

Robi Kroflič

Dialoški model avtoritete kot spopad za vzajemno priznanje (Feministična kritika lacanovskega pogleda na avtoriteto)

Povzetek:

V tekstu obravnavam razliko med substancialnim in dialoškim pojmovanjem avtoritete. Za primer prvega analiziram pogled na avtoriteto, kot ga je na podlagi Lacanove psihoanalize in specifične interpretacije Heglove Fenomenologije duha vzpostavil Krek. Kritiko lacanovskega modela avtoritete zasnujem na feministični kritiki J. Benjamin in konceptu priznanja, kot so ga v zadnjem obdobju izoblikovali N. Fraser, M. Boler, J. Benjamin in Bingham. Osnovna ideja kritike je v tem, da avtoritete ne smemo gledati predvsem kot mehanizem, ki omogoči separacijo otroka od materinskega objekta in posledično razvoj otrokove avtonomije kot neodvisnosti, ampak kot dialoški spopad za vzajemno priznanje, ki se začne že v diadnem odnosu z materinskim objektom, torej pred nastopom očetovske instance in z njo simbolnega Zakona. Dialoško razumevanje avtoritete tako izpostavi za otrokov nadaljnji razvoj pozitiven pomen čustvene izmenjave in uglaševanja med otrokom in materinskim objektom ter dejstvo, da je vzajemnost priznavanja temeljna naloga vzgojnega odnosa, ki se ne konča s ponotranjenjem Simbolnega zakona, torej z razrešitvijo Ojdipa. Opisan premik pa posledično vpliva na temeljno pojmovanje vzgojnega procesa, oblikovanje etičnih in političnih predpostavk vzgoje v družbenem prostoru in teoretično zasnovo vzgojnega koncepta šole.

Ključne besede:

Avtoriteta kot substanca, dialoška avtoriteta, priznanje, feminizem, Lacan, J. Benjamin

A Dialogical Concept of Authority as a Struggle for Mutual Recognition (A Feminist Critique of Lacanean View on Authority)

Abstract:

In this article we discuss a difference between substantial and dialogical concept of authority. As an example of the first concept we analyze view on authority that was developed by Krek on the basis of Lacan's psychoanalysis and specific interpretation of Hegel's Phenomenology of Mind. Critique of lacanean model of authority is based on feministic critique of J. Benjamin and on theory of recognition that was in last period developed by N. Fraser, M. Boler, J. Benjamin and C. Bingham. The basic idea of this critique is a thesis, that we should not treat authority primarily as a mechanism that enable separation of a child from maternal object, but as dialogical struggle for mutual recognition that starts even in a dyadic relationship with maternal object, therefore before occurrence of father's instance and with him symbolic Law. Dialogical concept of authority emphasizes an importance of emotional exchange and tuning between a child and maternal object and the fact that mutuality of recognition is a basic task of educational relation that does not end with internalization of symbolic Law, therefore with successful end of Oedipal struggle. Described shift in understanding of pedagogical authority influences the basic understanding of education, of ethical and political suppositions of education in a public sphere, and of theoretical conceptualization of education in public schools.

Key words:

Authority as substance, dialogical authority, recognition, feminism, Lacan, J. Benjamin

»...večina prevladujočih razlag avtoritete izpostavi precej primitivno ontološko predpostavko avtoritete. Predpostavijo namreč, da je avtoriteta stvar. Zasledujoč te vrste razlag bi naredili enako napako kot laični meteorologi, če predpostavijo, da je veter sam na sebi substanca. Brez dvoma je mogoče zavzeti pozicijo, da je veter substanca na sebi. In glede na to predpostavko, se nato zdi smiselno tudi vprašanje, ali je več vetra dobra ali slaba stvar. Morda se zdi smiselno tudi vprašanje ali naj v določenih okoliščinah poskušamo zaustaviti veter, oziroma ga povečati v drugačnih okoliščinah. Toda z vidika bolj sofisticiranih in točnih razlag lahko razumemo, da je veter v bistvu gibanje zraka. Je gibanje, ki obstaja zaradi različnih temperatur posameznih površin kopnega in morja. Obstaja v odnosu do razlik v atmosferskem pritisku... Glede na bolj sofisticirano razumevanje vetra je z vidika meteorologije prizadevanje za ustvarjanje več ali manj vetra nesmiselno. Edini smisel je v vprašanju, kako se veter giblje v odnosu do različnih dogodkov. Enako je z avtoriteto...« (Bingham 2008, str. 4)

Uvod

Avtoriteta še vedno velja za enega osrednjih pedagoških fenomenov, ki nekako barva vsebino drugih plasti vzgoje, tudi kadar ni neposredno teoretsko opredeljena. To je dobro razvidno v raziskavi E. Harjunen (2009) o tem, kakšne poglede na avtoriteto srečamo med Finskimi učitelji. Avtorica namreč raziskavo zasnuje na tezi, da se pedagoška avtoriteta v razredu gradi preko treh interakcij: pedagoške (osebnega odnosa med učiteljem in učencem), didaktične (ki jo narekuje izbor metodičnega pristopa) in deontične (odnosa do šolskih in razrednih pravil). Avtoriteta je povezana z vsemi dimenzijami interakcij ter predstavami, ki jih o interakcijah oblikujejo na eni strani učitelji in na drugi strani učenci, saj so, kot pravi avtorica, »...ne nazadnje učenci tisti, ki bodo legitimirali ali zavrnili učiteljevo avtoriteto.« (Harjunen 2009, str. 127)

V zadnjem obdobju se je v svetovni in domači literaturi proučevanje pedagoške avtoritete zelo okrepilo in razveseljivo je dejstvo, da se pojavljajo številne kakovostne empirične raziskave (glej npr. Pace in Hemmings 2007, Kuhar 2010), pa tudi pozivi po teoretski rekonceptualizaciji avtoritete (glej npr. Harjunen 2009, Kuhar 2010 – pred objavo).

Ena glavnih teoretskih ločnic, pomembna za proučevanje pedagoške avtoritete, je razlikovanje med substancialnim in odnosnim pogledom na izvor avtoritete, pri čemer se prva usmeritev nagiba od iskanja substancialnega izvora avtoritete v naboru osebnostnih lastnosti učitelja (Gogala 2005) k utemeljevanju avtoritete na izvoru učiteljeve družbene moči (Krek 2008), druga pa od opisovanja različnih vzgojnih stilov (Baumrind 1971) k iskanju izvorov pedagoške avtoritete v odnosni povezanosti med vzgojiteljem in vzgajano osebo, ne glede na stile interakcij, vzgojne cilje in metodične pristope (Bingham 2008). Kot bom pokazal v nadaljevanju, omenjeno razlikovanje med koncepti nikakor ne pomeni, da substancialni pogledi na avtoriteto zanikajo pomen odnosa in na drugi strani odnosni pogledi na avtoriteto zanikajo pomen nastanka skupnega medija, ki omogoča komunikacijo med nadrejenim in

podrejenim polom. Razlika je v tem, da substancialni pogledi predpostavijo obstoj univerzalnega Zakona kot izhodiščno točko, ki legitimira in vzpostavlja avtoriteto nadrejenega pola, medtem kot dialoški pogled zagovarja tezo, da se posredovalni element komunikacije vzpostavlja šele v odnosu, katerega ključna naloga je zahteva po vzajemnem pripoznanju nadrejenega in podrejenega pola avtoritete, ki ga na najboljši način opisuje naslednja misel J. Buttler: »Ko pripoznamo drugo osebo oziroma ko prosimo za lastno pripoznanje, ne prosimo oziroma zahtevamo od Drugega, da nas vidi, kakršni smo, že smo, smo vedno bili, kot da bi bili vzpostavljeni že pred tem srečanjem. Nasprotno, v tej prošnji oziroma zahtevi smo že postali drugačni/novi, saj se konstituiramo s pomočjo vrline spoštovanja naslovnika, potrebe in želje po Drugem... Pripoznanje drugega pomeni tudi zastaviti lastno bivanje in vztrajanje v njem v spopadu za pripoznanje.« (Povzeto po Bingham 2006, str. 342)

Teoretski nastavki odnosne avtoritete in teorije pripoznanja

Pri iskanju odgovorov na opisano teoretsko dilemo si lahko v veliki meri pomagamo s tistimi feminističnimi študijami, ki se vpisujejo v poststrukturalistično tradicijo, saj mnoge avtorice zagovarjajo tezo, da je emancipacija otroka in afirmacija njegovih pravic v vzgoji tesno povezana z bojem za ženske pravice (Rinaldi 2006). Med avtoricami in avtorji, ki na avtoriteto gledajo z odnosnega vidika, pa se pokaže še ena skupna poteza. Od leta 1980, ko je v ciklusu predavanj Sennett (1993) odnosnost avtoritete povezal s konceptom pripoznanja, in po letu 1994, ko je Taylor afirmiral koncept pripoznanja kot etični koncept, predvsem feministične teoretikarke k razumevanju pripoznanja prispevajo pomembne uvide.

