

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Manipulace ve vzdělávání

Manipulation in education

Bc. Jan Coufal

Vedoucí práce: prof. PaedDr. Stanislav Bendl, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: N PG- SPG

Odevzdáním této diplomové práce na téma Manipulace ve vzdělávání potvrzuji, že jsem ji vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Pelhřimov 16. 4. 2021

Děkuji svému vedoucímu práce panu prof. PaedDr. Stanislavu Bendlovi, Ph.D. za podnětné vedení této práce. Také děkuji svojí rodině za podporu a pochopení.

ABSTRAKT

Diplomová práce popisuje téma manipulace v souvislosti s výchovou a vzděláváním. Teoretická část rozebírá pojem a s ním související podstatné jevy a přibližuje vazby mezi manipulací a edukací. Čerpá přitom zejména z pedagogické literatury a to i v jejím sociálním a filozofickém kontextu. Kvalitativní výzkum je založený na rozhovorech s učiteli základních škol. Cílem šetření bylo přiblížení toho, jak pedagogové na základě svých zkušeností manipulaci ve školním prostředí vnímají a vidí. Výsledky ukazují, že se manipulace projevuje, až na výjimky, jako běžná součást výchovně-vzdělávacího procesu. Učitelé ji vidí zejména v působení na žáky přímo při výuce. Někteří ji považují za přítomnou v momentech, kdy na žáky uplatňují donucování, jiní za ní považují až skrytější postupy. Manipulaci vnímají převážně jako škodlivou, proto se jí část pedagogů snaží vyvarovat. Zároveň se na ni částečně pohlíží jako na potřebnou součást běžné výuky. Fenomén manipulace se tedy jeví jako různě chápaný. Jednotícím znakem je vnímání její realizace z pozice moci. Používá se převážně se záměrem usnadnění procesu vzdělávání.

KLÍČOVÁ SLOVA

manipulace, donucení, zpředmětnění, záměrnost, edukace

ABSTRACT

The diploma thesis describes the topic of manipulation in connection with education. Theoretical part analyzes the concept and related essential phenomena and approaches the links between manipulation and education. Mainly, it draws from pedagogical literature, in its social and philosophical context. Qualitative research is based on interviews with primary school teachers. The aim of the survey was to bring closer how educators perceive manipulation in the school environment based on their experience. The results show that manipulation itself manifests, with a few exceptions, as normal part of the educational process. Teachers manipulate pupils directly during teaching. Some of them consider it present at the moment when they apply coercion to pupils, others as more hidden procedures. They perceive manipulation mainly as harmful, which is why some teachers try to avoid it. At the same time, it is partly viewed as a necessary part of normal teaching. Therefore, the phenomenon of manipulation appears to be variously understood. The unifying sign of manipulation is the perception of its realization from a position of power. It is mainly used with the aim of facilitating the education process.

KEYWORDS

Manipulation, enforcement, objectification, intencionality, education

Obsah

1 Úvod.....	9
2 Manipulace.....	11
2.1 Vývoj a význam pojmu manipulace.....	12
2.2 Znaký manipulace	14
2.3 Ovlivňování a jeho podkategorie související s manipulací.....	15
3 Vzdělávání.....	17
3.1 Výchova a vzdělávání	17
3.2 Ideál vzdělávání pohledem filozofie výchovy	18
4 Manipulace v edukaci	20
4.1 Obrazy výchovy	20
4.2 Pohledy na výchovné vlivy	23
4.3 Škola z pohledu filozofie výchovy.....	25
4.4 Škola z pohledu sociologie výchovy	26
4.5 Škola z pohledu teorie výchovy	27
4.5.1 Pedagogická interakce a komunikace	28
4.5.2 Skryté osnovy.....	30
4.6 Filozofické aspekty manipulace	32
4.6.1 Svoboda.....	33
4.6.2 Legitimita výchovy	33
4.6.3 Etika ve výchově	35
4.6.4 Vliv moci na poslušnost	35
4.7 Obrana proti manipulaci.....	36
5 Shrnutí teoretické části	40

6 Metodologie výzkumného šetření	43
6.1 Výzkumný problém a cíl výzkumu	43
6.2 Výzkumná otázka	43
6.3 Volba kvalitativního výzkumu	45
6.4 Výzkumný vzorek a sběr dat	45
6.5 Zpracování dat	48
7 Výsledky šetření.....	49
7.1 Co je pro učitele manipulace	49
7.2 Shrnutí	51
7.3 Pohledy na manipulaci	51
7.3.1 Vztahy mezi učiteli.....	52
7.3.2 Vztahy mezi žáky	53
7.3.3 Žáci působící na učitele	54
7.4 Jak manipulativně působí učitelé na žáky	54
7.4.1 Manipulace skrytá	55
7.4.2 Manipulace záměrná, nátlaková	60
7.4.3 Manipulace jako vliv zájmu společnosti	61
7.5 Shrnutí	63
7.6 Obecné pohledy na manipulaci	64
7.6.1 Vždy negativně chápaná manipulace	65
7.6.2 „Dualisticky“ chápaná manipulace	66
7.7 Záměry manipulace	68
7.8 Efektivita manipulace.....	69
7.9 Objektivizace obětí manipulace	70
7.10 Adresáti manipulace	71
7.11 Vyvarování se manipulace	72
8 Diskuze	74

9 Závěr.....	80
Seznam použitých informačních zdrojů.....	81

1 Úvod

Manipulace je fenomén, který bývá přítomen v nejrůznějších komunikačních situacích, v různých sociálních vztazích. Běžně se vyskytuje v interakcích mezi jedinci i mezi skupinami a má různé podoby. Projevuje se jako ovlivňování, kterým se někdo snaží dosáhnout svého cíle neférovým způsobem, který využívá slabiny adresáta. Vzdělání a obecně výchova jsou oblasti, pro které je formování a ovlivňování základní složkou realizace. Pro edukaci je záměrné vedení k cíli smyslem její existence. Žák je v pozici, ve které je redukován jeho nárok projevit své potřeby. Je veden k cílům, které si on sám svobodně nezvolil, a to způsoby, které jsou donucovací. Mezi nimi lze nalézt formy vynucování působící na vůli žáka, nebo skryté podoby, které vědomí žáka obchází. Takováto manipulace se na školách projevuje jako součást praxe. Mnozí lidé mají ve svých vzpomínkách základní školu proto spojenou s pocity bezbranné oběti, kdy byly jejich potřeby svobodného projevu tlumeny k tiché poslušnosti, kdy byly „motivačně“ srovnávány se svými spolužáky, zesměšňování, nucení k uniformitě... Z perspektivy učitelů tak bylo činěno přitom v zájmu efektivity výuky a motivace žáka. Takové úsilí bylo mnohdy legitimizováno podobnými postoji rodičů a společnosti. Manipulaci lze ve vzdělávání nalézt ovšem i v dalších, jiných podobách. Mnohdy je přitom pohled na to, co manipulace je a co není, nejednotný a nejednoznačný.

Odborné literatury, které se věnují manipulaci v souvislosti s edukací, je spíše poskrovnu. Jsou to zejména publikace, které se věnují oblastem teorie výchovy, filozofie výchovy, sociální pedagogiky, nebo kázeňské problematiky. Manipulace je v nich zmiňována spíše jako okrajové téma. Jediným monografickým dílem je práce A. Wróbel (2008). V oblasti empirických výzkumů se tématem zabývá S. Bendl a H. Voňková (2010). Téma manipulace v pedagogice tedy není příliš frekventované. Na rozdíl od oblastí, ve kterých je manipulace popisována jako součást propagandy, politické agitace, marketingu, reklamy, obchodních, nebo partnerských mezilidských vztahů. V nich se ovšem manipulace řeší jako problematika mezi dospělými, do jisté míry autonomními subjekty, s příslušnými právy a schopnými se většinou alespoň částečně bránit, vyhledávat informace, chápat skryté souvislosti nebo volit jiné cesty.

Teoretická část práce pojednává o tom, jak manipulaci popisuje literatura zabývající se edukací, zejména v souvislosti s jejím sociálním a filozofickým kontextem. Rozebírá vývoj a význam pojmu manipulace a jeho pozici jako součást sociálního ovlivňování. Sleduje pohledy, ve kterých se manipulace vyskytuje ve spojení s pedagogickými záměry. Na nich se ukazuje, že některé směry a přístupy mají blíže k manipulaci tím, že nahlíží na dítě jako objekt určený k výchově.

V části výzkumné se tato práce zabývá popisy manipulace tak, jak ji vidí samotní učitelé základního školství. Pomocí rozhovorů s pedagogy mapuje jejich vnímání manipulace. Analyzuje pohledy na to, co podle učitelů manipulace je, kde se projevuje, jakou jí připisují hodnotu. Výzkum je designován jako kvalitativní, má objasnit postoje a názory pedagogů a interpretovat jejich zkušenost.

Cílem práce je interpretovat skutečnost, že součástí edukace je i takové působení, které lze nazvat jako manipulativní. Zkušenosti a názory učitelů pomáhají objasnit také to, jaká jsou negativa manipulace a cesty, jak se jim vyhnout. Pokud chápeme manipulaci ve školství jako škodlivou, potom je smysl této práce i v tom, že přináší částečným rozkrytím tématu možný impuls k zamyšlení nad vlastními postoji.

Teoretická část

2 Manipulace

Tato kapitola popisuje manipulaci z hlediska původu pojmu a zabývá se jeho významem, který je díky etymologii lépe pochopitelný. Při hledání pramene, ze kterého se termín odvozuje, se pracuje s více možnostmi. Přesto je zřetelný jeho prvotní význam ve smyslu fyzického přesunu, uchopení. Teprve později se formují jeho další významy. Pro tuto práci je stěžejní jeho pojetí ve smyslu sociologickém. Je tedy chápán jako možná součást ovlivňování, uplatňuje se jako forma neférového způsobu přesvědčování a donucení.

2.1 Vývoj a význam pojmu manipulace

Manipulace je pojem, který se vyskytuje jak v jazyce běžném, tak odborném. Jeho význam je sám o sobě nejednotný a nejednoznačný. Používá se pro označení různých záměrných činností, od oblasti technické ve smyslu mechanického přesunutí něčeho někam, přes označení pro péči a obsluhu lidí s omezením (např. se zdravotním postižením, nebo seniorů), až po oblast lidského jednání, které je vedeno s úmyslem ovlivnit druhé. Tento poslední význam zahrnuje širokou oblast, ve které můžeme nalézt různá pojetí a odlišné obsahové nuance téhož pojmu. Podle A. Wróbel (2008) přitom závisí nejen na perspektivě pohledu, kontextu, ve kterém je termín použit, zkušenosti interpretujícího, ale i na úrovni jazykové tradice.

Pro porozumění významům termínu manipulace pomůže etymologický původ slova. Stručný etymologický slovník jazyka českého uvádí původ slova manipulovat od pojmu středověké latiny *manipulare*, složeného z latinského *manus* ruka a *pulus = plenus* plný do ruky (Holub, 1968). Tím je myšlena schopnost mít něco plně v rukou, něco ovládat, přeneseně být hybatelem dění. A. Wróbel (2008) uvádí možný původ tohoto pojmu v latinském slově *manipulo*, které znamená „dělat něco rukama“. Jako možné další předkládá spojení *manus pellere*, které znamená „mít v dlani něčí dlaň“, mít „někoho v hrsti“. V tomto pojetí je zřetelně vidět posun k tomu, že předmětem ovládání je myšlen živý subjekt, osoba.

Ve středověké latině se používalo sloveso *manipulare* ve smyslu „dělat něco rukama“. Jako substantivum označující činnost bylo zaznamenáno v první polovině 18. století ve francouzštině. Odtud jej převzala angličtina a němčina. Anglické substantivum *manipulation* se stalo slovotvorným základem pro sloveso *to manipulate*. V 19. století se v západoevropských jazycích objevuje sekundární význam pojmu, který nově popisuje aktivitu duševní (Wróbel, 2008).

Slovo *manipulace* z lexikálního hlediska v sobě obsahuje více významů. Český Slovník cizích slov uvádí tři pojetí. Za první zacházení s něčím, zejména složité nebo odborné. Za druhé jednání vůbec, zpravidla nekalé, nečestné. Za třetí, úředně, technická stránka úředních spisů, či oddělení úřadu, které ji vykonává. Slovník dále uvádí pojem *manipulátor*, což je za první kouzelník s mimořádnou zručností rukou, za druhé ten, kdo manipuluje s někým. Imperfektum *manipulovat* má následující významy. Za první zacházet s něčím, zejména odborně. Za druhé ovlivňovat, řídit něčí činnost, postoj podle vlastní vůle, ovládat. Za třetí nekale, podvodně s něčím zacházet, něco úmyslně zkreslovat (Klimeš, 1994).

Termín může mít více odstínů významu i v jedné tematické oblasti. S. Bendl v publikaci *Vychovatelství* (2015) používá slovo *manipulace* ve dvou podobách a významech: „*A pokud víme o tomto silném manipulačním (nikoli manipulativním) potenciálu prostředí, o moci prostředí ovlivňovat chování druhých, potom by bylo „pedagogickým hříchem“ této schopnosti prostředí nevyužít...*“ (Bendl et al., 2015, s. 346, zvýraznil Coufal). Vymezuje se zde proti přídavnému jménu *manipulativní*, které by vycházelo ze stejného substantiva, už je nositelem jiného významu ve smyslu neférového ovlivňování. *Manipulačním potenciálem prostředí* tedy má na mysli význam bez negativní konotace, který vyjadřuje schopnost prostředí mít vliv na lidské chování.

Definice manipulace

Wróbel (2008) pro potřeby své práce chápe manipulaci v tomto významu: „*Manipulace je druhem ovlivňování jedné nebo více osob, které je vyvíjeno intencionálně, ve jménu cílů vytyčených původcem manipulace (manipulující subjekt), které zpředměťňuje osobu (osoby), jež je vystavena (jsou vystaveny) jeho působení.*“ (Wróbel, 2008, s. 38). Důraz přitom klade na zpředmětnění a instrumentalizaci manipulovaného. Pro určení kategorie manipulace považuje jako zásadní kritérium účel a cíl jednání.

Edmüller (2010) manipulaci definuje jako záměrné nebo nevědomé používání neférového způsobu chování. Manipulovat přitom lze při jakékoliv komunikaci. Nevědomost uvádí jako znak manipulace proto, že některé způsoby manipulace si manipulátor často nemusí uvědomovat. Může jít například o nechtěné působení na emoce nebo neuvědomovanou vadnou argumentaci. Neférovostí rozumí takové chování, které omezuje partnerovo právo hájit své zájmy a vnucování názorů, které partner dobrovolně neakceptuje. Edmüllerova zjednodušená definice manipulace zní jako dosáhnouti svého neférovými prostředky.

2.2 Znaky manipulace

Původ slova manipulace odkazuje na to, že ten, kým je manipulováno, je „držen v hrsti“, je v jistém smyslu obětí **zpředmětnění**. To znamená, že se v očích manipulátora stává objektem, kterému nenáleží plná práva, kterému se upírá nárok na jeho potřeby. Manipulovaný ztrácí svou subjektivitu, jeho možnost jednat svobodně se narušuje, je nasměrován k cíli, který byl vytyčen manipulátorem. Wróbel (2008) považuje za základní vlastnost manipulace to, že manipulovaný člověk je považován za nástroj, který slouží k tomu, aby manipulátor dosáhl svých cílů. Takový proces **instrumentalizace** tak představuje jistý druh zpředmětnění osoby. Bendl (2010) chápe zpředmětnění jako základní stupeň manipulace, kdy se s jedincem nakládá jako s objektem našeho působení, se kterým se zkrátka nediskutuje a dbá se na dosažení předem stanovených cílů. Takové vědomé dosahování cíle Bendl popisuje jako **záměrnost**, intencionalitu. Wróbel (2008) vychází z toho, že manipulace je druh společenského ovlivňování, působení. To spočívá v tom, že mluvčí využívá svých znalostí o zákonitostech lidského chování a snaží se vyvíjet vliv tak, aby si jeho adresáti nebyli vědomi toho, že jsou mu podrobováni. Podle takového pohledu se manipulující snaží obejít lidské vědomí tak, aby dosáhl předem stanoveného cíle, přičemž tento cíl má zůstat pro ostatní skrytý. **Skrytost** je podle Bendla (2010) prvkem, který zesiluje účinnost manipulace. Jedná se o utajení cílů před manipulovanou osobou. Případně o vyvolání takového dojmu, kdy si manipulovaná osoba myslí, že rozhoduje samostatně. Manipulace může mít i formu otevřeného nátlaku. Edmüller (2011) popisuje formu manipulace **otevřené**, kdy je zjevný nátlak i dosahovaný cíl. Hovoří o přesvědčování a vynucování, kdy druhému neponecháváme svobodu se samostatně rozhodnout. Oběť manipulace tak nemá prostor pro to, aby se sama mohla dobrovolně ze své vlastní vůle rozhodnout.

Působení manipulace tak můžeme rozdělit do dvou oblastí. V jedné skupině jsou dosahované cíle manipulovanému neznámé, nezřetelné, nebo je mylně považuje za své. Jedná se o skrytou manipulaci, která obchází vědomí manipulovaného. V druhé skupině jsou cíle manipulovanému jasné, na jejich dosáhnutí se vytváří tlak. Manipulace tak působí otevřeně proti vůli manipulovaného. Lze předpokládat, že se takového nátlaku využívá zejména tehdy, pokud manipulující nepředpokládá efektivní obranu od manipulovaného. Z toho lze vyvodit jako předpoklad této metody využívání asymetrie sil, kdy se útočí na slabiny manipulovaného. Slabá místa mohou mít různou podobu. Manipulovaný může být v podřízené roli, v nevýhodné pozici, může být v nějakém smyslu na manipulujícím závislý, může být slabší v oblasti psychické odolnosti, intelektu, sociálních dovedností. To vše se může projevit v jeho schopnostech a možnostech adekvátně nebo svobodně reagovat na různé formy nátlaku.

2.3 Ovlivňování a jeho podkategorie související s manipulací

Manipulace je metodou cíleného ovlivňování druhých. Patří mezi jeden ze základních postupů tohoto druhu působení, podobně jako persvaze, nebo propaganda. Každé takové jednání je, nezávisle na své podobě, formou nátlaku. Mezi sebou se liší pouze metodami, použitými prostředky a také následky (Wróbel, 2008). Manipulaci chápeme jako jeden ze způsobů, kterým se ovlivňují druzí lidé, celá tato oblast ale zahrnuje více prvků. Proto, abychom přesněji porozuměli tomu, co se rozumí pojmy, které souvisí s nátlakem a ovlivňováním, je potřeba se na ně blíže zaměřit. Zacílenost ovlivňování vyjadřuje termín pedagogické teorie, intencionální působení, jímž je myšleno „*záměrné působení, organizované, programované ovlivňování člověka za účelem dosažení pozitivních změn v osobnosti.*“ (Kolář et al., 2012, s.158). Širší vysvětlení poskytuje sociologické popsání souvisejících jevů. Sociologická encyklopedie popisuje ovlivňování jako činnost, která je zaměřená ke změně postojů, názorů a záměrů účastníků sociální interakce. Ovlivňování řadí k sociálním technikám. Bývá zprostředkováno verbální i neverbální komunikací. Ovlivňování se týká i motivace a má přímé a nepřímé formy. Mezi ty přímé lze zahrnout příkazy a zákazy a také sugestivní působení, buď hlasitými příkazy, nebo vemlouvavou citlivou řečí. Mezi nepřímé způsoby patří sliby a pohrůžky, odměny a tresty. Ovlivňovat můžeme také proxemikou, fyzickými postoji, úpravou zevnějšku, gesty, pohyby a pohledy (Nešpor, 2017). Pojem manipulace se v tomto výkladu nevyskytuje, byť se může technikami přímého i nepřímého ovlivňování připomínat.

V Sociologické encyklopedii (Nešpor, 2017) je popsán výklad pojmu **přesvědčování**. Přesvědčování může být verbální i neverbální. Jeho znaky jsou osobní zaujatost, angažovanost a dostatek subjektivní jistoty správnosti toho, kdo přesvědčuje. Při přesvědčování se uplatňuje například barva hlasu, dynamika slovního projevu, nebo důvěryhodnost hovořícího. Přímé verbální přesvědčování se projevuje argumentací a protiargumentací a vyjadřováním souhlasu nebo nesouhlasu. Nepřímé formy verbálního přesvědčování jsou zveřejňování vlastního přesvědčení, nebo umění klást otázky, které vedou ke změně názoru.

Zvláštním druhem komunikace je **persvaze**. „*Persvaze znamená ovlivňování postojů a jednání člověka prostřednictvím argumentace. Z pedagogického hlediska je důležitá intencionální forma vedoucí k přesvědčování vychovávaných subjektů a uskutečňování výchovných záměrů.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 155). Je tedy chápána jako přesvědčování, ovlivňování lidských názorů, postojů a jednání. Ve významové rovině je v těsném spojení s manipulací. Projevuje se zde nejednoznačnost pojmů a jejich vágnost. Záleží na perspektivě pohledu, chápání pojmu. Významy se tak mohou prolínat, nebo dochází k jejich oddělení, tenkou nebo

jasnou hranicí. Wróbel (2008) hovoří o tom, že většina autorů jazykovědných prací, které vznikly ještě v posledních dekádách 20. století, neklade rozdíly mezi persvazi s manipulací. Podotýká k tomu, že současná jazykovědná analýza směřuje k utřídění pojmů, které souvisí s persvazivní komunikací a k vymezení jejich obsahu. Persvaze je tedy podle ní druhem komunikativního působení, při kterém se projevuje dobrá vůle toho, kdo působí, a zároveň předpokládá souhlas komunikačního partnera. Při persvazi není utajovaný záměr, ani cíl přesvědčování. Takto chápaná persvaze je opakem manipulace.

Přímo s termínem manipulace pracuje sociologický výklad pojmu donucení. **Donucení** je kategorie popisující okolnosti jednání. To přitom nebylo realizováno podle vlastních preferencí aktéra. Donucení je opak dobrovolnosti, znamená podřízení se cizí vůli, ale také například pravidlům, s nimiž se jednajícím neztotožňuje. Krajním projevem donucení je násilí. Skryté formy donucení mají formu podrobení se autoritě. Mezní formou donucení je manipulace. Tou se rozumí donucení skryté tak, že nevyvolává odpor či nesouhlas. Manipulace je proto nejúčinnější formou donucení. Manipulace spolu s tlakem veřejného mínění bývá používána například v propagandě a reklamách. V těchto případech podsouvá příjemcům jako jejich skutečný zájem svůj vlastní záměr. Možnost svobodné volby je ohrožena zejména profesionální realizací manipulativního donucení. Funkcionální sociologie ovšem tvrdí, že donucovací tlaky jsou blahodárné pro integritu společnosti i normalitu jedinců (Nešpor, 2017).

Wróbel (2008) konstatuje, že kategorie **násilí** a vynucování jsou v literatuře obvykle ztotožňovány. Vnější vynucování je takové jednání, které pochází ze zdroje mimo jedince, který je tomuto působení vystaven. Tímto zdrojem může být buď jiná osoba, společnost s jejími pravidly, nebo různé vnější okolnosti, případně pravidla instituce. Wróbel došla k následujícímu závěru, kterým objasňuje povahu věci. Násilí je způsob ovlivňování, který je používán proti vůli osoby, na kterou je zaměřeno. Je charakteristický bezohledností vůči zájmům a pocitům osoby, na kterou působí a zároveň využívá převahu a moc. Výsledkem je narušení důstojnosti a identity osoby, které jsou obětí násilí. Základní vlastnosti vynucování a násilí jsou podobné charakteristice manipulace. Wróbel po reflexi podstaty a vlastností manipulace konstatuje: *„Manipulace je způsobem ovlivňování, který je založen na absenci respektu k důstojnosti člověka, což vede k jeho zpředmětnění. Cíle a mechanismy takového jednání se nacházejí mimo vědomí a vůli manipulované osoby. Výše formulované závěry umožňují konstatovat, že vlastnosti manipulativního jednání odpovídají vlastnostem násilí, a proto je možné zařadit manipulaci do kategorie násilí.“* (Wróbel, 2008, s. 97).

3 Vzdělávání

Vzdělání je kategorie, vyjadřující stav, ke kterému se došlo prostřednictvím vzdělávání. Vzdělávání je organizovaný proces realizovaný ve specifických vzdělávacích zařízeních, a zároveň označuje proces individuální aktivity. Vyučovaný při něm získává vědomosti, dovednosti a postoje, které se snaží dále rozvíjet a užívat (Kolář et al., 2012). Tento proces přitom úzce souvisí s výchovou. Ve školství se proto užívá spojení výchovně vzdělávací proces.

