

moremo mimo dejstva, da šolanje postane vzgoja in izobraževanje šele takrat, ko postane sredstvo generacijske transakcije, preko katere se mladi seznani s svojo preteklostjo in pridobijo potrebno znanje za razumevanje sedanjosti in spoprijem s prihodnostjo.

Od časa do časa družba odraslih dobi opomin, da je vzgojo in izobraževanje potrebno jemati resno sama na sebi. Tako je bil sir Jim Rose, ki ga je britanska vlada zaprosila za pregled šolskega kurikula, kritičen do brezumnega procesa izpostavljanja otrok neprimernim lekcijam o umetnosti življenja. Oktobra 2008 je izjavil, da smo »strašno zaskrbljeni zaradi tegob, ki pestijo družbo, in zato jih osnovnim šolam vsiljujemo na čedalje zgodnejši stopnji«. Vzgoja in izobraževanje sta nedvomno skrenila s poti, kadar je osnovnim šolam naloženo, da se ukvarjajo z množico družbenih in moralnih problemov, ki prizadevajo družbo odraslih. Rose se je moral še predobro zavedati jalovosti te namere, zato se je čutil primoranega opomniti javnost, da je vprašanje, ki ga je treba zastaviti: »Ali smo uspešni pri vlivanju ljubezni do učenosti zaradi nje same?«<sup>50</sup>

Občasni opomini, da imata vzgoja in izobraževanje smisel sama na sebi, kažejo, da nismo popolnoma pozabili osrednjega vprašanja, ki je v igri. Da bi razumeli, zakaj je to vprašanje tako redko zastavljeno, je potrebno preiskati številne zadrege, ki obkrožajo izvrševanje avtoritete odraslih.

<sup>50</sup> »Rose denounces impact of testing«, BBC Online, 20. 10. 2008: <http://news.bbc.co.uk/1/hi/education/7680895.stm>.

## Tretje poglavje

### Zadrega glede avtoritete odraslih

Družba se nenehno sooča z vprašanjem, kakšne vrednote in pomene naj prenaša z vzgojo in izobraževanjem. Dejanje generacijske transakcije vselej priključ vprašanja o tem, v kakšen pogled na svet naj bi bili mladi uvedeni. Učitelji, ki otroke pripravljajo na svet, pred katerega so ti postavljeni, so najučinkovitejši takrat, kadar lahko jasno in odločno prenašajo družbino razumevanje same sebe. »Vzgoja in izobraževanje sta enostavno duša družbe, kakor ta prehaja iz ene generacije v drugo,« je leta 1924 zapisal angleški pisec G. K. Chesterton. Toda kaj se zgodi, če ima družba težave pri odkrivanju govornice, s katero bi izrazila svojo dušo? Sporazumevanje med generacijami postane težavno in to spodkopava zmožnost šol, da bi imele v lasti interpretativni sistem, s katerim bi lahko učinkovito vodile intelektualni in moralni razvoj svojih učencev.

Že nekaj časa ima veliko zahodnih družb težavo pri ustvarjanju konsenza, s katerim bi afirmirale svojo preteklost ter osnovne vrednote, ki jih negujejo. Tradicionalni simboli in konvencije so izgubili del svoje navduševalne in navdihujoče moči: v nekaterih primerih so nepovratno načeti. To spremembo markantno ponazarja stalna polemika glede poučevanja zgodovine. Ko generacija zazna, da zgodbe in ideali, ob katerih je bila vzgojena, za »spremenjen« svet izgubljajo relevantnost, jih težko prepričano prenaša na otroke, hkrati pa se v zagrizenih sporih

o zgodovinskem prav in narobe prelamljajo konkurenčne trditve o konfliktnih interesih in identitetah. Kako v takih okoliščinah nadaljevati medgeneracijski razgovor, je vprašanje, ki se ga družba obotavlja zastaviti. In vendar se oblikovalci politik in pedagogi intuitivno zavedajo, da se je vprašanja treba lotiti: primorani so se odzvati na zahtevo po vrednotah in tradicijah, ki jih bo mogoče prenesti na otroke. Taki projekti redko uspejo, saj gre tu – za razliko od konvencij, ki so organsko vezane na preteklost – za umetne, četudi dobronamerne konstrukte, odprte za kritiko. Za razliko od običajev in konvencij, ki veljajo za nekaj svetega, je treba konstruirane vrednote redno upravičevati. Samo dejstvo, da so bile zavestno oblikovane in iznajdene, priteguje pozornost k možnosti oblikovanja alternativnih zgodovin in tradicij.

Leta 2006 je tedanji finančni minister Gordon Brown naznanil načrt uvedbe britanskega dne (British Day), namenjenega »osredotočanju na tisto, kar nas združuje«. Vendar se je izkazalo, da je izraziti, kaj natanko povezuje družbo, veliko prezahtevna naloga: v nekaj letih je vlada zamisel potihoma opustila. Ta tihi umik vlade je pomenil priznanje, da nacionalnih tradicij, ki bi navdihovale javnost, ni mogoče iznajti s sestanki odborov ali posvetovanji z »deležniki«. Če je družba sama negotova, za kaj se zavzema, ni presenetljivo, da šole niso zmožne govoriti o njeni duši.

Novi kurikulum za enajst- do štirinajstletnike, uveden junija 2007, izjavlja, da »se bodo učenci učili skupnih vrednot in preučevali nacionalno identiteto v Združenem kraljestvu«. Toda ker ni jasno, katere te skupne vrednote družbe so, so učitelji negotovi, kako se spoprijeti s tem kurikulumom. Mnogi so v dvomih glede svoje sposobnosti za obravnavanje teme, ki jo dojemajo kot težavno in sporno. Avtorica pregléda naravnosti učiteljev do poučevanja domoljubja omenja, da je en razlog za njihovo zaskrbljenost »negotovost, kako primerno je pospeševati domoljubno navezanost na Britanijo pri priseljenskih učencih, ki so že navezani na svoje izvorne države«. Ta pregled je odkril, da samo trinajst odstotkov vprašanih učiteljev meni, da bi morale šole »dejavno spodbujati domoljubje«. <sup>1</sup> Odpor pedagogov do spodbujanja »domoljubja« bi bilo

mogoče interpretirati kot dokaz njihove pomanjkljive navezanosti na britanske vrednote. Toda veliko verjetnejše je, da njihova naravnost izraža bojazen pred poučevanjem nečesa, kar dojemajo kot begajočo, zapleteno in težavno temo.

Prav tako polno težav je poučevanje religije. Na Uradu za standarde v vzgoji in izobraževanju (Ofsted), vladnem telesu, zadolženem za inšpekcijo šol po vsej Angliji, se bojijo, da obstoječi sistem preverjanja tvega »trivializiranje pomembnih religioznih problemov«. Ofstedovo poročilo iz leta 2008, ki ga je motivirala zaskrbljenost glede politizacije religije v dobi po enajstem septembru, je pozivalo, da »je učence treba poučiti, da je religija kompleksna« in da ni vselej na strani dobrega. <sup>2</sup> To je nedvomno res. Toda ali je prav, da družba odraslih svoje lastne negotovosti in konflikte glede vloge religije reciklira v učilnici pod preobleko verske vzgoje?\*

Zadrega o tem, kaj povezuje skupnost, je dobila karikirano obliko leta 2008, ko je bil potihoma opuščen vladni načrt izdati nacionalno pesmarico za osnovnošolce. Najprej je vlada nameravala izdati zbirko tridesetih pesmi, ki naj bi jih poznal vsak enajstletnik, vendar je bila zamisel zavrnjena kot preveč razdvojevalna. Gareth Malone, eden od vodilnih v organizaciji Sing-Up, zadolženi za uresničitev projekta, je izpostavil, da se strokovnjaki niso mogli sporazumeti, katere pesmi vključiti v zbirko. Malone je stvar opisal kot »v kulturnem smislu vroč kostanj« in dodal, da »moramo biti realistični« in da »glede tega ne smemo biti preveč kulturno imperialistični«. <sup>3</sup> Nazadnje so se funkcionarji odločili, da se bodo izognili polemiki, ki bi jo vzbudila izdaja skupne pesmarice, in se odločili za ustanovitev »pesemske banke« s šeststo pesmimi.

Polemike, ki obkrožajo teme domoljubja, religije in celo tega, katero pesem peti, kažejo na kritičen problem, ki se postavlja vzgoji in

<sup>1</sup> Jessica Shepherd, »What does Britain expect?«, *The Guardian*, 17. 7. 2007.

<sup>2</sup> Robert Pigott, »Call for 'post-9/11' RE teaching«, *BBC News Education*, 17. 6. 2008.

\* Ang. religious education.

