

Dr. Janez Krek

Očetovska funkcija, avtoriteta učitelja in vzgojna zasnova v javni šoli

Povzetek: Besedilo utemeljuje pomen oziroma vlogo t. i. očetovske funkcije oziroma Drugega kot nosilca Zakona oziroma utelešenja pravil za učinkovito vzgojo v javni šoli. Analizira, kako se v procesu inkulturacije, prevzemanju družbenih norm in pravil, oblikuje osebnostna struktura posameznika in zakaj se pojavljajo težave z očetovsko funkcijo v sodobnosti, te težave oziroma vprašanja pa veže na obstoj simbolnega Zakona v govoru in govorici. Temeljno spoznanje analize za oblikovanje vzgojne zasnove javne šole je v tem, da morajo biti učenci v javni šoli postavljeni v socialno mrežo, ki temelji na vsem jasnih in vnaprej postavljenih pravilih, ki jih ni mogoče samovoljno prilagajati. To pa je mogoče v šoli odseči le z medsebojnim usklajevanjem in z dogovori, ki potem zavezujejo vse.

Ključne besede: očetovska funkcija, simbolni Zakon v diskurzu, avtoriteta učitelja, vzgojna zasnova javne šole, Ojdipov kompleks, Ideal-jaza

UDK:

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Janez Krek, docent, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta; e-naslov: janez.krek@guest.arnes.si

Uvod

Kako vzgajati v javni šoli, je vprašanje, ki vseskozi zahteva temeljit premislek, v zadnjih letih pa je bilo povezano tudi z razpravami, polemikami in pomisleki, ki so se pojavili ob uvajanju t. i. vzgojnega načrta šole. Dejstvo, da morajo osnovne šole najpozneje do junija 2009¹ pripraviti in sprejeti t. i. vzgojni načrt šole, vsem osnovnim šolam zastavlja zahtevno nalogo premisleka svojih vzgojnih ravnanj, če ne želijo, da bo sprejetje zahtevanega dokumenta le »papirotni tiger«, dejanje, ki bo ostalo bolj ali manj na papirju. Vendar tudi brez tega trenutno aktualnega okvira, v katerega javne osnovne šole sedaj postavlja država, šole delujejo v okvirih sodobne družbe in vzgojnih vzorcev. Ti pa se prav tako nenehno spreminjajo, in vzgoja v javni šoli, če želi doseči svoje cilje, se mora ustrezno odzivati na izzive teh sprememb.

Vprašanje, ki ga v zvezi z oblikovanjem vzgojne zasnove javne šole odpiramo v tem prispevku (prim. še Kovač Šebart, Krek, Vogrinc 2006; Kovač Šebart 2005), zadeva masivne premike na mestu t. i. očetovske funkcije oziroma nosilca Zakona in s tem avtoritete v vzgoji. Poglavitni namen besedila je utemeljiti pomen oziroma vlogo očetovske funkcije oziroma obstoja simbolnega Zakona za učinkovito izvajanje vzgojne zasnove javne šole. Dokazujemo tezo, da je prav eksistenca »očetovske funkcije« v vzgoji koncept, ki ga je treba premisliti in uveljavljati pri oblikovanju vzgojne zasnove šole, če želimo, da vzgoja v javni šoli ne bi popustila klicu po avtoritarnosti in nadzorovanju, ali da ne bi nepremišljeno nihala iz enega ekstrema v drugega, ali pa, kar je brez dogovarjanja o vzgoji v šoli realno, da ne bi bilo vzgojno delovanje v posamični šoli, ob uveljavljanju nasprotujočih si konceptov avtoritete s strani učencev, doživeto kot nekaj nepremišljenega, kaotičnega, nepravilnega z ene ali druge strani, in zato tudi neuspešnega.

¹ Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-F) iz leta 2007 osnovnim šolam nalaga oblikovanje t. i. vzgojnega načrta šole (člen 60 d, s tem pa so neposredno povezane tudi določbe v členih 60 e, 60 f, 60 g, 60 h) in v prehodnih določbah pravi, da »svet šole sprejme vzgojni načrt po postopku, določenim s tem zakonom, najkasneje do 1. junija 2009« (48. člen ZOsnF).

Problem lahko nakažemo z besedami Paula Verhaegheja (Verhaeghe 2004 [2000]), da je v prvih petdesetih let preteklega stoletja »popularna interpretacija Freuda predstavila avtoritarnega očeta kot vir vsega zla, tako na individualni kot sociološki ravni. Avtoriteta je morala biti premagana; odgovor je bila svoboda. Očiten uspeh tega gibanja od šestdesetih let naprej je privedel do njegovega natančnega nasprotja: dandanašnje popularno mnenje prosi, včasih celo moleduje za vrnitev zakona in reda, tj. za vrnitev k avtoritarnemu očetu, zopet tako na individualni kot sociološki ravni.« (Verhaeghe 2004, str. 31) Verhaeghe te premike opredeli kot »kolapsom očetovske funkcije« in s tem v zvezi navaja Colette Soler, ki je preteklo stoletje opredelila kot »stoletje, v katerem smo hoteli očete vzgojiti v njihovo vlogo« (prav tam).

Podobne trende je mogoče zaslediti tudi v pedagogiki oziroma pri definiranju učiteljeve vloge v šoli. Ko je pedagogika sledila tem splošnim trendom kulture, je preoblikovala tudi podobo učitelja in koncept njegove avtoritete, pri čemer se je trudila, da bi iz avtoritarne učiteljeve figure izdelala koncept in učitelja, ki zavrača avtoritarnost. Verhaeghe ima nemara prav, ko nakazuje, da je družba že v drugi polovici preteklega stoletja od »svobode« znova zanihala k zahtevi po »zakonu in redu«. Vendar bi bilo za položaj, v katerem je javna šola danes, bržčas bolje reči, da so ta velika gibanja iz preteklega stoletja deloma tudi ohranila svoje vplive in vzgojno delovanje javne šole tako postavila v neki razcep. Ali ni prav javna šola ravno zato, ker je vzgojno-izobraževalna institucija, bolj kot katera koli druga institucija družbe potisnjena v dilemo, kako ravnati, če pedagoške teorije in vsaj del staršev po eni strani zavračajo figuro avtoritarnega učitelja, po drugi strani pa starši (ali vsaj del staršev) in javnost pričakujejo, da bosta v javnih šolah vladala »red in disciplina«? Ta klic prinaša s seboj zahtevo, ki se kaj hitro lahko izteče v avtoritarnost, ki naj bi jo presegli.

Problematiko »odsotnosti očeta« in vlogo očetovske funkcije v vzgoji je že v osemdesetih in devetdesetih letih v našem prostoru obravnavalo več avtorjev (Žižek 1985, 1987; Vuk Godina 1988; Šebart 1990; Kroflič 1997; Kovač Šebart 2002) in ena ključnih referenc v tej zvezi je klasična študija Christopherja Lascha *The Culture of Narcissism* (1979). Kljub temu menimo, da koncept zahteva ponovni premislek in umestitev v kontekst nujnosti oblikovanja vzgojne zasnove v javni šoli, ki jo nalaga zakonska zahteva, da osnovne šole uvedejo t. i. vzgojni načrt šole.

Nameni prispevka so tako po eni strani epistemološki. V teorijah procesa vzgoje in socializacije ter razvoja temeljne strukture osebnosti je ob izpostavljenih konceptih novodobnega »narcisističnega subjekta« in tudi »slovenske« »cankarjanske matere« v analizi vloge matere ostajal v ozadju moment, ki ga je Jacques Lacan izpostavil kot ključnega v tem kontekstu, namreč, da je za obstoj očetovske funkcije, če jo razumemo kot *poseg Zakona*, ki poseže v razmerje mati – otrok, bistveno, da »mati postavi očeta kot posrednika tega, kar je onstran njenega zakona in njene kaprice, kar je preprosto onstran zakona kot takega« (Lacan 2004, str. 20). Dokazujemo, da iz te teze ne sledi odgovor, ki bi zahteval klic »nazaj k očetu« (k avtoritarnemu očetu, ki mu je mati podrejena).

