

GREGA ROJC¹

Vzgoja za odgovornost in avtonomijo kot sidrišče smisla, ki ga učitelji lahko najdejo v svojem delu

Povzetek: Viktor Frankl je dokazal, da je smisel ključnega pomena za človeka. Učitelj, ki vidi smisel v svojem delu, se bo lažje prebil skozi težka obdobja svojega profesionalnega življenja. Učitelj ne sme le poučevati, pač pa mora tudi oblikovati značaj učenca. Pri tem mora izhajati iz ljubezni, ki pa ne sme biti posesivna ali takšna, da bi dušila potencial. Z vzgojo lahko učitelj oz. šola učvrščuje dobre in korigira morebitne slabe vedenjske vzorce, ki jih otrok pri- nese iz družine. Udejanjanje vzgoje preko dobrega učiteljevega zgleda je za učenca ključnega pomena. Smisel svojega dela lahko učitelj najde torej v ohranjanju učenčeve eksplicitne singularnosti in avtonomije. Učenec, ki je obravnavan kot individuum, ohrani poleg svoje svobode tudi svobodi inherentno odgovornost. Takšen učenec prav tako lažje prepozna eksplicitno singularnost ostalih ljudi. Učitelj pri svojem delu ne bo nikoli dosegel popolnosti, pomembno pa je, da vztraja in se po njej steguje.

Ključne besede: Smisel, učitelj, učenec, svoboda, odgovornost, ljubezen, individualnost

Education for Responsibility and Autonomy as an Anchor of the Meaning that the Teachers Find in Their Work

Abstract: Viktor Frankl has proven that finding meaning is vital for humans. If a teacher finds meaning in the work that he/she does,

¹ Grega Rojc je doktorski študent na Alma Mater Europaea / Grega Rojc is PhD student at Alma Mater Europaea. E-pošta: rojc.grega@gmail.com

it will be much easier for her/him to go through the hard patches of professional life. A teacher must not only teach but also has to build pupil's character. In doing that his/her actions should stem out of love, the kind of love that is not possessive or repressive. Through education (upbringing) a teacher or school can affirm good behavioural patterns or correct potential bad behavioural patterns which a child brings from his family. Realisation of upbringing through a good example set by the teacher is paramount for the pupil. A teacher can find the meaning of his work in an effort to preserve the pupil's explicit singularity and autonomy. A student who is treated as an individual preserves his/her freedom and responsibility which is inherent to freedom. Such pupil easily recognizes explicit singularity of others. A teacher will never attain perfection but he/she should persevere nevertheless and strive towards it.

Keywords: Meaning, a teacher, a student, freedom, responsibility, love, individuality

V članku želimo razmišljati o tem, kako poglobljeno razumevanje med učitelji tako zelo razširjene fraze o svetosti otrok² lahko pomaga učiteljem dajati smisel in moč, da vztrajajo, tudi kadar je (zelo) težko. Prav tako pa je ena izmed glavnih namer tega prispevka vpogled v eksplicitno singularnost, neskončno vrednost in (neubesedljivo) svetost otroka, ki potencialno lahko osmišlja delo učiteljev, še posebej udejanjanje vzgojne komponente, ki je poleg izobraževalne temeljna človekova pravica in potreba pa tudi potreba družbe (Rojnik 2006, 209). Vzgojno delovanje učitelja in šole je običajno posledica skrbnega načrtovanja (kar potrjujejo vzgojni načrti sleherne šole), pogosto pa tudi podjem, ki se zgodi ektemporalno,

² Idejo o svetosti otrok (njihovega spanca) lahko zasledimo v Hölderlinovi poeziji (Škof 2021). Prav tako nam o posebnem statusu, ki ga uživajo otroci, priča tudi deklaracija o otrokovi pravicah.

ko se pojavi potreba ali priložnost za vzgojno delovanje, ki lahko učiteljem dodatno osmišlja njihovo delo.

1 Ljubiti učenca – ljubiti, ne nujno imeti rad

Namenoma ni zapisano, da moramo otroka imeti radi, temveč da ga moramo ljubiti. Mnenja smo namreč, da ne moremo vsakogar imeti radi, lahko pa vsakogar ljubimo, če se za to odločimo. Stališče, da se lahko zavestno odločimo za to, da bomo nekoga ljubili, je prisotno že v Svetem pismu. Jezusovo navodilo, naj ljubimo celo svoje sovražnike (Sveto pismo 2000, Mt 5,44), je izjemno radikalno, a vendar ta izjava ni bila pogosto predmet napada. Kakor da bi ljudje podzavestno vedeli, da je izjavo kljub njeni radikalnosti z nekaj (beri: veliko) napora človeku moč izpolniti. Morda je za udejanjanje te zapovedi, še bolj kot napor, ključna nežnost, ki omogoči premišljevanje in ugledanje izvorne lepote drugega v njegovem srcu, onkraj vidnega in otipljivega (Turnšek 2018, 201). Na to, ali bomo imeli nekoga radi ali ne, torej nimamo vpliva, vendar pa se za to, koga bomo ljubili, lahko odločimo sami. Idejo, da je ljubezen stvar volje, podpira tudi C. S. Lewis, ki zapiše, da ljubezen ni stanje čustev, ampak volje (Lewis 2001). Dejansko gre Lewis celo nekoliko dlje in bralcem svetuje, kako lahko vplivajo na svojo ljubezen ali averzijo. Trdi namreč, da bomo človeka, do katerega se bomo obnašali ljubeznivo, sčasoma hočeš nočeš vzljubili, tako kot bomo človeka, ki ga ne maramo, črtili še bolj, če ga bomo prizadeli s kakršnokoli vrsto zla (2001). To, da naša zavestna dejanja določajo, kdo oziroma kaj postajamo, trdi tudi Frankl, ki pravi, da človek postane dober, če vedno znova dela dobro (2010, 9). To jasno sporoča, da kategorija »imeti rad« lahko niha, ljubezen pa je lahko nespremenljiva konstanta, neodvisna odemocij in situacije. Takšna bi morala biti tudi drža dobrega učitelja, ki želi kariero zaključiti z lepimi spomini, uspehi in ohranjenim zdravjem. C. S. Lewis o čustvih pravi, da so

