

Socialni pedagog¹ (v šoli) med vzgojo in terapijo?

Social pedagogy (in schools): between education and psychotherapy?

Roman Koštal

Povzetek

Roman Koštal,
dipl. soc. ped.,
Pedagoška
fakulteta v
Ljubljani,
Kardeljeva
ploščad 16,
1000 Ljubljana.

V praksi še vedno prihaja do nejasnega razumevanja psihoterapije in socialne pedagogike ter celo do enačenja socialne pedagogike s psihoterapijo. Avtor opozarja na temeljno razliko med položajem in vlogo psihoterapevta in socialnega pedagoga. Za ilustracijo dogajanj znotraj psihoterapije prikazuje psihoanalitično paradigmo. (Neuspešni) poskusi vnašanja psihoanalize na področje vzgoje kažejo na ključno razliko med omenjenima poklicema ter potrjujejo, da pedagogika po svoji naravi ne more biti psihoterapija. V drugem delu eseja se pisec sprašuje, ali se so-

¹ V prispevku opiram razmišljanje na socialnega pedagoga, čeprav je treba vedeti, da lahko vsebino apliciramo na pedagogiko nasploh.

cialna pedagogika kljub omenjenemu lahko česa nauči od psihoterapije. Skupna točka med terapijo in pedagogiko je v zavedanju, da prihaja v obeh poklicnih odnosih do stičišč nezavednega, tako terapevtovega/pedagogovega kot tudi klientovega - na drugi strani. Zdi se, da se psihoterapevti tega zavedajo in v pretežni del psihoterapevtske edukacije vključujejo lastno analizo, kjer se učijo spoznavati lastno nezavedno. Pedagogi le-te ne morejo uporabiti, imajo pa na voljo dovolj dobre oblike dela, s poudarkom na superviziji. Zavest o pomembnosti vplivanja nezavednega v profesionalnem odnosu in udejanjanje te zavesti skozi spoznavanje samega sebe je torej, po avtorjevem mnenju, stičišče obeh poklicev in hkrati prispevek psihoterapije pedagogiki.

Ključne besede: psihoterapija, vzgoja, nezavedno, identifikacija, transfer, Ideal-jaza, Idealni jaz, osebnost pedagoga

Abstract

This article deals with the still unclear differentiation between social pedagogy and psychotherapy. The differences between the position and the role of psychotherapist and social pedagog are presented. For the illustration of psychotherapeutic process the psychoanalytical paradigm is chosen. Through analyses of (unsuccessful) attempts of applying psychoanalytical knowledge to pedagogy the differences between them can be seen, and it turns out that pedagogy can not be psychotherapy. In the second part of the article the question is posed whether social pedagogy, in spite of all the differences, could not take and learn something from psychotherapy. The common points of interest in these two professions are seen in the importance which is given to the role of the unconscious on the side of the pedagogue/psychotherapist and on the side of the client as well. It seems that psychotherapist are aware of this and they are focusing on this issue in the process of the self analysis or didactical analysis. For pedagogues it would be unrealistic to expect that they would undergone self analysis in

the same way. Nevertheless, there are other ways of working "on self", among which supervision is accentuated. The awareness of the importance of the unconscious in the professional relationship is the point of convergence of both professions and the main contribution of psychotherapy to (social) pedagogy.

Key words: *psychotherapy, education and upbringing, unconsciousness, identification, transfer, Ideal self, personality of the pedagogue*

1. Uvodne misli

Socialni pedagog se v zadnjem času vedno bolj uveljavlja tudi v osnovnih šolah, in sicer na delovnem mestu šolskega svetovalnega delavca². Poleg obilice drugih delovnih obveznosti in nalog, s katerimi se spopriema na omenjenem delovnem mestu, se najpogosteje ukvarja s posamezniki, žal še vedno predvsem s tistimi, ki imajo v šoli najrazličnejše težave. Zaradi zahtev šolskih delavcev in neposrečenega spoprijemanja otroka/mladostnika s težavami, mora le-ta k šolskemu svetovalnemu delavcu na t.i. obravnavanje. Obravnavanje ima dandanes v šolskih krogih še vedno nekakšen "mističen" pomen. Od svetovalnega delavca se namreč dostikrat pričakuje, da bo videl otroku/mladostniku³ naravnost v dušo, ga zanaliziral, "sterapevtiziral", in klient bo prevzgojen zapustil skrivnostnega strokovnjaka. Lahko bi rekli, da se pričakuje nek terapevtski proces, kar pa se pri šolskem svetovalnem delavcu⁴ pač ne dogaja. Med otrokom in njim steče kvečjemu proces svetovanja, ki pa se razlikuje od terapije. Svetovanje, do katerega gojijo v šoli pričakovanja v smislu pre/vzgajanja, ne more biti hkrati terapija. Ta dva procesa - svetovanje in terapija - se danes, kot že omenjeno, še vedno napačno razumeta in celo enačita.

V pričujočem razmišljanju želim poudariti, zakaj pre/vzgajanje v okviru tim. svetovalnega dela z učencem ne more biti terapija v ožjem pomenu besede. Spoznanja s področja psihoterapije si bom pri tem sposodil

² V nadaljnjem besedilu bom uporabljal slovnično moški spol, pri čemer pa bom imel v mislih tudi kolegice-socialne pedagoginje in s tem svetovalne delavke.

³ Namesto besed otrok/mladostnik bom uporabljal besedo klient in imel pri tem v mislih tako otroka kot tudi mladostnika.

⁴ Omenjam šolskega svetovalnega delavca, čeprav se omenjena pričakovanja pojavljajo tudi na drugih področjih delovanja socialnih pedagogov.

od ene izmed psihoterapevtskih šol - psihoanalize³, saj so v praksi že poskušali vnesti to paradigmo na polje vzgajanja. Žal, v večini primerov neuspešno, zlasti kadar so vzgojitelji pričakovali, da bodo "izvajali" vzgojo in terapijo hkrati. Mehanizme, ki delujejo v analitičnem procesu med analitikom in klientom, so poskušali prenesti na razmerje med učiteljem in učencem, v mojem primeru pa bomo obranavali v "analitičnem dogajanju" klienta in socialnega pedagoga, saj naj bi drugi prvega pre/vzgajal, kot to počne tudi učitelj.

2. Freudova razmišljanja o vzgoji

Freud ni bil posebno izčrpen pri dajanju vzgojnih nasvetov (kako bi kot analitik tudi bil?), vedeti pa moramo, da je njegova kritika vzgoje tesno povezana z njegovim pojmovanjem kulture.

Po Freudu je temelj vsake kulture prisila in odpovedovanje gonom, ob tem, da je sicer kultura poklicana, da varuje ljudi pred naravo, organizira zadovoljevanje življenjskih potreb ter ureja odnose med ljudmi. Ob tem se je kultura ves čas opirala na potlačitev in na tolažilne iluzije, kar je po Freudu - religija. Le ta naj bi namreč ponujala povračilo za žrtve, ki jih zahteva kultura. Religiozne ideje tako izhajajo iz iste potrebe kot drugi vidiki kulture - na eni strani nas varujejo pred naravo in na drugi skušajo popraviti pomanjkljivosti kulture. Tako religija krepi človekovo dostojanstvo, ki ga krni zavest o lastni nemoči do narave in lastne usode. Ta zadovoljitev s strani religije pa je po svoji naravi bistveno narcisistična in Freud spodbuja prav k prekoračitvi narcisizma, saj se le ta ohranja zgolj za ceno potlačitve.

Freud bi hotel, da potlačitev nadomestimo z obsodbo na podlagi razsojanja - po načelu psihoanalitičnega zdravljenja, da priznanje želja vedno deluje pomirjevalno (po Millot, 1983).