Vprašanje očetove funkcije umeščamo v polje govora in govorice ter konkretnih diskurzivnih praks – in s tem tudi v polje vzgojne zasnove javne šole kot zasnove diskurzivnih praks, na katerih temeljijo ravnanja učiteljev. Po drugi strani je tako prispevek praktično usmerjen, saj je v razpravi o konceptu očetovske funkcije mogoče na novo osvetliti in razložiti določene pojave, ki vplivajo na vzgojno delovanje učitelja in javne šole v sodobnosti, in pokazati, da je uveljavitev očetovske funkcije oziroma simbolnega Zakona v vzgoji pot, po kateri je mogoče vzpostavljati avtoriteto učitelja, ki ni niti kapricozna niti totalitarna. Obravnavani koncept razkriva nekatere razloge, zaradi katerih je v javni šoli nujno graditi usklajenost njenega vzgojnega delovanja. Uveljavitev očetovske funkcije oziroma simbolnega Zakona lahko prispeva k učinkovitosti vzgojnega delovanja javne šole in k uspešnosti realizacije ciljev, ki naj bi jih dosegli z vzgojno zasnovano šolo.

Nujnost prehoda od predteoretskega k teoretskemu diskurzu ali: očetovska funkcija je funkcija zastopnika simbolnega Zakona

Bistveno za razumevanje t. i. očetovske funkcije v vzgoji je prehod od razlag, ki govorijo o »očetu« in o »materi« ter o »odsotnosti očeta«, h konceptu (simbolnega) Zakona.

Družinski terapevt Robin Skynner v popularni knjigi *Družine in kako v njih preživeti* (Skynner, Cleese 1994) pravi: »Skoraj v vseh družinah, s katerimi sem imel na otroški psihiatriji opravka, in ki so mi pripeljale otroka kot problem, so prevladoval Matere. Ali pa je šlo za popolnoma kaotične družine.« (Prav tam, str. 194) Ko se je tako seznanil približno z desetimi družinami, se je socialni delavki, ki mu je določala družine, pritožil, da »so vse po istem kopitu« (prav tam) in zaprosil, če bi lahko dobil še kakšno drugačno družino. Ta ga je »pomirila, češ da že deset let dela na tem delovnem mestu – in po njenem mnenju so vse družine take« (prav tam). Pravi, da je s tem želel reči, da »tudi raziskave *najbolj zdravih* družin kažejo, da si moč v družini starša delita. Skupaj delata in se tudi zavestno odločata, kdo bo kaj storil. Če pa izvzamemo te zdrave družine, je tako, da vse kaže, da stvari tečejo dosti bolje [za otroke], kadar prevzame vodstvo Oče – če že eden mora biti glavni.« (Prav tam, str. 194–195)

Knjiga je ravno zato, da bi pritegnila kar najširšo publiko, napisana kot dialog, s pogovorom, ki ohranja predteoretski diskurz – ta z namenom, kar najustrežneje zajeti realnost, (nenamerno) razkriva teoretska vprašanja. Navedena izpeljava je namreč paradokсна: na eni strani imamo zdrave družine, v katerih ne vlada Oče, marveč dogovor (ker si moč starši delijo). Kako torej razumeti trditev, da ne vlada Oče, marveč *dogovor* med starši!? Kako vlada »dogovor«? (Kako razumeti, da je Oče tu dosledno zapisan z veliko začetnico?) Na drugi strani pa imamo ne-delujoče družine, ki so takšne bodisi zato, ker v njih vlada Mati bodisi zato, ker so preprosto kaotične (torej v njih ne vlada – v običajnem pomenu – nihče). O kakšni materini vladavini, ki naj bi se razlikovala od očetove, je govor v tem primeru?

Avtorja obravnavata seveda t. i. Ojdipov kompleks oziroma ojdipski trikotnik. Kot pojasnjujeta Skynner in Cleese v navedeni knjigi, je pri tem, ko začne otrok odraščati in se osebnostno formirati, očetova naloga, da otroku, ki se na začetku postavlja v izključujoč odnos do matere in se dojema kot »vsemogočen« in za katerega ima tudi mati »vsemoč (njena moč nad otrokom je tudi v tem, da mu daje ali odteguje ljubezen), pomaga otroku pri ločitvi od matere s tem, da oče mater pritegne nazaj k sebi, da jo »zahteva od otroka nazaj zase« (prim. prav tam, str. 189). S tem začne delovati kot »most med Materjo in zunanjim svetom« (prav tam). Pri tem je Skynner mnenja, da je očetov »odnos navadno malo hladnejši, zato pa bolj glasen, krepak in spodbuden« (prav tam). Oče naj bi bil tisti, ki »otroku postavlja meje tako, da 'zariše črto, do kam sme', ko je to potrebno. S tem otroku pomaga pri zarisovanju njegovega notranjega zemljevida sveta.« (Prav tam, str. 191) Očetova funkcija naj bi bila torej, da otroku omogoči spoznanje, da »Mati ne vlada vsemu svetu – da oblast deli z Očetom« (prav tam, str. 193), in da mu pozneje omogoča odkriti, da »tudi Oče ni Bog« ... »Če Oče svojo vlogo opravlja v redu, bo otroku dal vedeti, da je tudi on del nekega večjega sistema, in da se mora, kot vsi ostali ljudje, tudi on prilagoditi svetu« (prav tam).

S tezo, da osebnostno formiranje otroka v družini poteka »dosti bolje za otroke, kadar prevzame vodstvo Oče, če že eden mora biti glavni«, avtorja odgovarjata seveda prav na problem propada očetovske funkcije (Verhaeghe) oziroma »odsotnega očeta«, »abdikcije«, »zloma avtoritete« (prim. Lasch 1992). Kot zapišeta: »V prejšnjih časih smo gotovo bili v zmoti, ko smo vso krivdo valili na tako imenovane 'kastirajče matere'. Potem, ko smo začeli obravnavati tudi Očete, in nam je postalo bolj jasno, kako družine delujejo, smo ugotovili, da je bilo prav toliko škode zaradi Očetov, ki so 'odstopili' in se znebili odgovornosti.« (Skynner, Cleese 1994, str. 195)

Navedeni diskurz Skynnerja in Cleeseja (kakor koli je njegova prednost v tem, da je jezik dostopen širšemu občinstvu) kot tak skupaj z omenjeno tezo vendarle postavlja neko zelo temeljno teoretsko vprašanje. Ker je govor o posegu realnega očeta (Očeta), se prej ali slej postavlja vprašanje, ki ga zastavlja tudi sama avtorja: »zakaj naj bi bil oče kakorkoli boljši pri tem poslu kot mati« (prav tam, str. 191)? Ali ne bi vsega tega lahko opravil tudi »kdo drug, ne nujno moški« (prav tam, str. 199)? Če ni odgovora na ta vprašanja, ostane razumevanje, da je »vodstvo Očeta« vezano na realnega očeta. In ostane zagata, s katero nadaljuje Cleese (Skynnerjev sogovornik v dialogu), da že sliši, »kako si feministke brusijo kremplje« (prav tam).²

² Ob tem pa lahko postavimo še nekaj na prvi pogled odvečnih vprašanj. Denimo, da (hipotetično sprejmemo tezo o propadu očetovske funkcije: ali ima to lahko kakršne koli pomembne posledice za vzgojo v javni šoli, glede na dejstvo, da je velika večina pedagoških delavcev žensk, to je oseb ženskega spola?! Ali problem torej sploh lahko zadeva vzgojo v javni šoli in ženske, ki v njej delujejo? Če pa teza ne zadeva le moških, katerih očetovska funkcija naj bi propadla, ker ima očetovska funkcija širši doseg, zakaj koncept kljub temu govori o *očetovski* funkciji? In navsezadnje, ali dileme in vprašanja v zvezi z očetovsko funkcijo ne zadevajo predvsem Ojdipovega kompleksa in intersubjektivna *družinska* razmerja v obdobju, ko gre še za predšolskega otroka?! Ali torej ni tako, da nima očetova funkcija nikakršne realne teže pri premisleku o vzgojni zasnovi šole!?

