

Vzgoja za odgovornost med navajanjem in razvajanjem

I.

Termin, ki najjasneje odraža ciljno naravnost vzgoje v evropski miselni tradiciji, je zagotovo *odgovornost*. Z možnostjo vzpostavljanja odgovornega ravnanja se spopada tradicionalna mitološka, religiozna in filozofska misel, na konceptu odgovornega ravnanja stoji sodobna pedagoška doktrina, kakor tudi kritika obstoječih vzgojnih pristopov. Prav s slednjo dimenzijo je prežeta celotna pedagogika dvajsetega stoletja, ki v prvi polovici stoletja za pomanjkanje etične odgovornosti krivi pretrdo patriarhalno vzgojo in njene stroge pristope k *navajanju* otrok/mladostnikov k sprejetju družbenih norm, ki naj bi večino posameznikov privedla do nerefleksiranega konformizma, značilnega za avtoritarno osebnost (Kroflič 1997); v drugi polovici dvajsetega stoletja pa je za rak takoi-menovane permisivne vzgoje razglašeno *razvajanje*, ki naj bi privedlo do narcisistične zaverovanosti vase, egocentričnosti, nezmožnosti empatičnega življenja v sočloveka oziroma skupnost, nesprejemanja osnovnih družbenih pravil in posledično do etične neodgovornosti (žorž 2002).

Koncept odgovornosti, na katerem stoji pretežni del znanstvene pedagogike in teorije vzgoje, je tesno povezan s Kantovo antropološko in etično mislijo. "Po Kantu je edina prava odgovornost posameznikova dolžnost delovati izključno iz spoštovanja do umnega načela v nas samih. Ta naravnost pa je posledica takšne vzgoje, ki uspe otroka prestaviti iz njegove "divje svobode" – spontanega reagiranja v skladu z biološkim

načelom ugodja (torej sledenja lastnim individualnim in socialnim potrebam) - v stanje (raz)umne človečnosti, ko sledimo najprej družbenim pravilom, katerih zastopniki so starši in učitelj, končno pa v svojem mišljenju prepoznamo temeljno vodilo delovanja - kategorični imperativ - ki nas opremi z univerzalnim kriterijem moralnosti" (Kroflič 2006: 32). Njegova metodika vzgoje sloni na doslednem (pravičnem) učitelju kot liku simbolne identifikacije, spodbujanju razsojanja in delovanja na podlagi družbenih norm in etičnih načel in sankcioniranju prekrškov, ki nagovarja odgovorni subjekt. To praktično pomeni, " ... da je prva naloga vzgoje otroka dosledno podrediti obstoječim družbenim normam (pravilom institucionalnega reda), za kar razsvetljenska pedagogika razvije dve metodični usmeritvi. Pozitivno spodbudo podreditvi predstavlja dosleden učitelj, ki s svojim zgledom in nenehnim navajanjem racionalnih razlogov posameznika uvede v simbolno razsežnost kulture. Ko pozitivna spodbuda ne zaleže, se je dolžan oprijeti negativnih ukrepov, s katerimi kaznuje "neposlušnega posameznika", saj naj bi mu s tem izražal neizpodbitno nestrinjanje z vedenjem, ki ni družbeno sprejemljivo, ter mu hkrati sporočal, da ga ima za dovolj zrelega (odgovornega), da bi lahko ravnal v skladu s spoznanimi normami. V kolikor se otrok identificira z likom učitelja, bo tako nenehno izpostavljen zgledu družbeno primernega delovanja, v primeru odklonskega ravnanja pa ga bo doseгло učiteljevo tiho sporočilo, da si zasluži kazen, ker ga sprejemamo kot dovolj odgovor-

nega, da bi se lahko odločil "pravilno" – torej se bo identificiral s podobo odgovornega subjekta" (Kroflič 2006: 32).

