

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
Ústav pedagogiky a sociálních studií

**Bakalářská práce**

Zuzana Jandásková

Proměny vztahu učitele a žáka v historickém kontextu

Olomouc 2021

vedoucí práce: PaedDr. Alena JŮVOVÁ, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedenou literaturu a zdroje.

V Olomouci dne 10. 4. 2021

Zuzana Jandásková

## **Poděkování**

Na tomto místě bych chtěla poděkovat PaedDr. Aleně JŮVOVÉ, Ph.D. za její odborné vedení, cenné rady, vstřícnost a ochotu při konzultacích, a především za její čas.

Dále bych chtěla vyjádřit poděkování všem respondentům, za jejich přínos pro výzkumnou část této bakalářské práce, zejména paní Marii, která již není mezi živými.

# Obsah

Úvod .....	5
TEORETICKÁ ČÁST .....	6
1 Osobnost učitele .....	7
1.1 Kompetence učitele.....	8
1.2 Role učitele .....	10
2 O vztahu učitele a žáka.....	12
3 Vývoj vztahu učitele a žáka od starověku po současnost.....	19
PRAKTICKÁ ČÁST .....	39
4 Výzkum .....	40
4.1 Cíle výzkumu .....	41
4.2 Metody výzkumu .....	41
4.3 Marie .....	42
4.4 Eva .....	46
4.5 Lucie .....	50
4.6 Sofie .....	54
5 Analýza získaných dat.....	58
6 Diskuse .....	61
Závěr.....	64
Zdroje .....	66
Příloha k Bakalářské práci	

# Úvod

Tato bakalářská práce nese název „Proměny vztahu učitele a žáka v historickém kontextu“ a je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Toto téma jsem si vybrala proto, že mě zajímalo, jak se vyvíjely vztahy mezi učiteli a žáky v různých časových obdobích. Chtěla jsem se dozvědět, co se o tomto tématu píše v odborné literatuře a lákalo mě vyzkoušet si v rámci vlastního výzkumu zjistit o tomto tématu ještě víc.

V teoretické části práce shrnuji poznatky o výše uvedené problematice získané studiem odborné literatury. První kapitola se zabývá osobností učitele, její definicí, kompetencemi i rolí učitele. Ve druhé kapitole popisují vztah mezi učitelem a žákem, tj. subjektem a objektem. Důležitá je také sociální interakce, která mezi nimi vzniká. Je zde popsána rovina vzdělávací a výchovná, vysvětlena osoba učitele i žáka. Třetí kapitola se zabývá vývojem pedagogiky od starověku po současnost. Prostřednictvím historického exkurzu se v této části popisuje vývoj vztahu mezi pedagogy a žáky v uvedeném období, tj. interakcemi v Řecku i Římě; popsány jsou koncepty Jednoty bratrské i partikulárních škol. Pozornost je zde věnována i důležitým představitelům z různých období, jako např. J. A. Komenskému, J. Lockeovi, J. J. Rousseauovi, J. H. Pestalozzimu, J. F. Herbartovi. Uvedena je také charakteristika výchovy a vzdělávání od 17. do 21. století a jejich představitelů. Za jednotlivými časovými úseky je vysvětlen vztah učitele a žáka.

V rámci praktické části této práce realizuji vlastní výzkum, jehož cílem je zjištění, jak se vyvíjely vztahy mezi učiteli a žáky v historickém kontextu doby, která představovala školní léta dotazovaných účastníků výzkumu. Dílčím cílem práce je srovnání charakteristik školství dle jednotlivých období uvedených v teoretické části. V rámci výzkumu bude využita metoda autobiografické narace.

Cílem bakalářské práce je zjistit, jak a zda se v historickém kontextu proměňovaly vztahy mezi učitelem a žákem. Dílčím cílem praktické části práce je srovnání charakteristik školství doby, kterou popisuje každá ze zúčastněných žen s charakteristikami daného období, které jsou uvedeny v teoretické části této práce.

# **TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 Osobnost učitele

Mnoho učitelů své povolání vnímá jako poslání. Široká veřejnost chápe učitele jako člověka, který svůj profesní život zasvěcuje výchově a vzdělání dětí. Odborná literatura z tohoto pojetí vychází a definuje učitele jako osobu, „*kteřá se profesionálně zabývá výchovou a vzděláváním žáků různých druhů škol, je k tomu stanoveným způsobem kvalifikována a určitou institucí nebo jednotlivcem pověřena.*“ (Vorlíček, 2000, s. 118).

Jůva pak výše uvedenou definici rozšiřuje o popis činností, které jsou v kompetenci učitele a tvrdí, že učitel „*koncipuje obsah výchovně-vzdělávací činnosti ve shodě s výchozími pedagogickými dokumenty, provádí vstupní, průběžnou i výstupní diagnózu úrovně jednotlivců i celé skupiny, rozhoduje o nasazení vhodných prostředků, forem a metod výchovně-vzdělávacího působení, vyhodnocuje dosahované výsledky a vhodně modifikuje výchovný proces ve shodě s věkovými a individuálními zvláštnostmi vychovávaných jedinců a skupin a s přihlédnutím k podmínkám, za kterých se výchova koná.*“ (Jůva, 2001, s. 55).

Učitelské povolání je často hodnoceno veřejností, a to nejen kladně, ale také i záporně. Každý si myslí, že povolání pedagoga dobře zná, a to především díky tomu, že sami prošli povinnou školní docházkou a mají na toto zaměstnání vytvořený svůj názor. Práci učitele bývá přisuzována vysoká společenská důležitost. Toto povolání je dle výzkumu již několik let považováno jako stabilní (Vališová, Kasíková, 2007, s. 22). Dle Čápa je učitel osobností, která v životě dětí zaujímá důležité místo. Napomáhá jim k rozvoji osobností, dovedností i schopností. Pomáhá jim nejen s učením, ale také s jinými starostmi. Pedagog může dítěti nahradit chybějící model v rodině (Čáp, 1993, s. 326). Učitel má roli prostředníka mezi dětmi a společností i mezi generacemi. Je brán jako reprezentant společnosti, který její požadavky klade na děti i na mladistvé. Přitom musí přihlížet na jejich specifickou (Čáp, Mareš, 2007, s. 267). Pedagogové směřují žáky k tomu, aby byly naplněny jejich sociální role.

Od počátku pedagogického smýšlení si mnoho představitelů kladlo otázku, jací činitelé ve výchově pomáhají utvářet osobnost jedince od jeho narození po dosažení dospělosti. Uvádějí, že na prvním místě je rodina, tj. matka nebo otec. Vždy pouze jeden z rodičů více na dítě působí. Na druhém místě je škola, ve které se jedincova osobnost utváří v rámci kolektivu. V neposlední řadě tímto činitelem může být samotný učitel (Galla, Sedlár, 1979, s. 455).

V zákoně o pedagogických pracovnících (zákon č. 563/2004 Sb., § 3, ve znění pozdějších předpisů) jsou uvedeny předpoklady pro výkon činností pedagogického pracovníka.

Jde o:

- plnou způsobilost k právním úkonům;
- odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává;
- bezúhonnost;
- zdravotní způsobilost;
- znalost českého jazyka (zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů).

Mezi úskalí učitelské profese patří špatné finanční ohodnocení, feminizace nebo syndrom vyhoření. Klíčovým problémem ve školství je nedostatečná kvalifikace učitelů (Urbánek, 2005, s. 13).

Typologie osobnosti učitele dle Döringa:

1. náboženský typ – učitel je spolehlivý, uzavřený, nemá smysl pro humor;
2. estetický typ – učitel má schopnost vcítovat se do osobnosti žáka a zároveň ji utvářet;
3. sociální typ – pedagog se věnuje všem žákům stejně;
4. teoretický typ – pedagog se zajímá v první řadě o vyučovací předmět a až poté o žáka;
5. ekonomický typ – učitel má zájem především o to, co je důležité, vzdělání chápe jako osvojení si praktických užitečných vědomostí;
6. mocenský typ – pedagog násilím prosazuje své názory, rád žáky trestá (in Linhartová, 2000. s. 161).

## 1.1 Kompetence učitele

Pedagogický slovník popisuje kompetence učitele jako určitý soubor dovedností i předpokladů, kterými by měl být pedagog vybaven. Existuje několik pokusů snažících se vymezit kompetence učitele. Do hlavních kompetencí spadají kompetence osobnostní a profesní. Důraz se klade i na kompetence komunikativní, řídicí, diagnostické (Průcha a kol., 2003, s. 103–104).

Průcha dělí hlavní kompetence osobnostní a kompetence profesní. Do osobnostních kompetencí pedagoga patří zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmová spolupráce, sociální vnímavost a reflektivnost. Profesní kompetence jsou ty, které se vztahují k obsahové složce výkonu profese učitele, tj. znalost vyučovacího předmětu. Spadají sem i výše uvedené kompetence, tj. komunikativní, řídicí, diagnostické aj. (Průcha a kol., 2003, s. 103–104).



Helus je toho názoru, že kvalifikaci pro výkon profese učitele určují právě výše uvedené kompetence. V profesních kompetencích vidí nejen základní smysly, ale i cíle profese učitele (in Janík, 2005, s. 13). Dle Perrenouda vyjadřují pravomoci schopnosti vhodně jednat v určitých okolnostech. Jedná se o schopnost, která je založená na znalostech, ale neomezuje se pouze na ně (Eurydice 2002, s. 13). Vašutová definuje kompetence učitele, jako otevřený rozvoje schopný systém, který pojímá mnoho komponentálních znalostí, dovedností, zkušeností, postojů i osobnostních předpokladů pedagogů. I ona je stejného názoru jako Perrenouda a tvrdí, že profesní kompetencemi učitelů jsou schopnosti. Profesní kompetence pedagogů se formují již od doby studia na pedagogické fakultě. Je to tedy dlouhodobý proces. Dle Vašutové se profesní kompetence vytvářejí:

- teoretickou přípravou na učitelské povolání;
- zkušenostmi získanými během studia a praxe;
- vlivem působení v profesionálním prostředí, tj. vlivem vedení školy i kantorského sboru;
- přemýšlením v rámci výchovné i vzdělávací reality;
- sebereflexí (Vašutová, 1999, s. 59).

Slavík a Siňor popisují profesní kompetence učitele jako jeho připravenost na vyrovnání se nároků, které s touto pracovní rolí souvisí. Zároveň je důležité, aby si pedagog zachoval určitou míru původnosti své vlastní osobnosti (Slavík a Siňor 1993, s. 156).

Švec považuje za klíčové profesní kompetence:

1. kvalifikační funkce – jedná se o funkce, které připravují žáky k dalšímu studiu či profesi;
2. socializační funkce – v rámci této funkce žáci získají nejen hodnoty, ale také i postoje, díky kterým mohou fungovat v sociálních skupinách;
3. prospektivní funkce – připravují žáky na život ve společnosti;
4. osobnostní funkce – je zaměřená na individuální rozvoj osobnosti jedinců (Švec, 2005, s. 26).

Švec rozdělil cílové oblasti na čtyři části. Při tomto rozdělení vycházel z Delorsových „čtyř pilířů: Prvním cílem je učit se být neboli porozumět sám sobě i druhým. Do druhého zahrnul učit se jednat neboli komunikovat v různých životních situacích. Učit se žít společně s ostatními ve společnosti je třetí cílovou zónou. Poslední oblastí je učit se poznávat jak teoretické znalosti, tak i dovednosti (Švec, 2005, s. 26).

Vašutová rozděluje kompetence učitele do sedmi oblastí. První oblast je kompetence oborově předmětová. V rámci této kompetence je učitel schopen využívat své odborné znalosti a přenášet je do vzdělávacího obsahu. Druhou zónou je kompetence obecně pedagogická. Jedná

se o kompetenci, která podporuje individuální rozvoj žáků a především to, do jaké míry může učitel ovládat podmínky a procesy výchovy. Na třetí pozici je kompetence diagnostická a intervenční. Tato kompetence definuje znalosti pedagoga, a to v oblasti pedagogické diagnostiky. Čtvrtá je kompetence psychosociální a komunikativní. Při této kompetenci pedagog umí vytvořit bezpečné klima ve třídě, vhodně komunikuje se žáky, rodiči apod. Kompetence manažerská a normativní je na pátém místě v rozdělení kompetencí učitelů. Díky této kompetenci se učitel umí orientovat v procesu fungování školy i v zákonech a právních předpisech. Do šesté oblasti spadá kompetence profesně a osobnostně kultivující. Jedná se o kompetenci, ve které učitel působí hodnotově a postojově na orientaci žáků a zároveň vnímá jejich vzdělávací potřeby. Na posledním místě se nachází kompetence psychodidaktická, u níž učitel respektuje individuální potřeby žáků, umí ovládat vyučovací strategie (Švec, 2005, s. 27).

Výše uvedené kompetence učitelů se vztahují k této profesi pouze obecně. Každá pedagogická fakulta se zaměřuje na něco jiného. Proto by bylo dobré sjednotit klíčové kompetence pro budoucí pedagogy na všech fakultách v naší republice.

Podrobné kompetence pedagogů jsou popsány v Národní soustavě povolání. Jedná se o otevřenou a dostupnou databázi povolání, kterou spravuje Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR. Kompetenční požadavky na učitele 1. st. jsou k dispozici na <https://www.nsp.cz/jednotka-prace/ucitel-prvniho-stupne-zak> a učitele 2. st. <https://www.nsp.cz/jednotka-prace/ucitel-druheho-stupne-zak>.

## 1.2 Role učitele

Role učitele se rozumí vztah jedince a okolí. Role je také ztotožňována s chováním a sociální pozicí pedagoga. Rodiče od učitelů očekávají, že budou jejich děti dobře vyučovat, vychovávat, chránit je před hrozcím nebezpečím a zároveň je podporovat (Lazarová, 2008, s. 7). V pedagogické profesi hraje důležitou roli přístup učitele k žákovi. Díky požadavkům na dnešní pedagogy došlo k vymezení rolí, které můžou vykonávat. Vašutová tyto role dělí na:

1. roli socializační a kultivačního modelu;
2. roli poradce a podporovatele;
3. roli projektanta a tvůrce;
4. roli diagnostika a kritika;
5. roli třídního a školního manažera;
6. roli reflektivního hodnotitele (Vašutová, 2002, s. 127).

Postavení učitele závisí na čtyřech klíčových stránkách jeho role:

1. vyjádření statutu učitele;
2. kompetentní vyučování;
3. výkon manažerského řízení třídy;
4. účinné řešení nevhodného chování žáků ve třídě (Kyriacou, 1996, s. 99).

Pedagogové díky své autoritě mají možnost na žáky působit, ovlivňovat jejich jednání a budovat úctu k druhým lidem. Jedná se moc legitimní, jelikož má možnost klást požadavky a vyžadovat kázeň. V současnosti se pedagogové dostávají také do role autora kurikula a týmového spolupracovníka, který společně s kolegy vytváří školní vzdělávací program, účastní se projektů, zájmových aktivit apod.

## 2 O vztahu učitele a žáka

Učitel je osoba, která vyučuje ve škole. Je to také edukátor vytvářející edukační prostředí i klima třídy a kvalifikovaný pedagogický pracovník. Průcha označuje učitele jako základního činitele vzdělávacího procesu. Je to osoba, která je spoluzodpovědná za přípravu, řízení, organizaci i výsledky výchovně-vzdělávacího procesu. Jedná se o subjekt vzdělávání, který žákům předává prostřednictvím vyučování nové znalosti. V rámci interakce s žáky vzrůstá význam jeho sociálních rolí. Pedagogické myšlení učitelů můžeme popisovat jako celek idejí, postojů, očekávání, přání i předsudků, vytvářejících kognitivní základ pro jeho počínání, percepci a realizaci vyučovacích procesů. Toto myšlení je základem pro učitelovo plánování i vnímání výuky, jednání v hodině, hodnocení žáků i sebehodnocení. Přístupy učitelů bývají odlišné a relativně stabilní. Mezi složky učitelových pojetí patří např. pojetí cílů, učiva, organizačních složek, vyučovacích metod, pojetí žáka a učitelské role. Učitelské povolání je zároveň sociální rolí, jelikož působí na chování, přesvědčení i citění žáků, předává jim nové znalosti, dovednosti, postoje a mezigenerační kulturní návyky (Průcha a kol., 2003, s. 261-262).

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů definuje v § 2 učitele jako pedagogického pracovníka, který vykonává přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na jedince, který se vzdělává a zároveň provádí výchovu a vzdělávání. Může to být pracovník, který přímou pedagogickou činnost vykonává v zařízeních sociálních služeb.

Pedagogická profese je závislá na úkolech a obsazích, proto byly vypracovány kategorie úkolů, které učitelé mají plnit. Jedná se o úkoly, které souvisejí s výukou žáků; týkají se organizace a administrativy školy a třídy; úkoly orientované na jednání s rodiči; úkoly spojené s účastí na různých aktivitách; úkoly zaměřené na jeho vlastní připravenost a sebevzdělávání (Pařízek, 1988, s. 63). Na základě výsledků z různých výzkumů bylo vypracováno učitelské desatero. Jedná se o požadavky, které by měl pro výkon své funkce pedagog splňovat.

Do požadavků na učitelskou profesi patří:

1. umět komunikovat se žáky;
2. umět adekvátně zhodnotit práce žáků;
3. vykovávat individuální ústní zkoušení;
4. znát techniky v souvislosti k povzbuzování i trestání a umět je aplikovat do praxe;
5. mít schopnost pohotově rozhodovat jak v běžných, tak i v nestandardních situacích;

6. mít vědomosti vysvětlovacích a přesvědčovacích metod, umět je uplatnit ve výchově žáků;
7. mít vyhotovenou vlastní koncepci vzdělávání a výchovy;
8. mít znalosti rozšířených typů výchovných problémů i možností, jak je řešit v prostředí školy i rodiny;
9. umět porozumět významu vztahu, který je založený na spolupráci mezi školou a rodinou (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 40).

V první kapitole této práce jsou popsány role pedagogů. Tyto role úzce souvisí se vzorem chování, který pro žáky představují. Jedná se tedy o úhrn způsobů chování v rozdílných sociálních pozicích. Každý jedinec se může ocitnout v roli žádoucí nebo nežádoucí. Např. pečující rodiče jsou v roli žádoucí a pro své děti dobrými vzory. Oproti tomu rodiče alkoholici se nacházejí v roli nežádoucí, pro děti jsou nevyhovujícími vzory toho, jak má rodičovství vypadat. Pedagogové jsou pro žáky dobrým vzorem. Dobrý kantor působí na žáky kladně, tudíž má na ně kladný vliv. Slabý nebo nevyhovující vyvolává u nich opak. Žáci ve škole vnímají chování pedagogů nejen k nim, ale také mezi sebou navzájem. Vnímají, jak reagují na radost nebo nezdar (Fontana, 2003, s. 383).

Žák má ve vyučovacím procesu roli vyučovaného objektu, a to bez ohledu na věk. Může to tedy být nejen dítě a adolescent, ale také dospělá osoba. Do žákova pojetí učiva se vztahuje soubor poznatků, představ a vysvětlení, které si během výuky vytvořil o učivu (Průcha a kol., 2003, s. 316).

Žáci v dnešní době jsou více samostatní a rozhodní než tomu bylo v minulých letech. Je to z důvodu přizpůsobení se době, ve které žijí. Jsou adaptabilní, což je jeden z nejdůležitějších pilířů výchovy v současnosti.

Helus definoval žáka dle pěti kritérií:

1. jedná se o osobu zaštitěnou právním systémem
2. jedná se o osobnost, která má určité vlastnosti a způsobilosti;
3. jde o osobitost, tj. jedince jedinečného, lišícího se od ostatních svými odlišnostmi;
4. jde o subjekt, který prožívá a je tvůrcem konání;
5. jedná se o jedince, který má určitou sociální roli, tzn., že někam náleží, je vystaven jistým nárokům i úkolům (Helus in Janíková a kol., 2009, s. 84).

Osobnost žáka se skládá z tělesné konstituce, povahy, schopnosti, kognitivních a poznávacích stylů, motivací a potřeb, charakteru, vůle, rolí, chování a jednání. U tělesných konstitucí se jedná o tělové vjemy, fyzické a fyziologické reakce. Záleží i na psychice a schopnosti těla vysílat informace. Povahy jsou vlastností, které vznikají na základě typové charakteristiky, emocionality, temperamentu. Schopnosti vznikají za předpokladu pro vykonání určitých činností. Začleňuje se zde inteligence, tvořivost, paměť, představivost, komunikační schopnosti. Dalším znakem osobnosti žáka jsou kognitivní a poznávací styly. Jedná se metody, prostřednictvím kterých si žák osvojuje svět v nejširším slova smyslu; do poznávacích stylů spadá styl zrakový, pohybově-pocitový, sluchový. Další složkou osobnosti žáka je motivace a potřeby, což jsou jisté směry osobnosti plynoucí z pociťovaného nedostatku nebo nadbytku a vnitřních pohnutek. Neméně důležitý je charakter žáka. Jde o soubor morálních principů a postojů, jimiž jsou regulovány vztahy jedince s okolím. Sedmou složkou je vůle, tj. snažením a autoregulací za účelem určitého konání. Po ní následují role neboli podoby existencí člověka, ve kterých se nacházíme v jakékoliv přímé interakci s druhými. Poslední složkou osobnosti žáka je chování a jednání, které se koná vzhledem k realitě (Valenta in Kasíková, 2007, s. 263).

Existuje několik typologií osobností žáků:

1. Mojžíšek dělí typologii osobnosti žáků do tří hledisek:
  - a. hledisko diferenciacce žáků v jednotlivých předmětech;
  - b. hledisko globální;
  - c. hledisko vztahu ke vzdělání (Linhartová 2000, s. 167).
2. Krykorková odlišuje čtyři typy žáků:
  - a. impulsivní;
  - b. reflektivní;
  - c. analytický;
  - d. globálně zaměřený (Linhartová 2000, s. 166).

Mezi prostředím a jednotlivcem se uskutečňuje sociální styk, který se rozděluje na tři základní složky:

### **1. Sociální percepce**

Sociální percepce se chápe jako podmíněné poznávání lidí a sociálních skupin. Je zaměřena na vnímání i další poznávací procesy. Tento pojem se užívá především při vciťování

se, ztotožňování se, selektivnosti nebo připisování příčin (Průcha a kol., 2003, s. 218). Jedná se o způsob, jak vnímá:

- učitel žáka;
- žák učitele;
- učitel rodiče;
- rodič učitele;
- učitel celou třídu jako jistou sociální skupinu atd. (Kasíková, 2007, s. 222).

## **2. Sociální interakce**

Mezi učitelem a žákem dochází k sociální interakci, tj. k vzájemnému působení. Jelikož je každý jedinec individuální i jejich reakce jsou jedinečné. Někteří jedinci jsou více přizpůsobiví, jiní naopak mohou být neklidní, hůře zvladatelní apod. Na učitele je kladeno mnoho psychologicky náročných požadavků a očekává se od nich:

- vzdělávat žáky tím, že jim zprostředkovává vědomosti, dovednosti, způsoby myšlení a to dle své aprobační;
- vychovávat jedince prostřednictvím rozvoje jejich zájmů i postojů, schopností i charakteru, a to prostřednictvím jejich individuálních rozdílů.

## **3. Sociální komunikace (Kasíková, 2007, s. 222)**

Caselmann rozlišuje dva typy učitelů:

1. logotop – je pedagog zaměřený na obor; snaží se u žáků vzbudit zájem o daný obor a předat mu z něj co nejvíce informací;
2. paidotrop – je učitel zaměřený na žáka; snaží se žákům co nejvíce přiblížit, porozumět jim; někteří tito pedagogové se mohou snažit zasahovat do života jedinců.

Z výchovných a vzdělávacích požadavků plyne několik nároku, mezi ně patří např.:

- osvojit si daný obor a průběžně se v něm zdokonalovat;
- prohlubovat si pedagogické a psychologické poznatky a metody, které jsou potřebné pro účinné působení na žáky;
- pečovat o pomůcky a ostatní techniku;
- uskutečňovat odpovídající interakci a komunikaci se žáky, rodiči, ostatními pedagogy a zároveň se zlepšovat v sociálních dovednostech;
- organizovat vlastní aktivitu i činnosti žáků;

- účastnit se kulturních či sportovních akcí pořádaných mimo školu, což je přínosem pro prestiž učitele v očích žáků i jejich rodičů;
- pečovat o své zdraví tělesné i duševní a tím žákům poskytovat model zralé osobnosti (Čáp, 2007. s. 264–266).

Na základě provedených výzkumů v různých zemích došli výzkumníci k závěrům, že stanovisko žáků k učiteli a k učení i výsledky pedagogického působení závisí na osobnostních vlastnostech pedagoga, na jeho postoji k žákům, odbornostech a dovednostech. V interakci mezi učitelem a žákem hraje důležitou roli motivace. Ta může obsahovat:

- porozumění;
- pomoc druhým;
- uspokojení z dosažení vytýčeného cíle (pomoc žákům při rozvoji schopností, dovedností apod.);
- úsilí stát se lepším učitelem (nebýt negativním modelem, tj. nenáviděným učitelem).

