

denimo kot taksisti – a ko pride v razred, ima učitelj avtoriteto, ne glede na zaslužek, ki ga kot učitelj prejme za svoje delo. Ob tem je treba dodati, da tak položaj učitelja generira povsem drugo, nič manj resno vprašanje: koliko se učitelj *lahko* oziroma se je tudi pripravljen potruditi *kot oseba, ki poučuje*, torej ne v smislu zagotavljanja discipline, marveč kakovostnega posredovanja znanja. Vendar vprašanja glede avtoritete, kot jih imamo pri nas, zaradi družbeno določene hierarhične vloge učitelja v jordanski družbi niso prava vprašanja. V jordanski kulturi ni prišlo do premikov, ki jih je Verhaeghe za drugo polovico preteklega stoletja v »naši« kulturi opredelil kot »kolaps očetovske funkcije« (Verhaeghe, 2000; cf. Krek, 2008).

V Ugandi država šolstvu ne nameni toliko sredstev, da bi lahko vsem otrokom zagotovila brezplačno šolanje (cf. Marić, 2011). Država pokriva šolanje štirih otrok v družini. V velikih družinah s povprečno osmimi otroki to pomeni, da morajo starši deloma pokrivati stroške šolanja – predvsem to zadeva mlajše otroke v družini, ki jih lahko tudi doleti, da morajo ostati doma, z vnaprej znanimi (tudi v njihovi perspektivi) slabimi obeti za življenje. V šolskem sistemu ima ključno vlogo premik učenca iz prvih elementarnih razredov, v katerih je jezik pouka lokalni jezik, v višje razrede osnovne šole, v katerih pouk poteka v angleškem jeziku. Kdor nima dovolj pridobljenega znanja angleščine, preprosto ne more napredovati. Vsak otrok zgodaj spozna, da je šolanje življenjski privilegij, ki si ga želijo. Vprašanja, ki jih denimo pri nas tematizira psihologija kot vprašanja motivacije za učenje (»notranje in zunanje«), so v Ugandi vsaj na način, kot se postavljajo v evropski kulturi, odveč. Mehanizmi socializacije, in ne prizadevanja učiteljev, ki izvajajo pouk natanko po modelu »transmisije« (ki ga kritizira progresivna pedagogika), pri učencih tudi mimo pedagoškega diskurza generirajo *željo* – *željo po učenju*.

S tremi kratko orisanimi primeri smo želeli pokazati, da v polju edukacije do določene mere delujejo kulturno specifični mehanizmi socializacije in delovanja družbe. Ne kaže pripisovati javni šoli, da bi lahko na daljši rok delovala v nasprotju s širšimi socializacijskimi in družbenimi trendi. To pa ne pomeni, da je v določenih ključnih točkah šola povsem nemočna.

Vzemimo razmerje med avtoriteto učitelja in učinki, ki jih imajo na to starši. Starši danes v večji meri izhajajo iz potrebe po zaščiti otroka, kot so včasih, pogosto se postavljajo v vlogo, da bolje od učitelja vedo, kaj in kako je treba učiti. Zato učitelji že vnaprej prilagodijo *svoje* delo, dosiganje *lastnih* ciljev, da se jim ni treba spopadati z zahtevami oz. s priporočili staršev. Ta razmerja je mogoče premisliti in drugače artikulira-