Kantovski koncept odgovornosti človekovo moralo veže na specifično pojmovano svobodo, ki izhaja iz sprejetja dolžnosti do notranjega zakona moralnosti, za ceno katerega smo se dolžni upreti vsakršni religiozni oziroma politični dogmatiki in moralnim navadam, v kolikor niso usklajeni z našo lastno (za)vestjo. Zato tudi v svojem *Spisu o pedagogiki* Kant lucidno ugotovi, da je prva naloga vzgoje dosledno uveljavljanje discipline, hkrati pa suženjska disciplina lahko zlomi človekovo voljo, s tem pa v celoti onemogoči njegovo odgovorno odločanje. In prav zaradi tega protislovja Kant umetnost vzgoje razglasi za enega najtežjih (ali celo nemogočih) poklicev, odgovor na vprašanje, kaj človeka privede, da bi od spoznanega moralnega načela prešel k dejanju, pa primerja z iznajdbo kamna modrosti (Kroflič 1997).

II.

Težavnost opredelitve jasnih načel vzgoje za odgovornost lahko podkrepimo tudi s semantično analizo pojma. Če pojem odgovornost opozarja na (moralno) zahtevo po odgovoru nekomu/nečemu, se nam v polju etike zastavi vprašanje: Kdo ali kaj nas nagovarja in terja angažiran in avtentičen odgovor? Je to Bog, eros, libidinalni gon, sprejete vrednotne projekcije, socialna pravila, skrb za zadovoljitev lastnih socialnih potreb, eksistencialna skrb za avtentično prebivanje v resnici biti, empatično doživetje potrebe/pričakovanja drugega, vrhunska potreba po smislu bivanja?

Če gre namreč v jedru koncepta odgovornosti za iskanje zmožnosti za etični odgovor na "eksistencialno bitni klic", postane hitro jasno, da je na eni strani odgovornost bistveno povezana s človekovo svobodo oziroma zmožnostjo sprejemanja neprisiljene/avten-

tične odločitve za neko dejanje, na drugi strani pa ravno zato ne more biti preprosto povezana (izključno) z "navajanjem" (žorž) oziroma "discipliniranjem" otrokove divje svobode (Kant, Salecl) kot temeljnim načelom moralne vzgoje. Zato tudi ocene, da je permisivna vzgojna metodika osrednji krivec narcisistične zaverovanosti vase, egocentričnosti in nezmožnosti empatičnega vživetja v sočloveka oziroma skupnost, ne moremo preprosto sprejeti. Vprašanje bistva vzgoje za odgovornost namreč ni rešljivo na tehnično-metodičnem področju v smislu iskanja ustreznega ravnotežja med "trdo" in "mehko" vzgojo, kot količinsko vprašanje ravnovesja med omejitvami in spodbudami. Osrednja hipoteza pričujočega razmišljanja bo zato trditev, da *osebna zavezanost odgovornemu ravnanju predpostavlja ključen premik v otrokovem razvoju, ki ne more biti zgolj izsiljen s še tako pravično zahtevo oziroma prepovedjo, zato je vzgoja za odgovornost povezana z zagotavljanjem življenjskih pogojev, v katerih otrok ob aktivni participaciji doživi nekakšen eksistencialni nagovor, ki v njem sproži etično zavest.* Zato je po Kovačič-Peršinu odgovornost " ... najprej in predvsem privolitev v medsebojnost ... " (Kovačič-Peršin 2006: 103), ki kaže na " ... človekovo izvorno soodvisnost od drugega. Ta dejstva govore o tem, da se etično lahko udejanjamo le v odnosnosti" (Kovačič-Peršin 2006: 87).

III.

V čem je torej nezadostnost razsvetljenškega racionalizma, pa tudi tomistične vzgojne doktrine, ki odgovornost veže na nagovor moralnega kodeksa (dekaloga), moralno vzgojo pa na dosledno discipliniranje oziroma navajanje na izpolnjevanje tradicionalnih etičnih zahtev?

Po mnenju enega najvidnejših liberalnih teoretikov vzgoje, ki svoje koncepte gradijo prav na kantovski antropologiji, R. S. Pe-



Andreja Muha: brez naslova, 2003, akril na platnu, 120 x 200 cm.

tersa, je posameznik, ki se razvija v avtonomni subjekt, nagnjen k radikalnemu konformizmu, če skrb za kultiviranje človekovega uma ne spremlja tudi "skrb za njegovo dušo", ki od Sokrata naprej pomeni sistematičen razvoj človekovih vrlin, slednje pa se razvijajo kot posledica predane dejavnosti v konkretnih osebnih odnosih in socialnih sredinah (Kroflič 2005). Na bolj abstraktni ravni to pomeni vsaj dvoje:

– " ... da Kant ne zna zadovoljivo rešiti težave, ki se je sicer zaveda, namreč vprašanja, ali bo vzgoja, ki temelji na dosledni podreditvi konkretni družbeni normi, res privedla do vzpostavitve "prave avtonomije" – kritične zavesti posameznika, ki se bo pripravljen upreti "neetičnim" družbenim pritiskom. To dilemo dodatno podkrepi Kohlbergovo spoznanje, da kljub demokratični naravnosti vzgoje,

ki otroka vključuje v dejavne procese dogovarjanja in graditve skupnega normativnega sistema, večina posameznikov v svojem razvoju ne doseže tiste stopnje v razvoju, ki jim omogoča odgovorno kritično distanco do aktualnih družbenih pričakovanj;

- da ideja (raz)umnega subjekta predpostavlja ideal individuuma, ki mora biti ločen od konkretnih prosocialnih občutkov in emocionalnih vezi v lastni socialni sredini, saj se lahko le tako "neobremenjeno" podredi racionalni presoji, ki bi bila z emocionalno vpletenostjo ali celo strastno predanostjo osebnim izbiram motena. S tem je zanikana splošno sprejeta ugotovitev, da osebna odgovornost posameznika običajno izhaja iz empatičnega doživetja sočlovekove stiske ali potrebe po zaščiti ciljev in vrednot skupnosti, ki ji pripada. Še več, lahko bi rekli, da radikalni zagovorniki deontološke etike univerzalnih načel sami sebi spodkopljejo pogoje lastne vzgojne metodike, ki je, kot sem pokazal, utemeljena na osebni odnosu med otrokom in učiteljem kot objektom identifikacije in sprejetjem pravil skupnosti kot smiselnih usmeritev lastnega delovanja; položaj emocionalne nevpletenosti pač ni ugoden za vzpostavitev osebnih vezi, na katerih je utemeljena identifikacija" (Kroflič 2006: 32-33).

Kant se paradoksa vzgoje, ki je utemeljena na discipliniranju/nesvobodi, da bi z njo posameznika privedli do stanja avtonomije/svobode, sicer zaveda, a je prepričan, da otrokova prostovoljna poslušnost zglednemu vzgojitelju (oziroma drugim glasnikom tradicionalnih moralnih postav) ni problematična, saj bo nekakšna "iskra avtoritete simbolnega zakona" iz vzgojitelja slej ko prej preskočila na posameznikov um ter ga prestavila v območje avtonomne etične odgovornosti (Kroflič 1997), kar so zgodovinska dejs-

tva v prvi polovici dvajsetega stoletja (obe svetovni vojni), pa tudi kasneje (balkanske vojne itn.) žal ovrгла.

Teoretske in praktične težave kantovskega koncepta odgovornosti so se namreč dodatno poglobile z modernizacijskimi družbenimi procesi v dvajsetem stoletju. Že na začetku dvajsetega stoletja je E. Dürkheim ob procesih individualizacije napovedal poglobljanje družbene anomalije, ki rahlja osebne vezi med posamezniki in skupnostjo, s tem pa posledično zmanjšuje avtoriteto (vzgojno moč) družbenih institucij in družbene norme (simbolnega zakona) na sploh. Druga, za vzgojo ključna sprememba, se je po mnenju A. MacIntyra zgodila z zamenjavo etične zaveze kot vrline z etično normo, ki se je ujela v zaniko konfliktne govorice prava. "*Enostavno povedano, ko jezik človekovih pravic postane izhodišče reguliranja odnosov med posamezniki in skupnostjo, pravno opredeljene norme pa osrednji kriterij moralnosti, se izkaže, da jezik pravne norme v medosebne odnose vpelje konfliktnost, na kateri ni mogoče graditi globljih osebnih vezi, nove vrednote (kot na primer strpnost) pa se stečejo v pasivno držo nevmešavanja; sklicevanje na moje pravice namreč pomeni sklicevanje na dolžnost drugega, da se ne vmešava v polje moje zasebnosti oziroma da to lahko stori le z represivnimi sredstvi, ko presodi, da sem presegel prag zakonitega ravnanja. Tako orodja vzpostavljanja moralne zavesti in odgovornosti, ki naj bi povezovala posameznike in skupnosti, vse bolj postajajo orodja za zaščito individualnosti in zasebnosti. Ker ti procesi po mnenju Z. Baumana ustvarjajo občutek osamljenosti, pomanjkanja varnosti in odtujenosti, je investicija v alternativne oblike skupnostnih povezav in oblikovanje drugačnega koncepta odgovornosti nujna*" (Kroflič 2006: 33; glej tudi Kroflič 2004 in Kroflič, Kovačič-Peršin, Šav 2005).

