

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra Pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Reflexe krize autority z hlediska filosofie výchovy

Vedoucí práce: Doc. Michal Kaplánek, Th.D.

Autor práce: Bc. Karolína Vaňková

Studijní obor: Pedagogika volného času

Ročník: druhý

2011

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Datum, 27. 3. 2011

Karolína Vaňková

Děkuji vedoucímu diplomové práce Doc. Michalu Kaplánkovi, Th.D. za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce.

Obsah:

| | |
|---|----|
| 1. Úvod..... | 5 |
| 1.1. Smysl, cíl a struktura práce..... | 5 |
| 1.2. Význam filosofické reflexe ve výchově | 7 |
| 2. Autorita | 9 |
| 2.1. Definice autority | 9 |
| 3. Současné dimenze autority | 12 |
| 3.1. Legitimita..... | 12 |
| 3.2. Charizma..... | 14 |
| 3.3. Byrokracie..... | 17 |
| 3.4. Moc | 19 |
| 3.5. Poslušnost k autoritě a autoritářství..... | 21 |
| 4. Krize autority | 25 |
| 5. Krize autority ve výchově..... | 27 |
| 5.1. Požadavek na rozvinutí české pedagogiky jako vědy..... | 27 |
| 5.2. Vlastní krize autority ve výchově | 29 |
| 5.3. Všeobecné důsledky krize autority | 29 |
| 5.4. Krize autority ve výchově..... | 30 |
| 5.5. Plán nápravy | 31 |
| 6. Škola | 32 |
| 6.1. Scholé..... | 32 |
| 6.2. Tadiční model školy..... | 33 |
| 6.2.1. Vztah školy a státu | 34 |
| 6.2.2. Byrokracie..... | 36 |
| 6.2.3. Funkce iniciační a transcendenční | 38 |
| 7. Alternativní pedagogické směry a koncepce | 39 |
| 8. Dimenze výchovy | 48 |
| 9. Potenciální příspěvek animace k řešení krize autority..... | 51 |
| 9.1. Animace | 51 |
| 9.2. Kulturní animace..... | 54 |
| 9.3. Využití animace ve škole | 56 |
| 9.3.1. Animace pro učitele | 57 |
| 9.3.2. Školní animátor | 58 |
| 10. Závěr | 60 |
| Zdroje:..... | 63 |

1. ÚVOD

1.1. Smysl, cíl a struktura práce

Domníváme se, že studium autority je pro pedagogiku a pro každého pedagoga velmi významné. Autorita je totiž jednou ze základních veličin výchovy vůbec. Jedním z nejinspirativnějších děl na téma autority je esej H. Arendtové : Co je to autorita? Arendtová pro současný stav autority ve společnosti, ale i ve výchově zavádí termín „krize autority“.¹ Na základě myšlenek Arendtové stavíme hypotézy této práce. *Současná společnost prochází krizí autority, tato krize autority se projevuje i do výchovy. Česká pedagogika však tento jev spíše nereflektuje, naopak situaci podporuje v setrvání u spíše autoritativního pojetí výchovy. K tomu, aby pedagogika byla schopna na krizi autority účinně reagovat, je třeba transformovat výchovu zevnitř – transformovat pojetí výchovy samotné.*

Současný český pedagogický výzkum se problematikou autority zabývá, domníváme se však, že nedostatečně. Diskuzi nad tímto tématem nalzáme pouze ve sbornících A. Vališové.² A dále v mnoha nových diplomových pracích studentů pedagogiky.³ Tyto počiny svědčí o tom, že téma autority je pro pedagogiku aktuální. V těchto pracích však vidíme určitou zahleděnost na restauraci koncepce tradičního pojetí autority, které nepředchází dostatečná analýza toho, co autorita je. Hlubší úvaha, z hlediska filosofie výchovy nad tématem krize autority, zcela chybí. V textu často vycházíme z definic sociologického slovníku. Tento postup jsme zvolili proto, že sociologické definice se zdají výstižné, zbytečně nekomplikované a vyzdvihují důležité jevy spojené s danou problematikou s přihlédnutím k aktuálnímu stavu společnosti. Tyto definice představují základ k dalším úvahám, které jsou svou povahou spíše filosofické. Tato práce se tedy snaží odpovědět na stěžejní otázky této problematiky krize autority ve výchově. Otázky, které si pokládáme, jsou následující: 1. Co je to krize autority? 2. Co ji definuje, co je její příčina, jak se tento jev projevuje v oblasti výchovy? 3. Jak by mohla filosofie výchovy a výchova přispět k jejímu řešení?

Cíle této práce jsou potom především: 1. vymezit termín autorita; 2. definovat krizi autority; 3. definovat její příčiny a důsledky pro oblast výchovy; 4. nalézt možné příspěvky k řešení krize autority v oblasti filosofie výchovy.

¹ Srov. ARENDTOVÁ, H. *Mezi minulostí a budoucností*, s. 87 - 129

² Srov. VALIŠOVÁ, A. (ed.) *Relativizace autority a její dopady na současnou mládež*.

³ Srov. *Vysokoškolské kvalifikační práce. Theses.cz*.

Pro realizaci vytyčených cílů jsme zvolili následující strukturu práce: 1. nastínit význam filosofie a filosofické reflexe termínu autorita pro výchovu; 2. definovat termín autority, definovat významné dimenze autority v současné společnosti; 4. definovat krizi autority, její příčiny a důsledky související s oblastí výchovy; 5. poukázat na krizi autority ve škole; 6. poukázat na přínos alternativních směrů v krizi autority; 7. definovat pedagogické zásady, které by mohly přispět k řešení negativních důsledků krize autority; 8. poukázat na potencionální přístup animace v krizi autority.

Z hlavních autorů a jejich děl, které v práci budeme reflektovat jsou H. Arendtová: *Mezi minulostí a budoucností* (upozornění na jev krize autority a rozbor původu a historických proměn koncepce autority)⁴, T. W. Adorno et al.: *The Authoritarian Personality* (definování typických vlastností autoritativní osobnosti.)⁵, S. Milgram: *Obedience to Authority* (experiment, který odhaluje jev poslušnost k autoritám).⁶ Definice, které předchází úvahám, jsme čerpali z J. Jandourek: *Sociologický slovník*⁷ a W. Brugger: *Filosofický slovník*.⁸

V oblasti filosofie výchovy z českých autorů potom budeme čerpat především z děl pojednávajících o filosofii výchovy. Především J. Patočka: *Filosofie výchovy*.⁹ Na něj navazující a jeho dílo prohlubující R. Palouš: *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*¹⁰, *Čas výchovy*¹¹. Dále čerpáme z díla Z. Pince: *Fragmenty výchovy*¹². Zdrojem v oblasti teorii pedagogiky je J. Průcha: *Moderní pedagogika*¹³.

Výuka na TF JCU oboru pedagogika volného času je koncipována především jako studium vedoucí k úvaze a podněcující diskusi o podstatě lidské existence. Považujeme tento přístup jako jedinečný, touto prací bychom na tyto základy rádi navázali. Zdá se, že studium krize autority může přinést do těchto úvah a diskuzí zajímavé podněty. Možnou výzvu pro studium krize autority (ztrátu tradice a náboženství) zrcadlí následující výrok Arendtové „*Mohlo by se tudíž zdát, že teprve nyní se nám minulost otevře dosud nepoznaným způsobem a řekne nám to, co ještě nikdo nebyl s to zaslechnout.*“¹⁴

⁴ Srov. ARENDTOVÁ, H. *Mezi minulostí a budoucností*.

⁵ Srov. ADORNO, T. W. et al. *The Authoritarian Personality*.

⁶ Srov. MILGRAM, S. *Obedience to Authority: An Experimental view*.

⁷ Srov. JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*.

⁸ Srov. BRUGGER, W. *Filosofický slovník*.

⁹ Srov. PATOČKA, J. *Filosofie výchovy*.

¹⁰ Srov. PALOUŠ, R. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*.

¹¹ Srov. PALOUŠ, R. *Čas výchovy*.

¹² Srov. PINC, Z. *Fragmenty výchovy*.

¹³ Srov. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*.

¹⁴ ARENDTOVÁ, H. *Mezi minulostí a budoucností*, s.89

1.2. Význam filosofické reflexe ve výchově

Přestože v této práci často vycházíme ze sociologie, primární výzkumnou metodou této práce je filosofická reflexe. V této kapitole chceme vysvětlit, proč jsme filosofickou reflexi jako primární metodu výzkumu zvolili. Vedly nás k tomu dva předpoklady. Jednak ten, že pedagogika přímo vychází z filosofie a filosofická reflexe by pro ní tedy měla být nejpřirozenější metodou výzkumu. Druhým předpokladem je potom vztah každé edukační praxe k filosofii výchovy, konkrétní edukační praxe je totiž důsledkem konkrétního paradigmatu filosofie výchovy.

Pravdivost těchto předpokladů můžeme obhájit, pojmenujeme-li dva možné přístupy ve vnímání filosofie výchovy. Prvním přístupem je vnímání filosofie výchovy jako nějaké konkrétní filosofie výchovy, která rozvíjí nějaké konkrétní paradigma (například humanismus, pragmatismus, atd.). Dále můžeme vnímat filosofii výchovy jako aplikovanou vědu, která se opírá o filosofické metody poznání.

Historie české filosofie výchovy má určitá specifika, která ji ovlivňují. Filosofie výchovy za dob komunismu v České republice oficiálně neexistovala. Výchovné paradigma sloužilo k udržení moci režimu. Filosofie výchovy se v období před 2. světovou válkou až do 1989 nesměla rozvíjet. I když zásluhou studií J. Patočky, oficiálně vydaných až po sametové revoluci, existovala. Zvláštní je, že i přes svobodu současnosti se filosofie výchovy spíše nerozvíjí. Následky zkušenosti totality se v českém prostředí mohou projevat v přetrvávání pohledu na pedagogiku jako spíše na nástroj státu k formování občana. Jako pozitivní efekt historické zkušenosti českého prostředí může být naopak zvýšená citlivost k autoritářským či demagogickým tendencím v pedagogice, kterou je třeba vnímat pozitivně.

Druhou českou historickou skutečností, která souvisí s prvním uvedeným pojetím výchovy, je profilace pedagogické vědy jako vědy samostatné, od ostatních věd spíše izolované. Podobně se vyvíjela pedagogika i v německém prostředí. Na rozdíl od Francie, Itálie, Španělska, či Velké Británie, kde je pedagogika pojímána jako věda interdisciplinární, stojící na pomezí filosofie, sociologie, sociální práce a psychologie.¹⁵ Takto se u nás pedagogika může uzavírat před okolním světem do jakési pedagogické jeskyně.

Na následujících stránkách se budeme snažit vystihnout současnou koncepci autority, budeme se přitom snažit definovat její dimenze. Slovo koncepce pochází

¹⁵ Srov. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*, s. 28-29

z latinského *conceptio* a znamená početí, přijetí, způsob výkladu, chápání, základní hledisko, vůdčí ideu¹⁶. Vytvořit koncepci autority by potom v naší otázce krize autority mohlo znamenat „počátek“ filosofické diskuze nad touto koncepcí, jejími proměnami v současné společnosti a jejími projevy ve výchově.

¹⁶ Srov. KÁBRT, J. *Latinsko – český slovník*, s. 93

2. AUTORITA

2.1. Definice autority

Domníváme se, že běžný člověk termín autorita nechápe. Tuto domněnku dobře artikuluje Arendtová, když říká: „*jakmile začneme hovořit o autoritě, koneckonců jednom z ústředních témat politického myšlení, připadá nám, jako bychom se ocitli v bludišti abstrakcí, metafor a slovních spojení...*“¹⁷ Domníváme se však, že autorita je jasnou koncepcí, její pochopení je však pro běžného člověka značně komplikované, vyžaduje sociologickou, filosofickou, psychologickou i historickou znalost. Domníváme se, že autorita je veličina tak složitá, jako je složitá společnost sama, jako je složitá historie lidské existence samotné. Nejprve se podívejme, jak autoritu definuje sociologický slovník.

„*Autorita (lat. auctoritas = vliv, plat, plná moc, vzor). Vliv, který nějaká osoba (nebo skupina, instituce, popř. i symbol) může mít na jiné osoby a společenské vztahy na základě nárokové a uznávané kompetence a převahy. Tím se autorita liší od moci, přinejmenším od moci spočívající v přímém donucení. Autorita „osobní“ - primární, se vyskytuje především v malých skupinách, autorita „abstraktní“, „formální“ - sekundární, se uplatňuje ve velkých organizacích a bývá vázána na určitou pozici. Klasické rozlišení tří ideálních typů autority (doslova Herrschaft: vláda (panství) podal M. Weber, který rozlišuje autoritu tradiční (opírá se o sílu zvyku), charismatickou (založená na síle osobnosti) a racionálně-legální (moc zákona). Tradiční autorita bývá dnes vnímána jako ambivalentní jev. Zatímco je podle stoupenců pokroku (především představitelů moderních liberálních demokracií) překážkou sociální změny, pokládají ji konzervativní myslitelé za základ stability.*“¹⁸

Dále v práci budeme tedy rozlišovat autoritu *primární* a *sekundární*. Zdá se, že autorita sekundární je důsledkem naší složitě hierarchizované společnosti. Domníváme se, že v naší otázce je třeba se zabývat především vztahem autority k byrokracii, moci, a charismatu, a také otázkou legitimacy autority. Vzhledem k tomu, že autorita zasahuje do základních pojmů sociologie vůbec, můžeme říci, že autorita se dotýká základů fungování společnosti samotné. V neposlední řadě je třeba zmínit jev poslušnosti k autoritám a autoritarismus

¹⁷ ARENDTOVÁ, H. *Mezi minulostí a budoucností*, s. 57

¹⁸ JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*, s. 35

Definice říká, že slovo autorita pravděpodobně pochází z latinského „*auctoritas*“. Slovo autorita však také souvisí s dalším latinským výrazem „*auctor*“, který odpovídá českému autor (ten, který něco vytváří). Sloveso „*augere*“ pak znamená zvětšovat, rozmnožovat. Latinské slovo „*auctoritas*“ pak ještě může znamenat invenci, doporučení, názor, vliv, příkaz.¹⁹ České ekvivalenty jsme záměrně sestavili v pořadí od slova, které souvisí s autoritou nedirektivní, až ke slovu, které se dotýká autority s vysokou mírou direktivnosti. Vidíme tedy, že autorita nemusí mít nutně direktivní charakter, jde zde tedy o volbu, možnost.

Nyní se podívejme jak definuje autoritu slovník filosofický: „*Autorita znamená souhrn takových vlastností fyzických a morálních osob (v širším smyslu také daností mravů, zvyků a obyčejů), které motivují osobu, jež je ochotna souhlasit a přikyvovat k vzývání a dovolávání se nositele autority. Odlišuje se tak od fyzického nebo mocenského nátlaku, který vynucuje souhlas na základě vzhledu do předkládaného stavu věci, ale také od čisté skutečné moci. Souhlas rozumu na základě autority se nazývá vírou, souhlas vůle a chování pak poslušností. Je-li přitakání či souhlas odvozen pouze z osobní převahy nositele autority (podle zkušenosti vědění, schopnosti, charakteru), pak jde o autoritu osobní. Ta o sobě nezavazuje, spíše zůstává na úrovni rady. Spočívá-li autorita na oprávnění o sobě nezávislém na některých z osobních vlastností nositele (úřední autorita), potom jsou její kategorické výzvy (rozkaz, příkaz, zákaz) v rámci oprávnění závazné pro svědomí kvůli trestu nebo hříchu.(....) Zvláštním druhem je autorita výchovná. Vzniká ve vztahu rodič-dítě. Má za úkol nahrazovat chybějící rozum dítěte a dospívajícího do nutné míry. Je tedy bytostným doplňkem rozvíjejícího se rozumu, s přibývajícím rozumem ztrácí svou potřebnost. Její formální cíl je dospělost“.²⁰*

V této sociologické definici dochází k rozdělení autority na dva typy. Prvním je autorita primární, neboli osobní. Druhou je autorita sekundární, neosobní, ta potom může nabývat různých forem, jako je autorita formální, zdánlivá, apod. Domníváme se, že existence autority sekundární hraje hlavní roli v krizi autority. Domníváme se, že je z části jejím důvodem. Také se domníváme, že ve výchově bychom měli usilovat o autoritu primární – osobní. Avšak v systému výchovy, který jsme si jako společnost vytvořili, tomu tak není. Spíše se zde setkáváme s autoritou sekundární, která má blíže k autoritě úřednické. Pojdme tedy nejdříve zpracovat dimenze autority, které poukazují

¹⁹ Srov. KÁBRT, J. *Latinsko – český slovník*, s. 48

²⁰ BRUGGER, W. *Filosofický slovník*, s. 74

na rozšířenost jevu autority sekundární, abychom pochopili jejich negativní důsledek pro společnost a pro pedagogiku. Těmito dimenzemi bude vztah autority k legitimitě, k charizmatu, k moci a v poslední řadě existence jevu poslušnosti k autoritám a autoritářství.

3. SOUČASNÉ DIMENZE AUTORITY

3.1. Legitimita

„*Legitimita (z lat. Legitimus = zákonitý) Oprávněnost nějakého jednání, které je podloženo autoritou politického řádu, nebo vládnoucí politické skupiny. V užším smyslu zákonné zdůvodnění vlády. Vláda je považována za oprávněnou, jestliže je založena na nějaké vyšší normě, například vůli lidu, nebo se děje „z Boží milosti“. Klasické je pojetí M. Webera, který rozlišuje tři typy legitimního panství. O dnešní době se mluví jako o době krize legitimacy (J. Habermas) vyvolané prudkými změnami v moderní společnosti (krize politiky, ekonomiky, racionality.)“²¹*

Princip legitimizace zkusme vysvětlit na základě úvahy o primitivní společnosti. Autoritu v primitivním kmene má například vůdce kmene. Ten svou pozici legitimizuje (potvrzuje) na základě svých kompetencí (například síly, schopnostech v lovu, apod.). Nositelem autority v primitivní společnosti je také šaman – spojující článek s Božským principem, jeho autorita je legitimizována schopností předávat informace od Boha či Bohů členům kmene. Zdá se tedy, že v primitivní společnosti byl termín autority jasný. Autorita se spíše blížila autoritě primární – osobní. Z toho vyplývá, že případné selhání náčelníka či šamana v jeho kompetencích, znamenalo ztrátu legitimacy, ztrátu sociálního postavení, tudíž ztrátu autority samotné.