zelo uporabna, kadar so prisotna, vendar pa čustva ne morejo biti običajna hrana človekovega duha (1952). Ravno zato učitelj svoje duhovne dimenzije ne bi smel napajati iz naslova emocij, temveč iz naslova smisla, če želi, da je njegovo profesionalno življenje stabilno skozi celotno obdobje službovanja.

2 Ljubiti učenca, ne učencev

Vsak izmed učencev (seveda tudi odraslih) je unikatni, neponovljivi individuum in dobro je, da učitelj učence vedno zaznava kot posameznike. Najprej zato, ker se na ta način s svojim zgledom postavlja nasproti kolektivizmu, ki so pustošili po svetu v prejšnjem stoletju, in prav tako tudi zato, ker se na ta način ne bo nikoli ujel v past kolektivnega pripisovanja krivde učencem ali staršem, kadar nastopijo nesporazumi in težave. In te težave vsekakor morajo nastopiti, saj se v šoli dnevno srečuje na stotine edinstvenih ljudi, ki niso vedno najbolj vešči shajanja z drugimi. Z rojstvom otroka svet pridobi absolutno novost – edinstveno živo bitje (Škof 2018, 218; Frankl 2010, 32). Luce Irigaray gre še celo korak dlje in otroka obravnava kot posameznika, ki si je želel priti na svet, ne glede na to, kako je bil spočet. Poleg tega trdi, da imamo že v trenutku rojstva voljo do bivanja. Ne glede na to, da je otrok spočet s strani dveh od njega ločenih ljudi, in ne glede na to, da je za svoje preživetje dolgo odvisen od drugih, je še vedno on sam (torej otrok) tisti, ki se je odločil vstopiti v univerzum živečih (Irigaray 2017; Škof 2018). To pomeni, da otrok že pred rojstvom (morda bi lahko rekli že/še v času, ko je le, recimo temu, monada – nematerialna enota sveta, težeča k dejavnosti) poseduje sebi lastno avtonomno voljo, ki se bo nekoč srečala z voljo drugih ljudi, tudi učiteljev. In ko se bosta ti dve volji srečali, je tako za učenca kot tudi za učitelja najbolje, da učitelj deluje skladno z ljubeznijo, še posebej, če želi, da otrok ohranja čim več svoje avtonomije, o čemer bomo spregovorili v nadaljevanju.

3 Ljubezen, ki ohranja avtonomijo

Če smo v svoji odločitvi, ali bomo ljubili ali ne, svobodni, potem se prav gotovo lahko odločimo, s katero ljubeznijo bomo ljubili. Tukaj ne bo govora o tem, ali naj bi bila ta ljubezen *philia*, *storge*, *agape* ali kaj drugega. Osredotočili se bomo na to, kaj mora ta ljubezen učencu dati oziroma česa mu ne sme vzeti, kako mu mora ljubezen omogočiti spoznati drugega (kot individuuma) in omogočiti, da je tudi sam spoznan v svoji neponovljivi individualnosti. Za začetek razmišljanja o tem, kakšna naj bi bila ta ljubezen do učenca, navajamo zelo kompleksen filozofski pasus iz knjige *Antigonine sestre*, ki govori o otroku in ljubezni, nato pa to misel podpremo in razložimo z navajanjem nekaterih drugih avtorjev, ki so prav tako razmišljali in pisali o tovrstnih rečeh.

Če je izvorna ideja otroka povezana z njegovo eksplicitno singularnostjo (ta otroku zagotavlja avtonomijo), je hkrati rojstvo tudi prehod v drugačen svet prebivanja, ki pa v sebi ohranja spomin na izvorno prebivanje v drugem ... Tako govorimo o dveh izvorih prebivanja, ki pa sta seveda tesno povezana. V razumevanju te povezanosti, se zdi, zdaj leži skrivnost ljubezni. Irigaray se zaveda pasti te stave: družina, v kateri odraščča otrok, je primarni in hkrati najvišji simbol skrbi zanj, a obenem v sebi ne zagotavlja nujno avtonomije in svobode. Da bi to dosegli, je potreben prehod od t. i. duhovne transcendence (ta temelji na nekem heteronomnem viru avtoritete, kot je družina, država ali neka druga skupnost, pri čemer se v vseh njenih omenjenih okvirih ohranja modus moči) v horizontalno transcendenca ljubezni kot prostora miru, ki edino lahko prepozna drugega v njegovi drugosti in hkrati singularnosti. To pa je transcendenca ljubezni, ki se kaže v (večnem, arhaičnem) hrepenenju/želji po drugem in po medsebojnem predajanju dveh oseb (Škof 2018, 218).

