

Autorita učitele v očích studentů učitelství

Ida Viktorová

Ústav pedagogických a psychologických výzkumů
Pedagogická fakulta UK, Myslíkova 7, Praha 1

Úvod

Součástí výzkumu pražské Pedagogické fakulty, který byl proveden v r. 1993 oddělením pedagogické psychologie ÚPPV, bylo mj. také zachytit obraz učitelského povolání v očích studentů učitelství. Byla zvolena metoda "commitmentu" (referuje o ni M. Kučera), vlastně slovník dimezí profese učitele. Výzkumný vzorek tu tvořilo 187 posluchačů SPPG, ZŠ a VVP pregraduálního studia ze 2.-4. ročníku.

Tato metoda zachytila velmi plasticky a bohatě strukturovaný **obraz učitelského povolání**. Abychom se dostali dále do významů některých commitmentových kategorií, zkusili jsme přidat ještě další data, již z menšího vzorku (35 studentů 4. ročníku VVP různých kombinací). Tito studenti dostali za úkol vybrat libovolný literární text, který zachycuje nějakou pedagogickou (školní) situaci a připojit vlastní popis, analýzu a interpretaci. Předpokládali jsme, že studenti vyberou ukázky, které je z nějakého důvodu osloví a budou nuceni vyjádřit význam, který oni sami těmto aspektům školního života připisují. Literární texty nám tu tak simulují barevnost a životnost školní reality s nejrůznějšími detaily, které studenti v očekávání budoucího působení ve škole anticipují a které by jinak mohly zůstat nepovšimnuty.

Commitmentové kategorie se tu ukázaly jako vhodný rastr pro analýzu těchto studentských prací, jako brýle pro čtení jejich příběhů a jejich hodnocení.

Díky tomu se více dotkneme jedné z rovin učitelské profese, a to problému **autority učitele**, který vystupuje velmi živě jak v původních commitmentových datech (objevuje se jako *autorita, osobní autorita učitele, vzor, vůdčí osobnost, ovlivnění osobním příkladem a j.*), tak ve většině vybraných literárních textů a jejich interpretací (v 28 případech z 35). Téma autority nebylo tedy stanoveno a priori, ale ukázalo se jako nosné a zajímavé v průběhu výzkumné práce, jak je ostatně v kvalitativních přístupech běžné.

Autorita a pedagogický vztah

Řekli jsme již, že téma autority je explicitně zmíněno ve většině vybraných textů nebo (a to ještě častěji) v jejich interpretacích. Je možné tuto skutečnost porovnat se současných diskurzem o naší

škole. Zde se daleko častěji mluví o svobodnosti resp. nutnosti uvolnit naši školu, než o autoritě, která vystupuje spíše ve významu krize autorit jako krize společenského postavení, prestiže učitele a školy. To neznamena situaci opačnou, že by studenti nevěnovali pozornost otázce svobodnosti a volnosti ve vztahu se žáky. Naopak, možná právě proto je autorita na pořadu dne a hledají se takové její podoby, které by zajišťovaly dostatečně volný a kooperativní vztah s dětmi. Podíváme se proto podrobněji, v jakých významech vystupuje autorita u studentů učitelství.

Většinu textů, které studenti vybrali, můžeme zahrnout do skupiny historek o školních konfliktech, resp. popisují nějaké situace ohrožení. Nejčastěji byl vybrán případ, kdy učitel hrozí svým přístupem poškodit žáky (13 ze 35). Méně často je zmíněno explicitní ohrožování učitele žákem, (6 případů). Ve třech případech jde spíše o konfliktní situace, které teprve mohou při nevládnutí přerůst do podobných důsledků. Ve třech případech se naopak jednalo o řešení optimální, tedy události typu "tak to má být", ze kterých můžeme usuzovat na podobu žádoucího stavu. Dvě ukázky představují tlak instituce na realizaci učitelské profese (možná nebezpečí ohrožení učitele institucí) a tři případy jsou umístěny mimo školu, hl. do vztahů rodičů a dětí.

Studenti tato nebezpečí definují především jako **útoky na svou autoritu**. Proč? Protože v jejich očích optimální figura autority znamená i ideální pozici učitele v nejširším smyslu slova, s výrazným etickým akcentem. **Je nezbytným předpokladem do vztahu s dětmi vůbec vstoupit a svůj úkol - výchovu a vzdělání- realizovat.**

Situace školních konfliktů totiž neohrožují pouze jednu ze zúčastněných stran, ale ve svých důsledcích všechny. Obava z nevládnutí nároků profese je vtělená do propojenosti osudů žáků a učitele v začarovaném kruhu, kdy špatný nebo deformovaný učitel ohrožuje žáky a naopak žáci, styk s nimi, deformují učitele.

