

Izvirni znanstveni članek (1.01)

*Bogoslovni vestnik* 76 (2016) 2, 373—383

UDK: 37.013:17

Besedilo prejeto: 06/2016; sprejeto: 08/2016

*Janez Vodičar*

## Pojem žrtve v vzgoji: iz skrbi k odgovornosti

*Povzeteke:* Odprava globalne brezbržnosti, o kateri piše papež Frančišek, potrebuje požrtvovalnega posameznika. Da bi motivacijo za edukacijski proces preamknili v zmožnost žrtvovanja, se najprej soočimo z etiko skrbi, ki prestavi temeljno naravnost moralnega premisleka na dialoškost. Da se dialoškost lahko razvije v etično ravnanje, potrebujemo kritičnega posameznika, do katerega nas vodi proces ozaveščanja, kakor ga predpostavlja P. Freire. Nujnost celostnega pristopa v vzgoji, ki bo negovala skrbno naravnost in kritično zavest v globalni zavzetosti, podpremo s postavitvijo edukacije na temelje duhovnosti, kakor to predstavi C. Mayes. Samo ta trojna pot, skrbna naravnost kritičnega posameznika v skupnosti, ki temelji na avtoriteti zavezanosti sebi in drugim, lahko odpre pot, ki bo vodila iz žrtve v podaritev.

*Ključne besede:* globalna brezbržnost, vzgoja za požrtvovalnost, etika skrbi, P. Freire, ozaveščanje, C. Mayes

### *Abstract:* **The Concept of Victim in Education – From Concern to Responsibility**

Abolition of global indifference, which Pope Francis writes about, needs selfless individuals. In order to move motivation for educational process into the possibility of sacrifice we first confront the ethics of concern, which shifts the basic orientation of moral reflection to dialogics. In order for dialogics to develop into ethical action we need a critical individual, who can arise through the process of developing awareness as postulated by P. Freire. We substantiate the necessity of holistic approach to education, which would nurture careful orientation and critical awareness of global commitment, by placing education on the basis of spirituality, as shown by C. Mayes. Only this triple path, careful orientation of critical individual in community that is based on the authority of commitment to self and others, can open the way leading from victimhood to offering.

*Key words:* global indifference, education for selflessness, ethics of concern, P. Freire, developing awareness, C. Mayes

Brez pripravljenosti za odpoved, brez zmožnosti, čemu se odreči, bi težko zagovarjali smiselno skupno življenje v družbi, kakor jo poznamo, in še boljše, kakor si

jo želimo. Vzgoja za socialno pravičnost, za demokratične principe odločanja in za versko pluralnost zahteva možnost, videti drugega v vsem, kar drugi je, ob tem pa se odpovedati sebi, pogosto žrtvovati<sup>1</sup> svoje lastne interese v duhu spoštovanja drugih in gradnje skupnosti. To je požrtvovalnost, ki mora biti vključena v držo posameznika, kakor o tem govori Aristotel v kontekstu vrlin, in hkrati sprejeta in podprta v družbi, saj bo drugače težko prinašala pričakovane sadove; temu pa je pravzaprav namenjena. (KKC, tč. 1888)

Iz opredelitve skupnega dobrega in iz utemeljitve tega v spoštovanju osebe sledita tudi odgovornost in soudeležba, ki zahteva, »da postajamo bližnji drugemu in da mu dejavno služimo« (KKC, tč. 1932), zahteva pripravljenost in usposobljenost, žrtvovati svoj čas, svoje zmožnosti in sredstva za druge. Pomanjkanje te zmožnosti v sobivanju lahko vidimo v izrazu, ki ga uporablja papež Frančišek: globalna brezbriznost. S to besedo ne razumemo zgolj neobčutljivosti kot neke psihološke razsežnosti, ampak predvsem posledice, ki iz tega pojma izhajajo: brezvoljnost za spopadanje s problemi družbe, okolja, Cerkve, medosebnih odnosov.

Cilj prizadevanja te razprave je, pokazati, kako prek vzgoje lahko vsaj na neki način prispevamo k spremembi države v smeri večje zavzetosti za dobro vseh. Zdi se, da vzgoja, kakor je v tem trenutku utemeljena, ne prinaša ustreznih etičnih rezultatov v odgovarjanju na konkretne izzive. Za izhodišče jemljemo usmeritev, ki se navdihuje pri načinih pedagoške psihologije, kakor je utemeljevala motivacijo za učenje in razvoj etičnih drž, predvsem v potrebah subjekta vzgoje (Marentič Požarnik 2003, 184–187). Naše prepričanje je, da je nujno treba ob težavnosti sodobnih globalnih problemov osvoboditi izhodišče pedagogike, ki sedaj gradi v veliki meri le na posameznikovi zagledanosti vase, in ga že v izhodišču usmeriti v svet zunaj njega, v odnos (Frančišek 2015a, 17). Takšen pedagoški pristop lahko pomaga pri gradnji etično zavezanega posameznika, ki se bo najprej zavedel svoje lastne globalne brezbriznosti in začel ukrepati. Etika skrbi je ena od poti, po kateri poskušamo razumeti človeka kot tistega, ki po naravi stopa v to dinamiko preraščanja brezbriznosti in išče mehanizme, s katerimi bi mu bilo omogočeno, da iz zaskrbljenosti preide v ravnanje odgovornosti do sebe, do drugih in do okolja. Pri tem se bomo vprašali, ali je to izhodišče dovolj močno za vztrajanje v privzgojenem, še posebno ko govorimo o pripravljenosti, žrtvovati svoje lastne interese in ko naj bi to preraslo v držo požrtvovalnosti. Iščemo pot, kako priti do vzgoje za *habitus*, držo, ki bo dolgoročno spodbujala posameznika k etičnemu delovanju.

