

EROS IN VZGOJA

“Vera prejema, ljubezen daje. Nihče ne bo mogel prejeti brez vere. Nihče ne bo mogel dajati brez ljubezni... Tisti, ki poseduje spoznanje resnice, je svoboden. Kdor je resnično svoboden s pomočjo spoznanja, je suženj ljubezni za tiste, ki še niso uspeli doseči svobode spoznanja. Spoznanje jih usposobi, da postanejo svobodni.”

Filipov evangelij

POVZETEK

Evropski koncepti ljubezni imajo močan vpliv na nastanek koncepta človeka kot osebe (ter sodobnih predikatov, kot so človek kot avtonomno in odgovorno bitje) in na pojmovanje vzgoje. “Pedagoški eros” pa je še posebej v vzgojni teoriji in praksi, ki izvirata iz krščanstva, omejen na vlogo (naj)pomembnejšega vzgojnega sredstva in je s tem instrumentaliziran, zaradi tradicionalne morale pa tudi močno kodificiran. S tem ljubezen v vzgoji zgublja tisti “presežni pomen”, ki si ga je pridobila v izvorni evropski mitologiji. Posledice takšne redukcije “pedagoškega erosa” so negativne v več pogledih. Ljubezen se manipulativno izrablja za povečevanje vzgojiteljeve avtoritete, v luči zahteve po vzgojitelju kot “imitaciji Kristusa” pa se pokaže kot za otroka absolutno prezahteven objekt identifikacije. Neposreden praktični dokaz (največkrat nezavedne) zlorabe ljubezni v vzgoji je znan fenomen izgorevanja pripadnikov pedagoških poklicov. Evropski koncept ljubezni v nasprotju s temi pojavi zahteva vzpostavitev pedagoškega odnosa do otroka kot razvijajoče se osebe, krepitev sposobnosti vživljanja ter čutenja pravic in potreb drugega, ki je predpogoj refleksivne morale, ter preskok od klasičnega instrumentalnega razumevanja vzgoje kot prenašanja obstoječih kulturnih obrazcev k pojmovanju vzgoje kot razvoja in samorazvoja otrokovih potencialov ter transcendiranja obstoječih determinant osebe in (vzgojne) okolice.

KLJUČNI POJMI

pedagoški eros, človek kot oseba, moralna vzgoja, empatija, avtoriteta, manipulacija

V članku *Evropski koncepti ljubezni* sem poskušal pokazati, da fenomen ljubezni tvori enega najosnovnejših motivov evropske mitologije, začeni z Babilonsko, Judovsko-Hebrejsko, Grško in Krščansko mitologijo, po 12. stol. pa se seli v novo evropsko mitologijo, ki jo ustvari lirika in roman, v 19. stol. pa tudi opera. V tem štiri tisočletnem loku pa pojem ljubezni doživlja korenite spremembe, ki jih zaznamujejo trije osnovni koncepti: *eros*, *nomos* in *agape* (Nygren 1953). Če sprejmemo hipotezo D. de Rougemonta, da “...med znanostjo o telesih in znanostjo o duhu, med biologijo in teologijo... pleše mitologija svoj ples - in to je ples duše...” (Rougemont 1985, str. 36-37), potem lahko sklepamo, da se

mora sporočilnost mitov odražati v človekovem življenju. In ker se v evropskih mitih o ljubezni praktično ves čas čuti nekakšen “pedagoški podton”, bom poskušal pojasniti, kako so nastajajoči koncepti vplivali na nastanek koncepta človeka kot osebe ter na splošen odnos do vloge ljubezni v vzgoji.

1. Vloga ljubezni pri nastanku koncepta osebe

Ker sem v študijah o avtoriteti predstavil predvsem vlogo, ki jo je za koncept človeka kot avtonomne in odgovorne osebe odigrala razsvetljenska racionalistična filozofija s svojim konceptom praktičnega uma, si pogledimo, kakšno vlogo je v teh procesih odigralo krščansko pojmovanje ljubezni.

Za izhodišče razmišljanja si bomo sposodili uvodne misli *Evangelija po Janezu*, na podlagi katerih D. de Rougemont razvije tezo, da je zahodni koncept človeka kot osebe postopoma nastajal kot dediščina grške klasične filozofije, rimskega prava ter krščanstva, v slednjem pa sta pomembna predvsem koncepta vokacije (besede) in ljubezni (milosti): “V začetku je bila Beseda in Beseda je bila pri Bogu in Beseda je bila Bog... In Beseda je postala telo in se je naselila med nami, ...polna milosti in resnice.” (Jn.1, 1-14) “Kako torej med Besedo in Milostjo, poklicom in odpuščanjem, najti in živeti pot? Za Vzhod je pot spoznanje, postopno odkrivanje... Za kristjana se izkušnja poti meša z izkušnjo Vere... “Po veri je bil poslušen Abraham, ko je bil poklican, naj gre v deželo, ki naj bi jo prejel v delež; in odšel je, ne vedoč, kam gre.” (Hebr 11, 8)... On ne ve, on veruje. On nima, on upa. On ne vidi, on je pokoren. In njegova pot ni določena kot nespremenljiva orbita zvezde, temveč je večna pustolovščina... S pomočjo vere osvobojen svojega obrednega okvira človek istočasno postaja ponovno združen s transcendentno Ljubeznijo in z Ljubeznijo do bližnjega. Njegova mera ni več zunaj, temveč v njemu, v njegovem razcepljenem srcu; ona ni več red, temveč napetost. Osvobojen, da bi bil ponovno združen; odrešen od Zakona, ampak odgovoren v odnosu do Ljubezni; distinktiven v odnosu do vseh drugih na temelju svoje “nadarjenosti”, ampak solidaren v grehu in odrešitvi; na svetu, ampak kot da ni od tega sveta; šibak, ko je močan, in močan, ko je šibak; izgubljen v svojih naporih, da se odreši od samega sebe, odrešen z odrekanjem od Tistega, ki mu sodi; grešnik na osnovi Zakona in odrešen s pomočjo Vere. Tako bo znak protislovja, ki je v Zgodovino položen s potjo Križa, od takrat označeval njegov obstoj... Ta človek, svobodnejši kot grški individuum, bolj angažiran kot rimski meščan, a osvobojen s pomočjo vere, ki ga angažira, to je arhetip Zahoda, ki se rojeva. To je oseba...” (Rougemont 1983, str. 42-43)

