

Robi Kroflič

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

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

Ključne besede: avtoriteta kot substanca, dialoška avtoriteta, pripoznanje, feminizem, Lacan, J. Benjamin

UDK: 37.01

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Robi Kroflič, izredni profesor, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: robi.kroflac@guest.arnes.si

»... v večini prevladujočih razlag avtoritete najdemo precej primitivno ontološko podmeno avtoritete. Domnevajo namreč, da je avtoriteta stvar. Če bi upoštevali te vrste razlage, bi naredili enako napako kot laični meteorologi, če bi trdili, da je veter sam na sebi substanca. Brez dvoma je mogoče trditi, da je veter substanca na sebi. In glede na to trditev se nato zdi smiselno tudi vprašanje, ali je več vetra dobro ali slabo. Morda se zdi smiselno tudi vprašanje, ali naj v nekih okoliščinah skušamo ustaviti veter oziroma ga v drugačnih okoliščinah okrepiti. Toda z vidika bolj sofisticiranih in točnejših razlag razumemo, da je veter v bistvu gibanje zraka. Je gibanje, ki obstaja zaradi razlike v temperaturi posameznih površin kopnega in morja. Obstaja v razmerju do razlik v atmosferskem tlaku ... Glede na bolj sofisticirano razumevanje vetra je z vidika meteorologije prizadevanje za ustvarjanje več ali manj vetra nesmiselno. Edini smisel je v vprašanju, kako se veter giblje v razmerju do različnih dogodkov. Enako je z avtoriteto ...« (Bingham 2008, str. 4)

Uvod

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

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

Ena glavnih teoretskih ločnic, pomembnih za proučevanje pedagoške avtoritete, je razlikovanje med substancialnim in odnosnim pogledom na izvor avtoritete, pri čemer se prva usmeritev nagiba od iskanja substancialnega izvora avtoritete v naboru osebnostnih lastnosti učitelja (Gogala 2005) k utemeljevanju avtoritete na izvoru učiteljeve družbene moči (Krek 2008), druga pa od opisovanja različnih vzgojnih slogov (Baumrind 1971) k iskanju izvorov pedagoške avtoritete v odnosni povezanosti med vzgojiteljem in vzgajano osebo ne glede na sloge interakcij, vzgojne cilje in metodične načine (Bingham 2008). Kot bom pokazal v nadaljevanju, omenjeno razlikovanje med koncepti nikakor ne pomeni, da substancialni pogledi na avtoriteto zanikajo pomen odnosa in da odnosni pogledi na avtoriteto zanikajo pomen nastanka skupnega medija, ki omogoča komunikacijo med nadrejenim in podrejenim polom. Razlika je v tem, da substancialni pogledi predpostavijo obstoj univerzalnega Zakona kot izhodiščno točko, ki legitimira in vzpostavlja avtoriteto nadrejenega pola, dialoški pogled pa zagovarja tezo, da se posredovalni element komunikacije vzpostavlja šele v odnosu, katerega ključna naloga je zahteva po vzajemnem pripoznanju nadrejenega in podrejenega pola avtoritete, ki ga najlepše opisuje tale misel J. Buttler: »Ko pripoznamo drugo osebo oziroma ko prosimo za svoje lastno pripoznanje, ne prosimo oziroma zahtevamo od Drugega, da nas vidi, kakršni smo, že smo, smo vedno bili, kot da bi bili vzpostavljeni že pred tem srečanjem. Nasprotno, v tej prošnji oziroma zahtevi smo že postali drugačni/novi, saj se konstituiramo ob pomoči vrline spoštovanja naslovnika, potrebe in želje po Drugem ... Pripoznati drugega pomeni tudi zastaviti svoje bivanje in vztrajanje v njem v spopadu za pripoznanje.« (Buttler v: Bingham 2006, str. 342)

Teoretski nastavki odnosne avtoritete in teorije pripoznanja

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

N. Fraser (Fraser in Honneth 2003) tako poudari zahtevo po pripoznanju kot političnem konceptu, s katerim bi bilo treba dopolniti Rawlsovo distributivno teorijo pravičnosti, saj vseh konkretnih oblik družbene nepravičnosti ni mogoče omejiti na kršitev načela poštenih enakih možnosti in diferencirane obravnave najšibkejših članov družbene skupnosti, četudi med zahtevo po redistribuciji dobrin vključimo zahtevo po pravični razporeditvi pravic in svoboščin. Na konkretnih primerih obravnave drugače spolno usmerjenih posameznikov dokaže, da je njihova možnost družbenega uspeha marsikdaj povezana z zahtevo po zanikanju spolne identitete v javnem prostoru in ne z ovirami, ki izhajajo iz nepravilno dodelje-

nega socialnega statusa oziroma izvora in ki jih lahko uspešno kompenziramo z uporabo načel distributivne pravičnosti. M. Boler posebej omeni za nas drugo zanimivo dimenzijo koncepta priznanja, ki se kaže v tem, da so potekajoči procesi subjektivacij (nastajanja subjekta in njegove identitete) praviloma povezani z uveljavljanjem družbene moči, torej z discipliniranjem (spomnimo se Kantovega znamenitega klica »Sapere aude! ... Rezonirajte, kolikor vas je volja in o čemer hočete, toda bodite poslušni!« (Kant 1987, str. 9–10)) in interpelacijo posameznika v subjekta (Althusser), zato je reinterpretacija predhodnih nepravičnih subjektivacij naslednja pomembna dimenzija koncepta priznanja (Boler 1999). Tretjo dimenzijo priznanja, to je zahtevo po vzajemnem spoštljivem odnosu in priznanju v odnosu, pri čemer oboje, osebe v nadrejenem in osebe v podrejenem položaju, potrebujejo medsebojno priznavanje pomena svoje družbene/identitetne vloge, pa v povezavi feministične teorije s psihoanalizo razvije J. Benjamin (glej več v: Kroflič 2010).

