

dr. Zora Rutar Ilc, Zavod RS za šolstvo

MED AVTORITARNOSTJO IN PERMISSIVNOSTJO: ALI NAJ OTROKE TEPEMO ALI RAZVAJAMO ALI PA OBSTAJA »TRETJA POT«?

POD KATERIMI POGOJI JE AVTORITETA »ZATIRALSKA«, POD KATERIMI PA »FORMATIVNA«?

Pred kratkim sem prejela eno tistih elektronskih sporočil, ki naj bi nam »dala misliti«. Res sem se zamislila nad njim, in ne samo zamislila – tudi zgrozila! »Mail« se prične s tem, da ni čudno, da je v šolah tako, kot je, ker smo izgnali iz njih molitev in Biblijo. Nato nadaljuje s seznamom krivcev za stanje, kakršnega imamo. Tako je npr. »dr. Benjamin Spock rekel, da našim otrokom ne smemo naložiti po riti, kadar se grdo obnašajo, ker bo s tem popačena njihova osebnost in bo škodilo njihovi samozavesti«, dodano pa je še – kot v nekdanjih strašljivih verižnih pismih – da je njegov sin storil samomor! Krivi so tudi šolski administratorji, ki so rekli, »naj se učiteljevo telo ne dotakne učenca, če se slabo obnaša, kajti ne želimo si slabe reklame in tožbe«. Na spisku krivcev se med drugim znajdejo še pravica do splava, dostopnost kondomov, pornografija oz. prost dostop do nje, zabaviščna industrija in glasba, zaradi česar naj se ne bi smeli čuditi, da današnji otroci ne znajo ločevati »med pravim in napačnim in jim je vseeno, če ubijejo tujca, sošolca ali sebe«. Takšnih sporočil ponavadi ne jemljem resno, tokratnega pa sem vzela še kako zares, saj z moralizirajočim tonom in navidezno prepričljivostjo lahko izvabi nepremišljeno in nekritično odobravanje problematičnih idej na strani prejemnikov in prispeva h krepitvi škodljivih vzgojnih stereotipov in praks. Ker k poudarjanju pomena discipliniranja in enačenju discipliniranja s telesno kaznijo že nekaj časa pozivajo tudi nekateri medijsko razvpiti strokovnjaki¹, se odpira vprašanje: ali nam pri vzgoji res ne preostane drugega, kot da »hujskamo k pogromu« in se vrnemo k praksam »strupene« pedagogike, ki jih v eni prejšnjih številkih naše revije (in v dnevnem časopisju) osvetljuje in problematizira Zvone Krušič? Kaj danes lahko deluje v vzgoji na tak način, da se ogne Scili in Karibdi vidne »strupene« pedagogike na eni strani ter nevidno

strupene permissivne na drugi? Če permissivna vzgoja ni ustrezen vzgojni odgovor, kje je potemtakem izhod? In še: kaj nam o tem lahko povedo vzgojna priporočila?

OD TRADICIONALNIH VZGOJNIH PRAKS K NEVZGAJANJU (IN NAZAJ?)

Krušič (2014) sooča t. i. »strupeno« oz. »črno« pedagogiko zatiranja otrok (kot jo poimenuje psihoanalitičarka Alice Miller, na slovenskem primeru pa opisuje Alenka Puhar) z »razsvetlenskimi« stališči o nevzgojanju Ellen Key² in nekaterih psihoanalitičnih avtorjev oz. avtoric. Krušič sicer s tem izzove k ponovnemu prevpraševanju vzgojnih konceptov in vzgojnih praks, še posebej v luči tega, da so nekatere današnje vzgojne prakse (vsaj na videz) radikalno drugačne od tistih iz časov t. i. tradicionalne pedagogike in da se njihove neugodne učinke pripisuje prav (pretirani) permissivnosti, vendar se pri svoji argumentaciji ustavi na pol poti.

A pojdimo po vrsti in najprej povzemimo poanto Krušičeve izpeljave.

V svojem prispevku osvetljuje problematične tradicionalne vzgojne prakse, zakoreninjene v tradicionalni morali, ki so otroka prilagajale »/.../ na obstoječe družbene razmere in ne na razvoj notranje moči, ki je temelj resnične individualnosti in avtonomnosti odraslega človeka. Prilagojen na obstoječe družbene razmere je lahko notranje šibek, negotov in podredljiv posameznik, ki je kot tak tudi vseskozi najbolje služil različnim oblikam organizacije družbenega življenja« (Krušič, 2014: 67). Pokornost in ubogljivost pa sta bili najvišji vrednoti družbenega funkcioniranja, socializacije in vzgoje, kot avtor citira Alenko Puhar. Pri tem pa neizprosno dodaja: »T. i. »priden«, »hvaležen« otrok je bil tisti, ki je v zameno za lastne, legitimne razvojno-čustvene potrebe služil potrebam odraslih, svojih staršev /.../« (prav tam: 68). Priden otrok pa je bil tisti, ki je ubogal, ki ni delal problemov, ki je zatiral »lastne misli in lastna čustva, ker je to v interesu nekoga drugega.« (Puhar, 1982: 229, povzeto po Krušič, 2014: 70).

¹ Prim. npr. Vesna Vuk Godina, *Otrok bo slej ko prej prosil za tepež, saj med bolečino in užitkom ni bistvene razlike na Planet Siol*, 21. 11. 2013 ali pa Zoran Milivojević na posvetu *Otrok v vlogi žrtve in storilca na Brdu pri Kranju*, 4. in 5. 4. 2013, ko med drugim v zvezi s postavljanjem meje spregovori tudi o tem, da naj se otroke tepe po debelih delih kože, češ da pri tem ne gre za fizično nasilje, ampak »zgolj« za fizično kazen.

² Key, E. (2000). *Stolječe deteta*. Zagreb: Educa.

Krušič opozori, da je prišlo do zamenjave vlog: otroci so bili delovna sila in nadloga hkrati, »nekdo, ki ga je treba z večnim »psssst« utišati /.../, nekdo, ki mu je treba ukazovati in ga prisiliti, da se lepo vede« (prav tam: 69), nekdo ki ne sme pokazati nemoči, odvisnosti, ranljivosti, stisk in strahov, kaj šele izraziti svojih potreb, zahtev ali upora, ampak zna čim prej sam poskrbeti za svoje potrebe in še za potrebe in pričakovanja staršev.

Vzgojni »projekt«, ki zanika razvojne zakonitosti in zahteva disciplino in zatrtje, je – kot zapiše Krušič – potreboval vzgojne metode (ustrahovanja, prisiljevanja in kaznovanja), ki so »temeljile na nasilju in prikrajševanju otrok za tiste potrebe, ki so otrokova temeljna in legalna pravica in so predpogoj za zdravo rast v smeri neodvisnosti in avtonomije« (prav tam: 71). V takem ozračju in pod tako vzgojno »paradigmo« so vodilo vzgoje postali zanižanja in potlačitve in predstavljali plodno »gojišče« vsakovrstnih nevroz.

V navezavi na Keyevo in nekatere psihoanalitično usmerjene avtorje, med drugim tudi slovenskega avtorja terapevta, Petra Praperja³, nakaže Krušič izhod v ideji »ne – vzgajanja« in zastavi provokativno vprašanje: ali je vzgoja sploh (še) potrebna? Ali – kot citira Keyevo – je treba otroka pustiti takega, kot dejansko je in ga ne oblikovati po svojih željah? Pri tem Krušič spomni na Praperjevo ugotovitev, da se je atmosfera vseh medsebojnih odnosov izkazala za bolj določujoč dejavnik otrokovega razvoja kot vzgojni slog očeta ali matere. Zato je treba več pozornosti nameniti peristazi – vzgojnemu ozračju v družini – in pri tem ocenjevati, ali je ta usmerjena na otrokove potrebe ali zgolj na lastna pričakovanja staršev in drugih vpletenih odraslih (Praper, 1995, povzeto po Krušič, 2014).

Če se torej na prvi pogled zdi ustrezen odgovor na nasilne metode »strupene« pedagogike upoštevanje otrokovih razvojnih potreb in nevsiljivo podpiranje njegovega razvoja⁴, pa se zastavi vprašanje, kaj je potemtakem šlo »narobe« pri permissivni pedagogiki, ki se ravno tako sklicuje na upoštevanje otrokovih potreb, da je privedla do inverznih učinkov – do pojava patološkega narcisizma in drugih »razpuščenih« oblik subjektivitete, ki so zgolj hrbtna plat zlomljenih subjektivitet »strupene« pedagogike in ki jih že od 70-ih dalje zaznavajo tako teoretiki kot vzgojitelji oz. šolniki?

