

CESTY STUDENTŮ UČITELSTVÍ K AUTORITĚ UČITELE

Ida Viktorová

Klíčová slova: Pedagogický vztah učitel - žák, legitimita moci, odpovědnost, krize autorit.
Anotace: Článek je věnován výzkumu, který byl zaměřen na studenty učitelství na Pedagogické fakultě UK. Jeho část se dotkla také problematiky autority učitele. Chtěli jsme lépe poznat, jaké významy dávají studenti své vlastní budoucí pozici v systému školních autorit. Studenti totiž autoritu považují za základní předpoklad vykonávání profese. Podstatná část je však podoba této autority. Ukázalo se, že studenti pracují specificky především s aspekty legitimacy a legitimizování své moci a odpovědnosti učitele vůči sobě i svým žákům.

Tento text představuje jednu část výzkumné práce zaměřené na studenty učitelství v pregraduální přípravě, která vznikla v letech 1993-95 na půdě oddělení pedagogické psychologie ÚPPV a katedry školní a pedagogické psychologie PedF UK Praha.

Úplně na začátku byl výzkum pražských posluchačů Pedagogické fakulty UK s názvem *Pedagogická fakulta očima studentů* (vedl M. Kučera), na který navazovaly práce v grantu *Stát se učitelem* (odp. řešitel S. Štech) [1].

První data byla získána v roce 1993 metodou tzv. „commitmentu“. Jedná se vlastně o slovník dimenzí profese učitele, který vytvořilo v malých skupinách 187 posluchačů 2.- 4. r. SPPg, VVP a učitelství 1. stupně ZŠ [2]. Tato data byla postupně doplňována a rozvíjena dalšími postupy. Šlo zejm. o analýzu různých textů - seminárních prací studentů, které se formou eseje, formou interpretace literárního textu nebo formou analýzy vybraných školních situací vyjadřovaly k profesi učitele. Zadání těchto prací bylo velmi volně strukturováno, tak aby posluchači měli možnost vnést do textů vlastní významy a souvislosti. Tato data pocházejí

od 87 studentů 4. r. VVP z let 1993-95 [3]. Všechny citace, které provázejí tento text, jsou právě z těchto zdrojů.

Autorita učitele

Téma autority učitele, které je v popředí zájmu této studie, nebylo zvoleno a priori. Vyplulo na povrch opakovaně jako zajímavé a nosné a vyvíjelo se postupně, jak je obvyklé v kvalitativních přístupech. Proto jsme se soustředili nejvíce právě na kontext, ve kterém se objevuje, a smysl, který je autoritě učitele připisován jednotlivými studenty.

Téma autority se totiž překvapivě často u našich studentů objevuje. Porovnáme-li tuto skutečnost se současným diskurzem o naší škole, zdá se, že se daleko častěji mluví o svobodnosti, resp. o nutnosti více uvolnit naši školu, než o autoritě, která vystupuje více jako autoritativnost nebo také v podobě ztráty autority a ztráty prestiže učitele a školy. To ovšem neznamená, že by studenti nevěnovali pozornost otázce svobodnosti a volnosti ve vztahu se žáky. Naopak, možná proto je autorita na pořadu dne.

Volně řečeno leží hlavní otázka identifikovaná našimi studenty právě v tomto poli:

jak zachovat dostatečně volný a kooperativní vztah s dětmi a zůstat současně učitelem, který musí naučit. Jediným možným řešením, jak vše zvládnout, je mít autoritu.

Optimální figura autority pak pro ně znamená i ideální pozici učitele v nejširším smyslu slova, s výrazným etickým akcentem. Autorita je tak nezbytným předpokladem učitele vstoupit do vztahu s dětmi a svůj úkol - výchovu a vzdělání - vůbec realizovat. Jinými slovy řečeno učitel musí mít autoritu, aby mohl vůbec učit. Jestliže se to nepovede, jsou důsledky vidět na obou stranách. U dětí na kvalitě jejich výchovy, u učitele na jeho vlastní (nejen profesionální) identitě.

Student (interpretace literárního textu):
„U učitelky je vidět určitá forma favoritismu nebo individuálních sympatií k tomuto žákovi. Učitelka řešila celý spor z pozice nadřazenosti, z pozice moci a tím dala třídě další podnět k tomu, aby o ní mohli říci, že je nespravedlivá. Takového člověka mohou těžko uznávat jako zprostředkovatele učební látky, jako vychovatele, jako autoritu, poněvadž ona sama byla špatným příkladem. A bere-li si někdo příklad z učitelky tohoto typu, jak se mění on sám? Ku prospěchu věci? Nikoliv. Nepatrná příhoda, ale dalekosáhlé následky.“

Protože se jedná o poměrně rozsáhlou záležitost, podíváme se na některé aspekty takto načrtnutého problému podrobněji.