Na tem načelu pa verjetno temelji Freudovo pojmovanje vzgoje, namreč da pustimo priznanju želja prosto pot. Samo tako lahko razložimo njegovo željo, naj vzgojitelj uporabi psihoanalizo za to, da potlačitev nadomesti z obsodbo na podlagi razsojanja. Takšen bi lahko nemara bil program analitične vzgoje, vendar pa se mora za udejanjenje takega vzgojnega koncepta izvajalec (obsodbe na podlagi razsojanja) najprej učiti na sebi. V mislih imam tisto, kar v terapevtskih krogih pojmujejo kot lastno (didaktično) analizo in zdi se, da je v veliki meri prav od nje odvisna uspešnost realizacije Freudove sugestije po aplikaciji analize na vzgojo.

³V besedilu bom uprabiljal mestoma termin psihoanaliza, drugič psihoterapija, pri čemer pa želim še enkrat poudariti, da je psihoanaliza le ena izmen oblik psihoterapije.

Kot že rečeno, v praksi so že poskušali vnašati psihoanalitične doktrine v vzgojo. Predvsem se je to dogajalo na področju predšolske vzgoje in pre/vzgoje delinkventne mladine. Pri tem se je "analitična pedagogika" sprevračala v pedagogiko, ki si oznake analitična ni mogla nadeti.

3. Poskusi vnosov psihoanalitične paradigme na področje pedagogike

3.1. Psihoanaliza in predšolska vzgoja

Leta 1921 je Vera Schmidtova ustanovila v Moskvi otroški vrtec, ki je deloval po analitično obarvanih vzgojnih načelih, predvsem kar zadeva področje otroške spolnosti. Vzgojiteljice namreč niso grajale otrok ob spolnih dejavnostih in tudi sicer jim niso ukazovale in jim a priori postavljale prepovedi. Preprosto so jim pojasnile, kaj in zakaj od njih nekaj zahtevajo. Tudi na čistočo so jih navajale brez prisile in grajanja.

Po podobnem konceptu je Edith Jackson ustanovila l. 1937 na Dunaju eksperimentalne jasli in v Angliji Nursery Hampstead - jasli in vojni penzionat.

V omenjenih poskusih je psihoanaliza vplivala na predšolsko vzgojo predvsem na ravni spreminjanja navad (hranjenje na zahtevo, opozarjanje na škodljivost pregroba navajanja na čistočo, permisija otroške masturbacije in spolnih dejavnosti med otroki). Vendar pa se sprašujemo, ali lahko tovrstno vzgojo imenujemo analitična pedagogika?

Na to vprašanje je zgovorno odgovorila Anna Freud v svojem delu *Normalno in patološko pri otroku*, kjer pravi, da je psihoanaliza sicer pozitivno vplivala na zaupanje med starši in otroki in na večjo prožnost pri vzgoji navajanju na čistočo, vendar pa zato ne manjka razočaranj na drugih področjih. To, kar je predšolski vzgoji prinesla psihoanaliza, lahko poimenujemo liberalizem, ne pa analitična pedagogika. Liberalna pedagogika otroku pač ni prizanesla s tesnobo, celo nasprotno, povečala je njegove občutke krivde.

A. Freud povezuje neuspeh s strukturo duševnega aparata (id, ego, super ego), z instancami, katerih smotri so lahko le konfliktni. Presenečenja nad tem neuspehom v bistvu ne bi bilo, če ne bi med nekaterimi avtorji prevladalo navdušenje za preventivno dejavnost, nad strogo uporabo analitičnih načel.

Na tem mestu bi se lahko pridružili razmišljanju O. Mannonija (1992), ki meni, da je najpomembnejša točka psihoanalize prav v tem, da ni toli-

ko pomembna vednost sama na sebi kot njen odnos do nezavednega⁶. Prav v tej točki pa so verjetno profilaktični delavci propadli, saj sami niso razdelali utvar lastnega nezavednega.

3.2. Psihoanaliza in prevzgoja delinkventne mladine

Pot na to področje je med prvimi utiral Avgust Aichorn, katerega delu Zanamarjena mladina, je Freud napisal predgovor. Aichorn je sam poudarjal, da je njegov uspeh posledica zdravljenja s transferjem. Vzgojitelj mora torej pri osebi najprej vzbuditi pozitiven transfer, predno lahko nanjo vzgojno vpliva. To pomeni, da gojenec postavi vzgojitelja na mesto Ideala jaza.⁷

Aichornov koncept vzgoje je slonel na enakih gibalih kot tradicionalna pedagogika, analitična doktrina pa mu je rabila le za razumevanje psiholoških temeljev lastne pedagoške prakse. Tako tudi tega modela ne moremo poimenovati analitična pedagogika (po Millot, 1983).

Zunaj omenjenih področij je bil vpliv psihoanalize zelo omejen, še posebej, kar zadeva vzgojo šoloobveznih otrok.

Pedagogi priznavajo, da je bistvo pedagogike v otrokovi želji po učenju in zato si prizadevajo izdelati metode, ki so zmožne to željo zbuditi oziroma spodbujati. Pri tem svojem početju pa, kot da ničesar ne bi vedeli o pomembnosti libidinalnih virov želje po vednosti in o zaviralnem vplivu potlačitve na intelektualno radovednost. Naj na tem mestu pospremim razmišljanja o želji in potlačitvi z besedami Millerjeve (1993, str. 14/15): "Otrok, ki izpolnjuje želje staršev (učiteljev),⁸ je priden otrok. Če pa tak noče vedno biti in ima svoje želje, ki so v nasprotju z željami staršev, ga označijo za egoističnega in brezobzirnega. Starši večinoma ne pomislijo, da potrebujejo otroka za to, da izpolnjuje njihove (egoistične) želje, ampak so trdno prepričani, da ga morajo vzgojiti, ker je njihova dolžnost, da mu pomagajo pri "socializaciji". Če tako vzgojen otrok noče izgubiti starševske ljubezni (in kateri otrok lahko tvega kaj takega?), se bo zelo zgodaj naučil "deliti", "dajati", "žrtvovati se" in "se odpovedovati", veliko prej, kot sta iskrena delitev in pravo odpovedovanje sploh mogoča.

Z analitičnega vidika gledano bi lahko rekli, da metode prenašanja spoznanj nimajo pomembne vloge glede na otrokove želje po učenju. O

⁶ Ko govorim o nezavednem, imam v mislih deskriptivni vidik nezavednega. Le-ta označuje vsebine, ki jih ni v aktualnem polju zavesti, oz. o njem govorimo, kadar vsebin sistema predzvestno in nezavedno ne razumejemo (po Laplanche, Pontalis, 1992).

⁷ Natančnejšo opredelitev termina si bomo ogledali nekoliko kasneje.

⁸ V oklepaju dodal Roman Koštal.

tem govori ena redkih psihoanalitično navdihnjenih pedagoških izkušenj dela s šolskimi otroci, izkušnja A.S.Niela;

3.3. Pedagogika A.S.Niela in psihoanaliza

Niel je pri svojem delovanju v Summerhillu namenil poučevanju malo prostora. Menil je, da se bo otrok nečesa naučil le, če si tega želi, ne glede na metode. Niel je bil globoko prepričan, da je otrok po naravi bistroumen in realističen in da se lahko, če mu pustimo svobodo, daleč od sleherne sugestije odraslega, razvije tako popolno, kot mu dopuščajo naravne zmožnosti (po Millot, 1983).

Posebno izviren je bil Niel tudi v tem, da je odklanjal vsako vsiljeno usmerjanje otrokovih želja in s tem njegovih dejavnosti. To pa je eden bistvenih vidikov tega, čemur pravi "metoda svobode" in jo izpeljuje iz misli, da prisila poraja nevrozo.

V Summerhillu se otrokova svoboda konča tam, kjer se prične svoboda drugega. Pravila ravnanja so postavili otroci sami in so bila neizogibna za delovanje ustanove. Otrok se je tako naučil priznavati nujnost zakona, ki mu ga ni mogoče vsiliti zaradi muhe odraslega, zakona, ki ga lahko celo sam naredi, a so mu vsi podvrženi, brž ko ga sprejmejo.

