

Vzgoja in ljubezen

Education and love

Špela Razpotnik

Povzetek

Špela
Razpotnik,
dipl. univ. soc.
ped.,
Pedagoška
fakulteta v
Ljubljani,
Kardeljeva
pl. 16, 1000
Ljubljana.

V članku avtorica razmišlja o ljubezni kot o pojavu, na katerem sloni možnost vzgojnega delovanja. Na podlagi zgodovinskih konceptov utemeljuje vsebino njenih sodobnih pojavnosti. Poglobljanje v zgodbe in mite o ljubezni prinaša ugotovitev, da imajo ti izrazito pedagoški podton. V njih je namreč z močjo ljubezni povezana človekova osebna rast in prehod iz neobrzdanega naravnega sveta v svet kulture. V nadaljevanju se ustavlja ob razlagah, ki pripisujejo ljubezni pozitivno motivacijsko moč oz. jo poskušajo pokazati kot strast, ki lahko iz stvari šele izvabi življenje, aktivnost ali spremembo. V sklepnem delu osvetli vzgojo še s povsem drugega vidika: kultiviranje človeka poimenuje kot nasilje nad njegovo (prvo)bitnostjo.

Ključne besede: ljubezen, vzgoja, nasilje

Abstract

The author of this article sees love as the phenomenon which makes educational interaction possible. Looking at the concepts from the past, she explains its contemporary emergences. Contemplating old stories and myths about love results in the realization they hide a strong educational innuendo. The power of love seems to be closely related to one's personal growth and it signifies a transition from the

wild natural world into the world of culture. The author further discusses some readings which link love with a positive motivational power and show love as a passion necessary to bring things to life, enable activity or instigate a change. In conclusion, education is looked at from another angle: cultivating young people is a form of violence over their natural instincts.

Key words: love, education, violence

1. Uvod

Od nekdanj me čudi, da so vsa mlada, nedorasla živa bitja tako prisrčna, da zmorejo s svojo neboglenostjo razorožiti in raznežiti večino ljudi.



Nekega dne, ko sem se tako čudila, mi je nekdo ponudil zanimivo razlago, da je ljubkost mladih bitij naravno dejstvo, saj vsa živa bitja potrebujejo nežnost in ljubezen za svoj obstoj oz. zato, da zrastejo v (pogosto manj prikupna) velika bitja, ki jim ljubezen (od tu dalje govorim za ljudi) ni več tako samoumevna in naravna, pač pa vse bolj

zapletena in večznačna stvar, pa tudi le ena ob še drugih pomembnih temah življenja odraslega človeka. Tak vidik se precej sklada z razlago avtorja Bowlby-ja, ki je preučeval in dokazoval neizbežnost ljubezni (v obliki skrbi, določene oblike nežnosti in pa topline) za otrokov zdrav razvoj oz. kot skorajda nujnost za njegovo preživetje.

»Kar nekaj psiholoških teorij nam danes omogoča utemeljiti pomen ljubezni v vzgoji,« meni Kroflič (1999, s. 228). Kot primer navede konstruktiviste (npr. Dewey-a) ter teorije objektivnih odnosov, ki tako kot psihoanaliza (iz katere tudi izhajajo) razumejo razvoj strukture osebnosti kot posledico otrokovega odnosa do sveta, do živih in neživih objektov, ki ga obdajajo. Posebno se osredotočajo na odnose s pomembnimi osebami, ki tvorijo otrokov svet v njegovem zgodnjem otroštvu, pri tem pa zlasti poudarjajo vpliv kakovosti teh odnosov in vsebine vzgojnih sporočil. A poleg tega, da je ljubezen mogoče razumeti kot izvor življenja in pogoj za razvoj oz. učlovečenje živih bitij, v človeški kulturi pravzaprav v vseh časih in prostorih predstavlja in prinaša s sabo še mnogo več. Izročila ter zgodbe so je polne, kot pojem je hkrati mistificirana in banalizirana. Na različnih področjih življenja je različno dojeta, tako in drugače je pojasnjevana, pravzaprav je pojav, poln protislovij. V človekovem življenju pa je vendarle v neki svoji obliki neprestano navzoča, tudi njena odsotnost je namreč pojav z določenimi posledicami.

Lahko pa se tudi vprašamo, kaj beseda ljubezen pomeni, in na ta način ugotovimo, da dobi pomen šele v razmerju do nekoga ali nečesa, ko se torej objektivizira. Potemtakem bi bilo dosledneje kot o ljubezni ali celo Ljubezni (zunanji sili, ki lahko človeka prevzame in z njim upravlja) govoriti o *ljubiti*, kar pa predpostavlja subjektivno stanje, ki je pri vsakomur drugačno. Ne moremo torej govoriti o *ljubezni*, ki bi za vse pomenila isto. A v nadaljevanju se ne ukvarjam toliko s subjektivnimi vidiki in različicami tega pojma, pač pa predpostavljam, da vsakdo sicer res ljubi in dojema ljubezen na svoj edinstven način, a je izkustvu ljubiti vendarle skupna neka določena vznesenost, dejanska ali umišljena povzdignjenost nad vprašanja ureditve konkretnega sveta, pravil in zakonov, ki v njem vladajo. Osredotočam se predvsem na to, kakšne pomene ima ljubezen pri vzgoji, kako so njena različna razumevanja, ki imajo v človeški zgodovini svoje bogate vire, predoločila tudi naše sedanjne koncepte in s tem nas same. Razmišljam o tem, kakšna so v

današnjem času možna videnja za umestitev ljubezni na položaj gibala, temelja, motiva medčloveških odnosov in s tem tudi vzgoje.