Naproti tomu ve složitě strukturované společnosti podobné té naší dochází k legitimizaci autority také více složitě. Domníváme se, že velkou roli v historické hře autorit hraje existence víry a její institucionalizace. Božská autorita totiž velmi často byla využívána k legitimizaci autority jiné, například autority vládce. Náboženství mohlo tedy svého vlivu využívat, ale i zneužívat. Legitimita autority vládce tak nemusela mít například nic do činění s jeho opravdovými kompetencemi. Zde se dostáváme k potřebě mít moc, aniž by tato potřeba souvisela s potřebou druhých být veden. Možná bychom v této souvislosti mohli hledat i prvotní souvislosti nesvobody a zneužití moci vůbec. Tato problematika však vyžaduje hlubší historickou studii, která není v možnostech této práce. V definici charizmatu Jandourkova sociologického slovníku nacházíme odkaz k této diskuzi: „*Dědičné monarchie jsou pokusem prodloužit účinek charizmatu (poznámka autora: prvního krále) pokrevním nástupnictvím a církev (poznámka autora: nebo jiná náboženská instituce) spojuje pověření k výkonu funkce*

²¹ JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*, s.140-141

s působivými obřady naznačujícími posvátnou kontinuitu s prvotními charizmaty a zakladateli (apoštolská tradice).“²²

Zde vidíme, že charizma často přirozeně legitimizuje autoritu osobní, v následující kapitole se podíváme na vztah charizmatu k autoritě.

²² JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*, s. 101

3.2. Charizma

V minulé kapitole jsme se zastavili nad vztahem náboženství a charizmatu. Jandourek definuje charizma následovně: „*Charizma (řecky charisma = dar, milost) 1. V raném křesťanství mimořádné schopnosti udělené Duchem svatým. 2. U M. Webera nadpřirozená, nadlidská, neobyčejná kvalita osobnosti přitahující množství sympatizantů a stoupců. Charizmatický způsob vlády (podle M. W. „panství“ - Herrschaft) je dalším typem vedle tradičního a racionálně legálního. Charizma se objevuje i v mimonáboženských oblastech (obchodníci, umělci, vědci, bankéři). Příznivými podmínkami pro charizmatický způsob vlády jsou například hospodářské nouze, politický útisk, náboženská a ideologická dezorientace.*“²³

Je asi důležité si uvědomit, že autoritou se lidé obvykle nestávají na základě naší předem rozpracované úvahy racionálního charakteru, ale spíše spontánně. Jak je to možné? Jak to, že někteří lidé mají schopnost v nás vyvolávat pocit, že si naši úctu zaslouží a jiní ne? Zastavme se na chvíli u fenoménu, který se nazývá charizma. Říká se, že charisma může autoritu dané osoby silně podpořit, nebo dokonce i vytvořit. Víme také, že charisma někdy o skutečných schopnostech osoby vůbec nevyovídá.

Charizma osoby musí určitým způsobem ladit s konkrétní společností. Říká se, že charizma Hitlera mělo šanci na přežití jen proto, že sama německá společnost byla tehdy nedemokraticky smýšlející. Charizmatismus však existuje i v demokratických společnostech. Schiffer tuto skutečnost komentuje slovy: „... *naše demokratická společnost je stále silně zachlcena oběmi, hrdiny-válečníky a těmi, jež se prezentují jako ikony*“.²⁴ To můžeme vidět například na fenoménu herecké slávy.²⁵ Lidé jsou sice realističtí ve svém osobním životě, jsou ale i ochotni vybrat si svého veřejného leadra na základě charizmatu.²⁶ Zdá se tedy, že charizma je souhrn nějakých vlastností a schopností člověka, která mu dává možnost mít vliv na druhé lidi, ve smyslu jejich vedení nebo alespoň ovlivňování.

Schiffer nabízí myšlenku, že princip fungování charizmatu je podobný projekci.²⁷ Projekci známe například z klinického prostředí psychiatrie, kdy klient začne vnímat psychologa silně charismaticky, přičemž tato fáze je obecně vnímána jako

²³ JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*, s. 101

²⁴ SCHIFFER, I. *Charisma: A psychoanalytic look at mass society*, s. 6-7

²⁵ Srov. Tamtéž

²⁶ Srov. Tamtéž, s. 8

²⁷ Srov. SCHIFFER, I. *Charisma: A psychoanalytic look at mass society*, s. 11-21

součást léčebného procesu vedoucí k uzdravení pacienta.²⁸ Schiffer se domnívá, že mít charisma znamená být obdařen něčím, co společnost potřebuje. Je to soubor určitých ingrediencí, kterými je osoba (ať už vědomě, a nebo nevědomě), obdařena.²⁹ Nejčastějšími současnými ingrediencemi charizmatu jsou podle něj: cizinectví, nedokonalost, bojovný postoj, poslání k něčemu, sociální status, sexuální mystika, smyšlenka, inovativní životní styl.³⁰

V otázce charizmatu hrozí jeho zneužití. Obzvláště proto, že charisma se dá do určité míry učit.³¹ V dnešní době, která koncentruje svou pozornost na hodnotu kariérního úspěchu, vychází mnoho příruček o tom, jak se stát úspěšným. Existují také publikace, která radí, jak v sobě objevit charisma. Předkládají však pouze pozitivní definici charizmatu. Charizma je zde autentičnost projevu, kdy člověk jedná v souladu s tím, co si myslí a cítí. Tato autenticita projevu vytváří pozitivní obraz, který ovlivňuje druhé. V těchto dimenzích také probíhá trénink vlastního charizmatu, který vyplývá ze snahy svobodně projevovat svoje pocity.³² Z historie však víme, že charisma nemůže být vnímáno pouze v dimenzích pozitivních hodnot. Spíše bychom měli vnímat charisma jako osobní sílu člověka, která může být využita pozitivně i negativně. To, co činí tento rozdíl, je vnitřní rozhodnutí nositele charizmatu, zda-li charisma použije jako dar, který nepatří pouze jemu, či zda-li dar charizmatu zneužije pouze ve svůj prospěch.

V souvislosti s krizí autority (více o jejích příčinách pojednáme v kapitole „Krise autority“ - prozatím bude stačit vědět, že se jedná o ztrátu tradičních autorit a absence nových autorit³³) vnímáme nebezpečí charismatických vůdců. Tito lidé často teží ze situace lidí, kteří nevědí k čemu mají vzhlížet, koho mají poslouchat, čemu věřit. Tito bezradní lidé sami nejsou schopni utřídit si své životní hodnoty, pociťují úzkost. Proto hledají někoho, kdo jim nabídne snadné odpovědi na jejich složité otázky a úzkosti je zbaví. Zde můžeme nalézt nacházíme souvislost s vůdci totalitních ideologií, sekt, ale i s otázkou drogové závislosti.

Domníváme se, že pro pedagoga je důležité být si těchto vnitřních impulsů člověka vědom. Zdá se, že prevencí proti negativnímu charizmatu je schopnost být sám sobě autoritou, umět sám sobě dát odpovědi na své otázky, být sám sobě filosofem. Mluvíme zde samozřejmě o dospělé populaci, neboť se pravděpodobně shodneme na

²⁸ Srov. SCHIFFER, I. *Charisma: A psychoanalytic look at mass society*, s. 15

²⁹ Srov. Tamtéž, s. 16

³⁰ Srov. Tamtéž, s. 21 - 53

³¹ Srov. WEBER, M. *Autorita, etika a společnost: Pohled sociologa do dějin*, s. 160

³² Srov. REITER, A.M. *Charisma: Jak ho objevit, rozvinout a cíleně použít*, s. 7 - 14

³³ Srov. ARENDTOVÁ, H. *Mezi minulostí a budoucností*, s. 89

tom, že děti a mládež autority potřebují. Pedagog by měl problematice charizmatu rozumět, neboť jeho práce se charizmatu přímo dotýká. Jedná s jedinci charizmatem silně ovlivnitelnými a zároveň sám může být nositelem charizmatu.

Vidíme zde, že autorita plynoucí z charizmatu je jev, který je hybnou silou společnosti, souvisí s emocemi a dotýká se spíše autority osobní. Nese v sobě hluboce lidskou zkušenost. Nese v sobě vždy však náboj k vedení, neboť charizma vyvolává autoritu.

3.3. Byrokracie

Podívejme jak byrokracii definuje sociologický slovník. „*Byrokracie je 1. Uspořádání osob a funkcí v nějakém hierarchickém systému nadřazenosti a podřazenosti, které lze nalézt v organizacích a úřadech 2. Forma vlády 3. Prostředek vlády. (...) Byrokracie si vydobyla takové postavení, že je v moderní společnosti všudypřítomná, ale jako „služebná vrstva“ sama nemůže určit, kdo bude držitelem moci. (...) Odchytky od racionality jsou právě tím, co vede k přeznačení pojmu byrokracie, která se tak stává synonymem pro zdlouhavost, neschopnost a paradoxně i iracionalitu. Byrokracie mívají v důsledku svých podstatných rysů problém přizpůsobit se sociální změně.*“

Byrokracie se rozšířila do celé současné společnosti. Zasáhla i sféru výchovy. Autorita byrokratická je autoritou sekundární, je autoritou formální, danou nařízením, řídíme se spíše otázkou výhodnosti než otázkou lidskosti. Spíše zde máme co činit s neautentičností. Autorita subjektu leží spíše v externích okolnostech. Byrokracie je aparát, který řídí složité procesy. Civilizace s první byrokracií byl starověký Egypt, který tento aparát využíval k organizaci složitého systému zavlažování po celé zemi.

Domníváme se, že byrokracie škodí autoritě primární, osobní. Protože autorita vyžaduje především vztah, a to minimálně mezi dvěma subjekty. Obvykle první subjekt nazýváme nositelem autority a druhý příjemcem. Ve skutečnosti však není nositele bez příjemce, a proto bychom spíše navrhovali vnímat autoritu jako veličinu odvíjející se od vztahu samotného. Domníváme se tedy, že autorita je dynamická veličina, která vzniká v prostoru vztahu mezi jejím nositelem a příjemcem, na jejímž vzniku mají podíl obě strany stejnou měrou, autorita svou sílu čerpá z této neustálé interakce. Lidskost tohoto vztahu se odvíjí od lidskosti jejich aktérů. Pokud jeden z aktérů nevystupuje sám za sebe ale z pozice role, snaží se koncentrovat moc, autorita se odlidšťuje, stává se autoritářstvím.

Autorita byrokratická je tedy autoritou sekundární, je autoritou formální, danou nařízením, řídíme se spíše otázkou výhodnosti než otázkou lidskosti. Spíše zde máme co činit s neautentičností.

Podívejme se však, jak byrokracie ovlivňuje koncepci autority. Již jsme si řekli, že v primitivní společnosti autorita souvisela s kompetencemi a stavěla člověka do vedoucí pozice. Pokud takový jedinec ztratil své kompetence, ztratil též svou autoritu. V souvislosti s byrokratizací jsou významné dva druhy autority. Nechceme však říci, že tyto dva druhy autority neexistovali již dříve. Se složitou hierarchizací společnosti došlo

však k jejich nárůstu. Jedná se o druh autority, který bychom mohli nazvat například *poziční* nebo *funkční* - vztahuje se tedy k nějaké funkci či pozici. Dále potom je to autorita *zdánlivá*, neboli *nepravá*, *neboť* neexistuje reálná potřeba jejího vlivu vzhledem k příjemcům této autority. Ve chvíli, kdy její příjemci dostanou šanci autoritu beztrestně nepřijímat, tuto šanci využijí. Tyto dvě autority zmiňujeme, protože se s nimi můžeme setkat často v praxi výchovného procesu. Domníváme se, že obecná rozšířenost těchto forem sekundární autority upozorňuje na neživost a nedynamičnost společnosti.

3.4. Moc

Sociologický slovník definuje moc jako „...*schopnost prosadit svou vůli i proti odporu většiny*“. ³⁴ Souvislost slova moc se slovesem moci (já mohu) nás upozorňuje ale i na druhý rozměr moci, ve kterém může hrát i roli spíše nějaké dovolení, či schopnost. Jak autorita souvisí s mocí? Domníváme se, že moc je v autoritě vždy zastoupena.

H. Arendtová se domníváme, že s příchodem demokracie (Římská republika) došlo k oddělení autority od moci. Moc patřila lidu, kdežto autorita senátu. V této souvislosti upozorňuje na latinský původ slova autorita „*auctoritas*“ - zvětšení, rozmožení. Typickou vlastností autority bylo zvětšovat, rozmnožovat nějaké založení, vytvoření (odkaz na založení Říma). ³⁵ Podstatné jméno „*auctor*“ znamená potom to samé, co dnes „*autor*“, slovo se používalo například v následujících významech - ručitel, zpravodaj, svědek, předchůdce, osobnost, učitel. Důležitou vlastností autora projektu nebylo to, že jej realizoval, ale to, že jej inspiroval, neboť šlo především o ducha autora, který v díle přetrvával. ³⁶ Senát svou autoritou vytvářel Řím, lid však měl ve své moci např. tento proces zastavit. Autoritou je podle této Římské koncepce ten, který tvoří. Není tedy pravdou, že v autoritě není obsažena moc. My jsme však uvedli, že síla autority leží spíše ve vztahu mezi jejím nositelem a jejím příjemcem. Je také prospěšné uvědomit si, že člověk svou moc nikdy neztrácí, v krajním případě na ni reziduje, či si ji neuvědomuje. V případě inspirace bychom mohli říct, že naše schopnost moc tvořit, pochází od Boha. V případě senátu, moc tvořit pochází od lidu.

Arendtová potom dále upozorňuje na historický přechod této koncepce autority na církev. S tím rozdílem, že moc již nepatřila lidu, ale vladařům. Těžko však říci, zda-li je možné tvrdit, že církev nedisponovala vlivem a tudíž podílem na moci, nebo že vladař se často neobešel bez autority církve.

Toto rozdělení moci (uschopnění) a autority (možnost tvořit) je dobré si uvědomovat. Neboť existenci každé autority umožňují především její příjemci. Bez akceptace (buť v podobě pasivního přihlížení, či jejího trpného přijetí v důsledku podrobení se násilí) není možná existence žádných autorit, ať už primárních, či sekundárních. V situaci, kdy jedinec s autoritou vlastní moc, také nemůžeme říci, že by ti druzí byli naprosto bezmocní. Moc leží vždy v každém, může však být svou povahou

³⁴ JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*, s.161

³⁵ Srov. ARENDTOVÁ, H. *Mezi minulostí a budoucností*, s.111 - 116

³⁶ Srov. Tamtéž, s. 112

neviditelná, pakliže někdo začne koncentrovat viditelnou moc, druzí jej musí v této jeho snaze uschopňovat, i když jde například jen o trpný souhlas.

3.5. Poslušnost k autoritě a autoritářství

Obecné chápání termínu autority v současnosti asi nejvíce ovlivnily zkušenosti 2. světové války. Autorita začala být obecně vnímána a zkoumána jako jev, který v sobě nese i negativní potenciál, například ve studii T. Adorna: *Autoritářská osobnost*,³⁷ nebo S. Milgrama: *Poslušnost k autoritám*.³⁸ V obou těchto výzkumech bylo poukázáno na negativní rozměr autority v životě člověka a společnosti. V současnosti vnímáme autoritu v následujících rovinách: autorita dobrá, autorita špatná.

Pojďme se nejprve zastavit u autoritářství. Anglický překlad nás odkazuje k autoritarismu, který sociologický slovník definuje následovně. „*Autoritarismus je forma vlády, která znamená, že všechny podstatná rozhodnutí vykonává jedna osoba nebo malé vládnoucí skupiny, přičemž zákonodárná a výkonná moc státu není omezena a koncentrována liberálními a demokratickými institucemi. Bud' tyto instituce zcela chybí, nebo může být jejich činnost paralizována politickým nezájmem, apatií většiny obyvatelstva, takže navzdory demokratickým pravidlům dochází v praxi k monopolizaci moci. Autoritarismus není totožný s totalitním systémem, protože se nepokouší vytvářet a násilím zavést vše určující světový názor a hodnotový systém a neusiluje o proniknutí do všech oblastí života společnosti a jednotlivce. Na rozdíl od revolučního totalitarismu má výrazné konzervativní rysy.*“³⁹

V průběhu druhé světové války pracoval T. W. Adorno a jeho tým na výzkumu, který měl určit faktory osobnosti se sklonem k ideologii fašismu. Vytvořili koncepci autoritářské osobnosti, která se vyznačuje následujícími rysy: konvencionalismus, autoritářská submisivita, autoritářská agrese, neschopnost intracepce, sklon k předsudkům a stereotypům, síla a bezmyšlenkovitost, sklon k destrukci a cynismu, projektivita, zveličování významu sexu.⁴⁰ Mohli bychom říci, že v autoritářství stejně jako v autoritarismu jde o nerovnoměrné soustředění moci. V angl. například pro oba tyto termíny existuje pouze jeden výraz „autoritarism“.

Zdá se, že v naší koncepci demokracie (jejíž hlavní ideou je ponechání moci lidu) se lid staví k této své možnosti spíše pasivně. Zdá se, že naše demokracie (ve vší účtě k ní), vytváří poměrně příjemný způsob života, který uvádí člověka do letargie. Není třeba mít moc nad svým vlastním životem. Proto je třeba hledat nové možnosti,

³⁷ Srov. ADORNO, T.W. et al. *The Authoritarian Personality*.

³⁸ Srov. MILGRAM, S. *Obedience to Authority: An Experimental view*.

³⁹ JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*, s. 35

⁴⁰ Srov. ADORNO, T.W. et al. *The Authoritarian Personality*, s. 228

jak člověka opět uschopnit a navrátit mu moc. Touha lidí po navrácení moci bývá v případě autoritativních či totalitních režimů doprovázeno násilím. Demokracie je první koncepcí, kde by nemělo docházet k násilí v případě společenských změn. Neboť ti, jež vládnou, nekoncentrují moc, o jejich autoritě se může diskutovat. Demokracie je tedy prvním krokem v řešení krize autority.

