

dr. Robi Kroflič, Filozofska fakulteta v Ljubljani

KJE SE V PARTNERSTVU MED VRTCEM/ŠOLO IN DRUŽINO ZNAJDE OTROK/MLADOSTNIK?

Leta 1961 je politična filozofinja H. Arendt objavila knjigo esejev, ki jo je podnaslovala kot vaje v političnem mišljenju, med eseji pa je objavila tudi razpravo z naslovom *Kriza v vzgoji*. Gre za obdobje, ko je razprave o vzgoji v ZDA zaznamovala velika polemika o progresivni šoli, ki naj bi bila kriva za velik upad kakovosti znanja med ameriško mladino, posledično pa tako stanje vpliva na zmanjšano konkurenčnost države. Za H. Arendt je bil glavni znanilec krize v vzgoji izguba skupnega čuta za temeljna pedagoška vprašanja, o katerih bi se morali zediniti različni vzgojni akterji, med katerimi sta ključna vrtec/šola in družina. Takole je zapisala:

Kadarkoli v človeških zadevah zdrav človeški razum odpove ali preneha poskušati dajati odgovore, se soočimo s krizo; kajti ta vrsta razuma je tisti skupni čut (common sense), s pomočjo katerega smo mi in naših pet posameznih čutov umeščeni v en in isti skupni svet in s pomočjo katerega se gibljemo v njem. Izginotje skupnega čuta v današnjem času je najzanesljivejši znak današnje krize. (Arendt, 2006, str. 184)

Več kot 50 let po tem zapisu lahko trdimo, da kriza v vzgoji še vedno traja ali se celo pogloblja. Na vprašanja, kakšna naj bosta vzgoja in izobraževanje otrok in mladostnikov, da bomo z njo zagotovili obstoj in razvoj sveta, otrokom/mladostnikom pa čim boljši vstop v aktivno urejanje sveta, kljub vsesplošnemu strinjanju o škodljivih posledicah v otroka osredinjene, permisivne vzgoje – o temi torej, ki jo opisuje že H. Arendt – različni akterji vzgoje nimamo vsaj približno poenotenega pogleda. Zato tudi skupna gesla, da moramo vsi delati v korist otroka, pri tem pa vzpostaviti partnerske odnose med akterji vzgoje (vzgojitelji/učitelji, svetovalnimi delavci, specialnimi pedagogi, zunanjimi strokovnimi institucijami, kulturnimi ustanovami in seveda starši), prav veliko ne pomagajo.

Ko se znajdemo pred odmevnimi nesoglasji in medsebojnimi obtoževanji, kdo je krivec za spodletele vzgojne učinke, si mnogi v spore vpleteni akterji predstavljajo, da bi morali vprašanja o vzgojnih pristojnostih in odgovornostih enostavno določiti s predpisi, spore pa reševati s pravnimi sredstvi, tudi ko gre za nesoglasja o vzgojno-izobraževalnih normah in zahtevah med učenci/dijaki in učitelji.

Ob tem pozabljamo troje. Prvič, da ustreznih vzgojnih ravnanj ni mogoče v celoti kodificirati, saj tisto, kar se pokaže za dobro rešitev v enem primeru, v drugem preprosto ne deluje. Drugič, da je tudi vzpostavljane in tolmačenje predpisov bolj stvar zdravega človeškega razuma (skupnega čuta) kot neizpodbitnih strokovnih prijemov ali celo znanstvenih resnic (Medveš, 2007). In tretjič, da so iz partnerstva med družino in šolo v legalističnem diskurzu praviloma kot akterji dogovarjanja izvzeti otroci in mladostniki.

Na področju torej, ki ga ne moremo reševati drugače kot z veliko mero praktične modrosti in skupnega čuta, še vedno pričakujemo »odrešenike«, ki nam bodo pokazali neizpodbitno pot k uspehu. Ker nam tega ne morejo dati resne pedagoške znanosti, se po nasvete zatekamo k tistim, ki nam v imenu lastnih izkušenj ponujajo instant rešitve (Kroflič, 2014), te pa poskušamo vsiliti tudi staršem, ki jih je najprej potrebno prepričati, kako zahtevna je vzgoja otrok in kako usodne so naše vzgojne napake, jih torej pošteno prestrašiti, potem pa njihov strah in negotovost potešiti s čudežnimi nasveti (Lasch, 2012; Furedi, 2008).

Namen tega prispevka je pokazati najbolj protislovna pričakovanja glede reševanja vzgojne krize, ki kažejo na pomanjkanje zdravega razuma, ter vzpostaviti vsaj nekaj strokovno dovolj utemeljenih opornih točk, na katerih lahko začnemo skupaj iskati praktične rešitve konfliktov, ki jim danes ni videti konca in v katerih najkrajši konec potegnejo prav otroci oziroma mladostniki.

ISKANJE SKUPNIH PREPRIČANJ IN PRIČAKOVANJ VSEH, VKLJUČENIH V VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNI PROCES

V svoji študiji o vzpostavljanju partnerstva med starši in šolo Patrikakou s sodelavci (2005, povzeto po Berčnik 2014) pravilno opozarja, da moramo pri oblikovanju partnerske politike upoštevati številne kontekstualne dejavnike, med katerimi so poglobljena prepričanja in pričakovanja vseh, vključenih v vzgojno-izobraževalni proces. Partnerstvo med šolo in družino torej ne more biti »magični pojem« ustreznega odnosa, če se ne zavemo ključnih protislovij, ki določajo vzgojo otrok/mladostnikov ter s tem vplivajo na

mnogokrat nasprotujoča si pričakovanja učiteljev, svetovnih delavcev in staršev glede vzgoje.

