič, Freirejeva pozornost do »poimenovanja sveta« je bila zelo pomembna za tiste pedagoge, ki so delali z ljudmi, ki nimajo glasu in so zatirani. Ideja o oblikovanju »pedagogike zatiranih« ali »pedagogike upanja« in način, kako jo uresničiti, sta bila pomemben zagon za nadaljnje zanimanje za to področje. Pomemben element tega je bila njegova skrb za ozaveščanje – razvoj zavesti, vendar zavesti, ki ima moč spreminjati realnost (M. K. Smith, 2002).

Četrtič, Paulo Freire je vztrajal, da je treba izobraževalno dejavnost umestiti v življenjske izkušnje udeležencev, s čimer je odprl vrsto možnosti za učitelje pri njihovem pristopu k praksi. Dober primer tega je njegovo prizadevanje za iskanje besed, ki lahko ustvarijo nove načine poimenovanja in delovanja v svetu pri delu z ljudmi na področju pismenosti (M. K. Smith, 2002).

Temeljna načela in zaveze kritične pedagogike

Kritični pedagogi so na podlagi ne le Freireja, ampak tudi drugih kritičnih avtorjev, vključno z že omenjenimi znanstveniki Frankfurtske šole, kot sta Adorno in Horkheimer, ter Marxom, Foucaultom in Gramscijem, postavili temelje filozofskih načel, ki so določila niz heterogenih idej in pozneje postala (ohlapien) okvir udejanjanja oziroma prakticiranja kritične pedagogike. Poudarjamo uporabo izraza »heterogenih«, ker želimo s tem izpostaviti, da ne moremo preprosto trditi, da obstaja samo en univerzalni način izvajanja katere koli oblike kritične pedagogike (Darder idr., 2009, str. 9).

Kritična pedagogika je v osnovi zavezana razvoju in uveljavljanju izobraževanja, ki podpira krepitev vloge kulturno marginaliziranih in ekonomsko prikrajšanih učencev. S tem ta pedagoška perspektiva skuša pomagati preoblikovati tiste strukture in prakse v učilnicah, ki ohranjajo nedemokratično življenje. V prizadevanju za emancipatorno kulturo šolanja kritična pedagogika poziva učitelje, naj prepoznajo, kako so šole v preteklosti sprejele teorije in prakse, ki združujejo znanje in moč na načine, ki ohranjajo asimetrične odnose moči. Pod krinko nevtralnih in apolitičnih pogledov na izobraževanje so prevladale prakse meritokracije, ki so zakoreninjene v ideologijah privilegijev, oblikovanih v okviru prevladujočih političnih režimov, kulturnih vzorcev in ekonomske ureditve. Šole tako delujejo kot prizorišče nenehnega boja glede tega, kaj se sprejema kot legitimno znanje (Darder, 2009, str. 9–10).

Perspektiva kritičnega izobraževanja, utemeljena na kritični pedagogiki, izhaja iz predpostavke, da šole (v nasprotju s tradicionalnim prevladujočim oziroma hegemonskim pogledom) dejansko pogosto delujejo proti interesom tistih učencev, ki so v družbi politično in ekonomsko najbolj ranljivi. Kot smo že pokazali v drugem poglavju pričujoče monografije, je izjemno pogost vdor racionalnosti »interesov« trga pri proizvodnji znanja ter v strukturnih odnosih in politikah, ki oblikujejo javne šole. S stališča politične ekonomije javne šole služijo za pozicioniranje izbranih skupin v asimetričnih odnosih moči in te odnose perpetuirajo. Razumevanje na teoretični ravni, kako raznoliki elementi na subtilen način vplivajo na to, kar v svetu zaznavamo in česar ne, je osrednja dimenzija kritične pedagogike (Kincheloe, 2008a, str. 12). Kritična pedagogika izhaja iz razumevanja, da je izobraževanje vedno politično, saj velikokrat podpira in perpetuira interese prevladujoče kulture (ter razredov), hkrati pa spodkopava interese marginaliziranih kultur in skupnosti. Zato v učnih načrtih, ki jih razvija skozi kritično perspektivo, ne dopušča takšnih opustitev. V tem kontekstu se zagovorniki kritične pedagogike zavzemajo za to, da se šole ne bi več razvijale v okolja, kjer vprašanja neenakosti in nepravilnosti ostajajo spregledana, utišana (Kincheloe, 2008a, str. 13).

Vednost(i), zgodovina in praksa v kritični pedagogiki

Kritična pedagogika izhaja iz ideje (in jo hkrati mobilizira), da je vsakršna vednost glede vseh fenomenov formirana v specifičnih zgodovinskih kontekstih in da so prav ti zgodovinski konteksti tisti, ki dajejo življenje in smisel človeški izkušnji, kakršna koli ta že je. V skladu s tem načelom je treba šole razumeti ne le v okviru njihove družbene prakse, ampak tudi v okviru zgodovinskih dogodkov, ki vplivajo na izobraževalno prakso (Darder idr., 2009, str. 9–10).

Zakaj je ta predpostavka pomembna? Zato, ker kritična pedagogika postavlja pod vprašaj vednosti, ki se zdijo v določenem trenutku neproblematične in samoumevne, s tem pa nadaljuje boj za spodkopavanje kanonov vednosti in idej nevtralnosti, ki jo določene vednosti zahtevajo in na katerih so pogosto utemeljeni (skriti) deli kurikulumov. Kritična pedagogika namen šolanja in vsebino kurikulumov potiska onkraj ideje, da je šola zgolj mesto »prenosa« znanja in – ko govorimo o našem izobraževalnem okolju – privilegiranja evrocentričnih metanarativov. Poleg tega da kritična pedagogika postavlja pod vprašaj, kako se vednost konstruira, se sprašuje tudi, komu specifične vednosti služijo, čigavo znanje je izključeno ali utišano in katere vrednote in predpostavke oblikujejo vednosti (Oldenski, 2010, str. 243).

Še ena osrednja ideja kritične pedagogike je, da sta teorija in praksa neločljivo povezani z našim razumevanjem sveta in dejanj, ki jih uresničujemo v vsakdanjem življenju. V skladu s tem pogledom teorija obravnava vsakodnevno delovanje z vidika praktičnega namena preoblikovanja asimetričnih odnosov moči. Za razliko od determinističnih pojmovanj šolske prakse, ki se osredotočajo predvsem na instrumentalno/tehnično uporabo teorije, se praksa (kot jo je mislil Freire) razume kot samoustvarjalna in samogenerativna svobodna človeška dejavnost. Vsa človeška dejavnost je v tem kontekstu razumljena kot izhajajoča iz nenehnega medsebojnega delovanja razmišljanja, dialoga in dejanj – torej prakse – in kot praksa vsa človeška dejavnost potrebuje teorijo, ki jo osvetljuje in omogoča boljše razumevanje sveta, kakršen je in kakršen bi lahko bil (Freire, 2005b). Zato so v kritični pedagogiki vsa teoretična razmišljanja in trditve o »dokončnih resnicah« predmet kritike; procesa, ki obsega analizo in vprašanja, ki jih posreduje človeška interakcija v demokratičnih odnosih moči (Darder idr., 2009).

Kritična pedagogika v praksi: generativne teme in postavljanje problemov

Še zadnji vidik, ki ga lahko omenimo v okviru pregleda kritične pedagogike, je njena specifična perspektiva oziroma izhodišče njenega udejanjanja v praksi. Kot pokaže Kinchloe (2008a), je kritična pedagogika usmerjena k izobraževanju prek generativnih tematik oziroma tem. Generativne teme predstavljajo alternativni pristop k izobraževanju, ki procese učenja utemeljuje na avtentičnih izkušnjah in družbenih protislovjih, s katerimi se soočajo učenci sami, ter spodbuja kritično zavest in transformativno delovanje. Freire (2005b, str. 108) trdi, da »raziskovanje določene tematike vključuje raziskovanje mišljenja ljudi o realnosti in njihovega delovanja v realnosti, kar je njihova praksa«, in služi kot »proces učenja, kako zaznati družbena, politična in gospodarska protislovja ter ukrepati proti opresivnim elementom realnosti«. Ta pristop v samem bistvu zavrača hierarhične izobraževalne modele, saj vztraja, da mora biti »izhodišče za organizacijo vsebine izobraževalnega programa ali političnega ukrepanja sedanja, eksistencialna, konkretna situacija, ki odraža želje ljudi« (Freire, 2005b, str. 95). Ključnega pomena je, da je ta proces dejansko participativen, saj generativne teme določa proces tematskega raziskovanja, ki se izvaja z ljudmi, ne za njih. S to dialogično metodologijo se učenci iz pasivnih prejemnikov znanja prelevijo v aktivne soraziskovalce realnosti sveta, v katerem živijo, in razvijejo kritično zavest, ki jim omogoča

razumevanje in aktivno spreminjanje okoliščin, kjer se pojavljajo nepravčnosti, izključevanja, kar vse vpliva na njihova življenja (Kincheloe, 2008a, str. 15–16).

Ob koncu tega podpoglavja lahko opravimo še kratko primerjalno refleksijo politične teorije skrbstva Joan C. Tronto na eni in kritične pedagogike na drugi strani. Ta nam pokaže, da imata sicer določene skupne točke, hkrati pa nikakor nista povsem identični, temveč je mogoče zaslediti (plodna) nasprotja. Jasno je, da izhajata iz različnih tradicij, vendar je mogoče za oba okvira reči, da se osredotočata na možnost preseganja obstoječih prevladujočih oblik »zagotavljanja« pravic in pravičnosti v okviru (neo)liberalnih režimov in sta s tem usmerjena k iskanju alternativ opolnomočenja tudi marginaliziranih ljudi. Rečemo lahko, da je posledično analiza (razmerij) moči osrednjega pomena za obe perspektivi: kritična pedagogika med drugim preučuje, kako delujejo odnosi dominacije v izobraževalnih okvirih in onkraj njih, Tronto pa se glede tega vprašanja osredotoča na to, kako se vzpostavljajo razmerja neenakosti in privilegiranih položajev v celotni družbi, kar se simptomatično kaže pri porazdelitvi skrbstvenega dela in socialnih obveznosti. Obe poziciji (kritična pedagogika in etika skrbi) prepoznavata, da je treba tiste, ki so v sodobnih režimih utišani ali podcenjeni, slišati in jim dati vidnejše mesto in moč. S Tronto (2013, str. 180) piše: ».../demokratični državljani so dovolj skrbstveni, da se organizirajo in delujejo v skladu s svojimi zavezami k svobodi, enakosti in pravičnosti. Herojska skrbstvena dejanja se dogajajo vsak dan po vsem svetu«. Podobno meni Henry Giroux (2017, str. xv): »Demokracija .../ni omejena na boj za ekonomske vire in moč, temveč vključuje tudi ustvarjanje javnih sfer, v katerih se lahko posamezniki izražajo kot politični akterji, opremljeni z veščinami, sposobnostmi in znanjem, ki jih potrebujejo za delovanje kot avtonomni politični akterji«.

V tem lahko vidimo skupni poudarek na odnosih in humanizaciji. Vztrajanje kritične pedagogike na dialogu, medsebojnem spoštovanju in iskanju sinergij v izobraževanih središčih je izjemno kompatibilno s poudarkom Tronto (pa tudi Noddings) na skrbstvu, pozornosti in odgovornosti v družbenem življenju in v izobraževalnem procesu. Poznejši kritični pedagogi, kot je bell hooks (1994), se izrecno sklicujejo na kritično pedagogiko in feministično etiko skrbi, pri čemer poudarjajo, da osvobajajoče izobraževanje spodbuja skrbstveno atmosfero, spoštovanje in skupnostno delovanje. Hooks (1994, str. 8) na primer ugotavlja, da

na našo sposobnost ustvarjanja navdušenja kot razredne skupnosti močno vplivajo naša medsebojna povezanost, poslušanje glasov drugih, prepoznavanje prisotnosti drugih. Ker se velika večina študentov uči s konservativnimi, tradicionalnimi izobraževalnimi praksami in se ukvarja le s prisotnostjo profesorja, mora vsaka radikalna pedagogika vztrajati pri tem, da se prizna prisotnost vseh.

V tem citatu je povsem jasna povezava med Freirejevo participativno pedagogiko z etiko skrbi v smeri iskanja glasu in izkušnje vsakega učenca. Skratka, tako kritična pedagogika kot etika skrbi Joan C. Tronto si prizadevata za demokratizacijo odnosov, ki so pogosto v

sodobnih družbenopolitičnih ureditvah zaostreno hierarhični. Sledeč Richardson in Langford (2022), lahko ugotovimo, da v tem in drugih vsebinskih poudarkih lahko najdemo sinergije med kritično pedagogiko in etiko skrbi, pri čemer moramo v procesih izobraževanja preizpraševati sebe; vsi, ki so vpeti v izobraževanje, so v nenehnem gibanju in poskusih izstopanja iz krogov gotovosti, ki nas ujamejo v *status quo*, v nenehnem procesu postajanja skupnosti, katerih člani »vedo in lahko delujejo« v smeri krepitve odnosnosti, postajanja, solidarnosti, dejavnega poslušanja, dialoga »skupaj z reflektivnimi, premišljenimi odzivi, ki se odvijajo v širšem etičnem in političnem kontekstu, kjer smo vedoči in akterji« (Richardson in Langford, 2022, str. 412). Ravno to pa so nastavki, ki nas usmerjajo k nadaljnji artikulaciji elementov skrbstvene kritične pedagogike, kar bomo storili v nadaljevanju.

4.4 Kritična skrbstvena pedagogika: osrednji elementi

Po vzpostavitvi teoretičnih temeljev kritične skrbstvene pedagogike z integracijo etike skrbi v izobraževanju, kot jo predlaga Noddings, politične analize skrbi Tronto in kritične pedagogike v tem podpoglavju nadaljujemo s predstavitvijo bistvenih elementov, ki sestavljajo pristop kritične skrbstvene pedagogike. Poglobiti želimo konceptualno arhitekturo kritične skrbstvene pedagogike z identifikacijo in teoretično zasnovo njenih ključnih dimenzij ter vzpostavitev okvira, ki bo lahko v nadaljevanju služil kot podlaga za premislek prenosa teh elementov v izobraževalne okvire in pedagoško prakso.

Že na začetku lahko poudarimo, da okvir izhaja iz spoznanja, da sinteza etike skrbi in kritične pedagogike ne pomeni enostavnega združevanja obstoječih pristopov, temveč zahteva premislek specifičnih konceptualnih kategorij, ki morajo biti utemeljene v produktivni napetosti med skrbstvenimi odnosi in kritično zavestjo, med skrbjo za takojšnje potrebe in obravnavanjem strukturnih neenakosti, med individualno skrbjo in kolektivno transformacijo. Kritična skrbstvena pedagogika zato zahteva večdimenzionalni okvir s heterogenimi elementi, ki lahko in mora upoštevati kompleksno razmerje med medosebno dinamiko, političnimi strukturami, epistemološkimi procesi in transformativnimi možnostmi v izobraževalnih kontekstih.

Pet ključnih elementov, opisanih v tem poglavju (odnosnost; kritična zavest in dialog za povezovanje in kritiko; celostna in kontekstualizirana skrb prek refleksije in pozornosti; odzivnost in kolektivno delovanje; politično ozaveščena praksa, demokratično sodelovanje in opolnomočenje), predstavlja različne, a medsebojno povezane dimenzije. Namreč, ti elementi niso zaporedne stopnje oziroma faze, temveč jih moramo nujno razumevati kot sočasno in medsebojno povezane.

Odnosnost

Odnosnost je osrednja izhodiščna podlaga kritične skrbstvene pedagogike, pri čemer je bistvena perspektiva, da človekov obstoj, učenje in transformacija potekajo prek

medsebojno povezanih odnosov in ne prek izoliranih individualnih izkušenj. V svojem bistvu odnosnost pomeni, da se oblikovanje in vzpostavljanje vednosti, intelektualni razvoj in družbene spremembe vedno nanašajo in oblikujejo na temelju dinamičnih interakcij med posamezniki, ki so vpeti v kompleksne mreže medsebojnih odvisnosti.

Odnosnost kot element kritične skrbstvene pedagogike izhodiščno postavlja njen specifičen okvir, in sicer da izobraževalna srečevanja (procesi) niso zgolj transakcijske izmenjave informacij, temveč jih je treba razumeti veliko bolj kompleksno, namreč kot transformativne relacijske procese. V slednjih vsi, ki so vpeti v izobraževalne procese, sodelujejo kot subjekti, katerih identitete, perspektive in zmožnosti so historično pogojene, hkrati pa s sodobnimi partikularnimi družbenopolitičnimi, kulturnimi in ekonomskimi okviri, ki se nenehno soustvarjajo v interakcijah z drugimi. Odnosnost gre že v samem temelju onkraj tradicionalnih izobraževalnih paradigem, ki učence postavljajo kot pasivne prejemnike znanja, in namesto tega poudarja vzajemno naravo izobraževalnih odnosov, kjer so vsi udeleženci hkrati učitelji in učenci, vključeni v vzajemne procese (osebne in kolektivne) rasti, razumevanja in transformacije.

Odnosnost kot temeljno izhodišče kritične skrbstvene pedagogike črpa med drugim iz etike skrbi, za katero smo že pokazali, da odnose jemlje kot temeljno strukturo človeškega obstoja in moralnega delovanja. Nel Noddings (1984, str. 4) je tukaj ključna:

Če odnos vzamemo za ontološko osnovo, to preprosto pomeni, da človeško srečanje in afektivni odziv prepoznamo kot osnovno dejstvo človeškega obstoja. Ko bomo preučevali, kaj pomeni skrbeti in biti oskrbovan, bomo videli, da obe strani prispevata k odnosu; moja skrb se mora nekako dopolniti v drugi strani, če naj odnos opišemo kot skrb.

Ta perspektiva postavlja odnosnost kot etični imperativ, ki zahteva eksplicitno, namensko in dejansko prisotnost in odzivnost (Diller, 1996, str. 90), pri čemer Noddings nadalje razvija kakovost odnosne vključenosti, ki je potrebna za pristno skrb. Hkrati je v okviru etike skrbi tudi Joan C. Tronto odnosnost razumela kot temeljno, vendar obenem razširja to razumevanje s poudarjanjem inherentne soodvisnosti, ki je značilna za človeške odnose:

Hierarhije ogrožajo skrbstvene dejavnosti: razdelijo postopek odgovornosti in ga ločijo od dejanskega dela in odzivanja na skrbstvene dejavnosti. Demokratična skrb bo torej poskušala čim bolj izravnati hierarhije. Soodvisnost ljudem ne odreka svobode, čeprav je odvisnost lahko vzrok za to, prav tako pa je lahko vzrok za to, da so znotraj hierarhičnega reda. /.../ Ko bodo institucije dovolj prožne, da bodo imele več načinov za zadovoljevanje potreb ljudi, ko nihče ne bo deloval zaradi zanemarjanja ali zlorabe, bomo lahko rekli, da živimo v skrbstveni družbi» (Tronto, 2013, str. 164).

Za Tronto ima relacijskost in posledično soodvisnost pomembne politične posledice, saj ugotavlja, da je »državljanstvo relacijska ideja« (Parra Jounou in Tronto, 2024, str. 280),

s čimer povezuje posamezne skrbstvene odnose s širšimi družbenimi in političnimi strukturami ter njihovimi izključevalnimi in potencialnimi vključevalnimi učinki.

