

delovanja morali že poznati), da od njih pričakujejo spoštovanje dogovorjenih pravil.

Če je priprava vzgojne zasnove proces, ki dejansko zaveže udeležence, da bodo dogovorjeno tudi izvajali, in če bi na tem v šoli vztrajali, je mogoče pričakovati, da se bodo odnosi med udeleženci pričeli oblikovati na način, ki bi v primerjavi s sedanjim stanjem pomenil tudi občutno zmanjšanje pojavljanja verbalnih oblik nasilja in pretepanja. To z drugimi besedami pomeni, da kolikor učitelji v večji meri tolerirajo verbalno nasilje in nanj manj dosledno reagirajo, učenci verbalno nasilje manj dojemajo kot nesprejemljivo ravnanje.

Kljub temu ne bi smeli pozabiti, da so povzročitelji posameznih oblik nasilja lahko tudi učenci, pri katerih ti pristopi ne zadoščajo in proti katerim je primerneje ukrepati tako, da udeleženci v okviru specifičnih vzgojnih strategij poskušajo najti način, ki izboljšuje ali razrešuje položaj.

7

Učiteljeva avtoriteta

Avtoritete ne kaže iskati v nekakšni direktni represiji, to ve vsak bister otrok. Takšna represija, ki jo lahko označimo tudi kot fizično ali psihično nasilje, prej kot avtoriteto vzgojitelja izpričuje njegovo radikalno nemoč.

V procesu, v katerem posameznik ponotranji zahteve, zapovedi, pravila, prepovedi, ki so del kulture, v katero ga vključujemo oz. v katero je vključen, in jih s tem vgradi vase kot notranje zavezujoča pravila, kot Zakon, glas vesti (po: Žižek 1985, str. 121), je za razvoj posameznikove osebnosti pomembno, ali oziroma kako posameznik te norme ponotranji. Ključno je torej, kako ta proces – ponotranjanja sveta, v katerem otrok privzame družbene norme – poteka in kako se pri tem oblikuje otrokova osebnost, to pa je povezano tudi z avtoriteto učitelja (več o tem: Javornik, Šebart 1991; Kovač Šebart 2002; Krek 2008).

7.1 Avtoriteta

Avtoriteta kot termin izvira iz latinskih izrazov »auctor« in »auctoritas«⁶⁶ (prim. Krek, Kovač Šebart, Hočevnar, Vogrinc,

⁶⁶ »Auctor« - po Bradaču (1937) – pomeni: (I.) »množitelj, spešitelj: 1. porok; 2. vzor, učitelj, voditelj prednik; 3. poročevalec, pisec, zgodovinopisec«; (II.) tudi »spešitelj sklepa, dejanja«: 1. svetovalec; 2. začetnik, povzročitelj, ustvaritelj, iznajditelj, izumitelj; 3. zagovornik, zaščitnik, priča; 4. zastopnik, prodajalec, skrbnik (tutor auctor). »Auctoritas« pomeni: I. 1. poroštvo, jamstvo, veljavnost, verjetnost, poverilo; 2. zgledno postopanje, zgled, vzor; 3. ugled, vpliv; 4. važnost, tehtnost; 5. ugledna oseba avtoriteta; (II.) 1.

str. 40-42). V sodobnih slovarjih je izraz »avtoriteta« navezan na dva pomembna pomenska sklopa.⁶⁷ Po eni strani pride človek z avtoriteto (ki ima avtoriteto) do moči, vpliva, veljave, ugleda kot oseba, in to po dveh poteh: bodisi kot posameznik, ki »nekaj ve«, torej kot strokovnjak, v katerega verjamemo in ima avtoriteto, ker verjamemo, da ima določeno znanje, bodisi zato, ker ga spoštujemo kot moralno osebo (seveda pa je lahko oboje združeno v eni osebi). Po drugi strani pa je iz tradicionalnih opredelitev vidno, da je pojem avtoriteta povezan s hierarhičnimi, institucionalnimi

pripomoč, svet, prigovor, nagib, izpodbuda; 2. volja, mnenje, izjava, sklep, odlok, naročilo, ukaz; 3. pooblastilo; moč, oblast; 5. posest, lastnina, veljavnost posesti, lastninska pravica. S tem pa je mogoče povezovati tudi »audeo«: 1. poželeti, hoteti, zelen biti; 2. drzniti si, osmeliti se, upati si; ter »augeo«: 1. pospeševati rast, oplojati; 2. (po)večati, (po)množiti, ojačiti, ukrepiti, pospeševati; 3. pretiravati; povelečevati, prehvaliti, povzdigovati; 5. obilno preskrbeti, obdariti, obogatiti, obsipati (ibid., str. 56–57).

⁶⁷ V sodobnih slovarjih je izraz »avtoriteta« sicer na prvi pogled povezan s tremi sklopi pomenov:

1. moč, vpliv, veljava ali ugled osebe (po Verbincu: veljava, ugled; vpliv, izvirajoč iz duševne ali moralne premoči (Verbinc 1982, str. 78));
2. oblast, ki je institucionalno (ali zakonito) vzpostavljena, torej oblast kot moč, ki izhaja z mesta oblasti, in s tem povezan pojem veljavnosti (Verbinc s pomenom na podlagi mesta oblasti povezuje tudi figurativni pomen: veljak, vplivna oseba);
3. priznanega strokovnjaka (v angl. iz fr. denimo connoisseur, torej »tisti, ki ve«; specialist, profesionalce; znanstvena avtoriteta...).

