

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA FILOZOFICKÁ

Rigorózní práce

**Místa paměti příbramského školství: Období
tzv. normalizace a transformace z perspektivy
učitelek a učitelů základních škol**

Mgr. Barbora Hřídlová

Plzeň 2022

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA FILOZOFICKÁ

Katedra historických věd

Moderní dějiny

Rigorózní práce

**Místa paměti příbramského školství: Období
tzv. normalizace a transformace z perspektivy
učitelek a učitelů základních škol**

Mgr. Barbora Hřídlová

Plzeň 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou rigorózní práci vypracovala samostatně. Všechny použité zdroje byly řádně uvedeny a citovány. Práce nebyla využita k získání stejného titulu.

V Plzni dne 23. 2. 2022

Barbora Hřídlová

OBSAH

AUTOREFERÁT RIGORÓZNÍ PRÁCE	5
1 ÚVOD	8
2 METODOLOGIE	14
2.1. Archivní prameny	14
2.2 Školní kroniky	15
2.3 Odborná dobová literatura	16
2.4 Dobová periodika	17
2.5 Současná odborná literatura.....	17
2.6 Metoda orální historie	20
2.6.1 Příprava rozhovorů.....	21
2.6.2 Výběr a kontaktování narátorů	23
2.6.3 Realizace rozhovorů	27
2.6.4 Základní biografické údaje narátorů	31
2.6.5 Analýza a interpretace	32
2.6.6 Etika orálně–historických rozhovorů.....	34
2.6.6.1 Sebereflexe a pozicionalita ke zkoumanému tématu	37
2.7 Historická paměť	40
3 HISTORICKÝ KONTEXT	43
3.1 Škola jako základ života	43
3.2 Příbram – královna hornických měst.....	51
4 PŘÍBRAMSKÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLY V OBDOBÍ TZV. NORMALIZACE A TRANSFORMACE VE VZPOMÍNKÁCH UČITELEK A UČITELŮ	58
4.1 Učitelky a učitelé jako „proletáři mezi inteligencí“	58
4.2 Učitelky a učitelé vs. stát	69
4.3 Kultura a prostředí základních škol v příbramském regionu.....	81
4.4 Sonda do života učitelek a učitelů.....	97
4.5 Učitelky a učitelé v dobách krize	101
ZÁVĚR	109
SUMMARY	112
ZDROJE	113
SEZNAM ZKRATEK	122

Autoreferát rigorózní práce

Hlavním cílem předkládané rigorózní práce je charakterizovat a zachytit profesní život učitelek a učitelů příbramských základních škol formou orálně–historické sondy do jejich každodenního života v období tzv. normalizace. S tím úzce souvisí i snaha vyobrazit podobu „normalizačního“ vzdělávacího procesu, včetně prostředí a kultury základních škol, v nichž byla vychována generace, která jako první nacházela uplatnění v polistopadové éře a svým způsobem tak i napomáhala s budováním nově vznikající republiky. Dalším klíčovým cílem se stala potřeba vyličit čtenáři změny a proměny, které se do učitelské profese promítly po roce 1989. Zároveň jsem do textu zařadila i pasáž týkající se tzv. koronavirové krize, ve které jsem zachytila, jak se jednotlivé učitelky a učitelé vyrovnávali s přechodem na distanční výuku ve školním roce 2020/2021. Tato kapitola zároveň poodkrývá nejpálčivější problematiku v současném regionálním školství. Neméně významným záměrem předkládaného textu se tak stalo i zachycení tzv. míst paměti, a kolektivní paměti, které jednotlivci v rámci své pedagogické praxe přijali za vlastní, a se kterými se zcela ztotožnili, což jim v důsledku umožnilo se v rámci jedné skupiny nějakým způsobem definovat a do jisté míry možná i dále rozvíjet.

V předkládaném textu vycházím především z metody orální historie, která je pro práci pomyslným „stavebním kamenem“, jenž byl následně doplněn a rozšířen dalšími výzkumnými způsoby. Orální historie spadá svým charakterem do kategorie kvalitativního výzkumu, protože každé vyprávění narátora je jedinečné a nedá se žádným způsobem kvantifikovat. Proto byly jednotlivé rozhovory komparovány jednak mezi sebou, a zároveň byly podloženy dalšími prameny a literaturou. Výchozím bodem celého textu tak zůstávají orálně–historické rozhovory, školní kroniky a archivy, dobová periodika, současná odborná literatura a několik dalších pramenů. Částečně se tak jedná i o obsahovou analýzu, případně komparativní metodu dostupných zdrojů, doplněnou dobovými prameny. Jako přidaná hodnota byla v textu provedena základní analýza platné legislativy, kterou se české školství řídilo, či stále řídí.

Sledovaná problematika není probádaným tématem. Byla zpracována pouze ve dvou publikacích a to na základě trochu odlišných konceptů, což bude v práci vysvětleno. Navíc pouze v jednom případě se jedná o situaci ve Středočeském kraji. Právě tyto dvě současné odborné publikace se pro mě staly výchozí literaturou, která mě v mnohém inspirovala a jistým způsobem i navedla na cestu, kterou jsem se v té konečné podobě vydala. První z nich je dílem autorky Dany Moree¹. Druhá monografie *Normální život v nenormální době: Základní školy a jejich učitelé (nejen) v období normalizace* vyšla od kolektivu autorů². Tyto publikace mi pomohly specifikovat vlastní hypotézy a konkretizovat své výzkumné cíle.³ Tento text má ambice stát se z velké části propojením obou přístupů použitých v již zmíněných publikacích. K metodologii orální historie byly použity především publikace, které vznikaly pod taktovkou profesora Miroslava Vaňka, potažmo pod záštitou Ústavu pro soudobé dějiny Akademie věd České republiky, kde v současné době působí jako ředitel. Kolektiv autorů této instituce připravil několik podrobných metodik, jak vést orálně–historický výzkum. Všechny publikace jsou představeny v samotné práci. Ve svém výzkumu jsem se zaměřila především na regionální dějiny, které rovněž ještě nebyly dostatečně reflektovány. K historickému kontextu dějin města Příbram a celého příbramského regionu je zpracována pouze hrstka publikací místních historiků, kteří se v současné době pohybují v okruhu kolem Hornického muzea v Příbrami.⁴ Jmenovitě se jedná především o monografie PaedDr. Josefa Velfla, současného ředitele již zmíněné instituce.

Hlavní myšlenkou pro tvorbu předkládaného textu bylo zaplnění tzv. bílých míst v naší nedávné historii. Období tzv. normalizace a následné transformace se sice již dostalo do centra zájmu historiků soudobých dějin, ovšem většina zpracovaných či teprve vznikajících výzkumů, má tendenci zaměřovat se především na veřejně známé a „významné“ osobnosti, případně pak na politické

¹ MOREE, Dana. *Učitelé na vlnách transformace. Kultura školy před rokem 1989 a po něm*. Praha: Karolinum, 2013.

² ZOUNEK, Jiří a ŠIMÁNĚ, Michal a KNOTOVÁ, Dana. *Normální život v nenormální době: Základní školy a jejich učitelé (nejen) v období normalizace*. Praha: Wolters Kluwer, 2017.

³ Publikace budou blíže představeny v dalších částech práce.

⁴ VELFL, Josef. *Příbram v průběhu staletí*. Příbram: MěÚ Příbram, 1998. A publikace: VELFL, Josef. *Památky Příbrami v obrazech*. Příbram: MěÚ Příbram, 2008.

události či národní dějiny, které byly s politizací režimu státního socialismu velmi úzce propojeny. Oproti tomu vzniklo velmi málo publikací, které by se věnovaly „obyčejným“ lidem a jejich každodennosti.

Tato práce má ambice přispět ke stavu bádání v oblasti soudobých dějin, potažmo rozšířit současné povědomí o období tzv. normalizace a dalších společensko–kulturních událostech v této éře. Předkládaný text se věnuje především zcela „obyčejným“ lidem. Lidem, kteří jsou často označováni jako „bezdějinní“ a následně pak bývají v odborných publikacích často opomíjeni. Tímto výzkumem bych ráda nabídla alternativu k oficiálním státním pramenům, které byly vydány před rokem 1989. Zároveň věřím, že propojením dílčích historických faktů z oblasti školství se současnou školskou problematikou, poskytnu budoucím badatelům „odrazový můstek“ pro jejich další výzkumy. Koncept využitý v předkládaném textu lze velmi flexibilně aplikovat v dalších výzkumech, které se týkají oblasti školství či samotných soudobých dějin.

1 Úvod

V předkládané rigorózní práci *Místa paměti příbramského školství: Období tzv. normalizace a transformace z perspektivy učitelek a učitelů základních škol* jsem se rozhodla rozšířit svoji diplomovou práci⁵. Téma z oblasti školství bylo zvoleno hned z několika důvodů. Jako začínající učitelka a člověk s jistou vášní pro historii jsem nesčetněkrát uvažovala nad spontánními reakcemi svých starších kolegyně a kolegů, které se z mého pohledu zdály často poněkud neadekvátní. S postupem času, především v souvislosti s mými studii zaměřenými právě na historii lidského společenství, jsem krůček po krůčku zjišťovala, že každý „obyčejný člověk“ je neobyčejný právě svým životním příběhem. Každé dílčí rozhodnutí a každá bezprostřední reakce na aktuální situaci vychází vždy ze zkušeností a zážitků, kterými si každý, jakožto plnohodnotná a komplexní osobnost, musel projít sám. Vždy byl ovlivněn svým okolím a prostředím, v nichž vyrůstal, a v průběhu let se učil důstojně čelit vlastním životním dilematům, a to již od okamžiku, kdy se poprvé nadechl. Vystala zde tak pro mne otázka, čím si ty kolegyně a ti kolegové v předchozích dekáдах museli projít, když se v současné době, při aktuální školské problematice pro mne chovají tak moc „nepochopitelně“?

Dalším významným aspektem mimo jiné bylo i to, že ve zkoumané oblasti stále existují tzv. bílá místa, která je potřeba zaplnit. Předkládaný text má ambice rozšířit historické poznání období tzv. normalizace a transformace, a malým dílkem tak přispět k hlubšímu porozumění naší nedávné minulosti se zaměřením právě na „obyčejné lidi“, kteří bývají v oficiálních pramenech a literatuře často opomíjeni.

Výzkum zabývající se školstvím v éře státního socialismu vycházející ze životopisných vyprávění pamětníků se pokusí zodpovědět otázku, jak se v daném období žilo učitelkám a učitelům, a pokusí se vytvořit alespoň základní obraz toho, v jakém prostředí vyrůstala dnešní střední generace. Neméně významnou úlohu zde

⁵ HŘÍDELOVÁ, Barbora. *Učitelé příbramských základních škol v období tzv. normalizace a transformace*. Praha, 2021. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Fakulta humanitních studií, Program Orální historie – soudobé dějiny. Vedoucí práce KRÁTKÁ, Lenka.

tvorí i tzv. místa paměti⁶ učitelek a učitelů z příbramského regionu, kteří svou autentickou výpovědí dávají badateli prostor ke zkoumání jejich individuálních postojů k nejpalčivějším problémům v regionálním školství, a sami tak vyzdvihují dílčí interpretační témata, které významně ovlivnily utváření kolektivní identity v rámci pedagogické profese.

Ve své práci vycházím především z orálně–historických rozhovorů, školních kronik a archivů, dobových periodik, současné odborné literatury a několika dalších pramenů. Jako výchozí literaturu, jež mě v mnohém inspirovala a jistým způsobem i navedla na cestu, kterou jsem se v té konečné podobě vydala, byly především publikace Dany Moree⁷ a monografie kolektivu autorů⁸ *Normální život v nenormální době: Základní školy a jejich učitelé (nejen) v období normalizace*, díky kterým jsem dokázala specifikovat své hypotézy a konkretizovat své výzkumné cíle.⁹

Hlavním cílem práce se tak stala snaha charakterizovat a zachytit profesní život učitelů příbramských základních škol (ZŠ) formou orálně–historické sondy do jejich každodenního života v období tzv. normalizace a zachycení podoby „normalizačního“ vzdělávacího procesu včetně prostředí a kultury základních škol, v nichž byla vychována generace, která jako první nacházela uplatnění v polistopadové éře, a svým způsobem tak v československém transformačním procesu pomáhala s obnovou společnosti po roce 1989 včetně zavádění tržních mechanismů a obnovy samotné demokracie. Dalším stěžejním tématem práce je transformace učitelské profese a její proměny po roce 1989. Na příkladu základních škol v příbramském regionu bych ráda zachytila změny ve výkonu povolání učitelek a učitelů, zda byly ve školním prostředí cítit pozvolné ústupky a následný pád Komunistické strany Československa (KSČ), jakou formou se do povinné školní docházky promítla polarizace názorů a nově nastolený demokratický režim, a jak se tyto změny projevovaly v praxi. Dalším neméně významným výstupem předkládaného textu je popsat čtenáři vztah mezi

⁶ Tento termín je zde chápán jako soubor symbolických a hmotných památek, na jejichž základě je utvářena národní identita jedné homogenní vrstvy společnosti.

⁷ MOREE, Dana. *Učitelé na vlnách transformace. Kultura školy před rokem 1989 a po něm*. Praha: Karolinum, 2013.

⁸ ZOUNEK, Jiří a ŠIMÁNĚ, Michal a KNOTOVÁ, Dana. *Normální život v nenormální době: Základní školy a jejich učitelé (nejen) v období normalizace*. Praha: Wolters Kluwer, 2017.

⁹ Publikace budou blíže představeny v dalších částech práce.

individuální a kolektivní paměti učitelek a učitelů na Příbramsku, což dle mého názoru následně významně ovlivnilo současnou podobu regionálního školství.

Na základní školy jsem se zaměřila hned z několika důvodů. Tím hlavním z nich je, že se jedná o povinné vzdělávání a projít si jím musel úplně každý. Domnívám se, že v životě člověka je velmi důležitým mezníkem, neboť právě zde je utvářeno a rozvíjeno kritické myšlení a vůbec schopnost učit se novým věcem. Na základní škole si žáci začínají budovat vztah k samotnému vzdělávacímu procesu a jsou zde formovány jejich názory a pohled na okolní svět. Své učitelky a učitele ze základní školy si každý zpravidla pamatujeme celý život, protože právě tito učitelé jsou první autoritou mimo naši sociální skupinu (rodinu), se kterou se setkáváme, a která zaujímá edukativní, ale často i výchovnou úlohu již od našeho útlého dětství. Právě učitelky a učitelé jsou těmi hlavními aktéry, kteří bez ohledu na právě vládnoucí režim a státní uspořádání připravují své žáky na budoucí zařazení do společnosti.

Předkládaná práce je časově vymezena především na období tzv. normalizace a následné transformace, s dílčími přesahy dle reflektovaných témat, jakými jsou například konsolidace školství v roce 1968, která bezprostředně ovlivnila následující období, a částečně jsou zde postihnuty i některé významné mezníky moderního českého vzdělávacího systému, které dotazovaným respondentům přišly v jejich pedagogické praxi jako zásadní. Takovou malou, ale velmi specifickou „vsuvkou“, se stala pasáž, která cílí na současnou krizi ve školství, tzv. koronavirovou pandemii¹⁰, na níž bylo nutno ze strany pedagogů flexibilně zareagovat, a která výrazně ovlivnila i průběh samotného výzkumu.

Územně je práce vymezena na okres Příbram, jehož podoba se od reformy veřejné správy z 1. července 1960 téměř nezměnila.¹¹ Okres Příbram je svou rozlohou největším ve Středočeském kraji a v současné době čítá 120 obcí, z toho 8 měst¹²

¹⁰ Jedná se o respirační onemocnění zapříčiněné koronavirem SARS-CoV-2. Pandemie propukla v prosinci 2019 v čínském Wu-chanu, v České republice se první případy objevily v březnu 2020.

¹¹ Výjimkou je reforma veřejné správy ze dne 1. 1. 2003, která rozčlenila okres na tři správní obvody obcí s rozšířenou působností (Příbram, Dobříš, Sedlčany), ty se dále člení na pět správních obvodů obcí s pověřeným obecním úřadem (Příbram, Dobříš, Sedlčany, Rožmitál pod Třemšínem, Břežnice). Jednalo se však pouze o změny v samosprávě, nikoliv o změnu hranic okresu.

¹² Příbram, Dobříš, Sedlčany, Rožmitál pod Třemšínem, Břežnice, Sedlec-Prčice, Nový Knín a Krásná Hora nad Vltavou.

a 2 městyse.¹³ Tento okres jsem zvolila především z toho důvodu, že jsem se v Příbrami sama narodila a na město mám stále silné vazby. Navíc jsem zde absolvovala svoji povinnou školní docházku, kdy jsem během devíti let prošla hned čtyřmi základními školami. Nutno podotknout, že každá z nich byla úplně jiná.

První stupeň jsem absolvovala na jedné z příbramských základních škol, která byla po roce 2000 sloučena se ZŠ Tulipán¹⁴ a v následujících letech jako samostatný právní subjekt zcela zanikla.¹⁵ V době svého působení byla „normální“ základní školou se všeobecným zaměřením, která spádově umožňovala základní vzdělávání dětem z blízkého okolí. S přestupem na druhý stupeň a zároveň s přesunem do jiné budovy nově transformované základní školy jsem se dostala do tzv. hokejové třídy.¹⁶ V mé rigorózní práci je tato základní škola označována jako ZŠ Tulipán a již od počátku svého působení byla zvláštní tím, že svým žákům poskytovala útočiště ve specializovaných třídách – specifikem této školy byly především třídy matematické a hokejové. Dalším působištěm se pro mě stala malá ZŠ Konvalinka v nedaleké vesnici, která svým rodinným prostředím poskytovala svým žákům zcela individuální přístup, neboť jich ve třídách bylo v průměru pouze patnáct. Poslední zastávkou v povinné školní docházce pro mne bylo šestileté gymnázium v Příbrami, jež na poslední dva roky převzalo onu úlohu připravit své studenty k přestupu do středoškolského stupně vzdělávání. I přes to, že všechny výše jmenované školy jsou od sebe rozmístěny pouze v okruhu deseti kilometrů, jedná se o jasnou modelovou situaci, kdy se v rámci jednoho okresu stejný typ školy diametrálně liší. Postihneme-li na případové studii jeden okres (v současné době najdeme v příbramském okrese

¹³ Jince a Vysoký Chlumeč.

¹⁴ S ohledem na narátorky a narátory bylo nutné jednotlivé základní školy anonymizovat, což blíže vysvětlím v metodologické části práce. Výběr smyšlených názvů jednotlivých základních škol byl inspirován publikací: MOREE, Dana. *Učitelé na vlnách transformace: Kultura školy před rokem 1989 a po něm*. Praha: Karolinum, 2013.

¹⁵ ŽÁN, František. *Kvůli poklesu počtu žáků sloučí základní školy* [online]. Poslední změna 20. 7. 2009 [Cit. 23.3.2021]. Dostupné z: https://pribramsky.denik.cz/zpravy_region/pb-fz-skoly.html

¹⁶ Příklad hokejové třídy = škola úzce spolupracovala s příbramským zimním stadionem a umožňovala svým žákům ranní hokejové tréninky a více hodin tělesné výchovy. Před rokem 1989 byli žáci kvůli svým sportovním zájmům omlouváni ze schůzek „Pionýra“ a dalších událostí. Naopak do třídy matematické byly dle zájmu v jednotlivých ročnících vypisovány přijímací zkoušky, kde se zde následně vzdělávaly matematicky nadané děti z celé Příbrami a blízkého okolí.

51 základních škol¹⁷), můžeme získat velmi dobrý vhled do problematiky základního regionálního školství. Jednotlivé školy se liší svou velikostí, lokalitou, zaměřením či specializací a jejich vzájemná komparace nám umožní vytvořit si komplexní¹⁸ představu o zkoumané problematice.

Předkládaná práce je rozdělena na tři hlavní kapitoly. V metodologické části práce jsem se zaměřila na ukotvení tématu ve využitých vědeckých metodách. První část je věnována kritickému náhledu výchozí literatury a dalším pramenům, které byly doplněny a následně porovnány s narativy vytvořenými metodou orální historie. V druhé části kapitoly jsem se zaměřila na metodologii orální historie, z níž práce vychází, a je zde popsán a vysvětlen celý průběh výzkumu. V poslední pasáži je pak nastíněna základní teorie paměťových studií, ze které následně vyplývají mé úvahy o utváření kolektivní paměti v rámci jedné profesní skupiny obyvatel daného regionu.

Po metodologickém úvodu následuje kapitola, která zasazuje téma do historického kontextu. První část jsem věnovala historii školství a druhou pasáž pak historii samotného regionu. Zařazení těchto kapitol bylo nezbytné pro pochopení specifík Příbramska, od kterých se následně odvíjela skladba obyvatelstva, různé společenské nálady, kulturní akce, a další. Všechny tyto aspekty se také mohou notnou měrou podílet na dojmech a vjemech dotazovaných aktérů, případně pak sehrávají úlohu v samotné interpretaci dílčích výstupů.

Empirická část práce obsahuje výstupy z orálně–historických rozhovorů s učitelkami a učiteli příbramských základních škol. Jako názvy jednotlivých kapitol jsem zvolila dílčí témata¹⁹, která se ve výpovědích narátorek a narátorů nejčastěji opakovala, z čehož lze vyvodit, že pro ně samotné byla klíčová a značně ovlivňovala jejich každodenní život, potažmo samotnou profesi. Samozřejmě se také jedná o věci,

¹⁷ Databáze EU. *Základní školy Příbram* [online]. © 2009–2020 [Cit. 25.3.2021]. Dostupné z: <http://www.seznamskol.eu/typ/zakladni-skola/?kraj=stredocesky&okres=pribram>

¹⁸ Tato „komplexnost“ je v předkládaném textu v intencích kvalitativního výzkumu, kdy není možné jednotlivé závěry zjednodušovat a zobecňovat, tj. na základě výzkumného vzorku nelze dojít ke zcela komplexnímu popisu celého regionálního školství. Jak uvádí Hendl: „V kvalitativním výzkumu nehledáme jednoduchou pravdu, nýbrž uznáváme složitost zkoumaného případu a chceme mu do hloubky porozumět. Protože každý případ může vygenerovat mnoho dat.“ Viz HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum v pedagogice. In: *Reflexe společenských potřeb a očekávání?* Olomouc: Česká asociace pedagogického výzkumu, 2005, s. 12.

¹⁹ Podrobněji budou popsána v metodologické části práce.

kteřé jim setrvaly v paměti a svým způsobem charakterizují učitelské povolání. Všechna tato témata budou reflektována v obou časových úsecích, což umožní zachytit případné změny, které nastaly po přechodu k demokratickému státnímu zřícení po listopadových událostech v roce 1989. Závěrečná část kapitoly je nazvána *Učitelky a učitelé v dobách krize*, přičemž jednotlivé „krize“, kterými učitelky a učitelé procházeli, jsou samostatným interpretačním tématem. Zároveň bude v kapitole reflektováno, jak flexibilně učitelky a učitelé zareagovali na přechod k distančnímu vzdělávání ve školním roce 2020/2021 a jak se vyrovnávali s aktuálními problémy ve školství. Tato část může do budoucna dalším badatelům posloužit jako nedocenitelný zdroj informací.

Lidské bytí je natolik individuální záležitostí, že žádná schůzka s narátorem nikdy nemůže být stejná – ani za předpokladu, že se podaří ve stejném prostředí navodit takřka totožné podmínky. Samotnou realizaci výzkumu tak doprovázela celá řada specifík a nestandardních situací. Všechny tyto drobné detaily a odlišnosti následně ovlivňovaly celý průběh výzkumu, a to již od samotného počátku až po tvorbu závěrečného textu. Z tohoto důvodu jsem se snažila všechny tyto dílčí aspekty zachytit v dalších částech práce.

2 Metodologie

Rigorózní práce je postavena především na výstupech z orálně–historických rozhovorů s narátory. Dále se opírá o školní kroniky, dokumenty úřední provenience, dobová periodika, odborné publikace a články. V první části bude zhodnocena dostupnost archivních pramenů a nahlížena využitá literatura. V druhé části bude stručně představena metoda orální historie a popsán konkrétní postup realizace výzkumu (jeho příprava, průběh, analýza a interpretace, etické otázky výzkumu) a základní informace o narátorkách.²⁰

2.1. Archivní prameny

Všechny archiválie týkající se zkoumaného tématu jsou uloženy ve Státním okresním archivu v Příbrami. Dle internetové databáze má archiv k příbramskému regionálnímu školství k dispozici kolem dvou set fondů. Lze v nich najít velmi různorodé materiály od učebních osnov, zápisů z pedagogických rad, klasifikačních porad a třídních výkazů až po kompletní soupis poskytnutých dotací, rozpočtů a dalších.

Dle dostupných informací je většina fondů veřejnosti nepřístupná. Jedná se o čísla evidenčních listů Národního archivního dědictví 300 – 413. Dalších 50 fondů je zaměřeno na místní školní rady. V evidenci archivu jsou i fondy speciální (Pionýrská organizace při školách, okresní školní výbory, Učitelství ústav Příbram se cvičnou školou, ...), ovšem narazila jsem zde na problematiku archivního zákona²¹ a legislativu týkající se nařízení Evropského parlamentu *General Data Protection Regulation* (GDPR).²²

Zaměstnankyní archivu jsem byla informována o tom, že mi nemůže poskytnout k nahlédnutí archiválie, ve kterých se vyskytují jména, či jiné osobní údaje. Některé archiválie stále podléhají ochranné lhůtě, kdy: „*K nahlížení v archivech jsou*

²⁰ Narátor/ka – vzhledem k feminizaci učitelství a převládajícímu zástupu žen ve zkoumaném vzorku jsem v empirické části práce zachovala tvar „narátorka“ – pokud jsem nechtěla přímo zdůraznit, že se jedná o muže.

²¹ Zákon č. 499/2004 Sb., zákon o archivnictví a spisové službě a o změně některých zákonů. [online]. [Cit. 3.4.2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-499>

²² Nařízení Evropského parlamentu a Rady Evropské unie 2016/679 ze dne 27. dubna 2016, o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů a o zrušení směrnice 95/46/ES (Obecné nařízení o ochraně osobních údajů.) [online]. [Cit. 3.4.2021]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/gdpr/clanek/co-je-gdpr.aspx>

přístupné jen archiválie starší třiceti let, není-li dále stanoveno jinak... ²³ a další část ještě nebyla inventarizována, tudíž je ze zákona stále nepřístupná. V podstatě bych měla přístup jen ke kronikám, zápisům z pedagogických rad a podacím deníkům. Jedinou možností, jak nahlédnout do dalších archiválií by bylo písemné povolení od původce, spolu s jeho plnou mocí, což zmařila pandemie SARS-CoV-2, proto jsem se musela spolehnout pouze na soukromé školní archivy (dokumenty pocházejí převážně ze ZŠ Tulipán).

2.2 Školní kroniky

V předkládaném textu jsem využila dvě školní kroniky příbramských základních škol. Jedna z kronik je ve vlastnictví ZŠ Tulipán, obsahuje zápisy od roku 1955 do roku 1980. Druhá pochází ze ZŠ Pampeliška a pokrývá období let 1985 – 2010. Hlavním úskalím pro práci s kronikami pro mě byla skutečnost, že byly vedeny pouze na některých školách, tudíž nebylo možné je porovnat ve všech sledovaných institucích. Dalším problémem pak bylo, že jednotlivé kroniky nepojaly celé sledované období. Na druhé straně mi poskytly poměrně detailní vhled do kulturního dění na základních školách, kdy zde byly zaznamenávány především události, které měly pro jednotlivé instituce „vyšší“ význam či se snažily „držet krok“ se státní ideologií.

V této části jsem sledovala zejména témata jako akce školy, dílčí školní mechanismy a institucionální změny, systém řízení a kontrol, práci školy a jednotlivých pedagogů, změny v pedagogickém sboru a také různá specifika, kterými se jednotlivé školy lišily. V empirické části textu jsem z tohoto okruhu v rámci interpretací použila zápisy týkající se povinných školních akcí a oficiálních oslav, různých besídek a představení, školních výletů a zájezdů. Na základě těchto okruhů jsem sledovala především kulturu a prostředí jednotlivých základních škol, ale i politizaci školství před rokem 1989.

²³ Zákon č. 499/2004 Sb., zákon o archivnictví a spisové službě.

2.3 Odborná dobová literatura

Dobová literatura mi pomohla především k pochopení jednotlivých interpretačních témat, o kterých narátorky hovořily. Co do četnosti je literatury skutečně velké množství, ovšem pro celou práci byly užitečné pouze částečně, neboť byly poplatné tehdejšímu autoritativnímu režimu a rozhodně není možné z nich vyvozovat definitivní závěry. Jejich přečtením jsem se pokoušela maximálně přiblížit uvažování dobových autorů a snažila jsem se zaměřit především na fakta oprostěná od stranické ideologie.

Prošla jsem velké množství publikací²⁴, z nichž zmíním alespoň knihu *Formování socialistického učitele* od Zdeňka Koláře²⁵, která je svou dobou velmi zatížena. Obsahuje především metodické instrukce pro pedagogy, jak se chovat při vyučování, jaké užívat didaktické metody a jak pedagogicky vést žáky k lepším výsledkům. Na druhé straně nám předkládá obraz toho, jaké požadavky byly v osmdesátých letech kladeny na učitelky a učitele a jakou kvalifikaci museli jednotliví pedagogové splňovat.

Tato soudobá literatura nám dnes přibližuje hlavní tezi XIV. sjezdu KSČ: „*Škola – opora socialismu.*“ Obecně lze říci, že tyto publikace posloužily pouze k pochopení dobového myšlení, systému, postupů a fungování samotného školství. V předkládaném textu tak byly výchozí pro dokreslení historického kontextu a k pochopení dílčí problematiky, která bude reflektována v interpretační části práce. V této počáteční fázi výzkumu, kdy se teprve postupně utvářely některé hypotézy, pro mě bylo nejzajímavější pozorovat ideologické propojení strany spolu s budováním socialistického školního systému, což se výrazně promítlo do života dotazovaných učitelek a učitelů, kteří právě tuto oficiální literaturu sami často označovali jako pro praxi nepoužitelnou a absolutně nepřínosnou.²⁶ Mnohdy si respondenti sami nedokázali na žádný konkrétní titul vzpomenout, protože jej v praxi nikdy skutečně nepoužili.

²⁴ Např.: CIPRO, Miroslav. *Škola – opora socialismu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1973. Nebo: DOSTÁL, Antonín. *Pedagogické problémy dnešní doby*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967.

²⁵ KOLÁŘ, Zdeněk a FRÝBOROVÁ Marie. *Formování socialistického učitele*. Praha: Univerzita Karlova, 1985.

²⁶ Rozhovor s A. M., vedla B. Hřídlová, Příbram, 7. 4. 2021.

2.4 Dobová periodika

Články z dobových periodik byly v práci použity především k doplnění a konkretizaci dílčích témat. Jako nejužitečnější se nakonec ukázala periodika *Učitelské noviny*²⁷, která navazovala na tradici z 19. století. Dobový tisk byl vydáván jako týdeník, který byl pod stejným názvem založen v roce 1951. Využila jsem jej nejen k popsání historického kontextu, ale i k podložení některých tvrzení v interpretační části práce. Použité články jsou zaměřeny i na konsolidaci školství po roce 1968, což je pro zkoumané téma „zlomovým rokem“, neboť právě v počátcích tzv. normalizace byla položena vize československého socialistického školství. Periodika reagovala na aktuální problematiku ve školství, takže je nutné brát zřetel na každý využitý článek individuálně. Badatel by měl vždy sledovat dobu, ve které byl článek vydán a autora, jenž konkrétní článek publikoval – neboť není žádnou výjimkou, že se v periodikách často objevovaly přetištěné projevy vysokých státních funkcionářů. Nesetkala jsem se s tím, že by mnou použité články byly přímo lživé, ale dost často byly poněkud zavádějící a do jisté míry vštěpovaly čtenáři ideu, co by si v důsledku měl o daném problému vlastně myslet. U každého textu otištěného v období před rokem 1989 je rovněž potřeba brát na vědomí, že jednotliví autoři nemohli v závislosti na státní cenzuře otevřeně vyjádřit svůj vlastní názor.

2.5 Současná odborná literatura

Současnou odbornou literaturu, kterou jsem ve své práci využila, je nutné rozdělit do několika částí. Jedná se o monografie, které byly použity k popsání historického kontextu, k doplnění problematiky v oblastech školství a pedagogiky a k metodologii orální historie. K historickému kontextu dějin města Příbram jsem nahlížela do několika publikací místních historiků, kteří se v současné době pohybují v okruhu kolem Hornického muzea v Příbrami.²⁸ Jmenovitě pak především monografie

²⁷ *Učitelské noviny*. In: KNAPÍK, Jiří a FRANC, Martin. *Průvodce kulturním děním a životním stylem v českých zemích 1948–1967*. Praha: Academia, 2001, 645 s. Šťastné zítřky (Academia), sv. 5.

²⁸ VELFL, Josef. *Příbram v průběhu staletí*. Příbram: MěÚ Příbram, 1998. A publikace: VELFL, Josef. *Památky Příbrami v obrazech*. Příbram: MěÚ Příbram, 2008.

PaedDr. Josefa Velfla, současného ředitele již zmíněné instituce, který se ve svých dílech věnuje historii města Příbram a jejímu okolí.

K metodologii orální historie byly použity především publikace²⁹, které vznikaly pod taktovkou profesora Miroslava Vaňka, potažmo pod záštitou Ústavu pro soudobé dějiny Akademie věd České republiky, kde v současné době působí jako ředitel. Pro předkládaný text jsem taktéž nastudovala několik publikací³⁰, které byly vydány až po roce 1990, abych získala ucelený pohled na zkoumanou problematiku. Tato díla zpravidla nemají příliš výrazný odstup od sledovaného období, ovšem jejich autoři již nebyli omezováni státní cenzurou. Procházela jsem monografie ke školství a pedagogice, kdy jsem se zaměřila i na školní vzdělávací programy, metody ve vyučování či jednotlivé oborové didaktiky.

Celá práce je nejvíce ovlivněna monografií Dany Moree³¹, která v rámci rozhovorů s pamětníky postihla dvě generace učitelek a učitelů na dvou základních školách ve středních Čechách. Tato publikace mi poskytla základní informace o problematice dvou základních škol v regionu, jenž byl zřejmě velmi podobný tomu, který sama sleduji. Díky tomuto dílu jsem lépe pronikla k zásadním otázkám, kterých by se můj výzkum mohl týkat. Dana Moree mě inspirovala absolutní anonymizací jednotlivých institucí spolu se všemi narátorkami a narátory. Zároveň jsem se zde inspirovala i pracovními názvy pro jednotlivé základní školy. V průběhu výzkumu se ukázalo, že bych se bez této „absolutní“ anonymizace neobešla, neboť jednotliví narátoři a nárátorky zpravidla působili hned na několika základních školách a vzájemně se mezi sebou znají, což by mohlo vést k jejich diskreditaci. Tím, že do výzkumu vstupovali „pod rouškou jisté svobody“ pak byli ochotni hovořit o většině témat zcela otevřeně. Zároveň jsem využila obdobná kritéria pro výzkum kultury základních škol, kdy Dana Moree vychází z komplexního obrazu vztahů

²⁹ Především publikace: VANĚK, Miroslav. *Orální historie ve výzkumu soudobých dějin*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2004. Nebo: VANĚK, Miroslav a MÜCKE Pavel. *Třetí strana trojúhelníku: teorie a praxe orální historie*. Praha: Karolinum, 2015.

³⁰ Např.: HRADECKÁ, Vladimíra a KOUDELKA, František. *Kádrová politika a nomenklatura KSČ 1969–1974*. Praha: ÚSD AV, 1998. Nebo: MATĚJŮ, Petr. *Nerovnosti ve vzdělání. Od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON, 2010. Nebo: MOŽNÝ, Ivo. *Česká společnost: Nejdůležitější fakta o kvalitě našeho života*. Praha: Portál, 2002.

³¹ MOREE, Dana. *Učitelé na vlnách transformace: Kultura školy před rokem 1989 a po něm*. Praha: Karolinum, 2013.

na základních školách. Autorka rozhovory vedla s učiteli, rodiči, i s vedením školy, což nabízí velmi širokou perspektivu pro uchopení celé zkoumané problematiky. Vzhledem k tématu předkládané práce jsem se zaměřila pouze na to, jak kulturu a prostředí příbramských základních škol vnímali narátorky a narátoři. Jednalo se tak především o vztahy: učitel – žák, vzájemné vztahy mezi učitelkami a učiteli v pedagogickém sboru a vztahy vedení školy vůči učitelům, jakožto zaměstnancům. Tato interpersonální interaktivita byla doplněna prostředím základních škol, tj. nástěnkami, výzdobou a celkovým působením prostředí na psychiku jednotlivých aktérů. Dana Moree se věnuje pouze kultuře dvou základních škol s důrazem na období transformace, což bylo pro můj koncept nedostačující, tudíž jsem její přístupy využila pouze částečně a rozšířila je dle vlastních kritérií.³² Autorčiny závěry jsou místy pojímány poněkud černobíle, kdy se často dostává k tomu, že se školství před rokem 1989 „točilo“ pouze kolem politiky státního socialismu. V předkládaném textu se pokusím tomuto náhledu vyhnout a maximálně tak přiblížit čtenáři realitu tehdejších všedních dní, neboť obě tyto složky jsou daleko propojenější, než se na první pohled může zdát.

Další oborově příbuznou publikací, kterou jsem se v počátcích výzkumu zabývala, je monografie kolektivu autorů *Normální život v nenormální době: Základní školy a jejich učitelé (nejen) v období normalizace*.³³ Tato pedagogicko–historická studie mi poskytla ucelený vhled do československého socialistického školství ve vzpomínkách pamětníků. Vzhledem k tomu, že je zaměřena pouze na některá témata a nepokrývala všechny okruhy mého zájmu, inspirovala jsem se především v oblasti přípravy rozhovorů, kdy jsem po jejím přečtení formulovala některé z vlastních výzkumných otázek. Tato monografie v empirické části práce posloužila především ke komparaci dílčích interpretačních témat a závěrů.

³² Blíže bude popsáno v kapitole o kultuře základních škol.

³³ ZOUNEK, Jiří a ŠIMÁNE, Michal a KNOTOVÁ, Dana. *Normální život v nenormální době: Základní školy a jejich učitelé (nejen) v období normalizace*. Praha: Wolters Kluwer, 2017.

