

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta

Diplomová práce

HORIZONTY ETIKY NA GYMNÁZIU


Autor práce: Bc. Blanka Fejtová
Vedoucí práce: doc. MgA. Stanislav Suda, Ph.D.
Studijní program: Teologie služby (KS)

2023

Prohlašuji, že jsem autorkou této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

22.03.2023

Blanka Fejtová

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Fejtová Blanka', written in a cursive style.

Děkuji vedoucímu diplomové práce doc. MgA. Stanislavu Sudovi, Ph.D., za cenné rady, připomínky a trpělivé metodické vedení práce. Dále děkuji studentům gymnázia za jejich upřímné sdílení.

Obsah

Úvod.....	6
1 Teoretická část	8
1.1 Výchova a vzdělávání na gymnáziu	8
1.1.2 Reflexe	9
1.2 Etika	10
1.2.1 Otázky	10
1.2.2 Odpovědi.....	10
1.2.3 Slovo	13
1.2.4 Ctnosti.....	13
1.2.5 Svoboda	17
1.2.6 Svědění	18
1.2.7 Kultura	19
1.2.8 Závěr teoretické části	20
2 Praktická část	21
2.1 Přepis a interpretace rozhovoru s Lenkou.....	21
2.2 Vyhodnocení interpretací.....	27
2.2.1 Shodné nálezy	27
2.2.2 Negativa	29
2.2.3 Pozitiva	30
2.2.4 Vztahy	31
2.2.5 Humanita versus přírodní vědy.....	34
2.2.6 Marginální postřehy	36
2.2.7 Návrhy studentů na řešení.....	37
2.2.8 Postřehy hodnot	38

2.2.9	Reflexe	40
2.3	Diskuse.....	43
2.4	Závěr praktické práce.....	45
3	Závěr	47
4	Bibliografické citace	49
4.1	Tištěné monografie (knihy)	49
4.2	Elektronické dokumenty	50
4.3	Audionahrávky.....	52
5	Seznam zkratk	52
6	Seznam příloh	53
7	Přílohy.....	54
8	Bibliografický odkaz, klíčová slova a abstrakt.....	65

Úvod

Pro práci s názvem „Horizonty etiky na gymnáziu“ se mi dostalo několika podnětů. Prvním impulsem bylo mé pozorování jednání některých studentů, které občas postrádalo základy slušného chování, které nebylo ničím nenapravitelným, ale ani zásadním v ohledu na základy obecné etiky. Ve skutečnosti, pokud jsem otevřeně a s pochopením pro jejich neznalost se studenty vedla krátký dialog, nikdy jsem se s takovými nedostatky již víc nesetkala.

Dalším důvodem pro volbu tohoto tématu byly velmi časté žádosti ze stran studentů o diskuse ohledně svých problémů s výukou, které se zdráhali s vyučujícími i s výchovným poradcem či drogovým preventistou sdílet. V zájmu toho, aby výuka anglického jazyka mohla vůbec a co nejrychleji probíhat, bylo dobré žáky nejen vyslechnout, ale i uvést do stavu klidu a smíření se se situací takovou, jaká je. Jak se situace opakovaly, pokoušeli jsme se otevřenými krátkými diskusemi nacházet teoretická, snad i realizovatelná řešení. Tyto diskuse se jevily jako efektivní i pro zdárné uskutečnění výuky anglického jazyka.

Poslední důvod vykrystalizoval, když jsem vyhodnocovala sociální hru na téma fiktivních netradičních rodin. Tuto hru zařazuji jako úvod pro maturitní téma „Rodina a sociální život“. Důvodem tohoto úvodu pro maturitní téma „Rodina“ je moje zkušenost z maturitního zkoušení, při kterém někteří žáci vykazovali sníženou schopnost o tomto tématu hovořit, ne z důvodu nízké úrovně svých znalostí a dovedností v anglickém jazyce, ale proto, že byli ovládnuti svými emocemi. Společně tedy otevíráme toto, pro některé bolestivé téma, vžíváme se do osudů fiktivních netradičních rodin a učíme se emoce nechat projít a pak již o sociálním životě, rodině a mezilidských vztazích smysluplně a strukturovaně hovořit. Právě zde jsem nabyla dojmu, že mladí lidé tiše a skrytě postrádají upřímný a otevřený způsob komunikace. Zdá se, že se ze strany dospělých setkávají s nedostatečným zájmem o své strasti i radosti, což v některých z nich vyvolává různé reakce, včetně uchýlení se k antidepresivům, drogám a neslušnému chování. Důležitost hodnot každého jednoho člověka stejně jako hodnot etických a dodržování zásad zajištění základních předpokladů pro úspěšný proces učení jsou jakoby zapomenuty za účelem podávání žádaných co možná největších studijních výkonů.

Práce má několik cílů, první je zmapovat názory a postoje žáků na gymnáziu ve vztahu k úrovni vyučování jako takovému s praktickým využitím v dalším studiu či v praktickém životě. Úkolem práce je zjistit, jak studenti gymnázia vnímali a vnímají kvalitu života v průběhu svého studia. Jedná se o prvotní kvalitativní výzkum, který není zaměřen na pouhé zjišťování kvality výuky, ale na všechny možné aspekty jejich vnímání s ohledem na učitele, spolužáky, mimoškolní aktivity, rozložení a náročnost studia, stejně tak i uvědomění si důvodů, proč zrovna gymnázium je školou, na které studují. Otázkou je míra a zdroje jejich spokojenosti či nadšení a radosti, stejně jako stavy starostí, bezmoci, smutku a deprese. Jedná se o postoje a hodnoty studentů a jejich představy a vize reálného, avšak i ideálního života v současném světě.

Dále je mým cílem zjišťovat případné představy o možnostech, jak se přiblížit, nebo případně i dosáhnout kýžených změn, a docílit tak důstojného a spokojeného stavu jak osobního, tak školního života. Pokud by otevřenost a upřímnost studentů dovolila, cílem je i nahlédnout do jejich vizí budoucnosti.

Posledním cílem diplomové práce je na základě zjištěných bloků informací případná stavba strukturovaného dotazníku pro další tentokrát kvantitativní výzkum, který by mohl vést k širšímu přehledu o stavu věcí na českých gymnáziích dle pohledu studentů.

Výsledky tohoto druhotného šetření by mohly sloužit jako podklad pro dlouhodobě zamýšlené změny ve prospěch stupně nejen vzdělanosti studentů, ale i zlepšení úrovně mezilidských vztahů na základě otevřené komunikace.

V teoretické části otevírám pohled do způsobu, jakým škola jako taková na základě směrnic a hodnotových systémů přistupuje k výchově, vzdělávání a tvorbě postojů a hodnotového systému žáků. Výchozím bodem je přehled předpokladů a požadavků pro výchovu, výuku a vzdělávání na gymnáziu s ohledem na jejich zakotvenost ve znění zákonů, vyhlášek a směrnic spolu se školním vzdělávacím programem v návaznosti na rámcový vzdělávací program a obecné hodnoty etiky. V uvedených zdrojích je možno se podrobně seznámit s poměrně složitým a obsáhlým množstvím instrukcí pro ty, kdo se prací na poli školství zabývají a měli by je implementovat v praktické přímé vyučovací činnosti.

Dále se věnuji etickým hodnotám, pohledu na člověka a jeho zdařilý život jako základní osu pro rozbor interpretací optikou tradičních katolických hodnot i pohledem současných odborníků.

V praktické části se pokouším nahlédnout do soukromí žáků v souvislosti s vytvářením těchto hodnot v rámci školy.

Pro tuto práci kvalitativního výzkumu jsem zvolila nestrukturované a neformální rozhovory. Výběr studentů je absolutně nahodilý a vždy na základě svobodného rozhodnutí studenta o svém studiu na gymnáziu hovořit. Oslovuji i bývalé studenty gymnázia, kteří již ukončili studium, popřípadě i na vysoké škole. Rozhovory probíhají na různých místech, dle momentálních možností, jako například ve škole, v restauraci, nebo i v domovech bývalých studentů. První otázka zní: „Co se ti vybaví, když se řekne gymnázium?“ Jde o to, aby se student mohl svobodně a volně vyjadřovat k tomu, co pro něj gymnázium znamená, či znamenalo. Navazující sled otázek plyne dle toho, jakou problematiku studenti vyjeví s ponecháním své vlastní trajektorie vizí a vzpomínek.

Dalším krokem je přepis zaznamenaných rozhovorů jako základ pro interpretaci a vyhodnocování textů opakovaným čtením, hermeneutickým kruhem. Objektivní hermeneutika je koncepce kvalitativního výzkumu vyvinutá Oevermannem a jeho spolupracovníky jako přístupu k analýze každodenních zaznamenaných a přepsaných interakcí. (Hendl, 2016, s. 277).

Textová pole jsou umístěna vedle přepsaného textu tak, aby interpretace s textem prostorově korespondovala a bylo jednodušší najít potřebnou citaci. Interpretace jsou vyhodnocovány s ohledem na shodná či podobná sdělení, jde o sdělení s pozitivním či negativním nábojem a je bez pochyb, že se týkají jak vyučovacích předmětů, tak mezilidských vztahů. Další pomocí pro vyhodnocování je vhodné uspořádání interpretací v celkovém přehledu, popřípadě v přehledu tabulek.

Vyhodnocování interpretací probíhá s ohledem na nastíněnou problematiku studentů ve srovnání s hodnotami etiky. Za předpokladu velkého množství různých informačních toků osobně pro přehlednost používám barevné odlišení i zvýraznění textu a předpokládám, že i zde obarvení textu změní názorů a informací orientaci usnadňuje.

1 Teoretická část

1.1 Výchova a vzdělávání na gymnáziu

Gymnázia jsou na území České republiky zřizována již od dob Marie Terezie. Dnešními zřizovateli je buď krajský úřad, soukromý subjekt nebo církev. Dle českého statistického úřadu bylo v České republice v roce 2020/21 evidováno 354 gymnázií, z toho 280 veřejných, 72 soukromých a 20 církevních.

Vzdělání a výchova žáků na gymnáziích se řídí školským zákonem č. 82/2015 Sb., který prochází změnami na základě novel, vyhlášek a opatření ministra školství. (Zákon o pedagogických pracovnících, 2022). Celkově na gymnáziích studovalo ve školním roce 2019/20 131 799 žáků, což činí 30,4 % z celkového objemu 432 906 žáků středních škol. (Viz Graf 1) (Český statistický úřad, 2022).

Tato školská zařízení dělíme na čtyřletá a víceletá (6 nebo 8letá), ve víceletých gymnáziích žáci ve své podstatě plní svou povinnou školní docházku po dobu buď 2 nebo 4 let. Základním předpokladem pro studium na 4letém gymnáziu je splnění povinné školní docházky a splnění podmínek pro přijetí, o kterém rozhoduje ředitel školy. Pro uchazeče o studium na víceletém gymnáziu neplatí podmínka o ukončení základního vzdělání a je o něj poměrně velký zájem zejména u těch žáků, kteří počítají s pokračováním svého studia v terciálním sektoru vzdělávání.

Vzdělávání žáků a studentů je zajišťováno pedagogickými pracovníky, kteří se řídí několika dokumenty, jako je Strategie 2030+, který podrobně definuje 5 strategických linií a v jehož úvodu jsou použita slova Jana Amose Komenského: „Má-li se člověk stát člověkem, musí se vzdělat“. (Strategie 2030+, 2022).

Základní a závaznou oporou pro vzdělávání žáků na gymnáziích je „Rámcový vzdělávací program“ (RVP) pro gymnázia, který podléhá Národnímu programu pro vzdělávání (NVP). Školní vzdělávací program (ŠVP) jsou prakticky učební osnovy jednotlivých předmětů a jako celek musí pokrýt požadavky RVP. Úlohou každého jednotlivého gymnázia je návrh svého vlastního školního vzdělávacího programu (ŠVP). (RVP G*, 2022).

Pedagogičtí pracovníci jsou řízeni zněním zákona o pedagogických pracovnících a v rámci EU musí splňovat úroveň ISCED 7. Liší se nejen počty hodin přímé pedagogické činnosti, ale i povinnými podmínkami pro činnost jednotlivých pracovníků v přímé vyučovací činnosti. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., 2022). (Zákon 563/2004 Sb., 2022).

Maturitní zkouška, veřejnosti poměrně dobře známý termín, která je též nazývána zkouškou dospělosti (anglické slovo „maturity“ znamená dospělost a „immature“ znamená nedospělý), je ukončením sekundární úrovně vzdělávání a úspěšné složení je nutným předpokladem pro vstup do terciálního sektoru vzdělávání dle znění § 77-82 školského zákona. S ohledem na členství České republiky v Evropské unii platí v naší zemi systém ISCED (Internacional Standard Clasification of Education) schválený v roce 2011, podle něhož mají absolventi všeobecného gymnázia na maturitních vysvědčeních kód 334, který jim umožňuje pokračovat v terciálním sektoru vzdělávání po celé EU dle lokálních podmínek dané země. (EUROSTAT STATISTICS EXPLAINED, 2022).

Žáci se speciálními potřebami jsou zařazováni do kolektivů tříd a měla by jim být věnována speciální péče ze strany všech vyučujících. Podpůrná opatření, která se dělí do pěti stupňů, se obvykle realizují formou individuálních studijních plánů, jakožto

závazných dokumentů vypracovaných na základě doporučení odborníků z oblastí speciální pedagogiky, psychologie a poradenství. (Ministerstvo vnitra ČR, 2022) „Výchovný poradce je „základním stavebním kamenem“ školního poradenského pracoviště ...“ (Katalog podpůrných opatření, 2022).

Náboženství je možno vyučovat na školách dle školského zákona §15 561/2004 Sb. Žáci se ale k informacím týkajícím se religionistiky dostanou v předmětu „Základy sociálních věd“. Aby se výuka náboženství jako taková na škole mohla konat, je nutné, aby o tento vyučovací předmět žádalo nejméně 7 žáků, mohou to být žáci nejen z různých tříd, nýbrž i z různých škol. Vyučující musí samozřejmě splňovat podmínky dle zákona o pedagogických pracovnících a zároveň musí být pověřen statutárním orgánem církve. Dle sčítání obyvatelstva z roku 2021 je počet věřících lehce vyšší, avšak stoupá počet obyvatel, kteří uvádějí „bez náboženské víry“ na úkor těch, kteří svou víru neuvádějí vůbec. (Viz Graf 2).

Učebnice etiky pro základní školy a víceletá gymnázia (bez teologických souvislostí) vytvořilo Etické fórum České republiky ve spolupráci s NIDV (Národní institut pro další vzdělávání) v roce 2014. Jedná se o soubor učebnic, metodiky a pracovních listů pro šesté až deváté ročníky s názvem: *Etická výchova*. Také nakladatelství Fraus v roce 2013 vydalo s doložkou MŠMT pracovní učebnici *Etická výchova*.

Na středních školách je možno etiku vyučovat dle několika knih, mimo jiné soubor 3 knih „*Osobnostní a etická výchova pro střední školy*“ ve složení 2 částí pro studenty a metodikou – učebnicí pro učitele. V zásadě je etika pouze malou částí předmětu ZSV (základy společenských věd), ve kterém jsou obsahem učiva současně i základy filozofie, ekonomiky a práva, světová náboženství i organizace státních zřízení. Etika jako praktická aktivita na gymnáziích nepochybně trpí vinou nedostatku času.

1.1.2 Reflexe

Závěrem je možno konstatovat, že ačkoliv stávající logistika nabízí vyučujícím poměrně velkorysou volnost při tvorbě osnov pro svou výuku, nesetkává se tento systém s přílišně kladnou odezvou ze stran jeho uživatelů v obavách z toho, že při povinnosti začlenění a splnění všech kritérií a kompetencí ve stávajícím množství na některé z nich zapomenou. Nelze ani nepřipomenout povinnost provázanosti a zařazení průřezových témat. V neposlední řadě musí vyučující průběžně sledovat neustálé změny týkající se průběhu a plnění povinných kritérií maturitních zkoušek a reagovat na ně s ohledem na schopnosti a možnosti žáků, mnohdy náhle změny pochopit a integrovat v praxi. Další kritika padá na tento systém z řad žáků a rodičů v případě změny bydliště a následné změny školního zařízení, které způsobí výpadky v návaznosti učiva, neboť se každá škola řídí svým vlastním, a tedy i rozdílným ŠVP.

Různorodost ve skladbě vstupních znalostí i schopností žáků se speciálními potřebami, kdy jsou v kolektivu přítomni jak žáci velmi nadaní, tak žáci s vykazováním poruch ADHD či autistického spektra neusnadňuje učitelům práci, vzhledem ke složitosti sledování změn znění vyhlášek a nařízení. Pokud se do výše zmíněné problematiky ve formě znění zákonů, vyhlášek a nařízení poctivě začteme, bohužel nenajdeme slova jako blaho, dobro a spokojenost samotného žáka.

1.2 Etika

Co je etika? Původem řecké slovo „éthos“ (mrav, zvyk, obyčej) znamená morálku. Morálka (z latinského mos – vůle,) je soustava hodnot, ctností a ideálů, je to představa společnosti o tom, jaké lidské chování je správné, a jaké špatné. Slovník definuje etiku jako soustavu mravních zásad. Mravy jsou způsoby chování a jednání. (LINGEA, 2022) Jestliže hovoříme o etice, nepochybně se budeme potýkat s mravy a morálkou. Můžeme říci, že pokud etika hledá v souhrnu chování a jednání (mravech), co je špatné, či dobré, je nutné, aby se tak dělo na základě vytvořeného hodnotového systému či představ, které se ovšem můžou lišit v závislosti na mnohých faktorech. Blackburn říká, že vnímání spravedlivosti a správnosti je u různých skupin různá a že není možné nárokovat jedinou a skutečnou pravdu (BLACKBURN, 2022, s.27). Je tedy možno jednoduše odvodit, že etika jako taková není pouze jedna a že hodnotový systém různých společenství lidí nejspíš bude operovat vlastní etikou.

„Přít se o etiku znamená přít se o to, co je na konci duhy, tedy o něco, co z každého úhlu pohledu vypadá jinak.“ (BLACKBURN, 2022, s.27).

Etika je závislá na tom, jaké hodnoty, ctnosti, pravidla, zvyky, normy, ideály a postoje daná skupina lidí pokládá za dobré a následně by se měla těmito řídit za účelem hledat a najít, co by bylo lepší a nejlepší. (SOKOL, 2016). Není pochyb o tom, že se setkáváme s množinou etik dle daného oboru, jako například s etikou pro pomáhající profese, pro manažery, pro psychology, pro genetické inženýrství a pro mnoho jiných. Zajisté v nás tato množina vyvolá i nepřeborné množství otázek jako například: „Jaká je představa opravdového, skutečného a nejvyššího dobra?“ a jsme přivedeni na cestu filozofování, což logicky vyústí ve skutečnost, že etika je zároveň i filozofická nauka. Etika, ačkoliv je vědním oborem hodnotícím se soubory hodnotového systému je zároveň interdisciplinární (spolupracuje i s jinými disciplínami) a není pouhou teorií, nýbrž vědním oborem aplikovaným. Protože teologie je součástí filozofie, etika je i naukou teologickou. (BRÁZDA, 2010, s.7)

1.2.1 Otázky

Huber v úvodu své knihy uvádí dva rozdílné pohledy na krutý čin mladíka. Byl odsouzen k trestu odnětí svobody za způsobené úmrtí, avšak katolická škola nabídla druhou šanci, pokud soud odsouhlasí podmíněný odklad trestu. Huber se ptá: „Proč je etika tak sporná?“ Huberovou odpovědí je široký rozdíl představ lidí o tom co je správné a dobré. Jedná se o hledání odpovědi na to, co by měl člověk dělat, jak by měl vést svůj život, aby se jeho život zdařil, aby byl dobrý. (HUBER, 2016, s.7,8). Není možné se etiku naučit, je jen možné se nechat etikou stimulovat k přemýšlení o tom, jak jednat co nejlépe. Co je dobro, ke kterému má člověk směřovat? Proč má být člověk morální? Co má pokládat za mravné, a co je nemravné? Co kdyby toto udělal každý? Klíčovou otázkou etiky je otázka: Kdo je člověk?

1.2.2 Odpovědi

Kdo je člověk?

Odpověď je stěžejní pro nastavení etických kritérií hodnocení a není ani jednoduchá ani jednoznačná z důvodu existence mnoha úhlů pohledu na člověka a i věda, která se zkoumáním člověka zabývá, antropologie, se dělí do několika proudů, jako například

antropologie kulturní, sociální, fyzická, filozofická či teologická. Ivana Noble ve své knize „Kdo je člověk“ podává několik vizí, kdo člověk je. „Jedna ze základních teologických výpovědí říká o člověku, že je tvor. Tvor předpokládá Tvůrce, vztah k tomu, kdo člověka stvořil. ... Asymetrie vztahu člověka-tvora a Stvořitele je vyvážena důrazem na to, že člověk je živá bytost, svobodný tvor, spolupracovník Boží, dokonce Boží obraz a podoba. Bůh a život, jehož zdrojem je Bůh, podle nich člověka předchází, ale místo toho, aby umenšovaly jeho hodnotu, mu hodnotu dávají. Mluví o svobodě, která je rozvíjena a žita ve vztazích, svobodě, která umožňuje vzájemnou péči a lásku.“ (NOBLE, 2021, s.40).

„I když se odhalí kód DNA, lidský život zůstane tajemstvím“ (HUBER, 2013, s.54). Zatímco Freud i Nietzsche potvrzují souhlas s člověkem jako jedincem vztahovým, který interaguje ve vzájemných sociálních vztazích nehledě na svou motivaci k této interakci, Marxovi se člověk jako jedinec v jeho pojetí společnosti s uspořádáním sociálně-ekonomickém vytrácí. Naproti tomu Descartes vidí člověka jako autonomní, neměnnou substanci, středobod, myslící já, skrze které je vše ostatní poznáváno. (NOBLE, 2021, s.46).

Termíny jako „panim“ (tvář), „nefeš“ (duše, život, počet duší), „prosopon“ (tvář, maska), „hypostasis“ (podstata), které jsou biblickými výrazy, se opět vrací k popisu člověka jako bytosti vztahové. (NOBLE, 2021, s.45). Z uvedených příkladů je patrné, že pohled a vnímání člověka jako takového je stěžejní bod pro nastavení mnohdy velmi odlišných morálních hodnotových systémů etiky jako základu pro naše vzájemná dobrá jednání a chování jak k sobě samému, tak i k druhým.

Dobrý člověk je ten, který samostatně myslí, pečlivě zvažuje a odpovědně rozhoduje. (ŠRAJER, 2021)

Co je dobro?

Aristoteles, považovaný za zakladatele etiky jako filozofické nauky, považuje za nejvyšší dobro eudaimonii neboli blaženost. Otázkou ale je definice blaženosti, neboť každý jednotlivý člověk hledá blaženost v něčem jiném, a to i v závislosti na čase. Nemocný touží po stavu zdraví, chudý chce zbohatnout, nevzdělání usilují o vzdělání a po dosažení kýženého se mohou cíle toužení a usilování změnit. Blaženost je dle Aristotela činností duše, z čehož vyplývá nutnost věnovat se ctnostem, stavům hodným chvály, které Aristoteles charakterizuje jako **přiblížení se ke středu** a ten pak nazývá vrcholem. (DOCUMENTS PROFESSIONAL PLATFORM, 2022).