Odgovor na nastale razmere danes ponujajo predvsem zagovorniki tradicionalnega

antropološkega koncepta avtentičnosti, ki ga že na prelomu devetnajstega in dvajsetega stoletja obudijo Nietzsche, Heidegger in personalisti, med katerimi želim izpostaviti predvsem Buba in Levinasa; teoretsko pa ponovno afirmira MacIntyre s prelomnim delom *Po vrlini*. Po njihovem mnenju človeka kot odgovorno bitje poleg obvladovanja refleksivnega mišljenja kot nekakšnega vrednotnega orodja za razumevanje moralnih dilem (Strike) opredeljujejo tudi konstitutivne vrednote in vrline (Sandell, Strike) kot element vraščene sebstva (glej Kroflič 2005), slednje pa nastaja, kot sem že prikazal s Kovačičem-Peršinom, kot posledica človekove izvorne soodvisnosti z drugimi.

Prav ta soodvisnost pa je v zasnovi kantovske antropološke misli bistveno motena zaradi redukcije "občutka za pravičnost" na racionalno spoznana etična načela in izpeljavo načrta za konkretno dejanje na podlagi miselne dedukcije, saj "čisto misel" tudi v območju praktičnega uma osebna udeležnost v odnosu prej moti, kot ji koristi. Iz te dimenzije po mnenju Levinasa in zagovornikov njegove etike izvira druga usodna napaka kantovskega subjekta, da namreč drugega vidi kot svoj *alter ego*, ki zasluži moje spoštovanje zaradi njegove racionalnosti, zaradi njegove zmožnosti biti avtonomna oseba, kakršen sem sam, in ne, kot poudari Chalier, zaradi lastne drugačnosti. Oblike drugega kot drugačnega, priznanje vrednosti njegove avtentične življenjske pozicije tako pri Levinasu postane nekakšen etični korektiv samoljubja modernega avtonomnega subjekta (Kroflič 2006 a).

IV.

Navedeni razlogi so tudi razlog, da teoretski okvir, na katerem je mogoče upravičeno opozarjati na napake permisivnega vzgojnega koncepta, žal ne omogoča korenitega izstopa iz stanja moralne apatije in

splošnega pomanjkanja odgovornosti. Že večkrat sem opozoril na dve dejstvi, ki jih kritiki permisivnosti in analitiki novih oblik patologije (borderline motnja, patološki narcisizem) še vedno pozabljajo. Teoretski razlogi za permisivni vzgojni koncept so nastali v obdobju razsvetljenstva, ko Rousseau v imenu istega pedagoškega cilja za razliko od Kanta vzpostavi novo pedagoško metodo, ki jo poimenuje "naravna vzgoja", ta pa naj bi potekala brez eksplicitnega omejevanja otroka, zgodnjega učenja moralnih nauk ali celo kaznovanja. Že v prvi polovici dvajsetega stoletja pa se izkaže, da na geslu "otroku prijazne vzgoje" ne bomo dobili nove vzgojne paradigme, ki bi posameznikov premik k nepri-siljeni, avtentični odgovornosti razlagala na paradigmatško drugačen način kot kantovska antropologija, ki jo v tem obdobju zastopata psihoanaliza in predstavniki simbolnega interakcionalizma, ampak "obrat k otroku", podkrepjen z behaviorističnimi dokazi, zgolj omili vzgojne metode (ukinitev strogega discipliniranja za ceno čustvenega pogojevanja), medtem ko se substancialnega odnosa otrok-vzgojitelj ne dotakne. Tako dobimo vrsto različnih vzgojnih napotkov, ki nihajo med zagovorom popolnega prepuščanja otroka, da dela, kar hoče (tako imenovana *laissez-faire* vzgoja), in *hiperprotektivnostjo*, ko starši otroka čustveno popolnoma zasedejo in s tem ovirajo procese separacije in osamosvajanja.

