

PSIHOLOG V ŠOLI MED VZGOJO IN ANALIZO

Zora Ilc

POVZETEK

Psiholog v šoli mora ustreči določenim zahtevam institucije. Četudi jim skuša nasprotovati, ostaja zavezan nameram, ki jih ima z otroki sam. Zaradi teh izgubi nevtralnost v percepciji otrok, kar mu vnaprej onemogoči delovanje s pozicije analitika.

Kot vzgojitelj pa izpade iz transfernih povezav, saj privilegirano mesto identifikacije pri otrocih zavzema učitelj.

Psihologu v šoli tako preostane, da reflektira svojo vsakokratno pozicijo in se omejuje v vzgojnih prizadevanjih, h katerim ga skuša zavezati institucija.

ABSTRACT

Psychologist in the school has to fulfill some of the institutional requirements. Although he would want to oppose them, he is still bound up to some intentions with the children of his own. Under this conditions it is impossible to remain neutral in children's perception and that is why he is not able to act from the analytic position.

He also falls out of transferal linkages as an educator. The privileged place of identification by children namely takes the teacher.

So it only remains to him to reflect his own actual position and should limit himself in educational tendencies to which he is forced by institution.

VZGOJA NI ANALIZA

Napovedano dilemo bomo odprli ob premisleku o razmerju med vzgojo in analizo.

Vsaj dva dejavnika umeščata vzgojo v register, povsem drug od analize:

1. Povsem neomejeno zadovoljevanje vseh impulzov ni možno. Otroka je treba navajati na etablirani red. Na tem temelji civilizacija, ki je - kot bomo videli - v začetnih Freudovih delih videti kot neposredni dejavnik potlačevanja in onesrečevanja človeka, kasneje pa se izkaže kot organizacija človeške skupnosti na način, ki ga je zavaroval pred "zlom" v njem samem (več o tem prim. v Millot, 1983, str. 180 do 192). A tudi obstoj zelenja je utemeljen v prepovedi. Podvrženost Zakonu paradok-

sno ne pomeni zatiranja želje, ampak subjektivno osvoboditev predodjipske ujetosti v zahtevo (po ljubezni Matere), ki strukturira vse njegove relacije. Ponotranjenje Zakona, ki osvobaja, je predpogoj želje (prim. Žižek, 1987, str.153 do 157).

Zgodovinska funkcija vzgoje je tako privedi razvoj jaza od principa ugodja k principu realnosti na račun odpovedi in potlačevanja. To sicer zagotavljajo najrazličnejše vzgojne usmeritve in postopki, med seboj diametralno drugače zasnovani, z bolj ali manj problematičnimi in demokratičnimi strategijami in njih (ne)planiranimi učinki, a vendarle zamejeni z navedeno funkcijo in s tem s potlačevanjem. Vzgoja je po svoji naravi represivna.

Z vidika odnosa do potlačitve so analitične ambicije drugačne od vzgojnih. Z analitičnim delom se interpretira simptome kot učinke potlačitve, s čimer se jih razpušča. Potlačitvenim mehanizmom se odtegne material, ki jim je bil zapadel. Manevrski prostor delovanja potlačitve se krči.

Vzgoja pa se po logiki svoje represivne narave opira na potlačevanje in si ga pogosto zada kot svoje osnovno poslanstvo.