Prvo protislovje se nanaša na specifično vlogo vzgojnih dejavnikov, ki pomembno vplivajo na otrokov/mladostnikov razvoj. Vzgoja otrok/mladostnikov namreč poteka v različnih družbenih okoljih, ki jih lahko v grobem razdelimo na vrtec/šolo, družino in vrstniške skupine. Vsaka od teh institucij mora avtonomno opravljati svojo nalogo, kajti če njihove vloge povsem sovpadajo, to pomeni »totalni sistem« brez možnosti za osamosvajanje otroka/mladostnika (Ule, 2015).

Vzgojno okolje, ki naj bi omogočilo otrokov/mladostnikov optimalen razvoj, je razpeto med zahteve/pravice po zaščiti, po bogatem učnem okolju in po spodbujanju samostojnega eksperimentiranja oziroma participacije (Konvencija o otrokovih pravicah 1989). Tradicionalno je za zaščito otroka skrbela predvsem družina, za bogato učno okolje šola, za prostor svobodnega eksperimentiranja igra v okviru vrstniških skupin, optimalno okolje pa je predpostavljalo zavedanje pomena učnih spodbud ter medsebojno podporo v vzgojo otroka vpletenih subjektov. Danes se zdi, da se razlike med tradicionalnimi vlogami brišejo, ta proces pa je moteč za vse vpletene akterje – za starše, šolo, še najbolj pa za otroke/mladostnike.

Čeprav praviloma večina vpletenih v vzgojo otrok/mladostnikov sprejema zdravorazumsko spoznanje, da »šola ne more nadomestiti družine«, učitelji mnogokrat nismo pripravljeni sprejeti ene osnovnih vlog staršev – to je zaščite njihovih otrok. Avtorji mednarodne raziskave Goete ugotavljajo, da med Slovenijo in ostalimi evropskimi državami, vključenimi v raziskavo, obstaja pomembna razlika v percepciji učiteljev, ko gre za (ne)sodelovanje staršev s šolo: »V ostalih evropskih državah so se učitelji praviloma pritoževali nad nesodelovanjem staršev. V Sloveniji pa so se pogosto pritoževali nad vmešavanjem staršev v delo učiteljev.« (Ule, 2015: 9). Hkrati M. Ule (prav tam) zapiše, da je opisani zadregi učiteljev glede vmešavanja staršev v njihovo avtonomijo komplementarna njihova težnja, da bodo v koaliciji s starši dosegli izboljšanje stanja s takojšnjim obveščanjem staršev o delu otrok v šoli.

Primer takega tesnega partnerstva med šolo in družino je vsekakor uvajanja e-redovalnice kot načina sprotne obveščanja staršev o njihovih otrocih/mladostnikih. M. Ule v svoji analizi novih razmerij med šolo, starši in otroci ugotavlja, da so v 20. stoletju vrstniške (sub)kulture izpodrinile mladinske scene, »...posredovane skozi močne vplive in posredovanje trga, porabe, oglasnih sporočil, medijev in IKT izdelkov in storitev, ki mladinske potrošne stile

razširjajo naprej med odraščajočo publiko. Sodobne mladinske scene torej niso več nobena avtonomna socializacijska opora mladim v smislu, da bi ponujale avtonomne življenjske usmeritve v svetu, polnem tveganih izbir in nejasnih življenjskih potekov in prehodov. Vrstniki pa so postali kvečjemu sodelujoči v skupni zabavi na daljavo in tekmeči za omejene vire (ocene, dosežke, delovna mesta) ...« (Ule, 2015: 10) Ta premik se je nadaljeval v povečevanje zaupljivosti med otroki/mladostniki in starši, odnosi v družini so postajali vse bolj »zaščitniški in simbiotski«, družina se je iz »vzgojne in etične« spreminjala v »čustveno in podporno« enoto (prav tam).

Čeprav se v takem kontekstu pogost očitke učiteljev v Sloveniji o preveč zaščitniških starših zdi utemeljen, je strokovno toliko bolj sporno uvajanje »totalnega partnerstva z družino« v skrbi za nadzor nad otrokovim/mladostnikovim življenjem v šoli, ki ga je prosvetna politika vpeljala z uvedbo e-redovalnic. Otrok/mladostnik se znajde v situaciji benthamovsko/orwelovskega »nadzorniškega očesa«, ki lahko proizvede le še večjo količino socialne nedoraslosti in »manka identitetnega kapitala« (Côté, 2007, povzeto po Ule, 2015).

Staplanje družinskega in šolskega nadzora torej ustvarja okolje popolnega nadzora in nesvobode otroka/mladostnika, v katerem ni mogoče pričakovati krepitev njegove samostojnosti in odgovornosti.