Ena najuglednejših slovenskih intelektualk in znanstvenic, Renata Salecl, v predgovoru k zadnji izdaji knjige s pomenljivim naslovom »Disciplina kot pogoj svobode« občutek bojzani in krivde v današnji, obilja (pre)polni družbi na videz paradokсно navezuje – ne na (pre)strobe avtoritete – ampak prav na pomanjkanje avtoritete in celo zapiše, da se zato »subjekt povezuje z družbenim poljem na tak način, da samega sebe jemlje kot gospodarja«, zaradi česar »subjekt tako tako dojemamo kot dejavnik, ki ima neznansko moč« (Salecl, 2010: 12), ki pa ga v resnici privede v nemoč. Ker nepisani zakoni, ki so bili nekoč posredovani prek družbenih avtoritet, ne delujejo več – tako Saleclova – je posameznik dojet kot tisti, ki si sam izbira svoje omejitve oz. prepovedi in se v tem ne znajde in postane podvržen prisili izbire in neomejenemu – in s tem tudi nebrzdane mu – hlastanju po ugodju. Če parafraziramo: če posameznik ni siljen v omejevanje, je siljen v izbiranje in hlastanje po ugodju.

V tej luči lahko uzremo dialektično naravo omejevanja in avtoritete, njun formativni potencial in ne le njuno zatiralsko plat. Avtoriteta in zakoni so omejujoči, a hkrati – oz. prav skozi to – formativni in osvobajajoči, kar je možno povezati tudi s Freudovim načelom »onstran načela ugodja«.

»Psihoanaliza namenja veliko pozornost problemu prepovedi oziroma postavljanja meja. Meja je v psihoanalizi razumljena kot družbena prepoved, ki pa ni nekaj napisanega v obliki zakona. Ta meja se najprej pojavi v obliki starševskega »Ne!«. V postopku socializacije posameznik vedno bolj ponotranja prepovedi, ki prihajajo od zunaj – v njem se oblikuje nadjaz, ki nato prevzema vlogo notranjega kritika« (Salecl, 2010: 14).

Če je tako, postane zadrega še večja: če so avtoriteta, discipliniranje in omejevanje v vzgoji potrebni, kakšni naj bodo, da ne bodo »strupeni«, ampak »formativni« – takšni, da privedejo do oblikovanja »pokončnega subjekta«? Kako naj se vzgoja ogne čerem strupenosti pretiranega in kapricioznega omejevanja ter discipliniranja na eni strani ter »strupenosti« pretiranega popuščanja/razpuščanja ter neomejenega zadovoljevanja vsakršnih otrokovih kapric na drugi strani in kakšno vlogo ima pri tem uporaba avtoritete?

Gljučno je torej vprašanje: pod katerimi pogoji je disciplina oz. bolj natančno rečeno avtoriteta »zatiralska«, pod katerimi pa »formativna«⁵, ne pa vprašanje ali disciplina z omejevanjem da ali ne. Z drugimi besedami: kdaj

³ Praper, P. (1995). Tako majhen, pa že nervozen. Nova Gorica: Educa. Praper, P. (2002). Odnosni vidik vzgoje. Maribor: Pef UM.

⁴ Toda tudi to v resnih vzgojno-teoretskih sistemih ni »stanje brez vzgoje«, ampak stava na »posredno vzgajanje« preko oblikovanja ustreznega vzgojnega okolja ...

⁵ Pri tem se sicer zavedamo, da so tudi učinki »zatiralske« vzgoje formativni – v smislu, da formirajo zlomljeno subjektiviteto.

oz. katera uporaba avtoritete in kakšna vrsta discipline privede(ta) – kot so opozarjali številni psihoanalitiki – do zlomljene subjektivitete, notranje negotove, šibke, ubogljive in dovzetne za podrejanje gospostvenim praksam, v skrajnih primerih pa celo do kliničnih nevroz, kdaj pa so njihovi učinki takšni, da privedejo do oblikovanja odgovornega, avtonomnega, neodvisnega in svobodnega subjekta?

Na to dilemo v povezavi z avtoriteto opozori že Kroflič, rekoč, da »pomenske težave nastopijo, ko se določeni vrsti podrejanja, pokorščine ali oblasti želi pripisati pozitivna (osvobajajoča) moč, drugi vrsti pa negativna moč (nasilnost, zahteva po brezpogojni pokorščini).« (Kroflič, 1997: 14).

Zato si ne obetamo, da lahko na to vprašanje odgovorimo enoznačno, kaj šele, da lahko postrežemo z enostavnimi vzgojnimi nasveti, saj gre pri vzgoji za »bistveno drugotna stanja« oz. za skrajno kompleksne učinke zapletenih razmerij med subjekti in »znotraj« subjekta samega, ki so – kot osvetljuje psihoanaliza – bistveno naddoločena z delovanjem nezavednega. Kar nam preostane je, da nakažemo koordinate, temeljne vzvode, ki imajo – zgolj strukturno vzeto – več predispozicij za eno ali drugo smer oz. za eno ali drugo vrsto učinkov. Pri tem se deloma opiramo na teoretski aparat (zlasti slovenskega avtorja Krofliča, pa tudi nekatere druge, npr. Peček Čuk in Lesar ter Pšunder)⁶, v rubriki *Ocene* pa v prilogi *Učiteljev glas* pa bomo pridružili tudi izkustveni »vzgojni« material iz vzgojnih priročnikov, dostopnih v slovenskem jeziku in jih osvetlili v luči teoretičnih izpeljav.

PARADOKS AVTORITETE V VZGOJI

Formativni potencial avtoritete in njeno paradokšno naravo zgoščeno izrazi sintagma »pomoč, napredovanje, osvobajanje s pomočjo podrejanja«, na katero opozori Kroflič v svojem delu, namenjenemu prav problemu avtoritete v vzgoji (Kroflič, 1997: 14).

Povzemajoč po Verbičevem slovarju nato izpostavi še pomembno razliko med avtoriteto in avtoritarnostjo, kjer je »/.../ poudarek pomena pojma »avtoritaren« na nasilnem, samovoljnem, terjajočem brezpogojno pokorščino, poudarek pojma »avtoritativen« pa na veljavi, ugledu, pristojnosti, splošni priznanosti, odločilnosti v čem, čeprav še vedno v povezavi z oblastnostjo in zahtevo po pokorščini (Verbinc, 1979: 78)« (prav tam). Ali kot zapišeta Peček Čuk in Lesar: »Biti na poziciji avtoritete pomeni, da imaš pravico, da se

zadosti, ustreže tvojim željam, biti avtoriteta pa, da imaš znanje, na katerega se da zanesti« (2009: 52).

Status avtoritete v vzgoji je po Krofliču paradoksen in zajet v vprašanju: »Kako je mogoče privzgojiti svobodo ob podrejanju?« (Kroflič, 1997: 17).

Začnimo s tem premislekom pri koncu: kaj se zgodi, če avtoriteto poskušamo prikriti ali odpraviti? Takrat vzgojitelju/učitelju sicer ostaja »neomadeževana avra otrokovega zaščitnika in prijatelja«, ki pa »šele zares okrepi njegovo avtoriteto« (prav tam: 18, 19). »/.../ vzgojiteljeva odpoved avtoriteti ni mogoča, saj bo otrok vzgojiteljevo namero, da mu pusti možnost odločitve, sprejel kot implicitno (avtoritarno) zahtevo: »Bodi svoboden!« (prav tam: 19). Če se otroka ne omejuje z eksplicitnimi zahtevami, še ne pomeni, da otrok ne razvije nadjaza kot nosilca ponotranjene starševske avtoritete – nasprotno, ta se oblikuje skrito in iracionalno, otrok pa postane podvržen implicitnim, neizraženim zahtevam, ki jih poskuša uganiti.