Na motivaci a osobnostních rysech závisí učitelův postoj k žákům i ke své profesi. Je podstatné, aby si kantoři uvědomili svou subjektivní odpovědnost za úspěchy a neúspěchy žáků. Většina učitelů se hlásí víc k úspěchům než k neúspěchům. Pedagogové učící mladší žáky mají vyšší subjektivní zodpovědnost než jejich kolegové učící žáky starší. Podstatné místo v práci pedagogů některých oborů mají senzomotorické a estetické předpoklady. Jedná se například o učitele výtvarné výchovy. Pedagogové by dále měli být odolní k zátěžím, se kterými se ve svém životě setkávají. V kontaktu se ostatními se musí umět ovládat, sledovat a kontrolovat, adekvátně reagovat, řešit rozličné dílčí úkoly, konflikty i problémy.

Přestupky, konflikty či narušení kázně ve třídě pedagogy unavuje. U starších žáků se kázeňské konflikty řeší častěji než u žáků mladšího školního věku. Narušitelé výuky se objevují v každé třídě. Pedagog v rámci své práce neřeší pouze přestupky žáků, ale také konflikty mezi spolužáky, žáky – rodiči – učiteli. Do většiny rozporů se pedagog dostává i z toho důvodu, že je v roli „prostředníka“ ve vztahu mezi dětmi a společenstvím.

Do sociální komunikace spadá i komunikace pedagogická, při které dochází k výměně informací a vzájemnému působení učitele – žáka – skupiny žáků – školní třídy. Tyto popsané vztahy se od sebe nedají oddělit. Jedná se o dorozumívání verbálními i nonverbálními prostředky (intonací hlasu, hlasitosti řeči, mimikou a gestikulací). Jelikož člověk potřebuje k bytí i druhé, je zapotřebí, aby byl s nimi ve styku a realizoval tak sociální komunikaci. Pedagogové by měli s žáky komunikovat stejně, tj. klást jim otázky, vybízet k odpovědnosti, a to ať se jedná o žáky s dobrým nebo slabším prospěchem. Ne každý z nich to dokáže.



Z dostupných výzkumů vyplývá, že pedagogové častěji dávají oblíbeným a prospívajícím žákům více času na odpovědi než žákům se slabším prospěchem nebo neoblíbeným. Lidský vztah učitele k dětem, empatie, porozumění, kladný emoční vztah je důležitý v sociální komunikaci s nimi.

Pedagogický takt je takt, díky kterému dokážou pedagogové správně a včas rozpoznat reakce žáků na jednotlivé situace. Pokud rychle a správně poznají změny v psychickém stavu žáka, dokážou včas uzpůsobit své další chování a jednání. Např. pedagog s tímto pedagogickým taktlem pozná, když žáci přestanou chápat vykládanou látku, když klesne jejich pozornost nebo když jsou unaveni (Čáp, 2007. s. 266-270). Prostřednictvím tzv. „pygmalionského efektu“ dochází k formování individualit žáků působením učitelova očekávání toho, jak se bude chovat, kým se stane. Dle výsledků z experimentů týkajících se „pygmalionského efektu“ záleží na vzájemném vztahu tří momentů, do kterých patří:

1. názor pedagoga na schopnosti žáka;
2. názor žáka na vlastní schopnosti;
3. to, na kolik je pedagog pro žáka významnou osobou; do jaké míry jej žák pokládá za podstatného pro sebe.

Jak na žáky, tak i na pedagogy velmi silně působí sebehodnocení. Pokud se u učitelů projeví pochybnosti o vlastních schopnostech, mají negativní sebehodnocení, může se zhoršit jejich psychosomatický stav, snížit odolnost na zátěžové situace. Toto negativní sebehodnocení může vést až k neadekvátnímu chování k žákům i ostatním lidem. Pedagogové spadají mezi profese, u kterých může vzniknout „syndrom vyhoření“. Jedná se o chronický stav vyčerpání, který je doprovázen depresivní náladou, podrážděností, změnami v postojích k činnosti, změnami vztahu k lidem, sníženým sebevědomím, somatickými obtížemi či vznikem různých závislostí (kouření, alkohol aj.) (Čáp, 2007. s. 270–272).

Z výše uvedeného vyplývá, že v každé výchovně-vzdělávací činnosti dochází k interakci jak mezi žákem a učitelem, tak i mezi školským zařízením, rodiči a okolním prostředím. Vzájemně na sebe působí i vztahy s veřejností, tj. sdělovací prostředky apod. K přímému působení dochází na úrovni učitel – žák, a to tváří v tvář. Na duševní rovnováze obou aktérů se odráží kvalita vztahů mezi nimi. Pokud je vztah mezi pedagogem a žákem kladný, dochází k pozitivní sociální atmosféře, což se následně promítne i v chování jedinců mezi sebou. Pokud škola, rodina, prostředí nebo společnost nevytvoří jedinci optimální zázemí, interakce selhává (Kohoutek, Ourada, 2000, s. 3).

Jedním z dalších klíčových faktorů, na kterých závisí efektivita výchovně-vzdělávacího procesu, je činnost samotného vychovávaného žáka. Ten se sám rozhoduje, které nároky kladené společností přijme za své (Jůva, 2001, s. 55). Dle Heluse (2015, s. 227) je za vůdčího aktéra považován učitel a za spoluaktéra žák. Nejenom kantor působí na žáka, ale také žák působí na svého učitele a to současně. Každý z aktérů výchovně-vzdělávacího procesu je ovlivněn prostředím, ze kterého pochází. Aby dobře fungoval vztah učitel – žák, je nutný konstruktivní vztah učitel – rodič.

Vztahy, ke kterým v rámci sociálního styku mezi učitelem, žákem a rodiči mohou mít různou podobu. Neosobní vztahy vznikají např. při styku s určitou společenskou skupinou, představiteli různých sociálních rolí i profesí. Osobní vztahy tvoří např. motivy, city, nálady, životní postoje, stereotypy vnímání.

V popředí je vždy interakce učitel – žák, školní třída. Pedagog do této interakce vstupuje buď záměrně, nebo nezáměrně. U záměrného se jedná o působení kantora na dítě, u nezáměrného o nezbytné působení pro přiměřený vývoj a rozvoj jedince (Gillernová, Štětovská, 2003, s. 283-292). Vztah mezi učitelem a žákem se posuzuje dle pozice dítěte ve výchovném procesu. Existuje několik přístupů výchovy:

1. autoritativní výchova – pedagog má absolutní autoritu, kterou si získá pomocí příkazů, zákazů i manipulace s hodnotami jako jsou odměny a tresty;
2. pedocentrická výchova – je opakem autoritativní výchovy; pedagog je pouze v úloze pomocníka; klade se zde přístup na dosažení individuálních cílů žáků;
3. kooperativní výchova – respektuje autoritu učitele, který odpovídá za dosažené výsledky; umožňuje plné uplatnění činností žáků; jedná se o spolupráci pedagoga a žáků, kteří mají k sobě vzájemnou důvěru, respekt a partnerský vztah (Jůva, 2001, s. 62).

### 3 Vývoj vztahu učitele a žáka od starověku po současnost

Vývoj vztahu mezi učitelem a žákem začíná od prvobytně pospolné společnosti, pokračuje starořeckou a římskou výchovou i jejími učenci, následuje výchova ve středověku před a ve scholastickém období, období renesance a reformace, humanismus a jeho pedagogičtí představitelé, realismu a osvícení. Zvláštní místo v historii pedagogiky zaujímá Jan Amos Komenský.

Z domácích vychovatelů se později vyvinulo povolání učitelů. Toto učení spočívalo ve výuce více dětí jedním učitelem ve společných školách. Hromadná výuka vznikla, protože se neustále zvyšovaly nároky společnosti na výchovu a vzdělávání. Domácí učitelé, dle tehdejších názorů, nedokázaly požadavky společnosti bezezbytku naplňovat (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 1999, s. 51). Povolání učitele nejprve vykonávali pouze nesvobodní muži. Ti neměli dobré společenské postavení, trpěli nouzí a ani v rámci výkonu učitelského povolání se jejich společenská prestiž nezlepšila. Stejně společenské vnímání učitelské profese přetrvávalo až do středověku (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 1999, s. 57).

S edukací je možno se setkat od nepaměti. Již v prvobytně pospolné společnosti byl náznak výchovy a vzdělávání. Chlapci se učili od otců lovit a pomáhali při stavebních pracích. Dívky od matek základním domácím činnostem. Na pracovní výchovu byl kladen velký důraz. Jednalo se o vzdělávání spojené s přímou nápodobou (Šlégr, 2012, s. 5).

Jsem si vědoma, že v práci nemohu zachytit všechny podrobnosti týkající se proměn vztahů mezi učiteli a žáky. Pokusila jsem se zachytit to nepodstatnější z dostupné odborné literatury a internetových zdrojů.

#### **Období antiky, starověké Řecko a Řím (8. st. př. n. l. – 476 n. l.)**

Již staří Peršané si uvědomovali význam výchovy a vzdělávání, a proto se snažili své děti učit potřebným znalostem a rozvíjet jejich osobnost. Na výchově dítěte se však mohli podílet pouze dospělí muži. Stejně postupovali také Spartané. V období antiky, tedy ve starověkém Řecku a Římě vznikla tradice domácích vychovatelů, kteří v mnohém zastávali rodiče dítěte. Proto existuje předpoklad, že dítě mělo k vychovateli blízký vztah. Později se začali objevovat informátoři, hofmistři a guvernanky (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 1999, s. 47). Výchova ve Spartě byla státní jak pro chlapce, tak i pro dívky. Její charakter byl vojenský, tj. byla zaměřena na tělesnou a brannou složku výchovy. V Aténách byl cílem výchovy ideál krásy a dobra. Výchova byla zaměřena na složku rozumovou, tělesnou, mravní a estetickou. Děti doprovázel na výuku otrok – paidagógos, který byl také jejich vychovatelem (online: <http://cte.cuni.cz/hendrich/hendrich.htm>). Výchova ve Spartě probíhala především

u chlapců od 7 do 18 let a to ve výchovných zařízeních. Důležitá zde byla výuka tělesná a vojenský výcvik. Chlapci se věnovali také hudbě, zpěvu a tanci, neboť potřebovali získat potřebnou bojovou náladu. Čtení a psaní se moc pozornosti nevěnovalo (Cipro, 1984, s. 20). V Athénách byla výchova volnější, věnovala se především stránce duševní a tělesné. O výchovu se starala z počátku především rodina dítěte – otec, který mohl později pro své dítě vybrat i učitele (Štverák, Čadská, 1999, s. 11). Chlapci od 7 do 14 let navštěvovali elementární školu, ve které se učili číst, psát, počítat. Mezi další disciplíny pak patřil tělocvik, hudba, tanec a zpěv. Od 15 do 17 let pak chlapci ze zámožnějších rodin navštěvovali gymnázia, kde se věnovali gramatice, matematice, astronomii i muzice (Cipro, 1984, s. 21). V antickém Řecku docházelo také k rozvoji teoretické stránky výchovy. Sofisté (soukromí učitelé) věnovali převážnou část výuky přírodním vědám a jejich aplikacemi do praxe, jako např. při plavbě na moři. Vytvořili tři základní studijní obory – didaktiku, rétoriku a gramatiku (Jůva, 2003, s. 12).

Otázkou výchovy se v antice zabýval filozof Sokrates. Kladl důraz na mravní stránky osobnosti. Ve výuce používal metodu dialogu, díky které se žáci učili řešit problémy vlastním názorem. Pokračovatelem Sokrata byl jeho žák Platón, který učení rozšiřoval především ústně. Napsal mnoho děl. Mezi nejvýznamnější patří Ústava, v ní popisuje pedagogický systém, který sám vytvořil. Ve výchově spatřoval prostředek, díky kterému by mělo dojít k zachování a upevnění ideálního státu založeného na filozofech a strážcích (Štverák, 1991, s. 23–25). Dalším představitelem, který se v Řecku zabýval otázkou výchovy, byl žák Platóna Aristoteles. Ten se zabýval především otázkami vzdělávání a výchovy. Stanovil tři složky výchovy – tělesnou, rozumovou a mravní. Jeho cílem výchovy byl morální a rozumový rozvoj dítěte. Byl zakladatelem první vysoké školy s názvem Lykeion (Cipro, 2002, s. 63–71). Další osobností byl Quintilianus, který byl toho názoru, že má učitel být k žákům náročný a zároveň si má všimnout jejich individuálních vlastností. Výchovu ve škole rozdělil na tři stupně – elementární, vyšší literární a prakticky řečnický. Cíl vzdělání viděl v dokonalém řečníkovi (Štverák, 1991, s. 37–38). Na konci starověku se výchova a vzdělávání stalo doménou církve. Sv. Augustin založil v Hipponu první klášter pro výchovu budoucích kněží (Štverák, 1991, s. 42–43).

V době antiky byl vztah mezi učitelem a žákem velmi rozdílný. Jinak se chovali učitelé ve Spartě, jinak v Arénách. Byla to doba, kdy se nikdo dětí neptal na to, co by chtěly dělat, ale vše bylo určeno tehdejšími postojem společnosti. Ve Spartě byl cíl vychovat správného vojáka a toho dosáhli tito učitelé především velmi tvrdou disciplínou. V Athénách tato výchova již tak tvrdá nebyla, jelikož se zde ve vzdělávání kladl důraz na stránku duševní. Na konci starověku se výchova a vzdělávání stala působištěm církve. V kláštrech byla vedena podle společně určených pravidel.

## **Období od středověku (476–1492, 1517) až po osvícenství (17.–18. st.)**

Ve středověku (476–1492, popř. 1517) podobně jako v dřívějších dobách učitelé působili na veřejných školách i jako domácí učitelé a vychovatelé. Ti v tomto období začali být označováni jako preceptoři. Jak už bylo zmíněno výše v této práci, povolání učitele nebylo nijak lukrativní, přičemž společenské postavení učitelů se nezlepšovalo. Spousta učitelů se rozhodla vyměnit učitelské povolání za jiné, aby se zbavila chudoby. Často se z nich stávali písaři, mniši, kněží a konšelé. Pokud zůstali někteří učitelé svému povolání věrni, byli nuceni přivydělávat si jinými činnostmi. Nejčastěji bylo jejich přivýdělkem řemeslo či výpomoc v kostelích (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 1999, s. 127).

Vývoj pedagogického povolání ovlivnil Alcuin z Yorku, který vystudoval klášterní školu v anglickém Yorku. Byl pozván i do Cách, kde pomáhal s výukou Karla Velikého. Později ve francouzském Tours vedl klášterní školu, ve které se učili budoucí pedagogové (Cipro, 2002, s. 180–181). Výchovnými ústavy v této době byly církevní školy – klášterní, katedrální a farní. Zpočátku se zde vychovávali pouze chlapci. Učili se sedmero svobodných umění, tj. gramatiku, rétoriku, dialektiku, aritmetiku, geometrii, astronomii a muziku (Riedl, 1984, s. 12). Významný vliv na vzdělanost ve středověku měla scholastická filozofie, která se rozděluje do tří období na scholastiku ranou (9.–12. st.), vrcholnou (12.–14. st.) a pozdní (14.–15. st.). Mezi nejvýznamnějšího představitele středověké scholastiky patří Tomáš Akvinský, který rozvíjel pedagogickou teorii a působení učitele přirovnával k činnosti lékaře (Cipro, 2002, s. 243–244).

Ve 12. století vznikly první evropské univerzity a to na popud církve. Učil se v nich pouze vymezený okruh věd. I žáci byli různých věkových kategorií. Tyto školy měly své vlastní zákony a předpisy (Štverák, 1991, s. 61–62).

Ve 13. století vznikly školy cechovní a kupecké. Učitele v těchto školách platili rodiče žáků, kteří je navštěvovali. Školy se dělily na městské, partikulární, klášterní a katedrální. Městské školy byly nejnižším typem škol, ve kterých se vyučovalo v mateřském jazyce (čtení a psaní). V partikulárních školách se vyučovalo v jazyce latinském. Z klášterních nebo katedrálních škol pak mohli studenti postoupit na univerzitu (Štverák, Čadská, 1999, s. 34–36).

Městské školy si uchovávaly svůj církevní ráz. Proto také učitelé, kteří v nich pracovali, museli svým žákům prezentovat církevní názory. Povolání učitele spadalo do oblasti prací a povinností chrámových, čemuž také odpovídal plat, který tehdejší pedagogové pobírali. Na venkovech v Čechách byly školy spíše výjimkou. Navíc v těch, které fungovaly, nepůsobil odborný učitel, ale člověk, který byl ochotný vzdělávat tamější děti. Často tuto funkci zastával venkovský zvoník. Na moravských vesnicích byly školy dokonce přímo zakázané. Odborných učitelů byl nedostatek, panovaly názory, že učitelé podléhají lenivosti a hříchům (Winter, 1901,

s. 109). V městských školách se v rámci nižšího, tzv. dětinského stupně, děti učily číst a psát, dívky se učily navíc šití a chlapci náboženství – ovšem v duchu požadavků tehdejší církve. Dalším stupněm městského školství byly školy, kterým se říkalo latinské neboli partikulární, a vyučovala se v nich především latina. Byly považovány za předstupeň univerzitního vzdělání, jako učitelé na nich působili univerzitní bakaláři.

Partikulární školy založili Jezuité. V těchto školách se vyučovalo zdarma, proto byly plné. Tvrdilo se, že se zde chlapci naučili za tři měsíce více než v protestantských školách za dva roky (Schmidt, in. Winter, 1901, s. 298). Díky učitelům, kteří si uměli předcházet kněze, panovaly dobré vztahy mezi školou a farou. Pokud mezi nimi panovaly rozličné náboženské názory, docházelo k potyčkám mezi učitelem a farářem. Někdy se stalo, že i pedagogové se mezi sebou na názorech na výchovu neshodli (Winter, 1901, s. 320). Aby byli žáci na školu přijati, museli složit slib, ve kterém slibovali věrnost, poslušnost a pilnost. Dle toho, co uměli, byli přiřazeni do třídy. Přijímání byli i čtyřleté děti. Mezi žáky byly nejen společenské, ale také věkové rozdíly. Starší pomáhali mladším, vodili je do školy, kde na ně dohlíželi a pomáhali jim s učením (Winter, 1901, s. 393).

Ve stejné době jako o školy partikulární se jezuité zajímali i o školy dětinské. Šlo jim o to, aby dostali děti z područí učitelů, které nazývali kacířskými (Winter, 1901, s. 138). To se jim díky jejich dobré pověsti dařilo a na školách, které postupně zakládali na celém našem území, studovali i děti oněch „kacířských učitelů.“ Jezuité měli silnou podporu vrchnosti i společnosti, a proto jim v zakládání škol a šíření vzdělanosti nezabránily ani odpory protestantských škol, kterým přebírali žáky (Winter, 1901, s. 140). Úspěchu ve vysoké úrovni vzdělanosti v oblasti latiny jezuité dosahovali tím, že svým žákům předávali znalosti o praktické latině, kterou bylo možné využít v běžné mluvě. Tím dokázali, že si žáci mezi sebou povídali v latině, čímž docházelo k upevnování schopnosti tento jazyk používat, zatímco žáci z protestantských škol jim nerozuměli (Schmidt in Winter, 1901, s. 79–86).

Učitelé vedli žáky především k víře v Boha. Často si mezi nimi vybírali jednoho, který měl být pro ostatní vzorem. Tento žák chodil pravidelně ke zpovědi, k přijímání svátosti apod. Stávalo se, že kněz konal bohoslužbu jiným duchem, než je ve škole vykládal učitel (Winter, 1901, s. 393). I zde, tak jak v předešlých obdobích, se kladl důraz především na mravní výchovu.

Ke změnám ve výchově a vzdělávání došlo ve 14. až 16. století. Tyto změny přinesly myšlenky renesance<sup>1</sup> a humanismu<sup>2</sup>. Byla to také doba, ve které vznikl nový postoj k životu, tj. optimismus, důvěra v člověka a snaha o rozvoj jeho osobnosti. Pedagogika v období renesance se opírala o představitele z antické doby, především o Quintiliana. Důraz ve vzdělávání byl kladen na všestranný rozvoj osobnosti jedince. Vliv církve byl omezen. Vznikl zde nový postoj nejen k práci učitele, ale také k žákům a učení samotnému. Vittorino da Feltre vybudoval tzv. „Dům radosti“. Jednalo se o školu, která se nacházela v přírodním prostředí a žáci si zde rozvíjeli nejen tělo, ale také i svého ducha. V Domě radosti se jedinci učili číst, psát pomocí pohyblivých písmen, počítat prostřednictvím her, rýsovat. Samozřejmostí bylo studium jazyků a literatury. Feltre na škole zavedl první žakovskou samosprávu (Blatný, 1979, s. 45).

Vztah učitel – žák byl na přátelské úrovni. Učitelé se snažili, aby žáci vykládané látce rozuměli a neučili se jí nazpaměť.

Vliv antických pedagogů měl také na dalšího představitele, kterým byl Erasmus Rotterdamský. Ten chtěl, aby bylo vyučování snadné, zajímavé i přiměřené věku žáků. Důraz kladl na výuku řečtiny a latiny. Tak jako Feltre i on odmítal tělesné tresty (Blatný, 1979, s. 45).

V roce 1457 byla založena církev Jednota bratrská, která ovlivnila svět až do dnešních dnů (Molnár, 1956, s. 5). Vzešla z české reformace<sup>3</sup>. Vznikly čtyři články. První hlásal svobodu a Boží slovo, druhý požadoval přijímání pro všechny, třetí zakazoval kněžím i mnichům vměšovat se do politiky a v posledním článku byl požadavek na trestání smrtelných hříchů (Říčan, 1957, s. 13). Po vzoru husitů se její členové stavěli proti katolicismu, církevním dogmatům a proti katolické církvi, která s těmito dogmaty byla spojena. Vystupovali rovněž proti šlechtě. Jejich cílem bylo navrátit se k původnímu křesťanství cestou myšlenkové radikalizace. Ve svých počátcích stoupenci Jednoty bratrské vzdělávání odmítali, neboť naději na zlepšení světa a společnosti spatřovali v prostém a nevzdělaném lidu. Zastávali názor, že pokud se lidé nebudou zajímat o veřejné věci, nebudou jim rozumět a nebudou si rozšiřovat znalosti, bude pro ně existovat menší riziko, že podlehnou pokušení a sejdou ze správné cesty životem. Tvrdili, že pro každého člověka je dostačující, pokud bude znát Písmo svaté, kterým se bude řídit. Bibli dle názorů bratří měli lidé poznávat poslechem, neboť pro ně bylo lepší, aby neuměli ani číst. Správný lid spatřovali v „...prostých, školami nedotčených venkovských

---

<sup>1</sup> Renesance kladla důraz na vzdělání, přinesla nový pohled na svět a jiné pojetí člověka. V popředí stála světská tematika [online 2021-03-20]. Dostupné z: [https://www.ped.muni.cz/weng/literatura/renaissance/ren\\_cz.html](https://www.ped.muni.cz/weng/literatura/renaissance/ren_cz.html)

<sup>2</sup> Humanismus uznával hodnoty člověka a lidskosti [online 2021-03-20]. Dostupné z: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/humanizmus-humanismus>

<sup>3</sup> Reformace je proces obrody, změny a nápravy. V církvi se jedná o její kritiku a především nápravu [online 2021-03-20]. Dostupné z: <file:///C:/Users/admin/Desktop/l517-votava-hus-a-luther.pdf>

*lidech, ochotných vzít na sebe bez rozumářských a pohodlnostních výhrad jho Kristovo do posledních životních důsledků“* (Molnár, 1956, s. 25). Nejjednodušší styl výchovy uvnitř Jednoty bratrské byl založen na tom, že se učili všichni od všech. Díky tomuto způsobu edukace bylo učení svěží a plné inspirace. Důraz se kladl na vzdělávání dětí ve vlastní rodině. Rodiče jim udávali hranice a zároveň je chránili od špatností ([online 2021-03-20], dostupné z: [https://www.jbmb.info/soubory/novinky/Jbulletin\\_2013\\_04.pdf](https://www.jbmb.info/soubory/novinky/Jbulletin_2013_04.pdf)). Kladný vztah Jednoty bratrské k výchově a vzdělávání se projevoval tím, že byly zřizovány bratrské domy, ve kterých byly vychovávány kněžské děti – chlapci. Ti se učili katechismu, čtení a psaní v mateřském jazyce. Později, když dosahovali adolescentního věku, studovali Bibli, osvojovali si především Nový zákon, podstupovali přípravy na pastýřskou službu a četli bratrskou literaturu. V odpoledních hodinách se pak věnovali tělesné práci, která představovala zdroj jejich výdělků a byla hochy i biskupy velmi kladně hodnocena. Tím se koncepce manuální práce u bratří lišilo od zbytku feudální společnosti. Ta totiž tímto typem práce pohrdala (Molnár, 1956, s. 10).

V 15. století pak dřívější odpůrci výchovy a vzdělávání začali zakládat školy. První vznikla v Brandýse nad Orlicí. Nejvýznamnější ze škol, které byly založeny biskupy Jednoty bratrské, je škola v Ivančicích, ze které se později stalo gymnázium, a také škola v Přerově, kde se vzdělával Jan Amos Komenský, ten zde později působil také jako rektor. Dalšími představiteli renesanční pedagogiky byly Michel de Montaigne, Tommaso Campanella. Montaigne změnil dosavadní deduktivní způsob myšlení na induktivní. Byl názoru, že se má vyučování přizpůsobit žákově individualitě. Pedagogové při výuce postupovali od známého k neznámému a od snadného k těžkému. Campanella dával přednost pracovní výchově ([online 2021-03-20]. Dostupné z: <https://www.fi.muni.cz/~qprokes/pedagogika/dejiny.html#k2c2>). Představiteli reformační a protireformační<sup>4</sup> pedagogiky byli Jan Hus, Jan Blahoslav a Martin Luther.