Co je a není autorita

Pro začátek je potřeba definovat přesněji, co vlastně je, a co není autorita, protože používání tohoto pojmu je spojeno se značným zmatkem. Všimněme si třeba jen rozdílů, které se dělají mezi autoritou a autoritativním vztahem či autoritativním výchovným stylem.

Etymologicky slovo autorita pochází z la-

tinského slovesa *augere*, které znamená zvětšovat, množovat nebo rozšiřovat (známe také slovo autor, lat. *auctor* = původce a zakladatel) [4]. Počátky autority jako sociálního a politického jevu musíme hledat ve starověkém Římě, i když byl anticipován řeckými filozofy (zejm. Platónem a Aristotelem) již dříve. Proto mluvíme o platónském konceptu autority, protože právě ten silně ovlivnil evropské myšlení. Platón totiž již v Ústavě hledá pro veřejný a politický život legitimní donucovací princip, tedy něco, co by lidi donucovalo k podřizování se bez násilí, buď zcela spontánně, nebo dobrovolně, uznáním. A sám si také odpovídá, že nejlepší lze použít idejí jako měřítek lidského chování a přeměnit je v pravidla [5].

Historicky se však toto pojetí autority reálně naplnilo až o něco později. Bylo to založení města Říma, které se symbolicky stalo počátkem všeho dění, jako založení (fundace) řádu světa určeného k přenášení, rozšiřování a dodržování. Skutky předků a zvyklosti, odvozené od tohoto založení, se staly zavazující a změnily se ve vzory chování a morální měřítka. K tomu, aby rada starších byla vyslyšena, nepotřebovala výkonnou moc. Její rozhodování mělo samo o sobě svou váhu potvrzenou duchovní tradicí.

Podobně křesťanství opakuje tento model pevných základů světa ve smyslu všemi sdílené autority (jakou představuje autorita papežského stolce). Podstatou je opět přenášení a rozšiřování řádu pomocí svědectví o životě, smrti a vzkříšení Ježíše Nazaretského jako historické události, která tuto éru založila.

Připomeňme si v tomto místě zejm. opakující se důležitost přenášení a rozšiřování řádu, zakládající podstatu autority a jistou podobnost s pozicí učitele také založené na přenosu kultury.

Arendtová [6] v tomto kontextu připomíná, že je nutno dívat se na dítě jako na cizince, ve smyslu nově přichozího do našeho,

již ustanoveného a uspořádaného světa, a na učitele jako na zástupce ostatních dospělých, který dítě do tohoto světa a jeho pořádků uvádí. Proto je i **vztah učitel - žák vždy vztahem hierarchickým, nerovným, a v tomto smyslu i autoritativním.** Vždyť dítě během svého vývoje musí interiorizovat značné množství institucí, aby mohlo do dospělého světa vůbec autonomně vstoupit. Tento vztah je utvářen hierarchickou strukturou, kterou obě strany uznávají a kde každý má své určené místo. *Je více než radou a méně než příkazem.*

V tomto pojetí tedy autorita přímo vylučuje násilí, protože to nastupuje teprve tehdy, jestliže autorita ztratila svou sílu a moc. Přesto se otázky vztahu autority a násilí neustále vracejí.

Pro studenty se tyto souvislosti zdají neřešitelným rozparem, na který při svém konstruování autority narážejí. Potřebují být autoritou, aby výuku mohli realizovat, a současně si přejí zachovat svobodu svou i svých žáků, potřebnou k samostatnosti a rozvoji.

Legitimita moci a svoboda

Problém autority v pedagogickém vztahu učitel - žák je především v očích studentů problém **legitimity moci**, kterou je autorita přirozeně vybavena (již založením hierarchického vztahu).

To, že autorita vyžaduje poslušnost a podřízenost, a také křehká hranice mezi uznáním a nedobrovolným podřízením se vede často lidi k tomu, že ji zaměňují za násilí, přestože její podstata je tak jiná.

Podstatné je především to, že zdroj autority leží mimo oblast moci. Zdrojem autority je vnější síla, její moci nadřazená, jako jsou právní normy, přírodní zákony, různé ideje a morální pravidla, boží přikázání apod. Legitimní je proto, že ti, kdo ji přenášejí, kdo využívají její moci, jsou těmto zákonům pod-

řízeni stejně jako ostatní. **Svoboda všech** je pak těmito hranicemi pochopitelně omezována, ale také chráněna (viz dále - zločin ve škole).

Legitimní a nelegitimní (zneužitá) moc jsou otázky, které se snad v diskurzu studentů objevují nejsilněji. Jsou jednou z určujících položek pro vnímání profese učitele. Objevují se již v commitmentu jako *nebezpečí zhloupení jako důsledek toho, že svoji kompetenci může učitel budovat na pouhém uplatnění vnější autority (moci).*

Celý problém zneužití moci, tedy nerespektování zákona (v širokém smyslu), který je nad ní, je složitě strukturovaný a musí se na něj podívat z několika stran.