2. Ker je vzgojitelj zavezan učinkom, je njegovo strukturno mesto zaznamovano z angažmajem, torej z željo, ali kakor pravi Millotova: "Vzgoja že s samo funkcijo, ki jo opravlja in s tem, da ne more realizirati popolne nevtralnosti, ne more sprostiti mesta, kjer skuša otrok odkriti ključ za svojo željo" (Millot, 1982, str.181.) če se v analizi prizadeva željo razpoznati skozi pripuščanje besede, pa se v razmerju do vzgojitelja otrokova želja priliči njegovi. A ne le da ni mogoče, da bi staršev in vzgojiteljev v razmerju do otrok ne razvnela nobena posebna želja (priřh. prav tam): samo konstituiranje subjektivitete je prek oblikovanja Ideala Jaza utemeljeno v odtujeni želji, v ponotranjenju Simbolega Zakona kot radikalno odtujajočega. Kar torej vzgojitelju preostane, je poskus vzdržati se, da bi željo predstavljal kot zahtevo in s tem ojačeval imaginarne identifikacije, ki so v tem, da si otroci prizadevajo zadostiti predpostavljeni vzgojni zahtevi, vzdržati se torej narcističnega ugodja, da se ti vzgajani ponuja kot tak, kakršnega si želiš. Da bi vzgojitelj razpustil dinamiko, v kateri otrok žrtvuje željo, še preden jo je prepoznal, da bi mu ugodil, bi se moral "sam osvoboditi utvar imaginarnega", kar pa je zaradi konstitutivne podvrženosti imaginarnemu možno le kot naravnost in ne kot dosegljivi cilj.

Da vzgojni proces sploh steče, mora mobilizirati odtujevalni imaginarni odnos prizadevanja za ljubezen z zadoščanjem Idealu Jaza. Ljubezenski odnos, transfer je tudi stožer analize. A tu, za razliko od vzgoje, služi temu, da privede do lastne razpustitve, medtem ko se "vzgojni proces v temelju opira na ta imaginarni odnos, ki je sam vseskoz narcističen in odtujevalen (prav tam, str. 183).

Millotova meni, da je to protislovje strukturno in da zato ni možno utemeljiti analitične pedagogike.

Vzgoja tako ostaja nevarno početje, nujno zlo ali, kakor pravi Freud: "Otrok se mora naučiti obvladovati svoje nagone. Nemogoče mu je dati svobodo, v kateri bi lahko neomejeno sproščal vse svoje impulze. Zatorej mora vzgoja ihibirati, prepovedovati in zatirati, kar se je v vseh zgodovinskih obdobjih tudi dogajalo. Toda iz analize smo se naučili, da natanko to tlačenje nagonov prinaša nevarnost nevrotičnega obolenja... Potemtakem mora vzgoja najti svojo pot med Scilo nevmešavanja in Karibdo odrekanja." (S.E., Vol.23, str.248.)

Neizprosnemu stališču Millotove, "da je analitični proces pravzaprav narobe obrnjena pedagogika, ki meri na razveljavljanje tistega, kar je naredila vzgoja" (navedeno po Felman v Vzgoja med gospostvom in analizo, str.232), ki se izteče v sodbo o Freudu kot antipedagogu, trdi Felmanova, da je poenostavljeno (prav tam).

Vendar bi se verjetno dalo brati poudarek Millotove tudi drugače, namreč da sintagma "Freud, antipedagog" implicira Freudovo vzdržnost do dajanja pozitivnih vzgojnih nasvetov, torej tudi njegovo zadržanost do pedagogike kot vede o vzgajanju. "Anti" torej ne pomeni nujno predpostavljajna, da on to ni bil, ampak le, da je bil zoper pedagogiko kot pozitivno vedo. Argument Felmanove, da je Freud pedagog par excellence, psihoanaliza pa prvovrstno pedagoško izkustvo, torej ne zadeva nujno teze Millotove.

FREUDOVA "TEORIJA VZGOJE"

Zdaj bomo nekoliko več spregovorili o prej nakazanem prisiljevalnem, omejevalnem in potlačevalnem značaju vzgoje, kot ga odkriva Freud, in o (ne)možnosti profilakse nevroz, torej o vplivu analitične izkušnje na vzgojno.

Do prvotne kritike vzgoje je Freud prišel preko obsodbe takratne seksualne morale, češ da jo vzdržuje prav vzgoja. Brezobzirne moralistične zahteve malomeščanske družbe namreč niso prispevale le k preobilnemu potlačevanju seksualnih predstav, ki so nasprotovale deklariranim viktorijanskim vrednotam, ampak so regulirale tudi govor in načine druženja mladih nasprotnega spola. Povsem tabuirano pa je bilo pripoznavanje otroške seksualnosti, kar ni bilo omejeno le na zatiranje izrazov seksualne narave, ampak tudi na pridobivanje oz. prenašanje vednosti o seksualnosti. Z zastraševanjem, ovijanjem v skrivnostnost in s potvarjanjem dejstev se je, zahvaljujoč infantilni amneziji vzgojiteljev samih, zatirala otroška iniciativnost in radovednost in s tem prispevalo k splošnemu potlačevanju. V takšnih okoliščinah je Freud sprva videl vzgojo kot "direkten agent razširitve nevroz".

