

Pædagogik og kærlighed

Af Marshall Gregory - Oversat af Louise Mulligan

Bragt i Journal of Education and Christian Belief, Volume 6:1, Spring 2002

Bringes med tilladelse fra forfatter og udgiver. Noter og henvisninger er ikke medtaget i den danske oversættelse.

Resumé

Kærlighed er det nødvendige grundlag for alle undervisere. Det vil sige den version af kærligheden, som overgår i smag og vaner sentimentalitet og samtidig respekterer dens modtagere, og den version af kærligheden, som udfordrer eleverne og samtidig formidler strenghed med barmhjertighed.

Kærlighedens lov, som den er udtrykt i den jødisk-kristne tradition, hjælper undervisere til at undgå tomme former for kærlighed og praktisere det produktive udtryk for kærlighed i klasselokalet. Vi kan kun vælge kærligheden, hvis vi ydmyger os nok til at se i dybden af den i stedet for gennem lidenskabens og stolthedens briller. Kærligheden befinder sig nemlig uden for det synsfelt, som er egoets.

Den rette kærlighed mellem lærer og elev – den kærlighed, som Jesus kalder os til at praktisere – er hverken eros eller filia, men agape, der står som garant for al anden form for kærlighed. Denne kærlighed giver underviserens arbejde tre specifikke fordele:

- 1) Den gør os i stand til at distancere os fra de forviklinger, som personlighedens sammenstød kan forårsage.
- 2) Den giver os forståelse for de udfordringer, vi viderebringer til vores elever/studerende.
- 3) Den giver os en måde at stille vores undervisning i forhold til andre professionelle mål og aktiviteter.

Undervisere, som er afhængige af den pædagogiske lidenskabs energi, tror fejlagtigt, at fordi agape udgår fra et princip og ikke fra ens personlighed, må den være enten kold eller ligegyldig over for den enkelte elev. Men agape-undervisning kan sandelig være lidenskabelig, selvom dens lidenskab kommer fra en vision om god undervisning og en forståelse for den menneskelige natur (både underviserens og elevens). Sådan er det, fordi den er udsprunget af en religiøs overbevisning, der har meget med visse kristne grundbegreber at gøre.

Nøgleord: Kærlighed, agape, standarder, syndighed, underviserens praksis, undervisningens resultater.

Jeg bekymrer mig for jer!

For omkring ti år siden på et forfatterkursus for førsteårsstuderende befandt jeg mig en dag i en diskussion om undervisning med mine studerende. Jeg husker den stadig, som var det i går. Alle førsteårsstuderende prøver jeg at få til at genkende og tænke over forskellige typer pædagogik, man kan støde på. Den dag blev undervisningen af ukendte årsager meget personlig. Ikke ubehagelig, men blot personlig. Den dag blev det at være lærer og tale om undervisning som at være en filminstruktør, der taler om filmproduktion. Mine studerende blev interesseret i at se bag ved scenen. Specielt var de interesserede eller tvivlsomme over for min påstand om, at jeg som lærer følte mig delvis ansvarlig for deres udvikling som mennesker. Mere end én af dem var overbevist om, at så længe jeg besad de relevante kundskaber om forfattervirksomhed, skulle jeg ikke bekymre mig om noget andet. Jeg svarede lidt abstrakt, at undervisning er mere kompliceret end bare at være på arbejde; men det lod de sig ikke nøje med. Som et kuld hundehvalpes indædte insisteren på at rive en avis i tusind stykker var mine elever fælles besluttet på en præcisering af min udtalelse. De ville vide, hvorfor jeg følte mig personlig ansvarlig for deres udvikling.

Da jeg så deres alvor i spørgsmålet, ville jeg gerne give dem et seriøst svar. ”At bekymre mig for jer,” svarede jeg, ”er til dels det centrale i min forpligtelse som lærer over for jer. Som jeres forældre, præster og andre er jeg én af de mennesker, som kan have indflydelse på, hvilket slags mennesker I bliver.”

”Det må du forklare nærmere,” sagde de. ”Hvad har det, at du er specialist i litteratur og forfattervirksomhed at gøre med hvilke slags mennesker, vi bliver?”

”Min undervisning har indflydelse på, hvem I er, og hvem I bliver,” sagde jeg. ”For så vidt som jeg kan overbevise jer om at ændre det, I ved, så overbeviser jeg jer samtidig om, hvem I er. En stor del af, hvem I er, er et spørgsmål om, hvad I ved. Desuden underviser jeg ikke moralsk neutralt, som galt det, hvordan man skræller et æble i én strimmel. Jeg lærer jer at behandle idéer og at udtrykke jeres holdninger præcist og med eftertanke. Ved at lære de redskaber bliver I anderledes mennesker. Når jeres holdning ændres, ændres I. Jeg spiller faktisk en aktiv rolle i jeres dannelse. Jeg er ikke en passiv tilskuer. (Jeg begyndte på nuværende tidspunkt at blive varmet op på emnet). Som lærer er jeg på en svær opgave,” sagde jeg. ”Jeg underviser ikke først og fremmest i forfattervirksomhed, skønt jeg ved, hvordan det gøres, da jeg er uddannet til det; men det vigtigste er, hvem jeg bør være for at kunne være med til at have indflydelse på hvilke slags mennesker, I bliver.”

Indtil nu havde denne diskussion åbnet døren til et interessant og fuldstændigt uventet emne. Men jeg vidste ikke, at den dør var ved at svinge tilbage i hovedet på mig selv. ”OK,” sagde en ung intelligent kvinde, ”så når du spørger dig selv om, hvilket slags menneske du bør være som lærer, hvad er så dit svar?”

”Ja,” sagde jeg muntert uden at kende det endelige udfald af mine ord, ”jeg tror, mit job er at elske jer.” I den korte stilhed, der fulgte, så jeg mit svar blive givet det røde kort. Spørg lige dommeren, om vi kan starte forfra, tænkte jeg. Hvad var det jeg sagde? Men ordene vedblev at strømme fra min mund: ”Hvis ikke jeg elsker jer rigtigt,” fortsatte jeg, ”kan jeg ikke undervise jer godt. Den eneste måde, jeg kan være sikker på at gøre det godt nok, er ved at basere min undervisning på kærlighed.”