Hkrati pa tako stanje ovira dva modusa učenja otroka/mladostnika, ki bi ju morali podpirati v vseh družbenih sferah, v katerih poteka bolj ali manj sistematična vzgoja in izobraževanje. Učenje namreč poteka tako na podlagi sistematičnega prenašanja vednosti in vrednot iz starejše generacije na mlajšo, kakor tudi na podlagi izkustvenega učenja in otrokovega/mladostnikovega eksperimentiranja z zanj pomembnimi življenjskimi situacijami.

Če otroku preprečujemo možnosti za bolj ali manj samostojno eksperimentiranje in izkustveno učenje (kar je posledica popolnega nadzora), od njega težko pričakujemo, da se bo samoiniciativno in odgovorno spopadal z nevarnimi življenjskimi situacijami.

Côté namreč pravilno ugotavlja, da bi poleg skrbi za »izobrazbeni kapital« šola morala biti pozorna tudi na povečevanje otrokovega/mladostnikovega »identitetnega kapitala« (trdnost sebstva, čustveno stabilnost in občutljivost, odprtost do drugih in sposobnost vživljanja v druge, sposobnost kritičnega razmišljanja in moralne presoje itn.; prav tam), ta »kapital« pa se pomembno oblikuje ob

samostojnem eksperimentiranju znotraj vrstniških skupin.

Poleg sprotnega nadzora učenčevega/dijakovega vzgojno-izobraževalnega poteka v šoli s pomočjo e-redovalnic smo v zadnjem obdobju naleteli na dodatno poseganje šol v klasične medvrstniške igre – prepovedi kepanja na šolskem dvorišču z značilno argumentacijo, da gre za nevarno, mestoma celo moralno neprimerno dejavnost, ki je drugače kot s prepovedjo šola preprosto ne more dovolj nadzorovati (Pečnik Ladika, 2015). Če temu primeru dodamo še znamenito trditev V. Godina, pogosto vabljenega predavateljice na izobraževanja za učitelje in starše, da namreč šola ne sme biti prostor, v katerem se imajo učenci/dijaki »fajn«, ampak prostor resnega dela/učenja (Trampuš, 2012), vidimo, da se šole danes približujejo stališču, da so prostor resnega učenja, ne pa tudi socialni prostor za delovanje vrstniških skupnosti.

Navedeni primeri partnerskega sodelovanja med družino in šolo potrjujejo tezo, da podaljšano šolanje postaja vedno bolj sindrom kulture nadzora, hkratno stapljanje javne in zasebne sfere v skrbi za zaščito otroka/mladostnika pa sindrom radikalne osebne nesvobode (Illouz, 2010).

LEGALIZEM KOT MODUS UREJANJA NESOGLASIJ MED DRUŽINO IN ŠOLO

Naslednje področje nedorečenih pričakovanj akterjev vzgoje in izobraževanja glede sodelovanja staršev in šole je predpostavka, da moramo potencialne konflikte in posebne pravice v triadi učitelj, učenec/dijak, starši reševati z vnaprej določenimi pravili, sankcijami, odločbami in možnostjo pritožb, torej po upravno-administrativni logiki, saj se lahko le na tak način izognemo kapricioznosti ravnanja tako učiteljev kot staršev. Tiha predpostavka »legalizma«, da morajo otroka/mladostnika zastopati starši, ki odločajo v njegovem imenu, namreč nikakor ne gre skupaj s predpostavljeno strokovno avtonomijo vrtca/šole, kaj šele z logiko *Konvencije o otrokovih pravicah* (1989), da bi morali v primeru nesoglasij v reševanje konfliktov vključiti tudi otroke/mladostnike.

Šola vsekakor je družbena institucija in s tem subjekt družbene moči, pred katere možnimi zlorabami je potrebno otroke/mladostnike zaščititi. Eno osnovnih načel moderne pravne teorije, da mora biti kakršno koli omejevanje temeljnih otrokovih pravic posebej opredeljeno z zakonom, je zato potrebno uveljaviti tudi v šolskem prostoru. A ko se soočimo s »šolskim sankcioniranjem« neznanja ali nediscipline, se problematika pravne regulacije medsebojnih odnosov pošteno zaplete. Učenec/dijak ima s pomočjo

staršev možnost ugovora zoper učiteljevo oceno ali vzgojni ukrep, ki sta poleg »pravne zakonitosti« vedno utemeljena tudi s pedagoškimi argumenti, ugovor učenca/dijaka oziroma njegovih staršev pa je tako hkrati napad na učiteljevo strokovno avtonomijo in avtoriteto.