Děti se v tehdejších školách učily číst, psát, počítat (k výuce počítání se používaly texty z Bible) a zpívat. Rovněž bylo vyučováno slušné chování, a to formou didaktických veršů, které často bývaly součástí slabikářů. Starší děti si pak v rámci výuky osvojovaly také řemesla, což navazovalo na dřívější výuku k tělesným neboli manuálním pracím. Učitelé, kteří v nich působili, totiž měli jiný přístup k žákům, dokázali je nadchnout pro výuku, a tím také bratrské školy produkovaly úspěšnější absolventy. Zároveň vnímali své povolání jako pastýřskou povinnost a vykonávali je jako službu lidu (Molnár, 1956, s. 210–215).

---

<sup>4</sup> Protireformace vznikla reakcí na reformační proudy katolické církve [online 2021-03-20]. Dostupné z: [http://www.davidmikolas.cz/dejepis/texty/sedmicka/7\\_rocnik-protireformace.pdf](http://www.davidmikolas.cz/dejepis/texty/sedmicka/7_rocnik-protireformace.pdf).



Vztah učitel – žák byl založen na důvěře, na dodržování stanoveného řádu i kázně mezi oběma aktéry. V Jednotě bratrské byly zakázány fyzické tresty a to proto, že byly považovány za nesprávný pedagogický prostředek. Pokud se někdo z dospělých podle stanoveného řádu nechoval, mohli ho i žáci napomenout, aniž by za to byli trestáni (Molnár, 1956, s. 224). Jak uvádím výše, všichni se učili od všech, a to nejen dovednostem a znalostem, ale také i dobrému chování. Jelikož to byla doba, ve které byl cíl výchovy křesťanský, i edukace byla na křesťanství založena. Bratrské školy byly mezi lidmi velmi oblíbené pro schopnost učitelů nadchnout žáky k učení.

Za zakladatele pedagogiky je považován pedagog, myslitel a spisovatel Jan Amos Komenský (1592-1670). Jeho dílo položilo základy novodobé pedagogiky (Beneš, 2009, s. 681). Byl si vědom toho, že stav školství je velmi zaostalý, proto se soustředil na jeho vylepšení. Začal sepsávat encyklopedii o poznacích o světě (Kurdybacha, 1960, s. 52). Jeho koncept výchovy je velmi ojedinělý. Myšlenka mírové a harmonické společnosti byla původně plánována pro společnost v 17. století, avšak velmi zajímavá je i v dnešní době. J. A. Komenský dosáhl úspěchu a uznání nejen na našem území, ale také v zahraničí, kde působil. Žil v době, která zastávala a realizovala jiné výchovné koncepty, než na jaké jsme zvyklí dnes. Výchova doby humanismu, do níž osobnost Komenského spadá, byla silně spjata s pedagogikou a výukou, přičemž její základ představovalo náboženství a výuka ke znalostem teologických oborů. Veškerá výuka a výchova tehdy směřovala k založení, udržování a posilování křesťanské víry a ke čtení a správnému výkladu Bible (Palouš, 1991, s. 70). Komenský do této doby zasáhl svými myšlenkami, které se vztahovaly k výchově, ke všeobecným znalostem prostřednictvím univerzálního školského systému.

Jelikož se Komenský nejen ve svých dílech, ale také ve své praxi zabýval výchovou a výukou, postupem času došel k poznatkům, které principy a zásady jsou nejdůležitější a které žákům přinášejí největší užitek. Do výchovy tak zanesl pragmaticky orientovaný racionalismus, v rámci kterého se zaměřoval především na metody výchovy, způsoby snadnějšího vyučování. (Palouš, 1992, s. 69). Komenského snaha spočívala v reformaci tehdejšího příliš úzce zaměřeného školství a jeho pojetí výchovy.

Cíl výchovy rozdělil do tří stupňů:

1. poznat sebe a svět;
2. ovládnout sebe sama;
3. povznést se k Bohu (Komenský, 1992, s. 35).

Předškolní výchovou se Komenský věnoval v díle „Informatorium školy mateřské“. Jednalo se o koncepci reformy českého školství. Důraz kladl na učení mateřského jazyka. Učitelé žáky učili vyslovovat jednoduchá slova, používat při komunikaci gesta. Pedagogové měli k dětem přistupovat individuálně (Komenský, 1992, s. 35). V dalším díle „Velká didaktika“ popisuje teorii moderního vyučování a výchovy. Jsou zde uvedeny rady nejen pro učitele, ale také pro žáky. Aby učitel žáka během výuky upoutal, měl by dle autora používat názorné ukázky, postupovat od jednoduchého ke složitějšímu a od známého k neznámému. Žákům vštěpoval, že každý jedinec je schopen se něčemu naučit, ale musí mít o to zájem ([online 2021-03-20], dostupné z: <https://www.cesky-jazyk.cz/ctenarsky-denik/jan-amos-komensky/velka-didaktika.html#axzz6phCiuAnV>). Velký důraz kladl na komunikaci, ve které spatřoval lidskou přirozenost. Jednalo se o interakce mezi pedagogy a žáky. Při edukaci učitelé vycházeli a stále vycházejí z jeho zásad.

Vztah mezi učitelem a žákem byl 17. století velmi specifický. Učitel vedl vyučování, žák se musel učit. Přitom dbal na schopnosti a zájem žáků i jejich ochotu učit se. Ač byly na žáky kladeny určité nároky, mělo být vyučování příjemné. K tomu kantoři došli tak, že prezentovali souvislosti věcí i fenoménů. Díky tomu docházelo mezi oběma stranami k vzájemnému působení (Kasper, Kasperová, 2008, s. 24–26).

Z výše uvedeného vyplývá, že vztah mezi učitelem a žákem, se především vlivem Komenského velmi proměnil k lepšímu. Kantor měl i nadále autoritativní roli, mohl žáky trestat, ale jen v případech, když překročili etický rámec. Mezi ním a žákem vznikla oboustranná úcta, měli mezi sebou vytvořený spřízněnější vztah. Mezi učiteli se nacházelo mnoho, kteří své povolání brali především jako životní poslání.

Na přelomu 17. a 18. století se v Evropě objevil nový filozofický směr „osvícenství“, jehož klíčovou myšlenkou bylo vzbouření se proti autoritám, racionalismu, návrat k přírodě, humanizace křesťanství a boj za lidská práva. Tyto ideje se přenesly do všech oborů i do pedagogiky. Myšlenky osvícenství se objevují v díle Johna Locka, který se zajímal především o přírodní vědy a nové metody ve vědeckém poznávání. Byl prohlášen za zakladatele anglické pedagogiky díky svým vzdělávacím úsudkům, které vydal pod názvem „Několik myšlenek o vychovávání“. Rozdělil výchovu do tří oblastí na mravní, tělesnou a rozumovou. Dle něj má výchova probíhat doma od útlého dětství do 21 let. Vychovávat dítě má muž, který přitom nemusí být žádným učencem. Důležité bylo vychovat vzdělané a pracovitě lidi (Štverák, 1991, s. 6–8). Locke tvrdil, že se všichni rodíme s prázdnou myslí, která se podobá nepopsanému listu papíru. Tuto myšlenku pojmenoval jako tabula rasa, tj. že nic nemáme vrozeno. Byl toho názoru, že se ideje do mysli dostanou dvěma způsoby, tj. vnějším nebo

vnitřním. Do vnějších řadil sensaci neboli smyslové vnímání, do vnitřních reflexí neboli sebeopozorování. Locke dělí ideje na jednoduché a složené. Jednoduché jsou tzv. primárními stavebními kameny, které naše vědomí nemůže vytvořit nebo zničit (Locke, 1984, s. 81, 89–90). Složené ideje dále dělí na tři typy – mody, substance a vztahy (Locke, 1984, s. 117–118). Locke se zabýval i otázkami víry. Kládl důraz na intelekt a snažil se prokázat shodu mezi křesťanstvím a racionálním myšlením (Locke, 1984, s. 38–39). Byl velkým kritikem absolutismu a despotismu. Za podstatné pokládal lidskou svobodu. Jednalo se o přirozenou svobodu, která nebyla restringována ničím jiným než přirozeným zákonem (Locke, 1965, s. 140). Jeho myšlení značně ovlivnilo pedagogiku Rousseaua. Byl názoru, že povahu jedinců utváří především výchova, tzn., že jedinci mohou být dobrými nebo špatnými, prospěšnými nebo neúčinnými. Aby nedocházelo ke špatné výchově, byl zastáncem individuální výchovy soukromým vychovatelem. Locke se zajímal hlavně o výchovu chlapců z bohatých rodin (Locke, 1984, s. 78–79). Jak je výše psáno, rozdělil složku výchovy na tělesnou, rozumovou a mravní. U tělesné nabádal ke zdravému a střídavému stravování, otužování, kvalitnímu spánku apod. V mravní výchově byli žáci vedeni ke skromnosti, pravdomluvnosti, slušnosti a humánnosti. Za nejméně důležitou považoval rozumovou výchovu. Cílem jeho edukace bylo vychovat jedince mravného, uvědomělého, ctnostného a pracovitého (Locke, 1984, s. 79, 101, 211–212).

Dalším významným představitelem 18. století byl Jean Jacques Rousseau. V pedagogickém románu „Emil aneb o výchově“ jsou popsány proměny vztahu vychovatele a žáka tak, jak se sám autor vidí. Román má pět částí. První vystihuje Emilovo dětství do dvou let. Jedná se o období, ve kterém je velmi důležitý tělesný vývoj jedince. Druhé popisuje období od 2 do 12 let, ve kterém si Emil rozvíjí smyslové vnímání. Třetí část charakterizuje vývoj od 12 do 15 let. Zde se výchova soustředí na rozumovou stránku. Čtvrtá kniha líčí, jak se z dítěte stává mladý dvacetiletý muž seznamující se se vztahy druhých jedinců. Poslední kniha se věnuje výchově Emilovy manželky Žofii. Rousseau chtěl, aby byla výchova opřena o „nepřímé vedení“ svěřence vychovatelem. V rámci tohoto vedení si kantor se žákem povídá, snaží se, aby nové věci objevoval sám. Nepoučuje ho. Pokud žák udělá chybu, pedagog ho navede k jejímu nalezení a odstranění. Vztah žáka a vychovatele je podložen přirozenou autoritou, kterou žák k vychovateli pociťuje. Díky tomuto přístupu se z chlapců měli stát samostatní silní mladíci, kteří jsou schopni jasných a správných úsudků, a to na základě vlastních zkušeností. Byl názoru, že děti se do 15 let nemají učit náboženství, za což byl také kritizován (Cach, 1967, s. 66–112). Zamítal sedmero svobodných umění i náboženská dogmata. Ve vzdělávání upřednostňoval zásahu názornosti. V rámci mravní výchovy se snažil o rovnost všech lidí. Rousseových cílem byla přirozená výchova, díky které by měl být člověk vychován k dobrým

citům, úsudkům i dobré vůli. Jeho pedagogickými idejemi bylo ovlivněno mnoho autorů, jako např. Kant, Pestalozzi, Goethe. Na základě jeho myšlenek vzniklo na přelomu 19. a 20. století hnutí, které stálo za posílením estetické výchovy na školách (Štverák, 1991, s. 19–20).

Pokračovatelem Rousseaua byl humanistický pedagog Johann Heinrich Pestalozzi. Na statku v Neuhofu zřídil ústav pro výchovu chudých dětí, kterým zde poskytoval elementární vzdělání. Napsal zde román „Lienhart a Gertruda“, které navazuje na Rousseauova Emila. Charakterizuje v něm přirozenou výchovu dětí v zemědělské rodině. V dalším spise „Kterak Gertruda své děti vyučuje“ se snažil popsat harmonický rozvoj člověka po stránce tělesné, duševní a mravní. Byl názoru, že se žákům nemají podávat dokončené znalosti, ale měli by se naučit samostatnému úsudku. Chtěl, aby bylo vyučování založeno na pozorování, srovnávání a zobecňování. Do popředí kladl jak znalosti, tak i dovednosti a myšlení. Podílel se na vybudování pedagogicko-výchovného ústavu v Yverdonu. Jednalo se o ústav, ve kterém byli vzděláváni a vychovávaní chovanci z bohatých rodin. Zároveň sloužil pro vzdělávání učitelů. Pod Pestalozziho vedením zde byli kantoři připravováni na své povolání. V ústavě byly zakázány tělesné tresty, vládla v něm přívětivá atmosféra. Jeho myšlenky ovlivnili např. Herbarta, Fröbela a Diesterwega (Štverák, 1991, s. 28–30).

Vztah učitele a žáka Locke viděl ve výchově především doma, otcem. Byl stoupencem individuální výchovy soukromým vychovatelem mladých mužů z bohatých rodin. Podstatné bylo vychovat vzdělané a pracovité jedince. Byl toho názoru, že povaha dětí se tvaruje především výchovou, která může být dobrá nebo špatná. Jean Jacques Rousseau dával přednost výchově dítěte ve zdravém prostředí. Vybuďoval ústav pro děti, které vyrůstaly ve špatném prostředí. Jeho výchova je o tom, že kantor si povídá se žákem, nepoučuje ho, ale nabádá, aby nové věci sám objevoval. Pokud dítě udělá chybu, měl by ho navést k příčině chyby. Vychovatel na žáka působí svou přirozenou autoritou. Cíl výchovy viděl ve všestranně rozvinutém chovanci. Vztah mezi žákem a vychovatelem je postaven na bázi důvěry, lásky a přátelství. Ústav výchovu chudých dětí založil Johann Heinrich Pestalozzi. Požadoval, aby byla výuka založena na sledování, srovnávání a zobecňování, jelikož nechtěl, aby byly žákům podávány dokončené znalosti. Chtěl, aby se naučili samostatnému úsudku.

### **Přelom 18. a 19. století**

Na přelomu 18. a 19. století se vztahem mezi učitelem a žákem zabýval také Johann Friedrich Herbart. Tento vztah dle něj vychází z výchovy. Důraz kladl na přípravu žáka na budoucí život. Pedagog tak mohl na jedince působit buď přímo, nebo nepřímou. Za důležitou považoval i kázeň. Byl toho názoru, že edukace u malých dětí by měla probíhat formou hry

a tělesným pohybem. Vychovatelé na děti dohlíželi bez zbytečných příkazů, zákazů nebo trestů. V Königsbergu založil pedagogický seminář, ve kterém se vzdělávali učitelé středních škol. V díle „Všeobecná pedagogika odvozena z cíle výchovy“ shrnul své pedagogické vědomosti a ideje. Výchovný proces rozčlenil do tří oblastí na vedení, vyučování a mravní výchovu (Blatný, 1979, s. 80–81). Přispěl k vybudování pedagogiky jako celistvé teoretické struktury a to tím, že rozpracoval její didaktickou složku, ve které pokládal za důležité vzdělávání učitelů. Také upozorňoval na přetěžování žáků, vyžadoval modifikaci učebních osnov (Cipro, 2002, s. 140).

Vztah mezi učitelem a žákem dle Herbarta je závislý na kázni žáků. Byl toho názoru, že se mají žáci vzdělávat po mravní stránce, a tím se dále intelektuálně kultivovat. K výuce doporučoval učitelům používat vhodný materiál s určitou mravní výzvou. U dětí kladl důraz na vzbuzení touhy po poznání Boha. Učitel by měl být za žáka zodpovědný, proto od něj má vyžadovat poslušnost, dodržování pravidel apod. Ve svém díle popsal několik postupů řízení žáků. Mezi tyto postupy patří např. pohružka, dozor, fyzický trest, autorita, láska. Aby mezi učitelem a žákem vznikl nějaký vztah, je zapotřebí aby se vzájemně více poznali.

Ve 20. století se ve vývoji pedagogiky odráží změny ve společnosti, nově vznikly požadavky na výchovu a vzdělávání. Dochází k reformním experimentům na bázi znalostí z psychologie, sociologie, medicíny a jiných oborů. Tradiční výuka byla kritizována, a to především nedostatečným zaměřením k rozvoji jedinců; nedostatkem pracovních aktivit; podceňováním rozvoje činnosti a konstruktivnosti; jednostrannou autoritativní výchovou; nevelkou vnímavostí vůči žákům. Díky těmto posudkům vznikly nejen nové myšlenky, ale také záměry změnit tradiční výchovu. Změny byly provedeny např. v celkové orientaci školy i výchovy; v celkovém rozvoji všech stránek dítěte; v posílení pracovních aspektů výchovy; v prohloubení morálních aspektů výchovy; změnou vztahů mezi dítětem a pedagogem (Jůva, 2003, s. 48).

Ještě počátkem 20. století se školství řídilo tzv. obecným školním řádem, jenž vznikl v roce 1774. Byl upraven Říšským školským zákonem z roku 1869, který je někdy podle svého tvůrce nazýván Hasnerův zákon. Ovlivňoval podobu školství ještě v polovině 20. století. Roku 1883 byla přijata jeho modifikace tzv. školskou novelou, která se orientovala na splnění požadavků tehdejší církve na podobu vzdělávání. Školství na počátku 20. století však nejvíce ovládal filozofický směr, který byl dle svého autora, filozofa a pedagoga, Johanna Friedricha Herbarta nazýván herbartismus (Kasper, 2008. s. 48). Základem tohoto směru je etika a psychologie. Etika má výchově vymezit cíl, zatímco psychologie jí určuje metody a prostředky,

kterými lze tohoto cíle dosáhnout. Výchova má být humanizující, jejím cílem je vychovat mravního člověka, který bude schopen správného jednání.

System herbartismu byl založen na třech pilířích:

1. Vláda – Tímto pojmem je myšlena schopnost potlačování živelné tendence, která se podle Herbarta projevuje především u dětí raného věku. Jde o prudkost či vztekání, které nelze ovládat vlastní vůlí, a proto musí být usměrňováno vychovateli. Toto usměrňování má probíhat formou trestů, zákazů a příkazů, přičemž užívání tělesných trestů má být spíše výjimkou a má pro dítě představovat spíše hrozbu, na jejímž základě se učí být poslušné. Hlavními výchovnými a vzdělávacími prostředky vlády jsou láska a autorita.
2. Vyučování – Ve druhém pilíři jde o vytváření znalostí a estetického posuzování skutečností, kterých se dosahuje třemi základními principy, a to zkušeností, syntetickým vyučováním, při němž učitel vysvětluje souvislosti učiva, a analytickým vyučováním, kdy děti prezentují své myšlenky a názory, které spolu s učitelem analyzují.
3. Vedení – To spočívá ve sjednocování mravního charakteru dítěte. Vychovatel má za pomoci nenásilných a neautoritativních prostředků žáka naučit rozlišovat dobré od špatného. Učitel tohoto cíle dosahuje praktickými příklady ze života, z literatury či z historie (Cipro, 2002, s. 128–143).

Již koncem 19. století se objevovaly první kritiky herbartismu. Vyjadřovali se k němu někteří učitelé, ale také lékaři, kteří upozorňovali na přetěžování žáků a nepraktičnost učiva i vyučovacích metod. Na tuto kritiku již na počátku 20. století navázalo reformní pedagogické hnutí, které se postavilo proti herbartovskému školskému systému a celé jeho podstatě (Cipro, 2002, s. 146).

Vztah učitele a žáka v této době byl takový, že učitel po dítěti vyžadoval, aby sedělo a poslouchalo kantorovu fádňímú výkladu. Učitelé vyučovali podle jasně vymezených informací a osnov. Při porušení daných pravidel byli žáci tvrdě potrestáni. Vše, co kantor řekl, museli žáci přijmout, nesměli s ním o ničem diskutovat. Jednalo se o období zákazů, trestů a příkazů. Mezi žáky ve škole panoval neustálý strach, nuda i pocit méněcennosti.

Reformní pedagogika je spojována s kritikou podoby školství konce 19. a počátku 20. století. Nejednalo se o ucelenou koncepci, nýbrž o několik reformních návrhů, jež se současně utvářely po celém světě. Tyto návrhy vycházely z myšlenek pedocentrismu, což byl směr, který se zaměřoval na specifika dítěte, jakožto osobnosti. Reformisté usilovali o nalezení jednotného principu výchovy, který bude respektovat potřeby a zájmy dítěte a jeho vývoj a osobnostní

specifika každého jedince (Kasper, 2008, s. 179). Pedagogický reformismus vychází z Rousseaua a jeho přirozené výchovy. Dále byl inspirován myšlenkami Spencera a Deweyeje. Oba jmenovaní dávali přednost individuálním výchovným cílům, přiměřenosti a aktivitě jedince ve vzdělávacím procesu (Jůva, 2003, 48-49). Reformní pedagogické hnutí se kromě kritiky tradičních škol zaměřovalo na svobodnou výchovu, individualizaci, kooperaci ve vyučování, respektování dítěte, akceptovalo sebekázeň i spolupráci rodičů a školy. Mezi nejvýznamnější představitele reformní pedagogiky patřili Herbert Spencer a Ellen Keyová, John Dewey, Rudolf Steiner nebo Helen Parkhurstová. Maria Montessoriová.

Přelom 19. a 20. století je nazývám „zlatým věkem“. Byla to doba, ve které došlo k velkému rozmachu průmyslu a obchodu (Vacarda, 2009, s. 7). Lidé se začali stěhovat do měst za lepším životem. Ve městech vznikaly ghetta a také ekonomické a sociální problémy. John Dewey se snažil o rekonstrukci nejen filozofie, kultury a politiky, ale také pedagogiky a náboženství. Úvahou nad sociálními důsledky chování jedince začíná Deweyovo pojetí filozofie. U žáků se snažil o růst sociální inteligence, kritického myšlení i dojmu sounáležitosti. Dewey rozvinul pojetí progresivní výchovy na základě filozofického směru – pragmatismu, který vidí v počínání člověka jeho poslání. A za reálný úspěch činnosti učitelů pokládal užitečnost. Zároveň odmítal pojetí dítěte jako objektu výchovy. Dle něj je dítě přirozeně disponované k učení se toho, co jej zajímá. Dítě by se tedy mělo učit, protože to chce i potřebuje samo, ne proto, že to po něm někdo vyžaduje. To, čím se dítě zabývá, by mělo mít vztah k jeho současnému životu, nikoli k životu v dospělosti (Lukášová, 2013, s. 36). Snaha vychovatele by měla být spojena s jednáním dětí prováděnými z dětských iniciativit. Vymezil zkušenost jako experimentaci, zajímal se o individualizaci nejen ve výchově, ale také ve vzdělávání (Lukášová, 2013, s. 47). Jeho zkušenosti zpracoval do projektové metody Kilpatrick, který je rozdělil do 4 kritérií:

1. otevřenost, díky které žáci mohou zasáhnout do výběru témat v rámci vyučování;
2. do výuky zapojovat i zkušenosti žáků získané mimo školu;
3. klást důraz na zájmy žáků, motivace i to, zda je dané téma výuky baví;
4. získané výsledky by měly obohatit vnitřní zkušenosti a zároveň nové posílit (Lukášová, 2013, s. 49).

Stejně jako Herbert Spencer i Dewey chápal cíl výchovy jako přípravu pro život. Spencer na přední místo ve vzdělávání kladl přírodní a exaktní vědy, které sloužili pro přípravu k práci v obchodě nebo výrobě (Jůva, 2003, s. 43). Oba představitelé usilovali o vytvoření zajímavé školy, ve které nebyla výuka rozdělena podle vyučovacích předmětů.

Vztah učitele a žáka došel ke změně, a to především díky novým konceptům. Snahou učitele bylo mít respekt k jedinci, projevovat mu porozumění, lásku, trpělivost a zároveň brát ohledy na jeho individualitu. Pedocentrismus do edukace přinesl nové principy, jako je individualizace, princip přirozené kázně, princip zdatu, činný princip, svobodu dítěte a spojení školy se životem. Spencer a Dewey dávali přednost individuálním výchovným cílům, přiměřenosti a aktivitě jedince ve vzdělávacím procesu. Ve školách se učilo otevřeně, tj. žáci si mohli volit témata, o která měla v daný den zájem.

Československo bylo v rámci reformního pedagogického hnutí jednou z neaktivnějších zemí. Jednak čerpalo ze zahraničních zdrojů a pedagogických teorií, jednak také z vlastních zkušeností a praxe (Průcha, 2009, s. 738). Charakteristické pro toto období byly individuální reformní pokusy, na základě kterých vznikalo množství alternativních forem vyučování (Příhoda, 1931, s. 63). Tyto reformní pokusy neřídily tehdejší nadřízené školské orgány, nýbrž byly iniciovány vlastním zájmem jednotlivých učitelů, kteří si kladli za cíl zkvalitnit výchovně-vzdělávací proces (Lukáč, 2000, s. 128).