Eksplicitna singularnost je potemtakem nekaj, kar je otroku ontološko inherentnega, in kot vidimo, bi že družina morala do te av-

tonomije in svobode zavzeti čimbolj modro držo. Seveda je jasno, da Irigaray govori o idealu. Toda če naj bo otrokova individualnost spoštovana v družini, potem vsekakor ne more biti zanemarjena v šoli, ki je tako izjemen socializacijski dejavnik. Irigaray razmišlja o dvojni nalogi, s katero smo dandanes ljudje soočeni. Najprej bi morali na novo utemeljevati singularno identiteto, nato pa na novo utemeljiti in izgraditi skupnost. Irigaray meni, da bi to bilo mogoče le, če bomo stopili na pot skupnega nastajanja, česar rezultat bo neizbežna ljubezen (Škof 2012, 274). Učitelj (seveda tudi starš ali partner) mora biti vedno pozoren, da slučajno v svoji ljubezni ne postane posesiven in omejujoč. Če otroka ljubimo, mu omogočimo rast in ga ne dušimo v objemih. Ljubezen namreč lahko cveti le na svobodi, kar pomeni, da nikakor ne smemo pretiravati v zaščiti, saj je rezultat tovrstne vzgoje mehkužen, nesamostojen in neizkušen otrok. Ljubiti drugega pomeni, da mu dovoljujemo njegovo svobodo. Brez tega je ljubezen egoistična, ne brezpogojna (Ščuka 2007, 190). Če ljubezen zaduši pogum posameznika, potem se lahko zgodi, da se ta otrok ne bo nikoli niti na daleč približal izpolnitvi svojih potencialov. Irigaray pravi, da se že s samim prihodom v življenje izpostavimo nevarnosti smrti – živeti dejansko pomeni tvegati s smrtjo. Zanj je življenje proces neprestanega nastajanja, in če ne »nastajamo«, nazadujemo. Da pa bi lahko nastajali in presegali to, kar že smo, moramo sprejeti veliko mero tveganja, dasiravno pri tem včasih omahujemo (Irigaray 2017). Ta nevarnost je zdrava in je tudi sestavni del življenja. Odrasli se žal včasih odločijo, da bodo igrali vlogo zaščitnika, ker jim navezanost nedoraslega in nezrelega šolarja godi. Ob tem se doživljajo kot zreli in odrasli, pa še skrbni in dobri za povrh. S to vlogo zaščitnika se potrjujejo v socialnem krogu, prav tako pa si krepijo samozavest, ki je bila v preteklosti najbrž poškodovana. Dlje kot igrajo to vlogo, slabše je za šolarja, saj tako pomendrajajo njegovo šibko zavest o sebi (Ščuka 2007, 74).

Ko Irigaray govori o smrti, nima v mislih le fizične smrti, pač pa se lahko pojem smrti v kontekstu njene misli razume tudi kot smrt talentov oziroma potencialov, ki jih človek ne razvije. Tako na drugem mestu Irigaray očita sodobni šoli, da dandanes otrok ne uči presepati samega sebe in da ne upošteva otroka kot celote. Prav tako trdi, da trenutna edukacija redko upošteva avtonomijo posameznika in mu tudi izdatno ne pomaga pri tem, da bi razvil svojo sposobnost za sobivanje z drugimi ljudmi ali ostalimi živimi bitji (2017). Tudi Frankl pravi, da je ljubezen pojav preseganja samega sebe, ki odkriva edinstvenost ljubljene osebe (Frankl 2016, 69, 77), in ravno to nas lahko vodi v prej omenjeno horizontalno transcendenco ljubezni, ki prepozna drugega v njegovi singularnosti in drugačnosti, saj *biti* namreč pomeni *biti* drugačen (Frankl 1994, 22).

Merleau-Ponty zapiše, da bi morali vedno delovati s stališča, da otrok poseduje moralno vrednost, ki ne temelji na tem, kaj otrok počne, marveč jo otrok poseduje le zato, ker je, ker biva. Po njegovem mnenju se v človeku nahaja osebnost (*personhood*) osebe (*person*), ki je divji duh, logos, princip samo-determiniranja in samo-diferenciranja. To je temelj upora, fundament tistega »ne«, ki je izrečen v prisotnosti krivic (Burke 2001). Tako Irigaray kot Merleau-Ponty istočasno poudarjata individualnost človeka in našo nujno prepletenost. Misel Luce Irigaray nam tako sugerira, da je človek individuum že pred samim rojstvom, ki pa naj bi v povezavi z drugimi na novo utemeljeval in izgrajeval skupnost. Njena misel dopušča možnost, da ravno je nikakor ne spodbuja, da človek ostane izključno v stanju eksplicitne singularnosti in se ne pridruži prej omenjenemu utemeljevanju skupnosti. Nam pa tovrstnega razumevanja človekove individualnosti ne omogoča Merleau-Ponty, ki pravi, da sva ti in jaz le dva ekstrema reverzibilne divergence iste Biti. Ravno dejstvo, da pripadava isti Biti, nama omogoča, da prepoznavava pravice drug drugega, služiva interesom drugega

in odgovorno sodelujeva pri udejanjanju Biti skozi skupnost, kulturo in zgodovino (Burke 2001). Na ta način nas Merleau-Ponty v svoji misli preplete na najbolj temeljnem nivoju, ki mu nihče ne more ubežati. Seveda se lahko odločimo, da bomo svojo eksistenco manifestirali kot skrajno mejo prej omenjene divergence, ampak dejstvu, da obstaja točka pred divergenco, po Merleau-Pontyju preprosto ne moremo ubežati in tako ostajamo neizogibno in večno povezani z drugimi.