Z odkritjem infantilne seksualnosti pa je bil prisiljen koncept potlačevanja drugače zasnovati. Zdaj za potlačevanje ni več odgovorna le pretirana moralnost, ampak je le ta sama že odgovor na "moteno" seksualnost, varovalka pred rušilnostjo seksualnega registra. Človek se je prisiljen odpovedovati bistvenemu delu seksualnega užitka, začevši s primarnim objektom poželjenja, ki ga mora nadomestiti z identifikacijo z enim od roditeljev. Sram, gnus in morala nastopijo ob zatonu Ojdipovega kompleksa. Pomen pretirane moralnosti zdaj ni več odločilen.

V Treh prispevkih k seksualni teoriji Freud pripisuje razvoju zgodnje seksualnosti dedno oz. filogenetsko določeno pot. Vzgoji zato od takrat dalje ne pripisuje več tako odločilnega pomena. Vzgoja namreč tega procesa ne more preprečiti, ampak se mu mora podrediti in ga podpirati. Vpliva lahko kvečjemu na njegov iztek z občutljivim krotanjem delnih seksualnih nagonov pod genitalni primat s pomočjo pri iskanju poti za sublimacijo in reakcijske tvorbe namesto brezprizivnega potlačevanja. S sublimacijo je moč asociativne in perverzne nagone otrok investirati v izgradnjo karakterja (Millot, 1982, str.57), z nepotrebnim in nevarnim potlačevanjem (z zatiranjem radovednosti, z reguliranjem in preprečevanjem seksualnih manifestacij in celo tabuiranjem misli takšne narave, z zastraševanjem in prispevanjem k ohranjanju seksualne nepoučenosti) pa k razvitju nevroze.

Vendar tudi v tem obdobju Freud še priporoča, da bi vzgojitelji, upoštevaje psihoanalitična spoznanja, lahko korigirali učinke na psihični razvoj otrok in šele 1925. leta v spremni besedi k Aichornovemu delu *Verwahrloste Jugend* (navajam po Millot, prav tam, str. 86) izpostavi pomen profilaktične vrednosti psihoanalize bolj za vzgojitelje same kot za vzgojo otrok.

Vzgoja bi tako morala drseti med nujnim in nepotrebnim potlačevanjem. Tako zastavljena vzgoja pa ne more biti pozitiven projekt. V vzgojnem procesu imamo

opraviti s komuniciranjem nezavednega, nezavedno vzgajanega se sooča z vzgojiteljevim nezavednim, kar izključuje načrtovanje in obvladovanje. Nezavednega se ne da usmerjati in si ga podrediti. Preprost izkustven dokaz o tem prinašajo na eni strani posrečeni vzgojni učinki praktikov, kot je bil Neill, ki na nivoju teorizacije povsem odpovedo, kot se na drugi strani veliki državni projekti izkažejo za utopične, če že ne nevarne zaradi totalitarnih implikacij.

Eden glavnih problemov večine pedagoških naukov je v tem, da so "odločno jazovski, saj merijo predvsem na obvladovanje otroka in njegovega razvoja, po svoji naravi pa implicirajo sprevid strukturne nemožnosti tega obvladovanja" (Millot, 1983, str. 211), dodali bi: v obe smeri.

Stičišče med vzgojnim projektom in analizo je zato v zadržanosti glede vsiljevanja lastnih želja in objektov vzgajanim, in osveščanju o škodljivosti učinkov lastne vzgoje vzgojiteljev samih. Tako Freud v Novih predavanjih za uvod v psihoanalizo (navedeno po Millotovi, 1982, str.87) opozarja na pomen Nadjaza vzgojiteljev za njihovo ravnanje z otroki, ko se, pozablajoč težave lastnega otroštva, identificirajo z lastnimi starši.