Studenti sami odmítají autoritu, která je jim nabízena jakoby za nic, bez práce, prostě tím, že se stali učiteli (tedy jinak můžeme říci tím, že byli ustanoveni k přenášení řádu, transmisi kultury). Vidí nebezpečí v této zdánlivé lehkosti a jednoduchosti získání postavení. Je to právě **delegovaná autorita**, která v jejich očích korumpuje. Proto dávají přednost té autoritě, kterou si musí sami zasloužit prací, svými schopnostmi, kvalitními postupy a zájmem o děti. Představují tak jistý paradox v odmítnutí nerovného vztahu s dětmi při jeho znovu nastolení, které by však již bylo legitimní, potvrzené, jako odpovídající za jejich osobní vklad do profese. Jinak řečeno nebezpečí vidí právě v možnosti zneužití moci, kterému se tak těžko odolává a které podle nich v delegované podobě autority právě hrozí.

Základem žádoucí autority a s ní spojeného žádoucího vztahu s dětmi je odmítnutí autority svěřené institucí, která narušuje optimální přátelský vztah k dětem a současně nezaručuje dodržení závazku, který vše integruje, závazku děti naučit. V tom je pro studenty i potřebná, ale i v jejich očích dostačující (vnitřní, nikoliv vnější) instance kontroly. Na něm může být založena **odpovědnost učitele. To jediné**

zaručuje možnost balancovat mezi institucí a dětmi.

Využití nelegitimní (v očích studentů) moci, která je jádrem kritického postoje k mnoha ostatním učitelům, je symbolizováno pojmem *stupínku*.

Student (analýza literárního textu): „*Nábytek v učebnách je do kruhu a učitel má stůl na stejné úrovni jako děti. Velmi sympatickým opatřením je usazovat pedagoga přímo mezi děti a odbourat tak zastaralou a nefunkční stupínkovou katedru.*“

Stupínek znamená nežádoucí vztah k dětem, strach, sílu moci donucovací a trestající, nespravedlnost, nerespektování práv druhých a pod. Jiný student je ještě důslednější.

Student (analýza literárního textu): „*Autorita tu je spojená se vzájemnou důvěrou mezi učitelem a žáky. Jestliže se neprávem trestá, nejedná se v zájmu spravedlnosti, rodí se umělý strach mezi stranou na stupínku a řadou lavic. Je to pocit vlastního rozhodování, dle svého úmyslu bez jakýchkoliv ohledů, sobecké chování.*“

Konfrontační vysvětlení následující studentky evokuje neslučitelnost těchto dvou pohledů (studentského vs. stávající školní praxe) na školu a profesi učitele.

Student (esej „Proč budu učitel“): Staré a nevyhovující je „*normální rovina setkání učitele se žáky vymezená osnovami, spěchem, zvoněním, stupínkem a třemi řadami lavic*“. Nové je „*setkání na neobyčejných rovinách, nápad, něco odvahy, trocha zdravého bláznovství, citlivost, verbální zdatnost a láska k dětem.*“

Učitelův zájem a starost o žáky se tak stává nejdůležitějším kritériem (jediným stabilním) všeho dění ve škole. Také proto jim zákonitě ritualizovaná školní praxe (zdánlivě zbavená všeho smyslu), se vším balastem historie a individuálních zásahů, která však může mít důležité funkce pro život a řád instituce školy, připadá jako odpudivá.

Tato studentská figura je pochopitelná jak z hlediska jejich zájmu o děti (proto si to povolání vybrali), tak z touhy dělat věci nově, jinak a lépe; je touhou po seberealizaci, zodpovědnosti ke své osobně, sledující zájmy identity v profesi. Chybí však podle našeho názoru vyváženost v pochopení (nikoliv nutném přijetí) stávající učitelské reality včetně strategií a praktik učitelů v praxi s jejich koncepty výuky a práce s dětmi.

Profesionalita a lidskost

Na podobné momenty narážíme ve studentském diskurzu opakovaně. V jiné podobě vystupují také v oddělování modelů „*profesionálního*“ a „*lidského*“ chování učitelů. Profesionální chování, protože je vybaveno množstvím, v jejich očích nesmyslných pravidel, není zárukou rozvoje dětí ani učitele a jeví se paradoxně jako neprofesionální. Balancují tak mezi významy lidskosti, která k profesi jednou patří a podruhé nepatří. Projevuje se nejčastěji opět jako kritika stávající školské praxe.

