

Avtoriteta, avtonomija univerze in neoliberalna politika¹

Abstract

Authority, Autonomy of University and Neoliberal Policy

The main purpose for the translation of the present paper is not to give a comprehensive explanation of the impact of neoliberal ideas and politics on authority (in all of its forms) of universities and their professors. It is much more modest: to sketch a theoretical framework for a better understanding of what the essence of authority is; to show that the relation between authority and trust is the key to the explanation of the impact of neoliberal politics on the authority of the university and university professors; to discuss professors' autonomy predominantly as epistemic authority, and to point out that what makes them an epistemic authority is not the truth of what they say, but rather the students' belief that it is true; and to disclose some problems related to authority, university autonomy, and neoliberal politics.

Keywords: authority, epistemic authority, autonomy of university, neoliberal politics

Povzetek

Osrednji cilj prevoda tega prispevka ni podajanje obširne razlage vpliva neoliberalnih idej in neoliberalne politike na avtoriteto (v vseh njenih oblikah) univerze in univerzitetnih profesorjev. Cilj je precej skromnejši: zarisati osnutek teoretičnega ogrodja, ki nam bo pomagal razumeti, kaj je bistvo avtoritete; pokazati, da ima odnos med avtoriteto in zaupanjem ključno vlogo pri razumevanju vpliva neoliberalne politike na avtoriteto univerze in univerzitetnih profesorjev; razmisliti o avtonomiji profesorjev predvsem kot spoznavnih avtoritet in poudariti, da to, kar profesorja naredi za spoznavno avtoriteto, ni resnica tega, kar reče, ampak verjetje študentov, da je resnično; in razkriti nekaj problemov, povezanih z avtoriteto, avtonomijo univerze in neoliberalno politiko.

Ključne besede: avtoriteta, spoznavna avtoriteta, avtonomija univerze, neoliberalna politika

¹ Prispevek je bil objavljen v Kodelja, Zdenko (2013): Authority, the autonomy of the university, and neoliberal politics. *Educational Theory* 63(3): 317–330.

Osrednji cilj tega prispevka je premislek o nekaterih problemih, povezanih z avtoriteto, avtonomijo univerze in neoliberalno politiko. Vendar pa to ne bi bilo smiselno, če bi držalo to, kar je pred več kot pol stoletja zapisala Hannah Arendt v svojem slavnem eseju *Kaj je avtoriteta?*, namreč da je »avtoriteta iz modernega sveta izginila« (2006: 97).² Tudi Alain Renaut je pred nekaj leti napisal knjigo z naslovom *Konec avtoritete*.³ V sodobnih družbah pa najdemo tudi nasprotna mnenja o stanju avtoritete. Paul Ricoeur (2011: 111–140) in Marcel Gauchet (2007: 91–105) na primer zagovarjata teorijo, da se danes ne spopadamo s koncem avtoritete, ampak s preoblikovanjem ali metamorfozo le-te.⁴ Prav ta, druga teorija, če je pravilna, deloma upravičuje mojo namero raziskati domnevan vpliv neoliberalne politike na odnos med avtoriteto in univerzo. To, da imamo o sedanjem obstoju avtoritete dve nasprotujoči si tezi, lahko vidimo bodisi kot dve tezi o isti stvari bodisi kot dve tezi o različnih stvareh. Če drži prvo, mora biti ena od tez o položaju avtoritete napačna; če pa drži drugo, je mogoče, da sta resnični obe tezi, le da se ena nanaša na eno vrsto avtoritete in druga na drugo.

Predpostavimo, da vsaj nekatere vrste avtoritete še vedno obstajajo in da so med njimi spoznavna, izvršilna in pravna, ki jih, kot pravi Richard De George (1985), lahko najdemo na sodobnih univerzah.⁵ Moj namen ni proučiti vse te vrste avtoritete. Osredinil se bom na spoznavno avtoriteto, ker univerzitetne profesorje običajno razumemo predvsem kot spoznavne avtoritete. Poleg tega pa je, kot bomo videli, spoznavna avtoriteta bistveno povezana s pedagoškimi odnosi, če te odnose razumemo, kakor jih razlaga Morwenna Griffiths (2013: 221–236), kot odnose med ljudmi, ki nastanejo, ko ljudje vstopijo v odnos med učiteljem in učencem, in na drugi strani v odnos do tistega, kar se poučuje in česar se uči. Univerzitetni profesor je na primer spoznavna avtoriteta v odnosu do svojih študentov, obenem pa so tako profesor kot njegovi študenti v odnosu do znanja kot spoznavne avtoritete materializirane v slovarju ali v drugem viru znanja (De George, 1985: 44). V preteklosti so nekatera dela, med drugim *Biblija* in Aristotelova dela, imela status vrhovne spoznavne avtoritete. Kot lahko vidimo, je spoznavna avtoriteta lahko oseba, knjiga, ali kaj drugega, a v prvem delu besedila bom sledil De Georgeevi interpretaciji, kar osebo ali knjigo naredi za spoznavno avtoriteto, ni resnica tega, kar je bilo

² Po njenem mnenju je »izguba avtoritete zgolj končna, čeprav odločilna stopnja razvoja, ki je že stoletja spodkopaval predvsem religijo in tradicijo« (ibid: 99). Ker vidi avtoriteto, religijo in tradicijo kot neločljive, je izguba tradicije in religije v modernem svetu povzročila tudi izgubo avtoritete (ibid: 99–101). A na drugi strani, ko govori o vzgoji, kot pokaže Alison Assiter, govori o avtoriteti kot o nečem, kar še ni izgubljeno (Assiter, 2013: 253–263).

³ Renaut pravi, da z vidika logike v demokraciji ni primerna nobena oblika avtoritete, ker v demokraciji nobena legitimna moč ne more biti vsiljena na neizpodbiten način. Vsak ukaz mora temeljiti na racionalni utemeljitvi, ker mora biti vsak odnos, ki vključuje ukaz in poslušnost, sprejet prostovoljno.

⁴ Zdi se, da tudi Arendt misli enako, vsaj v besedilu *Kriza v vzgoji*, kjer pravi, z »emacipacijo od avtoritete odraslih se otrok torej ni osvobodil avtoritete, pač pa je bil izpostavljen veliko bolj grozljivi in resnično tiranski avtoriteti, tiraniji večine«, torej avtoriteti skupine otrok (Arendt, 2006: 186–187).

