

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Teologická fakulta  
Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

**Srovnání autority učitele ve škole a pedagoga  
volného času**

Vedoucí práce: Mgr. Iva Žlábková

Autor práce: Karolína Vaňková  
Studijní obor: Pedagogika volného času  
Ročník: třetí

2008

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

20. června 2008

Děkuji vedoucímu bakalářské práce Mgr. Ivě Žlábkové za cenné rady, připomínky  
a metodické vedení práce.

## Obsah:

ÚVOD.....	5
<b>1 AUTORITA .....</b>	<b>7</b>
1.1 TERMÍN AUTORITA.....	7
1.2 AUTORITA JAKO SOCIÁLNÍ VZTAH .....	8
1.3 NORMY A LEGITIMITA AUTORITY.....	9
1.4 DRUHY AUTORITY .....	10
<b>2 AUTORITA A SPOLEČNOST.....</b>	<b>12</b>
2.1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY .....	12
2.2 KRIZE AUTORITY .....	12
2.3 AUTORITÁŘSTVÍ JAKO PATOLOGICKÝ PŘÍSTUP JEDINCE KE SPOLEČNOSTI.....	15
2.4 VÝZNAMNÉ EXPERIMENTY .....	16
2.4.1 S. Milgram – Poslušnost k autoritám.....	16
2.4.2 P. Zimbardo - Stanfordský experiment .....	17
2.5 KRIZE JAKO TVOŘIVÝ PROCES.....	18
<b>3 AUTORITA A PEDAGOGIKA.....</b>	<b>20</b>
3.1 UVEDENÍ DO PROBLEMATIKY.....	20
3.2 AUTORITA UČITELE .....	22
3.2.1 Význam autority učitele .....	23
3.2.2 Autorita učitele a kázeň .....	24
3.2.3 Činitelé ovlivňující autoritu učitele .....	25
3.2.3.1 Kompetence učitele ve vztahu k jeho autoritě.....	25
3.2.3.2 Formální autorita učitele.....	27
3.2.4 Rozvoj učitelů v oblasti vlastní autority.....	28
3.3 AUTORITA PEDAGOGA VOLNÉHO ČASU.....	30
3.3.1 Kompetence pedagoga volné času ve vztahu k jeho autoritě.....	30
3.3.2 Formální autorita pedagoga volného času.....	33
3.3.3 Shrnutí porovnání autority učitele a autority pedagoga volného času.....	34
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>35</b>
<b>ZDROJE .....</b>	<b>37</b>
<b>PŘÍLOHA .....</b>	<b>40</b>
<b>ABSTRAKT.....</b>	<b>41</b>

## Úvod

Problematika autority v pedagogice mě z počátku příliš nezaujala. Přemýšlela jsem o tomto tématu pouze v následujícím rámci: „Schopný pedagog autoritu má, ten méně schopný ji nemá.“ V průběhu studia této problematiky jsem ale rozšířila své obzory o celospolečenské souvislosti autority. Pochopila jsem, že autorita patří mezi nejdůležitější jevy, které se ve společnosti vyskytují. I když, dle mého názoru, je to jev málo reflektovaný. Téma autority nalezneme v literatuře hlavně ve spojení s termínem autoritářství či ve spojení s tématem zneužívání autority. Zkoumaným problémem je v této práci především srovnání autority učitele a pedagoga volného času. Domnívám se ale, že chceme-li se věnovat jakémukoliv konkrétnějšímu problému v oblasti autority, musíme nejprve pochopit problematiku celou. Z tohoto důvodu se v práci hlouběji zabývám i tematikou autorita a společnost a tematikou autorita a pedagogika na obecné rovině.

Práci tematicky dělím do tří částí. V první části se věnuji problematice autority a společnosti. V druhé části autority se zaměřuji na pozici autority v pedagogice. V poslední části se věnuji autoritě učitele a autoritě pedagoga volného času a srovnání obou autorit. Domnívám se, že autorita pedagoga vychází hlavně z jeho osobnosti. Domnívám se také, že mezi autoritou učitele a pedagoga volného času nebude výrazný rozdíl. Oba pedagogové budou pravděpodobně svou autoritu opírat o své profesní kompetence a o svůj charakter. Rozdíl snad může být v tom, že pedagog volného času bude zřejmě více svou autoritu stavět na pozitivním a vstřícném přístupu k dětem a k mládeži. Učitel bude asi více usilovat o kázeň, řád. Jeho autorita se bude zřejmě odvíjet od jeho schopnosti sjednat si pořádek.

V části, která zkoumá autoritu ve společnosti jsem vycházela hlavně z knih autorů Webra, Arendtová, Fromma. V části pedagogické jsem používala hlavně sborníky „Autorita jako pedagogický problém“, „Autorita ve výchově“. V části, kde se snažím definovat principy autority učitele a pedagoga volného času čerpám z literatury zabývající se kompetencemi učitele, klimatem třídy, kázní.

Stručně bych shrnula vývoj svého postoje k úrovni zpracování dané problematiky v literatuře následovně. Tématika mi připadala nejprve opomíjená, posléze nedostatečně zpracovaná, následně nepřehledně zpracovaná, převážně opírající se o návody, jak být dobrou autoritou. Osobně se domnívám, že názory nepodložené dostatečným množstvím důkazů do odborné literatury nepatří nebo alespoň ne v takovém měřítku. Proto si tato práce klade za cíl především přehledně zpracovat tematiku autority, opírat se co nejvíce o fakta. Ráda bych také předložila materiál, který by mohl sloužit studentům pedagogiky jako úvod do oblasti autority.

# 1 Autorita

## 1.1 Termín autorita

Slovo autorita pochází z latiny. Odvozujeme jej od slovesa *augere* – posílit, podpořit, uplatnit. Také jej ale můžeme odvodit od podstatného jména *auctoritas*, které znamená jistota, platnost, spolehlivost, hodnověrnost, rada, přímluva, návod, návrh. *Auctor* (další latinské slovo stejného kořene) znamená ručitel, zpravodaj, svědek, předchůdce, osobnost, učitel. Tato slova byla původně užívána především v právní sféře.<sup>1</sup>

Autorita je termín, který je různými autory chápán různě. Neexistuje obecně uznávaná definice autority. Při hlubším zamyšlení zjistíme, že chápat význam slova autorita vyžaduje pochopení zákonitostí společnosti historické i současné. Diskuzi nad termínem autority často nalezneme v literatuře v souvislosti s termíny hierarchie společnosti, svoboda, moc, vliv, vedení, sociální role, sociální prestiž, zneužití moci, manipulace, vina, kázeň apod.

Nejasnost veřejnosti v chápání termínu autorita je pravděpodobně způsobena emocionálně zabarveným vnímáním autority jako nositele moci.<sup>2</sup> Tento stav pravděpodobně podporuje fakt, že v historii i dnes docházelo a dochází ke zneužívání autority. Autorita byla a je doprovázena mocí a manipulací. Probíhá neustálá diskuze v otázce potřebnosti autority, jejích ideálních forem, problematice zneužití autority.

Asi bychom mohli uvést čtyři důvody přijetí autority: ze strachu z trestu, ze strachu z vyjádření nesouhlasu, z víry v její moudrost, z důvodu přenechání odpovědnosti apod. Autorita je často nositelem vážnosti, oddanosti. Ale autorita absolutní v sobě vždy nese potenciál zneužití moci. Proto by v případě pochyb o správnosti rozhodnutí autority měla existovat možnost, diskuze, popř. odvolání.

---

<sup>1</sup> Srov. KOŤA, J. Traktát o autoritě v zorném úhlu pedagogiky. In VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998, s. 38 - 39.

<sup>2</sup> Srov. BALÍK, S. KUBÁT, M. *Teorie a praxe totalitních režimů*. Praha: Dokořán, 2004, s. 48.

Problematika autority je velice významná, neboť se jedná o problematiku celospolečenskou, celosvětovou. Každá společnost vytváří autority a každá společnost svůj systém o autority opírá. A tak je snaha o její co nejpřesnější vymezení nadměru důležitá.

## 1.2 Autorita jako sociální vztah

Autorita je termín společenský. Autorita vyžaduje nějaký určitý vztah. Jedná se o **vztah nositele** autority a jejího **příjemce** či příjemců. Autoritou je vždy subjekt ve vztahu k dalšímu subjektu, kupříkladu rodič ve vztahu k dítěti. Aspektem tohoto sociálního vztahu je *relativnost* v čase vůči konkrétním skupinám i jednotlivci. Tato sociální podmíněnost autority také vyvrací teorii, že autorita je vlastností určitého člověka, natož že jde o vlastnost vrozenou. Dalším aspektem autority je *asymetričnost*. Vališová dále hovoří o nositeli autority jako o někom, kdo působí na svého příjemce převažujícím a rozhodujícím vlivem. Přesto role příjemce a nositele autority na sebe vzájemně působí, ovlivňují se, doplňují se.<sup>3</sup>

Abychom lépe pochopili, co termín autorita představuje, musíme se zaměřit na společnost a podívat se na všechny variace autority, které se ve společnosti vyskytují. Pro jasnější vymezení termínu autority zkusme použít rozdělení autority z hlediska jejího nositele. Pakliže existuje nějaký nositel, musí zákonitě existovat i příjemce. Nositelem autority může být jedinec, instituce, skupina lidí, nebo idea.<sup>4</sup> Příkladem jedince jako nositele autority je kupříkladu učitel ve vztahu k žákovi. Dále jím může být policista ve vztahu k občanovi, ale také uznávaný vědec ve vztahu ke společnosti. V uvedených příkladech se vždy jedná o člověka, jehož autoritu mu zajišťuje především jeho sociální funkce nebo povolání. Autoritou však může být člověk pouze z pozice svého lidství. Takový člověk není uznávaný pro svou pozici, ale pro své osobní kvality. Příkladem může být osoba,

---

<sup>3</sup> Srov. VALIŠOVÁ, A. Soudobá škola, autorita a strukturované formy vedení. In VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998, s. 14 - 15.

<sup>4</sup> Srov. tamtéž



kteřá je nejen vzdělaná, ale také dobrosrdečná a své okolí si získává kupříkladu inspirativními názory.

Skupinou jako nositelem autority myslíme kupříkladu učitelský sbor, politickou stranu, náboženskou skupinu apod. Jedná se vlastně o několik jedinců, kteří tvoří určité seskupení.

