**Danijela Makovec**

# Avtoriteta učitelja in koncept spoštovanja

**Povzetek:** V prispevku iz dveh različnih zornih kotov obravnavamo vprašanje vzpostavitve avtoritete. Z obravnavo besedil Webra in Gogale naprej predstavljamo koncepte avtoritete, ki so nastali na podlagi preučevanja družbenih razmerij oziroma s preučevanjem medosebnih odnosov med učitelji in učenci. S svojim delovanjem sta oba avtorja postavljala mejnike znotraj sociološke oziroma pedagoške znanosti, aktualnost obeh (konceptov) pa je danes še toliko večja, saj se znotraj pedagoške logike in sodobnih konceptov, ki prodirajo v naš prostor, kaže nujnost, da na pedagoško avtoriteto gledamo tako z družbenega kot medosebnega vidika. S pomočjo predstavitve konceptov avtoritete, ki se v slovenskem prostoru izraziteje pojavljajo v zadnjih letih, v drugem delu prispevka obravnavamo kategorijo spoštovanja, ki jo razumemo kot nespregledljivo dimenzijo znotraj pedagoškega odnosa in v tem oziru kot nujno pri vzpostavitvi učiteljeve avtoritete.

**Ključne besede:** družbeni in interpersonalni pogledi na avtoriteto, Weber, odnos, vloga spoštovanja.

UDK: 37.01

Znanstveni prispevek

*Danijela Makovec, asistentka, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva cesta 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: danijela.makovec@ff.uni-lj.si*

SODOBNA PEDAGOGIKA 3/2014, 72–92

## Uvod

Nemogoče je, pa naj si še tako želimo ali se trudimo, govoriti o vzgoji, ne da bi ob tem razmišljali tudi o avtoriteti. In težko bi našli obdobje v zgodovini izobraževanja, za katerega bi veljalo, da avtoriteta ni bila predmet preučevanja strokovnjakov oziroma tema, o kateri se ni razmišljalo, pisalo ali govorilo, kar velja tudi za obdobja, ko so se pojavljale težnje po umiku avtoritete iz vzgoje in izobraževanja. Vse od svojega nastanka pa je avtoriteta zavita v tančico skrivnostnosti, ki preprečuje, da bi ji kdaj resnično prišli do dna, hkrati pa tudi zaradi svoje nedognanosti privablja številne avtorje in daje navdih za snovanje novih konceptov. Gre za pojem, ki je večplasten, in preučevanja se lahko lotevamo na različnih ravneh, zato bomo, sledeč hipotezi, »da avtoritete iz vzgoje ni mogoče odstraniti, da pa so se skozi zgodovino pedagoške teorije in prakse spreminjale njene pojmovne oblike« (Kroflič 1997a, str. 131), predstavili koncepte avtoritete, ki so nastali na podlagi preučevanja družbene oziroma interpersonalne ravni, še pred tem pa se bomo ustavili pri sami besedi oziroma pojmu.

Avtoriteta kot pojem izvira iz latinskega izraza »auctor« in ima več pomenov. Med drugim pomeni »potrjevalec, zagotovitelj, vzgled, vzor, predhodnik, prednik, učitelj, voditelj (vodnik), poročevalec« (Wiesthaler 1993, str. 381). Obenem pa beseda »auctoritas«, ki izhaja iz besede »auctor«, pomeni tudi »vzgled, vzor, ugled(nost), sodelovanje, pritrditev, podporo, vpliv, povelje, ukaz in oblast« (prav tam, str. 383–384). Že pri razlagi samega pojma vidimo, da ta nima enotnega pomena, da se dotika tako posameznika individuuma kot tudi posameznika, vpetega v neko širše (družbeno) delovanje. In podobno je s koncepti in definicijami avtoritete. Če želimo zapisati neko splošnejšo definicijo avtoritete, ne gre prezreti dejstva, da se s tem pojmom »najpogosteje označuje poseben odnos« (Kroflič 1997a, str. 14), in pri njegovi opredelitvi moramo upoštevati dvoje. To, da je avtoriteta »neenakovreden odnos, v katerem nadrejeni pol določa vsebino odnosa in teži k temu, da bi podrejeni pol ta vsebinska določila internaliziral in jih bolj ali manj zavestno sprejel za svoja« (prav tam), hkrati pa je tudi »moč, ki nekemu dejavniku omogoča vpliv na druge predvsem brez uporabe očitne prisile« (prav tam).

Številnim definicijam in konceptom je skupno, da gre pri avtoriteti vedno za »odnos do« nekoga ali nečesa, razlike med njimi pa nastajajo v iskanju odgovora med kom ali čim se ta odnos vzpostavlja. V besedilu bomo v okviru te logike pogledali na avtoriteto s pomočjo preučevanja iz dveh različnih zornih kotov: z vidika družbenih razmerij, znotraj katerih bomo obravnavali Webrov koncept tipov oblasti, ter z vidika medosebnih odnosov med učiteljem in učenci, kar bomo v besedilu poimenovali s pojmom interpersonalna raven, pri tem pa bomo predstavili koncept avtoritete Stanka Gogale. Prav tako bomo v besedilu predstavili nujnost povezave obeh konceptov v situacijah znotraj šolskega prostora in pokazali, kako se preučevanja avtoritete z vidika teh dveh dimenzij (interpersonalno oziroma družbeno) lotevajo tudi drugi avtorji v slovenskem prostoru.

## Avtoriteta med interpersonalno in družbeno plastjo

Nemški sociolog Weber se je avtoritete dotaknil s preučevanjem družbene plasti, ko je pisal o temeljih legitimnosti, samo oblast (v našem primeru »auctoritas«) pa je opredelil kot Herrschaft in se nanaša na različna družbena področja. Pomemben del oblasti sestavljata tudi pojma moč (Macht) in disciplina (Disziplin). Avtor moč opredeli kot možnost, da ne glede na možnosti za uspeh in kljub nasprotovanju znotraj določenega socialnega odnosa uveljavimo lastno voljo (Weber 1980, str. 28); disciplina pa pomeni, da s pomočjo že uveljavljenih stališč z ukazom dosežemo hiter, avtomatiziran posluh večje množice (prav tam). Oblast je po Webru posebna oblika moči, ki jo opredeli kot »možnost vplivati na koga, da ravna po določenem ukazu, [in oblast] lahko temelji na različnih motivih pokorščine« (Weber 1990, str. 126). Kot nadaljuje, je lahko oblast pogojena z interesi posameznika, ki temeljijo na razmisleku o (ne)prijetnih posledicah, oziroma z običajem kot navado na privajeno ravnanje ali kot čustveno/afektivno pogojevanje z osebnim nagnjenjem podložnih (prav tam). Iz te opredelitve so nastali njegovi tipi oblasti, za katere trdi, da so »v docela čisti obliki le trije. Vsak izmed njih je – v čistem tipu – povezan s povsem različno sociološko strukturo upravljavske ekipe in sredstev upravljanja.« (Prav tam)

Legalna oblast na podlagi zakona je prvi tip Webrove opredelitve. Njena osnovna značilnost je, da se »[...] lahko s formalno – korektno sprejetim zakonom poljubna pravica ustvarja in (obstoječa poljubno) spreminja« (prav tam). Gre za hierarhično razporejeno zvezo, v kateri so tisti, ki vladajo, na to mesto bodisi izvoljeni bodisi postavljeni. In kot nadaljuje Weber, »poslušnost ne velja osebi na osnovi njej lastne pravice, temveč zakonskemu pravilu, ki določa komu in v kolikšni meri je treba biti poslušen« (prav tam). Da je zakon oziroma pravilo nad vsemi, priča tudi stavek, da se tudi tisti, ki je predpostavljen in ki »ukazuje«, prav tako podreja (oziroma je poslušen) »nekemu pravilu: 'zakonu' ali 'uredbi', neki formalno abstraktni normi« (prav tam). Poslušnost je torej dolžnost vsakega člana družbe, in to ne glede na mesto, ki ga zaseda, in »podrejeni«[1] so dolžni biti poslušni tistim,

[1] Ker Weber pri opredelitvi tipov govori predvsem o simbolnem in tudi sam posamezne izraze pri prvi navedbi postavi v narekovaje, bomo v besedilu tudi sami sledili tej logiki in izraze, kot so gospodar, služabnik, podložniki, navajali v narekovajih.

ki so po hierarhiji služb nad njimi oziroma višje na lestvici. O predpostavljenem Weber meni, da je njegova »oblastna pravica legitimirana z zakonskim pravilom znotraj neke stvarne kompetence, katere zamejitev temelji na specializaciji glede na strokovne zahteve v zvezi z delom uradnika in glede na stvarno smotrnost« (prav tam). Znotraj legalne oblasti Weber kot njen najčistejši tip postavi birokratsko oblast, pri čemer je treba izpostaviti, da v tem kontekstu ta oblast ne pomeni zgolj formalizma, ampak gre za družbeno ureditev, katere osnova je delovanje znotraj postavljenih pravil. Že sam avtor tako zapiše, da nobena oblast ni zgolj birokratska in da kaj takega sploh ni mogoče (prav tam, str. 127).