Jiný druh blaženosti, blaženost ve významu rozkoše smyslů, pokud je zamýšlena ne jako částečná a dočasná hodnota životního dobra, ale je sama povýšena na nejvyšší dobro, hédonismus, je Platonem kritizována jako falešný obraz blahobytu. Platon vidí nejvyšší dobro v podobě dobře organizované osobnosti tak, že duše, rozum, žádostivost a duch jsou ve stavu **harmonické spolupráce**. (DEIGH 2010, 63). Millova obrana hédonismu stojí na **vyváženosti dlouhotrvajícího umírněného stavu** blaženosti oproti krutému stavu bolesti, který by mohl nastat po neúměrné krátkodobé rozkoši. (DEIGH 2010, 64).

Dobrem ve **vztahu poměru stavů potěšení a bolesti** co do množství a délky ve prospěch co největšího počtu lidí bez rozdílu se zabývá utilitarismus. Cílem teorie utilitarismu je přínos maximální radosti a štěstí a minimální bolesti pro co největší počet lidí jako důsledek našich činů (konsekvencialismus), přičemž ani egoismus ani altruismus není brán do úvahy, jelikož stěžejní je 4krát opakovaná věta v Bibli: „...

milovati budeš bližního svého jako sebe samého.“ (Lv 19,18), (Lv 19,34), (Ří 13,9), (Ga 5,14). (DEIGH 2010: 101). Utilitaristé Bentham a Mill nás staví před dvojitou vidění potěšení. Zatímco Benthamův význam potěšení je jednoúrovňový a je na rovině s bolestí, nemá tedy kvalitu pouze kvantitu, Mill rozlišuje úroveň potěchy dle morálky tak, že jedno morálně hodnotné dobro stojí nad množinou dober v rovině hmotné. (DEIGH 2010, 103).

Jak mám jednat, abych vedl dobrý život?

Kant jako jeden z největších filozofů morálky všech dob poskytuje odpovědi na tuto otázku. Kantův kategorický imperativ radí jednat tak, aby se maxima (životní pravidlo, mravní zásada) našeho jednání mohla stát obecným zákonem. „Jednej tak, abys používal lidství jak ve své osobě, tak i v osobě každého druhého vždy zároveň jako účel a nikdy pouze jako prostředek.“ (KANT, 1990, s.91). Někdy jsou tyto zásady nazývány i „zlatým pravidlem jednání“. Klimsza ve svém „Úvodu do etiky“ cituje imperativ Hanse Jonase z knihy „Princip odpovědnosti“ inspirovaný kategorickým imperativem Kantovým: „Jednej tak, aby účinky tvého jednání byly slučitelné s pokračováním vpravdě lidského života na Zemi.“ (KLIMSZA, 2013, s.13).

Kantovu etiku je možno vyhodnotit jako zdůraznění povinnosti a kategorický imperativ může být nápomocen pro nalezení odpovědi, pokud ale pomineme otázku spojenou s emocemi a zkušenostmi, které velmi často naše jednání do velké míry ovládají.

Ani jednání v dobré vůli, v souladu se svědomím, není zárukou zdařilého života, neboť i to může být v jistém nepořádku. (BLACKBURN, 2022, s.72,73). Proto, souhlasně s Blackburnem, je dobré zamýšlet se nejenom nad obecnými zákonitostmi, ale i nad tím, co je lidské, co projevuje úctu a důstojnost k druhým. (BLACKBURN, 2022, s.74).

Proč jednáme tak jak jednáme?

Právě i naše niterné úmysly není možno opomenout, hovoříme-li o jednání ve smyslu dobrého života. Jak Kant sám sděluje ve své myšlence, že jakkoli dobré úmysly chováme a jakkoli dobře plánujeme svá jednání, není v naší moci zajistit kýžené dobro. Situace platí i opačným směrem, kdy aktivita s ne dobrým záměrem namísto škody zapříčiní užitek. Ani v jednom případě nelze výsledky činů připsat na účet konatelů, neboť jejich záměr byl opačný.

Záměr není svázán s pouhým výsledkem, ale v jistých případech i s motivem. Zde bych uvedla pro lepší pochopení konkrétní případy, jak je uvádí ve své knize Deigh. Motivem charitního pracovníka nemusí být sama pomoc potřebným, ale jeho osobní sláva, stejně jako motivem hledání kriminálních zločinců nemusí být touha po spravedlnosti, ale může to být vysoká odměna nebo záliba v „lovení“ lidí. (DEIGH 2010, 80).

Co mám pokládat za dobré?

Brázda ve své publikaci Ethicum zmiňuje výše položené otázky ve spojitosti s historií etických teorií, které s ohledem na vývoj současných věd postrádají udržitelnost. „V současnosti se pokoušíme etické projekty stavět na faktech a vysvětleních, která se opírají o přírodovědecký pohled na člověka, a plně respektujeme poznatky

přírodních věd o člověku, jeho mysli a chování. Díky tomu se ve 20. století zřetelně mění přístup k vysvětlení morálních fenoménů a proměňuje se dikce morálních projektů...“ (BRÁZDA 2010, 7).

Graham ve své knize „Theories of Ethics“ zkoumá propojení morálních činů a teologie a dochází k Euthyphrovu dilema (v dialogu Sokrata a Euthyphra má otázka 2 odpovědi, obě však neuspokojivé), které zní: „Je to dobré, protože to Bůh schvaluje, nebo to Bůh schvaluje, protože je to dobré?“ Dilema je v tom, že Euthyphrova jakákoli odpověď ho nutí vzdát se dovolání Bohu. Graham následuje poměrně známým podobenstvím o Samařanovi, který je příkladem pro konáním dobra milosrdenstvím (Lk 10,37). I tak není možné dilema vyřešit, neboť se dostáváme do situace, kdy je dobro nadřazeno Bohu. Dilema je falešné. Bůh není zdrojem dobra, ani se mu nepodřizuje, Bůh dobro zjevuje. (GRAHAM, 2011, s.137-8).

Klimsza v závěru svého „Úvodu do etiky“ vyjadřuje skepsi nad nalezením systematických odpovědí, stejně jako odpovědi jednoznačných. Odvolává se na nutnost člověka jednat za určitých okolností, v určitých situacích, což tvoří pojetí dober, hodnot a víru ve svobodu člověka sám sebe uskutečnit. Zmiňuje teorii Ludwiga Wittgensteina, která myšlení – řeč a jednání dává do souvislosti tak, že teprve pojmenování situace se může stát základem pro morální jednání s racionálním odůvodněním. (KLIMSZA, 2013, s.95).

1.2.3 Slovo

Křesťanství je založeno na logos, slovu. „Na počátku bylo Slovo, to Slovo bylo u Boha, to Slovo bylo Bůh.“ (Jan1,1). „A Slovo se stalo tělem a přebývalo mezi námi. Spatřili jsme jeho slávu, slávu, jakou má od Otce jednorozený Syn, plný milosti a pravdy.“ (Jan 1,14). Slovo Boží je uchováno v Písmu svatém, které je nornou víry a jednání, a tedy i mravních hodnot zakotvených ve Staré i Nové smlouvě v desateru. Desatero se objevuje ve Staré Smlouvě hned dvakrát, poprvé v Exodu 20 a poté v Deuteronomiu 5, nicméně i Leviticus 19 obsahuje Boží příkázání a následně se vše opakuje v Nové smlouvě v knize Římanům 12,9. Je nutno ale dodat pokračování: Písmo svaté je písmo inspirované Duchem svatým a jen v něm mu lze správně porozumět. (NEUNER, 2001, s.183).

Stejně jako ostatní etické proudy, etika teologická je založena na pozemských skutečnostech a rozumu, má však jeden stěžejní přesah, a to motivaci věřícího člověka být odpovědný Bohu. Neznamená to, že by si teologická etika vymínila nadřazenost nebo univerzálnost, jde o důvod PROČ jednat eticky. Odpovědi na toto „proč“ pak přesahují běžné rámce a operují slovy jako odpuštění a vize spásy. Huber dodává: každá náboženská etika se vztahuje k životní praxi ... (HUBER, 2013, s.13).

1.2.4 Ctnosti

Ctnost má co dočinění s hodnotami a postoji, kterými se člověk řídí, aby se svým konáním co nejvíce blížil dobrému. Ctnost není vlastnost, je to schopnost činit rozhodnutí rychlá, nenásilná, přirozená jakoby samozřejmá na základě hlubokého zakořenění a současně výtečná. (NESVATBA, 2006, s.214,215) Zjednodušeně řečeno je to trvalá dispozice člověka konat dobro navzdory překážkám. (NEČASOVÁ, 2001, s.18)

Nelze zaměňovat hodnoty věcné a mravní, o kterých hovoříme zde. Ztrátu věcných hodnot (bonum physicum) a prostředků (můžeme je vlastnit nebo jimi disponovat)

působících bolest a diskomfort je možno oželeť, avšak absence mravních hodnot znamená zásadní problém. Mravní hodnoty (bonum morale) ne že existují, ony platí, jsou uplatňovány, žity, realizovány, jsou to činy spojené se vzájemnou úctou, komunikací, snahou dostat konstruktivnímu řešení tak, aby společnost fungovala v zájmu rovnosti a lidské důstojnosti bez ohledu na zisk a prospěch. (NOBLE, 2013, s.199,200)

Čtyři kardinální ctnosti: moudrost (zdroj všech ostatních ctností), statečnost (vyváženost odvahy a zbabělosti), uměřenost (rovnováha, harmonie, vnitřní klid, sjednocující, uspořádávající) a spravedlnost (záruka rovnováhy dle zásluh) jsou vázány na stavy Platónského městského státu. Vládcí by měli vládnout a spravovat zemi moudře, vojáci by měli svou statečností zajistit bezpečí, zemědělci a rolníci svou pracovitostí a uměřeností poskytovat dostatek pro obživu celku, kde by měla vládnout spravedlnost v zájmu zachování harmonie.

Ctnosti teologické: láska, víra a naděje hrají primární roli ve vztahu člověka a Boha. Encyklika Svatého otce Benedikta XVI. Caritas in veritate v úvodu říká: „*Pro své těsné spojení s pravdou může být láska považována za autentický výraz lidství a za prvek základní důležitosti v lidských vztazích, včetně těch, které mají veřejnou povahu.*“ (BENEDIKT XVI, 2009, čl. 3). V druhé kapitole, která se věnuje rozvoji člověka v naší době čteme: „*Jít dále však nikdy neznamená přehlížet závěry rozumu, ani odporovat jeho výsledkům, ani se vměšovat do jeho uplatňování. Nikoli nejprve inteligence a potom láska: existuje láska bohatá inteligencí a inteligence plná lásky. To znamená, že morální hodnocení a vědecké bádání musí růst společně a že láska je musí oživovat v harmonickém interdisciplinárním celku, tvořeném jednotou i rozlišováním.*“ (BENEDIKT XVI, 2009, čl. 30,31).

Láska

Jednání člověka, který věří v Ježíše Krista a který se řídí jak Starou i Novou smlouvou, vychází již z první kapitoly knihy Genesis: „*Bůh stvořil člověka, aby byl jeho obrazem, stvořil ho, aby byl obrazem Božím, jako muže a ženu je stvořil.*“ (Gen 1,27). Někteří laici to mohou chápat jako radu pro svá jednání, ve kterých se snaží být co nejvíce dokonalí. Bůh a jeho kvality jsou velmi dobře čitelné v Nové smlouvě: „*Neboť Bůh tak miloval svět, že dal svého jediného Syna, aby žádný, kdo v něho věří, nezahynul, ale měl život věčný.*“ (Jan 3,16) „*V tom se ukázala Boží láska k nám, že Bůh poslal na svět svého jediného Syna, abychom skrze něho měli život.*“ (1.Janův 4,9).

„Svatá písma nepřikazují nic kromě lásky.“ — Aurelius Augustinus

Etika nepředkládá soubor pravidel, předpisů a zákonů, jejichž dodržování by bylo možno vymáhat, či dokonce sankcionovat. Etika předkládá možnosti, jak na základě svobodného rozhodnutí spojeného s osobní zodpovědností za své činy žít dobrý a spokojený život v úctě a důstojnosti lidství. Kniha 1 Korintským 13 kapitola se věnuje lásce snad nejvíce. Pavel zde hovoří o lásce ne ve smyslu tělesném, ale o vnitřním postoji člověka ke světu. Nemohu si odpustit doslovné citace z této knihy, neboť tato slova vždy v člověku zanechají otisk.

„*Láska je trpělivá, laskavá, nezávidí, láska se nevychloubá a není domýšlivá. Láska nejedná nečestně, nehledá svůj prospěch, nedá se vydráždit, nepočítá křivdy. Nemá radost ze špatnosti, ale vždycky se raduje z pravdy. Ať se děje cokoliv, láska vydrží, láska*

věří, láska má naději, láska vytrvá. Láska nikdy nezanikne. Proroctví – to pomine; jazyky – ty ustanou; poznání – to bude překonáno.“ (1 Kor 13,4-8)

„A tak zůstává víra, naděje, láska – ale největší z té trojice je láska.“ (1. Kor 13,13)

Může se zdát, že je to klišé, ale bez lásky, bez zapojení srdce do vztahovosti jak k sobě samým, tak k ostatním, ztrácíme mnoho, možná i vše, jak je psáno: *„Kdybych mluvil jazyky lidskými i andělskými, ale lásku bych neměl, jsem jenom dunící kov a zvučící zvon. Kdybych měl dar proroctví, rozuměl všem tajemstvím a obsáhl všechno poznání, ano, kdybych měl tak velikou víru, že bych hory přenášel, ale lásku bych neměl, nic nejsem. A kdybych rozdal všechno, co mám, ano, kdybych vydal sám sebe k upálení, ale lásku bych neměl, nic mi to neprospěje.“ (1.Kor 13,1-3).*

Víra

V České republice jako jedné z neateističtějších je dle českého statistického úřadu a sčítání v roce 2021 počet věřících necelých 2,5 milionu, 5 milionu bez náboženské víry a 3 milion respondentů nevedlo svůj postoj. (Viz Graf 2). „Mnozí nevěřící nejsou tak úplně nevěřící a mnozí věřící nejsou tak 100% náboženští a plně identifikováni s institucemi i s jejich naukami,“ říká v panelové diskusi Tomáš Halík, který se dále vyjadřuje ve smyslu, že seekers, kteří hledají, těch přibývá, ale dwellers, upevnění věřící i upevnění nevěřící, těch začíná ubývat. Tedy platí slovo spirituální neboli duchovní, ale i „spiritual but non-religious“. (HALÍK, 2021).

Současná společnost označovaná jako pluralitní je popisována jako společnost obrovského snad až nekonečného množství možností výběru a nahodilostí, které se nám nabízejí a mohou se přihodit. Víra patří do této množiny. Šrajer vystihuje možnost svobodného odmítnutí víry takto: „Autonomie člověka tak spočívá v heteronomii, která však tuto autonomii neničí, nýbrž ji teprve umožňuje. V této skutečnosti lze spatřovat neskutečnou velkorysost Boha, který stvořil bytost s možností odmítnout svého stvořitele.“ (ŠRAJER a kol. 2015, s.138).

Pokud jsme věřícími, třebaže pouze těmi, co věří v dobro světa, pokud nic pro dobro nekonáme, není to nikomu nic platné. Bible tuto skutečnost definuje velmi přesně: „Stejně tak i víra, není-li spojena se skutky, je sama o sobě mrtvá.“ (Jak 2,17)

Naděje

Naděje je třetí z nejvyšších ctností křesťanské etiky. Máme-li uchovat naději na zdařilý život člověka, měli bychom setrvat v udržování hodnotových systémů založených na trvalých, stále platných principech nehledě na změny ve společenství. Pastorální konstituce „Gaudium et spes“ jako součást Druhého vatikánského koncilu se již před více než 50 lety zabývala nepoměrným vývojem v oblasti intelektuální výchovy a duchovním růstem.

Koncil se neobrací jenom k lidem věřícím, nýbrž ke všem lidem se slovy: *„Radost a naděje, smutky a úzkosti jsou věci nás všech.“* Zamýšlí se nad postavením člověka v dnešním světě, kdy dochází k narušování rovnováhy ve více oblastech života, jako jsou změny společenské, psychologické, mravní, náboženské a hlavně materiální. Ačkoliv jsme dosáhli nevídaného bohatství, možností a hospodářské moci, přesto značná část lidstva trpí hladem a nouzí. *„... v oblasti intelektuální výchovy se klade stále větší důraz*

na matematické, přírodní a antropologické vědy, a podobně v praktické oblasti na techniku, která z těchto věd vychází. Toto vědecké myšlení utváří kulturu a způsob myšlení jinak, než tomu bylo dříve.“ (THE HOLY SEE, 2023)

Moudrost

Jako první kardinální ctnost je moudrost popisována jako zdroj všech ostatních ctností a měla by být znakem dobrých vladařů. Moudrost Šalomouna dána mu Bohem do srdce byla vyhledávána celou zemí a je známá z příkladného moudrého řešení sporu dvou matek o dítě. Jak častou skutečností dnešního světa moudrost je, představuje otázku s nejasnou odpovědí. Ani kniha Job neskýtá mnoho optimismu, co se týká množství této ctnosti: „*Ale moudrost, kde se najde? Kde je místo rozumnosti? Člověk nezná její cenu, v zemi živých se nenajde. Propastná tuň praví: ‚Ve mně není,‘ moře říká: ‚Já ji nemám.‘ Nelze ji získat za lístkové zlato, její hodnota se nevyvážá stříbrem, nemůže být zaplacená ofírským zlatem, vzácným karneolem či safírem. Nedá se srovnat se zlatem či se sklem ani směnit za věci z ryzího zlata, natož za korál a křišťál; moudrost má větší cenu než perly.*“ (Job 27,12-18).

Zdá se, že moudrost je cosi neuchopitelného, nemůžeme si ji koupit či vyplatit hmotnými statky a dospět k hodnotě moudrosti znamená nabýt schopnosti prozíravě a rozvážně usuzovat a jednat. (LINGEA, 2023) Moudrost je název nejmladší knihy Staré Smlouvy katolického kánonu, dle exegetů je psána nejkrásnější řečtinou Staré smlouvy a začíná slovy: „*Milujte spravedlnost, vy soudcové země, smýšlejte o Hospodinu v dobrotě a hledejte ho upřímným srdcem.*“ (Mdr 1,1) a pokračuje: „*Vždyť spravedlnost je nesmrtelná.*“ (Mdr 1,15). V této knize najdeme i návod, jak se k moudrosti dopracovat: „*Moudrost září a nevadne, ochotně se dává spatřit těm, kdo ji milují, a najít těm, kdo ji hledají. Všem, kdo dychtí po jejím poznání, sama vychází vstříc. Kdo ji hned zrána vyhledá, nebude se namáhat, najde ji sedící u svých dveří. Přemýšlet o ní je ta pravá rozumnost, a kdo kvůli ní bdí, je brzy bez starostí. Sama obchází a hledá, kdo jsou jí hodni, na jejich stezkách se jim vlídně ukazuje a v každé myšlence se s nimi setkává.*“ (Mdr 6,2 - 6). Moudrost je pro člověka ten největší dar v podobě prvotního kýženého cíle a záměru. Pokud někdo po moudrosti touží, stačí, když je bdělý a ona sama si ho vyhledá. „*Dychtíš-li po moudrosti, zachovávej příkázání, a Hospodin tě jí obdaří.*“ (Sír 1,26).

Spravedlnost

Spravedlnost jako druhé slovo v Knize moudrosti, je bezesporu hodnotou navýsost ceněnou. Klidu a harmonie v celku jednoty ve vztazích mezi jednotlivci společnosti nelze dosáhnout, pokud nejsou zachovávány zásady spravedlnosti a kde se lidé potýkají s pocitem dluhu, příkoří a bezmoci. Nepochybně proto je spravedlnost považována za jednu ze čtyř kardinálních ctností. V teologickém pojetí je jediným spravedlivým Bůh, stejně jako je láskou. Spravedlnost mnohokrát je citována v obou smlouvách. Být spravedlivým je povinností člověka dle biblického Deuteronomia. „*Budeš usilovat o spravedlnost, a jen o spravedlnost, abys zůstal naživu a obsadil zemi, kterou ti dává Hospodin, tvůj Bůh.*“ (Dt 16,20).

I prorok Izajáš pokládá spravedlnost za jednu důležitých ctností: „*Spravedlnost vytvoří pokoj, spravedlnost zajistí klid a bezpečí navěky.*“ (Iz 32,17). Dále v knihách Bible můžeme nalézt: „*Ti, kdo páchají hřích a nespravedlnost, jsou nepřátelé vlastní*

duše.“ (Tob 12,10). „*Vždyť spravedlnost je nesmrtelná.*“ (Mdr 1,15). „*A miluje-li kdo spravedlnost, jejím dílem jsou ctnosti; ona vyučuje rozvaze a rozumnosti, spravedlnosti a statečnosti, nad které v lidském životě není nic prospěšnějšího.*“ (Mdr 8,7). Spravedlnost má dokonce větší hodnotu než základní materiální hodnoty pro přežití jako jídlo a pití. „*Vždyť království Boží není v tom, co jíte a pijete, nýbrž ve spravedlnosti, pokoji a radosti z Ducha svatého.*“ (Řím 14,17). Spravedlnost, pokud je nám vlastní, je zárukou klidu míru a pokoje. „*a Abraham mu z veškeré kořisti dal desátý díl. Jméno Melchisedech se vykládá jako král spravedlnosti, král Sálemu pak znamená král pokoje.*“ (Žid 7,1-2).

Sokol ve své přednášce „Etika a život“ vysvětluje tři praktické pohledy na spravedlnost.

1. Spravedlnost mezi dvěma subjekty, kde může dojít k dluhu, který je potřeba vyrovnat, pojmenováváme slovem retributivní.
2. Spravedlnost jako rovné rozdělení čehokoli mezi jednotlivce skupiny chápeme jako distributivní.
3. Spravedlnost s ohledem na porovnávání stejného a nestejného a dle toho docházet ke stejným či nestejným závěrům zejména v oblasti práva, považujeme za spravedlnost procesní. (SOKOL, 2016).

Nesvatba přiznává, že odpověď na otázku: „Co je spravedlnost?“ hledáme již tisíce let. (NESVATBA, 2006, s.299). Jako taková sama spravedlnost neexistuje izolovaně mimo společnost, modely spravedlnosti mají své rámce a limity. (NESVATBA, 2006, s. 301).

Najít spravedlnost ve změti mnohosti a nalézt, byť osamocené dobro, je naším úkolem již v druhé knize Staré Smlouvy. „*Nepřidáš se k většině, páchá-li zlo. Nebudeš vypovídat ve sporu s ohledem na většinu a převracet právo.*“ (Ex 23,2).

1.2.5 Svoboda

Etika je založena na svobodě. Svobodný člověk disponuje svobodou se sám rozhodovat, sám si vybrat. Svoboda je základním předpokladem etiky, neboť jak bylo výše řečeno etika nic nevynucuje ani nesankcionuje. „*Dal lidem jazyk a oči a uši, schopnost rozhodování a mysl k přemýšlení. Naplnil je chápavostí a rozumností a ukázal jim, co je dobré a co zlé.*“ (Sír 16,6-7).

Svoboda, chápeme-li ji jako absolutní, je iluze. (HUBER, 2013, s.11,12). Ačkoliv je svoboda nedělitelná, tj. je platná pro všechny nebo pro nikoho, má své limity. Huber píše, že jsme omezeni našimi vlastními schopnostmi, příležitostmi a prostředky, a pokud se určitých možností chopíme, musíme se jiných vzdát. Máme svobodu hodnotit, vybírat, rozhodnout se a jednat na základě připravených možností, ačkoliv bychom si velmi rádi výběr sami připravili. Společnost druhých, kde se jednotlivé svobody překrývají, či dokonce soupeří a kde právě pravidla, na jejichž dodržování je možno se spolehnout a jejichž nutná existence svobodu umožní, neboť bez nich by se proměnila v anarchii, je prostorem pro svobodu. (SOKOL, 2016).