## 1. Etika skrbi kot izhodišče osvobajanja egocentrične edukacije

Frančišek v LS (tč. 208) zapiše: »Vedno je mogoče razviti novo zmožnost za izhod iz samega sebe in odhod k drugemu. Brez tega ni priznanja drugih ustvarjenih bi-

<sup>1</sup> Prav je, da na začetku govorimo o žrtvovanju in se počasi usmerjamo k požrtvovalnosti, saj je ta možna le z začetno pripravljenostjo za odpoved čemu, do česar imam vso pravico (Frančišek 2015a, 15).

tij v njihovi lastni vrednosti, ni zanimanja za to, da bi kaj storili za druge, in ne pripravljenosti na omejevanje nas samih, da bi preprečili trpljenje ali uničevanje naše okolice. Temeljna naravnava za preseganje samega sebe, za ozdravitev vase zaverovane zavesti in samozadostnosti je korenika, ki nam omogoča pozornost do drugih in do okolja.«

Predpostavke v zgoraj omenjenem citatu so številne. Če vemo, da okrožnica govori o skrbi za okolje, predvideva človekovo sposobnost, da izstopi iz gole potrebe in hkrati vidi druge, pri tem pa ne sme misliti samo na druge na istem prostoru in v istem času. V tej zmožnosti se moramo za te druge zavzeti in žrtvovati<sup>2</sup> Ta žrtev za druge je smiselna v okviru edukacije le, če verjamemo, da je mogoče razviti to zmožnost in jo krepiti. Temeljno izhodišče, s katerim se je treba najprej spopasti in ga prerasti, je samozagledanost, ki ima danes vir lahko v potrošništvu ali strahu za golo preživetje.<sup>3</sup>

V iskanju ustreznega vzgojnega pristopa, ki bi pomagal pri razvoju etične držbe posameznika, sta veliko obetali raziskava in teorija L. Kohlberga: na nekakšni neokantovski podlagi je postavil tri stopnje (vsako je razdelil še na dve podstopnji), ki jih je opredelil kot predkonvencionalno, konvencionalno in postkonvencionalno. Cilj je vedno postkonvencionalna raven, na kateri je krmilo našega odločanja občja vrednota, kakor je na primer življenje. Pri tem ne smemo pozabiti, da je ta občja vrednota posledica razmišljanja posameznika, ki pride do tega po odmiku od stvarnosti. Pri tej etični drži bi težko govorili o pravem odkluku od sebe, bolj je to zvestoba samemu sebi, saj po Kantovem načelu na neki način negujem dobro voljo, edino res dobro v sebi (Kant 2005, 9–17).

Carol Gilligan, ki je Kohlbergu pomagala pri raziskavah, je ob dekletih in ženah, ki so pri tem sodelovale, začudeno ugotovila, da odgovarjajo drugače kakor moški. Pristale so redno nižje na lestvici kakor pa njihovi moški vrstniki. Sam Kohlberg je ob začetnih raziskavah vključil le moške. Tako je Gilliganova predložila drugo mnenje, ko je v delu *Drugi glas* (Gilligan 1982) premaknila etično presodnost iz racionalnega na skrb, ki naj bi bila tipična poteza ženskega etičnega premisleka. (Noddings 2012, 169) Najprej etika skrbi zanika razliko med »je« in »bi moralo biti«. Saj etičnega življenja ne moremo ločiti od realnega. Če je kantovsko obarvano etično odločanje temeljilo na logično-matematičnem sklepanju, je v etiki skrbi v ospredju dejstvo, da je etično premlevanje vedno vpeto v interakcijo skrbi, zaskrbljenosti skupaj s tistimi in za tiste, ki so vključeni v diskusijo. To je veliko bolj emocionalna kakor racionalna razsežnost. (Gerjolj 2010, 138) V izhodišču je namreč zaskrbljenost za konkretnega človeka, ki je pred mano, in ne za neko abstrak-

<sup>2</sup> Pojem žrtve bi lahko zamenjali tudi z izrazom podaritev, daritev; to bi vneslo veliko bolj pozitivno konotacijo. Naše izhodišče je, da je dobro, otroku privzgojiti zmožnost žrtvovati kaj in ne zgolj graditi na darovanju, ki po svoje vključuje že neko zadovoljevanje osebnih potreb, naj bo to potreba po potrditvi, potreba po dobrem občutku ob sreči drugih ali kaj podobno. Pri tem je treba ohranjati treznost in odgovornost vseh, da skrbijo za primernost žrtvovanja: kljub trenutni razsežnosti, ki je v temelju zmožnost odpovedi, mora vključevati tudi razumnost.

<sup>3</sup> Benjamin Barber zatrjuje, da je potrošništvo nujno vezano na vzgojo novih potreb, ki delajo potrošnika na neki način odvisnega (2007, 236–238). Prav tako je socialna ali kaka druga vitalna ogroženost lahko vzrok za čustveno in moralno otopelost. (Freire 2005)

tno bitje in še manj za idejo. (Slote 2007, 10) Temeljna maksima je vedno: »Deluj vedno tako, da boš vzpostavljaj, ohranjal in razvijal skrbne odnose.« (Noddings 2012, 233) Če je Gilliganova utemeljevala drugačnost ženske etične presoje z nje- no večjo vključenostjo v konkretno življenje in z njeno pozornostjo do konkretnih ljudi, predvsem pa z biološkim dejstvom materinstva, so poznejši teoretiki iskali bolj mehanske vzroke za človekovo naravnost k skrbi za druge. Tako Slote trdi, da bi morala filozofija skrbi bolj imeti pred očmi psihološke zakonitosti, ko hitro ugotovimo, da že dojenček čuti bolečino drugega (2007, 14). Vsa naša skrb za drugega naj bi temeljila na zmožnosti sočutja, empatije.

