

**UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO**

Diplomsko delo

»VZGOJNI PRIROČNIKI ZA STARŠE«

LJUBLJANA, 2011

TATJANA KOCIPER

**UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO**

Diplomsko delo

»VZGOJNI PRIROČNIKI ZA STARŠE«

Študijski program:
pedagogika – šolska smer,
sociologija – pedagoška smer

Mentor: izr. prof. dr. Robi Kroflič

TATJANA KOCIPER

Ljubljana, 2011

POVZETEK

Naslov diplomskega dela: »Vzgojni priročniki za starše«.

Povzetek: Avtorica pričujoče diplomske naloge obravnava tri aktualne vzgojne priročnike za starše različnih avtorjev in teoretskih usmeritev. Na podlagi ugotovitev primerjalne vsebinske analize priročnikov pokaže na avtorjeve različne poglede na družinsko vzgojo (različne vzgojne pristope/modele, razumevanje vloge staršev, pojmovanja otroka in načine discipliniranja) ter na prisotnost elementov terapevtizacije vzgoje v analiziranih priročnikih. Ugotavlja, da avtorji priročnikov bralcem/staršem ponujajo različne vzgojne nasvete in modele, ki ne prispevajo k zmanjševanju tesnobe v zvezi s starševanjem, temveč k ohranjanju postmoderne fenomena (pre)odgovornega starševstva.

Ključni pojmi: postmoderna, družinska vzgoja, vzgojni priročniki za starše, vsebinska analiza, vzgojni nasveti, terapevtizacija vzgoje.

SUMMARY

Title: "Moral education parenting manuals"

Summary: The author analyses three current moral education parenting manuals by different authors of different theoretical standpoints. The results of a comparative content analysis reveal different views on family moral education (different moral educational approaches/models, understanding of parent role, conceptions of a child, and different ways to discipline children) and the presence of the elements of therapeutic concepts of moral education in the manuals analysed. The author concludes that the authors of the manuals offer readers/parents different advices and models about moral education which do not reduce parenthood anxiety, but maintain the postmodern phenomenon of (over)responsible parenthood.

Key words: postmodern, family moral education, moral education parenting manuals, content analysis, moral educational advice, therapeutic concepts of moral education.

KAZALO

I. UVOD.....	2
1. Metodologija.....	3
II. TEORETIČNI DEL.....	6
1. DRUŽINSKO ŽIVLJENJE V POSTMODERNI.....	6
1. 1. Postmoderna.....	6
1. 2. Družina v obdobju postmoderne.....	8
1. 2. 1. Materinstvo.....	10
1. 2. 2. (Novo) očetovstvo.....	11
1. 2. 3. Protektivno otroštvo.....	13
1. 2. 4. (Pre)odgovorno starševstvo.....	16
2. DRUŽINSKA VZGOJA IN AVTORITETA STARŠEV.....	23
3. VZGOJNI STILI.....	32
3. 1. Avtoritarni, represivni vzgojni stil.....	35
3. 2. Permisivni vzgojni stil.....	38
3. 3. Avtoritativni vzgojni stil.....	42
4. DISCIPLINIRANJE V VZGOJI.....	45
4. 1. Vpliv discipline na otrokov moralni razvoj in vedenje.....	46
4. 2. Vrste discipline in disciplinski pristopi.....	49
4. 3. Discipliniranje otrok v družini.....	53
III. ANALIZA.....	58
1. Bogdan Žorž, Razvajenost: rak sodobne vzgoje.....	58
2. Zoran Milivojević in drugi: Mala knjiga za velike starše: priročnik za vzgojo otrok...	68
3. Jesper Juul, Kompetentni otrok: družina na poti k novim temeljnim vrednotam.....	78
IV. SKLEP.....	92
V. LITERATURA IN VIRI.....	98

I. UVOD

V obdobju postmoderne se je ob stalnih in naglih družbenih, ekonomskih in tehnoloških spremembah spekter družinskih in starševskih nalog razširil in intenziviral – starševanje je postalo »zahtevno in visokokvalificirano delo«. (Ule in Kuhar: 2003) Sodobni starši se v tem obdobju ne morejo več opirati na neke vsesplošno uporabne in veljavne vzgojne vzorce, saj je izginil konsenz o tem, katere vrednote, metode in načini vzgoje otrok so primerni. Odgovore na svoje vzgojne dileme in zadrege vse bolj intenzivno iščejo pri različnih strokovnjakih, v specializiranih revijah, na spletnih forumih in v vzgojni-priročniški literaturi.

Številne avtorice (A. Švab, T. Rener, M. Ule in M. Kuhar) ugotavljajo, da količina tovrstne priročniške literature narašča tudi v slovenskem prostoru; vsakoletno se na knjižnih seznamih pojavljajo novi naslovi in pisci vzgojnih priročnikov, ki pod različnimi, pogosto marketinško obarvanimi slogani, ponujajo recepte, kako na primer v petih korakih postati super starši in vzgojiti kompetentnega otroka. Vzgojni priročniki za starše (morda tudi zaradi predznaka trivialnosti) pri nas doslej še niso bili deležni poglobljene strokovne obravnave. Zato se je porodilo zanimivo vprašanje, kaj prinaša tovrstna literatura – kakšne vzgojne nasvete, pristope, modele ponujajo avtorji priročnikov bralcem/staršem – ki se je kasneje razvilo v poglobljeno raziskavo.

V pričujoči diplomski nalogi obravnavam tri trenutno aktualne *vzgojne priročnike za starše* različnih avtorjev: »*Razvajenost: rak sodobne vzgoje*« avtorja Bogdana Žorža, »*Malo knjigo za velike starše: priročnik za vzgojo otrok*« Zorana Milivojevića s soavtorji in delo danskega pisca Jesperja Juula z naslovom »*Kompetentni otrok: družina na poti k novim temeljnim vrednotam*«. Njihova obravnava poteka v kontekstu postmodernih fenomenov, vezanih na družinsko življenje in sodobnih teoretičnih in empiričnih spoznanj, ki zadevajo družinsko vzgojo, avtoriteto staršev, vzgojne stile in načine discipliniranja. Na tem pogledu temelji razdelitev teoretičnega dela diplomske naloge.

Osnovni cilj naloge je ugotoviti, kakšne nasvete/pristope/modele za vzgojo otrok v družini predlagajo avtorji omenjenih treh priročnikov, predstaviti njihove poglede na družinsko vzgojo in v vsebini priročnikov identificirati morebitne elemente terapije vzgoje.

Namen raziskovanja je bil:

- ugotoviti, kateri teoretični usmeritvi pripada posamezen avtor, kakšne vzgojne modele/koncepte zagovarjajo in kakšne vzgojne rešitve predlagajo;
- ugotoviti, katere vzgojne pristope smatrajo za neprimerne oziroma neustrezne;
- opisati, kakšno vlogo in naloge namenjajo staršem in kakšen je njihov pogled na otroka;
- identificirati, katere načine discipliniranja otrok predlagajo;
- prepoznati v njihovih zahtevah/pristopih morebitne elemente terapevtizacije vzgoje.

Osnovna teza/raziskovalni problem:

1. Kakšne nasvete ponujajo avtorji priročnikov staršem in kateremu vzgojnemu stilu se z njimi približajo? V katerih pogledih na družinsko vzgojo so si podobni in v katerih se razhajajo?
2. Ali so v obravnavanih priročnikih prisotni elementi »terapevtizacije« vzgoje in kako se kažejo?

1. Metodologija

Diplomska naloga obsega teoretični in empirični del. V empiričnem delu gre za deskriptivno raziskavo, v kateri sem kot metodo znanstvenega raziskovanja uporabila analizo vsebine.

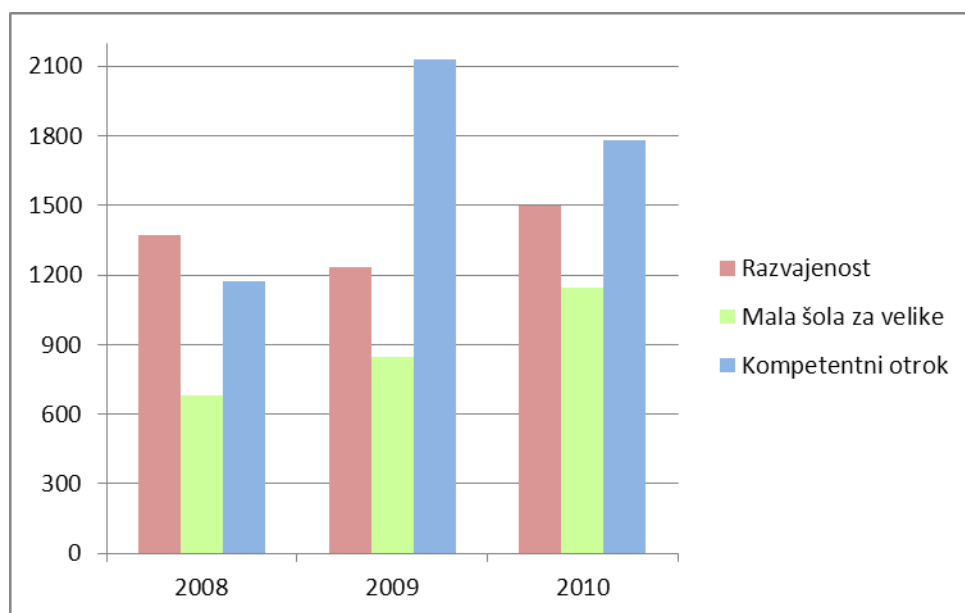
Vzorec zajema tri priročnike, ki so pri nas izšli v zadnjem desetletju:

1. Bogdan Žorž, »Razvajenost: rak sodobne vzgoje« (2002),
2. Zoran Milivojević s soavtorji, »Mala knjiga za velike starše: priročnik za vzgojo otrok« (2004),
3. Jesper Juul, »Kompetentni otrok: družina na poti k novim temeljnim vrednotam« (2008).

Njihovo aktualnost dokazuje dejstvo, da so bili vsi že nekajkrat ponatisnjeni in precejšnje število izposoj v knjižnicah po Sloveniji (vključenih v sistem COBISS) v zadnjih treh letih, kot prikazujejo podatki v tabeli in grafu.

Priročnik \ št. izposoj	2008	2009	2010
“Razvajenost”	1370	1236	1497
“Mala knjiga za...”	683	845	1143
“Kompetentni otrok”	1173	2130	1779

Tabela: število izposoj posameznega priročnika po letih.



Graf: stolpčni prikaz števila izposoj posameznega priročnika po letih.

Za primerjavo k zgornjim podatkom: svetovna knjižna uspešnica Rhonde Byrne, »Skrivnost« je bila v letu 2010, po podatkih, pridobljenih iz istega vira, izposojena 3378-krat, pri čemer je potrebno upoštevati dejstvo, da gre za leposlovno delo.

Vsebinska analiza posameznega priročnika je potekala po naslednjih kategorijah:

1. kratka predstavitev avtorja/-ice (status in teoretična usmeritev, npr. geštalt psihoterapevt);
2. kratka predstavitev vsebine priročnika;
3. vodilni koncepti, ki jih avtor zagovarja;

4. razlaga patologij (vzgojna ravnanja staršev, ki po mnenju avtorja proizvajajo patologije ali kaj starši pri vzgajanju svojih otrok delajo narobe in kako bi bilo prav);
5. vloga staršev/družine v vzgoji;
6. podoba otroka;
7. vzgoja, discipliniranje (priporočen vzgojni stil, način discipliniranja);
8. kritična obravnava dela.

Vsebina predstavitev posameznega priročnika je strukturirana v skladu z zgornjimi kategorijami.

II. TEORETIČNI DEL

1. DRUŽINSKO ŽIVLJENJE V POSTMODERNI

1. 1. Postmoderna

Postmoderna, imenovana tudi postmodernost, pozna moderna in postindustrijska doba, je družbeno-zgodovinsko obdobje, ki se v znanosti začne na prelomu iz 19. v 20. stoletje. Pogosto se pojavlja tudi izraz postmodernizem, ki označuje novo umetnostno držo oziroma nov estetski stil v umetnosti, predvsem v literaturi in arhitekturi druge polovice 20. stoletja.

Pojem postmoderna naj bi prvi uporabil nemški zgodovinar in pisatelj Rudolf Pannwitz leta 1917 v svojem delu »Križa evropske kulture«, leta 1947 ga je uporabil D. C. Somervell pri urejanju enciklopedijske zbirke britanskega zgodovinarja Arnolda Toynbeeja. Začetek te dobe je postavil v leto 1875, ko se v zahodnoevropski kulturi začne prehod od nacionalno-državne politike h globalnim interakcijam. (Švab, 2001: 50, 51) Do odločnejšega zasuka k teoretskemu utemeljevanju postmoderne je prišlo sredi sedemdesetih let 20. stoletja. V ožjem in širšem smislu so postmoderno misel v družboslovno znanost vpeljali predvsem francoski filozofi, poststrukturalisti: Jean-Francois Lyotard, Michel Foucault, Jacques Derrida, Gilles Deleuze, Roland Barthes in Jean Baudrillard. V sociologijo pa je pojem postmoderne vpeljal nemško-izraelsko-ameriški sociolog Amitai Etzioni z delom »The active society« leta 1967. (Lash, 1993: 265-272)

Čeprav so postmodernisti, kot sta Lyotard in Baudrillard, govorili o vstopu v novo, postmoderno ero, pa so nekateri teoretiki družbe ostali skeptični do postmodernih premišljanj, odklanjajo celo sam pojem postmoderne in raje govorijo o »pozni moderni« (Giddens) ali »refleksivni modernizaciji« (Lasch, Beck, Giddens). (Reiner, 2006: 110) Britanski sociolog Anthony Giddens je prepričan, da ne gre za vstop v novo družbeno obdobje, pač pa za radikalizacijo modernosti, torej »...za obdobje, v katerem postajajo posledice modernosti bolj radikalizirane in univerzalizirane kot kdajkoli prej.« (Giddens v Švab, 2001: 68) Po njegovem mnenju v tem obdobju tako ne gre za preprosto kontinuiteto modernih procesov, saj se v njem porajajo kvalitativno novi fenomeni, ki korenito spreminjajo sodobni svet. (Prav tam) Najbolj očitno ga zaznamujejo globalizacijski in pluralizacijski procesi, ki spreminjajo družbene poteke in strukture, ideologije, vrednote ter osebne biografije posameznikov.

V »družbi tveganja«, kot postmoderno družbo imenuje nemški sociolog Ulrich Beck, razredi niso več reprodukcijska enota družbenega, pač pa je to posameznik oziroma posameznica: »posameznik ali posameznica sama postaneta življenjskosvetna reprodukcijska enota družbenega. Ali drugače formulirano, znotraj ali zunaj družine postanejo individuumi akterji svojega tržno posredovanega zagotavljanja eksistence in temu ustreznega načrtovanja in organizacije birokracije.« (Beck, 2001: 108, 109) Čeprav so posamezniki po Becku in Giddensu » ...tisti, ki nosijo odgovornost za osebne biografije, načrtujejo potek življenja in s pomočjo osebnih dnevnikov sproti nadzorujejo možnosti in kalkulirajo najboljše izračune,« pa so njihovi življenjski položaji kljub vsemu institucionalizirani ter podvrženi procesom podružbljanja. (Vidmar Horvat, 2006: 23) Individualizacija je po Becku

»povezana s tendencami *institucionalizacije* in *standardizacije* življenjskih položajev. Osvobojeni individuumi postanejo odvisni od trga delovne sile in s tem odvisni od izobrazbe, odvisni od potrošnje, odvisni od socialnopravnih uredb in oskrbe, od načrtovanja prometa, potrošnih ponudb, možnosti in mode v medicinskem, psihološkem in pedagoškem svetovanju in oskrbi. Vse to kaže na posebno nadzorno strukturo »individualnih položajev, ki so odvisni od institucij«, ki s tem postanejo odprti za (implicitna) politična oblikovanja in usmerjanja.« (Beck, 2001: 109)

Nad njihovim početjem bdijo prikrite oblike družbenega nadzora, ki sicer dopuščajo pluralizacijo življenjskih stilov ter individualizacijo življenjskih položajev in potekov. Kot v svojem delu o globalni kulturi ugotavlja Ksenija Vidmar Horvat, »okoliščine pozne modernosti človeka soočajo z vprašanji: kaj narediti, kako delovati, kaj biti – vprašanja, ki so zgodovinsko eksistencialna, a zdaj dobijo novo obliko.« (Vidmar Horvat, 2006: 21) Spremembe privedejo do t.i. »postmodernega obrata« na področju vrednot; v »družbi tveganja«, nenehnih sprememb in negotovosti (Beck), »družbi spektakla« (Debord) in »tekoči družbi« (Bauman) zavzamejo pomembno mesto vrednote varnosti, blaginje, potrošnje in individualne svobode. (Vidmar Horvat, 2006)

Postmoderno dobo je mogoče označiti kot »obdobje najradikalnejšega spopada z avtoriteto vseh velikih idej in sistemov«, v katerem pride do radikalne kritike in upora zoper stare avtoritete. (Kroflič, 1997a: 204) Njihova izpraznjena mesta zasedejo ekspertni sistemi in mnenja, kar privede do razmaha terapevtske kulture na več področij družbenega življenja. (Lasch, 1986; Švab, 2001; Vidmar Horvat, 2006)

Po Giddensu je glavna značilnost modernosti njena reflektivnost, ki na ravni posameznika »...pomeni sposobnost nenehnega preiskovanja in ocenjevanja lastnega identitetnega projekta, individualizacijo, izoblikovanje lastne osebnosti, izbiro. Razkroj tradicije v pozni

modernej vodi v občutja ontološke negotovosti, tveganj in reflektivno zaskrbljenost glede telesa in identitete.« (Giddens v Kuhar, 2004: 59) Posameznikova identiteta ne izhaja več iz njegove družbene pozicije; oblikuje jo na temelju nenehnega preizpraševanja samega sebe in preurejanja samopripovedi.

Glavno vlogo v reflektivnosti modernosti imajo družbene vede, pri čemer Giddens »ne misli samo na akademsko védenje, ampak tudi na vse vrste ekspertnega in popularnega terapevtskega védenja. ... Ugotavlja, da abstraktni ekspertni sistemi niso osrednjega pomena le za institucionalni red modernosti, ampak tudi v oblikovanju in kontinuiteti sebstva.« (Švab, 2001: 69) Ekspertni sistemi so tako vključeni v oblikovanje »*refleksivnega projekta sebstva*«. Koncept »refleksivnega projekta sebstva« »...vpelje s tezo, da so spremembe v intimnih vidikih osebnega življenja neposredno povezane s širšimi družbenimi vezmi oziroma, da se reflektivnost modernosti razširja tudi na bistvo sebstva. ... Refleksivni projekt sebstva, ki ga sestavljajo koherentne, a venomer revidirane biografske zgodbe, se dogaja v kontekstu mnogovrstnih izbir, ki se filtrirajo skozi abstraktne sisteme.« (Prav tam)

Terapijo razume kot metodologijo življenjskega načrtovanja, hkrati pa »terapija ni samo način obvladovanja novo nastalih strahov, temveč izraz reflektivnosti sebstva.« (Giddens v Vidmar Horvat, 2006: 21) »Sebstvo si terapevtske diskurze in prakse prisvoji, da bi z njimi obvladovalo osebno biografijo, ki sedaj ne vključuje več samo refleksij o preteklosti in sedanjosti, pač pa vse bolj tudi motrenje prihodnosti. ... terapija nam pomaga okrepiti predstavo o sebstvu v sedanjosti ... »naučí« nas tudi avtobiografskega razmišljanja o obvladovanju sedanjosti, za kar je potrebno imeti vpogled v prihodnost.« (Vidmar Horvat, prav tam)

Ekspertno in popularno terapevtsko védenje se v postmoderni vse bolj uveljavlja tudi na področju družinske vzgoje, kar prispeva k razširjanju pojava terapevtizacije vzgoje.

1. 2. Družina v obdobju postmoderne

Novi procesi in fenomeni postmoderne so vplivali tudi na spremembo družine in družinskega življenja. Najbolj so nanju vplivale družbene spremembe, kot so množično zaposlovanje žensk, razmah potrošništva, spreminjanje vrednot in spreminjanje ideologij o družinskem življenju. (Švab, 2001: 87) Kljub družbenim spremembam je družina iz obdobja moderne ohranila dve, za obstoj družbe temeljni funkciji – biosocialno reprodukcijo (rojstvo in vzgojo/socializacijo otrok) in psihično stabilizacijo odraslih (psihosocialno reprodukcijo

odraslih družinskih članov). (Švab, 2001: 82; Ule, 2008: 82) Tako si je ob družinski pluralizaciji zagotovila svoj obstoj in trajanje.

Družinska pluralizacija je kompleksen, večdimenzionalen postmoderen fenomen, vezan na družino, ki zajema naslednje procese:

- pluralizacijo družinskih oblik,
- pluralizacijo življenjskih stilov in potekov,
- spreminjanje družinskih vrednot,
- intradružinsko diferenciacijo. (Švab, 2001: 80)

Vsi ti procesi so tesno medsebojno povezani, prepleteni in soodvisni. S *pluralizacijo družinskih oblik* je mišljen »soobstoj različnih oblik in načinov družinskega življenja glede na odločitve posameznikov.« (Prav tam) Ta proces je najtesneje povezan z upadanjem števila formalnih zakonskih zvez, večanjem števila razvez in kohabitacij ter večanjem števila otrok, rojenih zunaj zakonske zveze. Način družinskega življenja je posledica lastne izbire/preference ali pa so do njega privedli dogodki (na primer razveza) in razmere (enostarševska družina). S pluralizacijo družinskih oblik je povezana *pluralizacija življenjskih stilov*, ki vpliva na raznolikost partnerskih in družinskih zvez, predvsem pa *pluralizacija družinskih potekov*. Ta proces se kaže v spreminjanju maritalnega vedénja (več razvez, kohabitacij, ponovnega poročanja in manj porok), naraščanju števila reorganiziranih družin in pluralizaciji prehodov med posameznimi obdobji družinskega poteka. *Intradružinska diferenciacija* pa pomeni pluralizacijo posameznih družinskih vlog – materinstva (v smislu časovne odločitve zanj) in očetovstva (legitimnost (ne)prisotnosti očetovstva). Sem se umešča tudi pluralizacija vsakdanjega življenja družin, ki zajema vsakdanje prakse in dnevno organizacijo družine. (Prav tam: 80, 81)

Po Alenki Švab »...je ravno proces družinske pluralizacije tisti, ki omogoča ohranjanje družine kot družbenega fenomena oziroma njeno delovanje v smeri vzpostavljanja ravnovesja med individualizmom in skupnostjo (oziroma med racionalnim in iracionalnim).« (Prav tam: 83) Ta proces družini omogoča, da se ohranja kot »totalni družbeni fenomen, kot skupnost in institucija hkrati.« (Prav tam: 84) Vendar pa družinska pluralizacija proizvaja tudi t.i. nasprotujoče si fenomene, tipične za družinsko življenje postmoderne. Gre za osvobajanje družine od bioloških determinant (obstoj starševstva ni več nujen za konstituiranje družine, pojav istospolnih družin, večanje pomena bioloških in reproduktivnih tehnik ter tehnologij), družbeno promocijo (preloženega) materinstva, pojavitev družbeno legitimne očetovske neprisotnosti in novega vpletenega očetovstva, hkraten soobstoj nasprotujočih si ideologij (npr. v zvezi z očetovstvom), legitimnost nuklearne družine kot modernega družinskega

modela in ostalih družinskih oblik. Ti fenomeni v kontekstu družinskega življenja dokazujejo, da je postmoderna družba resnično družba nasprotij. (Prav tam: 80, 81)

Predstavljeni fenomeni in procesi otežujejo enostavno opredelitev postmoderne družine. Od podobnih oblik vsakdanjega življenja jo, kot pravi T. Renner, navadno ločuje »obstoje starševskega razmerja kot socialnega razmerja,« ki za družino pravi da je »oseba ali skupina oseb, ki skrbi za otroka ali otroke.« (Renner, 2006: 95) Kot sprejemljivo se je v zadnjem desetletju 20. stoletja pojavilo tudi »razumevanje družine kot skupnosti in institucije, ki deluje kot »osebna podpora skupina««. (Dumon v Renner, prav tam) Zaradi vseh različnih pogledov, opredelitev in procesov sociologi danes raje govorijo o družinah. »Ljudje si namreč bolj kot kdajkoli sami izbirajo oblike in načine družinskega življenja.« (Renner, prav tam) Navkljub vsemu družina ostaja temeljna družbena institucija, ki pridobiva na pomenu in se iz ekonomske skupnosti vse bolj preobraža v socialno-emotivno skupnost, v kateri so posamezniki emocionalno, sorodstveno in solidarnostno povezani. (Ule, Kuhar, 2003: 49).

1. 2. 1. Materinstvo

V družinskem življenju postmoderne je materinstvo tista družbena vloga, ki se je najmanj spremenila, saj je ostala v temeljih tipično moderna. Potrebno je poudariti, da odločitev za materinstvo oziroma starševstvo v tem obdobju ni več nujni pogoj konstituiranja družine, saj sodobna družba vse bolj prepoznava in sprejema tudi drugačne, na primer istospolne partnerske/družinske skupnosti kot načine družinskega življenja. Materinstvo je ženska družbena vloga, ki je družbeno definirana in regulirana, oblikovana z ideološkimi, znanstvenimi in medicinskimi diskurzi. (Švab, 2001: 95-97)

Značilnosti materinstva postmoderne so povezane s spremenjenim položajem in vlogo žensk v tem obdobju. Z množičnim vstopom na trg delovne sile se je povečal delež zaposlenih žensk in vplival na njihove življenjske strategije; med drugim so se soočile s problemom usklajevanja delovnih in družinskih obveznosti, hkrati pa je ta pojav radikalno vplival na rodno vedenje in oblikovanje družine. Spremenile so se tudi prioritete v življenjih žensk; zaradi izobraževalnih in kariernih ambicij se jih vse več odloča za časovno odložitev materinstva na poznejše obdobje. Tako imajo posledično vse manj otrok (zanje se odločajo bolj proti koncu reproduktivnega obdobja), njihova starost ob rojstvu prvega otroka se povečuje. (Švab, 2006: 72-75) Prelaganje materinstva oziroma starševstva pa, kot ugotavljajo avtorice študije »*Družine in družinsko življenje v Sloveniji*«,

»ni (samo) posledica svobodne subjektivne odločitve žensk, kot bi se morda zdelo na prvi pogled, ampak je pogojeno z objektivnimi pogoji. Menimo, da je takšno reproduktivno vedenje že postalo družbena norma, ustaljeni vzorec, ki ga ženske večinoma ne morejo zaobiti. Družbeni pogoji pozne modernosti ustvarjajo le navidezno iluzijo individualne izbire in pozitivno vrednotenje osebnostnega razvoja, možnosti izpolnjevanja individualnih želja in ciljev se zdi le sredstvo za funkcionalno rešitev napetosti med materinstvom/starševstvom (oziroma željo po materinstvu) in zahtevami sodobnega zaposlitvenega sveta.« (Prav tam: 74)

Materinstvo se je v mnogih pogledih demistificiralo, k čemur so pripomogli družboslovni znanstveni diskurzi, še posebno feministične študije. Sodobne feministične avtorice zavračajo diskurze o biologistični determiniranosti žensk, podajajo kritiko ideologije materinstva in s pomočjo psihoanalitičnih pristopov prispevajo k razumevanju interakcije mati-otrok v procesu otrokove socializacije ter k razbitju mita o materinstvu kot idealno-simbiotskem razmerju z otrokom. (Švab, 2001: 112) Vendar pa se ob prisotnosti fenomena protektivnega otroštva razmerje otrok-mati utrjuje. (Prav tam: 115)

Čeprav so ženske zaradi svoje biološko-reproduktivne funkcije še vedno najtesneje povezane z rojevanjem otrok in skrbjo zanje, pa materinstvo ni več »ekskluzivna ženska identiteta in prioriteta med odločitvami v ženskem življenjskem poteku.« (Švab, 2006: 73; Švab, 2001: 103) Ideologija obveznega materinstva slabi in izgublja na pomenu, saj se vse več žensk zavestno ne odloča za to, da bi imele otroke. (Prav tam) Na materinstvo postmoderne je vplival tudi pojav reproduktivnih tehnik in tehnologij, za katere se zdi, da služijo ženski izbiri in emancipaciji, dejansko pa so napravile žensko telo nevidno, medtem ko se je fetus emancipiral. (Švab, 2001: 110) Reprodukcijska in materinstvo tega obdobja nista več vezana zgolj na heteroseksualno partnersko zvezo, poveča se število istospolnih družin/skupnosti, tudi takšnih z lezbičnim materinstvom. (Švab, 2001: 113, 114)

1. 2. 2. (Novo) očetovstvo

Pri obravnavi zasebnosti in družinskega življenja v postmoderni ni moč prezreti *fenomena t. i. novega očetovstva*, ki ga družboslovni analitiki različno interpretirajo. Njihova nesoglasja segajo vse od trditve, da je novo očetovstvo le sodobni mit, saj večino družinskega dela še vedno opravijo ženske, pa do prikazovanja vloge sodobnega očeta kot vse bolj vpletenega v različne segmente družinskega dela. (Švab, 2001: 115) Pri opredelitvah tega fenomena obstajajo med njimi tudi precejšnje razlike o tem, kako ga definirajo v izhodišču in čemu namenljajo poudarek v argumentaciji. Predvsem feministične analize so tiste, ki zanikajo

obstoj novega očetovstva z argumentom, da relativno nizek delež očetov aktivno sodeluje pri družinskem delu in družinskih obveznostih. Takšna nesoglasja so po A. Švab »predvsem problem načina analize in ne fenomena samega.« (Prav tam: 118)

Glavne značilnosti novega očetovstva so prav gotovo raznolikost podob, nestabilnost in »neulovljivost« fenomena. Številne analize pri njegovem pojasnjevanju izhajajo iz teoretskega koncepta modernega očetovstva, ki je po A. Švab »deloma sporen in je tudi vzrok za površinsko razumevanje novih vidikov fenomena.« (Prav tam) Pojmovanje novega očetovstva večinoma sloni na pojmovanju modernega očetovstva, pri katerem sta sporna dva koncepta: koncept odsotnosti očeta v družini oziroma identifikacija moškega z javno sfero in koncept monolitne moške identitete. Kar zadeva *koncept odsotnosti očeta*, je problem le-tega v perspektivi, s katero danes interpretiramo in razumemo odsotnost očeta iz družine. V času konstituiranja moderne družine se je za prisotnost očeta v družini smatralo dejstvo, da je oče družino materialno preskrboval in v njej zavzemal mesto avtoritete, četudi je bil fizično/prostorsko odsoten. *Koncept monolitnega pojmovanja moške identitete* pa izpodbijajo ugotovitve nekaterih sodobnih zgodovinarjev, ki opozarjajo, »da moški kot očetje tudi v preteklosti niso predstavljali homogene družbene skupine in da je očetovstvo v določenem družbenem in zgodovinskem kontekstu odvisno od poklica oziroma družbenega položaja moškega.« (Prav tam: 122)

Sodobnim analizam očetovstva je skupna »teza o upadanju očetovske avtoritete oziroma družinske patriarhalne avtoritete.« (Prav tam: 124) Za obdobje postmoderne je značilen upad avtoritete na mnogih družbenih ravneh, za vzrok upadanja očetovske avtoritete pa se med drugim smatra množičen vstop žensk na trg delovne sile, ki je proces erozije očetovske avtoritete le pospešil, odvisen pa je bil tudi od sprememb družbenih percepcij družine in družinskega življenja. (Prav tam: 124, 125)

Novo očetovstvo je del *procesa pluralizacije moškosti*, saj je v postmoderni prišlo do družbenega prepoznavanja različnih moškosti oziroma moških identitetnih položajev znotraj zasebne sfere. (Prav tam: 119) Pri obravnavi različnih pomenov in načinov legitimizacije očetovstva teoretiki govorijo o t.i. postmodernem obratu. Ta obrat vključuje tudi *družbeno legitimno neprisotnost očetovstva*, saj narašča delež enostranskih družin žensk z otroki. (Prav tam: 122-124) Novo očetovstvo tako vključuje »dva nasprotujoča si modela očetovstva: model vpletenega in odsotnega očeta.« (Prav tam: 132) Po modelu vpletenega očeta pomeni novo očetovstvo večjo vpletenost sodobnih očetov v skrb za otroke in družinsko delo. Rezultati številnih raziskav so pokazali, da si očetje želijo bolj skrbeti za otroke in imeti z njimi tesnejša razmerja. Očetje tudi dejansko več sodelujejo pri družinskih opravilih, še

posebno, če so partnerke zaposlene, vendar opravljajo prijetnejša opravila (npr. igra in preživljanje prostega časa z otroki), večji delež skrbi za otroke pa še vedno prepuščajo partnerkam. (Švab, 2001: 125, 126; Švab, 2006: 75) A. Švab ugotavlja, da »postmodernost narekuje novo ideološko percepcijo, ki med drugim promovira aktivno vključevanje moških na vseh ravneh družinskega življenja.« (Prav tam: 127) V participativnem modelu starševstva je spolna delitev dela navidezno simetrično zabrisana; v primerjavi s preteklimi obdobji se moški sicer več vključujejo v nego in skrb za otroka, vendar večji delež skrbi zanj še vedno prepuščajo ženskam. (Prav tam)

Sodobni očetje se hkrati soočajo tudi s težavo, kako očetovati, saj niso večši praks starševanja in očetovanja. Ideologija novega očetovstva namreč ne zagotavlja »socializacije v očetovstvo, v prakse očetovanja.« (Švab, 2001: 130) Te spolno specifične prakse očetovanja bodo morali še iznajti. (Prav tam: 131) V tesnejšem odnosu z otrokom oče vanj investira več emotivnega kapitala, hkrati pa naj bi v tem odnosu nanj prenesel t.i. emotivni kulturni kapital. »Ideal 'novega očeta' je tako obljuba o prenosu oblike emotivnega kulturnega kapitala od očeta na otroka.« (Hochschild v Švab, 2001: 128) Ker pa gre zgolj za obljubo, lahko ta zaradi družbeno legitimizirane očetovske neprisotnosti ostane nerealizirana. (Prav tam) Kot ugotavlja A. Švab »bistvo novega očetovstva torej ni v novih družbenih praksah vpletenega očeta (ki mu družboslovci odmerjajo takšno ali drugačno stopnjo družinskega angažmaja), ampak v legitimni izbirtosti te družinske (družbene) vloge oziroma v legitimnosti njegove neprisotnosti v družini.« (Prav tam: 132) To naj bi bilo novo ontološko bistvo očetovstva, ki se najbolj intenzivno kaže na ravni pluralizacije moških identitet in skozi ideologijo novega očetovstva. (Prav tam: 129) »Dejanske spremembe v smeri uresničitve očetovskih aspiracij pa so, kot kažejo empirične raziskave, v vsakdanjem življenju veliko manj intenzivne oziroma počasnejše. Očetovska dejanska vpletenost se izkaže za počasen proces ali zavlačevano revolucijo (stalled revolution), kot to imenuje ameriška sociologinja A. Hochschild.« (Prav tam)

1. 2. 3. Protektivno otroštvo

V postmoderni se hkrati z družbenimi spremembami in spreminjanjem družinskega življenja spreminja tudi otroštvo. Zadnjih nekaj desetletij preučevanje le-tega ni več samo domena psiholoških, pedagoških in psihoanalitičnih diskurzov, ampak se mu intenzivneje posvečajo tudi druge družboslovne vede kot so antropologija, zgodovina, etnologija in

sociologija. Med drugim skušajo odgovoriti na vprašanje, kako v postmoderni nastajajo družbeni pomeni otrok in otroštva.

A. Švab otroštvo v sociološkem diskurzu opredeli kot družbeno kategorijo, »ki variira v času in prostoru, nanjo pa vplivajo tudi drugi dejavniki kot so spol, družbeni razred, etničnost, rasna pripadnost, med drugim tudi spreminjanje družinskega življenja.« (Švab, 2001: 134) Pojmovanje otroštva in socialna figura otroka, kakršno poznamo danes, sta se oblikovala v obdobju moderne, v meščanski družini sredi 18. stoletja, ki se je pod vplivom ekstenzivne politike tedanjega časa vedno bolj posvečala negi, varstvu in blaginji otrok. Spremenjeno pojmovanje otroštva in otrok je v delu »Otrok in družinsko življenje v starem režimu« (1991) predstavil francoski socialni zgodovinar Philippe Ariès, pri nas pa Alenka Puhar v delu »Prvotno besedilo življenja: oris zgodovine otroštva na Slovenskem v 19. stoletju« (1982, 2004).

