

Biblioteka
NASLIJEĐE

TIM *press*

Biblioteka
NASLIJEĐE

Alain Renaut
KRAJ AUTORITETA

Naslov izvornika
La fin de l'autorité

Copyright © Éditions Flammarion, Paris, 2004.

© za hrvatsko izdanje
TIM press d.o.o., Zagreb
Tel.: 01 611 97 13; Faks: 01 611 97 14
E-mail: tim.press@tim-press.hr

www.tim-press.hr

Sva prava pridržana
ISBN 978-953-8075-04-9

ALAIN RENAUT

Kraj autoriteta

S francuskoga prevela

Gordana V. Popović

Pogovor napisao

Dragutin Lalović

Zagreb, 2015.

SADRŽAJ

Uvod	7
Slijepe ulice reaktivnog diskursa	10
Lakoće progresističkog diskursa	13
Pitanje autoriteta u demokratsko doba	17
Treba li odnose autoriteta utanačiti ugovorom?	22
I. VLAST I AUTORITET	27
Apriornosti demokratske moderne	28
Paradoksi sličnosti	32
Autoritet kao nad-moć	37
Autoritet Starih	41
Moderni autoritet?	46
Vlasti bez autoriteta?	51
Autoritet religije	56
Religija slobodnog naroda	63
Modernizacija vlasti	70
II. VLADATI	77
Vlada suverenog naroda	80
Politika kao ekspertiza	89
Politika kao <i>liderstvo</i>	94
Kraj političara?	103
Za postmodernu vlast?	108

III. ODGAJATI	117
Odgoj u krizi	118
Djetinjstvo u doba jednakosti	122
Rušenje roditeljskog autoriteta?	133
Suočiti se s mogućim	144
Logika prava djeteta	148
IV. KAŽNJAVATI	155
Koga kazniti? Stari odgovor, moderni odgovor	156
Kako kažnjavati? Modernizacija sudbenog autoriteta	165
Čemu kažnjavanje? Antimoderna utopija	175
Kažnjavanje danas	183
V. LIJEČITI	193
Stogodišnjica medicine	195
Kako definirati zdravlje	199
Medicina sreće?	203
Preobrazba medicinske moći	207
ZAKLJUČAK	215
POGOVOR (Dragutin Lalović)	221
Bibliografija Alaina Renauta	236

UVOD

Među brojnim ključnim pitanjima što ih danas postavlja Modgoj, u svojoj dvostrukoj dimenziji kućnog i školskog odgoja, pitanje autoriteta iznova je zaokupilo demokratska društva.

Ustvari, već barem jedan naraštaj kriza legitimnosti bez premca potresa tijela kojima je povjerena funkcija odgoja. Slabljenje škole u njenoj zadaći prenošenja znanja i vrijednosti, porast individualizma u obiteljskom životu, sve češće rasprave u vezi s iskustvom roditeljstva: zacijelo nikad dosad orijentiri i modeli prema kojima su u svim razdobljima odrasli obnašali svoje odgovornosti prema djeci nisu bili predmetom tolikih sumnji i neizvjesnosti s obzirom na to što bi ih moglo očekivati u budućnosti. Istodobno se pak javlja žal za prošlim vremenima koja nam se čine to vedrijima što su dalje od nas. Slijedno tomu, ni doživljaj djetinjstva nikada se nije činio toliko zagonetnim: kako između zlostavljanog i sakraliziranog djeteta stvoriti predodžbu o suvremenom djetetu koja bi ga odsad poštedjela kako pretjerivanja u vezi s prošlošću tako i nekih sadašnjih pretjerivanja?

Ta pitanja sve snažnije navode duh vremena na razmišljanje o samome sebi i o svojim izborima. Najčešće polaze od

uvjerenja da se tijekom munjevitog procesa u nekoliko desetljeća ništa od onoga čime su se odrasli vodili u svojim odgovornim zadaćama prema djeci više ne čini samorazumljivim; stvari su zapravo otišle predaleko ili su se razvijale prebrzo. Ukratko, vrijeme je, s obzirom na stanje stvari, da se u najmanju ruku zastane. A možda bi, prema mišljenju mnogih od nas, trebalo u manjoj ili većoj mjeri ispraviti putanju koja bi, prepuštena sama sebi, mogla naša društva dovesti do tako radikalnog sraza na području obrazovanja da bi se njegove posljedice odrazile na ukupnost pojedinačne i zajedničke opstojnosti.