Man ville på nuværende tidspunkt kunne høre en knappenål falde til jorden. En sovende snegl ville larme mere end de 18 par øjne, som stirrede på mig. Jeg følte mig selv som en lamslået snegl og stirrede derfor bare tilbage på dem. Sandheden er, at jeg ikke var sikker på betydningen af det, jeg

lige havde sagt. Jeg vidste ikke, jeg havde en holdning om underviserens kærlighed, indtil jeg havde udtalt den.

Jeg har aldrig igen taget denne diskussion op med nogen studerende; men jeg er meget taknemmelig over, at jeg stødte på den denne ene gang, fordi mine ord fornemmedes at komme fra en dybere kilde. Det var, som om jeg kæmpede med at udtrykke noget, som lå i centrum af ikke bare min professionelle karriere, men i centrum af min eksistens. I *Købmanden fra Venedig* siger Portia til sin tjenestepige Nerissa: ”Det er lettere for mig at undervise 20 mennesker i, hvad der er rigtigt at gøre, end at være én af de 20, som skal udføre min egen undervisning.”

I det følgende vil jeg invitere læserne til at følge mig i min anstrengelse for at være én af dem, der udfører min egen undervisning, i forsøget på bedre at forstå det overraskende budskab, som kom fra en dyb kilde i mit lærerherte. Jeg er overbevist om, at nogle af de emner, som ligger her, er af stor betydning for alle undervisere.

Den klæbrige kærlighed

Det første, som jeg *ikke* mener med at elske mine elever, er at følge den hvirvlende strøm af tidens sirupsagtige kærlighed, som umiskendelig gør den til det sentimentale new-age-svar på alle menneskehedens problemer, som om kærlighed var som magiske krystaller eller urtete. Sådan som Petula Clarks stadig populære sang siger det: ”What the world needs now is love, sweet love. That's the only thing that there is just too little of.” Det forholder sig lige omvendt: Det er netop den slags kærlighed, der er for meget af.

Jeg er enig med romanforfatteren Michael Blumenthal, som raser over et kærligheds- og takkebrev, som en af hans yngre kollegaer skrev, da hun forlod Blumenthals universitet. I Blumenthals mening deklarerede hans kollega i sit farvelbrev sin hengivelse til, hvad hun beskrev som ”elevfokuseret, relationsbaseret undervisning” og tilskrev sin egen succes til det faktum, at hun ”elskede sine elever”. Kollegaen påstod at elske sine elever, fordi hun så ”en så inspirerende, skrøbelig, uovervindelig og sårbar skønhed i dem (...) den samme form for skønhed, som man ser på træernes forårsblade, når de er lige ved at springe ud.”

Blumenthal er lige ved at brække sig i sit svar på denne klæbrige kærlighed og bliver stærkt fristet til at skrive til sine elever i sit farvelbrev: ”Nuvel mine unge venner (...) lad mig først komme med en forfærdelig tilståelse: Jeg elsker jer ikke. Jeg elsker min søn og min nære venner; men jeg kom ikke her – som jeres tidligere lærers bløde uholdbare retorik udtrykker det – for at elske jer, men for at undervise jer.” Her er pointen, hvor min enighed med Blumenthals humoristiske respons vakler, for mens jeg gerne afviser sentimental pædagogik, vil jeg ikke tage det standpunkt, som han her tager, og som mine elever for ti år siden tog: at min stilling som lærer alene er at undervise professionelt i et stof og ikke bekymre mig om mine elever som mennesker.

På trods af faren i dette er kærlighed det eneste ord, der rummer min stærkeste fornemmelse af, hvad det betyder at ønske for mennesker, ikke hvad de selv måtte drømme om, men hvad der er *bedst* for dem, set i forhold til afstanden mellem, hvad de er, og hvad de kan blive. Men popsangenes heliumlette kærlighed og new-age's tomme snak tiltrækker mig ikke. Jeg har brug for en definition af kærlighed, som har mere med et *handlingsmønster* at gøre end med

overstrømmende følelser. Kort sagt, har jeg brug for en version af kærlighed, der indeholder normer. Kristen forståelse hjælper mig, fordi normernes nødvendighed er, hvad kristen kærlighed handler om.

Den kristne lov om kærlighed

Den jødekristne lov om kærlighed er dybt forskellig fra lykønskingskorts trivielle udsagn, new-age-spiritualitet og MTVs top ti. Den kristne definition af kærlighed går direkte ud på det dybe vand. Kristendommen ser ikke bare kærlighed som en følelse, men som norm for opførsel. For kristne kan kærlighed nogle gange være et spørgsmål om, hvad man føler; men den er altid et spørgsmål om, hvad man gør. Kærlighed er de kristnes mest fundamentale norm for deres handlinger. De ser sig selv som skabt af og ansvarlig over for denne lov. Jesus klargør kærlighedens lov i Matt 22,36-40: "Du skal elske Herren din Gud af hele dit hjerte og af hele din sjæl og af hele dit sind. Det er det største og det første bud. Men der er et andet, som står lige med det: Du skal elske din næste som dig selv."

Jesus giver i Joh 15,12 en endnu strengere definition på kærlighedens lov: "Dette er mit bud, at I skal elske hinanden, ligesom jeg har elsket jer." Dette bud er anderledes end "elsk din næste som dig selv". Budet om at elske, "som jeg har elsket jer," udfordrer til det, der er sværest: At overvinde vores naturlige tilbøjelighed til fornuft og egenkærlighed frem for at give den kærlighed til andre, som prøver at forme sig efter Kristi kærlighed til os. Jesu lidelse og kors konfronterer os som både faktum og symbol med et bud om ikke bare at opgive det, som vi allernødigt vil, nemlig vores egeninteresse, selvbeskyttelse og mest af alt vores egenkærlighed, men også i visse tilfælde stå ansigt til ansigt med udsigten til at ofre vores egne behov på bekostning af andres.

