

Naslov članka/Article:

Sodobni pogoji avtoritete staršev in učiteljev/učiteljic

Modern View of Parent and Teacher Authority

Avtor/Author:

Hana Hunjet

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



Vzgoja in izobraževanje 6/2021, letnik 52

ISSN 0350-5065

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2021

Spletna stran revije:

<https://www.zrss.si/strokovne-revije/vzgoja-in-izobrazevanje/>

Hana Hunjet

SODOBNI POGOJI AVTORITETE STARŠEV IN UČITELJEV/UČITELJIC

Modern View of Parent and Teacher Authority

IZVLEČEK

V prispevku opisujemo in povezujemo nekatere elemente, ki lahko in tuintam tudi že spreminjajo prepričanja o vzgoji in izobraževanju ter njunem namenu. Omenjena sprememba je posledica preobrazbe družinskega življenja, ki je spremenila pogled na otroka. S tem so se spremenila prepričanja o vlogi in obliki avtoritete učiteljev/-ic in staršev ter statusu vednosti v primerjavi s kompetencami, spretnostmi in veščinami ter ne nazadnje tudi o socializaciji oziroma privzgajanju vrednot. Orišemo spremembe v dojemanju otroštva v zgodovini in s poudarkom na pojmu avtoritete poskusimo problematizirati današnje pogoje vzgoje.

Ključne besede: vzgoja in izobraževanje, avtoriteta, družina, otrokocentričnost

ABSTRACT

The article describes and connects some of the elements that can, and to a certain extent already do, change the views on education and its purpose. These changes come as a result of different family dynamics that have transformed the role of the child and, along with it, the beliefs about the role and type of teacher and parent authority. This also includes changes in perspective when it comes to knowledge – compared to competences, abilities and skills – as well as socialisation and learning of values. The article outlines the changes in the perception of childhood, as seen in the past, and emphasises the concept of authority in an effort to highlight the issues of modern educational approaches.

Keywords: education, authority, family, child-centred approach

UVOD

Pojem avtoritete ljudje razumejo zelo različno, velja pa, da je v družbi v drugi polovici 20. stoletja v polju vzgoje in izobraževanja ter družinskem okolju pridobil izrazito negativno konotacijo; avtoriteta je za otroka omejujoča, grozeča, represivna, vsiljevalna itd., zato omejuje razvoj njegovega potenciala, nad otrokom izvaja neupravičen pritisk, brezpogojno ukazuje in zahteva (Peček Čuk in Lesar, 2009). Blais, Gauchet in Ottavi (2011) pravijo, da je »kritika avtoritete vpisana v samo bistvo modernega projekta./.../ Vzgojni sektor se je nujno znašel v prednji vrsti tega gibanja.« (Prav tam: 116–117) Če so mnogi odrasli torej izgubili prepričanje, da je avtoriteta pri vzgoji otrok ne samo nujna, temveč tudi neizogibna, je zadnja leta vseeno zaznati »določeno nejasno prizadevanje, da bi spet navezali stik z avtoriteto« (Blais, Gauchet in Ottavi, 2011: 112), a uporaba besede avtoriteta je še vedno redka; »najbolj razširjen med ovinkarskimi izrazi je 'pomanjkanje orientacije', za katerim naj bi danes trpeli otroci in mladi.« (Prav tam) V nadaljevanju tega poglavja želimo pokazati, da orientacije primarno primanjkuje odraslim, staršem in učiteljem/-icam, kar neizbežno pomeni neugodne pogoje za vzgojo otrok. Vzroke za to lahko najdemo v vsesplošnih družbenih spremembah globaliziranega sveta, ki s svojimi ekonomskimi interesi in z vse bolj neokonservativnimi politikami postavljajo nove zaskrbljujoče zahteve.

Stanko Gogala (2005: 96–98) avtoriteto deli na dva tipa: 1) biti na poziciji avtoritete, na oblasti oziroma imeti moč