Da bi vsaj nekoliko zaščitili pedagoško strokovno argumentacijo pred vdorom pravno-postopkovnih norm, ki so s *Pravilnikom o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli* (2004) regulirali izrekanje vzgojnih sankcij, je *Zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o osnovni šoli* (2007) pravno zaščitil temeljne pravice učenca, ki ne smejo biti omejevale z nobeno vzgojno sankcijo, ter določil način izrekanja vzgojnega opomina, medtem ko je za širšo paleto vzgojnih ukrepov zadolžil šolo samo, ki naj jih opredeli z vzgojnim načrtom in s pravili šolskega reda. Dodatna ideja predlagatelja sprememb in dopolnitev zakona o osnovni šoli, da naj pri nastajanju vzgojnega načrta in hišnega reda z učitelji sodelujejo starši in učenci, saj bomo le tako ustvarili potreben skupni čut za obvladovanje discipline (*Priporočila o načinih oblikovanja in uresničevanja vzgojnega načrta osnovne šole* 2008), pa se je žal uresničila le delno. Vzgojne načrte so pripravljale imenovane strokovne skupine pedagoških delavcev, pri čemer so vsaj v fazo oblikovanja vrednotne osnove vzgojnega delovanja vključevale tudi mnenja staršev, učenci pa so bili praviloma po tem, ko je vzgojni načrt potrdil svet šole, z njim samo seznanjeni, čeprav gre za dokument, ki ureja ne le pravice in dolžnosti učiteljev, ampak predvsem učencev. Kljub temu da iz analize udejanjanja vzgojnih načrtov v osnovni šoli, ki jo je leta 2010 pripravil Zavod RS za šolstvo (povzeto po *Vzgojno poslanstvo šole* 2012), izhaja, da so skoraj vse šole ob oblikovanju vzgojnih načrtov vključevale tudi učence s pomočjo delavnic, pogovorov, skupnosti učencev, vprašalnikov in razrednih ur (prav tam: 12), se ob (ne)reakcijah na moj predlog, da bi šole vzgojni načrt oblikovale dvostopenjsko: temeljne družbene norme, ki so določene z zakoni, naj bi šola vgradila v vzgojni načrt kot trajne, konvencionalna pravila o obnašanju v šoli pa vedno znova so oblikovala v dogovorih z učenci in starši (Krofič idr., 2009), ne morem znebiti občutka, da je bilo sodelovanje/participacija učencev pri pripravi vzgojnih načrtov zgolj »dekorativne narave« (Rutar, 2013).

Tudi številni primeri konfliktov na ravni odnosa med šolo in učenci/dijaki oziroma njihovimi starši kažejo, da se z oblikovanjem vzgojnih načrtov »duh« *Priporočil* ni uresničil.

Apeli v konflikte vpletenih učiteljev in ravnateljev, da morajo biti vsa pravila obnašanja v hišnih redih natančno določena v obliki zahtev in prepovedi (na primer omenjene zahteve po prepovedi kepanja na šolskem dvorišču), ter da jim mora zakonodajalec omogočiti omejevanje pravic učencev kot edino učinkovito obliko sankcioniranja prekrškov (primer učitelja iz OŠ Deskle), kažejo na paradokсна prepričanja določenega števila učiteljev, ki v smislu učinkovitosti pedagoških sankcij ne verjamejo niti v (pre)vzgojno moč vzgojnih opominov niti v tako imenovane alternativne vzgojne ukrepe (mediacije, restitucije, začasne odstranitve iz učilnice, svetovalnega pogovora itn.)

(Pečnik Ladika, 2015; Košak, 2015), kaj šele dogovarjanja z učenci, kakšen hišni red ustreza potrebam vseh, vpletenih v življenje šole.

Opisana težnja k legalističnemu reševanju konfliktov ima svoje omejitve. V vzgojnem okolju naj bi bila po mnenju mnogih pedagoških delavcev in »strokovnjakov« zaželenale, v kolikor izpostavlja neizpodbitne zahteve in prepovedi, nikakor pa ne otrokovih pravic. Izjava učitelja in bivšega razrednika v razredu v OŠ Deskle, kjer se je zgodilo nasilje nad učencem iz Bosne, da »nič ne pomaga, dokler se učenci zavedajo svojih pravic« (Košak, 2015: 30), kakor tudi naslov enega od vzgojnih priročnikov, namenjenih sicer za starše, a po njih zelo pogosto posegajo tudi učitelji – *Varuh otrokovih dolžnosti ali nehaite se ukvarjati z otrokovimi pravicami* (Juhant in Levč, 2011) – kažejo na izrazito »nenavadno« razumevanje in odnos do vprašanj, povezanih z uveljavljanjem pravnega reda v pedagoških okoljih. Ne le razmislek o ustreznih vzgojnih sredstvih, tudi vprašanja pravne kazuistike (sankcioniranja vzgojnih prekrškov) v šolskem okolju torej terjajo oblikovanje skupnega čuta, ki ga v opisanih primerih med predstavami učiteljev, staršev in učencev ni zaznati.

Izrazit legalizem pa se je v našem šolskem sistemu pojavil vsaj še na enem področju – to je v usmerjanju otrok s posebnimi potrebami in nudenju dodatne učne pomoči učencem s specifičnimi učnimi težavami. Pravna norma, da morajo biti vse izjeme (prilagajanje poučevanja ali celo standardov znanja učencem/dijakom, ki odstopajo od značilnega razvoja oziroma učnih zmožnosti) regulirane s formalnimi odločbami, je privedla na eni strani do zelo rigidnega in za otroke/starše mnogokrat stigmatizirajočega sistema usmerjanja, hkrati pa je povzročila številne napetosti in konflikte med starši, učitelji, komisijami za usmerjanje in nosilci organizirane specialno-pedagoške pomoči. Tako v postopkih o usmerjanju kot pri odločit-

vah o dodatni strokovni pomoči se je namreč uveljavil imperializem posebnih strok (znan kot psiho-medicinska paradigma), učitelji in starši, ki najbolj poznajo otrokove vzgojne in izobraževalne ovire, so redko enakovredni partnerji pri ocenjevanju otrokovih zmožnosti in ovir, kaj šele, da bi o tem, kje se pojavljajo težave pri učenju in vključevanju v šolsko in razredno skupnost, vprašali otroka/mladostnika samega.