⁵ Po njegovem mnenju moralna, paternalistična, karizmatična in druge oblike avtoritete obstajajo znotraj univerze, ni pa »izobraževalne avtoritete kot posebne vrste avtoritete« (ibid). Ker nekateri drugi avtorji uporabljajo termin »izobraževalna avtoriteta«, se postavi vprašanje, ali je izobraževalna avtoriteta edino splošno ime za eno ali več od prej omenjenih oblik avtoritete, ali pa je nasprotno nekaj drugačnega, posebna vrsta avtoritete. Poleg tega pa, ali je avtoriteta učitelja, ki je, če sledimo Aislinn O'Donnell (2013: 278–279), »razvidna iz praktične modrosti ali *phronesis*«, isto kot izobraževalna avtoriteta ali ne?

rečeno ali zapisano, ampak verjetje poslušalca ali bralca, da je to resnično. V drugem delu te analize bom pokazal, da igra odnos med avtoriteto in zaupanjem ključno vlogo pri razlaganju vpliva neoliberalne politike na avtoriteto univerze in univerzitetnih profesorjev.

A če hočemo razumeti specifično naravo spoznavne in drugih vrst avtoritete, moramo najprej razumeti, kaj avtoriteta je in kateri problemi nastajajo pri opredeljevanju, definiranju avtoritete. Žal na to vprašanje ni preprostega odgovora. Da to drži, ne potrjuje le naslov Ricoeurovega predavanja *Paradoksi avtoritete*, ampak tudi njegova opomba, da je omahoval med naslovoma *Uganka avtoritete* in *Aporija avtoritete*: »... enigma zato, ker ostaja v ideji avtoritete navkljub analizi nekaj nerazumljivega; aporija zato, ker je nekakšno nerešeno nasprotje, povezano s težavnostjo, celo nemožnostjo legitimiranja avtoritete v polni meri« (Riceour, 2007: 91).⁶

Kljub navedenim resnim problemom Ricoeur priznava, da je »v grobem pojem avtoritete relativno preprosto opredeliti« (ibid). Prevzame definicijo znanega francoskega *Robert slovarja*, to je: »... pravica ukazovati, poveljevati oz. (priznana ali ne) moč uveljavljanja poslušnosti.«⁷

Avtoriteta med močjo in prepričevanjem

Avtoriteto pogosto definiramo kot specifično obliko moči, namreč kot moč uveljavljanja poslušnosti.⁸ Ker to moč razumemo kot sposobnost za to, da »druge pripravimo do tega, da naredijo to, kar hočemo« (Raphael, 1990: 165–166), se zdi, da avtoriteta ni nič drugega kot takšna sposobnost. A v resnici je ta sposobnost – če avtoriteto razumemo kot moč uveljavljanja poslušnosti – le nujni, ne pa zadostni pogoj za obstoj avtoritete. Če na primer nekdo uporablja svojo izredno moč, silo, da druge pripravi do tega, da storijo, kar hoče, potem njihova ubogljivost ni rezultat njegove avtoritete, ampak bolj njegove moči prisile. Vendar pa, kot pravi Arendt, »kjer se uporablja sila, je avtoriteta odpovedala« (Arendt, 2006: 98). Zato avtoritete ne smemo enačiti z močjo uveljavljanja poslušnosti, če poslušnost dosežemo s prisilo.⁹ Toda David D. Raphael in nekateri drugi avtorji pravijo, da tisti, ki dosežejo poslušnost, niso le zmožni uvelja-

⁶ Ricoeur razlikuje paradoks od antinomije. Paradoks pomeni, da dve tezi »nasprotujeta druga drugi na istem področju tako, da ena postane predpostavka druge«. To pomeni, da moramo »ohraniti ali zavreči obe«. Pri antinomiji pa gre za nasprotno, »ti dve tezi lahko prerazporedimo v dve različni polji diskurza, kar naredi Kant s tezo in antitezo na področju konfrontacije med svobodo in determinizmom« (ibid: 19).

⁷ Problem te in podobnih definicij avtoritete je, da ne držijo, ker je, kot poudari Joseph Raz, »avtoriteta pravica početi tudi druge stvari. Lahko je pravica do sprejemanja zakonov, do dajanja dovoljenja za avtoritativen nasvet, do razsojanja in tako naprej. Zato je napačno razumeti vse to kot zgolj ukazovanje.« (Raz, 1979: 11) Vendar pa to ne pomeni, da so takšne definicije napačne v vseh primerih, temveč da jih ne moremo uporabiti pri vseh oblikah avtoritete. Primerne so predvsem za politično avtoriteto, ki jo pogosto razumemo kot paradigmatičen primer avtoritete. Amy Shuffelton (2013: 301–316) v svojem prispevku uporablja tudi izraz »moč« v smislu avtoritete.

⁸ A Arendt poudarja, da se avtoriteta – preprosto zato, ker vselej zahteva poslušnost – »običajno zamenjuje z neko obliko oblasti in nasilja« (Arendt, 2006: 98). Po njenem mnenju moramo zato moč ločiti od avtoritete. Takšno mnenje je bilo razširjeno, odkar sta pojem in koncept avtoritete nastala v času starega Rima, kjer sta si ideja moči (*potestas*) in ideja avtoritete (*auctoritas*) vzajemno nasprotovali.

⁹ V tem primeru je poslušnost tistih, ki morajo ubogati, dosežena, kot poudari Raphael, »ker se bojijo posledic neposlušnosti. 'Prisiljeni' so 'ubogati', čeprav še vedno imajo možnost zavrniti ukaz in sprejeti posledice ... A ker so posledice

viti poslušnosti, ampak imajo do tega celo pravico. Gre za domnevo, da je »avtoriteta za nekaj narediti« isto kot »imeti pravico nekaj narediti« (Raphael, 1990: 166). Ta pravica pomeni dvoje. Na eni strani to pomeni, da tisti, ki ima pravico do poveljevanja, ukazovanja drugim, oziroma tisti, ki ima do tega pravico, to sme zato, ker »njegovih dejanj ne prepoveduje noben zakon ali moralno pravilo«, ali pa zato, »ker mu pravico do ravnanja daje določen zakon.« (ibid) Na drugi strani pa to pomeni tudi, da ima pravico »doseči poslušnost« (ibid: 167). Torej pravica do uveljavljanja poslušnosti »sovpada z dolžnostjo tistega, od katerega se pričakuje poslušnost« (ibid). To pomeni, da tisti, ki so dolžni biti poslušni, priznavajo avtoriteto tistega, ki ima pravico doseči poslušnost. Z drugimi besedami: moč, s katero lahko nekdo doseže poslušnost, ni moč prisile, ki jo ima in izvaja, ampak je moč, ki jo je pridobil s tem, da so mu drugi priznali njegovo avtoriteto. Njegova »avtoriteta in njihovo sprejemanje avtoritete mu dajeta« moč, da doseže, kar hoče (ibid: 168). Povzamemo lahko, da je poslušnost bodisi rezultat prisile bodisi avtoritete. V prvem primeru je poslušnost odvisna od človeka, ki ima moč, v drugem pa je nasprotno odvisna od ljudi, ki priznavajo in prepoznavajo avtoriteto osebe, ki ima pravico do uveljavljanja poslušnosti. Razliko med močjo in avtoriteto lahko bolje razumemo, če si pobliže ogledamo, s čim sta povezani. Moč je povezana s poslušnostjo in avtoriteta z zaupanjem (Krieger, 1968: 146). To pomeni, da kadar »avtoriteta deluje prek bolečine in strahu ... in ne prek zaupanja in spoštovanja, ni več avtoriteta in postane ... prisila« (Lincoln, 1994: 6). Zato je zmotno avtoriteto enačiti z močjo uveljavljanja poslušnosti.