Če ni konceptualnega odgovora, tudi niso ustrezna pojasnila, čeprav bi se lahko z njimi strinjali, kot je denimo: če sta »doslej Mati in otrok nekakšno društvo za medsebojno občudovanje«, bo »Mati le s težavo spremenila svoj pogled na otroka in bila zmožna bolj stvarno oceniti njegove dejanske vrline in slabosti« (prav tam, str. 192) – kaj pa v primeru, da je mati to zmožna narediti?! In kako v tem primeru to *naredi*?! In navsezadnje, kako poteka osebno formiranje otroka, »kaj se zgodi«, če sploh ni očeta? – V enem delu Skynner seveda povsem jasno nakaže odgovor, ko pravi, da lahko to očetovo funkcijo opravi *nekdo tretji*: stari starši, drugi sorodniki, dobri prijatelji, sosedje, učitelji ... Da je torej »oče« za ta poseg v razmerje med otrokom in materjo »bolje« usposobljen kot mati preprosto zato, ker je oče tisti, ki (navadno) nastopi kot nekdo tretji. To tudi pomeni, da *funkcija* očeta ni vezana na notranje »psihološke razlike med moškimi in ženskami« (prav tam, str. 191). Da torej gre za neke vrste mehanizem in intervencija *Tretjega* je »strukturna nujnost« v osebno odraščanju.

Bistvena slabost diskurza v obravnavani knjigi je odsotnost odgovora, ki je ključen za razumevanje koncepta funkcije »očeta« in razlage, zakaj ima očetovska funkcija širši doseg v vzgoji, ki ni vezana na biološki moški ali ženski spol. To razlago denimo prinaša teorija J. Lacana, ki predpostavi in privzame, da v »tradicionalni« patriarhalni strukturi oče deluje kot utelešenje Zakona (kot zastopnik »družbenih norm«, »pravil igre«). Kot je že pred leti tako opozoril Žižek, odsotnost očeta ne pomeni njegove empirične odsotnosti, temveč da ni opravil svoje očetovske funkcije v pomenu, da ni deloval kot utelešenje Zakona (Žižek 1985; 1987). Pojem Zakona bistveno spremeni doseg očetovske funkcije. Namesto teze o nujnosti, da »prevzame vodstvo oče«, je intervencijo »očeta« treba misliti kot nujnost nekega posega v odnos med materjo in otrokom, ki v temelju zadeva obstoj simbolnega Zakona (ali: Zakona v Simbolnem, v govorici). To funkcijo pa prav tako kot kdor koli drug (načeloma) lahko prevzame denimo tudi mati samohranilka.

Zahteva, da »mati postavi očeta kot posrednika tega, kar je onstran njenega zakona in njene kaprice« (Lacan) ali: *posredovanje posredovanja* (dvojno posredovanje) kot ključ do nastopa simbolnega Zakona

Ni treba utemeljevati, da tudi vzgojitelji, ne glede na to, katerega spola so, lahko zastopajo to funkcijo – torej da vzgojitelj(ica) nastopi kot tisti Tretji, ki v razmerju do otroka (za otroka) poseže v diado mati – otrok in deluje kot zastopnik(ca) simbolnega Zakona. Analiza vloge, ki jo imata oče in mati pri otrokovi interiorizaciji sveta, je v kontekstu vzgojne zasnove šole pomembna zaradi vprašanj, kako se bo vzgoja *učiteljev* v šoli navezala na učinke te »primarne socializacije« pri formiranju osebnosti, jih torej nadaljevala, podpirala (ali spodnašala), in tudi zaradi vprašanja, kako v tem kontekstu vzpostavljati avtoriteto učitelja in drugih strokovnih ter vodstvenih delavcev v javni šoli.

Lacanova konceptualizacija pa omogoča tudi uvid v neki drug moment, ki lahko pojasnjuje težavnost vzgojnih nalog, povezanih s funkcijo zastopstva simbolnega Zakona. Zato da bi simbolni Zakon eksistiral za otroka ali učenca, ni pomembno le to, da obstajajo pomembni Drugi, ki simbolni Zakon zastopajo v realnosti. Težavnost je prej tudi v tem, da zastopstvo simbolnega Zakona nalaga (1) subjektivno gesto, filozofsko rečeno, podvojenega posredovanja (posredovanje posredovanja), in obenem (2) existenco Zakona v diskurzu (o tem podrobneje v 4. in 5. poglavju besedila).

Najprej pojasnilo k tezi o subjektivni gesti dvojnega posredovanja. Tudi v Lacanovi teoriji je pred-ojdipsko razmerje med materjo in otrokom opredeljeno kot odnos, v katerem se otrok »sprva čuti v celoti podvržen kapricam, od katerih je odvisen« (Lacan 2004, str. 18), in kolikor je mati seveda govoreče bitje (in kot tako vezano na zakon), je *materin zakon* »nek nekontroliran zakon«, ki se za otroka »v celoti nahaja /.../ v dobri ali slabi materini volji, v dobri ali slabi materi« (prav tam). Materinski pred-ojdipski »zakon« za otroka ni univerzalni zakon, marveč zakon kaprice, samovolje. Na drugi strani po Lacanu »oče v igro vstopi prav kot nosilec zakona, kot tisti, ki prepove objekt, torej samo mater« (prav tam, str. 16) in s tem prinese bistveno drugačno razsežnost zakona – možnost njegove univerzalnosti. Rezultat je vzpostavitev Ideala-jaza kot ponotranjene instance simbolnega Zakona, kot instance ponotranjenih družbenih norm, vesti, ki je nujni temelj osebnostne strukture pri otroku, če želimo, da naj bi vzgoja v javnem vrtcu in šoli otroka osebno formirala v samostojno, odgovorno, avtonomno bitje.

Taka situacija je razvidna iz opisa treh korakov oziroma dob, ki pri otroku vodijo v razplet t. i. Ojdipovega kompleksa, kot jih opiše Lacan. V predavanju z naslovom Ojdipove tri dobe (Lacan 2004) pravi, da v (prvi) pred-ojdipski dobi »očetovska instanca« nastopi v zastrti ali še ne prisotni obliki. To ni ovira, da »oče« ne bi obstajal v realnosti, da ne bi bil nosilec Zakona, vendar je »simbolni značaj« tega, kot pravi avtor, še onstran otrokovega dojetja.

V drugi dobi se nekdo mora uveljaviti kot tisti, ki »*materi*« nekaj odvzame. »Oče« (oziroma ostali pomembni Drugi) tu že podpirajo Zakon, in to ne več na zastrt način, temveč *tako* (in tu je bistvo zapleta), *da kot posrednica nastopa »mati«, ki »očeta« predstavi kot tistega, ki jo je podvrgel Zakonu*. Lacan poudarja, da je bistveno, »da mati postavi očeta kot posrednika tega, kar je onstran njene-ga zakona in njene kaprice, kar je preprosto onstran zakona kot takega« (prav tam, str. 20). Pri tem je ključno, da ne gre toliko »za osebne odnose med očetom in materjo«, za »razmerja med osebo matere in osebo očeta, *temveč za razmerja med materjo in očetovo besedo* – očetom, kolikor tisto, kar oče reče, vendarle nekaj malega šteje« (prav tam, podč. avt.).

In v tej zvezi dodaja, da nam »ključ Ojdipove relacije ponudi tesna povezanost med tem, da mati napotuje na nek zakon, ki ni njen, ampak pripada neke-mu Drugemu, in med dejstvom, da je v realnosti objekt njene želje polnomočna last tega istega Drugega, na katerega zakon mati napotuje. Zaradi tega moramo kot ključno izpostaviti ne toliko razmerje do očeta, temveč razmerje do očetove besede.« (Prav tam, str. 22)

V tretji dobi je tako »oče« odkrit kot tisti, ki ima v posesti Zakon. To je tudi izid Ojdipovega kompleksa, ki je, kot pravi, ugoden, kolikor se v tej tretji dobi dogodi identifikacija z »očetom«, ki intervenira kot tisti, ki zastopa Zakon. To vodi v identifikacijo z očetom in vzpostavitev Ideala-jaza (prim. prav tam, str. 24–25).