Drugi tip oblasti po Webru je tradicionalna oblast, ki temelji na »osnovi prepričanja v svetost že od nekdaj obstoječih redov in moči oblastnikov« (Weber 1990, str. 127). Najčistejši tip znotraj tradicionalne oblasti je patriarhalna oblast, znotraj katere »poslušnost velja osebi na podlagi njenega, z rodom posvečenega lastnega dostojanstva: iz spoštovanja« (prav tam). Gre torej za strukturo, kjer je oblast podedovana, a je »gospodar«, kakor vodjo poimenuje Weber, pri odločanju precej svobodnejši kot predpostavljeni pri legalni oblasti. Čeprav avtor zapiše, da je »glede na norme tradicije v principu nemogoče ustvariti novo pravico, saj do tega pride le s 'spoznanjem' kakega zakona kot 'že od nekdaj veljavnega'« (prav tam), je na drugi strani zunaj norm »volja oblastnika določena le z mejami, ki jih v posameznem primeru zarisuje občutek primernosti, torej izjemno elastično [...]« (prav tam). Kar pomeni, da se oblast posameznega »oblastnika« giblje med tradicijo in njegovo samovoljo, pri čemer se mora ozirati tudi na to, da vlada tako, da je povšeči svojim »podložnikom«. Čeprav je oblast odvisna tudi od »oblastnikovih« osebnih stališč, znotraj katerih avtor še posebej izpostavi osebno ustrežljivost, se na tem mestu nikakor ne moremo izogniti vprašanju, koliko je potemtakem »oblastnik« v resnici svoboden pri vladanju oziroma odločanju, če ga na eni strani omejuje tradicija, na drugi strani pa se mora ozirati tudi na želje svojih »podložnikov«. V nadaljevanju avtor izpostavi še eno razliko med obema tipoma oblasti, in sicer v primeru reševanja sporov, kjer naj bi pri tradicionalni oblasti, za razliko od formalnih načel, ki so v ospredju pri legalnem tipu, prevladovala načela, kot so »načela materialne, etične primernosti, pravičnosti ali utilitaristične smotrnosti« (prav tam, str. 128). Kljub izpostavljenim predvsem pozitivnim načelom pa je samovolja pri odločanju znotraj tradicionalnega tipa oblasti lahko večja kot pri legalnem tipu.

Karizmatična oblast kot tretji tip legitimne oblasti po Webru se vzpostavlja »na osnovi čustvene vdanosti osebi oblastnika in njenim po milosti danim sposobnostim (karizma)« (prav tam, str. 129). Poslušnost velja »izključno vodji osebno zaradi njegovih osebnih nevsakdanjih kvalitet, in ne zaradi zakonsko določenega položaja ali tradicionalnega dostojanstva« (prav tam, str. 130), kot velja pri preostalih dveh tipih oblasti. »Vodja« mora za svojo naklonjenost »podrejenih« svojo karizmo nenehno dokazovati; če dejanje ali sposobnost, ki ga je na to mesto postavilo, izgine ali usahne, njegova moč preneha. Druga težava karizmatične oblasti, ki ga izpostavi že avtor sam, je prenosljivost oblasti. V primeru, da z odpravo nosilca avtoriteta ne ugasne, ima po Webru (prav tam, str. 131–133) možnost, da s tradicionalizacijo ureditve, preoblikovanjem karizmatične upravljavske ekipe učencev ali privržencev v legalno ali stanovsko ekipo oziroma s preoblikovanjem

smisla karizme postane vsakdanja, da se torej transformira v eno od preostalih dveh oblik avtoritete.

Opisani legitimni tipi oblasti se, kot že rečeno, nanašajo na širše družbeno delovanje in so obenem tudi del gospostva/oblasti (Herrschaft), za katerega je avtor zapisal, »da pomeni priložnost, da ljudje, ki jim je določeni ukaz namenjen, ta ukaz tudi izpolnijo« (Weber 1980, str. 544). V tem kontekstu tipe oblasti lahko razumemo tudi v smislu želje »podrejenih«, da sledijo ukazu, ki jim je namenjen, in ga prostovoljno (in ne zaradi prisile) tudi izpolnijo.

Kot pojasnilo, zakaj smo se v prispevku pravzaprav lotili obravnave legitimnih tipov oblasti, naj zapišemo, da je Webrova klasifikacija tipov oblasti doživela številne aplikacije tudi znotraj drugih ved. V socialni psihologiji so iz nje razvili idejo, da vsakemu pripada določena struktura avtoritete. Številni avtorji (mdr. Pace in Hemmings 2007) pa so prav iz te klasifikacije izpeljati tudi lastne klasifikacije tipov avtoritete. Webrov sociološki pogled je, kot bomo pokazali v nadaljevanju, primeren za pojasnjevanje t. i. družbenega vidika avtoritete predvsem v točki, ko govorimo o odnosih med učiteljem, učencem, šolo kot vzgojno-izobraževalno institucijo in državo. Šola namreč v družbi zaseda pomembno mesto – Althusser (1980) jo poimenuje celo kot najpomembnejši ideološki aparat države, ker v določenem časovnem obdobju zajame največji delež populacije in ima kot taka pomembno vlogo pri posredovanju idej družbe na otroke in mladino, seveda pa s svojim delovanjem tudi vpliva na same ideje in na njihovo spreminjanje. A še preden se zares lotimo pogleda na avtoriteto znotraj šolskega prostora, poglejmo njen fenomen še iz drugega zornega kota.

Stanko Gogala, ki v slovenskem prostoru velja za utemeljitelja koncepta pedagoške avtoritete, se je preučevanja avtoritete lotil iz druge perspektive. Svoj koncept je poleg upoštevanja družbenih razmerij naslonil predvsem na odnos. Za avtoriteto je zapisal, da »avtoritarnost in vzgoja nista premišljeni, vnaprej pripravljeni in hoteni stvari, ki bi ju imel človek tako v rokah, da bi ju poljubno porabljal. To sta dve zelo nepreračunljivi rezultanti nepreglednih komponent človekove duševnosti in medsebojnega osebnega vpliva.« (Gogala 1935, str. 79) Vseskozi je izpostavljal pomen šole kot institucije, katere naloga je, da mlademu človeku privzgoji čut za pravilnost in za kritično presojo različnih predmetov (Gogala 1930). Slednje pa je možno doseči le z učiteljem, »ki to šolo zastopa in ki poskuša smoter te šole tudi v resnici doseči« (prav tam, str. 23). Tako je ločil dva tipa avtoritete, socialno (kamor je uvrščal šolo) in osebno, ki jo je delil na zunanjo in notranjo. V zunanjo je uvrščal učitelje, ki svojo vlogo razumejo zgolj »kot zastopnika šolske oblasti in nič drugega« (Gogala 2005, str. 196), v notranjo pa učiteljevo močno osebnost (prav tam, str. 197). In prav slednja je ta, ki jo je avtor v vzgoji videl kot ključno. Na učitelja je torej polagal odgovornost za (ne)uspeh vzgoje, saj – kot je sam zapisal – »pri vzgajanju in pri resnični avtoriteti pa zavisi skoro bi rekel prav vse od tega osebnega vpliva učitelja« (prav tam, str. 195). Tudi zato v njegovih delih zasledimo številne sugestije, ki so lahko učitelju pri delu z učenci v pomoč. Ena od takih je, da mora učitelj upoštevati, da so učenci med seboj različni,[2] in tudi, da mladi težijo k neposrednemu spoznavanju

[2] »Osebnost je avtonomna, samostojna in svobodna. Ne da si vsiljevati mnenj in prepričanj, ne sprejema javnega mnenja, ne zaupa slepo avtoritetam, ne hodi samo izhojenih poti, temveč gre neodvisno od drugih tudi svojo pot življenja in spoznavanja.« (Gogala 1939, str. 86)

stvarnosti in resnice ter dejansko zavračajo zgolj posredovanje gotove resnice, ki ga želi uveljaviti starejša generacija (Gogala 1931). V obeh primerih opozarja na pomembno dejstvo, ki ga odrasli pogosto pozabljamo. Gre za to, da mladina svet sprejema drugače kot odrasli in drugače se tudi uči. Mladim posredovanje golih, četudi že preverjenih resnic ali teorij ne zadostuje do te mere, da bi jih preprosto sprejeli in se ne bi upirali. Žene jih radovednost, želijo izzive in na to morajo biti učitelji pripravljeni ter tam, kjer je smiselno, to mladostno zanesenost vključiti tudi v pouk. To ne pomeni, da Gogala ni poudarjal pomena avtoritete, a ta ne sme biti zgolj pozicijska oziroma zunanja, za katero razlaga, da je »prešablonska, preveč formalistična« (Gogala 2005, str. 197), temveč mora biti utemeljena. Prepričan je bil, da mladina ne odklanja avtoritete, ampak da »noče malikov, ki bi bili bogovi, ker dobivajo od nekod drugod svojo božanstvenost; ona hoče bogov, ki so bogovi sami po sebi. Tudi iz te želje vidimo, da mladina ne zametuje avtoritete, temveč jo celo išče in zahteva.« (Prav tam) Učitelj ima kot predstavnik šole zunanjo avtoriteto, a se po Gogali tista prava avtoriteta učitelja vzpostavlja na ravni medsebojnega (vzgojnega) stika, tudi s pomočjo »učiteljevega bogatega in pristnega kulturnega duha« (Gogala 1933, str. 136), s katerim pritegne učenca in ki mu omogoča pridobiti tudi njegovo spoštovanje. Gre za idejo, ki je tudi ena ključnih postavk kulturne oziroma duhoslovne pedagogike.

Tako Weber kot Gogala sta avtorja, ki sta s svojim delovanjem postavljala mejnike znotraj sociološke oziroma pedagoške znanosti, in njuna dela so v mnogo pogledih aktualna še danes. To velja tudi za oba koncepta avtoritete, njuna aktualnost pa je še toliko večja, saj se znotraj pedagoške logike in sodobnih konceptov avtoritete, ki prodirajo v naš prostor, kaže nujnost, da na pedagoško avtoriteto gledamo tako z družbenega kot medosebnega vidika. Harjunen (2010, 2011) na primer ugotavlja, da se pedagoška avtoriteta vzpostavlja na treh ravneh: v odnosu med učiteljem in učenci (t. i. pedagoška interakcija); v odnosu med učiteljem, vsebino ter pravili (deontološka interakcija) in v odnosu med učenci, vsebino ter pravili (didaktična interakcija). V procesu poučevanja in učenja, ki ga avtorica zasnuje na osnovi didaktičnega trikotnika, skozi interakcijske prostore lahko zaznamo prepletanje tako družbene (formalno postavljena pravila ter odnosi med učiteljem in učenci) kot interpersonalne plati (osebni odnos med učiteljem in učenci ter med učenci samimi). In zaradi vse večje težnje po obravnavi avtoritete z obeh vidikov, kar lahko zasledimo tudi pri drugih avtorjih, kot sta Pace in Hemmings (2007), smo iz obeh konceptov izluščili ključne točke pri vzpostavljanju avtoritete.

