

Rousseaujev koncept človečnosti in glavne kontroverze v pedagoških interpretacijah Emila

Povzetek: Analiza Rousseaujevega koncepta človečnosti razkrije, da gre za preplet čustvenih in racionalnih dejavnikov, ki so razprti tako za razvoj človekove morale kot za razvoj pregreh, poleg tega pa ločnica med pozitivnimi in negativnimi eksistenciali ne poteka v odnosu racionalno – čutno-čustveno kot pri Kantu, ampak je racionalno zavedanje moralnosti in ideje družbene pravičnosti pogojeno s sočutjem, moralno imaginacijo in pripravljenostjo posameznika, da zasebno moralo uskladi z javno in vzpostavi občo voljo. Pedagoške rešitve Rousseauja odkrivajo kot predhodnika mnogih pedagoških idej devetnajstega in dvajsetega stoletja, med katerimi velja omeniti preventivno pedagogiko, teorije izkustvenega učenja, teorijo socialnih domen in induktivni vzgojni pristop.

Ključne besede: ljubezen, sočutje, vest, obča volja, (raz)um, sodobne pedagoške ideje

»Samo s strastmi lahko vplivamo na strasti; z njihovo lastno silo moramo pobijati njihovo nasilstvo; vedno moramo iz narave same jemati primerna sredstva, da uravnavamo naravo.« (Rousseau 1959b, str. 174)

»Vse druge strasti boš obvladal in poslušal boš samo strast vrline.« (Rousseau 1990, str. 535)

»[K]o je družbena vez pretrgana v vseh srcih, [...] tedaj obča volja onemi.« (Rousseau 2001, str. 96)

Uvod

J. J. Rousseau je zagotovo eden najbolj kontroverznih avtorjev razsvetljenstva. Glavnino svojih del je spisal v esejističnem in romanesknem slogu, ki ne omogočata tako natančne in enopomenske teoretske analize kot na primer Kantove velike kritike.

Nadalje je Rousseau teoretik, ki si je človekovo naravo prizadeval uskladiti s projektom izpopolnjevanja človečnosti in družbe ter najti harmonijo med človeškimi strastmi in čustvi na eni ter umom in voljo na drugi strani. Hkrati je tudi teoretik, ki v razvoju/izpopolnjivosti posameznika in družbe ne vidi (samo) napredka, ampak »sposobnost, ki je skozi stoletja povzročala razcvet njegovih spoznanj in zmot, njegovih pregreh in vrlin« (Rousseau 1993, str. 40), kar se neposredno odraža v treh, za razvoj človeštva temeljnih projektih, to je v vzgoji, politiki in antropološki vednosti o človekovi naravi. Tri znamenita dela, tj. »Emil ali o vzgoji«, »Družbena pogodba« in »Razprava o izvoru in temeljih neenakosti med ljudmi«, namreč Rousseau začne s pesimističnimi toni, ki spominjajo na Freudovo misel o treh nemogočih poklicih in Lyotardovo idejo o propadu dveh temeljnih velikih zgodb moderne.

- »Emil ali o vzgoji«: »[V]se se spridi v človekovih rokah.« (Rousseau 1959a, str. 35)

- »Družbena pogodba«: »Človek se rodi svoboden, a vsepovsod je vkovan v verige.« (Rousseau 2001, str. 13)
- »Razprava o izvoru in temeljnih neenakosti med ljudmi«: »[S] tem, ko človeško vrsto vsa napredovanja neprestano oddaljujejo od njenega prvotnega stanja, bolj ko si kopičimo novih spoznanj, bolj sami sebi odvzemamo načine, da bi pridobili najpomembnejše od vseh spoznanj in da nas je v nekem smislu samo proučevanje človeka privedlo do tega, da ga ne moremo spoznati.« (Rousseau 1993, str. 21)

Rousseau je torej teoretik, ki verjame v razsvetljensko obarvano idejo o človeškem napredku in svobodi kot temeljnem eksistencialu človeka, a hkrati nenehno opozarja na odprtost za napačne izbire, padce, perverzijo, ki so posledica človekove svobodne izbire, kar ga uvršča tudi med predhodnike postmodernizma (Bahovec 1988, 1990, 1993).

Sam se z natančnim branjem Rousseauja srečujem drugič. V prvi analizi (Kroflič 1997) sem izpostavil predvsem njegov opis značilnosti otrokovega razvoja ter vzgojne metode, ki jo v obdobju otroštva zaznamuje vzpostavitev prikrite avtoritete. S to analizo pa želim opozoriti na večplastnost v Rousseaujevi opredelitvi človečnosti kot ideala/cilja vzgoje ter na kontroverze znotraj teoretskih pogledov na Rousseaujevo metodiko vzgoje, ki izvirajo iz izpostavitve avtorjevih splošno znanih idej o otrokovi dobri naravi, pomenu negativne vzgoje (kot zaščite otroka pred nevarnostmi v družbenem okolju ali celo kot zapravljanja časa) ter ocene o Rousseauju kot začetniku težav, ki jih danes pripisujemo progresivni pedagogiki in permisivni vzgoji. Analiza Rousseaujevega koncepta človečnosti bo razkrila, da se ta giblje med temeljnim pomenom »naravno danih« čustev – še posebej ljubezni in sočutja – in (raz)umom ter voljo, brez katerih ni morale in vrline. Pogledi na metodiko bodo na eni strani pokazali, da Rousseau mnoge protislovne opredelitve človečnosti v »Emilu« rešuje s svojo stopenjsko teorijo razvoja otroka/mladostnika, na drugi strani pa, da ima vendarle ves čas pred očmi ideal človečnosti, ki se lahko dokončno izoblikuje šele z vstopom odrasle osebe v pravično družbo. Razpravo bom zaključil z opozorili na aktualnost Rousseaujeve izvirne misli za današnjo teorijo vzgoje, čemur so (ali še bodo) ob tristoletni obletnici avtorjevega rojstva posvečene številne teoretske razprave.

Kaj Rousseauju pomeni sintagma »človekova narava« in kako opredeli vzgojni smoter – ideal človečnosti?

V znamenitem »Pismu Christophu de Beaumontu«, pariškemu nadškofu in ravnatelju Sorbone, Rousseau bistvo »Emila«, kakor tudi predhodnih del, označi s trditvijo, da je »temeljno načelo vsake morale [...], da je človek po naravi dober, da ljubi pravičnost in red, da v človeškem srcu ni izvirne izprijenosti in da so prve poteze narave vedno pravilne.« (Rousseau 1988, str. 160) A laično razlago koncepta »dobre človekove narave« kot moralne kategorije Rousseau eksplicitno zavrže že v istem pismu, ko za »prvo človeško strast«, s katero se rodimo, opredeli ljubezen do samega sebe (*amour de soi*) ter jo označi kot »strast, ki je v svojem bistvu ravnodušna do dobrega in zla. Dobra ali zla postane [...] po okoliščinah, v katerih se razvija.« (Prav tam) Če torej trditev o človeški dobri naravi ne pomeni, da se ljudje dobri že rodimo, ampak za to potrebujemo ustrezno vzgojo in družbeno okolje, nam šele

odgovor na vprašanje, kaj tvori jedro človečnosti, razkrije pomen te nenavadne trditve, kakor nam to pove tudi odgovor na vprašanje, v kolikšni meri in na kakšen način je razvoj moralnosti povezan z ustrezno vzgojo, saj »vse, kar nam manjka ob rojstvu in kar nam je potrebno kasneje, dobimo z vzgojo.« (Rousseau 1959a, str. 36)

Elemente, ki po Rousseauju tvorijo osnovo človeške moralnosti, bom prikazal s pomočjo eksistencialov – torej lastnosti, ki določajo bistvo človeške narave, osebnostnih dimenzij in lastnosti, ki tvorijo zmožnost moralnega presojanja in delovanja, pa tudi lastnosti, ki so moralnosti nasprotne in se v človeku razvijajo v neustreznih vzgojnih in širših družbenih okoliščinah.

Kaj so torej po Rousseauju osnovni eksistenciali oziroma temeljne lastnosti človeške narave? Poleg že omenjene ljubezni do samega sebe (*amour de soi*) v Rousseaujevih delih naletimo še na naslednje kategorije: nagnjenost k svobodi, zmožnost izpopolnjevanja samega sebe, družbenost in težnjo k sreči oziroma osebnemu razcvetu (*eudaimonia*). Skupni značilnosti vseh naštetih eksistencialov sta naslednji:

- pojavijo se v napetosti med čutnim, čustvenim in racionalnim, kar naredi človekovo naravo za zelo zapleten mehanizem,
- razprti so tako za razvoj človekove morale kot za razvoj pregreh, kot so na primer predsodki, samoljubje, svojeglavost, skrb za lastno korist (egoizem), zavist, pohlep, sovraštvo, nadutost, nečimrnost in zloraba naših moči (na vse naštete opise pregreh naletimo v Rousseaujevih delih, še posebej v »Emilu«).

