

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2017-2019

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Zuzana Angelová

**Povolání učitele v proměňujícím se společenském
a historickém kontextu**

(České země od 19. století po současnost)

Praha 2019

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Marie Farková, Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

MASTER COMBINED (PART TIME) STUDIES

2017-2019

DIPLOMA THESIS

Bc. Zuzana Angelová

Title

**Occupation of a teacher in a changing social and historical
context**

(Czech countries from the 19th century to the present)

Prague 2019

The Diploma Thesis Work Supervisor:

PhDr. Marie Farková, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne Zuzana Angelová

Poděkování

Děkuji touto cestou PhDr. Marii Farkové, Ph.D. za laskavé vedení diplomové práce.

Anotace

Diplomová práce se zabývá osobností učitele v celospolečenském kontextu. Sleduje měnící se požadavky společnosti na tuto profesi v průběhu 19., 20. a začátku 21. století na území Čech. Prochází jednotlivými politicko-historickými obdobími a poukazuje na specifika, která se v pedagogické práci vyskytovala v závislosti na měnícím se politickém kontextu našeho kulturního celku. Praktická část práce je rozdělena na dvojí sběr dat. Pomocí dotazníkové metody jsme sbírali data, která měla přinést odpověď na to, jaký by měl být ideální učitel, resp. jeho osobnost. Vzorek respondentů byl zastoupen žáky a dospělými lidmi (pedagogy). Druhý sběr dat vycházel z dobové literatury a filmové kinematografie. Stanovili jsme, že právě literatura a film nám mohou poskytnout data, po jejichž porovnání zjistíme, jaká byla osobnost ideálního učitele v jednotlivých etapách 19. a 20. století. Z porovnání sebraných dotazníkových dat zjistíme, jak si představují ideální osobnost učitele současní žáci (dívky a chlapci) a také jejich učitelé (muži a ženy).

Klíčová slova

Církev, dobová literatura, filmová kinematografie, logotrop, osobnost učitele, paidotrop, pedagog, pedagog a společnost, prvorepublikové školství, rakousko-uherské školství, role učitele, stát, totalita a vzdělávání, vzdělávání po roce 1989, vztah pedagog a žák.

Annotation

This master's diploma thesis deals with the teacher personality in the context of an entire society. It follows the changing requirements the society has placed on this profession during the 19th, 20th and the beginning of the 21st centuries in the Czech lands. The work reviews individual political and historical periods and points out the specifics, which appeared in pedagogical practice depending on the political context of our cultural whole. The practical part of the thesis is divided into dual data collection. Using the questionnaire method we collected data to provide a response to what the teacher was supposed to be or his personality was supposed to be. A sample of respondents was represented by pupils and adults (educators). The second data collection was based on period literature and film cinematography. We have determined that literature and film can provide us with data after which we find out what was the ideal teacher's personality in the various stages of the 19th and 20th centuries. By comparing the collected questionnaire data, we find out how the contemporary pupils (girls and boys) and their teachers (men and women) are the ideal personality of the teacher.

Keywords

Austria – Hungarian education, film cinematography, church, education after 1989, first republic education, logotrop, paidotrop, period literature, state, teacher, teacher and society, teacher education, teacher personality, teacher – pupil relationship, teacher role, totalitarian regime and education.

| | |
|---|-----------|
| ÚVOD | 9 |
| TEORETICKÁ ČÁST | 12 |
| 1 VZDĚLÁVÁNÍ A OSOBNOST UČITELE | |
| V PRŮBĚHU 19., 20. A 21. STOLETÍ | 12 |
| 1.1 Rakousko – uherská monarchie..... | 12 |
| 1.1.1 Stát a vzdělávání | 12 |
| 1.1.2 Učitel..... | 15 |
| 1.1.3. Církev a vzdělávání..... | 19 |
| 1.1.4. Osobnosti a tehdejší filozofie vzdělávání | 21 |
| 1.1.5. Dobová kategorizace učitelů z dostupné literatury | 22 |
| 1.2 První republika | 26 |
| 1.2.1 Stát a vzdělávání | 26 |
| 1.2.2 Učitel..... | 29 |
| 1.2.4 Osobnosti a tehdejší filozofie vzdělávání | 30 |
| 1.2.5 Dobová kategorizace učitelů z dostupné filmové tvorby..... | 31 |
| 1.3 Období německé okupace | 33 |
| 1.3.1 Stát a vzdělávání | 34 |
| 1.3.2 Učitel..... | 35 |
| 1.3.3 Dobová kategorizace učitelů z dostupné filmové tvorby..... | 36 |
| 1.4 Období po roce 1948 | 38 |
| 1.4.1 Stát a vzdělávání | 38 |
| 1.4.2 Učitel..... | 44 |
| 1.4.3 Dobová kategorizace učitelů z dostupné filmové tvorby..... | 48 |
| 1.5 Období po roce 1989 | 54 |
| 1.5.1 Stát a vzdělávání | 54 |
| 1.5.2 Učitel..... | 56 |
| 1.5.3 Osobnosti a tehdejší filozofie vzdělávání | 57 |
| 1.5.4 Dobová kategorizace učitelů z dostupné filmové tvorby..... | 58 |
| 2 OSOBNOST UČITELE | 63 |
| 2.1 Jednotlivá historická období jako rekapitulace a prohloubení v závislosti na tématu Osobnost učitele | 68 |

| | |
|--|------------|
| 2.1.1 Stát a vzdělávání | 68 |
| 2.1.2 Učitel..... | 71 |
| 2.1.3 Církev a vzdělávání..... | 75 |
| 2.1.4 Osobnosti a tehdejší filozofie vzdělávání | 76 |
| 2.1.5 Dobová kategorizace učitelů z dostupné literární a filmové tvorby ... | 76 |
| PRAKTICKÁ ČÁST | 78 |
| VLIV SPOLEČENSKÉHO HISTORICKÉHO KONTEXTU NA PROMĚNU OSOBNOSTI V UČITELSKÉM POVOLÁNÍ | 78 |
| 1 CÍLE A VÝZKUMNÉ METODY PRAKTICKÉ ČÁSTI | 78 |
| 1.1 Stanovení cílů a hypotéz..... | 79 |
| 1.2 Popis výzkumné metody | 79 |
| 1.3 Výzkumný vzorek | 81 |
| 1.4 Popis výstupních hodnot filmové kinematografie – vizualizace pomocí grafů..... | 95 |
| 1.4.1 Výtěžnost informací z dobových popisů – filmová kinematografie | 96 |
| 2 DÍLČÍ ZÁVĚRY Z VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ V PRAKTICKÉ ČÁSTI..... | 100 |
| 2.1 Hypotéza A | 100 |
| 2.2 Hypotéza B | 100 |
| 2.3 Hypotéza C | 100 |
| 2.4 Zjištění nad rámec stanovených hypotéz..... | 101 |
| ZÁVĚR | 107 |
| SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ..... | 109 |
| SEZNAM ZKRATEK..... | 114 |
| SEZNAM PŘÍLOH..... | 117 |
| BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE | 143 |

ÚVOD

Diplomová práce se bude zabývat zejména osobností učitele, která k sobě vztahuje další články – žáka, kolektiv pedagogů a prostředí, ve kterém se všichni zmínění pohybují. Stejně tak se budeme zabývat celospolečenským vnímáním této profese, které je vždy určováno tempem a charakterem doby a je v každém historickém období posuzováno širokou společností z jiného úhlu pohledu. Právě tyto celospolečenské faktory budeme v práci popisovat. Kapitoly budou rozděleny do jednotlivých historických období (období Rakouska-Uherska, období od 1918 až po Protektorát Čechy a Morava, období Protektorátu Čechy a Morava, období od 1945 až rok 1989, období po roce 1989 až po současnost). Každé historické období bude pak rozděleno do podkapitol: Stát a vzdělávání, Učitel, Církev a vzdělávání, Osobnosti a tehdejší filozofie vzdělávání a Dobová kategorizace učitelů z dostupné literární tvorby 19. století a filmové tvorby, podle toho, zda se budeme pohybovat v etapě, která již disponovala nebo nedisponovala kinematografií.

V kapitole Osobnost učitele a její podkapitole Jednotlivá historická období jako rekapitulace a prohloubení v závislosti na tématu osobnost učitele znovu popíšeme, ale zároveň prohloubíme vztah jednotlivých oblastí (Stát, Církev atd.) nyní již výhradně s osobností učitele.

V průběhu psaní práce jsme došli k nutnosti změnit původní zadání. V něm bylo stanoveno, že se její praktická část bude zakládat na analýze rozhovorů se současnými učiteli. Ti by ovšem hodnotili pouze svoji práci a přístup k vyučování. V teoretické části ovšem popisujeme pohled společnosti na osobnost učitele, ne pohled samotných učitelů na svou profesi. Došli jsme tedy k závěru, že je nutné zadání praktické části změnit a pracovat s údaji, které přichází k pedagogům, ne přímo od nich. Vzhledem k tomu, že dnes již nejsme schopni aplikovat dotazníkové šetření nebo například metodu rozhovorů na žáky rakousko-uherské monarchie, či dalších popisovaných historických období, zvolíme metodu jinou. Pro období 19. století využijeme možnost čerpat z bakalářské práce Tomáše Války s názvem *Postava učitele v české literatuře 19. století* (VÁLEK, Tomáš. *Postava učitele v české literatuře 19. století* [online]. Brno, 2018 [cit. 2019-02-16]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/jnad9/>. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Zuzana Urválková.), kde je definována literárně postava učitele, a teoretické poznatky jsou aplikovány ve stanovení typologie postav

učitelů. Zmiňovaná práce je velmi hodnotná právě proto, že čerpá jak z níže uvedených literárních děl, tak i z dobových periodik a časopisů. Pro stanovení typologie učitele 20. století využijeme možnosti nových médií, konkrétně filmovou kinematografii. Při sledování jednotlivých filmových děl vyselektujeme z níže uvedených citací slova, která budou charakterizovat typologii učitele. Pro hodnocení současnosti, tedy 21. století, zvolíme formu dotazníkového šetření, které budeme aplikovat na vzorek žáků základní školy, střední školy a část pedagogického sboru Waldorfské školy Příbram – mateřské školy, základní školy a střední školy. Pro nás, jako autory práce, bude nejdůležitější částí výzkumu a zároveň odpovědí na otázku Jaký by podle vás měl být ideální učitel?, právě toto šetření. Tím bude zjištěn názor žáků a učitelů školy, na které vyučujeme a můžeme tak výstupy z dotazníkového šetření v další pedagogické práci zohlednit a dál s nimi pracovat. Jsme si vědomi toho, že vzorek žáků, se kterými jsme dotazníkové šetření realizovali, mohou mít odlišný názor vzhledem k tomu, že se jedná o školu alternativní. Proto jsme stejné dotazníkové šetření aplikovali i na žáky a pedagogy klasického gymnázia (konkrétně Gymnázia pod Svatou Horou Příbram) a snažili se vyhodnotit, zda se jejich názor na otázku Jaký by podle vás měl být ideální učitel?, bude lišit. Často budeme v této fázi určitého porovnávání dvou skupin žáků pracovat s termíny logotrop a paidotrop (typologie viz Caselmann), které nám ve výsledku ukáží preferenci jednotlivých typů (*Typy osobností učitelů* [online]. [cit. 2019-01-31]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/typy-osobnosti-ucitelu>).

Cílem diplomové práce je prokázat, že se v průběhu uvedených období pohled na osobnost učitele i jeho povolání měnil. K tomu nám poslouží právě analýza postavy učitele ve vybraných literárních dílech, která je provedena v již zmíněné práci Tomáše Válka, dále z kinematografie vybraná slova popisu typu učitele vsazená do grafů, kde bude mít možnost vysledovat četnost výskytu a současně procentní zastoupení slov a již zmíněné dotazníkové šetření, které nám poslouží stejnými daty, tedy četností a procentním zastoupením.

Práce si stanovuje tyto hypotézy:

Hypotéza A: V období od roku 1939 do současnosti používají žáci některá stejná slova k charakterizování osobnosti učitele.

Hypotéza B: Žáci alternativní školy preferují typ učitele paidotrop.

Hypotéza C: Žáci klasické školy preferují typ učitele logotrop.

Vzhledem ke studovanému oboru může tato práce sloužit k doplnění pedagogického vzdělávání v rámci celoživotního vzdělávání dospělých formou seminářů, workshopů či kurzů, kde může pomoci

TEORETICKÁ ČÁST

1 VZDĚLÁVÁNÍ A OSOBNOST UČITELE V PRŮBĚHU 19., 20. A 21. STOLETÍ

V kapitole číslo jedna budeme postupně procházet všechna stanovená období (tedy Rakousko–Uhersko, Československo, období Protektorátu Čechy a Morava, období po roce 1945 až do roku 1985 a období po roce 1989). V jednotlivých epochách projdeme kapitoly, které se zabývají tématem státu a vzdělávání uvnitř něj, vlivem církve na vzdělávání, osobnostmi a tehdejšímu kulturně – filozofickému společenskému naladění. V každé epoše pak uvedeme díla literární a dále díla filmová, která nám později pomohou a poslouží jako zdroje sémantických diferencíálů, které budeme porovnávat se současnou rétorikou žáků. Vše je zobrazeno v grafech, které nalezneme v přílohách práce.

1.1 Rakousko – uherská monarchie

V této kapitole budeme sledovat a popisovat profesi učitele a to, jak se k ní stavělo tehdejší politické zřízení, jakou váhu měla tehdy ještě vlivná církev na učitelské povolání a jaké osobnosti se zasloužily o větší váhu této profese. Je nutné uvědomit si, že se stále ještě pohybujeme v období habsburské monarchie, která, přestože se staletou tradicí, v oblasti školství prošla velikými změnami tereziánských a josefínských reforem, které se oblasti školství významně dotkly a počaly tak novou etapu jeho směřování.

1.1.1 Stát a vzdělávání

Na České zemi můžeme v oblasti vzdělávání pohlížet s velikým respektem. Dali jsme ostatním zemím veliké učence, kteří obohatili vzdělávání a výchovu o mnohé nové tendence, které dnes zkušený pedagog vnímá jako samozřejmost. Práce Jana Amose Komenského, které byly ve své době ne snad výjimečné (navazuje na práci jeho předchůdců Tomáše Štítného ze Štítného či Jana Blahoslava a dalších), ale výjimečně rozpracované, používáme v metodice při vyučování dodnes. Jeho Didactica Magna,

kteřá popisuje Komenského názory na pedagogiku a na metody vzdělávání, je známa v kruzích nejen obce vědecké, ale i mezi laickou veřejností (minimálně tedy její název). Postava Lindnerova, Tyršova a Masarykova také poukazuje na progresivitu tak malé země jako jsou Čechy. Je ale jasné, že takto významné osobnosti jsou jen špičkami ledovců. „Kořeny a tělo hory“ se skládá a tvoří ho učitelé, jejichž jména byla zapomenuta širokou veřejností, ale možná ne těmi, kteří seděli v jejich hodinách a snažili se skrze jejich výklad „poznávat“ okolní svět. Můžeme vyslovit i takovou myšlenku, že nebýt těchto „obyčejných“ učitelů, nemohli bychom dát světu poznat učitele „veliké“. Pokud zmiňujeme tyto osobnosti českých dějin, pohybujeme se ve stoletích více a méně vzdálených (Komenský – Masaryk). Školství od doby J. A. Komenského k době T. G. Masaryka zaznamenalo mnoho změn, stejně jako celý svět. Diplomová práce bude popisovat vzdělávání v habsburské monarchii, ovšem až od 18. století. Sledujme tedy činnost státu a to, jak se podílel na řízení vzdělávání, a to nejen žáků, ale hlavně učitelů. Je zřejmě dobré připomenout si, že v období vládnutí habsburské monarchie byl vydán zákon, jinak tedy Všeobecný školní řád (Kasper, Pánková, 2015). Takový dokument nemusí mít vždy velikou váhu, tento ale pro vzdělávání žáků tehdejší monarchie váhu měl. Rokem roku 1774, kdy byl řád vydán, započal proces „zestátnění“ školství (Kasper, Pánková, 2015). Dříve se stát na vzdělávání také jistou měrou podílel, ale „opratě“ držela v rukou převážně církve. Zmíněný rok 1774 započal éru kontroly a řízení ze strany státu. Stát také určoval vzdělávací obsahy, metodiku a řešil otázku vzdělanosti učitelů. Vždy, když se snažíme proniknout pod povrch jednotlivých oblastí (v této práci oblasti školství), je nutno mít na paměti, na co tehdejší aktéři navazovali. V období 18. a 19. století to byly reformy osvícenské a racionalistické. Společnost se stala moderní a snažila se tyto moderní reformy aplikovat na celé oblasti správy státu – tedy i vzdělávání (a to jak žáků, tak učitelů). Co tedy ovlivňovalo vzdělávání v monarchii 19. století? Habsburská monarchie byla nesourodým soustátím s centralizovanou mocí. Taková situace je politicky i hospodářsky velmi náročná. V období předjosefinském tuto rozdrobenost potíral společný úřední jazyk – němčina. Za vlády Josefa II. (syna Marie Terezie) byl jednotný úřední jazyk vnímán spíše jako systémový bonus pro rychlou komunikaci politickohospodářských procesů, ne jako nástroj soudržnosti jednotlivých regionů. Stát měl potřebu specifikovat jednotlivé typy škol a jejich vzdělávací náplň. I proto se setkáváme právě v této době s mnohočetností názvů pro jednotlivá školská zařízení. Jak uvádí Pánková a Kasper, název Volksschule (obecná škola) bylo před 19. stoletím

vlastně označením školy pro „nižší lid“. Později se setkáváme s názvem deutsche Schule (německá škola). Tento název odděloval nižší školství od vyššího, které vyučovalo v jazyce latinském. „V Rakousku k nim patřily „obecné nebo triviální školy“ (*Anfangsschulen*) – primární nebo elementární školy (*Primar – oder Elementarschulen*) v dnešním jazykovém úzu a hlavní školy (*Hauptschulen*) se zvláštní formou – normální škola a vzorová hlavní škola (*Normal – oder Musterhauptschule*), později také reálné školy (*Realschulen*)“ (Kasper, Pánková, 2015, s. 31). V tomto případě se na rozdělení jednotlivých stupňů škol podílí stát svou reformou. Monarchie se ale musela vyrovnávat s celospolečenskými změnami. Musela se k nim umět postavit a reagovat na ně. Zásadní v tomto smyslu byly rychle se přenášející osvícenské myšlenky, které transparentně vystupovaly proti některým církevním a státním nařízením a pravidlům. Ve školském odvětví bylo vydáno mnoho zákonů a vyhlášek, které celé monarchistické vzdělávání vrátilo o několik kroků zpět v rámci celoevropského progresivního filozofického hnutí, které započalo významně pracovat s vědními obory. K určitému zpátečnictví poslouží následně uvedené citace: „Všichni „už školetí mladí lidé do osmnácti let“ musí „obdržet pokračující, jim příslušnou, jejich potřebám více rozvinutou náboženskou výchovu“ (Kasper, Pánková, 2015, s. 43, 44 in Politische Verfassung, §24).