Na izvorišnih Evropske misli najdemo po Rougemontu in mnogih drugih mislecih (npr. Mauss 1982, str. 351) tri pomembne postaje za izgradnjo koncepta osebe. Prva je grško mišljenje, ki poskuša s spoznanjem preseči slepe sile usode in takratnih magijskih predstav. Rim zatem izoblikuje sistem prava, ki naj zaščiti

integriteto svobodnega meščana. Krščanstvo pa konceptu osebe doda metafizično osnovo, s tem ko se izoblikuje kot **religija besede in ljubezni**.

Prav o pomenu besede, ki človeka prikliče v odgovorno bivanje, ter ljubezni, s katero Bog verniku milostno ponudi oporo v bivanju, govori citat iz *Evangelija po Janezu*. S kratko rekonstrukcijo biblijske zgodbe o nastanku človeka in božji skrbi poskušajmo osvetliti pomen vokacije in ljubezni.

Prva Božja beseda se, kot vemo, pojavi v raj, povezana pa je s prepovedjo Adamu, da bi jedel iz drevesa spoznanja dobrega in zla. Ker Adam Božjega ukaza ne upošteva, se mu razkrije prvo etično spoznanje: da je namreč omejeno, grešno bitje; prepoznanje in sprejetje lastne grešne narave pa v *Svetem pismu* ostane "iniciacijsko spoznanje" človekovega etičnega ozaveščanja. Naslednje besede starozaveznega Boga človeku prinesejo moralne zapovedi (*nomos*) in že vsebujejo tako imenovano dvojno zapoved ljubezni: ljubezen do Boga in do sočloveka. Tretje Božje posredovanje besede pa se odvija preko Jezusa, ki vokacije ne posreduje več zgolj kot postavo, ampak predvsem z osebnim zgledom (etosom) kot veselo oznanilo, ki vokaciji doda eshatološki element milostne ljubezni, ki osvobaja.

Dialektična povezanost besede in ljubezni pa ni enakovredno prisotna v vseh teoloških razlagah svetopisemskega etičnega nauka. Tisti, ki poudarijo človekov padec v greh, ki je bil spoznan šele po prvi Božji prepovedi (Rimlj 6,7) – torej vokaciji, zasnujejo *etiko krivde*, po kateri je najpomembnejša metafizična posledica Adamovega padca krivda, na kateri stoji krščanski koncept vesti. Drugi, ki poudarijo moment Božje ljubezni, zasnujejo *etiko milosti*, iz katere pa, če odmislimo človekovo vokacijo in odgovornost, še vedno ni mogoče izpeljati koncepta osebe; ta etika se izteče v fatalističen koncept predestinacije, ki negira človekovo aktivno etično vlogo.

Šele povezava vokacije in ljubezni omogoči nastanek koncepta osebe, pri čemer dialektična zveza besede in milosti odločilno vpliva na oba omenjena pola. Dokler je Beseda zgolj Božja prepoved, se v njenem obzorju lahko porodi le človekovo zavedanje lastne šibkosti in grešnosti ter občutek krivde kot refleks na človekovo nespoštovanje Božje postave. Da bi beseda postala temelj človeka kot osebe, zmožne svobodnega in odgovornega etičnega odločanja, se mora iz preproste zapovedi, moralne norme, *nomosa*, spremeniti v etično načelo, ki od vernika zahteva nenehno tehtanje upravičenosti oziroma neupravičenosti njegovih dejanj. Vrhovno etično načelo, znano tudi kot *zlato pravilo etike*, pa poleg dialektičnega uma zahteva tudi potrebno čustveno občutljivost za potrebe drugega (sočloveka) ter notranjo pripravljenost (voljo), da se odrečem lastnim egoističnim interesom, če to od mene zahteva konkretna etična situacija. To občutljivost do sočloveka ter pripravljenost za odrekanje omogoči ljubezen, ki zato, ker ni zgolj

neposredni refleks Božje *agape*, aktivira tudi notranje človeške vzgibe (*eros*), in ker ni zgolj poslušno izpolnjevanje Božje zahteve, presega starozavezni koncept *nomosa*.

Koncept osebe torej omogočita razvoj moralnega spoznanja in nesebična ljubezen, dialektično povezani v *erotični strasti uma*. Če je za razvoj etične odgovornosti pomemben razvoj uma ("socialne kognicije"), je po drugi strani pomembna tudi ljubezen. In če je bil v zgodovini etične misli relativno dobro pojasnjen pomen razvoja uma za nastanek moralne avtonomije, za pomen ljubezni tega ne moremo trditi. Razsvetljenska filozofija je očitno zapostavila pomen opredelitve razmerja med umom in *erosom* (Kroflič 1997, str. 203), tistega razmerja, iz katerega je vzniknila evropska filozofija in na katerem sloni jedro krščanske dialektike.

