

POJETÍ AUTORITY A JEJÍ PROMĚNY V PEDAGOGICKÉM KONTEXTU

ALENA VALIŠOVÁ

V současné době začíná být problematika autority ve výchově opět významnou otázkou vědeckého výzkumu i teoretického bádání (v oblasti rodiny, školy, sociálního prostředí, ale i institucí). Jaké postavení má škola a učitel v současné společnosti? Jak je reflektována problematika krize společnosti, kultury, demokracie a hodnot v současné škole? Jak je vnímána dnes „autorita školy jako instituce a její perspektivy“? Jaká je podstata a význam autority v dnešní škole a rodině? Je vůbec dnes autorita jako problém vnímána z hlediska důležitosti jako aktuální?

Klíčová slova: autorita učitele, autoritativní a autoritářská osobnost, svoboda, povinnost, právo, pravidla, typologie autority, disciplína, odpovědnost

Úvodem – vstup do problematiky

Vědy o výchově se v souvislosti s dalšími vědními obory obohacují zapojením do řešení nových témat a problémových okruhů. Patří k nim i problematika autority – nejen ve výchově, ale v širších společenských kontextech. Kontinuita řešení obsahu fenoménu autority je spjata s *nově koncipovanými otázkami*, jež vycházejí z různých změn společenských procesů. Kromě jiného to jsou:

- pluralizace životních forem a sociálních vztahů, ekologické problémy,
- změny v hodnotových představách a orientacích, etické otázky,
- multikulturalita,
- virtuální a mediální realita,
- transformace rodiny, školy i partnerských vztahů.

Tematika autority přesahuje v současnosti významně tradiční vidění a dostává se do nových konotací – ty zohledňují postavení jedince ve společnosti, potřebu svobody a seberealizace individua, schopnost orientace ve složitých sociálních vazbách a náročných životních situacích. Rovněž akcentují i jeho individuální a sociální odpovědnost, sebeovládání, volní úsilí a jiné osobnostní charakteristiky.

Autoritu je možné představit:

- jako multidimenzionální a multidisciplinární pojem;
- v kontextu vývoje pedagogického myšlení,
- ve vztazích mezi autoritou a výchovou.

Předložená studie si klade za cíl seznámit čtenáře se základními charakteristikami fenoménu autority, s podstatou a typologií autority, s pojetím autority ve vybraných

pedagogických kontextech. Hledá významné aspekty propojení autority s výchovou, zdůrazňuje aspekt asymetričnosti i relativnosti a v neposlední řadě vymezuje základní obsahové složky autority v jejich komplexnosti.

1. Autorita jako multidimenzionální a multidisciplinární fenomén

V souvislosti s objasňováním fenoménu autorita je nezbytné uvědomit si jeho **komplexnost i šíři**. Autoritu lze interpretovat z pozic jednotlivých vědních disciplín, z určitých úhlů pohledu či vybraných aspektů (*například školu jako instituci v kontextu autority lze vnímat z hlediska jejích funkcí pohledem sociologie, psychologie i pedagogiky*). V obsahovém vymezení autority neexistuje shoda, jedná se o pojem komplikovaný a jeho užívání bývá nejednotné (Skalková, 2005). Nese s sebou mnohdy zastížení nebo překrytí řady ostatních pojmů s autoritou úzce souvisejících (svoboda, manipulace, odpovědnost, moc, hodnoty, tradice, právo, povinnost a jiné). Pro osvětlování problematiky autority je významný přístup **mnohodimenzionální a multidisciplinární** zohledňující filozofické, sociologické, psychologické i pedagogické přístupy v jejich syntéze.

Velmi zajímavá je už etymologie pojmu. Latinské auctoritas znamená podporu, záruku, jistotu, spolehlivost, hodnověrnost a má ještě další pozitivní významy. Příbuzné slovo auctor představuje napomahatele, podpůrce, vzor, příklad, předchůdce. Také základ obou slov – sloveso augō – má více českých ekvivalentů: podporovati ve vzrůstu, zvětšovati, rozmnožovati, zvelebovati, obohatiti, obdariti.

Společenská realita i historický vývoj však mnohdy posunují a mění obsahové významy. Představa, že se autorita přičí svobodě a demokracii, vznikla pravděpodobně ztožněním autority a násilí, nebo také redukcí vlivu na násilí a potlačení. Je samozřejmě těžké odhadnout, nakolik zmíněná rozšířená představa autority odráží **asociaci autority s autoritářstvím**. Slovní asociace obou pojmů bývá překvapující: jak u učitelů – praktiků, tak i teoretiků pedagogiky.