ali 2) biti avtoriteta, medtem ko Gauchet (Blais, Gauchet in Ottavi, 2011) v poglavju o avtoriteti pravi, da obstaja učiteljska avtoriteta, ki je primerljiva s pozicijsko, saj jo legitimirata (oziroma bi jo morala) šolska institucija in imperativ znanja (prav tam: 138). Druga avtoriteta je »naravna« avtoriteta, ki je po Gauchetu (prav tam) neka naravna danost, pri Gogali (2005) pa biti avtoriteta pomeni moč, ki izhaja iz osebnosti učitelja/-ice in se oblikuje skozi življenje. Prva, pozicijska avtoriteta, izhaja iz določenega nadrejenega položaja posameznika/-ce; starši in učitelji/-ce so na poziciji avtoritete prav zaradi »priznanega statusa nadrejenega pola kot legitimnega predstavnika moralnega reda« (Peček Čuk in Lesar, 2009: 53), ki naj bi »mlade uvedel v svet« (Furedi, 2016: 83). To je pri Gauchetu avtoriteta, ki lahko obstaja le, če šolski instituciji zaupamo. Problem nastane, ko družba ne ve, »kakšne vrednote in pomene naj prenaša z vzgojo in izobraževanjem« (Furedi, 2016: 83), oziroma kot nadaljuje Gauchet (Blais, Gauchet in Ottavi, 2011): »Ko so vse te norme in vrednote še veljale, so bili bolj ali manj vsi učitelji nosilci avtoritete, vključno s tistimi, ki so bili kar najmanj obdarjeni z 'naravno' avtoriteto.« (str. 139) Družba odraslih je z novimi družbenimi prelomi nekako izgubila »sposobnost prepoznavanja same sebe skozi vrednote, za katere je bila socializirana« (Furedi, 2016: 86); posledično »se njena zmožnost vzgoje in izobraževanja otrok za nov sistem smisla zmanjša« (prav tam), obenem pa je s tem ogrožena še zmožnost, da bi odrasli delovali avtoritativno (prav tam).

Sodobno starševstvo, ki deluje predvsem po principu na otroka osredinjene vzgoje, pogosto pozablja, da je nevarno predvidevati, da so se otroci življenja sposobni priučiti sami. Razmerje med odraslimi in otroki »ni razmerje enakosti, temveč razmerje, v katerem ena generacija prevzame odgovornost za generacijo, ki še ne more biti odgovorna za svet«, piše Furedi (2016: 89), ko se orientira po citatu Hannah Arendt, ki pravi, da se je »avtoriteto v najširšem smislu vedno sprejemalo kot naravno nujnost, ki jo očitno zahtevajo tako naravne potrebe, otrokova nemoč kot tudi politična nujnost« (Arendt, 2006: 98). Temu pritrjujejo Blais, Gauchet in Ottavi (2011), ko pravijo, da je svoboda »značilnost tako posameznika kakor tudi človeške vrste kot celote« (str. 40) in je »za človeka nekaj potencialnega« (prav tam), saj ni prisotna in uresničena od nekdaj. Otrok lahko svobodo 'doseže' šele »z vzgojo in kolektivnim življenjem« (prav tam). Kadar koli namreč razmišljamo o človeški vrsti ali posamezniku/-ci, je očitno, da otrok brez vpliva in obstoja drugih ljudi ne more postati človek, zato ga je pomembno vključevati v raznolike družbene interakcije in situacije, prek katerih lahko uveljavlja sebe in obenem spoznava svet, v katerega odrasča. Dimenzija otrokocentričnosti, ki otroka razume kot bitje, zmožno razmišljanja, je pomemben uspeh sodobne družbe, ki pa lahko hitro izgubi na moči, če se ga ne upošteva tudi znotraj tirnic uveljavljenih pravil, saj lahko otrok svet spreminja le, če ga pozna.

V prvem delu pričujočega poglavja predstavimo spremembe znotraj družine oziroma spremembe v doživljanju otroštva in pogleda na otroško dobo, ki so privedle tudi do preobrazbe avtoritete staršev. V drugem delu predstavimo sodobne premike v razumevanju vzgoje in izobraževanja, ki so pomembno vplivali na avtoriteto učiteljev/-ic in šole. Oboje problematiziramo na tuintam radikalno-kritičen način predvsem zato, da nazorno nakažemo na težave, ki jih vzgoji in izobraževanju ter dobi otroštva (s tem pa tudi staršem) nalaga sodobna družba.

STARŠI

Prvo avtoriteto otroku predstavljajo starši. Pluralizacija družinskih oblik postmodernih družb je privedla tudi do pluralizacije avtoritete, ki je danes znotraj družine veliko bolj raznolika in individualizirana, kot je bila v zgodovini, ko so bili starši le posredniki med otroki in avtoriteto ter moralnimi nazori, ki jih je gojila in reproducirala na primer Cerkev. Družina ima danes možnost precej bolj neodvisno zastaviti medsebojne intimne odnose, vrednote in načela. Sicer je še zmeraj podvržena širšemu družbenemu kontekstu in času – pluralizacija družinskih oblik je namreč mogoča prav zaradi demokratizacije in načela svobode –, a je obenem tudi sama »aktivni dejavnik, ki v razmerje z družbenim okoljem vstopa tako, da ga spreminja« (Švab, 2001: 55).