Bistveno gibalno Nielove pedagogike je bila moč njegove osebnosti, pri čemer pa ponovno naletimo na mehanizme slehernega vzgojnega procesa: na identifikacijo z vzgojiteljem in na introjekcijo njegovih zahtev, celo in predvsem, kadar vzgojitelj tega ne dokazuje toliko na gojencu kolikor na samemu sebi.

Če Niela označimo kot izvrstnega pedagoga, je to posledica skupka nepredvidljivih okoliščin, ki se jim pravi izjemna osebnost. Iz tega pa bi lahko potegnili že omenjeni sklep, da nezavednemu ni moč ukazovati, da učinkov vplivanja ne moremo nič bolj obvladovati kakor lastno nezavedno. Na učinke pedagoških metod torej ne moremo vnaprej računati, saj se med pedagoškim ukrepom in dobljenimi rezultati postavi pedagogovo nezavedno in nezavedno gojenca.

Iz obstoječega nezavednega, kakor ga pokaže psihoanaliza, bi lahko deducirali, da ni možna znanost o vzgoji, če jo razumemo kot možnost vzpostavitve kavalnega odnosa med uporabljenimi pedagoškimi orodji in dobljenimi učinki. In prav zato psihoanalize ni mogoče aplicirati na pedagogiko. Takšen poskus bi pedagogu omogočil, da bi izrabil vednost o otrokovem nezavednem in mu zagospodoval, kar bi bilo ravno tisto, do česar v odnosu ne bi smelo priti. Lahko bi sicer ugovarjali, da tudi analitik na nek način uveljavlja določeno oblast, ki temelji na vednosti o nezavednem, vendar pa analitik to vednost lahko uveljavlja, ne da bi nehal biti

analitik. Freud tako priporoča analitiku naj ne poskuša usmerjati nezavednih sil, sproščenih z analizo, naj ne poskuša zavzeti do pacienta stališča pedagoga in duhovnega vodje, saj potem ne bi mogel več analizirati. In sama analitikova oblast, ki je le v tem, da odpravlja potlačitev, je s svoje strani močno omejena.

V analitičnem zdravljenju je tako za analitikovo nevtralnost značilno, da se mora vzdržati odgovora na pacientovo zahtevo in sicer natanko z namenom, da pusti vprašanje o njegovi želji odprto, da ne zapre poti analitičnemu procesu, s katerim si subjekt utira pot do prekoračitve od varljivega registra zahteve k želji, ki se v njem več ne odtuja.

Niel s svojo vzdržnostjo opravi podobno razodtujitev in lahko bi rekli, da se je v tej točki približal psihoanalitičnemu delovanju. Vendar pa moramo ob tem vedeti, da kakor hitro se pedagog umešča na mesto Ideal jaza, igra mrtveca in v hipu preneha biti pedagog (po Millot, 1993).

Na podlagi tega se morda lahko vprašamo, ali je mogoče, da je analitična pedagogika v tem, da akter izmenoma zavzema pozicijo zdaj vzgojitelja zdaj analitika?

Videli smo že, da ista oseba ne more sedeti na dveh stolih, hkrati pa lahko povemo, da se Niel, ko se vzdrži odgovora na otrokovo zahtevo, z njim še ne zaplete v analitični proces, saj se njegov položaj zelo razlikuje od analitikovega. Relativna anonimnost analitiku resnično dopušča, da ga pacient doživi kot zrcalo. Take anonimnosti pa vzgojitelj zase ne more zahtevati, saj bi otrok za njegovo vzdržnostjo kaj hitro odkril implicirano zahtevo, se ji skušal podrediti in si tako skušal zagotoviti Ljubezen pomembnega Drugega. Otrok bi tako krepil Idealni jaz nasproti Ideala jaza, ki ga uteleša vzgojitelj, in s tem postajal idealna podoba, ki pa ga odtuja od samega sebe in napeljuje k žrtvovanju lastnih želja.

Gre za register odnosa med Idealnim jazom in Idealom jaza, ki je v analitičnem zdravljenju glavni vir odporov, ki nasprotujejo priznavanju nezavedne želje.

Da bi pedagog lahko dovolil otroku prestop tega registra, bi se moral najprej sam osvoboditi utvar lastnega nezavednega med procesom lastne analize⁹. Za to, da otrok ne bi občutil impliciranih zahtev, namreč ne zadostuje, da se vzdržimo formulacije zahtev. Na tem področju je učinkovita edinole avtentičnost.

⁹ Gre za lastno analizo, ki jo morajo opraviti bodoči psihoanalitiki in je pomembnejši del psihoanalitične edukacije. Analitik mora med terapevtskim procesom pacientovemu nezavednemu obrniti svoje nezavedno kot sprejemni organ. Da pa bi to zmogel, mora biti analitik sposoben bolj svobodno komunicirati z lastnim nezavednim in predvsem, to naj bi mu omogočila lastna/didaktična analiza (po Laplanche, Pontalis, 1992).

Tako bi lahko razumeli Freudovo željo, naj se vzgojitelji okoristijo z analitično izobrazbo, in njegova svarila vzgojiteljem pred poskusi modeliranja otroka po lastnih idealih.

Torej, z analitičnega vidika, z vidika varovanja pred nevrozami, kolikor so te posledica neizogibnega konflikta med narcizmom in željo, bi da se moral vzgojitelj vzdržati opiranja na imaginarni register, s tem pa bi se hkrati odpovedal lastni pedagoški dejavnosti.

Pridemo do protislovja, ki je strukturno, in je glavni razlog za to, da ni mogoče utemeljiti analitične pedagogike.

Na kratko smo si ogledali temeljne razlike med vzgojo in analizo, spoznali nekatere poskuse vnosa analitične prakse na področje vzgajanja in si razložili, zakaj so bili le-ti neuspešni, oziroma jim ne moremo dati imena analitična pedagogika.

4. Ključni čustveni mehanizmi v poklicnem odnosu pri vzgoji in terapiji

V dosedanjem razmišljanju smo se srečali z nekaterimi pojmi, za katere lahko rečemo, da so na področju vzgoje ključnega pomena. V mislih imam register odnosov med Idealom jaza in Idealnim jazom, proces identifikacije in pa mehanizem transferja. Za lažje razumevanje nadaljnjega razmišljanja si nekoliko pobližje oglejmo omenjene pojme. Pri tem si bomo ponovno pomagali z izsledki psihoanalitične paradigme.

4.1. Register odnosa med Idealom jaza in Idealnim jazom

Za razumevanje omenjenega termina je odločilnega pomena t. i. Ojdipska situacija, ki nastopi - po mnenju strokovnjakov - nekje med četrtem in petim letom otrokove starosti.

Otrok že zelo zgodaj začne usmerjati svoje libidinalne investicije v mater (oz. primarni objekt). Z razvojem se deček prične zanimati za očeta, ki je zanj ideal. V vseh pogledih bi se rad povzpел na njegovo mesto. Na tem mestu pa se mora spoprijeti s psihološko različnimi vezmi; na eni strani s čisto seksualno zasedbo pri materi in hkrati z zgledno identifikacijo pri očetu.

Duševno življenje postaja bolj enotno, omenjeni vezi se srečata, iz česar izvira normalen Ojdipov kompleks.

Deček si želi imeti mater le zase, očeta doživlja kot tekmeca, čeprav je treba poudariti, da čuti hkrati do očeta tudi nežnost in naklonjenost. Torej je v ambivalentnem položaju: tekmovanje in izrinitve tekmeca očeta in

hkrati istovetenje z njim. Slednje naj bi bila tudi optimalna razrešitev ojdipske situacije.