Når jeg siger, at det, vi allernødigt vil opgive, er vores egenkærlighed, refererer jeg til det, kristendommen ser som arvesynd, nemlig egenkærligheden, der får mennesker til at benægte deres syndige natur; en egenkærlighed, som konstant leder os til at bortforklare vores destruktive og onde handlinger som konsekvens af udefrakommende kræfter. Vi vil ikke indrømme det, som Wordsworth i en af sine sange, kalder "vores egen søde viljes eftergivenhed."

Vi siger for eksempel som Platon, at vi gør det onde på grund af vores begrænsninger, svagheder og uvidenhed; men at så snart vi finder den rette forståelse og viden for at udrydde uvidenhed, så vil vi ikke længere handle ondt. Men Platons tro på, at ondskaben kun er en form for uvidenhed, gør ham blind over for menneskets fordærv, og i hans blindhed afholder det ham fra at komme med en dybere årsag til ondskaben. Hvis undervisning og viden kunne helbrede ondskaben, ville vi have fundet en måde at skole os selv på til gode handlinger for længe siden.

Måske siger vi, at vi handler ondt på grund af vores lavere udvikling (kroppens lidenskabelige og irrationelle krav); men at så snart vi finder den rette videnskabelige behandling for kroppens krav, måske ved at udvikle vores mentale muligheder og undertrykke kroppens krav, så vil vi stoppe vores onde handlinger. Paulus giver et veltalt vidnesbyrd i Rom 7, 19-24 på den typiske menneskelige tendens til at tillægge vores ondskab "den synd, som er i mig," som om synd automatisk nedbryder vores bedre naturs forsvar, når sandheden er, at vi ofte alt for bevidst åbner portene til vores sjæl med vilje.

Eller vi siger, at vi handler ondt, ikke fordi vi egentlig ønsker det; men fordi vi er tvunget til det af nødvendigheder, måske national sikkerhed, forsvar for vores livsstil osv. At anføre det offentlige gode som forsvar er en ekstrem rystende måde at retfærdiggøre onde handlinger på, sammenlignet med den mere afgrænsede mængde af ondt, vi som individer gør hver dag.

Sidst, men ikke mindst retfærdiggør vi vores destruktive side ved at sige, at vi er ofre for korrupte institutioner og historisk sociale omstændigheder; men at så snart vi får reformeret disse institutioner – og det er vi altid i gang med - vil vi igen blive vores naturlige, frie selv: uskyldige, kreative og alt-elskende.

Pointen med disse ræsonnementer er den blinde insisteren på, at vi ikke vælger selv. Men hvis vi gør onde ting uden at have valgt det, hvorfor er vi så onde? Vi undskylder os moralsk set ved at forgive at være ofre, som er vildledt til ondskab, mens vi oprigtigt alle ville foretrække godheden. Vores undskyldninger er sædvanligvis forskruede rationaliseringer i lighed med Miltons præsentation af Satans lokkende ord, da han begynder at lede Eva til det forbudte træ: ”Hans hoved rullede rask / ind i tykningen og fik forviklinger til at se så enkle ud / til hovedkuls ugerning.”

Viljen er skadet

Til hele menneskehedens forskruede og indviklede ræsonnementer, som er skabt til at ”gøre snoede veje lige” og til ”hovedkuls ugerning”, svarer kristendommen med et gjaldende ”humbug”. Kristendommen ser alt dette som selvforårsaget og bedrageriske. Den kristne tanke erkender, at sociale institutioner og kroppens krav og forvirret tænkning er kræfter, som mennesket må leve med; men den ser dem også som utilstrækkelige forklaringer på, hvorfor mennesket vælger det onde frem for det gode. Det kristne syn ser, at det er vores ønske at give efter for fristelser, snarere end at det er dem, der leder os til at gøre det onde. Med Reinhold Niebuhrs ord er mennesket ikke delt i sig selv, så den essentielle del kan blive skilt fra den ikke-essentielle. Mennesket modsiger sig selv i sit egentlige væsen. Hans essens er frit selvbestemmende. Hans synd er den forkerte brug af friheden og dens destruktive konsekvenser.” Niebuhr fortsætter:

”Den kristne understregning af menneskelig ondskab er så utrolig præcis, fordi den placerer det onde i selve personlighedens centrum: i viljen. Dette onde kan ikke på selvtilfreds vis betragtes som en uundgåelig følge af menneskets begrænsning eller som en nødvendig konsekvens af den menneskelige naturs muligheder og behov. Synd er foranlediget netop af det faktum, at mennesket foregiver at være mere, end det er. (...) Den oprindelige tanke med menneskets natur er kærlighed, harmoniske relationer mellem alt det levende i tilbedelse af den guddommelige kilde i livet. Denne oprindelige tanke bliver ødelagt, når mennesket gør sig selv til centrum og kilde i sit eget liv. (...) Med andre ord: Mennesket er ikke en synder, fordi det er et begrænset individ, men snarere, fordi det er forrådt af sin evne til at overskue altet til at indbilde sig selv at være alt.”

I følge dette syn er arvesynden ikke en dårlig joke, som Gud har lagt på menneskeheden, ikke en indbygget defekt som en mangelfuld computerchip. Den er nærmere sat i forbindelse med fristelsen til at vende enhver dyd eller styrke vi har, til en fejl eller svaghed ved at skubbe den ud til det ekstreme eller ved at være for afhængig af den. Vi har alle den egenkærlighed i vores natur, som leder os til at føle og ofte mene, at vi er centrum for alt og er alle formåls endeligt. Med udtrykket ”i vores natur” refererer jeg ikke direkte til en nedarvet genetisk syndighed, men til noget lige så

uundgåeligt, som jeg kalder *kognitiv transcendens*, som vi indirekte arver som sideeffekt af en hjerne, der giver os kognitiv kraft af stadig selvbedømmelse.

Det kristne syn på arvesynden - som en uundgåelig, syndig, menneskelig stolthed - skærer ind til marven. Hvad dette syn erkender er, at vores kognitive transcendens – vores evne til at vide at vi ved; at vide at vi tænker; selv at vide at vi tænker noget om vores tænkning – giver os frihed og med den frihed mulighed for at synde og behov for forsoning.