<sup>3</sup> Chris Hastings in Julie Henry, »National song-book project falls flat«, *The Daily Telegraph*, 4. 5. 2008.

izobraževanju: nejasnost, kako voditi moralno vzgojo otrok. Izkušnje kažejo, da ni mogoče umetno ustvariti nove tradicije jedrnih vrednot, ki bi navdihovale mlajšo generacijo, in da vrednot in smisla ne morejo proizvesti naporu strokovnjakov ali administratorjev.<sup>4</sup> Če so učitelji manj kot prepričani o narodovi zgodbi, bodo le težko prepričano vodili svoje učence, medtem pa samopostrežnemu pristopu k iznajdevanju novih »tradicij« za namene vzgoje za vrednote\* nikoli ne uspe motivirati. Ker take vrednote v veliki meri ostajajo zunaj izkustva starejše generacije, bo ta težko uspešno izvršila svoj del medgeneracijske transakcije. Ko družba odraslih izgubi sposobnost prepoznavanja same sebe skozi vrednote, za katere je bila socializirana, se njena zmožnost vzgoje in izobraževanja otrok za nov sistem smisla zmanjša.

In vendar morajo učitelji svoje učence oskrbeti z razumevanjem človeškega položaja in to morajo storiti avtoritativno. Pešanje konsenza o tem, kakšne ideje prenašati, ne ogroža samo medgeneracijske transakcije vrednot, ampak zmanjšuje tudi sposobnost svetá odraslih, da deluje avtoritativno. Avtoriteta ni atribut vedénja posameznika: legitimirajo jo skupni ideali, ki nudijo niz načel za izvrševanje avtoritativnega vedenja. Vrednote, tradicije in avtoriteta so tesno povezane druge z drugimi: če so spodkopane ene, so tudi druge. In vendar je izvrševanje avtoritete odraslih nepogrešljivo za vodenje učinkovitega sistema vzgoje in izobraževanja.

V zadnjih desetletjih se je odvijala široka diskusija o problemih, s katerimi se spopadajo učitelji pri izvrševanju avtoritete. Seveda se problem vzdrževanja discipline v razredu ponavlja vse od začetka formalnega šolanja. Zanimivo je, da v novjšem času učitelji problem discipline radi dojemajo kot neposredno grožnjo njim samim. Pregled, ki ga je izvedel Splošni učiteljski svet (General Teaching Council for England – GTC) in je izšel julija 2008, je zaključil, da je neprimerno vedenje glavni razlog, da učitelji opustijo svoj poklic.<sup>5</sup>

<sup>4</sup> Glej Habermas, 1976, 70, kjer je ta zapisal, da »ne obstaja administrativna produkcija smisla«.

\* Ang. *values education*.

<sup>5</sup> »Adults give young 'bad example'«, *BBC News*, 11. 7. 2008.

Problem discipline se ne omejuje na moteče vedenje ali na konflikte med učenci: v poročilu, objavljenem februarja 2008, avtorji trdijo, da je približno polovica učiteljev, ki so jih izprašali v Angliji, navedla, da so jih učenci zbadali, psovali ali fizično napadli. Nekateri so priznali, da jih je skrbelo poročati o takih incidentih, da na njihove šole to ne bi metalo »slabe luči«.<sup>6</sup> Mesec zatem se je vlada zavezala, da bo ukrepala za zaščito učiteljev pred »ustrahovanjem« po spletu in mobilnem telefonu. Generalna sekretarka učiteljskega sindikata NASUWT Chris Keates se je odzvala z izjavo, da jo »veseli, da vlada sprejema, da v šolah potrebujemo močne politike, osredotočene na učitelje«. Posvarila je, da »učenci s svojim početjem učiteljem čedalje bolj uničujejo življenje«, in dodala: »Učenci, ki so se včasih morali zadovoljiti z razkazovanjem slabega vedenja neposredno pred učiteljem, zdaj za podpiranje svoje nediscipline čedalje bolj uporabljajo tehnologijo.«

Za veliko učiteljev se zoper njih usmerjeno ogrožajoče vedenje ne omejuje na redke epizode sovražnih dejanj. Nekateri se v šolskem okolju čutijo nemočne in so zlahka dezorientirani. Občutje negotovosti, ki ga izkuša velik del pripadnikov učiteljskega poklica, nakazuje, da se ti ne čutijo samo negotovi glede statusa svoje avtoritete, ampak tudi brez moči za njeno izvrševanje. Sama ideja, da otroci ustrahujejo svoje učitelje, označuje pomembno obritev generacijske dinamike. Nakazuje, da vprašanja discipline ni mogoče enostavno zvesti na individualno vedenje otroka, temveč da je povezano s širšim problemom: kako pridobiti otroke, da bodo spoštovali avtoriteto odraslih. Disciplina je postala problem celo v osnovnih šolah. Eno poročilo je trdilo, da je celo pri tej zgodnji starosti manjšina učencev doživljala napade besa, preklinjala in izkazovala fizično agresivnost.<sup>7</sup> Samo dejstvo, da učitelji otroke pri starosti dveh do štirih let lahko označujejo kot »nasilne učence«, je simptom njihove težave pri obvladovanju vedenja starostne skupine, za katero na splošno velja, da je zelo odzivna na vodstvo odraslih.<sup>8</sup> Veliko

<sup>6</sup> »Teachers being bullied in schools«: <http://news.bbc.co.uk/1/hi/education/7268300/7268342.stm>, 28. 2. 2008.

<sup>7</sup> Hannah Goff, »Spoilt children 'disrupt schools'«, *BBC News*, 25. 3. 2008.

<sup>8</sup> Glej »Staff fears in toddler exclusion«, *BBC News Education*, 7. 11. 2008.

učiteljev priznava, da se zaradi motečega vedenja šestletnikov počutijo zastrašene. »Ljudje pogosto podcenjujejo dejstvo, da so lahko majhni otroci enako nasilni in zastrašujoči kot starejši,« piše osnovnošolski učitelj o osnovnošolcih.<sup>9</sup>

Šibka avtoritetna razmerja med odraslimi in otroki dobijo najbolj dramatično obliko v vrtčevski vzgoji in izobraževanju. Celo pri ukvarjanju z malčki se odrasli skrbniki in učitelji pogosto kažejo neučinkovite pri postavljanju meja in vzdrževanju avtoritete. Po uradnih številkah je bilo v Angliji leta 2007 iz vrtcev začasno izključenih 1540 otrok. Skoraj tisoč od teh je bilo izključenih zaradi napadov na učitelje in druge otroke. Na težavo učiteljev pri vzdrževanju nadzora nad vrtčevskim okoljem kaže dejstvo, da je bilo zaradi telesnih in verbalnih napadov izključenih tudi dvajset komaj dvoletnih otrok. Te številke kažejo, da ima problem, ki se prikazuje kot vprašanje discipline, v temelju opraviti z neuspešnim osmišljanjem tega, kaj pomeni biti odrasel in biti otrok. Odrasli, ki bodisi ne dobijo priložnosti za avtoritativno vedenje bodisi tega ne zmorejo, so se prisiljeni zanašati na administrativne rešitve, ki so za malčke popolnoma neprimerne. Po Micku Brookesu, vodji Nacionalnega združenja ravnateljev (National Association of Head Teachers), se učitelji za začasno izključitev malčkov odločajo zato, ker jih skrbi izguba službe, če bi »posredovali, da ustavijo nasilne učence«. <sup>10</sup>

Sprevnjena posledica te usmeritve je, da s štiriletniki ravna, kakor da imajo ti moralno sposobnost spoprijemati se s problemi odraslih. V tem na glavo postavljenem svetu, kjer je meja med odraslim in otrokom zabrisana, torej ni presenečenje, ko odkrijemo, da je bilo majhno število tri- do štiriletnikov izključenih tudi zaradi rasizma, spolnih prestopkov in kraje. <sup>11</sup> Z neučinkovitimi poskusi apliciranja standardov odraslega vedenja na otroke postane avtoriteta odraslih nekaj absurdnega. Nemočen vrtčevski delavec ali učitelj v razredu poosebljata splošno

<sup>9</sup> Glej »Teachers report widespread abuse«, *BBC News*, 6. 4. 2009.

<sup>10</sup> »Staff fears in toddler exclusion«, *BBC News Education*.

<sup>11</sup> G. Paton, »Hundreds of schoolchildren under five children are suspended in a year«, *The Daily Telegraph*, 7. 11. 2008.

krizo avtoritete odraslih po vsej družbi. Problem razredne discipline je predmet skrbi že več desetletij na obeh straneh Atlantika. Že od poznih šestdesetih let so ekspertize v ZDA kazale, da se kot vodilni problem v šolah izpostavlja pomanjkanje discipline. <sup>12</sup>

Zakrbljenost glede razredne discipline vzbuja temeljna vprašanja o sposobnosti učiteljev in odraslih, da avtoritativno komunicirajo z otroki. Vendar so skrbi glede discipline zgolj svarilni znak za veliko bolj temeljen problem avtoritete.