Legalna oblast po Webru izhaja iz pravil in predpisov, temelječih na pravnih postopkih in politiki. Oseba z omenjeno avtoriteto zavzema mesto »uradnika« in ima pravico izdajati in uveljavljati ukaze, ki podpirajo vzpostavljen red. Če to prenesemo na šolsko polje, je učiteljeva vloga biti »vodja« v razredu (Pace in Hemmings 2007). Interpretacija legalne oblasti pri Paceu in Hemmingsu pa gre v dve smeri. Prva izpostavlja, da je lahko avtoriteta znotraj legalne oblasti dejansko odvisna od moči ali oblasti, ki lahko zelo dobro vključuje uporabo nagrad in kazni. Čeprav je na splošno lahko sprejeta kot legitimna, grožnja oblasti (npr. slabe ocene ali pripor) kaže, da je to, kar je učenec pridobil, bolj upoštevanje zahteve kot soglasje (prav tam). Težava, ki spodkopava težo birokratski avtoriteti, je, da je avtoriteta zunaj

posameznika. Temelj, na katerem se vzpostavlja, so pravila oziroma ukazi, ki niso lastni učitelju, ampak jih je postavil nekdo, ki je po položaju nad njim, in učitelj tem zahtevam le sledi in enako zahteva tudi od svojih učencev. Na tem mestu se lahko pojavi vprašanje identifikacije učitelja s pravili, natančneje, kako naj reagira, ko se znajde v situaciji, da se mu postavljena pravila in ukazi ne zdijo smiselni. Vera v smiselnost reda ali pravil je namreč ena od pomembnih točk, na katerih se gradi ali ruši učiteljeva avtoriteta. A Weber v svoji opredelitvi izpostavi še eno pomembno izhodišče, in sicer strokovnost. Ko opisuje tip uradnika, ga opredeli kot šolanega strokovnega uradnika, kot strokovnjaka pa opredeli tudi tistega, ki strokovne uradnike postavi na ta položaj. Zapiše, da je oblastna pravica predpostavljenega »legitimirana z zakonskim pravilom znotraj neke stvarne 'kompetence', katere zamejitev temelji na specializaciji glede strokovne zahteve v zvezi z delom uradnika« (Weber 1990, str. 126). Zahteva po strokovnosti ne izgine, ko opredelitev prenesemo na šolsko področje, zato pravilo, ki ga učitelj postavi kot zahtevo, določi strokovnjak in kot tako je tudi utemeljeno. Tudi če učitelj samo izvršuje ukaze, navodila ali pravila svojih nadrejenih, so ta prav tako določili strokovnjaki, kar jim daje večjo težo. Zapisano pa velja tudi za mesto, na katero je postavljen učitelj in ki brez njegove strokovnosti nima posebne veljave, čemur pritrjuje tudi Gogala, ko pravi, da »mlad človek danes pač ne priznava nekoga ali nekaj za avtoriteto kar na slepo in na ukaz od zunaj, temveč šele tedaj, kadar začuti, da je na tistem človeku ali na tistem socialnem občestvu res kaj in da je avtoriteta stvarno utemeljena« (Gogala 1935, str. 79), kar bi lahko povezali z Webrovo zahtevo po učiteljevi strokovnosti. Nato nadaljuje, »da razen stvarno utemeljenih avtoritet pa zahteva šolska mladina še notranjo ali osebnostno, odločno pa odklanja vsako zunanjo avtoriteto. Ne priznava človeka, ki ni nič drugega kot samo zastopnik socialne avtoritete, katera mu daje nekak nimbus ali moč.« (Gogala 2005, str. 196)

Karizmatični učitelji, izpeljemo jih lahko iz tretjega tipa legitimne oblasti po Webru, poslušnost učencev pridobivajo zaradi svojih izjemnih sposobnosti (razodetje, junaštvo, moč duha in govora …) (Pace in Hemmings 2007, str. 6). Legitimnost pa je lahko tudi kratkotrajna, saj traja tako dolgo, dokler učitelji zadovoljujejo potrebe učencev oziroma so v njihovih očeh nekakšen ideal (Pace in Hemmings 2006). Karizmatična avtoriteta po Webru (1990, str. 130) tako temelji na »veri v preroka, na pripoznanju, ki ga uživa karizmatični junak osebno in ki z njim tudi preneha«. Avtor nadaljuje, da »vendarle karizmatična avtoriteta ne izpolnjuje svoje avtoritete iz tega pripoznanja privržencev, temveč ravno nasprotno: vera vanj in pripoznanje veljata za dolžnost, katere izpolnitev karizmatično legitimirani vodja terja zase in katere kršitev kaznuje.« (Prav tam) Postaviti nekoga na mesto, ki mu je vredno slediti, v tem kontekstu pomeni občudovati ga zaradi osebnih kvalitet ali dosežkov, in to tako dolgo, dokler te lastnosti ali dosežki trajajo. In če prenehajo? Z odpravo nosilca karizmatične oblasti navadno preneha tudi njeno delovanje oziroma se preoblikuje v bodisi legalno bodisi tradicionalno avtoriteto. In težava karizmatične avtoritete je, da pravzaprav vnaprej ne moremo vedeti, kdo oziroma kaj je tisti/-o, ki jo bo spodbudilo, in ne nazadnje ne moremo vedeti niti, kako dolgo bo trajala in da to, kar učitelju daje avtoriteto, niso njegove izjemne sposobnosti, ampak vera učencev v to, da učitelj te sposobnosti ima. Tudi če

upoštevamo Webrove možnosti, da se še po tem, ko sam nosilec avtoritete izgine, avtoriteta nadaljuje in postane tradicionalna, se pojavlja dvom, saj ni nujno, da bo katera (če sploh) od možnosti pri privržencih delovala. Pri tradicionalizaciji ali preoblikovanju upravljavske ekipe privržencev v legalno (Weber 1990) gre za prenos bodisi lastnosti bodisi pravic, ki jih je (zaradi karizme) imel nosilec, na njegove sodelavce, ki si potem pripisujejo avtoriteto v imenu nekoga drugega. Pri tretji možnosti pa gre za to, da se preoblikuje smisel karizme, to, čemur so privrženci sledili, pa mine skupaj z nosilcem. Weber (prav tam, str. 131) nakaže, da se pasivno čakanje na novega karizmatičnega vodjo, ki bi temu lahko sledilo, po navadi zamenja z aktivnim delovanjem, ki ima cilj pridobiti novega vodjo. Tu pa naletimo na situacijo, ko novi vodja, ki ga nekdo postavi na mesto, prinese s sabo svojo karizmo, ki je sicer lahko uspešna pri privržencih, a to ni več ista karizma, zaradi katere so sledili prejšnjemu karizmatičnemu vodji. Druga težava karizmatične avtoritete se pojavi z odpravo nosilca. Weber, kot smo že zapisali, predvidi tri možnosti, da karizmatična avtoriteta postane običajna. In ko se to zgodi, ne moremo več govoriti o karizmatični avtoriteti, ampak se ta pretvori v neko novo kategorijo, ki pa je po širši opredelitvi le ena od preostalih dveh tipov Webrove opredelitve avtoritete – bodisi tradicionalna bodisi legalna. Karizmatična avtoriteta je prav zaradi pasti, ki smo jih izpostavili, za šolski prostor tudi precej problematična. Vsekakor ne gre zanikati dejstva in dobro je, da imamo v šolah učitelje, ki s svojo karizmo pritegnejo učence, a je dobro tudi, da gre le za drobec lastnosti in zahtev, ki jih mora posameznik izpolnjevati, da lahko zasede mesto učitelja. S pojmom izjemne lastnosti po navadi označujemo osebnostne lastnosti posameznika, zato zgolj te nikakor ne morejo biti izhodišče, na katerem se vzpostavlja učiteljeva avtoriteta. Treba pa je opozoriti tudi na to, da ko Gogala piše o močni osebnosti (Gogala 2005), ne govori o moči osebnosti, kot z drugimi besedami razumemo karizmo, zato bi bila interpretacija avtorja v tej smeri napačna. Zahtevo po strokovnosti, kamor sodi zlasti zahteva po ustrezni izobrazbi in ki je jasno izpostavljena tako pri Webru kot pri Gogali, lahko tako razumemo kot močno varovalo pred senčno platjo karizmatične avtoritete.

Kljub pastem pa na drugi strani po Krofličevi interpretaciji karizmatične avtoritete po Webru le-ta vsebuje »dva osvoboditvena potenciala, ki jo oddaljujeta od čiste prisile: prostovoljno poslušnost (podrejeni verjame v izjemne sposobnosti vodje) in energetski potencial (moč), ki omogoča preseganje tradicije oz. dotedanjih (samo)omejitvenih moči (slepe pokorščine zakonu, podrejenosti čutnim potencialom itn.)« (Kroflič 1997a, str. 136). Ideja prostovoljne poslušnosti pa ima, kot bomo videli v nadaljevanju, pomembno vlogo pri drugih modelih avtoritete.

## Avtoriteta je odnos

V zadnjih letih se v slovenskem prostoru izraziteje pojavljata dva koncepta avtoritete. Kroflič avtoriteto preučuje z vidika medosebnih odnosov, M. Kovač Šebart ter Krek pa se poleg medosebnih odnosov problematike lotevata tudi z analizo prevzemanja družbenih norm in pravil.