Teža omenjenih konfliktov je tudi v tem obdobju odvisna od medosebnih odnosov. Mati lahko s poudarjenim zapeljevanjem močno zaostri že obstoječe konflikte. Prav tako lahko k temu pripomore oče, ki ne zna podpreti razvoja – je prestrog in npr. močno kaznuje (ne smemo namreč pozabiti, da je dobra libidna investicija na relaciji otrok-oče varovalka, v smislu ugodne razrešitve situacije) (po Praper, 1992).

Privlačnost in libidni impulzi se začno prepletati s kastracijskim strahom, v otroku se prične kopičiti agresivno-destruktivni naboj ter s tem strah pred očetovim odzivom na otrokovo sovraštvo (po Praper, 1992).

Ker je omenjena napetost za otroka precej težko breme, bo pričel uporabljati obrambne mehanizme, značilne za to razvojno obdobje; projekcije¹⁰ in projektivne identifikacije¹¹.

Včasih lahko otrok zdrkne tudi na raven razcepa med ljubeznijo in mržnjo, pri čemer se lahko s projekcijo otrese le slabih vsebin. Otrok tako krepi svoje paranoidno doživljanje in s tem morebiti pripravlja prostor kasnejšim nevrotičnim strahovom in fobijam (po Praper, 1992).

Pri deklicah se zdi, da zahteva razvoj zahtevnejšo pot razrešitve. Praper (1992) jo predstavlja v dveh obdobjih: v prvem deklica doživlja mater kot falično-ojdipski objekt, očeta pa kot tekmeča; v drugem obdobju se interes prenese na očeta, mati postane sedaj nasprotnica v boju za očetovo naklonjenost.

Ojdipske situacije pa ne smemo razumeti zgolj kot boj med očetom in otrokom za mater, pač pa tudi kot prehod iz razmerja otrok-mati v širše družinske in družbene odnose, katerih glasnik naj bi bil prav oče. Pri tem pa je pomembno tudi oblikovanje psihičnega aparata Nadjaza, oziroma Ideala jaza (po Peček, 1990).

Predvsem v obdobju simbiotične diade je bila mati tista, ki je otroku postavljala meje, pravila - ona je bila torej tista, v kateri je bil utelešen nadjaz. Z vključitvijo tretje osebe, očeta, pa se ta položaj in vloge prenesejo nanj. On je namreč tisti, ki "ogroža" otrokovo razmerje z materjo, je tekmeč, do katerega goji otrok bes in agresijo. Vendar pa, kot že rečeno,

¹⁰ Termin označuje obrambni mehanizem, kjer oseba pripisuje drugim težnje, ki so pravzaprav njene, jih pa sama ne more sprejeti (Možina, 1992).

¹¹ Termin označuje obrambni mehanizem, ki ga je moč opaziti v fantazmah, kjer subjekt vpelje lastno osebo v objekt, ali v njegov del, z namenom, da bi mu škodoval, ga posedoval ali ga nadziral (po Laplanche, Pontalis, 1992).

je to le ena plat čustvenega odnosa do očeta. Kot sem že omenil, je očetisti, s katerim naj bi se otrok identificiral. Le tako se ga bo lahko "osvobodil" - da ga sprejme vase, da se poistoveti z njegovimi načeli in zapovedmi, s čimer personalizirani nadjaz pretvori oziroma nadomesti z depersonalizirano instanco Nadjaza oziroma Ideala jaza.

Očetovski **Ideal jaza** namreč predstavlja simbolni Zakon - to je tisti zakon, ki posameznika zavezuje od znotraj, tisti, prek katerega otrok lahko preseže svojo (simbiotično) odvisnost od matere, in preko katerega se reši tesnobe, ki mu jo nalaga Nadjaz (obe instanci predstavljata družbeno zahtevo, termina pa se med seboj razlikujeta).

Nadjaz¹² je travmatični ukaz, ki se ga ne da simbolizirati, Ideal-jaza pa predstavlja simbolni Zakon, ki posameznika zavezuje od znotraj. Oblikuje se preko identifikacije, ki pa jo Nadjaz izključuje. Ideal jaza lahko torej pojmujeemo kot rezultat dobro razrešene ojdipske situacije (po Peček, 1990).

Do ublažitve groženj Nadjaza lahko torej pride le prek simbolne identifikacije z očetovskim Idealom jaza. Zakon izgubi silovito nadjazovsko tujost in ohrani kritično razsežnost (sposoben je diferenciacije).

Da pride do identifikacije, mora biti med očetom in otrokom vzpostavljena ustrezna emocionalna vez, saj otrok vidi v očetu vzor le, če ga ima rad, kar pomeni, da je le ob zadostni čustveni opori in spodbudi sprejemljiv za vrednote in norme, ki mu jih ta (ne)posredno podaja, da bi jih selektivno vgradil vase in v svoje vedenje (po Peček, 1990).

4.2. Identifikacija

Kadar govorimo o identifikaciji, imamo v mislih proces ponotranjanja lastnosti otroku pomembnih Drugih.

Edith Jacobson je nazorno opisala proces ponotranjanja na podlagi mehanizma identifikacije:

Avtorica meni, da pri novorojenčku libido in agresija sprva še nista diferencirana. Zbrana sta v psihosomatski matrici, ki jo avtorica imenuje primarni psihofiziološki self. V prvem življenjskem letu dovolj dobro sožitje omogoča osnovo za nadaljnje objektne odnose in identifikacijo. V tem obdobju prihaja do pomika kathekse, libido in agresija pa se neprestano obračata od objekta k sebstvu. Meje med njima so sedaj še nediferencirane. Mati naj bi bila s svojo čustveno navzočnostjo sposobna vzbuditi pri otroku podobna čustva, otrok pa je zaradi lastnega motoričnega

¹² Pečkova uporablja termin Nadjaz, ki pa je ekvivalent terminu Idealni jaz, ki ga omenjam.

aparata, ki dozoreva, prav tako sposoben posnemati, pri čemer skuša ohraniti simbiotično združitev (Praper, 1994/95 po Blanch, 1985). Otrok tako v obdobju simbiotičnega zlivanja uporabi **primitivno čustveno identifikacijo**, ki je spremljevalka simbiotične komunikacije, s pomočjo introjekcije in projekcije. Gre za to, da dojenček posnema celotne vedenjske vzorce objekta in jih ponotranja. Prilagoditveni mehanizmi objekta postajajo del njega. Primitivna identifikacija nekako po prvem življenjskem letu ni več ustrezna, saj otrok ne more ostati zlit z objektom. Predstavlja pa temelj posameznikove kasnejše sposobnosti empatije (po Praper, 1992).

Naglo zorenje, ki ga je pri otroku moč opaziti okrog drugega leta življenja, vključuje predvsem energijo agresije in omogoča postopno diferenciacijo. Mehanizmi delne introjekcije omogočajo selektivno identifikacijo. Tako je dosežen sporazum med odvisnostjo, simbiotično željo in agresivnim, neodvisnim delovanjem ega. Otrok si v svojih željah introjicira v slike sebstva le tiste lastnosti objekta, nad katerimi "se navdušuje" (Praper, 1994/95, po Blanch, 1985).

Podobno meni tudi Praper, ko pravi, da postaja sedaj otrokovo ločevanje predstav o samem sebi od predstav o objektu vse boljše, s čimer lahko otrok dvigne identifikacijski proces na raven **sekundarne identifikacije**. Otrok tako prične presegati diado, s tem pa ni več vezan na en sam vzorobjekt. To dejstvo mu daje nove, različne identifikacijske možnosti, pri čemer začne jemati za svoje le tisto, kar lahko pri objektu občuduje in kar sodi v njegovo "konceptijo sebe".