Če sledimo Hannah Arendt, avtoritete prav tako ne smemo enačiti niti »s prepričevanjem, ki predvideva enakost in deluje skozi proces argumentacije.« (Arendt, 2006: 98) Tega ne smemo storiti, ker avtoriteta predvideva hierarhični in ne egalitarni odnos med »tistim, ki ukazuje, in tistim, ki uboga« (ibid). Trditev, da sta avtoriteta in prepričevanje dve povsem različni stvari, lahko podkrepimo z naslednjim: »Celo ko avtoriteta deluje s pomočjo besed, to počne povsem drugače kot prepričevanje«, ker »nekoga prepričamo z zagovarjanjem, podajanjem razumnih trditev« in tako naprej. Nasprotno pa avtoriteto lahko uveljavljamo »brez pomoči argumentacije« in lahko vztrajamo pri tem, da to drži preprosto zato, ker je tako izjavila avtoriteta (Lincoln, 1994: 5).¹⁰ Ali to pomeni, da mora tisti, ki je podrejen avtoriteti, sprejeti vse, kar avtoriteta reče, ne glede na svojo sodbo in vrednote? Nekateri filozofi se s tem strinjajo. Po njihovem mnenju, pravi Raz, »je narava avtoritete takšna, da zahteva podreitev celo takrat, ko nekdo misli, da je to, kar se od njega pričakuje, nesmiselno« (Raz, 1979: 3). Če drži takšno razumevanje avtoritete, je vsako podrejanje avtoriteti nekaj nerazumnega, neracionalnega.

Prav nasprotno meni Hans-Georg Gadamer. Pravi, da avtoriteta nekoga »nima svoj poslednji temelj v aktu podrejanja in abdikacije uma, temveč v aktu pri(po)znavanja in spoznanja – namreč spoznanja, da je drugi v sodbi in uvidu boljši od nas in da ima zato njegova sodba prednost pred našo lastno«, ali drugače, sodba ima prednost, ker drugi »ve bolje« (Gadamer,

neposlušnosti ... pogosto še manj zaželene kot alternativno delovanje, pravimo, da smo v dejanje 'prisiljeni' ali da nam je 'vsiljeno'. Odločili smo se delovati tako, čeprav le neradi, zato, ker je ponujena alternativa tako drugačna od tega, kar bi želeli storiti, da je nimamo za pravo alternativo in pravimo, da smo v svoje delovanje prisiljeni, ali da smo to dolžni storiti«. (Raphael, 1990: 171)

¹⁰ Paradigmatičen primer takšne avtoritete je »klasična izjava starševske avtoritete *in extremis*: 'Ker sem jaz tako rekel'« (ibid).

2001: 233). Pravi tudi, da je s tem »povezano, da avtoritete ni mogoče dodeliti, temveč je pridobljena in mora biti pridobljena, če naj jo upoštevamo. Temelji na pripoznanju, s tem pa na dejanju samega uma, ki zavedajoč se lastnih meja, drugim zaupa, da imajo boljši uvid.« (ibid) Če avtoriteto razumemo v tem smislu, potem ima Gadamer prav, ko pravi, da »nima avtoriteta sploh nič opraviti s poslušnostjo, temveč s spoznanjem.« (ibid)¹¹ Priznava, da »je res, da avtoriteta pomeni zmožnost ukazovanja in poslušnost drugih. A to izhaja le iz avtoritete, ki jo nekdo ima«. Po njegovem mnenju celo »anonimna in neosebna avtoriteta predpostavljene, ki se izpeljuje iz družbenega reda, nazadnje ne izhaja iz tega reda, temveč ga omogoča. Njen pravi temelj je tudi tu dejanje svobode in uma, ki nadrejenemu zato, ker ima boljši pregled ali je bolje seznanjen, načelno priznava avtoriteto, se pravi, tudi tu torej zato, ker bolje ve.« (ibid)¹² Zato je priznavanje avtoritete po Gadamerju (ibid: 233–234) »tako vedno povezano z mislijo, da to, kar izreka avtoriteta, ni nespametna samovolja, temveč je načeloma to mogoče uvideti. V tem je bistvo avtoritete, ki jo imajo vzgojitelji, nadrejeni, strokovnjak.«

Če je to bistvo njihove avtoritete, potem je to tudi bistvo avtoritete univerzitetnih profesorjev, ki so obenem učitelji in strokovnjaki, včasih pa tudi nadrejeni. V prvem primeru so spoznavne avtoritete, torej avtoritete na določenem znanstvenem področju. Ta avtoriteta je primer nevodstvene avtoritete in kot takšna »ne vključuje pravice do ukazovanja« (De George, 1985: 262). V drugem primeru gre za deontološko ali izvršilno avtoriteto, torej avtoriteto tistih, ki imajo moč ali pravico ravnati na določen način, ker zasedajo določeno mesto na univerzi, »ki prinaša določene pravice ali moči« (ibid: 13).¹³ Vendar pa ti dve obliki avtoritete lahko sovpadata: univerzitetni profesor, »ki je primarno spoznavna avtoriteta za študente, je obenem deontološka avtoriteta na področju pravil, ki veljajo pri delu v laboratoriju« (Bochenski v Walton: 1997: 77). Univerzitetni profesorji imajo deontološko ali izvršilno avtoriteto, ki jim jo

¹¹ Zdi se mi, da »znanje« v tem kontekstu ne pomeni nekakšnega faktičnega znanja, ampak prej nekaj, kar je podobno prepoznanju ali bolj ali manj utemeljenemu verjetju. Torej verjetju, da, kot pravi Gadamer, drugi »ve bolje« oziroma »ima boljši pregled ali je bolje seznanjen« (ibid). Zato to znanje ni znanje, ki ga ima avtoriteta. Gre za znanje ali verjetje v superiornost znanja nekoga, torej znanje ali verjetje, ki ga ima nekdo, ki avtoriteto sprejema. Če to drži, potem znanje ni nujno resnično znanje. Dovolj je, da gre za domnevano znanje ali za verjetje, da nekdo to znanje ima.