Za poravnavo s stalnim občutkom, ki me pri razmišljanju o ljubezni v vzgoji spremlja, da namreč le sledim svojim prebliskom in zane-marjam druge možnosti, v zaključni del svojega razmišljanja name-noma umeščam nasilje, ki se mi kaže kot druga temeljna in neizbež-na sestavina vzgoje.

2. Pomen ljubezni v vzgoji

Eno ključnih vprašanj, ki si jih Kodelja (1995) zastavlja pri svojem razmišljanju o ljubezni v vzgoji je, ali je ljubezen otroka do vzgojitelja nujen predpogoj vzgoje. »Ljubezen je poleg avtoritete eden temeljnih fenomenov, na katerih sloni možnost vzgojnega vplivanja. Zaradi nje-ne iracionalne, protislovne in kontingentne narave pa jo je težko ujeti v diskurz znanosti oz. pedagoške teorije« (Kroflič, 1999, s. 188). »Če se zazremo v preteklost in pogledamo mite o ljubezni, lahko ugotovimo, da imajo izrazito pedagoški podton, saj je z močjo ljubezni povezana človekova osebna rast, prehod iz sveta »nature« v svet »kulture« ter možnost vzpostavljanja stika s transcendenco. (...) Ljudje postane-mo to, kar ljubimo. Naša usoda je v naših željah, kajti, kar poskušamo imeti, nas kmalu začne posedovati v mislih, čustvih in dejanjih. Zato so že stari Grki vzgojo erosa oziroma strastne želje določili za najvišji cilj vzgoje« (Garrison, *ibid.*, s. 189).

Fenomenolog Fink (*ibid.*) je ljubezen postavil za enega od temelj-nih pojavov, ki določajo človekovo bivanje (poleg nje je kot take razum-el še igro, boj in smrt). A prav ljubezen je zaradi svoje večplastnosti in zapletenosti razumel kot povsem samosvoj fenomen. Tam, kjer se pojavi, pravi Fink, preobrazi pejsaž človekovega vsakdanjega življe-nja.

3. Zgodovina koncepta ljubezni

Kroflič (1999) v enem svojih člankov obravnava sporočila evrop-skih zgodb o ljubezni. Po njem bom povzela in razložila nekaj literar-nih oz. mitoloških virov, ki se mi zdijo posebej zanimivi:

Ep o Gilgamešu nam izpričuje, da so že Babilonci povezovali moč ljubezni ne le s spolno naslado, ampak tudi z vzgojno močjo, ki naj bi bila sposobna dvigniti človeka iz divjega naravnega stanja v (duhov-ni) svet kulture. V grški mitologiji je bog ljubezni, Eros, označen za

najlepšega in najmočnejšega med bogovi. Tudi pesnica Sapfo v svojem opusu postavi ljubezen za najvišjo vrednoto. V Sofoklesovi Antigoni se ljubezen izkaže kot temelj nenapisanega zakona o posvečenosti življenja in smrti, močnejša od napisanih zakonov (od prava), torej kot temeljni zakon morale, kot njena silna moč: »Kadar se zakon vzpostavi brez ljubezni, ga slednja pomaga razbiti« (ibid, s. 231). Na primeru Tristana ter Don Juana lahko vidimo dva nasprotna si načina, kako je mogoče ljubiti, ne da bi ljubili bližnjega. Tristanova ljubezen (tako kot je tudi sicer značilno za viteško ljubezen) ni bila usmerjena v Izoldo kot resnično osebo, pač pa v takšno, kakršna je v njem zbujala željo. Tudi umrl je zaradi želje in ne zaradi Izolde same. Don Juan pa je isto izpričeval s svojim omejevanjem ljubezni na tehniko telesnosti in s preizkušanjem meja tedanje morale. Stari Grki so za ljubezen, kot fenomen z različnimi pojavnostmi, uporabljali več različnih pojmov (prijateljska naklonjenost, bratska ljubezen, ljubezen do ženske, ljubezen do dečka, ljubezen do modrosti, lepote ...), ki so bili med sabo bolj ali manj tesno povezani. Najvišja stopnja razvoja erotike pa je bila zanje vzgoja erosa oz. strastne želje, kar naj bi človeka privedlo do enosti z božansko lepoto. Potemtakem je bila vzgoja erosa oz. strastne želje za Grke tudi najvišji cilj vzgoje (ibid). Kot skrajno obliko ljubezni pa lahko razumemo tudi ljubezen, ki premaga smrt, predpostavlja pa pogum in vdanost. Tako razumevanje ljubezni je bilo pri starih Grkih zelo močno, bog Eros jim je namreč pomenil ravno povezovalca to- in onostranstva. Svoj višek pa je tako pojmovanje ljubezni, čeprav v nekoliko drugačnem smislu, doseglo pri krščanstvu (ibid).

Kroflič (ibid, s. 201) v nadaljevanju navaja avtorja Nygrena, ki govori o treh konceptih, ki naj bi temeljno vplivali na današnje evropsko pojmovanje ljubezni: *nomos*, *agape* in *eros*.

Prvi, *nomos*, se tesno povezuje s konceptom zakona, postave. To pa je mogoče prenesti na področje vzgoje v več smislih. Dejstvo sicer je, da lahko nekdo le prek ljubezni ponotranji pravila, simbolni zakon oz. se identificira z vzgojiteljem, sprejme njegova pravila v svojo psihično strukturo. A v pojmu *nomos* je ljubezen v povezavi z zakonom razumljena drugače. Krščansko izročilo postavlja ljubezen kot moralno zapoved, jo zapoveduje. Značilnost take ljubezni je recipročnost. V zameno za božjo ljubezen zahteva od vernika strahospoštovanje in pa ljubezen do svojih bližnjih (pri čemer se v praksi pojem *bližnji* pogosto zoži na brate ali izvoljeno ljudstvo). Vendar

pa, »... Ljubiti zato, ker nam tako narekujejo moralne konvencije, (...) je nekaj nemogočega, kakor je nemogoča ljubezen, ki je izsiljena s strahom pred Božjo kaznijo« (ibid, s. 195). Kroflič pojmovanju ljubezni kot moralnega koda pripiše, da nevrotizira evropsko kulturo, po drugi strani pa zavira nastanek ekstremnih perverszij, ki naj bi bile v ljubezni latentno prisotne.