N. Fraser (Fraser in Honneth 2003) tako izpostavi zahtevo po pripoznanju kot političnem konceptu, s katerim bi bilo potrebno dopolniti Rawlsovo distributivno teorijo pravičnosti, saj vseh konkretnih oblik družbene nepravičnosti ni mogoče zvesti na kršitev načela poštenih enakih možnosti in diferencirane obravnave najšibkejših članov družbene skupnosti, četudi med zahteve po redistribuciji dobrin vključimo tudi zahtevo po pravični razporeditvi pravic in svoboščin. Na konkretnih primerih obravnave drugače spolno usmerjenih posameznikov dokaže, da je marsikdaj njihova možnost družbenega uspeha povezana z zahtevo po zanikanju lastne spolne identitete v javnem prostoru in ne z ovirami, ki izhajajo iz nepravilno dodeljenega socialnega statusa oziroma porekla in jih lahko uspešno kompenziramo z uporabo načel distributivne pravičnosti. M. Boler izpostavi za nas drugo zanimivo dimenzijo koncepta pripoznanja, ki se odraža v dejstvu, da so obstoječi procesi subjektivacij (nastajanja subjekta in njegove identitete) praviloma povezani z uveljavljanjem družbene moči, torej z discipliniranjem (spomnimo se Kantovega znamenitega klica »Sapere aude! ... Rezonirajte, kolikor vas je volja in o čemer hočete, toda bodite poslušni!« (Kant 1987, str. 9-10) in interpelacijo posameznika v subjekta (Althusser), zato je reinterpretacija predhodnih nepravilnih subjektivacij naslednja pomembna dimenzija koncepta pripoznanja (Boler 1999). Tretjo dimenzijo pripoznanja, to je zahtevo po vzajemnem spoštljivem odnosu in pripoznanju v odnosu, pri čemer tako osebe v nadrejenem kot osebe v podrejenem položaju potrebujejo

medsebojno priznavanje pomena lastne družbene/identitetne vloge, pa v povezavi feministične teorije s psihoanalizo razvije J. Benjamin (glej več v Kroflič 2010).

Vse omenjene dimenzije koncepta pripoznanja sovpadajo s hipotezo Burbulesa in S. Rice (1991), da lahko kot za pedagogiko produktivne ideje postmoderne izpostavimo predvsem dve skupni potezi poststrukturalizma, prvič zahtevo po uvidu v zgodovinsko povezanost socialnih in političnih diskurzov (na katerih je utemeljena tudi pedagogika) z močjo dominacije in posledično zahtevo po dekonstrukciji temeljnih teoretskih konceptov moderne filozofije (Foucault, Derrida); in drugič, pozitivno afirmacijo individualnih in skupinskih kulturnih razlik posameznikov v globaliziranem svetu, ki zahteva spremembo odnosa do različnosti/drugačnosti, na katero ne smemo več gledati le kot na dejstvo ali celo problem, ki ga moramo obvladati/odpraviti (ko gre za multikulturalizem) oziroma kot konverzacijsko oviro, ki jo lahko premagamo z diskurzivnimi pravili (Habermas), ampak kot na novo civilizacijsko priložnost (Levinas, Ricoeur, Biesta, Todd). Postmoderni dialog in politični model demokracije torej zahtevata slavljenje različnosti, ki temelji na zmožnosti različnih skupin/posameznikov, da sobivajo nenasilno in vstopajo v odnose na način, ki bogati in krepi vsakega posameznika (Burbules 1993, Biesta 2006).

Med sodobnejšimi viri, ki povežejo proučevanje problematike avtoritete s koncepti pripoznanja in dialoškim pogledom na avtoriteto, velja omeniti Bingham, ki leta 2001 objavi monografijo o različnih konceptih pripoznanja in njihovem pomenu za šolsko prakso, leta 2004 uredi zbornik o odnosni pedagogiki, leta 2008 pa izda monografijo o odnosnem pojmovanju avtoritete. Za potrebe pričujoče razprave je enako pomembno delo J. Benjamin, ki že v osemdesetih letih vzpostavi radikalno kritiko klasičnega branja Freudovega modela Ojdipskega kompleksa (Benjamin 1988; citirano po Benjamin 2000), kasneje pa nadaljuje s kritično obravnavo Lacanovega koncepta simbolnega Zakona in z iskanjem alternativnih pogledov na konstituiranje instance moralnega tretjega, ki omogoča vzpostavitev pravičnega in spoštljivega pripoznanja drugega kot subjekta in ne zgolj kot objekta identifikacije oz. objekta ljubezni (Benjamin 1995, 1998 itn.)

Zastavitev osrednjega problema razprave

Da je teorija pripoznanja tesno povezana s koncepti avtoritete, ni težko dokazati. Avtoriteta kot fenomen se namreč povezuje z uveljavljanjem družbene moči v politiki in vzgoji, pri čemer so njene konkretne oblike vedno tesno povezane s statusom nadrejenega in podrejenega pola, s pravicami podrejenega pola, da se uveljavlja kot subjekt (tudi ko gre za otroka oziroma mladoletno osebo, glej Kroflič 2010 – v tisku), ter z načinom, kako nosilci družbene moči (avtoritete) svoj položaj izkoristijo za umestitev podrejenih v mrežo družbenih odnosov. Etična in politična dimenzija pripoznanja torej opozarjata na temne plati avtoritete, ki se je v zgodovini mnogokrat uveljavljala na način nepravične obravnave določenih slojev prebivalcev ob njihovem vključevanju v javni družbeni prostor. Pri tem so bile prav feministične študije med najglasnejšimi kritiki prevladujočih modelov avtoritete kot

mehanizmov ohranjanja družbeno dominantnih položajev med belimi pripadniki višjih družbenih slojev (glej npr. Luke 1996).

Za nadaljevanje pričujoče razprave pa je pomembno še eno dejstvo, da se je namreč teorija pripoznanja razvila iz Heglove obravnave odnosa med hlapcem in gospodarjem kot nujne faze v zgodovinskem razvoju duha. Ravno v interpretaciji Heglove *Fenomenologije duha* bomo namreč prepoznali eno od osrednjih točk teoretskih razhajanj med strukturalisti in poststrukturalisti, ki se nahaja v jedru razločevanja med substancialnim in dialoškim pogledom na avtoriteto.

V nadaljevanju bom poskušal odkriti argumente za substancialni pogleda na očetovsko avtoriteto in vlogo identifikacije s simbolnim Zakonom, kot jih je v našem prostoru vzpostavil Krek (2008) na podlagi Dolarjeve (1992) interpretacije Heglove *Fenomenologije duha* in Lacanovega koncepta simbolnega Zakona, ter pokazati, da Dolarjeva konsistentna interpretacija Heglove razprave o odnosu med hlapcem in gospodarjem in nadgradnja v analizi Kafke in filmov *Državljan Kane* ter *Proces* Orsona Wellesa (Dolar 2009) ne omogoča produktivnega razmisleka o konceptu pedagoške avtoritete. Sledila bo feministično-psihoanalitična kritika Freuda in Lacana, v kateri J. Benjamin in S. Todd vzpostavita na psihoanalitični praksi in opazovanju otrokovega razvoja v predojdipskem obdobju utemeljene dokaze o pomenu vzajemnega pripoznanja med otrokom in prvimi objekti ter s tem odpreta prostor za globljo utemeljitev dialoškega koncepta avtoritete. V zaključku pa bom vzpostavil temeljne postavke dialoškega razumevanja avtoritete in pripoznanja **in razloge, ki pričajo o nevarnostih substancialnih pogledov na avtoriteto ter prednostih, ki jih za problematiko pedagoške avtoritete ponuja dialoški pogled.**

Vzpostavitev simbolnega Zakona in substancialno pojmovanje pedagoške avtoritete

Pedagoško avtoriteto lahko na eni strani opredelimo kot fenomen, ki se utemeljuje na substancialnem izvoru učiteljeve družbene moči, ali pa kot izrazito odnosen fenomen, za katerega je značilna vzajemna vpletenost dveh subjektov in posledično tudi prepletenost potreb in pričakovanj obeh akterjev, ne glede na asimetričnost/hierarhičnost vsakega avtoritativnega razmerja. Če prvo pojmovanje usmerja našo pozornost predvsem k vprašanju legitimiranja nadrejenega položaja in posledično dokazovanja možnih pozitivnih posledic za razvoj podrejene osebe, ki bo preko podreditve avtoriteti reprezentanta Simbolne zahteve subjektivirana v polnopravno osebo in aktivnega državljana (Krek 2008), odnosni model avtoritete vzpostavi kot osrednje vprašanje vzajemnega pripoznanja (Sennet 1993, Bingham 2008).

Ameriški teoretik Bingham (2006, 2008) to dilemo ilustrira z romani in novelami Franza Kafke, ki se ukvarja z junakovim dostopom do izvora Zakona. Kafkov romaneskni junak si nenehno prizadeva prodreti do mesta v hierarhiji sodišča, kjer je utemeljen Zakon, a ga pri

tem ovira vrsta vratarjev oziroma uslužbencev na sodišču, ki ga s sklicevanjem na proceduralna pravila oziroma zakone prepričujejo, da ne bo nikoli prodril do točke, kjer se vzpostavlja Zakon in hkrati junakova krivda, ampak mora počakati na uradni poziv na obravnavo, do katerega pa nikoli ne pride. Bingham se sprašuje, ali morda ni bilo vprašanje Kafkovega junaka napačno zastavljeno in se vsa resnica avtoritete Zakona skriva v odnosu med junakom in konkretnim vratarjem/ uslužbencem na sodišču? Če torej Kafkovega junaka vodi vprašanje izvora Zakona in krivde – torej substance avtoritete, Bingham izpostavi pomen odnosa med junakom in vratarjem.

Bingham je prepričan, da je večina dosedanjih teoretikov avtoritete bolj ali manj eksplicitno izhajala iz pogleda na popredmeteno avtoriteto in jo opisovala kot »...substanco, ki jo posedujejo ljudje na položaju moči...« (prav tam, str. 2). Razlike so nastajale le v oceni njenega pomena za doseganje vzgojnih ciljev. Medtem ko so bili tradicionalisti prepričani, da je podreitev avtoriteti nujen pogoj posameznikovega razvoja, bi progresivisti najraje videli vzgojo brez uveljavljanje avtoritete, zagovorniki kritičnih teorij pa so opravičevali le tisto avtoriteto, ki si prizadeva za socialno pravičnost (prav tam, str. 3). Bingham zaključuje kratek kritičen pregled substancialnih pogledov na avtoriteto s primerjavo z ljudskim razumevanjem vetra kot naravnega pojava, ki mu pripisujemo substancialni status, čeprav znanstveno gledano veter ni nič drugega kot posledica temperaturnih razlik, ki povzročijo razlike v pritisku v atmosferi (prav tam, str. 4).