Zlaté pravidlo: *Jak byste chtěli, aby lidé jednali s vámi, tak vy ve všem jednejte s nimi; v tom je celý Zákon i Proroci.* (Matouš 7,12)

Sokol třídí svobodu hned do několika skupin:

- A) 1. Odstranění překážek – (např. osamělý člověk v poušti může jakoby vše.)
2. Volba a výběr – (např. člověk v obchodě má velký výběr.)
3. Schopnost sledovat cíle – (např. člověk jedná se záměrem hrát, vyhrát.)
- B) 1. negativní svoboda nabízí co nejméně překážek a omezení
Svoboda od něčeho (zdraví lidé jsou osvobozeni od nemoci, bohatí od chudoby)
2. pozitivní svoboda, kde lidé vědí, co chtějí
Svoboda pro něco
- C) 1. svoboda vnější daná okolními podmínkami
2. svoboda vnitřní (antická filozofie stoiků) umožňující se oprostit z otroctví vlastních vášní (SOKOL, 2016)

Vnitřní svobodou (vášnemi a emocemi) se zabývá Dalajláma ve své knize „Etika pro dnešní svět“, kdy říká: „Pokud bychom s našimi emocemi skutečně nemohli dělat vůbec nic, byli bychom jejich otroky.“ (DALAJLAMA, 2021, s.108) I někteří političtí vězni se přiznávají, že právě v cele si uvědomili, že ačkoliv jim byla vzata vnější svoboda, svobodu ducha jim nikdo vzít nemohl. Naše emoce a strach (ze smrti) jsou příčinami omezení vnitřních svobod, jak je psáno v listě Židům: „*a aby tak vysvobodil ty, kdo byli strachem před smrtí drženi po celý život v otroctví.*“ (Židům 2,15)

Dle Sokola o svobodě přemýšlíme, když nám začne chybět, což se děje, pokud je nad námi prosazována vůle druhých z pozice jejich svobody síly a moci. Ze soupeře ve hře se stává nepřítel, začíná boj a v prostoru, kde se lidé považují za nepřátele, společnost mizí. (SOKOL, 2016)

Před prosazováním svobody jako vlastní moci varuje i Nová smlouva, a to hned v několika knihách:

„Vy jste byli povoláni ke svobodě, bratři. Jen nemějte svobodu za příležitost k prosazování sebe, ale služte v lásce jedni druhým.“ (Gal 5,13).

„Dejte si pozor, aby se tato vaše svoboda nestala kamenem úrazu pro slabé.“ (1.Kor 8,9).

„Jste svobodni, ale ne jako ti, jimž svoboda slouží za plášť nepravosti, nýbrž jako služebníci Boží.“ (1.Petrův 2,16).

„jak chtěli ti, kteří předstírali, že jsou bratři, a pokoutně se mezi nás vetřeli s úmyslem slídit po naší svobodě, kterou máme v Kristu, aby nás uvedli do otroctví zákona.“ (Gal 2,4).

Svobodu k uplatnění své vlastní moci bychom mohli vidět ve spojitosti a nacházet v utilitarismu, na který je pohlíženo jako na jistý druh egoismu.

Svobodu jako implicitní součást člověka, ke které je člověk vlastně odsouzen, si uvědomíme v případech, když žádáme radu, co mám pokládat za dobré a jak se zachovat, vždy je to jen na člověku samotném, zda tuto radu přijme, či ne. (GRAHAM, 2011, s.66).

1.2.6 Svědomí

„Svědomí je v první řadě výzva k odpovědnosti, k aktivnímu převzetí možností, v nichž jsme situováni, které jsme si nevybrali, ale ve kterých musíme každodenně provádět

volby!“ (NESVATBA, 2006, s.222). Jedná se o aplikaci všeobecných mravních principů v konkrétní situaci rozumem. (NESVATBA, 2006, s.221). Jak Kant, tak Sokrates se svědomím zabývali. U Kanta je spojováno s důstojností, která je ekvivalencí hodnoty a Sokratovo „diamonion“ (vnitřní hlas, božská jiskra) je spojováno s varováním, co se dělat nemá (NESVATBA, 2006, s.224).

Za předpokladu, že duševně zdravý člověk disponuje schopností rozlišovat, co je dobré, a co ne, a že tedy svědomí je do určité míry vlohou, nepochybně dojdeme k závěru, že je nutno i tuto vlohu rozvíjet, jinak zakrní. (NESVATBA, 2006, s.224). Vzděláváním svědomí je možné dojít k představám následků jednání, k převzetí odpovědnosti a k nalezení odpovědi na to co je dobré. (NEČASOVA, 2001, s.15).

Svědomí, jakkoli chápáno poslední instancí, není neomylné, pokud následuje nepravdivý standard (NESVATBA, 2006, s.225). I král David se mýlil: „*Ale potom měl David výčitky svědomí, že dal lid sečíst. David volal k Hospodinu: „Velmi jsem zhřešil, že jsem to učinil. Nyní, Hospodine, sejmí prosím ze svého služebníka vinu; počínal jsem si jako velký pomatenec.“* (2 Sam 24,10). V Nové smlouvě je možno se o svědomí dočíst: „*Proto je nutno podřizovat se, a to nejen z bázně před trestem, nýbrž i pro svědomí.*“ (Ří 13,5).

1.2.7 Kultura

V pastorální konstituci *Gaudium et spes* se v 2. kapitole článku 53 dozvídáme o nerozlučné spojitosti lidského života a kultury, které znamená záměrné rozvíjení hodnot přírody a ducha. (THE HOLY SEE, 2023). Hovoříme-li o závislosti etiky na hodnotách, potom není pochyb o tom, že etika je vrostlá do kultury, do souboru hodnot vytvořených společenstvím lidí. „Kultura patří ke zdrojům etiky ... poskytuje etickou orientaci a může povzbuzovat k etickému chování. ... Blízká sounáležitost kultury a náboženství se projevuje v neposlední řadě tím, že náboženské napětí vede ke kulturním konfliktům nebo přispívá k vyhrocování politických konfrontací.“ (HUBER, 2013, s.87).

Na otázku, zda náboženství patří k lidské identitě, najdeme odpověď v knize „*Gaudium et spes* padesát let poté“, kde se dočteme že pokud vezmeme do úvahy i alternativní formy náboženství, žádná kultura ani společnost bez vykazování nějaké formy náboženství není známá. (ŠRAJER a kol., 2015, s.145). Současná společnost je klasifikována jako pluralitní, ve které jednotlivé kultury žijí vedle sebe a kde mír mezi nimi je základ i míru politického. (HUBER, 2013, s.86).

Toto téma se stalo stěžejním pro teologa Hanse Künga, který věnoval velkou část svého života zkoumáním světových náboženství za účelem nalezení sjednocujícího světového étosu. „Bez světového étosu hrozí, že se světová politika a světové hospodářství ocitnou ve světovém chaosu.“ (KÜNG, 2015, s.18) Küng spolu s mnoha spolupracovníky vytvořil multimediální výukový projekt *Světový étos*, projekt, který vykrytalizoval v *Prohlášení ke světovému étosu*, předloženém v Parlamentu náboženství světa v Chicagu v r. 1993.

Prohlášení připomíná společné etické hodnoty a normy lidskosti... „*Cti život! – Nezabíješ! Jednej spravedlivě a čestně! – Nepokradeš; Mluv a jednej pravdivě! – Nelži; Ctěte a milujte se navzájem! – Nezcizoložíš.*“ Jejich univerzální funkční hodnota je zdůvodněna i faktem, že je lze dohledat ve všech náboženstvích světa. Nezdá se, že by bylo možno plošně uplatnit tento umělý světový étos, stejně jako není možno uplatnit uměle vytvořenou kulturu. Nicméně v praxi se tento projekt realizuje pouze

v podobě tak zvaných „*letních škol*“ organizovaných Centrem Prokopios založeným doc. Dr. Karlem Flossem v roce 1993. (PILECKÁ, 2015)

1.2.8 Závěr teoretické části

Výchova a vzdělávání žáků na 4 a 8letých gymnáziích se opírá o poměrně širokou základnu pravidel zakotvených v zákonech, vyhláškách a systému RVP, které na jedné straně poskytují nekompromisní pravidla platná pro všechny subjekty svého oboru zaručující splnění standardů a na druhé straně početná množina jednotlivých ŠVP v závislosti na RVP otevírá dveře pro individuální přístup k tvorbě osnov. Etika jako taková je předmětem výuky v hodinách ZSV, kde tvoří jednu část z několika proudů, kterými se předmět ZSV zabývá.

Vzhledem k výše zmíněné situaci můžeme vidět potřebu vzdělávat studenty s ohledem na etické chování nejenom v hodinách ZSV, ale i na základě vlastního příkladného chování a jednání vyučujících. Hodnoty a ctnosti, kterými se etické chování řídí jsou navzájem poměrně úzce navázané a propojené a tvoří nerozlučný svazek. Jsou předmětem zkoumání více filozofických směrů, avšak bez jejich praktikování se stávají pouhými pojmy bez toho, aby mohly prokázat službu pro zdařilý život.

Udržování systému tradičních křesťanských hodnot zakotvených v Bibli nabízí velikou šanci pro dobrý život, tedy vyrovnanější a pevnější mezilidské vztahy a pro realizaci důstojného společenství lidí, kteří chápou svět v mnohem širší perspektivě a nadhledu. Hodnoty křesťanství překračují hranice jednoho života mimo tento svět a zároveň povyšují životy mnoha lidí v tomto světě. Proto je rozumné o těchto hodnotách neustále hovořit, připomínat si je a důrazněji se jimi řídit, rozvíjet přirozené nadání svědomí v realitě dnešní pluralitní a sekularizované společnosti.

2 Praktická část

2.1 Přepis a interpretace rozhovoru s Lenkou

Lenku jsem oslovila pomocí sociální sítě, neboť jsem věděla, že na gymnáziu kdysi studovala a ona ochotně s rozhovorem souhlasila, neboť sama zažila podobnou zkušenost s oslovováním lidí pro svou diplomovou práci. Rozhovor s Lenkou proběhl u ní doma s obětavou laskavostí jejího manžela, který si vzal na starost staršího syna a za přítomnosti jejího mladšího syna, který byl schopen si sám hrát.

V textovém poli vedle přepisu rozhovoru jsou modře zachyceny interpretace později složené do přehledu interpretací ostatních interviewovaných studentů. Dále pak byly informace obarveny dle podobnosti či shody. (viz příloha I.).

Otázka: Ahoj Lenko, prosím tě, souhlasíš s tím, že uděláme nestrukturovaný rozhovor pro moji diplomovou práci?

Lenka: Určitě souhlasím.

Otázka: Ještě bych se tě zeptala, v kterém roce jsi maturovala?

Lenka: V roce 2015.

Otázka: Děkuju. Moje první otázka je: “Co se ti vybaví, který se řekne gymnázium Dobříš?”

Lenka: Tak když se řekne gymnázium Dobříš, tak se mi úplně první vybaví lidi. Vybaví se mi spolužáci nejenom z mé třídy, ale i z vyšších ročníků. Z nižších ročníků moc ne. Musím říct, že tedy jsem vždycky vnímala spíš ty starší ročníky. Ty mladší, už jsme pak i ve třídě se o tom kolikrát bavili, že to všechno ... ti jsou malí, jsou si podobní. A už jsme nevěděli o nich moc. Jinak jsem měla vždycky pocit, že i když jsme se mimo školu někde potkávali na akcích a ve volnočasových aktivitách, tak jsme se všichni z gymplu znali. Bylo to takové, nemuseli jsme se bavit, ale kamkoliv jsem přišla, tak jsem viděla: ... jo ... a ten chodí do sexty a ta chodí do kvarty. Prostě jsme o sobě navzájem věděli, my lidi, což bylo fajn. Asi to je i tím, že město je malé, že hromada lidí na gympl tam chodila. Faktem je, že jsem se nikdy nedostala k tomu, abych se mimo školu bavila s lidmi ze základek – málo, málo. Spíš jenom s pár lidmi, které jsem znala ještě, než jsem na gympl nastoupila. Jinak jsme se hodně bavili mezi sebou. Nad tím jsem už kdysi přemýšlela a myslím si, že to bylo i proto, že na gympl jsme se dostali všichni tak jako podobný lidi na stejný vlně, ... přemýšlením ... a hlavně do života, do toho, co chceme dokázat,

INTERPRETACE

LENKA 1

Vzpomínky na školu jsou vzpomínky na lidi, vnímá starší spolužáky než ty mladší

I mimo školu

téměř všichni se znali a komunikovali spolu

oceňuje, že nemusí být na ZŠ

komunita lidí gymnázia s podobnými zájmy

měli společné cíle

morálku

jak se chceme chovat, jak k tomu životu přistupujeme. Já, když jsem někdy viděla ty děti na základkách, tak jsem si říkala že jsem strašně ráda, že tam nejsem, že vím, že nějaký lidi pro mě byli úplně jako ... Nechácala jsem jejich život, to, jak se chovají v těch vztazích, jak tráví čas a tak. U nás to bylo třeba ve třídě tak, že my jsme jeli na ... dejme tomu školu v přírodě, ona to nebyla škola v přírodě, ale jeli jsme prostě někam na týden. Náš třídní učitel tam ze srandy prostě řekl, ale pojal to jako vážně, že bude každé ráno rozcvička. Měl z toho hroznou srandu. My jsme byli prostě takoví, že pak jsme přišli druhý den, že vlastně chceme tu rozcvičku. My jsme se na to „neksichtili“, že prostě je ráno a musí být rozcvička. My jsme řekli: „Jo, je to prostě fajn, taková aktivita, nás to baví, protáhneme se.“ Nasmáli jsme se u toho. Přišlo mi, že ty lidi tam, že to bylo takový jiný. Takže, mě se vybaví hned ti lidé, obraz těch lidí, ty charaktery. Takže to je asi takový to nejvíc, co mám s gymplem spojený.

Otázka: Když bychom se víc soustředili třeba na výuku, protože jsi říkala, že vlastně ti lidé ze základek byli trochu jinačí než vy. Tak v čem jste třeba byli jinačí? Proč jste šli na gympl?

Lenka: Já jsem šla na gympl, protože jsem jednak měla dobré známky, věděla jsem, že chci studovat vysokou školu, ale ještě jsem nevěděla jakou. Pořád se to u mě mlelo. Tenkrát to byla nějaká práva, doktor, něco ... Ve finále jsem šla studovat humanitní studia. Jo, vůbec jsem se netrefila, ale tenkrát jsem si říkala: „Půjdu pak někdy na „zdrávku“. Tohle, to jsem taky nechtěla. Říkala jsem si: „Co když se pak ve čtvrtáku rozhodnu, že vlastně nechci, nebo že to nezvládnou ... „Tím, že jsem měla opravdu dobré známky, tak jsem zkoušela vlastně gympl už od 6. třídy – osmiletý. To si myslím, že bylo asi nejlepší, co mě v životě potkalo – jít na osmiletý gympl. Na druhou stranu, ale vím, že jsem měla vlastně v prváku někam přestoupit, protože si myslím, že kdybych nad tím víc přemýšlela, že už jsem byla schopná v té devítce se opravdu rozhodnout. Tam už jsem cítila, že ani ta „zdrávka“ a tak ... není ... Ale už jsem se tak selektovala k humanitním vědám. Měla jsem asi jít do toho, no, protože od té 6. třídy to bylo supr. Říkám, tam jsem se prostě cítila dobře mezi těmi lidmi, co se mnou studovali. I to, jak k nám učitelé přistupovali, že už jsem nebyla to malé dítě, které muselo psát sešit a dostalo úkoly. Ale my jsme zpracovávali projekty, chovali se k nám jak k dospělým lidem. Měli jsme zodpovědnost sami za sebe, nikdo nám nekontroloval, jestli si ten sešit píšu, nebo ne. Já věděla, že si ho musím

INTERPRETACE

LENKA 2

radost ze života

Na 8leté gymnázium šla sama, věděla, že chce studovat VŠ, nevěděla, jaký obor

vyjadřuje spokojenost nad tímto rozhodnutím

uvědomuje si chybu pokračovat na vyšší gymnázium

chválí:

1. jednání kantorů jako s dospělými
 2. mít šanci zodpovědnosti sama za sebe
- Priznává strastiplnost studia

psát, protože se pak musím z něčeho učit. To bylo, tam jsem viděla obrovský rozdíl, a to se mi hrozně líbilo, tenhle forma studia. Ale pak, mě úplně, pak ve vyšších ročnících, už mě úplně decimovaly ty předměty, které se vlastně netýkaly toho, co jsem věděla, že chci dělat. Prostě na gymplu jsem musela mít do třetíáku chemii. Měli jsme fyziku ještě ve druháku, měli jsme matiku mnohem těžší, než měli lidi na středních školách a já na to nebyla. Nebyla jsem tenhle typ a strašně jsem tím trpěla. Dalo mi to hrozný úsilí, nenáviděla jsem to, protože jsem věděla, že to nikdy nepoužiju. Měli jsme zrovna na tyhle předměty profesory, kteří to nechápali. Ne všichni musíme jít na ..., ne všichni musíme mít chemický seminář nebo ne všichni musíme prostě vědět, jak se počítají siny, cosiny. Můj třídní, ten byl „matikář“, a ten teda pak, to už bylo tak v tom třetíáku, tak on pochopil, nebo asi to chápal i dřív, to nevím, ale měl k nám už pochopení. K těm, co viděl, že jsme jakoby chytří, že to někam dotáhneme, ale že prostě ta matika, to, co už jsme tam probírali, není pro život, pokud člověk nechce jít na stavební průmyslovku, takže to jako nutně k životu nepotřebuje. Může být i odborník někde jinde. Tak ten k tomu měl neuvěřitelné pochopení a díky němu, si myslím, že jsem vůbec ten gympl dodělala, protože si myslím, že bych tu matiku ani nezvládla. On pak se snažil to nastavovat tak, aby vlastně nám to umožnil dodělat. Třeba konkrétně u mě, když prostě viděl, že tam byly fakt jako složitý slovní úlohy, co se geometrie týkalo a tak ... Tak prostě dal 50 nebo 100 úloh a řekl, kdo se na to nechce učit, prostě rozumí tomu, tak prostě mi to vypočítá „z fleku“, ale kdo si myslíte, že vám to dělá problém, máte tady 100 úloh. Já vyberu 2 do testu, ten bude za týden. Takže nám dal šanci, že si jsme si mohli prostě ... Jo bylo to 100 úloh, ale já jsem si je prostě zpracovala. Někdo mi s tím pomohl, pak jsem se je učila a učila a snažila jsem se to pochopit a já to tím fakt pochopila – ten systém, protože jsem jich vlastně napočítala strašně moc, že jo. Ale napočítala jsem jich strašně moc jenom proto, že jsem věděla, že když to udělám, že mám šanci. Takže ono to vlastně svým způsobem i motivující bylo. Dalo mi to vzdělání. Byl to takový lidský přístup a za ten jsem strašně ráda. Ale pak byly samozřejmě i profesori, který ... ten jejich předmět byl ten nejdůležitější – třeba ta chemie. Z té jsem ve čtvrtáku málem propadla. Pak jsem odmaturovala na samé jedničky, protože jsem maturovala z předmětů, které jsem si zvolila – samozřejmě: angličtina a čeština povinná, pak jsem maturovala ze zeměpisu

INTERPRETACE

LENKA 3

Kritizuje kantory bez pochopení s neoblopným přístupem ke všeobecnému vzdělání

Chvála tolerance a lidskosti kantora jeho metody,

která dala šanci i humanitně založeným studentům

Kritika 0 tolerance science

Málem nedokončila školu kvůli science

Maturovala na 1–a jednu 2 - humanitní předměty

Lítost nad špatným rozhodnutím zůstat na gymnáziu, když již našla své humanitní zaměření

Konsekventní komplikace v zaměstnání při studiu VŠ dálkově

Student z gymnázia je vlastně bez kvalifikace, nic neumí

a ze společenských věd. Já jsem maturovala se samými jedničkami mimo angličtiny, tam jsem měla dvojku. Ale jsem člověk, který měl ve třetíku čtyřky, protože prostě nemohu dělat chemii a matiku, protože to nebylo to moje. Takže proto říkám, že lituju, že jsem vlastně v prváku nepřestoupila na nějakou střední. Kdybych se víc selektovala do té odbornosti, ve které jsem pak chtěla pokračovat.

Otázka: Věděla jsi to ve věku, v 1. ročníku střední školy? Tam už jsi měla jasno, který směr by ti vyhovoval?

Lenka: Směr jo. To, že půjdu pak na sociální práci jsem nevěděla, ale že to budou humanitní vědy, to jsem věděla. Vlastně to, co mi ještě hodně zkomplikovalo život je, že když jsem skončila gymnázium, tak jsem vlastně byla student, od kterého se předpokládalo, že půjde na denní studium a nebude teda potřebovat zaměstnání, že jo. Bude studovat denní studium, jenomže já jsem šla dál studovat dálkově. Chtěla jsem začít pracovat, a chtěla jsem se osamostatnit. Nechtěla jsem do šestadvaceti bydlet u rodičů v pokojíčku. No a najednou se ke mně všichni chovali jako kdybych měla základku. Kamkoliv jsem přišla do kanceláře, tak mi řekli: „A vy umíte jako co? Vy a víte aspoň něco o účetnictví? A měla jste někdy někde nějakou praxi aspoň nebo“ ... A já říkám: „Ne, my jsme se učili literaturu, chemii, počítali jsme slavný úlohy“. Já jsem se tomu až jako smála, ale vlastně ve finále to skončilo tak, že když jsem vylezla z gymnázia, tak jsem šla dělat servírku. A hrozně jsem teda litovala, že jsem dodělávala to gymnázium, protože, myslím si, že kdybych byla ten typ, který chce jít na denní, tak to bylo asi fajn. Ale tím, že jsem chtěla už pak začít žít normálně, tak lidi, co vylezli ze střední školy, tak měli proti mně hroznou výhodu. Už něco prostě uměli, něco měli o odděláně na praxích a mohli jít taky vlastně na vysokou školu. Oni měli stejné podmínky jako já, ale oni mohli jít hned.

Otázka: Ale to tak o tom gymnázium je, že to je příprava na vysokou?

Lenka: Tak dneska mám magistu. Mám vystudovanou školu samozřejmě, ale k tomu jsem vlastně pracovala 3 roky jako servírka, když jsem mohla dělat něco pro svoji budoucnost, pro to své budoucí zaměstnání. Tak to byla přechodná doba a dostala jsem se z toho až vlastně po bakaláře.

Otázka: Kdybys měla vyhodnotit ten směr ... protože moje práce je zaměřená na horizonty etiky.

INTERPRETACE

LENKA 4

špatné rozhodnutí –
neschopnost
se rozhodnout

SOŠ poskytují jak
možnost studia
na VŠ stejného
zaměření, tak
možnost zaměstnání

Gymnázium

jen teorie

Kritika

Nutnost pracovat
mimo vybraný
obor VŠ,

nekvalifikovaná
práce pro maturanty
z gymnázia

Zajímá mne, jestli se ti vybaví nějaké emocionální zážitky s ohledem na dobré a špatné chování všech – prostě studentů i kantorů?