Šokující je kniha H. Arendtové, *Eichman v Jeruzalémě*,⁴¹ která popisuje soudní proces s Eichmanem, člověkem, který podepisoval rozsudky smrti židů. V průběhu procesu se ukazuje, že Eichman není sadista či násilník (jak si mnozí představují). Že je spíše poctivým úředníkem. Problém jeho osobnosti pravděpodobně spočíval v poslušnosti k autoritám, s ní spojeným odosobněním, odlidštěným vztahem k svým rozhodnutím, pod svými podpisy neviděl lidské životy, své svědomí delegoval na vyšší autoritu. Domníváme se, že autoritářská osobnost a byrokracie spolu silně souvisí. Domníváme se, že byrokracie ani autoritářství do demokratické společnosti nepatří, jsou projevem její pokřivenosti. Tuto tezi dokládají také závěry výzkumu S. Milgrama.

V roce 1963 se S. Milgram rozhodl pochopit, jak je možné, že mnoho lidí pod vlivem autority dokáže páchat zločiny, které by normálně považovali za špatné a na vlastní popud by se jich nedopustili. Uskutečnil velmi inspirující pokus s názvem poslušnost k autoritám. Koncepce pokusu byla následovná: člověk je najat pod záminkou výzkumného experimentu, je mu zadáno několik úkolů, které přichází do konfliktu s jeho svědomím. Má za úkol pokládat otázky člověku, který je připoután ke křeslu, ten je také prezentovaný jako účastník experimentu, ve skutečnosti se ale jedná o herce. Milgram jej nazývá obětí. V případě, že oběť na zadanou otázku odpoví špatně, je povinností najatého člověka mu udělit elektrický šok. Přičemž šoky jsou stupňovány až k dávkám smrtelným. Ve skutečnosti však žádné šoky udělovány nejsou, oběť své reakce pouze hraje, dožaduje se propuštění z experimentu, upozorňuje na své slabé srdce, v poslední fázi už jen chroptí. To, co Milgram zkoumal bylo, kam až účastník výzkumu je ochoten pokračovat v plnění instrukcí, dokud neodmítne. Pokus se uskutečnil na universitě Yal a k rekrutaci subjektů byl použit inzerát v místních novinách, subjekt musel podepsat smlouvu o spolupráci. Na základě této smlouvy mu byla na konci přidělena odměna 5\$. Tuto smlouvu vnímá Milgram jako zavazující faktor, který člověku brání z experimentu odstoupit. Subjekty byli obyvatelé New Haven, různého věku, různých profesí s různě vysokým vzděláním. Přesto, že

⁴¹ Srov. ARENDTOVÁ, H. *Eichmann v Jeruzalémě*.

experiment se odehrával v době, která byla stále plna diskuze o absurditě 2. světové války, většina účastníků si absurditu svého jednání neuvědomila.⁴²

Podstatu poslušnosti k autoritám vidí v delegaci svědomí a odpovědnosti na autoritu. Jedná se o jakýsi zvnitřený postoj autority poslouchat. Přičemž se stává, že v osobě samé dochází k dilematu mezi vlastními hodnotami a činy, pro osobu je však velmi těžké tyto vlastní hodnoty poslechnout, nedokáže se vyvázat ze závazku k autoritě. Milgram upozorňuje na odvěkost tohoto dilematu, které je obsaženo například v Biblickém příběhu o Abrahamovi.⁴³ Příběh s podobnou koncepcí naležeme například v každé vojenské službě. Tato delegace zodpovědnosti na autoritu slouží vlastně jako obrana před vlastním svědomím. Tito lidé mohou říci: „Sám za sebe bych to neudělal, dělal jsem jen to, co bylo mým úkolem.“ Milgram vnímá takové přemýšlení jako patologické.⁴⁴ Z toho důvodu můžeme vnímat neresppekt žáků, studentů k autoritě učitele jako pozitivní znak. Milgram také upozorňuje na faktory, které člověka nutí v poslušnosti setrvávat, nazývá je „binding factors“ (faktory závazku), v jeho experimentu to bylo podepsání smlouvy, ke které došlo před počátkem experimentu.

Na obranu těch, kteří se experimentu zúčastnili, je třeba říci, že tito lidé byli psychicky manipulováni. V případě, že člověk váhal, zda má dále pokračovat, experimentátor instrumentoval účastníky v následujícím duchu: „Experiment požaduje, aby jste pokračoval.“ Přičemž odkazoval na autoritu nějaké vyšší neosobní veličiny. Milgram upozorňuje na to, že většina účastníků po této instrukci dále pokračovala v experimentu, nikdo si neuvědomil, že za návrhem tohoto experimentu musí stát jiný člověk, který si přeje, aby druhý trpěl.⁴⁵ Zajímavé také je, že výsledky experimentu byly odlišné, pokud byla oběť, usazena blíže. Takový člověk měl tendence spíše ve výzkumu nepokračovat.⁴⁶ Tím pravděpodobně došlo k narušení možnosti být odosobněný od svých činů.

Rádi bychom zde upozornili i na výchovný potenciál experimentu. Za rok poté, co byl experiment realizován, se konaly rozhovory s účastníky. Jeden ze subjektů, který tehdy nebyl schopen z výzkumu odstoupit, s odstupem času přiznal, že jeho chování bylo podobné chování Eichmanovu, za své chování se styděl a byl vděčný, že mohl

⁴² Srov. MILGRAM, S. *Obedience to Authority: An Experimental view*, s. XI - 26

⁴³ Srov. Tamtéž

⁴⁴ Srov. Tamtéž, s. 1-12

⁴⁵ Srov. Tamtéž

⁴⁶ Srov. MILGRAM, S. *Obedience to Authority: An Experimental view*, s. 59-62

takovou zkušenost nanečisto prožít.⁴⁷

⁴⁷ Srov. Tamtéž, s. 52-54

4. KRIZE AUTORITY

Sociologický slovník definuje krizi následovně: „*Krize (z lat. crisis = chvíle rozhodnutí) je vyhrocení nebo vznik problémové situace, kterou není možnost řešit dosavadními postupy.*“⁴⁸

Na krizi autority upozornila poprvé H. Arendtová. Krizí autority je podle ní ztráta všech autorit, které před tím ve společnosti fungovaly a zajišťovaly její bezpečný chod. Zde má na mysli Arendtová autority plynoucí z tradice, z náboženství. Důsledkem postupného zhroucení systému autorit (které započalo obdobím industrializace) byl podle Arendtové rychlý rozvoj totalitních režimů na pozadí 2. světové války. Zdůrazňuje význam této krize autority proto, že se přesunula i do jiných oblastí kultury než je politika, především do oblasti výchovy a vzdělávání.⁴⁹

Pravděpodobně se shodneme na tom, že zkušenosti druhé světové války podnítili přijetí a uzákonění paradigmatu humanity celým západním světem. Patří sem například přijetí Listiny základních práv a svobod a činnost OSN. Tato organizace se vlastně snaží o dohled nad hodnotami humanity ve společnosti. Nemůžeme však říct, že by ve světě, nebo jen v západním světě, panoval všeobecný respekt k humanitě.

Arendtová ve svém eseji upozorňuje na to, že lidé autority potřebují. A protože tradiční autority ze světa vymizely, dostali příležitost charismatičtí vůdci, ať už zde máme na mysli vůdce pravicových ideologií, jako je nacismus a fašismus, tak i levicových, jako je komunismus.⁵⁰ Hlad po autoritě (spolu s potřebou transcendence) může způsobovat také rozvoj takzvané nové religionizity, jako jsou různé náboženské sekty. Lidskou tendenci nekriticky následovat autority potvrdil i Milgramův výzkum poslušnost k autoritám. Na tendenci k ikonizaci charismatických vůdců upozornil Schiffer.

Výchovu by tedy mělo především zajímat, jaké autority může dětem a mládeži nabídnout, popřípadě jak umenšit (lze-li to) potřebu slepě následovat autority, nebo se při výběru autority neorientovat charizmem.

Dovolujeme si navrhnout, že dalším problémem v krizi autority současnosti by mohla být také nesrozumitelnost termínu autority široké veřejnosti. Arendtová na toto upozorňuje nepřímo. „*Samožřejmé nebo dokonce každému srozumitelné se jeví jen málo*

⁴⁸ JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*, s. 134 - 135

⁴⁹ Srov. ARENDTOVÁ, H. *Mezi minulostí a budoucností*, s. 19 - 57

⁵⁰ Srov. Tamtéž, s. 87

*z toho, co k němu (poznámka autora: k pojmu autority) bytostně náleží.*⁵¹ Domníváme se, že obzvláště ve výchově, je důležité chápat, co autorita znamená. Jestliže pedagog termínu autorita nerozumí, jeho šance pozitivní autoritu představovat, se mohou zmenšit.

Domníváme se však, že krize autority spustila také různé „ozdravné“ aktivity. Mezi ně patří již zmiňovaná činnost OSN, ale i dalších organizací, ale také například otevření se církve světu, snaha o decentralizaci, debyrokratizaci, myšlenka participace, občanské společnosti, animace, a další.

Má se za to, že problematika terorismu také souvisí s autoritou, teroristé sami sebe vnímají jako utlačený národ. Další problémy jako je kriminalita také mohou souviset s tendencí porušovat zákony, překračovat autority. Pravděpodobně by se nám podařilo nalézt v každém aktuálním problému lidstva určitou souvislost s autoritou. Také se zdá, že krize autority souvisí se ztrátou zodpovědnosti za sebe (díky různým institucím, které obhospodařují naše potřeby), a také ztrátou zodpovědnosti za svět (pravděpodobně díky industrializaci, ztráty blízkého vztahu k prostoru, ve kterém žijeme, díky sociální izolaci ve městech). U nás k tomu může napomáhat také čtyřicet let života společnosti pod vládou komunistického režimu. Domníváme se, že tato zkušenost vedla nejen ke ztrátě komunitního života, občanské angažovanosti, ale i k omezení komunikace mezi sousedy. Domníváme se, že k obnově mezilidské komunikace v souvislosti s občanskými aktivitami u nás teprve dochází. Proto navrhuje krizi autority reflektovat, domníváme se, že tento výzkum by mohl přinést cenné informace.

⁵¹ ARENDOVÁ, H. *Mezi minulostí a budoucností*, s. 87

5. KRIZE AUTORITY VE VÝCHOVĚ

Domníváme se, že krize autority ve výchově by se dala rozdělit do tří tématických okruhů. První okruh se vztahuje k nedostatečné úrovni české pedagogiky jako vědy a apeluje na její rozvoj. Druhý okruh zastřešuje projevy důsledků krize autority ve společnosti (jako je například krize rodiny, poslušnost k autoritám), na jejichž nápravu by mohla pedagogika působit. Třetí okruh se týká krize autority ve výchově samé, tím máme na mysli například ztrátu autority pedagoga, autoritářský způsob výuky, byrokratizace školství.

5.1. Požadavek na rozvinutí české pedagogiky jako vědy

Domníváme se, že pedagogika krizi autority nereflektuje dostatečně. Na toto jsme upozornili již v samém úvodu práce. Za tímto problémem může být nedostatečné rozvinutí pedagogiky jako vědy. Na tento fakt upozorňuje Průcha, když tvrdí, že cílem pedagogiky by mělo být stát se normální vědou, tedy: „...mít rozvinuté atributy, které normální vědu charakterizují, tedy:

- jasně vymezený předmět bádání a jeho teorii;
- výzkum a jeho metodologii;
- infrastrukturu s podpůrnými institucemi pro fungování vědy.⁵²
- A dodává, že česká pedagogika oproti rozvinutým zemím Západu postrádá především adekvátní infrastrukturu a výzkumnou základnu.⁵³ Průcha dále definuje znaky moderní pedagogiky (kterou vymezuje „jako novou“ ve vztahu k tradiční pedagogice). Moderní pedagogika tedy „... staví na:
- využitelnosti vědeckého výzkumu jakožto zdroje objektivního poznání;
- rozpoznávání šíře edukační reality neomezující se jen na školské instituce a školské prostředí;
- objektivní a přesné reflexi procesů a jevů edukační reality bez úporné snahy o její normování či „přetváření“⁵⁴

Z pohledu pedagoga volného času (vlastně vychovatele) je třeba k druhému uvedenému bodu upozornit na to, že prestiž a úcta k roli vychovatele je v českém prostředí menší než k roli učitele. Přitom právě ve volném čase je nejvíce času řešit a zkoumat

⁵² PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*, s. 46

⁵³ Tamtéž, s. 47

⁵⁴ Tamtéž

patologické jevy, které by měla pedagogika jako celek reflektovat. Zdá se, že toto podceňování role vychovatele se projevuje i do požadované odbornosti vzdělání vychovatelů.

Nesmíme však zapomenout na to, že v takzvané tradiční pedagogice, kterou Průcha definuje následovně, nacházíme také cenné hodnoty. Tradiční pedagogika podle Průchy „...zdůrazňuje:

- *svou roli při formování lidí (lidstva), přitom v některých koncepcích až se spásitelským posláním;*

- *významnost školských institucí;*

- *doporučení, vzory, ideály výchovy jako humanistický či optimistický přístup“.*⁵⁵

Základem výchovy přeci je snaha usilovat o formování lidstva, nabízet optimistický přístup a objevovat humanismus. Bylo by pošetilé myslet si, že by sterilita vědy stačila jako odpověď člověku na téma lidskost, kterým se výchova, jak se domníváme, zabývá a zabývat má.

⁵⁵ PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*, s. 47

5.2. Vlastní krize autority ve výchově

Jak jsme uvedli v předchozí kapitole, domníváme se, že krize autority znamená zhroucení hodnot autority tradiční. Autoritu nahradily zákony, k obhospodařování státu slouží byrokracie. Pakliže vnímáme krizi jako příležitost (o nastínění tohoto přístupu jsme se pokusili v předchozí kapitole), chápeme ztrátu tradičních autorit jako volný prostor, který zprvu způsobuje strach ze získané svobody (takový strach může vést k vyhledávání negativních autorit), postupně však může dojít k nalezení pozitivního nového, zatím neuvědomovaného potenciálu doby. Z tohoto předpokladu přistupujeme k otázce krize autority ve výchově. Soustředíme se na situaci v České republice.

5.3. Všeobecné důsledky krize autority

- Domníváme se, že s krizí autority souvisí *krize rodiny*. Jedná se vlastně o ztrátu tradičních autorit, instituce manželství již nemá takovou vážnost jako dříve v souvislosti se ztrátou významu náboženství. Matky často vychovávají dítě sami, ať už proto, že nejsou provdány, či z důvodu rozvodu, v rodině tak často chybí mužský vzor. Rodina je často malá, není nikdo, kdo by chybějícího rodiče zastoupil.
- Další souvislostí by mohl být *materialismus a fenomén konzumentství*. Ekonomický průmysl předkládá lidem nevhodné hodnoty, tyto hodnoty potom staví do role autority. Produkuje osoby, které tyto hodnoty představují (slavní herci a popové hvězdy). Kvalitu těchto lidí přitom neurčuje jejich kvalita osobní, ale jejich prezentace na veřejnosti. Stávají se tak ikonami štěstí, po kterém mnozí touží. Materialismus představuje ztrátu duchovního rozměru u většinové společnosti. Vrhá tak společnost k závislosti na zábavním průmyslu, který duchovní pseudoprožitky nabízí. Masová společnost opět ikonizuje tyto fiktivní hrdiny. Přičemž jejich osobní rozměr a hodnoty nejsou mnohdy kvalitní.
- *Umělé vytvoření dětského světa*.⁵⁶ je také fenoménem posledních století, naše společnost uzavírá dítě do umělého světa dětských her, pohádek, dítě tak vyděluje ze světa dospělého, do velkých vrstevnických skupin. Dítě pak autoritu hledá ve vrstevnické skupině, kde vládne spíše řád přírody než oduševnělost.
- *Sklon k autoritářství a poslušnosti k autoritám* jsou jevy k jejichž existenci

⁵⁶

Srov. ARENDTOVÁ, H. *Mezi minulostí a budoucností*. s. 159

experimentálně došel T.W. Adorno⁵⁷ a S.Milgram⁵⁸. Výsledky těchto výzkumů jsou alarmující.

5.4. Krize autority ve výchově

- *Dítě, ale ani rodiče nevnímají pedagoga jako autoritu*, ale spíše jako nutného aktéra procesu povinné školní docházky. Situace je lepší v oblasti výchovy volnočasové. Domníváme se, že pedagog není vnímán jako odborník na výchovu, ale spíše odborník vyučovaného oboru.
- Domníváme se, že *školství*, které zastřešuje výchovu a vzdělávání se stalo spíše *byrokratickou institucí*, a v jejím duchu vede spíše rozvoji autoritářského typu osobnosti. Tento přístup vede k soustavnému potlačování osobnosti, která je jednak poslušná k autoritám bez vlastní úvahy nad důvodem této poslušnosti. Alarmujícím jevem je například fakt, že škola je ideálním prostorem k šikaně, stejně tak jako třeba armáda.
- *Autoritářský přístup ve výchově*. Domníváme se, že učitelé, kteří působí ve stávajícím systému výchovy, jednají často autoritářsky, například vyžadují kázeň bez vysvětlení. Částečně jsou k tomu nuceni, částečně může školství tento typ lidí přitahovat.
- *Výchova nevyužívá šance nabídnout prožitek, zkušenost interakce s pravou autoritou*. Pravou autoritou máme na mysli autoritu takovou, které dovolíme zasahovat do našeho života dobrovolně, protože se domníváme, že nám tento vliv přináší osobní užitek. Tato situace dává například opět prostor úspěchu komerčnímu průmyslu, k produkci různých nereálných a výchovně nevhodných ikon, které mají mnohdy sklon k násilí.

⁵⁷ Srov. ADORNO, T.W. *The Authoritarian Personality*.

⁵⁸ Srov. MILGRAM, S. *Obedience to Authority: An Experimental view*.