To ispravljanje putanje najčešće se poistovjećuje s ponovnim uspostavljanjem autoriteta. Nedavno istraživanje pokazalo je da je postotak Francuza koji smatraju kako bi bilo „dobro povećati poštovanje autoriteta“ između 1981. i 1999.¹ porastao sa 51 na 65 posto. Od ministra nacionalnog obrazovanja, koji ističe kako je naše društvo prebrzo „odustalo od tradicionalnih oblika autoriteta“ prije nego što je bilo kadro „nadomjestiti“ ih drugima, do brojnih napisa u tisku koji pozivaju na „ponovno uspostavljanje roditeljskog autoriteta u tromom društvu“², načini na koje se zamišlja provedba takvog zahvata mogu, dakako, biti vrlo različiti. Jednostavnije rečeno: je li na djelu izvanredan skok unatrag koji zagovara sadašnje ponovno vrednovanje autoriteta, ili se pak poziva na izum novog dosad neviđenog načina provedbe autoriteta i, ako je tako, kojega?

Prema prvom nazoru, put koji je društvo prešlo posljednjih desetljeća doživljava se kao potonuće u neodgovornost kojemu bi se stalo nakraj moralnom, ako ne i pravnom ponovnom uspostavom starih oblika autoriteta. Uvelike u tom duhu, prema Sofresovu* ispitivanju, proziva se popustljivost sudaca, koja je

1 Istraživanje Arval, navod iz *Altérnative économique*, svibanj 2003., br. 214.

2 *Le Nouvel Observateur*, 19. veljače 2004.

* Sofres – Société française d'enquête par sondages, Francuski institut za ispitivanje javnog mnijenja koji je 1963. osnovao Pierre Weil. (op. prev.)

1980. bila pretjerana za 29 posto Francuza, potom za njih 40 posto 1984., da bi ih za to 2002. optužilo njih 72 posto. Istina je da su školske godine 2001./2002. službe nacionalnog obrazovanja zabilježile u školama 85.759 slučajeva prekršaja različite težine, uključujući uništavanje imovine, pokušaje reketarenja ili seksualnog nasrtaja. Kako onda ne biti u iskušenju da u tom kontekstu pomislimo kako se nešto izgubilo od obiteljskih orijentira prijašnjih naraštaja i kako se, u želji da ih se iznova pronade, javlja sklonost vraćanju starim obrascima? Stoga smatramo nužnim spomenuti Durkheimovu stoljeće staru tvrdnju: „Sloboda je kći primjereno shvaćenog autoriteta.“ Prije nego što se upitamo pod kojim bi se točno uvjetima autoritet možda mogao obnoviti i biti danas „primjereno shvaćen“, zadovoljimo se tvrdnjom da je kriza autoriteta trajala cijelo 20. stoljeće i da je vrhunac dosegla u svibnju 1968. S istim se uvjerenjem smatra mladenački naivnim slogan šezdesetosmaša prema kojemu je „zabranjeno zabranjivati“ i drži se kako se završilo s analizom stanja u kojemu roditelji i učitelji navodno mogu tek štiti prava djece ne razmišljajući o tome da potonji od njih zapravo zahtijevaju: red i disciplinu. Nostalgični prijatelji, laka vam noć!

Prema drugom nazoru odbija se, zauzvrat, uzimati prošlost kao model i smatra se da se ne smijemo oglušiti o ono što je postignuto tijekom posljednjih naraštaja na području slobode: zagovara se ipak da se odrasli (ili, točnije, osobe ili ustanove zadužene za provedbu neke vrste autoriteta) odluče za pristup za koji svi smatraju da ga valja tek utvrditi a koji bi, ako ništa, morao predstavljati neku obnovljenu ili preobraženu inačicu nekadašnjeg autoriteta.

