

---

# Vdor psihoterapevtskih strategij v šolo – pot, tlakovana z dobrimi nameni

Andreja Barle Lakota

Pedagoški proces je zaznamovan s tradicijo razsvetljenstva, ki temelji na prepričanju, da izhajajo vse zablode in stranpoti iz nevednosti. Zato je rešitev na dlani. Najti se mora nekdo, ki vsem nevednim omogoči, da spregledajo. Spregledajo lahko s pomočjo ustreznega znanja. To prepričanje očitno konstituira pedagoški proces. Zasedrano je v naših pedagoških strategijah, pa tudi v načinu izobraževanja učiteljev. Morda ravno zato ne preseneča izgorevanje učiteljev ob spoznanju, da vse več učencev prihaja v šolo samo zato, ker morajo, brez kakršne koli želje in upanja, da bodo v šoli pridobili nova (in še manj zanimiva) vedenja. Protislovnost situacije se zdi tako velika, da so učitelji pripravljani storiti marsikaj, da bi povečali motiviranost učencev za usvajanje znanja.

Ali je delo učitelja, ki še želi posredovati znanja, vlečenje učencev za lase v nebesa? So zato učitelji vse bolj nagovorjeni, da v šolo vnašajo koncepte, kjer je šola oropana svojega bistva – tj. prenosa znanja.

## **Dobro počutje – občost, ki vključuje določen moment, ki načenja njegovo enotnost in razkriva njegovo lažnost**

Med bolj popularnimi idejami, ki nagovarjajo učitelje, kako učence motivirati za učenje, je zamisel, da se mora učenec najprej dobro počutiti, da je pripravljen usvajati znanja. Predpostavka se zdi povsem logična, če ne bi o Dobrem počutju razpravljali kot o občem, kot o absolutni kategoriji, ki je neobčutljiva na prostor in čas. Ali je torej mogoče ustvarjati pogoje za Dobro počutje, ne da bi upoštevali, da gre za šolo, šolsko okolje, ki ima svoje značilnosti, kontekst delovanja. Je mogoče pričakovati, da se učenec v šoli dobro počuti ob tem, da je neuspešen? Ali je mogoče Dobro počutje ustvarjati, ne da bi se ozirali, da gre za

kontekst šole, kjer se pričakuje, da so aktivnosti povezane z usvajanjem znanja in posledično s pridobivanjem spričevala?

Ne gre za to, da bi moral biti učitelj neobčutljiv, da bi moral pozabiti, da je pedagoški proces v bistvu intimen proces med učencem in učiteljem. Daleč od tega, toda hkrati je treba biti ravno zaradi narave pedagoškega procesa skrajno občutljiv za meje tega procesa, za meje poseganja v prostor intimnega, tako pri učencu kot učitelju.

Problem nastane takrat, ko ne gre za soustvarjanje pogojev za uspešno učenje, temveč za vdor psihoterapevtskih konceptov v pedagoško delo. V knjigi *The Dangerous Rise of Therapeutic Education* Ecclestonova in Hayes (2009) dokazujeta, da smo morda že priča temu pojavu. S številnimi primeri kažeta na prakso v angleških šolah v zadnjem desetletju. Poudarjata, da je podobna praksa prisotna v ameriških šolah in da se vse bolj pojavlja tudi v drugih evropskih šolah. Ob tem (tako kot še nekateri drugi avtorji, npr. Stobart, 2008; Craig, 2007; Matthews, 2002; Emler, 2001) poudarjata, da prevelika pozornost, ki je v šoli namenjena nenehnemu ukvarjanju z občutki posameznika, lahko vodi do narcizma, depresij in nizkih izobraževalnih standardov.

V pričujočem prispevku želim zato prikazati, da občost Dobrega počutja, ki naj bi bil predpogoj za uspešno učenje, nujno vključuje (kot pravi Žižek, 2010) določen moment, ki načenja njegovo enotnost in razkriva njegovo lažnost.

## **Prenos boja med kapitalom in delom na psihoterapevtski kavč**

Četudi je razprave o Dobrem počutju in preobremenjenosti učencev s šolskimi obveznostmi moč razumeti kot stalnico (glej zgodovinske preglede, npr. Hriberšek, 2005), je intenzivnost teh razprav v sodobnem času pogojena tudi s širšimi družbenimi okoliščinami. Ne nazadnje se o tem razpravlja celo na področjih, kot je gospodarstvo. Takoj na začetku velja poudariti, da je vprašanje dobrega počutja zaposlenih, učencev itd. zagotovo izjemno pomembno vprašanje. Problem nastane takrat, kadar se le-to obravnava kot obča kategorija oziroma kategorija, vezana na lastnosti posameznika, ne glede na družbene okoliščine in pogoje, v katerih se posameznik nahaja. V takem primeru se zdi, kot da se vojna med kapitalom in delom, boj za ustrezne pogoje dela, seli na psihoterapevtski kavč, kjer se posameznik bojuje sam seboj in s svojim odnosom do drugih, ne glede na širše družbene okoliščine. Le-te je pač očitno treba razumeti kot dane in nespremenljive.

Vzroke za pomanjkanje samozaupanja in zmožnosti nositi odgovornost za svoje odločitve je morda iskati tudi v prepotenciranem videnju sodob-

ne družbe kot družbe tveganja (Beck). Zdi se, kot da bi bila sodobna družba različna od vseh preteklih ravno po tem, da je človek nenehno izpostavljen različnim tveganjem, kar ga dela negotovega in ranljivega, kot da bi bila preteklost za posameznika mnogo varnejša in gotova. Tak opis sedanosti je voda na mlin vsem, ki se hranijo z napovedovanjem katastrof in nenehno iščejo mesije. Utrjevanje negotovosti, nenehno analiziranje ranljivosti in nebogljenosti posameznika verjetno prispeva tudi k povečanemu begu pred odgovornostjo. Morda se ravno zato zdi, da je mesijansko rešitev mogoče iskati v terapevtskih pristopih, in to celo na delovnem mestu. Povečuje se delež denarja, ki ga podjetja namenjajo za razne tečaje upravljanja s človeškimi viri, krepitve samozavesti ipd. Razloge je mogoče iskati po eni strani v prepričanju, da je učinkovito (zlo)rabo človeških virov mogoče povečevati predvsem z večanjem njihove emocionalne angažiranosti, po drugi strani pa naj bi bil v sodobni družbi vse bolj značilen (tudi na vodilnih mestih) beg pred odgovornostjo.

