

Jeznik, Katja; Kroflič, Robi, Štirn-Janota, Petra (2017). O vzgojnih pristopih med permisijo in otrokocentričnostjo. V: NARAT, T., BOLJKA, U. (ur). *Generaciji navidezne svobode : otroci in starši v sodobni družbi*. Ljubljana, Sophia 2017.

## OSNUTEK

### UVOD

Pojem otrokocentričnost ima v nastajanju pedagoških idej dolgo zgodovino. Za začetnika lahko razglasimo J. J. Rousseauja, ki v svoji pedagoški fikciji *Emil ali o vzgoji* (1959<sup>1</sup>) upoštevanje otrokove narave, ki ji moramo prilagoditi vzgojo, razglasi za izhodišče snovanja svojega vzgojnega koncepta. Naslednja avtorica, ki v leta 1900 izdani študiji *Stoletje otroka* razglasi enako geslo kot vodilno idejo dvajsetega stoletja, je antropologinja E. Key (1911<sup>2</sup>). Tiha predpostavka obeh avtorjev je ideja, da moramo na otroka nehati gledati kot na zlo, z izvirnim grehom obremenjeno bitje, na vzgojo pa kot nekakšno eksorcistično prakso izganjanja hudiča iz otrokovega telesa (Puhar 1982<sup>3</sup>).

Za popularizacijo termina permisivna vzgoja pa je »kriva« psihologinja D. Baumrind (1966<sup>4</sup>, 1971<sup>5</sup>), ki je v svojo klasifikacijo vzgojnih stilov vpeljala pojma permisivne in vse-dopuščajne (laissez-faire) vzgoje. A če sta Rousseau in E. Key izhajala prvenstveno iz podobe otroka, ki posledično usmerja naše razmišljanje o otroku primerni vzgoji, je D. Baumrind za klasifikacijo postavila v izhodišče dve komunikaciji naravnosti odraslega do otroka, to je izražanje vzgojnih zahtev (*demandingness*) in nudenje čustvene podpore (*responsiveness*).

Ne ideja otrokocentričnosti ne ideja permisije kot vzgojnega stila pa nista zadostna opora za sistematično razmišljanje o vzgoji. Na eni strani je težko razvozlati metaforo »dobrega otroka«, ki vsaj Rousseauju kot enemu ključnih razsvetljenjskih mislecev nikakor ne pomeni prepričanja, da se otrok že rodi kot moralno bitje, ki ga lahko pokvari napačna vzgoja (Kroflič 1997<sup>6</sup>), ampak da se rodi s kapacitetami za prosocialno in moralno delovanje, ki jih moramo podpirati z vzgojo preko izkušenj in ne s klasično disciplino (Kroflič 2012<sup>7</sup>). Hkrati pa se izkaže, da kljub dovolj natančnim kriterijem za razvrščanje stilov (vzgojne) komunikacije, D. Baumrind ne more popisati vseh značilnih variacij vzgojnih stilov, zato v članku iz leta 2010 (Baumrind idr. 2010<sup>8</sup>) kot kriterij razvrščanja stilov vzgojne komunikacije vpelje še tretjo

<sup>1</sup>Rousseau Jean-Jacques, *Emil ali o vzgoji* (Ljubljana: Zveza pedagoških društev LR Slovenije, 1959).

<sup>2</sup>Key Ellen, *Das Jahrhundert des Kindes* (Berlin: S. Fischer, 1911).

<sup>3</sup>Puhar Alenka, *Prvotno besedilo življenja: oris zgodovine otroštva na Slovenskem v 19. stoletju*. (Zagreb: Globus, 1982).

<sup>4</sup>Baumrind Diana, Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Behavior*, 37, št. 4, str. 887–907. (1966).

<sup>5</sup>Baumrind Diana, »Current Patterns of Parental Authority«, *Developmental Psychology Monograph* 4, št. 1 (2. del) (1971): 1–103.

<sup>6</sup>Kroflič Robi, *Avtoriteta v vzgoji* (Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče, 1997).

<sup>7</sup>Kroflič Robi, »Rousseaujev koncept človečnosti in glavne kontraverze v pedagoških interpretacijah »Emila«« *Sodobna pedagogika* 63 (129), št. 4 (2012): 16–35.

<sup>8</sup>Baumrind Diana idr., »Effects of Preschool Parents' Power Assertive Patterns and Practice on Adolescent Development« *Parenting: Science and Practice* 10, št. 3 (2010): 157–201.

dimenzijo – psihološko kontrolo (*psychological control*) in sedem vzgojnih stilov, med katerimi pa še vedno umanjka induktivni vzgojni pristop, ki ga je na ravni praktičnega odzivanja staršev na konflikte otrok opazil in teoretsko opisal Hoffman že v šestdesetih letih prejšnjega stoletja (2000<sup>9</sup>).

V slovenskem pedagoškem tisku (tako v znanstveni kot poljudni periodiki) se od sedemdesetih let dvajsetega stoletja, ko se termin permisivna vzgoja prvič pojavi, začne izrazito mešati permisivna vzgoja z vse-dopuščajočo, pri nekaterih avtorjih pa tudi z demokratično vzgojo; prvi tako permisivno skupaj z vse-dopuščajočo vzgojo pod vplivom odmevnega eseja Žižka z naslovom *Patološki narcisizem* (1985<sup>10</sup>) razglasijo za glavnega krivca za vznik narcisistične kulture in patološke strukture osebnosti (npr. Javornik in Šebart 1991<sup>11</sup>), drugi (npr. Bergant 1970<sup>12</sup>) pa »otrokocentrično permisivno vzgojo« razglasijo za pozitiven pedagoški trend, pri čemer njene značilnosti povežejo z dimenzijo neavtoritarnih vzgojnih pričakovanj, ki jih je D. Baumrind pripisovala demokratični vzgoji.

Zaradi v izhodišču različnih pristopov, ki so pripeljali do idej otrokocentričnosti in permisije, nastaja v iskanju povezav in razhajanj med obema konceptoma zmeda, ki jo lahko pojasnimo samo z natančnejšo analizo izvorov obeh idej. Pri tem bomo poskušali pokazati, da je mogoče najbolj značilne kritike otrokocentričnosti pripisati kritiki negativnih vidikov permisivne vzgoje, današnje popularne kritike permisivnosti v psihoterapevtski in pedagoški literaturi ter vračanje h klasični avtoritativnosti pa pripisati »hrbtini strani biopolitike« (Foucault 1980<sup>13</sup>) sodobnega časa, ki se kaže na makro ravni v vzponu neokonservativizma, na mikro ravni pa v zanikanju pomena otrokovih pravic do participacije pri odločanju in v afirmaciji bolj stroge protestantske vzgoje. Pozitivne strani otrokocentričnosti v pedagogiki – tako na ravni metodologije raziskovanja otroštva kot afirmacije nove podobe otroka in novih pedagoških pristopov, ki otroku »vračajo« domišljjsko igro, afirmirajo »otroške« načine izražanja ter krepijo otrokovo prosocialnost in družbeni angažma – bomo zato utemeljili na prepoznavanju razlik do upravičenih kritik permisije. Pri tem nas bo vodila hipoteza, da so se različne variacije permisivne vzgoje po drugi svetovni vojni povezale s takrat uveljavljeno paradigmo otroka kot ranljivega bitja, ki ga je z vzgojo potrebno zaščititi pred škodljivimi vplivi in možnimi napačnimi odločitvami, medtem ko (druga) tradicija izpostavljanja otrokocentričnosti vzpostavi novo podobo bogatega, zmožnega otroka (Malaguzzi 1998<sup>14</sup>, Dahlberg, Moss in Pence 2005<sup>15</sup>). In kot kažejo nekatere novejšje raziskave (na primer Ashton

---

<sup>9</sup>Hoffman. L. Martin, *Empathy and Moral Development* (New York: Cambridge University Press, 2000).

<sup>10</sup>Žižek Slavoj, »"Patološki narcis" kot družbeno-nujna forma subjektivnosti«, *Družboslovne razprave* II, št. 2 (1985): 105–141.

<sup>11</sup>Javornik Marija in Šebart Mojca, »O vlogi učitelja v pedagoškem procesu«, *Sodobna pedagogika* 42, št. 1–2 (1991): 27–37.

<sup>12</sup>Bergant Milica, *Teme pedagoške sociologije* (Ljubljana: Cankarjeva založba, 1970).

<sup>13</sup>Foucault Michel, »Truth and power« v Gordon Colin (ur.) *Power/ Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972–1977* (New York: Pantheon Books, 1980) 109–133.

<sup>14</sup>Malaguzzi Loris, »History, Ideas, and Basic Philosophy (An Interview with Lella Gandini)« v Edwards Carolin idr. *The Hundred Languages of Child* (Greenwich in London: Ablex Publishing Corporation, (1998) 68–69.