O dvojnosti človekove narave Rousseau neposredno spregovori v »Veroizpovedi savojskega vikarja«, kjer med drugim zapiše: »Ko sem razmišljal o človeški naravi, sem mislil, da sem odkril dve različni načeli, od katerih je eno dvigalo človeka do raziskovanja večnih resnic, do ljubezni za pravico in moralno lepoto, do območij intelektualnega sveta, katero opazovanje je blaženost modrih, dočim drugo človeku ne dopušča, da se dvigne iznad samega sebe, temveč ga podreja oblasti čutov in njihovih slug, strastem, in se z njimi upira vsemu, kar mu je obujalo spoznanje prvega načela. Ko sem začutil, da me ta dva nasprotna si nagiba vlečeta za sabo in me napadata, sem si dejal: Ne, človek ni nikaka enota; hočem in tudi nočem; čutim se hkrati suženj in svoboden; poznam, kaj je dobro, ljubim to, pa vendar delam zlo; sem aktiven, kadar poslušam razum, sem pasiven, kadar me zavajajo strasti, in če podležem, je moja največja muka občutek, da bi se lahko premagal. [...] Če je zavest proizvod predsodkov, tedaj brez dvoma nimam prav in ni morale, ki bi jo bilo možno dokazati. Toda če je v človeku naravni nagon, da daje sebi prednost pred vsemi drugimi, in če je kljub temu naravno čustvo pravičnosti človeškemu srcu prirojeno, tedaj naj tisti, ki ima človeka za enostavno bitje, reši ta protislovja, in jaz bom nato priznal zgolj eno samo substanco.« (Rousseau 1959b, str. 121–122)

Če bo pozneje v razsvetljenstvu prevladala ideja o napetosti med človekovo čutno-čustveno in inteligibilno naravo, ki jo lahko razrešimo tako, da čutno-čustveno dimenzijo podredimo umu, so pri Rousseauju z napetostjo zaznamovani vsi človekovi eksistenciali. V nadaljevanju bom

predstavil štiri sklope¹, ki zaznamujejo Rousseaujevo pojmovanje človečnosti: ljubezen, vest, (raz)um in voljo.

Ljubezen

Ljubezen pri Rousseauju razpade na *amour de soi* – ljubezen do samega sebe kot temeljno silo, ki omogoča samoohranitev in skrb za lastno dobrobit – in *amour propre* – samoljubje kot izvor egocentričnosti in tekmovalnosti –, pri čemer se slednja ne razvije nujno v agresivno obliko, saj nas intrinzično vodi k temu, da si zagotovimo pozitivno pripoznanje od drugih in časten položaj v družbi (Dent 1992). Usmeritev *amour de soi* v moralno dimenzijo pa omogoči še eden od modusov ljubezni, tj. *sočutje* do sočloveka, ki se razvije pred etično refleksijo in je vir vseh spoštovanja vrednih dejanj (Mintz 2012, str. 263; Pribac 2001, str. 139 in 141).

Ljubezen je torej razpeta med skrbjo za ohranitev samega sebe in usmerjenostjo k sočloveku, brez katerega človek ne more realizirati svoje družbene narave. Ne moremo ji pripisati, da kot strast vodi k sebičnosti in jo lahko človek kultivira šele z racionalnim uvidom v pravičnost in s krepitvijo volje, s katero se upre nenadzorovanim vzgibom strasti. Nasprotno, v obdobju, ko (raz)um otroku še ni v dovolj veliko oporo, da bi lahko razumel idejo pravičnosti, prav sočutje poskrbi, da se v nas prebudi prosocialna naravnost do sočloveka, ki tvori temelj moralnosti: »Pred razumno dobo delamo dobro in zlo, ne da bi to poznali, in ne more biti govora o moralnosti v našem delovanju.« (Rousseau 1959a, str. 66) Zato je pravilno opozorilo Denta (1992), da si Rousseau prizadeva najti ločnico med naravnimi in odtujenimi nagnjenji/strastmi, pri čemer je naravno tisto, kar ohranja človekovo svobodo in dobrobit oziroma nagnjenost k razcvetu. Ali kot zapiše Rousseau: »[N]i potrebno nič drugega, kakor da znaš razlikovati pridobljene ideje od naravnih čustev; kajti čutimo pač neogibno, preden spoznamo, ni se nam treba šele učiti, da se trudimo za lastno dobro in odklanjamo, kar nam škoduje, ker imamo nagon že od narave same, zato sta nam ljubezen do dobrega in mržnja do slabega prav tako naravna, kakor ljubezen do nas samih.« (Rousseau 1959b, str. 133–134) »Mladega človeka, ki vstopa v svet, moramo mnogo bolj varovati pred nečimrnostjo kakor pred čutnostjo; bolj popušča tujim kot svojim nagnjenjem; samoljubje ustvarja več razuzdancev kot pa ljubezen.« (Prav tam, str. 178)

Če torej *amour de soi* in *amour propre* ne moremo pripisati neposredne prosocialne naravnosti, se ta nahaja v prvem čustvu, »ki se nanaša na druge in ki usmeri človeško srce po naravnem redu« (Rousseau 1959b, str. 63) – tj. v *sočutju*². Bistvo sočutja je po Rousseauju

¹ Čeprav Rousseau med za človeka ključnimi lastnostmi omenja tudi človekovo nagnjenost k iskanju sreče in k svobodi, bom ta dva eksistenciala povezal s konstituiranjem volje, (raz)uma, vesti in vrlin. (Raz)um in volja namreč človeku zagotavljata svobodo, sreča pa je pri Rousseauju v aristoteljanskem smislu *eudaimonie* oziroma človekovega razcveta (Mintz 2012) tesno povezana z delovanjem v skladu z vestjo oziroma vrlinami.

² Kljub temu da za opredelitev sočutja Rousseau uporablja pojem *pitié*, ki ga lahko prevajamo tudi z usmiljenjem, M. Nussbaum (2001) pravilno poudari, da z njim opredeljuje vse tiste dimenzije, ki jih danes pripisujemo sočutju kot eni temeljnih prosocialnih čustev, s čimer se strinjata Dent (1992) in Majerhold (2011) in kar je ne nazadnje razvidno tudi iz slovenskega prevoda »Emila«, v katerem prevajalka M. Jamar *pitié*

v otrokovi zmožnosti, da se s pomočjo (sočutne) imaginacije vživi v položaj sočloveka, ki trpi, kar mu omogoči, da se dvigne nad samega sebe in s tem začne razvijati temeljne vrline ter prepreči nastanek zavisti, pohlepa in sovraštva: »Da postane otrok čuteč in sočustvujoč, mora vedeti, da so bitja, ki so njemu podobna, ki trpe, kakor je sam trpel [...], še več, vedeti mora tudi to, da čutijo ta bitja tudi še druge bolečine, za katere si mora misliti, da jih bo morda tudi sam čutil. In kaj nas pripravi do sočutja, če ne to, da se dvignemo sami iz sebe in da se istovetimo z živaljo, ki trpi, da tako rekoč z njenim bitjem zamenjamo svoje lastno? Trpimo samo toliko, kolikor po naših mislih trpi drugo bitje, in ne trpimo v sebi, temveč v njem. Nihče ne bo torej čuteč človek, preden oživi njegova domišljija in ga dvigne iz njega samega [...] Z drugimi besedami, kaj naj storimo drugega, kot da vzbudimo v njem dobroto, človečnost, usmiljenje, dobrotelost [...] in da preprečimo, da bi se pojavile zavist, pohlepnost, mržnja.« (Prav tam, str. 63)

Čeprav se sočutje pojavi šele takrat, ko začnemo otroka usmerjati v odnose z drugimi ljudmi in z biografijami posameznikov, ki so se v zgodovini odlikovali s plemenitimi dejanji, ima v Rousseaujevem konceptu človečnost status naravnega čustva, strasti, ki je izvor prvih prosocialnih in moralnih vzgibov. Sočutje je čustvo, ki posamezniku omogoči, da izstopi iz svojega egocentričnega doživljanja sveta ter se poveže z bližnjimi osebami na njim naklonjen način, pozneje pa isto držo razširi na celotno človeštvo. Kot taka je »glavni potencial človekove naravne moralnosti in njegovega aktivnega odnosa do soljudi«, čeprav bomo o pravi moralni podobi človeka lahko govorili šele takrat, ko se bo sočutje povezal z »razvojem ostalih delov jaza, razuma, spomina in volje, kakor tudi z vključevanjem v družbo« (Majerhold 2011, str. 153).