Od tih dvaju načina razmišljanja o obnovi autoriteta drugi mi se zacijelo čini svjesniji tekućih procesa. Zbog toga mi se međutim ne čini da ga ne bi trebalo postaviti u pitanje u dvojakom smislu: valja ga propitati i, u slučaju neuspjeha, i njega

nadići. U vezi s tim odmah bih želio naznačiti koji su moji prvi razlozi bavljenja tim pitanjima: privremeno bih se u tom smislu ograničio na raspravu o odgojnom autoritetu, još jednom naglašavajući da ta dimenzija mog teksta, iako danas posebno osjetljiva, ni izdaleka ne iscrpljuje pitanje autoriteta, pitanje njegove budućnosti, mutacija, ako ne i nestanka.

Slijepe ulice reaktivnog diskursa

Smatrati ireverzibilnim barem neka od dostignuća posljednjih trideset godina postignuta u odnosima odraslih prema naraštajima koji su ih odmijenili, za što se zalažu zagovornici izuma novog oblika autoriteta, čini mi se uistinu preduvjetom promišljanja i rasprave. Radije nego da se pozivamo na puko moralno ili pravno oživljavanje nekadašnjeg autoriteta, koristilo bi nam zapravo propitati logiku koja je dovela do promjena starih uloga; logiku koja je na paradoksalan način u skladu s našim pojedinačnim i zajedničkim najmanje spornim izborima.

Naša pojedinačna i zajednička svijest nadalje je, u najdubljij svojoj biti, prožeta uvjerenjima za koja prijanjamo kao da su neopoziva dostignuća modernoga svijeta. Ponajprije, ona koja svako ljudsko biće čine nama sličnim i jednakim. Ona su promijenila naš odnos prema „drugome“ u gradu, poduzeću, paru, ali također (kako bi drukčije i moglo biti?) u obitelji i u školi. Te su promjene bile, dakako, tegobne kad je taj „drugi“ dijete, zbog njegove nepunoljetnosti i ovisnosti. Ali malo-pomalo postajemo uvjereni, s obzirom na to da se sva ljudska bića „rađaju i ostaju slobodna i jednakopravna“, da je maleni čovjek unatoč tome čovjek sa svojim pravima na slobodu i na jednakost. Riječ je o razumijevanju ljudskog bića i osobe, iako nepunoljetne, koje bismo mogli napustiti samo tako da se vratimo najudaljenijim i najokrutnijim razdobljima povijesti djetinjstva.

Sadašnje teškoće, pa i kriza kroz koju danas prolazi odgoj, nisu stoga nipošto posljedica slučaja, a nisu ni (bilo bi pojednostavnjeno u to vjerovati) posljedica nespretnosti ili pretjerivanja koja su se mogla izbjeći. Ustvari, zar intuicije koje su se taložile u Deklaraciji o pravima čovjeka s kraja 18. stoljeća nisu dovele i do svih posljedica, pa i onih najproblematičnijih? Najviše međutim zbunjuje činjenica da su im za njih trebala dva stoljeća! Vjerovati da bi obiteljski i pedagoški odnos mogao ostati ili trebao iznova postati otočićem ili „svetištem“ tradicionalnog univerzuma u svijetu u kojemu se posvuda potvrđuju vrijednosti jednakosti i slobode doista se nadaje neobičnom iluzijom. Kako se moglo dogoditi da su na roditelje i odgojitelje, u njihovu bavljenju odgojem i obrazovanjem, utjecale vrijednosti drukčije od onih koje su ih postupno zaokupljale kao građane, potom kao radnike ili uposlenike, ili pak kao muškarce i žene? Kako je suvremeni pojedinac mogao biti trajno izložen unutarnjim sukobima kojima smo upravo svi bili izloženi kad smo kao roditelji, katkad izbezumljeni ili tjeskobni zbog toga što smo se zatekli tako nemoćni, položili oružje i primijenili oblike represije proizišle iz staroga svijeta, a zbog kojih smo se u sebi optuživali u svojoj demokratskoj savjesti? Koji roditelj nije s boli prepoznao u sebi, tek što je djetetu prilijepio blagu ćušku koju je toliko želio izbjeći, tu napetost između staroga i novoga?