Tipičen primer substancialne razlage avtoritete predstavlja Krekova (2008) analiza avtoritete v kontekstu Freud-Lacanovega koncepta pogojev za razrešitev Ojdipovega kompleksa. Prvi dve predpostavki, ki jih avtor pripiše uveljavitvi teze, da je uspešna vzgoja vedno, ne glede na konkretne situacijske ali zgodovinske okoliščine, povezana s podreditvijo očetovski Zahtevi, sta namreč v tem, da »vzgoja, ki si za cilj prizadeva vzpostaviti samostojno, avtonomno in odgovorno bitje, mora uveljaviti obstoj simbolnega Zakona v vzgoji – ali drugače rečeno, *norm* in *pravil*, ki jih uveljavljajo ravnanja v šoli – kot nekaj, kar je onstran 'posesti' posameznega učitelja in njegove 'kaprice'«, ter »da je izid Ojdipovega kompleksa odvisen od tega, /.../ ali bo mati postavila očeta kot tistega, ki je onstran zakona in kaprice, kar se kaže v tem, ali zanjo *beseda* očeta kaj šteje, in če je odgovor pozitiven, bo oče v razmerju do otroka pridobil mesto avtoritete« (prav tam, str. 143-144). Avtoriteta v vzgoji je torej legitimirana z dejstvom, da konkretni akter vzgoje (naj bo to oče, mati ali učitelj) zagotovi, da bo njegova beseda simbolni Zakon kot splošna, univerzalna norma oziroma pravilo (prav tam, str. 146). To je mogoče ob določeni podvojitvi oziroma dvojnem posredovanju, ko je nosilec očetovske funkcije uveden v empiričen simbiotski odnos med materjo in otrokom, ki je zaradi osebne vpletenosti in povezanosti vedno partikularen in kapriciozen (prav tam, str. 141-143). Hkrati pa avtor neizpodbitno izpostavi, da je vpeljava podreditve univerzalnemu simbolnemu Zakonu nujna tudi v času, ko se zdi, da ne moremo več govoriti o povsem nevprašljivih družbenih in kulturnih normah, saj staršem in učiteljem »zahteva, da bo otrok lahko prepoznal 'splošno' veljavnost norm in pravil, ki jih pomembni Drugi prenašajo na otroka, nalaga, da se *dogovorijo* glede norm in pravil, ki jih potem vsi uveljavljajo v razmerju do otroka« (prav tam, str. 147) .

Kar je torej po mnenju Kreka primarno pri uveljavljanju avtoritete v vzgoji, ni osebni odnos in potreba po vzajemnem afirmativnem pripoznanju obeh akterjev, ampak podreditev univerzalnemu, simbolnemu Zakonu, ki je očitno dogovorjen med odraslimi akterji vzgoje, torej nosilci avtoritarne moči. Pri tem se sklicuje na Dolarjevo (1992) analizo Hegla, kjer izpostavi, da mora biti razmerje do zakona radikalno in docela nereflektirano: »...zakon je eno s subjektom kot subjektom duhovne skupnosti, neposredni izraz njegove duhovne substance, do njega ni mogoče vzpostaviti distance.« (Dolar 1992, str. 149) Čeprav Krek nenehno poudarja, da mu gre za »simbolni Zakon« ali »Zakon v simbolnem, v Govorici«, ne moremo mimo naslednjih Dolarjevih opazk: »Seveda se ti neposredni, nereflektirani zakoni, ki jih postavlja ta um s pretenzijo neposredne obče veljave, takoj sesujejo, čim jih izreče... Sesujejo se prav zaradi neodpravljive diskrepance med njihovo domnevno občostjo in zamolčanimi predpostavkami njihovega nereflektiranega posamičnega izrekanja, v njih zazijajo razpoke med izrečenim in menjenim, med formo in vsebino – med občostjo forme zakona in partikularnostjo vsebine, med izjavljanjem in izjavo, vednostjo in resnico... Ti zakoni so tako le zapovedi, sklicevati se morajo na neko najstvo in tako potihem priznati, da nimajo dejanske veljave.« (Dolar 1992, str. 147)

Dolar je v razpravi *Državljan K.: Kafka in Welles* (2009) še poglobil svoj odnos do heglovske koncepcije Zakona. Tako v zvezi s Kafkinim romanom *Grad* zapiše, da se »...celotna zgodba razvija okoli inherentne nezmožnosti, da bi kadarkoli prišli do tja, da bi kdaj dospeli v Grad, vstopili v njegov notranji krog, v domnevni center moči, ki nemara sploh ne obstaja...« (Dolar 2009, str. 190), ob analizi *Procesa* pa zapiše: »Neka razpoka je prežala znotraj običajnega reda, toda ta razpoka se izkaže za nekaj bolj substancialnega od reda, in izkaže se, da sam red in njegova pravila veljajo le izjemoma. Toda če 'substancialno' implicira substanco, neko doslej skrito substanco, ki se je pritajevala in je sedaj stopila na plano, potem je to še ena iluzija. Nobena taka substanca ne obstaja in prizadevanja Josefa K., da bi se dokopal do substance izza videzov, ki so se izkazali za varljive, to prizadevanje bo jalovo in zaman. Skozi mnoge preizkušnje bo izkusil, da take substance ni, čeprav ima moč, da ga pokonča.« (Prav tam, str. 194) Ta »substancialni zakon brez substance« pa odlikuje še ena lastnost, zaradi katere bom v nadaljevanju izpostavil očitni dvom, da je na njem mogoče graditi vzgojo kot proces postopne izgradnje avtonomije in kritične zavesti. Zakon je namreč brezoseben, z junakom komunicira na daljavo preko telefona, njegov glas pa je tudi nerazumljiv, »...goli glas brez vsebine, onkraj pomena... Če zakon govori z nerazumljivimi glasovi in po telefonu, potem je to ravno zato, ker ni nobenega Gospodarjevega glasu, *His Master's Voice*, nobene enotne figure ali pomena ali resnice za njim.« (Prav tam, str. 211)

Kako zdaj misliti koncept simbolnega Zakona kot substance in legitimitete pedagoške avtoritete? V mikropedagoški situaciji (pa naj gre za odnos otroka do staršev ali do učitelja) se Zakon uveljavlja preko očetovske funkcije (Krek 2008), na sistemski ravni pa v obliki empiričnega obstoja temeljnih zakonskih zavez (Ustava, mednarodni zavezujoči dokumenti o človekovih in otrokovih pravicah itn.), ki jim mora biti vzgojni koncept šole brezpogojno podrejen ne glede na (upravičene) teoretske pomisleke o obstoju obče veljavnih moralnih in političnih norm in/ali vrednot (Kovač Šebart in Krek 2009, str. 75-77). Pri tem so od

Nietzscheja naprej mnogi filozofi – še posebej Foucault – izpostavili dvom v zvezi s produktivnostjo heglovske družbene teorije, teorije samozavedanja in specifično teze o Zakonu kot nevprašljivem temelju npravnosti. Za Nietzscheja in Foucaulta je »...konflikt (med hlapcem in gospodarjem) neodpravljiv, vsako pripoznanje in razrešitev v zakonu je le etapa v ireduktibilnem boju, uveljavljanju 'volje do moči'... Zgodovinski locus je tedaj prav polje sil, ki se ne obnašajo dialektično in ki jim ni mogoče pripisati subjekta ali jih posredovati (od tod Foucaultovo vztrajanje, da je treba oblast misliti drugače kot po modelu Zakona).« (Dolar 1992, str. 35) Dolar in Krek se s to tezo ne strinjata, pri tem pa se sklicujeta na »neko najstvo« - to je na omogočanje procesa samozavedanja oziroma subjektivacije posameznika v subjekta, kajti »...reflektiranost substance se lahko izkaže le v določeni 'nerflektiranosti' zakona. Izkaže se lahko le v zakonih, ki jih ni mogoče ne utemeljiti ne preveriti. Samo so, in nič drugega.« (Prav tam, str. 149); torej na brezpogojno podreditev, ki bo kasneje (ko otrok odraste oziroma se podredi simbolni mreži ter internalizira vrednotno matrico) omogočila razvoj samostojnosti, avtonomije in odgovornosti.

Paradoks opisanega modela razmišljanja je mogoče opisati z naslednjima idejama. Prvič, čeprav simbolni Zakon podobno kot meteorološki pojav vetra nima substance, vsebuje neizmerno moč, ki lahko pokonča akterja, če se mu želi približati, zato se zdi, da mu kot edina možnost ostaja brezpogojna podreditev glasu gospodarja, čeprav je ta brez vsebine in onkraj pomena. In drugič, čeprav se univerzalni simbolni Zakon vedno izreka v partikularni obliki, ga moramo v vzgoji predpostaviti kot nevprašljivo substanco, ki jo bo vzgajana oseba ponotranjila v obliki vrednotne matrice, da bi enkrat kasneje lahko do nje vzpostavila kritično distanco.