Zgodovinar in poznavalec predšolske vzgoje, profesor Peter Moss opozarja, da se v tem obdobju v okviru sociologije otroštva veliko razpravlja o otroštvu oziroma podobi otroštva kot družbenem konstrukt. (Moss, 2011: 19) Tudi R. Kroflič se strinja, da je podoba otroštva »...družben konstrukt, ki vsaj toliko kot o objektu opazovanja (torej otroku) govori o tistem, ki opazuje in opisuje otroštvo.« (Kroflič, 2011: 67) Sledeč raziskavam G. Dahlberg in P. Mossa, je mogoče danes opaziti *tri ključne podobe otroštva*:

1. *podoba otroka kot ranljivega bitja potreb*; gre za pogled na otroka kot »miselno, čustveno in socialno nekompetentno bitje«, ki je izpostavljen številnim nevarnostim, zato ga je potrebno zaščititi in nadzorovati. Za svoj optimalni razvoj potrebuje strokovno skrb odraslih, da bi lahko ob ustrezni negi, vzgoji in izobraževanju odrasel v »zmožno odraslo osebo«. (Prav tam: 68)

2. *podoba otroka kot subjekta pravic* se razvije ob razpravah o otrokovih psiholoških pravicah in sprejetju Konvencije ZN o otrokovih pravicah (1989). »Poleg otrokovih pravic po zaščiti in zagotavljanju optimalnega učnega okolja se namreč izpostavi otrokova pravica, da je soudeležen pri sprejemanju odločitev o lastnem življenju.« (Prav tam)

3. *podoba otroka kot bogatega, zmožnega bitja* so omogočile etnografske raziskave otroštva, poststrukturalistična gibanja in nove paradigme vzgojnega delovanja, kakršna je pedagogika poslušanja v Reggio Emilii. Tak pogled na otroka je najširše uveljavil Loris Malaguzzi, utemeljitelj vrtcev v italijanski občini Reggio Emilia. Gre za podobo otroka kot bogatega, kognitivno, emocionalno in socialno zmožnega bitja, ki se je zmožen izraziti v različnih jezikih. (Prav tam: 68, 69)

Moss tem podobam doda še *podobo otroka kot odrešilnega posrednika*, ki se pojavlja v anglo-ameriškem prostoru. S pomočjo ustreznih ukrepov naj bi se že v obdobju zgodnjega otroštva začelo oblikovati otroka, ki bo odrasel v prilagodljiv, tekmovalen in avtonomen subjekt – subjekt neoliberalizma, ki bo rešil težave in protislovja sedanje družbe. (Moss, 2011: 19)

Pogled na otroka kot na »ranljivo bitje potreb« je vplival na proces spreminjanja otroštva v smislu njegovega intenziviranja, ki je privedel do pojava **protektivnega otroštva**. Ta »...vključuje številne aktivnosti in prakse, ki izražajo vedno bolj intenzivno skrb za otroke, njihovo blaginjo, izobraževanje ipd.« (Švab, 2001: 135) Ne gre za nov, postmoderen fenomen, saj ima zametke v oblikovanju modernega otroštva, na katerega so predvsem po drugi svetovni vojni vplivala ekspertna medicinska in psihološka mnenja s poudarjanjem »dobrega« materinjenja in »pravilnega« vzgajanja otrok.« (Švab po Roberts, prav tam) A. Švab s povzemanjem različnih avtorjev poda naslednjo opredelitev fenomena: »Protektivno otroštvo pomeni ustvarjanje diskurzivnega prostora, znotraj katerega so otroci percipirani kot individuumi, katerih avtonomijo je treba varovati in ohranjati, hkrati pa vključuje tudi nasproten proces razlikovanja otrok in odraslih in povečanega nadzora nad otroki.« (Švab, 2006: 80) Otroštvo je v tem kontekstu najbolj nadzorovan del življenja, otroka je potrebno zaščititi pred različnimi (morebitnimi) nevarnostmi in zlorabami: moralnimi, fizičnimi, seksualnimi; zagotoviti mu je potrebno emocionalno stabilno okolje in optimalen razvoj njegovih intelektualnih sposobnosti. Ob poudarjanju avtonomije pa »ostaja otrok percipiran v atributih odvisnosti,« ki se podaljšuje v mladost, hkrati pa se daljša tudi seznam njegovih potreb. (Švab, 2001: 136) Ti navidez nasprotujoči si procesi se dejansko dopolnjujejo in imajo skupno točko v prizadevanju »zagotoviti čim boljše pogoje otroške eksistence in blaginje.« (Prav tam) Kot ugotavlja A. Švab, je »pojav protektivnega otroštva del procesov individualizacije, oblikovanja »refleksivnega projekta sebstva« (Giddens) oz. intenziviranja zahtev sodobnega sveta.« (Švab, 2006: 80) Potrebno ga je razumeti v kontekstu rizične postmoderne družbe, v kateri si odrasli, predvsem preko družine, zagotavljajo psihično stabilizacijo. Moški si jo zagotovijo z aktivnejšo skrbjo in pozornostjo do otrok (novo očetovstvo), ženske pa jo s svojo materinsko vlogo ustvarjajo same, čeprav so otroci tudi zanje vir osebnostne stabilizacije. Pomen otroštva se je posredno okreplil tudi zaradi prelaganja starševstva na poznejša leta, upadanja rodnosti in manjšanja števila otrok v družini. »Ljudje v postmodernosti vedno bolj cenijo otroke in se vedno bolj identificirajo s protektivnim otroštvom.« (Švab, 2001: 138) V takšnih pogojih postaja starševstvo vse bolj odgovorna in zahtevna naloga.

S pojavom protektivnega otroštva se je spremenila družinska struktura oziroma njena notranja hierarhija. Sociologi govorijo o t.i. generacijskem obratu, »...ki podre klasična moderna razmerja med starši in otroki kot razmerja enostranskega izražanja moči in nadzora staršev nad otroci.« (Prav tam: 142) Avtoritarna vzgoja, ki je nekoč veljala za neproblematično, se je ob koncu moderne začela umikati bolj liberalnim vzgojnim konceptom in praksam. Tradicionalne avtoritarne vzgojne vzorce so zamenjali takšni, ki podpirajo otrokov osebni razvoj in njegovo individualnost. Otroci so postajali vse pomembnejši, svojo avtonomijo so pridobili s hitrim osvajanjem védenja in obvladovanjem novih tehnologij. (Švab, 2001: 138, 139) Na takšnih temeljih se vzpostavi drugačen odnos med starši in otroci.

1. 2. 4. (Pre)odgovorno starševstvo

Starševstvo je v Slovarju slovenskega knjižnega jezika opredeljeno kot »dejstvo, da je kdo oče ali mati,« kot primer je beseda uporabljena v besedni zvezi »odgovorno starševstvo.« V novejši strokovni in poljudni literaturi se poleg nje v podobnem kontekstu vse pogosteje uporablja beseda starševanje, ki v SSKJ ni opredeljena, lahko pa bi jo opredelili kot izvajanje praks starševske skrbi za otroke. A. Švab tako govori o »aktivnem starševanju«, M. Ule pa o »zahtevni nalogi starševanja.« (Švab, 2001: 86; Ule, 2008: 83)

V postmoderni se imperativi starševstva zvišujejo. Zahteve sodobnega starševstva izhajajo predvsem iz fenomena protektivnega otroštva, oba pa označuje imperativ »le najboljše je dovolj dobro.« Od staršev se ne pričakuje le, da bodo poskrbeli za otrokove emocionalne in materialne potrebe, ampak da bodo vplivali tudi na njegov vsestranski razvoj ob hkratnem spodbujanju njegove individualnosti. Zagotovili naj bi mu čim boljši »izhodiščni položaj« za samostojno življenje. (Švab, 2001: 138, 139) Po prepričanju M. Ule »nekdanjo vzgojo h konformnosti in konvencionalnim normam obnašanja zamenjuje vzgoja h konkurenčnemu individualizmu in reflektivni avtonomnosti.« (Ule, 2008: 82) Zaradi vseh omenjenih sprememb in zahtev postaja starševanje vedno bolj zahtevna in odgovorna naloga, starši pa se vse pogosteje soočajo z dvomom o lastni (ne)kompetentnosti pri vzgoji otrok.

Ameriški zgodovinar in socialni kritik *Christopher Lasch* je bil eden prvih, ki je v delu »*The Culture of Narcissism: American Life in an Age of Diminishing Expectations*«, (Narcistična kultura: ameriško življenje v dobi zmanjšanih pričakovanj), leta 1979 opozoril na pojav nezaupanja staršev v lastno kompetentnost pri vzgoji otrok, na **vznik fenomena t.i. »popolnega starševstva« in »terapije vzgoje«** v tedanji ameriški družbi.

Po drugi svetovni vojni, v obdobju spremenjenih družbeno-ekonomskih pogojev s hitro razvijajočim gospodarstvom, je po Laschu socializaciji produkcije sledila še socializacija reprodukcije. Vzgojne funkcije družine so postopoma začele prevzemati državne institucije. »Reklamna industrija, množični mediji, zdravstvene ter socialne službe in drugi agensi množičnega skrbništva so v teku prosvetljevanja množic prevzeli veliko socializacijskih funkcij družine, preostale pa so podredili sodobni znanosti in tehnologiji.« (Lasch, 1992: 182) Država je tako »vstopila« v družinsko okolje, prevzela nadzor nad družinskim življenjem in omogočila poseganje vanj različnim strokovnjakom. Strokovnjaki za mentalno zdravje so, v težnji po razširitvi svojih pristojnosti v družini, že na začetku 20. stoletja opozarjali na škodo, ki jo lahko dobronamerni starši povzročijo svojim otrokom. (Prav tam: 183) Po njihovem mnenju je bila družina škodljiva in nevarna zaradi spodbujanja »individualistične mentalitete«, s katero naj bi preprečevala razvoj »družbljivosti in sodelovanja.« (Prav tam: 184, 185) Smatrali so jo za »gojišče kriminala« in svarili »pred starši, katerih ravnanje ima za posledico poškodovano ali izkrivljeno osebnost.« (Prav tam: 187) Da bi vsaj delno omejili poseganje državnih institucij v družinsko sfero in izboljšali kvaliteto skrbi za otroka, so vpeljali »vzgojanje staršev« in »izobraževanje učinkovitih staršev.« (Prav tam: 195)

Razmere je še dodatno zapletel pojav »permisivnosti« v poznih 30-ih in 40-ih letih 20. stoletja, ki je na začetku med drugim poudarjal otrokov občutek zaželenosti in (družinsko) življenje »po meri otrokovih potreb.« (Prav tam: 191) Mati je ob emocionalni odsotnosti očeta postala dominantni roditelj v družini. Lasch pojasni vzrok očetove odsotnosti: »Industrijska produkcija potegne očeta iz družine in zmanjšuje vlogo, ki jo igra v zavestnem življenju otroka. Mati poskuša otroku nadoknaditi izgubo očeta, vendar ji pogosto manjka praktična izkušnja v vzgojanju; v zadregi je, kako naj dojame, kaj otrok potrebuje, in se tako močno zanaša na zunanje strokovnjake, da njena pozornost ne more otroku nuditi občutka varnosti.« (Prav tam: 205) Mati se je trudila postati idealni roditelj, v tej vlogi so jo navdajali občutki tesnobe in nemoči, njen občutek za kompetentno vzgojo otrok se je zmanjšal. Pomoč je iskala pri strokovnjakih – psihologih, psihiatrah, pediatrih in socialnih delavcih. Če so ti doslej govorili o »dovolj dobrih starših«, se v 70. letih 20. stoletja pojavi »ideal popolnega starševstva« ali kot je povzel Lasch: »Vdor industrije, množičnih medijev in instanc socializiranega starševstva v družino je neopazno spremenil kvaliteto zveze med starši in otroci. To je uničilo zaupanje staršev v zmožnost izpolnjevanja najosnovnejših funkcij vzgojanja in ustvarilo ideal popolnega starševstva.« (Prav tam: 198) Nasveti strokovnjakov o družinskem življenju in vzgoji otrok so spodkopali avtoriteto staršev, kar je označil kot »zlom/zaton starševske avtoritete.« (Prav tam: 206, 207) Družina je še naprej opravljala svojo

socializacijsko funkcijo s tem, da je pripravljala »...mlade za življenje v permisivni družbi, organizirani ob ugodju v potrošnji.« (Prav tam)

Lasch oriše okoliščine pojavitve terapevtizacije vzgoje, ki je pomenila razmah terapevtskih pristopov iz psihiatrije, psihoanalize in psihoterapije na vzgojno področje. V tem kontekstu se je na otroka gledalo kot na krhko, ranljivo bitje, ki ga starši »ogrožajo« in mu lahko zadajo travme. *Terapevtski etos* promovira starševsko obsedenost z otrokovimi trenutnimi občutki in varnostjo ter na diskriminirajoč način ustvarja starše, ki ne morejo posredovati v otrokovem emocionalnem življenju. (Furedi, 2002: 88) Izpostavlja pomen čustvene pismenosti staršev, ki naj bi omogočila razumevanje otrokovega čustvenega življenja in povezanost z njimi. Po terapevtski logiki se morajo starši za opravljanje starševske vloge izobraževati in slediti nasvetom strokovnjakov. Starševstvo oziroma starševanje se pod vplivom terapevtskega pristopa spremeni v »težak preizkus«. (Furedi, 2002) Tako smo, kot ugotavlja Renata Salecl v študiji »*O tesnobi*«, danes

»...priča tudi tesnobi, ki je povezana s starševstvom, izhaja pa iz dejstva, da je izginil konsenz, kako vzgajati otroke in vplivati na njihov razvoj. Tesnoba, da vloge staršev ne opravljamo dovolj dobro in občutek krivde, da nam pri otrocih ni uspelo, sta mnoge avtorje spodbudila k pisanju priročnikov za starše, ki pa na žalost pogosto dajejo protislovne nasvete.« (Salecl, 2007: 87)

Številni sociologi in teoretiki vzgoje tako govorijo o »kulturi t. i. paranoidnega starševstva«, v kateri »...je še zlasti mati podvržena občutenju stalne tesnobe v zvezi s svojo novo simbolno vlogo in občutkom krivde, da ne dela »pravih stvari«, kar zadeva vzgojo otrok.« (Prav tam: 89)

Fenomen paranoidnega starševstva je opisal britanski sociolog **Frank Furedi** v delu »Paranoid Parenting: Abandon Your Anxieties and Be a Good Parent« (2001), ki je leta 2002 v ZDA izšlo v nekoliko spremenjeni verziji z naslovom »**Paranoid Parenting: Why Ignoring the Experts May Be Best for Your Child**« (Paranoidno starševstvo: zakaj je ignoriranje strokovnjakov morda najboljše za vašega otroka). V njem je predstavil elemente, ki gradijo in ohranjajo paranoidno starševstvo ter razmerje med vzgojnimi strokovnjaki in starši. Skušal je razjasniti okoliščine in vzroke, zaradi katerih je starševstvo/starševanje postalo tako težavna naloga ter povrniti zaupanje staršem v lastne sposobnosti.

Furediju se zdi problematično dejstvo, da strokovnjaki za vzgojo obravnavajo starše kot nekompetentne, »štoraste amaterje«: »Matere in očetje morajo sprevideti, da jih strokovnjaki obravnavajo ali kot nesposobne amaterje ali pa kot potencialno nevarnost v odnosu do lastnih otrok.« (Furedi, 2002: 182) Tak pogled na starše po njegovem mnenju služi kot vzvod za

ustvarjanje občutka tesnobe in negotovosti pri vzgoji otrok. Ugotavlja, da so strokovnjaki povsem rutinske vidike starševstva spremenili v velike znanstvene teme, vse v zvezi z vzgojo otrok so postavili pod vprašaj, nič ni več gotovo ali samoumevno. (Prav tam: 151) Vsak vidik vzgoje je postal predmet strokovne obravnave in nasveta. (Prav tam: 17, 18) Hkrati ugotavlja, da je vloga strokovnjakov dobila poseben pomen »odkar se je starševstvo iz intimnega razmerja, ki temelji na čustvih in toplini, spremenilo v veščine vključujočo tehnično ekspertizo.« (Prav tam: 18) Starševstvo so pričeli obravnavati kot kompleksno veščino, ki zahteva posebno izobraževanje in usposabljanje. Na osnovi te zahteve so ustvarili in utemeljili potrebo po svojih storitvah, češ »...da staršem primanjkuje ustreznih veščin in znanja, potrebnega za vzgojo otrok.« (Prav tam: 177) Svarijo pred možnimi posledicami neupoštevanja njihovih nasvetov in spregledajo dejstvo, da starši pridobivajo veščine in znanje o vzgoji otrok z neposrednimi izkušnjami oziroma z izkušenjskim učenjem. (Prav tam: 19, 183) Po mnenju zagovornikov tovrstnega svetovanja naj bi nasveti strokovnjakov pomagali opolnomočiti zmedene starše, po prepričanju avtorja pa zgolj prispevajo k nadaljnemu spodkopavanju njihovega zaupanja v lastne sposobnosti in krepitvi starševske paranoje. (Prav tam: 18) Prepričan je, da je »poseganje strokovnjakov v družinsko življenje veliko prispevalo k utrditvi paranoidnega starševstva.« (Prav tam: 175) Hkrati ugotavlja, da je mit o naravno sposobnem staršu, ki najde izpolnitev v družinskem življenju, zamenjal *mit o starševstvu kot »težkem preizkusu«* (an. ordeal), po katerem je vzgoja otrok ekstremno komplicirana in zahtevna naloga. (Prav tam: 101)

Pomensko razlikuje med vzgajanjem in starševanjem. Pravi, da »kdorkoli si je izmislil besedo starševanje, ga primarno niso zanimala življenja otrok,« saj se bolj kot na otroke osredotoča na starše. (Prav tam: 197) Danes se ta beseda uporablja za opis vedenja mater in očetov. Tudi zato naj bi imelo veliko tem, ki obkrožajo paranoidno starševstvo, tako presenetljivo malo opraviti z življenjem otrok. (Prav tam) Starševanje poleg vzgoje otrok vključuje tudi način, na katerega starši konstruirajo svoja življenja in oblikujejo starševsko identiteto; skozi proces vzgajanja namreč »izumljajo« tudi sebe, ko v interakciji z otroki oblikujejo odnosni vidik identitete. Kulturno sprejemljivo je postalo celo, da smejo starši v svoji identitetni zmedi uporabiti otroštvo svojih otrok kot medij za lastno psihično transformacijo. (Prav tam: 107-110)

V kulturi t. i. paranoidnega starševstva se za »dobre« starše smatrajo tisti, ki svojega otroka stalno nadzorujejo (predvsem v smislu zagotavljanja njegove varnosti), so strokovnjaki na področju čustvene pismenosti in imajo univerzitetno stopnjo izobrazbe iz osebnega svetovanja. (Prav tam: 18)

Kar zadeva nadzorovanje, naj bi nadzorovali vsak vidik otrokovega življenja in vse njegove aktivnosti. Otrok naj bi bil podvržen širokemu spektru tveganj, vse, kar ga obkroža predstavlja potencialno nevarnost – igrače in otroška igra, hrana in hranjenje, varuška, predmeti v otrokovem okolju, znanci in neznanci... Strah za fizično varnost otroka pogosto spremlja skrb za ohranjanje njegovega emocionalnega ravnovesja. (Prav tam: 49) Avtor meni, da je »...obsesivni strah v zvezi z varnostjo otrok vodil k temeljni redefiniciji starševstva ... ker nadzorovanje ne more biti stalno, pritisk po nadzоровanju vsakega vidika otrokovega življenja okrepi paranojo.« (Prav tam: 5, 6) Otroci po njegovem mnenju sicer »...potrebujejo zaščitniške in ljubeče starše, odgovorne odrasle in obkrožujočo skupnost, v kateri se bodo socializirali,« vendar pa naj bi bil v takšnem okolju vpliv starševstva veliko manj pomemben kot domnevajo. (Prav tam: 67)

Dandanes ne zadostuje, da starši poskrbijo za otrokove potrebe, morajo jim biti vedno na razpolago za zadovoljevanje vseh realnih in drugih potreb. V odnosu do otroka se izpostavlja pomen čustvene komponente, biti morajo ljubeči. Pogosto se omenja t. i. brezpogojna starševska ljubezen, ki naj bi jih tesneje čustveno povezala z njihovimi otroci. Da bi se uspešno povezali, morajo obvladati večšine čustvene pismenosti, postati morajo usposobljeni terapevti. (Prav tam: 83, 84) Furedi trdi, da je »današnja modna muha slavljenja starševske ljubezni povezana z rastjo terapevtskega etosa v družbi.« (Prav tam: 83) Terapevtski pristop predvideva, da morajo biti starši v stalni pripravljenosti interpretirati izmenjavo in nihanje občutkov svojih otrok, pri čemer ustvarja velik emocionalni pritisk na starše. (Prav tam: 85-89) »Emocionalno« starševanje je po mnenju avtorja problematično zato, ker »...zaplete družinske odnose in spodkoplje učinkovitost mater in očetov. Terapevtski etos promovira starševsko obsesijo z otrokovimi trenutnimi občutki, pri čemer ustvarja starše, ki ne zmorejo na pretehtan in odločen način posredovati v emocionalnem življenju svojih otrok. (Prav tam: 88)

Paranoidno starševstvo je hkrati »neposredno povezano z načinom, kako današnja družba obravnava otroke.« Ti so »močno ranljivi in visoko dojemljivi – predvsem za vplive staršev. Močno so občutljivi za škodljive vplive starševske nekompetentnosti ali zanemarjanja in odzivni na starševsko nego in spodbudo.« (Prav tam: 44) Na temelju takšnega pojmovanja se je razvil *mit o (fizično in emocionalno) ranljivem otroku*. Dejansko pa so otroci po prepričanju avtorja, danes veliko bolj zdravi in varni kot kdajkoli v zgodovini človeštva. In čeprav so na eni strani prikazani kot zelo ranljiva bitja, ki potrebujejo stalen nadzor, skrb in pozornost staršev, so na drugi strani predstavljeni kot *kompetentni* – kot takšni, ki lahko sprejemajo odgovorne odločitve o svojem življenju. Staršem in drugim odraslim se danes svetuje, da se z

otroci posvetujejo in pogajajo o večini vprašanj ali pa sprejemajo odločitve v njihovo korist. Takšen pristop je po mnenju avtorja utemeljen v Konvenciji o otrokovih pravicah, po kateri imajo otroci pravico sodelovati pri sprejemanju odločitev, ki vplivajo na njihova življenja. (Prav tam: 134)

V sklepnem poglavju svojega dela Furedi navede več vzrokov, ki so po njegovem mnenju privedli do paranoidnega starševstva. Prepričan je, da:

»skoraj vse sile, ki poganjajo paranoidno starševstvo, izvirajo iz nerešenih napetosti, zakoreninjenih v svetu odraslih. Izpraznitev odrasle identitete, nehvaležna vloga odraslosti, izguba starševske avtoritete, negotovost o moralnih vrednotah, profesionalizacija in politizacija starševstva in slabitev solidarnosti med odraslimi so rezultati razvoja širše družbe. Ti vplivi deorientirajo in zmedejo starše, ki v interakciji z otroci nanje prenašajo svoje negotovosti. V tem smislu se širši kulturni vplivi na odraslost neposredno povezujejo z vzgojo otrok.« (Prav tam: 199)

Paranoidno starševstvo vidi kot »obliko kolektivne premestitve,« saj se napake odrasle populacije prenašajo na otroke. Otroci naj bi bili tisti, ki plačujejo ceno za nesposobnost odraslih pri reševanju težav. Kot pravi, je »osvoboditev otrok pred obsesijami starševske paranoje bistvena za njihov zdrav razvoj.« (Prav tam)

Pri zmanjševanju vpliva paranoidnega starševstva na otroke in starše ponudi dva konkretna predloga. Predpogoj za njuno uveljavitev vidi v spremenjenem odnosu odraslih do socializacije otrok. (Prav tam: 198) Kot prvo predlaga, naj starši ne vzgajajo otroke v duhu nezaupanja do zunanjega sveta, ampak naj negujejo njihovo samozaupanje in nanje prenesejo »pozitivno vizijo človečnosti«. Kot drugo pa predlaga, naj starši svoje strahove in napetosti zmanjšajo tako, da se odrečejo družinski izolaciji, se povežejo z okoljem v katerem živijo in vzpostavijo sodelovanje z drugimi starši. Takšno sodelovanje je po njegovem prepričanju najbolj učinkovita alternativa zmanjševanju starševske kompetentnosti kot posledice profesionaliziranega starševstva. (Prav tam: 200)

Vztraja na stališču, da starševanje ni kompleksna znanost, da sploh ni znanost, ampak je povsem naravno prevzeta skrb za otroka. Prepričan je, da dokler starši pri vzgoji otroka ravnajo po svojih najboljših močeh, kot najbolje vedo in znajo, je malo verjetno, da bi potrebovali strokovno pomoč. Oni so tisti, ki najboljše poznajo svojega otroka in situacijo, v kateri so se znašli. V nasprotju s strokovnjaki si napake lahko celo privoščijo. Kar zadeva strokovne nasvete pa pravi, da so ti v najboljšem primeru na ravni zdrave pameti, v najslabšem na ravni predsodkov (zakrinkanih z »raziskavo«), navadno pa gre samo za mnenje nekoga. Običajno so zelo splošni, podani v obliki nekakšne formule in v devetdeset odstotkih

primerov popolnoma neuporabni. (Prav tam) Bolj kot nasvet strokovnjaka je po mnenju Furedija koristen nasvet prijateljev ali drugih članov družine, ki poznajo otroka in okoliščine problema. Ob koncu ugotavlja, da se lahko starši pred pritiski današnje starševske kulture in vplivi paranoidnega starševstva zavarujejo tako, da skušajo razumeti pritiske, ki se zgrinjajo nanje ter se od njih distancirajo. »Morda bodo še vedno občutili tesnobo v zvezi z dobrobitjo svojih otrok, vendar bo njihove strahove mogoče umestiti v bolj uravnoteženo perspektivo.« (Prav tam: 201)

Čeprav so otroci v obdobju postmoderne pomembni, cenjeni in pridobivajo svojo »otroško« avtonomijo, pa je ta relativizirana ob novih načinih in oblikah starševskega nadzora, ki sta jih vzpostavila fenomena protektivnega otroštva in paranoidnega starševstva. Nove razsežnosti starševskega nadzora niso več utemeljene s klasičnimi vzgojnimi metodami. A. Švab meni, da je »temeljni imperativ senzitivnega materinjenja in očetovanja discipliniranje otrok z ustvarjanjem iluzije avtonomije.« (Švab, 2001: 142, 143) Starši otroku ustvarjajo iluzijo, da jih uboga zato, ker sam tako hoče, ne pa zato, ker bi bil v to prisiljen, kar je po J. L. Beauvoisu bistvo koncepta liberalnega gospostva. V vzgoji se uveljavijo bolj posredne prakse discipliniranja otrok, na primer z vzbujanjem občutka krivde ali neumnosti pri otroku. (Prav tam: 143)

Nekateri avtorji povezujejo nadzor kot vzgojno prakso s **konceptom toksičnih staršev** ameriške psihologinje in terapevtke Susan Forward. Toksični starši so starši, ki s svojim neprimernim ravnanjem oziroma odnosom škodujejo otroku, predvsem njegovi osebni rasti in ga navadno doživljenjsko zaznamujejo. Otrokov zdrav razvoj s svojim odnosom nezavedno spodkopavajo in krepijo njegov občutek nemoči in odvisnosti. Po S. Forward obstaja več vrst toksičnih staršev: t.i. »čustveno neprimerni starši« in »nadzorniki« škodujejo otroku na bolj sofisticirane načine, njihov škodljiv vpliv je težje zaznati; tu so še starši, ki z očitnim neprimernim ravnanjem neposredno zlorabljujejo otroke z alkoholizmom, verbalnimi, fizičnimi in spolnimi zlorabami. (Giddens, 2000: 110 - 113) A. Švab ugotavlja, da se zdi »pomemben vidik starševskega nadzora ... prav preprečevanje otrokom, da bi se razvili v avtonomne posameznike, ki bi po Giddensu bili sposobni vzpostavljati čiste odnose. ... In čeprav nekateri avtorji opozarjajo, da naj bi bili (oziroma bi morali biti) odnosi med starši in otroki demokratični na enak način, kot to velja za politični red se zdi, da so starši s pomočjo nadzora in izražanja moči še vedno superiorni.« (Švab, 2001: 143) Ob tem ne gre spregledati dejstva, da poznamo obstoj »superiornosti« tudi v demokraciji.

Odnosi med starši in otroci so se torej spremenili, sociologi in teoretiki vzgoje govorijo o t.i. partnerskem odnosu; odnos poslušnosti je postopno prešel v odnos zaupanja in vzpodbujanja. (Rener, 2006: 98) Spremenil se je tudi način komunikacije, za katero je značilno dogovarjanje, pogajanje, visoka stopnja strpnosti in dopuščanje osebne avtonomije. (Prav tam:115) Kljub eroziji očetovske avtoritete, spremenjenim hierarhičnim odnosom in spolnim vlogam v družini, pa avtoriteta staršev iz družinske vzgoje ni izginila. Kaže se predvsem pri sprejemanju moralnih, vrednotnih in drugih odločitev, pomembnih za otrokov razvoj. Kot pravi M. Ule sta »starševska avtoriteta in način njenega izvajanja bistvena dejavnika določanja razmerja med samostojnostjo in povezanostjo družinskih članov.« (Ule, 2008: 88)

2. DRUŽINSKA VZGOJA IN AVTORITETA STARŠEV

Z **vzgojo otrok** in vzgojnimi vprašanji se ljudje na teoretični in praktični ravni ukvarjajo že od začetkov civiliziranega življenja. Sodobni teoretiki vzgoje so si enotni, da je vzgoja kompleksna dejavnost, o kateri je moč najti toliko različnih definicij kot je strokovnjakov, ki so se z njo ukvarjali. Kljub dolgi zgodovini raziskovanja in ukvarjanja z vzgojnimi vprašanji, je razumevanje osnovnih vzgojnih dejavnikov še vedno relativno šibko. (Kroflič, 1997; Peček Čuk in Lesar, 2009)

»Težavnost« vzgoje se pokaže že pri njeni opredelitvi. V delu »*Moč vzgoje*« sta avtorici Mojca Peček Čuk in Irena Lesar pregledno navedli osem »pomenov« oziroma vidikov, skozi katere so različni avtorji podali svoje definicije vzgoje. Definirali so jo z vidika: 1. procesa, 2. rezultata/učinka, 3. opisa metod in aktivnosti za doseg vzgojnega cilja, 4. ciljev, vrednot, lastnosti, ki bi jih z vzgojo želeli razviti pri posamezniku, 5. namena vzgojitelja, 6. učinka vzgojiteljevega delovanja na vzgajanca, 7. ravnanja vzgojitelja, 8. sprememb v vedenju, ravnanju vzgajanca. (Peček Čuk, Lesar, 2009: 23) Ugotavljata, da kljub tolikšni raznolikosti vzgojnih definicij kompleksnost vzgoje v njih vseeno ni zaobjeta. (Prav tam) Identificirali sta različne elemente vzgoje, ki jih avtorji v svojih definicijah postavljajo v ospredje. Ti elementi so:

- *intencionalnost vzgoje*; »Vzgoja je namerna in zavestna dejavnost v smeri doseganja nekih deklariranih vrednot, norm, ciljev, je ustvarjanje človeka. Ne obstoja vzgoja brez ciljev in zavestis svojo intencionalno strukturo je usmerjena na ukinjanje same sebe.« (Prav tam: 24) Otroka želi iz odnosa odvisnosti in podrejanja privedi do samostojnosti oziroma do

odgovornega delovanja. Ta značilnost vzgoje odpira tudi vprašanje razmerja med vzgojo in socializacijo ter vzgojo in manipulacijo;

- *odnosnost oz. odnosna dimenzija vzgoje*; v ospredju je odnos med vzgojiteljem in gojencem ter učinek njunega medsebojnega vplivanja;

- *predpostavljane aktivnosti vzgajane*, pomembna je otrokova lastna aktivnost v vzgojnem procesu, ne le aktivnost vzgojitelja;

- *vpetost vzgoje v družbeno-zgodovinski kontekst in njena podvrženost spremembam*; vzgoja kot taka ne obstaja, je družbeno pogojena in ni predmet izbire vzgojiteljev, staršev...

- *uresničevanje vzgoje v medosebnem odnosu, ... »skozi vsebine, predmete, teme, ki se nanašajo na kognitivni nivo (znanje, uvid), afektivni nivo (stališča) in na delovanje«*; ta element potrjuje tesno povezanost vzgoje z izobraževanjem in odpira vprašanje razmerja med obema dejavnostma. (Peček Čuk, Lesar, 2009: 24, 25)

Kroflič v svojem delu *»Med poslušnostjo in odgovornostjo«* vzgojo opredeli kot »posebno obliko medčloveške komunikacije, pojav, ki poleg racionalnih in zavestno uravnanih dimenzij vsebuje tudi iracionalne elemente, o katerih se sicer lahko podučimo, lahko jih celo pričakujemo, ne moremo pa z njimi neposredno načrtno manipulirati.« (Kroflič, 1997: 14) Trdi, da »človek kot svobodna, kritična in odgovorna osebnost nastane v procesu vzgoje (vplivov kulture), ki zna upoštevati in zaščititi njegove temeljne razvojne potrebe.« (Prav tam: 15) Kot eno temeljnih protislovij vzgoje izpostavi dejstvo, da postane posameznik svoboden preko podrejanja vzgojnim zahtevam. Podvomi v opredelitev vzgoje kot povsem zavestnega in načrtnega procesa oblikovanja otrokove osebnosti ter opozori na vpliv nezavednega (vzgojitelja in gojenca) v vzgojni komunikaciji. Izpostavi tudi problem vzgoje kot manipulacije (posameznika spretno vodimo do cilja, ki ga on sam ne pozna) in se zavzame za odpravo le-te iz vzgojnega procesa. (Prav tam: 16, 17) Mojca Kovač Šebart proces vzgajanja opredeli »kot proces razvoja posameznikove osebnosti, kot proces vključevanja posameznika v družbo, kot proces, v katerem se posameznik družbi prilagaja in kot proces, v katerem si družba zagotovi svoj obstoj in trajanje«. (Šebart, 1990: 491)

Čeprav družinska vzgoja poteka »med štirimi stenami doma«, pa ta ni odvisna samo od staršev. Oblikuje jo več dejavnikov, med katerimi pomembno mesto vsekakor zavzemajo stališča staršev, njihovo razumevanje otroka in vzgojnih dejavnikov. Pomembno mesto v družinski vzgoji ima (intra- in inter-personalno) nezavedno družinskih članov in z njim povezani nezavedni vzgojni vplivi, ki jih ni moč kontrolirati, spregledati pa ne gre niti vpliva

družbeno-zgodovinskega konteksta na vzgojo v družini, saj si družba preko posameznikov zagotavlja svoj obstoj in trajanje. (Šebart, 1990; Peček Čuk in Lesar, 2009)

V obdobju postmoderne, v katerem se razširja dvom o starševski kompetentnosti za vzgojo otrok in pozivi o prepuščanju vzgoje strokovnjakom, imajo starši legitimno, zakonsko pravico vzgajati svoje otroke, ki izhajajo iz njihove roditeljske pravice. To opredeljuje Zakon o zakonski zvezi in družinskih razmerjih, uradno prečiščeno besedilo (ZZZDR-UPB1), predvsem v 103. členu, ki pravi:

»(1) Starši so dolžni svoje otroke preživljati, skrbeti za njihovo življenje in zdravje in jih vzgajati.«

(www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200469&stevilka=3093)

Družinsko vzgojo pomembno oblikujejo odnosi v družini, t. i. odnosi moči oz. avtoritetni odnosi med starši in otroki.

Fenomen avtoritete v vzgoji Kroflič opiše kot »moč, ki nam omogoča vplivati na otrokov razvoj« in je zato »osnovni medij vzgojnega delovanja«, ki prinaša nek vzgojni učinek, a ostaja kljub težnji po pojasnitvi globoko zasidran v iracionalnem. (Kroflič, 1997: 54,55; Kroflič, 1997a: 16) Gre za moč oziroma vpliv staršev/vzgojiteljev nad otroki, ki mora biti legitimiran in pripoznan s strani otroka. V tem kontekstu Kroflič opozarja na razlikovanje med substancialnim in dialoškim pogledom na izvor avtoritete:

»...substancialni pogledi predpostavijo obstoj univerzalnega Zakona kot izhodiščno točko, ki legitimira in vzpostavlja avtoriteto nadrejenega pola, dialoški pogled pa zagovarja tezo, da se posredovalni element komunikacije vzpostavlja šele v odnosu, katerega ključna naloga je zahteva po vzajemnem pripoznanju nadrejenega in podrejenega pola avtoritete,...« (Kroflič, 2010: 136)

Avtoriteto in njen pomen v družinski vzgoji so v tridesetih letih dvajsetega stoletja poskušali razložiti teoretiki frankfurtske šole (Horkheimer, Fromm, Marcuse); njihove ugotovitve, na katere so vplivale marksistične sociološke in politične analize na eni in Freudova psihoanaliza na drugi strani, so zbrane v zborniku »*Študije o avtoriteti in družini*« (1936). Po Horkheimerju je avtoriteta protislovna kategorija, ki jo je težko zajeti v enoznačno definicijo, s katero bi jo lahko opisali v vsej njeni večplastnosti. (Kroflič, 1997a: 292, 293)

Fenomen avtoritete vključuje dva temeljna paradoksa; prvi je izražen v vprašanju, kako je mogoče z avtoriteto kot obliko podrejanja vzgojiti svobodno osebnost, drugi pa v Freudovi ugotovitvi, da zgolj demokratizacija odnosov v vzgoji ne omogoči razvoja svobodne osebnosti. S primeri iz svoje klinične prakse je Freud pokazal, da se je tudi pri otrocih, ki so

bili vzgajani svobodno oziroma popustljivo, kot ponotranjena avtoriteta razvil »iracionalno izoblikovan nadjaz.« (Kroflič, 1997: 56; Kroflič, 1997a: 17) Kljub različnim (praktičnim) poskusom v zgodovini pedagogike in šolstva, da bi avtoriteto v vzgoji zmanjšali, prikrili ali odpravili, se ti niso izkazali za uspešne, saj »bolj ko je avtoriteta skrita, večja je njena moč.« (Kroflič, 1997: 58)

Teoretiki vzgoje tako ugotavljajo, da avtoritete iz vzgoje ni mogoče odpraviti, otrok jo za svoj razvoj potrebuje, zato si jo bo na nek način zagotovil ali jo izsilil. Kot ugotavlja Kroflič, je »...poglavitni vzrok nastanka avtoritete v vzgoji otrokova potreba po podrejanju.« (Kroflič, 1997a: 18) To potrjuje teorija objektivnih odnosov, ki pokaže, da je otrokova podreditev avtoriteti pomembnega Drugega nujen pogoj za njegov optimalen osebnostni razvoj. (Kroflič, 1997: 56) V prvih letih življenja otrok ni sposoben samostojnega življenja, od odraslih je psihično in fizično odvisen; potrebuje občutek sprejetosti in varnosti, ki si ga lahko zagotovi le v čustveno pozitivnem ozračju, ob prisotnosti primernih objektov identifikacije. Tako dobi možnost, da se podredi avtoriteti prvih skrbnikov, navadno staršev. (Kroflič, 1997a: 17, 18) Ena izmed otrokovih temeljnih psiholoških pravic je njegova pravica in potreba po identifikaciji s starši/vzgojitelji. V tem kontekstu se za najhujšo obliko nasilja smatra, če odrasli od otroka zahtevajo svobodo. Otrok bo, kot pravi Kroflič, »tudi naše neizrečene želje, naj se svobodno odloča, ki jih izražamo tako, da ga vzgajamo brez omejitev in zahtev, namreč sprejel kot impliciten (neizrečen) ukaz, da mora biti svoboden. S tem pa si bo sam postavil avtoriteto omejitve, ki je mi morda niti nismo opazili.« (Kroflič, 1997: 57) Otrok se avtoriteti pomembnega Drugega težko odpove, saj mu podrejanje prinaša ugodje; lažje se je namreč preprosto podrediti avtoriteti kot samostojno razmišljati in iskati ustrezne rešitve. Avtoriteta je nevarna tudi zato, ker lahko hitro postane sredstvo manipulacije. (Prav tam) Pomembno vprašanje, ki se zastavlja na tem mestu pa je, kako otroka preko podrejanja privedi do svobode, kako ga pripraviti do tega, da se odpove trenutnemu ugodju? Njegovo izvorno naravo poleg težnje po podrejanju opredeljuje tudi težnja po osamosvajanju, ki je ključnega pomena za razvoj avtonomne morale. Potreba po samostojnosti in iskanju lastne identitete v njem sproži dialektiko ugodja in neugodja. Zahteve, ki jih predenj postavlja pomembni Drugi sprožijo odpor, ker pa želi ohraniti občutek varnosti, začne otrok zahteve pomembnega Drugega obravnavati kot svoje lastne in se z njim identificira. Identifikacija sproži »...nastanek nadjaza, ki ga zavezuje od znotraj, hkrati pa v njem sproža napetost, ker se je s podreditvijo odpovedal notranjim željam.« (Kroflič, 1997: 58) Otrokova izvorna težnja po osamosvajanju tako v njem sproži določeno nelagodje, z ustreznim spodbujanjem te težnje pa lahko pomembni Drugi spodbudijo postopen razvoj svobodne osebnosti in avtonomne morale.