Student : *"U učitelky je vidět určitá forma favoritismu. 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 těžko mohou uznávat jako zprostředkovatele učební látky, jako vychovatele, poněvadž ona sama byla špatným příkladem. A bere-li si někdo příklad z učitelky tohoto typu, jak se mění on sám ? Nepatrná příhoda, ale dalekosáhlé následky."*

Co je a co není autorita

Autorita znamená vážnost, poslušnost a na základě důvěry přiznání určité výjimečné pozice druhému člověku. Jestliže se v pedagogickém nebo jiném vztahu předpokládá poslušnost, nemusí to ještě nutně znamenat, že jde o formu násilí.

Pojem autority je totiž spojen se značným zmatkem. Všimněme si, jak se často dělá rozdíl mezi autoritou a autoritativním vztahem nebo výchovným stylem. Zatímco o nutnosti autority ve výchově nikdo nepochybuje a i naši studenti ji vnímají jako takřka povinnou pro realizaci výchovy, jsou autoritativní styl nebo autoritativnost viděny spíše negativně, jako působení násilím, opak svobodnosti, jako něco, co nepřispívá k optimálnímu rozvoji dítěte.

Etymologicky slovo autorita pochází od latinského slovesa *augere* (zvětšovat, zmnožovat, rozšiřovat). Počátky autority musíme hledat až ve starověkém Římě, i když je anticipován již u řeckých filosofů jako významný jev sociální a politický. Podstatou je původ a základ (založení) řádu světa určeného k rozšiřování a přenášení. Symbolicky je tento původ odvozován od založení města Říma jako počátku všeho dění (známe také slovo autor, lat. *auctor* = původce a zakladatel). Skutky předků a zvyklosti se tedy staly natolik zavazující, že se tyto příklady změnili v autoritativní vzory chování a morální měřítko. K tomu, aby byla rada starších vyslyšena nepotřebuje nátlak a výkonnou moc, má sama o sobě svou váhu, potvrzenou duchovní tradicí.

Křesťanství vlastně opakuje tento model základů všeho dění ve smyslu všemi sdílené autority (autorita papežského stolce), jež ovlivnilo myšlení celého evropského (západního) světa.

Arendtová připomíná, že je nutno se dívat na dítě jako na cizince, ve smyslu nově příchozího do našeho, **již ustanoveného světa** a učitel jako zástupce ostatních dospělých je ten, který dítě do tohoto světa a jeho zákonitostí **uvádí**. Proto je vztah učitel-žák vztah hierarchický, bezpochyby nerovný a v tomto smyslu i autoritativní. Vždyť dítě během svého vývoje musí interiorizovat značné množství institucí, aby mohlo do dospělého světa vůbec autonomně vstoupit.

Pro studenty jsou tyto souvislosti rozporem, na který při svém konstruování autority narážejí. Vztah učitel-žák, tedy ten kdo proučí a ten kdo poslouchá, tu není dán ani silou (násilím), ani nevzniká pod tlakem argumentace, která by byla druhou stranou přijata. Je vytvářen hierarchickou strukturou, kterou obě strany uznávají a kde má každý určeno své místo. Autorita tedy přímo **vylučuje násilí** (protože to nastupuje, když se autorita ztratila), ale také přesvědčování, které je možné spíše v partnerském vztahu (dospělém). *„Je více než radou a méně než příkazem“*. (srv. Arendtová, 1994)

Legitimita moci

Co je odedávna důležité, jsou otázky legitimacy moci, která je s autoritou spojena. Hledají se modely legitimacy autoritativního vztahu (např. autorita lékaře, daná jeho znalostmi a uměním, ale také důvěrou pacientů). Zdroj autority je však mimo oblast moci. Může být dán

přírodními zákony, idejemi, Božím přikázáním apod. (u lékaře normou zákazu odmítnoutí pomoci chránit zdraví a život).

Legitimní a **nelegitimní (zneužitá moc)** jsou otázky, které se snad v diskurzu studentů objevují nejsilněji. Studenti tuto otázku považují za jednu z určujících položek svého vidění profese učitele.

