
Avtoriteta

Opis pojma: pomen, etimologija, prevajanje

Pojem *avtoriteta* je latinskega izvora in se razvije iz latinskega izraza *auctor*, ki pomeni porok, vzgled, vzor, prednik, učitelj, vodnik, svetovalec, ustanovitelj ipd. (Wiesthaler, 2024a). Pojem *auctor* pa izvira iz pojma *augeō*, *auxī*, *auctum*, ki pomeni rasti, pospešiti, oplajati, večati, množiti, krepiti, bogatiti ipd. (Wiesthaler, 2024b). Za razumevanje klasičnega pojmovanja fenomena avtoritete je pomembna še pojmovna zveza med latinskima *augeō* ter *auxilium*, saj slednji pomeni pomoč, podporo (Wiesthaler, 2024c), pa tudi nekaj začeti, sprožiti, ustanoviti ali narediti, da nekaj raste (Furedi, 2013, str. 10). S tem se že razkriva paradokсна vsebina pojma avtoriteta, ki jo je najlažje predstaviti s sintagmo: pomaganje, napredovanje, osvobajanje s pomočjo podrejanja (Kroflič, 1997).

38

Tudi *Slovar slovenskega knjižnega jezika* (Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU 2014) ohranja dvojnost pomena pojma avtoriteta. Ta opisuje ugled ali vpliv, ki izhaja iz vodilnega položaja, moči, znanja, pa tudi osebo, ki ima, uživa tak ugled ali vpliv. Pojem avtoriteta torej opisuje tako izvor moči ter lastnosti njenega nosilca kot določeno obliko in kvaliteto odnosa, pomenske težave pa nastopijo takrat, ko se določeni vrsti vplivanja ali oblasti želi pripisati pozitivna (osvobajajoča) moč, drugi vrsti pa negativna moč (nasilnost, zahteva po trajni brez-pogojni pokorščini) (Kroflič, 1997). Ta dvojnost pomenov bo v zgodovini razvoja koncepta avtoritete botrovala nastanku dveh paradigmatičnih pogledov na avtoriteto, substancialnega in dialoškega koncepta avtoritete (Bingham, 2008; Kroflič, 2010), negativne opredelitve avtoritarne moči pa bodo vplivale na razvoj negativnih teorij avtoritete (avtoritarnosti), ki so se uveljavile predvsem ob opisovanju učinkov totalitarnih ideologij dvajsetega stoletja (Furedi, 2013).

Pojem avtoriteta lahko strnemo v naslednjih definicijah. Avtoriteta je neenakovreden odnos, v katerem nadrejeni pol določa vsebino odnosa in teži k temu, da bi podrejeni pol ta vsebinska določila internaliziral in jih bolj ali manj zavestno sprejel za svoja. Z avtoriteto pa opisujemo tudi moč, ki nekemu dejavniku omogoča vpliv na druge, predvsem brez uporabe očitne prisile (Kroflič, 1997, str. 14).

V številnih drugih jezikih praviloma najdemo podobno izpeljavo avtoritete iz latinske *auctoritas* (angl. *authority*, franc. *autorité*, nem. *Autorität*, hrv. in srb. *avtoritet*), slovarske opredelitve pa ne prinašajo novih pomenskih odtenkov.

Predzgodovina pojma

Čeprav mnogi avtorji poudarjajo, da antična Grčija ne pozna ustreznice pojmu avtoriteta (Arendt, 2006a; Furedi, 2013), H. Arendt (2006a, str. 109–110) opozori, da sta si tako Platon kot Aristotel prizadevala za vzpostavitev »nečesa sorodnega avtoriteti« v javni (*polis* – državi) in zasebni sferi (*oikos* – družini). Legitimno načelo prisile je Platon iskal po analogiji pastirja in črede, zdravnika in pacienta, a hkrati ironično ugotavljal, da »v takšnem razmerju do drugih človeških bitij ne more biti noben človek, pač pa le bog« (str. 115). In če je v Platonovi *Državi* »avtoriteta« osebnostna zahteva filozofa, je v *Zakonih* postala neosebna zahteva uma po dominaciji (str. 120). Aristotel je legitimnost vladanja utemeljil na razliki med mladimi in starimi, saj naj bi narava ene določila, da se jim vlada, druge pa, da vladajo. Nujnost dominacije je pripisal načelu ohranjanja življenja v družini, šele potem se lahko začne svobodno, dobro življenje v *polis* (str. 124–125).