Kriza vzgoje in izobraževanja je tesno povezana s krizo avtoritete. Ne glede na to, kaj politični teoretiki in komentatorji menijo o vlogi avtoritete v vodenju javnega življenja, je ta običajno priznana kot nujno potrebna, ko gre za naloge vzgajanja otrok ter vzgoje in izobraževanja. V teh sferah »se je avtoriteto v najširšem smislu vedno sprejemalo kot naravno nujnost, ki jo očitno zahtevajo tako naravne potrebe, otrokova nemoč, kot tudi politična nujnost«, je zapisala Hannah Arendt. <sup>13</sup> Dejstvo, da avtoritetna razmerja na področjih družinskega življenja in šolanja danes pogosto spodbijajo, je velik izziv za učinkovitost vzgoje in izobraževanja. Pomembno se je spomniti, da je razmerje med odraslimi in otroki ter učitelji in učenci posredovano preko pravil in smernic, ki predpostavljajo avtoriteto odraslih. To ni razmerje enakosti, temveč razmerje, v katerem ena generacija prevzame odgovornost za generacijo, ki še ne more biti odgovorna za svet. V tem razmerju odrasli do otrok prevzamejo vlogo, ki se zelo razlikuje od vloge, ki jo zavzemajo drug do drugega.

Splošno priznано je, da se morajo starši do svojih otrok pogosto vesti na načine, ki se zelo razlikujejo od tega, kako bi ravnali z drugim odraslim. Od rojstva dalje matere in očetje svojim dojenčkom nenehno nalagajo svojo voljo. Starši, ki drugemu odraslemu niti v sanjah ne bi rekli, naj gre v posteljo, od svojega otroka brez pomislekov zahtevajo, da gre spat natanko ob osmih. Starši, ki preverjajo, ali ima njihov otrok čisto zadnjico, verjetno ne počnejo česa takega z ljudmi svoje starosti.

<sup>12</sup> Ravitch, 1985, 13.

<sup>13</sup> Arendt, 2006, 98.

Kadarkoli otroke umivajo, hranijo ali jim berejo v postelji, z njimi – ne da bi razmišljali – ravnaajo kot z otroki in ne kot z odraslimi.

Tudi vzgoja in izobraževanje terjata zavestno in redno nalaganje avtoritete odraslih. Učiteljeva vloga je usmerjati in voditi rast otrok. S prevzetjem pedagoške avtoritete si učitelj prizadeva vplivati na otrokov razvoj. V razmerju med učiteljem in otrokom mora učitelj razmerje začeti, ga usmerjati in postavljati njegove pogoje. Pogosto bo učitelj otrokom naložil zahteve, ki so v nasprotju z otrokovimi nagnjenji. Pedagog bo pogosto vztrajal, da otroci študirajo temo, ki jih ne zanima, a je vendarle temeljnega pomena za njihov razvoj. Učitelji morajo pogosto postaviti jasne meje, da otrokom pomagajo pridobiti navado samodiscipline in koncentracije ter tako omejijo nagnjenja učencev k prehitremu odvrčanju pozornosti ali k igri. Vsa avtoritetna razmerja so hierarhična; razmerje med učiteljem in učencem ni nobena izjema. V vzgoji in izobraževanju razmerje neenakosti, utemeljeno na prvenstvu avtoritete odraslega, sloni na priznanju, da so lahko samo odrasli pristno odgovorni za dobrobit otrok in za svet. Vzgoja in izobraževanje kot generacijska transakcija predpostavljata dejstvo, da ima starejša generacija nekaj pomembnega, kar lahko preda naprej in česar se morajo otroci naučiti.

Poleg tega je dejanje učenja in samo stremenje za znanjem pogojeno s tem, da otroci sprejmejo avtoriteto predmeta in učitelja, ki predmet zastopa v razredu. Ko otroci pridejo v šolo, se zanesajo na svoje učitelje, da jih bodo vodili k razumevanju novih oblik znanja. To zanašanje na učitelja vključuje skok zaupanja, ki ga ljudje opravijo samo, če sprejmejo avtoriteto pedagoga. »Učenje vselej vključuje odločenost poseči po nečem, kar je še nerazumljeno,« je komentiral Bantock. Dodal je, da »sta pri učencu dejanje sprejetja ali avtoriteta še nevedenega bistveni predpogoj za učenje.«<sup>14</sup> In res otroci natanko zato, ker hoja v neznanu tako zelo nasprotuje nagibu njihovih občutij, potrebujejo avtoritativno vodstvo učitelja.

<sup>14</sup> Bantock, 1952, 189.

»Problem vzgoje v modernem svetu je v dejstvu, da se ta po svoji naravi ne more odreči niti avtoriteti niti tradiciji in vendar se mora še naprej vršiti v svetu, ki ga ne strukturira niti avtoriteta niti ga ne povezuje tradicija,« je zapisala Arendt.<sup>15</sup> Z drugimi besedami, kriza v vzgoji in izobraževanju je pogosto simptom veliko širše krize, namreč težave, ki jo ima moderna družba pri tem, da bi o sami sebi podala smiselno razlago, ki bi služila kot temelj za avtoritativno vedenje odraslih. Mnogi konservativni in tradicionalistični misleci upad avtoritete na splošno – in avtoritete v razredu posebej – dojemajo kot rezultat odpora in upornosti. Na primer, piska in novinarka Melanie Phillips je kritizirala nekaj, kar imenuje »fundamentalistični egalitarizem«, ki naj bi »uničil hierarhijo avtoritete med generacijami.«<sup>16</sup> Nedvomno so tako imenovani na otroke osredotočeni pedagogi\* igrali določeno vlogo pri pospeševanju praks, ki si prizadevajo omejiti učiteljevo avtoriteto. Toda zadrega, ki obkroža izvrševanje avtoritete znotraj in zunaj učilnice, je prav toliko posledica neuspeha tistih z avtoriteto, da bi potrjevali svoje tradicije, kolikor je rezultat odpora proti njej.

### Vprašanje avtoritete

Zahodna družba je do avtoritete in njenega izvrševanja naravnana dvoumno. Moderna zahodna družba je nastala z uporomo zoper tradicionalno avtoriteto. V osemnajstem stoletju je prizadevanje za svobodo zahtevalo oporekanje avtoriteti Cerkve in Države. Od tistega časa je dvom v pravico tradicionalne avtoritete, da določa, kako naj ljudje živijo, postal ena opredeljujočih potez moderne kulture. Še več: že sama zahteva po avtoriteti je čedalje bolj dojeta kot poseg v individualno svobodo. Vse odkar so postale vprašljive tradicionalne oblike avtoritete, so tudi vse druge njene oblike predmet dvoma in včasih grajane kot arbitrarne. Mnogi so avtoriteto začeli dojemati kot

<sup>15</sup> Arendt, 2006, 198.

<sup>16</sup> Phillips, 1997, 64.

\* Ang. *child-centred pedagogues*. Torej: pedagogi, ki postavljajo otroke v središče.

nekaj, kar je po definiciji antiteza svobode, in omejevanje njene vloge naj bi bil cilj gibanj, ki se borijo za razširitev demokratičnih pravic. Ena posledica tega razvoja je, da pogosto s sumom gledajo na avtoriteto v vseh njenih oblikah.<sup>17</sup>

Sklicevati se na avtoriteto preteklosti več ne zadostuje. Od razsvetljenstva so bila velika vprašanja našega časa podvržena moči razuma. Kaj je res, ni več mogoče zatrditi s podporo svetih besedil. Resnica je dosežena z racionalnim razmislekom in refleksijo o dejstvih. Moderna znanost je globoko antiavtoritaren projekt, ki resnice ne more sprejeti kot samorazvidne. Sprejemanja starodavnih pravil ne odklanja samo znanost: tudi morala nenehno išče nove odgovore in samo sebe lahko upraviči le s sklicevanjem na razum. Družba je moralna načela pripravljena sprejeti kot avtoritativna le tedaj, kadar jih je mogoče potrditi z dejanjem razumskega mišljenja. In ko je avtoriteta primorana upravičiti samo sebe, je njeno izvrševanje vselej izpostavljeno oporekanju.

Gledano z današnjega stališča je imelo ošibljenje tradicionalne avtoritete veliko pozitivnih posledic. Avtoriteta ima manj prostora za arbitrarno vedenje: svoje delovanje mora upravičiti. Dvom v moralne kodekse je nekaterim ljudem dal svobodo, da si sami ustvarijo svojo življenjsko pot in izkoristijo nove priložnosti, ki jih prinaša spremenljiv svet. Kakor je argumentirala Arendt: »Z izgubo tradicije smo izgubili nit, ki nas je varno vodila skozi ogromna prostranstva preteklosti, vendar pa je bila ta nit hkrati tudi veriga, ki je priklepala vsak naslednji rod na vnaprej določen vidik preteklosti.«<sup>18</sup> Tradicionalna avtoriteta je bila globoko sovražna do spremembe in novih idej. Da je družba lahko udeležena potencialne koristi spremembe, so avtoriteto morale izzvati demokratične sile. Vendar jim v uporabi proti tradiciji ni vselej uspelo razviti alternativ, ki bi bile skladne s sodobnimi prizadevanji za smiselno in svobodno življenje. Sodobni družbi ni nelagodno zgolj ob tradicionalni avtoriteti, ampak ob sami ideji avtoritete. Besede kot

<sup>17</sup> Glej Nisbet, 2000, za sociološko razlago tega razvoja.