Na to, da se skorajda vsako izobraževanje nezaposlenih danes začne s tečaji za povečanje samozaupanja, ne z dvigom znanj in spretnosti, opozarjata tudi Ecclestone in Hayes (2009, 114) ter navajata primere, kjer je moral študent strojništva najprej pojasniti svoje občutke, preden se je sploh začel razgovor o tem, kaj zna, da programi za usposabljanje delavcev vključujejo vse več elementov, kot sta team building ter problem solving, in ne elementov za povečanje znanj in spretnosti za opravljanje konkretnega dela. Ob tem, da oblike usposabljanja bolj kot na kar koli drugega spominjajo na infantilizacijo odraslih (Ecclestone in Hayes, 2009).

Navedena avtorja se sprašujeta, od kod taka občutljivost. Menita, da je vir prevelike občutljivosti sprememba odnosa med zasebnim in javnim, med zasebnim in delom, med oblikami življenja, kjer je bilo zasebno življenje še mogoče ločevati od dela/zaposlitve. Poudarjata tudi, da so osebne in družbene zahteve, s katerimi smo soočeni danes, vse bolj postavljene v kontekst terapevtske kulture.

Razloge za vdor terapevtskih konceptov na delovno mesto je torej moč iskati v pomenu, ki ga delovno mesto/zaposlitev za posameznika ima. Vse bolj naj bi se namreč prepletalo zasebno življenje z delovnim mestom/zaposlitvijo. Med službo in zasebnim naj bi enostavno več ne bilo ločnice. Vse, kar se dogaja v življenju, se dogaja v službi. Gre za fuzijo zasebnega in profesionalnega življenja. Morda bi se lahko zazdelo, da je tesna povezanost med zasebnim in profesionalnim v zgodovini že obstajala, vendar so bile okoliščine (način življenja v skupnosti, socialne vezi) tega zlitja povsem drugačne (zlitje se je dogajalo na ravni skupnosti, ne posameznika, drugačno je bilo tudi lastništvo nad viri preživetja). Mullan (2000: 1) zato meni, da je delo

oz. služba postala vse bolj pomembna ne samo zaradi zaslužka, temveč zaradi drugih vlog, ki se raztezajo vse od družine, osebnih poznanstev do politike. Poudarja, da se posameznik lahko čuti izpolnjenega samo, če ima zaposlitve/službo, zato ljudje mnogo več vlagajo v pridobitev in stalnost službe, kot v kar koli drugega. Gre za paradoksalno repozicioniranje posameznika, kjer po eni strani ugotavljamo, kako vse več časa, preživetega v službi, ogroža družino, socialne vezi, družbeno in politično življenje, po drugi strani pa izguba službe – ravno zaradi repozicioniranja posameznika prek zaposlitve/službe – pomeni izgubo socialnih vezi, možnosti aktivnega delovanja v skupnosti.

Še več. Celo opisi dela, ki ga opravljamo v službi, so vse bolj povezani z osebnostnimi značilnostmi (kot npr.: je komunikativen, pripravljen sodelovati v timskem delu). Vsakdanji opis delavnika pa je vse bolj napolnjen s pojasnili, kakšno je bilo naše počutje, čustveno stanje in ne, kaj in kako je bilo delo zares opravljeno. Angela Patmore v knjigi *The Truth About Stress* (2006) zato cinično ugotavlja, da danes ne more nihče več pojasniti bolečine v križu, ne da bi bil prej diagnosticiran, da ima stres. Ob tem poudarja, da gre za sprevrženje resnice, saj naj bi bil vir težav skrit v odnosu med delom in življenjem, ne v delu samem. Služba namreč vse bolj opredeljuje življenje. Ni več prostora za zasebnost, zato tudi čustveno življenje, razpoloženje, intimni svet posameznika postaja vse bolj del službe. Vsaka težava pri opravljanju dela, kakor tudi sama zahtevnost dela oz. odgovornost za opravljeno delo, se vse bolj opisuje s kategorialnim aparatom, ki sodi v področje osebnosti in čustev. Zato se (npr. Patmoreovi, 2006) ne zdi čudno, da tako zaposleni kot managerji skorajda katero koli težavo na delovnem mestu opredelijo kot stres ali mobing. Pri premagovanju težav pa si pomagajo s psihoterapevtskim svetovanjem, s treningi socialnih veščin ipd. Torišče vprašanj, s katerimi se soočamo na delovnem mestu, se tako prenaša na posameznika, njegovo osebnostno strukturo in ne na pogoje dela, na vprašanja, povezana z družbenim kontekstom, v katerih delo poteka, na vprašanja, povezana z rekonceptualizacijo odnosa med delom in zasebnim življenjem posameznika. Osrednja vprašanja tako niso namenjena pogojem dela, temveč počutju in osebnostnim lastnostim posameznika. Boj za ustrezne delovne pogoje in pravice delavcev pa se vse bolj seli na psihoterapevtske kavče (Patmore, 2006).

## Šola, ki podeli praznini težo

Duh časa, ki ga očitno prevzemajo terapevtski koncepti, pomembno vpliva tudi na kontekst, v katerem deluje šola. Še posebej, če gre za spremembe v odnosu med zasebnim življenjem in delom, saj je šola ravno prostor, ki naj bi pripravljala na zasebno in profesionalno življenje. Šola naj bi pripravljala na življenje in delo posameznika, ki živi v skupnosti in je odgovoren do sebe,

drugih, do naravnega in družbenega okolja. Prav zato vprašanje vdiranja psihoterapevtskih strategij v pedagoško delo oz. v šolo ni nedolžno. V šoli je še toliko bolj pomembno, ker lahko šola, zaradi družbenega položaja, ki ga ima, podeljuje »praznini« težo, saj preko sebe napotuje na neko drugo polje (Žižek, 2010).