2.6 Metoda orální historie

Jak již bylo nastíněno v úvodu, jako výchozí metodu pro předkládaný text jsem zvolila metodu orální historie. Orální historie spadá svým charakterem do kategorie kvalitativního výzkumu³⁴, protože každé vyprávění narátora je jedinečné a nedá se žádným způsobem kvantifikovat. Proto budou jednotlivé rozhovory komparovány jednak mezi sebou, ale zároveň budou i podloženy dalšími prameny a literaturou.

Ve své práci jsem tuto metodu použila především z toho důvodu, že k období soudobých dějin, zde konkrétně k období tzv. normalizace, se dochovaly především oficiální prameny a literatura. Veškeré písemnosti byly podřízeny drobnohledu státu v čele s autoritativním režimem, což mohlo zkreslit reálné dění ve společnosti. V minulém režimu byla často využívána cenzura, která sice reprezentovala stát a jeho oficiální sdělení směrem k veřejnosti, ovšem z těchto sdělení nelze vyčíst, jak situaci vnímali jednotliví občané a jak na samotnou státní garnituru, spolu se vším, co státní socialismus přinášel, nahlíželi. Většina historických přístupů stále zaměřuje svou pozornost především na výzkum různých typů písemností a v kontrastu s tímto faktem orální historie výrazně demokratizuje dějiny a dává slovo i těm „obyčejným“ lidem³⁵, kteří nám tak na základě svých individuálních prožitků poskytují zcela nedocenitelný vhled do zkoumaného tématu.

Realizace orálně–historického výzkumu pro mne samotnou byla jednou z velkých životních výzev. Jedná se o práci se skutečnými lidmi – kdy nepracujete pouze s dochovanými písemnostmi, což výzkum v důsledku výrazně personifikuje a polidšťuje. S narátory si postupně budujeme vzájemný vztah a jako badatelé se sami učíme adekvátně a empaticky reagovat na nově nastalé situace. Vztah mezi badatelem a narátorem je vždy asymetrický³⁶, protože každý do výzkumu vstupuje s jistým očekáváním, zkušenostmi či představami – a v mém případě se dá rozhodně hovořit o tom, že jsem si od každého narátora odnesla radu či ponaučení do vlastního života.

³⁴ Jako kvalitativní výzkum je chápán takový výzkum, jenž se zaměřuje na individuální chápání a interpretaci světa jednotlivci, případně skupinami. Nepoužívá žádné statistické metody. Viz HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2016.

³⁵ VANĚK, Miroslav a MŮCKE Pavel. *Třetí strana trojúhelníku: teorie a praxe orální historie*, s. 19.

³⁶ VANĚK, Miroslav. *Orální historie ve výzkumu soudobých dějin*, s. 58.

2.6.1 Příprava rozhovorů

Samotná příprava rozhovorů vycházela ze sběru informací z dostupné literatury a pramenů. Zároveň jsem pomocí dopisu oslovila všechny ředitelky a ředitele příbramských základních škol s prosbou o informaci, zda jejich základní škola disponuje školní kronikou, případně soukromým školním archivem a zda by mi k těmto materiálům případně umožnili přístup. Následovala formulace základních cílů práce a tematických okruhů pro rozhovory.

Pro předkládaný text jsem si stanovila čtyři základní cíle:

1. popsat profesní život učitelek a učitelů v období tzv. normalizace,
2. zachytit dílčí změny, ke kterým v příbramském regionálním školství a samotném výkonu učitelského povolání v průběhu času došlo, zejména v souvislosti s obdobím transformace a po něm,
3. poskytnout čtenáři základní obrázek toho, jak vypadalo a jak se proměnilo prostřední a kultura základních škol v příbramském regionu dle výše zmíněných kritérií,
4. přiblížit čtenáři utváření kolektivní identity učitelek a učitelů v příbramském regionu a na tomto příkladu vysvětlit, jak přístup „normalizačních“ učitelek a učitelů k soudobým dějinám ovlivnil postoj dnešních pedagogů.

Výchozí metodou je pro mě právě metoda orální historie, jejímž hlavním principem je absolvovat minimálně dvě „nahrávací schůzky.“ Při prvním setkání by měl badatel zaznamenat narativní vyprávění a při druhém setkání nahrát rozhovor s již konkrétními tematickými otázkami.³⁷ V tomto ohledu se mi bohužel nepodařilo provést „čistý“ orálně–historický výzkum, kdy bude důvod ještě blíže vysvětlen v kapitole *Etika orálně–historických rozhovorů*, neboť v rámci mého výzkumu se tato metodologie ukázala jako zcela nerealizovatelná. Vzhledem k ještě několika dalším aspektům (například neochota narátorek vyprávět o svém soukromém životě, nedostatek volného času narátorů – kdy nebylo možné naplánovat dvě schůzky,

³⁷ VANĚK, Miroslav a MÜCKE Pavel. *Třetí strana trojúhelníku: teorie a praxe orální historie*. Praha: Karolinum, 2015.

v neposlední řadě již zmíněná „koronavirová pandemie“), jsem se rozhodla jít cestou semistrukturovaných rozhovorů. K rozhovorům jsem si připravila schéma se základními tematickými otázkami, kdy pro mě bylo zásadní dodržení obsahu, přičemž pořadí jednotlivých otázek jsem mohla zaměnit dle potřeby. Odpovědi narátorů byly díky otevřeným otázkám taktéž velmi alternativní, s čímž jsem pak dále pracovala při analýze jednotlivých narativů.³⁸

Pokusila jsem se tak alespoň maximálně přiblížit hlavním zásadám orální historie. Narativní vyprávění jsem vždy zařadila na začátek každého nahrávání. Některé narátorky se otevřely a svůj životní příběh mi skutečně sdělily, ale velká část dotazovaných narátorek a narátorů nebyla ochotna o svém soukromém životě hovořit. Chtěli se zaměřit pouze na svou pedagogickou praxi. Jak bude vysvětleno v empirické části práce, domnívám se, že tato „nesdílnost“ souvisí i s tím, jak se učitelky a učitelé sami prezentují na veřejnosti, případně jakým způsobem se vyrovnávají s vlastní minulostí, což často vychází z osobního pocitu nedocenění. Ač se v mém případě nejedná o běžnou praxi výzkumu metodou orální historie, i za současného stavu dle mého názoru přinesla kýžené výsledky, neboť mi právě forma polostrukturovaných rozhovorů, za pomoci konkrétních dotazů, umožnila udržet pozornost u zkoumaného tématu a vytěžit maximum informací potřebných k okruhům, které ve své práci sleduji.

Tematické okruhy pro rozhovory jsem rozdělila do několika částí. Po narativním vyprávění jsem při rozhovorech postupovala dle témat, která jsem rozdělila do dílčích pasáží. V první části jsem se narátorek a narátorů ptala na jejich osobní motivaci pro výběr povolání, pedagogickou fakultu – její požadavky a vytížení, na jejich studia, výhody a nevýhody učitelské profese. Další okruh se týkal vedení jednotlivých základních škol. Poté jsem se narátorek ptala na individuální přístup vedení školy vůči nim, jakožto zaměstnancům. Třetí okruh cílil na přípravu vyučování a samotný průběh výuky, s dílčím přesahem na kulturu školy – vztahy na pracovišti, nástěnky, výzdoba, prostředí. Čtvrtá pasáž cílila na obecnou politizaci školství v období normalizace – tj. stranické organizace při škole, kádrová politika, oficiální stranické akce, posudky, ale i na školní výlety a oslavy, ve kterých se odrážela politická (ne)angažovanost narátorek a narátorů. Další okruh byl věnován

³⁸ MIŠOVIČ, Ján. *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: Slon, 2019.

každodennosti a životu učitelů mimo školní prostředí. Poté jsem se ptala přímo na listopadové události v roce 1989 a následnou polarizaci politických názorů, které s sebou revoluce přinesla. Následovalo období transformace, kdy jsem jednotlivé narátorky a narátory vyzývala, aby se vyjádřili k již reflektovaným okruhům a sami vystihli změny, které v dílčích časových obdobích rezonovaly společností. Posledním tematickým okruhem byla tzv. koronavirová pandemie, a jak se dotazované učitelky a učitelé vyrovnávali s nově nastalými změnami ve školství. V úplném závěru vždy dostali prostor k tomu, aby se sami vyjádřili k důležitým tématům, která jsem v konceptu práce dle jejich názoru opomněla, případně co by ještě sami chtěli doplnit.

2.6.2 Výběr a kontaktování narátorů

Další fází bylo charakterizování „vzorku“ narátorek a narátorů. Vzhledem k tématu a časovému vymezení práce, se mělo jednat o učitelky a učitele, kteří se narodili ve 40. až 60. letech, aby bylo možné reflektovat školství v 70. letech a dále. Druhým kritériem pak bylo, aby potenciální narátoři zastoupili všechny typy základních škol v příbramském okrese. V první řadě se mělo jednat o zastoupení škol městských a vesnických, dále pak základních škol se všeobecným či se speciálním zaměřením (hudební, výtvarná či sportovní škola), základní školy speciální a praktické, a základní školy spojené s mateřskými školkami.

S oslovováním narátorů jsem začala na dvou základních školách v Příbrami, které svolily k přístupu do svých soukromých školních archivů a ke svým kronikám, které ještě nebyly předány do státního archivu. Jednu z těchto základních škol jsem sama jeden rok navštěvovala, v druhé základní škole v současné době působím jako učitelka dějepisu. Nutno podotknout, že jsem rozesílala oslovovací dopis dvaceti ředitelům a ředitelkám základních škol v Příbrami a v blízkém okolí, přičemž se mi zpátky ozvaly pouze dvě. Navíc ty, které mě osobně znají. Troufám si tvrdit, že náš osobní vztah výrazně ovlivnil ochotu současného vedení těchto základních škol, kdy mi důvěřovaly jako člověku – a na základě toho jsem pak získala neomezený přístup k těmto zdrojům. Na druhé straně motivace ředitelek a ředitelů, od kterých jsem zpětnou vazbu neobdržela, mohly být různé. Od samotného nezájmu o téma a jeho historický výklad, „máslo na hlavě“, kdy někteří nejsou ochotni mluvit o své minulosti v dobách státního socialismu, přes zanedbání doručené pošty,

až po nedostatek volného času, kdy byli ředitelky a ředitelé zaneprázdnění neustále se měnícími pravidly Ministerstva zdravotnictví České republiky, tj. jejich schránky neustále plnila nová epidemiologická opatření na školách, na která byli nuceni reagovat téměř okamžitě. Právě tato poslední možnost se mi jeví jako jedna z nejpravděpodobnějších, neboť na ředitelky a ředitele byla ve školním roce 2020/2021 přenášena velká míra zodpovědnosti, kdy by v případě nedodržení dílčích opatření nesli za zhoršenou epidemiologickou situaci v „jejich základní škole“ plnou zodpovědnost. Ovšem zůstává realitou, že tato situace sama o sobě značí, že ve školství není něco v pořádku a nikdo se nežene do interpretace aktuálního stavu. Nutno podotknout, že postoj k oslovovacímu dopisu je ryze individuální záležitostí. Do výzkumu se tak v první fázi zapojily pouze dvě příbramské základní školy, což lze vnímat i jako pozitivum, neboť ony učitelky a učitelé reflektují širší kontext celého regionálního školství.

V této pasáži své práce popíši jednotlivé instituce, tj. sledované základní školy, kterými během své praxe prošli narátorky a narátoři. Zde spatřuji největší úskalí v tom, že dotazovaní často působili na několika základních školách, které v průběhu rozhovorů spontánně porovnávali. V rozhovorech bylo často velmi matoucí, o které škole právě hovoří, tudíž jsem musela neustále klást doplňující otázky.

Škola	Rok založení	Lokace	Kapacita	Specifika
ZŠ Pampeliška	1958	Příbram	800 žáků	Specializované třídy na hudební výchovu, výtvarnou výchovu, možnost všeobecného zaměření.
ZŠ Tulipán	1960	Příbram	600 žáků	Všeobecná ZŠ.
ZŠ a MŠ Sedmíkráska	50. léta 20. stol.	Město	400 žáků	Škola speciální a praktická, při mateřské škole a odborném učilišti.
ZŠ Konvalinka	18. stol.	Vesnice	180 žáků	Malá vesnická škola.
ZŠ Sněžinka	1964	Město	600 žáků	Specializované třídy na hudební či výtvarnou výchovu.

ZŠ Bledule	18. stol.	Vesnice	250 žáků	Vesnická škola se školou mateřskou.
ZŠ Fialka	1904	Příbram	580 žáků	Všeobecný vzdělávací program s důrazem na matematiku a informatiku.
ZŠ Petrklíč	1988	Příbram	600 žáků	Sportovní škola se všeobecným zaměřením.

Základní škola Pampeliška začala psát svou historii v roce 1958. Jedná se o velkou školu, která se nachází přímo ve městě Příbram a v prvním roce své existence pojala přes 1000 žáků, přičemž se každý rok její kapacity navyšovaly. Disponuje vlastní jídelnou, školním hřištěm a zahradou. V současné době má tři vzdělávací programy. Prvňáčci se mohou hlásit do výtvarné, hudební či všeobecné třídy. Základní škola Tulipán rovněž fungovala až od konce šedesátých let. Svou velikostí a umístěním v centru Příbrami a jejím zázemím se jedná o školu téměř srovnatelnou. Jediným rozdílem mezi nimi je, že ZŠ Tulipán má v současné době pouze všeobecně vzdělávací program pro všechny své žáky.

Po personálních změnách, které na ZŠ Pampeliška proběhly po roce 1989, bylo velmi náročné sehnat narátora, který zde působil v období státního socialismu. Svou spolupráci mi nabídl jeden kolega, který do školství nastoupil na počátku období transformace. Původně jsem s jeho zařazením do vzorku váhala, ale nakonec jsem rozhovor pro svou práci použila, neboť mi poskytl názor učitele s více než dvacetiletou praxí, jež nebyl zatížen „normalizačním“ školstvím. Absenci rozhovorů jsem tak vykompenzovala zápisy ze školní kroniky a dalšími podklady ze soukromého archivu školy. Ze ZŠ Tulipán mi nabídla spolupráci narátorka, která mě provázela školním archivem. Ukázala mi školní kroniku a poskytla informace k dějinám školy.

V další fázi jsem znovu zkusila štěstí formou dopisu, ve kterém jsem stručně vysvětlila téma a požádala narátory o spolupráci. Dopis jsem poslala na pět předem vtypovaných základních škol, které mi zapadaly do konceptu výzkumu. Na dopis kladně reagovaly čtyři paní učitelky a jeden pan učitel, od kterých jsem pak získala

kontakty na další narátory³⁹, kteří byli ochotni se se mnou sejít a poslechnout si bližší informace. Ze zhruba třiceti⁴⁰ přímo oslovených učitelek a učitelů s rozhovory nakonec souhlasilo celkem devět učitelek a tři učitelé, kdy jsem pro svou práci nakonec mohla využít pouze devět narativů.⁴¹

Mezi velké městské školy se řadí i ZŠ Fialka, která se nabízeným vzdělávacím programem od výše zmíněných nijak výrazně neliší. Co do velikosti pojme asi 580 žáků a jako „klasická“ devítiletá základní škola působí od 60. let dvacátého století. V Příbrami se nachází i ZŠ Petrklíč, která patří mezi nejstarší školy v okrese. Co do vybavenosti rovněž disponuje vlastní tělocvičnou, školní jídelnou a pojme na 600 žáků. V Příbrami byla vždy označována jako „sportovní,“ čemuž je přizpůsoben i její školní vzdělávací program tak, že žáci mají více hodin tělesné výchovy a postupně zkouší všechny typy a druhy sportů.

Další škola, kterou ve své práci sleduji, leží ve městě, které je od Příbrami vzdáleno do 30 minut cesty autem. ZŠ Sněženka působí od roku 1964 a její kapacita je zhruba 600 žáků. Vzdělávací program je všeobecný, ovšem tím hlavním specifikem je velmi úzká spolupráce s uměleckou školou, kterou navštěvuje velká část místních žáků, a podílí se tak na kulturních programech, které se na základní škole či v samotném městě pravidelně pořádají.

Do středu mého zájmu se spolu s narátorkami dostala i ZŠ Sedmikráska, která je svým zaměřením natolik specifická, že neprozradím její přesnou lokaci. Škola se nachází ve městě a svou činnost zahájila v polovině 50. let dvacátého století. Jedná se o školu speciální, kam dochází žáci s lehkým mentálním postižením. Škola je připojena ke škole praktické, kterou navštěvují žáci s těžkým zdravotním postižením. Zároveň je tato základní škola útočištěm pro žáky ze sociálně slabých skupin a pod její záštitou v současné době funguje i škola mateřská.

³⁹ Tzv. Metoda sněhové koule (*Snowball sampling*), kdy již zapojení narátoři předávají kontakty na další potenciální účastníky výzkumu. Viz MIOVSKÝ, Michal. *Příručka k provádění výběru metodou sněhové koule: snowball sampling*. Praha: Úřad vlády České republiky, 2003, s. 108.

⁴⁰ Více než polovina učitelek a učitelů na oslovovací dopis vůbec nereagovala, přičemž se domnívám, že i zde byly důvody pasivity obdobné jako u ředitelů a ředitelů, případně pak kvůli vlastní „sebe prezentaci“ narátorů, čemuž se blíže věnuji v dalších částech práce.

⁴¹ Blíže bude vysvětleno v kapitole Etika orálně–historických rozhovorů.

Další škola, kterou jsem pracovně nazvala jako ZŠ Konvalinka, je oproti výše zmíněným školou velmi malou. Nachází se ve vesnici, která má cca 1500 obyvatel a od většího města je vzdálena zhruba 15 kilometrů. Škola je všeobecného zaměření, jejím specifickým vůči zmiňovaným je to, že v každém ročníku má zřízenou pouze jednu třídu. Její historie sahá až na konec 18. století, a písemné zmínky o škole měšťanské jsou z roku 1908. Velmi podobně je na tom i ZŠ Bledule, která byla rovněž založena koncem 18. století. Tato škola pojme na 250 žáků, a vzdálena je od Příbrami do 20 kilometrů. Výrazným rozdílem mezi školami je, že ZŠ Bledule má ve svém areálu přidruženou mateřskou školu, kdy čas od času malé, „školkové“ děti, zapojují do svých aktivit.

2.6.3 Realizace rozhovorů

Pro účely původní diplomové práce jsem realizovala dvanáct rozhovorů, z nichž vycházím i v předkládaném textu. Většina z nich byla nahrána v dubnu 2021 a zbytek byl doplněn v červnu 2021. Rozhovory jsem nahrávala na aktuálních působištích narátorek a narátorů, pouze dva rozhovory byly zaznamenány u narátorů doma, protože jsou v současné době již v důchodu. Dle mého názoru, prostředí, kde se setkání koná, sehrává velmi důležitou roli. Považuji za velmi pozitivní, že se rozhovory realizovaly v prostředí, které bylo narátorkám známé a blízké, a to především v ohledu na jejich komfort. Část rozhovorů jsem stihla realizovat před prezenčním návratem žáků do lavic, kdy samotná setkání probíhala ve větší harmonii. Po návratu k prezenční výuce se do nahrávání promítlo vyšší pracovní nasazení narátorek a neustále se měnící doporučení ze strany Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (MŠMT), což výrazně ovlivňovalo už samotné domlouvání termínů setkání. V tomto ohledu jsem narátorkám vycházela vstříc a podřizovala jsem se jejich časovým možnostem. Právě tyto (a všechny již zmíněné) skutečnosti zapříčily, že jsem pro svou práci realizovala „tak málo“ rozhovorů. Původním záměrem práce bylo realizovat setkání alespoň se dvěma, či třemi narátorkami z každé základní školy ve zkoumaném vzorku, což by výrazně zvýšilo validitu mé práce a bylo by pak následně možné jednotlivé instituce komparovat vzájemně mezi sebou. To dle mého názoru v získaném vzorku nelze, neboť by mohlo dojít k výrazné dezinterpretaci a zobecnění zkoumané problematiky.

Před každým rozhovorem jsem narátorce vždy znovu vysvětlila cíle práce a detailně popsala průběh nahrávání. V této úvodní části jsem znovu opakovala, jak jsou zpracovávány všechny výstupy, a nabídla jsem prostor k diskuzi. Při všech setkáních samotnému záznamu rozhovoru předcházela nenucená a spontánní konverzace, která odlehčila atmosféru a odbourala prvotní pocit nedůvěry. Většina těchto konverzací se točila kolem současné palčivé situace ve školství, tj. distanční výuky, kde jsme se všemi narátorkami a narátory vždy našli společné téma. Fakt, že jsem začínající učitelkou, velmi usnadnil navazování prvního kontaktu.

Rozhovory jsem nahrávala na mobilní telefon, přičemž kvalita nahrávky je poměrně uspokojivá. Pouze v jednom případě jsme byly chvíli vyrušovány hlukem z chodby, neboť narátorka nechala otevřené dveře do třídy, kde probíhal rozhovor. Jeden rozhovor byl přerušen příchodem kolegy narátora, a jeden rozhovor jsem na deset minut přerušila já. I v této části výzkumu se ukázala individualita osobností narátorů, neboť při stejně strukturovaných rozhovorech a stejném rozsahu tematických okruhů a otázek se celková délka nahrávání liší. Nejkratší rozhovor obsáhl 40 minut mluveného slova, nejdelší rozhovor trval zhruba 2 hodiny. Nejčastěji se jedno nahrávání pohybuje kolem 1 hodiny. Celkově bylo zaznamenáno necelých 12 hodin mluveného slova. V úvodní části jsem se pokoušela narátory motivovat k volnému vyprávění jejich životního příběhu. Někteří narátoři byli velmi sdílní a poskytli mi i důvěrné informace ze svého osobního života. Do životního vyprávování jsem nijak nezasahovala a nechala jsem narátory mluvit bez přerušování, aby mi sdělili to, co sami považují za důležité. Na druhé straně jsem se setkala i s narátory, kteří svůj osobní život shrnuli pouze do třech jednoduchých souvětích. V takovém případě jsem se pokoušela v průběhu rozhovoru klást doplňující otázky, které na tuto oblast cílily, ve snaze narátora rozmluvit. Někdy tento přístup zafungoval a jednotliví aktéři byli vstřícnější, ale v jednom případě jsem měla dojem, že se jedna z narátorek spíše „zatvrdila“ a vůči své další reflexi jednotlivých témat byla poněkud strohá, čímž se opět dostáváme k osobitosti každého vyprávění. V okamžiku, kdy jsem získala dojem, že o něčem mluvit nechtějí, nenutila jsem je a volně jsem přešla na další téma, abych nenarušila ve mně vloženou důvěru.

Všechny rozhovory byly vedeny ve čtyřech fázích dle již zmíněných okruhů. V první části bylo zaznamenáno životopisné vyprávění, kde většina narátorek začínala

svými studii na střední škole. Pouze výjimečně narátorky zahájily vyprávění od svého útlého dětství. Vzhledem k tomu, že znaly téma a cíl mé práce, většinou samy cílily na svá vysokoškolská studia a především na zážitky ze své pedagogické praxe. Často se zmiňovaly o vlastních dětech a rodinném zázemí. Ve druhé fázi jsem se pokoušela o to, aby se samy vyjádřily k tématu a postupně jej samy rozšířily. Zde jsem se nesetkala s příliš kýženým výsledkem, neboť se to podařilo pouze u třech narátorů. Tudíž jsem kladla konkrétní otázky k tématu školství v období tzv. normalizace a následně i na samotnou každodennost příbramských učitelek a učitelů. Totéž jsem pak udělala i ve třetí fázi, kdy jsem se dotazovala na vnímání listopadových událostí v roce 1989, načež jsem kladla obdobné otázky zaměřené na školství v období transformace. V této části se většina narátorů sama pokoušela o porovnání obou historických období. Závěrečnou fázi pak bylo distanční vzdělávání v současné době, kdy jsem otázky přizpůsobovala jednotlivým narátorům, neboť jsem předem měla informaci, zda jsou do distanční výuky aktivně zapojeni, zda vyučují online nebo tisknou žákům materiály, či zda ji znají pouze z pohledu prarodiče, kdy pomáhají se školní přípravou vnoučat. Tematicky byly otázky až na výjimky takřka shodné.

V průběhu výzkumu jsem jednotlivé rozhovory výrazně individualizovala. Vzhledem k tomu, že narátorky a narátoři vyprávěli v první části rozhovoru svůj životní příběh a mnohdy sami rovnou reflektovali některé z mých připravených otázek, v další části jsem jim již stejné dotazy nepokládala a kladla jsem pouze upřesňující otázky, abych ujednotila sledované tematické okruhy. Stejně tak jako je osobitý každý životní příběh, byly stejně osobité i jednotlivé schůzky a rozhovory. Každý z respondentů reagoval a prezentoval se úplně jinak, a z toho důvodu bylo žádoucí jim rozhovor přizpůsobit „na míru.“ Jedná se o specifickou demonstraci, kde se ukazuje, že každý člověk je skutečně individuální osobností a vyvstává tak potřeba se maximálně přizpůsobit situacím, které mohou při historickém výzkumu soudobých dějin nastat. S tím souvisí i otázka, do jaké míry je možné narátorky a narátory „tlačit“ do dílčích reflexí jednotlivých témat. Většina narátorů velmi oceňovala doplňující otázky a můj zájem o téma, díky čemuž se mnou většinou mluvili

naprosto nenuceně a s nadšením. Na druhé straně jsem se setkala i se situacemi, kdy bylo z atmosféry cítit, že některá témata reflektovat nechtějí.⁴²

Rozhovor jsem vždy ukončila já dle „vyčerpanosti“ tématu, případně v okamžiku, kdy jsem měla dojem, že je narátor již unavený a ztrácel pozornost. V několika málo případech došlo k tomu, že jsme již dostatečně probrali všechny okruhy, a tak jsme přešli do volné konverzace, kdy jsem narátorům pouze sdělila, že záznam vypínám, abychom neprodlužovali nahrávku. V závěru vždy dostali prostor k tomu, aby se ke zkoumané problematice vyjádřili, případně doplnili témata, která jsem sama mohla opomenout. Toho využil pouze jeden narátor, který v současné době působí na soukromé vysoké škole a sám se příbuznému tématu věnuje.

Nakonec všechny rozhovory, vyjma jednoho, končily velmi příjemným povídáním nad kávou, kdy mi narátorky a narátoři často upřesňovali některé informace „mimo záznam“ a volně přecházeli k vyprávění o svých vnoučatech, či o plánech do budoucna. Považuji za důležité zmínit, že ani jeden z narátorů nepožadoval autorizaci rozhovoru, ač s touto možností byli všichni seznámeni. Pouze v jednom případě jsem byla neformálně požádána, abych narátora informovala o případném záměru získané poznatky publikovat, protože by chtěl být dopředu obeznámen s tím, co z našeho rozhovoru použiji. Druhá žádost pak byla od narátorky, kterou nadchlo samotné téma práce, s tím, že by si ráda přečetla závěrečný výstup, což jí samozřejmě bude umožněno.

Vzhledem k výše zmíněnému jsem se rozhodla, že v další práci s rozhovory využiji metodologii publikace *Třetí strana trojúhelníku: teorie a praxe orální historie*.⁴³, a úryvky z rozhovorů budou redigované tak, aby uchovaly základní specifika narátorova jazyka, ale bude upravena jazyková a stylistická správnost při přepisu z mluveného slova na psaný text. Obsahová stránka zůstane zachována. Jsem si vědoma toho, že původní „syrová“ forma mluveného slova by zabránila případné dezinterpretaci, ovšem mohla by v textu působit rušivě, v krajním případě by

⁴² Tato témata budou samostatně reflektována v empirické části textu.

⁴³ VANĚK, Miroslav a MÜCKE Pavel. *Třetí strana trojúhelníku: teorie a praxe orální historie*. Praha: Karolinum, 2015.

užití oné „čisté“ citace mohlo být neetické vůči narátorům, kteří by pak při prvním čtení svého mluveného projevu mohli mít pocit diskreditace, či dokonce zesměšnění.

2.6.4 Základní biografické údaje narátorů

Vzhledem k úplné anonymizaci předkládaného textu jsem se v empirické části zcela vyvarovala užívání jmen narátorů. Při citacích rozhovorů jsem použila pouze iniciály smyšlených jmen, která byla zvolena náhodně a neexistuje žádný klíč, na jehož základě by bylo možné jednotlivé aktéry identifikovat. I z toho důvodu zde budou v tabulce popsány pouze základní informace o jednotlivých respondentech.

Jméno	Rok narození	Aprobace	Praxe
A. V.	1951	Český jazyk, dějepis.	Od roku 1974 ZŠ Tulipán.
J. S.	1950	Tělesná výchova, fyzika.	Od roku 1973 ZŠ Petrklíč, od roku 1989 ZŠ Konvalinka.
E. N.	1959	Matematika, fyzika.	Od roku 2000 ZŠ Tulipán, zástupce ředitele ZŠ Tulipán, učitel na ZŠ Kopřiva ⁴⁴ a Střední zdravotnické škole, ředitel ZŠ Kopřiva, nyní na ZŠ Pampeliška.
H. V.	1950	Český jazyk, dějepis.	Od roku 1973 ZŠ Sněženska, nyní již v důchodu.
K. Z.	1943	Český jazyk, dějepis.	Od roku 1965 ZŠ Sněženska, od roku 1973 vychovatel v nápravném ústavu, od roku 1979 Střední odborné učiliště, v roce 1991 Střední průmyslová škola, ředitel Školského úřadu, ředitel gymnázia, nyní pedagog na VŠ.

⁴⁴ ZŠ Kopřiva nebyla zařazena do vzorku z toho důvodu, že na ní narátor působil až po roce 2010, čímž se časově vymyká zkoumanému tématu. V rámci zachování anonymizace narátora však není možné napsat skutečné jméno základní školy, na níž jako ředitel působil.

L. H.	1954	Český jazyk, občanská výchova.	Od roku 1977 ZŠ Fialka.
I. O.	1962	Speciální pedagogika.	Od roku 1985 do současnosti speciální pedagog na ZŠ a MŠ Sedmíkraska.
B. Š.	1958	Matematika, fyzika, německý jazyk.	Od roku 1981 ZŠ Bledule, 20 let na ZŠ Tulipán, v současné době působí na gymnáziu.
A. M.	1956	Dějepis.	Od roku 1976 do současnosti speciální pedagog na ZŠ a MŠ Sedmíkraska.

Většinu narátorek a narátorů jsem v rámci výzkumu potkala poprvé a chvíli trvalo, než spadly ty pomyslné „vzájemné bariéry.“ Všichni do jednoho byli velmi milí, ochotní a přátelští. S některými z nich jsem stále v kontaktu, neboť se zajímají o průběh výzkumu a rádi by byli i nadále nápomocni. Od některých jsem po rozhovorech získala ještě jejich sepsané paměti, či fotografie z jejich soukromých sbírek. Jeden narátor je v současné době mým kolegou, a tak jsem se v průběhu výzkumu obávala, aby realizace rozhovoru nějak neovlivnila náš profesní vztah, přičemž se mé obavy nepotvrdily. Další narátor je mým současným vyučujícím a vedoucím mé závěrečné práce v rámci dalšího vzdělávání, avšak náš vztah byl ryze profesionální, což se promítlo do samotného rozhovoru, neboť z mé strany byla často cítit jistá ostýchavost se na některé osobní informace doptat. Dva narátoři byli mými učiteli na základní škole a samotné rozhovory se od ostatních výrazně lišily. V prvním případě byla narátorka velmi strohá a striktně mi odmítala sdělit své politické postoje, a v druhém případě mi narátor v průběhu rozhovoru bez varování kladl velmi osobní otázky, které mě několikrát vyvedly z míry. Ovšem v rámci zachování důvěry jsem mu vždy odpověděla a v samotném přepisu jsem ponechala autentický text bez stříhu, neboť se domnívám, že tato situace mohla ovlivnit průběh rozhovoru.

2.6.5 Analýza a interpretace

V rámci další práce s prameny – tj. analýza a interpretace pořizovaných rozhovorů, by měl tazatel porozumět smyslu sdělení, které je v něm obsaženo. Samotná analýza

při výzkumu probíhá průběžně, a to již od samotného počátku výzkumu.⁴⁵ V této části jsem se u každého rozhovoru snažila pozorovat i vedlejší faktory, které mohly průběh našeho setkání ovlivnit, především pak jeho prostředí, atmosféru a neobvyklé události. Sledovala jsem i průběh samotného rozhovoru, chování narátora a jeho vyjadřování. Významnou roli v této oblasti sehrála i selektivita paměti a samotné vzpomínání, kdy jsem se snažila hledat a interpretovat některé z důvodů, proč se narátorky a nárátoři nechtěli k některým tématům vyjadřovat.

Dalším krokem pak bylo samotné zpracování rozhovorů, kdy jsem vycházela především z metodologie publikace *Třetí strana trojúhelníku*.⁴⁶ Všechny použité rozhovory jsem doslovně přepsala a u každého z nich jsem si vypracovala kondenzované přepisy. Tímto kondenzováním jsem se pokoušela odhadnout významné části rozhovoru, přičemž jsem odstranila opakující se pasáže či témata, která jsem nevyužívala při interpretaci. Vydala jsem se tak cestou obsahové analýzy, kdy jsem z kondenzovaných rozhovorů vytvořila seznamy dat, zajímavostí a interpretačních témat, která jsem pak vzájemně porovnávala mezi jednotlivými náratory. Specifika nátorova projevu jsem zpravidla zanášela hned do *Protokolu o rozhovoru*, který jsem následně doplňovala až po kompletním zpracování jednotlivých výstupů každého rozhovoru (například časté opakování slov a „vycpávková“ slova, která jsem zaregistrovala až při přepisování narativu.)

V rámci interpretace rozhovorů jsem vysvětlila analyzovaná fakta v dobovém kontextu přesně tak, jak byla náratory předkládána, a zároveň jsem se snažila čtenáři objasnit i smysl a souvislosti sdělení v rozhovoru přímo nevyřčené. V empirické části jsem vycházela především z principů tzv. triangulace⁴⁷ a svůj závěrečný výstup jsem se snažila podat co nejobjektivněji a bez zkreslení faktů. V práci jsem využila přímé i nepřímé citace rozhovorů, přičemž jsem se snažila zachovat co nejvyšší možnou míru autenticity nátorova osobitého projevu.

⁴⁵ Výběr tématu, zdrojů, metod, nátorů, apod.

⁴⁶ VANĚK, Miroslav a MÜCKE Pavel. *Třetí strana trojúhelníku: teorie a praxe orální historie*. Praha: Karolinum, 2015.

⁴⁷ Interpretace na základě rozhovorů mezi tazatelem a náratory, podložené relevantní literaturou a dalšími prameny.

2.6.6 Etika orálně–historických rozhovorů

Při nahrávání a samotné práci s orálně–historickými prameny se tazatel dostává do úzkého osobního kontaktu s vypravěči. Narátorka či narátor vypráví o svém soukromém životě, často i o velmi osobních prožitcích, na druhé straně se o badateli ale sám nic nedozvídá.⁴⁸ Proto je nutné mít na paměti etická pravidla a zásady, kterými by se měl profesionální výzkumník řídit. Na každého pamětníka by mělo být nahlíženo jako na ochotného dárce životního příběhu a mělo by s ním být zacházeno s respektem a s úctou. Badatel by nikdy neměl narátorovu osobní zповěď manipulovat⁴⁹, zlehčovat či jakkoliv hodnotit. Aby byly rozhovory kvalitní a dalšímu výzkumu přínosné, je přinejmenším nutné dodržovat základní pravidla slušného chování. V průběhu vývoje orální historie vzniklo několik etických kodexů, ve kterých se autoři danou problematikou zabývají. Při své práci jsem se řídila *Etickým kodexem České asociace orální historie*.⁵⁰

První povinností badatele před zahájením rozhovoru je řádně vysvětlit narátorovi účel a průběh výzkumu. Následně je nutné od něj získat jeho souhlas⁵¹ s účastí na výzkumu a se samotnou nahrávkou, protože bez písemného souhlasu není možné rozhovor či jeho pasáže zveřejnit a uložit pro potřeby dalších badatelů. S tím souvisí i závazná legislativa, kterou se orální historik musí řídit.⁵²

Mojí první zkušeností před realizací jednotlivých rozhovorů bylo, že jsem absolvovala informační schůzku se třemi potenciálními narátorkami, kamarádkami. Na této společné úvodní schůzce jsem je seznámila se vším výše uvedeným, informovala jsem je mimo jiné o jejich právu na anonymizaci či autorizaci rozhovoru a následně jsem jim vysvětlila, jak budou po dokončení výzkumu jejich rozhovory archivovány či dále využívány. Všechny tři narátorky souhlasily s účastí na výzkumu s tím, že rozhovory jsme individuálně rozplánovaly do několika málo následujících

⁴⁸ VANĚK, Miroslav. *Orální historie ve výzkumu soudobých dějin*, s. 58.

⁴⁹ VANĚK, Miroslav a MÜCKE Pavel. *Třetí strana trojúhelníku: teorie a praxe orální historie*, s. 233.

⁵⁰ Asociace orální historie. *Etický kodex* [online]. [Cit. 3.4.2021].

Dostupné z: http://www.coha.cz/wp-content/uploads/2019/10/Etický_kodex-COHA_2019.pdf

⁵¹ Formulář *Informovaný souhlas ke zpracování a zpřístupnění osobních údajů*.

⁵² Jedná se o právní dokumenty: Listina základních práv a svobod České republiky, Občanský zákoník (§ 80–90, o ochraně osobnosti), Zákon o ochraně osobních údajů (č. 110/2019 Sb.), Zákon o archivnictví a spisové službě (č. 499/2004 Sb.) a evropský dokument Obecné nařízení na ochranu osobních údajů (EU 2016/679 – GDPR).

dni, protože se obávaly návratu k prezenčnímu vzdělávání, což by jim velmi výrazně omezilo jejich volný čas.

První narátorka bez problému podepsala informovaný souhlas při přestávce v rozhovoru, který se odehrál ihned po úvodní schůzce. Při druhém rozhovoru jsem došla k závěru, že si někteří narátoři po krátké úvodní schůzce neumějí zcela představit, co orálně–historický rozhovor vlastně obnáší, neboť narátorka zhruba po 20 minutách od rozhovoru odstoupila s tím, že nechce mluvit o sobě a o svém soukromém životě. Z toho důvodu jsem všem ostatním narátorkám a narátorům, kteří se na výzkumu podíleli, předkládala informovaný souhlas k podpisu až po uskutečnění a zaznamenání celého rozhovoru, a to i přes riziko, že jej nakonec nebudu moci využít. To se mi posléze skutečně stalo. Nechtěla jsem zklamat jejich důvěru a chtěla jsem si být jistá tím, že všichni narátoři skutečně vědí, k jakým účelům záznam jejich životního příběhu slouží a že jsou si plně vědomi, s jakými informacemi do výzkumu vstupují.