Na podlagi latinščine Verbinc (1982) s tem pojmom povezuje tudi izraze v (sodobni) slovenščini, kot so (1) avtoritativen (lat. auctoritas: oblast, veljava), ki ga pojasnjuje z izrazi »veljaven, ugleden, z avtoriteto; oblasten, terjajoč pokorščino; pristojen, odločilen v čem, splošno priznan«; (2) avtoritaren (fr. autoritaire iz lat. auctoritas: oblast), izraz pa pojasnjuje kot »oblasten; nasilen, samovoljen; sloneč na načelu brezpogojne pokorščine oblastem; terjajoč brezpogojno pokorščino«, avtoritarnost pa pojasnjuje kot »oblastnost; nasilnost, samovoljnost« in tudi s terminom (3) avtor (auctor: začetnik, ustanovitelj česa, iz lat. augere: rasti, povečati), ki je tisti, »kdor ustvari kako umetniško ali znanstveno delo sploh« (ibid.).

Iz teh pomenov in pojmovnih razlik lahko vidimo, da je tretji pojmovni sklop notranje povezan s prvim, saj je vir ugleda osebe (prvi sklop) duševna ali moralna moč, kar je značilnost »strokovnjaka« oziroma »znanstvene avtoritete«.

razmerji, zaradi katerih nekdo, ki je na ustreznem položaju, prav tako lahko pridobi moč, vpliv, veljavo. Kako torej zapisano prenesti v šolsko situacijo in jo obravnavati v razmerju učitelj – učenec?

Izhodiščna teza, ki jo izpostavljamo v razpravi o vzgojni zasnovi javne šole, je, da je za avtoriteto učitelja v šoli bistveno, da si v očeh učencev pridobi avtoriteto z mesta znanja, kot »tisti, za katerega se predpostavlja, da ve«, v katerega torej učenci verjamejo, ker verjamejo v njegovo znanje, in/ali ker ga spoštujejo kot osebo zaradi njegovih ravnanj. Z drugimi besedami, avtoriteta učitelja mora biti utemeljena na tem, čemur bomo rekli transferno razmerje med učiteljem in učencem. Ob tem pa učitelj ne sme zanemariti dejstva, da njegova avtoriteta v javni šoli vključuje razmerje med učiteljem in učencem, ki ga opredeljuje hierarhičnost, to pa pomeni, da je tako glede znanja kot glede vloge učitelja, ki mora voditi pedagoški proces, v odnosu z učencem objektivno v nadrejenem položaju. Kljub tej objektivni določenosti položaja avtoritete mora učitelj položaj avtoritete zadržati, vzdržati mora preizkušanje učencev, kje so meje njihovih ravnanj, do kod lahko gredo, in s kakovostjo poučevanja poskušati vzpostaviti temelje svoje avtoritete na transfernem razmerju med seboj in učenci.

7.2 Institucionalno razmerje med učiteljem in učencem ter avtoriteta učitelja

Ob poudarku, da je vsak učitelj v vzgojno-izobraževalni instituciji že po svojem položaju – mestu učitelja – oseba, ki poseduje znanje in v tem smislu oseba, ki za učenca zastopa mesto vednosti, se pravi, je v položaju, ki omogoča, da se

samovoljno prilagajati, kar pa se v šoli lahko zgodi le z medsebojnim usklajevanjem in dogovori, ki zavezujejo. To nalaga prizadevanje, da bo – metaforično rečeno – *beseda* učitelja »zakon«. Da imajo torej učiteljeve besede in ravnanja veljavo pri učencih in oporo pri drugih učiteljih in starših. Vendar je to realno le v primeru, če se šola loti težavnega procesa reflektiranja vzgojnih ravnanj in tako poskuša dosegati zavezujoče dogovore, ki jih nato podpirajo ustrezna ravnanja.

Argumentacija v besedilu tudi nakazuje, v kakšnem pomenu dvom, ki ga je do vloge »simbolnega reda zakonov« izrazil Kroflič (2008, str. 68–69), v posameznikovem moralnem razvoju in vzgojnem delovanju javne šole ne cilja v pravo tarčo (Krek 2008). 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 vzpostavitev »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 »muhavostjo«. Seveda pravila učencu postavljajo meje, vendar so meje s temi pravili postavljene tudi učiteljem in jih obvezujejo, prav tako kot obvezujejo učence, zato otroku zagotavljajo občutek varnosti. Po drugi strani pa je bistveno, da učencu opisani proces omogoči identifikacijo in da učenec tako, prek mehanizma identifikacije »pravila igre«, Zakon ponotranji.

Zato morajo učiteljeva »beseda« in njegova ravnanja 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 vzgojna zahteva v javni šoli ohrani neuniverzalni, kapriciozni, tiranski značaj.

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

- (1) Ali učitelji v svojih ravnanjih pravila bodisi (a) ekscesno, nepravilno uveljavljajo, torej z napačno uporabo oziroma zlorabo pravil izvajajo nasilje (b) bodisi iz njih ne izhajajo in želijo vzgojno ravnati »mimo« oziroma ob odsotnosti pravil v vzgoji; v obeh primerih vzgojno delujejo na specifičen način, namreč tako, da se simbolni red ruši, to pa tako ali drugače vpeljuje travmatičnost »zunanje prisile« in odvisnost učencev od učiteljeve »dobre volje« oziroma kaprice.
- (2) Ali pa ravnajo tako, da s svojimi ravnanji v procesu formiranja osebnosti pri otroku podpirajo oblikovanje notranjega vodila, notranje zavezujočega Zakona, ki je pogoj, da se pri otroku razvijejo osebne poteze, ki bodo omogočile, da se bo, ko odraste, razvil v avtonomno, odgovorno osebnost.

lahko med njim in učencem vzpostavi transferni odnos, analizo avtoritete začnemo z opozorilom na njene zunanje predpostavke oziroma determinante, ki jih določa institucionalni okvir šole – zunanje v pomenu, da so od učitelja in učenca relativno neodvisne, pogosto neodpravljive, in da jih ne določa osebno razmerje med učiteljem in učencem (Javornik, Šebart 1991, str. 34).