Student (esej „Proč asi nebudu učitelem“): „*Je třeba zachovat si dekorum a přitom umět se vcítit do role žáka. Umět totiž skloubit učitelské profesní zásady a lidskou složku v jeden celek. Většinu učitelů se to nepodaří. Jednodušší je jednání pouze podle jedné z alternativ. To ovšem znamená výběr mezi neoblíbeným stresovým učitelem a učitelem, jehož benevolence jej staví sice do řad těch „lepších“, ale to je v uvozovkách, zda byli lepší mohou děti hodnotit až po letech.*“

Byrokracie nebo charisma?

Již v předcházející práci [7] jsme museli vymezit různé typy autority, aby bylo vůbec možné srovnávat a popsat studentské představy o ní. K tomu nám posloužila starší práce Maxe Webera a jeho rozlišení auto-

rity na tři typy - tradiční, charismatickou a byrokratickou [8].

Budeme se pro stručnost starat jen o dvě z nich, protože právě jejich obrazy ve studentské řeči nacházíme.

Charismatická autorita je podle M. Webera spojena s konkrétní osobou a jejími mimořádnými kvalitami. Je to autorita „vůdčí“. Proto je pro budoucí učitele její podoba přitažlivá a zdánlivě jediná osobně legitimní. **Byrokratická autorita** je tou podobou autority, o které jsme dosavad mluvili, i když i charismatická autorita je spojená se založením a přenášením určitých pořádků. Zde však naopak není spojena s žádnou konkrétní osobou. Každý člověk v ní vystupuje jen jako komisař svěřeného poslání, podloženého normou, která je závazná pro každého, kdo jej vykonává. Weber dokonce mluví o rotaci postů. Legitimita autority je tak přetavena do legality obecných pravidel.

Mohli bychom tedy uzavřít, že podle všeho studenti směřují spíše k charismatické podobě autority. Její byrokratická podoba, která je vybavena přesnými normami a hranicemi, které ji kontrolují, aby nebyla zneužívána, a která pracuje s určením místa pro každého, se studentům zdá naopak nejvíce zneužitelná.

Dobrat se důvodů tohoto stavu není tak jednoduché. Některé jsme již naznačili v podobě nebezpečí zneužití moci, jako nerespektování těchto norem a hranic.

Dalším z nich je i závazek profesi a odpovědnost vůči sobě. Kritický vztah ke školství má podobu odmítnutí nikoliv nadřazených etických norem (případně přímo norem vysloveně školních), ale spíše zacházení s nimi. Podstatná jsou vysvětlení, co která pravidla znamenají, a to vysvětlení směřující k dohodě k souhlasu, **vyjednaná v jejich jediné legitimní poloze - se žáky**. Nemůžeme však neuvést závazek instituci, **učitel je reprezentant školy** a rezistence vůči insti-

tuci má tím svá omezení. Jedná se ve skutečnosti spíše o rezistenci na praktiky zde panující. Jedním z možných řešení těchto dilemat je posun otázky od „co dělat“ k „jak to dělat jinak“.

Naopak následující studentka vyjadřuje velmi jasně ochotu podřídit se pravidlům za předpokladu, že se považují obecně za uznávaná, jasná a přesně definovaná.

Studentka (analýza literárního textu): *„Známkování žáků ty slabší žáky neurotizuje. Existují učitelé a rodiče, pro které je známka právě jen tím průměrem a přicházejí do školy, že dal učitel známku horší, než měl. To by mluvilo pro nehodnocení žáka (což zase silně snižuje motivaci na vyučování) nebo pouze pro slovní pochvalu (ale co kontrola rodičů). Doufáme, že se tento problém vyřeší s reformou školství!“*

Poselství zní: je potřeba vědět, definovat „co je dobře“ a toho se držet. Některé školní situace totiž představují vážné etické konflikty a je možné je překonat pouze za pomoci zákona, nadřazeného jednotlivým lidem, tedy v našem případě byrokracie.

Musíme však hledat důvody toho, že tento model studentkám popisují tak málo, možná lépe, proč vlastně tento model tak málo funguje.

Vraťme se ještě jednou k myšlence Hannah Arendtové, že **podstata autority** je v přenosu kdysi položeného a stále platného řádu a představě **člověka jako nositele autority**, tedy toho, kdo zprostředkuje tradici a přenos těchto zákonů, které umožňují a zabezpečují spolehlivost a stálost lidského světa.

Pro lepší pochopení funkcí pravidel a řádu školního života, které však mohou být i skryté, se podíváme do situací, jež studenti relativně často odhalují jako nebezpečné. Je to závažnější přestupování pravidel, mohli bychom říci až zločin. Situace, které se zdají být marginálními, ale jsou výrazné, uvádějí

studenti překvapivě častěji, než by se očekávalo. Zastavíme se u nich, protože při své vyhraněnosti nám možná pomohou jiné, obvyklejší školní události poznat.