Uspešna razrešitev Ojdipskega razmerja torej zahteva podvojeno gesto preloma z neposrednostjo na mestu pomembnega Drugega (in to funkcijo lahko opravi kdor koli), gesto, ki (1) odveže otroka od »neposrednosti« v razmerju do (matere kot) objekta želje, in ga obenem (2) priveže, a ne neposredno (na očeta), marveč na (očeta oziroma pomembnega Drugega kot) zastopnika simbolnega Zakona.

Tu imamo torej zahtevo po podvojenem posredovanju, najprej matere kot posrednice do očeta, ki pa je prav tako »le« posrednik – kot zastopnik simbolnega Zakona, Zakona, ki ga opredeli to, da ima eksistenco »v besedi«, denimo konkretno v neki normi ali pravilu.

Toda to podvojeno posredovanje dejansko lahko realizira ena oseba, denimo tudi mati. Pomembni Drugi mora ravnati tako, da po eni strani ne deluje preprosto v funkciji zadovoljevanja otrokove želje (oziroma da uveljavi svojo zahtevo, da se ne podredi otrokovi zahtevi), ravnanja pa morajo po drugi strani biti utemeljena v določenih v razmerju do otroka splošno postavljenih normah in pravilih.³

Nekaj implikacij iz analize očetovske funkcije pri premisleku in oblikovanju vzgojne zasnove šole

Prva implikacija očetovske funkcije kot simbolnega Zakona za oblikovanje vzgojne zasnove šole je v tem, da 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 pa je seveda mogoče tedaj, če so učenci postavljeni v socialno mrežo, ki temelji na vsem jasnih in vnaprej postavljenih pravilih, ki jih ni mogoče samovoljno prilagajati (ali z Lacanovimi izrazi, kot simbolni Zakon, ki eksistira v diskurzu oziroma v Drugem). Do tega pa je v šoli mogoče priti le z vnaprejšnjimi dogovori in medsebojnim usklajevanjem (predvsem učiteljev, pa tudi učiteljev in staršev, v kar je nazadnje mogoče vključevati tudi učence) – z dogovori, ki potem zavezujejo vse.

Drugič, Lacanov poudarek, da je izid Ojdipovega kompleksa odvisen od tega (kar v patriarhalni strukturi ni vprašljivo, ali vsaj ne tako, kot v sodobnosti), ali bo mati postavila očeta kot tistega, ki je onstran njenega zakona in kaprice,

³ Ojdipov kompleks je seveda vezan tudi na konstitucijo ženskega oziroma moškega spola, kar tu puščamo ob strani. V zvezi s tem lahko napotimo na razpravo V. Vuk Godina (1995), ki prav tako izpostavi univerzalni pomen simbolnega Zakona – posebno z zvezi s heteroseksualnostjo, in to tako za ženski kot moški spol.

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 – to ima očitne implikacije za vzpostavljane avtoritete učiteljev v šoli, čeprav gre v tem primeru seveda za širši kompleks intersubjektivnih razmerij, od katerih je odvisna avtoriteta institucije in posameznega učitelja. Lacan pravi: »Problem se pojavi takrat, ko je pod vprašaj postavljena očetova pozicija, in sicer zaradi dejstva, da njegova beseda za mater ni zakon« (prav tam, str. 23). To pojasni, zakaj »odsotnost očeta« oziroma »zlom avtoritete« ni bistveno povezan s fizično odsotnostjo očeta niti ni v zadnji instanci težava zgolj realnih očetov ali mater, marveč je rezultat sodobnega odnosa pomembnih Drugih do otroka nasploh, kolikor ti v razmerju do otroka ravna jo tako, da zanje same njihova beseda, ali beseda drugih, »ni zakon«, če lahko tako rečemo. Fizična prisotnost starša ne more nadomestiti nujnosti posega, ki mora biti na ravni diskurza, simbolnega Zakona, katerega nosilec so norme/pravila in njim ustrezna ravnanja, ki umanjajo.

Nadalje, tudi v šoli se problem pojavi takrat, ko je pod vprašaj postavljena učiteljeva pozicija, a ne preprosto zaradi dejstva, da učiteljeva beseda za otroka »ni zakon« – to je pravzaprav le posledica kompleksnejše situacije. Prvič, permissivnost v razmerju do otroka (o kateri bo govor v nadaljevanju), pa tudi denimo teorije, ki motivacijo pri učencu poskušajo graditi na spodbujanju t. i. notranje motivacije, učitelja lahko postavljajo v vlogo, v kateri zato, da bi učenca notranje motiviral, začne sprejemati (ali kar sprejme) vlogo zadovoljevalca učenčevih želja ali ugodja. Lacanova teorija opozarja, da za uspešno razrešitev pred-ojdipskega razmerja med materjo in otrokom, ki otroka iztrga tudi iz logike delovanja zgolj po načelu ugodja, mora najprej sama mati nastopiti kot posrednica simbolnega Zakona. Tudi pozneje, ko gre sicer za nadgradnjo teh razmerij, to pomeni, da učitelj mora v razmerju do učencev v temelju nastopati z mesta posrednika simbolnega Zakona (in tako tudi lahko suvereno vodi pedagoški proces), ne z mesta zadovoljevalca učenčevih želja ali ugodja. Sprejemanje logike delovanja po načelu ugodja otroku ne koristi pri formiranju njegove samostojnosti in individualnosti, poleg tega pa spodnaša pedagoški proces, če začno učenci, delujoč po lastni kaprici ali načelu ugodja, narekovati potek pedagoškega procesa.

Naslednja težavna točka zadeva sam obstoj simbolnega Zakona, namreč to, da se zastopstvo Zakona kot tako vzpostavlja v govoru in govorici, na diskurzivni ravni (kar izraža Lacanova misel, da je v strukturi Ojdipovega kompleksa očetova pozicija postavljena pod vprašaj v primeru, da *njegova beseda* za mater ni zakon). Povedano drugače, simbolni Zakon, o katerem govorimo, je »v besedi« v tem pomenu, da ga vselej »posreduje« govor in govorica. Kar pa, in to je za šolo bistveno, vključuje tudi razmerje učitelja do drugih učiteljev (in razmerje staršev do učiteljevih besed in ravnanj). In tudi tu (podobno kot v družini) ne gre toliko za osebne odnose med posameznimi učitelji kot za to, kakšen odnos posamezni učitelji kažejo do drugih učiteljev prek njihovega lastnega odnosa in uporabe *norm in pravil*, po katerih ravna jo kot učitelji neke šole.

To pojasni pojave »zloma« avtoritete v sodobnem odnosu odraslih do otrok oziroma učiteljev do učencev kot konsekvenco ravnanj nosilcev avtoritete, ko ti

ravnajo tako, da zanje same njihova beseda »ni zakon«, in ko zanje tudi beseda drugih, nekoliko drastično rečeno, »nič« ne šteje.

K razmerju med narcisizmom in permisivnostjo pa tu kaže opozoriti, da tudi Lasch (Lasch 1992) permisivnosti v vzgoji ne pripisuje le posledicam psihičnih mehanizmov, ki so povezani z narcisizmom. Za naš prostor so permisivna ravnanja, ki funkcionirajo kot taka, čeprav ločeno od narcisističnih vzorcev, morda še bolj značilna, kot permisivnost, ki je zvezana z narcisističnimi vzorci, ki vodijo v t. i. patološki narcisizem. Bržčas je bilo v razpravah to premalo izpostavljeno, za kar lahko iščemo razloge tudi v sami Laschevi teoretizaciji, ki izhaja iz analize ameriške kulture in ki v analizo poudarjeno vpelje koncept patološkega narcisizma. A tudi Lasch denimo navaja Rogowa, ki ugotavlja, da ameriški starši, ki so v svojem ravnanju z mladimi izmenično »permisivni in izmikajoči se«, »ugotovijo, da lažje dosežejo konformnost, če se poslužujejo podkupovanja, kot če se pri zatiranju otrokovih zahtev soočijo s čustvenim vznemirjenjem« (prav tam). Z drugimi besedami, v permisivna ravnanja v razmerju do otroka lahko vodi učitelje že zgolj načelo ugodja: ko so z otrokom, naredijo vse, da se ne bi »soočili s čustvenim vznemirjenjem«, predvsem takšnim, ki bi sledilo kot posledica otrokovega upora v razmerju do njihovih zahtev. Kot dodaja Lasch, ki sicer govori o starših, »na ta način slabijo otrokovo iniciativo in mu onemogočajo, da bi razvil samoobvladovanje ali samodisciplino« (prav tam).