„Všichni rodiče, kteří nejsou zaopatřeni penzí, „pokud mají děti mezi 16 a 18 lety“, se musí každého půlroku vykázat duchovnímu, který jim musí stejně vystavit osvědčení k vyzvednutí jejich penze, „osvědčením svých dětí o výuce náboženství, kterého trvale užívají, nebo duchovnímu své děti sami předvést ke zkoušce“ (Kasper, Pánková, 2015, s. 43, 44 in Politische Verfassung, §24).

Až 1. polovina 19. století, konkrétně rok 1848, ukázala, jak probíhá reálné oprostění se od církve. Bylo založeno ministerstvo vyučování (Kasper, Pánková, 2015, s. 45) a vydáno ministerské prohlášení profesora filozofie Franz Exnera, člena císařské Akademie věd, ministerského rady, reformátora habsburského školství. Šlo o dokument na: „*Návrh organizace gymnázií a reálků v Rakousku (...), zavádějící kromě jiného i filozofickou propedeutiku, byl později označen jako „magna charta rakouského středního školství“* (Franz Exner [online]. [cit. 2019-01-10]. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/fil/scf/komplet/exner.html>) o novém vzdělávání. Pánková a Kasper uvádí, že v tomto dokumentu jsou zmiňovány priority vyučování v obecných školách. Není zde upřednostněn katechismus, jak by tomu bylo v dobách minulých. Prioritou je být připraven k tomu, stát se schopným občanem moderního státu a také to,

že vzdělávání a vzdělání má být zajištěno každému. V průběhu 19. století se tyto tendence postupně měnily a kola mocnářství se začala točit pozpátku v období tzv. neoabsolutismu. Až na konci 19. století se díky dalším reformám prolomila docela. Tento průlom dokazuje Ústava z roku 1867 (Kasper, Pánková, 2015, s. 48). Tento významný dokument zavádí a zaručuje svobodu náboženství a občanská práva, která se dříve odvíjela od náboženského přesvědčení, již nejsou na vyznání závislá. Osvěta působila napříč všemi odvětvími státu, tedy i ve školství. To se na konci 19. století počalo rozvíjet mílovými kroky.

Hlůzová uvádí, že jsme se na sklonku tohoto (19.) století mohli v habsburské monarchii setkat s obecnými školami i tzv. měšťankami (tedy školami měšťanskými), dále s českými i německými c. k. (císařskými i královskými) gymnázii (ta byla jak klasická, tak i reálná), a v neposlední řadě s různými typy odborných škol. V ústavech pro učitele, původně zřízenými vlivem Hasnerovým (tehdejší ministr školství a realizátor mnoha školských reforem), se vyučovali chlapci i dívky, někdy samostatně, jindy společně (Hlůzová, 2012). Z výše uvedených faktů je zřejmé, že stát začal důvěřovat úřednickému aparátu a lidem, kteří se zabývali konkrétní problematikou a té také rozuměli. Panovník rámeč vzdělávání nedelegoval prioritně na církve, jak tomu bylo dříve, ale právě těm, kteří se v dané oblasti pohybovali, pracovali v ní a rozuměli jí. Na tuto změnu měla vliv společenská proměna. Evropa otvírala bránu 20. století.

1.1.2 Učitel

Učitel měl být podle představ státu v kontextu tehdejší doby (a toto platí v obměnách dodnes) moderním pedagogem. Musel být zároveň hluboce věřící, ale také uvědomělý v osvícenských myšlenkách a svým působením ve škole měl tak přispět k „*chodu rodícího se nového státu*“ (Kasper, Pánková, 2015, s. 14). V knize Tomáše Kaspera a Markéty Pánkové s titulem Učitel ve střední a jihovýchodní Evropě píše Wolfgang Brezinka: „(...) *Smysluplně lze o něm (o školství, pozn. autora) hovořit pouze ve větší souvislosti. Učitelé jsou součástí školského systému a školství je jednou z mnoha kulturních oblastí společnosti. Stav škol, postavení vyučujícího personálu a jejich změny závisejí na okolnostech mimo školu*“ (Kasper, Pánková, 2015, s. 29). Tato citace, zjm. její závěr, naráží na téma diplomové práce – je její podstatou. Učitel, který ke své profesi potřeboval pouze „několikaměsíční kurz“, tzv. „*vysvědčení o způsobilosti*“

(Kasper, Pánková, 2015, s. 38), a musel v mnohém přizpůsobovat a podřizovat výuku církevním potřebám, neměl zcela dobré postavení. Je tedy zřejmé, že habsburské soustátí na počátku 19. století nepřemýšlelo o tom, zda je společensky potřebné postavení učitele podporovat. Je důležité zmínit, že podpora pedagoga v očích veřejnosti neprospívá jen učitelům, ale i jeho žákům a všem ostatním, kteří jsou součástí společnosti. Jedině tak může učitel působit na děti svým konáním a jednáním, když samo dítě vidí, že i rodiče (a další) mají kantora v jisté úctě. Jak se asi cítil učitel, kterému „platili“ rodiče jeho žáků v naturáliích, protože plat ze strany státu byl mizivý nebo vůbec žádný? Učitel byl tehdy tím, kdo si drobnými přivýdělkami v kostele obstarával vedlejší příjem hrou na varhany a oprašováním svatostánku. Ze zmíněného je jasné, že v 1. polovině 19. století byla práce učitele odvíjena a určována „vzdáleně“ panovníkem a přímo – v každodenní práci, výhradně církví.

Změny a progres, které jsme v rámci státu a jeho působení v průběhu 19. století popsali v kapitole stát, se odráží také v učitelském odvětví. Kantoři musí projít skutečným plnohodnotným vzděláváním a jejich profese musí být v očích veřejnosti respektována. Je tedy možné sledovat veliké změny ve společnosti a ve společenském pohledu na pedagogickou práci. Učitel i jeho práce jsou společností hodnoceny jako důležité. Stát určil, že ti, kteří povedou učitele v jejich vzdělávání, budou praktici a zároveň odborníci v tomto oboru (Kasper, Pánková, 2015, s. 45). Je zde tedy hmatatelný posun v rámci výchovy a vzdělávání.

Během 19. století byl vývoj učitelské profese nastartován zejména tím, že se prodloužila délka a tím i kvalita učitelského vzdělávání. Od preparand (již výše zmíněných „kurzů“) se přešlo k systematickému vzdělávání. *„Vzdělávání potřebných učitelů se provádí v osmi podle pohlaví vzdělávaných oddělených učitelských ústavech“* (Kasper, Pánková, 2015, s. 57 in Das Reichsvolksschulgesetz 1926, § 26, s. 12). Po čtyřletém studiu museli učitelé absolvovat ještě dvouletou praxi, kde čerpali ze zkušeností dlouholetých učitelů, kteří měli doprovázení nových pedagogů přiděleno povinně. Protože stát už tehdy vnímal, že by bylo třeba učitelům zajišťovat ještě další vzdělávání, měli možnost víkendově studovat pedagogické semináře zakládané při univerzitách, tzv. *„univerzitní extenze“* (Hlůzová, 2012, s. 14). Tyto kurzy vedli profesori, kteří na univerzitách běžně vyučovali. Vzhledem k tomu, že začala vznikat gymnázia a střední odborné školy, bylo nutné, aby se zvedla také kvalifikovanost pedagogů.

Již v úvodní kapitole jsme hovořili o významných osobnostech, které podporovaly a rozvíjely školství v monarchii. Byli to právě ti, kteří vyvíjeli tlak na státní správu ohledně vzdělávání. Díky nim se také progresivní myšlenky staly realitou. Zde je nutné uvést jméno Karla Slavoje Amerlinga (Vošahlíková, 2016), který řídil vzdělávání učitelů. Vyjadřoval se k jejich aprobovanosti a měl možnost dohlížet na jejich vzdělávání v institucích, zejména pak v jím založeném vzdělávacím ústavu a učitelském semináři a chlapecké škole v Novém Městě pražském, stejně tak i v tzv. Ernestinu, kde byla umístována choromyslná mládež (Vošahlíková, 2016, s. 183). Jako progresivní pedagog a lékař v jedné osobě pořádá pravidelné porady pedagogů v Praze. Zde byla probírána učitelská praxe mezi jednotlivými účastníky, a tím vznikaly vlastně první konference na pedagogické téma. „*S nedostatečnou přípravou učitelů pro výkon jejich povolání, které nabízely v éře „staré“ školy preparandy, se chtěl vypořádat z českých pedagogů především Karel Slavoj Amerling, jehož úsilí zlepšit přípravu učitelů komentovali jeho přívrženci slovy: „Pozoroval Amerling, že učitelské tehdejší preparandy odchovávají učitele, kteří neměli téměř žádného odborného vzdělání. Většina jich neznala ani českého pravopisu. Bylo dosti, jen když byl učitel poněkud dobrým kantorem a varhaníkem a vyhovoval knězi“* (Vošahlíková 2016, s. 240 in Dolenský Jan (ed.): c.d., s. 17).

Od Vošahlíkové se také dozvídáme, že další významnou osobností byl Karel Havlíček Borovský (Vošahlíková, 2016). Ten upřel svůj zájem směrem k dítěti a jeho vyučování v mateřském jazyce. Reformy školství, které postupem času vznikaly, připadaly Havlíčkovi schematické. Byl zastáncem praxe a praxí nabytých zkušeností. Ohledně vztahu mezi církví a státem se Havlíček vyjadřoval takto: „*Dle mého mínění měla by tedy na vysokých školách býti jedna fakulta paedagogicko – theologická, kterou by každý absolvovati musel, kdo učitelem nebo knězem být chce“* (Vošahlíková, 2016, s. 58 in Epištoly kutnohorské a vybrané články politické, 1906, s. 33). Dále hovoří o tom, že by se mladý kněz měl věnovat vyučování, kdežto kněz, který dosáhl vyššího věku, by měl vykonávat povolání kněžské a kázat mše. Je nutné podotknout, že se Havlíckovy teorie mezi veřejností zcela neujaly. Zasahoval příliš do řízení věcí církevních a návrhy, které chtěl realizovat na světské platformě, byly zase tak nákladné a obtížné na realizaci, že k nim nikdy nedošlo (Vošahlíková, 2016, s. 34). I přesto víme, že Karel Havlíček Borovský zasáhl do tehdejší politiky jako určitý protitlak tehdejších poměrů.

Zmiňuje se ale významně jeho tvůrčí činnost, činnost literární. I proto jsme ho chtěli v práci uvést jako osobnost, jež zasáhla do vztahu učitel – žák – stát.

Zmíňme také osobu politika Leopolda Hasnera, který je již v práci uveden, jehož zákon o školách národních a povinné školní docházce byl platný až do roku 1948 (Hlůzová, 2012, s. 20). V publikaci *Mlha před námi, mlha za námi* od Hlůzové čteme, že se Hasner snaží vyzdvihnout pozici učitele na vyšší příčku (Hlůzová, 2012). Chce, aby učitelé zakončovali svá studia maturitní zkouškou, a předpokládá, že nastoupí další studia v pedagogických seminářích. Tyto semináře byly vlastně touhou po vysokoškolském vzdělání učitelů, které by jim mohlo nabídnout nejen vyšší společenské postavení, ale také stabilní příjem a vlastní existenční zázemí, které nebylo do té doby žádným standardem. Proč tu nezmínit také to, že Hasner, který byl zakladatel a iniciátorem těchto seminářů, sklidil vlnu kritiky od samotných učitelů právě z důvodu vyšší aprobovanosti (Hlůzová, 2012, s. 21). „*V českém pedagogickém tisku se objevily po přijetí zákona mnohé protesty, které poukazovaly na přemrštěnost požadavku vysokoškolského studia pro učitele nižších typů škol*“ (Vošahlíková, 2016, s. 158 in *Pedagogické rozhledy*, roč. XXIX, 1912, s. 260).

Dalšími institucemi, které přispívaly k rozvoji škol a vyššímu postavení učitelů, byly zakládány školské rady. Ty pracovaly mimo jiné na tom, aby byli učitelé lépe ohodnoceni a měli tím zaručenou jistou existenci. Mezi kantory však panovaly veliké profesní a kvalifikační rozdíly. Učitelů působících ve vesnickém prostředí bylo velmi málo a jejich odbornost byla mizivá. Naproti tomu učitelé městští měli kvalifikaci vysokou, většinou akademickou (tedy univerzitní vzdělání). Školské rady věděly, že právě to je veliký problém. Bylo třeba sjednotit vzdělání tak, aby se na pedagogy pohlíželo jednotně, stejně jako na vzdělání jejich svěřenců, tedy žáků, ve chvíli, kdy opustí školní lavice.

Vzdělávání učitelů samozřejmě mělo určitá kritéria, která musel kantor pro své budoucí povolání absolvovat. Frekventant musel zvládnout cizí jazyk a po celé období studia (tedy 4 let) pedagogiku, psychologii, didaktiku a hru na nástroj. Současně s tímto vzděláváním navštěvovali učitelé také výuku v praxi (Hlůzová, 2012). Procházeli vyučováním 1. – 5. třídy, kde se sami pokoušeli uplatňovat své teoretické poznatky. Po vykonané praxi došlo ke zhodnocení chyb i úspěchů, šlo o první pedagogickou reflexi na konkrétní výuku (Hlůzová, 2012). Tyto znalosti byly pak předávány dál, byly zapisovány i do odborné literatury týkající se pedagogiky a metodiky (Hlůzová, 2012).

Na konci 19. století byly, tak jako v jiných vrstvách společnosti, zakládány nespočetné spolky, ve kterých se učitelé scházeli a předávali si oborové „know how“. Jmenujme alespoň některé z nich: Beseda učitelská (1868), Ústřední spolek jednot učitelských v Čechách (1880), Matice školská (1880) a další (Hlůzová, 2012, s. 21). Vidíme tedy, že se společnost začala strukturovat podle svých zájmů a profesí.

1.1.3. Církev a vzdělávání

Je nutné pohovořit také o zásadním vlivu na vzdělávání ze strany církve. Tento vliv byl platný v celé éře vládnoucí monarchie. V průběhu 19. století, jak jsme již mnohokrát zmínili, se ovšem její vliv redukuje. Na počátku a v 1. polovině 19. století však drží vzdělávání pevně v rukou a dohlíží na něj. V tomto období spravuje zejména školy nižší (Kasper, Pánková, 2015). Důvod byl zřejmý. Pohybujeme se v době silného katolicismu. Vzdělávání na nižších školách tedy připravovalo „nedotčené“ žáky na cestu bohabojných obyvatel říše, bylo tedy třeba začít s výchovou od útlého mládí, kdy výchovné praktiky padají na „ornou půdu“. O co menší kontrola církevní panovala na školách vyšších a vysokých, tím více dohlížela na výuku ve školách nižších. Stát i církve si uvědomovali důležitost a potřebnost vzdělání i těch nejnižších vrstev, a to jak ve městech, tak i na venkově. Reforma školství byla zaměřena na to: „(...) *vychovávat skutečné, ale současně osvícené a ke službám vlasti tak schopné jako ochotné křesťany* (Kasper, Pánková, 2015, s. 34). Vzhledem k tomu, že v zemích habsburských platilo pravidlo „*cuius regio, eius religio*“, tedy koho je vláda, toho je náboženství, měla církev velikou působnost na vzdělávání učitelů nižších škol po dlouhá léta tohoto soustátí (Kasper, Pánková, 2015). Je to evidentní na faktu, že kněží a další učitelé, museli projít kompletním vzděláním. Byli to oni, kteří museli skládat zkoušky vstupní a pak i ty závěrečné. Elitě panovnické i duchovní bylo jasné, že právě tito lidé hovoří k těm nejširším vrstvám obyvatel. Kontrola byla tedy nutná a důsledná. Kněží a faráři působili na lid během svého kázání, zároveň bylo do výuky zařazeno náboženství jako hlavní náplň vzdělávání (Kasper, Pánková, 2015). Víra měla být tou, která pomůže stmelit regionální odlišnosti, od těch zásadních (jako byl jazyk) až po ty méně důležité (jednotlivé regionální zvyky).

Kněží, coby učitelé, se do té doby nezabývali pedagogikou, metodikou. Vzhledem k evropským tendencím té doby načerpávali určité poznatky z pedagogiky při cestách

do reformních oblastí severní Evropy, zejména do protestantského Německa. Po tom, co začaly nižší školy spadat, pod vlivem státních reforem, pouze do kompetence státu, dostali učitelé jistý díl „svobody“ ve vyučování (Kasper, Pánková, 2015). Náboženství už vyučovali jen duchovní učitelé, kteří přicházeli do výuky pouze za tímto účelem. Tím se změnilo postavení učitele, a i vzájemný vztah mezi jím a církví, církví a panovníkem.

Jak jsme ale z historie zvyklí, nejenom jeden faktor zapříčiňuje běh událostí. I proto ještě v celém 19. století můžeme sledovat vliv církve na učitelskou profesi. To, že učitelé vnímali určitou svobodu ve vyučování způsobenou oproštěním se od výuky náboženství, neznamenovalo znevýhodnění na straně církevní. Kněžská výuka náboženství ve školách znamenala setkání se s duchovním, který měl dosažené nejvyšší možné vzdělání akademické a církevní a zájmy bohoslovectví byly nadřazeny výuce jiných předmětů. Tehdejší učitel většinou vypomáhal s pracemi v kostele, v nedělích hrál při mších a velmi často měl pokoj v provozních místnostech spadajících pod kostelní správu. Za tuto pomoc dostával, třebaže minimální, tak stabilní odměnu. Stát byl rád, že byly tyto práce učitelům nabízeny. Věděl, že je tak o učitele ze strany církve alespoň trochu postaráno. *„Protože všude, kde je to možné, musí být spojena školní a kostelnická služba, stejně jako musí každý učitel školy prokázat tolik dovednosti ve hře na varhany, aby byl schopen bezchybně zahrát běžné melodie zákonem zavedených církevních písní“* (Kasper, Pánková 2015, s. 39 in Politische Verfassung der deutschen Schulen 1821, s. 101). I ve výše uvedené citaci sledujeme, jak obratně si církve a stát počínaly. Učitel vyučoval hudbě, hudba zněla uvnitř kostelů a učitel byl i mimo svou pracovní dobu v celodenním kontaktu s katolickou rétorikou i prostředím. To, co zaznělo na hodinách katechismu s vyučujícím knězem, muselo být učitelem opakováno v jeho hodinách a v hodinách čtení zabírají dvě třetiny dotáčnicích hodin texty náboženské (Kasper, Pánková, 2015, s. 39).