Zločin ve škole

Přestoupení tak přísných zákonů, že je nazveme zločinem, je tak pikantní ve škole právě pro výběr prostředí, kde se tento zločin udál. Lze snad oponovat, že dnes škola a zločin není až tak nemožným spojením, ale nakonec vždy jde o záležitost neobvyčejnou a dramatickou. Rozpor je především v posláních instituce školy a instituce zločinu, v humanitním zaměření školy neslučitelným s nehumánností zločinu.

Abychom se přesunuli z abstraktní roviny, musíme napřed upřesnit, co se vlastně za tímto skoro skandálním názvem v našem případě skrývá. Nejčastěji se studenti odkazují na **falšování úředních listin, krádeže a agrese u dětí**. V případě krádeží šlo zejména o krádeže peněz a dále krádeže vysloveně školní - krádež (někde popsanou také jako ztrátu) třídní knihy. I když existují jistě děti, které kradou, bývají krádeže ve škole často poněkud zvláštní, dá se říci neužitečné v tom smyslu, jak krádeží rozumíme. Nejde většinou o prosté přivlastnění si cizí věci. Z poslední doby máme sami ze své výzkumné školy několik případů. Jeden chlapec ukradl svému spolužákovi drahou soupravu per na rýsování a vzápětí je rozdal. Nebylo však asi náhodou, že je vzal chlapec, kterému závidí péči jeho rodičů (velmi viditelnou, protože jde o handicapované dítě), kterou on sám postrádá. Ukradená souprava se stala symbolem této lásky, kterou ukrást nemůže. Příkladů by se našlo jistě více.

Krádež je proto tak výrazným konfliktem, protože je velmi syrovou, otevřenou situací ohrožení člověka, hodnot a norem nejen školy, ale i společnosti, pro kterou škola lidi vychovává. Nakonec krádež osobních nebo

výrazně společensky ceněných věcí byla odjakživa považována za tabu a porušení tohoto zákazu bylo velkým proviněním. Ukradení osobní věci znamená zmocnit se soukromí druhého, oslabit jeho život. Tak stejně i dnes ve škole se taková událost nedá přejít.

Zakázané věci, tabu, nebo chcete-li věci proti řádu se však dějí. V této souvislosti Z. Freud ve své knize *Totem a tabu* vysvětluje, že ten, kdo tabu poruší, sám se tabu stává [9].

Co to znamená? Tyto a podobně i další zakázané věci mají charakter infekčnosti, šíří se. Mohou jiné lidi nakazit, svádět je, aby tyto zákazy také přestupovali. Proto se chráníme přijít do styku se zločincem, aby na nás nezůstaly stopy jeho chování, proto nechceme, aby naše děti s takovými dětmi kamarádily, proto ta snaha o vymýcení, proto nutnost trestu a pokání, kterým by se vše vrátilo do dřívější podoby, aby styk se zločinem, jeho dotyk nebyl více nebezpečným. Také symbol dotyku není náhodný, protože dotyk je počátkem pokusu zmocnit se, podřídit si svou silou nějakou osobu či věc, nerespektovat druhé, pouze sebe [10]. Důležité je především odvrátit jej od sebe pro jeho přitažlivost. Na učitele jako vychovatele tak leží odpovědnost za to odvrátit děti od přitažlivosti takového chování a potvrdit platnost a přínosnost řádu.

Cítíme tu však další nebezpečí. A to i pro učitele samotného.

Můžeme dojít ještě ke zločinu v jeho přeneseném významu, ke zločinu na sobě či na dítěti. Mluvíme přece o krádeži šťastného dětství, krádeži iluzí, krádeži nevinности apod. Tato hrozba je nakonec v úzkosti ze své deformace či deformace druhého, úzkosti ze ztráty úcty k sobě i úcty k tomu druhému u našich studentů naprosto zřejmá. Téma zločinu je tu latentně stále přítomno jako důsledek pedagogického neúspěchu a neúspěch není nikdy zažehnán. Instituce školy vystupuje často

pro studenty jako prostředí, které odhaluje podstatu věci. Díky svým systémům hodnocení a hodnotících kritérií etiketuje děti a přiděluje jim nějaké hodnoty, směřuje jejich život. Je vůbec možné bez pocitů provinění takto zasahovat do života druhých bez opory zákona, který je legitimizuje?

Jsmo tedy zpět u problémů **moci učitele** a zacházení s ní, aby jí nebylo zneužito. Proto ji studenti odmítají jako dar a chtějí si ji vydobýt v boji s realitou. Problém však tu je. Nemůže být tato legitimní moc zneužita? Kde je kontrolní instance, která nás hlídá, když jsme byrokracii oslabili. Je opravdu zajištěna jen vnitřním morálním přesvědčením učitele?