Pokud jako badatelé využívající tuto metodu chceme udržet dobré jméno orální historie, je naprostou nutností jednat s pamětníky otevřeně, nic jim nezatajovat a respektovat jejich požadavky i za cenu toho, že rozhovor nebude dokončen či ho nebude možno k výzkumu použít, protože právě etika je jedním ze základních pilířů⁵³ metody a zvyšuje její validitu. Sama jsem se do této nemilé situace dostala. První situace již byla popsána výše, kdy narátorka odstoupila od rozhovoru zhruba po dvaceti minutách záznamu, přičemž argumentovala tím, že neočekávala, že bude muset hovořit o svém soukromém životě, ač jsem to při úvodní schůzce několikrát konstatovala. Druhý rozhovor, který jsem ze své práce vyřadila, byl uskutečněn celý dle výše popsaného postupu. Narátorka svůj životní příběh reflektovala i přes velmi těžký životní úděl, se kterým se musela potýkat a až po dvou hodinách nahrávání a kompletně dokončeném záznamu mě požádala, zda bych ji mohla z výzkumu vyjmout. V průběhu nahrávání jsem sama měla vážný problém udržet si „profesionalitu“ a odstup od tématu. Několikrát jsem nabídla přerušení nahrávání a měla jsem tendence narátorku utěšovat. Bylo pro mě velmi obtížné nijak nezasáhnout a vlastní emoce potlačovat. Narátorka obecně neměla problém s tím, aby se vracela ke

⁵³ VANĚK, Miroslav a MÜCKE Pavel. *Třetí strana trojúhelníku: teorie a praxe orální historie*, s. 228.

své učitelské praxi, onen „zádrhel“, se kterým se nedokázala vyrovnat, pocházel z jejího soukromého života. Neváhala jsem ani vteřinu. Vzhledem ke všem těžkostem, které si znovu prožila, jsem neměla sebemenší potřebu jí její rozhodnutí jakkoliv rozmlouvat. Jakožto tazatelka cítím velkou zodpovědnost vůči lidem, kteří se rozhodli ve mně vložit svoji důvěru a našli si čas k osobnímu setkání.

Další velká komplikace pro mě nastala necelých 14 dnů před odevzdáním mé diplomové práce, jejíž závěry tento předkládaný text prohlubuje, kdy se mi telefonicky ozvala jedna z narátorek s tím, že celou situaci znovu zvážila a vzhledem k tomu, že mi při rozhovoru sdělila poměrně důvěrné informace o vedení školy, na které v současné době působí, se rozhodla, že svůj informovaný souhlas stáhne a nepřeje si, abych získané informace jakkoliv použila. V tomto případě jsem se snažila narátorku přesvědčit, aby své rozhodnutí ještě zvážila. Nabídla jsem jí osobní schůzku, kde bych jí znovu vysvětlila všechny náležitosti spojené s výzkumem, znovu jsem po telefonu vysvětlovala, že absolutní anonymizace zcela zabrání identifikaci narátora a nabídla jsem jí i autorizaci závěrečného textu, aby viděla, jaké pasáže, a jak, jsem z našeho rozhovoru použila. Bohužel ani přes výše zmíněné jsem její rozhodnutí již nedokázala zvrátit. Celá tato situace s sebou přinesla i etické problémy, se kterými jsem se špatně vyrovnávala, neboť jsem následně musela na poslední chvíli velkou část textu upravit, navíc jsem již byla ovlivněna naším rozhovorem a musela jsem v sobě najít notnou dávku sebezapření, abych některé informace vytěsnila z hlavy a skutečně je do textu nijak nezakomponovala.

Většina dotazovaných stále působí ve školství a po vysvětlení všech možností požádali o anonymizaci. Tento požadavek mě postavil před otázku, jak se tohoto úkolu vlastně zhostit. Protože pokud bych pouze změnila základní identifikační údaje, stále by byly narátorky přiřazeny pod konkrétní instituci. Navíc vzhledem k probíhající pandemii musel být ředitel instituce vždy obeznámen s tím, že mu do budovy vchází třetí osoba, tudíž jednotliví ředitelé a ředitelky věděli, o které narátorky a narátory se jedná. Z toho důvodu jsem anonymizovala i jednotlivé instituce, aby nebylo zcela evidentní, na kterou narátorku ve své práci odkazují. O anonymizaci nepožádali pouze dva narátoři, kterým jsem to následně (vzhledem k již rozpracovanému konceptu práce) sama doporučila.

Několik narátorek posléze vyjádřilo své obavy s poskytnutím a zpřístupněním našeho rozhovoru dalším badatelům s tím, že si nepřejí být v budoucnu znovu kontaktovány někým z akademických kruhů. Podařilo se mi tuto problematiku narátorkám vysvětlit s tím, že jsem jednotlivé požadavky zanesla do *Protokolu o rozhovoru*, navíc s příslibem, že případná budoucí komunikace by vždy probíhala přes moji osobu, neboť jejich kontaktní údaje nejsou nikde zveřejňovány. Za těchto podmínek všechny zbývající narátorky i nárátoři souhlasili s podpisem informovaného souhlasu a do výzkumu se jich zapojilo celkem devět.

2.6.6.1 Sebereflexe a pozicionalita ke zkoumanému tématu

Do vlastního výzkumu jsem vcházela se značnou pokorou. Přece jen se jednalo o tzv. výzkum elit, neboť všechny narátorky měly za sebou vysokoškolské vzdělání a několikaletou pedagogickou praxi. Bylo tak nutné téma nastudovat velmi podrobně a důkladně se připravit na rozhovory. Zároveň je žádoucí podotknout, že jsem si téma cíleně zvolila z oblasti, v níž se sama pohybuji.

Od září roku 2020 působím jako učitelka dějepisu na jedné ze sledovaných základních škol. V mnoha ohledech mi to práci usnadnilo, ale ve všech fázích výzkumu jsem se musela potýkat i s tzv. insiderstvím.⁵⁴ Vedení naší školy ke mně bylo natolik vstřícné, že mi umožnilo neomezený přístup do školního archivu, navíc jsem měla možnost požádat starší kolegyně o spolupráci. Vnímám to spíše jako pozitivum, ač jsem pochybovala nad možností realizovat orálně–historické rozhovory na pracovišti. Domnívala jsem se, že kolega, který měl zájem se do výzkumu zapojit, nebude během svého vyprávění otevřený a kvůli zachování kolegiality mu nebude příjemné o sobě hovořit. Opak byl pravdou a možná jsem se dozvěděla více informací, než by sdělil cizímu člověku.

Co se samotného „insiderství“ týká, zde bylo hned na začátku výzkumu nutné vyjasnit si své vlastní postoje. Samozřejmě jsem měla obavy z toho, že bych se měla nějak vyjádřit k vlastnímu zaměstnavateli. Na druhé straně jsem o svém záměru vedení školy informovala dostatečně dopředu a nebylo nic namítáno, naopak mi se všim

⁵⁴ Za tzv. insidera považují někoho, kdo sdílí se zkoumanými objekty, zde konkrétně s narátorkami a nárátoři, stejné prostředí.

ochotně pomohli. Vzhledem k tomu, že se v posledních pár letech významně obměnil pedagogický sbor, v podstatě zde nezůstal žádný člověk, kterého bych mohla nějakým způsobem zdiskreditovat. Navíc vnímám velký rozdíl v odpovědnosti vůči konkrétní osobě a vůči celé instituci. Pokud bych se měla vyjadřovat například přímo k současnému vedení, určitě by se mohlo stát, že bych podlehla svým subjektivním pocitům a mohla bych informace zkreslovat, abych se vyhnula vlastnímu ohrožení. Za této situace, kdy byly na žádost narátorek instituce anonymizovány, a vzhledem k výše uvedenému, jsem ke škole mohla přistupovat stejně jako ke všem ostatním, aniž bych ohrozila něčí pověst.

Druhou důležitou informací je, že je Příbram mým rodištěm, a jak jsem zmínila v úvodu, sama jsem prošla čtyřmi základními školami. Tím pádem jsem svou žádost o spolupráci mohla směřovat na konkrétní osoby, které mě již znaly, a o kterých jsem si myslela, že by byly ochotné se na výzkumu podílet. Mé teze se potvrdily, neboť byly daleko ochotnější než na ostatních školách. Zde jsem se potýkala především se stále přetrvávající rolí „učitel – žák“, ač jsem přes deset let s narátorkami a narátory nebyla vůbec v kontaktu. Několik narátorek mě pak považovalo spíše za začínající kolegyni, které se mi skutečně snažily maximálně vyjít vstříc a mluvily se mnou o školské problematice velmi otevřeně. Na druhé straně jsme častokrát došly k situacím, kdy narátorky předpokládaly, že jsem se ve školství s některými věcmi již setkala, ale já si mnohdy neuměla představit, jak se některé věci v praxi skutečně odehrávají.

Tím, že jsem se narodila až do samostatné České republiky, jsem nebyla zatížena vlastní zkušeností ani vlastními vzpomínkami ze zkoumaného období. Ve svém výzkumu jsem tak postupovala stejně, jako bych postupovala u starších historických událostí, takže jsem nepocítila žádná úskalí výzkumu soudobých dějin. Jsem přesvědčena o tom, že v tomto ohledu jsem nebyla ovlivněna ani vlastními studii, neboť jsem se o této nedávné minulosti dozvíдалa pouze z učebnic, případně pak z vyprávění mých rodičů, jejichž vzpomínky nebyly nikterak konkrétní a vždy mi připadaly naprosto „nicneříkající.“ Co se tematiky školství týká, zde jsem možná měla drobnou výhodu především v porozumění dílčí problematice, ač vzhledem k minimální praxi nebyla příliš výrazná. Klasickou pedagogickou prací jsem zažila „na vlastní kůži“ pouze tři týdny a následně jsme byli odkázáni na distanční

vzdělávání. Trochu nápomocnější bylo mé probíhající studium tzv. pedagogického minima⁵⁵, kde jsem do kontextu současného školství byla zasvěcena alespoň okrajově. Na druhé straně se to při prvních rozhovorech ukázalo i jako jistá nevýhoda, protože mě stálo mnoho úsilí, abych témata tak blízká nekomentovala a neovlivňovala tak průběh samotných rozhovorů.

Posledním etickým problémem pro mě byla samotná probíhající „koronavirová pandemie.“ Byla jsem si plně vědoma, že je nezbytně nutné dodržovat všechna hygienická opatření, neboť bych mohla ohrozit chod značné části regionálního školství. V době, kdy jsem rozhovory nahrávala, jsem již absolvovala kompletní vakcinaci proti koronaviru SARS–Cov–2. Pokud se narátorky ptaly, zda si ochranu dýchacích cest mohou sundat, nic jsem nenamítala, ovšem já jsem si respirátor nechávala nasazený po celou dobu rozhovoru. Bohužel jsem se během realizace rozhovorů tímto onemocněním stejně nakazila, takže moje práce pak byla na několik týdnů pozastavena, což se do realizace výzkumu též promítlo.

⁵⁵ Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro 2. stupeň ZŠ a SŠ.

2.7 Historická paměť

Fenomén paměti společnost fascinuje již několik staletí. Jedná se o velmi komplikovaný koncept především vzhledem k jeho interdisciplinaritě a jedinečnosti. V centru pozornosti badatelského zájmu především humanitních a společenských věd se však objevil až v druhé polovině 70. let 20. století, neboť svět zažíval radikální společenské změny a vyvstala tak potřeba interpretovat minulost v širším kontextu. Motivace k výzkumu paměti jakožto schopnosti uchovávat minulé události, zkušenosti a dojmy bývá u vědců často velmi rozmanitá. V současné době již lze odkázat na celou řadu odborníků a průlomových děl, jež v souhrnu ovlivnily současný stav bádání. Pro předkládaný text považuji za neúčelné opakovat již dříve vyřčené a detailně popisovat všechny teorie paměťových studií. Zmíním tak pouze autory, kteří bezprostředně ovlivnili mé vlastní závěry.

Historická paměť bývá nejčastěji označována jako jistý fenomén v dané sociální skupině, jednotlivci se v něm následně ztotožňují a velmi často pak nadsazují jeho skutečný význam na základě velmi úzkého výběru historických faktů. Celkový koncept míst paměti v jednom regionu a kolektivní paměti u jedné profesní skupiny by nebylo možné uchopit bez děl Jacquese Le Goffa⁵⁶, Maurice Halbwachse⁵⁷ a Pierra Nory⁵⁸, který byl do jisté míry i inspirací pro samotný název mé rigorózní práce. Tento fenomén je pro mě významný především z hlediska soudobých dějin, neboť se postupně stáváme svědky situace, kdy přicházíme o generaci pamětníků, kteří by mohli velké i malé dějiny reflektovat. Z pohledu orální historie se s postupným odchodem žijících svědků komunikativní paměť časem selektuje na paměť kulturní, která se projevuje především národními tradicemi a různými svátky. V interpretační části práce se tak pokusím vystihnout základní specifika této proměny, ke které došlo u dotazovaných narátorů především v propojení s utvářením jejich identity jako profesionálních pedagogů s místy paměti, které se k tématu velmi úzce váží.

Maurice Halbwachs jako první upozornil na důležitost sociálních rámců paměti, jež člověku individuálně pomáhají identifikovat, které události z minulosti

⁵⁶ LE GOFF, Jacques. *Paměť a dějiny*. Praha: Argo, 2007.

⁵⁷ HALBWACHS, Maurice. *Kolektivní paměť*. Praha: Slon, 2009.

⁵⁸ NORA, Pierre. Mezi pamětí a historií. In: BENZA, Alban – MAYER, Françoise (ed.): *Antologie francouzských společenských věd: Politika paměti*. Praha 1998, s. 8–18.

jsou pro něj významné. V souvislosti s touto myšlenkou tvrdí, že ona individuální paměť nemůže existovat bez paměti kolektivní, ve které lidé sdílí vzpomínky v rámci určité sociální skupiny. Tato společná minulost následně eliminuje rozdílnost v dílčím vzpomínání a jednotlivce sblíží, ba dokonce charakterizuje tuto skupinu stejnými dojmy.⁵⁹ Zde konkrétně se jedná o skupinu učitelek a učitelů, kteří na základě historického vývoje jejich profese vybírají pro ně určitá specifika, čímž vlastně svým způsobem napomohli i spoluvytvořit identitu současných učitelek a učitelů na základě historické zkušenosti z daného regionu, potažmo zde přechází až do národního přesahu, kdy se i do regionu promítly významné události pro celou československou společnost. Je však žádoucí upozornit, že samotné vzpomínky a obrazy minulých událostí bývají vždy přímo podřízeny současnosti a jejím požadavkům, tudíž nemohou být nikdy přesnou rekonstrukcí minulosti. K vysvětlení těchto odchylek se pak užívají právě již zmíněné koncepty komunikativní a kulturní paměti.

V této práci je komunikativní paměť chápána jako předávání nedávné minulosti mezi současnými aktéry, kdy může ve společnosti vznikat pluralita ve výkladu jedné nedávné události. Naopak za kulturní paměť považují vzpomínky, které se po odchodu „vyprávějící“ generace přestanou vlivem komunikativní paměti přetvářet, a jejich výklad s odstupem času zůstává stabilní. Často se pak jedná o události, které přesahují vzpomínky jednotlivců a nabývají svého významu na národní, či dokonce až na nadnárodní úrovni.⁶⁰ Tato kulturní paměť bývá zpravidla tvořena především oficiálními prameny, muzei, památníky, různými oslavami na počest státu, apod. Nutno podotknout, že zde vyvstává potřeba sledovat souvislosti, za kterých vzpomínky na společnou minulost vznikaly, neboť například v tomto konkrétním výzkumu mohly být často modifikovány pod dikcí státního socialismu, což se dle mého názoru do konečné podoby též mohlo částečně promítnout. Následně Pierre Nora přišel ve svém díle s myšlenkou, že se kulturní paměť soustřeďuje kolem malé skupiny významných prvků, do nichž se následně transformuje celý význam

⁵⁹ HALBWACHS, Maurice. *Kolektivní paměť*. Praha: Slon, 2009.

⁶⁰ ASSMANN, Jan. *Kolektivní paměť a kulturní identita* [online]. [Cit. 2.1.2021]. Dostupné z: https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/635985/mod_resource/content/1/Assmann - Kolektivní pamet a kulturní identita - in Kratochvil 2015.pdf

společné národní minulosti. Taktéž to byl on, kdo pro ně zavedl již několikrát zmíněný termín „místa paměti.“ Jedná se o vzpomínky, které se uchovaly v kulturní paměti a postupně se pro určitou společenskou skupinu staly specifickým symbolem, který ji následně nějakým způsobem definuje a charakterizuje. Pro určitou skupinu jednotlivců (zde učitelek a učitelů) to mohou být úplně „obyčejné“ a běžné věci, kterým lidé „mimo“ nepřikládají nijak zvláštní význam.

Na základě výše zmíněného jsem se v interpretační části textu pokusila zachytit nejvýraznější prvky a symboly kolektivní paměti učitelek a učitelů z příbramského regionu za pomoci jednotlivých interpretačních témat, a zároveň jsem se snažila čtenáři vysvětlit, jakým způsobem probíhalo její utváření v kontextu s komunikativní a kulturní paměti, na jejichž základě narátorky a narátoři získali svou specifickou profesní identitu – v dalších částech je to popsáno především jako fenomén „proletářů mezi inteligencí.“

3 Historický kontext

3.1 Škola jako základ života

Proces vzdělávání má velmi významný podíl na formování a výchovu občanů daného státu a samotné školství je vždy striktně podřízeno mocenským strukturám a vládnoucímu režimu dané země. Pro účely své práce považuji za důležité alespoň okrajově nastínit základní vývoj a problematiku, se kterými se moderní školství v českých zemích potýkalo, neboť tento náhled může pomoci pochopit dílčí aspekty, které ve školství působí až do současnosti. České školství a pedagogika se řídily především západoevropskými trendy, ale v mnohých situacích byl jejich vývoj velmi specifický a do značné míry i progresivní. Pojmout celé dějiny pedagogiky a školství by bylo na několik samostatných monografií, a tudíž pro předkládanou práci poněkud neúčelné, z toho důvodu jsem svoji pozornost zaměřila především na zásadní události, které dle mého názoru výrazně ovlivnily podobu „normalizačního“ a následně i současného vzdělávacího systému České republiky.

Po osvobození republiky v roce 1945 se znovu začínají projevovat snahy o školskou reformu, jejímž cílem mělo být zřízení jednotné školy⁶¹ pro všechnu mládež – bez rozdílu pohlaví, rasy, či náboženství.⁶² Po druhé světové válce se myšlenka socialismu společnosti hned z několika důvodů⁶³ jevila jako ta „nejlepší možná cesta.“⁶⁴ Pomyslným symbolem školství v poválečném období se stalo prosazování ruského jazyka ve výuce na úkor jazyků dalších.⁶⁵ Problematika jednotné školy byla otevřena na Manifestačním sjezdu českého učitelstva v červenci roku 1945. Učitelky a učitelé se rozdělili do dvou základních táborů, kdy jedna část požadovala zavedení jednotné školy na druhých stupních základních škol a druhá skupina

⁶¹ Měla být provedena důsledná demokratizace školství – především pak zpřístupnění vzdělání co nejširší vrstvě společnosti. Viz *Košický vládní program*, článek XV. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1984, s. 34.

⁶² Již po roce 1945 se prosazuje tendence zestátnění škol, což bylo základním předpokladem pro vznik jednotných škol.

⁶³ Negativní vnímání západních mocností po „mnichovské zradě“ a jejich neschopnost pružně zareagovat na Velkou hospodářskou krizi z r. 1929, vnímání Sovětského svazu jako vítěze nad nacismem, všeobecné uznávání „sociální“ politiky, apod.

⁶⁴ KUČEROVÁ, Stanislava. Šťastná šedesátá. *Pedagogická orientace*. 2014, 24 (2), s. 282.

⁶⁵ Srov. ZOUNEK, Jiří a ŠIMÁNĚ, Michal a KNOTOVÁ, Dana. *Normální život v nenormální době: Základní školy a jejich učitelé (nejen) v období normalizace*. Praha: Wolters Kluwer, 2017.

propagovala zachování oné selektivnosti. Únorový převrat v roce 1948 zcela zastavil všechny probíhající diskuze a jednotná škola⁶⁶ byla prosazena hned v dubnu 1948 školským zákonem⁶⁷, který vypracoval hlavní ideolog komunistického školství profesor Nejedlý.⁶⁸ Za duchovního otce jednotné školy je označován Václav Příhoda, který poukazoval na její demokratičnost a spravedlnost, přičemž měla být poskytnuta rovná příležitost všem žákům.⁶⁹ Pro československé školství se jedná o zlomový okamžik, neboť poprvé v dějinách Československé republiky (ČSR) bylo zajištěno právo na vzdělání všem občanům bez rozdílu. Školství bylo postátněno, církevní a soukromé vzdělávání zcela mizí a povinná školní docházka se začala řídit potřebami ekonomiky.⁷⁰ Do školství byly násilně prosazeny ideje a zkušenosti ze Sovětského svazu, kdy byly ideály humanity a vlastenectví vyměněny za ideje proletářského internacionalismu.⁷¹ Hlavním východiskem, které se promítlo do školství, byl marxismus-leninismus.⁷² Jůva k tématu uvádí: „*Dogmaticky pojatá monistická výchova v duchu marxismu-leninismu nemohla vytvořit podmínky pro skutečný dialog, který je podstatou demokraticky orientované výchovy.*“⁷³ Učitelky a učitelé se stávají státními zaměstnanci⁷⁴ a dostávají se pod stálou stranickou kontrolu. Postupně bylo do školství zavedeno oslovení „soudružko učitelko“ a „soudruhu učitelé“, které se používalo až do roku 1989.⁷⁵ Docházelo k postupnému přejmenování jednotlivých

⁶⁶ Koncepce jednotného školství byla formulována několika školskými zákony a reformami z let 1948, 1953, 1960, 1976, 1984 – nikdy však nebyly plně realizovány. Viz JŮVA, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 2003, s. 75.

⁶⁷ Zákon č. 95/1948 Sb., o základní úpravě jednotného školství.

⁶⁸ Školy byly zestátněny a hlavními principy byla bezplatnost, jednotnost, demokratičnost a polytechnický charakter. Viz BEDNÁŘOVÁ, Emílie. *Školský systém v ČSSR*. Praha: Ústav školských informací, 1974, s. 2.

⁶⁹ Srov. WALTEROVÁ, Eliška. *Úlohy školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido, 2004.

⁷⁰ Srov. RÝDL, Karel (ed.) *Historický vývoj českého vzdělávání do roku 1989*. In: KALOUS, Jaroslav a VESELÝ, Arnošt. *Vzdělávací politika České republiky v globálním kontextu*, s. 7–22. Praha: Karolinum, 2006.

⁷¹ Zákon č. 95/1948 Sb., o základní úpravě jednotného školství říká, že cílem je: „... vychovat národně a politicky uvědomělé občany lidového demokratického státu, statečné obránce vlasti a oddané zastávce pracujícího lidu a socialismu.“ Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1948-95>

⁷² DEVÁTÁ, Markéta a OLŠÁKOVÁ, Doubravka a SOMMER, Vítězslav a DINUŠ, Peter. *Vědní koncepce KSČ a její institucionalizace po roce 1948*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2010.

⁷³ JŮVA, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 2003, s. 75.

⁷⁴ Srov. BOHÁČ, Antonín. *Dějiny školství v Československu 1945–1975*. Praha: Univerzita Karlova, 1982.

⁷⁵ ZOUNEK, Jiří a ŠIMÁNĚ, Michal a KNOTOVÁ, Dana. *Socialistická základní škola pohledem pamětníků. Sonda do života učitelů v Jihomoravském kraji*. Praha: Wolters Kluwer, 2018, s. 17.

škol dle programových dokumentů KSČ a postupně se změnil obsah výuky. Bylo významně posíleno politické vzdělávání pedagogů i žáků, což vedlo k pasivitě a průměrnosti československého školství.⁷⁶

Padesátá léta se nesou v duchu zavedení osmileté povinné školní docházky, která měla žáky připravit na další praktické vyučování⁷⁷, což postupně vedlo ke snížení efektivity vzdělanosti⁷⁸, a zkrácení povinné školní docházky vedlo k tomu, že žáci byli přetíženi velkým množstvím učiva.⁷⁹ V duchu nově nastoleného režimu měla být žákům vštěpována idea komunismu, kdy „v pojmu komunismus jsou koncentrovány nejušlechtilejší snahy a ideály, ke kterým dospělo lidstvo v staletých bojích o pokrok, svobodu a spravedlnost.“⁸⁰ Zároveň byl vznesen požadavek na prohloubení úprav československého vzdělávacího systému po vzoru sovětského modelu.⁸¹ Ve výchově socialistického občana⁸² měli hlavní roli učitelky a učitelé, a proto měla být přednostně zvyšována jejich ideologická úroveň.⁸³ Často byli nuceni se zapojit do různých politických organizací a měli jít příkladem svým žákům. Mimoškolní výchovu žáků dle zákona⁸⁴ organizovala základní škola ve spolupráci s Pionýrskou organizací Československého svazu mládeže (ČSM) a dalšími organizacemi jako Revoluční odborové hnutí (ROH), či Československý svaz tělesné výchovy. Dle stanov ČSM mělo být usilováno o ideologizaci jednotlivců ve spolupráci školy s rodinou. V roce

⁷⁶ Na straně druhé totalitní školství přinášelo i jistá pozitiva: odstranění negramotnosti a sociálních problémů (drogy). Viz HÁBL, Jan a JANIŠ, Kamil. *Přehled dějin pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010, s. 107–108.

⁷⁷ CHLUP, Ondřej. Poznámky k jednotné škole všeobecně vzdělávací. In: *Pedagogika*, 6 (6), 653–660, 1956.

⁷⁸ MORKEŠ, František. *Kapitoly o školství, o ministerstvu a jeho představitelích*. Praha: Pedagogické Muzeum J. A. Komenského, 2002.

⁷⁹ V roce 1958 XI. sjezd KSČ projednával nevyhovující stav ve školství, kdy v následujících letech došlo k prodloužení povinné školní docházky na devět let. Viz Zákon č. 186/1960 Sb., o soustavě výchovy a vzdělávání z 15. prosince 1960.

⁸⁰ Zde se jedná především o názornou ukázkou z publikace, která byla vydána před rokem 1989, kdy bylo zvykem, že autoři byli svými publikačními příspěvky režimu státního socialismu poplatní. Viz CIPRO, Miroslav. *Škola – opora socialismu*, s. 19.

⁸¹ RÝDL, Karel. *K vývoji správy a řízení školství v českých zemích 1: (1774–1989)*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2010.

⁸² Viz Zákon č. 31/1953 Sb., o výchově socialistických občanů a jejich přípravě pro praktická povolání.

⁸³ Správné učitelky a správní učitelé měli být „aktivními bojovníky“ za socialistickou výchovu a měli být veřejně i politicky aktivní. Viz BALÁŽ, Ondřej. Požadavky vědeckotechnického pokroku a profil socialistického učitele. In: *J. Velikanič, et al., Socialistická škola a učitel' v období vědeckotechnického rozvoje*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1975, s. 84–96.

⁸⁴ Zákon č. 186/1960 Sb., o soustavě výchovy a vzdělání z 15. prosince 1960.

1959 bylo vydáno usnesení⁸⁵, které obsahovalo již zmíněný návrh školského zákona, který byl přijat v roce 1960 a který oficiálně potvrdil prodloužení povinné školní docházky na devět let.⁸⁶ Zároveň povoloval nové typy škol, jako například lidové školy umění, jazykové a hudební školy apod. Do výuky se začala výrazně promítat občanská nauka, která upevňovala ideově–politickou a mravní výchovu žáků.⁸⁷

Šedesátá léta se nesla v duchu uvolnění, kdy se začalo opět uvažovat o změnách na druhém stupni základních škol, kde měly být v rámci tzv. diferenciací vytvářeny specializační třídy, které by žáky připravovaly na další studium. Výrazně narůstaly snahy o demokratizaci poměrů ve školství a stále častěji bylo vyzýváno k odpolitizování vzdělávání.⁸⁸ Dále pak bylo cíleno na změny v celostátních osnovách především na základě rozšíření vzdělávacích plánů a zavedením nepovinných a volitelných předmětů.⁸⁹ Posléze byla v devátém ročníku základních škol uplatňována již zmíněná „diferenciací“, na jejímž základě byli žáci rozděleni dle svých schopností a zájmů.⁹⁰ Osnovy zůstaly stejné, rozdíl byl pouze v „hloubce dílčího učiva.“⁹¹ Toto uvolnění poměrů však nemělo dlouhého trvání a spolu s vpádem vojsk Varšavské smlouvy byly potlačeny všechny demokratizující snahy.

S okupací v roce 1968 přichází rázný zásah do reformních snah, přičemž hlavní úloha je opět přenesena na jednotnost školy a vedoucí úlohu KSČ. Dne 5. dubna roku 1968 byl vyhlášen akční program KSČ, který kriticky hodnotil uplynulá období. Celkově bylo doporučováno především zvýšení prestiže jednotlivých pedagogů

⁸⁵ Usnesení ÚV KSČ *O těsném spojení školy se životem a o dalším rozvoji výchovy a vzdělání v Československu*, ze dne 23. dubna 1959 [online]. [Cit. 8.4.2021]. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=6229&edmc=6229

⁸⁶ Tamtéž. Podle § 6 byla povinná školní docházka vždy realizována na devítileté základní škole, přičemž pokud v dané lokalitě tato možnost nebyla, dle zákona zde byl splněn pouze požadovaný stupeň vzdělání a zbytek povinné školní docházky žáci absolvovali spádově podle toho, do kterého obvodu patřili.

⁸⁷ Srov. JÚVA, Vladimír. *Dějiny školství a pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987.

⁸⁸ Např.: V roce 1964 vznikla *Československá pedagogická společnost*, která se snažila prosadit celkovou integraci a rozvoj ve školství. Viz JÚVA, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*, s. 80.

⁸⁹ V roce 1964 ÚV KSČ přijal usnesení, na jehož základech byla zdůrazňována potřeba modernizace výukových metod a obsahu učiva. Viz *Usnesení o úkolech dalšího rozvoje školství a výchově mládeže na školách* [online]. [Cit. 12.4.2021]. Dostupné z: http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=9765&edmc=9765

⁹⁰ Bylo rozlišováno mezi specializací na mateřský jazyk a matematiku.

⁹¹ Srov. WALTEROVÁ, Eliška. *Úlohy školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido, 2004.

a zlepšení jejich praktické přípravy na budoucí praxi.⁹² Jak uvádí Hábl: „*Charakteristickým rysem komunistického školství byla masovost, kolektivnost, dogmaticčnost, ideologizace, indoktrinace, nivelizace (‘všichni jsme si rovni‘ se proměnilo ve ‘všichni jsme stejní‘)*.“⁹³ Důraz byl v oblasti základního vzdělávání kladen především na kvalitu před kvantitou a na osvojování učiva logickou cestou, nikoliv na získávání informací automatickými mechanismy.⁹⁴ Základní školy se tak znovu staly pevnou „oporou socialismu“ a měly všechny své žáky připravit pro život v socialistické společnosti. Nejvíce postiženi změnami po srpnových událostech byli právě učitelky a učitelé, kteří byli propouštěni za angažovanost v obrodném procesu pražského jara. Při základních školách byly zřízeny prověřkové komise, jež hodnotily onu politickou uvědomělost, což vedlo k tomu, že někteří pedagogové byli kádrovou politikou ze školství trvale odstraněni. Tyto pedagogy pak zpravidla nahrazovali jednotlivci, kteří byli zcela oddáni československému politickému systému a Komunistické straně Československa. Kádrovou politikou nebyli postihováni pouze učitelky a učitelé, ale i žáci, kdy jim dle kádrových kritérií byl znemožněn postup do vyšších stupňů vzdělávání.⁹⁵

Ač si československá garnitura dobře uvědomovala potřebu změny⁹⁶ ve vzdělávacím systému, všechny snahy končily politickými proklamacemi, které následně znemožnily i dobře míněné snahy. Výstupem politických jednání se stal dokument *Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy*, jenž zahrnoval všechny složky výchovně–vzdělávací soustavy ČSR a měl zvýšit úroveň vzdělávání občanů, modernizovat školský systém a prohloubit onen demokratický charakter socialistického školství.⁹⁷ Od poloviny sedmdesátých let byl připravován zákon⁹⁸, který

⁹² *Akční program Komunistické strany Československa přijatý na plenárním zasedání ÚV KSČ dne 5. dubna 1968*. Praha: Svoboda, 1968.

⁹³ HÁBL, Jan a JANIŠ, Kamil. *Přehled dějin pedagogiky*, s. 107.

⁹⁴ *Akční program Komunistické strany Československa přijatý na plenárním zasedání ÚV KSČ dne 5. dubna 1968*. Praha: Svoboda, 1968.

⁹⁵ Srov. WALTEROVÁ, Eliška. *Úlohy školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido, 2004.

⁹⁶ Jednalo se především o změny v souvislosti s uvolněním režimu v rámci pražského jara. Problematika školství byla řešena na XIV. Sjezdu KSČ v květnu 1971, dále pak na plenárních zasedáních ÚV KSČ v letech 1972 a 1973.

⁹⁷ ŠTVERÁK, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983.

⁹⁸ Viz Ústavní zákon č. 62/1978 Sb., ústavní zákon, kterým se mění článek 24 odstavec 2 Ústavy Československé socialistické republiky [online]. [Cit. 16.4.2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1978-62>

měl všem žákům základních škol poskytnout všeobecné polytechnické vzdělávání a připravit je na přestup na všechny druhy středních škol. Základní školy se navrátily k osmileté povinné školní docházce, kdy první i druhý stupeň měly po čtyřech třídách, s tím, že devátý ročník mohli žáci absolvovat dobrovolně. Učitelky a učitelé se museli tzv. učitelským slibem zavázat k tomu, že budou své žáky učit a vzdělávat dle zásad socialistické pedagogiky.⁹⁹ Pokud slib nepodepsali, nesměli učitelskou profesi vykonávat. V roce 1976 byl stejným osudem postizen i dokument *Další rozvoj československé vzdělávací soustavy*¹⁰⁰, který přinášel řadu podnětných nápadů jak zefektivnit výuku. Učitelky a učitelé poníženi a unaveni z politických prověrek v apatii neprojevili o připravované změny zájem, neboť velká část jejich schopných kolegů byla po roce 1968 donucena ze školství odejít. Na druhé straně nejde přehlédnout ani fakt, že se velké množství pedagogů s politickým vývojem ztotožnila a stala se aktivními členy KSČ. I přes onu ideologickou zátěž a atmosféru vnímané nesvobody si československé školství dokázalo udržet velmi solidní úroveň, srovnatelnou se „západním světem.“ Jedna z největších zásluh za udržení kvality vzdělávání je přisuzována právě učitelům, kteří se vzdělávali v meziválečném období, neboť právě jejich generace dokázala podnitit další studenty pro přípravu na nelehkou práci pedagoga. Československá legislativa však pamatovala i na spolupráci škol se Socialistickým svazem mládeže (SSM)¹⁰¹ a jeho Pionýrkou organizaci, které byly zřízeny při všech základních školách. Ač členství v „Pionýru“ nebylo přímo povinné, postupně se stalo jakýmsi kulturním rituálem.¹⁰² Členství v organizaci v průběhu období tzv. normalizace rapidně narůstalo.¹⁰³

Rok 1989 ovlivnil v Československu všechny aspekty života, výjimkou nebylo ani školství.¹⁰⁴ Vzdělávání před počátkem transformace nebylo zásadní ekonomickou

⁹⁹ VÁCLAVÍK, Vladimír. *Cesta ke svobodné škole*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1995.

¹⁰⁰ Dílčí projekt Ministerstva školství ČSR, který byl odmítnut.

¹⁰¹ Nástupnická organizace ČSM po roce 1968.

¹⁰² DUDEK, Pavel. Žádný skaut, Pionýr! Žádná individualita, SSM! In: DRDA, A. et al., *Příběhy bezpráví – nástroje normalizační moci. Metodická příručka*. Praha: Člověk v tísni, o. p. s., 2012, s. 239–242.

¹⁰³ Dle DUDKA, v r. 1978 bylo v organizaci zapsáno více než 73 % žáků ZŠ.

¹⁰⁴ HÁBL, Jan a JANIŠ, Kamil. *Přehled dějin pedagogiky*, s. 109.

ani politickou složkou, bylo obecně označováno jako kulturní kapitál.¹⁰⁵ Školství nestálo v centru pozornosti vysokých politických představitelů, samotné změny ve vzdělávacím systému byly bezprostřední reakcí na společenské proměny, neboť vyvstala potřeba změny celkového charakteru školství. Předním ukazatelem v této oblasti se stala potřeba odstranění prvků komunistického vzdělávání. Nutno podotknout, že změnami se nezabývala Federální vláda, reforma byla řešena pouze v rámci vlády české.¹⁰⁶ Petr Pithart kritizoval i další komunistické aspekty, které se do vzdělávání promítly: superiorita státu, feminizace učitelského povolání, technická zaostalost vybavení a pomůcek a obecně nízká úroveň vzdělávacího procesu.¹⁰⁷ Celkovou problematiku bylo nutno řešit legislativně – byly přijaty nové zákony a celý školský systém prošel reformním procesem.¹⁰⁸ Tyto změny doprovázelo i odvolání řídicích pracovníků na jednotlivých školách a dalších institucích, které se oblasti vzdělávání věnovaly.¹⁰⁹ Prvním ministrem školství, mládeže a tělovýchovy po listopadových událostech 1989 se stal Milan Adam¹¹⁰, který měl v dikci novelizaci školského zákona z roku 1984, která však měla pouze dočasný charakter. Jako hlavní úskalí doby jeho působení na MŠMT se ukázal důraz na kvantitu vzdělávacích institucí, kdy se výrazně navýšil počet škol, které byly v druhé polovině 90. let zase rušeny.¹¹¹

Záhy po revoluci došlo k přezkoumání jednotlivých školských reforem z období státního socialismu, které jasně ukázaly, že proces transformace školství a diskuze nad jeho budoucností byly výrazně podceněny.¹¹² V 90. letech se společnost

¹⁰⁵ WALTEROVÁ, Eliška a GREGER, David. Transformace vzdělávacích systémů zemí Visegrádské skupiny. Srovnávací analýza. In: *Orbis Scholae*. Praha: Karolinum, 2006, s. 16.

¹⁰⁶ Dle premiéra Petra Pitharta byla zásadním problémem právě jednotná škola. Viz *Zpráva o stavu České republiky, přednesená v ČNR Petrem Pithartem v roce 1990*. Praha: Lidové noviny, 10. 3.1990, s. 9.