Vi kan vælge, fordi vi kan overveje, hvad valg betyder, og vi kan gøre dette på mindst tre planer. For det første kan vi overveje, hvad valg betyder med hensyn til vores egen integritet. For det andet kan vi overveje konsekvenserne for andre af vores valg. For det tredje kan vi overveje, om vores valg undertrykker eller tager højde for kærlighedens lov. Om vi virkelig tænker på disse planer er en anden sag; men faktum er, at det betyder, at når vi ikke vælger, vælger vi også. Egenkærligheden kultiverer vores selvtilfredshed ved, at vores frihed til valg giver os kontrol med vores egne liv og gør os selvtilstrækkelige. Vi tager fejl af vores evne til kognitiv transcendens, som vi faktisk har med vores ønske om uafhængig eksistentiel helhed. ”Hvilket livsstykke mennesket er,” siger Hamlet, ”hvor værdig i fornuft, hvor uendelig i sine anlæg, i struktur og bevægelse; hvor udtrykt og beundringsværdig, i handling som engle, i forståelse som en gud – verdens skønhed, dyrs skabte billede.”

Det kristne svar til disse ord er, at hvis den syndige menneskehed nogen sinde skal kunne håbe på at reddes fra stolthedens synd, må den ophøre med at tro dens egen propaganda. Vi, som skriver om vores egen godhed, kan ikke give den troværdige sandhed. Vi kan faktisk vælge kærligheden - ikke ved at se den med stolthedens og lidenskabens forskruede briller, som kun reflekterer os selv, men - hvis vi ydmyger os nok til at se, at kærligheden ligger uden for det subjektive selvs rækkevidde. Hvis vi opgiver vores vane med at leve i undvigelse, drøm og rationalisering, kan vi vælge at vandre kærlighedens vej, ”som jeg har elsket jer”. Enten giver friheden os valget, eller også er der ikke nogen frihed.

Kærlighedens lov i relation til pædagogik

Men hvad betyder egentlig ”som jeg har elsket jer” for undervisere? Jakob giver et lidt skræmmende svar på dette spørgsmål: ”Mine brødre, kun få af jer skal være lærere; I ved, at vi får en særlig hård dom.” (Jak 3,1). Denne formaning fokuserer direkte på behovet for, at lærere vælger en form af kærligheden, eller hvilken værdi de nu foretrækker at basere deres pædagogik på, med omhu. Min hensigt er at forstå så godt som muligt, hvordan budet om at elske andre ”som jeg har elsket jer”, kan overføres til lærerens attitude og handlemåde.

Det vil hjælpe vores undersøgelse, hvis vi kan redegøre for forskellige former for kærlighed. Den traditionelle terminologi skelner nøje mellem agape, eros og filia. Agape er den vedvarende kærlighed fra Gud og næsten. Eros er den selektive lidenskab. Filia er kærligheden mellem venner. Alle tre former spiller en rolle på et eller andet givent tidspunkt i enhvers liv; men kun én af dem er fundamentet for de andre former for kærlighed, og kun en af dem kan vejlede undviseren mod et konstant produktivt forhold til eleverne.

Eros er den af de tre, som *ikke* passer sig mellem lærer og elev, da eros refererer til en udvalgt kærlighed; en kærlighed, som udvælger værdien af et objekt og derefter længes efter det. Mens lærere kan have ønsker på vegne af deres elev, kan de ikke i et sundt forhold ønske eleven som sådan. Eleven er ikke vores bedre halvdel.

Filia beskriver heller ikke en sund kærlighed mellem lærer og elev, for kærligheden til venner er kærlighed mellem ligemænd, og selvom både lærere og elever ejer lighed som mennesker, så er lærer og elev ikke lige i deres forhold som lærer og elev. Eleverne er ikke vores venner. De er ikke vores ligemænd, som vores venner er det, da eleverne er vores ansvar. De kan *blive* vores venner, efter at de ikke længere er elever af os, men så længe de er vores elever, skylder vi dem at løse dem fra det gensidige ansvar for vores behov, fordi vi er ansvarlige for dem i arbejdet med at hjælpe dem til at udvikle sig fra, hvad de er til, hvad de kan blive.

Når Jesus påbyder sine disciple og dermed os at elske hinanden ”som jeg har elsket jer”, er der tale om en kærlighed, som fundamentalt set hverken eros eller filia, men agape, som ligger til grund for de andre former for kærlighed. Med Tim Jacksons ord: ”Agape er det nytestamentelige ord for den vedvarende kærlighed, Gud har til mennesker så vel som den næstekærlighed, mennesker har til hinanden. (...) Agape er karakteriseret ved tre inter-relationelle kendetegn: 1) Ubetinget forpligtelse til godhed mod andre. 2) Ligelige hensyn til andres velbefindende. 3) Lidenskabelig tjeneste, som er åben over for selvopofrelse for andre. Det første kendetegn er set i Guds vedvarende trofasthed i sin pagt med Israel og barmhjertigheden af Guds gave til os i Kristus. Det andet kendetegn afspejler indlemmelsen og opmærksomheden af Jesu handling i næstekærlighed. Det tredje kendetegn følger - med en respektfuld distance - det eksempel, som Golgata er. (...) Med hensyn til det tredje kendetegn mener jeg ikke, faktisk ofring altid er nødvendig for at udtrykke agape. Men under de rigtige omstændigheder er åbenhed over for ofring på sin plads.”

Endelig har jeg nogenlunde defineret, hvad jeg mente med min påstand over for mine studerende om, at jeg i min rolle som lærer må elske dem på en sund måde. Som jeg allerede har tilstået, var jeg i vildrede med, hvad jeg dengang mente. Hvis nogen havde foreslået, at det, jeg mente, var kernen i en religiøs ide, ville jeg være blevet meget overrasket. Under alle omstændigheder tror jeg, jeg forkvaklet forsøgte at artikulere det kristne begreb *agape*. I kristen terminologi kræver det at elske mine elever, ”som jeg har elsket jer”, at jeg relaterer til dem i overensstemmelse med agapes tre kendetegn: Først at være ubetinget forpligtet på deres bedste, dernæst at ville det bedste for alle på lige fod, og til sidst at være åben over for selvopofrelse på deres vegne.