TIHA PREDPOSTAVKA SODOBNIH OBLIK PARTNERSTVA MED DRUŽINO IN ŠOLO – OTROK/MLADOSTNIK KOT RANLJIVO BITJE

Zamolčana predpostavka vseh doslej omenjenih primerov omejevanja možnosti učencev/dijakov, da aktivno sodelujejo pri postavljanju šolskih pravil in da smejo od šole pričakovati, da jim nudi tudi socialni/skupnostni prostor manj formaliziranega in nadzorovanega vrstniškega druženja, je podoba otroka/mladostnika kot ranljivega bitja, ki lahko s svojimi odločitvami naredi sebi in staršem ter družbi nepopravljivo škodo (Moss; 2010; Kroflič, 2009; Kroflič, 2011). V resnici gre za »humanizirano« idejo 18. in 19. stoletja o otroku kot »še ne človeku« oziroma z izvirno grešnostjo obremenjenemu bitju, ki ga moramo pripeti na družbeno moralo, ga torej brezpogojno disciplinirati, da bo enkrat lahko postal avtonomno in odgovorno, torej človeško bitje. Če je še v 19. stoletju veljalo, da mora »spodoben otrok« skrbeti za starše, ki so ga rodili (Puhar, 1982), ga danes sicer obravnavamo kot človeško, a nekompetentno, asocialno bitje, ki ga moramo pred morebitnimi slabimi izbirami zaščititi, skrb za starše in družbeni kapital pa je ovita v idejo o »otroku kot rešitelju današnjega sveta« (Furedi, 2009).

Kot v primeru legalizma, ko naj bi v šoli otroku predpisali meje dopustnega ravnanja, ne pa tudi pravic, tudi v opisani podobi otroštva zasledimo protislovnost: otrok je hkrati prepoznan kot miselno nekompetentno, asocialno, egoistično bitje in kot tisti, ki bo reševal zablode današnjega zgodovinskega trenutka. Furedi nadalje ugotavlja, da visoka pričakovanja o otroku kot odrešitelju sveta ne povzročajo le pritiska na otroke/mladostnike, ki si ne smejo več privoščiti »napak« v vzgojno-izobraževalnih potekih, ampak sprožajo tudi zahtevo po »vzratni socializaciji« staršev, ki postajajo vedno bolj negotovi v svoje obvladovanje starševskih socializacijskih veščin (prav tam). »Paranoidno starševstvo« terja strokovno pomoč, organizacijo te pomoči pa vedno bolj prevzemajo vzgojno-izobraževalne institucije s tako imenovanimi »šolami za starše«. Izbrane strokovne

doktrine družinske vzgoje, ki so se nekoč oblikovale v zasebni sferi družine, po drugi svetovni vojni pa z dodatno pomočjo priročniške vzgojne literature (Kroflič, 2011), so danes vse bolj »pošolane«, vsebinski poudarki zaželenih vzgojnih pristopov pa sledijo »potrebam kupcev« po eno- značnih, s strokovno avtoriteto predavateljev podprtih vzgojnih nasvetih.

ŠOLA IN DRUŽINA V ISKANJU »SKUPNEGA ČUTA ZA VZGAJANJE«

In kaj označuje osrednjo vsebinsko nit vzgojnih nasvetov, ki jih tako staršem kot učiteljem ponujajo vabljeni predavatelji in pisci dobro prodajanih vzgojnih priročnikov? To je danes vsekakor »vsevprekna« kritika permisivnosti in njenih patoloških učinkov ter povratek h klasični socializaciji kot »zdravilu« po formuli »omejitve, ki osvobodijo otroka«. Ali povedano še bolj nazorno: »odrešenje aktualnih protislovij bivanja v prihodnosti« mora biti zasnovano na »povratku k vzgojno-disciplinskemu stilom preteklosti« ter po možnosti opremljeno s »sodobnimi spoznanji«, na primer različnih psihoterapevtskih šol, nevroznosti ipd.

Zakaj se zainteresirana javnost (starši in pedagoški delavci) v tako velikem številu odzove na to, že na prvi pogled paradokсно iskanje konsenza o temeljnih vzgojnih pristopih, obstaja več razlag. Poleg že navedenega ustvarjanja paranoidnega občutenja, da je vzgoja otrok preveč usodna, da bi jo prepustili laikom (Furedi, 2008), velja omeniti vsaj še »favoriziranje metodičnih (obrti- niških) znanj«, zaradi česar »teorija vzgoje ne more konkurirati populističnim psihologističnim in menedžerskim pogledom na obvladovanje discipline« (Kroflič, 2014: 10) ter navzkrižno opravičevanje tako staršev kot učiteljev za nastalo patološko stanje na področju nevezgojenosti otrok: staršev, ker so bili zavedeni s potrošniško miselnostjo, ki favorizira permisivno vzgojno naravnost (Lasch, 2012), učiteljev pa, ker so v vzgojo prevzeli otroke/mladostnike, ko je vse bistveno za njihovo vzgojo že zamujeno, kar je ena temeljnih postavk psihoanalitične in ostale psihoterapevtske literature.