Kroflič paradoksn status vzgoje strne v nekaj ključnih ugotovitev, na katere bomo v nadaljevanju naslonili naše razmišljanje in ki kažejo na dialektično naravo avtoritete:

- »avtoriteta ni zgolj neposredna prisila – zasnuje se lahko tudi na prijaznosti in odpovedi kaznovanju;
- prav tako avtoriteta ni v diametralnem nasprotju z možnostjo človekove svobode; pravilno strukturirana jo celo mogoči;
- avtoritete v vzgoji ne moremo ukiniti, lahko pa vplivamo na njeno pojavno obliko in tako omogočimo ali zavremo otrokove osvoboditvene procese« (prav tam: 19).

Hkrati, kot parafrazira Kroflič Freuda, »demokraticizacija odnosov v vzgoji še ne privede do dejanske svobode gojenca« (prav tam: 17).

Če je – kot zapiše Kroflič – vzgoja kot proces posameznikovega razvoja v smeri oblikovanja njegove osebnosti in osvobajanja od odvisnosti odločilno povezana z avtoriteto, v čem je torej utemeljen formativni potencial avtoritete?

Avtoriteta je najprej »/.../ izvor moči, ki jo potrebuje vzgojitelj, da bi vodil razvoj gojenčeve osebnosti v zaželeni smeri.« (prav tam: 130), in sicer ne glede na to, ali je ta smer samostojnost, ustvarjalnost in avtonomna moralnost ali pa podrejenost kapricam vzgojitelja ali skupnosti.

Pojasnilo, kaj je tisto, kar daje avtoriteti takšno moč

⁶ Na slovenske avtorje – teoretike vzgoje – se ne opremo le zaradi večje dostopnosti njihove misli učiteljem, pač pa predvsem zato, ker so njihova dela teoretsko zelo relevantna in na vrhunski ravni tudi v mednarodni perspektivi.

oz. nekoga naredi za avtoriteto, Kroflič zgradi na načelih psihoanalize oz. na Freudovi predpostavki o izvornem manku moči, ki ga otrok pripne na starše, ker mu zagotavljajo potrebno varnost in psihofizično stabilnost. Otrok v zgodnjem otroštvu strukturno nujno potrebuje starševsko ljubezen, občutek varnosti in pripadnosti ter osebo, s katero se bo lahko identificiral in preko ponotranjenja njenih zahtev in pričakovanj gradil lastno samopodobo. Njegov začetni manko ga skozi identifikacijo s pomembnim drugim konstituira kot subjekt.

Kroflič citira Freuda:

»Človek se torej rodi nemočen, »gol«, odvisen od pomoči pomembnega drugega, to pa mu trajno omogoča le njegova ljubezen. Za naklonjenost pomembnega drugega se je pripravljen popolnoma podrediti njegovi avtoriteti, predvsem pa poiskati način, kako si bo pridobil njegovo naklonjenost« (prav tam: 121).

Nato pa se – po Freudu – zgodi velik premik s tem, »/.../ ko se z oblikovanjem nadjaza avtoriteta internalizira« (prav tam: 333). /.../ Heteronomno načelo, ki mu je zavezan otrok na začetku razvoja in se kaže kot poslušnost in strah pred izgubo naklonjenosti staršev, bo odpravljeno na račun ponotranjenja starševske avtoritete in nastanka nadjaza /.../« (Kroflič, str. 121).

Potreba po avtoriteti je v psihoanalitični teoriji subjektu inherentna in – kot smo zapisali že zgoraj – poskusi, da bi jo opustili privedejo do sprevrnenih oblik subjektivacije in do sprevrnenih oblik avtoritete. Zaradi česar, zapiše Kroflič, so permisivne vzgojne prakse paradokсно privedle do posebej kapricioznega (zavezujočega in ukazujočega) nadjaza. Zato so poskusi avtoriteto odstraniti iz vzgoje nesmiselni. »/.../ avtoriteta, za katero se bo zdelo, da smo jo ukinili, bo poniknila /.../ v območje nezavednega in bo z lastno skritostjo samo pridobila moč!« (str. 131).

Je pa zato možno razmišljati o različnih pojavnih oblikah oz. o »manj škodljivih oblikah avtoritete« (prav tam), ki jih bomo v nadaljevanju osvetlili ob koncepcijah identifikacije, ki so odločilni za različne oblike subjektivacije, tako povnanjene (narcistične, površinske) kot avtonomne.

V ČEM JE ZGREŠILA PATRIARHALNA AVTORITARNA VZGOJA

Kakšno vrsto avtoritete torej lahko razberemo iz »črne« oz. »strupene« pedagogike, ki jo v že omenjenem prispevku osvetljuje Krušič?

Sklicujoč se na Krofličevo opredelitev apostolske avtoritete (in iz nje izhajajoč krščanski tip patriarhalne vzgoje) kot tiste, ki je utemeljena v sami sebi in ne temelji na kvalitetah učiteljev oz. vzgojiteljeve osebnosti ali na racionalni vrednosti sporočila, vsak dvom in kritika pa sta v zvezi z njo prepovedana, lahko sklepamo, da gre pri »strupeni« pedagogiki za prav to vrsto avtoritete. Tovrstna avtoriteta terja brezpogojno pokoritev brez navajanja razlogov in spoštovanje avtoritete zaradi avtoritete. Kot pravi Kroflič, se sicer ta avtoriteta sklicuje na moralo vesti, a v resnici »/.../ notranji glas vesti, ki ga gojenec ponotranji izključno z brezpogojno, racionalno nereflektirano poslušnostjo vzgojiteljevi zahtevi, se lahko izoblikuje le v iracionalno strukturo« (Kroflič, str. 144).

Patriarhalna krščanska vzgoja gre z roko v roki s telesnim kaznovanjem in ustrahovanjem. Uporaba teh naj bi zagotavljala pokorščino in zatirala trmoglavost in upornost »preprostih ljudi« (prav tam: 157). Peček Čuk in Lesar pa dodajata: »/.../ gospodarja je treba ubogati brezpogojno in ne sme se spraševati po razlogih za njegove ukaze /.../ bodi tak in tak, stori to in to, poslušaj, kaj ti govorim.« (Peček Čuk in Lesar, 2009: 136), ker so partikularne zahteve brez univerzalne veljavnosti, saj veljajo le za otroka in ne implicirajo možnosti racionalne preverljivosti.

Predpostavka, ki je za krščanskim tipom patriarhalne vzgoje, zapišeta Peček Čuk in Lesar, je, »/.../ da je s postavljenimi pravili vedenja in nepopustljivostjo pri uresničevanju teh ter s kaznovanjem in nagrajevanjem mogoče doseči zeleno vedenje, za katerega postavlja merila vzgojitelj.« Vzgojno-izobraževalni uspeh pa je v tem videnju »/.../ opredeljen s čim bolj vestno in natančno reprodukcijo znanja ter s spoštovanjem vnaprej opredeljenih moralnih pravil in institucionalnih ritualov« (prav tam: 135).

V nadaljevanju – ko bomo soočali različne vrste identifikacije – bomo škodljive učinke krščanske patriarhalne avtoritarne vzgoje osvetlili v luči psihoanalitične teorije.

Zaenkrat pa povzemamo Peček Čuk in Lesar v tem, kako vrsta raziskav dokazuje »negativni učinek tehnik discipliniranja, ki temeljijo na moči, še posebej fizičnega kaznovanja, na otrokov moralni razvoj, saj to (Horvat Pšunder, 2001: 76):

- pogosto povzroči, da otroci neprimerno vedenje zatrejo;
- otroke uči, da povežejo kaznovanje s kaznovalcem in ne z vedenjem, kar povzroči, da zasovražijo kaznovalca, neprimerne vedenja pa ne odpravijo;
- spodbuja agresijo, /.../ ki je lahko nadalje prenesena na neustrezno osebo ali objekt;
- spodbuja agresijo, /.../ ki je lahko nadalje prenesena na neustrezno osebo ali objekt;
- ne vodi do primerne vedenja, /.../ ne pokažemo jim, kakšno vedenje je primerno;
- otroci ga pogosto povežejo s sporočili, da jih drugi ne marajo in da niso nič vredni;
- ne podpira ponotranjenja moralnih pravil in ne vodi k razvoju samodiscipline;
- /.../ poskušajo vzbujati pozornost, ki jo dobijo, ko se vzgojitelji odzovejo na njihovo vedenje, čeprav s kaznovanjem;
- uči otroke, da je mogoče probleme reševati z močjo;
- predstavljajo otrokovo prvo izkušnjo z nasiljem, /.../ ki povzroči, da se otrok nanj navadi, ga sprejme, namesto da bi spremenil vedenje« (prav tam: 140).