Analiza ne more nadomestiti vzgoje, lahko pa ji osvetljuje principe njenega početja.

Pri umeščanju psihologove pozicije med vzgojno in analitično pa je treba upoštevati še en vidik razlike med vzgojo in analizo.

Vzgoja je prilagojevalno početje, je gospodstvo, zavezana je dosežkom in ujeta v vsakdanjo prakso. Narava analize pa je predvsem refleksivna, ne aplikativna. Na prakso je vezana le z razkrivanjem družbenih mehanizmov in z vzporednim razbiranjem učinkov represivnosti v posamezniku, da bi ga prek tega opremila s kritičnostjo do samoumevnosti vsakdanjih praks, ki jim je zato kontraindicirana.

V tej luči bomo osvetlili pozicijo psihologa v šoli in najprej presodili, če se lahko približa poziciji analitika.

PSIHOLOG V ŠOLI MED VZGOJO IN ANALIZO

Psihologa namesti državna institucija in ga s tem zaveže k prizadevanju za izpolnjevanje tako formuliranih naročil kot neizrečenih pričakovanj in zahtev. Četudi psiholog svojo funkcijo utemeljuje v nasprotovanju instituciji in doktrini njenih nosilcev, pa ostaja zavezan svojim alternativnim vizijam, ki jih goji do otrok, kar ga mobilizira k delovanju, vplivanju, k dosežkom. Psiholog se v šoli vedno pojavlja z določenimi namerami, ki jih ima z otroki. Njegovo mesto je zato strukturno zaznamovano z zahtevo, kar interferira z analitično držo. Podobno kot Neill v odnosu do učencev zavzame navidez analitično držo, pa ga vendarle obvladuje želja, da bi bili samostojni, avtonomni, da bi se torej "ustrezno" odzvali na njegovo nedirektivnost, še tako zadržan psiholog za svoje kliente želi in se jim s tem vsiljuje ali ponuja za duhovnega vodjo.

To hipotezo lahko zaostrimo s parafrazo znane šale o Stalinovi zaročenki, namreč, da bi celo otroški analitik v tistem trenutku, ko bi začel ordinirati v šolski stavbi, ne bil več analitik. Izgubil bi svojo analitično nedolžnost, nevtralnost. Čeprav ne hote, bi bil prepoznan kot njen ud.

V realnosti pa do te zagate praviloma ne pride, kajti psiholog v šoli naj ne bi bil usmerjen terapevtsko, kaj šele analitično. Individualna obravnava nevrotskih motenj je prihranjena za ambulate v zdravstvenih domovih. Kljub temu pa psihologa pričakovanja vodstev in lastna percepcija problemov v dokajšnji meri mobilizirajo

kot terapevta, četudi se sam ne deklarira kot to. Preventivno in korekcijsko delo (npr. delo z "vedenjsko problematičnimi", čustveno motenimi, nemirnimi) je pogosto zasnovano na principih skupinske dinamike ali pa modifikacije vedenja.

Psiholog iz otrok, priporočenih v obravnavo, oblikuje manjše skupine, s katerimi nato dela terapevtsko orientirano. Shematično interpretirano z asertivnimi posegi pri "zavrtih" krepi Ideal Jaza, pri korektivnih izgrajuje oz. krepi njegovo kontrolo, pri senzitivnih treningih oz. njihovih šolskih izvedenkah (senzitivnih treningih, mladinskih delavnicah...) pa rahlja nadjazovsko strogost, da dopusti in podkrepi izražanje libidinalnih impulzov, tako tistih, usmerjenih v Jaz, kot drugih.

Ti procesi stečejo s pomočjo transferja, ki se vzpostavi med terapevtom in otroki. Pri omenjenih tehnikah psiholog bolj ali manj načrtno vzbuja transferno situacijo, ki je v tem, da zavzame mesto Ideala Jaza, od koder skuša vplivati. V tej točki je njegov pristop enak analitikovemu, a se že v naslednjem koraku od njega bistveno oddalji.