Vendar empatija, ki bi bila zgolj zmožnost čutenja z drugim, ni dovolj za etiko skrbi. Ta empatija je utemeljena na odnosu. Številni poskusi so pokazali, kako se Hobbes o človeški naravi moti. Otroci že v ranem detinstvu kažejo sočutje do bolečine in do trpljenja drugega. Pri tem bi lahko sklepali, da je to zgolj še nerazvita zmožnost ločevanja sebe od okolja. A dejstva kažejo, da ni samo to, saj na drugih področjih vidimo, kako lahko takšen otrok že loči sebe od drugih. Etika skrbi empatijo uporablja le za izhodišče, za temelj odnosa, ki je ontološko stanje posameznika. Otroku, ki zmore empatično deliti svoj del, predvsem ohranja odnos do drugega. Povezanosti, odnosnosti se najbolj zavemo, ko nas drugi potrebujejo, ko je ta odnos ogrožen ali se šele vzpostavlja (Held 2006, 47–48). Zavest in držo, živeti v odnosu z drugimi v empatični drži, ko nam je res mar za druge, je treba razvijati in negovati. Zato Noddingtonova predlaga kot najprimernejšo vzgojno pot zgled in dialog, ki morata nujno voditi v praktično življenje (2012, 237–239). »Preko dialoga se več naučimo o drugih in to znanje potrebujemo za to, da bolj delujemo kot skrbniki.« (238) Govorimo o nekakšnem skupnem raziskovanju, ko puščamo drugim, da so drugi, hkrati pa drugim ostajamo zavezani, saj je v naši naravi, da smo sočutni. Pri tem predpostavljamo, da »etika skrbi zavrača popolnoma avtonomnega moralnega akterja in sprejema realnost moralne soodvisnosti« (245). Družba globalne brezbriznosti tega ne priznava in ne podpira, zato je ob vsem, kar utemeljuje etika skrbi, treba poskrbeti tudi za vzgojo tega moralnega akterja, ki pa bo že ob začetku izhajala iz te soodvisnosti. (Gerjoli 2010, 140)

## 2. Paolo Freire in kritična zavest

Pojem ozaveščanja, kakor ga uvede Freire, lahko vodi k samostojnemu moralnemu subjektu, ki bo v samem temelju svoje biti živel v odnosih in za odnose z drugimi. Pri vzgoji takšnega kritičnega in ozaveščenega posameznika govorimo o dialektičnem procesu, ki ga je avtor razvil iz izkušnje svojega pedagoškega dela v boju proti izkoriščanju in poniževanju revnih in brez katerega ni prave humanizacije. (O'Brien 2011, 16) Njegove razlage in koncepti preobrazbe družbe ne temeljijo na revolucionarno zavednih političnih voditeljih ali tako ali drugače razsvetljenih posameznikih (Freire 1997, 82), ampak na kritični zavesti vseh: »Zavest zatiranih, da se morajo boriti za svojo osvoboditev, ni nekakšen dar, ki bi ga podarili revolucio-

narni voditelji, temveč plod lastne »*conscientizagdo*«<sup>4</sup> – ozaveščanja.« (Freire 2005, 67) Sam opredeli ozaveščanje kot proces prihajanja h kritičnemu zavedanju socialnih, političnih in ekonomskih nasprotij v vsakdanjem življenju, to pa dalje vodi k humanizaciji – k zavedanju svojega dostojanstva in kot posledica tega k delovanju iz te zavesti dostojanstva. Šele z ozaveščanjem lahko povežemo teorijo s prakso v uravnoteženi dialektiki in omogočimo posamezniku, da bo ravnal premišljeno in načrtno. Govorimo o ontološki poklicanosti, značilni za človeško naravo, ki na neki način sekularizira vest, kakor jo razume krščanstvo. (Bhattacharya 2011, 206)

Freire je ta koncept razvil pri opismenjevanju razlastninjenih in nepismenih kmetov v rodni Braziliji. Zanj mora biti še tako preprosto učenje abecede družbeno angažirano; ni nevtralne šole in ni možno učenje brez usmerjenosti v praktično življenje, niti pri še tako abstraktni snovi ne. Kljub revolucionarnim pogledom – ni jih hotel povezati z nasilnimi in od vrha povzročeni prevrati, saj verjame v naravno dano učljivost človeka (Dale and Hyslop-Margison 2010, 147), ki zmore dopuščati in spoštovati svobodo vsakega (125) – je vest sekulariziral in jo apliciral v konkretno situacijo vsakega človeka. Ta praktični pristop omogoča kritično refleksijo, ki jo vedno znova preverjamo v konkretnem življenju. Na takšen način notranja povezanost samozavedanja in delovanja vzpostavlja »permanentno dinamično držo nasproti same kulture.« Vzgoja lahko na eni strani prilagaja ljudi na utečene vrednote in na kulturo vladajočih slojev ali pa jih tega osvobaja, s tem ko jim pomaga h kritičnosti, ustvarjalnosti, svobodi, angažiranosti pri odgovornem družbenem udejstvovanju. Tako je v središču kritičnega poseganja v družbo praksa osvobajanja, ki se začne z vzgojnim procesom kultivacije kritične zavesti ljudi s končnim ciljem, da bi prenovili svet. (Ryan 2011)