Kroflič (1997a) je svoj koncept vzpostavljal s pomočjo zgodovinskih oblik avtoritete, »ki še danes opredeljujejo temeljne značilnosti fenomena avtoritete v vzgoji« (prav tam, str. 137), in prvi tip, ki ga omenjamo, je apostolska avtoriteta, ki je sicer povezana s svetopisemskim pojmovanjem moči, a se precej odraža tudi v vzgoji. Učiteljeva avtoriteta in karizma sta utemeljeni kot poslanstvo oziroma dar, in ne kot posledica njegovih osebnostnih kvalitet, zato »so vsak dvom, kritika ali celo distanca učenca do učitelja neupravičeni« (prav tam, str. 143). Učitelj, ki je le odposlanec in mu avtoriteto podeljuje poklic, ima podoben položaj kot oče, ki ima avtoriteto v družini in so mu »otroci dolžni spoštovanje in pokorščino« (Ušeničnik 1918, str. 26). Model apostolske avtoritete se je ohranil predvsem v patriarhalnem tipu družinske vzgoje, osnovna naloga v vzgoji pa je otroku privzgojiti poslušnost in ubogljivost. Nosilec avtoritete je torej oče, ki svojo avtoriteto ob vstopu otroka v šolo prenese na učitelja. Pri razlagi glavne zagate znotraj apostolske avtoritete si bomo pomagali z Gogalo, ki »že sredi tridesetih let dvajsetega stoletja eksplicitno zavrže koncept apostolske avtoritete in podpre težnjo takratnih mladinskih gibanj po stvarnih, na moči osebnosti utemeljenih avtoritetah« (Kroflič 2000, str. 56). Problematično je torej dejstvo, da se učitelj oziroma vzgojitelj odreče lastni osebnosti in se omeji na vlogo tistega, ki prenaša (božje) sporočilo, saj bi z lastnim zgledom oziroma delovanjem lahko mladim naredil več škode kot koristi. Tako se postavlja vprašanje, na čem naj učitelj gradi svojo avtoriteto, ko pa je njegova dolžnost le, da prenaša sporočila. Gogala vidi težavo pri odpovedovanju lastnemu zgledu tudi znotraj pedagoškega erosa, ki je »pristni ljubezenski odnos učitelja in vzgojitelja do nekoga, ki naj ga oblikuje« (Gogala 1936/37, str. 114), in katerega bistvo je, »da gojenec vzgojitelju ni čustveno brezpomembna stvar in da ni čustveno ravnodušen do njega, da nima učenca za šolski material, ki mu je izročen na milost in nemilost in ki bi na njem lahko pokazal svojo moč in oblast« (prav tam). Tri ravni, ki jih ima pedagoški eros, so: »osebni pedagoški eros, ki zadeva učenca; stvarni pedagoški eros, ki zadeva izobrazbene in vzgojne vrednote, ter pedagoški eros do oblikovanja, ki zadeva pedagoško delo izobraževanja in vzgajanja« (prav tam). Tista, ki jo izpostavljamo na tem mestu v zvezi z našo dilemo, je druga ravnina, stvarni pedagoški eros, ki »je učiteljev osebni odnos do kulture, je njegova duhovna ljubezen do nje, saj je šolska učna in vzgojna snov kljub vsej malenkostnosti vendar del kulture« (prav tam, str. 116). Za nujnost vzpostavitve te dimenzije pedagoškega erosa Gogala poleg kulture navede razlog, ki je psihološko-metodičnega značaja. »Psihološko zanimivo dejstvo je namreč, da se nam skoro vedno posreči navdušiti tudi druge za neko stvar, če mi sami pristno doživljamo zanimanje zanje [...]. Obratno pa ostanejo poslušalci hladni in mrtvi za kako stvar, če je posredovalec sam daleč od tega, kar posreduje [...]. V takem primeru tudi vsa zunanja sredstva retorike, ki naj bi vzbudila navdušenje v poslušalcih, prav nič ne pomagajo.« (Prav tam) Vsebina oziroma sporočilo, ki naj bi učitelju podeljevalo avtoriteto, je po mnenju Gogale brez pristnega doživljanja oziroma zgleda učitelja brez večje teže in pri učencih ne zbuja zanimanja; posledično se pod vprašaj postavljata tudi pedagoški eros in avtoriteta, ki sta za avtorja ključna za uspeh vzgoje. Podobno svoje razmišljanje o konceptu apostolske avtoritete zaključi tudi Kroflič (1997a), ko pravi, »da v primežu hierarhične ureditve plača vzgojitelj svoj izjemni položaj

nasproti gojencu (ki ga dolguje poverjenemu položaju za katedrom ali prižnico) s svojevrstnim izničenjem pomena lastne osebnosti« (Kroflič 1997a, str. 145).

Model prikrite avtoritete je v pedagoško področje uvedel J. J. Rousseau, v praksi pa se je povsem uveljavil v drugi polovici 20. stoletja. Reformska pedagogika je Rousseaujevo idejo prevzela z namenom, da doseže čim svobodnejši razvoj otrokovih osebnostnih potencialov. Rousseau je verjel, da je otrok po naravi dober, zato se je zavzemal za vzgojo, ki naj bi ga čim manj neposredno utesnjevala, učitelj pa mora z »[...] neposrednim poučevanjem počakati do takrat, ko bo otrok sam pokazal zanimanje za učenje (nekako do 12. leta), naj se ne okorišča z dokazovanjem lastne avtoritete (moči), saj se bo otrok zaradi potrebe po ljubezni s posnemanjem sam oklenil njegovega lika, otroka naj ne kaznuje, vzgaja pa naj ga predvsem z zgledom in budnim nadzorom nad vzgojno okolico.« (Kroflič 1997b, str. 62–63) Drugi razlog, zakaj se je Rousseau zavzemal za vpeljavo koncepta naravne vzgoje, pa izvira »iz intuitivno dojete pedagoške zakonitosti, po kateri je vzgojni učinek toliko močnejši, kolikor bolj nam bo uspelo poenotiti različne vzgojne vplive« (Kroflič 1997a, str. 211). Po Rousseauju na otrokov razvoj vplivajo trije dejavniki: vrojena narava, otrokovo življenjsko okolje in vzgoja. Da bi dosegli najoptimalnejši razvoj, je otroka treba odstraniti iz okolja, ki bi nanj lahko škodljivo vplivalo. Zanj najidealnejša vzgoja, kot jo je opisal v knjigi Emil ali o vzgoji, je ločiti otroka od staršev in ga vzgajati nekje na samem, kjer mu škodljivi vplivi ne bodo mogli blizu. V četrti knjigi Emila pa avtor že zapiše samokritično opazko, »da naravna, neavtoritarna vzgoja ne privede do avtonomnega posameznika, saj je grajena na 'navidezni svobodi' in 'zvijačni manipulaciji'« (Kroflič 2005, str. 2). Oboje pa je pravzaprav sinonim za permisivni vzgojni stil, ki, ko se pojavlja kot prevladujoči vzgojni stil v šoli, tudi po mnenju drugih avtorjev »ruši sistem jasno določenih pravil in učiteljevo avtoriteto […] kar pomeni, da so se pod krinko prijateljskega, neavtoritarnega odnosa med učiteljem in učencem ohranili hierarhični odnosi discipliniranja, le da so sedaj prikriti in zato še bolj represivni.« (Kovač Šebart 2002, str. 43–44) In t. i. navidezna svoboda je bistveno bolj avtoritarna od jasno postavljenih meja, četudi slednje na prvi pogled delujejo kot tiste, ki naj bi bile represivne. Kljub prepričanju, da lahko otrok znotraj permisivnega vzgojnega stila počne, kar želi, namreč tudi tu prihaja do obsodb njegovega vedenja, ki pa so, kot pravi Kroflič (2013b), navadno implicitne in kot take še posebej problematične, saj odziv učitelja na otrokovo vedenje ne temelji na neki normi ali pravilu, temveč se učitelj odzove glede na lastno prizadetost (ali navdušenje), kar pa na otroka »deluje kot oblika psihičnega pritiska oz. čustvenega pogojevanja v obliki grožnje izgube čustvene opore v osebi, ki vzgaja« (Kroflič 2013b, str. 19).

Po vzoru Rousseaujevega modela so nastajali koncepti, ki so v svojem bistvu precej sorodni modelu prikrite avtoritete (koncept waldorfske pedagogike, Summerhill), a nobenemu izmed njih ni uspelo rešiti zanke permisivne represije. Kot odgovor na dejstvo, da avtoritete iz vzgoje ni mogoče ukiniti in da smo dolžni iskati tisto obliko avtoritete, ki bo posamezniku omogočala največjo stopnjo svobode, je Kroflič utemeljil koncept samoomejitvene avtoritete.

Kot ključne točke koncepta izpostavi, da si je v vzgoji treba prizadevati vzpostaviti čustveno stabilen pozitiven odnos med vzgojiteljem in gojencem ter otroku

ponuditi primarni objekt identifikacije; učitelj mora spodbujati širitev otrokovih socialnih stikov z vrstniki in drugimi osebami, prav tako pa je treba spodbujati sposobnost moralnega razsojanja ter podpirati otrokovo moralno in mišljenjsko osamosvajanje s spodbujanjem samostojnega iskanja ustreznih etičnih rešitev, pri čemer je še posebej pomembno, da učitelj zna omejiti vpliv lastnih modelov reševanja moralnih problemov. Otroka je treba postopoma vključevati v procese dogovarjanja in odločanja o skupnih pravilih bivanja in reševanja problemov. Predvsem pa je treba znotraj samoomejitvene avtoritete temelje moralnosti vedno intenzivneje iskati v sposobnosti iskanja skupnih interesov v vsaki novi situaciji, in ne v stalnih, na avtoriteti navade utemeljenih oblikah vedenja (Kroflič 1997a, str. 337–338).