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

Med sodobnejšimi viri, ki povežejo proučevanje problematike avtoritete s koncepti priznanja in dialoškim pogledom na avtoriteto, velja omeniti Binghamo, ki je leta 2001 objavil monografijo o različnih konceptih priznanja in pomenu teh konceptov za šolsko prakso, leta 2004 uredil zbornik o odnosni pedagogiki, leta 2008 pa izdal monografijo o odnosnem pojmovanju avtoritete. Za potrebe te razprave je enako pomembno delo J. Benjamin, ki je že v osemdesetih letih vzpostavila radikalno kritiko klasičnega branja Freudovega modela ojdipskega kompleksa (Benjamin v: Benjamin 2000), kasneje pa je nadaljevala s kritično obravnavo Lacanovega koncepta simbolnega Zakona in z iskanjem drugačnih pogledov na konstituiranje instance moralnega tretjega, ki omogoča vzpostavitev pravičnega in spoštljivega priznanja drugega kot subjekta in ne zgolj kot objekta identifikacije oziroma objekta ljubezni (Benjamin 1995; 1998 itn.).

Zastavitev osrednjega problema razprave

Da je teorija pripoznanja tesno povezana s koncepti avtoritete, ni težko dokazati. Avtoriteta kot fenomen se povezuje z uveljavljanjem družbene moči v politiki in vzgoji, pri čemer so njene konkretne oblike vedno tesno povezane s statusom nadrejenega in podrejenega pola, s pravicami podrejenega pola, da se uveljavlja kot subjekt (tudi ko gre za otroka oziroma mladoletno osebo, glej Kroflič 2010, v tisku), ter z načinom, kako nosilci družbene moči (avtoritete) svoj položaj izkoristijo za umestitev podrejenih v mrežo družbenih odnosov. Etična in politična dimenzija pripoznanja torej opozarjata na temne plati avtoritete, ki se je v zgodovini pogosto uveljavljala na način nepravilne obravnave nekaterih slojev prebivalcev ob njihovem vključevanju v javni družbeni prostor. Pri tem so prav feministične študije izražale eno najglasnejših kritik prevladujočih modelov avtoritete kot mehanizmov ohranjanja družbeno dominantnih položajev med belimi pripadniki višjih družbenih slojev (glej npr. Luke 1996).

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

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

Vzpostavitev simbolnega Zakona in substancialno pojmovanje pedagoške avtoritete

Pedagoško avtoriteto lahko opredelimo kot fenomen, ki se utemeljuje na substancialnem izvoru učiteljeve družbene moči, ali pa kot izrazito odnosen fenomen, za katerega je značilna vzajemna vpletenost dveh subjektov in s tem tudi prepletenost potreb in pričakovanj obeh akterjev ne glede na asimetričnost/

hierarhičnost vsakega avtoritativnega razmerja. Prvo pojmovanje usmerja našo pozornost predvsem k vprašanju legitimiranja nadrejenega položaja in s tem dokazovanja možnih pozitivnih posledic za razvoj podrejene osebe, ki bo prek podreditve avtoriteti reprezentanta Simbolne zahteve subjektivirana v polnopravno osebo in aktivnega državljana (Krek 2008), odnosni model avtoritete pa vzpostavi kot osrednje vprašanje vzajemnega pripoznanja (Sennet 1993; Bingham 2008).

Ameriški teoretik Bingham (2006; 2008) to dilemo ponazori z romani in novelami Franza Kafke, ki se ukvarja z junakovim dostopom do izvora Zakona. Kafkov romaneskni junak si nenehno prizadeva prodreti do mesta v hierarhiji sodišča, kjer je utemeljen Zakon, a ga pri tem ovira vrsta vratarjev oziroma uslužbencev na sodišču, ki ga s sklicevanjem na proceduralna pravila oziroma zakone prepričujejo, da ne bo nikoli prodril do točke, kjer se vzpostavlja Zakon in hkrati junakova krivda, ampak mora počakati na uradni poziv na obravnavo, ki pa ga nikoli ni. Bingham se sprašuje, ali morda ni bilo vprašanje Kafkovega junaka napačno postavljeno in se vsa resnica avtoritete Zakona skriva v odnosu med junakom in konkretnim vratarjem/uslužbencem na sodišču. Kafkovega junaka torej vodi vprašanje izvora Zakona in krivde – to je substance avtoritete, Bingham pa poudari pomen odnosa med junakom in vratarjem.

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

Tipičen primer substancialne razlage avtoritete je Krekova (2008) analiza avtoritete v kontekstu Freud-Lacanovega koncepta pogojev za rešitev Ojdipovega kompleksa. Prvi dve predpostavki, ki ju avtor pripiše uveljavitvi teze, da je uspešna vzgoja vedno, ne glede na konkretne situacijske ali zgodovinske okoliščine, povezana s podreditvijo očetovski Zahtevi, sta v tem, da »vzgoja, ki si za cilj prizadeva vzpostaviti samostojno, avtonomno in odgovorno bitje, mora uveljaviti obstoj simbolnega Zakona v vzgoji – ali drugače rečeno, *norm* in *pravil*, ki jih uveljavljajo ravnanja v šoli – kot nekaj, kar je onstran 'posesti' posameznega učitelja in njegove 'kaprice'«, ter »da je izid Ojdipovega kompleksa odvisen od tega, /.../ ali bo mati postavila očeta kot tistega, ki je onstran zakona in kaprice, kar se kaže v tem, ali zanjo *beseda* očeta kaj šteje, in če je odgovor pozitiven, bo oče v razmerju do otroka pridobil mesto avtoritete« (prav tam, str. 143–144). Avtoriteta v vzgoji je torej legitimirana s tem, da konkretni akter vzgoje (naj bo to oče, mati ali učitelj) zagotovi, da bo njegova beseda simbolni Zakon kot splošna, univerzalna norma oziroma pravilo (prav tam, str. 146). To je mogoče ob podvojitvi oziroma dvojnem

posredovanju, ko je nosilec očetovske funkcije uveden v empirični simbiotski odnos med materjo in otrokom, ki je zaradi osebne vpletenosti in povezanosti vedno partikularen in kapriciozen (prav tam, str. 141–143). Hkrati avtor neizpodbitno zatrdi, da je vpeljava podreditve univerzalnemu simbolnemu Zakonu nujna tudi v času, ko se zdi, da ne moremo več govoriti o povsem nevprašljivih družbenih in kulturnih normah, saj staršem in učiteljem »zahteva, da bo otrok lahko prepoznal 'splošno' veljavnost norm in pravil, ki jih pomembni Drugi prenašajo na otroka, nalaga, da se *dogovorijo* glede norm in pravil, ki jih potem vsi uveljavljajo v razmerju do otroka« (prav tam, str. 147).