Zagovor avtoritete in njene formativne moči je sicer – kot omeni Kroflič – časovno moč umestiti že pred apostolsko avtoriteto in sicer v starogrško pripoznanje univerzalne (simbolne) vrednosti »moralnega« (»naravnega«) reda kot zametka univerzalnega pomena simbolne avtoritete (dvignjene nad empirično razsežnost posameznih bitij) (Kroflič, 1997: 25), ki pa kasneje služi – prav nasprotno kot v krščanstvu – kot izhodišče za koncept avtonomne morale. Kasnejše krščanstvo se je tako izkazalo za mnogo bolj avtoritarno: kot osnovo človekove avtonomije je utemeljilo strahospoštovanje do božje volje, kot posledico božje zahteve pa vzpostavilo vest kot notranji moralni dejavnik, pred katero človek ne more skriti niti lastnih želja, kaj šele

dejanj (Kroflič, str. 128). »Variacije na temo« so obvladovale vzgojne koncepte in prakse tekom celotnega srednjega veka in zares izzvali so jih šele razsvetljski pedagogi, katerih vpliv pa je – kot bomo pokazali ob Krofliču – žal tudi v marsičem problematičen.

V ČEM JE FORMATIVNA RAZSEŽNOST AVTORITETE

Patriarhalnega vzgojnega »koncepta« – opozarja Kroflič – torej nikakor ne gre zamenjevati s Kantovim razumevanjem vzgoje in avtoritete (kar se je sicer neutemeljeno dogajalo), ki sicer tudi poudarja discipliniranje otrokove divje narave, pri čemer pa »disciplina ne sme biti suženjska«, saj je »/.../ cilj vzgoje razvoj otrokovih svobodnih potencialov in ne morala, zasnovana na poslušnosti očetu – gospodarju« (Kroflič, str. 146).

Kant kot utemeljitelj avtonomne etike za koncept moralne avtonomije zgradi »/.../ trdno teoretsko podlago, hkrati z njim pa opredeli tudi osnove za novo obliko simbolne avtoritete, ki jo bo dokončno razvila teoretska psihoanaliza.« (Prav tam: 161) in ki jo bomo v nadaljevanju utemeljili kot tisto, ki omogoča formativne učinke.

Vprašanje, ki si ga ob tem zastavlja Kroflič, je: »Kako je mogoče s pomočjo podrejanja avtoriteti vzgojiti svobodnega človeka?« (prav tam: 187). To vprašanje se še zakomplicira ob tem, ko psihoanaliza razkrije, da je zunanja očetovska avtoriteta »presežena tako, da se bo otrok identificiral z očetom in njegovo zahtevo sprejel za svojo, jo ponotranjil v nadjazu /.../«⁷ (prav tam: 190), kar pa pomeni zgolj ponotranjenje napetosti. »Da je prišlo do ponotranjenja avtoritete in izgradnje »notranjega zakona moralnosti«, je moral najprej obstajati neizprosni zunanji zakon« (prav tam: 122). Po Freudu je ponotranjena avtoriteta še bolj produktivna od zunanje, saj je z njo sankcionirana celo misel oz. želja. V tem pa se utemelji začarani krog odrekanja (nagonskemu) in občutkov krivde, ki v skrajnih primerih lahko vodi v nevrotičnost (ne le v nevrotično ravnanje).

Zato je ključno, zapiše Kroflič, kateri načini identifikacije so tisti, ki napravijo ponotranjeno napetost bolj »znosno« oz. produktivno za razvoj subjektivitete. Na čem temelji delovanje avtoritete in na kakšne možne načine se lahko odvija identifikacija, ki je srž subjektivacije (torej nastajanja/postajanja subjekta), osvetljuje psihoanaliza. Pri

⁷ Ta glasnik ni nujno empirični oče, čeprav je v lacanovski psihoanalizi govor o očetni instanci; kdorkoli (katerikoli pomembni drugi, sorodnik/sorodnica, vzgojitelj/-ica ali učitelj/-ica, celo prijatelj in ne nujno roditelj) se lahko postavi na to strukturno mesto (ga otrok doživlja kot to), pomembno je, da je zasedeno.

tem se različne smeri psihoanalize razlikujejo, med drugim predvsem v tem, kako poteka identifikacija v drugem in kako se v vzgoji vzpostavlja simbolna zahteva, česar se bomo dotaknili v nadaljevanju.

Že Freud je tematiziral »razlike v načinu identifikacije s pomembnim drugim, katerih posledica naj bi bile tudi razlike v strukturi nadjaza« (prav tam: 123). Osnovni način zagotavljanja avtoritete nad posameznikom odločilno vpliva na strukturo nadjaza, pa najsi gre za oblikovanje nadjaza v izrazito avtoritarni ali v izrazito popustljivi vzgojni situaciji. Dodatno osvetlitev tega je z vpeljavo razlike med imaginarno in simbolno identifikacijo oz. identifikacijo z idealnim jazom oz. idealom jaza prispeval Lacan.

Kroflič povzema psihoanalitično pojmovanje identifikacije kot načina, »kako se pomembni objektni odnosi ponotranjajo in najprej ustvarijo otrokovo psihično strukturo, kasneje pa jo zapolnjujejo z vsebinami, na katerih bo temeljil človekov pogled na svet« (prav tam: 272), pri čemer je odločilen način, kako to poteka in na kakšno vrsto odnosa med otrokom in pomembnim drugim se nanaša.

V najzgodnejši – simbiotski fazi – se identiteta izgraja na primitivni čustveni identifikaciji in je zato »imaginarna«. Izgraja se okrog implicitne vseprisotne, a nikoli izrečene idealne podobe samega sebe (idealni jaz), s katero otrok želi ugajati pomembnemu drugemu in si prek tega zagotavljati njegovo naklonjenost, namesto da bi prek pomembnega drugega ponotranjal eksplicitno izražene in pojasnjene zahteve in vrednote (ideal jaza). Fiksacija imaginarne identifikacije otroka na paradoksen način podvrže iracionalni avtoriteti pomembnega drugega. »Mati od njega pravzaprav nič ne zahteva in mu ne postavlja konkretnih omejitev; vse, kar se otroku nalaga v spomin, je njena vedno prisotna čustvena bližina, ki implicitno izraža zgolj ljubeča pričakovanja« (prav tam: 273).

Kroflič kasneje, navezujoč se na druge psihoanalitične avtorje (npr. J. Benjamin, D. Winnicota in M. Klein), dodaja, da pri simbiozi ne gre le za iskanje podobe, v kateri ugajam, ampak tudi za srečanje z realnim drugim in uglaševanje otrokovih potreb z materinimi, kar konstituira prve prosocialne motive (sočutje, empatična krivda), na katerih gradi – kot bomo videli v nadaljevanju – induktivna pedagogika.

Za transformacijo imaginarne v simbolno identifikacijo mora v takšno simbiotsko vez poseči glasnik »racionalnega sveta pravil, zahtev, pozivov (mandatov) in zakonov« (prav tam). Navidez brezkonfliktno stanje ugodja se mora soočiti s svetom pravil in omejitev, ki pa so nujno potrebne za normalen razvoj in preseganje simbioze.

Tako vzpostavljajoča se navezanost na avtoriteto, ki zastopa simbolni Zakon, šele omogoča razvoj subjektivitete. Pri tem ne gre za zatiranje želje, temveč se s tem želja sploh vzpostavi. Z integracijo »očetovskega«, simbolnega Zakona se otrok iztrga podrejenosti kaprici, dobi notranjo samostojnost in odpre se razsežnost želje.

Osvoboditveni potencial takšne simbolne identifikacije je – utemeljuje Kroflič – v dvojem:

Prvič v tem, da »se vzpostavlja otrokova navezanost na »depersonalizirano« in racionalno utemeljeno pravilo (zakon, ki naj bi imel(o) univerzalno vrednost)« (prav tam: 274), torej velja za vse, tudi za nosilca⁸, kar omeji samovoljno tiranijo emocionalno-čutno vseprisotne materinske implicitne zahteve.

Drugič pa v tem, da »mora biti zahteva simbolizirana, torej racionalno utemeljena in javno izražena« (prav tam). S tem v zvezi zato Kroflič govori o samoomejitveni avtoriteti.