(Prav tam) Kroflič poudarja, da avtoritete ne gre obravnavati le kot mehanizma, »...ki omogoči separacijo otroka od materinskega objekta in s tem razvoj otrokove avtonomije kot neodvisnosti, ampak kot dialoški spopad za vzajemno pripoznanje, ki se začne že v diadnem odnosu z materinskim objektom, torej pred nastopom očetovske instance in z njo simbolnega Zakona.« (Kroflič, 2010: 134) Meni, da »...je vzajemnost pripoznanja temeljna naloga vzgojnega odnosa, ki se ne konča s ponotranjenjem simbolnega Zakona, torej z rešitvijo Ojdipovega kompleksa.« (Prav tam)

Kljub temu, da avtoritete iz vzgoje ne moremo odpraviti, pa lahko »vplivamo na njeno pojavno obliko in tako omogočimo ali zavremo otrokove osvoboditvene procese.« (Kroflič, 1997a: 19) Kroflič zastavlja vprašanje, »kakšen model avtoritete je mogoče (in upravičeno) postaviti v postmodernem razumevanju vzgoje« (prav tam: 288), kakšna oblika avtoritete bi omogočila največjo stopnjo svobode in obenem nemoten razvoj posameznikove individualnosti in avtonomne morale? Prepričan je, da takšnim zahtevam postmoderne etike in vzgoje odgovarja model samoomejitvene avtoritete: »Postmoderni ideal moralne vzgoje ... je praktično uresničljiv le ob predpostavki samoomejitvene avtoritete.« (Prav tam: 337) Stavi na dialoški model avtoritete, ki: 1. predpostavlja partikularnost vzgojne zahteve, ki jo postavlja nosilec avtoritete; to zahtevo je potrebno preverjati in dopolnjevati v odnosu z realnimi drugimi, pri čemer »...je vsako novo srečanje z realnim drugim preizkus zmožnosti vzajemnega pripoznanja«; (Kroflič, 2010: 151) 2. s konceptom avtorstva in subjektivnostjo želje poudarja »...razlike med osebami ter odgovornost do druge osebe kot drugačne, a vendar subjekta, vrednega našega pripoznanja;« (prav tam) 3. kot enakovredna dejavnika vzgoje vključuje očetovsko in materinsko figuro; vzgoja se ne konča s ponotranjenjem avtoritete zahteve, »...ampak kompleksnost moralnega razsojanja (na postkonvencionalni stopnji) omogoča nenehno srečevanje z drugimi osebami kot drugačnimi, različnimi od nas ter vzajemno zahtevo po pozitivnem pripoznanju.« (Prav tam)

Kot omenjam že ob koncu obravnave starševstva, so se **odnosi med starši in otroki** v zadnjih desetletjih spremenili; iz njih se je postopoma umaknila tradicionalna starševska avtoriteta z omejevalnim starševskim usmerjanjem in zahtevo po poslušnosti otrok. Sledeč družbenim spremembam, kot so splošna demokratizacija družbe, emancipacija žensk in pluralizacija družinskih oblik, so se demokratizirali, postali manj formalni in bolj odprti. V vsakdanjem družinskem življenju to pomeni več odkritega izražanja čustev, odprtega dialoga, pogostejše fizične kontakte med družinskimi člani in sprejemanje pravice do njihovega občasnega umika iz družinskih razmerij. (Kuhar, 2010: 6)

Nemški sociolog Norbert Elias je modernizacijo v sferi družine označil kot prehod iz ukazovalnega v pogajalsko gospodinjstvo, Giddens pa demokratizaciji odnosov med starši in otroki pripiše lastnosti enakosti, medsebojnega spoštovanja, avtonomije in odločanja skozi komuniciranje. (Elias in Giddens v Kuhar, 2010: prav tam) V takšnih razmerah naj bi prišlo do postopnega uravnoveženja moči, ki se je zabrisalo ter izginjalo v pogajanjih. Vendar pa proces modernizacije ni enako vplival na vse družine; razlike v moči vztrajajo in so očitne tudi v socioloških klasifikacijah avtoritetnih tipov družin (du Bois-Reymond, idr.), tipov odnosov starši-otroci (Torranc) in razvojno-psiholoških klasifikacijah družin v pristopih starševskih stilov (Baumrind). (du Bois-Reymond, idr; Torranc; Baumrind; v Kuhar 2010: prav tam) Čeprav starši in otroci soglašajo z ideali demokracije, ki zadevajo zasebnost in način komuniciranja na osnovi pogajanj, pa raziskave (med njimi raziskava Kuharjeve o fluidni avtoriteti; Kuhar, 2010) kažejo na pomembne razlike v razporeditvi moči med njimi.

Pomembna značilnost odnosa med starši in otroki je torej avtoriteta staršev, ki je pripoznana in legitimirana s strani otrok. Metka Kuhar **avtoriteto staršev** na preliminaren način definira kot gonilno silo v ozadju starševskega reguliranja (discipliniranja) otrokovega vedenja, ki izhaja iz omenjene asimetrije moči. Je odnosen in dinamičen fenomen, ki se neprestano proizvaja in reproducira v procesu interakcije in komunikacije. (Kuhar, 2010a: 231, Kuhar, 2010: 8) Avtorica opozarja na pomanjkanje celostnih (teoretičnih in empiričnih) konceptualizacij (starševske) avtoritete in predstavi nekaj preliminarnih nastavkov za bolj celostno konceptualizacijo le-te v teorijah starševstva. (Kuhar, 2010a)

Izhajajoč iz psihoanalitskega pristopa in teorije objektnih odnosov »...otroci staršem podelijo legitimnost avtoritete (oz. status objekta identifikacije) iz libidinalne težnje po varnosti, sprejetosti, ljubezni.« (Kuhar, 2010a: 231) Čeprav je »avtoriteta staršev vselej vzpostavljena kot skupni *produkt* družinskih odnosov,« pa ni zgolj rezultat družinske dinamike. (Prav tam: 233) Legitimno avtoriteto in formalno moč nad otroki imajo starši že zaradi svojega statusa zakonitega skrbnika do določenega leta, njihova avtoriteta pa temelji tudi na znanjih, izkušnjah in nadzoru nad viri. (Kuhar, 2010: 7) Na izvajanje avtoritete pritiskajo še družbena pričakovanja, kar pomeni, da se otroci o avtoriteti staršev ne poučijo le v družini, ampak tudi v širši skupnosti. Formalni položaj staršev in javni pritisk pa ne zadostujeta več za otrokovo pripoznanje staršev kot avtoritete. Na to opozarja med drugim Giddens ki pravi, da morajo današnji starši svojo avtoriteto vedno znova zagovarjati z argumentiranjem svojih dejanj. (Giddens, 2000) Zahteva po argumentaciji narašča s starostjo

otrok, asimetrija moči med starši in otroki pa se ohranja še v obdobju otrokove odraslosti. (Kuhar, 2010a: 232)

Spoznanja pedagogike, razvojne psihologije in sociologije enotno potrjujejo, da se lahko starši pri usmerjanju otrok vse manj zanašajo na avtoritarne, ukazovalno-nadzorovalne oblike avtoritete. V družinah, kjer je avtoriteta staršev ohranjena, se ta najverjetneje vzpostavlja s pomočjo alternativnih, komunikacijskih sredstev, skozi pogajanja in dialog v duhu vzajemnega spoštovanja in pripoznavanja odnosov moči. (Kuhar, 2010: 7) Avtoriteta staršev postaja tako vse bolj gibljiva in spremenljiva entiteta, kar potrjujejo tudi rezultati empirične raziskave M. Kuhar o delovanju starševske avtoritete v slovenskih družinah z adolescenti in post-adolescenti. Avtorica je ugotavljala delovanje starševske avtoritete na področjih šolskega dela/uspešnosti otrok in sodelovanja pri gospodinjskih opravilih. (Kuhar, 2010) Raziskava je pokazala, da asimetrija moči v odnosu med starši in otroki vztraja; starševska avtoriteta namreč obstaja tudi tam, kjer se zdi nevidna, prikrita ali zamolčana, otroci pa imajo precejšen vpliv na konstitucijo in manifestacijo njihove avtoritete. (Kuhar, 2010: 19-21) V družinah, zajetih v raziskavo, otroci niso bili enakovredni partnerji staršem ali kot zapiše avtorica: »Mikropolitika moči v družinah, ki vključuje nenehno nasprotovanje s strani otrok, vzdržuje nenehni tok avtoritete oziroma jo dela fluidno.« (Prav tam: 21) Meni, da »...sta asimetrija moči in njeno vzajemno pripoznanje konstitutivni za starševsko avtoriteto, ki jo proizvajajo in reproducirajo tako starši kot otroci.« (Prav tam) Vzpostavi se lahko na posvetovalen ali prisilen način, v obeh primerih »...pa potrebuje legitimacijo in je vedno vzpostavljena kot skupni *produkt* družinskih odnosov.« (Prav tam)

M. Kuhar v razpravi o prizadevanjih za celovitejšo konceptualizacijo avtoritete staršev opozori na več razsežnosti le-te in sicer na:

- upoštevanje otrokove perspektive pri vsebini in obsegu zahtev staršev, glede na otrokovo razvojno obdobje, individualne značilnosti in želje;
- način uveljavljanja starševskih pravil, zahtev, pričakovanj,...
- obliko nadzora nad uveljavljanjem pravil staršev;
- način sankcioniranja morebitnih kršitev. (Kuhar, 2010a: 230)

Avtoriteta staršev se tako konstituira in manifestira skozi proces razvoja, uveljavljanja, implementacije in legitimacije.

Po prepričanju Krofliča so dandanes najbolj razširjene oblike starševske avtoritete diplomatska manipulacija, neizražena pričakovanja in discipliniranje/kaznovanje s tišino. Gre za t.i. oblike čustvenega pogojevanja, ki so represivne že same po sebi. »Čustveno pogojevanje je glavno vzgojno orodje v času, ko naj bi klasične kazni ne bile več primerne, pa

tudi administrativne ne, ker je vzgoja bolj stvar medčloveškega odnosa.« (Kroflič v Mekina, 2009)

Avtoriteta staršev se različno odraža v **vzgojnih slogih staršev ali stilih starševanja**. Ameriška razvojna in klinična psihologinja Diana Baumrind je konec šestdesetih in v sedemdesetih letih dvajsetega stoletja identificirala in opisala stile starševanja, poznane kot teorijo starševskih stilov. Njene ugotovitve temeljijo na opazovanju interakcije staršev s predšolskimi otroki tako v domačem okolju kot v laboratoriju. Vzgojne stile staršev je zasnovala na dveh dimenzijah starševanja – zahtevnosti in odzivnosti. (Ule, 2008: 89, 90; Kuhar, 2010a: 228, 229; Marjanovič Umek, Zupančič, 2004) Zahtevnost staršev (an. demandingness) se nanaša na stopnjo, do katere starši spodbujajo strukturo v življenju otrok in vključuje nadzor staršev v odnosu z otrokom, spremljanje njegovega vedenja in dejavnosti, uporabo trdne in konsistentne discipline, postavljanje visokih zahtev v skladu z zrelostjo otroka in verbalno soočanje z neposlušnostjo. Odzivnost staršev (an. responsiveness) pa je stopnja, ki zajema starševsko toplino, emocionalno povezanost z otrokom, izražanje podpore, pa tudi dopuščanje avtonomije otrok pri odločanju, argumentiranje staršev pri discipliniranju in popuščanje otrokovim zahtevam. (Kuhar, 2010a: 229)

Nadaljnje raziskave stilov starševanja v osemdesetih letih dvajsetega stoletja so privedle do identifikacije štirih stilov starševanja, v katerih sta dimenziji zahtevnosti in odzivnosti staršev različno izraženi.

1. Starši z *avtoritativnim stilom starševanja* so v odnosu z otrokom visoko zahtevni in visoko odzivni; postavljajo njegovi starosti primerna, argumentirana pravila in zahteve ter jasne meje njegovemu vedenju. Upoštevajo otrokove želje, interese, potrebe in so odprti za razpravljanje z njim. Otroci staršev s tem vzgojnim slogom se v primerjavi z drugimi otroki razvijejo v najbolj socialno kompetentne posameznike, njihov moralni razvoj poteka hitreje, kot se pričakuje za njihovo starost.

2. Starši z *avtoritarnim stilom starševanja* postavljajo otroku številne zahteve v smislu spoštovanja pravil in zapovedi, od njega pričakujejo konformnost. Zahtevajo brezpogojno poslušnost, »uboganje na besedo«, neposlušnost brezkompromisno kaznujejo. So slabo odzivni na otrokove potrebe, v odnosu z njim ne kažejo naklonjenosti, pogosto ga celo zavračajo, tudi komunikacija je skopa. Otroci vzgajani v tem vzgojnem stilu pogosteje izražajo negativno čustveno razpoloženje in so slabše socialno prilagojeni kot njihovi vrstniki.

3. Kar zadeva *permisivni stil starševanja* so starši s tem vzgojnim stilom nezahtevni pri postavljanju pravil in nadzoru nad otrokovim vedenjem/ravnanjem, predenj postavljajo malo

zahtev in omejitvev. Nadzor in disciplino v vzgoji smatrajo za škodljivo, menijo, da mora otrok razvijati kreativnost in samoizražanje. Starši s tem vzgojnim stilom so visoko odzivni na otrokove potrebe, izkazujejo mu veliko ljubezni, pozornosti in skrbi. Otrok permissivnih staršev ima težave z obvladovanjem čustev in vedenja, je pretirano zahteven, odvisen od drugih in egocentričen v socialnih stikih.

4. Starši z *neangažiranim stilom starševanja* (oz. nevploštenim vzgojnim slogom) so v odnosu z otrokom nezahtevni, vanj vložijo minimalno napora, čustev in časa. So nizko zahtevni in nizko odzivni na otrokove potrebe. Od njega pričakujejo malo, redko mu postavljajo jasna pravila, prav tako ga redko kaznujejo. V odnosu do otroka so pogosto indiferentni, njegove potrebe zadovoljujejo le minimalno, saj v vzgojo vlagajo le malo energije. Otroku, ki je bil deležen takšnega vzgojnega stila staršev, ima pogosteje težave pri obvladovanju čustev in vedenja, težko vztraja pri določeni dejavnosti in se pogosteje vede antisocialno. (Arnett v Ule, 2008: 89; Marjanovič Umek in Zupančič, 2004: 374, 375)

Ko so otroci v longitudinalni študiji D. Baumrind dosegli starost približno petnajst let, je predstavljene štiri stile starševanja nadalje diferencirala na *osem starševskih tipov* glede na dimenzije zahtevnost-odzivnost-intruzivnost. Direktivne starše je razdelila na avtoritarno-direktivne (nizko odzivni, visoko intruzivni in visoko zahtevni) in neavtoritarno-direktivne (visoko zahtevni, zmerno odzivni, zmerno/nizko intruzivni). Ne-stroge oziroma tolerantne starše je ločila na permissivne (nizko zahtevni, visoko odzivni) in demokratične (zmerno zahtevni, visoko odzivni), neangažirane (nizko zahtevni in nizko odzivni) pa na zavračajoče (sovražno nastrojeni in intruzivni) ter zanemarjajoče (indiferentne v odnosu do otrok). Dovolj dobri starši so po tej delitvi opredeljeni kot zmerno zahtevni in zmerno odzivni, avtoritativni starši pa kot visoko zahtevni, visoko odzivni in nizko intruzivni. (Baumrind, 2005: 62)

Opisani štirje stili starševanja ignorirajo induktivni pristop v vzgoji z jasnim »samoomejevanjem« avtoritete. Induktivni pristop, ki po Krofliču »ni nujno vezan na kurativne disciplinske pristope, ampak ga je smiselno razširiti tudi na druge vzgojne situacije, s katerimi želimo vzbuditi razvoj otrokovih kapacitet za pro-socialno in moralno presojanje in delovanje, pri čemer za temeljne kapacitete štejemo empatični in simpatetični distress in empatično krivdo,« bom podrobneje predstavila v poglavju o discipliniranju v vzgoji. (Kroflič, 2008: 15)

Otrokov razvoj seveda ni odvisen le od vzgojnega sloga staršev, saj določen slog ne deluje na vse otroke enako. Navkljub tej ugotovitvi so raziskave opravljene v obdobju adolescence, ki jih M. Ule povzema po številnih avtorjih pokazale, da ima avtoritativni stil starševanja najugodnejše učinke na razvoj otrokove/adolescentove neodvisnosti, družabnosti,

samozavesti, kreativnosti in šolske uspešnosti. (Ule, 2008: 91) Avtoritativni starši so s kognitivnimi sporočili otroku sposobni ustvariti ravnotežje med omogočanjem samostojnosti in zahtevanjem odgovornosti, z otrokom ohranjajo čustveno bližino ter meje sprejemljivega in zaželenega z etičnimi pravili. Kot škodljiva se je v obdobju odraščanja pokazala neuskkljenost med starši (v smislu postavljanja pravil, zahtev in drugih vzgojnih prijemov). Ta lahko pri mladostniku vodi do nizkega samospoštovanja, slabših učnih uspehov in slabšega samonadzora. Vendar pa je pomembno zavedanje, da so stili starševanja recipročni – starši vplivajo na adolescente, oni pa tudi na to, kakšne vzgojne prijeme bodo starši uporabili. (Prav tam: 91, 92) To dodatno utrjuje pomen teze o dialoški avtoriteti kot spopadu za vzajemno priznanje.

3. VZGOJNI STILI

Avtoriteta in avtoritetni odnosi predstavljajo enega izmed dejavnikov, ki oblikujejo vzgojni stil. M. Šebart vzgojni stil opredeli kot »odnos med vzgojiteljem in vzgajancem, torej kot odnos, ki vključuje namen vzgojiti posameznika z »natanko določenimi lastnostmi««. (Šebart, 1990a: 49) Je sistem metod, sredstev in postopkov, s katerim skuša vzgojitelj vzgojiti posameznika z določenimi lastnostmi, izbrani stil pa se udejanja v medčloveškem odnosu kot pomembnem elementu vzgojnega delovanja. (Peček Čuk, Lesar, 2009: 130)

Vzgojni stil, ki ga zagovarja in uporablja vzgojitelj, je odvisen od številnih dejavnikov: od njegovih stališč, pojmovanja in razumevanja otrokove narave ter otrokovega razvoja, oblike avtoritete, načina discipliniranja in kaznovanja, dopuščanja avtonomije vzgajancu... Določa ga preplet vseh naštetih elementov, vzgojiteljevo zavzemanje za določen stil vzgajanja pa je odvisno tudi od njegovih implicitnih teorij o vzgoji, ki jih je mogoče prepoznati preko kritične refleksije uporabljenih vzgojnih praks. (Prav tam) Vzgojni stil vedno določajo tudi nezavedne, iracionalne sile, saj vzgojni proces vedno nepredvidljivo zaplete obstoj in delovanje nezavednega kot objektivne kategorije v posameznikovi osebnostni strukturi ter delovanje nezavednega med posamezniki. Ne gre pa zanemariti tudi družbeno-zgodovinskega konteksta vzgoje; družba si namreč skozi proces vzgoje-socializacije posameznika vedno zagotovi takšen tip posameznika, ki odgovarja potrebam določenega časa. Kot pokaže M. Šebart, »so vzgojni stili in koncepti vzgoje v funkciji reprodukcije družbe.« (Šebart, 1990: 48) Opredelitvam vzgojnih stilov (na ravni naštevanja značilnosti posameznika in lastnosti odnosa, do katerih naj bi privedla uporaba določenega stila vzgajanja) po njenem prepričanju

umanjka upoštevanje analize posameznika kot produkta določenih vzgojnih namenov in postopkov ter analiza družbe. (Prav tam: 49, 50) »Opredeljevanje vzgojnega stila kot represivnega, permisivnega, laissez-faire, demokratičnega ... ostaja pomanjkljivo, ker ne upošteva zveze določenega tipa vzgoje z določenim tipom družbeno določene reprodukcije posameznikov.« (Prav tam: 65) Pri opredeljevanju je tako nujno upoštevati analizo libidinalnega ustroja subjekta oziroma proces simbolne identifikacije, skozi katerega posameznik ponotranji zahteve, zapovedi, pravila družbe, v kateri živi. »Gre torej za zahteve družbe, integrirane v simbolni instanci Ideala-Jaza. V tej zvezi pa je za opredeljevanje vzgojnih stilov pomembno dejstvo, ali se družbeno nujni značaj oblikuje na podlagi simbolne identifikacije,...« (Prav tam)

V sedemdesetih in osemdesetih letih preteklega stoletja je vzgojne stile pri nas raziskovala Milica Bergant, ki je definirala:

- represivni vzgojni stil,
- permisivni vzgojni stil in
- laissez-faire ali vsedopuščajočo vzgojo. (Bergant, 1994)

Represivna vzgoja je po njenem pojmovanju »vzgojna usmeritev, ki poudarja in uporablja pretežno negativna vzgojna sredstva, kot so npr. kazni, prepovedi in omejitve, ostro zahtevnost,...« (Bergant, 1994: 71) V veliki meri je zasnovana na patriarhalni avtoriteti in temelji na prepričanju, da je otrok po naravi slab. (Kroflič v Peček Čuk, Lesar, 2009: 131) S strogostjo, nadzorom in pritiskom skuša tako odpraviti otrokove »napake«, da bi vzgojila vdanega, poslušnega, neinicijativnega posameznika oziroma »vrednega in spoštljivega dediča starih tradicij.« (Bergant, 1994: 72)

Pri permisivni vzgoji gre za »vzgojno usmerjenost, kjer prevladujejo predvsem pozitivni vzgojni ukrepi in upoštevanje posebnosti otrok« (prav tam: 71), poudarja se čustvo ljubezni do otroka, skrb za razvoj njegovih sposobnosti ter upoštevanje socialnih potreb. Avtoriteta vzgojitelja je prisotna, a skrita, ob njenem uveljavljanju čuti zadrego, pojmuje jo kot izraz svoje nemoči in ne kot nujni del vzgoje. Cilj takšnega vzgojnega ravnanja je vzgoja srečnega, samoiniciativnega, ustvarjalnega in kritičnega posameznika. (Peček Čuk, Lesar, 2009: 131) Permisivna vzgoja ni upravičila pričakovanj pedagogov, njeni zagovorniki so menili, da se tisto, kar naj bi permisivna vzgoja bila, v praksi še ni uresničilo. (Šebart, 1990a: 54)

V konceptu laissez-faire ali vsedopuščajoče vzgoje je otrok subjekt in vzgojitelj objekt vzgojnega procesa, slednji se odreče svoji aktivnosti, odgovornosti in avtoriteti, vzgajancu dopušča vse. (Peček Čuk, Lesar, 2009: 131) M. Bergant ga smatra za »obratni pojav

represivne vzgoje.« (Bergant, 1994: 110) Tako kritik vzgojnih teoretikov ni bil deležen le represivni vzgojni stil, ampak tudi vsedopuščajoča vzgoja in razočaranje nad njenimi učinki: »V svojih končnih posledicah vse dopuščajoča vzgoja zanika vzgojno dejavnost, kar povzroča različne oblike vzgojne zanemarjenosti.« (Prav tam) Permisivni vzgojni stil se v praksi približuje *laissez-faire*, zato ju nekateri vzgojni teoretiki (Peček Čuk, Lesar, 2009) uvrščajo v isto kategorijo oziroma obravnavajo v paru.

Permisivni vzgojni stil so sprva razumeli kot obratni pojav represivnega vzgojnega stila, vendar, kot pojasni M. Bergant, »permisivna vzgoja pravzaprav ni skrajno obratni pojav represivne vzgoje, obratni pojav represivne vzgoje leži v *laissez-faire* stilu ali vsedopuščajoči vzgoji. *Mesto permisivne pedagogike naj bi stalo nekje na sredi med stilom represivne in laissez-faire vzgoje, oziroma bi morala predstavljati neko novo kvaliteto, ki bi na svoj način premoščala negativne učinke obeh skrajnih stilov.*« (Bergant, 1994: 110) Glavna slabost permisivnega vzgojnega koncepta je njegova pomanjkljiva teoretska osmišljenost oziroma konceptualna nedodanost. Kroflič poudarja, da se ideja permisivnosti pogosto reducira na zbirko tehnicističnih napotkov, kot je na primer napotek, da moramo v vzgoji izhajati iz otrokove notranje motivacije. (Kroflič v Peček Čuk, Lesar, 2009: 131) Permisivni vzgojni stil je namesto kritičnega, svobodnega, samoiniciativnega posameznika proizvedel patološkega narcisa – posameznika, ki je še bolj odvisen od drugih, kot je tisti, vzgajan z represivnim vzgojnim stilom. V vseh zgoraj opisanih vzgojnih stilih je avtoriteta pojmovana kot negativen vzgojni dejavnik, kot oblika zastraševanja in prisile, ki omejuje posameznikov razvoj ter ovira doseganje višjih vzgojnih ciljev (samostojnosti, odgovornosti, kritičnosti). Pozablja se na njene pozitivne vzgojne učinke in dejstvo, da jo otrok za svoj razvoj nujno potrebuje. Gledano iz tega zornega kota ostaja delitev vzgojnih stilov na represivni, permisivni in *laissez-faire* teoretsko nedodelana. (Prav tam: 133) »Čisti« vzgojni stil je v praksi redko zaslediti, kljub temu pa se vzgojitelji običajno bolj nagibajo k določenemu vzgojnemu stilu.

M. Peček Čuk in I. Lesar predlagata drugačno delitev vzgojnih stilov kot M. Bergant in sicer jih delita na:

- represivni ali avtorski oziroma avtoritarni vzgojni stil,
- interakcijski ali demokratični oziroma avtoritativni vzgojni stil.
- permisivni ali *laissez-faire* oziroma do-(po-)puščajoči vzgojni stil.

V tej delitvi sta permisivni in *laissez-faire* vzgojni stil izenačena, saj je avtoriteta v obeh pojmovana kot negativni, omejujoč dejavnik v posameznikovem razvoju. Pri opredeljevanju posameznega stila predstavita pojmovanje otrokove narave in razvoja, obliko avtoritete,

prevladujoče načine discipliniranja in kaznovanja ter posledice, ki jih prinaša takšna vzgoja (kritike vzgojnega stila). V obravnavi povzemata spoznanja številnih avtorjev in vanjo vključita Krofličeve modele moralne vzgoje ter koncepte avtoritete.

3. 1. Avtoritarni, represivni vzgojni stil

Avtoritarni (represivni) vzgojni stil je v vzgoji prevladoval do 20. stoletja, ko so se začela uveljavljati spoznanja reformske pedagogike. Značilen je bil za krščanski tip patriarhalne vzgoje, svojo moč in učinkovitost je pokazal v ideoloških vzgojnih sistemih kot sta bila katoliška patriarhalna in socialistično-etatiistična vzgoja, kjer je bil vzgojni uspeh v veliki meri odvisen od nekritičnega prenosa vrednot na naslednjo generacijo. (Kroflič, 1997: 27) Ta vzgojni stil lahko v vzgoji zasledimo še danes, njegovi zagovorniki so prepričani, da je mogoče pri otroku doseči želeno vedenje s postavljanjem pravil in doslednim uveljavljanjem le-teh, s kaznovanjem in nagrajevanjem. V odnosu med vzgojiteljem in gojencem prevladuje enosmerna komunikacija, osnovna naloga takšne vzgoje pa je prenos (moralnih) pravil, norm, vrednot družbe. (Kroflič, prav tam: 25; Peček Čuk, Lesar, 2009: 135)

V kontekstu teorij moralne vzgoje predstavi Kroflič *kulturno-transmisijski model moralne vzgoje*, po katerem postane otrok »'uporaben' člen obstoječe družbe,« ko sprejme njena pravila, ki se mu predstavijo kot trdna, tradicionalna in nespremenljiva, »kot norme, o katerih se ne razpravlja. ... Otrok je soočen z vnaprej določenimi moralnimi zahtevami, s pravilnimi vedenjskimi vzorci in z življenjskimi resnicami kot objektivnimi dejstvi.« (Kroflič, 1997: 26) Vrednote se mu predstavijo kot »večne resnice«, med njimi je najpomembnejša vrednota poslušnosti, ki oblikuje konformistično moralo. Njegova vloga je omejena na poslušno sledenje napotkom vzgojitelja, vsebine njegovih vzgojnih zahtev pa ni ne upravičen ne sposoben kritično presojudati. Vzgojitelj uporablja direktivni stil vzgajanja, v moralni vzgoji je pogosto »moraliziranje« in sledenje vsakodnevni rutini; ta model vzgoje ne predpostavlja svobodne, odgovorne uporabe kritičnega razsojanja. (Prav tam: 26, 27) Tako oblikovana konformistična morala ne vodi do ponotranjanja vrednot in temelji na težnji po zagotavljanju ugodja ter izogibanju težavam. Vzgoja, zasnovana na kulturno-transmisijskem modelu moralne vzgoje je etično sporna, saj ne zagotavlja temeljne človekove pravice do lastnega prepričanja. (Prav tam: 28)

Kot že omenjeno je represivni vzgojni stil prevladoval v krščanski patriarhalni vzgoji, (čeprav ne v vsej krščanski vzgoji, saj je slovenski pedagog Stanko Gogala, v navezavi na personalizem presegel ta vzorec vzgoje), ki je otrokovo naravo pojmovala kot grešno in nepopolno. V kontekstu te vzgoje se je na otroka gledalo kot na bitje, obremenjeno z izvirnim grehom, ki ga je v celoti obvladovala njegova grešna narava. Naloga vzgojitelja je tako bila, da je to grešno naravo ukrotil že v zgodnjem otroštvu s pomočjo represivnih vzgojnih sredstev. Otrok ni imel pravice do individualnosti, v družinski hierarhiji in hierarhiji družinskih odnosov je zavzemal najnižje mesto, v odnosu do patriarha je bil popolnoma brezpraven. V vseh življenjskih situacijah se je od njega pričakovalo, da bo ponižen in pokoren. (Kroflič, 1997a: 150-153)

Avtoritarni vzgojni stil v sodobnosti izhaja iz behaviorističnega razumevanja otrokovega razvoja. Zagovorniki behaviorističnega vzgojnega pristopa se v vzgojnem procesu osredotočajo predvsem na usmerjanje in nadzorovanje otrokovega vedenja ter na zagotavljanje ustreznih vplivov okolja; po njihovem prepričanju je na ta način mogoče vzgojiti želen tip posameznika. Posameznikov razvoj razumejo kot kontinuiran proces učenja, kjer ima osrednjo vlogo pogojevanje – oblikovanje vedenja na osnovi spreminjanja zunanjih pogojev oziroma pozitivnih in negativnih podkrepitev. Željeno, primerno vedenje je deležno pozitivne podkrepitve v obliki materialne ali nematerialne nagrade (igrača, objem, pohvala,...), ki naj bi se na ta način utrdilo oziroma ojačalo, medtem ko je neželjeno, neprimerno vedenje deležno negativnih podkrepitev v obliki kazni (kritike, ignoriranje, odtegnitev privilegijev,...) in naj bi zato prenehalo. Po behaviorizmu je vzgoja proces učenja primerne vedenja, kot ga definirajo starši ali vzgojitelji. Oni so tisti, ki oblikujejo pravila, zapovedi in določijo vrste podkrepitev.

Učinki takšne vzgoje so hitro vidni, saj omogoča učenje enostavnih oblik vedenja, deležna pa je številnih kritik, med drugim se ji očita manipulacijo z otrokom, saj vzgojne zahteve in ukrepi niso argumentirani. Takšna vzgoja otrok ne vzgaja za odgovornost, saj vzgojitelj določi, nadzira in prevzema odgovornost za otrokovo vedenje, kar onemogoča njegovo sodelovanje, argumentiranje in soodločanje v procesu. Behavioristi ne priznavajo otrokovih sposobnosti racionalnega odločanja; čeprav priznavajo obstoj otrokovih notranjih motivov za delovanje in vedenje, jih ti ne zanimajo. Zanimarjajo čustvene in kognitivne vidike posameznikovega vedenja, vpliv številnih dejavnikov njegovega razvoja (kot sta dednost in lastna aktivnost), različne vidike osebnosti ter vrsto vzgojnih dejavnikov (npr. nezavedno). Zaradi omenjenih pomanjkljivosti in slabosti behaviorističnega pristopa ostaja otrok v procesu

lastnega razvoja relativno pasiven in se odziva le na zahteve okolja. (Peček Čuk, Lesar, 2009: 83-85)

Apostolska avtoriteta, ki prevladuje v avtoritarnem vzgojnem stilu, je ime dobila po apostolih, prvih oznanjevalcih krščanstva. Njen koncept je nastal na podlagi svetopisemske opredelitve strukture odnosov med Bogom, apostoli in verniki, značilna pa je za patriarhalni tip družinske vzgoje in vzgojne koncepte, ki temeljijo na kulturno-transmisijskem modelu moralne vzgoje. (Kroflič, 1997: 60) Glavna značilnost te avtoritete je, da je položaj nadrejenega v hierarhiji odnosov vnaprej določen in legitimiran s pooblastilom, ki mu ga namenijo bodisi Bog, Cerkev ali država. Avtoriteta nadrejenega ni odvisna od njegovih intelektualnih, moralnih ali drugih osebnostnih kvalitiet, je torej iracionalna in pozicijska, saj je vnaprej postavljen na položaj, ki je z vidika podrejenega nepreverljiv. Čeprav naj bi bila vsaka avtoriteta, kot tudi avtoriteta staršev, na začetku določena s položajem in pooblastilom, pa je za nosilca apostolske avtoritete značilno tudi, da skuša svoj položaj ohraniti za vsako ceno.