Predzgodovino pojma avtoriteta v Grčiji lahko povežemo tudi s pitagorejskim izrekom *autòs épha*, ki pomeni »on (sam) je to rekel«, tj. učitelj, zadnji razsodnik (Cicero b. l.), in figurativno pomeni slepo vero v avtoriteto. A v antični Grčiji ne najdemo samo opisov nujnosti podreditve avtoriteti v vzgoji in politiki, ampak tudi opise spopada z avtoriteto. Furedi (2013) prvi tak zapis opazi v drugi knjigi *Iliade* v opisu Terzitovega upora zoper avtoriteto Agamemnona, ki je označen z negativnimi konotacijami (Terzit je opisan kot grd in neplemenit). Specifičnemu spopadu z avtoriteto učitelja smo priče tudi v odnosu med Sokratom in Platonom ter kasneje med Platonom in Aristotelom. V Platonovem *Fajdonu* Sokrat svojima učencema Simiu in Kebesu položi na srce: »Vama, če mi zaupata, naj bo le malo mar za Sokrata, mnogo bolj pa za resnico! Če se vama bo zdelo, da je to, kar govorim, nekaj resničnega, se strinjajta, če pa ne, se mi uprita z vsemi razlogi (*logos*)« (Fajdon, 91 b-c). Aristotel (1964) pa isto misel prevzame v *Nikomahovi etiki* in v humanistični tradiciji navedena misel dobi obliko znamenitega pregovora: »Amicus Plato, magis amica veritas« (Platon, 1988, str. 275) – ljub si mi, učitelj, a še ljubša mi je resnica.

Avtoriteta v rimskem pravu in v političnih teorijah

H. Arendt (2006a) politično moč avtoritete v antičnem Rimu označi z idejo, da pomeni »več kot nasvet in manj kot ukaz« (str. 129), ter poudari, da so starešine, senat ali *patres* za razliko od oblasti (*potestas*), ki ima moč ukazovati, avtoriteto dobili z dedovanjem in po tradiciji prednikov, *maiores* (str. 127–128), ki je njihove poglede legitimirala močnejše kot zgolj z njihovo modrostjo in moralno neoporečnostjo.

Rimska avtoriteta se kasneje prenese na krščansko Cerkev, kjer apostoli kot priče Jezusovega življenja postanejo »utemeljitveni očetje« Cerkve, od katerih ta prejema svojo avtoriteto (Arendt, 2006a, str. 132–133). V 5. st. Cerkev privzame razliko med avtoriteto in oblastjo, zase terja avtoriteto senata, oblast pa prepusti posvetnim vladarjem (str. 133). Tako se utelesijo Platonova (depersonalizirana) transcendentalna merila za presojanje človeških zadev: splošni in transcendentni standardi za vsak politični red, moralna pravila za vse medčloveško vedenje in racionalna merila za vodilo vseh posameznikovih razsojanj, s tem pa se izrazito poveča avtoriteta Cerkve (str. 134). Na platonističnih idejah je Cerkev »na ravni dogmatske gotovosti« zgradila dovršen sistem nagrad in kazni (obljuba pekla in nebes), s tem da je zgodnje krščanske nauke o odrešitvi vseh grešnikov razglasila za heretične (str. 135), na strahu pred peklom pa zgradila ideologijo obvladovanja vernikov.

Moderni mislec, ki je po mnenju H. Arendt obnovil zamisel o pomenu avtoritete v politiki, je Machiavelli. Na področje politike vnese koncept *virtu*, ki nima niti moralnega značaja rimske *virtus* niti grškega značaja odličnosti – *arete* (s Arendt, 2006a, str. 145), ampak se vrača h grški ideji izvedenca oz. virtuoznosti ter ideji utemeljitve moderne države, ki opravičuje uporabo nasilja (str. 146).

H. Arendt (2006a, str. 149) je prepričana, da Platonova ideja, kako množice prepričati, da bi sledile oblasti, tudi v sekularnem svetu ostaja ključna: »Živeti v političnem področju brez avtoritete in brez hkratnega zavedanja, da vir avtoritete transcendirata oblast, pomeni, da se znova, a tokrat brez religioznega zaupanja v svetost začetka in brez zaščite tradicionalnih in samoumevnih standardov obnašanja, soočamo z elementarnimi problemi človeškega skupnega življenja.«

Če je bil tudi »patos modernih revolucij« zgrajen na verovanju v idejo utemeljitve (Arendt, 2006a, str. 147), se zastavlja vprašanje, na kateri ideji je zgrajen patos vzgoje, ki je utemeljena na avtoriteti?