Na vprašanje, ali je (že) mogoče govoriti o vdiranju psihoterapevtskih strategij v pedagoško delo oz. v šolo, je težko odgovoriti. Najprej predvsem zato, ker v tem primeru ni mogoče zajeti samo formalnih okvirov delovanja šole, temveč gre za pristope, tehnike, strategije, ki se v pedagoški praksi uporabljajo kot del širših metod in pristopov, kot del prikritega kurikula, nevidne pedagogike. Čisto mogoče je, da tovrstni koncepti vdirajo v šolo nezavedno, kot posledica ne dovolj dobro premišljenih učinkov posameznih strategij pedagoškega dela.

Ecclestonova in Hayes (2009) sta v zvezi s problematiko vdiranja terapevtskih pristopov v šolo analizirala prakso angleških šol in ugotovila, da je vsakdanji jezik v vrtcih in šolah prežet z izrazi, kot so stres, anksioznost, pomanjkanje samozavesti, in hkrati z učenjem strategij, kako biti ljubljen, spoštovan, kako biti srečen. Šolska politika naj bi (kot odgovor na opisano stanje) vnašala še več oblik pomoči in terapevtskih strategij celo v vrtnice. Poročata o tem, da se v vrtnice in šole uvajajo strategije, kako čustvovati, kako upravljati s čustvi. Poudarjata, da vnesen terapevtski etos ponuja novo senzibilnost kot obliko kulturne kode. Gre za nabor pojasnil, razlag o tem, katera so prava čustva, pravi načini reakcij, gre za prakse in rituale, preko katerih ljudje osmišljajo sebe in druge. Tako že otroci v vrtnicu internalizirajo navedene ideje in svoj dan v vrtnicu opisujejo kot, da so v stresu ali da so imeli nervozen dan ...

Tisti učenec ali starš, ki se tovrstnih oblik ne želi udeleževati, je kaj hitro proglašen za čustveno zavrtnega, zato se mu ponudi še več oblik pomoči za »pravilno čustvovanje«. S povečevanjem pomoči dejansko posamezniku tako odvzemajo kakršno koli moč za lastno delovanje, predvsem pa posegajo v integriteto posameznika.

Ecclestonova in Hayes (2009) opozarjata, da v angleških (pa tudi ameriških) šolah ne gre več za t. i. nevidno pedagogiko. Psihoterapevtski pristopi naj bi postali del vsakdanje pedagoške prakse – celo del uradne šolske politike. Navajata vrsto praks, ki jih šole že uporabljajo. V nadaljevanju bomo prikazali nekaj primerov, ki so (deloma že) postali tudi del slovenske pedagoške prakse.

Zgoraj navedena avtorja tako navajata, da se v osnovni šoli uvaja t. i. čas za pogovor (*circle time*), v okviru katerega naj bi se učenci (ob prisotnosti uči-

telja) pogovarjali, izmenjevali izkušnje, pripovedovali, kaj jih teži. Pripovedi naj bi bile pogosto zelo osebne. Učitelj jih pri tem spodbuja npr., da se nasmehejo sosedu, da pred sošolci razlagajo, kaj jih osrečuje, zakaj so žalostni, v čem mislijo, da se razlikujejo od drugih. V teh osebnih pripovedih naj bi s svojim zgledom sodelovali tudi učitelji. V pogovoru naj bi učenci razumeli, da ni nihče brez težav, kar naj bi povečalo njihovo samozavest. Nekateri učitelji pa poročajo, da to tehniko uporabljajo tudi zato, da se učenci umirijo.

Avtorja poročata, da se tovrstna tehnika uporablja že v vrtcih. V intervjujih, ki sta jih opravila, sta ugotovila, da že predšolski otroci uporabljajo fraze učiteljev kot npr., da to počnejo zato, da se umirijo, ali da razumejo čustva drugih ... Ob tem velja poudariti, da so otroci na nek način obvezni govoriti o svojih čustvih pred vsemi, saj vsak enkrat pride na vrsto, da razlaga o sebi. Prav zato niso redki primeri, ko se posameznik nauči določenih fraz samo zato, da ima mir. Ob tem se poraja vprašanje, čemu je treba že tako majhne otroke nenehno soočati samo s težavami in strahovi in, kar je še bolj pomembno, zakaj bi moral vsako svoje čustvo razgaljati vsem.

Poleg že navedene tehnike, s katero naj bi se otroci naučili razumeti drug drugega in razbremeniti sebe, se uporablja tehnika risanja »dreves čustev« in uporaba »škatele za skrbi«. Pri izvajanju tehnike »drevo čustev« mora otrok vsak dan izbrati čustvo, ki najbolje opiše njegovo razpoloženje tisti dan. Listek z opisom čustva obešajo na drevo. Pogosto na drevo obešajo še svoje fotografije, fotografije družine, prijateljev. Ob tem se seveda postavlja vprašanje, ali je otrok res dolžan javno razglasiti svoja čustva, se opredeljevati do tega, katero čustvo je najpomembnejše tisti dan, da ne govorimo o obešanju fotografij, ki razkrivajo povsem zasebno življenje otroka v družini.

Zanimiv je tudi način uporabe t. i. »škatele za skrbi«. Učenci lahko na list papirja napišejo, kaj jih skrbi. Naslednji dan se učitelj z učenci pogovarja o skrbeh, ki so jih zapisali učenci. Avtorja opozarjata, da se (posebej pri manjših otrocih) pogosto zgodi, da začne še druge skrbeti tisto, na kar prej ne bi niti pomislili, da podoživljajo skrbi drugih, predvsem pa, da učitelji začno tudi tiste, ki ne napišejo ničesar, spodbujati k temu, da kaj napišejo. Rezultat tega je, da mora vsakega učenca nekaj skrbeti. Tako avtorja navajata primer učenke, ki je opisovala, kako je bila pozvana, da na list napiše skrbi, ker do tedaj pač še ni napisala ničesar. Napisala pa ni zato, ker ni vedela, kaj naj bi jo skrbelo. Učenca torej preprosto mora skrbeti – karkoli pač. Ni mogoče, da ga ne bi nič skrbelo. Avtorja poudarjata, da očitno s tovrstnimi tehnikami bolj utrjujemo krhkost in negotovost posameznika kot pa, da postane občutljiv za težave drugih. Poudarjata tudi (2009: 44), da se pogosto zgodi, da so strahovi, negotovosti, ki jih izražajo otroci, v bistvu strahovi, negotovosti staršev in učiteljev.