Družbena določenost institucionalnega delovanja je izpostavljena v številnih opredelitvah institucij. Za ilustracijo povzemamo definicijo Bergerja in Luckmanna (1988, str. 57–58): institucije že s samim dejstvom, da obstajajo, nadzorujejo človeško vedenje, tako da postavljajo vnaprej definirane modele vedenja, ki kažejo v določeno smer, s tem pa nasprotujejo številnim drugim, teoretično možnim usmeritvam; institucija sama tipizira posameznika, prav tako pa tudi njihova dejanja.

Aplicirano na šole to pomeni, da gre seveda vsakemu učitelju v neposrednem pedagoškem odnosu vedno za posameznika, za učenca, vendar je kot nosilec pedagoškega procesa tudi nosilec in izvrševalec družbenih pričakovanj in tako vpet v zakonitosti institucionalnega delovanja.

Odnos med učiteljem in učencem je tako vedno določen z institucionalnimi okviri. Oba imata različni družbeni poziciji, v kateri prva stran usmerja drugo v skladu z družbenimi zahtevami in pričakovanji, pri tem pa ima na voljo sredstva moči, druga stran pa se mora temu podrežati.⁶⁸ Učitelj kot zastopnik institucije je v tem odnosu

⁶⁸ S tem v zvezi veljajo podobne izpeljave, kot smo jih že navajali: priznavanje nujnosti podrejanja instituciji nas ne sme zapeljati k sklepu, da imajo institucije za posameznika (njegov osebni razvoj) le »represivno« funkcijo (kot postavljanje meja njegovemu razvoju). Vztrajanje pri pojmu institucij kot nečesa, kar gospoduje, duši, zatira, tlači posameznika (v njegovih

nadrejeni pol, to pa se ne spremeni, tudi če se učencu ponuja kot prijatelj, svetovalec ipd. Hierarhičen odnos med njima se nujno ohranja, le da je v tem primeru prikrit (Javornik, Šebart 1991, str. 35).

Naloga pedagoške teorije je po naši presoji v tem, da eksplicira, osvetljuje, kako in s kakšnimi pogoji družbene institucije in posamezniki v njih funkcionirajo. Vztrajanje pri uvajanju konceptov, ki ne upoštevajo determinant institucionalnega delovanja, namreč kljub dobrim namenom po izboljšanju prakse posredno zgolj okrepi delovanje institucije v njeni najbolj iracionalni razsežnosti (prim. Žižek 1987, str. 126). Rečemo lahko, da deluje institucija iracionalno v največji meri takrat, kadar »se dela«, da ni omejitev, determinant njenega delovanja; kadar zahteve, pred katere so postavljeni izvajalci pedagoškega procesa, niso jasno, enoznačno določene, priznane in opredeljene.

ustvarjalnosti, spontanosti, individualnosti, ...) spregleduje »progresivno« funkcijo, ki jo imajo te za posameznika: šele družba, prek svojih institucij, mu namreč omogoči, da sploh lahko razvija svoje potenciale (prim: Močnik 1984, str. 316). Protislovja med institucijo kot »represivnim« okvirom, ki posamezniku postavlja okvire razvoja, ter institucijo kot »progresivnim« okvirom, ki posamezniku sploh omogoči razvijati njegove potenciale »nikakor ne smemo poskušati kakor koli že 'teoretsko razrešiti' - v smeri 'liberalizma', sprostitev gonskih potencialov; v smeri resigniranega pristanka na 'nujnost potlačitve', ali najslabša, eklektična možnost, v smeri nekakšne 'sinteze', 'prave mere potlačitve' - marveč (...) moramo vzeti nase samo to teoretsko protislovje kot neposreden indic dejanskega družbenega protislovja: nakazano teoretsko protislovje ima kot tako spoznavno težo, v njem vdre na dan resnica, da je v doslejšnji, odtujeni zgodovini sleherna kultura, razvoj 'višjih potencialov', nujno bila plačana z 'represijo' nagonskih potencialov v službi družbenega gospostva, da se je sleherne 'sublimacije' (usmeritve libidinalne energije v višje' oblike dejavnosti) nujno držal pečat 'represije' (...).« (Žižek 1985, str. 64). Tako je sicer res, da lahko institucije ob podreditvi posameznika proizvedejo še nekaj več, vendar pa se ta možnost ne skriva zunaj procesa podreditve. Bistveno je namreč, da se skozi same institucije razvijejo potenciali, ki segajo prek njihovega temeljnega okvira.

Učitelja v takem razmerju učenci pogosto dojemajo kot kapricioznega, vsemogočnega, čeprav se jim skuša prikazati kot prijatelj v domnevno enakopravnem odnosu. On in ne pravila, ki omejujejo učenca in učitelja, opredeljujejo ta odnos. Učenec mora v odnosu z učiteljem ves čas preizkušati njegovo voljo, meje njegove strpnosti, ugibati mora, kaj bi bilo v določeni okoliščini učitelju po volji, popolnoma je torej odvisen od učitelja (njegove volje, naklonjenosti). Ta odvisnost je toliko večja, ker se učenec podreja konkretni osebi, učitelju, in ne pravilom, ki bi zavezovala tako učenca kot učitelja. Ob tem je treba poudariti, da ni zelo drugače, če so pravila sicer natančno določena, pa niti učitelja niti učencev ne zavezujejo. Pravil se v tem primeru udeleženci držijo načeloma takrat, ko »so ali mislijo, da so na očeh« in se jim podrejajo iz strahu pred kaznijo. Pravila tu ne opravljajo svoje prve funkcije, da bi učenca zavezovala k odgovornosti (Javornik Šebart 1991, str. 35–36; Kovač Šebart 2002, str. 42–44).