Kar velja za koncept samoomejitvene avtoritete, je dejstvo, da se vloga učitelja z razvojem učenca spreminja. V zgodnejši fazi, ko učenec potrebuje več vodenja, je vloga učitelja bolj v ospredju, sčasoma pa z osamosvajanjem učenca učitelj prehaja bolj v ozadje. Gre za proces osamosvajanja in zorenja posameznika, skozi katerega ga učitelj iz popolne odvisnosti od njegove avtoritete postopoma vodi do razvoja svobodne osebnosti. Koncept od učitelja zahteva veliko mero samoomejevanja in kontrole, saj spodbuja otrokov (moralni) razvoj tako, da mu postopoma pusti, da se otrok oziroma mladostnik odloča sam, in stopa v ozadje ravno v trenutkih, ko bi mu kot odrasli oziroma vodja lahko največ svetoval. In ključnega pomena je, da je učitelj tako »vzpostavljen v vlogi avtoritete šele, 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 samo-omejevanje lastnega subjektnega položaja« (Kroflič 2010a, str. 146). Znotraj tega konteksta se klasični pogled na avtoriteto učitelja povsem obrne, saj njegova avtoriteta ni odvisna zgolj od pozicije ali družbenih razmerij, temveč mu jo (na ravni odnosa) dodeli učenec sam, kar učitelja postavi v položaj, da otroka pripozna kot kompetentno bitje.

Znotraj razlage samega pojma pripoznanja se razlikujeta dve skupini avtorjev. Medtem ko na eni strani avtorji govorijo le o pozitivnem pripoznanju, imamo na drugi strani avtorje, ki govorijo o pozitivni in negativni obliki pripoznanja. Tisto, kar je ključno za naš prispevek, je pripoznanje otroka kot kompetentnega bitja in to avtorji (mdr. Fraser in Honneth 2003; Honneth 1996) uvrščajo v pozitivno obliko pripoznanja. Kot zapiše Honneth (v Kroflič 2014), pa pridevnika »pozitiven« »ne smemo povezati s pozitivnimi, prijateljskimi emocijami. Ta pridevnik označuje eksistencialno dejstvo – ki zagotovo vpliva na naše občutke –, da ljudje nujno potrebujemo veljavo druge osebe v položaju pripoznanja, četudi to osebo v danem trenutku preklinjamo in sovražimo« (prav tam, str. X).

Sam koncept pripoznanja se sicer povezuje »z idejo spremenjene podobe pogleda na otroka« (Kroflič 2013a, str. 54) in je v šestdesetih letih 20. stoletja začel nadomeščati takrat uveljavljen »diskurz o otroku kot ranljivem bitju potreb« (prav tam). Kroflič (prav tam, str. 55) med novejše teoretične ideje, ki izpostavljajo ustrezno pripoznanje učeče se osebe »kot intelektualno zmožne in upravičene, da v vzgoji in izobraževanju upoštevamo njene pobude in aktivno vlogo v učenju« (prav tam), uvršča Rancierjev (2005) predlog, »da v vzgoji izhajamo iz aksioma o enakosti inteligenc (učitelja in učenca)« (prav tam), ki v luči teorije pripoznanja

pomeni »sprejetje podobe učenca kot kompetentne osebe, katere subjektivizacija in emancipacija potekata ob pravi participaciji v procesih učenja in odločanja o lastni usodi« (Kroflič 2014, str. 122). Participacija učenca tako postane del vzgoje, in ne njen končni cilj, ki naj bi »opolnomočil učečo se osebo za njeno aktivno vlogo v družbi, v kasnejšem, odraslem življenju« (Kroflič 2013a, str. 55). Otrok ali mladostnik je aktivna oseba, ki se uči, kar je treba pri pouku upoštevati in mu skladno z njegovim starostnim in moralnim razvojem omogočiti aktivno participacijo, pri čemer je ključnega pomena to, da je participacija otroka pristna, in ne zgolj navidezna ali celo zvijačna[3]. Pristno participacijo pa je mogoče doseči le v odnosu učitelj-učenec, in ne s pomočjo vnaprej določenih/postavljenih položajev, ki jih eden oziroma drugi zasedata.

Z aktivno participacijo se krepijo otrokove zmožnosti za samostojno odločanje, česar pa ni mogoče doseči le z učenjem o nečem, ampak je treba, kot smo že izpostavili, »otroke vključiti v procese odločanja« (Kroflič 2013b, str. 26), kar pa spremeni tudi pogled na vlogo učitelja. To namreč od učitelja zahteva njegovo pripravljenost na presenečenja in »pripravljenost, da se v dialogu z učencem tudi sam nenehno uči – ne le o možnostih spoznavanja učenca in iskanja boljših metodičnih rešitev, ampak tudi o vsebinski tematiki dialoga« (Matusov v Kroflič 2013a, str. 55). Pozitivno pripoznanje pa torej po Honnethu (v Kroflič 2014) »ne pomeni nujnosti obstoja pozitivnih emocij med učiteljem in učencem, ampak dejstvo, da je za odnos oz. učenje nujno potrebno sprejetje veljavne osebe, četudi jo v danem trenutku sovražimo in se ji upiramo« (prav tam, str. 122), zato bi bilo napačno koncept razumeti ali interpretirati v tej smeri, prav tako pa ga ne smemo interpretirati kot koncept, v katerem je otroku dovoljeno, da počne, kar hoče. Gre za to, da je učenec pripoznan kot enakovreden v procesih odločanja, v katerih (glede na razvojno stopnjo) lahko soodloča. Učitelj je tisti, ki pripozna učenca ter odpre prostor za spoštljiv odnos, znotraj katerega se vzpostavlja tudi učiteljeva avtoriteta.

Poleg Krofličevih modelov je v našem prostoru danes vzpostavljen še en pogled na avtoriteto. Avtorji koncept avtoritete učitelja snujejo na več ravneh. Najprej se avtoriteta vzpostavlja prek mesta, ki ga učitelj zaseda v šolski hierarhiji (Kovač Šebart in Krek 2009, str. 199). Odnos med učiteljem in učencem je najprej vedno »določen z institucionalnimi okvirji in z njimi se vzpostavljata dve različni družbeni poziciji. Prva (učiteljeva) je odgovorna za prenos znanja in usmerjanje v skladu z družbenimi zahtevami in pričakovanji, pri čemer ima na voljo sredstva moči; druga (učenčeva) se mora tem zahtevam in pričakovanjem podrejati.« (Kovač Šebart 2002, str. 43) Pojma podrejanja v tem kontekstu, podobno kot pri Webru, ne smemo jemati kot izrazito negativnega, institucije pa ne kot nečesa, kar posameznika duši, zavira njegovo ustvarjalnost, spontanost, ampak je nanjo treba pogledati tudi z vidika njene »progresivne« funkcije, »saj družba prek svojih institucij posamezniku omogoči, da sploh lahko razvija svoje potenciale« (Kovač Šebart in Krek 2009, str. 191). Učitelj je kot predstavnik institucije znotraj tega odnosa »nedvomno nadrejeni pol in to ostaja tudi, če se učencu ponuja kot prijatelj,

[3] S. Rutar (2013) kot manipulacijo (oziroma zvijačo) navaja primere, ko otroci ne razumejo vprašanja, problema ali stvari, v kateri sodelujejo, ali situacije, ko se z otrokom o neki stvari posvetujemo, a mu pozneje o njegovih idejah, predlogih ne damo povratne informacije (prav tam, str. 80).

svetovalec« (Kovač Šebart 2002, str. 43). V tem primeru se hierarhičen odnos med njima ne ruši, temveč se ohranja kot prikrit (Javornik in Šebart 1991, str. 35), to pa odpira prostor za manipulacijo, kar se je pokazalo tudi pri konceptu prikrite avtoritete. Zato je znotraj koncepta najti prizadevanja za uveljavitev vloge simbolnega Zakona pri vzpostavitvi vzgojne zasnove v javni šoli, saj, kot navaja Krek (2008, str. 143), »vzgoja, ki si kot cilj prizadeva vzpostaviti samostojno, avtonomno in odgovorno bitje, mora uveljavljati obstoj simbolnega Zakona v vzgoji – ali drugače rečeno, norm in pravil, ki jih uveljavljajo vzgojna ravnanja v šoli – kot nekaj, kar je onstran 'posesti' posameznega učitelja in njegove 'kaprice'. To je mogoče doseči, če so učenci postavljeni v socialno mrežo, ki temelji na vsem jasnih in vnaprej postavljenih pravilih, ki jih ni mogoče samovoljno prilagajati.« (Prav tam, str. 143) Pravila, po katerih deluje učitelj, so pravila, ki so sprejeta dogovorno, in ključno je, da se po njih ravnajo vsi akterji (tako učitelji kot učenci in starši). Kadar imajo učiteljeve besede, za katere si je treba prizadevati, da »metaforično rečeno postajajo zakon« (prav tam, str. 145), oporo pri drugih učiteljih in starših, se po mnenju avtorja s tem vzpostavlja tudi njegova avtoriteta.

Transferno razmerje je naslednja raven, na kateri se vzpostavlja učiteljeva avtoriteta, ki se vzpostavlja tudi ob poudarku, da je »vsak učitelj v vzgojno-izobraževalni instituciji že po svojem položaju – mestu učitelja – oseba, ki poseduje znanje, in v tem smislu oseba, ki za učenca zastopa mesto vednosti« (Kovač Šebart in Krek 2009, str. 189). S tem se avtorja približata prej opisani Webrovi zahtevi po učiteljevi strokovnosti znotraj legalnega tipa oblasti. Mesto učitelja je tako pri Webru kot tudi pri instituciji utemeljeno kot mesto, na katerem ne more biti nekdo, ki ni prepoznan kot strokovnjak, in zato so njegove zahteve vezane na različne vidike pouka in sprejete kot utemeljene prav zaradi pozicije, ki jo kot strokovnjak zaseda. Učitelj je torej po svoji poziciji tisti, ki je predstavnik in zastopnik institucije, in tega dejstva ne more zanemariti, a bolj kot to je po M. Kovač Šebart in Kreku za vzpostavljanje avtoritete pomembno izhodišče, da je za »avtoriteto učitelja v šoli bistveno, da si v očeh učencev pridobi avtoriteto z mesta znanja kot tisti, za katerega se predpostavlja, da ve, v katerega torej učenci verjamejo, ker verjamejo v njegovo znanje in/ali ker ga spoštujejo kot osebo zaradi njegovih ravnanj. Z drugimi besedami, avtoriteta učitelja mora biti utemeljena na tem, čemur bomo rekli transferno razmerje med učiteljem in učencem.« (Prav tam) Ne zgolj s pozicijo – učitelj svojo avtoriteto vzpostavlja z intersubjektivnim razmerjem z učencem (prav tam, str. 193). Učitelj (kot strokovnjak) se mora v očeh učencev prikazati kot tisti, ki ima znanje in ki mu je zaradi tega vredno slediti. Kar Gogala poimenuje kontakt med učiteljem in učenci, M. Kovač Šebart opredeli kot transfer. Gre pa za neko »notranjo napetost, ki nastane med delom v razredu in ki povezuje učitelja in učence« (Gogala 1966, str. 24). Gogala še zapiše, da kontakta ni mogoče izsiliti ali umetno ustvariti, učitelj pa lahko kontakt ustvari osebno, s svojo osebnostno močjo, osebnim načinom dela in predmetom ter učno snovjo (prav tam, str. 26). Tudi M. Kovač Šebart in Krek opozarjata, da »avtoriteto predstavlja učitelj, ki je učencem kot vzor, ki jih obvlada že s tem, da nase veže izjemno močno transferno energijo z močjo svoje osebnosti« (Kovač Šebart in Krek 2009, str. 195), a pri moči osebnosti ne gre le za neki niz osebnostnih lastnosti učitelja, ampak za nekaj več.