Kultivacija kritične zavesti mora potekati na temeljih solidarnosti med učiteljem in učencem; »solidarnost zahteva odkrito in pravo komunikacijo« (Freire 2005, 77). Freire to argumentira: »Samo prava komunikacija lahko osmisli človeško življenje. Učiteljevo mišljenje je lahko potrjeno v svoji pristnosti samo preko pristnosti učencev. Učitelj ne more misliti namesto učencev, prav tako jim ne more vstaviti svojih misli. Avtentično mišljenje, mišljenje, ki je zavezano stvarnosti, se ne dogaja v osami slonokoščene stolpa, temveč le v pravi komunikaciji.« (77) Zato zanj sokratski dialog, njegova majevtična metoda, ne more biti prava pot do prebujanja kritične zavesti. Čeprav ta metoda vključuje dialog, je premalo odprta za kritičnost do samega izhodišča, ki ga uporablja učitelj, in preveč gradi na znanju, ki ga obvlada le eden. Poleg tega pri njem praksa, okolje, v katerem človek živi, dobi ontološki pomen, to pa je v sokratski tradiciji bolj omejitev kakor prednost. Freire življenjsko okolje uporabi kot objektivno ozadje, v katerem nihče nima dominacije, ne učitelj ne učenec, ampak je za oba iskanje resnice, pravičnosti in argumentacije tako izhodišče kakor cilj. Samo konkretno življenje, praksa, kakor smo jo omenili zgoraj, je lahko prostor kritičnega dialoga. Prav tako tudi le konkretni človek, saj zanj ni popolnoma nevednega in popolnoma razumnega, sodeluje v

<sup>4</sup> Ta pojem redno tudi v drugih jezikih pišejo v portugalskem izvorniku, niti angleški teksti ga ne prevajajo. To je skovanka, ki ji je najbližji pomen prav razvoj kritične zavesti – ozaveščanje.

tem procesu ozaveščanja. (Freire 2005a, 39) Šele z izhodiščem nepopolnega človeka na obeh straneh pedagoškega procesa lahko vzpostavimo pristen in zaupljiv dialoški postopek, ki bo skupaj s spremembo vsebine izobraževanja in z novimi kritičnimi metodami prek kodifikacije in dekodifikacije konkretne situacije, v kateri so, vodil do *conscientizagdo* – ozaveščanja(40–43).

Osvobajanje posameznika od ujetosti v nevednost ne poteka prek učiteljeve večine spraševanja, ampak prek učenčevega prepoznavanja v konkretnosti nekega določenega okolja in svojih lastnih zmožnostih, da ga sprejme ali spremeni. Učitelj je le tisti, ki sproži proces in spodbuja ohranjanje kritične drže, hkrati pa mora biti odprt, da iz znanega stopa v še neznano (Ryan 2011, 100). Če tega ne upoštevamo, zapademo v tako imenovano bančno vzgojo (*banking education*), ki je vedno bolj tipična za sodobno šolo: »Vzgoja tako postane dejanje polaganja depozitov, vložkov, kjer so učenci vložki in učitelji vlagatelji.« (Freire 2005, 72) Na takšen način učitelj prenaša kulturo nemoči in pasivne drže na učence, ki v svoji nekritičnosti ostajajo ujeti v stare kulturne in družbene koncepte. »Ti, ki uporabljajo bančni pristop, zavestno ali nezavedno (in so številni dobronamerni »bančni uradniki« med učitelji, ki ne sprevidijo, da služijo le razčlovečenju), kot trdi Freire, ne sprevidijo, da depozit sam vsebuje kontradikcijo o sami stvarnosti. Toda, prej ali slej, bodo te kontradikcije pripeljale do tega, da se bodo ti pasivni učenci obrnili proti »udomačevanju« in poskušali udomačiti stvarnost. Lahko bodo odkrili preko življenjskih izkušenj, da je sedANJI način življenja nespravljiv s poklicem postati v polnosti človeško bitje.« (Bhattacharya 2011, 238)

Tako je zanj ozaveščanje »proces, kjer moški (in ženske), ne kot sprejemniki, ampak kot vedoči subjekti, dosežejo poglobljeno zavest tako o socialno-kulturni realnosti, ki oblikuje njihovo življenje, in lastni zmožnosti spremeniti to stvarnost« (Freire 1972, 51). Proces ozaveščanja, kakor smo videli, je možen samo v odprti komunikaciji, za to pa potrebujemo pravo okolje. Okolje, ki ni zgolj prostor, kjer se srečujejo učitelj in učenci in učenci med sabo, ampak duhovno okolje, v katerem se srečajo prave vrednote. Te vrednote namreč šele oblikujejo moč v posamezniku, da zmore razviti svojo naravnano skrb tako zase kakor za druge. Čeprav se Freire bori za pravice obubožanih, poudarja, da bo šele z zmožnostjo razumevanja in odpovedi, ki edina vodi h kritični zavesti, to postalo del solidarnega sveta in skupnega življenja in ne svetovne brezbriznosti in izkoriščanja.