Staršem v krščanskem patriarhalnem tipu družinske vzgoje ni (bilo) potrebno pojasnjevati vzgojnih zahtev, to se je smatralo celo za škodljivo početje, češ, da gre za opravičevanje njihovih odločitev in ravnanja pred otrokom. Otrok nima pravice dvomiti v starševsko kompetentnost. (Kroflič, 1997: 60, 61) Na podlagi pedagoških spisov s konca 19. stoletja je Kroflič analiziral očetovsko in materinsko vlogo v krščanski patriarhalni vzgoji. Prva vzgojiteljica in učiteljica otroka je mati, ki svojo vzgojno moč črpa iz čustvene bližine z njim in njegovega prirojenega nagnjenja k posnemanju. Služi mu kot zgled ponižnosti, potrpežljivosti, poslušnosti očetu in brezpogojne ljubezni. Kljub pomembni vlogi matere v družinski vzgoji, njene ljubezni in zgleda, je oče glavni in odločilni akter, saj »vzdržuje pravo ravnotežje in popravlja morebitne napake v materinski vzgoji.« (Kroflič, 1997a: 147) On je tisti, ki otroku privzgoji pravilen odnos do avtoritete: »gospodarja je treba ubogati brezpogojno in nikakor spraševati po razlogih za njegove ukaze.« (Prav tam: 149) V tej zahtevi se skriva glavna razlika med materinskim in očetovskim likom identifikacije. »Če se mora otrok neposredno identificirati z materino življenjsko držo poslušne in bogaboječe osebe, očetovski lik ni neposredni objekt identifikacije. Otrok se nikakor ne sme identificirati z njegovo gospostveno vlogo, temveč zgolj z njegovim ukazom: bodi tak in tak, stori to in to, poslušaj, kaj ti govorim...« (Prav tam) V primeru očetovskega tipa identifikacije v patriarhalni vzgoji ne gre povezovati z Lacanovim konceptom simbolne identifikacije. Simbolizirana patriarhova zahteva namreč ne vsebuje »...bistvene razsežnosti lacanovsko pojmovanega ideala jaza: univerzalne veljavnosti in racionalne preverljivosti.« Patriarhu ni

potrebno spoštovati zahtev, ki jih postavlja otroku, slednji pa ne sme ocenjevati upravičenosti postavljenih zahtev. »Patriarhalni tip očetovske identifikacije se tako izteka v splošno znan ljudski rek: »Ne glej, kaj delam, temveč poslušaj, kaj ti govorim!«« (Prav tam)

Ideal poslušnega otroka v patriarhalni vzgoji, ki je prevladoval vse do prvih desetletij 20. stoletja, so starši skušali doseči z uporabo naravnih in nadnaravnih vzgojnih sredstev. Med naravna vzgojna sredstva so prištevali zgled, podučevanje, navajanje, nadzorovanje, ustrahovanje in kaznovanje, med nadnaravna pa dejavnosti povezane z vero kot so molitev, opravljanje javne božje službe in prejemanje zakramentov. (Kroflič, 1997a: 153-157) Avtoriteta (staršev) se je kot posebno vzgojno sredstvo uveljavila šele na začetku 20. stoletja, ko je moč avtoritete nadomestila »zastarele oblike iracionalnega zastraševanja, telesnega kaznovanja in pretirane strogosti.« (Prav tam: 160) Še kasneje so se v represivnem vzgojnem stilu spremenile tehnike discipliniranja in kaznovanja (nadzor, manipulacija, kritiziranje). Zagovorniki tega vzgojnega stila so ohranili prepričanje, da otrok ničesar ne naredi pravilno sam od sebe, razen če je v to prisiljen. Vsiliti mu je potrebo red – omejitve in pravila, ki se jih mora držati, (ne)spoštovanje pravil pa prinese posledice – kazni ali nagrade. Nadzor nad otrokovim vedenjem prevzamejo starši, saj postavljajo pravila in določajo posledice. (Peček Čuk, Lesar, 2009: 139)

Represivni, avtoritarni vzgojni stil ne »proizvede« odgovornega in moralno avtonomnega posameznika, pač pa konformističnega posameznika, ki se nekritično podreja avtoriteti, v njej išče priznanje in potrditev, občutek pripadnosti in vpetosti v hierarhično strukturo. (Kroflič, 1997: 28)

3. 2. Permisivni vzgojni stil

Za utemeljitelja permisivnega vzgojnega stila velja francoski razsvetljenski mislec Jean Jacques Rousseau, ki je otroka postavil v središče vzgojnega delovanja. Uveljavil se je po drugi svetovni vojni, prvi rezultati in negativne posledice tega vzgojnega pristopa pa so se pokazale proti koncu petdesetih let 20. stoletja. Zavzemanje za prijazno vzgojo je izšlo iz potrebe po spoštovanju človekovih in otrokovih pravic ter spoznanja, da nasilne vzgojne metode niso bile dovolj vzgojno učinkovite. (Kroflič, 1997: 28, 29) Zagovorniki permisivizma se zavzemajo za vzgojo, ki izhaja iz otrokovih razvojnih potreb in naj bi omogočala razvoj otrokovih notranjih potencialov. Prepričani so, da je otrok sam sposoben

uravnavati svoje vedenje, zato je uporaba pravil, prisile in kazni odveč, vzgojitelj pa sme v odnosu uporabiti minimalno količino moči in kontrole.

V nasprotju z represivnim vzgojnim stilom, ki je imel otrokovo naravo za grešno, permissivni vzgojni stil izhaja iz predpostavke o njegovi izvorno nepokvarjeni, dobri naravi. Takšen pogled na otrokovo naravo se je pojavil v obdobju razsvetljenstva, k njegovi uveljavitvi v vzgoji pa je največ prispeval Rousseau s svojim delom »*Emile ali o vzgoji*« (1762). V njem je utemeljil *koncept naravne vzgoje*, ki vključuje predpostavko o človekovi dobri naravi in predpostavko o nujnosti poenotenja vzgojnih vplivov, pri čemer se morajo vplivi ljudi in stvari podrediti vplivom narave. (Kroflič, 1997a: 208, 209) Na otrokov razvoj namreč po Rousseauju vplivajo trije dejavniki: vrojena narava, otrokovo življenjsko okolje (»stvari«) in vzgoja (»ljudje«). (Prav tam: 212) Čeprav je verjel v otrokovo izvorno dobroto, pa je bil otrok zanj kljub temu »predmoralno« bitje oz. dober v »predmoralnem« smislu. Za pravi študij je smatral študij človeške narave, s čimer je med prvimi opozoril na pomembnost proučevanja otrokovega razvoja in njegove narave. S tem stališčem je, kot ugotavlja Kroflič, »nedvomno spodbudil povezovanje pedagogike s spoznanji o otrokovi naravi in njegovem razvoju ... Hkrati pa je z lastnim zgledom pokazal, kako močno so naša pedagoška načela odvisna od implicitnega pogleda na otrokovo naravo.« (Prav tam) Rousseaujeva teza, da mora biti vzgoja skladna z otrokovo naravo, je v pedagoški teoriji mnogokrat služila kot poziv, da je potrebno upoštevati otrokove psihološke potrebe, pa tudi za opravičevanje ideoloških in drugih eksotičnih vzgojnih idej oz. konceptov. (Prav tam: 214) Pogled na otrokovo »dobro« naravo se uveljavi šele v drugi polovici 20. stoletja v okviru reformskega pedagoškega gibanja.

Permissivni vzgojni stil v sodobnosti izhaja iz humanističnih in psihoanalitičnih razvojnih teorij, ki temeljijo na zaupanju v otrokovo notranjost, čeprav jo različno interpretirajo. Humanisti človekovo vedenje vidijo kot odraz notranjih občutkov in verjamejo, da otrokova notranjost teži k njegovemu izboljšanju, psihoanalitiki pa se zavedajo, da so otrokove notranje nagonске težnje lahko tudi destruktivne, v procesu vzgoje pa naj bi se jih naučil nadzirati in obvladati. Vloga vzgojitelja znotraj obeh teorij je oblikovanje podpornega okolja, v katerem lahko otrok svobodno izraža svoje občutke. (Peček Čuk, Lesar; 2009: 106, 144)

J. J. Rousseau uvede v pedagoško teorijo *model prikrite avtoritete vzgojnega okolja*, ki se je v vzgojni praksi uveljavila skoraj dvesto let kasneje, v drugi polovici dvajsetega stoletja v okviru reformskega pedagoškega gibanja. Njegov vzgojni koncept temelji na idejah 1. poenotenja vzgojnih dejavnikov, 2. vzgojitelja kot zastopnika staršev, 3. konstrukcije vzgojnega okolja, 4. nadzora nad gojencem in 5. uporabi pedagoškega erosa. (Kroflič, 1997a:

239) Bistvo koncepta prikrite avtoritete se razkrije v njegovi trditvi, da »nobena podrejenost ni tako popolna kot tista, ki je navidezno svobodna; tedaj zaslužnimo celo voljo samo.« (Rousseau v Kroflič, 1997a: 225) Vzgojitelj namreč otroku pusti zgolj navidezno svobodo (vtis, da je svoboden in lahko počne kar ga je volja), v resnici pa skrbno nadzoruje njegovo življenjsko okolico, ga nenehno skrivaj nadzoruje in pripravlja primeren »teren« za vzgojo. Rousseau se je zavedal vzgojiteljeve skrite avtoritete in manipulacije z navidezno svobodo, presenetljivo pa je, da jo je spregledala reformska pedagogika, ki je želela z njeno uporabo doseči drugačen vzgojni cilj in sicer uresničiti čim bolj svoboden razvoj otrokovih osebnostnih potencialov. (Kroflič, 1997: 64) Čeprav je za dosego tega cilja uporabila številne tehnično-metodične ukrepe, je imela glavno vzgojno vlogo vzgojiteljeva osebnost. Vzgojitelj je gojenca pritegnil z močjo svoje (izjemne) osebnosti, ki se je z njim identificiral in tako omogočil vzgojno vplivanje (transfer). Primer takšnega vzgojnega vplivanja je bil A. S. Neill.

Rousseau se je v vzgoji zavzemal za disciplino naravnih kazni – otrok naj sam občuti posledice svojih neustreznih, nepravilnih odločitev in dejanj. Vzgojitelj otroka tako neposredno ne disciplinira in kaznuje, ne postavlja mu zahtev, prepovedi ali omejitev. Vse to namreč doseže posredno – z ustrezno »konstrukcijo« vzgojnega okolja, kar pomeni, da skrivaj vnaprej pripravi vzgojno okolje, v katerem bo po njegovih predvidevanjih prišlo do situacij, ki bodo na otroka delovale vzgojno. (Kroflič, 1997a: 222) Zagovorniki permisivnega vzgojnega stila so spregledali to spretno zakrito oziroma prikrito avtoriteto vzgojitelja in vztrajajo na poziciji, da je avtoriteta v vzgoji nepotrebna in nekonstruktivna, pristop z nadvladovanjem pa nesprejemljiv. Vzgojitelj s tem vzgojnim stilom nejasno izraža svoje potrebe in pričakovanja v odnosu do otroka ter ohlapno postavlja meje dovoljenega. Nedosleden je tako pri postavljanju meja kot pri določanju posledic, izvedbi in nagrajevanju. Od otroka pričakuje, da bo sam uganil, kaj od njega pričakuje. Pri kaznovanju se poslužuje metod čustvenega pogojevanja, kot so diplomatska manipulacija, kaznovanje in discipliniranje s tišino, neizražena pričakovanja, pa tudi drugih metod, na primer vzbujanja občutkov krivde, ignoriranja, čustvene odmaknjenosti. (Pšunder, 2004: 84) Otrok se na takšno vedenje odziva zaradi občutka krivde ali pa zaradi želje, da bi vzgojitelju ugajal, vendar pa se na ta način ne krepi njegova samostojnost, samonadzor in občutek odgovornosti. (Peček Čuk, Lesar, 2009: 147)

Prijazna, permisivna vzgoja temelji na navidez svobodnem, odprtem odnosu med vzgojiteljem in gojencem. Slednji se vzgojiteljeve skrite avtoritete ne zaveda, ne prepozna je kot omejujočega dejavnika v svojem razvoju in se ji zato ne more upreti ter doseči stopnje avtonomne moralnosti. Permisivni vzgojni stil zagovarja vzgojo v skladu z otrokovo naravo,

to izhodišče pa je bilo prepoznano kot ideološko, saj čista otrokova narava ne obstaja, vedno je že produkt interakcije med naravnim in družbenim. Bolj kot na poglobljenem proučevanju otrokovih razvojnih potreb je ta vzgojni model temeljil na zdravorazumskem prepričanju oziroma analogiji, da svoboda osvobaja in represija zatira, česar pa vzgojna praksa ni potrdila. (Kroflič, 1997: 30) Permisivna in represivna vzgojna koncepcija sta si podobni v tem, da pri otroku obe spodbujata razvoj točno določenega vedenja (permisivna vzgoja spontanost, represivna pa poslušnost in ubogljivost), čeprav za to uporabljata različna vzgojna sredstva. To kaže na njuno skupno behavioristično poreklo, ki privede do enakega rezultata – tako avtoritarna osebnost kot patološki narcis funkcionirata na ravni heteronomne morale in si prizadevata za priznanje »zunaj sebe.« (Kroflič, 1997: 66)

Socialni psiholog Jean-Léon Beauvois v delu »Razprava o liberalni sužnosti: analiza podrejanja« (2000) postavi tezo, da tudi liberalne, demokratične družbe s svojo ideologijo proizvajajo konformistične posameznike. V liberalni demokraciji smo ob razglašanju »vladavine individualne svobode« in »ideologiji izbire« (R. Salecl) priča podrejanju, čeprav posameznik zanika družbene pritiske in išče opravičila za podrejanje pri sebi. Kot pravi avtor, »...subjekti, ki jim je bila podeljena svobodna izbira, se vedejo enako kot drugi (op. a.: kot tisti, ki jim ni bila podeljena), le da potem drugače razmišljajo, ali natančneje, to dejavnost, ki jim je bila izsiljena, potem spremenijo v vrednoto.« (Beauvois, 2000: 15) Liberalizem kot ideologija z razglašanjem posameznikov za svobodne in avtonomne, podrejanja ne dosega s prisilo, pač pa s sklicevanjem na človekovo naravo, na njegovo »potrebo« po samouresničenju; ideologijo zamenja »določena psihologija«. (Prav tam, 2000: 156) Po mnenju Beauvoisa čustveno pogojevanje kot disciplinska praksa v permisivni vzgoji privede do vzpostavitve lažnega »kulta internalnosti« – posameznik zgolj ustvarja videz avtonomnosti, v resnici pa ni zmožen kritičnega presojanja in ne razvije zmožnosti postkonvencionalnega moralnega presojanja. (Beauvois, 2000) Tako posameznik liberalne demokracije kot permisivno vzgojen posameznik sta prepričana, da sta svobodna, čeprav se v resnici oba podrejata.

Permisivna vzgoja ni prinesla želenih rezultatov, saj ni formirala samostojnega, ustvarjalnega in notranje moralno avtonomnega posameznika, ampak posameznika z narcistično strukturo osebnosti, odvisnega od zunanjih potrditev, ki pravila spoštuje samo zato, da bi si pridobil naklonjenost socialne okolice. Analiza permisivne vzgojne koncepcije je pokazala, da ta ni bila usmerjena v razvoj otrokovih osebnostnih potencialov, ampak »predvsem v iskanje ustreznih vzgojnih metod in pozitivno podkrepitev zaželenih vedenjskih

vzorcev.« (Kroflič, 1997: 31) Implicitne zahteve staršev in vzgojiteljev po otrokovi svobodi, naravnosti in spontanosti so, hkrati z materinim občutkom krivde (ker si ne jemlje dovolj časa za otroka) in odsotnostjo očetovskega principa iz vzgoje, ustvarile podobno vzgojno okolje kot klasična represivna vzgoja. (Prav tam)

3. 3. Avtoritativni vzgojni stil

Avtoritativni vzgojni stil je v vzgojni teoriji prisoten zadnjih štirideset let in je nastal z namenom, da bi presegel slabosti avtoritarne in permisivne vzgoje, čeprav ne predstavlja »zlate sredine« med njima. Idejne temelje mu je postavil Immanuel Kant, nemški filozof in predstavnik racionalistične filozofije, ki je vztrajal na stališču, da mora vzgoja vsebovati prisilo, hkrati pa je skušal iznajti način, kako bi lahko ob prisili kultiviral svobodo oziroma vzgojil moralno avtonomen subjekt.

Človek je po Kantu amoralno, »...divje bitje, ki še ni zmožno z razumom usmerjati lastne volje« in postane moralno šele z vzgojo. (Kroflič, 1997a: 202) Splošni pogled na vzgojo je predstavil v mislih kot sta: »Človek je edino bitje, ki ga je treba vzgajati.« in »Vse, kar je, naredi iz njega vzgoja.« (Kant v Kroflič, 1997a: 179) V spisu »O pedagogiki« (1803) je izrazil osnovni paradoks razsvetljskega koncepta vzgoje, kako kultivirati svobodo ob prisili. (Prav tam: 186, 187) Po njem so »prava moralna dejanja le tista, ki izhajajo iz volje, ki je neposredno določena s kategoričnim imperativom (ko nekaj storimo samo zaradi dolžnosti, ki jo čutimo do lastnih moralnih načel, ne glede na praktične posledice, ki jih bomo čutili zaradi storjenega dejanja).« (Prav tam: 167) Moralni zakon (imperativ) je »kriterij, s katerim naj bi razum ocenjeval človekova dejanja kot dobra ali slaba, človečna ali nečlovečna, svobodna (avtonomna) ali (nad)določena (zunanje, heteronomno določena).« (Prav tam: 169)

Svoboda in disciplina sta besedi, ki zaznamujeta Kantov vzgojni koncept, v katerem morajo starši in vzgojitelji začeti otroka zgodaj disciplinirati, še preden je sposoben razumeti zakone človečnosti. Disciplinirati je potrebno otrokovo »divjo« samovoljo – prvotno voljo, ki je zaradi svoje spontanosti sposobna proizvesti zla dejanja. Čeprav je Kant predpisal uporabo prisile v vzgoji, pa se z njo ne sme zlomiti otrokove volje, to se mora le pravilno usmerjati. (Kroflič, 1997a: 191-194) Vzgojitelj mora otroku dokazati, da uporablja prisilo samo zato, da bi ga naučil uporabljati njegovo lastno svobodo; ali kot smoter Kantove discipline povzameta M. Peček Čuk in I. Lesar: »Z disciplino je otrok podrejen zakonom človeštva in čuti njihovo oviro.« (Peček Čuk, Lesar, 2009: 154) Z discipliniram je povezano kaznovanje, kazen pa je

po Kantu vzgojna, je zunanja prisila zaradi nespoštovanja zakona. Čeprav je bil nasprotnik utilitarističnih teorij kaznovanja, je v vzgoji otrok zagovarjal utilitaristično kaznovanje; kazen naj otroka popravlja, zatre naj njegova slaba nagnjenja in ga pouči o moralnih zakonih. Njegov univerzalni zakon se glasi: »Deluj tako, da lahko velja maksima tvoje volje vselej hkrati kot načelo obče zakonodaje.« (Kant v Peček Čuk, Lesar, 2009: prav tam) Predlagal je, da se vsako otrokovo neubogljivost kaznuje, moralno ali fizično. Za moralno kaznovanje je štel čustveno hladen odnos vzgojitelja do otroka, za fizično kazen pa neizpolnjevanje otrokovih zahtev v smislu odtegotovanja in omejevanja njegovih privilegijev ter zadajanje bolečine. Fizično kazen se sme uporabiti le, kadar ni možna moralna kazen, nikakor pa v obliki zasužnjevanja. (Peček Čuk, Lesar, 2009: 155)

Kant se je zavedal pomena prisotnosti avtoritete v vzgoji, vendar je zanemaril dejstvo, da prinaša podreditev ugodje, ki otežuje otrokovo osamosvojitve. Avtoriteto je skušal utemeljiti v človekovem umu; »ta se kaže kot zmožnost svobodnega razsojanja in kot prisotnost univerzalnega moralnega Zakona v vsakem posamezniku.« (Kroflič, 1997a: 200) Subjekt je pozval k svobodni uporabi lastnega uma na ravni univerzalne moralne norme in vzpostavitvi notranjega moralnega zakona, ki ga brezpogojno zavezuje. (Prav tam: 201) Velik poudarek je namenjal krepitvi volje, ki naj v njem razvije odločnost in pogum za svobodno uporabo razuma. V svojem vzgojnem modelu eksplicitno zahteva dosledno discipliniranje in kultiviranje – oba procesa pa predpostavljata poslušnost vzgojitelju, saj je prav poslušnost lastnost, ki po njem omogoča razvoj moralnosti in vodi k svobodni uporabi razuma. Različne stopnje poslušnosti so odvisne od stopnje otrokovega razvoja – absolutna poslušnost volji vzgojitelja postopoma preide v prostovoljno poslušnost, ki je podprta z razumnimi razlogi, ta pa nazadnje preide v poslušnost lastnemu umu. (Prav tam: 196)

Gre torej za paradoks »z avtoriteto posredovane svobode,« ki je ostal nerazrešen, saj, kot opozarja Kroflič, »ni dovolj resno upošteval nevarnosti, ki jih za človekovo svobodo pomeni podrejanje avtoriteti;« ta paradoks je zadovoljivo pojasnila šele teoretska psihoanaliza. (Prav tam: 203) Kot omenjam že pri obravnavi fenomena avtoritete v vzgoji, otrok izsili podreditev avtoriteti zaradi potrebe po sprejetosti in varnosti tudi, če starši/vzgojitelji tega ne želijo. Svobode mu ne morejo podeliti, po njej lahko poseže le sam. Zato je v vzgoji potrebno podpreti otrokovo izvorno potrebo po osamosvajanju in razvoj tistih osebnostnih potencialov, ki omogočajo osvoboditev.

Avtoritativni vzgojni stil temelji na sodobnem pojmovanju otrokovega razvoja, ki vključuje spoznanja več teorij: teorije objektivnih odnosov, Kohlbergove teorije moralnega razsojanja, teorije o razvoju empatije, o tridimenzionalnosti človekove osebnosti in teorije o dejavnih posameznikovega razvoja. Znano je, da otrokov razvoj ni odvisen samo od notranjih procesov, ampak tudi od zunanjih dejavnikov in vzajemne interakcije med njimi. (Peček Čuk, Lesar, 2009: 151) Otrok, ki je imel v vzgoji doslej pasivno vlogo, postane aktiven subjekt v vzgojnem procesu.

Discipliniranje in kaznovanje sta nujna sestavna dela tega vzgojnega stila. Kazen se izreče otroku, ki je zmožen upoštevati pravila in se po njih ravnati; otroka ne sme poniževati, ampak mora krepiti njegov občutek odgovornosti, reda in pravičnosti. Omogočati mora refleksijo njegovega dejanja in ga navajati na samodisciplino. (Prav tam)

Za ta stil je značilno povezovanje racionalnih vzgojnih zahtev in čustvene, pozitivne podpore, mnogi avtorji pa temu dodajo še elemente demokratičnega dogovarjanja. Vzgojitelj je v nenehni interakciji z otrokom, meje otrokovega vedenja se vzpostavljajo na različne načine, otrok sodeluje pri oblikovanju pravil in iskanju sprejemljivih rešitev problemov. Da bi bil lahko vzgojitelj kos tako zahtevni vzgojni nalogi, mora posedovati različna znanja in spretnosti (poznavanje otrokovega razvoja, vzgojnih metod in sredstev, strategij reševanja konfliktnih situacij) ter biti v pristnem odnosu z otrokom, »...prisoten z vso svojo osebnostjo, ki omogoča številna pristna doživetja in je zmožen spoštljivo stopati v pedagoški odnos...« (Peček Čuk, Lesar, 2009: 157)

Krofličev procesno-razvojni model moralne vzgoje, ki temelji na »oblikovanju vzgojnih dejavnikov na načelih samoomejitvene avtoritete«, (Kroflič, 1997: 68) predstavlja (s poudarkom na dialoški avtoriteti) poskus preseganja zgornjih opredelitev avtoritativnega vzgojnega stila. Koncept samoomejitvene avtoritete temelji na naslednjih načelih:

- »prva naloga avtoritete je vzpostaviti čustveno stabilen in pozitiven odnos med vzgojiteljem in vzgajancem, ter otroku ponuditi primarni objekt identifikacije;
- skladno s procesom psihofizičnega razvoja je treba avtoriteto imaginarnega lika zamenjati z avtoriteto simbolne zahteve, podkrepljeno z racionalno utemeljitvijo;
- spodbujati moramo širitev otrokovih socialnih stikov z vrstniki in drugimi osebami;
- spodbujati moramo otrokovo sposobnost moralnega razsojanja in avtoriteto postopoma preusmerjati na depersonalizirane objekte identifikacije (predvsem na moralna pravila, ki jih na demokratičen način sprejmejo člani skupnosti);

- podpirati moramo otrokovo moralno in mišljenjsko osamosvajanje s spodbujanjem samostojnega iskanja ustreznih etičnih rešitev, hkrati pa omejevati vpliv lastnih modelov reševanja moralnih problemov na otroka;
- otroka moramo postopoma vključevati v procese dogovarjanja in odločanja o skupnih pravilih bivanja in reševanja problemov;
- temelje moralnosti moramo vedno intenzivneje iskati v sposobnosti iskanja skupnih interesov v vsaki novi situaciji in ne v stalnih, na avtoriteti navade utemeljenih oblikah vedenja;
- te visoke cilje moralne vzgoje nam v veliki meri omogoča uresničiti spodbujanje otrokovega razumevanja problemov avtoritarne ujetosti, možnosti manipulacije ter težav, povezanih z zagotavljanjem prostora lastne svobode, seveda ne na račun omejevanja svobode drugega.« (Prav tam: 68, 69)

Cilj takšnega vzgojnega modela je vzgoja, ki podpira razvoj otrokovih razvojnih potencialov, ki omogočajo postopno oblikovanje avtonomne moralnosti.

4. DISCIPLINIRANJE V VZGOJI

Discipliniranje je pomemben sestavni del vzgoje tako v vzgojno-izobraževalnih institucijah kot tudi v družini. Kadar se starši pogovarjajo o vzgoji otrok pogosto govorijo o iskanju načinov, s katerimi bi jih navadili na red, spoštovanje pravil in spodbudili njihovo primerno vedenje – pogovarjajo se o njihovem discipliniranju. Disciplinirati v tem primeru ne pomeni le podrediti otroka nekim (zunanjim) zahtevam in pravilom, ampak pomeni tudi spodbujati razvoj njegove notranje discipline, ki naj vodi k samodisciplini.

Beseda disciplina je v Slovenskem etimološkem slovarju (1997) opredeljena kot izpeljanka iz latinske besede »*discipulus*,« ki pomeni učenec (prav tam: 92), SSKJ (1995) pa jo opredeli kot »podrejanje, podreditev pravilom, predpisom, ki so obvezni za vse člane kake skupnosti.« (Prav tam: 1141) Tudi Slovar tujk (2002) jo opredeli podobno: »navaditi se na disciplino, na red, spraviti v red, v poslušnost, držati v redu, (u)strahovati.« (Prav tam: 150) V splošni slovarski literaturi se definicije discipline nagibajo k bolj represivni konotaciji, medtem ko so v strokovni pedagoški literaturi razdelane širše. Za pravo, vredno disciplino slednja navaja zavestno disciplino, pedagogiko kot znanstveno disciplino pa predvsem zanima, kako tako disciplino pri posamezniku skozi proces vzgoje doseči. (Peček Čuk, Lesar, 2009: 55, 56)

Discipliniranje v vzgoji je moč definirati kot ravnanje, ki omogoča učenje prilagojenega, sprejemljivega vedenja in samokontrole, vključuje pa tudi načine obvladovanja in popravljanja neprimerne vedenja. Disciplina običajno nastopa v dveh pomenih – kot sredstvo in kot cilj: disciplinski pristopi in tehnike so sredstvo za doseganje spoštovanja pravil in norm, cilj discipliniranja pa je posameznik, ki je razvil (samo)disciplino. Zavestna disciplina in samodisciplina se oblikujeta postopoma. Na začetku je potrebna oseba, ki otroku postavlja meje in pravila in se odziva na njegovo (ne)primerno vedenje. Avtoriteta staršev oziroma vzgojitelja uravnava otrokovo disciplino z zahtevami od zunaj, postopoma pa otrok (v skladu z njegovim kognitivnim in moralnim razvojem) postaja vse bolj sam sposoben razumeti in sprejeti »zunanje« zahteve kot svoje ter jih ponotranjiti. Pri tem se zunanja disciplina spremeni v notranjo. Po teoriji objektivnih odnosov otrok ponotranji zahteve, pravila in norme, ki mu jih postavljajo pomembni Drugi in jih vgradi v strukturo lastne osebnosti; način, na katerega se te norme vgradijo v osebno strukturo pa je odvisen od načina vzgojnega vplivanja v zgodnjem otroštvu. V postmoderne cilje vzgoje in discipliniranja otroka ni več zgolj doseganje konvencionalnega nivoja moralnega razvoja (po Kohlbergu), temveč postkonvencionalnega. (Peček Čuk, Lesar, 2009: 56; Pšunder, 2004: 62, 63) Pomembno pa je tudi spoznanje, da prevladujoč disciplinski pristop staršev/vzgojiteljev pomembno vpliva na številne vidike otrokovega razvoja, predvsem na moralni razvoj.

4. 1. Vpliv discipline na otrokov moralni razvoj in vedenje

Mateja Pšunder v svojem delu »*Disciplina v sodobni šoli*« (2004) ugotavlja, kako disciplinski pristop vpliva na različne vidike posameznikovega razvoja, predvsem na moralnega:

»vpliva na to, ali bo posameznik razvil odgovornost za prevzemanje kontrole nad lastnim vedenjem in za sprejemanje posledic lastnih dejanj, ali bo spodoben najti ustrezno ravnovesje med lastnimi pravicami in dolžnostmi ter priznavati in spoštovati pravice drugih, ali pa vsega tega ne bo spodoben. Odraža se na posameznikovi samopodobi, na oblikovanju občutka pravičnosti in varnosti, kar pomembno vpliva na učinkovitost učenja.« (Prav tam: 91)

Številni strokovnjaki so skušali z raziskavami dognati, kako različni disciplinski pristopi, metode in tehnike, ki jih uporabljajo starši ali vzgojitelji, vplivajo na otrokov moralni razvoj in vedenje. Največ raziskav so opravili v družinskem okolju, ki postavlja temelje otrokovega razvoja. (Pšunder, 2004: 82)

Ameriški psiholog **Martin L. Hoffman**, znan po svoji teoriji empatije, je v 60. in 70. letih 20. stoletja raziskoval vpliv starševskih disciplinskih tehnik na otrokovo internalizacijo. Njihove disciplinske tehnike je razvrstil v tri skupine.

- V prvo skupino je uvrstil t.i. »love oriented techniques« (an. na ljubezni temelječe tehnike, t. i. *čustveno pogojevanje*) oziroma tehnike, s katerimi starši otroku ob neprimernem vedenju odrekajo naklonjenost in odobravanje. To lahko storijo bodisi z ignoriranjem, izolacijo, odrekanjem pogovora in poslušanja, izražanjem nezanimanja za otroka bodisi z grožnjami, da ga bodo zapustili. Odtegotanje starševske ljubezni oziroma čustvene naklonjenosti lahko močno vpliva na otrokovo ubogljivost in ima močan kaznovalen učinek.
- V drugo skupino je razvrstil t.i. »power-assertive techniques«, ki temeljijo na superiorni moči staršev nad otroki. Starši svojih zahtev in vzgojnih ukrepov ne pojasnjujejo in o njih ne razpravljajo z otroki. (Stori tako, ker sem jaz tako rekel!) Uporabljajo disciplinske tehnike kot so telesno kaznovanje, odvzem privilegijev in tehnike, s katerimi otroku vsiljujejo svoje zahteve. Na ta način se pri njem povečujeta nezadovoljstvo in jeza.
- V tretjo skupino je avtor vključil *induktivne tehnike* oziroma nekaznovalne disciplinske tehnike, s katerimi starši otroku pojasnijo svoje zahteve, zakaj želijo, da se vede na določen način. Gre za tehnike, ki temeljijo na življenju v občutke in situacije drugih, na obzirnosti in skrbi zanje. Starši skušajo na ta način otroka prepričati v določeno (primerno) vedenje, ki temelji na njegovem razumevanju situacije in ne na čustvih jeze ali strahu. (Hoffman v Pšunder, 2004: 84)

Hoffman induktivni tip discipliniranja opredeli kot postopek, »...s katerim starši osvetlijo perspektivo drugega, izpostavijo njegov distres in jasno pokažejo, da je ta distres povzročilo otrokovo ravnanje.« (Hoffman v Kroflič, 2008: 15) To pomeni, da izrazijo jasno nestrinjanje z otrokovim ravnanjem ter eksplicitno ali implicitno izpostavijo moralno obsodbo dejanja. Pozornost nato usmerijo na distres žrtve (njeno škodo, bolečino) in ga napravijo vidnega za otroka. S tem pri njem vzbudijo empatični odziv (občutenje empatične krivde oziroma nelagodje ob stiski žrtve). Otrok ima možnost, da se emocionalnega distresa (občutka nelagodja ob krivdi) znebi tako, da poskuša popraviti napako. (Kroflič, 2008: 17; Kroflič in drugi, 2009: 31)

Starši običajno uporabljajo disciplinske tehnike vseh treh skupin, ki jih navaja Hoffman, čeprav določenim tehnikam bolj zaupajo. Hoffman in Saltzstein (1967; v Pšunder, 2004: 85) sta izvedla raziskavo, v kateri sta prevladujoče disciplinske tehnike staršev povezala z moralnim razvojem njihovih otrok. Ugotovila sta, da so za doseganje otrokove moralne zrelosti in ponotranjanje moralnih standardov najučinkovitejše induktivne tehnike, ki spodbujajo razvoj odgovornega vedenja in empatije s tem, da mu omogočajo razumeti učinke lastnega vedenja in vpliv le-tega na druge, hkrati pa mu omogočajo tudi, da loči sporočilo od staršev/vzgojiteljev, ga posploši in ga je zmožen uporabiti tudi v drugih situacijah. Na otrokov moralni razvoj najmanj spodbudno delujejo disciplinske tehnike, ki temeljijo na avtoritarni obliki moči, saj pri otroku zbudajo sovražnost in ne upoštevajo njegove potrebe po ljubezni, ovirajo razvoj empatije in povečujejo občutljivost za kaznovanje odraslih avtoritet, kar prispeva k razvoju navznoter obrnjene morale. Med obe omenjeni skupini tehnik se po učinkih na internalizacijo umeščajo disciplinske tehnike, ki temeljijo na odtegotvanju naklonjenosti in odobravanja. Čeprav te tehnike temeljijo na ljubečem odnosu med starši in otroki, ustvarjajo pri otroku anksioznost. Ne vključujejo kognitivnega vidika, ki je potreben za njegovo razumevanje prestopkov. Podpirajo bolj kontrolirano obliko agresije, vendar ne zbudijo jeze in ne spodbujajo občutkov za druge. (Prav tam)

V šestdesetih in sedemdesetih letih dvajsetega stoletja so bile opravljene številne raziskave o vplivu disciplinskih tehnik na otrokovo prosocialno vedenje. Vključevale so otroke različnih starosti in so potekale tako v družini kot v vzgojno-izobraževalnih institucijah. Pokazale so, »...da je pogosta uporaba induktivnih tehnik na splošno ugodna za razvoj otrokovega prosocialnega vedenja.« (Pšunder, 2004: 86, 87) Mnogi teoretiki (Hoffman, Kroflič, Kristjansson) so prepričani, da je induktivni disciplinski pristop »...obetajoč vzgojni pristop, ki na področju moralne vzgoje razkriva nov tip normativnosti in odgovornosti, ... vzgoji zagotavlja motivacijsko podlago, ... ter jo hkrati odmika od družbenega konformizma.« (Kroflič in drugi, 2009: 31)

Čeprav so raziskave številnih avtorjev pokazale, da na avtoritarni moči temelječe disciplinske tehnike manj ugodno vplivajo na otrokov moralni razvoj kot induktivne tehnike, pa je, kot opozarja M. Pšunder, pri posploševanju njihovih rezultatov potrebna previdnost. Raziskave so lahko namreč (delno) metodološko pomanjkljive, še posebno, če so temeljile na intervjujih s starši; eden od razlogov za previdnost pa tiči tudi v dejstvu, da na otrokov moralni razvoj in internalizacijo vplivajo še drugi dejavniki kot so: otrokove prirojene

(osebnostne) lastnosti, njegove kognitivne sposobnosti, delovanje ega, narava starševske interakcije, vzgojni stil staršev, lastnosti staršev. (Pšunder, 2004: 88)

4. 2. Vrste discipline in disciplinski pristopi

M. Pšunder opredeli tri vidike oziroma **tri vrste discipline**, ki predstavljajo učinkovit pristop pri obvladovanju disciplinskih problemov, s katerimi se srečujejo vzgojitelji/učitelji v vzgojno-izobraževalnih institucijah. Smiselno bi jih lahko prenesli in uporabili tudi v družinskem okolju.

- Preventivna disciplina obsega tri področja, ki prispevajo k izogitvi možnim disciplinskim problemom: prvo področje vključuje ustvarjanje prijetne in spodbudne klime, ki temelji na pristnih, pozitivnih ter spoštljivih odnosih med vzgojitelji in učenci; drugo področje obsega vzgojiteljeve priprave na vzgojni proces in njegovo izvajanje; tretje področje pa se nanaša na organizacijo in vodenje skupine učencev in vključuje skupno oblikovanje pravil, razpravljanje o njih, postavljanje vedenjskih standardov in ukrepov ob neprimernem vedenju, pri čemer učenci dejavno sodelujejo.
- Podporna disciplina pride v poštev ob prvih znakih učenčevega neprimernega vedenja, ko ga vzgojitelj z uporabo korekcijskih tehnik (npr. spremembo dejavnosti, uporabo humorja) poskuša znova usmeriti k primernemu vedenju.
- Korektivna disciplina je vrsta discipline, ki je namenjena popravljanju otrokovega neprimernega vedenja in se neposredno povezuje z različnimi načini nekaznovalnega in kaznovalnega discipliniranja, ki bodo podrobneje predstavljeni v naslednjem poglavju o discipliniranju v družini. (Pšunder, 2004; Peček Čuk, Lesar, 2009: 56, 57)

V pedagoški literaturi je mogoče zaslediti tri disciplinske pristope, ki so nastali na temelju opazovanj učiteljevega odzivanja na neprimerno vedenje učencev. Eno takšnih raziskav sta izvedla Wolfgang in Glickman (1986; v Pšunder, 2004: 136, 137), ki sta prevladujoče načine učiteljevega odzivanja uvrstila v sedem velikih skupin, Wolfgang s sodelavci pa jih je kasneje preoblikoval v pet skupin prevladujočih disciplinskih tehnik. Učitelj ima pri uporabi posameznih v nadaljevanju naštetih tehnik različno stopnjo moči in nadzora nad situacijo/učenčevim vedenjem, najmanj pri uporabi nebesednih signalov, največ pa pri fizičnem posredovanju in modeliranju.

- Z *nebesednim signalom* (obrazno mimiko, kretnjo, dotikom,...) učenca opozori na neprimerno vedenje, da bi se ga ta zavedel in z njim prenehal, pri čemer je iskanje rešitve (ustreznejšega vedenja) prepuščeno učencu.
- Z *nevelelno povedjo* ubesedi učenčevo neprimerno vedenje in poudari učinke in posledice le-tega na druge. Pogosta je uporaba jaz sporočil, učenec sam poišče rešitev za spremembo vedenja.
- Učencu postavi *vprašanje* v zvezi z njegovim vedenjem in ga na ta način pozove k razmisleku in iskanju idej za rešitev problema, pri čemer mu ponudi pomoč.
- Z uporabo *velelne povedi* učencu ukaže prenehanje z neprimernim vedenjem in hkrati poda zahtevo po takojšnji spremembi vedenja; pove mu, kako naj ravna in ga seznanja s posledicami ob nadaljevanju z nesprejemljivim vedenjem.
- Pri *modeliranju* učitelj demonstrira želeno vedenje (npr. pokaže na učenca, ki se tako vede); uporabi *pozitivne in negativne podkrepiteve oziroma kaznuje* z namenom, da bi zmanjšal pogostost neprimerne vedenja. V skrajnem primeru tudi *fizično posreduje* (npr. odstrani učenca iz pretepa). (Pšunder, 2004: 137)

Te prevladujoče načine učiteljevega odzivanja na neprimerno vedenje je Charles H. Wolfgang (1999; v Pšunder, 2004: 138) združil v tri procese:

- terapevtski proces, ki temelji na vzpostavitvi odnosa z učencem in poslušanju;
- vzgojni in svetovalni proces temelji v interakciji in iskanju skupnih rešitev;
- proces nadzora pa temelji na spoštovanju pravil in posledicah ob (ne)spoštovanju. (Prav tam)

Po njegovem mnenju predstavljajo navedeni trije procesi **tri temeljne disciplinske pristope**: pristop šibkega, zmernega in intenzivnega nadzora. Z njihovim obstojem soglašajo tudi drugi avtorji, ki sicer uporabljajo drugačno terminologijo za njihovo označevanje. Ti disciplinski pristopi temeljijo na razlagah o otrokovem razvoju in motivaciji, razlikujejo pa se po tem, koliko nadzora in odgovornosti za vedenje prepuščajo otroku, vzgojitelju in pravilom.