»Integracija predstave učitelja z močjo svoje osebnosti, z avtoriteto, implicira torej neki nepredstavni moment, simbolno oznako, ki je ni mogoče utemeljevati le v njegovih pozitivnih lastnostih« (prav tam, str. 196). Podobno zapiše tudi Gogala, ko pravi, da je kontakt »iracionalni in nepreračunljivi element metode. To ni razumski faktor, s katerim moremo naprej računati in na katerega bi mogli slepo graditi.« (Gogala 1966, str. 27) Kar z drugimi besedami pomeni, da učitelj pri učencih vzbudi nekaj, česar se ne da definirati, prav tako pa ne gre le za nabor nekih pozitivnih lastnosti, ki naj bi jih učitelj imel, temveč gre za neko zavezo med učiteljem in učenci (Javornik in Šebart 1991, str. 34), ki, ko se vzpostavi, učenca žene k temu, da se učitelju skuša s svojimi ravnanji predstaviti kot vreden (njegove, o. p. D. M.) ljubezni (Kovač Šebart in Krek 2009, str. 195).

Učitelj je torej subjekt, za katerega se predpostavlja, da ve, in znotraj te logike se vzpostavlja njegova avtoriteta. Kot smo izpostavili, ga na to mesto postavijo tisti, ki ga postavijo na mesto učitelja, na njem pa je, da »kot osebnost vero v vednost utrdi in se vzpostavi kot oseba, ki moralno ravna« (Kovač Šebart in Krek 2009, str. 199), kar mu nalaga, da mora svojo »pozicijo« utemeljevati na dveh ravneh. Kot strokovnjak, ki ima vednost, kar izkazuje z načrtovanjem pouka ter posredovanjem znanja učencem, ter istočasno kot »oseba, ki moralno ravna«, kot zapiše avtorica, v situacijah, ki od njega zahtevajo ravnanja znotraj t. i. vzgojno-disciplinskih situacij. Ključno je torej njegovo ravnanje, še pred tem pa, ali je »mesto učitelja zaznamovano kot mesto vednosti ali ne« (Kovač Šebart 2002, str. 46). In na tem mestu lahko sklenemo krog ter se ponovno navežemo na začetno točko, znotraj katere se avtoriteta učitelja po M. Kovač Šebart in Kreku sploh vzpostavlja. Institucija postavi učitelja na to mesto ter mu s tem prizna njegovo strokovnost, družba pa je ta, ki učiteljevemu mestu prizna (ali odvzame) pozicijo mesta vednosti. Kot pravita avtorja, gre za t. i. »prečenje različnih dejavnikov pri vzpostavljanju avtoritete – ki vključuje tako učiteljevo pozicijo v hierarhiji odnosov kot njegovo pozicijo v dejanskih okoliščinah oz. medsebojnih razmerjih z učenci, pa tudi moč njegove osebnosti ter utrjevanje pozicije subjekta, za katerega se predpostavlja, da ve.« (Kovač Šebart in Krek 2009, str. 199) Za učitelja je pomembno, da svojo avtoriteto gradi z mesta znanja in kot oseba, ki moralno ravna (Kovač Šebart 2013, str. 37). Namreč, »učitelj, ki ima avtoriteto, je nikoli nima zgolj zaradi formalnih, temveč vedno predvsem zaradi medosebnih razmerij. Četudi bi kdo verjel, da ima avtoriteto, ker mu bližnja okolica pritrjuje zaradi moči, ki izhaja iz njegovega položaja, se ta iluzija praviloma razblini prvič, ko je njegova moč omajana.« (Prav tam)

Tako Kroflič kot M. Kovač Šebart in Krek so svoje modele avtoritete oprli na isto izhodišče, to je, da je avtoriteta v vzgojno-izobraževalnem procesu neizpodbitno dejstvo in da se kot taka udejanja tudi v okviru postavljenih družbenih meril in odnosov. Do pomembnih razlik med koncepti pa prihaja pri opredelitvi načina, s katerim se avtoriteta vzpostavlja. Medtem ko M. Kovač Šebart in Krek izpostavljata simbolni Zakon in transfer, Kroflič zagovarja tezo, da se avtoriteta vedno vzpostavlja s konkretnim odnosom medsebojnega pripoznanja. Omenjene dinstinkcije med avtorji so bile znotraj strokovne javnosti že izpostavljene (prim. Krek 2008; Kroflič 2010a), zato se v tem besedilu do njih ne bomo opredeljevali. Kar je pomembno za našo razpravo, je pogled avtorjev na vlogo učenca kot dru-

gega udeleženca v odnosu učitelj-učenec. Tak pogled je pri vprašanju avtoritete potreben, saj je šola, v kateri se (ne glede na koncept) vzpostavlja avtoriteta, del širše družbe, hkrati pa ob tem ne smemo prezreti medosebne ravni, ki se dogaja na mikroravni. Tu gre namreč za vprašanje legitimizacije avtoritete. Ne glede na razlike je pri avtorjih v ozadju moč zaslediti vprašanje spoštovanja kot kategorije, ki se ji znotraj opredelitve avtoritete praktično ni mogoče izogniti. Pri Krofliču to kategorijo zasledimo znotraj ideje o spoštljivem odnosu in pripoznanju, ki je nujno za podelitev avtoritete, pri M. Kovač Šebart in Kreku pa gre za spoštovanje univerzalnih pravil, ki so zavezujoča tako za učitelja kot za učence.

## Avtoriteta in vloga spoštovanja

Pri obravnavi konceptov avtoritete se ne moremo izogniti še eni tezi, namreč da gre tu za preučevanje »živih« dejavnikov, ki se odzivajo na družbeno dogajanje in se skladno z njimi tudi spreminjajo. Prav zaradi teh sprememb je skorajda nemogoče govoriti o nespremenljivih konceptih avtoritete. In glede na aktualno dogajanje v slovenskem šolskem prostoru, ko smo se znašli v položaju, ko »tudi naš sodobni vzgojitelj ne verjame več v to, da bi šola mogla svojo vzgojno vlogo uspešno opravljati na tradicionalni način in s tradicionalno vzgojno metodiko, to je s poučevanjem, prepričevanjem, pridiganjem in celo z zgledom« (Medveš 2007, str. 10), je vprašanje o iskanju konceptov avtoritete, ki bi bili uspešni, še toliko bolj smiselno. V besedilu smo vseskozi izpostavljali t. i. »dvojno os« avtoritete, ki se vzpostavlja tako z družbeno kot osebno dimenzijo. In spoštovanje, ki ga izpostavljamo v nadaljevanju, je pomembna kategorija znotraj obeh omenjenih dimenzij.

Kategorija spoštovanja ni novost. Prisotna je kontekstu etičnih teorij (mdr. pri I. Kantu, E. Levinasu), konceptu svetovnega etosa (H. Küng). Koncept spoštovanja, kot ga razumemo tudi mi, se znotraj osebne osi delno veže na Gogalov pedagoški eros, ki je po mnenju avtorja pomemben dejavnik znotraj pedagoškega odnosa med učiteljem in učencem in kot tak učitelju ne jemlje avtoritete, temveč »odpira duše učencev, ki začutijo v njem človeka […]. Tako ustvarja ljubezen oni potrebni duševni most med učiteljem in učencem, ki šele omogoča živ in pristen vzgojni stik med njima.« (Gogala 1936/37, str. 115) Prav tako pa lahko spoštovanje povežemo s konceptom medsebojnega pripoznanja učitelja in učenca, saj je v ospredju zahteve po pripoznanju »predpostavka, da si vsi identitetni položaji zaslužijo, da jih sprejmemo, ravno tako kot si zaslužijo spoštljiv odnos, kar naj bi postalo pomembno še posebej v obdobju postmoderne« (Taylor v Kroflič 2010b, str. 7). Na koncept pripoznanja je bistveno vezana pravica do participacije, ki ne more biti uveljavljena, dokler otrok ni v resnici pripoznan kot kompetentno bitje (prim. S. Rutar 2012). Pripoznanje je podobno kot spoštovanje nujno prisotno v tem, kar določa pedagoški odnos.