Analitik namreč uporablja transfer za interpretacijo simptomov, za razbiranje dela in učinkov potlačitve in pri pacientu skuša doseči uvid v dinamiko, ki to omogoča, s tem pa napotuje k ukinitvi transferja. Psiholog pa z močjo, ki mu jo podeljuje transfer, s pozicije Ideala Jaza prikazuje podvrženim določene cilje kot vredne in zato zaželene in jih k njim zavezuje za ceno svoje ljubezni.

Tako početje je prilagojevalno in utrjuje imaginarno identiteto otrok in mladostnikov. Ne moremo pa zanikati, da na njihovo počutje lahko ugodno vpliva. Zavrti otrok, ki smo ga sproščali in uvedli v zadovoljivo poravnavanje z vrstniki, se razžiivi. "Vedenjsko problematičen" otrok, ki se je v skupini navadil upoštevati osnovna pravila in si začel prizadevati za skupne cilje, ne izziva več tolikšnega odpora okolice in začarani krog neprilagojenosti začne popuščati. Nemirni otrok, pri katerem z določenimi vedenjskimi tehnikami reguliramo impulzivnost, se zaradi povečane samokontrole bolje znajde pred storilnostnimi in socialnimi izzivi. Mladostnikom pa, ki prek interakcijskih iger senzibilizirajo doživljanje in zdiferencirajo socialno percepcijo, se lahko odpro kvalitetni novi vidiki druženja.

Sodba o naravi takega psihologovega ravnanja zato ne more biti enopomenska. Zastaviti jo je treba posebej za nivo praktičnih učinkov in za nivo teoretske refleksije.

Analitične ambicije so sicer res onstran "prilagojevalne namere, ki bi se poganjala za nekakšno koaptacijo subjekta in sveta." (Millot, 1983, str. 189.) Ko Freud govori o navajanju k principu realnosti, meri na realnost onostranskosti načela ugodja, na nezmožnost človeške sreče in harmonije. Kot pravi Millotova: "Gre le za to, da se spoprimeemo z Realnim neubranosti, z nezmožnostjo zveze med našim Wohl, našo dobrobitjo, in našimi željami." (Prav tam, str. 191)

Analiza je zato razkošje, na individualnem nivoju prihranjeno le za izbrance (katerih selekcijo ne nazadnje vsaj toliko kot bolezenski pritisk pogojujejo njihove socialne razmere). V praksi šolskega psihologa pa so analitične ambicije zaradi svoje neuporabnosti (razen v najožjem smislu pojmovane, namreč kot odpravljanja simptomov v prid povišane storilnosti) in radikalno kritične naravnosti kontraproduktivne ali vsaj utopične. Zanje velja tisto, kar smo že navedli o analitikih. Če se pojavijo v šoli, otopijo svojo ost ali pa se jih izžene.

Vendar pa se s sicer dostikrat učinkovitim terapevtsko orientiranim "gašenjem" akutnih problemov šolski psiholog izpostavi nevarnosti zaslepitve za omejene in pogojne učinke svoje prakse. S svojim početjem služi vzdrževanju obstoječega reda in prispeva k "nemotenemu poteku dela" na šoli. Zadovoljen s počutjem, ki ga uspe

pri svojih klientih izboljšati, lahko spregleda, da s tem prispeva k ohranjanju nekaterih problematičnih družbenih razmerij. Prav ta pa so pogostokrat v ozadju posameznikovih problemov, ki se mu prikazujejo kot privatni, kot plod motečih razvojnih faktorjev in zato v svoji partikularnosti bolj ali manj odpravljivi.

To seveda ne pomeni, da bi psiholog v šoli moral delati revolucijo, a zavezanost etiki zahteva od njega prizadevanje za resnicoljubnost, torej, da analitično dojema pojave okrog sebe in opozarja na njihovo večplastnost in kontekstualno nadoločnost.