Sestoupíme-li pro potřeby našeho textu k prameni, jímž může být studie o *Autoritářské osobnosti* (Adorno a kol., 1950), je zřejmé, že pojem autority (v podobě užívané většinou sociálními vědami) se od autoritářství liší. T. W. Adorno spolu se svými kolegy vycházel z teoretického předpokladu, že politické, ekonomické a společenské názory jedince obvykle vytvářejí koherentní strukturu a že tato struktura sama je výrazem trendů spočívajících hluboko v základech jeho osobnosti. Adornův tým se ve svém výzkumu zabýval hlavně etnocentrickými, antisemitickými, patriocentrickými a fašistickými předsudky a postoji. Autoři uskutečnili rozsáhlý výzkum předpoklady, aby určili, do jaké míry je hostilita k jedné etnické skupině anebo jiné „out-group“ ukazatelem hostility k jiným etnickým menšinám a jiným cizím skupinám. Na základě výzkumů a jejich analýzy autoři vyvodili, že soubor postojů k jiným skupinám se zdá být součástí širší osobnostní struktury. Označili ji jako *autoritářství, autoritářskou osobnost*. V souvislosti s pojmy antidemokratické, fašistické či totalitní lze poznamenat, že problematika autoritářské osobnosti přesahuje hranice sociálních věd a sociální psychologie. V mnohém toto téma proniklo i do oblasti pedagogiky v její teoretické rovině i výchovné praxi. Novější korektury původního Adornova pojetí zvyrazňují souvislost autoritářské osobnosti s jejím sociálním postavením a vazbu autoritarismu na různé způsoby vidění i interpretace světa, postoje a přesvědčení.

Sáhne-li k vymezení autority v současnosti, můžeme například konstatovat, že „*autorita je svou podstatou antropologická konstanta, která spoluvytváří pravidla skupinového života, organizační řád skupiny, spolupodmiňuje její biologické přežití, rozvoj jedinců i předávání zkušeností z generace na generaci*“ (Kučerová, 1999, s. 73). Stává se garantem pozitivních hodnotových struktur, významným předpokladem rozvoje lidských potenci a základem fungování společnosti v tom nejširším slova smyslu.

Uvažujeme-li o **autoritě jako o sociální relaci** – tedy o vzájemném vztahu mezi nositelem autority a příjemcem – je nutno si uvědomit dva základní aspekty:

- **Aspekt relativnosti** – jedinec získává autoritu v určitém časovém období, vůči sociálnímu okolí, vůči určitým lidem, konkrétním skupinám (například na svém pracovišti, v rodině, v zájmové skupině); nemusí mít stejnou „míru autority“ v různých směrech svého působení.
- **Aspekt asymetričnosti** – nositel autority vytváří vztah nadřízenosti a podřízenosti, vztah vedení a následování; asymetričnost vztahu může pramenit z formální pozice nositele autority, ale také z jeho neformálního postavení, případně z kombinace obojího; příjemce vlivu podmiňuje existenci autority tím, že vliv nositele autority uznává, respektuje a přijímá.

Vědomí sociální podmíněnosti autority zpochybňuje mínění o autoritě jako o vlastnosti jedince, kterou je obdařen bez ohledu na své okolí (pravděpodobně jsou osobnostní rysy, které autoritu pomáhají získávat a udržovat). V sociálním kontextu může být autorita interpretována ve vztahu sociálních rolí (jako proces vedení a následování – kupříkladu rodič a dítě, učitel a žák, kdy se obě sociální role vzájemně dotvářejí, jsou komplementární, i když asymetrické). V konečném důsledku je nezbytné respektovat specifiku sociálních rolí a kompetenční pravomoci, z těchto rolí vyplývající.

Typologie autority vychází z kritérií členění, z nichž některá se překrývají a prakticky se používají jako synonyma. Strukturu možného rozlišení naznačuje obr. 1:

Genetické kritérium:

- *autorita přirozená*
- *autorita utvářená*

Sociální kritérium:

- podle sociálního statusu: *formální a neformální*
- podle důsledků chování sociálního okolí: *skutečná a zdánlivá*
- z hlediska nositele ve společenském vývoji: *rodičovská, silnějších, starších, panovníků, náboženská, úřední a jiné*

Obr. 1 *Klasifikace typů autority a kritéria členění*

Praktickým problémem pro každého z nás je nacházet míru vztahů mezi jednotlivými druhy autorit v konkrétních situacích – profesních, rodinných aj. Výzvou z hlediska pedagogické teorie i praxe se stává důraz na propojenost a vyváženost mezi používáním statutární, odborné a osobní autority v podmínkách školy a rodiny. Někdo pro nás znamená větší autoritu odbornou, jiného si více vážíme na základě osobnostních charakteristik

a morálních vlastností, dalšího respektujeme z titulu jeho statutární autority. Vhodná kombinace všech druhů autority, i když z hlediska použití situačně a časově podmíněná, bývá shrnována pod komplexním pojmem **globální autorita** (Kron, 1989, s. 35).