Avtoriteta v vzgoji

Avtoriteta je torej pojem, ki je nastal v okviru rimske teorije prava in političnih razprav. V razmišljanju o vzgoji pa postane nepogrešljiv od obdobja razsvetljenstva, ko se kot cilj vzgoje uveljavi emancipacija od spon fevdalne ujetosti v vnaprej določene družbene vloge in od krščanske dogmatike na področju mišljenja ter formiranje avtonomne osebe, hkrati pa se ohrani prepričanje o asimetriji pedagoškega odnosa med vzgojiteljem in vzgajano osebo. V tej postavitvi vzgoje postane nevzdržno, da bi jo razumeli kot zahtevo po slepi poslušnosti, brezpogojni disciplini, katere cilj je vzpostaviti svobodno osebo, kar odslikava Kantov paradoks »discipline kot pogoja svobode« (Kroflič, 1997). Hkrati s to ugotovitvijo pa ne moremo mimo trditve H. Arendt (2006a), da je »avtoriteta iz modernega sveta izginila« (str. 97), ker se ne moremo več »opreti na vsem skupna, pristna in neizpodbitna izkustva« (str. 97). Nadaljnja analiza bo razkrila, da je razprava H. Arendt (2006a) *Kaj je avtoriteta?* za večino sodobnih raziskovalcev avtoritete ključna referenca, kljub temu pa se večini (Sennett, Furedi, Kroflič itn.) zdi opisana teza pretirana in raje kot o zatonu avtoritete govorimo o spreminjanju njenega statusa ter o iskanju take oblike avtoritete, ki se lahko uveljavlja tudi v sodobnem času ter hkrati ohranja osvoboditveni (presežni) potencial, ki je zanjo značilen od samega nastanka.

Že Platon je legitimno načelo prisile iskal po analogiji med pastirjem in čredo, zdravnikom in pacientom, Aristotel pa na naravnem odnosu med mladimi in starimi. Platon po Sokratovi smrti začne dvomiti v prepričevanje kot način vodenja ljudi, saj mnoge v polisu ne prepričajo umni razlogi (Arendt, 2006a, str. 114). Po njegovem mnenju mora biti izvor avtoritete »onstran področja oblasti« in to vlogo odigrajo ideje, podobno kot naravni zakoni ali božje zapovedi, kar bo postalo temelj različnih avtoritar-nih oblik vladavine (str. 117). Hkrati se rodi koncept »izvedenca« (str. 117), ki še danes velja kot ključen na različnih področjih človekovega delovanja.

Isto načelo bo dobilo veljavo tudi v vzgoji, ki naj bi vodila otroka kot še ne-umno bitje, v sodobnosti pa tudi odraslega človeka, ki se sam ne more prilagajati hitrim spremembam v razvoju znanosti, tehnike in kulture, kar sproži idejo o potrebi po vseživljenjskem izobraževanju.

In katere so temelje teoretske predpostavke avtoritete, ki omogočajo vzgojo?

Avtoriteta je več kot nasvet in manj kot ukaz

Ta teza H. Arendt (2006a), ki jo v svoji analizi avtoritete izpostavi tudi Furedi (2013), pomeni, da moči avtoritete ne moremo povezati zgolj z močjo družbenega položaja in jo zaščititi z represijo niti zgolj s prepričljivostjo racionalne argumentacije nosilca avtoritete. Za vzpostavitev avtoritete je ključno njeno legitimiranje, utemeljitev, lahko rečemo tudi ideologija, ki jo na ravni verovanja ali verjetja sprejmejo avtoriteti podrejene osebe. Načinov legitimiranja avtoritete pa je že v njeni predzgodovini, v antični Grčiji, več: personalizirana moč pastirja nad čredo, zdravnika nad bolnikom, izkušenega odraslega nad nebogljenim otrokom pa tudi Platonova teorija depersonaliziranih idej, ki določajo svet pojavnosti in človekovo razumevanje stvarnosti. V sodobnosti velja v zvezi z legitimiranjem avtoritete v vzgoji omeniti Lacanov koncept *subjekta, ki se zanj predpostavlja, da vé*, pa tudi koncept *vzajemnega pripoznanja* med učiteljem in učencem, ki opozarja na dialoško zasnovano koncepta pedagoške avtoritete.

Legitimnost avtoritete in pomen vzajemnega pripoznanja

Zdi se, da legitimno utemeljitev avtoritete izven konkretnega nosilca njene moči potrebujejo predvsem t. i. substancialni koncepti avtoritete, medtem ko dialoški koncepti avtoritete (oboje bodo opisani v naslednjem razdelku) stavijo na nekaj drugega, da se namreč avtoriteta vzpostavlja ob skupnem delovanju nadrejenega in podrejenega pola preko vzpostavitve vzajemnega pripoznanja vlog v odnosu. H. Arendt (2006a) opozarja na povezavo med religijo, tradicijo in avtoriteto, ki je skupaj ohranjala moč političnega

delovanja, rahljanje teh vezi pa je začelo spodkopavati njeno moč (str. 135). Podobno ugotavlja tudi Furedi (2013) in dodaja, da »avtoriteta daje kulturni pomen moči in zagotavlja intelektualne ter moralne vire, s katerimi se avtoritativna dejanja in vedenje opredelijo« (str. 8). A tudi vzajemno priznanje (učitelja kot izkušene osebe in učenca kot bitja z zmožnostmi umnega ter vedoželjnega ravnanja) je specifična oblika legitimiranja moči avtoritete. V obeh primerih je moč nosilca avtoritete pogojena z aktivnim dejavnikom izven njegovih intelektualnih, moralnih, estetskih, tehničnih kvalitet, pa naj je to predpostavljena ideologija ali intimno pripoznanje podrejene osebe.