¹⁰⁷ *Zpráva o stavu České republiky, přednesená v ČNR Petrem Pithartem v roce 1990*. Praha: Lidové noviny, 10. 3.1990, s. 9.

¹⁰⁸ JŮVA, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*, s. 80–82.

¹⁰⁹ KOTÁSEK, Jiří, David GREGER a Ivana PROCHÁZKOVÁ. *Požadavky na školní vzdělávání v České Republice: Národní zpráva pro OECD* [online]. [Cit. 8.6.2021]. Dostupné z: <http://userweb.pedf.cuni.cz/uvrv/adminaj/download/b4.pdf>.

¹¹⁰ Byl příslušníkem Československé strany socialistické.

¹¹¹ *Zápis 23. schůze ČNR z 6. 3. 1990* [online]. [Cit. 8.6.2021]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/eknih/1986cnr/stenprot/023schuz/s023015.htm>

¹¹² SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005, s. 15–17.

všemi možnými způsoby pokoušela vyrovnat se s vlastní minulostí a častěji se hovořilo o demokratizaci výchovy, čímž se do porevolučních učebnic promítly nové trendy.¹¹³ Objevila se celá řada odlišných názorů, které se v představách o budoucí koncepci školství zcela rozcházely. Dle Jiřího Kotáska¹¹⁴ lze vymezit čtyři základní proudy. Liberální proud chtěl maximálně uplatnit tržní princip v oblasti školství¹¹⁵ v kontrastu s proudem konzervativním, který chtěl další rozvoj postavit především na pozitivěch a tradicích českého školství. Třetí proud se soustředil na potřebu vnitřní reformy školství a poslední, čtvrtý názorový proud, srovnával trendy ve vyspělých vzdělávacích systémech, z nichž chtěl čerpat a uplatnit je v československém prostředí.

Na novou situaci ve státě reagovali i pedagogové. Na školách vznikala místní Občanská fóra pedagogických pracovníků, která se zapáleně snažila prosadit zásady demokracie a humanismu do školství. Vypracovali vlastní seznam požadavků¹¹⁶ a snažili se koordinovat své kroky napříč republikou. Hlavní důraz byl kladen na odstranění politizace školství a všeobecnou deideologizaci. Učitelky a učitelé požadovali zrušení těch částí školského zákona, který nebyl v souladu s Ústavou a dalšími mezinárodními dohodami. Došlo k výraznému střetu se samotným MŠMT¹¹⁷, kdy se pedagogická občanská fóra podílela na novelizaci zákonů, ovšem jimi propagovaný návrh zákona byl před předložením do Poslanecké sněmovny změněn.¹¹⁸ Do rozhovorů se zapojila i široká veřejnost, která prostřednictvím stávek vyjadřovala svou podporu pedagogům.¹¹⁹

Po volbách se do čela MŠMT dostává Petr Vopěnka z Křesťansko–demokratické strany, který byl učiteli vnímán velmi negativně, protože otevřeně snižoval pedagogické kvality a na své první tiskové konferenci prohlásil na příkladu

¹¹³ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, Katedra pedagogiky, 2006, s. 7.

¹¹⁴ KOTÁSEK, Jiří, a GREGER, David a PROCHÁZKOVÁ, Ivana. *Požadavky na školní vzdělávání v České Republice: Národní zpráva pro OECD* [online]. [Cit. 8.6.2021]. Dostupné z: <http://userweb.pedf.cuni.cz/uvrv/adminaj/download/b4.pdf>

¹¹⁵ Např.: vzájemná konkurence škol, vzdělávací trh, aj.

¹¹⁶ Připojíte se? *Učitelské noviny*. Roč. 92, č. 2, 11. 1. 1990, s. 2.

¹¹⁷ Novela s otazníkem. *Učitelské noviny*. Roč. 93, č. 14, 5. 4. 1990, s. 1.

¹¹⁸ Názor KC OF. *Učitelské noviny*. Roč. 93, č. 13, 29. 3. 1990, s. 1.

¹¹⁹ Officina humanitatis. *Lidové noviny*. 18. 4. 1990, s. 1.

špatných učitelů a novinářů, že „z pokřiveného školství vzešla pokřivená generace.“¹²⁰ Programové prohlášení vlády Petra Pitharta, ve kterém další vláda pokračovala, bylo založeno na zlepšení postavení učitelů, na rozvoji soukromého vzdělávacího sektoru a na celkové změně v řízení školství.¹²¹ Vzniklo několik pedagogických sdružení, z nichž největší úlohu sehrála Pedagogická unie (PU)¹²², která se podílela na projednávání změn ve školském zákonu. Po roce 1991 právě PU sloužila jako prostředek pro vyjadřování nespokojenosti s nedostatečnou komunikací MŠMT směrem k pedagogům a chybějící koncepcí školské reformy. Učitelky a učitelé iniciovali demonstrace a vyzývali Vopěnku k rezignaci.¹²³

Rychle probíhající proces transformace se značně zpomalil v roce 1997¹²⁴, když došlo ke konfrontaci s realitou – a vysoká očekávání učitelů nebyla naplněna. Chyběla celková koncepce výuky a možnost využívání moderních metod.¹²⁵ První ucelený dokument¹²⁶ konceptu vzdělávání byl přijat vládou až 7. února 2001. Tzv. Bílá kniha umožnila komplexní kutikulární¹²⁷ reformu, v důsledku čehož byly vytvořeny Rámcové vzdělávací programy (RVP) pro předškolní, základní, gymnaziální a střední odborné vzdělávání¹²⁸, které jsou po dílčích aktualizacích používány i v současnosti.¹²⁹ V empirické části práce pak bude vysvětleno, jak palčivou problematikou se ony RVP pro současné učitelky a učitele staly.

3.2 Příbram – královna hornických měst

Pro předkládaný text je nezbytné alespoň okrajově nastínit historii města Příbram a příbramského regionu. Nejeví se zde příliš účelné vypisovat všechna fakta *ab urbe*

¹²⁰ Z tiskovky. *Učitelské noviny*. Roč. 93, č. 29, 7. 9. 1990, s. 2.

¹²¹ *Programové prohlášení vlády z roku 1990* [online]. [Cit. 8.6.2021]. Dostupné z: <http://www.vlada.cz/assets/clenove-vlady/historie-minulychvlad/prehled-vlad-cr/1990-1992-cr/petr-pithart/ppv-1990-1992-pithart.pdf>

¹²² Organizace, která vznikla sdružením dvanácti menších pedagogických asociací.

¹²³ Učitelé demonstrují. *MF Dnes*. 21. 2. 1991, s. 1.

¹²⁴ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, Katedra pedagogiky, 2006, s. 7.

¹²⁵ Tamtéž, s. 8.

¹²⁶ *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*.

¹²⁷ Program vzdělávacích institucí – přesná metodika a specifikace otázek co, koho a jakým způsobem vyučovat.

¹²⁸ KOTÁSEK, Jiří et al. *Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, MŠMT, 2001, s. 6–7.

¹²⁹ JŮVA, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*, s. 82–83.

condita, proto jsem se zaměřila především na období spojená s hornickou těžbou, která výrazně ovlivnila vývoj regionu, a na důležité historické mezníky, které z mého pohledu měly vliv na charakter města a jeho okolí, například na kulturu, skladbu obyvatelstva, místní tradice, apod.

První písemná zmínka o městě Příbram pochází z roku 1216, kdy byl biskupem Ondřejem zakoupen od premonstrátského kláštera v Teplé statek nesoucí stejné jméno.¹³⁰ Během následujících staletí se Příbram vyvíjela obdobně jako ostatní středověká města na území českých zemí, kdy se střídala období rozkvětu a období úpadku.¹³¹ Zcela zásadním se stal rok 1579, kdy byla Příbram císařem Rudolfem II. povýšena na Královské horní město, protože právě na konci 16. století dochází k prvním pokusům těžby stříbra.¹³² Do této doby je tak datován počátek příbramské hornické tradice, která však byla následně utlumena třicetiletou válkou.¹³³ K výraznému posunu v kvalitě života příbramských obyvatel dochází až s příchodem jezuitů, kteří přebudovali Svatou Horu a tím zvýšili atraktivitu města pro poutní cesty, což následně významně ovlivnilo rozvoj řemesel a obchodu. V 18. století došlo k nevídanému rozkvětu hornictví, o něž se zasloužil především místní horní mistr Jan Antonín Alis.¹³⁴ V okolí Příbrami byly postupně otevírány nové šachty a oblast se začala zaplňovat horníky, kteří sem přicházeli za prací.¹³⁵ Příbram se tak stala nejproduktivnějším nalezištěm stříbra v celé Habsburské monarchii.¹³⁶ V polovině 19. století zde byla zřízena báňská akademie¹³⁷, přičemž právě do tohoto období můžeme datovat vznik velkého množství škol všech stupňů. Právě hornická tradice, osobnost J. A. Alise a poutní místo Svatá Hora jsou základem jakési „kulturní hrdoosti“

¹³⁰ JEŽEK, Václav, (ed.) et. al. *Město Stříbra a slávy starých hornických tradic: sborník na oslavu 750letého trvání horního města Příbram*, NV Příbram 1966, s. 10.

¹³¹ VELFL, Josef. *Příbram v průběhu staletí*, s. 26.

¹³² KOPIČKOVÁ, Božena (ed.). *Březové hory – přehled dějin města*. Vlastivědný sborník Podbrdská 11/12, s. 140–154.

¹³³ POLÁK, Stanislav (ed.). *Historický úvod*. Vlastivědný sborník Podbrdská 11/12, Příbram 1977, s. 26.

¹³⁴ Osobnosti Příbrami. *Jan Antonín Alis (1732–1801)* [online]. © 2021 [Cit. 26.3.2021]. Dostupné z: <http://osobnosti.pb.cz/jan-antonin-alis/>

¹³⁵ POLÁK, Stanislav (ed.). *Historický úvod*. Vlastivědný sborník Podbrdská 11/12, Příbram 1977, s. 34.

¹³⁶ Těžilo se zde 97,7 % rakousko–uherské produkce. Viz VELFL, Josef. *Příbram v průběhu staletí*, s. 64.

¹³⁷ Později Vysoká škola báňská, která byla až do roku 1918 jedinou v západní části říše.

každého rodilého Příbramana. Po roce 1989 se Příbram začala k těmto tradicím znovu hlásit a právě tímto historickým odkazem se často veřejně reprezentuje. Z vlastní zkušenosti mohu potvrdit, že se všechny „porevoluční“ děti od svých raných let během školního roku pravidelně účastní různých exkurzí a prohlídek památných míst.

Události 1. světové války s sebou pak přinesly velký zásah do příbramského společenství. Odvedeno bylo přes tisíc mužů z celého okresu, přičemž se jich větší polovina domů již nikdy nevrátila.¹³⁸ Dalším výrazným zásahem do celkového počtu obyvatel v okrese byla epidemie tzv. španělské chřipky, na kterou v roce 1918 v Příbrami umíralo i 7 lidí denně.¹³⁹ Z této krize se Příbram postupně začala vzpamatovávat ve dvacátých letech 20. století, kdy došlo k výstavbě velkých továren¹⁴⁰ a znovu dochází k obnově kulturního života. Těžba stříbra a olova zaznamenala výrazné ztráty a její výnosy prudce klesly. Z toho důvodu došlo i k celkovému pozastavení dalšího rozvoje města.¹⁴¹ Druhá světová válka město přímo nezasáhla. V Příbrami se rozvinulo několik odbojových skupin, například skupina Oliver či další odbojová skupina spadající pod Obranu národa, které byly v roce 1943 rozprášeny a zlikvidovány novým říšským kancléřem.¹⁴² Navíc válka a nacistické rasové zákony na Příbramsku zlikvidovaly téměř celou židovskou populaci.¹⁴³ V souvislosti s 2. světovou válkou je podstatné zmínit, že nedaleko Příbrami leží obec Slivice, která je oficiálně označována jako místo, kde došlo k poslednímu výstřelu 2. světové války v Evropě.¹⁴⁴ Místní obyvatelé se tak často účastní každoroční rekonstrukce těchto válečných událostí. Po vyrovnání se s protektorátní minulostí skrze lidový soud s kolaboranty, dochází ke snaze obnovit život před válkou. Na konci listopadu 1945 byl v Příbrami plně obnoven kulturní život. V květnových volbách roku

¹³⁸ VELFL, Josef. *Příbram v průběhu staletí*, s. 80.

¹³⁹ Tamtéž.

¹⁴⁰ Továrna bratří Weillů, strojírna Šmolík, Továrna na konopná lana Kovařík. Viz VELFL, Josef. *Příbram v průběhu staletí*, s. 94.

¹⁴¹ VELFL, Josef. *Příbram v průběhu staletí*, s. 85–86.

¹⁴² Uvězněno bylo 165 lidí, 16 jich bylo popraveno. Viz VELFL, Josef. *Příbram v průběhu staletí*, s. 106–107.

¹⁴³ Z celkového počtu 220 židovských obyvatel se do svých bydlíšť po válce vrátili pouze 4. Srov. VELFL, Josef. *Památky Příbrami v obrazech*. Příbram: MěÚ Příbram, 2008.

¹⁴⁴ 11. května 1945 se zde střetla ustupující německá vojska s příslušníky partyzánského oddílu *Smrt fašismu*. 12. května 1945 německá branná moc kapitulovala. Srov. VOŠAHLÍK, Arnošt. *Tam, kde skončila válka*. Příbram: Knihovna Jana Drdy, 2006.

1946 zde zvítězila KSČ, těsně stíhána Stranou národně socialistickou a Stranou lidovou.¹⁴⁵ Únorový převrat v roce 1948 výrazně zasáhl do místního dění, kdy se nově nastolený režim podepsal především v náboženské oblasti, neboť byl v roce 1950 zrušen řád redemptoristů¹⁴⁶ na Svaté Hoře, která byla transformována na děkanský úřad, a duchovní byli internováni do pracovních táborů.¹⁴⁷ V blízkosti Příbrami byl vybudován tábor Vojna¹⁴⁸, jehož vězni byli nuceni podílet se na těžbě uranu.

Poválečné období je spjato s výrazným vývojem a expanzí v hornictví. V 50. letech se Příbram stala městem celonárodního charakteru, neboť zde byla nalezena ložiska uranové rudy.¹⁴⁹ Brzy poté vznikly na Příbramsku desítky šachet a pomocných hospodářských závodů. V okrese byl odstartován proces urbanizace, kdy se do města pod vidinou vysokého výdělku stěhovali lidé z dalekého okolí. Právě uranová těžba se stala hlavním zdrojem příjmů městské kasy a začíná docházet k výrazné proměně hornictví. Těžba byla mechanizována, došlo k modernizaci technologií a rozvoji důlních zařízení a strojů.¹⁵⁰ Postupně bylo nutné řešit i bytovou otázku, protože se za prací stěhovalo stále více horníků. Byla zřízena nová sídliště, zdravotnická zařízení, školy a nové obchody, aby byly pokryty základní potřeby místního obyvatelstva. V roce 1959 svůj provoz zahájil i kulturní dům s kinem a divadlem. Na druhé straně rozvoj uranové montanistiky Příbrami kulturně velmi uškodil, neboť byla v roce 1967 asanována většina městského historického centra.

V roce 1968 se Příbram dostala do centra pozornosti okupačních vojsk. Jedním z důvodů byla samotná uranová ložiska, ze kterých Sovětský svaz profitoval, druhým důvodem bylo sídlo velitelství Západního vojenského okruhu a výcvikový vojenský

¹⁴⁵ KSČ zvítězila s 2243 hlasy, Strana lidová jich získala 2161 a Strana národně socialistická 1915. Viz POLÁK, Stanislav (ed.). *Historický úvod*, s. 49.

¹⁴⁶ Řád redemptoristů – Kongregace Nejsvětějšího Vykupitele.

¹⁴⁷ Svatá hora. *Matice Svatohorská* [online]. © 2009–2020 [Cit. 26.3.2021]. Dostupné z: <https://svata-hora.cz/o-svate-hore/organizace/>

¹⁴⁸ Do roku 1949 sloužil pro zadržení německých válečných zločinců, na přelomu 40. a 50. let byl přebudován na tábor nucených prací. Od roku 1951 do roku 1961 sloužil jako vězení pro politické vězně. Srov. BÁRTÍK, František. *Tábor Vojna ve světle vzpomínek bývalých vězňů*. Praha: Vyšehrad 2008.

¹⁴⁹ Uran se na konci 2. světové války stal žádanou komoditou. V září 1945 Sovětský svaz požádal československou vládu o zřízení sovětsko–československé akciové důlní společnosti pro těžbu uranových ložisek. Viz KUČERA, Roman et al. *70 let od zahájení těžby uranu na Příbramsku*. Příbram: DIAMO, s. p., odštěpný závod SUL, 2019, s. 24.

¹⁵⁰ KUČERA, Roman et al. *70 let od zahájení těžby uranu na Příbramsku*, s. 24–31.

prostor armády v Brdech.¹⁵¹ První jednotky 6. tankové armády pod vedením generála Kožanova dorazily do Příbrami 21. srpna 1968 večer. Vedení města odmítlo jednotky ubytovat v budově 6. ZDŠ, a tak bylo umístěno do sportovního areálu U Litavky. Okupanti na Příbramsku rozhodně nebyli vítáni a nebyvalý ohlas si vyžádala stávka generálního ředitelství Československého uranového průmyslu, které se otevřeně hlásilo k reformním snahám pražského jara a k samotnému Alexandru Dubčekovi. Ředitel Československého uranového průmyslu, Ing. Karel Boček, který promlouval k účastníkům stávky, byl hned na počátku tzv. normalizace odsouzen na 13 let odnětí svobody.¹⁵² Generální stávka byla ukončena 29. srpna 1968.

V září roku 1968 sice došlo ke stažení sovětských jednotek z centra města na jeho periferii, ovšem následující období tzv. normalizace s sebou přineslo další represe vůči obyvatelstvu, doprovázené utužováním státního socialismu.¹⁵³ Právě v souvislosti s uranovou těžbou byla regionu věnována zvýšená pozornost, což se negativně promítlo i do klimatu samotného města. Počátky tzv. normalizace zde byly velmi tvrdé, což se odráželo nejen na základních školách. Napříč všemi institucemi probíhaly politické prověrky a čistky, jejichž cílem bylo ponechat na vedoucích postech pouze osoby režimu poplatné. „...*ty prověrky ústní, které jsme museli jaksi skládat před komisí... (...) ...to bylo vysloveně ponižující. To bylo trapný. Museli si to sami uvědomovat, protože to myšlení člověka nezměníte z hodiny na hodinu, ze dne na den, ani z roku na rok, jo, takže všichni jsme tam lhali, prostě otevřeně. To bylo dost jako... Jeden z nejnejpříjemnějších okamžiků mého života.*“¹⁵⁴

Politický tlak ve školách se projevoval především pravidelným ideologickým školením, prověrkami, kontrolami všeho druhu, kádrováním, ale i povinností účastnit se oficiálních státních akcí. Na dodržování zásad státní ideologie zde dohlížel propracovaný systém stranických organizací a vedení jednotlivých institucí. Celá

¹⁵¹ ČÁKA, Jan. *Střední Brdy – krajina neznámá*. Praha: Mladá fronta 2003, s. 19–24.

¹⁵² Za dosud nevysvětlených okolností se mu podařilo uprchnout a emigrovat do zahraničí. Viz VELFL, Josef. *Příbram v průběhu staletí*, s.133–135. Srov. BOČEK, Karel. *Ani gram uranu okupantům*. Praha: Akropolis 2005.

¹⁵³ Např.: akce StB s názvem Uran, z dubna roku 1970, v níž byli vyšetřováni Ing. Karel Boček, Ing. Stanislav Vlasák, Milan Ziegler a Ing. František Řehánek za tzv. kontrarevoluční činnost v roce 1968. Viz KUČERA, Roman et al. *70 let od zahájení těžby uranu na Příbramsku*, s. 106.

¹⁵⁴ Rozhovor s K. Z., vedla B. Hřidelová, Příbram, 13. 4. 2021.

společnost byla držena pod silným tlakem, kdy byla od všech vyžadována angažovanost ve stranických organizacích, navíc na dodržování zásad státního socialismu i v Příbrami dohlíželi členové Sboru národní bezpečnosti a lidových milicí. Vrcholnou reakcí na tento nátlak se stal incident z 23. srpna 1978, kdy na tehdejší příbramském náměstí Velké říjnové socialistické revoluce byla vyhozena do vzduchu bronzová socha Klementa Gottwalda.¹⁵⁵ Ondřej Stavinoha, který se tak rozhodl vyjádřit svůj nesouhlas s aktuální politickou situací, byl horníkem – zástupcem tak vyzdvihované dělnické profese. Ke svému činu později dodal: „*Ve stejné době pořádali esenbáci v Příbrami manévry, obcházeli hospody, buzerovali nás, když měl třeba někdo na bundě našitou americkou vlaku, strhli mu ji z rukávu. Každodenní šikana. Tak jsem si říkal: Já vám dám!*“¹⁵⁶ Ze společensko–kulturního hlediska se situace v Příbrami na přelomu 70. a 80. let stabilizovala, a nesla se především v duchu asanace historického centra, rozvoje infrastruktury, zároveň byla budována nová sídliště a dílčí sídlištní části.¹⁵⁷ Takovým zajímavým příbramským specifíkem, které přetrvalo i do období po pádu režimu státního socialismu je, že v Příbrami bylo až neadekvátně vysoké množství restauračních zařízení spolu s výherními automaty, neboť místní horníci pobírali v celorepublikovém průměru nadstandartní platová ohodnocení, což se na kulturním prostředí města výrazně podepsalo.

Po listopadové revoluci v roce 1989 došlo k transformaci místní ekonomiky, která již nebyla zaměřena pouze na hornictví a hutnictví, a začalo docházet k modernizaci města, infrastruktury, či k obnově historických památek. Vzhledem k tomu, že koncem 20. století značně poklesla porodnost v celé republice, všude postupně začalo ubývat dětí školou povinných. To se projevilo i na Příbramsku, kde se jednotlivé základní školy začaly postupně slučovat, aby město zcela naplnilo kapacity základních škol a tím zároveň šetřilo finance. Po sametové revoluci se změnila skladba obyvatelstva – i celkový charakter města. Velkolepé doly na stříbro a olovo zanikly

¹⁵⁵ „*Tak pojed’ Ondřeji. Viš, proč jsi tady?*“ *Dělník šel kvůli ,atentátu‘ na sochu Gottwalda na devět let do vězení* [online]. [Cit. 10.7.2021]. Dostupné z: https://www.irozhlas.cz/veda-technologie/historie/ondrej-stavinoha-socha-klementa-gottwalda-pribram-komunismus_1909031348_dok

¹⁵⁶ Tamtéž.

¹⁵⁷ KUČERA, Roman et al. *70 let od zahájení těžby uranu na Příbramsku*. Příbram: DIAMO, s. p., odštěpný závod SUL, 2019, s. 157.

a samotné Uranové doly Příbram zcela ukončily těžbu v roce 1991.¹⁵⁸ Lidé již neměli důvod se do Příbrami stěhovat za práci.

V současné době je Příbram vyhlášeným poutním místem s řadou významných historických památek. V jejím okolí najdeme celou řadu kuriozit jako chráněnou krajinnou oblast Brdy, přírodní rezervaci Drábkov, zámek Dobříš s francouzskou zahradou, židovská čtvrť v Březnici, zámek Rožmitál pod Třemšínem, aj. Vzhledem ke snadné dopravní dostupnosti Příbrami vůči Praze velká část obyvatelstva za práci dojíždí, zároveň ona blízkost k našemu hlavnímu městu zajišťuje stálý rozvoj města a udržení tempa s novými trendy. Město Příbram žije bohatým kulturním životem a s hrdostí navazuje na své hornické tradice.

¹⁵⁸ Jejich nástupnická organizace nesoucí název DIAMO, s. p., celorepublikově působí do dnes, jejich hlavní náplní je zahlazování následků hornické činnosti, čištění vod a péče o životní prostředí.

4 Příbramské základní školy v období tzv. normalizace a transformace ve vzpomínkách učitelek a učitelů

Socialistická ústava v roce 1960 upevnila přední postavení KSČ, kdy: „*Vedoucí silou ve společnosti i ve státě je předvoj dělnické třídy, Komunistická strana Československa, dobrovolný bojový svazek nejaktivnějších a nejuvědomělejších občanů z řad dělníků, rolníků a inteligence.*“¹⁵⁹ Ideologie marxismu–leninismu začala být uplatňována prostřednictvím propracovaného systému stranických organizací, což se projevovalo i ve vzdělávacích institucích, které měly své žáky či studenty, připravit na život v socialistické společnosti. Ve školství tak bylo nutné, aby se učitelky a učitelé stali částečně i „ideology“, kteří měli důrazně dbát především na výchovu spořádaného socialistického občana. Jaké další požadavky na ně byly kladeny? A byly tomu uzpůsobeny podmínky na pracovišti? Došlo po roce 1989 k nějakým proměnám v učitelské profesi? Jak svůj profesní život v současné době reflektují samotní protagonisté?

4.1 Učitelky a učitelé jako „proletáři mezi inteligencí“

Když jsem se s narátorkami poprvé setkala na osobní schůzce, z každé z nich přímo vyzařovalo nadšení z jejich povolání, a to i přes to, že všechny působí v praxi minimálně dvacet let. Hned v první chvíli mě napadlo, jaké mají štěstí, že našly své „životní poslání“ a stále ho vykonávají se vši péčí a láskou. Proto mě zajímalo, jak se k této práci dostaly a proč si ji vůbec zvolily. Jaké aspekty musely být splněny, aby se člověk v období státního socialismu mohl stát pedagogem a po sametové revoluci ve své práci pokračoval?

Většina dotazovaných narátorek a narátorů nastoupila do školství na počátku 70. let. Nejtvrďší dopady srpnové okupace roku 1968 tak většina z nich zažila právě při svých vysokoškolských studiích. Změny v politickém klimatu vnímali především ve výměně přednášejících a vedoucích jednotlivých kateder. Tato změna je zasáhla v okamžiku, kdy sami procházeli významnou životní etapou – v momentě, kdy se

¹⁵⁹Ústava Československé socialistické republiky. Zákon 100/1960 Sb., ze dne 11. července 1960. [online]. [Cit. 20.6.2021]. Dostupné z: https://www.psp.cz/docs/texts/constitution_1960.html

ze studentů postupně stávali učitelé. Tato situace pak dále ovlivňovala jejich životní postoje a názory. Narátorky, které nastoupily do práce až ve druhé polovině 70. let, byly těch největších a nejtvrdějších politických čistek ušetřeny a vyjma jednoho případu¹⁶⁰ nebyly svědky perzekucí vůči svým kolegům. Tyto události se většinou na veřejnosti nediskutovaly: „...*ten člověk, který problémy politické měl, tak v tichosti odešel a bylo řečeno, že třeba ze zdravotních důvodů, nebo tak. Takže do toho jsme neměli šanci až tak vidět.*“¹⁶¹ Tento stav mi inklinuje jistý alibismus autoritativního režimu, kdy samotná KSČ nechtěla příliš upozorňovat na problémy, které se začínaly v nespokojené československé společnosti postupně projevovat. Není výjimkou, že v druhé polovině sedmdesátých let se diskreditovaní politici schovávali za oficiální ideje, které do jisté míry měly podpořit kolektivní blaho a především pak skrýt slabiny státního socialismu, které postupně začínaly vyplouvat na povrch.

U každé narátorky byly motivace pro výběr povolání velmi individuální a v mém „vzorku“ nelze najít nikoho, kdo by od dětství plánoval stát se učitelkou či učitelem a na toto povolání se v rámci svých studií cíleně připravoval. Pouze jedna narátorka, která pocházela z učitelské rodiny, k povolání inklinovala již od svého raného dětství. Na druhé straně pedagogickou fakultu nikdy nestudovala a svou aprobaci získala na Matematicko–fyzikální fakultě Univerzity Karlovy (MFF UK).¹⁶² Do jisté míry lze říct, že se narátorky v průběhu svého života přizpůsobovaly situacím, kterým byly ve svém každodenním životě nuceny čelit. Jedna z narátorek zvolila studium na Fakultě tělesné výchovy a sportu Univerzity Karlovy (FTVS UK) po těžkém úrazu, kdy se sama vrcholovému sportu již nemohla věnovat,¹⁶³ a některé narátorky a narátoři studium učitelství zvolili zkrátka proto, že nevěděli, co jiného by mohli dělat. U dvou dotazovaných narátorek došlo k tomu, že místo právnické fakulty nakonec zvolily učitelství. Jedna z vlastní vůle, kdy se obávala svého nepřijetí na práva, neboť její tatínek vystoupil v roce 1968 z KSČ.¹⁶⁴ Druhé narátorce bylo přímo zakázáno na právnické fakultě studovat: „*Já jsem toužila vystudovat práva,*

¹⁶⁰ Tato konkrétní situace bude blíže reflektována v další části textu.

¹⁶¹ Rozhovor s B. Š., vedla B. Hřídlová, Příbram, 26. 4. 2021.

¹⁶² Tamtéž.

¹⁶³ Rozhovor s I. O., vedla B. Hřídlová, Příbram, 6. 4. 2021.

¹⁶⁴ Tamtéž.

ale to se mi nepodařilo, protože ta doba tomu vůbec nepřála, to bylo jenom pro určité okruh vyvolenejch lidí, do kterýho jsem nepatřila. ¹⁶⁵ Právě přijímací řízení na vysoké školy bylo často prvním okamžikem, kdy narátorky poprvé pociťovaly omezování své osobní svobody.

Motivace pro výběr učitelského povolání se výrazně neproměnily ani v současné společnosti. Buď se jedná o učitelky, které byly od dětství ovlivňovány učitelským prostředím a vlastní rodinou, případně pak o jednotlivce, kteří se v rámci vysokoškolských studií věnovali své specializaci – například chemii, historii, jazykům, či dalším oborům, a následně se rozhodli své vědomosti a znalosti předávat dál. Nutno podotknout, že žádná z narátorek svého rozhodnutí nelituje. Všechny uvedly, že pokud by v současnosti měly možnost volby, zvolily by si učitelskou profesi znovu. Pouze v jednom případě se narátorka pokoušela své zaměstnání změnit: *„...ale prostě z té školy, zas má člověk už takový návyky a takovej rytmus... A když jsem to teda potom zkusila, tak jsem myslela, že se přeskočím, že prostě... že mě nutně musej vyhodit, protože prostě už deset minut sedím a nedělám nic.* ¹⁶⁶ Záhy se vrátila na svou původní pozici, kterou vykonává celý život a na které nakonec hodlá setrvat až do důchodu, neboť došla k závěru, že život „mimo školní zdi“ není nic pro ni. Vzhledem k popsanému lze říct, že pokud člověk prošel přijímacím řízením na vysoké škole a neměl ve svém kádrovém posudku významné prohřešky vůči režimu státního socialismu, bylo mu studium učitelství umožněno. Zde spatřuji jistý rozpor v tom, že učitelská profese nebyla příliš lukrativní záležitostí, tudíž zájemci o studium zpravidla patřili mezi prospěchově výborné studenty, na druhé straně se ale většinou nejednalo o premianty, kteří by právě učitelství měli jako svou „první volbu.“

Přesně polovina narátorů absolvovala svá studia na různých pedagogických institutech¹⁶⁷ – v Plzni, v Brandýse nad Labem, či v Ústí nad Labem. Všichni se shodují, že o ně byl poměrně velký zájem, kdy se i z několika set uchazečů na jeden studijní obor dostalo pouze 10–12 studentů. V jednotlivých narativech lze sledovat chronologický vývoj, jak se československá garnitura pokoušela mezi inteligencí

¹⁶⁵ Rozhovor s A. M., vedla B. Hřidelová, Příbram, 7. 4. 2021.

¹⁶⁶ Rozhovor s A. M., vedla B. Hřidelová, Příbram, 7. 4. 2021.

¹⁶⁷ Pedagogické instituty byly zřízeny v roce 1959 a pedagogické fakulty byly obnoveny až v roce 1964. Viz VORLÍČEK, Chrudoš. *Z historie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy*. Praha 1996, s. 19–27.

„normalizovat“ poměry: „...a hlavně jsme to poznali na tom, že nám mizeli ti oblíbení profesori a že tam dosazovali prostě ty... kádry, že jo. Takže třeba dějepis se změnil... Jako by ještě v tom prváku byl vynikající, ve druháku ještě taky, a ve třetíáku jsme prostě měli dějiny Sovětskýho svazu od začátku až do konce. Všechny ty sjezdy a všechno, a to bylo vlastně to hlavní učivo, který jsme se učili. A s promínutím, ten docent, to byl... Opravdu docent nevím čeho... A byl vedoucím katedry. Vystrčil prostě toho dosavadního. To samý se dělo na češtině.“¹⁶⁸ Kvalita studia pedagogických pracovníků šla sestupně dolů. Výrazným specifíkem této doby je, že studium bylo cíleno na různá ideologická témata, načež jednotlivé učitelky v praxi pak neuměly zapsat ani do třídních knih.¹⁶⁹ „Za ty čtyři roky musím říct, že nám ta škola toho moc nedala, jo. A jako v podstatě... My jsme přišli do školy, a my jsme jako pomalu ani nevěděli jak zapsat do třídní knihy, jo. Protože ty praxe byly mizerné, a tak jako jsem se učil všechno, nebo doučoval, za pochodu. Cestou pokusů a omylů.“¹⁷⁰ Otázkou tak zůstává, zda bylo školství skutečně prioritou, jak bylo často proklamováno, neboť z těchto individuálních interpretací lze vyvodit především to, že budoucí učitelky a učitelé byli na fakultách připravováni především v oblasti stranické ideologie, tedy právě zásadní hodnoty a cíle státní ideologie pak měly být žákům předávány dál, a to na úkor samotného výkladu učiva. Samozřejmě nelze říct, že by tyto generace, které v období tzv. normalizace plnily svou základní docházku, byly nevzdělané. Ba naopak. Na základě těchto individuálních sdělení, spolu s porovnáním současného stavu školství jsem získala dojem, že celkových obsah a rozsah učiva byl daleko větší než v současnosti. Otázkou zůstává, jak byl výklad efektivní a kolik informací si z něj žáci dokázali skutečně uchovat.

Ve srovnání s obdobím po transformaci nutno podotknout, že se školský systém výrazně rozvinul. V současné době všechny učitelky a učitelé musí projít minimálně devítiletou základní školou, čtyřletým maturitním oborem a pěti lety na vysoké škole. Z vysoké školy odcházejí zpravidla ve 23 letech. V období před rokem 1989 se do praxe někteří pedagogové dostávali již v 18, či 19 letech, navíc velká

¹⁶⁸ Rozhovor s H. V., vedla B. Hřídlová, Příbram, 15. 4. 2021.

¹⁶⁹ Rozhovor s B. Š., vedla B. Hřídlová, Příbram, 26. 4. 2021.

¹⁷⁰ Rozhovor s K. Z., vedla B. Hřídlová, Příbram, 13. 4. 2021.

část učiva byla zaměřena především na ideologii státního socialismu. Tudíž pedagogické instituty nelze spojovat s kvalitním pedagogickým vzděláním, což lze doložit i dobovou literaturou, kdy v roce 1966 byly pedagogické fakulty hodnoceny jako instituce bez koncepce a struktury.¹⁷¹ Zřejmě z tohoto důvodu byla v pozdějších letech tato forma studia zrušena a učitelky a učitelé si museli doplnit celé vysokoškolské vzdělání. V průběhu tzv. normalizace k výrazné reformě vysokoškolského vzdělání budoucích pedagogů nedošlo. Vzhledem k rozdělení světa do dvou bloků nedocházelo k rozvíjení a prohlubování didaktických metod. Ač byl pedagog často předkládán společnosti jako „opora socialismu“, ve skutečnosti nebyly nijak významně podporováni ve vlastním rozvoji.

Jak již bylo zmíněno, část dotazovaných narátorů získala své vzdělání na MFF UK, FTVS UK či na filosofických fakultách, kde se blíže věnovali prohlubování své odborné kvalifikace a oborovému zaměření. I na těchto fakultách se studenti běžně setkávali s ideově–politickým předmětem marxismem–leninismem.¹⁷² Všechny dotazované narátorky i narátoři, mají z tohoto předmětu státní zkoušku bez ohledu na to, jakou vysokou školu studovali. Zde vidím především politické tendence a snahy o ideologickou výchovu tzv. inteligence, neboť například studium například na MFF UK je ryze logickou záležitostí, přičemž tyto humanitní aspekty příliš nezapadají do její koncepce. Zkouška z marxismu–leninismu dle mého úsudku měla poměrně naivní cíle, a to především vštípení myšlenek státního socialismu právě tzv. inteligenci, která měla následně žít dle jeho hlavních zásad a konkrétně v případě učitelek a učitelů – šířit tyto myšlenky dál do povědomí vlastních žáků a studentů.

Před rokem 1989 učitelská profese nebyla příliš prestižní záležitostí.¹⁷³ „*Tady je jeden velký problém... Ten spočívá v tom, že učitelství... To byla taková bída. Jednak takovej ten ideologickej diktát, že člověk je slouha toho režimu, a slouha ještě mizerně placenej, jo. (...) ...i když se od toho ideologického chomoutu ti učitelé jaksi vysvobodili, tak pořád jaksi ty platové podmínky byly mizerné, jo.*“¹⁷⁴ Dotazované

¹⁷¹ KOTÁSEK, Jiří. *Učitelské vzdělání: Zprávy ústavu pro učitelské vzdělání na Univerzitě Karlově*. Praha 1966, s. 11.

¹⁷² KOLÁŘ, Zdeněk a Marie FRÝBOROVÁ. *Formování socialistického učitele*, s. 37.

¹⁷³ V dalších částech textu míru prestiže odvozují především od finančního ohodnocení.