2. Pojetí autority a její historické proměny

Pokud se zamýšlíme nad problémem autority, je zapotřebí si všimnout širšího a hlubšího pedagogického kontextu, v jehož souvislostech se uplatňuje. Pro daný okruh problematiky zároveň platí, že bez znalostí vývojových souvislostí nelze hlouběji porozumět přítomnosti, právě tak jako všestranná reflexe přítomného stavu umožňuje spolehlivěji hledat cesty změn a směřovat do budoucnosti. **Vývojový pohled** se zaměřuje na určitý souhrn historicky se vyvíjejících názorů na výchovu a vzdělání, jeho teorii i praxi, nejen v rámci pedagogiky, filozofie a dalších vědeckých disciplín, ale také v diskusi pedagogické a širší veřejnosti (členěno a upraveno podle J. Skalkové, 2005, s. 20–27).

2.1 Autorita v kontextu pedagogického myšlení první poloviny dvacátého století

V prvních desetiletích 20. století bylo významné *hnutí tzv. nových škol. Pedocentrická orientace* těchto reformně pedagogických snah se rozšířila do mnoha zemí Evropy. Zde se uplatňovaly dílčí koncepce, které ze svých úhlů pohledu prezentovaly i pojetí autority. Vycházely z následujících shrnujících faktorů:

- škola je zaměřena *pedocentricky*,
- škola je *aktivní*,
- škola usiluje o *komplexní výchovu dítěte*,
- škola je chápána jako „*životní společenství*“,
- škola je vnímána na principu „*z života pro život*“.

Pedagogické myšlení a jeho prolínání do chápání autority bylo ovlivněno řadou konkrétních **filozofických a psychologických teorií**, z nichž uvádíme zejména:

- *Naturalistické pojetí výchovy* vidělo člověka jako bytost utvářenou výlučně silami přírody a podávalo při tom různé varianty biologizujícího výkladu. Teorie duševního vývoje člověka považují na základě nativismu za rozhodující faktory tohoto vývoje vrozené dispozice. Nativistické teorie tak přispěly k šíření antiautoritářské, liberální výchovy.
- Z jiných východisek interpretují pozice člověka *koncepte personalistické*. Tyto koncepce pokládají osobu či osobnost za nejvyšší hodnotu a zároveň za zdroj všech hodnot. Personalisté jsou přesvědčeni o tom, že „osoba“ není ani jedinec (individuum); tento pojem označuje výkon určitých rolí. Jako „osoba“ je člověk neopakovatelným, celistvým „Já“ ve smyslu autenticity, bytostného životního směřování a transcendence, tvořivým a vyvíjejícím se jedincem. Pojem personalizace pak označuje pohyb překonávání empirického „Já“ i vnějších poměrů cestou uskutečňování vlastní existence (přesahem světským nebo přesahem víry). Důraz na „personu“ obsahuje i důraz na přesah ke „druhému“, důraz na vzájemnost, společné sdílení.
- K evropským kritikům pedocentrismu 20. a 30. let 20. století patří představitelé pedagogického myšlení, vycházející z *duchovědné orientace*. Duchovědná pedagogika

věnuje pozornost tomu, jak jsou pedagogické jevy a procesy začleněny v celkovém kulturním, sociálním a jazykovém kontextu, a soustřeďuje se na porozumění smyslu a na interpretaci pedagogických jevů. Koncepce duchovně pedagogiky zdůrazňovala význam interpersonálního vztahu mezi vychovatelem – vychovávaným, učitelem – žákem a přijali pojem „pedagogický vztah“. Pojem vzdělatelnosti je vázán na možnosti dítěte, ale zároveň jej ovlivňují hlediska kultury, společnosti a jeho životní vzory. Člověk může dospět ke své specifické svébytnosti jen v sociálním kontextu, v mezilidských vztazích, ve vztazích ke kultuře a jejím životním vzorům.

- Významná pro pojetí autority je *pragmatická pedagogika J. Deweye*, hledající svou pozici mezi výchovou, která se nechá „vléci“ zájmy dítěte, a mezi opačným postojem vnější autoritářské výchovy. Odmítá uvažovat v kontrastech (například protiklad svobody žáka a role učitele, svobody žáka a autority učitele, svobody dítěte a kázně, rozvoj přirozenosti dítěte a naopak podléhání jeho rozmarům). Od dětství je nutné učit svobodě, která není pouze impulzivní spontaneita nebo zvučle. Kultivovat svobodu dítěte znamená kultivovat činnosti, které jsou vedeny smyslem pro odpovědnost a předpokládají schopnosti sebekontroly.