<sup>18</sup> Arendt, 2006, 99.

»avtoriteta«, »figura avtoritete« ali »avtoritativen« so pogosto rabljene na načine, ki jih spremlja negativna konotacija.

Napreden, z razsvetljenstvom navdahnjen dvom v tradicijo in avtoriteto se je umaknil tipu nekritičnega obsojanja. V enaindvajsetem stoletju dvomu niso podvržene samo arbitrarne tradicije, ki prihajajo iz preteklosti, ampak tudi status intelektualnih in kulturnih dosežkov preteklih generacij. Vredno je izpostaviti, da je razsvetljenski zagovor kritičnega preiskovanja z rabo razuma tudi sam zapuščina, ki jo je treba ceniti. To je neke vrste tradicija, vendar taka, ki jo je treba ohranjati z nadaljnjim razvijanjem znanja, ne pa kot predmet verovanja.

Ena od posledic upora proti tradicionalni avtoriteti je, da so v modernem času predmet dvoma postale vse oblike avtoritete. Če je predmet dvoma avtoriteta kralja ali duhovnika, zakaj ne bi k zagovoru pozvali avtoritete, ki jo imajo *pater familias*, učitelj ali profesor? Natanko to se je postopoma zgodilo v zadnjem stoletju in pol. Ob koncu devetnajstega stoletja so strokovnjaki že podajali neusmiljene opazke o kompetentnosti staršev in si prizadevali za omejevanje avtoritete očeta in matere. Obenem so v napadih na tradicionalno vzgojo in izobraževanje postajali čedalje ostrejši do izvrševanja avtoritete odraslih v razredu. Na prelomu v dvajseto stoletje se je tip kritike, uperjene v tradicionalno politično avtoriteto, razširil v sfero, ki bi jih lahko rekli predpolitična – v vzgajanje otrok, družinsko življenje ter vzgojo in izobraževanje.

Spodkopavanje legitimnosti predpolitične avtoritete se ni omejevalo na pripadnike novih poklicev: na vzgojno-izobraževalne reformatore ter strokovnjake za starševstvo in razmerja. Zaradi antiavtoritarnega temperamenta modernega časa je bilo tudi veliko staršev in učiteljev prikrajsanih za vero vase, ki bi jo potrebovali, da bi se samozavestno spoprijeli z mlajšo generacijo. Znova in znova so poslušali, da njihova avtoriteta temelji na zastarelih predpostavkah in da jim manjka strokovnost, ki jo zahteva njihova vloga.<sup>19</sup> Ker so se zavedali težavnosti avtoritativnega delovanja, so se bili starši in učitelji pogosto pripravljeni

<sup>19</sup> O projektu spodkopavanja starševske samozavesti več v Furedi, 2008.

oprijeti sugestij in ukrepov, ki so jih ponujali vzgojno-izobraževalni reformatorji in strokovnjaki. Eksplozija novih modnih muh v vzgajanju otrok in pedagogiki je bila simptom jalovega prizadevanja družbe odraslih, da bi obšla vprašanje, kje najti alternativo delovanju predpolitične avtoritete. Zgodovina vzgoje in izobraževanja kaže, da so šole, ko svet odraslih ni znal več slaviti avtoritete ter je odkrito in zavzeto izvrševati, začele iskati načine, da bi se problemu izognile.

A vendar, izvrševanja predpolitične avtoritete ni mogoče popolnoma zavreči.

Natanko zato, ker dobrobiti otrok ni mogoče prepustiti njihovemu preživetvenemu nagonu, je družba odraslim vselej nalagala odgovornost za vodenje njihovih zadev. Niti najradikalnejši kritiki tradicionalne vzgoje in izobraževanja se niso mogli popolnoma odpovedati potrebi, da odrasli otroke poučujejo in jim ukazujejo. V takih okoliščinah si niso toliko prizadevali za odpravo avtoritete odraslih, temveč za njeno krčenje in omejevanje.

Na področju vzgoje in izobraževanja kampanjo proti avtoriteti odraslih običajno povezujejo z gibanjem za progresivno pedagogiko in njenim najbolj znanim in artikuliranim predstavnikom, ameriškim liberalnim filozofom Johnom Deweyjem. Vendar bližji pogled na Deweyjevo delo kaže, da njegov poglavitni cilj ni bil popolna odprava vpliva odraslih na šolanje, temveč omejevanje tega vpliva. Dewey se je distanciral od tistih reformatorjev, ki so zavračali vse oblike avtoritete, in argumentiral, da ti zmotno domnevajo, da je tradicionalna avtoriteta edini obstoječi model. To je nekatere njegove podpornike vodilo v neposredno zoperstavljanje svobode in avtoritete. Deweyja je skrbelo, da bi z uničenjem samega pojma avtoritete prikrajšali »posameznike za smer in podporo, ki sta univerzalno nepogrešljivi tako za organsko svobodo posameznikov kakor za družbeno stabilnost«. <sup>20</sup>

Dewey si je polarizacijo avtoritete in svobode prizadeval premostiti z njuno spravo. Zaključil je, da je potrebna »vrst individualne svobode, ki

<sup>20</sup> Dewey, 1946, 97.

bo splošna in skupna ter bo imela podporo in vodstvo s strani družbeno organiziranega avtoritativnega nadzorstva». <sup>21</sup> Vseeno pa je Dewey ostal sovražno nastrojen do nalaganja avtoritete, celo s strani odraslih v razredu. Zdi se, da se je odločil za obliko avtoritete, ki bi bila rezultat pogajanja in bi se opirala na prostovoljno sprejemanje. Za svoj novi model avtoritete se je Dewey obrnil na rabo znanstvene metode, na tako imenovani »nadzor s strani organizirane umnosti«, kar naj bi bil »delovni model zveze med svobodo in avtoritet«. <sup>22</sup> Poosebljenje te oblike avtoritete je bil strokovnjak.

Dewey je bil pomemben mislec, toda mnogi njegovi pogledi na tradicionalno vzgojo in izobraževanje so izražali občutja in predsodke dobe, razočarane nad avtoriteto. S tega stališča so tradicionalno vzgojo in izobraževanje dojemali kot neusmiljeno dolgočasna, didaktična, avtorska in konformistična. Tradicionalni vzgoji in izobraževanju so pripisovali, da sta kriva za dušenje spontane radovednosti otrok in omejevanje moči njihove domišljije: jasno je bilo, da se mora tradicionalna avtoriteta posloviti. Toda kako v šolah voditi razmerje med generacijami? To je za pedagoge postalo zelo težavno vprašanje. Njihova rešitev je bila, da so ta kočljivi problem poskušali obiti z drugačno opredelitvijo pomena generacijske transakcije. Odrasli bi v njej še vedno igrali neko vlogo, toda postopoma bi se njihova funkcija skrčila do tega, čemur danes pogosto pravijo *olajševalec*.<sup>\*</sup> Na primer, Tom Bentley omenjeno transakcijo prekroji v transakcijo med enakimi – v nekakšno partnerstvo med mladimi in starimi. Izjavlja, da »smo razklani med željo, da bi mlade ustrezno pripravili za negotovo prihodnost, ter priznanjem, da zanje nimamo vseh odgovorov«. <sup>23</sup> Meni, da dejstvo, da starejša generacija nima »vseh odgovorov«, implicitno spodbija njeno sposobnost, da bi »mlade ustrezno pripravili«. Če odrasli nimajo odgovorov, potem sploh ni razvidno, kakšno modrost bi lahko posredovali

<sup>21</sup> Dewey, 1936, 605.

<sup>22</sup> Prav tam.

<sup>\*</sup> Ang. *facilitator*.

<sup>23</sup> Bentley, 1998, 2.

svojim otrokom: po tem modelu je lahko posredovana le zelo skromna različica avtoritete odraslih.