Tudi Peček Čuk in Lesar opozarjata na pomen simbolne identifikacije in jo povezuje z načinom razreševanja Ojdipovega kompleksa, kakor ga tematizira teorija objektnih odnosov: »Z vidika vzgojnih ciljev je vsekakor razrešitev, ki privede do očetovskega ideala–jaza, najbolj zaželena, saj omogoča avtonomijo in odgovornost, medtem ko ima materinski ideal–jaza svojo specifično noto, ki se kaže v občutku plačevanja dolga žrtvujoči materi« (Peček Čuk in Lesar, 2007: 134).

Kasneje pa Kroflič kritično obravnava Lacanov koncept simbolnega Zakona oz. ponotranjenje moralnih norm preko podreditve očetovskemu Zakonu. Gornji pogled razširi z dialoškim pogledom na avtoriteto in, kot citira feministično avtorico Benjamin, »išče alternativne poglede na konstituiranje instance moralnega tretjega, ki omogoča vzpostavitev pravičnega in spoštljivega pripoznanja drugega kot subjekt in ne zgolj kot objekt identifikacije oz. objekt ljubezni (Benjamin, 1995, 1998 itn.)« (Kroflič, 2010: 4).

⁸ Kot je razvidno že iz prejšnje opombe, v psihoanalizi pridevnika »materinski« (npr. nadjaz) ali očetovski/očetni (nadjaz) ne pomenijo nujno empiričnih nosilcev teh funkcij, pač pa strukturna mesta. Tako je lahko na poziciji materinskega nadjaza tudi empirični oče ali obratno. Zato tudi ni za uspelo (simbolno in spolno) identifikacijo nujno, da ima otrok oba starša ali da sta starša različnih spolov. Kar pa ne pomeni, da zasedenost s temi pridevniki žal ni prispevala k slabšalnemu prizvoku materinske napram očetovskim vzgojni funkciji, kar poudarjajo feministične avtorice, avtorji.

»Osnovna ideja kritike je v tem, da avtoritete ne smemo gledati predvsem kot mehanizem, ki omogoči separacijo otroka od materinskega objekta in posledično razvoj otrokove avtonomije kot neodvisnosti, ampak kot dialoški spopad za vzajemno priznanje, ki se začne že v diadnem odnosu z materinskim objektom, torej pred nastopom očetovske instance in z njo simbolnega Zakona. Dialoško razumevanje avtoritete tako izpostavi za otrokov nadaljnji razvoj pozitiven pomen čustvene izmenjave in uglasovanja med otrokom in materinskim objektom ter dejstvo, da je vzajemnost priznavanja temeljna naloga vzgojnega odnosa, ki se ne konča s ponotranjenjem simbolnega Zakona, torej z razrešitvijo Ojdipa« (Kroflič, 2010: 1).

S tem se preseže, kot pravi Kroflič, tudi slabšalen odnos do ženske, ki ga implicira Lacanov koncept simbolnega: »Zahteva po izgonu matere iz diadnega odnosa povzroči, da se separacija poveže z eksteralizacijo ženske drugačnosti, zaradi katere se mati lahko pojavlja le kot objekt želje – ljubezni, ne da bi bila priznana kot samostojna oseba« (prav tam: 9).

V ČEM JE ZGREŠILA PERMISSIVNA VZGOJA

V luči gornjih izpeljav o imaginarni in simbolni identifikaciji lahko kot temeljni spregled permissivne vzgoje prepoznamo prav fiksacijo (otroka) na imaginarni ravni identifikacije, torej podvrženost kapriciozni, vseprisotni, a hkrati nejasni oz. nerazdelani materinski »zahtevi« oz. nedoločenemu pričakovanju. To sicer posameznika ne podvrže strahospoštovanju do jasno izraženih avtoritet, ga pa podvrže nenehnemu iskanju načinov, kako ustreči implicitni zahtevi oz. neskončnemu beganju od ugodja do ugodja in od ene do druge (imaginarne) potrditve. Imaginarna identifikacija »temelji na otrokovem iskanju podobe, v kateri bi si bil všeč (Žižek, 1988: 125), predvsem pa bi v njej ugajal pomembnemu drugemu.« (Kroflič, 1997: 326), ker (simbolna) zahteva ni jasno izražena. Kako je sčasoma od avtoritarne vzgoje prišlo do njenega navideznega popolnega nasprotja?

Kot reakcija na avtoritarne vzgojne vzorce so se v začetku prejšnjega stoletja oblikovale reformne pedagogike⁹, v prvi vrsti npr. waldorfska (prav tam: 247), ki so se

razvile kot reakcija na prevladujočo katoliško avtoritarno vzgojo in tradicionalne šolske ureditve in kot poskus, da se poišče tak model vzgoje, ki bi odpravil čim več škodljivih posledic teh. V petdesetih letih so dobile zamah v t. i. permissivni vzgojni koncepciji. Jedro te je »v dopuščanju otroku biti otrok«, kar pa je maksima, ki jo je moč napolniti (ali pa izprazniti) na različne načine.

Kroflič kot osnovno značilnost permissivne vzgoje vidi »veliko stopnjo čustvene podpore otroku in hkrati malo eksplicitnih vzgojnih zahtev, na kar je v svojih študijah o vzgojnih stilih opozorila D. Baumrind (1966). Laično rečeno bi takšen vzgojni stil lahko poimenovali razvajanje, saj poskušamo otroku nuditi čim več materialnih dobrin in psihološke opore, hkrati pa se odpovedujemo jasno izpostavljenim vzgojnim zahtevam ali celo kaznovanju otroka« (Kroflič, 2012: 14).

Tak koncept vzgoje temelji na tipični (materinski) imaginarni identifikaciji z idealnimi podobami, ki namesto eksplicitnih zahtev utelešajo implicitna vzgojna pričakovanja (Kroflič, 1997: 243). Imaginarna podoba je osnovni objekt identifikacije in prikrita avtoriteta je tista, ki poganja takšno – imaginarno – identifikacijo.

Glede poudarkov na upoštevanju razvoja so na reformne pedagogike pomembno vplivali razvojna oz. otroška psihologija in psihoanaliza. Slednja je opozarjala na škodljive posledice pretiranih vzgojnih zahtev kot so npr. agresivnost nadjaza in posledično prevelike potlačitve, ki so vodile v nevroze.

Namen je bil torej »dober«, spregledalo pa se je prav zakonitosti identifikacije, ki smo jih osvetljevali v prejšnjem poglavju in ki jih je – paradokсно – pomagala osvetliti prav psihoanaliza, ki pa je prispevala tudi h krepitvi permissivne paradigme! Kar pa ni naključje, saj je prvo opozorilo psihoanalize veljalo pretiranemu (nevrotičnemu) potlačevanju s strani kaznovalnega »očetovskega« nadjaza, drugo – post festum – pa potlačevanju zaradi prav tako »strupenega«, kapricioznega »materinskega« nadjaza.

Spregled permissivne koncepcije je v tem, da je avtoriteta konstitutivna za vzgojo. Avtoritete v resnici ni odpravila, pač pa le prikrla in naredila bolj sofisticirano skozi bolj subtilne načine nadzora in upravljanja z otroki. Zaradi napačnega pričakovanja (staršev), da se lahko ognejo avtoriteti nad otrokom, se je avtoriteto napravilo celo bolj vsemogočno,

⁹ Čeprav se reformno pedagogiko intuitivno pogosto povezuje z najbolj znamenitim razsvetljskim pedagogom, Rousseaujem, ker je ta utemeljeval metodo naravne vzgoje ter govoril o »svobodni, negativni« vzgoji (pri kateri ni potrebe po discipliniranju, mejo svojih dejanj pa bo otrok občutil kot posledico odpora narave), pa Kroflič opozarja, da v resnici Rousseau svari pred vzgojo, v kateri bi se odrasli podrejali otrokovim kapricam (Kroflič, 2012: 14 in 15).

zavezujočo in ukazovalno, vendar prikrito, zaradi česar je otrokovo osvobajanje od nje dodatno oteženo. Prikrita avtoriteta deluje z implicitnimi pričakovanji, ki jih je še težje zadovoljiti kot eksplicitna oz. jih je treba nenehno ugibati.