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

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

ravno zato, ker ni nobenega Gospodarjevega glasu, *His Master's Voice*, nobene enotne figure ali pomena ali resnice za njim.« (Prav tam, str. 211)

Kako zdaj misliti koncept simbolnega Zakona kot substance in legitimnosti pedagoške avtoritete? V mikropedagoški situaciji (pa naj gre za odnos otroka do staršev ali do učitelja) se Zakon uveljavlja prek očetovske funkcije (Krek 2008), na sistemski ravni pa v obliki empiričnega obstoja temeljnih zakonskih zavez (ustava, mednarodno zavezujoči dokumenti o človekovih in otrokovih pravicah itn.), ki jim mora biti vzgojni koncept šole brezpogojno podrejen ne glede na (upravičene) teoretske pomisleke o obstoju obče veljavnih moralnih in političnih norm in/ali vrednot (Kovač Šebart in Krek 2009, str. 75–77). Pri tem so od Nietzscheja naprej številni filozofi – še posebej Foucault – poudarjali dvom v zvezi s produktivnostjo heglovske družbene teorije, teorije samozavedanja in specifično teze o Zakonu kot nevprašljivem temelju pravničnosti. Za Nietzscheja in Foucaulta je »...konflikt (med hlapcem in gospodarjem) neodpravljen, vsako priznanje in razrešitev v zakonu je le etapa v ireduktibilnem boju, uveljavljanju 'volje do moči' ... Zgodovinski locus je tedaj prav polje sil, ki se ne obnašajo dialektično in ki jim ni mogoče pripisati subjekta ali jih posredovati (od tod Foucaultovo vztrajanje, da je treba oblast misliti drugače kot po modelu Zakona).« (Dolar 1992, str. 35) Dolar in Krek se s to tezo ne strinjata, pri tem pa se sklicujeta na »neko najstvo« – to je na omogočanje procesa samozavedanja oziroma subjektivacije posameznika v subjekta, kajti »... reflektiranost substance se lahko izkaže le v določeni 'nereflektiranosti' zakona. Izkaže se lahko le v zakonih, ki jih ni mogoče ne utemeljiti ne preveriti. Samo so, in nič drugega« (prav tam, str. 149); torej na brezpogojno podreditev, ki bo kasneje (ko otrok odraste oziroma se podredi simbolni mreži ter ponotranji vrednotno matrico) omogočila razvoj samostojnosti, avtonomije in odgovornosti.

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

Glavna nevarnost takšnega pogleda na pedagoško avtoriteto se skriva v tejle tautološki formulaciji. Če predpostavka obstoja simbolnega Zakona legitimira pomen ponotranjenja simbolne matrice, to pa je spet legitimirano z najstvom – z omogočanjem avtonomije subjekta, se izkaže nevarnost uporabe te teoretske zasnove za obravnavo vzgojnega koncepta šole kot družbene institucije. Odkrito najstvo (vzgojo zasnovati kot orodje, ki proizvede spoštovanje družbene pogodbe in s tem konstrukcijo subjekta kot avtonomnega bitja) se utemeljuje na tautološki logiki in hkrati na prikriti predpostavki, da mimo Zakona ni pravničnosti/morale (v resnici pa ta apel vzpostavlja pomen imaginarne podobe vzgojitelja kot očetovskega lika – subjekta protestantske etike, ki naj bi se mu otrok podredil prek identifikacije z njegovo moralno zahtevo). Koncept priznanja, ki ga res uvede prav Hegel, tako nima prave veljave kot družbeni koncept pravičnosti, pa naj gre za Bubrovo

dimenzijo pripoznanja kot potrditve (podrejene) osebe v status osebnosti (za katero sta nujni povezanost in separacija od osebe v odnosu), zahtevo po dekonstrukciji nepravilnih modusov pripoznanja kot elementa procesov subjektivacije (Foucault in Boler) ali zahtevo po vzajemnosti medsebojne potrditve na ravni intersubjektivnega odnosa, ki je mogoča le ob predpostavki izstopa iz diktata egofantazij in sprejetja tega, da so pričakovanja in želje konkretne druge osebe v odnosu enako legitimni kot moje lastne (Benjamin; več o teh treh pomembnih dimenzijah pripoznanja glej v Kroflič 2010).

Feministično-psihoanalitična kritika klasičnega razumevanja Ojdipa in pomena simbolnega Zakona

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

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

Način separacije od staršev, kjer naj bi moška oseba prekinila tesno čustveno vez z materinskim objektom, ima za podobo ženske v očeh otroka (še posebej sina) jasno negativno konotacijo: »V ojdipski izkušnji izgube notranje kontinuitete z žensko in namesto nje z vzpostavitvijo idealiziranega zelenega objekta zunaj se rodi podoba nevarne, k regresiji usmerjene sirene. Hrbtna stran te podobe je v