2.2 Non-direktiva a svoboda ve vybraných pedagogických směrech

Koncem šedesátých let 20. století vznikají myšlenkové směry, posilované i různými sociálními proudy (například hnutí mládeže v Evropě). Radikální teorie odmítají legitimitu autority ve výchovných procesech – ať už jde o rodinu, učitele či školu, která se pokládá za nátlakovou instituci. *Revolta proti jakékoliv autoritě a prosazování snahy emancipovat se od ní* jsou charakteristické znaky těchto vztahů. Vyhrocuje se kritika zvěčněného autoritářského působení školy, potlačování osobnosti mladého člověka a proti tomu se stejně vyhroceně akcentují požadavky práva dítěte na svobodu a na autentickou osobnost. Vznikají extrémní koncepcce, k nimž patří například tzv. *emancipační pedagogika* a tzv. *antipedagogika*. Uvedené pedagogické směry usilují o zásadní změny vztahů vychovatele, učitele, rodiče a dítěte. Zmíněné radikální koncepcce pojmají alternativu v negaci dosud existujících pojetí výchovy a vzdělávání, vyjadřují odpor proti přinucení či tlaku, zdůrazňují autonomii a bezbřehou spontaneitu v konání dítěte, vyjadřují nekritickou toleranci k jejich cílům.

Odpůrci antipedagogiky zpochybňují a odmítají její anarchizující aspekty (v pedagogické teorii i školské praxi). Zdůrazňují, že by mělo jít o utváření nového hodnotného vztahu mezi učitelem a žáky, vychovateli a dětmi. Tento vztah předpokládá úctu k žákům, respektování jejich osobnosti, jejich vedení ke stále výraznějšímu sebeurčení a vlastní odpovědnosti. Kritici antipedagogických směrů stojí na stanovisku, že výchova se neobejde bez autority dospělého vůči dítěti – významné je však hledání odpovědi na otázku, v čem je legitimita, na níž se autorita v pedagogickém kontextu zakládá.

Analytický kritický pohled na nové pedagogické proudy první poloviny 20. století podává *H. Arendtová, představitelka filozofického humanismu*. Její názory byly vedeny různými směry, přičemž konstantou vždy zůstala *reflexe podmínek lidského života*. Svým uceleným pohledem na výchovu, který je úzce spjat s celkovým názorem na svět, vytváří plodný protiklad někdy poněkud jednostranných pedagogických teorií. Přestože H. Arendtová reagovala na specifický problém amerického školství ve Spojených státech v šedesátých letech, zaměřila své úvahy nejen v kontextu autority tak, že dodnes neztratily nic na aktuálnosti. Hlavním rysem moderního světa 20. století je podle ní *zhroucení tradičních*

autorit, což se dotklo všech oblastí lidského života. Znakem krize je, že strhává veškeré fasády, že zbavuje naše myšlení předsudků. To znamená, že jsme ztratili odpovědi, na které jsme spoléhali. Krize nás nutí nově se ptát a znovu odpovídat. Žijeme ve společnosti lidí, která se nachází mezi minulostí a budoucností. Jsme tedy svázáni s činy a díly našich předků, s tradicemi. Na druhé straně máme povinnosti vůči našim potomkům. Musíme se snažit udržet náš společný svět člověku „přátelský“. *Mezilidské vztahy* (vztah mezi dítětem a rodičem, mezi dítětem a jeho vrstevníky, mezi dítětem a učitelem) jsou hlavními vazbami, od kterých se přechází ke vztahu dítěte a světa. Špatné pochopení a křížení těchto vztahů je podle H. Arendtové, která tuto hrozbu dovádí až do krajnosti, zkázou pro celou společnost, pro lidský svět. Výchova a vzdělávání v pravém slova smyslu začínají teprve v uvědomění, že nic z toho, o co se naše výchovná činnost opírá, není neproblematické, samozřejmé – ani to staré, ani to nové (Arendt, 1994).

2.3 Principy humanistické psychologie a non-direktivní působení výchovy

Působení humanistické psychologie se v druhé polovině 20. století promítá do různých pedagogických koncepcí. Výrazný proud představuje pedagogické myšlení, které se opírá výrazně o *humanistickou psychologii* představovanou např. myšlenkami C. R. Rogerse, jež odmítá behaviorální pozice založené na přizpůsobování, zdůrazňování vnějšího působení na jedince, preferování kognitivní orientace, jednostranný důraz na výkon. Proti tomu staví vnitřní aktivitu žáka, jeho kreativitu, spontaneitu a svobodu, rozvoj jeho individuality a potenciálních sil ve směru vlastní seberealizace. Obrat k člověku se chápe v humanistickém pojetí především jako orientace jedince k sobě, soustředění na vlastní prožitky. To může vést k podceňování nejen takových momentů vyučování, jako jsou vzdělávací obsahy, ale i širších sociálních vztahů (Rogers, Freiberg, 1998). V kontextu autority se objevuje zvláště významný *pojem vývoje a pojem seberealizace*. Z toho potom pramení i interpretace svobody a non-direktivity. Svoboda je chápána jako něco vnitřního, nezávislého na vnějším světě. Uvažuje se o svobodě osobnosti, která ji používá k rozvíjení svých potencialit.