M. Nussbaum je prepričana, da Rousseaujev koncept sočutja vsebuje vse tri kognitivne dimenzije, ki jih je temu čustvu pripisal že Aristotel: zavedanje, da oseba ob meni zares trpi; verovanje, da oseba ob meni ni zaslužila tega trpljenja, ter verovanje, da se isto lahko zgodi meni (Nussbaum 2001, str. 306), zaradi česar lahko sočutju pripišemo aktivno podporno vlogo pri oblikovanju socialne kognicije, ki nam omogoči spoznati tako eksistencialni položaj bližnje osebe, njene želje, pričakovanja in potrebe kakor tudi možnosti, ki jih ima moralni subjekt, da se pravično odzove na njen nagovor: »[P]o domišljiji (*imaginaciji*; op. R. K.) [se] lahko vživimo v tuje trpljenje [...] Zato naj vaš gojenec spozna človeško usodo in bedo svojih bližnjih; toda naj ne bo prevečkrat priča temu. En sam primer, če bo dobro izbran in če mu bo prikazan ob pravem času, ga bo pretresal mesec dni in spodbujal k razmišljanju.« (Rousseau 1959b, str. 72)

Rousseau je prepričan, da je bistvo moralnega razvoja povezano s tem, da posameznik naklonjen odnos do samega sebe (*amour de soi*) s pomočjo sočutja razširi na druga bitja in s tem izoblikuje osnovno od človeških vrlin – ljubezen do pravičnosti; brez te »družbene vezi v

smiselno prevaja enkrat kot usmiljenje in drugič kot sočutje. Hkrati v »Emilu« naletimo na misel, ki jasno ločuje pozitivno naravnost sočutja od problematičnega koncepta usmiljenja. Rousseau namreč zapiše, da kljub izjemnemu pomenu sočutja ni naloga vzgoje, da iz otroka naredi »bolničarja, usmiljenega brata« (Rousseau 1959b, str. 72), saj je takšna drža praviloma usmerjena k bližnjemu posamezniku, medtem ko je vrednost sočutja v tem, da se usmeri na vse človeštvo; poleg tega pa lahko prepogosto zburjanje usmiljenja otopi to plemenito, za razvoj moralnosti in obče volje nujno prosocialno čustvo.

srcu vsakega posameznika« se namreč ne more realizirati človekova družbenost, ki temelji na oblikovanju obče volje: »Razširimo svoje samoljubje tudi na druga bitja. S tem ga bomo spremenili v čednost; ni pa človeškega srca, v katerem ne bi bilo kali te čednosti. Čim manj je predmet naše skrbi neposredno povezan z nami samimi, tem manj se nam je treba bati, da nas premoti osebna korist; čim bolj posplošujemo to korist, tem bolj je opravičena; naša ljubezen do človeštva ni nič drugega kot ljubezen do pravičnosti.« (Prav tam, str. 95)

Preden pa preidemo na obravnavo drugih, za razvoj človečnosti temeljnih eksistencialov, je treba opozoriti, da prav vzgoja čustev Rousseauju pomeni eno od osrednjih nalog njegovega koncepta naravne vzgoje. Vzgojo čustev v »Emilu« zaznamujeta dve povezani dimenziji, ki se stekata v podobne vzgojne ukrepe. Na eni strani je to aktiven razvoj sočutja, na drugi pa omejevanje možnosti, da se *amour propre* spremeni v samoljubje in zavist. V ta namen je doživetje trpljenja drugih osrednji element človekove prosocialnosti: »Emil mora trpeti ob trpljenju drugih, kajti to predstavlja pozitivno pot v družbeni svet, na katero lahko Emil stopi in na njej ostane.« (Mintz 2012, str. 263) Ali kot to izrazi sam Rousseau: »Človekova usoda je, da trpi vse življenje. Celo skrb za obstanek je združena s težavami [...] Človek, ki ne bi poznal bolečine, bi ne poznal človekoljubne ginjenosti niti miline sočutja; njegovo srce bi ostalo do vsega neobčutno, ne bi bil družaben, bil bi stvor med svojimi bližnjimi.« (Rousseau 1959a, str. 46 in 86)

Iz te v Rousseaujevem delu močno prisotne dimenzije naravne vzgoje A. Mintz izpelje sklep, da močno prisotna ideja progresivne pedagogike, ki trdi, da mora biti avtentično učenje povezano z »vznemirljivostjo in uživanjem«, za Rousseauja vsekakor ne drži v celoti, saj v »Emilu« med drugim zapiše, da je »trpljenje prva stvar, ki se jo mora (Emil) naučiti in ki jo bo najbolj potreboval« (Rousseau v Mintz 2012, str. 249). To seveda ne pomeni, da bi Rousseau zagovarjal le vzgojne izkušnje, ki Emilu predstavljajo vir trpljenja in bolečine; vsekakor pa pomeni, da mora vzgojitelj izbrati in gojencu predstaviti situacije, v katerih bo najprej začutil lastno fizično trpljenje ob odporu narave, nato stisko pred nalogo, ki od njega terja iskanje nove rešitve, in končno trpljenje bližnjih oseb, pa tudi lastno trpljenje, ki je povezano z možno izgubo bližnje osebe. Kot smo že videli, se sočutje poraja iz spoznanja, da bližnje osebe trpe, enako trpljenje pa lahko zadane tudi nas same. Ob tem Rousseau svari pred tem, da bi se Emil prepogosto srečeval s trpljenjem bližnjih oseb, saj to lahko »otopi njegova čustva« (Rousseau 1959b, str. 72), hkrati pa ne more mimo kontroverzne vzgojne situacije, v kateri pred dokončnim vstopom Emila v zakonsko zvezo s Sofijo in v širše družbeno življenje preizkusi, koliko je njegov varovanec odporen pred tem, da se čustvena bolečina ob osebni izgubi namesto v sočutje kot pogoj vzpostavitve obče volje ne bi prelevila v samopomilovanje. Rousseau namreč v trenutku, ko je pomagal razplamteti Emilovo ljubezensko strast do Sofije, od svojega varovanca zahteva, da za nekaj časa zapusti svojo drago, saj bo le tako lahko v sebi razvil pravo vrlino, potrebno za odgovorno življenje odrasle osebe: »Kdo je torej človek vrline? Tisti, ki zna ukrotiti svoje strasti; kajti takrat sledi svojemu razumu in vesti; takrat izpolnjuje svojo dolžnost, se drži svojega reda in nič ga ne more preusmeriti od njega. Doslej si bil svoboden samo navidezno, imel si samo negotovo svobodo sužnja, ki še ni prejel nobenega ukaza. Od zdaj bodi resnično svoboden. Nauči se biti gospodar samega sebe. Zapoveduj svojemu srcu, Emil, in postal boš vrli človek [...] Zdaj se

je prvič prebudila tvoja [erotična, op. R. K.] strast [...] Če jo znaš kot človek obvladati, bo tudi zadnja. Vse druge strasti boš obvladal in poslušal boš samo strast vrline.« (Rousseau 1990, str. 535)

V navedenem znamenitem razdelku o vrlini je vsekakor mogoče zaslediti sled stoiškega nazora o veščinah samoobvladovanja (Majerhold 2011; Mintz 2012; Nussbaum 2001), a zaključna misel o oblikovanju *strasti vrline* nas opozarja, da Rousseau ne zagovarja klasične razsvetljske misli o *gospostvu nad samim seboj* kot odpovedi čutno-čustvenemu zaradi razuma. Človečnost je bistveno zaznamovana s čustvi, še posebej s sočutjem, da pa bi se iz tega potenciala prosocialnosti razvila prava človeška morala, se mora sočutje povezati z (raz)umskim uvidom v bistvo pravičnosti ter z zmožnostjo samoobvladovanja, ki je povezana s človekovo voljo. Nič ni narobe s človekovo željo po srečnem življenju. »To je prva želja, ki nam jo je vsilila narava« (Rousseau 1990, str. 531). A za dosego prave sreče se ne gre prepuščati vsem strastem srca, kajti »naše želje so velike, medtem ko je naša moč nikakršna« (prav tam, str. 533). Zato se vrlina »nahaja samo v bitjih, ki imajo ob svoji naravni slabosti močno voljo« (prav tam, str. 534). Biti dober namreč ne pomeni hkrati živeti v skladu z vrlino, kajti »kdor je samo dober, ostane dober, dokler mu to ugaja: dobrota se razbije v burji človeških strasti. Človek, ki je samo dober, je dober le sam zase.« (Prav tam) Človečnost je torej zapletena naravnost, v kateri se povezujejo vsi eksistenciali: nagnjenost k iskanju sreče, ljubezen do samega sebe, uravnotežena s sočutjem, zmožnost samoopovedovanja, povezana z voljo, (raz)um in pripravljenost na oblikovanje obče volje kot temelja čuta za pravičnost; v »Izpovedi Savojskega vikarja« pa Rousseau tem opredelitvam doda še zadnji opornik človečnosti – vest.

Vest, razum in volja

Poleg navedenega pasusa o vrlini kot človekovi zmožnosti, da ukroti (sebične) strasti, v »Veroizpovedi savojskega vikarja«, poučni zgodbi o razvoju človečnosti na temeljih naravne religije, ki jo Rousseau navede v sklepnem delu četrte knjige »Emila«, naletimo na misel, ki poveže človekove eksistencialne v formulo, ki naj bi zagotavljala našo moralo: »Ali mi ni [Bog, op. R. K.] dal vesti, da ljubim dobro? Ali nisem dobil od njega razuma, da to spoznam, in svobodo, da si to izberem? Če delam zlo, nimam izgovora; delam ga, ker to hočem. Zahtevati od njega, da spremeni mojo voljo, bi se reklo zahtevati od njega to, kar on zahteva od mene, bi se reklo zahtevati, naj on stori to, kar sem dolžan storiti sam, in naj mi da za to še plačilo. Nezadovoljen biti s svojim položajem, se pravi, ne hoteti več biti človek.« (Rousseau 1959b, str. 138)

Kako razumeti magično trojko naravnih eksistencialov, ki jih Rousseau omenja v citiranem navedku, tj. vest, razum in svobodo?