5.5. Plán nápravy

Domníváme se, že plán nápravy krize autority ve výchově by mohl vypadat následovně:

- Rozvoj pedagogiky jako moderní vědy:
 - Umožnit a podporovat adekvátní výzkum.
 - Přehodnotit formu vzdělávání budoucích pedagogů.
 - Umožnit osobnostní rozvoj.
 - Vedle současného trendu vzdělávání pedagogů, který se spíše soustřeďuje na to, jak a co učit, se soustředit také na otázky podstaty výchovy, spíše proč vychovávat. Oduševnit roli pedagoga.
 - Klást více důrazu na pojetí pedagogiky jako vědy interdisciplinární.
- Škola:
 - Debyrokratizace školy.
 - Hledat možnosti jak otevřít školu veřejnosti.
 - Snaha o odstranění autoritativních tendencí učitelů.
 - Umožnit větší flexibilitu ve výuce.
 - Umožnit osobnostní rozvoj učitelům.
 - Experimentálně využít dimenzi výchovy animací.
- Výchova obecně:
 - Pedagogika jako celek by měla hledat možnosti jak nabídnout vychovávanému prožitek pravé autority
 - Suplovat mužský model
 - Usilovat o zvýšení zodpovědnosti
 - rodičů za výchovu dětí
 - dětí za svůj život
 - Soustředit se na osobní vztahy
 - Navrhnout podrobný plán využití metody animace ve škole

6. ŠKOLA

Domníváme se, že zvláštní pozornost v oblasti řešení krize autority ve výchově je třeba zaměřit na instituci školy vzhledem k rozšířenosti této instituce v lidské společnosti a jejím velkém podílu na výchově. Přestože se škola jeví spíše jako instituce, kde dochází k vzdělávání, je také institucí, která se velkou měrou podílí na výchově dětí. Děti v ní také tráví nejvíce svého času v porovnání s dalšími institucemi výchovy. V následujících úvahách budeme hovořit o škole obecně, ale máme zde na mysli spíše tradiční základní školu bez speciálního vzdělávacího programu.

Tuto diskuzi uvedeme úvahou nad podstatou původu latinského slova *scholé* a možném předobrazu výchovné situace vůbec. Dále se budeme věnovat významu školy v současné evropské společnosti a tomu, jak se krize autority v ní projevuje. Poté se zaměříme na to, jak reflektuje krizi autority alternativní školství. Na závěr poukážeme na možný přínos dimenze výchovy animace do našeho problému.

6.1. Scholé

Původem českého slova *škola*, anglického *school*, německého *Schule*, francouzského *école*, italského *scuola*, je řecké slovo *scholé*. Slovo *scholé* znamená prázdeň (je protikladem ke slovu *ascholia*, které znamená zaneprázdněnost). V latině pro tyto termíny používáme slova *otium* (čas akce, činu⁵⁹) a *negotium*.⁶⁰ Scholé je zde vnímána jako „přestávka v činnostním rozvrhu – volný čas a protor oproštěný od světských zájmů, *chronotop*, který člověk využívá k péči o duši, již uschopňuje k pravdě a otevírá spáse“⁶¹

Tak bychom mohli vnímat *scholé*, jako chráněný prázdný prostor, vymezený, ohraničený běžnému životu (který nás uvádí v činnost) a vyvádí do světa. Jaké podoby by mohla prapůvodní *scholé* nabývat? Její prapůvodní formou by mohl být například odpočinek, čas ke kontemplaci. V kontemplaci, v diskuzi sám se sebou (či s principem transcendentním) bychom potom mohli vnímat samotnou podstatu výchovné situace. Vždyť výchovná situace je vlastně také vymezena běžnému životu, jde vlastně o pozastavení, přičemž tento volný prostor vyplňujeme výchovou. Učitel je někdo, kdo by měl pro nás mít povahu transcendentní „přesažnou“. Vrátime-li se zpět ke kontemplaci, mohli bychom *scholé* vnímat také jako libovolnou situaci, kdy začínáme

⁵⁹ Srov. KÁBRT, J. *Latinsko - český slovník*, s. 383

⁶⁰ Srov. Tamtéž, s. 292

⁶¹ PINC, Z. *Fragmenty k filosofii výchovy*, s. 21

filosofovat. Konceptí scholé (výchovné situace) by tedy mohl definovat rozhovor či interakce sama sebe s tím druhým (v nás či mimo nás) - se svědomím, s bohem, s kosmem, s přírodou, s druhým člověkem, s učitelem (příčemž tato interakce je povahy transcendentní, kde hledáme či nalézáme odpovědi na otázky prozatím nezjevené).

Nalezli bychom v naší scholé něco, jako je autorita? Domníváme se, že existenci autority v naší scholé nalezneme právě k účtě k tomu, co nás přesahuje. E. Lévinás hovoří zajímavě o roli tohoto druhého v našem životě. To, jak funguje naše existence nazývá „totalitou“. Totalitou proto, že ji realizujeme na základě touhy svět uchopit, vlastnit, manipulovat s ním. Ve chvíli, když do našeho života však vstoupí ten druhý (v tomto případě druhý člověk) popře mé vlastnění, problematizuje můj vztah k vládnutí světu, druhý je ten, kterým nemohu manipulovat, a jehož se nemohu zmocnit. Ten, který prolomil mou totalitu.⁶² Domníváme se, že toto setkání s druhým je také obrazem vstupu pedagoga do *scholé*. Pedagog zde není někým, který mě něčemu učí, kdo mnou manipuluje, formuje mě, nebo se mi stává autoritou. Je to bytost se kterou se prostě setkávám, který mi dobrovolně nastavuje svou tvář a je připraven k pravému dialogu. Pedagog se však zde může touto autoritou stát. Stejně tak, jako se jí mohou stát moje osobní vnitřní hodnoty, které v dialogu scholé sami se sebou ustanovujeme, nebo se jí může stát Bůh. Jsme to však my sami, kteří rozhodujeme o tom, kdo nebo co se nám autoritou stane a kdo ne. Touto úvahou jsme chtěli upozornit na posvátnosti, mystice a duchovnosti naší scholé, role pedagoga v ní ,a tudíž výchovy samotné a na možnost vnímat školu také v těchto rozměrech.

Jak se tedy z onoho *scholé* stala škola. Jak se z duchovní scholé stala na kompetence orientovaná škola? Pinc nabízí odpověď. K propojení těchto dvou došlo z požadavku církevních reformátorů umět číst „svaté texty“.⁶³

6.2. Tadiční model školy

Domníváme se, že problematickými okruhy v otázce krize autority jsou *vztah školy a státu, byrokratizace školství a „nepřirozenost“ školy, pokřivenost iniciační a transcendentní dimenze scholé*. Autorita učitele.

⁶² Srov. BALCAROVÁ, M. Osobní transcendence v pohledu K. Jasperese, E.Lévinase a V. E. Frankla. In *O filosofii výchovy a filosofii provádějíci: Sborník prací věnovaný univ. prof. PhDr. Jaroslavě Peškové k jejím 70. narozeninám*, s. 130

⁶³ Srov. PINC, Z. *Fragmenty k filosofii výchovy*. s. 13

6.2.1. Vztah školy a státu

Mnohý člověk se nezamýšlí nad tím, zda-li je existence školy opravdu opodstatněná. Nezamýšlí se nad tím, zda-li je nutné, aby škola vypadala tak, jak jsme zvyklí. Neví, proč škola existuje a jaké má funkce. Nejdříve se tedy podívejme na počátky instituce školy. Nalezneme ve Starém Řecku. První školou byla Platónova Academia. Avšak realizace myšlenky umístit školu pod autoritu státu nalezneme poprvé až v islámské kultuře kolem roku 1000. Školy ve středověké křesťanské Evropě spadaly potom pod autoritu církve. Význam školy definuje výstižně Komenský, když říká: „...pak rodičové ne vždycky buď způsobilí jsou, aby děti své vyučovali; aneb pro úřady a povinnosti, živnosti a obchody dostačiti k tomu nemohou; aneb také dbají: rozšafně to a potřebně od starodávna nařízeno bylo, aby v každé obci jisté rozumné, pobožné, vážné osoby za učitele mládeži vystaveny byly, jimž by rodičové děti své a právo kázně odvedouc, skrze ně dítek svých v dobrém vzdělání očekávati mohli.“⁶⁴ Poněkud negativně, abychom předestřeli první problém školy vzhledem ke krizi autority, bychom mohli vztah školy a státu (a dalších institucí, které ji zřizují) definovat následovně: *Škola je instituce, která kontroluje a dohlíží na vývoj člověka. Za tímto účelem je zřizována nějakou autoritou – člověkem, společností, státem, církví. Současná škola nabízí vizi kvalitnější výchovy, které by rodič jednak nebyl schopen, nebo na níž by neměl čas. Tak může rodič podporovat svou práci ekonomický rozvoj státu, zatímco deleguje svou zodpovědnost za výchovu dětí na školu. Stát nebo i jiná instituce nabývá na oplátku moc na výchovou dětí.*

Domníváme se, že škola by se měla tomuto autoritativnímu pojetí školy vyhnout. Neboť není nutné tyto negativní tendence naplňovat. Zdá se že česká škola se tímto směrem již vydala. V České republice je sice zřizovatelem škol většinou stát, na rozdíl však od dob vlády komunistického režimu se přešlo k právní autonomii škol. Tento trend decentralizace hodnotíme v naší otázce jako kladný. Přetrvává však závislost rodiče na škole, pakliže chtějí oba pracovat, školu potřebují z hlediska její funkce dozoru nad dětmi, ztrácejí také možnost úvahy nad tím, co je dobré své děti učit a co ne. Domníváme se, že vytvoření vize nápravy této závislosti rodičů na škole, by byla prospěšná.

Mezi pozitiva školy jako instituce, které plynou z její kontrolní funkce patří například možnost prevence patologických jevů (Socializace ve skupině vrstevníků ve skupině pod kontrolou), rozpoznání talentů, nabídka možností, se kterými by se děti ze

⁶⁴ KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské*, s. 31

sociálně slabších rodin nemohli setkat. Mezi negativa potom patří způsobuje patologické jevy – podporuje autoritářství, podporuje a umožňuje vznik šikany, hromadí agresivitu, uzavírá dítě v dětském světě, vede k pragmatismu, Udržuje mýtus pokroku (naše osobní kvalita a budoucnost se odvíjí od počtu složených zkoušek). Nedomníváme se tedy ze koncepce státní školy (která vlastně odráží stav současné společnosti) je v otázce krize autority vhodná.

6.2.2. *Byrokracie*

Jestli vnímáme školu jako byrokratickou instituci, je dobré si říci k čemu vlastně byrokracie slouží. Byrokracie je aparát, který spravuje složité celky, které zabezpečují obvykle realizaci nějakého projektu. Zdá se, že tradiční škola je projektem vyškolení občanů. Byrokracie se také vyznačuje neosobními vztahy jako je podřízenost a nadřízenost. Pinc se domnívá se, že dnešní škola vychovává „hermeneuticky defektní“ bytosti, v nejlepším případě tyto bytosti připraví na další studium, klade si za cíl uzavřít člověka navěky do výchovného prostředí, aby tak zabránila patologickým jevům ve společnosti.⁶⁵ Bližší analýza vztahu státní školy a státu, kupříkladu z hlediska právních norem, by byla velkým přínosem pro studium „poslušnosti školy ke státu“ (v souvislosti s výzkumem poslušnosti k autoritám). V praxi nejde pouze o závislost školy na státu, jde také o vnitřní byrokratickou strukturu, vztah zaměstnanců školy. Nedomníváme se, že tradiční škola je schopná podporovat demokracii. Dle byrokratických zásad je výchova v tradiční škole zajišťována spíše dozorem a napomenutím, přičemž nevhodné chování není dovoleno, nebo je trestáno. Tento systém představuje spíše autoritativní přístup k autoritě. Dále je potřeba upozornit na fakt, že žák a rodič jsou až tím posledním, kdo má na organizaci výchovy a vzdělávání ve škole podíl. Přitom byrokratizace společenského zřízení, jak jsme nastínili v první části práce, je v naší otázce klíčovým problémem a důvodem negativních důsledků v souvislosti s krizí autority ve společnosti. Proto by možná mohlo být zájmem státu intervenovat do osnov státních škol tradičního typu i v oblastech, které se více týkají podstaty člověka. Domníváme se, že snaha uměle udržet kázeň ve škole, ale i standardizované procesy, stejně tak jako hodnocení dosažených kompetencí, či univerzálně požadované kompetence, snaha stavět dítě do nějaké role může být dítětem samým pocíťováno jako násilí.

Autorita pedagoga je ve škole vnímána jako hybná síla celého procesu vzdělávání a výchovy. Domnívám se, že z mnoha zkušeností můžeme tvrdit, že autorita učitele není často pravá, to znamená pedagog není vychovávanými vnitřně akceptován, často se jedná o autoritu formální. Potom můžeme usuzovat, že celý výchovný proces ztrácí právě svou hybnou sílu, stagnuje, stává se z něj výchovný proces na oko. Tak i autorita učitele se stará spíše o zvládnutí své formální složky. To jestli učitel udrží kázeň, kolik toho naučí (to se potom změří nějakou standardizovanou škálou). Ale to,

⁶⁵ PINC, Z. *Fragmenty k filosofii výchovy*, s. 12 - 13

do jaké míry se stal nástrojem transcendence žáka, a jestli proces v dítěti opravdu rezonoval, pomohl v hledání po smyslu, jestli dokázal žáka vyvést ze starých situací a úspěšně jej vpravit do nových, zda-li vedl k jeho většímu životnímu štěstí a naplnění. Ne, o tom současná škola není, možná právě proto, že to se totiž nedá žádnou standardizovanou pomůckou změřit.

Na to, že škola je nepřirozená, *neosobní* „nelidská“, nehumání upozorňuje výzkum v rámci teorie Keyrsových temperamentových rysů.⁶⁶ Ukazuje, že ve školství dlouhodobě na pozici učitel pracují lidé, kterým vyhovuje spíše hierarchické uspořádání společnosti. Výchovný styl těchto učitelů se vyznačuje spíše touhou jedince přetvářet a učit ho to, co je správné, akceptovatelné a užitečné – tedy ve smyslu formace. V tabulce tyto osobnostní typy nalezneme pod označením SJ. Druhým nejčastěji zastoupeným osobnostním typem NF, který výchovu realizuje ve smyslu edukace – osobnostního růstu

| temperamentový typ | zaměstnanci škol | žáci a běžná populace |
|--------------------|------------------|-----------------------|
| SJ | 56% | 38% |
| NF | 36% | 12% |
| NT | 6% | 12% |
| SP | 2% | 38% |

67

Nejméně zastoupenými učiteli jsou NT, kteří se vyznačují spíše touhou předávat akademické hodnoty. Typ SP, pro které je v výchově nejdůležitější autenticita a svoboda, tedy výchova spíše ve smyslu animace.⁶⁸ Dá se také usuzovat, že žáci typu SP, kterých je ve společnosti až 38 procent musí v tradiční škole strádat a nemohou realizovat svůj potenciál. Výzkum se soustředil na populaci USA. Otázkou zůstává, kdyby výchova nebyla organizovaná ve smyslu „SJ“ (teorie praví, že temperamentového typu nabýváme jak geneticky, tak výchovou), zdali by se rozložení jednotlivých Keyrseyho temperamentových typů nerozložilo více rovnoměrněji.

V naší diskuzi bychom také měli upozornit na možnost, že rodina ve výchově selhává také za přispění toho, že se jí její výchovné role částečně odebrala a přenesla na školu. Rodiče tak delegují zodpovědnost za výchovu svým dětem na instituci s byrokratickými prvky. Škola se stala jakýmsi iniciačním nástrojem přípravy dítěte do

⁶⁶ Srov. KEIRSEY, D.; BATES, M. *Jaký jste typ osobnosti?*

⁶⁷ Tamtéž, s. 128

⁶⁸ O dimenzích výchovy formace, edukace, animace budeme pojednávat v kapitole 7. Dimenze výchovy.

společnosti. Za zmínku stojí že v archaickém světě jsme školu nepotřebovali, stačily nám iniciační rituály, výchova spočívala v rodině.⁶⁹

6.2.3. *Funkce iniciační a transcendenční*

Odpověď na otázku, proč tomu tak je nabízí Pinc, který na onu odduševnělost školy upozorňuje. Navrhuje zajímavou myšlenku. Tvrdí, že v antice měla výchova povahu zasvěcení.⁷⁰ Domnívá se, že na odklonu výchovy od tohoto poslání se spolupodílí obraz vykoupení člověka Kristovou obětí. Tato oběť představuje zajištění spásy duše cestou víry, tudíž výchova si může dovolit ztratit své původní duchovní poslání a spíše se soustředí na orientaci ve světě.⁷¹ To, že škola se o transcenci nesnaží potvrzují funkce školy definované J. Prokopem:⁷² 1. personalizační (formování jedince k samostatně jednající bytosti); 2. kvalifikační (orientace na výkon, znalosti, kvalifikaci); 3. socializační (záměrné i nezáměrné působení na začlenění jedince do společenských a interpersonálních vztahů); 4. integrační (propojení přípravy pro povolání, pro život v rodině, pro politickou a veřejnou sféru ve smyslu akceptování, kritiky a korekce). Školy nemohou přeci pouze sledovat socializaci člověka z její materialistické dimenze, výchova musí mít i poněkud duchovnější složky. Přeci tou studnicí odkud člověk bere svou sílu žít je ona nezjevenost, nepoznanost, to, co se odkrývá, až když se osvětlí, nekonečný prostor, nicota, nekonečno možností, nekonečné množství metafor tohoto vnitřního prostoru a kosmu můžeme opět odvodit od toho, jak který člověk vnímá existenci samotnou. Domníváme se, že přestože česká škola experimentuje s novými vzdělávacími postupy a respektuje práva humanity (na rozdíl od školy středověké) nerespektuje pravý humánní rozměr scholé v člověku. Onen přechod od starého k novému⁷³ je ve škole zajištěn naučením žáka určitému množství vědomostí a dovedností. Takto můžeme vnímat instituci školy jako továrnu, která vytváří určitý produkt - občana.

⁶⁹ Srov. PINC, Z. *Fragmenty k filosofii výchovy*, s. 56

⁷⁰ Srov. Tamtéž, s. 56

⁷¹ Srov. Tamtéž, s. 20

⁷² JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*, s. 247

⁷³ Srov. PINC, Z. *Fragmenty k filosofii výchovy*, s. 56

7. ALTERNATIVNÍ PEDAGOGICKÉ SMĚRY A KONCEPCE

Alternativní směry výchovy a školy, které jsou jimi realizovány, se spíše blíží koncepci scholé, kterou jsme navrhli v počátku této kapitoly. Domníváme se, že právě ve snaze blížit se původní scholé jsou tyto alternativní paradigmaty výchovy k tradiční škole alternativní. Cílem této kapitoly bude poukázat na to, jak jednotlivé alternativní směry reagují na krizi autority, poukázat na jejich přínos v této otázce.