Podobno se dogaja v srednjih šolah, in sicer predvsem prek pedagoških strategij, kot so personalizirano učenje in učenje učenja, kjer postaja vse bolj pomembno, kako se učenec počuti, in ne, kaj zna (Ecclestonova in Hayes, 2009: 44). Navedena trditev ni nenavadna, če upoštevamo, da nekateri zagovorniki učenja učenja poudarjajo, da je usvojitev tehnik učenja bolj pomembna kot snov sama. Ob tem menijo, da je za povečanje učinkovitosti učenja treba vključiti užitek, srečo, optimizem, radovednost. Layard (2007, v: Eccelstone in Hayes, 2009) npr. meni, da bi morale biti za šolo pomembnejše vprašanje, ali so otroci srečni, kot, ali so bili preverjeni na testu znanja. Podobna stališča najdemo v knjigi *Subject to change: New Thinking on the Curriculum* (Johnson et al., 2007), kjer je poudarjeno, da bi se morali avtorji učnih načrtov zavedati, da bo v 21. stoletju potrebna večja mera socialnih, emocionalnih in moralnih veščin kot pa samo delovanje intelektualnih zmožnosti. Učitelji so neposredno nagovorjeni, naj nehajo polniti učence s podatki, saj »bodimo poštene. Večina ljudi ni intelektualcev, večina ljudi ne živi v abstraktnem svetu ... Jasno je. Svet ne bo mogel preživeti samo z mišljenjem.« (Johanson, 2007: 72.)

V angleških šolah naj bi se izvajali tudi projekti, kot je npr. Bodi angel, kjer posamezni učenci nosijo priponke z oznako »Being an Angel«, njihova naloga pa je, da pomagajo sošolcem, kadar so v stiski. Po mnenju Eccelstonove in Haysa (2009) tudi take oblike bolj krepijo negotovost posameznikov, kot da jim pomagajo.

Ob že navedenih razmislekih o možnih posledicah uvajanja opisanih strategij se pojavlja tudi vprašanje, ali je cilj vdora psihoterapevtskih konceptov morda krepitev t. i. čustvene pismenosti, kompetenc. Ali morda z uvajanjem navedenih strategij in tehnik ne dosežemo obratnega učinka, in sicer, da gre za utrjevanje restriktivnega nabora ritualiziranih strategij, ki spodbujajo »pravoverne« odgovore in občutke. V pogovorih se nehote pogosto zgodi etiketiranje, presojanje dejanj z vidika stereotipov – bolj, kot pa resnično razumevanje strahov, nagibov, dejanj otrok. Prav zato npr. Strobart poudarja, da je izjemno nevarno t. i. čustveno inteligenco obravnavati enoznačno, v okviru tipiziranih ritualov, saj lahko to pripelje samo do tipiziranja vedenja, ki ga predpisuje emocionalna elita.

Uvajanje terapevtske edukacije (prek obveznega koncepta vključevanja teh strategij v kurikulum) v angleških šolah je po mnenju Eccelstonove in Haysa (2009) nevarno tudi zato, ker so čustva kar naenkrat predmet ocenjevanja, državnega nadzora in spodbujajo k ritualiziranim oblikam emocionalne podpore, ki jo nudi država. Terapevtska edukacija tako po njunem mnenju nadomešča cilje in poslanstvo šole z družbenim inženiringom čustveno pi-

smenih državljanov, ki so naučeni, kako pravilno čustvovati. Učitelji pa znotraj takih usmeritev postajajo vse bolj čustvene negovalke otrok in staršev.

Hartley (2006) prav tako opozarja na razraščanje raznovrstnih tečajev za oblikovanje čustvenega kapitala, čustvene pismenosti. Navaja trditve Bolerja (Hartley, 2006: 65), da so tečaji za razvoj čustvene pismenosti namenjeni predvsem oblikovanju vedenja ljudi. Torej ne gre za vsesplošno slavljenje in legitimacijo izražanja čustev, temveč je čustveni kapital omejen le na zaželenne oblike vedenja oz. na zaželene načine izražanja čustev. Prav zato Hartley meni, da gre zgolj za še eno obliko potrošniške kulture. Opozarja na razumevanje dualnosti med telesom in čustvi ter na to, da je telo s tem še bolj regulirano in še bolj trdno vodeno.

Ne nazadnje Mestovic (v: Hartley, 2006: 64) sodobno družbo poimenuje postemocionalna, saj naj bi bile v tej družbi emocije kognitivno filtrirane. Aktualizacija čustev naj bi potekala samo v paru s kapitalom. Čustva in kapital pa naj bi bila v današnjem svetu združena v eno samo produkcijsko enoto – čustveni kapital (Hartley, 2006: 65). Čeprav se morda zdijo navedena stališča absurdna, je mogoče celo v tako operativnih dokumentih, kot je Evropski kvalifikacijski okvir, zaslediti čustveni kapital kot element klasificiranja človeškega kapitala!!!

Furedi (2004) v razpravah o vlogi šole in vključevanju različnih oblik pomoči za razvijanje čustvene pismenosti opozarja na nevarnost t. i. kultiviranja ranljivosti, kjer gre na videz za koncept skrbi za posameznika in drug za drugega. Kljub videzu se po njegovem mnenju ni moč izogniti nevarnosti, da gre za učenje ljudi, kaj sreča je in kako jo videti. Govor o npr. sreči v absolutnih kategorijah (kot abstraktna občost, ki se kaže kot realna substanca, Žižek, 2010) verjetno zbuja še večje nelagodje, saj tega ni mogoče vedno doseči, ker so predpisani vzorci, kako. Le-ti pa ne upoštevajo okoliščin, v katerih posameznik živi. Hkrati tovrstne strategije spodbujajo videnje posameznikove odgovornosti za dosego »absolutne kategorije«, ne da bi upoštevali širši kontekst, v katerem posameznik živi in deluje.