Proto odmítají autoritu, která je jim nabízena jakoby za nic, bez práce, prostě tím, že se stali učiteli. Vidí nebezpečí právě v lehkosti a jednoduchosti, která však v jejich očích korumpuje. Proto dávají přednost té autoritě, kterou si musí sami zasloužit prací a svými schopnostmi, **kvalitními postupy a zájmem o děti**. To samo je jistý paradox v odmítnutí nerovnosti vztahu s dětmi při jeho znovu nastolení, které by však bylo již legitimní, jako odměna za jejich osobní vklad do profese, která jim poté právem náleží.

Největší nebezpečí vidí totiž v možnosti **zneužití moci**, kterému se těžko odolává a které právě v delegované podobě autority nejvíce hrozí. *“Kdo má moc je mu těžké ji nezneužít”* (Freud, 1991). Je to nebezpečí natolik obecné, že poškozuje jak učitele, tak propojeně i žáky, jak jsme již předeslali, ve smyslu nedodržení etiky učitelského povolání. Jeden student to v commitmentu dokonce pojmenoval velmi jasně jako *“nebezpečí zhroupení jako důsledek toho, že si učitel svoji kompetenci buduje pouze na uplatnění vnější autority (moci)”*.

Využívání nelegitimní moci je také většinou jádrem kritického postoje k ostatním učitelům (v činné službě) a je symbolicky vyjádřen pojmem stupínku. **Stupínek** znamená nežádoucí vztah k dětem, strach, donucování, nespravedlnost a nerespektování práv druhých.

Student : *“Autorita je tu spojená se vzájemnou důvěrou mezi učitelem a žáky. Jestliže se neprávem trestá, nejedná 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”*.

Autorita, kompetence a kvalifikace

Na podobné momenty narážíme opakovaně. V jiné podobě vystupují také v oddělování modelů **“profesionálního”** a **“lidského”** chování učitele k dětem. Profesionální vztah k dětem, protože je vybaven množstvím, v jejich očích nesmyslných omezení, není zárukou rozvoje dětí ani učitele a jeví se tak paradoxně jako neprofesionální. Tento odpor je vlastně také odrazem nesouhlasu s podobou stávající školské praxe, stávajících učitelských postupů.

Jedna ze studentek tyto dvě polohy (studentskou a učitelskou) staví přímo do protikladu. Staré a nevyhovující je *“normální rovina setkání učitele a dětí, osnovy, spěch, zvonění, stupínek a tři řady lavic”*. Nové je *“setkání na neobyčejných rovinách, nápad, trocha odvahy a bláznovství,*

citlivost a láska k dětem". Necitlivá a neempatická (jak oni cítí) profesionalita je tak vylepšována a vyrovnávána "lidským přístupem".

V podobných významech se objevují kategorie **kompetence a kvalifikace**. Studenti se vesměs shodují v tom, že nestačí vystudovat nějaký obor, stát se učitelem s diplomem (kvalifikace), ale důležitá je nutnost prokazovat další kompetence (ve smyslu již zmíněné lidskosti, zájmu o děti a dovednostmi s nimi pracovat) ve své učitelské praxi.

I tady jsou velmi kritičtí. Chybí podle našeho názoru vyváženost v pochopení (nikoliv nutně v přijetí) strategií a praktik seniorů s jejich koncepty výuky a vývoje dětí. Proto je potřeba podívat se na některé zdroje tohoto stavu.

K lepšímu pochopení nám poslouží práce Maxe Webera a jeho rozlišování tří typů autority - tradiční, charismatické a byrokratické.

Pro stručnost budeme pracovat pouze se dvěma z nich. **Charismatická autorita** je v jeho pojetí spojena s konkrétní osobou a jejími mimořádnými kvalitami. Je to autorita vůdčí. Z pochopitelných důvodů je pro budoucí učitele velmi přitažlivá a zdánlivě jediná legitimní. **Byrokratická autorita** není naopak spojena s žádnou konkrétní osobou. Každý člověk v ní vystupuje jen jako vykonavatel svěšeného poslání, podloženého normou, která je závazná pro každého, kdo ji vykonává. Weber dokonce mluví v této souvislosti o rotaci postů. (Weber, 1965)

Důvody tohoto stavu, kdy studenti směřují spíše k charismatické autoritě, nejsou tak jednoduché. Právě podoba byrokratické autority, která je vybavena přesnými normami a hranicemi, které ji kontrolují, aby nebyla zneužívána a která, jak jsme již popsali, využívá určenosti místa každého, kdo do ní vstupuje, se studentům jeví jako nejvíce zneužitelná.