Skratka, ne permisivna tendenca na vzgojnem področju ne tretmajaska usmeritev na kaznovalnem in prevzgojnem področju ne razvijeta enotne in konsistentne paradigme, ampak pomenita bolj raznorodno gibanje za odpravo klasičnih represivnih pristopov v (pre)vzgoji. S temi trditvami ne želim zanikati pomena kritike permisivne in tretmajske usmeritve. Njune manipulativne tehnike so v očitnem nasprotju z logiko človekovih in otrokovih pravic, uveljavljanje prikritih mehanizmov represije,

kakršno je že omenjeno čustveno pogojevanje, pa je prepoznano kot oblika čustvenega trpinčenja otrok (Kroflič 2003). A za vzpostavitev plodnejše teoretske podlage za prebujanje osebne odgovornosti je kritika permisivnosti, zgrajena na kantovski paradigmi discipliniranja kot navajanja, prekratka.

Že omenjeni zagovorniki koncepta avtentičnosti, ki naj bi dopolnil/nadgradil razsvetljenski koncept avtonomije, klasične zasnove konceptov vrline in vrednot ter antropološke predpostavke o človekovi soodvisnosti od drugega nas nagovarjajo k iskanju nove vzgojne paradigme, ki odgovornosti ne bi več vezala na nagovor ponotranjenih družbenih norm ali na konkretne odnose, ki jih regulira "nevezan umni poziv etičnih načel". V okviru teološkega mišljenja se kot bitni nagovor, ki presega človekovo samoljubje, omenja osebni odnos z Bogom, ki vedno bolj izpostavlja duhovno erotično dimenzijo. Tako papež Benedikt XVI. v okrožnici *Bog je ljubezen* (2006) zapiše: "On (Bog, op. a.) ljubi, in to njegovo ljubezen bi lahko nedvomno označili kot *eros*, ki pa je seveda istočasno popolnoma *agape*" (točka 9, str. 14). V okviru humanistične psihologije A. Maslow vzpostavi koncept vrhunske izkušnje (*peak experience*), že pred njim pa slovenska filozofa in pedagoga F. Veber in S. Gogala koncept osebnega doživetja, ki ga lahko sproži osebno angažiran odnos s sočlovekom (staršem, vzgojiteljem ali vrstnikom), naravo (na tem stiku temelji metodika doživljajske pedagogike), umetnostjo (ki je bila od nekdaj osrednji del humanistične izobrazbe) ali religiozno izkušnjo. Nadaljnje razstiranje pogojev, ki zagotavljajo otrokov/mladostnikov vstop v duhovno dimenzijo osebnega doživetja, pa ostaja aktualna naloga sodobne pedagogike, ki se je od devetdesetih let naprej zavedajo tudi snovalci preнове konceptov javnega šolstva v Evropi (glej poglavje *Vzgoja duha - smiselna dimenzija kakovosti?* v: Kroflič 2001).

V.

Vedno bolj sem prepričan, da se misterij etičnega prebujanja k odgovornosti razvija kot posledica doživetij osebnih medčloveških odnosov, kar danes priznavajo celo pragmatisti, kakršen je R. Rorty, ki zdravilo za krepitev prosocialne občutljivosti vidi v širjenju kroga mi-odnosov. Geslo "vzgojo približati otroku", ki je v drugi polovici dvajsetega stoletja privedlo do škodljivega *razvajanja*, lahko v pozitivnem smislu razumemo kot zagovor prepotrebne čustvene bližine med otrokom in staršem ter kot altruistično težnjo odraslih po zaščiti otrok, a ta paternalistična drža ne spodbuja procesov otrokovega osamosvajanja in graditve socialno občutljive zavesti odgovornosti do sočloveka. *Navajanje* ter vztrajanje pri vsakodnevnih obveznostih lahko pripomore k zmanjševanju samozadostnosti in grobega poseganja v dostojanstvo sočloveka; še več, otroka oziroma mladostnika lahko privede v bližino ključnih doživetij (Maslow, Gogala, glej Kroflič, Kovačič-Peršin, Šav 2005), ki bodo korenito pretresla njegovo občutenje bivanja v svetu, ne more pa v njem prebuditi etične odgovornosti. Da je takšna zasnova odgovornosti globoko vkoreninjena v krščansko izročilo, priča odkritosrčno priznanje B. Žorža, da za razliko od starozaveznih spisov v *Novi zavezi Svetega pisma* zaman iščemo neposredna opozorila na razvajenost kot vzrok moralne izprijenosti. Jezus v *Govoru na gori* nove pravičnosti ne veže več na dosledno izvajanje starodavne postave (čeprav je tudi ne preklicuje!), ampak na nov odnos do Boga, sočloveka in do samega sebe, utemeljen na spoštovanju in ljubezni (Kroflič 1999). Ta odnos pa v otroku/mladostniku prebudi konkretna izkušnja medosebne povezanosti, ki ga zaveže k avtentičnemu odgovornemu odnosu do dobrega/lepega, ki nas presega v območju medčloveških odnosov, narave, umetnosti in/ali religiozne transcendence.