Odsotnost Zakona je lahko posledica specifične subjektivne negotovosti učitelja oziroma pomembnih Drugih v razmerju do otroka. Rose, ki ga navaja Lasch v svoji analizi, zapiše: »Nekateri starši, na primer, so nesposobni takšnih stvari, kot je spravljanje otroka v posteljo, če ta protestira, ali pa ne morejo obrzdati njegove agresivnosti /.../« (prav tam, str. 194). Očitno poanta tu ne zadeva toliko *usebine* norme oziroma pravila (kdaj in kako bodo starši spravili otroka v posteljo) kot nezmožnost, nemoč, da bi starši v razmerju do otroka *uveljavili* določeno normo ali pravilo. To velja tudi za primere, ko je v razmerju do otroka zahteva »izrečena«, ko se zavedajo, kaj »hočejo« ali »bi morali« storiti – vendar »popustijo« in ne vztrajajo pri postavljeni zahtevi, se ne zoperstavijo otroku, ko se upre. Tudi v šoli lahko prihaja do podobnih situacij, denimo tedaj, ko gre za urjenje ali ponavljanje, kot v primeru domačih nalog, ki jih morajo opraviti učenci. Tu je torej ključno, da učitelji in starši ne popustijo, da vztrajajo na tem, da so naloge opravljene.

To pa pri oblikovanju in uveljavljanju vzgojne zasnove šole zahteva izhodišče, da si je treba prizadevati za to, da bo – metaforično rečeno – učiteljeva *beseda* zakon. Da imajo torej učiteljeve besede in ravnanja oporo pri drugih učiteljih in pri starših. S tem se vzpostavlja učiteljeva avtoriteta, in to je (med drugim) pot, po kateri pridobijo tudi vzgojni ukrepi veljavo (oziroma sčasoma postajajo vse manj potrebni, postajajo vse manj neučinkoviti). Vendar je to realna zahteva le (zopet pridemo do istega), če šola – ob razlikah, ki obstajajo med učitelji, med učitelji in starši itn. – reflektira vzgojna ravnanja, če poskuša dosežati zavezujoče dogovore in če besede podpirajo ustrezna ravnanja. Očitno je, da to ne more biti nezahteven, preprost proces, a v to se je treba spustiti.

Kot bomo pokazali v nadaljevanju, je obstoj simbolnega Zakona (in očetovsko funkcijo) v tradicionalni strukturi socialne matrice (družbenih norm) lahko vzdrževalo preprosto dejstvo, da – oziroma kolikor – družbene norme niso bile postavljene pod vprašaj, kar pa danes ni več tako samoumevno. To pa zopet nalaga zahtevo, da je pri oblikovanju vzgojne zasnove treba izoblikovati in sprejeti dogovore glede vzgojnih ravnanj, ki omogočajo, da to, kar govori in kakor ravna en učitelj, podpira tudi govor in ravnanja drugih učiteljev.

Očetovska funkcija kot simbolni Zakon eksistira (ali ne) v govoru in v govorici (v diskurzu)

V sodobnosti obstoj simbolnega Zakona spodnašajo tako spremenjena razmerja med spoloma kot relativizacija družbenih oziroma kulturnih norm – in to je treba reflektirati pri oblikovanju vzgojne zasnove šole in seveda iskati odgovore, ki odpravljajo težave, ki lahko sledijo z zvezi z učiteljevo avtoriteto.

Ko denimo Berger in Luckmann zapišeta, da »primarna socializacija povzroči v otrokovi zavesti postopno posploševanje z vlog in drž pomembnih Drugih na vloge in drže nasploh« (Berger, Luckmann 1988, str. 124), v pojasnilo navedeta konkreten primer, v katerem ne moremo spregledati, da njun zgled otrokovega postopnega posploševanja vlog in drž – ne po naključju – vključuje tudi z vidika formiranja osebnosti prav značilno vzgojno situacijo. Zapišeta namreč, da je »v internalizaciji pravil to stopnjevanje od 'mama se jezi name' do 'mama se jezi name vedno, kadar polijem juho'. Ker ostali pomembni Drugi (oče, stara mati, starejša sestra itn.) podpirajo materin negativni odnos do polivanja juhe, se splošnost pravila subjektivno razširi. Odločilno je, ko otrok spozna, da so vsi proti polivanju juhe, in pravilo posploši: 'Človek ne poliva juhe'.« (Prav tam)

Vprašanje, ali pomembni Drugi svoje razmerje do otroka vzpostavijo prek tako zasnovanih norm ali pravil, postane le še pomembnejše z otrokovim odraščanjem, ko začne opažati, da materina pozornost ni namenjena le njemu, marveč tudi drugim, in ko lahko tudi svojo moč (agresijo) bolj odločno izrazi. Vsebinsko družbenih in kulturnih norm, ki mu omogočajo osnovno delovanje v človeški družbi, bo otrok z odraščanja obvladal in privzel, se kultiviral, rečeno s Kantom, predvsem razmerja s pomembnimi Drugimi pa bodo vplivala na njegovo osebnostno formiranje.

Primer Bergerja in Luckmanna tako ne opisuje le situacije otrokove posplošitve in prevzema družbenih vlog in drž v pomenu *vsebine* pravil, norm, vrednot itn., ki jih zastopajo pomembni Drugi, denimo konkretno norme, da »človek ne poliva juhe«. Takoj ko imamo situacijo, kot je opisana, v kateri tudi ostali pomembni Drugi podpirajo materin negativni odnos do polivanja juhe, to najprej pomeni, kar otrok sčasoma spozna, da mati – v odnosu do njega – ni samovoljno postavila zahteve, marveč *da je tudi sama podvržena pravilu*. Predpostavka v tej situaciji – kot jo opišeta avtorja – je splošna, univerzalna veljavnost norme oziroma pravila, ali z drugo besedo, Zakona. Opišeta moment delovanja očetovske funkcije, katere posledica je, da »oče« kot zastopnik Zakona poseže v

prej »neokrnjeno« razmerje otroka z materjo (do katerega pride, kolikor v realnosti pomembni Drugi v razmerju do konkretnega otroka dejansko ravnaajo tako), in s tem ne prispeva le k postopnemu privzetju različnih družbenih norm in pravil, marveč tudi k nadaljnjemu oblikovanju otrokove osebnosti.

V zgledu Bergerja in Luckmanna lahko vidimo: ko določena norma velja kot splošna (za mater, očeta, stare starše ...) in nevprašljiva, je posledica *samo-umevnost* v ravnanju odraslih v razmerju do otroka. Ta »samoumevnost« glede pravilnosti ravnanj pomembnih Drugih v razmerju do otroka največkrat ni povezana z racionalnim razmislekom in utemeljenostjo, marveč prej z odsotnostjo dvoma odraslih glede pravilnosti te norme, ki je posledica dejstva, da so sami to normo privzeli kot svojo v procesu socializacije. Vendar v sodobnih družbah prav gotovosti ali nevprašljivosti, ki oznamuje sledenje vsebinam družbenih norm, ki je lahko značilna za prvotne družbe (za življenje nekega plemena, odmaknjenega od ostalega sveta, ki živi v svojem zaprtem krogu njemu lastne družbene subjektivnosti), ni več, in tudi ni pričakovati, da bi lahko, tudi če bi hoteli, »ustvarili« družbo, v kateri bi bilo tako, da bi bile družbene in specifične kulturne norme v teh globaliziranih družbah ne podvržene različnim vplivom in spremembam.