Nekateri koncepti iz zgodovine pedagogike so v ljubezni videli grožnjo vzgojnemu procesu, oviro pri doseganju zastavljenih vzgojnih ciljev ali pa nevarnost, da bi tesnejše čustvene vezi med posamezniki povzročile razkol kolektiva. Bolj krčevito, kot so se ji odpovedovali, bolj so ji na nek način priznavali moč. Kot primer navajam Makarenka, ki je v svojem kolektivu dovoljeval ljubezen kvečjemu kot nenameravani učinek, do katerega v odnosu gojencev do vzgojitelja sicer lahko pride, a naj se temu nikakor ne pripisuje velike pomembnosti: »Jaz osebno nisem nikoli užival ljubezni otrok in menim, da je prekršek tista ljubezen, ki jo organizira pedagog zaradi lastnega zadovoljstva. Morda me nekateri komunarji celo ljubijo, toda jaz sem bil mnenja, da mora postati petsto ljudi, ki sem jih vzgajal, državljani in pravi ljudje. Čemu je potem potrebna še neka ljubezen do mene, ki služi kot dopolnitev mojemu načrtu? To koketiranje, to tekanje za ljubeznijo, to hvaljenje z ljubeznijo, prinaša veliko škodo vzgojitelju in vzgoji. Jaz sem prepričal sebe in svoje tovariše, da v našem življenju ni potreben ta privesek. (...) Naj se ljubezen pojavi spontano, neopazno, na podlagi vaših naporov. Če pa človek vidi v ljubezni cilj, potem je to le škoda« (Kodelja, 1995, s. 145 – 144).

V krščanstvu nove zaveze se pojavi nova dimenzija pojma ljubezen, ki ne izhaja več toliko iz dolžnosti do postave, kot se odslej utemeljuje na milosti. Gre za drugega od omenjenih konceptov, *agape*. Kristus, njegova nesebična dobrota in ljubezen do vseh ljudi, posebno pa do šibkih, prekine z recipročnostjo kot temeljem morale in le to postavi na bolj iracionalne, za vernike pa vse težje razumljive temelje. Gre za koncept, ki ga dobro ponazarja stavek »Zastonj ste prejeli, zastonj dajte!« (Mat. 10, 8, cit. po Kroflič, 1999, s. 197). Pomeni torej nemotivirano ljubezen, katere zgled je Kristus, ki bolj od asketov ali močnih, gorečih vernikov, ceni šibke in uboge. Lahko bi rekli, da so tudi sodobna pojmovanja vzgoje precej prežeta s katoliškimi ideali.

Kot primer za koncept nomosa na področju vzgoje lahko vzame-

mo Don Bosca, katerega vzgojno izhodišče je bilo, da ne uveljavlja svoje volje, ampak voljo Boga. Za katoliško vzgojo je, kot navaja Kroflič, značilno, da je vzgiteljev vzor Kristus in vzgojitelj tako igra Kristusa, popoln in nezmotljiv lik. Ženska vzgojiteljica pa naj se, po zgledu Božje matere, brezpogojno žrtvuje za otroka. Kroflič poudari podobnost med tem ženskim likom in pa likom cankarjanske matere, ki s svojim žrtvovanjem simbolno naveže otroka nase za vse življenje. Za krščansko vzgojo je zelo značilno tudi puritanstvo, ki se kaže v tem, da se trudi »za vsako ceno razcepiti »duhovno« in »telesno« strast duše« (Kroflič, 1997, s. 144). Kodelja navaja mnogo primerov za krščansko fobijo pred »meseno ljubeznijo« in vsem, kar bi lahko nanjo napeljevalo. Prav ta element, uveljavljan pod geslom »ohraniti otroke čiste«, je bil v zgodovini poudarjan kot ena bistvenih nalog krščanske vzgoje. Razmislek o njegovih posledicah bi bil za namen tega pisanja preobširen, zato navajam le besede Sv. Alojzija Gonzalškega, ki ga je Don Bosco postavljal za vzor svojim gojencem: »Sklenil sem, da ne bom nikdar pogledal ženskega obličja. Hočem hraniti svoje oči, da bodo (če bom vreden) najprej zrlle častiti obraz najčistejše Device, nebeške Matere Marije« (Kodelja, 1995, s. 153).

Kroflič (1997) navaja še druge obremenilne posledice, ki jih omenjene značilnosti krščanske vzgoje lahko prinašajo: V skladu s konceptom nomosa lahko pride do instrumentalizacije pedagoškega erosa za povečanje avtoritete samega vzgojitelja. Povedano drugače, vzgojitelj si poslušnost in ljubezen svojih gojencev želi zagotavljati, ne toliko v svojem lastnem imenu, kot v imenu nečesa »višjega«, npr. božjega zakona. Nekateri avtorji, npr. Kodelja (1995), to poimenujejo apostolska avtoriteta. »Resnobna nezmotljivost apostolskega položaja in altruizem brezpogojne materinske ljubezni sta za otroka enostavno prezahtevni podobi, da bi ju lahko ponotranjil brez (pre)velike stresnosti« (Kroflič, 1997, s. 143-144).