<sup>15</sup>Dahlberg Gunilla idr., *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspective*. London in New York: Routledge, 2005.

James idr. 2013<sup>16</sup>), skrbna pozornost, namenjena otroku, ne vodi vedno v starševsko izgorevanje in občutek nekompetentnosti (tako imenovano paranoidno starševstvo, glej Furedi 2001<sup>17</sup>), ampak povečuje njihovo lastno dobrobit oziroma občutenje smiselnega življenja.

## POVEZANOST POGLEDA NA OTROKA IN POGLEDA NA VZGOJO

Za vzgojne pristope in koncepte lahko rečemo, da se oblikujejo na podlagi naslednjih ključnih vprašanj: kako razumemo otroka, kakšne cilje si v vzgoji zastavljamo in katerim dejavnikom pripisujemo odločilen vzgojni vpliv.

Za razsvetljenje lahko zapišemo, da se odločilno spopade s srednjeveškim spregledom otroka kot človeškega bitja, ki ga, če ga primerjamo z odraslim, zaznamujejo posebne lastnosti (Aries 1991<sup>18</sup>), pa tudi s krščanskim pogledom na otroka kot grešno/pokvarjeno bitje, podobo torej, ki je afirmirala klasično avtoritarno (patriarhalno) vzgojo (Puhar 1982<sup>19</sup>). Na znanstveno pedagogiko na prelomu osemnajstega in devetnajstega stoletja najbolj vplivajo Kantove antropološke in pedagoške ideje (Kant 1988<sup>20</sup>), ki otroka opišejo kot divje bitje, potrebno dosledne discipline, ki jo bomo nadgradili s kultiviranjem (vzgojo in izobraževanjem), ko se bo naučil slediti zahtevam odraslih in ko se bodo v njem prebudile klice (raz)uma (Kroflič 1997<sup>21</sup>). Osemnajsto in devetnajsto stoletje, ko se vzpostavi tudi javni šolski sistem, zato lahko imenujemo tudi stoletje discipline (Batistič Zorec 2003<sup>22</sup>).

Klice druge razširjene podobe otroka, torej otroka kot ranljivega bitja, zasledimo že pri Rousseauju, njen izjemen razmah pa se skupaj z zavzemanjem za permisivno vzgojo zgodi po drugi svetovni vojni. Razvojna psihologija in pediatrija kot tisti vedi, ki sta v »stoletju otroka« zavzeli osrednje mesto, sta pričeli opozarjati na pomen zaščite in pozitivnega čustvenega ozračja (Spock 1946<sup>23</sup>), med vzroki za destruktivnost, ki se je v obliki fašizma in nacizma pokazala skozi večinsko strukturo avtoritarne osebnosti, pa navajata napačno vzgojo, ki je temeljila na doslednih zahtevah po podreditvi družbenim normam ter čustveni hladnosti (Adorno idr. 1969<sup>24</sup>). Pozivi k drugačni vzgoji, ki ne bo utrjevala osebnostnih vzorcev radikalnega konformizma, hkrati pa bo krepila pristno moralnost otroka kot ranljivega bitja, se zdijo po drugi svetovni vojni še kako upravičeni. A paternalizem akademskih strok in družbenih institucij, ki »pomagajo« družini pri skrbi za otroke, predvsem pa povečujejo pritisk na starše, ki da so glavni krivci za neustrezen razvoj otrokovih kognitivnih, emocionalnih in še posebej prosocialnih kompetenc, kmalu razkrije hrbtno stran podobe ranljivega otroštva. Delo v strokovnih institucijah se poveže z vedno bolj obsežnim

---

<sup>16</sup>Claire E. Ashton-James, Kostadin Kushlev, Elizabeth W. Dunn »Parents Reap What They Sow: Child-Centrism and Parental Well-Being«, *Social Psychological and Personality Science* 4, 8 (2013): 1–8.

<sup>17</sup>Furedi Frank, *Paranoid Parenting. Abandon Your Anxieties and be a Good Parent* (London: Allen Lane, 2001).

<sup>18</sup>Aries Philippe, *Otrok in družinsko življenje v starem režimu* (Ljubljana: ŠKUC, 1991).

<sup>19</sup>Puhar, *Prvotno besedilo življenja*

<sup>20</sup>Kant Immanuel, »O pedagogiki«, v *Problemi - Šolsko polje* 26, 11 (1988): 147–158.

<sup>21</sup>Kroflič, *Avtoriteta v vzgoji*

<sup>22</sup>Batistič-Zorec Marcela, *Razvojna psihologija in vzgoja v vrtcih* (Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti, 2003).

<sup>23</sup>Spock Benjamin, *The Common Sense Book of Baby and Child Care* (Duell, Sloan and Pearce (New York City), 1946).

<sup>24</sup>Adorno W Theodor idr., *The Authoritarian Personality* (New York: W. W. Norton & Company Inc., 1969).

diagnosticiranjem otrokovih razvojnih težav ter s ponudbo strokovnih navodil staršem (šole za starše) na eni strani in ponudbo kompenzacijskih dejavnosti za njihove otroke na drugi strani. Učinka, ki ju proizvede ta intenzivna družbena skrb za otroka, sta predvsem dva. Vzpostavlja se vse večji družbeni nadzor nad otrokom (Beck 1994<sup>25</sup>), starši pa so vse bolj obremenjeni s strahom, da ne bodo znali ustrezno vzgajati svojega otroka, kar posledično vodi v paranoidno starševstvo (Furedi 2001<sup>26</sup>) in prepuščanje starševskih vlog strokovnjakom (Lasch 2012<sup>27</sup>).

Na močno povezavo med »demokratično naravnano vzgojo po drugi svetovni vojni« - kasneje imenovano permisivna vzgoja - in potrebami spremenjene ekonomije in kulture potrošništva je že sredi šestdesetih let dvajsetega stoletja opozoril Marcuse (1989<sup>28</sup>). Novo obravnavanje otroka, tudi kot subjekta pravic do zaščite in zagotavljanja ustreznega učnega okolja, je pomembno in uporabno politično orodje za zagotavljanje demokratičnosti in emancipacije (Dahlberg idr. 2005<sup>29</sup>), vendar pa je potrebno zavedanje, da je v ozadju lahko tudi potrošniško utemeljena pravica do svobodne izbire, ki podpira neoliberalističen koncept ideje potrošništva (prav tam; Kroflič 2011c<sup>30</sup>). Otroku sicer omogočamo, celo nalagamo dolžnost in odgovornost do lastnih izbir (Salecl 2012<sup>31</sup>), ga opozarjamo, da ima pravico do svobodnih odločitev, hkrati pa mu s sugestijo o pomenu in pričakovanjih okolja ter z vero v dobre lastnosti posameznika ("Ti si dober človek, kajne? Torej boš naredil, kar ti je naloženo...", Beauvois 2000, str. 156<sup>32</sup>) prikrito določamo prave izbire, kar Beauvois imenuje liberalističen koncept prisilne podreditve (prav tam, str. 106, 107), ki vse pogosteje vodi do anksioznih in depresivnih stanj (Salecl 2007<sup>33</sup>).

Skupno ime za vzgojne pristope, ki se zrcalijo v ozadju zgoraj omenjenih protektivnih in v otroka usmerjenih drž starševanja in institucionalne vzgoje, je postalo permisivna vzgoja. V nadaljevanju bomo izpostavili genezo razvoja koncepta permisivne vzgoje in nekaj glavnih kritik permisivnosti ter pokazali, da je za iskanje novih vzgojnih in družbenih pristopov k otroku nujna sprememba pogleda na otroka.

## NEDOREČENOST OPREDELITVE PERMISSIVNOSTI KOT VZGOJNEGA STILA

Pojem permisivne kot vzgojnega stila je v poznih šestdesetih letih uvedla psihologinja D. Baumrind (1966<sup>34</sup>). Avtorica je sprva postavila tipologijo treh vzgojnih stilov (avtoritarnega, avtoritativnega in permisivnega) na podlagi dveh odnosnih dimenzij - odzivnosti staršev (*responsivness*), ki se nanaša na emocionalno navezanost, nudenje podpore in zagotavljanje občutka varnosti, in izražanje vzgojnih zahtev (*demandingness*), ki so odraz pričakovanj in

---

<sup>25</sup>Beck Ulrich idr. *Reflexive Modernization: Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*, (Stanford University Press, 1994).

<sup>26</sup>Furedi, *Paranoid Parenting. Abandon Your Anxieties and be a Good Parent*.

<sup>27</sup>Christopher Lasch, *Kultura narcizma: ameriško življenje v času zmanjšanih pričakovanj* (Ljubljana: Mladinska knjiga, 2012).