Kritična pedagogika podobno postavlja relacijskost v središče transformativne izobraževalne prakse, vendar z izrecno osredotočenostjo na dinamiko moči in socialno pravičnost. Paulo Freire je v tem kontekstu pokazal, navezujoč se na dialog kot temelj odnosov (o tem bomo še govorili kot o posebnem elementu kritične skrbstvene pedagogike), da če dialog umanjka, če določen posameznik ne želi vstopati v dialoški odnos, vzpostavlja nasilne odnose: »antidialoški posameznik si v odnosih z drugimi prizadeva, da bi jih obvladal – vedno bolj in z vsemi sredstvi, od najtrših do najbolj prefinjenih, od najbolj represivnih do najbolj pozornih (paternalizem). Vsako dejanje obvladovanja vključuje osvajalca in nekoga ali nekaj, kar je osvojeno, obvladano« (Freire, 2005b, str. 138). Kot alternativo, tudi v izobraževanju, seveda postavlja spoznavajoč in poglobljen odnos ne le drug z drugim, temveč do sveta nasploh, gre za »biti s svetom« (Freire, 2005b, str. 68–69), za razmerje z drugimi in drugostjo. To razumevanje postavlja odnosnost kot sredstvo in cilj kritičnega izobraževanja, kjer dialog služi kot temelj vzajemne humanizacije. Freirejeva transformativna vizija odnosnosti je zajeta v njegovi trditvi, da »govoriti pravo besedo pomeni preoblikovati svet« (Freire, 2005b, str. 87), kar pomeni, da ima odnosno sodelovanje (prek dialoga) moč preoblikovanja dejanskega sveta. Henry Giroux (2017, str. 16) nadalje razvija to razumevanje temeljnosti družbenih, živih odnosov tako za represivne in izključevalne režime kot tudi alternativne oblike demokratičnega delovanja in pedagoškega dela. Pri tem je med drugim namen dati »učencem priložnost naučiti se, da je razmerje med znanjem in močjo lahko emancipatorno, da so njihove zgodbe in izkušnje pomembne ter da to, kar učenci povedo in storijo, šteje v njihovem boju za odpravo privilegijev, produktivno preoblikovanje odnosov z drugimi in preoblikovanje sveta okoli njih, kadar je to potrebno« (Giroux, 2017, str. 141 poudarek dodan).

Na podlagi teh uvidov lahko izpeljemo pomembno usmeritev kritične skrbstvene pedagogike, in sicer da je treba odnosnost vzeti in obravnavati kot ontološki temelj, ki napotuje, da vse udeležence izobraževalnih procesov razumemo kot družbenozgodovinska bitja, katerih identitete, znanje in zmožnosti se nenehno soustvarjajo v njihovih relacijskih interakcijah. Ta konceptualizacija torej izhaja iz freirejevskega razumevanja izobraževalnega odnosa »kot dinamične enotnosti, v kateri sta učenec in učitelj notranje povezana vidika večje celote« (Margonis, 1999, str. 101). V tem okviru odnosnost presega individualistično pojmovanje ločenih avtonomnih subjektov, ki sodelujejo v izobraževalnih transakcijah, in namesto tega sprejema ontologijo odnosov, v kateri učitelj in učenec obstajata kot medsebojno povezana udeleženca v skupnem procesu kritičnega raziskovanja in transformacije. Razsežnost odnosov determinira, da tako učitelj kot učenec v izobraževalno srečanje vnašata svoj celoten družbenokulturni položaj, življenjske izkušnje in načine spoznavanja, kar ustvarja priložnosti za vzajemno učenje in rast, ki upošteva kompleksnost in bogastvo človeške raznolikosti.

Kritično skrbstveno pedagoško razumevanje odnosnosti poudarja tako etični imperativ pristne skrbi kot nujnost obravnavanja razmerij moči v izobraževalnih odnosih. Ta dvojni

poudarek usmerja pedagoško delo v smislu, da vsakršno razmerje ne zahteva le čustvene naravnosti in odzivnosti, ki ju poudarja etika skrbi, temveč tudi kritično zavest, potrebno za (skupno) preučevanje, kako širši sistemi dominacije in privilegijev oblikujejo izobraževalne odnose. Kot izpostavljajo teoretiki relacijskosti, postavitev »človeškega odnosa med učiteljem in učenecem v središče izobraževalnih izmenjav« od nas zahteva, da se »poglobljeno sprašujemo tako o naravi tega odnosa kot o tem, kaj ta odnos lahko pomeni za poučevanje in učenje« (Hinsdale, 2016). Ta proces neprestanega preizpraševanja vključuje preučevanje, kako družbena, kulturna in politična stališča vplivajo na izobraževalni odnos, hkrati pa gre za prizadevanje ustvariti pogoje za dialog in vzajemno transformacijo; transformacijo iz obstoječih ureditev in režimov v bolj demokratične skrbstvene izobraževalne procese.

Kritična zavest in dialog za povezovanje in kritiko

Kritična zavest in dialog za povezovanje in kritiko je transformativni element kritične skrbstvene pedagogike, ki združuje razvoj poglobljene družbenopolitične zavesti z avtentičnimi komunikacijskimi praksami, ki spodbujajo človeško povezovanje in kritično analizo. Ta element izhodiščno postavlja dialog kot večdimenzionalno prakso, ki hkrati služi gradnji empatičnega razumevanja, razkrivanju dinamike moči in vključevanju udeležencev v kritično raziskovanje, učenje in postavljanje problemov. Kritična zavest, kot jo pojmuje Paulo Freire, predstavlja proces, skozi katerega posamezniki dosežejo globoko zavest o svoji družbenopolitični realnosti, kar jim omogoča, da analizirajo, postavljajo pod vprašaj in na koncu delujejo v smeri transformacije dominirajočih struktur – naučijo se »brati svet« in svoje mesto v njem z namenom, da postanejo nosilci sprememb: »Med »branjem« realnosti in branjem besed obstaja nenehno gibanje sem in tja – tudi govorena beseda je naše branje sveta« (Freire, 1985a, str. 18). Dialogična dimenzija črpa iz filozofskih tradicij, ki dialog razumejo kot preseganje zgolj prenosa informacij in kot proces sokonstrukcije pomenov, ki spodbuja kritično mišljenje, medsebojno spoštovanje in srečevanje (relacijskost) med udeleženci pedagoških procesov. Ta element izpostavlja, da transformacijo izobraževanja zahteva tako razvoj kritičnih analitičnih sposobnosti kot tudi gojenje skrbstvenih odnosov prek dialoga, ki spoštuje polno človečnost vseh udeležencev, hkrati pa izziva sisteme zatiranja in neenakosti.

Kritična skrbstvena pedagogika izhaja torej iz koncepta (kritične) zavesti, ki ima specifičen pomen in mesto v izobraževalnem procesu, kar je tudi v freirejevski pedagogiki povsem jasno; za Freireja je za zavest značilna

globina pri razlagi problemov; nadomestitev mističnih razlag s kavzalnimi načeli; preverjanje lastnih 'ugotovitev' in odprtost za spremembe; prizadevanje za izogibanje izkrivljanju pri dojemanju problemov in za izogibanje vnaprejšnjim predsodkom pri njihovi analizi; zavračanje prenosa odgovornosti; zavračanje pasivnih stališč; utemeljenost argumentov; dialog namesto polemike /.../ (Freire, 2005a, str. 14).

Vidimo lahko da kritična zavest, ozaveščenost, nujno prihaja skozi razmerja v pedagoškem procesu; v tem kontekstu kritična pedagogika pojmuje dialog in kritično zavest kot bistveno medsebojno povezana procesa, ki služita izobraževalnim ciljem. Zanj dialog predstavlja temelj transformativnega izobraževanja in pojasnjuje, da »skozi dialog učitelj učencev in učenci učitelja prenehajo obstajati in se pojavi nov izraz: učitelj učenec z učenci učitelji. Učitelj ni več le tisti, ki uči, ampak tisti, ki se sam uči v dialogu z učenci, ki medtem, ko se učijo, tudi sami učijo« (Freire, 2005b, str. 80). To razumevanje postavlja dialog kot demokratično silo, ki izziva tradicionalne hierarhične odnose, hkrati pa spodbuja medsebojno učenje in rast. Freire nadalje poudarja, da »kdor začne dialog, to počne z nekom o nečem; in ta stvar bi morala predstavljati novo vsebino našega predlaganega izobraževanja« (Freire, 2005a, str. 41). S tem poudarja povezavo kritične analize s transformativnim delovanjem, čemur sledijo tudi drugi teoretiki kritične pedagogike, kot je Henry Giroux, ki argument nadalje razširja: »kritična pedagogika, dialog in misel« morajo »zagovarjati, da imajo vsi državljani, stari in mladi, enake pravice, če ne enake moči, da oblikujejo družbo, v kateri živijo« (Giroux, 2013). Medtem pa Peter McLaren (2011, str. 63) poudarja, da »dialoški pristopi k poučevanju lahko pomagajo ustvariti kritične državljane, sposobne analizirati in transformirati kapitalistične družbe po vsem svetu«.

Če je torej v kritični pedagogiki dialog potencial kritike in transformacije, pa je podobno tudi v etiki skrb dialog izjemno pomemben pri vzpostavljanju skrbstvenih odnosov; je konceptualiziran kot bistvena sestavina skrbstvenih pozicij in relacij, ki omogoča pristno razumevanje in povezovanje med posamezniki. Noddings (2018, str. 101) poudarja temeljno vlogo dialoga v skrbstvenih izobraževalnih odnosih in trdi, da je dialog bistven del kritičnega izobraževanja:

Težko je razumeti, kako lahko iskreno priporočamo poučevanje kritičnega mišljenja, če se ne želimo spoprijeti s kritičnimi vprašanji, vendar pa lahko morda dosežemo nekaj napredka, če kritično mišljenje usmerimo nase in se vključimo v vztrajen dialog ter iskanje skupnih točk, ob zavedanju, da lahko kljub nerešljivim sporom v prepričanjih sodelujemo pri nekaterih pomembnih projektih.

Ta perspektiva dialog postavlja kot prvi pogoj za razumevanje in odzivanje na potrebe drugih, s čimer ustvarja temelj za etične odnose v izobraževalnih kontekstih. Etični pristop k dialogu poudarja dejansko prisotnost, poslušanje z empatijo in medsebojno prepoznavanje, pri čemer črpa iz spoznanja Martina Buberja (v Noddings, 2018, str. 184), da je »vsako razmerje v izobraževanju čisti dialog«. To razumevanje napotuje, da se pristno človeško bivanje in rast pojavljata iz pomembnih povezav z drugimi, s tem pa je dialog postavljen kot sredstvo za gradnjo odnosov in pot do osebne preobrazbe.

V kritični pedagogiki skrbi torej kritična zavest in dialog za povezovanje in kritiko delujeta kot integrirana procesa, ki hkrati negujeta skrbstvene odnose in razvijata kritične analitične sposobnosti, potrebne za razumevanje družbenih dinamik na različnih ravneh, od čisto osebnih do širših skupnostnih in ne nazadnje tudi nadnacionalnih. Ta sinteza je za našo perspektivo pomembna, ker prek nje dobimo uvid, da skrbstvo ne more obstajati

brez kritične zavesti o strukturnih silah, ki oblikujejo možnosti za človekov razvoj, medtem ko kritična zavest potrebuje relacijsko dialoško podlago, ki omogoča razumevanje nas samih in drugih. Dialoški proces v kritični skrbstveni pedagogiki ustvarja prostore, kjer se udeleženci lahko vključijo v to, kar Max Horkheimer (v Van Bouwel, 2009, str. 1) opisuje kot dejansko kritično teorijo – teorijo, ki »poskuša osvoboditi ljudi iz okoliščin«, ki jih omejujejo, pretirano in nasilno zavirajo, krnijo. V tem kontekstu je usmerjenost k razvoju kritične zavesti vsakršen napor kritične misli v izobraževanju, hkrati pa utrjevanje čustvene podpore, potrditve in povezovanja, ki nastajajo skozi skrbstvene odnose.

Integracija povezovanja vseh, ki so vpeti v izobraževanje in spodbujanje umeščanja kritične drže v kritično skrbno pedagogiko, je pomembno zato, da so skrbstveni odnosi in kritična analiza pomemben del pedagoškega procesa. Skrbstvo brez kritične drže je problematično (kot pravi tudi Noddings), ker lahko ohranja obstoječe oblike izobraževanja in neenakosti in ne upošteva strukturnih vzrokov izključevanj, hierarhičnih odnosov, tekmovalnosti, individualizma. Po drugi strani pa lahko kritika brez skrbstvenih odnosov ne upošteva gonenja tistih odnosov, ki so nujni za kolektivno delovanje. Kritična skrbstvena pedagogika zato temelji na dialogu kot praksi, ki udeležencem omogoča razvoj tistega, kar bell hooks (1994, str. 21–22) imenuje »angažirana pedagogika«, zgrajena na spoštovanju, ljubezni in pogovoru, ki lahko udejanja in spodbuja kritično zavest in občutek povezanosti študentov. Ta večdimenzionalni pristop k dialogu ustvarja izobraževalna okolja, v katerih se učeči se posamezniki (po svojih zmožnostih) lahko lotijo analize struktur moči, gospodarskih sistemov in socialnih neenakosti, hkrati pa ohranjajo čustvene vezi in medsebojno podporo, potrebne za ohranjanje transformativnega dela.

Celostna in kontekstualizirana skrb prek refleksije in pozornosti

Celostna in kontekstualizirana skrb prek refleksije in pozornosti predstavlja naslednji element, ki ga želimo izpostaviti kot del kritične skrbstvene pedagogike. Gre za usmeritev k izobraževalnemu delovanju, ki vse tiste, ki so vključeni v učni proces, obravnava kar se da celostno, pri čemer gre za upoštevanje vpetosti vseh in vsakogar v kompleksne socialne, kulturne in politične kontekste. Ta element je v samem izhodišču alternativen tradicionalnim, k pomnjenju usmerjenim oblikam (freirejevsko rečeno, bančnim oblikam) izobraževanja in želi upoštevati kar največ dimenzij človeške izkušnje (npr. intelektualne, čustvene, socialne, fizične, umetniške, ustvarjalne in duhovne potenciale). Obenem pa ohranja in je utemeljen na predhodno izpostavljenem elementu, in sicer kritični zavesti in prepoznavanju o strukturnih pogojih, ki oblikujejo izobraževalne procese. Celostna skrb v osnovi pomeni, da učenje v pomembni meri poteka, ko izobraževalci posvečajo pozornost kolektivu in osebam, kar je nekakšen nasprotni pol obravnavanja učencev kot fragmentiranih subjektov. Z drugimi besedami, gre za preprosto idejo, da je celota pogosto večja od vsote njenih delov. Kontekstualizirana skrb zahteva, da izobraževalne prakse temeljijo na življenjskih realnostih učencev (podobno kot je značilno za pristop izkustvenega učenja) in se odzivajo na posebne socialne, ekonomske in kulturne okoliščine, ki vplivajo na njihove izkušnje. Dvojni poudarek na

refleksiji in pozornosti od učiteljev zahteva, da ohranjajo kritično zavest o širših kontekstih razmerij moči in (pogostih) dominacij, hkrati pa se nenehno samokritično preizkušajo glede lastnega položaja, pristranskosti in vpliva v izobraževalnih odnosih.

Skrb kot določen odnos do sebe in drugih je v okviru etike skrbi teoretično obravnavana holistično in kontekstualizirano. Kot smo pokazali, ne gre za nekaj, kar bi bilo omejeno na individualne medosebne odnose, temveč zajema širše družbene razmere in strukturne ureditve. Nel Noddings (2002, str. 23–24) poudarja, da moramo, ko govorimo in delujemo skrbstveno, imeti v mislih in upoštevati neposredne osebne odnose kot tudi sistemske razmere, ki omogočajo ali omejujejo skrb:

Ključno za teorijo skrbi je naslednje: ‚skrb glede‘ (ali morda občutek za pravičnost) je treba razumeti kot orodje za vzpostavitev pogojev, v katerih se lahko razvija ‚skrb za‘. Čeprav je najprimernejša oblika skrbstva skrb za, lahko skrb glede pomaga pri njenem vzpostavljanju, ohranjanju in kreptvi. Tisti, ki skrbijo za druge v smislu pravičnosti, se morajo zavdati, da je cilj zagotoviti, da skrbstvo dejansko poteka.

Kaj je v tem citatu bistveno? Predvsem to, da je s to perspektivo izrazito poudarjena nujnost pozornosti na družbenopolitične strukture; gre za prepoznavanje, da skrb zahteva prizadevanje za vzpostavitev družbenih pogojev, v katerih so skrbstveni odnosi sploh mogoči. Joan C. Tronto (1993, str. 103), ki je skrb (skupaj s Fisher) postavila kot politični koncept, nadalje razvija natanko to razumevanje skrbstva v najširšem smislu kot »dejavnost, ki vključuje vse, kar počnemo za ohranjanje, nadaljevanje in popravljanje našega ‚sveta‘, da lahko v njem živimo čim bolje«. S tem kritična skrbstvena pedagogika dejansko naredi vidno tisto, kar se prevladujoče zapostavlja ali spregleda, in sicer »načine, na katere lahko skrb deluje družbeno in politično v neki kulturi« (Tronto, 1993, str. 103).

Poleg tega ravnokar opisanega širšega razumevanja skrbi v okviru etike skrbi je kritična pedagogika tisto teoretično (in praktično) polje, ki pojmuje skrbstvo holistično in kontekstualizirano; torej kot bistveno zakoreninjeno v življenjskih izkušnjah ter družbenopolitičnih in ekonomskih realnostih vseh, ki so vpeti v izobraževalni proces. Paulo Freire vztraja, da mora kritično (in skrbstveno) izobraževanje izhajati iz konteksta tistih, ki so v deprivilegiranem položaju, in nujno misliti strukture, ki nas določajo, naše delovanje, naše možnosti. Še posebej to velja za socialno šibkejše (Freire uporablja izraz »zatirani«), ki niso »zunaj« družbe. Vedno so bili »znotraj« – znotraj strukture /.../« (Freire, 2005b, str. 74). Za kritično pedagogiko skrbstvo oziroma rešitev ni v tem, da »jih vključimo« v strukturo dominacije, temveč da to strukturo tudi prek izobraževanja preiščljamo, smo nanjo pozorni in jo »transformiramo«, da bodo lahko tudi socialno šibkejši ali deprivilegirani »postali, bitja zase« (Freire, 2005b, str. 74).

Takšen pristop seveda kaže na kontekstualizirano skrbstvo – izobraževanje, ki se ukvarja z družbeno realnostjo učencev, namesto da jim vsiljuje vnaprej določene ideale. Freire poudarja tudi, da morajo biti vsi v izobraževanju sposobni in usmerjeni k refleksiji in pozornosti na druge: »Kako imam lahko dialog, če vedno projiciram nevednost na druge in nikoli ne

vidim svoje lastne?» (Freire, 2005b, str. 90). Podobno Henry Giroux to razumevanje poveže z izrecno povezavo pedagogike s samorefleksivnostjo in družbenopolitično zavestjo: »Pedagogika ni usposabljanje; gre za kritično izobraževanje ljudi, da postanejo samorefleksivni, sposobni kritično obravnavati svoje odnose z drugimi in širšim svetom« (Giroux v Peters, 2012, str. 694).