Ob tem pa dodajamo, da se učiteljeva avtoriteta vzpostavlja tudi z drugimi odnosi oziroma z razmerji z drugimi osebami, ki so v stiku z učencem; to so seveda starši, vrstniki, drugi učitelji na šoli ipd. Ti pri učencu – ali za učenca – interpretirajo, osmišljajo učiteljeva ravnanja, nasploh vlogo šole in izobrazbe itd. – seveda ne le z besedami, marveč tudi z ravnanji v tem razmerju. Sem poleg mišljenj in ravnanj konkretnih oseb, ki so v stiku z učencem, sodi tudi širši okvir mnenj, prepričanj, tihih predpostavk, ki prevladujejo v šoli in družbi (prim. Mill 1994) ter neposredno ali posredno (z delovanjem drugih oseb) vplivajo na učenca in njegov odnos do učitelja. Za to raven učinkov na avtoriteto učitelja je značilno, da so od posameznega učitelja delno ali povsem neodvisni.

Vprašanje, ki izhaja iz vsega zapisanega in je pomembno za koncipiranje vzgojne zasnove šole in ravnanja učitelja, pa vendarle je, ali in kako učitelji sami reflektirajo to od njih neodvisno raven teorij, mnenj, prepričanj, tihih predpostavk, kako jo reflektirajo v odnosu do staršev in ali tudi na tej ravni poskušajo vplivati na svoj položaj in na mesto avtoritete, ki jo ima učitelj.

7.3 Avtoriteta in vednost

Čeprav se mora učitelj institucionalnega in hierarhičnega vidika avtoritete vselej zavedati in ga upoštevati, se pridružujemo tistim teorijam, ki izpostavljajo, da je za učiteljevo avtoriteto v šoli ključno intersubjektivno razmerje med učiteljem in učencem. To je bistveno pogojeno z učiteljem kot nekom, ki v razmerju z učencem zastopa točko vednosti (Kovač Šebart 2002, str. 44–45). V šoli je otrokovo oziroma učenčevo razmerje do vednosti posredovano z njegovim odnosom do učitelja kot tistega, ki vednost ima, ali natančneje, do učitelja kot subjekta, za katerega se predpostavlja, da ve (več o tem v Lacan 1980, str. 306–323). Kjer imamo subjekta, ki se zanj predpostavlja, da ve, imamo namreč vedno na delu transfer. Subjekt, ki se zanj predpostavlja, da ve, je jedro transfernega razmerja »(...) in paradoks je v tem, da to verovanje – še več, da edinole to verovanje v predpostavljeno vrednost lahko vednost tudi zares proizvede« (Dolar 1985, str. 219). Drugače povedano, »če hočem vedeti, moram najprej verovati – verovati, da nekdo ve; kako naj bi sicer stekel učni proces? Če vem, ne rabim učitelja, če pa ne vem, tudi ne vem, česa bi se učil.« (ibid.).

7.3.1 Opirajoč se na Gogalo

Transforni odnos učitelja in učenca je slikovito opisal že Gogala (1966; prim. Kovač Šebart 2002). Opozoril je, da mora učitelj pri pouku pritegniti učence in ustvari kontakt, ki je bistven za doseganje zaželenega formativnega oz. vzgojnega učinka. Zapisal je, da ima učitelj na voljo tri načine, s katerimi lahko pritegne učence: s svojo osebnostno močjo in pomembnostjo, z osebnim načinom dela in končno s predmetom in učno snovjo. Kontakt je definiriral kot notranjo napetost, ki nastane med delom v razredu in povezuje učitelja in učence. Gre za »iskreno domačnost«, ki po njegovem mnenju sprosti učitelja in učence in je pogoj za najintenzivnejše delo. V tem procesu »nastane topla pripravljenost za razsipno dajanje in brezmejno sprejemanje.« (Gogala 1966, str. 24 in 25). Kontakt vzpostavlja tudi »najnaravnejšo in najpopolnejšo obliko šolske discipline (...), to je notranja disciplina učenčeve zaposlenosti (...).« (ibid., str. 26). Gogala je opozoril, da kontakta ni mogoče izsiliti in umetno ustvariti, saj je to »iracionalni in nepreračunljivi element metode. To ni razumski faktor, s katerim moramo najprej računati in na katerega bi mogli slepo graditi (...).« (ibid., str. 27), predvsem pa ni »stalna fiksna stvar« (ibid.). S tem v zvezi je pomembno tudi, da je Gogala povezal vzgojne učinke, ki se sproščajo v razredu s podajanjem oz. posredovanjem učne snovi. To, kar je poimenoval kontakt, obravnavamo kot pogoj za avtoriteto učitelja in opredeljujemo s pojmom transfer med učiteljem in učencem (Kovač Šebart 2002, str. 52).

7.3.2 Moč osebnosti

Kot označujeta z Gogalo tematizirana pojma »osebni način dela« in »predmet ter učna snov«, se avtoriteta učitelja

vzpostavlja prek njegovih ravnanj, za katera je mogoče domnevati, da jih opravlja tudi pod vplivom določenih vzgojnih in izobraževalnih konceptov in teorij, metod poučevanja in seveda poznavanja predmeta, ki ga poučuje. Po drugi strani pa koncept, formuliran kot »moč osebnosti«, opozarja, da ima pri tem pomembno mesto osebnost učitelja (ki se izkazuje v zadnji instanci preko učiteljevih ravnanj). Povedano drugače, avtoritete ne predstavlja učitelj, ki denimo tiranizira učence: zgled avtoritete je učitelj, ki je učencem kot vzor, ki jih obvlada s tem, da nase veže izjemno močno transferno energijo z močjo svoje osebnosti (glej še Žižek 1986, str. 611). To pomeni, da učitelj pri učencih vzbudi pozitivni transfer, ki ni preprosto ljubezen do učitelja ali učiteljeva ljubezen. Ne gre preprosto za to, da bi učenec ljubil svojega učitelja, temveč gre za to, da se učenec skuša učitelju s svojimi ravnanji predstaviti kot ljubezni vreden.⁶⁹