Čeprav je Rousseaujev koncept vesti zagotovo navdahnjen z religioznim ozadjem, ga po mnenju Denta (1992) Rousseau opiše kot posledico po Bogu dobro urejene človeške narave, v kateri lahko prepoznamo vrojen princip pravičnosti in vrline oziroma naravno nagnjenje do občudovanja in uživanja v pravičnosti, prijaznosti in moralni lepoti. Poleg tega, da vest ni

posledica predsodkov, ampak naravni zakon človečnosti (Rousseau 1959b, str. 109), v »Veroizpovedi savojskega vikarja« prav tako preberemo, da je vest prirojeno naravno čustvo, ki človeka pripravi do tega, da ne le spozna dobro (za to je odgovoren razum) in se odloči za delovanje v skladu z njim (za to je v človeku kot svobodnem bitju odgovorna volja), ampak dobro tudi ljubi: »[N]i potrebno nič drugega, kakor da znaš razlikovati pridobljene ideje od naravnih čustev; kajti čutimo pač neogibno, preden spoznamo, ni se nam treba šele učiti, da se trudimo za lastno dobro in odklanjamo, kar nam škoduje, ker imamo ta nagon že od narave same, zato sta nam ljubezen do dobrega in mržnja do slabega prav tako naravna, kakor ljubezen do nas samih. Dejanja vesti niso sodbe, temveč čustva; čeprav dobimo vse svoje ideje od zunaj, so vendar v nas čustva, ki jim dajejo pravo vrednost, in le po njih spoznavamo skladnost ali neskladnost med seboj in med stvarmi, ki jih moramo iskati ali se jih ogibati. [...] Ta čustva, ki se tičejo individuuma, so: ljubezen do samega sebe, strah pred bolečino, groza pred smrtjo in hrepenenje po blaginji. Toda če je človek, o čemer ni dvoma, po svoji naravi družbeno bitje [...], tedaj mora imeti še druga prirojena čustva, ki se nanašajo na njegov rod [...] Torej nastane spodbuda vesti iz moralnega sestava, ki se ustvari z odnosi človeka do samega sebe in do njegovih bližnjih. Poznati dobro se še ne pravi ljubiti ga; ni človeku prirojeno, da to pozna. Kakor hitro pa ga spozna s svojim razumom, ga njegova vest nažene, da ga ljubi. To čustvo pa nam je prirojeno.« (Prav tam, str. 133–134)

Vest je torej naravno čustvo, nagnjenje, ki v »Veroizpovedi savojskega vikarja« prevzame vlogo sočutja. Že v uvodu v »Veroizpoved« namreč o savojskem vikarju preberemo, da »je bil od narave človeški, usmiljen; s svojim lastnim trpljenjem je hkrati občutil trpljenja drugih in blaginja ni nikdar zakrknila njegovega srca; poleg tega so nauki modrosti in čista čednost še bolj utrdili njegovo nprav.« (Rousseau 1959b, str. 104) Nadalje Rousseau kot dokaze čustvene narave vesti navaja otrokovo zmožnost, da oblikuje odnose prijateljstva in občuduje junaška dejanja »velikih duš« – dejanja »usmiljenja in velikodušnosti« (Rousseau 1959a, str. 131).

In vendar vest sama kot prirojeno čustvo (sočutja) ni dovolj za utemeljitev človekove morale. Je sicer »glas duše« (Rousseau 1959b, str. 130), ki lahko preglasi sebične »strasti telesa« (prav tam), a morala od nas zahteva razumevanje pravičnosti in dobrote ter voljo, da kot svobodna bitja izberemo ravnanje v skladu s človečnostjo. S temi nazori lahko Rousseauja razglasimo za enega od predhodnikov razlikovanja med konceptoma prosocialnosti in moralnosti, ki se je razvilo ob poglobljenem proučevanju človekovih zmožnosti v zgodnjem otroštvu, da prepozna čustvena stanja bližnje osebe in se do nje vede naklonjeno, čeprav mu njegova kognicija še ne dopušča zapletenega vrednotnega presojanja (Eisenberg 1983). Ker pa se tudi po Rousseaujevih besedah moralni sestav »ustvari z odnosi človeka do samega sebe in do njegovih bližnjih« (Rousseau 1959b, str. 134), bom v nadaljevanju pokazal, da je ravno spodbujanje vstopanja otroka v različne odnose in kultiviranje prvih prosocialnih čustev primarni cilj vzgoje kot podpore človečnosti, ki bo šele v naslednjih obdobjih privedlo tudi do kultiviranja (raz)uma in oblikovanja moralne zavesti. Da bi dosledno svoji antropološki analizi eksistencialov, ki tvorijo človečnost, v celoti razvil konsistenten vzgojni koncept, je Rousseauju preprečilo vztrajanje pri strahu, da bi s prehitrim vstopanjem otroka v pestre medosebne in družbene odnose naravne glasove sočutja in vesti preglasile potrebe po

ugajanju socialni okolici, ki izvirajo iz *amour propre*, s čimer bi se namesto svobodne in odgovorne moralne držbe razvil nereflektiran konformizem; to je verjetno tisti element ambivalentnosti, pred katerim nenehno svari s svojo idejo svobode kot odprtosti človeka in družbe, da izbere dobro ali zlo, pri čemer Rousseau v dotedanjem zgodovinskem razvoju prepoznava predvsem človekov padec v nesvobodo in izprijenost, danes pa bi bil zagotovo v to spoznanje še bolj prepričan.

Drugi od trojke lastnosti, ki zagotavljajo človekovo moralo, *razum*, je podobno kot koncept ljubezni razpet med potenciali, ki zagotavljajo realizacijo človečnosti, in silnicami, ki človeka oddaljujejo od njegovih naravnih nagnjenj.

Po eni strani je Rousseauju razum nujen element moralnosti in pravičnosti, saj »nas uči spoznavati dobro in zlo. [...] Pred razumno dobo delamo dobro in zlo, ne da bi to poznali, in ne more biti govora o moralnosti v našem delovanju, čeprav jo včasih občutimo kot v delu drugih, ki je z našim povezano.« (Rousseau 1959a, str. 66) Ključen je tako v odnosu do delovanja vesti, kakor v odnosu do vzpostavljanja vrline. Kot smo videli, razum omogoča, da se zavedamo glasu vesti (Rousseau 1959b, str. 138) ter vzpostavimo vrline, s tem da »ukrotimo svoje strasti« in »izpolnjujemo svoje dolžnosti« ter tako postanemo »resnično svobodni« »gospodarji samega sebe« (Rousseau 1990, str. 535).

Po drugi strani pa Rousseaujev razum sam od sebe ne privede do moralnih odločitev, saj razumske odločitve usmerjajo naravna čustva človečnosti, ki zagotovijo, da se nam ni »treba šele učiti, da se trudimo za lastno dobro in odklanjamo, kar nam škoduje, ker imamo nagon že od narave same«, ta nagon pa se nanaša tako na »čustva, ki se tičejo individuuma«, kot na tista, ki se nanašajo na »njegov rod« (Rousseau 1959b, str. 133–134). V Rousseaujevi konstrukciji človečnosti torej razum prevzame vlogo ozaveščanja moralnih motivov, ki sami po sebi izvirajo iz čustev; slednja so namreč tudi osnova vesti. Ker se Rousseau ni posebej ukvarjal z natančnejšo obdelavo čustvenih sodb, ki so prisotne v moralnem presojanju ali kot vrednotne/performativne sodbe (Hume) ali kot sodbe praktičnega uma (Kant), ostaja v njegovi teoriji človečnosti vloga (raz)uma nedodelana.

Z zadnjim sklopom idej, pomembnih za opredelitev vloge (raz)uma v moralnem presojanju, Rousseau svari, da nas razum lahko privede do nenaravnega, živalskega stanja: »Kaj drugega ga je torej do take mere spridilo, če ne spremembe, ki so nastale v njegovi konstituciji, napredek, ki ga je naredil, in znanja, ki jih je pridobil?« (Rousseau 1993, str. 88) Podobno kot ljubezni v modusu *amour propre* nas torej tudi razum lahko vodi stran od izvorne človečnosti, še posebej, če je podvržen napačni vzgoji oziroma kultiviranju. Na tej točki v »Emilu« srečamo vrsto opozoril pred prehitrim poučevanjem otroka, ki ustvarja prej predsodke kot pravo znanje z razumevanjem, še posebej pa so zanimiva Rousseaujeva opozorila pred vzgojo kot discipliniranjem v smislu posredovanja in utrjevanja eksplicitnih moralnih nauk, ki naj bi v otroku pomagali utrditi konvencionalno moralo: »Ne dajajte svojemu gojencu nikakih ustnih nauk o vedenju; dobi naj jih le iz izkušnje; ne nalagajte mu nikakih kazni; kajti ne ve, kaj je biti kriv; nikdar ne dopustite, da bi vas prosil odpuščanja, saj vas ne more užaliti. Ker je morala njegovim dejanjem popolnoma tuja, ne more tudi napraviti

ničesar, kar bi bilo moralno slabo in kar bi zaslužilo kazen ali grajo.« (Rousseau 1959a, str. 91) »[M]i, ki ne dovoljujemo avtoriteti nikake prednosti, mi, ki nočemo poučevati Emila prav v ničemer, česar bi se ne mogel naučiti sam od sebe v vsaki deželi.« (Rousseau 1959b, str. 103) »Nismo mu predpisali, kako se mora vesti.« (Prav tam, str. 63)