¹² Toda če si poglobljeva pogledamo hierarhijo na univerzi, vidimo, da univerzitetni profesorji niso vedno avtoriteta zato, ker vedo več. Izvršilna moč univerzitetnega profesorja, ki jo ima kot nadrejeni in ki izhaja iz njegovega položaja v univerzitetni hierarhiji, ne temelji na večjem znanju. Vsaj v Sloveniji profesor, ki so ga njegovi kolegi izvolili na položaj rektorja univerze, dekana fakultete ali predstojnika oddelka, običajno ni bil izvoljen zato, ker ve več kot drugi kandidati. Včasih je izvoljen zaradi drugih osebnostnih lastnosti in vrlin (nepriustranskost, resnicoljubnost, poštenost, predanost zadolžitvam, učinkovitost itn.); včasih zato, ker se predpostavlja, da je zmožen braniti določene interese oddelka, fakultete ali univerze bolje kot drugi kandidati. A to ne pomeni, da znanje za izvršilno avtoriteto ni pomembno. Na znanju temelji druga hierarhija na univerzi, hierarhija položaja učiteljev, ki se odraža v njihovih akademskih nazivih (asistent, docent, profesor). To hierarhijo lahko v določeni meri vidimo kot hierarhijo znanja: profesor naj bi, če upoštevamo določene kriterije, ki jih je treba izpolniti, za dosego vsakega od navedenih nazivov, imel več znanja, oziroma vedel več, kot asistent.

¹³ Razlika med spoznavno in izvršilno avtoriteto, znano po De Georgevi analizi avtoritete, temelji na podobni razliki med dvema vrstama avtoritete, ki jima Jozef M. Bochenski (1974) pravi spoznavna in deontološka avtoriteta. *Spoznavna avtoriteta* je zanj »strokovnjak na področju znanja, torej 'tisti, ki ve več'«. *Deontološka avtoriteta* je nadrejeni »..., ki določa pravila tega, kar mora biti naredeno.« John Woods in Douglas Walton na podoben način razlikujeta med avtoriteto *de facto* in *de jure*. Prva je »avtoriteta stroke, ki temelji na prisvajanju posebnega znanja na področju spretnosti, kompetenc ali faktičnega znanja«, medtem pa je avtoriteta *de jure* »avtoriteta delovanja ali razsojanja na podlagi

podeli univerza, da lahko med predavanji določijo, kaj se od študentov pričakuje pri določenem predmetu, vrednotijo delo študentov in podeljujejo ocene, a to le takrat, ko so profesorji pred tem prepoznani kot spoznavne avtoritete.

Opazili smo že, da je nekdo spoznavna avtoriteta, če je avtoriteta na specifičnem znanstvenem področju. Ker je univerzitetni profesor avtoriteta na specifičnem področju znanja, je obenem tudi spoznavna avtoriteta. Po navadi mislimo, da je to, kar ga naredi za spoznavno avtoriteto, njegovo *de facto* znanje. A samo znanje ni dovolj, da nekdo postane spoznavna avtoriteta, ali natančneje, za to, da je *de facto* spoznavna avtoriteta, kot jo razume De George. Po njegovem mnenju »nekoga naredimo za *de facto* avtoriteto s tem, da verjamemo temu, kar govori« (De George, 1985: 29). Zato je univerzitetni profesor za študenta *de facto* spoznavna avtoriteta takrat in samo takrat, ko študent verjame – vsaj v določeni meri – »temu, kar pravi, ko uči. Če ni takega« študenta, »potem ne glede na« profesorjevo znanje profesor »ni *de facto* spoznavna avtoriteta.« (ibid) Torej to, kar profesorja naredi za *de facto* spoznavno avtoriteto, ni njegovo znanje, ampak verjetje njegovih študentov. Vendar pa študenti profesorju ne bi verjeli, če bi vedeli, da nima znanja, ki naj bi ga imel.

Avtoriteto mu zato podelijo, ker verjamejo, da ima domnevano znanje. Ali je njihovo verjetje upravičeno, je že drugo vprašanje.¹⁴ Kakorkoli, njegova *de facto* spoznavna avtoriteta je mogoča le, če študenti verjamejo v verodostojnost tega, kar govori zato, ker mu zaupajo. Kadar avtoriteto prosimo, naj pojasni, zakaj je nekaj tako, kot pravi, »in odgovori na to prošnjo z iskrenim zagovorom in ne le s potrjevanjem sebe«, torej ne reče samo, da je nekaj tako preprosto zato, ker je tako rekel, »avtoriteta ni več avtoriteta ... in postane ... prepričevanje.« (Lincoln, 1994: 6) Tu moramo poudariti dvoje. Najprej, da v takšnih primerih univerzitetni profesor preneha biti samo spoznavna avtoriteta, ne pa tudi moralna, izvršilna ali druga vrsta avtoritete. In drugič, po navadi preneha biti spoznavna avtoriteta zgolj začasno, ker »kadar je razlaga potrebna ... odnos zaupanja ... značilnosti avtoritete izginejo, vsaj začasno, za tisti trenutek« (ibid). Zato to ne pomeni, da profesor preneha biti spoznavna avtoriteta za svoje študente za vselej. Če njegovi odgovori na vprašanja študentov temeljijo na dobrih in prepričljivih argumentih, ki pokažejo, da ima izčrpno in globoko znanje o obravnavani temi; da se to, kar trdi, sklada z dejstvi, sledi pravilom logike in tako naprej, takrat taka začasna izguba spoznavne avtoritete ne more voditi niti k trajni (ne glede na to, kako pogosto je izgubljena) niti avtoriteta ne more biti zmanjšana. Nasprotno se s tem avtoriteta lahko še poveča, saj s tem profesorji potrdijo verjetje študentov v to, da so zares zaupanja vredne spoznavne avtoritete. Profesorji tako dajo dober razlog za zaupanje in verjetje v to, kar rečejo. Torej čeprav drži, da univerzitetni profesor začasno spodkoplje svojo spoznavno avtoriteto, ko s svojimi študenti vstopi v kritičen dialog o bistvenih problemih, bi naredil napako, če bi se trudil izogniti takšnim dialogom ali polemikam zgolj zato, da bi ubranil svojo avtoriteto. To bi bilo napačno ne le zato, ker bi tako lahko spodbudil nezaupanje študentov in posledično padec svoje spoznavne avtoritete, ampak predvsem zato, ker glavni cilj univerzitetnega izobraževanja ni to, da študenti verjamejo, da je to, kar je profesor rekel, resnič-

titularnega ali administrativnega položaja ali vloge« (Woods in Walton, 1974: 146). Richard S. Peters (1980: 259–265) pravi, da »imeti avtoriteto« ni isto kot »biti avtoriteta«, vendar pa lahko tisti, ki *ima* avtoriteto, obenem tudi *je* avtoriteta in nasprotno (ibid: 240, 245, 252–253), s tem poudarja podobno razliko med dvema oblikama avtoritete.

¹⁴ O tem problemu na primer razpravlja De George, 1985: 38–42.

no, preprosto zato, ker profesor pravi, da je resnično. Prav nasprotno, glavni cilj univerzitetnega izobraževanja, kot pravi Kant, ni študenta učiti »*misliti*, temveč *misliti*« (Kant, 2010: 329–341).

