

Katarina Vodopivec Kolar
**NARCIZEM
KOT PRODUKT
PERMISIVNE
VZGOJE – ANALIZA
SITUACIJE V
IZBRANIH
SLOVENSKIH
ŠOLAH**

KAMNIŠKA 28, ZG. JARŠE
SI- RADOMLJE

::POVZETEK

V PRISPEVKU BOMO ANALIZIRALI narcizem kot funkcionalno osebnostno obliko potrošniškega kapitalizma. Na začetku bomo teoretsko opredelili osebnostno in socialno ozadje narcizma. Izpostavili bomo spremembe v socializaciji posameznikov v postindustrijski potrošniški družbi, ki so z zatonom starševske avtoritete in discipline posledično favorizirale permissivne vzgojne tehnike v družinski in šolski socializaciji in vzgoji ter tako vplivale na porast narcističnih lastnosti pri posameznikih.

V empiričnem delu prispevka bomo na podlagi antropološkega terenskega dela prikazali, kako šola, kot ključna institucija kulturne transmisije, od katere se pričakuje, da bo nasprotovala narcističnim lastnostim potrošniške kulture, nasprotno, implicitno oblikuje to kulturo s favoriziranjem permissivnih vzgojnih praks in tako vpliva na porast narcističnih lastnosti odraščajoče mladine.

Ključne besede: Narcizem, narcistična družba, potrošniška družba, permissivna vzgoja, socializacija, šolska reforma v Sloveniji

ABSTRACT

NARCISSISM, A PRODUCT OF PERMISSIVE EDUCATION. SITUATIONAL ANALYSIS IN SELECTED SLOVENIAN SCHOOLS

This article analyses Narcissism as a functional social characteristic of consumer capitalism. Firstly, personal and social background of Narcissism is defined from a theoretical point of view. Secondly, changes in socialisation of individuals in post-industrial consumer society are pointed out to. Due to these changes permissive educational techniques within the family and school socialisation process have been favoured, which has - in parallel to the declining parental authority – caused an increase in individuals' narcissists features.

The second, empirical part of the study shows how the school, the key institution of cultural transmission, shapes this narcissistic culture by favouring permissive educational praxis, contrary to its expected role. The article attempts to show how changes in educational system favour permissiveness and therefore influence the development of narcissist features of the growing-up youth. The empirical part of the study is supported by the data gathered through anthropological fieldwork.

Key Words: Narcissism, Narcissistic Society, Consumer Society, Permissive Education, Socialization, School Reform in Slovenia

::UVOD

V prispevku bomo analizirali narcizem kot funkcionalno osebnostno obliko potrošniškega kapitalizma. Teoretsko bomo opredelili osebnostno in socialno ozadje narcizma ter izpostavili, kako permisivni vzgojni trendi v sodobni potrošniški družbi, predvsem v družini in šoli, vplivajo nanj.

V empiričnem delu prispevka v nadaljevanju bomo analizirali podatke antropološke terenske raziskave, pridobljene z opazovanjem z neposredno udeležbo v osnovni šoli ter s poglobljenimi intervjuji in fokusnim razgovorom s pedagoškimi delavci, ter na podlagi tega poskušali preveriti izhodišča teoretskega dela. Osredotočili se bomo na zastopanost permisivnih, demokratičnih, t.j. bolj odprtih, otroku prijaznih konceptov v vzgoji v sodobni osnovni šoli z namenom ugotoviti, ali dopolnjujejo večinsko permisivno družinsko socializacijo in tako ključno sodelujejo pri reprodukciji narcistične potrošniške družbe.

::PSIHOANALITIČNA RAZLAGA NARCIZMA

Narcizem oz. narcisizem,¹ narcistično, Narcis, patološki Narcis so pojmi, ki se danes zelo pogosto uporabljajo, tako v strokovnih kot tudi v poljudnih krogih, pogosto tudi neustrezno in preveč posplošeno. Zato bomo v prispevku najprej pogledali v ozadje vpeljave tega mitološkega simbola v psihoanalizo. Že Freud (1914/ 1987)² je narcizem vpeljeval ob pojasnjevanju patološkosti, čeprav naj ne bi imel sam po sebi take konotacije. *Primarni narcizem* predstavlja najzgodnejšo fazo v otrokovem razvoju, ko je celoten libido³ še usmerjen v Jaz. Kasneje se libido preusmeri k objektom, najpogosteje k mami kot primarnemu objektu nege, ki zadovoljuje otrokove potrebe po negovanju in varnosti ter predstavlja primarno seksualno zadovoljitev, potem pa še k ostalim objektom. Če objekt neustrezno zadovoljuje potrebe libida, se le-ta vrne ponovno v Jaz. Ta regresija v razvoju libida v prvotno infantilno narcistično stanje se, po Freudu, dogaja pogosto v vsakodnevnih življenjskih situacijah in jo omogoča gibljivost libida, vendar se ne fiksira v Jaz in se lahko ponovno osredotoči na

¹SSKJ dopušča uporabo obeh oblik, narcisizem in narcisizem, ki ju razlaga enako: kot občudovanje samega sebe, zlasti svoje lepote. Po pravilu hipologije se besede, ki vsebujejo dva enakozvočna zloga, poenostavijo na način, da se en zlog izpusti: iz besede NARCISIZEM dobimo besedo NARCIZEM. Freud je uporabljal besedo narcizem, ker mu je zvenela boljše (Bregar-Golobič, 1990: 122). Tudi mi bomo v nadaljevanju uporabljali izraz narcizem.

²Izraz narcizem naj bi, po besedah Ernesta Jonsa, Freud prvič omenil na srečanju Dunajskega psihoanalitičnega združenja leta 1909 kot nujno prehodno stopnjo med avtoeroticizmom in objektno ljubeznijo. Prvo delo, ko se narcizem pojavi eksplicitno v naslovu: 'Vpeljava narcizma', pa je napisal leta 1914 (Freud, 1987: 128, 129).

³Libido je tista energija, ki jo Jaz namenja objektom (osebam in rečem) zaradi seksualnih prizadevanj (Bregar, 1989: 111).

objekte. Če pa libido ostane fiksiran in identificiran v Jazu, se to manifestira kot *patološki narcizem*.

Infantilni narcizem je potrebno porušiti z ustrezno razrešitvijo Ojdipovega kompleksa, da se lahko vzpostavi njegov zastopnik v Jazu – Nadjaz, ki neprestano opazuje Jaz in ga primerja s kulturnim in simbolnim idealom. Nadjaz tako, izvirajoč iz očetovskega kompleksa, postane gospodar Jaza, njegov kategorični imperativ, kateremu se zreli Jaz podreja, analogno kot se otrok podreja avtoriteti svojega očeta (Freud, 1987: 346). Moralna avtoriteta, (najpogosteje oče) ob ustrezno razrešenem Ojdipovem kompleksu, z restrikcijo pretrga libidinalno vez med otrokom in primarnim Drugim – (najpogosteje materjo) in tako vnese imperativ Zakona otroku. Tako otrok ponotranji obče veljavne družbene norme in pravila. Žižek (1985) utemelji integracijo Zakona z nadomestitvijo “...vladavine partikularne kaprice Drugega (Materje) z vladavino simbolne instance očetovskega Zakona, Imena-Očeta./ .../Subjekt se reši podrejenosti kaprici tiranskega Drugega skozi nastop nekega univerzalnega Zakona, ki se mu podreja sam Drugi – ta Zakon osvobodi njegovo željo ujetosti v zahtevo Drugemu.” (Žižek, 1985: 130).

Freud je patološki narcizem v začetku 19. stoletja analiziral le na redkih ‘nevrstljivih’ pacientih takratne psihiatrične prakse. Današnja klinična slika pa je bistveno drugačna, saj so mejne osebnostne motnje (borderline),⁴ med katere je uvrščena tudi narcistična motnja osebnosti, v velikem porastu. Psihoanaliza je ob bolj pluralističnem manifestiranju narcističnih lastnosti v postindustrijski družbi druge polovice 20. stoletja spremenila pristop do obravnave narcizma. Oddaljila se je od Freudove teorije psihoseksualnega razvoja in začela proučevati motnje osebnosti po zakonitostih *egopsihologije* ter *teorije objektnih odnosov*, ki zagovarja, da za genezo narcistične osebnostne motnje ni pomembna le fiksacija na infantilni narcistični stopnji, kot je trdil Freud, ampak izvira iz konfliktnih objektnih odnosov. Njen nastanek je v direktni povezavi z razočaranji in zavračanja s strani matere in drugih primarnih objektov otroka, ki so imeli izrazito indiferenten, hladen ter zaničljivo agresiven odnos do otroka. Po teoriji objektnih odnosov je narcistična motnja osebnosti patologija *selfa*⁵ – patologija razvojnega formiranja identitete

⁴*Narcistična motnja osebnosti* (Narcistic Personality Disorder – NPD) je bila prvič klasificirana v DSM-III (1980), kjer je bila uvrščena v skupino ‘osebnosti z mejno organizacijo’ (Borderline Personality Organisation). (po: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-IV. (1999). Washington: American Psychiatric Association, str. 654).

⁵Pri terminu self obstaja dilema pri slovenjenju izraza, saj se je velikokrat prevajalo ego in self kot Jaz. Nekateri prevajajo self v sebstvo (Praper, 1996: 175–185). Self (nem. Selbst) je v psihoanalizi pojasnil Hartmann kot zavestno domeno, ki se nanaša na subjektivno doživljanje samega sebe, medtem ko se ego (Jaz) nanaša na njegovo osebnost kot strukturo, o kateri lahko konstruiramo neosebna posploševanja. Po Freudu Jaz (ego) vsebuje izrinjene, nezavedne dele, ki jih self ne more prepoznati kot svoje (Možina, 1992: 169). Rerezentacije selfa označujejo osebkovo percepcijo sebe v interakcijah do pomembnih drugih (Kernberg, 1975: 316).V izogib nesoglasjem

in vrednosti, ki si jo oseba pripisuje. Zaradi neustreznih objektnih odnosov med selfom in objektom selfa se razvije dvoslojna organizacija osebnosti, kjer lažni, *grandiozni self*,⁶ prekriva resnični, prikriti self (Kernberg, 1988: 315).

Praper (1992) pojasni, da je bistvo objektnih odnosov, da otrok v interakciji s pomembnimi drugimi gradi svoj notranji psihični aparat. V prvem življenjskem obdobju otroka, v obdobju simbioze, prevladuje njegova težnja po podrejanju materi, zlitju v mater, ki mu omogoča varnost, kot jo je imel še v maternici. Ves otrokov nadaljnji razvoj bo predstavljalo nihanje med težnjo po ponovni povezanosti z materjo ter oblikovanju samostojnosti. V današnji klinični praksi je vse več fiksacij v simbiotski fazi, ki se manifestirajo kot patološki narcizem. Številne matere poskušajo zaradi odsotnosti očeta pri vzgoji otrok patološko nadaljevati obdobje simbioze z otrokom. Tak odnos psihanalitiki pojmujejo vampirska ljubezen. Normalen otrokov razvoj prekine diado mati-otrok in teži k postopnemu osamosvajanju otroka ter oblikovanju njegove lastne identitete, čeprav je ohranjena še vedno tesna čustvena povezava med materjo in otrokom. Ključno mesto pri osamosvajanju predstavlja Ojdipov kompleks, frustracija, ko s simbolno uvedbo Zakona avtoriteta (tretja oseba, oče) prekine odvisnost otrokovega ugodja od staplajnja z materjo. S simbolno identifikacijo otrok tako sprejme racionalni svet pravil, zahtev, zakonov. V nasprotnem primeru, če rešitev Ojdipovega kompleksa spodleti, ostane otrok v fazi primitivne emocionalne identifikacije – imaginarne identifikacije. To pa je problematično, saj otrok stalno išče idealno podobo, ki je ni mogoče najti, ne zaveda pa se, da je ujet v zanko iracionalne avtoritete primarnega drugega – matere, ki od njega nič konkretno ne zahteva, mu ne postavlja konkretnih omejitev, njena čustvena bližina je vedno prisotna in implicitno izraža zgolj ljubeča pričakovanja. Ta idilična podoba večno srečnega otroštva pa dejansko le prikriva napetosti, ki se v odraslosti manifestirajo kot depresivna stanja patoloških narcisov (Praper, 1992: 29 – 54; Kroflič, 2002: 42 – 45).