### 3. Clifford Mayes in z vrednotami prežeti temelji vzgoje

Pasivna in nekritična drža sodobnega človeka je posledica marketinške ideologizacije vrednot družbe, v kateri živimo. Odpoved, žrtev, ki je pogosto potrebna, da bi sledili kritični zavesti do družbene stvarnosti, je prav zaradi potrošništva postala odvečna, moteča in družbeno nesprejemljiva. Okolje predvsem vrednostno ne podpira odpovedovanja, razen kadar to pomeni še več potrošnje. Kritičnost je moteča in zato je primerna pogosto le za akademsko okolje, ki ostaja brez posledic za javno življenje. Freirejev poskus kritične zavesti, ki bi jo vzgajali v praksi, ko bi

izhajali iz prakse in jo končno prežemali, je kaj hitro lahko neuspešen, saj ni ustreznega duhovnega vzgojnega okolja. Še posebno v šolah je vedno bolj navzoč trg z vsemi prijemi pridobivanja novih potrošnikov, saj v družbi ni pravega vrednostnega ozadja, ki bi že vnaprej postavljalo neke določene meje in zahteve tržni miselnosti.<sup>5</sup> Kritična zavest, ki bi jo morda še razvili ob temah v šolski diskusiji, bi težko pripravila mladostnika, da bi se odpovedal novi tržni ponudbi, ki se mu vsiljuje na vsakem koraku. Mayes poskuša spremeniti temeljna načela vzgoje, da bi se bila zmožna boriti z marketinško ideologijo. Poskus reševanja javnega šolstva gradi na globinski psihoanalizi C. G. Junga. Šolstvu kot procesu pridobivanja kompetenc za umestitev na trg delavne sile postavlja nasproti pedagoške procese, ki bodo vzpostavljali in ohranjali globino odnosov do sebe, do drugih in do celotne družbe. O vzgoji piše kot o trenutku srečevanja in preroštva. Pri njem je zanimivo, da se vrača tja, od koder je razsvetljeno šolstvo bežalo: k religioznosti in k vnaprej sprejeti avtoriteti. Šola je nekaj svetega in šele s sprejetjem te predpostavke lahko izpolni svojo pedagoško nalogo (Mayes 2005, 11). Uporablja tipične religiozne pristope, da bi poudaril mesto šole in vzgoje, čeprav je njegovo izhodišče strogo antropološko. Trdi namreč, da človek ni rojen le telesno, ampak tudi v svet mišljenja, čustev, etike in duhovnosti (Mayes idr. 2016, 5). Predvsem odnos učitelj – učenec je zanj na neki način religiozen. »Ko se učitelj in učenec srečata, na nek način usodno, razred postane prostor ›resničnega življenja«, nekakšen kontra-kulturni prostor življenja kot nasprotje obkrožujoči kulturi smrti – temu močvirju surovosti in hitre spolnosti brez ljubezni in odgovornosti; kulturi smešne moralne izčrpanosti posameznikov pred digitalnimi in samooklicanami bogovi; tistimi, ki promovirajo preko-porabo drog, pijač in hrane, ki zadovoljijo naše čute, ne morejo pa nikoli utišati kričanja našega srca, ki je izdalo samega sebe. A prav srce lahko oživi v pravem srečanju učitelja z učencem v eksistencialno avtentični coni razreda.« (Mayes 2005, 19) Učenec najde v učitelju oporo in vir za svojo lastno rast. To ni slepa naslonitev, to je prebujanje v človeku zakopanega hrepenenja po avtoriteti, ki daje trdnost življenju. Po njegovem vsaka kultura pri procesu socializacije gradi na takšni notranji potrebi svojih članov. Zgodbe iz vseh koncev sveta o modrih učiteljih, očetih narodov, preroških voditeljih, pravljичnih junakih, ki jih pripovedujejo otrokom, kažejo na to izvorno naravnost odraščajočih. S temi narativni pristopi vsako družbeno okolje na poseben, a primerljiv način razvija človekovo zmožnost učljivosti in zaupanja, ki je nujna v procesu odraščanja.

Mayes to utemeljuje s sklicevanjem na Jungove arhetipe. Ti arhetipi vzpostavljajo nekakšno metafizično ozadje, psihoduhovni temelj za pravo rast v človečnosti (Mayes 2002, 699). To antropološko izhodišče prenese na področje šole. Najprej razume učitelja kot tistega, ki ga skrbi za učenca. »Skrb, ki ni v tem ali usmerjena v to, da bi učitelj z zdravilnimi nameni v neki arhetipski duhovnosti bil raztresen in včasih celo destruktivno permisiven, v tem smislu sploh ni za-skrbljen (*care-full*). Prav zaradi tega je mogoče skrb tako lahko karikirati s puhloglavim raz-

<sup>5</sup> Barber v svoji kritiki potrošništva celo navaja, da bo moral po načelu Webrovega izvora kapitalizma iz duha protestantizma kapital sam uvesti kontrolo tržnega anarhizma. Še bolj to potrebuje demokracija, saj ne govorimo o ›opravljenem delu«, ampak o vztrajnem skupnem potovanju (2007, 338).

vajanjem sebe in drugih. Kakorkoli že, skrb kot »poslednja zadeva« je drugačna. »Zadeva« druge v luči »poslednosti«. Učiteljev duhovni arhetip vključuje njegovo ontološko skrbno vlogo kot posrednika med učencem in tem razsvetljenjem. Tipično, ta arhetip naj bi vključeval odkrivanje tako učitelja kot učenca, kako vsak izmed njiju vidi to razsvetljenje. Drugače povedano, čeprav mora učitelj skrbno izvajati v naprej postavljene normative, je hkrati temeljno, da ta okvir spoštuje in odgovarja na izražene potrebe teh, za katere skrbi; drugače lahko tvega, da se bo izrodilo v »dobričnost« (*do-goodism*) in celo v psihološko in duhovno zlorabo.« (Mayes 2002, 703–704)