V tretjem konceptu ljubezni, *erosu*, je bolj od krščanskih čutili helenistične in orientalske vplive. Po njem je ljubezen do sočloveka le orodje za doseg najvišje ideje, Boga. Sočlovek je potemtakem lahko ljubljen toliko, kolikor drugi v njem prepozna božansko naravo. Primer za to je vzgoja v stari Grčiji, *paideia*, katere najvišji cilj je pravzaprav spoznanje resnice, božanskega in lepote, prek (tudi) erotičnega razmerja med vzgojiteljem in gojencem (Kodelja, 1995).

3.1. »Ljubezen predpostavlja osebo in po ljubezni smo poklicani v osebo« (de Rougemond, cit. po Kroflič, 1999, s. 179)

Zahodni koncept človeka kot osebe je, kot piše Kroflič (ibid), nastal iz dediščine grške klasične filozofije, rimskega prava ter krščanstva. Lahko bi rekli, da v »novoveški osebi« tičijo, se stikajo in se ponekod morda tudi medsebojno izključujejo, različne moralne logike. Kar naj bi taka neskladja na nivoju življenja v skupnosti urejalo, lahko imenujemo etika: »Vrhovno načelo, tudi »zlato pravilo etike«, 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 omogoči ta 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« (Kroflič, 1999, s. 227).

Za nadaljnjo pojasnitev Krofličeve izpeljave povezanosti ljubezni ter vzgoje se mi zdi pomembno navesti avtorja deRougemonta, po katerem *ljubiti drugo osebo* pomeni: »Žrtvovati se takšen, kakršen si, samemu sebi takšnemu, kakršen imaš postati po duhu« (1985, ibid, s. 179). Besede žrtvovanje na tem mestu ne moremo razumeti v smislu krščanskega razumevanja žrtve: »Ta žrtev nikakor ne pomeni, da moramo v imenu ljubezni postati fanatični mazohisti in zanimali samega sebe oz. 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. Zanihanje samega sebe ali ponižanje drugega na raven objekta zadovoljitve lastne egoistične želje, uniči ljubezen. O tem sta nas poučila Tristan in Don Juan. (...) Žrtev moramo, po de 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 spoštovanje in pomoč pri razvoju njegovih osebnostnih potencialov (ibid, s. 227 – 228).

4. Motivacijska moč erosa

Nekateri avtorji, npr. de Rougemont in Dewey (ibid), razumejo ljubezen kot bolj ali manj abstraktno silo, postavljajo jo nad zakone, ki naj bi urejali in uravnavali družbeno življenje. Pripisujejo ji drugačno motivacijsko kakovost, kot jo imajo pravila, po katerih se posameznik moralno oz. v skladu z normami ravna zavoljo neke koristi, pa naj gre za izogibanje neprijetnosti ali pa za težnjo nekaj pridobiti. De Rougemont (ibid, s. 255) postavi za vrhovni smoter vzgoje poziv, naj posameznika opremi s sposobnostmi, da ta zmore sprejeti svobodo samemu sebi odgovorne osebe; osebe, ki lahko (v skladu z njegovim pojmovanjem *osebe*) prepozna in ljubi bližnjega. Postavljati ljubezen kot moralno zapoved, se v tem smislu kaže kot nemogoče, kajti po de Rougemontu je ravno nasprotno, namreč ljubezen je tista, ki postavlja norme. Nekoliko težje je morda razumeti, da pa le te za ljubezen vendarle ne veljajo: »Norme obstajajo za vse, razen za ljubezen. Obstajajo za spolnost v ožjem pomenu besede, za družbo in vzgojo; za vse, kar je družbenega in spolnega v zakonski zvezi, za odnose in tako dalje. A ne obstajajo za ljubezen v ožjem pomenu besede. (...) 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 odprta k bodoči svobodi, je ječa, ne glede na to, koliko je *ohlapna*« (de Rougemont, 1985, ibid, s. 226-227). Te de Rougemontove besede si razlagam na način, da človek, ki je v dejanjih motiviran z ljubeznijo, ne potrebuje več morale, ne zakona. V tem je čutiti predpostavko, da je vir ljubezni nekje v človeku samem, da je to njegovo notranje vodilo, ki se lahko vzpostavi, če je pravilno vzgajano in negovano, če so torej v posameznikovem (posebno otrokovem) razvoju za to spodbudne okoliščine. Po drugi strani pa ta koncept predpostavlja avtonomnega, zrelega človeka, ki se neodvisno in odraslo odloča (in ki je svojo mero prisile in omejevanja na poti razvoja prav gotovo že izkusil). Romantične predstave o človeku kot mediju vesoljne ljubezni pa ne omenjajo tistih primerov, ko so pogoji za človekov »razcvet« neugodni, ko njegove potrebe niso spoštovane, ko njegova osebnost ni vzeta v fokus in ni skrbno vzgajana. Ker je pri večini ljudi navzoče oboje, tako idila in harmonija kot tudi ovire in neskladja, prisilni mehanizmi, kot so morala in zakoni, ki delujejo kot smernice in