Pogosto trdijo, da je Deweyja in progresivno gibanje v njihovi kampanji za omejitev nalaganja avtoritete odraslih v razredu gnil impulz egalitarnosti. Na podlagi dostopnih dokazov je mogoče argumentirati, da so bili njihovi motivi za dvom v avtoriteto odraslih kompleksnejši. Številne reformatorje je do tega, da so se oprijeli novih pedagoških tehnik, pripravilo pomanjkanje zaupanja v to, da bi avtoriteta odraslih šolarje lahko navdihovala in motivirala. Na prelomu v dvajseto stoletje je veliko pedagogov svoje pomanjkanje zaupanja v avtoritativno poučevanje združevalo s trditvijo, da je en mogoč problem šolanja ta, da je pretirano podvrženo iniciativi odraslih. Dewey sam je bil mnenja, da avtoriteta odraslih otrokom vsiljuje režim konformistične uniformosti, ki jih prikrajša za motivacijo za učenje in vodi v »pomanjkanje interesa za novosti, odpor do napredka ter grozo pred negotovim in neznanim«. <sup>24</sup>

Dewey je verjel, da tradicionalna vzgoja in izobraževanje dušita iniciativo otrok in jih ne zmoreta motivirati. V dvajsetem stoletju je to prepričanje dobilo znaten vpliv in številni pedagogi so se priklenili na projekt pospeševanja motivacije učencev z omejevanjem vpliva avtoritete učiteljev. Nekateri so celo prišli do sklepa, da se otroci učijo najbolje, kadar je avtoriteta odraslih tako rekoč odsotna. Radikalnejši kritiki so šli tako daleč, da so izvrševanje avtoritete upodabljali kot obliko zatiranja. Paulo Freire je orisal obliko antiavtoritarne pedagogike, ki je terjala, da morajo učitelji zavrniti »ideologijo zatiranja« in privzeti zmeren pogled na svojo vlogo ter se učiti od svojih učencev. Predlagal je antiavtoritarno partnerstvo, v katerem bi bili tako učitelji kakor učenci »hkrati učitelji in učenci«. <sup>25</sup>

Freirejev poziv k degradaciji učiteljeve avtoritete ne velja več za ekscentrično mnenje obrobne radikalca. Učitelji same sebe pogosto imenujejo učeči se, v zavestnem prizadevanju, da bi se distancirali od avtoritete svojega poklica. Nekateri ameriški in britanski ravnatelji

<sup>24</sup> Dewey, 1966, 60.

<sup>25</sup> Freire, 1972, 58–59.

same sebe opisujejo kot »vodilne učeče se«, da bi izrazili pogled, da niso staromodne figure avtoritete, temveč vodje. \* Prevezem menedžerskega besednjaka vodenja\*\* izdaja globoko občutje nelagodja pred dajanjem vtisa, da formalno avtoriteto jemljejo preresno. <sup>26</sup>

Poteza v smeri omejevanja avtoritete odraslih je vodila do številnih situacij, ko odrasli razvijejo šibek čut za odgovornost glede vodenja vzgoje in izobraževanja mlajše generacije. Tako je leta 1969 Lionel Elvin, nekdanji direktor Inštituta za vzgojo in izobraževanje (Institute of Education) na Londonski univerzi, opazal:

Boj proti staremu avtoritarizmu nas je pripeljal do zanemarjanja dejstva, da mora biti učiteljeva funkcija v veliki meri pozitivna, in nas pustil v slabem mentalnem stanju za spoprijem z drugačnim problemom, ki ga imamo v našem času. Naš problem ni, da mlade vodimo preveč, ampak da jih vodimo premalo. Ta poanta je ključna. In vse naše morebitne bojazni pred tem, da bi nas označili za »avtoritarne«, nam ne smejo preprečiti, da bi to povedali. <sup>27</sup>

Elvinovo implicitno zastavljeno vprašanje je bilo, kako lahko učitelji nudijo pozitivno vodenje, ne da bi jih obtožili, da delujejo na avtoritaren način.

### Mešanje problema motivacije s problemom vzgoje in izobraževanja

Družba se refleksiji o problemu avtoritete odraslih približa šele takrat, ko začne razpravljati o skrbi glede šolske discipline. Oblikovalci politik in pedagogi se s problemi, ki jih prinaša pomanjkljivo kulturno vrednotenje izvrševanja avtoritete odraslih, sami redko spoprimejo. Prav nasprotno, strategije poučevanja, osnovane na avtoritativnem stilu

\* Ang. *leaders*.

\*\* Ang. *leadership*.

<sup>26</sup> Glej Richard DuFour, »The Learning-Centred Principle«, *Beyond Instructional Leadership*, 59 (8), maj 2002: [http://curriculum.ihmc.us/rid=1206976613786\\_1901503955\\_1669/DuFour-%20Learning%20Centered%20Principal.pdf](http://curriculum.ihmc.us/rid=1206976613786_1901503955_1669/DuFour-%20Learning%20Centered%20Principal.pdf).

<sup>27</sup> Lionel Elvin in Peters, 1969, 87.



vodenja razreda, pogosto kritizirajo, češ da so rigidne, neprožne in da dušijo iniciativo otrok. V razmislekih o politikah vprašanje avtoritete izpodrine iskanje tehnik za motiviranje mladih. Razvijanje pedagoških tehnik za motiviranje otrok je pomemben in koristen cilj; vendar je osredotočenje na motivacijo prepogosto spodbudilo poudarek na tehnikah – med katerimi je veliko psiholoških – ter oblikovalce politik in njihove strokovnjake odvrnilo od razmisleka, kakšna naj sploh bosta vzgoja in izobraževanje, s katerima hočejo motivirati otroke.<sup>28</sup> Od vrtca do višjega izobraževanja je prevladujoča skrb oblikovalcev politik mlade motivirati, da se učijo ter ostanejo v šoli in na univerzi.

Zgodovinsko gledano je povzdignjenje vprašanja motivacije kot glavnega izziva, ki se postavlja šoli, sovpadalo z razvojem množičnega srednjega izobraževanja v Združenih državah v zgodnjem dvajsetem stoletju. Z nastopom velikega števila učencev so se učitelji in funkcionarji znašli pred situacijo, ko veliko srednješolcev ni bilo navdušenih nad obiskovanjem šole in so, kakor priključuje poročilo, »diskusije o srednjem izobraževanju postajale čedalje pogostejše zabeljene z novim, odločilnim merilom učinkovitosti – 'zadrževalno močjo šole'«. <sup>29</sup> Od tistega časa so nekateri kritiki množičnega šolanja sprejeli pogled, da širša udeležba nujno vodi v problem z motivacijo. Vendar je veliko koristnejše, če pedagoški problem motivacije pojmuje kot povezanega s pomanjkanjem jasnosti o namenu izobraževanja.

Osrednje sporočilo pedagogov in svetovalcev o politikah je, da »vse preveč mladih preprosto ni motiviranih s tem, kar lahko ponudi srednja šola«. <sup>30</sup> V vplivni knjigi, ki jo je podprl Tony Blair, Michael Barber izjavlja, da mora biti pri preoblikovanju kurikula »najvišja prioriteta motivacija mladih«. In četudi svojo kategorično trditev o prvenstvu te prioritete omili – »motivacija, četudi je pomembna, ni edina skrb« – je njegovo poglobljeno sporočilo, da je motivacija razumljena kot najbolj izstopajoč

28 »Zaskrbljenost glede motivacije« je tudi »omogočila vedenjski psihologiji, da ponovno vstopi v ideje o poučevanju in učenju«. Glej Lovlie in Standish, 2002, 327–8.

29 Hofstadter, 1964, 328.

30 Glej Barber, 1997, 169.

problem.<sup>31</sup> V razmislekih o kurikulu je zaskrbljenost glede vprašanja, kako motivirati, za razliko od tega, kaj poučevati, tako prisotna, da o odobritvi vsebine predmetov pogosto presojujejo na podlagi tega, kako dobro lahko motivirajo.

Za problem motiviranja učencev vselej krivijo slabo pedagogiko, kot rešitev pa predstavljajo uporabo relevantnejših ali stimulatивnejših tehnik poučevanja. Kakor pripominja ameriški kulturni kritik Neil Postman: »Nekoč so pedagogi zasloveli, če so podali razloge za učenje; danes zaslovijo, če iznajdejo metodo.« <sup>32</sup> V tej diskusiji je redko prepoznano osnovnejše vprašanje, kako osmisлити vzgojo in izobraževanje, in redko se dotaknejo tega, kako vzpostaviti avtoritativen režim poučevanja. Študije, ki poskušajo povezati vprašanje motivacije z izvrševanjem avtoritete, pogosto zaključijo, da je problem v tem, da je avtoritete preveč, ne pa premalo. Prispevek Toma Bentleyja je v tem pogledu vzorčen. Bentley piše: »Nemalo je dokazov, da se veliko mladih v šoli pogosto dolgočasi,« ter starodavni problem dolgočasje v razredu povezuje z neobčutljivim in avtoritarnim vedenjem učiteljev. Trdi, da »dokazi«, namreč pritožbe učencev, kažejo, da »učitelji učencev ne obravnavajo s primernim spoštovanjem, da so učne ure prepogosto dolgočasne in da mladi nimajo zadostnega vpliva nad tem, kje, kdaj ali kako se bodo učili.« <sup>33</sup> Bentley verjame, da je prevelik delež tega, kar se dogaja v razredu, rezultat učiteljeve iniciative, ki učencem jemlje moč, da bi vplivali na to, kako jih vzgajajo in izobražujejo.