4.3. Transfer

Freud pravi: "Psihoanaliza nas je naučila, da so posameznikova emocionalna drža do drugih ljudi...oblikuje v presenetljivo zgodnjih letih. Osebe, na katere je otrok na ta način navezan, so njegovi starši...Njegova poznejša poznanstva so prisiljena prevzeti neke vrste emocionalno nasledstvo, srečujemo se s simpatijami in antipatijami, pri nastajanju katerih so sama zelo malo sodelovala...Ti ljudje (učitelji) so postali naši nadomestni očetje. Prav zato so se nam zdeli, tudi če so bili še mladi, tako zrelo in nedosegljivo odrasli. Nanje smo prenesli spoštovanje in pričakovanja, povezana z vsevednim očetom iz svojega otroštva, in jih potem obravnavali kot svoje lastne očete doma. Z njimi smo se soočali skozi ambivalentnost, ki smo jo bili pridobili v svoji družini, in s pomočjo te naravnosti smo se spopadli z njimi, kot smo se imeli navado spopadati s svojimi ljubimi očeti" (Freud, v: Psihoanaliza in vzgoja, 1992).

5. (Socialna) pedagogika med terapijo in vzgojo

Na samem začetku sem omenil, da se socialnopedagoško delovanje dostikrat znajde na točki, kjer ga nekateri pojmujejo kot (psiho) terapijo. Po drugi strani že samo ime pove, da gre za poklic, ki sega na področje pedagogike in s tem tudi vzgojanja.

Koboltova (1994, po Waldemar Pallasch, 1993) prikazuje socialnopedagoško posredovanje kot kontinuum med vzgojo in terapijo, pri čemer poudarja, da je cilj terapevtskih intervencij predelava in odprava kriz in konfliktov, pri čemer je pomembno vedeti, da pri interveniranju ne moremo/ne smemo globlje posegati v klientovo osebnost.

Pokaže se, da je to delo rezervirano za educirane psihoterapevte, pri čemer moramo imeti v mislih naša prejšnja razmišljanja, kjer smo razpravljali o razliki med analizo in vzgojo.

Ponovno stopi v ospredje dejstvo, da smo kot socialni pedagogi – pedagogi in ob tem se lahko vprašamo, kaj bi se zgodilo, če bi hoteli biti hkrati tudi psihoterapevti. Bi nemara lahko pričakovali podobne izjalovitve, kot so se že dogajale ob poskusih vnosa psihoanalitičnega delovanja na področje vzgoje? Glede na že spoznano dejstvo, da pedagog ne more biti analitik, po vsej verjetnosti – da. Pa vendar, pristopimo k temi malo bolj natančno in si oglejmo, kaj se dogaja v poklicnem odnosu med klientom in socialnim pedagogom, kje so nemara podobnosti v tem odnosu z odnosom med klientom in analitikom in zakaj kljub “podobnostim” odnosa ne moreta biti identična.

V mislih bomo imeli predvsem pomene pojmov, ki smo jih že spoznali – identifikacija, register odnosov med Idealom jaza in Idealnim jazom in pa transfer.

Do udejanjanja omenjenih emocionalnih mehanizmov v socialnopedagoškem odnosu med klientim in socialnim pedagogom lahko pride predvsem, če je ta odnos nepretrgan in dovolj dober v smislu čustvene izmenjave.

Socialni pedagog npr. lahko deluje v skupini klientov¹³ ali pa individualno z enim samim. Odnosna dogajanja, o katerih bomo razmišljali, veljajo – z nekaterimi razlikami – za obe situaciji, čeprav se bomo v tem primeru osredotočili na individualno delo socialnega pedagoga s klientom.

¹³ Kadar uporabljam termin klient v socialnopedagoškem odnosu, imam v mislih predvsem otroke in mladostnike, čeprav bi dogajanja, o katerih bom pisal, veljala tudi za odrasle.

5.1. Kdo so klienti v profesionalnem, socialnopedagoškem odnosu?

Če pogledam na naše socialnopedagoško delovanje, predvsem na področju sekundarne in terciarne preventive (po Škoflek, 1992/93), potem lahko rečem, da so klienti predvsem otroci/mladostniki s težavami pri doživljanju sebe, drugih in sveta in imajo pri tem določene težave v socialni integraciji. Lahko bi rekel, da niso uspeli razviti pomembnih ego-funkcij, potrebnih za delovanje in vključevanje v vsakdanje življenje. O takih otrocih je pisal tudi Redl (1984), ko je govoril o "otrocih, ki sovražijo". Pri teh je med svojim delom opazil slabo razvitost kontrolnega sistema - ega in superega. *Poudaril je, da bi moral biti pedagog pri svojem delu s takimi mladostniki pozoren na zagotavljanje popolnega varstva otroka/mladostnika pred travmatskim delovanjem kateregakoli člana osebja. To pomeni, da v ravnanju strokovnjakov ne sme biti ničesar takega, kar je v dosedanjem (družinskem) življenju klienta povzročilo vedenjsko sliko, kakršna je.*

Če se ozrem na etiologijo disfunkcionalnega vedenja klientov, lahko opazim, da gre za splet bio-psiho-socialnih dejavnikov (prim. Bregant, 1985). V našem smislu bodo pomembni prav slednji, čeprav moramo sicer gledati na celoten kontekst enakovredno. Redl meni, da je za *otroke/mladostnike, s katerimi je delal, značilno predvsem, da znotraj primarnega socializacijskega prostora niso doživeli nekaterih pomembnih dogajanj, ki bi pripomogla k dovolj dobri identifikaciji z odraslimi.* Ta pomembna dogajanja so predvsem:

- čustva sprejetosti in zaželenosti
- pomoč pri sprejemanju vrednot in standardov sveta odraslih
- priložnost in pomoč pri pridobivanju zadovoljujočih vedenjskih vzorcev, ki pomenijo potrditev
- priložnost za odnos z normalnimi vrstniki
- priložnost za vzpostavljjanje vezi z okoljem, kar naj bi otroku dajalo občutek pripadnosti, povezanosti-tudi z ostalimi ljudmi, ne le s starši
- družinska struktura, ki ni ves čas v nevarnosti, da razpade (po Redl, 1984)

Predvsem iz omenjenega izhaja dejstvo, da imamo na področju sekundarne in terciarne preventive opravka s populacijo, ki ima okrnjene možnosti za ustrezno doživljanje socialne, fizične in tudi notranje resničnosti (tistega, kar se dogaja znotraj njih; po Redl, 1984).

K temu bi lahko dodal tudi izsledke Koboltove (1994/95), ki je primerjala

motivacijsko sliko in vedenjski profil otrok s težavami v socialni integraciji s šolsko uspešnimi otroki. Pri otrocih s težavami v socialni integraciji je ugotovila predvsem znižane intelektualne sposobnosti, emocionalno vznemirljivost kot posledico šibkega ega, impulzivnost, manjšo sposobnost nadzorovanja lastnega vedenja, šibkost superega in z njim povezane nevrotske motnje, anksioznost in iz nje izvirajoče kompenzatorne strategije, kot so agresivnost, samoprecenjevanje in samozadostnost. Avtorica tudi opazuje, da je za otroke/mladostnike s težavami v socialni integraciji značilno znižano splošno samovrednotenje in samospoznavanje. Koboltova to povezuje z mnogimi razvojnimi obremenitvami, ki pogosto izvirajo iz zgodnjega obdobja primarne socializacije, le-tim pa se navadno pridružijo še posledični zapleti v širšem socialnem polju.

Na podlagi opisanega lahko torej povzamem, da se pri svojem delu srečujemo s klienti, ki niso uspeli vzpostaviti nekega temeljnega, primarnega samozaupanja in socialno primernih strategij uveljavljanja.

In kakšno zvezo ima vse to z razmišljanji o terapiji in vzgoji, ki smo jo načeli na začetku!?

Ponovno se spomnimo nekaterih čustvenih mehanizmov, ki (lahko) delujejo tudi v odnosu socialni pedagog-klient.