A avtoriteta ne izgine le takrat, ko postane prepričevanje, ampak tudi takrat, ko ne temelji na zaupanju, ampak na moči sile, ker takrat ni več avtoriteta, temveč postane prisila (Lincoln, 1994: 6). A ta kratka in delna analiza nekaterih vidikov avtoritete in njenih odnosov do moči in prepričevanja je lahko zavajajoča, če vodi do sklepa, da sta moč in prepričevanje nekaj ločenega od avtoritete, ker se avtoriteta nahaja nekje med obema. V resnici tako moč kot prepričevanje »obstajata kot zmožnosti ali potenciala, ki sta prisotna znotraj avtoritete, a sta aktualizirana le takrat, ko tisti, ki uveljavljajo avtoriteto, čutijo, da so začeli izgubljati zaupanje v te konstitutivne dele avtoritete, a ko so enkrat jasno aktualizirani in izvedeni, so ... njena negacija« (ibid).

Ta interpretacija nas vodi bliže razumevanju prej navedenih trditev, da z avtoriteto ni povezana poslušnost, ampak zaupanje. Celo kadar poslušnost dosežemo s pomočjo priznavanja avtoritete, to priznavanje ne bi bilo mogoče, če nosilcu avtoritete ne bi zaupali. Osebi in instituciji pa lahko zaupamo le, kadar sta zanesljivi, zaupanja vredni.

Vpliv neoliberalne politike na avtoriteto univerze in univerzitetnih profesorjev

Menim, da je prav ta odnos med avtoriteto in zaupanjem ključen za razlago vpliva neoliberalne politike na avtoriteto univerze in univerzitetnih profesorjev. Naj to grobo pojasnilo začnem s tezo, da je avtonomija univerze sama na sebi dokaz za to, da je vredna zaupanja. Če vlade ne bi verjele, da univerza kot institucionalna oblika akademske svobode (pravica univerzitetnih profesorjev do svobodnega raziskovanja, poučevanja in objavljanja) daje »potrben predpogoj za zagotavljanje ustreznih izpolnitev nalog, ki jih zaupamo« univerzitetnim profesorjem in univerzam (UNESCO: 18. točka), potem vlade ne bi varovale univerzitetne avtonomije z zakoni in v nekaterih državah, vključno s Slovenijo, tudi s svojo ustavo. Tako vlade zaupajo univerzam bolj ali manj tisto »raven samoupravljanja«, ki je, če sledimo Unescovim definicijam univerzitetne avtonomije, »potrebna za učinkovito odločanje institucij višjega šolstva o stvareh, ki zadevajo njihovo akademsko delo, standarde, poslovanje in podobne aktivnosti v skladu s sistemom odgovornosti javnosti, še posebej glede na financiranje, ki ga omogoča država in glede na akademsko svobodo in človekove pravice« (ibid: 17. točka). A v zadnjih treh ali štirih desetletjih je v številnih državah akademsko svobodo in avtonomijo univerz pomembno omejila uvedba nekaterih ukrepov, ki so jih navdihnile neoliberalne ideje. V Evropi se je ta proces, ki se še vedno odvija v številnih državah, začel v Veliki Britaniji, ko se je vlada Margaret Thatcher odločila »pripisati večjo vlogo odgovornosti univerz glede na nacionalni ekonomski in socialni napredek in njihovo odgovornost do javnosti.« (Barendt, 2010: 27) Posledično se je na modernih univerzah pomembnost filozofskega znanja (kot ga definira Josef Pieper, torej znanja, ki je »vredno samo po sebi« in »ne potrebuje legitimacije z vidika uporabnosti in koristnosti« (Pieper, 2010: 37)), zmanjšala. Ker po Pieperjevem mnenju »zahteva po akademski svobodi lahko strogo gledano obstaja le, če je »akademskost« sama realizirana v 'filozofskem smislu', je akademska svoboda s historičnega vidika »izgubljena prav v takšni meri, kot je filozofski značaj akademskih študij izgubljen, ali povedano drugače, v enaki meri kot totalitarna zahteva sveta-dela premaguje svet-univerze« (ibid: 38). Čeprav takšno interpretacijo filozofske-

ga znanja in akademske svobode lahko spodbijamo, vodi k pravilnemu sklepu, torej da z vidika neoliberalizma primarna naloga univerze ni brezinteresno iskanje resnice in lov za znanjem zavoljo znanja. Nasprotno se zdi, da je glavna naloga, ali pa bi vsaj morala biti, priskrbeti koristno pomoč, podporo ekonomiji. Zato nas ne sme presenetiti, da se pomen filozofskega znanja in filozofije kot akademske discipline zmanjšuje.¹⁵ Namesto kultiviranja ljubezni do vednosti in znanja zaradi znanja samega sodobne univerze in višje izobraževalne institucije, navdihnjene z neoliberalnimi idejami, raje kultivirajo ljubezen do znanja kot surovine in – v nasprotju z razglašnim ciljem, da si prizadevajo ustvariti družbo in ekonomijo na podlagi znanja, znanje znižujejo na raven kompetenc.¹⁶

Druga stran tega večanja pomembnosti instrumentalne vrednosti znanja je zmanjšana pomembnost pridobivanja znanja zavoljo znanja samega. To spremembo, ki jo v veliki meri povzroča neoliberalna politika, lahko vidimo tudi kot razlog za zmanjšanje družbenega pomena in vrednosti avtoritete. Seveda pod pogojem, da ima R. S. Peters prav, ko pravi, da razliko med avtoriteto in strokovnjaki najdemo »v vidiku, s katerega gledamo na znanje. Če ga razumemo kot instrument za doseganje določenega cilja in ne kot nekaj, za kar si prizadevamo zaradi njega samega, potem o osebi pogosto govorimo kot o 'strokovnjaku'.« (Peters, 1980:240) Če sprejmemo to interpretacijo, potem je rezultat spremembe, o kateri govorimo, prav povečanje ugleda strokovnjakov in zmanjševanje vrednosti statusa avtoritete.¹⁷

Na drugi strani pa so neoliberalne politike vodile k »iskanju večje odgovornosti« in, če sledimo Onori O'Neill, ta »nova kultura odgovornosti«, ki je »promovirana kot poskus zmanjšanja nezanesljivosti« univerz in drugih javnih institucij »vodi k vedno bolj popolnemu administrativnemu nadzoru« univerz (O'Neill, 2007: 45–46).¹⁸ Na primer v Sloveniji je bila pred dvema letoma ustanovljena Nacionalna agencija Republike Slovenije za kakovost v visokem šolstvu. Njen glavni namen je opravljanje regulatornih nalog za zunanje zagotavljanje kako-

¹⁵ Zmanjšanje pomembnosti filozofije, ki je bila temeljna, bistvena disciplina na tradicionalnih univerzah, lahko vidimo v težnji po zapiranju oddelkov za filozofijo.