Bentley izrecno zagovarja, da bi moral svet odraslih privoliti v izgubo svoje avtoritete. Tako piše:

[Č]e hočemo, da bo naše učenje odražalo trenutno realnost, moramo biti sposobni podvomiti v stare predpostavke in razumeti, kaj zares pomeni biti mlada oseba, ki odrasča danes. To vključuje temeljno premestitev moči med starejšimi in mlajšimi generacijami. Pomeni

31 Barber, 1997, 169, 170.

32 Postman, 1996, 26.

33 Bentley, 1998, 79.

priznati, da nimamo vseh odgovorov in da se lahko od mladih prav tako učimo, kakor jih poučujemo ... Kot odrasli in skrbniki imamo moč nadzorovati velik del tega, kar smejo početi mladi. Toda za to nimamo nujno avtoritete; ko pa se moč in avtoriteta združita, pogosto pride do odtujitve, sovražnosti in zavračanja.<sup>34</sup>

Za Bentleyja je pešanje avtoritete odraslih življenjsko dejstvo, v katero morajo učitelji privoliti. Tako pripominja, da so »mladi manj pripravljeni brezpogojno slediti pravilom, slepo slediti navodilom ali sprejeti veljavno modrost, ne da bi se sami vprašali o njej in jo preizkusili«. <sup>35</sup> Pomanjkanje spoštovanja do avtoritete odraslih je po njegovem mnenju pozitivna sprememba, ki jo prinašajo kritično angažirani učenci, ki naj bi se upirali »sprejeti veljavno modrost, ne da bi se sami vprašali o njej in jo preizkusili«. Zanimivo pri tem idealiziranem konstrukt kritično angažiranega antiavtoritarnega učenca je, da naj bi bil hkrati tudi nemotiviran in z dolgočasen: in to celo med svojim nenehnim spraševanjem o veljavni modrosti in njenim preizkušanjem. Še paradoksalnejše je prepričanje, da naj bi ta upodobitev kritično usmerjene mladine bralcu pomagala razumeti »slab uspeh« v šolah.

Kljub lastni biološki zrelosti Bentley, se zdi, podpira skepto mladih do avtoritete odraslih. Tako pripominja, da je »manj upravičeno zaupati temu, kar pravijo nosilci avtoritete, in to sprejemati« ter da v očeh mladih »obstaja čedalje večji razkorak med močjo, ki jo imajo odrasli ter institucije, in njihovo avtoriteto«. <sup>36</sup> Njegov sklep je, da je nerealistično pričakovati, da bodo mladi zlahka sprejeli avtoriteto: »Pričakovati, da bodo mladi samodejno sprejeli avtoriteto nekoga zgolj zato, ker je ta nekdo v poziciji moči, je nerealistično, pa tudi nezdravo.« <sup>37</sup> Ko je izvrševanje avtoritete odraslih predstavljeno kot zastarelo in nerealistično dejanje jalovosti, dobi razmerje med učencem in učiteljem obliko izpogajanega partnerstva, v katerem ima učitelj »avtoriteto za celoto

34 Prav tam, 188.

35 Prav tam, 80.

36 Prav tam, 80.

37 Prav tam, 163.

predmeta« in pooblastilo »krojiti učenčev način dela«, vendar ima »tudi učenec posebno vrsto avtoritete«. Zakaj? Ker učenec »najbolje ve, ali razume vprašanja, ki jih ima pred seboj, in kateri je najučinkovitejši način, da se tega nauči«. <sup>38</sup> Če učenec res najbolje ve, kako se učiti, nima veliko smisla ohraniti avtoritativni status učitelja.

Bentley, kot drugi strokovnjaki za politike, ne more shajati popolnoma brez avtoritete. Sam ponudi model, po katerem avtoriteta postane individualizirana, tako da jo posedujejo vsi: učitelj, učenec, starš. Pred stoletjem se je Dewey odločil za znanost kot nadomestek za avtoriteto odraslih. Sodobni kulturi je veliko nelagodnejše ob vsaki obliki zunanje avtoritete, zato znanost redko povzdigujejo kot rešitev za soočanje s problemi šolanja. Čedalje pogostejše je avtoriteta predstavljena kot rezultat tega, kako ljudje občutijo same sebe in druge. Ta poudarek na čustvenem izkustvu avtoriteti daje terapevtsko obliko. <sup>39</sup> Bentley poda jasno ubeseditev terapevtskega uokvirjenja avtoritete:

Za avtoriteto pogosto predpostavljajo, da domuje v svojih zunanjih manifestacijah – v nazivih, s katerimi naslavljamo ljudi, v spiskih dosežkov ali količini izkušenj, ki jih imajo posamezniki na določenem področju. Toda avtoriteta je dejansko produkt notranje vrednosti: vrednosti, ki jo oseba podeljuje lastnemu pomenu v razmerju do določenega področja, ter vrednosti, ki jo drugi priznavajo in potrjujejo z lastnih stališč. Avtoritete ne podeljujejo formalna pravila diferenciacije in statusa, četudi jo lahko odsevajo. <sup>40</sup>

S tega stališča avtoriteta deluje kot individualen atribut. Je »notranja vrednost«, tesno vezana na čustvena srečanja.

Nove motivacijske tehnike predpostavljajo premik od zunanje avtoritete k individualistični usmeritvi na sebstvo. V tem terapevtskem scenariju imamo opravka z dramatičnim premikom od ideala učitelja, ki

38 Prav tam, 162.

39 Za diskusijo o terapevtskih kulturnih težnjah, ki vplivajo na ta razvoj glej Furedi, 2004.

40 Bentley, 1998, 162.

navdihuje otroke, k idealu otrok, ki postanejo motivirani tako, da uživajo svobodo razvijati sami sebe v skladu s svojimi osebnimi nagnjenji. To tako imenovano »na otroka osredotočeno« pedagogiko, ki ima za cilj samoiniciiran proces osebne vzgoje in izobraževanja, je koherentno formuliral terapevt Carl Rogers. Rogers je izrecno zavrnil »avtoritarno poučevanje« in na razum osredotočene oblike vzgoje in izobraževanja. Vztrajal je, da takrat, ko učitelji postanejo olajševalci, ki ne stojijo na poti svojim učencem, otroci pridobijo »samozavest in samospoštovanje«, in dodal še, da učitelji tudi sami pridejo do spoznanja, da je »dobro življenje znotraj, ne pa odvisno od zunanjih virov«. <sup>41</sup> Rogers je akademsko izobraževanje, ki za učence nima »osebnega smisla«, zoperstavljal vzgoji in izobraževanju, ki učence motivirata, ker vključujeta »občutja ali osebne smisle«. Trdil je, da se motivacija razvije preko smiselnega osebne izkustva in da je vloga olajševalca skrbeti za »psihološko ozračje, v katerem bo učeči se zmožen odgovornega obvladovanja«. Prednostni poudarek na motivaciji zahteva, da olajševalec pomaga »zmanjšati poudarek na statičnih oziroma na vsebino vezanih ciljih« in spodbuja »osredotočanje na proces«. <sup>42</sup>

Prvenstvo motivacije Rogersa in druge vodi k temu, da intelektualno vsebino učenja podrejajo procesu pridobivanja izpolnitve preko izkustva. Rogersovega konsistentno psihološkega gledišča ne privzemajo vsi zagovorniki »vzgoje in izobraževanja kot motivacije«, a vendar sprejemajo pristop, po katerem imperativ motivacije prevlada nad vsebino vzgoje in izobraževanja.

Intelektualno vsebino tega, česar se učenci učijo, pogosto predstavljajo kot problem, ki mora biti podrejen nalogi iskanja rešitve za vprašanje motivacije. Velikokrat trdijo, da morajo občutja in izkustva otrok narekovati ne samo, kako otroke poučevati, ampak tudi, česa jih poučevati, tako da je intelektualna vsebina šolskih predmetov postala blagó, odprto za pogajanje. Če vsebino poučevanja vrednotimo glede na njeno zmožnost motiviranja, potem je treba tako imenovane

<sup>41</sup> Rogers, 1983, 3.

<sup>42</sup> Prav tam, 189.

»težke« in »zahtevne« predmete – ki jih pogosto predstavljajo kot »dolgočasne« – preobraziti v take, ki bi bili otrokom lahko privlačni. Ko poglobljeno žarišče postane motivacija, vsebina postane drugotnega pomena. Prizadevanje za ta cilj je vodilo v – po Ravichevih besedah – »stoletni napor za krčenje intelektualnih ciljev v šolah«. <sup>43</sup> Zagovorniki antiavtoritarne, na otroka osredotočene vzgoje in izobraževanja\* niso zavestno antiintelektualni. Vendar težijo k pragmatični usmerjenosti do intelektualne vsebine šolanja in predmete vrednotijo glede na njihov potencial za motiviranje – in če se za določene akademske predmete zazdi, da imajo malo potenciala za motiviranje učencev, so jih pripravljeni degradirati ne glede na njihov intelektualni pomen. To je implikacija Whitovega vztrajanja, da »resnično središče soodnosnosti šolskih predmetov niso znanost niti književnost niti zgodovina, temveč otrokove družbene dejavnosti«. <sup>44</sup>

Seveda si morajo pedagogi vselej prizadevati za pospeševanje oblik poučevanja, ki krepijo privlačnost predmeta in stimulirajo motivacijo za učenje. O tem, kako je neki predmet poučevan, bi morali vselej razpravljati z mislijo na iznajdevanje novih tehnik poučevanja. Toda vsebino poučevanja je treba vrednotiti s čisto drugačnimi merili. Vsebina učnega načrta mora učencem prinesiti razumevanje predmeta. Na primer, učenci, ki se učijo zgodovine, morajo najmanj pridobiti znanje o svoji preteklosti. Žal glavni motiv za spreminjanje učnega načrta za zgodovino v Angliji ni bil izboljšati znanje otrok o njihovi preteklosti, ampak napraviti zgodovino bolj »relevantno« za njihovo življenje. Tako se je poučevanje zgodovine v sedemdesetih letih znašlo na udaru, ker naj bi »se otrokom učne ure zdele duhamorne in repetitivne«, medtem ko so neko raziskavo, ki je kazala, da manj kot trideset odstotkov otrok »vidi smisel v učenju zgodovine«, uporabili kot argument za

<sup>43</sup> Ravitch, 2000, 459.