I dnes můžeme vnímat ve vzdělávání (tak jako v dalších společensko-kulturních sférách) stále zakořeněný vliv katolické víry/církve. To má svůj původ mimo jiné v tom, že učitelé většinou pocházeli z vrstev nižších a byli spjatí s lidovostí, která byla v neustálém kontaktu se slovem božím. Naproti tomu církve formovala slovem vzdělavců. Tehdejší osvícenství Evropy se na venkov dostávalo jen velmi těžko, nedocházelo tedy k tomu, co jsme mohli sledovat ve větších evropských městech, tedy záměrné odpoutávání se od církve světonázorovými myšlenkami a novátorstvím

revolučních dní. Tento rozkol obou vyučujících stran: „(...) ve spojení se školským dozorem duchovních přispěl k mentalitě věrné církvi“ (Kasper, Pánková, 2015, s. 41). „Učedníci bez vysvědčení z katechismu nesmí představený cech ani zaměstnat ani zprostit pokuty 50 zlatých“ (Kasper, Pánková, 2015, s. 41). Tendence, které se v průběhu 19. století měnily s přílivem nových myšlenek, způsobily, že bylo později působení církve na středních a vyšších školách dokonce omezeno vydaným zákonem.

1.1.4. Osobnosti a tehdejší filozofie vzdělávání

Podívejme se na určité myšlenkové tendence, které díky filozofii jednotlivých známých osobností působily na vzdělávání učitelů i žáků. Učitelské vzdělání se v době monarchie realizuje v ústavech, kterých nebylo v tehdejší zřízení mnoho. Většinu jich najdeme ve Vídni, kde sídlí centralizovaná správa. Hlůzová v knize *Mlha před námi, mlha za námi* z roku 2012 uvádí, že se zde již setkáváme s herbartizmem (*Herbartismus* [online]. [cit. 2019-01-31]. Dostupné z: <http://management-marketingu.blogspot.com/2015/05/herbartismus-ceske-mysleni.html>], který pomalu vytlačuje do té doby směr udávající myšlenky Pestalozziho (*Pestalozzi* [online]. [cit. 2019-01-31]. Dostupné z: <https://www.databazeknih.cz/zivotopis/johann-heinrich-pestalozzi-45289>). Pestalozzi hovoří o komplexním vzdělání žáka, který je vzděláván v oblasti náboženské, mravní, intelektuální a praktické. Herbart zase o vyučování mravním a rozumovém. Mluví o tom, že pokud žáka učební látka baví a zajímá, snáz se ji naučí. Nebojí se ale sáhnout po tvrdých trestech, city nejsou odsunuty na úplný okraj jeho zájmu, do výuky je ovšem zařazuje jen jako nadstandardní prvek. Herbartovská filozofie se stala součástí systému vyučování, které bylo typické pro rakouské země a v jistých ohledech můžeme jeho dopady rozpoznat ve vzdělávání i dnes. Významnými publikacemi koncem 19. století se staly knihy Lindnerovy. Lindner je doposud významnou pedagogickou osobností. Stejně tak je nutné zmínit Františka Palackého, který byl jmenován do čela ministerstva vyučování, toto místo ale později odmítl (Hlůzová, 2012, s. 13). Než přejdeme na počátek století 20. musíme zmínit významnou postavu tehdejší Univerzity Karlovy – profesora Tomáše Garrigua Masaryka. Ten sám propagoval tehdy často skloňovanou myšlenku dalšího vysokoškolského vzdělávání učitelů, stejně jako myšlenku elementárního školství a vzdělání, které by mělo být automatické pro všechny skupiny obyvatel z jakýchkoli sociálních i regionálních území.

1.1.5. Dobová kategorizace učitelů z dostupné literatury

Typologie učitele silně věřícího a svědomitého

Učitel z Milešovic (1856; autor: Pravda, F.)

Tehdejší kritika poukázala na to, že se spisovatel postupně osvobodil od moralizování, které bylo v tehdejší době patrné v mnoha dílech. „(...) v tónu kazatelském, obrátě zřetel svůj hlavně k tomu, aby mravné naučení samo od sebe vysvítalo ze samého děje.“ Postava Václava Háčka, tedy postava hlavní je: „(...) tak prázdná všeho osobitého rázu, že nás nikterak nemůže zajímati. Ostatní osoby mají skoro naskrze ráz charakterů povšechných, abstraktních, jako: dobrosrdečného faráře, horlivého kaplana, sprostého vesnického učitele, ochlasty šumaře (...)“ (Válek, T., 2018). Zřejmě nejdůležitější posláním a významem tohoto díla je v popisu různých společenských poměrů. Hlavní charakterová vlastnost Václava je morálka. Ta se vyvíjela během jeho života díky katolické víře a kontaktu s faráři, kterým se pak chce vlastně celý život přiblížit. Hlavní postava vždy dojde k tomu, že jeho svědomí může správně hodnotit jen Bůh. Nejdůležitějším vztahem, který ovlivnil život Václava, je vztah s farářem z Hořetína. Ten ho naučil mravnosti a dobrým zvykům, toho vnímá jako autoritu.

„Vlastenecký motiv je v románu zprostředkován z několika hledisek“ (Válek, T., 2018) Jedním hlediskem je záliba Václavova otce k Dalimilově kronice a dalším českým knihám, druhým hlediskem je Václavova neznalost němčiny, kterou nepokládá za důležitou. Také jeho vztah k nižším společenským vrstvám/stavům je kladný, lidé jsou zde vykresleni pozitivněji než ti ze stavů vyšších. Václav Háček je vlastně kladným hrdinou. Autor ho popisuje jako svědomitého, skromného, morálního, bere si ponaučení ze svých chyb, vše dobré i špatné chápe jako vůli Boží. „V těchto znacích bychom jej mohli zařadit mezi idealizující typ venkovského učitele, který se vyznačuje pouze kladnými charakterovými vlastnostmi (...). V Učiteli z Milešovic je morální kredit založen na lásce k Bohu a na vlastní sebevýchově. Čtenář je vychováván v situacích, kdy si mladý Václav Háček uvědomuje své špatné jednání a sám dochází k nápravě“ (Válek, T., 2018).

Typologie učitele idealizovaného

Pan učitel (1860; autor: Němcová, B.)

V této knize je jasný záměr vykreslit ideálního učitele jako člověka, který je vzdělaný nebo alespoň národně uvědomělý. Povídka je cenná zejména kvůli popisu dobového smýšlení o učitelích a o celé úrovni tehdejšího školství. Co je ale nutné říci, je, že v době mládí Boženy Němcové, nebyl takový vyučujícího zcela běžným vzorkem (Válek, T., 2018).

Příběh je vyprávěn z pohledu malé Bětušky, která nastupuje poprvé do školy. Ta se nástupu do školy bojí, protože od ostatních slyšela, že jsou učitelé zlí. Po nástupu do školy ale zjistí, že je její pan učitel hodný a vyvrátí se její původní představa. „*Autorčin záměr nepojmenovat postavu konkrétním jménem souvisí pravděpodobně se snahou o obecné vykreslení jakéhokoli ideálního učitele, s nímž se čtenář může identifikovat a vnímat jej jako potenciální vzor vhodný k následování*“ (Válek, T., 2018). Pan učitel je v díle popsán jako velmi zbožný a vlastenecký člověk, to se neprojevuje jen ve škole, ale i v kontaktu s okolím mimo výuku. Je milý a mírný, ve vesnici je určitým rádcem pro ostatní obyvatele. Svou autoritu si vybudoval laskavým přístupem, ne křikem. „*Je vnímán jako přirozený mravní vzor (...) působí v celém textu ideálně. Jedná se o typ harmonicky vyrovnaného člověka. (...) Ryze kladné vlastnosti pana učitele (zbožnost, obětavost, moudrost a laskavost), láska k dějinám a ke krajinám českých zemí vytvářejí jeho ideální podobu. (...) je nekonfliktním typem moudrého starce, který nejenže vychovává své žáky, ale také ostatní chvalínské obyvatele, kteří si k němu chodí pro rady. Jeho idealizaci předesílá směs kladných hodnot (zbožnost, láska k vlasti, klid, kladný vztah k dětem, moudrost)* (Válek, T., 2018).“

Typologie učitele citově rozervaného

Domácí učitel (1867; autor: Hálek, V.)

Tato povídka se zřejmě inspirovala milostným životem spisovatele. Jeho otec (tedy Hálekův) údajně zasahoval do života mladého spisovatele, a to se mělo promítnout právě do této povídky. „*Kdo jej četl, nezapomene nikdy dobrosrdečného Vojtěcha, jak dítkám rozdával krejčary (...). Vroucí něha a zahřívající poetičnost této selanky bude vždy působiti kouzlem neodolatelným*“ (Válek, T., 2018). Hlavní postava doufá, že

v rodinách, kde učí, najde svůj ztracený domov, jistotu a klid. „*Vojtěch se projevuje jako romantická postava rozervance, který mění své nálady v závislosti na situaci, ve které se zrovna nachází. Občas se také nechá vést svým vlastním egem. Cítí nenávisť, ale také radostný prožitek. Pocity postavy řídí především neskonalá láska, která zastírá i problémy s chudobou (...) je zde viditelná Vojtěchova láska k vlasti, důkazem mohou být texty, které dává svým žákům číst či jeho účast na přednášce o národní osobnosti*“ (Válek, T., 2018).

Typologie učitele, který je svědkem určitých událostí

Výminkáři (1891; autor: Rais, K. V.)

Rais se zde snaží zobrazit venkovský život co nejpřesněji a nejpravdivěji. Skvěle se vypořádal s detailním popisem postav, jejich psychikou i mluvou. Mělo by jít o popis ideálu a vzoru života na venkově. Na povídkách kritici pozitivně hodnotí autorovu snahu o podrobnost a elegické ovzduší. Podle autora tehdejších novin jsou postavy: „*jako z jednoho kvádru vytesané (...). Jsou ze skutečnosti vypozerovány, tak žili, tak trpěli a bojovali, vítězili a klesali, nic falešného, nic vypůjčeného, a přece vše výslovně umělecké*“ (Válek, T., 2018). Podle Novákové (tehdejší prozaičky) se autor inspiroval vlastním životem: „*(...) počal psát povídky z lidu vesnického, kresliti postavy, jak mu utkvěly v paměti z let dětských a jinošských v Podkrkonoší rodném strávených, aneb jak je za učitelování v jiných krajinách v mysli uchytil*“ (Válek, T., 2018). Podle Novákové je tu skvěle vykreslena rázovitost postav, která není ani přemrštěná ani idealizovaná: „*(...), jeho povídky mají nejen případné roucho, nářečí, úsloví, Rais vypozeroval i charakteristické duševní rysy venkovanů s bystrostí překvapující*“ (Válek, T., 2018). V povídce tehdejší kritici oceňují zejména: „*mistrnou charakteristiku lidí, jeho znalost života selského a vystihnutí přirozeného dialogu*“ (Válek, T., 2018). Postava učitele vykresluje postavu idealizovanou, je vzdělaný a inteligentní. Není však hlavní postavou, jen pozorovatelem a vypravěčem. „*Nachází se v roli svědka události, kterou zažil ve své blízkosti, a podává svůj výklad světa*“ (Válek, T., 2018).

Typologie učitele vlasteneckého

Zapadlí vlastenci (1894; autor: Rais, K. V.)

Na konto tohoto díla vyšla v časopise Lumír kritika od neznámého autora, který píše: „*V celé práci cítíte stále pevnou půdu pod nohama, nejste v pochybnosti ani ohledně času, kdy děj jeho obrazu se rozvíjí, ani v příčině místa, kde se odehrává*“ (Válek, T., 2018). V knize nacházíme harmonii, teplo a klid. Postavy jsou tu propracované a originální, zdají se být reálné. Jazykové prostředky, které Rais používá, jsou dobře zvoleny. „*Líčení Raisovo je trefné, mluva jeho případná a svérázná, vystihující často jediným slovem, oč jiný snad celou větou by se pokoušel*“ píše neznámý kritik (Válek, T., 2018). Důležité je zde precizní vykreslení venkovské kultury (včetně vesnických učitelů). Podle tehdejších periodik ocení toto dílo hlavně učitelé. Svatopluk Čech se k dílu vyjádřil těmito slovy: „*Zaujaly mne hlavně třemi vlastnostmi: snahou, líčiti věrně skutečnost, bez okázalého vystrkování realistické formy a bez honby po realistických efektech; upřímnou láskou právě k našemu kraji a našemu lidu, který má v domácí literatuře tak potřebí věrných tlumočnicků svých zvláštností; poctivou, svědomitou prací, která se jeví téměř v každém řádku (...). Čtenář pozná nejdříve postavu zvnějšku, s jejím nitrem se seznámí až po určité době*“ (Válek, T., 2018). Setkáme se ale i s kritikou přílišné idealizace postav. „*Jeho moralistní pojetí fenomenů v existenčních jde v kolejích běžných cenění mravních, jak je vypěstovala tradice, a vychovaly předpisy víry: dobro dojde odměny, ctnosti dostane se aureoly, zlo zastihne trest a pohana (...) je suchý, drobný, jednotvárný, přímočarý, podrobnostní vypravěč. (...) Nechybí tu jenom interní, psychologický vývoj, hlavní a základní; ale i fabule nedostačuje na ten rozsah. Po přečtení nemnoha stran nastává zemdlení, stupňující se v nudu*“ (Válek, T., 2018). Šalda zase kritizuje přehnaně kladnou a pečlivě vykreslenou postavu učitele Čermáka. Je to podle něj: „*nejmelodramatičtější a nejsentimentálnější figura*“ (Válek, T., 2018). Nejen tato, ale i další postavy jsou vykresleny s přehnanou kladností. Postava učitele Karla vnímá jako svůj hlavní životní vzor svého dědečka, již zemřelého učitele. Dalším důležitým vzorem je nadřizený učitel Václav Čížek. S ním ho spojuje láska k povolání a k vlasti. „*K jeho základním charakterovým vlastnostem patří zbožnost, která je jak proklamovaná, tak i uplatňovaná, avšak neřídí Karlovy další vlastnosti; nevstupuje do popředí. Dominanty tvoří mírumilovnost, klid, duševní harmonie, vyrovnanost a láska k českému národu. Zároveň je plachý a samotářský; jeho prvotní stesk po domově zcela mizí po láskyplném přijetí do pozdětínského kolektivu*“ (Válek, T., 2018).

Typologie učitele silně morálního

Krátký jeho svět (1900; autor: Winter, Z.)

Podle dobových recenzí postrádá dílo tehdy často se vyskytující patos a pracuje s postavami a okolím pravdivě a reálně. To je podle dobových recenzentů hodnoceno nanejvýš kladně. Autoři podle nich v dílech: „(...) *myslí, cítí a jednají, jak asi tehdy mysleli, cítili a jednali lidé (...), že slovem autoru podařilo se nejen vystihnouti ovzduší, nýbrž i lidi v něm*“ (Válek, T., 2018). Pokud je autorovi něco vytknuto, tak malá vykreslenost hlavní postavy Jana Třebenického. „*V závěru reflexe přichází s návrhem, aby Winter napsal svou následující povídku ve verších s identickou archaickou formou, jakou se vyznačují jeho předešlé prózy. Oproti Theerovi František Vladimír Vykoukal v Osvětě zdůrazňuje vyniknutí této hlavní postavy. Na díle také oceňuje jednoduchost příběhu založeného na shakespearovském tématu othellovské žárlivosti a vykreslení obrazů ze školního života*“ (Válek, T., 2018). Postava Jana je typická vysokou morálkou a tím, že vzdělání považuje za daleko důležitější než hmotné statky, to občas popisuje hlavní postavu jako naivní, sebekritickou, nenápadnou a mlčenlivou.

1.2 První republika

Období první republiky bylo zásadním pro mnohá zákonná ustanovení a pro další vývoj politické dráhy naší země. Přesto, že jde o historii vzdálenou od současnosti právě sto let, vnímáme, že tehdejší kroky politické elity daly vzniknout mnohým tendencím současným – stejně tak i v oblasti školství. Jak se první československá vláda vyrovnala se starými monarchistickými tradicemi a jak právě tyto změny ovlivnily profesi učitele a pohled společnosti na učitele samotné, popíšeme v následující kapitole.

1.2.1 Stát a vzdělávání

Kdybychom se prošli v období první republiky po ulicích měst a vesnic, školy, které bychom míjeli, by velmi často nesly jméno člověka, který byl tehdejší společností (alespoň velkou její částí) uznáván. Jde o osobnost našeho prvního československého prezidenta Tomáše Garrigua Masaryka. Byl to právě on, kdo ještě v dobách Rakouska-Uherska vedl většinu svých přednášek na téma učitelé a vyučování. Byl jedním z těch,

kteří vypomáhali se zaučováním nových kolegů pedagogů a vedl mnohé přednášky na víkendových kurzech pro stávající nebo budoucí učitele. Jeho přednášky se zabývaly zejména velikou byrokracií v oblasti školství: „(...) každé slovo, které mluví pro reformu školy, je současně obžalobou stávající školy“ (T.G.M. školy a učitelé [online]. [cit. 2018-10-25]. Dostupné z: <https://plus.rozhlas.cz/tomas-g-masaryk-skoly-a-ucitele-6637124>). Upozorňoval učitele na to, jak důležité je další sebevzdělávání. Škola má být podle něj hlavně praktická a vědecká, mají na ní panovat demokratické principy a má ji řídit výhradně stát. Znovu se vymezoval proti církevnímu navázání na školství. Upozorňoval státní úředníky a vedení na to, že: „(...) vzdělání se vždycky a každému státu vyplatí, protože co dá stát učiteli, to třikrát i desetkrát vyzíská“ (T.G.M. školy a učitelé [online]. [cit. 2018-10-25]. Dostupné z: <https://plus.rozhlas.cz/tomas-g-masaryk-skoly-a-ucitele-6637124>). Po skončení první světové války se z rozpadlé mocné rakouskouherské říše vygenerovala nová republika, republika Československá. V čele stál již zmíněný bývalý učitel a profesor Tomáš Garrigue Masaryk. Tehdejší vláda neudělala tu chybu, že by vše, co pocházelo z období právě skončeného státního zřízení, pokládala za špatné. V oblasti školství tedy převzala „starý“ rakouskouherský model proto, aby nevzniklo vzdělávací vakuum. Překlenovací období, při kterém připravovala novou školskou reformu, tedy vyplnila rakouským systémem školního i učitelského vzdělávání. Nové republice bylo jasné, že je třeba zřídit jednotlivá ministerstva zodpovídající za chod věcí. V rámci školství nechala vzniknout Ministerstvo školství a národní osvěty – MŠNAO (Hlůzová, 2012, s. 22, 23). Tehdejší akademická obec – učitelé a odborníci se vyjadřovali k tomu, jaké reformy by se měly v nově ustanovujícím školství realizovat. Již tehdy byli odborníci natolik osvíceni, že nerealizovali změny pod tlakem. Ustanovení, která byla ve školství funkční (přesto však přenesená z rakouskouherského řízení), ponechávali dále zařazena. „Každá změna má smysl pouze tehdy, když nejen změní, ale především vylepší současný stav“ (Hlůzová, 2012, s. 23). Nové zákony první republiky zavedly a pevně stanovily společné vyučování chlapců a dívek (tedy koedukativní vzdělávání, které, jak jsme výše uvedli, bylo dříve stanovené na školách nahodile), snižovaly počty žáků ve třídě z 80 na 60 a zaváděly rovnost učitelů a učitelek (Hlůzová, 2012).