Selvopofrelse

Selvopofrelse er en foruroligende tanke. Jeg risikerer sikkert at begå stolthedens synd ved at pinde den i stykker og definere den; men jeg er overbevist om, at det er imod kærlighedens lov at løbe fra selvopofrelsen, når den virkelig er nødvendig. Jacques Maritain siger, ”at helgener og martyrerne er menneskeheds sande undervisere,” og jeg forstår, hvad han mener. Men helgener og martyrer må siges at være den ekstreme øvre grænse for selvopofrelse. Hvis vi venter på øjeblikke af heroiske muligheder, kan vi i værste tilfælde helt gå glip af de mere hjemlige muligheder, som ligger inden for vores faktiske rækkevidde. Vi behøver ikke vente på muligheden for martyriet for at sige ja til agapebaserede opfordringer. Når en førsteårsstuderende, som er usikker på resultaterne af sine karakterer, møder op i døren til mit kontor klokken 17.30 efter en lang dag, hvor jeg er udmattet og

klar til at tage hjem, er min beslutning om igen at tage jakken af og invitere ham indenfor til en snak en opofrelse af min bekvemmelighed, min tid med familien og måske også en opofrelse af mine studier eller skriverier. Men så længe jeg ofrer den tjeneste uden at brokke mig over det eller være stolt over, at jeg gjorde det, er det på den anden side et udtryk for agapekærlighed. Hvis jeg kan forblive ærlig over for kærlighedens lov på disse mere hjemlige og uheroiske områder, vil jeg overlade martyriet til andre, så længe jeg kan – forhåbentlig for livstid.

For så vidt, at jeg anvender agapes krav i min hverdags lærergerning, hjælper det mig til at undgå:

- fristelsen til at underbygge mit eget ego (fx: "Ingen kender dette stof bedre end jeg!")
- fristelsen til at manipulere mine elever til at understøtte mit eget ego (fx: "Hvor de beundrer mig!")
- fristelsen til at vurdere mit eget værd og succes ud fra kriterier, som kun har lidt eller intet at gøre med at bekymre mig for mine elevers behov (fx: "Jeg er måske ikke verdens bedste underviser; men jeg har udgivet tre artikler i år!")

Med Tim Jacksons ord: "Kristendommen praktiserer agape ved at løfte mennesker op til deres overnaturlige oprindelse og mål, på en mere primitiv måde end eros, men dybere end både retfærdighed og venskab. (...) *Menneskelig opofrelse overgår menneskelig værdighed*, forstået på den måde, at skabningens upersonlige behov og passive potentialer kommer før dens optjente fortjenester og fælles nydelser, når agape sætter dagsordenen."

Tre fordele ved agape

Da jeg nu er kommet til en forholdsvis klarhed om, hvad lærerens kærlighed til elever betyder, vil jeg understrege tre præcise fordele, som den giver underviserens praksis.

For det første, når jeg bruger agape som det fundamentale for min pædagogik, gør det mig i stand til at distancere mig fra personlige forviklinger; de forviklinger, som kommer fra personlige præferencer, og som kan forplumre lærer-elev-forholdet med både ubetydelige og stærke følelser. Som lærer forpligtet på agape, skal jeg også elske de elever, jeg ikke bryder mig om, og agape forbyder mig at undskylde et stadig forværret forhold til en af mine elever ved blot at sige, at "vores kemi ikke passer sammen". Det kan meget vel være, at vores kemi ikke passer sammen; men det er irrelevant for min lærermæssige funktion. Som forpligtet "agapist" skylder jeg *alle* mine elever og dem alle *lige meget* den samme omsorg. Ud fra dette perspektiv betyder det ikke noget, hvilke elever jeg bryder mig om, og hvilke jeg ikke bryder mig om; hvilke af dem, som bryder sig om min undervisning eller ikke gør; hvilke elever der er mere eller mindre kultiverede; eller hvilke elever, der ligner mig i smag og vaner eller ikke gør. Den kristne version af agape siger, at alle mine elever er mennesker, og som mennesker skylder jeg dem alle den samme kvalitet af omsorg, som jeg ville give til enkelte af dem. Hvis de var mine venner, ville jeg forvente samme omsorg fra dem – dette er glæden og meningen med filia-kærligheden - men agape er den kærlighed, som overøser værdi uden at tage højde for tilbagebetaling. Tim Jackson forklarer, at i et agape-forhold er "vekselvirkning ikke en forudsætning. Desuden er tjenester, som kun går den ene vej eller er gjort ubemærket, ofte det normale. (...) Agape ønsker fællesskab, men sætter altid den anden først i

forsøget på at opnå dette.” Som forpligtet ”agapist” må jeg fremme det gode for den anden, som i dette tilfælde er min elev.

For det andet giver agape mig en måde at forstå de former for udfordringer, som jeg rækker til mine elever, så vel som min egen attitude at gøre dette på. Hvis min opgave som overbevist ”agapist” er at fremme det gode for mine elever, følger det heraf, at jeg er forpligtet på at være venlig; men det er ikke det samme som at være et let offer for deres lunefuldheder. Det forpligter mig heller ikke til at tage dem med fløjlshandsker, fordi de siger, at de har andre timer, er travle i deres fritid eller har problemer med deres værelseskammerat. Agape giver mig ingen grund til ikke at kritisere et dårligt arbejde som dårligt, bare for at skåne en elevs sårede følelser. Jeg er da ked at det på elevens vegne, når de får dårligere karakterer, end de ønskede; men jeg er faktisk ikke *meget* ked af det, da jeg ved, at jeg ville såre dem mere og gå imod deres bedste, hvis jeg ikke holdt dem op mod de standarder, som får dem til at vokse. Lærere må aldrig lade deres forpligtelse over for eleven til at forbedre sig nedrangeres til automatisk ondskabsfuldhed; men når jeg sætter en stopper for denne nedrangeren, hjælper agape mig til at se igennem min egen forvirring i min følelsesmæssige blødhed over for det ansvar, som både jeg og mine elever må være stærke nok til at acceptere, hvis vi begge skal undgå at danne dårlige vaner med undvigelse og rationaliseringer, som kan blive livsvarige.