4 Avtonomija ni bivanje v prepovedanem mestu

Ameriški pragmatistični filozof in pionir filozofije vzgoje John Dewey v uvodnem delu svojega eseja *The Child and the Curriculum* opozori na dve nasprotujoči si, kot ju on imenuje, pedagoški sekti. Ena pravi, da je otrok nezrelo bitje, za katerega je potrebno poskrbeti, da dozori, plitko bitje, ki mu je potrebno dati globino, entiteta, ki poseduje ozka obzorja, ki jih je potrebno razširiti. Zato lahko preprosto ignoriramo in minimiziramo otrokove individualne posebnosti ali kaprice. Druga sekta povsem nasprotno trdi, da je vse učenje potrebno podrediti otrokovi rasti, saj končni cilj izobraževanja ni znanje in posedovanje informacij, pač pa osebnost, karakter in samouresničitev. »Disciplina« je slogan tistih, ki poudarjajo strukturirano učenje, medtem ko je slogan tistih, ki opevajo otroka, beseda »interes« (1902). Dewey v nadaljevanju pove, da noben izmed omenjenih ekstremov/skrajnosti ni dober, kot tudi ne bi bil dober ekstrem, v katerem bi učitelj v svojem prizadevanju za ohranjanje njegove avtonomije učenca oropal stika z realnostjo. Realnost je namreč ključnega pomena. Če šola odseva realnost življenja, potem se učitelju ni potrebno ubadati s tem, kako bi nekaj aritmetike v imenu medpredmetnega povezovanja stlačil v zgodovino. Če šola odseva realno življenje, se to zgodi samo od sebe. Ne le to. Kadar šola odseva celotno realnost življenja, različne cilje, ideale, kulturo, disciplino, in-

formacije, le-te niso predmet posameznih učnih predmetov, ampak je vse skupaj del večje celote, ki otroka usmerja v razvoju (Dewey 1899), tudi moralnem. Že res, da bi eno izmed učiteljevih prizadevanj moralo biti ohranjanje avtonomije, vendar pa se to ne sme sprevreči v čaščenje otroka in tako imenovano zavijanje v vato ali ščitenje pred sleherno neprijetnostjo. Že v prejšnjem poglavju smo se nekoliko dotaknili ljubezni, ki lahko duši, v tem pa bomo razmišljali o tem, kako naj bi bila videti zdrava avtonomija učenca oziroma katerim pastem bi se moral učitelj, ki si prizadeva svoje učence pripoznavati in obravnavati kot individuume, na široko izogniti.

Avtonomija v prvi vrsti pomeni samostojnost, samostojnosti pa sta inherentni odgovornost in svoboda. Svoboda je ključna, saj biti človek pomeni biti svoboden, kar pomeni, da je svoboda glavni element človeškosti (Kristovič 2014, 59). (Če bi zdaj začeli pisati o tem, da svoboda, še posebej v kontekstu šole, seveda ne pomeni anarhije/svobodnjaštva³, bi šlo za zastranitev, ki ne bi v ničemer služila namenu tega članka, zato se bomo temu izognili, saj vsi, ki so bili kdaj koli del šolskega sistema, razumejo, kaj pomeni svoboda v kontekstu šole.) Če učitelj želi na zdrav način zagotoviti učenčevo avtonomijo oziroma spoštovati in negovati prej omenjeno eksplicitno singularnost, potem učenca nikakor ne sme izolirati od okolice in ga zapreti v »prepovedano mesto«. Za učenca ni dovolj, da se zave svoje unikatnosti, pač pa se mora skozi stike z drugimi učenci in učitelji začeti zavedati dejstva, da je sleherni človek manifestacija neponovljive singularnosti. Frankl pravi, da je človek absolutni individuum, ki svoj smisel odkriva v skupnosti, vsaka prava družba pa je po njegovem mnenju usmerjena k harmoničnemu sodelovanju samoodgovornih in samostojnih posameznikov (Lukas 1993,

³ Svobodnjaštvo = prevrednoteno razumevanje svobode, upravičenost do brezmejnosti (Kristovič, 2014).