¹⁷⁴ Rozhovor K. Z. vedla Barbora Hřídělová dne 13. 4. 2021. Uloženo v archivu autorky.

narátorky a narátoři své zaměstnání nevykonávali kvůli finančnímu ohodnocení. Začínající učitelka¹⁷⁵ v 70. letech pobírala plat 1300 Kčs¹⁷⁶ ve dvou platbách. Kolem desátého dne v měsíci obdržela 600 Kčs, koncem měsíce jí bylo doplaceno 700 Kčs.¹⁷⁷ Příplatek za třídnictví v té době činil cca 50 Kčs měsíčně. Před rokem 1989 se učitelky dostaly na plat kolem 3000 Kčs. Dle dostupných tabulek¹⁷⁸ průměrné mzdy od roku 1955 až do roku 1992 byly učitelky pod celorepublikovým průměrem. Ve srovnání s ostatními vysokoškolskými absolventy byly značně podhodnoceny, což trvalo ještě několik dlouhých let po roce 1989. Situace se zlepšila až v lednu roku 2021, kdy došlo k výraznějšímu nárůstu platů ve školství.¹⁷⁹ „*Ono je jako fakt, že nikdy ve světě není jaksí učitel nijak horentně placený, vždycky se říká, že učitel je ve všech režimech jako proletář mezi inteligencí, jo...*“¹⁸⁰ Část narátorek a narátorů se během rozhovorů s myšlenkou „proletářů¹⁸¹ mezi inteligencí“ často ztotožňovala. Docházeli pak k závěrům, že se naučili žít velmi skromně a k životu jim stačilo pouze to, že měli stále zaměstnání. U jedné narátorky jsem se dokonce setkala i s tím, že dostala od rodičů osobní automobil, ovšem nemohla si dovolit platit pohonné hmoty, a tak si celé léto přivydělávala sezónními pracemi, například sběrem třešní, aby během školního roku mohla dojíždět na pracoviště.¹⁸² U vysokoškolského absolventa se jedná o jistou

¹⁷⁵ Jedna narátorka uvádí, že její nástupní plat činil cca 800 Kčs, kdy z rozhovoru nepřímě vyplynulo, že se jedná o finanční ohodnocení v rámci praxe.

¹⁷⁶ Všechny dotazované narátorky uváděly svůj nástupní plat mezi 1200–1300 Kč.

¹⁷⁷ Rozhovor H. V. vedla Barbora Hřidelová dne 15. 4. 2021. Uloženo v archivu autorky.

¹⁷⁸ *Průměrná hrubá měsíční mzda zaměstnanců v civilním sektoru národního hospodářství podle ekonomické činnosti (sekce OKEČ) a sfěr, 1955 – 1992.* [online]. [Cit. 11.7.2021]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/35067255/1100251539.pdf/afd4b303-aa1d-42f6-a1e8-8bab1b3f58ae?version=1.1>

¹⁷⁹ Původně bylo avizováno zvýšení platů o 9 %, přičemž do nárokové tarifní složky byla fixně přidána pouze 4 %, zbytek je v kompetencích ředitele v rámci osobního ohodnocení. Vláda České republiky ve svém programovém prohlášení slíbila narůst platů na hodnotu 130 % průměrné mzdy, což stále nebylo naplněno. Učitelky a učitelé se pohybují zhruba 2 % nad celorepublikovým průměrem. Ovšem oproti ostatním vysokoškolským absolventům jsou stále na dvou třetinách jejich příjmů. Viz *Platové tabulky učitelů a pedagogů pro rok 2021* [online]. [Cit. 19.7.2021]. Dostupné z: <https://www.kurzy.cz/platy/platove-tabulky-ucitelu/>

¹⁸⁰ Rozhovor s K. Z., vedla B. Hřidelová, Příbram, 13. 4. 2021.

¹⁸¹ S významem slova pracuji dle definice ze slovníku pojmů: VON MISES, Ludwig. *Lidské jednání: pojednání o ekonomii*. Praha: Liberální institut, 2006, xxvii. Kde je proletář definován jako: „*Námezdní pracovník, dělník či rolník. Socialisté je vnímají jako osoby bez majetku, a tedy, v podmínkách kapitalismu, vydané na milost zaměstnavatelům.*“

¹⁸² Rozhovor s A. M., vedla B. Hřidelová, Příbram, 7. 4. 2021.

degradaci, kdy mu nebyla zajištěna dostatečná životní úroveň¹⁸³, ač byl na veřejnosti často proklamován jako morální vzor. Podíváme-li se zpátky do dob Karla Marxe, odkud takřka po sto letech socialisté označení „proletář“ převzali, v „normalizačním“ Československu již tací lidé dávno nežili, neboť dle zákona bylo nutné mít zajištěné trvalé zaměstnání, apod. Zajímavé je zde sledovat i onu sebe prezentaci narátorů, kdy učitelky a učitelé pocítovali nedostatečné ocenění vlastních kvalit, ale také míry zodpovědnosti, kterou jejich profese přináší. Tento pocit u učitelek a učitelů přetrvává ještě dlouho po událostech v listopadu 1989. Často se s ním setkáte i v současné společnosti.

Pravdou je, že nízké platové ohodnocení bylo do jisté míry kompenzováno jinými výhodami, které s sebou učitelské povolání přinášelo – a přináší dodnes. Z mého pohledu se jedná i o jeden z důvodů¹⁸⁴, proč v této sféře stále převládá značná feminizace, neboť učitelkám zaměstnání poskytuje nadstandartní volno, ve kterém se mohou věnovat vlastní rodině. Právě prázdniny bývají ve společnosti často diskutovaným tématem a do jisté míry začínají částečně měnit pohled na prestiž samotné profese. Tento benefit pozitivně hodnotily všechny narátorky, s tím, že narátoři uváděli, že: „...*pro ženy je to volno určitě výhodou.*“¹⁸⁵ V první řadě je to samotná pracovní doba, u níž se požadavky lišily dle školy, na které narátorky působily. Z jedné školy narátorky zpravidla neodcházel před čtvrtou hodinou odpoledne, na druhé škole splnily své vyučovací hodiny dle svého úvazku a mohly pracoviště opustit klidně během dopoledne. Požadavky na učitelky byly v tomto ohledu poměrně individuální, a to i dle jejich vyučovaných předmětů či na základě toho, zda působily na prvním nebo na druhém stupni základních škol. Totéž platí i v současnosti a vždy je to plně v kompetenci vedení školy, neboť ze zákona má i učitelka 40hodinový pracovní týden. Další výhodou této profese je velké množství prázdnin, které všechny narátorky, ale i narátoři, kvitují jako významné pozitivum. Jedná se pak především o letní prázdniny, protože v průběhu školního roku zpravidla

¹⁸³ Životní úrovni je věnována jedna z dalších částí textu, kdy se domnívám, že všichni „moji“ narátoři žili v relativně standartních podmínkách. Tudíž se zde spíše jedná o pocit nedostatečného ohodnocení náročnosti učitelského povolání.

¹⁸⁴ Zde se jedná do jisté míry i o genderové stereotypy, které budou zmíněny v další části textu. Dále bych sem pak zařadila i samotnou výši platů a nízký společenský statut učitelek a učitelů.

¹⁸⁵ Rozhovor s K. Z., vedla B. Hřidelová, Příbram, 13. 4. 2021.

prázdniny neměly.¹⁸⁶ „No říká se, že největší výhody učitelské profese jsou dvě, červenec a srpen, že jo.“¹⁸⁷ Mezi výhody pak některé narátorky zařadily i kreativitu a různorodost běžného pracovního dne. „...se mi to líbilo vlastně proto, že každá hodina je úplně jiná... I když si to připravíte, a máte paralelky, tak ty děti reagují jinak. Některá třída reaguje spontánně, některá nereaguje... Tam si položíte otázku a sama si odpovíte, někde zase naopak vás nepustí ke slovu... Takže i takováhle pestrost mě jako by... Drží, a vlastně i nabíjí.“¹⁸⁸ Domnívám se, že zde se jedná o velmi specifické charakterové vlastnosti jednotlivců, kdy samotnou kreativitu již musí mít v povaze, neboť pro některé učitelky a učitele může být vymýšlení nových pomůcek a časté změny vyučovacích metod spíše negativem. Dodám jen, že každý učitel by měl být řídicí autoritou, aby dosáhl svých výchovných i vzdělávacích cílů, ale zároveň by měl být částečně i hercem, který dokáže pružně reagovat na nenadálou situaci tak, aby dokázal ve svých hodinách improvizovat. Učitelky a učitelé skutečně někdy nemohou odhadnout, co žáci vymyslí, ale musí je umět zaujmout a celou vyučovací hodinu udržet jejich pozornost, jinak během vlastní výuky nemají šanci udržet ve své třídě kázeň. Na druhé straně zůstává primárním cílem předání vědomostí, což u dětí často musí být zábavnou formou. Je jasné, že paměťové studium, i přes jeho veškerou kritiku, stále zaujímá ve vzdělávání svou pozici, ovšem pokud žáci nejsou alespoň zaujatí tématem a musí se všechna fakta „bolestivě“ učit z paměti, vytváří si pak k zadavateli velmi negativní vztah.

Naopak nevýhody dotazované narátorky často vůbec neshledaly. Pouze u jedné byly zmíněny konkrétně: „Nevýhody jsou všechny ty šílený předpisy, ty tabulky, papíry, navíc člověk vidí, že je to jedno a totéž, jenom se to nazývá jinými slovy. A že pořád musíme. Vždycky se muselo něco v těch hodinách strašně zdůrazňovat a na něco dbát a plánovat a hlavně vyplňovat a odškrtávat, jestli se to splnilo. Když se to nespnilo tak, (pozn.: mi vadilo), že je tam strašně formalismus v těch papírech, protože to nikdo nemůže dělat podle pravdy, to vůbec nešlo. Tohle mi vadilo nejvíc.“¹⁸⁹ Zde narátorka přímo naráží na byrokracii a agendu spojenou s praxí, kdy se učitelky

¹⁸⁶ Často organizovaly Pionýrské tábory, akce, či vykonávaly činnosti spojené se svým zaměstnáním.

¹⁸⁷ Rozhovor s K. Z., vedla B. Hřidelová, Příbram, 13. 4. 2021.

¹⁸⁸ Rozhovor s L. H., vedla B. Hřidelová, Příbram, 21. 5. 2021.

¹⁸⁹ Rozhovor s A. V., vedla B. Hřidelová, Příbram, 19. 4. 2021.

a učitelé často věnovali dokumentům, které příliš nesouvisely s výukou a přímou pedagogickou praxí, což bude ještě blíže nastíněno v dalších částech práce.

Další z narátorek jistě nevýhody ve školství rovněž zmínila, ovšem ty z mého pohledu přímo nesouvisely se samotným povoláním: „*Tak nevýhody tenkrát byly v tom, že jsme byli strašně omezení, že jsme byli omezení metodama, omezení fungováním před revolucí, kdy opravdu nás tlačili do toho, abychom vstoupili do strany.*“¹⁹⁰ Zároveň pociťuje jistou nesvobodu, kdy jako učitelka musela jít příkladem a nesměla se zúčastnit žádných náboženských akcí. Což ostatně potvrzuje i další narátorka, která čas od času dojížděla na mši do vzdáleného města, aby ji v kostele nikdo nepoznal.¹⁹¹ Snahou o ateizaci učitelek a učitelů se zabýval i Jiří Zounek, kdy uvádí, že: „*Jedním z cílů KSCĚ, které vycházely z myšlenek marxismu–leninismu, bylo i vytvoření naprosto ateistické společnosti. Tedy společnosti, kde náboženská víra nebude mít své opodstatnění, protože podle dobového socialistického mínění představovala ‚opium lidstva‘ a byla znamením lidského úpadku a zpátečnictví.*“¹⁹² V publikaci pak dochází k závěru, že právě rostoucí počet věřících svým způsobem indikoval slábnutí režimu státního socialismu a byl předzvěstí jeho pádu¹⁹³, což velmi emotivně reflektovala i jedna z mých narátorek: „*...pro mě už to začalo tím, když kanonizovali Anežku Českou, ten přenos z Říma, a potom to svatořečení, to už pro mě byla... To byla taková předzvěst. (...) Já jsem tady seděla u té televize, takhle mi tekly slzy, bulila sem a lux stál tady uprostřed... a přišla sem kolegyně. (...) ...a ona říká: ‚Tak to je revoluce, tutově revoluce, nemá vyluxováno!‘ A já jsem jí tehdy řekla, že jsem hrdá, že jsem Češka.*“¹⁹⁴ Tato nesvoboda nebyla záležitostí pouze učitelské profese, ač to některé učitelky citově velmi zasáhlo. Víra ve vyšší hodnoty a další různé symboly křesťanské víry není ničím neobvyklým a odvíjí se především od individuálních postojů jednotlivců. Dovolím si v této pasáži s panem Zounkem nesouhlasit. Z podstaty není nijak měřitelné, do jaké míry byla společnost před rokem 1989 pobožná. Samozřejmě je reálné, že lidé svoji víru na

¹⁹⁰ Rozhovor s B. Š., vedla B. Hřídlová, Příbram, 26. 4. 2021.

¹⁹¹ Rozhovor s H. V., vedla B. Hřídlová, Příbram, 15. 4. 2021.

¹⁹² ZOUNEK, Jiří a ŠIMÁNĚ, Michal a KNOTOVÁ, Dana. *Normální život v nenormální době: Základní školy a jejich učitelé (nejen) v období normalizace*, s. 176.

¹⁹³ Tamtéž, s. 190–191.

¹⁹⁴ Rozhovor s H. V., vedla B. Hřídlová, Příbram, 15. 4. 2021.

veřejnosti neprezentovali, což ovšem neznamená, že „nevěřili.“ V okamžiku ústupků ze strany státu se tato tematika dostala do povědomí společnosti a začala se veřejně diskutovat, nicméně lze předpokládat, že počet věřících byl po celou dobu stejný. Jen se o tomto tématu začalo veřejně mluvit. Jistě to může být indikováno i jako slábnoucí moc režimu, na druhé straně si troufám tvrdit, že pokud by téma sami nechtěli diskutovat, mohlo zůstat tabuizované až do samotného pádu režimu. Stejnou situaci zažívala celá československá společnost stejně, kdy konkrétně náboženství oficiálně zakázáno nebylo, ovšem několik narátorek se setkalo s tím, že i žáci na základní škole byli postihováni za to, že jejich rodiče byli věřící, případně za to, že sami docházeli na náboženský kroužek.¹⁹⁵ Druhou zmíněnou nevýhodou profese, tj. omezenost v rámci praxe (resp.: užívání jen některých pedagogických metod) narátorka hodnotí až „*ex post*“, kdy se po sametové revoluci otevřely dveře na Západ a ve školství bylo možné aplikovat i další vzdělávací metody, o nichž narátorky v období tzv. normalizace zkrátka nevěděly. Musely si vystačit s tím, co se učilo na pedagogických institutech a pedagogických fakultách.

V souhrnu lze tedy říci, že stejně jako v publikaci Jiřího Zounka¹⁹⁶ byly motivace pro výběr učitelského povolání velmi individuální. Zde spatřuji pouze jeden rozdíl, kdy se v mém „vzorku“ nacházejí i učitelky, které nezískaly svoji kvalifikaci na pedagogických fakultách a institutech, ale učitelkou profesi si zvolily až v průběhu studií, či těsně po nich. Totéž platí u vysokoškolských studií, kdy je publikace kolektivu autorů zaměřena pouze na pedagogické vzdělání, přičemž kádrování, posudky a obecná „ideologizace“ ve prospěch „normalizačního“ režimu byly běžnou praxí pro všechny vysoké školy. Do samotného vzdělávání učitelek a učitelů byla implementována silná politická složka, především teorií marxismu–leninismu na úkor praktických věcí pro výuku, tudíž vysoké školy neposkytovaly učitelkám a učitelům kvalitní vzdělání. Po vstupu do praxe byly narátorky finančně podhodnoceny a měly nízké společenské postavení. Jako výhody pak označují především velké množství volného času, mezi nevýhody řadily byrokracii spojenou s výkonem povolání, ateizaci

¹⁹⁵ Toto téma bude reflektováno v souvislosti s tzv. komplexním hodnocení žáků.

¹⁹⁶ ZOUNEK, Jiří a ŠIMÁNĚ, Michal a KNOTOVÁ, Dana. *Normální život v nenormální době: Základní školy a jejich učitelé (nejen) v období normalizace*, s. 100–103.

učitelského povolání a nedostatečné vyučovací metody. Kladu si tak otázku, zda učitelky a učitelé již při výběru svého povolání nemuseli s oním „proletářským životem“ počítat. Motivace sice byly individuální, ovšem samotné postavení učitele ve společnosti je dlouhodobým trendem, o kterém museli mít povědomí již při nástupu na vysokou školu. Můžu se jen domnívat, jestli se jednalo o chybějící ambice nebo o represe ze strany státu, kdy k získání vysokoškolského diplomu zkrátka nezbývala jiná možnost, v důsledku ale nebyl žádný důvod věřit, že se situace ve školství v období tzv. normalizace zlepší. Ani bezprostředně po sametové revoluci se motivace pro výběr povolání nikterak neproměnily. Vzhledem k velkému množství prázdnin se profese může zdát veřejnosti poměrně lukrativní, ale faktem zůstává, že učitelky a učitelé chybí, proto stát snižuje požadavky pro možnost výkonu povolání, čímž ale zároveň snižuje kvalitu samotného vzdělávacího procesu, protože do školství přichází řada lidí mimo pedagogické fakulty, kteří se neprosadili ve svém vlastním studijním oboru jako specialisté. Učitelky a učitelé již dlouhou dobu volají po změně, avšak bez výrazného posunu, což mezi narátorkami vedlo k postupné rezignaci. Zdá se, že ona „proletářská vizitka“ učitelkám a učitelům ještě nějaký čas zůstane – alespoň do doby, než bude profese svými platovými podmínkami lákat především odborníky a premianty z pedagogických fakult, jejichž primárním cílem bude vychovávat a vzdělávat další generace.

Zajímavé je zde pozorovat i samotný fenomén paměti, kdy je více než jasné, že pedagogické fakulty a instituty cíleně připravovaly budoucí pedagogy na byrokracii ve školství a aktivní propagandu stávajícího režimu. Domnívám se, že v této době muselo být absolventkám a absolventům již veřejně známo, jaký společenský statut ve společnosti tato profese obnáší. Přece jen – pokud se člověk podívá ještě o několik desetiletí zpátky, od komunistického převratu v únoru 1948 to bylo poměrně běžnou praxí, na druhé straně to nebylo překážkou a většina učitelek a učitelů do tohoto pracovního poměru vstupovala v absolutně svobodné vůli, čímž se vlastně k této skupině „proletářů“ přidali dobrovolně. Tím se podle mého názoru ona hranice tolerance nedostatečného ohodnocení a společenského uznání zase posunula o kousek dál, kdy učitelky a učitelé tuto roli bezpodmínečně přijali.

4.2 Učitelky a učitelé vs. stát

Na jednotlivé učitelky a učitele byly ze strany státního aparátu kladeny vysoké politické požadavky. V první části této kapitoly bych chtěla nastínit, jak a jakými prostředky byl na narátorky vyvíjen politický tlak, neboť i samotná stranická příslušnost pro mě byla velkou neznámou. Převážná část¹⁹⁷ dotazovaných narátorek a narátorů nebyla členy KSČ. Pouze v jednom případě se domnívám, že narátorka členkou KSČ byla. Částečně to vyplynulo ze samotného rozhovoru, kdy se nechtěla k politickým otázkám vyjadřovat, přičemž sama vyprávěla o několika privilegiích¹⁹⁸, které její nestraničné kolegyně neměly. V další fázi mi to pak nepřímou potvrdila jedna z jejích bývalých kolegyně. Ve výzkumném „vzorku“ sice převažují nestraniční, ovšem učitelské povolání bylo vzhledem k jeho důležitosti pro režim státního socialismu s ideologicko–politickým typem výchovy či vzděláváním úzce spjato. „*Já jsem absolvoval marxismus–leninismus jednak na Pedagogickém institutu, pak když jsem byl na pedagogické fakultě a do třetice jsem ještě musel potom tady tři roky chodit na univerzitu VUML.*“¹⁹⁹ Tudíž z hlediska propojení profese s tímto „režimem“ je i tento vzorek relevantní, neboť reflektuje dobu a odpovídá tématu, dostává se však do úskalí, kdy nelze postihnout všechna pozitiva členství v KSČ. Nutno podotknout, že ani samotná stranická příslušnost nikterak neubírala pedagogům v jejich kompetencích. Pokud někdo z vyučujících byl členem KSČ, nutně to neznamenal, že byl horším pedagogem. Vždy je nutné zohlednit individuální predispozice a životní situaci, přičemž jakkoliv hodnotit a soudit jednotlivé aspekty „ex post“ se jeví jako zcela nemorální a neprofesionální.

Některým narátorkám a narátorům bylo členství v KSČ nabízeno opakovaně, jiným naopak vůbec. Jedna z narátorek dokonce uvedla, že měla dojem, že členství nebyla hodna²⁰⁰, přičemž tyto pocity zřejmě pramenily z kádrového posudku rodičů.

¹⁹⁷ Ve výzkumném vzorku chybí širší zastoupení členů KSČ, což při oslovování narátorů badatel nemůže vědět. Nic méně při dalším výzkumu by bylo vhodné doplnit perspektivu z pohledu samotných členek a členů KSČ.

¹⁹⁸ Rozhovor s A. V., vedla B. Hřidelová, Příbram, 19. 4. 2021. Narátorka uvedla, že se svými žáky jezdila před rokem 1989 na týdenní zájezdy do Moskvy, či do Kyjeva. Vždy se jednalo o poslední ročník ZŠ, přičemž jednou využili leteckou dopravu, což nikdo jiný z narátorek a narátorů nereflektoval.

¹⁹⁹ Rozhovor s K. Z., vedla B. Hřidelová, Příbram, 13. 4. 2021.

²⁰⁰ Rozhovor s A. M., vedla B. Hřidelová, Příbram, 7. 4. 2021.

Nikdo se nezmínil o tom, že by za odmítnutí členství byl nějak perzekuován. „*Ono když člověk nebyl ve straně, se musel chovat úplně stejně, že jo. Musel absolvovat ty stejné věci a prostě všechno dělat úplně stejně... Jako kdyby držel gró: „Kdo nejde s námi, jde proti nám.“*“²⁰¹ Jaký význam pak mělo členství v KSČ, když se nestraníci museli chovat úplně stejně jako straníci? Nebo tomu bylo přesně naopak, že straníci i nestraníci museli plnit stejné školní i mimoškolní povinnosti, takže v tom vlastně nebyl rozdíl? Kdo se v tuto chvíli musel přizpůsobit? Narátorka ve svém výroku použila specifické dobové heslo Klementa Gottwalda: „*Kdo nejde s námi, jde proti nám*“, což vzhledem k výše uvedeným skutečnostem vypovídá o tom, že sama zřejmě cítila jakési ponížení, neboť byla přesvědčena o tom, že nepatří mezi onen okruh „vyvolených.“ Tato konkrétní narátorka však měla poměrně těžký životní úděl. Nesdělila mi důvody, proč byla v hledáčku státních orgánů, ovšem právě jí bylo znemožněno studium práv, nemohla nastoupit na „normální“ základní školu, ale umístili ji na školu speciální a oproti ostatním narátorům uvedla výrazně nižší nástupní plat. Zároveň byla matkou samoživitelkou částečně závislou na pomoci svých rodičů. Všechny tyto aspekty pak oproti ostatním narátorům snížily její životní úroveň. Domnívám se, že v okamžicích, kdy se musela podřizovat represím státního socialismu, došlo k tomu, že se vůči autoritativnímu režimu zatvrdila a ve svém sdělení se jej snažila nějakým způsobem „dehonestovat“, aby se vůči němu, vzhledem k vlastním zkušenostem, mohla vymezit. Do jisté míry zde mohl svou roli sehrát i fakt, že samotné členství v KSČ přinášelo i jisté výhody, které by jí výrazně ulehčily život.

Zde se pak jedná o jakousi tabuizaci tématu, kdy „potencionálně angažovaná“ narátorka měla zřejmě dojem, že by za členství ve straně byla odsuzována. Zároveň zde spatřuji i motiv pro odmítnutí účasti ve výzkumu či pasivitu vůči oslovovacímu dopisu, neboť komunisté z dob minulého režimu často podléhají dojmům, že budou současnou společností pranýřováni. Dostávám se tak k tématu, kdy je členství v KSČ dnešní společností, ale i samotnými aktéry, stále pojímáno poněkud „černobíle.“ Takřka všechny narátorky mi v průběhu rozhovoru sdělovaly, že nikdy v KSČ nebyly, aniž bych se jich na to vůbec kdy ptala. Do jisté míry se tak možná jedná o přežitek z období transformace po roce 1989, kdy v plném proudu probíhal jistý „hon na

²⁰¹ Tamtéž.

čarodějnice“ a komunističtí funkcionáři byli odstraňováni ze svých pozic. Z jednání dotazovaných jsem měla dojem, že mi v tomto ohledu sdělují to, co si myslí, že chci „jako historik“ slyšet. Do kolektivní paměti se tak z mého pohledu vryl fakt, že cokoliv, co bylo „komunistické“, je dnes špatné a všichni mají potřebu se od toho distancovat a nějakým způsobem se vymezit vůči praktikám státního socialismu. Případně chtějí alespoň upozornit na fakt, že oni nejsou těmi, „kdo mají máslo na hlavě“, a že se jich události před rokem 1989 v podstatě netýkají. Faktem zůstává, že se jich týkají. Záleží pouze na tom, jak se k naší nedávné historii sami postavili.

Z mého pohledu vůbec nezáleží na tom, jakou politickou příslušnost lidé před rokem 1989 měli, neboť i ta paní učitelka, která dle všeho členkou KSČ byla, dokázala lidsky zhodnotit autoritativní režim a sama se po celou dobu pokoušela dětem především pomáhat. V těchto situacích je nutné sledovat především individuální motivace vstupu do strany, případně míru samotné angažovanosti v minulém režimu. Komunistická strana Československa v roce 1970 čítala přes 1 a půl milionu členů, o rok později se její stav politickými čistkami snížil zhruba o 300 tisíc, a v následujících letech její počty znovu rostly,²⁰² což nám ukazuje, že ve straně byla značná část československé populace, ovšem neznamená to, že všichni její členové byli politicky aktivní. Nepřísluší mi jednotlivé narátorky nikterak hodnotit. Faktem zůstává, že člověk před rokem 1989 nemusel být komunistou, aby nějakým způsobem svým žákům uškodil. Vezmeme-li v potaz i tu druhou rovinu kolektivní viny, nebyli to právě nestraníci, kdo režim státního socialismu udržovali tím, že proti němu nijak nevystoupili? V neposlední řadě je nutné zmínit i fakt, že významnou roli sehrála privilegia členství v KSČ, která vzhledem ke „vzorku“ narátorek a narátorů nemohla být reflektována, případně pak i samotná ctižádost a ambice jednotlivých aktérů. Druhou rovinou se pak staly stranické kontroly, kterým se budu v předkládaném textu ještě věnovat, ovšem jejich role je v této oblasti zcela nezpochybnitelná. Jednotlivá svědectví narátorek a narátorů jsou důležitá právě v tom, jak je společnost dokáže pochopit, a jak je jednotliví narátoři sami pociťovali.

²⁰² *Komunistická strana Československa (KSČ). Odhad velikosti členské základny.* [online]. [Cit. 14.7.2021]. Dostupné z: http://www.totalita.cz/vysvetlivky/s_ksc_clen_01.php

V 70. letech bylo dbáno právě na upevnění přední pozice KSČ ve státě, což se promítlo především do školství. Ministr školství Josef Havlín v té době uváděl, že školství bylo již takřka konsolidováno.²⁰³ V příbramském regionu šlo řízení školství po dvou pomyslných liniích. Na jedné straně stál Okresní výbor Komunistické strany Československa (OV KSČ) s řídicím pracovníkem na odboru školství a kultury, na druhé straně bylo okresní vedení Komunistické strany, které také mělo vlastní řídicí pracovníky speciálně pro oblast školství, což samo o sobě vytvářelo poměrně nepřirozenou situaci, neboť v rozhodování měla vždycky navrch partajní organizace.²⁰⁴ Tato politizace školství měla silný vliv i na narátorky, které se v rámci své praxe musely pravidelně účastnit různých politických školení. Dle analyzovaných narativů probíhaly dva různé typy politických školení. Jedno bylo pro členy KSČ, druhé pro nestraníky. Na stranická školení si narátorka chystala různé referáty a tematické příspěvky, které zde přednášela. Zpětně je nehodnotí příliš kladně, neboť školení byla povinná a její kolegyně si sebou pravidelně braly malé děti, protože v pozdních odpoledních hodinách neměly pro své ratolesti hlídání²⁰⁵, což jen dokládá, že omluvit se z těchto školení bylo prakticky nemožné. Zároveň se zde ale ukazuje i úroveň daných schůzí, neboť přítomnost malých dětí zcela degradovala profesionalitu a přínos pro všechny posluchače.

Politická školení pro nestraníky byla na některých školách organizována každý týden, jinde se konala pouze dvakrát do měsíce. „*Byla sem dokonce jako nestraník nucená chodit na stranická školení, která byla vyložena pro nestraníky. (...) Takže tím, že sem nevstoupila do strany, tak ale sem musela být poučena o stranických záležitostech.*“²⁰⁶ Některé narátorky a narátoři byli politikou marxismu-leninismu doslova přehlčeni. „*Takže to bylo většinou schůze ROH, pak bylo to politický školení, pak třeba byl ten Svaz žen... (...) Takže vlastně kromě pátku, všechno až do čtyř, do pěti.*“²⁰⁷ Ze strany státu tak byl na učitele vyvíjen silný politický tlak, kdy se jim pokoušeli do paměti vtisknout státní ideologii i přes to, že už ji všichni věrně znali

²⁰³ HAVLÍN, Josef. Splnění úkolů nového školního roku závisí na iniciativě a aktivitě všech učitelů a školských pracovníků. *Učitelství noviny*. 1972, XXII, č. 28.

²⁰⁴ Rozhovor s K. Z., vedla B. Hřídlová, Příbram, 13. 4. 2021.

²⁰⁵ Rozhovor s A. V., vedla B. Hřídlová, Příbram, 19. 4. 2021.

²⁰⁶ Rozhovor s B. Š., vedla B. Hřídlová, Příbram, 26. 4. 2021.

²⁰⁷ Rozhovor s H. V., vedla B. Hřídlová, Příbram, 15. 4. 2021.

z vysokých škol. Na mnoho narátorů to mělo spíš opačný efekt, kdy se dostávali postupně do stavu, že: „*to tam museli přetrpět.*“²⁰⁸ Tato „režimová opatření“ měla do jisté míry za úkol mezi tzv. inteligencí udržet disciplínu a kázeň, potažmo učitelky a učitele dostatečně zaměstnat, aby byly důsledně potlačeny revoluční myšlenky „Dubčekova“ *Socialismu s lidskou tvář*²⁰⁹ a pražského jara. Obecně lze říct, že se stranická nomenklatura snažila za každou cenu předcházet tomu, aby se požadavky ve školství vrátily před rok 1968.

S tím souvisí i další prostředky, kterými byla stranická politika ve školách prosazována. V okamžiku nástupu do praxe se učitelky automaticky stávaly členkami ROH, případně pak členkami Svazu československo–sovětského přátelství (SČSP), který byl zřízen při každé základní škole. Některé narátorky v rámci „zachování klidu“ ve svém volném čase vstupovaly i do dalších organizací, jako byl například Český svaz žen, či různé tělovýchovné oddíly, a další. „... *chodila jsem do Sokola, to spíš jako bylo špatně, ale ono se tomu Sokol jenom říkalo, že jo. (...) ...byla to politická čárka.*“²¹⁰ Z toho lze vyvodit, že narátorky, které vstupovaly do dalších volnočasových organizací, byly považovány za aktivní a angažované, aniž by byly přímo členkami KSČ, což jim poskytlo větší míru svobody a nebyly ze strany státu dál konfrontovány.²¹¹ Ať už se to může dnešnímu čtenáři pozdávát sebeabsurdnější, i ona hodina týdně, kterou narátorky věnovaly vlastní fyzické kondici v rámci oficiálně schválené organizace, v praxi znamenala, že vypadly z hledáčku dohlížejících orgánů.

Přímo na základních školách byl stát reprezentován ředitelem školy a stranickou organizací. Ředitelé základních škol byli do své funkce dosazováni a významně ovlivňovali chod jednotlivých institucí. Podmínkou pro výkon této funkce bylo především členství v KSČ a „marxistická loajalita.“ Na vedení základních škol

²⁰⁸ Rozhovor s J. S., vedla B. Hřidelová, Příbram, 16. 4. 2021.

²⁰⁹ Program Alexandra Dubčeka, předsedy Ústředního výboru Komunistické strany Československa, z ledna 1968.

²¹⁰ Rozhovor s H. V., vedla B. Hřidelová, Příbram, 15. 4. 2021.

²¹¹ Navíc členství v některých organizacích poskytovalo členům jisté výhody, např.: ROH nabízelo svým členům možnost zúčastnit se výhodných rekreačních zájezdů v Čechách či v zahraničí. „... *tam se lidi moc nebránili – být v ROH, protože, se dostávaly kolečky před Vánoce, protože se mohlo jezdit na různé akce (...), musel tam být dřív každý.*“ I ve školních kronikách najdeme záznamy o organizaci jednotlivých zájezdů, kdy například kronika ZŠ Pampeliška uvádí, že v roce 1986, každý z učitelů strávil v lázních v průměru 132 hodin. Viz Rozhovor s B. Š., vedla B. Hřidelová, Příbram, 26. 4. 2021.

byly kladeny vysoké politické požadavky, protože právě ředitel měl organizaci řídit tak, aby výchovně–vzdělávací činnost byla v souladu se stranickými směrnicemi a dokumenty školských orgánů.²¹² Co se pravomocí týká, nad ředitelem pak stála školní stranická organizace, která kontrolovala ředitele, zda plní stanovené úkoly. Školní stranické organizace spadaly pod kompetence OV KSČ. Tyto orgány KSČ byly jakýmsi prostředkem, který měl v praxi dohlížet na prosazování politiky státního socialismu. Ředitelé, stranická organizace a školní inspektoři často spolupracovali a dohlíželi na řádný chod jednotlivých základních škol – ovšem právě ředitel odpovídal za výsledky školy, odbornou úroveň vzdělávání a další kvalifikační i ideově–politická školení učitelek a učitelů. A jak byli ředitelé a jejich požadavky, potažmo nároky „státu“²¹³ na učitelky, vnímány samotnými protagonistkami?

Názory na jednotlivé ředitele se mezi učitelkami velmi různí, proto v této části nelze vzájemně komparovat jednotlivé narativy, neboť vjemy narátorek byly velmi individuální a byly často ovlivněny dalšími okolnostmi (vzájemné sympatie, individualizovaný přístup, angažovanost narátorů, prospěchářství vedení, apod...) K tomuto tématu tak uvádím příklad: „...*Ten ředitel bez dovolení, automaticky mi začal tykat ,Hele ty, soudružko... ‘ , jo, to vůbec že by se jako... (...) To byl stranickéj kádr, takže ten to tak snad ani neznal.*“²¹⁴ Z tohoto tvrzení nelze vyvozovat definitivní závěry, neboť v období státního socialismu bylo běžné, že si „soudruzi a soudružky“ automaticky tykali, neboť si dle stranické ideologie byli zcela rovni, což mělo symbolizovat právě onu rovnost mezi lidmi bez ohledu na jejich postavení. Na druhé straně můžeme vyčíst, že pokud narátorce tento přístup nevyhovoval, sama se za onu „soudružku“ nepovažovala a z chování ředitele vůči své osobě byla pohoršena. Možná se mohlo jednat i o vlastní revoltu vůči vládnoucímu režimu. Jistě by se za daným vyjádřením daly hledat i další skryté důvody, kdy narátorce ředitel mohl být pouze nesympatický, faktem ale zůstává, že tato „automatická rovnost“, kde si lidé ovšem rovni nikdy nebyli, jí rozhodně nebyla vlastní, ač sama uvedla, že k té „sociální politice“ vždycky tíhla.

²¹² KUJAL, Bohumír. (ed.) Ředitel školy. In: *Pedagogický slovník. 2. díl, P–Ž*. Praha 1967, s. 114.

²¹³ V této kapitole ve vztahu k narátorům zastoupeného OV KSČ, ředitelem a stranickou organizací.

²¹⁴ Rozhovor s H. V., vedla B. Hřídlová, Příbram, 15. 4. 2021.

Ředitelky a ředitelé dle výpovědi narátorů sehráli významnou roli i při politických prověrkách v 70. letech. Bylo na nich, zda, a jaké materiály poskytnou stranické organizaci k pohovorům pro nestraníky, které pak vedli prověření lidé. Jak již bylo zmíněno, tuto prověrku zažil pouze jeden z narátorů a její motivy bych pouze hádala. Důležité je zmínit, že na počátku 70. let byli prověřováni i samotní ředitelé a členové stranické organizace, tudíž byl tlak vyvíjen na všech úrovních. Faktem zůstává, že ředitelé tak měli velké pravomoci, díky kterým mohli zasahovat přímo do složení pedagogických sborů. Druhým typem prověrek pak byly pohovory se členy KSC, které vedl přímo OV KSC, což reflektovali dva učitelé ze ZŠ Sněženska, kteří byli na počátku tzv. normalizace svědky tlaku na jednoho z jejich kolegů, který byl donucen ze školství odejít, neboť se aktivně zapojil do událostí kolem uvolňování poměrů v období pražského jara. „...*kolega, který byl vlastně předsedou SČSP a ještě byl v KSC, tak jako na něho... On byl ten obětní beránek, (pozn.: na) kterého se to všechno svalilo, jo. My nestraníci, my jsme z toho poměrně vyjeli jako lehce, protože my jsme nebyli ti zlí, který udělali ten malér, že jo, ale...*“²¹⁵ Výměna stranických legitimací probíhala od počátku roku 1970 a v této době neměl svou pozici jistou téměř nikdo.²¹⁶

Zajímavé je, že se narátorky s ředitelem školy setkávaly pouze výjimečně, zpravidla na pololetních pedagogických radách. „*Tak ředitel... k zástupci, s ředitelem jsem moc do styku nepřicházela, to už bylo moc vysoko jako...*“²¹⁷ Narátorky se častěji dostávaly do kontaktu se zástupci ředitelů, kteří jim často poskytovali praktické rady pro výuku. Jednomyslně se shodují na tom, že se k nim vedení školy (ať už ředitel či jeho zástupci) chovalo slušně, z rozhovoru je často cítit, že si byly vědomy politického podtextu, který se do vzájemných vztahů promítl. „*I když třeba jsem si vědom toho, že Ti lidé byli v podstatě takovými slouhami režimu, tak ale zase vůči nám se chovali jako slušně.*“²¹⁸ Stranická příslušnost tak vždy nevypovídá o morálních hodnotách člověka.

²¹⁵ Rozhovor s K. Z., vedla B. Hřidelová, Příbram, 13. 4. 2021.

²¹⁶ Prosadit vedoucí úlohu KSC v celém školství. *Učitelské noviny*. 1970, XX, č. 50, s. 1–3.

²¹⁷ Rozhovor s A. M., vedla B. Hřidelová, Příbram, 7. 4. 2021.