Ti dodatni uvidi so usmeritev tudi v našem pristopu h kritični skrbstveni pedagogiki. Celostna in kontekstualizirana skrb, ki mora biti vedno in neprestano v dialogu z refleksijo in pozornostjo, je okvir, ki strateško gradi in združuje pozornost do skupine, v kateri poteka izobraževanje, hkrati pa je pomembna tudi pozornost na posameznike v njej. Poleg tega je ključna komponenta tega elementa tudi nujnost kontinuirane kritične pozornosti na družbene razmere, ki oblikujejo izobraževalne izkušnje. Skrbstvenih praks in odnosov ni mogoče ločiti od ohranjanja pozornosti širših družbenih konstelacij, saj so skrbstveni odnosi neizogibno vpeti v širše sisteme moči, ki podpirajo ali omejujejo razvoj in delovanje posameznika in skupnosti. Strukturna dimenzija pozornosti od učiteljev zahteva, da se nenehno zavedajo in ozaveščajo glede tega, kako so različni širši dejavniki, sposobnosti in drugi identitetni označevalci učencev in učiteljev prepletajo in ustvarjajo različne izkušnje dostopa, priložnosti in pripadnosti v izobraževalnih okoljih. To vključuje preučevanje institucionalne politike, kurikule, pedagoške prakse in vzorce, ki lahko ohranjajo ali zavračajo obstoječe neenakosti. Celostni vidik zahteva, da izobraževalni procesi temeljijo na kompleksnosti človeške izkušnje, hkrati pa le-to utemeljujejo z upoštevanjem kognitivnih, čustvenih, socialnih, duhovnih in ustvarjalnih razsežnosti učenja.

Refleksija in pozornost, ki sta del tega elementa kritične skrbstvene pedagogike, od učiteljev in učiteljic zahtevata, da se nenehno podvržejo kritični samorefleksiji glede lastnega položaja, predpostavk in vpliva v izobraževalnih odnosih in širših družbenih kontekstih. Ta refleksivni pristop, ki ga lahko zasledimo tudi v konceptu »angažirane pedagogike« bell hooks, vključuje učitelje v njihovo lastno nenehno učenje in transformacijo: »Če želimo zagotoviti potrebne *pogoje*, v katerih se učenje lahko začne najgloblje in najbolj intimno, je bistveno, da poučujemo na način, ki spoštuje in skrbi za /.../ učence« (hooks, 1994, str. 13, poudarek dodan). Tudi bell hooks torej usmerja pozornost na dejstvo, da skrbstvo in procesi izobraževanja ne smejo in ne morejo potekati brez predhodne osmislitve in pozornosti na pogoje, kontekste, konstelacije. Integracija refleksije in pozornosti zagotavlja, da se kritična skrbstvena pedagogika usmerja tako neposredno na dinamiko odnosov v izobraževalnih srečanjih kot širše sistemske ureditve, ki ta srečanja formirajo ter ustvarjajo možnosti za transformacijo na osebni in kolektivni ravni.

Odzivnost in kolektivno delovanje

Naslednji element, ki ga prepoznavamo kot ključnega za kritično skrbstveno pedagogiko, sta dvojec odzivnost in kolektivno delovanje, pri čemer sta medsebojno povezana in v tem smislu tvorita določen odnos, ki spreminja posamezne skrbstvene odnose v trajna delovanja v izobraževanju in onkraj njega. Ta element je utemeljen v ideji, da je odzivnost v izobraževanju pomembna orientacija, izhodiščni vzgib vseh v izobraževanju, in zahteva

medsebojno povezovanje v več razsežnostih: prilagodljive odzive na individualne potrebe, proaktivne posege proti pristranskosti in izključenosti kogar koli v izobraževanju ter kolektivno organiziranje za odpravo strukturnih ovir, ki preprečujejo dostop do učnih priložnosti. Odzivnost v tem okviru niti ne pomeni individualnega prilagajanja na druge prisotne (npr. v razredu), temveč gre v smeri vključevanja kolektivne odzivnosti, ki jo razumemo kot sposobnost izobraževalnih skupnosti, da skupaj prepoznavajo, razumejo in se prilagodljivo odzivajo na različne potrebe ter si prizadevajo za transformacijo pogojev, v katerih poteka izobraževanje. Kolektivno delovanje je v samem jedru določeno načelo, hkrati pa praktična manifestacija te odzivnosti, ki vključuje bolj ali manj usklajena prizadevanja učiteljev, učencev, družin in skupnosti za kreiranje novih znanj, razumevanj sodobnosti, institucionalnih ureditev, politik. Ti komponenti sestavljata okvir za učne procese, ki omogočajo odzivanje na neposredne potrebe, temeljijo na skrbstvenem odnosu skupaj s tistimi, ki doživljajo na primer marginalizacijo ali pa se soočajo s težavami.

Tako kot smo že pokazali, je vsekakor odzivnost načelo, ki je tudi v okviru etike skrbi prevzeta kot temeljna sestavina etičnih odnosov, ki zahteva upoštevanje posebnih potreb, okoliščin in perspektiv tistih, ki so vpeti v skrbstvene odnose. Nel Noddings (2018, str. 236–237) poudarja, da pristna skrb zahteva odzivnost, ki se precej razlikuje od »racionalnega« delovanja in mišljenja:

Medosebno presojanje pogosto vključuje iskanje ustreznega odziva. V običajnem vzorcu kritičnega razmišljanja so ustrezni odgovori vgrajeni v argument. Za odločitev o odgovoru se uporablja logika. Tudi pri »močnem« kritičnem mišljenju je odziv določen z logiko argumenta ali z izpodbijanjem lastnih predpostavk. Pri medosebnem presojanju iščemo ustrezen odziv na živečega drugega in ne na argument.

V čem je bistvo tega argumenta, ki ga ponuja Noddings? Predvsem gre za drugačno razumevanje odzivnosti, pri katerem ne gre za enostavno za to da »pomagamo«, »poslušamo«, »nudimo podporo«, temveč je v odzivnosti tudi element kolektivnega delovanja, ki zahteva tudi (kritično) mišljenje. To razumevanje postavlja odzivnost kot zahtevo po dejavnem poslušanju, skrbni pozornosti in prilagodljivih odzivih, ki upoštevajo položaj in potrebe vsakega posameznika. Za nas pa je pomembno tudi, da Joan C. Tronto (1993, str. 134) poudari tudi politične razsežnosti odzivnosti, pri čemer ponudi kritiko liberalnih nocij neodvisnosti in avtonomnosti:

Eden od razlogov za domnevo, da smo vsi neodvisni in avtonomni, pa je, da se izognemo težkim vprašanjem, ki se pojavijo, ko spoznamo, da vsi ljudje niso enaki. Neenakost povzroča neenake odnose ter dominacijo in podrejenost. Nobena družba ne obstaja brez takih odnosov, vendar tudi demokratična ureditev ne more uspevati, če obstajajo takšne neenakosti. Moralna zapoved o odzivnosti zahteva, da ostanemo pozorni na možnosti zlorabe, ki se pojavljajo z ranljivostjo.

S tem postane jasno, da avtorica poudarja, da etična odzivnost ne zahteva le pozornosti do potreb posameznika, temveč tudi kritično zavedanje dinamike moči in strukturnih neenakosti, ki oblikujejo te potrebe.

Če iz okvira etike skrbi preidemo še na kritično pedagogiko, lahko v tem pogledu opozorimo, da so teoretiki v njenem okviru pomembno prispevali k razumevanju kolektivnega delovanja kot bistvene sestavine izobraževalnih praks, ki so postavljene kot nasprotni pol individualizmu v sodobnih družbah in liberalnih režimih. Ponovno se lahko obrnemo na Paula Freireja: »Če preučujete različne načine življenja in potrjevanja v tako kompleksni družbi /.../, boste na primer opazili neizpodbitno naklonjenost individualizmu. Vendar je naklonjenost individualizmu, ki jo kaže posameznik, le izraz njegove družbene zavesti« (Freire in Macedo, 2005, str. 32). Zato je smiselno, da se tudi v izobraževalnih sistemih in v izobraževalnih ter učnih procesih zoperstavljamo sodobnim problematičnim fenomenom, trendom in režimom tudi tako, da delujemo kolektivno, kar je že akt iskanja drugačnih načinov angažiranosti. Giroux (v Freire in Macedo, 2005, str. 7) to pojmovanje nadalje razvija s poudarjanjem kolektivnega delovanja: »Pismenost kot referenca za kritiko je bistven pogoj za organiziranje in razumevanje družbeno konstruirane narave subjektivnosti in izkušenj ter za oceno, kako je mogoče znanje, moč in družbeno prakso kolektivno oblikovati v službi sprejemanja odločitev, ki so pomembne za demokratično družbo«.

V kritični skrbstveni pedagogiki moramo torej odzivnost in kolektivno delovanje vzeti kot večdimenzionalno prakso, ki združuje individualno skrb s strukturno analizo in kolektivnim delovanjem. Odzivnost od nas zahteva razumevanje, kako sistemske neenakosti – revščina, diskriminacija, invalidnost, jezikovne ovire in druge oblike marginalizacije – ustvarjajo različna izhodišča in stalne izzive za učence. Namesto navidezne »enake obravnave« vseh učencev kritična skrbstvena pedagogika zahteva prilagodljive odzive, ki po potrebi zagotavljajo dodatno podporo. Ta oblika odzivnosti vključuje tisto, kar lahko razumemo kot kolektivno odzivnost – sposobnost izobraževalnih skupnosti, da skupaj prepoznavajo vzorce potreb, razvijajo skupno razumevanje določenih ovir ali problemov v šoli in usklajujejo prilagodljive odzive.

Kolektivno delovanje se v kritični skrbstveni pedagogiki pojavlja kot praktična manifestacija skrbstva in solidarnosti, ki vključuje prizadevanja za demokratično delovanje in strukture. Seveda to nikakor ne pomeni, da je treba zanemarjati tudi individualne odzive in neposredno pomoč specifičnim posameznikom, vendar je treba obenem nujno prepoznavati, da ne zadostujejo za odpravljanje sistemskih izvorov problematik v izobraževanju, ki smo jim priča. Zato skrbstvena pedagogika zahteva kolektivno organiziranje in institucionalne spremembe. To kolektivno delovanje (kar bomo bolj podrobno nakazali tudi v naslednjem poglavju) ima več oblik, od skupnega razvoja vsešolskih skrbstvenih odzivov, ki naredijo vidne tudi sicer marginalizirane perspektive, do prepoznavanja nujnega političnega delovanja v številnih smislih: od premišljanja razmerij in razmer v razredu, šolah, organiziranja skupnosti za upravljanje šol itd.

Politično ozaveščena *praxis* in demokratična angažiranost

Politično ozaveščena praksa in demokratično udejstvovanje predstavljata zadnji element kritične skrbstvene pedagogike, ki ga želimo predstaviti in pojasniti. Ta element v osnovi združuje predhodne elemente (odnosnost, kritičnost, dialog, odzivnost, kolektivnost), skozi katere je vsakršno delovanje v izobraževanju in širši družbi usmerjeno, z določenim namenom. Kot bomo pokazali tudi v nadaljevanju, je pomembna predvsem *praxis*. Pri tem gre za dialektično enotnost teorije in prakse, kjer kritično razumevanje družbenih in političnih realnosti oblikuje transformativno delovanje, medtem ko rezultati tega delovanja poglobljajo in izpopolnjujejo teoretično razumevanje v neprekinjenem ciklu. Politično zavestna praksa ni preprosta uporaba teorije v praksi, saj vključuje učitelje in učence v neprekinjene, ponavljajoče se procese analiziranja struktur moči, socialnih nepravilnosti in prevladujočih ureditev (tudi ideologij) v izobraževalnih sistemih, hkrati pa se aktivno vključuje v prakse, ki spodbujajo tesnejše sodelovanje in skrb. Iz te usmeritve vedno sledi oziroma ji je hkratna demokratična angažiranost, ki izobraževanje postavlja v središče razvoja sposobnosti, znanja in veščin, potrebnih za smiselno sodelovanje v demokratičnem življenju – ne le učenje, kako izbirati, ampak razvoj sposobnosti, potrebnih za skrbstveno angažiranje.

Etika skrbi pristopa k demokratični angažiranosti in posledično opolnomočenju skozi prizmo odnosa odgovornosti in pozornosti do potreb drugih v političnih kontekstih. Spet se lahko vrnemo k Nel Noddings (1992, str. 23 poudarek dodan), ki poudarja, da skrbstveni odnosi zahtevajo aktivno sodelovanje in dialog, pri čemer je v skrbstvenih praksah vedno preplet pridobivanja vednosti in delovanja:

Dialog ima v moralni vzgoji še en namen. Povezuje nas med seboj in pomaga ohranjati skrbne odnose. Prav tako nam prinaša vednost o drugih, ki je osnova za odzivanje v skrbi. Skrb (delovanje kot nekdo, ki skrbi) zahteva vednost in spretnosti ter določene odnose. Najbolj učinkovito se odzivamo kot skrbniki, ko vemo, kaj drugi potrebujejo in kakšna je zgodovina te potrebe.

To razumevanje skrbstvenega delovanja ga postavlja kot nekaj, kar je po svoji naravi opolnomočujoče na način, da podpira cilje in razvoj drugih, ki so poleg nas, hkrati pa gre pri Noddings (1992, str. 25) v praksi tudi za transformacijo, za stremljenje k boljšemu medsebojnemu razumevanju: ».../ skrbstvena praksa bi morala spremeniti šole in sčasoma tudi družbo, v kateri živimo. Če bo praksa asimilirana v sedanje strukture šolstva, lahko izgubi svojo preobrazbeno moč«.

Seveda ni presenetljivo, da je bila Tronto tista, ki je nato skrbstveno prakso mislila kot bistveno povezano z demokratičnim delovanjem kot obliko političnega angažiranja. S tem pokaže na izrecno politične razsežnosti skrbstvene prakse in v tem smislu trdi, da skrb ni »niz načel, iz katerih se izpeljejo ustrezna dejanja«, temveč gre za vrsto »medsebojno prepletenih praks«, katerih cilj »je zagotoviti, da vsi člani družbe lahko živijo čim bolje, tako da je družba čim bolj demokratična« (Tronto, 2013, str. 30). Ima jasno vizijo skrbstvene demokracije in

ravno to je osrednji element tudi kritične skrbstvene pedagogike: »Naloga demokratične politike je določiti odgovornost, in ko spoznamo osrednjo vlogo skrbi za dostojno človeško življenje, se mora demokratična politika veliko bolj osredotočiti na odgovornosti skrbi: njihovo naravo, razporeditev in izpolnjevanje« (Tronto, 2013, str. 30). Dejansko se Tronto s tem izjemno približuje stališču v okviru kritične pedagogike, ki odpira in teoretično prepoznavna politično ozaveščeno prakso kot temeljni mehanizem, prek katerega izobraževanje postane praksa svobode. Paulo Freire (2005b, str. 126) opredeljuje prakso kot »razmišljanje in delovanje, usmerjeno v strukture, ki jih je treba spremeniti. Je razmišljanje in delovanje na svet, da bi ga spremenili«. S tem poudarja, da mora avtentično izobraževanje vključevati učence; v freirejevskem smislu zato Shaul (v Freire, 2005b, str. 34) trdi:

Nevtralnega izobraževalnega procesa ni. Izobraževanje deluje bodisi kot instrument, ki se uporablja za lažje vključevanje mlajše generacije v logiko sedanjega sistema in za doseganje skladnosti z njim, bodisi postane »praksa svobode«, sredstvo, s katerim moški in ženske kritično in ustvarjalno obravnavajo realnost in odkrivajo, kako sodelovati pri preoblikovanju svojega sveta.

To razumevanje izobraževanja postavlja v politični kontekst, točno to pa izpostavlja tudi Giroux (2017, str. 137) z argumentom, da »poudarjanje politike kot pedagoške prakse in performativnega dejanja« vodi v »upanje prek izobraževanja«, kar »poudarja idejo, da se politika ne odvija le na področju domišljije in želja, ampak temelji tudi na odnosih moči, posredovanih skozi izide konkretnih bojov, namenjenih ustvarjanju pogojev in zmogljivosti, da ljudje postanejo kritično angažirani politični akterji«.

Na podlagi tega lahko v kontekstu kritične skrbstvene pedagogike artikuliramo politično ozaveščeno prakso kot specifično sintezo skrbstvenih odnosov in že predhodno omenjene kritične drže kot oblike formiranja vednosti, ki ustvarja izobraževalne prakse in hkrati spodbuja tesnejše odnose v izobraževalnih prostorih, ki bodo pomensko polni za vsakogar. Ta integracija pomeni poziv in usmeritev, da pristne skrbi ni mogoče ločiti od politične ozaveščenosti, saj so skrbstveni odnosi vedno vpeti v širše socialne in politične kontekste, ki podpirajo ali omejujejo možnosti za človekov razvoj. Kritična skrbstvena pedagogika tako sledi ideji, da je praksa sredstvo za povezovanje neposrednih obstoječih in novih vednosti, izkušenj skrbnih odnosov s širšimi boji za socialno pravičnost, kar udeležencem omogoča razumevanje, kako so posamezne izkušnje skrbstva ali njihova odsotnost povezane s sistemskimi vzorci neenakosti in dominacij. Praksa kritične skrbstvene pedagogike vključuje nenehne cikle razmišljanja in ukrepanja.

Prav demokratična vključenost in opolnomočenje v okviru kritične skrbstvene pedagogike predstavljata tako proces kot cilj izobraževanja, saj ustvarjata učna okolja, v katerih vsi udeleženci razvijajo sposobnosti, potrebne za smiselno sodelovanje v demokratičnem življenju. Demokratičnega opolnomočenja ni mogoče mehanično prenašati na druge; treba ga je razviti skozi avtentično sodelovanje v procesih odločanja, ki vplivajo na življenje posameznika in skupnosti. Kritična skrbstvena pedagogika je usmerjena k ustvarjanju pogojev za to, kar Giroux (2012) opisuje kot tisto, kar je trenutno zapostavljeno v izobraževalnih

kontekstih, in sicer »državljsko izobraževanje, ki zagotavlja sposobnosti, znanje in veščine, ki učencem omogočajo, da govorijo, pišejo in delujejo s položaja opolnomočenih akterjev«.

5.

KRITIČNA SKRBSTVENA PEDAGOGIKA: OD TEORIJE K PRAKSI

S tem poglavjem prehajamo od konceptualizacije kritične skrbstvene pedagogike na teoretski ravni k premisleku in predstavitvi nekateri pristopov in praktičnih nastavkov potencialnega dejanskega izvajanja načel ali elementov tega pristopa. Najprej je smiselno še enkrat izpostaviti, da ne gre le za pedagoški pristop v ožjem smislu, temveč širok okvir, ki omogoča mišljenje različnih ravni izobraževanja in hkrati specifično delovanje na njih. Prehod od teoretičnega razumevanja k praktični uporabi predstavlja specifičen korak, prek katerega pokažemo, kako se lahko potencial kritične skrbstvene pedagogike uresničuje. S tem želimo opraviti določeno gibanje med konceptualnim okvirom in izobraževalno prakso ter ponuditi konkretne strategije, ki upoštevajo kompleksnost in medsebojno povezanost petih ključnih elementov kritične skrbstvene pedagogike, predstavljenih v predhodnem poglavju.