Na podlagi povedanega o klientih bi lahko rekli, da se na nek način - v primerjavi s pedagogom - verjetno doživljajo v manj močnem položaju. Manj močnem predvsem v tem smislu, da v dosedanjem življenju niso uspeli razviti uspešnih strategij doživljanja, dožemanja in vedenja, da so bili k socialnemu pedagogu poslani največkrat za kazen, kot poredni, slabši, moteči... Morda bodo prek čustvenega mehanizma transferja sčasoma v socialnem pedagogu skušali prepoznati in doživljati pomembne Druge iz primarnega socializacijskega prostora. Le-ta je bil v veliki večini primerov premalo dober in k nam so prišli po nove, drugačne izkušnje.

In kdo smo mi, socialni pedagogi, za kliente, s čim jim lahko pridemo naproti in kaj sega čez meje naše profesionalne kompetentnosti. Zdi se, da si je ravno na to vprašanje koristno dovolj dobro odgovoriti, pri čemer se velja spomniti vprašanja o razliki med terapijo in vzgojo.

5.2. Kaj lahko dela socialni pedagog v profesionalnem odnosu?

Ponovno se spomnimo omenjenih poskusov vnašanja psihoanalitične paradigme na področje vzgoje. Ti poskusi so se izjalovili predvsem zato, ker pedagog ne more biti hkrati terapevt-analitik, ker gre v odnosu za

stičišče pedagogovega kot tudi otrokovega nezavednega. Analitik si je med edukacijo pridobil dovolj dobro znanje in občutljivost za nenehno in neskončno izpraševanje lastnega nezavednega, tako da se v razmerju do klienta lahko postavi v vzdržno pozicijo "mrtveca" in pomeni klientu ogledalo njegovega razmišljanja in doživljanja. Pedagog tega znanja in sposobnosti ne poseduje in kakor hitro bi zavzel položaj "mrtveca" (to bi bilo tudi paradoksalno, če pojmujeemo vzgojo v smislu delovanja!), bi otrok začutil implicitno zahtevo in se ji podredil (prim. 3.2.).

Pa vendar nam, socialnim pedagogom, (zmotno) pripisujejo tudi terapevtsko delovanje, kljub temu, da nismo in ne moremo biti terapevti v ožjem pomenu besede. Kaj lahko storimo na tej točki? Ali se lahko ob tem spoznanju popolnoma poslovimo od terapije ali pa se od nje kljub temu lahko česa naučimo?

Dragocen prispevek spoznanj psihoterapije vidim prav v dejstvu, da mora bodoči psihoterapevt analizirati samega sebe, kar je pretežni del terapevtske edukacije (prim. 3.2.). Pedagogi ne opravljamo didaktične psihoanalize, imamo pa na voljo dosti *treningov osebne učinkovitosti*¹⁴ skozi katere lahko dovolj dobro ozaveščamo vsebine lastnega nezavednega. Pred tem je seveda pomembno zavedanje, da je to ozaveščanje potrebno. Od psihoterapije namreč lahko "pobiramo" tehnike, metode, vendar se nam bo brez nenehnega vpogledovanja v lastno nezavedno prenos ponesrečil, kot se je to zgodilo omenjenim protagonistom. V mislih imam Mannonijevo mnenje, da ni toliko pomembna vednost sama kot njen odnos do nezavednega. Mislim, da mora biti ta zavest pedagogova vrednota, čeprav sama zavest še ni dovolj. Potrebno jo je živeti in udejanjati. Če imamo pred seboj odnos med socialnim pedagogom in klientom, mi prihaja jo na misel predvsem v naslednjem poglavju obravnavane lastnosti pedagoga, ki živijo in se vzdržujejo lahko le z nenehnim "učenjem o sebi iz sebe"

5.3.0 (osebnostnih) lastnostih kompetentnega pedagoga

5.3.1. Empatija

Kristančičeva (1995) pojmuje pod terminom *empatija* vživljanje v klientove zavestne emocije brez obsojanja ali odkrivanja podzavestnih stanj, kar pa ni stanje, temveč nenehen in celovit proces. Avtorica pouda-

¹⁴ V mislih imam treninge, ki jih ponujajo ostali psihoterapevtski modeli; Realitetna terapija, Transakcijska analiza, Senzitivni trening, Integrativna gestalt-terapija in še zlasti supervizija.

ri, da empatičen strokovnjak¹⁵ zaupljivo in zanesljivo spremlja klientova notranja doživljanja, pri čemer pa mora biti prepričan vase, sicer lahko izgubi svojo lastno identiteto.

Murgatroyd (1990) povzema opredelitev termina po Rogersu in pravi, da je empatija sposobnost občutiti oziroma doživeti svet nekoga drugega, kot da bi doživljal lastni svet. Pri tem poudari besedno zvezo kot da. Empatičen strokovnjak je torej občutljiv, dojemljiv za svet klienta – postopoma, trenutek za trenutkom, kar se razlikuje od klienta do klienta in je v bistvu precej naporno.

Tudi Kramarjeva podobno (1994) opredeljuje empatično doživljanje človeka in njegovega sveta, kakor da ga vidi od znotraj. Strokovnjak je tako sposoben čutiti, "kot da bi bil človekov zasebni svet njegov lastni svet, vendar pri tem ne izgubi kakovosti, "kot če bi bil" (Kramar, 1994, str. 29). Poudarjanje besed "kot da, kot če bi bil" opozarja na to, da bi pedagoško nestrokovno delovanje lahko vodilo do tega, da bi se s klientom (simbiotično) zlil v eno, pri tem pa pozabil, da je s tem prenehal vzpostavljati meje, ki jih klient nujno potrebuje za lastno osebnostno rast. Druga nevarnost, ki pomeni neprofesionalno ravnanje, je v tem, da se klientu zaradi lastnih bojazni ne upa približati in se tako skriva za togimi in rigidnimi mejami. Pri izpraševanju lastnega vedenja bodo socialnemu pedagogu dobrodošla naslednja vprašanja:

- Se zmorem dovolj dobro živeti v čustveni svet klienta?
- Se nemara počutim ogroženega in se skrivam za rigidnimi mejami?
- Se morda s klienti zlivam, tako da pri tem izgubljam meje samega sebe?

V primerih, ko strokovnjak ni sposoben prave empatije, je to ovira za profesionalni odnos. Empatična komunikacija naj bi pri klientu ustvarjala občutek, da ga strokovnjak razume, kar pa je pogoj, da lahko klient začenja razumeti samega sebe (po Kristančič, 1995).

5.3.2. Pedagogova spontanost

Naslednja pomembna lastnost dobrega pedagoga v profesionalnem odnosu je *spontanost/avtentičnost*.

Murgatroyd (1990) ponazarja spontanost z odprto komunikacijo, pri kateri klientu ni potrebno ugibati, kaj ima strokovnjak v mislih. Naloga pedagoga je prav tako, da spodbuja klienta k odprti komunikaciji, najbolj seveda prek lastnega dela - zgleđa. Svojo opredelitev spontanosti ponazo-

¹⁵ Uporabljal bom termina strokovnjak in pedagog, pri čemer bom imel v mislih (socialnega) pedagoga.

ri z mislijo, da se vedenje, kadar delamo s klientom, ne razlikuje od vedenja, ki ga kažemo, kadar delamo npr. s kolego.

Tudi Kristančičeva (1995) omenja spontanost in čustveno toplino kot pomembni lastnosti strokovnjaka, kar vpliva klientu občutek, da je dobrodošel in da bo v vzajemnem odnosu tudi spoštovan. Le-tega strokovnjak ne izraža le verbalno, pač pa tudi neverbalno. Kristančičeva poudarja, da to zmorejo le strokovnjaki, "ki niso obremenjeni z osebnimi notranjimi dinamizmi, predvsem pa ne s svojimi nezavednimi notranjimi obrambami in potrebami" (ibid., str. 11).