²¹⁸ Rozhovor s K. Z., vedla B. Hřidelová, Příbram, 13. 4. 2021.

V kompetenci „státu“ byla i kontrola zaměstnanců. Na základních školách kontroly učitelek a učitelů probíhaly ve dvou liniích. První z nich – vnitřní kontroly, byly prováděny vedením dané instituce. Druhou linií tvořily vnější kontroly prostřednictvím školních inspektorů. Nejčastěji bylo pozorováno, zda učitelky vykonávají svou práci v souladu s ideologií marxismu–leninismu. Školní inspekce pak dále sledovala celkové fungování základní školy. Zde se opět odkrývá onen individuální přístup k zaměstnancům, kdy na některých základních školách musely učitelky denně odevzdávat svým nadřízeným přípravy jednotlivých hodin, dokonce přesně dle šablon z pedagogického institutu²¹⁹, a jinde tyto přípravy ředitel kontroloval pouze namátkově, nebo vůbec: „*Když tady byla inspekce, tak kontrolovali. Ráno zavolali rozhlasem, že učitelka ta a ta přinese do ředitelny přípravy na dnešní den, takže musely být opravdu písemně.*“²²⁰ Z toho vyplývá, že tuto kompetenci ředitelé školy vždy nevyužívali a záleželo především na jednotlivcích, jak se sami k vnitřním kontrolám svých zaměstnanců stavěli. Pro ředitele to byl svým způsobem nástroj, kterým mohli jednotlivé učitelky držet pod neustálým tlakem, a záleželo pouze na nich, zda jej využívali. Stejná situace platí i v současnosti. Ředitelé svým způsobem ručí za „své“ učitele, ovšem za formu, způsob a obsah výuky jsou zodpovědní jednotliví pedagogové. Totéž platilo i během hospitací vedením školy. Tyto kontroly nebyly příliš běžné, neboť se k nim vyjádřila pouze jedna narátorka, která uvádí, že vedení školy u ní v hodinách kontrolovalo obsah vykládaného učiva a odbornou připravenost učitelky.²²¹ Otázkou tedy zůstává, jaké k tomu vlastně měli důvody.

Vnější kontroly rovněž probíhaly formou hospitace do hodin školními inspektory, jejichž prostřednictvím OV KSČ hledal nedostatky v systému, kdy se dle jednotlivých narativů zaměřovali především na ideologickou složku učiva „...*když třeba přišel inspektor na hospitaci, tak přestože jsem učila matematiku, tak jsem měla jako výtku, že jsem nevymyslela slovní úlohu na VŘSR*“²²², *jo, a podobně...*“²²³ Z výpovědí narátorů často vyplývá, že mnohdy sami nevěděli, co je

²¹⁹ Rozhovor s L. H., vedla B. Hřídlová, Příbram, 21. 5. 2021.

²²⁰ Rozhovor s A. V., vedla B. Hřídlová, Příbram, 19. 4. 2021.

²²¹ Rozhovor s A. M., vedla B. Hřídlová, Příbram, 7. 4. 2021.

²²² Velká říjnová socialistická revoluce.

²²³ Rozhovor s B. Š., vedla B. Hřídlová, Příbram, 26. 4. 2021.

po nich vlastně požadováno a jak by taková vzorová hodina měla vypadat. Inspektoři vstupovali do hodin bez ohlášení, do výkladu většinou nezasahovali a pouze naslouchali. Po ukončení hospitace rozebrali vyučovací hodinu s ředitelem školy, který pak jednotlivé výtky individuálně konzultoval s daným vyučujícím. Žádná z narátorek neuvedla, že by na základě doporučení školní inspekce byla nějak perzekuována, jednalo se vždy o formu doporučení a tipy, jak výuku zlepšit, či zefektivnit.

Po revoluci v listopadu 1989 při Okresním národním výboru vzniká Učitelské fórum, které do řídicích pozic základních škol prosadilo své zástupce. Ve vedení škol tak dochází k personálním změnám, kdy ony již zmíněné „kádry“, byly ze svých funkcí odvolány. V okrese Příbram je opět možné sledovat dvě různé linie. Buď se jednalo o učitele z praxe, nebo o schopné manažery, kteří dle dotazovaných narátorek školství příliš nerozuměli. V Příbrami bylo v roce 1989 při Učitelském fóru zřízeno tzv. Sdružení tělocvikářů.²²⁴ Tehdy byla mezi učiteli rozšířena taková kolektivní fáma, že jedno páteční odpoledne po fotbale v restauraci u Reichertů na Březových Horách tahali lístečky z klobouku, na základě kterých si rozdělili ředitelské posty na základních školách. „*No tenhleten (...)*²²⁵ *a ten to, když tahali z klobouku, tak to prošvih, protože se říká, že byl na záchodě. Jestli je to pravda... a jak... Možný je lecos, protože fakt ty ředitelé vesměs pomalu dělali tělocvikáři.*“²²⁶ Další z narátorů situaci vnímá poněkud střízlivěji, kdy vysvětluje, že právě tělocvikáři byli ve vší podstatě tou nejlepší možnou volbou, neboť byli zvyklí organizovat a řídit.²²⁷ Faktem zůstává, že se na postu ředitele – ať už střední či základní školy – objevilo několik jmen známých mužů, kteří v období tzv. normalizace pozici vyučujícího tělesné výchovy skutečně vykonávali.

Druhá linie ředitelů pocházela z řad odborných manažerů. „*...už to byl člověk, kterej vlastně neznal tu problematiku, jenom se měly šetřit peníze, že jo.*“²²⁸ Další narátorka k tématu dodala: „*No a pak to vedení se měnilo. Jednou, dvakrát. Poprvé se*

²²⁴ Rozhovor s K. Z., vedla B. Hřídlová, Příbram, 13. 4. 2021.

²²⁵ Z textu bylo vymazáno jméno jednoho z příbramských učitelů.

²²⁶ Rozhovor s J. S., vedla B. Hřídlová, Příbram, 16. 4. 2021.

²²⁷ Rozhovor s K. Z., vedla B. Hřídlová, Příbram, 13. 4. 2021.

²²⁸ Rozhovor s I. O., vedla B. Hřídlová, Příbram, 6. 4. 2021.

nám úplně zdálo, že to není k lepšímu tedy, ředitel, nějaký... A byl odejít... ²²⁹ Obzvlášť na speciální škole, kde mají učitelky ztížené pracovní podmínky prací s postiženými dětmi, případně s problémovými dětmi z nepřizpůsobivých rodin, považují narátorky tento problém jako jeden z těch nejpálčivějších, neboť po roce 1989 necítí v ředitelích oporu. „...*ten ředitel současnej, i ten předcházející, nejsou lidi, který si vybrali jako to speciální školství, a ani... Řekla bych, že tý problematice jako kolikrát... že se do toho musí zapracovat po x letech. Takže to jsou manažeři spíš...*“ ²³⁰ Ráda bych zde poukázala na fakt, že samotné odsunutí ředitelů základních škol a následné obsazení pozic lidmi, kteří nebyli v minulém režimu aktivními komunisty, samo o sobě není demokratické, i když to tak bylo na veřejnosti proklamováno. Samotná myšlenka, ve které se mělo školství od politiky striktně oddělit, byla velmi ctnostná, ovšem v pozdějších letech se ukázala, jako v praxi zcela nerealizovatelná: „...*jsem si říkala: ‚Konečně to budou jako dělat správný lidi.‘ No to jsem se velice mylila... Ze začátku to tak bylo, no a bohužel, pak to zase začli dělat politicky...*“ ²³¹ V současnosti se zdá, že tato myšlenka – zavedení demokratických principů do škol – na demokratických principech sama nebyla založena, což se postupně projevovalo ve všech úrovních vedení jednotlivých škol.

Tato situace trvala až do prosince roku 1990, kdy vyšel zákon České národní rady o státní správě a samosprávě ve školství²³². Tímto zákonem byly zřízeny Školské úřady, které měly být zárukou toho, že školy nikdy nebudou podléhat vnějším tlakům a budou podřízeny pouze orgánům MŠMT. Školské úřady začaly fungovat v květnu roku 1991.²³³ V roce 2000 byl vydán Školský zákon, kdy si jednotlivé školy mohly dobrovolně zažádat o právní subjektivitu, což se postupně zavedlo plošně. Vedoucí pozice škol byly obsazovány ve výběrových řízeních a konkurzech. „...*bylo nutno udělat takovou radikální výměnu na těch ředitelských postech, kde teda měli jaksi odejít lidé, kteří jednak jako byli hodně těsně spjati, těmi aktivními komunisty, a případně byli i v registrech svazků Stb...*“ ²³⁴ Také velmi často docházelo ke střetu

²²⁹ Rozhovor s A. M., vedla B. Hřídlová, Příbram, 7. 4. 2021.

²³⁰ Rozhovor s I. O., vedla B. Hřídlová, Příbram, 6. 4. 2021.

²³¹ Rozhovor s H. V., vedla B. Hřídlová, Příbram, 15. 4. 2021.

²³² Zákon č. 564/1990 Sb., o státní správě a samosprávě ve školství.

²³³ Rozhovor s K. Z., vedla B. Hřídlová, Příbram, 13. 4. 2021.

²³⁴ Rozhovor s K. Z., vedla B. Hřídlová, Příbram, 13. 4. 2021.

zájmů mezi Školským úřadem a obcemi, jakožto zřizovateli základních a mateřských škol. „...protože v podstatě oni do toho dávali peníze na provoz, ale rozhodoval Školský úřad, jo. (...) ...ten Školskej úřad, jako pro ně, to byla výhoda to, že byly nezávislý na politickém klimatu v obci. Což později se několikrát ukázalo, že když jako po roce 2000, řízení školství přejali zřizovatelé, že se stávalo, že pokud se ředitel, nebo ředitelka nepohodli s novým vedením radnice, no tak prostě odešli, se o to postarali, jo.“²³⁵ Politika se tak ve školách často projevuje i po roce 1989, kdy má bezprostřední vliv na klima a prostředí základních škol, ale i na samotný chod jednotlivých institucí. Situace v oblasti kontrol se po roce 1989 příliš nezměnila a stejný systém funguje i v současnosti. Všechny učitelky byly a jsou ve škole poměrně autonomní a za svůj výklad si zodpovídají samy. V dnešní době jsou hospitace ředitelem či jeho zástupci v některých ohledech velmi úsměvné. Pokud je vedení školy s výsledky učitelky spokojeno, hospitaci provádí pouze na vyžádání. Ke kontrole mají k dispozici speciální formulář, do kterého se vypisují postřehy ze sledované vyučovací hodiny. Mimo tématu hodiny a splnění jejího cíle sledují například dynamiku pohybu po třídě, či hlasovou intonaci vyučujícího. Obsah a správnost předkládaného učiva je zpravidla nekontrolovatelné, neboť se zde naráží na rozdíly v oborovém zaměření jednotlivých učitelek a učitelů.

V současné době lze říct, že oslovení protagonisté byli před rokem 1989 pod silným politickým tlakem ze strany státu, potažmo pak přímo pod vlivem OV KSČ, ředitele a stranické organizace. Dotazované narátorky o vedení školy hovoří s úctou. Většina z nich se v období tzv. normalizace setkala s několika řediteli a jednalo se vždy o velmi individuální pocity vůči konkrétní osobě a jejímu vystupování. Osobnost ředitele byla učitelkami vnímána jako autorita, které přisuzovaly poměrně velké pravomoci. Často bylo vnímáno i to, že byl ředitel jakousi „stranickou loutkou“, která pouze plnila přidělené úkoly. Velkou roli zde sehrávala právě samotná osobnost ředitele, který svým jednáním nějak působil na své okolí, což si jednotlivci vykládali velmi individuálně. V oblasti vnitřní a vnější kontroly jsou podmínky v obou reflektovaných obdobích srovnatelné, ovšem vyjma silného důrazu na ideologickou složku před rokem 1989. Po sametové revoluci chyběla celková

²³⁵ Tamtéž.

koncepce ve školství a těsně po listopadových událostech probíhaly změny velmi rychle, v jakési euforii, bez ohledu na jejich důsledky. „...a všechno, co bylo nové, tak to bylo skvělé...“²³⁶ Do základního vzdělávání se promítly snahy vyrovnat se s komunistickou minulostí tím, že přední představitelé, zde konkrétně vedoucí osobnosti (ředitelé) jednotlivých základních škol, byli jako symbol státního socialismu odstraňováni ze svých pozic bez ohledu na důsledky a dopady pro jednotlivé základní školy. „Byli tam (pozn.: v Občanském fóru) takový ty sekerníci, kteří každého, kdo byl v KSČ, chtěli zbavit funkce. (...) No a nakonec se uznalo, že některý ty komunisti, že jaksi byli relativně slušný a dá se říct... Jako vyžrali to, jo.“²³⁷ Tito „porevoluční“ ředitelé měli od narátorek často horší hodnocení, kdy jim byla zpravidla vyčítána především jejich neodbornost. Některé narátorky dokonce uvádějí, že nepocítují žádný rozdíl mezi chováním ředitelů škol před rokem 1989, po roce 1989 či v současnosti. „Já myslím, že celkem... asi to je tak nějak skoro pořád... jako stejný, no. Tak nadřizenej. Já zase nemám jako úplně nějaký jako problém uznat autoritu nějakou.“²³⁸ Zajímavým faktem je, že ač bylo upuštěno od „všudypřítomné“ ideologie marxismu-leninismu a silné politizace školství, politika se v různých formách promítá do škol i po pádu státního socialismu. Jak nám ukázala „pandemie Covidu“, možná i mnohem výrazněji, než je většina lidí ochotna připustit. Domnívám se, že i tato situace souvisí s oním kolektivním vědomím, kdy dotazované narátorky a narátoři přijali společenské schizma od svých předchůdců a zcela se podřídili vysokým nárokům a požadavkům. Totéž udělala ale i další generace pedagogů. Otázkou tedy zůstává, jak by se této situaci vůbec mohli bránit? V současnosti je takřka na denním pořádku, že učitelky a učitelé volají po změnách, ovšem k žádným výrazným změnám nedochází. Na příkladu jiných států lze sledovat, že v případě celostátní stávkové se podařilo některé změny ve školství provést. V České republice se školské odbory o stávku několikrát snažily (např.: naposledy v roce 2019), nikdy však nenabyla celostátního rozměru, že by školy skutečně zůstaly plošně zavřené. Proč? Bojí se lidé o své jistoty?

²³⁶ Rozhovor s B. Š., vedla B. Hřídlová, Příbram, 26. 4. 2021.

²³⁷ Rozhovor s K. Z., vedla B. Hřídlová, Příbram, 13. 4. 2021.

²³⁸ Rozhovor s A. M., vedla B. Hřídlová, Příbram, 7. 4. 2021.

4.3 Kultura a prostředí základních škol v příbramském regionu

V předkládaném textu, a konkrétně pak v této kapitole, navazuji na publikaci Dany Moree, kdy považuji všechny aktéry – vedení školy, učitelky a učitele, i žáky, za individuální bytosti, které společně tvoří školní kulturu, kterou je možné na základě výpovědí narátorek zachytit. Kultura školy je vždy ovlivňována jednotlivci, kteří do školního kolektivu, ve kterém v podstatě tráví většinu svých dní, přinášejí vlastní kulturní prvky ze svého rodinného prostředí. Je však nutné mít na paměti, že kultura nikdy není neutrální a vždy ji nějakým způsobem ovlivňuje chod samotné instituce. „*Vždy pozitivně nebo negativně ovlivňuje dění na škole, buď působí jako urychlovač, nebo jako zapomenutá zatažená ruční brzda.*“²³⁹ Zaměřila jsem se především na otázku, jak kulturu jednotlivých základních škol vnímaly narátorky, a jak se promítla do jejich každodenního pracovního prostředí. Hlavní otázkou pak zůstává, zda se změnila kultura škol po roce 1989?

Kulturu základních škol v příbramském regionu jsem pozorovala především na základě vzájemných vztahů aktérů a na samotném psychickém působení školního prostředí na jednotlivé narátorky. Dalším výrazným prvkem v celkovém vnímání a působení škol byly jejich vlastní vize a hodnoty. Vize základních škol byly před rokem 1989 spojovány především s cíli reálného socialismu, kdy základní školy měly své žáky především ideologicky vychovávat. Hodnotový systém v tomto období byl rovněž posunut, kdy se důležitost přikládala především dělnickému původu a angažovanosti ve stranických organizacích. Před rokem 1989 je možné sledovat i specifickou symboliku v podobě dílčích propagandistických témat, která se často objevovala na pověstných nástěnkách, a rituály, které se v každém školním roce pravidelně opakovaly, čímž cílím především na oficiální celorepublikové oslavy státních výročí. Celý tento soubor aspektů utvářel onu „předrevoluční“ kulturu jednotlivých základních škol.

S kulturou a prostředím základních škol si narátorky často spojovaly samotnou osobu ředitele. Jak již bylo zmíněno, ředitel byl vnímán především jako autorita, která

²³⁹ MOREE, Dana. *Učitelé na vlnách transformace. Kultura školy před rokem 1989 a po něm*, s. 26.

však na základě svých pravomocí mohla výše zmíněné významně ovlivnit. V té nejjednodušší formě měl vliv na prostředí základních škol už svým chováním vůči podřízeným. Charakterové vlastnosti jednotlivců často působily na prostředí například četností kontrol připravenosti učitelů na vyučování: „...si všiml, že tam (pozn.: v komplexním hodnocení) chybí háček. Já jsem opravovala červeně, tak on to opravil zeleně. Tak se podepsal, aby bylo vidět, že to paní učitelka špatně opravuje“²⁴⁰, či obyčejnými pochvalami výkonů zaměstnanců: „...on (pozn.: ředitel) za mnou přišel pak a říkal mi: „Já jsem v životě neviděl, aby ty děti poslouchaly. A oni tě poslouchali... Jaks to udělala?“²⁴¹ Řada těchto drobných detailů pak dávala řediteli lidskou tvář, kdy se ze „stranické loutky a slouhy režimu“²⁴² stával „pouze“ vedoucí osobností instituce, která se vůči svým podřízeným chovala povětšinou empaticky, což jej posléze u narátorek významně polidštilo. Žádná z dotazovaných narátorek neuvedla, že by se před rokem 1989 setkala s vyloženě špatným ředitelem, a všechny na své nadřízené vzpomínají s respektem, z čehož lze vyvodit, že na sledovaných základních školách ředitelky a ředitelé kulturu příliš neovlivňovali, případně to pak byly rysy spíše pozitivní. „Já si myslím, ta paní ředitelka, ta byla skvělá. Byla přísná, ale bylo to jako pro mě asi z těch ředitelů nejlepší. (...) ...měla jsem stres, ale vím, že to byla ženská, která tomu úžasně jako rozuměla.“²⁴³

Naopak po roce 1989 dle většiny narátorek ředitelé příliš pozitiv do pedagogického sboru a prostředí základních škol nepřinesli. V rámci rozhovorů několikrát upozorňovaly na to, že přes konkurzy se do vedení základních škol dostávali často lidé, kteří problematice školství nerozuměli, v daném prostředí se nepohybovali, a na pozici ředitele školy se příliš nehodili. V jednom případě jsem se setkala i se situací, kdy jeden z narátorů kvůli změně ve vedení školy úplně změnil své působišťe, neboť odmítal ředitelem nově nastolený politický diskurs.²⁴⁴ Tato situace z mého pohledu pramení především z toho, že si učitelky a učitelé v roce 1989 slibovali přelomové změny, které dle nich měly výrazně zlepšit celý vzdělávací systém, ovšem

²⁴⁰ Rozhovor s H. V., vedla B. Hřídlová, Příbram, 15. 4. 2021.

²⁴¹ Tamtéž.

²⁴² Rozhovor s K. Z., vedla B. Hřídlová, Příbram, 13. 4. 2021.

²⁴³ Rozhovor s I. O., vedla B. Hřídlová, Příbram, 6. 4. 2021.

²⁴⁴ Rozhovor s E. N., vedla B. Hřídlová, Příbram, 16. 4. 2021.

jejich naděje nebyly naplněny, ba naopak z některých situací vyvstal přímo pocit zklamání.

Druhou linií v oblasti vztahů, která se výrazně podepisuje na kultuře a prostředí základních škol, jsou vzájemné vztahy mezi jednotlivými učitelkami v pedagogickém sboru. Zde lze před rokem 1989 sledovat jisté odlišnosti, ač se většina narátorek shoduje na tom, že v období státního socialismu byly vztahy na pracovišti až nadstandartní. V jenom případě dochází k totálnímu rozkolu v pohledu narátora a narátorky na stejný pedagogický sbor. „*Tehdy byla jedna sborovna, jo, a tam se všichni scházeli, a všichni takhle spolu jako komunikovali, a všichni si sdělovali svoje starosti, radosti, a byl takový jako kolektiv... A tím pádem nikdo tam prostě si... neodvážil pomlouvat druhé.*“²⁴⁵ Přičemž narátorka stejnou dobu hodnotí zcela odlišně: „*Ženskéj kolektiv no, takže co si budem povídat, že jo... Žárlila jedna na druhou, která je hezčí, hubenější, štíhlejší... A která to umí líp jako s dětma. A úspěch se jako neodpouští. To prostě jako... to je to, že... Já jsem se snažila s každým vycházet, ale vim, že mě pomlouvaly... A normálně ženskéj kolektiv, no, slepice prostě no, co si budem povídat.*“²⁴⁶ Jedná se o výjimečnou situaci, ve které dochází k názorovému střetu mezi pohledem ženy a muže, což mě přivádí k myšlence, že genderový aspekt v rámci interpretací jednotlivých narativů hraje velmi významnou roli.²⁴⁷ V důsledku oba narátoři nereflktují nijak závažnou situaci, ovšem lze předpokládat, že na stejné škole se narátorovi pracovalo lépe, neboť nevěnoval pozornost „ženským problémům“, přičemž narátorka se v kolektivu zřejmě necítila příjemně, což se následně mohlo promítnout i do jejího profesního života. Proto je nutné brát v potaz, že i samotná kultura a prostředí škol může být muži a ženami ve stejném postavení vnímána zcela odlišně.

Když mi narátorky vyprávěly o pedagogických sborech na různých školách, ve kterých působily, často docházely k závěru, že na menších školách byly učitelské kolektivy přátelštější a vstřícnější. „*...to byla malá škola, a menší kolektiv, že jsme*

²⁴⁵ Rozhovor s K. Z., vedla B. Hřídlová, Příbram, 13. 4. 2021.

²⁴⁶ Rozhovor s H. V., vedla B. Hřídlová, Příbram, 15. 4. 2021.

²⁴⁷ Celkově se jedná o silně genderové téma, ale vzhledem k hlavnímu tématu, danému rozsahu a teoretickým východiskům práce tuto linku dále nesleduji.

*se znali všichni, mezi sebou.*²⁴⁸ V této oblasti lze sledovat i vývoj po roce 1989, kdy klasickou sborovnu pro všechny učitelky zachovalo jen malé množství základních škol. V okamžiku, kdy jsou učitelky rozděleny dle oborového zaměření do menších kabinetů, pak dochází k tomu, že se mezi sebou tak dobře neznají a vzniká tak prostor pro šíření již zmíněných pomluv, což velmi věcně shrnuje jedna z narátorek slovy: „...*Dneska už minimálně znám lidi z tý specky, ani bych Vám nevyjmenovala, jak se třeba jmenují asistentky a učitelé, jo.*“²⁴⁹ V takovém prostředí je pak velmi jednoduché ztratit přehled a snadno se zde vytváří prostor pro šíření různých dezinformací.

Před rokem 1989 učitelskými kolektivy často rezonovala i politická situace. „...*sem měla zase pocit, že jsme byli daleko semknutější, protože nás to většinou tady ta situace hodně štvála, a o to víc jsme se tak jako... Se družili... A o to víc jsme si povídali o tom, co bychom třeba... na veřejnosti jsme si až tak povídat nemohli. Takže v tomhle to byla ta atmosféra taková zase úplně jiná, no.*“²⁵⁰ Ve dvou kolektivech pak došlo k tomu, že jedna z kolegyň posílala anonymní udání²⁵¹ na OV KSČ, což vztahy na pracovišti výrazně narušovalo. Právě aktuální témata a sdílené problémy minulého režimu dokázaly učitelky spojit proti jakémusi „vnějšimu nepříteli“ a pokud to hodně zjednoduším, právě ten společný problém pak jednotlivé aktéry dělal daleko společensky tolerantnějšími. V obou pedagogických sborech protagonisté přesně věděli, kdo ona udání na vyšší stranické instituce posílá. Zajímavé je, že ani v jednom z pedagogických sborů nedošlo k narušení vzájemných vztahů. Ba naopak. Iniciátor potenciálních problémů byl z kolektivu vyčleněn a zbývající učitelky a učitelé se semkli vůči oněm „anonymním“ nařčením. Zdá se, že je to běžnou lidskou reakcí na obdobný problém, ovšem člověk za tehdejšího režimu musel mít stále na mysli, že byl z něčeho nařčen – neboť i když se daná tvrzení při prošetřování nepotvrdila, poměrně dlouho dobu byl sledován a byl by pak trestán za jakýkoliv další, byť jen drobný, přešlap.

Politika však rezonovala ve školství i záhy po listopadové revoluci, kdy se s novou situací každý učitelský kolektiv vypořádával po svém. Na některých

²⁴⁸ Rozhovor s I. O., vedla B. Hřídlová, Příbram, 6. 4. 2021.

²⁴⁹ Tamtéž.

²⁵⁰ Rozhovor s B. Š., vedla B. Hřídlová, Příbram, 26. 4. 2021.

²⁵¹ Rozhovor s J. S., vedla B. Hřídlová, Příbram, 16. 4. 2021.

základních školách proběhly změny zcela poklidně: „... všichni co tu byli, tak buď jim to nesešlo a odešli... (...), protože se vědělo, že ten má takovej názor, ten má takovej... asi sou tolerantní ty lidi k těm politicejm názorům.“²⁵² Na další příbramské základní škole, která je již zmíněná velmi podobná svou velikostí i zaměřením, tak poklidná atmosféra nebyla. Politický tlak nové doby byl velmi silný a některé učitelky byly ve sdělování svých názorů velmi neempatické, až svéhlavé, že se situace vyhrotila do takového extrému, že jedna z kolegyně, která zarytě uznávala principy starého režimu, přímo ve škole zemřela na srdeční zástavu.²⁵³ Vyhrocené vztahy kvůli polarizaci politických názorů nebyly žádnou výjimkou: „...to se fakt hádalo. Jako musím říct, jo, já jsem se teda s nikým nehádala, ale fandila jsem tomu strašně... Na druhý straně, když jsem o tom člověku věděla, že ač je komunista, tak je to dobrá učitelka, a je slušná jako člověk, tak mně bylo jako líto do ní šít... a prostě se do ní strefovat, jenom proto, že je třeba lampasačka.“²⁵⁴ Z jednotlivých narativů tak můžeme vyvodit, že bezprostřední reakce učitelek a učitelů byla velmi bouřlivá – na některých školách se to projevilo méně, na druhých více, ovšem z individuálních vzpomínek lze odhadnout, jaké vztahy na jednotlivých školách skutečně byly, neboť pouhý názorový rozkol nemůže u mnohaletého vztahu, který prošel nějakým vývojem, zapříčinit to, že člověk takřka z minuty na minutu zcela diametrálně změní názor na kolegu jen proto, že s ním nesouhlasí. Ono pomyslné předávání moci mezi „komunisty a demokraty“ v listopadu 1989 bylo ve většině institucí velmi bouřlivé. Právě v listopadu často docházelo k vyjednávání mezi vedením jednotlivých škol a místními Občanskými fóry. Bohužel se mi během výzkumu nepodařilo oslovit narátora či narátorku, kteří by mohli vyprávět bezprostředně o průběhu těchto jednání. Faktem ale zůstává, že celá tato situace se neblaze projevila i ve výuce, kdy např.: v ZŠ Tulipán došlo takřka přes noc k tomu, že se přestal vyučovat dějepis. Chyběl jasný plán, osnovy byly okamžitě změněny bez hlubších úvah – kdy se v podstatě jednalo o velmi emotivní rozhodnutí, a učitelé si měli poradit za pomoci improvizace. Nemyslím si, že by tato situace nějak výrazně ovlivnila žáky, kteří sem docházeli,

²⁵² Rozhovor s A. V., vedla B. Hřídlová, Příbram, 19. 4. 2021.

²⁵³ Rozhovor s L. H., vedla B. Hřídlová, Příbram, 21. 5. 2021.

²⁵⁴ Rozhovor s H. V., vedla B. Hřídlová, Příbram, 15. 4. 2021.

ovšem na druhé straně to bylo i jistou výstrahou před nastávající změnou, kdy do škol nebyla zavčas doručena ucelená koncepce, jíž by se měli jednotlivé učitelky a učitelé řídit.

Posledním aspektem, který výrazně ovlivňuje kulturu základních škol v této oblasti, je samotný vztah učitelek s jejich žáky. Tento vztah si učitelky a učitelé s dětmi budovali průběžně během školního roku třídnictvím, či v rámci svých vyučovacích předmětů, a posléze jej utužovaly prostřednictvím školních výletů a školou organizovaných akcí, kde se s dětmi blíže poznávali i „mimo výuku.“ Do těchto vztahů se však též promítl politický tlak a státní ideologie, především prostřednictvím již zmíněných byrokratických požadavků, kdy i učitelé byli nuceni jistým způsobem „kádrovat“ a aplikovat v praxi ideologické „výchovné cíle.“

Narátky často uvádějí, že v období státního socialismu byli žáci úplně jiní: „...*to prostě není tím, že jsem stará, ale že se ty rodiče a ty děti změnili.*“²⁵⁵ Hledala jsem tedy odpověď na otázku, v čem se žáci mohli tak výrazně lišit, neboť jsem se často setkávala s tvrzením, že: „...*ten rozdíl je nebetyčnej. Byli zvyklí poslouchat.*“²⁵⁶ Všechny nárátky a nárátoři shodně uvedli, že před rokem 1989 byli žáci daleko disciplinovanější a sledují výrazný posun v současné společnosti, kdy je velmi náročné udržet v učebnách kázeň. Důvodů by se dalo najít hned několik. V období státního socialismu „*nebylo takové množství dětí, které by v té době už měly nějakou zkušenost třeba s drogami, s krádežemi a tak, což po té revoluci opravdu bylo...*“²⁵⁷ Bylo to dáno především tím, že užívání cigaret, alkoholu, či dalších drog a návykových látek bylo stranickou propagandou prezentováno jako démonizovaný výdobytek kapitalismu a západních mocností, proti čemuž samotná KSČ vedla několik velmi úspěšných kampaní. Reálným výsledkem pak bylo, že se komunistické nomenklatuře po dlouhá desetiletí dařilo udržet velmi nízké procento kriminality, což se ve společnosti výrazně projevovalo. Děti často bývají odrazem svých rodičů, a pokud tyto patologické jevy byly společností tabuizovány, nedocházelo tak často k jejich zneužívání. V tomto ohledu jistě hrála významnou roli i jejich dostupnost, neboť ostře střežené hranice

²⁵⁵ Rozhovor s H. V., vedla B. Hřídlová, Příbram, 15. 4. 2021.

²⁵⁶ Tamtéž.

²⁵⁷ Rozhovor s B. Š., vedla B. Hřídlová, Příbram, 26. 4. 2021.

dokázaly jejich dovoz částečně eliminovat. Druhým významným faktorem pak může být i tlak na jednotlivce, kdy i děti na základních školách byly ovlivňovány prostředím, ve kterém vyrůstaly. To bezpochyby platí i dnes, ovšem před rokem 1989 byli všichni poučeni o tématech, o kterých na veřejnosti není vhodné hovořit. Zároveň svou roli sehrál i samotný faktor strachu, kdy jim reálně hrozilo, že při nějakém větším kázeňském prohřešku pak nebudou moci pokračovat na střední školu s maturitním oborem. Tento strach pak byl všudypřítomný a i děti chápaly, kde je ona „hranice tolerance.“ Ve vší podstatě by je jakákoliv revolta mohla stát celou budoucnost. Tento nástroj, ač byl dle mého úsudku velmi neetický, měl i svá pozitiva, neboť u většiny dětí evokoval především kázeň a snahu pokračovat ve svých studiích dál. Neříkám, že právě strach je ideálním prostředkem k dosažení dobrých studijních výsledků. Současné pedagogické metody nám ukazují, že úspěchů lze dosáhnout i jinak, a bez strachu, ovšem považují za nutné upozornit, že některým skupinám dnešních žáků motivace k dobrému chování bez dalších diskuzí zcela chybí.

Po sametové revoluci všechny tyto morální zábrany spadly. „...*Obecně to souvisí se stavem ve společnosti a s rodinou, je to teď horší, mnohem. Na ničem jim nezáleží, protože jako vědí, že se dostanou v podstatě, kam chtějí, že to teda nějak udělají tu školu, a když ji neudělají, tak stejně dostanou místo někde...*“²⁵⁸ Společnost se posunula dál a lidé často zapomínají na to, že žáci nemají pouze práva, ale v současné demokratické společnosti mají i povinnosti. Vliv na děti mají především jejich rodiče. Z vlastní zkušenosti po roce a půl ve školství můžu říct, že jsem se setkala až s desítkou rodičů, kteří mají detailně nastudován školní řád a školní vzdělávací programy, ve kterých neustále hledají nejrůznější kličky, aby své potomstvo mohli důstojně obhájit. Několikrát jsem se sama dostala do situace, kdy se z rodiče „laika“ stal přes noc erudovaný pedagog, který mi na základě informací z internetu udílel didaktické rady. Veřejnost tak na jednotlivé učitelky a učitele vyvíjí stále větší tlak a jako první hledá chyby právě u učitelek a učitelů, což za minulého režimu bylo absolutně nemyslitelné, neboť učitelé byli veřejnosti často předkládáni jako morální vzor. Žáci za současné situace nemají potřebu dosáhnout precizních školních výsledků, neboť ví, že se jim vždy podaří najít nějaké uplatnění. Na učitele

²⁵⁸ Rozhovor s A. V., vedla B. Hřídlová, Příbram, 19. 4. 2021.

jsou stále kladeny vyšší požadavky a děti pak v důsledku nejsou vedeny k samostatnosti, ba častokrát ani k zodpovědnosti za vlastní výsledky. Stejně jako jedna narátorka v mém „vzorku“, pracuje i Dana Moree ve své publikaci s tím, že chování dnešních dětí je odrazem změn ve společnosti a „větší svoboda u dětí často přerůstá právě v onu přerostlou nebo až nezvladatelnou svobodu.“²⁵⁹ Do jisté míry lze v tomto tvrzení hledat pravdivý základ, ovšem troufám si tvrdit, že i tato paušalizace je poměrně černobílá. Jak jsem popsala výše, společnost, žáci, i rodiče se skutečně změnili. Na druhé straně se změnili i učitelé. Člověk se učí celý život a každý hledá cesty, jak se nově nastalým situacím a výzvám přizpůsobit. Pokud to hodně zjednoduším – ano, dnešní děti zlobí. Ale děti zlobily vždycky. Rozdíl je pouze v tom, že v současné době s rozvojem všech moderních technologií zlobí „jinak“, a starším generacím vždy chvíli trvá, než se na tyto inovace naučí adekvátně reagovat. Opět zde narážím na individuální charakterové prvky, že si děti jisté vzorce chování přinášejí ze svého rodinného prostředí, a ve škole se tak skutečně můžeme setkat s extrémními situacemi. Ovšem pokud učitelka dokáže při vyučování udržet kázeň a správně nastavit dětem „mantinely“, pak děti ve škole a v hodinách dělají jenom to, co jim daný pedagog sám dovolí.

Politický tlak před rokem 1989 však často dopadal i přímo na životy dětí. „Prostě ten režim se mstil na dětech. To bylo odporné...“²⁶⁰ Děti, jejichž rodiče byli po roce 1968 vyloučeni ze strany, často dál nesměly pokračovat na střední školy. „Já jsem byl svědkem toho, jak celá řada prostě těch dětí, kteří prostě absolvovali s vyznamenáním základní školu, tak měli znemožněný přístup k dalšímu vzdělávání, maturitnímu...“²⁶¹ Postihováni však byli i žáci, jejichž rodiče byli například věřící, či se zapojovali do jiných „nestandardních“ aktivit: „Třeba jsem učila kluka, který byl velice šikovnej, byl to jedničkář, dvojkař, což u kluků není... (...) Jenomže táta skaut... A kluk se nedostal na gympl.“²⁶² I přes to, že se jednalo o nadané žáky s výborným prospěchem, zpravidla končili na odborných učilištích.²⁶³ Mnoho narátorek tak na

²⁵⁹ MOREE, Dana. *Učitelé na vlnách transformace. Kultura školy před rokem 1989 a po něm*, s. 117.

²⁶⁰ Rozhovor s K. Z., vedla B. Hřídlová, Příbram, 13. 4. 2021.

²⁶¹ Rozhovor s K. Z., vedla B. Hřídlová, Příbram, 13. 4. 2021.

²⁶² Rozhovor s H. V., vedla B. Hřídlová, Příbram, 15. 4. 2021.

²⁶³ Rozhovor s A. V., vedla B. Hřídlová, Příbram, 19. 4. 2021.

vládnoucí autoritativní režim nahlíželo s despektem, neboť si jako zkušené učitelky dokázaly představit dopady této politizace na jejich žáky, kteří byli často perzekuováni za něco, čím se sami neprovinili. V tomto ohledu byl systém skutečně neetický a nemilosrdný, protože děti často do důsledku nedokázaly pochopit, za co jsou vlastně trestány. Režim státního socialismu tak velmi ovlivnil jejich další životní směr.