134). Če bi učenca oropali pristinega stika z drugimi in ga v želji, da ohrani avtonomijo, naredili za kitajskega cesarja, ki prebiva v osami, bi ga dejansko oropali človeškosti. Ljudje smo namreč del širših procesov, ki tvorijo našo eksistenco, in tako smo, pa če si to priznamo ali ne, že od samega rojstva nadalje bitja odnosov (Škof 2012, 85). Osebni odnosi so vključeni v mrežo strukturnih odnosov, ki sestavljajo družbe in kulture. Svet je skozi in skozi družben (Škof 2012, 85). Šola je vsekakor neke vrste metafora družbe, zato bi bilo dobro, da učence spodbuja in vodi po poti harmoničnega sobivanja in soustvarjanja. Frankl prav tako pravi, da biti človek pomeni biti v odnosu do nečesa ali nekoga drugega (2016, 43), odnosi pa seveda nujno prinašajo nesoglasja, ki zdravemu posamezniku v zdravem okolju predstavljajo novo priložnost za osebni razvoj. Feuerbach pravi, da je svet mreža spreminjajočih se individuumov, ki so v medsebojnih stikih in ki soustvarjajo svet, odnose pa poimenuje za gradnike življenja. V odnosih ljudje rastemo, se razvijamo, izkušamo veselje do življenja, prav tako pa smo v odnosih prizadeti in trpimo (Škof 2012, 85). Človek torej ni nujno svoboden⁴ od okoliščin, vendar pa je svoboden, da do njih zavzame stališče (Frankl 2016, 45; Frankl 1994, 40). Tega pa je sposoben le človek, ki je svoboden. Če pa je človek vsrkan v množico, ki ne trpi individualnosti, ampak vse posameznike sili k podrejanju, potem ta človek doživi razdrobljenost, prav tako pa se kot marioneta, ki jo množica izkorišča za doseg lastnih ciljev, odpove oziroma izmakne samokontroli (Lukas 1993, 134), kar bi moralo biti v šoli sila nezaželeno. Zato je temeljna naloga šolskega sistema oblikovanje osebnosti šolarjev, da bi mislili s svojo glavo in se upirali pranju možganov s strani tistih, ki z denarjem obvladujejo sistem (Ščuka 2012, 43).

⁴ Frankl pravi, da biti svoboden vedno pomeni biti svoboden (od) česa, vendar tudi istočasno biti svoboden »za kaj« (Frankl 2020, 57).

5 Avtonomija in odgovornost

V prejšnjem poglavju je bilo predstavljeno, zakaj je dobro, da se avtonomije ne zamenjuje z osamitvijo, izolacijo ali zavijanjem v vato, saj bi to slabo vplivalo na otrokov razvoj. Že res, da so/smo vsi uni-
katni, ampak istočasno tudi neizogibno prepleteni, kot to lepo ube-
sedi Merleau-Ponty. Vzgojo za ohranjanje lastne in pripoznavanje
tuje avtonomije in edinstvenosti šola celo lažje udejanja kot druž-
ina. V svoji knjigi *The School and Society* John Dewey opozarja na
to, da je šola zasnovana kot organizacija, ki se z otroki ukvarja *en
masse* (1899). To lahko privede do tega, da otroke vidimo oziroma
obravnavamo le kot dele celote in ne kot posameznih zaključenih
celot. O neprimernosti takšnega pogleda je bilo dovolj napisanega
že v prejšnjih vrsticah. Šola pa ni nujno prostor, kjer bi morala biti
otrokova avtonomija neizbežno ogrožena ali celo pozabljena, saj
ima šola celo nekatere prednosti pred družino. Da bi otrok lahko ži-
vel kar se da bogato in svobodno socialno življenje, bi moral priti v
stik z velikim številom odraslih ljudi in drugih otrok (Dewey 1899),
to pa se v krogu družine težko zagotovi. Dewey pravi, da lahko šola
ponudi takšne medosebne odnose in zaposlitve/dejavnosti, ki slu-
žijo otrokovemu razvoju bolje od tistih, ki jih lahko ponudi družina,
saj je šola, za razliko od družine, veliko bolj ciljno naravnana na
otrokovo življenje (1899). Šola je edini sistem sodobne družbe, ki
lahko istočasno vpliva na človekovo izobrazbo, socialno vedenje
in človečnost ter s svojo dejavnostjo podpira ali spodnaša vzorce,
ki jih otrok (pri)dobi v družini – tako dobre, kot tudi slabe (Nuss-
baum 2010, 45). Pri tem se moramo zavedati, da znanje, ki ga ot-
rok pridobi v šoli, samo po sebi ni nikakršno zagotovilo za razvoj
zdrave in pokončne osebnosti. Velja celo nasprotno – golo znanje
brez človečnosti je lahko celo nevarno (Ščuka 2012, 178) ali pa vsaj
nima nikakršne vrednosti, saj vednost brez etičnosti predstavlja le
znanje v obliki uporabnih podatkov (Rutar 2002, 3).

6 Odgovornost kot cilj vzgoje

Za vse, kar je na svetu človeškega, je odgovoren edino človek (Škof 2012, 165). Naša odgovornost je, da mlade vzgajamo tako, da bodo tudi sami nekoč odgovorni, kar lahko dosežemo tako, da jih vselej obravnavamo kot odgovorne posameznike (Nussbaum 2010, 45). Seveda pa odgovornost s sabo prinaša določeno mero strahu. V svetu medicine se govori o iatrogenih napakah – poškodbah, ki jih zagreši zdravnik, v pedagoškem svetu oziroma svetu vzgoje pa bi se prav tako (morda) lahko govorilo o »magistrogenih napakah«⁵, ki se seveda lahko pripetijo⁶, vendar nas Elisabeth Lukas poziva, naj kljub vsemu pogumno stopimo na polje vzgoje in naj si ne dovolimo, da bi nas strah pred napakami paraliziral (1993, 72). Še več. Lukasova odrasle, ki so/smo v vlogi vzgojitelja, pozove, naj položimo usodo bodoče generacije z zaupanjem v njihovo odgovornost (prav tam, 72). S tem nam Lukasova na nek način sugerira tisto, kar nam je vsem bolj ali manj znano, in to je, da sta odgovornost in usoda neizbežno prepleteni. Lukasova trdi, da je pedagoški zgled edini resnični instrument za vzpodbujanje osebnosti, ki ga imamo na razpolago v procesu vzgoje (prav tam, 58), zato se moramo potruditi, da bo le-ta vreden spoštovanja (prav tam, 72), istočasno pa se moramo zavedati, da se naša odgovornost s tem tudi konča. Učitelj/vzgojitelj je odgovoren le za zgled, ki ga daje, ne pa tudi za njegovo učinkovitost (prav tam, 59), ta je namreč odvisna tudi od otroka, zato je prav, da spregovorimo tudi o odgovornosti, ki jo nosi otrok.