Odnosnost avtoritete nasproti substancialnim opredelitvam avtoritete

43

Bingham (2008) trdi, da so v zgodovini pedagoških pogledov na avtoriteto, tako tradicionalnih kot progresivnih, podobno kot znotraj političnih teorij prevladovala substancialne teorije avtoritete. Te avtoriteto popredmetijo in »jo opišejo kot substanco, ki jo posedujejo ljudje na oblasti« (str. 2). Slednji lahko participirajo pri ideji utemeljiteljev države (kot v antičnem Rimu) ali po analogiji na Platonove ideje pri tezi o učitelju kot reprezentantu univerzalnega Zakona (kot je to značilno za Lacana in njegove sledilce) (Kroflič, 2010, str. 136), v laičnih diskurzih pa prevladuje Aristotelo-va ideja o naravni razliki med izkušenim odraslim in nevednim otrokom; ideja, ki jo bo Ranciére (2005) razkrinkal kot pedagoški aksiom o izvorni neenakosti inteligenc oz. o odnosu med vsevednim učiteljem (pri Lacanu *subjektom, ki se zanj predpostavlja, da ve*) in nevednim otrokom.

Iz substancialnega pojmovanja avtoritete po Binghamu izhaja monološko razumevanje pedagoške izkušnje, kjer odločilno vlogo odigra učitelj na položaju vednosti in svobode – kadar se seveda zavzema za emancipatorno vlogo vzgoje (Bingham, 2008, str. 7–8). Sem Bingham uvršča tudi sicer deklarirano dialoško pedagogiko Freireja in njegov koncept opolno-močenja (str. 8–9).

V nasprotju s substancialnimi pogledi na avtoriteto dialoški pogled izhaja iz teze, da se posredovalni element komunikacije vzpostavlja šele

v odnosu, katerega ključna naloga je zahteva po vzajemnem pripoznanju nadrejenega in podrejenega pola avtoritete, in sicer ne glede na formalno asimetričnost/hierarhičnost vsakega vzgojnega odnosa. Če substancialno pojmovanje našo pozornost usmerja predvsem k vprašanjem dokazovanja možnih pozitivnih posledic za razvoj podrejene osebe, ki bo preko podreditve avtoriteti reprezentanta Simbolne zahteve subjektivirana (pri Althusserju interpelirana) v polnopravno osebo in aktivnega državljana, odnosni model avtoritete kot osrednje vprašanje vzpostavi vzajemno pripoznanje (Benjamin, 2000; Sennett, 1993; Bingham, 2008; Kroflič, 2010).

Za zagovornike dialoškega pogleda (Sennett, Bingham, Kroflič) je avtoriteta, podobno kot ideološka interpelacija, nekaj, kar se vzpostavi v vsakem vzajemnem odnosu med sporočanjem in poslušanjem. Je moč vplivanja (Foucault), ki lahko zavira ali spodbuja razvoj človekovih zmožnosti za avtonomno življenje. Bingham (2008) to tezo ponazori z osrednjo fabulo Kafkovega romana *Proces*, namreč da Kafkovega junaka vodi vprašanje izvora Zakona in krivde – to je substance avtoritete, sam pa poudari pomen odnosa med junakom in vratarjem.

V vzgoji po Binghamu (2008) avtoriteta nastane v procesu avtorizacije, ki se vzpostavi med učiteljem, učencem in tekstom (str. 37–38) v procesu interpretacije sporočila, v procesu učenja (str. 50–51): »Učitelja mora vedno avtorizirati študent, kakor mora študent uzakoniti tudi avtoriteto« (str. 38). 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), tudi avtoritete v vzgojni interakciji ne določa ne vsebina kurikula ne metoda poučevanja (oz. vzgojni slog) ne moč učiteljeve osebnosti, ampak »smiselna interpretacija študenta« (str. 52).

Odnosni pogled na avtoriteto je povezan tudi z drugimi teoretskimi premiki na pedagoškem področju: s prehodom od predpostavke o identičnosti sebstva ($A = A$), znotraj katere vzgoja ne more biti drugega kot dominacija vzgojitelja nad sebstvom vzgajanega, k osebi, razumljeni kot sebstvo, ki se razvija v odnosu z drugimi (Bingham in Sidorin, 2001); od komunikacijskega modela »pošiljatelj–sprejemnik« k performativnemu in hermenevtičnemu modelu razumevanja poučevanja, v katerem učeča se oseba odigra ključno vlogo interpretacije sporočila oz. ustvarjanja novega pomena (Bingham, 2008, str. 59); od razsvetljenskega

modela racionalne skupnosti k skupnosti, ki jo sestavljajo člani z različnimi vnaprejšnjimi razumevanji in intencami, ki vedno barvajo naše sporočilo, zaradi česar smo prisiljeni vstopiti v avanturo hermenevtičnega, interpretativnega razumevanja Drugega kot drugačnega (Biesta, 2006a); kakor tudi s prehodom od vprašanja neodvisnega delovanja (angl. *agency*) k vprašanju avtorstva (Benjamin, 1998).