<sup>28</sup>Marcuse Herbert, *Čovjek jedne dimenzije, rasprave o ideologiji razvijenog industrijskog društva* (Sarajevo: Veselin Masleša, 1989).

<sup>29</sup>Dahlberg, *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspective*.

<sup>30</sup>Kroflič Robi, »Podobe otroštva« *Emzin XXI*, 1–2 (2011): 67–69.

<sup>31</sup>Salecl Renata, *Izbira* (Ljubljana: Cankarjeva založba, 2012).

<sup>32</sup>Beauvois Jean Leon, *Razprava o liberalni sužnosti. Analiza podrejanja*. (Ljubljana: Krt, 2000).

<sup>33</sup>Salecl Renata, *O tesnobi* (Ljubljana: Sophia, 2007).

<sup>34</sup>Baumrind, »Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior«

argumentacije staršev o prav in dobrem ter pripravljenosti staršev konfrontirati se z otrokovimi zahtevami. Po njenih ugotovitvah permisivni starši otroka sprejemajo, se pozitivno odzivajo na njegove želje in ne ravnavo direktivno in kaznovalno. V primeru odločitev glede ustreznega ravnanja le-te pogosto prepuščajo otroku, pri tem pa ne izvajajo zunanjega nadzora. Ob tem avtorica opozarja, da lahko zaradi nejasno izražene moči prihaja do prikrite manipulacije, ko starši svoja pričakovanja uresničujejo posredno, preko emocionalnih pritiskov, hkrati pa so majhni otroci, ki si prizadevajo poznati pričakovanja in zahteve staršev, slednje pa niso jasno izražene, v stalni napetosti in strahu glede ustreznega ravnanja in dvomijo v svojo kompetentnost (Baumrind 1966, str. 889<sup>35</sup>).

Kmalu po objavi omenjene tipologije avtorica vpelje še en vzgojni stil - *laissez-faire* (vzgojna zapuščenost), kjer nihče od staršev ne prevzame kontrole nad otrokom, torej tudi ne postavlja zahtev in hkrati ne kaže pretirane odzivnosti na otroka. Gre torej za skrajno mejo permisivnega stila, za katerega avtorica na podlagi raziskav ugotavlja, da ni spodbuden za razvoj otrokove samostojnosti in socialne odgovornosti (Baumrind 1971<sup>36</sup>). Ideji permisivne vzgoje se tako pridruži ideja »vse-dopuščajoče vzgoje«. Spregledana je razlika med njima na dimenziji čustvene odzivnosti, kritiki permisivne vzgoje pa napadejo hkrati »skupne značilnosti« obeh vzgojnih stilov.

Vzporedno se pojavita še dve zelo zanimivi ugotovitvi (novosti) na področju spremljave učinkov vzgojnih stilov. Hoffman (1963a<sup>37</sup>, 1963b<sup>38</sup> in 2000<sup>39</sup>) z raziskovanjem strukture moči v odnosih med starši in otroci poleg avtoritativnega in permisivnega vzgojnega stila (ki ju sam poimenuje avtoritativno-asertivni vzgojni stil in čustveno pogojevanje) identificira še tretji, induktivni vzgojni stil, kjer otroku orientacijo o dobrem in slabem ravnanju ter njegovih posledicah predstavljajo odzivi drugega (žrtve) v odnosu in je torej bolj kot eksplicitno postavljene zahteve ter čustvene opore in zaščite v ospredje postavljeno reflektiranje posledic ravnanja posameznika v konkretni situaciji.

Druga novost pa je ugotovitev D. Baumrind in sodelavcev (2010<sup>40</sup>) po longitudinalni študiji spremljave vzgojni stilov. Vzgojna tipologija treh oziroma štirih vzgojnih stilov, če vključimo še *laissez-faire*, ne zadošča več, zato kot kriterij razvrščanja stilov vzgojne komunikacije ob vzgojnih zahtevah in naklonjenosti vpelje še tretjo dimenzijo – psihološko in vedenjsko kontrolo (*behavioral and psychological control*). Psihološka kontrola je posredna, prikrita in vsiljiva oblika zunanjega nadzora ter manipulira z otrokovimi odločitvami. Kontrola vedenja pa je neposredna, odprta, konfrontivna in usmerjena v ustvarjanje sporazumov glede izrečenih zahtev. Na tej osnovi opredelijo sedem vzgojnih stilov, med katerimi umanjka induktivni vzgojni pristop, ki ga je izpostavil Hoffman (2000<sup>41</sup>). Ravno v indukciji, ki jo bomo

---

<sup>35</sup>Baumrind, »Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior«, 889.

<sup>36</sup>Baumrind, »Current Patterns of Parental Authority«, 92.

<sup>37</sup>Hoffman Martin, »Childrearing Practices and Moral Development: Generalization from Empirical Research«, *Child Development* 34, 2 (1963a): 295–318.

<sup>38</sup>Hoffman Martin, »Parent Discipline and the Child's Consideration for Others.« *Child Development* 34, (1963b): 573–588.

<sup>39</sup>Hoffman, *Empathy and Moral Development*.

<sup>40</sup>Baumrind, »Effects of Preschool Parents' Power Assertive Patterns and Practice on Adolescent Development«

<sup>41</sup>Hoffman, *Empathy and Moral Development*.

predstavili v nadaljevanju kot model otrokocentričnega pristopa, ki presega ideje permisivne vzgoje, pa so jasno vidne razlike med načinom izražanja zahtev, naklonjenosti in posredovanjem kontrole.

V slovenskem prostoru v 70. letih M. Bergant permisivnost opredeli kot pravo mero kombiniranja spodbujevalnih in omejevalnih metod (Bergant 1970<sup>42</sup>) in s tem sprejemanje pozitivne podobe otroka in iskanje prave mere med omejitvami in spodbudami poveže s konceptom demokratične vzgoje, kot obratni pojav represivne vzgoje pa opredeli vse-dopuščajočo oziroma laissez-faire vzgojo. Tako v našem prostoru prevzamemo diskurze treh vzgojnih stilov: represivni, permisivni in lasissez-faire, kasneje pa nekateri avtorji tako razumljeno permisivno vzgojo poimenujejo demokratična vzgoja (npr. Makarovič 1972<sup>43</sup>), drugi pa asertivna vzgoja (npr. Ščuka 2006<sup>44</sup>).

Pojem permisivna vzgoja se torej v različnih razpravah pojmuje zelo različno, saj poleg izvorne opredelitve pri D. Baumrind vključuje še vse-dopuščajočo vzgojo na eni strani in demokratično-asertivno vzgojo na drugi strani. Pri načelnih kritikah ideje permisivnosti ali celo ideje otrokocentričnosti torej pogosto ne vemo, na katero različico vzgojnih stilov se nanašajo, zaradi tega kritiki permisije pogosto kot alternativo ponujajo kar klasično represivno avtoritarno (protestantsko) vzgojo (npr. Žižek 1985, Javornik in Šebart 1991).

#### NARCISIZEM KOT PRODUKT PERMISIVNE VZGOJE

Negativne posledice permisivne vzgoje so predstavniki klinične psihologije in psihoanalize v sedemdesetih letih dvajsetega stoletja začeli povezovati s pojavom narcisizma. Pojem narcisizma je nastal znotraj teorije objektivnih odnosov (Kernberg 1975<sup>45</sup>), kmalu pa je dobil laičen značaj, tako da z njim danes pogosto ne označujemo več klinične psihološke motnje v spektru border-line, ampak vesplošni družbeni pojav (Lasch 2012<sup>46</sup>; Žižek 1985<sup>47</sup>; Vodopivec Kolar 2014<sup>48</sup>; Kovač Šebart 2015<sup>49</sup>). Gre za diskurz, ki je uveljavil preprost vzorec, po katerem permisivnost pomeni popuščanje otroku, da svobodno razvija svojo težnjo po brezmejnem uživanju v ponujenih dobrinah. To ustreza imperativu potrošniške kulture, da posameznik realizira sebe preko uporabe na trgu ponujenih dobrin. Posledice take drže so skrajni individualizem, egoizem in nihanje med nerealno visoko samopodobo

---

<sup>42</sup>Bergant, *Teme pedagoške sociologije*, 109.

<sup>43</sup>Makarovič Jan, »Za ustvarjalno vzgojno srečanje« v: *Drugi posvet Slovenskih pedagogov* (Ljubljana: Zveza pedagoških društev Slovenije, 1972). 83-97.

<sup>44</sup>Ščuka Viljem, *Asertivnost v komunikaciji* (Skupnost socialnih zavodov slovenike, 2006).

<sup>45</sup>Kernberg Otto, *Borderline Conditions and Pathological Narcissism* (Lanham.; Rowman&Littlefield Publishers Inc. 1975).