Zdi se, da je spreminjanje šole v inženiring emocionalne pismenosti navivno in lahko celo nevarno, saj se s tem ustvarja vtis, da je mogoče samo s pravilnim uravnavanjem čustev, z empatijo (kot abstraktno občostjo) povečevati blagostanje posameznika in družbe. Ravno zaradi pomanjkanja ustreznega znanja se lahko, sicer dobronamerne, intence po razvoju čustvene pismenosti, po večji empatiji, sprevržejo v svoje nasprotje. Premik poslanstva šole v opisano smer pa bi lahko v najboljšem primeru pomenil odvrčanje od (v najslabšem primeru pa opuščanje od) temeljnega poslanstva šole – prenosa znanja.



Ob navedenih primerih se samo po sebi odpira vprašanje, čemu je potemtakem šola sploh še namenjena. Pravzaprav je postavljeno vprašanje preozko. Ne gre za vprašanje, čemu je šola namenjena. Zagotovo je pomembno, da so učenci pripravljene na učenje, kar pa še ne pomeni, da so srečni, zadovoljni. Učenje je namreč zanimiv proces, kjer sreča ni vnaprej zagotovljena, ne v procesu učenja in tudi ne, ko je določeno znanje usvojeno. Učenje ni proces, kjer bi vnaprej lahko zagotovili, da bo v procesu pridobivanja znanja učenec srečen, še manj, da ga bodo vsa nova spoznanja osrečila. Niti ni mogoče zagotoviti, da bo novo znanje vedno pridobival z veseljem, radovednostjo. Toda, ali je to zadosten razlog, da mu potem ni treba vedeti? In to v družbi, kjer naj bi bila temeljna določnica družbenega položaja posameznika ravno znanje. Je torej mogoče podpirati tezo, da je šola zato, da ustvarja pri posameznikih občutek sreče, zadovoljstva, ne da bi se zavzemala za to, da posameznik pridobi znanje, ki ga bo usposabljal za soočanje z življenjskimi izzivi? Sta občutek zadovoljstva in usvajanje znanja dva nepovezljiva procesa?

Vprašanje tudi je, ali je res vseeno, katere vsebine v procesu učenja usvaja? Če je temu tako, potem ne obstaja hierarhija vedenja, ne obstaja razlika med usvajanjem temeljnih konceptov in katerih koli drugih znanj. In končno: če je res, da današnja družba temelji na znanju, kaj z vidika družbene (ne)enakosti pomeni odtegovati možnost usvajanja temeljnih konceptov ravno tistim, ki imajo manj možnosti, da bodo v življenju (izven obveznega šolanja) nova znanja pridobili?

## **Izgubljeni posameznik – jedro naše subjektivnosti?**

Ali bi morda lahko vpeljavo psihoterapevtskih konceptov v šolo razumeli kot iskanje jedra naše subjektivnosti, ki je praznina in jo zapolnjujejo samo videzi (Žižek, 2010)? Ecclestonova in Hayes (2009) menita, da vdor psihoterapevtskih strategij v šolski sistem temelji na konceptu izgubljenega, negotovega posameznika, ki se v t. i. družbi tveganja preprosto ne more več znajti. S konceptom družbe tveganja je Beck opozoril na nekatere pomembne dimenzije sodobne družbe, vendar se zdi, da je negotovost, ki je sicer stalnica našega bivanja, potencirana in prikazana kot posebnost sodobne in prihodnjih družb. Negotovost in nemočen posameznik, ki ni pripravljen na tegobe sveta, ki se ne čuti usposobljenega za življenje, postane osrednja podoba današnjega časa. Zdi se, da je šola, katere osnovno poslanstvo naj bi bilo pripravljanje učencev za življenje, vzela takšno videnje v zakup.

Integriteta posameznika je izpostavljena nenehni ranljivosti, razočaranju, obupu, grožnji in nujnosti pomoči. Predpostavka vsega početja tudi v šoli tako vse bolj postaja ranljivost in nezmožnost posameznika, da se sooča z življenjskimi vprašanji.

Po mnenju Ecclestonove in Hayesa (2009) je mogoče navedeno izhodišče razumeti kot infantilizacijo učencev in staršev, ki naj ne bi bili sposobni brez stalnih usposabljanj in pomoči reševati niti najbolj osnovnih življenjskih vprašanj. Šola naj bi tako vse bolj postajala prostor, kjer bi učencem in staršem nudili usposabljanje in pomoč. Navedena avtorja opozarjata, da usposabljanje in pomoč vključuje določene (predvsem psihoterapevtske) koncepte, s katerimi naj bi se udeleženci izobraževanja naučili obvladovati čustva. Učiteljeva vloga naj bi se tako vse bolj spreminjala v nekoga, ki je dolžan nenehno nuditi čustveno oporo učencem in staršem, tudi za ceno vdiranja terapevtskega pristopa v šolo.

Ob vsem povedanem se zdi, da problem vdora psihoterapevtskih konceptov seveda ni v tem, da učitelj vidi učenca kot subjekt, da vidi tudi njegove čustvene potrebe. Problem nastane takrat, ko šolski sistem spodbuja, da učenec vidi samo sebe, neupoštevajoč družbeno okolje, v katerem živi. Sebe pa vidi kot izgubljenega posameznika, ki je nenehno izpostavljen različnim oblikam tveganja, kot človeka s krhko identiteto, ki nenehno rabi pomoč, da preživi. Kot človeka, ki ga je težko razumeti, saj ima zapleteno življenje, in učenca, ki ima kompleksne potrebe, pa jih nihče ne razume. Vgrajevanje pedagoških strategij, ki utrjujejo tovrstna stališča učencev, zato potencira narcizem in introspekcijo otrok ter zanemarija socialno okolje, družbene dimenzije življenja in seveda tudi pedagoškega procesa (videti sebe kot del skupnosti, razumeti družbene okoliščine in kontekst bivanja ...).