Če je otrok po fazi simbioze soočen s postopnimi ustreznimi frustracijami, ki mu omogočajo konfrontacije z določenimi omejitvami in mu tako ne dopuščajo pretiranega razvoja grandioznega selfa ter se mu starši kažejo v realni luči z vsemi pomanjkljivostmi, se otrok razvija v potencialnem okolju za razvoj zdravega narcizma. Vendar se v današnjem času družbena klima bistveno spreminja, kar zelo vpliva na vzgojne prakse. Danes se starši nadvse

.....
bomo v nadaljevanju uporabljali izraz self pri opisovanju narcistične patologije po teoriji objektnih odnosov. Pri povzemanju in interpretaciji Freuda smo za plasti osebnosti – Jaz, Nadjaz, Ono – uporabljali slovenske izraze, v nadaljevanju pa bom uporabljala tujke – ego, superego, id – ker so tudi v slovenskih prevodih avtorjev, ki sledijo egopsihološki paradigmi in teoriji objektnih odnosov, tako uporabljeni.

⁶Izraz grandiozni self je vpeljal Kohut v delu 'The Analysis of the Self' (1971). Kernberg ga potem dosledno uporablja, čeprav je sam na začetku za isto pojmovanje uporabljal izraz 'pathological self structure' (Kernberg, 1975: 266).

trudijo, da ne bi bili otroci izpostavljeni nikakršnim frustracijam, s tem pa jim odvzamejo možnost za lastno konfrontacijo s problemi in posledičnim razvojem individualizacije. Posredno jim generirajo lastna zunanja pričakovanja, ki naj bi jih dosegali za ceno afirmacije primarnega drugega. Po drugi strani pa so matere – primarni objekti nege – tudi zaradi lastne narcistične neizpoljenosti vse manj sposobne empatičnega vživljanja v otroka, kar navdaja razvijajoči se self z občutkom odtujenosti, hladnosti in praznine. Tako postajajo simptomi narcistične psihopatologije v današnji postindustrijski družbi vse bolj pogosti in v lažjih oblikah lahko govorimo že o narcističnih simptomih potrošniških družb.

V večini primerov se patološki narcizem manifestira preko lažnega, grandioznega selfa, ki navzven deluje vsemogočno in prepotentno, z veliko željo po odobravanju in afirmaciji. V resnici pa le ščiti prazen, čustveno odtujen, empatično nesposoben in preplašen pravi self, ki se skriva pred interioriziranimi 'pošastmi' infantilnega arhaičnega besa, ki ga lahko tudi grobo uporabi zoper druge, če ti ne zadovoljujejo narcističnih zahtev malignega (zloveščega) selfa.⁷

∴NARCIZEM KOT USTREZNA OBLIKA SOCIALNEGA KARAKTERJA POTROŠNIŠKE DRUŽBE

Že ob razlagi psihoanalitičnega ozadja patološkega narcizma smo vključevali zunanje vplive, saj na njegovo manifestacijo ključno vpliva družbeni okvir današnje postindustrijske družbe, predvsem z diktiranjem permisivnih vzgojnih praks. Zato bomo v nadaljevanju podrobneje analizirali vpliv družbenega okolja na formiranje narcizma kot "družbeno nujne forme subjektivnosti" v postindustrijski potrošniški družbi, če uporabimo Žižkove (1985) besede ob njegovi interpretaciji Lascheve (1979) *Narcistične kulture*.

Pred obdobjem narcistične kulture, v času liberalnega kapitalizma v Za-

⁷"Patološki narcis' je v resnici nemočen, zgrožen subjekt, žrtev krutega, neobvladljivega nadjaza, subjekt, ki se ne more znati, ko je soočen z nedojemljivimi zahtevami okolja in s svojo lastno agresivnostjo. V osnovi imamo tu opraviti s pred-ojdiipsko situacijo: na eni strani vsemogočna varujoča, skrbeča Mati, model 'idealnega objekta' na drugi strani agresivno, grozljivo, neobvladljivo okolje... in narcistični 'veliki Jaz' je zgolj reakcijska tvorba, reakcija na to nerazrešeno, nesimbolizirano konfliktno situacijo, je edini način, kako jo lahko subjekt prenese: tako da si izgradi 'imaginarno dopolnilo', veliki Jaz', stopljen z vsemočnim idealiziranim materinskim zaščitnikom." (Žižek, 1987: 118).

Za podrobnejšo razlago narcistične motnje osebnosti glej še:

Kernberg, O. F. (1986): *Severe Personality Disorders: Psychotherapeutic Strategies*. New Haven: London, Yale University.

Kohut, H. (1971 / 1990): *Analiza sebstva*. Zagreb: Naprijed.

Godina, V. V. (1990): "Patološki narcis in problem družbeno nujne socializacijske forme." V: *Anthropos* 22 (1/2), str. 142-175.

Žižek, S. (1985): "'Patološki narcis' kot družbeno-nujna forma subjektivnosti." V: *Družboslovne razprave*, 2 (2), str. 105 – 141.

hodnih družbah, je prevladovala protestantska delovna etika. Posameznik je bil zmeren, vzdržen, samodiscipliniran, brez dvomov, živel je za prihodnost, delo samo po sebi je predstavljalo vrhovno vrednoto. Ključno je bilo odrekanje trenutnemu ugodju za dolgoročno zadovoljstvo. Ideal blaginje je vseboval dobro zdravje, dobro razpoloženje, modrost, uporabnost. Tekmovalnost v smislu protestantske etike ni pomenila direktne kompeticije med kolegi, da prejmejo odobravanje nadrejenega, temveč je predstavljala doseganje dosežkov proti abstraktnim idealom. Riesman (1956) je poimenoval ideani tip takega posameznika kot avtonomni ('inner-directed'), ki deluje po logiki od znotraj, v skladu s ponotranjenim moralnim imperativom zakona, Idealom jaza. To je posameznik, ki živi v partiarhalni družbi in spoštuje avtoriteto. Spremembo v družbi – prehod iz liberalnega kapitalizma v birokratsko-korporativnega je spremljal nastanek večjih korporacij, povezovanje politike z ekonomijo ter pojav porasta produkcije. Riesmanov idealni tip posameznika je postal heteronomni ('other-directed'); njegove odločitve so bile pod velikim vplivom mnenja drugih. Na mestu Ideala jaza je Zakon, ki je povnanjen (Riesman, 1956: 13–22).

Zadnja desetletja ameriške kulture (zadnje desetletje tudi v Sloveniji) so viški produkcije temeljno gonilo potrošniškega kapitalizma. Prehod v potrošništvo pomeni, da delavec ni uporaben le kot proizvajalec, temveč tudi in predvsem kot konzument. Ekonomija bazirana na množični produkciji ne potrebuje le kapitalistične organizacije, temveč tudi organizacijo potrošnje ter lagodja. Množice morajo biti zato izobražene v tem potrošniškem duhu, potreben je nov idealni osebnostni tip posameznika z notranjo željo po trošenju. Ustvarila se je množična propaganda, ki spodbuja ljudi k večjemu trošenju, kot ga dejansko potrebujejo. Oglaševanje ustvarja žeje po imetju novih stvari in temelji na zunanjem izgledu – ustvarja družbo spektakla. Dober potrošnik je vedno nezadovoljen, nemiren, anksiozen, z dolgočasen – trošenje zato predstavlja nov način osrečevanja, ko lahko s posedovanjem materialnih dobrin žanješ aplavz in zavist drugih. To postaja terapija za osamljenost, bolezen, dolgočasje, pomanjkanje spolnega zadovoljstva. Zgodila se je tudi revolucija v navadah in vrednotah – v “dobi zmanjšanih pričakovanj”, protestantske vrline niso več zastopane. Popolni preobrat v današnjem načinu življenja vpliva na delovne navade, vrednote ter definicijo uspeha – današnje vrednote so vrednote čim boljšega preživetja. Pogled na uspešnost se je spremenil – včasih je bil uspeh nagrada za delo, danes pa se pride do uspeha tako, da premagaš druge (Lasch, 1991: 71–94).

Vsaka družba proizvaja svojo kulturo, ko s socializacijo modificira posameznika, da se prilagodi prevladujočim socialnim normam. Posameznikova pozicija se skozi socializacijski proces konstruira v njegovo psihološko struk-

turo, tako da postane sredstvo reprodukcije družbe v kateri je socializacija potekala in deluje v skladu s principi družbe. Socialni karakter predstavlja večino karakternih lastnosti, ki so prisotne pri večni članov neke družbe, ne zajema pa posameznih variacij med posamezniki. Njegova naloga je omogočiti obstoj družbe, oz. iz gledišča posameznika, pripraviti ga, da deluje uspešno v svoji družbi. Če individualni karakter posameznika sovпада s socialnim karakterjem, deluje tako, kot je v njegovi kulturi zaželeno. Socialni karakter internalizira splošne potrebe ter tako ljudsko silo vpreže v izvrševanje nalog idealnega ekonomskega in družbenega sistema (Fromm, 164: 253).

Po principu, da patologija predstavlja stopnjevano verzijo normalnosti, nam povečano zaznavanje patološkega narcizma v današnji družbi pove veliko o socialnem fenomenu postindustrijske družbe. Lasch (1979) izpostavi, da se pri analizi narcizma avtorji preveč ustavljajo na razlagi psihološkega ozadja in psiholoških lastnosti narcizma in zapostavljajo socialne faktorje. Ti bi jim omogočili vpogled v določene karakterne vzorce današnje kulture: povečevanje momentalnega uživanja, fascinacija s slavo, bliščem, udobjem. Po drugi strani pa neprestana anksioznost, življenje v stalni nezadovoljeni želji, strah pred starostjo in smrtjo, ki je logičen v družbi, ki nima interesa za prihodnost, ne zanimanja za preteklost, iz katere bi lahko črpala znanje za sedanjost (Lasch, 1991: 33–34).

Nove socialne oblike zahtevajo nove oblike osebnosti, nove modele socializacije, nove načine doživljanja. Narcizem ja način, ki nam omogoča razumevanje in psihološki vpliv na sodobne socialne spremembe – predstavlja najboljši način za spoprijemanje s tenzijami in anksioznostmi modernega življenja. Prevladujoče socialne okoliščine bodo zato poskušale vzpodbujati narcistične lastnosti, kot so: šarmiranje, lažno zavedanje tega stanja, promiskuitetna seksualnost, hipohondrija, protektivna plitkost, izogibanje navezovanju, nesposobnost empatije in žalovanja ter strah pred starostjo in smrtjo v različnih stopnjah v vsakem posamezniku (Lasch, 1991: 38 – 50).

Današnja družba je narcistična v dvojnem pomenu: najprej ob spodbujanju uspešnosti in aplavdiranju narcističnih posameznikov, ki jih časti v luči vsakodnevnega spektakla današnjega načina življenja. Po drugi strani pa spodbuja razvoj narcističnih lastnosti v vsakem posamezniku ob poudarjanju narcizma v zelo atraktivnih oblikah, ob spodkopavanju avtoritete, starševske doma ter učiteljske v šoli. Današnji starši poskušajo na vse načine vzbuditi v otroku občutek ljubljenosti in ga zato postavljajo na centralo mesto. Poleg povečevanja otroka in dejanske čustvene oddaljenosti, pa je to idealen recept za vzgojo patološkega narcisa. Reforma šolstva je posegla tudi na področje družine – z namenom, da šola ne le izobražuje, temveč tudi socializira otroka. Institucije kulturne transmisije (šola, cerkev, družina), od katerih se pričakuje,

da bodo nasprotovale narcističnim trendom kulture, nasprotno, oblikujejo to kulturo, saj vsaka institucija najboljše služi kulturi, če omogoči njen zrcalni odsev (Lasch, 1991: 231–240).