¹⁶ Ta poudarek na kompetencah ni značilen le za višje izobraževanje. Pdraig Hogan v svojem prispevku kritično obravnava »takšna pedagoška stališča, prakse in profesionalne kulture, ki jih je predanost politiki kompetenc promovirala v šolah na mednarodni ravni v zadnjih desetletjih.« (2013: 238)

¹⁷ Ta sklep je lahko problematičen, ker razlika med strokovnjakom (tistim, ki lahko uporabi, uveljavi znanje, ki ga ima) in avtoriteto (tistim, ki 'zgolj' ima znanje) ni univerzalno sprejeta. Videli smo že, da za Bochenskega strokovnjak na nekem področju ni nič drugega kot spoznavna avtoriteta. V tem primeru lahko tudi razrešimo razliko med strokovnjakom in avtoriteto, če razumemo – po analogiji z De Georgevim razlikovanjem med kompetenčno avtoriteto in spoznavno avtoriteto – strokovnjaka kot posebno obliko spoznavne avtoritete (De George 1985: 29). Tako kompetenca kot strokovnost vključujeta znanje in sta razumljeni kot zmožnost uveljavljanja tega znanja. Vendar pa znanje tu ni enako znanju, na katerem, v širšem pomenu, temelji spoznavna avtoriteta. Če bi bilo enako, bi bil strokovnjak le spoznavna avtoriteta in ne posebna oblika takšne avtoritete. Nasprotno, če bi spoznavna avtoriteta, razumljena v širšem pomenu, imela (ali morala imeti) le tisto znanje, ki ga je mogoče uporabiti, uveljaviti, potem ne bi bilo razlike med tema dvema oblikama spoznavne avtoritete.

¹⁸ »Izvedbo nadzorujemo in podrejamu nadzoru kvalitete in zagotavljanju kvalitete. Ideja revizije izvira iz finančnega konteksta in pokriva podrobnejše preiskovanje nefinančnih procesov in sistemov. Indikatorje izvedbe uporabljamo za vrednotenje ustreznih in neustreznih izvedb.« Ta nova odgovornost »je pogosto premaknila ali potisnila starejše sisteme odgovornosti v ozadje. Na univerzah so zunanji ocenjevalci izgubili vpliv takrat, ko je bil vsiljen centralni načrt za vrednotenje kakovosti učenja ... Univerze so ocenjene in financirane glede na njihov položaj v tabeli indikatorjev izvedbe. Odgovornost vodstva za doseganje ciljev je prav tako vsiljena« univerzam, »čeprav imajo malo institucionalne svobode.

vosti visokega šolstva, kar vključuje zunanje evalvacije in akreditacije visokošolskih zavodov in študijskih programov. V *Resoluciji o Nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020* je poudarjeno, da bo »/tako zunanja kot notranja institucionalna odgovornost okrepljena« in da bodo univerze in druge visokošolske institucije izkazovale »večjo odgovornost do družbenih pričakovanj pri izvajanju svoje vloge in doseganju rezultatov« (ReNPVŠ11, 2011: 5353). Ta zahteva po večji odgovornosti univerz kaže, da čeprav so univerze prepoznane kot avtonomne institucije, niso videne kot zaupanja vredne, zanesljive, namreč kot institucije, ki jim lahko zaupamo, da so zmožne in voljne same zagotoviti pričakovano kakovost in učinkovitost visokega šolstva. Vprašanje, ki se tukaj zastavlja, je, zakaj vlada univerz ne vidi kot zaupanja vrednih? Razumljivo bi bilo predpostaviti, da je tako predvsem zaradi bolj ali manj vidnih znamenj padca akademskih standardov in kakovosti višjega izobraževanja. A presenetljivo vlada teh znamenj ni uporabila za upravičevanje svojega nezaupanja in ustanovitev posebne agencije za nadzor kakovosti. Pravzaprav vlada svojega nezaupanja sploh ni eksplicitno izrazila. Dokažemo ga lahko le s pomočjo naslednjega sklepanja: če univerzam zaupamo, da so same sposobne in voljne zagotoviti pričakovano kakovost in učinkovitost visokega šolstva, ustanovitev posebne agencije za nadzor kakovosti ni potrebna. In, če dopolnimo, ni dokaza za to, da je ta nova nacionalna agencija sposobna zagotoviti pričakovano kakovost in učinkovitost visokega šolstva. Posledično se zdi, da lahko odločitev vlade, da ustanovi takšno agencijo za nadzor kakovosti, razumemo na podlagi tega posebnega tipa teleološke razlage, ki ima logično obliko praktičnega silogizma: (1) A hoče B; (2) A verjame, da do B ne bo prišlo, če ne stori C; (3) Zato A stori C. V našem primeru silogizem, ki ga pripisujejo Aristotelu in ki so ga pozneje razvili drugi filozofi,¹⁹ kot vrsta teleološke razlage pojasnjuje, zakaj se je vlada odločila ustanoviti omenjeno agencijo, ki bo sledila ciljem in nalogam, ki jih bo določila vlada. To kaže, da je vlada storila, kar je storila, zato, ker je želela doseči določen cilj (zagotovitev pričakovane kakovosti in učinkovitosti visokega šolstva) in ker je verjela, da so določena sredstva (ustanovitev omenjene agencije) potrebna za doseg tega cilja.

Tukaj moramo poudariti, da ne vemo, ali bo ustanovljena agencija omogočila doseg želenega cilja, saj za teleološko razlago sploh ni pomembno, ali so sredstva vzročno povezana s ciljem ali ne. Edino, kar je tu pomembno, je, da vlada verjame, da je ustanovitev potrebna za doseg tega cilja. Zato je mogoče, da ustanovitev agencije ne bo vodila do želenih pozitivnih posledic. In še več, mogoče je, da bo vodila do negativnih posledic. Na primer nekatere analize rabe študentskih evalvacij poučevanja, ki so po navadi ena od oblik zunanje in notranje evalvacije univerze, kažejo, da imajo vsaj nekatere oblike takšnih evalvacij (osnovanih na standardiziranih vprašalnikih) negativne posledice.²⁰ Ena takšnih analiz, če sledimo Woodhousu, je naslednja: »Profesorji, ki si prizadevajo dobiti mandat ali doseči napredovanje, lahko začnejo

Univerze naj bi bile še vedno avtonomne, a nimajo izbire in so prisiljene skrčiti ali zapreti oddelke, ki so na lestvici raziskovanja nižje uvrščeni in ki pomenijo finančno izgubo.« (O'Neill, 2007: 47–48)

¹⁹ Za Aristotelovo razumevanje praktičnega silogizma glej: Berti, Enrico (1989): *Le ragioni di Aristotele*: 139–152. Roma-Bari: Laterza. Ena najbolj znanih sodobnih teorij praktičnega silogizma, ki je eksplicitno povezana z Aristotelovim delom, je razvita v: von Wright, Georg H. (1971): *Explanation and Understanding*. New York: Cornell University Press.