Razmerje med substancialnim in dialoškim pogledom na pedagoško avtoriteto lahko povežemo tudi z Medvešev (2020) klasifikacijo pedagoških paradigem, ki za izhodišče razlikovanja vzpostavi koncept ključnega vzgojnega dejavnika, imenovanega medij vzgoje. Paradigme, ki za medij vzgoje izpostavijo učitelja, vzgojno materijo (kulturne vsebine) oz. družbene okoliščine, težijo k substancialnemu razumevanju avtoritete izbranega medija. Utemeljevanje učitelja s položajem subjekta, ki se zanj predpostavlja, da ve, učne materije z ideološkimi utemeljevanji pomena didaktične selekcije vsebin in družbenih okoliščin z različnimi političnimi ideologijami ima dolgo zgodovino. Povezano je s platonistično idejo substance, ki obvladuje pojavni svet, in seveda z idejo učitelja oz. prosvetne politike, da delujeta v imenu teh univerzalnih zakonitosti. Nasprotno pa prehod k pojmovanju učeče se osebe kot zmožnega (avtopoetskega) bitja govornice pokaže, da vzgoje ni mogoče razmeti drugače kot aktivno delovanje učeče se osebe, ki se doživljaljsko in miselno odziva na vznburjenja, ki jih s svojim poučevanjem v komunikaciji sproža učitelj. Avtoriteto učitelja legitimirajo njegova sposobnost, odgovornost in skrb, da komunikacija teče, da z uvajanjem učenca v prilagajanje komunikacijskim praksam prepreči prekinjanje komunikacije in s tem prepuščanje razvoja učenca stihijski naključnosti (anarhiji) ali samozadostnemu mirovanju (Medveš, 2020).

Avtoriteta in svoboda

Odnos med avtoriteto in svobodo je vprašanje, ki je morda med teoretiki privedlo do največjih razlik v pojmovanju avtoritete. Omenili smo že znameniti kantovski paradoks discipline kot pogoja svobode, ki ga lahko bremo tudi kot vprašanje avtoritete kot pogoja svobode. H. Arendt (2006a) v svojih esejih o krizi vzgoje ter o svobodi postavi radikalno tezo, da svobode

v vzgoji ni mogoče zagovarjati, saj je osnovna odgovornost odraslih, da otroke seznanijo s svetom, v katerega so ti narojeni (str. 193), hkrati pa »otroci vzgojne avtoritete ne morejo zavreči, kakor da bi bili v položaju, ko jih zatira odrasla večina« (str. 194). Ker sta se v sodobnosti (H. Arendt je te ideje objavila v šestdesetih letih dvajsetega stoletja, v novem tisočletju jih je v celoti podprl Furedi (glej Furedi, 2013, 2016)) tako avtoriteta kot vzgoja znašli v krizi, H. Arendt (2006a) vzrok za to krizo pripiše odraslim, ki »zavračajo prevzemanje odgovornosti za svet« (str. 194), in jo poveže s »krizo tradicije« (str. 197).

Za razliko od vzgoje pa je po H. Arendt svoboda »*raison d'être* politike« (2006a, str. 154). Med vzgojo v družini ali šoli in političnim delovanjem v javni sferi H. Arendt vzpostavi nepremostljivo razliko, ne pa tudi v odnosu do avtoritete, ki jo, kot smo videli, po njenem mnenju potrebujemo v obeh sferah. V politični sferi je vzrok za krizo avtoritete uveljavitev ideje svobode kot vprašanja svobode volje, torej suverenosti, ki je v javni sferi povzročila ali zanikanje možnosti človeške svobode ali opravičevanje tiranije, ki stoji na predpostavki, »da je svobodo enega človeka, skupine ali političnega telesa mogoče kupiti samo za ceno svobode, tj. suverenosti vseh drugih« (str. 172). Da bi ideja suverenosti prodrla celo na področje vzgoje v obliki, da začnemo otroka pojmovati kot suverena lastne volje, kar se zgodi v skrajnih oblikah permissivne vzgoje, je bilo H. Arendt v času pisanja omenjenih esejev nezamisljivo.