For det tredje giver agape mig et perspektiv på min egen undervisning i forhold til andre professionelle mål og aktiviteter. Agape som den ultimative kristne handlingsstandard er ikke særlig interesseret i min status eller professionelle prestige, i størrelsen af min løn eller i antallet af bøger, artikler og priser, som står på mit CV. Jeg hverken foragter eller miskrediterer nogle af disse facetter af det professionelle liv. De har alle deres mere eller mindre vigtige plads. Men når professionalisme tilnærmes fra et agape-standpunkt bliver prestige, løn og udgivelser mindre vigtige. Selvom de er vigtige, kan de aldrig blive det vigtigste, og der er stor frihed i at vide dette. Friheden kommer ikke fra, at agape befrier mig fra ansvaret for at opnå meget eller spænde vidt fagligt eller være så professionel, som jeg kan, for jeg bør stadig stræbe efter det højst opnåelige; men friheden kommer i stedet for fra en fornemmelse af at have bragt mit liv i overensstemmelse med mere elementære, vedvarende og dybe sandheder om menneskets udvikling, end når jeg præges af en egocentreret bekymring om min egen professionelle succes eller fyldes af misundelse over andres professionelle succes. Når det lykkes for mig at sætte det første stykke tapet op helt lige eller lave en billedramme med perfekte rette vinkler, føler jeg, at jeg har lavet noget, som er i overensstemmelse med universelle konstanter, for en lige linie eller en ret vinkel vil være det samme alle steder, i det mindste i vores univers. Når det på tilsvarende måde lykkes for mig at indordne mit professionelle liv efter agapestandarder, føler jeg, at jeg har samordnet mine interesser og bekymringer med eksistentielle sandheder.

Lidenskabelig undervisning: Agape versus eros og filia

Mange undervisere er uenige i det syn, jeg fremlægger her. De afviser min påstand om, at pædagogisk energi og lærer-elev-forholdet bør være domineret af agape. Mange undervisere foretrækker, på fejlagtig vis mener jeg, eros-energi frem for den blødsødne agape-energi.

Jeg underviser regelmæssigt i pædagogik. En af de mest tilbagevendende værdier, jeg finder blandt undervisere, er, at god undervisning afhænger af lærerens lidenskab for faget. I *Hvad er*

kunst? af Leo Tolstoy bruger han igen og igen metaforen *infektion* for at beskrive kunstens kraft til at genskabe de samme følelser, som selve kunstværket indeholder i læserens sind og hjerte. Flere undervisere læner sig udelukkende op ad denne infektionsmetafor for at forklare deres bedste form for undervisning. De mener, at god undervisning er smittende, og at hjælperen dertil er lidenskaben. Den pædagogiske lidenskabs værdi er meget anerkendt. Den går helt tilbage til Platons *Phaedrus*, hvor Sokrates beskriver lærerens eller filosofens smittende effekt på eleven efter at være kommet direkte fra hans eller hendes møde med skønheden: ”Først får eleven gåsehud”, siger Sokrates, ”og den velkendte beundring for læreren kommer over ham. Så ser han på sin elskede lærers ansigt og viser ham ærefrygt som en gud. (...) I denne proces er hele sjælen i en oprørt tilstand af kådhed. Det er, som om han i sin sjæls spasmer udvikler vinger.”

Dette er i sandhed lidenskabeligt og uforlegent erotisk. Det er ikke bare en vision, som er svær for undervisere at modstå; men det er en vision for undervisning, som virker. Vi ved alle, at når elever har dybe personlige følelser for en underviser, bliver de også meget interesseret i underviserens emne. Når eleven elsker læreren, elsker han også emnet, og mange undervisere støtter sig til den erotiske energi i klasselokalet for at gøre deres emne tiltrækkende. I et kapitel af *Teaching to Transgress* som hedder ”Eros, Erotisme og Pedagogical Process” forsvaret Bel Hooks underviserens behov for at forstå, at ”eros er en kraft, som forstærker vores overordnede anstrengelser for selv-iscenesættelse, og at den kan give basis for en erkendelsesteori for, hvordan vi ved og hvad vi ved. Den gør både elever og lærere i stand til at bruge energien i klasselokalet på måde, som opliver diskussion og begejstrer den objektive forestillingsevne.”

Det er præcis denne teori, som bliver forsvaret i en artikel af Christina Nehring, med undertitlen *Om at få bragt eros tilbage til Akademiet*. I denne artikel fastholder Nehring hårdnakket, at ”viden har altid være personlig. Selv den bedste elev bliver forelsket i underviseren. Selv den mest engagerede underviser responderer stærk og forskelligt på elever. (...) Når en studerende er forelsket i en lærer, er det en stærk og produktiv ting. Han eller hun arbejder meget mere intenst, lytter mere ivrigt og forstærker i mange tilfælde underviserens intellektuelle entusiasme. Eleven bliver grebet af videbegærlighed. Når en underviser har en svaghed for bare en af eleverne, er det hele klassen, som drager fordel af det. De andre elever svarer med større eftertænksomhed, slår autopiloten fra og begynder selv at tænke og med lidt held, glæder de sig endda til at læse lektierne.”

Blivende i samme tankegang var der en af mine kollegaer, som udfordrede mit argument på følgende måde, da han læste kladden til denne artikel. ”I min erfaring af pædagogiske forhold,” sagde han, ”er de voldsomme følelser som eros og filia stadigvæk centrale; blandet er de dynamiske elementer. For mig er undervisning - både i forhold til følelser og andre mennesker - en utrolig, ja næsten ubehagelig broget affære. Jeg føler mig omgivet af potentielle venner og elskerinder, eller for at sige det på en anden måde, jeg føler, at jeg stræber efter at være ven eller elsker til dem alle. Selvfølgelig ved jeg, at der i de fleste tilfælde ikke ville ske noget lignende. Men den viden synes ikke at underminere den ladede og irrationelt erotiske pædagogiske situation. (...) Min ”erotiske” redegørelse fortæller dette: pædagogikken begynder der, hvor eleven indser, at der er en erotisk eller filial tilknytning til underviseren.”