Možnost učenca, da se nasloni na učitelja, omogoča celotnemu vzgojno-izobraževalnemu procesu dialektični odnos rasti. Učitelj s svojim navdihom, preroštvom kaže smer, učenec se šele potem, ko že spozna neki določen življenjski pogled in mu zaupa, lahko sprašuje, ali je to tudi njegova pot življenja (Gerjolj 2013, 194). Pri tem vera vase in zaupanje v učitelja omogočata tudi odgovorno vključitev v okolje. Raznolikost globalnega sveta je možna le z upoštevanjem notranje nasloinitve na potrebo po avtoriteti, kakor jo pomeni Jungov arhetip modreca, duhovnika in maga. Argument, da je pametno upoštevati arhetipsko zaznamovanost v Jungovem smislu, najde v prej omenjenem pojmu skrbi. Mayes je prepričan, da ni učitelja brez tega, da bi ga skrbelo za učenca. Zaskrbljeni učitelj bo edino lahko upošteval celotno človeško razsežnost svojega učenca. Vendar to ni dovolj. »Še več, strinjam se, da če hoče skrb prinašati dobre sadove, mora vključevati ne le zaskrbljenost za koga, ampak tudi za kaj. Brez nekakšnega orientacijskega namena pri spraševanju, kaj drugi lahko postane ali stori, res lahko skrb pelje v dobro počutje, a pri tem se je še kako dobro vprašati, če bo to vedno vodilo k dobremu ravnanju.« (703) S tem se vloga in odgovornost učitelja še bolj povečata, saj edino on ve in zmore oceniti, za kaj je vredno skrbeti. S takšnim pogledom na mesto učitelja v razredu je nujnost zaupljivega odnosa v šoli toliko pomembnejša.

Smiselno se je vprašati, ali ne bo duhovno naravnani in skrbni učitelj postal nekakšen guru. Učitelj je prvi v razredu in nastopa v vlogi preroka: tako je vedno nad učenci. A Mayes ugovarja: »Domnevam, da celo danes ni malo voljnih in dejavnih učiteljev, ki imajo, do določenih mer, ta čut za moralno in socialno poslanstvo, ki ga hrani arhetipska dinamika »učitelja kot narodnega preroka«. Gotovo nam lahko tudi to pomaga razložiti, zakaj ima večina učiteljev tako negotov pogled na z relativizmom razložene kurikularne vrednote.« (708) Pri tem mora učitelj vsekakor biti previden. Najprej mora poskrbeti zase, da bo znal in zmozel živeti v soglasju s svojo celotno osebno naravnanoostjo. Čustveno zrel in spoprijateljen s svojo preroško in učiteljsko poklicanostjo, edino lahko spodbuja k celotni rasti drugih (Mayes in Williams 2013, 15). Za Mayesa sta učiteljevo čustveno neravnovesje in nezmožnost motivacije posledica iztrganosti iz osebne arhetipske zaznamovanosti. Mayes sklene svoj predlog: »S tem, ko daje številne bogate možnosti za osebno in profesionalno rast, je arhetipska refleksija močno orodje za učiteljevo prenavo. V tem smislu učitelj ne le postane voditelj svojim učencem, ampak tudi sopotnik, ne le osvoboditelj, ampak tudi osvobojenec. Arhetip učitelja kot duhovnega voditelja vključuje učitelja, ki je duhoven, kjer se goji njegova moralna in pedagoška



rast preko arhetipske reflektivnosti.« (Mayes 2002, 714)

Pri takšnem razumevanju vzgoje se upravičeno vprašamo, ali nismo iz brezosebnega in kapitalu podrejenega učenja prišli v mistično in nekritično razpoložljivo šolo, ki še zdaleč ne more spremeniti ali nadomestiti ideologije potrošništva in odpreti prostor požrtvovalnosti za vrednote, ki bi premagale globalno brezbržnost. A zgolj kritika šolstva v omejenem obsegu z uporabo alternativnih metod in v zavesti, da je veljavni sistem usmerjen le v nekatere razsežnosti osebnosti, in temu nasprotno poudarjanje celostnega pristopa vsaj na videz ne prinašata veliko kritičnega potenciala, ki bi zmožni porušiti obstoječe pedagoške paradigme in ob tem vzpostaviti nove odnose v družbi za odgovorno demokratično in globalno prepleteno življenje. Mayesova želja, skrbeti za celotnega učenca in učitelja v vsej duhovni in s tem tudi človeški razsežnosti, omogoča komunikacijo, ki bo prek oza-veščanja, kakor ga v duhu osvobajanja razume Freire, lahko vodila k razvijanju vrednote žrtvovanja in požrtvovalnosti. Etika skrbi za drugega se bo kritično in duhovno utemeljena v pristnem dialoškem pristopu spopadla z brezvoljnostjo sodobnega potrošnika.<sup>6</sup>

Pri odpiranju posameznika drugemu in pri usposabljanju, da iz tega človek potem tudi živi, moramo najprej razviti razmere, ki bodo do tega privedle. Naša začetna predpostavka je bila, da za to potrebujemo – poleg uspešnih metod, dobrih vzgojiteljev, učinkovitih vzgojno-izobraževalnih načrtov – v prvi vrsti širši vrednostni okvir. Potrebujemo vzgojno okolje, v katerem bi verjeli v zmožnost preobrazbe, ki o njej govori že Rousseau, kot v rast iz samozagledanega in prestrašenega bitja v skrbnega in odgovornega posameznika, zmožnega žrtvovati se. Če hočemo, da bo to žrtvovanje doseglo dolgoročne in za vse plemenite cilje, mora biti vključeno v smiselno širše okolje, v katerem kljub dialoški etiki skrbi in kritičnosti – tako Freire kakor Mayes – ne bo izključen trezen abstraktni premislek. Za to pa je toliko bolj potrebna začetna žrtev, saj se danes rodimo v svet, poln ponudb, ki po naravi zahtevajo pasivnega potrošnika. Žrtev, odpoved mora zato biti več kakor le trenutna odločitev; to je skupna naravnost, ki jo je treba šele privzgojiti.