Rádi bychom zde uvedli, že právě v této době se ve výuce také začíná prosazovat předmět tělesná výchova. Tato tendence byla podporována již zmíněným G. A. Lindnerem. Ten tělesnou výchovu řadil mezi tělovýchovné vzdělávání i mezi vzdělávání

estetické, tak jak tomu bylo v dobách antického Řecka. Princip kalokaghatia (krása těla a duše) byl tedy po mnohých letech znovu artikulován. Tuto problematiku ovšem rozvíjel jiný Čechoslovák, který žil panslavistickými myšlenkami a zrodem nové republiky – zakladatel Jednoty sokolské Miloslav Tyrš. Myšlenka Sokolů, která dodnes zdobí vstupní části městských sokoloven, je přejata od antického prozaika Juvenala (Hlůzová, 2012) a zní: „*V zdravém těle, zdravý duch*“, jen dokresluje tvrzení o převzetí nebo spíše znovuobjevení antického principu nově založenou republikou a jejími občany. Pokud zde zmiňujeme národní cítění, které se ve většině společnosti probouzelo, uveďme, že po roce 1918 je Karloferdinandova univerzita přejmenována opět na Karlovu (Hlůzová, 2012). Význam tohoto návratu ke starému pojmenování univerzity je jasný. Češi se stali občany suverénního státu/republiky. Učitelé dosahují vyššího vzdělání a titulu nejen v Praze, ale také v Brně na nově otevřené Univerzitě Masarykově a v Bratislavě na Univerzitě Komenského (Hlůzová, 2012).

Po vzniku republiky bylo jasně vymezeno a artikulováno odtržení katechismu z obecné výuky, náboženství se tedy stalo předmětem nepovinným. Učitel je tím, kdo dodržuje státem nařízené osnovy a zodpovídá tak za vzdělávání a vzdělání svých žáků. I proto se v roce 1919 poprvé objevují hodnocení v podobě vysvědčení, kdy každý žák dostává známky vždy na závěr každého pololetí jednoho školního roku. Vysvědčení píše učitel, který jediný je k tomu kompetentní, protože ve výuce působí na žáky a doprovází je pouze on. Obsahem učiva jsou nové předměty, které se snaží žáky vtáhnout více do praxe (Hlůzová, 2012). Učitelé tedy zažívají nové vyučování v podobě ručních prací, a to jak pro dívky, tak pro chlapce. Velikou demokratizaci v přístupu k dětem/žákům ze strany učitelů (zde jde o naplňování Masarykových ideálů) sledujeme v zájmu namířeném na české národnostní menšiny – zejména pak německé. Těch bylo v českém pohraničí zastoupeno poměrně hodně. Čeští učitelé je zdarma vyučovali a tuto činnost vnímali jako službu nově vznikající vlasti, kde si všichni její obyvatelé zaslouží být řádně vzděláváni. V té době se tedy setkáváme na našem území se školami středními, odbornými i vysokými (Hlůzová, 2012). Reformy, které se pomalu uskutečňovaly, měly dobré výsledky, které zjišťovala a vyhodnocovala kontrola nad výukou v jednotlivých školách, kterou zajišťoval stát. Ke kontrole byly vytvořeny komise složené z úředníků (byla to obdoba dnešní ČŠI), které jmenovala, a na které dohlížela zemská školní rada (Hlůzová, 2012). Potřeba kontroly byla evidentně potřebná v jakékoli historické epoše.

1.2.2 Učitel

V období rané republiky bylo jasně řečeno, že učitel nesmí být jakkoli závislý na práci faráře, ale významně ani na těch, kteří školu zřizují, stejně tak není žádoucí, aby se podbízel aktuální politice. Státu a jeho představitelům bylo jasné, že čerpá ze starých principů školství, ale také výchovy. Bylo třeba udělat změnu. Výhodou byl fakt, že se prezidentem stal člověk, který sám v době Rakouska-Uherska jako učitel působil a na výchovu a vzdělávání mládeže měl osobitý a vyhraněný názor. Ten se jal společensky proklamovat a je jasné, že jeho prohlášení měla veliký význam a dopad. Vzpomeňme zde 1. sjezd československého učitelstva, který se odehrál v Praze roku 1920 (*T.G.M. školy a učitelé* [online]. [cit. 2018-10-25]. Dostupné z: <https://plus.rozhlas.cz/tomas-g-masaryk-skoly-a-ucitele-6637124>). Právě tady Masaryk promluvil o tom, že výchova má vést k: „(...) *utváření jedince s hlubokým humanitním přesvědčením a k mravnímu formování osobnosti*“ (Hlůzová, 2012, s. 24). Hlůzová také uvádí, že se Masaryk nesnažil svým kolegům zalíbit. Transparentně mluvil ohledně dalšího vzdělávání pedagogů tak, že není možné, aby mladí kolegové vzděláním převyšovali kolegy starší, protože by docházelo k jejich degradaci (Hlůzová, 2012). Hovořil k zasvěceným vlastně prostým jazykem, když říkal: „*Když se tedy učitel stal prezidentem, tož myslím, že všichni učitelé mají trochu povinnost, aby mu pomáhali*“ (*T.G.M. školy a učitelé* [online]. [cit. 2018-10-25]. Dostupné z: <https://plus.rozhlas.cz/tomas-g-masaryk-skoly-a-ucitele-6637124>). Možná i díky tomu, že byl Masaryk učitelem, dostala tehdejší akademická obec veliké slovo a důvěru ve vzniku a řízení reformy. Učitelé a odborníci se vyjadřovali k tomu, jaké reformy by se měly v nově ustanovujícím školství realizovat.

I proto se stal učitel v období první republiky respektovanou osobností. Dávno minuly ty doby, kdy si učitel musel své „místo na slunci“ jen těžko vydobývat. V první polovině 20. století, konkrétně v období meziválečném, si učitelské profesi cení nejen obec vědecká, ale i laická veřejnost. Učitel je nositelem mnoha ctností – kultury, morálních zásad a vzdělání/vzdělanosti. Jeho osoba budí ve svém okolí respekt a je přirozenou autoritou, které jsou žáci svěřováni s veškerou důvěrou. Mnohé z toho, co je zde popisováno bylo zapříčiněno tím, jak se stát o učitelích vyjadřoval a jak s jejich prací seznamoval širokou veřejnost. Nikdo si nedovolil pochybovat nebo podrývat učitelovu práci. Mince má ale vždy dvě strany. Faktem zůstávalo, že učitelské platy nebyly vysoké. Naopak po tom, co byla učitelům sražena část platu, která byla původně

vyplácena za zařazení pedagoga do úřednického aparátu (úředníci dostávali nákupní a nouzové přídavky), brali učitelé až o 30 % méně (Hlůzová, 2012). Studium učitelů končilo absolvováním zkoušky a následně je čekala povinná praxe. Na obecných školách vyučovali ti, kteří neměli složenou tzv. „zkoušku způsobilosti“ (Hlůzová, 2012, s. 26). Bez této zkoušky byl jejich post pojmenován jako „zatímní učitel“, teprve po jejím ukončení se stávali „definitivními učiteli“ (Hlůzová, 2012).

Pokud měl učitel ambici vyučovat na škole měšťanské, musel projít další tříletou praxí a skládat další zkoušky před odbornou komisí (Hlůzová, 2012). Tak jako dnes si budoucí studenti vysokých škol volí své zaměření, i za první republiky museli učitelé volit dané kombinace jednotlivých předmětů: „1. odbor: Jč – D – Z, 2. odbor: M – Fy – Ch – Bi, 3. odbor: M – rýsování – kreslení, 4. odbor: Jč – cizí jazyk“ (Hlůzová, 2012, s. 26). Stejně tak tomu bylo v pozici ředitele školy a opět se s touto povinností setkáváme i dnes. Ředitel musel skládat funkční zkoušky. Než byl jmenován ředitelem definitivním, měl statut ředitele zatímního (Hlůzová, 2012). Společenský respekt k učitelskému povolání se odráží např. v tom, že obce zajišťovaly ihned po aprobaci učitele takové osobě bydlení a stát okamžitě zvyšoval mzdu. Bylo tak evidentní, že se cení výše dosaženého vzdělání a bylo tedy v učitelově zájmu, aby si co nejvyšší vzdělání dodělal (Hlůzová, 2012). Vidíme zde, že pohled na prestiž jednotlivých povolání se s časem příliš nezměnil. Dnes se velmi často hovoří právě o tom, že se vyšší prestiž učitelského povolání zajistí zvýšením mzdy.

1.2.4 Osobnosti a tehdejší filozofie vzdělávání

Pohybujeme se v období první republiky, pokud chceme zmínit učitelskou osobnost té doby, volíme Masaryka jako tehdejší nejvyšší morální vzor. Jeho pohled na vztah žák – učitel byl jasný. Žák musí mít ve svého učitele velikou důvěru, musí ho mít rád. Zároveň je podle něj nutné, aby si učitel získal u svých žáků neformální autoritu a ta, aby byla přenášena zároveň na žakovy rodiče. Jedině tehdy může být zajištěn kvalitní vztah mezi pedagogem a těmi, které vzdělává. Masaryk ale hovořil nejen o vzdělávání, ale vyjadřoval se také k výchově. V době, kdy byly fyzické tresty nezdělané používány, mluvil Masaryk proti jejich zneužívání. Vnímал takové potrestání jako něco, čím je třeba velmi šetřit. Na druhou stranu přiznával, že je to někdy to nejrychlejší a také jediné možné řešení. V době jeho působení bylo však velmi důležité toto téma rozebírat

a zamýšlet se nad ním. Vztah učitele a žáka má být stavěn na určitých demokratických hodnotách, ne na uposlechnutí z obavy před fyzickým trestáním. „*Když trest, tedy tělesný, a ovšem takový, aby se cítil – žádné hrani!*“ (T.G.M. školy a učitelé [online]. [cit. 2018-10-25]. Dostupné z: <https://plus.rozhlas.cz/tomas-g-masaryk-skoly-a-ucitele-6637124>). Takto promlouval k učitelské obci na jednotlivých sjezdech učitelů.

Pokud máme popsat vzdělávání učitelů po roce 1918, nesmíme opomenout významná jména pedagogů: František Drtina, František Čáda, Otokar Chlup, Rudolf Jedlička, Václav Příhoda a mnozí další, významní nejen v Československu, ale po celé Evropě a někdy i ve světě (Hlůzová, 2012). Tito lidé zasvětili svůj život poznávání a vzdělávání dětí a dětí s handicapem. Právě v této době začínají vznikat platformy nových oborů jako: pedologie, defektologie, speciální pedagogiky a psychologie dítěte (Hlůzová, 2012, s. 27). Tehdejší odborná veřejnost a stát prosadil významné reformy na středních školách, ne však na školách základních. Nutno podotknout, že tyto reformy byly v tehdejším světě vnímány skutečně pokrokově a naše školství bylo, i díky postavě Masarykově, sledováno celým světem. Ti samí lidé trvali na tom, že změny v podobě reformem musí přicházet pomalu a tak, aby nezatížily žáka, učitele, ani výuku. „*(...) vytvářela se jistota, že odpovědná školská reforma není ukončena nikdy, stále totiž musí jít o soustavné zlepšování, aby škola odpovídala novým požadavkům a trendům, které na ni a její absolventy nová doba klade. Ti, kdo připravovali prvorepublikovou reformu školství, pojímali tuto práci jako odpovědné poslání ve službách národa a výsledky jejich dobrovolné, nezištné a nadšené práce, postavené na vědeckých základech, předstihly svou kvalitou několik desetiletí*“ (Hlůzová, 2012, s. 28). Z citace si uvědomujeme, jakou péči věnovali při zakládání státu politické špičky jednotlivým vznikajícím procesům a napadá nás tak, zda i dnes se takto pracuje se všemi faktory, které povolání učitele ovlivňují.

1.2.5 Dobová kategorizace učitelů z dostupné filmové tvorby

Mravnost nade vše (1937; režie: Frič. M)

Scénář snímku napsal Martin Frič, Hugo Haas a Otokar Vávra. Hlavní postavou je profesor Karas (Hugo Haas), který tají existenci dospělé dcery z předešlého vztahu. Profesor chce být autoritou formální ve škole, ale i doma. Často slyšíme z jeho úst větu

“mravnost nade vše“, kterou vysloví během filmu celkem osmkrát) (Majerová, M., 2013). Film je pojat komediálně. I proto tato věta zní z úst takového člověka, jakým je výše zmíněný profesor, vlastně nepatřičně. Přesto je zde evidentní, jakou úctu učitelské povolání v období rané československé republiky mělo. Profesor v sobě nosí morální hodnoty a je v každém případě vzorem. O to větší kontrast přichází ve chvíli, kdy zjistíme, že jedná amorálně, že je jeho situace společensky nepřijatelná. Aby si zachoval tvář a společenskou prestiž, filmový profesor ve filmu lže a tím se tvoří celý komediální charakter filmu. Na tomto místě uvedeme vyjmuté citace, které se týkají osobnosti učitele, a které obsahují slova, která byla níže vsazena do grafu, který procentně udává jejich četnost.

K bodu A: „*Profesor je laskavý člověk.*“; „*(...) a k žákům se chová laskavě.*“

K bodu B: „*Ten učitel je prý čestný člověk.*“; „*Dobrý byl a čestný.*“; „*Důležitá je také čest u člověka.*“

U bodu C a D jsme nezaznamenali ani jednu citaci.

K bodu E: „*Vždy jsem se snažil být dochvilný a důsledný.*“; „*Bud' důsledná, to je dobrá vlastnost*“ (*Mravnost nade vše* [film]. Režie Martin Frič. Československo. 1937.).

K bodu F a G jsme nezaznamenali ani jednu citaci.

Škola základ života (1938; režie: Frič, M.)

Příběh začíná objevením studentského časopisu, který vydává kdosi ze septimánů. Noviny objeví učitel Lejsal a ukáže je kolegům. Časopis se soustředí na jednotlivé kantory a uvádí je pod přezdívkami, které jsou velmi trefné. Ředitel je zde pojmenován jako šerif. Jeho úkolem je: „*(...) plížit se tiše po chodbách a naslouchat za dveřmi tříd, za tímto účelem nosí měkké gumové podrážky, aby nebyl slyšet.*“ Další učitelé jsou rozděleni na: „*(...) okoličnaté s tvrdými límečky, psovité s psími dečkami, koryšce s tvrdou náprsenkou, brejlovce, mrože a parašutisty.*“ Pouze dva učitelé jsou schopni se zasmát sami sobě – profesor Bartoš, mladý kantor, a starý moudrý profesor Gábrlík. U ostatních kolegů se však nesetkají s pochopením. Při odhalování viníka vzniká mnoho komických situací. Rozmanitost postav je veliká. Ředitel ústavu svým knírkem evokuje mrože, učitel českého jazyka (Jaroslav Marvan) má zase specifický tik. Jinak působí již zmíněný mladý profesor Bartoš. Chodí v obleku a s kravatou, je upravený, ale nenosí

ani brýle ani knírek jako starší profesori. Má pochopení pro výstřelky svých studentů. „*Předností snímku Škola základ života je, že nám ukazuje dichotomii vyskytující se v kantorském sboru.*“ Skupina v čele s ředitelem (Theodor Pištěk), učitelem češtiny (Jaroslav Marvan) nebo německého jazyka Lejsalem (František Kreuzmann) je skupina odborníků, ne však lidsky smýšlejících empatických lidí. Nejsou schopni přijmout studentský humor a berou se příliš vážně, až působí groteskně, či karikovaně. Sledujeme také rozdílné přístupy k jednotlivým žákům: „*A Mazánek, náš třídní premiant*“, „*No jo, Čuřil, čtálista*“ Naproti tomu profesor Bartoš a Gábrlík jsou ke studentům tolerantní a přistupují k nim liberálně. Studenty před kolegy hájí. Jejich vzájemný vztah je vykreslen skutečně lidsky (Majerová, M., 2013).

Na tomto místě uvedeme vyjmuté citace, které se týkají osobnosti učitele, a které obsahují slova, která byla níže vsazena do grafu, který procentně udává jejich četnost.

K bodu A: „*Ty, kluci, to je ale prima chlapík!*“; „*Už jde, šerif.*“; „*Ten nový je prý dobrý chlapík.*“

K bodu B: „*Matulka je čestný člověk a má nás rád.*“; „*Bud'te čestní, studenti, stejně jako vaši učitelé!*“

K bodu C jsme nezaznamenali ani jednu citaci.

K bodu D: „*Vždyt' jste tak vzdělaný, kolego, není třeba se obávat.*“; „*Je to vzdělanec!*“; „*Ano, ano, je třeba báti vzdělanými.*“

K bodu E: „*Více důslednosti!*“; „*Nejen oblékání, ale také důslednost! Jako je tomu u učitelů!*“

K bodu F: „*Kluci, to je prima chlap!*“; „*Je prima a světověj*“ (Škola základ života [film]. Režie Martin Frič. Československo. 1938.).

K bodu G jsme nezaznamenali ani jednu citaci.

1.3 Období německé okupace

Většina zemí prožila „černé“ okamžiky vlastní historie. Období Protektorátu Čechy a Morava je o to tíživější, protože doba, která ho definovala, není současnosti tolik vzdálená. Jde sice o století minulé, ale i dnes známe ty, kteří v Protektorátu vyrůstali a jsou schopni o něm ještě dnes emotivně a poutavě vyprávět. Oblast školství je o to

bolestnější, protože školy, které byly s velikým úsilím zakládány v období předchozím (tedy období první republiky), byly záhy zavírány a studenti ze škol vyhazováni. V jednotlivých podkapitolách se seznámíme se změnami, které s německou okupací do oblasti školství, ač nezvané, přišly.