\* Ang. *child-centred education*.

<sup>44</sup> White, 2005, 141. White v svojem članku navaja Deweyja, »My Pedagogic Creed: Article Three: The subject-matter of education«.

reorganizacijo kurikula.<sup>45</sup> Enostranska obsesija s tem, da bi zgodovino napravili manj dolgočasno, je pedagoge vodila v osredotočanje na to, kako predmet napraviti bolj neposredno relevanten za otroke. Od leta 1990 so iz kurikula odstranili kronologijo in občutek zgodovinskega razvoja in nadomestila ga je plitka mešanica pripovedovanja zgodb in v spretnosti usmerjenega tehtanja dokazov. Rezultat teh posegov sta razpadanje zgodovine in izguba pomena preteklosti. In kljub vsem naporom kurikularnih inovatorjev, da bi zgodovino napravili relevantnejšo in jo oživili, se otroci danes pri predmetu ne dolgočasiyo nič manj kakor takrat, ko so od njih zahtevali, da sledijo kronološkemu zaporedju dogodkov od antične Grčije do sedanjosti.

V Združenih državah je kampanja proti »dolgočasni kronološki zgodovini«, ki se je začela po drugi svetovni vojni, pogosto zavestno privzela antiintelektualno obliko. Ravitch poroča o primeru iz okrožja Alameda v Kaliforniji, kjer so oblikovalci politik trdili, da se mora kurz o svetovnih problemih, ker naj bi se »izrodil v kronološko zgodovino«, umakniti nečemu »pomembnejšemu«, in sicer »šoli vožnje«. Očitno naj bi učenci »prodrli v demokratično življenje« preko izkustva učenja z avtomobilom.<sup>46</sup> V Britaniji enaindvajsetega stoletja pedagogi učencev ne poskušajo motivirati z učenjem o avtomobilih, temveč z informiranjem o »prehrani, telesni dejavnosti in drugih vidikih zdravja«.<sup>47</sup>

Žalostna izkušnja s kurikulum zgodovine kaže, da je za pospeševanje motivacije učencev potrebno več kakor domiselne pedagoške tehnike. Podobni poskusi krepitve motivacije učencev pri znanosti in matematiki, tako da bi ju napravili relevantnejši za njihovo življenje, so bili enako neuspešni pri doseganju svojih ciljev. Enostranski poudarek na motivaciji je dosegel samo to, da je šole odvrnil od spoprijema z izzivom, kako priskrbeti otrokom kakovostno izobraževanje. Še slabše je, da je pragmatična in prostodušna drža do intelektualne vsebine izobraževanja spodkopala status akademskih predmetov in z njimi avtoriteto

učitelja. In vendar izkušnje kažejo, da imajo potencial navdihovati mlade prav avtoritativni razredni učitelji. Ti se lahko zatekajo k učinkovitim motivacijskim strategijam, toda na koncu prav njihov avtoritativni stil poučevanja napaja radovednost in interes njihovih učencev.

### Tihotapljenje avtoritete skozi zadnja vrata

Upad avtoritete odraslih je na prvem mestu povezan z njihovo odtujitvijo od tega, da bi se lotili namernega dejanja generacijske transakcije, in na drugem mestu z njihovo privolitvijo v posledice tega. Veliko piscev je argumentiralo, da so za tak razvoj odgovorni progresivni pedagogi, ki so pospeševali na otroka osredotočeno in egalitarno filozofijo na škodo vsega drugega.<sup>48</sup> Ta interpretacija je vprašljiva. V veliki meri so upad avtoritete spodbudile prav negotovosti odraslih glede izvrševanja lastne avtoritete. Ta razvoj je posebno opazen v predpolitični sferi vzgoje in izobraževanja, kjer je občutna izguba samozvesti odraslih spodbudila čedalje večje zanašanje na stroko in motivacijske tehnike.

Hrbitna stran degradacije avtoritete odraslih je napihovanje avtoritete otroka. Ta premik so pogosto dojemali kot gibanje v smeri na otroka osredotočene vzgoje in izobraževanja. Vendar je ta razvoj ustreznejše razumeti kot polzavestno strategijo, da bi obšli probleme, ki se zastavljajo z upadom avtoritete odraslih. V svetu, kjer je avtoriteta kot taka dobila negativne konotacije, je bilo težave odraslih pri njenem izvrševanju mogoče odpraviti kot življenjsko dejstvo modernega sveta. V takih okoliščinah upada avtoritete mnogi niso izkušali kot izgubo, ampak kot uvod v dolgo pričakovano demokratizacijo razreda.

Težnja po grajanju »progresivne« vzgoje in izobraževanja nas pogosto odvrne od odkritega priznanja dejstva, da krizo avtoritete odraslih v prvi vrsti razloži to, da imajo odrasli težave z avtoritativnim vedenjem. Usmeritev in tehnike, ki jih spodbujajo progresivni pedagogi, same na sebi niso odgovorne za upad avtoritete odraslih. Pravzaprav je

45 Crawford, 1995, 434–435.

46 Ravitch, 2000, 341.

47 White, 2006, 11.

48 To misel koherentno zagovarja Phillips, 1997.

veliko razlogov, ki govorijo v prid pospeševanja manj rigidne in bolj odprte oblike pedagogike, ki bi otrokom nudila optimalen prostor za samoizražanje in uresničevanje njihove individualnosti. Dati otrokom priložnost za eksperimentiranje in svobodnejše raziskovanje sveta jim lahko neznansko koristi. V veliko primerih to pedagogiko tveganja predstavljajo kot nasprotno avtoriteti; a vendar, če naj bi ta pedagogika delovala, zahteva vložek samozavestnih in inteligentnih odraslih, ki so zmožni avtoritativno vplivati na otroke. Prav trden in avtoritativen šolski etos daje temelj za svoboden in odprt učni proces. Sposobnost otrok, da izražajo same sebe, je odvisna od tega, da morajo imeti neko stopnjo samonadzora, in če si niso pridobili navade samoobvladovanja, nikakor ni razvidno, kaj bodo izražali.

Četudi na otroka osredotočeno progresivno vzgojo in izobraževanje pogosto povezujejo z egalitarizmom, sta si prva in drugi pogosto v nasprotju. S svojim poudarkom na samouresničevanju in individualnem samoizražanju sta progresivna vzgoja in izobraževanje potencialno antiegalitarna. In res, pogosto sta najbolje delovala v okoliščinah, kjer otroci uživajo prednosti znatnega kulturnega kapitala svojih premožnih staršev. To je en razlog, da v današnjem času pristno nekonformistična, na otroka usmerjena vzgoja in izobraževanje obstajata le na obrobju družbe. Pridigajo nam retoriko na otroka osredotočene vzgoje in izobraževanja; toda v svetu, kjer je vzgoji in izobraževanju dodeljena vloga služiti družbi, ta postaneta vse prej kot osredotočena na otroka.

V sodobnem času retorika osredotočanja na otroka služi za legitimiranje in posredno za okrepitev izginotja odkritega izvrševanja učiteljeve avtoritete v razredu. Motivacijske tehnike trdijo, da otroke spodbujajo k usmerjanju lastnega učenja in jim dajejo glas v razredu. Učitelje pozivajo, naj na otroke gledajo kot na »dejavnike inteligentnosti« ali »dejavne učeče se«, ki so že od zgodnje starosti sposobni »pretvoriti svoje izkustvo v domneve in teorije o svetu«. <sup>49</sup> Oblikovalci politik vztrajajo, da je v vzgoji in izobraževanju treba slaviti učenčev glas, in zagovarjajo

49 Bentley, 1998, 6–7.

»podporo za personalizirano učenje«. <sup>50</sup> V nekaterih primerih otroci dobijo priložnost, da uresničujejo same sebe preko vzgoje za srečo in čustvene vzgoje. \* Toda v bistvu gre tu za motivacijske in terapevtske tehnike, ki so namenjene nadzoru vedenja. Kakor je pripomnila ena študija: »Pod dvournostmi rubrik, kakor so osredotočanje na učenca, izbira in dajanje moči, so se progresivistična prizadevanja tesno prilegala upravljalnim prioritetam.« <sup>51</sup> Značilno je, da te tehnike za nadzor vedenja slonijo na predpostavki, da se otroci odzovejo na iniciativo, ki jo, četudi le posredno, izvrši in uveljavi odrasli.