Institucí rozumíme orgán, úřad, soubor právně upravených vztahů mezi lidmi. V instituci panuje určitá hierarchie, která sjednává a zajišťuje dodržování určitých norem uvnitř instituce i v celé společnosti. Institucí v tomto smyslu může být stát, soud, církev.<sup>5</sup>

Pakliže je autoritou idea, jedná se o ideu, která významně ovlivňuje společnost. Takovou ideou může být idea humanismu, demokracie. O ideu se opírají náboženství. V pedagogice může být takovou autoritou kupříkladu idea současného trendu „obrat k dítěti“.

### **1.3 Normy a legitimita autority**

Můžeme také říci, že autorita udržuje **normy**, popřípadě dohlíží na dodržování norem, které stanovuje. Tyto normy se však společnost od společnosti odlišují. Můžeme také říci, že neexistuje společnost, která by se neopírala o autoritu či autority. Neexistuje společnost, která by fungovala bez norem. I primitivní společnosti uznávají autoritu svého přírodního náboženství či svého vůdce. Normy jsou směrnice či pravidla, které jsou pro danou situaci závazné.<sup>6</sup>

Každá autorita se opírá o **legitimitu**. Slovo legitimita pochází z latinského *legitimus*, což znamená soulad s právem. Pojem legitimita je ale významově daleko širší.<sup>7</sup>

Legitimita nemusí být opřena o zákon, nemusí být vždy v souladu s právem. Kupříkladu ve starověku mohla být legitimitou autority vládce idea jeho

---

<sup>5</sup> Srov. BOUNDON, R. et al. *Sociologický slovník*. Olomouc: UP v Olomouci, 2004, s. 75.

<sup>6</sup> Srov. tamtéž, s. 97 – 98.

<sup>7</sup> Srov. BALÍK, S. KUBÁT, M. *Teorie a praxe totalitních režimů*. Praha: Dokořán, 2004, s. 66.

vrozeného božství.<sup>8</sup> Legitimita autority nemusí tedy být nutně logická, dokonce nezaručuje všeobecný souhlas.

Avšak autorita bez legitimacy nemá dlouhého trvání.<sup>9</sup> Legitimita je vlastně zárukou autority. Snaží se nositeli autority zaručit vážnost a platnost. Jedná se o zdůvodnění nároku být autoritou.

## **1.4 Druhy autority**

Z předchozích odstavců se dozvídáme, že autorita může nabývat různorodých podob. Proto v odborné literatuře nacházíme různá členění autority – hovoří se o druzích autority. Snad nejpřehlednější členění autority nabízí Vališová, která uvádí i stručný popis každého druhu.<sup>10</sup>

### **Autorita skutečná a zdánlivá**

Autoritou skutečnou máme na mysli takovou autoritu, kterou její příjemci vnitřně a opravdu uznávají, respektují ji, věří v ní. K ověření dochází v krizových situacích. V takové situaci nositel autority zdánlivé svou autoritu pozbývá, nedostává se mu od spolupracovníků, podřízených podpora. Naproti tomu nositel autority skutečné si v těchto situacích svou autoritu udrží a je plně podporován ze strany svých spolupracovníků, podřízených.

### **Autorita přirozená a získaná**

Přirozená autorita je založena na osobnostních rysech či profesních dovednostech jejího nositele. Může být umocněna vhodným temperamentem. Takový nositel je autoritou obdařen zcela přirozeně. Naproti tomu autorita získaná vyžaduje snahu nositele. V případě pedagogického pracovníka vyžaduje osvojení zvláštních pedagogických dovedností, vyžaduje úsilí.

### **Autorita osobní, poziční a funkční**

---

<sup>8</sup> Srov. WEBER, M. *Autorita, etika, společnost*. Praha: Mladá fronta, 1997, s. 55.

<sup>9</sup> Srov. BOUNDON, R. et al. *Sociologický slovník*. Olomouc: UP v Olomouci, 2004, s. 97.

<sup>10</sup> Srov. VALIŠOVÁ, A. Soudobá škola, autorita a strukturované formy vedení. In VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998, s. 15 -17.

Osobní autorita je přirozená. Člověk ji získává automaticky díky své osobnosti. Poziční autorita se odvíjí od míry vlivu, kterou je jedinec obdařen na základě svého postavení. Funkční autorita je budována na základě plnění úkolů, kvalitou výkonu určité sociální role či funkce. Je získaná plněním očekávání ostatních lidí, nadřízených, podřízených i kolegů.

### **Autorita formální a neformální**

Autorita formální vyplývá z postavení jedince a jeho činnosti v hierarchii instituce. Autorita formální je získávána bez ohledu na kvalitu jedince, či jeho osobnosti. Naopak autorita neformální je založená na lidských kvalitách jedince. Její nositel má přirozený vliv.

### **Autorita statutární, charismatická, odborná a morální**

Statutární autorita je často nazývána formální autoritou a poziční autoritou. Statutární autorita se odvozuje od hodnoty sociálního statutu jejího nositele. Charismatická autorita vyplývá z charisma osobnosti. Její sílu ovlivňuje vzhled, vyzařování, postoje, zdravé sebevědomí, komunikativní dovednosti, laskavost, takt. Může být také podmíněna vřelým a opravdovým vztahem k lidem, přirozeným, uvolněným a kultivovaným vystupováním. Silnou osobností se můžeme stát pouze tehdy, když dokážeme přijímat nové myšlenky, názory, postoje, umíme-li být citliví, opravdoví a otevření.

Odborná autorita je získaná profesními znalostmi a dovednostmi. Můžeme říci, že čím je člověk větším „profesionálem“ ve svém oboru, tím více jej ostatní respektují jako odbornou autoritu.

Morální autoritu získáváme poctivým vztahem k sobě, druhým lidem, ke světu. Je reprezentována především silou charakteru a humanity. Pro většinu lidí mají morální autoritu ti, kteří jednají poctivě, s porozuměním, odpovědně a důsledně. Ztrácejí ji ti, kteří podvádí, lžou a využívají druhé.

V praxi však dochází k různým kombinacím jednotlivých autorit. Můžeme také říci, že někteří jedinci jsou schopni dosáhnout tzv. globální autority, tedy autority totální v místě a čase.

## 2 Autorita a společnost

### 2.1 Úvod do problematiky

„Vznik a fungování autority předpokládá určitou sociální (společenskou) homogenitu prostředí, interiorizaci sociálních entit jako jsou normy, hodnoty, cíle, vzory, vlastnosti, kompetence, výkon, dovednosti, znalosti, jednání převážnou částí jedinců a skupin.“<sup>11</sup> Stručně řečeno autorita je jev, který by bez společnosti nemohl existovat.

V humanistické společnosti by v autoritách měla být záruka dodržování humanistických norem. To znamená pomáhat a spoluvytvářet jistotu dodržování lidských práv - zajišťovat bezpečí.

Přesto však se stáváme svědky toho, že autorita svoji funkci nejen nenaplnuje, ale někdy zcela záměrně zneužívá k osobnímu prospěchu. Takovými autoritami byly ty osoby, jež stály a stojí za vznikem totalitních režimů, válek, páchání násilí. Autorita se tak v totalitních režimech stává jediným, kdo určuje normy a kdo utváří společnost. Autority se mohou zmocnit lidé i skupiny lidí násilím, nenápadnou, vhodně zvolenou manipulací, nereálnými sliby atp.<sup>12</sup>

### 2.2 Krize autority

Předem bych chtěla upozornit, že následující kapitola se bude stručně věnovat tématu, které je jinak nesmírně obsáhlé a zároveň nedostatečně probádané. Tato kapitola by měla být pouze nastíněním celé problematiky, pokusem o vyzdvižení nejdůležitějších aspektů, rychlým vhladem do základních otázek.

V současné době se hovoří o **krizi autority**. Na tento jev upozornila H. Arendtová.<sup>13</sup> Říká, že za problémy současnosti stojí ztráta autority – tedy (v pojetí Arendtové) ztráta tradice, dosavadního řádu, náboženství. Hovoří o společnosti, která **ztratila jistoty** tradičního uspořádání. Jedinec se oddělil

---

<sup>11</sup> SAK, P. *Faktory vedoucí k erozi autority v současné české společnosti* [online]. Posl. aktualizace 14. 09. 2005 [cit. 2008-02-02]. Dostupné z WWW: <<http://www.blisty.cz/art/24964.html>>.

<sup>12</sup> Srov. BALÍK, S. KUBÁT, M. *Teorie a praxe totalitních režimů*. Praha: Dokořán, 2004, s.48-50.

<sup>13</sup> Srov. ARENDTOVÁ, H. *Mezi minulostí a budoucností*. Brno: CDK, 2002, s. 87 – 97.

od **přírody**. Vlivem rozvoje techniky již člověk není závislý na počasí, na střídání ročních období, jež dříve určovaly řád lidského života. Avšak **technika** klade na člověka náročné požadavky – rychlost, aktivnost, přesnost. Je těžké orientovat se v dnešním světě. Také došlo ke zmenšení vlivu **náboženství** na kulturní i běžný život. Tím člověk přichází o další řád, který určoval běh života. Ztrácí i jistoty v podobě manželství a rodinného života, které jsou v současné době spíše jako možnost než jistota. Dalšími aspektem může být rozvoj svobody člověka. Člověk může např. **cestovat**, volí si své povolání (kdy bude pracovat, za jakých podmínek). Propojením celého světa dochází ke **globalizaci**. Ta klade na člověka náročné přijímání neskutečného množství informací, které si dále musí jedinec nějak utříbit. Je rozdíl, jestli je domovem jedince, a tím i zdrojem všech dostupných informací, jeho vesnice nebo celá planeta. Každý člověk není v této situaci šťastný. Některým jedincům vyhovuje stálá práce za stabilních podmínek. Některý člověk není schopen se zorientovat v množství nabídek, neumí si vybrat tu nejvýhodnější. Strádá, neboť špatně volí.<sup>14</sup>

Hovoří se o tom, že rodina ztratila či změnila svou funkci. Jedinec vyrůstající v rodině, která neplnila svou funkci, je agresivní, dochází u něj k rozvoji sociálně patologických jevů, psychických onemocnění, není schopen navazovat kvalitní vztahy. Navíc existuje výrazný vztah dětské kriminality a kvality soužití rodičů.<sup>15</sup>

Vrůstá objem informací. Objevuje se nutnost orientovat se v bankovníctví, v zákonech, v daňových zákonech. Jedná se o dobu, která nabízí jedinci velkou možnost osobního rozvoje - osobní svobody. Na druhou stranu však odvádí člověka od trvalých jistot rodiny, komunity, náboženství, přírody. Jedinou jistotou zůstává stát se sám sobě jistotou. Jsme na to však připraveni?