Toda če privzamemo, da v sodobni družbi ne more biti po vsebini povsem nevprašljivih družbenih in kulturnih norm ter pravil, ali je nujna posledica tega dejstva tudi propad očetovske funkcije, kolikor je zastopstvo Zakona vezano na univerzalnost norm, na vprašanje, ali so dejansko v razmerju do otroka uveljavljane kot veljavne za vse?

V načelu je odgovor seveda negativen. Zavedanje relativnosti norm v družbi – kolikor že je prisotna – *samo po sebi* ne vodi v to, da odrasla oseba v razmerju do otroka ne spoštuje vzgojnega vzorca, da so zahteve, ki jih postavlja otroku, predstavljene in postavljene v obliki (za otroka) splošno veljavnih norm ali pravil, ki jih kot take tudi uveljavlja. Vendar je vzgoja v takšni družbi postavljena pred nov izziv: kolikor je otrok tudi v okolju primarne socializacije postavljen v razmerja, v katerih ni le enega pomembnega Drugega, ki »odloča« o normah ali pravilih, ob tem pa ni *po vsebini* povsem nevprašljivih družbenih norm/pravil, zahteva, da bo otrok lahko prepoznal »splošno« veljavnost norm in pravil, ki jih pomembni Drugi prenašajo na otroka, njim nalaga, da se *dogovorijo* glede norm in pravil, ki jih potem vsi uveljavljajo v razmerju do otroka.⁴

In podobno velja tudi za vrtec in šolo, pri tem pa je proces oblikovanja *dogovorov* o normah in pravilih, ki jih potem vsi učitelji uveljavljajo v svojih ravnanjih v razmerju do učencev, kompleksnejši. Pri dogovorih, katere norme oziroma pravila je mogoče postavljati kot nekaj skupnega, kot tisto, kar je na ravni ravnanj mogoče pričakovati od vseh, je treba reflektirati dejstvo, da učenci v javni šoli lahko prihajajo iz različnih etničnih, religioznih in drugače razlikujočih se okolij. Pri tem je posebno občutljiv problem specifičnih kulturnih norm večine, saj je v vzgoji v javni šoli treba zagotoviti, da učenci, ki se kakor koli razlikujejo od

⁴ S tem nočemo reči, da v družbi sploh ni več nikakršnih nevprašljivih, splošnoveljavnih norm ali pravil, ali da bi vsa pravila morala biti, ali da bi lahko bila povsem racionalno utemeljena.

večine, niso izključeni oziroma tako ali drugače marginalizirani, zapostavljeni, neenakopravni (več o tem gl. Kovač Šebart, Krek 2003, 2005, 2007 a, 2007 b).

Reflektirano vzpostavljanje funkcije simbolnega Zakona, »točke«, ki zastopa norme oziroma pravila (Zakon)

Nadaljnji razlog, da reprodukcija očetovske funkcije v pogojih, v katerih delujejo sodobne družine, v družinski vzgoji ne poteka enako kot v tradicionalni patriarhalni družini, je v tem, da se spreminjajo medosebna razmerja, kolikor nanje vplivajo tudi družbeni vzorci spolnih vlog oziroma razmerij med spoloma. V tradicionalni patriarhalno strukturirani družini tudi sama mati poskrbi za vzdrževanje očetovske funkcije.⁵ Taka situacija je razvidna iz opisa treh korakov oziroma dob, ki pri otroku vodijo v razplet t. i. Ojdipovega kompleksa, kot jih je opisal Lacan. Seveda so tudi te strukture lahko kompleksne, naj spomnimo na analize o t. i. materinskem Nadjazu in očetovskem Nadjazu (Žižek 1987; Šebart 1990; Kovač Šebart 2001; 2002). Vendar se tu ne ukvarjamo z oblikami in ekscesi na mestu zakona v tradicionalni družini oziroma v šolskem kontekstu v preteklosti, marveč s specifičnim vprašanjem umanjkanja simbolnega Zakona v diskurzu v sodobnosti.

Samoumevnost (nevprašljivost) *splošnosti* pravila se (vsaj v določenih tipih) tradicionalne patriarhalne družinske strukture opira na z vzgojo ponotranjeno normo, da je *oče* tisti, ki »postavlja pravila«. Celo v primeru, da je dejanski »gospodar« (v medosebnih razmerjih neke konkretne družine) mati, mati v odnosu do otroka zagotavlja in vzdržuje videz obstoja »očeta« oziroma »nekoga« (to vlogo lahko zastopajo tudi bolj abstraktne instance, denimo sklicevanje na Boga), ki onstran nje »postavlja pravila« – in s tem vzdržuje *funkcijo očeta*. Če lahko domnevamo, da je v subjektivnem dojemanju medosebnih razmerij med spoloma v sodobni družbi nastal premik, ko mati in oče drug drugega zgolj zato, ker sta ženska ali moški, ne dojemata več tako, da bi eden od njiju zgolj zato, ker je določenega spola, drugemu bil (samoumevno) nadrejen/a ali podrejen/a, to pomeni, da na ravni družbenih vzorcev ni vnaprej odločeno, kdo, oče ali mati, v družini »postavlja pravila« oziroma kdo je »gospodar«. Prav v luči teh sprememb v razmerjih med spoloma je na strani obeh staršev postalo pomembno, da tudi kot enakopravna ohranjata funkcijo očeta (zastopnika simbolnega Zakona) v razmerju do otroka. To pomeni, da drug pri drugem v razmerju do otroka podpirata funkcijo subjekta, ki za otroka postavlja pravila, ali še splošneje, da pomembni Drugi to funkcijo medsebojno podpirajo.

Če v družini iz kakršnega koli razloga obstaja boj za prevlado, če se denimo starši drug pri drugem v razmerju do otroka spodbijajo v funkciji očeta

⁵ V nekoliko drugačni izpeljavi tudi Lasch ugotavlja, da v ameriški družini ni »odsoten« le oče, marveč ugotavlja, da je v smislu, »da je njeno dominantnost občutiti predvsem v otrokovih fantazijah (kjer tudi oče igra aktivno vlogo), ne pa v vsakdanjem življenju«, »tudi ameriška mati odsoten roditelj« (Lasch 1992, str. 204).

(»nosilca pravila«), kar se torej prenaša v razmerja do otroka, takšna ravnanja verjetno vplivajo na vzgojo otroka in na razvoj njegove osebnostne strukture. Ti procesi spodnašajo eksistenco očetove funkcije v tem pomenu, da je otrok izpostavljen uveljavljanju zdaj enega zdaj drugega pravila – umanjka prej opisano razmerje nenehnega ponavljanja istega pri vseh pomembnih Drugih, ki zagotavlja, da otrok izza konkretnih zahtev lahko prepozna splošnoveljavna pravila, in vprašljiv postane obstoj »točke«, ki bi predstavljala nosilca pravila.

To pa samo po sebi ne pomeni, da vzgoja staršev temelji na kaprici, kolikor vsakdo od pomembnih Drugih na svoj način pri otroku uveljavlja določene, resda do določene mere različne norme in pravila. S tem omogočijo proces identifikacije z nosilci teh sporočil, ponotranjenje in privzem posredovanih norm in pravil. Dokler vzgoja pomembnih Drugih v razmerju do otroka temelji na veljavnosti norm in pravil, med katerimi otrok sicer zaznava razlike, to otroka vpelje v polje veljave družbenih pravil in ga na neki način izvleče iz položaja, v katerem bi bil postavljen pred »nedoumljive«, kapriciozne zahteve pomembnega Drugega – ob pogoju, da pomembni Drugi pri tem zagotavljajo tudi odpor njegovi agresivnosti in samovolji.