Kritikové krajně pojímaných základních principů humanistické pedagogiky poukazovali na jednostranné soustředění na sebe. Mechanické přejímání některých závěrů, získaných na základě psychoterapie, může znamenat rozplývání výchovného procesu v terapeutických postupech. Zdůrazňují se aspekty člověka a podceňují ostatní vztahy pedagogického procesu. Odpůrci tohoto směru myšlení se ptali: nebudou žáci, které ušetříme vnějších (například školních) nároků bezbranní, až budou v reálném životě? Konkrétními analýzami dokladují, že nelze ztotožňovat každé aktivní výchovné působení učitele s nátlakem, vynucovanou autoritou či dogmaticko-direktivní pozicí vyučujícího. Snaží se naznačit i pozitivní cesty: učitel rozvíjí pedagogický proces, pomáhá žákům včleňovat se do lidské kultury, směřuje s nimi od výchovy k sebevýchově. Zamýšlí se nad relativností koncepce výchovy jako přízpůsobení společenským podmínkám.

2.4 Vlivy postmoderního myšlení na pojetí autority

Pojetí autority v pedagogických souvislostech sedmdesátých až osmdesátých let 20. století výrazně ovlivnila i etapa *postmoderny*. Postmodernisté zdůrazňovali tezi, že je nutno problematiku dětí a mládeže spojovat s epochálními změnami současné doby a jejími konkrétními projevy. Tyto změny ovlivňují pozici mládeže v životě obecně i v jejích vztazích ke škole. Odmítá obecné ideje, koncepce (například ideu pravdy, dobra, pokroku,

obecných cílů), neboť jejich sjednocující celistvost potlačuje diferenciaci. Proti tomu kladě postmodernismus singularitu událostí, diskontinuitu, přelomové okamžiky, nejistotu jako trvalý vztah. Relativizuje moderní racionalitu, její nároky na obecnou platnost a univerzalitu. Poukazuje na rozporné důsledky vědy i techniky a na krizové jevy, které přináší postindustriální společnost. Postmoderní myšlení vede k orientaci na život zde a nyní, ke skepsi vůči každé autoritě.

Postmodernismus upozorňuje i na problémy člověka. Konstatuje, že v soudobé společnosti ztrácí člověk svou autonomii, svou sílu interpretovat, pohybuje se ve světě, kdy realita je nahrazována pouze znaky a symboly reality (například média a virtuální prostředí). Akcentuje orientaci na emocionální momenty, na komunikaci zde a nyní, na iracionální zážitky. Postmoderní pozice žádá redukci každého přinucení a sjednocování. Chce osvobodit jednotlivce, aby mohl volit v pluralitě životních forem a záplavách informací. Původní snahy o nezávislost mladého člověka někdy ústí do nových závislostí (například alkohol, drogy, gamblerství). Je to i v těch případech, kdy úsilí osvobodit se od autority rodiny, školy, učitele končí v závislosti na závadových sociálních skupinách či sektách, kde si mladý člověk nechá „oktrojovat“ mnohem nekompromisněji závazné požadavky, než by si to kdy dovolila škola nebo rodina. Vlivem měnících se životních forem rodiny se vytrácí do značné míry autoritářské formy rodinných mechanismů vůči dětem, které potlačují, přinucují, zakazují a trestají. Stále menší význam je připisován formální konformitě, pořádku, přesnosti, odpovědnosti za dílčí povinnosti v rodině, a to ve prospěch svébytnosti a individuální autonomie mladého člověka. Mladí lidé získávají v rodině i více práv, více vlivu, více svobody, dochází i k individualizaci životních vztahů.

Nové aspekty v pojetí autority zohledňují v současnosti:

- postavení subjektu ve společnosti,
- potřebu svobody a seberealizace individua,
- schopnost orientace ve složitých sociálních vazbách a náročných životních situacích,
- význam individuální a sociální odpovědnosti, sebeovládání a volního úsilí,
- osobnostní charakteristiky.