Na tem mestu se spomnimo tudi mehanizma transferja, preko katerega (v profesionalnem odnosu) klient lahko doživlja pedagoga kot pomembnega Drugega iz svoje preteklosti. Če bomo v profesionalnem odnosu zmogli dovolj dobro emocionalno ravnovesje, bo klient imel možnost za identifikacijo. Pred njim pa je neizbežno ojdipalno rivaliziranje, ki ga bo klient verjetno podoživljal tudi v odnosu z nami. Pedagog, ki bo znal slediti sebi, otrokovega rivaliziranja ne bo doživljal kot osebni napad in ga ne bo sankcioniral z neustreznimi ukrepi.

V zvezi s tem pravi Millerjeva (1992), da se narcisistična sestavina pri ojdipskem trpljenju na splošno okrepi tako, da se starši v svojem demonstrativnem "biti velik" nezavedno maščujejo otroku za dogodke, v katerem so bili sami ponižani. V otrokovih radovednih očeh srečajo svojo ponižujočo preteklost, zato se morajo sedaj s pridobljeno močjo braniti. Kaj takega pa se z lahkoto primeri tudi v profesionalnem odnosu, če pedagog ni v dovolj dobrem stiku z lastnim nezavednim.

V profesionalnem odnosu, v katerem je emocionalnost pedagoga dovolj dobra, lahko pričakujemo, da bo stekel proces identifikacije. Klient bo vzgojiteljeve zglede lahko internaliziral na mesto Ideala jaza, kar pomeni da bo otrok selektivno izbral, katere od vzgojiteljevih lastnosti bo prevzel in katerih ne.

Ponovno smo se torej dotaknili registra odnosov med Idealom jaza in Idealnim jazom. Izid "identifikacije" v smeri slednjega, lahko štejemo kot nezavedno odnosno zlorabo, ki ponovno izvira iz pedagogovega nepoznavanja lastnega nezavednega (prim. Koštal, 1996, str. 47). Pedagog se lahko otroku nezavedno maščuje s tem, da uveljavlja nezmotljivo vednost odraslega, kot smo videli v zadnjem razmišljanju Millerjeve. Otrok se bo podredil zahtevi vzgojitelja, vendar tu ne bo prostora za diferenciacijo. Proces bo stekel po mehanizmu inkorporacije, ki pa diferenciacije še ne vključuje (primarna čustvena identifikacija). Razvojno gledano, inkorporacija deluje v skladu z oralno organizacijo libida, na kateri smo želeni in cenjeni objekt požrli, ga kot takega vsrkali vase in ga kot takega uničili.

Tako otrok ni sposoben kritične diferenciacije - selekcije, ampak "požre" vse. Inkorporirani objekt nato obravnava kot svoj Jaz. Njegov resnični Jaz postaja s tem vse bolj skromen, nezahteven, inkorporirani objekt pa vse bolj veličasten in pomemben. Nazadnje je vse samoljubje Jaza v posesti objekta. S predajo jaza objektu pa do konca odpovedo vse vitalne funkcije Ideala jaza. Otrok/klient ostane oropan svoje individualnosti, z veliko količino (nezavedne) jeze, ki jo bo lahko sprostil na svojih otrocih (po Freud, 1983).

Vidimo torej, kako lahko vzgojitelj, zaradi zadovoljevanja svojih potreb, ki koreninijo v njegovi lastni nerazrešeni razvojni problematiki, udejanja v profesionalnem odnosu ravno nasprotno od zaželenega. Namesto, da bi spodbujal klienta k razvijanju samostojne, avtonomne osebnosti, nudi okolje, v katerem se klient podredi njegovim implicitnim zahtevam, pri tem pa seveda ponovno izgubi samega sebe. Predvsem na tem mestu je učinkovita avtentičnost, ki jo pedagog pridobiva in vzdržuje med delom na sebi.

5.3.3. Spoštovanje klientove osebnosti

Spoštovanje klienta oziroma njegove osebnosti je naslednja lastnost, ki naj bi jo imel dober strokovnjak.

O spoštovanju klientove osebnosti razmišlja Kristančičeva (1995) kot o lastnosti, ki klientu omogoča, da sprejme samega sebe kot človeka, ki osebnostno raste in pridobiva nove sposobnosti za spoprijemanje z življenjem. Strokovnjak kaže spoštovanje do klientove osebnosti tako, da ga ne kritizira in ne presoja pravilnosti njegovega vrednostnega sistema.

Kramarjeva (1994, str. 28) pa pod spoštovanjem klientove osebnosti pojmuje polno sprejemanje klienta "kot posameznika, kakršen v resnici je, s šibkimi in trdnimi točkami, z njegovimi konflikti in nedoslednostmi, z ranljivostjo, pogosto v obrambi, pa vendar tudi z ogromnim potencialom za razvoj".

Na prvi pogled se zdi udejanjanje spoštovanja klientove osebnosti morda dokaj enostavno – sprejemati človeka, kakršen pač je. Vendar pa menim, da niti slučajno ni tako. Tudi Redl (1984) pravi, da je težko sprejeti običajne oblike agresivnosti, destruktivnosti in sovražnosti, ki jih otroci, s katerimi je delal, izkazujejo do vsakogar, ki jih skuša spremeniti. Vendar se ne smemo pustiti zapeljati, meni Redl. To so le zunanja znamenja njihove motenosti, za katerimi se skriva ranjena osebnost. Pri teh otrocih vedenja ni težje prepoznati kot pri otrocih z nevrotično simptomatiko, težje pa ga je prenašati (po Redl, 1994). Če temu dodam

že prej omenjano razmišljanje o klientovi zgodnji izkušnji znotraj družine, postane verjetno jasno, da je vzdržati in sprejemati klienta takšnega, kot je, pravzaprav naporno. V mislih imam dogajanje, ki je značilno in opisano predvsem v psihoanalitičnem terapevtskem procesu, vendar pa se mehanizem lahko pojavlja tudi med socialnopedagoškim odnosom s klientom.

V določenem času se v odnosu med vzgojiteljem in klientom lahko razvije t.i. **transferna nevroza** (termin označuje artificialno nevrozo, pri kateri se kot oživitev nezavednih konfliktov reaktivirajo pri pacientu nekatere otroške naravnosti, zlasti Ojdipov kompleks, pri čemer prevzame psihoterapevt starševsko vlogo (po Miller, 1992)), klient pa skozi mehanizem transferja ponavlja in prenaša svoja otroška (konfliktna) dogajanja na pedagoga. Kako ga doživlja, je torej povezano tudi z otrokovim razvojnim dogajanjem.

Le ob zadostnem poznavanju in razumevanju klientovega vedenja, bo ta lahko na novo, tokrat uspešneje, izpeljal diferenciacijo med seboj in vzgojiteljem ter postal individuum, oziroma kot pravi Millerjeva (1992, str. 41): "Faza ločitve pacienta od analitika se začne, ko se pacient začne žalostiti in se zna živeti v čustva iz otroštva, ne da bi bil pri tem nenehno odvisen od analitika."

Prav med spoprijemanjem z dogajanjem v transferni nevrozi, se mi zdi, da pride do izraza strokovnjakovo resnično spoštovanje klientove osebnosti. Predvsem v tem, da je sposoben prepoznati, da gre za transferna dogajanja in da re/akcij klienta ne jemlje osebno, se pravi kot napad na lastno osebnost. Ob klientu se ne počuti ogroženega, saj si zna pojasniti njegovo (trenutno) vedenje, ga sprejme takega, kot je, in mu s tem nudi varno oporo.

V primerih, ko pa pedagog tega ne bo sposoben, bo po vsej verjetnosti ob čustvih ogroženosti zaradi klientovega vedenja uporabil avtoritarne sankcije ter druge neustrezne in nekoristne ukrepe. Le-to se lahko v profesionalnem odnosu zgodi, če upoštevamo:

- samo vedenjsko težavnost klientov
- težavnost zahteve "vzdržati" ob klientih
- zahteve institucije (oziroma preko nje širše družbe), po "prevzgojitvi" oziroma spremenitvi klienta (glede na to, da je socialno-pedagoško delo vezano predvsem na institucionalne oblike dela)
- pedagogovo nekompetentnost v smislu ne dovolj dobrega poznavanja samega sebe (Koštal, 1996).