V dosedanjih interpretacijah večkrat izpostavljenemu stališču, da je z neposrednim poučevanjem kot obliko kultiviranja (raz)uma treba počakati, dokler otrok sam ne pokaže zanimanja za razumevanje sveta, ki ga obdaja (Bahovec 1988; Kroflič 2007; Schmidt 1959), je v zvezi z moralno vzgojo kot procesom razvoja človečnosti treba dodati dve opozorili. Zanikanje pomena moralke in discipliniranja lahko povežemo z mislijo C. Bronte, ki jo je zapisala v predgovoru k drugi izdaji romana Jane Eyre, da namreč konvencionalnost ni moralnost, še več, ta dva koncepta sta diametralno nasprotna kot pregreha in vrlina. Ločitev polja konvencionalnih in moralnih norm, ki jo v zadnjih desetletjih izpeljejo zagovorniki teorije socialnih domen Turiel, Nucci in J. Smetana, pa vzpostavi nekatere nove metodične rešitve na področju moralne vzgoje, ki se z Rousseaujevimi idejami skladajo predvsem v spoznanju, da se otrok v zgodnjih razvojnih obdobjih morale uči predvsem preko izkušnje posledic lastnega ravnanja, s katerimi lahko prizadene bližnjo osebo oziroma škodi socialni skupini ali materialnemu okolju, v katerem deluje (Turiel 2004). Ta ideja se realizira tudi v modelu induktivnega discipliniranja (Hoffman 2000) in v celovitem induktivnem vzgojnem pristopu (Kroflič 2010 in 2012). V Rousseaujevem »Emilu« naletimo na vrsto primerov, s katerimi avtor pokaže, kako v otroku vzbujati sočutje, pa tudi, kako se spopadati z njegovimi pregrehami. A v Rousseaujevi metodiki vzgoje bomo v obdobju do mladostništva zaman pričakovali urjenje moralnega presojanja, čeprav danes vemo, da otroci že zelo zgodaj pokažejo zanimanje za razumevanje moralnih situacij, zato urjenje socialne kognicije sodi v mnogo zgodnejša obdobja, kot je predvidel Rousseau.

Zadnji pomemben eksistencial, brez katerega po mnenju Rousseauja ni mogoče opredeliti morale človeka kot svobodnega bitja, je *volja*. Le-to smo doslej zasledili kot sestavino vrline (kot sposobnosti samoobvladovanja) ter kot energijo, ki nam omogoča svobodno sprejemanje odločitev v skladu z glasom vesti. Kot zapiše Rousseau v »Veroizpovedi savojskega vikarja«, volja človeku omogoča, da se svobodno odloča za dobro in je za te odločitve tudi nagrajen z zadovoljstvom s samim seboj: »[Božja previdnost] ga je ustvarila svobodnega, da se po lastni volji odloča za dobro, ne pa za zlo. Dala mu je tudi možnost, da tako izbira, če le pravilno uporablja zmožnosti, s katerimi ga je obdarila; vendar mu je tako omejila njegove moči, da ne more zloraba svobode, ki mu je dana, motiti splošnega reda. Zlo, ki ga stori človek, pade nanj nazaj [...] Najvišja blaženost je v zadovoljstvu s samim seboj. Da si pridobimo to zadovoljstvo, smo bili postavljeni na Zemljo in obdarovani s svobodo; v izkušnjo nas zavajajo naše strasti in svari nas naša vest. [...] Zloraba naših moči nas dela nesrečne in slabe. [...] Moralno zlo je nesporno naše delo.« (Rousseau 1959b, str. 124)

Kot taka je volja neločljivo povezana s človekovim razumom, saj je brez slednjega ne bi mogel spoznati, prav tako pa si je brez nje nemogoče zamisliti človeka kot bitje, ki je zmožno svobodnega delovanja v smislu preseganja svojih materialnih danosti: »[M]oja volja ni odvisna od mojih čutov; privolim ali se uprem, podležem ali zmagam [...] Vedno imam moč,

da hočem [...] Če se prepustim izkušnjam, delam po nagonu zunanjih objektov. Če si očitam zaradi te svoje slabosti, poslušam zgolj svojo voljo; sem suženj po svojih slabostih, toda svoboden po svoji vesti; občutek svobode ugasne v meni samo pri popolni moralni pokvarjenosti [...] Kaj je torej vzrok, ki določa njegovo [človekovo, op. R. K.] voljo? To je njegova sposobnost presojanja. In kaj je vzrok, ki določa njegovo presojanje? To je njegova razumska zmožnost, njegova moč, da presoja. Vzrok, ki določa, je v njem samem.« (Prav tam, str. 123)

Trojka eksistencialov vesti, razuma in volje (kot nekakšnega organa človekove svobode) torej tvori nerazdružljivo enoto, podobno kot volja in kategorični imperativ (nekakšna združitev (raz)uma in vesti) v Kantovi teoriji morale (Kroflič 1997). A pravi domet Rousseaujevega koncepta volje za razvoj človečnosti se pokaže šele ob vstopu človeka v družbo in v težnji opredeliti pogoje za obstoj pravične družbe, izven katere človek kot družbeno bitje ne more dokončno realizirati svoje človečnosti.

Kot smo že spoznali, predstavlja vstop v družbeno okolje nevarnost človekovim naravnim danostim (predvsem sočutju in vesti), saj sproži »s subjektivnostjo drugega posredovano željo, da bi nas drugi nezadržno želeli« (Pribac 2001, str. 141), torej samoljubje (*amour propre*). Pred tem padcem se človek zaščiti z družbeno pogodbo – s svojo pripravljenostjo podrediti se dolžnosti moralnega zakona, ki je hkrati zakon obče človečnosti (prav tam, str. 160–162). To pozitivno definicijo človekove avtonomije, ki je praktično identična Kantovi, pa Rousseau v »Družbeni pogodbi« okrepi še s konceptom *obče volje*.

Če bi iskali misel, ki v strnjeni obliki nakaže pomen, ki ga Rousseau pripisuje človekovemu vstopu v družbo in oblikovanju obče volje, ne moremo mimo naslednjih zapisov: »[V]sak član združenja odtuji sebe in vse svoje pravice celotni skupnosti [...] Vsak od nas daje svojo osebo in vso svojo moč pod vrhovno vodstvo obče volje in vsakega člana sprejmemo v telo kot nedeljiv del celote.« (Rousseau 2001, str. 22–23) »[P]rehod iz naravnega v civilno stanje proizvede v človeku zelo pomembno spremembo, saj v njegovem ravnanju zamenja instinkt s pravico in podeli njegovim dejanjem moralnost, ki je prej niso imela. Šele tedaj, ko fizične nagone nadomesti glas dolžnosti, njegov pohlep pa pravičnost, šele tedaj človek, ki je dotlej videl le samega sebe, spozna, da mora ravnati po drugačnih načelih in vprašati pamet za svet, preden posluša nagnjenja [...] Tisto, kar človek z družbeno pogodbo izgubi, sta njegova naravna svoboda in neomejena pravica do vsega, kar ga mika in kar lahko doseže; to pa, kar pridobi, sta državljanska svoboda in lastništvo nad vsem, kar ima [...] Poleg že navedenega bi lahko k pridobitvam civilnega stanja dodali še moralno svobodo, ki edina napravi človeka za gospodarja nad samim seboj; kajti slediti zakonom poželjivosti je suženjstvo, pokoravati se zakonom, ki jih sam postaviš, pa svoboda.« (Prav tam, str. 26–27)

Človek se torej dokončno realizira kot družbeno in moralno bitje, ko se odtuji samemu sebi kot individuumu in vstopi v družbo na način, da vse svoje pravice kot posameznik prostovoljno podredi obči volji s tem, da sklene družbeno pogodbo z ostalimi člani skupnosti. Obča volja ni skupna volja (vseh): »[K]ar voljo napravi občo, ni toliko število glasov kakor skupni interes, ki jih družji. [...] tu imamo čudovito skladnost interesa in pravičnosti.«

(Rousseau 2001, str. 36) Obča volja izvira iz občutka lojalnosti do skupnosti, da se vzpostavi, pa se moramo izogniti interesom posameznikov oziroma interesnih skupin. Vzpostavi se, ker smo družbena bitja in potrebujemo potrditev/pripoznanje s strani drugih ter dostojanstvo, ki nam ga le-ti zagotavljajo, hkrati pa zagotavlja legitimnost avtoriteti in moči zakonov države, ki so, ker državljani vzpostavljajo telo suverena, odraz njihove obče volje (Dent 1992).

Da pa bi se vzpostavila skupnost na osnovi obče volje (in ne kot tiranija), morajo biti vzpostavljeni določeni pogoji. Tu se v Rousseauju ponovno vzpostavi pedagoški čut, saj v »Družbeni pogodbi« zapiše, da so ljudstva »učljiva le v mladosti. [...] Pomanjkanje skupnega interesa in zakoreninjene navade in predsodki so »ovire« pri vzpostavljanju ljudstva in republike.« (Rousseau 2001, str. 46 in 51) Če smo se doslej na več mestih soočili z Rousseaujevimi opozorili zoper vzgojo, ki bi prehitro in brez razumevanja oblikovala navade in predsodke, se na tem mestu soočimo s še enim ciljem vzgoje za odgovorno državljanstvo, za katerega se zdi, da ga metoda naravne vzgoje, opisana v »Emilu«, ne more realizirati. Vzgoja naj bi namreč v posamezniku vzbudila skupen interes, tega pa seveda ni mogoče razvijati v socialni izolaciji, v kateri živi Rousseaujev namišljeni Emil do vstopa v odraslo dobo; v tem obdobju se da vzbuditi zgolj primarni občutek za pravičnost (sočutje) in omejiti privzganje navad in predsodkov. Iz tega uvida je Schmidt (1959) v študiji, ki je spremljala prvo in drugo izdajo »Emila« v slovenščini, zapisal, da je Rousseauju »otrokova narava tudi vzgojni smoter« (prav tam, str. 8–9), zaradi česar njegova pedagogika razpade na dva dela in oblikovanje dveh družb: vzgojnega okolja in konkretnega družbenega okolja – v prvi naj bi postavil v ospredje »vzgojo osebnosti«, v drugi pa »vzgojo za skupnost« (prav tam, str. 30). Glede na to, da sta »Emil« in »Družbena pogodba« nastajala v istem obdobju Rousseaujevega ustvarjanja, bi takšno »shizofrenost« težko pripisali enemu največjih duhov svojega časa, vsekakor pa se v tem momentu skriva določena težava, ki jo je Rousseau (uspešno?) razrešil s svojo stopenjsko teorijo človekovega razvoja in vzgoje ter s tem vzpostavil model razmišljanja o človeku, ki bo prevladoval v razvojni psihologiji in pedagogiki devetnajstega in dvajsetega stoletja, na njegove kritike pa bomo naleteli šele v zadnjih desetletjih.