⁵ Magistrum – latinsko *učitelj*.

⁶ Ko govorimo o vzgojnih napakah, ne govorimo o nečem postranskem, saj so le-te pomemben predmet raziskovanja znansvene vede psihologije (Lukas 1993, 71).

7 Odgovornost otrok

Če človeka/otroka odvežemo sleherne odgovornosti, ga s tem naredimo imunega v odnosu do krivde, vendar ga istočasno oropamo dostojanstva, saj je le reakcijski avtomat tisti, ki je lahko oproščen kakršnekoli odgovornosti oziroma ne more biti nikoli ničesar kriv (Lukas 2013, 34). Naš cilj pa seveda ne more biti vzgoja, ki bi otroke ropala dostojanstva, ampak ravno obratno. Spoštovanje osebnega dostojanstva nam ukazuje, da v človeku oziroma otroku prepoznamo bitje, ki se je sposobno odločati in s tem prevzemati odgovornost in krivdo (2013, 34) pa tudi zasluge in nagrade. Seveda lahko od otrok pričakujemo le omejeno odgovornost, saj njihove dolžnosti niso enake dolžnostim odraslih, vendar tudi otroci premorejo mehanizme samoobvladovanja ter morajo biti glede na svojo starost in spoznanje za svoje vedenje do določene mere sami odgovorni (Lukas 1993, 59). Frankl pravi, da odigra v vzgoji ravno duhovna komponenta človeka izredno veliko vlogo, vendar istočasno opozarja, da vzgojitelj nad tem duhovnim vplivom nima moči. Enkratnost in edinstvenost vsakega človeka se začne kristalizirati že v mladosti ter se nato neprestano oblikuje po lastni volji in v uravnavanju z lastnim značajem (Lukas, 1993). Duhovna komponenta je nekaj neizmerljivega, vendar ravno to neizmerljivo kasneje določa tisto, kar je izmerljivo (1993). Starši dajo otroku pri spočetju svoje kromosome, ne vdihnejo pa mu duha in tako kromosomi določajo zgolj psihofizične lastnosti, ne pa tudi duhovne osebe (Lukas 2019, 116; 1993, 59). Po spočetju je na delu pedagogika, ki vleče in oblikuje, kar odrašča (2019, 117). Če duha niso mogli vdihniti starši, potem je toliko bolj jasno, da ga ne morejo vdihniti niti učitelji/vzgojitelji, ki lahko le učijo, hvalijo, kaznujejo in dajejo dober zgled. Ta misel vsebuje istočasno nekaj zastrašujočega in tolažilnega. Zastrašujoče je to, da nikoli nimamo zagotovila, da se bo vse skupaj dobro končalo, istočasno pa nas lahko tolaži dejstvo,

da naše pedagoško delo ne nosi vse teže odgovornosti za mlado življenje (Lukas 1993, 59). Dober zgled je torej učiteljeva velika odgovornost, vendar pa vsak otrok zase odloča o tem, v kolikšni meri se ga bo ta zgled dotaknil, ga zaznamoval in oblikoval. Slednje je izključno odgovornost otroka/učenca.

8 Vzgoja in poučevanje

V svojem eseju *Our English Syllabus* C. S. Lewis citira Milтона, ki je v svojem traktatu *Of Education* zapisal, da bi izobraževanje moralo človeka opremiti za pošteno, večje in plemenito delovanje v vojni in miru tako v zasebnem kot tudi javnem življenju (Lewis, 1939). Lewis v svojem eseju ločuje med vzgojo in golim poučevanjem učne snovi, pri čemer se bolj osredotoči na poklicno izobraževanje (*vocational training*). Cilj edukacije naj bil »dober človek«, kar pa nikakor ni mišljeno v kakšnem ozkem etičnem smislu. Dober človek je po Lewisovem mnenju nekdo, ki ima izurjene čute in preference, nekdo, ki ima interese in je zanimiv, lahko bi rekli celo, da govorimo o srečnem človeku (1939). Vendar pa zgolj poklicno izobraževanje po mnenju Lewisa človeka ne pripravlja za življenje, temveč le za opravljanje poklica. Lewis to skoraj nekoliko grobo ubesedi tako, da zapiše, da je edukacija v bistvu namenjena svobodnim ljudem, poklicno izobraževanje pa sužnjem (1939). Seveda je jasno, da potrebujemo oboje. Tudi Lewis pravi, da je uravnoteženost med edukacijo in (poklicnim) izobraževanjem ključnega pomena. Prostočasne dejavnosti, kot so na primer umetnost, literatura, pogovor, so za Lewisa cilj človeškega obstoja, ohranjanje življenja pa le sredstvo za doseg tega cilja (1939). Podobno stališče izrazi tudi v svoji knjigi *The Four Loves*, kjer zapiše, da filozofija za preživetje nima nobenega smisla, vendar daje preživetju smisel (Lewis, 1960). Da bi se lahko torej v šoli poleg poučevanja in učenja zgodila še edukacija, morajo učitelji učiteljevanje primarno udeja-