V postindustrijski družbi ne poteka vzgoja otrok le doma, vzgojne naloge prevzema množična kultura z oglaševanjem, množičnimi mediji, zdravstveni in terapevtski servisi ter drugi agensi množične vzgoje in tako prevzema veliko socializacijskih funkcij družini ter jo podreja direktivam raznih strokovnjakov. Šola prevzema velik del nalog družine (ročne spretnosti, domača opravila, moralna vzgoja, spolna vzgoja). Poleg šole, skrbijo za vzgojo otrok tudi dodatne institucije: zdravniki, psihiatri, psihologi, socialni delavci, strokovnjaki za otrokov razvoj, idr. Na tak način postaja otrok last države namesto staršev – njegova blaginja je odvisna od državnih institucij. Tako se vzpostavlja nov, terapevtski pogled na avtoriteto, ki deskreditira klasično avtoriteto, posebno doma in v šoli. Permisivnost ustvarja ostro kontrolo, čeprav ni direktnega konflikta. Spremembe v avtoriteti staršev in trend ‘prijateljske pomoči’ postavijo ključne temelje permisivnosti, ko se starši nočejo soočiti s konflikti z otroki in problemov niti ne rešujejo, ampak se jih izogibajo. Ta prikriti nadzor pa ustvarja ostro kontrolo brez direktnega konflikta. Gre za promocijo permisivnosti: vse postaja podrejeno otrokovim potrebam; otrok mora čutiti v vsakem trenutku, da je zaželen. Starši se, v svoji negotovosti ter želji, da bi naredili vse perfektno in najboljše za svoje otroke, zatekajo k strokovnjakom po nasvete. Vendar ‘svetovalna znanost’ z morjem priročnikov o vzgoji in ravnanju z otroki služi le kot nova potrošniška niša, saj starše opremlja s kroničnim občutkom nemoči. Vzgoja otrok postane tako le sledenje navodilom za uporabo. Odvisnost od strokovnih pomoči različnih terapevtskih centrov je še toliko večja zaradi načina življenja današnje družine – primankovanja časa staršev zaradi podaljšanih obveznosti v službah, predvsem odsotnega očeta (Lasch, 1991: 162–186).

V postmoderni potrošniški družbi se bistveno spreminjajo vloge v družini. Odločitev za materinstvo ni več samoumevna, saj se ji ženske prilagajajo glede na življenjske zmožnosti, ki jih določata podaljšan študij in negotova zaposlovalna politika, ki pomikata odločitev za otroka v kasnejše obdobje. V klasični moderni družbi je oče prezentiral javno sfero – materialno je preskrboval družino ter je bil kljub fizični odsotnosti zaradi dela simbolno prisoten kot avtoriteta družine. Danes je zaznati pluralnost tudi pri vlogi očeta - ‘novi oče’ se v eni skrajnosti zelo angažira tudi v zasebni sferi, pri pomoči materi pri vzgajanju otrok, ko se uči ‘materinovanja’, druga skrajnost pa je karakterizirana v popolni očetovi odsotnosti. V obeh primerih pa je očitna erozija, zaton očetove avtoritarne funkcije, ki v skrajnosti privede do pojava ‘spolno nevtralnega starševstva’, ki predstavlja idealne temelje za razvoj t.i. ‘protektivnega otroštva’.

ko je intenzivirana pozornost do blaginje otrok. V skrajni obliki predstavlja protektivno otroštvo imperativ 'le najboljše je dovolj dobro' za otroka, starši se trudijo korigirati vse pomanjkljivosti, da bi otroku omogočili čim boljše startne pozicije za življenje v 'rizični družbi'. S povečevanjem pomena otroka v družini se navidezno večja tudi njegova avtonomija – 'toksični starši' vršijo preko senzibilnega 'materinjenja' in 'očetovanja' prikriti nadzor in discipliniranje otrok, ko jim z manipulativnimi prijateljskimi načini vzgajanja, pretirano emotivno navezanostjo ter posledično z vzbujanjem občutka krivde ustvarjajo iluzijo avtonomije (Švab, 2002: 95–143).

Zlom klasične patriarhalne avtoritete vodi v premestitev družbe z nadjazo-vskimi vrednotami v družbo s prevladujočimi vrednotami ida, popuščanju samemu sebi. Spremembe v odnosih med generacijami, zaton starševske discipline, zmedenost in odmaknjenost staršev v vzgoji otrok lahko v ekstremnih oblikah privedejo do resnih patoloških posledic, v blažji obliki pa pripravljajo večino na življenje v permissivni družbi, organizirani v ugodju in potrošnji. Starši se raje poslužujejo podkupovanj, kot da bi se soočili s čustvenimi boji z otroki. Tako slabijo otrokovo iniciativo in možnost za razvoj samodiscipline. Zaton starševske avtoritete privede do predrugačenega Nadjaza v celotni narcistični kulturi – namesto razvoja moralnega imperativa, ki bi ga otrok razvil ob bojevanju s starševsko avtoriteto, se razvije strogi in kaznovalni Nadjaz, ki temelji na arhaični podobi staršev ter grandioznimi predstavami o sebi. Nadjaz predstavlja starševske introjekcije namesto identifikacij. Izraža se preko močnega besa, agresivnosti, ki izvira iz Onega. Odpoved starševske avtoritete prej stopnjuje kot blaži otrokov strah pred kaznijo, ko enači kaznovanje s samovoljnim, uničevalnim nasiljem (Lasch, 1991: 176–180).

Razvajajoča edukacija in splošna permissivnost v kombinaciji z oglasi množične kulture hedonizma so privedli do novih vzorcev samorazvajanja. Vendar se dejansko promovira dvom o vsem, kar pa posledično kreira nove potrebe in s tem generira nove anksioznosti. Ljudje posnemajo podobe dobrega življenja, glamur in slavo, ki jo spodbuja množično oglaševanje in tako postane kultura potrošništva osrednja oblika izražanja narcistične družbe, ko z materialnimi dobrinami žanjejo aplavz in zavist drugih (Lasch, 1991:180, 181).

::SPREMENJENI VZGOJNI TRENDI V POTROŠNIŠKI, NARCISTIČNI DRUŽBI

Po psihoanalitičnem orisu narcizma ter predstavitvi razmer v sodobni potrošniški kulturi, bomo utemeljili še vlogo šole v družbi ter spreminjanje koncepta vzgoje v skladu s spreminjanjem družbenih razmer pri reprodukciji družbe, saj so se vzgojni koncepti spreminjali ter prilagajali splošnim trendom

družbe. Predstavili bomo različne vzgojne stile ter različne oblike avtoritete v posameznem vzgojnem okolju.

“Avtoriteta je eden temeljnih pedagoških pojmov, ki pojasnjujejo vzgojna načela in načela otrokovega moralnega razvoja.” (Kroflič, 1999: 54). V povezavi z avtoriteto v vzgoji lahko izpostavimo dva ključna paradoksa: kako z avtoriteto, ki vedno pomeni obliko podrejanja, vzgojiti samostojno, svobodno osebnost; ter nasprotno, ali demokratizacija odnosov, ‘ukinitev avtoritete’ sploh lahko vodi do vzgoje svobodnega subjekta (Kroflič, 1997: 17, 18). Prvi paradoks nam je razrešila že psihoanaliza, saj je otrokova podreditev avtoriteti (najpogosteje očetu) ključna za uspešno razrešitev Ojdipovega kompleksa, ki pomeni na simbolni ravni integracijo Zakona, splošno sprejetih norm in pravil. Drugi paradoks avtoritete, poskus njene ukinitve na podlagi ‘demokratizacije odnosov’ v družbi, ki vodi v t.i. ‘svobodno vzgojo’ smo podrobneje predstavili, ko smo opisali družbene spremembe, ki so botrovale spremembam v družinski dinamiki in vzgoji otrok od klasične patriarhalne vzgoje do sodobne permissivne. Na tem mestu bomo podrobneje opisali spreminjanje pogleda na avtoriteto in vzgojo v pedagoškem procesu v šoli od razsvetljenstva do danes ter se osredotočili predvsem na posledice sodobnih permissivnih vzgojnih praks.

Od razsvetljenstva dalje obstojata dva nasprotna koncepta vzgoje: represivni in permissivni. Kot izhodišče za prvega velja Kantov (1803) koncept stroge discipline v vzgoji, ki vodi do oblikovanja avtonomnega subjekta z usvojenim univerzalnim moralnim zakonom, za izhodišče nasprotnega pola pa Rousseaujeva (1762) vpeljava prikrite avtoritete vzgojitelja, ki pripravlja in kontrolira gojenčevo okolje ter ustvarja klimo navidezne svobode. Slednje predstavlja temelje za permissivno vzgojo, ko v nasprotju z avtoritarnim discipliniranjem gojenec pozna avtoriteto in se ji lahko v imenu moralnega imperativa tudi upre, permissivno vzgajani subjekt ne zazna prikrite avtoritete in se ji zato ne more upreti.

Permissivne vzgojne trende je nadaljevalo pedagoško reformsko gibanje, ki se je oblikovalo na prelomu iz 19. v 20. stoletje in je temeljilo na ugotovitvah mladinske psihologije in progresivne pedagogike ter novih razvijajočih se pedagoških disciplinah, didaktike in metodike, ki je že v obdobju med vojnama, postavilo temelje za ‘otroku prijazno šolo’. Šola in družbeni položaj otroka naj bi bila bolj sprejemljiva, demokratična, poudarjena je nujnost individualizacije pri poučevanju, klima v razredu ter odnos med učiteljem in učencem naj bi bila bolj sproščena, poudarjene so izkušnjske oblike učenja, predvsem pa naj bi izhajali iz otroka, upoštevali naj bi njegove interese. Ukinjene so vse telesne ter druge za otroka poniževalne kazni. Tako naj bi bila šola bolj psihološko-liberalna, bolj dostopna otrokom in učinkovita. Temelj progresivnih pedagoških gibanj je, da je otrokova samostojnost najpomembnejši pogoj za

njegov razvoj, zato mora biti učenec pri učenju aktiven in zainteresiran za delo (Žlebnik, 1978: 260).

Bergantova (1994) poudari, da so se sodobne svetovne pedagoške reforme, med njimi tudi slovenska ob uvajanju devetletke v osnovnem šolstvu, ob koncu 20. Stoletja, ponovno vrnile k izhodiščem reformske pedagogike. Seveda so svoja spoznanja nadgradile z dopolnjenimi pedagoškimi in psihološkimi spoznanji ter z novimi nenasilnimi vzgojno-ekološkimi cilji sodobnega post-modernega sveta (Bergant, 1994: 84). Reforme stremijo k bolj humanemu ter otrokovim pravicam in potrebam prilagojenemu šolstvu, kar naj bi bila opozicija dotedanji učno-storilnostni šoli, ki je temeljila na scientistični paradigmi. Holistična paradigma, na kateri gradijo spremembe slovenske šole po osamosvojitvi države, na področju šolstva ponuja med seboj povezano in prepleteno humanistično in naravoslovno izobraževanje, življenjsko uporabnost ter osebno vrednotenje znanja. Zato temeljijo reforme na notranji individualizaciji in diferenciaciji poučevanja, učni smotri pa naj bi bili čim bolj usmerjeni k optimalnemu razvoju posameznika. Šolstvo naj bi približali zmogljivosti povprečnih otrok in s tem povečali funkcionalno pismenost prebivalstva. Šolstvo naj bi postalo tudi bolj fleksibilno, upoštevalo naj bi več vzporednih poti za doseganje določenega cilja ter naj bi bilo bolj življenjsko, povezano z okoljem. V ospredju naj bodo permissivni učni pristopi, ki izhajajo iz otrokovih pravic in naj služijo interesom otrok. Te holistične usmeritve se v praksi realizirajo v krčenju preobsežnih učnih programov, povezovanju in prepletanju učnih snovi posameznih predmetov ter temeljijo na 'življenjskosti znanja' v nasprotju z znanstveno abstrakcijo storilnostno naravnane šole. Za doseganje teh usmeritev pa je potrebno pripraviti tudi učitelje, ki si morajo pridobiti ustrezno pedagoško razgledanost in širino, da bodo znali poučevati kreativno, dialoško ter usmerjati učence v problemsko zasnovano učenje in k bolj demokratičnim oblikam dela, npr. k teamskemu delu. Te cilje pa se lahko dosega le s permissivnimi učnimi pristopi, ko učitelji zmorejo učence motivirati za samostojno učenje na podlagi njihovega zanimanja in veselja do dela, ki temelji na njihovih interesih, ne pa na strahu pred slabimi ocenami in neuspehom (Bergant, 1994: 164 – 168).