A tudi njeno legitimiranje neizpodbitne avtoritete odraslih s tezo, da smo odgovorni za ohranjanje sveta, in posledično zanikanje možnosti svobodnega delovanja v vzgoji, kar Bingham (2008) označi za tradicionalistični koncept (str. 3), ni brez težav. Biesta (2010) pogledu H. Arendt na vzgojo očita napako razvojnopsihološke predpostavke, »da sta 'otročstvo' in 'odraslost' naravni kategoriji, ne pa družbeni in politični, ter da je svoboda povezana le z odraslostjo in ne tudi z otroštvom« (str. 558); napako, ki jo Foucault (1990) opredeli s konceptom developmentalnosti (angl. *developmentalism*). Hkrati Biesta (2010) izpostavi, da moramo šolo misliti kot prostor med zasebnim območjem doma in svetom, kjer se otroci poleg razlag o svetu učijo bivati v skupnosti, torej obstajati kot politična bitja (str. 571–572) – lahko dodamo, v območju politične svobode.

Kot da bi H. Arendt (2006b) slutila, da njene razlage razcepa med političnim prostorom in vzgojo niso povsem točne, v nasprotju s svojimi elaboriranimi tezami o osnovnih ciljih vzgoje esej *Kriza v vzgoji* zaključuje z mislijo o dvojni odgovornosti vzgoje – za ohranjanje kontinuitete sveta, za katero skrbi avtoriteta učitelja kot razlagalca sveta, in za ohranjanje možnosti, da otrok vstopa v svet ne na tak način, kakršnega mu razlagamo odrasli, ampak na način novih začetkov, kot svoboden akter kreiranja obnove sveta (str. 199). Takšna odgovornost za otroke pa predpostavlja zavedanje učitelja, da je njegova avtoriteta, čeprav nujna, hkrati omejena (Kroflič, 1997) in da mora v vzgoji upoštevati dejstvo, da je tudi otrok bitje govorice, avtopoetski subjekt, ki v sobivanju za svoj razvoj potrebuje simetrično komunikacijo kot možnost predstavljanja svojih zamisli in pogajanja o ustroju skupnega sveta, o soustvarjanju politične dimenzije vzgoje (Medveš, 2000).

Zaton avtoritete in/ali nove oblike avtoritete

Zadnje kontroveržno vprašanje, povezano z avtoriteto v vzgoji, je vprašanje, ali smo danes priče zatonu avtoritete ali spremembam in nastajanju novih oblik le-te.

K zatonu tradicionalnih pogledov na avtoriteto so sredi 20. stoletja ob vzniku nacizma botrovale analize teoretikov frankfurtske šole, ki se sklenejo z monumentalno študijo *Avtoritarna osebnost*, ki jo avtorji zaključujejo z idejo, da »če sta strah in destruktivnost glavna emocionalna izvora fašizma, *eros* pripada predvsem demokraciji« (Adorno idr., 1969, str. 976). Furedi (2013) ta trend opiše kot vzpostavitev negativnih teorij avtoritete, ki jih dodatno okrepijo socialnopsihološki eksperimenti Millgrama, Asha in Zimbarda.

Ob tem nastajajo različne klasifikacije oblik avtoritete z namenom pokazati, da lahko avtoriteta v politiki ali vzgoji prispeva ali zavira nastanek demokracije in avtonomne, kritične osebnosti. Najbolj znane klasifikacije, kot sta sociološka klasifikacija Maxa Webra in psihološka klasifikacija Diane Baumrind, pa se zapletajo v protislovja oz. neskladja teoretičnih modelov z opazovano stvarnostjo. Tako Weber ob začetni ločnici med pozicijsko

in karizmatično avtoriteto (slednja naj bi označevala avtoriteto, ki izhaja iz izjemne moči osebnosti) spozna, da moramo opredeliti tudi karizmo položaja (Kroflič, 1997), D. Baumrind pa ob longitudinalnem spremljanju stilov komunikacije in oblik avtoritete spozna, da poleg začetnih štirih stilov komunikacije (avtoritarni, permissivni, avtoritativni oz. demokratični in *laissez-faire* oz. vsedopuščajoči), ki so teoretično nastali na podlagi dveh komunikacijskih naravnosti odraslega do otroka, to je izražanja vzgojnih zahtev (angl. *demandingness*) in nudenja čustvene podpore (angl. *responsiveness*), v praksi zaznava še tri druge oblike stilov komunikacije, kot kriterij razvrščanja pa vpelje še tretjo dimenzijo – psihološko kontrolo (angl. *psychological control*) (Baumrind idr., 2010; Jeznik idr., 2017). Da je variabilnost komunikacijskih stilov in predpostavljenih oblik avtoritete še večja, priča Hoffmanovo odkritje induktivnega vzgojnega pristopa, ki ga opiše na osnovi raziskovanja praktičnega odzivanja staršev na konflikte otrok (Jeznik idr., 2017).