njati kot intelektualno in etično aktivnost in ne le kot rokodelstvo (Rutar 2002, 48), učenec pa mora biti svoboden, avtonomen individuuum, ki v končni fazi sam odloča in nosi odgovornost za to, ali se bo poleg učenja zgodila tudi vzgoja, ki se v veliki meri prenaša z zgledom. Učenca lahko z dobro razlago in ustreznim pedagoškim prijemom naučimo nekaj o angleški slovnici ali zakonitostih enakostraničnega trikotnika (to lahko doseže vsakdo, ki poseduje nekaj teoretičnega znanja s področja obravnavane tematike in nekaj pedagoškega znanja), vendar pa mu le z zgledom lahko pokažemo, da tako njega kot vse njegove sošolke in sošolce dojemamo kot individualne posedovalce telesne, duševne in duhovne komponente ter nosilce nekaterih neodtujljivih pravic, odgovornosti in svobode. Vendar pa to še ni končni cilj, h kateremu naj se učitelj steguje. Končni cilj je, da tudi učenci začnejo ljudi v svoji okolici zaznavati kot individuume, saj vemo, da se ljudje do tistih (še posebej tistih, nad katerimi imajo moč), ki so dehumanizirani in oropani individualnosti, začnejo obnašati na neprimeren način (Nussbaum 2010, 44). Ravno šola lahko skozi proces edukacije pri učencih razvije sposobnost za zaznavanje edinstvenosti sočloveka, s tem pa tudi sposobnost za uporabo proti krivicam (2010).

9 Sidrišče smisla

Viktor Frankl je zapisal: »Ne morem si predstavljati, da bi karkoli moglo človeka bolj usposobiti za prenašanje in premagovanje subjektivnih težav in objektivnih tegob kakor zavest, da ima neko nalogo – neko poslanstvo« (2010, 52). Ravno to poslanstvo oziroma smisel bi učitelji lahko našli v permanentnem ohranjanju učenčeve individualnosti. Videti smisel v svojem delu je nekaj, kar je za učitelja zelo pomembno, še posebej takrat, ko stvari ne tečejo gladko. Smiselno delo je lahko včasih zelo naporno, morda neposredno sploh ne nudi veselja. To je trenutek, ko je učitelju ponujena mož-

nost za preseganje samega sebe. To je točka, ko lahko svetost otroka in daljnosežnost pozitivnih učinkov pravilne vzgoje (primarno vzgoje z zgledom) osmislita delo pedagoga.

Vzgoja je pri učiteljevem delu ključna. Lewis celo zapiše, da zamrtje vzgoje pomeni propad civilizacij (1939), na trditev, da šola predvsem poučuje in (pre)malo vzgaja, pa z nekoliko drugačno dikcijo opozarjajo še številni drugi avtorji. Irigaray tako pravi, da šolanje otroka odtrga od njegove naravne identitete (2017, 16). Rutar v svoji knjigi *Učitelj kot intelektualec* večkrat opozori na to, da šolski sistem ustvarja predvsem konformistične potrošnike in ne za demokracijo usposobljenih, kritično razmišljujočih posameznikov (2002). Podobno govori tudi Ščuka, ki pravi, da ljudje dandanes vse preveč trošijo, namesto da bi smotrno uporabljali dobrine (2012, 225).

Očitno torej je, da je vzgoje premalo in ravno v vračanju humanističnih vrednot⁷ bi učitelji lahko našli privez oziroma sidrišče svojega smisla. V tem članku se osredotočamo na ohranjanje singularnosti otroka, saj je le-ta temelj za zdrav razvoj otroka oziroma človeka in tudi širše, kritično misleče družbe. Vendar pa namen članka nikakor ni, da bi kakorkoli sugeriral, da je otroka zaradi njegove neponovljive individualnosti potrebno postaviti na piedestal, ga zavijati v vato in obvarovati pred konflikti, težavami, dolžnostmi ali odgovornostjo. Če bi otroka oropali dolžnosti in odgovornosti, bi mu odvzeli osnovo človekovega obstoja (Kristovič 2014, 74, 82) in lastno doživljanje sebe kot svobodnega individuuma (71).

⁷ V knjigi, z naslovom *Not for Profit*, ki nosi podnaslov *Why Democracy Needs the Humanities* (*Zakaj demokracija potrebuje humanistične znanosti*), avtorica Martha C. Nussbaum poglobljeno razpravlja o tem, kako so za demokracijo neobhodno potrebne humanistične znanosti in vrednote. V. Ščuka pa v svoji knjigi *Šolar na poti do sebe* zapiše: »Dajte šolarjem konjsko dozo humanističnih vrednot, pa če to hočejo ali ne« (2007, 134).

10 Zaključek

Odnosi so tako esencialni človekovemu obstoju, da nas brez njih ne bi bilo (Škof 2012, 85), in tako učitelj neprestano vstopa v odnose z učenci. Ti odnosi so lahko sterilni in služijo zgolj izobraževalnim namenom, lahko pa skozi pristnost uresničujejo tudi vzgojno komponento šole. Ohranjanje individualnosti slehernega učenca bi moral biti temeljni del vzgoje, njeno uresničevanje pa bi lahko učiteljem osmišljalo delo in jim nudilo zdravo mero tako imenovane noodinamike, napetosti, ki človeka pelje, vleče naprej. Vse skupaj pa seveda ni izvedljivo brez ljubezni, saj njena odsotnost vodi v neuspeh. Navsezadnje so vse (velike) krize, krize ljubezni – krize ljubezni do sočloveka pa tudi do narave, do sveta, do absolutnega in tudi do sebe. Če se odločamo za prihodnost, je izbira ljubezen, saj alternative vodijo v sebičnost in sovraštvo, oboje pa v propad (Rojnik 2006, 220).