Jak už bylo zmíněno, Arendtová nazývá tento vývoj společnosti krizí autority. Nabízí se však otázka: „Není to snad sama společnost, která prožívá krizi ve vztahu k autoritě, tedy ve vztahu k jakémusi fenoménu, který sama vyvinula?

---

<sup>14</sup> Srov. ARENDOVÁ, H. Mezi minulostí a budoucností. Brno: CDK, 2002, s. 87 - 97.

<sup>15</sup> Srov. ČERMÁK, I. *Dětská agrese*. Brno: CERM, 1998, s. 4 - 6.

Není to snad společnost sama, která s nárůstem touhy po svobodě a s realizací svobody jedince nemůže nalézt svou podobu?“ Podobně se táže i Fromm.<sup>16</sup>

Dochází i ke snahám se od autority úplně oprostit v podobě anarchismu.<sup>17</sup> Ale jak zrušit něco, co je vlastně jedním ze základních stavebních kamenů hierarchické společnosti?

Fromm nás upozorňuje na často opakující se jev. Utlačovaná skupina lidí v touze po svobodě se vzbouří utlačovatelům, osvobodí se, avšak po čase usedá na místo tyрана.<sup>18</sup> Fromm nás tímto upozorňuje na koloběh moci.

Mohli bychom také usuzovat, že existuje cosi jako archetyp autority, který se skrývá v každém z nás, ke kterému hledáme a zaujímáme nějaký vztah nebo postoj. Tento proces v celospolečenském měřítku často vyústí ve války, revoluce, ideologie. Následky mohou být katastrofické. Jako by se lidstvu stále nedařilo zaujmout k fenoménu autority vhodný postoj. Důvod tohoto vývoje nabízí Sak: „*Ve společnosti s vysokou mírou kontinuity a společenské homogenity, společenské soudružnosti (koheze) je autorita významným institutem socializace, společenské regulace, stability a reprodukce. S rostoucí mírou diskontinuity a sociální dynamiky se úloha autority ve společnosti snižuje a je také obtížnější její konstituování.*“<sup>19</sup>

Také narůstá problematika úzkostných stavů jedince, hovoříme v této souvislosti o fenoménu úzkosti.<sup>20</sup> Tedy o fenoménu strachu bez jasných příčin. Jednou z odpovědí na otázku původu takovéto úzkosti, by mohla být právě problematika zborcení tradičních jistot.

V člověku se na základě dějinných zkušeností začala bouřlivě ozývat tendence k **individualismu**. Tato tendence se silně projevila na přelomu 19. a 20. století, hovoříme o období revolucionářského ducha. Toto období probudilo ideologie

---

<sup>16</sup> Srov. FROMM, E. *Strach ze svobody*. Praha: Naše Vojsko, 1993, s. 7.

<sup>17</sup> Pozn. více o anarchismu v TOMEK, V. *Svoboda nebo autorita: Ideje a proměny českého anarchismu na přelomu 19. a 20. století*, Praha: Minibus propriis, 2000.

<sup>18</sup> Srov. FROMM, E. *Strach ze svobody*. Praha: Naše Vojsko, 1993, s. 13.

<sup>19</sup> SAK, P. *Faktory vedoucí k erozi autority v současné české společnosti* [online]. Posl. aktualizace 14. 09. 2005 [cit. 2008-02-02]. Dostupné z WWW: <<http://www.blisty.cz/art/24964.html>>.

<sup>20</sup> Srov. KENNERLEYOVÁ, H. *Jak zvládat úzkostné stavy*. Praha: Portál, 1998, s. 11., Pozn. více o fenoménu úzkostnosti ve VYMĚTAL, J. et al. *Speciální psychoterapie: Úzkost a strach*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 2000.

komunismu, socialismu, anarchismu, nacismu. O individualismu uvažuje Fromm následovně. Člověk dospěl do stádia individualismu díky rozvoji racionality. Tento individualismus však neumí jedinec naplnit v plném rozsahu ve smyslu plného vyjádření své intelektuality, citů, smyslů. Připadá si svobodný, avšak izolovaný, pociťuje bezmoc a úzkost. Člověk je svobodný, ale neumí tuto svobodu plně prožívat, nenaplnuje ji.<sup>21</sup> Tato Frommova úvaha by mohla naznačovat cestu k nápravě krize autority.

### **2.3 Autoritářství jako patologický přístup jedince ke společnosti**

Plně myslící, cítící a uvědomující si člověk se v dnešní společnosti zákonitě ocitá v komplikované situaci. Na jedince je kladen požadavek nalézt smysl života sám v sobě, ve věčném dialogu se současným světem, který může být více či méně úspěšný. Tuto krizi různí jedinci řeší různě. Jedním z patologických projevů současnosti je autoritářský přístup.

Jak uvádí Vališová, není možné vnímat autoritu jako něco, co brání svobodě, jako manipulativní činnost, totalitní činnost. Neboť odmítneme-li autoritu jako princip, odmítneme tím i jakýkoliv řád, výchovu, úctu a kázeň. Lidé však často spojují autoritu s autoritářstvím. Můžeme říci, že se jedná o dva rozdílné termíny. Autorita je termín neutrální (podobně jako třeba termín společnost), ale autoritářství je termín negativní. Na obhajobu autority můžeme říci, že autoritářem se stává obvykle ten, který neuspěje jako autorita.<sup>22</sup>

Na problematiku autoritářství upozornil T. W. Adorno se svými kolegy v práci *Autoritářská osobnost*.<sup>23</sup> Na základě analýzy osobností, které jednaly autoritářsky, vypracoval kolektiv autorů kolem psychologa Adorna profil autoritáře. **Autoritář** je osoba, která se vyznačuje rigidním systémem postojů, je plně oddána svým nadřízeným, svou agresivitu však vyjadřuje ke slabším jedincům, nesnáší dvojznačnost v myšlení, či protiřečení, nezvládá sociální blízkost, ve vztazích

<sup>21</sup> Srov. FROMM, E. *Strach ze svobody*. Praha: Naše Vojsko, 1993, s. 7.

<sup>22</sup> Srov. tamtéž, s. 87.

<sup>23</sup> ADORNO, T. W. et al. *The Authoritarian Personality*. New York: Harper Brother, 1950.

potřebují jasně určené hranice, přehnaně hodnotí otázky spojené se sexualitou (př. homosexualita).

Autoritář sám prošel autoritářskou výchovou, která absentovala citovou blízkost (formu jistoty). Autoritář se proto upíná k jiným jistotám patologického typu.<sup>24</sup>

Adorno a kolektiv v autoritářství vidí původ nacismu. Autoritářská osobnost je ke svému jednání pužena úzkostí a osamělostí, trpí ztrátou vůle. Autoritářství je pro autoritáře způsob jak přežít. Autoritář vychovává-li děti, vychovává je k autoritářství.<sup>25</sup>

## **2.4 Významné experimenty**

### **2.4.1 S. Milgram – Poslušnost k autoritám**

Může se nám zdát, že doba bezpodmínečného přijímání autorit končí, avšak pravděpodobně tomu tak není. Výzkum S. Milgrama je jedním ze zdrojů informací, které upozorňují na nebezpečí přetrvávající „poslušnosti k autoritám“. V tomto experimentu byla vytvořena iluze zcela odlišného experimentu, který měl zkoumat zákonitosti lidského učení. Pokusná osoba měla udělovat druhé osobě otázky a v případě chybné odpovědi na tyto otázky dokonce i elektrické šoky. Pokusná osoba se domnívala, že způsobuje fyzické utrpení jiným osobám proto, že dodržuje pokyny autority. Pokusná osoba téměř vždy nařízení autority uposlechla i přes počáteční protesty. Ve skutečnosti však šlo o divadlo, elektrické šoky ve skutečnosti udělovány nebyly avšak pokusná osoba se domnívala, že udělovány jsou. Na takové nebezpečí autority chtěl S. Milgram svým experimentem upozornit. Jeho experiment bývá vnímán na hranici výzkumné etiky. Pokusné osoby byli vybrány náhodně na inzerát, jednalo se o psychicky zdravé jedince.<sup>26</sup>

---

<sup>24</sup> Srov. VALIŠOVÁ, A. Autorita ve výchově: volná asociace s autoritářstvím. In VALIŠOVÁ, A .et al. *Autorita ve výchově*. Praha: Karolinum, 1999, s. 86.

<sup>25</sup> Srov. tamtéž, s. 88.

<sup>26</sup> Srov. NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 2004, s.118 – 119.



### **2.4.2 P. Zimbardo - Stanfordský experiment**

Více známý je vězeňský experiment řízený P. Zimbardem. Experiment měl vnést světlo například do problému volby povolání dozorce. A také do obecného sporu, zda agresivita a brutalita závisí spíše na psychických predispozicích nebo je způsobena okolnostmi. Několik osob bylo předem seznámeno s výzkumným záměrem a rozděleno do dvou skupin (vězňů, dozorců). Nadále byli tito lidé umístěni ve vězení, kde se měli chovat dle svých rolí. Dozorci se chovali extrémně sadisticky, vězni vykazovali známky deprese a pasivity. Experiment byl ukončen po šesti dnech z důvodu nebezpečné míry psychického a fyzického násilí ze strany vězňů. Vězni byli mláceni, nuceni být svlečení, slovně napadáni. I tento experiment je vnímán jako neetický.<sup>27</sup>

### **2.4.3. Shrnutí závěrů obou výzkumů**

První experiment poukázal na vysokou míru oddanosti k autoritě. Upozornil na to, že člověk je schopen páchat násilí, kterého by se z vlastní intence sám nedopustil. Druhý experiment upozornil na tendenci zneužít autority ve chvíli, kdy k tomu je možnost, kdy je to beztrestné. Upozornil také na to, jak katastrofální může mít takové zneužití následky. Oba experimenty odhalily šokující závěry.

Takovéto informace přivádí automaticky k myšlence společnosti bez autorit. Když se ale pokusíme představit si společnost bez autorit, zjistíme, že takovou společnost si prostě představit nelze. Autorita vytváří řád každé společnosti. Společnost, která by existovala bez soudržného řádu, neznáme. Pravděpodobně se jedná o přirozený jev, neboť podíváme-li se do zvířecí říše, zjistíme, že i tato společenství se opírají o princip autority. O společnost bez autority se pokoušejí snad jen anarchisté.

---

<sup>27</sup> Srov. ZIMBARDO, P. *Stanford prison experiment* [online]. Posl. aktualizace 02. 06. 2008 [cit. 2008-06-02]. Dostupné z WWW: <<http://www.prisonexp.org>> .