## 4. Sklep

Nancy Carlsson-Paige in Linda Lantieri pišeta v svojem prispevku z naslovom O spreminjanju vizije edukacije, da je naloga učitelja, ustvariti skupnost, ki bo omogočila varnost in odprtost tako za preseganje strahu kakor za pripravljenost žrtvovanja. Kot zgled navajata dijaka, ki so mu na poti v šolo ukradli usnjeno jakno. Ni se zoperstavljal in upiral, a se je čutil ponižanega in strahopetnega. V pogovoru, ki ga je v razredu vodila učiteljica, pa je odkril, da je ravnal pametno, saj je v trenutku strahu v sebi »prepoznal« glas, ki mu je govoril to, kar je slišal pri pouku, da namreč nasilni odgovor na nasilje rodi še več nasilja. V hlačnem žepu je imel nož

<sup>6</sup> Ta brezvoljnost temelji – po Mayesovem mnenju – tudi na plitkih in hitro menjajočih se potrebah, ki jih proizvaja medijski svet potrošništva. Zato motivacija, ki bi temeljila na projekciji zadovoljevanja potreb, nujno vodi v razosebljanje in izgubo duhovne zavesti osebnega dostojanstva.

in bi se z njim lahko branil. Ob pogovoru v razredu se je spontano rodila ideja, da vsak žrtvuje nekaj denarja in mu kupijo novo jakno, saj si njegovi domači tega niso mogli privoščiti. »Učiteljica je pri tem pospešila srečanje, dajala ton sočutja in zapanja. Spraševala je z usmerjenimi in odprtimi vprašanji, ki so dijake vodili k refleksiji lastnih občutkov in vedenja z vključevanjem abstraktnega razumevanja, kar so sedaj sposobni uporabiti. Dijaki delijo globoko zavest pripadnosti temu, kar je Martin Luther King imenoval »ljubljeni skupnosti«, kjer izkušajo, kako so skrbniki za svoje brate in sestre.« (2005, 118)

V omenjenem zgledu lahko povzamemo odgovor na zastavljeno nalogo. Učiteljica je lahko vplivala na svoje učence, ki so bili sposobni to znanje uporabiti v praksi, ker je bila prava avtoriteta, saj je pristopala k svojim učencem v pristni skrbi preroka in voditelja, kakor bi rekel Mayes. Prav tako je učenec v kritični situaciji, kljub ponižanosti in prestrašenosti, ravnal trezno, saj je v sebi začutil kritično zavest, kakor bi rekel Freire, in je tako prekinil krog nasilja. Pri tem je bila vzpostavljena skupnost dialoga, v katerem se je dostojanstvo človeka ohranilo v pristni skrbi, kakor se je izkazalo tudi v predlogu učencev, da sošolcu darujejo<sup>7</sup> del svojega in mu povrnejo izgubljeno, saj si sam tega ne bi mogel privoščiti. Ves čas pa jih je spremljala zmožnost žrtvovanja, ki je že prerasla v požrtovalnost. Najprej so morali prepoznati žrtev, ki jo je naredil njihov sošolec, ko je mirno dal tatovom svojo jakno. Končno so morali sami odstopiti od brezbričnosti, ne, ker bi bili prisiljeni, ampak so v zavesti zavezanosti drug za drugega to storili samoiniciativno. Sošolci bi lahko delili nekakšne dobre nauke in racionalizirali, zakaj se ni izognil nevarnosti. Učiteljica bi lahko vse skupaj prezrla ali pa poklicala policijo. Ker so se za to sami odločili, v pristni povezanosti v duhu skrbi, ki je izhajala iz pedagoškega ozadja naravnosti drugega na drugega, so premagali brezbričnost. Kaj je bilo prej, skrb, kritična zavest, k vrednotam naravnano pedagoško okolje ali pripravljeno na žrtvovanje? Odgovor je nekje vmes – v celostnem in na konkretnega človeka usmerjenem procesu vzgoje. Z učiteljem, vzgojiteljem, ki živi svojo avtoriteto skrbne naravnosti na svoje učence in ga okolje pri tem podpira; v učencih, ki so pripravljene razmisliti o svojem ravnanju in se vključiti v dinamiko medosebne povezanosti, se razvija zmožnost žrtvovanja, odpovedi. A prav ta zmožnost odpira pot nadaljnji ustvarjalni zaskrbljenosti za druge in tudi zase; tako odpravi globalno brezbričnost in v požrtovalnosti spreminja stvarnost v svet, vreden človeškega dostojanstva.

## Krajšave

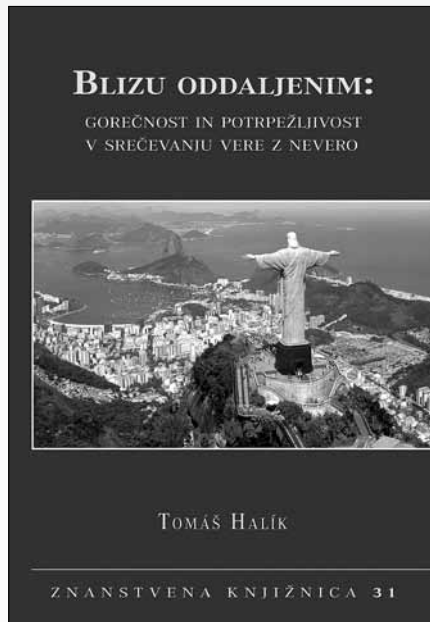
**KKC** – *Katekizem katoliške Cerkve* 1993.