Zaradi pragmatične narave psihologovega dela zaznamuje njegove poskuse teoretizacije velika šibkost. Učinke praktičnega početja pogosto mistificira in totalizira in pri tem pozablja na nezvedljivost nasprotja med teorijo in prakso. Jacoby opozarja, da je perspektiva prakse, še prav posebej pa terapije, pomoč posamezniku, njegova ozdravitev. V tem kontekstu vidi celo individualno terapijo kot vzgojo za represijo, čeprav z vso potrebno refleksijo do tega. Ravno zato "noben terapevtski argument ne bi smel ovirati razvoja teoretske konstrukcije, ki ne meri na zdravljenje individualnih bolezni, ampak skuša postaviti diagnozo splošnega razdejanja (Jacoby, 1982, str.72). Jacoby se na navedenem mestu sklicuje na radikalnost Freudove kritike civilizacije, s katero razkriva njeno antagonistično in represivno naravo, iluzijo o avtonomnosti individua pa nadomesti z zahtevo po pripoznanju njegove konstitutivne, strukturne odtujenosti.

Psihološke teorije pa s svoje jazovske perspektive to neredko spregledajo. Z mehaničnim sumarnim ali kvečjemu interaktivno pojmovanim razmerjem med kodeterminantami dednost, okolje in samodejavnost nadomestijo preučevanje konstituiranja subjekta (in s tem, psihološko rečeno, tudi njegove patologije) kot vpetega v družbena razmerja. Osredotočajo se na subjektivno držo posameznikov. Ozadje, s katerega jo razbirajo, je sfera privatnega, družina, prikrita pa jim ostane "psihična, družbena in biološka razsežnost" subjektivnosti (Jacoby, 1981, str. 57). S tem, ko stavijo na Jaz, te teorije merijo na zavest, na zmožnost obvladovanja in ne upoštevajo v nezavednem utemeljene narave subjekta. Gledišče Jaza privzamejo, ne da bi upoštevale njegovo zasnovanost. Z umeščanjem celovitosti in zavestnosti v Jaz zanikajo njegovo razcepljeno in odtujeno naravo. Jaz ne more biti zgolj zavestna instanca racionalnega poravnavanja z realnostjo, ampak je zaradi odpovedi, ki mu jih ta nalaga, prisiljen potlačevati. A ta odtujenost ni edina: Jaz je odtujen zaradi same intrapsihične realnosti ojdipske dinamike.

Če se zdi, da psiholog v šoli pod nobenim pogojem ne more delovati s pozicije analitika, ali je potemtakem vzgojitelj?

Pokazali smo že, da je psiholog v šoli prav posebej zavezan k poskusom preoblikovanja otrok. Pri tem se bolj kot učitelj zanaša na učinkovanje svojih metod in manj na moč svoje osebnosti. Ravno v slednjem pa se razkrije paradokсна nemoč psihologa v šoli.

Edini je, ki pozna moč transferja in ki, upošteva to, zasnuje obravnave, a vendarle je transfer, ki ga otroci vzpostavijo do njegovega, v tem pogledu intuitivnega konkurenta - učitelja (ki je v naših šolah poudarjeno tudi vzgojitelj), praviloma močnejši.

Temu je v nasprotju s psihologom strukturno zagotovljeno prvenstvo pri otrocih. Četudi ni nujno z njimi največ časa, jim je dodeljen, je "njihov" in oni so "njegovi". V grobem približku stopi na mesto njihovih roditeljev in družinsko funkcijo le teh nadaljuje v šoli. Otroci z njim živijo, delajo, doživljajo in za vpliv nanje se učitelju ni treba posebej truditi. Celo nasprotno: čim bolj so njegova prizadevanja v tej smeri

razvidna, tem manj uspešen je. Učinki identifikacije sicer s starostjo otrok upadajo, saj z vstopom v puberteto, ki nasledí z zatonom ojdipske dinamike umirjeno latenco, starše in njihove naslednike učitelje na mestu Ideala Jaza prično nadomeščati aktualnejši vzori. A prav v dobi, ki je za ojdipsko najdovzetnejša za vplive, ki potekajo iz mesta, ki se ga zavzema namesto staršev, se na njem znajde učitelj.