Reformní pedagogické hnutí lze rozdělit do čtyř vývojových etap:

1. do roku 1918 – První etapa je charakterizována protiherbartovskými tendencemi a orientací na dítě a jeho potřeby;
2. 20. léta – Druhá etapa je obdobím individuálních pedagogických pokusů;
3. 30. léta – Pro třetí etapu je charakteristická tzv. „příhodovská reforma“, která usilovala o jednotnou vnitřně diferencovanou školu;
4. 1945–1948 – Poslední etapa je založena na snahách o obnovu reformního hnutí, které překazil komunistický převrat a zavedení tzv. kolektivní výchovy (Škodová, 2011, s. 16).

V Československu padlo na školství nemálo kritiky. Stále zde fungoval školský řád vytvořený za monarchie. Ten již nepřispíval k vytyčeným pokrokovým záměrům k výchově demokratického člověka. Vztah učitele a žáka vycházel z herbartistické školy. Učitelé se obraceli k pedocentrismu. Klíčové bylo především blaho dětí a individuální přístup učitele ke každému z nich. Učitelé a žáci si byli rovnocenní.

Významným představitelem první etapy reformní pedagogiky u nás byl Josef Úlehla. Tento pedagogický myslitel a moravský učitel byl jedním z nejvýraznějších kritiků herbartismu a zároveň následovníků Herberta Spencera (Rýdl, Kořa, 1992 s. 18) Jeho největší přínos reformní pedagogice spočívá v tom, že do školní praxe uváděl myšlenky založené na samoučení dětí a na možnostech využití přirozené dětské zvědavosti ve výuce. Zdůrazňoval vzájemný vztah mezi žákem a učitelem, který měl být založen na důvěře, lásce a pochopení. Usiloval



o zrušení pevného rozvrhu hodin a o výuku dle flexibilních učebních osnov. Tyto myšlenky uplatňoval v pokusných školách na Moravě a v Rakousku (Rýdl, Kořa, 1992, s. 20)

Mezi dalšími představiteli reformní pedagogiky vynikal např. Jan Mrazík, který se zasloužil o překlady mnoha pedagogických děl (mezi nimi i spisy Ellen Keyové), pracoval jako redaktor časopisů Česká škola a Pedagogické rozhledy a byl prvním pedagogem u nás, který použil termín „pracovní škola“ (Cipro, 2002, s. 202)

Z ženských představitelk reformní pedagogiky stojí za zmínku Božena Hrejsová, která realizovala svůj pedagogický pokus v oblasti výtvarné výchovy. Zaměřovala se na metodu tzv. vnitřního vidění dětí, tedy na fantazii dětí, přičemž prostřednictvím malování, společné četby a výletů usilovala o upevnění vztahů dětí ke svému rodnému kraji. Žákům se věnovala nejen v rámci výuky ve škole, ale také ve volném čase, a to buď u nich, nebo u sebe doma (Rýdl, Kořa, 1992, s. 38).

Výchovné působení Antonína Kafky spočívalo v důrazu na samočinnost, trpělivost a odpovědnost. Tento pedagog založil nový předmět, tzv. výchovné ruční práce, v jehož rámci děti samy vyráběly hračky, domácí potřeby či dekorace, a to nejčastěji ze dřeva. Výrobky pak směly prodávat a za vydělané peníze společně podnikaly vlastivědné výlety (Rýdl, Kořa, 1992, s. 40).

Kromě klasických škol vznikaly v rámci reformního pedagogického hnutí také sirotčince, nejčastěji pro děti legionářů, kteří padli během první světové války. Jeden takový sirotčinec založil Ferdinand Krch, který zde působil také jako jeho ředitel. Tato škola internátního typu byla zaměřena na umělecké vyučování. Úkolem učitele bylo objevovat v dětech talent a tvořivost a následně ho rozvíjet, zároveň měl dětem vytvořit domácí prostředí a nahradit zemřelé rodiče. Žáci zde byli vychovávaní k přirozenosti, aktivitě, volnosti a svobodě. Byl kladen důraz na mravní a tělesnou výchovu, starší děti se věnovaly také výchově pracovní (Podlahová et al., 2001, s. 124–125).

Bezesporu nejvýznamnějším českým učitelem a reformátorem, který dosáhl věhlasu také v zahraničí, byl František Bakule. Působil jako pedagog v Malé Skále u Turnova, kde po vzoru reformní pedagogiky uplatňoval volnou výchovu, a později řídil Jedličkův ústav pro postižené v Praze (Cach, 1967, s. 53). Vedení zemského spolku ho však pro neshody s ním donutilo ústav opustit. Bakule si proto v Praze založil vlastní Ústav pro výchovu životem a prací, do kterého z Jedličkova ústavu odešla většina jeho chovanců. Ve svém vlastním zařízení Bakule mohl svobodně rozvíjet své názor inspirované zásadami pedagogického reformního hnutí. Jeden z jeho největších úspěchů spočívá v založení a vedení dětského pěveckého sboru s názvem Bakulovi zpěváčci, ve kterém působily vedle dětí tělesně postižených a sociálně zanedbaných také děti zdravé (Podlahová, 2001, s. 20). S tímto sborem Bakule vyrazil na velmi

úspěšné turné po Evropě a Americe (Cipro, 2002, s. 189) Bakule razantně odmítal používání tělesných trestů. V rámci své výchovy se zaměřoval na fyzické a psychické schopnosti svých chovanců a také na jejich zájmy a individuální specifika. Jako hlavní výchovně-vzdělávací princip zvolil pracovní a estetickou výchovu, která mimo jiné spočívala také v častých pobytech mimo školní prostředí (Rýdl, Kořa, 1992, s. 60). Rovněž se zaměřoval na občanskou a společenskou výchovu. Svým svěřencům vštěpoval mravní zásady, na základě kterých pak ve třídě vládla samospráva a volná kázeň. Bakule někdy bývá označován jako zobecněný génius výchovy (Cipro, 2002, s. 194).

Rok 1948 znamenal pro tehdejší Československo nástup Komunistické strany Československa k politické moci. Ta měla velký vliv mimo jiné také na školský systém. Komunisté razili myšlenku, že výchova a vzdělávání má být privilegiem všech obyvatel státu. Komunismus, na kterém KSČ stavěla, byl dle jejího mínění založen na rovné příležitosti všech lidí. Pojem vznikl z latinského *communis*, tj. společný. Byl vzorem ideologie beztřídní společnosti, jejímž cílem byl neomezený a všestranný růst všech jedinců ve společnosti. Programem hnutí byla převýchova jedinců k lepšímu. Aby toho bylo dosaženo, byly aplikovány i nedemokratické nástroje nebo násilné metody (Rumjancev, 1978, s. 111). Komunismus jako takový protěžoval dělnickou třídu, neboť, práce byla považována za čest každého člověka, nikoli za jeho ponižující charakteristiku (Vaněk, 1964, s. 22). Nejvyšší vzdělání pak bylo vyhrazeno pro ty, kteří byli vůči KSČ loajální, kteří souhlasili s jejím počínáním a kteří vyznávali socialistické hodnoty postavené na marxisticko-leninských idejích (Vaněk, 1964, s. 30)

KSČ vnímala školní výuku jako nástroj, pomocí kterého lze od útlého věku působit na jedince v duchu ideologie komunistického režimu. Proto byly také kritizovány pedagogické směry, které se uplatňovaly v minulosti, a to především ty, které podporovaly svobodu jedince. Výchova k ní podle komunistů směřovala k vytvoření sobeckého a egocentrického člověka, který je svým smýšlením orientován kapitalisticky. Rovněž zatracovali náboženství a výchovu, která k němu vedla, a to z důvodu pěstování fanatismu u vychovávaného člověka (Vaněk, 1964, s. 25).

Cílem výchovně-vzdělávacího procesu bylo vytvořit občana vzdělaného a zdatného, který bude připraven vykonávat společensky užitečnou práci, bude naplněn socialistickými idejemi a bude nadšeným budovatelem komunismu (Vaněk, 1964, s. 12). Dle Přadky vedou cíle komunistické výchovy k dalšímu členění, tzv. „složky komunistické výchovy“. Složky se vzájemně prolínají a vzájemně je ovlivňují. Mravní aspekt provází výchovu rozumovou, pracovní i tělesnou. Blízký vztah mají k sobě výchova mravní a výchova k vědeckému názoru. Při mravní výchově dochází k propojení s výchovou estetickou (Přadka, 1973, s. 53). Z výchovných cílů vyplývají výchovné prostředky, přiměřené výchovné principy, formy a metody. Do

základních cílů patří cíle individuální a sociální. V individuálním výchovném cíli jde o zaměření na osobní rozvoj jedince i jeho uplatnění. Sociální cíle mají zajistit, aby se člověk díky svému působení stal co nejprospěšnější společností a byl schopen kvalifikovaně a odpovědně plnit své sociální funkce. Obecnými cíli se chápalo záměry sloužící k všestrannému růstu jedinců a formování jejich vztahu ke skutečnosti. Do specifických cílů spadá osvojování si poznatků, dovedností a zvyků a zároveň si utvářet určité postoje, potřeby a zájmy. Cíle materiální koncepce výchovy byly zaměřeny na osvojení si konkrétní látky a konkrétních vědomostí a dovedností, které byly potřebné ke zvládnutí praktických úkolů. Formativní cíle byly orientované na růst schopností získaných v rámci nových podobných vědomostí a dovedností. Adaptační cíle byly v rámci pedagogického procesu uzpůsobeny pro jedince v daných podmínkách. Anticipačními cíli se rozuměla příprava jedince na podmínky budoucí společnosti. Díky své připravenosti ji mají svou aktivitou nejen vytvářet, ale také přetvářet. Teoretické a praktické cíle jsou klíčovými pro posuzování jakékoliv výchovy. Pedagog by si měl uvědomit, že jedinec vstupující do pedagogického procesu má pouze základní praktickou orientaci. Každý teoretický poznatek by se měl hodnotit jeho vztahem k praxi. Autonomními cíli si jedinec stanoví sám. Heterogenní cíle jsou určovány jinými subjekty, např. státem, učitelem, rodičem ([online 2021-03-27] Dostupné z: [https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/121726/SpisyFF\\_233-1981-1\\_5.pdf?sequence=1](https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/121726/SpisyFF_233-1981-1_5.pdf?sequence=1)).

Socialistické školství se neomezovalo pouze na školní výuku, ale také na organizaci mimoškolních aktivit, jejichž cílem byla výchova ke kolektivnosti. Takovými aktivitami byl např. Pionýr. Učitelé museli být odborníci, kteří sympatizovali s tehdejší režimem. Jedině tak totiž mohli vychovávat další generace smýšlející ideologicky. Výuka k socialistickým idejím byl v té době nejdůležitější požadavek kladený na pedagogy (Vaněk, 1964, s. 41). Myšlenka individuality, která utvářela předchozí reformní pedagogiku, byla v těchto letech přesunuta z jedince na kolektiv. Výchova, spíše než k vlastní individualitě, směřovala k nalezení místa jedince v rámci kolektivu. Od žáků se očekávala kázeň a přejímání poznatků, které jim předkládá učitel. V dřívější době byla oceňována především žákova schopnost prezentovat vlastní názory a argumentovat, v době politického vládnutí komunismu byla tato schopnost nežádoucí (Opatřil, 1985, s. 84).

Vztah učitele a žáka v dobách komunistického režimu je určován především samotným režimem. Učitel již neměl takovou volnost při práci se žáky a byl spoutáván přísnými pravidly komunistického režimu, kterými se musel řídit. Přístup kantorů k vyučovacím látkám musel být v souladu s režimem (Vališová, Kasíková, 2007, s. 153). Často také panoval názorový nesoulad mezi tím, co si učitel o problematice doopravdy myslel, a tím, jak ji musel předkládat svým

žákům. Přesto se mnoho učitelů snažilo v rámci možností učinit svou výuku pro děti zajímavou, něčím ozvláštňenou (Opatřil, 1985, s. 92). Učitele s žáky v rámci branné výchovy museli nacvičovat chování při jaderném výbuchu, v tělesné výchově museli nacvičovat sestavy na Spartakiádu ([online 2021-03-27] Dostupné z: <https://www.abicko.cz/clanek/precti-si-zabava-historie/25554/sametova-revoluce-soudruzko-ucitelko-uz-nam-nelzete.html>). Učitelé žákům vštěpovali oddanost komunismu (Cipro, 1973, s. 19).

K velkým politickým změnám došlo po listopadové revoluci roku 1989. Zároveň došlo ke změnám ve školském systému i v legislativě. Před rokem 1989 byl systém správy školství centralizovaný. Po roce 1989 došlo k decentralizaci této správy. Pro rozvoj pedagogické teorie byly vytvořeny kvalitativní a příznivější podmínky, které byly na bázi demokracie a pluralismu. Pedagogická teorie se v naší zemi začala vracet k husitskému odkazu, odkazu Komenského a Lindnera. Nastal růst zájem o alternativní školy. Proměna ve školách probíhá na všech jejich stupních. Začaly vznikat soukromé školy. Došlo k uvolňování nejen edukačních cílů, ale také obsahů, forem a metod. K jejich vzájemnému působení vznikly nové koncepty vzdělávání a normy. Bylo založeno mnoho nových vysokých škol s nejrůznějším složením fakult. Pluralistický postoj navázal na minulé etapy a zároveň otevřel nové zdroje. Ke zkoumání docházelo v rovině teoretické i praktické. Pedagogové si začali mezi sebou vyměňovat své poznatky. Snahou teoretiků i praktiků bylo:

- změnit celkové zaměření školy;
- všestranně rozvíjet žákovu individualitu;
- vytvořit tvořivou školu;
- upevnit aspekty pracovní, estetické, tělovýchovné a zdravotní;
- zlepšit styky školy s rodinou, přírodou i se společností;
- přestat používat tradiční formy výuky a začít využívat formy skupinové a individuální;
- upevnit účel hry ve vývoji jedince vedle učení a práce;
- přestat používat tradiční odměřené členění žáků podle věku a vytvářet jejich přirozené skupiny;
- navodit partnerský vztah mezi učitelem a žákem a pozitivně přetvořit celkovou atmosféru školy ([online 2021-03-28] Dostupné z: <https://www.fi.muni.cz/~qprokes/pedagogika/dejiny.html#k2c2>).

Novým kurikulem, které v této době vzniklo, byl Národní program rozvoje vzdělávání v České republice neboli „Bílá kniha“. Tato kniha vznikla na základě usnesení vlády České republiky č. 227 ze dne 7. 4. 1999. Jsou v ní přijaty nejdůležitější cíle vzdělávací politiky. Konečná podoba tohoto programu byla schválena na zasedání vlády ČR 7. 2. 2001. Zároveň byl projednáván nový školský zákon. Bílá kniha se zabývá východisky a předpoklady rozvoje vzdělávací soustavy; předškolním, základním a středním vzděláváním; terciálním vzděláváním; vzděláváním dospělých (NPRV v ČR, 2001, s. 7-8).

Od roku 1990 dochází k posilování samostatnosti škol zavedením tzv. právní subjektivity státních škol, která jim umožňuje jistou nezávislost v oblasti rozhodování o organizačních, personálních a finančních záležitostech. Za rozvoj polistopadového školství odpovídá Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, které realizuje vzdělávací politiku prostřednictvím rámcových vzdělávacích programů, tedy dokumentů, které jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů (Krejčová a Kargerová, 2011, s. 36-49). Rámcový vzdělávací program spadá do státní úrovně v systému kurikulárních dokumentů. Řadí se sem také Národní program vzdělávání, který je rámcovému vzdělávacímu programu nadřazen (RVP ZV, 2020, s. 6).

Pro každý obor vzdělávání byl vytvořen samostatný RVP. Byly vydávány v několika fázích:

1. vlna byla schválena v 6/2007 a školy dle nich začaly vyučovat od 1. 9. 2009;
2. vlna byla schválena v 5/2008 a školy podle nich učí od 1. 9. 2010;
3. vlna byla přijata v 5/2009, začalo se podle ní učit od 1. 9. 2011;
4. vlna vyšla v platnost v 4/2010; školy podle ní začali učit od 1. 9. 2012;
5. vlna byla schválena v 6/2012 a učí dle ní od 1. 9. 2014;
6. vlna vstoupila v platnost v 11/2012 a školy dle ní učí od 1. 9. 2015 ([online 2021-03-28]  
Dostupné z: <http://www.nuov.cz/ramcove-vzdelavaci-programy>).

Rámcové vzdělávací programy jsou vydávány pro předškolní, základní a střední vzdělávání a také pro základní umělecké a jazykové vzdělávání. Vymezuje povinný rozsah, obsah a podmínky pro vzdělávání, pro hodnocení výsledků vzdělávání dětí a žáků, a pro tvorbu a posuzování učebnic a učebních textů. Jsou koncipovány tak, aby splňovaly požadavky nové strategie vzdělávání, která se zaměřuje na klíčové kompetence. „*Klíčové kompetence jsou něčím, co žák rozvíjí a využívá ve všech vyučovacích předmětech, jsou to jisté univerzální způsobilosti: umění učit se, umění dorozumívat se, spolupracovat, jednat demokraticky, řešit problémy, pracovat soustředěn*“ (Bělecký, 2007, s. 7).

Na základě vzdělávacích oblastí v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání byly vytyčeny tyto klíčové kompetence žáka:

- kompetence k učení
- kompetence komunikativní
- kompetence k řešení problémů
- kompetence pracovní
- kompetence občanské
- kompetence sociální a personální (Faltýn, 2021 [online 2021-04-12] Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4982/>).

Díky očekávaným výstupům uvedených v RVP, si každá škola vytvořila svůj vlastní Školní vzdělávací program, který si dle svých potřeb přizpůsobila. ŠVP musí obsahovat identifikační údaje školského zařízení, charakteristiku, podmínky a organizaci vzdělávání, charakteristiku vzdělávacího programu, vzdělávací obsahy, učební plány a osnovy, hodnocení žáků a autoevaluaci školy (Metodický portál RVP.CZ, [online 2021-03-28] Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=12161>). ŠVP vydává ředitel školy, zveřejňuje jej na přístupném místě.

Vztah učitele a žáka je postaven na úctě a toleranci. Pedagog již nemá uměle vytvořenou autoritu, ale díky svému pochopení a vzájemné důvěře si u žáků získává uznání. Učitel se snaží u žáků rozvíjet vlastní iniciativu k řešení různých problémů. Je v roli rádce, tzn., že se snaží žáky vést, podporovat a nabízet svou pomoc. Výsledky jeho práce nehodnotí pouze známkou, ale také slovně. Pedagogové se snaží podněcovat žáky k samostatnosti i k sebehodnocení. Učitel je neustále ve vzájemné interakci, a to ať k žákovi, jeho rodičům nebo s ostatními učiteli. Vztah mezi učitelem a žákem je tedy postaven na otevřenosti, spolupráci, komunikaci a partnerství.

Současná doba je otevřená k potřebám žáků. Ti mají v rámci vzdělávacího procesu možnost diskutovat, klást učitelům otázky a zapojovat se do vyučování. Soudobé školství si klade za cíl vychovat z žáků sebevědomého člověka věřícího ve své schopnosti, který dokáže uplatnit vědomosti a za své chování přijmout odpovědnost (Valšíková, Kasíková, 2007, s. 153).

Vztah mezi učitelem a žákem je v dnešní době postaven na pochopení, porozumění, rovnosti, přátelství, motivaci, trpělivosti.

# **PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 Výzkum

V rámci praktické části této bakalářské práce je realizován výzkum metodou autobiografické narace. Jeho hlavním cílem je zjistit, jak se v historickém kontextu proměňovaly vztahy mezi učitelem a jeho žákem.

Počátkem 20. století učitel od žáka vyžadoval poslušnost. Výuka probíhala podle jasně vymezených osnov. Při jakémkoliv porušení pravidel byli žáci tvrdě trestáni. Učitel byl v roli autoritativní, tzn., co řekl, to museli žáci přijmout. Vztah mezi žáky a učiteli byl velmi napjatý, ve škole panoval strach, žáci se cítili méněcenní. Ve vztahu učitel – žák došlo ke změně. Vniklo mnoho nových koncepcí. Snahou pedagogů bylo mít u žáků určitý respekt, projevovat jim porozumění, trpělivost a zároveň brát ohled na jejich individualitu. Ve školách se učilo otevřeně, tj. žáci si mohli zvolit téma, které se daný den probíralo. V době komunistického režimu (2. pol. 20. stol.) byla edukace řízená režimem. Učitel přestal mít volnost při práci s dětmi, jelikož musel vyučovat dle přísných pravidel. I přesto vše se část pedagogů snažila výuku dětem zpříjemnit. Po roce 1989 byl vztah učitele a žáka postaven na vzájemné úctě a toleranci. I díky vzájemné důvěře si kantoři získali u svých jedinců obdivu. Pedagog již není v roli autoritativní, ale nachází se v roli rádce, snaží se žáky vést, podporovat a nabízet jim svou pomoc. Učitelé jsou neustále ve vzájemné interakci buď se žáky, jejich rodiči nebo ostatními pedagogy. Vztah mezi učiteli a žáky je založen na otevřenosti, spolupráci, komunikaci a partnerství. Vztah učitele a žáka ve 21. století je postaven na pochopení, porozumění, rovnosti, přátelství, motivaci, trpělivosti.

Pro svou práci jsem použila náhodný výběr výzkumných vzorků. Výběr jsem zvolila z důvodu osobní známosti zaměstnankyně domova důchodců v Hranicích na Moravě, kde probíhala všechna setkání s oslovenými. Velkou roli hrála ochota zaměstnanců a klientů domova.

Pro výzkum byly osloveny čtyři ženy, přičemž každá z nich je zástupkyní jiné generace. Byly vyzvány k tomu, aby se rozpovídaly o svých školních létech a aby zavzpomínaly na vztahy, které panovaly mezi učiteli a žáky. Ženy během svých autobiografických narací spolu seděly v jedné místnosti, a mohly taky poslouchat zkušenosti ostatních a vyjadřovat se k nim.

Autobiografické narace se zúčastnily čtyři oslovené ženy různých generací. Byly vyzvány k tomu, aby se rozpovídaly o svých školních létech a aby zavzpomínaly na vztahy, které panovaly mezi učiteli a žáky. Každá z nich podala poměrně přesnou výpověď o tom, jaká byla její školní léta, jaké vztahy chovala ke svým učitelům a jaký je její všeobecný názor na postavení učitele ve společnosti. Ženy během svých autobiografických narací spolu seděly



v jedné místnosti, a mohly taky poslouchat zkušenosti ostatních a vyjadřovat se k nim. Zároveň všechny ženy souhlasily s tím, aby jejich narace byla použita pro účely této bakalářské práce.

Já jsem během jejich vyprávění prováděla zápis narace každé z nich, přičemž tyto zápisy tvoří podstatnou část mé práce. Po skončení narací všech zúčastněných jsem získané informace vyhodnotila a prezentuji je v závěru praktické části mé bakalářské práce.

## 4.1 Cíle výzkumu

Jak již vypovídá téma mé bakalářské práce a jak již bylo naznačeno výše v této práci, hlavní cíl spočívá v zjištění, jak se v historickém kontextu proměňovaly vztahy mezi učitelem a žákem. Dílčím cílem praktické části práce je srovnání charakteristik školství doby, kterou popisuje každá ze zúčastněných žen s charakteristikami daného období, které jsou uvedeny v teoretické části této práce.

## 4.2 Metody výzkumu

Hlavní i dílčí cíl se budu snažit naplnit prostřednictvím analýzy autobiografické narace každé ze zúčastněných žen a jejich srovnáním s informacemi, které jsem získala studiem odborných pramenů, a na základě kterých jsem vypracovala teoretickou část této práce. Vzhledem ke zkoumané problematice byl výzkumný vzorek vybrán náhodně. Jedná se o paní Marii, Evu, Lucii a Sofii.

V rámci výzkumu byla použita metoda biografického výzkumu – autobiografické narace. Biografický výzkum se zaměřuje na vnitřní pohledy jedince, vzájemném působení jedince v sociálním kontextu a na zkušenostech jednotlivců v odlišných rolích v průběhu různých okamžiků života. Výsledek bádání záleží na spolupráci mezi výzkumníkem a zkoumaným jedincem (Hendl, 2012, s. 128–129). Rekonstrukce biografického případu vychází ze stanoveného narativního rozhovoru. Spadá zde analýza biografických dat, textová analýza, rekonstrukce historie života, mikroanalýza jednotlivých textových úseků, kontrastující porovnávání historie existence a příběhu o životě, návrh typů a protikladné porovnání několika případů (Hendl, 2012, s. 262).

Autobiografii chápeme jako dílo, ve kterém autor popisuje svůj život. Výhodou výběru metody autobiografické narace je velké množství získaných informací a jejich autentičnost. Nevýhody výběru této metody můžeme spatřovat v její časové náročnosti a také v tom, že

spousta informací, které uvede objekt autobiografické narace, může být vzhledem k tématu výzkumu irelevantní.

Na počátku výzkumu byl stanoven hlavní a dílčí cíl práce. Poté následovalo studium dostupné odborné literatury, výběr výzkumného vzorku a analýza výzkumu. Výzkumným vzorkem byly čtyři ženy, různých generací, které na základě narativního rozhovoru vyprávěly prostřednictvím schématu otázka – odpověď o svých pamětech z dob, kdy byly školou povinné. Hendl dělí vlastní rozhovor na čtyři fáze, tj. stimulaci, vyprávění, kladení otázek při nejasnostech a zobecňující otázky (Hendl, 2012, s. 176). V první řadě bylo zapotřebí každou z žen povzbudit a vysvětlit jí, o co mi v rámci rozhovoru půjde. Poté jsem je vyzvala k vyprávění na dané téma, tj. na vztah mezi nimi a učiteli v době plnění povinné školní docházky tím, že jsem jim dala určitou otázku, na kterou se rozvyprávěly. Součástí rozhovoru byla také opakovaná výzva k opětovnému vyprávění určité epizody ze života. Následovalo doptávání se otázka – odpověď a zjišťování potřebných a rozporných informací. Na závěr jsem všem přítomným poděkovala, že se mého zúčastnily.