Vrátíme-li se zpět k otázce "co je vlastně autorita", připomínáme myšlenku Arendtové o přenosu autority jako kdysi položeného a stále platného základu a řádu. Tedy i k představě člověka -nositele autority, jako toho, kdo zprostředkuje tradici a přenos těchto zákonů, které umožňují stálost a spolehlivost trvání lidského světa.

Různí autoři v této souvislosti však mluví o **krizi autority** v současném světě nebo dokonce o tom, že **tradiční autority se zcela zhroutily**. Instrukce školy, která vždy představovala nepochybnou autoritu, nositele tohoto stabilního řádu, dnes pro studenty nevystupuje dostatečně zdůvodněně, jako odpovídající silná autorita, a proto mají pocit, že také nezaručuje optimální zacházení s mocí a **odpovědností** a má tudíž **narušenou sféru kontroly**.

Studentské rozpory ve vnímání učitele a tedy i sebe jako autority jsou tak svázány nejen s vlastními identitními problémy (dělat vše jinak, nově a lépe), nejen se všeobecně uznávanou krizí školství, ale i chaosem ve vnímání tohoto jevu s moderním světem vůbec.

Studenti odmítají některé polohy byrokratické autority spíše jako zbyrokratizované, především v jejich netvořivé podobě. Také s nimi spojenou nedostačující odpovědnost se cítí být nuceni nahradit **svou vlastní odpovědností vnitřní**, odpovědností sám sobě. To je ovšem staví do dalšího problému, jak zacházet s odpovědností v charismatické podobě, která je charakteristická právě nezřetelnými hranicemi, které ji kontrolují a chrání.

V jejich pojetí to vypadá, jakoby autorita již dosažená představeným způsobem již **nemusela být znovu potvrzována** a zneužití vlastní moci zde nehrozilo. Dotaženo ještě dále se zdá, že ony ohrožující konfliktní situace se nemusí a nebudou již opakovat, pokud autorita byla nastolena a uznána.

Studentka : *"Tato učitelka brala otázku jako útok na svou osobu. Její reakce byla neadekvátní. Pokud by přiznala, že odpověď nezná s napomenutím ohledně tónu otázky, žák by si to uvědomil a již by se to neopakovalo. Takovéto situace vedou k tomu, že si žák učitele neváží a naopak ho stále provokuje. Každý by tomu měl předejít díky svým odborným znalostem a pedagogické praxi".*

Tyto pozice studentů plynou mj. ze složitosti situace ve které se nacházejí, kdy nemají komplexní zkušenost ze školního života se vším všudy, kdy nemají zpětnou vazku ke svým postojům a postupům.

V pojmech britské školní etnografie musí učitel ve škole především **bezpečně přežít**. (Woods, 1990) Bezpečně přežít můžeme do studentské řeči přeložit také jako mít svou autoritu. To znamená uchovat pozici učitele (definovanou institucí školy) a neohrozit ani svůj osobní vklad do profese a žádoucí vztahy s dětmi. Tato situace "mezi dvěma mlýny" představuje studenty pojmenované nebezpečí ohrožení ze dvou stran (v commitmentu pojmenované jako *vyjít se systémem a rozporná pozice mezi dětmi a vedením*).

Konfliktní situace, které studenti anticipují ve školním životě, jsou ovšem nejen ohrožením, ale také jedinečnou příležitostí vyjádřit, dohodnout a interpretovat pravidla společného života a nejen je dohodnout, ale i během času potvrzovat a v případě potřeby i měnit. Proto i neustálé překračování norem (učitelské *"oni to na nás zkoušejí"*) vede k vývoji a opětovnému nastolování pravidel a norem, které jsou právě také základem potvrzení každé autority.

Literatura:

- Arendtová, H.: *Krise kultury*. Praha, Mladá fronta 1994.
Holub, J.; Kopečný, F.: *Etymologický slovník jazyka českého*. Praha, SPN 1952.

- Freud, Z.: *Totem a tabu*. Praha, Práh 1991.
- Pedagogická fakulta očima studentů*. Praha, PedF UK 1994.
- Stát se učitelem*. Výzkumná zpráva. Praha, PedF UK 1994.
- Weber, M.: *Types d' autorité*. In: *Psychologie sociale. Textes fondamentaux anglais et américains*. Tome 2, Paris, Dunod 1965.
- Woods, P.: *Teacher skills and strategies*. London, Falmer 1990.