Da je opisana prevladujoča podmena skupnega čuta za vzgajanje strokovno zelo sporna in jo velja zasnovati na drugačnih predpostavkah, pričajo številne, ne več tako nove znanstvene ugotovitve:

- premik v osnovnem pogledu na otroka kot zmožno, socialno občutljivo, bogato bitje (Moss, 2010);

- zavedanje, da lahko povečamo otrokovo odgovornost, če smo mu sposobni predstaviti neizpodbitnost temeljnih moralnih norm na osnovi take argumentacije, ki jo je večina sposobna razumeti že v predšolskem obdobju, s tem da jih dosledno opozarjamo na evidentno nesprejemljive posledice vsakega nasilnega vedenja; hkrati pa jih povabimo, da tvorno sodelujejo pri skupnem oblikovanju za vse sprejemljivih konvencionalnih norm ter jih ne omejujemo v polju osebnih izbir, kamor vsekakor sodi otroška igra (Kroflič, 2013);
- zavedanje, da s pravno regulirano formalno logiko ni mogoče utemeljiti antropoloških predpostavk otrokovega/mladostnikovega razvoja, medčloveške komunikacije in seveda vzgoje, saj je pravo kot pomembna civilizacijska pridobitev namenjena zgolj vzpostavitvi meja dopustnega vedenja in določanju temeljnih otrokovih/človekovih pravic, medtem ko mora biti pravna norma podobno kot vzgojna zahteva v vsebinskem smislu vedno znova utemeljena z etično argumentacijo (Kroflič, 2003); poleg tega je pravo nujno oblika konfliktnega diskurza, ki lahko prispeva k zaščiti posameznikovih temeljnih pravic, ni pa na njej smiselno graditi vzgojne argumentacije, ki terja skupen čut za pravičnost, osebno bližino, zaupanje in etično zavezo, da temeljne človekove pravice od vsakega terjajo tudi recipročne dolžnosti (Kroflič idr., 2009);
- zavedanje, da vzgojnega delovanja ni mogoče utemeljevati na obrtniško-metodičnih formulah in na determinističnem pogledu na otrokov/mladostnikov razvoj (Kroflič, 2014).

A čeprav je povratek v neke »zlate dobe, ko so bili otroci še lepo vzgojeni«, zgolj mit, velja opozoriti, da nas »učiteljica zgodovina« vendarle lahko še vedno česa nauči. Najprej bi omenil to, da velja pri iskanju skupnega čuta za vzgajanje vztrajati pri ločnici med javnim in zasebnim kot načinu ohranjanja vsaj omejenega polja družbene svobode, pri čemer ne gre le za razmejitev družinskega/zasebnega in institucionalnega/javnega vzgojnega delovanja, ampak tudi za zavedanje pomena polja otrokovih osebnih izbir oziroma relativno svobodne otroške igre. In drugič, v iskanju ustreznih vzgojnih pristopov velja ohraniti vsaj delček razsvetljenega pedagoškega optimizma, ki je bil v antropologiji zavezan iskanju človekove svobode, na pedagoškem področju pa iskanju vzgoje kot emancipiranja (Biesta, 2014).

SKLEP

Če je moderna doba kot najvišji cilj vzgoje in izobraževanja vzpostavila svobodo/avtonomijo posameznika, ki jo človeško bitje doseže šele s primerno vzgojo/socializacijo, se zdi, da se v današnjem času ta cilj vedno bolj oddaljuje, pri tem pa igra ključno vlogo sprememba odgovornosti različnih družbenih sistemov, ki za vzgojo skrbijo – družine in šole (vzgojno-izobraževalne institucije). Moderni ideal družbene svobode/avtonomije je namreč predpostavljal jasno ločnico med javnim in zasebnim prostorom, s tem pa tudi različno vlogo družine in šole pri formiranju avtonomnega državljana. Družina je veljala za branik zasebnosti, šola pa za prvi prostor otrokovega vstopa v širše družbeno okolje. Da bi otrok lahko uspešno vstopil v javno družbeno sfero, je morala družina vzpostaviti partnerski odnos s šolo na način, da je svojo avtoriteto prenesla na učitelja in na ostale simbolne nosilce družbenega pomena: na hierarhijo šole kot institucije in pomen znanja, ki ga ta institucija prenaša na nove generacije. Ob tem pa se je od nje pričakovalo, da bo še vedno ščitila svojega otroka pred morebitnimi nevarnostmi in zlorabami, ki nanj prežijo v javnem družbenem okolju.

Danes predvsem sociologi opozarjajo na izrazito širjenje polja institucionalne vzgoje in izobraževanja ter brisanje v moderni dobi začrtanih razmejitev med javnim in zasebnim prostorom. Skrb za otrokov napredek naj bi se nediferencirano raztegnila v skupen prostor družine in šole, za kar je potrebno starše ustrezno usposobiti, na drugi strani pa se povečuje zanimanje za posameznika in njegov individualni življenjski potek. S tem se briše tradicionalna razlika med javnim (šole) in zasebnim (družine) ter njuna avtonomija, otrok/mladostnik pa v tem brisanju avtonomije staršev in učiteljev izgublja največ, namreč možnost umika pred pritiski enega akterja v avtonomni prostor drugega.