Da se takšna tipična personalistična razlaga človekovega razvoja seli na področje sodobnih etičnih pristopov, naj dokazuje naslednji citat pokojne feministične teoretičarke Susan Moller Okin, ki za izvedljivost odgovornega etičnega presojanja in ravnanja v duhu Rawlsovih načel pravičnosti in predpostavljenega koncepta "mišljenja v izvornem položaju" zapiše:

"Za realne ljudi, ki seveda *vedo*, kdo so, razmišljanje *kot da bi bili* v izvornem položaju zahteva visoko razvite zmožnosti empatije, skrbi in pozornosti do drugih - vsekakor pa ne samoljubja in instrumentalne racionalnosti. Da bi razvili občutek pravičnosti, ki ga potrebujejo ljudje, da bi se dobro urejena družba nekoč vzpostavila in tudi ohranila, morajo biti ljudje negovani in vzgajani v okolju, ki v največji meri razvija te kapacitete v njih" (Okin 1989: 248-249).

Literatura:

Kovačič-Peršin, P. 2006: *Kako biti*. Grosuplje: Mondena (zbirka Esprit Slovene).
Kroflič, R. 1997: *Avtoriteta v vzgoji*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
Kroflič, R. 1999: Ljubezen in etično spoznanje v krščanski miselni tradiciji. V: *2000 (Etika in etos)*, 122-123 (1999), 5-26.

Kroflič, R. 2001: Skupne vrednote in paradigmatične uganke evropske pedagogike. V: *Sodobna pedagogika*, let. 52 (118), št. 4 (2001), 46-65.
Kroflič, R. 2003: O pedagoški vrednosti kazni. V: *Šolska kronika (Zbornik ob razstavi Stara šola novo tepe)*. št. 12/2003, let. XXXVI, 374-384.
Kroflič, R. 2004: Education for democracy between formal law accession, ethical theories and pedagogical concepts. V: *The Experience of Education (ed. by A. Ross), Proceedings of the sixth Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network*, Krakow 2004. London: CiCe publication, 2004, 35-42.
Kroflič, R. 2005: Je avtonomija še sprejemljiv vzgojno-socializacijski cilj javnega šolstva?. V: *Sodobna pedagogika*, let. 56(122), št. 5 (2005), 8-24.
Kroflič, R. 2006: Lahko danes še govorimo o vzgoji za odgovornost?. V: *Šport mladih*. let. 14, št. 117 (4/2006), april 2006, 32-33.
Kroflič, R. 2006 a: Kako udomaćiti drugačnost? (Tri metafore drugačnosti v evropski duhovni tradiciji). V: *Sodobna pedagogika - Posebna izdaja (Upoštevanje drugačnosti - korak k šoli enakih možnosti)*. Ljubljana, 2006, 26-39.
Kroflič, R., Kovačič-Peršin, P., Šav, V. 2005: *Etos sodobnega bivanja (Pogovori)*. Ljubljana: Društvo 2000.
Okin, S. M. 1989: Reason and Feeling in Thinking about Justice. V: *Ethics*. vol. 99(2), 229-249.
Papež Benedikt XVI. 2006: *Okrožnica: Bog je ljubezen*. Ljubljana: Družina (Cerkveni dokumenti 112).
Žorž, B. 2002: *Razvajanost - rak sodobne vzgoje*. Celje: Mohorjeva družba.