Pristop šibkega nadzora temelji na prepričanju, da otrokov razvoj poteka na temelju njegovih notranjih potencialov. Otrok naj bi bil sam sposoben odločati o svojem vedenju, njegovo neprimerno vedenje se smatra kot posledica notranjega nemira, ne zaveda se učinkov svojega vedenja na druge. Vzgojitelj s tem pristopom pri discipliniranju uporablja minimalno moč in kontrolo (z nebesednim signaliziranjem in nevelelnimi povedmi); njegova naloga je oblikovanje okolja, ki vzgajanca spodbuja k prevzemanju kontrole nad lastnim vedenjem.

Nudi mu možnost pogovora o problemih in potrebah, vendar vzgajanec sam poišče rešitev problema. Primer modela, ki se ravna po tem pristopu je Gordonov trening učinkovitosti za učitelje. (Prav tam: 139-141)

Pristop zmernega nadzora izhaja iz prepričanja, da poteka otrokov razvoj na temelju interakcije med zunanjimi in notranjimi dejavniki. Odgovornost za nadzor otrokovega vedenja prevzemajo tako otroci sami kot odrasli.

Eden najbolj znanih modelov pojasnjevanja in obvladovanja neprimerne vedenja, ki temelji na pristopu zmernega nadzora, je Dreikurov model socialne discipline. Ameriški psihiater in pedagog Rudolf Dreikurs je med prvimi predstavil vzroke neprimerne vedenja učencev v šoli. Prepričan je bil, da neprimerno vedenje izvira iz pomanjkanja občutka pripadnosti socialni skupini in občutka sprejetosti. Njegov model predlaga, naj učitelj učencu ponudi oporo pri doseganju sprejetosti v skupini in mu pomaga razumeti napačno izbrane cilje; ob takšni podpori bo učenec sposoben sam spremeniti svoje vedenje. Dreikurs namesto uporabe nagrad in kazni ter pozitivnih in negativnih podkrepitev predlaga uporabo spodbud ter naravnih in logičnih posledic. Učitelj s spodbudo učencu sporoča, da ga spoštuje in ceni njegova prizadevanja, ne le dosežke. Naravne posledice ne zahtevajo posredovanja, saj izhajajo iz dejanja samega, logične posledice pa učitelj določi kot odgovor na učenčevo neprimerno vedenje, ki mu prinaša neprijetno izkušnjo.

Po tem pristopu učitelj ob učenčevem neprimernem vedenju posreduje tako, da takšno vedenje zaustavi in učenca z njim sooči. Dopusti mu, da se sam odloči o spremembi vedenja in poišče sprejemljivo rešitev, ponudi mu pomoč pri iskanju sprejemljivejšega vedenja, ga spodbuja in se z njim pogovarja tako, da začuti »svojo pomembnost v medsebojnem dogovoru za spreminjanje lastnega vedenja.« (Prav tam: 144) Pri posredovanju uporablja vprašanja, kot na primer: Kaj počneš? Kakšna so pravila? Kakšen je tvoj načrt za spremembo vedenja?

Pristop zmernega nadzora namenja večji poudarek verbalni interakciji med učiteljem in učencem ter izpostavlja pomen skupnega iskanja rešitev. Ker učencu omogoča izbiro vedenja in iskanje rešitev vedenjskih problemov, naj bi pri njem spodbujal razvoj odgovornosti za lastno vedenje in postopen razvoj samodiscipline. Ta pristop zagovarja tudi Glasserjev model dobre šole. (Prav tam: 141-145)

Pristop intenzivnega nadzora gradi na prepričanju, da je otrokov razvoj rezultat zunanjih dejavnikov, otrok svojega vedenja ni sposoben nadzirati in o njem odločati. O njegovem vedenju imajo pravico in dolžnost odločati odrasli, ki imajo več življenjskih izkušenj in se bolj zavedajo posledic določenega vedenja. Tako lahko odločajo, katero vedenje je v dani

situaciji zanj najbolj primerno, postavljajo mu pravila zaželenega vedenja in izbirajo posledice (ne)primerne vedenja.

Učitelj, ki deluje v skladu s tem pristopom, prevzame nadzor nad učenčevim vedenjem tako, da postopa po naslednjih korakih:

- v skladu s šolskim pravilnikom natančno določi seznam (ne)primerne vedenja;
- določi pozitivne posledice ob spoštovanju pravil in negativne posledice, ki sledijo ob kršitvah pravil;
- posluhuje se kaznovanja z načinom omejevanja ali odstranitvijo privilegija, obveščanja staršev o neprimernem vedenju; izdelava hierarhijo posledic, ki so vedno strožje;
- s svojimi pričakovanji o vedenju seznaniti starše in učence;
- kontrolo nad vedenjem učenca ohranja z doslednim uresničevanjem posledic ob (ne)primernem vedenju.

Učitelj s tem disciplinskim pristopom verjame, da učencu ni potrebno razlagati smiselnosti določenega vedenja, pomembno je le, da se ta prilagodi določenim vedenjskim standardom. Učitelj je tisti ki ve, kaj je za učenca najboljše.

V primeru učenčevega neprimernega vedenja učitelj najprej jasno navede vedenje, ki ga zahteva in ga na ta način poskuša ustaviti. Odziva se odločno (s čimer izraža svojo jasno namero), njegovo ravnanje je dosledno in brez popuščanja. Učencu ponudi izbiro – ali se bo vedel kot zahteva ali pa bo sprejel neprijetne posledice. Gre za navidezno izbiro, saj učenec izbira le med možnostmi, ki jih ponudi učitelj. Za zaustavitev vedenja učitelj uporabi veledne povedi, modeliranje, podkrepitve in fizično posredovanje. V primeru, da učenec z neprimernim vedenjem nadaljuje, sledijo vedno strožje posledice. Učitelj učenčevo vedenje usmerja v želeno smer s pomočjo nagrad in kazni, ga spodbuja k prilagajanju in izpolnjevanju ukazov, s tem pa zavira njegov razvoj odgovornosti za lastno vedenje.

Ta pristop daje večji poudarek vodenju posameznikov kot skupine. Pristop intenzivnega nadzora vključujeta dva modela: model nepopustljive discipline Lee in Marlene Canter in model vedenjske modifikacije Charlesa in Clifforda Madsena. (Prav tam: 145-147)

Avtorji posameznih disciplinskih modelov so navadno prepričani, da je njihov model najboljši in univerzalno uporaben, učiteljem z njimi bolj ali manj natančno predpisujejo, kako naj ravna v primeru neprimernega vedenja učencev. Namen treh temeljnih disciplinskih pristopov je drugačen – učiteljem naj bi posredovali urejen pregled različnih disciplinskih tehnik glede na to, koliko nadzora uporabi učitelj in koliko avtonomije je prepuščene učencem. Na ta način se jim ponudi možnost, da se samo odločajo, koliko nadzora bodo uporabili pri določenem učencu oziroma v določeni situaciji. (Prav tam: 151-152)

Številni strokovnjaki so si prizadevali, da bi iznašli univerzalen, vsestransko uporaben disciplinski pristop, vendar le-tega ni mogoče definirati ali predpisati predvsem zaradi razlik med otroci (različne osebnostne/značajske lastnosti, različen napredek v moralnem razvoju) in različnih situacij, ki vsakokrat zahtevajo vzgojiteljevo premišljeno odzivanje oziroma ravnanje. (Pšunder, 2004)

4. 3. Discipliniranje otrok v družini

V Sloveniji je bilo doslej narejenih le malo študij o discipliniranju otrok v družini. Razmišljanje o tej temi je v zadnjem obdobju spodbudilo sprejetje Priporočila 1666 o Vseevropski prepovedi fizičnega kaznovanja otrok, ki ga je leta 2004 sprejela Parlamentarna skupščina Sveta Evrope. Štiri leta kasneje, leta 2008, je bil pri nas sprejet Zakon o preprečevanju nasilja v družini, ki prepoveduje vsakršno fizično ali psihično nasilje v družini. Z iskanjem uspešnih načinov discipliniranja otrok v družini se od sredine devetdesetih let minulega stoletja intenzivno ukvarjajo številni domači in tuji avtorji vzgojnih priročnikov za starše. Po njihovem mnenju so otroci zaradi spremenjenih družbenih in družinskih razmer ter zaradi učinkov permisivne vzgoje postali bolj (vedenjsko) problematični in težko obvladljivi. (Žorž, 2009)

Ena izmed novejših raziskav, ki je omogočila vpogled v discipliniranje otrok v družini, je bila raziskava Foruma zoper telesno kaznovanje otroka v družini pri Zvezi prijateljev mladine Slovenije. Izvedena je bila med letoma 2004 in 2005 med več kot tisoč dvesto starši osnovnošolskih otrok in je ponudila predvsem vpogled v načine telesnega kaznovanja otrok. Pod okriljem Frančiškanskega družinskega inštituta se je empiričnega raziskovanja načinov, stališč in medgeneracijskih povezav v zvezi z discipliniranjem otrok lotila Saša Poljak. Del izsledkov njene raziskave bom predstavila v nadaljevanju.

Pri discipliniranju otroka delujejo starši predvsem preventivno in korektivno; s preventivnim delovanjem želijo spodbuditi učenje zelenega vedenja, s korektivnim pa poskušajo popraviti otrokovo neprimerno vedenje, pri čemer uporabljajo metode kaznovalnega in nekaznovalnega discipliniranja. Odločitev staršev za določen način discipliniranja je odvisna od njihovih lastnosti, stališč do discipliniranja, izkušenj z discipliniranjem iz otroštva in osebnim doživljanjem določenega načina discipliniranja, hkrati pa je odvisna tudi od značilnosti njihovega otroka, družine in konteksta discipliniranja. (Poljak, 2009: 95-97)

S. Poljak je v empirični raziskavi, ki je zajela sto tri starše, predstavila načine, stališča in medgeneracijske povezave načinov discipliniranja otrok v družini. Načini discipliniranja so razdeljeni v dve skupini – kaznovalno in nekaznovalno discipliniranje. Med načine kaznovalnega discipliniranja sodijo telesna kazen, omejevanje privilegijev, kazen in restitucija ter psihično nasilje, med načine nekaznovalnega discipliniranja pa se uvrščajo preusmeritev, pojasnjevanje in učenje, ignoriranje, spremljanje ter nagrajevanje. Če kazen razumemo kot vsako, za otroka neprijetno posledico, potem je poimenovanje »nekaznovalno discipliniranje« sporno.

Značilnosti posameznih načinov kaznovalnega discipliniranja (ravnanje, ki opredeljuje posamezen način discipliniranja)

1. Telesna kazen:

- starši otroka stresejo ali trdo primejo, da bi pridobili njegovo pozornost;
- ga klofnejo, udarijo, našeškajo;
- udarijo ga s kuhalnico, pasom, krtačo ali drugim predmetom;
- usta mu umijejo z milom, na jezik mu dajo začimbo.

2. Omejevanje privilegijev:

- zaradi neprimerne vedenja starši otroku odvzamejo igračo, žepnino ali druge privilegije;
- v posteljo ga pošljejo brez obroka;
- odvzamejo mu žepnino, igračo ali drug privilegij, dokler ne naredi, kar od njega zahtevajo;
- omejijo mu aktivnosti izven doma oziroma ga zaradi neprimerne vedenja zadržijo doma.

3. Kazen in restitucija:

- otroku starši naložijo dodatna opravila kot posledico neprimerne vedenja;
- zahtevajo, da se oddolži za neprimerno vedenje;
- ga prisilijo v opravičilo za neprimerno vedenje.

4. Psihično nasilje:

- na otroka vpijejo ali kričijo;
- skušajo mu vzbuditi občutek krivde oziroma sramu;
- do njega se vedejo hladno, odtegujejo mu naklonjenost, ga ne objamejo ali poljubijo;
- žalijo ga, da je površen, len, nesposoben in podobno. (Poljak, 2009: 102)

Značilnosti posameznih načinov nekaznovalnega discipliniranja

1. Preusmeritev:

- starši otroka pošljejo v kot ali drug prostor za določen čas;

- da bi prenehal z neprimernim vedenjem mu ponudijo nekaj, kar rad počne.

2. Pojasnjevanje in učenje:

- razložijo mu pravila, da bi preprečili ponovitev neprimernega vedenja;
- pokažejo ali pojasnijo mu, kako se nekaj primerno naredi.

3. Ignoriranje:

- na otrokovo neprimerno vedenje namenoma niso pozorni;
- pustijo mu, da se neprimerno vede in sam spopade s posledicami.

4. Spremljanje:

- otroka gledajo, opozarjajo in spremljajo, kaj bo naredil;
- preverjajo, če se (ne)primerno vede.

5. Nagrajevanje:

- starši pohvalijo otroka, ko je prenehal z neprimernim vedenjem oziroma se je vedel primerno;
- dajo mu denar ali drugo stvar, ko je prenehal z neprimernim vedenjem oziroma se je vedel primerno;
- preverijo njegovo ravnanje, da bi ga lahko pohvalili. (Prav tam: 103)

Ob pregledu metod kaznovalnega discipliniranja se zastavlja vprašanje o tem, kakšna je razlika med discipliniranjem in kaznovanjem. Če discipliniranje razumemo kot predhodno preventivno ravnanje z namenom preprečiti neželjeno vedenje in kaznovanje kot posledico kršenja pravil, potem je med obojima mogoče potegniti časovno ločnico. V preteklosti se je discipliniranje enačilo s kaznovanjem, danes pa, kot ugotavlja S. Poljak, »vedno več avtorjev govori o kaznovanju kot enem izmed načinov discipliniranja otrok v družini.« (Prav tam: 95) V slovarju psiholoških terminov je kazen opredeljena kot »vsaka neprijetna posledica, ki sledi kršitvam reda, zakonov in običajev. Je vsak dražljaj, ki izzove v subjektu neugodje in nezadovoljstvo.« (A Comprehensive Dictionary of Psychological Terms v Peček Čuk, Lesar, 2009: 60) Kaznim se v vzgoji ni mogoče izogniti, saj se vzgoja in discipliniranje nikoli ne moreta izogniti ukrepom, ki jih vzgajana oseba občuti kot negativne. Kaznovanje otroka mora biti ne glede na vse v skladu s človeškim dostojanstvom in mora upoštevati otrokove pravice. (Prav tam: 60-63; Kroflič, 2007)

Raziskava S. Poljak o discipliniranju otrok v družini je v zvezi z razširjenostjo posameznih načinov discipliniranja pokazala, »da so skoraj vsi načini tako kaznovalnega kot nekaznovalnega discipliniranja prisotni pri vsaj polovici od anketiranih staršev...« (Poljak, 2009: 104) Starši svoje otroke v petinosemdesetih odstotkih disciplinirajo z nekaznovalnimi

in v petnajst odstotkih s kaznovalnimi načini discipliniranja. »Starši otroka najpogosteje pohvalijo, nagradijo oziroma mu pojasnijo pravila in pokažejo, kako se kaj primerno naredi. Ti zaključki se skladajo s teorijo, da je discipliniranje predvsem preventivno delovanje staršev, s ciljem učenja zelenega načina vedenja (Oddone Paolucci in Violato, 2004) z nagrajevanjem in pojasnjevanjem.« (Prav tam: 108)

Med drugim je omenjena raziskava pokazala tudi, da je v našem prostoru prisotno *kaznovalno discipliniranje otrok* in sicer tako psihično nasilje kot telesno kaznovanje, ki veljata za nesprejemljivo po Zakonu o preprečevanju nasilja v družini. Odločitev staršev za kaznovalne načine discipliniranja je lahko povezana s sprejemljivostjo teh načinov za starše in s povečanim neželenim vedenjem pri otroku. (Prav tam: 109) Raziskave številnih avtorjev doslej še niso dale jasnega odgovora o tem, ali otrokove značilnosti vplivajo na načine discipliniranja (o čemer govori korelacijska strategija raziskovanja), ali načini discipliniranja oblikujejo otrokove vedenjske, čustvene in miselne poteze. (Prav tam: 96) Med rizične dejavnike, ki povečujejo uporabo fizičnega kaznovanja in kaznovalnih metod discipliniranja sodijo: nestabilnost v družini, doživljanje partnerskega konflikta, neučinkovitosti, stresa in impulzivnost pri discipliniranju. Vse naštetu zmanjšuje občutek samozavesti pri starših, nizka samozavest pa omogoča impulzivnejše (t.j. kaznovanje, ki ga starši kljub nasprotovanju takšnim oblikam vseeno uporabljajo in ob njem pogosto občutijo izgubo kontrole) in bolj kaznovalno discipliniranje. (Prav tam: 109)

Nekaznovalno discipliniranje se pozitivno povezuje s »konsistentnostjo discipliniranja, kognitivnim okvirjanjem, podporo pri discipliniranju in pogostejšim opozarjanjem.« (Prav tam) Kot kažejo rezultati avtoričine raziskave, pogostejšo uporabo nekaznovalnih načinov discipliniranja v družini povečuje »sposobnost staršev, da so konsistentni, da razlagajo svoje vedenje, podpirajo svoje otroke in jim dajo vedeti, da so ljubljene in sprejeti ter da pogosto opozarjajo na posledice.« (Prav tam)

Diskusija o dopustnosti posameznih načinov discipliniranja se najpogosteje pojavlja v zvezi s kaznovalnimi načini discipliniranja, predvsem v zvezi z možnimi negativnimi posledicami fizičnega kaznovanja otrok. S. Poljak zato opozarja na potrebo po oblikovanju konsenza med strokovnjaki o dopustnosti posameznih načinov discipliniranja otrok v družini. Tak konsenz bi služil za oblikovanje etičnega kodeksa, ki bi ga uporabljali strokovnjaki pri svetovanju staršem. (Prav tam: 98, 110)

Avtorica v raziskavi problematizira samo kaznovalne načine discipliniranja, predvsem telesno kaznovanje in psihično nasilje nad otrokom, pri čemer prezre problematičnost

ignoriranja kot načina nekaznovalnega discipliniranja. Pri ignoriranju se starši namenoma ne odzivajo na otrokovo neprimerno vedenje, ta način discipliniranja vključuje molk, neodzivanje na otrokova vprašanja in poskuse približevanja. Takšno vedenje staršev zbuja pri otroku občutke krivde, tesnobo in negotovost ter je blizu oblikam čustvenega pogojevanja. (Peček Čuk, Lesar, 2009: 63) Kaznovalni in nekaznovalni načini discipliniranja ne upoštevajo induktivnega pristopa k discipliniranju (Hoffman), čeprav ga starši uporabljajo.

III. ANALIZA

1. BOGDAN ŽORŽ, RAZVAJENOST: rak sodobne vzgoje

Psiholog in psihoterapevt **Bogdan Žorž** je avtor več vzgojnih priročnikov. Več kot tri desetletja je bil kot psiholog zaposlen v Centru za socialno delo Nova Gorica, kjer je delal z otroki in mladostniki. Leta 1998 je skupaj z ženo v Čepovanu nad Novo Gorico ustanovil zasebni zavod »B&Z IZZIV – zavod za pomoč otrokom, mladostnikom in družinam v stiski,« ki je deloval vse do leta 2009. Po upokojitvi nadaljuje s terapevtsko-svetovalnim delom otrokom in staršem v »Svetovalnici Tabor«.

Žorževa gestaltistična psihoterapevtska usmeritev je pomembno oblikovala in vplivala na njegov svetovalno-terapevtski pristop in pogled na (družinsko) vzgojo. Gestalt terapija, ki sodi v humanistično smer psihoterapije, je oblika psihoterapije, ki poudarja osebno odgovornost posameznika, osredotoča se na njegovo izkušnjo doživljanja sedanjosti, socialni kontekst njegovega življenja in na razvoj sposobnosti samoregulacijskih prilagoditev. Bolj kot na vsebino se osredotoča na proces, v katerem posameznik gradi zavest o svojem početju in kako ga lahko spremeni. Ne ukvarja se z njegovo preteklostjo oziroma je ne poskuša razrešiti, njena prizadevanja so usmerjena v razvoj posameznikovih potencialov. (Žorž, 1998: 30-35)

Priročnik »*Razvajenost*« je avtorjevo najbolj poznano delo, ki je prvič izšlo leta 2002, kasneje pa v ponatisih še leta 2006, 2007 in 2009. Izdala ga je Celjska Mohorjeva družba, založba, ki izdaja tudi verski (katoliški) tisk. Avtor se v njem eksplicitno ne opredeli za katolika, vendar je o tem mogoče sklepati iz drugih virov (na primer iz intervjuja z njim v Salezijanskem vestniku (Žorž, 2010)). Njegova verska opredeljenost se, kot bo prikazano v nadaljevanju analize, odraža predvsem v vrednotah oziroma načelih, na katerih utemelji vzgojo.

V delu se, kot zgovorno pove že njegov naslov, ukvarja s **fenomenom razvajanja in razvajenih otrok**. Pojem razvajenosti (»*Razvajenost – kaj je to?*«) bralcu uvodoma približa s knjižno razlago te besede in njenih izpeljank ter z ilustrativnimi primeri razvajenosti v pravljičah in svetopisemskih besedilih. Prizadeva si, da bi ga predstavil v ustreznem strokovno-teoretičnem kontekstu, pri čemer si pomaga z razlagami in koncepti iz psihologije in psihoterapije, ki podpirajo njegovo razumevanje razvajenosti. Pri iskanju odgovora na vprašanje »*Kaj pravi stroka?*« (op. a. o razvajenosti) ugotavlja, da se psihologija in

psihoterapija do tega problema ne opredelita in ostaja v strokovnih krogih »neke vrste tabu tema«. (Žorž, 2009: 72) V tem poglavju kritično spregovori o permisivni vzgoji kot »idealnem« vzgojnem modelu za razraščanje razvajenosti; obenem predstavi sindrom *puer aeternusa*, osrednjo pozornost pa nameni obravnavi gestaltističnega pojmovanja narcizma. Pri obravnavi narcizma izhaja iz del Sigmunda Freuda, Christopherja Lascha, pa tudi gestaltistično usmerjenih avtorjev, kot sta Frederick S. Perls in Peter Philipson. Tu se loti kratke primerjave lastnosti narcisa in razvajenca (prav tam: 39, 40) ter postavi domnevo, da se je meja med njima v sodobnosti zabrisala. (Prav tam: 43) Problem razvajenosti pa po njegovem prepričanju ni omejen samo na (družinsko) vzgojo, saj izhaja iz »kulture mehkužništva«, ki jo je Lasch poimenoval narcistična kultura. Žorž ostro kritizira današnjo zahodno družbeno ureditev in njeno prevladujočo potrošniško-hedonistično mentaliteto; družba blaginje je, kot pravi, samo prevara, pravna država pa iluzija. (Prav tam: 46, 47) V poglavju »*Opredelitev razvajenosti*« opiše, kako poteka telesni, socialni, čustveni, duhovni razvoj in razvoj ustvarjalnosti pri razvajenem otroku ter se vnovič dotakne dejavnikov (družba, šola, družina), ki takšen razvoj podpirajo.

V drugem delu knjige (»*Moja srečanja z razvajenostjo*«) predstavi sedemnajst primerov razvajanja in razvajenih otrok, s katerimi se je srečal pri svojem terapevtskem delu. Gre za predstavitev tako imenovanih različnih tipov razvajanja, »...pač glede na to, s katerimi drugimi prevladujočimi vzgojnimi vzorci se razvajanje povezuje, ali glede na to, v kakšnih družinskih klimah in okoljih se javlja.« (Prav tam: 73) Razvajanje kot neprimerno vzgojno ravnanje staršev ima namreč veliko različnih pojavnih oblik, pojavlja se v kombinaciji z različnimi težavami (neželeno, problematično vedenje pri otroku, šolska neuspešnost, različne oblike nasilja v družini, zlorabe), v različnih družinah (nuklearne, enostarševske) in družinskih okoljih (različen ekonomski in socialni status). Obravnava posameznega primera običajno vključuje: opis otrokovih učnih in vedenjskih težav, oris družinske situacije (odnosov v družini), potek sprejema otroka v Žoržev zavod oziroma skupino, (psihoterapevtsko) obravnavo staršev, prikaz vzrokov za razvajenost in nakazovanje možnih vzgojnih rešitev. Skozi te opise prikaže več lastnosti razvajenih otrok, vzgojne napake staršev, njihovo doživljanje in vlogo v procesu »zdravljenja« razvajenosti.

V zadnjem poglavju na vprašanje »*Je razvajenost ozdravljiva?*« odgovori pritrdilno: »Razvajenost je ozdravljiva – a cena za ozdravitev je visoka.« (Prav tam: 163) Po njegovih izkušnjah zahteva »zdravljenje«, popravljanje razvajenosti delo tako z otroci kot s starši. Zato na tem mestu predstavi psihoterapevtski proces za starše v šestih korakih, ki od prepoznavanja razvajanja do postavljanja vzgojnih ciljev vodi do korekcije njihovih vzgojnih metod in

celotnega vzgojnega modela. (Prav tam: 166, 167) Opredeli tudi ključne smernice za (pre)vzgojno-terapevtsko delo z razvajenimi otroci. (Prav tam: 171-173) »Zdravljenje« razvajenosti primerja celo z zdravljenjem odvisnosti in poudari pomen »trdega dela«.

Žorž vzgojo opredeli kot »...odnos med starši in otrokom, ta odnos sooblikujejo tudi čustva, trenutna razpoloženja, obremenitve, tako staršev kot otrok.« (Prav tam: 92) Nasproti **»razvajenosti« kot posebni obliki vzgojne patologije znotraj permisivne vzgoje** postavi t.i. »zdravo«, »primerno«, »uravnoteženo« in »skladno« vzgojo. Za takšno vzgojo morajo starši »...otroku zagotoviti občutek varnosti, čustveno toplo okolje itd. ... Če otroku zagotavljamo varnost, čustveno toplo okolje, možnosti za razvoj, se bo otrok zdravo razvijal. Zdrav razvoj pa vključuje tudi osamosvajanje, odlepljanje od svojih staršev, sprejemanje odgovornosti zase – torej odraščanje.« (Prav tam: 26, 27) V intervjuju za Salezijanski vestnik je o »zdravi vzgoji brez razvajanja« povedal, da je zanjo »...potrebno ob zdravih, trdnih vrednotah otroka vzgojiti tako, da si bo z lastnim naporom prizadeval reševati probleme, s katerimi se srečuje v življenju, da se bo pripravljen tudi odrekati in prevzemati soodgovornost za sožitje v svojem okolju.« (Žorž, 2010: 7)

Prepričan je, da bi morala vzgoja otrok temeljiti na naslednjih **načelih oziroma vrednotah**: poslušnosti, vztrajnosti, odrekanju, naporu/trudu in doslednosti. Poslušnost je eden od ključnih korakov v prevzgoji razvajenega otroka (»Otroka je potrebno zares naučiti poslušanja.«), tako kot vztrajnost (»učiti razvajene otroke vztrajnosti«) in odrekanje (»Razvajan otrok ni zmožen odrekanja. ... učenje odrekanja je zahtevna naloga,...«). (Žorž, 2009: 172, 173) V delo mora vložiti trud, ki naj bi mu prinašal ne le dobre rezultate pri šolskem delu, ampak tudi »občutke zadovoljstva in samospoštovanja«. (Prav tam:162) Opozarja na doslednost v vzgoji, ki jo predstavi kot nasprotje vzgojni popustljivosti; razume jo kot »...trud, prizadevanje staršev, da vedno upoštevajo vzgojne cilje, da vedno poskušajo presoditi, kaj neka vzgojna situacija pomeni.« (Prav tam: 92) Doslednost pri njem dejansko pomeni vztrajanje staršev pri zahtevah, pravilih in omejitvah, ki jih postavijo otroku, vztrajanje pri njihovi izvršitvi, z občasnimi, dopustnimi izjemami. Obenem pomeni tudi enotno vzgojno držo staršev, njihovo strinjanje glede uporabe določenih vzgojnih prijemov. Žorž tega načela ne pojmuje kot vzgojne togosti, ki bi bila »...sestavljena iz dresure pravil, zapovedi in prepovedi.« (Prav tam) Takšno vzgojo odklanja, označi jo kot »grozljivo, mehansko, brezdušno.« (Prav tam)

Vrednote, ki jih zagovarja, so *vrednote krščanske verske tradicije* (poslušnost avtoriteti, odrekanje, delavnost). Katolicizem kot ideološka podstat priročnika se kaže tudi v podpoglavju »Razvajenost v Svetem pismu«, kjer je ta lastnost predstavljena skozi različne svetopisemske odlomke. (Žorž, 2009: 12-18) Ti se v priročniku pojavijo še na dveh mestih in sicer: - pri obravnavi razvoja otrokove ustvarjalnosti uporabi svetopisemsko zgodbo o Adamu in Evi (prav tam: 59); - pri predstavitvi otrokovega duhovnega razvoja uporabi citat iz evangelijev (prav tam: 67). V delo sta vključeni tudi dve misli katoliškega škofa Antona Martina Slomška, s katerima želi še dodatno opozoriti na škodljivost razvajanja v vzgoji in na pomen »ustrezne« vzgoje otrok za prihodnost družbe. (Prav tam: 18, 174)

Večji del priročnika je namenjen opisom razvajanja – neustreznega vzgojnega ravnanja staršev in opisom lastnosti razvajenih otrok. Žorž smatra razvajenost za smrtonosno bolezen (»rak sodobne vzgoje«), ki se je razbohotila v sodobni potrošniški družbi. Takó razvajanje že uvodoma opredeli »...kot način vzgoje, ki ne vodi k temu, da bi se otrok naučil (navadil) osnovnih pravil, omejitev, navadil spoštovati te omejitve, ampak vodi k nasprotnemu učinku, k nesprejemanju pravil, omejitev.« (Žorž, 2009: 5) Priznava, da razvajanje »...ni niti psihološka niti psihoterapevtska niti pedagoška kategorija.« (Prav tam: 72) »Čisto, popolno razvajanje« v realnosti ne obstaja in je »...bolj literarna prisposoba kot pa resničen vzgojni model«, saj »starši, ki otroka razvajajo, uporabljajo različne vzgojne prijeme.« (Prav tam: 73) Tudi skozi opise posameznih primerov razvajenosti skuša pokazati, »...da razvajanje ni enoznačen vzgojni model, da je enoznačen vzgojni model razvajanja le bolj ali manj hipotetičen. V praksi srečujemo razvajanje kot posebno držo, meša se z vzgojnimi prijemi, kakor jih starši želijo izvajati.« (Prav tam: 164)

Analiza sedemnajstih opisanih primerov iz njegove prakse pokaže, da za najpogostejše vzgojne napake staršev smatra, da otroku:

- ne postavijo jasnih zahtev, pravil, omejitev;
- ne privzgojijo (pravih) vrednot: delavnosti, vztrajnosti, odrekanja, občutka odgovornosti;
- ne omogočijo pridobivanja izkušenj, skozi katere bi spoznal svoje lastne potrebe in želje, ki naj bi ga vodile k osamosvajanju;
- ugodijo vsaki njegovi želji oziroma kaprici (»starši, ki otroku nudijo vse«);
- dopustijo, da z njimi manipulira, ker imajo občutke krivde, da niso dovolj dobri starši (so veliko odsotni, se mu ne posvečajo dovolj, ga v izbruhih jeze pretepajo...). (Prav tam: 73-162)

Vendar pa se razvajanje kot posebno vzgojno ravnanje ne pojavlja le v družini, ampak tudi v šoli. Avtor meni, da naš šolski sistem (učni načrt) od otrok zahteva premalo truda, zato je »idealno rastišče za razvajanje.« (Prav tam: 142)

Predvsem v drugem delu priročnika so nanizani številni **opisi razvajenih otrok**, ki jih je mogoče strniti v seznam njihovih glavnih lastnosti. Razvajeni otroci so:

- zahtevni, predvsem v odnosu do staršev (prav tam: 56, 90, 135, 138),
- nezmožni vsakršnega napora in odrekanja (prav tam: 56, 61, 108, 155, 159, 172, 173),
- izbirčni (pri jedi) (prav tam: 117, 122, 135, 138),
- manipulativni (prav tam: 90, 95, 139),
- v slabem stiku s seboj (prav tam: 66, 67, 154, 172),
- nimajo želja, interesov, ciljev (prav tam: 61, 154, 155),
- niso delavni, imajo odpor do dela (prav tam: 122, 123, 135);
- niso vztrajni (prav tam: 61, 93, 173),
- ne priznavajo pravil, omejitev (prav tam: 158, 172),
- nezmožni pristnih, globokih čustev (prav tam: 59, 67),
- duhovno slabo razviti (prav tam: 65, 130),
- nedružabni in netolerantni (prav tam: 56),
- imajo slabo koncentracijo (prav tam, 122).

Avtor razvajenca primerja z narcisom, saj je prepričan, »...da je vedenjska slika narcizma zelo podobna vedenjski sliki razvajenosti.« (Prav tam: 39) Kot skupne točke in razlike med njima navede:

- nista sposobna doživljati »pristnih in globokih čustev«, pri čemer jih narcis zna odigrati, razvajenec pa ne;
- oba izkoriščata socialno okolico, v kateri živita; narcis se ji navidez prilagodi, razvajencu služi »le za zadovoljevanje njegovih potreb.«
- narcis je retrofleksivec (sebi počne to, kar želi početi idealiziranemu drugemu), razvajenec introjektivec (ne prepozna lastnih potreb, ampak samo nekritično sprejema vse iz okolja);
- narcis ohranja podobo idealiziranih staršev, razvajencu služijo kot »servis« za zadovoljevanje njegovih potreb;
- narcisova samopodoba niha od samopoveličevanja do samopomilovanja, razvajenec se prav tako samopoveličuje, čeprav nima izdelane samopodobe, ne pozna svojih želja in ciljev;

- oba imata veliko »življenjske energije«; narcis jo uporablja za »boj z vsem tujim«, drugačnim, medtem ko razvajenec ne ve, kaj naj z njo počne;
- oba sta »samoljubna«, zaverovana vase, vsi naj bi služili njunim željam in potrebam. (Prav tam: 39, 40, 43)

Primerjava lastnosti razvajenega otroka s simptomi patološkega narcisa (PN) pokaže, da se ujemata v naslednjih potezah:

- oba izkoriščata ljudi; PN »vidi v njih le sredstvo za svojo afirmacijo« (Žižek po Kernberg, 1987: 115), razvajencu služijo za zadovoljevanje njegovih materialnih in emocionalnih potreb;
- sta skoraj popolnoma nezmožna empatije: »PN ne more nikoli zares »vstopiti v drugega, se vživeti vanj« (prav tam), razvajenec pa ne zmore občutiti pristnih, globokih čustev, svoja čustva doživlja zgolj površinsko, iz česar je mogoče sklepati, da se ni zmožen vživeti v čustva drugih;
- razpoložljivost soljudi je zanj samoumevna; PN se jih poslužuje za lastno narcistično zadovoljstvo, razvajen otrok zahteva popolno razpoložljivost staršev;
- oba se imata »v svoji notranjosti za izjemo, se samopoveličujeta, »pravila igre« spoštujeta samo na zunaj, da bi se izognila kazni;
- tudi uživanje je pri obeh »povnanjeno«, uživata toliko, kolikor jima užitek priznajo drugi – vrstniki.

Kar zadeva ostale simptome PN vse kaže, da razvajenca za razliko od PN ni strah neuspeha, saj ob njem ostaja bolj ali manj ravnodušen. Iz opisov pa ni mogoče ugotoviti, ali je tudi razvajenec (tako kot PN) »nezmožen resnične navezanosti, odvisnosti od drugega«, pravega žalovanja in ali prezira ljudi. (Žorž, 2009; Žižek po Kernberg, 1987: 115-117)

Avtor na kratko predstavi tudi sindrom *puera aeternusa*, tip patološkega, narcističnega posameznika, ki ostaja »priklenjen na otroštvo«, čeprav razvajenca in *puera* neposredno ne primerja. (Žorž, 2009: 26) S kompleksnostjo opredelitve *puera* se je prvi spoprijel švicarski psihiater in psiholog Carl Gustav Jung, kasneje pa tudi njegova učenka Marie Louise von Franz. *Puer* je težko opredeljiv posameznik, ki niha med svojimi pozitivnimi in negativnimi lastnostmi. Kot patološki posameznik z izrazitim materinskim kompleksom ostaja v preveliki odvisnosti od matere, na psihološki stopnji adolescenta. (von Franz, 1988: 7) Primerjava s PN pokaže, da razvoj pri obeh poteka enako, razlike in podobnosti med njima razkrije šele podrobnejša analiza:

- *puer* je asocialen posameznik, zanj je značilen »asocialni individualizem,« ostaja zvest samemu sebi. PN pa »prezira soljudi« in v njih vidi le sredstvo za svojo afirmacijo;
- *puer* se prepušča sanjarjenju in živi v domišljiji, PN pa v realnosti, tukaj in zdaj;
- PN je delaven, za svoj uspeh je pripravljen trdo delati, *puer* pa delo zavrača, se mu izogiba;
- *puer* se ima za nekaj posebnega, prevevajo ga namišljeni občutki superiornosti, je aroganten; tudi PN se ima za »izjemo«;
- PN je »nezmožen resnične navezanosti na drugega, odvisnosti od drugega« (Žižek, 1987: 116), tudi *puera* je strah navezanosti, priklenjenosti in ni sposoben resnične navezanosti (na žensko);
- *puera* je strah odgovornosti in jo odklanja, družbena pravila zanj nimajo nobene vrednosti, PN »pravila igre« spoštuje samo »na zunaj«, »vendar v resnici igre ne jemlje resno« (Žižek, 1987: 116);
- *puera* privlačijo nevarni športi in smrt sama, PN se jo boji;
- za razliko od PN je *puer* sposoben uživanja, pri PN je »uživanje povsem odtujeno,« priznati mu ga morajo drugi.
- *Puer* ima za razliko od PN številne pozitivne lastnosti: je duhovit, deško očarljiv, pogovorljiv, nekonvencionalen, z domišljijo.