celoti idealiziran, gospodovalen subjekt, ki se lahko odmakne od ženske in si jo podredi.« (Prav tam, str. 237) Posledica takšnega ponižujočega odnosa do ženske pa je še ena strukturna značilnost. Zahteva po izgonu matere iz diadnega odnosa povzroči, da se separacija poveže z eksteralizacijo ženske drugačnosti, zaradi katere se mati lahko pojavlja le kot objekt želje – ljubezni, ne da bi bila pripoznana kot samostojna oseba: »Ojdipov kompleks torej navsezadnje ne rešuje problema razlike oziroma pripoznanja drugega. Isti falus, ki podpira diferenciacijo in načelo realnosti, podpira tudi premoč moškega in zanikanje vrednosti ženske.« (Prav tam, str. 239) Opis strukture klasičnega branja Ojdipa J. Benjamin konča z mislijo: »V ojdipskem modelu je razlikovanje med starši – podporno, negovalno materjo in osvobajajočim ter boljšim očetom – izraženo v obliki nespravljive razlike ... Separacija dobi prednost pred povezanostjo, ustvarjanje meja pa postane pomembnejše od zagotavljanja stika. Dva osrednja elementa pripoznanja – biti podoben in različen – sta razdvojena. Namesto pripoznanja drugega kot drugačnega se deček ali identificira ali oddalji (*disidentifies*). Pripoznanje je torej omejeno na enodimenzionalno identifikacijo s podobnostjo ...« (Prav tam, str. 240) Posledice takšnega omejenega pogleda na separacijo bodo prepoznane kot splošna nagnjenost k predsodkom in odporom do drugačnosti, čemur je J. Benjamin v celoti posvetila monografijo *Senca drugega (Intersubjektivnost in spol v psihoanalizi)* (1998). Kritično analizo Ojdipa pa avtorica konča z mislijo: »Trije stebri teorije Ojdipa – primarnost želje po istovetnosti, materino utelešenje te regresivne težnje in nujnost starševske intervence – skupaj sestavljajo paradoks, da je dominacija staršev edina oblika osvobajanja otroka ... Z zavračanjem napačne predpostavke o starševski avtoriteti kot edini poti k svobodi lahko izpolnimo obljubo, na kateri se je vzpostavila teorija Ojdipa: zavedati se pomena različnosti.« (Benjamin 2000, str. 245)

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

Kot pravi J. Benjamin, »...zanikanje identifikacije z materjo prav tako teži k temu, da je deček odrezan od medosebne komunikacije, ki je bila del primarne vezi med materjo in dojenčkom. Čustveno uglasševanje, usklajenost razpoloženja, empatično predvidevanje položaja drugega in imaginativne predstave o potrebah in čustvih drugega so zdaj kot lastnosti povezane z zavračanjem ženskosti. Čustveno uglasševanje je zdaj doživeto kot nevarnost izgube sebe v drugem ... Identifikacija ne deluje več kot most do izkušnje drugega; zdaj lahko potrjuje samo podobnost.

Resnično pripoznanje drugega pa predpostavlja zmožnost občutiti skupnost prek različnosti; in resnična diferenciacija podpira uravnoteženje med ločenostjo in povezanostjo v dinamični napetosti. A ko je enkrat identifikacija z drugim zanikana, postane ljubezen le še ljubezen do objekta, do Drugega. Ker je materi zanikana subjektiviteta, identifikacija z njo vključuje izgubo sebe ... Druga pomembna posledica te polarizacije je enostranski ideal avtonomne individualnosti, moški ideal. Identifikacija z očetom deluje kot zanikanje odvisnosti ... to povzroči dogovorno fantazijo o moški omnipotentnosti, le da je dečku projicirana v prihodnost (počakati moraš, da boš kot jaz). Zanikanje vrednosti potrebe po drugem postane prepoznavni znak odrasle moškosti.« (Benjamin 2000, str. 240–242) Moški se torej lahko realizirajo le še prek srečevanja s sebi podobnimi, ženske pa si zagotovijo moč pripoznanja le še v omejenem smislu kot zaželeni, a nevarni objekti ljubezni. Izguba vzajemnega pripoznanja je najsplošnejša posledica spolne polariziranosti. Najgloblji izvor nelagodja v kulturi torej ni posledica represije, niti narcisizma, ampak posledica polariziranja spolnih razlik, ki proizvedejo druge razlike, na primer zahtevo, da lahko postanemo avtonomni le, če se odrečemo ljubezni: »Moja analiza ojdipskega modela opozarja na pomen nečesa, kar je za očitnimi oblikami spolne diferenciacije, povezanimi s problemom moške dominacije – stare oblike očetovske avtoritete v odnosu do otrok in žene – na nove, subtilnejše forme. Opozarja na obliko moške dominacije, ki deluje prek kulturnega ideala, ideala individualnosti in racionalnosti, ki preživi tudi takrat, ko je starševska avtoriteta v zatonu in ko se začno vzpostavljati pravičnejše družinske strukture.« (Prav tam)

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

Nadaljnje raziskave so pokazale, da je ravno objektna navezanost na mater tisti prvi medij, ki začne v otroku spodbujati razvoj »čustvenega uglasčevanja, usklajenosti razpoloženja, empatičnega predvidevanja položaja drugega in imaginativne predstave o potrebah in čustvih drugega«, kar preprosto pomeni, da se otrokova pripravljenost materi pripoznati status ločenega subjekta z lastnimi potrebami in pravicami pojavi davno pred internalizacijo zahtev okolice, značilno za očetovo posredovanje. Med najzanimivejšimi dokazi, ki jih navaja J. Benjamin, je zagotovo raziskava L. Sander, da se otroci, ki jih začno matere hraniti po otrokovi potrebi in ne po vnaprej določenem časovnem razporedu, hitreje navadijo na ustaljen ritem hranjenja, ki ustreza obema, otroku in doječi materi. To razlaga v tem odlomku:

»Ko je pomembni drugi oseba, ki pripoznava otroka in se vda njegovemu ritmu, se lahko začne vzpostavljati vzajemno ustvarjeni ritem. Ker se prilagaja subjekt skrbi, se začne prilagajati tudi otrok. Temelj tega vzajemnega prilagajanja je morda vrojena naravnost k simetričnim odzivom ...« (Benjamin 2004, str. 9)

Seveda opisano uglaševanje ni samodejna posledica vsakega odnosa med otrokom in materjo. Produktiven odnos vzajemnega pripoznavanja lahko zmoti bodisi prepričanje o nujnosti čim hitrejšega podrejanja otroka »očetovskim zahtevam« bodisi narcisistična zasedenost otroka, ki jo povzročijo »posesivne matere«. A bistveno sporočilo J. Benjamin, da se začetki instance moralnega tretjega začno oblikovati v najzgodnejšem predojdipskem obdobju kot posledica vzajemnega prilagajanja (zaradi česar je med številnimi besednimi zvezami, s katerimi J. Benjamin opisuje to instanco, tudi termin »skupni moralni tretji« (*shared thirdness*)) in ne šele kot posledica internalizacije očetovske zahteve, ostaja nespremenjeno.