3.1 Výchova a vzdělávání

Pojmy výchova a vzdělávání jsou v pedagogice zásadní. Jsou to termíny tradiční, moderní deskriptivní pedagogika používá slovo **edukace**. Podobně se používá jednotný termín v angličtině, education. Výchova a vzdělávání ale nejsou pojmy obsahově synonymní. Můžeme mezi nimi rozlišit různé vztahy, v různých pohledech tak může být jeden nadřazen druhému, oba mohou stát vedle sebe jako pojmy souřadné, případně je pojem vzdělávání chápán jako výsledek výchovného procesu. I přes tyto významové rozdíly mají pojmy výchova, vzdělávání a edukace společný základ ve smyslu vyvádění zevnitř ven, pohybu vzhůru. Přeneseně z temnoty na světlo, od stagnace k rozvoji (Bendl et al., 2015).

Výchovu a vzdělávání chápe jako organicky propojené i Z. Helus (Jedlička et al., 2014). Aby tuto propojenost zdůraznil, používá pro výchovně vzdělávací proces zastřešující výraz edukace. Edukační vzdělávací komponenta klade důraz na kognitivní procesy ve vyšší úrovni, poté na názory a postoje, kterými už přesahuje do sféry výchovné. V jejím rámci se rozvíjí morální postojové kvality osobnosti, kterými člověk „dbá své poctivosti vůči druhým a sobě samému“. Socializační působení učitele chápe Helus ne jako vydávání příkazu k provádění dozoru nebo kontrol, ale vnímá ho v provázejícím, pastoračním duchu, jako péči o člověka ohroženého civilizačními, odlidšťujícími mechanismy.

V současnosti se v pedagogické teorii chápe **výchova** v širokém pojetí, které zahrnuje celé období života od počátku do konce a zahrnuje všechny možné prostředí. Výchova přitom stále nese znak záměrnosti, i když ne vždy uvědomované. Stává se tak součástí socializace, kterou se člověk začleňuje do společnosti (Bendl et al., 2015). Člověk se od svého nejtělejšího věku stává objektem výchovného působení společnosti. Dostává se do dynamického procesu, ve kterém se utváří jako subjekt, jeho osobnost se formuje jako výsledek působení mezi socializací a individualizací. „*Výchova je jev společenský, není myslitelná bez existence společnosti. Společnost určuje cíle, metody a formy výchovy a vzdělávání. Pokud by vývoj jedince*

neprobíhal v lidské společnosti, došlo by nevyhnutelně k deformaci osobnosti vychovávaného.“ (Bendl et al., 2015, s. 85).

Ve formální výchově realizují tento zájem společnosti učitelé. Společnost jim svěřuje moc ovlivňovat ideje a postoje a formovat chování dětí. V rozvinutých zemích se stále uplatňují reformy škol, kdy se hledají nové cesty vzdělávání a výchovy. Takové reformace neznamenají jenom změnu didaktiky, nebo klima školy, ale v první řadě jde o utváření života samotných dospělých. Ti totiž vytvářejí prostředí, ze kterého vyrůstají nové generace. Zásadním problémem je tedy výchova dospělých a práce učitelů na sobě samých. Na takových základech je teprve možné zakládat změny a zkvalitnění výuky ve školách (Vališová, Kasíková, et al., 2011).

3.2 Ideál vzdělávání pohledem filozofie výchovy

Filozofie výchovy je jedna z pedagogických disciplín, která nabízí pohled na okolnosti vzniku a smyslu pedagogiky, v souvislosti s vývojem filozofického myšlení. Pro tuto práci je důležitá k připomenutí základních hodnot, na kterých od dob antického Řecka stojí pojetí vzdělávání v evropském prostoru. Filozofie výchovy se dotýká problematiky vztahu vychovávaného a vychovávajícího, při nichž se formuje osobnost. Pro tyto vztahy je důležité zachovat správnou míru ovlivňování dítěte společností a vymezení představ chápání dobrého a zlého. I. Syřiště o tom hovoří takto: *„Filozofie si klade otázky, jak uchovat kulturu a ochránit děti před negativními vlivy a přitom poskytnout dostatečný prostor pro jejich vývoj a samostatné rozhodování. Všemi výchovnými a vzdělávacími systémy se prolíná otázka, co je vhodnější. Zda adaptace, nebo emancipace. Jednou z kulturně filozofických odpovědí na tyto otázky může být idea paideia. Dá se přeložit do jisté míry jako vzdělání a představuje jednu z prvních scholarizačních idejí... Výsledkem měl být morálně dobrý a esteticky citící člověk, který prospívá životu společenství. Ve vzácné souhře je zde nastolován požadavek souhry individuálního a kolektivního, kdy není jedno řešeno ve prospěch druhého.*“ (Bendl et al., 2015, s. 130).

Další oblastí, která se dotýká pedagogiky, je problematika hodnot etiky norem. Filozofie, která není primárně normativní, přesto dává pedagogice oporu pro etickou výchovu, pomáhá rozlišovat, co je správné a nesprávné: *„Do jaké míry mají být děti nebo dospívající seznamováni s dobrem nebo se zlem, do jaké míry mají být vedeni a instruováni, nebo do jaké míry se mají spoléhat na vlastní pochopení, vlastní individuální zážitek a samovývoj.*“ (Bendl et al., 2015, s. 132).

Filozofické otázky a pedagogické snahy spolu souvisí. Ve výchově se hledá ideál a smysl, ke kterému se vztahujeme. Zároveň filozofie aspiruje na ovlivňování myšlení. Pokud by pedagogika fungovala bez vztahování se k filozofickým otázkám a tázání se po smyslu, zůstalo by z ní jen drilování nebo zacházení s předměty, zároveň by se mohla snadno stát nástrojem vnějších hodnotících nebo politických schémat (Bendl et al., 2015). Ve výchově, jejímž cílem je komplexně rozvinutá osobnost, která je schopná adekvátně reagovat na změny a životní výzvy, je filozofie potřebnou součástí pedagogických úvah.

Ve starém Řecku, kde filozofie vznikla, byla jedním z hlavních témat idea spojení krásy a dobra, kalokagathia. Ta tvoří jeden ze základních pilířů, na kterém stojí dnešní všestranná výchova. Dalším pojmem, který byl držen ve vážnosti, byla paideia. Byl to jeden z pojmů, které patřily k základním duchovním kategoriím. Je to slovo, které má v sobě obsaženou antinomii: Paideia je založena vztahem, schopností být ve vztahu, ale zároveň také schopnost vztahu zakládá. Je něčím, co je hodno úcty a co samo prostor schopnosti úcty vytváří. Je základem možnosti péče o duši a zároveň je výsledkem této péče (Kratochvíl, 1995). Podle Platóna při formování lidského života k dobru je základním vodítkem, ke kterému má přihlížet výchova, ctnost. Část lidských ctností, které jsou součástí lidské přirozenosti, pochází z fyzis. Jejich výrazná část ale má původ ve výchově- paideia. Proces výchovy není pouhým přenesením vědomostí nebo dovedností, jeho nejdůležitějším posláním je pomoci k zásadním změnám v lidské duši (Jedlička et al., 2014).

4 Manipulace v edukaci

Manipulace je ve Výkladovém slovníku z pedagogiky (Kolář et al., 2012) popsána jako ovlivňování chování, které se uplatňuje jako systém posilování a vyhasínání reakcí. Děje se tak s určitým cílem. Je to tedy činnost člověka nebo instituce, která je zaměřená na ovlivňování chování a změnu postojů jiných lidí. Výsledkem je, že tito lidé vědomě i nevědomě realizují promyšlené cíle manipulátorů.

Význam pojmu manipulace má určité styčné body s procesem edukace. Obě jsou to činnosti záměrné, kterým jde o změnu chování nebo postojů jejich „objektů“ zájmu, byť se dnes v pedagogice hovoří častěji o subjektu. Aby byl vztah mezi manipulací a pedagogikou více patrný, jsou v této kapitole popsány možné způsoby pohledů na jejich blízkost.

4.1 Obrazy výchovy

Smysl výchovných obrazů a symbolů nespočívá jenom v poezii pojmu, ani v názorném zpodobnění, nejde o lacinou analogii. Symbol, který se týká výchovy, nám pomůže porozumět smyslu výrazu, pomůže porozumět základu, z něhož symbol vyrůstá, půjde o názor, který nazírá tento pramen výchovy (Pelcová, Semrádová, 2014).

Zopakuji na tomto místě jeden z etymologických výkladů pojmu manipulace, totiž *manus a plenus*, tedy „mít plně v ruce“. Další z výkladů (rovněž již zmíněný) je *manus pellere*, který znamená „mít v dlani něčí dlaň“. Pokud tyto výklady zkusíme ponechat bez negativní konotace, která by byla podpořena např. vyvozením úsloví „držet někoho v hrsti“, můžeme je porovnat s etymologií pojmu pedagogika, tedy se slovy „vyvádět, provázet“. Nabízí se zde možnost vidět na této úrovni podobnost obsahů obou termínů a možnost jejich vzájemného doplňování. Spojení „vyvádějíciho“, který „drží v dlani něčí dlaň“, předpokládá vztah, kdy mocnější ovlivňuje vyváděného a vede ho k svému vyhlédnutému cíli. Manipulace se ale častěji chápe v negativním smyslu. Mezi těmito póly může být někdy těžko viditelná hranice. Postačuje posun, zvenčí těžko postřehnutelný, kdy vyvádějíci svého svěřence uchopí jako objekt, nebo nástroj. Obrazně řečeno, provázející dlaň vyvádějíciho se změní v dlaň, která druhého uchopí do hrsti. V takovém spojení lze potom vidět negativní následky.

Takový obraz je v souladu s popisem manipulace v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová a Mareš, 1995). Podle něho se jedná o soustavné heteronomní ovlivňování a usměrňování jedince, sledující určitý cíl. Za formu manipulace je možné považovat i vzdělávání a výchovu. Manipulace může mít škodlivé důsledky ve výchově tím, že ničí správný rozvoj osobnosti.

Podle Wróbel (2008) je frazeologické spojení pedagogická manipulace oxymoron. Pokud „pedagogický“ znamená „týkající se výchovy“ a výchova je chápána jako podpora procesu seberealizace, pak je tento pojem v rozporu s podstatou manipulace. Významy obou pojmů se vylučují, jejich spojení je proto antilogie.

Na začátku sedmé knihy dialogu Ústava Platón vykresluje podobenství o rozdílu mezi vzděláním a nevzdělaností, podobenství o jeskyni. Jedná se o vyprávění, které ilustruje chápání edukace, vý-chovy, nebo vz-dělání, ve smyslu pohybu vy-vádění vz-hůru. V několika aspektech v něm lze vidět odkaz na manipulaci. Kratochvíl (1995) podobenství popisuje následovně. Velký prostor je rozdělen zídou, na jedné straně jeskyně hoří oheň. Podél zídky chodí nosiči a na svých hlavách nosí různé předměty. Ty vrhají stín na protější stěnu. Z druhé strany žijí spoutáni zajatci, ti se nemohou dívat jinam než na stíny vrhané nesenými předměty. Tento zřetelný motiv stínového divadla odkazuje na dětství, nedospělost. Jeden z vězňů je náhle vyproštěn a přinucen vstát a pohledět ke světlu. Spatří nošené náčiní, načež se mu dostává nevídané svobody a rozhledu. Vše je ale umělé, slouží k manipulaci a pouze napodobuje přirozené věci a bytosti. V dalším kroku je muž vyvečen z jeskyně na skutečné světlo a svět. Trpí přitom bolestí a vzpouzí se. Až následně se stává obyvatelem kosmu. Když se snaží svědčit svým bývalým soukmenovcům o tom, co viděl, je vysmíván.

Z popisu je patrné, že vyvádění je náročným procesem, který se nevyhýbá násilnému donucení bez ohledu na vůli a potřeby vyváděného. Vyvádějící splňuje pouze svůj záměr. Násilím a ve fyzickém smyslu manipulací se člověk dostává pryč ze světa, který byl pouhým stínem, přeludem. V tomto pohledu obsahuje příběh v sobě antinonii. Z nedokonalého světa umožňuje nedokonalým způsobem nalézat skutečný svět.

Kratochvíl (tamtéž) upozorňuje na nebezpečnost osvícenského výkladu, v němž je vzdělanec svobodný hrdina, který sám o své moci aktivně opustil jeskyni, viděl „jak to je“, a tuto svou pravdu se rozhodl reprodukovat svým bývalým spoluzajatcům. Poukázání na to, že vzdělanec byl k výstupu přinucen, by tuto interpretaci jenom zhoršilo. Vzdělání a výchovu by legitimizovalo k užití násilných a nepříjemných prostředků na cestě k „pravdě“. Kdo je ten, který byl v příběhu oprávněn takto postupovat, v tomto výkladu uvedeno není.

Kratochvíl nabízí interpretaci podobenství. Jeskyně je náš všední svět, ve kterém žijeme nedospělý život, který je zvenčí udržovaný nástroji moci, chlebem a hrami. Bez vize hlubšího smyslu. Jako jeho součást popisuje vliv masmédií, která utváří všeobecně sdílené způsoby vnímání a myšlení. Obrazovka svou sociální rolí téměř dokonale realizuje onen stínový

výjevník stěny jeskyně. Součástí všeho jsou promyšleně koncipované reklamy a politické nebo „vzdělávací“ kampaně.

V této interpretaci nebyla manipulace přímo pojmenována. Byla ale popsána jako její skrytá forma působící mimo vědomí obyvatel jeskyně, která je degraduje, zpředměťuje na příjemce zabezpečení a zajištění tak, že je ani nenapadne, že jsou spoutáni.

Kratochvíl (tamtéž) hovoří o vzdělanci jako o tom, kdo je zbaven strnulosti pohledu. Je to ten, kdo se nechá přimět ke svobodě. Zároveň je to ten, kdo tuto svobodu nezneužije k destrukci stínového divadla, která by vzala ostatním nejen zábavu, ale i životní zajištění. Vzdělanec je ten, který byl vlečen nahoru, což znamená, že výchova má i své stinné stránky. Bolest nepůsobí ale vychovatel, nýbrž povaha svobody a vztah k bytí. Vychovatel tak má být ten, kdo se pouze pokouší do tohoto vztahu uvádět, je pomocníkem životního obratu. Vzdělanec přichází zpátky do jeskyně svědčit o svobodě, upozornit na to, že se lze dívat jinak, že je možné se pohybovat. Vzdělání a výchova jsou tedy cestou k autenticitě. Vychovatel jako dospělý člověk přejímá starost o sebe sama a k ní přijímá i starost o nedospělé. Ty nechce učit tomu, co určitého sám viděl. Chce jim umožnit něco **důležitějšího**, stát se dospělými, svobodnými a odpovědnými.

Tento výklad zdůrazňuje roli vychovatele jako průvodce, který ponechává vychovávanému možnost rozhodnutí. Vychovatel nabízí cestu, přitom chápe vychovávaného jako subjekt, který má vlastní potřeby a vůli. Tento přístup může budovat vztah, který bude bez manipulativních příznaků.

Dalším obrazem je krátká ilustrace výchovy v rodině. Pelcová a Semrádová (2014) se zamýšlí nad starostmi rodičů o novorozené dítě. Ta je pro ně prototypem všech výchovných vztahů. Rodiče mají „dítě na krku“, to si nárokuje kus rodičů samých, zároveň si nárokuje vlastní nezávislost. Rodič dítě při své pečující činnosti manipuluje, zasahuje do jeho sféry, i když láskyplně. Vtiskuje mu určitou formu, do které se bude dítě rozvíjet. Přípravuje ho na život v rodině, který bude mít své časové, prostorové, sociální, kulturní a další parametry.

Zároveň se nabízí možnost pochopit popsanou manipulaci novorozence jako fyzickou péči. Rozdíl mezi významy se zde jeví jako nezřetelný. Manipulace ve smyslu fyzické péče a manipulace působící jako psychosociální ovlivňování, neboli manipulace výchovná, jdou v tomto popisu péče jakoby ruku v ruce. Současně lze takovou péči nazvat zároveň výchovou, protože u vychovávaného navozuje žádoucí rozvoj.

Obě připodobnění, vyvlečení z jeskyně i péče o novorozence, shodně popisují ranou prvotní fázi vyvádění či starání. Vyváděný i dítě mohou být chápány jako objekty, které jsou na úplném

začátku cesty, které jsou samy nemohoucí, nesamostatné. Je s nimi tak mnohdy při pohledu zvenčí zacházeno. Tím, že se jim poskytuje zájem a energie, s myšlenkou a zaměřením na jejich budoucí autonomii a dobro, je jim přiznána subjektivita. Vyváděný i novorozenec mají pro vychovatele cenu, stojí mu za péči. Pokud lze v těchto případech hovořit o manipulaci v psychologickém a sociálním smyslu, tak bez její negativní konotace.

Takové pojetí vývoje lze srovnat s popisem objektu a subjektu výchovy ve Výkladovém slovníku z pedagogiky (Kolář et al., 2012). Objektem výchovy je podle něj ten, kdo je závislý na vlivu druhé osoby, subjektem je ten, kdo přináší aktivitu, vliv, tvořivost. V kvalitní výchově se subjektem výchovy postupně se svojí stoupající aktivitou stává vychovávaný sám. Žák jako objekt výchovy je závislý na vlivu pedagoga, žák jako subjekt výchovy je aktivní, tvořivý.

Záměrná výchova je výchovou v užším smyslu, hovoří se o ní také jako o výchově přímé. Jedná se o úmyslné, cílevědomé působení na člověka nebo skupinu lidí. Vychovatel v ní řídí vychovávaného přímo, říká mu, co smí a co nesmí, jak se má chovat. Jde o to dosáhnout pozitivních změn v chování vychovávaného (Bendl et al., 2015). Pokud bychom z tohoto popisu vynechali pozitivní dopady výchovy, nebylo by zřejmé, zda se nejedná zároveň o popis manipulace. Přímá, záměrná výchova je charakterizována jako donucovací přístup, kde jsou učeny obsahy i postupy vychovatelem vybrané činnosti. Neuposlechnutí vychovávaného by bylo považováno za neposlušnost. Je zde využito mocenského vlivu, nátlaku, možného pohledu na vychovávaného jako na objekt, cíle a cesty jsou stanoveny vychovatelem. Rozhodující je pojetí přínosu výsledku činnosti. Tedy zhodnocení, zda taková výchova vede k dobrému nebo špatnému, rozhoduje o tom, zda se nemůže jednat rovněž o manipulaci. Otázkou zůstává, co vše lze mínit „žádoucími pozitivními změnami“ v chování vychovávaného a zda lze legitimizovat při jejich dosahování všechny postupy.

Popis výchovy v obecnějším pojetí zahrnujícím i další vlivy už je bez konotací k manipulaci. Výchova je proces záměrného a cílevědomého působení na vychovávaného, a to zejména cestou vytváření a ovlivňování podmínek pro rozvoj dětí a mladých lidí, pro jejich vlastní bytí se sebou samými, s druhými lidmi, se společenstvím, s přírodou (Průcha, 2009b).

4.2 Pohledy na výchovné vlivy

Představa, že lze různými faktory a zásahy zvenčí utvářet osobnost člověka, byla během dějin přitažlivá pro mnoho myslitelů a filozofů. Názory na podíl vnějších činitelů a vrozených dispozic se vyvíjely často protikladně a dodnes nejsou jednoznačně vyřešeny. V současnosti se

většina odborníků přiklání k takzvané interakční teorii, která předpokládá vzájemné propojení všech činitelů. Přesto se stále můžeme setkat s propagátory krajních směrů. Nativismus je vystihnout známými slovy jeho zakladatele J. J. Rousseaua: „Všechno jest dobré, jak to vyšlo z rukou původce světa, vše kazí se pod rukama lidskýma... člověk komolí svého psa, svého koně, svého otroka: člověk převrací a přetvařuje všechno: člověk miluje patvary a postavy nepřírozené: člověk nechce nic tak, jak to zplodila příroda, ba ani člověka.“ Tento směr je založený na představě, že vývoji má být ponechán přirozený, volný průběh (Bendl et al., 2015). „*Právě na Rousseaua se odvolávají významnější výchovné koncepce, které do středu výchovného dění stanoví samotné dítě, a to až po dnešní výrazně kritické pedagogické proudy odmítající manipulaci, indoktrinaci a direktivní formy výchovy.*“ (Vališová, Kasíková, et al., 2011, s. 17). Nativismus, někdy uváděný jako pedagogický naturalismus, je koncepce ovlivnění rozvoje osobnosti člověka. Tvrdí, že rozhodující pro osobnostní rozvoj jsou vrozené dispozice. Výchova ani vychovatel nemají právo vstupovat do rozvíjení člověka, protože by v něm pokazili to vrozené, co je přirozeně dobré. V současnosti vstupuje do pedagogického myšlení ve formách například antiautoritativní pedagogiky nebo se uplatňuje v podobě takzvané liberální výchovy (Kolář et al., 2012). Na základech této teorie stojí dodnes současné antipedagogické proudy, které kladou důraz na ponechání větší autonomie dítěti. Dospělí přistupují k dítěti jako k rovnocennému partnerovi, který si zaslouží plný respekt. Tomu je podřízen výchovný proces, kdy si děti hledají cestu a dospělí je ke společně vytyčenému cíli pouze doprovázejí. Nastavená pravidla jsou předpokladem pro to, aby subjekty výchovy mohly dosahovat cílů výchovy. To by v ideálním případě mělo dávat minimální prostor pro zneužívání moci dospělého vůči dítěti a pro jeho manipulování.

Na opačné názorové straně stojí teorie empirismu. Zakladatel behaviorismu John B. Watson, americký psycholog, vystihuje podstatu empirismu těmito slovy: „Dejte mi tucet zdravých, dobře rostlých dětí a vlastní specifický svět a já vám zaručím, že z kteréhokoliv udělám lékaře, právníka, umělce, žebráka, zloděje...“ Toto učení klade důraz na vnější vlivy, které ovlivňují vývoj osobnosti. Mezi ně patří zejména fyzické a sociální prostředí. Behavioristé se považují za pedagogické optimisty nebo utopisty kvůli tomu, že dávají důraz na zkušenost učení a výchovy. Všemocná výchova tak ovládá řízení vývoje dítěte, které samo za sebe nemá přiznanou žádnou odpovědnost (Bendl et al., 2015). Z tohoto shrnutí je patrné, že v tomto myšlenkovém systému je dítě v pozici toho, kdo je podřízen a nucen k poslušnosti, ve kterém se nebere ohled na jeho názory a potřeby. Mezi nástroji, které slouží k dosažení a udržení takového systému, si lze představit donucování. Ze své podstaty by zde měla mít své místo

manipulace. Ta se může uplatňovat ve strategiích a taktikách, které slouží k formování vychovávaného, v tomto případě objektu. Například metoda cukru a biče, tedy střídání prostředků donucovacích a zároveň slibování nebo dosahování výhod, do tohoto schématu zcela zapadá.

Kompromisem mezi těmito extrémními stanovisky je interakční teorie vývoje. „*Zastánci interakční teorie jsou přesvědčeni, že žádné dítě nelze vystavit absolutní svobodě, ani s ním manipulovat, je třeba respektovat jedinečnost každého člověka, ale zároveň připustit jeho odpovědnost ke společnosti.*“ (Bendl et al., 2015, s. 77). Na jedné straně tedy máme dítě, kterému přiznáváme nároky na jeho jedinečnost, rozvíjíme jeho autonomii. Zároveň vidíme dítě, které vyžaduje socializaci a uplatňuje se na něj proto výchovný proces. Pohledem interakční teorie žáka můžeme zřetelně rozvíjet v oblastech, ve kterých má vlohy, jeho nedostatky můžeme kompenzovat v oblasti jiné, nebo se je můžeme snažit přijmout a zlepšovat částečně.

4.3 Škola z pohledu filozofie výchovy

Palouš (2008) upozorňuje na to, že škola dříve bývala prostorem otevřeným především vertikálně, nyní je prostorem otevřeným spíše horizontálně. Odkazuje na to, že Luther žádal školství proto, aby se lidé naučili psát a měli tak přístup k Písmu. Komenský koncipoval panscholii, aby navrhl cestu k nápravě věcí lidských. Osvícenství ještě považovalo školství především za kulturotvorný prostředek, tedy za prostředek pokroku, který měl posouvat výš. Teprve v 19. a 20. století se směřování školství postupně mění. Škola se začíná stávat přípravou pro všednodenní obstarávání zaměstnanecké praxe. Změna nastala s vědecko-technickou rekonstrukcí přirozeně daného světa, která začala pronikat do výroby. Svět začal být viděn jako objektivita, která je zbavená antropomorfizace. To bylo sice nutné pro obživu lidstva, ale něco podstatného se tím ztratilo. Podle Palouše byl zapomenut odkaz k transcendenci za obzorem všednodenní přizemnosti. Současná evropská tradiční škola sice zahrnuje do učiva celý svět, ale redukuje ho na prostředí, které má sloužit pro „trvale udržitelný život“. Touto civilizační expanzí je zahlcena celá planeta. Místo šetrné zvědavosti nastoupila nadřazenost dobyvatele a velitele, manipulátora. Přirozeným následkem je, že se přihlásí všichni zotročení lidé, podrobené komunity, ale také všechny ublížené bytosti. Palouš se tedy ptá, jestli je přirozený svět určený k manipulaci a k libovolné dispozici.