Nebezpečí charismatické autority spočívá právě v nezfetelných hranicích, které ji kontrolují, a právě ona může také ohrožovat sebe samu i druhé ve svém působení. Zločin je takovým úderem právě pro to, že může odhalovat podstatu přání mít moc, přání zmocnit se (např. dětí a jejich lásky). Téma zločinu jako nezvládnutí sama sebe, jako nutnost sám si to, co je zakázáno, odepřít, zde působí ve větší razantnosti.

Autorita ve svém platónském konceptu totiž představuje nejen **ustanovující řád**, který se přenáší a tím zajišťuje potřebnou stabilitu a smysl lidského světa, ale je s ním spjata ještě další neoddělitelná funkce - totiž pomoci těchto pořádků **služba lidem** a jejich dobru. Pro učitele platí dvojnásob. Autorita totiž měla učinit veřejný a politický život lepším a spravedlivějším a zabránit tyranii. „*Obec je jakýsi druh společenství stejných, který má učinit život pokud možno nejlepším*“ (Aristoteles) [11].

Nebezpečí zvratu v ovlivňování druhých svou mocí musí být vyrovnáno dalšími zákazy (třeba vnitřními), normami, které pro druhé neplatí (neboť ti nejsou pokoušeni mocí vystaveni). Nestačí vlastní vědomí dobra. Kdo je mocnější a má větší volnost, je ome-

zován z druhé strany více. Je to tlak nucené odpovědnosti, který svazuje mocné, aby využívali této moci k dobru těch, kteří je povýšili. To znamená nejen podporu, lásku a uznání, ale také nedůvěru a hlídání.

Proto sledujeme kontrolu a naopak na druhé straně zneužívání výsad, odznaků a prostředků autority, kterými mohou být lidé vybaveni (razítko či uniforma, vysvědčení, ukazovátko či zmíněný stupínek a také to, co představují - možnost rozhodovat, hodnotit či trestat v nejširším významu).

Ten, kdo je **vážený, kdo je autoritou**, je také viděn jako více **zodpovědný**, má-li větší vliv než ostatní, pak i větší odpovědnost za větší množství událostí. Jde o trest za povýšení. *Velmi jasné jsou tyto vztahy na zákonech primitivních kultur - když divoši uctívají krále jako všemocného, tato všemohoucnost je nebezpečná v tom, že mu dávají za vinu vše, co se událo. Když je všemocný i nad přírodou a nastane sucho, tak ho zabijí* [12].

Je vidět, že silná moc (silná autorita) je přímo úměrná razanci její kontroly, případně razanci odporu proti ní.

Do podobných situací (kdy se však již většinou nejedná o „zločin“) může učitel sklouznout v tom případě, jestliže se u žáků, a to se stane často, objevují neuspěchy nebo jiné pocity zklamání a ty je třeba nějak vysvětlit (pro kteréhokoliv ze zúčastněných). Jeden učitel dálkového studia z vesnické školy např. vyprávěl o svých pocitech viny, kdy jednu svou výbornou studentku prosádl na střední školu do Prahy a ona si zde po dvou měsících našla práci v luxusní restauraci a zanechala studia.

Krise autority

Kde se tedy bere ona nedůvěra k byrokratické autoritě?

Viděli jsme přece sílu autority směřující k řádu a službě lidem. Podstata fungování autority však tkví také v jedné důležité

podmínce: v jejím sdílení nejen mezi generacemi, ale také uvnitř nich. Různí autoři však v této souvislosti mluví o krizi autority v současném světě, nebo dokonce o tom, že tradiční autority se zcela zhroutily. Chybí totiž autority přijaté a sdílené všemi [13].

Instituce školy, která vždy představovala nepochybnou autoritu, nositele takového stabilního řádu, dnes tak pro studenty (a nejen pro ně) nevystupuje dostatečně odůvodněně. Proto mají také pocit, že nezaručuje optimální zacházení s mocí a celý sektor odpovědnosti je tak narušen.

Tato krize autority školy, jako odraz krize autorit v celé společnosti, je navíc ještě spojena se změnami školského systému. Sledujeme neustálé posuny v koncepci školství i profese učitele, jejímž jedním projevem je zvýšení nároků na práci učitele a její rozsah a tím také rozšíření sfér zodpovědnosti [14]. Od školy a učitele se žádá, mimo nároky plynoucí ze změn školského systému, aby pomohl také řešit společenské problémy, které v minulosti nebyly doménou školy, např. otázky kriminality mládeže, drog, zdraví a nemoci, společenského uplatnění a zaměstnanosti, mravnosti, etnických otázek, ad., tedy pomoc v řešení problémů, které škola důsledně řešit a napravit nemůže.