Vyhodnocení výzkumu probíhalo na základě kódování. V průběhu rozhovoru jsem prováděla zápis každé z žen. Tyto zápisky jsem poté přepsala a tvoří významnou část mé práce. Po skončení narací všech zúčastněných jsem získané informace analyzovala prostřednictvím otevřeného kódování. Rozhovory jsem srovnávala s teoretickou částí práce.

Otázky pro narativní rozhovor byly:

1. Kolik vám je let?
2. Těšila jste se do školy? Líbilo se vám ve škole?
3. Můžete popsat prvního učitele/učitelku? Jaký/jaká byl/byla?
4. Vzpomínáte si na ostatní učitele? Jací byli? Pocítila jste rozdíl mezi učiteli?
5. Měli vaši učitelé autoritu?

### **4.3 Marie**

Základní údaje

Jméno: Marie

Věk: 91 let

Školní léta: 1936–1945

Narodila jsem se na vesnici, můj tatínek byl rolník, maminka se starala o mne a mé tři sourozence. Již před zahájením mé školní docházky se moji rodiče snažili vštípit mi základní hodnoty. Jednou z nich byla úcta ke starším a také k společensky vysoce postaveným lidem. Jedním z nich byl i náš venkovský učitel. Chodila jsem se svými rodiči a sourozenci pravidelně do kostela, kde jsme pana učitele pokaždé potkávali. Byla jsem malá holka, byli mi čtyři nebo pět a už jsem věděla, že je to velmi vážený člověk a že mě bude učit, až budu starší a půjdu do školy. Pamatuji si, že jsem se před ním velice styděla.

Kromě kostela jsme pana učitele občas potkávali také na vsi. Každý ho znal, každý ho zdravil, každý ho oslovoval „pane učiteli.“ Byl to pán tak okolo čtyřicítky, nosil klobouk a při pozdravu s ním vždy lehounce smekl. Už tenkrát to pro mě byl „pan Někdo.“ Rodiče o něm často mluvili jako o váženém členovi naší komunity. Ještě konkrétnější pohled na něj mi ale poskytlí mí dva starší sourozenci, bratr a sestra, kteří už do školy chodili a kteří pana učitele již dobře znali.

Mí starší sourozenci mi vyprávěli o tom, jak je pan učitel naučil napsat takové a takové písmeno, jak je vzal ven na vycházku a zkoumal s nimi brouky, jak jim ukázal, podle čeho se rozeznávají stromy. To se mi moc líbilo. Když jsem k tomuhle vyprávění svých sourozenců přičetla sympatický vzhled pana učitele a to, že mi párkrát jen tak daroval cukrátko, do školy jsem se velice těšila.

Když přišel můj den D, byla jsem na sebe moc hrdá, že jdu do školy. Maminka mi tenkrát na tu slávu koupila nové punčošky a od tatínka jsem dostala mašli do vlasů.

Ve škole se mi moc líbilo. Díky tomu, že jsem znala pana učitele již z dřívějšího a že jsem díky svým rodičům věděla, jak se k němu mám chovat, nebyla jsem ze školní docházky ani nijak nervózní. Pan učitel si s námi hodně povídal a často nás učil formou hry. K výuce používal hry, které jsem jako dítě znala ještě z dob před započatím své školní docházky a které jsem hrávala se svými kamarády. Vždycky do nich ale zakomponoval nějaké učební prvky, což jsem z dřívějšího neznala. Vzhledem k tomu, že mi moji rodiče tvrdili, že ve škole je potřeba sedět, být zticha a dávat pozor, pro mě bylo obrovským překvapením, že jsem se ve škole naučila hrát spoustu dalších her, které jsem dříve neznala a že mě je nenaučili hrát kamarádi, ale právě pan učitel.

Škola byla bezvadná. Chodívali jsme na procházky po vsi, při nichž nám dětem pan učitel ukazoval přírodu, ale také stavby, které jsme dávno znali. On nám je přitom představoval v novém světle. Vesnický kostel, který jsme všichni navštěvovali se svými rodiči, najednou nebylo jen místo pro bohoslužby. Byla to budova se svou vlastní historií, se svým vlastním

příběhem, který nám pan učitel vyprávěl. Nikdy jsem netušila, že náš malý kostelík býval ze dřeva a že před několika sty lety vyhořel, a tak na jeho místě museli postavit kostel nový.

Pan učitel nás dokázal zaujmout, ale i chápat, a proto jsme ho měli všichni moc rádi. Příběhy o historii nebo o literatuře nám vykládal velmi poutavým způsobem. Vzpomínám si, že jsem mu často úplně visela na rtech. Když jsme hráli hry, hrával s námi. Neměl problém s kázní svých žáků. Ani nevím, jestli to bylo tím, že ho všichni měli rádi, a tak ho nezlobili, nebo jestli to bylo tím, že jsme byli malá komunita, kde každý každého znal a již odmalička nám rodiče vštěpovali základní hodnoty, jako byla například úcta k vesnickému panu učiteli.

Nevzpomínám si, jestli v naší malé vesnické škole působili ještě další učitelé, každopádně vím, že jsem je nestihla poznat. Krátce po započetí války Němci naši školu zavřeli. Dodnes nevím, co se stalo s naším oblíbeným panem učitelem. Doba byla těžká, a když tatínek dostal nabídku práce ve městě, neváhal, přijal ji, a celá rodina jsme se stěhovali.

V městské škole už se mi tolik nelíbilo. Byla větší než ta, kterou jsem do té doby znala, byla tam spousta cizích dětí a cizích učitelů. Žádný z nich přitom nebyl natolik sympatický a hodný jako náš pan učitel z vesnice, odkud jsem pocházela. Celá výuka najednou spočívala v tom, že jsme seděli ve třídě a učili se teoretické věci. Ven jsme nechodili, hry jsme nehráli. A mně to moc chybělo. Vzpomínám si, že jsem doma mamince často plakala, že se chci vrátit domů, do naší vsí a do naší školy. Maminka mi vysvětlovala, že teď jsme doma tady ve městě.

Celá výuka se smrškla pouze na teorii, kterou nám předkládali učitelé, kteří se mi nelíbili. A to téměř bez výjimky. Vzpomínám si na jednoho učitele, který dokonce používal tělesné tresty. Toho jsem se vyloženě bála. A nebyla jsem jediná. Proto raději nikdo moc nezlobil. Když už ho ale někdo něčím naštvál, choval se tak, že jeho křik a rány rákoskou mi z ní v uších ještě dnes. Je pravda, že během jeho výuky bylo ve třídě vždy hrobové ticho, což si on sám nejspíš pochvaloval. To ticho ale nebylo dáno naší kázní, kterou jsme jako děti dříve udržovali díky zaujetí, když náš milý pan učitel z vesnice vyprávěl. Tohle ticho bylo dáno strachem se i pohnout. Dnes s odstupem času bych řekla, že ten člověk měl problém sám se sebou, že možná trpěl nějakým komplexem. Nebylo ale spravedlivé, že si jej léčil na nás dětech. Je pravda, že městští kluci byli větší rošťáci než kluci, kteří se mnou navštěvovali vesnickou školu. Pořád to ale byli děti, které si za své klukoviny nezasloužili rány rákoskou.

Ostatní učitelé děti nebili, ale byli nudní. Řekla bych, že jsem se díky fantastické výuce vesnického pana učitele tolik rozmlsala, že mi jiný styl výuky, jak se říká, nevoněl. Na druhou stranu, když jeden učitel z vesnice dokázal udělat ze školy místo, kde jsem byla raději než doma, proč se něco podobného nepovedlo také alespoň jednomu z těch učitelů v městské škole? Mohly tak být alespoň některé vyučovací hodiny zajímavé a alespoň na ně se člověk do školy

mohl těšit. Víte, co mi ale připadá? To, že tihle učitelé si užívali hlavně své postavení. Byli totiž ve společnosti také velice vážení, a zatímco náš venkovský pan učitel byl vážený, protože byl oblíbený, tihle měšťáci byli tak vážení, až jim „přšelo do nosu.“

S odstupem času můžu zhodnotit, že pro našeho venkovského učitele bylo jeho povolání posláním. Proč učili ti učitelé z městské školy, těžko říct. Myslím, že je práce s námi nebavila, nenaplňovala, a to se také podepsalo na samotné výuce a na nás dětech.

Částečná změna nastala, když do městské školy nastoupila mladičká učitelka, zřejmě krátce po vlastním dostudování. Ta nám byla jednak věkově, jednak lidsky nejbliž. Byla drobná, štíhlá, některým mým spolužákům se líbila, a tak se konečně začali učit. Přistupovala k nám s pochopením, snažila se nám učivo přiblížit, vysvětlit, udělat ho zajímavé. My jsme k ní měli důvěru, nebáli jsme se jí na cokoli zeptat. V tom mi trochu připomínala mého milovaného pana učitele z vesnice. Ona ale nedokázala výuku udělat tolik zajímavou jako on. Nevím, jestli to bylo dáno tím, že byla mladá a ještě to tak neuměla, nebo jestli to bylo dobou a pravidly, kterými se tehdejší učitelé museli řídit a která je vlastně omezovala.

Na druhou stranu je třeba říci, že díky svému pochopení a laskavému přístupu k nám, neměla u žáků takovou autoritu jako její kolegové. Byla to pro nás autorita, to bezpochyby, protože to byla učitelka. Nikdo si v její hodině stejně jako v hodinách jiných nedovolil mluvit nebo nedávat pozor, nicméně několikrát se stalo, že si některý ze žáků „jako“ zapomněl domácí úkol. Pravda ale byla taková, že ho neudělal schválně, protože se mu nechtělo a protože věděl, že to paní učitelka pochopí. Přitom u jiných učitelů by si to nedovolil. Já jsem si to nedovolila ani u ní. Jak říkám, pořád to byla autorita, a nejen pro mne.

Na tuhle učitelku ráda vzpomínám hned po vesnickém panu učiteli. Stejně jako u něj by mě docela zajímalo, jaký byl její další osud. Byla milá, nebála jsem se jí, věřila jsem jí, takže jsem si s ní občas povídala o věcech, o kterých bych s jinými učiteli nemluvila.

Když jsem ukončila povinnou školní docházku, dál jsem nestudovala, i když jsem se vždy učila dobře. Doba byla zlá a bylo potřeba pracovat, a proto jsem se nechala zaměstnat jako posluhovačka v jednom panském domě. Pán byl vysoce postavený úředník a jeho manželka učila na tehdejším gymnáziu. Musím říct, že se opakoval podobný scénář, jaký jsem znala ze svého dětství. Tato gymnaziální paní učitelka byla ve svém okolí velmi vážená, a byla také dost nafoukaná a protivná. Nevím, jaká byla jako učitelka, protože jsem ji znala pouze jako osobnost, ale myslím si, že jako učitelka nemohla být o moc lepší. Podle mě to, jaký je člověk učitel, musí vycházet z jeho osobnosti, jinak nemůže být upřímný, a to děti vždycky poznají. Mají na to cit.

Co se týče mých zkušeností s výukou a vztahy s učiteli, nemůžu jednoznačně říct, že všechny děti měly ke všem učitelům dobrý vztah a naopak, že všichni učitelé měli rádi své

žáky. Bylo to případ od případu. Podle mě záleží hlavně na osobnosti učitele, ale také na jeho možnostech, jaké má ve škole v rámci svého působení a jaké mu umožňuje doba, ve které pracuje. Dále si myslím, že lidé na vesnici se lépe znají a jsou si navzájem tak nějak blíží, takže i učitel má blíže ke svým žákům a žáci zase k němu.

Obecně ale k době, kdy jsem chodila do školy, mohu říci, že každý učitel byl autorita. A to nejen pro své žáky, ale také pro své okolí. Nikdo si nedovolil učiteli oponovat, nikdo z žáků si nedovolil mluvit v hodině, nedávat pozor nebo být na učitele drzý. Učitel v našich očích měl vždy pravdu. Vůbec si neumím představit, že bych já nebo někdo z mých spolužáků jednal s některým z učitelů tak, jak dnes slýchávám od mladších generací či v televizi. Vlastně tu drzost a opovržlivost ze strany žáků vůči svému učiteli nedokážu vůbec pochopit a je mi z toho smutno. Myslím si totiž, že dítě by mělo ctít autority, ať jsou jakékoliv. A autorita, to je rodič, učitel a každý člověk, který je starší než já. Docela se těším, co se dozvím od slečny, která tady s námi sedí a zastupuje nejmladší generaci. Jsem zvědavá, jestli její pohled na věc pochopím.

## 4.4 Eva

Základní údaje

Jméno: Eva

Věk: 56 let

Školní léta: 1971 – 1980 – základní škola, 1980 – 1983 – učební obor

Já jsem školu ani učitele neznala dříve, než jsem začala školu navštěvovat. Vlastně jsem ji v předškolním věku nijak neřešila. Do mateřské školy jsem nechodila, vlastně ani nevím proč. Do zahájení školní docházky jsem trávila čas doma se svou maminkou, která se starala o mou mladší sestru. Otec pracoval jako zlatník. Starší sourozence jsem neměla, takže mě nikdo do tajů školy nezasvěcoval. Připravovala mě na ni akorát moje maminka, ale až v době, kdy to začínalo být aktuální. Já jsem se na rozdíl od paní Marie do školy netěšila. Bydlela jsem s rodiči ve městě. Věděla jsem, že do školy budu docházet přibližně patnáct až dvacet minut pěšky nahoru do kopce. To se mi nelíbilo. Věděla jsem, že budu muset brzy vstávat a cesta se mi zdála dlouhá. Byla jsem zvyklá trávit čas doma s maminkou a představa, že půl dne budu sedět mezi cizími lidmi ve škole, pro mne byla spíše odpuzivá. O to větší překvapení mě čekalo, když jsem do školy začala chodit.

Měli jsme moc hodnou paní učitelku. Brzy jsem se v ní zhlédla. Učila nás číst, psát, počítat, hodně nás chválila, když se nám něco povedlo. Pamatuji si, že to se mi líbilo, a tak jsem se snažila, abych nikdy nezapomněla na úkol a abych vždy měla vše bez chyby a úhledně napsané. Navíc jsem si ve škole našla nové kamarády. Moje maminka mi později říkala, že se jí docela ulevilo, že se mi ve škole líbí, protože měla strach, že na ni budu hodně fixovaná a do školy nebudu chtít chodit. Já jsem se ale spíše fixovala na paní učitelku a pořád jsem o ní doma „básnila.“

To, co popisuje paní Marie, ale neznám. Žádné procházky, praktická výuka, hry a povídání se u nás ve škole nekonaly. Možná to bylo tím, že jsme byli poměrně velká škola ve městě, ale já bych spíš odhadovala, že to bylo dobou. Vládl komunismus a ten měl přece jenom od meziválečných let daleko.

Mně to ale nevadilo. Škola se mi líbila taková, jaká byla. S odstupem času ale vím, že to bylo dáno především naší hodnou paní učitelkou. Byla usměvavá, vstřícná, netrestala nás, když jsme zapomněli úkol nebo pomůcky, jen nás upozorňovala na to, že už jsme velcí, že jsme opravdoví žáci opravdové školy, a tak si musíme dávat pozor, aby se nám takové věci nestávaly. Vedla nás takovou nenásilnou formou k zodpovědnosti, a tím, že nás stavěla do důležité role, se jí to i dařilo. Měli jsme k ní důvěru, poslouchali jsme ji, neexistovalo mluvení v hodině. Jak říká paní Marie, učitel byl autorita a nemusel si ji vynucovat křikem nebo nepřátelským chováním. Nemohu říct, že by učivo vykládala nějak zvlášť zábavnou či zajímavou formou, ale malovali jsme, vybarvovali a nám to takhle stačilo. Byli jsme tak zvyklí a byli jsme spokojení s tím, že je na nás hodná.

Když jsme přešli na druhý stupeň, tam už to taková idylka nebyla. Měli jsme na každý předmět jiného učitele a naše výuka, to byly učebnice, texty, výklad učitele a zapisování do sešitu. Spousta teorie, žádná praxe, přitom když slyším paní Marii vyprávět o tom, jak se učila poznávat přírodu nebo historii přímo na konkrétním místě, vím, že by se mi taková výuka moc líbila a asi by mi i více dala. Holt my jsme se učili jiným hodnotám – komunismus, socialismus, marxismus, leninismus... Na poznávání mimo školu se naše výuka omezila pouze jedenkrát ročně, když se konal školní výlet.

V šesté třídě základní školy jsem prodělala komplikovaný zánět žil. Ano, tou nemocí, která trápí seniory, jsem onemocněla já jako třináctiletá holka. Všichni se divili tomu, jak je to možné. Byla jsem tehdy měsíc v nemocnici a další dva měsíce v domácím léčení. Ležela jsem, nesměla jsem stoupat na nohu, v nemocnici mě ošetřovatelé nosili v náručí na rentgen, na sádrovnu a zpět na pokoj. Protože jsem v nemocnici trávila dlouhý čas, chodila za mnou a za dalšími dětmi tamější učitelka a snažila se s námi „dohánět“ učivo, které jsme pobytem

v nemocnici zameškávali. Byla moc hodná a milá a brala ohledy na náš zdravotní stav. Do spolupráce nás nenutila, a kromě nového učiva s námi i opakovala to již probrané. Protože jsme ale byli nemocní, výuka trvala vždy jen krátce a, jak jsem později zjistila, probrali jsme snad jen desetinu z toho, co mezitím stihli naši zdraví spolužáci ve škole.

Po propuštění z nemocnice jsem ještě dva měsíce nemohla chodit do školy. Spolužáci mi domů nosili k opsání své sešity, říkali mi, co ve škole probrali, co se mám v učebnici naučit a na jakých úkolech si mám nové učivo trénovat. Bylo toho na mě strašně moc, nestíhala jsem, a protože jsem nechodila do školy, neměla jsem nikoho, kdo by mi látku vysvětlil. Maminka na učení se mnou neměla čas, protože se starala o domácnost a o mou nejmladší sestru, které v té době byl necelý rok. Navíc sama nebyla příliš vzdělaná, a když jsem se jí na něco zeptala, neuměla mi odpovědět nebo mi učivo vysvětlit. Ve svých třinácti letech jsem několikaměsíční zameškané učivo „doháněla“ svépomocí a samostudiem. A podle toho taky vypadal výsledek mého snažení.

Když mi po třech měsících lékaři konečně dovolili vrátit se do školy, nastalo peklo. Vlídny a laskavý přístup plný pochopení, který jsem si ještě dobře pamatovala od učitelky z prvního stupně, byl definitivně pryč. Všichni učitelé ve všech předmětech se na mě „sesypali“ s tím, že u mě nemají téměř žádné známky a že mě příští hodinu budou zkoušet, aby si u mě známky doplnili. Všichni se tvářili, že studuji jen ten jejich předmět, a tak mi dali za úkol do příští hodiny se naučit několik desítek stran textu v učebnici. Po prvním dnu po návratu do školy jsem ve svých třinácti letech měla učení snad víc než vysokoškolák a vrátila jsem se domů s pláčem. To totální zoufalství si pamatuji dodnes. Začala jsem školu a všechny učitele v ní nenávidět. Nenašel se mezi nimi ani jeden jediný, který by mi nabídl doučování či vysvětlení učiva. Všichni mi jen zadali stránky a řekli, kdy mě budou zkoušet. A, snad aby mě povzbudili, ještě k tomu dodali informaci, že jestli si nedoplním dostatečný počet známek, nebo pokud budu mít ze zkoušení pětky, budu muset opakovat ročník. To pro mě znamenalo obrovskou hrozbu. Měla jsem ve třídě kamarády, byli jsme dobrý kolektiv, a já nechtěla propadnout a začleňovat se do cizí třídy, kde už beztak jsou vzájemné vztahy určeny i beze mě.

Poprosila jsem kamarádku, jestli by mi alespoň pár věcí nevysvětlila, abych porozuměla alespoň něčemu. Věnovala se mi, ale tolik času, kolik jsem k doučování po tak dlouhé době absence potřebovala, mi nemohla dát ani ona. Tehdy jsem se domluvila s rodiči, že bude stačit, když se z každého předmětu naučím jen něco, abych dostávala čtyřky a mohla tak se svou třídou pokračovat dál. Toho jsem tehdy byla schopná. Z každého předmětu jsem si v učebnici vybrala to, co jsem já sama považovala za nejdůležitější a modlila jsem se, aby totéž považoval na nejdůležitější i můj pedagog a při zkoušení se mě právě na toto zeptal. Někdy jsem to odhadla



dobře a tu čtyřku dostala, někdy jsem to neodhadla vůbec a musela jsem se snížit k tomu, abych se učitele doprošovala, aby mě vyzkoušel ještě jednou, protože v žádném případě nechci propadnout. Tehdy mě strašně mrzel jejich přístup. Vůbec neviděli, jak se snažím, že při tom všem, kolik se toho musím naučit, jsem se na jejich předmět „nevykašlala“ a učila se do něj.

Nakonec to s tím vším doprošováním, opakovaným zkoušením a neúnosným stresem dopadlo tak, že jsem měla na vysvědčení čtyřky „od shora až dolů.“ Před tím jsem se učila na jedničky, maximálně dvojky. Můžu s jistotou říci, že přístup tehdejších učitelů mi zničil život. Když to takhle řeknu, vypadá to, že svůj neúspěch házím na ně, ale já jsem přesvědčená o tom, že vinni jsou oni. Za svou nemoc jsem nemohla, před ní jsem se dobře učila, a i když jsem se opravdu hodně snažila, sama bez pomoci učitelů jsem na „dohnání“ zameškaného učiva nestačila.

Tyhle nedostatky se se mnou pak už „táhly“ až do konce školní docházky. Měla jsem mezery ve znalostech, a proto i ve vyšších ročnících školy pro mě byl problém učit se znovu na jedničky. Spousta učiva totiž navazovala na to, které mi chybělo, které jsem zameškala. A co hůř, když jsem viděla, že to, že se učím, stejně na dobré výsledky nestačí, ztratila jsem motivaci učit se. Pak už jsem ten „lemp“, který „kašle“ na školu opravdu byla. Škola mi ničila život, musela jsem se pořád učit něco, čemu jsem nerozuměla, protože to navazovalo na to, co jsem ne vlastní vinou zameškala a co mi nikdo z učitelů nepomohl „dohnat.“ Začala jsem tedy před školou dávat přednost chození ven s kamarády a do školy jsem se učila tak, jak jsem si vštípila v šesté třídě po nemoci – na čtyřky. Lépe jsem to stejně nezvládala, i když jsem se snažila. Měla jsem to vyzkoušené.

Popravdě řečeno, když někde slyším, že učitelské povolání je poslání, „otevřít se mi kudla v kapse.“ Pro mé učitele ze základní školy určitě poslání nebylo, jinak by totiž nenechali stresovat bez pomoci malou holku a nedovolili by, aby jí nemoc zničila budoucnost. Díky špatným známkám jsem se totiž mohla hlásit jen na učební obory, kde přijímali žáky s těmi nejhoršími známkami, i když to před mou nemocí vypadalo, že bych mohla i na gymnázium. Takhle to za doby komunistického režimu bylo nastaveno.

S čím ale s paní Marií bezezbytku souhlasím, je to, že učitel byl autorita. Nikdy si nikdo z nás nedovolil jej ignorovat, mluvit v hodině nebo neposlechnout jeho příkazy. Vlastně nevím, čím to bylo. Určitě ne tím, že bychom se svých učitelů natolik vážili, jako to popisuje paní Marie u venkovského učitele, kterého znala. Spíš bych řekla, že to bylo tak nějak všeobecně společensky zažité, dané. Nevím, jestli za to mohl komunistický režim, nebo jestli by to tak bylo, i kdyby se komunisté po válce neujali moci v naší zemi.

Od rodičů jsme byli naučení, že musíme je i učitele ve škole poslouchat a „přes to nejede vlak.“ Nechtěli jsme ani to, aby si na nás některý z učitelů stěžoval u rodičů, protože to znamenalo, že máme nejen problém ve škole, ale že ho budeme mít i doma. Neexistovalo to, co je dneska typické, že učitel si u rodiče postěžuje na dítě a rodič mu za to vynadá, co si to dovoluje. Za nás to bylo tak, že výprask doma dostalo dítě.

Vzpomínám si na to, že pro nás existovala pravidla, která bylo třeba dodržovat, a pokud je někdo porušil, učitel mu dokázal udělat pěknou ostudu před třídou. Jako příklad mohu uvést to, že jsme my jako děvčata nesměly chodit do školy nalíčené či mít nalakované nehty. Pokud některá z nás do školy přišla se šminkami na obličej a tvářila se jako největší královna, učitel ji před celou třídou poslal, ať si ten „zmalovaný“ obličej jde okamžitě umýt. Z královny pak často byla zostuzená a někdy i rozmazaná malá holka.