D. de Rougemont prepričljivo pokaže, kako prepletena sta koncepta osebe in ljubezni: "Edino resnični jaz lahko ljubi bližnjega, kajti edino on lahko v drugem prepozna to isto ljubezen... Ljubiti bližnjega v njegovi osebi pomeni prepoznati njegovo enkratnost, njegov celo virtualen poklic, ga podpreti in pripomoči k njegovemu rojstvu. Na ta način ljubezen v svoji vseobsegajoči resničnosti ... gre od osebe k osebi. Od kod torej oseba? ...resnični jaz je vedno podprt s samo ljubeznijo: "Bog nas je prvi ljubil." In ker Bog je ljubezen, ...duhovna ljubezen v človeku ustvari ljubezen... Žrtvovati se za drugega, ljubljenega, pomeni najprej žrtvovati svoj jaz v korist svojega resničnega jaza - definirati ga v skladu s svojim poklicem. Ali še to: žrtvovati se takšen, kakršen si, samemu sebi takšnemu, kakršen imaš postati po duhu." (Rougemont 1985, str. 179)

Ljubezen torej predpostavlja osebo, kajti le oseba lahko resnično ljubi. Po drugi strani pa smo bili prav po ljubezni priklicani v osebo. Če smo s tem paradoksom začeli razpravo *Evropski koncepti ljubezni*, končajmo razmišljanje o pomenu ljubezni za nastanek koncepta osebe z opozorilom na korektno razmišljanje o vlogi žrtve, ki jo Rougemont povezuje s fenomenom ljubezni. Ta žrtev nikakor ne pomeni, da moramo v imenu ljubezni postati fanatični mazohisti in zanikati samega sebe oziroma svojo željo. Pavlova zahteva po "križanju mesa" (Rimlj 6 in 7), torej po odpovedi erotični želji, ki naj bi bila potrebna, če želimo postati bitja Duha, se v medčloveški ljubezni pokaže kot pretirana in neustrezna. Zanikanje samega sebe ali ponižanje drugega na raven objekta zadovoljitve lastne egoistične želje uniči ljubezen. O tem sta nas poučila *Tristan* in *Don Juan* (prav tam, str. 180-181). Žrtev moramo po Rougemontu razumeti izključno kot človekovo pripravljenost na duhovni razvoj samega sebe, kadar se nahaja v vlogi vzgojitelja, pa seveda tudi na priznanje otroka kot osebe in pripravljenost na pomoč pri razvoju njegovih osebnostnih potencialov.

2. Ljubezen in vzgoja

Za motto tega razmišljanja sem izbral misel J. Garrisona, da ljudje postanemo to, kar ljubimo, zato so že stari Grki vzgojo *erosa* označili za najvišji cilj vzgoje (Garrison 1997, str. XIII). Čeprav to tezo sprejemam, pa se hkrati zavedam, da je lahko močno zavajajoča, če jo vežemo zgolj na platonistični koncept *erosa*.

Pa pojdemo lepo po vrsti. Kar nekaj psiholoških razvojnih teorij nam danes omogoča utemeljiti pomen ljubezni v vzgoji. Naj omenim šolo socialnih konstruktivistov, ki podobno kot že Dewey v tridesetih letih menijo, da osebnost in identiteta posameznika nastaja/vznikne kot posledica kompleksnih organskih in socialnih interakcij otroka z življenjskim okoljem (prav tam, str. 39). Ali teorijo objektivnih odnosov, ki zagovarja podobno stališče, da se struktura osebnosti izoblikuje kot posledica otrokovega odnosa do sveta (živih in neživih) objektov, ki ga obdajajo (podrobnejšo predstavitev teorije objektivnih odnosov glej v Kroflič 1997 a, str. 37-44).

Na razvoj otrokove osebnosti pa ne deluje le vsebina sporočil, ki jih otroku posredujejo pomembne osebe (objekti identifikacije), temveč tudi kakovost odnosov med otrokom in objekti. To pa je že prva poglobljena razlika med platonistično zasnovo *erosa* in razmišljanjem o pomenu ljubezni v vzgoji otroka, ki izhaja iz omenjenih razvojno-psiholoških teorij. Platon je namreč prepričan, da je *eros* sam po sebi dejaven in neproblematičen, zato naj bo skrb pedagogov usmerjena le v izbiro primernih objektov ljubezni: “Od Platona naprej je cilj vzgoje človeškega *erosa* usposobiti učence za razlikovanje med tistim, kar bi nekoč lahko želeli ter tistim, kar je zares vredno želje.” (Garrison 1997, str. 28)

Da je takšno stališče prevladovalo tudi v krščanski vzgojni tradiciji, ni težko dokazati. Pedagogi so veliko razmišljali o kodificiranju primernih in neprimernih objektov ljubezni, pri čemer so še posebej pozorno nadzorovali prvo porajanje erotičnih in samoerotičnih teženj pri otroku oziroma mladostniku ter opozarjali na “peklensko nevarnost” močnih čustvenih (“ljubezenskih”) vezi med učiteljem in učenci nasprotnega, pa tudi istega spola. Takšna stališča zasledimo tudi pri tistih katoliško usmerjenih pedagogih, ki so že zaslutili izjemno moč *pedagoškega erosa* in so jo znali tudi spretno uporabljati. Naj omenim le znamenitega Don Bosca, ki v *Pismu iz Rima 1884* omenja, kako se mu je v sanjah razkrila povezava med domačnostjo, ljubeznijo in zaupanjem, saj brez domačnosti ni zaupanja, brez zaupanja pa je gojencem vzgojitelj le predstojnik, ki se ga bojijo, in ne oče, brat in prijatelj, ki ga imajo radi in ga zato tudi ubogajo (povzeto po Kodelja 1995, str. 185). Vzgojitelj mora torej poskrbeti za to, da bo postal objekt gojenčeve ljubezni (prav tam, str. 188). A ta Boscov pedagoški *eros* je po Kodelji zapovedan in hkrati prepovedan.