Poleg sistemskih sprememb, ki so utemeljene v šolski zakonodaji,⁸ pa so ključne tudi spremembe didaktičnih načel pouka, ki naj bi omogočile doseganje

⁸Za podrobnejše razumevanje sprememb v devetletni osnovni šoli glej:

- *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Slovenija (1995)*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Šebart Kovač, M. (2002): *Samopodobe šole: konceptualizacija devetletke*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- *Zbirka predpisov za vzgojo in izobraževanje*, 1. del in 2. del, (2003) Jesenice: Antus.
- *Zakon o osnovni šoli* (Uradni list RS, št. 81/2006)

zakonsko predpisanih ciljev demokratične in pluralne edukacije ter navajale otroke na življenje v pluralni sodobni družbi. Pomembno težo v sodobni šoli naj bi imelo usposabljanje učencev za 'vseživljenjsko učenje', s poudarkom na uporabnih znanjih za reševanje konkretnih življenjskih problemov v novih situacijah, za kar pa je potrebno spremeniti koncept poučevanja. Poudarjen je prehod iz pasivnega in statičnega učenja, ko učenec le spremlja učiteljevo frontalno razlago, k aktivnemu, dinamičnemu, izkušnjskemu učenju. Tak način naj bi postopoma vodil učence od konkretnih izkušenj do abstraktnega razmišljanja in povezovanja znanj. Učitelj naj bi učence v skladu z demokratizacijo učenja navajal na medsebojno sodelovanje in teamsko delo, saj jim soočanje v socialnih interakcijah omogoča konfrontacijo različnih stališč in širši vpogled v drugačno razmišljanje. Zato se je potrebno posluževati drugačnih oblik dela, kot so: skupinsko delo, sodelovalno učenje, delo v parih, skupinske diskusije, razgovori, idr. Vse večjo težo tako dobivajo procesna znanja, ki so naravnana k iskanju novih poti in strategij pri reševanju problemov. Poleg spoznavnih procesov pa postajata vse bolj pomembna tudi socialni in čustveni vidik učenja in poučevanja, da učenci razvijejo celostno in ne zgolj racionalno razumevanje (Novak, 2005: 23). Tako naj bi bil učitelj v devetletni osnovni šoli vse bolj koordinator učnega procesa, ki nima več le izključne vloge posredovalca vedenj in znanj, saj naj bi z demokratičnimi didaktičnimi pristopi navajal učence na pluralnost idej in znanja v postmodernej družbi.

Kroflič (1997) izpostavi, da pedagoški praktiki v današnji šoli prepoznajajo vse več patoloških narcisov, s katerimi ne morajo delati po klasičnih šolskih načelih. Zato meni, da je nujno ubrati drugačen, nerepresiven način dela z njimi. Saj "...patološkega narcisa vnaprej izdelani sistem simbolnega okvira šole preprosto ne pritegne več, ker mu v primarni družinski socializaciji nismo uspeli ponotranjiti niti instance simbolnega Zakona niti 'slepe ubogljivosti', ki je v partiarhalni vzgoji izhajala iz strahu pred kaznijo" (Kroflič, 1997: 286). Hkrati pa Kroflič opozori, da bodo permissivne težnje v vzgoji lahko uspele le, če bodo presegle poenostavljene poskuse utemeljevanja vzgoje zgolj na otrokovem ugodju, na katerem temeljijo permissivne vzgojne tehnike. 'Otroku prijazna šola', izvirajoč iz Rousseaujeve vere v dobro naravo otroka, ter poudarjanju, da so nagrade (pozitivne podkrepitve) učinkovitejše od negativnih kazni, namreč tvega, da se bo ujela v neobvladljivo zanko anarhije in posledično spet resignirala v 'dobro staro patriarhalno vzgojo', ki naj bi omogočala red in disciplino in tako zgrešila bistvo Freudovega razumevanja vzgoje, da ne moremo vzgajati zgolj z zagotavljanjem ugodja, temveč ga moramo presegati na račun načela realnosti (Freud, 1987: 16).

Demokratična vzgoja v pravem pomenu besede naj bi predstavljala neko novo kvaliteto, temelj za razvoj nove pedagoške paradigme postmoderne druž-

be (Bergant, 1994: 110). Omogočala naj bi fleksibilno organizacijo šolskega dela, ustvarjalno šolsko ozračje, demokratične odnose, dialog, sodelovanje med učiteljem in učencem ter spodbujala ustvarjalno mišljenje (Novak, 2002: 3). Bergantova izpostavi, da naj ne bi bila permissivna, demokratična vzgoja skrajno nasprotje represivni, avtoritarni vzgoji, ampak predstavlja njeno skrajno nasprotje 'vse dopuščajoča' (*laissez-faire*) vzgoja. Pomembno je poudariti, da ni vse, kar ni represivna vzgoja, že permissivna vzgoja. Dejstvo pa je, da se načela permissivnosti v praksi velikokrat napačno in površinsko uresničujejo, kar pogosto vodi v vse dopuščajočo vzgojo.

Dejansko razmere v slovenskem šolstvu danes, ob neprestanem uvajanju sprememb v šolstvu, vse bolj drsijo v anarhično stanje, kar bomo poskušali potrditi v empirični analizi materiala, pridobljenega z antropološko terensko raziskavo. Temu je veliko pripomogla nova 'permissivna' šolska zakonodaja, ki je zelo izpostavila pravice učencev, ob kršitvah njihovih dolžnost pa učitelje omejila z orodji za kaznovanje, saj si z administrativnimi kaznimi le 'nakopljejo delo', ko morajo pisno utemeljevati svoje ukrepe. Namesto kazni se uveljavlja v šoli terapevtska praksa, ko učence, ki ne spoštujejo norm in pravil, obravnava šolska svetovalna služba, psihologi in socialni delavci, ki po mnenju Salecleva (1991: 109) s svetovanjem posegajo v pravilno vzgojo v družini in vzpostavljajo njen nadzor.

Šola postane tako orodje države v njenem odnosu do družine. V skladu s storilnostno naravnostjo v šoli, ki jo diktira zelo oster sistem točkovanja uspeha učencev že v osnovni šoli za vstop v nadaljnje izobraževanje, postaja učencem in predvsem njihovim staršem, pomemben le uspeh merjen v obliki šolskih ocen, nikakor pa ne v znanju, kaj šele kritičnem mišljenju. Zato je tudi dejansko učenje in znanje na zelo nizki ravni, saj se učenci učijo kampanjsko in preračunljivo, pod pokroviteljstvom zakonodaje, ki štiti otroke pred 'prenatrpanim programom'. Pod nazivom demokratične šole, 'šole po meri otroka', se dejansko v veliko primerih izvaja vse dopuščajoča vzgoja, ki ima za posledico zelo šibko splošno znanje, nespoštovanje učenja in truda, poudarjanje zgolj uspeha, ne glede na sredstva, ki pogosto spodbujajo surovo tekmovalnost med učenci. Ključni problem današnjega šolstva pa je motivacija za delo ter vzdrževanje discipline v razredih zaradi povečane agresivnosti otrok in njihove nezmožnosti upoštevanja pravil in norm.

Šebart Kovačeva (2002) poudari vpetost sprememb šolskega sistema v reprodukcijo družbenih razmerij, ki ustrezajo interesom potrošniške družbe. V današnji družbeni kapitalistični sferi dela so uspešni tisti posamezniki, ki so sposobni "...delati v naglo spreminjajočem se okolju, pravila morajo znati prej postaviti, kot jih slepo ubogati, in sposobni morajo biti delati v projektnih skupinah, pri čemer morajo imeti enako 'osebnostno kemijo' kot drugi

člani organizacije” (Šebart Kovač, 2002: 225). V skladu s temi zahtevami se spreminja tudi delo v šoli, saj se vedno bolj favorizira medsebojno komunikacijo, sposobnost pogajanja ter skupinskega dela. Apple (1992) ugotavlja, da predstavljajo ključno ideološko komponento v šoli konkretne prakse in rituali, ki jih posreduje skriti kurikulum šole, ki s tem vzdržuje ideološko hegemonijo najmočnejših razredov v družbi. Gre za “...implicitno učenje pravil, vrednot in nagnjenj, ki poteka preprosto skupaj z učenjem učencev v šolah, njihovim soočanjem s pričakovani institucije ter urnikom šolskega dela dan na dan skozi precejšnje število let (Apple, 1992: 28).

Druga ključna točka, ki posebno vpliva na ohranjanje kapitalističnih razmerij potrošniške družbe, pa je vztrajanje na ‘neboleči edukaciji’, edukaciji brez napetosti in konfliktov, na negovanju “komercializirane prijaznosti” (Šebart Kovač, 2002: 232). Saj le permissivna edukacija, temelječa na omogočanju čim večjega ugodja, lahko ustreza narcističnemu libidinalnemu ustroju posameznika potrošniškega kapitalizma.⁹

Zato pritrjujemo Krofličevim ugotovitvam, da se permissivnost v sodobni šoli izraža...¹⁰

Kroflič se strinja z Laschem, da tako stanje v sedanji šoli ni odraz učiteljeve nesposobnosti, temveč posledica permissivnosti v družbi, ki je povezana z erozijo avtoritete. Kroflič opozori tudi na prikrito avtoritarnost permissivne vzgoje in pokaže na bolj subtilne mehanizme nadzora nad otrokom. Saj se lahko vzgoja, ki želi izhajati iz otrokovih trenutnih potreb, hitro sprevrže v zelo obremenjujočo in iracionalno avtoritarno vzgojno situacijo, celo v manipulacijo (Kroflič, 1997: 282).

Zato bomo zaključili naš teoretski diskurz o nedavni slovenski šolski reformi, vpeti v postmoderno potrošniško družbo, s pritrjevanjem Laschevi ugotovitvi, da permissivna vzgoja ključno vpliva na oblikovanje narcistične družbe, kar bomo utemeljevali v nadaljevanju na podlagi empirično pridobljenih podatkov z antropološko terensko raziskavo.

⁹“Kar nekaj znakov namreč kaže (na to kažejo tudi dogajanja ob nastajanju zasnove devetletne osnovne šole), da začenja v našem prostoru zasedati osrednje mesto narcistični vzgojno-socializacijski model. Elementi tega vse bolj prepredajo vsebino, ki opisuje in daje navodila za vzgojo v družini in ustvarja tudi šolsko filozofijo.” (Šebart Kovač, 2002: 232).

¹⁰“...v večji izbirlivosti vsebin, manj represivnih oblikah ocenjevanja (opisno ocenjevanje), manj rigoroznih pogojev za napredovanje (napredovanje v višji razred z negativno oceno), sodobnejših metodah poučevanja (ki so zasnovane na vsaj na videz aktivnejši in samostojnejši udeležbi učencev) ter ne nazadnje v bolj demokratičnih odnosih med učenci in učitelji. Vse naštetosti lastnosti, ki jih tudi pri nas poznamo pod nazivom ‘prijazna šola’, pa (žal) ne rešujejo osnovnega problema sodobne šolske socializacije (vzgojne funkcije šole), kar se kaže v širjenju vandalizma, mladinskega kriminala in splošni nepripravljenosti vedno večjega števila mladih, da bi upoštevali osnovna pravila šolskega reda! Vse bolj se zdi, da si učitelji v šoli pogosto ne morejo zagotoviti niti tiste minimalne avtoritete, ki bi še omogočala vsaj znosno komunikacijo z učenci.” (Kroflič, 1997: 269).

EMPIRIČNI DEL: ANALIZA SITUACIJE V IZBRANIH SLOVENSКИH ŠOLAH

Poglavitni namen empiričnega raziskovanja je bila analiza današnjega slovenskega šolskega prostora iz vidika prisotnosti sodobnih, permisivnih pedagoških paradigem v njem ter analiza prisotnosti narcističnih lastnosti pri učencih.