To, že učitel žákům mluvil do úpravy jejich zevnějšku, bylo běžné. Kluci, kteří měli delší vlasy, si na svou osobu také vyslechli pár peprných poznámek.

To vše se ale neomezovalo pouze na školní výuku. Pokud učitel po škole potkal někde na ulici svou žačku, která byla nalíčená, neodpustil si narážky ani v této době, případně druhý den ve škole. Nemyslitelné bylo, aby učitel potkal na ulici svého žáka s cigaretou v ruce. Ti, kteří ji chtěli ochutnat, a jak mladé nás to samozřejmě lákalo, se museli někam dobře ukrýt. Nejčastěji to byl sklep některého z domů.

Nám dětem ale nic z toho nevadilo. Taková byla doba, takto jsme to brali. Jak říkám, já jsem měla větší problém s tím, že mi učitelé jen „nakládali“ a nikdo nebyl ochotný mi pomoci, i když o mé nemoci věděli. To, že se starali o můj vzhled více, než to dělají dnešní učitelé, mi nevadilo.

Co se týče učebního oboru, který jsem studovala po dokončení základní školy, musím říct, že tady jsem si k žádnému z učitelů nevypěstovala vztah veškerý žádný. Nic jsem jim nezalívala, důvěru jsem k nim ale také nechovala. Možná jsem byla ovlivněná svými zkušenostmi s učiteli ze základní školy.

Přes to všechno musím říct, že na školu vzpomínám ráda. Více ale než na učitele, kterým dodnes zalívám, že je ze mě jen prodavačka potravin, vzpomínám na své spolužáky.

## 4.5 Lucie

Základní údaje

Jméno: Lucie

Věk: 32 let

Školní docházka: 1994 – 2003 – základní škola, 2003 – 2007 – střední škola s maturitou, 2007 – 2010 – bakalářský studijní program

Já jsem začala plnit povinnou školní docházku v době polistopadové revoluce a to, co teď slyším od dam, které mluvily přede mnou, je pro mne tak trochu sci-fi. U paní Marie především tělesné tresty ve škole, u paní Evy pak poznámky učitelů týkající se vzhledu žáků.

Musím říct, že jako malá jsem chodila do školky, kde se mi sice líbilo, ale do školy jsem se těšila ještě víc. Tehdy mi připadalo, že děti, které už chodí do školy, byť do první třídy, jsou už velké a že ze mě tím pádem po započetí povinné školní docházky bude taky velká slečna. Taky jsem se velice těšila na paní učitelku. Ta, která byla ve školce, mě příliš nezaujala. Měla jsem pocit, že se nám dětem moc nevěnuje, že nás nechává hrát si samotné nebo mezi sebou navzájem, přičemž nás pouze sleduje z povzdálí a hlídá. Když s námi mluvila, zněla mile a sympaticky, ale jinak pro mě byla taková „nemastná neslaná.“

Představovala jsem si, že paní učitelka ve škole byla úplně jiná, že se dětem bude věnovat, že bude chytřejší, protože přece učí velké děti důležité věci. Takový byl můj dětský pohled na paní učitelku, kterou jsem v té době ještě nikdy neviděla.

Když se blížil můj nástup do školy, mí rodiče jej prožívali se mnou. Byla jsem jedináček, a tak mi maminka s tatínkem říkali, jak jsem jim rychle vyrostla a jak jsou na mě pyšní jako na velkou slečnu, která se toho ve škole spoustu naučí. Musím říct, že mě jejich slova těšila a že jsem se díky nim o to víc do školy těšila. Chtěla jsem být ta velká holka, na kterou jsou její rodiče pyšní. Často jsem se jich ptala i na to, jaká bude moje paní učitelka, na kterou jsem se těšila ze všeho nejvíc. Mí rodiče ji samozřejmě neznali, pocházím z poměrně velkého města, kde nikdo o nikom nevěděl, zda je učitel, pokud jej náhodou zrovna neznal. To byl velký rozdíl oproti tomu, co říkala paní Marie, kdy její rodiče přesně věděli, kdo bude její učitel. Přesto se moji rodiče snažili mi odpovědět, a tak mi paní učitelku popisovali jako hodnou a chytrou paní, kterou je potřeba poslouchat. Jako hodnou a chytrou jsem si ji představovala i já.

Když jsem nastoupila do první třídy, byla jsem ze své paní učitelky nadšená. Byla poměrně mladá, něco kolem třicítky, vysoká a štíhlá bruneta a působila moc sympaticky. Já jsem ji obdivovala za její chytrost a brzy jsem v ní spatřovala svůj vzor. Pořád se usmívala a za splněné úkoly nám do sešitu dávala obrázková razítka. Za každé takové razítko, které nám následně dovolila si pastelkami vymalovat, jsem byla moc ráda a byla jsem na něj patřičně pyšná. S hrdostí jsem ho taky ukazovala doma rodičům.

Co se týče výuky, byla asi více podobná té, kterou popisuje paní Eva. Procházky a výuka v přírodě či u historických budov, které popisuje paní Marie, se ani u nás nekonaly. Když bylo hezky, mívali jsme venku pracovní výchovu, v rámci které jsme se ale drželi v blízkosti školy a většinou obdělávali její pozemky. Za příznivého počasí jsme mívali venku i tělocvik, ale opět – na školním hřišti. Dál od školy jsme se obvykle dostali jen přibližně jednou za rok, když jsme jeli na výlet. O Vánocích jsme občas vyrazili do kina.

Naše výuka ve škole se ale od té, kterou popisuje paní Eva, v mnohém lišila. I ve vyšších ročnících jsme se často učili formou hry. Měli jsme pěkné poutavé a barevné učebnice s obrázky, a dodnes vzpomínám na hry, prostřednictvím kterých jsme se učili např. anglicky. Díky tomu všemu mě škola bavila, učivo se mi snadno učilo.

Rozdíly mezi učiteli jsem nejvíc spatřovala v souvislosti s jejich věkem. Starší učitelé preferovali frontální výuku, kdy žáci potichu přejímají informace od učitele a zapisují si je do sešitu. Také se více zaměřovali na teoretické poznatky. Hry do výuky nezařazovali vůbec, vždy vyžadovali perfektní kázeň. Tělesné tresty samozřejmě neprovozoval nikdo z nich, to si ani neumím představit, ale někteří se nezdráhali křičet a docela z nich šel strach. To byli ti, kteří u nás měli autoritu.

Mladší učitelé si s námi více hráli, dělali výuku zajímavější a podle mého názoru k ní přistupovali více „moderně.“ Většinou na nás nekřičeli, snažili se k nám přistupovat přátelsky a s pochopením. Na druhou stranu si ale neuměli zjednat pořádek v hodině. Žáci si z nich „nic nedělali,“ úplně jim chyběla autorita. Vyučovací hodina proto mnohdy vypadala tak, že učitel nám něco povídal a my jsme se mezi sebou bavili a příliš ho nevnímali. Když se na to podívám zpětně, bylo mi jich vlastně líto. V našem případě to byly dvě mladé učitelky. Byly moc hodné a milé, ale doplácely na to. Dalo by se říct, že žáci si s nimi dělali, co chtěli. Jak jsem již uvedla, bavili se v hodině a nedávali pozor, nenosili úkoly, protože věděli, že jim to projde a nedostanou pětku, občas jsem měla pocit, že se k nim někteří mí spolužáci chovali jako k sobě rovnému.

Na střední škole byla situace podobná. Většina mých učitelů představovala zástupce starší generace. Ti mě naučili víc, než dvě mladé učitelky a jedna, která na školu nastoupila po svých studiích v roce, kdy já jsem vstupovala do druhého ročníku. Musím říct, že všechny tři byly přátelské, dalo se s nimi o čemkoliv mluvit, ráda jsem je potkávala na chodbě, protože vždy se na mě při odpovědi na pozdrav mile usmály, avšak můj vztah k nim mi připomínal spíše vztah, který jsem měla ke svým kamarádkám. Určitě pro mě nepředstavovaly vzor, ke kterému bych chtěla vzhlížet či od kterého bych chtěla získávat zkušenosti. Spíš jsem měla pocit, že by samy nějaké potřebovaly.

Je mi jasné, že „žádný učený z nebe nespadl“ a že i tyhle mladounké učitelky potřebují získat praxi a zkušenosti. Podle mě když ale chodí do práce s tím, že u žáků nemají respekt a tolerují to, respekt ani autoritu nikdy nezískají. V dobách, kdy chodily do školy paní Marie a paní Eva, učitelé měli respekt žáků bez ohledu na svůj věk a přístup k žákům. Bylo to tak nějak dáno společenskými konvencemi a výchovou rodičů, která je vedla k tomu, že učitele musí respektovat. Jestliže v té době nastoupila do školy mladá učitelka, automaticky měla u žáků respekt, a tak mohla získávat zkušenosti a stát se dobrou učitelkou. V dnešní době, když do školy nastoupí mladá učitelka, děti si s ní dělají, co chtějí a často to pak dopadá tak, že učitelka časem ze školství odejde pracovat do jiného oboru. Důsledkem toho je, že čeští učitelé stárnou, odcházejí do důchodu a mladí na jejich místo nechtějí nastupovat, protože učitelké povolání už dávno nemá tu prestiž, kterou mívalo. To má zase za následek, že společnost, a tím pádem i žáci, učitele vnímají spíš jako někoho podřadného, na koho si mohou vše dovolit a očekávají od něj, že on k nim si nesmí dovolit nic. Ta ztráta prestiže, respektu i autority je podle mě příčina i důsledek toho, jak naše školství dnes vypadá. Vlastně se točíme v kruhu, ze kterého je těžké najít cestu ven.

Já sama jsem nejbližší vztah měla ke své učitelce z první třídy. Byla jsem malá, obdivovala jsem ji, byla pro mě vzorem. Další učitelé, se kterými jsem se během školní docházky setkávala, pro mě buď byli autoritou, nebo téměř kamarádem. Tenkrát jsem se lépe cítila ve společnosti těch učitelů-kamarádů, ale dnes vím, že lepší a hodnotnější vztah jsem měla k těm starším autoritativním učitelům. Na ty vzpomínám dodnes. Ti mi ukázali, jak má vypadat výuka, a taky mě hodně naučili.

Nemohu říct, že ti učitelé s autoritou k nám nebyli milí, že po nás jen křičeli, aby si autoritu udrželi. Vlastně i oni byli hodní, ale vyžadovali to „své“ a na rozdíl od těch mladších a přátelštějších učitelů si to své uměli také vynutit. A to je podle mě správně.

Myslím si, že je hodně důležité, aby vztah mezi učitelem a žákem byl kladný, přátelský a založený na vzájemném respektu a důvěře. Přesto by učitel měl pro žáka představovat autoritu, která určuje hranice žákova chování. A s tím je dnes podle mě problém. Ten vzájemný respekt, o kterém jsem před chvílkou mluvila, je totiž v mnohém jednostranný, a to ve smyslu, že učitel respektuje žáka, jeho potřeby, ale i jeho kázeňské poklesky a nevalný prospěch. Respekt žáka vůči učiteli jakožto autoritě se kamsi ztrácí. Často jsem u svých spolužáků vídala, že se ve škole zaměřovali hlavně na svá práva, která musí být pro učitele nedotknutelná, avšak na své povinnosti vůči škole a učitelům jaksi zapomínali.

Musím říct, že já ač jedináček jsem odmala měla u rodičů poměrně přísnou výchovu, kde neexistovalo, že bych nerespektovala starší. Já jsem si proto ani ve škole nedovolila chovat

se k jakémukoli učiteli způsobem, který jsem před chvílí popsala. Zatímco mnoho mých spolužáků mělo z mladých učitelů legraci, mně jich bylo spíše líto, protože byli fajn. Dnes vím, že ani ta lítost, kterou jsem k některým svým učitelům pociťovala, není dobrým základem pro správný vztah mezi učitelem a žákem.

Dnes už jsem ze školství pryč, ale mám malou neteř, která navštěvuje první stupeň základní školy, a když mi občas vypráví o škole, mám pocit, že dnes je situace ještě horší než za mých časů. Možná je to tím, že ti staří učitelé, kteří si uměli udržet respekt, jsou dávno ve starobním důchodu a ve škole je 95 % učitelů mladších a mladých, kteří jsou více kamarádi než učitelé.

Co se mě týče, nejlepší vztahy jsem měla s učiteli, kteří uměli být milí a chápaví, ale také si uměli ve třídě zjednat klid a respekt a díky tomu nás taky hodně naučili. Myslím si, že kdyby dnešní společnost nahlížela na učitele stejně jako společnost generace paní Marie a paní Evy, vedla by své děti k respektování učitelů, ti by měli větší pravomoci a mohli by se z nich stát dobří učitelé, kteří děti spoustu naučí a všítí jim ty správné hodnoty, např. tu, že s člověkem, který je starší, učenější a který za ně zodpovídá, se nejedná jako s kamarádem, kterého nemusí poslouchat a mohou mu odporovat.

Je škoda, že to takto není a podle mého názoru se to ani nikdy nevrátí.

## 4.6 Sofie

Základní údaje

Jméno: Sofie

Věk: 16 let

Školní docházka: 2010 – 2019 – základní škola, současnost – střední škola s maturitou

Já tedy nesouhlasím s tím, jak říkala paní Lucie, že by učitelé měli mít větší pravomoci. Proč by to tak mělo být? Jsou to stejní lidé jako já nebo mí spolužáci. Pro mě je nepředstavitelné to, co říkala paní Eva o tom, jak jim učitelé určovali, jestli holky smí chodit do školy nalíčené. To je přeci každého věc. Učitel nemá právo nikoho poslat umýt si obličej. Naše učitelky taky chodí nalíčené a nikdo z nás jim neříká, aby si ta líčidla umyly.

Stejně vnímám i tělesné tresty, které popisovala paní Marie. Mí rodiče na mě nikdy nevztáhli ruku a ve škole mě má mlátit někdo cizí? Od toho snad škola není. Podle mě je správné, že rodiče chrání své děti před učiteli. Jak by to jinak vypadalo? Jedna učitelka by mi

řekla, ať si umyju nalíčený obličej a druhá by mi dala výprask rákoskou za to, že jsem nedonesla úkol.

Podle mě jsou učitelé od toho, aby učili. Nic víc. Já si nemyslím, že by nás měli vychovávat. Od toho jsou rodiče. Ti nás vychovávají k tomu, jací bychom měli být, a to podle jejich představ. Jak mě může vychovávat někdo cizí, který ty představy má třeba úplně jiné než mí rodiče?

Co se mě týče, když jsem chodila do školky, na školu jsem se těšila. Už ve školce jsme měli fajn učitelku, která se nám hodně věnovala, zpívala s námi, pořád jsme něco tvořili a chodili na procházky nebo na dvorek si hrát. Nekřičela na nás a samozřejmě nás ani nikdy nebila. Často nám povídala o škole a asi nás tím chtěla na ni připravit.

Do školy jsem se těšila a ze začátku jsem tam byla i spokojená. Učitelka byla sympatická, učila nás základní věci jako číst, psát a počítat, Hodně jsme malovali, vybarvovali, zpívali. Bylo fajn, že nás učitelka nenutila sedět celé hodiny na jednom místě v lavici, že jsme hráli hry, při kterých jsme chodili po třídě nebo sedávali na zemi v kruhu. Ani nás moc nenutila, abychom byli zticha. Pořád se nás na něco ptala a chtěla, abychom odpovídali, učila nás básničky, takže jsme recitovali. Když jsme v hodině mluvili mezi sebou, napomínala nás a my, protože jsme byli ještě malí, jsme ji docela poslouchali. Byla fajn, ale nemůžu říct, že bych ji obdivovala, nebo že by pro mě byla vzorem.

Od třetí třídy jsme měli jinou učitelku. Mohlo jí být tak přes čtyřicet a byla taková nudnější než ta předchozí. Nehrála s námi tolik her, její výuka byla zaměřená spíše na teorii, takže jsme celé dopoledne seděli v lavici a učili se. Tehdy mě škola přestala bavit.

Tahle učitelka si sice uměla zjednat klid v hodině, ale vždy jen na chvíli. Když jsme mluvili a nedávali pozor, zakřičela na nás, my jsme ztichli, ale jakmile začala dál vykládat učivo, zase jsme se v mluvení mezi sebou „rozjeli.“ Vlastně nemělo moc cenu nás napomínat, protože za pár minut jsme „kecali“ dál.

Podobně to bylo i na druhém stupni základní školy. Tam jsem poznala spoustu učitelů různého věku i zaměření. Nikdo z nich mě ale nijak výrazně neoslovil. Bylo fajn, když k nám přistupovali s pochopením a nedali nám pětku nebo poznámku, když jsme zapomněli domácí úkol. Zároveň ale nemůžu říct, že by mi do života něco dali. Všichni byli celkem nudní, takže jsme já ani mí spolužáci moc nedávali pozor. Spíš jsme si v hodině povídali, nebo jsme si každý dělali něco svého, např. na mobilu.

Horší bylo, když nám pak dali písemku a my jsme nic neuměli. Pak jsme neměli moc dobré známky, ale ani to nás nějak nedonutilo k tomu, abychom příště v hodině už dávali pozor. Ta výuka prostě byla nudná, nebavila nás a já si myslím, že to bylo tím, že jsme neměli dobré

učitele. Dobrý učitel přece musí své žáky zaujmout, a pokud žáci nedávají pozor, baví se, nebo jsou na mobilu, nejspíš učitel dělá něco špatně a své žáky nudí.

Abych ale všem nekřivdila, někteří učitelé se snažili udělat nám hodinu zajímavou. Někdy jsme i na druhém stupni základní školy hráli hry nebo o něčem diskutovali. Většinou to ale učitel nedokázal udržet v tom, jak by to mělo vypadat, a hra se tak zvrhla v to, že jsme u toho začali dělat „blbosti,“ nebo místo diskuze o daném tématu jsme se pohádali. Každý chtěl mít pravdu, a tak každý dle svého argumentoval, až jsme se pohádali a já jsem měla pocit, že učitel tomu moc nedokáže zabránit. Holt jsme byli silné osobnosti a bylo nás hodně. Učitel byl jen jeden.

Na střední škole, kterou studuji teď, je to ještě volnější. V hodinách se bavíme téměř pořád, býváme na mobilu, běžné je i to, že máme ve sluchátkách hudbu, a jedno sluchátko máme v uchu a druhým uchem posloucháme, co se děje ve třídě. Učitelům to vadí, snaží se nás usměrňovat, ale je nás hodně a děláme to až na pár výjimek všichni, takže si myslím, že učitel s tím zas tak moc nezmůže. A někteří se o to už ani nesnaží.

Docela mě pobavilo, když paní Eva vyprávěla o tom, že se s kamarády schovávali ve sklepě, aby si mohli zakouřit odpoledne v době svého volného času. Na naší střední škole je běžné, že kouříme o přestávkách před školou. Naše škola se skládá z několika budov a o přestávkách přecházíme z jedné na druhou, takže si cestou bez problémů zakouříme, a to jsme v prvním ročníku. Stojíme v hloučku, bavíme se, kolem nás chodí učitelé a většinou nám ani vůbec nic neřeknou. Někteří starší učitelé se občas ozvou s tím, že porušujeme školní řád, ale jinak s tím stejně nic nezmůžou. Víím, že učitelé si na to stěžují a že to řeší s rodiči na třídních schůzkách, popravdě řečeno se ale vůbec nic nemění a o přestávkách se před školou kouří dál. Možná je to tak i proto, že jsme soukromá škola a všichni jsou tam rádi, že mají žáky.

Popravdě řečeno, v současné době mi jde především o to, abych se dostala až k maturitě a tu úspěšně složila. Na učitele se nijak neupínám, nevytvářím si k nim žádný vztah. Myslím si, že to ani není potřeba. Oni nás učí, my si z toho vezeme, co chceme, snažíme se mít aspoň průměrné známky, abychom mohli postoupit do dalšího ročníku, a více neřešíme. K tomu, abychom s někým měli vztah, máme rodinu a přátele. Myslím si, že učitelé tu od toho, abychom s nimi navazovali vztahy, nejsou.

Na jednu stranu bych učitelku dělat nechtěla, protože by mě to nebavilo a protože bych neměla trpělivost na to, abych učila děti, které nedávají pozor a které mě neposlouchají. Na druhou stranu mi ale učitelů není líto. Tuhle práci si vybrali oni sami a nikdo je nenutí, aby ji vykonávali. A myslím si, že to, že je děti neposlouchají a neučí se, mají velký podíl viny oni sami, protože neumí učit zajímavě a neumí si ve třídě zjednat pořádek.



V žádném případě mi není líto, že své učitele vnímám jako cizí lidi, ke kterým nemám žádný vztah. Projdu školou, odejdu a už s nimi stejně nebudu v kontaktu. To, jak paní Marie ještě dnes vzpomíná na svého prvního učitele, je sice moc pěkné, a já už teď vím, že na žádného ze svých učitelů takto v budoucnu vzpomínat nebudu, ale rozhodně mi nevadí, že já jsem se ve škole s žádným učitelem, který by pro mě byl tak skvělý, nepotkala. Spíš naopak. Myslím si, že je lepší, když si učitelé a žáci od sebe drží spíše odstup.

## 5 Analýza získaných dat

Analýza jednotlivých rozhovorů byla provedena pomocí otevřeného kódování, které Hendl popisuje jako srovnávání jevů, případů, pojmů a formulací otázek (Hendl, 1999, s. 195).

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, zda a jakým způsobem se proměňovaly vztahy mezi učitelem a žákem v historickém kontextu.

Dílčí cíl praktické části práce spočíval ve srovnání charakteristik školství doby, kterou popisuje každá ze zúčastněných žen s charakteristikami daného období, které jsou uvedeny v teoretické části této práce.

Otevřeným kódováním jsem našla tyto kategorie:

1. Autorita učitele
2. Důvěra k učiteli
3. Schopnost učitele připravit kvalitní a zajímavou výuku
4. Povolání učitele
5. Vztah učitele a žáka

### **Kategorie 1: Autorita učitele**

Po poslechu a analýze jednotlivých rozhovorů zúčastněných žen lze konstatovat, že každá z nich v rámci rozhovoru se setkala s učitelem, který vystupoval v autoritativní roli. Je však nutné říci, že význam tohoto pojmu se v historickém kontextu měnil. Zatímco podle paní Marie, nejstarší účastnice výzkumného šetření, byla autorita učitele samozřejmá, a to nejen pro žáky ale také pro jejich rodiče a celkově společnost, slečna Sofie, nejmladší účastnice výzkumu, o autoritě hovoří v takovém smyslu, že učitel žádnou autoritou v podstatě nedisponuje. Přitom ve vyprávění paní Evy a paní Lucie učitelé autoritu měli, a v případě paní Evy ještě poměrně velkou. Autoritativní učitel vyžadoval od žáků poslušnost, dodržování pravidel a morálky.

### **Kategorie 2: Důvěra k učiteli**

Dalším společným znakem narace žen je důvěra k učitelům. Z výzkumu vyplývá, že podobně jako autorita se i důvěra v učitele postupem času ztrácela. Paní Marie o svém venkovském učiteli hovoří s obdivem a důvěrou, téměř jako by vyprávěla o blízkém rodinném příslušníkovi. Paní Eva popisuje spíše ztrátu důvěry vůči svým učitelům. V jejím případě to bylo dáno spíše tím, že od svých učitelů čekala pomoc v situaci související se jejím zdravotním stavem, ve které se nečekaně ocitla, přičemž se jí pomoci nedostalo. Paní Lucie popisuje důvěru pouze k některým ze svých učitelů a slečna Sofie pak tvrdí, že vztah založený na důvěře si

nevytvořila k žádnému ze svých učitelů. Dokonce hovoří o tom, že jí to takhle vyhovuje a že preferuje udržet si od svých učitelů odstup.

### **Kategorie 3: Schopnost učitele připravit kvalitní a zajímavou výuku**

Následujícím společným jmenovatelem je schopnost učitele zajistit kvalitní a zajímavou výuku. Paní Marie popisuje, že její venkovský učitel si dával záležet na tom, aby děti zaujal a snažil se výuku dělat pestrou a zábavnou, proto děti často brával ven a učil je během vycházek a her. Ostatní zúčastněné hovoří o tom, že takovou výuku nikdy nezažily. Paní Eva tvrdí, že její výuka byla teoretická a že hry do ní zařazovány nikdy nebyly. V době paní Lucie učitelé do výuky hry, malování a zábavnou výuku vraceli. V současnosti, tedy v období školních let slečny Sofie, učitelé hry a aktivity pro zpestření výuky zařazují zcela běžně.

Všechny ženy, které se zúčastnily výzkumu, se shodují na tom, že nejbližší vztah si vytvořily ke svému prvnímu učiteli a že s ním také byly během školní docházky nejvíce spokojené.

### **Kategorie 4: Povolání učitele**

Dále z vyprávění účastnic vyplývá, že v historickém kontextu povolání učitele ztrácí prestiž. Dříve si pedagogů každý vážil, měl k nim úctu. Z dostupných výzkumů je známo, že prestiž učitele v posledních letech neustále klesá. Pedagogové nemají takové sebevědomí ve vztahu k vlastnímu povolání, jak tomu bylo v dřívějších dobách. Dle studie PAQ Research pro organizaci Učitel naživou, kterou podporuje Nadace České spořitelny, vyplynulo, že mladí lidé by chtěli učit, ale kvůli malé prestiži, nízkým platům a v poslední době i pochybám o kvalitě studia nechtějí pedagogickou fakultu studovat ([online 2021-04-13] Dostupné na: <https://www.nadacecs.cz/ceske-skolstvi-prichazi-kazdy-rok-o-tisice-ucitelu>).