Na eni strani brez ljubezni ni vzgojnega učinka (ubogljivosti), na drugi strani pa je ta ista ljubezen dvojno kodificirana. Vzgojitelj se mora vzdržati vseh telesnih stikov in tistih manifestacij ljubezni do gojencev, ki bi jih bilo mogoče razumeti kot znamenje vzgojiteljevih pedofilskih nagnjenj (prav tam, str. 185). Hkrati pa mora nenehno nadzorovati gojence, ki jih lahko kadarkoli prevzame "grešnost", ter v kali zatreti vsako obliko seksualnosti. V tistem času je bila še posebej na udaru onanija (prav tam, str. 89-94).

Iz povedanega je razvidno, da je za Don Bosca pedagoški eros (naj)pomembnejše vzgojno sredstvo, ki ni samo sebi cilj in vrednota, ampak instrument za doseganje najvišjih vzgojnih učinkov - metoda za doseganje poslušnosti Božjemu Pravilu. Zato je po njem vzgojitelj kot objekt ljubezni pravzaprav personifikacija Pravila, Pravilo pa glas Boga (prav tam, str. 32), ki se mu je treba brezpogojno pokoriti. Če to povežemo s prikazanimi modeli ljubezni, vidimo, da je krščanstvo še na prehodu 19. v 20. stoletje (marsikje pa to počne še danes!) v pedagoški situaciji zagovarjalo predvsem starozavezni koncept *nomosa* kot zapovedane in moralno kodificirane ljubezni, medtem ko ne nekoliko modificirani model *erosa* ne model *agape* nista prodrli v pedagoško teorijo in prakso. Na takšen odnos do ljubezni v vzgoji pa je verjetno vplivala tudi Avguštinova teorija o *fruitio dei*, uživanju v Bogu, ki kot končni cilj krščanskega koncepta želje opravičuje uporabo (ali tudi "izrabljanje?") svetnih objektov, pa tudi ljubezni same v korist doseganja "vzvišenega cilja" želje.

Moment, ki še dodatno nevrotizira katoliško vzgojo, je zahteva, naj vzgojitelj pred otrokom igra vlogo Kristusa (*imitatio Christi*): "Identifikacija s Kristusom je za krščansko pojmovanje vzgoje bistvena. Že pri Gregorju iz Nise najdemo idejo Kristusa kot modela in s tem povezano pojmovanje, da je **imitatio Christi** krščanska *paideia*." (W. Jaeger, *Early Christianity and Greek Paideia*, povzeto po Kodelja 1995, str. 26) Da je bila ta ideja prisotna tudi v naši katoliški pedagogiki, priča naslednji citat iz Zupančičeve *Pedagogike*: "Ker nam je Jezus Kristus vzor krščanskega duha, je umljivo, da cilj prave vzgoje doseže le tisti odgojitelj, kateri sam posnema Kristusa, in tudi svoje vzgajance do tega pripravi, da žive po zgledu Kristusovem." (Zupančič 1904, str. 45)

Ta zahteva je imela v pedagogiki (in praktični vzgoji) dve zelo negativni posledici. Prva izhaja iz **instrumentalizacije pedagoškega eros**, ki kot "najpomembnejše vzgojno sredstvo" služi predvsem kot vzvod za pridobivanje pedagoške avtoritete v tisti obliki, ki sem jo v *Avtoriteti v vzgoji* poimenoval **apostolska avtoriteta** (Kroflič 1997, str. 138-160). Poglejmo si, kako načelo *imitatio Christi* za povečanje svoje avtoritete uporabi Don Bosco.

Don Bosco zahteva v svojem Oratoriju popolno pokorščino Pravilu. Da pa bi Pravilu zagotovil večjo avtoriteto, ga razlaga kot glas Boga, ki mu je pokoren tudi sam. "...don Bosco trdi, da ni on tisti, ki hoče to ali ono, ampak Pravilo. V trditvi, da ne uveljavlja svoje volje, ampak voljo Boga, je mogoče prepoznati posnemanje Kristusa, ki ni "prišel iz nebes, da bi spolnjeval svojo voljo, marveč voljo tistega, ki ga je poslal" (Jn 6, 38). Tako je Kristus, ki je v tem kontekstu vzgojiteljev Vzgojitelj, hkrati *objekt identifikacije* in garant hierarhične ureditve Oratorija..." (Kodelja 1995, str. 35) V tej konstrukciji se jasno kaže osnovna logika apostolske avtoritete, ki predpostavlja, da se v Kristusu zrcali Božja avtoriteta, Kristus jo prenaša na apostole, na njihovem poslanstvu je zgrajena cerkev, na njeni moči pa participira tudi oče-vzgojitelj v patriarhalni vzgoji. Ali kot pravi Jezus svojim učencem, ko jih pošlje širiti svoj nauk: "Kdor posluša vas, posluša mene, kdor pa zavrača vas, zavrača mene. In kdor zavrača mene, zavrača tistega, ki me je poslal." (Luk 10, 16)

Druga negativna posledica doktrine vzgojitelja kot *imitatio Christi* pa se kaže v **materinskem konceptu vzgojiteljice, ki se kot "Božji sin" brezpogojno žrtvuje za svojega otroka**. Da je bila v našem prostoru takšna oblika vzgoje močno prisotna, priča znani lik "cankarjanske matere", ki otroka "simbolno" naveže nase prav s svojim "žrtvovanjem" (podrobnejšo analizo glej v Žižek 1987, str. 38-41). Takšna drža vzgojitelja v otroku proizvede posebno agresivno in iracionalno obliko nad-jaza, ki mu ne omogoča, da bi se v normalnem ojdipskem konfliktu postopno oddaljeval od objekta identifikacije in izgrajeval lastno identiteto oziroma osebo, kar dokazuje, da sta "...resnobna nezmotljivost apostolskega položaja in altruizem brezpogojne materinske ljubezni za otroka enostavno prezahtevni podobi, da bi jih lahko ponotranjil brez (pre)velike stresnosti." (Kroflič 1997 a, str. 111)