## 2.5 Krize jako tvořivý proces

V předchozích dvou kapitolách jsme upozornili na to, že princip autority s sebou nese významné nebezpečí. Navíc jsme poukázali i na fakt, že žijeme v období krize autority a definovali jsme specifika takového období. Nyní se pokusme o zajímavý experiment, pokusme se aplikovat praktické poznatky z léčby osobní krize na léčbu krize autority společnosti. A to proto, abychom mohli nahlédnout možná řešení krize autority.

Psychoterapeutka Kastová definuje krizi jako: „...zatěžující nerovnováhu mezi subjektivním významem problému a možnostmi zvládnutí, které má subjekt k dispozici.“<sup>28</sup> Aplikujeme-li toto na společnost, můžeme říci, že vzniklá krize autority je problémem společnosti právě proto, že společnost neumí autoritu začlenit do svého systému pozitivně. Můžeme také říci, že ani jedinec sám nenachází řešení, jak se postavit ke společnosti zbavené tradice, jak se postavit k individualismu v každém z nás. Příkladem z pedagogiky nám může být starší učitel, který se setkává s otevřeným nerespektováním ze strany svých žáků. Neví, jak danou situaci řešit. V minulosti se s takovou situací nesetkával. Na druhé straně stojí žák, který neví, jak korigovat své vnitřní tendence. Táže se sám sebe: “Jak bych si mohl vážít učitele, jehož výchovný styl odráží datum jeho narození? Jak bych si mohl vážít učitele, který má přehnané nároky na kázeň, který výuku nezvládá?” K vývoji musí pravděpodobně být na obou stranách.

Kastová dále upozorňuje: „...situace krize přináší subjektu úzkost, která se prohlubuje a nutí subjekt, aby opustil zaběhlé strategie a hledal nové.“<sup>29</sup> Jak zmiňuje Fromm, právě přechod k individualismu, který však není zcela naplněn, budí v jedinci úzkost.<sup>30</sup>

Krize je stavem, v němž není možno dál zůstat. Cesta kupředu není otevřená nebo je nesnadná. Je důležité, aby člověk odložil staré a neúčinné možnosti řešení a snažil se najít nové. Vlastně se jedná o situaci, ve které není možné už dál pokračovat.<sup>31</sup>

---

<sup>28</sup> KASTOVÁ, V. *Krize a tvořivý přístup k ní*. Praha: Portál, 2000, s. 15.

<sup>29</sup> KASTOVÁ, V. *Krize a tvořivý přístup k ní*. Praha: Portál, 2000, s. 15.

<sup>30</sup> Srov. FROMM, E. *Strach ze svobody*. Praha: Naše Vojsko, 1993.

<sup>31</sup> Srov. ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti, obor v pohybu*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 158.

K tomu je ještě třeba doplnit, že krize je součástí procesu učení, jedná se o přirozený proces.<sup>32</sup> Můžeme tedy usuzovat, že v případě krize společnosti je třeba klást tento požadavek na jedince i na celou společnost. Povzbudivé může být i to, že bez krize není možná žádná proměna. Jestliže předchozí výrok aplikujeme na krizi autority ve společnosti, můžeme také usuzovat následovně. Forma existence autority ve společnosti nebyla udržitelná, proto došlo k bourání starých struktur a vytváření nových.

Na základě tohoto srovnání se můžeme domnívat, že krize autority a problémy, které z ní vyvstávají, bychom nemuseli chápat jako něco negativního, ale naopak jako tvůrčí proces proměny společnosti k lepšímu. Na druhou stranu tato situace klade na jedince velké požadavky. V případě pedagogických pracovníků (a nejen jich) je tomu dvojnásob. Pedagog se s krizí autority setkává nejen v osobním životě, ale i v práci a měl by přispívat k jejímu řešení.

Instituce autority zabezpečuje jedinci jistotu. Přejímá totiž na sebe jedincovu odpovědnost sama za sebe, ale ubírá mu tak možnost experimentovat, tvořit bez hranic. Problematiku oslabení pozice autority v dnešní společnosti bychom mohli chápat jako nepřipravenost jedinců přijmout plnou odpovědnost sama za sebe tak, aby jejich život byl smysluplný, šťastný, naplněný.<sup>33</sup>

Výzkum by se jistě mohl v budoucnu zaměřit na obraz autority v psychice jedince. Výsledky takového výzkumu bychom mohli využít v pedagogice. Systém i jedinec by mohli omezit autoritářského chování. Je pravděpodobně nutné pochopit celý fenomén autority k vyřešení problémů, které se týkají společnosti. Možné je i to, že člověk nakonec odvrhne individualistické tendence a vytvoří nějaké jiné, zatím neznámé.

---

<sup>32</sup> Srov. KASTOVÁ, V. *Krize a tvořivý přístup k ní*. Praha: Portál, 2000, s. 15.

<sup>33</sup> Srov. FROMM, E. *Strach ze svobody*. Praha: Naše Vojsko, 1993. s. 7.

## 3 Autorita a pedagogika

### 3.1 Uvedení do problematiky

V této kapitole nejprve ukážeme důvody vývoje postoje pedagogiky k autoritě učitele v souvislosti s celkovým vývojem společnosti. Dále upozorníme na netradiční pohled autora Koláře, který reflektuje pohled alternativních směrů na autoritu učitele.

V předchozí kapitole jsme hovořili o individualismu. Tendence k individualismu se promítají i do pedagogiky. Hovoříme o obratu k dítěti, k jeho jedinečnosti. Zhruba od poloviny 19. století v Evropě i v USA ovládá pedagogiku **reformní hnutí**, které silně kritizuje dosavadní herbartismus.<sup>34</sup>

Reformisté kritizovali hlavně systém výchovy a jeho zaměření na memorování informací. Stali se tak průkopníky vzniku nových alternativních směrů výchovy. Herbartovští učitelé dle reformistů budují svou autoritu na strachu z trestů a na důsledném dodržování kázně. Reformisté vnímají takové učitele jako chladné, odměřené, bránící svobodnému rozvoji a růstu dětí.<sup>35</sup>

Ve 20. století a hlavně v jeho druhé polovině dochází k rozvoji **alternativních pedagogických směrů**, které odmítají dosavadní obraz učitele. O klasickém způsobu výuky, kdy učitel je vnímán pouze jako nositel informací, udržovatel kázně (ten, který trestá za neznalost a neukázněnost), se hovoří jako o výchově manipulativní, či autoritativní.<sup>36</sup>

Průkopníci alternativních směrů hledají v roli učitele nový rozměr. Učitel by měl být studentovi, žákovi partnerem, facilitátorem.<sup>37</sup> Alternativní směry si přejí pro děti a mládež možnost být spontánní a přidávají studiu duchovnost.

Některé takové směry hlásají, že do pedagogiky autorita vůbec nepatří (např. **antipedagogika, antiautoritativní pedagogika**). Z. Kolář však k takovým výrokům dodává: „*Svou autoritou přece učitel současně představuje autoritu*

---

<sup>34</sup> Srov. KUČEROVÁ, S. Problém vztahu autority, hodnot a ideálů pohledem současné mládeže. In VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita ve výchově*. Praha: Karolinum, 1999, s. 77.

<sup>35</sup> Srov. tamtéž

<sup>36</sup> Srov. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1997, s. 313.

<sup>37</sup> Srov. OROSOVÁ, O. Kompetencia a jej miesto v ďalšom vzdelávaní učiteľov. In LAZAROVÁ, B. et al. *Cesty ďalšieho vzdelávania učiteľů*. Brno: Paido, 2006, s. 27.

*společnosti, státu, i lidského poznání. ....Odmítají – li tedy některé modely vyučování autoritu učitele, v podstatě zpochybňují základní funkci školy i odpovědnost státu za výchovu a vzdělávání.“<sup>38</sup>*

Dále nás Kolář inspiruje, když tvrdí, že i v antiautoritativních i jiných alternativních směrech autoritu nacházíme. Tyto směry sice usilují o to, aby se autorita neubírala patologickým směrem autoritářství, aby nebránila svobodnému projevu dítěte, avšak o absenci autority nemůže být řeč. Pro naše účely si uvedeme příklad Waldorfské školy. Kolář vidí autoritu Waldorfské školy v myšlence motivace žáka, studenta. Kolář vidí ve snaze některých alternativních směrů odstranit autoritu z pedagogiky pouze snahu odstranit autoritářství.<sup>39</sup> Na základě předchozího rozboru bychom mohli s uvedenou myšlenkou souhlasit.

Z praxe víme, že učitel autoritář není schopen vzbuzovat ve studentech dlouhodobě autoritu. A to autoritu takovou, která motivuje studenty k přemýšlení a dalšímu osobnímu rozvoji. V praxi vidíme, že autoritář není úspěšný v řízení vyučování. Navíc nebezpečí učitelů autoritářů tkví v následujícím. Dítě, které je vedeno autoritářsky, není schopné kooperace s ostatními, není dobře socializované, samo se stává autoritářem.<sup>40</sup>

Víme, co všechno postoj autoritářství ve společnosti páchá a napáchal. Přesto se v praxi s prvky autoritářské výchovy setkáváme. Autoritářství v pedagogice nazýváme **černou pedagogikou**. Přičemž vychovatelem je zde člověk, který potřebuje dítě, není tomu naopak. Vychovatel zneužívá své moci nad dítětem k tomu, aby odreagoval svá osobní traumata, způsobená právě autoritářskou výchovou.<sup>41</sup>

Ať už se nám to líbí nebo ne, instituce školství v sobě soustřeďuje moc. Je to moc a zároveň poslání vzdělávat a vychovávat budoucí generace, formovat budoucí generace, a tím celou budoucí společnost. Jediná možnost účinné prevence zneužívání moci je decentralizace moci. Je nutné si uvědomit, že škola

---

<sup>38</sup> KOLÁŘ, Z. Hledání modernizace vyučování, spojené s obnovením respektu k autoritě. In VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita ve výchově*. Praha: Karolinum, 1999, s. 59.

<sup>39</sup> Srov. tamtéž, s. 63 – 66.

<sup>40</sup> Srov. HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004, s. 33.

<sup>41</sup> Pozn. více o problematice černé pedagogiky v HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004, s. 33.

a mimoškolní aktivity jsou pro dítě hned po rodině nejdůležitějším prostředím, kde dochází k socializaci. Dochází k procesu, kdy „...*individuum* vyvíjí *jemu vlastní sociálně relevantní chování a prožívání prostřednictvím aktivní interakce s druhými lidmi.*“<sup>42</sup>

I klasická škola reaguje na individualismus ve vzdělávání a výchově. Je tomu tak kupříkladu v právní subjektivitě škol či ve volnějším přístupu k učitelům, kteří volí své osnovy, metody vyučování apod.