1.3.1 Stát a vzdělávání

Potom, co se československé školství a stejně tak i pozice učitele dostaly na vysokou úroveň, přišel ostrý pád dolů zapříčiněný německou okupací a válečnou situací, která postihla naše území roku 1939. Celospolečenský tlak vyvolaný okupací a podmínkami ze strany německé říše, udělal ze školství zkoušenou oblast, která se místo dalšího kontinuálního rozvoje na několik let dostala do defenzivy.

Tlak, který výše zmiňujeme, se projevoval v mnoha oblastech více či méně důležitých. Říše udělovala úkoly a čekala na chyby, za které pak učitele a ředitele trestala a sankcionovala. Byrokratizace, která postihla všechny, kteří byli ve školách zaměstnáni, se projevovala např. tak, že v knihách a učebnicích musela být „přerazítkována“ razítka československá na německo-československá. Pokud přišla kontrola na to, že se tak v jedné učebnici nestalo, byl to důvod k potrestání učitele, který měl toto ve své dikci a vyhozením ředitele, který za celou školu zodpovídal, byla tedy jeho chyba, že práci svých podřízených nekontroluje. Mapy, knihy, kroniky a obrazy musely být zabaleny a odevzdány úřadu, který je zlikvidoval „(...) na některých školách však dokázali „vyrobit“ padělky a původní kroniky uschovat a tak zachránit“ (Hlůzová, 2012, s. 29). Než byly vydány nové učebnice, bylo nutno začernit v knihách slova jako: republika, prezident, národní, tuto práci pochopitelně měli dělat učitelé. Ředitelé procházeli v tomto období obrovským tlakem. Pokud někdo v pedagogickém sboru pochybil, byl odejit ten, kdo chybu způsobil a stejně tak i ředitel. Ve většině případů však nešlo o chyby fatální (Hlůzová, 2012).

V dokumentech bylo evidentní, který jazyk se stal úředním. Byly tištěny nové tiskopisy v němčině. Německý jazyk se od roku 1939 stal povinným a učili se mu již žáci 1. tříd. „(...) v 1. a 2. ročníku obecných škol se od školního roku 1941–1942 vyučovalo povinně jazyku německému 4 hodiny týdně, ve 3.–5. ročníku 7 hodin týdně, v 6.–8. ročníku 7–8 hodin týdně“ (Hlůzová, 2012, s. 29). Proto, že žáci nemohli navýšením časové dotace německého jazyka v hodinách být ve škole do večera, byly redukovány jiné

předměty. Hlůzová (2012) uvádí mezi prvními hodiny náboženství, po něm prvouku, český jazyk, dějepis a vlastivědu. Žáci se v hodinách neučili o své vlasti, cokoli národního bylo s chirurgickou pečlivostí odstraněno.

Žáci dostávali známky od jedné do šesti a jedničku směli dostat maximálně 2 žáci, to platilo nejen na základních, ale i na středních školách (Hlůzová, 2012). Obsahy učiv směřovaly pouze k budování říše. Čeština zcela zmizela a zeměpis byl víceméně propagandou tehdejší mocnosti. Vzhledem k tomu, že mělo dojít k likvidaci českého národa, nebylo pro kontrolní orgány nic nemožné.

Ze vzpomínek pamětníků se dozvídáme, že se tehdejší stát netajil právě tím, že chce české žáky převychovat, germanizovat. Známe osudy žáků a jejich rodin, kteří byli „popotahováni“ a vyslýcháni proto, že byl ve výuce zmíněn první československý prezident. České děti měli Kuratoriem pro výchovu mládeže v Čechách a na Moravě (KVMČM) pod vedením protektorátního ministra školství a lidové osvěty Emanuela Moravce (bývalého legionáře!) naplánovanou jasnou budoucnost. Měly být školeny pouze pro pomocné práce (Hlůzová, 2012). Čeští absolventi škol byli německými pracovními úřady posíláni jako totálně nasazení do Polska a Německa. Mnoho z nich toto pracovní „zařazení“ odneslo špatným zdravím nebo smrtí daleko od své rodiny.

1.3.2 Učitel

V okupovaném Československu byly hned na počátku uzavřeny vysoké školy. Nacistické Německo se chtělo zbavit zdejší inteligence a toto byl jeden z prvních kroků, který k likvidaci vedl. Neslo to s sebou ale mnoho změn v celém profesním životě učitelů, v jejich soukromých životech a stejně tak byli zasaženi žáci a jejich rodiny. „Z 85 tisíc studentů v roce 1939 jejich počet klesl v roce 1944 na 35 tisíc“ (Hlůzová, 2012, s. 28). Učitel se opět ocitl pod přísnou kontrolou, která tentokrát přicházela ve zcela jiném duchu. Kvůli židovské otázce museli čeští učitelé prokazovat svůj původ, stejně jako všichni ostatní, 4 generace nazpět. Pokud se v jejich rodokmenu objevil židovský (nebo jen z poloviny židovský) předek, musel učitel okamžitě odstoupit a je pak jasné, jaký osud mu byl říší naplánován. Učitelé, kteří se vyhnuli penzionování, tedy zanechání svého povolání kvůli svému věku (týkalo se 55letých mužů, 53letých žen, legionářů, v další vlně: 50letých mužů, 48letých žen, a v další: 45letí muži a 43leté

ženy) museli podepsat prohlášení, že se nestýkají s žádnými židovskými žáky (Hlůzová, 2012). Všichni Židé, kteří do té doby studovali, byli ze škol vyhozeni.

Vzhledem k tomu, že v pohraničních školách učili pouze němečtí pedagogové, se tamní čeští učitelé snažili hledat práci ve vnitrozemí. V tu chvíli se země potýkala s neschopností zaměstnat tak vysoký počet kantorů. Na druhou stranu pak chyběli zkušení pedagogové, kteří byli v tu chvíli již penzionováni. Ve školách jsme se v té době setkávali s učiteli nedostudovanými a s praktikanty namísto toho, aby vzdělávání vedli ti, kteří absolvovali univerzitní studia. Další podmínkou pro vykonávání učitelské profese bylo složení zkoušky z jazyka německého. Ten, kdo zkoušku splnil, dostal odměnou 500 korun, ten, kdo neuspěl, měl o 10 % nižší plat. Učitelé měli možnost zkoušku opět po 12 měsících opakovat, po celý rok však zůstávali na snížené mzdě (Hlůzová, 2012). V období letních prázdnin měli učitelé 14 dní dovolené, pak museli nastoupit jako totálně nasazení, a to až do září, kdy se žáci vrátí zpět do lavic.

Z dobových výpovědí žáků se dozvídáme, jak si čeští učitelé snažili udržet morální kvality a v očích svých žáků neselhat. Byli pod obrovským tlakem a byli si toho vědomi. Mnoho pedagogů skončilo na nucených pracích nebo v koncentračních a vyhlazovacích táborech jen proto, že se snažili svým žákům předat něco z toho, co zbylo z teprve nedávno vzniklého československého národa a byli následně na to udáni kolaboranty, kteří se k takové informaci dostali.

1.3.3 Dobová kategorizace učitelů z dostupné filmové tvorby

Škola základ života (1938; režie: Frič, M.)

Snímek byl natočen v roce 1939 podle fejetonu Jaroslava Žáka, známého humoristy.

Cesta do hlubin študákovy duše (1939; režie: Frič, M.)

Film vznikl na motivy Jaroslava Žáka, stejně jako film Škola základ života. Pohybujeme se znovu ve školním prostředí a znovu sledujeme život žáků septimy (Majerová, M., 2013). Ti se snaží pomoci svému profesorovi Matulkovi. Profesor Matulka (Jindřich Plachta), starý mládenec, který se fatálně bojí konečné zkoušky, která mu má zajistit akademický titul, se stane „obětí“ podvodu. Celý podvod je ale myšlen

nanejvýš dobře. Matulka odjíždí „doplnit“ sbírku přírodovědného kabinetu, ovšem netuší, že je celá akce předem domluvena, že „prodávající“ je vlastně akademický profesor, který v tu chvíli vede Matulkovu závěrečnou zkoušku. Jen díky pomoci ze strany žáků se mu podaří dosáhnout tolik touženého titulu. Septima je ale zbytek pedagogického sboru hodnocena jako nevzdělávatelná. Ve třídě je mnoho chlapců, kteří platí za výtržníky a každoroční propadlíky. Nikdo nevidí lidský potenciál třídy, který netkví jen v učení, nabytém penzu informací a známkách, ale i v jiných „neškolních“ projevech. Sledujeme zde i případ žáka Vaňka (Rudolf Hrušínský), vynikajícího klavíristy a skladatele, který nemá dobré známky na vysvědčení a jeho otec, hlava rodiny, mu klavír i hudbu zakáže. Vaněk kvůli tomu odchází z domova, nemůže bez hudby žít. Až mladý učitel, který přichází do školy, vysvětlí Vaňkovu otci, že dělá chybu. Místo toho, aby Vaněk studoval konzervatoř, tedy něco, co by ho bavilo a byl by v tom velmi dobrý, studuje gymnázium, kde nezvládá matematiku a další předměty, které jsou jeho naturelu zcela cizí. Zde je jasné, že slovo učitele má velikou váhu. Otec okamžitě poslechne rady učitele, nechává klavír přivézt zpět a poprvé ukazuje svému synovi lidskou tvář a jistý druh porozumění.

Na tomto místě uvedeme vyjmuté citace, které se týkají osobnosti učitele, a které obsahují slova, která byla níže vsazena do grafu, který procentně udává jejich četnost.

K bodu A: „*Bud'me k němu laskavější, pánové.*“; „*Být laskavými a dobrými, to je také náš úkol.*“; „*On byl ke mně laskavý.*“

K bodu B: „*Nemyslel to tak, je to dobrý učitel.*“; „*Dobrý učitel naslouchá druhým.*“

K bodu C: „*Zachoval jste se nespravedlivě, kolego.*“

K bodu D: „*Je třeba býti vzdělanými pro náš další život.*“; „*Bez vzdělání z tebe nic nebude!*“; „*Vzdělání je na prvním místě.*“; „*Benetko, jste vzdělaný student.*“

K bodu E jsme nezaznamenali ani jednu citaci.

K bodu F: „*Je prima!*“ (žák Benetka ke spolužačce o učiteli); „*Učitel má být optimistický, nejen vzdělaný.*“; „*Bud'te optimističtější, smutkem mu nepomůžeme.*“

K bodu G: „*Svou laskavostí a roztržitostí jste mu možná zničil život*“ (Cesta do hlubin študákovy duše [film]. Režie Martin Frič. Československo. 1939.).

1.4 Období po roce 1948

V předešlých obdobích – tedy Habsburské monarchii a první republice – jsme popisovali jednotlivosti, které se týkaly učitelů, žáků a jejich vzdělávání. V období třetí republiky a dále po roce 1948 se musíme zaměřit na ideologii a na její již zmíněnou implementaci do lidských životů. Pro svou ideologii zabudovanou v programu strany, hodlali čelní představitelé zneužít celý systém státu, tedy i školství. Beztoho, aniž bychom „ideologická vlákna“ popsali, nemůžeme vystihnout téma práce. Jsme si přece vědomi, že vzdělávání je v jakémkoli zřízení vždy sledováno. O to více pak v politických systémech, které se vykazují jako totalitní. Školy, vzdělávání, jeho obsahová náplň, ředitelé, učitelé, žáci, kontrolní školské orgány, tyto všechny (a ještě mnohé další) složky mohou nejvíce, když se s nimi „dobře“ pracuje, oslovit a naučit další nové generace realizovat představy státu.

1.4.1 Stát a vzdělávání

Nebude to poprvé, co se setkáme s politickou propagandou a ideologií vrostlou do jednotlivých politických, hospodářských a celkově společenských sfér.

Potom, co skončila druhá světová válka, Německo kapitulovalo a do popředí se dostala Komunistická strana Československa v čele s Klementem Gottwaldem, začala propaganda nová, tentokrát však pomalu „prorůstající“. Pokud si přečteme nebo shlédneme tehdejší státnické projevy, nemůžeme si nepovšimnout počátečního „lehkého našlapování“ nad tématy, u kterých by mohla vzniknout třetí plocha. Zejména projevy o Tomáši Garrigue Masarykovi jsou úsměvné. Je jasné, že v té době ještě mnozí pamatovali Masarykův odkaz a měli ho v úctě. Proto bylo důležité volit slova opatrně, aby si přívržence republiky (a nebylo jich málo) nová garnitura zbytečně neodradila. Bylo důležité nastavit správnou rétoriku. V první fázi si KSČ Masarykovo učení přivlastnila, i když přeci jen „s malými úpravami“. Největší shoda KSČ a Masaryka, alespoň podle strany, byla v osamostatnění Československa, v založení nového státu, který byl oproštěn od dlouholetého monarchistického zřízení (Devátá, 2010). Komunistická strana dle jejích slov převzala tento Masarykův odkaz a dál s ním pracovala a rozvíjela ho. Masarykova práce se dělila na tu lidovou/českou, kde byl oceňován jako humanista, demokrat a zakladatel vlasti, a pak na tu sociální, se kterou se strana ztotožnit nemohla. Masaryk se totiž vymezil vůči učení Marxovu a Engelsovu

(Devátá, 2010). Postupně byla vydána či řečena prohlášení, že učení Masarykovo je pro současnost zastaralé a nedostačující. To zaznělo v projevu Zdeňka Nejedlého v roce 1946 (Devátá a kol., 2010, s. 19).

Při slavnostech 30. výročí vzniku republiky si lidé mohli na stránkách novin *Tvorba*, přečíst text psaný Václavem Kopeckým (tehdy již ministr práce a sociální osvěty): „*Ted' již můžeme dáti plný průchod pravdě o okolnostech ČSR a jejím vývoji; ted' můžeme již bez zábran rozbít všechny lži, všechny legendy, jež byly buržoasií a její oficiální historiografií vyráběny (...). Masaryk se odvrátil od Ruska, od slovanství a šel na cestu, která ho vedla do nejužšího spojení se západními vlivy a která pak i v Československou republiku pod jeho vedením vtáhla do područí západních imperialistických mocností*“ (Devátá a kol., 2010, s. 19).

V roce 50. už můžeme číst ve spisech Zdeňka Nejedlého vyjádření o tom, že Masarykovo učení a filozofie sice nebyla míněna špatně, přesto nebyla postavena na dobré platformě, koketovala se západními myšlenkami a chtěla se prosazovat stejným směrem (Devátá, 2010). Masaryk podle Nejedlého v otázce ČSR něco slíbil, pak i začal, ale rozhodně nedokončil. Ve slovech Nejedlého je právě KSČ tím, kdo dílo dokončí ke spokojenosti všech občanů země. I přes tyto snahy zůstávalo Masarykovo učení a jeho persona stále živá. Tentokrát měly přijít oslavy prezidenta – osvoboditele. Strana nechala sundat všechny obrazy a materiál s portréty a vyobrazeními Masaryka ve školách a na veřejných místech. Dvě periodika – *Tvorba* a *Nová mysl* – (Devátá a kol., 2010, s. 20) měla vydat jeden článek o T. G. M. V tisku nesměly proběhnout žádné zprávy o tom, že se takové výročí chystá a pořádané oslavy měly být pod státní kontrolou. Prohlášením, že bez Velké říjnové socialistické revoluce by Československo nikdy nevzniklo, byl Masaryk smazán na několik desítek let z československých dějin.

Ve školském odvětví se musí pracovat s novou státní ideologií stejně intenzivně. Strana se rozhodla, že změní strukturu a složení žáků vysokých škol. Situace, která panovala na vysokých školách, byla vlastně podobná té dnešní, přestože jsme si vědomi toho, že dnes se již rozdíl mezi obyvateli měst a vesnic v podstatě setřely. Přesto je obecně známo, že uchazeči o studium na vysokých školách jsou většinou z rodin, které vzdělávání podporují a často sami rodiče vysokoškolský titul mají. Takoví lidé ale nebyli v očích strany těmi reprezentativními. Bylo důležité, aby „elitu“ tvořila dělnická třída, a právě z této společenské vrstvy byli noví studenti vysokých škol generováni.

Po roce 1948 je právě tato sociální vrstva vyzdvihována a proti všem dosavadním tendencím na vysoké školy pod tlakem přijímána (Devátá, 2010). Tehdy se tomu říkalo demokratizace školství a realizované bylo např. tím, že na vysoké školy byli přijímáni studenti podle jejich „*duševních schopností bez ohledu na sociální původ*“, tyto duševní schopnosti bude posuzovat Ústřední rada odborů, která „*posoudí národní a ideovou ryzost žadatele*“ ona tak sama rozhodne „*kdo za peníze a hodnoty pocházející z práce jejich rukou má požívati možností nejvyššího vzdělání, aby se již nikdy v českém národě nemohlo státi, že by česká inteligence vpadla do zad dělnictvu a zájmům lidu*“ (Devátá a kol., 2010, s. 26). V úsilí demokratizace školství pokračuje již výše zmíněný Zdeněk Nejedlý, první poválečný ministr školství, jehož hlavní myšlenkou byla jednotná škola (Devátá, 2010). V tomto projektu šlo o to, aby se sjednotilo do té doby nepřehledné školství a tím byl i usnadněn přístup a vliv KSČ (nutno dodat, že ke vzniku jednotných škol opravdu došlo).

Vedení strany se také snaží o redukci individualismu. V něm spatřuje veliké nebezpečí a odraz kapitalistické společnosti, která individualitu prosazuje. Vedení vysokých škol a jednotlivých fakult je třeba v tomto smyslu kontrolovat. Proto se stát zasazuje o vzniknutí tzv. akčních výborů (Devátá a kol., 2010, s. 33). Šlo o dosazení politických kádrů do vedení škol. Akční výbory se pak podílejí na přijímacích řízeních i na dosazování vysokoškolských profesorů do jejich funkcí. Znovuzvolený ministr školství Zdeněk Nejedlý pracuje na tom, aby se volení akčních výborů nedělo organizovaně, resp. pod dohledem tehdejších rektorů univerzit. Akční výbory tak vznikaly spontánně: „*(...) nikdo je ne zvolil, ani nejmenoval, staly se klíčovým „revolučním“ institutem komunistického převzetí moci ve státě*“ (Devátá a kol., 2010, s. 33).

Důležitá nebyla jen kontrola toho, kdo učí, koho a co, ale také to, co se odehrává na půdě vysokých škol po skončení výuky – tedy organizace rozmanitých akcí a mimoškolních aktivit. KSČ pomalu likvidovala studentské organizace a nabízela jako náhradu vstup do SSM (Socialistického svazu mládeže). Tyto svazy byly vedeny prověřenými studenty a do vedení vysokých škol byly zároveň dosazovány „*dělnické*“ kádry přímo z výroby nebo po krátkodobém školení (Devátá a kol., 2010, s. 45).