<sup>46</sup>Kernberg Otto, *Borderline Conditions and Pathological Narcissism* (Lanham.; Rowman&Littlefield Publishers Inc. 1975).

<sup>47</sup>Žižek, »"Patološki narcis" kot družbeno-nujna forma subjektivnosti«.

<sup>48</sup>Vodopivec Kolar Katarina, »Antropološka analiza narcisizma v izbranih slovenskih osnovnih šolah«, v Pobežin Vesna (ur), *Drugo pedagoškega diskurza* (Ljubljana: Pedagoški inštitut, 2013: 147-168).

<sup>49</sup>Kovač Šebart Mojca, »How to Evaluate and Judge when the Moral-Educational Dimension of Instruction is Concerned?« *Review of European studies* 7, (2015): 138-146.

(grandioznostjo) in padanjem v depresijo, kar je odvisno od potrditve socialne okolice (Praper 1992<sup>50</sup>).

Predpostavka o porastu narcisizma med mladimi danes sicer nima resne empirične podkrepitve (Lavrič idr. 2011<sup>51</sup>; Ule 2013<sup>52</sup>; Jeznik 2015<sup>53</sup>). Zaznana individualistična vrednotna usmerjenost mladih na eni in vznik kolektivističnih vrednot, kot sta prijateljstvo in družina na drugi strani, nakazujeta na proces samo-pojasnitve med mladimi, ki vključuje iskanje novih družbenih vezi v družini, v prijateljskih odnosih, na delu in v javnosti (Ule, 2013<sup>54</sup>). Podobno so konec devetdesetih let prejšnjega stoletja v zborniku *Kinder der Freiheit* ugotavljali Beck in sodelavci (1997<sup>55</sup>). Mlade so označili kot otroke svobode, ki jih zaznamuje uporništvo proti dolžnostim brez razloga, hkrati pa so opozorili, da ljudje vse bolj trpimo zaradi svobode, ki ni združljiva s tradicionalnimi družbenimi strukturami (kako na primer tradicionalno avtoriteto družine združiti z novo svobodo moških in žensk). Otroci svobode naj bi že prakticirali moralo iskanja, ki povezuje, kar se zdi izključujoče: samouresničitev in biti tu za druge. Wuthnowv istem zborniku govori o *altruističnem individualizmu*, ki ga izraža skozi geslo: *kdor živi zase, mora živeti socialno*). Gre za poudarjanje povečane usmerjenosti mladih v odnose z bližnjimi, z vrstniškim okoljem, v medgeneracijskih odnosih, kar vključuje tudi povečano skrb mladih za ekologijo in dogajanje v virtualnih svetovih. Za mlade v Sloveniji tudi M. Ule (2013<sup>56</sup>) ugotavlja, da se je med njimi oblikovala t. i. *nova etika vsakdanjega življenja*, ki se odraža skozi angažirano zanimanje za svet okoli sebe, kar pa hkrati pomeni izpostavljeno združevanje navideznih protislovij, na primer individualizma in altruizma (skrb zase ob skrbi za drugega).

Ker klasične »simptomatike« patološkega narcisizma kot prevladujočega obrazca družbeno zaželenega ravnanja (Žižek 1985<sup>57</sup>) empirične raziskave vrednotnih usmeritev mladih od srede devetdesetih let dvajsetega stoletja ne potrjujejo več, je vztrajanje na kritiki narcisizma kot posledici permisije in otrokocentričnosti v strokovni literaturi preprosto neutemeljeno.

## SPREGLED ČUSTVENEGA POGOJEVANJA KOT OSNOVNE VZGOJNE METODE

Kot smo videli, je že D. Baumrind svarila, da lahko permisivni starši pred otroka postavljajo tako imenovane implicitne zahteve, ki niso jasno izrečene, se pa skrivajo za čustvenimi reakcijami in pogojevanjem. Če otrok naredi nekaj, kar nam je blizu in všeč, ga nagradimo s pozornostjo, naklonjenostjo in ljubeznijo. Ko počne tisto, česar ne maramo, pokažemo žalost in prizadetost. Moč starša, ki vpliva na spremembo otrokovega vedenja, je odvisna od

---

<sup>50</sup>Praper Peter, *Tako majhen, pa že nervozen* (Nova gorica: Educa, 1992).

<sup>51</sup>Lavrič Miran idr., *Mladina 2010. Družbeni profil mladih v Sloveniji* (Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za mladino; Maribor: Aristej, 2011).

<sup>52</sup>Ule Mirjana, »Spreminjanje vrednot v sodobnih življenjskih potekih« v Bjelčevič Aleksandre (ur.), *Etika v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi: zbornik predavanj* (Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 2013): 89–96.

<sup>53</sup>Jeznik Katja, »Social images of youth as a challenge for mentoring work« *AS. Andragoška spoznanja : prva slovenska revija za izobraževanje odraslih* 22, 2 (2016): 39-52.

<sup>54</sup>Ule, »Spreminjanje vrednot v sodobnih življenjskih potekih«, 94.

<sup>55</sup>Beck Ulrich (ur.), *Kinder der Freiheit* (Suhrkamp: Frankfurt am Main, 1997).

<sup>56</sup>Ule, »Spreminjanje vrednot v sodobnih življenjskih potekih«.

<sup>57</sup>Žižek, »"Patološki narcis" kot družbeno-nujna forma subjektivnosti«.

intenzivnega emocionalnega odnosa z otrokom, ki pa je hkrati s pogojevanjem tudi razdiralen, saj v otroku vzbuja anksioznost glede tega, da ga starš nima več rad, in krivdo za izgubo ljubezni. Tako se s pogojevanjem emocij, ki so odvisne od skritih pričakovanj starša oziroma vzgojitelja, pedagoški eros kot tisti pozitivni čustveni odnos, ki odgovarja na otrokove razvojne potrebe, podpira učenje in osebno rast otroka ter pušča prostor za "samoizražanje" (Kroflič 1999<sup>58</sup>), spremeni v vzvod moči, pritisk, ki je bistveno večji od eksplicitnega kaznovanja (Kroflič 2000<sup>59</sup>, Štirn Janota 2015<sup>60</sup>). Z vidika avtoritete ti procesi pomenijo navidezno prilagajanje otroku, prikrito obliko avtoritete (Kroflič 1997<sup>61</sup>), ki pod pretvezo emocij (razočaranja, krivde) ter pričakovanj (vem, da to zmoreš, da boš to naredil) implicitno silijo k uresničevanju zaželenih vedenjskih vzorcev.

## PERMISIVNOST SPROŽI POTREBO PO ISKANJU NASVETOV ZA »PRAVO VZGOJO«

Od sedemdesetih let dvajsetega stoletja se množijo pogledi na škodljive posledice v otroka usmerjene vzgoje, ki naj bi spodbujala razvoj narcisizma (Lasch 2012<sup>62</sup>), specifične oblike prikritega liberalnega gospostva (Beauvois 2000<sup>63</sup>), čustvenega pogojevanja (Gossen 1996<sup>64</sup>, Krevans in Gibbs 1996<sup>65</sup>) in posledično porast psihičnih težav in celo motenj (Kernberg 1975<sup>66</sup>). Odpori zoper »otrokocentrično permisivno vzgojo« prežemajo številne medijske podobe patoloških staršev (hiperprotektivni starši, helikopterski starši, mame tigrice, vampirska materinska ljubezen, paranoidno starševstvo), hkrati z njimi pa raste industrija vzgojnih priročnikov, ki za razliko od tistih po drugi svetovni vojni, ki so propagirali pomen starševske ljubezni in zaščite otroka (Spock 1946<sup>67</sup>), zagovarjajo povratek k bolj tradicionalni avtoritativni vzgoji (Juhant in Levč 2011<sup>68</sup>, Žorž 2012<sup>69</sup>, Milivojević 2012<sup>70</sup>). Danes starši dobivajo sporočila o tem, da so z vzgojo otrok povsem zgrešili in da šola nikakor ne sme biti prostor, v katerem se imajo učenci/dijaki »fajn«, ampak prostor resnega dela/učenja (Trampuš 2012<sup>71</sup>). Takšno držo Medveš (2015<sup>72</sup>) poimenuje pasijonska pedagogika.

---

<sup>58</sup>Kroflič Robi, Eros in vzgoja. *Sodobna pedagogika* 50, 2 (1999): 224–236.

<sup>59</sup>Kroflič Robi, Avtoriteta in pedagoški eros – temeljna koncepta Gogalove vzgojne teorije. *Sodobna pedagogika* 51, 5(2000): 56–83.

<sup>60</sup>Štirn Janota Petra, »Induktivni pristop na poti od prosocialnega k etičnemu ravnanju: študija primera«, *Sodobna pedagogika* 66, 1(2015): 64–88.