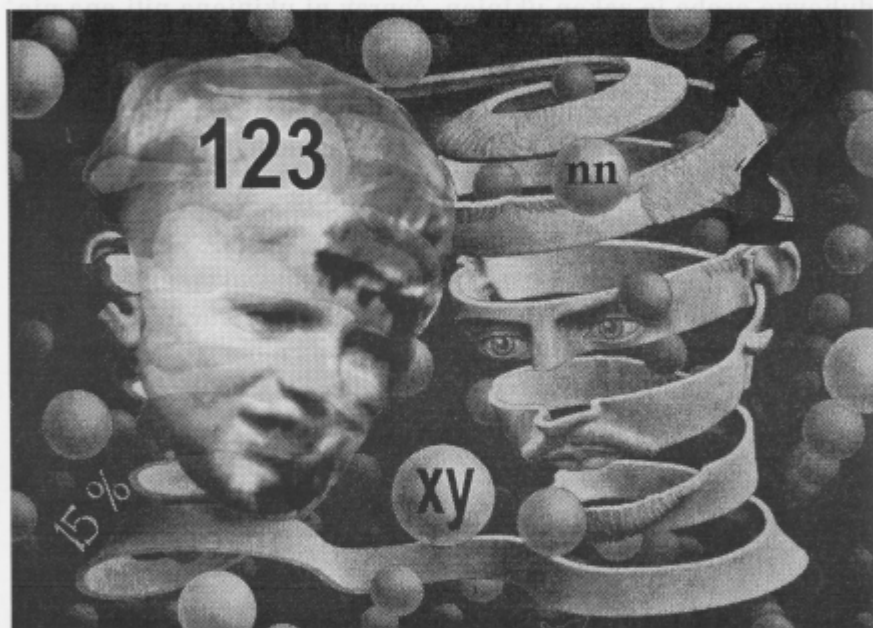
regulatorji človeških medsebojnih odnosov, pač obstajajo. In delovanje na nadmoralni, v Kolberghovem jeziku postkonvencionalni stopnji, je žal bolj izjemno stanje kot pa pravilo. Pa čeprav bi postmoralno ravnanje po Kolberghovi ali de Rougemontovi opredelivti ne pomenilo kršenja norm, morale ali zakonov, ampak le neodvisnost od njih, neobremenjenost z njimi, predvsem pa osvoboditev od njihove, pogosto nefunkcionalne, nesmiselne, kontradiktorne ali celo iracionalne logike. Kot pravi de Rougemont: »Za resnično duhovno osebo je zakon ukinjen, čeprav ni ukinjena niti ena njegova črka. A samo ljubezen ga lahko razume« (ibid, s. 267).

Na podoben način povezuje moralo in ljubezen Dewey (1932, ibid), ki razvija tezo, da je pri človekovi akciji afektivni element ključen, tisti, ki stvarjem, kakršne so zgolj po sivi kogniciji, šele podeli barvo: »Moralna sodba, naj je še tako intelektualna, mora biti vselej obarvana s čustvi, če naj vpliva na moralno vedenje. Afekti, od intenzivne ljubezni do srednje naklonjenosti, so sestavina vsega operativnega znanja. Ljubezen je torej tisti osnovni in notranji vir notranje motivacije oz. energije, ki je potrebna v moralnem delovanju. (...) Človek mnogokrat ve, kaj je (moralno) dobro, pa nima moči, da bi udeležanil spoznano načelo. Za to potrebuje prav pozitivno čustvo – ljubezen« (ibid). Taka razlaga ljubezni pripisuje pozitivno motivacijsko moč, poskuša jo pokazati kot strast, ki lahko iz stvari šele izvabi življenje ter aktivnost.

5. (Ne)instrumentalnost ljubezni

Iz doslej povedanega lahko izpeljem enega od zaključkov, da je ljubezen fenomen, ki je sestavina vsake moralnosti, hkrati pa jo je zelo nevarno »moralizirati«. Kroflič (ibid, s. 233) o tem pravi, da se ljubezen instrumentalizira in nevrotizira, če se jo postavlja kot protipol racionalnim moralnim normam in če se dajanje ljubezni pogotuje z otrokovo ubogljivostjo. Če pa ljubezen samo predstavimo kot moralno normo, se nasilnost te norme še poveča. O tem pričajo veliki manipulacijski projekti v zgodovini, ki so vsi temeljili na čustveni zavzetosti, pa naj je šlo za ljubezen do Boga, naroda, domovine ali kakšne druge »velike ideje«. »In če nam je (...) dovoljeno primerjati poklica vzgojitelja in politika, vidimo, da »moraliziranje« ljubezni vzgojo (in politiko) postavi v območje najnevarnejše oblike manipulacije« (ibid). Da bi se temu ognili, moramo, po Krofličevem mnenju, ljubezen pojmovati kot vrednoto samo na sebi, ki se ne sme izrabljati

v pragmatične, če tudi še tako plemenite namene. Ne torej kot orodje za dosego česar koli. »Ljubezen ne sme biti zgolj sredstvo oz. metoda vzgajanja, ampak pristen odnos oz. srečanje dveh oseb« (ibid). Zadnji dve besedi nam usmerita pozornost na odnos vzgojitelja do otroka, na to, kako vzgojitelj gojenca vidi, jemlje, razume: »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« (ibid, s. 252).