Lenka: Musím říct že tak 90 % profesorů jsem vnímala velmi pozitivně. Fakt, fakt, že jo. A nejenom tím, že jsme trávili čas ve škole, ale my jsme taky zažili hrozně moc výměnných pobytů. Jezdili jsme na různé edukační kurzy a tím, že jsme trávili čas několikrát do roka s profesory i mimo školu ... vlastně oni se snažili. Tím, že jsme byli studenti gymnázia, tak, aby to nebylo jenom o zábavě, ale, aby to bylo i nějaký způsobem naučné, aby to bylo třeba přírodovědecky zaměřené a tak... A nás to vlastně bavilo, protože my jsme byli ti, koho ty informace zajímaly. Tak jsme se vlastně takhle navzájem i poznávali a bylo to hrozně fajn. Musím říct, že si myslím, že bych tohle nikde jinde zase, než na gymplu nezažila. Bylo to fajn, protože my studenti jsme tomu byli otevření, my jsme chtěli spolupracovat s těmi profesory. Nebyly jsme, nejeli jsme tam „zpruzený“, že někam jedem, a hlavně ať už je konec programu. My jsme tam jeli kvůli tomu programu, takže na to já hrozně ráda vzpomínám. A s profesory ...??? ... Já nemůžu říct, že bych někdy ... teda kromě toho, když jsem málem propadla ve třetíku z chemie ... tak nemůžu říct, že by se mi někdy tam stala nějaká větší krivda, nebo že bych měla nějakému profesorovi něco za zlé. Spíš jsem to vnímala všechno tak, že ke mně přistupuje jako k dospělému člověku, který má zodpovědnost sám za sebe a má možnost tady získat hromadu informací, kvalitní vzdělání a je jenom na mě, jestli toho využiju, nebo ne.

Otázka: To znamená, že když jsi neměla ty své výsledky tak skvělé, jak by se očekávalo, tak jim to nevadilo?

Lenka: Ne, to ne, to ne. To, že jsem, že jsem mohla čerpat mnohem víc, nad rámec toho, co jsme museli plnit jako úroveň vzdělání, ty osnovy ... Tak my jsme měli mnohem víc možností, které i zábavnější formou se daly doplňovat. Ty aktivity, jako že my, třeba co jsme měli problém s tou matematikou, tak pak pro nás vlastně profesor udělal jakoby doučování „hromadný“. Takže mimo školu, když jsme chtěli, tak to bylo snad každou středu a pondělí, tak jsme mohli přijít ve 3 hodiny. A my jsme se scházeli - 80% třídy na to doučování chodilo. Všichni, co jsme s tou matikou měli problémy, jsme tam dobrovolně chodili, protože jsme věděli, že si musíme tu matiku splnit. Že když nechceme vyletět z gymplu, že to musíme zvládnout. Ale že prostě samotný doma – to nepůjde. - A neplatili jsme pak ani za doučování.

INTERPRETACE

LENKA 5

chválí:

výměnné pobyty

vzdělávací kurzy

nebyla to JEN
zábava

bylo to o
VZDĚLÁVÁNÍ

stížnost na chemii

Chvála přístupu
kantorů ke
studentům,
jako k dospělým

Svoboda a
zodpovědnost
za sebe

Vysoká úroveň
vzdělání

Zábavná forma

Nikdo z nás by ani takový možnosti neměl. Rodiče by na to třeba neměli nebo koho shánět? Ten, ten profesor byl takový, že to prostě udělal pro tu třídu, protože věděl, že to tam ty lidi potřebují. My jsme toho využívali. No, a to jsou takový ... a takových vzpomínek mám hromadu. Fakt mám na gympl krásné vzpomínky.

Otázka: Tak já myslím, že není co dodat, že bych ti poděkovala, protože se asi nic krásnějšího nemůžeme dozvědět.

Lenka: Já taky děkuju, taky děkuju moc.

Dodatek: Lenka nechtěla, abych nahrála její nepříjemný zážitek. Ráda si zavzpomínala na svá léta na gymplu, to ji potěšilo. Avšak stres z chemie, kdy průměr 4,2 nebyl dostatečný a který mohl být i nespravedlivým důvodem k ukončení jejího studia, je pro ni nezapomenutelný.

INTERPRETACE

LENKA 6

Chvála matikáře, jeho práce nad rámec

I studentské snahy

Pracovitost studentů

2.2 Vyhodnocení interpretací

Textová pole interpretací jsem seskupila vedle sebe a za použití barvení a zvýraznění textu jsem byla schopná se lépe orientovat (viz příloha II). Z tohoto zdroje jsem vytvořila prvotní barevnou tabulku (není obsahem přílohy), kterou jsem přepracováním dle četnosti shodných nálezů a dále dle kritérií pozitivních a negativních hodnocení získala tři tabulky sestupně seřazených nálezů dle četnosti výskytu ve své kategorii. (viz příloha III.) Tyto tabulkové přehledy následně sloužily pro další vyhodnocování textu směřující k závěrům, jak studenti vnímají kvalitu života na gymnáziu, tak, aby bylo možno se dobrat k systémovému vyhodnocení interpretací jako základu k vytvoření požadovaného dotazníku pro případný kvantitativní výzkum. Systém interpretací se mi podařilo zachovat podle původního záměru nejprve dle největšího počtu shodných nálezů a potom jsem nacházela vztahovost jednak mezi předměty a jednak i mezi lidmi ve škole. Předposlední skupinou jsou nálezy marginálních pohledů studentů na život, jejich problémy a případná řešení. Nakonec jsem hledala a nacházela hodnoty a čtosti jak teologické, tak kardinální.

Na interpretace je možno pohlížet z několika úhlů. Za prvé si můžeme všimnout myšlenkových toků, které jsou zmíněny u většiny interviewovaných studentů. Za druhé je možno sledovat ty sekvence v rozhovorech, u kterých je možno najít kladný, či záporný náboj (chválu či kritiku shodných, ale i rozličných skutečností). Třetím úhlem pohledu se nabízí vztahy, které je možno separovat dle fokusů mezilidských vztahů či vztahů mezipředmětových, tedy humanitní předměty versus technické a student versus kantor. Čtvrtou možností je bádání v oblasti originálních a neopakovatelných postřehů i hledání existence případných návrhů studentů, jak řešit situace, které shledávají neutěšenými. A konečně se nabízí hledání hodnot jednotlivých studentů. V následujících kapitolách se dle výše zmíněného klíče budu interpretovaným výpovědím studentů za pomoci přehledu v tabulkách a následně citovaným názorům věnovat.

2.2.1 Shodné nálezy

Jediná skutečnost, na které se shodli na 100 % všichni studenti (viz příloha III. tabulka1), hovoří ve prospěch samotné existence víceletých gymnázií, kdy žáci základních škol hledají studijní obor či cestu přípravy pro své budoucí zaměstnání. Víceletá gymnázia jsou pro studenty velmi ceněnou pomocnou rukou pro nalezení sebe sama s možností hledat a nacházet buď jen obor studia, nebo celkové studijní zaměření v terciální úrovni vzdělávání, neboť všichni studenti na gymnáziu nastoupili s pevnou vírou, že si vyjasní, na jakou vysokou školu se po maturitě přihlásí.

Čtyři informační toky se vyskytly v nejvyšším počtu u 5 ze 6 studentů a poměrně potěšujícím zjištěním je, že všechny jsou pozitivní. Jedná se o spokojenost, úroveň vzdělání, chválu své vlastní volby a chválu učitelů.

Za prvé studenti rádi vzpomínají na radostný čas strávený na gymnáziu, nebo si jeho právě prožívanou kvalitu uvědomují David: „*Vybaví se mi spousta vzpomínek a pro mne nyní, kdy je mi 20 let, jedno z nejhezčích období, kterém jsem kdy zažil.*“ Marián: „*No, takže asi tak. Jinak co se týče náplně, toho, proč sem do té školy chodím, tak něco mě baví na něco sem chodím rád a něco mám pocit, že jako mi to hodně dává.*“

Druhou nejčastější zmínkou tohoto bloku je fakt, že si student sám a dobře školu vybral. Jaroslav: „*Musím říct, že jsem si vybral dobře, protože mi tenhle způsob*

vyhovuje.“ Lenka: „*Já, když jsem někdy viděla ty děti na základkách, tak jsem si říkala, že jsem strašně ráda, že tam nejsem, ...*“

Třetí nejvíce zmiňovanou položkou je kvalita vyučujících, kteří projevují jakousi toleranci, či benevolenci s ohledem na požadavky studentů ve chvílích jejich nesnází. Lenka: „*Tak ten k tomu měl neuvěřitelné pochopení a díky němu, si myslím, že jsem vůbec ten gympl dodělala, protože si myslím, že bych tu matiku ani nezvládla.*“

Poslední velkou shodou je poskytovaná úroveň vzdělání, ačkoliv u Jaroslava podmíněná studentovým dobrým výběrem, kterou Jaroslav chválí takto: „*Funguje v tom smyslu, že mě to dokáže připravit v podstatě na kteroukoli školu, která mě zajímá, pokud si vyberu správný seminář.*“ Studenti také kladně hodnotí úroveň vzdělání nejen spojenou s přípravou pro studium na VŠ i pro práci obecně. František to vystihuje velmi konkrétně: „*Ale má to být o tom, že se jde vzdělávat, že mu to dá něco do života a je to naučení se prostě pracovat s tím, že se musejí dělat kompromisy. Prostě někdy je to jako se víc kousnout a zabrat a udělat prostě něco jako učit se do 12 hodin, aby to člověk uměl a pak to mohl uplatnit... Simulace toho záprahu, jaký bude na medicíně, a hlavně ten rozhled v těch předmětech, který gympl podává, a hlavně připraví mě na vysokou školu.*“

Na pěti názorech se shodli 4 studenti ze 6. Jsou to dvě kladná vnímání: za prvé velikost školy a za druhé vztahy mezi kantory a žáky a tři záporná: za prvé pohled na vyučující technických předmětů, za druhé nutnost studovat i předměty mimo zájem studenta, naposled jsou to nerozhodnutí studenti.

Za prvé, velikost školy (do 400 studentů) je vnímána jako velké pozitivum, a to proto, neboť studentům poskytuje poměrně příhodné podmínky pro možnost navázat více osobní studentské vztahy nejen sami mezi sebou z důvodu jisté celkové osobnostní podobnosti, ale i s učiteli s ohledem na jejich nižší počet. František: „*Taky беру jako plus, to, jako když se bavíme o té velikosti gymplu, že tady člověk v podstatě zná každého člověka, že jako takový počet, kdy o každém člověku má povědomí a každá tvář je mu nějak známá.*“

Za druhé, právě na základě zmíněného menšího počtu vyučujících jsou vztahy a komunikace typu učitel versus žák na mnohem vyšší úrovni David: „*I kantoři, kteří nás neučí, se s námi zapovídají u kávy a na velké škole by to nešlo.*“ Zde bychom mohli implementovat již kriticky rozebranou teorii Dunbarova čísla, která říká že smysluplné vztahy je člověk schopen udržovat s počtem 150 a společenské vztahy s 500 lidmi (LINDENFORS, P., WARTEL, A., LIND, J., 2022).

Za třetí do této kategorie shod spadají dva na sebe provázané jevy, kdy prvním je malá ochota učitelů předmětů technického směru hledat kompromisní řešení a druhým je kritizovaná nutnost se těmto předmětům věnovat na požadované úrovni bez sebemenších úlev. Lenku trápila marná práce: „*Nebyla jsem tenhle typ a strašně jsem tím trpěla. Dalo mi to hrozný úsilí, nenáviděla jsem to, protože jsem věděla, že to nikdy nepoužiju. Měli jsme zrovna na tyhle předměty profesory, kteří to nechápali.*“

Miloš zápasí se stejným problémem jako kdysi Lenka: „*... ale on spotřebuje mnoho času na to, aby se vzdělával na vysoké úrovni v chemii a biologii, (které nebude potřebovat). Přesto musí vynaložit příliš mnoho úsilí. To mi vadí, s tím zápasím.*“

Poslední nalezenou skutečností jsou nerozhodní studenti, kteří hledají studijní obor pro své studium na vysoké škole. Lenka: „*Já jsem šla na gympl, protože jsem jednak měla dobré známky, věděla jsem, že chci studovat vysokou školu, ale ještě jsem nevěděla jakou. ... Tím, že jsem měla opravdu dobré známky, tak jsem zkoušela vlastně gympl už od šesté*

třídy – osmiletý. To si myslím, že bylo asi nejlepší, co mě v životě potkalo – jít na osmiletý gympl. “

Jevů, na kterých se shodla polovina studentů, je poměrně mnoho a rozdělila jsem je podle pozitivního či negativního náboje a jsou rozebrána v následujících oddílech negativa a pozitiva.

2.2.2 Negativa

Na základě interpretací rozhovorů a následně vytvořené tabulky 2 Negativa (viz příloha III.) lze dovodit, co studenti považují za největší zdroj hrozby a překážek pro spokojený a zdárný život. Nejvíce studenti kritizují nutnost studovat na vyšší úrovni všechny předměty a opakovaný fakt, že jim z těchto předmětů hrozí nedostatečné hodnocení s následkem opuštění školy. Dále kritika padá na vyučující technických předmětů, na zkosnatělost, úroveň a znalosti kantorů, ale studenti kritizují i sami sebe. Zde vynechám kritiku vztahů studentů k vyučujícím, neboť vztahy tvoří samostatnou kapitolu.

Za prvé, polovina studujících má problémy s nutností studovat všechny předměty na vyšší úrovni a souvisí to s učiteli předmětů přírodních věd a konsekventní hrozby nedokončeného studia. Tato fakta se pojí i se skutečností nejvíce zmiňovanou v oblasti chvály (viz příloha III. tabulka 3 Pozitiva). Jde o to, že každý z interviewovaných studentů vyhodnotil studium na gymnáziu jako přínos v možnosti najít, popřípadě upevnit se v zamýšlené trajektorii svého dalšího studia v terciálním sektoru, avšak jakmile se tohoto objevu dobrali, byli na základě všeobecné podstaty gymnaziálního vzdělávání nuceni studovat na vysoké úrovni i ty předměty, které neodpovídaly jejich budoucímu zaměření. Marián: *„A na několik předmětů chodím s tím, že to tu musím prostě přetrpět a pak už bude, u něčeho za rok u něčeho za 2, tak prostě už bude konec. Už to nebudu muset nikdy v životě řešit.“* Miloš: *„Němnohdy ve chvíli, kdy student (třeba jako já, už ve 3 ročníku, já už jsem to vlastně věděl od pololetí 2. ročníku), ví, kam chce mířit (já konkrétně na uměleckou školu audio inženýrství, což zahrnuje fyziku a estetiku) ale on spotřebuje mnoho času na to, aby se vzdělával na vysoké úrovni v chemii a biologii (které nebude potřebovat). To mi vadí, s tím zápasím. Musím věnovat čas tomu, co nebudu potřebovat.“*

Obsah Davidovy výpovědi o odlivu studentů ze všeobecného gymnázia je poměrně drastický a zasloužil by si zamyšlení s ohledem na předměty technického zaměření. David: *„Ne málo mých spolužáků odešlo kvůli matice, to byl největší kámen úrazu, báli se, že školu nedokončí. Byli 4 a to hned v 1. ročníku.“* Lenka prošla podobnou zkušeností: *„Ale pak byly samozřejmě i profesori, který ... ten jejich předmět byl ten nejdůležitější – třeba ta chemie. Z té jsem ve čtvrtáku málem propadla. Pak jsem odmaturovala na samé jedničky, protože jsem maturovala z předmětů, které jsem si zvolila.“*

Následně, požadované podrobné studium okrajových předmětů studenti vyhodnotili jako ztrátu času, přetížení nebo omezení věnovat se svému zaměření. David: *„Spousta humanitně nadaných studentů strávila 70 % času trápením se úkoly na matematiku a chemii, aby vůbec mohli postoupit do dalšího ročníku a mohli se tak věnovat literatuře, kterou tak milují.“*

David vidí protěžování technických a dehonestace humanitních předmětů, David: *„Ano, myslím, že ve společnosti panuje stigma, že kdo je technicky nadaný, tak humanitní předměty nepotřebuje, protože je nadán tak, jak dnešní společnost vyžaduje.“*

Pro komplexnější statistiku toho, co studenty trápí a co kritizují, doplňuji individuální kritické názory:

- nutnost studovat do hloubky pro Miloše okrajové předměty vidí Miloš v ještě více negativním kontextu tak, že není možné dosáhnout dobrých, natožpak výborných výsledků v žádném předmětu, tedy ani tam, kde jsou jejich silné stránky. „*Takže nakonec jde dolu obojí. Jde úroveň všech předmětů dolu.*“ (Miloš)

- nejistotu logistiky maturitní zkoušky, David: „*Jiné ročníky měli matiku rozdělenou na základní a odbornou, ale to my neměli z důvodu spekulace, zda matika bude povinná u maturity, nebo ne.*“

- náročnost situace v průběhu i návratu z distančního studia, Miloš: „*V kombinaci s distanční výukou a návratem do školy je to pro nás velmi náročné na psychiku. Vím, o čem mluvím, sám jsem měl z toho psychosomatické problémy.*“

- neutěšený stav studentů, David: „*U nás mají studenti závislost na cigaretách, sebepoškozují se, pijí alkohol, mají deprese, jsou psychicky nevyrovnaní. Za celou dobu jsem nepotkal jednoho zdravého člověka se zdravým sebevědomím. Nepotkal jsem ho tam za celé 4 roky. Myslím, že je to tím, že je na nás, na gymnaziální studenty, vyvíjen obrovský nátlak a je nadměru nezdravé, v jak velkém a nezdravém jsme stresu.*“

- na absolventy gymnázia pohlíží jako na lidi, kteří nic neumí, Lenka: „*Kamkoliv jsem přišla do kanceláře, tak mi řekli: „A vy umíte jako co? Vy a víte aspoň něco o účetnictví? A měla jste někdy někde nějakou praxi aspoň nebo“ ... A já říkám: „Ne, my jsme se učili literaturu, chemii, počítali jsme slavné úlohy.““*

- etické problémy, David: „*Etika se zde překrucuje a podle mě by se etikou mělo zaobírat nejen vedení školy a kantoři, ale i studenti, aby dostali o etice povědomí.*“

- nemožnost dobré volby, Miloš při jakékoli volbě nemá možnost být spokojen: „*Ano já vím, co chci studovat, mám možnost se rozhodnout, ale nemám možnost se rozhodnout dobře. Mám možnost se rozhodnout pro fyziku a estetiku, ale je možné, že neprojdou do 4. ročníku.*“

- praktická výuka není stěžejní „*...co bereme v chemii, a jsme v laboratoři, tak člověku docvaknou nějaké věci, co vidí, ale že bych na tom stavěl výuku, že jsem si jako na to sáhl, tak bych řekl, že jako ne.*“

2.2.3 Pozitiva

Jediná stoprocentní shoda se vyskytla, jak již bylo zmíněno, v pozitivním názoru na samotnou existenci víceletých gymnázií, protože ta studentům nabízí příležitost najít si svou trajektorii (viz příloha III. tabulka 3) ať již v hledání samotného určení, buď humanitního nebo technického zaměření, anebo konkrétního předmětu zaměření preferovaného. Touto skutečností je možno potvrdit samotnou legitimitu víceletých gymnázií. Pozitivní pohledy, co se týče vztahů, jsou zde opět vynechány, neboť jsou obsahem samostatné kapitoly.

Sdílení společných zájmů a hodnot patří do hodnotového žebříčku poloviny dotazovaných. Lenka: „*Nad tím jsem už kdysi přemýšlela a myslím si, že to bylo i proto, že na gympl jsme se dostali všichni tak jako podobný lidi na stejný vlně, ... přemýšlením ... a hlavně do života, do toho, co chceme dokázat, jak se chceme chovat, jak k tomu životu přistupujeme.*“

Pozitivních postřehů je poměrně velké množství a zde je jeden z nich: Lenka s Mariánem si pochvalují možnost odejít ze základní školy. Ve své podstatě nebyli na základních školách spokojeni s přístupem ke studiu a životním stylem svých spolužáků. Marián: „...že to byl pro mě takový únik ze základní školy. Bez toho bych se fakt necítil dobře. A tady jsem se prostě setkal a dal dohromady s lidmi, se kterými jsem se... se kterými se cítím fajn ...“. Lenka: „Já, když jsem někdy viděla ty děti na základkách, tak jsem si říkala že jsem strašně ráda, že tam nejsem, že vím, že nějaký lidi pro mě byli úplně jako ... Nechápala jsem jejich život, to, jak se chovají v těch vztazích, jak tráví čas a tak.“

Koncepce gymnázia, frontální výuka a možnost volby vyhovuje Jaroslavovi s Františkem a František tuto skutečnost o frontální výuce a koncepci gymnázia naprosto jednoznačně zformuloval: „Takže mě ta frontální asi vyhovuje, protože to je prostě tak, jak si to představuju, jak by to mělo na tom gymnáziu být.“ ... „Gympl jako budova nebo škola vám má dát obecnou přípravu. V tomhle ohledu to určitě splňuje.“ Jaroslav souhlasí: „A také ty výhody toho samotného konceptu gymnázia, což je pro mě výhoda.“

Výměnné pobyty a alternativní zábavnou formu výuky si cení Lenka: „... ale my jsme taky zažili hrozně moc výměnných pobytů. Jezdili jsme na různé edukační kurzy a tím, že jsme trávili čas několikrát do roka s profesory i mimo školu ... „

Zde je výčet dalších marginálních pozitiv:

Výuka formou prezentace: „Samozřejmě nám vyhovuje třeba, že učitel má udělané prezentace víc, než kdyby stále jen diktoval, že jo. To je takový ideál, který někdo vůbec nedělá. Víme, že to je asi lepší, když to někdo dělá.“ (Jaroslav)

Dril jako způsob učení se: „A já si myslím, že i ten dril, který tady je, tak ten je prospěšný, když se pak člověk překoná, má z toho ten dobrý pocit.“ (Jaroslav)

Možnost učit se komunikovat s lidmi složitého charakteru: „Taky se jako učím vycházet, jako učím se žít a nějak vyjít v nějakém časově omezeném horizontu s lidmi, kteří mě přijdou, že prostě kteří mi jsou hodně nesympatický a s kterými se prostě nedá normálně pracovat no.“ (Marián)

Možnost mluvit na téma o škole: „... protože vlastně mě přijde docela vtipný, že já tady sám sedím a můžu vám to takhle vykládat. Protože by mě nenapadlo, že se o tom jako budu moct s nějakým učitelem pobavit.“ (Marián)

Vidina, že 8leté gymnázium lépe připraví studenty: „... kdy vlastně ty osmiletý, studenti, co jsou tady vlastně v podstatě od 6 třídy, co by byla základka ... Prostě, s tím gymnáziem, umí se líp učit, umí si to líp zorganizovat. Já bych řekl, že je znát i přístup k práci.“ (František s Jaroslavem se doplňují)

Alternativní řešení nabídkou prostoru tvořit v humanitních předmětech: „Ale v literatuře, i když bude student mimo co se historie literatury týče, tak je možnost tvorby slohových prací. Podobně se může pracovat s člověkem jako s osobností. Například, když je člověk vážný, můžete mu pomoci tím, že mu dáte napsat drama.“ (Miloš)

2.2.4 Vztahy

Mezilidské vztahy jsou pokládány za základ společnosti, proto jsem se zde snažila o nalezení, pokud možno, všech myšlenek studentů, které se vztahů týkají. Vztahy mezi kantory a studenty je možné vidět jednak z úhlu profesního, tedy schopnosti učitele

znalosti předat, jeho odbornost i pestrost výuky co se týče různých aktivit, praktických cvičení, prezentací či inovativních alternativních stylů vyučování a z druhé strany vztahů na úrovni osobních, přátelských lidských vztahů jak ve škole, tak na mimoškolních akcích typu výměnných pobytů, exkurzí, výletů a jiných aktivit. Nacházím tři druhy kritiky a dva chvály směrem ke kantorům.