Manipulaci v tomto případě lze chápat jako libovolné využívání subjektů, které jsou považovány a převáděny na objekty, zdroje. Z pozice moci a záměrně pro vlastní výhody člověk

takto přetváří přirozený svět. Jednak v oblasti svého životního prostředí, ale i v oblasti sociálního vytěžování a spravedlnosti. Zde se připomínají ekologické aspekty života na planetě. Škola v tomto pojetí hraje zásadní roli. Odpověď může být v „naladění“ výchovy. Tak, jako se škola v minulých dvou stoletích stala součástí „objektivizace“ světa, by se nyní měla stát součástí změny vedoucí k uznání a respektu ke všem jeho složkám. Tak by se vzdělání a výchova staly nápravou věcí lidských.

Palouš (2008) v duchu Patočkova odkazu hovoří o filozofii jako o procesu v nitru člověka, který má vyvádět z omezené každodennosti. Filozofie je tedy bytostně výchovou právě pro toto vytahování z partikularity k celkovosti. Filozofie je vždy neoddělitelně odpovědností. Takže zároveň vyzývá nejen k tomu, aby filozof hodnoty vyhledával a kriticky zdůvodňoval, ale aby je hájil a udržoval. Vychovatelství je proto uměním všech umění, tím co činí člověka člověkem, „otevřenou duší“. Výchova včetně vzdělání má mířit výš, než je pouhá obeznámenost s množstvím vyskytujících se jsoucen. Péče o duši znamená starost o dobré a zlé ve světě vůbec.

Pelcová a Semrádová (2014) hovoří o tom, že v moderní době se propast mezi výchovou a vzděláváním zvětšuje zejména v instrumentálně pojatém vzdělání, jehož smyslem není vzdělanost všeobecná, nýbrž pouhé získání specifické kvalifikace disponující k výkonu povolání. To vede k rezignaci na mravní, hodnotovou, estetickou výchovu. Člověk tím ztrácí schopnost porozumění v nejširším kontextu, ztrácí schopnost odlišovat skutečné a zdánlivé, podstatné a partikulární, příčiny a důsledky. V konečném důsledku by se člověk vzdělaný zejména pro potřeby zajištění obsazení pracovních pozic na trhu bez další rozvíjející výchovy mohl snáze stát manipulovatelný.

4.4 Škola z pohledu sociologie výchovy

Sociologie výchovy zahrnuje teorie a empirické výzkumy, které se zabývají tím, jaké místo a funkce má škola v systému sociálních institucí. Tyto teorie bývají polarizovány podle toho, ke kterému z paradigmat sociálních věd se autoři hlásí (Průcha, 2009a).

V západních zemích měly v minulých desetiletích velký ohlas práce neomarxisticky orientovaných autorů. Jejich dílo lze shrnout takto: škola je nástroj sociální selekce tím, že omezuje individualitu a že je místem donucování. Což znamená, že používá v edukaci nátlakové či autoritářské metody. Někteří autoři obhajovali názor, že škola funguje jako výrobce pracovní síly pro potřeby průmyslu tím, že nutí k výkonu, respektování autorit, zachování sociální nerovnosti (Průcha, 2009a). Takový pohled umožňuje vidět školní instituci závislou na

politické struktury elit společnosti. V jejich zájmu škola funguje jako nástroj manipulace té nejslabší a bezbranné části společnosti, dětí.

Samotná existence školy je výrazným způsobem zpochybněna v práci Ivana Illiche v práci *Odškolení společnosti*. Autor v ní uvedl důvody sociálního a ekonomického charakteru, ze kterých vyvodil, že společnost je třeba od školy osvobodit. Průcha (2009a) tyto důvody shrnuje takto: současná škola plní indoktrinační funkce, což znamená, že se opírá o manipulování a donucování. Žákům je tak znemožněna svobodná volba obsahu a způsobu učení. Škola nerozvíjí dětskou tvořivost, ale zbavuje iniciativy, už od počátku rozděluje děti na úspěšné a neúspěšné a neodpovídá skutečnému životu. Proto Illich požadoval, aby byla škola nahrazena novým „svobodným vzděláváním.“ V něm by se každý mohl vzdělávat, jak chce a kdy chce, bez povinného kurikula.

Zajímavý pohled z hlediska autonomie vychovávaného Průcha (2009a) představuje u dalšího filozofa frankfurtské školy. Adorno vyžaduje školní instituci, která by se orientovala na principy kritické teorie, postavila se barbarství holokaustu a umožňovala „proud mezilidského tepla.“ Ten by učinil konec chladu, který ve školách jako donucovacích institucích izoluje lidi od sebe. Vedl by k růstu odpovědnosti, porozumění, lásky a důvěry. Spolu s ideou humanity a principem autonomie by se výchova orientovala na schopnost nesouhlasit, postavit se na odpor. To by bylo předpokladem vyhnutí se dalším katastrofám.

Představitelé kritické teorie výchovy se zabývali závažnými otázkami, protože školství podřízené autoritářskému vedení státu může být nebezpečným nástrojem ideologické manipulace. Empirické výzkumy navíc dokládají, že přispívá k prosazování společenské nerovnosti. Kromě negativ má škola ale i řadu výhod. Bez ní by se sociální rozdíly patrně ještě zvýšily (Průcha, 2009a).

4.5 Škola z pohledu teorie výchovy

Pohled na účel pedagogiky nebyl a není jednotný. Podle Průchy (2009a) existuje několik paradigmat, skrze něž lze na celou problematiku, nebo její část, pohlížet. Jedním z nich je pojetí pedagogiky nazvané jako normativní. Podle něj pedagogika vytyčuje vzory a normy, kterých je potřeba ve školních institucích dosáhnout. Z toho by vycházelo pojetí pedagogiky jako vědy aplikované, která funguje pro potřeby praxe. Pedagogika by tak byla tím dokonalejší, čím více by „pomáhala“ v praxi. Průcha uvádí na příkladu textu německého autora R. Lassahna, že vytváření pedagogické teorie na normativním základě může vést k vytváření určitých „norem

výchovy“. To by vedlo ve svých důsledcích k manipulování lidmi, protože jejím praktickým cílem může být jediné poslušnost a podrobení se.

4.5.1 Pedagogická interakce a komunikace

Pedagogická interakce je vzájemné působení dvou nebo více subjektů v průběhu edukace. Záleží přitom na mnoha činitelích, které z ní činí složitou strukturu ovlivňující vztahy mezi žáky, rodiči a učiteli. Tyto vztahy se navzájem podmiňují, dynamicky vyvíjejí a záleží na nich nejen průběh, ale i výsledek celého pedagogického procesu. Pedagogická interakce je vytvářena s nějakým záměrem. Jejím vlastním smyslem by mělo být hledání shody v pojetí, názorech, přitom se zachováním vzájemného respektu k individuálním rozdílům. Základem by měly být partnerské vztahy mezi dospělými a dětmi. U žádné ze zúčastněných stran by nemělo docházet k manipulaci, k využívání moci, převahy (Vališová, Kasíková, et al., 2011).

Průcha (2009a) sám se přiklání k tomuto pojetí. Škola je instituce, která slouží řízené edukaci, proto musí udržovat stabilitu. Nemůže opouštět určité postupy, které se zvnějšku mohou jevit jako „donucování“. V interakci mezi učitelem a žákem musí existovat určitá nerovnováha. Škola je místem, kde se pracuje a kde musí vládnout vztahy podřízenosti. Žák nemůže učiteli přikazovat a sám si rozhodovat o tom, co se bude učit, naopak.

Výše uvedené dva popisy pedagogické interakce se mezi sebou odlišují. Rozdíl je v pozici mezi žáky a učitelem. První pohled preferuje partnerské postavení obou subjektů výchovy a vzájemný respekt, který vede k opuštění manipulace. V druhém pohledu lze vidět klasické pojetí, ve kterém se zajištění interakce a vzdělávacího procesu musí zajistit pevnou rukou a donucením. Tedy způsobem, ve kterém mnozí spatřují neférové vynucování poslušnosti.

Ve škole je důležité, jaké pojetí výchovy se v ní projevuje. Na rozdíl od pedagogiky manipulativní existuje pojetí pedagogiky komunikativní, která chápe dítě jako aktivního tvůrce, který je ve vzájemné interakci s okolím, se kterým kooperuje. Je u něj výrazně patrný partnerský vztah mezi dětmi a dospělými, děti spolupracují na výuce. Jednosměrné vztahy mezi učitelem působícím na podřízené žáky jsou nahrazeny obousměrnými spolupracujícími vazbami. Zároveň komunikativní pedagogika zdůrazňuje prožitkové aspekty. U dítěte si všímáme toho, jak se cítí ve vztahových rámcích i při sebevyjadřování. Nezáleží tedy jen na tom, co nám někdo říká, ale i proč to říká a čeho tím chce dosáhnout (Vališová, Kasíková, et al., 2011).

Informace jsou základem každého edukačního procesu. Jejich přenos se děje hlavně skrze verbální projev. Hovoříme o pedagogické komunikaci. Na jedné straně stojí jako subjekt

komunikace učitel, dospělý jednatel, na druhé straně 20 až 30 žáků, dětských subjektů. V běžné škole tak komunikátor hovoří převážně ke skupině jako celku, žáci jsou v roli příjemce. Pedagogická komunikace má tak do určité míry charakter komunikace masové. Kromě nižších ročníků základní školy, kde zůstává jeden učitel v té samé třídě, všichni ostatní učitelé vyučují v několika třídách. Dostávají se tak do kontaktu s několika skupinami subjektů. Jejich celkový počet může dosahovat několika stovek komunikačních partnerů. Pedagogická komunikace má tyto dvě výrazná specifika. Jeden učitel má na starosti takové množství žáků, že taková komunikace může mít sotva podobu intenzivního vztahu mezi žákem a učitelem. Zároveň je učitel během výuky v postavení, které je žákům nadřazené. To zásadní, co je spojené s komunikací ve vyučování, je, že učitel musí být dominujícím komunikátorem. Musí produkovat mnohem více komunikátu než žáci. A to proto, že to je s jeho rolí nevyhnutelně spojeno (Průcha, 2009a).

Komunikace se tak představuje jako informační tok, který většinu času emituje učitel. Ten zároveň jako určující subjekt komunikace a celého procesu většinou sám rozhoduje, kdy dá prostor k projevu ostatním účastníkům. Má ze své pozice možnost a právo korigovat obsah informací, které „dovoluje“ žákovi směrem k sobě sdělit. Žák má v běžné škole, kde převažuje frontální forma výuky a vyšší počet žáků, svou pozici, která je nastavena jako přijímající. Lze si představit, že pedagogická komunikace v sobě může skrývat prostor pro verbální manipulaci. Bude-li ji chtít využít jeden ze zúčastněných subjektů, větší prostor je na straně toho dominantního, tedy učitele. Manipulaci nemusí uplatňovat vždy ten subjekt, který je silnější, v rámci pedagogické komunikace má ale žák prostor zmenšený tím, že se zkrátka nemusí dostat ke slovu. V praxi ovšem nastávají situace, kdy žák nebo skupina žáků dokáže projevit aktivitu a převzít iniciativu. *„Ostatně každý asi zná z vlastní školní zkušenosti, jak studenti dovedou „zneužívat“ některé učitele k aktivitám, jimiž se učení dá eliminovat, atd.“* (Průcha, 2009a, s. 324).

Některé faktory jsou pro pedagogickou komunikaci limitující. Jedná se o například prostorové nebo časové omezení, pravidla chování, rozmístění a počet žáků, výběr vyučovací formy a metody, vliv role učitele a žáka. Při komunikaci se sdělují vzájemně postoje, emocionální stavy, zpětné vazby, žádosti o potvrzení a akceptování sebepojetí. Pro výchovně-vzdělávací proces jsou všechny tyto prvky komunikace důležité. Odráží celkový vztah učitele k žákům a naopak. Tyto vazby navzájem korelují a projevují se ve způsobech verbální a neverbální komunikace ve škole (Vališová, Kasíková, et al., 2011). V tomto pojetí je patrné popsání procesu

komunikace jako vztahu, který mohou ovlivňovat obě strany. Limity mezi nimi jsou nastaveny vnějšími okolnostmi a také tím, jak si je strany navzájem umožní stanovit.

Z pohledu Průchy (2009a) se na komunikaci podílí zejména učitel, ten má také směrodatný vliv na utváření klimatu. Učitelé komunikací mají závažný dopad na charakter celého třídního života. Učitelé mohou vytvářet klima, které u žáků navozuje postoje a aktivity výrazně vstřícné, suportivní, nevyhraněné a nebo obranné, defenzivní. Žáci, kteří se pohybují v suportivním klimatu, jsou ve třídách spokojenější, jsou motivováni k vyšší aktivitě a vyššímu prožitku sebevědomí, mají menší procento absencí než žáci, kteří se pohybují převážně nebo výhradně v defenzivním klimatu. Pokud učitel systematicky navozuje klima defenzivní, u žáků se projevuje tendence neriskovat, volit cestu pasivního odporu, spojovat se proti učiteli, podvádět, podlézat mu, útočit na jeho slabiny (Průcha, 2009a).

V každé lidské skupině, ve které dochází k interakci, si vytvářejí jednotliví členové skupiny postoje k ostatním členům. Při dlouhodobé a opakující se interakci tak jako ve školní třídě, mají tyto postoje silný vliv na klima, které účastníci prožívají. Na klima působí silně učitelé, kteří některé žáky neúměrně „shazují“, sdělují jim své negativní mínění o nich, nebo učitelé, kteří naopak některé žáky nadhodnocují a protěžují. Učitelé, kteří by měli být ve výkonu své profese neutrální co do postoje k žákům, se neubrání tomu, že někteří žáci jsou jim sympatičtější, že některé považují za schopnější. To je přirozený jev a nemusel by být sám o sobě špatný. Jenže ve školním prostředí dochází k tomu, že učitelé tyto své postoje k žákům komunikují a sami si na jejich základě vytváří své vlastní očekávání o výkonech žáků. Takový zvýšený zájem učitele u žáka, který je často nadhodnocování nebo podhodnocování, má za následek ovlivňování jeho výkonu a dopad na vztahy ve třídě (Průcha, 2009a).

4.5.2 Skryté osnovy

Osnovy, neboli kurikulum, je široký pojem, který se u nás používá v posledních desetiletích, místo tradičního pojmu obsah vzdělávání nebo obsah vyučování. Chápeme ho v několika významech, např. jako vzdělávací program, jako obsah průběhu vzdělávání, nebo jako celý komplex poznání, který se vztahuje ke škole (Kolář et al., 2012). Skryté osnovy jsou definovány takto: „*Skryté kurikulum jsou hodnoty a postoje, které prostřednictvím vzdělávacího procesu a prostřednictvím osobního působení předává svým žákům učitel, kolektiv učitelů, ale vyplývá i z takzvaného klimatu školy, třídy. Někteří je nazývají nadhodnota, přidaná hodnota k organizovanému vzdělávání. Vyjadřuje se tak i formativní význam vzdělávacích obsahů.*“ (Kolář et al., 2012, s.195). V obecném pojetí se tedy jedná o jev, který je přítomný v každém

edukačním prostředí. Dítě je mu vystaveno při pobytu ve škole vždy, nejen během výuky a kontaktu s učitelem. Proto může mít zásadní vliv na to, co si žák ze školy odnáší, nejen jako svou životní zkušenost, nabyté kompetence, ale i určité zformování své osobnosti. Průcha (2009a) popisuje skryté kurikulum jako málo prozkoumanou skutečnost, která označuje vše, co se žák ve škole naučí, ať už od učitelů nebo spolužáků, nebo jinak. Není plánováno ve formálním kurikulu. Skryté kurikulum může mít pozitivní i negativní obsahy. Za ty pozitivní můžeme považovat například to, že se děti v průběhu školní docházky naučí spolupracovat a komunikovat podle nepsaných pravidel sociálního styku.

J. Kořa v publikaci *Teorie výchovy* (Jedlička et al., 2014) zmiňuje, že formování charakteru a řada dalších cílů socializačního úsilí je spíše součástí skrytého kurikula. Tím se dostávají mimo program soustavné reflexe a analýzy, které by umožnily projasnit základy výchovného působení a dovolily by aplikovat poznané principy do každodenního života školy. Výchova se přece nemůže realizovat jen prostřednictvím specifických předmětů. Prolíná celým vyučováním, veškerým školním i volnočasovým formativním děním, které dětem zprostředkovává normy a žádoucí vzorce chování, rozvíjí hodnotovou orientaci a upevňuje charakterové rysy. Učitelé mohou takovou výchovu známkovat nepřímo tím, že do hodnocení započítají i snahu a pečlivost, pravidelnou přípravu, nebo oddanost předmětu, či učitelé. Takové komponenty žákova chování spíše spadají do výchovné oblasti. A tak se zpravidla ti žáci s vyšší mírou sociální inteligence a konformity stávají majiteli lepších známek než jedinci s osobitým nadáním, kteří jsou nezávislí a nonkonformní myslitelé, jimž domácí úkoly a pravidelné nošení učebnic připadá jako podružná záležitost.

Skryté kurikulum je oblastí, která stojí obvykle stranou zájmu od racionalizovaných a řízených edukačních procesů. Pozornost si zaslouží zejména z toho důvodu, že se jedná o fenomén, který je skrytý a není na první pohled patrný. V tomto ohledu mohou skryté osnovy souviset s manipulací. Wróbel (2008) se zajímá o otázku, které vlastnosti skrytých osnov způsobují, že se mohou považovat za formu manipulace. Jednání, které spadá mezi skryté aspekty vzdělávání, rozděluje na tři kategorie. První z nich jsou jevy, které mohou pozitivně ovlivňovat utváření identity žáka. Proto takové jevy podle ní nejsou formou násilí. Druhou kategorií je jednání, které není skryté a které vyplývá z charakteru vzdělávacích procesů. Může mít podobu psychického nebo fyzického násilí. Protože není intencionálně zakrýváno, nelze ho zařadit do kategorie manipulace. Třetí skupinu tvoří jevy, jejichž existence je záměrně skryta a které jsou realizovány ve skrytosti. Ty jsou vždy formou násilí a zároveň představují formu manipulace. Wróbel (tamtéž) uvádí vlastnosti skrytých osnov, které jsou charakteristické pro manipulaci. Je

to například používání násilí, které je skryté přímé zkušenosti žáka, nebo ovlivňování dětí, které využívá jejich **přirozené potřeby se učit, hledat autoritu, identifikovat se s idoly**. Tím, že jedinec nemá možnost reagovat na jevy, ke kterým dochází během působení vlivů skrytých osnov, je odsouzen k zpředmětnění. Všechny skryté aspekty vzdělávání založené na zpředmětnění jsou manipulací. Manipulací ovšem není násilí, které se uplatňuje otevřeně. Wróbel ve shrnutí zdůrazňuje, že ne každý skrytý aspekt edukace je formou manipulace. Záleží totiž na tom, zda je skrytý záměrně a zda přitom vede k zpředmětnění jedince.

Skryté osnovy jsou oblastí, která může poskytovat výrazný a přitom nenápadný prostor pro manipulace. Samy mohou být nástrojem manipulace, která na žáky působí skrytě a pomocí nástrojů, které se nedají snadno řídit ani kontrolovat, s navenek nezřetelnými cíli. Wróbel (2008) upozorňuje, že většina teoretických prací uvádí, že skryté osnovy jsou v rozporu s deklarovanými školními osnovami, a tím s činnostmi navrženými k dosažení vzdělávacích cílů. Otázkou zůstává, či záměry stojí v pozadí takové manipulace. Hybatel takového záměrného ovlivňování zůstává nezřetelný. Vliv mají zejména autority, které ovlivňují chod školy nejvíce, tedy učitelé a ředitelé, stranou nezůstávají samotní žáci, jejichž skupiny mohou mít silnou dynamiku. Nelze vyloučit subjekty, které mají částečný vliv na utváření podoby školy, což může být školní rada, orgán samosprávy, nebo politika prosazovaná vládou. Stranou nemusí zůstat ani architektonická podoba školy. Například velký komplex budov postavený za normalizace s třídami koncipovanými pro velké počty žáků, s chladnými chodbami ozdobenými pouze vybranými citáty, mohl sám o sobě pomáhat vládnoucímu režimu děti poslušně formovat do pozice uniformního stáda podřazeného autoritě a moci. O úloze prostředí ve vztahu k výchově hovoří Bendl (2015). Popisuje, že pomocí promyšlených úprav a různým nastavením podmínek prostředí lze ovlivňovat chování člověka. Prostředí podle něj často formuje člověka více než samotná záměrná výchova. To může být dáno tím, že vliv prostředí je permanentní a neformální a výchova, děje-li se vědomě, vzbuzuje někdy odmítání. Některé vlivy prostředí přitom mohou být negativní. Proto je potřeba se snažit vůči nim u dětí posilovat obranyschopnost.

4.6 Filozofické aspekty manipulace

Fenomén manipulace se vztahuje k některým důležitým filozofickým otázkám. Jedná se zejména o oblast lidských hodnot, svobody a autonomie, které jsou manipulací zasahovány a ohrožovány. Spornost se projevuje i v uplatňování moci, filozofický pohled pomáhá určit její legitimitu, nebo rozpoznat její zneužití. Ve spojení s výchovou tyto aspekty přitom nabývají na

závažnosti. Příznačně na některé otázky není univerzální odpověď. V praxi se tak hledání odpovědi může projevit jako stále se vyvíjející proces.

4.6.1 Svoboda

S problematikou manipulace se pojí problém svobody a toho, komu ji přiznat. Totiž tam, kde přiznáváme svobodu, zároveň přiznáváme respekt k osobnosti a její subjektivitě. Tím zároveň odmítáme vědomou manipulaci. Syřiště (Bendl et al., 2015) rozebírá otázku, jestli si svobodu zaslouží ten, kdo s ní neumí zacházet, anebo ji zneužívá. Sociálněpedagogicky toto téma souvisí s problematikou asociálního nebo antisociálního chování. Na jednu stranu klade výrok „kdo si neumí vládnout sám, nechť je mu vládnuto.“ Svoboda zde potom funguje jako kategorie zasloužená, nebo obdržená, která není přiznána od přirozenosti: „Až ukážeš, že umíš se svobodou zacházet, tak ji budeš mít.“ Syřiště zde připomíná motiv prahového rituálu, společenského zrání, nebo přechodu osobnosti z jednoho stádia do druhého, které se v minulosti mohl projevat jako např. pasování na rytíře, konec pážecího věku a začátek dospělosti atd. Na druhou stranu potom klade představu svobody jako vrozené kategorie, která je nezcizitelná a nedotknutelná. Připomíná J. J. Rousseaua a jeho ideu člověka, který se rodí svobodný, ale žije v okovech.

Oba tyto póly korelují s teoriemi vlivu výchovy- empirismem a nativismem, které, zjednodušeně řečeno, pohlíží na jedince buď jako na objekt, nebo jako na subjekt výchovy. Nutné je podotknout, že mezi těmito krajními póly existuje bezpočet dalších poloh pohledů na přiznávání hodnot jedinci, které nemusí být konstantní a neměnné.

Syřiště (Bendl et al., 2015) hovoří o tom, že otázky, zda dávat, či nedávat dítěti svobodu, ponechávat na něm samém možnost rozhodnutí, určovat kdy a proč, jsou důležitou součástí profesionality vychovatele. V současnosti se svoboda pojímá velmi blízce postoji, který nechává dítěti dostatečně otevřený prostor, který si jedinec sám naplní. A to přesto, že přitom hrozí riziko zneužití svobody, jak vychovatelé často vidí. Taková selhání některých jedinců se pak stávají záminkou pro názory tvrdící, že je potřeba svobodu eliminovat. Vychovatelé tak hledají rovnováhu mezi zákazem a svobodou, která už není podbarvená individuálními vrtochy, ale je odpovědná.