Glavna nevarnost takšnega pogleda na pedagoško avtoriteto se skriva v sledeči tautološki formulaciji. Če predpostavka obstoja simbolnega Zakona legitimira pomen ponotranjenja simbolne matrice, to pa je spet legitimirano z najstvom – z omogočanjem avtonomije subjekta, se izkaže nevarnost uporabe te teoretske zasnove za obravnavo vzgojnega koncepta šole kot družbene institucije. Odkrito najstvo (vzgojo zasnovati kot orodje, ki proizvede spoštovanje družbene pogodbe in posledično konstrukcijo subjekta kot avtonomnega bitja) se namreč utemeljuje na tautološki logiki in hkrati na prikriti predpostavki, da mimo Zakona ni npravnosti/morale (v resnici pa ta apel vzpostavlja pomen imaginarne podobe vzgojitelja kot očetovskega lika – subjekta protestantske etike, ki naj bi se mu otrok podredil preko identifikacije z njegovo moralno zahtevo). Koncept pripoznanja, ki ga res uvede prav Hegel, tako nima prave veljave kot družbeni koncept pravičnosti, pa naj gre za Bubrovo dimenzijo pripoznanja kot potrditve (podrejene) osebe v status osebnosti (ki zahteva tako povezanost kot separacijo od osebe v odnosu), zahtevo po dekonstrukciji nepravičnih modusov pripoznanja kot elementa procesov subjektivacije (Foucault in Boler) ali zahtevo po vzajemnosti medsebojne potrditve na ravni intersubjektivnega odnosa, ki je mogoča le ob predpostavki izstopa iz diktata ego-fantazij in sprejetja dejstva, da so pričakovanja in želje konkretne druge osebe v odnosu enako legitimne kot moje lastne (Benjamin; več o teh treh pomembnih dimenzijah pripoznanja glej v Kroflič 2010).

Feministično psihoanalitična kritika klasičnega razumevanja Ojdipa in pomena simbolnega Zakona

Če sem doslej problematiziral način legitimiranja avtoritete očetovskega lika kot zastopnika simbolnega Zakona zaradi načelnega dvoma v možnost uveljavljanja čiste simbolne instance v realnem vzgojnem odnosu, nas J. Benjamin svari, da v ozadju takšnih razlag stoji skrajno problematičen odnos do delitve očetovske in materinske vloge v klasični razlagi pomena razrešitve ojdipskega konflikta, pa tudi podcenjevanje dimenzije pripoznanja konkretne druge osebe kot enakovrednega subjekta, ki jo model depersonalizirane simbolne instance zapostavi kot ključen pogoj osebnostnega razvoja.

J. Benjamin je prepričana, da se je mačistična razlaga Ojdipa v klasični psihoanalizi dokončno razjasnila v obdobju, ko je kot osrednji mit časa Narcis zamenjal Ojdipa (Benjamin 1988; povzeto po Benjamin 2000, str. 233), saj se v tem obdobju kot glavni krivec za problematične vzorce permisivne vzgoje izpostavi vztrajanje v pred-ojdipski, materinski tesni čustveni povezanosti, ki jo lahko prekine samo oče z jasno vzpostavljeno avtoriteto, zaradi česar se mnogi zagovorniki te strukturne razlage zavzemajo za povratek klasične avtoritete v vzgojo v podobi lika očeta kot moralnega vzora protestantske etike. Čeprav podoba klasične avtoritete praviloma ni jasno izrisana, se opisano stališče najpogosteje izraža v dveh »laičnih sloganih«, da otrok potrebuje meje oziroma da je disciplina pogoj svobode. Vloga ženske - matere je v tem modelu, kot sem že pokazal, po najzgodnejšem obdobju nege otroka omejena na to, da »mami postavi očeta kot tistega, ki je onstran zakona in kaprice, kar se kaže v tem, ali zanjo *beseđa* očeta kaj šteje, in če je odgovor pozitiven, bo oče v razmerju do otroka pridobil mesto avtoritete« (Krek 2008, str. 143-144). J. Benjamin taki razlagi ostro ugovarja z argumentom, da psihoanaliza običajno ne podpira nostalgije za klasično avtoriteto, kakršno najdemo v zvezi s kritiko novega narcisizma; pozitivne plati Ojdipa niso primarno vezane na ponotranjenje avtoritete, ampak jih moramo gledati v luči spopada za separacijo od staršev (Benjamin 2000, str. 234).

Način separacije od staršev, kjer naj bi moška oseba prekinila tesno čustveno vez z materinskim objektom, ima za podobo ženske v očeh otroka (še posebej sina) jasno negativno konotacijo: »V ojdipski izkušnji izgube notranje kontinuitete z žensko in namesto nje z vzpostavitvijo idealiziranega želenega objekta zunaj, se rodi podoba nevarne, k regresiji usmerjene sirene. Hrbtna stran te podobe je v celoti idealiziran, gospodovalni subjekt, ki se lahko odmakne od ženske in si jo podredi.« (Prav tam, 237) Takšen ponižujoč odnos do ženske pa ima za posledico še eno strukturno značilnost. Zahteva po izgonu matere iz diadnega odnosa povzroči, da se separacija poveže z eksteralizacijo ženske drugačnosti, zaradi katere se mati lahko pojavlja le kot objekt želje - ljubezni, ne da bi bila pripoznana kot samostojna oseba: »Ojdipov kompleks torej končno ne rešuje problema razlike oziroma pripoznanja drugega. Isti falus, ki podpira diferenciacijo in načelo realnosti, podpira tudi premoč moškega in zanikanje vrednosti ženske.« (Prav tam, str. 239) Opis strukture klasičnega branja Ojdipa J. Benjamin zaključuje z naslednjo mislijo: »V ojdipskem modelu je razlikovanje med staršema – podporno, negovalno materjo in osvobajajočim ter boljšim očetom – izraženo v obliki nespravljive razlike... Separacija dobi prednost pred povezanostjo,

ustvarjanje meja pa postane bolj pomembno kot zagotavljanje stika. Dva osrednja elementa pripoznanja – biti podoben in različen – sta razdvojena. Namesto pripoznanja drugega kot drugačnega se deček ali identificira ali oddalji (*disidentifies*). Pripoznanje je torej omejeno na enodimenzionalno identifikacijo s podobnostjo...« (Prav tam, str. 240) Posledice takšnega omejenega pogleda na separacijo bodo prepoznane kot splošna nagnjenost k predsodkom in odporom do drugačnosti, čemur je J. Benjamin v celoti posvetila monografijo *Senca drugega (Intersubjektivnost in spol v psihoanalizi)* (1998). Kritično analizo Ojdipa pa avtorica zaključi z naslednjo mislijo: »Trije stebri teorije Ojdipa – primarnost želje po istovetnosti, materino utelešenje te regresivne težnje in nujnost starševske intervence – skupaj tvorijo paradoks, da je dominacija staršev edina oblika osvobajanja otroka... Z zavračanjem napačne predpostavke o starševski avtoriteti kot edini poti k svobodi lahko izpolnimo obljubo, na kateri se je vzpostavila teorija Ojdipa: zavedati se pomena različnosti.« (Benjamin 2000, str. 245)

Druga velika tema psihoanalitične teorije intersubjektivnosti je vezana na analizo mnogih, za nadaljnji razvoj prosocialnosti in moralnosti pomembnih dimenzij preojdipskega obdobja, ki jih je Lacanova teorija simbolnega Zakona spregledala ne glede na to, da J. Benjamin temu Lacanovemu konceptu priznava pozitiven pomen v smislu oblikovanja instance *tretjega*, ki varuje odnos med dvema osebama/subjektoma pred razpadom (Benjamin 2004 (osebna kopija, ki mi jo je posredovala avtorica), str. 5). A če je pri lacanovcih instanca tretjega v izhodišču »depersonalizirana« in formalno racionalistična, saj »vznika v govorici/zahtevi očeta«, se po mnenju Winnicota, M. Klein, J. Benjamin in S. Todd (če omenim le najbolj vidne predstavnike te teze) instanca tretjega začne oblikovati že pred nastopom simbolne zahteve in vsebuje predvsem zahtevo po pripoznanju matere kot ločene osebe z lastno subjektivnostjo ter posledično razvoj pomembnih prosocialnih emocij. A gremo lepo po vrsti.

Kot pravi J. Benjamin, »...zanikanje identifikacije z materjo prav tako teži k temu, da je deček odrezan od medosebne komunikacije, ki je bila del primarne vezi med materjo in dojenčkom. Emocionalno uglaševanje, delitev razpoloženja, empatično predpostavljajanje položaja drugega in imaginativne predstave o potrebah in čustvih drugega so zdaj kot lastnosti povezane z zavračanjem ženskosti. Emocionalno uglaševanje je zdaj doživeto kot nevarnost izgube sebe v drugem... Identifikacija ne deluje več kot most do izkušnje drugega; zdaj lahko potrjuje samo podobnost. Resnično pripoznanje drugega pa predpostavlja zmožnost občutiti skupnost preko različnosti; in resnična diferenciacija podpira uravnoveženje med ločenostjo in povezanostjo v dinamični napetosti. A ko je enkrat identifikacija z drugim zanikana, postane ljubezen le še ljubezen do objekta, do Drugega. Ker je materi zanikana subjektiviteta, identifikacija z njo vključuje izgubo sebstva... Druga pomembna posledica te polarizacije je enostranski ideal avtonomne individualnosti, moški ideal. Identifikacija z očetom deluje kot zanikanje odvisnosti... ..to povzroči dogovorno fantazijo o moški onipotentnosti, le da je dečku projicirana v prihodnost (počakati moraš, da boš kot jaz). Zanikanje vrednosti potrebe po drugem postane prepoznavni znak odrasle moškosti.« (Benjamin 2000, str. 240-242) Moški se torej lahko realizirajo le še preko srečevanja s sebi podobnimi, ženske pa si zagotovijo moč pripoznanja le še v omejenem smislu kot zaželeni, a nevarni objekti ljubezni. Izguba vzajemnega pripoznanja je najbolj splošna posledica spolne polariziranosti. Najgloblji

izvor nelagodja v kulturi torej ni posledica represije, niti narcisizma, ampak posledica polariziranja spolnih razlik, ki proizvedejo druge razlike, kot na primer zahtevo, da lahko postanemo avtonomni le, če se odrečemo ljubezni: »Moja analiza ojdipskega modela opozarja na pomen nečesa, kar je izza očitnih oblik spolne diferenciacije, povezanih s problemom moške dominacije – stare oblike očetovske avtoritete v odnosu do otrok in žene – na nove, bolj subtilne forme. Opozarja na določeno obliko moške dominacije, ki deluje preko kulturnega ideala, ideala individualnosti in racionalnosti, ki preživi tudi takrat, ko je starševska avtoriteta v zatonu in ko se začno vzpostavljati bolj pravične družinske strukture.« (Prav tam)