Můžeme říci, že autoritářství je postoj, který do pedagogiky nepatří. Důsledky autoritářské výchovy u pedagogů v celém kontextu současné společnosti (nefunkční rodiny, psychické poruchy dětí, patologické chování u dětí) mohou mít katastrofální následky. Takový postoj jen podporuje už tak začarovaný kruh. Je však těžké se takovému jednání úplně vyvarovat. Někdy je pro učitele použití slovní agrese posledním možným řešením zachování vlastní autority. Cesta je pravděpodobně v osobnostním rozvoji pedagogů a postupném produševnění pedagogiky, pochopení pedagogiky jako léčebného prvku společnosti. Otázkou zůstává, do jaké míry nabízí klasická škola možnost učitelům být přirozenou autoritou a neuchylovat se k autoritářství.

### **3.2 Autorita učitele**

Pro začátek je třeba upozornit na to, že zkoumanou oblast nedoprovází dostatečný výzkum. Nevíme, zda-li učitelé základních a středních škol autoritu obecně spíše mají, či nemají, neexistují žádné způsoby měření autority. Postoj žáků a studentů k autoritě pedagoga známe z ojedinelých výzkumů, spíše sond autorů Dobala, Uhra, Uhlířové.<sup>43</sup> Odborná literatura často uvádí úvahy, opírající se o všeobecně uznávané postoje a osobní názory a zkušenosti jednotlivých autorů. Avšak jisté je, že autorita učitele je jedním ze základních stavebních kamenů kvalitního vzdělávacího procesu.

---

<sup>42</sup> NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 2004, s. 57 – 58.

<sup>43</sup> Srov. UHLÍŘOVÁ, J. Středoškolský student a jeho názory na kázeň a autoritu. In VALIŠOVÁ, A. *Autorita ve výchově*, Praha: Karolinum, 1999, s. 106.

### 3.2.1 Význam autority učitele

Vališová vnímá učitelovu autoritu jako předpoklad kvalitního pedagogického procesu. „*Od učitele se očekává, že bude zprostředkovatelem poznatků, a že si pro tento dlouhodobý úkol dokáže ve třídě vytvořit a udržet spolupracující atmosféru. Ta je podmíněna jeho uměním získat si u žáků autoritu a s její pomocí je přimět ke kázni, tvořivosti, samostatnosti a zodpovědnému jednání.*“<sup>44</sup> Zde Vališová poukazuje na provázanost autority učitele, kázně žáků, kvalitního edukačního procesu.

Dobal k tomu doplňuje: „*Věnujeme-li se autoritě pedagoga, dotýkáme se jednoho ze základních témat zkoumání výchovně - vzdělávacího procesu.*“<sup>45</sup> Vidíme, že autoři se shodují na zásadním významu autority učitele v pedagogickém procesu.

Samotní pedagogové vnímají význam své autority velice vysoký. Vidí v autoritě předpoklad svého zaměstnání.<sup>46</sup> Kdo jiný by mohl adekvátně posoudit než učitel sám, zda-li své povolání může provádět bez autority, či nikoliv.

Také studenti vnímají autoritu učitele jako rozhodující pro samotnou existenci pedagogického procesu. „*Učitel s nízkou autoritou by udělal lépe, kdyby ze školy odešel.*“<sup>47</sup>

Petlák uvádí, že učitelova osobnost velmi ovlivňuje klima třídy a školy.<sup>48</sup> Jestliže bude učitel autoritou svým studentům a jeho práce jej bude bavit, můžeme usuzovat, že bude kladně působit na klima třídy a školy.

Můžeme tedy říci, že autorita učitele hraje v pedagogickém procesu jednu z hlavních rolí. Bohužel jen málo autorů se věnuje autoritě výhradně, přitom je tato problematika pro pedagogický proces nesmírně důležitá.

---

<sup>44</sup> VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998, s. 7.

<sup>45</sup> DOBAL, J. Pojetí autority pedagoga z pohledu učitele gymnázia. In VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita ve výchově*. Praha: Karolinum, 1999, s. 113.

<sup>46</sup> Srov. DOBAL, J. Pojetí autority pedagoga z pohledu učitele gymnázia In VALIŠOVA, A. et al. *Autorita ve výchově*. Praha: Karolinum, 1999, s. 115.

<sup>47</sup> Pozn. Nejčastější odpověď na otázku položenou studentům pražských gymnázií: „Co by měl učitel dělat, pakliže ztratí autoritu?“ Srov. VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998, s. 128.

<sup>48</sup> Srov. PETLÁK, E. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: IRIS, 2006, s. 7.

### 3.2.2 Autorita učitele a kázeň

V této kapitole upozorníme na souvislost kázně třídy a autority učitele. Je třeba pochopit, jak se tyto dva jevy vzájemně ovlivňují a jeden s druhým souvisí.

Pravděpodobně dojdeme ke shodě v tvrzení, že existence autority učitele udržuje kázeň. Tato kázeň je dále nezbytná k zajištění bezpečnosti žáků v průběhu edukačního procesu. Také vytváří respekt žáků k učiteli a učitel může tak řídit a kontrolovat průběh edukačního procesu. Potom bychom mohli říci, že autorita učitele se podílí na vytváření klima třídy a ovlivňuje kvalitu předaného vzdělání.

V literatuře nalezneme odkazy k funkcím **kázně**. Např. Konvička míní o významu školní kázně následovně: „... *aby nedocházelo ve škole k úrazu, aby se nepoškozoval školní majetek, aby se neztrácely dětem ve škole různé věci, aby se usnadňoval co nejvíce školní provoz, aby se škola udržovala v čistotě a byla nezávadná hygienicky atd.*“.<sup>49</sup> Konvička vlastně hovoří o bezpečnosti a pozitivním klimatu třídy a školy, jako o důsledcích udržování kázně ve třídě a škole. Tyto dvě dimenze vyzdvihá i Bendl: „...*zajišťuje žákům a učitelům bezpečí, vytvoření prostředí podporující učení.*“.<sup>50</sup>

W. Ch. Bagleyho uvádí tři základní funkce kázně: „...*vytváření nezbytných podmínek pro školní práci, příprava žáků pro život ve společnosti dospělých, přestování základních návyků sebeovládání.*“.<sup>51</sup> Bagley zde doplňuje funkce kázně a navíc upozorňuje na výchovný význam kázně.

Vrátíme-li se k autoritě učitele, můžeme na základě poznatků této kapitoly uvažovat tři základní faktory, které ovlivňují kázeň žáků a studentů. Jedná se o úroveň výchování žáků (z rodiny), celková atmosféra školy, míra autority učitele.

Pravděpodobně nemůžeme říci, že učitel s autoritou dokáže vždy a za každých okolností udržet kázeň třídy, ale přesto míra kázně ve třídě bude přibližně odpovídat míře učitelově autoritě. A jak už jsme řekli, kázeň bude ovlivňovat kvalitu edukačního procesu. Můžeme také říci, že schopnost učitele nastolit kázeň bude dále pozitivně působit na jeho autoritu.

---

<sup>49</sup> Srov. BENDL, S. *Jak předcházet nekázní aneb kázeňské prostředky*. Praha: ISV, 2004, s. 9 -10.

<sup>50</sup> Srov. tamtéž

<sup>51</sup> Srov. tamtéž



### 3.2.3 Činitelé ovlivňující autoritu učitele

V této kapitole se budeme věnovat činitelům, jež ovlivňují autoritu učitele. Zajímá nás tedy, o co se autorita učitele opírá. A co naopak může autoritu učitele ovlivnit negativně.

Čechová nabízí rozdělení autority učitele na dvě složky. „*Jednak je to autorita vycházející z pedagogovi osobnosti, čerpající z jeho charismatu, sociálních dovedností, z jeho vztahu s žáky - a pak je to autorita formální, vyplývající ze statutu učitele. Podobně tak nový školský zákon rozlišuje kompetence učitele na osobní a profesní.*“<sup>52</sup> Vlastně bychom mohli říci, že učitel sám je jedním z činitelů své autority a druhým činitelem jsou žáci, škola, společnost. Učitel sám může do značné míry ovlivnit to, jakou bude autoritou. Ale vždy existuje v rámci nějaké komunity. Tyto dva činitele bychom si pro další použití nazvali kompetence učitele a formální autorita. Budeme se jim věnovat rozděleně v následujících dvou podkapitolách.

#### 3.2.3.1 Kompetence učitele ve vztahu k jeho autoritě

V této kapitole se podrobněji zaměříme na to, jak může učitel sám ovlivňovat svou autoritu. Vališová uvádí, že kompetence učitele jsou jednou z hlavních determinant autority učitele.<sup>53</sup>

V literatuře nalezneme poměrně dopodrobna rozpracovaný systém učitelových kompetencí<sup>54</sup> jejichž osvojení zjevně zapříčiňuje autoritu učitelů. V následujícím odstavci se nabízí podrobnější výčet kompetencí učitele, který shrnuje poznatky několika autorů.

Kompetence učitele můžeme vydělit na tři složky. Složka **odborné znalosti** – neboli „věcná znalost předmětu“, **pedagogické schopnosti a dovednosti** a složka

---

<sup>52</sup> ČECHOVÁ, B. *Učitel bez expertního kabátu*. [online], Posl. aktualizace 06. 06. 2008 [cit. 2008-06-06]. Dostupné na WWW: <<http://www.scio.cz/media/psy-dnes28.2.06.asp>>

<sup>53</sup> Srov. VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v prostředí rodiny a školy*. Praha: ISV, 2002, s. 140.

<sup>54</sup> Srov. VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v prostředí rodiny a školy*. Praha: ISV, 2002, s.142 - 143., Srov. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1997, s. 326. , Srov. KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996, s. 99. , Srov. BELZ, H. MARCO, S. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001.

**osobnostní.** Někteří autoři vydělují vedle kompetencí ještě složky *učitelův postoj k žákům a učitelova očekávání*.<sup>55</sup>

**Odborností** máme na mysli odbornou znalost vyučovaného předmětu. **Pedagogické schopnosti a dovednosti** jsou vlastně didaktickými znalostmi. Do této kategorie řadíme didaktiku přípravy na vyučování, řízení výuky, zvládnání kázně a didaktiku reflexe výuky. **Osobnostní složka** vlastně zastřešuje vlastnosti, které má zdravá, vyvážená osobnost. Sem spadají takové kvality, jako je např. citová stabilita, zdravé sebevědomí, optimismus, frustrační tolerance, schopnost adekvátní sociální percepce, inteligence, vzhled a kultivované vystupování, vstřícný přístup k žákovi, spravedlnost. V práci učitele je na tyto vlastnosti kladen zvýšený požadavek, neboť od kvality osobnosti se přímo odvíjí kvalita interakce žák – učitel. Osobnostní složka učitele vlastně vypovídá o kvalitě osobnosti daného učitele. Nahlédneme-li do přílohy, zjistíme jaký důraz přikládají studenti pražských gymnázií jednotlivým kompetencím ve vztahu k vytváření autority učitele.