4.6.2 Legitimita výchovy

Otázka legitimacy ve vztahu k edukaci je často skrytý, ale přitom intenzivní problém. Nejedná se přitom jen o smysl výchovy, ale zejména o její oprávněnost. Syřiště (Bendl et al., 2015)

hovoří o těchto otázkách z pohledu filozofie výchovy. Zmiňuje rozdílná pojetí. Tolstoj se například domníval, že by dospělí neměli vládnout dětem, čímžto se dostával do sporu s požadavky zastánců herbartismu a autoritativních systémů. Filozofie výchovy se ptá, na kolik můžeme děti ovlivňovat. Co vlastně nám dává právo k výchově? Jsou odpovědi dostatečně silné na to, aby založily legitimitu výchovy a jejich různých podob? Do jaké míry může být výchova záležitostí státu nebo samosprávy, nebo má být záležitostí jednotlivce. Kdo, nebo co, a na základě čeho, má vlastně moc a právo určovat výchovné cíle. Vzdělávací reformy a nastolený systém nám ukazují, že vzdělání je záležitostí politickou. Výchova a vzdělání tak jsou, v neposlední řadě, záležitostí mocenskou.

Výchova a vzdělání jsou nástroji moci. Je to moc, která je v rukou dospělých, v rukou obce, společnosti, nebo státu. Tyto činitelé mají v demokratických strukturách zřejmě legitimní právo určovat obsahy a formy vzdělávání, ty jsou výsledkem celospolečenské smlouvy, případně diskuze. V zemích svobodného vyspělého světa přesto nacházíme také struktury školství alternativního, které se odlišují od hlavního proudu. Jsou zakládány mimo jiné zastánci konceptu kritické pedagogiky. Jedním z důvodů pro jejich existenci je nesouhlas s diktátem autorit, dospělých a státu. Formy vzdělávání a jeho obsahy bez individuálního přístupu k potřebám dětí odmítají i z důvodů možné manipulace. Otázku legitimacy může řešit i sám vychovatel, pakliže má pochybnosti o tom, zda může předávat své názory a své pojetí světa někomu jinému.

O tom hovoří Pelcová (2010), která interpretuje první antinomií výchovy E. Finka. Ta osciluje mezi výchovou jako pomocí a výchovou jako manipulací. Každý vychovatel by si měl časem položit otázku, jestli vůbec má právo vnucovat své pojetí života a hodnot někomu jinému. I když má na své straně dobrou vůli, čisté svědomí a profesionální schopnosti, i když nevychovává jen podle svého soukromého názoru, ale podle všeobecného požadavku a veřejného zájmu, přesto se vynořuje otázka, co je zdrojem legitimacy učitelství a vychovatelství.

V době globalizace vychovatelé ztratili oprávnění formovat mladé tak, jak si to představovali dřívější generace v minulém století. Úkolem vychovatele už není „zvěstovat“ pravdu, nyní může jen vést dialog pomocí otázek. K tomu vede dialogická výchova (Pelcová, 2014).

Filozofická reflexe ve výchovné teorii je důležitá také proto, že ukazuje limity pedagogik, které by svou legitimitu zakládaly na argumentech efektivity, praktické účinnosti. Na účinnosti edukace záleží profesní uplatnění a úspěch absolventů. Proto se efektivita používá jako typický argument ve prospěch redukce výchovy na její profesní a socializační rozměr. Problematické

příklady účinnosti pedagogiky, která má dehumanizační a nátlakový charakter, využívané v autoritativních režimech a nebo „tradiční“ pedagogiky, která přinášela své plody i přes formálnost a autoritativnost, ukazují, že ne vždy je možné považovat efektivitu za mravně přijatelnou (Jedlička et al., 2014).

4.6.3 Etika ve výchově

Problematika edukace úzce souvisí s etikou, která má funkci nejen deskriptivní, ale i normativní. Syřiště (Bendl et al., 2015) hovoří o tom, že etika pedagogické profese je kapitolou praktické filozofie. Nezkoumají se v ní ani tolik teoretické základy etiky, co je správné a dobré, ale zkoumá se morální jednání a chování v praxi. V minulosti byl často sledován osobní život pedagoga a jeho bezúhonnost. Představa o tom, co není ve výchově přípustné, se proměňovala časem. Zesměšňování nebo trestání žáků dříve nebývalo nahlíženo jako problém. Na druhou stranu byly větší nároky na loajalitu vůči politickému zřízení nebo na osobní mravní příklad. V moderním konceptu by měl být pedagog tolerantní, tvořivý, empatický, měl by umět vyvážit svobodu s odpovědností a efektivitou. Důležitou oblastí je pedagogická taktnost, požadavek na to, aby učitel věděl, co je vhodné a co ne. Na jedné straně má učitel povinnost naučit látku a trestat špatnost, na straně druhé se předpokládá porozumění a pochopení žáka. K hlavním etickým dilematům pedagogické profese tak patří schopnost skloubit přísnost a náročnost s pozitivním vztahem k dětem i k profesi.

Pelcová a Semrádová (2014) hovoří o tom, že každé naše jednání má morální dimenzi, která se objevuje vždy, když jdeme vstříc nějakému člověku. Zároveň se ale v praxi vychovatelství ukazuje jedno nebezpečí a tím je paternalismus. Je jím míněn postoj, kdy člověk interpretuje zájmy a potřeby správněji a lépe, než by to dokázal sám vychovávaný. Vychovatel tak může s dobrým úmyslem při péči o dobro druhého člověka zbavovat svobody a z pozice moci formovat jeho budoucnost, prohlubovat jeho závislost a upírat mu autonomii a možnost sebeúcty. Důležitým základem etiky je úcta a respekt. Vědomí, že druhý člověk je odkázaný na péči, by nemělo být důvodem pro zpochybnění jeho svobody.

4.6.4 Vliv moci na poslušnost

Manipulace má blízko k poslušnosti v tom smyslu, že autorita k ní někdy člověka směřuje. V článku Problematika lidské agresivity v zrcadle manipulace se Bendl (2001) zajímá o téma manipulace v souvislosti s lidskou agresivitou a poslušností vůči autoritě. U té zdůrazňuje, že autorita není vlastnost, ale sociální vztah. Poslušnost chápe jako druh či odstín kázně, jejíž

podstatu vystihuje přívlastek nekritická, otrocká, slepě poslušná. Manipulovatelnost lidí se ukazuje jako psychologicky zajímavý problém. Bendl popisuje, že není nijak výjimečnou skutečností, když osoba, která odmítá ubližování druhým lidem, se dopustí stejných činů a to v nemálo případech bez většího odporu, pokud k tomu dá autorita rozkaz. Tuto skutečnost ilustruje Milgramův sociálně psychologický experiment, který dokumentuje, kam až se někdy běžný člověk nechá dohnat tlakem příkazů, které vydává autorita. Dokládá, že ochota poslouchat má několik možných důvodů. Jedním z nich je zbavení se odpovědnosti tím, že ji přenecháváme autoritě. Tím dalším důvodem může být, že člověk během svého vývoje žije v tlupách a skupinách, ve kterých je vytvořena hierarchická struktura založená na poslušnosti, která dává větší šanci celku na přežití, zajišťuje soudržnost a vnitřní stabilitu. Kázeň není sama o sobě pozitivním, nebo negativním jevem. Záleží na kontextu, ve kterém se uplatňuje. V případě dítěte, které se poctivě učí a má vybudovaný svůj režim, který dodržuje, i když se mu nechce, můžeme hovořit o kázni jako o kladné vlastnosti. Za pozitivní příklad kázně ale nelze vydávat nadměrně ukázněného, manipulovatelného člena sekty.

4.7 Obrana proti manipulaci

Helus (Jedlička et al., 2014) formuloval takzvané osobnostní desatero, které má přispět k zdravému rozvoji dítěte. Jeho důležitou součástí je **přístup**, kdy vychovatel nemá vidět vychovávaného jako objekt, který by byl určený k ovládnání a manipulaci, o kterém by vychovatel věděl, „jak na něj“ a mohl by jej ze své mocenské pozice ovládat. Tento přístup má sloužit k subjektivnímu vychovávaného. To znamená k tomu, aby jej vychovatel mohl aktivizovat pro výchovné spoluaktérství. Takový vztah je pak podstatným činitelem osobnostně rozvíjející výchovy. Učitel by se takovým přístupem měl inspirovat ve všech výchovných postupech, které používá.

Předpokladem pro takovou interakci je odpovídající „nastavení“ osobnosti učitele. *„Dospělí jsou skutečnou půdou, z nichž vyrůstají nové generace. Výchova budoucích generací přes veškerou složitost není zdaleka takovým problémem jako výchova dospělých a práce učitelů na sobě samých – a právě na tom je možné založit počátek veškerých možných změn a zkvalitnění výuky.“* (Vališová, Kasíková, et al., 2011, s.16). Jestliže učitel má zájem o to, aby mezi ním a jemu svěřenými dětmi a mezi nimi navzájem fungovaly zdravé vztahy, založené na úctě k druhým, měl by reflektovat svoje vlastní postoje a přístupy. K jeho sebevzdělávání a seberozvíjení by mělo patřit i hledání nových pohledů, třeba i na základě pochybování o sobě samém.

Helus v Teorii výchovy (Jedlička et al., 2014) hovoří o tom, že pedagogika by se zároveň s pozitivní psychologií měla zaměřit na rozvoj charakterových vlastností jedince, díky kterým je člověk ve svých postojích pevný, sebejistý, odolný. Pozitivní psychologie vidí zásadní roli zejména v úsilí člověka pracovat sám se sebou a zlepšovat se, byť v závislosti na tom, jaké podpory se mu dostává. Soubor vlastností, které v tomto pomáhají, se nazývá **resiliencí**. Patří mezi ně například kritický reflektující pohled na příčiny nezdaru a vyvození poučení, sebedůvěra, schopnost dělat radost sobě a druhým, vzájemnost, přijetí minulosti... Takovéto vlastnosti činí osobnost salutogenetickou a pomáhají dopracovat se k autonomii nepodléhajícího člověka. Helus vidí pomocnou úlohu i u spirituální psychologie a pedagogiky. Ta se zabývá přesažnou dimenzí, která pomáhá dotvářet integritu člověka. Jedním jejím výsledkem může být naděje, že člověk přesáhne sám sebe dobrem, které vytvořil pro svět, ve kterém žije.

Bendl (2015) uvádí následující techniky na obranu žáků, primárně sice ne proti manipulaci, tu ale zahrnuje do portfolia projevů nekázně, mezi šikanu, urážení a ponižování. Způsob obrany nazývá jako vybavení žáků potřebnými dovednostmi pro život ve skupině a aplikování „naučeného“ na životní situace. Taková obrana funguje jako **svépomoc**. Zásahy učitelů ve formě zákazu a trestání agresorů a manipulátorů z řad „silnějších“ žáků totiž nestačí. Obětem násilí, nátlaku a manipulace pomůžeme nejvíce tím, že je naučíme účinné obraně. Takoví žáci by si pak alespoň částečně měli pomoci sami. Učitel jako iniciátor jejich výcviku by měl dohlédnout na zásadní věc, jako je procvičování dovedností. Žák by měl potom být schopen aplikovat to, co se naučil, na reálné školní nebo životní situace.

Pro učitele je dobré mít na paměti riziko, které může plynout z toho, že manipulace se může projevit i v realizaci obranných postupů nebo nápravných opatření proti jiným negativním jevům. A že může pocházet od jakéhokoliv subjektu. Opatření pro rozvoj žáků, která by vedla k žádoucím výsledkům, je potřeba plánovat a realizovat dlouhodoběji. Bendl (2015) doporučuje pět bodů, na které je potřeba se zaměřit. Prvním z nich je pěstování odolnosti žáků vůči násilí ze strany spolužáků. Například v situacích, kdy se jim spolužáci vysmívají, nebo je nutí užívat drogy. Druhým bodem je pěstování a rozvíjení sociálních dovedností a prosociálních postojů žáků, jako je tolerance, solidarita, zodpovědnost, které se vztahují k mravní výchově. Jako třetí bod Bendl doporučuje návštěvu takzvaných sociálních laboratoří, což mohou být vězení nebo nemocnice nebo dětské domovy. Návštěva takového zařízení může jednak fungovat jako odstrašující příklad a jednak může rozvíjet empatii. Čtvrtým bodem je pěstování a upevňování kázeňských návyků, například prostřednictvím tradičních kázeňských metod. Posledním

bodem je pěstování a rozvíjení kognitivních dovedností. Tím může být dovednost rozpoznat problémovou situaci, racionálně ji vyhodnotit a hledat různá řešení problémů s jejími důsledky.

Mezi manipulátory i mezi oběťmi manipulace můžeme nalézt jedince s nízkým sebevědomím, děti s nízkým míněním o vlastní osobě, děti, které mají strach. V tomto ohledu mohou být aktéři manipulace podobní aktérům šikany. Bendl (2015) vidí ve **zvyšování sebevědomí** žáků důležitý proces, který může zlepšit podmínky vzájemného soužití. Sebevědomí, nízký sebeobraz jedince má totiž důležitou roli v oblasti chování. Posilování sebevědomí žáků je faktorem, který na jedné straně pomáhá přežít ve škole slabším, na druhé straně bere sílu agresorům, kteří si léčí své problémy na slabších a slušnějších. Bendl uvádí tři opatření, která mohou zlepšit pozice jedince i skupiny. Zaprvé je to umožňování dětem, aby zažily učební úspěch například pochválením žáka za individuální pokrok v učení. Zadruhé dodávání pocitu štěstí a úspěchů tím, že připomínáme minulé příjemné zážitky. Zatřetí Bendl doporučuje zařazování aktivit, které přispívají ke zlepšení sebeobrazu dětí, zejména těch zakřiknutých.

Důležitou oblastí, kterou nelze opomíjet, jestliže chceme udržovat dobré a kvalitní vztahy, je otázka **prevence**. Prevencí můžeme předcházet různým rizikovým faktorům. Některými opatřeními na podporu kázně můžeme postihnout i oblast manipulace. Manipulace může být součástí nekázně, nebo nezdravých, nekvalitních vztahů. Bendl (2015) uvádí jeden ze způsobů, jak předcházet nekázni, nebo jak ji odstraňovat tím, že umožní žákům, aby se **podíleli** na řešení potíží s problémovým chováním ve škole. Přitom je třeba si uvědomit, že má větší vliv na žáky jejich spolužák, než učitel, jehož „připomínky“ se berou jako nátlak a moralizování. V praxi to znamená zainteresování vrstevníků na odrazování spolužáků od problémového chování. Učitel dále může zainteresovat vrstevníky na ochraně „slabších“ spolužáků a nebo může umožnit žákům, aby si problémy vyříkali mezi sebou. Kromě toho Bendl doporučuje zlepšení podmínek mezi žáky tím, že spolu žáci budou rozvíjet dobré vztahy. Závisí na tom mimo jiné otázky slušnosti a neslušnosti a kázně a nekázně. Jde zejména o to umožnit žákům, aby se v klidu seznámili, lépe se poznávali, společně pracovali například ve skupinách. Prakticky tomu pomohou například seznamovací kurzy, školní výlety, nebo školní projekty.

K základním obranným mechanismům, které se mohou využít proti manipulaci je potřeba započíst schopnost **asertivity**. Jsou to způsoby jednání, které jsou založené na asertivních dovednostech a mohou být velmi účinné. Kolář (2012) ho popisuje takto. Asertivní jednání předpokládá možnost vyjádřit vlastní myšlenky a pocity. Snaží se nemanipulovat bezohledně druhými a nenechat manipulovat sebou. Je založeno na principu respektování důstojnosti a úcty k sobě samému i druhým. Ve výchovném procesu je to sociální dovednost nezbytná pro

vychovatele i vychovávaného. Asertivní jednání předpokládá zvládnutí asertivních dovedností. Mezi ty se může počítat odmítnutí neoprávněných požadavků, sdělování vlastních postojů, slušné vyjádření pocitu hněvu, zvládnutí kritiky.

Lze si představit, že by se žáci na základních školách učili přímo postupy obrany proti manipulacím. Znamenalo by to seznámení žáků s běžnými formami manipulace a základními způsoby, kterými se uplatňuje. Oblast manipulace by mohla zahrnovat témata politická, reklamní i mezilidských vztahů. Předpokladem by byl zájem samotného pedagoga a prostor, který by se mohl vyčlenit pro takovou výuku v rámci osobnostního a sociálního rozvoje.

Možnosti vyvarování se manipulaci rozšiřuje nabídka myšlenek **alternativního** vyučování. Jedná se o metody, které podle Koláře (2012) podporují při vzdělávání aktivitu a vlastní iniciativu. Dosahují toho využíváním individuální a skupinové strategie učení, vytváří prostor pro tvořivé činnosti a sociální rozvoj. Důležité je vedení žáků k seberealizaci, spolupráci, odpovědnosti a získávání vlastních zkušeností. Podporují vnitřní motivaci dětí a tím vedou k radosti z učení.

Při takových metodách se uplatňuje pohled na dítě jako subjekt, který si může spoluutvářet svoji cestu s větší mírou autonomie a odpovědnosti. Moc učitele se transformuje v moc průvodce, který je dítěti spíše oporou a partnerem. Takové přístupy nalezneme v některých klasických školách, ale zejména ve školách inovativních nebo alternativních. Alternativní školy Kolář (2012) popisuje jako školy, kde se uplatňují netradiční cíle, formy, metody a obsahy výuky a způsoby hodnocení. Důležitý je pro ně důraz na spolupráci a individuální rozvoj, budují pozitivní klima. Odmítají tradiční orientaci na učitele a výkony žáků.

S nimi mají souvislost antipedagogické směry. Tak jsou souhrnně označována pedagogická hnutí, která vznikla v západní Evropě a rozvíjela se od sedmdesátých let 20. století. Jsou založena na kritice výchovy nebo na jejím odmítání. Výchova je chápána jako násilí na dítěti a jako jeho manipulace. Tím se deformuje nebo znemožňuje přirozený vývoj dítěte. Antipedagogika odmítá krajně nevhodné výchovné formy, které se objevují v praxi jako donucování, drilování, přetěžování dítěte nebo necitlivost k němu. Klasické výchovné postupy nahrazuje provázením a podporováním dítěte. Antipedagogika je výrazně založená na takzvaném postmoderním myšlení, které odmítá nadměrné zásahy dospělých do života dítěte, podporují dětskou individualitu a odpovědnost například proti apriorně daným obsahům vzdělání a cílům výchovy (Kolář et al., 2012).

5 Shrnutí teoretické části

Manipulace se v pedagogické literatuře ukazuje jako fenomén, který je v edukaci přítomen a je v některých ohledech její součástí. Manipulací je chápána záměrná činnost, která směřuje k cílům, které stanovuje její původce. Ten přitom vidí manipulovaného jako objekt. Takové pojetí je blízké některým definicím (Kolář et al., 2012, Bendl et al., 2015), které popisují přímou a záměrnou výchovu, protože s nimi má společné některé znaky. Otázkou zůstává v pedagogické terminologii pojetí subjektu a objektu výchovy, některé definice totiž používají pojem objekt, byť takový, který se výchovou postupně stává subjektem, jak uvádí např. Výkladový slovník z pedagogiky (Kolář et al., 2012). V přiznání respektu k osobnosti se jeví zásadní **rozdíl mezi manipulací a výchovou**. Druhým rozdílem je povaha cílů, ke kterým se směřuje. Obecným cílem výchovy je formovat člověka k jeho vlastnímu rozvoji, autonomii, schopnosti být sám se sebou, s ostatními a se světem. Manipulace chápána v negativním kontextu svého významu takové cíle mít nemůže. Vyšší cíle, které jsou v zájmu opečovávaného člověka, přesto mohou také sloužit k jeho manipulaci, jak na to upozorňuje Pelcová a Semrádová (2014) u hrozby paternalismu.

Ukazuje se, že pedagogika v některých pohledech svých disciplín na sebe, na své pojetí edukace a školy, nese rizika, která spočívají v příklonech k manipulaci. Nejedná se přitom jenom o hlediska kritických levicových či liberálních teorií nebo antipedagogického směru. Palouš (2008) varuje před školou, jejíž pojetí objektivizuje svět i lidstvo kolem. Pelcová a Semrádová (2014) upozorňují na instrumentální pojetí vzdělávání, které nerozvíjí člověka jako celek. Vališová a Kasíková (2011) hovoří o pedagogice manipulativní, kde učitel řídí podřízeného žáka. O donucování při výuce a postavení učitele jako dominantního komunikátora hovoří Průcha (2009a). Ten mluví i o defenzivním školním klimatu, ve kterém se při interakci útočí na slabiny protivníků. Bendl (2015) manipulaci uvádí mimo jiné jako projev nekázně. Také se ale její pomocí dá dosáhnout absolutní poslušnosti (Bendl, 2001). O závažnosti skrytých osnov, které při ovlivňování dětí manipulativně využívají jejich přirozené potřeby se učit, hledat autoritu, nebo se identifikovat s idoly, hovoří například Wróbel (2008). Proti manipulaci ve škole se vymezují výchovná pojetí, která kladou důraz na potřeby dítěte a na partnerský přístup k nim. Doporučují upravit podmínky a formy edukace a u dětí pěstovat jejich odolnost, sebevědomí, sebevýchovu a schopnost asertivity a umožnit jim sociální a osobnostní rozvoj.

Tento pohled pedagogické literatury na edukaci spojenou v některých svých pojetích s manipulací předestírá poměrně bohaté spektrum jejích forem. To není jistě úplné. Pro plnější

chápání toho, jak se manipulace jeví, je vhodné přinést pohled samotných aktérů pedagogické praxe. Tomu se bude věnovat empirická část práce.

Empirická část

6 Metodologie výzkumného šetření

Výzkum byl vytvářen na základě teoretické části práce. Literatura, ze které bylo čerpáno, byla používána a doplňována i v průběhu výzkumu. Šetření je vedeno se snahou uchopit problematiku chápání manipulace.

6.1 Výzkumný problém a cíl výzkumu

Manipulace se ukazuje jako fenomén, který je součástí interpersonálních vztahů a komunikace a je popisován především v sociálním kontextu. V pedagogice nepatří mezi témata, která jsou běžně zkoumána. Absolvent pedagogické fakulty, ani zkušený učitel, který se celoživotně vzdělává, se nemuseli s tímto termínem v pedagogické souvislosti hlouběji setkat. Přitom je zřejmé, že manipulace v různých podobách a na různých úrovních je součástí edukační reality. Může se například prolínat se způsoby motivace, uplatňovat se při dosahování poslušnosti, projevovat se donucováním, proti kterému není obrany. V jistém smyslu je samotná záměrná výchova nástrojem manipulace. Třeba tím, že vychovávaného dostává tam, kam by on sám o své vůli nešel, a osobuje si právo formovat ho podle svých představ. Z těchto důvodů se manipulace jeví jako téma, které je důležité, přitom není často zkoumáno. Věnuje se mu výzkumné šetření, které provedl Bendl a Voňková (2010) a které se zabývá problematikou manipulace na českých školách.

Tato část práce je vedena snahou o to osvětlit, jak je fenomén manipulace nahlížen některými pedagogy, kteří působí na základních školách. Výzkumným cílem je přinést a interpretovat informace, jak učitelé ze zkušenosti své praxe pohlíží na manipulaci, co za ni považují, co si o ní myslí. Takový pohled pomůže doplnit teoretickou část práce tím, že přispěje ke komplexnějšímu popisu manipulace.

6.2 Výzkumná otázka

Učitelé jsou aktéry edukačního procesu na školách a oni nesou odpovědnost za to, jak se daří realizovat. Zároveň mají povědomí o manipulaci a rozumí jejímu významu. Jejich zkušenost by měla zaručovat bohatý zdroj informací. Proto jsem se rozhodl výzkumný zájem zaměřit pouze přímo na ně.

Výchozí výzkumná otázka je položena poměrně obecně: **Jak učitelé vidí a vnímají manipulaci ve vzdělávání?**

Tato základní výzkumná otázka byla dále rozčleněna do dílčích výzkumných otázek:

1. Co je podle učitelů manipulace, jak ji definují?
2. Kde konkrétně manipulaci ve školství vnímají a vidí? V jakém jednání?
3. Jaké jsou podle učitelů důvody, proč se manipulace používá?
4. Jaké má manipulace atributy, jaké hodnoty jí učitelé připisují? Jaké má následky?
5. Pokud je považována za nevhodnou, lze se manipulaci vyhnout?