Na drugi strani pa bi, ko razmišljamo o družbeni dimenziji avtoritete, verjetno redki oporekali tezi, da poklic učitelja zasluži spoštovanje. In beremo lahko, da je »šolski uspeh otrok večji v družinah, ki družbenim institucijam pripisujejo več pomena« (Blais idr. 2011, str. 18), kar z drugimi besedami pomeni spoštovati

tako šolo kot učitelja. In kot odgovor, ali je pri konceptih avtoritete smiselno govoriti tudi o kategoriji spoštovanja, predstavljamo rezultate raziskave, ki je bila opravljena leta 2008 in v kateri je sodelovalo 2934 dijakov oziroma dijakinj slovenskih poklicnih in strokovnih šol ter 491 njihovih učiteljev. V omenjeni raziskavi je bilo spoštovanje postavljeno kot ena ključnih kategorij pri vzpostavljanju in ohranjanju avtoritete učitelja (Kroflič idr. 2009, str. 109). Rezultati so pokazali, da se pojavljajo statistično pomembne razlike v mnenjih dijakov in učiteljev o tem, ali dijaki spoštujejo svoje učitelje. Dijaki so v večji meri kot njihovi učitelji odgovarjali, da spoštujejo svoje učitelje. Zgovoren podatek je tudi, če upoštevamo dejstvo, da do razlik prihaja zaradi različnega pojmovanja spoštovanja. »Učitelji so samo spoštovanje verjetno povezovali z dejavniki pouka (z (ne)sodelovanjem dijakov pri pouku, nemirom, (ne)upoštevanjem pravil …), dijaki pa so pojmovanje spoštovanja učitelja verjetno bolj vezali na druge dejavnike (načine reagiranja v posameznih situacijah, učiteljevo skladnostjo med besedami in dejanji)« (Kroflič, Makovec idr. 2009, str. 22). Če pogledamo nekoliko globlje, kaj sploh lahko vpliva na oblikovanje mnenja dijaka o učitelju in posledično tudi na (ne)spoštovanje, bi lahko izpostavili dva vidika. Prvi je strokovnost učitelja. Z informacijami, ki jih posreduje in na katerih se gradi znanje, se v njihovih očeh kaže kot nekdo, ki ima vednost, oziroma ga dojemajo kot strokovnjaka, kar kot pomembno izpostavljajo tudi Weber, Gogala in M. Kovač Šebart. Ker se na teh točkah gradi tudi odnos med učiteljem in učencem, je toliko pomembneje, da učitelj svoje delo opravlja profesionalno, pri čemer imamo poleg uporabe didaktičnih modelov v mislih tudi to, da nikakor ne gre podcenjevati percepcije učencev (ali dijakov) o tem, ali ima učitelj neko znanje oziroma vednost ali ne.

Drugi vidik, ki ga izpostavljamo in o katerem govorijo številni avtorji (mdr. Bingham in Sidorkin 2004; Harjunen 2010; Ranciere 2005), pa je učiteljev osebni odnos in njegova pričakovanja do učencev. Metz in Oakes sta v raziskavah ugotovila, da obstajajo pomembne povezave med pričakovanji učiteljev in odzivom učencev. Učitelji so navadno gojili višja pričakovanja do učencev z boljšim učnim uspehom in so bili popustljivejši pri učencih s slabšim učnim uspehom, pri katerih so imeli tudi nižja pričakovanja glede znanja, ki ga bodo ti usvojili (Metz in Oakes v Pace in Hemmings 2006, str. 20). Učenci so se na ta pričakovanja ustrezno odzivali, torej z angažiranostjo na eni oziroma pasivnostjo na drugi strani. Do podobnih ugotovitev smo prišli tudi v že omenjeni raziskavi (Kroflič idr. 2009), ko smo učitelje in dijake spraševali po mnenju o poklicu, za katerega se dijaki šolajo, in o uspešnosti le-teh v poznejšem poklicnem življenju (v katerem so bile zajete trditve o tem, ali so dijaki sposobni, ali so motivirani za učenje, ali so izbrali pravo šolo, ali bodo v svojem poklicu uspešni). Z rezultati raziskave se je pokazalo, da učitelji o sposobnostih dijakov, njihovi motiviranosti, pravilnosti izbire šole in poklica, njihovi uspešnosti v poklicu, za katerega se izobražujejo, nimajo najspodbudnejšega oziroma pozitivnega mnenja. Vseskozi so se kazale razlike v mnenju dijakov in učiteljev o omenjenih trditvah in vseskozi so bili dijaki tisti, ki so o sebi, o svoji izbiri poklica in sposobnostih imeli pozitivnejše mnenje (Kroflič, Makovec idr. 2009, str. 30). Tako kot učitelji nemir in nedisciplino v razredu lahko razumejo kot nespoštovanje dijakov do njihovega dela, lahko tudi dijaki omenjeno

negativnost v mnenju učiteljev o njih razumejo kot nespoštovanje učiteljev do njihove osebnosti. Paradoks, ki se je pokazal v raziskavi, je, da so učitelji, ki so na eni strani zahtevali več spoštovanja, s svojimi stališči izrazito izkazovali manj spoštljiv odnos do dijakov (Kroflič idr. 2009, str. 115). In če k temu dodamo še eno ugotovitev iz iste raziskave – da dijaki niso prepoznavali tako dobrih odnosov v razredu in skrbi za vzdušje, kot so ju opisovali učitelji (prav tam, str. 125) –, bi lahko sklepali, da sta spoštovanje učencev/dijakov do učitelja in hkrati učitelja do učencev/dijakov kategoriji, ki ju moramo nujno obravnavati enakovredno, in da učiteljev odnos do dijakov in njegova pričakovanja še kako pomembno vplivajo na vzpostavljanje spoštovanja, ki je temelj avtoritete. Ob vseh ugotovitvah pa se nikakor ne moremo izogniti vprašanju, kako pričakovanja vplivajo na dijake tudi z vidika lastnih aspiracij in izobrazbenih pričakovanj, a to je tema, ki bi ji morali nameniti več prostora, zato je na tem mestu ne bomo posebej obravnavali. Spoštovanje smo izpostavili, saj ga razumemo kot nespregledljivo dimenzijo pedagoškega odnosa, ki je sicer asimetričen, a mora biti v njem učeči se sprejet in obravnavan z enako mero spoštljivosti kot učitelj. Menimo namreč, da spoštljiva obravnava učečega se tako z vidika vsebine kot na odnosni ravni pripomore k njegovemu večjemu angažmaju in aktivnosti v samem pedagoškem procesu. V tem kontekstu ne govorimo o zmanjševanju učiteljevih (izobrazbenih) zahtev, ampak o tem, da so te zahteve pred učečega se postavljene tako, da ga učitelj dojema kot odgovornega in sposobnega, da jih izpolni. Takšna obravnava ne zmanjšuje ali ruši avtoritete učitelja, temveč mu odpira prostor, kjer se njegova avtoriteta šele vzpostavlja.

## Sklep

V zaključku besedila se želimo, tudi ozirajoč se na predstavljeno raziskavo, dotakniti vloge spoštovanja znotraj predstavljenih konceptov. Spoštovanje namreč velja za temelj medsebojnih odnosov in je opredeljeno tudi v dokumentih, kot sta Evropska konvencija o varstvu človekovih pravic in svoboščin (1994) ter Konvencija o otrokovih pravicah (1990). Poudarjanje spoštovanja (človekovih pravic, dostojanstva otroka ...) dokazuje, da gre za kategorijo, ki je v sodobni družbi postavljena izjemno visoko. Nelogično bi bilo potemtakem ne upoštevati te postavke znotraj konceptov avtoritete. Spoštovanje znotraj Webrovega koncepta je precej jasno postavljeno. Gre za spoštovanje bodisi pravila (zakona), tradicije bodisi izjemnih sposobnosti, lastnosti (karizme). Čeprav opredelitev na prvi pogled daje vtis, da se bolj kot s tistimi, ki so podrejeni, ukvarja z nadrejenim polom, najdemo zapis, kjer je razvidno, da pri spoštovanju ne gre za prisilo, marveč za priložnost, da posamezniki, ki jim je določen ukaz namenjen, ta ukaz tudi izpolnijo (Weber 1980). In prav to avtoriteti po mnenju Krofliča daje »dva osvoboditvena potenciala, ki jo oddaljujeta od čiste prisile: prostovoljno poslušnost (podrejeni verjame v izjemne sposobnosti vodje) in energetski potencial (moč), ki omogoča preseganje tradicije oz. dotedanjih (samo)omejitvenih moči (slepe pokorščine zakonu, podrejenosti čutnim potencialom itn.)« (Kroflič 1997a, str. 136). Na drugi strani Gogala precej bolj odkrito spregovori o spoštovanju kot potrebni komponenti, če želimo verjeti,

da bo vzgoja uspešna. Poleg učiteljevega »pristnega kulturnega duha, ki učencu v osebnem stiku omogoča močna doživetja, učitelju pa zagotovi učenčevo spoštovanje« (Gogala 1933, str. 136), izpostavi še drugi vir spoštovanja učencev do učitelja, ki »pa je pristno in neposredno spoznanje, da imajo opravka s človekom, ki je duhovno zelo bogat, in sicer ne samo v šolskih stvareh, nego tudi v splošni kulturi« (prav tam). Ne smemo prezreti niti njegove težnje po učiteljevem spoštovanju učencev, ki jo razberemo znotraj razlage osebnega pedagoškega erosa, ko zapiše, da je za učitelja »otrok posvečena stvar, živa kal življenja, obljuba in bodočnost, ki mu je izročena v nego, varstvo in oblikovanje. Njegova ljubeča duša čuti dragocenost nedotaknjene mladosti, lepoto otroškega, prvotnega sveta, pomen rasti, razvoja in nastajanja, čuti neodoljivo željo po življenju med otroki in mladino, ki je njegovem srcu najbližja. To je neposredni notranji razlog svojevrstne učiteljeve osebe, da se njegova duša daje v čistem pedagoškem erosu mlademu, rastočemu življenju.« (Gogala 1936/37, str. 114) Tudi iz tega razloga Gogala učitelju naroča, naj njegovo delo ne bo mehanično, temveč da naj upošteva tako svoje kot učenčeve »duševne posebnosti« (Gogala 2005, str. 218).