Uvedeme si teď příklad, který by mohl podpořit tezi vysokého významu kompetencí učitele ve vztahu k autoritě učitele. Představme si učitele který má chabé poznatky o předmětu, který vyučuje, neovládá umění učit a k tomu všemu je citově nevyrovnaný. Takový učitel pravděpodobně nebude ve svých studentech vzbuzovat autoritu.

Na závěr je třeba říci, že učitel, který pozitivně naplňuje všechny tyto body by se stal ideálním učitelem. J. Uhrová na základě svého výzkumu uvádí: „*Taxace vlastností, jež by měl mít člověk, který je pro mládež autoritou, napovídá hodně o typu osobností, s nimiž by chtěli být mladí ve styku. Lze v ní najít projekci vlastní ideální osobnosti respondentů, neboť je možno předpokládat, že se mládež s osobnostmi s přirozenou autoritou ztotožňuje právě ve vlastnostech, které obdivuje.*“.<sup>56</sup> Tento výrok je vlastně takovým návodem učiteli, jak se stát autoritou.

---

<sup>55</sup> MULLEROVÁ, L. *Řízení učební činnosti : Jako aktivní konstrukce poznání žáků*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E.Purkyně, 2000, s. 37.

<sup>56</sup> UHLÍŘOVÁ, J. Středoškolský student a jeho názory na kázeň a autoritu. In VALIŠOVÁ, A. *Autorita ve výchově*, Praha: Karolinum, 1999, s. 106.

### 3.2.3.2 Formální autorita učitele

V této kapitole se zaměříme na další činitele, které působí na autoritu učitele. Jedná se o žáky a studenty, školu, společnost.

Dalo by se říct, že učitel svým způsobem představuje žákovi, studentovi autoritu společnosti, státu i lidského poznání.<sup>57</sup> Tento jev pravděpodobně souvisí s hlavní funkcí školy vzhledem ke státu, jíž je výchova občana, který by byl státu přínosem.

Škola sama o sobě je nositelem jisté autority. Ale v praxi učitelé a ředitel školy na sebe přebírají autoritu školy, neboť tři čtvrtiny studentů spojují autoritu s konkrétní osobou.<sup>58</sup> Šikovný učitel může pravděpodobně takového jevu využít ve svůj prospěch, kdy svou autoritu opře navíc o autoritu školy. Například učitelka využije existence školního řádu k vysvětlení významu kázně ve třídě.

Škola zastřešuje formální autoritu učitele, která je dána jeho funkcí ve škole a ve společnosti, vlastně učiteli připisuje „...*ve třídě funkci formujícího vůdce*“.<sup>59</sup> Nemůžeme ale také popřít, že i společnost sama udává váhu formální autoritě učitele.

Kupříkladu asijská tradice vnímá učitele jako gurua, někoho, kdo je zdrojem vědomostí. Takový člověk je vysoce vážený jen díky své roli učitele. V západní společnosti naopak formální autorita učitele klesá. V České republice tomu může být z následujících důvodů: feminizace školství, nízká úroveň práce některých učitelů.<sup>60</sup>

Navíc nesmíme zapomenout na vliv komunistického režimu, který pravděpodobně stále ovlivňuje vnímání instituce školy a role učitele očima veřejnosti. Škola v důsledku období totality se stala značně zdiskreditovanou, její

---

<sup>57</sup> Srov. KOLÁŘ, Z. Hledání modernizace vyučování, spojené s obnovením respektu k autoritě. In VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998, s. 59.

<sup>58</sup> Srov. DOBAL, J. Pojetí autority pohledem studentů pražských gymnázií: zkušenosti z výzkumu. In VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998, s. 124.

<sup>59</sup> VALIŠOVÁ, A. et al. Soudobá škola, autorita a strukturované formy vedení. In VALIŠOVÁ, A. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998, s. 19.

<sup>60</sup> Srov. BENDL, S. Kázeň a její souvislosti s autoritou. In VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998, s. 93.

vážnost výrazně klesla a v současnosti zřejmě obecné vnímání vážnosti učitelů a školy bude nízké.<sup>61</sup> Dalším negativním vlivem bude určitě i současná celospolečenská krize autority.

Bylo by jistě zajímavé zkoumat otázku do jaké míry souvisí současné nízké platové ohodnocení pedagogických pracovníků s autoritou pedagoga a také prestiží tohoto povolání.

Uhlířová uvádí, že autorita učitele z pohledu studentů zůstává stejná. Podíváme-li se na výsledky průzkumu J. Uhra, který byl realizovaný v letech 1931 – 1937, zjistíme, že většina středoškolských studentů (přibližně 70%) uznává autoritu jako samozřejmou, přirozenou, oprávněnou, nutnou, nevyhnutelnou, laskavou, účelnou a apod. Typickou reakcí je kladný vztah k autoritě.<sup>62</sup>

Uhlířová při srovnání výsledků výzkumů z 30. let (Uher), 70. let a 90. let (Uhlířová) uvádí, že panuje shoda ve slovních formulacích studentů. Jejich vztah k autoritě je kladný. Avšak autorita musí být přirozená, nesmí být despotická. Překvapivě tedy nenalézáme žádný rozdíl ve vnímání autority studentů 30., 70., 90. let. Uhlířová uzavírá své porovnání odkazem na důkaz stability sledovaného jevu ve společnosti.<sup>63</sup>

Autoritu učitele může také ovlivňovat například to, jakou výchovou prošli studenti takového učitele ve své rodině, jaký si kupříkladu formovali vztah k autoritám. Vlastně jde o to, jak ovlivňuje autoritu učitele, vnímání autority učitele ostatních lidí. Autorita, o které jsme v této kapitole hovořili je autoritou formální, ale mnohdy se ocitá na hranici jiných druhů autorit.

### **3.2.4 Rozvoj učitelů v oblasti vlastní autority**

Jak už jsme uvedli dříve, autorita učitele je z převážné části výsledkem jeho kompetencí. Není tedy pravdou, že schopnost vzbuzovat autoritu je vrozená.<sup>64</sup>

---

<sup>61</sup> Srov. KUČEROVÁ, S. Problém vztahu autority, hodnot a ideálů pohledem současné mládeže. In VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita ve výchově*. Praha: Karolinum, 1999, s. 78.

<sup>62</sup> Srov. UHLÍŘOVÁ, J. Středoškolský student a jeho názory na kázeň a autoritu. In VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita ve výchově*. Praha: Karolinum, 1999, s. 103.

<sup>63</sup> Srov. tamtéž, s. 111.

<sup>64</sup> Srov. VALIŠOVÁ, A. Asertivita: varianta uplatňování autority učitele v rámci pedagogické interakce. In VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita ve výchově*. Praha: Karolinum, 1999, s. 128.

V opačném případě by mnoho z těch, kteří chtějí být učiteli, museli volit povolání jiné.

Můžeme také říci, že autorita je výsledkem celoživotního procesu vzdělávání a osobnostního rozvoje. A dále, že budování a udržení autority předpokládá celoživotní vzdělávání v oboru, celkový rozhled a angažovanost.<sup>65</sup> Je jisté, že učitel, jehož počátky kariéry sahají k období konce 2. světové války, by nebyl schopen v žácích vzbudit autoritu, kdyby neaktualizoval své vědomosti, kupříkladu znalost aktuální problematiky mládeže.

Jestliže chce učitel pracovat na své autoritě, může využít nabídky kurzů pro pedagogy, které se zaměřují na rozvoj osobnosti.

Chce-li se učitel dále vzdělávat, má na to právo. Ředitel školy je podle zákona povinen tuto potřebu učitele podporovat. Dokonce i učitel sám je povinen se sebevzdělávat.<sup>66</sup>

Zajímavým se jeví návrh Vališové **využít asertivitu** k rozvoji autority učitelů. Vališová ji doporučuje pedagogům pro posílení sebevědomí a autority. Asertivitu nazývá uměním být sám sebou. Chápe ji jako jednu z vyučovacích strategií, která podporuje sebevědomí učitele i žáka, buduje autoritu učitele i žáka a pozitivně působí na spolupracující chování v hodině. Opírá se o výzkumem ověřených charakteristických osobnostních rysů učitelů, na které žáci pozitivně reagovali při vyučování. Autory asertivity jsou L. a M. Canter. Doporučuje se také jako návod jak účinně zvládat nežádoucí chování ve třídě. Učitel díky asertivnímu výcviku získává jistotu, dokáže srozumitelně a jasně vyjádřit své pocity a požadavky, které podporuje vhodnými adekvátními činy. Výhodou této strategie je její použitelnost v klasické škole. Strategie nikterak nenarušuje běžný chod klasické frontální metody výuky. Není nutné její zavedení konzultovat s ředitelem školy. Učitel,

---

<sup>65</sup> Srov. tamtéž

<sup>66</sup> Pozn. „viz. článek devět *Pracovního řádu pro zaměstnance škol a školských zařízení*, vyd. MŠMT ČR pod č.j.14269/2001-26, kde se uvádí, že mezi povinnostmi zaměstnavatele patří: „*pečovat o zvyšování odborné úrovně zaměstnance*“. Zaměstnanec je zase povinen podle osmého článku zmiňovaného dokumentu „*dále se vzdělávat, a to v samostatném studiu nebo v organizovaných formách dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků*“. Totéž je uvedeno v úplném znění *Zákona č. 29/1984 Sb., o soustavě základních, středních a vyšších odborných škol (školský zákon)* v části sedmé s nadpisem „Pracovníci škol“, v § 51. Vzdělávání učitelů viz také vyhláška *MŠ č. 61/1985 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků*, ve znění zákona č. 111/1998 Sb.“ Srov. PODLAHOVÁ, L. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004. s.180 – 181.

který tuto metodu používá, působí jako sebevědomý jedinec, který umí vyučovat.<sup>67</sup> Můžeme tedy říci, že asertivita by měla podporovat globální autoritu učitele.