Znana psihoanalitika, ki sta med prvimi opozorila na pomembne pozitivne dogodke za razvoj otrokove moralnosti v predojdipskem obdobju, sta bila M. Klein in Winnicott. M. Klein je pri otroku, še preden ponotrani simbolne zahteve iz okolice, zaznala avtentičen občutek simpatije do bližnje osebe, strah pred izgubo ljubezni in občutek krivde, ki izhaja iz možnosti, da bi zaradi agresivnih impulzov prizadel ljubljeno osebo (Todd 2003, str. 100 in 155), iz česar so Hoffman (2000), Todd (2003) in Kristjansson (2004) razvili koncept empatične krivde kot ene prvih prosocialnih emocij, ki se vzpostavijo v otrokovem razvoju. Winnicot pa je iz razlike med konceptom »odnosa do objekta« in »uporabe objekta« razvil tezo, da uporaba objekta nujno predpostavi njegov realen status, zato otrok v igri z drugimi osebami slednje začne zaznavati kot zunanje fenomene in ne zgolj kot projekcije lastnih potreb in želja, kar v njem sproži potrebo po ustreznem pripoznanju njihovega subjektnega statusa (Winnicot 2005, str. 117-120).

Nadaljnje raziskave so pokazale, da je ravno objektna navezanost na mati tisti prvi medij, ki začne v otroku spodbujati razvoj »emocionalnega uglasovanja, delitve razpoloženja, empatičnega predpostavljajanja položaja drugega in imaginativne predstave o potrebah in čustvih drugega«, kar preprosto pomeni, da se otrokova pripravljenost materi pripoznati status ločenega subjekta z lastnimi potrebami in pravicami pojavi davno pred internalizacijo zahtev okolice, značilno za očetovo posredovanje. Med najbolj zanimivimi dokazi, ki jih navaja J. Benjamin, je zagotovo raziskava L. Sander, da se otroci, ki jih začno matere hraniti po otrokovi potrebi in ne po vnaprej določenem časovnem razporedu, hitreje navadijo na ustaljen ritem hranjenja, ki ustreza tako otroku kot doječi materi, kar razlaga v naslednjem pasusu: »Ko je pomembni drugi oseba, ki pripoznava otroka in se vda njegovemu ritmu, se lahko začne ustvarjati vzajemno ustvarjeni ritem. Ker se prilagaja subjekt skrbi, se začne prilagajati tudi otrok. Osnova tega vzajemnega prilagajanja je morda vrojena naravnost k simetričnim odzivom...« (Benjamin 2004, str. 9)

Seveda opisano uglasovanje ni avtomatična posledica vsakega odnosa med otrokom in materjo. Produktiven odnos vzajemnega pripoznavanja lahko zmoti tako prepričanje v nujnost čim hitrejšega podrejanja otroka »očetovskim zahtevam« kakor narcisistična zasedenost otroka, ki jo povzročijo »posesivne matere«. A osnovno sporočilo J. Benjamin, da se začetki instance moralnega tretjega začno oblikovati v najzgodnejšem predojdipskem obdobju kot posledica vzajemnega prilagajanja (zaradi česar med mnogimi sintagmami, s katerimi J,

Benjamin opisuje to instanco, uporabi tudi termin »skupen moralni tretji« (*shared thirdness*) in ne šele kot posledica internalizacije očetovske zahteve, ostaja nespremenjena.

Med mnogimi poskusi čim bolj opisati status in dimenzije instance »moralnega tretjega«, velja za zaključek prikaza psihoanalize intersubjektivnosti J. Benjamin opozoriti na nevarnosti, ki sledijo iz izključitve opisanih »predojdipskih elementov tretjosti« iz zasnove simbolnega Zakona. Racionalna instanca simbolnega Zakona analitika bolj veže na odnos do lastne teorije (ki jo sprejema kot posredovalni most med pacientom in sami seboj) kot na odnos do pacienta, zaradi česar je nagnjen k neskončnim interpretacijam, namesto da bi prevzel tudi vlogo osebne podpore pacientu v stiski (prav tam, str. 13).

Kaj takšna racionalizacija odnosov pomeni za reševanje vsakodnevnih moralnih dilem v pedagoški praksi, si ni težko predstavljati. Pretirana vezanost na dosledno formalno izpeljavo dogovorjenih moralnih norm in načel mnogokrat ne vodi k ustreznemu reševanju medosebnih konfliktov. To zahteva, če sledimo enemu najpomembnejših epistemoloških postulatov postmoderne misli, rekonstrukcijo etičnega konflikta v njegovi kontekstualni partikularnosti, ki šele omogoči razumevanje vzrokov in posledic (Gilligan 2001, str. 100). Ta zahteva pa spet predpostavlja pripoznanje vseh akterjev konflikta in njihovih subjektivnih zgodb kot pomembnih, da so slišane, saj bomo šele po tej operaciji »vživljanja v razlago drugega« zaznali resničen izvor konflikta, ob upoštevanju vseh glasov in vzajemnem prilagajanju pa bomo prišli do najoptimalnejše rešitve. Gre za zahtevo, ki se je v najčistejši obliki razvila v postopkih mediacije kot načina reševanja medosebnih konfliktov.

Dialoški koncept avtoritete kot spopada za vzajemno pripoznanje

In kako opisati dialoški model avtoritete kot koncept, ki v ospredje fenomena ne vzpostavi zahteve po pravični distribuciji dobrin (s položaja gospodarja), ampak vzajemnost odnosa in zahtev po pripoznanju? V zadnjem obdobju je nastala kopica teorij, ki vzpostavljajo razsvetljskemu antropološkemu in političnemu okvirju razumevanja človeka in družbe (na katerih temelji tudi lacanovska antropološka in politična teorija) alternativne rešitve, te pa vplivajo tudi na razumevanje temeljne zasnove pedagoške avtoritete. Med omenjenimi teorijami velja vzpostaviti vpliv, ki ga je na teorijo vzgoje v zadnjih dveh desetletjih imela Levinasova in Ricoeurjeva teorija človekove odgovornosti, odnosno razumevanje sebstva in pedagoških fenomenov, dialoško razumevanje avtentičnosti ter iskanje pogojev za vzpostavitev interkulture in inkluzivne družbe. V nadaljevanju prispevka se bom omejil na vpliv, ki so ga na dialoški koncept avtoritete imeli že doslej citirani avtorji Sennett, Bingham in J. Benjamin.

Že Sennett pravilno opozori, da so doslej prevladujoči teoretiki avtoritete, kot na primer Weber, Freud in predstavniki frankfurtske šole izpostavili predvsem vprašanja izvora fenomena na eni strani v psiholoških značilnostih podrejene osebe in na drugi strani konkretnih družbenih pogojih, niso pa se dotaknili vprašanja aktualnega odnosa dajanja in sprejemanja med močno in šibko osebo (Sennett 1993, str. 25), nadrejenim in podrejenim polom avtoritete. Sam se zavzame za pogled na avtoriteto kot nenehen proces interpretacije in

reinterpretacije v procesu komunikacije. In drugič, avtoriteta je dejanje imaginacije in ne stvar; je iskanje vzajemne solidarnosti in varnosti v moči drugih (prav tam, str. 196-197) ter hkrati spopad za vzajemno pripoznanje. Prvi tezi se približuje Medveševa sintagma »vzgoje kot komunikacije z vrednotami«, drugi pa zahteva po iskanju optimalnega ravnovesja med zagotavljanjem pravice do zaščite in pravice do participacije kot osnove za razumevanje temeljnih otrokovih pravic (Kroflič 2010 – pred objavo).

C. Bingham tej ugotovitvi doda stališče, da se avtoriteta ne vzpostavi, preden mi, poslušalci in govorniki, ne vstopimo v odnos, kajti ko začnemo poslušati drugo osebo, postanemo udeleženi v avtoriteti: »Nobeden od nas 'nima' avtoritete. Bolje rečeno, mi ustvarimo odnos avtoritete z govorom in poslušanjem... Ne govoriti nikomur pomeni biti izven avtoritete. Ne poslušati nikogar pomeni biti izven avtoritete.« (Bingham 2008, str. 9) Ali kot sem podobno idejo zagovarjal v delu *Avtoriteta v vzgoji* (1997), je učitelj vzpostavljen v vlogi avtoritete šele takrat, ko mu jo pri(po)zna učenec oziroma podrejeni pol v odnosu, nadaljnji razvoj avtoritete pa je odvisen od pripoznanja učenca kot subjekta, ki od učitelja terja postopno samoomejevanje lastne subjektivne pozicije (Kroflič 1997).