A preden preidemo na zaključno vprašanje te razprave, torej kako se z vzgojo obraniti pregreh in razviti konstitutivne dejavnike človečnosti, velja opozoriti na še en element človečnosti v odrasli dobi, ko je posameznik vstopil v družbo. Čeprav smo videli, da za oblikovanje suverena Rousseau predvidi, da se posameznik v celoti odpove svojim partikularnim interesom in iz njih izhajajočim pravicam, to nikakor ne pomeni, da med zasebno in javno (družbeno) moralo zija razcep. Če bi namreč prišlo do takega razcepa v »srcu« posameznika, bi to pomenilo tudi konec obče volje kot osnove pravične družbe: »[K]o je družbena vez pretrgana v vseh srcih, [...] tedaj obča volja onemi.« (Rousseau 2001, str. 96)

Med zasebno in javno moralo torej ni prepada – na prepad naletimo zgolj med sebičnimi interesi in moralnimi dolžnostmi. A popolna ukinitvev razlike med zasebnim in javnim, ukinitvev dualizma egoističnega posameznika in moralne norme, ki je zaščitena s prisilo družbenih zakonov, lahko vodi v vzpostavitev »psevdoegalitarnih totalitarnih demokracij« (Pribac 2001, str. 162).

Na nujnost razlikovanja med osebno in javno moralo ter hkrati soodvisnost obeh modusov človečnosti opozori M. Warnock v svoji študiji »Inteligentni osebni vodič v etiko«. Njena osrednja misel je, da se javna morala, ki uveljavlja pravno zaščito človekovih pravic, ne more uspešno uveljaviti brez osebne (zasebne) morale, ki je utemeljena »na možnosti samoodpovedovanja oziroma altruizma, na misli, da so drugi enako ali celo bolj pomembni kot jaz sam« (Warnock 1998, str. 115). In čeprav M. Warnock med klasiki etične misli, ki so vplivali na njene teoretske poglede, ne omenja Rousseauja, ampak Aristotela, Huma in Kanta, je njeno stališče, da altruizem ne izhaja avtomatično iz interesa za samoohranitev, ampak za svoje delovanje zahteva napor imaginacije in simpatije, izrazito rousseaujevsko, kakor to velja tudi za zaključne misli njene študije o bistvu moralne vzgoje kot osnove priprave na odgovorno državljanstvo, ki je v tem, da dosežemo, da otrok želi biti dober, kajti brez te zasebne želje ne bo mogel biti dober v javni sferi (prav tam, str. 197). Čeprav so za moralo pomembni mnogi koncepti (vrline, vrednote, občutek dolžnosti, etična načela), brez kančka altruizma, ki vznikne s pomočjo simpatije in imaginacije, ni osebne morale, brez te osebne morale v smislu želje, da ravnam etično, pa ni mogoča javna etika, usmerjena k skupnemu dobru – oziroma rečeno v duhu Rousseauja, k oblikovanju obče volje. Ko namreč v srcih državljanov ugasne morala, država ne deluje več, zato je razvoj elementarne (osebne) človečnosti nujen pogoj za uveljavitev temeljnih človekovih pravic.

Rousseau torej med osebne dimenzije in lastnosti, ki tvorijo zmožnost moralne motivacije, presojanja in delovanja, vključi čustvene in racionalne dejavnike. Med čustvenimi so glavni sočutje in vest, ljubezen do človeštva/pravičnosti in ljubezen do lepega (junaških dejanj, del usmiljenja in velikodušnosti), med racionalnimi pa moralna imaginacija, izkušnje (zavedanje položaja drugega), živo občutenje lastnih slabosti (zavedanje razcepa med telesnimi in duševnimi strastmi), modrost in vzpostavitev obče volje. Vzgoja bi morala torej razvijati vse naštet sestavine človečnosti, če naj se človek izogne tipičnim pregreham, ki ga vodijo onstran moralnega: predsodkom, samoljubju, svojeglavosti, skrbi za lastno korist (egoizmu), zavisti, pohlepu, sovraštvu, nadutosti, nečimrnosti in zlorabi naših moči.

Kako se z vzgojo obraniti pregeh in razviti konstitutivne dejavnike človečnosti?

Rousseaujeva pedagogika zajema številne elemente, ki so se v devetnajstem in dvajsetem stoletju razvili v prepoznavne vzgojno-teoretske ideje, ene vredne radikalne teoretske kritike, druge spet označene kot ključne za razvoj naprednih pedagoških idej. Namen tega sklepnega poglavja je zgolj opozoriti na ključne plasti Rousseaujeve pedagogike, saj bi natančna analiza vsake od njih terjala lastno razpravo.

Najbolj teoretsko sporna pedagoška ideja Rousseauja je zagotovo njegov predlog za odpravo avtoritete vzgojitelja na račun totalnega nadzora nad vzgojno situacijo (konstrukt vzgojnega okolja), ki privede do konstrukcije prikrite avtoritete, slednja pa izrazito ovira proces Emilovega osamosvajanja, na kar je v zaključku četrte in v peti knjigi »Emila« opozoril že sam avtor (Kroflič 1997 in 2005). Tej kritiki lahko dodamo še spoznanje Foucaulta (2004), ki je v študiji »Nadzorovanje in kaznovanje« ugotovil, da je tudi na ravni družbe v devetnajstem in dvajsetem stoletju prišlo do sprememb v politikah kaznovanja nepokornih državljanov, v

katerih se izza videza humanizacije družbe in večje svobode uveljavlja prikrit nadzor. Ker se prikrita avtoriteta v obliki zagovarjanja vzgoje brez eksplicitne avtoritete in kazni, izza videza svobode pa čustvenega pogojevanja, uveljavi v permisivni vzgoji ter liberalnem tipu gospostva (Beauvois 2000; Kroflič 2005), se lahko upravičeno vprašamo, v kolikšni meri je Rousseau odgovoren za nastanek permisivne vzgoje.

Permisivna vzgoja

Permisivno vzgojo dvajsetega stoletja označujejo zelo raznorodne ideje, ki jih ni mogoče opredeliti kot enovit vzgojni stil in še manj kot vzgojno paradigmo. Osrediščenost vzgoje na otroka lahko razumemo v pozitivnem smislu kot pozornost na otrokove razvojne procese, ki jih je treba upoštevati pri oblikovanju metodike vzgoje. Rousseauja lahko označimo kot enega prvih teoretikov vzgoje, ki je z geslom »naš pravi študij je študij človeške narave« (Rousseau 1959a, str. 40) opozoril na pomen proučevanja razvojnih značilnosti otroka.

Drugo značilnost permisivne vzgoje predstavlja velika stopnja čustvene podpore otroku in hkrati malo vzgojnih zahtev, na kar je v svojih študijah o vzgojnih stilih opozorila D. Baumrind (1966). Laično rečeno bi takšen vzgojni stil lahko poimenovali razvajanje, saj poskušamo otroku nuditi čim več materialnih dobrin in psihološke opore, hkrati pa se odpovedujemo jasno izpostavljenim vzgojnim zahtevam ali celo kaznovanju otroka. A kot v svoji analizi zapiše A. Mintz (2012), je Rousseau v »Emilu« jasno opozoril, da mora tudi vzgoja, ki izhaja iz predpostavke o otrokovi dobri naravi, otroka soočiti z zanj stresnimi situacijami, kar močno presega usmeritev progresivne pedagogike³ v iskanje zgolj prijetnih in vznemirljivih učnih situacij. Natančnejši pregled Rousseaujevih pedagoških in antropoloških idej pokaže, da se je Rousseau jasno zavedal napake, ki bi jo zagrešili z razvajanjem otroka: »Otrok hoče razdejati vse, kar vidi; polomi in razbije vse, kar lahko doseže; zgrabi ptico, kot bi zgrabil kamen, in jo zadavi, ne da bi vedel, kaj dela. [...] Kakor hitro pa imajo otroci osebe, ki so okoli njih, za svoje orodje, ki ga lahko obračajo po svoji volji, jih uporabljajo za zadostitev svojih želja in za dopolnitev svojih slabosti. Na ta način postanejo sitni, nasilni, zapovedujoči, hudobni, neugnani [...] S telesnim razvojem pride moč; postanemo manj nemirni, manj gibčni; smo bolj sami zase. [...] Vendar ne ugasne nagnjenje do zapovedovanja s potrebo, ki ga je izzvala; oblast vzbuja samoljubje (*amour propre*) in se mu dobriča in navada ga krepi. Na ta način zavzame svojeglavost mesto potrebe; tako poženejo predsodki in svojeglavosti svoje prve korenine.« (Rousseau 1959a, str. 67)

Zaradi zavedanja, da se ljubezen kot gonilna sila samoohranitve (*amour de soi*) in človečnosti (*pitié*) lahko sprevrže v samoljubje (*amour propre*), Rousseau svari pred vzgojo, v kateri bi se odrasli podrejali otrokovim kapricam oziroma želji po ukazovanju in oblasti. Ta želja po oblasti gre lahko pri otroku tako daleč, da bo udaril osebo, ki se mu ni v celoti pokorila. V tem primeru Rousseau, ki je bil načeloma proti vsakršnemu kaznovanju otroka, ne vidi druge možnosti, kot da mu »vrnemo udarec z obrestmi«: »Otrok se nikdar ne loti oseb, ampak le stvari in kmalu se iz izkušenj nauči spoštovati vsakega, ki ga prekaša po starosti in po moči.«

³ A. Mintz tu opisuje Rousseaujev vpliv na ameriško progresivno pedagogiko, ki pa so jo podobno kot v Evropi zaznamovale permisivne ideje.