Lahko se vprašamo, na kakšni logiki naj bi vendar temeljila taka naravnost vzgojitelja, saj se ravno v tem smislu ne moremo in ne smemo zadovoljiti z zahtevo po vzgoji kot vzajemnem odnosu dveh oseb kot z le še eno moralno zahtevo, četudi se razglša kot sama sebi namen ali pa služi nekemu odtujenemu, v samem odnosu neprisotnem cilju. Vzgoja je proces, ljudje pa smo razvijajoča se bitja. Po sodobnih razvojno-psiholoških teorijah celo vse-življenje-razvijajoča-se-bitja. Vzgoja naj bi bila seveda v funkciji optimalnega razvoja otroka, kar pa ne izključuje, pač pa – nasprotno, po tem razumevanju ravno zahteva tudi razvoj vzgojitelja: »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 treba odpovedati lastnim potrebam, željam in interesom« (Garrison, cit. po Kroflič, 1999, s. 252). Kot še bolj prepričljiv dokaz pa se Krofliču kaže nasprotni, negativni kazalec. Ne gre zanikati, da lahko marsikateremu vzgojitelju dajanje (ki lahko, ali pa tudi ne, implicira usmiljenje) pomeni samopotrditev in osebno rast, a v primeru, da ta vzgojitelj hkrati ne prejema, lahko kaj hitro pride do izgorevanja, kar je v sodobnem psihološkem jeziku pogosto poimenovano »burn-out sindrom«. Zanimiv in drzen se mi zdi pogled avtorja Garrisona (ibid), ki izgorevanje prvenstveno pripiše osebam, ki se čutijo dokončno izoblikovane (or. *fixed personalities*), kar mu tudi pomeni, da v osebno rasti, učenju, izpopolnjevanju, ne vidijo tudi lastnega smisla. Celotna zgodba, do sedaj navedeni pojmi in koncepti, se na tej točki nekako sklenejo v novo videnje oz. osmišljenje vzgoje. »Fenomen izgorevanja je ena najpogostejših težav učiteljskega poklica, s katero se ukvarjajo psihologi, redko pa pomislimo, da je povezan z napačno razumljenim pedagoškim erosom« (ibid, s. 253). V tem smislu se popolnoma spremeni tudi pomen žrtvovanja v vzgojnem poklicu. Dejstvo je, da žrtvovanje, tokrat v smislu nasprotja delovanja po liniji najmanjšega odpora, očitno spremlja ljubezen, odnos, pravzaprav vsako etično odločitev. Žrtev je v tem smislu potrebno razumeti kot pripravljenost, da se v ljubezenskem (oz. vzgojnem) odnosu odpovemo fiksnemu jazu na račun potencianega, 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 poklicev, kot je vzgoja«, sklene o tem Kroflič (ibid).

Po svoje je res, da se v vsakem odnosu na nek način učimo, spreminjamo, lahko tudi rastemo. Še posebej, če smo za učenje in spremembe odprti ter dovzetni. A v resničnem življenju rast oz. razvoj ni vedno osrednja točka odnosa, posebej ne vzgojnega, torej takega med odraslim in otrokom ali pa med odraslim ter celim razredom otrok. V idiličnih okoliščinah ali pa na abstraktnem nivoju si je to mnogo lažje predstavljati kot pa v povsem konkretnih situacijah, kjer so težave in nesoglasja nekaj vsakdanjega. Zato menim, da je poziv k vzgojnemu odnosu, usmerjenemu v obojestransko izražanje in osebno rast, mogoče razumeti predvsem kot poziv k oblikovanju re-

fleksivne poklicne identitete in znotraj tega fleksibilnosti ter pripravljenosti na spremembe.

Instrumentalne narave ljubezni, po mojem mnenju, v končni fazi ne moremo zanikati. Zdi se mi, da je tudi Krofličeva izpeljava oz. poskus utemeljiti neinstrumentalno ljubezen slej ko prej potrjen isti temeljni pasti, da torej ne more ubežati človekovi naravi, ki je morda v svoji osnovi taka, da se bori zgolj zase in za kar sama misli, da je zanj dobro. S tem v končni fazi ni nič narobe. Novorojenček potrebuje ljubezen za svoj obstoj, s tem se vse začne. In postopoma se nauči ljubiti tistega, ki zadovoljuje njegove potrebe. Razvoj oz. socializacija ljubezni torej poteka po povsem egocentrični logiki. Nesmiselno bi bilo pričakovati, da se le ta na določeni točki razvoja prelomi ali obrne. Ne, človek ostaja egocentričen. Vse ostalo se mi zdi olepševanje in prirejanje dejstev. Morda bi lahko celo rekli, da bo ravno tisti posameznik, ki mu je največ do lastnega blagostanja, kot bitje, ozaveščeno svoje družbene narave, najbolje poskrbel za kakovost in pristnost odnosov z ljudmi in ostalim svetom okrog sebe.

6. Nasilje vzgoje

»Vsi ljudje, v skladu z načelom ugodja, težijo k izogibanju bolečini in iskanju žintenzivnih užitkov' in vendar je njegov program (program načela ugodja) v sporu z vsem svetom. Sploh ni izvedljiv, vse institucije veseljstva mu nasprotujejo« (Freud, 1929, po Millot, 1983, s. 194).

Kulturo lahko razumemo kot rezultat vzgojnega procesa človeštva. Freud (ibid, 1983) vzpostavi vzporednico med evolucijo človeške vrste – filogenezo in evolucijo individuua – ontogenezo. Tako kot je kultura posledica določenega procesa nasilja nad naravo, je vzgojenost posameznika posledica nasilja nad njegovo prvinsko naravo: »Kultura nam s tem, da nam obljublja zavetje zmernega udobja, ne naredi življenja znosnejšega« (ibid, s. 192). Iluzije nas pomirijo, a za ceno potlačitve. »Vzgoja po meri iluzije si prizadeva, da vsakogar prilagodi tej družbeni realnosti prek ovinka prepovedi mišljenja, ki jo Freud razume hkrati kot temelj in kot smoter vzgojnih praks« (ibid). »Žalost«, pravi Lacan, »je običajna kazen za ta greh proti duhu, se pravi za greh, ki je ravno odklanjanje nezavednega« (Millot, 1983, s. 195). Po Freudu naj bi uhojeno moralnost nadomestili z etiko resnice. Temelj nove vzgoje vidi v puščanju proste poti željam (ibid). Vzgoja naj bi, po Freudu, v nasprotju z vzgojo, temelječo na iluzijah, po-

magala otroku pripoznati realnost spolnih želja, a tudi realnost smrtnih želja in agresivnih teženj, ki jih ta nosi v svoji naravi. »S tem, da vzgoja mladino pripusti v življenje s tako napačno psihološko usmeritvijo, ne ravna dosti drugače, kot če bi člana polarne ekspedicije opremila s poletnimi oblekami in z zemljevidi severnoitalianskih jezer« (Freud, 1929, *ibid*, s. 202).