Res pa je, da takšna ravnanja obenem odpirajo tudi prostor za kontradiktorna sporočila, ko se med njimi niti še ni sposoben odločati, in v konsekvenci za otrokovo manipulacijo z zahtevami pomembnih Drugih (najprej seveda staršev, če mu to dopustita denimo zaradi boja za prevlado drugega nad drugim).⁶

Spričo opisanega vzgoja v sodobnih družinskih okoljih pa tudi vzgojni vplivi vzgoje v vrtcu, lahko različno vplivajo na formiranje strukture osebnosti, tako da so med učenci že ob vstopu v osnovno šolo lahko pomembne razlike. Vendar to ni razlog, da bi – zaradi prilagajanja razlikam med učenci – oblikovanje vzgojne zasnove javne šole, ko gre za splošni pristop, moralo odstopiti od vzgoje, katere temelj so za vse veljavna pravila oziroma norme, prav nasprotno. Kot enega od vzgojnih načel si mora postaviti prizadevanja, da še toliko bolj reflektirano, premišljeno (upoštevajoč vrednotno podstat vzgoje v javni šoli) gradi postavljane pravil in norm ter da enaka pozornost velja tudi temu, kako učitelji in starši dogovore udejanjajo svojih ravnanjih.

Uveljavitev norme/pravila (Zakona)

Za permissivni vzgojni vzorec je značilno, da povzroči, da – tudi v primeru, ko se pomembni Drugi dobro zavedajo, katere norme in pravila po vsebini želijo uveljavljati (!) – v razmerju pomembnih Drugih do otroka umanjka nastop Zakona. Permissivni pomembni Drugi v položajih, ko otrok uveljavlja svojo voljo, popusti. Umanjka vsiljevanje »lastnih« mej »od zunaj«. To otroku ne sporoča le, da je v vzgojnem razmerju on gospodar, kar v njem ohranja nerealne predstave o njem samem in o njegovih zmožnostih, marveč povzroči, da simbolna matrica

⁶ Specifična poteza osebnostne strukture je lahko dojemanje norme kot zgolj orodja manipulacije z drugim.

družbenih norm in pravil, ki ji sledijo pomembni Drugi, zanj »ne šteje«, to pa povzroči, da ne more privzemati svojih omejitev.

Kot smo že izpostavili, je mogoče, da zaradi različnih vzgojnih vplivov v predšolskem obdobju lahko pri osebnotnem formiranju že pred vstopom v osnovno šolo nastanejo precejšnje razlike med učenci. A kljub tem razlikam, ki zadevajo zmožnost prepoznavanja, sprejemanja, ravnanj na temelju simbolnega Zakona, si mora učitelj prizadevati, da (vse) učence postavi v okolje, v katerem bodo (lahko) spoznali, da zahtev učiteljev ne vodi samovolja, da »pravila igre« veljajo, in to tudi za tistega, ki jih posreduje oziroma vsili. Poanta je v tem, da vpeljava simbolnega Zakona v vzgoji s strani učitelja zahteva »prehod v dejanje«: tako delovanje preko splošno veljavnih pravil in norm (prek »Zakona v Drugem«) kot njihovo *uveljavljanje*⁷ s strani učiteljev (oziroma staršev) v odnosu do učencev v ravnanjih učiteljev (in staršev). Različni vidiki prehoda v dejanje v vzgoji pa predstavljajo problem, ki zahteva posebno obravnavo.⁸

Sklep: očetovska funkcija, avtoriteta in oblikovanje vzgojne zasnove javne šole

Seveda je vprašanje avtoritete mogoče tudi drugače postavljati. Lahko izhajamo iz teze, da v pedagoški stroki ni resnična dilema, ali učitelj mora imeti avtoriteto ali ne (prim. Kroflič 1997, str. 317–399) – avtoriteto pri učencih naj bi si v vsakem primeru pridobil. Zavračanje avtoritarnosti naj bi tako prej postavljalo vprašanje, *kakšen* tip oziroma *kakšna oblika* avtoritete naj bi bila primerna za vlogo, ki jo ima učitelj v javni šoli. Kroflič tako ob analitičnem pogledu v zgodovino ali v teorije oblik avtoritete v vzgoji (apostolska avtoriteta, Kantova simbolna avtoriteta uma, Rousseaujeva skrita avtoriteta vzgojnega okolja) kot primerno obliko avtoritete za šolo v postmoderni zagovarja koncept samoomejivne avtoritete (prav tam).

Omenjena Krofličeva analiza oblik avtoritete omogoča načrtovanje neke metodološke razlike v konceptualizaciji avtoritete. Za razliko od pristopa, ki koncept avtoritete očrta skozi analizo oblik avtoritete, bodisi da jih mislimo skozi zgodovino ali kot teorije posameznih avtoritev, pojem očetovske funkcije v tej analizi avtoritete izhaja iz koncepta strukture in zato ne stavi toliko na deskripcijo

⁷ Kot zapiše Dolar, »do samorefleksije subjekt ne more priti preprosto po poti spoznanja, temveč mora zato, da bi prišel do 'samozavedanja', v neki točki opustiti kontemplativno, spoznavno, zgolj teoretsko držo in napraviti korak v žpraktično delovanje« (Dolar 1992, str. 121).

⁸ Naj ob tem pripomnimo, da očetovska funkcija kot simbolni Zakon lahko na nek način umanjka tudi v pogojih tradicionalne patriarhalne družine: pri dominantni materi, ki uveljavlja popolno kontrolo nad otrokom, vendar z nasiljem, z drastičnim kaznovanjem, poniževanjem otroka in podobnimi ravnanji, iz katerih je odsotno uveljavljanje norme oziroma pravila, marveč služi zgolj njeni dominaciji nad otrokom. Tako pri navidez »nebojglih«, permissivni, zaščitniški materi (ali očetu), kot pri dominantni, nadzorujoči in kaznovalni materi, ali v kakšni kombinaciji vzorcev, je težava v tem, da iz vzgoje ni izrinjen preprosto realni oče, marveč predvsem uveljavitev in udejanjenje splošno veljavne norme/pravila (tj. Zakona) v razmerju do otroka. Nekaj podobnega lahko velja tudi za represivno/totalitarno zasnovane vzorce avtoritete v šoli.

ali na možnost izčrpnega opisa ravnanj, ki naj bi jih bilo treba opraviti, če naj bi ravnali v skladu z obliko določenega koncepta avtoritete. Prav tako koncepta ne veže neposredno na določeno zgodovinsko obliko avtoritete, marveč v izhodišče postavlja tezo, da mora (bi moral) starš, vzgojitelj, učitelj (pomembni Drugi) v vzgoji in nasploh v razmerju do otroka oziroma učenca »opraviti neko funkcijo«, neko delo, to je, konkretno: *zastopati očetovsko funkcijo*. Ta perspektiva v načelu odpira možnost, da je bila v oblikah udejanjanja avtoritete, kljub razlikam, kot so se pojavljajo v zgodovini in bi jih analitično lahko razlikovali, vendar na tem mestu to puščamo ob strani, v socialni matrici (v normah, na katere se vzgojna ravnanja opirajo) in v vzgojnih ravnanjih pomembnih Drugih vseskozi »na delu« tudi udejanjanje očetovske funkcije. Če je ali bi bilo tako, teza o »kolapsu očetovske funkcije« nakazuje neki radikalen premik v socialni matrici in v na njej utemeljenih vzgojnih ravnanjih, seveda pa zgodba o tem, kot nakazuje že Verhaeghe, ni končana. In ni nepomembno, kakšno vlogo bo pri tem imela vzgoja v javni šoli.

Prav zato izpostavljamo, da bi pri oblikovanju vzgojne zasnove javne šole moralo biti eno od izhodišč spoznanje, da učenci morajo biti postavljeni v socialno mrežo, ki temelji na vsem jasnih in vnaprej postavljenih pravilih, ki jih ni mogoče samovoljno prilagajati. To pa se v šoli lahko zgodi le z medsebojnim usklajevanjem in dogovori, ki potem zavezujejo vse. To pri oblikovanju in uveljavljanju vzgojne zasnove šole nalaga prizadevanje, da bo – metaforično rečeno – *beseda* učitelja »zakon«. Da imajo torej učiteljeve besede in ravnanja oporo pri drugih učiteljih in pri starših. S tem se vzpostavlja avtoriteta učitelja in institucije. Vendar je to realna zahteva le, če se šola spusti v težaven proces reflektiranja vzgojnih ravnanj in prek tega poskuša dosegati zavezujoče dogovore, ki jih nato podpirajo ustrezna ravnanja. Kot rečeno, to ne more biti nezahteven, preprost proces, a vanj se je treba spustiti.