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

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

Dialoški koncept avtoritete kot spopada za vzajemno priznanje

In kako opisati dialoški model avtoritete kot koncept, ki v ospredje fenomena ne postavi zahteve po pravični distribuciji dobrin (s položaja gospodarja), ampak vzajemnost odnosa in zahtev po pripoznanju? V zadnjem obdobju je nastala kopica teorij, ki vzpostavljajo razsvetljenskemu antropološkemu in političnemu okviru razumevanja človeka in družbe (na katerih temelji tudi lacanovska antropološka in politična teorija) alternativne rešitve, te pa vplivajo tudi na razumevanje temeljne zasnove pedagoške avtoritete. Med omenjenimi teorijami velja posebej omeniti vpliv, ki so ga na teorijo vzgoje zadnji dve desetletji imeli Levinasova

in Ricoeurjeva teorija človekove odgovornosti, odnosno razumevanje sebe in pedagoških fenomenov, dialoško razumevanje avtentičnosti ter iskanje možnosti za vzpostavitev interkulture in inkluzivne družbe. V nadaljevanju prispevka se bom omejil na vpliv, ki so ga na dialoški koncept avtoritete imeli že doslej navajani avtorji Sennett, Bingham in J. Benjamin.

Že Sennett pravilno opozori, da so doslej prevladujoči teoretiki avtoritete, na primer Weber, Freud in predstavniki frankfurtske šole, poudarjali predvsem vprašanja izvora fenomena v psiholoških značilnostih podrejene osebe in hkrati v konkretnih družbenih razmerah, niso pa se dotaknili vprašanja aktualnega odnosa dajanja in sprejemanja med močno in šibko osebo (Sennett 1993, str. 25), nadrejenim in podrejenim polom avtoritete. Sam se zavzame za pogled na avtoriteto kot nenehen proces interpretacije in reinterpretacije v procesu komunikacije. In drugič, avtoriteta je dejanje imaginacije in ne stvar; je iskanje vzajemne solidarnosti in varnosti v moči drugih (prav tam, str. 196–197) ter hkrati spopad za vzajemno priznanje. Prvi tezi se približuje Medveševa sintagma »vzgoje kot komunikacije z vrednotami«, drugi pa zahteva po iskanju optimalnega ravnovesja med zagotavljanjem pravice do zaščite in pravice do participacije kot podlage za razumevanje temeljnih otrokovih pravic (Kroflič 2010 – pred objavo).

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

Dialoškost avtoritete je mogoče odlično primerjati z odnosom do umetnine. Kakor pomena umetnine ne moremo opisati z vsebino, obliko ali avtorstvom, tudi pedagoške avtoritete ne moremo opisati samo s kurikulumom, vzgojnimi metodami in učiteljevo identiteto (Bingham 2008, str. 48). In kakor se umetnost zgodi v interpretativnem dialogu med umetnino in njenim odjemalcem (Kroflič 2009), je tudi »... avtoriteta v vzgoji odnos, ki se zgodi v interpretativnem odnosu samem, v dejanju učenja« (Bingham 2008, str. 50).

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

Pri doslej navajanih avtorjih naletimo na tri različne odgovore na vprašanje o osvoboditvenem potencialu avtoritete.

Prvi odgovor izvira iz kantovskega modela »discipline kot pogoja svobode« in Lacanovega koncepta ponotranjenja simbolnega Zakona kot poti do osvoboditve izpod jarma kapricioznih zahtev partikularnih nosilcev avtoritarne moči. Čeprav se hipoteza, da se notranja moralna instanca (pa naj jo imenujemo kategorični imperativ ali simbolni Zakon) oblikuje prek ponotranjenja simbolne »vrednotne matrice« kot posledice vstopa v govorico, zdi še tako prepričljiva, ne moremo mimo Sennettovega opozorila, da je nevarnost tega modela v oblikovanju »omnipotentne avtoritete« (Sennett 1993, str. 187) Zakona. Najprepričljivejši empirični dokaz te nevarnosti najdemo v analizi socializacije ameriških poklicnih vojakov, ki temelji na utrjevanju etičnega presojanja na konvencionalni stopnji ter na vrednoti podrejenosti vojaka ukazu nadrejenega častnika, hkrati pa se od istega vojaka, če dobi ukaz, ki je v nasprotju z mednarodnim vojaškim pravom, pričakuje, da se bo takemu ukazu uprl, sicer je skupaj z nadrejenim kazensko odgovoren za storjeni vojni zločin. Avtorica M. Minow v zaključku razprave sicer zapiše, da bi »... situacija vojaka, ki sicer mora upoštevati ukaze, a se mora upreti nezakonitim ukazom, lahko zagotovila pomembno vsebinsko področje za pouk o neodvisnem kritičnem mišljenju, ki bi nas obvarovalo pred prihodnjimi krutostmi, okrepilo demokracijo in si prizadevalo za človekovo dostojanstvo ...« (Minow 2006, str. 156), pri tem pa bi lahko bilo v pomoč tudi Kohlbergovo opozorilo, da je lahko »... vključevanje študentov v demokratične procese odločanja v njihovih šolah ključni del tega pouka ...« (prav tam, str. 156). Žal so tak »optimizem« spodkopavale že Kohlbergove lastne raziskave, ki so pokazale, da večina posameznikov niti v odrasli dobi ne razvije zmožnosti postkonvencionalnega etičnega presojanja.