²⁰ Christiane Thompson (2013: 284–285) je v svojem prispevku pokazala, »kako študentska evalvacija učenja (*student evaluation of teaching SET*) ponovno določa pozornost, ki je namenjena izobraževalnemu procesu: univerzitetno

poučevati tako, da izboljšajo svojo oceno« na študentski evalvaciji poučevanja. »Posledično 'postanejo tako prijazni, kot je mogoče, vodijo lahke kurze, dajejo visoke ocene, vključujejo čim manj ocenjevanja in ne zahtevajo samostojnega dela.'« (Woodhouse, 2009: 214) Obenem pa evalvacije poučevanja krepijo »vidik študentov kot potrošnikov« in odražajo »širšo potrošniško mentaliteto sodobne družbe, ... ki spodbuja razumevanje, da morajo profesorji zadovoljiti pričakovanja študentov in izpolniti vlogo 'predstavnik zveze potrošnikov'« (ibid: 220).

Še več, prek procesa zunanje evalvacije univerz, ki jo izvaja ta posebna agencija za zagotavljanje kakovosti, je moč (politična ali administrativna), »umeščena kot moč, ki naj bi vedela«, kaj je prava kakovost, in s tem sama sebi podeljuje »status avtoritete«. Ker evalvacije agencije po navadi niso ovrednotene, je ta avtoriteta v resnici nenadzorovana (Zarka, 2009a: 3–4). Evalvacija pa tudi ni zgolj preiskava, raziskava kakovosti in učinkovitosti univerz. Je primer disciplinske moči. Saj vključuje nagrade in kazni (Zarka 2009b: 121–122). Če želijo univerze in profesorji doseči takšne nagrade in se izogniti kaznim, morajo zadostiti vsem zahtevam evalvacije, s tem pa se prostovoljno deloma odpovedo univerzitetni avtonomiji in akademski svobodi. Še več, kot je pokazala Christiane Thompson v svojem prispevku, je rast poudarjanja evalvacij, odgovornosti in uvedba nekaterih drugih ukrepov, značilnih tudi za univerze v Sloveniji, vplivala na to, čemur ona pravi »razkroj pedagoških odnosov« (Thomson, 2013: 283–298).

V vseh teh primerih je predpostavljeno, da bo večanje zahtev po nadzoru in odgovornosti povečalo odgovornost in s tem zanesljivost univerz. A paradoks je v tem, da nova kultura odgovornosti, kot poudarja O'Neill, »ni zmanjšala nezaupljivosti, ampak okrepila kulturo sumničavosti« (O'Neill, 2005: 134). Z drugimi besedami, prav ti ukrepi, ki naj bi okrepili zaupanje, ga zmanjšujejo (O'Neill, 2007: 58). Poleg tega pa takšni ukrepi niso pogosto le neučinkoviti,²¹ ampak bodo celo tedaj, ko so uspešni, »stvari kvečjemu naredili za zaupanja vredne, ne bodo pa proizvedli zaupanja« (O'Neill, 2005: 134). Dobro je biti vreden zaupanja, priznava O'Neill, a to za »nastanek zaupanja« ni dovolj zaradi dveh razlogov: najprej, institucijam ali osebam, ki so zaupanja vredne, »ne zaupamo vedno«; in drugo, »pri zaupanju se oziram v prihodnost in pretekla dejanja so le eden od dejavnikov, ki jih pri tem upoštevamo« (ibid: 14–15). Ko zaupamo drugim, pravi O'Neill, »vemo, da ni zagotovila, da bodo delovali v skladu z našim zaupanjem. Zaupanje ni odziv na nujnost, gotovost prihodnjih dejanj. Nasprotno zaupanje potrebujemo prav takrat, ko nam manjka gotovosti o tem, kakšna bodo dejanja v prihodnje: zaupanje je odveč, kadar so dejanja ali izidi zagotovljeni. Zato nam je težko in je pomembno, razumno položiti zaupanje v nekoga ali nekaj« (ibid: 12–13). Da pokažemo, da so takšni neoliberalni politični ukrepi, ki zahtevajo večjo odgovornost univerz in njihovih profesorjev, da bi jih s tem naredili vredne zaupanja, nezadostni za doseg te ciljev, O'Neill uporabi tudi naslednji prepričljiv argument: takšni ukrepi »niso zdravilo za izgubo zaupanja, ker jim premalo zaupamo: kako bi lahko podelili kredibilnost, ki je njim samim primanjkuje? Zakaj bi kdorkoli zaupal« univerzam in univerzitetnim profesorjem »zgolj zato, ker jih je vlada (ki ji tako malo zaupamo)

učenje je privedeno do ideje odgovornosti, torej do dolžnosti, prisojanja in zagotavljanja učenja in poučevanja« in kako te »oblike prispevajo« k temu, čemur pravi »'razkroj' pedagoškega odnosa«.

²¹ Nekateri med njimi so takšni zaradi notranje inkoherenčnih ciljev: univerze morajo na primer sprejeti višji odstotek »starostne skupine, a ohraniti trenutne standarde« ali »kandidate obravnavati pravično na podlagi zmožnosti in obetov: a obenem morajo sprejeti socialno bolj reprezentativno število« in tako naprej (ibid: 53).

podredila nerazumljivim in nejasnim zahtevam za ureditve in revizije?» (ibid: 38)²²

Če upoštevamo te argumente in pred tem predstavljene teorije o povezavi med avtoriteto in zaupanjem, pridemo do naslednjega sklepa: vpliv večanja zahtev po nadzoru in odgovornosti – ki so bistvene lastnosti neoliberalne politike – na avtoriteto univerze in njenih profesorjev je, ali bi vsaj lahko bil, v tem, da zmanjšuje zaupanje v oboje in posledično v njuno avtoriteto. Ker do tega lahko pride, tudi če neoliberalna politika poveča zanesljivost univerz in njihovih profesorjev oziroma jih naredi bolj zaupanja vredne, je jasno, da takšna politika ne more zagotoviti zaupanja vanje. Zmanjša lahko zmotno zaupanje vanje. Z drugimi besedami, lahko zmanjša možnost, da bi jim drugi zaupali, čeprav si tega zaupanja ne zaslužijo. V najboljšem primeru lahko pomaga pri tem, da univerze in profesorji pritegnejo zaupanje drugih zaradi dokazane odgovornosti. A na drugi strani lahko takšna politika tudi poveča možnost, da univerzam in profesorjem, ki so zaupanja vredni, ne zaupamo. Ker je avtoriteta povezana z zaupanjem in ker univerzi in profesorjem ne zaupamo več, smo s tem zmanjšali tudi njuno avtoriteto.