Ponovno vraćanje „starog“ autoriteta, koje se spominje a da se uvijek ne razmisli dovoljno što se zapravo pod time misli, ne može se, onkraj spomenutih neslavnih zgoda, shvatiti ozbiljno. Nipošto zato što takvi oblici autoriteta, vjeruje se ponekad, nužno više ne bi mogli biti djelotvorni: sve naprotiv upućuje na to da oni itekako dobro djeluju jer je upravo povlastica odnosa sile da se ne mogu osporiti u slučaju da raspoložive snage doista zakažu kao takve. Radikalnije rečeno, isključeno je ponovno moralno i pravno posezanje za nekadašnjim autoritetom s

obzirom na to da je golema većina nas razvojem moderne svijesti izabrala svoje vrijednosti koje je povijest potvrdila. Kako, prema samoj logici tog izbora, zamišljamo da će djeca prihvatiti suvremene vrijednosti jednakosti i slobode dok su uronjena u obiteljsko i školsko okruženje koje je i dalje strukturirano antitetičkim vrijednostima prirodne hijerarhije i tradicije? Da su nečemu tako očitom trebala dva stoljeća kako bi se dokraja nametnulo ostaje najzačudnije uzme li se sve u obzir, a nipošto ne začuđuje što upravo snagom te očitosti danas više ne možemo propisivati budućim naraštajima stare oblike autoriteta.

Prije svake mjere koju bi se primijenilo da se iznova ožive hijerarhije između roditelja i djece, ili između nastavnika i učenika, valja pribrano uočiti da je modernoj svijesti mnogo teže nositi se sa sadašnjim teškoćama nego što se to činilo vjerojatnim kad smo im bili izloženi. U činjenici da teško rješavamo to osjetljivo stanje nema ničeg začuđujućeg. Nakon dva stoljeća jedva da smo razumjeli što znači „demokratski“ odnos (utemeljen na jednakosti i slobodi) među odraslima: nužno je, među ostalim, naglasiti da i u samome paru i, općenitije, u odnosu između „spolova“ to počinjemo spoznavati (ako uopće?) tek odnedavno. Kako onda u takvim uvjetima ne razumjeti da još ne znamo kako bi trebala izgledati neka „demokratska“ obitelj ili škola koja se u cijelosti oslanja na načela slobode i jednakosti? Pa ipak, jednom kad je ostvaren prijeko potreban nestanak tradicionalne obitelji i škole, jednom kad je, s obzirom na posljedice, isključena svaka obnova negdanjeg autoriteta, pitanja koja se postavljaju u sadašnjem trenutku naprosto se ne mogu zaobići.

Je li ipak dovoljno, da bismo se njima ozbiljno pozabavili, zagovarati u ime uspostave novog oblika autoriteta progresističko stajalište koje je samo po sebi privlačno? Više nisam tako siguran i odmah ću ukratko iznijeti razloge, uvjeravajući čitatelja da ću u nastavku knjige produbljenije obrazložiti sve što ću na ovome mjestu tek zacrtati.

Lakoće progresističkog diskursa

Zacijelo privlačnije i primjerenije zahtjevima vremena nego u svome punom reaktivnom tonalitetu, rješenje koje podrazumijeva ponovnu uspostavu autoriteta koji se poima „drukčije“ nego nekad ipak se suočava s dvjema teškoćama.

Ponajprije, progresistički se zagovor općenito svrstava na polje izazova. Izazova za roditelje, izazova za odgojitelje, izazova za naše društvo, a sve u želji da se izumi nešto što nam još nije jasno (što još nismo uočili). U najboljem slučaju takav je izbor nadahnut nekom vrstom skromnosti. S jedne strane, nitko odista ne zna kako bi mogao izgledati autoritet zamišljen i primijenjen na način drukčiji od onog hijerarhijskoga. S druge, s pravom smo temeljem vlastitih vrijednosti uvjereni da su nekadašnje hijerarhije, koje su se većinom temeljile na prirodno i neopozivo utemeljenim razlikama, postale zastarjele u kulturi u kojoj se drugoga, posve drugoga, određuje kao „sličnoga“. Oprezni zaključak: držimo se programatskih tvrdnji i preuzmimo na taj način tešku ali jasnu zadaću za buduća desetljeća.