I to je jeden z momentů, který nám může vysvětlit konstrukce autority, které se projevují u studentů (a možná nejen u nich) přáním uzavřít se do vztahu s dětmi vzhledem k vnějšímu světu. Potlačit vnější nátlaky, které ztratily autoritu a přestaly tedy být měřítkem věcí, a dosadit je alespoň do zmenšeného světa učitele a jeho dětí, kde lze vnitřní stabilitu hodnot lépe uchránit. V pojmech identity učitele umožňuje tato pozice realizovat svět svých hodnot, přesvědčení i smyslů (uchránit se zradě na sobě) a také bránit se proti vnějšímu nátlaku i kritice, která však v jejich očích není podložena silnou autoritou.

To vše činí profesi nesmírně křehkou. Jestliže se na jedné straně úspěšně vybalancuje svět „velkých“ hodnot, tak na druhé straně otevírá dveře jejich zneužívání a popírání.

Co můžeme dělat

To, že je ztráta školní autority prožívána velmi intenzivně, si můžeme ověřit také na tendencích, které směřují k jejímu podpoření či znovu nastolení. Chybí jako (vrátíme-li se k Plátónovi) nenásilný a uznávaný donucovací prostředek, jako společně uznaná a zachovávaná tradice. Netyká se samozřejmě pouze oblasti školy, všimněme si např. opakovaného apelu na návrat tradičních hodnot, jak se objevují v programech politiků a politických stran i dalších institucí.

Projevy přání mít opět silnou autoritu, která by život kolem školy řídila nenásilně proti chaosu a rozpadu, pozorujeme nejen u našich studentů, ale v celé školní kultuře na každém kroku. Můžeme jmenovat některé projevy těchto tendencí:

1. Podpora školy a jejích funkcí.

Student (analýza literárního textu): „*Zábavnou formou se čtenáři dozvědí, že škola přece jen k něčemu je, že bez školy a určitého pořádku se neobejde žádné město.*“

Rodiče, veřejnost, učitelé, děti a další podporují překvapivě častěji, než se říká, autoritu školy a učitele. Je slyšet tak často výroky typu „*učitel je učitel a musíš ho poslouchat, pravdu má on*“ nebo „*každý jednou chodil do školy*“ a pod. Ty nejsou pouze proklamacemi, ale vyjadřují většinou i reálné postupy a praktiky.

2. Kontrola práce školy a učitelů. Tento trend souvisí s prvním a má podobnou funkci, i když se může jevit opačně. Má připomenout stav, kdy škola autoritou je a jak to vypadá. U studentů se objevuje nejčastěji jako kritika stávající školské praxe (viz výše citace studentů), ale např. také v různých projevech skandalizace našeho školství

(máme na mysli různé ústně tradované historky, co strašného se děje v našich školách a jak je to jinde jinak, připojují se také některé články v našem tisku ad.). V nich je také obsažen motiv přání, aby škola zachovala své tradiční funkce a postavení.

3. Také již zmíněné zvýšené nároky na školu jsou projevem přání, aby škola bývalou autoritou měla, možná také proto, že je institucí, která byla silnou autoritou díky své funkci transmissi kultury, a proto se jeví vhodná k řešení společenských problémů. V jednom magazínu jsme se nedávno dokonce mohli dočíst v článku věnovaném šikaně na základních školách a nutnosti řešit narůstající kriminalitu dětí: „*Měli bychom ale pochopit, že lepší špatná autorita než žádná. Autorita i za cenu znovuzavedení tělesných trestů. Tělesný trest by měl samozřejmě mít jen symbolický význam. Stačila by rána rákoskou pro celou školu na velmi dlouhou dobu. Jen pro demonstraci toho, že učitel má moc a nějaký čtrnáctiletý násilník se mu jen tak vysmívat do očí nemůže, jak je běžným jevem.*“ [15]

Prosazování autority v takových případech násilím je vedeno představou, že znovu ustanovená autorita již poté bez dalšího násilí může fungovat. Tyto postupy nejsou žádnou novinkou a vidíme je ve veřejném životě na každém kroku.

4. Školské inovace, hnutí a nové programy (reformy) můžeme také vidět z tohoto úhlu. U studentů jsme je viděli ve srovnávání toho, jaká by škola měla být, a jaká je. Představují totiž snahy o restauraci a obnovu funkcí, které škola má. Především poskytnout záruky stability směřující do budoucnosti (opněn ovšem o tradici humanity), obnovu služby dětem a společnosti.

Závěrem

Studenti mají nepochybně pravdu v tom, že autorita učitele zasahuje vý-

razně vztah učitele s dětmi, a také v tom, že s autoritou to dnes ve škole není jednoduché.

Učitel s dětmi opravdu musí nejprve učinit pracovní smlouvu, vyjednat a interpretovat společné pojetí života ve třídě. Školní normy musí být v interakci se žáky v prvé řadě nastoleny a pak vyjednány detailněji podmínky jejich realizace [16].