<sup>61</sup>Kroflič Robi, *Avtoriteta v vzgoji*.

<sup>62</sup>Lasch, *Kultura narcisizma. Ameriško življenje v času zmanjšanih pričakovanj*

<sup>63</sup>Beauvois, *Razprava o liberalni sužnosti*.

<sup>64</sup>Gossen Diane Chelsom, *Restitucija: preobrazba discipline* (Radovljica: Regionalni izobraževalni center, 1996).

<sup>65</sup>Krevans Julija idr., »Parents' use of inductive discipline: Relation to children's empathy and prosocial behavior« *Child Development* 67, 6 (1996): 3263–3277.

<sup>66</sup>Kernberg, *Borderline Conditions and Pathological Narcissism*

<sup>67</sup>Spock, *The Common Sense Book of Baby and Child Care*.

<sup>68</sup>Juhant Marko in Simona Levč, *Varuh otrokovih dolžnosti* (Mavčiče: Čmrlj, komuniciranje in ustvarjalnost, 2011).

<sup>69</sup>Žorž Bogdan, *Razvajenost: rak sodobne vzgoje* (Celje: Društvo Mohorjeva družba: Celjska Mohorjeva družba, 2013).

<sup>70</sup>Milivojević Zoran idr., *Mala knjiga za velike starše: priročnik za vzgojo otrok* (Novi Sad : Psihopolis institut, 2015).

<sup>71</sup>Trampuš Jure, »Intervju z Vesno V. Godina« *Mladina intervju*, poletje 2012: 13–17.

<sup>72</sup>Medveš Zdenko, »Spopadi paradigem v razvoju slovenske Pedagogike« *Sodobna pedagogika* 66, 3(2015): 10–35.



Furedi (2009<sup>73</sup>) opozori na negativen pojav »povratne socializacije« staršev, ko so ti socializirani preko svojih otrok, vključenih v vzgojno-izobraževalne institucije. S tem, ko se starši podredijo določenemu pravilu šole, otroku kot pomembne osebe sporočajo, da morajo enako (brez spraševanja o smiselnosti pravila) storiti tudi sami (Jeznik, 2015<sup>74</sup>). Če podreditev določenemu pravilu, ki bi lahko bilo tudi drugačno, sprejmemo ali to terjamo od drugega brez spraševanja o njegovem izvoru in smiselnosti, potem gre predvsem za pristop utrjevanja zelenega vedenja v duhu podreditve posameznika konvencionalnim družbenim normam. To le še dodatno krepi nekatere obrazce permissivno usmerjenih vzgojnih stilov. Hitro se lahko namreč znajdemo v situaciji, ko se otrok sicer res odreče določenemu vedenju, a to naredi zato, ker mu odrasli pokažemo, da nam »tak ni všeč«, oziroma da »nas je z določenim vedenjem razočaral«. S tem neposredno krepimo že omenjen liberalističen kult prisilne podreditve (Beauvois 2000<sup>75</sup>), hkrati pa smo daleč od tega, da bi lahko govorili o krepitvi moralne odgovornosti subjektificiranega posameznika (Biesta 2014<sup>76</sup>). Biesta (2011<sup>77</sup>) namreč demokracijo razume kot zavezo razvoju sveta pluralnosti in razlik, zavezo svetu, v katerem lahko vznikne svoboda posameznika, da lahko polno izrazi lastno sebstvo kot edinstveno, različno od drugih članov povezane skupnosti/družbe.

#### VZNIK PEDAGOŠKIH IDEJ IN UGOTOVITEV, KI IZHAJAJO IZ POZITIVNEGA KONCEPTA OTROKOCENTRIČNOSTI

Iz do sedaj zapisanega je razvidno, da so tako opredelitve permissivnosti kot njene kritike pogosto pomanjkljive. Vzgojni stili niso zadostna osnova za razumevanje vzgojnega delovanja v celoti, prav tako pa ni utemeljeno enačenje otrokocentričnosti s permissivnostjo. Ob linearnih povezavah med vzgojnimi stili in njihovim vplivom (kot na primer med permissivnim vzgojnim stilom in narcisizmom), spregledamo najmanj troje. Prvo je vpetost vzgojnih obrazcev v vsakokratni širši družbeni kontekst, pri čemer, kot smo pokazali v besedilu, ni povsem jasno, ali vpliva vzgojni stil na spremembo družbene strukture osebnosti ali pa se zgodi ravno obratno. Kot drugo je spregledan pomen emocionalne povezanosti med otrokom in njegovim(i) skrbnik(i). Prikritega čustvenega pogojevanja kot sestavnega dela permissivnih vzgojnih stilov, ki ima dokazano negativne posledice na oblikovanje posameznikove osebnosti, ne smemo enačiti s pomenom pozitivne emocionalne navezanosti, ki v ospredje postavi perspektivo drugega. Na odločitev o stilu vzgojne komunikacije pa kot tretje odločilno vpliva naša predstava o otroku in o njegovih razvojnih potencialih in poteku. Kot smo že omenili, je bila permissivna vzgoja močno povezana s podobo ranljivega otroka, ki ga moramo z vzgojo ustrezno zaščititi, hkrati pa ne preveč avtoritarno posegati v njegov razvoj, saj takšna vzgoja privede do konformizma avtoritarne osebnosti. Ni naključje, da je D. Baumrind že od samega začetka vzpostavljanja svoje tipologije vzgojnih stilov opozarjala na

---

<sup>73</sup>Furedi Frank, *Socialisation as Behaviour Management and the Ascendancy of Expert Authority* (Amsterdam: Vossiuspers UvA, 2009): 8.

<sup>74</sup>Jeznik Katja, »Oblikovanje identitete otrok in mladostnikov med teorijo in šolskimi praksami« *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela* 46, 4/5 (2015): 49-56.

<sup>75</sup> Beauvois, *Razprava o liberalni sužnosti*.

<sup>76</sup>Biesta Gert, *The beautiful risk of education* (Boulder, CO: Paradigm Publishers, 2014).

<sup>77</sup>Biesta Gert, *Learning democracy in school and society: education, lifelong learning, and the politics of citizenship* (Rotterdam; Boston; Taipei: Sense Publishers, 2011).

nevarnosti prikrite psihološke kontrole, saj je hiperprotektivnost permissivne vzgoje pričakovana posledica strahu, ki izhaja iz podobe otrokove ranljivosti. Zato je šele premik k podobi bogatega, zmožnega otroka, oprt na številne raziskave, omogočil bolj realno uveljavljanje pozitivne ideje otrokocentričnosti.

K pozitivnemu odnosu do otrokocentričnosti so največ pripomogle etnografske raziskave otroštva, ki otrokom v avtentičnih okoljih dajejo glas, da spregovorijo o lastnih miselnih in doživljajskih konceptih (Crosaro 2003<sup>78</sup>) in raziskave, ki so pokazale večjo prosocialno občutljivost otrok, kot so to opredeljevale klasične stopenjske razvojne teorije, iz katerih tudi izhajajo kritike »permissivne otrokocentričnosti« (Eisenberg idr. 2006<sup>79</sup>; Kroflič in Smrtnik Vitulić 2015<sup>80</sup>). Na otrokovo prosocialno naravnost opozarjajo raziskave, ki predstavljajo otroka kot posameznika, ki je zmožen občutljivih odzivov, s katerimi si prizadeva zaščititi drugega ali se odzvati na njegovo stisko, ki se zaveda, da lahko s svojim ravnanjem drugega razveseli ali mu povzroča bolečino (Hoffman 2000<sup>81</sup>, Štirn Janota 2014<sup>82</sup>, Krechevsky 2013<sup>83</sup>), ki že zelo zgodaj zmore razlikovati med obligatornostjo moralne norme, spoštljivostjo in nenasiljem ter arbitrarnostjo konvencionalnih norm (Nucci 2003<sup>84</sup>, Killen in Smetana 2008<sup>85</sup>).

Podobo otroka kot bogatega, socialno, emocionalno in kognitivno zmožnega bitja je v šestdesetih letih 20. stoletja v severnoitalijanske vrtcev pokrajini Reggio Emilia uvedel Loris Malaguzzi. Verjel je, da otrok že v predšolskem obdobju išče pomene, oblikuje svoje teorije, sodeluje z drugimi in se uči od drugih ter v sodelovanju ponovno preoblikuje pomene. Pri tem pa uporablja sto jezikov za opisovanje in razumevanje stvarnosti in samega sebe (Malaguzzi 1998<sup>86</sup>).