Zato ko govorimo o moči učiteljeve osebnosti, tega ne gre razumeti, kot da je ta določena s posameznimi osebnostnimi lastnostmi učitelja, denimo sociabilnostjo, čustveno stabilnostjo, prijaznostjo, ekstrovertiranostjo, samozaupanjem itd. Takšno iskanje oz. določanje dobrega učitelja je nezadostno: četudi ima učitelj praviloma vrsto pozitivnih lastnosti, med drugimi tudi tiste, ki smo jih našli, učenci učiteljeve osebnosti ne dojemajo kot seštevek teh osebnostnih lastnosti. To pomeni, da tudi če mu katera od

⁶⁹ Transfer je torej v tem, da zavzame učitelj položaj Ideala-Jaza (po: Miller 1983, str. 94), ki ga Lacan opredeljuje kot simbolno instanco, kot točko simbolne identifikacije oz. kot tisto točko v Drugem, »(...) iz katere, od koder se subjekt vidi v obliki, ki je vredna ljubezni, od koder se prikaže kot vreden ljubezni Drugega« (Lacan, 1980 in Žižek 1985, str. 118). V tem smislu ima učitelj avtoriteto le, kolikor ga učenec postavi na mesto svojega Ideala-Jaza (prim. Millot 1983, str. 206). To je točka, ki govori o moči učiteljeve osebnosti in je odločilna za definiranje avtoritete.

navedenih manjka ali ima katero odveč (takšno, ki bi jo denimo katera od teorij definirala kot negativno), lahko učence kot osebnost pritegne. Za interakcijo med učiteljem in učenci je namreč pomembno transferno razmerje, ki, poenostavljeno rečeno, učiteljeve lastnosti obarva na specifičen način (Javornik, Šebart 1991, str. 33).

Enotna, integrirana predstava učitelja namreč nikakor ni stvar tega, da si lahko preprosto predstavimo isti objekt hkrati z nekaterimi slabimi in nekaterimi dobrimi lastnostmi (pri čemer bi npr. dobre prevladale nad slabimi). Potrebna je opredelitev, ki določa učitelja onstran njegovih lastnosti, ki torej ohranja svojo veljavo, tudi če učitelj razočara glede nekaterih, ki so opredeljene kot potrebne in pozitivne. Integracija predstave učitelja z močjo osebnosti, z avtoriteto, implicira torej nek nepredstavni moment, simbolno oznako, ki je ni mogoče utemeljiti le v njegovih pozitivnih lastnostih.

V tem smislu na vprašanje, kakšen je dober učitelj, ki pritegne z močjo osebnosti, in kakšna je ta osebnost, ni moč odgovoriti: takšne osebnosti ni niti potrebno niti mogoče opisati, ker tako lahko učinkujejo zelo različne osebnosti, ključno pa je, da učitelj v razmerju z učenci zavzame položaj »subjekta, za katerega se predpostavlja, da ve« (prim. Lacan 1980, str. 309). Ko obstaja transferno razmerje med učiteljem in učenci, k moči učiteljeve osebnosti spada občutek, da bi bil učitelj še vedno uspešen, tudi če bi se spremenile vse njegove pozitivne lastnosti (prim. Žižek 1987, str. 125). Ali narobe: tudi če ima učitelj vse naštete pozitivne lastnosti, ni nujno, da bo v interakciji z učencem uspešno funkcioniral. Kar umanjka, torej niso nekatere od zahtevanih lastnosti, pač pa zaveza, angažma, ki eksistencialno zavezuje tako učitelja kot učenca. Ta zaveza presega verigo pozitivnih lastnosti (Javornik, Šebart 1991, str. 33–34).

Tu ne bo odveč, če še enkrat omenimo, da s prizadevanji za vzpostavljanje »sodobne« šole in učitelja lahko postavljamo učitelja v položaj, ko se trudi zakrivati hierarhično razmerje med njim samim in učencem, saj je, kot rečeno, na delu imperativ, da mora biti prijatelj in svetovalec v razmerju enakosti z učencem (prim. Kovač Šebart 2002). S takim pristopom naj bi učitelj učencu omogočil, da sam pride do tistega, kar učitelj že ve, pri tem pa naj bi ga kvečjemu vodil s pomočjo zaželenih didaktičnih strategij in metod učenja. Ob imperativu, da mora učenec sam »konstruirati« svoje znanje, tj. znanje, ki ga učitelj ima – kar implicira, da mora učitelj svoje znanje prikrivati in s tem domnevno ustvarjati pogoje za učenčevo aktivno vlogo pri lastni konstrukciji le-tega –, pogosto nastanejo razmere, v katerih se učitelj dejansko trudi na tak način organizirati pouk. Nastanejo razmere, v katerih učenci začutijo, da je učitelju na določeni ravni več do tega, kakšne poti poiskati, da bo učenec aktivni dejavnik vzgojno-izobraževalnega procesa, kot do tega, kaj mora učenec znati, kako znanje sistematizirati in kako ga posredovati. Zato je pri tem pomembno, da se tudi z metodami, ki omogočajo samostojno delo posamezne osebe, učitelj ne more in ne sme odpovedati svojim zahtevam v razmerju do učenca: cilji morajo biti doseženi, četudi na podlagi samostojnega dela učenca, delo mora biti opravljeno, nemara tudi na določen način itd. Učitelj se, ne glede na uporabljeno metodo, ne more izogniti dejstvu, da se proces organizira – ali spodleti – preko transfernega razmerja med učiteljem in učencem, ki je ključ učiteljeve avtoritete.