Metode raziskovanja

V empiričnem delu prispevka bomo analizirali kvalitativno pridobljene podatke, z namenom dokazati teoretsko izpostavljena izhodišča. Kvalitativne metode antropološkega raziskovanja predstavljajo analizo neštevilčnih podatkov, ki so najpogosteje pridobljeni z opazovanjem z neposredno udeležbo¹¹ ter odprtim tipom intervjuja¹². Kvalitativne metode so nestandardizirane, pogosto pojmovane kot interpretativne, za razliko od analitičnih, statističnih kvantitativnih metod, in so prilagojene izbrani topiki ali proučevanju določene skupine posameznikov (Barfield, 2004: 386).

Kot temeljno metodo raziskovanja sem uporabila opazovanje z neposredno udeležbo v osnovni šoli, kjer sem kot učiteljica pri svojem delu opazovala dogajanje v šoli. Vsakodnevno sem si dve šolski leti beležila dogajanje v razredih, zanimali so me odnosi med učenci ter interakcija otrok do učitelja. Trudila sem se zapisovati čim bolj objektivno, deskriptivno, ampak že samo dejstvo, da sem lahko v glavnem neposredno opazovala interakcijo med učencem in učiteljem le, ko je bil določen učenec v interakciji z menoj, je impliciralo subjektivnost. Pomembno vlogo je imelo tudi razredništvo, kjer sem v neposredni interakciji s starši spoznala tudi družinsko ozadje učencev ter odnose med učenci

¹¹Opazovanje z neposredno udeležbo (participant-observation) oz. etnografsko terensko delo v ožjem pomenu besede predstavlja temelj antropološkega raziskovanja. Vključuje približanje opazovalca določeni skupini, ki jo proučuje na način, da opazovani skupini ni neprijetno ob prisotnosti opazovalca. Nekateri opazovalci se zelo zblížajo z načinom življenja ljudi, ki ga opazujejo ('going native'), večina antropologov pa vzdržuje določeno distanco pri opazovanju ter pri interpretaciji podatkov. Antropologi z opazovanjem z udeležbo zbirajo dokumente, ki pojasnjujejo način življenja posameznikov, govorijo z ljudmi o različnih vsebinah, predvsem pa beležijo vsakodnevna opravila opazovanih posameznikov v terenski dnevnik. Po zaključnem terenskem delu, ki naj bi trajalo vsaj dve leti, pa se umaknejo, da lahko iz distance intelektualizirajo pridobljene informacije in jih postavijo v novo perspektivo ter oblikujejo svoja opažanja. Metoda opazovanja z neposredno udeležbo zajema različne metode zbiranja podatkov: opazovanje, neformalne pogovore, različne vrste intervjujev, vprašalnikov ter še druge diskretne načine pridobivanja informacij na terenu. Metoda je ključna pri raziskavi kulturnih skupin, saj omogoča zbiranje širokega spektra podatkov, zaradi dolgotrajnosti izključuje možnost pretvarjanja opazovanih, omogoča oblikovanje senzibilnih vprašanj pri intervjujih ter nenazadnje pomaga opazovalcu osmisлити pomen lastnega opazovanja (Bernard, 1995: 137-141).

¹²Poglobljeni intervju (depth interviewing) je najpogostejša metoda kvalitativne analize, ki nam pomaga globlje razumeti konstrukcijo realnosti ljudi, ki jih intervjuvamo. Ključna so vprašanja odprtega tipa, ki omogočajo vprašanemu čim večjo svobodo izražanja na način, ki jim je blizu in z njihovimi besedami, ne pa, da jim vsiljujemo rigidne *a priori* poglede preko strukturiranih vprašanj zaprtega tipa (Jones, 1988: 46).

in starši ter dobila bežen vpogled v vzgojo doma. Opazovanje z udeležbo na predmetni stopnji osnovne šole je zajemalo pouk, razredne ure, sodelovanje s starši v obliki govorilnih ur in roditeljskih sestankov, sestanke z učenci in starši ter svetovalno službo ob določenih kršitvah pravil ali ob drugih svetovalnih razgovorih, sodelovanje z učitelji v neformalnih pogovorih, na konferencah in drugih strokovnih oblikah sodelovanja. Na razredni stopnji osnovne šole pa sem opazovala dejavnosti v času popoldanskega podaljšanega bivanja (kosilo, pisanje domačih nalog, ustvarjanje, igranje), formalne in neformalne pogovore s sodelavkami, ter vsakodnevne interakcije s starši, ki so prihajali po otroke v šolo. Zapisovala sem tudi dogajanja na različnih izobraževanjih učiteljev, kot so: seminarji, posveti, projekti, študijske skupine, doizobraževanja.

Po analizi dvoletnega zapisovanja etnografskega dnevnika opazovanj z neposredno udeležbo, sem izbrano tematiko preverila tudi pri drugih kolegih, zaposlenih v šolstvu. Zato sem opravila 19 poglobljenih intervjujev s pedagoškimi delavci različnih profilov (učiteljice razrednega pouka, predmetne stopnje, svetovalne službe, ravnatelj), različne starosti ter iz različnih predelov Slovenije ter fokusni razgovor s 7 pedagoškimi delavkami¹³.

Poskušala sem zaobjeti dve perspektivi: notranji vpogled opazovalca (emski pristop) ter opise sogovornikov, informatorjev pedagoške stroke (etski pristop) ter poskušala ugotoviti, ali sta oba pristopa vedno skladna¹⁴.

::Poglavitni temi raziskovanja

Pri analizi praktično pridobljenih podatkov smo zasledovali dve poglavitni temi: 'patološki narcis kot produkt permissivne vzgoje' ter 'šola kot ideološki aparat kapitalistične družbe'.

Pri analizi prve teme nas je zanimalo, ali prihajajo v današnjo osnovno šolo otroci, ki kažejo narcistične lastnosti in kako se te lastnosti v šoli manifestirajo ter ali je šolski sistem pripravljen na narcistično socializirane otroke. Z drugo poglavitno temo 'šola kot ideološki aparat kapitalistične družbe' pa smo želeli

¹³Fokusni razgovor (focus-group interviewing) je prav tako zelo pogosto uporabljena kvalitativna metoda raziskovanja, ki jo je težko natančno definirati. Na splošno lahko rečemo, da je to intervjuvanje določene skupine ljudi, ki razpravlja o izbrani tematiki in je usmerjena iz strani moderatorja. Za razliko od individualnega intervjuja je pri fokusnem razgovoru ključni socialni kontekst, saj morajo udeleženci upoštevati tudi mnenja drugih in na podlagi tega izraziti lastno stališče (Hedges, 1988: 72).

¹⁴V antropologiji je aktualna razprava o *emskem* oziroma *etskem* pristopu pri analizi terenskega dela. Emski pogled zastopa notranji zorni kot, zorni kot nativcev, medtem ko predstavlja etski zorni kot poskus objektivnega pogleda zunanjega opazovalca na določeno kulturo. Oba zorna kota sta neizvedljiva drug na drugega, saj če se opazovalec stopi z opazovano kulturo in jo zapiše na emski način, je njegov zapis kulture širšemu krogu ljudi nerazumljiv, medtem ko je nasprotno, s pozicije etskega zornega kota narejeni zapis opazovanim pripadnikom tuj in nerazumljiv (Barfield, 1994: 148; Barnouw, 1985: 149).

ugotoviti, ali šola kot ključna institucija kulturne transmisije, od katere se pričakuje, da bo nasprotovala narcističnim lastnostim potrošniške kulture, v resnici s favoriziranjem permisivnosti vsaj posredno oblikuje potrošniško kulturo. Analizirali smo upadanje avtoritete ter avtonomnosti učiteljev, nad katerimi je vse bolj zaznati zunanje pritiske staršev, pogosto pogojevane s pritiski kapitala. Zanimala nas je doslednost kaznovanja v šolah in prisotnost terapevtskega pristopa reševanja konfliktov. Raziskovali smo, ali šolski sistem posreduje učencem ustrezen odnos do znanja kot vrednote, ali jih nasprotno, spodbuja zgolj k pridobivanju ocen. Zanimal nas je odnos pedagoških delavcev do neprestanih sprememb v šolstvu ter njihovo mnenje o povečani birokratizaciji šolskega dela. Kot osrednje smo poskušali ugotovi, ali šolska vzgoja dopolnjuje permisivno, oz. pogosto že vse dopuščajočo vzgojo v družinah, ki vodi k oblikovanju narcističnih osebnostnih tipov, funkcionalnih za obstoj potrošniške družbe.

::ANALIZA EMPIRIČNIH REZULTATOV

Pri analizi prve osrednje teme nas je zanimalo, kakšen je prevladujoč vzgojni trend v današnjih družinah. Vsi sogovorniki so pojasnjevali, da zaznavajo zelo svobodno, demokratično, permisivno družinsko vzgojo, saj poskušajo novodobni starši otroke zelo vključevati v dogajanje v družini. Pogosto starši preveč upoštevajo mnenja otrok ter jih obravnavajo kot enakovredne partnerje in z njimi vzdržujejo prijateljske odnose, na tak način pa izgubljajo ustrezno avtoriteto, saj otrokom ne postavljajo jasnih zahtev in omejitev. Vsi sogovorniki so poudarili, da starši pogosto vzgajajo nedosledno, preveč popuščajo in kampanjsko kaznujejo, kar vodi v preoblikovanje permisivnega koncepta vzgoje v vse dopuščajočega, brez ustreznih omejitev za otroke. Tako se otroci že v predšolskem obdobju naučijo izigravati pravila sebi v prid, kar postaja ob vstopu v šolo problematično. Sogovorniki so tudi izpostavili, da se otroke v današnjih družinah vse manj navaja na delo in samostojnost pri vsakodnevnih opravilih (oblačenje, obuvanje, priprava šolskih potrebščin, idr.), kar otroke okrni v samostojnosti ter bega v šoli, predvsem v nižjih razredih, ko nimajo staršev v bližini, da bi delali stvari namesto njih. Tudi pri opazovanju z udeležbo je bilo opaženo veliko primerov nedosledne družinske vzgoje ter izrazitega pokroviteljstva staršev nad otroki. Posledično smo zaznali veliko problemov pri otrocih v šoli, ko so morali upoštevati šolska pravila, saj od doma niso bili navajeni nikakršnega brezkompromisnega podrejanja avtoriteti.

Pridružujemo se večini sogovornikov, ki pri svojem delu v šoli že zaznavajo trend negativnih posledic permisivne vzgoje. V družinski vzgoji kljub temu starši še vedno delajo veliko napak, kot so: nedosledno vztrajanje pri določē-

nem dogovoru, nezasluzeno nagrajevanje, odsotnost kaznovanja. Sogovornica je na podlagi informacij iz strani otrok izpostavila, da otroci sami želijo več pravil in omejitev od staršev, saj potrebujejo, da se nekdo z njimi ukvarja, ne pa, da jim starši preveč popuščajo iz strahu, da se bodo otrokom zamerili.

V nadaljevanju nas je zanimalo, ali kažejo ti nedosledno vzgajani otroci v šoli narcistične lastnosti, ali pedagoški delavci te lastnosti zaznavajo ter če te lastnosti ogrožajo pedagoško delo. Sogovornike smo najprej spraševali o obnašanju permissivno vzgajanih učencev šoli. Vsi so opisovali današnje otroke kot bolj sproščene, direktne, odzivne, predrzne, arogantne, samovšečne. Poudarili so, da je v šoli zaznati precej razvjenosti, razkazovanja in nastopaštva z materialnimi dobrinami, egoističnosti, individualizma ter tekmovalnosti med učenci, učenci nočejo upoštevati splošno veljavnih pravil. Nihče od vprašanih ni samodejno uporabil izraza *narcizem*, zato smo naknadno vse sogovornike vprašali, če termin razumejo, ter ali ga pri učencih v osnovni šoli opažajo. Vsi so termin razumeli in ga znali opisati ter izpostavi, da ga v šoli opažajo, a le pri redkih izjemah. Zato se večini pojav narcizma v šoli ne zdi problematičen, saj le manjše število vprašanih informatorjev pedagoške stroke meni, da je večina današnjih otrok narcističnih. Precej sogovornikov je tudi poudarilo, da se je v osnovnošolskem obdobju težko jasno opredeliti, če določeno obnašanje otrok predstavlja narcistično obnašanje, ali je le-to posledica otroške egoističnosti oz. najstniške ošabnosti. Le manjši delež sogovornikov je menil, da je narcistično obnašanje otrok v šolah večinsko.