Prav doživljanje in izražanje preko umetnosti ter kreativna igra je tisto, kar otrokom omogoča, da vstopajo v angažirane medsebojne odnose, razvijajo občutljivost do drugega, skrb ter sodelovanje, hkrati pa imajo otroci možnost ustvarjanja in preizkušanja različnih imaginativnih vlog (Vecchi 2010<sup>87</sup>; Kroflič idr. 2010<sup>88</sup>; Paley 1990<sup>89</sup>). Paley, ki je vrsto let v praksi spremljala domišljijško igro otrok, pa celo zapiše, da v interpretaciji pomena

---

<sup>78</sup> Crosaro, William, *We're Friends, Right? Inside Kids' Culture*. (Washington: Joseph Henry Press, 2003).

<sup>79</sup> Eisenberg Nancy, Damon, William in Lerner, Richard, *Social, Emotional and Personality Development*. (New Jersey: John Wiley&Sons, 2006).

<sup>80</sup> Kroflič Robi in Smrtnik Vitulić Helena, »The Effects of the Comprehensive Inductive Educational Approach on the Social Behaviour of Preschool Children in Kindergarten« *CEPS Journal* 5 (2015)1: 53–69.

<sup>81</sup> Hoffman, *Empathy and Moral Development*.

<sup>82</sup> Štirn Janota Petra, *Induktivni pristop na poti od prosocialnega k etičnemu ravnanju*. (Doktorska disertacija. Univerza v Ljubljani, 2014)

<sup>83</sup> Krechevsky Mara, Mardell Ben, Rivard Melissa, Wilson Daniel, *Visible Learners: Promoting Reggio-Inspired Approaches in All Schools* (San Francisco: Jossey-Bass, 2013).

<sup>84</sup> Nucci Larry P., *Education in the Moral Domain*. Cambridge University Press (Virtual Publishing, 2003).

<sup>85</sup> Killen Melanie, Judith G. Smetana, *Handbook of Moral Development* (New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2008).

<sup>86</sup> Malaguzzi, »History, Ideas, and Basic Philosophy (An Interview with Lella Gandini)«

<sup>87</sup> Vecchi Vera, *Art and Creativity in Reggio Emilia. Exploring the role and potential of a teliers in early childhood education* (New York: Routledge, 2010).

<sup>88</sup> Kroflič Robi idr., *Kulturno zlahtenje najmlajših* (Ljubljana: Vrtec Vodmat, 2010).

<sup>89</sup> Paley, V. Gussin, *The Boy Who Would Be a Helicopter* (Cambridge in London: First Harvard University Press, 1990).

domišljajske igre otroci skozi intuitivni jezik domišljajske igre izražajo svoj najgloblji strah, igrajo različne vloge in oblikujejo različne scenarije, da bi bolje razumeli realni svet. Skozi igro se lahko otroci spopadejo z nelagodnimi emocijami in v igri premislijo svojo negotovost in vprašanja (Paley 1988<sup>90</sup>). Podobno je že leta 1911 trdil tudi Rakić, ko je prav spodbujanje otrokove igre in umetniških dejavnosti razumel kot eno od ključnih dimenzij vzgoje, ki omogoča otrokovo urjenje sposobnosti za spremembe (Rakić, 1946<sup>91</sup>).

Na tej osnovi se zasnje težnja po utemeljevanju novih vzgojnih paradigem in oblikovanju vzgojnih pristopov, ki podpirajo razvoj teh zgodnih potencialov brez usmeritve v nujnost doslednega ponotranjenja starševskih zahtev in družbenih norm («socializacije» kot ponotranjenja družbenih zahtev) in pretiranega poudarjanja učenja uporabnih spretnosti in veščin v obdobjih hitrega razvoja duševnih kapacitet (kompetenčen pristop k razvoju »kvalifikacije«) (Biesta 2014<sup>92</sup>).

Pedagogika se je torej na nove ugotovitve o otrokovih bogatih potencialih za moralni razvoj odzvala na različne načine. Na najbolj temeljni (paradigmatski) ravni se z N. Luhmanom okrepi otrokocentrična paradigma pogledov na vzgojne učinke, značilna za reformsko pedagogiko, ki kot medij vzgoje izpostavi otroka, vzgojo pa namesto kot ponotranjenje družbenih norm opiše kot komunikacijo z vrednotami (Medveš 2015<sup>93</sup>). Podobni ideji sledi provokativna teza J. Rancier (2005<sup>94</sup>), da je tradicionalna pedagogika izhajala iz predpostavke o otroku kot neinteligentnem bitju, da bi lahko legitimirala avtoriteto odraslega, medtem ko sam zagovarja aksiom o enakosti inteligenc (otroka in odraslega) in posledično vzgojo, ki spodbuja otrokovo aktivno vlogo pri učenju. Ne moremo pa niti mimo idej o dialoški pedagogiki (Matusov 2009<sup>95</sup>), pedagogiki poslušanja (Rinaldi 2006<sup>96</sup>) in zahtevah po uveljavljanju prave participacije otrok v vzgojnih procesih (Hart 1992<sup>97</sup>, Rutar 2013<sup>98</sup>). Razpravo dopolnjujemo s kratkim prikazom v Sloveniji razvitega celovitega induktivnega pristopa k razvoju otrokove prosocialnosti in moralnosti.

## PRIMER OTROKOCENTRIČNEGA PRISTOPA, KI PRESEGA IDEJE PERMISIVNE VZGOJE: CELOVIT INDUKTIVNI VZGOJNI PRISTOP

Celovit induktivni model je v našem prostoru teoretsko razvil Kroflič (glej Kroflič 2007<sup>99</sup>, 2010<sup>100</sup>), testiran pa je bil v Vrtcu Vodmat v Ljubljani. Nastal je na idejah drugače

---

<sup>90</sup> Paley, V. Gussin, *Bad Guys Don't Have Birthdays – Fantasy Play at Four* (Chicago: The University of Chicago Press, 1988)

<sup>91</sup> Rakić Vicencije, *Vaspitanje igrom i umetnošću* (Beograd: Prosveta, 1946).

<sup>92</sup> Biesta, *The beautiful risk of education*.

<sup>93</sup> Medveš Zdenko, »Spopadi paradigem v razvoju slovenske Pedagogike« *Sodobna pedagogika* 66, 3(2015)

<sup>94</sup> Rancière Jacques, *Nevedni učitelj: pet lekcij o intelektualni emancipaciji* (Ljubljana: Zavod En-knap, 2005).

<sup>95</sup> Matusov Eugene, *Journey into dialogic pedagogy* (Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, 2009).

<sup>96</sup> Rinaldi Carlina, *In Dialogue with Reggio Emilia (Listening, researching and learning)* (London and New York: Routledge, 2006).

<sup>97</sup> Hart, A. Roger, *Children's participation: from tokenism to citizenship* (Florence, Italy: UNICEF International Child Development Centre, Spedale degli Innocenti, 1992).

<sup>98</sup> Rutar Sonja, *Poti do participacije otrok v vzgoji* (Koper: Univerza na Primorskem, 2013).

<sup>99</sup> Kroflič Robi (2007). »Vzgoja za odgovornost onkraj razsvetljenske paradigme: od razvoja odgovornosti k spoštljivemu odnosu in razvoju etične zavesti« *Sodobna pedagogika. Vzgojni koncept šole na razpotjih sodobnosti (posebna izdaja)* 58 (2007): 56-71.

opredeljenih antropoloških značilnosti otroka (podoba otroka) in drugače opredeljenem konceptu moralne odgovornosti (cilj vzgoje), ki so zaznamovale drugačno metodiko vzgojnega delovanja, spremenjeno vlogo vzgojitelja in značilnosti spodbudnega vzgojnega okolja. Indukcija kot celovit vzgojni model v ospredje moralne odgovornosti postavi spoštljiv odnos do obličja sočloveka, do okolja in do graditve smiselnega bivanja. Ima jasno antropološko, epistemološko in etično osnovo. Antropološko osnovo predstavlja odnosni koncept avtentičnosti, v katerem imajo pomembno vlogo za moralno delovanje prosocialna čustva in kognitivne zmožnosti (Štirn Janota 2014<sup>101</sup>). Epistemološko se povezuje s konceptom praktične modrosti (*phronesis*) in konsekvencionalizmom (Nucci 2003), ki nam omogoča postopno razumevanje in uresničevanje etičnih načel na podlagi kontekstualno občutljive presoje znotraj konkretnih situacij. Na ravni etičnega pa indukcija kot celovit vzgojni model podpira teorijo pozitivnega pripoznanja (Honneth 2012<sup>102</sup>), primarno spoštljivost do drugega (Levinas 1989<sup>103</sup>) ter načela etike skrbi (Noddings 1998<sup>104</sup>; Gilligan 2001<sup>105</sup>).