Pro žáky byly důležité i výstupní posudky, tzv. komplexní hodnocení, která jim psaly třídní učitelky a následně je odevzdávaly řediteli školy ke kontrole. Většina dotazovaných učitelek posudky shromažďovala v průběhu celé základní školy a v posledním ročníku z nich vypisovala pouze závěrečné shrnutí. Velmi často uváděly, že to braly jako formální záležitost a snažily se informace psát velmi obecně, protože si velmi dobře uvědomovaly, že na tom závisí budoucnost jejich svěřenců: „...*se musely psát na ně posudky, kterými jsme nechtěli ubližovat, jo.*“²⁶⁴ Dle vyjádření narátorek bylo nejjednodušší do formulářů vepsat charakterové vlastnosti dítěte, jeho pracovní návyky, rodinné prostředí a studijní výsledky. V dalších pasážích se zaznamenávala především politická (ne)angažovanost rodičů a případně i náboženské vyznání.²⁶⁵ Učitelky tak velmi často stály nad dilematem, které informace mají do posudku zaznamenat. Ve většině případů se shodují na tom, že nebylo možné nic zatajit. Jak uvádí jedna z nich: „*No a asi tři děti mi tam chodily na náboženství, takže jsem si zahrála na takovou hodnou paní učitelku, která jako po straně řekla: ‚Bude potom mít problémy, je to chytrý dítě, nechtěli byste to jako zhodnotit radši?‘*“²⁶⁶ Jednalo se o obecně známou věc, kterou věděli všichni zaměstnanci školy, z toho důvodu nebylo možné, aby narátorka informaci zatajila. Vystavila by tak riziku svou kariéru, ba i vlastní rodinu. Ze sdělení je zřejmé, že některé narátorky tak byly nepřímo nuceny, aby zasahovaly do rodinných poměrů a prostředí svých žáků, a to i přes to, že jim samotným se to velmi přičilo. Často se tak dostávaly do morálních dilemat, kdy musely dlouze zvažovat, jak na nastalou situaci vlastně reagovat. V podstatě hledaly kompromisy, kterými by eliminovaly následné škody. Domnívám se, že všechny tyto výše popsané situace měly vliv na samotný vývoj vzájemných vztahů. Učitelkám

²⁶⁴ Rozhovor s B. Š., vedla B. Hřídlová, Příbram, 26. 4. 2021.

²⁶⁵ Rozhovor s J. S., vedla B. Hřídlová, Příbram, 16. 4. 2021.

²⁶⁶ Rozhovor s H. V., vedla B. Hřídlová, Příbram, 15. 4. 2021.

a učitelům vždy leželo na srdci blaho dětí a většina narátorek a narátorů byla přes deset let nucena aktivně se podílet na jakési formě kádrování a v rámci stranických nařízení se pak musely vyrovnávat se situacemi, kdy bylo dětem touto formou často „ubližováno,“ navíc také byly vtaženy a přímo angažovány do oné „hry“ o jejich budoucí dospělé životy. Vzhledem k tomu, že se v průběhu výzkumu narátorky proti těmto postupům striktně vymezovaly a často zdůrazňovaly, že se dětem snažily za každou cenu pomoci²⁶⁷, lze vyvodit, že si v průběhu let s dětmi vybudovaly velmi hluboké vztahy, kdy se snažily řadu kázeňských problémů řešit „neoficiální cestou.“²⁶⁸

Výrazný vliv na kulturu má i školní výzdoba, která vždy nějakým způsobem ovlivňuje vnímání prostředí samotné školní budovy. Před rokem 1989 bylo po učitelkách požadováno, aby státní ideologii dál rozšiřovaly a propagovaly mezi své žáky. V praxi pak především prostřednictvím ideologických nástěnek, či samotným výkladem učiva. Narátorky, které nástěnky připravovaly, si do dnešních dní přesně pamatují témata, která se zde musela objevit, protože se to v každém školním roce opakovalo. Nejhorší to pro ně bylo v začátcích, kdy bylo nutné nashromáždit různé typy materiálů, které pak v průběhu let mohly pouze obměňovat.²⁶⁹ S ideologií se tak všichni zaměstnanci i žáci základních škol setkávali na každém kroku. Výzdoba jednotlivých tříd byla velmi podobná. Na prvním stupni převažovaly didaktické pomůcky, které měly dětem pomoci při výuce, ovšem vytvořit tematickou výzdobu například s ohledem na probíhající roční období, mnohdy nebylo možné. Na druhém stupni se učitelky své třídy snažily oživit různými způsoby, například knihovnou, či tematickými obrázky k probíranému učivu (přírodopis, dějepis).²⁷⁰ V tomto ohledu se situace po roce 1989 diametrálně změnila. Výzdoba školy přešla pod dikci výtvarnic z učitelského sboru a školy se začaly proměňovat na prostředí, které bylo pro žáky daleko přívětivější.²⁷¹ Ideologické nástěnky byly nahrazeny barevnými obrázky a veškerá výzdoba byla přizpůsobena věku žáků. „...ta výzdoba hlavně, zmizelo

²⁶⁷ Nutno podotknout, že většina z nich proti nařízením režimu nikdy nešla, čemuž se budu věnovat v dalších částech práce.

²⁶⁸ Rozhovor s J. S., vedla B. Hřidelová, Příbram, 16. 4. 2021.

²⁶⁹ Rozhovor s H. V., vedla B. Hřidelová, Příbram, 15. 4. 2021.

²⁷⁰ Tamtéž.

²⁷¹ Rozhovor s K. Z., vedla B. Hřidelová, Příbram, 13. 4. 2021.

*všechno to politický a začlo se hlavně zdobit.*²⁷² Zřejmě není nutné blíže vysvětlovat, že takové prostředí vyhovuje více nejen žákům, ale i učitelům. Dospěli si rázem při každém průchodu chodbou přestali připomínat „normalizační diktát“, který po určité době absolutně zevšedněl. Děti mohly být zase dětmi a užívat si barev a mnohem příjemnějšího prostředí.

Kultura školy se projevovala i během vyučovacích hodin, kam se často promítal vztah mezi učitelkou a jejími žáky. Narátorky uvádějí, že v běžné vyučovací hodině před rokem 1989 a po něm, žádné výrazné rozdíly nespátřují. V éře státního socialismu měly učitelky ztížené podmínky, kdy se některá témata, především v dějepise a občanské výchově, učila jinak²⁷³, a na některé okruhy byl naopak kladen větší důraz.²⁷⁴ Pro všechny základní školy existovaly jednotné osnovy a učební plány, které se musely striktně dodržovat. Dle zápisu v kronikách byla výuka cílena především na oblasti mravní výchovy, tělesné výchovy, estetické výchovy a pracovní výchovy.²⁷⁵ V rámci výuky pak bylo nutné po každé hodině do třídní knihy doplnit tzv. výchovné cíle, jejichž prostřednictvím měla být žákům implementována státní ideologie. Většina narátorů však sdělila, že se jednalo především o formalitu. Na výchovné cíle nijak neapelovali a mnozí z nich je poměrně zanedbávali. Ve výuce nehrály roli. Někteří dokonce připustili, že si daná témata propojená se státním režimem vymýšleli až dodatečně. Jak lze usoudit právě ze školních kronik, některé základní školy v 80. letech vedly rozsáhlé zápisy o splnění výchovných a vzdělávacích cílů: *„Škola v této oblasti splnila úkol. Učební látka byla ve všech předmětech probrána podle osnov pro jednotlivé ročníky.*“²⁷⁶ Ovšem většina narátorek se postupem času vyrovnala se situací po svém a v praktické výuce se předepsanými nótami příliš neřídily, neboť pro ně vzdělání dětí bylo prioritní. S postupem času a narůstající praxí se narátorky naučily improvizovat, kdy si jednotlivé hodiny vedly „po svém“, a to i přes to, že s výchovnými cíli

²⁷² Rozhovor s H. V., vedla B. Hřídlová, Příbram, 15. 4. 2021.

²⁷³ Např.: v dějepise husitství, osobnost Tomáše Garrigue Masaryka, apod.

²⁷⁴ VŘSR, Vítězný únor, dějiny dělnického hnutí, dějiny Sovětského svazu, apod. V českém jazyce byl kladen důraz na ruskou literaturu a dle jedné z narátorek byla pozornost zaměřena především na autory, jako byli Maresjev a Gorkij.

²⁷⁵ Kronika ZŠ Pampeliška do roku 2010. Uložena v soukromé sbírce školy.

²⁷⁶ Tamtéž.

příliš nekorespondovaly. Často uvádí, že si byly vědomy možnosti neohlášené kontroly, ale zároveň věřily svým schopnostem natolik, že znenadání „*dokázaly hodinu otočit na ruby přesně podle pravidel.*“²⁷⁷ Některé učitelky také vzpomínají na to, že po večerech dětem vyráběly různé didaktické pomůcky, které ve školách často chyběly, ale z jejich pohledu byly důležité pro lepší pochopení, či fixaci dílčího učiva. I zde spatřuji motiv toho, že vše, co dělaly nad rámec svých povinností, dělaly pro děti.

Záhy po revoluci došlo k tomu, že společenská situace ve státě zasáhla i přímo do výuky. „...*já jsem třeba měla dějepis. (...) a ten se přestal učit rázem, že jo, zrušili dějepis. Teda dějepis se nezrušil, ale učivo se zlikvidovalo, teď si do konce roku poradte, jak umíte.*“²⁷⁸ Situace ve školách tak šla od jednoho extrému k druhému: „...*uvolnilo se to v mezích, které by se možná až tak uvolnit nemusely a mně teda hrozně tak jako vadilo, že se z toho, z těch zkušeností školských, nepřebralo to, co bylo dobré, jo. Metody, a spoustu jiných věcí, které byly dobré.*“²⁷⁹ Je logické, že společnost v nově nastoleném demokratickém systému měla ambice se vypořádat se svou komunistickou minulostí, ovšem prostředky, kterými toho chtěli čelní představitelé dosáhnout, se mi z výpovědí narátorek často jeví jako velmi nešťastné. Krátce po revoluci došlo k velmi rychlým změnám, které se revidovaly až v dalších letech se značným časovým odstupem, což se ale do vztahů ve školách rovněž promítlo, neboť často docházelo k názorovým střetům mezi zastánci státního socialismu a podporovateli režimu nově nastoleného. Faktem zůstává, že se republikou prohnala vlna plná emocí, která měla tendenci odsoudit vše, co bylo s minulým režimem jakkoliv spjato.

V souvislosti s kulturou školy mi utkvěla v hlavě vzpomínka jedné z narátorek, která mi vyprávěla: „...*si na mě připravili takové překvapení (pozn.: žáci) s tím, že byla na stole luční kytka, fakt jako krásná a oni do ní nachytali o přestávce kobylinky, jo. (...) ...a já se přiblížila ke kytce, tak se rozskákaly kobylinky. (...) Bylo to hrozně milý. Já sem to považovala za milé a vtipné přivítání, jo. Takže když to srovnám s tím, jak to*

²⁷⁷ Rozhovor s H. V., vedla B. Hřídlová, Příbram, 15. 4. 2021.

²⁷⁸ Rozhovor s A. V., vedla B. Hřídlová, Příbram, 19. 4. 2021.

²⁷⁹ Rozhovor s B. Š., vedla B. Hřídlová, Příbram, 26. 4. 2021.

*fungovalo třeba na některých megalomanských školách v Příbrami... (...) Tam fakt jako převažovaly vtipy agresivní, kdy se dávala třeba žiletka učitelce na židli, a tak dále.*²⁸⁰ Dle této, ale i dalších výpovědí narátorek lze dojít k závěru, že vesnické školy byly díky menšímu počtu žáků a menšímu učitelskému kolektivu v tomto ohledu daleko přívětivější. Učitelky důvěrně znaly své svěřence, ale i jejich rodiče, což výrazně pomohlo k řešení dílčích kázeňských problémů. Menší počet zainteresovaných osob také napomáhal tomu, že se všichni dokázali v krizových situacích semknout a dojít ke vzájemně výhodnému řešení. Ač se to může zdát velmi zjednodušené, díky úzkému kontaktu mezi jednotlivými aktéry, byly malé vesnické základní školy pro řadu narátorů bezpečným a přívětivým útočištěm. Na větších školách v centru města se pedagogové mimo jiné museli vypořádat s celou řadou nepříjemných žertů ze strany žáků, což posléze mohlo ovlivnit i jejich vnímání celého školního prostředí.

K utužování vztahů mezi učitelkami a jejich žáky často sloužily školní výlety a různé výroční oslavy. Ideologie byla před rokem 1989 součástí života všech lidí, ti ji pak postupně začali vnímat jako samozřejmost, tudíž se snažili z těchto událostí vytěžit maximum. „...museli jsme se žáky stát a čekat, než se průvod za dvě hodiny v dešti, ve sněhu, rozejde a strávilo se tím celé dopoledne. Zase záleželo na lidech, jestli si to dokázali zpříjemnit nebo ne. (...) ...když se člověk neúčastnil prvomájového průvodu jako učitel, tak se muselo vysvětlovat, jaké byly zdravotní důvody, a tak dále...“²⁸¹ Všechny tyto události s povinnou účastí pak často jednotlivé účastníky naopak sjednocovaly. V obou školních kronikách se pravidelně v průběhu školních let opakují záznamy o oslavách VŘSR, výročí Vítězného února, výročí Osvození republiky, Den armády a další.²⁸² Často byly konány různé besedy, organizovány kreativní výtvarné soutěže či byla na základní škole uspořádána návštěva nějaké „významné“ osobnosti – resp. osobnosti důležité pro režim státního socialismu. Z narativů vyplývá, že ač se těchto organizovaných akcí narátorky účastnily s jistými předsudky, většinou byly prospěšné pro mezilidské vztahy, neboť se během nich lidé

²⁸⁰ Tamtéž.

²⁸¹ Rozhovor s B. Š., vedla B. Hřídlová, Příbram, 26. 4. 2021.

²⁸² Kronika ZŠ Tulipán do roku 1980. Uložena v soukromé sbírce školy.

vytrhli ze školního prostředí a mohli spolu konverzovat o tématech, která „ve třídě“ diskutovat nemohli. Zde se pak dostávám k tomu, že i ve věcech, zde konkrétně oficiálních státních událostech, které se povrchně pozdávají po formální stránce jako donucovací prostředek, lze shledávat i jistá pozitiva, kdy s postupem času byly společností vnímány poněkud „všedně“ a samotní účastníci se snažili hledat přínos, který mohou z těchto pravidelných událostí vytěžit.

K upevnování vztahů výrazně pomohly i školní výlety, na které třídy zpravidla jezdily jednou za rok, a školní akce, které byly pořádány přímo pro děti.²⁸³ Žáci též byli pravidelně zapojováni do akcí „Pionýra.“ V období jarních prázdnin učitelky na vybraných základních školách organizovaly pionýrský tábor na Šumavě, často se s dětmi účastnily lesních brigád, sběru brambor a dalších různorodých soutěží. Aktivit pro žáky bylo před rokem 1989 organizováno skutečně velké množství. Například v roce 1987 při ZŠ Tulipán bylo pořádáno pro děti až 32 zájmových kroužků, které byly zaměřené na estetickou výchovu, tělesnou výchovu a dále pak kroužky technické.²⁸⁴ Žáci se také zapojovali do sběru bylin a odpadových materiálů či do školních sportovních a předmětových soutěží.

Jedním z aspektů, na jejichž základě byla pozorována kultura základních škol v příbramském regionu, byly mezilidské vztahy v jednotlivých institucích. Prvním okruhem v této oblasti jsou vztahy mezi vedením školy a zaměstnanci, v druhém okruhu jsem pozorovala vztahy mezi samotnými učitelkami a učiteli a v poslední části jsem se zaměřila na vztahy mezi narátorkami a jejich žáky. Dalšími aspekty jsou pak samotná výzdoba a prostředí základních škol, vzdělávací proces, ale i školní akce a soutěže, do nichž se zapojovali všichni aktéři, kteří na základních školách působili. Výraznou úlohu v této pasáži sehrály i samotné vize a hodnoty základních škol, přičemž na základě všech těchto kritérií jsem postihla kulturu a prostředí příbramských základních škol. Právě v této kapitole se tak nejvíce odráží ona místa paměti, kdy se v období tzv. normalizace všechny tyto prvky zakořenily v komunikativní paměti

²⁸³ Kronika ZŠ Pampeliška do roku 2010. Uložena v soukromé sbírce školy. Například je zde uvedeno, že ve školním roce 1986/1987 žáci navštívili „výstavy 33x, muzea, památník II. světové války na Březových Horách, filmové představení 8x, účast na akcích s vojáky, pravidelné besedy ke všem významným výročím.“

²⁸⁴ Tamtéž.

a v současné době všichni pamětníci, kteří prošli různými základními školami, vzpomínají právě na tyto absurdní záležitosti s lehkou nadsázkou a úsměvem, kdežto jejich mladí kolegové často mívají značně zkreslenou představu o tom, jak dříve vypadala běžná pracovní náplň jejich starších kolegů. Ovšem nutno podotknout, že to bylo zcela běžnou a formalizovanou záležitostí, zřejmě z toho důvodu většina z nich neměla důvod jakkoliv vystupovat z řady. Na druhé straně dnes najdete i řadu učitelek a učitelů, kteří mají takřikajíc „máslo na hlavě“ a za každou cenu se snaží od praktik státního socialismu radikálně vymezit.

Před rokem 1989 byly školní vize a hodnoty úzce propojeny s ideologií marxismu–leninismu, kdy se jejich prostřednictvím ideologie prosazovala do základních škol a různě se prolínala všemi pozorovanými aspekty. Do všech typů mezilidských vztahů se promítala politizace školství, která se následně projevovala velmi různorodě. Významnou roli v kultuře základních škol sehrála osobnost ředitele, kdy bylo vysvětleno, že ředitel měl v období státního socialismu roli převážně neutrální, případně spíše pozitivní. Vzájemné vztahy v pedagogických sborech byly před rokem 1989 velmi dobré, především pak na malých vesnických školách. Z pohledu narátorek pak vyplývá, že i s žáky měly dobré vztahy, velmi tomu napomáhalo velké množství organizovaných akcí, které jim umožňovaly své žáky lépe poznat. Politizace školství se projevovala i ve školní výzdobě, především prostřednictvím ideologických nástěnek a v samotném vyučování, kdy bylo po učitelkách a učitelích požadováno, aby kladli důraz především na ideologicko–výchovné vzdělávací cíle. Po roce 1989 došlo v této oblasti k výrazným změnám. Nové vedení základních škol od „mých“ narátorek sklízelo převážně kritiku, neboť jejich neodbornost působila v pedagogických sborech značné zmatky. Vztahy mezi jednotlivými učitelkami a učiteli byly poměrně rozličné – do některých pedagogických sborů výrazně zasáhla polarizace politických sborů, což vyvolávalo mezi učiteli dílčí konflikty. Navíc nikdo z narátorů nevedl, že by se po roce 1989 s kolegy scházel i ve svém volném čase. Co se samotných vztahů se žáky týká, i zde byly narátorky o něco rezervovanější. Často hovořily o tom, že je dnešní mládež méně disciplinovaná, drzá a nezvladatelná. Na druhé straně se i tak všechny učitelky snažily a stále snaží vykonávat vše především pro své žáky dle svého nejlepšího vědomí a svědomí. Po roce 1989 zmizely ideologické nástěnky a školy se začaly skutečně

„zdobit“, což mělo pozitivní vliv na psychiku všech zúčastněných aktérů, a v oblasti přímé pedagogické činnosti došlo k takovým změnám, že si skutečně každý vyučující může vybrat ze škály vyučovacích metod ty, které mu nejvíce vyhovují.

Právě tato kapitola se jeví z hlediska paměťových studií jako nejvýznamnější. Pokud by měl člověk v rámci interpretace hledat společná témata, která mají společná všichni narátoři, našel by je právě v kultuře. Kultura a prostředí základních škol jsou protkány různými symboly, které zůstaly zakořeněny hluboko v myslích všech zúčastněných. Často se jednalo o úplně běžné věci, které byly v této kapitole rozebírány, nicméně pro mé narátorky a narátory se staly zcela jasným společným specifickým, které jim dané období evokuje. Nová generace zde ovšem stejné prvky již neshledává, takže se začínají postupně přesouvat do kulturní paměti, potažmo mezi místa paměti učitelek a učitelů, neboť pro nově začínajícího učitele je například takový tzv. rudý koutek velkou neznámou. Za předpokladu, že vůbec ví, co to ten „rudý koutek“ byl, už s ním nemá provázané žádné vlastní emoce ani dojmy, tudíž není schopný jej v rámci učitelské profese přijmout za vlastní. Tato místa paměti tedy byla pro učitelky a učitele zcela běžnou, formální a všední záležitostí. Na druhé straně byly natolik běžné, že se s nimi setkali úplně všichni a oproti nově nastolenému režimu byly něčím zcela jiným a odlišným pro současnou společnost. Myslím si, že v paměti se udržely právě proto, že byly specifické pro svou dobu a do nově transformované společnosti se již nepřenesly. Dnes se často setkáte s tím, že pamětníci o těchto symbolech žertují a jejich prostřednictvím zlehčují vzpomínky na období před rokem 1989. Lze se jen domnívat, od čeho se tato skutečnost odvíjí, jistě zde opět dochází ke střetu s individuální „vybaveností“ jedince.

Rozhodně se nechci dostat do fáze, že bych se snažila porovnávat, které z těchto dvou období bylo z hlediska kultury a prostředí základních škol „lepší“, protože se k tomu necítím dostatečně kompetentní. Celou kapitolu tak uzavřu jen tím, že každé ze sledovaných období mělo svá specifická negativa i pozitiva. Každý čtenář by zde měl najít prvky, na jejichž základě pak dojde k vlastnímu závěru. Hlavní úlohou historika zůstává, že by svým subjektivním názorem neměl bez podložených fakt ovlivňovat názory ostatních. V tomto případě jsem se i já dostala do pomyslného „slepého bodu“, kdy nejsem schopna vyhodnotit veškeré benefity obou sledovaných období, neboť mi k tomu chybí další podklady. Na druhé straně jsem přesvědčena

o tom, že jsem dalším čtenářům poskytla dostatečné množství fakt, aby si na tuto problematiku dokázali vymezit vlastní názor.

4.4 Sonda do života učitelek a učitelů

V předkládaném textu sleduji, jak se narátorkám a narátorům ve sledovaných obdobích žilo, tudíž je důležité zaměřit se i na jejich životní úroveň, která se svým způsobem následně odráží v jejich každodenním a mimopracovním životě a v tom, jak standardně trávili svůj volný čas.

Životní úroveň a samotné materiální zajištění se odvíjí od výše příjmu, což bylo v této práci již částečně reflektováno. Velká část narátorů žila v bytech, někteří si svépomocí postavili vlastní rodinné domy, většina z nich vlastnila osobní automobily a většinou jim zbývaly finance i na letní dovolenou. Z těchto důvodů se domnívám, že co se životní úrovně týká, pohybovali se v relativním „průměru“ soudobé společnosti. Jeden z narátorů situaci věcně hodnotí slovy: „...že jsme v rámci možností, jako řekl bych, na úrovni toho lepšího standartu. Dokonce jsem si pořídil auto, jezdili jsme za hranice...“²⁸⁵ Po revoluci pak došlo k významnému obratu, neboť byty rázem přecházely z vlastnictví státu na soukromníky: „...a po revoluci, když se pak ty městské byty prodávaly, tak jsme si ho výhodně mohli všichni tady v Příbrami koupit.“²⁸⁶ Rozhodně tedy nelze tvrdit, že by učitelky a učitelé před rokem 1989 žili v luxusu, na druhé straně byli materiálně zajištěni a všem byly dopřány podmínky k důstojnému životu, kdy nějak výrazně po materiální stránce nestrádali. Vzhledem k omezenosti trhu a nedostupnosti některého zboží pak bylo možné ušetřit právě na letní dovolené. Spolu s revolucí pak nastala změna v oblasti soukromého vlastnictví, přičemž si tato vrstva běžně odkupovala byty za velmi výhodné ceny. Někteří z narátorů této situace využili, a byty prodali za vyšší finanční obnos. Následně si za obdržené finance postavili rodinné domy. Zároveň tím, že většina z nich nemusela řešit výrazné existencionální problémy, se mohli ve volném čase věnovat vlastním zájmům

V běžném pracovním dni jsem se u většiny narátorek setkávala s velmi podobnou rutinou. Do školy přicházely zpravidla mezi sedmou a půl osmou hodinou

²⁸⁵ Rozhovor s K. Z., vedla B. Hřídlová, Příbram, 13. 4. 2021.

²⁸⁶ Rozhovor s B. Š., vedla B. Hřídlová, Příbram, 26. 4. 2021.

ranní, vyučovaly dle rozvrhu a ze školy odcházely kolem půl třetí odpoledne. Jak uvádí jedna z dotazovaných: „*Já myslím, že se nic nezměnilo.*“²⁸⁷ Lze tedy vyvodit, že v období transformace v tomto ohledu k výrazným proměnám nedošlo. Druhou částí běžného pracovního dne tak bylo volné odpoledne, kde rozdíl již najdeme. Před rokem 1989 měly narátorky ve vlastním volném čase často povinnosti spojené se svým povoláním. Zde platí totéž, co v publikaci Jiřího Zounka: „*To znamená, že sice jsou vykonávané ve volném čase, ale také jsou součástí pracovního času (tj. u učitelů se jedná o pedagogickou práci v mimopracovní době). U našich narátorů se typicky jedná o vedení zájmových kroužků, ježdění na tábory, vedení pionýrských oddílů.*“²⁸⁸ Další variantou pak byly angažované aktivity, kterých se narátorky musely po vyučování zúčastnit. Tyto povinnosti po roce 1989 z denního harmonogramu vymizely, vyjma odpoledních zájmových kroužků, které jsou při základních školách stále vedeny. Ovšem dobrovolně a po uvážení daného pedagoga. Zbylá část dne je v obou obdobích taktéž shodná, neboť všechny narátorky měly krátce po nástupu do zaměstnání vlastní děti, tudíž se po příchodu domů věnovaly běžným domácím pracím. Úklid domácnosti, vaření, praní, „obstarávání tepla z rodinného krbu“ a další činnosti. Tyto úkony žádné z dotazovaných narátorek nebyly cizí. Přece jen všechny mají vlastní rodinu a přesně ví, jakou míru zodpovědnosti to přináší. V pozdějších letech pak byly nuceny každé odpoledne vypracovávat s vlastními potomky domácí úkoly a večer usedaly k přípravám na vyučování pro další den, případně pak k opravování testů ze dne již uplynulého.²⁸⁹ Větší míru vlastní realizace pak poskytovaly volné víkendy. Část narátorů se aktivně věnovala sportu²⁹⁰, často také uváděli, že hodně četli a věnovali se turistice: „*...my jsme s dětma chodili v sobotu a neděli na výšlapy a všechny možné pochody, co se kde organizovaly.*“²⁹¹ Některých narátorů se dotkl i tzv. chatařský fenomén, kdy na víkend odjížděli na chalupy a věnovali se zde především zahradničení. Převážně všichni uvedli, že ve svém volném čase pravidelně navštěvovali různé koncerty písničkářů, kina

²⁸⁷ Rozhovor s A. M., vedla B. Hřidelová, Příbram, 7. 4. 2021.

²⁸⁸ ZOUNEK, Jiří a ŠIMÁNEŠ, Michal a KNOTOVÁ, Dana. *Normální život v nenormální době: Základní školy a jejich učitelé (nejen) v období normalizace*, s. 166.

²⁸⁹ Rozhovor s H. V., vedla B. Hřidelová, Příbram, 15. 4. 2021.

²⁹⁰ Rozhovor s K. Z., vedla B. Hřidelová, Příbram, 13. 4. 2021.

²⁹¹ Rozhovor s A. V., vedla B. Hřidelová, Příbram, 19. 4. 2021.

a divadla,²⁹² s důrazem na fakt, že před rokem 1989 se těchto kulturních událostí účastnili častěji než v současné době. Tato skutečnost mě poměrně překvapila, vzhledem k tomu, že se většina narátorů blíží k důchodovému věku a jejich děti mají již vlastní rodiny. Zároveň v souvislosti s několika letou praxí ve školství už jim přípravy na vyučování nezabírají tolik hodin práce, jako začínajícím učitelům. Domnívala jsem se, že díky výše zmíněnému mají vlastně daleko více volného času pro sebe. Poté jsem si uvědomila, že všichni narátoři téma rodiny často refleктоvali, a to i v souvislosti například se staršími rodiči, kterým často jezdili pomáhat. Z toho jsem vyvodila závěr, že pro všechny mé narátory jejich rodina byla velmi důležitá, což jistě přetrvává i v současnosti, kdy už se zase těší z přítomnosti vnoučat. Následující zjednodušení je samozřejmě velmi relativní, ovšem i společnost se vyvíjí velmi dynamicky a s rozvojem moderních technologií se doba od roku 1989 výrazně zrychlila. Všichni neustále na něco (nebo někam) chvátají, což může vytvořit iluzi nedostatku času. Posledním, a u učitelek a učitelů nejoblíbenějším příkladem volného času, jsou prázdniny. Jak jsem již popsala, prázdniny během školního roku často trávili pracovními povinnostmi, ale velké letní prázdniny jim poskytly možnost vyrazit s rodinou na dovolenou. Všichni dotazovaní jezdili pravidelně na dovolenou do zahraničí. Narátorky vyjížděly do východních zemí jako NDR, Polsko, Maďarsko, tři narátoři byli v Jugoslávii, která byla před rokem 1989 poměrně lukrativní záležitostí: „...*pak jsem měla od ROH poukaz do Jugoslávie, to nikdo nechtěl, protože to bylo strašně drahý*“²⁹³, jedna z narátorek byla v Jugoslávii kvůli svým zdravotním problémům, přičemž mohla jet pouze s manželem: „...*museli jsme napsat prohlášení, že tady jako dítě necháváme...*“²⁹⁴ Cena zájezdu a speciální opatření zřejmě souvisela s tím, že se z Jugoslávie dalo emigrovat na Západ, kam se v období státního socialismu cestovat takřka nedalo. Do země mimo Východní blok se dostal pouze jeden z narátorů a to navíc jen kvůli protekci: „*Třikrát jsem žádal, třikrát mi to zamítli, až zase s díky jednomu člověku, který tam měl kontakty, jsem se v roce 1986 dostal do Švédska na mistrovství světa veteránů v atletice, jo.*“²⁹⁵ S pádem komunistického režimu došlo

²⁹² Rozhovor s I. O., vedla B. Hřídlová, Příbram, 6. 4. 2021.

²⁹³ Rozhovor s A. V., vedla B. Hřídlová, Příbram, 19. 4. 2021.

²⁹⁴ Rozhovor s B. Š., vedla B. Hřídlová, Příbram, 26. 4. 2021.

²⁹⁵ Rozhovor s K. Z., vedla B. Hřídlová, Příbram, 13. 4. 2021.

k radikální změně v cestování, kdy se otevřely hranice i na Západ a lidé mohli začít cestovat bez omezení. V důsledku lze vyvodit, že finanční situace pedagogů nebyla tak špatná, když si ony zahraniční výlety mohli dovolit.

V závěru si dovolím jen drobné shrnutí, že i přes „sebe prezentaci proletářů“ učitelky a učitelé v období před rokem 1989 žili v takovém běžném standardu, ale rozhodně to nebylo povolání, kde by se dalo dosáhnout nějaké vysoké životní úrovně, respektive nějakého nadstandardu v podobě luxusního zboží, služeb, apod. Možná zde dochází k jistému střetu ambic, kdy se postupně dopracovali k dojmu, že za práci, kterou vykonávají, nebyli dostatečně ohodnoceni, a naopak ve srovnání s dalšími vysokoškolskými absolventy byli i podhodnoceni. Nezdá se mi v pořádku, že společnost „volá“ po kvalitním vzdělání pro děti, ovšem nedokáže dostatečně ohodnotit ty, kteří to mají skutečně „v rukou.“ Na druhé straně jsem ze získaných narativů nenabyla dojmu, že by narátorky a narátoři nějak výrazně strádali. Všichni měli střechu nad hlavou, osobní automobil, jezdili na letní dovolené do zahraničí. Ve svém volném čase se před rokem 1989 věnovali svým vlastním zájmům, rodině, a dokonce se častěji účastnili kulturních akcí a událostí ve městě. Po roce 1989 došlo pouze ke změnám v osobním vlastnictví nemovitého majetku, kdy všichni plošně vykupovali svá dosavadní obydlí – ač byly ceny poměrně výhodné, stejně museli mít nějaký vstupní kapitál, který by mohli investovat. V oblasti volného času pak došlo k proměnám především v souvislosti s kulturními akcemi, na nichž se jejich účast postupně zredukovala. Co se prázdnin týká, zde došlo k uvolnění v průběhu školního roku, kdy současné učitelky a učitelé v období, kdy mají děti volno, povětšinou nemusí na pracoviště a záleží pouze na nich, jak se svým časem naloží. K absolutnímu průlomů došlo v oblasti cestování během letních prázdnin, neboť po pádu státního socialismu je především na uvážení člověka, jakou destinaci si vybere jako cílovou. Domnívám se, že právě otázka volného času, životní úrovně a dalších benefitů do kolektivní paměti učitelek a učitelů vstoupila velmi pozitivně, neboť se z mého pohledu právě tato pozitiva generačně předávají, což pak do značné míry může zastínit i ta již zmíněná negativa, která učitelská profese obnáší. Záleží pak na jednotlivci, zda vyhodnotí, že mu dané „komplikace“ za ty výhody stojí. I zde tak platí, že fungují na principu „něco za něco.“ Každý z dotazovaných pamětníků ve své paměti uchoval především specifické dovolené, které se postupně staly jistou

charakteristikou pro období tzv. normalizace. Na druhé straně se to bez pochyby stává hlavním úskalím dané profese, neboť právě tyto body jsou společností nejčastěji kritizovány. Do velké míry se pak možná jedná o závist, protože reálným faktem zůstává, že v současné době je učitelská profese v „poměru“ pracovní doby, náplně práce a volného času vůči dalším běžným profesím poměrně dobře platově ohodnocena. Tím chci říct, že ač jsou učitelky a učitelé oproti ostatním vysokoškolským studentům stále podhodnoceni, oproti ostatním „obyčejným“ lidem jsou placeni relativně dobře. Na druhé straně jsou to právě učitelé, se kterými tito „obyčejní“ lidé přicházejí běžně do styku, tudíž pak mají pocit, že mají právo jejich pracovní nasazení a pracovní náplň hodnotit, což však bohužel výrazně relativizují a samotnou profesi pak často v důsledku toho společensky degradují.

4.5 Učitelky a učitelé v dobách krize

V průběhu nahrávání rozhovorů jsem se setkávala s velmi pestrou škálou zážitků a vzpomínek jednotlivých narátorek a narátorů. Učitelky a učitelé často mluvili o situacích, které je nějakým způsobem ovlivňovaly. Proto jsem se pak začala zabývat samotnou otázkou životních krizí a dilemat, kdy narátorky většinou musely zvolit, jak se v konkrétní situaci zachovají. Dana Moree dilemata řadí do faktorů, které ovlivňují kulturu školy. Z mého pohledu se jedná o situace, které odkrývají charakter jednotlivců, a lze na nich pozorovat právě charakterový vývoj narátorů, podobně jako vývoj dílčích divadelních postav, což často může odkrýt i individuální motivy a ambice, případně lze sledovat samotné oblasti, v jejichž rámci museli narátorky a narátoři ona těžká rozhodnutí činit. Pracovně jsem si krize a dilemata rozdělila do dvou rovin. Pozorovala jsem krizové situace ve školství, které narátory často ovlivňovaly ve spojení s výkonem jejich povolání, a druhá oblast se pak týkala osobního života, což se následně projevovalo velmi individuálně.

Před rokem 1989 se narátorky v rámci své pracovní náplně dostávaly často ke střetu vlastních morálních hodnot a hodnot ideologie marxismu–leninismu. Nejčastějším případem bylo zaznamenávání informací o žácích do komplexních hodnocení. Stály tak na pokraji dilematu, zda mají do hodnocení zanechat skutečně všechny informace a to i přes to, že tím žákům ublíží. Jak už jsem zmínila, narátorky vždy tvrdily, že dětem ubližovat nechtěly, ovšem pouze jeden z narátorů toto nařízení

aktivně bojkotoval.²⁹⁶ Ač to prakticoval s vědomím, že mu v případě odhalení budou komplexní hodnocení vrácena a bude je muset přepracovat, byl si plně vědom i skutečnosti, že v krajním případě by ho čekaly daleko horší postihy. I přes to všechno čas od času některé informace prostě zadržel a řediteli následně lhal, že se jednalo o nepozornost, či zanedbání povinností, ze kterých pak vyplynul onen špatně vypracovaný posudek. Porušil tak vlastní zásady a pokoušel se s „nemravností“ starého systému alespoň nějakým způsobem „bojovat.“ V mém vzorku se jedná o zcela výjimečný případ, protože na učitelky a učitele byl vyvíjen obrovský tlak a za takové jednání se mohli velmi snadno dostat do hledáčku stranických orgánů. Těmto typům „krize“ byli učitelky a učitelé vystavováni poměrně často, například jejich třídní premianti nebyli přijati na střední školu a s tímto faktem bylo nutné se nějak vyrovnat, nějak se k němu postavit. Narátorky a nárátoři museli do svých hodin přímo „našroubovat“ ideologickou složku učiva, ač se s tím sami neztotožňovali, nebo museli docházet do rodin svých svěřenců a rozmlouvat rodičům jejich náboženskou víru. V jednom případě dokonce i přes to, že jedna z nárátorek byla věřící a sama nesměla do kostela chodit. Proč? Domnívám se, že většina nárátořů žila poměrně klidným a nerušeným životem, měli vlastní děti, a často tak chránili především vlastní rodinu před následnými perzekucemi. Troufám si tvrdit, že se každý „obyčejný“ člověk před rokem 1989 dostal někdy do situace, kdy musel v těchto politických otázkách sám zvolit, kde je ono „vyšší dobro.“

V souvislosti s rokem 1989 pak přišla řada „nového typu krizí“, které měly úplně jiný charakter, než byli učitelky a učitelé zvyklí. Tyto nové problémy se nesly především v duchu nadějí na radikální změny ve školství, které následně nebyly naplněny. Listopadovou revoluci všichni nárátoři vítali, nechali se strhnout novými poměry ve státě a část z nich se osobně zúčastnila pražských manifestací. Očekávali velké změny, které nutně musely být k lepšímu, neboť se domnívali, že ty „těžké časy“ již mají za sebou. Z předchozích kapitol lze vyvodit, že právě politizace a ideologizace školství byla jedním těch nejpálčivějších témat. V této oblasti došlo ke změně okamžitě, kdy se takřka přes noc přestaly výchovně–vzdělávací cíle ve výuce

²⁹⁶ Rozhovor s J. S., vedla B. Hřídělová, Příbram, 16. 4. 2021.

uplatňovat.²⁹⁷ Ovšem samotná transformace školství nebyla „na pořadu dne“ a trvalo roky, než k nějakým změnám v celkové koncepci školství došlo, z čehož pak mezi učitelkami a učiteli došlo k pocitům nenaplněných nadějí, zklamání a nedůvěry vůči nově nastolenému společenskému uspořádání, neboť všechny změny, které se udály bezprostředně v reakci na „listopad“, byly velmi rychlé, spontánní a nepromyšlené. Jako jeden z nejkrizovějších okamžiků většina narátorů označila rok 2001, kdy byla vydána tzv. Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, kterou narátorky a narátoři hodnotí velmi negativně. Došlo zde k jisté „demokratizaci“ školství, přičemž každá základní škola si na základě RVP sama sestavuje svůj Školní vzdělávací program (ŠVP), kdy se mezi jednotlivými školami rapidně prohlubují dílčí rozdíly. Část narátorů uváděla takřka shodný příklad, jak je tento systém nevhodný pro děti, které se stěhují či z nějakých jiných důvodů v průběhu povinné školní docházky musí změnit základní školu, protože pak často dochází k tomu, že se s některými látkami, případně celými předměty vůbec neseznámí.²⁹⁸ Každá základní škola používá učebnice a pomůcky dle svého uvážení a velký rozdíl je i v cizích jazycích, kde jsou takřka propastné rozdíly mezi jednotlivými ročníky a náročností učiva. Tudiž žáci, kteří musí základní školu změnit, se často dostávají do velkých problémů. V tomto ohledu se jedna z narátorek opakovaně vyjádřila, že je zklamaná z toho, že se minulý režim odsoudil plošně a při transformačním procesu nebyly přejaty alespoň vyučovací metody a plány, které v období státního socialismu fungovaly.²⁹⁹ Druhým palčivým problémem byla samotná inkluze.³⁰⁰ Mezi narátorkami a narátory v této oblasti dochází ke střetu názorů, kdy jej někteří striktně odmítají, druzí se jej snaží přijmout a snaží se s novou situací vyrovnat. Na inkluzivních školách se totiž stává to, že se v jednom kolektivu společně vzdělávají děti zdravotně postižené, děti bez postižení, případně další žáci, kteří jsou ve výuce slabší, například děti cizinců, nebo dokonce žáci, kteří český jazyk vůbec neovládají.