Psihologu pa nič v njegovi strukturalni poziciji ne zagotavlja takega izhodišča. Percepcija psihologa, ki bi znal in bil pripravljen pomagati v stiski, ki bi psihologu vnaprej podelila transferni mandat, je podrejena splošnemu prepričanju, da je psiholog tisti, h kateremu te pošljejo, da bi ti pomagal.

Otroci so namreč v obravnavo k psihologu praviloma napoteni ali pa jih glede na predpostavljene indikacije izbere sam. Pritisk okolja, ki ga čutijo v zvezi s svojo "problematičnostjo" je nezdiferenciran in ko se pojavijo pred psihologom, niti ne vedo prav dobro, zakaj so tam. Slutijo le, da je "nekaj narobe", ali pa kot razloge prihoda navajajo izpraznjene formule tipa "ker se slabo učim", "ker nisem priden", "ker so z mano težave", praviloma definirane s pozicije opazovanosti, ne pa samopercepcije. Takšno vzdušje rahle preplašenosti in okrivljenosti vsaj na začetku ni ugodno za vzpostavitev transfernega odnosa. Psihologovi emocionalni angažiranosti, deklarirani nevtralnosti in vsemu njegovemu instrumentariju navkljub je vsaj toliko kot možnosti, da psiholog uspe pridobiti otrokovo zaupanje, teh, da otrok obdrži previdno distanco in le vdano sprejema psihologove posege na sebi. Zlasti moralizirajoče prepričevanje in dajanje nasvetov ne mobilizirata transferja.

Psihologu torej mesto, ki ga zavzema v šolskem sistemu, ne olajšuje sproščanja transferne dinamike oz. vzgojnega vplivanja na otroka in neredko se dogaja, da psiholog iz strukturne dinamike transfernih povezav povsem izpade.

Na vprašanje, ali je psiholog v šoli vzgojitelj, torej ne bi mogli enopomensko odgovoriti. Če že hoče delovati vzgojno ali kakorkoli vplivati na otroke, tega ne želi početi kot vzgojitelj. Paradoks pa je v tem, da tega kot vzgojitelj tudi ne more, oprt na svojo strokovno identiteto, torej kot psiholog, pa tudi ne prav učinkovito. Če torej v šoli ostaja ujet le v tak klasični "servisni" model, ostaja s svojo razpoložljivostjo za otroke bolj v ozadju in se aktivira le po sili razmer.

Ob koncu se bomo nekoliko ustavili še ob omenjenih moralizatorsko pridigarških nastopih psihologov. Ravno v teh se namreč kaže pomemben vidik iluzornosti projekta intencionalne vzgoje, ki sicer zadeva vse akterje šolskega polja, vendar ima najbolj karikiran značaj ravno pri psihologih. Ti namreč, zahvaljujoč poznavanju psiholoških mehanizmov vedo za neučinkovitost, celo kontraproduktivnost takih metod. A na interventnem nivoju, kjer jih ekscesna narava nekaterih pojavov sili v hitro ukrepanje, se lahko ujamejo v past deklarativnih vzgojnih ciljev. V prizadevanju za takojšnje učinke, podrejene ortopedski normativnosti, angažirajo psihološko nedomišljene metode, za katerimi ni niti natančne diagnoze niti strategije obravnave. So le megleni ideološki obrazci, ki skušajo z zarotivami ali kvečjemu s popačenimi in nesistematičnimi postopki iz arzenala vedenjske terapije nestrpno in zato hipoma, brez upoštevanja osnovnih psiholoških zakonitosti, otroke prilagoditi na nekritično privzete, samoumevne norme. Mukotrpa, tenkočutna, izkušnji odprta in zato nezanesljiva vzgojna prizadevanja odstopijo mesto kratkoročnim kozmetičnim postopkom, s katerimi "vzgojitelji" reducirajo lastno anksioznost, ki izvira iz nezmožnosti toleriranja vzgojne negotovosti, paradoksov in presenečenj. Anticipiranje sesutja iluzije obvladovanja in kontroliranja, neuspeha pri doseganju predpisanega, vzbuja občutke nemoči in vodi v vzgojni totalitarizem.