Zdi se, da opisane pedagoške strategije utrjujejo prav to. Učenci so usmerjeni v nenehno razglabljanje o sebi in svojih čustvenih odzivih kot abstraktnih občutkih, ne da bi se hkrati usposabljali za razumevanje okoliščin/družbenega konteksta in predvsem za preseganje situacije tudi v primerih, ko se jim zdi, da so v stresu, da so drugi ljudje nepravični, da si sami zaslužijo več spoštovanja, ljubezni, razumevanja ...

Ne gre za vprašanje, ali mora šola pri izvajanju temeljnega poslanstva (ki je razvoj potencialov in opolnomočenje učenca za avtonomno delovanje v skupnosti, za soočanje z življenjskimi izzivi) upoštevati različne dimenzije, ki jih posameznik v proces učenja in poučevanja prinaša. Gre preprosto za to, da premik v razumevanju poslanstva šole pomeni tudi premik v strategijah, načinu dela, v usmerjenosti, ciljnih šole. Čemu je šola namenjena še posebej v družbah, kjer je znanje (šolanje) temeljna določnica družbenega položaja posameznika, ni stvar okusa. Premik temeljnega poslanstva šole stran od prenosa znanja (od prenosa kulturnega kapitala in kulturnih artefaktov na mlajše generacije) spregleda dejstvo, da se s tem potencira družbena neenakost, saj temeljno določnico položaja posameznika, tj. posedovanje zna-

nja, izpušča iz področja družbene skrbi in vse bolj postaja skrb posameznika, njegovo čustveno doživljanje pa stvar družbene (šolske) skrbi.

Utrjevanje opisanih strategij zato lahko vodi tudi k temu, da ostajajo spregledane in nerazumljene družbene okoliščine našega bivanja, ali, kot pravi Žižek (2010), da gre v tem primeru za kralja, ki misli, da je kralj, ki lastno kraljevskost razume kot svojo neposredno lastnost in ne kot simbolični mandat, ki mu ga je naložila mreža intersubjektivnih relacij, del katere je tudi sam. In še: »Paradoks določa simbolični red kot red virtualnosti: čeprav je to red, ki »na sebi«, neodvisno od posameznikov, ki vstopajo v razmerje do njega, čeprav je dejanski le v dejanjih posameznikov, nima nobene eksistence – pa je vseeno substanca teh posameznikov, objektivno nasebje njihovega družbenega obstoja.« (Žižek, 2010.)

## Emocionalna država

Cristopher Lane (1998) na podlagi zadnjega priročnika t. i. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, ki ga izdaja Ameriška zveza psihiatrov in opredeljuje okrog 800 psiholoških sindromov ter motenj, opozarja na povsem novo dojetje patologije. Meni, da so nekoč vsakdanje reakcije na težave, s katerimi se sooča posameznik, kot so strah, trema ..., označili s patologijo, disfunkcijo, primanjkljajem. Posledice tovrstnih opredelitev so številne. Najmanj, kar lahko rečemo, je, da so s tem odprli prostor hitro rastočim svetovalnicam, ki izvajajo drage tečaje o učenju učenja, o sreči in ugodju, o čustveni pismenosti in ki skrbijo za našo nenehno refleksijo naših čustvenih stanj doma ali na delovnem mestu. Posredno pa tovrstne opredelitve povečujejo tudi pritisk na šolo, ki naj bi zmanjšala tveganja pred stresom, tremo ipd. z uvajanjem emocionalne pismenosti v šolo.

Ali gre v tem primeru za instrumentalizacijo emocionalnega, ki jo spodbuja država, ker preprosto ne more odigrati svoje tradicionalne vloge, zato polje delovanja vse bolj premešča na posameznika – še več: v zasebnost, v povsem intimni svet posameznika? Ali ne gre za to, da se odgovornost vse bolj prenaša na posameznika, kot, da je vse, kar se mu v življenju dogaja, odvisno samo od njegove psihične stabilnosti. Je mogoče domnevati, da je emocionalna država tako upravičena, da posamezniku nenehno sporoča, kako da je sam svoje sreče kovač, kako je vse odvisno od njega ..., če pa ne zmore – so mu tu na voljo strokovnjaki, ki bodo raziskali, zakaj ne zmore? Je družbeni kontekst delovanja posameznika nepomemben in del razmisleka, ki je vržen na smetišče zgodovine? Je izgubljeni posameznik oznaka naše sedanjosti?

Fevre (2002) na navedena vprašanja odgovarja, da je problem ravno v razumevanju posameznika kot nekompetentnega posameznika, ki občutek krivde za to, da se počuti izgubljenega, vsaj deloma omili s terapevtskimi

strategijami. Ob tem, da se pogosto spregleda nevarnost terapevtskega etosa. Le-ta lahko odigra vlogo tolažnika, ki posameznika vse bolj navaja, da se sprijazni z obstoječim oziroma, da posameznik celo izgubi upanje, da se je za kaj vredno boriti. Ali ni tak državljan potreben državi, ki preprosto ne odigrava več vloge socialne države, niti nacionalne države in išče svoj smisel v emocionalni državi? Terapevtski etos namreč privzdigne benigno državo v vlogo tolažnice vseh trpečih – vendar na način, da se potem ne zgodi nič.