Na závěr bychom měli uvést, že sebevzdělávání je prospěšné nejenom k rozvinutí stávajícího potenciálu, ale také k tomu, aby se učitel vyrovnal s novými zkušenostmi, které přináší doba.<sup>68</sup>

### **3.3 Autorita pedagoga volného času**

V této kapitole probereme souvislosti týkající se autority pedagoga volného času. Vzhledem k tomu, že následující problematiku autority pedagoga volného času nalezneme v literatuře pouze ve formě drobných zmínek, bude kapitola spíše zamyšlením nad možnými specifiky autority pedagoga volného času, opřeným o poznatky z kapitoly o autoritě učitele.

V tuto chvíli se krátce vyjádříme ke kázni. Kázeň v pedagogice volného času má zřejmě stejné funkce jako při výuce ve škole. Jde především o bezpečnost, o pozitivní klima, o kvalitu předaných dovedností, schopností. Přičemž kázeň bude nastolována snadněji vzhledem k tomu, že volnočasové aktivity děti baví. Nebude tedy problém s pozorností, motivací. Problémy s kázní mohou nastat hlavně při práci s Romy a s mládeží s výchovnými problémy. Kázeň pedagog volného času získává především vhodně zvolenou motivací. Autorita získaná na základě kázně bude tedy autoritou získanou díky schopnosti dobře motivovat.

Význam autority pedagoga volného času můžeme také odvodit od významu autority učitele. Pravděpodobně se shodneme, že není možné řídit jakoukoliv skupinu k činnosti bez jisté autority.

#### **3.3.1 Kompetence pedagoga volného času ve vztahu k jeho autoritě**

Jestliže autorita učitele není vrozená, ale odvíjí se od učitelových kompetencí, bude se i autorita pedagoga volného času odvíjet od kompetencí pedagoga

---

<sup>67</sup> Srov. VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v prostředí rodiny a školy*. Praha: ISV, 2002, s. 52.

<sup>68</sup> Srov. PODLAHOVÁ, L. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004, s. 181 – 188.

volného času. Ke kompetencím pedagoga volného času se dopracujeme následující úvahou.

Vzhledem k tomu, že pedagogika volného je věda interdisciplinární, požadavky na vzdělání pedagoga volného času budou zahrnovat vzdělání ve všech vědách, které s pedagogikou volného času v tomto směru souvisí. Můžeme tedy říci, že kvalitní pedagog volného času se orientuje v *sociologii a sociální práci, pedagogice, speciální pedagogice, psychologii*. Můžeme říci, že pedagogika volného času klade větší požadavky na znalost sociálních věd, které slouží k tomu, aby pedagog volného času dokázal pochopit více osobnost (ve všech specifikách) svého klienta. Pedagog volného času také zvládá rozličné *dovednosti* (hudební, sportovní, výtvarné apod.). Navržená struktura rozdělení se podobá struktuře kompetencí učitele. Výčet zbývá je doplnit o *osobnostní složku*. O vlastnosti, které musí mít i učitel, bychom snad doplnili jen zvýšenou potřebu schopnosti flexibility a kreativity.

V této souvislosti můžeme říci, že pedagogovi volného času jde spíše o kvalitu než o kvantitu předaného. Pedagog volného času se v tomto směru spíše podobá učiteli školy, který pracuje v rámci alternativního směru pedagogiky. Odborné znalosti slouží spíše k tomu, aby pedagog volného času byl schopen vytvořit ke svému klientovi adekvátní vztah přes který klienta rozvíjí. Dalo by se říci, že pedagog volného času se orientuje především na **vztah**.<sup>69</sup> Protože je v pedagogice volného času rovina vztahu tak významná, mohli bychom říci, že tato osobnostní složka by mohla být vnímaná jako součást složky odborné. Neboť tato osobnostní složka rozhoduje o tom, jaké vztahy dokáže pedagog volného času vzhledem ke svým klientům vytvářet. Vztah v pedagogice volného času je vztahem profesionálním.

Tuto vztahovou dimenzi vyzdvihuje i Kaplánek. „*Pedagog volného času je pedagogický pracovník, který pomáhá dětem, mládeži i dospělým k tomu, aby mohli využít potenciál svého volného času k rozvoji své osobnosti, k vytváření*

---

<sup>69</sup> Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času: Teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Praha: Portál, 2002, s. 41.

*a prohlubování sociálních vazeb i k dobru celé společnosti.*“.<sup>70</sup> Úkolem pedagoga volného času je tedy umění vytvářet profesionální vztahy ke svým klientům. Osobnostní složka v sobě zahrnuje přirozený potenciál pedagoga, ale také osobnostní rozvoj, který tento pedagog získává právě znalostmi v oblasti sociálních věd, a tak ve své práci vlastně propojuje své osobní kvality vrozené i kvalitami naučené, získané. Stává se profesionálem, jehož nejdůležitější schopností je pravděpodobně schopnost vytvářet kvalitní vztah ke svým klientům, společná interakce pedagoga a klienta obohacuje, působí sociálně preventivně (primárně, sekundárně, terciárně). Pedagog volného času se vlastně takovým průvodcem dětí, mládeže i dospělých.

Kvalitu a profesionalitu vztahu také ovlivňuje **postoj** pedagoga volného času k světu mládeže. Přičemž ideálním je postoj **dospělého přijetí světa mládeže** „...tj. *kritické přijetí hodnot mladých lidí – základem je pozitivní postoj ke všemu, co je pro mladé lidi cenné, spojený se schopností sdělit vlastní hodnocení, popřípadě výchovně korigovat.*“.<sup>71</sup>

Srovnajme nyní tento postoj s následujícími třemi variantami, které jsou vnímány jako nedostatečné. *Indiferentní postoj* se vyznačuje nezájmem dospělých o mladé lidi a ignorováním výchovné zodpovědnosti. *Mládežnický postoj* ponechává mládeži možnost jedinou možnost – naučit se žít na základě svých chyb a omylů. *Normativní postoj* očekává totální podřízení mladých lidí životu dospělých.<sup>72</sup>

Tato interakce zahrnuje také složku **komunikace**, která je v pedagogice volného času velice důležitá. Kvalitní pedagog volného času zvládá kvalitní komunikaci. Klade důraz na citové aspekty v komunikaci, význam mimoslovního způsobu komunikace. Věnuje také dostatek času i mimoslovnímu sdělení, odhaluje skryté významy dětských sdělení, má příležitost hovořit s dětmi a mládeží o tom, co je zajímavé.

---

<sup>70</sup> KAPLÁNEK, M. *Osobnost pedagoga volného času* [online]. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta, 1999 [cit. 2008-01-24]. Dostupné na WWW: <[http://www.tf.jcu.cz/cz\\_lmenu/katedry/pedag/index.php](http://www.tf.jcu.cz/cz_lmenu/katedry/pedag/index.php)>.

<sup>71</sup> Tamtéž

<sup>72</sup> Tamtéž



Posledním aspektem, který by mohl znamenat rozdíl mezi autoritou učitele a autoritou pedagoga volného času uvádí Pávková. „*Postavení vychovatele v porovnání s učitelem je odlišné. Ve své práci není vázán osnovami, veškeré metodické materiály slouží jako nezávazné doporučující materiály.*“<sup>73</sup> Pedagog volného času může tedy (narozdíl od učitele) přizpůsobovat činnost potřebám a přáním dětí, což samozřejmě usnadňuje vytvoření kladného vztahu dětí směrem k vychovateli. Autorita vychovatele se tedy opírá o možnost být přítelem, rádčem. Tato otevřenost je vlastně požadavkem.

V této kapitole jsme podrobně analyzovali rozdílnost role pedagoga volného času a učitele z hlediska jejich autority. Pedagog volného času i učitel musí kvalitně zvládat svou odbornou činnost. I učitel by měl umět rozpoznat známky šikany, měl by upozornit na dyslexii, měl by umět diagnostikovat sociální rozměr svého žáka. Přesto však se tyto znalosti v kompetencích učitele nevymezují. Mohli bychom usuzovat, že autorita pedagoga volného času se bude opírat o kvalitu vztahu, jaký dokáže pedagog volného času vytvořit směrem ke svému klientovi. Tato kvalita vztahu bude opřena o znalosti sociálních věd, o analýzu osoby klienta, jeho potřeb a o charakter pedagoga volného času.

### **3.3.2 Formální autorita pedagoga volného času**

Formální autoritu pedagoga volného času zastřešují instituce, ve kterých působí. Z praxe víme, že formální autorita pedagoga volného času na pozici vychovatele ve školní družině bude pravděpodobně nižší než formální autorita učitele. I prestiž povolání pedagoga volného času bude zřejmě nižší než prestiž povolání učitele. Avšak je možné, že rodiče dětí i společnost oceňují u vychovatelů právě jejich sociální rozměr. V praxi se pravděpodobně vychovatelé setkávají s častými dotazy ohledně chování svých svěřenců, možná jsou i žádáni o rady v oblasti výchovy. Bohužel více o formální autoritě pedagoga volného času nevíme, tato sféra také čeká na odborný výzkum.

---

<sup>73</sup> PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*. Praha: Portál, 2002, s. 57.

### 3.3.3 Shrnutí porovnání autority učitele a autority pedagoga volného času

V této kapitole jsme se pokusili vymezit rozdílnost rolí pedagoga volného času od učitele vzhledem k jejich autoritě. Zjistili jsme, že hlavním rozdílem práce pedagoga volného času a učitele v klasické škole je váha, kterou pedagog volného času přikládá vztahu, komunikaci, zkrátka sociálnímu rozměru. V autoritě učitele pravděpodobně hraje větší roli schopnost udržet kázeň. Pedagog volného času může činností více zaujmout, hovořili bychom spíše o tom, jestli umí dobře motivovat. Mohli bychom usuzovat, že autorita pedagoga volného času se bude opírat o kvalitu vztahu, jaký dokáže pedagog volného času vytvořit směrem ke svému klientovi. Tato kvalita vztahu bude opřena o znalosti sociálních věd, o analýzu osoby klienta, jeho potřeb, o schopnost pedagoga volného času kvalitně komunikovat. Z tohoto důvodu můžeme vnímat pedagoga volného času jako toho, který může mnoho učinit mnoho při snaze nápravy krize autority ve společnosti. V rámci jedné školy, bude pravděpodobně připisována vyšší formální autority učiteli než pedagogovi volného času – vychovateli v družině. Také můžeme říci, že jak učitel, tak pedagog volného času se bez autority ve své práci neobejdou.