Osnovno strukturo celovitega induktivnega vzgojnega modela je Kroflič razvil skozi proučevanje modela samoomejitvene avtoritete, raziskovanje razvoja moralne samopodobe posameznika in s poglobljanjem razumevanja pomena umetnosti. Gre za t.i. tristopenjsko strukturo, v kateri najprej (1) pričnemo s spodbujanjem vstopanja v odnose prijateljstva in ljubezni, preko katerih otrok razvije *odnosno odgovora-zmožnost* in *normativno naravnost* k prosocialnim dejavnostim na najbolj avtentičen način. To je posebej pomembno glede na to, da na kognitivni ravni otrok še ni zmožen razumeti kompleksnih moralnih načel, je pa zmožen razumeti mentalno stanje drugega in se s pomočjo prosocialnih čustev odzvati na stisko in potrebe drugega. (2) Drugi korak predstavlja *razvoj občutka spoštovanja* do konkretne osebe in dejavnosti, v katere otrok vstopa, kar po Gardnerju (2006<sup>106</sup>) predstavlja razvoj spoštljivega uma. Spoštljivost je pomembna dimenzija, ki nas ubrani pred pomanjkljivostmi čustvenega doživljanja v osebno vpletenih odnosih (pretirana čustvena razvnetost, pristranskost, usmiljenje in paternalizem; glej Štirn 2005<sup>107</sup>) in neustreznim pripoznanjem, ki se lahko sprožijo v odnosu do drugega. (3) Zadnji korak pa predstavlja *zavedanje etičnih načel in humanističnih zahtev*, ki zadevajo človekove pravice in ekološke vrednote, ter učenje, kako jih uporabiti kot osnovo demokratičnega dogovarjanja in reševanja medosebnih konfliktov (več o tem gl. Kroflič idr. 2010<sup>108</sup>; Štirn Janota in Jug 2010<sup>109</sup>, Štirn Janota 2014<sup>110</sup>).

---

<sup>100</sup> Kroflič Robi idr., *Kulturno žlahtenje najmlajših (Razvoj identitete otrok v prostoru in času preko raznovrstnih umetniških dejavnosti)* (Ljubljana: Vrtec Vodmat, 2010).

<sup>101</sup> Štirn Janota, *Induktivni pristop na poti od prosocialnega k etičnemu ravnanju*.

<sup>102</sup> Axel Honneth, *The I in We: Studies in the Theory of Recognition* (Publisher: Polity, 2012).

<sup>103</sup> Lévinas Emmanuel, *Of God who Comes to Mind* (Stanford University Press, 1998).

<sup>104</sup> Noddings Nel, »Caring, Philosophy of Education«, *Mayor Themes in the Analytic Tradition IV*, London and New York: Routledge, 1998: 40-50.

<sup>105</sup> Gilligan Carol, *In a Different Voice (Psychological Theory and Women's Development)* (Harvard University Press, 2001).

<sup>106</sup> Gardner Howard, *Five Minds for the Future* (Harvard Business School Press, 2006).

<sup>107</sup> Štirn Petra, »Razvoj empatije kot del vzgoje v zgodnjem otroštvu« *Sodobna pedagogika* 56, 4 (2005): 84-103.

<sup>108</sup> Kroflič Robi idr., *Kulturno žlahtenje najmlajših*.

<sup>109</sup> Štirn Janota Petra in Jug Anita, »Predšolska vzgoja v »dialogu« z umetnostjo.« Kroflič Robi idr. (ur.) *Kulturno žlahtenje najmlajših (Razvoj identitete otrok v prostoru in času preko raznovrstnih umetniških dejavnosti)*. Ljubljana: Vrtec Vodmat, (2010): 40-52.

<sup>110</sup> Štirn Janota, *Induktivni pristop na poti od prosocialnega k etičnemu ravnanju*.

Pri reševanju konfliktov induktivni vzgojni pristop namesto čustvenega pogojevanja, značilnega za permisivno vzgojo, in avtoritativno-asertivnega zagovora družbenih pravil, v ospredje postavi zavedanje odgovornosti za posledice svojega ravnanja z jasno izpostavitvijo neustreznega dejanja, usmeritvijo pozornosti na distress žrtve, spodbujanjem vznika prosocialnih emocij in skupnim iskanjem ustrezne razrešitve konflikta (več glej Hoffman 2000<sup>111</sup>; Štirn Janota 2015<sup>112</sup>).

Poleg poseganja v konfliktnih situacijah celovit induktivni model vključuje široko paleto vzgojnih dejavnosti, ki pri posamezniku spodbujajo razvoj občutljivosti do sebe, bližnjega, narave in širšega sveta: spodbujanje skupinskega sodelovanja, zmanjševanje strahu pred drugačnostjo, odpravljanje stereotipnih vnaprejšnjih sodb/predsodkov, mediacijsko reševanje konfliktov, med posebej učinkovitimi področji dejavnosti pa velja omeniti vzgojo preko umetniškega doživljanja. Slednje je izpostavljeno zato, ker smo prav v umetniškem dogodku prepoznali komunikacijsko naravo (McCarthy idr. 2004<sup>113</sup>) in induktivno logiko opisovanja konkretnih življenjskih situacij z namenom, da v njih prepoznamo splošne resnice (Kroflič idr. 2010<sup>114</sup>). To lahko razumemo kot induktivno izkušnjo, ki je nekje med konkretno izkušnjo odnosa in klasičnim moralnim učenjem, saj s podoživljanjem umetniških del, ki bodisi upodabljajo izprijena ali vrla dejanja, posameznik pride v stik konkretnimi dogodki, ki so zanj pomembni, ki jih je doživel, jih doživlja ali pa si skozi zgodbo junaka predstavlja, kako se počuti in kaj bi lahko storil. Gre za prototip imaginativne izkušnje (Kroflič 2015<sup>115</sup>), ki omogoča posamezniku uvid posledic svojih dejanj, ključnih za spodbujanje moralne občutljivosti, upoštevanje različnih položajev ter uresničevanje dobrobiti, ki je pomembna manifestacija moralnega karakterja.

Etnografsko in klasično empirično proučevanje vzgojnih dejavnosti s pomočjo umetnosti v vrtcu Vodmat je pokazalo, da predšolski otroci znajo uživati v lepem, ustvarjalno uporabljajo umetniško metaforo za kompetentnejše izražanje svojih misli, prepoznavaajo vzročne povezave v narativnih zapletih, so sočutni do usode junakov v zgodbah, moralna sporočila zgodb povezujejo z reševanjem realnih konfliktov, katarzično predelujejo svoje potlačene travme in strahove (Kroflič 2011<sup>116</sup>), hkrati pa s svojimi sporočili (npr. v obliki grafitov) emancipirano vstopajo v širši družbeni prostor (Kroflič 2013<sup>117</sup>). Študija, s katero smo merili vpliv celovitega induktivnega vzgojnega pristopa na razvoj otrokovih socialnih kompetenc, pa je pokazala, da so v primerjavi s kontrolno skupino otroci, vključeni v projekt, izkazali statistično pomembno višjo socialno prilagojenost. Glede na to, da je induktivni pristop v zgodnjem otroštvu usmerjen predvsem k spodbujanju sočutja in empatične krivde, pa je posebej razveseljivo, da so se pri otrocih, vključenih v projekt, zmanjšale čustvene težave s

<sup>111</sup> Hoffman, *Empathy and Moral Development*.

<sup>112</sup> Štirn Janota, Induktivni pristop na poti od prosocialnega k etičnemu ravnanju.

<sup>113</sup> McCarthy, K. F. idr.. *Gifts of the Muse (Reframing the Debate About the Benefits of the arts)* (Santa Monica. RAND Corporation, 2004).

<sup>114</sup> Kroflič idr. *Kulturno žlahtenje najmlajših*.

<sup>115</sup> Kroflič Robi, »Hermenevtika fotografske zgodbe« *Fototerapija: od konceptov do praks* (Kamnik: CIRIUS, Center za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje, 2015).  
slovenski - Str. 83-100

<sup>116</sup> Kroflič idr. *Kulturno žlahtenje najmlajših*.

<sup>117</sup> Kroflič Robi, »Pripoznanje zmožnega otroka in ontološki angažma v dialogu – pogoj participacije in vzgoje za aktivno državljanstvo« Tašanoska Tanja (ur.). *Socialna in državljanska odgovornost* (Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2013)

ponotranjenjem, kar je pogosto spremljevalec permissivne in asertivne vzgoje, ki temeljita na čustvenem pogojevanju in zbujanju ojdipske krivde (Kroflič in Smrtnik Vitulić 2015<sup>118</sup>).