Čeprav se zavedamo, da bi bilo mogoče s pomočjo kritične skrbstvene pedagogike na novo premisliti dejansko izjemno heterogene elemente (formalnega) izobraževanja, vključno s strukturo celotnega sistema (Monchinski, 2010), sistematizacijo in določitvijo učnih načrtov, (državnih) preverjanj znanja, ocenjevanja itd., se bomo v tem poglavju osredotočili na razmislek o možnostih uporabe ali izvajanja kritične skrbstvene pedagogike na ravni šol in pouka v razredu. Ta namerna osredotočenost je utemeljena na prepoznavanju, da se udejanjanja sprememb izobraževanja pogosto (če ne že vedno) začnejo z gojenjem drugačnih načinov bivanja in odnosov znotraj obstoječih (šolskih) struktur, ne glede na to, da smo v svojem delovanju usmerjeni k prizadevanju za določene spremembe in iskanje boljših pedagoških rešitev, kot so prevladujoče obstoječe. Izhajamo iz prepričanja, da sta ti dve ravni, tj. raven šole in pouka v razredu, najbolj oprijemljivi, saj predstavljata dejanski okvir odnosov med tistimi, ki poučujejo, in tistimi, ki se učijo. Pri tem je treba ta odnos v skladu s pristopom obravnavati zelo previdno, saj vključuje klasične stroge delitve, ki so lahko v mnogih pogledih potencialno problematične, to pa je ravno tisto, kar želi naši pristop presegati.

V nadaljevanju se bomo zato osredotočili na ti dve ravni, opravili premislek in pokazali, kako je mogoče teoretične elemente odnosnosti, kritične zavesti in dialoga, celostne in

kontekstualizirane skrbi, odzivnosti in kolektivnega delovanja ter politično ozaveščene prakse prenesti v konkretna delovanja, ki potencialno spreminjajo učna okolja ali vsaj težijo k iskanju novih načinov izvajanja pedagoških procesov ter prostorov, v katerih ti procesi potekajo. Namesto da bi ponujali predpisujoče formule in dokončne »recepte«, predstavljamo te strategije izvajanja kot nastavke in smernice pri kontinuiranem delu ustvarjanja bolj kritičnih in demokratičnih izobraževalnih srečevanj.

5.1 K skrbstvu usmerjene šole na podlagi kritične skrbstvene pedagogike

Razvijanje politik in ureditev, ki podpirajo skrbstvene odnose na ravni šole

Najprej lahko premislimo formalne sistematizacije in možnosti ureditev, ki bi šolam dale osnovo in podlago vpeljevanja kritične skrbstvene pedagogike. V tem kontekstu razvoj šolskih politik (ki so tu razumljene ne samo kot formalna pravila, temveč usmeritve, podlage itd.), ki bi omogočale krepitev in poglobljanje odnosov kot enega ključnih elementov pedagogike, zahteva temeljno rekonceptualizacijo institucionalnih okvirov z namenom prepoznavati delovanje šole prek ideje, na katero smo opozorili v predhodnem poglavju, in sicer da učenje v šolah poteka v tesnih navezavah, ki sežejo onkraj individualnih oziroma individualiziranih izkušenj. To izhodiščno pomeni, da je treba vsako odločitev o politiki, od postopkov obiskovanja pouka do disciplinskih ukrepov, oceniti skozi prizmo tega, kako podpira ali spodkopava razvoj skrbstvenih odnosov med vsemi člani šolske skupnosti (Ray idr., 2007). Kot poudarja Noddings, »če za ontološko osnovo vzamemo odnos, to preprosto pomeni, da človeško srečanje in čustveni odziv prepoznamo kot osnovno dejstvo človeškega obstoja«, kar zahteva politike, ki izobraževalna srečanja obravnavajo kot odnosne procese. Skrbstvene politike in ureditve morajo biti utemeljene v kritični oceni tradicionalnih paradigem, ki učence postavljajo v vlogo pasivnih prejemnikov, in morajo namesto tega ustvariti strukture, ki vse udeležence prepoznavajo kot kolektiviteto, ki ne bo utemeljena predvsem na »formalnih pravilih in pravicah«, temveč usmerjena v krepitev občutka, da smo (kot šola) del nečesa pomembnega, ki »presega nas same« (Schutz, 1998, str. 374). Kot pravi Stern (2018, str. 37) je v tem smislu ključna ideja, ki mora voditi tudi vsešolske pristope k skrbi, to, da je šola skupnost, kjer ljudje »delujejo skupaj«, ne zaradi različnih osebnih interesov, temveč zaradi skupnosti same, šola pa je prostor, »kjer se naučimo živeti« (v skupnosti) (Stern, 2018, str. 25).

Morda se sliši dokaj abstraktno, vendar je dejansko ureditev šole kot doživljanja in prakticiranja skupnosti povsem življenjska, na kar opozarja tudi Tronto (2013, str. 30), ki pravi, da je »skrb osrednja v človekovem življenju«. Zato je pomembno izhodišče šolske ureditve, da stremi k opozarjanju in opominjanju, da sta medsebojna skrb in pomoč ključnega pomena, sploh v sodobnem času, ko so med učenci in tudi šolskimi delavci velike razlike v socialnem

statusu, možnostih itd. (Noddings, 2018, str. 194). Čeprav je vsešolski pristop k šoli kot skupnosti utemeljen na predpostavki iskanja sinergij in sodelovanja vseh, pa to ne pomeni »zatiskanja oči« pred dejstvom, da so na šolah izjemno različne situacije, različni učenci in učitelji ter drugi delavci, ki imajo različne vrednote, svetovne nazore in ne nazadnje tudi intelektualne sposobnosti ter interese (Noddings, 2018, str. 195).

V tem kontekstu morajo smiselne šolske politike upoštevati, da je odnose v šolah možno graditi skozi konkretne zastavitve, pri čemer je »skrb in odnose tipično možno udejanjati skozi dialog« (Stern, 2018, str. 39). Dialogi najrazličnejših vrst, ki omogočajo tudi obravnavanje dinamike moči in strukturnih neenakosti, v sodobnih šolah pogosto izostanejo in se na njih ne dela strateško, s premislekom in načrtno. Ob pomanjkanju dialoga in kadar posamezniki nočejo vstopiti v dialoške odnose, se lahko vzpostavijo površinski ali celo nasilni odnosi. Zato je smiselno, da se tudi na ravni šol vzpostavljajo politike in prakse, ki so restorativno usmerjene: te se kažejo kot »bolj ustrezne«, če »jih postavimo v kontekst dialoških etik in soustvarjanja odnosov med člani šolske skupnosti /.../ v širšem smislu kot spreminjanje kulture odnosov v šolski skupnosti« (Kuhar in Jeznik, 2018, str. 62).

Zastavitev vsešolskega kritičnega skrbstvenega pristopa in ureditve zahteva politično ozaveščene prakse in demokratično sodelovanje s stalnim dialogom med vsemi, ki prispevajo k šolski klimi in pedagoškim procesom. Še enkrat lahko na tem mestu poudarimo, da »politično« ozaveščene prakse ne pomenijo, da so politične v smislu ideološke pristranskosti, na kar je izraz po navadi vezan. Politično je vezano na idejo, da se je treba pri načrtovanju šolskih ureditev in vsebin izobraževanja vezati na izkušnje in želje tistih, ki jih šola zadeva: »Izhodišče za organizacijo programske vsebine izobraževanja ali političnega delovanja mora biti sedanje, eksistencialno, konkretno stanje, ki odraža težnje ljudi« (Freire, 2005b, str. 95).

Pri tem je treba prepoznavati, da je razvoj tudi vsešolskega pristopa sam po sebi odnosna praksa (Tichnor-Wagner in Allen, 2016), ki mora utelešati načela, ki jih želi spodbujati. Kot trdi Tronto (2013, str. 87), »skrbstvo zahteva, da je vsak pozoren ne le na lastno dobrobit, ampak tudi na potrebe drugih«, kar pa je tudi v šolskih prostorih kot demokratičnih skupnostih mogoče tako, da vsi »razmišljajo o svobodi in enakosti na načine, ki omogočajo preseganje razlik« (Tronto, 2013, str. 161). To v praksi pomeni ustvarjanje številnih možnosti za smiselno sodelovanje pri razvoju urejanja šole tako, da so vsi glasovi v središču procesov odločanja. Povsem konkretno to na primer pomeni, da šola v svoje institucionalne prakse lahko vključi redno pregledovanje in revizijo svojega delovanja tako, da zbira povratne informacije o izkušnjah z delovanjem šole kot varnega in skrbstvenega okolja, dejansko pa potem prilagaja svoje delovanje na podlagi teh informacij in seveda te prilagoditve tudi sporoča vsem, ki so na šoli.

Vodstvene prakse, ki spodbujajo skrb in solidarnost prek sodelovalnega upravljanja

Skrbno vodstvo: preseganje hierarhične avtoritete

V okviru kritične skrbstvene pedagogike razumevanje in delovanje vodstev v izobraževalnih institucijah zahteva temeljito preusmeritev, in sicer od tradicionalnih hierarhičnih modelov v tisto, kar tudi Smylie, Murphy in Louis (2016) opredeljujejo kot »skrbstveno vodstvo v šolah«. Preprosto povedano, gre za obliko vodenja šol, kjer gre najprej za širok temeljni uvid glede vodenja samega. Prek kritične skrbstvene pedagogike gre pri vodenju za dinamične interakcije vseh, ki so vpeti v kompleksne mreže soodvisnosti, kar je tudi prvi pogoj za skrbstvene odnose in na podlagi česar je mogoče gojiti skrbstvene skupnosti. Kot je bilo ugotovljeno v našem teoretičnem okviru, je za odnosnost potrebno razumevanje, da so identitete, perspektive in zmožnosti zgodovinsko pogojene in hkrati oblikovane s sodobnimi posebnimi družbenopolitičnimi, kulturnimi in ekonomskimi okviri, ki se nenehno soustvarjajo v interakcijah z drugimi. Zato vodenja ne moremo razumeti kot samostojno sprejemanje odločitev in »odrejanje«, usmerjanje, celo »ukazovanje« z osredotočenostjo na »bolj, objektivne, k nalogam usmerjene vidike organizacije in vodenja šole« (Smylie idr., 2016, str. 1). Vodstva se v tem smislu vključujejo v dialog z vsemi zainteresiranimi stranmi ter ustvarijo redne priložnosti za (poglobljene) pogovore o usmeritvi, izzivih in uspehih šole: »Dejansko veliko dela vodij šol poteka skozi pogovore in interakcije ter skozi individualne odnose, ki jih imajo vodje šol z učitelji in učenci. Toda skrbstvo vodij sega prek relacijskih vidikov vodstva na široko paleto nalog, ki jih je mogoče obravnavati skozi prizmo skrbi« (Smylie idr., 2016, str. 17–18).

Udejanjanje vodenja kot utemeljenega na odnosih in dialogu zahteva od vodstev tudi sprejemanje tistega, kar Smylie in drugi (2016) opredeljujejo kot ključne elemente skrbstvenega vodstva: konkretne cilje, pozitivne vrline in miselne naravnosti ter bistvene kompetence. S tem se seveda odpira tudi vprašanje, za kakšne vrline gre. Smylie in drugi (2016, str. 18) izpostavljajo da gre za skrbstvene vrline in miselnost, ki »pogosto vodijo k dejanjem, ki spodbujajo sočutje, omogočanje, sprejemanje, zdravljenje, služenje in oproščanje«. Še enkrat pa poudarimo, da ne gre samo za osebnostne orientacije in delovanja posameznikov, temveč gre za skupnostne orientacije. Na tej podlagi potem vodstva lahko dejansko delujejo v konkretni smeri:

Lahko si predstavljamo skrb za vsebino, način in motivacijo za razvoj in spodbujanje poslanstva, vizije temeljnih vrednot in pričakovanj šole glede poučevanja in učenja učencev. Lahko si predstavljamo skrb za razvoj in izvajanje učnih programov, za vodstvene vloge v poučevanju, za zagotavljanje storitev za posebne skupine učencev in za dodeljevanje sredstev za podporo poučevanju in učenju (Smylie idr., 2016, str. 18).

Vodenje postane tisto, kar Freire imenuje »biti s svetom« – to je odnosno sodelovanje, ki priznava medsebojno povezanost vseh članov skupnosti in kolektivno odgovornost za ustvarjanje skrbnega izobraževalnega okolja.

Še en element kritične skrbstvene pedagogike, ki ga dejansko lahko izvajajo vodstva šol, je pozornost. Praksa skrbstvenega vodenja zahteva izvajanje celostne in kontekstualizirane skrbi z refleksijo in pozornostjo, tako da se posveča vsem potrebam vseh članov skupnosti in hkrati ohranja kritično zavedanje o širših kontekstih, ki oblikujejo izobraževalne izkušnje. Kot pravijo Smylie in drugi (2016, str. 18): »Pozornost zahteva, da je vodja prisoten in dostopen drugim. Pozornost vodje spodbuja, da poiščejo druge in se o njih učijo, namesto da čakajo, da se ti predstavijo sami. Pozornost zahteva, da so vodje aktivno radovedni, da se vključijo v to, kar lahko poimenujemo kot avtentično poslušanje«. To pomeni, da se morajo vodje zavzemati za ustrezna sredstva, razumne delovne pogoje in podporne sisteme, ki učiteljem omogočajo gradnjo smiselnih odnosov z učenci.

To zahteva tisto, kar naš okvir kritične skrbstvene pedagogike opredeljuje kot pozornost do tega, kako dejavniki, kot so neenakost pri financiranju, vsakokratna oblast in viri lokalnih skupnosti, vplivajo na zmožnost šole, da zagotovi skrbstveno izobraževanje v kombinaciji z refleksijo in pozornostjo, ki vključuje preverjanje, kako lahko prakse vodenja nehote reproducirajo vzorce neenakosti ali izključenosti. Vodje morajo ustvariti tudi priložnosti za strokovni razvoj, ki podpirajo celotno šolsko skupnost pri razvijanju kritične zavesti in sposobnosti za skrbstvene odnose, pri čemer se zavedajo, da trajnost zahteva pozornost do blaginje celotne skupnosti.

Določujoča značilnost kritičnega skrbstvenega vodstva, ki ga želimo izpostaviti, je zavezanost k obravnavanju strukturnih neenakosti tako znotraj šole kot v širši skupnosti. To od vodstev zahteva, da nenehno kritično razmišljajo o lastnem položaju in o tem, kako njihova identiteta, izkušnje in predpostavke oblikujejo njihove vodstvene prakse.

To vključuje to, kar naš okvir opredeljuje kot razvijanje kritične zavesti, potrebne za preučevanje, kako širši sistemi hierarhij in privilegijev oblikujejo odnose v izobraževanju, kar od vodij zahteva stalen kritično samorefleksijo o lastnem položaju, medtem ko gradijo šolske skupnosti in podporo za transformativne spremembe. Vodstva šol seveda organizirajo delo, vendar to ne pomeni hierarhije, temveč je možno, kot prav Freire, ravno prek organizacije krepiti enotnost. V skladu s tem je »prizadevanje voditeljev za enotnost nujno tudi poskus organiziranja ljudi«, takšno »nenehno, skromno in pogumno« delo pa izhaja »iz sodelovanja v skupnem prizadevanju« za cilje šole (Freire, 2005b, str. 176).

Oblikovanje struktur sodelovalnega upravljanja

S predhodnim citatom smo dejansko že prešli k vprašanju postavitve struktur in dejanskega izvajanja upravljanja, ki mora po usmeritvi kritične skrbstvene pedagogike vključevati demokratično sodelovanje in skupno odločanje, kar ne pomeni, da se povsem brišejo delitve vlog. Lahko pa, sledeč Tronto (2013, str. 164), govorimo o nivelizaciji hierarhij, »kot je

to le mogoče«. Kot smo ugotavljali v našem teoretičnem okviru, element demokratičnega sodelovanja združuje skrbstvene odnose s kritično analizo prek neprekinjenih ciklov razmišljanja in ukrepanja, usmerjenih v ustvarjanje pozitivnih pogojev izobraževalnih procesov. Sodelovalno upravljanje mora preseči simbolična posvetovanja in se usmeriti v delitev odgovornosti ter dialog na način, da tisti, ki jih izobraževalne odločitve najbolj zadevajo, dobijo pomemben glas in vpliv pri oblikovanju politik in praks šole. Sledeč Tronto, je tako lahko eden od konkretnih elementov demokratičnega vsešolskega upravljanja naslednja ideja: »/.../ zahteva je, da morajo vsi imeti možnost sodelovati v takšnih razpravah. Ko bomo dosegli takšne vrednote, ko bodo institucije dovolj prilagodljive, da bodo lahko na več načinov zadovoljile potrebe ljudi, ko nihče ne bo ravnal iz malomarnosti ali zlorabe, bomo lahko rekli, da živimo v skrbstveni družbi« (Tronto, 2013, str. 164). Učinkovito sodelovalno upravljanje mora vključevati tudi kritično zavest in dialog za povezovanje in kritiko, tako da vsem udeležencem zagotavlja stalno izobraževanje in podporo za razvoj spretnosti, potrebnih za demokratično sodelovanje, vključno z reševanjem konfliktov, posredovanjem, doseganjem soglasja in kritično analizo kompleksnih vprašanj. To konkretno med drugim zahteva strokovno izpopolnjevanje osebja na področju sodelovalnega vodenja in demokratičnega posredovanja. Sodelovalno upravljanje je samo po sebi učni proces, ki zahteva potrpežljivost, vztrajnost in zavezanost nenehnemu izboljševanju. Zahteva stalno ocenjevanje in razmislek o učinkovitosti struktur upravljanja ter pripravljenost za prilagajanje na podlagi povratnih informacij udeležencev in dokazov o rezultatih.

Ustvarjanje skrbstvene skupnosti med osebjem

Naslednji element, ki ga moramo nujno omeniti v kontekstu prakticiranja kritične skrbstvene pedagogike, je razvoj skrbstvenih skupnosti med izobraževalnim osebjem na šoli. Vse prevečkrat je tudi v kolektivih na šoli izjemno veliko odtujenosti, individualizma, celo sporov, ki krnijo vzdušje v šolah. Tudi v tem kontekstu je zato nujna neprestana krepitev skupnosti učiteljev na šolah. Tu relacijskost kot temeljni pogoj skrbstvenega pristopa zahteva krepitev povezanosti skozi namerna prizadevanja za gradnjo odnosov, ki so utemeljeni, kot smo pokazali v predhodnem poglavju, na dinamičnih interakcijah med posamezniki, na te pa vplivajo med drugim specifične vednosti, družbeni pogoji in strukture. Zavedati se je treba raznolikosti posameznikov in posameznic v kolektivih, tudi v smislu osredotočenosti na svoja področja, hkrati pa je med šolskim kadrom pogosto zgolj »mehanično« sodelovanje. Vendar je pomembno ravno prepoznavanje raznolikosti in preseganje samo »strogega in mehaničnega« strokovnega sodelovanja ter namesto tega vključevanje medsebojne podpore in prepoznavanje specifičnih težav posameznikov in posameznic v kolektivu; potrebna je kolektivna zavezanost reševanju teh težav ter iskanju tesnejših sinergij.

Konkretno, za ustvarjanje takšnih skupnosti so potrebne redne priložnosti za zaposlene, da se vključijo v smiselni dialog o svoji praksi, izzivih in prizadevanjih, s strukturami, ki spodbujajo iskreno razmišljanje in medsebojno podporo. Kot trdi Noddings (1992, str. 22), skrbstveni odnosi zahtevajo izrecno, namerno in dejansko prisotnost »odzivnosti«, kar pomeni, da morajo skupnosti zaposlenih zaznamovati pristno sodelovanje, v katerem se

zaposleni počutijo čim bolj sproščeno in prijetno ter tudi varno, da lahko delijo svoje težave in potencialne zagate ter negotovosti. Praktično izvajanje teh skrbnih skupnosti prinaša oprijemljive rezultate, ko se izobraževalci zavežejo k skupnemu izboljšanju. Kot ugotavlja Tronto (2013, str. 135), ko se »učitelji zavežejo k izboljšanju delovanja tudi na podlagi celotnega šolskega kurikula, se medsebojno usposablajo, kako doseči določen cilj, lahko dosežejo veliko /.../.«. Tudi rezultati odražajo potencial sodelovalnih skrbstvenih pristopov. S tem želimo ponazoriti, da »če začnemo znova z vprašanjem, kaj želimo od izobraževanja, katere potrebe je treba izpolniti v šolah, bodo rezultati verjetno precej drugačni od sedanjih« (Tronto, 2013, str. 135).