Kljub omenjenim razlikam sta oba tipa patološke osebnosti med seboj prepletena. Oba sta otroka, ujeta v otroštvu, vendar *puer* v sebi ohranja tega otroka živega, pri PN pa je »mrtev«. (Von Franz, 1988: 7-9; Žižek, 1987: 115-117) Razvajenec, ki ga Žorž označi za »moteno osebnost,« je obema patološkima osebnostma v mnogih potezah podoben, a nobenemu od njiju v celoti. Tako kot *puer* se: samopovečuje, ima za izjemo, prepušča sanjarjenju, izogiba odgovornosti in zavrača delo.

Iz opisanih primerov neustreznega vzgojnega ravnanja v drugem delu priročnika oziroma iz starševskih vzgojnih napak je mogoče sklepati o tem, kaj **Žorž od staršev pričakuje** in kakšno vzgojno vlogo jim namenja. Starši bi tako morali:

- otroku postaviti jasne meje (pravila, omejitve, zahteve) in ga *navaditi* nanje;
- mu privzgojiti »zdrave, trdne vrednote«, »trdne moralne in socialne norme« (Žorž, 2009: 105);
- mu omogočiti osamosvajanje (ne smejo ga »držati« v simbiotskem razmerju, v odvisnosti od njih) ob ohranjanju konformnosti do družbenih pravil;
- z otrokom vzpostaviti pristen odnos in uveljaviti starševsko avtoriteto.

Dobre starše opiše kot take, ki »...imajo sočutje do svojih otrok, jim želijo dobro – vendar s stalno razumsko in izkustveno kontrolo svojega ravnanja, da stalno preverjajo, kaj je tisto, kar je za otroka res dobro.« (Žorž, 2009: 97) Ko govori o razpuščenosti kot neustreznem vzgojnem modelu, omenja »starševski čut,« ki naj bi bil pri nekaterih starših »slabše razvit.« (Prav tam: 105)

Pri predstavitvi primerov razvjenosti ter iskanju vzrokov zanjo je vseskozi pozoren na dogajanje in odnose v družini, med družinskimi člani. (Primer, prav tam: 118, 123) Ugotavlja, da se starši svojih vzgojnih napak večinoma ne zavedajo, a če želijo pomagati otroku, morajo najprej spremeniti sebe. (Prav tam: 120, 164) Po Žorževih izkušnjah pogosto »ne zmorejo uvida v svoje vzgojne zmote.« (Prav tam: 90) Dodatno težavo pa predstavljajo »narcistično moteni starši.« Oriše jih kot starše, ki bodisi posnemajo vzgojo svojih staršev (»...lastno vzgojno izkušnjo prenašajo na otroke – in torej služijo sebi kot otroku, otroka imajo za »razpoložljiv« predmet.«) bodisi vzgajajo povsem drugače (»svoje otroke uporabljajo zato, da bi nekako »izravnali« napake svojih staršev – ampak pri sebi!«). (Prav tam: 167) V tem primeru je nujna psihoterapevtska obravnava staršev, ki poteka v šestih korakih. (Prav tam: 167-169)

Natančno branje predstavljenih primerov razvjenosti pokaže, da je pri več kot polovici (v desetih od sedemnajstih) šlo za otroke, ki so v družini odraščali brez sorojencev. Ob tem se zastavlja vprašanje, ali se razvjenost pogosteje javlja v družinah z enim otrokom (ki omogoča tesno simbiotsko vez matere z otrokom) ali pa gre zgolj za naključje pri izbiri primerov. Drugo opažanje zadeva očetovo dejansko in simbolično odsotnost v vzgoji, ki se pojavi v petih primerih ter je prav tako ena od značilnosti permisivnega vzgojnega modela. Avtor zato poudarja pomembnost prisotnosti obeh staršev v otrokovi vzgoji, njuno medsebojno sodelovanje in podporo ter enotno vzgojno držo, ki jo označi za doslednost: »Doslednost med staršema pomeni, da se medsebojno usklajujeta in podpirata, da drug drugemu ne rušita vzgojnih prijemov.« (Prav tam: 92)

Otroka predstavi kot »ranljivo bitje potreb« (G. Dahlberg, Moss v Kroflič, 2011), ki za svoj razvoj potrebuje ustrezno vzgojno okolje in »primerno« vzgojo, s katero bo postal enakovreden član skupnosti. Vodijo ga želje in »trenutni užitki«, tudi zato se mora naučiti odrekanja, napora in vztrajnosti.

Pri obravnavi otrokovega telesnega razvoja poudarja, da ga je potrebno »utrditi«, razviti mora obrambne sposobnosti in se prilagoditi okolju. Kar zadeva socialni razvoj, se mora naučiti »soustvarjalnega prilagajanja«, ki ga definira kot: »...nauči se ob odločanju upoštevati

svoje potrebe in želje, pa tudi potrebe in želje okolja ter na vse to vplivati ter se pustiti vplivati.« (Prav tam: 55) Čustveni razvoj vključuje učenje prepoznavanja in izražanja čustev ter njihovih učinkov na druge. Prepričan je, da ustvarjalnost otroku ni prirojena, njen razvoj zahteva od njega radovednost, napor, vztrajnost in doslednost. (Prav tam: 62) Za otrokov duhovni razvoj pa je ključno iskanje odgovorov na »temeljna bivanjska vprašanja,« prepoznavanje lastnih želja in potreb, pa tudi učenje odrekanja. (Prav tam: 66) Otrokovega razvoja ne predstavi v kontekstu različnih razvojno-psiholoških teorij, temveč kot kontinuiran proces učenja in prilagajanja okolici. Tudi pri obravnavi otrokovega razvoja poudarja načela, ki jih sicer zagovarja v vzgoji. Izpostavi pomen otrokove »lastne neposredne izkušnje«, nauči oziroma navadi naj se poslušnosti (poslušati sebe in starše), vztrajnosti, odrekanja in odgovornosti, ne pove pa, kako naj bi to učenje potekalo v praksi.

V iskanju »uravnotežene« vzgoje Žorž zavrača tako model permisivne kot tudi model »pretrde«, avtoritarne vzgoje, čeprav se slednji približa z jasno, večkrat izraženo zahtevo po postavljanju pravil v vzgoji in navajanju nanje, poslušnosti avtoriteti staršev ter z zahtevo po spoštovanju »trdnih moralnih in socialnih vrednot, norm«. Vzgoja otrok mora biti po njem premišljena in ne spontana dejavnost; v kolikor je spontana, starši v njej nekritično posnemajo oz. prenašajo vzgojne modele svojih staršev, kar smatra za slabost. Da bi se temu izognili, morajo »ozavestiti« lastno vzgojno izkušnjo in jo predelati. (Prav tam: 168) Razvajanje je nevarno predvsem zato, ker se ga, kot pravi avtor, starši ne zavedajo.

Njegov cilj vzgoje je vzgoja konformnega posameznika, sposobnega samostojnega življenja ob prilagajanju okolju. Za temeljno načelo moralne vzgoje postavi »navajanje« otroka na družbena pravila in norme – nauči in navadi naj se osnovnih pravil in omejitev ter spoštovanja le-teh. (Žorž, 2009: 5) Navajanje v vzgoji ne vodi do razvoja odgovornosti pri otroku, pač pa v nereflimirani konformizem. Kot ugotavlja Kroflič, »navajanje ter vztrajanje pri vsakodnevnih obveznostih lahko pripomore k zmanjšanju samozadostnosti in grobega poseganja v dostojanstvo sočloveka; še več, otroka oziroma mladostnika lahko privede v bližino ključnih doživetij, ki bodo korenito pretresla njegovo občutenje bivanja v svetu, ne more pa v njem prebuditi etične odgovornosti.« (Kroflič, 2006: 93) Žorževa vzgoja ne vključuje (podpira) razvoja kritičnega mišljenja in prosocialnega vedenja pri otroku, ki sta ključna v procesu oblikovanja avtonomne morale in osebne odgovornosti. V svojem delu sicer omenja odgovornost; pri obravnavi primerov razvajenosti govori o »prevzemanju, sprejemanju odgovornosti zase«, pri čemer misli na otrokovo sposobnost prevzemanja odgovornosti za lastne odločitve. (Žorž, 2009: 88, 89) Učenje odgovornosti je ključno tudi v

procesu prevzgoje razvjenega otroka, ki naj se navadi spoštovati družbena pravila in omejitve. (Prav tam: 172) V obeh primerih gre za razvoj ozko pojmovanje osebne odgovornosti in odgovornosti do pravil skupnosti.

Svoj psihoterapevtski pristop najbolj očitno uveljavi pri »popravljanju« razvjenih otrok in njihovih staršev. »Popravljanje« razvjenosti predstavi kot kombinacijo »terapevtskega, svetovalnega, vzgojnega, nadzorniškega, duhovnovoditeljskega in še kakšnega dela,« kar govori v prid terapevtizacije (pre)vzgoje, saj pri delu z razvjenimi otroci, kot sam pravi, »...nikoli ne gre za »čisto« terapevtsko delo, ampak se pri delu z razvjenim otrokom tesno prepletajo terapevtsko, vzgojno in prevzgojno delo.« (Prav tam: 171) V »zdravljenju« razvjenosti, ki zahteva dosledno disciplino oz. »trdo delo«, morajo biti vključeni tako otroci kot starši; otroci so deležni prevzgojno-terapevtske obravnave, starši pa terapevtske.

Predvsem v zadnjem poglavju »Je razvjenost »ozdravljiva«?« avtor uporablja besednjak, ki nakazuje na njegovo terapevtsko razumevanje vzgoje: »zdravljenju« razvjenosti, (pre)vzgojno-terapevtsko delo z razvjenim otrokom, ozaveščanje lastne vzgojne izkušnje pri starših. (Prav tam: 163-174)

Žoržev fenomen razvjenosti je po mojem mnenju nezadostno strokovno-teoretično utemeljen; njegovo razumevanje vzgoje in otrokovega razvoja ne sledi novejšim vzgojno-teoretskim spoznanjem, kar mu v precejšnji meri onemogoča, da bi izgradil sodoben vzgojni pristop. Čeprav iskreno verjame v dobrobit koncepta »zdrave« vzgoje in uspešnost svojega (pre)vzgojno-terapevtskega dela, pa v končni fazi otroku z njima ne omogoča zavzeti kritičnega odnosa do fenomenov in resnic današnjega časa ter s tem oblikovanja lastnega pogleda na svet.

Delo »Razvjenost: rak sodobne vzgoje« ni priročnik z eksplicitnimi vzgojnimi nasveti za starše; je predvsem svarilo pred pogubno permisivno vzgojo in njeno skrajno obliko – razvjenostjo. Osebnostno se mi zdi zanimivo, da je naletelo na tako velik, pozitiven odziv slovenske javnosti. Del njegove popularnosti je mogoče pripisati dejstvu, da so vrednote krščanske verske tradicije močno zasidrane v našem prostoru in ljudem zbujejo občutek varnosti in zaupanja.

2. ZORAN MILIVOJEVIĆ IN DRUGI: MALA KNJIGA ZA VELIKE STARŠE: priročnik za vzgojo otrok

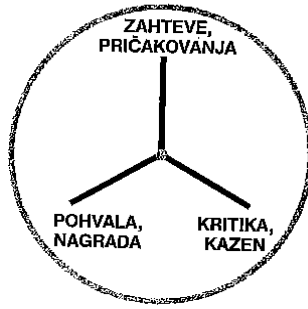
»Mala knjiga za velike starše« (2008) je delo več avtorjev. **Zoran Milivojević** je psihoterapevt, ki pri svojem psihoterapevtskem delu uporablja metode transakcijske analize. (TA). TA se uvršča med humanistične smeri psihoterapije, je teorija osebnosti in integrativni psihoterapevtski pristop, ki združuje elemente humanističnega, psihoanalitičnega in kognitivno-vedenjskega pristopa. V petdesetih letih dvajsetega stoletja jo je razvil ameriški psihiater Eric Berne. Kot sistemska psihoterapija se uporablja v individualni, skupinski in družinski psihoterapevtski obravnavi, pa tudi na drugih področjih dela z ljudmi. Tako imenovana pedagoška uporaba TA obsega delo z otroci, mladostniki in odraslimi v kontekstu učenja, glavni cilj je usmerjen v osebnostno rast in razvoj posameznikovih potencialov.

Milivojević je napisal nekaj knjig na temo medosebnih odnosov, čustvovanja in zdravljenja odvisnosti. Je supervizor vzgojiteljev v nekaterih vzgojno-izobraževalnih institucijah v Sloveniji. **Ostale avtorice in avtor** – Katja Bilban, Vida Kokelj, Miša Kramberger in Tjaša Steiner so psihologinje (ki delajo kot vzgojiteljice), Borut Kožuh pa je socialni pedagog (in ravnatelj), vsi so zaposleni v Mladinskem domu Jarše v Ljubljani. To je javni zavod, ki sprejema oziroma v katerem bivajo vzgojno ogroženi in/ali težavnejši otroci in mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami; večina izmed njih je hkrati tudi učno manj uspešna. Priročnik je prvič izšel leta 2004 ob 50-letnici tega zavoda, ponatisnjen je bil leta 2007 in 2008.

Delo predstavi »ustrezen vzgojni stil«, način vzgajanja, ki je zasnovan na teoretičnem okviru transakcijske analize in izkušnjah Milivojevića. Starši otroka navajajo k spoštovanju njihovih zahtev, pravil in omejitev, torej k zanje primernemu vedenju z uporabo pozitivnih (pohvala, nagrada) in negativnih (kritika, kazen) podkrepitev. »Prava kvaliteta« predstavljenega vzgojnega pristopa naj bi bila v »uravnoveženosti postavljanja ciljev, pohval, nagrad, kritike in kazni.« (Milivojević in drugi, 2008: 3) Kritika in kazen sta, kot bom pokazala v nadaljevanju, pomembni vzgojni sredstvi; avtorji so namreč prepričani, »da je pomanjkanje ali odsotnost kritike in kazni tisto, kar ga (otroka, op. a.) zares kvari.« (Prav tam) Priročnik obsega pet poglavij in dodatek, med njimi so kratki intervjuji z znanimi Slovenci (nekdanjim varuhom človekovih pravic Matjažem Hanžkom, pisateljico Deso Muck, športnikom Primožem Peterko in pevko Darjo Švajger) o tem, kako so doživljali vzgojo svojih staršev (njihove vzgojne prijeme, ukrepe, kaznovanje) in kako vzgajajo sami.

Prvo poglavje z naslovom »*Mama mi je rekla: Ne smeš! – torej me nima rada*« skozi zgodbo o odraščajočem Mihcu predstavi, kako pomembno je, da starši otroku postavljajo meje in usmerjajo njegovo vedenje z uporabo pozitivnih in negativnih podkrepitev. Priznavajo, da je postavljanje mej neprijetno (tako za otroka kot za starše), a nujno. Starši od otroka pričakujejo, da bo njihove zahteve in pravila ponotranjil, »jih sprejel za svoje«. (Prav tam: 14) O oblikovanju otrokovega vedenja z uporabo »realnih sporočil« govori drugo poglavje »*Iz naših ust v otrokova ušesa*«. V njem je predstavljen način, kako lahko starši dosežejo spremembo otrokovega neprimernega vedenja s »pravilnim kritiziranjem«. V tretjem, najobsežnejšem poglavju, avtorji spregovorijo o »*zlatih pravilih vzgoje*«: o lastnostih dobrih staršev ter njihovi vzgojni vlogi in nalogah. Tu je tudi podrobneje predstavljena uporaba nagrad in kazni kot »pomembnih orodij pri vzgoji otrok«, opisani so načini nagrajevanja in kaznovanja otrokovega vedenja. (Prav tam: 47-68) Napačni načini vzgajanja so predstavljeni v poglavju »*Želeli smo najboljše...*«. Avtorji menijo, da so stališča staršev o tem, kaj je dobra vzgoja, pogosto skrajna. (Prav tam: 94) Napačne načine vzgajanja in vzgojne prijeme staršev prikažejo skozi pet zgodb, v katerih je opisano otrokovo neprimerno vedenje ter napačna stališča in ravnanja staršev. »*Neuravnoteženost*« njihovega vzgojnega ravnanja še dodatno prikažejo s pomočjo posebnih shem. Zadnje poglavje, »*Vsi smo lahko dobri starši!*« spregovori o lastnostih in veščinah dobrih staršev, ki se jih lahko naučijo. Na koncu priročnika se nahaja še priloga »*Mala šola kritiziranja*«, ki daje navodila o tem, kako naj starši na pravilen način kritizirajo otrokovo vedenje. Predlagajo uporabo »jaz« in »ti« sporočil, kot jih priporoča Gordonov trening komunikacije. (Gordon, 1983)

Avtorji v delu zagovarjajo **model »uravnotežene« vzgoje**; uravnotežene zato, ker je količina postavljenih zahtev/pričakovanj v sorazmerju s količino uporabljenih pohval/nagrad in kritik/kazni. Ta vzgojni pristop od staršev zahteva, da otroku postavijo meje z zahtevami, omejitvami, pravili in prepovedmi. (Prav tam: 12) Otrok se mora podrediti njihovim zahtevam, ki morajo biti primerne njegovi starosti; ne previsoke in ne prenizke – oboje namreč slabo vplivajo na oblikovanje otrokove samopodobe. (Prav tam: 43, 44, 46, 94) Idealni način vzgajanja je shematsko prikazan na naslednji način:



»Dolžina vsake črte na prikazu pomeni količino zahtev/pričakovanj staršev do otroka, pohval/nagrad in kritike/kazni, ki jo starši namenijo svojemu otroku. Na tem »idealnem« prikazu so vse tri črte enako dolge, kar pomeni, da »idealni« starši v približno enaki meri otroku izrekajo pohvale in ga nagrajujejo, kakor tudi grajajo in kaznujejo. Če bi postavili pohvale in graje teh staršev na tehtnico, se ta ne bi nagnila na nobeno stran. Njihov otrok sliši tudi približno enako količino zahtev in pričakovanj.« (Prav tam: 73)

Opisan način predstavlja po prepričanju avtorjev vzgojni »ideal«, ki naj bi se mu starši čim bolj približali. (Prav tam: 94)

Pri komunikaciji z otroki naj bi starši uporabljali tri vrste sporočil: »realne pohvale osebe in njenih dobrih lastnosti, realne pohvale vedenja in realne kritike vedenja.« (Prav tam: 31) »*Realno pohvalo otroka kot osebe*« (Kako spreten si!) naj bi uporabili kot glavno sredstvo izgrajevanja njegove identitete in oblikovanja samopodobe. Takšna sporočila – pohvale, naj bi vplivale tudi na njegovo samospoštovanje in samozavest. (Prav tam: 24, 26) Prepovedana je uporaba »*realne kritike osebe*« oziroma kritiziranje otroka kot osebe (Len si. Neroda si.), saj naj bi slabo vplivala na njegovo samopodobo in samozavest: »Z vztrajnim ponavljanjem takih sporočil dosežemo, da otrok začne verjeti, da takšen tudi zares je.« (Prav tam: 25) Takšna sporočila naj bi torej nanj delovala po mehanizmu samoizpolnjujoče se prerokbe (an. self-fulfilling prophecy): »Otrok nam verjame, kar mu neprestano govorimo (da je lenoba, počasnež, neumnež...) in se v skladu s tem počasi začne tudi obnašati.« (Prav tam: 26) Za utrjevanje otrokovega primernege vedenja avtorji staršem predlagajo uporabo »*realne pohvale vedenja*« (Lepo si pospravila sobo.): »S pohvalo in nagrado ustrezno vedenje ojačamo in utrdimo.« (Prav tam: 29) »S pohvalo oziroma nagrado otroku povemo, katero vedenje je ustrezno.« (Prav tam: 68) Ker pohvala v otroku zbuja ugodje, »...bo to vedenje tudi v prihodnosti ponavljal, da si pridobi našo naklonjenost.« (Prav tam: 29) Za spreminjanje otrokovega neprimernege vedenja pa naj bi starši uporabili »*realno kritiko vedenja*« (Nisi odnesel smeti.). Če se otrok na kritiko ne odzove, lahko svojo zahtevo stopnjujejo in po priporočilih avtorjev uporabijo naslednje ukrepe: grožnjo s kaznijo, kazen in vztrajanje pri izrečenih kazni. (Prav tam: 34, 57)

Nagrada in kazen sta, kot že rečeno, v predstavljenem vzgojnem modelu obravnavani kot »pomembni orodji pri vzgoji otrok«. Starši naj bi otrokovo primerno vedenje nagrajevali, saj je »nagrada kašipot k ustreznemu vedenju. S tem, ko otroka nagrajimo, mu povemo, katero vedenje nam je všeč oziroma je za nas sprejemljivo.« (Prav tam: 49) Odločijo se lahko za »simbolično« (pohvala) ali »konkretno« nagrado (sladkarija, igrača, žepnina, izlet, ogled predstave, ipd.) »Nagrada je lahko vse, kar otroku veliko pomeni, kar ima rad. Lahko je pohvala, ugodnost ali materialna nagrada, ki jo je otrok pridobil z ustreznim vedenjem.« (Prav tam: 55) Avtorji opozarjajo na prepogosto nagrajevanje, ki lahko izgubi svoj učinek: »če so nagrade prepogoste ali jih otrok dobiva kar tako, nagrajevanje nima tako močnega učinka, saj se otroku zanje ni potrebno posebej potruditi.« (Prav tam: 54) Kazen naj bi starši uporabili, ko se otrok ne obnaša tako, kakor želijo; ko ne spoštuje dogovorov, pravil in omejitev ter ne izpolnjuje svojih dolžnosti. Lahko je »simbolična« (kritika vedenja) ali »konkretna« (npr. odvzem žepnine). Otrok je vnaprej seznanjen z neprijetnimi posledicami, ki bodo sledile nespoštovanju dogovorov, pravil. (Prav tam: 56, 57) Kadar simbolična kazen ne doseže zelenega namena (torej popravljanja, spremembe otrokovega vedenja), lahko starši svojo zahtevo stopnjujejo z grožnjo s konkretno kaznijo, izrečejo kazen in vztrajajo pri izrečni kazni. (Prav tam: 57) Za »konkretno« kazen se priporočata »odvzem ugodnosti« in »neprijetna, a koristna zadolžitev.« (Prav tam: 60-62) Odvzem ugodnosti na primer pomeni, da starši otroku prepovejo gledanje risanke, televizije, igranje računalniških igrice – enkrat ali določeno časovno obdobje. Neprijetna, a koristna zadolžitev pa pomeni, da mora otrok opraviti dodatna (domača) dela (npr. očistiti kopalnico, posesati stanovanje), s katerimi se staršem »oddolži« za neprimerno vedenje: »Otrok mora narediti nekaj, kar mu je sicer neprijetno, a zanj koristno. S tem se bo naučil odgovornega vedenja, pridobil delovne navade in ugotovil, da se mora prilagajati, saj ne živi sam.« (Prav tam: 61) Predlagani obliki kaznovanja sodita med kaznovalne načine discipliniranja, v prvem primeru (odvzem ugodnosti) gre za omejevanje privilegijev, v drugem (neprijetna, a koristna zadolžitev) pa za restitucijo.

Presenetljivo je stališče avtorjev do telesnega kaznovanja otrok. Tak način načeloma odsvetujejo, »ker ima ta način kaznovanja precej slabosti.« (Prav tam: 63) Menijo, da gre za hudo kazen, ki jo je težko stopnjevati, nevarna pa je predvsem zato, ker lahko starši na ta način kaznujejo premočno in prepogosto. Uporaba telesne kazni je tako zreducirana na posebne, za otroka ogrožajoče situacije, določeno starost otroka (od enega do desetih let) in poseben način telesnega kaznovanja (udarec z odprto dlanjo po zadnjici). Starši jo lahko uporabijo »...le v resnično nujnih in ekstremnih okoliščinah, ko je ogroženo otrokovo zdravje

in življenje,« ko morajo reagirati hitro in nimajo časa za pojasnjevanje. (Prav tam: 64) Primer: dvajset mesečna deklica steče po parkirišču pred vozeče vozilo in dobi od mame udarec po zadnjici. Namen takšne kazni naj bi bil, da se otrok takoj podredi staršem, upošteva njihovo zahtevo ter nemudoma preneha z zanj nevarnim vedenjem. (Prav tam: 65) Svoje stališče do telesne kazni avtorji dodatno obrazložijo. Trdijo,

»...da obstaja jasna razlika med udarcem po zadnjici, ki izhaja iz skrbi za otroka in je tudi edina sprejemljiva oblika fizičnega kaznovanja, ter udarcem iz prezira ali iz sovraštva do otroka. Da bi lahko presojali, ali je kazen ustrezna ali neustrezna, jo je potrebno gledati skozi širši kontekst odnosa med staršem in otrokom. Vsak vzgojni udarec po zadnjici namreč ni razlog za klicanje centra za socialno delo, saj je včasih en udarec, ne več, z odprto dlanjo celo manjše zlo za otroka kakor psihično zlorabljanje, ki ga izvajajo starši, ki »niso nikoli udarili svojega otroka.« (Prav tam: 65)

Milivojević svoje stališče do telesnega kaznovanja otroka obširneje predstavi v intervjuju za časnik Mladino (Aleksić, 2011: 139-144), kjer zagovarja pravico staršev do tovrstnega kaznovanja. Prepričan je, da se staršem z njegovo ukinitvijo (zakonsko prepovedjo) jemlje moč in da mora udarec »...nujno ostati del dovoljenega starševskega vzgojnega repertoarja.« (Prav tam: 142) Z njim starši dosežejo, »...da se v otroku formira ključno občutje strahu pred kaznijo.« (Prav tam) Otroci, ki se boji kazni, je po njegovem sposoben kontrolirati lastne želje. Občutje strahu pred kaznijo torej omeji otrokovo željo, saj kot pravi »...majhnega otroka upravljajo njegove želje,« te pa preko mame in očeta upravljajo celotno družino. (Prav tam) Starši naj bi s takšnim ravnanjem v vzgoji dosegli še en cilj – to je podreditev otroka. Milivojević pravi: »Moje izkušnje so take, da je večino otrok treba parkrat udariti tam nekje okrog drugega leta starosti. V bistvu je to idealno precej kratka posebna faza, katere cilj je, da otroka naučimo, da se podredi.« (Prav tam) Podreditev pa naj bi ga naučila reda in »...ko se otrok tega enkrat nauči, ga je treba potem zelo malokrat udariti.« (Prav tam: 144)

Med načini kaznovanja avtorji omenjajo še občasno ignoriranje otrokovega neprimerne vedenja in ne otroka kot osebe. Gre za ukrep, ki sodi med t. i. nekaznovalne načine discipliniranja. (Milivojević in drugi, 2008: 66, 67)

Telesno kaznovanje otroka v posebnih, zanj ogrožajočih okoliščinah, kakršnega predlagajo (Prav tam: 64, 65), je po mojem mnenju neustrezno, saj otroka ponižuje, obenem pa mu ne pokaže, kakšno bi bilo primerno ravnanje/vedenje. S stopnjevanjem svojih zahtev ob neustreznem vedenju otroka (od kritike, grožnje s kaznijo, kazni in vztrajanje pri kazni), starši prevzemajo vedno več kontrole nad njegovim vedenjem in mu ne dajejo možnosti, da bi sam poiskal rešitev, izbral ustrežnejše vedenje.

Predstavljeni vzgojni model je usmerjen predvsem v: 1. učenje otrokovega »primernega« vedenja, navajanje otroka na vedenje, kakršnega želijo starši, 2. pridobivanje delovnih navad in 3. prilagajanje drugim. Od otroka se pričakuje, da bo sprejel stališča in pravila staršev za svoja ter jih ponotranjil: »Sčasoma bo našo razlago sprejel za svojo, zato bo nekoč v prihodnosti vedel, kaj je prav in kaj ne, ne glede na to ali bomo mi v bližini. Sistem notranje kontrole pomeni, da je sprejel naša pravila za svoja in se po njih tudi ravna.« (Prav tam: 68) Iz tega dela besedila je moč razbrati, da se starše tiho predpostavlja kot nosilce ekskluzivne, večne resnice. Ti s pohvalami in nagradami spodbujajo in utrjujejo določeno vedenje pri otroku, za katerega želijo, da »mu preide v navado« (prav tam: 52), s kritikami in kaznimi pa želijo doseči spremembo, popravljanje njegovega vedenja. (Prav tam: 57)

Avtorji očitno verjamejo, da lahko starši vzgojijo takega otroka, kakršnega si želijo; na zadnji strani platnice je celo zapisano: »Kako vzgajati otroka, da boste dobili to, kar želite.« Za cilj vzgoje razglašajo pripravo otroka na samostojno življenje v družbi drugih ljudi (prav tam: 3, 42, 73), »v samostojno osebo, ki se spoštuje in verjame vase« (prav tam: 26, 30, 42, 43), vzgojo otroka v zrelo in samostojno bitje (prav tam: 30). Vendar tak način vzgoje v otroku ne prebujata samospoštovanja in odgovornosti; predlagan način vzgoje navadno proizvede ubogljivega, družbeno prilagojenega posameznika, ki se podreja in spoštuje pravila bodisi iz strahu pred kaznijo bodisi zaradi konformnih motivov oziroma v navadah utrjenega vedenja.

Napačni načini vzgajanja so opisani v četrtem poglavju priročnika, v petih zgodbah, ki opišejo nekatere otrokove neželene, problematične lastnosti ter neustrezna prepričanja in vzgojne prijeme staršev. Avtorji so prepričani, da vzroki za starševske vzgojne napake tičijo v njihovih zmotnih prepričanjih o dobri vzgoji. (Prav tam: 88) Svojo ugotovitev dodatno argumentirajo: »Starši vsakega izmed omenjenih otrok izrazito pretiravajo v nekaterih vzgojnih prijemih. Njihova stališča o tem, kaj je dobra vzgoja, so videti skrajna. ... prepričanja o vzgoji resnično in zagotovo vplivajo na ravnanje v vlogi staršev.« (Prav tam: 94)

Prva zgodba z naslovom »*Otroku ljubezen preveč pogojujemo*« opiše »pridno« dekle, z lepim vedenjem in odličnim učnim uspehom, ki se trudi ugoditi starševskim zahtevam, da bi si na ta način pridobila njihovo naklonjenost. Starši imajo do nje (pre)visoke zahteve in pričakovanja, naklonjenost in ljubezen ji izkazujejo le, če je po njihovih merilih uspešna. (Prav tam: 75) V tem primeru gre za t.i. čustveno pogojevanje, ki je značilno za permisivni vzgojni stil. Zgodba

pa ima tudi elemente avtoritarnega vzgojnega stila: starši iz zgodbe uporabljajo v vzgoji malo spodbud in pohval, v njihovih stališčih se odražajo vrednote poslušnosti, delavnosti in vztrajnosti.

Zgodba »*Otroka razvajamo*« prikaže starše, ki otroku namenjajo veliko pozornosti, spodbud in pohval. Ne postavljajo mu omejitev in pravil ter ga ne kaznujejo. Do njega imajo malo pričakovanj. Otrok vsako zahtevo in kritiko vedenja razume kot napad nase. (Prav tam: 78, 79) Tudi tu je »razvajanje«, tako kot pri Žoržu, predstavljeno kot neustrezno vzgojno ravnanje staršev. Avtorji kritizirajo permisivni vzgojni stil in vztrajajo na stališču, da »otrok potrebuje meje, ... Če ve, kje so meje, in ve, da od njega pričakujemo, da se po njih ravna, se počuti bolje, varneje in je tako v resnici srečnejši.« (Prav tam: 79)

Preveč zaščitniški starši, ki želijo otroka obvarovati »pred slabimi izkušnjami in neuspehi« (prav tam: 82), so opisani v zgodbi »*Otroka preveč varujemo*«. Do njega imajo prenizka pričakovanja in zahteve, v vsaki njegovi dejavnosti vidijo potencialno nevarnost, onemogočajo mu samostojnost in lastno aktivnost, zato pridobi malo lastnih življenjskih izkušenj in na več področjih razvoja zaostaja za vrstniki. (Prav tam: 77-84) V tem primeru gre za opis hiperprotektivne vzgoje in permisivni stil starševanja.

Laissez faire ali vsedopuščajóči vzgojni stil in starše z neangažiranim stilom starševanja ilustrira zgodba »*Otroka zanemarjamo*«, ki otroka vzgajajo »po liniji najmanjšega odpora«; namenjajo mu zelo malo časa, pozornosti in spodbud ter imajo do njega malo zahtev. V odnosu z njim kažejo malo čustev, komunikacija je skopa (se malo pogovarjajo). Tak otrok je, po besedah avtorjev, vzgojno zanemarjen. (Prav tam: 85-89)

Model družinske vzgoje s pogostim telesnim kaznovanjem (klofuta, tepež) in psihičnim nasiljem (verbalno poniževanje) predstavi zgodba »*Otroka preveč kaznujemo*«. (Prav tam: 90-93) Očetov lik je avtoritaren, odnosi v družini so čustveno napeti. Starši delajo napako v tem, da svojih zahtev ne postavljajo jasno, »...kar pomeni, da mu ne povedo in razložijo, kaj želijo in kaj so njegove naloge in dolžnosti, pač pa enostavno pričakujejo, da bo fant sam od sebe vedel, kaj mora« (prav tam: 91), neprimerno otrokovo vedenje pa ostro kaznujejo. Opisan način vzgoje ima elemente tako avtoritarnega (avtoritaren lik očeta, čustveno napeti odnosi, telesno kaznovanje, zavzemanje staršev za strogo vzgojo) kot permisivnega vzgojnega stila (nejasna pričakovanja, zahteve in pravila staršev).

Svoje iskanje primerne vzgojnega modela avtorji izdajo z vprašanjem: »Kako doseči, da otrok ne bo ne razvjen ne preveč poslušen?« (Prav tam: 121, zadnja stran-platnice) V zgodbah se pojavljajo predvsem elementi permisivnega in avtoritarnega vzgojnega stila; oba imata skupno behavioristično poreklo – pri otroku spodbujata razvoj točno določenega

vedenja. S kritiko teh dveh vzgojnih stilov se želijo avtorji od njiju distancirati in vpeljati t.i. »uravnotežen« vzgojni stil.

Vlogi in nalogam staršev je namenjeno zadnje poglavje priročnika, v katerem avtorji trdijo, da lahko vsi postanejo »dobri starši«: »Dobri starši so v nas in čakajo, da jih priključimo, odkrijemo v sebi in jih začnemo poslušati.« (Prav tam: 101) Lastnosti dobrih staršev, ki jih omenjajo, so naslednje:

- imajo pozitiven odnos do starševstva (prav tam: 101);
- se po najboljših močeh trudijo v korist otroka (prav tam: 41, 42);
- v svojem vzgojnem ravnanju so premišljeni, odločni in dosledni (prav tam: 102);
- veščine in znanja dobrega starševstva pridobivajo z izkušnjami: »Veščin dobrega starševstva se učimo, utrjujemo z vajo, treningom in vztrajnostjo.« (Prav tam: 104); osvojiti morajo tri ključne veščine: postavljanje starševskih zahtev, dajanje pohval/nagrad, izrekanje kritike/kazni (zadnja stran – platnice);
- zavedajo se svoje pozicije moči (avtoritete): »Prej, ko otroka naučimo, da se podredi našim zahtevam, ki jih doživlja kot neprijetne, tem boljši bo odnos med otrokom in starši v prihodnosti.« (prav tam: 46) »...otroku damo vedeti, da smo mi tisti, ki odločamo in imamo moč« (prav tam: 64) »Vem, kaj je zanj dobro, jaz postavljam pravila in zahteve.« (prav tam: 102);
- otroka sprejemajo, spoštujejo in ohranjajo pozitiven čustven odnos bližine: »Otrok točno ve, kakšna so pravila... ve pa tudi, da je vedno sprejet, ljubljen in spoštovan; eno brez drugega enostavno ne gre. ... Svojega otroka imam brezpogojno rad in mu to tudi povem, pokažem.« (Prav tam: 102) »Spoštujmo otroka. Povejmo mu, da ga cenimo in ga imamo radi.« (Prav tam: 106)

Avtorji zagovarjajo koncept »dovolj dobrih staršev«. Pri obravnavi starševskih vzgojnih napak oziroma »napačnih načinov vzgajanja« na koncu poudarijo, da staršem z njimi ne želijo zbujati občutkov krivde: »Če pri ravnanju katerega od opisanih staršev prepoznate podobnost s seboj ali s tem, kako vi vzgajate, SE NE ČUTITE KRIVI. Nikoli ni prepozno – vedno imate možnost kaj spremeniti.« (Prav tam: 96) V poglavju o dobrih starših dodajajo, da »...tudi dobri starši delajo napake.« (Prav tam: 101) »Čeprav nam ne uspe vedno, se ne obsojamo. Ni treba, da smo popolni starši, dovolj je že, da smo dobri starši.« (Prav tam: 107) Enako ugotavlja tudi Bogdan Žorž v recenziji knjige: »Namesto tega »idealnega starša«

ponuja knjiga lik »dovolj dobrega starša« - starša, ki vzgaja z ljubeznijo, a se ob tem zaveda svojih človeških omejitev, slabosti, istočasno pa tudi vzgojnih ciljev.« (Prav tam: 118)

Vloga matere in očeta v vzgoji otroka v priročniku ni posebej razdelana, poudarja se zgolj pomembnost starševskega medsebojnega dogovarjanja in soglašanja glede vedenja ter odločanja o oblikah kaznovanja. (Prav tam: 60)

V priročniku je **otrok predstavljen kot egocentrično bitje**, ki ga vodi načelo ugodja:

»Otrok ne ve, kaj je za samostojnost nujno, ve le, kaj je prijetno. Otroci se z veseljem lotevajo le tistih aktivnosti, ..., ki so jim všeč in prijetne. Aktivnostim, ki so jim neprijetne, pa se poskušajo spretno izogniti; so pravi mali »užitkarji«. Brez zadržkov lahko rečemo, da je otrokov smisel življenja to, da v njem uživa in mu je v njem zgolj lepo in nič drugega;« (Prav tam: 44)

Kot sem zapisala že pri obravnavi »uravnoveženega« vzgojnega modela, avtorji verjamejo, da lahko starši vzgojijo otroka z določenim vedenjem, torej otroka, kakršnega si želijo. Menijo, da ga je potrebo nadzorovati (»Otrok potrebuje nadzor, tudi če se s tem ne strinja.« (prav tam: 102)) in mu postavljati meje, ki mu dajejo občutek varnosti (»Varno se počuti samo, če ve, kaj se od njega pričakuje, kaj sme in česa ne sme.« (prav tam: 89)). Starši sooblikujejo otrokovo samopodobo in samozavest; veliko vlogo pri tem igrajo pohvale in kritike otrokove osebnosti in vedenja. (Prav tam: 22-26) Svetuje se jim, naj se z otrokom pogovarjajo (prav tam: 89, 93), vendar naj zanj pomembne odločitve sprejemajo sami, z njim pa naj se dogovarjajo »o manjših stvareh«. (Prav tam: 107)

Stališča in priporočila avtorjev kažejo na njihovo naklonjenost kognitivno-vedenjskemu pristopu¹, ki otroku omogoča socialno učenje in moralni razvoj. Kaže se kot kombinacija racionalno (in z brezprizivno avtoriteto staršev) utemeljene zahteve (prav tam: 68, 102, 107) in klasičnega pogojevanja (učenje vedenja na temelju pozitivnih in negativnih podkrepitev) (prav tam: 49-68).