Ta sklep je lahko varljiv, če bi na podlagi povedanega sklepali, da padec avtoritete univerz in univerzitetnih profesorjev lahko v celoti pripisemo izgubi zaupanja vanje, do katerega je privedla neoliberalna politika. Seveda so še drugi razlogi za izgubo njihove avtoritete. Nekateri od njih so predhodni neoliberalni dobi; drugi so neodvisni od neoliberalne politike. Dodajmo, da osrednji cilj tega prispevka ni podajanje obširne razlage vpliva neoliberalnih idej in neoliberalne politike na avtoriteto (v vseh njenih oblikah) univerze in univerzitetnih profesorjev. Cilj je precej skromnejši: zarisati osnutek teoretičnega ogrodja, ki nam bo pomagal razumeti, kaj je bistvo avtoritete; pokazati, da ima odnos med avtoriteto in zaupanjem ključno vlogo pri razumevanju vpliva neoliberalne politike na avtoriteto univerze in univerzitetnih profesorjev; razmisliti o avtonomiji profesorjev predvsem kot spoznavnih avtoritet in poudariti, da to, kar profesorja naredi za spoznavno avtoriteto, ni resnica tega, kar reče, ampak verjetje študentov, da je resnično; in razkriti nekaj problemov, povezanih z avtoriteto, avtonomijo univerze in neoliberalno politiko.

O enem teh problemov smo že na kratko razpravljali, namreč o vplivu ustanovitve agencije za zagotovitev kakovosti, na nacionalni in evropski ravni, na avtonomijo univerze in avtoriteto. Zdi se mi, da ustanovitev – ki naj bi povečala zaupanje v univerze – pomembno prispeva k zmanjšanju avtoritete in avtonomije univerze, celo če povečuje kakovost in učinkovitost visokega šolstva. Videli smo, da imajo lahko nekatera orodja, kot je »študentska evalvacija poučevanja«, negativne posledice za poučevanje in odnose med profesorjem in študenti. Eno negativnih posledic smo že omenili. A mogoče je, da takšne in druge oblike evalvacije, ki jih uporablja agencija za zagotovitev kvalitete, imajo in tudi bodo imele pozitiven vpliv na avtoriteto univerz in njihovih profesorjev. To se lahko zgodi, če bodo rezultati tovrstnih evalvacij izboljšali zaupanje v univerze in zaupanje študentov v njihove profesorje s tem, da bodo študentom dale dober razlog za verjetje, da profesorji niso le *de facto* spoznavne avtoritete, ampak tudi legitimne spoznavne avtoritete, torej da zares imajo znanje, za katero se domneva, da ga imajo.

Prevedla: Eva Zakšek

²¹ To je velik problem tudi v Sloveniji, kjer so na primer ankete o zaupanju v institucije (2006) pokazale, da je bila vlada predzadnja na lestvici zaupanja, šole pa so bile na drugem mestu.

Literatura

- ASSITER, ALISON (2013): Love, Socrates, and Pedagogy. *Educational Theory* 63(3): 253–263.
- ARENDT, HANNAH (2006): *Med preteklostjo in prihodnostjo*. Ljubljana: Krtina.
- BARENDT, ERIC (2010): *Academic Freedom and the Law*. Oxford: Hart Publishing.
- BERTI, ENRICO (1989): *Le ragioni di Aristotele*. Roma-Bari: Laterza.
- BOCHENSKI, JOZEF M. (1974): *Was ist Autorität?* Freiburg: Herderbücherei.
- BOCHENSKI, JOZEF M. (1997): *Was ist Autorität? V Appeal to Expert Opinion – Arguments from Authority*, D. Walton. Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press.
- GADAMER, HANS GEORG (2001): *Resnica in metoda*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.
- GAUCHET, MARCEL (2011): Avtoriteta: konec ali preobrazba? V *O pogojih vzgoje*, M. C. Blais, M. Gauchet, D. Ottavi: 111–140. Ljubljana: Krtina.
- DE GEORGE, RICHARD T. (1985): *The Nature and Limits of Authority*. Lawrence: University Press of Kansas.
- GRIFFITH, MORWENNA (2013): Critically Adaptive Pedagogical Relations: The Relevance for Education Policy and Practice. *Educational Theory* 63(3): 221–236.
- HOGAN, PÁDRAIG (2013): Cultivating Human Capabilities in Venturesome Learning Environments. *Educational Theory* 63(3): 237–252.
- KANT, IMMANUEL (2010): Najava magistra Immanuela Kanta o poteku njegovih predavanj v zimskem semestru 1765–1766. V *Predkritični spisi*: 329–341. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.
- KRIEGER, LEONARD (1968): Authority. V P. Weiner: *Dictionary of the History of Ideas: Studies of Selected Pivotal Ideas*, zv. I. New York: Charles Scribner's Sons.
- LINCOLN, BRUCE (1994): *Authority: Construction and Corrosion*. Chicago: University of Chicago Press.
- O'DONNELL, AISLINN (2013): Unpredictability, Transformation, and the Pedagogical Encounter: Reflections on 'What Is Effective' in Education. *Educational Theory* 63(3): 265–282.
- O'NEILL, ONORA (2005): *Autonomy and Trust in Bioethics*, Cambridge: Cambridge University Press.
- O'NEILL, ONORA (2007): *A Question of Trust*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PETERS, RICHARD S. (1980): *Ethics and Education*. London: George Allen and Unwin.
- PIEPER, JOSEF (2006): *For the Love of Wisdom*. San Francisco: Ignatious Press.
- RAZ, JOSEPH (1979): *Authority of Law*. Oxford: Clarendon Press.
- RAPHAEL, DAVID D. (1990): *Problems of Political Philosophy*. London: MacMillan.
- RENAUT, ALAIN (2004): *La Fin de l'autorité*. Paris: Flammarion.
- RESOLUCIJA O NACIONALNEM PROGRAMU VISOKEGA ŠOLSTVA 2011–2020 (ReNPVŠ11-20). Uradni list RS 41/2011: 5353.
- RICOEUR, PAUL (2007): *Reflections on the Just*. Chicago: University of Chicago Press.
- SHUFFELTON, AMY (2013): A Matter of Friendship: Educational Interventions into Culture and Poverty. *Educational Theory* 63(3): 299–316.
- THOMPSON, CHRISTIANE (2013): Evaluations and the Forgetfulness of Pedagogical Relation. *Educational Theory* 63(3): 283–298.
- UNESCO: *Recommendation Concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel*, point 18.
- WALTON, DOUGLAS (1997): *Appeal to Expert Opinion – Arguments from Authority*. Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press.
- VON WRIGHT, GEORG H. (1971): *Explanation and Understanding*. New York: Cornell University Press.
- WOODHOUSE, HOWARD (2009): *Selling out. Academic Freedom and the Corporate Market*. Montreal in Kingston: McGill Queen's University Press.
- WOODS, JOHN in WALTON, DOUGLAS (1974): Argumentum Ad Verecundiam. V *Philosophy and Rhetoric*.

ZARKA, YVES CHARLES (2009a): Qu'est-ce que tyranniser le savoir? *Cités* 37: 3–4.

ZARKA, YVES CHARLES (2009b): L'évaluation ; un pouvoir supposé savoir. *Cités* 37: 121–122.