Vzgoja naj bi bila torej škodljiva, če ne upošteva posameznikovih želja oz. njegovih notranjih, avtentičnih, lastnih vzgibov. Tako razumevanje lahko navaja na liberalistično pojmovanje vzgoje, ker zahteva vzgojiteljevo vzdržnost pri postavljanju zahtev, kar naj bi otroku omogočilo prepoznati lastno željo. V Lacanovem jeziku to pomeni, da se na mesto otrokove želje v procesu vzgoje postavi zahteva Drugega, to je vzgojitelja. Kako naj bi v tem procesu vzgojitelj preprečil škodljive učinke vzgoje? »Z namenom, da pusti vprašanje o njegovi želji odprto, mu dopusti, da se osvobodi podreditve zahtevi Drugega in da doseže svojo lastno željo« (Millot, 1985, s. 214). Vendar pa, vzgojitelj že samo s funkcijo, ki jo opravlja, in s tem, da ne more uresničiti popolne nevtralnosti, ne more sprostiti mesta, kjer skuša otrok odkriti ključ za svojo željo. Dober primer za to je A. S. Neill (1960), ki je v odnosu do svojih gojencev na videz radikalno vzdržen, na njihove zahteve, naj jim pove, kaj naj delajo, se namreč ne odziva, kot pravi Millotova (1985), igra mrtveca. A kljub temu to ni konec zgodbe. Otroci namreč v njegovi zdržnosti prepoznajo zahtevo, da jih on, njihov priljubljeni vzgojitelj Neill, želi videti samostojne, avtonomne in svobodne. Kljub vsemu moramo priznati, da gre pri tem za neko drugo kakovost oz. vzgojni rezultat, pa čeprav je vzgojni princip le na videz drugačen. »Zato, da se otrokova želja ne odtuja zaradi želje staršev ali vzgojiteljev, bi teh, v razmerju do otroka, ne smela razvzemati nobena posebna želja. A tudi če bi bilo to mogoče, bi to onemogočalo sleherno otrokovo psihično strukturo, sleherno izoblikovanje Ideala jaza, otroku pa bi preprečilo dostop do same želje, saj se njegova želja konstituira le, če izhaja iz želje drugega: ni druge želje razen odtujene« (*ibid*, s. 215).

Vzgojiteljeva zahteva je torej nujna in neizbežna. Nadalje pa lahko razmišljamo o tem, na kakšen način se le ta v konkretnem vzgojnem odnosu udejanja. Dejstvo je, da smo vsi ljudje polni pričakovanj in da so ta tudi v vzgojnem procesu pogosto polno prisotna. Stvar pa je v tem, da nam niso vsa na dlani, mnoga so implicitna oz. nezavedna. Zahteva na področju nezavednega pa je po Lacanu pod

vplivom iluzij in utvar. Na tem mestu nastopi problem druge odtujitve želje, ki je v tem, da željo zreducira na zahtevo. Psihoanalitiki seveda vidijo kot rešitev te zanke analizo vzgojitelja, ki mu, po njihovem mnenju, edina lahko pomaga zmanjšati pomen in moč imaginarnega, ki sicer lahko nadvladuje in upravlja vzgojni proces in ga s tem ropa avtentičnosti. Freud je govoril o osebni analizi kot o možni preprečitvi modeliranja otroka po vzgojiteljevih lastnih idealih (ibid, s. 216). A tak vidik, ki se zavzema za reduciranje imaginarnih vsebin pri vzgoji, pravzaprav odpravlja bistvo vzgoje, ki je ravno v določenem nasilju, v otrokovem prilagajanju lastne podobe (s ciljem pridobiti si vzgojiteljevo ljubezen) željam oz. zahtevam, ki jih otrok nezavedno zazna pri vzgojitelju. »Vzgojni proces se v temelju opira na imaginarni odnos, ki je sam vseskozi narcističen in odtujevalen« (ibid). Vzgojo je namreč mogoče razumeti kot odtujevanje bitja od »gole narave« (če si kaj takega sploh lahko zamislimo), njegovo kultiviranje. Druge možnosti ni, saj prav to odtujevanje šele pomeni človeka, in po drugi strani, človekova psihična struktura je ustvarjena na način, da ravno prek odtujevanja prvotni naravi postane človek.

Vse to ne prekine nujno vseh povezav med psihoanalizo in teorijo vzgoje. Menim, da se kot vzgojitelji lahko iz analitičnih razlag marsičesa naučimo. Millotova govori o nasvetih, ki so jih iz zgornjih predpostavk za vzgojo ponavadi formulirali analitiki. Govori o večji resnicoljubnosti do otroka, omejitvi in nadzoru vzgojnih zahtev ter spoštovanju do otroka, ki ga, kot pravi, implicirata že zgornji dve. »Prispevek analize k vzgoji bi bil torej v tem, da odkrije škodljivost vzgoje in hkrati njeno nujnost« (ibid, s. 217). Nihanju med prepovedjo in popustljivostjo pač ne moremo predpisati določenega ritma. Pri tem, moramo priznati, ni pravil. Govorimo lahko le o njenem razmerju in o pomembnosti enega ter škodljivosti drugega ali pa ravno obratno. Millotova skene, da vzgoja potemtakem lahko ostaja utemeljena kot stvar čuta, intuicije.