První otázka se zaměřuje na to, co učitelé chápou pod pojmem manipulace. Učitelé popisují synonyma a antonyma termínu a vyjadřují své vlastní definice manipulace. Další otázka zjišťuje případy, které učitelé ve svém okolí vnímají jako projevy manipulace. Zaměřuje se jak na obecné projevy, tak i konkrétní formy jednání a komunikace. Neomezuje se pouze na příklady popisování manipulace směrem k žákům, zjišťuje i povědomí učitelů o situaci mezi kolegy nebo žáky samými. Popisují se vzpomínky učitelů na jejich školní docházku, kdy mohli být obětí nebo aktéry manipulace. Učitelé jsou dotazováni na jakékoliv své zážitky a postřehy, které dávají do souvislosti s manipulací. Nedochozí tak k soustředění na pouze předpokládaná témata, ale klade se zároveň důraz na to, aby respondent popsal třeba i nejasné souvislosti s manipulací. V souvislosti s metodikou výzkumu je tak ponechán otevřený prostor umožňující přinášet nová témata, dokud nedojde k teoretickému nasycení, saturaci. Třetí otázka se zaměřuje na to, jaké vidí učitelé důvody, pro které se manipulace realizuje. Některé z těchto důvodů mohou být alespoň z části legitimní, jiné mohou odkazovat na sobecké zájmy původce. S těmito příčinami může mít souvislost otázka čtvrtá. Ta se zaměřuje na to, jestli chápou učitelé manipulaci jako fenomén, který mohou hodnotově popsat. Zda chápou manipulaci v souladu s její negativní konotací vždy jako škodlivou. Nebo zda záleží na situaci a kontextu, ve kterém se manipulace odehrává, či zda může být manipulace chápána pozitivně a v jakém smyslu. Kdy lze manipulaci považovat za potřebnou, zda lze určit hranici, za kterou už je manipulace odsuzována. Učitelé mohou vnímat různé dopady používání manipulace i toho, jaký má vliv na své oběti. Poslední otázka se zaměřuje na názory, zda se lze manipulaci ve vlastním jednání nebo ve škole vyvarovat a zda se před ní dá bránit. A také na to, jak se před ní dají bránit ti nejslabší.

6.3 Volba kvalitativního výzkumu

Důvodem pro volbu kvalitativního výzkumu je podstata zkoumaného problému. Některé zkoumané oblasti se hodí spíše pro kvalitativní typ výzkumu. To je například případ výzkumu, který se snaží odhalit podstatu něčí zkušenosti s určitým jevem. Kvalitativní metody se používají k odhalení a porozumění toho, co je podstatou jevů, o kterých toho zatím moc nevíme. Nebo mohou být použité k získání nových a neotřelých názorů anebo mohou pomoci získat o jevu detailní informace (Strauss, Corbinová, 1999, s. 11). Šetření v této práci je motivováno snahou poznat, jak jednotliví učitelé vnímají a chápou manipulativní ovlivňování. To je oblast, která může být viděna z různých perspektiv, částečně přitom zůstává ze své podstaty skrytá a nejasná. Pro její lepší pochopení je třeba zkoumat subjektivní zkušenosti respondentů a jejich pohled a ty potom interpretovat. „*Kvalitativní výzkum vychází z interpretativního paradigmatu, v kterém se dává důraz na porozumění významu lidského jednání a zkušenosti a na získání podrobných zpráv o pohledech zkoumaných jedinců.*“ (Hendl, s.3). Při řešení této problematiky je tedy vhodné využít možnosti, které nabízí kvalitativní design výzkumu. Kvalitativním plánem výzkumu je fenomenologicky zaměřené šetření. Ve fenomenologickém výzkumu se zkoumá každodennost i v sociálním kontextu, prožívání jedinců v daných situacích a také to, co pro ně tyto situace znamenají (Hendl, s.4).

6.4 Výzkumný vzorek a sběr dat

Kvalitativní výzkum je založený na dvanácti polostrukturovaných rozhovorech s učiteli základních škol I. a II. stupně. U respondentů jsou sledovány jejich charakteristiky. Mezi ně patří jejich věk, pohlaví, délka praxe, stupeň základní školy, na které učí, velikost školy vzhledem k počtu jejich žáků, typ školy (státní či soukromé). Jejich struktura je uvedena v tabulce 1. Ve výzkumném vzorku jsou zastoupeni respondenti z různě velkých škol, z různě velkých sídel (od malých obcí po okresní města). Výzkumný vzorek ani metodika nejsou pojaty tak, aby šlo závěry výzkumu zobecňovat. Přesto nám charakteristiky mohou poskytnout nástin toho, jak rozdíly v chápání manipulace mezi různými pedagogy v různých školách mohou vypadat. Síla získaných dat nespočívá ani tolik ve velikosti výzkumného vzorku, ale v možnosti poznat několik lidí v jejich kulturním kontextu. Cílem je tedy poznat, osvětlit, prozkoumat zkoumaný jev do hloubky (Hendl 2005).

Téma manipulace může být choulostivé v tom smyslu, že by si náhodně oslovený respondent mohl vztáhnout téma manipulace přímo ke svému chování a cítit se, že byl např. někým doporučen jako manipulátor. Pokud by odpovídal, bylo by možné, že by nehovořil otevřeně.

Při výběru respondentů pro interview jsem se zprvu obracel na své známé z řad učitelů. Kladl jsem při tom důraz na to, abych do výběru zahrnul osoby s různými charakteristikami tak, aby složení vybraného vzorku bylo různorodé, přitom alespoň přibližně odpovídalo rozložení personální reality školství. Respondenti mi poté sami doporučovali další osoby, které jim přišly vhodné a které přede mnou kontaktovali a zjišťovali jejich zájem o téma. To poskytovalo alespoň základní důvěru, která je potřebná pro provedení interview. Uplatňoval se tak výběr pomocí metody nabalování sněhové koule. Kvůli anonymitě respondentů byla jejich jména změněna. Školy jsou ponechány bez názvu, nachází se v obcích a okresních městech na Vysočině, v jižních a východních Čechách.

Polostrukturovaný rozhovor jsem zvolil z důvodu, že toto výzkumné šetření umožňuje získat informace popisující, co si lidé myslí, jaké mají zkušenosti a jak uvažují. Zároveň do jisté míry umožňuje osobní vztah a interakci, která je důležitá pro hodnotu sdílených informací. Částečná strukturovanost rozhovoru je výhodná kvůli schopnosti udržení tématu a zároveň umožňuje téma dočasně opustit za rozvíjejícím motivem. Pomocí připravené osnovy otázek tak lze respondenta vést a přitom je možné více rozvést zajímavé oblasti. S přibývajícimi rozhovory navíc lze otázky přizpůsobovat vyjevujícím se kategoriím.

Rozhovory byly prováděny během února a března 2021, s učiteli jsem kvůli epidemické situaci nemluvil osobně. Byly vedeny formou videohovorů. Délka rozhovoru trvala v průměru přibližně 35 minut. Se dvěma respondenty jsem mluvil opakovaně a upřesňoval s nimi interpretace a doplňoval informace. Během rozhovorů jsem si pořizoval zápisky, kterými jsem zaznamenával stěžejní části. Hovory jsem nahrával kvůli nutnému doplnění přepisu informací. Sběr dat byl ukončen až po zjištění, že další data nepřispívají k rozšíření popisu jevů, ani k jeho většímu porozumění. Přímá řeč respondentů je ponechána při přepisu ve stejné stylistické formě, tak jak byla pronesena. Hovorové výrazy jsou opraveny.

Tabulka 1: RESPONDENTI A JEJICH CHARAKTERISTIKA

Jméno	Věk	Praxe roky	Škola typ, počet dětí, místo	Stupeň ZŠ
Albert	48	3	státní, 260 dětí, spádová obec	2.
Alena	33	8	státní, 70 dětí, obec	1.
Anežka	37	6	státní, 537 dětí, okresní město	2.
Ester	42	10	státní, 508 dětí, okresní město	2.
Hana	40	7	soukromá, 75 dětí, okresní město	1.
Ivana	46	7	soukromá, 45 dětí, obec	1.,2.
Lenka	32	11	státní, 20 dětí, obec	1.
Marta	39	13	státní, 24 dětí, okresní město	1.,2.
Oliver	41	6	státní, 20 dětí, obec	1.
Věra	52	11	státní, 537 dětí, okresní město	1.
Vlasta	35	4	soukromá, 45 dětí, obec	1.
Zdeněk	42	10	státní, 537 dětí, okresní město	2.

6.5 Zpracování dat

Data z rozhovorů jsem zpracoval tématickou analýzou. Ta je spolu s hledáním vazeb mezi jevy základem většiny strategií vyhodnocení kvalitativních dat. Analýza informací má vést k odhalení a k popisu témat. Ty je možné odhalit procesem induktivního kódování, nebo deduktivně pomocí literatury, na základě zkušeností výzkumníka a v závislosti na položené výzkumné otázce (Hendl, s.9). Svoje zápisky z rozhovorů jsem doplnil přepisem nahrávek daných pasáží. Z celých rozhovorů jsem tak vytvořil redukci a selekci dat tematické jednotky, tedy části textu, které reflektují určité téma. Tato témata jsem označil podle toho, jak souvisí s problematikou manipulace podle daných výzkumných otázek. Pokud se zajímáme o koncepty získané deduktivně z literatury, nebo z otázek vyslovených na začátku výzkumu, vyhledáváme je pročitáním textu (Hendl, s.9). Tento způsob jsem použil při zpracování těch dat, jejichž výsledné koncepty jsem mohl přiřadit k dílčím výzkumným otázkám. Pokud jsou koncepty předem určeny, zabraňuje to někdy výzkumníkovi, aby v datech viděl alternativní vysvětlení (Hendl, s.9). Proto jsem s částí tematických jednotek pracoval i induktivním způsobem. K těmto částem jsem přiřazoval na základě společných znaků nadřazené obecnější pojmy a hledal vztahy mezi nimi. Vytvořil jsem tak popisnou teoretickou strukturu z propojených pojmů.

7 Výsledky šetření

V této kapitole jsou uvedeny podrobné popisy toho, jak učitelé vnímají manipulaci. Výroky respondentů a jejich zpracování jsou základem, na kterém ilustruji různé podoby vnímání tohoto fenoménu. Jednotlivá témata souvisí s výzkumnými otázkami. Nejprve je popsána manipulace podle toho, jak ji respondenti definují a chápou jako pojem. V dalších podkapitolách jsou popsány konkrétní projevy manipulace a to, jak se k nim respondenti vztahují, jejich obecné hodnocení manipulace, důvody, proč se podle nich používá, a možná obrana proti ní. Výsledky doplňuje téma, popisující jak je chápána objektivizace dětí.

7.1 Co je pro učitele manipulace

Alena říká: „*Já skoro vlastně neznám nikoho, kdo by nemanipuloval.*“

Vlasta hovoří o tom, že manipulaci jde někdy těžko poznat.

Ester poznamenává, že manipulace je všude.

Přesto Ester hovoří o tom, že ve školním prostředí manipulaci téměř nevidí. Na tomto příkladě je patrná nutnost ujasnění chápání termínu. Toho lze dosáhnout popsáním jeho základních znaků tím, že své chápání manipulace budou definovat sami učitelé. Tím dojde k základnímu vymezení toho, jak chápou termín, jeho synonyma a protiklady. Zároveň se jedná o odpověď na výzkumnou otázku, za co učitelé považují manipulaci a jak ji definují.

Synonyma pojmu manipulace

Pro Alberta je manipulace polopravdou, neupřímností. Věra manipulaci označuje synonymy postrkávání, chytré zaonačení a „přečůrání“. Ester používá slova navádění, kočírování, manévrování. Marta využije hovorový výraz „sviňárna“. Hana používá spojení „můj cíl“. Pro Vlastu je manipulace skryté využívání. Oliver popisuje synonymum jako nefér jednání. Lenka uvádí motivaci. Anežka volí slova „buzerace“, tlačení, jednostranný nátlak. Zdeněk ji připodobňuje k neférovosti.

Opozita

Ester jako opak manipulování vidí jednání na rovinu. Marta volí slovo svoboda. Albert opak manipulace vnímá tak, že učitel nemůže být na stejné úrovni jako žáci, protože je musí vést, ale měl by k nim zachovávat férovost a upřímnost. Neměl by jim lhát a podsouvat. Hana za opačné slovo považuje liberalismus. Vlasta rovnou domluvu. Ivana pro skupinu lidí používá slovo

leadership, pro jedince kvalitní zpětná vazba. Oliver jmenuje svobodu, stejně tak i Lenka. Upřesňuje přitom význam svobody, kterou lze podle ní také zmanipulovat. „*Hrajeme si na to, že to je ve svobodě, ale ono to v ní není, protože dáváme už někdy zúžený výběr.*“ Anežka hovoří o schopnosti ustoupit a obětavosti. Tu volí z toho důvodu, že manipulaci považuje za nátlak a ustoupení manipulaci bere jako snahu vyhovět druhému. Jako další slovo volí svobodu. Zdeněk používá slovo ponechání a respektování.

Definice obsahující záměrnost

Hany definice zní stručně: „*Vedení mým směrem, za mým záměrem.*“ Postihuje tím tak všechny požadavky, o které pedagog usiluje.

Albert manipulaci definuje jako snahu dosáhnout svého cíle zjednodušením situace. Ulehčením si práce. „*Když na ně zakřičím, tak jim to nemusím 10 minut vysvětlovat.*“ Pokud by tím cílem měl být klid v hodině a prostor pro to děti něco naučit, pořád je jeho dosažení pro Alberta manipulací tím, že se použije donucení.

Oliver popisuje manipulaci takto: „*Když to není čistý, není to fér, tak je to manipulace. Jsme starší, máme moc, můžeme vyvinout nátlak, oni pro odměnu udělají potom děti cokoliv. A je to laciný.*“ Oliver zde manipulaci pojímá jako nástroj moci používaný k vedení slabších.

Anežka ji popisuje jako snahu žáka nebo učitele donutit někoho za jakýchkoliv podmínek dosáhnout svého cíle.

Zdeněk manipulaci chápe jako „*natlačení někoho někam kam on nechce.*“

Věře se objevuje v její definici znak **zpředmětnění** adresáta manipulace: „*Jít nečestně za cílem, kdy někdo chce něco moc dosáhnout, zachází přitom s ostatními jako s figurkami, vnitřně je to nepříjemné pro adresáta.* „

Lenka ve svém vyjádření klade důraz na oběti manipulace, popisuje jejich **zpředmětnění**: „*Dotlačit děti k cíli. Často zapomínáme na to, že ty děti jsou lidi. My máme představu, jak je formovat a jak dál ty děti mají v životě pokračovat.*“

Definice obsahující skrytost

Ester manipulaci definuje jako způsob, „*jakým se snažím dosáhnout svého cíle, svým způsobem je nefér, protože manipulovaný o ní neví.*“ Proto, aby nazvala určité jednání manipulací, vyžaduje v něm jistou míru rafinovanosti.

Pro Alenu je manipulace „*dostrkávání dítěte tam, kam chceš. Je to dosahování svého bez toho, abys používal čisté prostředky.*“ Podle Aleny může být manipulace skrytá, nebo otevřená. O té adresát ví, může se jí ale těžko bránit.

Marta vidí manipulaci jako „*ovlivňování někoho, kdo to neprokouknul.*“ Jako její znaky uvádí nenápadnost, nezřetelnost.

Pro Ivanu je manipulace „*skryté ohýbání vůle druhého.*“

Definici obsahující skrytost, kterou se obchází vědomí a vůle manipulovaného, vyjadřuje Vlasta takto: „*Dostat někoho tam, kam chci, aniž bych mu řekla přímo,*“ nebo: „*někomu něco medově říkat a přitom ho dotlačit tam, kam chci.*“

7.2 Shrnutí

Definice lze podle uváděných znaků rozdělit do dvou skupin. První skupinu tvoří definice, které chápou manipulaci v donucovacím pojetí. Určujícím znakem je u všech **záměrnost**, cíl, který se má dosáhnout. Takovou definici používá např. Hana, pro kterou manipulace znamená vedení někoho směrem, kam chce ona. Její pojetí manipulace je široké. Zahrnuje jakékoliv projevy, které jsou vedeny snahou ovlivnit druhé kvůli svému záměru. V definicích se vyskytuje různá forma ovlivnění manipulovaného, např. „*vedení*“, často v podobě přímého **nátlaku**. Ten se projevuje ve výrocích jako „*natlačení, dostrkávání, dotlačení...*“.

Druhá skupina obsahuje takové definice manipulace, které obsahují kromě záměrnosti důraz na znak **skrytosti**. Bývá formulován jako „*neprokounutí záměru, rafinovanost, nenápadnost.*“ Místo nátlaku se používá jemnější forma přesvědčování popisovaná jako „*ohýbání, dosáhnutí, aniž bych mu řekla přímo, ovlivňování*“.

Věra a Lenka ve svých popisech zmiňují **zpředmětnění** obětí manipulace, které manipulátor přestává vnímat jako rovnoprávné lidi.

Část respondentů hovoří o manipulaci v definici přímo jako o nečestné, **neférové**, nebo nečisté. Podobné konotace vyplývají z některých použitých synonym.

7.3 Pohledy na manipulaci

V této kapitole nalezneme popisy toho, jaké konkrétní projevy manipulace respondenti vidí ve svém okolí. Za těmito výroky je zařazen popis toho, jak respondenti danou manipulaci vnímají, jak ji hodnotí a jaké důvody k ní vedou.

7.3.1 Vztahy mezi učiteli

Alena popisuje případ z její školy: „*Jeden kolega manipuloval úplně všechny. Když dospěle, tak ti si museli dávat pozor a museli se tomu bránit.*“ Svým jednáním, zahrnujícím pomluvy, popichování, naschvály, prosazování osobních výhod, dokázal kolega dělat ve sboru značné nepříjemnosti. Většina učitelů, včetně ředitele, si dokázala určit jeho taktiky jako příčinu problémů. Alena popisuje, že na jejich malé škole přítomnost manipulátora v učitelském kolektivu měla vliv na to, jak se ostatní učitelé cítili.

Věra uvádí situaci, která se děje u ní ve škole. Její kolegyně se občas chová tak, aby pro sebe získala výhody větší, než mají ostatní. Věra zmiňuje její neodbytnost, návštěvy u vedení školy, neustálé přemlouvání, vynucování si pozornosti a také lhaní, na které se pak náhodou přijde. Cíle, pro které se to děje, jsou např. její opakovaná účast na výletech s dětmi.

Anežka si vzpomíná na nepříjemnou situaci, kdy ji jako začátečnici kolega vmanévroval místo sebe do třídy při rodičovské schůzce, kam vůbec neplánovala jít. Potřeboval si tím pouze vyřešit svou nepřítomnost, Anežku přesvědčil z pozice staršího kolegy, vlídným vmlouvavým způsobem. Anežka ale hovoří i o závažnější záležitosti. Když nastoupila na své učitelské místo, někteří kolegové jí říkali o tom, jak je důležité děti v hodinách udržovat v poslušnosti a klidu. Anežka časem zjistila, že takto nastavený přístup je součástí klimatu školy. Působí na ni potom nepatřičně, když sama volí metody a formy výuky, při kterých se ozývá z její třídy, jako z jedné mála ve škole, hluk.

Učitelky Věra a Alena popisují jako příčiny zejména osobnostní charakteristiky těchto svých kolegů, které jsou signifikantní svým důrazem na dosahování vlastních cílů. Jedná se o nadměrné snahy ovlivňovat chod dění ve škole, získávat si výhody, uplatňovat vliv. Jsou nápadné tím, že vystupují nad rámec normálních běžných vztahů. Tyto snahy Věra a Alena popisují jako manipulativní a příčiny vidí v povaze svých kolegů. Věra a Alena shodně tvrdí, že ve svém důsledku mají manipulace dopad na atmosféru a klima ve skupině. Chování jejich kolegů má za následek narušování vztahů. Konfliktní situace se nadměrně často probírají a řeší. Věra říká, že ostatní učitele chování jejich kolegyně mrzí, vadí jim i osobní výhody, které si zajišťuje. Alena věnovala s ředitelkou nasazení a čas při hledání možnosti, jak se s manipulativním kolegou právní cestou rozloučit. Frustrující bylo pro Alenu zjištění, že s daným kolegou nelze o věci hovořit. Byl navenek neochvějně přesvědčen o správnosti svého jednání a jako obranu používal odmítání jakékoliv kritiky. Jako řešení viděla Alena odchod učitele. U

Věry ve škole se situace neřeší, zůstává u popisování chování kolegyně „šeptandou“. V obou případech se manipulace od těchto dvou původců projevuje i ve vztazích s dětmi. Obě učitelky takové chování svých kolegů jednoznačně odmítají jako škodlivé a negativní.

Anežka má ve třídě 30 dětí. Když pracují ve skupinách, je hluk ve třídě výrazný. I když jí přímo nikdo nic neřekl, Anežka cítí, že to ostatním kolegům vadí. Říká, že takové „čeření vody“ je jí nepříjemné, přesto v něm hodlá pokračovat.

7.3.2 Vztahy mezi žáky

Albert popisuje, že se občas setkává s tím, že se děti **posmívají** ve skupině někomu, kdo je zrovna „mimo“. Ostrakizovaný jedinec někdy nemůže situaci zvrátit a zůstává ponižovaný „pod palbou“ většiny. Důvodem podle Alberta může být dynamika skupiny, která si hledá obětího beránka. Albert takové vztahy považuje za špatné a nebezpečné, protože někomu ubližují a přispívají k horšímu klimatu třídy. Albert proto napomínáním zasahuje a snaží se zachovat ve třídě rovné vztahy, nebo alespoň vztahy bez viditelných projevů výsměchu a ponižování.

Marta působí ve škole, která je součástí psychiatrické léčebny. V této škole jsou dočasně umístěni žáci s poruchami učení a chování a s poruchami psychickými. Manipulace se mezi nimi projevuje a uplatňuje běžně jako součást vztahů. Část dětí ji má osvojenou ze svých domovů. Důvodem podle Marty je získávání vlivu ve skupině. Používání těchto manipulativních vzorců, které jsou propojeny s kompetitivností a **konflikty** ve vztazích, Marta vidí jako překážku toho, aby děti mohly fungovat na bázi normálních vztahů. Někdy se stává, že žáci, kteří jsou k ostatním nadměrně agresivní, musí být personálem zpacifikováni a ve fyzickém slova smyslu odmanipulováni na izolaci. Dopad na atmosféru mezi dětmi je jasně patrný. Systém pravidel s tresty a odměnami je potřebný pro vynucování kázně, interní vztahy mezi dětmi se ale řídí vlastními pravidly. Manipulování odehrávající se mezi dětmi je personálem těžko postižitelné, Marta ho vnímá jako velmi škodlivé.

Zdeněk hovoří o své zkušenosti z docházky na základní školu, kdy učitel pověřoval po dobu své nepřítomnosti vybrané žáky, kteří měli zrovna „službu“, hlídáním třídy. Jeden z nich potom někdy své pozice zneužíval pro obchodování se třídou s tím, koho nahlásí. Zdeněk mluví o tom, že vše bylo napůl v legraci, přesto dostávala služba bonbóny a její nahlašování „viníků“ nebylo spravedlivé. Zdeněk to vnímal jako příkoří a byl rád, když aktivní spolužačky na pravý stav věcí upozornily učitelku.

7.3.3 Žáci působící na učitele

Albert hovoří o manipulacích učitelů dětmi jen v souvislosti s jeho dětstvím. Tehdy zkoušeli podle něj primitivní manipulace ve stylu: Vánoce jsou svátky klidu, nezkoušejte naši třídu. Těm nepřikládá žádný význam.

Anežka se usmívá, když hovoří o tom, že na gymnáziu měli dějepisáře, který rád vyprávěl. *„Jednak on vyprávěl opravdu hrozně zajímavě a jednak se nám nechtělo učit. Tak se prostě občas někdo zeptal nějakou otázkou, kterou se on nechal potom odvést někam daleko.“*

Marta vyučuje i dívky s poruchou příjmu potravy. Hovoří o disciplinovanosti anorektiček a některé jejich chování vnímá vůči dospělým jako manipulativní, i když často nejasné a skryté. Někdy za ním vidí snahu o pozornost, nebo snahu zajistit si výhody. U dětí z rodin, které jsou sociálně znevýhodněné nebo nefunkční, vidí vzorce chování, které zkouší děti po příchodu do zařízení na učitele a personál. Ty Marta popisuje jako manipulativní snahu **zobchodovat** každou možnou příležitost. Například motivačně myšlená nabídka od učitelky jít o hodinu ven hrát hru je obrácená dětmi naruby otázkou: „A co za to?“ Někteří žáci učitelku **citově vydírají** otázkami typu: „Máte mě ráda? Kdo je tu nejhodnější?“ Někdy děti dělají „chudinky“ a omlouvají se za své přestupky jen kvůli snaze, aby nedostaly zápis. Od některých žáků Marta slyší bezdůvodné **výhružné** označení, že je rasistka. Když děti něčeho chtějí dosáhnout, nebo když cítí, že mají „průšvih“, dávají Martě drobné dárky a říkají jí, jaká je hodná.