Ob tem pa ne glede na uporabljene metode učitelji inkluzivno, demokratično razredno kulturo ali tudi učenčev občutek obremenjenosti, kot smo že izpostavili, vpeljujejo (tudi) z načinom svojega dela v smislu učiteljevega *odnosa*

do učencev. Težava je torej v tem, da si učitelj, čeprav ekspert s strokovno avtonomijo, le težko privoščiči, da bi ga označili za tistega, ki z neprimernimi metodami duši njegov razvoj, zavira njegovo motivacijo, ga dela pasivnega ipd. Če torej velja, da mora učitelj vednost prikrivati, da bodo učenci sami prišli do tistega, kar on že ve, če je v danem trenutku razglašeno, da so nekatere metode primerne, za nekatere pa velja, da zavirajo otrokov razvoj – učitelj pa kljub upoštevanju teh navodil nima občutka, da mu je uspelo – le težko govorimo o učitelju, ki zaupa vase, in za katerega učenci verjamejo, da je tisti, ki ve, ter je kot tak jedro transfernega razmerja. Seveda ne merimo na to, da bi bil učitelj vseved, marveč iščemo odgovor, ali in kako se učitelj v odnosu do učenca umesti, tako da se ta nanj obrača kot na subjekta, za katerega se predpostavlja, da ve (Kovač Šebart 2002, str. 45). Pomembno je torej, ali je mesto učitelja zaznamovano kot mesto vednosti ali ne. In težnje, ki smo jih opisovali, rušijo prav to mesto učitelja, mesto, ki predvideva vednost, mesto, ki omogoči, da se učenec želi učiti zato, ker želi biti vreden ljubezni učitelja, za katerega predpostavlja, da ve.

Ko povežemo doslej povedano, ni težko ugotoviti, da mora vsakršna zasnova avtoritete vključevati dejstvo, da imeti avtoriteto pomeni imeti moč – implicira torej pridobitev te moči in ohranjanje moči. Učitelj, ki mora v razmerju do učencev zastopati avtoriteto, mora biti pripravljen tudi na to, da je v razmerju med njim in učenci objektivni nesklad, neenakost, nesorazmerje v moči, in da bo v razmerju do učencev moral »vzeti nase« konfrontacijo, v katero učence vodi njegova vloga avtoritete – da bo lahko soočen z nasprotovanjem oziroma z uporom že zgolj zato, ker je v razmerju do učenca objektivno postavljen na mesto nadrejenega.

Če torej povzamemo, se učiteljeva avtoriteta vzpostavlja:

- (1) najprej prek mesta, ki ga zaseda v šolski hierarhiji (in ki predpostavlja, da učitelj ima vednost, ki jo posreduje učencem);
- (2) prek tega, da učitelj kot osebnost utrdi vero v vednost in se vzpostavi kot oseba, ki moralno ravna (prim. Krek, Kovač Šebart, Hočevar, Vogrinc 2007, str. 43).

Prečenje različnih dejavnikov pri vzpostavljanju avtoritete – ki vključuje tako učiteljevo pozicijo v hierarhiji odnosov, kot njegovo pozicijo v dejanskih okoliščinah oz. medsebojnih razmerjih z učenci, pa tudi moč njegove osebnosti ter utrjevanje pozicije subjekta, za katerega se predpostavlja, da ve – jasno pokaže naslednje: učitelj, ki ima avtoriteto, je nikoli nima zgolj zaradi formalnih, temveč vedno tudi zaradi medosebnih razmerij.

7.4 Vzgoja in učitelj kot nosilec Zakona

Dejstvo, da učenec preizkuša učitelja, je za učitelja vsakdanje izkustvo. Ali se bo pri tem preizkusu znal, želel in zmozel vzpostaviti kot nosilec avtoritete, pa nikakor ni samoumevno. Prej bi rekli, da je to danes eden najbolj težavnih elementov v vzgoji, saj v razmerju do otroka želimo ravnati »demokratsko«, karkoli vse že to lahko pomeni, da se zavedamo različnih aspektov otrokove nedoraslosti, da smo pozorni na pogojenost njegovih ravnanj z družinsko vzgojo, okoljem ipd.

V tej zvezi je ena ključnih težavnih točk razumevanje razmerja med učiteljem (kot nosilcem Zakona) in pravili. Tu ne gre za vprašanje, kako priti do vsebine tistega, kar naj bi

veljalo kot pravilo⁷⁰, čeprav s tem ne trdimo ali impliciramo, kot smo že večkrat izpostavili, da vsebina in uveljavljanje pravil ne bi bila povezana. Težavnost učiteljevega položaja na mestu avtoritete izhaja iz spoznanja, ki zadeva mesto zakona, ki ga zastopa učitelj, namreč zakona kot takega. Preprosto rečeno: »zakon je zakon«, ne glede na subjektov pristanek ali spraševanje o njem, sicer ni več zakon. Tako Dolar s tezo, na katero smo se v besedilu že sklicali, namreč da je »Zakon (...) eno s subjektom kot subjektom duhovne skupnosti« (Dolar 1992, str. 149), opozarja, da se tudi v vzgojnih ravnanjih oz. v vzgoji prekrivata dve značilnosti: učitelj je postavljenim pravilom podrejen, hkrati pa tudi sam zastopa pravila. Učitelj tako ni le podrejen pravilom, marveč je kot učitelj po drugi strani tudi sam zastopnik pravil (je/uteleša Zakon). V tem smislu je pravila potrebno misliti kot izpraznjena vsakršne vsebine, gre zgolj za vprašanje obstoja pravil oziroma njihovega uveljavljanja. Formulacija »subjekt je eno z zakonom kot subjektom duhovne skupnosti« nakazuje, zakaj je to mesto zastopanja pravil težavno. Učitelj je kot oseba v položaju, da poleg njega v razredu ni drugega, ki bi zastopal pravila. Lahko bi ugovarjali, da je cilj vzgoje prav to, da učenci sami privzamejo norme in pravila ter jih avtonomno uveljavljajo – da torej učitelj na mestu pravil ni sam. To je res, vendar smo s tem opisali položaj oziroma stanje, do katerega mora učitelj učence šele pripeljati.