Morda pa ne gre samo za zlorabo šole, temveč tudi psihoterapije. Na možno zlorabo psihoterapije je opozoril Philip Rieff, ki je v knjigi *The Triumph of the Therapeutic: Uses of Faith after Freud* pokazal na premik razumevanja terapij kot profesionalno-specialistične dejavnosti v splošno kulturo. Poudarja, da je Freud uporabljal svojo analizo za osvobajanje ljudi od zahtev zunanjih moral in za to, da se pacienti sprijaznijo z napetostjo med zunanjimi moralami in njihovim lastnimi željami, interesi. Prav zato v tradicionalni želji po spoznavanju samega sebe v okviru psihoterapije kot profesionalno-specialistične dejavnosti ni bilo nikoli tako izrazite obrnjenosti navznoter – take obsedenosti s samim seboj. Zato Reiff vidi zlorabo psihoterapevtskih konceptov v tem, da vse bolj izginjajo cilji, kot je npr. prizadevanje za dobro skupnosti ipd. V današnjih konceptih je ostal samo še posameznik, obrnjen vase. Reiff poudarja, da sodobna morala vključuje le malo odpovedovanja v starem pomenu. Odpovedujoč, odrekajoč karakter kulturne osebnosti iz prejšnjih obdobij je nadomeščen z nekom, ki ga mnogo bolj zanima lastno samouresničenje kot zunanji cilji. Reiff je to označil kot »konec obdobja asketske kulture« (1966, 1987: 244). Meni, da je k temu prispevala tudi ameriška kultura. »Američani se ne zgledujejo po kristjanih ali Grkih. Niti ne po homo economicus, kakršen je značilen za evropsko kulturo – dobrega državljana ... Psihološki človek /.../ homo psihologicus /.../ je bližje ameriški kulturi kakor evropski ...Terapevtska osebnost je obrnjena navznoter /.../ je tolerantna, toda indiferentna do drugih.« (Reiff 1966, 1987: 22.)

Vdor psihoterapevtskih konceptov in spodbujanja čustvene pismenosti v šolo ima po mnenju Ecclestonove in Hayes (2009) še eno možno posledico. Posameznika naj bi spodbujal k razumevanju sreče, zadovoljstva samo kot kratkotrajnega in lažnega občutka, ki v resnici prikriva pravo podobo notranjosti, kjer so skriti strahovi in nervoza.

## **Iz humanistične v humanitarno edukacijo**

Poslanstvo šole je bilo vedno tesno povezano s humanizmom. Biesta (2006, 5) tako poudarja, da je bilo poslanstvo vzgoje in izobraževanja vedno razumljeno predvsem kot »Bildung«, usmerjeno na kultivacijo človeškosti posameznika in razvijanje humanosti. Osrednji del kultivacije človeškosti

posameznika v okviru šole predstavlja prenos dediščine človeških dosežkov. Podobno je stališče Michaela Oakeshotta (1973: 158), ki meni, da je vsak človek rojen, da vstopi v skupno dediščino človeških dosežkov, šolanje pa je edini sistematični način, kako dediščino usvojiti ter s tem postati človek, se učlovečiti. Pridobljena znanja naj bi posamezniku omogočila, da je dejaven subjekt družbenega delovanja, da je sposoben odgovornega ravnanja do sebe, naravnega in družbenega okolja. Sposoben naj bi bil premagovati izzive, s katerimi se sooča v življenju.

Vdor terapevtske kulture v šoli aktualizira vprašanje, ali je osrednji koncept šole še povezan s humanistično tradicijo, še posebej, če privzamemo izhodišča terapevtske kulture v šoli, kot jo navajata Eccelstonova in Hayes (2009), in sicer:

- Vsi imamo težave s samopodobo, samozavestjo;
- Pomanjkanje samopodobe skrivamo za fasado (Če se dobro počutim v svoji koži, mi bodo verjeli še drugi.);
- Vsi imamo težave z dediščino naših občutkov, čustev iz mladosti (Vedno sem skušal zadovoljiti očeta ali mater, čakal sem na njuno priznanje.);
- Sprejeti se moramo take, kot smo, in znati moramo ceniti, kar imamo (Ko enkrat to spoznamo, vemo, da je to, kar smo – povsem dovolj.);
- Mogoče je realizirati naše potenciale in najti pravi jaz (Kako se končno obrnem vase.);
- Samozavedanje je mogoče izboljšati s pomočjo terapevta.

Izhodišča terapevtske edukacije kažejo na paradoks, ki je prav v tem, da tovrstna edukacija izhaja iz koncepta emocionalno krhkega posameznika, ki je obseden s seboj, kar ga onemogoča, da postane dejaven subjekt v svetu, v katerem živi. Z uvajanjem navedenih pristopov se zato spreminja koncept humanistične edukacije, saj je človečnost obrnjena navznoter, v posameznika. Gre torej za tiho in nevidno spreminjanje edukacije iz humanistične perspektive v humanitarno.

Vprašanje torej je, ali terapevtski koncepti načenjajo posameznikove sposobnosti avtonomnega in odgovornega delovanja s tem, ko prenos znanja (dediščine človeških dosežkov) sploh ni več pomembna oziroma osrednja naloga šole.

Ali je prenos znanja, ki naj bi bil v sodobni družbi pomemben temelj za vzpostavljane dejavnega subjekta, sploh še pomemben, dvomi tudi James Heartfield v knjigi *The Death of the Subject Explained* (2002). Ugotavlja, da je vzpostavljane človeka kot subjekta sodobne družb oteženo, ker:

- so postmodernisti relativizirali objektivnost znanja in so s tem hkrati napadli tudi
- razsvetljenstvo, kjer je posameznik subjekt, ki poseduje znanje zato, da ga uporablja za napredek družbe.

Tak način razmišljanja je spodkopal tako subjekt kot tudi objekt spoznavanja in znanja ter temelj edukacije nasploh. Nепrestano instrumentaliziranje edukacije pa je pripeljalo do vpeljevanja modnih muh in do nezaupanja do edukacije. Nič več ni mogoče doseči, da bi bilo izobraževanje vrednota sama po sebi.

Eccelstonova in Hayes (2009: 63) poudarjata, da se z vpeljevanjem pedagoških strategij, kot so personalizirano učenje, učenje učenja, glas učenca ipd., spreminjajo izhodišča šole in načrtovanega kurikula. Iz osredotočenosti na kognitivne dimenzije učenja in mišljenja v nenehno izpostavljanje emocionalnih občutkov do učenja predmetov. Poročata, da se pogosto zgodi, da so učitelji, ki želijo za svoj predmet navdušiti učence, obtoženi, da ne razumejo učencev, da jim je več do predmeta kot do učencev ter da je bolj pomemben učencev odnos do predmeta kot pa znanje. Menita, da opisana naravnost uničuje predmetni pristop in spodbuja oblikovanje kurikula, ki predpostavlja, da so teme/vsebine zanimive samo, v kolikor so neposredno povezane s posameznikom.