Dialoškost avtoritete se da odlično primerjati z odnosom do umetnine. Kakor pomena umetnine ne morem opisati s pomočjo vsebine, forme ali avtorstva, tudi pedagoške avtoritete ne moremo opisati samo s pomočjo kurikulumov, vzgojnih pristopov in učiteljeve identitete (Bingham 2008, str. 48). In kakor se umetnost zgodi v interpretativnem dialogu med umetnino in njenim odjemalcem (Kroflič 2009), je tudi »...avtoriteta v vzgoji odnos, ki se zgodi v interpretativnem odnosu samem, v dejanju učenja.« (Bingham 2008, str. 50)

A podobno kot vsak odnos ni v pedagoškem smislu produktiven, kajti oblike družbene dominacije so enako odnosne kot zagotavljanje osebnostnega razvoja (Bingham in Sidorkin 2004), tudi vse forme avtoritete v vzgoji in drugih družbenih fenomenih niso enako primerne. Dejstvo, da je tudi zanikanje avtoritete oblika vztrajanja v avtoriteti (Sennett 1993), in da se avtoriteti v uspešni vzgoji ne moremo izogniti (takoj ko pride do odnosa med učencem, učiteljem, tekstom in šolo kot institucijo, je že na delu avtoriteta, Kroflič 1997), nas torej vodi do naslednjega vprašanja: s kakšnimi odnosi lahko zagotovimo osebni razvoj vzgajane osebe v smeri oblikovanja osebne moralne zavesti in kritičnega etičnega presojanja?

Med doslej citiranimi avtorji naletimo na tri različne odgovore na vprašanje o osvoboditvenem potencialu avtoritete.

Prvi odgovor izvira iz Kantovskega modela »discipline kot pogoja svobode« in Lacanovega koncepta ponotranjenja simbolnega Zakona kot poti do osvoboditve izpod jarma kapricioznih zahtev partikularnih nosilcev avtoritarne moči. Čeprav se hipoteza, da se notranja moralna instanca (pa naj jo imenujemo kategorični imperativ ali simbolni Zakon) oblikuje preko ponotranjenja simbolne »vrednotne matrice« kot posledice vstopa v govorico, zdi še kako prepričljiva, ne moremo mimo opozorila Sennetta, da je nevarnost tega modela v oblikovanju »omnipotentne avtoritete« (Sennett 1993, str. 187) Zakona. Najprepričljivejši empirični dokaz te nevarnosti najdemo v analizi socializacije ameriških poklicnih vojakov, ki temelji na utrjevanju etičnega presojanja na konvencionalni stopnji ter na vrednoti podrejenosti vojaka

ukazu nadrejenega oficirja, hkrati pa se od istega vojaka v primeru, da dobi ukaz, ki je v nasprotju z mednarodnim vojaškim pravom, pričakuje, da se bo takemu ukazu uprl, sicer je skupaj z nadrejenim kazensko odgovoren za storjen vojni zločin. Avtorica M. Minow v zaključku razprave sicer zapiše, da bi »...situacija vojaka, ki mora na eni strani slediti ukazom in se na drugi strani upreti nezakonitim ukazom, lahko zagotovila pomembno vsebinsko področje za pouk o neodvisnem kritičnem mišljenju, ki bi nas obvarovalo pred prihodnjimi krutostmi, okrepilo demokracijo in si prizadevalo za človekovo dostojanstvo...« (Minow 2006, str. 156), pri tem pa bi lahko bilo v pomoč tudi Kohlbergovo opozorilo, da je lahko »...vključevanje študentov v demokratične procese odločanja v njihovih šolah vitalni del tega pouka...« (prav, tam, str. 156). Žal so tak »optimizem« spodbudile že Kohlbergove lastne raziskave, ki so pokazale, da večina posameznikov niti v odrasli dobi ne razvije zmožnosti postkonvencionalnega etičnega presojanja.

Sennett v svoji študiji o avtoriteti kot odnosno alternativo kantovskemu modelu vzpostavitve avtonomije predstavi drugo idejo o zasnovi osvoboditvenega potenciala avtoritete. Ko gre za delovanje družbenih institucij, po Sennettu rešitev ni niti v zanikanju avtoritete niti v modelu vzajemnega sodelovanja nadrejenih in podrejenih (Sennett 1993, str. 175-177), ampak v mehanizmih občasnih prekinitev v delovanju verige ukazov. Med temi mehanizmi sta za delovanje šole posebej zanimiva dva, in sicer »spreminjanje pasivnega v aktivni glas udeležencev« (prav tam, str. 180-181) in refleksija koncepta vzgoje in fenomena skrbi kot pojavov, ki so tesno prepleteni z uveljavljanjem družbene moči (prav tam, str. 185-187). Če »pasivni glas« v obliki »odločeno je bilo, da morajo otroci...« prikriva dejstvo, da so pravilo/zakon opredelili konkretni posamezniki na položajih družbene moči (in da torej ukaz ne obstoja v abstraktni obliki kot univerzalno načelo organizacije), nadzor, ki ga uveljavlja konstrukt aktivnega glasu, predpostavlja, da zvemo, kdo, zakaj in kdaj je sprejel zakon, kam se konkretni zakon uvršča v verigi zahtev, ter možnost revizije odločitev (prav tam, str. 181). Refleksija vzgoje kot ene od oblik fenomenov skrbi pa izpostavlja izrazit manko razmisleka o povezanosti oblik družbenega nadzora in skrbi za otroka v moderni družbi. Če je paternalizem vprašanje nege in vzgoje vzpostavil kot nujen fenomen, o katerem se ni mogoče pogajati, birokratska oblast oblike pomoči/skrbi zamaskira v neosebno zagotavljanje/distribucijo dobrin, ki nego in vzgojo univerzalizira in s tem prepreči demokratične procese odločanja o aktivnih pravicah osebe, potrebne pomoči, da pove, katere oblike družbene pomoči/nege/vzgoje so zanj sprejemljive in katere ne (prav tam, str. 186-187). Šele s takimi oblikami prekinitev v delovanju verige družbenih ukazov Sennett vidi možnost, da povežemo abstraktne ekonomske in birokratske sile s človeškimi kategorijami moči, ki je vidna in legitimna, ki omogoča kritičen razmislek o upravičenosti obstoja družbenih avtoritet in zmanjšuje strah pred onipotentno avtoriteto Zakona.

Tretji model konkretnih form pedagoških odnosov, ki preko avtoritete vodijo v osvoboditev, pa na podlagi koncepta prepleta intapersonalne in intersubjektivne dimenzije odnosov J. Benjamin, razvije Bingham. Bingham predlaga model vzgoje, ki načrtno sledi izmenjevanju prisotnosti in odsotnosti konkretnih nosilcev avtoritete v vzgojnem odnosu ter igri soočanja ponotranjenega ostanka avtoritete iz predhodnih soočenj (intrapsihična raven) z vdori realnega Drugega kot nosilca zunanje avtoritete (intersubjektivna raven) (Bingham 2008, str.

67-74). Če se avtoriteta vzpostavlja preko odnosov, to namreč ne pomeni, da vztraja le toliko časa, dokler je starš prisoten ob otroku oziroma učitelj ob učencu. Podrejeni pol namreč izkušnje predhodnih odnosov skladišči v spominu v obliki notranjih občutkov in kasneje prepričanj, kar mu daje občutek varnosti (v moči drugih, kot je to vlogo opredelil Sennett) in stabilnosti/kontinuitete (na pomen katere za postopno separacijo od subjektov skrbi opozarja psihoanaliza), tudi ko nosilca zunanje avtoritete ni v bližini: »Zunanji kontakt z drugim vedno vzbudi začetek notranjega kontakta z Drugim... Intrapsihično življenje (na katerega opozarja J. Benjamin, op. R. K.) je življenje mentalnih skladišč, življenje ostankov (avtoritete, op. R. K.).« (Prav tam, str. 69)

Kot sem že pokazal, eno od možnosti vzpostavitve »notranjih vezi«, ki omogočajo nadaljnjo vzgojno interakcijo, Lacan opredeli z intrapsihično instanco simbolnega Zakona kot modelom moralnega tretjega, ki naj bi omogočal oblikovanje varne, nadzorovane instance prepričanj in s tem možnosti vzajemne komunikacije. Isto funkcijo je Freud (1979) opredelil s konceptom ponotranjene očetovske avtoritete. A ravno na tem mestu se pokaže odločilna razlika med konceptom simbolnega Zakona in konceptom skupne instance moralnega tretjega, ki jo zasnuje J. Benjamin. Če namreč Lacan za medij moralne komunikacije predvidi ponotranjenje moralnih norm preko podreditve očetovskemu Zakonu, je za J. Benjamin ključna sestavina moralnega tretjega prosocialna izkušnja, ki izhaja iz vzajemnega pripoznanja subjektne vloge nadrejenega in podrejenega pola avtoritete in skupnega iskanja modusa komunikacije, ki vzajemno zadovoljuje socialne potrebe obeh oseb, med katerimi izstopa ravno potreba po pripoznanju. Ali kot to zapiše J. Benjamin v daljši razpravi *Dvopasovne ceste: pripoznanje razlike in intersubjektivni Tretji*: »Moj cilj ni konvencionalna ideja tretjega kot mentalne reprezentacije (kot pri Lacanovem imenu Očeta), ampak proces kreacije tretjosti, to je odgovoriti na vprašanje, kako gradimo odnosne sisteme in razvijamo intersubjektivne kapacitete za takšno soustvarjanje... ..tretji se ne nanaša na preprost ideal, ampak na načelo, ki poudari proces, v katerem sebstvo in drugi ponovno vzpostavita (vzajemno) pripoznanje po zlomu, ko si priznata zgodovinsko odgovornost za prizadetost, napako, izgubo, trpljenje: rane in brazgotine destrukcije. Ta proces, odnosne izkušnje razumem kot tretjost.« (Benjamin 2006, str. 119 in 121)