Učenci pa lahko po drugi strani (upravičeno) pričakujejo, da bo učitelj v razredu uveljavljal pravila. Denimo če zaradi klepeta sošolcev ne morejo slediti razlagi, lahko pričakujejo,

⁷⁰ Zato je mogoče postaviti ob stran problematike, kot jih odpirajo različne teorije pravičnosti, ali denimo razvpiti koncept Kantovega moralnega zakona – kategoričnega imperativa, kolikor prinaša Kantov odgovor na vprašanje, po kakšni poti naj bi prišli do moralnega zakona.

da bo učitelj naredil mir – ker je to njegova naloga in ker je on nad osebnimi odnosi med učenci, lahko deluje kot utelešeno pravilo, medtem ko lahko posameznemu učencu, če hoče tišino, sošolke in sošolci očitajo, da se zavzema za lastni interes, da se prilizuje učitelju ipd.

Kolikor je učitelj tisti, ki v izhodišču strukturira razmerja, pa je vedno – in tudi vselej znova – v položaju, da ni drugega razen njega, ki bi bil postavljen, da zastopa pravila (je nosilec Zakona). Učitelj kot oseba je seveda konkretno bitje, z vsemi vprašanji, ki jih lahko ima. Vendar je učitelj kot zastopnik forme pravil (Zakona) »subjekt duhovne skupnosti«, zastopnik določene širše skupnosti in njenih norm oziroma pravil. Drugače rečeno, pravila (Zakon), ki jih zastopa učitelj, po vsebini načeloma niso preprosto »njegova« pravila, niso »zasebna«, marveč so del širše duhovne skupnosti (države, šole, oddelka). Težavno je torej tako to, da je treba pravila uveljaviti (da je učitelj uveljavitelj Zakona), sicer ne obstajajo, kot dejstvo, da imajo vselej določeno vsebino, pri tem pa je učitelj kot oseba po definiciji v položaju, da po vsebini mora uveljavljati nekaj, v razmerju do česar ni svoboden, ker imajo pravila vselej širšo (oddelčno, šolsko, družbeno, državno ...) dimenzijo (torej tudi takrat, ko gre za pravilo, ki velja le za oddelek in ga je postavil sam učitelj ali učitelj v dogovoru z učenci).

Pri vprašanju forme pravil je torej vseskozi treba upoštevati, da jih v resnici ni brez konkretne vsebine. Zato tudi takrat, ko govorimo o spoštovanju forme, to ne pomeni, da je v kontekstu javne šole »katero koli pravilo« vsebinsko legitimno. Nasprotno, vsebine pravil, ki jih je legitimno vzpostavljati kot zavezujoča za vse, morajo imeti v načelu

univerzalno legitimnost, kar pomeni, da je pravilo sprejeto kot veljavno za vse (Kovač Šebart, Krek 2007, str. 40).⁷¹

Zasnova vzgoje v javni šoli, četudi izhaja iz želje »biti demokratičen« v odnosu do učencev, mora tako odgovoriti na vprašanje, kako vzgojno ravnati ob dejstvu, da je v vsakem (vzgojnem) pravilu, ne glede na njegovo vsebino, razsežnost utemeljenosti v sebi (»zakon je zakon«), ki implicira, da ga – v zadnji instanci – ni mogoče vsebinsko, marveč zgolj formalno utemeljiti. Posledica pa je, da načeloma nikakor ni mogoče zagotoviti veljave pravil tako, da bi jih učenci denimo začeli spoštovati samo zaradi vsebine, to je zgolj racionalno, le z utemeljevanjem in refleksijo – kot že rečeno, zgolj tedaj, ko bi jih razumeli, se z njimi strinjali itd. To pa ne pomeni, da nimajo pravice razumeti pravila. Druga stran tega je, da v vzgoji ni mogoče iskati poti z uveljavljanjem pravil kot zavezujočih, da bi v tem smislu do njihove veljave gojili t. i. razumsko distanco. Vse skupaj pa predpostavlja mesto učitelja, ki je zastopnik teh pravil (kar predpostavlja tudi ponotranjeni Zakon pri učitelju),⁷² torej avtoriteto učitelja. To izjemno mesto učitelja omogoča tudi identifikacijo učencev in s tem procesom ponotranjenje pravil (vzpostavljanje individualnega Zakona).

Pri tem je subverzivna prav zavezanost pravilom, ki ustvari možnost, da učenci *niso* (neposredno) zavezani učitelju in

⁷¹ Čeprav smo to že večkrat izpostavili, naj vendarle znova ponovimo, da tak izraz že doseženega soglasja o temeljnih vrednotah, ki veljajo univerzalno, ne glede na različne politične in vrednotne sisteme, v Evropi predstavlja t. i. koncept temeljnih pravic in svoboščin (človekovih pravic).

⁷² Seveda tudi to prav tako velja ob prej poudarjenem pogoju, tj. univerzalnosti in legitimnosti vrednotnih okvirov, ki ga zagotavljajo norme temeljnih pravic in svoboščin, ne pa bolj ali manj široko sprejete, pa vendar partikularne vrednote ali norme.

njegovim implicitnim ali eksplicitnim zahtevam, temveč jih zavezujejo pravila vzgojnega delovanja, ki so zavezujoča tudi za učitelja. Namreč, privzetje objektivnih omejitev, ki so postavljene pred šolsko institucijo in zahteve učitelja in šole, da se pravila spoštujejo, je v prvem koraku lahko dojeta kot iracionalna zahteva in prisila, torej kot nekaj, čemur se bo subjekt upiral. A spoštovanje pravic drugega kot uveljavljanje načela demokratičnosti in enakih možnosti oz. enakosti zahtevajo, da javna šola, ki ta načela spoštuje, učenca vzgaja tako, da je pripravljen na odpoved – odpoved zgolj lastnim interesom, nebrzdanosti v zahtevah zaradi pravičnosti do drugih, odpoved popolni svobodi zaradi spoštovanja pravil itd. Prav proces discipliniranja, pripravljenosti na odpoved učenca, učenčevega priznanja avtoritete učitelja, spopada z mestom Zakona itd. ima moč delovanja v obliki ponotranjenja pravil (Zakona), ki učenca notranje zavezuje. Hkrati pa je to načelno tudi proces, v katerem se učitelj vzpostavi kot avtoriteta (Kovač Šebart, Krek 2007, str. 41).