Stejně tak jsou vztahy mezi samotnými studenty viděny z pozice osobních i pracovních úhlů. Polovina jich oceňuje podobné založení a morálku svých spolužáků, stejně jako je schopna vidět slabé stránky svých spolužáků spolu se svými vlastními, což dokazuje upřímnost těchto mladých lidí.

Je potěšující, že studenti jsou si vědomi svých vlastních slabín a přiznávají se k nim. Marián: „... *ale my jsme děti, které se hledají a které prostě neví, co se dělá správně, a co ne. Děláme spoustu hloupostí a spoustu blbostí ...*“ Miloš se netají svou slabou představitelstvem: „*V biologii, když probíráme tělo, to je dobré, ale prvky jsem si neuměl představit.*“

František a Jaroslav se také obrací ke kritice ve vlastních řadách a ve shodě tvrdí, že se někteří neúspěšní studenti místo přizpůsobení se poctivě a tvrdě práci vymlouvají. „*Já jsem tu proto, abych se přizpůsobil. Tak to vnímám a nejdu sem proto, abych tu bojoval, abych to měl snazší. ... Ale dost lidí to tak tady vnímá, bych řekl. Je to takový boj, ale myslím, že by to neměl být boj, ...*“ (Jaroslav) „*Někteří lidé to vidí furt tak, že by se jim to mělo jako ...*“, říká František a Jaroslav dokončuje větu: „*...že když jim to nejde, tak by se měla dělat změna. Ne na jejich straně, ... vlastně věnuje víc času přemlouváním, proč to nejde a že to nechce dělat ... než aby si na to sednul a udělal to.*“ Zároveň jsou si vědomi svého subjektivismu a mou poslední otázku, zda mají ještě co dodat, odpovídají takto: „*To je subjektivní věc každého, každý může mít na to jiný názor a pak se jenom koukám, jestli má ten názor většina nebo menšina, ale to si člověk jako ... nechci to rozebírat dál, ale to tady je názor dvou lidí a oproti celku tedy může být úplně jiný.*“ (František). „*Já mám podobný názor, bych řekl. Takže jako dobrý.*“ (Jaroslav)

Ačkoliv vyšší úroveň všeobecného vzdělání jako svůj základ chápe polovina interviewovaných studentů, u některých však je na překážku fakt, že se tato úroveň vyžaduje ve všech předmětech bez odlehčení. Studenti, kteří by úlevy uvítali, ale nenachází, jak bylo již zmíněno, pochopení jednak u vyučujících, ale i u některých svých spolužáků a jsou naopak kritizováni. František: „*Lidi si občas stěžují, že i když chtějí jít třeba na práva, tak že se učí fyziku, ale vlastně o tom je ten gympl.*“ Jaroslav: „*... než aby si na to sednul a udělal to. Prostě si řekne: „No tak mi to nejde, ale to není moje vina, ale vina toho kantora“.*“

Polovina studentů si kriticky všímá jevu, kdy učitel není schopen měnit své zaběhlé metody s naznačením, že zřejmě došlo ke studentské snaze o nápravu této skutečnosti, nicméně s odezvou takovou, která studenty upozornila na neměnnost stavu a nutnost se zaběhlým zvykům podřídit. Jaroslav: „*Jsou kantorů, kteří mají striktně naučeno za spoustu let praxe to, co a jak vyučují. A s tím se vlastně člověk musí naučit žít než proti tomu protestovat, protože se to moc nevyplatí, jak jsme to narychlo zažili.*“

Naproti tomu Lenka ocenila práci kantorů velmi vysoko: „*Musím říct že tak 90 % profesorů jsem vnímala velmi pozitivně. Fakt, fakt, že jo. A nejenom tím, že jsme trávili čas ve škole, ale my jsme taky zažili hrozně moc výměnných pobytů.*“ Schopnost učitelů vycházet studentům vstříc je nejčastější chválou co se týče lidských i pracovních vztahů mezi studenty a učiteli. To, že kantorů komunikují, respektují své studenty a váží si jejich

snahy, je na škole vnímáno a pozitivně hodnoceno třetinou dotazovaných. David: „*Další pozitivum je nadšení učitelů v momentě, že žák projeví zájem. Je na žáky pohlíženo ne jako na kusy, ale jako na jednotlivé lidi.*“

Lenka a její spolužáci dostali šanci vyzkoušet si humorné situace: „*Náš třídní učitel tam ze srandy prostě řekl, ale pojal to jako vážně, že bude každé ráno rozcvička. Měl z toho hroznou srandu. My jsme byli prostě takoví, že pak jsme přišli druhý den, že vlastně chceme tu rozcvičku. ... Nasmáli jsme se u toho.*“ To, co Lenka chválí, Marián nedostal šanci zažít. Marián postrádá zábavnou formu a vidí jakési zrcadlení chování a přístupu kantora studentů: „*...vlastně ti učitelé mají v hlavě, že nám chtějí dát nějaký směr a místo toho, aby nám ho dali, nějak jako prakticky a nějakou prostě hravou nebo příjemnou formou, tak občas, myslím, že to do nás tak jako tlučou násilně. To pak způsobí to, že ti žáci nemají rádi toho učitele ten učitel nemá rád ty žáky, protože prostě mu odporují a ukazují, že to, co je on učí, tak že je nebaví, a tak, no.*“

Při hodnocení výše efektivity samostudia či názorné prezentace ze strany vyučujícího se Jaroslav kloní k samostudiu s domněnkou, že je to i učitelův záměr: „*Zas na druhou stranu, je lepší, když si to člověk zprostředkuje sám, a tak to asi i učitelé vnímají.*“ Myšlenka Jaroslava, že učitel je ten, kdo u studentů vyvolává k předmětu vztah, staví učitele do klíčového postavení: „*Tak to vždycky záleží na učiteli, že jo. Tak jak každý učitel učí, takový ten předmět je. Já myslím, že se dá udělat z výborného předmětu špatný předmět jen tím učitelem.*“ František souhlasí i oponuje, a dokonce používá výraz „*jiskra*“ a „*zápal*“, dodává: „*Teda já mám taky podobný názor. Je to hlavně v té jiskře, co má ten učitel, ale jakmile člověka nebaví ten předmět, tak ten učitel může být sebelepší, mít jiskru, nebo zápal do toho. I když to pěkně vysvětluje, když to člověka nebaví, tak to už se s tím nedá nic dělat.*“ Z Františkovy výpovědi vyplývá, že interakce vyučujícího a studenta je záležitostí obou, že jednoduše musí chtít oba.

David jako jediný vidí absenci etického chování kantorů, kteří nadřezují, chovají se nadřazeně, pokrytecky a postrádají schopnost být důvěryhodnou osobností, autoritou a pro studenty oporou a příkladem. „*Když se vyučujícímu nelíbíte, tak s tím nic nezmůžete.*“ Také jako jediný viní vedení školy za neutěšený stav v době pandemie: „*Jiné ročníky měli matiku rozdělenou na základní a odbornou, ale to my neměli z důvodu spekulace, zda matika bude povinná u maturity, nebo ne.*“ Na otázku, či to byla chyba, říká: „*Myslím, že vedení školy. Sice jsme poslední půlrok na matiku nemuseli, ale mohlo to být už od začátku roku. To nám ubralo mnoho energie. Na distanční výuce s naší profesorkou to bylo nesmírně náročné a vyčerpávající, dostávali jsme přesprátiš úkolů.*“ U Davida najdeme i kritický stav vztahu vyučujícího chemie ke studentům s talentem pro jazyk. „*Chemikář nebude tak tolerantní k nadaným básníkům, ti jsou předem označeni jako snílci, kteří nemají v jeho hodinách co dělat.*“ Na otázku, zda jsou učitelé humanitních předmětů tolerantnější čteme: „*Ano, ta humánnost je na nich opravdu vidět. Já osobně jsem viděl, že dávají větší prostor pro humanitu člověka a jsou tolerantnější a shovívavější ke studentům technicky založeným ...*“. David ale zároveň učitele chválí za neformální přátelské vztahy: „*I kantoři, kteří nás neučí, se s námi zapovídají u kávy*“ a za jejich odezvu aktivním studentům a za toleranci k těm, kdo disponují jiným nadáním: „*Je na žáky pohlíženo ne jako na kusy, ale jako na jednotlivé lidi.*“

V očích Mariána je učitel z principu brán jako autorita, avšak svou přehnanou vážností svou autoritu ztrácí a výsledkem je lehká nespokojenost studentů: „*Děláme spoustu hloupostí a spoustu blbostí a myslím, že kdyby se jako ti učitelé nebo někteří nebrali tak vážně, tak by to tady bylo mnohem lepší.*“ Je schopný vidět snahu učitele, ačkoliv je s jeho výkonem a organizací práce poměrně nespokojen.

Věk kantorů je pro Mariána předmětem zamyšlení a na starší kantory je pohlíženo jako na méně flexibilní a inovativní na rozdíl od mladších, kteří jsou studentům dle Mariána blíží. *„A pak máme naši třídní paní učitelku, která má dvě malé děti a která si s námi povídá o tom, co nás baví. Navíc má skupinu na Instagramu, kam si posíláme různé vtipné věci a tak. A s takovým člověkem se najednou líp vychází, prostě.“*

Dlouhá léta praxe zakončená jakousi ztuhlostí kantora nebyla nepovšimnuta ani u Jaroslava. Zdá se, že se snaha studentů o nápravu věci nesetkala s úspěchem a vyústila v osobní pasivitu studentů. *„Jsou kantoři, kteří mají striktně naučeno za spoustu let praxe to, co a jak vyučují. A s tím se vlastně člověk musí naučit žít než proti tomu protestovat, protože se to moc nevyplatí, jak jsme to narychlo zažili.“*

David s Mariánem si všímají kvality osobnosti vyučujících s ohledem na fakt, že mají být vzorem a potvrzují lidovou teorii, že jaký učitel, takový žák. David: *„Já osobně nebudu respektovat člověka, který dělá věci, které by se dělat neměly, člověka, který neukáže špetku lidskosti. Ten si respekt nezaslouží.“* Marián: *„Víte co, tak já mám jako v hlavě různé konkrétní vzpomínky, prostě pozitivní i negativní, ale ty podle mě všechny pramení z toho, co už jsme tady řekli, že žáci mají rádi učitele, žáci se chovají podle toho, jak se k nim chovají ti učitelé.“* Marián potvrzuje vědeckou teorii učení se napodobováním: *„Že my, když jsme prostě nespokojeni s tím, co ten učitel nám dělá, nebo co říká, jak se chová, tak prostě mu to vracíme.“* David potvrzuje, že chápe učitele jako příklad k následování, zde však došlo k selhání: *„Učitel nejde příkladem, ale ukazuje, jakým způsobem lze využít tento systém. To vidím jako neetické.“*

Oba studenti František s Jaroslavem se naprosto shodují v názoru na užitečnost učit se všechny nabízené předměty v rámci všeobecného vzdělání, které gymnázium poskytuje a které je spojeno s drilem a disciplínou a zároveň tyto kvality pokládají za stěžejní pro život, avšak je postrádají u některých svých spolužáků: *„Teď vlastně cokoli, co bylo, co se jim nelíbilo, tak to nebylo, že by měli něco změnit sami, ale protest vůči kantorovi nebo proti předmětu a prostě chyba všude jinde než u nich. Určitě to tak je.“*

2.2.5 Humanita versus přírodní vědy

Obecně se vyučovací předměty rozdělují dle zaměření na humanitní a přírodovědné. Volba všeobecného gymnázia byla u všech studentů podmíněna hledáním svého budoucího studijního zaměření dle tohoto dělení, nebo pouhým hledáním konkrétního předmětu daného spektra. Zde jsou názory studentů s ohledem na tuto problematiku.

Marián vidí všeobecnost gymnázia s jeho vyvážeností mezi přírodními vědami a humanitou jako veskrze pozitivní. *„Protože to je prostě všeobecné gymnázium, který nás učí od všeho trochu a prostě připravuje lidi na ... nebo snaží se připravit lidi na studium vysoké školy ve všech možných oborech.“*

Miloš, humanitně založený, s vyvážeností rozhodně nesouhlasí. *„Co se týče náročnosti tak právě na vědy je kladen velký důraz, záleží i na kantorovi. Na humanitní předměty je taky kladen důraz, ale není to tak, že se stresujete na každé hodině.“*

Naproti tomu technicky založený Jaroslav si protirečí, když ačkoliv mluví o rovnováze má pocit, že humanitních předmětů je víc. *„Řekl bych, že to je nastavené rovnoměrně a nepřijde mi, - tak samozřejmě je víc češtiny to ano, to je asi potřeba obecně, je tu i víc jazyků, že jo, ...“*

Porovnáme-li, jak si vedou humanitní a přírodovědné předměty mezi sebou s ohledem na vztahy student a zaměření, žádný student nebyl v ohrožení z neúspěchu v humanitních studiích, avšak předměty z pole přírodních věd způsobily u některých z nich úzkost a hrozbu samotného nedokončení školy. David: *„My humanitně založení jsme se vždy setkali s odporem, proč jsme tady, a ne jinde, když nás matematika a chemie nebaví.“*

Při důslednějším čtení na rozdíl od směru přírodních věd nenajdeme žádnou stížnost v oblasti věd humanitních s ohledem na jejich přílišnou náročnost, natožpak abychom našli hrozbu nedostatečných výsledků studentů, naopak Davidovi se nelíbila nízká úroveň předmětu ZSV (základy společenských věd), kterou mu údajně potvrzovali jeho spolužáci: *„Při distanční výuce mi bylo od nemálo studenty řečeno, že bych mohl vyučovat já, který neměl ani maturitu, že bych odvedl lepší práci než kantor. ... Hodiny ZSV, filozofie a etiky jsou opravdu v žalostném stavu. Jak by mohli studenti mít dobrý základ etiky nebo filozofie, když ho nemají ani vyučující tohoto předmětu.“*

Miloš srovnává humanitní a přírodní vědy na bázi své schopnosti použít představivost, pro kterou potřebuje konkrétní vizuální zkušenost. Tu nachází v oboru biologie a fyziky, zřejmě z praktických cvičení, a postrádá v chemii, která je postavena pouze na vzorcích bez možnosti vizualizace. Humanita je pro něj na rozdíl od striktní chemie prostor pro svobodnou tvorbu. *„Podobně se může pracovat s člověkem jako s osobností. Například, když je člověk vážný, můžete mu pomoci tím, že mu dáte napsat drama. V chemii to nejde, je test z heterocyklů.“* V opačném pohledu na věc Miloš také zmiňuje problémy své kamarádky, která s nadáním pro chemii ztrácí čas studiem pro ni nepotřebného dějepisu a nahlíží na obtížnost humanitních a přírodních věd jako vyrovnanou.

David vidí situaci naprosto jinak a tvrdí, že jsou humanitní vědy očima vyučujících přírodních věd klasifikovány jako „věda pro volný čas.“, což má za následek odliv humanitně nadaných studentů z trajektorie všeobecných gymnázií a zároveň i ovlivňuje názor technicky nadaných studentů směrem k dehonestaci a nepotřebnosti humanitních věd. *„Ti, kdo jsou technicky nadaní, si myslí, že humanitní předměty nepotřebují.“* (David)

I Lenka tvrdí, že právě učitelé přírodních věd neměli pochopení pro žáky s odlišným nadáním, naštěstí pro ni nachází výjimečného učitele matematiky, který efektivně situaci vyřešil. *„On pak se snažil to nastavovat tak, aby vlastně nám to umožnil dodělat.“* (Lenka)

František naprosto chápe a souhlasí s nekompromisním přístupem ve výuce přírodních věd, které překypují informacemi a kde dle něj není nutné hledat prostor pro praktickou výuku. Jaroslav sdílí stejný názor: *„... a jsme v laboratoři, tak člověku docvaknou nějaké věci, co vidí, ale že bych na tom stavěl výuku, že jsem si jako na to sáhl, tak bych řekl, že jako ne.“*; také vidí oba směry vzdělávání jako vyvážené v prvních dvou ročnících (ačkoliv má pocit, že předmětů v oboru jazykovědy je více)

František pozitivně vnímá jisté úlevy a kompromisy, které jsou studentům poskytovány v humanitních předmětech, zároveň ale jeho schopnost si představit i další možné konsekvence neúměrných úlev upozorňuje na nebezpečí možné ztráty disciplíny. *„U všech předmětů, kdyby se to dalo posouvat, tak by asi člověk jako ... si na to navykl ... a že zleniví.“* (František)

Jaroslav pokládá za přípustné pouze malé kompromisy, které nezpůsobí ztrátu potřebných informací. *„Většinou by to nemělo být na úkor něčeho zásadního,*

to se nám nepovede si ani představit. Takže to není o ničem zásadním, ale jde o nějaký kompromis – menší.“

2.2.6 Marginální postřehy

Ačkoliv jsem již zmínila některé ojediněle se vyskytující názory studentů, sluší se doplnit i ty ostatní, které nás zavedou do hlubšího vidění světa studenty.

Slova Františka prozrazují, že jsou cílevědomými a pracovitými studenty schopnými akceptovat stávající podmínky a kteří chápou dobré vzdělání jako přípravu a trénink na studium na VŠ i samotný život a jako rozšíření svých svobod. Také nám je prozrazeno jejich ocenění hodnot pevného zázemí rodiny. „...*Simulace toho záprahu, jaký bude na medicíně, a hlavně ten rozhled v těch předmětech, který gympl podává, a hlavně připraví mě na vysokou školu. ... Ještě to, že na škole dostane svobodu toho, že má rozhled do života, že řekněme, že je trošku mentálně nebo trošku psychicky svobodnější v tom, když má člověk vědomosti. ... Život má proto ještě tak nějak zajištěn od rodičů a od rodiny a připravuje se na budoucí život právě tím studiem, že jo.“* (František)

Jaroslav s Františkem srovnávají rozdíly studentů 4letých a 8letých gymnázií, kdy studenti 8letých jsou dle nich zodpovědnější v přístupu ke studiu a více schopní se přizpůsobit náročnějšímu režimu. Vidí přesně tu situaci, kterou Lenka a Marián prožili, tj. nutnost opustit základní školu, protože chtěli něco víc a byli připraveni na náročnou práci. Jaroslav: „*Jo určitě jsou přizpůsobení škole daleko líp, než když jsme přišli my. Člověk pozná, který člověk je tady 8 let a který 4. ... umí se líp učit, umí si to líp zorganizovat.“* Zároveň ale vidí i absenci volního rozhodování, které studenti z 8letých gymnázií jakoby zapomenou udělat. Přesně toho Lenka ve své výpovědi lituje, že neodešla studovat humanitně zaměřenou školu s praxí po ukončení kvarty spojené s kombinovaným studiem. „*A hrozně jsem teda litovala, že jsem dodělávala to gymnázium, protože, myslím si, že kdybych byla ten typ, který chce jít na denní, tak to bylo asi fajn. Ale tím, že jsem chtěla už pak začít žít normálně, tak lidi, co vylezli ze střední školy, tak měli proti mně hroznou výhodu. Už něco prostě uměli, něco měli odděláno na praxích a mohli jít taky vlastně na vysokou školu. Oni měli stejné podmínky jako já, ale oni mohli jít hned.“*

Jedním originálním postřehem je i to, že nerozhodní studenti tíhnou k negativitě: „... *že ti lidé sem teda šli většinou s tím, že tady se chtějí dozvědět, co by chtěli asi dělat v budoucím životě. Dozvídali se to asi v průběhu let, že je spíš asi něco, co je nebaví, než že by je něco bavilo ...“* (František)

Marián srovnává styl výuky jednoho předmětu dvěma učiteli, kde u prvního oceňuje smysl pro humor: „*Umí si udělat a umí pochopit vtip. Prostě je vtipný ...“* u druhého neschopnost efektivního plánování, ačkoliv chápe, že se kantor velmi snaží: „... *tu bitvu, tu si fakt pamatujte, no na tohle nemáme čas, protože už jsme fakt jako ve skluzu“.* A já si říkám jenom: „*Ty jo, teda, tak kdo za to může, že máme ten skluz.“ ... No, tak, ale zase ona, abych jako jenom na ni nenakládal, tak si myslím, že ona má takový svůj pohled a v tom prostě ona funguje.“*

David řeší problematiku vykání a tykání a na vyšším gymnáziu by vykání uvítal: „*Chápu, že by se nemělo vykat 15letým, avšak na vyšším gymnáziu to vidím jako logický krok, jako projev úcty vůči jedinci.“*

Davidův originální náhled na obecnou situaci na gymnáziích je poměrně neradostný, neboť se nebojí mluvit o drastické (ačkoliv neověřené) skutečnosti, která je odpovědí

na můj návrh, co by rád dodal: „*Toto sice není náš případ, ale na příbramském gymnáziu za poslední 3 roky zemřeli 4 studenti, kteří spáchali sebevraždu z důvodu obtížnosti studia a neúspěchu ve zkoušce.*“ Tvrdí, že každý student gymnázia má nějaký problém, což můžeme dát do vztahu s předmětem rigorózního výzkumu uveřejněném v prestižním britském časopise zaměřeném na poznatky medicíny „The Lancet“, kde výsledky ukazují, že 62 % z 6830 dotazovaných dospělých pacientů trpících závažnými depresemi poukazují na své deprese z dětství. (CHILDHOOD TRAUMA META-ANALYSIS STUDY GROUP, 2022).

Sebereflexe uvědomění si subjektivity názorů se projevuje u Františka: „... *nechci to rozebírat dál, ale to tady je názor dvou lidí a oproti celku tedy může být úplně jiný.*“ Jaroslav, jakkoli technicky zaměřen, projevuje šíři svého vnímání a svůj cit, když lituje své spolužáky, kteří po lichém výběru nedostali svých očekávání: „*Někdo třeba by rád studoval úplně něco jiného, a pak šel nakonec na gympl, protože si nemohl vybrat jinou konkrétní školu. Pak zjistil, že to je hrozné, že tady ani nemá to, co by chtěl. Vlastně když tím musí projít, tak je to asi „blbý“, no.*“

Lenka popisuje smysl pro humor učitele i studentů na mimoškolní aktivitě (je již citováno výše) a potvrzuje tím, že autorita kantora není založena na principiálním a striktním dodržování pravidel, ale že právě legrace je to, co studenti ocení, i když to pro ně znamená opuštění komfortní zóny. Právě stejnou (již zmíněnou) problematikou se zabývá Marián, když není spokojen s vážností některých vyučujících. Lenka jako jediná vyjadřuje radost nad kurzy a mimoškolními aktivitami, které byly jak vzděláváním, tak zábavou. Není ale jasné, zda se k těmto aktivitám v průběhu let ostatní studenti dostali šanci se připojit.