I sâm sam se okušao s tom metodom³. Koristeći je uvidio sam, unatoč svemu, da ona ponajprije, u nepoznavanju onoga što bi valjalo predvidjeti, nudi umirujući zaklon. A pritom nisam dovoljno istražio pitanja koja je valjalo propitati u svojoj njihovoj opsežnosti i nadasve nisam iznašao prava rješenja za teškoće s kojima se danas susrećemo. Još gore: vječno prebacujući teret iznalaženja rješenja na domišljatost budućih naraštaja

3 Primjerice, u knjizi: A. Jacquard, P. Manent, A. Renaut, *Une éducation sans autorité et sanction?* (Grasset, Paris, 2003., str. 51) predložio sam da se ima na umu kako se danas „ne ide za tim da se razriješi, nego da se bolje osvijesti krizu koja je svojstvena ireverzibilnom izboru naših vrijednosti“, zbog čega „još ne znamo što je zapravo modernizirani odgoj“. Dvije godine nakon tih opreznih tvrdnji (opravdanje kojih sam izložio u *La Libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance*, Bayard/Calmann-Lévy, 2002.) čini mi se nužnim pokušati otići malo dalje.

izlažemo se golemom riziku (kako ga isključiti?) da nastavimo smatrati rješenjem nešto što je možda tek slijepa ulica. Koliko bi zapravo vrijedio program koji je pretpostavio izum novog oblika autoriteta ako se kojim slučajem autoritet ne može ni zamisliti ni provoditi drukčije nego u starim oblicima? Osim pukog ustanovljavanja mogućeg izazova na koji ćemo naići u predstojećem razdoblju (korak koji se neko vrijeme mogao pokazati uspješnim), prijeko je potrebno više se ne zadovoljavati tek izbjegavanjem bitnoga, već produbiti propitivanje načina kako bismo se odista upitali što nam progresistički diskurs, koji zahtijeva obnovu i samog pojma autoriteta, još može ponuditi sutra ili prekosutra ili ćemo, kao što nam je poznato, ostati na obećanjima.

Takvo mi se propitivanje čini to važnijim što je progresističko zagovaranje često izloženo drugoj vrsti teškoća čim napusti skromni pristup i zamijeni ga demagoškom arogancijom. Navedimo primjer: onaj Alberta Jacquarda, s kojim sam u nekoliko navrata prijateljski raspravljao ustanovivši da on krizu odgoja smješta u okvir „krize društva“, pa bi, prema njemu, bilo „isključeno da društvo sutrašnjice nalikuje na ono današnjice“. Kad god smo bili u prilici raspravljati, ustanovio sam da je moj sugovornik sklon, u vidu rješenja, podsjetiti one koji su ga voljni poslušati da „odgojni sustav naposljetku ima tek jedan cilj: naučiti svako dijete da se druži s ostalima kako bi ustrojilo sama sebe“ i da „susretati se s drugima ne znači uništiti se, upustiti se u natjecanje, već znači otvoriti se drugome“ kao „izvoru koji mi je potreban“. Netko tko zagovara takvo stajalište može se utoliko učiniti ovlaštenim reći nastavnicima svakodnevno suočenima s teškoćama kako je lijek jednostavniji nego što obično misle: u najboljem slučaju riječ je zapravo o tomu da se nastoji ne više, kako se kaže, „držati nastavu“, nego pokušati „živjeti s razredom“, „živjeti s učenicima“, kao što živimo „sa svojom obitelji“, znajući „da ste izloženi njihovim pogledima i

gledati ih“, „prilagoditi se, predati se“. Kako onda ne povjerovati da je odgojni uspjeh na taj način „doista nadomak svakome“? U tom bismo se slučaju spremno mogli dobrohotno narugati (?) onima koji nisu razumjeli „to što naprosto treba raditi u školi“ u „novom obliku demokracije“ koji treba uvesti i što je postalo tako lako opisati:

U ponedjeljak ujutro odlazim u jedan razred u 18. pariškom arondismanu. Učiteljica me nazvala i rekla kako su njezini učenici izvrsni, ali ne uspijevaju razumjeti kad im predaje povijest evolucije. Većinom su muslimanske vjeroispovijesti i vjeruju u Adama i Evu. Učiteljica mi stoga predlaže da dođem u njezin razred i govorim im o evoluciji. Odlazim tamo [...] Moj je jedini trik u tome da s njima budem iskren. Ne namjeravam im govoriti stvari u koje ni sam ne vjerujem. Reći ću im: Možda se varam, ali evo u što ja vjerujem. Sigurno ćemo zajedno provesti sat koji bi mogao biti koristan.⁴

Da bismo zaokružili dojmove, dodat ćemo čak da nipošto nije riječ o tome da se neko „znanje iskrivljuje“, jer „zavoditi donekle nalikuje i na vođenje ljubavi“, a to se, kao što svi znaju, „vodi udvoje“, „bez problema“, čim profesor zna da je tu radi toga da bi živio s ostalima i da ga to „usrećuje“.