Jednou ze situací, kdy se tato pravidla společného života vyjednávají, jsou i situace konfliktů, střety autorit učitele a žáků, na které hlavně studenti upozorňují. Konflikty jsou také prostředkem, jak pravidla potvrdit, dovysvětlit, učinit čitelnějšími a nepřímou i tím potvrdit podíl moci a zodpovědnosti všech, potvrdit autoritu učitele ve smyslu srozumitelném všem.

Není to však jen konflikt (ve smyslu střetu zájmů), kdy se autorita učitele projevuje a formuje, a nejsou to pouze pravidla hry, která se zde odhalují. Každý z účastníků odkrývá karty mnohem hlouběji. Odkazuje se tak i k hlubokému a společně sdílenému smyslu instituce a lidí v ní.

Proto studenti staví na důležitosti společného života, společného prožitku a společně uznávaných hodnot v malém společenství, kde se dají udržet. Charismatická autorita, opřená o hodnoty hlubokého zájmu a starosti o děti, se tak jeví možnou cestou v případech, kdy byrokracie v jejich očích nefunguje, jak by měla. Křehkost takových vztahů odpovědnosti je však zřejmá.

Motiv zločinu, který jsme také v tomto textu použili, nás má vrátit zpět k některým důležitým aspektům autority. Především odpovědnosti ostatním, kterou byrokracie přece jen nepochybně a především veřejně sleduje, a síle autority, která se opírá o nenásilí.

„Zločin“ ve škole totiž zpochybňuje autoritu výchovy a vzdělání, kvalitu předávané kultury. Přinejmenším v tom, že i škola má svůj podíl na současné situaci. Připomíná mj., že samo poslání nestačí. Práce s lidmi

je také neustálá práce na sobě, boj s pokušením získat více moci (v nejširším smyslu slova). Neboť i být „dobrým nade všemi“ je zlé. Zvláště pokud chybí nějaká silná vnější instance, o kterou by se autorita a s ní spojená zodpovědnost mohly bez výčitek opírat.

Poznámky a literatura:

[1] Výsledky jsou publikovány zejm. In: Pedagogická fakulta očima studentů. Praha, PedF UK 1994. Stát se učitelem. Výzkumná zpráva. Praha, PedF UK 1994. Stát se učitelem II. Výzkumná zpráva. PedF UK 1995.

[2] Commitment studentů je popsán v publi. Pedagogická fakulta očima studentů. C. d. s. 95-105 a dále Kučera, M.: Commitment a věčné rozpory učitelského povolání. In: Stát se učitelem. C. d. s. 37-66.

[3] Těmto textům je věnována kapitola Viktorová, I.: Studenti PedF k profesi učitele. In: Stát se učitelem. C. d. s. 67-87.

[4] HOLUB, J. - KOPEČNÝ, F.: Etymologický slovník jazyka českého. Praha, SPN 1952. Také však studie H. Arendtové Co je autorita? v českém překladu M. Palouše v knize Krise kultury. Praha, MF 1994, s. 5-63.

[5] PLATÓN: Ústava. Kniha VII, 516-517. Citováno dle Arendtová, H.: Krise kultury. C. d. s. 26.

[6] ARENDTOVÁ, H.: Krise kultury. C. d. s. 6.

[7] Máme na mysli Pedagogická fakulta očima studentů. C. d. s. 115-125.

[8] WEBER, M.: Types d' autorité. In: Psychologie sociale. Textes fondamentaux anglais et américain. Tome 2, Paris, Dunod 1965, s. 353-358. Pův. in: Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie I., Tuebingen, Mohr 1947, s. 267-273.

[9] FREUD, Z.: Totem a tabu. Praha, Práh 1991, s. 22-26.

[10] FREUD, Z.: C. d. s. 26.

[11] ARISTOTELES: Politika, 1328b35. Český překlad A.Kříže, Praha, Laichter 1939.

[12] FREUD, Z.: C. d. s. 36-42.

[13] H. Arendtová věnuje problematice autority jednu celou studii (Co je autorita?), kde tyto otázky podrobněji řeší. Arendtová, H.: Krise kultury. C. d. s. 5-63.

[14] Změny v nárocích na charakter a požadavky na profesi učitele viz např. Štech, S.: Spor o profesi - o čem a jak se mluví. In: Stát se učitelem. C. d. s. 5-36. Nebo také Rochex, J. Y.: Institucionální změny a logika profesionalizace učitelů - francouzský příklad. Pedagogika, roč. 44, č. 4. r. 1994, s. 333-341.

[15] ŠVELA, V.: Facka za korunu. Magazín MF DNES, č. 14, 6. 4. 1995, s. 24-25.

[16] Srov. britskou školní etnografii, především v díle P. Woodse. Např. Woods, P.: Teacher skills and strategies. London, Falmer 1990.