Podoben stil vzgoje D. de Rougemont opazi pri znanem pisatelju A. Gideu, pojasnjuje pa ga kot namero puritanske vzgoje, da za vsako ceno razcepi "duhovno" in "telesno" strast duše, torej tisti težnji, ki jih v novi mitologiji ljubezni poseobljata *Tristan* in *Don Juan*. V primeru A. Gidea ta razcep zastopa pisateljeva mati: "Boljše začeti Ojdipov kompleks ... bi morda v Gideu razvil tisto agresijo, ki je nujno potrebna za razbijanje puritanskega reda... A ko je umrl njegov oče..., je imel mali Andre enajst let. Njegova mati ga je vzela v naročje, da bi potešila otroka, ki je ihtel: "Jaz pa sem se naenkrat začutil popolnoma preplavljenega s to ljubeznijo, ki se bo od tega trenutka povsem osredotočila name." (Gide, *Če zrno ne umre*)" (Rougemont 1985, str. 143-144)

Popolna materinska predanost otroku, ki jo največkrat vidimo kot brezpogojno materinsko ljubezen, mnogokrat vsebuje tudi erotične konotacije. V primeru puritanske morale, ki je je bil deležen A. Gide, povzroči razcep med dušo in telesom ter negativen odnos do telesne strasti, ki se razlaga kot "pošast"

(prav tam, str. 142). V našem prostoru pa najdemo še en zanimiv pojav, ki se povezuje z materinsko vzgojo - željo matere, da se njen otrok posveti v duhovnika (Puhar 1982, str. 245-246), saj bi se tako materin ljubljeni objekt deseksualiziral in ostal njen, ne da se mati ujela v prepovedano zanko incestuoznega razmerja. S temi primeri se nam še dodatno potrudi hipoteza, da sta čista duhovna in čista telesna strast le dve absolutizaciji istega zgodovinskega procesa, ki iz *telesnega erosa* naredi duhovno načelo.

Čeprav je torej krščanstvo v srečanju s helenistično in gnostično-orientalsko tradicijo razvilo kompleksnejše modele ljubezni (*nomos, eros, agape*), pa tudi koncept osebe, se to še dolgo ni zrcalilo v pedagoški teoriji in praksi. Konec koncev to trditev potrjuje dejstvo, da pojem otroka kot "posebnega bitja/osebe" iznajde šele 17. stoletje (Aries 1991), v pedagoški teoriji pa ga resneje afirmira šele porajajoča psihologija v začetku dvajsetega stoletja.

Koncept osebe in ljubezen, ki ga omogoča, ima za pedagogiko daljnosežne posledice, ki pa jih še danes nismo uspeli zadovoljivo rešiti. Prikličimo si še enkrat v spomin temeljne ugotovitve o naravi fenomena ljubezni, ki smo jih spoznali s pomočjo analize evropske mitologije.

Že iz klasične grške tragedije izvira spoznanje, da **je ljubezen fenomen, ki je nad vsako kodifikacijo**. Še več, prav ljubezen je tista, s pomočjo katere se vzpostavi kodifikacija moralnih in nemoralnih oblik vedenja ("ljubi in delaj, kar hočeš"). Kadar pa se pojavi drugačen moralni kod, je strastna ljubezen tista, ki omogoči njegovo razbijanje in preseganje. Kot takšna se v vzgoji in življenju nasploh pojavlja kot nekakšna protiutež očetovskemu Zakonu. Kadar se Zakon vzpostavi brez ljubezni, ga slednja pomaga razbiti, kar je najbolj razvidno v Sofoklovi *Antigoni*: "(Eros) je sila, ki ruši (spreminjajoč bogove in ljudi v poželjiva in od ljubezni slepa bitja) postave in avtoritete. Ker se po Erosu vse silnice strnejo v eno vez, v vez, se ob njem vse druge vezi, če so mu v napoto, razvežejo. Red začne razpadati... Oče je za Grke Oče, brezpogojni gospodar v hiši, čigar beseda je ukaz, ki se mu mora vsakdo brez ugovora pokoriti. Če gre še za razmerje do Očeta dežele, kakor v Hajmonovem razmerju do Kreonta, torej do dvojnega Očeta, potem si je moč Hajmonovo izgubo strahospoštovanja pred to avtoriteto razložiti le s takšno nadčloveško močjo, kakršna je sila Erosa. Veliko je groznega; in Eros je s svojo silno povezovalno, hkrati pa strašno rušilno močjo več ko grozen. Je že tisti presežek groznega, ob katerem se človek spreminja v najgroznejše bitje. Ni tudi Antigonina ljubezen do brata Polinejka zakoreninjena v Erosu?" (Hribar 1991, str. 163-164) Zato ne preseneča, da se v krščanstvu moralni Zakon dokončno poveže z ljubeznijo. Je namreč Božji zakon, ki ga je vernik prejel zaradi Božje milosti (ljubezni); in je Božanski - je torej ljubezen, saj je Bog sam ljubezen. Ker je krščanski Zakon ljubezen in ga je človek prejel po Božji ljubezni, tudi od vernika zahteva

predvsem ljubezen v najbolj presežnem (neegoističnem) smislu: da ga sprejme z ljubeznijo (in ne s strahom pred kaznijo!) ter da po njem ljubi sočloveka, četudi svojega sovražnika.