Bez ohledu na to, zda je či není autorita tématem běžných diskusí, jsou dosavadní dějiny lidstva svědectvím lesku a bídy autority, získávané a ztracené. I dvacáté století je toho důkazem – dvě světové války, holocaust, odhalené zločiny autoritářských režimů, jednoduché recepty na ideální proměny společnosti, zakotvené tradice i morální kodexy. Období chaosu jako by volala po autoritě, zatímco období vlády silné ruky většinou vedou postupně k jejímu odmítání. Jestliže skepse, která z krize autority vyplynula, našla postupně svůj výraz v postmodernismu, logika dějin napovídá, že spějeme k další z křížovatek. Začátek nového tisíciletí jako by blížící se změnu ještě urychloval.

3. Vybrané vztahy mezi autoritou a výchovou

Autorita má ve vývoji pedagogického myšlení svůj odraz v řešení řady pedagogických jevů. Jedním z nich je **vztah mezi autoritou a výchovou**. Tento vztah může být nahlížen a diskutován z hlediska tří úrovní, které se vzájemně propojují, jsou na sobě závislé a obsahově se k sobě přibližují (obr. 2):

- **Makrosociální** – zahrnuje vztah autority a výchovy ve společnosti, vyplývající ze vztahů norem a hodnot rodiny, školy a společnosti v tom nejširším kontextu.
- **Mikrosociální či interindividuální** – tematicky jde o hodnoty, normy jednání, pravidla a zásady, které jsou určovány například rodinným životem nebo sítí sociálních vztahů a procesů ve škole, základním zájmem je odkrytí konkrétního situačního jednání, je rovinnou každodenních aktivit mezi dospělými a současnými dospívajícími.
- **Intraindividuální** – směřuje ke zkoumání toho, jakým způsobem se jednající subjekty (děti, dospívající) učí pravidlům, normám a hodnotovým orientacím.

Obr. 2 Tři úrovně vztahů mezi autoritou a výchovou

Podstata vztahu autority a výchovy spočívá v tom, že normy a hodnoty společnosti jsou zakotveny v autoritě a jejím prostřednictvím jsou i prosazovány. To, jak jsou prezentovány, je současně záležitostí procesu výchovy, související s výchovnými styly, rodičovskými postoji, způsoby řízení a s použitou mírou emočního vztahu mezi dospělými a dětmi. Na základě této teze lze uvažovat, že *výchova a autorita jsou tak těsně spojeny, že od sebe nemohou být oddělovány.*

Kupříkladu edukační působení rodičů je složitý a individualizovaný jev, ve kterém lze sledovat problematiku autority v kontextu **rodičovských výchovných stylů** (způsobu výchovy v rodině). Způsob výchovy vyjadřuje to podstatné ve výchově, co ovlivňuje volbu dílčích výchovných prostředků a metod, jejich množství i kvalitu. Zahrnuje relativně upevněné postupy chování a jednání (např. míra a formy kladení požadavků, druhy a množství odměn a trestů, projevy emočního vztahu), ale také explicitní či implicitní názory na člověka, na dítě, na výchovu. Styl výchovy otce a matky vyjadřuje dva vzájemně spjaté aspekty interakce dospělých a dětí – emoční vztah a výchovné vedení. Výchovné řízení v sobě zahrnuje autoritu jako určitý prvek právě této dimenze stylu výchovy (Čáp, 1996; Gillernová, 2009).

Různé **styly výchovy** byly zkoumány, reflektovány či popisovány v souvislosti s otázkami pedagogickými (teorie výchovy, didaktika) či psychologickými (psychický vývoj jedince, jeho socializace a individuace, sociální interakce a komunikace, osobní vztahy), ale i filozofickými (člověk a jeho determinace, svoboda a manipulace) a sociologickými (rodina jako společenská instituce, hodnoty, volný čas). Styly rodičovské výchovy popisují modely, ve kterých se odrážejí různé metodologické přístupy i konkrétní postupy jejich zjišťování a zejména sledování jejich působení ve vývoji dítěte i rodinných vztazích. Setkáváme se s *typologickým* (například K. Lewin) a *dimenzionálním vymezením stylů výchovy* (například D. Baumrind, J. Čáp) (Čáp, 1996).