Spregledalo pa se je tudi, da se vzgoja ne sme zadovoljiti zgolj z načelom ugodja, temveč ga mora presegati na račun načela realnosti, v čemer je ravno njena formativna razsežnost. In prav avtoriteta je tista, ki zastopa načelo realnosti napram nebrzdanemu in zato priganjaškemu načelu ugodja na eni strani in ugajanja na drugi (prav tam: 264 ter 270 in 271).

Subtilni načini nadzora in upravljanja z otroki so se krepili pod vplivom vzgojne in medicinske literature, ki je na matere naslavljala zahteve, naj čim bolj upoštevajo otrokove potrebe in jim prihajajo naproti, pri tem pa naj jih čim manj omejujejo in čim manj »motijo njihov razvoj«. V tej perspektivi se je zamešalo dojemanje otrokovih resničnih razvojnih potreb (o katerih smo govorili zgoraj v zvezi z mehanizmi identifikacije, ki vključujejo potrebo po omejevanju) z neomejenim zadovoljevanjem vsakršnih otrokovih hipnih »potreb« (ali bolje kapric), včasih celo zgolj s strani priročniške literature predpostavljenih, kar postane za otroka (pa tudi starše) obremenjujoče, še več: zaslužnjoče! Vsako omejevanje pa se je – zmotno – enačilo z grobim poseganjem v otrokov razvoj. Izgubljene sredi številnih vzgojnih nasvetov so matere postajale vse bolj tesnobne, negotove glede lastnih vzgojnih praks, z občutkom krivde, ker so strukturno imele za otroke premalo časa, za kar so se odkupovale s pretirano popustljivostjo in podkupovanjem, kar je, kot pravi Kroflič, še okrepilo simbiozo in pripravilo gojišče za razvoj zgolj v (svoje) ugodje usmerjenega narcističnega subjekta.

Kako to zgleda v vsakdanjih (ne)vzgojnih praksah? Matere poskušajo prehiteti otrokove želje in potrebe in vse po vrsti obsesivno zadovoljevati, kakor jim narekujejo priročniki in mediji. To se kaže že v tako nedolžnih praksah, kot je poslušanje točno določene (s strani strokovnjakov priporočene) glasbe (pri čemer je to enkrat Mozart, drugič čelo, tretjič pa spet kaj drugega) že v nosečnosti, pa obešanje vseh mogočih barvnih in gibljivih »mobilov« na vozičke, pravo »znanost« pa predstavlja izbira igrač in literature za malčke. Pri tem niti slučajno ne zanikamo kognitivno psiholoških oz. celo s pomočjo nevroznanosti ugotovljenih učinkov tovrstnih praks, opozarjamo pa, da matere pogosto vodi obsesivna gesta: malčku omogočiti

vse po vrsti, kar se priporoča in ponuja kot zdravo in za razvoj spodbudno, ničesar izpustiti, ničesar preskočiti ... omogočiti vsakršno ugodje, prehiteti vsako frustracijo in rešiti vsak problem. Matere same so podvržene prisili sledenja tovrstnim modnim zapovedim, s tem pa privzgojijo prisilo zadovoljevanja vseh mogočih potreb in nudenja ugodja tudi pri otrocih, ki pa – obratno – posledično sami niso pripravljeni kaj narediti za druge, saj so sami postavljeni v središče sveta in zadovoljevanja potreb s strani drugih. Komaj se otroci postavijo na noge, sledi izbira vseh mogočih dejavnosti, ki včasih zapolnjujejo celoten otrokov »prosti čas« in mu ga povsem strukturirajo po željah, predstavah, pričakovanjih in ambicijah staršev in ne pustijo prostora za razmah njegove lastne želje, za prepoznavanje lastne iniciative. Del staršev (predvsem višje izobraženih in dobro situiranih) je v stalni pripravljenosti, da ugodijo vsaki otrokovi želji, muhi in pritožbi in se nekritično, ne da bi slišali argumente druge strani, vržejo v boj za »otrokove pravice« in ga škodljivo ščitijo še prek domačih meja. Sporočilo, ki ga otrok dobi je, da je v središču pozornosti, da se vse njegove potrebe takoj zadovoljijo, še več, da se vse njegove potrebe morajo zadovoljiti (sicer bo razvojno okrnjen), da ima na razpolago nešteto možnosti, ki jim – v težnji po tem, da maksimira ugodje – obsesivno sledi, pri čemer se v obilju možnosti izgublja oz. ga to frustrira, kot smo uvodoma pokazali s pomočjo Saleclove. Po drugi strani pa mu je treba prihraniti vsakodnevne frustracije in napor, tudi vse preproste problemske situacije, ob katerih bi se lahko preizkušal, učil, se znašel.

V iskrenih prizadevanjih, da bi se ognili škodljivosti pretirane sublimacije in odpovedi, ki jo je prinašala tradicionalna avtoritarna vzgoja, se tako skozi permissivno vzgojo vzpostavlja njena hrbtna plat – prav tako škodljiv in k pretiranemu hlepenju po (lastnem) ugodju stremeč narcistični tip subjektivitete.

Na tem ozadju pojasnjuje Kroflič tudi vzgojno nemoč današnje šole oz. učiteljev. Če bi si namreč naivno še lahko obetali, da bo škodo »popravila« šola, žal takšne vrste permissivna vzgoja oz. »avtoriteta« ne zagotovi potrebnega transferja do učiteljske figure in posledično ne omogoča vzgojnih učinkov.

ONKRAJ OPOZICIJE »AVTORITARNOST – POPUSTLJIVOST« ALI KAJ SO »ZDRAVI« TEMELJI VZGOJE?

Videti je torej, da tako nasilna tradicionalna patriarhalna avtoriteta (»strupena« pedagogika) kot naivno popuščajóca permisivna vzgoja s prikrito avtoriteto proizvajata problematične vzgojne učinke. Kroflič poudari, da obe vodita do fiksacije »predsimbolne« identifikacije, pri čemer prva temelji na »očetovskem« tipu »predsimbolne« identifikacije (otrokovim poistovetenjem s krutim očetnim nadjazom), druga pa na »materinskem« (poistovetenje s kapricioznim, k ugodju priganjajočim materinskim nadjazom). Izbira med obojim je slaba: ali očetovska iracionalna pozicija moči in samovolje ali zaslužnjuóca simbiotska čustvena zveza z materjo; ali brezpogojna poslušnost nosilcem družbene moči ali ohranjanje otroka v odvisnosti in prisilnem pehanju za ugodjem (in ugajanjem)¹⁰. Šele jasno izražena simbolna zahteva in njeno ponotranjenje omogoči vznik posameznikove subjektivitete ter hkrati omogoči in omeji željo.

Ponotranjenje simbolne zahteve je torej nujna formativna razsežnost vzgoje, ni pa zadostna: »/.../ otroci razvijejo razumevanje moralnih zahtev s pomočjo lastnih neposrednih izkušenj škode/bolečine ali nepoštenosti, kakor tudi s pomočjo komunikacije s soudeleženci nekega dogodka, ki jim osvetlijo izkušnjo škode/bolečine (Smetana, 2011: 45). Vztrajanje zgolj na ponotranjenju zahteve avtoritete odrasle osebe torej ni edini niti ključni pogoj k odgovornosti in avtonomiji usmerjenega moralnega razvoja. Razlage smiselnosti postavljene zahteve, vztrajanje pri izpolnjevanju določenih zahtev (in sankcioniranju prekrškov), izkustveno preverjanje utemeljenosti zahteve, pa tudi občasni upori in pogajanja med otrokom in odraslim šele skupaj zagotavljajo vzgojno okolje, ki lahko spodbuja večjo prosocialno občutljivost in zmožnost moralnega presojanja ter izbiranja moralnih odločitev« (Kroflič, 2013: 7)

V ta namen je torej treba preseči tako patriarhalni koncept vzgoje (z očetovsko zahtevo na ravni iracionalne samovolje) kot omejevanje ideje permisivnosti na vprašanje demokratičnih metod¹¹. Izhod iz »strupene« opozicije Kroflič vidi v umni uporabi »samoomejitvene« avtoritete, ki ni samovoljna in kapriciozna, ki ni avtoritarna in kaznovalna niti ni prikrita, pač pa (raz)umna in odmerjena. Čeprav avtoritete v vzgoji ni mogoče ukiniti, »kajti če to storimo, tvegamo, da bomo učinke avtoritete zgolj potlačili in jih s tem naredili še močnejše in bolj škodljive« (prav tam: 288), pa smo upravičeni in dolžni »iskati tisto obliko avtoritete, ki v vzgoji omogoča največjo stopnjo svobode in hkrati najbolj nemoten razvoj individualnosti in avtonomne morale« (prav tam).