V večini primerov se na otroka osredotočena pedagogika prelevi v posredno obliko nadzora s strani odraslega. Dewey je izrecno podpiral tak pristop, ko je utemeljeval, da mora učitelj »določati otrokovo okolje in tako usmerjati z neusmerjanjem«. <sup>52</sup> Burkard dokazuje, da se zagovorniki takega pristopa odločajo za manipulativno obliko nadzora, »ki je za njihovo vest lažje sprejemljiva od preprostejšega in bolj poštenega sredstva neposrednega ukazovanja«. <sup>53</sup> Takole pravi:

Temeljni mit progresivne vzgoje in izobraževanja je domneva, da se učitelj kot vir avtoritete odstrani in da otroci prejmejo moč usmerjati lastno učenje. V resnici ima učitelj prav tolikšen nadzor kot v tradicionalni šoli. Tu imamo opravka z bistvenim elementom nepoštenosti ali vsaj samozavajanja. Neposredna avtoriteta je vsaj poštena in odprta glede svojih ciljev: narava razmerja ni prikrita. Progresivni pedagog izvršuje avtoriteto z manipulacijo. <sup>54</sup>

Burkard ima prav, ko pokaže na manipulativen značaj upravljalno navdihnjenih motivacijskih tehnik. Vendar še zdaleč ni gotovo, ali ima učitelj »prav tolikšen nadzor kot v tradicionalni šoli«. Gotovo je, da

50 Whitty in Wisby, 2007.

\* Ang. *happiness and emotional education*.

51 Lovlie in Standish, 2002, 327.

52 Dewey, 1956, 18.

53 Burkard, 2007, 3.

54 Prav tam, 4–5.

degradacija statusa učiteljeve avtoritete ogrozi njegovo učinkovitost pri vodenju razreda. Učitelj ne doseže zares »avtoritete skozi manipulacijo«, ampak zgolj neko mero nadzora.

Vprašanje uveljavljanja nadzora z rabo motivacijskih tehnik bom nadalje obravnaval v diskusiji o terapevtski vzgoji in izobraževanju. Za zdaj je pomembno izpostaviti, da namerno spodbujanje glasu učencev pogosto služi omejevanju avtoritete učiteljev in celo nadzoru njihovega vedenja. Vredno je opozoriti, da od leta 2005 Ofsted pri inšpekcijah sprejema »pogled mladih« zlasti pri »temah, ki imajo opraviti s kvaliteto poučevanja in učenja«. <sup>55</sup> Nekateri šole so se te prakse oprijele tako zelo, da učence pošiljajo na kurze usposabljanja, kjer naj bi se naučili ocenjevati učiteljevo delo v razredu. Otroke tudi spodbujajo k sodelovanju na razgovorih z učitelji, ki se potegujejo za zaposlitev. Neka šola v severnem Londonu je uvedla postopek razgovorov v slogu hitrih zmenkov, pri čemer je kandidate za mesti pomočnika ravnatelja in namestnika ravnatelja po dve minuti in pol v sosledju izprašalo šestnajst različnih učencev. Te razgovore so upravičevali z razlogom, da je z njimi veliko število učencev dobilo priložnost ovrednotiti kandidate. Po razgovorih so učenci kandidate ocenili in vsakemu dodelili določeno število točk. <sup>56</sup> Mnogi funkcionarji in pedagogi to politiko, pri kateri otroci dobijo avtoriteto za ocenjevanje poklicnih kvalitet svojih učiteljev, vneto podpirajo. Trdijo, da ta oblika participacije učence pomaga spodbuditi k večji motiviranosti za študij. Tega, da utegne ta politika zelo verjetno še bolj spodkopati poklicni status učiteljev, oblikovalci politik ne vidijo kot problem: pravzaprav so trdo delali, da bi prispevali k temu procesu.

Projekt uporabe otrok za nadzorovanje učiteljev je dobil uradno priznanje, ko je vlada novembra 2008 sprejela liberalnodemokratski amandma k svojemu zakonskemu osnutku o vzgoji in izobraževanju. Namen amandmaja je bil šolam naložiti novo obvezo, da »spodbujajo

<sup>55</sup> Whitty in Wisby, 2007, 305.

<sup>56</sup> Julie Henry, »School pupils rate teachers in speed-dating style interviews«, *The Daily Telegraph*, 25. 10. 2008.

in upoštevajo« poglede otrok. Zagovorniki amandmaja so pokazali na zaključke Ofstedove raziskave, ki je odkrila, da tretjina vprašanih učencev čuti, da jim v šoli ne prisluhnejo ustrezno. Imperativ prisluhniti šolarjem je izrecno ubesedila baronica Morgan, ministrica za otroke, ki je v zgornjem domu parlamenta povedala, da je »minimum ta, da šole pokažejo zanimanje za poglede otrok in upoštevajo njihovo mnenje o politikah, kot so podajanje kurikula, vedenje, uniforme, šolska prehrana, zdravje in varnost, enakost in trajnostnost – ne pa samo, s kakšno barvo prepleskati stene«. Da ta političarka tolikšen pomen pripisuje otrokovim pogledom, je simptom prostodušnosti, s katero oblikovalci politik pristopajo do avtoritetnih razmerij. Dejstvo, da institucionalizacija glasu učencev podpira parlament, bo verjetno igralo pomembno vlogo pri zniževanju samozavesti učiteljev ob uveljavljanju njihovega poklicnega statusa.

Nekateri sektorji učiteljske stroke so to prepoznali. Chris Keates, generalna sekretarka sindikata NASUWT, je argumentirala, da izrabljanje učencev za razgovore z učitelji prizadene »samo bistvo tega, kar naj bi bilo ustrezno razmerje med učencem in učiteljem«. <sup>57</sup> Keates je argumentirala tudi, da izraba učencev za razgovore z učitelji in za nadzorovanje njihovega dela spodkopava status učiteljev. »To kaže na nesposobnost, da bi spoštovali poklicno vlogo in status učiteljev; mladi so vpleteni na način, ki odreka moč in strokovnost osebju,« je dejala. Za podkrepitev svoje misli je navedla primer s severovzhoda Anglije, ko je učenec učiteljico zbadal glede reči, omenjenih na razgovoru, ki ga je imel z njo. <sup>58</sup>

Študija kaže, da je krepitev glasu učencev lahko izrabljena kot dokaz za »kritiko in nadzor učiteljev«. <sup>59</sup> Tak pritiski pri mnogih učiteljih okrepijo težnjo po privzemanju še bolj defenzivnega stila vodenja razreda. Institucionalizacija glasu učencev bo imela ta spretnjen učinek, da bo ustvarila ozračje, v katerem bodo učitelji čedalje občutljivejši na

<sup>57</sup> Prav tam,

<sup>58</sup> »Union denounces pupil interviews«, *BBC News UK*, 20. 6. 2007.

<sup>59</sup> Cook-Sather, 2006, 369.

dejstvo, da so na zatožni klopi. Žalostno je, da se bo prav tista skupina, ki bi s svojim avtoritativnim glasom morala nadvladovati vzgojo in izobraževanje – učitelji – verjetno izražala z oklevanjem. V času, ko so otroci deležni manj avtoritete in nadzora od odraslih kot kadarkoli prej, je še posebno škodljivo učitelje siliti v defenzivo.

## Četrto poglavje

### Socializacija v obratni smeri

Negotovosti, povezane z izvrševanjem avtoritete v vzgoji in izobraževanju, so najizrazitejše v povezavi z nalogo socializacije. Socializacija je proces, preko katerega otroke pripravimo na svet, ki je pred njimi. To je odgovornost, ki jo izpolnjujejo odrasli, in sicer doma in v svojih skupnostih ter v formalnem okviru šole. Četudi je cilj vzgoje in izobraževanja otroke seznaniti z njihovo intelektualno in kulturno dediščino, si jih tudi prizadevata socializirati za načine vedenja njihovega kulturnega okolja. Toda z razvrednotenjem avtoritete odraslih se je ta naloga zapletla in sposobnost staršev za socializiranje svojega potomstva je postala predmet dvoma.

V preteklem stoletju se je odgovornost za socializacijo postopoma premestila s staršev na šolo. Vzporedno z omalovaževanjem odraslosti so se pojavili strokovnjaki, ki trdijo, da prav oni posedujejo veščine, potrebne za socializacijo otrok. Pojavila se je bolj pragmatična oblika socializacije, ki se pogosto zanaša na strokovnjake, da prenašajo vrednote z neposrednim ciljanjem na otroke.

Kakor smo omenili, je bil argument, da odrasli v soočenju s svetom nimajo vseh odgovorov, v preteklosti pogosto uporabljen za dvom v status avtoritete odraslih. V sedanjem času je ta pesimistična ocena glede modrosti odraslih prešla v odkrito obsojanje moralnega statusa