Na závěr bychom si uvedli citát H. Arendtové, který by učitel i pedagog volného času mohl vnímat jako cennou radu ve chvíli, kdy se potýká se ztrátou své autority. *„Že nemáme předsudky, to prostě znamená, že jsme ztratili odpovědi, na které obvykle spoléháme, aniž si uvědomujeme, že původně to byly odpovědi na určité otázky. Krize nás vrhá zpět k otázkám samotným a vyžaduje, abychom na ně odpověděli, postaru, anebo nově, ale v každém případě přímo. Jen tehdy, odpovídáme-li na položené otázky hotovými soudy, přeroste krize v katastrofu. Takový postoj ji totiž nejen zostří, zároveň způsobí, že určitou zkušenost promarníme a že nevyužijeme příležitost, která se nabízí k reflexi.“*<sup>74</sup>

---

<sup>74</sup> ARENDTOVÁ, H. *Mezi minulostí a budoucností*. Brno: CDK, 2002, s.176.

## Závěr

V této práci jsem se zabývala problematikou autority ve společnosti, dále v pedagogice a v neposlední řadě v práci učitele a v práci pedagoga volného času. Původní záměr byl věnovat se pouze srovnání autority učitele a pedagoga volného času. Tento záměr se však už v průběhu studia literatury ukázal jako nevhodný. Autorita je nesmírně zajímavý fenomén společnosti, který se projevuje v každé její oblasti a který je neustále ovlivňován celospolečenským vývojem. V práci jsem postupovala následovně. Nejprve bylo nutné vymezit přesně termín autorita, jeho vztahy, zákonitosti a projevy ve společnosti. Ukázalo se, že společnost prožívá krizi autority. V tuto chvíli bylo teprve možné se věnovat autoritě v pedagogice. Ukázalo se, že problematika autority v pedagogice je reflektována především formou úvah, výzkumů nacházíme opravdu málo. Potvrdila se část hypotézy, že situace autority v pedagogice není dostatečně zmapovaná, není podepřená dostatečným výzkumem. Mám na mysli hlavně studie, které by vystihovaly postoj žáků ke svým učitelům a ke škole vůbec. Ještě méně víme o autoritě pedagoga. Literatura omezuje své poznatky k autoritě učitele vlastně jen na výčet kompetencí pedagoga a oblast kázně. Literatura také nabádá vyhnout se autoritářství. Avšak samotná realita autority v pedagogice je téměř neznámá. Z tohoto úhlu je velice těžké formulovat nějaké principy.

V části práce, kde se věnuji autoritě pedagoga volného času se snažím také o porovnání s autoritou učitele. Tento postup jsem volila také vzhledem k tomu, že rozbor autority pedagoga volného času v literatuře nenalezneme. V této kapitole docházím k závěru, že autorita pedagoga volného času bude pravděpodobně více opřena o dimenzi vztahu, sociálního kontaktu, komunikace.

Domnívám se, že cíle které jsem si zadala v úvodu této práce se mi splnit podařilo. Šlo mi o to vypracovat přehledný úvod do problematiky autority v pedagogice a v druhé části práce porovnat autoritu učitele a pedagoga volného času. Vzhledem k náročnosti a rozsáhlosti zvoleného tématu, už samotná

systematizace literatury týkající se autority, by se dala, dle mého názoru, považovat za dílčí splnění první části předem stanoveného cíle. V oblasti porovnání obou autorit jsem nemohla tolik vycházet z odborné literatury, proto v této části často dedukuji závěry. Přitom jsem tento postup v úvodu práce kritizovala jako nevědecký. Z důvodu nedostatečného množství odborných informací o této problematice jsem shledala tuto variantu jako jedinou možnou. Přispět k výzkumu v oblasti autority v pedagogice a tak lépe zmapovat stávající situaci bych chtěla ve své diplomové práci.

Hypotéza, která mluví o vztahu autority učitele a pedagoga volného času se potvrdila. Autority obou pedagogů vykazují společné faktory, obě se opírají o kompetence, obě mají složku autority formální. Rozdíly vyplývají přímo z rozdílnosti kompetencí obou pedagogů.

## Zdroje

### Publikace:

- ADORNO, T.W. *et al. The Authoritarian Personality*. New York: Harper Brother, 1950. ISBN 03-93300-42-0
- ARENDOVÁ, H. *Mezi minulostí a budoucností*. Brno: CDK, 2002. ISBN 80-204-0424-4
- BALÍK, S. KUBÁT, M. *Teorie a praxe totalitních režimů*. Praha: Dokořán, 2004. ISBN 80-86569-89-6
- BELZ, H. MARCO, S. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: Východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6
- BOUNDON, R. *et al. Sociologický slovník*. Olomouc: UP v Olomouci, 2004. ISBN 80-244-0735-3
- ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-488-8
- ČECHOVÁ, B. *et al. Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí*. Praha: www.scio.cz, 2006. ISBN 80-86910-53-9
- ČERMÁK, I. *Dětská agrese*. Brno: CERM, 1998, ISBN 80-7204-098-7
- FROMM, E. *Strach ze svobody*. Praha: Naše Vojsko, 1993. ISBN 80-206-0290-9
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0
- HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5
- HUPKOVÁ, M. PETLÁK, E. *Sebereflexie a kompetence v práci učitele*, IRIS, Bratislava, 2004. ISBN 80-89018-77-7
- KASTOVÁ, V. *Krize a tvořivý přístup k ní*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-365-X
- KENNERLEYOVÁ, H. *Jak zvládat úzkostné stavy*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-71782-66-1

- KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7
- LAZAROVÁ, B. et al. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-114-6
- MULLEROVÁ, L. *Řízení učební činnosti : jako aktivní konstrukce poznání žáků*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E.Purkyně, 2002. ISBN 80-7044-454-1
- MUSIL, J. *Pedagogická psychologie*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2005. ISBN 80-7318-291-2
- NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-0690-7
- PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času: Teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. 3. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6
- PETLÁK, E. *Klíma školy a klíma třídy*. Bratislava: IRIS, 2006. ISBN 80-89018-97-1
- PODLAHOVÁ, L. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004. ISBN 80-7254-474-8
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7367-047-X
- ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1174-4
- TOMEK, V. *Svoboda nebo autorita: Ideje a proměny českého anarchismu na přelomu 19. a 20. století*, Praha: Minibus propriis, 2000. ISBN 80-7007-165-6
- VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v prostředí rodiny a školy*. Praha: ISV, 2002. ISBN 80-86642-03-8
- VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-624-4

- VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita ve výchově: Vzestup, pád, nebo pomalý návrat*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-857-3
- VYMĚTAL, J. et al. *Speciální psychoterapie: Úzkost a strach*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 2000. ISBN 80-86123-15-4
- WEBER, M. *Autorita, etika, společnost*. Praha: Mladá fronta. 1997. ISBN 80-204-0611-5

#### **Internetové zdroje:**

- ČECHOVÁ, B. *Učitel bez expertního kabátu*. [online], Posl. aktualizace 06. 06. 2008 [cit. 2008-06-06]. Dostupné na WWW: <<http://www.scio.cz/media/psy-dnes28.2.06.asp>>.
- HANÁKOVÁ, M. *Animace jako výchovná metoda*. [online], Posl. aktualizace 06. 06. 2008 [cit. 2008-06-16] Dostupné na WWW: <[http://www.tf.jcu.cz/cz\\_lmenu/katedry/pedag/index.php](http://www.tf.jcu.cz/cz_lmenu/katedry/pedag/index.php)>.
- KAPLÁNEK, M.: *Osobnost pedagoga volného času* [online]. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta, 1999 [cit. 2008-01-24]. Dostupné na WWW: <[http://www.tf.jcu.cz/cz\\_lmenu/katedry/pedag/index.php](http://www.tf.jcu.cz/cz_lmenu/katedry/pedag/index.php)>.
- SAK, P. *Faktory vedoucí k erozi autority v současné české společnosti* [online]. Posl. aktualizace 14. 09. 2005 [cit. 2008-02-02]. Dostupné z WWW: <<http://www.blisty.cz/art/24964.html>>.
- ZIMBARDO, P. *Stanford prison experiment* [online]. Posl. aktualizace 02. 06. 2008 [cit. 2008-06-02]. Dostupné z WWW: <<http://www.prisonexp.org>>.

## Příloha

### **Základ učitelovi autority podle studentů – od nejvýznamějších položek k méně důležitým**

- mravní síla a pevnost charakteru
- pedagogické a didaktické dovednosti
- vědomosti a odborné znalosti
- důslednost jednání
- partnerský vztah ke studentům
- společenský status
- pozice v hierarchii školy
- role učitele v instituci zvané škola

**„Vlastnosti“, které podle studentů spoluvytvářejí autoritu učitele** (pojem vlastnost studenti pochopili v širokém pojetí, vlastnosti jsou seřazeny sestupně podle počtu odpovědí)

- znalosti
- důslednost
- inteligence
- charakter
- pedagogické dovednosti
- spravedlnost
- přísnost
- vztah ke studentům
- chování, jednání
- komunikace
- smysl pro humor
- vyrovnanost respekt
- přímost
- charisma<sup>75</sup>

---

<sup>75</sup> DOBAL, J. Pojetí autority pedagoga z pohledu učitele gymnázia. In VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita ve výchově*. Praha: Karolinum, 1999, s. 113.



## ABSTRAKT

VAŇKOVÁ, K. *Srovnání autority učitele ve škole a pedagoga volného času*. České Budějovice 2008. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce I. Žlábková.

**Klíčová slova:** autorita / společnost, krize autority, autoritářství, autorita učitele, autorita pedagoga volného času, kázeň, formální autorita, kompetence, pedagogika

Práce se zabývá problematikou autority ve společnosti, v pedagogice a úžeji se zaměřuje na autoritu učitele a autoritu pedagoga volného času.

V první části se definuje autorita a popisují jevy s ní spojené. Dále práce nastiňuje význam a současnou pozici autority ve společnosti. V druhé části se práce se zaměřuje na postoj pedagogiky k autoritě. Dochází ke snaze o definování jevů, které ovlivňují autority učitele a autoritu pedagoga volného času. Dochází také k porovnání obou autorit.

## **Abstract**

Authority comparison of the school teacher with the leisure-time educator.

**Key words:** authority / society, crisis of authority, authoritarian personality, authority of leisure-time educator, discipline, formal authority, competency, educational studies

This work deals with authority issue in society, educational studies, with authority of teacher and authority of leisure-time educator.

In its first part this work defines authority and describes phenomenons attached to it. Later this work describes actual position of authority in society. In its second part this work deals with authority in educational studies. Final this work defines phenomenons, which affects authority of the teacher and authority of leisure-time educator, with short comparison.