2.2.7 Návrhy studentů na řešení

Je zajímavé, že se studenti sami o své vůli zabývají případným řešením a nápravou problémů, které jsou schopni vidět a hovořit o nich, i když je jim jasné, že se jich případné změny již nemohou dotknout. Miloš navrhuje hned 2 řešení. Jedno se týká dobrovolnosti předmět studovat a druhé by znamenalo 2 úrovně náročnosti pro studenty. Při výběru jednoduššího studia by student nemohl dosáhnout hodnocení výborný, ale nebyl by stresován nekompromisním přístupem vyučujícího při vyžadování hlubších znalostí. Miloš si je vědom faktu, že by to pro kantory znamenalo určité komplikace. „*Za první volnost docházky na některé předměty, že by člověk na pevně dané předměty musel. Ale pak by tam byly předměty s nepovinnou docházkou. Nebo by všechny předměty byly povinné, ale mohly by být testy 2 úrovní.*“ Milošovi chybí pomocná ruka v podobě individuální komunikace s učiteli, která by mu usnadnila a zpříjemnila práci: „*Zaměřit se víc na osobní potřeby žáků. ... Kdyby se víc věnovala pozornost žákům jako takovým, lépe by se pracovalo.*“

David se potýkal s absencí etiky ve smyslu chování kantorů, kteří vidí chyby studentů a kritizují je, avšak absence jejich vlastní sebekritiky není studenty přehlížena a má za následek jeho přání: „... *aby se každý učitel nad sebou zamyslel, jestli dělá správné kroky. Aby si každý učitel před tím, než začne kritizovat, nejprve „zametl před vlastním prahem“, měl by si nastavit zrcadlo a podívat se na sebe ...*“

Marián by rád celou situaci ve škole odlehčil, neboť si uvědomuje svou vlastní nedospělost i nedospělost svých spolužáků a ve své podstatě poukazuje na lichý přístup kantorů ke studentům, kteří by si měli být vědomi faktu, s jakou věkovou skupinou pracují, že přehnaná vážnost zde ještě není na místě.: „*Jo, no já si myslím, že jo, takhle,*

myslím si, že hodně učitelů se bere moc vážně. ... Děláme spoustu hloupostí a spoustu blbostí a myslím, že kdyby se jako ti učitelé nebo někteří nebrali tak vážně, tak by to tady bylo mnohem lepší.“

David také naráží na nedostatečný individuální přístup ve výuce, vnímá i hierarchii řízení školy a jeho řešením je náprava věci ze strany vedení školy jak směrem k učitelům, tak směrem k žákům.: *„Vedení školy by mělo jednotlivým vyučujícím vysvětlit, že studenti gymnázia nemusí excelovat v jejich předmětu, ale že je třeba zaujmout individuální pohled na studenta a nebrat ho jako číslo.“* *„Já si myslím, že jazykově a humanitně nadaní žáci mají na gymnáziu místo a mělo by se jim ukázat, že jsou na téhle škole správně a že nemusí být nadaní na všechno a že se na téhle škole odvážili jít složitější cestou.“* *„Matematiku bych rozhodně nerušil, ale neměla by být povinná pro všechny po celé 4 roky. Myslím, že by stačily 3 roky jako je to u chemie a fyziky. Myslím, že za tu dobu se dá matika na jisté základní úrovni naučit.“* (David)

2.2.8 Postřehy hodnot

V textu studentských výpovědí jsem se snažila vybádat zmínky hodnot souvisejících s etickými hodnotami jako je svoboda, spravedlnost, umírněnost, moudrost i náznaky hodnot víry lásky a naděje. Některé z citací studentů jsme již četli, avšak v jiném kontextu. Svoboda, ačkoliv jako slovo někde je zmiňována a jinde je skryta, patří k hodnotám všem studentům vlastní.

Miloš a svoboda + neláska. Pro Miloše je to oblast, kterou na gymnáziu postrádá, nemá možnost volby, nemá na výběr. Po svobodě Miloš touží, má ji ve svém návrhu, jak řešit situaci s jistými předměty své nelibosti. Použije toto slovo hned dvakrát v jednom odstavci, z čehož můžeme usoudit, že by velmi ocenil svobodu od povinnosti se učit to, co nemá rád, přesně tak jak Sokol popisuje, tj. svobodu od něčeho. *„Člověk se sám rozhodne, na jakou úroveň to chce studovat. Kdyby to nastalo, tak já bych se mohl svobodně rozhodnout. ... Záleželo by to na tom člověku, byla by tam ta svobodná volba.“*

Milošovi svoboda opravdu chybí, když konečně našel obor studia nemá možnost volby: *„Ano já vím, co chci studovat, mám možnost se rozhodnout, ale nemám možnost se rozhodnout dobře.“* Potvrzuje Sokolovo dělení na vnější svobodu volby.

Jaroslav a svoboda. Jaroslav přítomnost svobody vnímá tak, že mu vlastně vůbec obecně nechybí: *„Já si myslím, že se teď lze chovat svobodně. ... a neměl jsem pocit, že bych nějak musel řešit svobodu, vůbec, se týče školy.“* Jaroslav má o hodnotě svobody naprosto jasnou představu, pokládá ji ve svém životě na nejvyšší stupeň a oceňuje fakt, že je mu poskytnuta. Zároveň vyslovuje víru, že není sám a že i ostatní studenti vnímají tuto hodnotu a jsou za ni vděční. Používá slova „hodně lidí“ a mluví v plurálu. *„To je nejcennější hodnota, kterou můžeme mít, že se svobodně rozhodujeme, svobodně jednáme. ... Určitě svoboda výběru vysoké školy byl jeden z hlavních důvodů, proč jsem tady a myslím, že hodně lidí to zná, protože prostě může, když chce, tak může, kam chce.“*

Jaroslav ale není slepý k postojům svých spolužáků, méně přizpůsobivých, snažících se o usnadnění práce, když říká: *„Já jsem tu proto, abych se přizpůsobil. Tak to vnímám a nejdu sem proto, abych tu bojoval, abych to měl snazší. To se mi moc nelíbí. Nemůžu sem přijít s tím, že jsem tu na základce. -Ale dost lidí to tak tady vnímá, bych řekl. Je to takový boj, ale myslím, že by to neměl být boj ...“* Ti, kteří se nejsou schopni přizpůsobit, mohou pociťovat ztrátu svobody, pokud tomu tak je, je to verifikace Sokolova tvrzení, že pokud dojde k pocitu ztráty svobody, dochází k boji.

František a svoboda. František si cení svobody ve spojitosti se vzděláním, vidí, že gymnázium ji poskytuje, ale klade více důraz na vidinu toho, že čím lepšího vzdělání se mu dostane, tím větší svobodu bude mít. Je to Sokolova svoboda schopnosti sledovat cíle, popřípadě i svoboda výběru: „... že řekněme, že je trošku mentálně nebo trošku psychicky svobodnější v tom, když má člověk vědomosti. ... když člověk vystuduje nějakou, řekněme náročnější školu. Pak má svobodu v životě se rozhlédnout dál a má větší možnost volby něco řešit.“

František bere svobodu i jako rozšíření možnosti výběru způsobenou dosaženým vyšším vzděláním čili jako svobodu k něčemu: „Ještě to, že na škole dostane svobodu toho, že má rozhled do života, že řekněme, že je trošku mentálně nebo trošku psychicky svobodnější v tom, když má člověk vědomosti.“

Marián a svoboda. Marián potvrzuje Sokolovu teorii o svobodě, která když se začne vytrácet, dochází k odporu a boji, stejně jako u pohledu Jaroslava. „...tak občas, myslím, že to do nás tak jako tlučou násilně. To pak způsobí to, že ti žáci nemají rádi toho učitele ten učitel nemá rád ty žáky, protože prostě mu odporují...“

David a svoboda. Zatímco se všichni studenti sami rozhodli gymnázium studovat David vidí situaci jinak a popírá svobodu rozhodování u teenagerů: „Z velkém části je to rozhodnutí rodičů. Jedna moje spolužačka by dobrovolně na gymnáziu nestudovala, ale rozhodli za ní rodiče a já si nemyslím že je sama. ... Ve 14 letech děti neví a nechávají za sebe rozhodovat. ... I mě bylo řečeno, že půjdu na gymnázium, tak jsem šel.“

Lenka a svoboda + zodpovědnost. Naproti tomu Lenka o svobodě skrytě hovoří, aniž by toto slovo, jako Marián, vyslovila a spojuje ji se zodpovědností a je to opět Sokolovo dělení svobody na výběr z nabídky: „Spíš jsem to vnímala všechno tak, že ke mně přistupuje jako k dospělému člověku, který má zodpovědnost sám za sebe a má možnost tady získat hromadu informací, kvalitní vzdělání a je jenom na mě, jestli toho využiju, nebo ne.“

Lenka si velmi cení hodnoty zodpovědnost, která jí byla poskytnuta. Zodpovědnost je vázána na svobodu a z Lenčiny výpovědi nepochybně vyplývá, že pokud sama může svobodně bez nařízení pracovat, nese jí to radost. Možná bychom tímto mohli potvrdit funkčnost svobodného učení tak, jak probíhá v alternativní škole Summerhill (A.S. NEILL SUMMERHILL SCHOOL, 2023). „Měli jsme zodpovědnost sami za sebe, nikdo nám nekontroloval, jestli si ten sešit píšu, nebo ne. Já věděla, že si ho musím psát, protože se pak musím z něčeho učit. To bylo, tam jsem viděla obrovský rozdíl, a to se mi hrozně líbilo, tenhle forma studia.“ (Lenka)

Lenka a ztráta svobody + nenávisť. Lenka, jako více studentů, ale ona snad nejtvrdějším způsobem popisuje svůj vztah k vynucovaným výkonům tam, kde ví, že je její snaha zbytečná. Skutečnost, že i po letech, kdy již získala magisterský titul, používá slova jako: strašně trpět, decimovat, nenávidět a hrozný úsilí, by měla sloužit jako předmět k zamyšlení. „... už mě úplně decimovaly ty předměty, které se vlastně netýkaly toho, co jsem věděla, že chci dělat. Nebyla jsem tenhle typ a strašně jsem tím trpěla. Dalo mi to hrozný úsilí, nenáviděla jsem to, protože jsem věděla, že to nikdy nepoužiju.“ (Lenka)

Miloš a spravedlnost. Milošův návrh na 2 úrovně obtížnosti předmětu je ihned spravedlivě limitován i maximálním známkovým hodnocením: „...ano budu potřebovat biologii, budu psát těžší verzi, ne nebudu to potřebovat. Co teď, budu mít při nejlepším 2.“ Miloš chápe, že v nižší úrovni obtížnosti, nemůže student dosáhnout hodnocení „výborný“ a projevuje tak svou ctnost spravedlivého člověka.

David a spravedlnost + důvěra. David naráží na spravedlnost ve spojitosti s vládou autority. Vládce svou autoritu a důvěru v optice nespravedlnosti ztrácí. „*A právě když metodik prevence řekne, že proč on by se měl přezouvat, když učitel nemusí, pak nemáte pocit, že s ním chcete mluvit o svých problémech.*“ David zde naznačuje, že když není se studentem nakládáno spravedlivě, ztrácí se tak důvěra a student nemá šanci svůj problém řešit. Zároveň cítí nedostatek spravedlnosti směrem ke studentům s humanitním nadáním: „*Já si myslím, že jazykově a humanitně nadaní žáci mají na gymnáziu místo a mělo by se jim ukázat, že jsou na téhle škole správně a že nemusí být nadaní na všechno a že se na téhle škole odvážili jít složitější cestou.*“ Tento příklad verifikuje kardinální hodnotu ctnosti spravedlnost.

Jaroslav, František a umírněnost. Již jsem citovala Jaroslava i Františka a jejich postoj ke kompromisům, které by dle nich neměly překročit jisté meze.

David a svědomí. David potvrzuje žádanost ideálu učitele jako člověka bezúhonného s čistým svědomím. „*Aby si každý učitel před tím, než začne kritizovat, nejprve „zametl před vlastním prahem“, měl by si nastavit zrcadlo a podívat se na sebe s otázkou: „Mám já právo jim něco vytýkat, nebo jsem pokrytec?“* Autorita nemůže efektivně sloužit jako autorita, pokud není bezúhonná.

František a rodina. Již výše jsem zmínila Františkovo ocenění faktu, že stabilitu rodinného zázemí pokládá za hodnotnou. „*...že furt oproti tomu normálnímu životu v práci a zaměstnání, je život studenta furt docela snesitelný a příjemný v tom, že člověk se v podstatě honí jenom za známkami, ale vlastně dál mu nejde o život. Život má proto ještě tak nějak zajištěn od rodičů a od rodiny...*“

David a beznaděj. David nemá dobré zkušenosti: „*Když se vyučujícím nelíbíte, tak s tím nic nezmůžete. To se stalo i mě. Antipatie vyučujícího se projevila u maturitní zkoušky, kde hodnocení výkonů spolužáků nebylo spravedlivé. To se stalo i mě. Musíte to přijmout, je vám dáno najevo, že jste něco míň.*“

Miloš a naděje. Miloš si nenechal ujít svou poslední poznámku jako dodatek k vyjádření naděje po mém přání a víry ve zlepšení situace: „*Aspoň pro další generace.*“

2.2.9 Reflexe

Všeobecnost školy je klíčová s ohledem na odůvodnění výběru studia a slouží studentům najít jejich vlastní vloh, zájmy a nadání, avšak v určité chvíli a případech jeví se jako jistá zátěž, když jedinec vynakládá čas a energii na studium, o kterém ví, že je již pro něj redundantní. Otázkou stále zůstává, zda není studentův názor na redundanci předmětu lichý.

Z interpretace výpovědí studentů lze dovozovat, že si studenti naprosto jednoznačně jsou vědomi rozlišení a určité nerovnováhy v oborech humanitních a technických předmětů. Na vlastní kůži každý den zažívají vše, co se týče různé náročnosti a přístupu učitelů, ale hlavně fakt, že společnost techniku před humanitou preferuje.

Zdá se, že technicky nadaní a zaměřeni studenti mají i jiný a lehčí přístup ke zvládnutí předmětů mimo oblast jejich oblíbenosti. Z výpovědí ale není možné určit, zda to není výsledek větší tolerance kantorů humanitních předmětů, kteří při interpretaci jednoznačně vyšli jako bezproblémoví. v obtížnosti se učit z paměti to, co studenty nezajímá, v oborech technika versus humanita.

Sebekritika, nadhled a cit jako lidské vlastnosti jsou stále přítomny, a to i u studentů s technickým talentem i zaměřením. Téměř všichni studenti se zajímají o své vrstevníky, nikdo není izolován, nejsou k sobě lhostejní, projevují zájem o sebe navzájem o své problémy a komunikaci v rámci školy berou jako stěžejní hodnotu, jejíž absence v době covidové izolace způsobila některým i velké potíže. Podobně je hodnocena i distanční výuka, kdy byli studenti vystaveni nejistotám, zmatkům, a i jistému nezvládnutí situace stran školy. Toto je potvrzením, že člověk je bytost společenská a ke svému zdařilému životu nutně potřebuje žít v osobním kontaktu s lidmi, v kulturním společenství stálých hodnot a tradic jemu známých a vlastních.

Změnu koncepce výuky by přivítala polovina studentů, ačkoliv je nejméně jeden student, kterému frontální výuka vyhovuje a který neví, co alternativní výuka znamená. Existuje i skupina studentů bez možnosti si učení zážitkem zažít a vyzkoušet. Ti, komu se zážitkové výuky dostalo, tuto metodu nezpochybnitelně oceňují.

Vidíme, že ačkoliv škola je institucí vzdělávací a výchovnou, radost a humor je pro studenty vysoce ceněnou hodnotou a přílišná vážnost kantorů, zřejmě vyplývající ze stanov a legislativy, nezaručuje jejich automatickou autoritativní pozici. Naopak, vstřícnost, tolerance, otevřená komunikace s nabídkou svobody ve studentech vyvolá odpověď ve smyslu ochoty opustit svoji komfortní zónu a přijmout vlastní vědomou zodpovědnost za svou práci a chování. (Lenka)

Autorita vyučujících je uznávána s pochopením a pokorou, a to i po odmítnutí navrhovaných změn. Nelze vyhodnotit vyučující jako celek, neboť se hodnocení studentů diametrálně liší. Teorie, že výchovný poradce je základním stavebním kamenem školního poradenského pracoviště, jak čteme v katalogu podpůrných opatření, se zde dle poznatků studentů neseťkává s realitou. (David) Jaroslavova odpověď na otázku, jak je spokojen hovoří jasně: „*Tak to vždycky záleží na učiteli, že jo.*“

Také schopnost rozhodovat se je skutečností, o které studenti přemýšlejí jak zpětně, tak i v čase studia a zdá se, že na 8letém gymnáziu studenti opomíjejí možnost přechodu na střední školu, která by jim více vyhovovala. Můžeme získat dojem, že jsou více zaujati studiem, nebo více spokojeni či méně kritičtí, než aby si uvědomili možnost svobodné volby školu změnit.

Dalším poznatkem je spojení nerozhodnosti, nejistoty a negativity. Z výpovědi studenta vyplývá, že pokud student není rozhodnut a stále hledá trajektorii svého budoucího studia, má tendenci se více zaměřovat na oblasti, které nepatří do okruhu jeho libosti, není schopen je lehce eliminovat, což mu právě činí problémy svůj fokus na gymnáziu najít.

Etika jako taková nezastává pozici preferovaného předmětu, natožpak předmětu s kvalitní výukou. To, co by mělo tvořit základ společnosti, morální hodnoty, je studentům předkládáno v minimální míře a bohužel dle výpovědi, i velmi nedostatečně (David). Při dotazu na etiku se dozvíme že: „*Nad tím by se člověk musel jako hodně zamyslet.*“ (František)

Teologické hodnoty lásky víry a naděje je velmi obtížné z rozhovorů interpretovat. Jedině Miloš doplnil rozloučení poznámkou o naději pro budoucí generace. Interpretace potvrzuje, že studenti jsou veskrze dobří a přátelští a společenství svých spolužáků si velmi cení a chovají k sobě vzájemnou toleranci, je-li možno odvodit i lásku.

Z kardinálních ctností studenti nepochybně touží po moudrosti, kterou očekávají u učitelů s výsledkem ne vždy naplněným, a ctnosti statečnost a uměřenost se u studentů

nachází, jelikož statečně a otevřeli svá srdce a vypověděli vše tak, jak to cítí bez zbabělosti a s vnitřním klidem. Jediné, kde studenti hazardují, je jejich zdraví, kdy si svá psychická přetížení léčí, jak je popsáno.

O spravedlnosti jako ctnosti studentům vlastní nelze pochybovat, neboť slova kritiky a chvály směřovala poměrně vyváženě na všechny strany a Miloš svůj cit pro spravedlivé hodnocení ve dvou úrovních výuky neoddiskutovatelně prokázal. Jedná se o spravedlnost procesní.

Svoboda je chápána dle Sokolova třídění v zásadě jako svoboda vnější daná podmínkami okolí, kdy je z čeho si vybrat (Jaroslav), ale zároveň i jako možnost širšího výběru z nabídky na základě vlastního zdokonalování ve formě dosažení vzdělání vyšších kvalit. (František). V situaci zaneprázdněnosti je na svobodu rozhodování zapomínáno (Lenka)

2.3 Diskuse

Prvním, poměrně závažným nálezem je nerovnováha, nevyváženost, pocit nadmíry jednoho a nedostatku druhého. A jedná se o techniku a lidský přístup, který mě překvapil. Ačkoliv většina studentů techniku používá snad i nadměrně ve formě mobilních telefonů, sociálních sítí za pomoci internetu, předměty technického rázu pro ně znamenají jisté obtíže. Jako kdyby jim sociální sítě nahrazovaly diskuse a komunikaci, ale vlastně nedostatečně, a i když jsou technikou a materiálem obklopeni a dostává se jim vzdělávání formou nabídky enormního množství informací, ve své podstatě je této domény již nadbytek. Při našich hodinách anglického jazyka již nejsou tak dychtiví používat sofistikované aplikace v mobilech, ale upřednostňují osobní rozpravy, jak a kde danou lexiku, frazeologii či syntax aplikovat.

Na tuto skutečnost papež Benedikt XVI v encyklice „Láska v pravdě“ upozorňuje: „*To, aby lidé mohli sdílet statky a zdroje, z nichž vychází opravdový rozvoj, nelze zajistit jenom technickým pokrokem a jenom vztahy založenými na užitečnosti, nýbrž potenciálem lásky, která přemáhá zlo dobrem (srov. Řím 12,21) a která lidi v jejich svědomí a svobodě činí otevřenými pro vzájemnost.*“ (BENEDIKT XVI 2009, 7) I Druhý vatikánský koncil ve svém „*Gaudium et spes*“ klade důraz na velmi potřebné nejen rozumové vzdělání, ale šíření morálních hodnot a ctností jednotlivých lidí v souvislosti se současným sjednocujícím se světem (srov. EUROSTAT STATISTICS EXPLAINED), jejichž absence je překážkou tohoto sjednocení (THE HOLY SEE, GS, kap. 2 čl. 30,31).

Jako kdyby se humanitní předměty opravdu staly prostorem pro humanitu, kde lidé mají možnost spolu komunikovat tváří v tvář, a proto zřejmě situaci studenti vyhodnotí jako technice nevhodnou.

Pohlédnu-li na kardinální ctnosti a jejich velmi zestručněný Platónův popis, vidím zde jasnou vztahovost mezi nimi a popisovanou skutečností. Statečnost jako vyváženost mezi hazardem a zbabělostí, uměřenost jako uspořádávající harmonie a spravedlnost jako rovnováha dle zásluh mají společný motiv „balanc“ a jsou stále někde uvnitř člověka obsažené. Proto nahlížím na tuto situaci jako na stav zjevné neutěšenosti, ze kterého se studenti ve skrytu svých postojů a chování k rovnováze přirozeně vracejí.

Svobodu, jako implicitní součást člověka, bylo možno najít ve všech rozhovorech, ať již šlo o svobodu od něčeho (povinností vyhodnocených jako redundantní) či k něčemu, buď k možnosti výběru (nalezení své trajektorie studia), nebo následování kýženého cíle (přípravu pro vysokoškolské studium). O vnitřní svobodu v tomto případě mnoho nešlo, neboť jsme neřešili problémy vášní a emocí, i když neutěšený stav studentů s konsekvantním pocitem beznaděje vedoucí k drogám a sebepoškozování může být i následek ztráty vnitřní svobody. Myslím, že pokud student nejprve vycítí a pak v realitě rozhovoru ověří sdílnost, důvěryhodnost a mlčenlivost kantora, opustí nastíněnou trajektorii svěřovat se výchovnému poradci, ale svěří se právě tam, kde může svobodně bez obav hovořit.

Svoboda hovořit otevřela u studentů prostor pro fantazii a nalézání řešení jejich problémů. Příklad vidím u Miloše, který zmiňuje výuku českého jazyka a literatury, při které mají studenti šanci vyniknout i jinak než pouhým memorováním faktů. Vyhodnocuji případ Miloše tak, že podpora jeho svobodomyšlenkářství vyústila hned ve 2 řešení obecně platného problému na škole, ovšem se zapojením faktoru zodpovědnosti studentů a ve spojitosti se spravedlností, neboť se Miloš vešel i do pozice učitele. Tento komplexní postoj Miloše jako by nabral inspiraci ve struktuře svobodných škol „Summerhill“ a zároveň potvrdil teorii zakladatele této školy A. S. Neilla o svobodě

jako základního stavebního kamene rozvoje osobnosti. (A.S. NEILL SUMMERHILL SCHOOL, 2023)

Pokud bychom hodnotili dobro s ohledem na vizi utilitaristy Milla, kdy je důležitá i kvalita dobra, pak bychom mohli i pochybovat o dobrých činech některých učitelů naučit žáky nekompromisně co největší množství informací a podávat co největší výkon za cenu stavů deprese. (DEIGH, 2010, s.103).