Tradicionalna »partnerska zaveza« družine in šole, da bosta poskrbeli za optimalne pogoje za razvoj avtonomije otroka/mladostnika, je na veliki preizkušnji. Grožnje uspešne vzgoje in izobraževanja danes ne predstavljajo le situacija, ko starši ne podprejo avtoritete prizadevanja učiteljev, ampak tudi situacija, ko si oba sistema družno prizadevata za čim večji nadzor nad življenjskim potekom otroka/mladostnika in posledično ukinjanje možnosti, da bi otrok/mladostnik razmeroma samostojno oblikoval tretji, zanj pomemben socialni prostor – prostor vrstniških skupin.

Zato je smiselno zagovarjati tezo, da omenjene institucije lahko dobro funkcionirajo v primernem družbenem kontekstu, ko obstaja prostor, da vsaka avtonomno opravlja svojo vlogo; ko obstaja o temeljnih vzgojnih zahtevah in pristopih vsaj osnoven družbeni konsenz, ki sem ga za potrebe te razprave poimenoval skupni čut za vzgajanje; in pa, ko ključni akterji na otroka/mladostnika ne gledajo predvsem kot na ranljivo bitje, potrebno čim popolnejše zaščite, ampak kot na porajajočega se subjekta, ki svojo avtonomijo in odgovornost izgrajuje predvsem ob izkušnjah sprejemanja samostojnih odločitev. Partnerstvo med družino in šolo torej ni (več) magični označevalec primernega odnosa, če ga jasno ne razločimo od »hiperprotektivnih« in hkrati »korektivnih teženj« tako staršev kot učiteljev.

Za strokovnost vzgojnih nasvetov in ustvarjanje primerne skupnega čuta seveda ne moremo zadolžiti staršev, ampak šole. Ta sicer staršem ponuja strokovna izobraževanja in številne rešitve, ki naj bi okrepile skupno skrb za dobrobit otrok/mladostnikov. A kot sem pokazal na izbranih primerih prepovedi kepanja na šolskih dvoriščih, uvajanju e-redovalnice in iskanju konsenza o dodatnem omejevanju pravic učencev, je v ozadju teh »strokovnih pristopov« zelo sporen pogled na potrebo po poenotenem nadzoru nad otrokom/mladostnikom in apriorna kritika vsake participacije otrok pri sprejemanju odločitev kot označevalca permisivne vzgoje. Partnerstvo med šolo in domom moramo torej graditi na dogovorih o skupnem, a ne poenotenem pedagoškem delovanju ter pri tem vztrajati pri različnih vlogah, ki jih imajo v procesih osamosvajanja otroka/mladostnika starši in učitelji. Pri tem pa bi bilo potrebno pozvati prosvetno politiko in ustrezne strokovne institucije, da pomagajo sooblikovati sistem stalnega strokovnega izpopolnjevanja in izobraževanja o vprašanih, ki zadevajo vse akterje vzgoje – poleg staršev in učiteljev tudi učence.

LITERATURA

- Arendt, H. (2006). Med preteklostjo in prihodnostjo (Šest vaj v političnem mišljenju). Ljubljana: Krtina.
- Biesta, G. (2014). Is philosophy of education a historical mistake? Connecting philosophy and education differently. *Theory and Research in Education*, letn. 12, št. 1, 65–76.
- Furedi, F. (2008). *Paranoid Parenting: Why Ignoring the Experts May be Best for your Child*. London/New York: Continuum.
- Furedi, F. (2009). Socialisation as behaviour management and the ascendancy of expert authority. Amsterdam: VossiuspersUvA.
- Illouz, E. (2010). Hladne intimnosti (Oblikovanje čustvenega kapitalizma). Ljubljana: Krtina.
- Juhant, M., Levč, S. (2011). Varuh otrokovih dolžnosti ali nehaite se ukvarjati z otrokovimi pravicami. Mavčiče: Čmrlj.
- Lasch, C. (2012). Kultura narcizizma (Ameriško življenje v času zmanjšanih pričakovanj). Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Konvencija o otrokovih pravicah 1989. OZN. <http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/organizacija-zdruzenih-narodov/konvencija-o-otrokovih-pravicah-ozn/> (dostopno 2. 9. 2015).
- Košak, K. (2015). Pred nasiljem. *Mladina*. Št. 7 (13. februar 2015), str. 30–31.
- Kroflič, R. (2003). Etične in/ali pravne osnove vzgojnih konceptov javne šole/vrtca. *Sodobna pedagogika*, let. 54 (120), št. 4/2003, str. 8–29.
- Kroflič, R. (2009). Recognition of the child as capable being – the foundation of education in the spirit of children's rights. V: "Che vivano liberi e felici ...". *Il dritto all'educazione a vent'anni dalla Convenzione di New York: convegno internazionale* (Padova, 23. 10. 2009).
- Kroflič, R. idr. (2009). Ali poklicne in strokovne šole potrebujejo vzgojni koncept? Ljubljana: Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje.
- Kroflič, R. (2011). Podobe otroštva. V: *Emzin (Otroštvo)*, letn. XXI, št. 1–2, str. 67–69.
- Kroflič, R. (2013). Krepitev odgovornosti v šolski skupnosti med konceptoma državljan-ske in moralne vzgoje. *Sodobna pedagogika*, jun. 2013, letn. 64, št. 2, str. 12–30, 12–31.
- Kroflič, R. (2014). Pedagogika in andragogika med konceptoma uporabnosti in angažirane znanosti. *Pedagoško andragoški dnevi 2014 (Pedagogika in andragogika med bolonjo in preživetjem)*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, str. 6–14. http://www.pedagogika-andragogika.com/files/PAD2014/Zbornik_PAD14.pdf (dostopno 2. 9. 2015).
- Medveš, Z. (2007). Vzgojni koncept med vrednotno matrico in moralno samopodobo. *Sodobna pedagogika*, 58, posebna izdaja, str. 6–29.
- Moss, P. (2010). What is Your Image of the Child? (UNESCO Policy Brief on Early Childhood). <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001871/187140e.pdf> (dostopno 2. 9. 2015).
- Patrikakou, E.N., Weissberg, R.P., Redding, S., Walberg, H.J. (2005). School-family partnerships: Enhancing the academic, social and emotional learning of children. Povzeto po Berčnik, S. (2014). *Sodelovanje s starši kot del vzgojne zasnove javnega vrtca in šole (Doktorska disertacija)*. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta (Oddelek za pedagogiko in andragogiko).
- Pečnik Ladika, E. (2015). Nevarnost otroških iger (Prispevek na Dnevniku TV Slovenija). <http://4d.rtvsl.si/arhiv/dnevnik/174322553> (dostopno 2. 9. 2015).
- Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli 2004. *Uradni list RS* 71/04. <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlurid=20043333> (dostopno 2. 9. 2015).
- Priporočila o načinih oblikovanja in uresničevanja vzgojnega načrta osnovne šole 2008.

Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. http://www.google.si/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.zrss.si%2Fdoc%2F270611134131_oekr_priporocila_vzgojni_nacrt_25_8_08.doc&ei=LXf0VM2yI4PoOOuTgIAC&usg=AFQjCNFQJ9WZstbrPq_AD-tOhLujfuUKgg&sig2=CFyWYZ5Lf3g19QZejbEOcA&bvm=bv.87269000,d.ZWU (dostopno 2. 9. 2015).

Puhar, A. (1982). Prvotno besedilo življenja. Zagreb: Globus.

Rutar, S. (2013). Poti do participacije otrok v vzgoji. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.

Trampuš, J. (2012). Intervju z Vesno V. Godina. *Mladina intervju*, poletje 2012, str. 13–17.

Ule, M. (2015). Nova razmerja med šolo, starši in otroci in vloga e-nadzora v teh razmerjih. *Vzgoja in izobraževanje*, letn. XLVI, št. 2–3, str. 9–15.

Zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o osnovni šoli. (2007). *Uradni list RS* 102/07. <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=2007102&stevilka=5073> (dostopno 2. 9. 2015).

POVZETEK

Pri skupnih vzgojnih prizadevanjih družine in vzgojno-izobraževalne institucije se kot nujen pogoj izkaže iskanje strokovno utemeljenega soglasja o najbolj temeljnih vzgojnih pričakovanjih in pristopih med v vzgojo vključenimi akterji. Podobno kot ugotavlja H. Arendt že v 60. letih 20. stoletja, tudi za naš prostor velja pomanjkanje osnovnega zdravorazumskega konsenza o vzgojni funkciji družine in vrtca/šole. V članku analiziram najbolj protislovna pričakovanja glede vzpostavitve partnerskega odnosa med družino in šolo, legalističnega reševanja vzgojnih konfliktov, ter pokažem na nezadostnost populističnih formul, kakršna je na primer teza o mejah, ki otroku zagotavljajo pot k avtonomiji. Kot tiha predpostavka omenjenih protislovij se izkaže predstava o otroku/mladostniku kot miselno nekompetentnem, asocialnem, egoističnem bitju, ki »legitimira« klasično avtoritarno vlogo odraslega. V zaključku pa predstavim tezo, da bo vzgoja ustrezna, ko bodo ključni akterji na otroka/mladostnika gledali kot na porajajočega se subjekta, ki svojo avtonomijo in odgovornost izgrajuje predvsem ob izkušnjah sprejemanja samostojnih odločitev.

ABSTRACT

A necessary requirement of the joint educational efforts of a family and educational institution is the search for an expertly substantiated consensus on the basic educational expectations and approaches among all the actors involved in education. Similarly to the findings of H. Arendt from the 1960s, there is a lack of a basic, common-sense consensus on the educational function of the family and kindergarten/school in Slovenia as well. The paper analyses the most contradictory expectations regarding the establishment of a partner relationship between family and school, and the legalistic solving of educational conflicts; it points out the insufficiency of populist formulas, such as the hypothesis on limits which ensure a child's path towards autonomy. An unspoken assumption behind the above-mentioned contradictions is the image of a child/adolescent as a mentally incompetent, asocial, egotistical being, which "legitimizes" the classical authoritative role of an adult. The conclusion presents the thesis that education will be deemed appropriate when the key actors will start viewing the child/adolescent as an emerging subject, who is shaping his or her autonomy and responsibility mainly from the experience of making independent decisions.