„*Alternativní škola – je školou, která mění tradiční paradigma výchovy, a to zejména svým pohledem na dítě, přičemž její působení je většinou i součástí širších společenských změn, z nichž vychází, k nimž ale i často svým pojetím dává impulsy (např. Různá ekologická hnutí, propagace zdravého způsobu života apod.). Je alternativou, jinou možností, vedle oficiální masové školy, z jejíž kritiky většinou vychází.*“⁷⁴ Podle definice alternativní školy se zdá, že alternativní škola je ideálním místem hledání odpovědi v otázce nápravy krize autority.

Abychom podpořili naši tezi o provázanosti alternativních směrů výchovy a krize autority, můžeme upozornit na to, že většina se začala rozvíjet na počátku 20. století, tedy v době, před druhou světovou válkou, která byla již důsledkem krize autority (podle Arendtové).⁷⁵ Některé vznikají po druhé světové válce.

Charakteristické rysy alternativních pedagogických koncepcí bychom mohli definovat následovně:⁷⁶ 1. propojení života školy se širším sociálním okolím; 2. znalost vývojových fází dítěte a individuální přístup; 3. všestrannost výchovného působení; 4. důraz na osobní vztah mezi učitelem a žákem. Y. Bertrand rozlišuje výchovné koncepce rozvíjené od 60. let podle toho, na co se orientují na:⁷⁷ 1. potřeby žáka; 2. potřeby společnosti; 3. klasické hodnoty kultury; 4. využívání nových metod.

Domníváme se, že mezi 4 základní filosofické směry, které významně ovlivňují současné tendence filosofie výchovy a reflektují krizi autority jsou *pragmatismus*, *humanismus*, *postmodernismus*, *multikulturalismus*. V textu také upozorníme v naší otázce na zajímavé pedagogické koncepce, těmi jsou: *Waldorfská škola*, *škola M. Montessori*, *demokratická škola*, *Anarchistická Free Skool*, *domácí vyučování a otázka odškolnění*.

Prvním ve výčtu filosofických směrů je *pragmatismus*. Domníváme se, že

⁷⁴ HRDLIČKOVÁ, A. *Alternativní pedagogické koncepce*, s. 13

⁷⁵ Srov. ARENDTOVÁ, H. *Mezi minulostí a budoucností*, s. 87

⁷⁶ Srov. HRDLIČKOVÁ, A. *Alternativní pedagogické koncepce*, s. 33 - 34

⁷⁷ JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*, s. 248

pragmatismus přispěl k řešení krize autority absencí strachu ze ztráty tradice. Domníváme se, že se jedná o první směr filosofie výchovy, který do řešení krize autority vstoupil. Možná to bylo tím, že jeho zakladatel *J. Dewey* byl zastáncem názoru, že existence filosofie stojí především na její schopnosti reagovat na aktuální otázky oblasti výchovy.⁷⁸ Tento předpoklad převedl i do výchovy samé, žáci potřebují reagovat na osobně prožívané problémy, místo toho, aby požadavek na obsah výchovy přicházel zvenčí.⁷⁹ Šlo o zcela nové pojetí výchovy, rodící se v demokracii USA. Tento směr stál na následujícím předpokladu: „*Demokratická společnost chápe výchovu jako téma, ve kterém je třeba přemýšlet, neboť podoba uplatňované výchovy není „automaticky“ dána tradicí.*“⁸⁰ Neopragmatismus potom vidí demokracii jako nekonečnou diskuzi doprovázenou pokusy a omyly k řešení. Je zde dáována přednost omylu před setrváváním u principů, které není již třeba ani v měnící se společnosti ověřovat.⁸¹ Domníváme se, že pragmatismus je a byl takovou startovací filosofií, jak začít řešit krizi autority.

Na Deweyho myšlenky navázal *E. Lindeman*, který se věnoval především vzdělávání dospělých. Upozornil na význam vzdělávání, které nesměřuje k získávání certifikací a titulů, a který nesměřuje k demagogii. Význam vzdělávání viděl především v jeho potenciálu sociální aktivity, tato hodnota pro něj byla důležitější než předané vědomosti samotné.⁸² Navrhl vytvářet malé skupinky, které budou fungovat jako „učící se komunita“, místo, kde se diskutuje, spolupracuje, a tím se rozvíjí demokracie místní úrovni. Vzdělávání dospělých vnímal jako potenciál pro sociální změnu.⁸³

Na Deweyho také navazoval *J. Mezirowov* svou teorií transformativního učení. Vymezil dvě formy učení, první nazval učením instrumentálním (manipulace a kontrola přírody a lidí)⁸⁴ a druhou formu pojmenoval učením komunikativní. Učení komunikativnímu se na rozdíl od instrumentálního daří tam, kde existují podmínky pro otevřenou komunikaci bez autoritativní moci – tam kde se rozvíjí opravdový dialog (podmíněný smysluplností, pravdivostí, kvalifikovaností účastníků, upřímností, umožňuje hledat souhlas a aktivizuje jednání).⁸⁵ Zvláště zajímavá se zdá v naší diskuzi jeho technika zpracování nových zkušeností z hlediska perspektivity („meaning

⁷⁸ Srov. KOPECKÝ, M. *Filosofie výchovy*, s. 46

⁷⁹ Srov. Tamtéž s. 47

⁸⁰ Tamtéž, s. 49

⁸¹ Srov. Tamtéž, s. 48

⁸² Srov. Tamtéž, s.49

⁸³ Srov. Tamtéž

⁸⁴ Srov. Tamtéž s. 50

⁸⁵ Srov. KOPECKÝ, M. *Filosofie výchovy*, s. 51

perspectives“) (na rozdíl od techniky, která zpracovává zkušenost pomocí schémat)⁸⁶. Tak se člověk učí formovat schopnost reflektovat způsob našeho uvažování jako nesamozřejmý – učí přemýšlet s odstupem o našem přemýšlení, zkoumá způsoby, jakými docházíme k závěrům. Teorie transformativního učení vlastně odpovídá požadavku demokratického způsobu života: 1. autonomně myslet, 2. participovat na veřejném životě, 3. podílet se na sociální změně.⁸⁷

Pragmatismus kritizovala Arendtová. Tvrdila, že je pomýlené ostře oddělovat svět dětí od světa dospělých. Dítě je tak vydáno do světa dětí, v níž je autorita přísnější než ve světě dospělých, přichází o možnost dospívat, zkoumat svět, před kterým je zároveň chráněno. Arendtová dále tvrdí, že pedagogika není pouze vědou o tom, jak učit, ale o tom, co učit. Rezignaci na obsah výuky vidí jako důvod ztráty autority učitele. Poslední problém vidí v metodě názornosti, že pochopit lze jedině prožité. Tak se pedagogika uchyluje k ignoraci pravého významu vědomostí. Hra, na kterou je kladený přehnaný důraz vede k infantilizaci dětí.⁸⁸

Další rozměr do diskuze filosofie výchovy přinesl *humanismus*, který požaduje ve výchově především lidskost.⁸⁹ Vychází ze zásad humanistické filosofie, která v reakci na psychoanalýzu, které vytýká až přílišné zaměření na sexuální pudy a lidskou agresivitu, a v reakci na behaviorismus (kterému vytýká zanedbání hodnoty prožitku – soustředí se pouze na to, co je měřitelné a naučitelné a ignoruje rozdíly mezi lidmi a zvířaty).⁹⁰ Humanismus přináší optimistický pohled na lidskou přirozenost. Člověka vnímá jako aktivní bytost, která si vždy uvědomuje svou existenci a pokládá za problém hledat a nacházet smysl života. Tvrdí, že pro člověka je typický osobní rozvoj, touha být lepší, hledání své individuality (odtud individualistický přístup ve výchově).⁹¹ V souvislosti s naší otázkou můžeme zmínit, že humanismus se jasně hlásí k významu hodnot ve výchově, především hledá ty hodnoty, které přináší lidskému životu hlubší pochopení, radost a naplnění. Autorem výchovné koncepce „učení zaměřené na studenta“ je *Rogers*.⁹² Kritizuje zde tradiční školu, která nebere ohled na individuální potřeby studenta, pracuje se standardizovaným způsobem hodnocení, předávání teoretických znalostí, témata morálky, tělesnosti, mezilidských vztahů jsou

⁸⁶ Srov. KOPECKÝ, M. *Filosofie výchovy*, s. 51

⁸⁷ Srov. Tamtéž

⁸⁸ Srov. ARENDTOVÁ, H. *Mezi minulostí a budoucností*, s.159 - 162

⁸⁹ Srov. KOPECKÝ, M. *Filosofie výchovy*, s. 54

⁹⁰ Srov. Tamtéž

⁹¹ Srov. Tamtéž, s. 54 - 60

⁹² Srov. KOPECKÝ, M. *Filosofie výchovy*, s. 54

zanedbávány. Pohrává si dokonce s myšlenkou zrušit školu (v souvislosti s I. Illichem, jehož myšlenky zmíníme později v textu⁹³). Tvrdí totiž, že v okamžiku zániku škol by se lidé začali zabývat myšlenkou, zda-li se chtějí učit či ne a odpověděli by bezpochyby kladně.⁹⁴ Také upozorňuje na to, že zájem o učení je přirozený, snadněji jej realizujeme formou sebezobčasnacích procesů, sloužící k růstu sebevědomí a zlepšování mezilidských vztahů.⁹⁵ Upozorňuje také na to, že potřeba učit se vzniká nejčastěji jako reakce na problém.⁹⁶ Pedagog vnímá jako facilitátora (ten, který usnadňuje a pomáhá). Hodnocení mu nepřisluší, to je ponecháno na skupině.⁹⁷ O autoritě potom Rogers říká, že jí disponuje ten pedagog, jehož postoje jsou dlouhodobé a ve vzájemném souladu. Neexistují v nich logické rozpory ani napětí mezi slovy a jednáním.⁹⁸

Zajímavým se jeví Rogersův popis fenoménu empatie⁹⁹, který upozorňuje na význam vztahu mezi pedagogem a vychovávaným.

- Fáze setkání: zde se spojuje naše nitro s nitrem druhého člověka. Předpokladem je však skutečný zájem, který neznamena pouhou zvědavost, nebo touhu ovládat, či získat výhody. Zájem neznamena rozšířit si hranice vlastní osobnosti a zahrnout do ní druhého, který se v tuto chvíli stane součástí nás samých.
- Fáze vnitřního vnímání: Jedná se o spojení s druhým člověkem, část nás se na okamžik stává jím. Tak můžeme vnímat něco z jeho vnitřní bytosti.
- Fáze stažení: zde se stahujeme zpět sami do sebe. Tímto návratem k sobě v nás vzniká ozvěna, vnímaný druhý v nás doznívá.
- Fáze čtení ozvěny: proces, který jsme naznačili se obvykle odehrává na nevědomé úrovni. V poslední fázi je naší úlohou pozvednout jej do roviny vědomí. Naše snaha dešifrovat ozvěnu druhého v nás vyvolává různé obrazy, podněcuje nás k přemýšlení o druhém. Tato poslední fáze obvykle trvá velmi dlouho.¹⁰⁰

Pravidla humanistické výchovy jsou vnímána jako idealistické a ambiciózní, rádi bychom zde vyzdvihli dvě koncepce školy, které s humanistickou filosofií souzní. Jedná se o Waldorfskou školu a školu Marie Montessori.

Waldorfská škola je typická svým curriculumem šitým na míru dítěti. Pedagog se

⁹³ Srov. KOPECKÝ, M. *Filosofie výchovy*, s. 60

⁹⁴ Srov. Tamtéž, s. 56

⁹⁵ Srov. Tamtéž

⁹⁶ Srov. Tamtéž

⁹⁷ Srov. Tamtéž

⁹⁸ Srov. Tamtéž

⁹⁹ Srov. ZUZÁK, T. *Hledání vztahu jako základ pedagogiky*, s.17

¹⁰⁰ Srov. Tamtéž, s.17

zde neptá, co a jak má vyučovat, aby jeho svěřenec byl schopný uspokojit požadavky zaměstnavatelů. Naopak ptá se, co a jak má vyučovat, aby uspokojil požadavky dítěte. Snaží se hledat rozpoznávat to pravé lidské v dítěti, jeho bytostné jádro či věčnou prapodstatu. Ptá se, co má udělat, aby se tato prapodstata mohla projevovat a spojovat se světem, do kterého se dítě narodilo. Waldorfská pedagogika nevychází tedy z požadavků civilizace, ale z individuality dítěte.¹⁰¹ Tak se Waldorf odklání od pragmatismu, který se snaží naučit člověka spíše přežít (zvládnutí potřebných kompetencí), než žít. Zdá se, že legitimita autority pedagoga vychází ze schopnosti podstatu konkrétního dítěte rozpoznat a vést s ní dialog. Waldorfská pedagogika si uvědomuje výchovu jako službu, dítě vede k tomu, aby bylo schopno jednou převzít výchovu sebe sama.¹⁰² Z toho důvodu filosofie Waldorfu nemůže pracovat s autoritářstvím (snahou brát moc druhým). Učitel je zde vnímán spíše jako filosof (ten, který vidí dítě jako hádanku, záhadu).¹⁰³ Pozitivně také hodnotíme zapojení rodičů do chodu školy. Waldorf sám sebe vnímá jako realizaci svobody dítěte.

Druhou koncepcí, kterou bychom chtěli zmínit je škola M. Montessori, jejíž ústřední myšlenkou je opět realizace svobody dítěte. Montessori je totiž přesvědčena, že příčinou dětského patologického vývoje je boj s dospělým, manipulace ze strany dospělého, vnucování jeho vůle. Chce dítěti umožnit, aby bylo stavitelem vlastního já.¹⁰⁴ Učitel a žák jsou zde rovnocennými partnery, učitel dokonce hledá možný problém ve vztahu s dítětem sám v sobě.¹⁰⁵ Tak tato koncepce opět brání vzniku autoritativním tendencím u učitelů. Montessoriovské školy jsou různé, často však zdůrazňují malý výchovný kolektiv, blízký vztah mezi studenty a učitelem a smysl pro komunitu.¹⁰⁶

Domníváme se, že zajímavé koncepce výuky z hlediska naší otázky jsou: *demokratická škola*, *anarchistická volná škola*, *domácí vyučování* a *idea odškolnění*. Tyto koncepce se snaží o odstranění co možná nejvíce byrokracie a tradičního výukové řádu ze škol.

V *Demokratické škole* (myšlenka vznikla na základě modelu Sudbury Valley School¹⁰⁷) výuka probíhá spontánně, myšlenka spontánního učení vychází z teze, že podněty k učení se objevují samovolně, vznikající z diskuze, hry, žák je zodpovědný za

¹⁰¹ Srov. ZUZÁK, T. *Hledání vztahu jako základ pedagogiky*, s. 14

¹⁰² Srov. Tamtéž

¹⁰³ Srov. HRDLIČKOVÁ, A. *Alternativní pedagogické koncepce*, s. 70.

¹⁰⁴ Srov. Tamtéž, s. 74

¹⁰⁵ Srov. HRDLIČKOVÁ, A. *Alternativní pedagogické koncepce*, s. 74

¹⁰⁶ Srov. Tamtéž, s. 73 - 89

¹⁰⁷ Srov. *Sudbury Valley School* [online]. Framingham: *Sudbury Valley School* [cit. 27.3.2011].

Dostupné na WWW: <<http://www.sudval.org/>>.

to, co se sám naučí- sám si sestavuje své kurikulum. Škola funguje jako jakási komunita přímé demokracie s vlastními zákony, vlastním soudem. Každý se spolupodílí na všem.¹⁰⁸

Radikální koncepce *Anarchistické volné školy* (z angl. Anarchistic free School or Anarchistic free Skool) úplně vylučuje jakoukoliv pevně danou hierarchii. V praxi je škola organizovaná přes internet formou seminářů, které se konají na libovolných místech a účastníkem může být každý bez rozdílu věku. Učitelem může být také každý, podmínkou je znalost něčeho a zájem o tuto znalost ze strany druhých.¹⁰⁹ Zajímavou se jeví myšlenka využít tuto koncepci místo tradičních škol. Konkrétní realizace této myšlenky jsou pouze otázkou představitosti.

Další rozšířenou formou alternativní koncepce školy je *domácí vyučování*. *Rodič se zde nevdává své zodpovědnosti za výchovu a vzdělávání dětí a stává se jejich učitelem i vychovatelem*. Vznikají potom podpůrná centra, kde se mohou rodiče sdružovat, čerpat didaktické materiály, či organizovat výuku samotnou v malých skupinkách.¹¹⁰ Kupříkladu v USA, kde je tato koncepce školy poměrně rozšířena. Z aktivity rodičů se utvořila nezisková centra, kde se mohou rodiče scházet, čerpat didaktický materiál, dokonce organizovat sdruženou výuku.

I. Illich argumentuje proti systému škol, které podle něj podporuje patologii v lidské společnosti a nabízí myšlenku *odškolnění*. Předně upozorňuje na vžitost představy dětství u západní kultury. Dítě zde poslouchá dospělé, není mu dovoleno mít vlastní příjem, ani zodpovědnost. Dítě naopak od dospělých očekává, že bude tolerováno jeho v dětském chování.¹¹¹ Druhou výtku, kterou má k systému školství v západní kultuře je pojmání školy, jako formy útlu. Hodnotu člověka zde vytváří pouze schopnost absolvovat různé zkoušky a certifikáty, které jsou posléze propustkou k vyššímu sociálnímu statutu.¹¹² Podle Illicha má společnost tendenci preferovat „diplom místo znalostí, vyučování místo učení, či sebevědomý projev místo schopnosti mít opravdu, co říct“.¹¹³ Takto společnost vlastně v duchu byrokracie spíše podporuje formu než lidskost. Snad největším argumentem proti školnímu vzdělávání je, že učení

¹⁰⁸ Srov. Tamtéž

¹⁰⁹ Srov. *Free Skool Santa Cruz*. [online]. Santa Cruz: *Free Skool Santa Cruz* [cit. 27.3.2011]. Dostupné na WWW: <<http://santacruz.freeskool.org/>>.

¹¹⁰ Srov. *Asociace pro domácí vzdělávání*. [online]. Praha: *Asociace pro domácí vzdělávání* [cit. 27.3.2011]. Dostupné na WWW: <<http://www.domaciskola.cz/>>.