Takšen transformativni potencial se pojavi, ko skrbstvene skupnosti združijo namerno gradnjo odnosov s kritično zavestjo, strukturno pozornostjo do sistemskih ovir in kolektivnim vodstvom, ki podpira tako individualno rast kot tudi organizacijske spremembe v smeri bolj pravičnih in učinkovitih izobraževalnih okolij.

Ravno slednje je še en pomemben vidik skrbstvene skupnosti med učitelji in drugimi strokovnimi delavci v šoli. Skupnosti šolskega osebja, v katerih obstaja medsebojna skrb, morajo namreč graditi tudi lastno kritično zavest in dialog za povezovanje in kritiko, tako da ustvarijo prostore, kjer se lahko sami in vsi na šoli ukvarjajo s kritično analizo strukturnih pogojev, ki oblikujejo njihovo delo, in razvijajo skupno razumevanje, kako dejavniki, kot sta nezadostno financiranje in pritisk standardiziranih testov, vplivajo na njihovo sposobnost zagotavljanja kakovostnega izobraževanja. Ta element zahteva združevanje razvoja poglobljene družbenopolitične zavesti z avtentičnimi komunikacijskimi praksami, tj. dialogom, ki omogočajo pristno povezovanje. Kot pravi Bartolomé (2004, str. 98), morajo tudi učitelji krepiti kolektivno »politično jasnost«, ki se nanaša na nenehni proces, v katerem se »posamezniki vse bolj zavedajo družbenopolitične in ekonomske realnosti, ki oblikujeta njihova življenja, ter njihove zmožnosti za preoblikovanje teh materialnih in simbolnih pogojev«. Hkrati pa to pomeni tudi, da gre za »proces, v katerem posamezniki začnejo razumevati možne povezave med političnimi, gospodarskimi in družbenimi spremenljivkami na makroravni ter učno uspešnostjo (podrejenih) skupin v razredu na mikroravni« (Bartolomé, 2004, str. 98). Torej skrbstvena praksa skrbi med zaposlenimi na šoli zahteva celostno in kontekstualizirano skrb prek refleksije in pozornosti, ki ravno prek kritike in zavedanja o določenih omejitvah in problemih ustvarja vključujoče okolje, v katerem lahko vsi zaposleni prispevajo k njihovemu odpravljanju in v tem skupaj uspevajo. V tem kontekstu je to tisto, kar Smylie, Murphy in Louis (2016, str. 20–21) opredeljujejo kot ključno dimenzijo šole, ki »se osredotoča na gojenje skrbstvene skupnosti v šolah«, kar vključuje »razvoj sposobnosti medsebojne skrbi, oblikovanje bliž(n)jih odnosov in organizacijskih pogojev v šoli, ki podpirajo razvoj in izražanje skrbstva ter spodbujajo skrb kot kakovost šolske organizacije«.

Vzpostavljanje skrbstvenih povezav s širšo skupnostjo

Prehajamo še na en vidik vsešolskega pristopa h kritični skrbstveni pedagogiki, ki je izjemno relevanten. Šole namreč niso izolirani slonokoščeni stolpi, temveč delujejo v skupnostih

in za skupnosti, na kar se včasih tudi pozablja. Gradnja skrbstvenih povezav z družinami (šolajočih se otrok) in širšimi skupnostmi nasploh zahteva operacionalizacijo odnosov s preseganjem tradicionalnih modelov sodelovanja v smeri razvoja avtentičnih mrež, ki so utemeljene in hkrati krepijo idejo, da izobraževalni odnosi obstajajo znotraj kompleksnih mrež medsebojnih odvisnosti, v katerih so vsi udeleženci hkrati učitelji in učenci. Dejstvo je, da »šole sicer delujejo v skupnostih, vendar so pogosto otoki brez mostov do kopnega«, medtem ko »družine živijo v soseskah, pogosto brez povezav med seboj ali s šolami, ki jih obiskujejo njihovi otroci« (Taylor in Adelman, 2000, str. 298–299). To kaže na nujno potrebo po transformativnih pristopih k vključevanju skupnosti ter od celotne šole zahteva, da se družinam in članom skupnosti približa s t. i. »sprejemljivostjo«, pri čemer gre za odnos sprejemanja in razumevanja izkušenj kolektivov in posameznikov v skupnostih, ne da bi jim takoj vsiljevali strokovne interpretacije ali vnaprej določene agende. Če kot izhodišče vzamemo Freirejevo (2005b, str. 72 poudarek dodan) idejo, da je izobraževanje, tudi v šolah, nekaj, kar vznika »z izumljanjem in ponovnim izumljanjem, z nemirnim, nestrpnim, ne-nehnim in upajočim raziskovanjem, ki ga ljudje izvajajo v svetu, s svetom in drug z drugim«, potem to pomeni, da morajo šole delovati skozi dialog z družinami o njihovih upih, skrbih in razumevanju izobraževanja ter se teh pogovorov lotiti s spoštovanjem, ne pa z negativnim pogledom, ki se osredotoča na to, kar družinam domnevno manjka.

Šole lahko bolje odpravljajo ovire za učenje in poučevanje ter spodbujajo pozitiven razvoj, ko postanejo »integriran in pozitiven del skupnosti«, medtem ko »v zameno družine in druge skupnosti lahko bolje odpravljajo ovire za razvoj, učenje in starševstvo ter krepijo tkivo družinskega in skupnostnega življenja s sodelovanjem s šolami« (Taylor in Adelman, 2000, str. 298–299). Gradnja skrbstvenih odnosov in povezav zahteva tudi razumevanje, da šole obstajajo v širšem socialnem, gospodarskem in političnem kontekstu, ki pomembno vpliva na življenje učencev, kar zahteva odnose z organizacijami v skupnosti, lokalnimi podjetji, religijskimi institucijami in drugimi skupinami, ki služijo družinam prek mrež medsebojne podpore in skupne zavezanosti k podpori otrok in družin. Vendar pa je pomembno prepoznati, da »medtem ko je neformalno povezovanje med šolo, domom in skupnostjo relativno preprosto vzpostaviti, je vzpostavitev pomembnih dolgoročnih povezav« nekaj, kar zahteva »učinkovito sodelovanje, vizijo, usklajeno politiko in temeljito sistemsko reformo« (Taylor in Adelman, 2000, str. 299).

Razvoj šolske podpore v smeri spodbujanja skrbstvenih odnosov razširja te povezave v skupnosti na institucionalno strukturo šol samih. Študije o skrbstvenih šolskih skupnostih so pokazale, da »programi mentorstva in svetovanja povečujejo občutek, da so učenci v šoli sprejeti in vključeni« (Tichnor-Wagner in Allen, 2016, str. 412). Raziskave kažejo, kako »vzajemna podpora in etika skrbi, ki sta se razvili med mentoriranci in mentorji prek družinske podpore, zaupanja in odprtega dialoga, vodita k večji samozavesti in ambicijam mentorirancev« (Tichnor-Wagner in Allen, 2016, str. 412–413). Hkrati velja poudariti tudi pomen »kurikularnih in ekstrakurikularnih priložnosti za učence, da krepijo skrbstvene odnose«, vključno z »aktivnostmi sodelovalnega učenja v razredu, neformalnimi priložnostmi za medsebojno pomoč med vrstniki, medučiteljskim poučevanjem, delom v lokalni

skupnosti, priložnostmi za učenje z delom v soseskah, kjer živijo učenci» (Tichnor-Wagner in Allen, 2016, str. 413).

Kritična skrbstvena pedagogika glede krepitve povezav šol s širšo skupnostjo usmerja k razumevanju sodelovanja ne kot nujnega zla ali »zgolj« kot načina odpravljanja težav in problemov, kar je prevladujoča praksa in mentaliteta tako v šolah in onkraj njih. Sama prisotnost teh struktur sodelovanja ne more zagotoviti izboljšanja izobraževalnih izkušenj učencev in šolske skupnosti, če niso povezane oziroma utemeljene na skrbi in medosebnih odnosih (Tichnor-Wagner in Allen, 2016, str. 413).

Del krepitve skrbstvenih praks v šolah in v skupnostih, kjer šole delujejo, je tudi boj proti neenakostim prek vključevanja skupnosti, v okviru česar je treba uresničevati politično ozaveščeno prakso in demokratično sodelovanje. Pri tem so sami odnosi v skupnosti sredstvo za razvoj kritične zavesti in kolektivno ukrepanje v smeri socialne pravičnosti. Ta element vključuje dialektično enotnost teorije in prakse, kjer kritično razumevanje družbenih in političnih realnosti oblikuje transformativno delovanje, medtem ko rezultati tega delovanja poglobijo in izpopolnijo teoretično razumevanje. To pomeni, da morajo šole ustvariti priložnosti za družine in člane skupnosti, da se vključijo v dialog o socialnih, gospodarskih in političnih dejavnikih, ki vplivajo na njihovo življenje in izobraževalne možnosti njihovih otrok, ter organizirati forume skupnosti o vprašanih, kot so stanovanjska politika, okoljska pravičnost in druge teme, ki vplivajo na lokalne družine.

To delo zahteva ustrezen vsešolski pristop in strateško razmišljanje o gradnji podpore za socialno senzibilno usmerjeno sodelovanje ob ohranjanju odnosov, potrebnih za trajnostne spremembe, pri čemer je treba prepoznati, da je izobraževanje po svoji naravi, na kar smo že večkrat opozorili, politično in da šole ne morejo ostati »nevtralne«. Izziv, kot ugotavljata Taylor in Adelman (2000, str. 299) v zvezi z varnostnimi vprašanji, je, da se šole soočajo z možnostmi »za nadaljnjo izolacijo od okoliške skupnosti ali za okrepitev vezi z družinami«. V tem kontekstu morajo šole aktivno sprejeti šolsko kulturo, zavezano skrbstvenim odnosom, ki upoštevajo socialno-čustvene potrebe učencev in izkoriščajo uspeh učencev v okolici, hkrati pa si prizadevati za širše pogoje v skupnosti, ki vplivajo na enakost in priložnosti v izobraževanju.

Fizični prostori, ki spodbujajo skrb in solidarnost

Dotaknimo se še enega vidika uporabe kritične skrbstvene pedagogike na ravni šole, ki je morda manj intuitivna in zato zapostavljena, a vseeno relevantna. Čeprav so v šoli na prvem mestu odnosi, pa je vseeno pomembno, da oblikovanje in organizacija fizičnih prostorov odražata medsebojno povezanost. Z ustvarjanjem okolij, ki podpirajo razvoj skrbstvenih odnosov in demokratične skupnosti lahko šole krepijo vezi, pri čemer je treba upoštevati specifične kraje in mikrolokacij šol. To zahteva namenjanje pozornosti temu, kako prostori izražajo sprejemanje in pripadnost vsem članom skupnosti, z dostopno zasnovo, pa tudi z, na primer, malimi detajli, kot so dostopnost udobnih sedežev za neformalne pogovore in panoji, eksponati ali razstave, ki odražajo raznolikost šolske skupnosti prek več jezikov,

kultur in perspektiv. Kot poudarja Noddings (2018), skrbstveni odnosi zahtevajo izrecno, namerno in dejansko prisotnost, kar pomeni, da morajo biti fizični prostori organizirani tako, da omogočajo osebno interakcijo in sodelovanje. Šole lahko na primer tam, kjer je to le mogoče, v učilnicah zagotovijo premične stole in mize, ki naj se jih dejansko uporablja (kar je pogosto zanemarjeno). Takšni premični stoli in mize se lahko prilagodijo različnim vrstam učnih dejavnosti in skupnostnim srečanjem.

Šolski prostori morajo tudi odsevani in uresničevati politično zavestno prakso in demokratično sodelovanje, tako da odražajo demokratične vrednote in skupno lastništvo šolskega okolja, z možnostmi za vse člane skupnosti, da prispevajo k odločitvam o tem, kako se prostori uporabljajo in organizirajo. Kot smo že predstavili v predhodnem poglavju, so vsa dejanja v izobraževanju in širši družbi usmerjena v ustvarjanje bolj pravičnih in demokratičnih pogojev, kar pomeni, da morajo fizični prostori služiti kot stalni opomniki zavezanosti šole skrbstvu in demokratičnosti, kar je na primer možno prek razstav, umetniških del in virov, ki odražajo različne perspektive in vsebine.

Pozornost do fizičnih prostorov zahteva celostno in kontekstualizirano skrbstvo z razumevanjem, kako oblikovanje okolja vpliva na dobrobit vseh članov šolske skupnosti. Tudi fizični prostori in njihove ureditve so lahko opomniki, da je smiselno in potrebno ves čas ohranjati kritično kulturo in delovanje, ki ne bosta reproducirala neenakosti ali izključevanja. To vključuje zagotavljanje, da prostori, ki jih uporabljajo različne skupine, podpirajo razvoj skrbstvenih odnosov med različnimi posamezniki in skupinami. Sledeč Tronto (2013), morajo biti prostori prilagodljivi različnim kulturnim praksam, načinom učenja in zahtevam glede dostopnosti, hkrati pa morajo ustvarjati priložnosti za dejanske skrbstvene demokratične mehanizme, ki odražajo lokalno kulturo in vrednote. Tudi s specifično arhitekturno in prostorsko ureditvijo lahko zagotavljamo angažirano pedagogiko (hooks, 1994), ki podpira tako individualne perspektive kot kolektivno delovanje z namenom organiziranja in krepiteve skupnosti.

5.2 Kritična skrbstvena pedagogika v razredu

Vloga učiteljev

Zdaj prehajamo na drugo praktično raven, in sicer raven razreda, pri čemer mislimo predvsem na razmerja v razredu, razmerja med učiteljem in učenci. Seveda pa skozi pristop kritične skrbstvene pedagogike tega razmerja v freirejevskem smislu ne razumemo kot dveh različnih polov ali »enot«. Hkrati velja že v izhodišču poudariti, da tudi ravni razreda ne razumemo kot strogo ločene od ravni šol; jasno je, da sta obe ravni tesno in neločljivo povezani, zato je nujno imeti v mislih tudi, kar smo že obravnavali na predhodnih straneh.

Kritično skrbstveno pedagogiko lahko učitelj prevaja v prakso in dejansko tudi izvaja le tako, da prepozna relacijskost vsakršnega izobraževalnega procesa. Že samo dejstvo, da je nekdo »učitelj«, ne velja (zgolj) zato, ker kot individuum poseduje določeno znanje in

strokovnost, temveč njegov naziv in položaj ter poklicna identiteta in vloga izhajajo iz medsebojno povezanih odnosov in se na tej podlagi oblikujejo. Kot smo ugotavljali v našem teoretičnem okviru, odnosnost postavlja izobraževalna srečanja kot transformativne relacijske procese, v katerih učitelji in učenci sodelujejo kot subjekti, katerih identitete se nenehno soustvarjajo v interakcijah z drugimi. To pomeni, da morajo skrbstveni učitelji preseči tradicionalne paradigme, ki učence obravnavajo kot pasivne prejemnike znanja (Freirejevo »bančno« izobraževanje), in namesto tega udejanjati tisto, kar Noddings imenuje »dovzetnost«, pri kateri gre za sposobnost pristnega sprejemanja in razumevanja izkušenj učencev brez vsiljevanja vnaprej določenih interpretacij.

Odpira se vprašanje, kako naj učitelj deluje, če naj bo skrbstven in dovzeten. Naslonimo se lahko na že obstoječe raziskave o skrbstvenih učiteljih, ki sicer razkrivajo, da učenci skrbne učitelje označujejo »predvsem v smislu njihove interakcije z njimi prek komunikacije« (Kim, 2007, str. 270). Torej tudi učenci prepoznajo pomembnost relacij, samega odnosa, ki pogojuje medsebojno razumevanje in delovanje, torej točno tisto, kar je eden od izhodiščnih elementov skrbstvene pedagogike. Učenci opisujejo skrbstvene učitelje kot tiste, ki »s svojimi komentarji dajejo priznanje, pohvalo in spodbudo« ter »pozorno poslušajo učence in jim odgovarjajo v skladu z njihovimi pogoji« (Kim, 2007, str. 270). To se ujema s temeljnim načelom skrbstvene pedagogike glede dovzetnosti; skrbstveni učitelji morajo razumeti, da želijo učenci vedeti, »da so njihovi učitelji vedno prisotni zanje« (Kim, 2007, str. 270).

Nikakor pa temeljno vodilo udejanjanja kritične skrbstvene etike ni samo »pristen«, bližnji ter »dober« odnos med učitelji in učenci na individualni ravni. Etika skrbi zahteva tudi, da učitelji razumejo svojo prakso kot inherentno politično, saj se morajo zavedati, da odločitve v razredu glede učnega načrta, odnosov in pedagogike lahko delujejo v zelo različnih smereh in imajo lahko tudi zelo različne učinke; to kar, je Freire poimenoval tradicionalni bančni in nedialoški model, lahko ustvarja nove hierarhije in izključevanja, lahko pa razredna skupnost skupaj ustvari drugačen način udejanjanja pouka. Kot je poudaril Freire (2005b), mora avtentično izobraževanje vključiti učence v analizo njihove družbene realnosti, kar od učiteljev zahteva, da razvijejo tako čustveno sposobnost za skrbstvene odnose kot kritično zavest, potrebno za preučevanje, kako širši sistemi (dominacije) oblikujejo izobraževalne izkušnje.

Značilnosti skrbstvenih praks v razredu

Če skušamo nadalje razvijati premislek o načinih izvajanja kritične skrbstvene pedagogike, potem se lahko vsaj deloma ponovno obrnemo na obstoječe raziskave, prek katerih je mogoče govoriti o štirih ključnih razsežnostih skrbstvenih razredov in delujočih učiteljev v njih (Garza idr., 2014). Prvič, skrbstveni učitelji se osredotočajo na spodbujanje občutka pripadnosti, tako da »spodbujajo enotnost, zagotavljajo pozitivno neverbalno komunikacijo, se vzdržijo ogrožajoče verbalne komunikacije, izražajo pozitivno naravnost do učencev in uporabljajo bližino za podporo učencem« (Garza idr., 2014, str. 3). Z vidika kritične skrbstvene pedagogike je eden od osnovnih dejavnikov vpeljevanja alternativne oblike izobraževanja prav pozornost, ki hkrati nudi izhodišče refleksije, zato je v skrbstvenih praksah

pomembno, da »skrb za učence vključuje neposreden pogovor z učenci v skupini«, pa tudi da učitelji »vzpostavijo individualni stik« (Garza idr., 2014, str. 4).