I sâm ne bih bio iskren kad ne bih priznao da me taj tip rješenja užasava. Albert Jacquard taj tip rješenja savršeno ilustrira kada govori o svojim intervencijama – umalo sam rekao „ekspedicijama“ – u neka „malo teža mjesta u Saint-Denisu, La Courneuveu“, ne oklijevajući usporediti ih s posjetom Ramali

⁴ Sve navedeno dijelom je opisa A. Jacquarda u *Une éducation sans autorité et sanction?*, nav. djelo.

* Sjeverno odnosno sjeveroistočno predgrađe Pariza, nastanjeno većinom doseljenicima iz bivših francuskih kolonija; radnička populacija niske ekonomske i obrazovne razine. (op. prev.)

radi podrške Jaseru Arafatu. Lukavstvo kojim se morate poslužiti – jer doista je riječ o lukavstvu – sastoji se u osnovi u tome da morate odgovoriti na „izazov“ novim oblicima autoriteta posluživši se osobnim talentom pojedinca. Dakako, razumijem da se u situaciji vrlo duboke krize u kojoj smo sada talent može nekome učiniti kao neka vrsta izlaza. Biti dobar roditelj, biti dobar odgojitelj bilo bi ravno čudotvornom lijeku. Ali nije nužno biti roditelj ili odgojitelj koji dokazuje svoju dobrotu i velikodušnost, već treba biti dobar u odgojnoj praksi onako kako se može biti dobar u tenisu ili u bridžu, dokazati svoju inventivnost i osobne načine da, usprkos teškim okolnostima, u svakoj prigodi uspijete okrenuti u svoju korist odgojne situacije u kojima se zateknete.

Rješenje koje pretpostavlja talentiranog učitelja čini mi se, bez obzira na neposredni uspjeh koji se vjeruje da se postiže, duboko neprimjerenim. Da i ne govorimo o obiteljima i brojnim roditeljima lišenima talenta kojima se na odveć lagodan (ili nepristojan) način nameću nepremostive teškoće, a sve u želji da bolje obave svoju ulogu. U svakom slučaju, kad je o školi riječ, društvo je prisiljava da obavlja svoju dužnost s ljudima takvima kakvi jesu. Veoma je velik broj nastavnika i mnogi od njih zapravo imaju talenta, ali ostaje činjenica da svi, kad je riječ o obrazovanju, danas djeluju u neusporedivo delikatnijim okolnostima nego jučer. Navodno rješenje koje bi se sastojalo u tome da se težište stavi na karizmatični talent nastavnika zapravo u osnovi vodi okrivljavanju na osobnome polju onoga tko ne uspijeva „držati“ svoj razred ili ima osjećaj da ne ispunjava dužnost koja mu je povjerena. Najjednostavnije rečeno: moje je uvjerenje da taj način okrivljavanja u isti mah nije pravedan i da zastranjuje razmišljanje.

U većini slučajeva, iskustva s kojima su se susreli, ako ne i neuspjesi s kojima se suočavaju nastavnici, odgovaraju danas složenim i dosad nepoznatim lokalnim i strukturnim okolnostima

za koje pojedinac u osnovi nije odgovoran i koje valja podrobno raščlaniti ne želimo li se zadržati na površini stvari, na način koji nije ni u kakvoj vezi s posjedovanjem ili odsutnošću talenta. Izložiti učitelje neprimjerenom pitanju kako bismo provjerili imaju li osobno ili nemaju taj famozni talent, za koji vjerujemo da im nudimo živi primjer, način je pristupanja sadašnjim teškoćama na koji se olako svodi progresistički diskurs pozivajući se na „nove“ oblike autoriteta. Stavljajući tako naglasak tamo gdje mu nije bilo prvotno mjesto (to jest, isključivo na osobnu dimenziju odgojne veze) ispotiha zapravo, pod izlikom takva pseudoistraživanja „novoga“, nudimo jedan od najstarijih oblika autoriteta, onaj koji je zadobio karizmatičnu prevlast i koji je naveo Spinozu da napiše jednu od svojih najiznimnijih misli: „Najgori su tirani oni koji umiju pridobiti vašu ljubav.“ Kako onda ne zamijetiti da u tom obliku progresistički diskurs, na vlastitu štetu, ide tako daleko da se vraća u svoju suprotnost?