Téma rozdílné úrovně studentů 4 a 8letého gymnázia ve více rovinách pozorování potvrdilo mnohaleté zkušenosti nejen moje, ale i mých kolegů, které zde mohu doložit pouze svým čestným prohlášením a výpovědí studentů. Pokud ale setrváme v rovině spravedlnosti a uměřenosti, tam, kde studenti 4letých gymnázií mají lehkou převahu, ti z 8letých zaostávají a naopak. Ve výsledném pohledu pak musíme konstatovat, že tyto dva podobné a zároveň rozdílné modely vzdělávání naštěstí ruší uniformitu studentů a dávají jim šanci pro svobodu výběru.

Nemohla jsem si nepovšimnout poměrně odlišných emocionálních nábojů ve výpovědích studentů, kteří studovali před kovidovou pandemií a zažili projektový a zážitkový způsob výuky. Jejich radostné vzpomínky převažují. Oproti současným studentům, kteří vykazují větší podíl kritiky a nespokojenosti.

Věk, zkosnatělost, schopnost komunikace a benevolence je také jedním z hlavních témat. Jak je vidět autorita nezastává svou pozici u studentů automaticky ze svého pouhého postavení, kantor se musí o svou autoritativnost jaksí zasloužit pomocí svých osobních kvalit. Jak sami vidíme, znalosti nejsou stěžejní, to, co je studenty ceněno, patří do množiny hodnot humanity. Troufám si tvrdit, že sekularizace a odstoupení od tradičních hodnot křesťanství zanechává nesmazatelné stopy, a jakkoli dobré splnění podmínek pravidel znalostí a kompetencí učitelům občas nejsou k získání autority nic platné.

Studenti nepochybně potvrzují fakt, že se člověk učí napodobováním, když přiznávají, že kopírují chování svých učitelů a oplácejí dobro dobrem, lásku láskou a nelásku neláskou a vzdorem, násilí násilím. (ČÁP J., MAREŠ, J., 2001). Vzájemně si nastavujeme zrcadlo, avšak my dospělí bychom si měli uvědomit, že právě my bychom měli být těmi moudřejšími a přebírat proto více zodpovědnosti za to, jaké vzory pro novou generaci tvoříme a následně potom vyžadovat disciplínu, zodpovědnost a věky uznávané ctnosti, na které jako celek již zapomínáme a sami studenti jejich absenci vnímají.

V neposlední řadě mi v paměti utkvěla slova jako radost, humor, odlehčení a jiskra člověka. Jsou to slova, která studenti použili ve spojitosti se svými pocity a která já také pokládám za klíčová pro zdárný a efektivní průběh nejenom výuky, ale i života. Abych svůj soukromý pohled a touhu studentů zažít ve škole, kde tráví většinu svého času, radost a jistou dávkou odlehčení, verifikovala a legalizovala, hledala jsem odborné opodstatnění. Úspěšně jsem našla studii zkoumající interakci studentů a učitelů s ohledem na humor. Tato studie ve svém detailním bádání nachází dokonce čtyři druhy humoru a potvrzuje pozitivní humor učitelů jako klíčový faktor ovlivňující tuto interakci mezi učiteli a studenty. (WU, CL., HUANG, HJ., CHEN, PZ.: 2022)

2.4 Závěr praktické práce

V tomto kvalitativním výzkumu bylo mým cílem zmapovat skutečnosti různých hodnot ve spojitosti s výukou, mezilidskými vztahy v prostoru školy i mimo ni tak, jak je vnímají studenti. Mělo dojít k nalezení existence, či absence etických hodnot na střední škole všeobecného zaměření, jejíž hlavní funkcí je připravit studenty pro terciální úroveň vzdělávání.

Jednotliví studenti, kteří se pro rozhovor dobrovolně rozhodli, prokázali svou schopnost upřímného sdílení svých osobních názorů. Není pochyb o tom, že ke sdílení docházelo v jejich dobré víře zachování tradic a zvyků stejně jako ve víře vylepšení stavu případným zavedením marginálních změn. Jejich dobrá vůle žít důstojný, smysluplný úspěšný život, je zřejmá z rozhodnutí studovat všeobecné gymnázium jako přípravu na další studium v terciálním sektoru. Ačkoliv jsou ještě mladí, jak sami říkají, nedospělí lidé a částečně ještě děti, mají ambice a chtějí využít svůj potenciál, který ještě sice neznají, ale vědí, že ho chtějí hledat a jsou přesvědčeni o tom, že ho na gymnáziu, jedno zda 4 nebo 8letém, najdou. Ve své podstatě jsou naší budoucností, kterou si my sami prostřednictvím našeho vlastního chování v nich tvoříme, nejspíš bez našeho vlastního momentálního uvědomování.

Další z předpokladů, lehká absence zdůrazňování etických hodnot a zásad dobrých mravů, se interpretacemi výpovědí studentů bohužel prokázal. Hodnoty jako svoboda, zodpovědnost, spravedlnost, umírněnost, nejsou předmětem intenzivního vzdělávání na škole, avšak jsou studentům vlastní. Někteří z nich možná o těchto hodnotách jako takových ve skutečnosti nepřemýšlejí, ale všichni ať vědomě, či nevědomě s těmito hodnotami pracují a vítají diskuse na toto téma.

Učitelé si někdy neuvědomují, že svým nekompromisním, jejich optikou zodpovědným přístupem naučit všechny všechno, jistou míru svobody studentům berou. Studentský boj s učiteli i se sebou samými, který byl přiznán, byl jasným potvrzením Sokolovy teorie jako důsledek absence možnosti konat svá svobodná rozhodnutí. V návalu povinností na svobodu se rozhodnout a školu změnit, někdy zapomenou, jindy nesmyslně bojují o pouhou možnost na škole setrvat.

Navazující a neoddelitelnou hodnotu zodpovědnosti je možno u každého interviewovaného studenta najít jako implementovanou, neboť nikdo z nich nebere žádnou ze zmiňovaných skutečností na lehkou váhu. Již samotný fakt, že se k rozhovorům uvolili a chválili, kritizovali nejen ostatní, ale i sebe, svědčí o jejich rozumném způsobu přemýšlení a zodpovědném přístupu k životu bez ohledu na to, zda se etiku jako takovou učí, či ne. Kdyby studenti nebyli zodpovědní, nejspíš by nevyhodnocovali situace s ohledem na ztrátu času a energie a celkovou efektivitu své práce. Absence dialogu a otevřené komunikace ze strany některých rodičů je možno vidět na příkladu toho, že za své děti bez diskuse rozhodují a následně dětem kousek svobody berou. Mladí lidé se tedy učí být nesvobodnými a částečně i nezodpovědnými. Zde se otevírá otázka výchovy studentů ke svobodě a zodpovědnosti, která by jistě stála za další výzkum.

Hovoříme-li o tématu spravedlnosti, výzkum potvrdil, že je to hodnota vyžadovaná. Pokud se studenti snaží řešit problém, spravedlnost je součástí jeho řešení. Největší míru nespravedlnosti nacházíme v rovnováze mezi humanitními a přírodními vědami ve smyslu jejich preference ve společnosti i při výuce a v přístupu příslušných vyučujících. Humanitní vědy jsou pohlíženy jako méně důležité až redundantní, není na obsah učiva s ohledem na etiku kladen důraz, ale přírodním vědám je věnováno více

prostoru a někdy i nadměrné důležitosti detailů, a to je často důvodem proč studenti obecně nemají k těmto vědám vřelý vztah. Může docházet k dojmu odlidštění společnosti, která preferuje matematické, mnohdy nekompromisní jednání. I zde by nebylo od věci zkoumat do jaké míry jsou humanitní a technické předměty na všeobecných gymnáziích v rovnováze.

Etické chování a jednání založené na morálních hodnotách ověřených dlouholetými tradicemi, které je nepochybně v komunikaci lidí pro zdárný běh života navýsost základní devizou, je, avšak v chvatu technokratické společnosti upozaděné. Z rozhovorů jasně plyne, že i když etika studentům chybí a navzdory upřednostňování techniky před humanitními předměty, lidství a pozitivní vidění a vnímání okolního světa je studentům vlastní. Tito mladí lidé si uvědomují, že vracejí svým učitelům přesně to, co u nich vidí, i když vědí, že to není dobrá věc, protože ještě sami nejsou schopni plně své chování a jednání ovládat. Otázkou zůstává, jak a kde se mají tomuto chování učit, kde mají čerpat inspiraci, pokud tráví většinu svého času ve škole se vzory, které jsou ne vždy hodné následování.

Rodina je pro studenty velkou devizou a uvědomují si její velký význam, avšak z výzkumu není jasné, do jaké míry jsou rodiny zdrojem etických hodnot a stability. Vidím opět prostor pro výzkum skutečnosti, kde mladí lidé čerpají zdroje svých vzorů.

Na druhou stranu přemýšlení o takových změnách, které po jejich případné implementaci jim samotným již kýžené výhody nepřinesou, je součástí osobnosti některých z nich, čímž dokazují svou nesobeckost, vysoce ceněnou schopnost nahlížet budoucnost a pracovat pro ni. Tohoto faktu by bylo dobré si povšimnout.

Bylo by jistě na místě provést další tentokrát kvantitativní výzkum výše nastíněných nálezů skutečností získaných pouze na jednom všeobecném gymnáziu s ohledem na jejich výskyt i na ostatních školách se všeobecným zaměřením.

3 Závěr

Zabývat se hodnotami života můžeme pokládat za stěžejní proto, abychom si sami v sobě utvořili pořádek hodnot a řád, dle kterých máme možnost prožít zdařilý a spokojený život nejen ve vztahu k sobě samému, ale právě ve vztazích s ostatními lidmi. Mnoho hodnotových systémů je dáno samotným společenstvím, tradicí a kulturou, ve které jsme se narodili a kde mravy a morálku přejímáme automaticky z prostředí, ve kterém se pohybuje a které sdílíme.

Dnešní pluralitní společnost je ukázkou velmi široké nabídky možností, ve které se tradiční hodnoty jakoby ztrácejí, jsou přebíjeny velkým množstvím nových, pro tento poněkud jiný způsob života potřebných informací. Pro přežití jsou potřebné nové dovednosti spojené s technickým pokrokem a jejich osvojování je již implementováno do raného věku člověka formou mobilů a počítačů. Také ve školách se bez zavádění těchto pokrokových vymožeností nelze obejít a školní předměty jako chemie, fyzika, biologie a počítačové systémy získávají na důležitosti.

Výzkum měl vyhodnotit situaci s ohledem na studenty a kvalitu jejich života tak, jak ji vnímají oni sami. Zajímalo mne, zda nové trendy a trajektorie vývoje společnosti spolu s důrazem na materiální hodnoty ovlivnily význam nemateriálních, etických hodnot, kardinálních ctností moudrosti, statečnosti, uměřenosti a spravedlnosti, zda svoboda a zodpovědnost jsou hodnotami stále živými stejně jako teologické ctnosti láska, víra a naděje.

Legitimace všeobecných 8 a 4letých gymnázií je dle výzkumu potvrzena, neboť potřeba provést rozhodnutí o oboru budoucího studia byla jediným styčným bodem interviewovaných studentů. Někteří studenti dokonce nebyli schopni setrvat na základních školách, a tak si možnosti odejít studovat na 8leté gymnázium velmi cení.

Co se týče mezipředmětových vztahů, lze se domnívat, že na přírodovědné a technické školní předměty je kladen větší důraz než na předměty humanitní a zároveň tyto předměty představují v některých případech hrozbu pro studentovo úspěšné dokončení středoškolského studia. Naopak humanitní předměty nepředstavují ani neúměrnou zátěž ani hrozbu. Dále je možno se domnívat, že učitelé humanitních předmětů vykazují více pochopení pro studijní problémy svých žáků na rozdíl od svých kolegů z oboru techniky a přírodovědy, kteří jsou vnímáni jako nekompromisní.

O dobrých kvalitách mezilidských vztahů na tomto gymnáziu bychom neměli pochybovat. Z průzkumu vyplývá, že právě skutečnost, že se studenti, i když někdy jen povrchně znají, patří mezi hodnoty s poměrně vysokým oceněním. Na stejné úrovni si stojí přátelské vztahy s vyučujícími.

Z etických hodnot je svoboda pro tyto studenty hodnotou základní. Ačkoliv v různých kontextech, zmínku o ní najdeme v každém rozhovoru. V některých případech je svoboda spojována se zodpovědností, jindy s její ztrátou nebo absencí. Jedná se zde vesměs o vnější svobody. Studenti řeší negativní svobodu při odstranění překážek, a svobodu pozitivní kdy vědí, co chtějí. Vnitřní svoboda se zdá být mimo vnímání studentů.

Spravedlnost jako výchozí podmínka hodnocení stojí v popředí pozornosti studentů a je samozřejmě vyžadována nejen v oblasti evaluace, ale ve vztazích a jako základ pro uznání autority, kde i svědomí a moudrost nabyly na významu. Spravedlnost procesní a retributivní je studenty vyžadována a praktikována více než spravedlnost distributivní.

Ačkoliv moudrost jako slovo vysloveno nebylo, lze na základě interpretací dojít k domněnce, že studenti tohoto gymnázia pokládají tuto ctnost za svůj cíl a očekávají, že jim jejich učitelé půjdou příkladem.

Další ctnosti jako uměřenost a statečnost můžeme nacházet v chování studentů v tom smyslu, že uměřeně situacím s vyučujícími jednají a v případě neúspěchu přijímají věci tak, jak jsou. Avšak jsou i případy, kdy uměřenost se statečností prohrává a řešení kritických situací skončí v oblasti drog, či sebepoškození.

Láska, víra a naděje se zdá být skrytými a stále přítomnými ctnostmi, neboť se u studentů setkáváme se zájmem a starostlivostí o druhé, o snahu zlepšování podmínek a situací bez ohledu na svůj vlastní prospěch s vizí, že budoucnost přinese lepší svět.

4 Bibliografické citace

4.1 Tištěné monografie (knihy)

BENEDIKT XVI., *Caritas in veritate*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2009. ISBN 978-80-7195-414-9

BIBLE, *Písmo svaté Starého a Nového zákona. Ekumenický překlad*. Praha: Česká biblická společnost, 1991. UBS-EPF 1991-CET 053-50M

BLACKBURN, Simon. *Etika Velmi stručný úvod*. Praha: UK, Karolinum, 2022. ISBN 978-80-246-5194-1

BRÁZDA, Radim. *Ethicum*. Zlín: VerBuM, 2010. ISBN 978-80-904273-9-6

DALAJLAMA. *Etika pro dnešní svět*. Praha: Vyšehrad, 2021. ISBN 978-80-7601-426-8

DEIGH, John. *An Introduction to Ethics*. New York: Cambridge University Press, 2010. ISBN-13 978-0-511-74430-3

GRAHAMM, Gordon. *Theories of Ethics*. Abingdon: Routledge 2011, ISBN 0-203-83512-3

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum*. 4. vydání. Praha: Portál, s.r.o., 2016. ISBN 978-80-262-0982-9

HUBER, Wolfgang. *Etika. Základní otázky života*. Praha: Vyšehrad, 2013. 285 s. ISBN 978-80-7429-706-9 (ePUB)

KANT, Immanuel. *Základy metafyziky mravů*. 1. vydání. Praha: Svoboda, 1990, ISBN: 80-205-0152-5

KLIMSZA, Lucjan. *Úvod do etiky. Historický vývoj etiky*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-464-1

KÜNG, Hans. *Po stopách světových náboženství*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2015. ISBN 80-7325-059-4

NEČASOVÁ, Mirka. *Úvod do filozofie a etiky v sociální práci*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2001. ISBN 80-210-2673-01

NESVATBA, Petr. *Filozofie a etika*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o., 2006. ISBN 80-86898-92-X

NEUNER, Peter. *Ekumenická teologie*. Praha: Vyšehrad, 2001. ISBN 80-7021-408-2

NOBLE, Ivana. ŠIRKA, Zdenko. *Kdo je člověk*. Praha: UK, Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4798-2(pdf)

PELCLOVÁ, Naděžda. SEMRÁDOVÁ, Ilona. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. Praha: UK, Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2636-9

ŠRAJER, Jindřich. KOLÁŘOVÁ, Lucie a kol. *Gaudium et spes padesát let poté*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2015. ISBN 978-80-7325-391-2

VOTAVA, Jiří. *Úvod do pedagogiky*. Praha: ČZU, IVP, 2011. ISBN 978-80-213-2229-5.

4.2 Elektronické dokumenty

A.S. Neill Summerhill School. [online]. Copyright©2023 All rights reserved – A.S.Neill Summerhill CIC [cit. 2023-24-02]. Dostupné na: <https://www.summerhillschool.co.uk/>

BENEDICT XVI. Caritas in veritate. [online]. © 2003-2023 Česká sekce Vatikánského rozhlasu. [cit. 2022-11-12]. Dostupné na: <https://www.radiovaticana.cz/clanek.php?id=11512>

Cermat [online]. Praha: Cermat. © 2019 [cit. 2022-10-21] Dostupné na: <https://maturita.cermat.cz/menu/maturitni-zkouska/kriteria-hodnoceni>

ČÁP, J., MAREŠ, J. [online]. Psychologie pro učitele, Moderní vyučování: Sociální učení, Pedagogika, zveřejněno 15.února 2001 Česká škola © 2000-2015 ALBATROS MEDIA A.S. [cit. 2023-03-19]. Dostupné na: <http://www.ceskaskola.cz/2001/02/moderni-vyucovani-socialni-uceni.html>

Česká biblická společnost [online]. Copyright ČBS. Všechna práva vyhrazena. ČESKÁ BIBLICKÁ SPOLEČNOST. [cit. 2022-12-11]. Dostupné na: <http://www.biblenet.cz/>

Český statistický úřad [online]. Posl. úpravy 22.09.2022 [cit. 2022-11-05]. Dostupné na: <https://www.czso.cz/csu/czso/skoly-a-skolska-zarizeni-tjp3wpnyep>

Documents professionals platform [online]. © 2022 ADOC.PUB. [cit. 2022-11-25]. Dostupné na: <https://adoc.pub/aristoteles-nikomachova-etika.html>

Eurostat Statistics Explained [online]. ISSN 2443-8219 Posl. úpravy 6.února 2023 [cit. 2023-02-25]. Dostupné na: [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=International_Standard_Classification_of_Education_\(ISCE_D\)#Implementation_of_ISCED_2011_.28levels_of_education.29](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=International_Standard_Classification_of_Education_(ISCE_D)#Implementation_of_ISCED_2011_.28levels_of_education.29)

HALÍK, T., VÁCLAVÍK, D., PODZIMEK, M., [online]. Víra a nevíra v (ne)obvyklé době. FutureOfReligion YouTubeCZ [cit. 2023-01-14]. Dostupné na: <https://www.youtube.com/watch?v=8HrlgaBb7dU>

Childhood Trauma Meta-Analysis Study Group [online]. Testament effectiveness in adults with major depressive disorder and childhood trauma history: a systematic review and meta-analysis. The Lancet Psychiatry volume9, issue 11, P860-873, November 2022.

Copyright©2023 Elsevier Inc. [cit. 2023-01-23]. Dostupné na: [https://www.thelancet.com/journals/lanpsy/article/PIIS2215-0366\(22\)00227-9/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lanpsy/article/PIIS2215-0366(22)00227-9/fulltext)

Katalog podpůrných opatření [online]. Univerzita Palackého v Olomouci © 2015-2023 [cit. 2023-11-01]. Dostupné na: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/6-skola-a-podpurna-opatreni/6-7-vychovny-poradce/>

LINDENFORS, P., WARTEL, A., LIND, J. [online]. „Dunbar’s number“ deconstructed. *Biology Letters*. 05 May 2021. Copyright©2023 The Royal Society. [cit. 2023-02-26]. Dostupné na: <https://royalsocietypublishing.org/doi/10.1098/rsbl.2021.0158>

Lingea [online]. © Lingea s.r.o., 2018 [cit. 2022-02-22]. Dostupné na: [https://www.nechybujte.cz/slovník-soucasne-cestiny/etika?](https://www.nechybujte.cz/slovník-současne-cestiny/etika?)

Náboženská víra. [online]. Sčítání 2021. Posl. úpravy 02.03.2023 [cit. 2023-13-03]. Dostupné na: <https://www.czso.cz/csu/scitani2021/nabozenska-vira>

Novela maturitní vyhlášky [online]. © 2013-2022 MŠMT. [cit. 2022-02-22]. Dostupné na: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/stredni-vzdelavani/novela-maturitni-vyhlasky-c-177-2009-sb-prodlouzeni-delky>

PILECKÁ K. *Světový étos v praxi* [online]. PROTESTANT nezávislý evangelický měsíčník číslo4/2015. [cit. 2023-01-01] Dostupné na: <https://protestant.evangnet.cz/svetovy-etos-v-praxi>

RVP G- Rámcové vzdělávací programy pro gymnázia* [online]. © 2022 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2022-10-21]. Dostupné na: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/#1-v-sou%C4%8Dasnosti-platn%C3%A11-rvp-->

The Holy See, Gaudium et spes [online]. [cit. 2023-13-01]. Dostupné na: https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_cs.html

Vyhláška č. 27/2016 SB., o vzdělávání žáků se speciálními potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1.1.2018 [online]. © 2013-2022 MŠMT. [cit. 2022-11-04]. Dostupné na: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>

WU, CL., HUANG, HJ., CHEN, PZ. *et al.* [online]. Current psychology Influence of Junior High School Students’ humor styles and perceptions of their class Teachers’ humor Styles on Teacher-Student Interaction. *Curr Psychol* (2022). [cit. 2023-03-16]. Dostupné na <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03387-2>

Zákon č. 561/2004Sb. školský zákon ve znění účinném ode dne 1.2.2022 [online]. © 2013-2022 MŠMT. [cit. 2022-10-21]. Dostupné na: <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-2-2022>

Zákon 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, aktuální znění zákona k 1.9.2016 [online]. © 2013-2022 MŠMT. [cit. 2022-02-22]. Dostupné na: <https://www.msmt.cz/file/38850/>

4.3 Audionahrávky

SOKOL, Jan. *Semestrální kurz Etika a život*. 2016.

ŠRAJER, Jindřich. *Přednášky Etika*. 2021.