(Rousseau 1959a, str. 97) V opombi pa pojasni: »Če bi se predrznil resno udariti koga, pa naj bi bil to njegov strežaj ali celo sam krvnik, glejte, da se mu vrnejo ti udarci z obrestmi in tako, da ga bo minila volja, da bi to še kdaj poskusil. [...] tisti, ki hoče v mladosti tepsti, [bo] hotel tedaj, ko odraste, ubijati.« (Prav tam)

Naslednja značilnost vodenja otroka v okvirih permisivnega vzgojnega stila, povezana s prikrivanjem avtoritete odraslega in navideznim zagotavljanjem svobode, je čustveno pogojevanje. Čeprav Rousseau o tej tehniki discipliniranja, ki je značilna za tako imenovano hiperprotektivno (zaščitniško) vzgojo v pedagoških praksah dvajsetega stoletja, eksplicitno ne spregovori, lahko iz njegovega priznanja o zvijačah, ki jih je uporabil v vzgoji Emila, razberemo, da se s takšnim načinom vodenja otroka ne bi strinjal. Otrok je po svoji naravi odvisen od naklonjenosti odrasle osebe, »ljubezen do samega sebe (*amour de soi*) ga izroča v tvoje roke« (Rousseau 1959b, str. 163), a hkrati želja po ugajanju odraslim (*amour propre*) ne sme postati izvor otrokovega prilagajanja socialnim okoliščinam, saj, kot smo videli, samoljubje vodi k želji po ukazovanju in oblasti, in ne k sočutju. Ravno možnost razvoja samoljubja je tista, zaradi katere Rousseau svari pred prehitrim vstopom otroka v pestrost medosebnih stikov, kar njegove ideje bolj kot k čustvenemu pogojevanju z obljubo naklonjenosti ali z grožnjo njenega odtegotovanja vodi v bližino preventivne vzgojne paradigme, ki se preko Pestalozzija in dona Bosca uveljavi v devetnajstem stoletju. Vpliv Rousseaujevih pedagoških idej na *preventivno vzgojno paradigmo* bo treba še proučiti, vsekakor pa se da med Rousseaujevim poudarkom na vzgoji sočutja in don Boscovim pojmovanjem pomena ljubezni v vzgoji in osebne asistencije ter seveda zaščite vzgojne okolice pred vdorom škodljivih družbenih vplivov, razbrati številne strukturne sorodnosti.

Izkustveno učenje

Če smo videli, da je Rousseaujeve ideje o omejevanju avtoritete odrasle osebe težko neposredno povezati z značilnostmi permisivnega vzgojnega stila praktične pedagogike dvajsetega stoletja, pa to zagotovo ne velja za teorijo izkustvenega učenja, ravno tako eno od vodilnih teoretskih idej progresivne pedagogike. Rousseau namreč vzgojo Emila zasnuje na idejah, ki veljajo za temelj izkustvenega učenja: »[Č]lovekova vzgoja prične z njegovim rojstvom; preden še govori, preden kaj razume, se že uči. Izkustvo je pred poukom.« (Rousseau 1959a, str. 61) »Ker pride vse, kar prodre v človekov razum, vanj po čutih, je prvi človekov razum čutni razum; ta je podlaga za umstveni razum; naši prvi učitelji filozofije so naše noge, naše roke, naše oči.« (Prav tam, str. 128) »[M]i nočemo poučevati Emila prav v ničemer, česar se ne bi mogel naučiti sam od sebe v vsaki deželi.« (Rousseau 1959b, str. 103)

Neposredna izkušnja je Rousseauju vse do obdobja mladostništva temelj vzgojnega delovanja, pomembna pa je tako za pridobivanje znanja kot ožjo vzgojno dimenzijo spodbujanja prosocialnega in moralnega razvoja. V njej se zrcali pozitivna opredelitev načela svobodne vzgoje (saj je po Rousseauju otrokovo samostojno učenje pred vsakim poučevanjem), pa tudi skrivnost metodike, ki naj bi otrokov razum in (moralna) čustva obvarovala pred nevarnostmi negativnih vzgojnih učinkov in s tem pred padcem ali celo perverzijo, do katere lahko privede človekov razvoj.

Prva nevarnost, ki je po mnenju Rousseauja povezana s tradicionalnim poučevanjem kot osrednjo metodo urjenja otrokovega razuma, je ustvarjanje nereflektiranih znanj, predsodkov in navad. Da bi se »umstveni razum« kot temelj filozofskega mišljenja lahko razvil, mu mora biti podlaga bogat »čutni razum«: »V začetku življenja, ko spomin in domišljija še ne delujeta, je otrok zgolj pozoren na to, kar trenutno draži njegove čute. Njegovi čutni vtisi (v angleškem prevodu čutne izkušnje, *sense experiences*; op. R. K.) so prvo gradivo njegovega znanja; če jim le to nudimo v primernem redu, pripravimo s tem njegov spomin, da jih bo nekoč v istem redu razumel. Ker pa je pozoren zgolj na svoje čutne vtise, zadostuje, da mu v začetku pokažemo jasno zvezo teh vtisov s predmeti, ki jih povzročajo.« (Rousseau 1959a, str. 63–64)

Hkrati se Rousseau jasno zaveda, da je discipliniranje človekovega (raz)uma vedno tudi discipliniranje vseh duševnih in duhovnih zmožnosti, ki tvorijo našo človečnost. Otrok preko spoznavanja »stvari«, ki ga obdajajo (zakovitosti fizičnega okolja), spozna tudi svojo odvisnost in nemoč, od teh uvidov pa je, kot smo že videli, močno odvisna možnost razvoja sprevrženega egocentričnega doživljanja samega sebe kot središča sveta in preko njega samoljubja in želje po nadvladi: »Obdržite otroka edino v odvisnosti od stvari, pa boste vedno vzgajali po naravnih zakonih. Njegovim neopravičenim izrazom volje postavljajte zgolj fizične ovire ali kazni, ki naj bodo posledica njegovih dejanj samih in na katere se bo ob priložnosti spomnil; ni mu treba prepovedati delati slabo, dovolj je, da mu to preprečite. Namesto zakona mu morajo biti izkušnje in njegova nemoč. Ne ugodite njegovim željam zato, ker to zahteva, ampak zato, ker to potrebuje. Naj ne ve, kaj je pokorščina, kadar kaj dela, niti, kaj se pravi zapovedovati, kadar drugi zanj kaj store. [...] Nadomestite moč, ki mu manjka, natančno toliko, kolikor jo potrebuje, da je svoboden, ne pa zapovedovalen.« (Prav tam, str. 84)

A predsodki, ki lahko vodijo k izkrivljenim predstavam in posledično razumevanju sveta, so še posebej nevaren element v razvoju človekove prosocialnosti in moralnosti. V »Veroizpovedi savojskega vikarja« se Rousseau poglobljeno ukvarja z v njegovem času že močno razširjenim prepričanjem, da so ravno z zgodnjim discipliniranjem privzeti predsodki in moralne navade jedro človekove vesti, proti tem stališčem pa zagovarja ravno nasprotno prepričanje, da je vest naravni organ človečnosti, katerega najhujši sovražnik so ravno prehitro izoblikovane moralne sodbe in predsodki: »Vest je pohlevna; rada ima samoto in mir; svet in šum jo plašita; predsodki, iz katerih se poraja,⁴ so njeni najhujši sovražniki; beži od njih.« (Rousseau 1959b, str. 135) »Zapeljali pa so me predsodki moje vzgoje in tisto nevarno samoljubje.« (Prav tam, str. 140)

⁴ Glede na to, da Rousseau o vesti trdi, da ni posledica predsodkov, ampak naravni zakon človečnosti (Rousseau 1959b, str. 109), v navedenem citatu razberemo, da se vendar lahko poraja tudi iz predsodkov oziroma da jo predsodki lahko preglasijo. Morda je prav zato v angleškem prevodu uporabljen pogojnik: »*Conscience is timid, she loves peace and retirement; she is startled by noise and numbers; the prejudices from which she is said to arise are her worst enemies.*« (Rousseau 2011, str. 202) Slovenski prevod pa dosledno sledi francoskemu izvorniku.