7. Sklep

Lahko razmišljamo in preverjamo vsakokratno vzgojno vsebino ter medsebojno razmerje posameznih virov. Oblika pa je tista, katere ne moremo radikalno spreminjati. Očitno je do neke mere določena z nečim, kar nam je vsem skupno: s človekovo naravo in iz nje izhajajočo potrebo po določeni meri ljubezni pa tudi po določeni meri

nasilja. Saj, kot pravi Freud v *Nelagodju v kulturi* (1929, *ibid*), »načrt stvarjenja (očitno) ni nameraval človeka (zgolj) osrečiti«.

8. Literatura

Kodelja, Z. (1995). *Objekt vzgoje*. Ljubljana: Krt.

Kroflič, R. (1999). Evropski koncepti ljubezni. *Sodobna pedagogika*, vol. 50, št. 2., str. 188–207.

Kroflič, R. (1999). *Eros in vzgoja*. V: *Sodobna pedagogika*, št. 1., str. 224–236.

Kroflič, R. (1997). *Med poslušnostjo in odgovornostjo*. Ljubljana: Vija.

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

Millot, C. (1983). *Vzgoja (pedagogija in psihoanaliza)*. V: Žižek, S. (ur.). *Gospodstvo, vzgoja, analiza*. Ljubljana: Analecta.

Neill, A. S. (1988). *Slobodna deca Samerhila*. Beograd: Biblioteka 20. vek.

Prosimo vas, da pri pripravi znanstvenih in strokovnih prispevkov za revijo upoštevate naslednja navodila:

1. Prva stran članka naj obsega slovenski naslov dela, angleški naslov (ali več avtorjev), natančen akademski in strokovni naziv avtorjev/ic in popoln naslov ustanove, kjer so avtorji/ce zaposleni (oziroma kamor je mogoče avtorju/em pisati).
2. Naslov naj kratko in jedrnat označi bistvene elemente vsebine prispevka. Vsebuje naj po možnosti največ do 50 znakov.
3. Druga stran naj vsebuje jedrnat povzetek članka v slovensčini in angleščini; ki naj največ v 150 besedah vsebinsko povzema in ne le našteva bistvene vsebine dela. Povzetek raziskovalnega poročila naj povzema namen dela, osnovne značilnosti raziskave, glavne izsledke ter pomembne sklepe.
4. Izvlečkoma naj sledi ključne besede (v slovenskem in tujem jeziku).
5. Od tretje strani dalje naj teče tekst prispevka. Tekst naj bo natisnjen na belem pisarniškem papirju formata A4 s širokim dvojnimi razmikom s približno 30 vrsticami na vsaki strani in približno 66 znaki v eni vrstici. Prispevki naj bodo dolgi največ do 20

analiza. Še kot pravi Freud v *Nelezijski vzklihu* (1929) (ibid.) analitični procesi in uravnoteženje med različnimi instancami poudarjajo, da je v želje, ki je v tem, da željo zreducirata na zahtovo. V psihološki seveda vidijo kot rešitev te zanke analizo vzgojitelja, ki mu, po njihovem mnenju, edina lahko pomaga zmanjšati poudarjanje

ginarnega, ki sicer lahko vodi do negativne in negativne vzgojne in se s tem časa avtentičnosti. Freud je govori o osebni analizi, ki o možni pripretilni modeliranja otroka po vzgojni in negativni instanci (ibid., s. 216). A tak vidik, ki se zavzema za zreduciranje instanciranih

in v določenem nasilju, v otrokovem prilagajanju lastne podobnosti in pripravi, ki vzgojitelja in vzgojitelja. »Vzgojni proces se v temelju opira

na analitični proces, ki je temeljni proces, ki ga vzgojitelj uporablja pri vzgoji. Vzgoja je namreč mogoče razumeti kot vzgojni proces, ki je temeljni proces, ki ga vzgojitelj uporablja pri vzgoji. Vzgoja je namreč mogoče razumeti kot vzgojni proces, ki je temeljni proces, ki ga vzgojitelj uporablja pri vzgoji.

Človeka, in po drugi strani, človekova psihična in fizična. Vzgoja je namreč mogoče razumeti kot vzgojni proces, ki je temeljni proces, ki ga vzgojitelj uporablja pri vzgoji.

Vse to ne prekine nujno vseh povezav med psihoanalizo in teorijo vzgoje. Menim, da se kot vzgojitelji lahko iz analitičnih razlag maršičesa naučimo. Millotova govori o *maršičesa*, ki je vzgojni proces, ki je temeljni proces, ki ga vzgojitelj uporablja pri vzgoji. Govori o večji resničnosti do otroka, omejitvi in nadzoru vzgojnih zahtev ter spoštovanju do otroka, ki ga, kot pravi, implicirate že zgornji dve. »Pri spevek analize k vzgoji bi bil torej v tem, da odkrije škodljivost vzgoje in hkrati njeno nujnost« (ibid., s. 217). Nihanju med prepovedjo in popustljivostjo pač ne moremo predpisati določenega ritma. Pri tem, moramo priznati, ni pravil. Govorimo lahko le o njenem razmerju in o pomembnosti enega ter škodljivosti drugega ali pa ravno obratno. Millotova skene, da vzgoja potemtakem lahko ostaja utemeljena kot stvar čuta, intuicije.

7. Sklep

Lahko razmišljamo in preverjamo vsakokratno vzgojno vsebino ter medsebojno razmerje posameznih virov. Oblika pa je lista, katere ne moremo radikalno spreminjati. Očitno je do neke mere določena z nečim, kar nam je vsem skupno: s človekovo naravo in iz nje izhajajočo potrebo po določeni meri ljubezni pa tudi po določeni meri