**LS** – Frančišek 2015 [*Bodi hvaljen / Laudato si'*].

<sup>7</sup> Beseda »darujejo« je tu na mestu, saj to ni več žrtev, ampak trenutek, ko končno razvijemo kritično in zavzeto zavest, zmoremo v žrtvi videti dar in iz tega v duhu požrtovalnosti živeti življenje obdarovanosti.

## Reference

- Barber, Benjamin R.** 2007. *Consumed*. New York: W.W. Norton & Company.
- Bhattacharya, Asoke.** 2011. *Paulo Freire Rousseau of the Twentieth Century*. Rotterdam: Sense Publisher.
- Carlsson-Paige, Nancy, in Linda Lantieri.** 2005. A Changing Vision of Education. V: *Educating citizens for global awareness*, 107–121. Nel Noddings, ur. New York-London: Teachers College Press.
- Dale, John, in Emery J. Hyslop-Margison.** 2010. *Paulo Freire: Teaching for Freedom and Transformation*. New York: Springer.
- Frančiček.** 2015. *Bodi hvaljen [Laudato si']*. Ljubljana: Družina.
- . 2015a. *Premagaj brezbržnost in osvoji mir*. Ljubljana: Družina.
- Freire, Paulo.** 1972. *Cultural Action for Freedom*. Harmondsworth: Penguin Education.
- . 1997. *Pedagogy of the heart*. New York: Continuum.
- . 2005. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- . 2005a. *Education for critical Consciousness*. New York: Continuum.
- Gerjolj, Stanko.** 2010. Pomen verskega pouka za oblikovanje skupnosti. V: *Verski pouk v slovenskih šolah: ovrednotenje in perspektive*, 135–145. Roman Globokar, ur. Ljubljana: Zavod sv. Stanislava.
- Gerjolj, Stanko, in Andrej Saje.** 2013. Religiöse Bildung an Schulen in Slowenien. V: *Religiöse Bildung an Schulen in Europa*, 183–201. Martin Jäggle in Martin Rothgangel, ur. Göttingen: Vienna University Press.
- Gilligan, Carol.** 1982. *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Held, Virginia.** 2006. *The ethics of care: personal, political, and global*. Oxford: Oxford University Press.
- Kant, Immanuel.** 2005. *Utemeljitev metafizike naravi*. Ljubljana: Filozofski inštitut ZRC SAZU.
- Katekizem katoliške Cerkve.** 1993. Ljubljana: Slovenska škofovska konferenca.
- Marentič Požarnik, Barica.** 2003. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Mayes, Clifford.** 2002. The teacher as an archetype of spirit. *Journal of Curriculum Studies* 34, št. 6: 699–718.
- . 2005. *Teaching Mysteries*. Lanham: University Press of America.
- Mayes, Clifford, in Ellen Williams.** 2013. *Nurturing the whole Student*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishings Group.
- Mayes, Clifford idr.** 2016. *Understanding the whole Student*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Noddings, Nel.** 2012. *Philosophy of Education*. Boulder: Westview Press.
- O'Brien, Maeve.** 2011. Towards a Pedagogy of Care and Well-Being: Restoring the Vocation of Becoming Human Through Dialogue and Relationality. V: *Pedagogy, Oppression and Transformation in a 'Post-Critical' Climate*, 14–35. Andrew O'Shea in Maeve O'Brien, ur. London: Continuum.
- Ryan, Anne.** 2011. Conscientization: The Art of Learning. V: *Pedagogy, Oppression and Transformation in a 'Post-Critical' Climate*, 86–101. Andrew O'Shea in Maeve O'Brien, ur. London: Continuum.
- Slote, Michael.** 2007. *The ethics of care and empathy*. New York: Routledge.



*Tomáš Halík*  
**Blizu oddaljenim: gorečnost in potrpežljivost; v srečevanju  
vere z nevero**

Tomáš Halík (r. 1948) je vse bolj cenjen avtor doma na Češkem in tudi v mednarodnih krogih. Njegove misli izražajo neko notranjo napetost ali celo nezdružljivo protislovnost. Po eni strani je zelo odprt za duhovne razsežnosti vere, nasprotnik vsakega dogmatizma, ozkosti in »pravovernosti«, po drugi pa kakor da pripada bolj konservativnemu krogu katoličanov, ker ceni in upošteva temeljne usmeritve Cerkev, saj je bil svetovalec Papeškega sveta za kulturo, za kar ga je poklical Janez Pavel II., je pa blizu tudi sedanjemu papežu Benediktu XVI. Pri njem tudi ni zaznati kakih posebno kritičnih tonov do uradnega cerkvenega vodstva, pač pa se njegova kritika usmerja bolj v dušnopastirski pristop sodobnemu človeku, ki dvoimi – je Zahej –, kot pravi v pričujočem delu. To napetost izražajo tudi njegova dela. (J.Juhant).

---

Ljubljana: Teološka fakulteta, 2012. 196 str. ISBN 978-961-6844-11-6. 15 €.

---

Knjigo lahko naročite na naslovu: **TEOF-FRS, Poljanska 4, 1000 Ljubljana;**  
e-naslov: **frs@teof.uni-lj.si**