Kot še pravi Kroflič, naj bi šola to podpirala tudi s tem, ko otroku aktivno pomaga pri razreševanju »slepe« avtoritarne navezanosti na pomembnega drugega z rušenjem mita o vsevednem učitelju in večni resnici in namesto tega promovira in udejanja idejo aktivnega in reflektiranega odnosa do sebe in okolice. Ključno vlogo pri tem imajo naslednja pedagoška načela: motiviranje otrok za lastno aktivnost, osvajanje znanja, potrebnega za samostojno odkrivanje in interpretiranje resnice, ter vzgoja za tolerant en odnos do drugih in drugače mislečih posameznikov (prav tam: 287) ter vzgoja za razvoj prosocialnih emocij, še posebej sočutja (Kroflič, 2011 in 2013).

Pri vzgoji zato kaže upoštevati naslednja spoznanja:

- Če razumemo otrokove potrebe v smislu zgoraj izpostavljene pravice do »zdrave«, formativne (simbolne) identifikacije (namesto obeh problematičnih oblik predsimbolne identifikacije, torej z očetovskim ali materinskim kaznovalnim nadjazom), moramo pristati na neodpravljlivo funkcijo avtoritete v vzgoji in na otrokovo podrejanje principom, posredovanim z vzgojo. »Naloga pedagogike je, da

¹⁰ Pri tem ni nepomembno, da se je »industrija družbene prisile« že v šestdesetih letih dvajsetega stoletja začela prilagajati novim socializacijskim vzorcem in začela izkoriščati otrokovo nagnjenost k ugodju za oblikovanje »modelov liberalne sužnosti«.

¹¹ Kroflič pokaže, da permisivne vzgoje (kakršno smo opisali zgoraj) in njenega sklicevanja na upoštevanje otrokovih potreb (kakor jih ta razume) ne gre jemati kot produktivno izhodišče za razmišljanje o vzgoji. Sintagma »otroku prijazna šola« sicer izhaja »iz legitimnih teženj pedagoške teorije, hkrati pa z jasnim asociiranjem na načelo ugodja, ki stoji za deklarirano prijaznostjo /.../ zavaja /.../« (Kroflič, 1997: 287). Hkrati preroško napove to, kar se je – kot smo pokazali v uvodu – že začelo dogajati in sicer, da bodo »goreči privrženci ideje otroku prijazne šole resignirano zavrgli tudi tiste zdrave temelje, na katerih že od Komenskega naprej temelji sodobna pedagoška misel, rešitve pa iskali v njej diametralno nasprotni ideološki konstrukciji »dobre stare patriarhalne vzgoje« (prav tam). Razvojne potrebe zato Kroflič redefinira v luči prej izpeljanih mehanizmov zdrave identifikacije. V tej perspektivi tudi sintagme »otroku prijazne šole« ne razume »več v smislu zagotavljanja za otroka ugodnih/udobnih vzgojnih ukrepov, temveč takšnih ukrepov, ki so kar najbolj prilagojeni otrokovi razvojni biti in ki čim bolj podpirajo otrokove razvojne potenciale« (Kroflič, 1997: 282).

v skladu s tem spoznanjem utemelji takšne vrste identifikacije, ki so na posamezni razvojni stopnji čim bolj razvidne in otroku dostopne (prepoznavne), saj jih bo otrok na kasnejših razvojnih stopnjah lažje presegel in se ustvarjalno spoprijel z oblikovanjem lastnega življenja« (prav tam: 286).

- Hkrati pa otroka smiselno postopoma dejavno vključiti v vzgojno-izobraževalni proces, npr. skozi »sooblikovanje racionalnih pravil, ki uravnavajo (so)bivanje v šoli (tako imenovani hišni red) /.../ ali mora imeti vsaj možnost videti, da so simbolna pravila utemeljena z racionalnimi razlogi /.../ ter da zakoni in prepovedi niso zgolj poljubne in samovoljne zahteve /.../« (prav tam).

Še več: upošteva pomen zgoraj omenjenega spodbujanja prosocialne občutljivosti Kroflič poudarja celo, da naj kot podpora moralnemu razvoju »/.../ namesto formalnopravne utemeljitve pravila, podkrepljene z argumentacijo ene od etičnih teorij, posežemo po induktivni logiki, ki izpostavi spornost dejanja glede na posledice, ki jih lahko storilec sam prepozna ali predvidi pri žrtvi. /.../ Pozitivna vrednost induktivnega disciplinskega postopka je večplastna. Vedno več raziskav dokazuje, da ta metoda spodbuja razvoj prosocialnosti v smislu usmerjanja pozornosti na dobrobit druge osebe, ki pri sklicevanju zgolj na racionalne argumente in formalni status kršene norme praviloma izostane. Poleg tega se danes krepi zavedanje, da je razvoj prosocialnih emocij, še posebej sočutja, primarnejši dejavnik človekove moralnosti od etičnega presojanja v skladu z moralnimi vrednotami, pravili in načeli« (Kroflič, 2013: 8).

Kroflič si celo obeta, da bi tovrstni pristop lahko pomagal preseči že omenjeno dejstvo, »da se s sedanjo mladino enostavno ne da več delati po klasičnih šolskih načelih. Patološkega narcisa vnaprej izdelani sistem simbolnega okvira šole preprosto ne pritegne več, ker mu v primarni družinski socializaciji nismo uspeli ponotranjiti niti instance simbolnega Zakona niti »slepe ubogljivosti«, ki je v patriarhalni vzgoji izhajala iz strahu pred kaznijo« (Kroflič, 1997: 286).

OD INTERAKCIJSKEGA K INDUKTIVNEMU VZGOJNEMU STILU

Meja med škodljivo in formativno rabo avtoritete je torej nadvse tanka. Pretirano podrejanje je škodljivo, četudi se ne opira na neposredna, vidna represivna vzgojna sredstva. Zato je ključno razlikovati podrejanje avtoritete, ki izvira iz objektivnih zakonitosti otrokovega razvoja (kakršne smo utemeljili s simbolno identifikacijo), od podrejanja avtoritetam, ki ohranjajo obstoječa antagonistična in represivna družbena razmerja. Nereflektirano podrejanje avtoritete ne povzroči le nevrotične osebne strukture, ampak vpliva tudi na nastanek relativno trdne osebne strukture, dovzetne za ekstremistična gibanja in sadomazohističen značaj (Kroflič, 1997: 293). Pri tem pa ne gre pozabiti tudi na navidezno odsotnost podrejanja oz. na prav tako škodljivo delovanje s prikrito avtoriteto, ki smo jo problematizirali v zvezi s permisivno vzgojno paradigmo in ki privede do narcistične osebne strukture.

Zato je toliko bolj pomembno Krofličevo »svarilo«, da če že vzgojitelj nima možnosti ukiniti avtoritete v vzgoji, pa lahko premisli, na kakšen način jo bo posredoval otroku oz. na kakšen način se bo ponudil kot objekt identifikacije. Oziroma, kot zapišeta Peček Čuk in Lesar, da je od tega, kako (vzgojitelj) svojo avtoriteto uveljavlja preko svoje osebnosti, odvisno, kako učinkovit bo in kakšne bodo posledice za posameznikov razvoj (Peček Čuk in Lesar, 2009: 54).

Izhod iz aktualnih vzgojnih dilem in izzivov torej ni v nihanju iz ene patološke v drugo patološko skrajnost, torej od škodljive permisivne vzgoje nazaj k prav tako škodljivi avtoritarni, zasnovani na samovolji in kapricioznosti vzgojitelja, vključno z uporabo kazni (tudi fizične), ampak v dialektičnem preseganju obojega v taki rabi avtoritete, ki podpira razvojne potrebe otrok in prek simbolne identifikacije omogoča »zdravo« subjektivacijo.