¹¹¹ Srov. ILLICH, I. *Odškolnění společnosti*, s. 32

¹¹² Srov. Tamtéž, s.15

¹¹³ ILLICH, I. *Odškolnění společnosti*, s.15

se děje z velké části informálně, nezáměrně.¹¹⁴ Pro začátek navrhuje, aby získání pracovního místa nebylo podmíněno školou či zkouškou. Doporučuje odstranit „rodokmen vzdělání“.¹¹⁵ Na druhé straně nesmíme opomenout, že škola (pokud bude organizována v duchu humanity) může zastávat funkci sociálního uschopnění. Propagátorem této myšlenky je brazilský pedagog P. Freire. Své myšlenky vysvětluje v dílech *Pedagogika utlačovaných*¹¹⁶ a *Pedagogika naděje*.¹¹⁷ Jeho životní přínos spočívá ve vyzdvihnutí školy jako místa, které může mít moc vyzdvihnout dítě z jeho sociální dispozic (definovaných rodinou) a nabídnout mu možnost uplatnění se ve světě. Škola tak představuje pro Freireho místo, které dává naději a posléze nezávislost, svobodu. Illich chápe význam školy v této věci, spíše ale hovoří o myšlence rovnosti vzdělávacích příležitostí. Domnívá se však, že zaměňovat tuto ideu s povinnou školní docházkou, znamená plést si spasení s církví¹¹⁸

Nové myšlenky do celé diskuze přinesl *postmodernismus*, který pronikl v 90. letech 20. století i do filosofie výchovy. Postmodernismus je typický svou akceptací plurality názorů a odporu k jednoznačným definicím. Vznikl v reakci na osvícenství, které stavělo na hodnotách rozumu, vědy, jistoty trvalého pokroku z níž (podle osvícenství) pramení svoboda a tudíž demokracie.¹¹⁹ Tak se osvícenství vydělilo ze tmy středověku, který vnímalo jako dobu plnou násilí a omezeností. Postmodernismus však tuto víru v lepší zítřky ztratil a vyznačuje se skepsí a relativismem k realitě. Proto jej zajímá hra, prostor, kde můžeme zlehčit skutečnost. Postmodernismus ale také věří, že žijeme v době hluboké transformace společnosti.¹²⁰ Tak můžeme vnímat hypotézu naší studie jako postmodernistickou, vyústění této transformace však vnímáme v duchu osvícenství. Pro oblast výchovy je důležité, že postmodernismus upozorňuje na tendence získávat vědění jako na příležitost získávat moc. Stejně tak Illich vnímá výchovné instituce jako místo, které naučí svého studenta manipulovat v duchu pragmatismu s vědomostmi a dovednosti. Domníváme se, že odpověď na tuto problematiku v sobě obsahuje humanistický přístup výchovy.

Poslední filosofický směr, který má co říci k otázce krize autority je *multikulturalismus*. Ústředním tématem je zde vztah mezi kulturou menšin

¹¹⁴ Tamtéž, s. 33

¹¹⁵ Srov. Tamtéž, s. 23

¹¹⁶ Srov. FREIRE, P. *La pedagogia degli oppressi*.

¹¹⁷ Srov. FREIRE, P. *Pedagogia della speranza*.

¹¹⁸ Srov. ILLICH, I. *Odškolnění společnosti*, s. 21

¹¹⁹ Srov. KOPECKÝ, M. *Filosofie výchovy*, s. 60

¹²⁰ Srov. Tamtéž, s. 60

a většinovou společností a její kulturou. Multikulturalismus tedy diskutuje o problematice soužití skupin. Tyto skupiny jsou rozdílné například hlediskem etnickým, genderovým, sociální vrstvou, věkem, sexuální orientací, či zdravotním handicapem.¹²¹ Můžeme říct, že *multikulturalismus* se vydělil na základě diskuze liberalismu a komunitarismu, na základě jejich sporu o pojetí svobody.¹²² V našich souvislostech je důležité, že se jedná vlastně o diskuzi na poli hodnot, často také o diskuzi tradice a inovace. Přínos multikulturalismu vnímáme v diskuzi, kterou vyvolává. Řeší otázku svobody, rovnosti, spravedlnosti. Řeší, jak dnes chápat otázku pospolitosti a demokracie je posléze realizována v oblasti politiky výchovy a vzdělávání. Tato otázka je brána širokou veřejností vážně.

Zajímavou se zdá v naší otázce úvaha *Kymlicky*, který vidí jedinečnost školy v občanském vzdělávání. Preferuje státní školu, která nabízí multikulturní dialog, který není řízen autoritou církevní.¹²³ Domníváme se však, že není možné obhajovat existenci školy pouze tímto argumentem. *Kymlickova* úvaha spíše upozorňuje na nutnost přemýšlet nad tím, proč lidé vyhledávají skupiny sobě podobných a eventuelně přemýšlet nad tím, jak zprostředkovat zážitek multikulturalismu. Zajímavý je pro nás také *kritický multikulturalismus*, který kritizuje konzum. Snaží se překonávat individualismus a význam soutěže.¹²⁴ Příspěvkem multikulturalismu v krizi autority by tedy mohl být akcent na meziskupinovou komunikaci o hodnotách a s tím souvisejícím významem autorit pro menšinové skupiny.

Přestože tradiční škola se nám nezdá vhodná, nemyslíme si, že by bylo dobré radikálně měnit stávající systém výchovy a vzdělávání ze shora. Když pomineme finanční náročnost takové reformy, musíme si uvědomit, že složitá organizace této reformy by se musela vyznačovat akcentem na byrokracii. Využití byrokracie se nám v naší otázce zdá nevhodné. Zrušení povinné školní docházky se nám také zdá nevhodné, mohlo by dojít k uvolnění zatím latentních mechanismů, které by mohli vést k prohloubení krize autority. Jako vhodný přístup vidíme změnu iniciovanou na místní úrovni rodiči, pedagogy, ale i dětmi ve školách či pomocí občanských aktivit.

Na závěr bychom mohli říci, že alternativní filosofické směry také pracují alternativně s pojetím autority. Každý ze směrů se snaží o transformaci tradičního pojetí organizace a výchovy školy a její deautorizaci alespoň v jedné z jejích původní oblastí.

¹²¹ Srov. KOPECKÝ, M. *Filosofie výchovy*, s. 66

¹²² Srov. Tamtéž, s. 67

¹²³ Srov. Tamtéž, s. 69

¹²⁴ Srov. KOPECKÝ, M. *Filosofie výchovy*, s. 70

Vzhledem k rozšířenosti alternativních myšlenek výchovy, jejich přínosu k řešení krize autority, se zdá být otázkou, proč tradiční škola více s těmito myšlenkami nespolupracuje. Zdá se, že problémem je zde opět nepružnost byrokratického pojetí školství. Jako přínosnou bychom tedy vnímali studii na téma debyrokratizace školství, ale i dalších institucí výchovy, například volnočasových. Vraťme se k požadavku zvýšení nebo nalezení přirozené autority pedagogů. Domníváme se, že pedagog, který se opírá o určitý filosofický směr výchovy, kterému věří a je s ním za jednou, bude ve výuce projevovat jistě větší charisma a jeho šance vybudovat autoritu vůči svým studentům bude vyšší. Zavedení filosofického smyslu do práce učitele v tradiční škole by mohlo změnit atraktivnost pro různé temperamentové typy,¹²⁵ než je nejčastější učitel typu SJ. Takto bychom mohli docílit rovnoměrného procentuálního zastoupení učitelů dle temperamentových rysů, které by více odpovídalo procentuálnímu zastoupení běžné populace. Výchova by tak možná více odpovídala běžné realitě a byla blíže potřebám dítěte.

¹²⁵

Srov. KEIRSEY, D.; BATES, M. *Jaký jste typ osobnosti?* s. 126

8. DIMENZE VÝCHOVY

Anglický pedagog M. K. Smith navrhuje vnímat edukační procesy evropské pedagogické tradice jako odraz tří různých dimenzí výchovy. Staví přitom na Aristotelském pojetí výchovy. Tyto tři dimenze nazývá *formací, edukací a animací*.¹²⁶ Pojdme nejprve definovat každou navrženou dimenzi výchovy zvlášť.

Formaci vnímáme jako přístup výchovy, který se snaží vychovávaného především formovat a zajímá se o komplex jemu předaných a jím dosažených kompetencí.¹²⁷ Domníváme se, že v tomto duchu uvažuje tradiční škola. Otázka kompetencí je důležitá také pro pragmatismus. Druhým pojetím výchovy je podle Smitha *edukace*. Jejím hlediskem je rozvoj osobnosti.¹²⁸ Domníváme se, že o propagaci této dimenze se zasloužil především humanismus. Pravděpodobně se shodneme na tom, že rozvojem dimenze edukace se zabývají spíše alternativní školy, než školy tradiční. Posledním pojetím výchovy, které navrhuje Smith, je *animace*. Animace pohlíží na výchovu z hlediska dynamiky jejího procesu a stará se o vnesení energie, života do výchovy.¹²⁹ Nyní se zastavíme u každého pojetí výchovy zvlášť a pokusíme se definovat jejich vztah k otázkám krize autority. V závěru kapitoly se pokusíme navrhnout i další pojetí výchovy, která by mohli přispět k řešení krize autority.

Slovo formace pochází z latinského *formare* a znamená formovat, dávat tvar, dávat podobu, zdobit, vzdělávat, pěstovat.¹³⁰ Idea formace vychází z předpokladu, že předem víme, jaké kompetence jedinec potřebuje, aby se mohl úspěšně zapojit do společnosti.¹³¹

Slovo edukace pochází z latinského *educare* a znamená vychovávat, vypěstovat, vyvést, odvést, vychovat, povznést, vybudovat.¹³² Jako obraz edukace se používá Platónské podobenství o jeskyni.¹³³ Vychovávaného zde pedagog vyvádí z nevědomosti,¹³⁴ ze situace staré do situace nové.¹³⁵ Můžeme také říci, že vychovávaný

¹²⁶ Srov. SMITH, M. K. Animateurs, animation, learning and change. In *The Encyclopaedia of Informal Education*.

¹²⁷ Srov. Tamtéž

¹²⁸ Srov. Tamtéž

¹²⁹ Srov. Tamtéž

¹³⁰ Srov. KÁBRT, J. *Latinsko – český slovník*, s. 189

¹³¹ Srov. KAPLÁNEK, M. *Skriptum k přednáškám 21. a 28. února 2011*, s.1

¹³² Srov. KÁBRT, J. *Latinsko – český slovník*, s. 155

¹³³ Srov. KAPLÁNEK, M. *Skriptum k přednáškám 21. a 28. února 2011*, s.1

¹³⁴ Srov. Tamtéž

¹³⁵ Srov. PINC, Z. *Fragmenty k filosofii výchovy*, s. 48

je vyváděn z dětského světa do světa dospělého, z rodiny do společnosti. Klíčovými tématy v edukaci je potom osobní rozvoj, růst.¹³⁶

Třetím rozměrem, který navrhuje Smith je animace. Animaci vnímáme jako uvolnění kreativního potenciálu jedince,¹³⁷ která je zajištěna kladením důrazu na dynamiku člověka i společnosti, na schopnost inovace, experimentu. Slovo animace pochází z latinského *anima*, *animus* která znamenají duše, dech, život.¹³⁸ Animaci můžeme vnímat jako oživení, nebo i naplnění životem, či Duchem, který oživuje.¹³⁹ Domníváme se, že souvislost animace můžeme najít i s pojmem *inspire* (z lat. *inspirare* – vdechnout, vydechnout)¹⁴⁰, z ničeho vznikne něco, v prázdném prostoru se zrodí energie.

Je potřeba upozornit na to, že Smith tyto tři dimenze výchovy nevnímá jako odlišné přístupy.¹⁴¹ Domníváme se však, že jednotlivá paradigmatu filosofie výchovy se přiklánějí různou měrou ke každé jednotlivé Smithem navržené dimenzi výchovy. V úvaze bychom mohli jít ještě dále. Formaci bychom potom mohli vnímat jako dimenzi výchovy, která spíše povahy politické – tvořit občana, či socializační – tvořit člena společnosti. Edukace by potom byla spíše povahy psychologické, či terapeutické – rozvíjet psychický potenciál jedince ve smyslu jeho harmonie a duševního zdraví. Zdá se, že formace je dimenzí výchovy, má tendence u pedagoga vytvářet spíše s formální autoritu, kdežto animace spíše autoritu osobní. Edukace se nachází mezi těmito dvěma pojetími. Animace by potom mohla zastřešovat dimenzi spirituální (vnášení ducha, života, energie do výchovy)¹⁴², kulturní (vnášení energie do tvoření kultury)¹⁴³ a filosofickou (vedení k netradičním a inovativním přístupům ke starým otázkám).¹⁴⁴

Domníváme se, že tento pohled z hlediska dimenzí výchovy je jedinečný a že vidíme přínos v možné studii nad dalšími dimenzemi výchovy. Z našeho pohledu by to mohla být například participace nebo iniciace. Slovo participace pochází z lat. *participare* = mít účast, sdílet¹⁴⁵. Tato dimenze otevírá výchovu z výchovných institucí

¹³⁶ Srov. KAPLÁNEK, M. *Skriptum k přednáškám 21. a 28. února 2011*, s.1

¹³⁷ Srov. Tamtéž, s. 5

¹³⁸ Srov. KÁBRT, J. *Latinsko – český slovník*, s. 32

¹³⁹ Srov. KAPLÁNEK, M. *Skriptum k přednáškám 21. a 28. února 2011*, s.2

¹⁴⁰ Srov. Tamtéž, s. 238

¹⁴¹ Srov. SMITH, M. K. *Animateurs, animation, learning and change*. In *The Encyclopaedia of Informal Education*.

¹⁴² Srov. POLLO, M. *Animazione culturale: Teoria e metodo*, s.111 - 116

¹⁴³ Srov. Tamtéž, s. 29 - 33

¹⁴⁴ Srov. RUGIU, A.S.; FAGNI, E. *Insegnamento come animazione: Guida per gli insegnanti della scuola dell'obbligo*. s. 20

¹⁴⁵ Srov. KÁBRT, J. *Latinsko – český slovník*, s. 315

a přenáší tak *scholé* do každodenního života komunity. Dalším pojetím výchovy by mohla být *iniciace* (z lat. *initiare* = zasvěcovat do něčeho)¹⁴⁶, výchova zde představuje seznámení se s tajemstvím – „*sjednávání přístupu k jinému světu*“.¹⁴⁷ Pinc pojetí výchovy jako iniciace uvádí v souvislosti se „starým označením“ výchovy edukace – které podle něj ukazuje na souvislost péče o duši a vyvedení žáka z jeskyně nevědomostí.¹⁴⁸ Další dimenzí by mohla být na základě Lévinásovi myšlenky transcendence, jako setkání se s tím druhým.¹⁴⁹ Domníváme se, že vnímání výchovy z hlediska jejich dimenzí se zdá být přínosný v otázce odstranění autoritativním tendencí ve výchově. Budeme-li vnímat pedagogiku na základě dimenzí, nebude nutné „svádět boj“ mezi vhodností přístupu jednotlivých paradigmat filosofie výchovy. Tato diskuze by také mohla rozšířit obzory v české výchově, kde se setkáváme převážně pouze s prvními dvěma dimenzemi (formací a edukací). Tato diskuze by však musela být podpořena množstvím kvalitních studií. V následující kapitole se budeme věnovat animaci a jejímu možnému přínosu v krizi autority ve výchově.

¹⁴⁶ Srov. KÁBRT, J. *Latinsko – český slovník*, s. 234

¹⁴⁷ Srov. PINC, Z. *Fragmenty k filosofii výchovy: Eseje a promluvy z let 1992 – 1998*, s. 28

¹⁴⁸ Srov. Tamtéž, s. 29

¹⁴⁹ Srov. BALCAROVÁ, M. Osobní transcendence v pohledu K. Jasperse, E. Lévinase a V.E.Frankla. In *O filosofii výchovy a filosofii provádějíci: Sborník prací věnovaný univ. prof. PhDr. Jaroslavě Peškové k jejím 70. tým narozeninám*, s. 128

9. POTENCIÁLNÍ PŘÍSPĚVEK ANIMACE K ŘEŠENÍ KRIZE AUTORITY

9.1. Animace

Zdá se, že dimenze animace v české škole zcela chybí. Pojdme se tedy podívat, co animace pro výchovu představuje a co může nabídnout v otázce krize autority. V minulé kapitole jsme uvedli, že animace je svou podstatou dimenzí výchovy která spíše čerpá z filosofie, ze snahy rozvíjet kulturu (duchovní obsah společnosti) a spiritualitu. Z toho je samozřejmé, že se animace nemohla v České republice od počátku 2. světové války až do roku 1989 svobodně rozvíjet (stejně tak jako edukace). Proč však nedošlo k rozvoji animace ani po roce 1989? Domníváme se, že pro českého člověka, který obvykle není zvyklý vnímat pedagogiku jako vědu, která by mohla mít spirituální dimenzi (která je u animace propracovaná), může být přijetí animace, ale i její pochopení poněkud komplikované. Na rozdíl od edukace, která je svou podstatou také duchovního charakteru, ale čerpá vlastně z psychologie. V zahraničí k tomuto „problému“ s koncepcí animace nedochází, má v západní Evropě bohatou pedagogickou základnu a slovo animace (ve smyslu dimenze výchovy) je známé běžné populaci. Animace v pedagogice (v zahraničí) se začíná prosazovat v 60. letech 20. století, tedy po konci druhé světové války, v rámci krize výchovy, která se nazývá formální edukace.¹⁵⁰

Pojďme se nejprve vrátit k původu slova animace. Řekli jsme, že animace pochází z latinských slov *anima*, *animus* která znamenají duch, duše, nebo také život.¹⁵¹ Souvislost těchto zdánlivě odlišných slov si vysvětlíme na základě starých v obrazech hovořících pramenech. Motivy oživení dechem nalezneme ve starověké literatuře, například v báji o Prométheovi, v níž Prométheus vdechl život soše, poté, co ji stvořil z hlíny.¹⁵² Slovo animace tedy doslova znamená oživit, nadchnout nebo také naplnit životem. V biblickém obrazu dech života dělá z člověka dělá živou bytost. Život je zde darem,¹⁵³ který může člověk dále předávat. Je tedy jasné, že v animaci jde především o vnesení života, energie do procesu výchovy. Řada pedagogů se nechala inspirovat původem francouzskou - sociálně-kulturní animací, anglickou informální výchovou

¹⁵⁰ Srov. KAPLÁNEK, M. *Skriptum k přednášce 7. března 2011*, s. 1

¹⁵¹ Srov. KÁBRT, J. *Latinsko – český slovník*. s. 32

¹⁵² Srov. KAPLÁNEK, M. *Skriptum k přednáškám 21. a 28. února 2011*, s.3

¹⁵³ Srov. Tamtéž, s. 2

(tedy výchovnými vlivy, které nejsou vázaný ani na školní instituce ani na rodinu, tedy na výchovu v rámci „práce s mládeží“).¹⁵⁴

Podle francouzského sociologa Théryho se fenomén označovaný slovem „animace“ objevuje v lidské společnosti již od pradávna. Vždy existovaly činnosti, při nichž působili animátoři – lidé, jejichž úkolem bylo usnadňovat komunikaci a participaci na kulturním a společenském dění.¹⁵⁵ Přičemž animace počítá s tím, že rozvoj komunikace takovéto kvality je nutný rozvíjet ve třech dimenzích. 1. k osobní dimenzi, která v sobě zahrnuje stránku aktivní i reflexivní, přičemž obojí je trvale zaměřené na hledání a vytváření osobní identity; 2. k mezilidským vztahům, kde se vytváří prostor pro vzájemnou otevřenost v rámci malé skupiny; 3. k vnějšímu světu, v němž se mohou členové skupiny uplatnit a který mohou současně aktivně ovlivňovat.¹⁵⁶ V této souvislosti bychom chtěli znovu upozornit na podstatu scholé, které, jak jsme se pokusili navrhnout, se odvíjí od kontemplanace (reflexe), tedy rozhovoru sebe sama s nekonečnem, Bohem, kosmem. Tuto spirituální hodnotu animace vnímáme v naší otázce pozitivně, neboť podporuje lidskost, která se brání jak byrokracii, tak autoritářství a vlastně všem podobám zneužití moci, či přehnané manipulaci a kontrole.