Pitanje autoriteta u demokratsko doba

Shvatili ste da bih se, u kontekstu koji se s pravom može nazvati krizom autoriteta, prije opredijelio za neku vrstu progresizma koji se mogao izbjeći i samim time prištedjeti nam lakoću prilagodbe, možda zato što se nije uspjelo otvoriti pitanje u svoj njegovoj širini. Razrada koju bih ja rado označio kao kritički progresizam (zato što je manje dogmatski siguran u sebe) iziskuje ipak da se doista uzme u obzir ono što u moderni, na stupnju koji je dosegnula, može biti problematično u vezi s autoritetom.

Pitanje se samo po sebi može učiniti jednostavnim: ako odgojni proces po definiciji pretpostavlja neku vrstu nerazmjera između odgojitelja i gojenca, kako taj svojstveni nerazmjer uklopiti u pedagoški odnos i potvrdu jednakosti koja je sastavni

dio demokratske svijesti? U radikalnijem smislu pretpostavimo (pretpostavka koju ćemo podrobnije obraditi u nastavku knjige, ali za koju odmah možemo reći da nije pretjerana) kako je samoj logici demokratske moderne svojstveno da obnovi sve odnose autoriteta pokazujući da se nadalje nijedna vlast ne može legitimno obnašati a da se, na ovaj ili na onaj način, nije dobio pristanak onih nad kojima se obnaša. U okolnostima koje su na putu svog društvenog i kulturalnog ostvarenja posvuda oko nas, kakav nam se oblik vlasti čini sukladnim vrijednostima demokratskog svijeta u odnosu prema djeci, ali i, općenitije, prema svima onima nad kojima se u prijašnjim razdobljima primjenjivala neka vrsta „autoriteta“? Zar logika tih vrijednosti, kako jednakosti tako i slobode, ne podrazumijeva obezvrjeđenje svih nekadašnjih oblika dominacije, onog oblika autoriteta, napose roditeljskog kao i učiteljskog, koji je tako dugo, bez obzira na moguće preobrazbe, ostao sastavnim dijelom tolikih vlasti uključujući i onu odgojnu?

Da bismo unaprijed naznačili izvode koji će uslijediti, nije na odmet primijetiti da su nekadašnji odnosi autoriteta, jednom odjelito drugi put naporedno, poprimili dva temeljna oblika koji, jedan kao i drugi, predstavljaju problem u odnosu na zahtjeve demokratskoga društva.

Prva vrsta odnosa odgovara onome što je Max Weber, obrađujući načine dominacije, nazvao tradicionalnom dominacijom, naime, dominacijom koja je bila na djelu „na tradicionalan način“. Kako bismo razjasnili o čemu je riječ uzmimo ponovno primjer odgojnog odnosa. Sa stajališta tradicionalne dominacije, vrijednosti i sadržaji koje valja prenijeti budućim odraslim naraštajima nameću se (istodobno u očima onih koji ih prenose, pa stoga i u očima onih koji ih primaju, samim posredovanjem „prenositelja“) jer su se činili uspostavljenima, svetima ili posvećenima samom svojom starošću i neumornim ponavljanjem njihova prenošenja iz naraštaja u naraštaj. U

razvoju društva ta je vrsta odnosa autoriteta predugo potrajala, pa čak i u središtu njihova demokratska nastajanja.