Vendar pa imajo tudi sodobne družine skupne značilnosti, ki jih komentirajo avtorji monografije *Generaciji navidezne svobode: otroci in starši v sodobni družbi* (2017). Za osrednji sodobni konstrukt otroštva postavijo otrokocentričnost, pojem, ki sicer nima enoznačne opredelitve. Ena izmed definicij otrokocentričnost razume kot »požrtvovalno« odpovedovanje lastnim potrebam in željam staršev (najpogosteje mater) na račun »otrokovih potreb« (Boljka in Narat, 2017: 4) s tremi glavnimi poudarki »zazanega osredinjenja staršev okrog otrok: a) hierarhija potreb

na osi otroci–starši, ki je v korist otrok; b) pozornost do otrok; c) zaščita otrok« (prav tam: 3). Fragmentiranost in večznačnost družinskih vzgojnih pristopov je tako vseeno podvržena skupnemu temelju, ki otroka postavlja na prvo mesto. Poudarjamo, da je večje upoštevanje otroka oziroma otroštva pomembna prelomnica; zadrega pri vzgoji nastane, ko odrasli zaradi negotovosti, ki jim jo nalaga sodobna družba, ne zmorejo kritično in reflektirano odgovarjati na otrokove misli, želje ali potrebe oziroma jih misliti v kontekstu obstoječih in prihajajočih družbenih trendov in sprememb.

Takšen pogled na otroka se je dolgo razvijal. Phillipe Aries, čigar ugotovitve uporabljamo za prikaz te preobrazbe, »spremembe v odnosu družine do otroka« (Aries, 1991: 440) postavlja v 16. in 17. stoletje. Do konca 15. stoletja so otroci več družbenih razredov zgodaj odhajali v vajeništvo, zato čustvena navezanost staršev na otroke niti ni bila mogoča:

»V takih pogojih je otrok zelo zgodaj ušel družini, čeprav se je pozneje, ko je odrasel, vrnil, a ne zmeraj. Tedanja družina potemtakem ni mogla gojiti globokih eksistencialnih čustev med starši in otroki. To ne pomeni, da starši niso ljubili svojih otrok, toda z njimi se niso nikoli toliko ukvarjali zaradi njih samih, iz svoje navezanosti nanje, kolikor zaradi njihovega prispevka k skupnemu delu, k družinski proizvodnji. Družina je bila moralna in socialna, manj pa čustvena stvarnost.« (Prav tam, 446)

Nato vajeništvo zamenja šola, kar »izraža zблиžanje družine in otrok, občutja družine in občutja otroštva, ki sta bili poprej ločeni« (prav tam: 447). Otroci so bili namreč sprva primorani odhajati v oddaljene kraje, saj šolski kolegiji niso bili pogosti, zato je »prizadevanje staršev in mestnih oblasti za pomnožitev kolegijev, da bi bili ti bližje domovom, pomembno znamenje« (prav tam: 448); ponudi namreč možnost sentimentalnega odnosa do otroka in otroštva ter potrebo in željo po njem.

»V 18. stoletju se je družina začela oddaljevati od družbe, začela je izrinjati družbo iz vse širšega prostora zasebnega življenja. Hišna organizacija se je začela ravnati po načelih obrambe pred zunanjim svetom« (prav tam: 482), piše Aries, ki ločitev družine od družbe predstavi na podlagi arhitekturnih sprememb: »Razporeditev prostorov v hiši in naravna reforma sta dali več prostora intimnosti. Ta prostor je postal prostor družine, skržene na starše in otroke.« (Prav tam: 483) Najprej so si odmik lahko privoščile le nekatere družine: ugledne, meščanske, obrtniške in trgovske (prav tam: 490), od 18. stoletja pa se razširi na vse sloje. »Ni zmagal individualizem, zmagala je družina.« (Prav tam)

Moderna družba tako ustvari moderno nuklearno družino, ki ni več – kot je bila v tradicionalnih družbah – vezana na »ekonomska razmerja, naj so bila ta kmetijska, obrtniška ali trgovska« (Blais, Gauchet in Ottavi, 2011: 22), temveč »se je moderna družina v zasebnem prostoru formirala prav z namenom, da bi otroke pripravila na izstop iz zasebnega družinskega okolja in vstop v širšo družbeno skupnost (Blais, Gauchet in Ottavi, 2011). Avtorji pravijo:

»Ko se je emancipacijski ideal modernosti v javnem življenju uveljavil z abstraktnim pravnim izenačenjem vseh posameznikov, so se subjektivni pogoji možnosti tega ideala uveljavili tudi znotraj družinske sfere. Moderna družina je namreč svojim članom ponujala življenjski prostor, v katerem je bil vsak subjekt priznan v svoji konkretni

individualnosti. Na ta način se je vzpostavila razlika med javno in zasebno sfero.« (Prav tam: 22–23)

Prav javno ekonomsko in politično življenje je torej družinam omogočalo zasebnost. V današnjem času pa se »javna in zasebna sfera v tolikšni meri mešata in prekrivata, da je postalo ločevanje med njima malone nemogoče, posledično pa je enako težko dojeti njuno povezanost« (prav tam: 24). Če se je namreč v prvi etapi povezovanja javnega in zasebnega zgodil vstop javnega v zasebno (ko torej šola, medicina, psihologija družini začnejo zapovedovati, kako naj skrbi za svoje otroke), v drugi etapi zasebno vstopa v javno: »V medijih ljudje razkazujejo najintimnejše koticke svoje zasebnosti in svojih medosebnih razmerij. Poleg tega se civilna družba čedalje bolj izgrajuje na temelju vzpostavljanja različnih skupin, ki zahtevajo pravico do uveljavljanja svojih partikularnih značilnosti. /.../ Že vse to zagotavlja zmedo med zasebnim življenjem in javnim prostorom. /.../« (Prav tam)

V tej zmedbi so se vzpostavile razmere, v katerih je zasebno pomembnejše od javnega. Če ponovimo Ariesove besede, ima danes osrednji pomen prav čustvena stvarnost, moralna in socialna plat pa sta umaknjeni. Posledica tega je dejstvo, da danes starši otroka ne pripravljajo na družbeno oziroma skupno prihodnost ali, natančneje, prihodnost skupnosti, temveč v njem iščejo vir čustvene zadovoljitve, sodobna družina pa zato deluje kot zatočišče (Blais, Gauchet in Ottavi, 2011). Enake težnje so na podlagi empiričnih raziskav potrdile avtorice v delu *Družine in družinsko življenje v Sloveniji*:

»Družini se je bolj kot drugim institucijam uspelo prilagoditi sodobnim postmodernim težnjam po individualizaciji in subjektivaciji življenjskega sveta in kot taka deluje vzpodbudno na razvoj osebnostnih potencialov in potreb; družina deluje kot zavetje, terapevtsko protiokolje, ki blaži strese in konflikte iz zunanjega sveta, ki je za mlade vse bolj zahteven in ogrožujoč.« (Rener, 2006: 90)

Avtorji jasno nakažejo, da je debata o tem, kaj so postali otroci, neproduktivna, če spregledamo odrasle, ki te otroke vzgajajo. Podobno je v intervjuju za Mladino leta 2015 povedala Mirjana Ule, socialna psihologinja, ki raziskuje spremembe mladine in splošen fenomen mladosti kot posebnega življenjskega obdobja. Opozarja, »da življenje v sodobnem svetu postaja vse bolj negotovo, in ker se slovenska država na to ne zna odzvati, otroci varnost iščejo znotraj družin« (Ule, 2015). To se je izrazilo v zanimivi obliki. Otrok je danes »pod pretvezo spoštovanja neodvisnosti tudi izključen iz sveta odraslih in zadrževan v svojem lastnem svetu, kolikor je to sploh mogoče imenovati svet. To zadrževanje je umetno, ker prelomi naraven odnos med odraslimi in otroki, ki ga med drugim sestavljata poučevanje in učenje, in ker hkrati prikriva dejstvo, da je otrok razvijajoče se človeško bitje, da je otroštvočasno obdobje, priprava na odraslost.« (Arendt, 2006: 189)

V družbi lahko danes zaznamo ne toliko nenavaden in presenetljiv, vsekakor pa nov trend: Mnogi starši otrokom ne ponujajo vpogleda v kulturo, družbo, svet, ki jih obdaja, in zaradi politik, ki to vzpodbujajo, ignorirajo dejstvo, da bo otrok nekdo kot odrasel, zrel posameznik vstopal in deloval v družbi. Z razmahom neoliberalnih nazorov se je logika individualizma in osebne odgovornosti za uspeh premaknila tudi v obdobje otroštva. Nespoštovanje in neupoštevanje vpliva, ki ga družba vedno ima, in dejstva, da se otrok vedno razvija v neki obstoječi kulturi, ne samo v

svoji družini (ki je seveda sama prav tako že del kulture), interakcijo in dialog med starši in otroki osiromaši za pomembno dimenzijo odraščanja:

»Sodobna družina deluje kot zatočišče, torej ni prav nič čudno, da je otroci, ko enkrat odrastejo, ne znajo zapustiti. V družini je poleg tega funkcijo zakonske ljubezni danes prevzela ljubezen do otroka, a ta ljubezen ima za cilj otrokovo sedanjost srečo in odrija na stran vsakršno obvezo, četudi bo prav s sprejemanjem obveze otrok nekega dne sposoben samostojno živeti in razmišljati.« (Blais, Gauchet in Ottavi, 2011: 31)

Splošne težnje sodobnega starševstva kažejo, da starši nudijo predvsem čustveno podporo in le malo zahtevajo; Blais, Gauchet in Ottavi na primer opozarjajo, da je »sodobni otrok že v svojem izvornem izkustvu prikrajšan za obveznost, da se podreja nečemu višjemu, in tudi za sposobnost premagovanja frustracije; obojega se je namreč nekoč učil prav v družini« (prav tam: 37). Ocena avtorjev je sicer nekoliko pretirana; družinsko življenje vedno zahteva neko mero starševske avtoritete in organizacije, vendar se zdi, da je avtoriteta precej bolj fleksibilna in posledično potencialno krhka – tudi zato, ker jo družbeno stanje vedno znova poskuša minimizirati. Ali kot pravi Hannah Arendt, ki jo Furedi pogosto citira, v poglavju Kaj je avtoriteta?, ko piše, da je problem sodobne vzgoje »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 tradicija« (Arendt, 2006: 198). Ko Kroflič (1999) piše o radikalnih praksah vsedopuščujoče vzgoje, poudarja, da odrasli »s prijaznostjo in popustljivostjo nad otrokom v bistvu izvajajo prikrito obliko nasilja« (prav tam: 30) in so – ko od otroka »implicitno zahtevajo, naj se vede spontano, naravno, svobodno, naj občuti učenje kot igro, naj sam ugotovi, kaj je zanj primerno in kaj okolica pričakuje od njega itn.« (prav tam: 31) – v bistvu precej podobni represivnemu vzgojnemu modelu. Problem je namreč, da je svoboda, ki jo otroku dopuščajo, pravzaprav navidezna, saj sodobni svet od posameznika/-ce še vedno terja podreditev ekonomski logiki življenja oziroma potrošniškemu ustroju, čeprav to submisivnost vztrajno zanika in na vseh nivojih komunikacije še vedno poudarja, da posameznik/-ca lahko uresniči vse svoje potenciale, če se le dovolj potrudijo.

Blais, Gauchet in Ottavi (2011: 31) se sprašujejo: »Kako neki naj sodobni starši otroku omogočijo, da si bo v prihodnosti lahko sam pisal svojo življenjsko zgodbo, če pa sami ne poskrbijo, da se bo otrok vključil v neko že obstoječo in trajno institucionalno resničnost? Kadar namreč družina opusti svoj "svetni poklic", kadar starši pri svoji vzgoji otroka ne usmerjajo več v neko družbeno prihodnost, bo otrok sam le stežka vstopil v kakršen koli emancipacijski, individualni ali družbeni projekt ali si zamišljal, da bi nekoč utegnil zasedati določeno mesto v skupnosti.«

Ugotovljamo, da sodobno starševstvo od odraslih zahteva več kot kadar koli prej. Z vzpostavitvijo institucij, ki tako ali drugače prevzemajo nadzor nad družinskim življenjem in dobrobitjo otrok, in družbenim razvojem, ki ne predvideva več, da bo otrok prevzel družinski posel, se ustvarijo razmere, ki staršem omogočijo (ali jih subtilno prisilijo), da družina postane prostor, v katerem odrasli, s tem ko otroka spravijo na svet, poskrbijo predvsem za zadovoljitev osebne čustvenega življenja, ki ga otrok pomembno osmisli. Sodobni starši so – ker so obkoljeni z vzgojnimi priročniki