Příčiny manipulace Marta vidí ve vzorcích chování, které si děti přináší z nezdravých prostředí rodin nebo ústavu. Následky vidí Marta jako škodlivé zase zpětně pro psychiku dětí v jejich vztahu k sobě i okolí. *„Když jim někdy chci koupit zmrzlinu, tak od nich slyším, to já nedostanu, já jsem nebyl hodný. Ale jsou pak opravdu překvapení, když jí dostanou.“* Jako obranu proti manipulaci Marta používá svérázný typ humoru, kterým dětské útoky odráží, ale přitom je vstřícná k samotným dětem. *„Já myslím, že některé děti u mě vůbec poprvé v životě zažily odpuštění.“* Marta není obětí manipulace, dokáže ji rozpoznat a ve své pozici se jí necítí ohrožená, narozdíl od možnosti fyzického útoku.

7.4 Jak manipulativně působí učitelé na žáky

Respondenti popisují, jak učitelé ovlivňují žáky svým jednáním a komunikací. Jde přitom o projevy, které nazývají jako manipulativní a které učitelé pozorují sami u sebe, nebo u svých kolegů. Tyto projevy manipulace se mohou kategorizovat do několika skupin. Lze využít

rozdělení podle definic manipulace samotných učitelů, a to do dvou skupin. Třetí skupinu tvoří kategorie manipulace, ve které nefiguruje konkrétní původce, ale jedná se spíše o tlak zájmu společnosti.

7.4.1 Manipulace skrytá

Intrikování

Alena hovoří o svém manipulujícím kolegovi: „*To byl skrytý typ manipulace, kdy on nenápadně ponoukal, aby se děti chovaly nějak, nebo aby se nějak chovaly ke spolužákům. Měl vybraných pár dětí a skrze ty to dělal. Bylo to ve stylu, hele podívej se, Mařenko, jak to Pepíček blbě dělá.*“

Aleny kolega využíval svoji převahu také **neverbálně**: „*Tenhle kolega používal gesta, kterými přikazoval...*“ Kolega dokázal na děti působit i **příjemným dojmem**. „*Protože ten pedagog je na ně vlastně hodný, on se na ně usmívá, hodně je chválí, ale vlastně je chce dostat někam. Aby něco udělaly. A to i teda něco špatného.*“ Alena dál zmiňuje: „*On používal ty děti jako rukojmí. On jim řekl, ty mi teď dosvědčíš, že tenhle a tenhle dělali tohle.*“

Ivana považuje za skrytou manipulaci to, co zažila na základní škole, když učitelé „*nechávají hlídat třídu ve své nepřítomnosti nějakými žáky.*“ Ti mají za úkol nahlásit učiteli jména „zlobivých“ dětí, které potom dostanou trest.

Zdeněk popisuje zkušenost z prvního školního dne jeho syna. Ve třídě byli společně děti s rodiči, učitelka měla na tabuli připevněný velký ozdobený bílý papír, nadepsaný Desatero prvňáčka. Zdeněk si z něj pamatuje některé body, které ho zaskočily. „*Slibuji, že se budu vždy pilně učit, slibuji, že budu pokaždé hodný a slušný, slibuji, že nebudu vyrušovat, budu poslouchat.*“ Učitelka potom nechala „smlouvu“ dětmi podepsat otiskem palce namočeného v barvě. Scénu zakončila proslovem, ve kterém zmínila, že pokud bude někdy někdo zlobit, smlouvu vyndá a připomene.

Alena si myslí, že kolegova manipulace je způsob získávání většího vlivu a autority nad žáky. Zároveň mluví o tom, že kolega intrikováním u dětí sleduje i vlastní zájmy. Důvody vidí zejména v charakterových vlastnostech kolegy. V jeho postojích spatřuje nadřazenost nad dětmi, která vychází z jeho přesvědčení, že děti musí poslouchat. Tato poslušnost už ale neměla sloužit ke kázní ve třídě, ale k podvolení se učiteli. Klima ve třídě, kde manipulující kolega učil, Alena vnímá jako špatné. „*Děti byly zastrašené, ty, které byly vyvolené ke spolupráci, na něm byly asi závislé, ale strach měly myslím všechny.*“ Alena ale zdůrazňuje, že pro nezasvěceného

pozorovatele atmosféra ve třídě přitom mohla vypadat normálně ukázněně. Hovoří o tom, že na rodičovském sdružení manipulující učitel děti chválil a působil milým dojmem.

Ivana v případě hlídání třídy popisuje situaci, která v praxi vypadá na první pohled nevinně. Vadí jí ale zapojení dětí do sporné role. Některým vybraným žákům může být přidělena funkce hlídače značně proti vůli, je ale nemožné ji odřeknout. Učitel si z těchto dětí dělá prodloužený nástroj své moci, přitom je privileguje. Samotný výběr „spolehlivých“ žáků je podle Ivany za hranou profesionality už jen tím, že rozděluje třídu. Takovou manipulaci Ivana odmítá.

Zdeněk hovoří o tom, že scénu s desaterem považuje za silnou manipulaci. Zmiňuje, že pro něj byla o to víc nepřijemná, protože si uvědomil symboliku situace. Svě dítě dává ze svobodného domácího předškolního vzdělávání do rukou instituce a učitelky, která se sice tváří přátelsky, ale hned první den ukazuje svojí přetvářku a způsoby „ochočování“, proti kterým se vlastně nejde bránit. Nebránil se ani Zdeněk, za učitelkou nezašel, měl pocit, že by ho viděla jako puntičkáře a že by se dozvěděl, že to přece nikomu jinému nevádí.

Ponižování

Občas nastane situace, že dítě udělá chybu. Albert si v takových případech někdy nad dítětem povzdechne a **zesměšní** ho před třídou nějakou poznámkou, gestem, nebo mimikou.

Věra je někdy svědkem chování svojí kolegyně, kterou popisuje jako manipulativní osobnost. Ta na chodbách nepřiměřeně „péruje“ děti za to, že nepozdravily. Někdy si k tomu přibere i další náhodné svědky, kterým říká, jak je takové nezdravení nevychované, a po sourozencích vzkazuje domů, co se stalo: „Ty zdravit umíš, ale ten tvůj brácha se to ještě musí učit. Tak mu to doma připomeň a rodičům taky.“

Anežka někdy vidí, jak její kolegyně ve škole při „nějakých příležitostech, třeba i oprávněně, jako někoho sprdnou.“ Anežka vidí problém v tom, jak to některé její kolegyně dělají. **Útočí** přímo na žáka, na to jaký je, a to nevybíravým způsobem. „*Prostě z něj udělají debila. A to teda úplnýho.*“ Anežka z toho sama mívá někdy nepřijemný pocit. Několikrát se přistihla při tom, že i když je v pozici učitelky a nemá nic společného s proviněním, přesto se u ní při pohledu na scénu „*zvedne zevnitř takovej pocit, jako strach. Ne z té učitelky, ale z té situace.*“

Albert své jednání, kterým občas zesměšňuje, vidí jako automatické a vlastně nechtěné. Popisuje, že taková situace nastává zejména, když se snaží být vtipný a pobavit děti. Uvědomuje si přitom, že citlivějším dětem ponižováním může škodit.

Věra pro chování své kolegyně používá výraz „pedantství“. Příčinu vidí v jejím charakteru. Manipulaci vidí v tom, že žáky svým projevem ponižuje. A také v tom, že se kolegyně snaží zvýšit efekt svého domlouvání tím, že do něj zapojuje další osoby, třeba i s půdenním rozestupem.

Anežka situace, kde učitelky ponižují žáka, vnímá jako neprofesionální a jako manipulaci, jejímž cílem je ukázat žákovi, že je špatný. Anežka si myslí, že kolegyně předpokládají, že se potom žák napraví, nebo že dá aspoň „pokoj“. Hovoří o tom, že důvod, proč tak kolegyně jednají, má víc faktorů. Roli podle ní hraje to, že kolegyně jsou z práce unavené, frustrované, „že už mají na někoho alergii“ a možná, že ani jiné metody nejsou zvyklé používat.

Jednostranné a polopravdivé informace

Ester hovoří o tom, že když potřebuje zapsat děti na „šablony“, které má placené podle počtu dětí, sama manipuluje. Hovoří před žáky pouze o pozitivěch doučování, klidným a příjemným způsobem jim vše „vykresluje v růžových barvách.“ Ester přitom klade důraz i na neverbální komunikaci a dává si pozor na to, jaký vytváří dojem.

Příčinu vidí ve svém zájmu, kdy „*marketingově potřebuje prodat svůj produkt.*“ Považuje to za postup, který není vůči dětem úplně férový. Na druhou stranu, doučování pro děti význam má. Vnímá ho tedy jako přesvědčování, které je manipulativní, neférové, ale přitom legitimní. Byť jinak manipulaci paušálně považuje za špatnou.

Pochvaly

Albert pochvaly za manipulaci považuje, varuje se před jejich nadměrným používáním i kvůli reakcím ostatních dětí. Pochvaly by měly být podle něj spravedlivě vyvážené, aby zahrnovaly i slabší žáky. U chválení někdy vidí kontraproduktivní efekt, a to u starších žáků.

Pochvaly Alena považuje za silný neférový nástroj: „*Když má učitel v ruce tu **zbraň** a ta pochvala znamená pro dítě hodně, tak je to dítě kolikrát jako manipulovatelnější, z mého pohledu.*“

Ivana hovoří o tom, že „*chválení může být často jako manipulace*“. Výroky typu: „*No vidíš, jak ti to jde, no vidíš, jaká jsi šikulka, to zvládneš, protože tobě se to vždycky podaří, podívejte všichni tady, Pepíček to má dobře, vezměte si z něj příklad,*“ které zná Ivana ze svého působení na klasické škole, jsou pro Ivanu typickou manipulací.

Také pro Olivera jsou pochvaly manipulací, sám je ale občas použije.

Pavčina pochvaly nepoužívá, považuje je za způsob manipulace, stejně tak Vlasta.

Hodnocení známkami

Albert se přiznává, že někdy manipuluje známkami a s hodnotou známek. Dělá to z toho důvodu, že někdy nevidí jiné **páky**, které by mohl využít na schopnější žáky. „Protože nejhorší je, když ti zloběj chytrý žáci. Ty nemáš jak potrestat, protože oni všechno splní a ještě dostanou dobrou známku.“ Albert proto začal používat na tyto děti „ostřejší“ systém. „Tak jsem jim dal někdy jako fakt těžký češtinářský příklady, který jsem teda osolil. Nedostali pětku, ale dal jsem jim třeba tři mínus. Dvojkařům. Kvůli tomu prostě, aby tam nějaký trest zabral.“

Alena poznamenává, že známky mohou vést k manipulaci. Zná se důvěrněji s několika rodiči a hovoří o případech, kdy manipulující učitel dával dítěti **horší známky** a zbytečné tresty jako reakce na kritiku od rodičů. Rodiče, kteří měli s učitelem dobré vztahy, nacházeli v žákovských knížkách častější pochvaly svých dětí.

Ivana popisuje známkování jako manipulativní. Uvádí to i na příkladu. „Můj malý syn se cítil jako špatný, když dostal dvojku, a jeho sestra přitom dostala dvojku až v páté třídě. Takže místo toho, aby se sám zhodnotil, tak podléhal nějakému číslu a dojmu.“

Na Lenku působí hodnocení manipulativně kvůli tomu, že se žák se špatnými známkami může stát obětí **onálepkování** svým okolím jako „lůzr.“

Anežka hovoří o tom, že její kolegyně občas o využívání známek mluví. Používá „*přihoršení, nebo přilepšení*“ podle toho, jak předpokládá, že zapůsobí na žákovu motivaci, aby mohl příště dosáhnout lepších výsledků, „*aby víc zamakal.*“ Jiná Anežky kolegyně nerada dává jedničky kvůli tomu, že by děti polevovaly ve snaze. Anežka sama někdy při hodnocení upravuje svou bodovou škálu tak, aby více žáků dostalo trojky a méně čtyřky a pětky. U některých zdatnějších žáků zase někdy hledá při opravování písemných prací důvody, aby mohla ponechat lepší známku. Anežka neví, jestli se u ní jedná o manipulaci žáků, je to podle ní manipulace s čísly kvůli žákům.

Zdeněk známky považuje za někdy nedostatečný a nepřesný způsob hodnocení. Vidí i jejich výhody. Jako manipulaci známky ale vnímá u svého malého syna, protože u něj vidí **emoce**, které může vyvolat „*jednička třikrát podtržená*“, která je ale podle něj součástí systému využívání a ovládání dětské psychiky.

Albert výběrem náročnějších úkolů a následnou horší známkou získává nad dětmi větší vliv. Snaží se je tak přinutit k práci a ke kázni. Tím chce zajistit celé třídě lepší podmínky pro učení. To se mu ve výsledku daří. On sám je spokojenější. Je si vědom, že se nejedná o férový způsob, navenek ale není neférovost tolik patrná. Tuto manipulaci využívá, protože mu umožňuje věnovat se naplno výuce.

Podle Aleny se známkování jejího kolegy stalo nástrojem moci pro ovlivňování rodičů. Kromě samotného kolegy nepřináší nikomu nic dobrého. Alena takovou manipulaci jasně odsuzuje.

Ivana vnímá, že pro děti prvních ročníků může hodnota známky znamenat víc, než jen ohodnocení jejich práce. Mohou ji vztahovat přímo k svojí osobě. I bez tohoto vnímá známky jako možný nástroj manipulativní motivace. Proto známkování považuje za vhodnější nahradit slovním hodnocením.

Anežce hodnocení známkou přijde jako manipulace s čísly. Chybí jí metodika, které by se mohla držet, aby mohla známky objektivně a spravedlivě rozdělovat. Při online výuce se pak podle ní ukazuje problematika známkování v „úplné nahotě“. Postrádá v ní už i legitimitu známkování. „*Nikdo na to nemá právo. Hodnotit někoho a neznat okolnosti,*“ hovoří Anežka o svém pocitu. Její kolegyně známky používá „*jako nevyřčený obchod, kdy má toho žáka v hrsti, tím že mu může prostě dávat známky podle toho, jak si myslí, že zaberou, podle toho, jak on se snaží.*“ Anežky kolegyně to sice dělá kvůli lepším výsledkům žáka, Anežka to ale považuje za neférové tím, že o tom žák neví. Proto takové taktiky považuje za manipulaci, kterou odmítá.

Zdeňkovi opravdová radost jeho syna kontrastuje se systémem podtržitek, hvězdiček, mínusů, puntíků navržených pro kontrolu, ovládnání, motivování a srovnávání s dalšími dětmi. Přijde mu jako neférová manipulace, protože využívá „*takové ty bezelstnosti dětské duše, která se prostě nechá snadno vodit. A nakonec vytěžit. Prostě tím, že využívá, nebo pracuje i s těmi emocemi zklamání, nebo nějaký nedostatečnosti, kdy to učitel využije jako tlak, aby se to dítě učilo. To je pak ta radost z učení pryč, když dítě brečí.*“ Navíc Zdeněk říká, že má syn přehnaný strach z chyb, který také přičítá známkování.

7.4.2 Manipulace záměrná, nátlaková

Tresty

Vlasta považuje tresty za manipulaci. *„Z principu považuji tyhle způsoby za manipulaci, snažím se jim vyhýbat, jde to proti naší filozofii. Ale chápu, že je to ve spoustě škol způsob, jak děti motivovat.“*

Ivana o trestech říká: *„Tresty jsou také manipulace v tom smyslu, že teď dítě necháš 100x napsat, že se nemá něco, trestat spolužák, například.“* Vadí jí, že nemají adekvátní podobu. Ivana přemýšlí o tom, že nedávno trestem sama hrozila při online výuce, když děti nespolupracovaly. Řekla jim, že bude muset zavolat rodičům. Jestli by takový postup sama pro sebe nazvala manipulací, nevidí jasně. Chce ale raději používat jiné postupy.

Oliver tresty používá jako ulehčení práce. Říká, že tak to dělají všichni.

Hana a Lenka tresty považují také za manipulativní.

Anežka tresty považuje za manipulaci, pokud jsou součástí strategie učitele.

Tresty jsou podle Zdeňka někdy adekvátní, ale někdy je vnímá jako manipulaci. Když neuhlídá své emoce, pak vnímá tresty jako neobjektivní a neférové.

Vyhrožování tresty

Albert sám u sebe vnímá vyhrožování jako způsob, kterým někdy manipuluje žáky. *„Jestli budete pořád křičet, nepustíme si v televizi fotbal!“*

Marta vyhrožování za manipulaci považuje jen tehdy, pokud je spojeno s nějakým dalším skrytým záměrem.

Oliver přiznává, že když máš „špatný den“, volí mezi špatným a horším. Má metodu, kterou popisuje: *„Na začátku dne děti zpražím a vyhrozím jim a pak jsem hodnější a hodnější a ono to funguje. Prostě jim na férotku řeknu, že mi není dobře, at' neriskují.“* Dále popisuje svoje nepříjemné zážitky jako dítěte na prvním stupni. *„Vadilo mi v jídelně, když nás nutili dojídat. To bylo pro mě fakt silný. Silný vyhrožování a bylo mi to hrozně nepříjemný.“*

Zdeňkovi vadí vyhrožování, které je spojené s emocemi. Když se říká výhružně, tak aby zastrašilo. Pak ho vnímá jako manipulaci.

Albert se při řešení jednoho konfliktu dostal blízko k tomu, aby žáka uhodil. Nedošlo k tomu, Albert ale cestu „rychlého řešení“ myšlenkově nezavrhuje. *„Když nejsou tyhle starý tresty klasický, tak mám potom spíš pocit, že to k tomu manipulování svádí. Stejně to pak učitel nějak nosí v sobě, nějakou naštvanost. Stejně to dáš nakonec tomu žákovi nějak najevo. Protože to máš v sobě, ten vztek na něj.“*

Marta vyhrožování za manipulaci nepovažuje, pokud stojí samo o sobě a je zrovna potřebné, bere ho jako *„jasné, čisté, fér.“* Přijde jí také sympatická a transparentní metoda: *„Máte ještě dvě napomenutí, potom přijde trest!“*

Nucení dojídaní ve školní jídelně bylo Oliverovi nepříjemné nejen kvůli tomu, že jídlo už nemohl, nebo nechtěl. Vadilo mu i skryté poselství takového nátlaku, na které přišel až v dospělosti. Pro dozor v jídelně bylo jídlo důležitější než samotné dítě. Děti byly viděny jako objekty určené k nakrmení drahými kaloriemi.

7.4.3 Manipulace jako vliv zájmu společnosti

Výchovně-vzdělávací proces

Věra výchovně-vzdělávací proces považuje za manipulativní. Vnímá ale, že problematika manipulace je širší. Záleží přitom i na učiteli, jaké volí metody, tím je podle ní možné hrany manipulace obrousit. Motivace žáků znamená zároveň do jisté míry jejich manipulaci tím, že se děti k činnosti musí *„dostrkat“*. Jako průchozí vidí hranice mezi motivací a manipulací zejména u menších dětí.

Hana hovoří o *„účelové“* manipulaci, která je přítomna v edukaci stále. Tu považuje za běžnou, potřebnou součást. Výhrady má k tomu, když se tato manipulace překlápí do formy, kterou Hana vidí v klasickém školství plném pochval, razítek, odměn, trestů a dělání věcí na povel. Hana vzpomíná na své dětství ve škole, kde jí nevyhovovalo nastavení celé platformy. Měla problém s tím, že má polovinu dne tiše sedět a poslouchat záplavy informací, z kterých si pak odnášela jen zlomek, z čehož byla znovu frustrovaná.

Lenka hovoří: *„Z mého pohledu i motivace je manipulace. Motivace je první věc, co jsme se učili na fakultě. Motivovat je pro mě cesta do pekla v tom smyslu, že potřebujeme děti zmanipulovat, aby se učily tohle, jak já chci, a aby došly k tomuto. Ale vůbec tam není to, co by v tu chvíli dítě potřebovalo.“*

Anežka motivaci, formaci a samotné učení, *„něco jim leješ do hlavy, ne každý o to stojí,“* vnímá jako manipulaci, ale ne jako špatnou.

Zdeňkův syn používá učebnici matematiky, početník, který má v nadpisu slovo „hravý.“ Zdeněk o něm mluví: „*Když ten sešit otevřeš, tak na tebe dýchne zoufalství. Stránky jsou tam plný příkladů, od záhlaví k zápatí plný řádky čísel, žádný volný místo, žádná grafika. Tonda má ten nadpis začmáraný propiskou.*“ Je to drobnost, která ale podle Zdeňka nutí k ostražitosti vůči všem školním dokumentům. K zamyšlení mu přijde situace u 6. ročníku, kde se u něj na škole vyučuje v dějepise celý půlrok jedno nepřilíš důležité téma, pravěk. Zdeňkovi to vadí v souvislosti s tím, že se v 9. ročníku nestíhají probrat moderní dějiny. V nich je přitom podle Zdeňka základ toho, co by školy měly předat dětem proto, aby se neopakovala historie autoritativních režimů plošně manipulujících populaci. „*Takže nám ze školy vylezou děti, který se dokolečka učily o pravěku, stejně si z toho nepamatují nic, k ničemu by jim to ani nebylo, ale neumí říct svůj názor, nebo to dělají blbě, nebo to ani nepoznají, když o něco opravdu jde, ve společnosti.*“

Věra manipulaci ve vzdělávacím procesu nevidí jako něco nutně špatného. Výraznou roli podle ní hraje učitelův přístup. Hana manipulaci nevnímá jako špatnou kromě té, která se projevuje k dítěti jako k objektu výuky bez ohledu na jeho potřeby. Podobně vnímá edukaci i Anežka. Lenky pohled na manipulaci je o něco více kritický. Vyjadřuje ale pochopení pro to, že „*bez manipulace nejde udržet 26 dětí v klasické škole a ještě vycházet s rodičema. Lidi tam dělají, co můžou, ale nic jiného nezbyvá.*“ Manipulaci považují ve svých kontextech za potřebnou. Zdeněk přemýšlí nad tím, co je v pozadí toho, že škola opomíjí výuku dějin totalitních režimů. Vnímá to jako problém, který se projevuje u mnoha škol. Dochází k závěru, že se nemusí jednat o záměrnou manipulaci. Upozorňuje ale, že absence takových témat ve výuce může nakonec vést ke snazší politické manipulaci celých generací.

Výchova a vzdělávání

Výchovou je zde myšlená široce samotná výchova v její souvislosti se vzděláváním. Ta se přece jen liší od výchovně-vzdělávacího procesu obecnějším pojetím.

Alena má názor jasný: „*Bohužel to ve výchově vidím. I když jsou to z mého pohledu někdy třeba nevinny manipulace, tak jsou. Že prostě to dítě někam chceš dostat, a jako učitel i rodič máš širokou škálu prostředků, jak ho k tomu přimět. Jakoby se furt zneužívá toho našeho postavení, že máme víc možností.*“

Vlasta za manipulaci považuje vzdělání ve smyslu školní docházky, kdy je dítě povinné se podrobit všem povinnostem.

Ivana si není v tomto případě jistá: „*Dítěte se nikdo neptá, když v šesti letech nastupuje do školy. Je to otázka.*“

Hana vidí manipulaci i v samotné výchově i ve vzdělávání.

Lenka uvádí konkrétní příklad: „*V dospívání mi říkali, že bych byla dobrá učitelka. Kvůli tomu jsem nikdy nechtěla jít učit.*“ Takové výchovné rady bere jako manipulaci, které dokáží dospívajícímu formovat cíle, ne vždy úspěšně.

Anežka výchovu a vzdělání obecně za manipulaci považuje. Pokud ale vede k dobrým cílům a používá cesty, které berou na zřetel potřeby dítěte, hovoří o takové manipulaci jako o pozitivní.

Podobně to vidí Zdeněk. Záleží mu přitom na tom, jestli metody nejsou donucovací z pohledu zneužívání moci učitelem. Hovoří o tom, že se jeho postoj mění zároveň s tím, jak jeho děti nastupují do školy. „*Moje dcera jednou řekla, že už tři roky chodí na vojnu. Menší syn si zase postěžoval, že neví, co komu udělal, že musí chodit do vězení na fízlárnu.*“

Jedná se o oblast, která splňuje představy respondentů o manipulaci tím, že vykazuje stále určitou formu nátlaku nebo ovlivňování. Vyjadřují se v podobném duchu, že výchova a vzdělání mají za úkol dítě někam dovést. Původcem manipulace je zde společnost, v jejímž zájmu ve formální výchově dospělí formují nedospělé. Alena, která hodnotí manipulaci paušálně jako negativní, ve výchově uznává manipulace, které jsou „*malé, nevinné.*“ Hana manipulaci považuje za přítomnou v každém lidském nátlaku, ve výchově ji vnímá jako pozitivní, pokud není vedena nadměrně striktní formou. Podobně ji vidí i Anežka a Zdeněk. Lence vadí manipulace, které byť jsou myšleny dobře, vnucují cizí názor.