Opisane nedoslednosti v obstoječih klasifikacijah avtoritete se ne skladajo s spremembami avtoritete v vzgoji v evropski tradiciji, v kateri najdemo tri prevladujoče oblike: apostolsko avtoriteto, prikrito avtoriteto in samoomejitveno avtoriteto (Kroflič, 1997). Ključna razlika med apostolsko in prikrito avtoriteto, če ju primerjamo z oblikami avtoritete v avtoritarni in permissivni vzgoji, kot jih opisuje D. Baumrind, je v ugotovljeni specifični dinamiki čustvene dimenzije avtoritete. Če je D. Baumrind avtoritarno vzgojo opredelila kot vzgojo brez čustvene podpore, se v novih analizah izkaže, da apostolska (očetovska) figura še kako potrebuje podporo materinske ljubezni. Ta je najbolj izražena v lacanovski zahtevi, 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« (, str. 143–144). In če je D. Baumrind permissivno vzgojo opredelila kot vzgojo brez vzgojnih zahtev avtoritete, se izkaže, da se v tem vzgojnem stilu zahteve in pričakovanja izražajo v prikriti, manipulativni obliki, vzvod njihovega uveljavljanja pa je čustveno pogojevanje naklonjenosti otroku z njegovo ubogljivostjo (Kroflič, 1997). Od negativnih pogledov na avtoriteto pa se samoomejitvena avtoriteta razlikuje po tem, da izhaja iz predpostavke, da odrasli avtoritete ne more ukiniti, saj na njeno vzpostavitev odločilno vpliva otrok. Lahko pa odrasli vplivamo na njeno

obliko s tem, da premislimo, kako lahko ob avtoriteti v vzgoji ohranimo osvoboditveni, presežni moment (Kroflič, 1997). V zgodovinski tradiciji takšno držo opisuje že omenjeni izrek »ljub si mi, učitelj, a še ljubša mi je resnica«, ki ga v 70. letih 20. stoletja Peters in Hirst v Veliki Britaniji in Gogala pri nas zapišejo v obliki gesla, da mora učitelj narediti vse za to, da bo nekoč v vzgoji odveč (Kroflič, 2005), v sodobnosti pa Medveš (2020) uresničenje tega cilja poveže z vztrajanjem učitelja v simetrični komunikaciji z učencem.

Osvoboditveni potencial avtoritete

Kritično raziskovanje pomena avtoritete v vzgoji, ki je sredi 20. stoletja privedlo do negativnih teorij avtoritete, je osredotočeno na vprašanje, kakšen je osvoboditveni (emancipatorni) potencial različnih vzgojnih stilov in oblik avtoritete. Bingham (2008) ugotavlja, da če progresivno usmerjeni pedagogi trdijo, da je z avtoriteto najbolje ravnati tako, da se ji odpovemo, tradicionalisti trdijo, da je avtoriteta moralno dobro, ki nastopi, ko nekdo pridobi znanje in institucionalno odgovornost *in loco parentis* (v imenu staršev). Zagovorniki kritičnih teorij avtoritete pa predlagajo, da ne sprejemamo avtoritete kot take, ampak le avtoriteto tistih, ki se zavzemajo za družbeno pravičnost (str. 3).

A tudi tretja skupina pogledov na avtoriteto se ujame v past »substancialistov«, ki osvoboditveni potencial učiteljeve avtoritete povezujejo z njegovimi dobrimi nameni (Bingham, 2008). Iz dialoškega pogleda na avtoriteto pa izhaja, da ker o vzpostavitvi avtoritete ne odločajo substancialne lastnosti nosilca moči avtoritete, ampak vzajemna dejavnost učitelja in učenca, ne avtoriteta ne svoboda otroka nista odvisni samo od učitelja. Kakor so se v past spregleda te značilnost avtoritete ujeli zagovorniki permissivne ideologije, češ da se lahko in mora odrasel avtoriteti odreči, da bo otrok svoboden (Kroflič, 1997; Arendt, 2006a), se v podobno past ujamejo zagovorniki opolnomočenja otroka, ki naj bi se osvobodil, če mu bo odrasli razložil, kako deluje oblast in kako se ji lahko upre (Kroflič, 2022).

Svoboda otroka izhaja iz avtopoetske narave človekove zavesti, to je iz dejstva, da vsak posameznik ustvarja podobo sveta v skladu z vednostjo, s čustveno bližino, z imaginacijo in s hrepenenjem. Seveda pa je udejanjanje

te notranje »svobode« v vzgoji odvisno tudi od pogojev, ki spodbujajo k simetrični komunikaciji (Medveš) in k subjektifikaciji (Biesta). In kot izpostavita oba avtorja, brez teh pogojev o pravi vzgoji sploh ne moremo govoriti (Biesta, 1996; Medveš, 2020); kakor tudi ne o vzgoji brez avtoritete (Kroflič, 1997).