Vzgoja človečnosti zato ne sme biti zasnovana na zgodnji »moralki«, torej na soočanju otroka s pravili in prepovedmi glede (ne)primerne vedenja, ampak na izkušnjah konkretnih posledic lastnega ravnanja ne le v naravnem, ampak tudi v socialnem okolju. »Ne dajajte svojemu gojencu nikakih ustnih naukov o vedenju; dobi naj jih le iz izkušnje« (Rousseau 1959a, str. 91), pravi Rousseau, izkušnje, ki krepijo otrokovo človečnost, pa so tiste, ki »ga obračajo tudi k drugim bitjem« in ga oddaljujejo od predmetov/izkušenj, »ki utesnjujejo njegovo srce, ga osredotočajo na njega samega in dajejo večjo prožnost nagonu človekovega jaza.« (Rousseau 1959b, str. 62–63)

Izkustveni pristop k vzgoji prosocialnosti in moralnosti (torej človečnosti) lahko opredelimo z dvema teoretskima idejama, ki se bosta pojavili v pedagogiki dvajsetega stoletja. Prva je ideja *posredne vzgoje*, ki je v dvajsetem stoletju dobila poseben zagon ob Freudovem odkritju vpliva nezavednega, ki v veliki meri preprečuje, da bi učinke medosebne komunikacije lahko pripisali neposrednim vzgojnim namenom. A če večina teoretikov vzgoje, ki so navdahnjeni s to teorijo, zato posredno vzgojo veže na vzgojne učinke izobraževanja (Hebrard, Elster itn.), je Rousseaujev pristop posredne vzgoje, kot sem že pokazal, še najbolj podoben *induktivni vzgojni metodiki*. Osrednja ideja celovitega induktivnega vzgojnega pristopa, da se moralna odgovornost oblikuje preko vstopanja v angažirane medosebne odnose – še posebej v odnos prijateljstva –, v katerih otrok najprej razvije spoštljivost do bližnje osebe, pozneje pa jo nadgradi z razumevanjem moralnih načel in pravičnosti (Kroflič 2007 in 2012), se sklada z mnogimi elementi Rousseaujeve pedagogike. Tudi Rousseau namreč v prijateljstvu vidi odnos, preko katerega lahko »vsadimo v mladeničevo srce prve klice človečnosti« (Rousseau 1959b, str. 60–61), spoštljivost pa pri Rousseauju omogoči razvoj sočutja in imaginacije kot zmožnosti, da se vživimo v tuje trpljenje. In končno nam (raz)um omogoči, da spoznamo moralna načela in oblikujemo občo voljo kot osrednji element pravičnega življenja v družbi.

Sklep

Analiza Rousseaujevega koncepta človečnosti nam razkrije, da so mnoge doslej uveljavljene interpretacije njegovih pedagoških idej sporne. Če je na primer Schmidt v predgovoru k prvi slovenski izdaji »Emila« avtorja predstavil kot tipičnega predstavnika individualistične buržoazne pedagogike, se ob analizi koncepta obče volje in nujnega spoja zasebne in javne morale izkaže, da je Rousseau od državljana zahteval, da »odtupi sebe in vse svoje pravice celotni skupnosti«, izven pravične družbe pa človek kot družbeno bitje ne more uresničiti svoje človeške narave. In če se pozneje uveljavi ideja o Rousseauju kot nekakšnem gurujju permisivne vzgoje, nam odkriti navedki pokažejo, da se Rousseau ni strinjal niti z razvajanjem Emila niti s čustvenim pogojevanjem kot prevladujočo obliko prikrita discipliniranja v permisivni vzgoji.

Hkrati se pokaže, da je Rousseau s svojimi idejami utiral pot številnim idejam znanstvene pedagogike in razvojne psihologije devetnajstega in dvajsetega stoletja, kot sta zahteva po proučevanju otrokove narave, nastanek preventivne pedagogike in teorije izkustvenega učenja, njegova zahteva po povezovanju čustvene in racionalne dimenzije prosocialnega in moralnega presojanja in delovanja pa ima mnoge sorodnosti s teorijo socialnih domen in z

induktivnim vzgojnim pristopom, ki nastaneta šele v zadnjih desetletjih na podlagi psiholoških in etičnih idej, ki jih lahko označimo kot postmoderne. Z eno veliko razliko: našteje teorije izpostavijo kot ključen dejavnik razvoja otrokove prosocialnosti in moralnosti bogato socialno okolje, medtem ko Rousseau poskuša Emila zaščititi pred prehitrim vstopom v pestre socialne stike, saj se boji razvoja škodljivih socialnih navad in otrokovega konformizma, v kar ga nenehno sili *amour propre*. Vse te povezave pa bi bilo treba še podrobneje proučiti.

Literatura:

Bahovec, E. D. (1988). Jean-Jacques Rousseau: vzgoja in perverzija. *Problemi (Šolsko polje), Razprave 4*, XXVI, 11/88, str. 6–28.

Bahovec, E. D. (1990). Podobe avtoritete pri Rousseauju: gospostvo, vzgoja, analiza. *Teorija vzgoje: moderna ali postmoderna?* Ljubljana: Studium Generale Univerze v Ljubljani (Zbirka Šolsko polje 3), str. 28–39.

Bahovec, E. D. (1993). Rousseaujeva genealogija nelagodja v kulturi. V: J. J. Rousseau. *Razprava o izvoru in temeljih neenakosti med ljudmi*. Ljubljana: Študentska organizacija Univerze v Ljubljani, str. 125–136.

Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37, str. 887–907.

Beauvois, J. L. (2000). *Razprava o liberalni sužnosti: analiza podrejanja*. Ljubljana: Krtina.

Dent, N. J. H. (1992). *A Rousseau Dictionary*. Oxford – Cambridge: Blackwell Publishers.

Eisenberg, N. (1983). *The Socialization and Development of Empathy and Prosocial Development*. Special report. The National Association for Humane and Environmental Education.

Foucault, M. (2004). *Nadzorovanje in kaznovanje: nastanek zapora*. Ljubljana: Krtina.

Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kroflič, R. (1997). *Avtoriteta v vzgoji*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Kroflič, R. (2005). New concepts of authority and citizen education. V: A. Ross (ur.). *The Seventh Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network. Teaching citizenship: proceedings of the seventh conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network, Ljubljana 2005* (Proceedings of the seventh CiCe Conference). London: CiCe, str. 25–34.

- Kroflič, R. (2007). Vzgoja za odgovornost onkraj razsvetljenske paradigme: od razvoja odgovora–zmožnosti k spoštljivemu odnosu in razvoju etične zavesti. *Sodobna pedagogika, Vzgojni koncept šole na razpotjih sodobnosti (posebna izdaja)*, 58, št. 124, str. 56–71.
- Kroflič, R. (2010). Umetnost kot induktivna vzgojna praksa (Vzgoja preko umetnosti v Vrtec Vodmat). V: R. Kroflič, D. Štirn - Koren, P. Štirn – Janota in A. Jug (ur.). *Kulturno žlahtenje najmlajših (Razvoj identitete otrok v prostoru in času preko raznovrstnih umetniških dejavnosti)*. Ljubljana: Vrtec Vodmat, str. 24–39.
- Kroflič, R. (2012). The role of artistic experiences in the comprehensive inductive educational approach. *Pastoral Care in Education: An International Journal of Personal, Social and Emotional Development*, 30, št. 3, str. 263-280.
- Majerhold, K. (2011). *Ljubav u filozofiji (Od antike do novog doba)*. Novi Sad: Psihopolis institut.
- Mintz, A. I. (2012). The Happy and Suffering Student? Rousseau's *Emile* and the Path not Taken in Progressive Educational Thought. *Educational Theory*, 62, št. 3, str. 249–265.
- Nussbaum, M. C. (2001). *Upheavals of Thought (The Intelligence of Emotions)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pribac, I. (2001). Moralna pogodba za samoljubne ljudi. V: J. J. Rousseau. *Družbena pogodba*. Ljubljana: Krtina, str. 127–165.
- Rousseau, J. J. (1959a). *Emil ali o vzgoji (I. del)*. Ljubljana: DZS.
- Rousseau, J. J. (1959b). *Emil ali o vzgoji (II. del)*. Ljubljana: DZS.
- Rousseau, J. J. (1988). Pismo Christophu de Beaumontu. *Problemi (Šolsko polje), Razprave* 4, XXVI, 11/88, str. 156–167.
- Rousseau, J. J. (1993). *Razprava o izvoru in temeljih neenakosti med ljudmi*. Ljubljana: Študentska organizacija Univerze v Ljubljani.
- Rousseau, J. J. (2011). *Emile*. The Project Gutenberg eBook of Emile. Dostopno na: <http://www.gutenberg.org/ebooks/5427> (pridobljeno 26. 9. 2011).
- Rousseau, J. J. (2001). *Družbena pogodba*. Ljubljana: Krtina.
- Ruso, Ž. Ž. (1990). *Emil (Sofija ili žena)*. Valjevo, Beograd: Estetika.
- Schmidt, V. (1959). Razvoj Rousseaujevih pedagoških idej. V: J. J. Rousseau. *Emil ali o vzgoji (I. del)*. Ljubljana: DZS, str. 3–33.
- Turiel, E. (2004). *The Culture of Morality (Social development, context, and conflict)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Warnock, M. (1998). *An Intelligent Person's Guide to Ethics*. London, New York, Woodstock: Duckworth Overlook.