5 Seznam zkratek

ADHD	– Attention Deficit Hyperactivity Disorders (poruchy pozornosti a hyperaktivita)
DNA	– deoxyribonukleová kyselina
EU	– Evropská Unie
ISCED	– International Standard Clasification of Education (mezinárodní standard hodnocení)
MŠMT	– Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NIDV	– Národní institut pro další vzdělávání
NVP	– Národní program pro vzdělávání
RVP	– rámcový vzdělávací program
ŠVP	– školní vzdělávací program
ZSV	– základy společenských věd

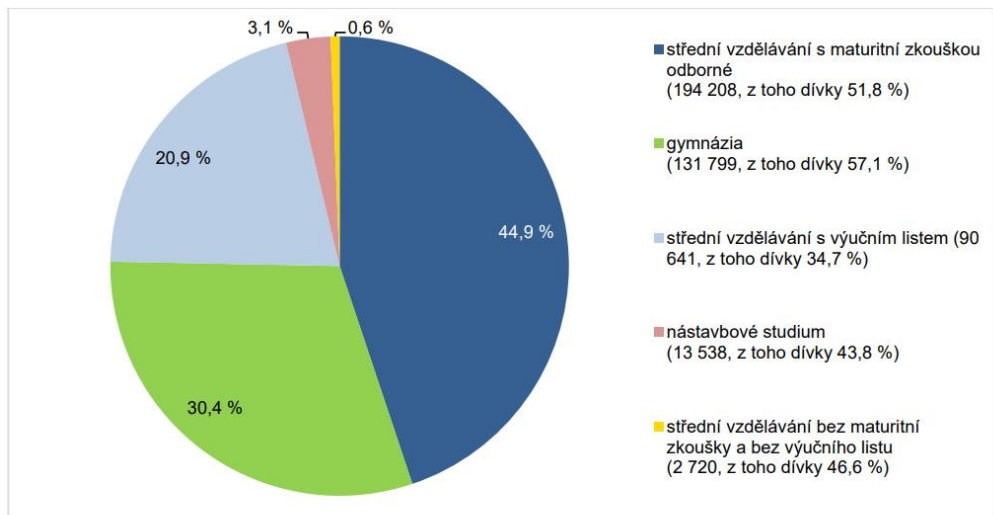
6 Seznam příloh

Příloha I.	Grafy
Příloha II:	Přehled interpretací
Příloha III.	Interpretace v tabulkách
Příloha IV.	Otázky pro případný kvantitativní výzkum

7 Přílohy

Příloha I. Grafy

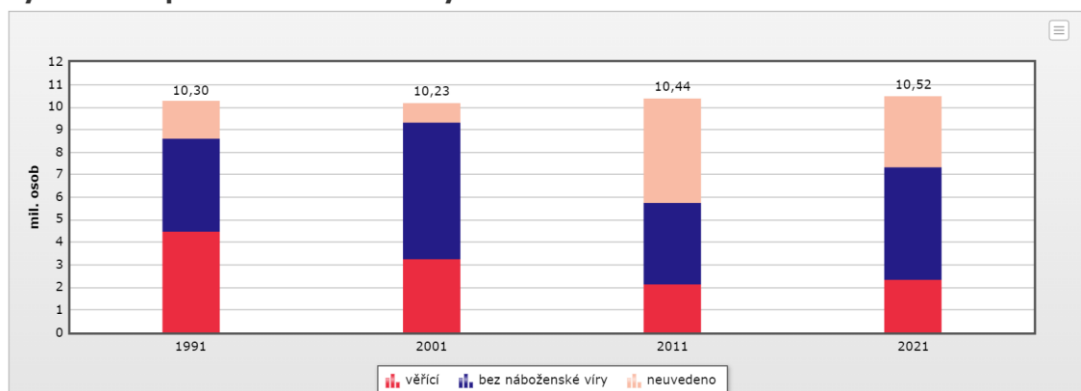
Graf 1: Rozložení žáků středních škol



Zdroj: ČSÚ podle údajů MŠMT

Graf 2: Obyvatelstvo ČR dle náboženské víry

Obyvatelstvo podle náboženské víry



Zdroj: Sčítání 2021

Příloha II. Přehled interpretací

INTERPRETACE

LENKA 1

Vzpomínky na školu jsou vzpomínky na lidi vnímá starší spolužáky více než ty mladší

I mimo školu

Téměř všichni se znali a komunikovali spolu

Oceňuje, že nemusí být na ZŠ

Komunita lidí gymnázia s podobnými zájmy

Měli společné cíle

morálku

LENKA 2

radost ze života

Na 8leté gymnázium šla sama věděla, že chce studovat VŠ nevěděla jaký obor

Vyjadřuje spokojenost nad tímto rozhodnutím

Uvědomuje si chybu pokračovat na vyšší gymnázium

chválí:

1. jednání kantorů jako s dospělými

2. mít šanci zodpovědnosti sama za

INTERPRETACE

Přiznává strastičnost studia science

Kritizuje kantory bez pochopení s neoblomným přístupem ke všeobecnému vzdělání

LENKA 3

Chvála tolerance a lidskosti kantora a jeho metody, která dala šanci i humanitně založeným studentům

Kritika 0 tolerance science

Málem nedokončila školu kvůli science

Maturovala na 1 – a jednu 2 - humanitní předměty

Lítost nad špatným rozhodnutím zůstat na gymnáziu, když již našla své humanitní zaměření

Konsekventní komplikace v zaměstnání při studiu VŠ dálkově

Student z gymnázia je vlastně bez kvalifikace, nic neumí

LENKA 4

špatné rozhodnutí – absence se rozhodnout

INTERPRETACE

SOŠ poskytují jak možnost studia na VŠ stejného zaměření, tak možnost zaměstnání

Gymnázium jen teorie

Nutnost pracovat mimo vybraný obor VŠ,

Nekvalifikovaná práce pro maturanty z gymnázia

LENKA 5

Chválí: výměnné pobyty vzdělávací kurzy nebyla to JEN zábava bylo to o VZDĚLÁVÁNÍ stížnost na chemii

Chvála přístupu kantorů ke studentům, jako k dospělým Svoboda a zodpovědnost za sebe Vysoká úroveň vzdělání

Zábavná forma LENKA 6

Chvála matikáře, jeho práce nad rámec I studentské snahy Pracovitost studentů Krásné vzpomínky

Dodatek: nezapomenutelné 4,2 z ch mohl být konec studia

INTERPRETACE

MILOŠ 1

Chvála všeobecného vzdělání

kritika vynucování si všeobecnosti

důvody proč studovat gymnázium

A) hledá se obor co studovat

B) ví a obecný přehled je cílem

Kritika:
netolerance vyučujících předmětů science
důraz na dodržení všeobecného vzdělání
netolerantnost náročnost učitelů science
sebekritika že absence vloh k science může předmět zproblematizovat

MILOŠ 2

Vlastní nejistota, zda to tak je – sebekritičnost

Vyjádření svých nedostatků

Záleží na žákovi

Potvrzení stejné úrovně předmětů humanitních i technických

Sdělení existence vlastní fantazie svobodná fantazie ano

Co nevidí a neumí si představit dle popisu neumí se naučit

INTERPRETACE

Stesk nad svým nedostatkem při tvorbě direktivní představy

Když už se student najde, potom je nutnost se učit to, co již není pro VŠ pokládáno za stěžejní (science)

MILOŠ 3

= ztráta času + energie

Chápe, že pro kantory by bylo složitější

Sám student přemýšlí o vylepšení situace

= zodpovědnost studentů při nepovinné docházce

=2 úrovně výuky: nižší x vyšší úroveň

Návrh na svobodnou volbu známkové ohodnocení není možné učinit dobré rozhodnutí

MILOŠ 4

Nepoměr úsilí / výkon

Strach z možného nepostoupení do vyššího ročníku (chemie)

Kritika požadavku vysoké úrovně ve všech předmětech
Nestíhá si pamatovat

méně je lépe

INTERPRETACE

Příliš mnoho informací

Přetížená paměť

Méně si pamatuje
MILOŠ 5

Učitelovo shrnutí (motáme se dokola)
Není dobrý v čem by mohl, plýtvá čas (nedostane úlevu)

Popis struktury předmětů:

Nevyváženost

Plýtvání času i v obráceném systému

Vyjádřuje názor:

Science striktní direktice pravidla

Humanita možnost vlastní tvorby, vyjádření

MILOŠ 6

Vyjádřuje názor:

Kantor humanitních předmětů může pomoci výběrem tématu dle temperamentu žáka

V science nikoli
Konečný sumář:

Méně je někdy více

Návrat z distanční výuky je náročný

Návrh na více pozornosti jednotlivci

INTERPRETACE

MARIÁN 1

Sám si školu vybral

ze ZŠ utíkal

předměty dělí na ty co ho baví a co ne

oceňuje úroveň oblíbených předmětů

musí přetrpět ty co ho nebaví

učí se vycházet s jemu nesympatickými lidmi

MARIÁN 2

Trápí ho nutnost se biflovat co pokládá za redundantní

ví, že je to jeho problém

chápe všeobecnost gymnázia

oblíbenost předmětu je přímo úměrná jednání učitele

srovnává fungující a nefunkční formy a metody dvou učitelů humanitního předmětu

má povědomí o snaze učitele a subjektivitě svého hodnocení

MARIÁN 3

Oceňuje možnost si otevřeně pohovořit o problémech žák – učitel

INTERPRETACE

Chápe, role žáků a učitelů

kritika násilného učení absence praktického učení se hrou

Vyjadřuje konsekvence: násilí vyvolá nelibost, ta se zrcadlí ...

Uvědomuje si volný tok myšlenek bez promyšlené formulace

MARIÁN 4

Zkostnatělost výuky u kantorů s dlouhou praxí

–

Mladší kantoři jsou studentům blíž

Utrídí si pohled na kantory – 2 typy

Snaha učitele pomoci najít slova

Nenachází více kategorií kantorů

MARIÁN 5

Přiznává, že pojmenování sice nevymyslel, ale fakticky jsem se trefila

INTERPRETACE

Konstatování 2 druhů kantorů:

1 Nekompromisní vyvolávající odpor a odpovídají sankcemi – je jich víc

2 přístupující s respektem

Kritika vážnosti kantorů

Navrhuje odlehčení situace

MARIÁN 6

Uvědomuje si nedospělost studentů a jejich fázi hledání sebe sama

Konstatuje, že žáci jsou zrcadlem kantora

Nejsou ještě schopni reagovat sofistikovaně a sklouzávají k zrcadlení, i když ví, že to není dobré

Ocenění dobrých chvil

MARIÁN 7

Potvrzení závěru, že respektující kantor je přirozenou autoritou z principu, ale jako přehnaná direktivní autorita je příčinou odporu a špatných vzpomínek

INTERPRETACE:

DAVID 1

Problémy mladých hezké
vzpomínky

počátky sebepoznání

spokojenost
se svým rozhodnutím
nalézání sebe sama

vytvořil názor na školství,
ale neprozradil

spokojenost
s velikostí školy
s odezvou učitelů, když je
žák aktivní

kritika
kantorů science, netolerují
slabé výkony humanitně
založených studentů, radí
se jim odejít
ocenění odvahy volit
složitější cestu

zmínění
tolerance kantorů
humánních předmětů
vůči technicky založeným
studentům

kritika
přístupu kantorů science
důsledek:
odchod studentů

DAVID 2

Kritika:
plošná náročnost
ztráta času
uniká to co je zajímavé
nevyužitý talent

Stížnost
Na nejistotu pravidel
maturitní zkoušky

INTERPRETACE

Špatné rozhodnutí vedení
školy

studenti přetíženi
špatné rozhodnutí kantora
protěžování science
předmětů
dehonestace humanitních

chvála přístupu jazykáře

DAVID 3

Humanitární předměty
nejdou preferovány

odliv humanitně
založených žáků z
gymnází

Společnost protěžuje
technické předměty

Za volbu školy
1. rozhodují rodiče
2. si rozhodují sami
studenti

- a) když ví
- b) s IQ ↑ když neví

kritika
učení se science =
nutnost + ztráta času

hrozba vyhození ze školy
Kritika vedení školy

Zmínění výjimky tj
tolerance humanitně
nadaného žáka ALE
spekulace
o osobním vztahu

DAVID 4

Bezmoc při:
nadržování
neoblíbenosti u kantora
nadřazenost učitelů

INTERPRETACE

absence etiky, úcty

Učitel má být oporou
selhání těch, co mají být
oporou

DAVID 5

Dodává:
není zdravých studentů
velký tlak na studenty
závislosti
deprese
stres
sebevraždy
cena za výkon
k zamyšlení

Ztráta autority vážnosti
a důvěry učitele

Konsekvence: nelze je
brát za autority a
respektovat

DAVID 6

Přání, aby se učitelé nad
sebou zamysleli

pokrytectví

Všeobecná absence
etiky

Degradace předmětu
etika

Nedostatečná
vzdělanost vyučujících
etiky

INTERPRETACE

F + J 1

J

Vybral si sám a je spokojený se svým výběrem

Je schopen se dobře připravit na VŠ, které ho zajímají

Rád chodí do školy

Důvody:
dobrý kolektiv
malá škola
a proto dobrá atmosféra
+ koncept gymnázia

F+ J 2

J

našel svou trajektorii zde není to humanita pozitivně hodnotí osobní přístup kantorů (malá škola)

F

Pozitivně hodnotí: získaný obecný rozhled možnost se profilovat povědomí sounáležitosti (všichni se nějak znají)

F + J 3

Vybral si sám Věděl, co chce:

(Medicína)
Všeobecný rozhled
Simulace náročnosti

INTERPRETACE

J

si myslí, že je tu více jazyků a Čj.
Je spokojen

F

Zmiňuje stížnosti humanitně založených na přemíru science

Sám spokojen

J

Kvalita učitele je úměrná kvalitě předmětu

Prezentace je ideální

Někteří kantoři neprezentují jen diktují

Samostudium je lepší asi proto někdo nedělá prezentace

Dějepis není pro J

F+J 4

F

Tvrdí, že učitel má mít jiskru ALE jak to studenta nezajímá nic nepomůže
Nejistota, co je lepší, zda prezentace či diktování ...
... osobnost žáka rozhoduje

J

Je lepší když:
Souhra žák a učitel

INTERPRETACE

F

Frontální výuka vyhovuje
Nemá jasnou představu, co je alternativní výuka
Pokládá efektivitu za prioritní a frontální výuku za efektivní
F+J 5

F

Praxe a zážitek pokládá za OK

upřednostňuje frontální výuku
S ohledem na kvantum a čas frontální výuka vyhovuje

J

Nepokládá praktickou výuku za sťažejní.
Někteří kantoři učí stále stejně, nelze to změnit, jen se s tím srovnat a odejít

F+J 6

F

Již je naučen, smířen, musí to tak být, je se pro něj pravidlem, kategoricky přijímá

Angličtina je něco jiného, tam striktní dodržování termínů není nutné a je příjemné

INTERPRETACE

Lidský přístup je pozitivní věc, ale přílišná tolerance vede ke zneužívání lenivosti studentů

Všechno striktní nemůže být, bylo by nesnesitelné

J

Předměty významné pro VŠ mají striktní plán včetně humanitního dějepisu a ZSV

F

Etika je pro něj ne tak úplně jasná věc

F i J

Akceptují situaci tak jak je

F+J 7

J

Nemá rád měnit stav a usnadňovat si věci, naladí se

Jiní bojují

F

Srovnává studentský život s životem dospělých, kde už jde o hodně ve škole než o známky

Trénink poslušnosti zařazení se do kolektivu a práce s časem

INTERPRETACE

J

Kritika studentů, kteří když sami nezvládají požadují úlevu a vymlouvají se místo vlastní snahy

F

Realistický pohled na neoprávněné požadavky úlev studentů

J+F 8

Chvála tolerance učitele fyziky pro studenty se splněným kreditem a humanitním zaměřením

J

Potvrzuje komunikativnost a toleranci v rozumných mezích stran kantorů

F

Souhlasí nesmí to ohrozit znalosti

J

Nesouhlasí s odmítáním učení se z důvodu "nebudu to potřebovat"

F

Pokládá střední školy za (svobodnou) volbu a práci pro sebe pro sebevzdělání

INTERPRETACE

J+F 9

F

Důležitá je dobrá volba školy a

naučit se kompromisům a sebeovládání a pak to použít

J

Chápe dril jako přínos posléze dobrý pocit z překonání sebe sama

Zmiňuje i opačné případy:

Student hledá chyby vždy jinde jen ne u sebe – ti, co hledají obor studia

Ten, kdo ví, co chce se přizpůsobí tomu, co je třeba aby dosáhl cíle

Kdo neví, co chce, nemá snahu

F

Nerozhodnutí studenti tihnou k poznání, co je nebaví, než aby hledali to, co je baví

Příloha III. Interpretace v tabulkách

Tabulka 1: Shody

	LENKA	DAVID	MILOŠ	MARIÁN	FRANTIŠEK	JAROSLAV
najít obor studia	X	X	X	X	X	X
tolerance kantorů	X	X	X	X	X	X
spokojenost	X	X		X	X	X
úroveň vzdělání, příprava na VŠ	X		X	X	X	X
sám si vybral školu	X	X		X	X	X
vztah žák učitel		X	X	X	X	
velikost školy	X	X			X	X
kritika kantorů science	X	X	X		X	
„nepotřebné předměty“		X	X	X		X
nerozhodnutí studenti	X		X		X	X

Tabulka 2: Negativa

KRITIKA	LENKA	DAVID	MILOŠ	MARIÁN	FRANTIŠEK	JAROSLAV
nutnost studovat vše na úrovni	X		X	X		
hrozby nedokončení studia	X	X	X			
kantoři technických předmětů	X	X	X			
úroveň autority/znalosti kantora		X		X	X	
zkostrnatělost kantora		X		X		X
sebe sama			X	X	X	
ztráta času z redundantních předmětů		X	X			
přetížení studentů		X	X			
dehonestace humanitních předmětů		X	X			
odmítavost studentů dělat, co třeba					X	X
poměr úsilí/výkon toho, co jim nejde			X			
nejistota logistiky maturity		X				
návrat z distančního je náročný			X			
stav studentů (drogy)		X				
absolvent g. nemá kvalifikaci	X					
absence etiky		X				
protěžování technických předmětů		X				
není možno dobře se rozhodnout			X			
praktická výuka (není třeba)					X	
pokračovat ve studiu na vyšším g.	X					
vedení školy		X				
nadržování kantora		X				
nerozhodní studenti						X
přílišná tolerance (vede k lenivosti)					X	

Tabulka 3: Pozitiva

POZITIVA	LENKA	DAVID	MILOŠ	MARIÁN	FRANTIŠEK	JAROSLAV
lidé stejného založení, morálky	x				x	x
tolerantnost kantorů humanitních		x	x		x	
tolerantnost kantora tech. předmětů	x	x!			x	
nemusí být na ZŠ	x			x		
svobodně jednat rozhodovat se					x	x
všeobecnost, koncepce gymnázia					x	x
frontální výuka					x	x
šance být jako dospělí, zodpovědní lidé	x				x	
komunikativnost kantorů					x	x
respektující kantoři				x		x
snaha studentů	x	x				
odezva kantorů na snahu žáků		x		x		
výměnné pobyty, kurzy	x					
vzdělávání i zábava	x					
prezentace i samostudium						x
dril						x
učí se vycházet s různými typy lidí				x		
možnost komunikace na toto téma				x		
aktivity studentů na 8letém					x	
humanitní předměty – prostor pro tvorbu			x			
práce kantorů nad rámec	x					
mladší kantor				x		

Příloha IV. Otázky pro případný kvantitativní výzkum:

Otázky se škálou: 😊 😊 😐 😐 😐

- Byl výběr gymnázia Vaše svobodné rozhodnutí?
Jste rád/a za toto rozhodnutí?
Pomohlo Vám gymnázium ve výběru životní trajektorie?
Máte problém studovat všechny předměty na vyšší úrovni náročnosti?
Máte problém s předměty humanitního rázu?
Máte problém s předměty přírodních věd?
Slouží vám někteří vyučující jako vzor?
Slouží vám někteří vyučující jako odstrašující případ?
Preferujete frontální výuku?
Preferujete distanční výuku před klasickou výukou ve škole?
Trpěl/a jste při distanční výuce?
Preferujete samostatné vyhledávání informací?
Preferujete, když se máte učivo „jen“ naučit?
Máte pocit, že jste přetíženi?
Stává se vám, že nejste výborní nikde, protože řešíte nedostatečnou jiného předmětu?
Máte pocit, že čím víc informací, tím méně si pamatujete?
Máte pocit, že studovat některé předměty je pro Vás ztráta času?
Začali jste mít některý předmět rádi právě kvůli kantorovi?
Odradil vás některý kantor od studia předmětu, který jste měli rádi?
Máte pocit, že někteří kantoři nemají dostatečné znalosti?
Vnímáte rozdíly mezi kantory technických a humanitních předmětů?
Jste spíše humanitní typ? (preferujete jazyky, dějepis atd.)
Jste spíše technických typ? (preferujete matematiku, biologii atd.)
Chybí vám předměty jako rétorika, etika?
Chybí vám předměty jako finanční gramotnost, praktická komunikace s úřady?
Chybí vám při výuce možnost diskusí?
Chybí vám výuka zážitkem? (exkurze, adaptační kurzy a podobně)
Chybí vám praktická cvičení? (konverzace, laboratorní cvičení, pokusy a podobně)
Znáte někoho, kdo trpí depresemi ve spojitosti se školou?
Znáte někoho, kdo se sebepoškozuje ve spojitosti se školou?
Znáte někoho, kdo nedokončil studium z důvodu nedostatečnosti v humanitním předmětu?
Znáte někoho, kdo nedokončil studium z důvodu nedostatečnosti v přírodních vědách či matematice?
Děláte rádi prezentace?
Vadí vám prezentovat svou práci před třídou/veřejnost?
Vnímáte svou vlastní zodpovědnost za své výsledky?
Setkal/a jste se s nespravedlností při hodnocení výkonu studenta?
Setkal/a jste se s nadřizováním?
Setkal/a jste se se šikanou?
Máte pocit dostatku svobody pro svá rozhodnutí?
Vychází vám kantoři vstříc, pokud jsou požádáni?
Vnímáte rozdíly mezi kantory s dlouhou a krátkou praxí.

Doplňující otázky:

Jaký byl důvod pro rozhodnutí studovat na gymnázium?

Kde berete vzory pro své chování?

Zrušil/a byste nějaký předmět? Který?

Zavedl/a byste nějaký předmět? Jaký?

Které předměty byste rád/a studoval na 2 úrovních obtížnosti?

Na jakém druhu gymnázia studujete?

8 Bibliografický odkaz, klíčová slova a abstrakt

FEJTOVÁ, B. Horizonty etiky na gymnáziu. České Budějovice 2023. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce S. Suda.

Klíčová slova: etika, hodnoty, svoboda, zodpovědnost, gymnázium, humanitní předměty, přírodní vědy, vztahy

Abstrakt

Práce se zabývá stavem mezilidských vztahů, vztahy studentů k humanitním a přírodovědným vyučovacím předmětům a etickými hodnotami na gymnáziu. Teoretická část se zabývá zásadami výchovy a vzdělávání na gymnáziu a vymezení pojmů etických hodnot.

Praktická část obsahuje vyhodnocení interpretací rozhovorů studentů s ohledem na kvalitu mezilidských vztahů a výuky, na vztahy a postoje studentů k vyučovacím předmětům a na etické hodnoty v konkrétním gymnáziu. Kvalita mezilidských vztahů se jeví na velmi dobré úrovni ve spojitosti s velikostí gymnázia okolo 400 studentů. Úroveň výuky splňuje očekávání studentů i nároky pro přijetí na vysoké školy a legitimizuje tak existenci všeobecného gymnázia. Studenti s lehkou nelibostí akceptují nerovnováhu vyváženosti ve prospěch předmětů přírodních věd s upozaděním humanitních předmětů, a vykazují praktikování základních etických hodnot.

Abstract

Ethics Horizons at Grammar School.

Keywords: ethics, values, freedom, responsibility, gymnasium, humanities, natural sciences, relationships

The thesis deals with the state of interpersonal relationships, students' relations to humanities and science and ethical values in grammar school. The theoretical part deals with the principles of upbringing and education at grammar school and the definition of the concepts of ethical values.

The practical part includes a system of evaluation of the interpretations of students' interviews with regard to the quality of interpersonal relationships and level of teaching, students' attitudes and relationships to the school subjects taught and ethical values. The quality of interpersonal relationships appears to be at a very good level in connection with the size of the gymnasium of around 400 students. The level of teaching meets the expectations of the students and the requirements for admission to universities and thus legitimises the existence of a generally focused grammar school. The students accept with slight resentment the disbalance in favour of science while subjects of humanities are neglected, and they show the practice of basic ethical values.