Če je temu tako, se ponovno vzpostavlja vprašanje, ali šola še temelji na humanistični perspektivi, kjer se prek znanja posamezniku odpirajo povsem novi svetovi, novi horizonti – tudi tisti izven njegovega neposrednega, ozkega sveta. Ali torej ne obstaja nič izven sveta, s katerim je soočen posameznik? Ali edukacija lahko temelji samo še na popolni naravnosti na posameznika? Se ob tem ne soočamo z nevarnostjo instrumentaliziranja znanja in s tem povezano nezainteresiranostjo za usvajanje novega znanja, ker je znanje izgubilo dimenzijo novega, odpiranja novih svetov? Ne nazadnje velja opozoriti, da popolna usmerjenost na posameznika ne izgublja samo pomena usvajanja znanja kot družbenega procesa, temveč tudi onemogoča uresničevanje socialno-kompensacijske naloge šole oziroma prispeva k potenciranju družbene neenakosti.

## **Namesto zaključka – soustvarjanje učenja**

Odpiranje vprašanj o vdoru psihoterapevtskih konceptov v šolo ne želi podcenjevati ali celo zanemariti socialne in interpersonalne vidike vzgojno-izobraževalnega procesa. Opozoriti želi samo, da instrumentalno razumevanje vzgoje in izobraževanja oziroma spreminjanje središčnih konceptov, na katerih temelji šola, povsem spreminja tudi vlogo učitelja in učenca.

Vzgojno-izobraževalni proces je v osnovi osebni, celo intimen proces, zato je toliko bolj pomembno, da so jasno zarisane meje profesionalizma. Gre namreč za proces, ki vedno vključuje tveganje. *Tveganje* tega, da se ne boš naučil, kar si želiš, kar bi se moral, da se boš naučil nečesa, kar te ne zanima in česar ne boš potreboval ali celo ne želiš (npr. kaj o sebi). Vsako *učenje je usvajanje nečesa zunanjega*, nečesa, kar je obstajalo pred učencem, kar je rezultat učenja in šele postaja last učenca. Učenje zato lahko razumemo ne samo kot usvajanje in internalizacijo, temveč kot nekaj motečega, nekaj, kar nas vznemirja. Usvajanje znanja zadeva osebnost, subjektivnost, učenčevo odpiranje in vstopanje v svet. Gre za oblikovanje sebe, individualnosti v odnosu do drugih, gre za naše odzive, naš odnos do sebe in drugih.

Prav zato bi morala učenje in poučevanje temeljiti na soustvarjanju pogojev za nemogoče. Za ustvarjanje pogojev, kjer učitelj in učenec proces sooblikujeta, *soustvarjata*. *Proces*, kjer sta učitelj in učenec nosilca določenih družbenih vlog, toda te vloge uresničujeta spoštljivo do enkratnosti in nepovnljivosti drug drugega ter vstopata v etični prostor s spoštovanjem do sebe in drugega. Ob tem je pomembno poudariti, da je vloga učitelja še nekoliko drugačna. Učitelj je tisti, ki ustvarja pogoje za oblikovanje *etičnega prostora*, za opolnomočenje učenca, da deluje kot subjekt, da se lahko uresničuje (Čačinovič Vogrinčič, 2008). Da pa bi učitelj lahko opravljal navedeno vlogo, mora imeti zagotovljene pogoje za strokovno avtonomijo in odgovornost, predvsem pa za uveljavljanje profesionalnega modela učenja in poučevanja.

Šola pri tem ne sme opuščati velikega pričakovanja do učencev, vendar pa mora hkrati zagotavljati skrb in podporo za uspešnejše doseganje ciljev. Učencu torej zagotavlja *varen prostor za učenje* (kjer je učencu dopuščeno, da česa ne razume) in omogoča udeležnost pri sooblikovanju učenčevega izvirnega projekta učenja.

## Literatura

- Beck, U. (1992). From industrial society to the risk society: questions of survival, social structure and ecological enlightenment. *Theory, Culture and Society*, 9, 97–123.
- Biesta, J. J. G. (2006). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*, London: Paradigm Publishers.
- Ceaig, C. (2007). *The Potential Dangers of Systematic, Explicit Approach to Teaching Social and Emotional Skills*, Glasgow: Center for Confidence and Well-Being.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*, Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

- Ecclestone, K., in Hayes, D. (2009). *The Dangerous Rise of Therapeutic Education*, London: RoutledgeFalmer.
- Emler, N. (2001). *Self-Esteem: The Costs and Causes of Low Self-Worth*, Joseph Rowntree Foundation.
- Fevre, R. (2002). *The Demoralisation of Western Culture: Social Theory and Dilemmas of Modern Living*, London: Continuum.
- Furedi, F. (2004). *Therapy Culture. Creating Vulnerability in an Uncertain Age*, London: Routledge.
- Hartley, D. (2006). The instrumentalization of the expressive in education. V: Moore, A. (ur.). *Schooling, Society and Curriculum*, London: Routledge.
- Heartfield, J. (2002). *The Death of the Subject Explained*, Sheffield: Sheffield University Press.
- Johnson, M., et al. (2007). *Subject to change: New Thinking on the Curriculum*, London: ATL.
- Matthews, G., et al. (2002). *Emotional Intelligence: Science and Myth*, Cambridge, MA.: Massachusetts Institute of Technology Press.
- Patmore, A. (2006). *The Truth About Stress*, London: Atlantic Books.
- Rieff, P. (1987). *The Triumph of the Therapeutic: Uses of Faith after Freud*, Chicago: Chicago University Press.
- Stobart, G. (2008). *Testing Times: Uses and Abuses of Assessment*, London: RoutledgeFalmer.
- Žižek, S. (2010). *Začeti od začetka*. Ljubljana.