Sennett v svoji študiji o avtoriteti kot odnosno alternativo kantovskemu modelu vzpostavitve avtonomije predstavi drugo idejo o zasnovi osvoboditvenega potenciala avtoritete. Ko gre za delovanje družbenih institucij, po Sennettu rešitev ni niti v zanikanju avtoritete niti v modelu vzajemnega sodelovanja nadrejenih in podrejenih (Sennett 1993, str. 175–177), ampak v mehanizmih občasnih prekinitev v delovanju verige ukazov. Med temi mehanizmi sta za delovanje šole posebej zanimiva dva, in sicer »spreminjanje pasivnega glasu udeležencev v aktivni glas« (prav tam, str. 180–181) in refleksija koncepta vzgoje in fenomena skrbi kot pojavov, ki sta tesno prepletena z uveljavljanjem družbene moči (prav tam, str. 185–187). »Pasivni glas« v obliki »odločeno je bilo, da morajo otroci ...« torej prikriva, da so pravilo/zakon opredelili konkretni posamezniki na položajih družbene moči (in da torej ukaz ne obstaja v abstraktni obliki kot univerzalno načelo organizacije), nadzor, ki ga uveljavlja konstrukt aktivnega glasu, pa predpostavlja, da zvemo, kdo, zakaj in kdaj je sprejel zakon, kam se konkretni zakon uvršča v verigi zahtev, ter možnost revizije odločitev (prav tam, str. 181). Refleksija vzgoje kot ene od oblik fenomenov skrbi pa poudarja izrazit manko razmisleka o povezanosti oblik družbenega nadzora in skrbi za otroka v moderni družbi. Paternalizem je vprašanje nege in vzgoje vzpostavil kot nujen fenomen, o katerem se ni mogoče pogajati, birokratska oblast pa oblike pomoči/skrbi zamaskira v neosebno zagotavljanje/distribucijo dobrin, ki nego in vzgojo univerzalizira in s tem prepreči demokratične

processe odločanja o aktivnih pravicah osebe, potrebne pomoči, da pove, katere oblike družbene pomoči/nege/vzgoje so zanjo sprejemljive in katere ne (prav tam, str. 186–187). Šele v takih oblikah prekinitve v delovanju verige družbenih ukazov Sennett vidi možnost, da povežemo abstraktne ekonomske in birokratske sile s človeškimi kategorijami moči, ki je vidna in legitimna, ki omogoča kritičen razmislek o upravičenosti obstoja družbenih avtoritet in zmanjšuje strah pred omnipotentno avtoriteto Zakona.

Tretji model konkretnih form pedagoških odnosov, ki prek avtoritete vodijo v osvoboditev, pa na podlagi koncepta prepleta intrapersonalne in intersubjektivne dimenzije odnosov J. Benjamin razvije Bingham. Predlaga model vzgoje, ki načrtno sledi izmenjevanju prisotnosti in odsotnosti konkretnih nosilcev avtoritete v vzgojnem odnosu ter igri soočanja ponotranjenega ostanka avtoritete iz predhodnih soočenj (intrapsihična raven) z vdori realnega Drugega kot nosilca zunanje avtoritete (intersubjektivna raven) (Bingham 2008, str. 67–74). Če se avtoriteta vzpostavlja prek odnosov, to ne pomeni, da vztraja le toliko časa, dokler je eden od staršev prisoten ob otroku oziroma učitelj ob učencu. Podrejeni pol namreč izkušnje predhodnih odnosov skladišči v spominu v obliki notranjih občutkov in kasneje prepričanj, kar mu daje občutek varnosti (v moči drugih, kot je to vlogo opredelil Sennett) in stabilnosti/kontinuitete (na pomen katere za postopno separacijo od subjektov skrbi opozarja psihoanaliza), tudi ko nosilca zunanje avtoritete ni v bližini: »Zunanji stik z drugim vedno zbudi začetek notranjega stika z Drugim ... Intrapsihično življenje (na katerega opozarja J. Benjamin, op. R. K.) je življenje mentalnih skladišč, življenje ostankov (avtoritete, op. R. K.).« (Prav tam, str. 69)

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

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

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

Bingham in J. Benjamin pa vzpostavita še eno dimenzijo, s katero lahko razložimo bistveno razliko med posredovalno instanco simbolnega Zakona in dialoško naravo skupnega moralnega tretjega. Sklicujoč se na Derridaja in Gadamerja, Bingham s primerjavo pedagoške avtoritete in avtoritete, značilne za literarno umetnino, postavi odločilno razliko med substancialnim, monološkim in dialoškim konceptom avtoritete. Tako kot literarne umetnine ne moremo pojasniti ne z vsebino, ne z obliko in ne z avtorstvom (z dejstvom torej, da je neko delo napisal priznan umetnik), saj je v literaturi avtoriteta odnos »moči brez pomena« (Bingham 2006 a, str. 363), tudi avtoritete v vzgojni interakciji ne določa ne vsebina kurikula,

ne metoda poučevanja (oziroma vzgojni slog), ne moč učiteljeve osebnosti, ampak »smiselna interpretacija študenta« (Bingham 2008, str. 52): »Avtoriteta se rodi iz avtorizacijskega kroga, ki se vzpostavi med učiteljem, študentom in tekstom ... Učitelja mora vedno avtorizirati študent, kakor mora študent uzakoniti tudi avtoriteto. Zares bi lahko rekli, da učitelj ne more vzpostaviti avtoritete, dokler je ne avtorizira študent. Ta koncept krožnosti je osrednji za razumevanje, kako se avtoriteta teksta vzpostavi iz študentove perspektive, kakor je osrednji tudi za splošnejšo analizo avtoritativne odnosnosti.« (Prav tam, str. 38) Sklicujoč se na Kafkove romane in novele, Bingham učiteljevo vlogo pri vzpostavljanju avtoritete ponazori s pozivom vratarja: »Ta vrata so bila namenjena samo za vas.« (Prav tam, str. 53) A za vrata se ne skriva substanca avtoritete, pomen moči, ampak »... začetek poti, kjer se posameznik uči, kjer postane izobražen. Tudi če mora študent 'vzpostaviti' učiteljevo avtoriteto, takšna avtoriteta dejansko nima nobene drugega 'pomena' kot literarni odnos, interpretativni odnos, v katerega smo vstopili s pripravljenostjo učiti se. Nihče ne more 'vstopiti' (v avtoriteto, op. R. K.). V najboljšem primeru lahko vzpostavimo odnos z vratarjem. Ko vratar (oziroma učitelj) reče človeku (oziroma študentu), 'ta vrata so bila namenjena samo vam', se je smiselno odpraviti skozi. Zakaj? Ker tukaj za vrata ni nič, prav nič *gotovega*. Vse je odvisno od naše interpretacije.« (Bingham 2006 a, str. 368)