Naslednja razsežnost skrbstvenih praks v razredu je dajanje prednosti medsebojnemu poznavanju, tudi na osebni ravni. Seveda mora učitelj vedeti, kjer je meja zasebnosti učenca, kar je v liberalnih režimih še posebej pomembno, vendar so razmerja v razredu prepogosto utemeljena na »mehanskem« odnosu; odnosu, kjer so vloge povsem jasno razmejene, dodeljene, fiksne, pri čemer gre po navadi za razmerje avtoritete (učitelj) in »podrejenega« (učenec). Ne gre za to, da učitelj ne sme prevzemati določene avtoritete in da morajo biti razmerja horizontalna. Tudi avtorji, ki obravnavajo etiko skrbi, opozarjajo, da skrb ne pomeni stalno delovanje onkraj razmerij moči. Lahko pa, tudi sledeč Tronto (2013), kritično ozaveščamo te različne hierarhične položaje in jih tudi ploščimo takrat, ko je to smiselno in potrebno. V tem kontekstu skrbstveni učitelji dajejo prednost osebnemu spoznavanju učencev, kar »se nanaša na poznavanje učnega, socialnoekonomskega in družbenega ozadja učencev« (Garza idr., 2014, str. 4). To (s)poznavanje pomeni krepitev razumevanja, kako zunanji dejavniki vplivajo na učenje, kar pa je pomemben del kritične zavesti o strukturnih razlogih za različne uspehe (ne le učne) učencev, razmerja v razredni skupnosti itd. To osebno znanje učiteljem omogoča, da se avtentično odzivajo na življenjske izkušnje učencev, hkrati pa tudi učenci reflektirajo svoje pozicije in bolje razumejo razred kot celoto ter svoj položaj v njem.

Tretja razsežnost (kritičnih) skrbstvenih praks je povezana s tem, kako učitelji svojo predanost izkazujejo. V tem kontekstu je ključno, da lahko delujejo v smeri podpiranja (učnega) uspeha tako, da »učencem sporočajo pričakovanja, izražajo pozitivne izjave za spodbujanje učenčevega truda, spremljajo in pomagajo učencem med učnimi dejavnostmi ter prilagajajo učne rezultate glede na učenca kot posameznika« (Garza idr., 2014, str. 4), pa tudi kolektiva kot celote.

Še zadnjo, četrto razsežnost skrbstvenih praks v razredu pa lahko povežemo z vprašanjem, kako lahko skrbstveni učitelji skrbijo za povsem fiziološke in varnostne potrebe učencev. Tu najprej opozorimo, da je »varnost« pogosto razumljena precej mehanično v smislu določene zunanje sile, osebe ali skupine, ki »preti« in postavlja učeče se otroke v tvegan položaj. Dejansko je treba obravnavati varnost tudi skozi ta vidik, vendar lahko občutek varnosti in zagotavljanje slednjega skrbstveni učitelj nudi tudi skozi krepitev razumevanja učenca kot dela skupnosti, kjer se ima možnost izražati, sodelovati in se osebno razvijati (Garza idr., 2014).

Kompleksnost skrbstvene avtoritete

Do zdaj smo pokazali, kakšni so specifični elementi skrbstvene pedagogike neposredno v razredu, in pri tem omenili tudi vprašanje glede avtoritete in hierarhičnosti. Spomnimo, da je v razmerju učitelj – učenci vedno prisotno določeno razmerje moči in skozi perspektivo kritične skrbstvene pedagogike ni poanta v tem, da se ta razmerja izbrišejo, saj imajo učitelji določeno odgovornost: »Profesor bo namreč vedno bolj odgovoren, saj bodo večje

institucionalne strukture vedno zahtevale, da je za dogajanje v učilnici odgovoren učitelj» (hooks, 1994, str. 8). Bolj je pomembno prepoznavanje in razumevanje, da smo vedno vpeti v ta razmerja, pa tudi da je možno ta razmerja spreminjati oziroma jih takrat, ko je to smiselno, opuščati prek nivelizacije. Del tega procesa je tudi refleksija in kontekstualizacija učnih procesov, izobraževalnih okvirov in razmerij v njih.

Refleksivna praksa za kritične skrbstvene pedagoge mora vključevati element celostne in kontekstualizirane skrbi z refleksijo in pozornostjo, kar od učiteljev zahteva, da se nenehno ukvarjajo s kritičnim preučevanjem lastne pozicionalnosti (utemeljenosti v odnosih), položaja in hkrati razumevanja, kako strukturni pogoji vplivajo na življenje in delovanje njihovih učencev. Gre za vzpostavljanje kritične zavesti, kar je povezano s številnimi možnimi praksami, med drugim tudi »prepoznavanjem relevantnosti glasov, ki so pogosto utišani, cenzurirani ali marginalizirani« (hooks, 1994, str. 173). To je možno le s tem, da smo veliko v dialogu drug z drugim, pri čemer dialog prevečkrat enačimo z govorom, dejansko pa je bistveno tudi poslušanje: »/.../ iz tišine in iz govora se lahko naučimo, da lahko s potrpežljivim poslušanjem drugega jezika podremo kulturo kapitalističnega norenja in potrošništva, ki zahteva, da se vse želje takoj izpolnijo /.../« (hooks, 1994, str. 174). Dejansko je to tudi povezano z idejo Joan C. Tronto (2013), da skrbi ni mogoče razumeti le kot diadne ali individualistične, temveč je treba upoštevati načine, na katere lahko skrb deluje v določeni kulturi družbeno in politično.

Nikakor ne predpostavljamo, da je nove oblike pedagoškega dela, ki je utemeljeno na kritični refleksiji in skrbstvenih odnosih, dejansko enostavno izvajati. Treba se je zavedati, da obstajajo določene napetosti med samimi načeli in »idealnim« scenarijem, kako izvajati kritično skrbstveno pedagogiko in koliko je ta dejansko uresničljiva. Tako na primer tudi raziskave med učitelji, ki so delovali skrbstveno, razkrivajo pomembne napetosti. Učitelji so »doživljali napetost med skrbjo in nadzorom«, ko so »poskušali vzpostaviti osebne odnose z učenci in ,biti prijazni', vendar so se sčasoma naveličali, glede na to, kako so se učenci odzivali nanje« (McLaughlin v Kim, 2007, str. 271). To kaže na večno kompleksnost razmerja med skrbstveno usmeritvijo in držo ter vlogo avtoritete. Ravno zato moramo prepoznati hkratnost legitimne odgovornosti, ki jo prinaša strokovno znanje pedagogov, pa tudi pomen delitve moči z učenci na način, ki podpira njihov razvoj kot kritičnih mislecev in subjektov v demokratičnih odnosih in praksah.

Uravnoteženje skrbstva, avtoritete in avtonomije učencev predstavlja eno najbolj zapletenih vprašanj in praktičnih dilem kritične skrbstvene pedagogike. Toda že zgoraj smo naznali, kako je mogoče vsaj deloma presegati to, kar se zdi kot nasprotje (avtoriteta *versus* skrb). Učitelj mora neprestano združevati razvoj družbenopolitične zavesti celotne učne skupnosti z avtentičnimi komunikacijskimi praksami, ki spodbujajo tako človeško povezanost kot kritično analizo. Skrbstveni učitelji morajo krmariti v napetosti med zagotavljanjem potrebnega vodenja in ohranjanja strukture pouka ob hkratnem spoštovanju učenčevega glasu in angažiranja pri izobraževalnih odločitvah.

Razred kot skrbstvena skupnost

Do tega trenutka smo se v okviru premisleka prakticiranja kritične skrbstvene pedagogike na razredni ravni osredotočali na vlogo učiteljev, hkrati pa že nakazali, da je učitelj nujno del skupnosti v razredu. Učitelj je učitelj prek odnosa v razredu in na šoli. Primarnost odnosov pa napotuje k premisleku, kako je torej možno vzpostavljati in aktivno delati na skrbstvenih skupnostih v razredu. Še pred tem pa bomo opravili dodatno refleksijo, o čem sploh govorimo, ko govorimo o razredu kot kritični skrbstveni skupnosti.

S perspektive kritične skrbstvene pedagogike moramo razred kot skupnost dejansko misliti kot temeljno transformacijo razumevanja, kaj razred sploh je. Prevladujoče razumevanje je, da gre za posamezne učence, ki so zaradi pridobivanja znanja združeni v skupino. Pri razredu kot skupnosti pa je perspektiva drugačna in že v izhodišču zahteva alternativno mišljenje izobraževalnih prostorov onkraj tradicionalnega hegemonskega uokvirjanja učencev, razreda in posledično tudi »vodenja« razreda. S perspektive kritične skrbstvene pedagogike lahko razumevamo razred kot transformativni odnosni ekosistem, pri čemer ta konceptualni okvir postavlja razred kot prostor (ne samo fizični, ampak predvsem odnosni; sestavljen iz odnosov med subjekti), kjer se prepletajo skrbstveni odnosi in kritična zavest ter se ustvarjajo pogoji za kolektivno delovanje, onkraj mehanskih razmerij med učenci, med učenci in učitelji, ki so v razredu v prvi vrsti zaradi prenosa znanja.

Ob omembi mehanskih razmerij lahko sicer izpostavimo, da obstajajo sicer številne perspektive in usmeritve, ki odgovarjajo na problematiko sodobnega šolstva prevelike odtujenosti, individualizacije, tekmovalnosti in konfliktov. Med drugim, če omenimo samo eno, je taka perspektiva »zagotavljanje varnega in spodbudnega učnega okolja«. Čeprav gre za pomembne uvide in usmeritve, pa so te naletale tudi na številne kritike, ker pogosto v bistvu še vedno perpetuirajo individualne obravnave učencev in iščejo vzroke v njihovih individualnih dejanjih. V samem izhodišču pa kritična skrbstvena razredna skupnost presega tisto, kar Levine (2009, str. 5) opisuje preprosto kot »prostor, kjer se učenci počutijo varno tako čustveno kot fizično«. Čeprav sta čustvena in fizična varnost vsekakor tudi pomembni, pa kritično skrbstvo razširja to razumevanje, tako da zajema tisto, kar Tronto (1998, str. 16) opredeljuje kot skrb v najširšem možnem smislu, kot skrb za neprestano »popravljanje sveta«. Na to opredelitev smo že opozorili; v kontekstu premisleka razreda kot skupnosti pa lahko dodamo, da ta svet po Tronto (2013, str. 19) vključuje »naša telesa, naša sebstva, naše okolje, vse to, kar pletemo v kompleksno mrežo, ki podpira življenje«. Že v tem smislu vidimo, da so v skrbstvenih razmerjih ključni odnosi, torej mreža, zato izobraževalni procesi niso preprosto transakcijske izmenjave informacij in znanja, temveč transformativni odnosni procesi, kjer so vsi udeleženci hkrati učitelji in učenci, vključeni v medsebojno rast in razumevanje. Mreža, o kateri govori Tronto, je izjemno dobra metafora, ker nakazuje skrbstvene odnose kot tesno prepletenost prek številnih nevalgičnih družbenopolitičnih točk in posameznikov, institucij, gibanj itd. Točno ta mrežnost pa je pomembna tudi v kontekstu razreda kot skupnosti, saj ta perspektiva zasleduje freirejevsko idejo izobraževalnih odnosov, kjer udeleženci obstajajo kot medsebojno povezani udeleženci v skupnem procesu kritičnega raziskovanja in transformacije.

Skozi kritično skrbstveno pedagogiko se razredna skupnost od običajnih perspektiv k razredni skupnosti razlikuje tudi po tem, da gre v njej za dialektiko skrbstvenih odnosov, kjer so ti odnosi opredeljeni s skrbjo za druge (Noddings, 2002, str. 23). Zanj so značilni pozornost, odgovornost in odzivnost, hkrati pa se v skupnosti gradi kritična zavest, ki povratno gradi razred kot skupnost. Noddings (2002, str. 23–24) s perspektive etike skrbi pravi, da je nujen prvi pogoj, da skrb za (skrbstveni odnos) sploh lahko vznikne, nujno, da se pojavi »skrb o«. Pri tem gre dejansko za to, da se v razredu kot skupnosti pojavi in izgradi vednost učencev, ki »razumejo potrebo po vzpostavitvi koherenčnosti med diskurzom in prakso; diskurzom o zaščiti šibkejših /.../« (Freire v McLaren, 2014, str. 241).

Ta sinteza ustvarja nekaj, kar lahko razumemo kot politično ozaveščeno skrb; pristop, ki prepozna, da skrbstvo zahteva tako posameznikovo odzivnost kot tudi kolektivno delovanje za odpravljanje sistemskih neenakosti. Kritična zavest v skrbstvenih razrednih skupnostih vključuje pomoč učencem pri razumevanju in razvijanju prepleta obstoječega lastnega znanja, pridobivanju novega in razumevanja lastnih praks in izkušenj, kar po mnenju McLarna (2014, str. 240) napaja identiteto nas kot družbenih akterjev.

Ena od značilnosti, ki še opredeljuje razred kot skupnost (kritično skrbstvenih), je tako imenovana kolektivna odzivnost, ki, kot pove že ime samo, ne pomeni zgolj, da se posamezniki odzivajo in so pozorni drug na drugega. Pri kritični skrbstveni pedagogiki je razred kot skupnost utemeljen dejansko na kolektivnem doživetju v smislu sposobnosti, da skupaj prepoznajo svoje učne oziroma intelektualne potrebe, vzorce drugih potreb ali želja in upoštevajo tako neposredne potrebe po skrbstvu kot sistemske vzroke zanje. To pomeni odmik od »enake obravnave« vseh učencev k zagotavljanju diferencirane podpore, hkrati pa pomeni, da imajo vsi v učilnici različna izhodišča, vendar demokratično delujejo v prizadevanju za čim boljše počutje vseh in krepitev skupnega delovanja. Kot ugotavlja Levine (2009), je »v razredni skupnosti glavno vodilo večje dobro celote« (Levine, 2009, str. 9), v skupnostih kritične skrbnosti pa je ta kolektivna usmerjenost izrecno povezana tudi z družbeno pravičnostjo in vsebinskim (ne samo formalnim, postopkovnim) uresničevanjem demokratičnih načel.

V knjigi smo že večkrat omenjali dialog kot enega ključnih vidikov kritične skrbstvene pedagogike, kar je torej tudi v kontekstu razreda kot skupnosti nujen element in ga velja še enkrat izpostaviti. V predhodnih vrsticah smo omenjali, da je za razredne skupnosti določujoče prav to, da dejansko delujejo (demokratično) kot kolektiv. Seveda to ni možno vedno in povsod, ni možno skupinsko delovanje v vsakem trenutku, toda to po drugi strani ne pomeni, da teh aktivnosti ne bi bilo čim več. Za uresničevanje kolektivnega delovanja pa je seveda bistven ravno dialog. Kot trdi Noddings, ima dialog v izobraževanju in (moralni) vzgoji specifičen namen, in sicer nas povezuje med seboj in pomaga vzdrževati skrbstvene odnose. Prinaša nam tudi znanje o drugih, ki je temelj za skrbno odzivanje.

Je pa glede dialoga treba opozoriti, da sam po sebi še ne prinaša oziroma vzpostavlja skupnosti, saj je tudi pogovor lahko pretirano omejen. Tako hooks (1994, str. 179) opozarja, da učenci tudi takrat, ko »vstopajo v demokratično učilnico, misleč, da imajo pravico do ‚svobode govora‘, to pravico« neradi izkoriščajo, še posebej takrat, ko domnevajo, da imajo

»ideje in občutke, ki so v nasprotju s prevladujočimi«. Zato je treba preseči tradicionalne oblike zamejenih razprav:

Ko slišimo glasove drug drugega, misli posameznikov in jih včasih povežemo z osebnimi izkušnjami, se bolje zavedamo drug drugega. Ta trenutek kolektivnega sodelovanja in dialoga pomeni, da učenci in učenci spoštujejo /.../ drug drugega, sodelujejo v dejanjih prepoznavanja drug drugega in se ne pogovarjajo samo z učiteljem. Izmenjava izkušenj in izpovednih zgodb v razredu pomaga vzpostaviti skupnostno zavezanost učenju (hoks, 1994, str. 186).

Vidimo lahko, da imata izjemno velik pomen v vzpostavljanju razreda kot skupnosti ravno pogovor in poslušanje, ki sta medsebojno prepletena in drug za drugega konstitutivna. Morda se to, da moramo spodbujati pogovor in poslušanje, sliši povsem običajno in nekaj, kar počnejo vsi učitelji. Toda pogovor skozi prizmo kritične skrbstvene pedagogike ima specifično orientacijo. Izjemno pomembno je pogovor in poslušanje kontekstualizirati in kritično reflektirati. Seveda je takrat, ko smo v skrbstvenih odnosih, smiselno določene pogovore in reševanja »osebnih« težav ohranjati na medosebni ravni, toda takrat, ko je za to možnost, lahko tudi takšne zadeve, ki se zdijo »osebne«, premislimo skupaj in jih skozi kritično prizmo kontekstualiziramo. Kontekstualni vidik zahteva preverjanje in skupno premišljanje, kako različne osebne okoliščine in identitetni označevalci ustvarjajo različne izobraževalne izkušnje, hkrati pa je treba prepoznavati več razsežnosti te raznolikosti, kritično preverjati predpostavke in udejanjanja raznolikosti ter učinke na izobraževalne izkušnje. To predstavlja tisto, kar lahko razumemo kot skrb, ki je hkrati individualno odzivna in strukturno ozaveščena.

Morda najpomembnejše je, da v kritičnih skrbstvenih razrednih skupnostih zastavimo tisto, kar lahko razumemo kot politično ozaveščeno prakso, kjer celotna skupnost sodeluje in je vsak soizvajalec v izobraževanju s postavljanjem problemov. To je skupnost, v kateri torej skrbstveni odnosi omogočajo tudi formiranje kritične zavesti, slednja pa pogloblja in politizira skrbstvene odnose. Kot ugotavlja Levine (2009), se v takšnih skupnostih »učenci ne učijo le snovi, socialnih in drugih življenjskih spretnosti, temveč so spodbujeni, da te spretnosti uporabljajo tako, da pomagajo drugim, jih podpirajo in spoštujejo« (Levine, 2009, str. 7).

Prakse in metode za kritične skrbstvene razredne skupnosti

Na podlagi zgornje refleksije in zastavitev praktičnega uresničevanja kritičnih skrbstvenih razrednih skupnosti je za dejansko izvajanje takšnih transformativnih izobraževalnih postopkov potrebna uporaba specifičnih metod, ki se nahajajo na presečišču etike skrbi in kritične pedagogike: vključujejo tisto, kar Levine (2009, str. 46) opisuje kot ustvarjanje okolja, ki je »nežno, osredotočeno, zahtevno in spodbudno«, hkrati pa spodbuja kritično zavest in kolektivno delovanje za »transformacijo zavesti z namenom, da bi učencem zagotovili

načine spoznavanja, ki jim omogočajo boljše poznavanje samega sebe in bolj polno življenje v svetu« (hooks, 1994, str. 194).

Gojenje kritične pozornosti in zavedanja

Temelje izvajanja kritične skrbnosti lahko prepoznavamo v razvijanju tega, kar Tronto (2013, str. 49) opredeljuje kot prvo stopnjo skrbi, in sicer »skrb glede«, pri čemer gre za »gojenje« pozornosti in zavedanja. Zavedanje, da nekdo potrebuje skrbstvo, da je skrb temelj odnosov in da smo vsi potrebni in deležni skrbi, kot vidimo, presega individualno empatijo in kolektivno prepozna sistemске procese, ki vplivajo na življenja učencev. Za to je treba vzpostaviti redne prakse kolektivnega razmišljanja, ki omogočajo prepoznavanje medsebojnih povezav med osebnimi izkušnjami in širšimi družbenimi razmerami.