Dette er i hvert fald tilfældet med de moderne afbildninger af lærer-elev forholdet, som ses på TV og i film. De støtter folks intuitive forestilling om, at erotiske eller filiale undervisningsmodeller ikke bare er naturlige, men bedst. Som tilfældige eksempler kan tages: Glen Ford i *Blackboard Jungle*, Sydney Poitier i *To Sir, With Love*, Robin Williams i *Dead Poets Society*, Michelle Pfeiffer i *Dangerous Minds*, Michael Caine i *Educating Rita* og Danny de Vito i *Renaissance Man*, alle

film, som synes at gentage den nutidige kulturs fordomme til fordel for lidenskab, altid udtrykt i varianter af enten eros eller filia og ofte begge dele.

Min ophøjelse af agape som model for kærligheden mellem lærer og elev tager en stærk udfordring op fra sådanne argumenter om eros´ og filias overlegenhed. Men på trods af disse vidnesbyrds veltalenhed og inderlighed og på trods af, at jeg er enig i, at en vis form for lidenskab er en meget brugbar egenskab for god undervisning, er jeg stadig overbevist om, at den passende lidenskab i lærer-elev forholdet ikke er erotisk lidenskab eller et venskabs lidenskab, men agapes lidenskab.

Det er ikke nødvendigt at forsvare de mange undervisere, som foretrækker den erotiske eller venskabelige tilgang til undervisning, imod anklager for liderlighed. Problemet for sådanne lærere er sjældent en primitiv version af seksuel udnyttelse. Dette sker ind i mellem, og når det gør, er ingen af os usikre på, hvordan det bør tåles. Men hvad, der er kan synes usikkert, og hvad der tales om, er, hvorvidt en form for erotisk energi er nødvendig eller i det mindste leder til god undervisning og indlæring. Som jeg ser det, kan den usikkerhed ryddes af vejen ved at fastholde agapes mest dyrebare værdi.

Fordi mennesket er skabt af Gud

Usikkerheden kommer af den vigtighed, som undervisere lægger på den pædagogiske lidenskab, og på deres intuition om, at det smitsomme i deres undervisning kun kan overføres til eleverne gennem lidenskabens medie. Disse lærere lægger så stor vægt på lidenskaben i deres undervisning, at de ikke kan forestille sig en effektiv pædagogik uden den. Heri ligger deres misforståelse, som jeg ser det. De finder det meget lettere at identificere al lidenskab - den pædagogiske eller anden lidenskab - mere med eros end med agape. For disse lærere synes agape vag, måske endda kold og ikke særlig interessant. Og jeg indrømmer, at agape kan virke uinteressant. Den arbejder ud fra principper, og til en vis udstrækning udjævner den de individuelle forskelligheder mellem elever til fordel for en ligeværdig behandling og den respektfulde omsorg for alle.

Men fordi agape er uinteressant, betyder det ikke, at den hverken er kold eller uinteresseret i den individuelle elev. Det, den udjævner, er lige præcis de høj-scoringer af individuel tiltrækning, som gør mig mere villig til at respondere positivt på visse elever end på andre. Hvad agape ikke udjævner, er den lidenskabelige omsorg og interesse, som underviseren kan give videre til sine elever, ikke fordi John er flot eller dygtig og beundrer min viden, og heller ikke fordi Michelle er stærk intellektuel og nyder vores underforståede kommentarer; men fordi både John og Michelle er mennesker skabt af Gud. De fortjener min omsorg og interesse på grund af disse egenskaber alene, også selv om John havde været flot, men dum og Michelle mut og tykhovedet.

Nehring minder os om, at når en elev er forelsket i en lærer, arbejder han eller hun mere, studerer mere, lærer mere, og når en lærer er forelsket i en elev forbedrer det begges præstation. Det kan godt være rigtigt i visse tilfælde. Jeg benægter ikke, at det er muligt. Men jeg benægter, at det er *nødvendigt*. Det synes mig, at lærere, som støtter sig til eller udnytter det meget reelle potentiale for erotisk energi mellem sig selv og elever, løber en risiko for at udnytte en forkert mekanisme for at komme til det rigtige resultat: god undervisning.

Agape tilbyder lige så meget basis for lidenskabelig undervisning – set fra lærerens side – som eros; men agapeundervisning er baseret på en anderledes vision for målet med god undervisning end den vision, som ligger til grund for erotisk undervisning. Erotisk og filial undervisning kan ikke undse sig indlæringsens vision, som står og falder med elevens ønske om at blive som sin lærer. Eros lukker sig om eleven, mens agape overdrager eleven til undervisningen. Undervisning, som er baseret på erotisk energi, indbyder til en meget lille kultivering af elevens behov for at blive *sig selv* og ikke blive som læreren.

Jeg er helt klar over værdien af forbilleder og roller. Imitation har stor betydning for indlæring. Men at optage lærerens forbillede og imitere hans måde at undervise på, mens eleven har en erotisk interesse eller omvendt, risikerer at ende med et forbillede og en undervisningsform, som kvæler og ikke kultiverer elevens udvikling imod selvstændighed. Hvis ekstremt personlige forhold var den eneste måde, hvorpå lidenskaben kunne komme ind i undervisningen, ville det være risikoen værd at kultivere den. Visionen for elevens udvikling mod at blive helt sig selv er en inspirerende og fængslende vision, og jeg behøver ikke være erotisk ladet for at have den.