### **Kategorie 5: Vztah učitele a žáků**

Prestiž, kterou učitele pomalu ztrácí, se negativně projevuje na vztahu mezi nimi a žáky, ale také na vztahu učitelů a rodičů žáků. Zatímco v minulosti slovo učitele mělo velký význam, a žáci i rodiče se jím řídili, v současnosti slovo učitele ztrácí na důležitosti, žáci jej nerespektují, neřídí se jím a jejich rodiče se staví spíše na stranu svých dětí než na stranu učitele. V důsledku toho také učitel již nemá ve výchově takové pravomoci jako dříve. To paní Marie, Eva i Lucie hodnotí negativně, slečna Sofie naopak velmi pozitivně.

Po provedení komparace informací od účastnic výzkumu a informací získaných studiem odborné literatury, jsem zjistila, že informace se v mnohém shodují.

Školní léta paní Marie jakožto nejstarší účastnice výzkumu spadají do doby, kdy se na našem území prosazovala reformní pedagogika. Lze říci, že přístup venkovského učitele ke svým žákům tak, jak ho popisuje paní Marie, v mnohém odpovídá zásadám reformní pedagogiky. Učitel paní Marii a její spolužáky učil v přátelském prostředí plném pochopení, výuku ozvláštňoval hrami a vycházkami, získal si důvěru svých žáků, které vychovával ke svobodnému myšlení a podporoval v nich jejich individualismus. Další školní zkušenosti spadají do doby Protektorátu, kdy paní Marie navštěvovala jinou školu a zároveň se reformní pedagogika v praxi přestala uplatňovat.

Paní Eva navštěvovala školu v dobách, kdy v tehdejším Československu vládli komunistický režim. V teoretické části této práce se můžeme setkat s informacemi, že výuka v těchto dobách byla teoreticky zaměřená a že bazírovala na definicích, vzorcích a poučkách. Teoretickou výuku s množstvím učiva popisuje také paní Eva.

Paní Lucie plnila povinnou školní docházku v polistopadové době, kdy se do škol opět vracela výuka založená na hrách a aktivitách a kdy se znovu dostaly do popředí zájmy dítěte. Takový přístup k výuce paní Lucie popisuje především u mladých začínajících učitelů, přičemž učitelé starších generací si, jak se zdá z jejího popisu, s sebou i do porevoluční doby přinesli preferenci frontálního typu výuky založené na teorii.

Slečna Sofie, která školu navštěvuje v současné době, pak u svých učitelů popisuje cílené zaměření většiny učitelů na žáka a jeho potřeby, snahy o ozvláštňování výuky a také o dosahování osvojení klíčových kompetencí tak, jak jsou vymezeny rámcovým vzdělávacím programem, např. formou diskuze a argumentace.

## 6 Diskuse

Výzkum byl realizován kvalitativní metodou autobiografické narace. Vývoj vztahu učitele a žáka spadá již do prvobytně pospolné společnosti, kde byl již náznak vzdělávání. Jednalo se vzdělávání, které bylo spojené s přímou nápodobou. Učiteli chlapců byli otcové, dívek matky. Odlišný byl vztah učitel a žák v době antiky. Ve Spartě převažovala tvrdá vojenská výchova, děti museli dělat vše, co se jim řeklo. V Athénách nebyla výchova tak tvrdá. Učitelé zde kladli důraz na stránku duševní. Na konci starověku se výchovně-vzdělávací činnost přesunula na církev. Ve středověku byli žáci ve vzdělávání vedeni především k víře v Boha. Tak jak v předešlém období, i zde se do popředí dostávala mravní výchova. Vztah mezi učitelem a žákem byl na přátelské úrovni, jelikož se kantoři snažili látku podat tak, aby ji žáci rozuměli a nemuseli si ji učit nazpaměť. Ve 14. – 16. století byl vztah učitel – žák založen na důvěře, dodržování řádu a kázně. Fyzické tresty byly zakázány. Jednalo se o období, ve kterém se všichni učili od všech. V bratrských školách vynikali kantoři ve schopnosti nadchnout žáky k učení. V době 17. století učitel vedl vyučování a žák se musel učit. Na děti byly kladeny vysoké nároky. Vlivem pedagogického myšlení Komenského se vztah mezi učitelem a žákem velmi proměnil. Pedagog měl i nadále autoritativní roli, mohl žáky trestat pouze v případě překročení etického rámce. Mezi ním a žákem byla oboustranná úcta. Na přelomu 17. a 18. století viděl Locke vztah mezi oběma stranami především výchovou v rodině – otcem. Přednost se tedy dávala individuální výchově, hlavně chlapců z bohatých rodin. Rousseau upřednostňoval výchovu ve zdravém prostředí. Nabádal učitele, aby v rámci výuky se žáci naučili sami objevovat nové věci. Vztah mezi žákem a učitelem byl na bázi důvěry, lásky a přátelství. Pestalozzi požadoval, aby se žáci v rámci edukace naučili samostatnému úsudku. Na přelomu 18. a 19. století byl vztah mezi žákem a učitelem postaven na kázni. Herbart učitelům doporučoval používat k výuce vhodné materiály. I zde byl kladen důraz na touhu dítěte po poznání Boha. Učitelé od žáků požadovali poslušnost a dodržování pravidel. Pokud se žáci nějak provinili, čekal je fyzický trest, pohrůžka. Aby mezi žáky a kantory vznikl nějaký vztah, bylo zapotřebí vzájemného poznání.

Z výše uvedeného vyplývá, že v každém zkoumaném období se vztah učitele a žáka měnil a vyvíjel. V antickém období byl vztah učitel – žák velmi odlišný. Zatím co ve Spartě převažovala tvrdá výchova a fyzické tresty, v Athénách byla výchova zaměřena na stránku psychickou. Učitelé s žáky nediskutovali, byla to doba příkazů a trestů. Ve středověku již začal být vztah učitele a žáka na přátelské úrovni. 14. – 16. století bylo století, ve kterém byl tento vztah založen na důvěře, dodržování kázně a daného řádu. V 17. století bylo na žáky kladeno

v rámci učení mnoho nároků. Učitel vedl výuku, žák se musel učit. I v tomto období převládala autoritativní role učitele. I přesto mezi učitelem a žákem vládla oboustranná úcta. Na přelomu 17. a 18. století se kladl důraz na individuální výchovu převážně chlapců z bohatých rodin. Vztah mezi učitelem a žákem byl na bázi důvěry, lásky a přátelství. Na přelomu 18. a 19. století byl opět vztah mezi pedagogem a žákem postaven na kázni a dodržování pravidel. Počátkem 20. století probíhala výuka dle přesně vymezených pravidel, učitel byl i zde v autoritativní roli. Vztah mezi ním a žáky byl velmi napjatý, jelikož ve škole panoval strach z případných trestů za porušení jakýchkoliv pravidel. Druhá polovina 20. století byl výchovně-vzdělávací proces řízen komunistickým režimem. Učitel vyučoval dle přesně stanovených osnov. Po roce 1989 byl vztah mezi pedagogem a žákem postaven na vzájemné úctě a toleranci. V současnosti je tento vztah postaven na pochopení, porozumění, rovnosti, přátelství, motivaci a trpělivosti.

V autobiografické naraci byly osloveny čtyři ženy, různého věku. Cílem práce bylo zjištění, jak se v historickém kontextu proměňovaly vztahy mezi učiteli a žáky. A právě o tom mi všechny ženy povídaly. Paní Marie má 91 let a školní docházku plnila v první polovině 20. století ve vesnické malotřídce. Ve škole museli žáci sedět zticha, dávat pozor a i přesto pro ni byla škola bezvadná. Učitel uměl žáky vždy nějak zaujmout, zároveň chápal jejich potřeby. Poté přešla do městské školy, kde se jí už nelíbilo. Žádný z učitelů nebyl dle jejího mínění tak sympatický, jak pan učitel z vesnické školy. Nelíbilo se jí, že výuka probíhala pouze ve třídě. Někteří kantoři používali i tělesné tresty, jiní byli nudní. Byla to doba, ve které převládalo u pedagogů autoritativní vedení. Učitelům se nesmělo oponovat a ani si to nikdo nedovolil, tak jak to bývá v dnešní době. Paní Eva má 56 let a školní docházku plnila ve druhé polovině 20. století. Ve škole se jí líbilo, jelikož měla hodnou paní učitelku. Ta žáky netrestala, ale upozorňovala na různé nedostatky. Mezi ní a žáky panovala vzájemná důvěra. Nikdo z žáků si nedovolil vykřikovat nebo mluvit v hodině, jelikož měla přirozenou autoritu. Na druhém stupni už paní Eva měla na každý předmět jiného pedagoga. Jelikož byla dlouhodobě nemocná, byl pro ni návrat do školy velmi náročný. Učitelé po ní chtěli, aby se naučila mnoho znalostí za velmi krátkou dobu. Z jedniček byly na vysvědčení čtyřky a i přesto byla ráda, že může se svými spolužáky postoupit do dalšího ročníku. Paní Eva tvrdí, že i tehdy vládlo u pedagogů autoritativní vedení. Žáci museli dodržovat jasně daná pravidla. Paní Lucii je 32 let a školní docházku absolvovala na přelomu 20. a 21. století. Jednalo se o dobu polistopadové revoluce. V první učitelce spatřila svůj vzor, jelikož se jednalo o mladou, hodnou a hezkou pedagožku. Výuka často probíhala formou hry. Starší pedagogové upřednostňovali frontální výuku, kdy vykládali učivo a žáci si jej zapisovali do sešitů. Zaměřovali se na teoretické poznatky. Mladší učitelé se snažili k žákům přistupovat přátelsky a s pochopením. Někteří si uměli u žáků vynutit

respekt a pořádek, jiní ne, čehož spolužáci využívali a bavili se mezi sebou. Vztah k mladým učitelkám, které paní Lucii učili, byl na kamarádské úrovni. Mezi dětmi a pedagogy panovala vzájemná důvěra a respekt. Slečna Sofie má 16 let a povinnou školní docházku ukončila v roce 2019. Je toho názoru, že učitelé jsou od toho, aby učili a nedělali nic jiného, tj. aby žáky nevychovávali. Vyučování bylo zajímavé, jelikož celé hodiny nemuseli sedět v lavici, ale často sedávali i na koberci v kruzích. Učitelka si u žáků neuměla sjednat respekt, takže byla hodina chaotická. Na druhém stupni už s nimi pedagogové diskutovali. I přesto tvrdí, že je všechny vnímá jako cizí lidi, se kterými nemá žádný vztah.

Přínos práce pro teorii a praxi vidím v zamyšlení se nad poměrně malou vážností postavení učitelů v dnešní společnosti. Dnešní absolventi pedagogických fakult často podhodnocují vážnost povolání, které si vybrali. Jedním z faktorů, díky kterým se tito studenti rozhodují o tom, zda budou nebo nebudou učit je platové ohodnocení, které se jim zdá na dnešní dobu nízké. Dalším faktorem, díky kterému je prestiž učitelů podhodnocována, je nízká úroveň některých pedagogických fakult. Z provedených rozhovorů vyplývá, že v každém období se vztahy mezi učiteli a pedagogy velmi měnily. Tyto proměny popsané jak v teoretické, tak i v praktické části práce se shodují.

Na základě rozboru rozhovorů se domnívám, že profesionalizace je zásadní otázkou, která stojí v pozadí řady důvodů nízkého sebehodnocení učitelů z hlediska prestiže. Nedostatečné kompetence znázorňuje určitý okruh společných jmenovatelů, kteří uvedené důvody spojují a dávají je do souvislostí. Odvážila bych se skromně konstatovat, že snahy o zvýšení společenské prestiže učitelské profese by se měly napnout právě směrem k zlepšení úrovně pedagogických fakult, k zvýšení vážnosti tohoto povolání i k vylepšení finančního ohodnocení. Výsledky výzkumu nebylo možno srovnat, jelikož většina dostupných prací je orientovaná na rozhovory s učiteli nebo žáky. V navazujícím výzkumu bych se zaměřila na vývoj prestiže pedagogů a na vnímání úcty ze strany vedení školy, žáků a jejich zákonných zástupců.

## Závěr

Tato bakalářská práce se věnovala tématu proměn vztahu učitele a žáka v historickém kontextu. Je rozdělena na část teoretickou a praktickou.

V teoretické části jsem popsala vývoj školství a vztahů mezi učiteli a žáky od starověku až po současnost. První kapitola se zabývá osobností učitele, jeho kompetencemi a rolemi. Od samotného počátku pedagogického myšlení mnoho představitelů zastávalo názor, že osobnost jedince se utváří prostřednictvím výchovy od narození až po jeho zralost. Na prvním místě je tedy rodina, na druhém škola. Činitelem výchovy v rodině je matka a otec, ve škole pak učitelé. U pedagogů je velmi důležitá jejich kompetence, především osobnostní a profesní. Jednotlivé kompetence se vztahují k profesi učitele a každá se zaměřuje na něco jiného. Velmi důležitá je role učitele. Jedná se o jeho vztah k žákům a okolí.

Druhá část se zabývá vztahem, který vzniká mezi učitelem a žákem. Učitel v rámci výchovně vzdělávacího procesu vystupuje jako subjekt, žáci jsou objekty. Je zde popsán učitel jako osoba, která vyučuje ve škole, je edukátorem a základním činitelem vzdělávacího procesu. V rámci platné legislativy je zde uveden zákon o pedagogických pracovnících, ve kterém je v § 2 definován učitel. Kapitola se také zabývá požadavky kladenými na učitelskou profesi. Jak je psáno na počátku odstavce, žák v edukačním procesu vystupuje jako objekt. Ve druhé části práce je popsána osobnost žáka, kritéria i základní složky, které se uskutečňují v rámci sociálních vztahů. Jedná se o sociální percepci, interakci a komunikaci. Pedagog by měl umět správně a včas rozpoznat reakce žáků na jednotlivé situace. K tomu mu pomáhá jeho pedagogický takt. To jaký je vztah mezi učitelem a žákem, záleží na přístupu pedagoga k výchově. V rámci autoritativní výchovy pedagog žákům pouze přikazuje, trestá. Žák musí poslouchat, nedochází k diskusi. Opakem je pedocentrická výchova, ve které se klade důraz na individuální výchovu. Pedagogové s žáky diskutují o tématech, které je zajímají, žáci nemusí mít strach říct své pocity a názory. V současnosti se velmi využívá kooperativní výchova, ve které panuje mezi žákem a učitelem vzájemná důvěra, respekt a partnerský vztah.

Třetí kapitola popisuje vývoj vztahu učitele a žáka od starověku po současnost. Ke každému období je tento vztah samostatně popsán. V období antiky byly tyto vztahy rozlišné. Ve Spartě panovala tvrdá vojenská výchova, pedagog nakazoval a žáci museli zadané úkoly plnit. Děti se nikdo neptal, co by chtěly, vše bylo určeno společností. Převládala zde autoritativní výchova. V Athénách se kladl důraz na ideál krásy a dobra. Výchova byla zaměřena na složku rozumovou, tělesnou, mravní a estetickou. Na konci starověku se o výchovu a vzdělávání začala zajímat církev. I zde byla výuka vedena podle určených pravidel,



žáci museli dodržovat přesně stanovený řád. Ve středověku byla důležitá víra v Boha. Vztah mezi učitelem a žákem byl ve 14. – 16. století na přátelské úrovni. Učitelé se snažili vykládat látku tak, aby jí žáci rozuměli a nemuseli se jí učit nazpaměť. V 15. století vznikla církev Jednota Bratrská, ve které byl vztah učitele a žáka založen nejen na důvěře, ale také na dodržování stanoveného řádu a kázni. Fyzické tresty byly době zakázané. Jednalo se o dobu, ve které se učili všichni od všech. V 17. století byl vztah mezi oběma aktéry zvláštní. Učitel vedl vyučování, žák se musel učit. Pedagog musel dbát na to, aby měli žáci o probíranou látku zájem. Ve vyučování se začala používat metoda názoru. Díky tomu mezi žákem a učitelem docházelo k interakci. Vlivem Komenského se tento vztah proměnil. Kantor měl autoritativní roli, ale mezi ním a žákem panovala oboustranná úcta. Na přelomu 17. – 18. století byl kladen důraz na výchovu v rodině, kterou vedl většinou otec nebo soukromý vychovatel. Jednalo se o výchovu chlapců z bohatých rodin. Vztah mezi žákem a vychovatelem byl postaven na bázi důvěry, lásky a přátelství. V 18. a 19. století byl opět vztah mezi oběma aktéry postaven na kázni. Důraz se kladl na morální stránku a kultivaci žáků. Učitel byl za žáka zodpovědný, proto od něj vyžadoval poslušnost a dodržování pravidel. Přelom 19. a 20. století - učitel po dítěti vyžadoval, aby jen sedělo a poslouchalo jeho monotónní výklad. Pravidla výuky byla striktně nastavena. Při jakémkoliv přestupku následoval postih. Vzniklo mnoho nových konceptů výuky. Učitelé se snažili mít k žákům respekt, projevovat jim porozumění, trpělivost, lásku a zároveň se snažili brát ohledy na jejich individualitu. Vztah učitele a žáka vycházel z herbatistické školy. V druhé polovině 20. století panoval komunistický režim. Učitel neměl volnost, musel vyučovat dle předepsaných osnov, byl spoután přísnými pravidly. I přesto se mnoho z nich snažilo látku udělat zajímavou. V současné době je vztah učitele a žáka postaven na toleranci a úctě. Mezi pedagogem a žákem panuje vzájemná důvěra, pochopení i uznání. Učitel je v roli rádce, snaží se žáky vést, podporovat a nabízet svou pomoc. Výsledky prací se nehodnotí jen známkou, ale také slovně.

V rámci praktické části práce jsem oslovila čtyři ženy různé věkové kategorie a požádala jsem je, aby metodou autobiografické narace vyprávěly o vztazích, které chovaly ke svým učitelům. Mým cílem bylo zjištění, jak se tyto vztahy v historickém kontextu proměňovaly.

Výzkumným šetřením jsem zjistila, že se vztahy mezi učiteli a žáky během 20. století až do současnosti poměrně výrazně změnilo. Změnilo se také pojetí učitelské profese. Tak jak je odlišnost ve vztazích učitel – žák vidět v odborné literatuře, tak jsem se od dotazovaných žen dozvěděla, že i v praktickém životě se každá z nich setkala s různými autoritami a přístupy učitelů.

## Zdroje

### Česká literatura

- BĚLECKÝ, Z. a kol. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.
- BENEŠ, J. Komenologie. In PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- BLATNÝ, L. *Dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979. ISBN není uvedeno.
- CACH, J. *J. J. Rousseau a jeho pedagogický odkaz*. Praha: SPN, 1967. ISBN není uvedeno.
- CIPRO, M. *Škola – opora socialismu*. Praha: SPN, 1973. ISBN není uvedeno.
- CIPRO, M. *Průvodce dějinami výchovy*. 1. vyd. Praha: Panorama, 1984. ISBN není uvedeno.
- CIPRO, M. *Galerie světových pedagogů: encyklopedie Prameny výchovy, Druhý svazek, Devatenácté století*. Praha: M. Cipro, 2002. ISBN 80-238-80003-9.
- ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.
- ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
- DYTRTOVÁ, R. a KRHUTOVÁ, M. *Učitel příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8626-8.
- GALLA, K., SEDLÁŘ, R. *Pedagogika časopis o vzdělávání a výchově: Osobnost učitele*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1979, č. 5. ISSN 2336-2189.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*, Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- GILLERNOVÁ, I, ŠTĚTOVSKÁ, I. Sociální dovednosti učitele – možnosti ovlivnění školního klimatu. In Chráska, M., Tomanová, D., Holoušová, D. a kol. *Klima současné české školy. Sborník příspěvku z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003. ISBN 80-7203-064-5.
- GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex, 2002. ISBN: 80-85783-20-7.
- HÁBL, J. *Lekce z lidskosti v životě a díle Jana Amose Komenského*. Praha: Gaudeamus, 2010. ISBN 978-80-7435-084-9.
- HELUS, Z., *Sociální psychologie pro pedagogy*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-4674-6.

- HELUS, Z. *Základy školní pedagogiky* in. JANÍKOVÁ, M. a kol. Brno: Paido, 2009. ISBN 80-7315-183-9.
- HENDL, J. *Úvod do kvalitativního výzkumu*, Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-246-0030-7.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*, 3. vyd., Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0219-6.
- JANÍKOVÁ, M. *Základy školní pedagogiky*. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-183-6.
- JANÍK, T., *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-731-5080-8.
- JŮVA, V. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8.
- JŮVA, V. sen. & jun. *Stručné dějiny pedagogiky*. 5. rozš. vyd. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-062-X.
- KASÍKOVÁ, H., *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.
- KASPER, T., KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2429-4.
- KOHOUTEK, R., OURODA, K. *Psychologie osobnostních typů učitele*. Brno: CERM, 2000. ITEM. Společenské vědy. ISBN 80-7204-176-2.
- KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. 2. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-906-4.
- KURDYBACHA, Ľ. *Působení Jana Amosa Komenského v Polsku*. Vyd. 1. Praha: SPN, 1960. ISBN není uvedeno.
- KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7.
- LAZAROVÁ, B.; *Netradiční role učitele. O situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno: Paido 2008. ISBN 978-80-7315-169-0.
- LINHARTOVÁ, D. *Psychologie pro učitele*. Brno: MZLU, 2000. ISBN 80-7157-476-7.
- LOCKE, J. *Dvě pojednání o vládě*. 1. vyd. Praha: Československá akademie věd, 1965. ISBN není uvedeno.
- LOCKE, J. *Esej o lidském rozumu*. 1, vyd. Praha: Svoboda, 1984. ISBN není uvedeno.
- LOCKE, J. *O výchově: výběr z díla*. 1. vyd. Praha: SPN, 1984. ISBN 14-603-84.
- LUKÁČ, E. *Reformné pedagogické hnutie v ČSR – zdroj inšpirácií pre súčasnú školu*. Nepřešlo jazykovou úpravou, Přerov: Metodické centrum, 2000. ISBN 80-8045-204-0.

- LUKÁŠOVÁ, H. *Cesty k pedagogice obratu*, Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, katedra pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání, 2013. ISBN 978-80-7464-222-7.
- MOLNÁR, A. *Česko-bratrská výchova před Komenským*. Praha: SPN, 1956. ISBN není uvedeno.
- OPATRIL, S. a kol. *Pedagogika pro učitelství 1. stupně ZŠ*. Praha: SPN, 1985.
- PALOUŠ, R. *Čas výchovy*. 1. vyd. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-25415-2.
- PALOUŠ, R. *Komenského Boží svět*. 1. vyd. Praha: SPN, 1992. ISBN 80-04-25615-5.
- PAŘÍZEK, V. *Učitel a jeho povolání: analýza učitelské profese*. Praha: SPN, 1988, ISBN neuvedeno.
- PODLAHOVÁ, L. a kol. *1 + 100 osobností pedagogiky a školství v Českých zemích*. Olomouc: Univerzita Palackého, středisko VUP, 2001. ISBN 80-244-0313-7.
- PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- PŘÍHODA, V. *Školská reforma, polemické stati*. Praha: Orbis, 1931. ISBN není uvedeno.
- RIEDL, M. *Dějiny pedagogiky*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984.
- RÝDL, K., KOŤA, J. *Poslání učitele a reformní pedagogika v Československu*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1992. ISBN není uvedeno.
- RUMJANCEV, A. *Slovník vědeckého komunismu*, 1. vydání. Praha: Svoboda, 1978. ISBN neuvedeno.
- ŘÍČAN, R.; *Dějiny Jednoty bratrské: s kapitolou o bratrské teologii od Amedea Molnára*. Praha: Ústřední církevní nakladatelství, 1957. ISBN není uvedeno.
- SLAVÍK, J. a SIŇOR, S. *Kompetence učitele v reflektování výuky*. *Pedagogika*, roč. XLIII, č. 2, 1993. ISSN 0031-38-15.
- ŠKODOVÁ, E. *Pojetí vztahu učitele a žáka v České republice od začátku 20. století po současnost*. České Budějovice, 2011. Diplomová práce. Jihočeská univerzita, Teologická fakulta, Katedra pedagogiky. Vedoucí práce PaedDr. Petr Bauman.
- ŠLÉGR, J. *Dějiny výchovy dětí předškolního věku*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2012. ISBN 978-80-7414-592-6.
- ŠTVERÁK, V. *Dějiny pedagogiky*. 2. vyd. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-7066-351-0.
- ŠTVERÁK, V., ČADSKÁ M. *Stručný průvodce dějinami pedagogiky*. 2. dopl. vyd. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-797-6.

ŠVEC, V. *Pedagogické znalosti učitele: Teorie a praxe*. Praha: Aspi, 2005. ISBN 80-7357-072-6.

URBÁNEK, P. *Vybrané problémy učitelé profese. Aktuální analýza*. Liberec: PedF TU v Liberci, 2005. ISBN 80-7083-942-2.