²⁹⁷ Rozhovor s A. V., vedla B. Hřídlová, Příbram, 19. 4. 2021.

²⁹⁸ Např.: jedna základní škola má chemii až od 8. třídy, druhá ZŠ má chemii od 7. ročníku, kdy dětem po přestupu chybí základy předmětu a mají problémy se v novém učivu orientovat. Dalším problémem pak je, že každá škola využívá učebnice a pomůcky dle svého vlastního uvážení.

²⁹⁹ Rozhovor s B. Š., vedla B. Hřídlová, Příbram, 26. 4. 2021.

³⁰⁰ Ve školství se jedná o proces, kdy by mělo být všem dětem bez rozdílu umožněno povinné školní vzdělávání.

K tomuto typu vzdělávání je zřízen ekvivalent speciálního vzdělání, přičemž dvě narátorky v mém „vzorku“ právě na speciální škole pracují. Na základě rozhovoru s těmito narátorkami se domnívám, že žáci jakkoliv hendikepovaní potřebují skutečně velmi individuální přístup a především erudovaného pedagoga, který je schopen jim tu požadovanou péči nabídnout, což na běžných základních školách nelze realizovat. Zde těmto dětem pomáhají při výuce asistenti pedagogů, což je samozřejmě finančně náročnější a pro kolektiv i mnohdy rušivé. Jedná se tak o situaci, se kterou se část „mých“ narátorů stále snaží nějakým způsobem vyrovnat, avšak se dostávají do vnitřního konfliktu, kdy mají rozporuplné názory a sami se neumí rozhodnout, zda je to pro žáky běžných základních škol pozitivním, či negativním přínosem. Opět se tak dostáváme do situace, kdy každá mince má dvě strany.

Posledním tématem jsou osobní krize, se kterými se narátorky musely vypořádat samostatně. V tomto ohledu jsem se setkala s různými příběhy, které byly často velmi emotivní a bolestivé. Od různých typů perzekucí režimem státního socialismu, přes vyhrocené vztahy v rodině, až po opakovanou ztrátu vlastních dětí. Pokud pomínu onen okruh perzekucí stranickými orgány, kdy například měli být narátoři odtrženi od rodiny a umístěni na základní školu do pohraničí, bylo jim zakázáno studium na vysoké škole, kterou by chtěli, případně jedna z narátorek byla dokonce kvůli špatnému rodinnému kádrovému posudku „za trest“ umístěna právě na speciální školu, jedná se o individuální záležitosti, se kterými by se narátorky musely ve většině případů potýkat a následně se s nimi i vyrovnat bez ohledu na to, kdo je zrovna v čele státu. Samozřejmě autoritativní režim mnohdy přispěl ke ztížení rodinné situace, ovšem nebylo to vždy pravidlem. Na druhé straně jsou to věci, které člověka často výrazně změní a promění to jeho celkové vnímání života a jeho obecný světonázor. V této oblasti pak lze hledat důvody, proč se narátor například vůči danému systému nijak nevymezoval a za každou cenu bránil vlastní rodinu. Hlavní myšlenkou této pasáže tak mělo být, že nelze jakkoliv hodnotit motivy, či dokonce osoby a jejich individuální rozhodnutí za minulého režimu, neboť si nikdy neumíme představit, čím si museli projít a co jejich osobnost potažmo následné vystupování, ovlivnilo. Nikdy nemůžete jakkoliv hodnotit člověka a jeho činy, když ho skutečně neznáte. Navíc samotné hodnocení a paušalizování věcí minulých nám historikům

nijak nepřísluší. Jako podstatnější se jeví hledat skutečné příčiny, proč k daným událostem vůbec došlo.

K tématu krize ve školství je pak vhodné doplnit aktuální palčivý problém ze školního roku 2020/2021, kdy učitelky a učitelé v celé republice byli vrženi do úplně nové situace v souvislosti s pandemií viru SARS-CoV-2. Záměrně jsem se zaměřila na tento školní rok, neboť v roce 2019 ještě nebyla uzákoněna povinnost zapojit se do distančního vzdělávání a každá základní škola na tento problém reagovala individuálně. V této pasáži jsem na závěr cíleně pokládala pouze jednu otevřenou otázkou, a to: „*Co si myslíte o aktuální situaci ve školství?*“, a čekala jsem, která témata budou narátorky reflektovat jako nejzásadnější. Poté jsme přecházely do volné diskuze, kdy jsme například porovnávaly situace na jednotlivých školách. V souhrnu pak narátorky hovořily především o náročnosti způsobu této výuky, co se přípravy hodin týká, ale také o nedostatečnosti a nízké kvalitě učiva, které žáci skutečně ovládli. Narátorky se tak shodovaly, že příprava distanční výuky jim zabírala i dvakrát více času, než v běžném školním roce a zpočátku měly velké problémy s technikou. V průběhu školního roku se všechny naučily pracovat s novými počítačovými programy a komunikačními platformami, přizpůsobily se novému způsobu práce a průběžně doplňovaly pomůcky, kterými si „online“ výuku zjednodušovaly. Jednalo se především o různé tablety, na které mohly psát jako na tabuli, a žákům se to objevovalo přímo na monitorech, různé webové stránky, kde bylo možné společné procvičování učiva apod. Na druhé straně lze cítit pocit jakéhosi zklamání z přístupu dětí, kdy snaha a tvrdá práce učitelů u některých přišla vniveč, neboť i děti se rychle aklimatizovaly a našly nové způsoby, jak se dá při online výuce podvádět. Na speciální škole pak bylo online připojení do výuky nerealizovatelné, tudíž paní učitelky připravovaly každé třídě zvlášť materiály pro vytisknutí a zvaly si žáky k ústním konzultacím. V současné době lze na tomto způsobu výuky nalézt nějaká pozitiva i negativa, přičemž mezi klady lze zařadit právě počítačovou gramotnost, kdy se učitelky a učitelé, ale i žáci, zdokonalili v používání moderních technologií. Sama za sebe velmi pozitivně hodnotím i to, že se velká část žáků naučila organizovat si svůj čas, a svým způsobem se tak výrazně osamostatnily, neboť si musely hlídat své povinnosti a dodržování termínů své práce. Negativem se pak stala právě časová náročnost pro učitelky a učitele, ač si troufám tvrdit, že se čas příprav průběžně

zkracoval dle technické vyspělosti konkrétního pedagoga. Dalším výrazným negativem pak bylo, že se někteří žáci distanční výuce vyhýbali, nepřihlašovali se a podváděli. Toto je samozřejmě velmi individuální záležitostí, ale v každé třídě bych našla jednoho, možná dva žáky, kteří skutečně měli celý rok prázdniny. A prošlo jim to bez postihu. Závěrem snad jen fakt, že tento způsob výuky je dlouhodobě neudržitelný. Měl negativní dopady na třídní kolektivy, kdy se žáci vůbec nesetkávali, navíc zcela přišli o své denní návyky a rituály. Častokrát jsem obdržela od rodičů omluvu z výuky s odůvodněním, že jejich dítě zaspalo, ač se jednalo třeba až o pátou vyučovací hodinu. Byla to zkouška pro všechny. Pro děti, rodiče, i učitele a učitelky, přičemž si trůfám tvrdit, že všichni „moji“ narátoři jí prošli se ctí a snažili se pro své žáky udělat maximum.

Vzhledem k tomu, že je tento text revidován zhruba po půl roce od jeho prvního odevzdání jako diplomové práce, je jistě žádoucí, aby byl doplněn o změny, ke kterým v posledních měsících ve školství došlo. Je nutné zmínit, že v tomto okamžiku nevycházím ze sdělení narátorů, ale především z vlastních dojmů. V září roku 2021 mi bylo svěřeno první třídnictví. Mám tak v péči třídu, do jejíhož kolektivu byly včleněny děti ze třídy, která v novém školním roce zanikla. Při přestupu na druhý stupeň byla dívka z této původní třídy rozdělena a musela se adaptovat v novém kolektivu. Půl roku trvalo, než se vůbec v původním, již zavedeném, kolektivu podařilo obnovit vztahy. Děti po období dlouhé distanční výuky zcela postrádají sociální vazby, toleranci vůči spolužákům, ale i respekt vůči učitelům. Jejich běžný denní režim se diametrálně změnil a za všechny nedostatky jsou dle zákonných zástupců zodpovědní právě učitelé. Veřejnost již nehledí na požadavky, které jsou na učitele kladeny. Rodiče nevědí, nebo si nepřipouští, že učitelé už nejsou pouze učitelé. Každý týden pravidelně zajišťují testování žáků, a jsou nuceni hodnotit zdravotní stav dětí, které jsou v jejich hodinách, což je v podstatě „pasuje“ až do funkce lékařů. Často přejímají zodpovědnost hygienické stanice a následně trasují děti, které se dostaly do kontaktu s PCR³⁰¹ testovaným spolužákem. Běžně se pak stává, že musí učitelé během víkendu či po večerech obvolávat všechny rodiče, aby si nechali děti doma. Následně je e-mailem informují o dalším postupu, neboť pravidla třídních karantén se mění takřka každý

³⁰¹ RT-PCR test laboratorně odhalí nakažené virem SARS-CoV-2.

týden. Následně pak musí připravit své vyučovací hodiny tak, aby byly přínosné pro děti ve škole, ale zároveň i na distanční výuce. Takzvaná hybridní výuka nese řadu úskalí. Byť na přípravě hodiny zpravidla učitel stráví mnohem více času než na přípravě prezenční výuky, nikdy nebude výsledek stejně efektivní. Nelze opomenout, že si učitelé při personálním nedostatku často sáhnou až dno svých sil. Z vlastní zkušenosti musím říct, že běžnou praxí v posledních měsících (a tím mám na mysli především měsíce na přelomu roku 2021 a 2022) je nedodržování maximálního množství suplovaných hodin. Např.: v listopadu 2021 jsem k vlastnímu celému úvazku odučila 24 hodin navíc. Ve školách momentálně vyučuje skutečně každý, „kdo má ruce nohy,“ – asistentky pedagogů, vychovatelky, vedení školy, jinak by nebylo možné zajistit řádný provoz. Je to dáno především tím, že právě učitelé jsou teď v té „první linii“, často se sami nakazí oním obávaným virem, případně jsou pak vyřazeni pro mě naprosto nepochopitelnými karanténami. Opakovaně. V důsledku pak dochází k situaci, že učitelé v průběhu týdne nezvládají své vlastní povinnosti a musí si tak práci vozit domů, protože stále musí opravovat testy, kontrolovat sešity, připravovat výuku, a to často i k předmětům, které běžně nevyučují. O to smutnější je pak situace, kdy ministr školství Petr Gazdík zašle ředitelům škol informaci, aby nerozdělovali v prvním čtvrtletí nového roku žádné odměny, neboť jsme právě v rozpočtovém provizoriu. Opět se tak opakuje historický úzus, kdy nikdo není ochoten ocenit jejich nasazení.

Tato kapitola sem byla začleněna především z toho důvodu, aby se čtenář přiblížil problematice interpretace jednotlivých narativů a dokázal si představit, že i zde reprezentovaný „vzorek“ narátorek a narátorů jsou lidé. Lidé, kteří se ve svém životě museli vyrovnat se situacemi, které si například moje generace již bez většího zájmu a bližšího obeznámení se s konkrétním tématem již neumí ani představit. V průběhu celého vlastního výzkumu jsem se maximálně snažila předejít tomu, abych dílčí sdělení jakkoliv zkreslovala. Pokud by však člověk měl jít skutečně do hloubky u jednotlivých vzpomínek, rozklíčoval by, proč se narátor vyjadřuje tak, jak se vyjadřuje, a proč ke zkoumaným tématům zaujal právě tyto postoje. Samotná dilemata a krize jsou vždy spojena s dobou, ve které vznikla. Před rokem 1989 se jedná především o problémy ve spojení s politizací a ideologizací školství, po sametové revoluci se rovněž jednalo o problémy, které byly spojeny s výkonem učitelské

profese. Zároveň je ale nutné brát v potaz, že učitelky a učitelé mají mimo své zaměstnání i vlastní život, který sám o sobě dokáže často přinést velmi neočekávané situace. Všechna tato dilemata a problémy jsou v souhrnu utvářeny komunikativní pamětí a následně formují osobnosti narátorů, kteří by se možná chovali jinak, kdyby si jimi nemuseli projít. Na druhé straně pak samozřejmě stojí faktor kolektivní paměti, kdy si jednotlivé generace učitelů, mnohdy nevědomky, vzájemně předávají zkušenosti, které je všechny sdružují v rámci jejich profese, a jednotlivci se pak v rámci této skupiny individuálně ztotožňují v aktuální problematice. Jsem přesvědčena o tom, že samotná kolektivní paměť velmi úzce souvisí s individuálním prožitkem, kdy se jedinci musí vyrovnat nejen se svojí minulostí, ale i s minulostí celé sociální skupiny, potažmo až s národní historií a mnohými „křivdami“, kterým musel český národ čelit. Obecně lze říct, že se z generace na generaci předávají především praktické zkušenosti, neboť byrokracie po celou dobu zůstává stejná, ač se skrývá pod jinými názvy. Učitelská profese je i v současné době velmi často diskutována v médiích, čímž se jen dostává do povědomí veřejnosti, která o ní často hovoří velmi negativně. Sama se běžně setkávám s názory: „že pokud se mi to nelíbí, můžu nastoupit jako prodavačka do obchodu.“ Ano, můžu. Ovšem faktem zůstává, že ne každá prodavačka by mohla jít hned učit. Lidé s nedostatkem informací tak útočí na učitele, aniž by si to dle mého názoru zasloužili. Z mého pohledu se jedná o zažité názory, které ve společnosti stále rezonují, a nebude jednoduché se z této situace v budoucnu vymanit.

Závěr

Všech stanovených cílů bylo dosaženo v interpretační části textu. Hlavními záměry bylo zachytit a popsat profesní život učitelek a učitelů v obdobích tzv. normalizace a transformace, a následně postihnout nejvýznamnější změny, které se po změně politického klimatu ve státě do samotné profese promítly. Za pomoci dílčích interpretačních témat jsem popsala učitelkou praxi v „průběhu času“, a to právě na základě informací, které mi sdělili dotazovaní respondenti. Postihnuta tak byla především učitelkou praxe, a to již od nástupu na vysokou školu, části textu se věnovaly i každodennímu životu učitelek a učitelů. Jak již bylo nastíněno v rámci interpretace fenoménu „proletářů mezi inteligencí“, učitelky a učitelé hned v okamžiku výběru svého budoucího povolání museli přijmout sociální roli ve společnosti, která jim byla přisuzována. Otázka jejich postavení je dána historickým vývojem samotné profese, často zlehčována poněkud „folklorním – a typicky českým“ výrokem: „*Kdo nic neumí, učí.*“ V průběhu výzkumu jsem se při snaze tato dvě období vzájemně komparovat několikrát přistihla, že mám tendenci je hodnotit. Proto považuji za důležité zmínit, že po uvážení všech faktů není možné jednostranně (a vlastně i dost černobíle, čemuž se po celou dobu snažím maximálně vyhnout) určit, které ze sledovaných období bylo „lepší.“ Navíc to rozhodně nepatří mezi kompetence historika. Bez diskuzí lze říct, že každé z nich mělo své klady i zápory, které jsem velmi detailně popsala v předchozích pasážích, čímž byl zcela naplněn i cíl zachycení proměn v dané profesi po změně vládnoucího systému.

Dalším stěžejním záměrem práce bylo postihnout kulturu a prostředí základních škol, zároveň pak i samotný vzdělávací proces, který jistým způsobem formoval generaci dnešních čtyřicátníků a padesátníků. Jak již bylo několikrát zmíněno, před rokem 1989 se na základních školách výrazně prosazovala především ideologie marxismu–leninismu, jež se projevovala v běžném denním režimu všech aktérů, kteří se na základních školách pohybovali. Do sledované problematiky se také výrazně promítly vzájemné vztahy ve sledovaných institucích, což se odvíjí především od individuálních predispozic jedinců. Tento cíl by nebylo možné naplnit bez školních kronik, na jejichž příkladu jsem popsala kulturní akce, soutěže, oslavy, školní výjezdy, apod. Ač se v této oblasti pohybujeme na pomezí interpretačních teorií, z předkládaného textu lze vyvodit, že režim státního socialismu žáky více

zaměstnával, což do jisté míry mohlo udržovat i jejich disciplinovanost, neboť pro svou energii měli jasné využití a nedostávali příliš prostoru k tomu, aby „zlobili.“ Od samotné výuky, přes zájmově–volitelné kroužky, až po „nepovinné“ stranické aktivity, byl jejich volný čas více omezován. Přímo ve vyučovací hodině k výrazným změnám nedošlo, ovšem narátorky před rokem 1989 často narážely na nedostatečnost metod a omezenou dostupnost pomůcek, které mohly při výuce používat. Prostřednictvím státní ideologie byly zvýšené požadavky kladeny i na žáky, kdy si uvědomovali, že kázeňské problémy mohou zapříčinit jejich neúspěšnost v přijímacím řízení na střední školy s maturitními obory.

Posledním sledovaným cílem v předkládaném textu byla kolektivní paměť a samotná místa paměti, které učitele sdružují v rámci jejich „sociální bubliny.“ Z mého pohledu byl naplněn i tento cíl, kdy jsem došla k závěru, že si učitelky a učitelé zpravidla dobrovolně vybrali svůj životní úděl, ač předem věděli, co od něj můžou očekávat. Tím mám na mysli především nízký společenský status, nedostatečné finanční ohodnocení a spoustu práce navíc, kterou společnost nevidí nebo spíš nechce vidět. Svou roli zde může sehrávat spousta aspektů – od nedostatečného porozumění, nepochopení, přes dílčí kritiku až po neskrývanou lidskou závist, která je zde ovšem poměrně neoprávněná. Otázkou pro mne tak zůstává, jaké vyhlídky má tato profese do budoucnosti?

Vzhledem k tomu, že jsou to právě učitelky a učitelé, kdo denně zajišťuje nejen vzdělávání, ale i výchovu našich budoucích generací, nejví se jako příliš spravedlivé, aby nosili onu nálepku „proletářů.“ Nebylo by spravedlivé, aby někdo, kdo má ve svých rukách „budoucnost českého národa,“ alespoň někdy slyšel ze strany veřejnosti uznání? Možná je na čase odbourat předsudky a pokusit se alespoň pochopit, že být učitelem nikdy nebylo jednoduché. Narátorky a narátoři, kteří se rozhodli do mého výzkumu vstoupit, zastupují část společnosti, která byla v minulém režimu často proklamována jako morální vzor, ovšem byly na ni kladeny velmi vysoké nároky, které nebyly dostatečně ohodnoceny. Učitelky a učitelé si tak po celá desetiletí nesou břímě, které ovšem nebylo odejito ani „postrevoluční“ společností. Učitelská profese není jednoduchá. Jsem přesvědčená o tom, že každé ze sledovaných období má své světlé i stinné stránky, kdy ani jedno z nich není úplně ideální. Z mého pohledu k dostatečné transformaci učitelské profese ještě nedošlo, a má před sebou ještě dlouhý a složitý

proces, ve kterém se snad podaří najít kompromis ke spokojenosti všem zúčastněným. Školní kultura a prostředí, potažmo celý vzdělávací proces, bude jistě mnohem lepší, pokud učitelky a učitelé budou jednou moci být hrdí na to, že tuto profesi vykonávají.

Od předkládaného textu si slibuji především možnost zamyšlení a rozpravy nad aktuálním stavem a problematikou školství, ale i nad postojem, který společnost – zřejmě z tradice, zaujala vůči samotným učitelům. Na druhé straně podle mého názoru tento výzkum odkrývá další perspektivy, na které je možné se v budoucnosti zaměřit. Další badatelé mohou navázat na předložené teze a například mohou rozšířit výzkum o vyšší počet respondentů, a to nejen ze strany samotných učitelů, ale třeba i z pohledu dalších zaměstnanců základních škol, kteří zajišťují jejich provoz, či z pozice samotných žáků nebo jejich rodičů, kteří by jistě na danou problematiku mohli přinést nové náhledy. Využitou metodologii lze aplikovat i při výzkumu výuky v jednotlivých předmětech či při výzkumu cílené specializace pedagogů. Stejně tak dobře by jistě posloužila i z dalších perspektiv – od vedení škol, dohlížejících institucí, zřizovatelů, apod. Taktéž ji lze aplikovat v různých okresech, či dokonce celých krajích. Využití a potenciál vidím obrovský. Na druhé straně i samotný přínos takového výzkumu v oblasti soudobých dějin je velmi důležitý. Jednak rozšiřuje současný stav bádání v „předrevoluční společnosti“, nabízí alternativu k oficiálním a státním pramenům a v budoucnu jistě poslouží k dokreslení obrazu regionální podoby období tzv. normalizace.

Summary

The presented text aim is to describe the professional life of teachers in the Příbram region in the period of so-called normalization, furthermore describing changes in the profession - especially in connection with the period of transformation, and after it. The presented text is an oral-historical probe into the daily life of teachers, capturing a view from their perspective. An equally important research topic is the culture and environment of primary schools, therefore the "normalization" of the educational process, where the educated generation was the first to find employment in the post-november era and in a way helped in the Czechoslovak's society transformation process after 1989, including market mechanisms and the restoration of democracy itself. I also described the so-called places of memory in the Příbram region in connection with individual and collective memory. The main goals have been met, so this work is a case study that describes teachers as complex personalities „over time.“

Zdroje

Vydané prameny

Akční program Komunistické strany Československa přijatý na plenárním zasedání ÚV KSČ dne 5. dubna 1968. Praha: Svoboda, 1968.

Košický vládní program, článek XV. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1984.

Sborník vybraných dokumentů orgánů KSČ k ideologické a ideově výchovné práci. Praha: Svoboda, 1979.

Zpráva o stavu České republiky, přednesená v ČNR Petrem Pithartem v roce 1990. Praha: Lidové noviny, 10. 3. 1990.

Kroniky

Kronika ZŠ Pampeliška do roku 2010. Uložena v soukromé sbírce školy.

Kronika ZŠ Tulipán do roku 1980. Uložena v soukromé sbírce školy.

Rozhovory

Rozhovor s A. V., vedla B. Hřídlová, Příbram, 19. 4. 2021.

Rozhovor s J. S., vedla B. Hřídlová, Příbram, 16. 4. 2021.

Rozhovor s E. N., vedla B. Hřídlová, Příbram, 16. 4. 2021.

Rozhovor s H. V., vedla B. Hřídlová, Příbram, 15. 4. 2021.

Rozhovor s K. Z., vedla B. Hřídlová, Příbram, 13. 4. 2021.

Rozhovor s L. H., vedla B. Hřídlová, Příbram, 21. 5. 2021.

Rozhovor s B. Š., vedla B. Hřídlová, Příbram, 26. 4. 2021.

Rozhovor s I. O., vedla B. Hřídlová, Příbram, 6. 4. 2021.

Rozhovor s A. M., vedla B. Hřídlová, Příbram, 7. 4. 2021.

Odborná literatura

BÁRTÍK, František. *Tábor Vojna ve světle vzpomínek bývalých vězňů*. Praha: Vyšehrad, 2008.

BEDNÁŘOVÁ, Emílie. *Školský systém v ČSSR*. Praha: Ústav školských informací, 1974.

BOČEK, Karel. *Ani gram uranu okupantům*. Praha: Akropolis 2005.

BOHÁČ, Antonín. *Dějiny školství v Československu 1945–1975*. Praha: Univerzita Karlova, 1982.

CIPRO, Miroslav. *Škola – opora socialismu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1973.

ČÁKA, Jan. *Střední Brdy – krajina neznámá*. Praha: Mladá fronta 2003.

DEVÁTÁ, Markéta a OLŠÁKOVÁ, Doubravka a SOMMER, Vítězslav a DINUŠ, Peter. *Vědní koncepce KSČ a její institucionalizace po roce 1948*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2010.

DOSTÁL, Antonín. *Pedagogické problémy dnešní doby*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967.

HÁBL, Jan a JANIŠ, Kamil. *Přehled dějin pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010.

HALBWACHS, Maurice. *Kolektivní paměť*. Praha: Slon, 2009.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2016.

HRADECKÁ, Vladimíra a KOUDELKA, František. *Kádrová politika a nomenklatura KSČ 1969–1974*. Praha: ÚSD AV, 1998.

JŮVA, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 2003.

- JÚVA, Vladimír. *Dějiny školství a pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987.
- KOLÁŘ, Zdeněk a FRÝBOROVÁ Marie. *Formování socialistického učitele*. Praha: Univerzita Karlova, 1985.
- KOTÁSEK, Jiří et al. *Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, MŠMT, 2001.
- KOTÁSEK, Jiří. *Učitelské vzdělání: Zprávy ústavu pro učitelské vzdělání na Univerzitě Karlově*. Praha 1966.
- KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, Katedra pedagogiky, 2006.
- KUČERA, Roman et al. *70 let od zahájení těžby uranu na Příbramsku*. Příbram: DIAMO, s. p., odštěpný závod SUL, 2019.
- LE GOFF, Jacques. *Paměť a dějiny*. Praha: Argo, 2007.
- MATĚJŮ, Petr. *Nerovnosti ve vzdělání. Od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON, 2010.
- MOREE, Dana. *Učitelé na vlnách transformace. Kultura školy před rokem 1989 a po něm*. Praha: Karolinum, 2013.
- MIOVSKÝ, Michal. *Příručka k provádění výběru metodou sněhové koule: snowball sampling*. Praha: Úřad vlády České republiky, 2003.
- MIŠOVIČ, Ján. *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: Slon, 2019.
- MOŽNÝ, Ivo. *Česká společnost: Nejdůležitější fakta o kvalitě našeho života*. Praha: Portál, 2002.
- MORKES, František. *Kapitoly o školství, o ministerstvu a jeho představitelích*. Praha: Pedagogické Muzeum J. A. Komenského, 2002.

- RÝDL, Karel. *K vývoji správy a řízení školství v českých zemích 1: (1774–1989)*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2010.
- SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005.
- ŠTVERÁK, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983.
- VÁCLAVÍK, Vladimír. *Cesta ke svobodné škole*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1995.
- VANĚK, Miroslav. *Orální historie ve výzkumu soudobých dějin*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2004.
- VANĚK, Miroslav a MÜCKE Pavel. *Třetí strana trojúhelníku: teorie a praxe orální historie*. Praha: Karolinum, 2015.
- VELFL, Josef. *Příbram v průběhu staletí*. Příbram: MěÚ Příbram, 1998.
- VELFL, Josef. *Památky Příbrami v obrazech*. Příbram: MěÚ Příbram, 2008.
- VON MISES, Ludwig. *Lidské jednání: pojednání o ekonomii*. Praha: Liberální institut, 2006, xxvii.
- VORLÍČEK, Chrudoš. *Z historie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy*. Praha 1996.
- VOŠAHLÍK, Arnošt. *Tam, kde skončila válka*. Příbram: Knihovna Jana Drdy, 2006.
- WALTEROVÁ, Eliška. *Úlohy školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido, 2004.
- ZOUNEK, Jiří a ŠIMÁNĚ, Michal a KNOTOVÁ, Dana. *Normální život v nenormální době: Základní školy a jejich učitelé (nejen) v období normalizace*. Praha: Wolters Kluwer, 2017.
- ZOUNEK, Jiří a ŠIMÁNĚ, Michal a KNOTOVÁ, Dana. *Socialistická základní škola pohledem pamětníků. Sonda do života učitelů v Jihomoravském kraji*. Praha: Wolters Kluwer, 2018.

Sborníky

BALÁŽ, Ondřej (ed.). Požadavky vědeckotechnického pokroku a profil socialistického učitele. In: *J. Velikanič, et al., Socialistická škola a učitel v období vědeckotechnického rozvoje*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1975, s. 84–96.

HENDL, Jan (ed.). Kvalitativní výzkum v pedagogice. In: *Reflexe společenských potřeb a očekávání?* Olomouc: Česká asociace pedagogického výzkumu, 2005, s. 12.

JEŽEK, Václav (ed.) a kolektiv autorů. *Město Stříbra a slávy starých hornických tradic: sborník na oslavu 750letého trvání horního města Příbram*, NV Příbram 1966, s. 10.

KOPIČKOVÁ, Božena (ed.). *Březové hory – přehled dějiny města*. Vlastivědný sborník Podbrdská 11/12, s. 140–154.

KUJAL, Bohumír. (ed.) Ředitel školy. In: *Pedagogický slovník. 2. díl, P–Ž*. Praha 1967, s. 114.

NORA, Pierre. Mezi pamětí a historií. In: BENZA, Alban – MAYER, Françoise (ed.): *Antologie francouzských společenských věd: Politika paměti*. Praha 1998, s. 8–18.

POLÁK, Stanislav (ed.). *Historický úvod*. Vlastivědný sborník Podbrdská 11/12, Příbram 1977.

RÝDL, Karel (ed.) *Historický vývoj českého vzdělávání do roku 1989*. In: KALOUS, Jaroslav a VESELÝ, Arnošt. *Vzdělávací politika České republiky v globálním kontextu*, s. 7–22. Praha: Karolinum, 2006.

Učitel'ské noviny. In: Knapík, Jiří a FRANC, Martin. *Průvodce kulturním děním a životním stylem v českých zemích 1948–1967*. Praha: Academia, 2001, 645 s. Šťastné zítřky (Academia), sv. 5.

Periodika a články

DUDEK, Pavel. Žádný skaut, Pionýr! Žádná individualita, SSM! A. Drda, et al., *Příběhy bezpráví – nástroje normalizační moci. Metodická příručka*. Praha: Člověk v tísni, o. p. s., 2012, s. 239–242.

HAVLÍN, Josef. Splnění úkolů nového školního roku závisí na iniciativě a aktivitě všech učitelů a školských pracovníků. *Učitelské noviny*. 1972, XXII, č. 28.

CHLUP, Ondřej. Poznámky k jednotné škole všeobecně vzdělávací. *Pedagogika*, 6 (6), 653–660, 1956.

KUČEROVÁ, Stanislava. Šťastná šedesátá. *Pedagogická orientace*. 2014, 24 (2), 282–288.

Novela s otazníkem. *Učitelské noviny*. Roč. 93, č. 14, 5. 4. 1990, s. 1.

Názor KC OF. *Učitelské noviny*. Roč. 93, č. 13, 29. 3. 1990, s. 1.

Officina humanitatis. *Lidové noviny*. 18. 4. 1990, s. 1.

Připojíte se? *Učitelské noviny*. Roč. 92, č. 2, 11. 1. 1990, s. 2.

Učitelé demonstrují. *MF Dnes*. 21. 2. 1991, s. 1.

WALTEROVÁ, Eliška a GREGER, David. Transformace vzdělávacích systémů zemí Visegrádské skupiny. Srovnávací analýza. *Orbis Scholae*. Praha: Karolinum, 2006, s. 16.

Z tiskovky. *Učitelské noviny*. Roč. 93, č. 29, 7. 9. 1990, s. 2.

Legislativa:

Nařízení Evropského parlamentu a Rady Evropské unie 2016/679 (GDPR) ze dne 27. dubna 2016, o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů a o zrušení směrnice 95/46/ES (Obecné nařízení o

ochraně osobních údajů.) [online]. [Cit. 3.4.2021]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/gdpr/clanek/co-je-gdpr.aspx>

Usnesení ÚV KSČ *O těsném spojení školy se životem a o dalším rozvoji výchovy a vzdělání v Československu*, ze dne 23. dubna 1959 [online]. [Cit. 8.4.2021]. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=6229&edmc=6229

Usnesení ÚV KSČ *O úkolech dalšího rozvoje školství a výchově mládeže na školách* [online]. [Cit. 12.4.2021]. Dostupné z: http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=9765&edmc=9765

Ústavní zákon č. 62/1978 Sb., Ústavní zákon, kterým se mění článek 24 odstavec 2 Ústavy Československé socialistické republiky [online]. [Cit. 16.4.2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1978-62>

Zákon č. 95/1948 Sb., o základní úpravě jednotného školství [online]. [Cit. 3.4.2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1948-95>

Zákon č. 31/1953 Sb., o výchově socialistických občanů a jejich přípravě pro praktická povolání.

Zákon č. 186/1960 Sb., o soustavě výchovy a vzdělávání z 15. prosince 1960.

Zákon č. 499/2004 Sb., zákon o archivnictví a spisové službě a o změně některých zákonů [online]. [Cit. 3.4.2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-499>

Internetové zdroje

Asociace orální historie. *Etický kodex* [online]. [Cit. 3.4.2021]. Dostupné z: http://www.coha.cz/wp-content/uploads/2019/10/Eticky_kodex-COHA_2019.pdf

Cech příbramských horníků a hutníků. *Historie města Příbram* [online]. [Cit. 26.3.2021]. Dostupné z: <http://www.cechphh.cz/cz/ohlednuti/strucna-historie-mest-pribrami-a-brezovych-hor>

Český statistický úřad. *Charakteristika okresu Příbram* [online]. Poslední změna 4. 2. 2020. [Cit. 23.3.2021]. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/xs/charakteristika_okresu_pribram

Databáze EU. *Základní školy Příbram* [online]. © 2009-2020 [Cit. 25.3.2021]. Dostupné z: <http://www.seznamskol.eu/typ/zakladni-skola/?kraj=stredocesky&okres=pribram>

Komunistická strana Československa (KSČ). Odhad velikosti členské základny. [online]. [Cit. 14.7.2021]. Dostupné z: http://www.totalita.cz/vysvetlivky/s_ksc_clen_01.php

ASSMANN, Jan. *Kolektivní paměť a kulturní identita* [online]. [Cit. 2.1.2021]. Dostupné z: https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/635985/mod_resource/content/1/Assmann_-_Kolektivni_pamet_a_kulturni_identita_-_in_Kratochvil_2015.pdf

KOTÁSEK, Jiří, David GREGER a Ivana PROCHÁZKOVÁ. *Požadavky na školní vzdělávání v České republice: Národní zpráva pro OECD* [online]. [Cit. 8.6.2021].

Dostupné z: <http://userweb.pedf.cuni.cz/uvrv/adminaj/download/b4.pdf>

MŠMT [online]. [Cit. 8.6.2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/165-let-ministerstva-skolstvi-mladeze-a-telovychovy>

Osobnosti Příbrami. *Jan Antonín Alis (1732-1801)* [online]. © 2021 [Cit. 26.3.2021]. Dostupné z: <http://osobnosti.pb.cz/jan-antonin-alis/>

Platové tabulky učitelů a pedagogů pro rok 2021 [online]. [Cit. 19.7.2021]. Dostupné z: <https://www.kurzy.cz/platy/platove-tabulky-ucitelu/>

Programové prohlášení vlády z roku 1990 [online]. [Cit. 8.6.2021]. Dostupné z: <http://www.vlada.cz/assets/clenove-vlady/historie-minulychvlad/prehled-vlad-cr/1990-1992-cr/petr-pithart/ppv-1990-1992-pithart.pdf>

Průměrná hrubá měsíční mzda zaměstnanců v civilním sektoru národního hospodářství podle ekonomické činnosti (sekce OKEČ) a sfér, 1955 – 1992.

[online]. [Cit. 11.7.2021]. Dostupné z:

<https://www.czso.cz/documents/10180/35067255/1100251539.pdf/afd4b303-aa1d-42f6-a1e8-8bab1b3f58ae?version=1.1>

Svatá hora. *Malice Svatohorská* [online]. © 2009-2020 [Cit. 26.3.2021]. Dostupné z:

<https://svata-hora.cz/o-svate-hore/organizace/>

,Tak pojed Ondřeji. Viš, proč jsi tady?‘ Dělník šel kvůli ,atentátu‘ na sochu

Gottwalda na devět let do vězení. [online]. [Cit. 10.7.2021]. Dostupné z:

https://www.irozhlas.cz/veda-technologie/historie/ondrej-stavinoha-socha-klementa-gottwalda-pribram-komunismus_1909031348_dok

Ústava Československé socialistické republiky. Zákon 100/1960 Sb., ze dne 11.

července 1960. [online]. [Cit. 20.6.2021]. Dostupné z:

https://www.psp.cz/docs/texts/constitution_1960.html

Zápis 23. schůze ČNR z 6. 3. 1990 [online]. [Cit. 8.6.2021]. Dostupné z:

<https://www.psp.cz/eknih/1986cnr/stenprot/023schuz/s023015.htm>

ŽÁN, František. *Kvůli poklesu počtu žáků sloučí základní školy* [online]. Poslední

změna 20. 7. 2009. [Cit. 23.3.2021]. Dostupné z:

https://pibramsky.denik.cz/zpravy_region/pb-fz-skoly.html

Seznam zkratk

ČSM – Československý svaz mládeže

ČSR – Československá republika

GDPR – *General Data Protection Regulation*

KSČ – Komunistická strana Československa

MŠMT – Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

OV KSČ – Okresní výbor Komunistické strany Československa

PU – Pedagogická unie

ROH – Revoluční odborové hnutí

RVP – Rámcové vzdělávací programy

SČSP – Svaz česko–sovětského socialistického přátelství

SSM – Svaz socialistické mládeže

ŠVP – Školní vzdělávací program

VŘSR – Velká říjnová socialistická revoluce

VUML – Večerní univerzita marxismu–leninismu

ZŠ – Základní škola