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

Vprašanju avtorizacije avtoritete in na podlagi tega tudi lastne subjektivitete pa J. Benjamin doda še en zanimiv vidik. Po njenem mnenju je modernizem v idealu avtonomije poudaril predvsem vprašanje neodvisnega delovanja (*agency*), katerega izvor klasično branje Freuda vidi v vzniku očetovskega Zakona (njen reprezentant je simbol falosa), sama pa kot enako pomembno dimenzijo avtonomije poudari vprašanje avtorstva oziroma lastništva (*authorship, ownership*), katerega izvor je mati (in simbolni reprezentant vagina): »... za seksualno subjektivnost ni nujen le aktivni pogon (*drive*), ki je bil označen kot moški princip, ampak tudi posoda (*container*), označena kot ženski princip; ne le identifikacija z aktivnim očetom, ampak tudi z aktivno materjo in tako z občutkom avtorstva, ki se nanaša na funkcije, označene kot ženske in materinske, kot na primer notranjost, vsebovanost, biti z drugim seksualna subjektiviteta se prav tako vzpostavi z zmožnostjo *imeti* željo, vsebovati vzbujenje, ga zadrževati (metaforično rečeno) 'v' telesu, namesto da ga nemudoma pozunanjimo in s tem razpustimo. Zares, vse tradicije erotike vrednotijo to zmožnost ohranjanja vzbujenja v telesu.« (Benjamin 1998, str. 76) Zato je pri iskanju razvojnih ciljev treba preseči to ojdipsko polarnost

aktivno-pasivno in poleg ideala neodvisnega delovanja ponovno poudariti pomen lastništva in avtorstva, imetja želje in vzbujenja, kajti »... ta sprememba naredi avtorstvo enako pomembno kot aktivnost in ju definira na način, ki dovoljuje tudi sprejemanje in ne le ekspresijo, lastništvo (v smislu pripadnosti, op. R. K.) kot izgon.« (Prav tam, str. 78) Etično implikacijo tega koncepta pa J. Benjamin nakaže z Whitmanovim verzom: »Verjamem vate, moja duša, drugega, ki sem, ne smem ponižati pred tabo in ti ne smeš biti ponižana pred drugim.« (Iz petega speva pesnitve *Pesem zame*; prevod R. K.)

Sklep

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

- brezpogojna podreditev univerzalnemu simbolnemu Zakonu govorce za-maskira dejstvo, da je zahteva, ki naj se ji podredi otrok, vedno povezana s partikularnim nosilcem ne glede na njegovo intenco/najstvo, da z vključitvijo otroka v simbolno govorce želi podpreti razvoj v smeri otrokove avtonomije; dialoški model avtoritete nasprotno predpostavi, da je vzgojna zahteva vedno tudi partikularna in sproži proces ponotranjenja ostankov avtoritete, ki jo moramo z nenehnimi ponovitvami odnosa z realnimi, personificiranimi drugimi preverjati in dopolnjevati, pri tem pa moramo upoštevati, da je vsako novo srečanje z realnim drugim preizkus možnosti vzajemnega pripoznanja subjektivitete, kar od nas zahteva samoomejevanje intrapsihične instance vnaprejšnjih sodb in subjektivnih fantazij ega;
- depersonalizirana očetovska zahteva poudari predvsem neodvisno delovanje, identifikacija z aktivno materjo pa tudi drugi pol avtonomije – to je občutek avtorstva in zmožnost posedovanja želje ter s tem osebne angažmaja;
- simbolni Zakon podobno kot kategorični imperativ predpostavlja skupno racionalno govorico, koncept avtorstva in subjektivnosti želje pa poudari razlike med osebami ter odgovornost do druge osebe kot drugačne, a vendar subjekta, vrednega našega pripoznanja;
- za lacanovce je temeljni vzgojni dejavnik očetovska figura, ki jo mora legitimirati mati s svojo podreditvijo, ključne naloge vzgoje pa so opravljene z rešitvijo ojdipskega kompleksa; v dialoškem modelu avtoritete sta za vzgojo potrebni obe – očetovska in materinska figura kot enakovredna dejavnika, vzgoja pa se s ponotranjenjem avtoritete zahteve ne konča, ampak kompleksnost moralnega razsojanja (na postkonvencionalni stopnji) omogoča nenehno srečevanje z drugimi osebami kot drugačnimi, različnimi od nas ter vzajemno zahtevo po pozitivnem pripoznanju. Ali kot sem sam končal *Avtoriteto v vzgoji*:
»Če bomo otroka pravočasno naučili dojeti smisel resnice, da je tudi na videz še tako brezmejnava avtoriteta gospodarja omejena, količina njene moči pa je ponavadi obratno sorazmerna s količino naše lastne notranje energije, da se onstran

naslanjanja na avtoriteto posredovanih rešitev napotimo na naporno pot iskanja resnice lastne subjektivnosti, ga bomo na najboljši možen način pripravili na spoprijem s svobodno izbiro, ki se bo zgodil v svetu njegove zasebnosti! In ko bo to svojo energijo sposoben uresničiti tudi v smislu iskanja skladnosti (kongruence) med lastno željo in željo drugega, bo cilj moralne vzgoje v postmodernem smislu uresničen.« (Kroflič 1997, str. 339)

Čeprav sem doslej za razlikovanje med substancialnim in dialoškim pojmovanjem avtoritete uporabljal predvsem primere odnosov v družini, razlika med dialoškim in substancialnim konceptom avtoritete odločilno vpliva tudi na temeljno pojmovanje vzgojnega procesa, oblikovanje etičnih in političnih predpostavk vzgoje v družbenem prostoru in teoretično zasnovo vzgojnega koncepta šole. A to je že nova tema, ki bi se ji bilo treba posvetiti v posebni razpravi ...