Ob tem argumentacija tudi nakazuje, v kakšnem pomenu dvom, ki ga je izrazil Kroflič do vloge »simbolnega reda zakonov« (Kroflič 2008, str. 68–69) v posameznikovem moralnem razvoju in vzgojnem delovanju javne šole, ne cilja v pravo tarčo. Namreč, »osebna bližina, spodbujanje prijateljskih odnosov, inkluzivna klima in uveljavljanje induktivne logike zaznavanja škodljivih posledic moralno spornega ravnanja« ni in ne more biti *alternativa* vlogi simbolnega Zakona v vzgoji – kot bi bilo avtorjevo argumentacijo tudi mogoče razumeti. Veljava in uveljavitev simbolnega Zakona je *pogoj* vzpostavljanja inkluzivne šolske kulture v šoli – in za vzpostavljenje »inkluzivne klime«, kot piše Kroflič, si nedvomno kaže prizadevati. Funkcija uveljavitve simbolnega Zakona je po eni strani ta, da vzgojo vzpostavi na določenih »pravilih igre«, ki v šoli veljajo tako za učence kakor za učitelje. Ta pravila so tista, ki učenca zavarujejo pred učiteljevo »kaprico«. Seveda pravila učencu postavljajo meje, vendar so meje s temi pravili postavljene tudi učiteljem, tudi te obvezujejo, zato otroku zagotavljajo občutek varnosti. Po drugi strani pa je bistveno, da učencu to omogoči identifikacijo in da tako prek mehanizma identifikacije »pravila igre« – Zakon – ponotranji. Proces, v katerem individuum integrira zahteve okolja, strukturirane v simbolni instanci Ideala-jaza, se oblikuje na podlagi simbolne identifikacije z nosilcem Zakona.

Zato učiteljeva »beseda« in njegova ravnanja morajo zasedati mesto zastopnika univerzalnega Zakona. Ti procesi pri oblikovanju osebnosti učencev, ki jo mora vzgoja v javni šoli nadgrajevati, so eden od razlogov, da vzgoja v javni šoli, katere temeljni cilj je, da otroke vzgaja v avtonomne, samostojne in odgovorne osebnosti, mora temeljiti na spoštovanju za vse veljavnih (= univerzalnih) pravil. Če v vzgoji omejevanje, postavljanje meja otroku, ne temelji na normah in pravilih, ki v načelu veljajo za vse učence, potem učiteljeva zahteva v vzgoji v javni šoli zadobi (oziroma ohranja) ne-univerzalni, kapriciozni, tiranski značaj – kar je bilo sicer že večkrat izpostavljeno (prim. Šebart 1990; Kovač Šebart 2002; 2005).

Ključno je torej, kako ti procesi, ki vplivajo tudi na oblikovanje osebnosti učencev, potekajo.

- (1) Ali potekajo tako, da v procesu formiranja osebnosti pri otroku pride do vzpostavitve instance simbolnega Zakona, do vzpostavitve Ideala-jaza kot zastopnika ponotranjenih družbenih norm, torej do procesa, katerega rezultat je izoblikovano notranje vodilo, notranje-zavezujoči Zakon, ki je pogoj, da se pri otroku razvijejo osebnostne poteze, ki bodo omogočile, da se bo, ko odraste, razvil v avtonomno, odgovorno osebnost.
- (2) Ali pa pomembni Drugi – bodisi zaradi ekscesnega, krutega uveljavljanja »pravil« (z nasiljem) bodisi zaradi odsotnosti pravil (Zakona) v vzgoji – vzgojno delujejo na specifični način: tako, da se v strukturi otrokove osebnosti tako ali drugače ohrani izvorna travmatičnost »zunanje prisile« in neposredno odvisnost od Drugih in nemoč, da bi se uprli.

Literatura

- Berger, P. L., Luckmann, Th. (1988). Družbena konstrukcija realnosti: razprava iz sociologije znanja. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Dolar, M. (1992). Heglova Fenomenologija duha 2, Samozavedanje. Ljubljana: Analecta.
- Kovač Šebart, M. (2001). »Pogled na strukturno mesto pedagoških prizadevanj: šola, družba in posameznik v družbah poznega kapitalizma«. *Sodobna pedagogika*, let. 52, št. 5, str. 20–39.
- Kovač Šebart, M. (2002). Samopodobe šole: konceptualizacija devetletke. Zbirka Obrazi edukacije. Ljubljana: Center za študij edukacijskih strategij, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Kovač Šebart, M. (2005). Pravilo postane pravilo, ko ga udejanjimo. Vzgoja in izobraževanje, let. 36, št. 6, str. 27–29.
- Kovač Šebart, M., Krek, J. (2003). »Romi v Sloveniji: vprašanja izobraževanja, multikulturalizma in integracije«. V: *Sodobna pedagogika*, let. 54, št. 1, str. 28–43.
- Kovač Šebart, M., Krek, J. (2005). »Vzgoja in državljanska vzgoja v javni šoli: ali ju lahko razmejimo?«. V: *Sodobna pedagogika*, let. 56, št. 5, str. 26–47.
- Kovač Šebart, M., Krek, J. (2007 a). »Vrednotna osnova vzgoje v javni šoli : vzgojni koncept, ki temelji na človekovih pravicah, ni in ne more biti le pravna forma = The value basis of education in the public school: the educational concept based on human

- rights is not, and cannot be, the only legal form«. *Sodobna pedagogika*, let. 58, št. 5, str. 10–28.
- Kovač Šebart, M., Krek, J. (2007 b). »Ali je šoli imanentno, da lahko deluje samo nedemokratsko?: demokratično v šoli, avtonomija subjekta in Zakon«. *Sodobna pedagogika*, let. 58, posebna izdaja, str. 30–55.
- Kovač Šebart, M., Krek, J., Vogrinc, J. (2006). »O vzgojni zasnovi v javnih osnovnih šolah – kaj pokažejo empirični podatki = About the educational plan in state primary schools – what the empirical data show«. *Sodob. pedagog.*, let. 57, št. 5, str. 22–42, 22–44.
- Kroflič, R. (1997). *Avtoriteta v vzgoji*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Kroflič, R. (2008). »Ničta toleranca do odklonskega vedenja in inkluzivna šola.« *Sodob. pedagog.*, let. 59, št. 3, str. 64–75.
- Lacan, J. (2004). »Ojdipove tri dobe«. V: *Problemi*, 5–6/2004, str. 1–29.
- Lasch, C. (1979). *The Culture of Narcissism*. New York, London: W. W. Norton & Company.
- Lasch, C. (1992). »Socializacija reprodukcije in zlom avtoritete«. V: *Vzgoja med gospodarstvom in analizo (zbornik)*. Ljubljana: KRT, str. 182–209.
- Skynner, R.; Cleese, J. (1994). *Družine in kako v njih preživeti*. Ljubljana: Tangram.
- Šebart, M. (1990). »Vzgoja, družba, posameznik«. V: *Sodobna pedagogika*. Ljubljana, let. 43, št. 9–10, str. 487–498.
- Verhaeghe, P. (2004). »Kolaps očetovske funkcije in njegov učinek na spolne vloge«. V: *Problemi* 5–6, Ljubljana, str. 29–57.
- Vuk Godina, V. (1988). *Analiza socializacijskega procesa*. I. del. Ljubljana : RSS.
- Vuk Godina, V. (1995). »Drugost ženskega pogleda, ali zakaj nisem feministka«. V: *Delta*, let. 1, št. 1/2, str. 52–70.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-F) Ur. l. RS, št. 102/2007.
- Žižek, S. (1985). »Patološki Narcis« kot družbeno nujna forma subjektivnosti. V: *Družboslovne razprave*, Ljubljana, let. II, št. 2, str. 105–142.
- Žižek, S. (1987). *Jezik, ideologija, Slovenci*. Ljubljana: Delavska enotnost.