Ne glede na predhodne pozitivne socialne izkušnje pa intrapsihična instanca poleg vloge moralnega tretjega vsebuje tudi različne ego predstave in fantazije, ki jih mora otrok nenehno soočati z novimi odnosi in izkušnjami srečevanja z realnim drugim. Zato si mora učitelj kot personificirana instanca realnega drugega nenehno prizadevati za vzajemno pripoznanje učenca in samega sebe v subjektivni poziciji, kajti »...intersubjektivno življenje je protipol notranjim ostankom avtoritete, ki ga zagotavlja realno življenje.« (Bingham 2008, str. 69) Če je emocionalno uglaševanje med dojenčkom in materjo začetek teh odnosov z realnim drugim, se potreba po nadaljevanju teh odnosov ne zaključi z razrešitvijo Ojdipa, ampak traja vse življenje. Zato po mnenju Binghamja za vzgojo ni toliko produktivno, da si na podlagi omenjenega mehanizma ustvarimo vtis o »ponotranjenju lika avtoritete« kot uspešnem zaključku vzgoje, ampak moramo ugotoviti, kako te »notranje vezi« nadalje vplivajo na vzgojne interakcije (prav tam, str. 69). Kajti: »Avtonomni subjekt sem lahko le, če imam možnost pogajanj med intrapsihično in intersubjektivno realnostjo.« (Prav tam, str. 80)

Razliko med identifikacijo s simbolnim Zakonom in sodelovalno instanco moralnega tretjega odločilno zaznamuje možnost vzpostavitve prosocialnega odnosa z drugim kot drugačnim. Ker se instanca simbolnega Zakona v predojdipskem obdobju oblikuje preko ponotranjenja konkretnih družbenih zahtev, ki jih poseblja očetovska instanca, se te prehitro spremenijo v otrdele imaginarne in/ali simbolne konstrukte/reprezentacije realnosti dominantne večine (ali v iskanje idealnega subjekta protestantske etike ali zgolj v iskanje podobnosti z lastnim očetom), oziroma v »monosubjektivni koncept tretjega« (Benjamin 2006, str. 138). Če k temu dejstvu pripišemo še opozorilo J. Benjamin, da je zahtevana identifikacija z očetovskim likom povezana s hrbtno stranjo zanikanja pomena materinskega lika (ne zgolj kot »drugačnega«, ampak kot utelešenja emocionalnosti in pasivnosti, ki neposredno nasprotuje moškemu idealu avtonomije), oziroma z identifikacijsko izsiljeno formulo »Jaz ali Drugi« (Benjamin 1998), se ta dimenzija kasneje izrazi v odporih do vsakršne drugačnosti, ki spodkopava iluzije o mojih moralnih normah kot univerzalnih vrednotah. Če je namreč vstop v simbolno podkrepljen z izsiljeno izbiro med identifikacijo z materinskim in očetovskim objektom, bo tako ponotranjen simbolni Zakon spodbujal k zamenjavam med konkretnim in simbolnim na način, da bo subjekt težil k temu, da bo simbolne razlike reificiral in jih začel pripisovati konkretnim osebam. Ženska tako postane personifikacija pasivnosti (prav tam, str. 74), pripadniki drugih kultur pa personifikacija »nerazumljive govornice« (blebetanja) oziroma barbarstva (Kroflič 2007).

Bingham in J. Benjamin pa vzpostavita še eno dimenzijo, s katero lahko razložimo bistveno razliko med posredovalno instanco simbolnega Zakona in dialoško naravo skupnega moralnega tretjega. Sklicujoč se na Derridaja in Gadamerja, Bingham s primerjavo pedagoške avtoritete in avtoritete, značilne za literarno umetnino, izpostavi odločilno razliko med substancialnim, monološkim na eni strani in dialoškim konceptom avtoritete na drugi strani. Tako kot literarne umetnine ne moremo pojasniti ne z vsebino, ne s formo in ne z avtorstvom (z dejstvom torej, da je neko delo napisal priznan umetnik), saj je v literaturi avtoriteta odnos »moči brez pomena« (Bingham 2006 a, str. 363), tudi avtoritete v vzgojni interakciji ne določa ne vsebina kurikuluma ne metoda poučevanja (oziroma vzgojni stil) ne moč učiteljeve osebnosti, ampak »smiselna interpretacija študenta« (Bingham 2008, str. 52): »Avtoriteta se rodi iz avtorizacijskega kroga, ki se vzpostavi med učiteljem, študentom in tekstom... Učitelj mora vedno biti avtoriziran s strani študenta, kakor mora tudi študent uzakoniti avtoriteto. Zares bi lahko rekli, da učitelj ne more vzpostaviti avtoritete, dokler je ne avtorizira študent. Ta koncept krožnosti je osrednji za razumevanje, kako se avtoriteta teksta vzpostavi s študentove perspektive, kakor je osrednji tudi za bolj splošno analizo avtoritativne odnosnosti.« (Prav tam, str. 38) Sklicujoč se na romane in novele Kafke, Bingham učiteljevo vlogo pri vzpostavljanju avtoritete ponazori s pozivom vratarja: »ta vrata so bila namenjena samo za vas« (prav tam, str. 53). A za vrati se ne skriva substanca avtoritete, pomen moči, ampak »...začetek poti, kjer se posameznik uči, kjer postane izobražen. Tudi če mora študent 'vzpostaviti' učiteljevo avtoriteto, takšna avtoriteta dejansko nima nobenega drugega 'pomena' kot literaren odnos, interpretativen odnos, v katerega smo vstopili s pripravljenostjo učiti se. Nihče ne more 'vstopiti' (v avtoriteto, op. R. K.). V najboljšem primeru lahko vzpostavimo odnos z vratarjem. Ko vratar (oziroma učitelj) reče človeku (oziroma študentu), 'ta vrata so

bila namenjena samo vam', se je smiselno odpraviti skozi. Zakaj? Ker tukaj za vrati ni nič, prav nič *gotovega*. Vse je odvisno od naše interpretacije.« (Bingham 2006 a, str. 368)

Tak pogled na avtoriteto je tesno povezan z drugimi teoretskimi premiki, ki so zaznamovali predvsem epistemološko dimenzijo poučevanja, kot je prehod od komunikacijskega modela »pošiljatelj- sprejemnik« k performativnemu in hermenevtičnemu modelu razumevanja (Bingham 2008, str. 59), ter prehod od razsvetljenskega modela racionalne skupnosti (ki je predpostavljala možnost nepotvorjenega sprejemanja informacij, če se vsi udeleženci komunikacije podredijo skupnemu racionalnemu kodu govornice) k skupnosti, ki jo tvorijo člani z različnim predrazumevanjem in intencami, ki vedno barvajo naše sporočilo, zaradi česar smo prisiljeni vstopiti v avanturo hermenevtičnega, interpretativnega razumevanja (Biesta 2006).

Vprašanju avtorizacije avtoritete in posledično tudi lastne subjektivitete pa J. Benjamin doda še en zanimiv vidik. Če je po njenem mnenju modernizem v idealu avtonomije izpostavil predvsem vprašanje neodvisnega delovanja (*agency*), katerega izvor klasično branje Freuda vidi v vzniku očetovskega Zakona (njen reprezentant pa je simbol falosa), pa J. Benjamin kot enako pomembno dimenzijo avtonomije izpostavi vprašanje avtorstva oziroma lastništva (*authorship, ownership*), katerega izvor je mati (in simbolni reprezentant vagina): »...seksualna subjektivnost ne zahteva le aktivnega pogona (*drive*), ki je bil označen kot moški princip, ampak tudi posodo (*container*), označeno kot ženski princip; ne le identifikacijo z aktivnim očetom, ampak tudi z aktivno materjo in tako z občutkom avtorstva, ki se nanaša na funkcije, ki so označene kot ženske in materinske, kot na primer notranjost, vsebovanost, biti z drugim...seksualna subjektiviteta se prav tako vzpostavi z zmožnostjo *posedovati* željo, vsebovati vznurjenje, ga zadrževati (metaforično rečeno) 'v' telesu, namesto da ga nemudoma pozunanimo in s tem razpustimo. Zares, vse tradicije erotike vrednotijo to zmožnost za ohranjanje vznurjenja v telesu.« (Benjamin 1998, str. 76) Zato je pri iskanju razvojnih ciljev potrebno preseči to ojdipsko polariteto aktivno-pasivno in poleg ideala neodvisnega delovanja ponovno izpostaviti pomen lastništva in avtorstva, posedovanja želje in vznurjenja, kajti »...ta sprememba naredi avtorstvo enako pomembno kot aktivnost, in ju definira na način, ki dovoljuje tudi sprejemanje in ne le ekspresijo, lastništvo (v smislu pripadnosti, op. R. K.) kot izgon.« (Prav tam, str. 78) Etično implikacijo tega koncepta pa J. Benjamin nakaže z verzom Whitmana: »Verjamem vate, moja duša, drugega, ki sem, ne smem ponižati pred tabo in ti ne smeš biti ponižana pred drugim.« (Iz petega speva pesnitve *Pesem zame*; prevod R. K.)