To, kar izpostavlja Gogala in pozneje tudi Medveš, namreč dvom, da bi sodobna šola lahko svojo vlogo uspešno opravljala na tradicionalen način, nam nalaga odgovornost, da razmislek vodimo tudi v smeri, da je treba v načrtovanje aktivnosti, ki zadevajo šolski vsakdan in o katerih lahko soodločajo tudi učenci, vključiti tudi slednje. Pri Krofliču najdemo sledenje tej logiki pri samoomejitveni avtoriteti, ko učitelj postopoma prehaja v ozadje, še bolj izrazito pa pri zahtevi po pripoznanju učenca kot kompetentnega bitja, medtem ko je pri M. Kovač Šebart in Kreku dimenzija aktivne vloge učenca manj izpostavljena (zasledimo jo pri postavki o dogovarjanju in usklajevanju o pravilih, kjer so poleg učiteljev in staršev omenjeni tudi učenci). Je pa pri avtorjih (z izjemo Webra) pomembno izpostavljena vloga učitelja. Jasno je, da ima učitelj pri vzpostavljanju avtoritete ključno vlogo, o čemer so si enotni tako Gogala kot Kroflič ter M. Kovač Šebart in Krek. Brez upoštevanja vloge učitelja je avtoriteta le pojem, s katerim pravzaprav nimamo veliko početi. A vselej, ko pri obravnavanju problematike avtoritete naletimo na mnenje, ki je v javnosti precej v ospredju, a se hkrati dotika mladih na čisto osebni ravni, namreč, da so vzgojni učinki izgubili moč ter da je nemogoče razmišljati ali govoriti o avtoriteti, saj je mladina danes povsem drugačna, naj nam bo vodilo naslednja misel: »Moramo dobro vedeti, da za naše vzgojstvo ni rešitve v tem, da tarnamo nad mladino in nad njeno nevzgojenostjo ter zahtevamo, da naj se *pusti* vzgajati. Rešitev je na drugi plati, pri nas in pri vzgojnih činiteljih, ki naj vzgajajo.« (Gogala 1932/33, str. 100) In temu ni treba nič več dodati.

## Viri in literatura

Althusser, L. (1980). Ideologija in ideološki aparati države. V: Z. Skušek - Močnik (ur.). *Ideologija in estetski učinek*. Ljubljana: Cankarjeva založba, str. 53–110.

Bingham, C. (2004). Let´s treat authority relationaly. V: C. Bingham in A. M. Sidorkin (ur.). *No Education Without Relation*. New York: Peter Lang, str. 23–37.

Bingham, C. in Sidorkin, A. M. (ur). (2004). *No education without relation*. New York: Peter Lang.

Blais, M. C., Gauchet, M. in Ottavi, D. (2011). *O pogojih vzgoje*. Ljubljana: Krtina.

*Evropska konvencija o varstvu človekovih pravic in svoboščin.* (1994). Dostopno na: http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/svet-evrope/evropska-konvencija-o-varstvu-clovekovih-pravic-in-temeljnih-svoboscin/ (pridobljeno 21. 8. 2012).

Frazer, N. in Honneth, A. (2003). *Redistribution or Recognition? A Political – Philosophical Exchange.* London in New York: Verso.

Gogala, S. (1930). Smoter moderne šole. *Pedagoški zbornik Slovenske šolske matice za leto 1930.* Ljubljana: Slovenska šolska matica, str. 17–33.

Gogala, S. (1931). *O pedagoških vrednotah mladinskega gibanja (Osebnostni in pravilnostni temelji moderne pedagogike in kulturnega življenja)*. Ljubljana: Slovenska šolska matica.

Gogala, S. (1932/33). Vzgojni problemi mladine. *Popotnik*, 59, str. 97–102, 129–132 in 161–166.

Gogala S. (1933). *Temelji obče metodike*. Ljubljana: Slovenska šolska matica.

Gogala, S. (1935). Duhovni obraz sodobne mladine. *Pedagoški zbornik Slovenske šolske matice* (XXXI. zvezek). Ljubljana: Slovenska šolska matica, str. 47–82.

Gogala, S. (1936/37). Pomen pedagogike za učitelja. *Popotnik*: *časopis za sodobno pedagogiko*, 18, št. 5/6, str. 113–118.

Gogala, S. (1939). *Uvod v pedagogiko.* Ljubljana: Slovenska šolska matica.

Gogala, S. (1966). *Obča metodika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Gogala, S. (2005). *Izbrani spisi*. Ljubljana: Društvo 2000.

Harjunen, E. (2010). Kako učitelji razumejo svojo pedagoško avtoriteto. *Vzgoja in izobraževanje*, 41, št. 5, str. 15–31.

Harjunen, E. (2011). Student's Consent to a Teacher's Pedagogical Authority. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 5, št. 4, str. 403–424.

Honneth, A. (1996). *The Struggle for Recognition (The Moral Grammar of Social Conflicts).* Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Javornik, M. in Šebart, M. (1991). O vlogi učitelja v pedagoškem procesu. *Sodobna pedagogika*, 42, št. 1/2, str. 27–37.

*Konvencija o otrokovih pravicah.* (1990). Dostopno na: http://www.varuh-rs.si/index.php?id=105 (pridobljeno 20. 8. 2012).

Kovač Šebart, M. (2002). *Samopodobe šole: Konceptualizacija devetletke*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, Univerza v Ljubljani, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

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

Kovač Šebart, M. (2013). Kaj v javno vzgojno-izobraževalno ustanovo prinaša zahteva po spoštovanju vrednotnega okvira človekovih pravic? *Sodobna pedagogika,* 64, št. 2, str. 32–47.

Krek, J. (2008). Očetovska funkcija, avtoriteta učitelja in vzgojna zasnova v javni šoli. *Sodobna pedagogika,* 59, št. 5, str. 136–153.

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

Kroflič, R. (1997b). *Med poslušnostjo in odgovornostjo*. Ljubljana: Založba Vija.

Kroflič, R. (2000). Avtoriteta in pedagoški eros – temeljna koncepta Gogalove vzgojne teorije. *Sodobna pedagogika*, 51, št. 5, str. 56–83.

Kroflič, R. (2005). Avtoriteta. *Šport mladih*, 13, št. 104, str. 12–13.

Kroflič, R., Mažgon, J., Klarič, T., Jeznik, K., Štirn Janota, P., Štirn Koren, D., Vončina, V., Ermenc Skubic, K., Lenič, Š., Makovec, D., Rutar, V. in Peček Čuk, M. (2009). *Ali poklicne in strokovne šole potrebujejo vzgojni koncept.* Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

Kroflič, R., Makovec, D., Jeznik, K., Štirn Janota, P., Štirn Koren, D. in Mažgon, J. (2009). *Avtoriteta poklicne šole in učitelja.* Dostopno na: http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/RazvojniProjekti/AvtoritetaPoklicneSoleInUcitelja1.pdf (pridobljeno 24. 2. 2012).

Kroflič, R. (2010a). Dialoški model avtoritete kot spopad za vzajemno pripoznanje (Feministična kritika lacanovskega pogleda na avtoriteto). *Sodobna pedagogika*, 61, št. 3, str. 134–154.

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

Kroflič, R. (2013a). Pripoznanje zmožnega otroka in ontološki angažma v dialogu – pogoj participacije in vzgoje za aktivno državljanstvo. V: T. Taštanoska (ur.). *Socialna in državljanska odgovornost*. Ljubljana: Ministrstvo RS za izobraževanje, znanost, kulturo in šport, str. 53–57.

Kroflič, R. (2013b). Krepitev odgovornosti v šolski skupnosti med konceptoma državljanske in moralne vzgoje. *Sodobna pedagogika*, 64, št. 2, str. 12–30.

Kroflič, R. (2014). Emancipacija skozi umetniško doživetje in pomen hendikepa kot instance drug(ačn)osti. *Časopis za kritiko znanosti, domišljijo in novo antropologijo*, 52, št. 255, str. 117–127.

Medveš, Z. (2007). Vzgojni koncept med vrednotno matrico in moralno samopodobo. *Sodobna pedagogika,* 58, št. 1, str. 6–29.

Pace, J. L. in Hemmings, A. (2006*). Classroom authority: Theory, research, and practice*. Mahwah, New Jersey: Taylor & Francis.

Pace, J. L. in Hemmings, A. (2007). Understanding authority in classrooms: A review of theory, ideology, and research. *Review Of Educational Research*, 77, št. 1, str. 4–27.

Ranciere, J. (2005). *Nevedni učitelj. Pet lekcij o intelektualni emancipaciji*. Ljubljana: Zavod En-knap.

Rutar, S. (2012). *Participacija otrok v procesu predšolske vzgoje v vrtcu: doktorska disertacija*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

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

Ušeničnik, A. (1918). *Avtoriteta in svoboda, Izbrani spisi (V. zvezek)*. Ljubljana: Jugoslovanska knjigarna, str. 7–160.

Weber, M. (1980). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie*. 5., revidierte Auflage. Besorgt von Johannes Winckelmann. Studienausgabe, Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), (1. Auflage 1921–1922).

Weber, M. (1990). Trije čisti tipi legitimne oblasti: Legitimnost oblasti; temelji legitimnosti. *Družboslovne razprave*, 7, št. 9, str. 126–133.

Wiesthaler, F. (1993). *Latinsko-slovenski slovar, A-Col*. Ljubljana: Kres.

Danijela MAKOVEC (University of Ljubljana, Faculty of Arts, Slovenia)

**THE TEACHER'S AUTHORITY AND THE CONCEPT OF RESPECT**

**Abstract:** In this paper, the issue of establishing authority is addressed from two different perspectives. Conceptions of authority, which have been established on the basis of the study of social relations and through the study of interpersonal relationships between teachers and students, are presented through readings of the works of Weber and Gogala. Both authors have set milestones within sociological and pedagogical science, and the importance of both of their studies is even greater today because of the emergence of new concepts in our pedagogical space that demonstrate the need to look at the concept of teachers' authority through both social and interpersonal aspects. After presenting the concepts of authority that have gained importance in Slovenia in recent years, the second part of the paper will address the concept of respect – a dimension which cannot be overlooked within pedagogical relations, as will be argued. As such, we will see how respect is necessary for the establishment of a teacher's authority.

**Keywords:** social and interpersonal views on authority, Weber, relations, role of respect

**E-mail for correspondence:** danijela.makovec@ff.uni-lj.si