Sve do 1960-ih godina nikad nije učenicima petog razreda palo na pamet (kao uostalom ni njihovim nastavnicima) ozbiljno se zapitati zašto se zapravo samo po sebi razumije da dvanaestogodišnje dijete mora posvetiti toliko sati i dana svoga mladog života hineći lažno zanimanje za Racineove *Pravdaše* (*Les Plaideurs*) ili za geografsku analizu visoravni Millevaches. Sadržaji i vrijednosti nataloženi u tom naukovanju pobuđivali su i kod nastavnika i u obitelji učinak „zahvalnosti“ u svakom smislu riječi, podrazumijevajući i onaj najjednostavniji: onaj koji se nadovezuje na činjenicu da na taj način prepoznaju ono što su i sami naučili prije stanovitog broja godina kao i njihovi roditelji, odnosno njihovi djedovi i bake. Odatle je proizišla neka izvanredna legitimnost koja se na taj način *de facto* provodila temeljem onoga što je bilo preneseno. Učenik koji je tih godina pohađao ustanovu koju bismo danas zacijelo nazvali „pomalo teškom“ i koju smo tada bespogovorno prihvaćali sa začudnim mirom – nikad nisam ni sâm pomislio, a nisam imao dojam da su ikad to pomislili moji drugovi, pokušati proniknuti razloge takvog utuvljivanja u glavu. Mogli smo ga, dakako, iz dana u dan, s obzirom na to da većina naših učitelja nikad nije pokrenula nikakvu raspravu na tu temu, doživljavati kao neku vrstu mučenja, ali unatoč tome ne bismo ni trenutka posumnjali da nam je bilo „nametnuto“. Vrlo je znakovito da je i demokratska škola desetljećima upoznala tek stanovito negodovanje zbog teškoća prisutnih u prenošenju podučavanih sadržaja. Ali, usprkos prividima, negodovanje nije, unatoč svojoj jasnoj meti i silovitosti, postavljalo u pitanje ni sadržaje koji su se utuvljivali u glavu ni globalni autoritet onih koji su ih prenosili. Naprotiv, upravo se osobni nedostatak autoriteta pojedinaca koji bi iznimno dizali glas tumačio kao da su pali žrtvom pretjerivanja. Tako su se stvari odvijale u vremenu

koje neki smatraju sretnim, u kojemu je pedagoška moć još proizlazila iz dominacije tradicionalnog tipa čija se legitimnost oslanjala na posvećeni značaj propisa što su se prenosili „tijekom vremena“ i moglo se učiniti da oduvijek postoje.

Drugi stari oblik dominacije u doba tradicije naprosto se nadovezivao na prvi i samo ga je olakšavao. On upravo odgovara dominaciji karizmatičkog oblika koji nam i danas katkad nude, uslijed nevjerojatno pogrešnog kuta gledanja, kao buduće rješenje sadašnjih teškoća unatoč tome što je toliko dugo u prošlosti pratio provedbu vlasti. Da bi bila uspješna, karizmatička dominacija poziva se na izvanredne kvalitete onih kojima „podvlašteni“ priznaju izvanrednost u odnosu na obične smrtnike. Od vojskovođe do šamana, ako ne i gurua, preko junaka, propovjednika, spasitelja ili demagoga svake vrste, starim društvima nije nedostajalo takvih likova koji su u onima nad kojima su dominirali pobuđivali obožavanje, povjerenje i, da tako kažemo, toliko prepuštanje da su poslušnost spram njih podanici smatrali svojom dužnošću.

Ta je dominacija bila to djelotvornija što je, zahvaljujući prepuštanju podanika ili učenika gotovo religioznom otkriću osobnih kvaliteta učitelja, mogla, a u mjeri u kojoj se i danas zadržala još savršeno može, za razliku od tradicionalne dominacije, slobodno mijenjati pravila: dok se u svome uobičajenom obliku tradicionalna dominacija oslanja na propise i tako stječe legitimnost neprestano se pozivajući na svoje prethodnike iz prošlosti, karizmu se pak može poistovjetiti s moći zavodjenja, „plebiscitarnim“ vidom koji djeluje poput slobode u odnosu na propise i prisile proizišle iz prošlosti.

Razlog je tome što ta prividna sloboda iskorištava oblik dominacije na koji se, bojim se, još oslanjamo kada danas zagovaramo neku vrstu pedagogije susreta u kojoj je za „uspjeh“ (to jest, za djelotvornu dominaciju) nadasve važan talent učitelja (kad nije riječ o školskome dijelu odgoja, onda je