To dokazuje, da je ločevanje racionalno-omejevalnega in čustveno-podpornega pola v vzgoji (kot ločevanje očetovskega in materinskega načela) tvegana poteza. Racionalni očetovski Zakon brez ljubezni, ki naj omogoči občutek sprejetosti, povzroči otroku velike travme. A enako, če ne še bolj nevarna je situacija, ko ljubezen sama postane Zakon, kar se lahko hitro zgodi v krščanstvu: “Krščanstvo, ki Zakon ponotranji, nadomesti strahospoštovanje z ljubeznijo: Ljubi Zakon, ker Zakon tebe ljubi. Zakona si vreden, če ne samo delaš po njem, ampak če to delaš tudi z ljubeznijo. Če ga ne čutiš kot prisilo. S tem nasilnost Zakona ni zmanjšana, marveč podvojena. Nasilje Zakona v krščanstvu ni samo zunanje (deset božjih zapovedi še vedno velja), ampak tudi notranje (slaba vest namesto strahospoštovanja). Poleg pravne nastopi še moralna krivda. Četudi izpolniš vse zapovedi, si pred Zakonom še zmerom kriv; saj teh zapovedi nisi nikdar izvrševal z dovolj veliko, tj. neskončno, božji ljubezni, Zakonu adekvatno ljubeznijo.” (Hribar 1990, str. 230)

Vsa ta opozorila kažejo, da je **ljubezen fenomen, ki je sestavina vsake moralnosti, hkrati pa ga je zelo nevarno “moralizirati”**. Če ga kot protipol zoperstavimo racionalnim moralnim normam in dajanje ljubezni pogojujemo z otrokovo ubogljivostjo, ga instrumentaliziramo in nevrotiziramo. Če pa samo moralno normo predstavimo kot ljubezen, se njena nasilnost podvoji. Zato ni presenetljivo, da so vsi veliki manipulacijski projekti v zgodovini temeljili na “čustveni zavzetosti”, “ljubezni do Boga, naroda, domovine”. In če nam je vsaj na tem mestu dovoljeno primerjati poklica vzgojitelja in politika, vidimo, da “moraliziranje” ljubezni vzgojo (in politiko) prestavi v območje najnevarnejše oblike manipulacije.

Da se to ne bi zgodilo, moramo **ljubezen pojmovati kot vrednoto samo na sebi**, ki se ne sme izkoriščati v pragmatične, če tudi še tako plemenite namene. Ljubezen ne sme biti zgolj sredstvo oziroma metoda vzgajanja, ampak **pristen odnos oziroma srečanje dveh oseb**. Rougemontovo načelo, da je ljubezen mogoča le med osebami, dobi v vzgoji dodatne pomenske odtenke. Največji problem je seveda v “statusu”, ki ga vzgojitelj podeljuje otroku. V kolikor v njem ne prepozna nastajajoče osebe, se med njima ne more vzpostaviti *pedagoški eros* v tistem pomenu, ki ga definira kot pozitivno čustveno razmerje med dvema osebama. Zato J. Garrison upravičeno zapiše: “Dobri učitelji vedo, da lahko dajemo, ne da bi utrpeli izgube sebe (*Self*).” (Garrison 1997, str. 40)

Najpreprostejši dokaz, da jemljemo otroka kot razvijajočo se osebo in da smo pripravljeni z njim vzpostaviti pozitivno čustveno razmerje (*pedagoškega erosa*), je, ko v procesu odgovarjanja na otrokove

razvojne potrebe in ustvarjanja sveta vrednot najdemo prostor za “samoizražanje”, učenje in osebno rast ter čutimo, da se nam ni potrebno odpovedovati lastnim potrebam, željam in interesom (prav tam, str. 40). Še bolj prepričljiv pa je nasprotni “negativni kazalec”: “Učitelji najdejo (osebno) rast in samo-potrditev v dajanju; a če hkrati ne prejemajo, se “osušijo” in “izgorijo”.” (Prav tam, str. 41) Fenomen “izgorevanja” (“*burning out*”) J. Garrison pripiše osebam, ki se čutijo dokončno izoblikovane (*fixed personalities*) (prav tam, str. 41) in ki v osebni rasti ne vidijo končni cilj (Dewey, *Reconstruction in Philosophy*; prav tam, str. 29) tudi lastnega izpopolnjevanja.

Fenomen izgorevanja je ena pogostejših težav učiteljskega poklica, s katero se ukvarjajo psihologi, redko pa pomislimo, da je neločljivo povezana z napačno razumljenim *pedagoškim erosom*. Govorili smo že o fenomenu žrtve, ki spremlja ljubezen, pa tudi vsako etično odločitev. Hkrati sem skupaj z Rougemontom opozarjal, da je treba žrtev razumeti zgolj kot pripravljenost, da se v ljubezenskem odnosu odpovem lastnemu (“*fiksni*”) jazu na račun potencialnega, nastajajočega jaza, ki bo vzniknil kot posledica odnosa. Nikakor pa žrtve ne smemo razumeti kot obliko “samozatajevanja” in “brezmejnega razdajanja”, ki naj bi bilo kvaliteta poklicov, kot je vzgoja. Enaka nevarnost preži tudi na področju nove “etike skrbi” (Gilligan 1982), ki naj bi dopolnila z razsvetljenstvom inspirirano “etiko pravičnosti” (Rawls 1971) z večjim poudarkom na “osebnih zvezah, zavzetosti in skrbi za konkretne druge in lasten jaz” (Garrison 1997, str. 44). C. Gilligan, utemeljiteljica “etike skrbi”, zapiše osnovno opozorilo lastnega koncepta v obliki za nas zanimivega paradoksa: “Same sebe (s)poznamo kot ločene entitete le, če živimo v zvezah z drugimi, zvezo pa lahko izkusimo le, če ločimo (diferenciramo) drugega od lastnega jaza.” (Gilligan 1982, str. 63)