Tuto spirituální či filosofickou hodnotu animace vyzdvihuje a rozvíjí italský pedagog M. Pollo ve svém pojednání o kulturní animaci.¹⁵⁷ Animace je tedy dimenzí výchovy, která vnímá člověka ve všech jeho rozměrech, nečerpá pouze v pedagogiky, ale i z dalších věd, vnímá pedagogiku (vědu o výchově a vzdělávání) jako vědu interdisciplinární. V naší otázce krize autority vnímáme tento jev velmi kladně. Interdisciplinarita vede k diskuzi, která brání k uzavírání pedagogiky a k jejímu možnému dogmatismu.

Jestliže v edukaci je pedagog spíše facilitátorem (spíše terapeutem) v animaci je potom *animátorem*. Můžeme vnímat dvě základní funkce animátora, a to je *animateur* (ten, který vnáší nadšení a motivaci) a *enabler* (ten, kdo svou intervencí umožňuje realizaci podnětů členů skupiny).¹⁵⁸ V této souvislosti můžeme očekávat, že autorita animátora jistě nebude autoritou direktivní a spíše bychom zde očekávaly autoritu pravou, neboť bez ní by pravděpodobně nebyl animátor ve svém snažení úspěšný.

¹⁵⁴ Srov. KAPLÁNEK, M. *Skriptum k přednášce 7. března 2011*, s. 1

¹⁵⁵ Srov. KAPLÁNEK, M. *Skriptum k přednáškám 21. a 28. února 2011*, s. 3 - 4

¹⁵⁶ Srov. Tamtéž, s.4

¹⁵⁷ Srov. POLLO, M. *Animazione culturale: Teoria e metodo*.

¹⁵⁸ Srov. KAPLÁNEK, M. *Skriptum k přednáškám 21. a 28. února 2011*, . s. 5

Dalším kladem animace je práce v projektech, přičemž se využívá metody strategického plánování. Metoda strategického plánování v duchu animace nevyžaduje využití hierarchického rozdělení rolí. Vychází z analýzy situace, přitom podporuje jak individuální rozvoj členů skupiny (kreativitu, inovační potenciál), tak i komunikaci ve skupině i komunikaci skupiny s okolím.¹⁵⁹ Způsob jednání animátora se skupinou (na kterou chce působit), ale i se skupinou (s níž projekt tvoří - tyto dvě skupiny bývají často totožné), není z pozice vůdce, ale je vlastně moderování skupinových procesů, při nichž animátor podporuje participaci členů skupiny.

Příspěvek animace vidíme tedy především v jejím antiautoritativním přístupu k výchově, ale i k řízení obecně. V její schopnosti přizpůsobit se takřka jakémukoliv stávajícímu výchovnému prostředí.¹⁶⁰ Animátor vlastně nepotřebuje ke své práci nic, dokáže a vlastně i musí pracovat za každých podmínek. Jediným nástrojem animátora je ono animare – oživovat život sám. Trochu více vědecky bychom tedy animaci mohli definovat jako rozměr výchovy, který se zabývá dynamikou jejího procesu, je to také soubor technik, které se snaží vnášet do výchovy energii, aktivizovat tvůrčí potenciál jedinců i skupiny, podporovat v participaci na kultuře (kterou se zde myslí veškerá duchovní činnost člověka). Můžeme ji povýšit na princip, a tak se animace stává životním postojem, přístupem, který ovlivňuje celkově vývoj člověka.¹⁶¹ Slova, která animaci vystihují jsou tvořivost, kultura, život.

¹⁵⁹ Srov. KAPLÁNEK, M. *Skriptum k přednáškám 21. a 28. února 2011*, s. 5

¹⁶⁰ Srov. Tamtéž

¹⁶¹ Srov. KAPLÁNEK, M. *Skriptum k přednášce 21. března 2011*, s. 1

9.2. Kulturní animace

Domníváme se, že v řešení krize autority ve výchově by mohla přispět nejvíce kulturní animace, jejímž propagátorem a zároveň člověkem, který tuto koncepci utváří od konce 60. let 20. století, je italský pedagog Mario Pollo.¹⁶² Jako jedinečný přínos v otázce krize autority vnímáme její hlubokou filosofickou reflexi současné západní společnosti. Základem kulturní animace je vlastně práce s hodnotami. Jedná se o hodnoty, které vychází z křesťansko-židovské tradice, z níž středoevropská kultura vzešla a jsou tudíž pro naše chápání našeho světa a lidství typické. Ústředními hodnotami jsou zde svědomí, svoboda, solidarita, harmonie (soulad a jednota).¹⁶³ Vztah vzájemnosti mezi vychovatelem a vedeným je možno si představit jako vztah vzájemných příležitostí učit se jeden od druhého být lepším člověkem.¹⁶⁴ Záporom kulturní animace může být časté využívání křesťanská symboliky, která může být pro člověka bez vyznání jednak odrazující (strach z náboženské manipulace), jednak těžko pochopitelná. Animace však k náboženské manipulaci nesměruje. Pro přiblížení kulturní animace českým pedagogům nehlásících se ke křesťanství (kterých bude pravděpodobně více než těch, kterých se ke křesťanství hlásí) by bylo možná vhodné přiblížit tyto teze jiným způsobem. Základem kulturní animace je podle Polla „láska k životu“, pod tímto pojmem si Pollo představuje možnost pozitivního vývoje života člověka.¹⁶⁵

Upozornili jsme na hlubší filosofickou reflexi současné západní kultury, kterou Pollo nabízí, a ze které dále vychází. Kaplánek shrnuje tuto reflexi ve třech antropologických zásadách (úhlech pohledu na lidskou existenci). Jsou jimi pojetí *historicita*, *dimenze tajemství*, *dialog omezenosti a svobody* a *vize možnosti rozvoje „dobrého jádra“ člověka*.¹⁶⁶

Projevem této krize je skutečnost, že většina lidí vnímá přítomnost jako jedinou dimenzi vlastního života. Lidé se pak neuvědomují své minulé činy, jako součást historie lidstva, ztrácejí schopnost realitu vytvářet, neumějí vytvářet svou budoucnost, neumějí o ní snít.¹⁶⁷ Domníváme se, že odtud může i pramenit potřeba hledat vyhledávat nevhodné autority, spíše bude poptávka po autoritách která nevedou,

¹⁶² Srov. KAPLÁNEK, M. *Skriptum k přednášce 21. března 2011, s. 1*

¹⁶³ Srov. Tamtéž, s. 2

¹⁶⁴ Srov. Tamtéž

¹⁶⁵ Srov. KAPLÁNEK, M. *Skriptum k přednášce 7. března 2011, s. 6*

¹⁶⁶ Srov. KAPLÁNEK, M. *Skriptum k přednášce 21. března 2011, s. 2*

¹⁶⁷ Srov. Tamtéž, s. 2 - 3

neukazují, jak vytvářet svou vlastní budoucnost, ale spíše po autoritách, pro které budoucnost nehraje roli, či budoucnost dotyčného sami vytvoří. Tak se opět oddělujeme od demokratického pojetí života společnosti, kde hraje velkou roli zodpovědnost za svůj život, ale i život společnosti spojený s participací.

Druhou dimenzí je *pojetí člověka jako tajemství*. Lidské tajemství je zde chápáno jako skrytá esence Božství v člověku. Pollo zde upozorňuje na přehnaně „vědecký pohled“ na člověka. Upozorňuje také na nesourodost pojetí člověka různých věd a na vzájemnou ignoraci.¹⁶⁸ Upozorňuje zde vlastně na byrokratizaci vědy, spíše přináší množství definic získaných různými metodami za použití rozličných kritérií. Věda vnímá lidství redukovane. Tato idea nás také odkazuje k nevhodnosti izolace pedagogiky (tak, jak tomu je v českém prostředí). Pollo navrhuje člověka vnímat jako tajemství a z tohoto předpokladu těžit. Zajímavé je přirovnání kultury, jako systém, k jinému systému, který vytváří jazyka.¹⁶⁹ Na této tezi analogie (kterou by bylo třeba více probádat) by bylo zajímavé postavit například některé nové techniky animace, které by pracovali z hlediska komunikace kultury a jazyka. Domníváme se, že toto je prostor pro možnou kreativitu budoucích animátorů.

Třetí dimenzí je podle Polla dialog *svobody a hranic - otázka životního projektu*. Tato dimenze svobody a hranic je také vhodným nástrojem debyrokratizace společnosti, která představuje spíše souhrn povinností, než svobod. Souvisí také s požadavkem vnímat pedagogiku jako vědu interdisciplinární, tedy takovou, která reflektuje všechny rozměry člověka (psychologický, sociologický, antropologický, atd.).

Kulturní animaci vnímáme jako koncepci, která by mohla úspěšně řešit problémy způsobené krizí autority (ale i další negativní jevy společnosti – zdá se však, že každý negativní jev společnosti nějak s krizí autority souvisí, neboť autorita sama je jev lidskou kulturou prorostlý skrz na skrz) Tato koncepce splňuje náš požadavek oduševnění pedagogiky, animace se opírá o hlubokou filosofickou reflexi. Dále hledá smysl kultury – zde bychom mohli hledat řešení pro krizi rodiny a konzumentství. A v neposlední řadě respektuje lidskou existenci, žádnou vědou nemožno popsatelnou, - odtud bychom očekávali nutnost řešit byrokratizaci výchovy, ne-vztah mezi vychovatelem a vedeným, problémy autoritářství. Dále i možnost reflektovat fenomén dětského světa a sklon k materialismu. Kulturní animaci vnímáme spíše jako filosofickou základnu pro výchovnou animaci, či animaci do škol.

¹⁶⁸ Srov. KAPLÁNEK, M. *Skriptum k přednášce 21. března 2011, s. 3*

¹⁶⁹ Srov. Tamtéž

9.3. Využití animace ve škole

V předchozích kapitolách jsme se věnovali snaze pochopit význam tradiční školy ve vztahu ke krizi autority (vzhledem k rozšířenosti této instituce ve společnosti a možnostem v působení na dítě). Upozornili jsme na její slabá místa, shledali jsme, že výuka v tradičních školách krizi autority spíše podporuje, nebo možná i rozvíjí. Usoudili jsme ale, že není vhodné v tuto chvíli usilovat o transformaci školy ze shora. Došli jsme k závěru, že vhodnějším přístupem by bylo transformovat školu ze zdola, působením pedagogů, rodičů, či dětí samotných, jinými slovy přikláníme se myšlence řešit krizi autority skrze školu samotnou. Domníváme se však, že využití metody animace ve školách by mohlo pomoci řešit krizi autority, nebo by alespoň mohlo být počátečním krokem v jejím řešení. A to z následujících důvodů. Domníváme se, že je možné vnímat výchovnou animaci jako jakoukoliv činnost, která jedná podle následujících zásad:¹⁷⁰ 1. otevření nového prostoru s prostoru stávajícím; 2. vyplnění, oživení tohoto prostoru kreativitou; 3. sdílet a být spolu. Jako vhodným nástrojem se výchovné animaci jeví inovace, experiment či projekt¹⁷¹ Vzhledem k tomu, že literatura o technikách výchovné animace je v českém jazyce zatím takřka nedostupná, klade tento požadavek nárok na překlad některých publikací či na vytvoření publikací nových. Techniky animace by mohly také být šířeny kupříkladu v rámci sebevzdělávacích školení pedagogů, která by mohla pedagogům pomoci učit se pozitivně pracovat s autoritou. Jedná se o techniky, které mohou být realizovány pedagogem samotným v rámci klasické výuky. Přínosem by však bylo i uvedení pedagogů do filosofie animace a přístupu k výchově. Možný přínos animace do řešení krize autority ve školách vnímáme následovně. Naše konkrétní vize obsahuje realizaci projektu zavedení technik animace do výchovy, zde je kladen požadavek podporu samostudia učitelů, či na organizaci vzdělávání pedagogů v oblasti animace. Jako druhou možnost vidíme vytvoření pracovní pozice animátora ve škole.

¹⁷⁰ Srov. RUGIU, S.A.; FAGNI, E. *Insegnamento come animazione: Guida per gli insegnanti della scuola dell'obbligo*, s. 16

¹⁷¹ Srov. Tamtéž, s. 21

- 9.3.1. Animace pro učitele

Jak už jsme zmínili, animace na rozdíl od formace je v tradičních školách zastoupena minimálně, přesto však zastoupena je. O animaci můžeme mluvit například při organizaci třídních besídek, výletů, (tyto aktivity jsou však často ojedinělé a jsou realizovány podle stále stejných scénářů, tím odporují pravé podstatě animace). Dále by sem mohlo patřit využití ne zcela tradičních metod výuky, například diskuze (otevřít prostor mezi členy skupiny, otevřít prostor v člověku samotném), kreativní činnost (otevřít a tvořit) a v neposlední řadě sem patří spontánní aktivity žáků, které byli podněceny učitelem (například výzdoba školní jídelny, výsledky činnosti hodiny výtvarné výchovy). Domníváme se však, že ve školách by mohlo být animace daleko více. Díky tomu, že existuje dnes již už poměrně mnoho materiálů o animaci, podobné aktivity podpořené odbornou metodikou by jednak usnadnili jejich realizaci a mohly by si získat vážnost vedení školy, či dokonce vzdělávací politiky. Domníváme se, že přínosné by bylo vzdělávat učitele v animaci tak, aby svou vlastní dobrovolnou aktivitou mohli (pokud by se pro to rozhodli) vnášet animaci do výuky. Velmi zajímavou se nám jeví myšlenka zavést roli animátora – jako nezávislého pedagogického pracovníka – do škol.

Jak už jsme zmínili, jako přínosné bychom vnímali školení pedagogů, kde by se seznámili s výchovnou dimenzí výchovy – animace. Z jednotlivých metod animace by učitelům škol mohla být prospěšná například znalost dynamiky skupiny, již se animace zabývá.¹⁷² Domníváme se, že účast na takovýchto školeních by mohla pomoci učitelům vnášet do výuky méně autoritativního přístupu než tomu je nyní. Pomohla by také učitelům vnímat výuku méně ve smyslu formace (výuka ke kompetencím) a více ve smyslu „lidskosti“. Zásady animace se totiž dají například definovat takto: 1. soustředit se na osoby, 2. motivovat a orientovat se na volby, 3. zaměřit se na podstatné, 4. společenství – konvergence okolo projektu.¹⁷³ Domníváme se, že využití animace by bylo jednodušší než například reforma výuky či přechod školy k alternativnímu výukovému programu, záleželo by na osobním zvážení učitele (nedirektivnost), do jaké míry bude animaci využívat. Náplní těchto školení by mohla být i výuka technik animace.

Techniky animace se pak odvíjí od kreativity jedinců. V literatuře jsou uváděny tyto formy: 1. Animace divadelní (nejen ve smyslu „divadlo“, ale využívající techniky

¹⁷² Srov. KAPLÁNEK, M. *Skriptum k přednáškám 21. a 28. února 2011*, s. 1

¹⁷³ Srov. KAPLÁNEK, M. *Prezentace k přednášce 28. března 2011*, s. 6

herecké a hry – v českém prostředí známá pod pojmem psychosociální hry), 2. Animace audiovizuální (využití fotoaparátu, kamery, rádia, projektoru), 3. Animace hudební , 4. Animace písemně-expressivní, 5. Animace technologická.¹⁷⁴ Pro učitele je potom důležité pochopit „filosofii animace a jejich zásad“, tedy využití kreativního potenciálu učitele, než memorování konkrétních technik, či vytváření příruček různých technik. Projekt školení pedagogů by mohl být prověřen na menšího úrovní výzkumného projektu. Předpokládal by účast odborníka v oblasti animace s animační praxí – školení, dále výzkumný tým, který by vhodným způsobem monitoroval přínos školení pro práci učitele. Možné pozitivní výsledky takového projektu by potom mohly být podnětem k získání grantu.