VACARDA, P. *Pojetí zkušenosti a výchovy v Deweyho filozofii*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Katedra filozofie. Vedoucí práce E. Višňovský.

VALENTA, J. in KASÍKOVÁ, H., *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

VANĚK, J. *Materiály k obecným základům pedagogiky*. Praha: SPN, 1964. ISBN není uvedeno.

VAŠUTOVÁ, J. *Vybrané otázky vysokoškolské pedagogiky pro vzdělavatele učitelů*. Praha: Ústav výzkumu a rozvoje školství, 1999. ISBN 80-860-3997-8.

VAŠUTOVÁ, J. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-729-0100-1.

VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

VORLÍČEK, CH. *Úvod do pedagogiky*. Jinočany: H & H, 2000. ISBN 80-86022-79-X.

WINTER, Z. *Život a učení na partikulárních školách v Čechách*. Praha: Akademie císaře Františka Josefa pro vědy, slovesnost a umění, 1901. ISBN neuvedeno.

### **Zahraniční literatura**

EURYDICE. *Key Competencies: A Developing Concept in General Compulsory Education*. Brussels: Eurydice. Eurydice Survey, 2002. ISBN 2-87116-346-4. [online 10. 11. 2020] Dostupné z: [https://hip.lisboa.ucp.pt/edocs/cde/2005\\_9035.pdf](https://hip.lisboa.ucp.pt/edocs/cde/2005_9035.pdf).

### **Legislativa**

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>.

## Internetové zdroje

HENDRICH, J. *Úvod do obecné pedagogiky*. [online 3. 1. 2021] Dostupné z: <http://cte.cuni.cz/hendrich/hendrich.htm>.

HUČÍNOVÁ, L. *Klíčové kompetence v RVP ZV*. Metodický portál RVP [online 10. 11. 2020]. 2005, Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/335/KLICOVE-KOMPETENCEV-RVP-ZV.html/>

Jednota Bratrská. Jbulletin, 2/2013. [online 15. 2. 2021] Dostupné z: [https://www.jbmb.info/soubory/novinky/Jbulletin\\_2013\\_04.pdf](https://www.jbmb.info/soubory/novinky/Jbulletin_2013_04.pdf).

*Stručné dějiny pedagogiky*. [online 15. 2. 2021, 28. 03. 2021] Dostupné z:

<https://www.fi.muni.cz/~qprokes/pedagogika/dejiny.html#k2c2>.

*Hus a Luther: význam reformace pro evropské školství a vzdělanost*. [online 2021-03-20].

Dostupné z: <https://www.ls17-votava-hus-a-luther.pdf>.

*Protireformace*. [online 2021-03-20]. Dostupné z:

[http://www.davidmikolas.cz/dejepis/texty/sedmicka/7\\_rocnik-protireformace.pdf](http://www.davidmikolas.cz/dejepis/texty/sedmicka/7_rocnik-protireformace.pdf).

*Renesance a humanismus v Čechách*. [online 2021-03-20]. Dostupné z:

[https://www.ped.muni.cz/weng/literatura/renaissance/ren\\_cz.html](https://www.ped.muni.cz/weng/literatura/renaissance/ren_cz.html).

KOMENSKÝ, J. A. [online 2021-03-20]. Dostupné z: <https://www.cesky-jazyk.cz/ctenarsky-denik/jan-amos-komensky/velka-didaktika.html#axzz6phCiuAnV>.

KOTÁSEK, J. a kol. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* (Bílá kniha), Praha: nakladatelství Tauris, 2001, ISBN 80-211-0372-8.

Národní ústav pro vzdělávání. Aktuálně platný RVP ZP. [online 4. 12. 2020] Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/aktualne-platne-zneni-rvp-zv>.

PŘADKA, M., *K problematice komunistické mravní výchovy*, [online 2021-03-20]. Dostupné

z: [https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/112671/I\\_Paedagogica](https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/112671/I_Paedagogica)

[Psychologica\\_08-1973-1\\_4.pdf?sequence=1](https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/112671/I_Paedagogica_Psychologica_08-1973-1_4.pdf?sequence=1).

*Komunistická výchova a vysoká škola*. [online 2021-03-27] Dostupné z:

[https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/121726/SpisyFF\\_233-1981-](https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/121726/SpisyFF_233-1981-)

[1\\_5.pdf?sequence=1](https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/121726/SpisyFF_233-1981-1_5.pdf?sequence=1).

*Sametová revoluce: Soudružko učitelko, už nám nelžete*. [online 2021-03-27] Dostupné z:

<https://www.abicko.cz/clanek/precti-si-zabava-historie/25554/sametova-revoluce-soudruzko-ucitelko-uz-nam-nelzete.html>.

Národní ústav odborného vzdělávání. [online 2021-03-28] Dostupné z: <http://www.nuov.cz/ramcove-vzdelavaci-programy>.

Metodický portál RVP.CZ. *Zásady pro zpracování školního vzdělávacího programu*, [online 2021-03-28] Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=12161>.

FALTÝN, J. a kol. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2021. [online 2021-04-12] Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4982/>.

## Příloha k Bakalářské práci

### Přepis rozhovorů

Marie

1. Kolik je vám let? 91
2. Těšila jste se do školy? Líbilo se vám ve škole?

Když přišel můj den D, byla jsem na sebe moc hrdá, že jdu do školy. Maminka mi tenkrát na tu slávu koupila nové punčošky a od tatínka jsem dostala mašli do vlasů. Ve škole se mi moc líbilo. Díky tomu, že jsem znala pana učitele již z dřívějšíka a že jsem díky svým rodičům věděla, jak se k němu mám chovat, nebyla jsem ze školní docházky ani nijak nervózní. Škola byla bezvadná. Chodívají jsme na procházky po vsi, při nichž nám dětem pan učitel ukazoval přírodu, ale také stavby, které jsme dávno znali. On nám je přitom představoval v novém světle. Vesnický kostel, který jsme všichni navštěvovali se svými rodiči, najednou nebylo jen místo pro bohoslužby. Byla to budova se svou vlastní historií, se svým vlastním příběhem, který nám pan učitel vyprávěl. Nikdy jsem netušila, že náš malý kostelík býval ze dřeva a že před několika sty lety vyhořel, a tak na jeho místě museli postavit kostel nový.

3. Můžete popsat prvního učitele/učitelku? Jaký/á byl/a?

Chodila jsem se svými rodiči a sourozenci pravidelně do kostela, kde jsme pana učitele pokaždé potkávali. Byla jsem malá holka, byli mi čtyři nebo pět a už jsem věděla, že je to velmi vážený člověk a že mě bude učit, až budu starší a půjdu do školy. Pamatuji si, že jsem se před ním velice styděla. Kromě kostela jsme pana učitele občas potkávali také na vsi. Každý ho znal, každý ho zdravil, každý ho oslovoval „pane učiteli.“ Byl to pán tak okolo čtyřicítky, nosil klobouk a při pozdravu s ním vždy lehounce smekl. Už tenkrát to pro mě byl „pan Někdo.“ Rodiče o něm často mluvili jako o váženém členovi naší komunity. Ještě konkrétnější pohled na něj mi ale poskytli mí dva starší sourozenci, bratr a sestra, kteří už do školy chodili a kteří pana učitele již dobře znali. Mí starší sourozenci mi vyprávěli o tom, jak je pan učitel naučil napsat takové a takové písmeno, jak je vzal ven na vycházku a zkoumal s nimi brouky, jak jim ukázal, podle čeho se rozeznávají stromy. To se mi moc



líbilo. Když jsem k tomuhle vyprávění svých sourozenců přičetla sympatický vzhled pana učitele a to, že mi párkrát jen tak daroval cukrátko, do školy jsem se velice těšila.

4. Vzpomínáte si na ostatní učitele? Jací byli? Pocítila jste rozdíl mezi učiteli?

Nevzpomínám si, jestli v naší malé vesnické škole působili ještě další učitelé, každopádně vím, že jsem je nestihla poznat. Krátce po započetí války Němci naši školu zavřeli. Dodnes nevím, co se stalo s naším oblíbeným panem učitelem. Doba byla těžká, a když tatínek dostal nabídku práce ve městě, neváhal, přijal ji, a celá rodina jsme se stěhovali. V městské škole už se mi tolik nelíbilo. Byla větší než ta, kterou jsem do té doby znala, byla tam spousta cizích dětí a cizích učitelů. Žádný z nich přitom nebyl natolik sympatický a hodný jako náš pan učitel z vesnice, odkud jsem pocházela. Celá výuka najednou spočívala v tom, že jsme seděli ve třídě a učili se teoretické věci. Ven jsme nechodili, hry jsme nehráli. A mně to moc chybělo. Vzpomínám si, že jsem doma mamince často plakala, že se chci vrátit domů, do naší vsí a do naší školy. Maminka mi vysvětlovala, že teď jsme doma tady ve městě. V městské škole už se mi tolik nelíbilo. Byla větší než ta, kterou jsem do té doby znala, byla tam spousta cizích dětí a cizích učitelů. Žádný z nich přitom nebyl natolik sympatický a hodný jako náš pan učitel z vesnice, odkud jsem pocházela. Celá výuka najednou spočívala v tom, že jsme seděli ve třídě a učili se teoretické věci. Ven jsme nechodili, hry jsme nehráli. A mně to moc chybělo. Vzpomínám si, že jsem doma mamince často plakala, že se chci vrátit domů, do naší vsí a do naší školy. Maminka mi vysvětlovala, že teď jsme doma tady ve městě.

5. Měli vaši učitelé autoritu?

Obecně ale k době, kdy jsem chodila do školy, mohu říci, že každý učitel byl autorita. A to nejen pro své žáky, ale také pro své okolí. Nikdo si nedovolil učiteli oponovat, nikdo z žáků si nedovolil mluvit v hodině, nedávat pozor nebo být na učitele drzý. Učitel v našich očích měl vždy pravdu. Vůbec si neumím představit, že bych já nebo někdo z mých spolužáků jednal s některým z učitelů tak, jak dnes slychávám od mladších generací či v televizi. Vlastně tu drzost a opovázlivost ze strany žáků vůči svému učiteli nedokážu vůbec pochopit a je mi z toho smutno. Myslím si totiž, že dítě by mělo ctít autority, ať jsou jakékoliv. A autorita, to je rodič, učitel a každý člověk, který je starší než já. Docela se těším, co se dozvím od slečny, která tady s námi sedí a zastupuje nejmladší generaci. Jsem zvědavá, jestli její pohled na věc pochopím.

Eva

1. Kolik je Vám let? 56
2. Těšila jste se do školy? Líbilo se vám ve škole?

Já jsem školu ani učitele neznala dříve, než jsem začala školu navštěvovat. Vlastně jsem ji v předškolním věku nijak neřešila. Do mateřské školy jsem nechodila, vlastně ani nevím proč. Do zahájení školní docházky jsem trávila čas doma se svou maminkou, která se starala o mou mladší sestru. Otec pracoval jako zlatník. Starší sourozence jsem neměla, takže mě nikdo do tajů školy nezasvěcoval. Přípravovala mě na ni akorát moje maminka, ale až v době, kdy to začínalo být aktuální. Já jsem se na rozdíl od paní Marie do školy netěšila. Bydlela jsem s rodiči ve městě. Věděla jsem, že do školy budu docházet přibližně patnáct až dvacet minut pěšky nahoru do kopce. To se mi nelíbilo. Věděla jsem, že budu muset brzy vstávat a cesta se mi zdála dlouhá. Byla jsem zvyklá trávit čas doma s maminkou a představa, že půl dne budu sedět mezi cizími lidmi ve škole, pro mne byla spíše odpuzivá. O to větší překvapení mě čekalo, když jsem do školy začala chodit.

3. Můžete popsat prvního učitele/učitelku? Jaký/á byl/a?

Měli jsme moc hodnou paní učitelku. Brzy jsem se v ní zhlédla. Učila nás číst, psát, počítat, hodně nás chválila, když se nám něco povedlo. Pamatuji si, že to se mi líbilo, a tak jsem se snažila, abych nikdy nezapomněla na úkol a abych vždy měla vše bez chyby a úhledně napsané. Navíc jsem si ve škole našla nové kamarády. Moje maminka mi později říkala, že se jí docela ulevilo, že se mi ve škole líbí, protože měla strach, že na ni budu hodně fixovaná a do školy nebudu chtít chodit. Já jsem se ale spíše fixovala na paní učitelku a pořád jsem o ní doma „básnila.“

4. Vzpomínáte si na ostatní učitele? Jací byli? Pocítila jste rozdíl mezi učiteli?

Když jsme přešli na druhý stupeň, tam už to taková idylka nebyla. Měli jsme na každý předmět jiného učitele a naše výuka, to byly učebnice, texty, výklad učitele a zapisování do sešitu. Spousta teorie, žádná praxe, přitom když slyším paní Marii vyprávět o tom, jak se učila poznávat přírodu nebo historii přímo na konkrétním místě, vím, že by se mi taková výuka moc líbila a asi by mi i více dala. Holt my jsme se učili jiným hodnotám – komunismus, socialismus, marxismus, leninismus... Na poznávání mimo školu se naše výuka omezila pouze jedenkrát ročně, když se konal školní výlet.

## 5. Měli vaši učitelé autoritu?

S čím s paní Marií bezvýtku souhlasím, je to, že učitel byl autorita. Nikdy si nikdo z nás nedovolil jej ignorovat, mluvit v hodině nebo neposlechnout jeho příkazy. Vlastně nevím, čím to bylo. Určitě ne tím, že bychom se svých učitelů natolik vážili, jako to popisuje paní Marie u venkovského učitele, kterého znala. Spíš bych řekla, že to bylo tak nějak všeobecně společensky zažité, dané. Nevím, jestli za to mohl komunistický režim, nebo jestli by to tak bylo, i kdyby se komunisté po válce neujali moci v naší zemi. Od rodičů jsme byli naučení, že musíme je i učitele ve škole poslouchat a „přes to nejede vlak.“ Nechtěli jsme ani to, aby si na nás některý z učitelů stěžoval u rodičů, protože to znamenalo, že máme nejen problém ve škole, ale že ho budeme mít i doma. Neexistovalo to, co je dneska typické, že učitel si u rodiče postěžuje na dítě a rodič mu za to vynadá, co si to dovoluje. Za nás to bylo tak, že výprask doma dostalo dítě. Vzpomínám si na to, že pro nás existovala pravidla, která bylo třeba dodržovat, a pokud je někdo porušil, učitel mu dokázal udělat pěknou ostudu před třídou. Jako příklad mohu uvést to, že jsme my jako děvčata nesměly chodit do školy nalíčené či mít nalakované nehty. Pokud některá z nás do školy přišla se šminkami na obličej a tvářila se jako největší královna, učitel ji před celou třídou poslal, ať si ten „zmalovaný“ obličej jde okamžitě umýt. Z královny pak často byla zostuzená a někdy i rozmazaná malá holka.

Lucie

1. Kolik vám je let? 32
2. Těšila jste se do školy? Líbilo se vám ve škole?

Musím říct, že jako malá jsem chodila do školky, kde se mi sice líbilo, ale do školy jsem se těšila ještě víc. Tehdy mi připadalo, že děti, které už chodí do školy, byť do první třídy, jsou už velké a že ze mě tím pádem po započítání povinné školní docházky bude taky velká slečna. Taky jsem se velice těšila na paní učitelku.

3. Můžete popsat prvního učitele/učitelku? Jaký/á byl/a?

Když jsem nastoupila do první třídy, byla jsem ze své paní učitelky nadšená. Byla poměrně mladá, něco kolem třicítky, vysoká a štíhlá bruneta a působila moc sympaticky. Já jsem ji obdivovala za její chytrost a brzy jsem v ní spatřovala svůj vzor. Pořád se usmívala a za splněné úkoly nám do sešitu dávala obrázková razítka. Za každé takové razítko, které nám následně dovolila si pastelkami vymalovat, jsem byla moc ráda a byla jsem na něj patřičně pyšná. S hrdostí jsem ho taky ukazovala doma rodičům.

#### 4. Vzpomínáte si na ostatní učitele? Jací byli? Pocítila jste rozdíl mezi učiteli?

Rozdíly mezi učiteli jsem nejvíc spatřovala v souvislosti s jejich věkem. Starší učitelé preferovali frontální výuku, kdy žáci potichu přejímají informace od učitele a zapisují si je do sešitu. Také se více zaměřovali na teoretické poznatky. Hry do výuky nezařazovali vůbec, vždy vyžadovali perfektní kázeň. Tělesné tresty samozřejmě nepraktikoval nikdo z nich, to si ani neumím představit, ale někteří se nezdráhali křičet a docela z nich šel strach. To byli ti, kteří u nás měli autoritu. Mladší učitelé si s námi více hráli, dělali výuku zajímavější a podle mého názoru k ní přistupovali více „moderně.“ Většinou na nás nekřičeli, snažili se k nám přistupovat přátelsky a s pochopením. Na druhou stranu si ale neuměli zjednat pořádek v hodině. Žáci si z nich „nic nedělali,“ úplně jim chyběla autorita. Vyučovací hodina proto mnohdy vypadala tak, že učitel nám něco povídal a my jsme se mezi sebou bavili a příliš ho nevnímali. Když se na to podívám zpětně, bylo mi jich vlastně líto. V našem případě to byly dvě mladé učitelky. Byly moc hodné a milé, ale doplácely na to. Dalo by se říct, že žáci si s nimi dělali, co chtěli. Jak jsem již uvedla, bavili se v hodině a nedávali pozor, nenosili úkoly, protože věděli, že jim to projde a nedostanou pětku, občas jsem měla pocit, že se k nim někteří mí spolužáci chovali jako k sobě rovnému. Na střední škole byla situace podobná. Většina mých učitelů představovala zástupce starší generace. Ti mě naučili víc, než dvě mladé učitelky a jedna, která na školu nastoupila po svých studiích v roce, kdy já jsem vstupovala do druhého ročníku. Musím říct, že všechny tři byly přátelské, dalo se s nimi o čemkoliv mluvit, ráda jsem je potkávala na chodbě, protože vždy se na mě při odpovědi na pozdrav mile usmály, avšak můj vztah k nim mi připomínal spíše vztah, který jsem měla ke svým kamarádkám. Určitě pro mě nepředstavovaly vzor, ke kterému bych chtěla vzhlížet či od kterého bych chtěla získávat zkušenosti. Spíš jsem měla pocit, že by samy nějaké potřebovaly.

#### 5. Měli vaši učitelé autoritu?

Je mi jasné, že „žádný učený z nebe nespádl“ a že i tyhle mladounké učitelky potřebují získat praxi a zkušenosti. Podle mne když ale chodí do práce s tím, že u žáků nemají respekt a tolerují to, respekt ani autoritu nikdy nezískají. V dobách, kdy chodily do školy paní Marie a paní Eva, učitelé měli respekt žáků bez ohledu na svůj věk a přístup k žákům. Bylo to tak nějak dáno společenskými konvencemi a výchovou rodičů, která je vedla k tomu, že učitele musí respektovat. Jestliže v té době nastoupila do školy mladá učitelka, automaticky měla u žáků respekt, a tak mohla získávat zkušenosti a stát se dobrou učitelkou. V dnešní době, když do školy nastoupí mladá učitelka, děti si s ní dělají, co chtějí a často to pak dopadá tak,

že učitelka časem ze školství odejde pracovat do jiného oboru. Důsledkem toho je, že čeští učitelé stárnou, odcházejí do důchodu a mladí na jejich místo nechtějí nastupovat, protože učitelské povolání už dávno nemá tu prestiž, kterou mívalo. To má zase za následek, že společnost, a tím pádem i žáci, učitele vnímají spíš jako někoho podřadného, na koho si mohou vše dovolit a očekávají od něj, že on k nim si nesmí dovolit nic. Ta ztráta prestiže, respektu i autority je podle mě příčina i důsledek toho, jak naše školství dnes vypadá. Vlastně se točíme v kruhu, ze kterého je těžké najít cestu ven. Já sama jsem nejbližší vztah měla ke své učitelce z první třídy. Byla jsem malá, obdivovala jsem ji, byla pro mě vzorem. Další učitelé, se kterými jsem se během školní docházky setkávala, pro mě buď byli autoritou, nebo téměř kamarádem. Tenkrát jsem se lépe cítila ve společnosti těch učitelů-kamarádů, ale dnes vím, že lepší a hodnotnější vztah jsem měla k těm starším autoritativním učitelům. Na ty vzpomínám dodnes. Ti mi ukázali, jak má vypadat výuka, a taky mě hodně naučili. Nemohu říct, že ti učitelé s autoritou k nám nebyli milí, že po nás jen křičeli, aby si autoritu udrželi. Vlastně i oni byli hodní, ale vyžadovali to „své“ a na rozdíl od těch mladších a přátelštějších učitelů si to své uměli také vynutit. A to je podle mě správně.

Sofie

1. Kolik vám je let? 16
2. Těšila jste se do školy? Líbilo se vám ve škole?

Co se mě týče, když jsem chodila do školky, na školu jsem se těšila. Už ve školce jsme měli fajn učitelku, která se nám hodně věnovala, zpívala s námi, pořád jsme něco tvořili a chodili na procházky nebo na dvorek si hrát. Nekřičela na nás a samozřejmě nás ani nikdy nebila. Často nám povídala o škole a asi nás tím chtěla na ni připravit.

Do školy jsem se těšila a ze začátku jsem tam byla i spokojená.

3. Můžete popsat prvního učitele/učitelku? Jaký/á byl/a?

Učitelka byla sympatická, učila nás základní věci jako číst, psát a počítat, Hodně jsme malovali, vybarvovali, zpívali. Bylo fajn, že nás učitelka nenutila sedět celé hodiny na jednom místě v lavici, že jsme hráli hry, při kterých jsme chodili po třídě nebo sedávali na zemi v kruhu. Ani nás moc nenutila, abychom byli zticha. Pořád se nás na něco ptala a chtěla, abychom odpovídali, učila nás básničky, takže jsme recitovali. Když jsme v hodině mluvili mezi sebou, napomínala nás a my, protože jsme byli ještě malí, jsme ji docela poslouchali. Byla fajn, ale nemůžu říct, že bych ji obdivovala, nebo že by pro mě byla vzorem.

#### 4. Vzpomínáte si na ostatní učitele? Jací byli? Pocítila jste rozdíl mezi učiteli?

Od třetí třídy jsme měli jinou učitelku. Mohlo jí být tak přes čtyřicet a byla taková nudnější než ta předchozí. Nehrála s námi tolik her, její výuka byla zaměřená spíše na teorii, takže jsme celé dopoledne seděli v lavici a učili se. Tehdy mě škola přestala bavit. Tahle učitelka si sice uměla zjednat klid v hodině, ale vždy jen na chvíli. Když jsme mluvili a nedávali pozor, zakřičela na nás, my jsme ztichli, ale jakmile začala dál vykládat učivo, zase jsme se v mluvení mezi sebou „rozjeli.“ Vlastně nemělo moc cenu nás napomínat, protože za pár minut jsme „kecali“ dál. Podobně to bylo i na druhém stupni základní školy. Tam jsem poznala spoustu učitelů různého věku i zaměření. Nikdo z nich mě ale nijak výrazně neoslovil. Bylo fajn, když k nám přistupovali s pochopením a nedali nám pětku nebo poznámku, když jsme zapomněli domácí úkol. Zároveň ale nemůžu říct, že by mi do života něco dali. Všichni byli celkem nudní, takže jsme já ani mí spolužáci moc nedávali pozor. Spíš jsme si v hodině povídali, nebo jsme si každý dělali něco svého, např. na mobilu. Horší bylo, když nám pak dali písemku a my jsme nic neuměli. Pak jsme neměli moc dobré známky, ale ani to nás nějak nedonutilo k tomu, abychom příště v hodině už dávali pozor. Ta výuka prostě byla nudná, nebavila nás a já si myslím, že to bylo tím, že jsme neměli dobrého učitele. Dobrý učitel přece musí své žáky zaujmout, a pokud žáci nedávají pozor, baví se, nebo jsou na mobilu, nejspíš učitel dělá něco špatně a své žáky nudí.

#### 5. Měli vaši učitelé autoritu?

Od třetí třídy jsme měli jinou učitelku. Mohlo jí být tak přes čtyřicet a byla taková nudnější než ta předchozí. Nehrála s námi tolik her, její výuka byla zaměřená spíše na teorii, takže jsme celé dopoledne seděli v lavici a učili se. Tehdy mě škola přestala bavit. Tahle učitelka si sice uměla zjednat klid v hodině, ale vždy jen na chvíli. Když jsme mluvili a nedávali pozor, zakřičela na nás, my jsme ztichli, ale jakmile začala dál vykládat učivo, zase jsme se v mluvení mezi sebou „rozjeli.“ Vlastně nemělo moc cenu nás napomínat, protože za pár minut jsme „kecali“ dál. Podobně to bylo i na druhém stupni základní školy. Tam jsem poznala spoustu učitelů různého věku i zaměření. Nikdo z nich mě ale nijak výrazně neoslovil. Bylo fajn, když k nám přistupovali s pochopením a nedali nám pětku nebo poznámku, když jsme zapomněli domácí úkol. Zároveň ale nemůžu říct, že by mi do života něco dali. Všichni byli celkem nudní, takže jsme já ani mí spolužáci moc nedávali pozor. Spíš jsme si v hodině povídali, nebo jsme si každý dělali něco svého, např. na mobilu.