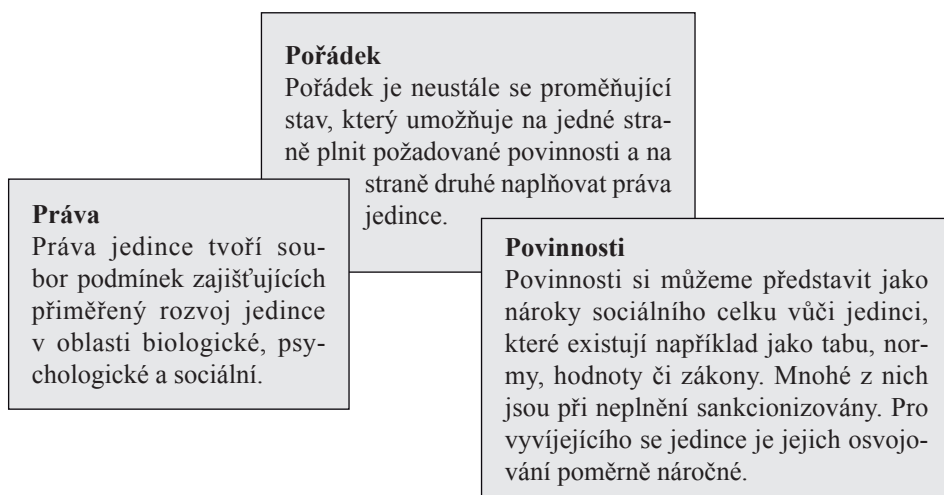
Často citovaný je model čtyř stylů výchovy podle D. Baumrindové (obr. 3), který uvažuje o rodičích odmítajících nebo akceptujících a tyto projevy emočního vztahu kombinuje se způsobem výchovného řízení dítěte charakterizovaného mírou požadavků, nároků a jejich následné či průběžné kontroly (Baumrind, 1991):

Rodiče	Odmítající	Akceptující
Nároční a kontrolující	AUTORITÁŘSKÝ STYL	AUTORITATIVNĚ VZÁJEMNÝ STYL
Nenároční a nekontrolující	ZANEDBÁVAJÍCÍ STYL	SHOVÍVAVÝ STYL

Obr. 3 Model čtyř stylů výchovy

Lze si všimnout, že autorita je v kontextu rodičovských stylů výchovy vyjadřována mírou a způsobem kladení požadavků a jejich kontroly. Pro edukační působení rodičů je však podstatné tuto proměnnou zvažovat v souvislosti s emočním vztahem.

Složité procesy přechodu z dětství do dospělosti lze efektivně edukačním působením podpořit tak, že dospívající začne přirozeně a dobrovolně s dospělými sdílet obecně platný systém norem, pravidel a požadavků, který v konečném důsledku vede k rozvíjení samostatnosti v rozhodování a vyžaduje respektování odpovědnosti, práv, povinností i pravidel vzájemného soužití (obr. 4):



Obr. 4 Model tří P – práva, povinnosti, pořádek

Svoboda není chápána jako bezvládní a anarchie, nerespektování zákonů a řádů (morálního, právního, společenského), i svobodě volby se lidé musejí učit – vhodně ji ke svému životu využívat, ale nezneužívat. A v tom je právě podstata spojení svobody s odpovědností vůči sobě samému i vůči ostatním lidem (partnerovi, kamarádovi, kolegovi, skupině i společnosti).

Závěrem

Už staletí trávající *střetávání protikladných autoritativních a antiautoritativních forem výchovy* ukazuje, že otázka vhodné výchovy je pokládána stále znovu, a že má i dnes velký význam. Výchovná praxe jednoznačně a průběžně ukazuje, že škola i rodina bez autority a smysluplného režimu neplní účel, ztrácí svoji hodnotu, pevnost, jistotu i základní funkce. Je zřejmé, že autorita se zdaleka ze světa neztratila. Je však vnímána v jiných kontextech a v mnohých proměnách. Nezmizela ani autorita dospělých vůči dětem, pouze nabývá nových podob a forem. Zmíněné okolnosti ovšem nikterak neusnadňují hledání odpovědi na základní otázku, jak autoritu dospělého vůči dítěti pojímat, o co ji opřít a jak ji používat.

Fenomén autority a doporučené desatero k jejímu porozumění:

- *Autorita jako multidimenzionální a multidisciplinární pojem* (pro objasňování termínu autorita je nezbytné uvědomit si potřebu jeho vědecké interpretace z pozic různých vědních disciplín).
- *V pojetí autority nejde o izolovaný problém* (autorita není problémem, který je možné vytrhávat ze společenských kontextů, naopak je nutné ho vidět v jejich rámci, vzájemných vztazích a vzájemném podmiňování; průběhu historického vývoje se jednotlivé aspekty problematiky autority proměňují).
- *Autorita není autoritářství* (autorita není v rozporu s demokracií a demokratickými principy výchovy).
- *Autorita není v rozporu s kritičností* (fungování autority ve výchově neznamená nekritický pohled na světě a absenci konstruktivní kritiky).
- *Autorita nemusí vést ke konformitě* (přítomnost autority nesměřuje automaticky ke slepé poslušnosti a bezzásadové přizpůsobivosti, nýbrž respektuje pluralitu názorů).
- *Autorita vyjadřuje vztah* (autoritu není možné chápat jako vlastnost osobnosti nebo její charakteristiku, ale jako vztahovou záležitost).
- *Aspekt relativnosti a asymetričnosti* v chápání autority (příjemce vlivu podmiňuje existenci autority tím, že vliv nositele autority uznává, respektuje a přijímá; jedinec získává autoritu v určitém časovém období).
- *Specifika přijímání a rozvíjení autority v různém sociálním prostředí* (sociální role nositele a příjemce autority se vzájemně dotvářejí, jsou komplementární, ovšem asymetrické).
- *Rozvíjení autority jako dlouhodobý proces* (autoritu si těžko a dlouho budujeme, snadno ji však můžeme ztratit).
- *Nebezpečí relativizace autority v sociálním kontextu* (pokud mladí lidé nenacházejí autoritu v rodině a ve škole, hledají ji jinde; mohou tak směřovat do nejrůznějších závadových sociálních skupin, náboženských sekt a podobně).