9.3.2. Školní animátor

- Další možností, jak přinést animaci do škol je vytvoření role animátora ve školách, tak jako existují například výchovní poradci, či školní psychologové. Vize této role je následovná. Jednalo by se o člověka, který by měl aktivizovat dle zásad animace atmosféru školy. Dle zásad animace by animátor pracoval v strategických projektech, využíval by metody strategického plánování.¹⁷⁵ Animátor by tak mohl čerpat z literatury, která se strategickými projekty zabývá obecně a je dobře rozpracovaná. Škola, by se zde vnímala jakožto místo, prostor, kde se projekt realizuje, či odkud projekt vznikl. Správné strategické plánování obsahuje:¹⁷⁶
 - přesné a podrobné zhodnocení stavu a očekávaný vývoj;
 - SWOT analýzu (zvážení silných a slabých stránek, příležitostí a možných problémových oblastí);
 - soubor priorit a konkrétních střednědobých a dlouhodobých strategických cílů, které řeší problémy projevující se ve slabých stránkách SWOT analýzy, přičemž cíle respektují principy udržitelného rozvoje a limity prostředí;
 - návrh projektu;
 - realizace projektu;
 - zhodnocení projektu.

¹⁷⁴ Srov. RUGIU, S. A.; FAGNI, E. *Insegnamento come animazione: Guida per gli insegnanti della scuola dell'obbligo*, s. 28

¹⁷⁵ Srov. KAPLÁNEK, M. *Skriptum k přednáškám 21. a 28. února 2011*, s. 5

¹⁷⁶ Srov. LANGDON, B.; LANGDON, K. *Strategické myšlení*, s. 17 - 27

Animátor přitom vybírá takové projekty, které podporují jak *individuální rozvoj* členů skupiny (kreativitu, inovační potenciál), tak i *komunikaci* ve skupině i komunikaci skupiny s okolím. Animátor ve škole by pracoval potom spíše podle zásad kulturní animace. Zásady animace bychom mohli definovat také následovně: 1. být s, 2. osobní vztahy, 3. protagonismus mladých, 4. podněcovat proces růstu, 5. doprovázet.¹⁷⁷ Animátoři do škol by mohli být například studenti sociální pedagogiky, výchovné dramatiky, pedagogiky volného času, kteří by své vzdělání doplnili o odborné znalosti animace, ideálně se zahraniční praxí. Role animátora by kladla požadavek na vysoký kreativní potenciál jedince a určité nadšení pro tuto činnost. Zde nemáme na mysli nadšení ve formě euforie, ale spíše zájem, tedy určité porozumění.

hodnotě lidskosti. Z praxe víme, že tento potenciál není často od práce učitele požadován, v roli animátora by však byl nezbytný. Domníváme se, že „správnou“ animaci nelze realizovat rutinou.

Efektivitu takového dlouhodobého působení animátora ve škole by se mohla například ověřit pomocí grantového projektu, který by financoval práci animátora a potřebný doprovodný výzkum. Takovéto projekty by mohli sledovat například cíle navázání osobního vztahu k učitelům, umožnění vidět učitele jako člověka. Dále by se mohli soustředit na problematiku poslušnosti k autoritám (například vytvoření projektu, který by samotné žáky upozornil na jejich tendenci přijímat příkazy bez zvážení, zda-li jsou správné či ne). Konkrétní forma projektů by se odvíjela dle osobního zvážení animátora. Jako zásady práce animátora ve škole navrhujeme principy animace formulované H. Opaschowským pro pedagogiku volného času:¹⁷⁸ 1. dostupnost; 2. otevřenost, 3. přitažlivost; 4. samostatné rozvržení času; 5. dobrovolnost; 6. nenucenost; 7. možnost výběru; 8. možnost svobodného rozhodnutí; 9. možnost být iniciativní. Domníváme se, že tyto zásady jsou podmínkou úspěšnosti projektů animátora ve škole. Tyto zásady však kladou vysoký požadavek na schopnost animátora motivovat.

¹⁷⁷ Srov. KAPLÁNEK, M. *Prezentace k přednášce 28. března 2011*, s. 5

¹⁷⁸ Srov. KAPLÁNEK, M. *Skriptum k přednášce 7. března 2011*, s. 2

10. ZÁVĚR

Hypotézu této práce jsme v úvodu definovali následovně: *Současná společnost prochází krizí autority a tato krize autority se projevuje i do výchovy. Česká pedagogika však tento jev spíše nereflktuje, naopak situaci podporuje v setrávání u spíše autoritativního pojetí výchovy. K tomu, aby pedagogika byla schopna na krizi autority účinně reagovat, je třeba transformovat výchovu zevnitř – transformovat pojetí výchovy samotné.* První část hypotézy se nám podařilo obhájit v rámci snahy vytvořit koncepci současné autority. Jako nejvýznamnější pojmy, které s autoritou v současné společnosti souvisí, jsme uvedli: legitimita autority, vztah autority k moci, vztah k byrokracii, vztah k charizmatu, poslušnost k autoritám a autoritarismus.

Autorita je tedy jev, vyskytující se ve společnosti odpradáвна, avšak je třeba přihlídnout k aktuálnímu stavu společnosti. Autorita v méně hierarchizované společnosti (primitivní společnosti) byla spíše přirozená, její legitimita se odvíjela od souhlasu většiny, který byl reakcí na reálné kompetence jejího nositele. Autorita v bohatě hierarchizované společnosti nabývá také podoby autority sekundární – formální, svou legitimitu často potvrzuje jinou autoritou (spíše bychom zde mluvili o pozici moci, jako je řídit a vládnout). Výjimečným systémem vlády v přístupu k autoritě je demokracie. V našem pojetí demokracie je autorita alespoň formálně oddělena od moci. V praxi však naše státní zřízení potřebuje ke své existenci byrokracii.

Krize autority se projevuje především rozšířením Byrokracie. Ta disponuje mocí i formální autoritou autoritářského neosobního charakteru. Takováto zkušenost v lidech může podporovat autoritářské tendence, které se pojí s tendencí k poslušnosti k autoritám a tendencí přijímat charismatické vůdce. Tyto jevy jsou pro demokratickou společnost patologické. Podařilo se nám doložit, že současná společnost, na rozdíl od té minulé, ztratila podstatnou část tradičních autorit především v důsledku industrializace - ztráty tradic a náboženství a nové autority nenachází.

Krize autority ve výchově potom odráží všechny stránky autority krize autority. Krize autority se projevuje i tam, kde výchova může působit proti této tendenci. Výchova spíše tento model kopírovala než by se snažila o jeho nápravu. Na základě poznatků z první části práce jsme se pokusili definovat plán nápravy krize autority prostřednictvím pedagogiky. Nejprve jsme apelovali na rozvoj pedagogiky jako takové (především vytvoření výzkumné základny, rozvoj pedagogiky ve smyslu interdisciplinarity, kladení důrazu na vyšší odbornou kvalifikaci pedagogů – vzdělávání

pedagogů více směřovat k otázkám po smyslu výchovy). Na jedné straně tedy požadujeme vědeckost pedagogiky, na druhé straně však požadujeme znovuobjevení lidského rozměru výchovy.

K nastínění původně duchovního rozměru pedagogiky jsme využili obraz původní scholé, kterou vnímáme jako předchůdce současné školy. Domníváme se, že oddělení školy od scholé vedlo ke ztrátě tohoto duchovně-lidského rozměru (na úkor byrokratizace školství) vedla k současné situaci autoritářské výchovy ve školách.

Autorita v tradiční škole je podobná autoritě byrokratické. Učitel soustřeďuje moc a jeho autorita je spíše autoritářského charakteru. Autorita v tradiční škole se odvíjí od preferovaného využití dimenze výchovy formace. Autorita je tudíž spíše direktivního charakteru. Alternativní pojetí výchovy – především koncepce vycházející z humanismu a radikální koncepce, které sledují změnu paradigmatu v pojetí výchovné autority (jako jsou demokratická škola, anarchistická Free Skool, myšlenka odškodnění, domácí vyučování) se snaží o zavedení osobní autority do výchovy, především na základě kvalitativní změny vztahu pedagoga a dítěte.

Usoudili jsme, že výchova by tedy měla především v současné krizi autority nabízet dítěti jednak zážitek osobní autority (na rozdíl od autoritářské, která koncentruje moc), vedení ke schopnosti být sám sobě autoritou (vést k reflexi vnitřních hodnot, zodpovědné svobodě a schopnosti vytvářet svůj vlastní životní plán), umět realisticky posoudit přitažlivost jiné autority, odstranit v člověku tendence slepé poslušnosti k autoritám (která je ve své podstatě primitivní tendencí pojetí lidského života, který deleguje zodpovědnost za své činy na vyšší instituci (autoritu) a současně přichází o schopnost být v kontaktu se svým svědomím. Nabídnout určitý duchovní rozměr.

V poslední části práce jsme doporučili vnímat výchovu z hlediska jejích tří dimenzí (formace, edukace, animace) spíše než jako snahu realizovat nějaké konkrétní paradigma výchovy. Přičemž jsme vyzdvihli animaci jako dimenzi výchovy, která by mohla pomoci k řešení krize autority. Animace je z pohledu krize autority jedinečný přístup k výchově, neboť sama usiluje o co nejmenší míru direktivní autority. Animace funguje podle zásad: dostupnost, otevřenost, přitažlivost, samostatné rozvržení času, dobrovolnost, nenucenost, možnost výběru, možnost svobodného rozhodnutí, možnost být iniciativní. Takovéto zásady neumožňují existenci patologických projevů krize autority ve výchově. Rozvinutí a začlenění dimenze výchovy animace do škol, ale i do výchovy obecně se jeví v otázce krize autority jako přínosné. Animace je však v České republice dimenzí neznámou, dimenzi animace je tudíž třeba rozvíjet postupně. Jako

vhodné se nám jeví dvě formy. První formou je využití animace ve výuce samotnými učiteli, druhou zavedení role animátora do škol. Tento návrh by bylo možno ověřit experimentálně v rámci výzkumné projektu.

Domníváme se, že předloženou hypotézu se nám podařilo potvrdit ve všech jejích bodech. Podařilo se nám také předložit možný návrh, jak výchovu transformovat (za účelem pozitivního působení na důsledky krize autority ve výchově) ze vnitř pomocí animace.

ZDROJE:

- ADORNO, T.W. et al. *The Authoritarian Personality*. New York: Norton, 1950. ISBN 393-00492-9.
- ARENDOVÁ, H. *Eichmann v Jeruzalémě: Zpráva o banalitě zla*. Praha: MF, 1994. ISBN 80-204-0549-6.
- ARENDOVÁ, H. *Mezi minulostí a budoucností*. Praha: CDK, 2002. ISBN 80-85959-92-0.
- *Asociace pro domácí vzdělávání*. [online]. Praha: Asociace pro domácí vzdělávání [cit. 27.3.2011]. Dostupné na WWW: <<http://www.domaciskola.cz/> >.
- BALCAROVÁ, M. Osobní transcendence v pohledu K. Jasperse, E. Lévináse a V. E. Frankla. In *O filosofii výchovy a filosofii provádějící. Sborník prací věnovaný univ. prof. PhDr. Jaroslavě Peškové k jejím 70. narozeninám*. Praha: FF UK, 1999. ISBN 80-85899-61-2.
- BRUGGER, W. *Filosofický slovník*. Praha: Naše Vojsko, 1994. ISBN 80-206-0409-X.
- *Free Skool Santa Cruz*. [online]. Santa Cruz: Free Skool Santa Cruz [cit. 27.3.2011]. Dostupné na WWW: <<http://santacruz.freeskool.org/>>.
- FREIRE, P. *La Pedagogia degli oppressi*. Torino: Ega, 2002. ISBN 88-7670-434-5.
- FREIRE, P. *Pedagogia della Speranza*. Torino: Ega, 2008. ISBN 978-88-76706-45-5.
- HRDLIČKOVÁ, A. *Alternativní pedagogické koncepce*. České Budějovice: JCU, 1994. ISBN 80-7040-104-4.
- JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-535-0.
- KÁBRT, J. *Latinsko – český slovník*. Praha: LEDA, 1996. ISBN 978-8085-927-825.
- KAPLÁNEK, M. *Prezentace k přednášce 21. února 2011*. [online]. České Budějovice: JCU TF. [cit. 27.3.2011]. Dostupné na WWW: <<http://www.tf.jcu.cz/katedry/kpd/vyuka/kaplanek>>.
- KAPLÁNEK, M. *Skriptum k přednáškám 21. a 28. února 2011*. [online]. České Budějovice: JCU TF. [cit. 27.3.2011]. Dostupné na WWW:

- <<http://www.tf.jcu.cz/katedry/kpd/vyuka/kaplanek>> [cit. 27.března 2011]
- KAPLÁNEK, M. *Skriptum k přednášce 14. března 2011*. [online]. České Budějovice: JCU TF. [cit. 27.3.2011]. Dostupné na WWW: <<http://www.tf.jcu.cz/katedry/kpd/vyuka/kaplanek>>.
 - KAPLÁNEK, M. *Skriptum k přednášce 21. března 2011*. [online]. České Budějovice: JCU TF. [cit. 27.3.2011]. Dostupné na WWW: <<http://www.tf.jcu.cz/katedry/kpd/vyuka/kaplanek>>.
 - KAPLÁNEK, M. *Skriptum k přednášce 7. března 2011*. [online]. České Budějovice: JCU TF. [cit. 27.3.2011] Dostupné na WWW: <<http://www.tf.jcu.cz/katedry/kpd/vyuka/kaplanek>>.
 - KAPLÁNEK, M. *Skriptum k přednáškám 21. a 28. února 2011*. [online]. České Budějovice: JCU TF. [cit. 27.3.2011]. Dostupné na WWW: <<http://www.tf.jcu.cz/katedry/kpd/vyuka/kaplanek>>.
 - KEIRSEY, D.; BATES, M. *Jaký jste typ osobnosti?* Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1425-6.
 - KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1451-1.
 - KOPECKÝ, M. *Filosofie výchovy*. Praha: MOWSHE, 2007. ISBN 978-80-239-9001-0.
 - LANGDON, B.; LANGDON, K. *Strategické myšlení*. Bratislava: Slovart, 2002. ISBN 80-7209-403-3.
 - MILGRAM, S. *Obedience to Authority: An Experimental View*. New York: Harper, 1975. ISBN 0-06-131983-0.
 - PALOUŠ, R. *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-25415-2.
 - PALOUŠ, R. *Filosofické reflexe několika pojmů školské pedagogiky*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1833-3.
 - PALOUŠ, R. *Paradoxy výchovy*. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1650-6.
 - PATOČKA, J. *Filosofie výchovy*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1997. ISBN 0862-4461.
 - PATOČKA, J. *K filosofii výchovy: Východiska fundamentální agogiky*. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-25390-3.

- PINC, Z. *Fragmenty k filosofii výchovy*. Praha: OIKOYMENH, 1999. ISBN 80-7298-004-1.
- POLLO, M. *Animazione culturale*. Roma: LAS, 2002. ISBN 88-213-0488-4.
- POLLO, M. et al. *L'animazione socioculturale: Quaderni di Animazione socioculturale*. Torino: Gruppo Abele, 2001. ISBN 88-7670-398-5.
- POLLO, M. *Il gruppo come luogo di comunicazione educativa*. Torino: Elle di Ci, 1990. ISBN 88-01-12833-9.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika. 2. přeprac. a aktual. vyd.* Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.
- RAGIU, S. A.; FAGNI, E. *Insegnamento come animazione: Guida per gli insegnanti della scuola dell'obbligo*. Firenze: La Nuova Italia Editrice, 1976. ISBN nevedeno.
- REITER, A. M. *Charisma: Jak ho objevit, rozvinout a cíleně použít*. Praha: Lidové Noviny, 2004. ISBN 80-71-066-842.
- SCHIFFER, I. *Charisma: a psychoanalytic look at mass society*. Toronto: University of Toronto, 1973. ISBN 0-8020-1958-7.
- SMITH, M. K. *Animateurs, animation, learning and change*. In *The Encyclopaedia of Informal Education* [online]. London: infed.org, 1995. Dostupné na WWW:< <http://www.infed.org/animate/b-animat.htm>>.
- *Sudbury Valley School* [online]. Framingham: Sudbury Valley School [cit. 27.3.2011]. Dostupné na WWW: <<http://www.sudval.org/>>.
- VALIŠOVÁ, A. (ed.) *Autorita ve výchově: vzestup, pád, nebo pomalý návrat*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-857-3.
- VALIŠOVÁ, A. (ed.) *Relativizace autority a její dopady na současnou mládež*. Praha: ISV, 2005. ISBN 80-86642-43-7.
- *Vysokoškolské kvalifikační práce*. Theses.cz [online]. Brno: Fakulta informatiky Masarykovy univerzity, 2011. [cit. 27.března 2011] Dostupné na WWW:<<http://theses.cz>>.
- ZUZÁK, T. *Hledání vztahu jako základ pedagogiky*. Hranice: Fabula, 2004. ISBN 80-86600-16-5.

ABSTRAKT

VAŇKOVÁ, K. Reflexe krize autority z hlediska filosofie výchovy. České Budějovice 2011. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce M. Kaplánek.

Klíčová slova: krize autority, autorita, byrokracie, moc, legitimita, charisma, filosofie výchovy, výchova, škola, scholé, tradiční škola, alternativní pojetí výchovy, kulturní animace, animace, animátor

Práce se zabývá analýzou krize autority ve výchově. První část práce se zabývá rozborem současné koncepce autority (definování jejich dimenzí: legitimita, moc, byrokracie, charisma, poslušnost k autoritám a autoritářství) a definováním krize autority ve společnosti. Druhá část práce zhodnocuje tyto poznatky, definuje krizi autority ve výchově, nabízí plán řešení této krize, hledá kořeny této krize v tradiční škole, upozorňuje na roli alternativních koncepcí výchovy v krizi autority. Poslední část práce se věnuje definování animace jako třetí dimenze výchovy (po formaci a edukaci) a definování možnému přínosu animace v otázce krize autority.

ABSTRACT

Reflections on the crisis of authority in terms of philosophy of education.

Keywords: crisis of authority, authority, bureaucracy, power, legitimacy, charisma, philosophy of education, upbringing, school, scholé, a traditional school, an alternative approach to education, cultural animation, animation, animator.

The thesis analyzes the crisis of authority in education. The first part deals with an analysis of the contemporary concept of authority; the definition of dimensions, legitimacy, power, bureaucracy, charisma, obedience to authority, authoritarianism, and the definition of the crisis of authority in society. The second part evaluates the knowledge, defines crisis of authority in education, analyses the roots of this crisis, and offers a solution. The final part deals with the definition of animation as a third dimension of education and defines its potential benefits in the issue of crisis of authority.