Če povežemo zahtevi, da *pedagoški eros* pojmuje kot vzajemen odnos med dvema osebama in ga ne poskušamo instrumentalizirati v smislu pojmovanja moči, ki otroka učinkovito podredi moralnim normam, dobimo model *pedagoškega erosa*, s katerim D. de Rougemont slikovito zaključuje knjigo *Miti o ljubezni*: “Vzgoja nima drugega višjega cilja, kot da posameznika usposobi, da sprejme svobodo samemu sebi odgovorne osebe; tiste, ki lahko prepozna in ljubi bližnjega... Mi torej vemo, da je ljubezen stvar oseb in da ne obstajata dve vzajemno zamenljivi osebi. Kje torej izvira težava, da si zamislimo neko občo moralo ljubezni? Norme obstajajo za vse, razen za ljubezen... Obstajajo za spolnost v ožjem pomenu, za družbo in vzgojo; za vse, kar je družbenega in spolnega v zakonski zvezi, za odnose itn. A ne obstajajo za ljubezen v ožjem pomenu besede. Kajti norme postavlja ljubezen, ljubezen, ki je prva in obča norma. Drugače rečeno: resnični cilj vzgoje je oseba, ampak v tistem pomenu, ko oseba postaja resničnost, ko torej postaja svobodna in odgovorna, ji morala ne more več pomagati... Vsaka morala, ki ni šola - odprta k bodoči svobodi - je ječa ne glede na to, koliko je “ohlapna”. Poglejmo, kaj nas neizbežno vodi nazaj k

evangeljskemu in pavlinskemu paradoksu: za resnično duhovno osebo je Zakon ukinjen, čeprav ni ukinjena niti ena njegova črka. A samo ljubezen ga lahko razume.” (Rougemont 1985, str. 226-227)

Zaključimo torej to razpravo z opredelitvijo pomembne **zveze med oblikovalno močjo pedagoškega erosa in osnovnim ciljem moralne vzgoje: razvojem avtonomne, kritične in odgovorne morale**, ki je temelj evropskega koncepta človeka kot osebe. V prejšnjem poglavju smo videli, da evropski model človeka kot osebe zahteva povezanost ljubezni in besede, čustev in *ratia*, duhovne in telesne strasti, kajti vsak razcep duhovnosti in telesnosti, *ratia* in ljubezni povzroči mnoge ovire pri nastajanju metafizičnega temelja osebe in polnega ljubezenskega razmerja. Če je v novi evropski mitologiji povelečevanje duhovne ljubezenske strasti privedlo h konceptu metafizične, čiste duhovne strasti kot vrednote na sebi (konceptu Ljubezni z veliko začetnico) in zanikanju ljubezenskega objekta kot osebe (*Tristan*), je nasprotno povelečevanje telesne strasti prav tako zgrešilo polno ljubezensko razmerje med dvema osebama (*Don Juan*). Če je normiranje čustvenega univerzuma odnosov privedlo do zapovedane ljubezni in paradoksa izsiljene izbire, ki po definiciji onemogoča ljubezen (starozavezni koncept *nomosa*), je model čiste Božje ljubezni (*agape*) in vernikovega posnemanja Kristusove drže (*imitatio Christi*) privedel do agresivnega občutka “zadolženosti” in lastne (manjvredne) grešne narave, iracionalne zasnove nad-jaza in pasivizacije verskega subjekta, ki je končno odrešitev videl le še kot refleks Božje milosti. Posebej negativna pa se je pokazala ločitev (raz)uma od *erosa*, saj se je (raz)um vedno bolj tehničiral, ljubezen pa je bila odtrgana od procesov osebnostne rasti.

Posledica te zadnje ločitve je bila škodljiva tako za koncept uma kot *erosa*. Kantovski “praktični um” ima velike težave s pridobitvijo notranje energije, ki je potrebna za realizacijo avtonomne morale. Če si ga lahko še nekako predstavljamo v vlogi vrhovnega kriterija morale (čeprav lahko tudi v tej vlogi ljubezen pripomore k praktični modrosti!), in še lažje kot človekovo duhovno zmožnost, ki mu omogoča tehnično obvladovanje njegove življenjske okolice - vključno s soljudmi (Nietzschejeva *volja do moči*), pa brez motivacijske moči *erosa* praktično ni mogoče razmeti človekove etične odločitve, da se odpove lastni egoistični potrebi, če to od njega zahteva upoštevanje sočloveka v etični situaciji. Kant se je zagotovo zavedal tega problema, saj drugače v *Kritiki praktičnega uma* ne bi zapisal, da se v človeku kot umnem bitju nujno porodi želja, da bi se lahko odpovedal različnim čutnim nagnjenjem in sočutju ter se podredil edino zakonodajnemu praktičnemu umu (Kant 1993, str. 115). Hkrati se Kant s povezavo med potrebo, željo, čustvi (ljubeznijo) in praktičnim umom ni poglobljeno ukvarjal, s tem pa **je razsvetljenstvo prekinilo plodno evropsko tradicijo povezovanja ljubezni, vere in uma v transcendentnih procesih** (Grkov, gnoze in naprednih mislecev v zgodovini krščanstva).

V čem se danes kaže vloga ljubezni v procesu etičnega odločanja in delovanja? V *Etiki* (1932) J. Dewey zapiše: "Moralna sodba, naj je še tako intelektualna, mora biti vsaj obarvana s čustvi, če naj vpliva na (moralno) vedenje... Afekti, od intenzivne ljubezni do srednje naklonjenosti, so sestavina vsega operativnega znanja..." (Povzeto po Garrison 1997, str. 33) Ljubezen je torej tisti osnovni vir notranje motivacije oziroma energije, ki je potrebna v moralnem delovanju. Spomnimo se težav, ki jih je Kohlbergu delal opazen razkorak med deontološko in odgovorno sodbo (Kroflič 1997 a, str. 51). Človek namreč mnogokrat ve, kaj je (moralno) dobro, pa nima moči, da bi udeležil spoznano načelo. Za to potrebuje "nekaj več" od egoističnega pričakovanja nagrade, to več pa v notranjosti sproži prav pozitivno čustvo - ljubezen. Zato je po Garrisonu Dewey zavračal vsak dualizem med razlogom in emocijami, pa tudi dualizem med teorijo, dejstvom in vrednoto (Garrison 1997, str. 33).