V tem pogledu se etsk in emski zorni kot razlikujeta, saj predstavljajo podatki, pridobljeni z neposredno udeležbo, drugačno sliko. Na podlagi zapisov, zbranih v terenskih dnevnikih, se je izkazalo, da je dejansko večina otrok v današnji šoli narcističnih. In sicer: pri velikem številu učencev je prisotno nasprotovanje učiteljem, uveljavljanje lastnih zahtev, ki jih poskušajo izsiliti na različne načine: z jokom, 'trmarjenjem', spogledovanjem, odgovarjanjem, nespoštovanjem pravil, prikrojevanjem resnice v lastno korist, nepriznavanjem lastne krivde in napak, nastopaštvom, željo po izstopanju ter usmerjanju pozornosti učiteljev nase. Pogosto lažejo brez občutka obžalovanja, niso sposobni uživljati se v občutke drugih, zato so pogosto zelo agresivni do vseh, ki jim stojijo na poti pri uveljavitvi lastnih želja, njihov prag anksioznosti pa je zelo nizek in so zato zelo hitro prizadeti, če se poskuša kdo drug uveljavljati na njihov račun. Nekateri posamezniki v razredih izraziteje izstopajo po jakosti omenjenih lastnosti, saj se kaže grandioznost, nastopaštvo in aroganca že v patološki obliki. Večina učencev pa izkazuje vsaj nekaj omenjenih lastnosti, predvsem ko gre za priznavanje lastne krivde ter podreditve splošno veljavnim normam in učiteljevi avtoriteti *per se*. Narcistično obnašanje večine v skupini postane problematično predvsem takrat, ko med seboj trčijo različni

narcistični interesi in hočejo biti vsi prvi ali najboljši. Takrat se vname med njimi zelo agresivna tekmovalnost, ne glede na sredstva in posledice, ko npr. vsi učenci v skupini želijo biti prvi v koloni in ne popuščali nikomur, kljub temu, da ogrožajo varno hojo vseh v prometu. Večina učencev je pri pouku nemotivirana za delo, razen če niso stimulirani s pozitivnimi motivacijami, t.j. nagradami in pohvalami, pogosto so nekritični do svojega dela ter poskušajo čimbolj prikrojiti šolska pravila v lastno korist.

Zgoraj omenjena izhodišča smo podrobneje preverjali pri analizi druge osrednje teme empiričnega dela 'šola kot ideološki aparat kapitalistične družbe', saj nas je zanimalo, ali se delo v prenovljeni osnovni šoli prilagaja večinskemu trendu permisivno vzgajanih narcističnih otrok. Sogovornike smo spraševali po njihovem mnenju o zastopanosti demokratičnih, permisivnih vzgojnih prijemov ter didaktičnih načel v devetletki, zanimalo nas je njihovo mnenje o učiteljevi avtoriteti, njihovo mnenje o kaznovalni politiki v osnovni šoli ter odnosu do znanja in učenja pri učencih in starših. Sogovorniki so samodejno izpostavili povečano birokratizacijo pedagoškega dela, izrazite pritiske staršev na učiteljevo avtonomnost ter posreden in neposreden vpliv kapitalizma na delovanje šol. Analogno smo preverjali omenjene predpostavke tudi skozi emski pristop, pri opazovanju z neposredno udeležbo.

Vsi sogovorniki so menja, da so demokratični vzgojni pristopi izrazito zastopani v prenovljenih kurikulumih devetletke, nekateri sogovorniki so eksplicitno poudarili, da so permisivni trendi vključeni tudi v šolsko zakonodajo. V današnji osnovni šoli so favorizirane demokratične oblike dela, ki vključujejo aktivno sodelovanje učencev. Gre za delo v skupinah, timsko delo, praktično eksperimentiranje pri naravoslovnih predmetih, projektne naloge, vključevanje otrok v reševanje konfliktnih situacij v šoli, upoštevanje njihovega mnenja, idr. Taki pristopi so se izkazali za učinkovitejše pri motivaciji narcističnih otrok, predvsem zato, ker jih je s pozitivno motivacijo lažje pripraviti na delo in učenje kot z grožnjami in kaznimi, saj se ne želijo potruditi in prestopiti praga ugodja, če ne sledi nagrada, ki jim povzroči še večji občutek ugodja in hvale. Učitelji jih skušajo zato motivirati z različnimi 'triki', t.i. 'pozitivno motivacijo', 'manipulacijo', da bi se le učili in naredili, kar se od njih zahteva.

Sogovorniki se v glavnem niso strinjali s pretirano permisivnostjo, ki se uvaja v današnjo osnovno šolo, saj menijo, da otroci potrebujejo jasno vodenje, omejitve in pravila, da se počutijo varne, permisivnost pa se pogosto sprevrže v nedosledno popuščanje ter vse dopuščajočo vzgojo, ki vodi v neobvladljive disciplinske situacije in kaos. Vendar se vsi pedagoški delavci zavedajo, da je potrebno slediti permisivni doktrini, zastopani v šolski zakonodaji, na podlagi katere je bila uvedena devetletka.

Povod za narcistično obnašanje otrok v šoli izhaja predvsem iz nespoštovanja

avtoritete učitelja. Vsi sogovorniki se strinjajo, da sta avtoriteta lika učitelja ter njegov ugled v družbi zelo degradirala, predvsem zato, ker otroci niso več vzgajani tako, da bi brezpogojno spoštovali odrasle. Avtoriteto učitelja sogovorniki interpretirajo kot ugled, ki si ga posamezen učitelj ustvari z lastnim delom in osebnostjo v razredu. Avtoriteto pedagoške stroke izrazito rušijo pritiski staršev, njihovo vmešavanje v učiteljevo strokovno delo ter grožnje z inšpekcijami in odvetniki, ki jim marsikateri učitelj podleže.

Precej sogovornikov je samodejno izpostavilo povečano birokratizacijo pedagoškega dela, ki jih časovno omejuje in jim jemlje čas ter energijo za vzdrževanje pristnih osebnih stikov z učenci. Problematičnost birokratskih postopkov je posebej ključna pri administrativnem kaznovanju kot edinem zakonsko predpisanem sankcioniranju kršitev v šoli. Vsi sogovorniki so menili, da je administrativno kaznovanje otrok v šoli neučinkovito, saj se učenci in starši zavedajo, da tem kaznim ne sledi nobena resna posledica, saj se na koncu šolskega leta vse evidentirane kazni zbršejo. Pri izrekanju teh kazni morajo učitelji slediti strogo predpisani postopnosti, saj v nasprotnem primeru tvegajo pritožbe staršev. Veliko učiteljev je priznalo, da zaradi zapletenosti birokratskega postopka pri izrekanju administrativnih kazni pogosto ne kaznujejo dosledno, kar se odraža v zmanjševanju pomena kazni pri učencih ter v ponovnih kršitvah, zaradi subjektivnosti učiteljev pa se podobne kršitve kaznujejo različno, kar še dodatno zmanjšuje ugled kaznovanja. V osnovnih šolah se pogosto namesto administrativnega kaznovanja tako prakticira terapevtski pristop reševanja disciplinske problematike. Delavci v svetovalnih službah so poudarili, da je njihovo poglavitno orodje pri obravnavanju kršiteljev šolskih pravil pogovor z učenci, starši, svetovanje in usmerjanje k drugim svetovalnim ustanovam, ko šola nima ustreznih pristojnosti, predvsem ko so v ozadju neprimerne obnašanja otrok neustrezne družinske razmere. Nekaj sogovornikov je izpostavilo tudi restitucijo, alternativno obliko povračila škode, ki jo na določenih šolah uvajajo. Učenci morajo svoje neprimerno obnašanje nadoknaditi z določenim koristnim delom in ne z restriktivnimi kaznimi.

Vsi sogovorniki se strinjajo, da se je nivo in odnos do znanja pri današnjih slovenskih šolarjih zelo znižal. Učenci znanja ne dojemajo več kot vrednote same po sebi, za katero se splača učiti, ampak so jim ključne le ocene, ki so nagrada za njihov trud. Še bolj problematično pa se večini sogovornikov zdi, da želijo priti učenci do dobrih ocen s čim manj truda in vloženega dela, tudi z goljufijami. Vprašani menijo, da je k temu pripomogel hierarhični sistem šolanja, ki spodbuja surovo tekmovalnost med učenci, da se borijo za čim boljše ocene, ki so izhodišče za nadaljnje šolanje na bolj elitnih srednjih šolah ter fakultetah. V to otroke spodbujajo starši z namenom, da si bodo tako omogočili boljše možnosti za kasnejšo zaposlitev ter dobro plačano službo. Večina pedagoških

delavcev namreč pri današnjih otrocih zaznava upoštevanje predvsem pomena materialnih dobrin kot odločujočega pri njihovem vrednotenju sveta. K temu jih vodijo zgledi staršev, ki so večinoma zelo zaposleni s službami, pogosto nimajo dovolj časa za otroke in jih zato zasipajo z različnimi materialnimi dobrinami, da se na tak način otrokom odkupijo za pomanjkanje časa zanje.

Razloge za to lahko najdemo v spremembah v družbi kot so: večja demokratizacija in liberalizacija, želja po lagodnem življenju, brez truda, preokupacija z zunanjim izgledom ter posedovanjem materialnih dobrin, ki se tudi neposredno izražajo v obnašanju otrok v šoli. Na drugi strani pa je prisotna splošna negotovost v sferi zaposlovanja staršev, ki spodbujajo otroke v učenje zato, da bodo preskrbljeni z dobro službo, da bodo imeli denar, kot vrhovno vrednoto današnjega časa. Večina vprašanih je izpostavila neposredno povezavo med prezaposlenostjo staršev in permisivnostjo, saj starši nimajo dovolj energije in časa, da bi ga kvalitetno preživljali s svojimi otroki. Slabo vest zaradi odsotnosti pa si starši pogosto operejo z materialnim razvajanjem otrok ter popuščanjem pri postavljanju norm.

Vse zgoraj omenjene ugotovitve prikazujejo posredno vpetost današnje slovenske osnovne šole v potrošniški kapitalizem, nekaj sogovornikov pa je še dodatno eksplicitno izpostavilo direkten vpliv kapitalizma na delo šol, predvsem zato, ker se zmanjšuje število vpisanih otrok, kar posledično ogroža delovna mesta učiteljev. Sogovorniki so zato kot problematično izpostavili zniževanje standardov znanj na nivo, ki ga lahko doseže vsak učenec in tako uspešno zaključi osnovno šolo, ter nedoslednost pri kaznovanju, saj si šole ne morejo privoščiti izključevanja učencev kot skrajnega vzgojnega ukrepa. Zelo evidentna primera 'komercialne prijaznosti', ko si mora šola ustvariti 'pozitivno reklamo' in privabiti čim večje število učencev sta spodbujanje k čimvečjemu vpisu učencev v programe, ki niso obvezni (izbirni predmeti, podaljšano bivanje), saj so od tega odvisna delovna mesta učiteljev.

Vsi sogovorniki zaznavajo, da se razmere v družbi odražajo v šolskem prostoru, saj šola ne more biti izvzeta iz družbenega okolja. Tudi v šolah se tempo dela stopnjuje, učitelji imajo vse manj časa za otroke, predvsem zaradi povečanja administrativnega dela. Na podlagi povedanega lahko zaključimo pravilnost predpostavk druge teme raziskave, v celoti iz emske in etskje perspektive, da je današnja slovenska osnovna šola ključna institucija, v kateri se (posredno) vzgaja predstavnike, funkcionalne za potrošniško družbo. S permisivnimi didaktični pristopi in vzgojnimi prijemi se v šoli le nadaljuje družinsko permisivno vzgojo in s tem posredno krepi narcizem posameznikov, s čemer se jih pripravlja na življenje v narcistični, potrošniški družbi.