Literatura in viri

- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, št. 4, str. 1–102.
- Benjamin, J. (1995). *Like Subjects, Love Objects (Essays on Recognition and Sexual Difference)*. New Haven, London: Yale University Press.
- Benjamin, J. (1998). *Shadow of the Other (Intersubjectivity and Gender in Psychoanalysis)*. New York in London: Routledge.
- Benjamin, J. (2000). *The oedipal riddle. Identity: a reader*, Los Angeles, London, New Delhi, Singapur: Sage, str. 231–247.
- Benjamin, J. (2004). *Beyond Doer and Done To: An Intersubjective View of Thirdness*. Neobjavljeno gradivo.
- Benjamin, J. (2006). Two-way Streets: Recognition of Difference and the Intersubjective Third. *Differences. A Journal of Feminist Cultural Studies*, 17, št. 1, str. 116–146.
- Bingham, C. (2006). Before Recognition, and After: The Educational Critique. *Educational theory*, 56, št. 3, str. 325–344.
- Bingham, C. (2006 a). The Literary Life of Educational Authority. *Journal of Philosophy of Education*, 40, št. 3, str. 357–369.
- Bingham, C. (2008). *Authority Is Relational (Rethinking Empowerment)*. Albany: State University of New York.
- Bingham, C., in Sidorkin, A. M. (ur.) (2004). *No Education Without Relation*. New York: Peter Lang.
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond Learning (Democratic Education for a Human Future)*. Boulder, London: Paradigm Publishers.
- Boler, M. (1999). *Feeling Power: Emotions and Education*. New York: Routledge.
- Burbules, N. C. (1993). *Dialogue in Teaching (Theory and Practice)*. New York in London: Teachers College Press.
- Burbules, N. C., in Rice, S. (1991). *Dialogue Across Differences: Continuing the Conversation*. *Harvard Educational Review*, 61, št. 4, str. 393–416.
- Dolar, M. (1992). *Samozavedanje (Heglova Fenomenologija duha II.)*. Ljubljana: Analecta.

- Dolar, M. (2009). Državljan K.: Kafka in Welles. *Problemi*, 17, št. 4-5, str. 189–212.
- Fraser, N., in Honneth, A. (2003). *Redistribution or Recognition? A Political-Philosophical Exchange*. London in New York: Verso.
- Freud, S. (1979). *Nelagodnost u kulturi, Odabrana dela Sigmunda Frojda, Knjiga peta (Iz kulture i umetnosti)*. Beograd: Matica srpska, str. 261–357.
- Gilligan, C. (2001). *In a Different Voice (Psychological Theory and Women's Development)*. Harvard: University Press.
- Gogala, S. (2005). *Izbrani spisi*. Ljubljana: Društvo 2000.
- Harjunen, E. (2009). How do teachers view their own pedagogical authority? *Teachers and Teaching (Theory and Practice)*, 15, št. 1, str. 109–129.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kant, I. (1987). Odgovor na vprašanje: Kaj je razsvetljenje? *Vestnik SAZU*, št. 1, str. 9–13.
- Kovač Šebart, M., in Krek, J. (2009). *Vzgojna zasnova javne šole*. Ljubljana: Center za študij edukacijskih strategij.
- Krek, J. (2008). Očetovska funkcija, avtoriteta učitelja in vzgojna zasnova v javni šoli. *Sodobna pedagogika*, 59, št. 5, str. 136–153.
- Kristjansson, K. (2004). Empathy, sympathy, justice and the child. *Journal of Moral Education*, 33, št. 3, str. 291–305.
- Kroflič, R. (1997). *Avtoriteta v vzgoji*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Kroflič, R. (2007). How to domesticate the otherness: three metaphors in the European cultural tradition. *Paideusis*, 16, št. 3, str. 33–43.
- Kroflič, R. (2008). Ničta toleranca do odklonskega vedenja in inkluzivna šola. *Sodobna pedagogika*, 59, št. 3, str. 64–74.
- Kroflič, R. (2009). Art in relational pedagogy: contemporary confirmation of otherness in education. V: Salimovskij, V. A., Virk, T., Jezernik, B., in Skaza, A. (ur). *Ja i drugoj v prostranstve teksta: mežvuzovskij sbornik naučnyh trudov. Vyp. 2. Perm in Ljubljana: Permskij gosudarstvennyj universitet in Universitet v Ljubljane*, str. 76–98.
- Kroflič, R. (2010). Pripoznanje drugega kot drugačnega: element pravične obravnave marginaliziranih oseb in otrokovih pravic. V: Ličen, N. (ur). *Kulture v dialogu: zbornik*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 7–12.
- Kroflič, R. (2010, v tisku). Recognition of the child as capable being: the foundation of education in the spirit of children's rights. V: »Che vivano liberi e felici ...«. *Il diritto all'educazione a vent'anni dalla Convenzione di New York: convegno internazionale*. Padova: Università degli studi di Padova.
- Kuhar, M. (2010 a). Fluidna avtoriteta – Kvalitativna raziskava manifestacij starševske avtoritete v Sloveniji. *Psihološka obzorja*, 19, št. 1, str. 5–25.
- Kuhar, M. (2010 b). Nekaj preliminarних korakov k bolj celostni konceptualizaciji starševske avtoritete. *Sodobna pedagogika*, 61, št. 2, str. 224–237.
- Minow, M. (2006). What the rule of law should mean in civics education: from the »Following Orders« defence to the classroom. *Journal of Moral Education*, 35, št. 2, str. 137–162.
- Pace, J. L., in Hemmings, A. (2006). *Classroom Authority (Theory, Research, and Practice)*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- Rinaldi, C. (2006). In Dialogue with Reggio Emilia (Listening, researching and learning). London in New York: Routledge.
- Scheffler, I. (1989). Reason and Teaching. Indianapolis/Cambridge: Hackett Publishing Company.
- Sennett, R. (1993). Authority. New York: Norton.
- Todd, S. (2003). Learning From the Other (Levinas, Psychoanalysis, and Ethical Possibilities in Education). Albany: State University of New York Press.
- Ule, M. (2008). Za vedno mladi? (Socialna psihologija Odraščanja). Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Winnicott, D. W. (2005). Playing and Reality. London in New York: Routledge Classics.

Robi KROFLIČ, Ph.D. (University of Ljubljana, Slovenia)

A DIALOGICAL CONCEPT OF AUTHORITY AS A STRUGGLE FOR MUTUAL RECOGNITION (A FEMINIST CRITIQUE OF LACANEAN VIEW ON AUTHORITY)

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

Key words: authority as substance, dialogical authority, recognition, feminism, Lacan, J. Benjamin