7.5 Vzgojna zasnova mora reflektirati in vključevati dejstvo, da o avtoriteti učitelja odločajo tudi starši

Avtoriteta, ki jo ima učitelj ali učitelji pri učencu, ni odvisna le od njegove osebne avtoritete, marveč tudi od drugih – vzgoje otroka v družini, odnosa staršev do učiteljev/a in interpretacij, ki jih dajejo otroku glede različnih dejanj učitelja ali o učiteljih nasploh, od tega, kakšna mnenja imajo učenci o šolskih pravilih, šolskem ozračju, ravnanjih, ki naj bi bila ali naj ne bi bila dovoljena ali primerna na šoli; ne nazadnje pa tudi od tega, kar v družbi nasploh velja za

primerno na ravni norm in vedenja. Torej je že iz tega vidika, pa tudi iz drugih pedagoških zornih kotov in funkcij, ki jih opravlja učitelj, potrebno vzpostavljati takšne odnose med učitelji, šolo in starši, ki podpirajo pedagoški proces v šoli.

Velikokrat na to gledamo tehnično, »brezvsebinsko«, kot da gre zgolj za vprašanje tehnik komunikacije med učiteljem in starši. Denimo, (nekatero psihološke in druge) teorije, ki se posvečajo komunikaciji, bodo opozarjale, katere so temeljne ovire v komunikaciji, na specifične komunikacijske tehnike, na dejavnike uspešne komunikacije, na komunikacijske vzroke konfliktov in njihovo reševanje, na čustva in ravnanje s čustvi in podobno. Nadaljnji možni pogled, ki je prav tako navzoč v različnih pedagoških študijskih programih, je, da je v ta okvir vključeno razumevanje družine kot sistema, denimo struktur družine (tipi družine, delitve moči – avtoritete – v družini, zavezništva staršev), vlog v družini; opozorjeno je na zadovoljevanje potreb posameznika in družine, govor je o uravnoveženju potreb po avtonomiji in povezanosti ipd. Ni dvoma, da je sestavni del kompetentnosti učiteljev tudi poznavanje predpisanih oblik dela s starši v navezavi z vzgojno-izobraževalnim procesom. Poleg tega pa »sodobnejši pristopi« tudi opozarjajo, da je ob pomoči metod in tehnik potrebno vzpostavljati delovni odnos s starši za iskanje rešitev, opozarjeno je na etiko participacije in partnersko sodelovanje, uporabljeni so izrazi, kakršni je proaktivnost ipd.

Na vse naštetu so navezane kompetence, ki jih mora (ali bi jih moral) imeti učitelj pri delu s starši. Vendar za izvajanje kakovostnega vzgojno-izobraževalnega procesa vse naštetu ni dovolj. S stališča vzgojne zasnove šole vprašanje niso zgolj tehnike ali kompetence, marveč je na razmerja in delo s starši potrebno gledati iz zornega kota vsebine (!), se pravi

konkretnih dogovorov vzgojne zasnove šole oziroma učitelja. S tega stališča je izjemno pomembno, da šola in učitelji (izhajajoč iz vzgojne zasnove, vzgojnih pristopov, ki so na šoli sprejeti kot dogovori, pa tudi lastnih načel in pristopov, kolikor učitelj vsaj deloma izhaja tudi iz takšnih, ki niso dogovorjeni kot skupni), kolikor je mogoče jasno, vnaprej artikulirajo temelje vzgojnega pristopa šole in učitelja kot posameznika, pričakovanja in zahteve, ki jih postavlja učencem, ter pričakovanja v razmerju s starši. Na tej podlagi je potrebno opredeliti tudi možne vire nesoglasij med učitelji in starši v zvezi z vzgojnim delovanjem učitelja.

V današnjem času namreč ni mogoče pričakovati, da bi pri starših obstajal le en vzgojni vzorec, ki bi mu brez preostanka ustrezali vzgojni pristopi učitelja, niti ni realno pričakovati, da bodo starši brezpogojno podpirali delo učitelja. Vzgojna plat in vprašanje avtoritete učitelja, ki ni več brezpogojna, so denimo možni viri nesoglasij med starši in učitelji. Kljub temu pa učitelj, če želi kakovostno izvajati vzgojno-izobraževalni proces, potrebuje podporo staršev, tako glede zahtev pri pouku kot tudi glede učnih obveznosti, ki jih mora učenec sam opraviti doma. Torej se mora že od vsega začetka (v vsakem šolskem letu posebej) posvetiti temu, da bo pridobil podporo staršev pri zadevah, ki so povezane s šolo, vključno z vprašanjem, kako starši vplivajo na avtoriteto, ki jo imajo učitelji in šola pri učencih.

7.6 Sklep: simbolni Zakon in avtoriteta učitelja

Za sklep poudarjamo, da bi eno od izhodišč pri oblikovanju vzgojne zasnove javne šole moralo biti spoznanje, da morajo biti učenci postavljeni v socialno mrežo, ki temelji na vsem jasnih in vnaprej postavljenih pravilih, ki jih ni mogoče