7.5 Shrnutí

Zde je potřeba připomenout, že respondenti se vyjadřují zejména k těm způsobům manipulace, které sami pozorují u sebe nebo ve svém okolí, nebo se kterými mají dřívější zkušenost. Neposuzují tak témata, o kterých hovoří jiní respondenti. Proto nelze usuzovat na to, že například manipulace pomocí intrik, o které hovoří pouze tři respondenti, není ostatními považována za manipulaci.

Skrytou manipulací učitelé působí tak, že si žáci jejich záměr neuvědomují a pokud ano, těžko se mu brání. Respondenti popisují ovlivňování dětí pomocí několika technik či postupů. Pedagogové jednají pomocí intrik, podávají své informace jednostranně, manipulují se

známkami, nebo zneužívají chválení. Alena a Věra označují své kolegy jako manipulátory, kteří jdou za svým vlastním cílem. U ostatních respondentů tak výrazně popisovaná manipulace vidět není. Vlastní cíl, posílení svého vlivu, je patrný ještě u ponižování a posmívání. Ostatní aktéři manipulace svými snahami sledují umožnění procesu učení v odpovídajících podmínkách. Dopady manipulace jsou výrazné zejména u intrikování. Mají vliv na klima třídy. Ponižování a posmívání může mít dopad na psychiku adresáta. Všechny popsané manipulace vnímají respondenti jako neférové postupy. Většinou je proto považují za špatné. Ty manipulace, které používají pro zajištění procesu výuky, považují Albert, Oliver a Ester za potřebné. Nehodnotí je ale přitom jako dobré.

Nátlaková manipulace působí přímo na vůli žáků. Využívá přitom převahu moci učitele nad dětmi. Ty většinou nemají možnosti ani nástroje se bránit. Učitelé používají tresty a vyhrožování tresty. Oliver a Albert o nátlakové manipulaci hovoří jako o snazší cestě, která je rychlejší. Používají ji proto, aby ve třídě dosáhli vhodných podmínek pro učení. Považují ji za neférovou, využívají při ní svou převahu. Zároveň ji pokládají za potřebnou a běžnou. Je pro ně legitimní. Za běžnou a v klasické škole potřebnou ji považují i Vlasta, Lenka, Hana a Ivana. Samy se ji ale snaží nepoužívat, vnímají ji jako špatnou.

Manipulace se projevuje i ve vlivu **vzdělávacího procesu**. V něm se pro respondentky Věru, Hanu, Anežku a Lenku projevuje manipulace částečně nebo úplně v motivaci žáků. Záleží přitom podle nich na přístupu a možnostech vyučujícího, jaké volí metody. Ve **výchově a vzdělávání** obecně respondenti manipulaci spatřují v určitých aspektech. Většinou se jedná o popisy toho, že děti si cestu dobrovolně nevolí, jsou k ní přinuceni, záleží přitom na individuálních rozdílech a pojetích. Pro některé respondenty je manipulace jako součást výchovy vnímána pozitivně, pokud se přiznává dětem určitá míra pochopení pro jejich potřeby a vede k výsledkům, které jsou dobré pro dítě i společnost.

7.6 Obecné pohledy na manipulaci

V této podkapitole se popisuje odpověď na výzkumnou otázku, jaké atributy, nebo hodnoty připisují respondenti manipulaci. Jde v zásadě o to, zda považují manipulaci za pozitivní nebo negativní. Toto hodnocení je spjato s pojetím manipulace jako běžné, potřebné, nebo škodlivé. Tato kapitola navazuje na předchozí, popisující konkrétní formy manipulace a postoje k nim. Výroky respondentů v této části se váží k obecnějšímu chápání manipulace. Částečně popisují i okolnosti manipulace, nebo to, kde ji respondenti vidí.

7.6.1 Vždy negativně chápaná manipulace

Skrytá forma, úzké pojetí, žádná vlastní manipulace

Zde jsou popisy respondentů, kteří manipulaci vidí pouze ve skryté formě. Za manipulaci nepovažují otevřené donucování. V tomto smyslu chápou manipulaci v úzkém pojetí. Jejich specifikem je, že takto chápanou manipulaci téměř neuplatňují.

Ester chápe manipulaci jako spjatou s rafinovaností a skrytostí. Považuje ji za negativní, zejména pro její utajené cíle a neférovost. Ve školství ji téměř nevidí, běžné donucovací a kázeňské prostředky ji přijdou na místě a oprávněné, protože s nimi děti počítají. V okolním světě manipulaci vnímá jako běžně přítomnou.

Marta za manipulaci považuje pouze její skrytou, nebo skrývanou formu. Chápe ji jako špatnou. Vadí jí zejména proto, že manipulující se snaží využít druhého pro svůj vlastní prospěch. Ve školství manipulaci vnímá ve vztazích mezi dětmi a také od dětí na dospělé. Přísný systém pravidel, donucování, ani vyhrožování za manipulaci nepovažuje, protože jsou jasně a srozumitelně dané. Naopak je považuje za oporu, která zaručuje férovost a spravedlivost, pokud se na ni dává pozor.

Široké pojetí, žádná vlastní manipulace

Pro Ivanu je manipulace obecně velmi nebezpečná věc. Přenáší se na děti, ty se jí učí, proto si dává pozor, aby sama manipulace nepoužívala. Zodpovědnost a manipulace jdou podle Ivany proti sobě. Manipulace se může někdy jevit jako přínosná, ale pořád je manipulací, takže je pořád nebezpečná.

Vlasta chápe manipulaci vždy jako negativní. Přitom za manipulaci považuje i výchovu v běžných školách s běžnými postupy, které dítě přinucují neférovým způsobem.

Široké pojetí, občasná vlastní manipulace

Albert vnímá manipulaci ve skryté i otevřené formě. V rovině přímého přesvědčování a donucování vidí manipulaci pouze tehdy, pokud je neférová. Tím má na mysli její spojení s ponižováním žáka. Albert je specifický svým pohledem na řešení konfliktu pomocí tvrdých, „férových“ a rychlých řešení, které podle něj manipulaci vylučují. Tu vidí spíše v tom, pokud učitel nosí své problémy s žáky v sobě a nespokojenost projeví později, sofistikovanějšími metodami. Albert manipulaci vnímá jako neupřímnou a nepravdivou, nebo polopravdivou cestu. A jako takovou ji vnímá jako špatnou. Zároveň ji odmítá i z toho důvodu, že se

používáním legitimizuje tento model v dětských očích. Děti se tak vychovávají k neupřímnosti. „Kdybych já mohl a měl k tomu předpoklady, tak bych nemanipuloval nikdy. Protože jakmile já je naučím něčemu, co není úplně pravda, nějaký mechanismy, výčitky, pocity viny, tak ty děti to budou dělat taky.“

Oliver manipulaci považuje za špatnou kvůli tomu, že dospělý jako zkušenější a silnější využije svou moc ve svůj prospěch. Nezáleží přitom, jestli dítě přinutí přímo, nebo oklikou. Dítě se stejně nemá možnost bránit. Manipulaci považuje za běžnou součást života i školství, kde se podle něj používá všude.

Lenka vidí manipulaci silně negativně. Považuje za ni všechny nátlaky, které se vytváří na dítě jenom proto, že si dospělý něco přeje. Děti v klasické škole se podle ní odmalička učí zpochybňovat samy sebe tím, že se snaží vyhovět učitelům. Běžnou školu označuje jako „*velkochov*“, kde se vše musí. Zároveň upozorňuje na manipulaci přítomnou v „*hraní si na svobodu*“, kdy se zájem manipulujícího převlékne za chytrou taktiku.

Alena o manipulaci hovoří jako o škodlivé, protože takové jsou důsledky manipulace vždy tím, že omezují nebo využívají adresáta. Manipulace se podle její zkušenosti vyskytuje častěji tam, kde se mezi dětmi používá porovnávání, soutěživost, známkování a kde se jako důsledek mezi dětmi vypěstuje nevraživost a nezdravé vztahy.

7.6.2 „Dualisticky“ chápaná manipulace

Zde jsou popisy respondentů, kteří mají dvojí chápání hodnoty manipulace. Manipulaci stejně jako jejich kolegové vnímají jako negativní. V určitých případech ale hovoří i o manipulaci pozitivní.

Široké pojetí

Hana hovoří o tom, že „*bez manipulace nelze fungovat*.“ Vidí ji v každé formě, kterou dospělí děti přesvědčují. Nerovnovážnost postavení ve vztahu postačuje k tomu, aby ovlivňování nazvala manipulací. Hana jako **negativní** vnímá tu manipulaci, která je škodlivá pro dítě. Za škodlivé považuje takové jednání, které nebere v potaz potřeby dítěte. Je to pro ni například samotná podoba edukace, která je založená na povinnosti žáka odsedět půlden frontální výuky. Běžnou striktní podobu výuky vnímá jako negativní manipulaci žáka.

Hana za **pozitivní** manipulace považuje např. napomínání dětí k dodržování pravidel. Nebo výzvu, aby u přecházení silnice vzala žačka svou malou spolužačku za ruku. Takové jednání za manipulaci považuje proto, že učitel se snaží dosáhnout svého cíle. Tím je v těchto případech

něco, co má podpořit kázeň, bezpečnost, učení, rozvoj dětí... tedy cíl, který je obecně prospěšný, nebo je prospěšný pro dítě samo. Dítě samo na tomto cíli nemá vlastní zájem. Alespoň ne v tu chvíli. Učitel při dosazování svého záměru využívá moci svého postavení. Dítě donutí přímo, nebo mu věc vysvětlí.

Pro Věru je **negativní** manipulace spojená s vynucováním něčeho ve svůj prospěch. Jako negativní vidí i manipulaci, která někomu ubližuje.

Manipulaci svým způsobem vnímá i ve výchovně vzdělávacím procesu, kde záleží často na učiteli, jakým způsobem dokáže děti motivovat. Hranice mezi motivací a manipulací vnímá jako o velmi tenkou a nejasnou. Manipulaci v tomto případě vnímá spíše **pozitivně**. Je totiž důležitá pro umožnění vzdělávání.

Anežka mluví o tom, že **negativní** manipulace má podobu toho, kdy se učitel snaží dosáhnout svého cíle pro svůj zájem. Mezi takovou manipulaci řadí tresty a vyhrožování a úpravy známkování. Tyto manipulace mají záměr ulehčit pedagogovi práci. Takovému učiteli přitom podle ní ve skutečnosti nezáleží na naučení dětí, protože on sám se dětem nikdy nepřizpůsobí. Jde mu o to, aby děti seděly v tichu, nezáleží mu na tom, jestli ho opravdu poslouchají, alibisticky se zbavuje své zodpovědnosti za efektivitu výuky, protože za dostatečnou motivaci považuje známkování.

Anežka **pozitivní** manipulaci vidí jako potřebnou a v pořádku. Je to podle ní formace a školství ve svém výsledku. Vidí ji ve své běžné škole v zábavnějších aktivnějších způsobech učení, kdy jde pedagogovi o to, aby se děti něco naučily přívětivým způsobem. Jde zároveň o to, že pedagog vidí své žáky jako někoho, kdo si zaslouží jeho námahu při přípravě výuky. „*Že ty děti nevidí jako stádo.*“

Pro Zdeňka je manipulace **špatná**, když je neférová, vede k zastrahování, získávání vlivu, nebo k tomu, že autoritě dělá dobře.

Zdeněk si není úplně jistý, zda může manipulaci nazvat jako **pozitivní**. Považuje za ní takovou manipulaci, která se odlišuje od jejího běžného pojetí, protože „*prostě můžu děti svým způsobem jako ovládnout a přitom si dávám pozor, abych jim neškodil, musí to být uvědomované a prostě ty děti něčím protáhnu, do čeho by samy nešly.*“ Zároveň hovoří o tom, že dětem přitom musí věnovat čas a pozornost, takže si není jistý, zda může hovořit o manipulaci. Mluví o ní kvůli pocitu, že děti ovládá.

7.7 Záměry manipulace

V této kapitole se hledají důvody a záměry, pro které se manipulace realizuje. Následující odpovědi zahrnují to zásadní, o čem respondenti hovořili při popisování konkrétních manipulací a při obecném hodnocení.

Ivana vidí důvody pro manipulaci v tom, že učitelům chybí mechanismy, jak to dělat jinak. „*Všichni jsme to naučený, takovým způsobem jsme byli vychováváni.*“ Nebo se může jednat o osobnost učitele, „*jsou lidé, kteří jsou nastavení jako manipulátoři.*“ Člověk se podle ní potřebuje naučit sám se sebou pracovat, aby se učil nové způsoby jak postupovat.

Alena si myslí, že její kolega manipuluje kvůli snaze ovládnout děti a posiluje si pocit vlastní moci. Zároveň s nimi má méně práce.

Pro Martu a Ester je záměrem manipulace vlastní prospěch manipulujícího, za manipulaci ale považují jen její skryté formy.

Oliver má tyto důvody. „*Je to rychlejší, je to jednodušší způsob, jak člověk využije svoji moc, aby si usnadnil věci. Je to vlastně špatně, ale dělám to, šetří to energii.*“ Svoje postupy nevidí jako ideální, ale tuto cestu využívá, protože mu pomáhá zajistit výuku. Vzdělávání je podle něj ovlivněné historickým kontextem, pořád se učí podle toho, jak to bylo dříve. Jedná se o zvykový systém, kulturu manipulace.

Věra manipulace u své kolegyně vnímá jako prostředek k jejímu vlastnímu prospěchu, posílení pozice a dosažení větší poslušnosti u dětí. Manipulace při motivaci dětí je podle ní snadnější.

Hana se domnívá, že používání pozitivní manipulace slouží k dosažení pravidel a potřebného stavu bez toho, že by děti byly brány jako „*potížisté*“.

Podle Alberta jde o upevňování autority. Zároveň se může jednat o ulehčení práce.

Anežka hovoří o tom, že manipulace se používá zejména když učitel potřebuje usnadnit práci s dětmi. Nepotřebuje s nimi nic řešit, pomocí manipulace je s trochou šikovnosti přinutí tak, že se nebrání.

Zdeněk důvod pro manipulaci vidí v tom, že snáze dosáhne toho, co pro výuku potřebuje. Zároveň vnímá riziko toho, že si učitel bude chtít moc osvojit až příliš, k ovládnutí žáků.

Manipulace má podle respondentů několik převažujících důvodů. Jedním z nich je usnadnění učitelovy práce přímo v hodině. Pedagog pomocí manipulace třídu a žáky dokáže ovlivňovat a usměrňovat směrem, který potřebuje. Při větším počtu dětí je takové ovládnutí v běžné škole

nezbytností. Druhým důvodem je osobní moc, kterou si tak pedagog získává. Podle respondentů i ta slouží k dosažení poslušnosti u dětí a k umožnění výuky. Někdy ale podle respondentů může také dojít ke zneužití moci. Manipulátor začne sledovat svoje vlastní egoistické cíle. Může jimi zřejmě být i pořádek ve třídě a kázeň.

7.8 Efektivita manipulace

V této kapitole nejde o popsání manipulace obecně jako efektivní, či neefektivní metodu. Spíš jde o to ukázat na výrocích, jaké druhy manipulace mohou vyvolávat žádoucí výsledky. Efektivitou se rozumí schopnost manipulace dosáhnout změny chování nebo postojů. Nerozlišuje se zde její dlouhodobost nebo krátkodobost.

Kontraproduktivní

Alena hovoří takto: *„Moje vlastní výchovná manipulace někdy vede k cíli a někdy ne. Záleží na individualitě toho, kdo je manipulovaný, zda se nechá. Na mně manipulace neplatí, spíš je kontraproduktivní.“*

Na Lenku některé dobře míněné a nevyžádané rady působí opačně, než je zamýšleno.

Albert někdy vyhrožuje, a přitom sám někdy vidí, že vlastně zbytečně. Dokola se totiž opakují stále ty samé problémy.

Vede k výsledku

Ester má u žáků dobré výsledky, pokud používá „marketingové techniky.“

Zdeněk mluví o tom, že pokud se za manipulaci považuje donucovací systém s tresty, potom efektivní je, protože na něm funguje většina škol. V tom smyslu, že umožňuje velké množství znalostí „dostat“ do velkého množství dětí. Efektivní podle něj už nebude v rozvíjení individuality a samostatnosti dětí.

Oliver o manipulaci hovoří jako o přítomné všude ve školství, umožňuje podle něj běžnou formu výuky a v tomto smyslu je efektivní.

Anežka považuje za efektivní některé druhy manipulace, a to ty, které jsou z jejího pohledu negativní. Těmi rozumí tresty, známkování, vyhrožování. Jde v nich o cíl manipulátora, aby bylo ve třídě například ticho, nezáleží mu už na výsledku toho, co se děti skutečně naučí.

Lenka manipulaci v běžných školách, které děti přinucují k učení, vidí jako efektivní, jiná cesta podle ní ani není možná.

7.9 Objektivizace obětí manipulace

O zpředmětňování žáků učitelé ve svých definicích, až na Věru a Lenku, nemluví a to ani v podobných obrazech. Popis toho, že učitel dítě ponižuje, bere mu důstojnost, zachází s ním jako s předmětem svého zájmu, nebo nástrojem, se ale několikrát objevuje.

Při rozhovorech byla kladena otázka, jak učitelé mluví v soukromí o svých žácích. Byla položena v tom smyslu, jaké dehonestující výrazy učitelé používají. Odpovědi se objevovaly na škále od jemných nadávek typu „*banda blbců*“, kterých byla většina, až po velmi hrubé výrazy, které používá okolí Marty. Absence nadávek se projevuje pouze u Vlasty a Ivany, které popírají výrok Hany, která tvrdí, že „*každý si potřebuje ulevit, kdo říká že ne, tak kecá.*“ Hanlivé výrazy, zejména pokud jsou proneseny mimo doslech žáka, samy o sobě neznamenají, že by učitel dítě zpředmětňoval, ubíral mu důstojnost přímo v kontaktu s ním. Respondenti zdůrazňují, že použitím nadávek většinou odventilují své negativní emoce a uleví si od nahromaděného napětí.

Významnější částí byly odpovědi respondentů, kteří následně hovořili o postojích učitelů k dětem. Respondenti, kteří své kolegy znají, většinou dokáží odhadnout jejich vztahy s žáky. Marta hovoří o tom, že se v jejich kolektivu pozná, kdo má děti rád a pro koho jsou děti obtížné. Respondenty byly popisovány různé přístupy. Výjimečné jsou zkušenosti Aleny a Věry, které ve svém okolí mají, podle svých slov, manipulativní osobnosti. Při popisu manipulace hovoří Alena o tom, že její kolega využívá děti jako nástroj. Věra a Anežka popisují odebrání důstojnosti žákům při popisu ponižujícího jednání svých kolegyně. Anežka pak hovoří o tom, jaké postoje se projevují na školních poradách u části sboru. Na adresu žáků se používají někdy úsměšky, gesta jako mávnutí rukou. Ředitelka o dětech mluví jako o „materiálu; ten, který je horší tu zůstane a lepší zmizí na gympl.“ Jako závažnější Anežka vidí projevy, ve kterých kolegyně před sborem otevřeně hovoří o neoblíbených žácích. Těmi jsou zejména ti, kteří přišli na druhý stupeň z okolních škol a mají posudek z pedagogicko-psychologické poradny. Anežka výroky kolegů shrnuje do vět: „*Nemají tu co dělat, tady úspěch nezažijí, je potřeba je do roka vypudit.*“ Tím je myšlena snaha takové žáky a jejich rodiče přesvědčit, že by pro ně bylo lepší místo jinde. Součástí toho je ve vztahu k těmto dětem specifické klima, které se projevuje například neverbálně v chování učitelů, nebo tím, že je dané dítě přehlíženo. Anežka ho popisuje slovy: „*Když se na to dítě podíváš a usměješ, tak najednou víš, že je to špatně. Že to kolegyním vadí.*“ V soukromí pak některé kolegyně hovoří o těchto žácích jako o „*mentálech.*“ Obecně, až na jmenované výjimky, z vyjádření respondentů nevyplývá, že by viděli některé ze svých kolegů jako někoho, kdo své žáky vidí jako objekty, nebo nástroje, že by někdo žáky

paušálně odepsal, nebo ponižoval. Respondenti sebe a své kolegy vnímají jako učitele, kteří v osobním přístupu k dětem dosahují svých cílů někdy tlakem a využitím své moci, což někteří považují za neférové. Zároveň je ale hodnotí tak, že mají dobrý vztah ke svým žákům. Zpředměťování žáků je tedy jevem, který se ve výpovědích vyskytuje zřídka a spíše okrajově, pokud za něj nepovažujeme nadávky.

7.10 Adresáti manipulace

Podle Aleny se nemanipuluje s ohledem na věk dětí, ale v závislosti na tom, jak „tvárné“ dítě je. Některé podle ní lze manipulovat jen těžko. Zmiňuje i děti z rodin, kde se často používá obchodování typu, ty uděláš tohle, za to dostaneš tohle. Takové děti jsou podle ní na manipulaci zvyklé a na podobné vzorce slyší i mimo rodinu. Hledisko věku je ale důležité u popisu toho, jak Alena kolega manipuluje s dětmi ve třídě. Poslušné a slušné děti využíval např. ke kontrole ostatních a odměňoval je pozorností a chválením. Alena sama vidí pochvalu jako mocný nástroj manipulace, který má velký vliv na malé děti, zejména v prvních ročnících nedává malému dítěti šanci si ji uvědomit.

Věra vnímá manipulaci mladších dětí jako součást jejich motivace, kdy jsou potřeba někam „dostrkat“. Pro Věru jsou starší děti spíše jako „partáci“, více na úrovni dospělých. Proto už se podle ní na starší děti manipulace tolik nepoužívá.

Oliver vidí při pohledu do svého dětství manipulaci na prvním stupni školy. Ta byla podle něj velmi silná, zpětně Oliver vidí, že s ním bylo někdy nakládáno jako s bezprávným, který měl hlavně poslouchat a dělat, co se mu řekne.

Podobně vidí své dětství Zdeněk, první stupeň školy mu připadá zpětně plný manipulace. Vzpomíná na bizarní „motivování“ malých chlapců při tělocviku, kdy je učitelka připravovala na bojové dovednosti na vojně.

Albert hovoří o tom, že *„pochvala na starší děti použít nejde, kdybych ji použil u osmáků, tak je to kontraproduktivní, pak by se tomu pochválenému ještě ostatní vysmívali.“*

Podle konkrétních manipulací uváděných respondenty se na starší děti uplatňuje především nátlaková manipulace, také ovlivňování žáků pomocí známek a méně už jednostranné podávání informací. Na mladší děti uplatňují navíc také skrytější formy manipulace. Podle výpovědi respondentů se jeví děti na prvním stupni jako více vystavené manipulaci.

7.11 Vyvarování se manipulace

Podmínkou pro obranu před manipulací je, aby si učitel sám uvědomil své jednání a způsoby komunikace. Následně, aby dokázal své představy o tom, jak děti zdravě ovlivňovat, převést do praxe.

Alena upozorňuje: *„To si musíš hodně vědomě říkat, že teď manipuluješ to dítě, nebo toho druhého, někam, kam ty chceš.“*

Vlasta hovoří o manipulaci jako o nebezpečí, které hrozí stále. Učitel by si podle ní měl takové riziko uvědomovat a hlídat si vlastní jednání. Některé reakce máme totiž zautomatizované a naskakují nevědomky. *„Snažíme se toho všimnat a pracovat na tom, aby se to nedělo. Rozhodně se nám to někdy objeví, pak se snažíme hledat nějaké cesty, jak to nahradit, jak jinak komunikovat. Záleží hodně na týmu, že jsme na jedné lodi, mluvíme o tom.“*

Někteří respondenti hovoří o postupech, kterými se řídí, aby dosáhli při své činnosti dobrých výsledků. Jsou to přístupy a pravidla, která zajišťují spravedlivost, férovost, nebo, v další úrovni, partnerský přístup k dětem. Jedná se o snahu vytvořit prostředí, které je zdravé a podmínky, které umožňují žákům jejich rozvoj. Respondenti je ztotožňují s prevencí proti manipulaci. Alena, která dala své vlastní děti do soukromé školy, kde se klade důraz na větší svobodu a odpovědnost dětí, konstatuje, že děti tím zároveň přešly do prostředí, ve kterém nevidí manipulaci.