¹ Za začetnika danes močno razširjene kognitivno-vedenjske teorije se smatra kanadskega psihologa Alberta Banduro, ki je, v nasprotju s tradicionalnim behaviorizmom, predpostavil aktivnost subjekta, uveljavil je učenje vedenja z opazovanjem in posnemanjem, pri moralnem učenju pa je vpeljal vlogo modelov in vzorov. (Kozmus, 2009: 6-8) A. Kozmus ugotavlja, da »obstaja več kognitivno-vedenjskih pristopov, ki se med seboj razlikujejo glede različnega obsega uporabe kognitivnih in vedenjskih intervencij, razlaga pa, kako ljudje dosegajo in ohranjajo določene vedenjske vzorce, če jim ponudimo primerne strategije.« (Kozmus, prav tam: 129) Poenostavljeno rečeno gre za sodobno kombinacijo dveh pristopov – klasičnega behaviorističnega pogojevanja (podkrepite vedenjskih vzorcev z nagrado oz. kaznijo) in kognitivizma (misel/kognicija kot ojačevalec ravnanja). (Kroflič in drugi, 2009: 30)

Bralce/starše avtorji priročnika neposredno nagovarjajo v prvi osebi množine (npr. »Vsi starši smo preživeli že veliko napornih trenutkov s svojimi otroki,...« (prav tam: 6)), njihovi vzgojni nasveti oziroma priporočila so na več mestih v delu natisnjena s krepkim tiskom in opremljena s klicaji. Prepričani so, da predstavljajo najsodobnejši, najučinkovitejši in najboljši vzgojni model – ki ga ponosno označijo kot »mercedes model«. Resnici na ljubo pa so idejo uravnotežene vzgoje, neustrezne vzgojne stile, predstavljene v četrtem poglavju in vzgojni cilj povzeli po programskem dokumentu Zavoda Republike Slovenije za šolstvo; gre za Vzgojni program za otroke s posebnimi potrebami (otroci z motnjami vedenja in osebnosti – MVO), ki je bil sprejet 17. junija 2004 in je namenjen strokovnim delavcem v programih za otroke z MVO. (<http://www.zrss.si/default.asp?link=predmet&tip=7&pID=117&rID=1592>). (Med člani delovne skupine, ki je pripravljala omenjeni dokument, je bila Sanja Brezničar, psihologinja v Mladinskem domu Jarše, ki pa ni soavtorica priročnika.) Domnevam, da so tudi preostale vzgojne prijeme, predstavljene v priročniku, razvili in uporabljali pri svojem vzgojno-svetovalnem delu v Mladinskem domu Jarše.

Menim, da je razširjanje takega specifičnega vzgojnega modela na širšo populacijo otrok in mladostnikov neprimerno; vzgojni model, namenjen otrokom z vedenjskimi in čustvenimi težavami, ki se uporablja v zavodskih ustanovah, ima namreč drugačna izhodišča in cilje (nadomeščanje razvojnih primanjkljajev, osebno in socialno integrativni cilji, usmerjeni v spreminjanje/odpravljanje socialno nesprejemljivih navad, odnosov, vedenj ter izboljšanje in sprememba neustreznih načinov funkcioniranja, torej vedenja in čustvovanja), kot jih ima običajen družinski model vzgoje. Cilj zavodske vzgoje je, po Vzgojnem programu Zavoda za šolstvo RS, usposobiti otroka/mladostnika za samostojno življenje, ga vključiti v »običajno življenjsko sredino«, »glavni tok družbe« in ga usposobiti za družbeno sprejemljiv način življenja in delovanja. (Prav tam) Zavodska vzgoja ni toliko usmerjena v zasledovanje t.i. višjih vzgojnih ciljev, kot so razvoj kritičnega mišljenja, razvoj avtonomne morale in prosocialne naravnosti do sočloveka, skupnosti in naravnega okolja. Poskus prenosa/aplikacije zavodskega modela vzgoje v družinsko vzgojo je očiten poskus terapevtizacije vzgoje.

3. JESPER JUUL, KOMPETENTNI OTROK: družina na poti k novim temeljnim vrednotam

Avtor priročnika, **Jesper Juul**, je danski družinski geštalt terapevt. Je eden izmed ustanoviteljev Kemplerjevega inštituta – največjega evropskega središča za podiplomsko izobraževanje in usposabljanje družinskih terapevtov. V Sloveniji predava v okviru programov Familylab-a Slovenije, podružnice mednarodne organizacije Familylab International, ki jo je zasnoval sam, družinam pa nudi programe in svetovanje pri razvoju t.i. »starševske kompetentnosti«.

Priročnik »*Kompetentni otrok*« je prvič izšel na Danskem leta 1995, pri nas pa trinajst let pozneje, leta 2008 pri založbi Didakta, lani (2010) so ga znova ponatisnili. Preveden je v trinajst jezikov in ga oglašujejo kot novodobno »biblijo vzgoje«. Pri nas so izšla še nekatera druga Juulova dela: »*To sem jaz! Kdo si pa ti?: o bližini, spoštovanju in mejah med odraslimi in otroki*« (2008), »*Družinske vrednote: življenje s partnerjem in otroki*« (2009), »*Od poslušnosti do odgovornosti: za novo kulturo vzgajanja*« (2009) – v soavtorstvu s Helle Jensen, »*Družine s kronično bolnimi otroki*« (2010) in »*Mož in oče: knjiga zate*« (2011).

Že v uvodu dela Juul opozori na svoje drugačno razumevanje otroka in njegovih sposobnosti ter vzgojnega odnosa starši – otrok. Njegov namen, kot pravi, ni kritizirati obstoječo obliko teh odnosov, pač pa bralce spodbuditi k »individualnemu eksperimentiranju.« (Juul, 2008: 16, 17)

V prvem poglavju »*Družinske vrednote*« predstavi svoj pogled na »tradicionalno« družino in življenje v njej. Odklanja jo kot avtoritarno, hierarhično urejeno skupnost, v kateri so bile vloge njenih članov jasno dodeljene; stoletja dolgo je obstajala kot »struktura moči« in vzgajala otroke v duhu prilagoditve in podreditve močnejšim, s ciljem vzgojiti ubogljive otroke. (Prav tam: 21) Prepričan je, da so načela, na katerih je temeljila tradicionalna družina, danes preživeta; vendar poskus, da bi tradicionalno družino preoblikovali po demokratičnih načelih po njegovem mnenju ni uspel, saj demokratične vrednote in ideali niso mogli zaživeti v njenih hierarhičnih odnosih. (Prav tam: 30-33) Odnosi v družini postmoderne naj bi temeljili na demokratičnih načelih, med katerimi izpostavi zlasti načelo enakovrednosti. Verjame, da bodo nove temeljne vrednote ustvarile novo obliko in kvaliteto odnosa med starši in otroki ter oblikovale »postdemokratično družino.« (Prav tam: 36, 37)

O vedenju in integriteti otrok spregovori v poglavju »*Otroci sodelujejo!*«. Trdi, da otroci s starši vedno sodelujejo, bodisi »premočrtno« (s posnemanjem njihovega vedenja) bodisi

»inverzno« (z nasprotnim vedenjem), torej tako s svojim primernim kot tudi neprimernim vedenjem. (Prav tam: 44-47) Sodelujejo celo na škodo svoje osebne integritete: »V konfliktu med integriteto in sodelovanjem, se otroci običajno odločijo za sodelovanje in s tem zanemarijo sebe, zlasti če so izpostavljeni starševskim pritiskom, pa naj bodo ti še tako blagi.« (Prav tam: 61) Juul v opisih nekaterih primerov oziroma »zglelih« pokaže, da je otrokovo vedenje nekakšen indikator kvalitete družinskih odnosov in klime, ki opozarja na odkrite in prikrite konflikte. Sposoben je prepoznati celo nezavedna, potlačena (negativna) čustva staršev in prikrite konflikte v družini. S svojim problematičnim, neprimernim vedenjem jim sporoča, da se problema zaveda, vendar ga ne zmore razrešiti ali ubesediti. (Prav tam: 41-47) Pri opisih takšnih primerov uporabi avtor terapevtski pristop, ki bo podrobneje obravnavan v nadaljevanju.

»*Samospoštovanje in samozavest*« sta tema tretjega poglavja, v katerem razpravlja o pomenu obeh entitet za otrokov osebnostni razvoj. (Prav tam: 76-96) V njem se opredeli tudi do uporabe pohvale in kritike v vzgoji ter do uporabe telesnega kaznovanja. (Prav tam: 86-102)

Odgovornost je po Juulu ena izmed temeljnih vrednot, ki gradi novo razmerje med otroki in starši. V poglavju »*Odgovornost, biti odgovoren in moč*« loči dve vrsti odgovornosti – osebno in družbeno, ki sta v tesnem razmerju. Določi področja odgovornosti staršev in otrok ter poudari, da se morajo oboji naučiti izražati (o svojih željah, potrebah in zahtevah) v »osebni govorici«. (Prav tam: 105-133)

O »*otrokovi družbeni odgovornosti*« spregovori v petem poglavju. Ko govori o »praktični odgovornosti«, predstavi svoje stališče do sodelovanja otroka pri domačih opravilih. (Prav tam: 137-139) Starše opozori na problem »preodgovornih otrok« - otrok, ki se naučijo »skrbeti za potrebe staršev in potlačevati svoje« in kako razvoj te sposobnosti otroka zaznamuje za vse življenje. (Prav tam: 139-146) Spregovori tudi o avtoriteti staršev in poudari »nujnost ravnovesja moči med odraslimi in otroki«. (Prav tam: 155-161) Tu naniza tudi nekaj primerov reševanja konfliktnih situacij med otroki in starši. (Prav tam: 156-160)

Tako kot številni avtorji priročnikov, se tudi Juul ukvarja z vprašanjem postavljanja mej otrokom. V poglavju »*Meje*« je v ospredju vprašanje avtoritete staršev. Svetuje, naj starši vzpostavijo »osebno avtoriteto« - postavijo naj si »osebne meje« in se izražajo v »osebni govorici«, z otroci naj o vseh vprašanjih razpravljajo in se pogajajo. (Prav tam: 176, 178)

»*Družine z najstniki*« so deležne posebne pozornosti v predzadnjem poglavju, v katerem izrazi prepričanje, da je v obdobju pubertete za vzgojo že prepozno, saj za mladostnika postane pomembnejši vpliv vrstnikov in drugih odraslih, predvsem pa njegovo »notranje

življenje«. (Prav tam: 181) V tem razvojnem obdobju postane še posebno pomemben način komunikacije staršev z mladostnikom: »Starši se morajo z otroki pogovarjati kot s sebi enakimi, namesto, da prirejajo predavanja.« (Prav tam: 183)

Zadnje poglavje nameni staršem – vzpostavljanju enakovrednega, spoštljivega partnerskega odnosa in ohranjanju družinskih vezi. Tu predstavi tudi svoj pogled na sodobno, »postdemokratično« družino, v kateri razmerja med člani temeljijo na spoštovanju enakovrednosti vsakega izmed njih. (Prav tam: 199)

Juul se v delu zavzema za **ново obliko odnosa oziroma »novo vrsto razmerja med starši in otroki«** (prav tam: 53), ki jo izpelje iz kritike »tradicionalne« vzgoje (prevladujoče vzgoje v devetdesetih letih minulega stoletja) in drugačnega pojmovanja otroka. Nov odnos temelji na štirih temeljnih načelih/vrednotah: enakovrednosti, integriteti, samospoštovanju in odgovornosti.

Trdi, da je (bilo) dosedanje razumevanje vzgoje napačno, saj naj bi bila »...večina tega, kar po izročilu razumemo pod pojmom »vzgoja«, površno in naravnost škodljivo. Ne le, da je nezdravo za otroke, tudi odrasle zavira in jim preprečuje rast in razvoj. Poleg tega uničujoče vpliva na razmerja med otroki in starši.« (Prav tam: 14) Zavrača uporabo vzgojnih metod, ki da otroka zreducirajo na objekt: »Zdaj ko vemo, da so otroci resnična bitja že vse od rojstva, je nesmiselno govoriti o »metodah«. ... Uporabiti metodo – kakršnokoli metodo – ni le površno, ampak tudi destruktivno, ker otroke v razmerju do najbližjih in najdražjih omeji na objekt.« (Prav tam: 23) Cilj vzgojiti ubogljivega otroka, ki se podredi in prilagodi močnejšemu, je preživeti, saj ni v skladu z demokratičnimi družbenimi načeli. (Prav tam: 21, 29, 84) Prepričan je, da »neki pravilni način vzgoje otrok« ne obstaja, tako kot ne obstaja nabor vzgojnih pravil, ki bi bila univerzalno dobra za vse otroke. (Prav tam: 173) Vprašanje, ki bi si ga po njegovem morali zastaviti starši, je: »Kaj je dobro za moje razmerje z otrokom? To pomeni: kaj je tisto, kar obema – in najinemu razmerju – omogoča zdrav razvoj?« (Prav tam) V tem »novem«, enakovrednem odnosu oziroma novem pojmovanju vzgoje gre za *obojesmeren proces* – otroci se učijo od staršev, ti pa od otrok: »Ko pravim, da so otroci kompetentni, mislim na to, da so nas zmožni naučiti, kar se moramo naučiti. Dajejo nam povratne informacije, ki nam omogočajo, da ponovno vzpostavimo lastno kompetentnost in zavrzemo nekoristne, neljubeče in samouničujoče vedenjske vzorce.« (Prav tam: 17)

Kakšen je torej njegov »**kompetentni**« otrok? Že v uvodu dela zapiše, da je »naše temeljno prepričanje o tem, kakšna bitja so otroci« zmotno. (Prav tam: 13) Prav tako zavrača trditve, da so »potencialno nekooperativni, asocialni in egocentrični«. (Prav tam: 39) Otroci

niso potencialna, »antisocialna« polbitja, na katere morajo starši močno vplivati in z njimi manipulirati, preden se s polnoletnostjo razvijejo v »enakovredne in resnične ljudi«. (Prav tam:14) Ugotavlja, da se je šele v drugi polovici 20. stoletja otrokom priznalo, da so »človeška bitja, ki si zaslužijo, da ravnamo z njimi spoštljivo, in imajo pravico do osebne rasti in osebnega razvoja.« (Prav tam: 108) Prepričan je, da »otroci niso le bitja z eksistenco ločeno od naše, temveč da imajo tudi sami po sebi vrednost – da so edinstveni in dragoceni preprosto zato, ker so!« (Prav tam) Že od rojstva dalje so »pravi ljudje«, rodijo se »...popolnoma človeški – to pomeni, da so družbena, odzivna in empatična bitja. Te lastnosti niso priučene, ampak prirojene. Da pa se lahko razvijejo, morajo biti otroci z odraslimi, ki spoštujejo in upoštevajo to, kar je v človeku človeškega in družbenega.« (Prav tam: 23) Otrok ima po njem edinstveno, notranje določeno osebnost, ki jo razvija v odnosu z odraslimi. (Prav tam: 24) Lastnosti kompetentnih otrok strne v naslednje ugotovitve:

- »so vse od rojstva družbena bitja;
- znajo izraziti vsebino in meje svoje integritete;
- kompetentno sodelujejo z vsako vrsto in obliko odraslega vedenja ne glede na to, ali je to zanje zdravo ali škodljivo;
- kompetentno izražajo, bodisi z besedo ali dejanjem, naravo emocionalnih in eksistencialnih dilem, ki jih doživljajo starši.« (Prav tam: 53)

Čeprav pogosto ne znajo ubesediti svojih potreb, naj bi odraslim »kompetentno« sporočali (tudi z neprimernim, problematičnim vedenjem), kdaj njihove potrebe niso zadovoljene. Otroci so se po njegovem že od rojstva naprej sposobni izraziti o svojih mejah, potrebah in željah, starši naj bi jim le pomagali pri prevajanju teh sporočil v jasne in razumljive izjave. (Prav tam: 57, 122) Juul opisane lastnosti kompetentnih otrok prikaže skozi terapevtsko obravnavo odnosa med starši in otrokom, ne podkrepi pa jih z obstoječimi znanstvenimi, razvojno-psihološkimi študijami.

Vzgoja kot posebna oblika odnosa med starši in otroki **naj bi temeljila na štirih načelih/vrednotah**, ki so predstavljene skozi vsebino posameznih poglavij. Te vrednote tvorijo bistvo etičnega kodeksa, ki naj bi ga starši upoštevali v odnosu z otrokom. (Prav tam: 153)

1. Načelo enakovrednosti, o katerem spregovori v kontekstu družinskih vrednot, razume »kot enakovrednost dostojanstva vsakega od človeških bitij ... vendar ni usmerjeno k temu, da bi razlike izravnalo ali odpravljalo.« (Prav tam: 36, 37) Z uveljavljanjem tega načela želi poudariti spoštovanje in upoštevanje otrokovega osebnega dostojanstva v procesu vzgoje. Zato v nadaljevanju predlaga novo paradigmo: ker gre v interakciji med starši in otroki za

proces vzajemnega učenja, je potrebno spoštovati načelo enakovrednega dostojanstva, da bi v tem procesu oboji čim več dobili. (Prav tam: 73)

2. *Integriteto* pojasni kot »večdelni koncept, ki se nanaša na celovitost in nedotakljivost našega telesnega in psihičnega obstoja« in zadeva vprašanja posameznikove identitete, njegovih mej in osebnih potreb. (Prav tam: 48) Kot problem izpostavi dejstvo, da »otroci v večini primerov ne morejo zaščititi svoje integritete pred starši« (prav tam); pripravljene so jo »zanemariti/žrtvovati«, da bi lahko z njimi sodelovali. Starši lahko otrokovo integriteto »prizadenejo« na tri načine:

- »- s pretiranim telesnim nasiljem, spolno zlorabo ali zanemarjanjem, kar vse družba obsoja;
- z uveljavljanjem »dobrih« oziroma »nujnih« vzgojnih praks, ki jih družba povečini odobrava;
- z vsiljevanjem ideoloških prepričanj, na primer s prisilno politično ali versko indoktrinacijo.« (Prav tam: 64)

Kadar otrok žrtvuje lastno integriteto na račun sodelovanja, se pri njem najprej pojavi bolečina, ki se sčasoma prevede v signal oziroma simptom. Juul je prepričan, da je »skrb za lastno integriteto prvi pogoj za zdrav razvoj občutka za druge. Brez individualne rasti tudi kolektivne rasti ne more biti.« (Prav tam: 73)

3. *Samospoštovanje* definira kot »eksistencialno prvino«, »eksistencialni zaščitni mehanizem«, ki ga sestavlja »naše védenje o sebi in doživljanje sebe. Nanaša se na to, kako dobro se poznamo in kako doživljamo to, kar o sebi vemo.« (Prav tam: 76) Opiše ga kot nekakšen notranji steber, jedro v posamezniku, ki se napaja iz dveh virov, »občutka, da si viden in občutka, da si vreden.« (Prav tam: 90) Samozavest pa je po njem »v večji meri pridobljena, »zunanja« prvina«, ki jo opredeli kot posameznikovo mero, »ki izraža vero v svoje sposobnosti – v to, koliko smo za to ali ono spretni, ali pametni, ali nerodni, ali nesposobni.« (Prav tam: 76, 77) Juul navede nekaj zgledov, kako lahko starši pri otroku s svojim odnosom izgrajujejo ali rušijo obe osebnosti prvini. Kot pravi, je za njegovo samospoštovanje nujno, da ga starši »uzrejo« takšnega, kakršen je: »Samospoštovanje se napaja iz dveh virov: iz občutka, da nas najpomembnejši ljudje v našem življenju »vidijo« in priznavajo takšne kakršni smo in iz občutka, da imamo za druge vrednost takšni, kakršni smo.« (Prav tam: 79) Otroke, ki takšnih občutkov v družini niso bili deležni, imenuje »nevidni« otroci. (Prav tam: 91)

4. *Odgovornost* je načelo, ki ga avtor deli na dve sferi: osebno in družbeno.

Osebno odgovornost opredeli kot odgovornost, ki jo ima posameznik »...do svojega življenja – do svojega telesnega, psihičnega, duševnega in duhovnega zdravja in razvoja.« (Prav tam:

105) Starši so odgovorni za otrokovo varnost in za zadovoljevanje njegovih razvojnih in drugih potreb, ne da bi ob tem ogrozili njegovo integriteto, samospoštovanje in samoodgovornost. Zagotavljati mu morajo občutek, da je v varnih in kompetentnih rokah. (Prav tam: 55) Otrok pa mora biti odgovoren za tri področja svojega življenja: čute, čustva, fiziološke potrebe in potrebe po bližini z drugimi. Razvoj t.i. *osebne odgovornosti* in uveljavljanje bolj enakovrednih razmerij v družini naj bi omogočil poseben način komunikacije; predlaga izražanje v »osebni govorici«, v jeziku, ki posamezniku omogoča izraziti lastne občutke, potrebe, odzive in postaviti meje v odnosu z drugimi. Definira jo kot »prvo izmed govoric, v kateri spregovori otrok, in to ne glede na to, ali jo starši premorejo ali ne.« (Prav tam: 120) Jedro osebne govorice izražajo sporočila kot so: hočem/nočem, všeč mi je/ne maram, bom/ne bom. (Primer: Nočem še v posteljo.) Osebna govorica ali »osebna povratna informacija« naj bi bila po Juulu edina komunikacijska zvrst, »...ki ne le da razvija otrokovo osebno odgovornost, ampak krepi tudi njegovo razmerje s starši in občutek družinske enotnosti.« (Prav tam: 125)

O otrokovi družbeni odgovornosti spregovori kot o odgovornosti, »...kakršno imamo drug do drugega: v družini, skupnosti, družbi in na svetu« (prav tam: 105) in se kaže kot pripravljenost pomagati, občutljivost, obzirnost. Za njen razvoj je pomemben predvsem zgled staršev in upoštevanje otrokove težnje po sodelovanju. Meni, da otroci, ki jim je omogočeno razvijati osebno odgovornost, razvijejo tudi visoko stopnjo družbene odgovornosti. (Prav tam: 133)

Pozornost vzbuja zanimiv odstavek, kjer skupaj omenja tri načela oz. koncepte, ko pravi:

»Če si zares želimo zaščititi integriteto staršev in otrok in pomagati otrokom, da razvijejo zdrav čut za samospoštovanje ter osebno in družbeno odgovornost (ti trije koncepti – *integriteta*, *samospoštovanje* in *odgovornost* – so neločljivi), potem moramo v družino vpeljati nov koncept. *Sebe* in *svoje otroke* moramo *vzeti resno*. (Prav tam: 115)

To, da nekoga vzamemo resno zanj pomeni:

- » - da mu priznamo pravico do potreb, želj, izkustev in občutkov, kakršni dejansko so, in pravico, da jih izraža, kakor jih;
- da uzremo potrebo drugega z njegovega gledišča;
- da se osredotočamo na drugega, tako da spoznavamo njegov svet, ne da bi uničevali bodisi njega samega bodisi njegove težnje;
- da se odzivamo na njegova dejanja z razumevanjem in obenem upoštevaje lastni položaj.« (Prav tam: 116)

Avtentičnost kot eno izmed štirih temeljnih vrednot, ki je omenjena v reklami za Familylab Slovenije (Prav tam: 212) in v povzetku vsebine na zadnji strani, avtor ne predstavi. V

priročniku se beseda v pridevniški obliki pojavi le na enem mestu, ko govori o tem, da morajo starši, ki želijo z otroki vzpostaviti bolj enakovredno razmerje, »zavestno prestopiti v avtentičnejši način bivanja.« (Prav tam: 125)

Tradicionalna družina in njena vzgoja (op. a.: v devetdesetih letih dvajsetega stoletja sta za »tradicionalno« veljali permisivna in avtoritativno-asertivna vzgoja), sta po Juulu **vir vzgojnih patologij**; meni, da je tradicionalna družina s svojo hierarhično ureditvijo (strukturo), preživetimi vrednotami in tradicionalno vlogo staršev ustvarila neenakopraven odnos med starši in otroki: »tradicionalna družinska struktura in mnoge od njenih vrednot so učinkovale destruktivno tako na otroke kot na odrasle...« (Prav tam: 19) Otroke se je več sto let učilo »naj spoštujejo moč, avtoriteto in nasilje – ne pa drugih človeških bitij. ... Vzgoja otrok je imela jasen cilj: pripraviti otroke do tega, da se prilagodijo močnejšim in jih ubogajo.« (Prav tam: 21) V tradicionalni družini kot »strukturi moči« se je od njih zahtevala brezpogojna poslušnost in ubogljivost staršem. Vzgoja je, kot pravi, temeljila na načelih enotnosti (soglašanje staršev o vzgoji otroka), trdnosti (vztrajanje staršev pri postavljenih pravilih in zahtevah), posledicah (pravica staršev do sankcioniranja kršitve pravil z omejevanjem otrokove svobode in telesnim nasiljem) in pravičnosti (prepričanje staršev, da v odnosu z otrokom ravnajo v njegovo dobro). (Prav tam: 26-29) Ugotavlja, da ta načela izhajajo iz preživetega razumevanja otrokove narave. (Prav tam: 29) V vzgoji, osnovani na takšnih načelih, je šlo po njegovem za »izkazovanje moči« staršev nad otroki, ki so se morali podrediti in se naučiti vlog, ki so jim jih namenili. Bolj kot kakovost odnosa z otrokom je bil pomemben zunanji vtis, ki so ga dajali otroci s svojim vedenjem:

»Prioritete naših staršev so temeljile na tej zunanji vrednoti, po kateri se morajo otroci naučiti »potrpeti«, »lepo vesti«, »se prilagoditi« in »dostojno govoriti«; in govoriti »prosim« in »hvala« in »dober dan«. Ni bilo mišljeno, da bi BILI otroci sami svoji. Pričakovalo se je, da »odigrajo« svoje – natanko tako kot igralci v drami.« (Prav tam: 30)

Avtor starše poziva, naj opustijo »klasično« starševsko vlogo, vlogo vrhovne družinske avtoritete, saj ta spodkopava otrokovo integriteto, samospoštovanje in samoodgovornost ter vodi v neenakopraven odnos z otrokom, ki ne ustvarja le konfliktov in s tem povezane slabe družinske klime, pač pa tudi različne oblike vedenjskih patologij pri otroku. (Prav tam: 165)

Juul se na dveh mestih v priročniku dotakne tudi elementov permisivne vzgoje kot neustreznih v vzgojnem ravnanju staršev.

1. Ko govori o skrbi za otrokovo integriteto omenja, da si starši »ponekod prizadevajo za bolj obzirno in demokratično obliko vzgoje.« (Prav tam: 57) V svojih prizadevanjih so po njegovem mnenju neuspešni, saj opaža »...kako vse več družin tiranizirajo otroci, ki so po vsem videzu do kraja sebični in asocialni.« (Prav tam) V takih družinah »...starši nočejo nastopati avtoritarno, obenem pa v pogajanja z otrokom ne znajo vdahniti osebne avtoritete in občutka za meje. In potem se pogosto zgodi, da taki starši otrokom nazadnje »strežejo«« (prav tam), otroku so »samo še »na uslugo«« in mu, glede na svoj socialno-ekonomski položaj, nudijo različne materialne dobrine. (Prav tam: 58) Njegov opis otroka in ravnanja staršev je zelo podoben Žorževemu »razvajanju«.
2. Pri opredeljevanju osebne in družbene odgovornosti v delu besedila omenja obliko neustreznega vzgojnega prizadevanja staršev: »Danes pa vidimo, kako se starši upogibajo v drugo smer: tako zelo pazijo, da ne bi ovirali otroka v njegovi pravici do osebnega razvoja, da otroci dejansko odraščajo v nekakšni brezstarševski praznini«, starši pa pri tem »...zamenjujejo (op. a.: otrokov) osebni razvoj z razraščanjem ega.« (Prav tam: 108)

Juul predstavljenih dveh opisov, ki posredno pričata o njegovi kritičnosti do permisivne vzgoje, v nadaljevanju ne razdela in ju ne izpostavi kot primera vzgojne patologije.

Družina je za Juula »predvsem eksistencialna in emocionalna enota«. (Prav tam: 32) Zaveda se, da »ni družine, ki bi bila popolna, niti ne družbe.« (Prav tam: 63) V svojih zgledih največkrat prikaže nuklearno družino (prav tam: 19, 20, 41-43, 53, 54, 59, 70, 84, 124), v treh primerih enostarševsko (prav tam: 45, 50, 141) in v dveh reorganizirano družino (prav tam: 93, 143). Iz šestih primerov oblika družine ni razvidna. (Prav tam: 82, 83, 98, 110, 117, 135)

Starše postavlja pred odgovorno nalogo. Od njih ne pričakuje, da bodo otroke naučili, »kako se prilagaja ali sodeluje«, temveč »kako naj v odnosu z drugimi poskrbijo zase.« (Prav tam: 40) Vzgojijo naj jih tako, da jih bo vodil *notranji moralni zakon* in ne zunanja avtoriteta. (Prav tam: 110) Od otrokovih staršev ne zahteva, da morata soglašati o načinu vzgoje, »načeloma se morajo strinjati samo o enem: namreč o tem, da je sprejemljivo, če se ne strinjajo.« (Prav tam: 26, 27) V vsakem primeru so izključno odgovorni za ustvarjanje in ohranjanje prijetne, pozitivne družinske klime. (Prav tam: 152, 179) Šlo naj bi za »velikansko odgovornost: v družini ustvarjati takšno ozračje – ali takšno kakovost interakcije – da lahko v njem vsak posameznik raste in napreduje.« (Prav tam: 188)

Namesto o avtoriteti govori raje o »moči«; tudi ko govori o avtoriteti staršev, uporablja izraz »starševska moč«. (Prav tam: 149-161) Zaveda se dejstva, »...da imajo starši moč nad otroki in da odgovorni starši to moč tudi uveljavljajo – v vsakdanjih situacijah in v pomembnih konfliktih.« (Prav tam: 150)

»Starši vsak dan ob mnogih priložnostih, tako v velikih kot v majhnih rečeh, uveljavljajo različne vidike svoje moči. Tako mora biti. Vse do pubertete otroci potrebujejo starše, ki si upajo prevzeti vodstvo in znajo na podlagi svojega večjega znanja, uvida in izkustva delovati kot sparing partnerji, odločevalci in izvrševalci moči.« (Prav tam: 160)

Staršem priznava mesto avtoritete v odnosu do njihovih otrok in jih poziva k odgovornemu uveljavljanju le-te. Opozarja na »nujnost ravnovesja moči med odraslimi in otroki« in na način, na katerega lahko svojo moč »odgovorno« uveljavijo. (Prav tam: 150-155) Starši svojo avtoriteto odgovorno uveljavljajo takrat, kadar jo uporabijo za zadovoljevanje otrokovih telesnih, ekonomskih in družbenih potreb, ne da bi prizadeli njegovo integriteto ali dostojanstvo ter mu obenem prepuščajo skrb za področja, za katera je osebno odgovoren (področja otrokove »osebne« odgovornosti). (Prav tam: 160, 161)

Področje starševske avtoritete zadeva tudi vprašanje postavljanja mej otroku, saj je »postavljanje mej drugim v prvi vrsti izkaz moči.« (Prav tam: 26) Starši naj bi imeli že od nekdanj težave, »kako pripraviti otroke do tega, da spoštujejo omejitve, ki veljajo v družini za vedenje in osebno izražanje.« (Prav tam: 163) Meje so pomembne, saj dajejo otroku občutek varnosti, vendar zbirka univerzalnih pravil, ki bi takšne meje določala in bi bila uporabna za vse otroke enako, ne obstaja. Zato predlaga, naj starši namesto otroku, postavijo meje sebi – v interakciji z otrokom naj vzpostavijo »lastne, posamične, osebne meje«, ki bodo ščitile njihove lastne potrebe, ne da bi prizadele potrebe otrok. (Prav tam: 169) V komunikaciji z otrokom naj uporabijo »osebno govorico« in vzpostavijo »osebno avtoriteto«, kar pomeni, da se morajo odpovedati tradicionalni, avtoritarni vlogi matere in očeta oz. vlogi »vrhovne družinske avtoritete«. (Prav tam: 164-166) To, da v odnosu z otrokom postavijo lastne meje in na ta način zaščitijo lastne potrebe, naj bi omejilo otrokovo željo (ki s svojimi potrebami in željami ni (več) središče družinskega življenja) in ga privedlo do upoštevanja potreb ostalih družinskih članov: »Nič hudega, če se otrok kdaj pa kdaj »počuti zavrženega«, kadar starš nečesa ne odobrava. Na ta način se uči, da ne more vselej dobiti tistega, kar si želi, in da v družini živijo ljudje, ki so posamična bitja. Z drugimi besedami: da imajo tudi drugi družinski člani svoje individualne potrebe.« (Prav tam: 169)

Postavljanje »osebnih mej« staršem omogoča vzpostaviti nekakšen osebno-zasebni prostor v odnosu do otroka, ki slednjega neposredno sicer ne prizadene, vendar to pravico staršev v

vzgojnem odnosu vseeno doživlja kot zavrnitev. Problematična je tudi uporaba »osebne govornice« staršev ali uporaba sporočil tipa hočem/nočem, na primer: »Hočem, da pred spanjem pospraviš igračke.« ali »Nočem, da zdaj igraš klavir. Potrebujem malo miru.« (Prav tam: 168) Vsebujejo namreč prikrito sporočilo, ki deluje kot psihološki pritisk na otroka – naredi, kakor želiš, a moja zahteva/pričakovanje je jasno...

Pri postavljanju mej se pokaže avtorjevo prizadevanje za uveljavitev etične dimenzije v vzgojnem odnosu, ko pravi: »Za ustrezno postavljanje osebnih mej ni značilno le temeljno spoštovanje do raznovrstnosti življenja, ampak tudi spoštljivo *ravnanje*. Tako se otroci o vrednosti človeškega spoštovanja in obzirnosti ne učijo samo s pomočjo *moralnih* zapovedi, ampak se učijo tudi, kako ravnati etično.« (Prav tam) Svetuje, naj se v družini o vseh zadevah razpravlja in pogaja. Pravila skupnega življenja naj se oblikujejo v dialogu, ali kot pravi – starši naj se osredotočijo na dialog, ne na »dovoljenje«. Na ta način bodo ohranili »spoštljivo družinsko ozračje«. (Prav tam: 178)

Juul priznava, da starši niso popolni in da v vzgoji delajo napake, ki so po njegovem mnenju dopustne, saj so sestavni del življenja. Otrokom ne škodijo, če zanje prevzamejo odgovornost in jim ne vzbujajo občutka krivde. (Prav tam: 64, 65, 170) Meni, da se »sodobni« starši vzgoje lotevajo zelo premišljeno in z veliko mero pozornosti. Način vzgoje, kakršnega so bili deležni sami, zavestno zavračajo, kakor tudi avtoritarno starševsko vlogo/pozicijo. (Prav tam: 127) O strahovih sodobnih staršev pravi: »Mnogi starši razumejo, v čem je vrednost sodobnejšega pristopa, vendar se bojijo, da bi izgubili moč v družini. Strah jih je tudi, da ne bodo znali postaviti ogrodja in opredeliti pravil, ki jih otroci potrebujejo za zdrav razvoj.« (Prav tam: 86) Taki strahovi so po njegovem mnenju odveč.