V razredu lahko pozornost krepimo na najrazličnejše načine, med drugim tudi tako, da se pogovarjamo o prepoznavanju potreb drugih, lastnih potreb, pomoči drugim in občutkih o tem, ko skrbimo ter pomagamo drugim. Pogovor mora vključevati ne le etično dimenzijo skrbi, temveč eksplicitno tudi politično v smislu izpostavljanja in razvijanja kritične pozornosti. Mednje spadajo tudi razprave, ki učence spodbujajo k razmisleku o njihovih položajih in družbenem kontekstu, hkrati pa krepijo temeljne socialne veščine, ki jih Levine (2009, str. 46) opredeljuje kot »poslušanje« in »empatija«. Ko se torej pogovarjamo o skrbi, ne gre toliko za identifikacijo in premislek individualnih potreb in skrbstvenih dejavnosti na ravni posameznikov, temveč prenašamo te premisleke na kolektivno raven, kjer poslušanje postane praksa razumevanja, kako se posamezne izkušnje povezujejo z vzorci neenakosti in nepravilnosti.

Tako imamo lahko – povsem konkretno – razprave na ravni razreda v obliki kroga, kjer izvajamo to, čemur lahko rečemo »zastavljanje problemov«. Skozi to metodo učence vključujemo na primer na tedenski ravni kot »soizkuševalce« svojega sveta. Kot skupnost potem preiščljamo, kateri so trenutno problemi, ki jih je mogoče detektirati na različnih družbenopolitičnih ravneh, od mikroravni do širših globalnih problemov. Te prakse zahtevajo spodbujanje pogovorov, v katerih lahko učenci opredelijo vprašanja, ki jih resnično zadevajo, hkrati pa razvijajo besedišče in analitična orodja, potrebna za razumevanje družbenih, gospodarskih in političnih struktur, ki determinirajo ali vsaj pomembno vplivajo na njihova življenja.

Razvijanje kolektivne odgovornosti in demokratičnega angažiranja

Za prehod od pozornosti in zavedanja, kot smo ga ravno premislili, k dejanskemu udeležanju oziroma prevzemanju lastne skrbstvene pozicije, je smiselno uporabiti metode, ki omogočajo razredu kot skupnosti, da vsaj razmišlja, kako je možno vzpostaviti prakse, v katere je vključena kolektivna odgovornost, temelječa na vzajemni soodvisnosti. Tako lahko na primer razred oblikuje sodelovalne strukture, kjer je dejansko v ospredju demokratična

forma in vsebina. Če je na primer na ravni oblike mogoče demokratično kolektivno delovanje uresničevati tudi prek »klasičnih« mehanizmov odločanja (z volitvami, dvigom rok ipd.), pa je s kritične skrbstvene perspektive bistveno, da ne ostanemo na tej ravni. Demokratično upravljanje razreda mora temeljiti na metodah uresničevanja kolektivne odgovornosti. To vključuje skupni »demokratični problemsko zastavljen« vsebinski razmislek o tem, kako bo razred kot skupnost deloval, pri čemer učenci »razvijajo svojo sposobnost kritičnega dojemanja načina obstoja v svetu, s katerim se srečujejo in v katerem se nahajajo; na svet ne gledajo kot na statično realnost, temveč kot na realnost v procesu transformacije« (Freire, 2005b, str. 12). Konkretno lahko na primer razred skozi pogovor najde določen problem, o njem razpravlja, identificira različne mnenja ali celo nesoglasja in išče načine, kako reševati ta nesoglasja ali dopustiti različnost mnenj in iskati odgovore na vprašanje, kaj vpliva na te razlike v mnenjih. Strukture sodelovalnega učenja postanejo sredstvo pridobivanja znanja in kritične zavesti, če so zasnovane tako, da zahtevajo kolektivno odgovornost za rezultate, hkrati pa poudarjajo medsebojno podporo in razumevanje.

Skrbstveno angažiranje

Kot smo pokazali, je izjemno pomembno vzpostavljati kolektivne prakse angažiranja, pri čemer smo najprej govorili o skupnostnih oblikah detekcij in vzpostavljanja zavedanja o problemih in možnih odzivih nanje. Hkrati pa lahko nadalje v razredu krepimo skrbstveno angažiranje onkraj pogovora. Skrb v kritičnih skrbstvenih skupnostih zahteva tisto, kar lahko opišemo kot kolektivne kompetence, ki ne koreninijo (samo) v individualnih dejanjih, temveč v vsakdanjih praksah skrbi in solidarnosti med učenci. To vključuje na primer, da se v razredu vzpostavi določen sistem vrstniške podpore, prek katere učenci na strukturiran način uvidijo delovanje skrbstvenih praks in dejansko izkusijo, kako se medsebojno podpirati, skrbeti drug za drugega. Ob tem je pomembno tudi z vidika kritične pedagogike pokazati, kako skrbstvene prakse spreminjajo odnose, kako se spreminjajo oziroma transformirajo naše identitete, načini razumevanja nas samih in drugih. S tem gremo torej onkraj ideje, da mora učitelj zagotavljati varno in spodbudno učno okolje, temveč mora biti delovanje usmerjeno h ustvarjanju razmerij, v katerih učenci prepoznajo svoje mesto, svoje izkušnje in se iz njih tudi učijo: takšen pristop »spodbuja zavzetost učencev za šolo in njihovo sodelovanje pri učenju, kar je za učence vir motivacije za učenje« (Kim, 2007, str. 273).

Spodbujanje vzajemnega skrbstva in učenčevega delovanja

Kritične skrbstvene skupnosti morajo vzpostaviti prakse, ki zagotavljajo eksplicitno prepoznavanje, da so tudi tisti, ki so prejemniki skrbi, aktivni subjekti, ki sodelujejo skrbstvene odnose. Gre za zavračanje ideje o tem, da so tisti, ki so deležni skrbstva, le »pasivni prejemniki« pomoči ali »tarča« humanitarnih akcij. Takšno razumevanje prejemnikov skrbstvenih praks namreč perpetuira hierarhične odnose in jih celo pogloblja. Za to je treba ustvariti strukture, v katerih so vsi učenci (ali drugi posamezniki in skupine, tudi onkraj šolskih prostorov) prepoznani kot aktivni dejavniki, ki pomembno prispevajo k oblikovanju dinamike skrbstva in ne kot pasivni prejemniki vnaprej določene podpore.

Redni pogovori in razprave o tem, da vsi kdaj potrebujemo skrbstvo drugih, je nujno, če želimo vzpostavljati skrbstvene skupnosti, pri čemer sledimo Tronto (2013, str. 150): »Spособnost, da se vidimo ranljive, v naši kulturi ni visoko cenjena. Dokler ne bomo spoznali, da smo vsi prejemniki skrbstva, se ne bo spremenil način razmišljanja o skrbi in dejstvu, da je ta podcenjena«. Te prakse morajo uravnotežiti individualno rast s kolektivnimi odnosi in učencem pomagati pri razvijanju zaupanja v lastno znanje in znanje vseh. Konkretno lahko učitelji skupaj z učenci prek različnih aktivnosti najprej premislijo, kdaj vse so bili v položaju, ko so rabili pomoč, in kako pomembno je bilo zanje, da jim niso drugi narekovali, kaj potrebujejo, temveč so lahko tudi sami povedali, kako jim lahko nekdo najbolj pomaga. Razred lahko skupaj razmišlja, kdo vse in kaj vse določa, kdaj rabimo pomoč, čeprav morda v tistem trenutku nimamo občutka ali dejanske potrebe, da smo deležni pomoči. Pogovor ali določene aktivnosti lahko potekajo glede tega, kaj pomeni in kakšne so lahko posledice, če se nekdo povsem »pasivizira« in prepusti pomoči, čeprav bi lahko prevzel – v kakršnem koli smislu že – bolj aktivno držo.

S tem se premikamo k tistemu, kar je še ena od osrednjih komponent kritične skrbstvene etike na ravni razreda kot skupnosti, in sicer delovanje na podlagi perspektive »skrbi z« (Tronto, 2013). Kot smo pokazali, gre za kolektivno skrb, ki temelji na solidarnosti, demokratičnem sodelovanju in v pravičnost usmerjenem delovanju. To zahteva vzpostavitev praks, ki so utemeljene na čim bolj aktivni drži vseh in usmerjene tudi v transformacijo nepravilnih družbenih in izobraževalnih struktur.

Konkretno lahko takšne prakse v razredu vzpostavljamo in pospešujemo na primer prek projektov kolektivnega raziskovanja o določenem primeru izključevanja ali neenakosti, ki je prisotna v razredu, šolskem okolju ali kje v okolici šole. Razred lahko raziskuje, razmišlja in predlaga ukrepe za odpravljanje neenakosti, povezanih z njihovo življenjsko stvarnostjo. Razvoj tega, kar Levine (2009) imenuje »veščine kulture skrbstva«, mora biti izrecno povezan s kritično zavestjo. Prakso »pomoči drugim« je treba rekonceptualizirati s kritično skrbnostjo, da bi se izognili reprodukciji paternalizma in hierarhičnih odnosov. To vključuje učenje učencev, da nudijo podporo na načine, ki krepijo kolektivno moč, ne pa odvisnosti posameznika, hkrati pa krepitev njihove analize, kako lahko tradicionalni odnosi pomoči ohranjajo obstoječe neenakosti. In končno: takšne prakse v razredu in v šolah vodijo k dejansko okrepljenim demokratičnim odnosom, ki imajo širše posledice, kot se morda zdi na prvi pogled:

Demokratična skrb ni le boljša skrb, temveč skrbstvene oblike demokratičnega življenja vodijo k boljšim demokracijam. V skladu s tem je demokracija najboljša oblika političnega režima, ker je to vrsta politične ureditve, ki ljudem najboljše omogoča, da skrbijo drug za drugega (Tronto, 2013, str. 155–156).

LITERATURA

- Ariaans, M., in Reibling, N. (2023). Neoliberalism and Social Investment: Paving the Way for Medicalization and Psychologization. V N. Reibling in M. Ariaans (ur.), *Toward a Biopsychosocial Welfare State? How Medicine and Psychology Transform Social Policy* (str. 165–190). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-32793-3_7
- Aubrey, K., in Riley, A. (2024). *Understanding and Using Challenging Educational Theories*. SAGE Publications.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Banjac, M., Šipuš, K., Tadič, D., Razpotnik, Š., Novak, M., Lajh, D., in Pušnik, T. (2022). *Izkustveno učenje od teorije k praksi* (Spletna izd). Zavod Republike Slovenije za šolstvo; Fakulteta za družbene vede.
- Barnes, M., Brannelly, T., Ward, L., in Ward, N. (ur.) (2015). *Ethics of Care: Critical Advances in International Perspective*. Policy Press.
- Barrow, M. (2015). Caring in Teaching: A Complicated Relationship. *Journal of Effective Teaching*, 15(2), 45–59.
- Bartolomé, L. I. (2004). Critical Pedagogy and Teacher Education: Radicalizing Prospective Teachers. *Teacher Education Quarterly*, 31(1), 97–122.
- Bennich, A. (2024). The digital imperative: Institutional pressures to digitalise. *Technology in Society*, 76, 102436. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2023.102436>
- Biesta, G. J. J. (2015). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315634319>
- Bringeland, T. A., in Skinningsrud, T. (2024). PISA and teachers' reflexivities. A mixed methods case study. *Journal of Critical Realism*, 23(1), 53–80. <https://doi.org/10.1080/14767430.2023.2289776>
- Cahill, D., in Konings, M. (2017). *Neoliberalism*. Polity Press.
- Claassen, R. (2011). The Commodification of Care. *Hypatia*, 26(1), 43–64. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2010.01146.x>
- Cripps, E. A. (2013). *Climate change and the moral agent: Individual duties in an interdependent world*. Oxford university press.
- Danvers, E. (2023). Individualised and instrumentalised? Critical thinking, students and the optics of possibility within neoliberal higher education. V R. Raaper (ur.), *Contemporary Dynamics of Student Experience and Belonging in Higher Education* (str. 105–120). Routledge.
- Darder, A., Baltodano, M., in Torres, R. D. (ur.) (2009). *The critical pedagogy reader* (2. ed). Routledge.
- Díaz, K. (2025). *Paulo Freire*. <https://iep.utm.edu/freire/>
- Diller, A. (1996). The Ethics of Care and Education: A New Paradigm, Its Critics, and Its Educational Significance. V A. Diller, B. Houston, K. P. Morgan, in M. Ayim (ur.), *The Gender Question In Education* (str. 89–104). Westview Press.

- D'Olimpio, L. (2019). Ethics Explainer: Ethics of Care. *The Ethics Centre*. <https://ethics.org.au/ethics-explainer-ethics-of-care/>
- Engster, D. (2007). *The heart of justice: Care ethics and political theory*. Oxford University Press.
- Estéllés, M. (2025). A dangerous turn: The confluence of safety and citizenship discourses in educational scholarship. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/01596306.2024.2443915>
- Estéllés, M., Dawson, C., in Smith, J. (2024). Consolidating a neoliberal agenda in education: UNESCO and New Zealand policies for the sake of 'safe' learning environments. *Policy Futures in Education*, 22(6), 1096–1113. <https://doi.org/10.1177/14782103231151368>
- Farris, S. R., in Marchetti, S. (2017). From the Commodification to the Corporatization of Care: European Perspectives and Debates. *Social Politics: International Studies in Gender, State in Society*, 24(2), 109–131. <https://doi.org/10.1093/sp/jxx003>
- Fejes, A. (2009). Active Democratic Citizenship and Lifelong Learning. A Governmentality Analysis. V M. Bron Jr., P. Guimarães, in R. Vieira de Castro (ur.), *The State, Civil Society and the Citizen: Exploring Relationships in the Field of Adult Education in Europe*. Frankfurt am Main: Peter Lang (str. 79–95). https://www.academia.edu/download/34470913/Fejes_Published.pdf
- Folbre, N. (2021). *The Rise and Decline of Patriarchal Systems: An Intersectional Political Economy*. Verso Books.
- Foucault, M. (1978). *The History of Sexuality, Volume I: Introduction*. Pantheon.
- Foucault, M. (2001). *Power. Essential works of Foucault, 1954–1984, Vol. 3*. Allen Lane in The Penguin Press.
- Fraser, N. (2016). Contradictions of Capital and Care. *New Left Review*, 100, 99–117.
- Freire, P. (1985a). Reading the World and Reading the Word: An Interview with Paulo Freire. *Language Arts*, 62(1), 15–21.
- Freire, P. (1985b). *The politics of education: Culture, power, and liberation*. Bergin in Garvey.
- Freire, P. (2005a). *Education for Critical Consciousness*. Continuum.
- Freire, P. (2005b). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Freire, P., in Macedo, D. P. (2005). *Literacy: Reading the Word and the World*. Taylor and Francis.
- Garza, R., Alejandro, E. A., Blythe, T., in Fite, K. (2014). Caring for Students: What Teachers Have to Say. *International Scholarly Research Notices*, 2014(1), 425856. <https://doi.org/10.1155/2014/425856>
- Gaudet, C., in Lewis, J. (2021). Critical Self-Reflexivity: A Pedagogical Tool To Foster Personal And Professional Engagement As Reconciliation. *Spectrum*, 7, Article 7. <https://doi.org/10.29173/spectrum106>
- Gilligan, C. (ur.) (1993). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press. <http://www.gbv.de/dms/bowker/toc/9780674445437.pdf>
- Gilligan, C. (2011). *Joining the resistance*. Polity.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. Bergin in Garvey.
- Giroux, H. A. (2012, oktober 16). *Can Democratic Education Survive in a Neoliberal Society?* Truthout. <https://truthout.org/articles/can-democratic-education-survive-in-a-neoliberal-society/>
- Giroux, H. A. (2013). *Public Intellectuals Against the Neoliberal University*. Truthout. <https://truthout.org/articles/public-intellectuals-against-the-neoliberal-university/>

- Giroux, H. A. (2017). *The terror of neoliberalism: Authoritarianism and the eclipse of democracy*. Routledge, Taylor in Francis Group.
- Giroux, H. A. (2024). Critical Pedagogy Against the Neoliberal Agenda in Education: The Stance of Critical Educators. *Journal of Underrepresented in Minority Progress*, 8(2), Article 2. <https://doi.org/10.32674/8a7gn586>
- Glanton, N. (2023). Adult education in a neoliberal policy paradigm. *Irish Educational Studies*, 42(4), 787–803. <https://doi.org/10.1080/03323315.2023.2259377>
- Gleason, B., in Mehta, R. (2022). A pedagogy of care: Critical humanizing approaches to teaching and learning with technology. *Italian Journal of Educational Technology*, 30(1), Article 1. <https://doi.org/10.17471/2499-4324/1278>
- Hall, J. N. (1990). Towards a psychology of caring. *British Journal of Clinical Psychology*, 29(2), 129–144. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8260.1990.tb00863.x>
- Hastings, M. (2019). Neoliberalism and Education. V *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.404>
- Held, V. (1993). *Feminist morality: Transforming culture, society, and politics*. University of Chicago Press.
- Held, V. (2006). *The ethics of care: Personal, political, and global*. Oxford university press.
- Hill, D. (2003). Global neo-liberalism, the deformation of education and resistance. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 1(1), 1–50.
- Hinsdale, M. J. (2016). Relational Pedagogy. V *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.28>
- Hochschild, A. R. (1983). *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. University of California Press.
- Hoidn, S., in Klemenčič, M. (ur.) (2021). *The Routledge international handbook of student-centered learning and teaching in higher education*. Routledge.
- hooks, bell. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge, Taylor in Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203700280>
- Howell, J. D. (2001). A history of caring in medicine. V L. E. Cluff in R. E. Binstock (ur.), *The lost art of caring: A challenge to health professionals, families, communities, and society* (str. 77–103). The John Hopkins University Press.
- Howlett, C. (2017). Neoliberalism, Critical Pedagogy, and the Child. *Philosophical Studies in Education*, 48, 65–73.
- Hughes, C. (2002). *Key Concepts in Feminist Theory and Research*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9780857024459>
- Irby, B. J. (ur.) (2013). *The handbook of educational theories*. Information Age Publishing.
- Ivancheva, M., Lynch, K., in Keating, K. (2019). Precarity, gender and care in the neoliberal academy. *Gender, Work in Organization*, 26(4), 448–462. <https://doi.org/10.1111/gwao.12350>
- José, J. de S. (2016). What are we talking about when we talk about care? A conceptual review of the literature. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 81, Article 81.
- Kim, M. (2007). A caring perspective on teaching. *The Journal of Yeoline Education*, 5(1), 257–279.
- Kincheloe, J. L. (2008a). *Critical Pedagogy: Primer*. Peter Lang.
- Kincheloe, J. L. (2008b). *Knowledge and critical pedagogy: An introduction*. Springer. <http://public.eblib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=367413>

- Kirylo, J. D. (2011). An Overview of Critical Pedagogy: A Case in Point of Freirean Inspired Teaching. *Counterpoints*, 385, 213–233.
- Kittay, E. F. (1999). *Love's labor: Essays on women, equality, and dependency*. Routledge.
- Klemenčič Mirazchijski, E. (2023). *Mednarodna raziskava državljanske vzgoje in izobraževanja (IEA ICCS 2022): Nacionalno poročilo - prvi rezultati*. Pedagoški inštitut.
- Konrath, S., Martingano, A. J., Davis, M., in Breithaupt, F. (2025). Empathy Trends in American Youth Between 1979 and 2018: An Update. *Social Psychological and Personality Science*, 16(3), 252–265. <https://doi.org/10.1177/19485506231218360>
- Kranjc, T., Drolc, A., Pogačnik Nose, Š., Pevec, M., Slivar, B., Uranjek, J., in Weilguny, M. (2019). *Varno in spodbudno učno okolje*. Šola za ravnatelje.
- Kuhar, M., in Jeznik, K. (2018). Osnovnošolski učitelji o vzgojno-disciplinskem ukrepanju. *Vzgoja in izobraževanje*, 69(1/2), 62–69.
- Levine, D. (2009). *Building Classroom Communities: Strategies for Developing a Culture for Caring*. Solution Tree.
- Lynch, K. (2010). Carelessness: A hidden doxa of higher education. *Arts and Humanities in Higher Education*, 9(1), 54–67. <https://doi.org/10.1177/1474022209350104>
- Macedo, D. (2006). *Literacies of power: What Americans are not allowed to know (Expanded ed.)*. Westview Press.
- Maio, G. (2018). Fundamentals of an Ethics of Care. V F. Krause in J. Boldt (ur.), *Care in Healthcare: Reflections on Theory and Practice*. Palgrave Macmillan. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK543745/>
- Margonis, F. (1999). Relational pedagogy without foundations: Reconstructing the work of Paulo Freire. *Philosophy of education archive*, 99–107.
- Martín Moruno, D., Bajeux, C., in Gorin, V. (2024). What is the history of care the history of? *Dynamis: Acta Hispanica Ad Medicinae Scientiarumque Historiam Illustrandam*, 44(1), 13–27.
- Mayo, P. (1993). When Does it Work? Freire's Pedagogy in Context. *Studies in the Education of Adults*, 25(1), 11–30. <https://doi.org/10.1080/02660830.1993.11730580>
- McGregor, G. (2009). Educating for (whose) success? Schooling in an age of neo-liberalism. *British Journal of Sociology of Education*, 30(3), 345–358. <https://doi.org/10.1080/01425690902812620>
- McKenzie, J. (2021). Critical theory of the Frankfurt School. V A. Elliott (ur.), *Routledge handbook of social and cultural theory* (Second edition, str. 21–39). Routledge.
- McLaren, P. (2009). Critical pedagogy: A look at the major concepts. V A. Darder, M. Baltodano, in R. D. Torres (ur.), *The critical pedagogy reader* (str. 61–83). Routledge.
- McLaren, P. (2011). Revolutionary Critical Pedagogy for a Socialist Society: A Manifesto. *Education Faculty Articles and Research*. https://digitalcommons.chapman.edu/education_articles/161
- McLaren, P. (2014). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education* (Sixth edition). Paradigm Publishers.
- McLean, H. (2015). Neoliberalism and the Attack on Education: An Interview with Henry A. Giroux. *Alternate Routes: A Journal of Critical Social Research*, 26. <https://alternateroutes.ca/index.php/ar/article/view/22322>
- Monchinski, T. (2010). *Education in Hope: Critical Pedagogies and the Ethic of Care*. Peter Lang.

- Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education* (Številka 2). University of California Press.
- Noddings, N. (1992). *The Challenge to Care in Schools*. Teachers College Press.
- Noddings, N. (2002). *Starting at Home: Caring and Social Policy*. University of California Press.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics in moral education* (Second edition, updated). University of California Press.
- Noddings, N. (2018). *Philosophy of education* (Fourth edition). Routledge.
- Oldenski, T. (2010). Critical Theory. V T. Hunt, J. Carper, T. Lasley, in C. Raisch (ur.), *Encyclopedia of Educational Reform and Dissent* (str. 241–244). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412957403>
- Paramole, O. C., in Adeoye, M. A. (2024). Reassessing standardized tests: Evaluating their effectiveness in school performance measurement. *Curricula: Journal of Curriculum Development*, 3(2), 217–234. <https://doi.org/10.17509/curricula.v3i2.74535>
- Parra Jounou, I., in Tronto, J. C. (2024). Care ethics in theory and practice: Joan C. Tronto in conversation with Iris Parra Jounou. *Contemporary Political Theory*, 23(2), 269–283. <https://doi.org/10.1057/s41296-024-00680-6>
- Peters, M. A. (2012). Henry Giroux on Democracy Unsettled: From Critical Pedagogy to the War on Youth — An Interview. *Policy Futures in Education*, 10(6), 688–699. <https://doi.org/10.2304/pfie.2012.10.6.688>
- Polanc, U. (2025). *V Domu starejših na Fari kadrovske stiske rešujejo z zaposlenimi iz Indije*. <https://vecer.com/koroska/v-domu-starejsih-na-fari-kadrovske-stiske-resujejo-z-zaposlenimi-iz-indije-10378480>
- Puig de la Bellacasa, María. (2017). *Speculative Ethics in More Than Human Worlds*.
- Ray, S. L., Lambie, G., in Curry, J. (2007). Building Caring Schools: Implications for Professional School Counselors. *Journal of School Counseling*, 5(14), n14.
- Reich, W. T. (1995). *History of the Notion of Care*. Department of Theology and Religious Studies. <https://theology.georgetown.edu/research/historyofcare/classicarticle/>
- Richard, L. (2024). Pastoral Power, Sovereign Carelessness, and the Social Divisions of Care Work or: What Foucault Can Teach Us about the "Crisis of Care". *Foucault Studies*, 36(1), 322–349.
- Richardson, B., in Langford, R. (2022). Care-full pedagogy: Conceptualizing feminist care ethics as an overarching critical framework to interrupt the dominance of developmentalism within post-secondary early childhood education programs. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 23(4), 408–420. <https://doi.org/10.1177/14639491221120037>
- Ruddick, S. (1989). *Maternal thinking: Toward a politics of peace*. Beacon Press.
- Saldaña, D. M. A. (2006). La historia del cuidado y su influencia en la concepción y evolución de la enfermería. *Investigación en enfermería: imagen y desarrollo*, 8(1), 8–15.
- Sander-Staudt, M. (2025). *Care Ethics*. <https://iep.utm.edu/care-ethics/>
- Sardoč, M., in Giroux, H. (2018, december 25). *The Language of Neoliberal Education*. CounterPunch. Org. <https://www.counterpunch.org/2018/12/25/the-language-of-neoliberal-education/>
- Schutz, A. (1998). Caring in Schools Is Not Enough: Community, Narrative, and the Limits of Altertty. *Educational Theory*, 48(3), 373–393. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1998.00373.x>

- Sellars, M., in Imig, S. (2023). The real cost of neoliberalism for educators and students. *International Journal of Leadership in Education*, 26(1), 172–184. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1823488>
- Shor, I. (1992). Education is Politics: Paulo Freire's critical pedagogy. V *Paulo Freire*. Routledge.
- Skarpenes, O., in Hidle, K.-M. W. (2024). The clash of cultures: Individualization and standardization in education. *Policy Futures in Education*, 22(7), 1387–1403. <https://doi.org/10.1177/14782103241226526>
- Smith, M. K. (2002). Paulo Freire: Dialogue, praxis and education. *Infed.Org*. <https://infed.org/mobi/paulo-freire-dialogue-praxis-and-education/>
- Smith, M. K. (2024). Nel Noddings, the ethics of care and education. *Infed.Org*. <https://infed.org/mobi/nel-noddings-the-ethics-of-care-and-education/>
- Smith, T. (2021). *Paulo Freire*. <https://www.ebsco.com/research-starters/history/paulo-freire>
- Smylie, M. A., Murphy, J., in Louis, K. S. (2016). Caring School Leadership: A MultiDisciplinary, Cross-Occupational Model. *American Journal of Education*, 123(1), 1–35. <https://doi.org/10.1086/688166>
- Steinberg, S. R. (2007). Where are we now? V J. L. Kincheloe in P. McLaren (ur.), *Critical Pedagogy: Where Are We Now?* (str. ix–x). Peter Lang Publishing. <https://www.peterlang.com/document/1143755>
- Stern, J. (2018). *A Philosophy of Schooling: Care and Curiosity in Community*. Palgrave Macmillan US.
- Symonds, A. (1998). The Social Construction of Public Care: From Community Care to Care by the State. V A. Symonds in A. Kelly (ur.), *The Social Construction of Community Care* (str. 18–32). Macmillan Education UK. https://doi.org/10.1007/978-1-349-14107-4_2
- Štremfel, U. (2021). European Neoliberal Discourse and Slovenian Educational Space. V M. Sar-doč (ur.), *The Impacts of Neoliberal Discourse and Language in Education: Critical Perspectives on a Rhetoric of Equality, Well-Being, and Justice* (str. 206–222). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367815172>
- Taylor, L., in Adelman, H. S. (2000). Connecting Schools, Families, and Communities. *Professional School Counseling*, 3(5), 298–307.
- The Care Collective. (2020). *The Care Manifesto: The Politics of Interdependence*. Verso Books.
- Tichnor-Wagner, A., in Allen, D. (2016). Accountable for Care: Cultivating Caring School Communities in Urban High Schools. *Leadership and Policy in Schools*, 15(4), 406–447. <https://doi.org/10.1080/15700763.2016.1181185>
- Torres, C. A. (ur.) (2019). *The Wiley handbook of Paulo Freire*. Wiley Blackwell.
- Tronto, J. C. (1993). *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*. Routledge.
- Tronto, J. C. (1998). An Ethic of Care. *Generations: Journal of the American Society on Aging*, 22(3), 15–20.
- Tronto, J. C. (2013). Caring Democracy: Markets, Equality, and Justice. V *Caring Democracy*. New York University Press. <https://www.degruyterbrill.com/document/doi/10.18574/nyu/9780814770450.001.0001/html>
- Tronto, J. C. (2018). Care as a political concept. V N. J. Hirschmann in C. Di Stefano (ur.), *Revisioning the political: Feminist reconstructions of traditional concepts in western political theory* (str. 139–156). Routledge.
- Tronto, J. C. (2023). There is an alternative: Homines curans and the limits of neoliberalism. V V. E. Cree in T. McCulloch (ur.), *Social work: A reader* (Second edition, str. 132–136). Routledge Taylor in Francis Group.

- Tronto, J. C., in Fisher, B. (1990). Toward a Feminist Theory of Caring. V E. Abel in M. Nelson (ur.), *Circles of Care* (str. 36–54). SUNY Press.
- Ungerson, C. (1997). Social politics and the commodification of care. *Social Politics*, 4(3), Article 3. <https://doi.org/10.1093/sp/4.3.362>
- Van Bouwel, J. (2009). Where the Epistemic and the Political Meet: An Introduction to the Social Sciences and Democracy. V J. Van Bouwel (ur.), *The Social Sciences and Democracy* (str. 1–13). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9780230246867_1
- Verso. (2025). *Collective, The Care*. Verso. <https://www.versobooks.com/blogs/authors/collective-the-care>
- Virone, R. (2016). *Neoliberalism and the Current Educational Climate: The Effect on School Culture and At-Risk Students* [Masters, Concordia University]. <https://spectrum.library.concordia.ca/id/eprint/981017/>
- Ward, L. (2015). Caring for ourselves? Self-care and neoliberalism. V M. Barnes, T. Brannelly, L. Ward, in N. Ward (ur.), *Ethics of Care: Critical advances in international perspective* (str. 45–56). Bristol University Press. <https://bristoluniversitypressdigital.com/display/book/9781447316527/ch004.xml>
- Zembylas, M., Bozalek, Vivienne, in Shefer, T. (2014). Tronto's notion of privileged irresponsibility and the reconceptualisation of care: Implications for critical pedagogies of emotion in higher education. *Gender and Education*, 26(3), 200–214. <https://doi.org/10.1080/09540253.2014.901718>
- ZRSS (2025). Varno in spodbudno učno okolje. *Zavod RS za šolstvo*. <https://www.zrss.si/stiki-s-prakso/aktualno/varno-spodbudno-ucno-okolje/>

STVARNO IN IMENSKO KAZALO

A

angažiranje, angažiranost 1, 6, 18, 42, 46, 56,
69, 70, 90,
avtoriteta 46, 49, 76, 84–85

B

bančno izobraževanje 6, 55, 65, 83
branje 63
brezskrbstvo 8, 12–13, 15–18, 21–22, 24–25,
29–31, 35

C

Care Collective 13, 17–18, 20–21, 29–30
cura animarum 32

D

demokracija 5, 14–16, 18, 20, 22–24, 27, 36, 39,
42, 44, 49–53, 58–64, 68–71, 74–75, 77–78,
81–82, 85, 87, 89–91
dialog 15, 40, 47, 56, 58–60, 62–65, 67, 70, 73,
75–76, 78–81, 83, 85, 87–88
dovzetnost 45, 83
država blaginje 24, 35–37, 43, 77
državljanstvo 17–18, 23–24, 35, 49–52, 59, 61,
64, 72

E

ekonomija 5, 9, 18, 21–22, 29–31, 36, 46, 57, 59,
61, 65–66, 76, 79, 84
emancipacija 44, 54, 57, 62
empatija 8, 10, 13, 18, 37–39, 47, 63–64, 89
esencializem 49
etika skrbi 10–11, 13, 15, 19, 21, 29, 36–40,
42–44, 48–49, 51–52, 59–61, 63, 66, 68–70,
80, 83, 87–88

F

feminizem 9, 11, 19, 31, 38–40, 42, 44–45, 49,
51–52, 59,
Fisher, Berenice 39–40, 52, 66

Freire, Paulo 6, 9, 13, 53–56, 58–59, 62–67, 69,
71, 75, 77, 80, 82–83, 86–87, 90

G

Giroux, Henry A. 5, 8, 13, 22–24, 44, 53–54, 59,
62, 64, 67, 69, 71,

H

Held, Virginia 10–11, 37–39, 42
hierarhičnost, hierarhija 9, 11, 20–23, 26, 33, 35,
41, 46, 48–50, 52, 58, 60–61, 64–65, 76–77,
83–84, 90–91
hooks, bell 59, 65, 67, 87

I

individualizem 5, 7, 9–10, 14, 16, 18, 20–22, 24,
26–27, 29–31, 50–51, 65–66, 68–69, 74, 76,
78–79, 82–86, 88–91
izobraževanje 5–9, 12, 14–17, 22, 24, 27, 36, 44,
46–48, 51, 54–57, 59–60, 65–68, 70–72,
77–78, 80–81, 83

K

kapitalizem 16–17, 20, 31, 33–34, 64
kolektivna odgovornost 24, 42, 77, 89–90
kolektivno, kolektivnost 7, 10, 14–15, 29, 41–42,
60, 65, 67–70, 77, 81–82, 86–91
komunikacija 6, 63, 79, 83, 85
kontekst, kontekstualizacija 60, 62, 64–67,
70–72
kritična pedagogika 6, 10–11, 13, 15, 44, 53–54,
56–60, 62, 64, 66, 69, 71, 88, 90
kritično mišljenje 6, 23, 47, 63–64, 68
kurikul 25, 56, 58, 67, 79–80

L

liberalna demokracija 20
liberalno 11, 13, 20, 29, 38–39, 68–69, 84,

M

marginaliziranost, marginalizacija 8, 20, 24,
30–31, 41, 48, 57, 59, 68–69, 85
materinstvo 18, 35, 39, 49
McLaren, Peter 10, 11, 54, 64, 87
moral 8, 11, 19–21, 31, 37–40, 42–43, 45, 47,
51

N

neenakost 6, 9, 12, 14, 17, 24, 27, 31, 33, 35,
48–52, 57, 59–60, 63, 65, 67–69, 71, 75, 77,
81–82, 87, 89, 91
neoliberalizem 6, 8, 16–17, 20–24, 26–27,
31–32, 35, 50
Noddings, Nel 8, 11, 13, 15, 37, 39, 44–50,
59–61, 64–66, 68, 70, 74–75, 78, 82–83, 87

O

oblast 8, 11, 20, 27, 32, 34–36, 48, 50, 55, 77
odgovornost 11, 18–24, 26–27, 29–31, 33,
35–37, 39–46, 50–52, 59, 61, 63, 70–71, 77,
78, 84–85, 87, 89–90
odnosnost 15, 37, 60–62, 70, 73, 76, 83
opolnomočenje 28, 59, 60, 71–72

P

participacija 18, 54, 58
paternalizem 22, 27, 33, 91
pedagogika 6, 9–15, 22, 24, 31, 44, 53–54,
57–60, 62–67, 69, 71, 73–75, 81–82, 85
političnost, politika 5, 9–12, 14–24, 26–27,
29–33, 35–36, 39–43, 48–54, 57–63, 65–71,
74–76, 78–83, 85–89, 91
poslušanje 40, 59–60, 64, 77, 85, 88–89
potrošništvo 5, 7, 9, 24, 85
poučevanje 6, 14, 24–25, 42, 44, 46–47, 54–55,
63–64, 76, 80
pozornost 10–13, 15, 22, 25, 31–32, 34–35, 37,
40, 43, 45–48, 56, 59–60, 62, 65–70, 75, 77,
79, 81–83, 85, 87, 89
pravičnost 10–12, 14, 27, 32, 36, 38–40, 43, 49,
52–53, 56, 59, 62, 66, 71, 81, 87, 91
privilegirana neodgovornost 13, 15–16, 18–22,
39, 50

R

razred 14–15, 26–27, 46, 59, 68–69, 73, 79–80,
82–84, 86–91

refleksija 10, 12–15, 19, 24, 29, 44, 53–54,
59–60, 65–67, 77, 79, 83, 85–86, 88
represija 62

S

skrbstvena pedagogika 9–14–15, 29, 40, 44–45,
48, 60–63, 65–67, 69–71, 73–74, 76–79,
81–83–90
skrbstvo 5, 8–9, 11, 18–22, 25, 30–37, 39–43,
45–46, 48–52, 59, 64–67, 69, 71, 75–76, 79,
82, 85–87, 89–91
skupnost 6–7, 11, 14–19, 22, 24–25, 27, 29–30,
32–34, 37, 42, 51, 54, 56–57, 59–60, 64,
67–69, 71, 74–91
sočutje 22, 24, 30, 37–38, 40, 76
sodelovanje 17, 26–27, 33, 45–46, 51, 56, 60, 62,
70–71, 75, 77–78, 80–82, 88, 90–91
solidarnost 6–7, 10, 15, 76, 81, 90–91
spodbudno učno okolje 26–27, 86, 90

Š

šola, šolstvo 24–27, 34, 44, 46–48, 52–54,
57–58, 60, 69–70, 73–82, 86, 90–91

T

tekmovalnost 7, 9, 14, 22, 26, 44, 65, 86
transformativno izobraževanje 14, 64
transformativnost, transformacija 6, 10–12,
14–15, 29, 31–32, 34–35, 58, 60–65, 67–68,
70, 79–81, 86, 88, 90–91
Tronto, Joan C. 9, 11, 13, 15, 18–21, 30, 37,
39–43, 49–52, 59–61, 66, 68, 70–71, 74–75,
77–79, 82, 84–86, 89, 91

U

učenec 5–8, 10, 12–13, 22, 24–28, 45–46, 48–49,
55–59, 61–62, 64–71, 74–77, 80–91
učitelj 5, 8, 10, 14, 21–25, 27, 45–48, 55–57,
61–64, 66–68, 70, 75–80, 82–86, 88, 90–91

V

varno učno okolje 22, 26–27, 75, 86
vodstvo 76, 79
vrednote 7–9, 17, 19, 21–22, 24–25, 30, 36–39,
41–42, 51, 56, 58, 75–76, 78, 82
vsešolski pristop 75, 81
vzajemnost 7, 46–47, 61–63
vzor, vzornost 47
vzornik 47



Sofinancira
Evropska unija