Tovrstna vzgoja nam vsem skupaj zagotavlja varnejši in pravičnejši svet, saj je podstat za upor človeka proti krivicam (Nussbaum 2010, 44) ter upor proti pretiranemu potrošništvu (Ščuka 2007, 2012; Rutar 2002), prav tako pa nam tovrstna vzgoja edina omogoča razvoj novih generacij svobodnih in odgovornih ljudi.

Za učitelje je pomembno, da se zavedajo, da je vzgoja neskončen proces, ki ni nikoli končan in nikoli v popolnosti dovršen. Ravno tej pasti, nedoločnosti obsega abstraktne dolžnosti, se morajo k perfekcionizmu nagnjeni učitelji izogniti – ne smejo se ujeti v uničujoči »nikoli dovolj« (povzeto po Svetlič 2015, 204). Ko učitelj zadosti substancialnemu, mora nehati iskati »perfektno« odslikavo pojma v realnosti (Svetlič 2015, 205). Ali kot pravi Rorty – ne moreš meriti na to, da boš prišel do konca, in ne moreš doseči maksimalnosti, lahko pa si prizadevaš za to, da si zaskrbljen za več ljudi, oziroma, v primeru učitelja, za več učencev (Rorty 2002, 175). Ob vsem tem pa seveda ne morem mimo besed Viktorja Frankla, ki je dejal,

da je namera sicer res naša, toda učinek je še vedno božji, in da komaj lahko slutimo, do kakšnega učinka lahko božja previdnost na koncu zavije in ukrivi naše namere. Na nas pač je, da moramo svoje opraviti po najboljši vesti in znanju (Lukas 2019).

11 Bibliografija

BURKE, J. PATRICK. 2001. *Merleau-Ponty's Later Works and Their Practical Implications*, New York: Amherst, Humanity Books.

DEWEY, JOHN. 1899. *The School and Society*. Chicago: The University of Chicago Press.

— 1902. *The Child and the Curriculum*. Chicago: The University of Chicago Press.

FRANKL, VIKTOR. 2020. *Človekovo iskanje najvišjega smisla*. Celje: Mohorjeva družba.

— 2016. *Preslišani krik po smislu*. Celje: Celjska Mohorjeva družba.

— 2010. *Biti človek pomeni najti smisel*. Ljubljana: Novi svet.

— 1994. *Zdravnik in duša: osnove logoterapije in bivanjske analize*. Celje: Mohorjeva družba.

IRIGARAY, LUCE. 2017. *To Be Born*. London: Palgrave Macmillian.

KRISTOVIČ, SEBASTJAN. 2014. *Reševanje krize sodobnega človeka: osnove logoterapije*. Celje: Mohorjeva družba.

LEWIS, CLIVE STAPLES 2001. *Mere Christianity*. New York: HarperCollins Publishers.

— 1960. *The Four Loves*. New York: Harcourt Brace.

— 1952. *The World's Last Night and Other Essays*. New York: Harcourt, Brace and Company.

— 1939. *Rehabilitations and Other Essays*. Oxford: University Press Oxford.

LUKAS, ELISABETH. 2019. *Frankl in Bog: psihiatrova spoznanja in uvidi*. Ljubljana: Novi svet.

- 2013. *Priveži svoj voz na kakšno zvezdo: kaj nam v življenju daje moč*. Ljubljana: Novi svet.
- 1993. *Družina in smisel*. Celje: Mohorjeva družba.
- NUSSBAUM, MARTHA C. 2010. *Not for Profit*. Princeton: Princeton University Press.
- ROJNIK, IVAN. 2006. Teleologija vzgoje in izobraževanja v luči filozofske antropologije Antona Trstenjaka. *Bogoslovni vestnik* 66(2): 205–221.
- RORTY, RICHARD. 2002. *Izbrani spisi*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.
- RUTAR, DUŠAN. 2002. *Učitelj kot intelektualec*. Radovljica: Didakta
- SVETLIČ, ROK. 2015. *Prenašanje biti sveta*. Ljubljana: Slovenska matica.
- SVETO PISMO. 2000. Ljubljana: Svetopisemska družba Slovenije.
- ŠČUKA, VILJEM. 2012. *Država v megli: oblikovanja osebnosti šolarjev*. Nova Gorica: Šola osebnosti
- 2007. *Šolar na poti do sebe*. Radovljica: Didakta
- ŠKOF LENART. 2021. Sveta noč spanca, ideja otroka in respiratorna (po)etika miru. *Primerjalna književnost* 44(3): 39–58.
- 2018. *Antigonine sestre: o matrici ljubezni*. Ljubljana: Slovenska matica.
- 2012. *Etika diha in atmosfera politike: od etike k politiki ali poskus o intersubjektivnosti*. Ljubljana: Slovenska matica.
- TURNŠEK, MARJAN. 2018. Nežnost: nekoliko zapostavljena krepost. *Bogoslovni vestnik* 78(1): 185–208.