Tudi med »kompetentnimi« otroki in starši prihaja do konfliktov, po besedah avtorja predvsem na področjih, kjer se srečujeta starševska in otrokova osebna odgovornost; gre za področja, ki zadevajo zadovoljevanje osnovnih otrokovih potreb (osebna higiena, hranjenje, spanje, oblačenje) in z njimi povezanih navad (jutranje vstajanje), socialnih potreb (druženje, preživljanje prostega časa) in drugih (šolanje, domače naloge, domače delo). (Prav tam: 155) Predlaga, naj se starši o vsem naštetem z otroki pogovarjajo in pogajajo, predvsem pa naj spodbujajo otrokovo osebno odgovornost (npr.: otroku, starejšemu od treh let lahko prepustijo odgovornost za to, da se bo zjutraj (s pomočjo budilke) zbudil sam – torej prevzel odgovornost za to obveznost). (Prav tam: 156) Kar zadeva hišna opravila (pomoč pri opravih doma, kakršna so pospravljanje, čiščenje, odnašanje smeti ipd.) je mnenja, da jih otroci niso dolžni opravljati. Starši naj otroke prosijo za pomoč pri določenih opravilih, znova poudari,

da »...se morajo o hišnih opravilih z otroki pogajati in izraziti svoje meje in zahteve v neposredni, osebni govorici.« (Prav tam: 189, 190)

Starši nosijo odgovornost in krivdo za vsakršno otrokovo neprimerno vedenje, tudi (samo)destruktivno: »Kadar se otrok vede destruktivno in/ali asocialno, je to vedno zato, ker bodisi posnema enega ali več odraslih bodisi z njim sodeluje.« (Prav tam: 65) Vendar tudi staršem ne pripisuje krivde za njihovo vedenje, saj se svojega destruktivnega vedenja po njegovem ne zavedajo. (Prav tam: 154) Čeprav discipliniranje in kaznovanje v priročniku nista posebej obravnavani področji, Juul izrazi ostro nasprotovanje telesnemu kaznovanju otroka, za katerega pravi, da je napad na njegovo integriteto. Čeprav je to obliko nasilja mogoče opravičiti z različnimi argumenti, tudi s tem, da je učinkovito, je po njegovih besedah »...kratko malo neetično opravičevati uporabo nasilja samo zato, ker za krajši čas učinkuje.« (Prav tam: 52) Obenem predstavi razloge, zaradi katerih naj bi starši posegali po telesni kazni in različne posledice, ki jih ta pušča pri otroku. Po njegovem obstajajo trije razlogi, zaradi katerih se starši zatekajo k »nasilju nad otrokom«:

- zaradi prepričanja, »...da je nasilje bistveni del odgovorne vzgoje.« (Prav tam: 97) Takšno prepričanje pogosto oblikujejo v strogem verskem ali totalitarističnem političnem režimu, v katerem živijo;
- po nasilju posegajo zato, »ker jim daje moč nad otroki. Cilj sta jim nadzor in premoč; ubogljivost cenijo bolj kot bližino.« (Prav tam) Z uporabo nasilja si zagotavljajo svoj nadrejeni položaj in ubogljivost otroka;
- starši, »ki otroka tu pa tam udarijo, a se zato vsakič počutijo slabo.« (Prav tam) Otroka občasno telesno kaznujejo (udarijo), a ne verjamejo v moč tovrstnega kaznovanja, zbuja jim občutke nelagodja in krivde.

Juul meni, da »...ima nasilje nad otrokom natanko take posledice kot nasilje nad odraslim: kratkoročno ustvarja tesnobo, nezaupanje in občutke krivde, dolgoročno pa pičlo samospoštovanje, jezo in nasilje.« (Prav tam) V nadaljevanju ob obravnavi primera navede naslednje vrste posledic: čustvene (občutki tesnobe, ponižanja), duševne (opravičevanje nasilja, ki ga je oseba doživela in s tem zmanjševanje občutkov krivde), eksistencialne in osebne (šibko samospoštovanje, samodestruktivno vedenje) ter telesne (zdravstvene težave). (Prav tam: 99) Dodaja, da teža posledic telesnega kaznovanja otroka ni toliko odvisna od pogostosti kaznovanja, kot od tega, »...ali starši prevzamejo odgovornost za nasilje ali pa zanj dolžijo otroka.« (Prav tam: 97)

Kritičen je tudi do uporabe pohvale in kritike kot sredstev za razvoj otrokove samozavesti in samospoštovanja, za katera meni, da imata znaten in dolgotrajen vpliv na otrokov

osebni razvoj, starši pa naj bi z njima ustvarjali »odvisno, *zunanje nadzorovano* osebnost.« (Prav tam: 84-86) Na to opozarjajo tudi nasprotniki behaviorističnega vzgojnega pristopa. V intervjuju za časopis Žurnal, je dejal: »Nagrada in kaznovanje – to je star način za treniranje psov in ne bi smel biti uporabljen pri ljudeh.« (Juul v Hadner Hvala, 2009) V istem intervjuju je za škodljivo in neprimerno označil tudi psihično nasilje nad otrokom (kričanje, zmerjanje, žaljenje). (Prav tam)

Vsi »zgledi« oziroma primeri v priročniku so vzeti iz Juulove terapevtske prakse. Njegov terapevtski pristop je očiten v vsaj štirih primerih.

1., 2. V drugem poglavju predstavi dva zgleda, s katerima želi prikazati, kako otrok s svojim vedenjem vedno »sodeluje« s starši. V obeh naj bi otroka s svojim problematičnim vedenjem oziroma odzivom (jok, zavračanje hrane) poskušala izraziti občutke, ki jih materi potlačujeta. Po ugotovitvah avtorja v prvem primeru mama še ni bila pripravljena na ločitev od otroka ob oddaji v institucionalno varstvo, v drugem pa se ni čutila kompetentno pri skrbi zanj. (Juul, 2008: 41-46)

3. Terapevtske obravnave je deležno otrokovo samodestruktivno vedenje. V opisanem zgledu (prav tam: 54-59) je po mnenju avtorja deklici v zgodnjem otroštvu manjkala občutek varnosti, ki se mu je ob rojstvu mlajšega brata pridružil še občutek manjvrednosti. Teh občutkov ni zmogla ubesediti ali razrešiti, pokazali so se v obliki problematičnega vedenja v družini. Avtor v vlogi terapevta pride do sklepa, da je staršema s svojim samodestruktivnim vedenjem sporočala »...da ni ljubljena na pravi način. Zato se počuti, kakor da za starše nima nobene vrednosti – imeti vrednost za svoje starše pa je tisto, k čemur vsi težimo.« (Prav tam: 56)

4. Očiten primer terapevtske obravnave se nahaja še v petem poglavju, kjer predstavi koncept »preodgovornih« otrok – otrok, ki skrbijo za (emocionalne) potrebe staršev in potlačujejo svoje. Ustvarijo jih starši, ne da bi to zavestno želeli. (Prav tam: 139) Primer takšnega otroka je zgodba o osemletnem Kasperju (prav tam: 143-144), ki prinaša poanto, da lahko starši s svojimi osebnimi in partnerskimi težavami ustvarijo tak tip patologije in s tem otroka doživljenjsko zaznamujejo, saj ga preodgovornosti ni mogoče »ozdraviti«. (Prav tam: 145)

Po Juulu so starši odgovorni za otrokovo »(samo)destruktivno« vedenje, s čimer misli na njegove vedenjske in čustvene težave, samopoškodbe, deviantnost in težave z odvisnostmi:

»Ko se mlad človek začne vesti samodestruktivno, je to zaradi več med seboj povezanih dejavnikov, ... Ne glede na to, kako vplivni se utegnejo zdeti drugi dejavniki, se moramo kot starši spogledati z dejstvom, da je v vezeh med nami in otroki nekaj, zaradi česar so postali ranljivi. Nekaj, kar smo jim dali, ali nekaj, česar

jim nismo dali, je preprečilo razvoj njihovega samospoštovanja in samoodgovornosti. Čeprav smo si prizadevali po najboljših močeh, smo se jim, nehote, izneverili.« (Prav tam: 194)

Čeprav jih želi razbremeniti občutkov krivde, pri bralcih-starših s tem potencialno zbuja strah in tesnobo, da lahko svojemu otroku škodujejo, ne da bi se tega sploh zavedali.

V svojih zgledih pokaže, kako se je večina vzrokov za otrokove vedenjske ali druge težave razkrila šele skozi proces družinske, terapevtske obravnave. Velikega števila sporočil, ki so jih otroci pošiljali svojim staršem, ni bilo mogoče razumeti brez tovrstne obravnave in interpretacije. Primer: otrok očita materi: »Ne maraš me več.« To sporočilo prevede kot: »Nisem zadovoljen s tem, na kakšen način me imaš rada.« in »Če me misliš imeti rada na ta način, me to ne zanima.« (Prav tam: 144) To napeljuje k razmisleku oziroma sklepu, da naj starši v primeru tovrstnih težav poiščejo pomoč (družinskega) terapevta.

Avtor si želi, da bi družina postala bolj demokratična skupnost, v kateri »...bi otroci morali imeti pravico do pojasnila, zakaj vse te norme in meje, ki jih določamo starši. ... pravico sodelovati pri odločanju v družini in vplivati na odločanje v njej.« (Prav tam: 30) Zato se v delu zavzema za vzpostavitev bolj enakovrednega odnosa med starši in otroki, ki temelji na:

- pojmovanju otroka kot zmožnega bitja, ki je glede na svojo starost sposoben sodelovati in tudi odločati o osebnih in skupnih družinskih zadevah;
- odgovorni rabi starševske avtoritete, ki jim je (kot bi dejala Kroflič in M. Kuhar) priznana, a mora biti vedno znova izpogajana v dialogu z otrokom;
- etičnih načelih (enakovrednost, integriteta, samospoštovanje, odgovornost), ki ohranjajo spoštljive odnose.

Pozitivno pri njegovih idejah je, da:

- v odnos med starši in otroki vpelje etična načela, na katerih naj bi odnos temeljil;
- otroka razume kot zmožno, »kompetentno« bitje, kar je v skladu z najnovejšimi spoznanji razvojne psihologije (otrok kot socialno kompetentno bitje);
- s konceptom družbene odgovornosti izpostavlja osebno odgovornost do sočloveka, spoštljivo vstopanje v odnose z njim in daje možnost za prosocialno delovanje;
- čeprav se ne ukvarja z otrokovim moralnim razvojem, predpostavlja, da bo odnos, temelječ na predlaganih načelih, proizvedel moralno avtonomen subjekt, ki bo sposoben sodelovati v demokratičnih družbenih procesih.

Vendar vzgojnega odnosa, ki ga predlaga, ne gre prehitro označiti za demokratičnega. Demokracija je model uravnavanja odnosov med posamezniki z *enako* količino družbene moči, vzgoja pa, ne glede na stil in metode »...vedno predpostavlja *asimetrijo moči*«, saj ima »tisti, ki vzgaja, večjo količino osebnih izkušenj in družbene moči.« (Kroflič v Pirc, 2011) Da bi imel njegov vzgojni odnos značilnosti demokratičnosti, bi ga moral zavarovati z dodatnimi pogoji, na primer z oblikovanjem vzgojnih dejavnikov na načelih samoomejitvene avtoritete. (Kroflič, 1997)

Zdi se, da Juul svoj vzgojni pristop zgradi le na podlagi pridobljenih terapevtskih izkušenj, saj »novih« načel oziroma predlaganih smernic vzgoje strokovno-teoretično ne utemelji. Nekatere njegove ideje in stališča so v marsičem podobna Krofličevim (1997) (nujnost in prepoznavnost avtoritete staršev v vzgojnem procesu, dialoški model avtoritete, vzgoja kot obojesmeren proces, s ciljem vzgojiti moralno avtonomen subjekt, poudarjanje osebne etične odgovornosti do sočloveka, pojmovanje otroka kot socialno kompetentnega bitja), vendar pri Juulu ni jasno, od kod izhajajo, saj se v priročniku ne sklicuje na nobeno znanstveno tradicijo, študijo ali avtorja in ne navede nobene reference. Kroflič namreč svoj procesno-razvojni model moralne vzgoje in samoomejitveno avtoriteto zasnuje na:

- humanistični tradiciji pogledov na otrokovo naravo in njen razvoj ter spremembi paradigmatkega pogleda na delitev vzgojnih vlog;
- filozofsko utemeljenem in z izhodišči postmoderne usklajenem iskanju temeljnih moralnih vrednot in etičnih načel, ki so sprejemljive v kateremkoli svetovnonazorskem kontekstu;
- poglobljeni analizi fenomena avtoritete;
- upoštevanju pravnega vidika zaščite otrokovih človečanskih in psiholoških pravic. (Kroflič, 1997: 31, 32);

Zasnovo drugačnega razumevanja odgovornosti (kot temeljnega cilja vzgoje) pa Kroflič razvije na podlagi kritike razsvetljenske antropološke paradigme ter osnovnega toka znanstvenih teorij socializacije in vzgoje v dvajsetem stoletju. (Kroflič, 2007)

Čeprav želi Juul bralce spodbuditi k »individualnemu eksperimentiranju« v družinski vzgoji (Juul, 2008: 16, 17), pa je takšno početje mogoče predvsem v okviru oz. ob podpori organizacije, kakršna je Familylab International in njene slovenske podružnice Familylab Slovenija (»laboratorij«, kjer se oblikuje družina prihodnosti« (prav tam: 212)) ter njegovih predavanj/tečajev.

IV. SKLEP

Do ugotovitev v sklepu diplomskega dela sem prišla na podlagi vsebinske analize treh vzgojnih priročnikov in primerjanja določenih dejstev, stališč, pojmovanj in vzgojnih modelov njihovih avtorjev.

Na vprašanje, *kateri teoretični usmeritvi pripada avtor*, je razmeroma enostavno podati odgovor, težje je odgovoriti na vprašanje, kako se ta kaže v vsebini priročnika in odraža v predlaganem vzgojnem pristopu. Enaka psihoterapevtska usmeritev dveh avtorjev namreč še ne pomeni, da imata tudi enak pogled na vzgojo. Žorž in Juul oba pripadata geštaltistični psihoterapevtski usmeritvi, vendar se njuni pogledi na vzgojo otrok v družini bistveno razlikujejo; Žoržev pogled pomembno oblikuje predvsem njegovo versko prepričanje (katolik). Vpliv psihoterapevtske usmeritve na predlagan model družinske vzgoje priznava Milivojević s soavtorji, ki je svoj vzgojni model zasnoval na teoretičnem okviru transakcijske analize. (Milivojević in drugi, 2008: zadnja stran - platnice) Ta smer psihoterapije v svoj pristop vključuje tudi kognitivno-vedenjski pristop, na katerem temelji njihov vzgojni model.

Poklici, ki jih opravljajo avtorji priročnikov (psihologi, psihoterapevta, družinski terapevt), se bolj kot s pedagogiko kot znanstveno disciplino povezujejo s psihologijo in psihoterapijo. To dejstvo opozarja na večjo verjetnost prenašanja določenih terapevtskih pristopov iz psihologije in (psiho)terapije na vzgojno področje.

Primerjava vodilnih konceptov, ki jih avtorji zagovarjajo pokaže, da sta si v prizadevanjih za »uravnotežen« vzgojni model najbližje Žorž in Milivojević s soavtorji. Oba zasledujeta enak vzgojni cilj – vzgojo dobro socialno prilagojenega, konformnega posameznika, ki bo sposoben samostojnega življenja ob prilagajanju okolju – vendar za njegovo doseganje predlagata različna sredstva. Žorž »zdravo« vzgojo utemelji na vrednotah krščanske verske tradicije (poslušnost, vztrajnost, odrekanje, trud, doslednost), Milivojević s soavtorji pa v svoj »uravnotežen« vzgojni model vpelje kognitivno-vedenjski pristop, ki omogoči učenje zelenega vedenja s pogojevanjem (pozitivne in negativne podkrepite).

Juul zasleduje drugačen vzgojni cilj; zavzema se za vzpostavitev bolj enakovrednega, dialoškega odnosa med starši in otroki, ki naj bi temeljil na štirih etičnih načelih (enakovrednost, integriteta, samospoštovanje in odgovornost) ter razumevanju otroka kot socialno kompetentnega bitja. Ne izdelava »novega« modela vzgoje, ki bi vključeval uporabo specifičnih vzgojnih metod in pravil – oboje celo zavrača, saj meni, da uporaba vzgojnih

metod otroka zreducira na objekt, nabor vzgojnih pravil, ki bi bila univerzalno dobra za vse otroke, pa po njegovem ne obstaja. Edino relevantno vprašanje, ki bi si ga morali zastaviti starši, je: »Kaj je dobro za moje razmerje z otrokom? To pomeni, kaj je tisto, kar obema – in najinemu razmerju omogoča zdrav razvoj?« (Juul, 2008: 173)

Avtorji *za neustrezne oz. neprimerne smatrajo različne vzgojne modele in pristope*. Žorž in Milivojević s soavtorji zavračata predvsem permisivni vzgojni pristop, Juul pa avtoritativno-asertivnega.

Žorž kot posebno obliko vzgojne patologije znotraj permisivne vzgoje obravnava razvajanost in razvajanje kot skrajno neustrezno vzgojno ravnanje staršev, ki proizvede patološki tip osebnosti, s podobnimi lastnostmi, kot jih imata patološki narcis in *puer aeternus*. Njegovo delo »Razvajanost« je mogoče razumeti kot eksplicitno kritiko permisivne vzgoje.

Milivojević s soavtorji napačne načine vzgajanja predstavi s petimi primeri (zgodbami), v katerih je mogoče prepoznati predvsem permisivni vzgojni pristop in njegovo skrajno obliko – *laissez-faire*, opisi pa vključujejo tudi nekatere elemente avtoritarnega vzgojnega stila.

Pri Juulu je kritike deležna »tradicionalna« družina in njena vzgoja, temelječa na načelih enotnosti, trdnosti, posledic in pravičnosti. Glede na opise »strukture moči« v družini, njegovo razumevanje omenjenih načel in otrokove narave ter ob upoštevanju podatka, da je obravnavani priročnik na Danskem izšel sredi devetdesetih let dvajsetega stoletja, je mogoče reči, da gre predvsem za kritiko avtoritativno-asertivne vzgoje.

Avtorji priročnikov *staršem namenjajo odgovorno vlogo in številne naloge*. Žorž v svojem delu starševsko vlogo in naloge predstavi zgolj posredno (o njih je mogoče sklepati iz starševskih vzgojnih napak), medtem ko jim Milivojević s soavtorji nameni posebno poglavje v priročniku. Oba od staršev pričakujeta, da bodo:

- v odnosu z otrokom vzpostavili čustveno stabilen odnos;
- otroka navadili na spoštovanje družbenih pravil, norm in omejitev;
- pri njem formirali delovne navade;
- dosledni pri izvrševanju vzgojnih postopkov;
- soglašali o vzgoji otroka (o načinu in vzgojnih metodah).

Vsi avtorji v vzgoji poudarjajo:

- uveljavljanje avtoritete staršev v vzgojnem odnosu; Žorž in Milivojević s soavtorji jo smatrata za samoumevno, Juul pa njeno odgovorno uveljavljanje veže na pogajanja in dialog z otrokom ter na prepletanje dveh vidikov odgovornosti – osebne in družbene;
- pomen »postavljanja mej« otroku; Žorž in Milivojević s soavtorji jih postavljata na temelju zahtev, pravil, omejitev in navajanju otroka k njihovemu spoštovanju (Milivojević s soavtorji z uporabo pozitivnih in negativnih podkrepitev), Juul pa staršem predlaga drugačen način izražanja zahtev za doseganje istega cilja – postavljanje »osebnih mej« in izražanje v »osebni govorici« – kar se bistveno ne razlikuje od klasičnega »postavljanja mej«, takšen način govorice pa lahko deluje kot psihološki pritisk na otroka.

V predstavljenih treh priročnikih je mogoče *zaslediti dve podobi otroka*: podobo otroka kot »ranljivega bitja potreb« in podobo »bogatega, zmožnega, bitja« (Moss, G. Dahlberg v Kroflič, 2011). Otroka kot »ranljivo bitje potreb« sta obravnavala Žorž in Milivojević s soavtorji; nanj gledata kot na egocentrično bitje, ki ga vodi načelo ugodja (trenutne želje in užitki) in bo šele s »primerno« vzgojo postal polnopravni član skupnosti. Juul tako podobo otroka zavrača, na otroka gleda kot na družbeno, odzivno in empatično bitje oziroma kot na kognitivno, emocionalno in socialno zmožno bitje, kar ustreza podobi otroka kot »bogatega, zmožnega bitja«.

Načinom discipliniranja otroka se najbolj obsežno posveti Milivojević s soavtorji, ki kot učinkovit način discipliniranja predlaga: ignoriranje otrokovega neprimernega vedenja, omejevanje privilegijev in restitucijo. V posebnih, za otroka ogrožajočih okoliščinah, kot dopustno smatra telesno kaznovanje (udarec po zadnjici).

Čeprav Juul discipliniranja v priročniku posebej ne obravnava, zastopa povsem nasprotno stališče kot Milivojević, saj ostro kritizira vsakršno obliko telesnega kaznovanja otroka, kritičen pa je tudi do uporabe pohvale in kritike v vzgoji.

Žorž svojih stališč do discipliniranja in kaznovanja otroka ne predstavi; kljub temu, da v vzgoji poudarja *navajanje* otroka na pravila, norme in omejitve, ne pove, kako naj bi to potekalo v praksi in kako naj starši ravnajo v primeru, če otrok prekrši postavljeno pravilo.

Nasveti, ki jih staršem ponujajo avtorji obravnavanih priročnikov se vsebinsko razlikujejo – tudi kadar zasledujejo enak vzgojni cilj.

Tako Žorž kot Milivojević s soavtorji stremita k enakemu vzgojnemu cilju, vendar za njegovo uresničevanje izbereta vsak svoj pristop. Žorž koncept »zdrave« vzgoje nasloni na krščanske vrednote in navajanje otroka na družbena pravila, Milivojević s soavtorji pa v svoj »uravnotežen« vzgojni model vpelje kognitivno-vedenjski pristop. Podrobna analiza njunega vzgojnega modela in odnosa otrok - starši je pokazala, da si prizadevata za uveljavitev avtoritativno-asertivnega vzgojnega pristopa v družinski vzgoji oziroma za neavtoritarno-direktivni stil starševanja po klasifikaciji D. Baumrind. (Baumrind, 2005: 62)

V primerjavi z njima je Juul s svojimi vzgojnimi idejami bistveno bolj napreden; zavzema se za vzpostavitev bolj enakovrednega, »demokratskega« odnosa med starši in otroki, ki naj bi temeljil na etičnih načelih in dialogu. Vendar, kot ugotavlja Kroflič v intervjuju za časnik Večer, dialog in pogajanja v vzgoji niso pokazatelj prave demokracije. »Tisto, kar šteje v pogajanjih v vzgoji je, da se zavedamo te asimetrije in hkrati da vemo, da oba akterja v tem odnosu nujno potrebujeta drug drugega zato, da si vzajemno potrjujeta lastno identiteto.« (Kroflič v Pirc, 2011) Če starši v komunikaciji z otrokom uporabljajo »osebno govorico«, kot predlaga Juul (ki lahko s svojimi sporočili deluje kot oblika psihološkega pritiska), potem je to sicer mogoče razumeti kot pot k večji demokratizaciji družinskih odnosov, ne pa tudi kot način, ki vodi k ustvarjanju pogojev za krepitev otrokovih samostojnih, odgovornih odločitev (odgovornost kot zahteva za upoštevanje perspektive druge osebe) in še manj k ukinjanju starševske avtoritete. Kot ugotavlja M. Kuhar, »...vse večje starševsko in otroško spoštovanje ideala demokratične, horizontalne komunikacije v pozni moderni, ki temelji na nenehnih pogajanjih med enakovrednimi subjekti, ne pomeni, da se asimetrija moči izgublja.« (Kuhar, 2010a: 231) (Asimetrija moči in njeno vzajemno pripoznanje pa sta konstitutivni za starševsko avtoriteto, ki jo proizvajajo in reproducirajo tako starši kot otroci. (Kuhar, 2010: 21)) »V družinah in pedagoški teoriji in praksi se v idealnem primeru z izboljševanjem komunikacije in postopnim izenačevanjem otrok kot enakovrednih (kar ne pomeni enakih!) subjektov avtoriteta spreminja v skupen projekt pogajanj in pripoznavanja odnosov moči.« (Kuhar, 2010a: 234)

V predstavljenih *pogledih na družinsko vzgojo* sta si Žorž in Milivojević s soavtorji gotovo najbolj podobna, saj:

- sta oba kritična do permisivne vzgoje;
- si prizadevata za konstrukcijo in uveljavitev »uravnoteženega« vzgojnega modela;
- zasledujeta enak vzgojni cilj;
- v vzgoji stavita na dosledno disciplino;

- imata enak pogled na otroka;
- staršem namenjata podobno vlogo in naloge.

Juulova vzgojna stališča se v primerjavi z njima zdijo napredna, še posebno s poudarjanjem etičnih načel v vzgojnem odnosu, razvijanjem dialoške, odgovorne rabe starševske avtoritete ter z zavzemanjem za odprto komunikacijo (dialog, pogajanja) med starši in otroki, s čimer ustvarja vtis demokratizacije družinskih odnosov.

Različne elemente terapevtizacije vzgoje je mogoče zaslediti v vseh treh predstavljenih priročnikih.

V Žorževi »Razvajanosti« je kot element terapevtizacije prepoznan njegov (psihoterapevtski pristop k »zdravljenju« razvajanosti oziroma k obravnavi razvajanega otroka in njihovih staršev, pri katerem gre za kombinacijo (pre)vzgoje in terapije.

Milivojević s soavtorji vzgojo terapevtizira s poskusom prenosa/aplikacije specifičnega vzgojnega modela (namenjenega otrokom s čustvenimi in vedenjskimi težavami) v družinsko vzgojo. Gre za model vzgoje, ki ga uporabljajo v vzgojnih zavodih, kot je Mladinski dom Jarše, v katerem so vsi avtorji priročnika (razen Milivojevića, ki je njihov supervizor) zaposleni.

Več elementov terapevtizacije vzgoje je moč najti tudi v Juulovem »Kompetentnem otroku«. Avtor posredno, s primeri iz svoje terapevtske prakse, opozarja na nevarnost, da starši otroku povzročijo travmo/škodo ne le z neustreznim načinom vzgajanja, ampak tudi s škodljivim vplivom njihovih osebnih, partnerskih težav na otrokovo duševnost. Posledično lahko pri njem sprožijo razvoj problematičnega vedenja, ki se razvije v (samo)destruktivno vedenje, čustvene težave, deviantnost, samopoškodbe ali odvisnost od drog. Njegovi primeri načinov, na katere lahko starši otroku škodujejo, lahko pri starših zbudijo občutke tesnobe in strahu. Z njimi posredno sporoča, da v vzgoji ne zadošča več, da starši otroka zavarujejo pred škodljivimi vplivi iz okolja, saj lahko ti prihajajo od njih samih – moment, ki prispeva h krepitvi paranoičnega starševstva. Da bi zmogli razumeti otrokov miselni svet in čustveno doživljanje, bi morali postati usposobljeni terapevti – večina vzrokov za otrokove vedenjske težave, ki jih prikaže Juul, se je namreč razkrila šele skozi proces terapevtske obravnave celotne družine, kar napeljuje k sklepu, naj starši v primeru težav poiščejo pomoč terapevta – s čimer se omogoči poseg »strokovnjakom« v družino.

Avtorji obravnavanih priročnikov se zavedajo prisotnosti ideala »popolnega starševstva«, ki s svojimi zahtevami ustvarja različne oblike pritiskov na starše. Glede na starševske vzgojne napake, ki jih predstavijo in »nove« vzgojne vloge in naloge, ki jim jih namenijo,

pritiskov nanje ne zmanjšajo, ponudijo jim le možnost, da z upoštevanjem njihovih vzgojnih nasvetov (še) postanejo »dovolj dobri starši«.

Predstavljena analiza vsebine vzgojnih priročnikov za starše obsega le tri priročnike, vzorec je torej majhen in ni reprezentativen, zato ugotovitev analize ne gre posploševati. Da bi dobili dejanski, širši vpogled v vsebino tovrstnih priročnikov v našem prostoru in s tem v stališča njihovih piscev v zvezi z vzgojo otrok v družini, bi morali opraviti vsebinsko analizo večjega števila le-teh, izdanih v zadnjem desetletju, dobrodošla pa bi bila tudi raziskava stališč staršev do tega žanra.

Z izginjanjem konsenza o tem, kako vzgajati otroke, se je tudi na področju družinske vzgoje oziroma na področju starševanja začela uveljavljati ideologija izbire. Starši so danes postavljeni pred vprašanja: kako vzgajati otroke - katere vrednote/načela v vzgoji zasledovati, kateri vzgojni pristop/model uporabiti? Tovrstna možnost izbire jim običajno ne prinaša zadovoljstva, ampak zgolj povečuje njihov občutek tesnobe in strahu v zvezi s tem, da bi jim pri vzgoji otrok spodletelo. (Salecl, 2010; Kuhar, 2011) Odgovore na vzgojna vprašanja tako pogosto iščejo pri različnih strokovnjakih in v vzgojno-priročniški literaturi. Vendar branje treh, v diplomskem delu predstavljenih vzgojnih priročnikov, bistveno ne pripomore k razjasnjevanju njihovih vzgojnih dilem, saj imajo avtorji priročnikov različne poglede na vzgojo otrok in ponujajo različne vzgojne nasvete in pristope, s čimer lahko še dodatno otežijo njihovo odločitev.

Kot ugotavlja M. Kuhar, »vsekakor ni in ne bo priročnika, ki lahko ponudi uporaben nasvet za vsako situacijo, ali odgovori na vprašanje, kako najti pravšnjo mero demokratičnosti, ki bo »proizvedla« zrelega in zadovoljnega človeka.« (Kuhar, 2011: 73)

V. LITERATURA IN VIRI

1. ALEKSIĆ, Jure (2011), »Zoran Milivojević«, v: Mladina, 23. 6. 2011, posebna izdaja, Ljubljana.
2. BAUMRIND, Diana (2005), »Patterns of Parental Authority and Adolescent Autonomy«, New Directions for Child and Adolescent Development, št. 108, str. 61-69, Wiley Periodicals, Inc., Wilmington, Delaware.
3. BEAUVOIS, Jean-Léon (2000), *Razprava o liberalni sužnosti: analiza podrejanja*, Krtina, Ljubljana.
4. BECK, Ulrich (2001), *Družba tveganja: na poti v neko drugo moderno*, Krtina, Ljubljana.
5. BERGANT, Milica (1994), *Nove teme pedagoške sociologije in sociologije reforme šolanja*, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, Ljubljana.
6. FUREDI, Frank (2002), *Paranoid Parenting: Why Ignoring the Experts May Be Best for Your Child*, Chicago Review Press, Chicago, Illinois.
7. GIDDENS, Anthony (2000), *Preobrazba intimnosti: spolnost, ljubezen in erotika v sodobnih družbah*, Založba *cf, Ljubljana.
8. GORDON, Thomas (1983), *Trening večje učinkovitosti za učitelje*, Svetovalni center, Ljubljana.
9. HADNER HVALA, Sergeja (2009), »Z dialogom ne izgubimo moči«, v Žurnal, 10. 10. 2009, Ljubljana.
10. JUUL, Jesper (2008), *Kompetentni otrok: družina na poti k novim temeljnim vrednotam*, Didakta, Radovljica.
11. KOZMUS, Andreja (2009), *Disciplina in razvoj avtonomne morale: doktorska disertacija*, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Ljubljana.
12. KROFLIČ, Robi (1997), *Med poslušnostjo in odgovornostjo: procesno-razvojni model moralne vzgoje*, Vija, Ljubljana.
13. KROFLIČ, Robi (1997a), *Avtoriteta v vzgoji*, Znanstveno in publicistično središče, Ljubljana.
14. KROFLIČ, Robi (2006) »Vzgoja za odgovornost med navajanjem in razvajanjem«, *Tretji dan*, let. 35, št. 7/8, Ljubljana.
15. KROFLIČ, Robi (2007), »Se je v vzgoji mogoče izogniti kaznovanju?« v *Zagotovimo našim otrokom mladost brez telesnega kaznovanja*, (ur. Kornhauser, P. idr.), Zveza prijateljev mladine Slovenije, Ljubljana.

16. KROFLIČ, Robi (2008), »Induktivni pristop k poučevanju državljske vzgoje na načelu interkulturalnosti« v Šolsko polje, letnik 19, št. 5/6, Ljubljana.
17. KROFLIČ, Robi, in drugi (2009), *Ali poklicne in strokovne šole potrebujejo vzgojni koncept?*, Center RS za poklicno izobraževanje, Ljubljana.
18. KROFLIČ, Robi (2010), »Dialoški model avtoritete kot spopad za vzajemno pripoznanje (feministična kritika lacanovskega pogleda na avtoriteto)« v Sodobna pedagogika, letnik 61. št. 3, Ljubljana.
19. KROFLIČ, Robi (2011), »Podobe otroštva« v Emzin: revija za kulturo, letnik 21, št. 1-2, str. 67-69; Ljubljana.
20. KUCHAR, Metka (2004), *V imenu lepote: družbena konstrukcija telesne samopodobe*, Fakulteta za družbene vede, zbirka Psihologija vsakdanjega življenja, Ljubljana.
21. KUCHAR, Metka (2010), »Fluidna avtoriteta – kvalitativna raziskava manifestacij starševske avtoritete v Sloveniji,« v Psihološka obzorja, letnik 19, št. 1, Ljubljana.
22. KUCHAR, Metka (2010a), »Nekaj preliminarnih korakov k bolj celostni konceptualizaciji starševske avtoritete,« v Sodobna pedagogika, letnik 61, št. 2, Ljubljana.
23. KUCHAR, Metka (2011), »Palica in korenček v kot« v Emzin, letnik 21, št. 1-2, str. 71-73, Ljubljana.
24. LASCH, Christopher (1986), *Narcisistička kultura: ameriški život u doba smanjenih očekivanja*, Naprijed, Zagreb.
25. LASCH, Christopher (1992), »Socializacija reprodukcije in zlom avtoritete,« v zborniku Vzgoja med gospostvom in analizo, Krt, Ljubljana.
26. LASH, Scott (1993), *Sociologija postmodernizma*, Znanstveno in publicistično središče, Ljubljana.
27. MARJANOVIČ UMEK, Ljubica, ZUPANČIČ, Maja (ur.) (2004) *Razvojna psihologija*, Znanstveno raziskovalni inštitut Filozofske fakultete, Ljubljana.
28. MEKINA, Borut (2009), »Dr. Robert Kroflič, teoretik vzgoje« v Mladina, št. 51, Ljubljana.
29. MILIVOJEVIĆ, Zoran in drugi (2008), *Mala knjiga za velike starše: priročnik za vzgojo otrok*, Psihopolis institut, Novi Sad.
30. MOSS, Peter (2011), »Paranoično starševstvo« v Emzin: revija za kulturo, letnik 21, št. 1-2, str. 18-21; Ljubljana.
31. PEČEK ČUK, Mojca, LESAR, Irena (2009), *Moč vzgoje: sodobna vprašanja teorije vzgoje*, Tehniška založba Slovenije, Ljubljana.

32. PIRC, Metka (2011), »Potrebno je usklajeno delovanje staršev in šole« v Večer, Šolska priloga, 25. 8. 2011, str. 4, Maribor.
33. POLJAK, Saša (2009), »Discipliniranje otrok v družini – načini, stališča in medgeneracijske povezave,« v Psihološka obzorja, letnik 18, št. 4, Ljubljana.
34. PŠUNDER, Mateja (2004), *Disciplina v sodobni šoli*, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.
35. RENER, Tanja (2006), »Odraščati v družinah«, v zborniku: *Družine in družinsko življenje v Sloveniji*, Znanstveno-raziskovalno središče, Založba Annales, Koper.
36. SALECL, Renata (2007), *O tesnobi*, Založba Sophia, Ljubljana.
37. SALECL, Renata (2011), *Izbira*, Cankarjeva založba: zbirka Čas misli, Ljubljana.
38. *Slovar slovenskega knjižnega jezika* (1995), DZS, Ljubljana.
39. *Slovenski etimološki slovar* (1997), Snoj, Marko, Mladinska knjiga, Ljubljana.
40. ŠEBART, Mojca (1990), »Vzgoja, družba, posameznik,« v *Sodobna pedagogika*, št. 9-10, Ljubljana.
41. ŠEBART, Mojca (1990a), »O namenih in stilih vzgajanja nekoliko drugače,« v *Iskanja – vzgoja, prevzgoja*, št. 9, Ljubljana.
42. ŠVAB, Alenka (2001), *Družina: od modernosti k postmodernosti*, Znanstveno in publicistično središče, Ljubljana.
43. ŠVAB, Alenka (2006), »Družinske spremembe«, v zborniku: *Družine in družinsko življenje v Sloveniji*, Znanstveno-raziskovalno središče, Založba Annales, Koper.
44. ULE, Mirjana (2008), *Za vedno mladi?: socialna psihologija odraščanja*, Založba FDV, Ljubljana.
45. ULE, Mirjana, KUCHAR, Metka (2003), *Mladi, družina, starševstvo: spremembe življenjskih potekov v pozni moderni*, FDV, Center za socialno psihologijo, Ljubljana.
46. VIDMAR HORVAT, Ksenija (2006), *Globalna kultura*, Študentska založba, Ljubljana.
47. VOGRINC, Janez (2008), *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*, Pedagoška fakulteta, Littera picta, Ljubljana.
48. VON FRANZ, Marie-Louise (1988), *Puer Aeternus*, Meta, Ljubljana.
49. ŽIŽEK, Slavoj (1987), *Jezik, ideologija, Slovenci*, Delavska enotnost, Ljubljana.
50. ŽORŽ, Bogdan (1998), *Stiska je lahko tudi izziv: kratkotrajna izvendružinska obravnava: gestaltistični pristop za pomoč otrokom in mladostnikom v stiski*, Educa, Nova Gorica.
51. ŽORŽ, Bogdan (2009), *Razvajenost: rak sodobne vzgoje*, Celjska Mohorjeva družba, Celje.

52. ŽORŽ, Bogdan (2010) »O pogubnosti permisivne vzgoje« v Salezijanski vestnik: glasilo za salezijansko družino, letnik 83, številka 1, str. 6-7, Ljubljana.

IZJAVA O AVTORSTVU IN OBJAVI NA SPLETNIH STRANEH

Spodaj podpisana **Tatjana Kociper** izjavljam, da je diplomsko delo z naslovom »**Vzgojni priročniki za starše**« moje avtorsko delo in da se strinjam z objavo v elektronski obliki na spletnih straneh Oddelka za pedagogiko in andragogiko.

Tatjana Kociper

Na Bledu, septembra 2011