Mine elever behøver heller ikke være mine venner, for at jeg kan ønske opfyldelsen af denne vision på deres vegne. Det sande mål for undervisning er at lede eleverne mod selvstændighed. - Ikke en ultimativ eksistentiel selvstændighed, der ser individet som selvtilstrækkeligt, men mod den form for selvstændighed, som tillader individet at se sine behov i forhold til sin egen situation. Beundringen af læreren som Sokrates beskriver i *Phaedrus*, som Bel Hooks taler for i *Teaching to Transgress* og som Nehring beskriver i *Harpers* indbyder eleven til at se sit behov eller at forstå sig selv ikke uafhængigt, men i lyset af deres underviseres lidenskab og forkærlighed.

I stedet for at blive dybt tilfredsstillet, når jeg ser denne beundring sprede sig som vinger på elevens sjæl, ser jeg det som et potentielt problem, som kan underminere både min undervisning og elevens indlæring. Det er ikke, fordi jeg er for ren til at være fristet af mit egos tilfredsstillelse, som en sådan beundring giver, og det er ikke, fordi jeg ikke er skyldig i at have svælget i en sådan tilfredsstillelse (nydelsen af at være elsket af visse elver, fordi jeg ved, de gerne vil vide, hvad jeg ved); men jeg ved også, at giver jeg efter for den fristelse, vil jeg for det første være mindre tydelig i agapes sande forpligtelse for at drage omsorg og have interesse i mine elevers vel, og for det andet mindre tydelig angående fristelsen til stolthed, som kan få mig til at erstatte *min* gode mening om mig selv med princippet om vurderingen af *mine elevers* behov.

Konklusion: Agape versus handling og Agape versus overbevisning

Visse af mine læsere vil sikkert undre sig over, hvorfor jeg fandt det nødvendigt at begynde min analyse af agape med kristne overvejelser om emner som synd, skyld, anger osv. Visse af min lærer-læsere spørger måske: Hvorfor kan jeg ikke bare fokusere på kærlighed?

Mit svar er, at det kristne agape-begreb ikke kan adskilles fra det kristne begreb om menneskelig syndighed. Det kristne syn, som ikke bare ser kærlighed som det lette, men som en indordning af vores handlinger og opførsel, som kræver, at vi forstår vores egen naturlige tilbøjeligheder. Konstant forkyndelse af "love sweet love" løser ingen problemer. Vi vil aldrig helt kunne fatte agape, hvis ikke vi er selvkritiske og slipper vores stolthed. Men siden stolthed er en naturlig del af

os, er det højst usandsynligt, at vi slipper den ved et frivillig instinkt eller genetisk ønske om at undervise godt.

Vi kan ikke opgive stoltheden uden at angre de gange, hvor stoltheden ledte os til at såre eller skade andre. Beretningen om Edens Have siger, som så mange andre store beretninger, noget fundamentalt sandt om, at stolthed opløser skabelsens sammenhæng. Beretningen om korsfæstelsen, en anden stor beretning, siger også noget fundamentalt sandt om, at kærlighed styrker (og kan helbrede og genopbygge) sammenhæng. Når vi begår stolthedens synd, må vi angre den skade, vi har gjort på skabelsen. Vi må indrømme over for os selv og over for skabelsens ophav den skade, vi har gjort. Omvendelse er nødvendig, fordi den bringer os tilbage til en underordning under sandheden. Hvis vi vil koncentrere os om kærligheden alene uden at tænke på synd eller omvendelse, er det som at ville have, at en bold skal rulle op ad bakke selv, uden at erkende, at den faktisk kun vil samarbejde med tyngdeloven og naturligvis rulle ned ad bakken. For at kunne koncentrere os om kærligheden, må vi erkende vores naturlige tendens til at samarbejde med stolthedens kræfter, som trækker os væk fra kærligheden. Kort sagt, vi må koncentrere os om agape.

Mennesker former verden i overensstemmelse med naturen og indholdet af den tro, de vælger. For den kristne lærer vil agapebaseret pædagogik have en følelsesmæssig og intellektuel genklang af, hvad der kommer fra generelle religiøse overbevisninger og fra specifikke kristne dogmer. For den ikke-kristne lærer vil agapebaseret pædagogik have en følelsesmæssig og intellektuel genklang af, hvad der kommer fra en overbevisning om menneskelige værdier, der ultimativt set er en kristen trosartikel, uden at den kan sidestilles med en specifik kristen dogmatik. En betydelig forskel på de to er, at den kristne lærer ud fra specifikke kristne dogmer i udgangspunktet vil erkende, at enhver form for pædagogik (agapebaseret, faglig, liberal, professionel eller hvad det nu måtte være) kan forringes af lærerens syndige svælgen i stolthed og ego. Den kristne lærer ved, at fristelsen til at indlade sig på dette, altid er til stede, altid må modstås og altid må angres, når man har givet efter for den.

I slutningen af *Paradiso* siger Dante, at Gud har undfanget alt i et enkelt bind omsluttet af kærlighed, hvoraf universet er løsrevne blade. Måske tænker Dante i konstruktionen af dette billede på Ef 2, 10, hvor Paulus refererer til mennesker som Guds "værk", en oversættelse af det græske *poiema*, som fremlægger den interessante mulighed, at vi som Guds *poiema* måske er Guds digte. Om jeg tænker på Dantes termer, hvor universet er blade af Guds kærlighedsbog, eller bruger Paulus' definition af mennesket som Guds "værk", så er begge billeder for en bog- og digtelsker som jeg kombineret med mange dybtfølte betydninger: Indlæringens betydning, nydelse, viden, skønhed, enhed, sammenhængende konstruktioner, godhed og en ultimativ helt uudsigelig og samtidig underfundig erkendt kærlighed, hvorfra alle disse andre betydninger får deres energi.

Dantes billede er en vision af agape, når den er højest og renest. For os, som almindelige undervisere med almindelige elever, hvor ingen af os skriver på universets bog, men for hvem det betydningsfulde liv består i at underordne sig dets sandheder og arbejde på vores egen forpligtelse på og vision for agape, er det en livslang opgave, som både leder os i vores lærermæssige bestræbelser og samtidig holder disse bestræbelser i hævd.

Denne artikel var bragt på KPI's hjemmeside: www.kpi.dk