Seznámení se záměrem

Věře se osvědčuje přístup, kdy dětem vysvětluje to, co po nich chce a proč to chce. Takové *„vyložení karet na stůl“* označuje za styl, který sice není bez manipulace, protože je donucovací, ale děti přinutí *„čistě“*, protože pak ví, do čeho jdou.

Jasná pravidla

Albert se domnívá, že situaci by, alespoň pro něj, napravil *system pravidel*, který by jasně určil, jaké následky ponese určité chování žáků. Tím by se jako učitel zbavil svých vlastních nejistot, chránil by si emocionální rovnováhu, měl by se na co odvolávat a mohl by se držet transparentního postupu. Albert by ho bral *„jako pojistku proti nějakým manipulacím, nebo nějakému řvaní do tváře.“* Zároveň by se Albert nebránil tomu, kdyby byl tento systém striktní a přísný. Umožňoval by jednat rychle a stručně, a tím by vylučoval manipulaci.

Marta vyučuje v prostředí, kde jsou jasná pravidla nutností a jejich plnění je vyžadováno. Marta říká, že děti jsou za pravidla vlastně rádi, protože jsou pro ně pevně danou jistotou. Pokud se dává na férovost dodržování pravidel pozor a pokud se berou rozumně, Marta je považuje za vhodné opatření omezující manipulaci. A to včetně pravidel, která se uplatňují při pobytu dítěte v ústavu mimo školní výuku. Tato pravidla obsahují také tresty, které nesou dědictví minulých dob, např. odebrání balíčku se sladkostmi, nebo tvrdé zákazy odjezdu domů na víkend. Naopak za odměnu se k odpolední svačině na Ramou mazaný chléb přidává Nutella. Ani taková opatření Marta nepovažuje za manipulativní, byť jen pro jejich transparentnost. Považuje je za vnější motivaci.

Postupy nehodnotící přímo dítě

Alena ve škole nepoužívá pochvaly. Jde jí spíše o to, aby dítě ocenila za to, co zvládlo, než za to, jaké je. Podle ní takový přístup potom není manipulativní. Alena hovoří i o tom, že *„slovní hodnocení podle mě je lepší než známky, protože dokáže ocenit například snahu a to, jak dítě pracuje, a přitom ten rodič i dítě ví, v čem se zlepšuje, co konkrétně umí a co ne.“*

Ivana popisuje svůj postup: *„Radši dávám zpětnou vazbu tak, že pochvalu nebo ocenění zaměřím na výsledek, na to, co dítě udělalo.“*

Vytvoření zdravého klima

Podle Vlasty záleží na tom, aby mezi žáky a učiteli byly upřímné, pravdivé a autentické vztahy. To se potom projevuje na klimatu celé školy. *„Myslím, že na tom hodně stavíme a že ta atmosféra u nás je fajn, že děti se tady cítí dobře a my dospělí vlastně taky. Líp než kdyby jsme si na něco hráli.“* Velkou roli hraje to, že učitelé berou děti jako partnery. Dbá se na to, aby tam, kde to lze, děti participovaly na chodu školy. Spolupracují na společných pravidlech. Pořádají setkání celé školy. *„Bylo to úžasné vidět, jak prvňák vystoupí před celým tím plénem školy a řekne, co ho pálí a jeho hlas má úplně stejnou sílu jako těch ostatních, když se hledá, co s tím.“*

Jako nejvhodnější formu pro zdravý rozvoj dítěte považuje Marta rozhovor s dětmi a to, že jim věnuje pozornost. Tak vytváří atmosféru, ve které se děti mohou bezpečněji cítit a učit.

Přístupy k edukaci

Vlasta za přístup, který je bez manipulace, považuje ten, kdy učitel dětem předává to, co sám považuje za důležité. Nechává na dětech, zda to akceptují. Když děti odmítnou a učivo je přitom

potřebné, učitel jím přesto může děti provést s uvedením patřičných důvodů. Takový postup je pro ni férový. Manipulaci by cítila spíše v tom, kdyby se z nepotřebného učení udělal předmět zájmu, který by se zkoušel podat zábavně, a ani učitel by sám pro sebe přítom nebyl o potřebnosti vnitřně přesvědčen. Vlasta zde hovoří o svém vnitřním pojetí manipulace, která souvisí s **autenticitou**, kdy to, co se říká, se má zároveň myslet, aby to, co se říká, byla pravda. Proto klade hlavní důraz na upřímnost a autenticitu. V oblasti obsahů učiva, které se mají děti naučit, ponechává svým dětem větší svobodu volby. Děti mají více prostoru a času vybrat si a splnit to, co je potřeba udělat. Jsou přítom srozuměny s následky, kdyby činnost nesplnili. Děti jsou „často hnáni vpřed vlastní vnitřní motivací.“

Pro Lenku je cestou svobodné vzdělávání. „U nás nedělají všichni naráz stejnou věc, máme skupinky, dělají si na svém.“ Hovoří o tom, že dětem je ponechávána větší samostatnost. „Děti si řeší problémy samy.“ Vidí to jako prevenci proti tomu, aby se dítě chovalo jako oběť. „Protože jinak to dítě dělá něco jen pro to, aby udělalo dospělému radost. Že to dítě zpochybňuje samo sebe, aby se snažilo vyhovět mantinelu, který někdo stanovil.“

8 Diskuze

Výsledky této práce ukazují manipulaci jako fenomén, který je ve školství podle respondentů přítomný a který má vliv na své oběti. Respondenti popisují různé chápání samotného pojmu. Projevy donucování a přesvědčování jsou někým jako manipulace označovány, jiný je vidí „jen“ jako nutnou složku výchovy. Různě je hodnocená i manipulace z hlediska jejího přínosu, nebo škodlivosti. To ukazuje na manipulaci jako na problematiku, která má nejednotné chápání. V praxi se tak odráží terminologická nejednoznačnost pojmu. Podle výroků respondentů lze manipulaci rozdělit na dvě základní pojetí. Jedním je manipulace chápána pouze jako skryté ovlivňování, kterého si druhá osoba není vědomá. To odpovídá pojetí popsanému u A. Wróbel (2008), kde se hovoří o podstatě manipulace, jejímž prostřednictvím se dosahuje skrytých cílů. Ve druhém pojetí manipulace působí přímo na vůli manipulovaného, přičemž se využívá nerovnoměrnosti sil a nemožnosti se bránit. Cíl je přitom zřetelný a zjevný. Takovou definici používá například Edmüller (2011). Ve výsledcích tedy někteří respondenti manipulaci chápou pouze v jejích skrytých podobách, většina respondentů za ni považuje ale i formu otevřenou, nátlakovou.

Bendl a Voňková (2010) hovoří o tom, že mezi základní znaky manipulace patří zpředmětnění. V tomto smyslu respondenti o manipulaci příliš nehovoří. Někteří z nich popisují svoje zkušenosti z dětství, nebo svoje pocity, které mají při popisování manipulace vytvářené kolegy, které tuto stránku manipulace dokládají. Pokud ale hovoří učitelé o své vlastní manipulaci žáků, jejich objektivizaci, ani v nějaké menší míře, nezmiňují. Objektivizace tak zůstává nevyjasněným pojmem. Ne snad v rovině teoretické, např. Bendl (2010) o ní hovoří jasně. Manipulovaný žák je chápán jako předmět výchovy, a je s ním zacházeno jako s neživou bytostí, kterou je potřeba někam „přemístit“ bez toho, abychom brali ohledy na jeho názory a potřeby. Zpředmětnění je základním stupněm manipulace, kdy je s žákem nakládáno jako s objektem, kdy vychovatel s dítětem zkrátka nediskutuje. Ale v praxi se jeví připsání tohoto pojmu jako problematické. Při pohledu z vnějšku respondent nezná jistě pohnutky aktéra donucování, ani potřeby donucovaného. Objektivizace zřejmě není neměnná konstanta, spíše dynamicky se vyvíjející přístup. I z tohoto důvodu se může lišit chápání toho, co už lze za manipulace považovat a co ještě ne. O vývoji dítěte jako objektu výchovy, který je závislý na vlivu pedagoga a postupně se stává subjektem výchovy, který je aktivní a čím dál méně závislý, hovoří Kolář ve výkladovém slovníku z pedagogiky (2012). Takový popis odpovídá zkušenosti respondentů. Podle nich se adresáty manipulace stávají více děti na prvním stupni základní školy než na druhém. Ty bývají považovány už více za partnery než za tvárné objekty, které jde

snadno formovat. Podle výpovědí respondentů tedy věk hraje podstatnou roli při tom, na koho je manipulace častěji vyvíjena.

Podle Wróbel (2008) záleží při zařazení do kategorie manipulace pouze na cíli a úmyslech. Ty mohou být zjevné někdy více, jindy méně, mohou být dalším důvodem pro neurčitelnost manipulace v praxi. Definování manipulace rozšiřuje Edmüller (2010) ještě o to, že k manipulaci může docházet i nevědomě. To proto, že některé formy přesvědčování si manipulující ani nemusí uvědomovat, například při vadné argumentaci nebo nezáměrném působení na city. Respondenti hovoří obecně jen o několika málo důvodech pro používání manipulace. Sledují při ní cíle, které souvisí s umožněním podmínek pro jejich práci. Učiteli jde tedy zejména o to, aby mohl „v klidu“ vyučovat a manipulaci využívá jako prostředek, který mu k tomu umožňuje snazší cestu. Dalším důvodem je podle respondentů osobní moc, či autorita učitele. Ta mu má zajišťovat ten samý výsledek, tedy třídu ukázněnou podle jeho představ. Pouze minimum respondentů hovoří o egoistických cílech svých kolegů, ale i oni to dělají, mimo jiné, pro „pořádek“ ve třídě. Takové cíle, které respondenti popisují, samy o sobě nemohou vést k určení manipulace. Na takových cílech je postavené běžné školství, které někdo za manipulativní považuje, jiný respondent ho tak ale neoznačuje, i právě kvůli transparentnosti vzdělávacích cílů.

Pro jednoznačné určení manipulace se nelze opřít o způsoby ovlivňování nebo donucování, které učitelé používají. Nováčková v publikaci Mýty ve vzdělávání (2012) hovoří o tom, že používání trestu je manipulací s druhou osobou. Podobně Kopřiva (2008) hovoří o křiku, který má vyvolat u oběti strach a nejistotu, bývá spojen s nadřazeností a bojem o moc. Respondenti takové a podobné techniky nehodnotí jako manipulativní jednohlasně. V udělování trestů někteří vidí nutný, jasný a předvídatelný nástroj zajišťující fungování jednotlivců nebo třídy. Například hodnocení známkou sice někteří učitelé vidí jako nedokonalý nástroj zpětné vazby, manipulaci v něm ale nevidí. Jiný respondent ho jako manipulaci vnímá u svého syna na prvním stupni. Na druhém stupni mu přitom známkování nevádí. Rozdíl vidí v tom, že u dítěte po nástupu do školy známky zřetelně využívají a zneužívají psychosociálních nastavení dítěte, jeho nadšení, touhy se zalíbit, být úspěšný nebo průměrný a také negativní motivace, dětského strachu. Pokud tedy respondent rozhoduje o (ne)manipulaci, nejedná se vždy o paušálně platnou výpověď, někdy je potřeba přihlídnout k okolnostem. Pro mnohé z respondentů je manipulace součástí edukace, výchovně vzdělávacího procesu a způsobů donucování, které se při něm uplatňují. Za manipulativní tedy považují běžný systém školství, ve kterém učitel uplatňuje nad dětmi moc, donucování, nerespektuje jejich potřeby a objektivizuje je pro potřeby výuky.

Podobně popisují problematiku např. Vališová a Kasíková (2011), které hovoří o pedagogice komunikativní, ve které je dítě v roli aktivního tvůrce, se kterým se kooperuje v partnerském vztahu, při kterém děti spolupracují na výuce a která se odklání od pedagogiky manipulativní.

Tak jako lze respondenty rozdělit do skupin podle toho, zda považují manipulaci pouze za skrytou, nebo zda za ni považují i otevřený nátlak, lze rozdělit respondenty i podle toho, zda považují manipulaci vždy za negativní, nebo někdy pozitivní. Toto rozdělení je závislé na faktoru, kterým je rozlišení, zda manipulace dítěti škodí, nebo mu prospívá. Tento pohled není ideální v tom smyslu, že může legitimizovat i manipulace za účelem budoucího prospěchu dítěte, které ale dítě objektivizují. Na takové riziko paternalismu upozorňují Pelcová a Semrádová (2014). Škodlivostí pro dítě se míní nebezpečnost pro jeho další rozvoj a neférovost především ve smyslu využití dítěte mocnějším. Manipulace, která je považovaná některými respondenty za pozitivní, má tu vlastnost, že dítě ovlivňuje podle přání učitele, je ale míněná pro dobro nebo bezpečí dítěte, nebo skupiny. Takový charakter manipulace se u respondentů váže k širokému pojetí manipulace, zahrnujícímu nátlak a ovlivňování. Někteří respondenti za takovou manipulaci považují například napomínání dětí, ale i způsob motivace, nebo samotný vzdělávací proces, který není veden striktní formou. Tím se tito respondenti vymykají běžnému pojetí manipulace v pedagogické literatuře.

Na základě popsaných projevů toho, jak respondenti manipulaci vnímají, interpretují pojetí, podle kterého mohou učitelé ovlivňování označit jako manipulaci. Manipulace se jeví jako kategorie, do které respondenti zařazují určité jednání na základě individuálního klíče, který zahrnuje nejen výše uvedené faktory. Těmi jsou rozlišení manipulace na skrytou, nebo na otevřenou. Ti, kteří považují manipulaci pouze za skrytou, mají užší pojetí, za manipulaci proto nepovažují například otevřené donucování učitelem. Dále záleží na rozpoznání záměru u toho, kdo na dítě působí. Pokud je záměrem přinutit děti k vyučování, zdá se takový cíl jako legitimní. Záleží tedy na způsobu, jakým je dítě přesvědčeno ke spolupráci. Přesvědčování má různé podoby, od těch skrytých až po násilné. Některé z nich mohou mít v různých situacích své opodstatnění. Záleží také na tom, zda lze rozpoznat objektivizování nebo instrumentalizování dítěte, například jeho ponižování nebo upírání jeho potřeb. Svůj význam má předpokládaný dopad ovlivňování dítěte, zda může vést k jeho rozvoji, nebo škodě. Dále potom záleží na okolnostech a v neposlední řadě na postoji učitele, který může preferovat různé přístupy k dětem, učit v určitém prostředí, vycházet z určitých myšlenkových proudů a zřejmě na mnoha dalších faktorech. Takovéto rozlišování je pro praxi zbytečné, zde se snaží ukázat, co vše může mít vliv na nejasnosti při posuzování manipulace. Pokud tedy nestačilo říci, že záměrná

výchova, narozdíl od manipulace, vede k rozvoji žáka. Jak se ukázalo, některým respondentům není v praxi zřejmé, co se míní rozvojem žáka a co vše je přípustné pro takový rozvoj učinit. (Ve výsledku by takové uvažování mohlo vést k tomu, zda společnost potřebuje vychovat submisivní vzdělance, nebo autonomní osobnosti schopné budovat vztahy). Potom lze lépe pochopit pojetí respondentů, kteří hovoří o pozitivní manipulaci. Nejedná se v jejich případech o manipulaci, ze které by měli zisk, a proto ji nazývali pozitivní. Ani nejde o ztotožnění záměrné výchovy s manipulací, kvůli jejich kladnému výsledku. Jde o rozlišení toho, že výchova by nejen v jejich pojetí měla respektovat potřeby a zájmy dítěte, kdežto pozitivní manipulace má v jejich očích stále jistou dávku mocenské distance mezi dospělým a dítětem.

O efektivitě manipulace hovoří Edmüller (2011). Podle něj je manipulace z dlouhodobého pohledu neefektivní, nefunguje vždy tak, jak by si manipulátor přál. Pokud chce někdo vytvářet dobré dlouhodobé vztahy, měl by se vyhnout negativním projevům, které druhým vadí. Stejně to vidí někteří respondenti, kteří hovoří o tom, že některé druhy manipulace na ně působí kontraproduktivně. Odmítají je proto, že je vnímají jako útok na jejich subjektivitu. Edmüllerův názor je popsán v knize, která se zabývá manipulací mezi dospělými. Respondenti, kteří hovoří o tom, jak vnímají působení manipulace, která je zacílená na „naučení“ žáků, mluví o tom, že takové působení je efektivní. Umožňuje fungování systému, který je nastaven na předání velkého objemu informací co největšímu počtu žáků. V tomto smyslu je efektivita spíše střednědobá než dlouhodobá, protože žáci po přezkoušení vědomosti z velké části zapomenou.

Výzkum je veden kvalitativní metodou. Neumožňuje tedy výsledky zobecňovat. Proto nemá význam v něm hovořit v souvislosti s výsledky o počtech respondentů, někdy ale využívám pojmy někteří, většina proto, abych zachoval smysl textu. Při tomto typu výzkumu nemá ani význam dávat výsledky do souvislosti s charakteristikami respondentů. Přesto se ukazují zajímavý příklad, že respondenti ze soukromých škol sice nepovažují za manipulaci to samé, ale jasně se vymezují proti manipulaci jako působení na dítě, které využívá obvyklé formy nátlaku a nerespektování. Ve výsledcích nebylo zpracováno, že byli jedinými respondenty, kteří se takového jednání vůči dětem dokázali vyvarovat. Z rozhovorů bylo patrné, že se problematikou manipulace zabývali ve spojitosti s jejich školními programy. I kvůli tomuto se ukazuje, že zpracování tématu manipulace se jeví vhodné pro hlubší a pokročilejší analýzy.

Metodicky má výzkumná část práce slabé místo ve sběru dat. Tedy ne v hodnotě výpovědí respondentů samotných, ale v tom, že by tato data mohla být podpořena triangulací, například pozorováním, nebo dalšími rozhovory s náhodně vybranými respondenty. Respondenti hovoří

o manipulaci, jak ji vidí často u svých kolegů. Bylo by zřejmě zajímavé podpořit tento výzkum rozhovory s nimi, otázkou je, zda by na to obě strany přistoupily.

Cílem práce bylo interpretovat skutečnost, že manipulace je součástí edukace. Ve výzkumném šetření byly zjišťovány otázky, jak učitelé vnímají manipulaci, co za ni považují, kde ji vidí a za jakou ji považují. Tato témata byla ve výsledcích zpracována a interpretována. Ukázalo se, že manipulaci jako fenomén lze na základě výpovědí respondentů alespoň částečně analyzovat, rozdělit do skupin, zjistit v jakých bodech je nejasně nebo rozdílně chápána, v čem má blízko k edukaci.

Na základě tohoto výzkumu, který ukázal podobnost v chápání mezi výchovou a manipulací by bylo zajímavé další výzkum zaměřit v kvalitativním designu na rozdíly mezi běžnými základními školami a školami alternativními, které vycházejí z partnerského pojetí výchovy. Tam, kde se učitelé zřeknou své mocenské pozice a donucovacích práv, se nabízí prostor pro skryté manipulování. Výsledky takového výzkumu by mohly ukázat na slabá místa školství a přinést zamyšlení nad možnými změnami v přístupu k dětem.

9 Závěr

Základní školství je systém, který slouží k řízené edukaci. Společnost ho legitimizuje k tomu, aby rozvíjelo a vzdělávalo nové generace. Ty jsou do tohoto procesu uvedeny povinně, výchovně vzdělávací proces v běžném školství funguje na bázi donucování, učitelé v něm mají nadřazenou pozici a řídí vzdělávání dětí bez jejich participace. V této práci jsou uvedeny pohledy, které takový stav školství považují za problematický vzhledem k tomu, že dítě je v něm považováno za objekt výchovy. Některá pojetí pedagogiky hovoří přímo o manipulaci. Tou se zabývá téma této práce. V kvalitativním šetření je zpracováno, jak manipulaci pedagogové vnímají ve své praxi, co za ni považují a jaké jí připisují hodnoty.

Výsledky výzkumu ukazují, že učitelé manipulaci ve školství vidí v interakcích, kterých se účastní, někteří ji vidí ve vztazích mezi žáky, částečně i v samotném výchovně-vzdělávacím procesu a výchově obecně. V naprosté většině popisují manipulace, které jsou zaměřeny na žáky. Jedná se o manipulace ve formě skryté, kdy žáci neví o tom, že je učitel někam směřuje, a otevřené, kdy jsou žáci donucováni přímo. Manipulaci považují učitelé pro dítě za škodlivou. Vadí jim také neférovost, kdy pedagog využívá své moci tak, aby se dítě nemohlo bránit. Proto považují manipulaci obecně za negativní, zároveň ji vnímají jako rizikovou pro rozvoj dětí a pro možnost, že si děti osvojí její vzorce. Některí pedagogové hovoří o manipulaci pozitivní, tou mají na mysli ovlivňování, které je neférové, ale vede k prospěchu dítěte. Manipulující učitelé mají za cíl většinou zajištění podmínek pro výuku, jedná se pro ně o snazší cestu. Učitelé téměř nezmiňují objektivizaci, tedy to, že by byly dítěti odmítány jeho potřeby a nároky. Tyto dva faktory jsou přitom podle literatury pro určení manipulace zásadní. Manipulaci učitelé považují za efektivní nástroj, který umožňuje fungování běžného pojetí školy, je tedy vnímána přes její negativitu jako potřebná. Z výsledků je patrné to, že učitelé se mnohdy neshodnou na tom, co za manipulaci považovat. Ukazuje se tak, že přiřazení určitého ovlivňování do kategorie manipulace podléhá individuálnímu posouzení, při kterém se uplatňuje více faktorů.

Manipulaci lze ve vzdělávání rozeznat, lze určit její příčiny, projevy i následky. Manipulace je kvůli svým dopadům považována za negativní, ale i za potřebnou. V souladu s pojetím např. komunikativní pedagogiky by bylo v zájmu dětí i učitelů manipulativní metody opustit. To by předpokládalo upravit podmínky vzdělávání a výchovy tak, aby na ně nemusela pedagogická literatura i samotní pedagogové poukazovat.

Seznam použitých informačních zdrojů

- Bendl, S. *Problematika lidské agresivity v zrcadle manipulace a poslušnosti vůči autoritě*. Pedagogická orientace, 2001, č. 1, s. 58-65; č. 2, s. 79-89. ISSN 1211-4669.
- Bendl, S., et al. *Vychovatelství*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-9763-2. (ve formátu ePub)
- Bendl, S., Voňková, H. *Vztah mezi (ne)manipulativním a viktimizačním jednáním učitele a jeho vybranými charakteristikami*. Pedagogika.sk, 2010, r. 1, č. 4, s. 294-318
- Edmüller, A., Wilhelm, T. *27 manipulativních technik*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-8800-5. (ve formátu ePub)
- Edmüller, A., Wilhelm, T. *Velká kniha manipulativních technik*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3778-2.
- Hendl, J. *Kvalitativní výzkum v pedagogice*. Web.ftvs.cuni.cz [online]. Dostupné z: <http://web.ftvs.cuni.cz/hendl/metodologie/kvalvyzkpedhendl.pdf> [2.3.2021]
- Holub, J., Lyer, S. *Stručný etymologický slovník jazyka českého*. Praha: SPN, 1968. ISBN 14-268-78.
- Jedlička, R., et al. *Teorie výchovy- tradice, současnost, perspektivy*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2600-0. (online: PDF)
- Klimeš, L. *Slovník cizích slov*. Praha: SPN, 1994. ISBN 80-04-26059-4.
- Kolář, Z., et al. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-7209-7.
- Kopřiva, P., Nováčková, J., Nevolová, D., Kopřivová, T. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.
- Kratochvíl, Z. *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Herrmann a synové, 1995.
- Nešpor, Z. (ed.). *Sociologická encyklopedie*. Sociologický ústav AV ČR, 2017. [online]. Dostupné z: encyklopedie.soc.cas.cz [22.3.2021]
- Nováčková, J. *Mýty ve vzdělávání*. Kroměříž: Spirála, 2012. ISBN 978-80-901873-9-9.
- Palouš, R. *Heretická škola*. Praha: Oikoymenh, 2008. ISBN 978-80-7298-302-5.

Pelcová, N. *Vzorci lidství*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-756-5.

Pelcová, N., Semrádová, I. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2652-9. (online: PDF)

Průcha, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2009a. ISBN 978-80-7367-503-5.

Průcha, J. (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009b.
ISBN 978-80-7367-546-2.

Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995.
ISBN 80-7178-029-4.

Strauss, A., Corbinová, J. *Základy kvalitativního výzkumu*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999.
ISBN 80-85834-60-X.

Vališová, A., Kasíková H. et al. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-7518-0. (elektronicky v PDF)

Wróbel, A. *Výchova a manipulace*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2337-2.