Dewey pa je verjel tudi v "spoznavno moč erosa", vsaj v kolikor gre za vrednostno obarvane sodbe o medosebnih odnosih. V že citirani *Etiki* tako piše: "Tako kot se ideje o fizičnih objektih vzpostavijo iz senzornega materiala, izhajajo ideje o osebah iz čustvenega in afektivnega materiala." (Prav tam, str. 35) Skratka, na moralno sodbo osebe pomembno vpliva njen čustven odnos do druge osebe ali medosebne situacije. Ko razmišlja o vlogi ljubezni v procesu moralnega razsojanja, Dewey poudari predvsem pomen sposobnosti *intelektualne empatije*: "Postaviti se v vlogo drugega, videti stvari s stališča njihovih razlogov in vrednot, ponižati svoje nasprotnne namene in cilje... je najbolj gotova pot za doseganje objektivnosti moralnega vedenja." (Prav tam, str. 38) Če nekoliko poenostavimo, Dewey v temeljnem načelu pravične morale, v zlatem pravilu etike, ne prepozna le sposobnosti čistega uma, da z razsojanjem uvidi, ali bi si učinek dejanja, ki ga namerava storiti drugemu, želel tudi sam, ampak tudi čustveno empatijo, s pomočjo katere se moralni subjekt približa/vživi v želje in potrebe drugega ter jih upošteva, ko načrtuje moralno dejanje.

Ko razmišlja o pogojih oziroma vzgoji, ki omogoči razvoj "moralne empatije", pa poudari ključen pomen *socialne interakcije* (prav tam, str. 39), torej odnosov v vzgojni skupnosti, pa naj gre za odnos med otrokom in vzgojiteljem oziroma staršem, ali odnos med otrokom in vrstniki: "Naloga kritičnega izobraževanja je, da nas opozori na kontingentnost socialne konstrukcije našega duha in jaza, in nam pomaga, da se dokopljemo do samega sebe skozi dolg proces samo-refleksivne dejavnosti." (Prav tam, str. 39) Izkušnjo torej, ki jo je Kohlberg vključil v svoje praktično proučevanje razvoja moralnega razsojanja na podlagi opazovanja socializacije v izraelskih *kibucih*, je Dewey predvidel že v tridesetih letih tega stoletja. Zato ni čudno, da danes ameriški in angleški teoretiki ponovno proučujejo Deweyevo moralno in vzgojno filozofijo izven etikete pragmatizma, ki mu je bila "prilepljena" v pedagoških učbenikih.

Koncept ljubezni je torej v evropski miselni tradiciji eden tistih fenomenov, ki so od začetkov porajanja osebe in reflektivnega duha povezani s človekovimi transcendentnimi procesi, med katere uvrščam tudi vzgojo. Če je vzgoja proces, ki naj pripomore k razvoju in samorazvoju osebnostnih potencialov, ki omogočajo kritično in odgovorno znanje in ravnanje, se ne more zadovoljiti zgolj z "reproduktivno vlogo" prenašanja obstoječih vedenjskih vzorcev na novo generacijo, kar je značilnost kulturno-transmisivskega modela vzgoje (Kroflič 1997 a, str. 25-28) **Na področju transcendence (preseganja obstoječih miselnih, čustvenih, vedenjskih shem) pa se mora človek naučiti združevati sposobnosti uma z močjo ljubezni.** To v vsej evropski zgodovini dokazujejo filozofi, mistiki, teologi, umetniki, pa tudi veliki vzgojitelji; kljub neizdelanosti vprašanja koncepta *pedagoškega erosa* naj omenim Pestalozzija, Don Bosca, A. S. Neilla in pri nas S. Gogalo. Proučevanje njihovih konkretnih pogledov na vlogo ljubezni v vzgoji pa naj ostane obveza za nadaljnje proučevanje.

CITIRANA LITERATURA:

Aries P., 1991, *Otrok in družinsko življenje v starem režimu*, Ljubljana: Studia humanitatis (ŠKUC, Znanstveni institut FF).

Garrison J., 1997, *Dewey and Eros (Wisdom and Desire in the Art of Teaching)*, New York & London: Teachers College Press.

Gilligan C., 1982, *In a different voice: Psychological theory and woman's development*, Cambridge: MA - Harvard University Press.

The Gospel of Philip, 1988, *Nag Hammady Library*, James M. Robinson (Ed.), Leiden: E. J. Brill.

Hribar T., 1990, *Sveta igra sveta (Umetnost v post-moderni dobi)*, Ljubljana: Mladinska knjiga.

Hribar T., 1991, *Tragična etika svetosti*, Ljubljana: Slovenska matica.

Kant I., 1993, *Kritika praktičnega uma*, Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.

Kodelja Z., 1995, *Objekt vzgoje*, Ljubljana: Krtina.

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

Kroflič R., 1997 a, *Med poslušnostjo in odgovornostjo (Procesno-razvojni model moralne vzgoje)*, Ljubljana: Vija.

Mauss M., 1982, *Sociologija i antropologija*, Beograd: Prosveta.

Nygren A., 1953, *Eros and Agape*, London: S. P. C. K.

Puhar A., 1982, *Prvotno besedilo življenja*, Zagreb: Globus.

Rawls J., 1971, *A Theory of Justice*, Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.

de Rougemont D., 1983, *Zapadna pustolovina čovjeka*, Beograd: NIRO "Književne novine" (Biblioteka Istok - Zapad 3).

de Rougemont D., 1985, *Mitovi o ljubavi*, Beograd: NIRO "Književne novine" (Biblioteka Istok - zapad).

Sveto pismo (Slovenski standardni prevod), 1996, Ljubljana: Svetopisemska družba Slovenije.

Zupančič A., 1904, *Pedagogika*, Ljubljana: Samozaložba.

Žižek S., 1987, *Jezik, ideologija, Slovenci*, Ljubljana: Delavska enotnost.