II: EPILOG: ŠOLA KOT IDEOLOŠKI APARAT POTROŠNIŠKEGA KAPITALIZMA

V pričujočem prispevku smo analizirali vzgojne vidike narcizma kot funkcionalno libidinalno ekonomijo potrošniškega kapitalizma. Osrednji namen je bil prikazati, kakšni so prevladujoči vzgojni trendi v sodobni potrošniški družbi, saj predstavlja vzgoja temelj reprodukcije družbe. Pri empirični raziskavi smo se osredotočili predvsem na prisotnost permisivnih, oz. že *laissez-faire* vzgojnih konceptov v sodobni slovenski osnovni šoli, z namenom ugotoviti, ali predstavlja šola osrednji ideološki aparat kapitalistične družbe, ki s svojimi permisivnimi vzgojnimi prijemi nadaljuje družinsko vzgojo in ključno vpliva na reprodukcijo narcistične potrošniške družbe.

Empirična antropološka raziskava je potrdila teoretske ugotovitve, da je večina otrok v današnji potrošniški družbi doma zelo svobodno, permisivno vzgajana. Vzgojni prijemi (oz. 'neprijemi'), 'novodobnih' staršev pogosto drsijo že v vse dopuščajčo, nedosledno vzgojo, brez jasno postavljenih omejitev za otroke. Obnašanje permisivno vzgajanih otrok zato ni v skladu z linearnimi modeli socializacije,¹⁵ saj ti permisivno, popustljivo, demokratično vzgajani posamezniki ne odrastejo v permisivne, umirjene in demokratične osebnosti, temveč nasprotno, se že kot otroci obnašajo zelo agresivno, predvsem takrat, ko se jim ne izpolnijo vse njihove želje. V skladu s psihoanalitičnimi predpostavkami, je namreč nujna diskontinuiteta v vzgoji, radikalna prekinitve obdobja otrokovega ugodja, ki ga je deležen v diadi z materjo. Tu je centralnega pomena avtoritarna očetova figura, ki s prepovedjo ugodja uvede otroka v simbolni svet obče veljavnih zakonov, ki se jim mora otrok brezpogojno podrediti. Večina sodobnih staršev pa nasprotno vzgaja otroke prijazno, poskuša prirediti okolje vzgoje tako, da to okolje otroku ne povzroča frustracij, ampak mu nudi čim več trenutnega ugodja in zadovoljitev. Otroek postane osrednja figura v družini, starši pa namesto jasnih navodil in avtoritarnih prepovedi ustvarjajo prikriti nadzor nad njim, ko mu z manipulativnim prijateljskim vzgajanjem, izrazito emocionalno navezanostjo ter čustvenim izsiljevanjem ustvarjajo

¹⁵Linearne modele socializacije so promovirali ameriški antropologi šole 'kultura-osebnost' (M. Mead, R. Benedict, Kardiner, R. Linton), ki so na podlagi preučevanja otroštva, družinske socializacije ter različnih vzgojnih tehnik izbranih nativnih ljudstev poskušali ugotoviti vpliv kulture na posameznika in obratno. Gre za to, da "...tip družbe linearno določa tip vzgoje oziroma socializacije, torej medgeneracijskega kulturnega prenosa, le-ta pa spet linearno tip osebnosti oziroma njene strukture" (Godina, 1998: 221, op. 35). Posplošeno povzeto, če je otrok miroljubno, permisivno vzgajan, bo odrasel v mirnega in permisivnega predstavnika določene družbe, oz. nasprotno, če je agresivno vzgajan, pa postal tudi sam agreisven. Te predpostavke so se pogosto aplicirale na vzgojne tehnike v Zahodnih kulturah ter pomenile pomembne temelje za širše odobravanje permisivnega modela vzgoje kljub temu, da so te antropološke interpretacije doživele številne kritike že za časa nastanka, zaradi pregrebih posplošitev in zanemarjanja ključnega momenta diskontinuitete v linearnosti, Ojdipovega kompleksa (Barnow, 1985: 95–109).

iluzijo lastne avtonomije. Starši na tak način vršijo bistveno večjo kontrolo nad otrokom, kot so jo vršili v preteklosti s patriarhalno vzgojo, saj se je takrat otrok lahko v imenu moralnega imperativa uprl jasno zastopani avtoriteti očeta, medtem ko se permissivno vzgajani otrok ne more upreti manipulativni kontroli permissivne vzgoje, ker je eksplicitno ne zazna. Moderni oče otroku tako ne predstavlja več klasične patriarhalne avtoritete, temveč je do njega ljubeč, prijateljski, kar vodi v neustrezno rešitev Ojdipovega kompleksa. To na simbolni ravni pomeni, če uporabimo Freudov besednjak, da se v otroku ne razvije Nadjaz, ki bi nadziral vzgibe Onega ter tako kontroliral obnašanje Jaza (Freud, 1987: 334). Namesto tega pride do predrugačenja Nadjaza – namesto razvoja moralnega imperativa, ki bi ga otrok razvil ob bojevanju s starševsko avtoriteto, se razvije strogi in kaznovalni Nadjaz, temelječ na arhaični podobi staršev ter grandioznih predstavah o sebi in se izraža preko močnega besa in nekontrolirane agresivnosti, ki izvirata iz Onega (Lasch, 1991: 176–180).

Narcistični, ojdipsko nedorasli posamezniki zato v šoli pogosto niso sposobni sprejemati in izpolnjevati splošno veljavnih šolskih pravil. Današnji permissivno vzgajani otroci namreč ne razumejo, da se morajo podrediti neki višji zapovedi na račun lastnega ugodja, saj jim doma to ni bilo potrebno. Z različnimi čustvenimi izbruhi in izsiljevanjem poskušajo v šoli ponavljati vzorec, ki ga prakticirajo doma, ko želijo uveljaviti svoje želje in pričakujejo, da se bodo učitelji podredili njihovim zahtevam, podobno kot se starši. Kernberg je opredelil, da obstaja več nivojev manifestiranja patološkega narcizma (Kernberg, 1975: 328–334). Nekateri učenci, ki imajo deloma integriran moralni imperativ, se sčasoma, ob doslednem izvajanju šolskega reda, le podredijo šolskim normam, medtem ko določen delež posameznikov kaže izrazitejšo lastnosti patoloških narcisov in se ne more prilagoditi splošno veljavnim šolskim normam. Ti posamezniki so pogosti kršitelji šolskih pravil ter dojemajo kazni kot osebni napad, so užaljeni ter prizadeti, saj ne razumejo, da so kršili pravila in so kaznovani zaradi dejanja samega. Starši pogosto, predvsem v začetnih letih osnovne šole, otroke brezpogojno zagovarjajo ter poskušajo z narcistično užaljenostjo diskreditirati učitelje ter šolska pravila. Ko pa otroci odraščajo in postajajo njihove kršitve vse večje in so vedno bolj provokativni, agresivni in manipulativni tudi do staršev, se starši pogosto nemočni in obupani zatečejo v šolo po pomoč. Seveda neuspešno, saj so zamudili ključen trenutek v vzgoji.

Lasch poudari, da se pretirano popuščanje v vzgoji manifestira v želji po grandioznosti, hvali, nastopaštvu, arogantnem in ošabnem obnašanju, podcenjevanju, zasmehovanju ter izkoriščanju drugih ter na drugi strani v odsotnosti empatije. V primeru neuspeha patoloških narcisov pride na plan brezkompromisni bes in agresivnost. Splošna erozija avtoritete v potrošniški družbi, ko se otrok ne navaja več na *a priori* spoštovanje vseh odraslih in predvsem pravil

kot takih, ko postaja vse bolj pomemben zunanji, z materialnimi dobrinami pridobljeni blišč, saj imajo starši vse manj časa za otroke zaradi neprestanega hitenja ter službenih obremenitev, pripravlja mlade na življenje v permissivni družbi, organizirani v ugodju in potrošnji. Krepi se družbeni narcizem, ki vse bolj zajema celotno populacijo (Lasch, 1991: 231–240).

Upoštevajoč zgoraj omenjene ugotovitve ne čudi dejstvo, da večina sogovornikov, informatorjev pedagoške stroke, ne zaznava izrazite zastopanosti večinskega narcističnega obnašanja otrok v šoli, čeprav so podatki, zbrani z opazovanjem z neposredno udeležbo, pokazali nasprotno. V tej točki se etski in emski zorni kot bistveno razlikujeta, saj so bili pri opazovanju z neposredno udeleženo izrazito opaženi elementi narcističnega obnašanja pri večini otrok. Večina današnjih slovenskih osnovnih šolarjev kaže narcistične lastnosti, saj niso samokritični, dosegli bi radi čim boljše ocene z minimalnim vložkom truda, ne želijo se potruditi in prestopiti praga ugodja, če ne sledi nagrada, ki jim povzroči še večji občutek ugodja in hvale, prerekajo se z učitelji in želijo uveljavljati lastno voljo, pravila poskušajo čimbolj obiti ter jih prikrojiti v lastno korist, idr. Neprepoznavanje narcističnosti kot v šoli nesprejemljivega večinskega obnašanja učencev s strani pedagoških delavcev kaže na to, da postaja takšno obnašanje otrok že družbeno sprejemljivo, večinsko, t.j. 'normalno', kar se nam zdi temeljna ugotovitev raziskave.

Pedagoška praksa se posledično implicitno prilagaja narcistično socializirani večini tako, da postaja bolj prijazna, odprta, dinamična, demokratična, kar predstavlja temelj nedavne šolske reforme v Sloveniji ob uvedbi devetletke. V prenovljeno slovensko osnovno šolo se vnaša elemente igre ter poskuša vse bolj ustvariti vzdušje domačnosti. Narcistično socializirane posameznike je lažje motivirati za delo s pozitivnimi motivacijami, z 'bonusi' namesto 'minusi', s pohvalami in nagradami. Empirični podatki so pokazali, da so demokratične, odprte oblike dela (delo v skupinah, problemske in projektne naloge, eksperimentalno delo, diskutiranje, idr.) permissivno vzgajanim otrokom bližje, vseč jim je dinamičen pouk z veliko novostmi, ko nimajo občutka, da so v šoli in se učijo, ampak jim učenje predstavlja veselje, igro, večja njihovo ugodje, ne pa da se trudijo in 'trpijo' ob 'mučenju', kot pri klasičnih oblikah učenja. Na tak način pa dobivajo učitelji veliko manipulativnega prostora, da učencem posredujejo znanje z različnimi 'triki', analognimi kot jih uporablja potrošniška propaganda za doseganje lastnih ciljev. Tako se na šolah dogaja prenos iz 'zunanje' javne avtoritete na 'notranjo' avtonomijo, ki jo zahtevajo spremenjene družbeno-ekonomske razmere potrošniškega kapitalizma, ki deluje po principu prikrite avtoritete kapitala in manipulira s potrošniki preko množične propagande s prepričevanjem in sugestijo. Didaktični pristopi sodobne šole delujejo podobno, saj je zunanjo avtoriteto staršev in učiteljev

zamenjala skrita prisila privlačnih metod in oblik dela, ki tako deluje po principih skritih ciljev kapitala (Fromm, 1988: 8).

Posledice tega so, nanašajoč se na empirično zbrane podatke, očitne v nižanju nivoja znanja v populaciji današnjih otrok, ki se iz osnovne šole prenaša v srednjo šolo in dalje, kar je funkcionalno za obstoj potrošniške družbe, ki potrebuje 'nemisleče' posameznike, ki bodo sledili vsakemu namigu, brez razmišljanja. Tako šola s permisivnimi didaktičnimi pristopi le nadaljuje družinsko vzgojo in s tem posredno krepi narcizem posameznikov in jih pripravlja na življenje v narcistični, potrošniški družbi. Permisivna vzgoja namreč oblikuje zlomljenega, odvisnega individuuma, brez moralne zavezanosti in zato nesposobnega pristnih medosebnih odnosov. Tak posameznik se ne more upreti avtoriteti, saj permisivnost ne spodbuja k razvoju svobodnih in odgovornih posameznikov s trdnim Jazom, ki verjamejo v svoje sposobnosti. Permisivno vzgajani posamezniki so funkcionalni za potrošniško družbo, ki potrebuje potrošnike, nesposobne voditi svoja življenja brez pomoči terapevtskih znanj in institucij sodobne družbe. Množična propaganda izkorišča to psihično nestabilnost patoloških narcisov in jih spodbuja k večji potrošnji, saj oglaševanje, ki temelji na zunanjih podobah, ustvarja družbo spektakla in umetno proizvaja želje. Dober potrošnik je tako vedno nezadovoljen, nemiren, anksiozen, z dolgočasen, oglaševanje pa mu ponuja nov način osrečevanja s trošenjem, ki postaja terapija za osamljenost, dolgočasje, pomanjkanje motivacije (Lasch, 1991: 71–73).