Co do obsahu výuky bylo velikým krokem a změnou pro vedení státu zavedení marxismu-leninismu do obsahů vysokoškolské výuky. Později byla dokonce založena fakulta marxismu-leninismu, která se zodpovídala přímo straně (Devátá, 2010). Do tehdejšího Československa jezdili profesori ze Sovětského svazu kontrolovat činnost

akčních výborů a to, zda se Československo snaží navázat ve vědecké práci na činnost Sovětů. Roku 1952 se na půdě Vysokého učení technického v Brně, které celé akci nabídlo zázemí, konal sjezd vysokoškolských pracovníků (Devátá, 2010).

Devátá také uvádí, že zde zazněl projev Václava Kopeckého, který poukázal na kosmopolitismus Beneše a Masaryka, který se podle Kopeckého odráží v podřízenosti západnímu světu, v podceňování národnostního uvědomění a v prosazování myšlenky malého národa, který může „stát“ po boku velkých západních mocností. Na závěr této konference slyšeli zúčastnění toto prohlášení ze strany vysokých škol: *„My, pracovníci československých vysokých škol (...) došli jsme k přesvědčení, že kosmopolitismus, buržoasní nacionalismus, pseudovědecký objektivismus a různé jiné cynické a lživědecké tendence představují zákeřné a rozkladné ideologické vlivy, které je třeba s veškerou rozhodností ze všech oborů vědy a vzdělání vymycovat“* (Devátá a kol., 2010, s. 52).

Stát potřeboval personálně přeobsadit některá pracovní místa – úředníky, vedoucí pracovišť vysokých škol a míst ve veřejné správě. Samozřejmě šlo o dosazení lidí pocházejících z dělnických poměrů. Takové lidi bylo třeba zaučit, aby byli schopni ve svých nových pozicích působit. Bohužel ti, kteří pocházeli z poměrů nižších tříd, nebyli ochotni se intelektuálně vzdělávat a ti, kteří by dle svého sociálního zařazení měli ke vzdělávání blíž, byli nuceni do manuální práce, které se ale snažili vyhnout. Celá ekonomika tímto přístupem trčila a mezi naší zemí a západním světem se začaly rozevírat ony pomyslné nůžky. Devátá uvádí, že i proto je ministerstvo školství na určitou dobu podřízeno ministerstvu informací, v čele s Václavem Kopeckým (Devátá, 2010).

Zdeněk Nejedlý, ministr školství, je ale spokojen s ideou jednotné školy, která napomáhá jednotnému vzdělávání pedagogů. V 50. letech můžeme sledovat systematické rozdělení jednotlivých úrovní školství: mateřské školy (děti 3–6 let), národní školy (1. stupeň – 5 let studia), střední školy (2. stupeň – 4 roky studia). Národní škola a škola střední byly povinné. Dále existovaly základní odborné školy (3 roky studia), výběrové odborné školy (2 až 3 roky studia), vyšší odborné školy (4 roky studia) a gymnázia (4 roky studia) (Devátá, 2010). V období jednotné školy se také setkáváme se vznikem družin. Tam mohla KSČ působit svou ideologií i v době hodin po vyučování nebo v období prázdninového volna.

Stát se v této době ale stále snaží vyrovnat s další nerovnováhou ve školství – odsunem učitelů, kteří nevyhovovali novému řízení. I přes silnou vlnu nově dosazených se řízení státu vyrovnávalo s nedostatkem. KSČ se k tomu snaží přistoupit opět znovu tou samou cestou, dosadit na volná místa kádry a odborníky z praxe.

Školskou reformou z roku 1950 byly všechny vysoké školy postaveny na stejnou úroveň, výjimku tvořily školy vojenské a bohoslovecké (tedy teologické). Ty byly sledovány pro ně zvlášť zřízeným Státním úřadem pro věci církevní (Devátá a kol., 2010, s. 70), který se snažil tyto fakulty pomalu likvidovat jejich neustálým rozdělováním a změnami řízení, tedy diskontinuitou, které byly tyto fakulty záměrně vystaveny. V této reformě se také setkáváme s kladením většího zřetele na fakulty pedagogické. Studenti těchto fakult měli být co nejvíce podporováni, zejména ti, kteří pocházejí z chudších poměrů a to tak, aby se sociální rozdíly rychle vyrovnaly. Reforma také stanovila nové hierarchické dělení vedení fakult. Již se nesetkáváme s profesurami řádnými a mimořádnými, ale dle uvedeného od nejvyššího po nejnižší funkce: profesori, docenti, lektoři, odborní asistenti, asistenti a odborní instruktoři (Devátá, 2010).

K další změně školského zákona došlo roku 1953, kdy se zkrátila povinná docházka z 9 let zpět na 8 let (Devátá, 2010). Ty ročníky, které ještě studovaly 9. rok školy, oslabovaly tehdejší ekonomiku, proto se stát vrátil reformou zpět k původními osmiletému modelu. *„Jsou schopni se učit, ale nelze překonat jejich memorovací manýrismus průběhem jednoho roku právě pro jejich nezralost. Tím je prakticky první rok pro vlastní studium ztracen. Je to rok doučovací, jakýsi doplněk střední školy a následky toho sahají ještě hluboko do roku druhého“* (Devátá a kol., 2010, s. 76). Tato citace hovoří o těch, kteří ztrácejí rok na základní škole a není schopna se se „ztraceným“ rokem vyrovnat ještě při vysokoškolských studiích. Mezi lety 1953 a 1960 je největší prioritou státu v oblasti školství, ale i dalších rezortů, jednotnost a podřízenost Sovětskému svazu (Devátá, 2010). Zpětný pohled na toto období ale hovoří o tom, že k transformaci došlo jen z vnějšku. Tedy unifikací a centralizovaností, dále zaváděním marxismu-leninismu do jednotlivých vzdělávacích odvětví. Tím však tato transformace skončila.

KSČ se snažila udělat z našeho státu kopii Sovětského svazu, neřešila v tomto veliké kulturní rozdíly obou zemí. Právě to zapříčinilo, že nedošlo k celkové indoktrinaci, tedy indoktrinaci mentální, intelektuální a kulturní (Devátá a kol., 2010, s. 78). Celý pokus o sovětizaci školství byl na konci padesátých let vnímán jako něco nárazového

a dočasného. Postupem času začaly univerzity usilovat o „odsověštění“ fakult a s tím i všeho ostatního, co bylo spojeno s vyučováním na VŠ (učitelé, obsahy učiva, dosazování kádrů, dosazování studentů z nejnižších sociálních vrstev). Právě díky tomuto novému postoji byly zrušeny pedagogické fakulty a zřízena pedagogická gymnázia, která měla zajistit aprobaci pro učitele předškolních dětí a dětí 1. stupně (Devátá a kol., 2010, s. 83).

Tyto společenské změny (odstup od Sovětského svazu) postupně dosáhly neočekávaného rozkvětu a v 60. letech 20. století jsme díky literatuře, divadlu, hudbě a dalším kulturním platformám mohli být svědky určitého druhu liberalizace společnosti. Válečné škody byly odstraněny, začíná se zvyšovat životní úroveň obyvatel. Špatné výsledky v rámci 3. pětiletky se jen přidaly k nespokojenosti Čechoslováků (Hlůzová, 2012). Byla artikulována nespokojenost s chybějícím širším názorovým spektrem (nejvíce ze strany studentstva a umělců).

Roku 1968, kdy už 4 roky pracovala nově založená Československá pedagogická společnost, byl předložen Akční program (Hlůzová, 2012). Ten artikuloval nespokojenost, nedostatečnost výukových a celkově výchovně-vzdělávacích praktik 50. let. Poukazoval také na to, jak byl přerušen vývoj naší pedagogické práce, jejích tradic.

Školství bylo otevřeno změnám, které mohly odstranit dogmatismus let minulých ve většině jeho složek. Vláda chtěla učitele opět dostat mezi společensky oceňovanou profesi (jako vždy realizovanou také přidáním na platu učitelů). Tento dokument se věnoval skutečně širokému spektru politicky problematických okruhů: „*školy a zařízení I. a II. cyklu – Vysoké školy – Žáci, studenti, učni – Pedagogické kádry – Zahraniční styky – Ekonomické zabezpečení škol – Řízení a správa školství (...)*“ (Hlůzová, 2012, s. 37). Docházka na základních školách byla opět prodloužena na 9 let (vznikají také lidové školy umění). Dalším školským zákonem (z roku 1966) se obnovují tradiční tituly – Ing., PhDr. a další (Hlůzová, 2012).

Vzhledem k srpnovým událostem byla tomuto rozkvětu učiněna přítrž a z nově se rodících liberálnějších myšlenek nadobro sešlo normalizací. To, o co se částečně pokoušely realizované reformy 60. let, bylo potřeba rychle odstranit. Znovu se vláda pouští do prověrek a čistek v řadách učitelů a studentstva. Ty začínají na úrovni krajské a okresní, později přišlo prověřování ředitelů a učitelů, kteří nevstoupili do strany. Muselo se znovu reorganizovat jak řízení školy, tak obsah vyučování (a to na všech úrovních vzdělávání). Během 60. let došlo k „*odstraňování kultu osobnosti*“ (Devátá

a kol. 2010, s. 96), nejevidentněji prosazenému likvidací Stalinova pomníku na Letné, ale ani to a ani amnestie z roku 1960 ještě neuvolnilo politické poměry natolik, aby bylo možné rehabilitovat některé předrežimní tendence pedagogického prostředí.

Vysokoškolské vzdělávání učitelů zůstává stejné (tzn., že jsou činné pedagogické fakulty), mění se ale obsahy učiv, které směřují k ideologismu a následování SSSR ve všech svých polohách). „Podle rezoluce XIV. sjezdu KSČ z roku 1971 měla být mladá generace připravena na život v souladu s programem socialistického rozvoje v duchu marxisticko-leninského světového názoru, socialistické etiky, socialistického vlastenectví a proletářského internacionalismu“ (Rezoluce XIV. sjezdu KSČ, 1971 in Jiří Zounek a kol., 2017, s. 69). Opět vzniká osmiletá povinná školní docházka. První stupeň měl rozsah pouhých 4 ročníků (Hlůzová, 2012). V průběhu této etapy byla systematicky prověřována dostatečnost takové výuky. Závěry výzkumu byly neuspokojující. Jako poslední v období totality byly realizovány školské zákony z roku 1980 a 1984 (Hlůzová, 2012). První z nich deklaroval správu škol ministerstvu školství, včetně veškeré kontroly škol. „Vysoké školy zaujímají významné místo při budování vyspělé socialistické společnosti. Vychovávají vysoce kvalifikované pracovníky, zúčastňují se rozvoje národního hospodářství, kultury, vědy, výzkumu a ostatních úseků společenské praxe. Vysoké školy pod vedením Komunistické strany Československa v celé své činnosti spojují vědu, výchovu a vzdělávání do jednoho celku, vycházejíce přitom z marxismu-leninismu“ (Zounek a kol., 2017, s. 71). Druhý ze zákonů byl do ústavy zanesen jako zákon České národní rady o státní správě ve školství (Zounek a kol., 2017, s. 70). Tento zákon jen realizoval to, co ve světě bylo funkční již dlouhou dobu. Šlo tedy o jakousi setrvačnost politického uvolnění z let 60. Konkrétně byly zavedeny třídy s rozšířenou výukou některých předmětů a byl věnován čas a pozornost nadaným žákům.

1.4.2 Učitel

Již jsme zmiňovali tu skutečnost, že v období Protektorátu Čechy a Morava bylo mnoho učitelů odejito. Po skončení války se musel stát vyrovnat s tím, že vysokoškolští studenti, kteří nemohli za války dostudovat, chtěli svá studia řádně dokončit. Vysoké školy otevřely mimořádný letní semestr roku 1945, do kterého se na Univerzitu Karlovu zapsalo 12 500! studentů. V dalším akademickém roce (tentokrát řádném) pak 19 800

studentů (Devátá a kol., 2010, s. 23). Vznikala zde tedy otázka, kdo bude tyto budoucí studenty učit. Problém byl ze strany státu řešen co nejrychleji. Vyhození učitelé byli okamžitě habilitováni a stejný rok proběhlo 63 nových habilitací (Devátá, 2010). Určitá redukce studentů probíhala vzhledem k tomu, že nebyli přijímáni studenti, kteří v období druhé světové války mohli pokračovat ve studiu, dále nebyli přijati ti, kteří studovali na maďarských, německých či slovenských školách (tedy státech, které sympatizovaly s Německou říší). Bylo třeba zavést ještě větší „síto“, které by dopředu zbavilo stát starostí o vysokoškolsky vystudované intelektuální vrstvy, pro které nebyly vytvořeny pracovní pozice (toto síto pak bylo uplatňováno při přijímacích řízeních před komisí, maturitách, komise musela sledovat statistiky potřeb státu pro jednotlivé obory a výrobní odvětví apod.) (Devátá, 2010). Nakonec se strana přiklonila k řešení zpoplatnění studia na vysokých školách, kdy automaticky odpadali ti z nejnižších sociálních vrstev. Takový postup můžeme ale vidět naposledy.

Jak jsme již uvedli v předešlé kapitole, studenty, kteří aspirovali na budoucí povolání učitele, volila Ústřední rada odborů (Devátá a kol., 2010, s. 26), pro kterou byl prioritou zejména sociální původ uchazečů. Upřednostněni byli ti, kteří sympatizovali se zájmy strany a státu. Byla to strategie, která vedla k odstranění inteligence z vysokých škol. K výchově učitelů mělo pak docházet na nově zřízených pedagogických fakultách, které své studenty přijímaly podle daných pravidel a měly tak přehled o tom, jaké lidi do pozic budoucích kantorů přijímají. *„Režim lidové demokracie si přeje, aby učitelé a profesori se sblížili s lidem a poctivě s ním spolupracovali. Budujeme novou školu, budujeme ji na idejích, z nichž vzešlo naše osvobození, na idejích, které jsou hybnou silou při výstavbě státu. Budujeme školu politickou, která bude úzce spjata se vším hospodářským a kulturním životem národa“* (Devátá a kol., 2010, s. 31).

Po stávajících vyučujících bylo vyžadováno, aby se podíleli a spolupracovali s akčními výbory na myšlence řízení akademického života stranou a její realizaci. Stejně tak bylo zajištěno, aby měli v mnoha oblastech slovo prověřeni studenti, kteří se na práci akčních výborů také podíleli. Mnoho tehdejších profesorů vstoupilo do KSČ s vidinou benevolence strany, která je nechá pracovat i nadále ve stejném duchu. To se samozřejmě nestalo. Vůle strany byla odvolat co nejvíce „starých“ a přijmout co nejvíce „nových“ vysokoškolských učitelů, kteří již prošli všemi prověrkami, a bylo u nich zaručeno nejen to, že nebudou vystupovat protirežimně, ale budou pracovat nanejvýš ideologicky. Do roku 1950 bylo jmenováno na 130 nových profesur (Devátá a kol.,

2010, s. 33). Jak jsme již zmínili, nešlo jen o vyučující, ale také o žáky vysokých škol. Zde byla jednoznačná tendence, která byla samozřejmě i náležitě artikulována, a to dosadit na VŠ co nejvíce studentů z řad dělnických: „(...) roku 1950 bylo plánováno přijmout na vysoké školy všech 1700 dělnických uchazečů, 300 uchazečů z předpokládaného počtu 500 absolventů středních odborných škol, zatímco z 9700 gymnaziálních absolventů pouze 500 uchazečů, z nichž mělo 1200 – 1500 studovat učitelský směr“ (Devátá a kol., 2010, s. 53).

Tito studenti procházeli jednoletými přípravnými kurzy, které měly být určitým vyrovnáním s těmi, kteří absolvovali školu ukončenou maturitní zkouškou. K tomu pomáhal tzv. *předběžný zápis*, který dával čas k prověření budoucích studentů (Devátá, 2010).

Pamětníci vzpomínají na to, že přestože měly být tyto prověrky realizovány formou přátelské diskuze, často se měnily spíše v policejní výslech. Uchazeči bylo tedy dopředu oznámeno, že na VŠ nemůže nastoupit ze zřejmých důvodů (ty byli studentům vždy sděleny) a nemuselo s ním proběhnout zdlouhavé přijímací řízení.

Pokud se uchazeč přes předběžný zápis dostal, další řízení pokračovalo v ústním přijímacím pohovoru, který sestával z rozhovoru, který byl ze čtyř třetin tvořen politickými otázkami. První téma vedlo rozhovor k třídnímu původu uchazečů, druhé téma k politické uvědomělosti a rozhledu, třetí k odbornosti a k odborným předpokladům, čtvrté téma nebylo zmiňováno, netýkalo se uchazečova názoru, šlo zde výhradně o směrná čísla potřeby státu pro jednotlivé obory (Devátá, 2010).

Studenti, kteří byli přijati na vysoké školy již dříve, museli projít prověrkami a některým z nich bylo doporučeno ze školy odejít, stejně jako jejich vyučujícím. Jak uvádí Devátá, hodnocení prověrek na jednotlivých fakultách bylo rozděleno na velmi přísné a přísné v těch nejvyšších stupních hodnocení (Devátá, 2010). Je nutné říci, že přísným hodnocením procházely všechny pedagogické fakulty. První ročník, který byl nastoupen až v době již činného akčního výboru, prověřován nebyl (Devátá, 2010). Stejně tak nebyli prověřováni studenti z nižších sociálních skupin (tedy rolníci, zemědělci, dělníci).

Jména vyloučených studentů byla okamžitě zaslána na úřady ochrany práce (dnešní pracovní úřady), aby byli okamžitě zaměstnáni a podíleli se tak na budování státu. „*Průměrný počet studentů, kteří museli opustit pražské vysoké školy, činil 22 % (...) Na*

základě tzv. studijních prověrek opustilo české a slovenské vysoké školy přes deset tisíc jejich posluchačů, kteří nesplňovali podmínky novým režimem nastaveného třídně-politického profilu budoucí „socialistické inteligence“ (Devátá a kol., 2010, s. 39).

V padesátých letech byli kantoři „rozdělováni“ do jednotlivých sektorů, tedy tam, kde jich bylo zrovna třeba. Tehdejší učitel si tak v mnoha případech nemohl vybrat, kde bude své povolání vykonávat. Podle vzoru SSSR byl vysokoškolsky vzdělaný člověk brán jako pracovní rezerva, je tedy zřejmé, jak se strana snažila intelektuálně smýšlející (tedy inteligenci) co nejvíce degradovat. Učitel dostal tzv.: „puťovku“ (Devátá a kol., 2010, s. 55), kde bylo napsáno, kde se má člověk o práci ucházet, za kolik peněz a v jakém ubytování. Zároveň bylo trestné lidi bez puťovek přijímat. Vše bylo tedy „dokonale“ zařízené, nebylo úniku.