5.5.4. Pedagogovo spoštovanje samega sebe

Pedagogovo spoštovanje samega sebe je naslednja osebnostna lastnost kompetentnega strokovnjaka, ki jo navaja Kristančičeva (1995). Avtorica meni, da je za omenjeno lastnost pomemben občutek osebne trdnosti in zaupanja vase. Poudarja, da bo posameznik, ki nima težav z osebnim spoštovanjem, imel tudi kot strokovnjak manj težav. Meni, da je najslabše, če strokovnjak med svojim delom išče in potrjuje vero vase.

Seveda dobiva pedagog potrditve in z njim samospoštovanje tudi prek in iz svojega dela. Nevarnost, na katero opozarja tudi Kristančičeva, pa je, če strokovnjak skuša črpati iz in samo iz svojega dela tisti bazični občutek lastne vrednosti. Le-tega bi moral imeti predno vstopa v ta poklic. Takole pravi (1995, str. 14):

”Svetovalec, ki se, denimo, ukvarja s svetovalno dejavnostjo samo zato, da bi ohranil lastno samospoštovanje, ne more biti učinkovit.”

Ogledali smo si nekatere vitalne osebnostne lastnosti profesionalnega pedagoga, katerih bi se moral zavedati, jih negovati in vzdrževati med svojim delom. Morda se na podlagi dosedanjega razmišljanja zdi, kot da bi moral biti pedagog nekakšen “superman”, popolnoma odgovoren za dogajanje in izid profesionalnega odnosa. Menim, da sta za zadovoljujoč odnos odgovorna tako pedagog kot klient.

Pedagog je:

- odgovoren za probleme, ki jih ima pri nujenju pomoči
- odgovoren za to, da klient reši svoje probleme
- sodelovoren s klientom pri reševanju problemov v profesionalnem odnosu

Klient je:

- odgovoren za rešitev svojega problema
- sodelovoren za svoj delež pri reševanju problemov v profesionalnem odnosu

Pomembno je torej vedeti, da klient ni odgovoren za pedagogovo delo in pedagog ne v celoti za izid profesionalnega odnosa (Vries, Bouwkamp, 1995).

Odgovornost je torej porazdeljena, izpostavil pa sem pedagogovo plat, saj je on tisti, ki naj bi se vedel profesionalno, oziroma je za to odgovoren.

Verjetno je jasno, da metode in tehnike psihoterapije niso njen edini prispevek pedagogiki. Tudi pri vzgajanju gre očitno za nekaj več kot le za

posedovanje in udejanjanje znanj (na racionalnem nivoju). V mislih imam odnosno dogajanje, ki se zdi pomembnejše in ki je povezano z delovanjem nezavednega - tako pedagogovega kot tudi klientovega. Pedagog kot strokovnjak je tukaj tisti, ki naj bi se tega zavedal in v skladu s tem zavedanjem in vednostjo tudi deloval. Le-to naj bi bilo zanj vrednota, za katero želi skrbeti, jo razvijati in ohranjati predvsem in tudi na področju svojega poklicnega delovanja.

5.4. Sklepne misli, ali česa se pedagogika lahko nauči od terapije?

Svoje razmišljanje sem tako pripeljal h koncu. Od premise, da se socialni pedagogiki še vedno dostikrat pripisuje nek status terapevtskega delovanja, smo razvijali misel v smeri spoznanja, da pedagogike in terapije ne moremo enačiti, saj gre za dva, v svojem bistvu, različna poklica.

Kot "predstavnico" za razmišljanje o psihoterapiji sem si izposodil psihoanalitično paradigmo, predvsem zato, ker so (v preteklosti) hoteli vnašati njena spoznanja na področje pedagogike, pa jim to ni uspelo. Na kratko smo si ogledali te neuspele poskuse, si odgovorili, zakaj niso uspeli in si s tem tudi razjasnili, zakaj pedagogike in terapije ne moremo enačiti. Ob tem spoznanju smo se vprašali, kaj to pomeni za nas pedagoge; se moramo od terapije popolnoma ločiti (kljub sorodnosti poklica), ali pa se od nje kljub vsemu česa naučimo?

Na to vprašanje sem pričel odgovarjati z razmišljanjem o temeljnih osebnostnih lastnostih, ki naj bi jih poleg terapevta imel tudi pedagog. Ravno v tem in v ohranjanju teh lastnosti pa vidim skupno točko terapije in pedagogike. Gre za vrednoto, ki jo pomeni pedagogovo zavedanje lastnega početja v poklicnem odnosu. Za le-to pa je treba skrbeti tako, da poiščemo nam najbližji način za nenehno "izpraševanja lastnega nezavednega" v smislu neprestane samorefleksije pedagoga.

Menim, da je prav to tisto temeljno in dragoceno darilo psihoterapije pedagogiki in v dobro naših klientov, kot tudi nas samih. Zato ga kaže hvaležno sprejeti in ga živeti...

6. Viri

Bregant L. (1985), Navodila za klasifikacijo disocialnih motenj. *Ptički brez gnezda*, leto 12, št. 25, s. 8-16.

Freud S. (1993), Množična psihologija in analiza jaza. V: *Psihoanaliza in kultura*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Kobolt A. (1990), Kako se vrednotijo in doživljajo otroci v naših vzgojnih zavodih. V: *Iskanja*, št.10, s. 55-56.

Kobolt A. (1994/95), *Neobjavljen študijski material pri predmetu Socialnopedagoške intervencije*. Ljubljana: PeF.

Koštal R. (1996), *Odnosni vidik vzgoje in pomen pedagogovega poznavanja lastnega nezavednega*. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta v Ljubljani.

Kramar M. (1994), Kaj je svetovanje. V: Grad Tekavčič, O.(ur.) *Pomoč človeku v stiski*. Ljubljana, Litterapicta, s. 25.

Kristančič A. (1995), *Svetovanje in komunikacija*. Ljubljana: Združenje svetovalnih delavcev Slovenije, AA Inserco.

Laplanche J., Pontalis J.B. (1992), *Riječnik psihoanalize*. Zagreb: Naprijed.

Mannoni O. (1992), Psihoanaliza in poučevanje. V: *Med gospostvom in analizo*. Ljubljana: Krt.,

Miller A. (1992), *Drama je biti otrok (in iskanje resnice o sebi)*. Ljubljana: Tangram.

Millot Ch. (1993), Anti-pedagog Freud. V: Žižek, S. (ur.): *Gospostvo, vzgoja, analiza*. Ljubljana: Analecta, DDU Univerzum, s. 185-189.

Možina M. (1992), Slovar psihoanalitičnih pojmov. V: Miller A. *Drama je biti otrok (in iskanje resnice o sebi)*. Ljubljana: Tangram.

Murgatroyd S. (1990), *Counseling & helping*. The British Psychological Society and Routledge, London.

Peček M. (1990), Vzgoja avtoritete pri razvoju posameznikove osebnosti. *Iskanja*, letnik 7, št. 9, s. 17-22.

Praper P. (1992), *Tako majhen, pa že nervozen (predsodki in resnice o neurozi pri otroku)*. Nova Gorica: Educa.

Praper P. (1994/95), *Neobjavljen študijski material pri predmetu Teorije osebnosti s psihodinamiko*. Ljubljana: PeF.

Redl F., Wineman. (1984), *Agresivni otrok*. Ljubljana: Svetovalni center v Ljubljani, Sekcija za skupinsko delo in osebnostno rast, Društvo psihologov Slovenije.

Škoflek I. (1992/93), *Neobjavljen študijski material pri predmetu Metodika socialnopedagoškega dela*. Ljubljana: PeF.

Vries S., Bauwkamp (1995), *Psihosocialna družinska terapija*. Logatec: Firis.