Robi Kroflič

Viri

- Adorno T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J., Sanford, N., Aron. B., Morrow, W., in Hertz Levinson, M. (1969). *The authoritarian personality*. W. W. Norton & Company.
- Arendt, H. (2006). Kaj je avtoriteta? V *Med prihodnostjo in preteklostjo: šest vaj v političnem mišljenju* (V. Jalušič idr., prev., str. 97–149). Krtina.
- Arendt, H. (2006b). Kriza v vzgoji. V *Med prihodnostjo in preteklostjo: šest vaj v političnem mišljenju* (V. Jalušič idr., prev.) (str. 179–199). Krtina.
- Aristotel. (1964). *Nikomahova etika* (K. Gantar, prev.). Cankarjeva založba.
- Baumrind, D., Larzelere, R. E., in Owens, E. B. (2010). Effects of preschool parents power assertive patterns and practice on adolescent development. *Parenting: Science and Practice*, 10(3), 157–201.
- Benjamin, J. (1998). *Shadow of the Other: Intersubjectivity and gender in psychoanalysis*. Routledge.
- Benjamin, J. (2000). The oedipal riddle. V P. du Gay, J. Evans in P. Redman (ur.), *Identity: A reader* (str. 231–247). SAGE Publications.
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2010). How to exist politically and learn from it: Hannah Arendt and the problem of democratic education. *Teachers College Record*, 112(2), 556–575.
- Bingham, C. (2008). *Authority is relational: Rethinking educational empowerment*. State University of New York Press.
- Bingham, C., in Sidorkin, A. (2001). Aesthetics and the paradox of educational relation. *Journal of Philosophy of Education*, 35(1), 21–30.
- Cicero.(B. I.). *De natura deorum* 1. 10. https://www.loebclassics.com/view/marcus_tullius_cicero-de_natura_deorum/1933/pb_LCL268.3.xml?rkey=uegx22&result=1

- Foucault, M. (1990). *The care of the self*. Zv. 3, *The history of sexuality* (R. Hurley, prev.). Penguin.
- Furedi, F. (2013). *Authority: A sociological history*. Cambridge University Press
- Furedi, F. (2016). *Zapravljeno: zakaj šola ne izobražuje več* (M. Marek, prev.). Založba Krtina.
- Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU. (2014). Avtoriteta. V *Slovar slovenskega knjižnega jezika, druga, dopolnjena in deloma prenovljena izdaja*. Fran. <https://fran.si/iskanje?View=1&Query=avtoriteta>
- Jeznik, K., Kroflič, R., in Štirn-Janota, P. (2017). O vzgojnih pristopih med permisijo in otrokocentričnostjo. V T. Narat in U. Boljka (ur.), *Generaciji navidezne svobode: otroci in starši v sodobni družbi* (str. 151–177). Sophia.
- Krek, J. (2008). Očetovska funkcija, avtoriteta učitelja in vzgojna zasnova v javni šoli. *Sodobna pedagogika*, 59(5), 136–153.
- Kroflič, R. (1997). Avtoriteta v vzgoji. Znanstveno in publicistično središče.
- Kroflič, R. (2005). New concepts of authority and citizenship education. V A. Ross (ur.), *Teaching citizenship: Proceedings of the seventh Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network* (str. 25–34). CiCe.
- Kroflič, R. (2010). Dialoški model avtoritete kot spopad za vzajemno priznanje: feministična kritika lacanovskega pogleda na avtoriteto. *Sodobna pedagogika*, 61(3), 134–154.
- Kroflič, R. (2022). Kako ubesediti presežno razsežnost vzgoje? *Sodobna pedagogika*, 73 = 139(1), 12–29.
- Medveš, Z. (2020). Voditi, pustiti rasti ali vzburi samoorganizacijo. V R. Kroflič, T. Vidmar in K. Skubic Ermenc (ur.), *Živa pedagoška misel Zdenka Medveša* (str. 11–58). Znanstvena založba Filozofske fakultete..
- Platon. (1988). *Poslednji dnevi Sokrata* (A. Sovrè, prev.). Slovenska matica.
- Platon. (2004). Fajdon. V Platon, *Zbrana dela I*. (G. Kocjančič, prev., str. 108–161). Mohorjeva družba.
- Ranciére, J. (2005). *Nevedni učitelj: pet lekcij o intelektualni emancipaciji* (S. Koncut, prev.). Zavod En-knap.
- Sennett, R. (1993). *Authority*. W. W. Norton & Company.
- Wiesthaler, F. (2024a). Auctor. V *Latinsko-slovenski slovar*. Franja. <https://franja.si/iskanje?d=16&q=auctor>
- Wiesthaler, F. (2024b). Augeō. V *Latinsko-slovenski slovar*. Franja. <https://franja.si/iskanje?sl=la&tl=sl&q=augeo>
- Wiesthaler, F. (2024c). Auxilium. V *Latinsko-slovenski slovar*. Franja. <https://franja.si/iskanje?sl=la&tl=sl&q=auxilium>