in nasveti strokovnjakov/-inj, ki moralizirajo o primerni družinski vzgoji – nezreli in negotovi ter dvomijo o svoji sposobnosti vzgajanja, kar je privedlo do »odločitve«, da je najbolje, da otrokom nudijo predvsem (ali samo) varno okolje, polno skrbi, nege in ljubezni, ki ni odvisno od ničesar zunanjega. Spoznavanja pravil in zakonov ter vključevanja v družbeno življenje, kar zahteva avtoritativnost, ne povzročajo z učinkovito vzgojo in izobraževanjem oziroma to nalogo prepuščajo predvsem šoli. Ne želijo namreč biti krivi za »neustrezen razvoj otrokovih kognitivnih, emocionalnih in še posebej prosocialnih kompetenc« (Jeznik, Kroflič in Štirn Janota, 2017: 156). A vendar bi moral vsak roditelj, ki je zmožen vzgajati, otroku pokazati nujnost komunikacije s soljudmi in dejstvo, »da lahko vsak posameznik svojo identiteto udejanji le v razmerju z družbo, ki ga obdaja« (prav tam: 47).

ŠOLA IN UČITELJI/-CE

Prva pomembna institucija, ki predstavlja in zastopa družbo ter v katero vstopi vsak otrok, je šola, ki je »v družbi vselej zavzemala prav poseben položaj na stikališču med zasebnim in javnim: v šoli je bilo učenca kot otroka res treba obravnavati v njegovi singularnosti in upoštevati njegove potrebe in njegov lasten ritem razvoja, toda hkrati se je ta isti učenec v šoli postopoma tudi seznanjal z neosebni kolektivnimi razmerji in objektivnim znanjem, ki ga je šola posredovala« (Blais, Gauchet, Ottavi, 2011: 25).

Tudi danes ima šola takšno vlogo, a starši proces otežujejo. Blais, Gauchet in Ottavi (2011: 14) namreč pravijo, da sodobni starši »le težko sodelujejo s šolo in po vsem sodeč ne podpirajo njenega projekta. V svojem razmerju do šole so najpogosteje defenzivni, nezaupljivi ali pa ji samo postavljajo zahteve. Vzajemno nerazumevanje med starši in šolo včasih meji na pravcat razdor.« Menijo, da bi bilo za otroke veliko bolje, če bi šola na prvo mesto postavila singularnost, kar Blais, Gauchet in Ottavi (2011: 35) pripisujejo spremembi pogleda na otrokovo svobodo, ko pravijo: »/.../ ob tem ko si sodobniki želijo, da bi bil otrok avtonomen, se ne zavedajo, da avtonomija vključuje obvladovanje samega sebe. Z izenačevanjem posameznikov in vse večjo valorizacijo avtentičnosti izginjajo tudi družbene vloge. Odslej obstajajo le še posamezne osebe.« Ker starši menijo, da se bo njihov otrok najbolje razvil le, če bo prepoznana njegova partikularnost, je v šolskem prostoru zaznati težnje po radikalni individualizaciji in personalizaciji vzgoje in izobraževanja na račun kolektivnosti. Razlogov za to je več, vsi pa se medsebojno podpirajo: prednjačijo širše družbene okoliščine, kot je neoliberalna ekonomija, ki že nekaj desetletij spodbuja individualizem pod pretezo radikalne svobode, h kateri naj bi posamezniki/-ce stremeli/-e; iz tega se razvijajo nove šolske politike, denimo Evropske unije, ki v svojih dokumentih vedno pogosteje omenja nujnost po razvoju podjetniških in drugih tako imenovanih vseživljenjskih kompetenc; ne nazadnje pa tudi starši zaznavajo, da je krepljenje specifičnosti otrokove nadarjenosti tisto, kar lahko istemu otroku zagotovi najvišjo mero uspeha v svetu, usmerjenem v kapital.

Šola naj bi namreč – ob upoštevanju razlik med otroki – poskrbela, da se v procesu pridobivanja znanj vse otroke tudi načrtno opremi s kolektivnimi človeškimi lastnostmi, ki jih posamezna družba razume in argumentira kot lastnosti, za katere naj bi si prizadeval in h katerim naj bi spodbujali vsakega otroka (Furedi, 2016), a ker so sodobne vrednote