Zaključek

Če torej povzamem, dialoško razumevanje avtoritete kot spopada za medsebojno pripoznanje od lacanovskega pojmovanja avtoritete kot podreditve simbolnemu zakonu ločijo naslednje značilnosti:

- Brezpogojna podreditev univerzalnemu simbolnemu Zakonu govornice zamaskira dejstvo, da je zahteva, ki naj se ji podredi otrok, vedno povezana s partikularnim nosilcem ne glede na njegovo intenco/najstvo, da z vključitvijo otroka v simbolno

govorice želi podpreti razvoj v smeri otrokove avtonomije; dialoški model avtoritete nasprotno predpostavi, da je vzgojna zahteva vedno tudi partikularna in sproži proces ponotranjenja ostankov avtoritete, ki jo moramo z nenehnimi ponovitvami odnosa z realnimi, personificiranimi drugimi preverjati in dopolnjevati, pri tem pa moramo upoštevati dejstvo, da je vsako novo srečanje z realnim drugim preizkus možnosti vzajemnega pripoznanja subjektivitete, kar od nas zahteva samoomejevanje intrapsihične instance predsodb in subjektivnih fantazij ega;

- Depersonalizirana očetovska zahteva izpostavi predvsem neodvisno delovanje, medtem ko identifikacija z aktivno materjo izpostavi tudi drugi pol avtonomije – to je občutek avtorstva in zmožnost posedovanja želje ter s tem osebnega angažmaja;
- Če simbolni Zakon podobno kot kategorični imperativ predpostavlja skupno racionalno govorico, koncept avtorstva in subjektivnosti želje poudari razlike med osebami ter odgovornost do druge osebe kot drugačne, a vendar subjekta, vrednega našega pripoznanja;
- Če je za lacanovce temeljni vzgojni dejavnik očetovska figura, ki jo mora s svojo podreditvijo legitimirati mati, ključne naloge vzgoje pa so zaključene z razrešitvijo ojdipskega kompleksa, sta v dialoškem modelu avtoritete za vzgojo potrebni obe – očetovska in materinska figura kot enakovredna dejavnika, vzgoja pa se s ponotranjenjem avtoritete zahteve ne zaključi, ampak kompleksnost moralnega razsojanja (na postkonvencionalni stopnji) omogoča nenehno srečevanje z drugimi osebami kot drugačnimi, različnimi od nas ter vzajemno zahtevo po pozitivnem pripoznanju. Ali kot sem sam zaključil *Avtoriteto v vzgoji*:

»Če bomo otroka pravočasno naučili dojeti smisel resnice, da je tudi na videz še tako brezmejna avtoriteta gospodarja omejena, količina njene moči pa je ponavadi obratno sorazmerna s količino naše lastne notranje energije, da se onstran naslanjanja na avtoriteto posredovanih rešitev napotimo na naporno pot iskanja resnice lastne subjektivnosti, ga bomo na najboljši možen način pripravili na spoprijem s svobodno izbiro, ki se bo zgodil v svetu njegove zasebnosti! In ko bo to svojo energijo sposoben uresničiti tudi v smislu iskanja skladnosti (kongruence) med lastno željo in željo drugega, bo cilj moralne vzgoje v postmodernem smislu uresničen.« (Kroflič 1997, str. 339)

Kljub temu, da sem doslej za razlikovanje med substancialnim in dialoškim pojmovanjem avtoritete uporabljal predvsem primere odnosov v družini, pa razlika med dialoškim in substancialnim konceptom avtoritete odločilno vpliva tudi na temeljno pojmovanje vzgojnega procesa, oblikovanje etičnih in političnih predpostavk vzgoje v družbenem prostoru in teoretično zasnovo vzgojnega koncepta šole. A to je že nova tema, ki terja posebno razpravo...

Literatura:

- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4, 1-102.
- Benjamin, J. (1995). *Like Subjects, Love Objects (Essays on Recognition and Sexual Difference)*. New Haven, London: Yale University Press.
- Benjamin, J. (1998). *Shadow of the Other (Intersubjectivity and Gender in Psychoanalysis)*. New York and London: Routledge.
- Benjamin, J. (2000). The oedipal riddle. *Identity: a reader*, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage. Str. 231-247.
- Benjamin, J. (2004 – Personal copy). *Beyond Doer and Done To: An Intersubjective View of Thirdness*. (30 strani).
- Benjamin, j. (2006). Two-way Streets: Recognition of Difference and the Intersubjective Third. *Differences: A Journal of Feminist Cultural Studies*. Vol. 17. Št. 1. Str. 116-146.
- Bingham, C. (2006). Before Recognition, and After: The Educational Critique. In: *Educational theory*, vol. 56, no. 3, pp. 325-344.
- Bingham, C. (2006 a). The Literary Life of Educational Authority. *Journal of Philosophy of education*. Vol. 40. Št. 3. Str. 357-369.
- Bingham, C. (2008). *Authority Is Relational (Rethinking Empowerment)*. United States of America: State University of New York, Albany.
- Bingham, C. in Sidorkin, A. M. (ur.) (2004). *No Education Without Relation*. New York ...:Peter Lang (Counterpoints: Studies in the Postmodern Theory of Education, vol. 259).
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond Learning (Democratic Education for a Human Future)*. Boulder, London: Paradigm Publishers.
- Boler, M. (1999). *Feeling Power: Emotions and Education*. New York: Routledge.
- Burbules, N. C. (1993). *Dialogue in Teaching (Theory and Practice)*. New York in London: Teachers College Press.
- Burbules, N. C. and in Rice, S. (1991). Dialogue Across Differences: Continuing the Conversation. *Harvard Educational Review*. Vol. 61. No. 4. pp. 393-416.
- Dolar, M. (1992). *Samozavedanje (Heglova Fenomenologija duha II.)*. Ljubljana: Analecta.
- Dolar, M. (2009). Državljan K.:Kafka in Welles. *Problemi*. Vol. 17. Št. 4-5. Str. 189-212.
- Fraser, N. in Honneth, A. (2003). *Redistribution or Recognition? A Political-Philosophical Exchange*. London in New York: Verso.
- Freud S., 1979, Nelagodnost u kulturi, *Odabrana dela Sigmunda Frojda, Knjiga peti (Iz kulture umetnosti)*, Beograd: Matica srpska, str. 261-357.
- Gilligan, C. (2001). *In a Different Voice (Psychological Theory and Women's Development)*, Harvard University Press.
- Gogala, S. (2005). *Izbrani spisi*. Ljubljana: Društvo 2000.

Harjunen, E. (2009). How do teachers view their own pedagogical authority? *Teachers and Teaching (Theory and Practice)*. Vol. 15. Št. 1. Str. 109-129.

Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kant I., 1987, Odgovor na vprašanje: Kaj je razsvetljenstvo?, *Kaj je razsvetljenstvo?*, *Vestnik SAZU*, št. 1, Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni center SAZU (Inštitut za marksistične študije), str. 9-13.

Kovač Šebart, M. in Krek, J. (2009). *Vzgojna zasnova javne šole*. Ljubljana: Center za študij edukacijskih strategij (Zbirka Obrazi edukacije).

Krek, J. (2008). Očetovska funkcija, avtoriteta učitelja in vzgojna zasnova v javni šoli. *Sodobna pedagogika*. Let. 59. Št. 5. Str. 136-153.

Kristjansson, K. (2004). Empathy, sympathy, justice and the child. *Journal of Moral Education*. Vol. 33, Št. 3, str. 291-305.

Kroflič, R. (1997). *Avtoriteta v vzgoji*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Kroflič, R. (2007). How to domesticate the otherness : three metaphors in the European cultural tradition. *Paideusis*, 2007, vol. 16, no. 3, str. 33-43.

Kroflič, R. (2008). Ničta toleranca do odklonskega vedenja in inkluzivna šola. *Sodobna pedagogika*. Letn. 59, št. 3, str. 64-74.

Kroflič, R. (2009). Art in relational pedagogy : contemporary confirmation of otherness in education. V: SALIMOVSKIJ, Vladimir Aleksandrovič (ur.), VIRK, Tomo (ur.), JEZERNIK, Božidar (ur.), SKAZA, Aleksander (ur.). *Ja i drugoj v prostranstve teksta : mežvuzovskij sbornik naučnyh trudov. Vyp. 2*. Perm': Permskij gosudarstvennyj universitet; Ljubljana: Universitet v Ljubljane, str. 76-98.

Kroflič, R. (2010). Pripoznanje drugega kot drugačnega : element pravične obravnave marginaliziranih oseb in otrokovih pravic. V: LIČEN, Nives (ur.). *Kulture v dialogu : zbornik*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2010, str. 7-12.

Kroflič, R. (2010 – v tisku). 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: Università degli studi di Padova (v tisku).

Kuhar, M. (2010). Fluidna avtoriteta - Kvalitativna raziskava manifestacij starševske avtoritete v Sloveniji. *Psihološka obzorja*. Vol. 19. Št. 1. Str. 5-25.

Kuhar, M. (2010 – pred objavo). Nekaj preliminarnih korakov k bolj celostni konceptualizaciji starševske avtoritete. *Sodobna pedagogika*. Vol.

Minow, M. (2006). What the rule of law should mean in civics education: from the 'Following Orders' defence to the classroom. *Journal of Moral Education*. Vol. 35. No. 2, pp. 137-162.

Pace, J. L. in Hemmings, A. (2006). *Classroom Authority (Theory, Research, and Practice)*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia (Listening, researching and learning)*. London and New York: Routledge.

Scheffler, I. (1989). *Reason and Teaching*. Indianapolis/Cambridge: Hackett Publishing Company.

Sennett, R. (1993). *Authority*. New York: Norton.

Todd, S. (2003). *Learning From the Other (Levinas, Psychoanalysis, and Ethical Possibilities in Education)*. Albany: State University of New York Press (SUNY Series).

Ule, M. (2008). *Za vedno mladi?(Socialna psihologija Odraščanja)*. Ljubljana : Fakulteta za družbene vede.

Winnicott, D. W. (2005). *Playing and Reality*. London and New York:Routledge Classics.