Řízení strany se také postaralo o to, aby vedoucí pracovníci byli spolehliví v rámci komunistické ideologie. Strana tedy proškolovala v marxismu-leninismu stávající úřednický aparát a dělníky z praxe ve večerních kurzech (Devátá, 2010). Smysl těchto kurzů byl v efektivnosti a rychlosti proškolení, kdy jejich absolventi už po roce nastupovali do vedoucích funkcí, a to na jakýchkoli typech pracovišť – třeba na vysokých školách, v řízení ekonomických oddělení, ve státní a veřejné správě. Právě to vedlo k zaostávání místní ekonomicko-hospodářské situace za západními státy.

Naše ekonomika trčila na tom, že děti z rodin, které nebyly dělnické, nechtěly ve státě určených zaměstnáních působit a manuální práci se vyhýbaly, naopak ti, kteří byli do vyšších pozic umístěni v rámci restrukturalizace společnosti, neměli zájem o intelektuální růst, ani snahu o sociální témata (Devátá, 2010).

Roční kurzy nemohly nahradit několikaleté studium maturitních oborů a jako pozdější frekventanti vysokých škol se setkávali s neúspěchem. Studium na VŠ pak ve velkém vzdávali a studia nedokončovali. Stejně tak nebyli tito lidé motivováni finančním ohodnocením. Postoj státu k intelektuálnímu vykonávání řemesel byl jasný už od počátku a oceňování takové práce bylo mizivé. „(...) ještě v polovině 60. let zámečnický či soustružnický vydělával více než právník či lékař“ (Connelly, J. Ztročená univerzita, s. 406, in Devátá a kol., 2010, s. 59).

Přesto, že strana prosadila vzdělávání učitelů na pedagogických fakultách, které po 48. roce otevřela, postupně o začala o úrovni vzdělanosti studentů pochybovat. Sledujeme to v projevech, které byly vedeny proti pedagogickému povolání: „*Nepotřebujeme*

učitele s vysokoškolským vzděláním, ale učitele s láskou ke svému povolání“ (Devátá a kol., 2010, s. 60). Ti, kteří byli uměle na vysoké školy dosazováni (jak do řad učitelů, tak řad studentů), nebyli intelektově vždy schopni se dané role zhostit tak, jak si čelní představitelé představovali. Střední společenská třída nepovažovala možnost studia za nijak výjimečnou, protože to v jejich kulturní tradici nebylo nic nového.

Nejedlý tímto způsobem snížil profesi pedagogů v očích veřejnosti i u akademické obce. Tím zproblematizoval přijímání pedagogů, odcházejících ze zavíraných pedagogických fakult, na střední pedagogické školy (Devátá, 2010). Učitelé byli pobouřeni postupem Nejedlého (resp. státu) a nechtěli na nově zřizovaných středních školách vyučovat.

Později (rok 1959) bylo jasné, že se systém musí vrátit do systému starého zaběhnutého, tedy že všichni učitelé musí dosáhnout akademického titulu na pedagogických fakultách, které byly právě proto znovu otevírány (Devátá, 2010). Neznamená to ale, že by učitelé nebyli znovu prověřováni. Čistky se nevyhýbají ani studentům, ani řadovým učitelům a ředitelům. Probíhá nová reorganizace (již v kapitole stát) a to jak v řízení škol, tak v obsazích učiva. Stejně tak jako v 50. letech a na počátku let 60. ovlivňuje profesní život učitele to, zda měl dobrý kádrový posudek nebo ne. Pedagogický sbor mohli tvořit jak akademicky vzdělaní učitelé a profesori, tak i poloviční laici s dobrým politickým profilem (Devátá, 2010). Do výuky se silně dostávalo vyučování marxisticko-leninské ideologie, které zasahovalo do obsahů učiva jednotlivých fakult. Kdybychom totiž nahlédli na fakultu kteréhokoli zaměření, setkali bychom se s tou samou tendencí vyučování. V této době jsou výrazně protěžovány děti z rodin dělníků, a naopak jsou diskriminovány děti ze středostavovských rodin.

1.4.3 Dobová kategorizace učitelů z dostupné filmové tvorby

Filmy, které budeme jmenovat v této kategorii, jsou jen těžko porovnatelné. Obsah je různorodý, jediným společným prvkem je postava učitele, která se v každém díle vyskytuje.

Škola otců (1957; režie: Helge, L.)

Film se snaží poukázat na maloměšťáctví jednotlivých postav. V období záhy po tvrdém stalinistickém režimu to není obvyklé. Snímek ukazuje na negativní amorální chování, se kterým se můžeme ve společnosti potkat (netoleranci, pokrytectví, agresí, maloměšťáctví, alkoholismus, nerespekt k dětskému prožívání). Nový učitel Pelikán (Karel Höger) je překvapen špatnou studijní úrovní žáků. Postupně sleduje vztahy mezi obyvateli městečka (despotický alkoholický otcím, submisivní matka, po kariéře prahnoucí ředitel). Žáci jsou zde významně ovlivněni rodiči a jejich názory, které se soustředí na cokoli jiného, jen ne na znalosti svých dětí a připomínky učitele Pelikána bagatelizují. Známký žáků se po nástupu učitele radikálně zhorší. Rodiče i ředitel školy jsou šokováni a nesouhlasí s argumenty učitele. I přes tuto nelibost si děti učitele Pelikána oblíbí. Ten však odjíždí potom, co pochopí, že přesvědčování dospělých nemá smysl.

Učitel Pelikán je vykreslen jako muž v obleku, s kravatou a aristokratickými rysy. Je morální a zásadový. Přes všechn kladený odpor jedná co nejmrvavněji a s čistým úmyslem. Vnímá své povolání jako důležité, chápe svou roli a angažuje se i v mimopracovní době. Je empatický a přistupuje k žákům jako k individualitám. Je zobrazen jako dokonalý příklad přirozené autority, o té nemůžeme pochybovat, protože navzdory zlosti rodičů i malé podpory kolegů (jediný, kdo ho obdivuje, je mladá kolegyně Andulka Novotná, jejíž obdiv hraničí s platonickou láskou) si umí vybudovat respekt i lásku u svých žáků.

Postoj učitele Pelikána ke svému povolání snad nejlépe dokládají scény, v nichž vidíme jeho ochotu věnovat se žákům i mimo dobu školní výuky (nabídka doučování i mimoškolních aktivit) a nad rámec svých povinností. Zajímavé je i povšimnout si, že v porovnání s obydlím profesora Karase z filmu *Mravnost nade vše* (1937) příbytek učitele Pelikána je o dost skromnější, dokonce ho do jeho nového domova vítá místní se slovy: „Nikdo tu nechtěl bydlet, tak sem dali učitele“. V tomto filmu se poprvé objevuje prvek učitele přijíždějícího na nové místo svého pedagogického působení, kde na něj čeká nelehký úkol napravit dosavadní vedení výuky, ale i pochopit prostředí a mentalitu lidí, mezi které přišel (Majerová, M., 2013).

Na tomto místě uvedeme vyjmuté citace, které se týkají osobnosti učitele, a které obsahují slova, která byla níže vsazena do grafu, který procentně udává jejich četnost.

K bodu A jsme nezaznamenali ani jednu citaci.

K bodu B: „*Prý je to dobrý kantor.*“; „*Je jedno kde, hlavně že jste dobrý učitel.*“; „*Být dobrým učitelem, neznamená přehlížet chyby.*“

K bodu C: „*Je to spravedlivý člověk!*“

K bodu D: „*Ten učitel je nespravedlivý!*“

K bodu E jsme nezaznamenali ani jednu citaci.

K bodu F: „*On mluvil pravdu, my mu ale nevěřili*“ (*Škola otců* [film]. Režie Ladislav Helge. Československo. 1957.).

Vyšší princip (1960; režie: Krejčík, J.)

Vyšší princip je Krejčíkem natočené drama, které pojednává o morální síle člověka. Tři studenti jsou zadrženi gestapem. Jejich třídním učitelem je latinář, profesor Málek (František Smolík), kterému studenti přezdírají Vyšší princip. V nelehké situaci se snaží pomoci jak samotným chlapcům, tak jejich rodinám. Po večerním zveřejnění toho dne popravených, mezi kterými jsou i tři studenti, má druhý den třídní učitel promluvit. Ředitel gymnázia jej ale oslovuje s tím, ať nemluví o mravních principech. Profesor promluví před třídou těmito slovy: „*Z hlediska vyššího principu mravního, vražda na tyranu není zločinem. Já protestuju tak, jako každý čestný člověk musí protestovat. Protestuju proti vraždě vašich kamarádů, jejich nevinná čistá krev, ať padne na hlavy jejich vrahů.*“ V učitelském sboru si můžeme na první pohled všimnout nerovného zastoupení žen. Skutečně negativní postavou je učitel německého jazyka, který evidentně sympatizuje s německými okupanty. Kolegy nabádá, aby svým podpisem potvrdili svůj souhlas s vykonaným trestem. Zde se ovšem setkáváme s vysokou morálkou učitelského sboru, ve kterém každý člen odmítne podepsat. Profesor Málek znamená pro své žáky jasnou přirozenou autoritu. Je silný ve svých postojích, morální a studenti se na něj mohou spolehnout. Vyšší princip nevnímáme jen jako často opakovanou větu, ale jako skutečné jednání výjimečného člověka. V závěrečné řeči ke své třídě tak odsoudí čin tehdejší garnitury a je evidentní, že právě to je důvod, proč si ho studenti tak váží. Přezdívka Vyšší princip je diametrálně odlišná od přezdívky Mravnost nade vše. Vyšší princip je míněn skutečně, bez ironického podkresu, či zabarvení (Majerová, M., 2013).

Na tomto místě uvedeme vyjmuté citace, které se týkají osobnosti učitele, a které obsahují slova, která byla níže vsazena do grafu, který procentně udává jejich četnost.

K Bodu A: „*Viš, náš třídní profesor je pro mě veliký vzor.*“; „*Vzorem býti svým žákům, to je důležitá úloha.*“; „*Jděte jim vzorným příkladem, kolego.*“

K bodu B: „*Viš, on (učitel) je skvělý člověk.*“; „*Ten váš učitel, je to dobrý kantor*“ (*Vyšší princip* [film]. Režie Jiří Krejčík. Československo. 1960.)?

K bodu C až G jsme nezaznamenali ani jednu citaci.

Marečku, podejte mi pero! (1976; režie: Lipský, O.)

Film se dotýká tématu večerní školy, kam dochází zaměstnanci různých pracovišť, aby si zvýšili svou aprobaci. Učitel Janda (Josef Abrahám), třídní a matematikář, je o několik let mladší než jeho večerní studenti. Škála charakterů jednotlivých postav je opět široká. Staří známí Tuček a Šlajz, bývalí kamarádi, přehnaně aktivní Hujer, pomalý a nestudijní typ, který výuku vlastně nezvládá, Kroupa a další. Je to poprvé ve výčtu děl v této práci, kdy se setkáváme s novým typem učitele. Je mladý a přesto zkušený. Je progresivní a za jeho schopnosti nestojí dlouholetá pedagogická zkušenost. Další mladý pedagog je učitelka Zíková. Naopak humorně působí starý učitel, učitel Hrbolek, češtinář, který na své posluchače už v podstatě není schopen reagovat. Jeho pravidelná nabídka doučování jazyka latinského je pro tamní studenty zcela mimo jejich spektrum zájmu (studenti jsou zaměstnáni většinou ve výrobě: strojaři, zámečníci apod.). Film poukazuje hlavně na to, že se učitelé ocitají mimo reálné dění, že neznají situace, které se odehrávají ve světě mimo školní škamna, že jsou odtrženi od reálného života (Majerová, M., 2013).

Na tomto místě uvedeme vyjmuté citace, které se týkají osobnosti učitele, a které obsahují slova, která byla níže vsazena do grafu, který procentně udává jejich četnost.

K bodu A jsme nezaznamenali ani jednu citaci.

K bodu B: „*To je tak skvělý člověk!*“; „*No, je to docela dobrý učitel.*“; „*Kdyby to byl dobrý kantor, tak ti to vysvětlí hned!*“

K bodu C: „*Tenhle učitel, to je schopnej člověk.*“; „*Schopnej je ten, kdo to s tebou bude umět!*“

K bodu D jsme nezaznamenali ani jednu citaci.

K bodu E: „*No jo, jen pro něj jdi, chce bejt dochvilnej*“ (*Marečku, podejte mi pero* [film]. Režie Oldřich Lipský. Československo. 1976.)!

K bodu F a G jsme nezaznamenali ani jednu citaci.

Setkání v červenci (1978; režie: Kachyňa, K.)

Student Jakub (Oldřich Kaiser) je poslán rodiči na prázdniny, kde se má připravit na reparát po tom, co propadl na konci roku z anglického jazyka. Jde o prázdninové kurzy cizího jazyka, který doučuje mladá učitelka Klára. Jakub prožívá s Klárou milostný vztah, ve kterém figuruje i učitelčin malý syn. Učitel je zde vykreslen mimo prostředí školy a je jaksi polidštěn. Už ta skutečnost, že naváže milostný vztah se studentem, je nová a v dřívějších snímcích se neobjevuje. Divák nahlíží do učitelčina soukromého života, sleduje její emoční stránku. Při výuce je patrná přirozená autorita učitelky, kterou jí studenti prokazují, ovšem po skončení výuky působí jako přátelé. Divák tu také může sledovat určitou rozpolcenost postavy. Klára je moderní žena, je schopna se o sebe postarat, ale zároveň je velmi melancholická a naivní (Majerová, M., 2013).

Na tomto místě uvedeme vyjmuté citace, které se týkají osobnosti učitele, a které obsahují slova, která byla níže vsazena do grafu, který procentně udává jejich četnost.

K bodu A jsme nezaznamenali ani jednu citaci.

K bodu B: „*Viš, Kláro, jsi skvělej člověk.*“

K bodu C a D jsme nezaznamenali ani jednu citaci.

K bodu E: „*Tak to bylo přesný, to jsi ostatně vždycky*“ (*Setkání v červenci* [film]. Režie Karel Kachyňa. Československo. 1978.).

K bodu F a G jsme nezaznamenali ani jednu citaci.

Pětka s hvězdičkou (1985; režie: Balajka, M.)

Do obce Čejkovice přijíždí mladý učitel Petr Mikeš (Jan Hartl), kterého si oblíbí pětice chlapců, kteří jsou v městečku známí svou nekázní a určitými výchovnými problémy. Celý film, který je určen dětskému diváku, se skládá z malých příběhů, které prožívají chlapci, učitel a potažmo celé městečko. Učitel Petr je nadšený mladý učitel, který za sebou nemá skoro žádnou pedagogickou praxi. Jeho postoje a řešení situací nebudí

v lidech z městečka důvěru. Přesto se brzy stane součástí maloměstské společnosti a lidé ho začnou mít v oblibě. V dějové linii sledujeme vztah učitele k žákům. Přesto, že se jeho žáci velmi často ocitají v problémových situacích, je zřejmé, že je má jejich učitel rád, hájí je a stojí za nimi (Majerová, M., 2013).

Na tomto místě uvedeme vyjmuté citace, které se týkají osobnosti učitele, a které obsahují slova, která byla níže vsazena do grafu, který procentně udává jejich četnost.

K bodu A jsme nezaznamenali ani jednu citaci.

K bodu B: „*Říkali to o tom novym. Prej je to dobrej člověk, ale mladej.*“; „*Jste takovej charizmatickej, soudruhu.*“

K bodu C jsme nezaznamenali ani jednu citaci.

K bodu D: „*Nehci bejt nespravedlivej nebo zlej, ale co s váma?*“

K bodu E: „*Nesmim se zpozdit (učitel).*“; „*Když nebudu přesnej (učitel), ani oni nebudou (žáci).*“

K bodu F: „*Je to teda charakter, že jo*“ (o učiteli) (*Pětka s hvězdičkou* [film]. Režie Miroslav Balajka. Československo. 1985.).

K bodu G jsme nezaznamenali ani jednu citaci.

Kdo se bojí, utíká (1986; režie: Klein, D.)

Adaptace románu *Na cikánské stezce*, vypráví příběh učitele Miroslava Dudky (Pavel Kříž), který přijíždí po válce do pohraniční vesnice. Ve vesnici je silně zastoupena komunita místních Romů, kteří nechtějí své děti vzdělávat, resp. se o tom nechají přesvědčovat místním Vajdou (romským správcem), kterému negramotnost obyvatel vyhovuje. Škola je po válce v zuboženém stavu, proto začne mladý učitel s rekonstrukcí. Zvědavost zavede malé romské děti do třídy. Postupně si mladého učitele oblíbí a do školy chtějí chodit. Vzniká zde však konflikt mezi Vajdou a učitelem. Ten tedy musí bojovat jak s Vajdou, tak i s negramotností místních obyvatel. Potom, co konečně místní lidi přesvědčí o důležitosti vzdělání, Romové opouštějí městečko a kočují jinam. Ve filmu se poprvé setkáváme s rasovou problematikou. Učitel působí velmi jemně, setkáme se zde s větou: „*Jste trošku slabý na prsa na zdejší podmínky.*“ Definují ho brýle a kniha, která sklídí ve filmu komentář: „*Tady už léta letoucí nikdo knihu neviděl a kdo ji veze, musí být učitel.*“ I když je učitel fyzicky křehký, má pevný

charakter, je morálně silný a vytrvalý. Díky své ochotě pomoci a díky své empatii je schopen žít v novém nekomfortním prostředí a zároveň i komunikovat s lidmi z jiných sociokulturních a etnických podmínek (Majerová, M., 2013).

Na tomto místě uvedeme vyjmuté citace, které se týkají osobnosti učitele, a které obsahují slova, která byla níže vsazena do grafu, který procentně udává jejich četnost.

K bodu A jsme nezaznamenali ani jednu citaci.

K bodu B: „*A jste dobrý kantor (žák)?*“ „*Říkali, že jo (kantor).*“

K bodu C jsme nezaznamenali ani jednu citaci.

K bodu D: „*A je ten učitel aspoň trochu zlej?*“

K bodu E: „*Řikal jsem jim, že zítra školu otevřu, tak to musím splnit.*“

K bodu F: „*Já přece nelžu, vždyť jsem učitel.*“; „*Je to učitel, nelže!*“

K bodu G: „*Když přijdete do školy, budu vám vyprávět příběhy a pohádky*“ (*Kdo se bojí, utíká* [film]. Režie Dušan Klein. Československo. 1986.).