individualizirane in v svojem bistvu (navidezno) odvisne samo od individuuma, temeljno vrednoto predstavlja svoboda, zato »vsako normo zdaj dojemamo kot zavoro, ki omejuje otrokovo svobodo« (Blais, Gauchet in Ottavi: 35). Vendar vzgoja in izobraževanje za svoj obstoj in izvajanje od učitelja/-ice terjata »usmerjanje in vplivanje na otrokov razvoj« (Furedi, 2016: 90), s katerima naj bi v otroku razvil/-a zaželene družbene norme in vrednote (Furedi, 2016) ali kot vzgojo opiše Emile Durkheim (2009: 17): »Njen cilj je pri otroku vzbuditi in razviti določeno število fizičnih, intelektualnih in moralnih stanj, ki jih od njega zahteva tako politična družba v celoti kakor tudi posebno okolje, v katerem mu je namenjeno bivati.« V današnjih časih je podrejanje družbenim zahtevam sicer problematično, zdi se celo vedno bolj nujno, da mladi gojijo kritični odnos do pričakovanj, ki jim jih nalaga družba. Prav zato je pomemben tudi odnos odraslih do sveta, ki ga lahko posredno in neposredno prenašajo na mlade ter jim tako pomagajo razumeti razmere, v katerih odrasčajo. Pomembno je, da mladi razumejo, kakšne vrednote posreduje družba, saj se jim bodo le tako lahko uprli; razumeti morajo sistem, odvisnosti med akterji in insitucijami, razmerja moči ipd.

Odrasli menijo, da bi šoli (s tem pa tudi otrokom?) šlo bolje, če bi bili/-e učitelji/-ce spodbujevalci/-ke in olajševalci/-ke, saj naj bi – in tudi je, kot piše Kroflič (1999) – tradicionalna represivna avtoritarnost dušila otrokov notranji potencial in voljo do odkrivanja in učenja, predvsem pa s svojo strogostjo ustvarjala posameznike, ki ne bodo ponotranjili moralnih kodov ter gojili prosocialnosti in altruizma, temveč bodo svoja dejanja podredili zahtevam avtoritete samo zato, da se izognejo kazni ali drugim negativnim posledicam neposlušnosti. Prav je, da se je šola oddaljila od pojmovanja »vzgoje kot ideološke indoktrinacije v smislu nerefleksiranega sprejemanja tradicionalnih moralnih zapovedi, značilne za srednjeveški model krščanske patriarhalne vzgoje« (Kroflič, 1999: 9), a v procesu oddaljevanja od konservativne oblike apostolske avtoritete je grožnja za razvoj otrok predstavljal že sam pojem avtoritete; kot pravi Gauchet, pa kriza avtoritete v svojem jedru izraža »krizo norm in vrednot« (Blais, Gauchet in Ottavi, 2011: 139). Ali drugače: »Krizo 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.« (Furedi, 2016: 91)

Pomembno je izpostaviti, da nikakor ne zagovarjamo represivnega stališča, ki bi otroke ponovno potisnilo v položaj vdanega, pasivnega poslušalca, ki nima možnosti sodelovati v šolskem procesu. Otroci so tako doma kot v šoli primorani odločati o rečeh, o katerih prav zares še ne vedo dovolj – prav je, da se njihovo mnenje sliši in po potrebi upošteva, saj ne moremo zanikati, da znajo tudi mladi deliti pomembne in zanimive poglede na svet. Vendar bi morali odrasli delovati kot posredniki med otrokom in svetom; otrokom morajo pomagati oblikovati mnenja, jih osmišljati in umestiti v svet, v katerem živijo, ter sčasoma dopuščati, da se osamosvojijo. Del odgovornosti, ki jo morajo odrasli prevzeti pri vzgoji otrok, je namreč prav odločitev, koliko odgovornosti bodo »naložili« mladim generacijam. Možnost, da otroci v mladosti preizkušajo in preverjajo, kakšen vpliv imajo njihove odločitve, nosi pomembne vzgojne učinke.

Namen šole je namreč formiranje posameznika/-ce. Blais, Gauchet in Ottavi (2011) avtoriteto vidijo kot edino sredst-

vo, ki lahko opravi to nalogo. Zapišejo, da se človek oziroma otrok ne more formirati samo z lastnimi močmi ali le prek zunanjih vplivov. Nemogoče je, da bi posameznik/-ca lahko sam/-a dostopal/-a do vsega, kar mora vedeti, da bi celostno postal/-a svoboden/-na, avtonomen/-na in emancipiran/-a posameznik/-ca, obenem pa je prav tako nemogoče, da bi mu/ji celotno individualnost razvil nekdo drug (Blais, Gauchet in Ottavi, 2011). Ker se otrok ne more izogniti pritisku sveta, v katerega se rodi in s katerim mora sodelovati (prav tam), morajo odrasli ta pritisk olajšati, s tem ko mu ga razlagajo in pokažejo, ne pa prikrivajo. Avtorji nadaljujejo:

»V tem nemogočem projektu, namreč projektu formiranja posameznikov, je avtoriteta edini možni posrednik med zahtevami celote in pripoznanjem individualnosti. Avtoriteta ponuja edino praktično pot, da kolikor pač mogoče premagamo paradokse, vezane na obvezo svobode. Avtoriteta nam omogoča, da se postavimo na stališče posameznika, to je tistega posameznika, ki naj bi ga vzgoja opremila z zmožnostjo, da uresničuje svojo svobodo, ne da bi mu prikrivali, da takšna svoboda ni naravno stanje, temveč stanje, ki mu ga nalaga družba.« (Prav tam: 137–138)

Kot rečeno; zdi se, da je – glede na aktualno stanje – treba ponovno premisliti, ali trenutne zahteve družbe sploh še lahko razumemo v polju svobode. To vprašanje je primerno, če ne celo nujno, zastaviti tudi otrokom ter jim tako omogočiti, da sebe in druge začnejo misliti in razumevati

tudi v kontekstu sprememb, ki z različnih koncev kratijo pravice državljanom/-kam in rušijo socialno državo. Šola in učitelji/-ce imajo danes še vedno možnost, da, za razliko od družinskega okolja, ki je osrediščeno okoli otroka, temu otroku pokažejo, da je njegovo mesto v svetu pomembno vezano na druge ljudi, kulturo in okolje, v katerem se trenutno nahaja in v katerega bo vstopal kot odrasel/-la posameznik/-ca. Svet, v katerem delujejo, je odvisen od preteklosti in ni obstajal od nekdaj, zato je nujno, da odrasli s svojim znanjem mladim generacijam pokažejo svet, kakršen je bil, kakršen je in kakršen bi lahko bil, ter ne nazadnje ustvarijo vzdušje, ki bo otrokom omogočalo izraziti njihovo stališče do sveta in življenjske izkušnje. Le v tovrstnem dialogu, ki predvideva avtoriteto odraslih, si lahko zamislimo pogoje, v katerih bodo mladi vzgojeni in izobraženi za avtonomno delovanje. Vsekakor pa je relevanten tudi premislek o potencialni moči mladine, ki je lahko bolj pozitivna kot meni Furedi, ko piše o socializaciji v obratni smeri. Furedija namreč skrbi prelaganje odgovornosti za odločitve na otroke, a tako imenovano socializacijo v obratni smeri lahko razumemo tudi izrazito pozitivno, celo optimistično. Mladi, ki še niso vpeti v družbeno ekonomijo, so namreč prav zato zmožni o svetu razmišljati zunaj neposrednih ekonomskih interesov. To pomeni, da – za razliko od v kapitalsko rast usmerjenih politik – o spremembah v svetu lahko razmišljajo bolj solidarno, in zdi se, da je glede na družbene tendence prav to lahko niša, ki se še zmore upreti represivnim nazorom.

VIRI IN LITERATURA

Arendt, H. (2006). *Med preteklostjo in prihodnostjo: Šest vaj v političnem življenju*. Krtina.

Blais, M. C., Gauchet, M., Ottavi, D. (2011). *O pogojih vzgoje*. Krtina.

Boljka, U., Narat, T. (2017). Otrokocentričnost v sodobni družbi: opredelitev in vloga koncepta. V: U. Boljka in T. Narat (ur.), *Generaciji navidezne svobode: otroci in starši v sodobni družbi*. (str. 151–177). Sophia.

Durkheim, E. (2009). *Vzgoja in sociologija*. Krtina.

Furedi, F. (2017). *Zapravljeno: Zakaj šola ne izobražuje več?*. Krtina.

Gogala, S. (2005). *Izbrani spisi*. Društvo 2000

Jeznik, K., Kroflič, R., Štirn Janota, P. (2017). O vzgojnih pristopih med permisivnostjo in otrokocentričnostjo. V: U. Boljka in T. Narat (ur.), *Generaciji navidezne svobode: otroci in starši v sodobni družbi*. (str. 151–177). Sophia.

Košak, K. (2015). Dr. Mirjana Ule. *Mladina* 25.

<https://www.mladina.si/167374/dr-mirjana-ule/>

Kroflič, R. (1999). *Med poslušnostjo in odgovornostjo (Procesno-razvojni model moralne vzgoje)*. Vija.

Peček Čuk, M., Lesar, I. (2009). *Moč vzgoje*. Tehnična založba Slovenije.

Reiner, T. (2006). Odraščati v družinah. V: T. Reiner, M. Sedmak, A. Švab in M. Urek (ur.), *Družine in družinsko življenje v Sloveniji*. (str. 89–125). Založba Annales.

Švab, A. (2001). *Družina: od modernosti k postmodernosti*. Znanstveno in publicistično središče.