## KAKO PREPOZNATI RAZLIKE MED POZITIVNIMI IN NEGATIVNIMI VIDIKI OTROKOCENTRIČNOSTI V VZGOJI?

Različnih družbenih odzivov na problematiko vzgoje, socialne oskrbe, reševanja pravnih sporov, v katere je vključena tudi otrokova korist, ni mogoče uspešno reševati samo s sklicevanjem na »otrokovo dobro« oziroma na otrokocentrično perspektivo. Skozi zgodovino pedagoških pristopov se je izkazalo, da so ti tesno povezani s socialnimi reprezentacijami (podobami) otroka in njegovega razvoja. Klasične represivne vzgojne metode in zahteve po otrokovi brezpogojni poslušnosti je legitimirala podoba otroka kot grešnega bitja. Radikalno nevpletanje odraslih v otrokov razvoj, ki je povezano z vse-dopuščajočim vzgojnim stilom, bi bilo mogoče legitimirati s podobo naravnega otroka – dobrega v svoji spontanosti, ki ga ne sme pokvariti civilizacija. Zelo močno pa je na dvom v pozitivno sporočilo načela otrokocentričnosti vplivala povezava med podobo otroka kot ranljivega bitja in permissivno vzgojo. Kot smo zapisali pred časom (Kroflič 2012<sup>119</sup>), je namreč nestrokovno in celo nemoralno pričakovati, da bomo otroku omogočili pravo participacijo pri odločitvah v zvezi z njegovim življenjem, v kolikor verjamemo v njegovo ranljivost in možnost, da bo z napačnimi odločitvami onemogočil lasten optimalni razvoj. Slabe možnosti za zagotavljanje prave participacije otrok pri odločanju v zvezi z njihovim življenjem pa nudi tudi avtoritativno-asertivni pristop, saj predpostavlja, da se mora otrok ukloniti moči racionalnih argumentov, pri čemer odrasli običajno vztrajamo na svojem načinu argumentacije, v katerem se otroci samo izjemoma lahko uveljavijo kot enakovredni partnerji (Kroflič 2017<sup>120</sup>).

Če za ustrezno uveljavitev ideje otrokocentričnosti vzamemo logiko, ki je bila uveljavljena s Konvencijo o otrokovih pravicah, postane jasno, da je ravnanje, ki upošteva otroka in njegovo specifično naravo, tisto, ki uravnoteženo uveljavlja pravice do zaščite pred zlorabami, do spodbudnega vzgojnega okolja in do participacije. Za uveljavitev take drže pa bo potreben najprej premik k podobi zmožnega otroka in posledično iskanje takih vzgojnih, socialnih in drugih politik, ki se odmikajo od paternalizma in raznih oblik odkritih ali prikritih indoktrinacij, s katerimi »kvalificirani odrasli« določajo standarde otrokovega zdravega razvoja (Foucault 1977<sup>121</sup>), otrokov aktivni vstop v življenje pa pogojujejo z njegovim predhodnim usvajanjem moralnih, kognitivnih in motoričnih standardov.

Idejo otrokocentričnosti torej nikakor ne smemo enačiti s pojmom permissije, a nam lahko razvoj progresivne pedagogike, ki je s spregledom nevarnosti podobe ranljivega otroka afirmiral ideal otroku prijazne (permissivne) vzgoje, služi kot opozorilo pred napačnimi vzgojnimi strategijami in socialnimi politikami, četudi izhajajo iz strokovno produktivnih

---

<sup>118</sup> Kroflič in Smrtnik Vitulić, »The Effects of the Comprehensive Inductive Educational Approach on the Social Behaviour of Preschool Children in Kindergarten«.

<sup>119</sup> Kroflič Robi, Il riconoscimento del bambino come individuo capace: i fondamenti dell' educazione nello spirito dei diritti dei bambini. V: Toffano Martini in dr. (ur.). *Che vivano liberi e felici ... : il diritto all'educazione a vent'anni dalla Convenzione di New York*, (Roma: Carocci. 2012):109-123.

<sup>120</sup> Kroflič Robi, »Pedagoški pomen zgodbe« *Sodobna pedagogika* 68, 12 (2017): 10-31.

<sup>121</sup> Foucault, »Truth and power«.

idej. Poglejmo si glavne razlike med idejo otrokocentričnosti, kot se je uveljavila v celovitem induktivnem vzgojnem pristopu, in zasnovo permisivnega vzgojne stila.

Najprej je to dejstvo, da so se teoretiki permisivne vzgoje osredotočili zgolj na stil vzgojne komunikacije, niso pa mislili niti na potrebo po natančnem definiranju cilja vzgoje niti pogojev, pod katerimi prihaja do vzgojnih učinkov (torej podobe otroka in razumevanja dejavnikov, ki vplivajo na otrokov razvoj). V nasprotju s tako redukcijo razmišljanja o vzgoji resni zagovorniki otrokocentričnosti svoje ideje naslonijo na natančno proučevanje otrokovih zmožnosti, hkrati pa enako natančno opredeljujejo tudi sam cilj vzgoje, to je oblikovanje moralne odgovornosti kot odnosa do bližnje osebe, do okolja in do samega sebe. Geneza učinkov permisivne vzgoje po drugi svetovni vojni je namreč pokazala, da so te v osnovi napredne ideje hitro postale »talec« družbeno-ekonomskih in političnih interesov, skupaj z novimi družbenimi pritiski pa so prispevale k razraščanju družbene anomalije in novih patologij v spektru borderline motenj.

Druga značilna posledica spregleda dejstva, da se je kultura permisivnosti vezala na sporno podobo ranljivega otroka, je bilo razraščanje različnih oblik hiperprotektivnosti v vzgoji, ki so prežele tako socializacijo kot skrb za kvalifikacijske, to je izobraževalne cilje, saj lahko že najmanjši zdrs otroka od začrtane poklicne poti onemogoči nadaljnji (uspešen) življenjski potek. Od tod razraščanje različnih starševskih praks nadzora nad otrokom, ki jih na primer s sprotnim E-obveščanjem podpirajo vrtci in šole. Zagovorniki otrokocentričnosti pa pretirani logiki preventivne zaščite zoperstavijo doživljajsko bogate izkušnje, ki naj otroku čim prej in čim večkrat omogočijo doseganje subjektifikacije in posledično emancipacije.

Nadalje nove teoretične (npr. Benjamin 2000<sup>122</sup>) in empirične raziskave (Kroflič in Smrtnik-Vitulić 2015<sup>123</sup>) dokazujejo, da je strah pred čustveno bližino med otrokom in materinskim objektom v preojdipskem obdobju odveč, če te bližine ne zamenjujemo s čustvenim pogojevanjem, ampak vzgojo zasnujemo na spodbujanju otroka, da se vživi v čustveno stanje bližnje osebe in upošteva njeno perspektivo v dani situaciji. Takšna bližina namreč krepi empatične zmožnosti, isto pa velja tudi za spodbujanje sočutja in empatične krivde v induktivnem discipliniranju, ki ne vpliva le na hitrejši razvoj socialnih spretnosti, ampak celo prispeva k zmanjševanju psihičnih težav s ponotranjanjem – torej anksioznosti, tako značilnih za otroke, vzgajane v območju psihološke kontrole in čustvene manipulacije.

Končno velja omeniti še zadnjo razliko. Če so sociologi vsakdanjega življenja v zvezi s permisivno naravnostjo vzgoje opozorili na razraščanje strahu staršev, da ne bodo kos zahtevnim vzgojnim nalogam, kar je privedlo do pojava paranoidnega starševstva, nekatere raziskave vplivov otrokocentrične naravnosti staršev na njihovo življenje dokazujejo pozitivno povezavo med njihovo skrbjo za otroke in lastno dobrobitjo oziroma občutenjem smiselnega življenja.

---

<sup>122</sup> Benjamin Jessica, »The Oedipal Riddle« v P. Gay, J. Evans in P. Redman (ur.). *Identity: a Reader* (IDE: Sage Publications Inc., 2000: 231–247).

<sup>123</sup> Kroflič in Smrtnik Vitulić, »The Effects of the Comprehensive Inductive Educational Approach on the Social Behaviour of Preschool Children in Kindergarten«.

Akadska pedagogika od samih začetkov svari pred metodičnimi poenostavitvami razmišljanja o vzgoji, saj med našimi cilji, vzgojnimi dejavnostmi in realnimi vzgojnimi učinki ni kavzalnih zvez. Samo plemeniti cilji še ne določajo ustrezne vzgoje, a tudi samo izbranim vzgojnim metodam ne smemo pripisati krivde ali zaslug za realne vzgojne učinke. Že Rousseau je opozarjal, da je vzgoja dejavnost, ki se pogosto ponesreči, polstoletna zgodovina razvoja permisivne vzgoje pa je pokazala, kako hitro se morda v osnovi naprednih vzgojnih idej polastijo družbene ideologije. Premislek o vrednosti konceptov, kakršen je ideja otrokocentričnosti, mora biti zato dovolj poglobljen, da se takšne ideje neupravičeno ne zavržejo ali povečujejo.