Ključni pristop pri obravnavi kršitev šolskih pravil postaja pogovor svetovalnih delavcev, 'terapevtov' z učenci in starši ter usmerjanje k drugim terapevtskim institucijam, kar potrjuje domnevo o vključevanju terapevtskega načina dela v šolski prostor. Tako se ne kaznuje kršitelja zaradi dogodka, kršitve pravil, temveč se poskuša najti vzrok za njegovo obnašanje, pogosto tudi v sodelovanju z drugimi strokovnjaki v dodatnih svetovalnih, terapevtskih institucijah. Lasch je poudaril, da odvisnost od terapevtskega pogleda nad življenjem omogoča obravnavo posameznikov kot nemočnih žrtev, odvisnih od svetovalnih institucij, brez moralne odgovornosti za svoja ravnanja, kar pripomore k porastu patološkega narcizma pri večini ljudi današnjih Zahodnih družb (Lasch, 1991: 224–231). Na podlagi empiričnih podatkov lahko zato povzamemo, da terapevtski način reševanja vzgojnih problemov ter alternativne ali celo pozitivne oblike kaznovanja v današnji osnovni šoli utrjujejo permisivne trende vzgoje v družbi. Take alternativne oblike kaznovanja so dejansko uspešnejše za narcistične posameznike, ki 'klasičnih' restriktivnih kazni ne dojemajo kot posledico kršenja veljavnih norm, saj nimajo izoblikovanega klasičnega moralnega imperativa, ampak nasprotno, dojemajo kaznovanje kot napad na njihovo grandioznost. Zato lahko pozitivno orientirane oblike

‘posledic’ dosežejo večji učinek, saj ne prizadenejo narcistično orientiranih posameznikov, temveč nasprotno, celo večajo njihov občutek pomembnosti.

Na podlagi omenjenega lahko zaključimo, da je šola ključna institucija in aparat kapitalistične družbe, ki posredno vzgaja predstavnike, funkcionalne za potrošniško družbo. Empirični dokazi so potrdili teoretska izhodišča, da je v šoli očitna erozija avtoritete učiteljev. Demokratični didaktični pristopi, nedoslednost restriktivne kaznovalne politike, ki jo vse bolj nadomešča terapevtsko svetovanje ali pozitivno orientirane kazni, le utrjujejo permisivnost v šoli. Storilnostna naravnost šolskega sistema sili otroke v brezkompromisno tekmovalnost med sošolci za boljše ocene, le-te pa vse manj zastopajo nivo znanja *per se*, ampak postajajo le sredstvo za doseganje boljših izhodišč šolanja in s tem boljših možnosti za napredovanje v ekonomsko privlačnejšo sfero zaposlitve, ki jim bo v prihodnosti zagotovila več materialnega bogastva – denarja – vrhovne vrednote potrošniškega kapitalizma. Šola tako, namesto da bi zavirala pohlepnost potrošniškega kapitalizma, le pripravlja otroke na življenje v narcistični, potrošniški družbi.

::ZAKLJUČEK

Povzemajoč empirično pridobljene podatke, lahko sklenemo, da se ‘klasični’ šoli ne piše dobro. Pedagoški praktiki se zavedamo, da so razmere v današnji slovenski javni šoli zelo problematične, predvsem, ko gre za vzgojno funkcijo šole, in to zaradi nespoštovanja avtoritete učiteljev, razvrednotenja znanja in učenja ter zaradi vse bolj zahtevne disciplinske problematike, kar je posledica zmanjšanih kompetenc učiteljev in pedagoške stroke ter narcističnega obnašanja večine otrok. Nekateri sogovorniki so izpostavili, da bi take razmere rešilo zasebno šolstvo z bolj restriktivno vzgojo, drugi so omenjali, da je potrebno učiteljem povečati avtoriteto in pristojnosti pri delu. Problem pa je kompleksnejši, kar smo v prispevku poskušali pojasniti, saj je šola ključna institucija družbe in ne more ravnati v nasprotju s poglobitnimi težnjami v družbi. Iluzorno je pričakovati, da bomo dobivali v šolo drugačne otroke, z integriranim moralnim imperativom, na podlagi katerega bomo lahko gradili klasični učni in vzgojni proces, kar je bila praksa v šoli pred leti. Današnji otroci so doma večinoma permissivno, demokratično in celo nedosledno vzgajani in so zato bolj razvajeni in zahtevni, bolj odprti, direktni, odzivni in pričakujejo od učiteljev podoben pristop, ki je sicer kratkoročno v šoli zelo učinkovit, dolgoročno pa funkcionalen za utrjevanje potrošniške kulture.

Menimo, da bi opisano narcistično obnašanja otrok v šolah lahko omejili le z radikalnimi sistemskimi spremembami, ki ne bi več predvidevale nadaljevanja permisivnega vzgajanja v šolah, temveč bi otroke poskušale restriktivno

pripraviti do spoštovanja javno veljavnih norm. To pa je v popolnem nasprotju z aktualno doktrino vzgoje v sodobni slovenski osnovni šoli in seveda v potrošniški družbi na sploh. Ta trend bi bilo nujno uvesti predvsem v družinsko vzgojo, da bi straši spoznali, da so omejitve za vzgojo otrok nujne že v predodjipskem obdobju, ter predvsem, da ne bi nasprotovali restriktivnejši vzgoji v šoli. Žal pa na podlagi obstoječe permisivne šolske zakonodaje, ki učitelju vse bolj zavezuje roke pri kaznovanju ter zastopa permisivne, didaktične pristope, šola ne more ravnati v nasprotju s permisivno doktrino in zato na ta način le dopolnjuje družinsko vzgojo brez omejitev.

Pedagoški delavci smo ujeti v zanko, kajti nadaljevanje otrokom vsečnih, dinamičnih, demokratičnih pristopov v šoli le utrjuje permisivnost v družbi, strogi, avtoritarni 'klasični' šolski pristopi pa niso več učinkoviti, saj so permisivno vzgojenim otrokom tuji, ker ne vedo, zakaj bi morali nekoga spoštovati samo zato, ker je učitelj, torej brezpogojna avtoriteta.

::LITERATURA

- ALTHUSSER, L. (1970/1980):** "Ideologija in ideološki aparati države." V: Skušek-Močnik, Z., (UR.): Ideologija in estetski učinek. Ljubljana, Cankarjeva založba, str. 38 – 99.
- APPLE, M. W. (1992):** Šola, učitelj in oblast. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- BELA KNJIGA O VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU V REPUBLIKI SLOVENIJI. (1995).** Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- BERGANT, M. (1994):** Nove teme pedagoške sociologije in sociologije reforme šolanja. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- BREGAR-GOLOBIČ, K. (1990):** "Freudov(sk)a 'vpeljava narcizma'". V: Anthropos, Ljubljana, 22 (1/2), str. 122–124.
- DIAGNOSTIC AND STATISTICAL MANUAL OF MENTAL DISORDERS: DSM-IV. (1999).** 4th ed., 5th printing, Washington, American Psychiatric Association.
- FREUD, S. (1916 / 1977):** "Šestindvajseto predavanje: Teorija libida in narcizem." V: FREUD, S.: Predavanja za uvod v psihoanalizo. Ljubljana: DZS, str. 386 – 402.
- FREUD, S. (1987):** Metapsihološki spisi. Ljubljana: šKUC-FF.
- FROMM, E. (1942 / 1964):** Bekstvo od slobode. Beograd: Nolit.
- FROMM, E. (1973 / 2004):** Imeti ali biti. Ljubljana: Vale-Novak.
- GODINA, V. V. (1985):** "Bipolarnost socializacijskega procesa". V: Anthropos, Ljubljana, 1/2, str. 392 – 403.
- GODINA, V. V. (1986):** "Socializacija in procesi reprodukcije družbe". V: Anthropos, Ljubljana, 5/6, str. 230 – 243.
- GODINA, V. V. (1990):** "Patološki narcis in problem družbeno nujne socializacijske forme". V: Anthropos, Ljubljana, 22 (1/2), str. 142-175.
- KANT, I. (1803/ 1988):** "O pedagogiki". V: Problemi, Ljubljana, 4, str. 147– 158.
- KERNBERG, O. F. (1975):** Borderline Conditions and Pathological Narcissism. New York: Jason Aronson, Inc.
- KERNBERG, O. F. (1986):** Severe Personality Disorders: Psychotherapeutic Strategies. New Haven, London: Yale University.
- KOHUT, H. (1971 / 1990):** Analiza sebstva. Zagreb: Naprijed.
- KROFLIČ, R. (1997):** Avtoriteta v vzgoji. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- KROFLIČ, R. (1999):** Med poslušnostjo in odgovornostjo. Ljubljana: Vija.
- KROFLIČ, R. (2002):** Izbrani pedagoški spisi. Vstop v kurikularne teorije. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- LASCH, C. (1979 / 1991):** The Culture of Narcissism: American Life in An Age of Diminishing Expectations. New York, London: W. W. Norton & Co.
- MEDVEŠ, Z. (1991):** "Pedagoška etika in koncept vzgoje (1. in 2. del)". V: Sodobna pedagogika, Ljubljana, 3/4, str. 101 – 117; 5/6, str. 213 – 226.
- MILLER, A. (1979 / 1992):** Drama je biti otrok. Ljubljana: Tangram.
- NOVAK, B. (1995):** "Homo educandus v naši novi kulturi". V: Anthropos, Ljubljana, 27 (1/2), str. 77 – 90.
- NOVAK, B. (2002):** "Pedagoškoantropološki koncepti razvoja slovenske šole". V: Didakta, Ljubljana 12 (66/67), str. 36 – 39.
- NOVAK, M. (2005):** Vloga učitelja v devetletni osnovni šoli. Nova Gorica: Educa.
- PRAPER, P. (1992):** Tako majhen, pa že nervozen!?: predsodki in resnice o nevrozi pri otroku. Nova Gorica: Educa.
- PRAPER, P. (1994):** "Narcisistične in borderline motnje osebnosti: nekateri razvojni in diferencialno diagnostični aspekti". V: Psihološka obzorja, Ljubljana, 3 (1), str. 81 – 91.
- PRAPER, P. (1996):** Razvojna analitična psihoterapija. Ljubljana: Inštitut za klinično psihologijo.
- RIESMAN, D. (1956):** The Lonely Crowd: the Study of the Changing American Character. New Haven: Yale University Press.

- ROUSSEAU, J. J. (1762 / 1997): Emil ali o vzgoji. Novo mesto, Pedagoška obzorja.
- Salecl, R. (1991). *Disciplina kot pogoj svobode*. Ljubljana: Krt.
- ŠEBART KOVAČ, M. (2002): *Samopodobe šole: konceptualizacija devetletke*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- VODOPIVEC, K. (2008A): *Patološki narcis kot produkt permisivne vzgoje: Analiza situacije v izbranih slovenskih šolah*. Magistrsko delo. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- VODOPIVEC, K. (2008B): "Education in the narcissistic society: An analysis of the situation in some selected Slovenian primary schools". V: *Anthropological Notebooks*, 14 (1), str. 103 – 117.
- WEBER, M. (1905 / 2002): *Protestantska etika in duh kapitalizma*. Ljubljana: Studia Humanitatis.
- WHYTE, W. (1956 / 1970): *Človek organizacije*. Ljubljana: DZS.
- ŽIŽEK, S. (1985): "Patološki narcis' kot družbeno-nujna forma subjektivnosti". V: *Družboslovne razprave*, Ljubljana 2 (2), str. 105 – 141.
- ŽLEBNIK, L. (1978): *Obča zgodovina pedagogike*. Ljubljana: DZS.