Največkrat psiholog v šoli ne zastopa opisanih vzgojnih stališč in ravnanj. Učiteljem jih celo zrcali in problematizira, kar ga marginalizira in v očeh učiteljev

postavlja na "stran otrok". Morda je prav na tej točki razkorak med vzgojno doktrino enih in drugih največji.

Vendar pa se intenzivnost medsebojnega nasprotovanja postopoma zmanjšuje. Če so pred dvema desetletjema, ko so šole začele množično angažirati psihologe, le ti glasno kritizirali pedagoške prijeme (tako čisto vzgojne kot tudi načine za prenašanje vednosti), so danes sami na čelu uvajanja šolskih inovacij. Tarča psihologov je bila v preteklosti definicija dobre prilagojenosti kot norme idealnega učenca. S poudarjanjem pomena ustvarjalnosti in iniciativnosti so skušali pri učiteljih sabotirati priljubljenost "baterije" zaželenih učenčevih lastnosti. Po analogiji z nasprotjem, pogosto uporabljenim v psihologiji dela, med zadovoljevalci in motivatorji so skušali pokazati zgolj zadovoljevalno naravo kategorij, kot so "ubogljivosti", "primerno obnašanje", "vztrajnost, učne navade in delavnost"... in napotovali k razvojno in kognitivno utemeljenemu modelu poučevanja in postopanja z otrokom nasploh.

Normativno zastavljene obrazce pa je nadomestil nič manj normativističen ideal "vedoželnega, zainteresiranega in zato motiviranega" otroka. Tako zasnovani pristop za razliko od prejšnjega spodbuja otrokov mentalni razvoj. A če se je pri starih normah še dalo ugledati njihovo prilagojevalno naravo, je pri novih zaradi njihove privlačnosti in hkratne utemeljenosti v razvojni psihologiji ta prikrita. Spregleda se, da se v vsakem obdobju vzgojne smotre motivirano definira in da temu ne uidejo niti etabrirane vede. Ko so bili v povojnem obdobju potrebni pridni in ubogljivi delavci za preprosta mehanična opravila, se je v šoli poskrbelo za reprodukcijo takih. Ko pa so v obdobju postindustrijske družbe postale donosne podjetnost, iznajdljivost, ustvarjalnost, se je stavilo nanje in se začelo spodbujati divergentne intelektualne potencialne. Psihologija pa je v vsakem od teh časov poskrbela za znanstveno utemeljeno argumentacijo aktualnih norm in s svojim instrumentarjem izdatno pripomogla k njihovem vsakokratnem zagotavljanju. Pri tem seveda niso nujno problematična, sama prizadevanja za spodbujanje razvoja različnih otrokovih sposobnosti, problematično je njihovo nekritično in zaneseno uvajanje, ne da bi se hkrati uvidelo njihovo kontekstualno umeščenost, širše družbene interese, ki so vsakokrat za njimi, in večplastne učinke, ki jih proizvajajo.

LITERATURA

- Freud, S. (1987). *Metapsihološki spisi*. Ljubljana, Studia humanitatis.
- Freud, S. (1981). "Množična psihologija in analiza jaza", v S. Žižek in R. Močnik (ur.) *Psihoanaliza in kultura*. Ljubljana, DZS, 7-74.
- Freud, S. (brez letnice izdaje). *O seksualnoj teoriji in Totem i Tabu*. Beograd, Matica srpska.
- Freud, S. (1989). *Mali Hans*. Ljubljana, Studia Humanitatis.
- Jacoby, R. (1981). *Družbena amnezija*. Ljubljana, CZ.
- Millot, C. (1982). *Freud, Anti-Pädagoge*. Berlin Wien, Medusa.
- Millot, C. (1983). *Anti-pedagog Freud*, v S. Žižek (ur.) *Gospodstvo, vzgoja, analiza*. Ljubljana, Analecta, 184-217.
- Salecl, R. (1992). *Disciplina kot pogoj svobode*, poglavje "Od discipline k permisivnosti". Ljubljana, Krt.
- Žižek, S. (1987). *Jezik, ideologija, Slovenci*, poglavje "Patološki narcisizem". Ljubljana, Delavska enotnost.