Tudi Peček Čuk in Lesar zapišeta, da je delitev vzgojnih stilov na represivni in permisivni (oz. laissez-faire) teoretsko nedodelana, zaradi česar pride do zavajajočega prepričanja: »bolje nič avtoritete kot omejevanje z njeno

¹² Avtorici opozarjata na potrebo po razlikovanju med izrazoma avtoritativen (npr. pristojen, splošno priznan, odločilen) in avtoritaren (terjajoč brezpogojno pokorščino). Naj na tem mestu dodamo, da bi morda – glede na to, da govorimo o vzgajanju z avtoriteto in v izogib negativnim konotacijam tudi pri izrazu avtoritativen – veljalo uporabiti izraz avtoriteten.

pomočjo« (prav tam: 133). Opozorita tudi, da rešitve ne gre iskati kot »zlato sredino« (prav tam: 150) med obema poloma in kot izhod iz dileme »represivni avtoritarni (avtoritarni) stil na eni strani ter permissivni oz. dopušča-joči vzgojni stil na drugi« predlagata interakcijski oz. demokratični (avtoritativni¹²) vzgojni stil. Če represivni stil »v ospredje postavlja predvsem omejujoče, nasilne, oblastne in samovoljne značilnosti avtoritete« (prav tam), permissivni pa avtoriteto zanika in jo navidez ukinja (se mu pa vrača), potem interakcijski oz. demokratični vzgojni stil izpostavlja formativne značilnosti avtoritete (o kakršnih smo govorili zgoraj), ki olajšujejo simbolno identifikacijo. Interakcijski vzgojni stil ».../ izhaja iz drugačnega razumevanja otrokove narave ter zakonitosti otrokovega razvoja, prav tako pa tudi avtoritete in vseh ostalih elementov, ki ga določajo« (prav tam).

Pri tem vzgojnem stilu je, po Peček Čuk in Lesar, »posamezniku potrebno postaviti meje in ga pripraviti, da se bo zavedal vplivov drugih, ki spodbujajo ali zavirajo njegovo delovanje v družbi. Vzgojiteljeva temeljna vloga je, da je v nenehni interakciji z otrokom in dovoljuje svobodo njegovega vedenja v obsegu določenih mej /.../ in kjer je celo zaželeno, da razvijajoči se sodeluje pri oblikovanju pravil. V primeru prestopa utemeljenih meja pride vzgojitelj v konflikt z vzgojiteljem oz. s socialno okolico, ki nato prevzame vodstvo pri odpravljanju in prekinjanju nesprejemljivega vedenja ter doseže medsebojno sprejemljivo rešitev. Vzgojitelj mora biti torej sposoben prevzeti vlogo tistega, ki razjasnjuje, načrtuje meje in jih uveljavlja, ki mu nista odveč trudi in čas za otroku razumljivo pojasnjevanje, zakaj je njegovo ravnanje nesprejemljivo in kako to vpliva na bližnje ljudi in stvari. Zagovorniki tega vzgojnega stila verjamejo, da mora otrok postopoma prevzemati polno odgovornost za svoja dejanja, zato pa potrebuje aktivnega vzgojitelja, ki je prijazen, otroku dostopen, razumeva-joč in hkrati strog, dosleden in zahteven« (prav tam: 156).

Ta vzgojni stil je usmerjen v proces in je, kot pravita Peček Čuk in Lesar, zelo zahteven, ker terja tako veliko časa in potrpežljivosti, kot tudi zmožnost prepoznavanja razvojnih faz z namenom, da se v vsaki uporabi najbolj primerna sredstva.

Kroflič pa gre še korak dalje in na osnovi Hoffmanove teorije razvoja empatije (oz. njegovega preučevanja razvoja empatičnih zmožnosti kot primarnega izvora otrokove pro-socialnosti) in ob upoštevanju spoznanj teorije socialnih domen predlaga preseganje tudi tega, torej interakcijskega vzgojnega stila, in sicer z načeli odnosne pedagogike in celovitim induktivnim vzgojnim pristopom.

Zanj je značilno, da:

- »izražamo jasno nestrinjanje z otrokovim ravnanjem ter implicitno ali eksplicitno izpostavimo moralno obsodbo dejanja /.../« (prav tam: 3);
- »pozornost usmerimo na distres osebe, ki jo je otrok prizadel, in ga naredimo vidnega za storilca problematičnega dejanja, s tem pa aktiviramo mehanizme, ki vzbudijo empatični odziv/distres« (prav tam: 3).

Dodana vrednost tega pristopa glede na asertivnega (na dogovore sklicujočega se) je, »da smo kot etično odgovorna bitja dolžni svoje namere ravnanja usmerjati glede na posledice, ki jih imajo na sočloveku ali okolju, ne pa glede na skladnost dejanja ali motiva zanj z družbeno normo ali etičnim imperativom« (prav tam).

Ključna pri indukciji je torej izpostavitve »vloge otrokovega dejanja pri povzročitvi čustvenega distresa žrtve, kar omogoči nastanek občutenja empatične krivde; temu pa lahko dodamo še četrto dimenzijo: spodbujamo takšno razrešitev konflikta, da povzročitelj konflikta popravi storjeno škodo« (prav tam).

Pri tem moramo upoštevati, da vse vzgojne/družbene zahteve ne sodijo v isti register. Tako je temeljne moralne zahteve potrebno upoštevati brezpogojno (a se jim otrok relativno zгодaj tudi podredi brez občutka »zatiranja«, če v posledicah svojega ravnanja prepozna prizadetost bližnje osebe), o konvencionalnih pa se moramo pogajati in se hkrati zavedati tudi »razvojnega pomena« domene osebnih/svobodnih izbir in otrokovega upora.

POPOTNICA UČITELJEM IN VZGOJITELJEM

Tako zastavljeni vzgojni pristopi implicirajo vsakokrat premislek, kaj v danem trenutku najbolj učinkuje namesto vztrajanja pri splošno veljavnih vzgojnih klišejih, ko vzgojitelj zaradi principov in t. i. načelnosti ravna v vseh situacijah (mehanično) na enak način v strahu, da bi sicer »popustil«.

»Prava umetnost oz. modrost« vzgajanja je prav v načelu odprtosti in prožnosti vzgojnih ravnanj glede na trenutno situacijo, trenutna razmerja in trenutno razvojno zmožnost vzgajane in ne v mehanični »načelnosti«. Postavljanju in morebitnemu kršenju pravil sledi pojasnjevanje ukrepov, usmerjanje pozornosti na oškodovanega ter usmerjanje procesa reševanja konfliktov v smeri konstruktivnih rešitev.

Različni avtorji zato poudarjajo, da je ključno, da je vzgojitelj (mišljen v najširšem smislu, torej tudi kot učitelj) v odnosu »resnično prisoten« (t. i. vzgojna prezenca), da je zmožen spoštljivo vstopati v pedagoški odnos in da se zaveda, da ima pred seboj še relativno nerazvite in odvisne posameznike.

Katere so tiste vzgojne prakse, ki jim to uspeva, in kako konkretno so videti na delu, pa bomo ob konkretnih »vzgojnih priporočilih« in primerih osvetljujemo v recenziji več vzgojnih priročnikov v slovenskem jeziku v rubriki Ocene in informacije.

VIRI

- Kroflič, R. (1997). Avtoriteta v vzgoji. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Kroflič, R. (2010). Dialoški model avtoritete kot spopad za vzajemno pripoznanje : feministična kritika lacanovskega pogleda na avtoriteto. V *Sodobna pedagogika*, let. 61, št. 3, str. 134–154.
- Kroflič, R. (2013). Krepitev odgovornosti v šolski skupnosti med konceptoma državljan-ske in moralne vzgoje. V *Sodobna pedagogika*, jun. 2013, letn. 64, št. 2, str. 12–30, 12–31.
- Kroflič, R. (2011). Induktivni vzgojni pristop. Sekcija MVO pri Društvu specialnih in rehabilitacijskih pedagogov Slovenije, Rogaška Slatina, april 2011.
- Kroflič, R. (2012). Rousseaujev koncept človečnosti in glavne kontroverze v pedagoških interpretacijah Emila. V *Sodobna pedagogika*, let. 63, št. 4, str. 16–36.
- Krušič, Z. (2014). Stoletje otroka in iluzije o vzgoji. V *Vzgoja in izobraževanje*, let 54, št. 3, str. 67–74. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Peček Čuk, M. in Lesar, I. (2009). Moč vzgoje. Tehniška založba Slovenije.
- Pšunder, M. (2004). Disciplina v sodobni šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Salecl, R. (2010). Disciplina kot pogoj svobode. Ljubljana: Založba Krtina.