LITERATURA

- ADORNO, T. W. (et al.) (1950). *The Authoritarian Personality*. New York: Harper Brothers.
- ARENDET, H. (1994). *Krise kultury*. Praha: Mladá fronta.
- BAUMRIND, D. (1991). Effective Parenting During the Early Adolescent Transition. In: Cowan, P. E., Hetherington, E. M. (eds.). *Advances in Family Research* (Vol 2) (pp 111–163). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- ČÁP, J. (1996). *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV.
- GILLERNOVÁ, I. Edukační interakce rodičů a dětí a její proměny v reflexi dospívajících. *Československá psychologie*, 2009, roč. 53, čís. 3, s. 209–223.
- KRON, F. W. (1989). *Grundwissen der Pädagogik*. München.
- KUČEROVÁ, S. (1999). Problém vztahu autority, hodnot a ideálů pohledem současné mládeže. In: Vališová, A. (et al.): *Autorita ve výchově – vzestup, pád nebo pomalý návrat* (pp 69–85). Praha: Karolinum.
- ROGERS, C. R., FREIBERG, H. J. (1998). *Sloboda učiť sa*. Modra: Persona.
- SKALKOVÁ, J. (2005). K problematice autority ve vývoji pedagogického myšlení – ve 20. století a na počátku 21. století. In: Vališová, A., Bratská, M., Sliwerski, B. *Relativizace autority a její dopady na současnou mládež* (pp 20–27). Praha: ISV.
- VALIŠOVÁ, A. (2008). *Jak získávat, udržet a neztrácet autoritu*. Praha: Grada Publishing, a.s.

CONCEPT OF AUTHORITY AND ITS CHANGES IN EDUCATIONAL CONTEXT

A. VALIŠOVÁ

ABSTRACT

In the same way, as it is adjudged to individuals or social groups, authority can be related to scientific fields, philosophical theories and even to social institutions. What is the place of contemporary school within this intersection of relations? Does it reflect the crisis of culture, society and democracy? What does one understand under the term of “authority of school” and what are its features? What is authority based on? Is there anything new we can discover in this area? To what extent is it useful to consider authority a pedagogical problem?

Key words: Authority of the teacher, authoritative and authoritarian personality, freedom, duty, law, rules, typology of authority, discipline, responsibility

AUTORITÄT UND DEREN WANDEL IM PÄDAGOGISCHEN KONTEXT

A. VALIŠOVÁ

ABSTRAKT

Gegenwärtig wird die Frage der Autorität in der Bildung erneut zur wichtigen wissenschaftlichen Frage und Gegenstand theoretischer Forschung (in der Familie, Schule, sozialem Umfeld, sowie Institutionen). Welchen Status hat die Schule und der Lehrer in der heutigen Gesellschaft? Wie wird die Frage der Krise, Kultur, Demokratie und Werte in der aktuellen Schule reflektiert? Wie versteht man heute „die Autorität der Schule als Institution und deren Perspektiven?“ Was ist die Grundlage der Autorität in der gegenwärtigen Schule und Familie? Wird Autorität Heute als Problem verstanden und ist die Frage wichtig und aktuell?

Schlüsselwörter: Lehrerautorität, autoritative Persönlichkeit, autoritäre Persönlichkeit, Freiheit, Verpflichtungen, Recht, Regeln, Autoritätstypologie, Disziplin, Verantwortung

prof. PhDr. Alena Vališová, CSc., Univerzita Pardubice, Filozofická fakulta, Katedra věd o výchově

Studie vznikla v rámci řešení projektu „Změny v koncepcích výchovy a vzdělávání v podmínkách učící se a pluralitní společnosti“ (GAČR, reg.č. 406/06/0546, hlavní řešitelka Alena Vališová).