1.5 Období po roce 1989

V této kapitole a podkapitolách nahlédneme do období po roce 1989, tedy do období po Sametové revoluci, kdy se po dlouhých letech útlaku měli lidé vyrovnat s nově nabytou svobodou a s ní spojenou zodpovědností k utváření nových státních koncepcí. Opět se budeme soustředit zejména na oblast školství a konkrétně učitelskou profesi, která prožila svou transformaci vlastně ze dne na den.

1.5.1 Stát a vzdělávání

Tuto kapitolu začneme opět v souvislosti s tím, jak působí směřování společnosti na všechny komponenty řízení státu, v našem případě v řízení a směřování školství. Autorka knihy *Učitelé na vlnách transformace*, Dana Moree, mluví o přelomu let 1989 a 1990 (a dále) jako o období transformačním, jak je patrné z názvu knihy. Začíná u ekonomického hlediska, tedy u dobových tendencí změnit centralizované řízení státu na decentralizované (Moree, 2003). Dle autorky je třeba k restrukturalizaci přistupovat komplexně, nejen v rámci politické roviny, ale i roviny kulturní. Jde o to:

„(...) dosáhnout kulturní změny, která se nepohybuje až za restrukturalizací, ale naopak – kulturní změna, změna paradigmatu, změna toho, jak se věci dělají, a hlavně kulturní představy o tom, jak se věci nově mají dělat, jsou motorem těchto strukturálních změn“ (Moree, 2003, s. 13). Po roce 1989 šlo zejména o to, dohnat ostatní západní země. Je zde zajímavé pojednání o tom, co znamená vracet se do evropské budovy nebo do evropského domova. Do budovy je snadné se nastěhovat, ale vytvoření domova je zdlouhavý proces, který vyžaduje: „převzetí základní odpovědnosti za tento domov – nejen za jeho formální existenci, ale i za jeho kvalitu. Znamená ochotu podílet se na rozvoji, vyjednávat o společných zájmech se sousedy, pečovat o vztahy s nimi a pomalu s nimi opět srůstat“ (Moree, 2003, s. 13). Vzhledem k tomu, v čem byly vedeny předešlé generace, nelze si myslet, že v období po revoluci, tedy v období společenské transformace, se naše sociokulturní pohledy radikálně změnily. Do porevolučních let vcházeli totiž lidé, jací tu žili před rokem 1989, tedy lidé vychovávaní ve strachu z nových věcí, z riskování. Život kapitalistické společnosti pracuje právě s ochotou riskovat, nebát se inovací, a to i kulturních. Takoví lidé tu ale nebyli, společnost ještě nebyla připravena na takovou změnu. Čechoslováci brzy zjistili, že za ekonomicky vyspělými státy stojí léta práce a konkurenceschopnosti. Bylo důležité zamýšlet se nad hodnotovým žebříčkem. Naše společnost dlouho používala mantru, že „co je staré, je špatné“, ovšem co je dobré (nebo mezi čím si vybrat), to netušila. Velmi často se pak shodovala pouze na tom, že je dobré to, co je jiné a na tomto úzu se dá nová společnost jen těžko stavět.

Vstupem do Evropské unie se byrokratizovalo stále víc. Školský zákon z roku 2004 přinesl veliké změny ve školském systému (Moree, 2003). Původní osnovy, které přesně říkaly, co se má žák v daném ročníku naučit, byly zrušeny a vznikl Rámcový vzdělávací plán (RVP), ze kterého si jednotlivé školy generovaly svůj Školní vzdělávací plán (ŠVP) (Moree, 2003).

Myšlenka toho nebyla postavena na špatných základech. Problém nastal v tom, jak ke zpracování jednotlivé školy přistupovaly. Některé (zejména pak alternativní školy) braly ŠVP jako výzvu k tomu, vytvořit vzdělávací plán „na míru šitý“ konkrétní škole. Zde potom mohly vznikat výukové programy, které měly koncepci a smysl. Tam, kde vznik těchto programů vnímali jako další z byrokratických povinností škol, na které se musejí podílet oni, učitelé, aniž by dostali jakoukoli finanční odměnu a ztratili mnoho hodin svého času, nebylo takové opatření k ničemu. Současný stav škol tedy stojí na

decentralizovaném systému RVP a ŠVP, jehož směřování a cíle sliboval dokument z roku 1990 – Bílá kniha, která ovšem nebyla naplněna (Moree, 2003). „*A tak školy učí podle de-centralizovaných školních vzdělávacích programů bez jasné obsahové orientace a zřetelného vymezení toho, co se v České republice považuje za základní vzdělání*“ (Moree, 2003, s. 24). Požadavky na vzdělání jsou ovlivněny faktory moderní společnosti – ekonomikou, geografii, začleňováním obyvatel nižších sociálních skupin, tlakem na výkon atd.

1.5.2 Učitel

Učitelé byli postaveni před velmi složitou úlohu. Z roku na rok museli změnit své postoje k žákům, k přesvědčení, ke své profesi. Do té doby měli za úkol „vypouštět do světa“ zformované socialistické občany. Rok poté měli demokratizovat vše ve vyučování a dávat světu svobodné a svobodomyšlné žáky, kteří budou schopni stavět „evropský domov“. Autorka knihy mluví o tom, že je tu naprosto zásadní postoj pedagoga. Pokud on sám změně nevěří, nepomůže ani změna kurikula, do žáků nové společenské hodnoty nevkoreníme (Moree, 2003). To od učitele vyžaduje velikou dávku osobní angažovanosti, energie a úsilí. Ne každý vyučující však má chuť se takto interesovat do vzdělávání žáků.

V porevolučních letech se setkáváme s tzv. „*travelling policy*“ – cestující politikou (Moree, 2003, s. 22). Zde docházelo k fenoménu vycestovat a naučit se, jak to dělat od těch, kteří nebyli za železnou oponou. Jak autorka uvádí, v porevoluční době (90. léta) byla většina takových procesů zaváděna bez větší systematičnosti. Proto *travelling policy*, která by třeba i měla pozitivní dopad, nebyla příliš dobře využita. Některé praktiky západních škol byly „živelně“ zaváděny u nás, někdy plošně, jindy jen v jedné škole, podle toho, kdo zrovna do zahraničí vyjel (Moree, 2003). I z toho důvodu autorka mluví o přetěžování učitelů, na které byla naráz uvalena vlna byrokratizace, která se stále stupňuje. Mnoho učitelů, jako většina pomáhajících profesí, má pak na konci kariéry pocit, že ve svém oboru ničeho nedosáhli a jsou jen krůček od vyhoření (Moree, 2003).

Závěrem této kapitoly bychom měli zmínit, že dnešní úloha učitelů tkví v umění pracovat komplexně. Umět pracovat a využít prostředí, které nabízí multikulturalitu, vzdělávání dětí se speciálními potřebami, možnost pracovat s cizinci, umět mluvit

o společenských tématech: sexualitě, stáří, smrti, schopnost objektivně nahlížet na vlastní kulturní hodnoty, umět je předávat a zároveň umět prožít a bavit se o odlišnostech, které je dobré umět vnímat otevřeně, to je úkolem dnešního učitele (Syslová, 2017, s. 17). Je to ale také veliká práce a nelehký úkol. Není dnes nutné znát všechny pravdy, nebo mít jen jednu, jde o to umět osvětlit realitu a interpretovat společenské jevy v celé jejich šíři.

1.5.3 Osobnosti a tehdejší filozofie vzdělávání

V obecném pohledu můžeme současnou pedagogiku rozdělit na dva směry. Ten první razí humanistický model vzdělávání, druhý ten ekonomický, politický a mediální. Humanistický sleduje vývoj osobnosti a jeho obtíže a zároveň poukazuje na jeho „lidskost“ (Helus, 2009 in Syslová, 2017, s. 16). „*Doposud byla tradičním úkolem školy socializace dítěte na pozadí kulturního života společnosti, do kterého vrůstá (enkulturace), a jeho personalizace*“ (Syslová, Horká a Lazarová, 2014, Štech, 2007 in Syslová, 2017, s. 16). „*Na pozadí konceptu celoživotního učení (lifelong learning) však směřuje vzdělávání ve školách spíše k utilitárně a pragmaticky pojaté přípravě pro úspěšný život, zejména k tomu uspět na trhu práce*“ (Knecht, 2014; Porubský et al., 2013; Štech, 2007 in Syslová, 2017, s. 17).

Řízení školy se dostává do úplně nového systému kontroly. Různé dotazníkové metody (např. PISA – Programme for Student International Assessment), zaměřující se na studenty spadající do nějakých, určitým faktorem společných odvětví, vedou školství ke konkurenceschopnosti jako nejvyššímu cíli, nejvyšší prioritě. Je třeba poukázat na to, že školství není jen instituce (nebo v mnohých případech firma), školu tvoří i jemná vlákna mnoha vztahů, které dokáže škola „čist“ a pracovat s nimi. K jednotným prověřovacím testům používá Syslová tuto citaci: „*(...) neoliberální správa vzdělávání zavádí novou kulturu testování, která chápe normy, jež v moderní době sloužily zejména k identifikaci odchylek a normalizaci jednotlivců, jako „indikátory kvality školy*“ (Syslová, 2017, s. 17). Zde je třeba uvést, že ne vždy je testování adekvátní věku a možnostem žáků. Stejně tak bychom chtěli poukázat na průběh testování, kdy žák nesmí během (cca 2 hodiny) testu odejít ze třídy a nesmí pít. Škola pak nikdy nezíská výsledky, které byly testem vyhodnoceny.

1.5.4 Dobová kategorizace učitelů z dostupné filmové tvorby

Obecná škola (1991; režie: Svěrák, J.)

Obecná škola je snímkem, který vypráví příběhy ze školního prostředí, které se stali samotným tvůrcům filmu. Příběh je situován do poválečné Prahy, do chlapecké problémové třídy. Zdejší učitelka situaci ve třídě nezvládá, proto škola dosadí na její pozici učitele – muže. „*Jan Culík (2007, s. 182) ve své knize píše: „To, že ženy – učitelky třídu problémových chlapců absolutně nezvládají, je potvrzením dobového stereotypu, který však může odrážet i skutečný stav věcí – podle tvůrců filmu se ženy prostě na určitá povolání nehodí, nezvládnou je.“* Nový učitel, Igor Hnízdo, používá tělesné tresty, a i tím si zajišťuje ve třídě klid: „*Tělesné tresty jsou na našich školách, až na jednu výjimku a tou je tato třída. Třída, která přivede svou učitelku do blázince, se naopak bít musí“* (Obecná škola [film]. Režie Jan Svěrák. Československo. 1991).

Svým působením si ale postupně žáky získá a ti k němu vzhlíží jako ke svému vzoru. Učitel Hnízdo je opředen mnoha tajemstvími, nikdo neví, proč na školu přišel a jeho vyprávění z dob druhé války, kdy se údajně účastnil bojů, také často nesouhlasí s dobovými reáliemi. Při vyučování často mluví o válečných situacích, na sobě nosí uniformu a v holínkách má zastrčenou rákosku. „*Budu používat tento středověký nástroj, dokud se budete chovat jako ve středověku“* (Obecná škola [film]. Režie Jan Svěrák. Československo. 1991. in Majerová, M., 2013).

Na tomto místě uvedeme vyjmuté citace, které se týkají osobnosti učitele, a které obsahují slova, která byla níže vsazena do grafu, který procentně udává jejich četnost.

K bodu A: „*Totíž, kluk o vás říkal, jak hezky vyprávíte a kolik jste toho prožil.“*; „*Náš fotr říká, že je učitel lidovej vypravěč, že lže.“*

K bodu B jsme nezaznamenali ani jednu citaci.

K bodu C: „*Učitel je statečnej a nelže!“*; „*Růžička, ty hajzle, to odvoláš, učitel je statečnej!“*

K bodu D jsme nezaznamenali ani jednu citaci.

K bodu E: „*Ledaže by někoho udal, jinak není možný, že to všechno přežil.“*

K bodu F: „*Byl na nás hodnej, netlouk' nás.“*

K bodu G: „*Nevím, proč ho sem přeřadili, ale je prý velmi schopný.*“ (ředitel o novém učiteli) (*Obecná škola* [film]. Režie Jan Svěrák. Československo. 1991.)

Venkovský učitel (2008; režie: Sláma, B.)

Ve filmu *Venkovský učitel* se objevuje téma, se kterým jsme se v československém a českém filmu doposud nesetkali. Jde o téma homosexuálního učitele (Pavel Liška). Ten přichází na vesnici, aby unikl z prostředí Prahy a od svých rodičů. S venkovem a tamějšími lidmi se postupně sžívá. Přesto, že přišel na venkov najít klid, opět se zamiluje. Tentokrát jde o lásku k mladému chlapci, kterého chodí doučovat. Svou lásku projeví ne zcela vhodným způsobem. Celá situace je vyhrocena a učitel se pokusí spáchat sebevraždu. Po určitém zklidnění se snaží hledat životní rovnováhu, kterou mu venkovský klid a přátelství s místní statkářkou (Zuzana Bydžovská) vlastně nabízí. Postava učitele je velmi introvertní a ve vesnickém prostředí působí možná až příliš intelektuálně. Své žáky se v hodinách snaží zaujmout, výklad je ovšem nezáživný, málo energický. „*Ve scéně z hodiny přírodopisu učitel s ulitami na prstech ruky prochází mezi lavicemi žáků a hovoří o jedinečnosti každé bytosti. Říká: „Příroda tvoří jenom samé originály, my jsme taky přece každý jiný, ta odlišnost je někdy past a někdy dar, podle toho, co s tím uděláme“*“ (*Venkovský učitel* [film]. Režie Bohdan Sláma. Česko, Francie, Německo. 2007). Z této věty je zřejmé, že učitel dochází k určitému smíření se svou orientací, k vyrovnání se sebou samým (Majerová, M., 2013).

Na tomto místě uvedeme vyjmuté citace, které se týkají osobnosti učitele, a které obsahují slova, která byla níže vsazena do grafu, který procentně udává jejich četnost.

K bodu A až E jsme nezaznamenali ani jednu citaci.

K bodu F: „*Nechci na ně křičet. Chci být hodný učitel.*“

K bodu G: „*Jsi schopnej.*“ (statkářka) „*Myslím, že úplně ne.*“ (učitel); „*Borec jako ty skončí na venkově?*“ (expřítel k učiteli); „*Proč učíš? Byls tak schopný student.*“ (matka k synovi/učiteli); „*Musím bejt schopnej je zaujmout.*“ (*Venkovský učitel* [film]. Režie Bohdan Sláma. Česko, Francie, Německo. 2007.)

Gympl (2007; režie: Vorel, T.)

Snímek *Gympl* nás seznamuje s prostředím pražské střední školy. V té se setkáváme s žáky, kteří nejsou motivováni ke studiu. Nevidí v něm žádný smysl. Více řeší své osobní problémy, a to jak v rodině, tak i své milostné záležitosti. Důležitá je zde postava třídního učitele (Tomáš Matonoha). Je svým studentům velmi blízko, z hlediska pedagogického až příliš. Jeho byt je místem setkávání studentů. Ti zde ovšem neřeší školní záležitosti, ale konzumují zde alkohol a jiné látky, které se školním prostředím nemají nic společného. Třídní učitel má dokonce milostný poměr se svou studentkou. Chyby nedělá jen třídní učitel, ale také celý pedagogický sbor, který působí velmi neprofesionálně. Mezi jednotlivými postavami jsou vybudované zvláštní vztahy, které se pak odrážejí na celém chodu školy (od konzumace drog po úplatkářství). Ředitelka školy a učitel českého jazyka jsou vykresleni jako učitelé, kteří prošli syndromem vyhoření. To, že snímek *Gympl* poukazuje na současnou problematiku školství (př. finance), dokazuje i scéna, kdy studenti potkají svého učitele fyziky, který si v noci vydělává na živobytí jako řidič taxislužby. Na výuku chodí ležérně oblečen, s neupravenými delšími vlasy, neoholenou tváří a jedině, co ho spojuje s učiteli, kteří jsou zobrazení v předchozích snímcích, jsou tradiční brýle. Učitel Tomáš působí jako flegmatik, který se „zaklíná“ svobodomyšlností, tím ale vlastně dává svým žákům najevo, že mohou ke všemu přistupovat bez smyslu pro zodpovědnost. Zároveň je ale jasné, že má žáky rád, že jim věnuje nadstandardně svůj čas. To ovšem nepřeváží negativa, která jsou s jeho přístupem k pedagogické profesi spojena (Majerová, M., 2013).

Na tomto místě uvedeme vyjmuté citace, které se týkají osobnosti učitele, a které obsahují slova, která byla níže vsazena do grafu, který procentně udává jejich četnost.

K bodu A až F jsme nezaznamenali ani jednu citaci.

K bodu G: „*Hele, von (učitel) je fakt borec, co?*“ (*Gympl* [film]. Režie Tomáš Vorel st. Česko. 2007.)

Občanský průkaz (2010; režie: Trojan, O.)

Čtyři studenti, kteří dostali občanský průkaz, jsou odpůrci režimu a posluchači alternativní hudby. Vzhledem k tomu, že je děj zasazen do tvrdé normalizace, nemají příliš perspektivní vyhlídky. Štěstí mají v třídní učitelce (Kristýna Boková-Lišková),

kteřá je velmi mladá a chápe mladou generaci. Před ostatními učiteli hájí své žáky a vždy za nimi stojí. Z jejího chování je také jasné, jaké postoje k totalitnímu režimu zaujímá. Pro žáky je proto přirozenou autoritou. Je spravedlivá a nezajímá se o kádrové posudky jednotlivých žáků, jde jí o jejich osobnost a charakter. Tento přístup ovšem naráží u ostatních kolegů. Její postava nakonec emigruje, a tím i potvrdí své společenské postoje (Majerová, M., 2013).

Na tomto místě uvedeme vyjmuté citace, které se týkají osobnosti učitele, a které obsahují slova, která byla níže vsazena do grafu, který procentně udává jejich četnost.

K bodu A: „*Je pěkná i vtipná.*“ (žáci o třídní učitelce)

K bodu B: „*Vždyť je to normální fízl a ne učitel!*“; „*A on tě udal? Ten kolega?*“; „*Jak to víte? Tos byla ty? Tys jim to řekla?*“ (třídní učitelka ke kolegům a kolegyni)

K bodu C: „*Taková mladá, ale je fakt statečná.*“ (žáci o třídní učitelce); „*Nemusíš bejt vždycky statečná, mysli na sebe.*“ (kolegyně k třídní učitelce)

K bodu D: „*To nemá co dělat se ctí!*“ (třídní učitelka k jiné kolegyni); „*Náš učitel je normální zbabělec!*“; „*Fízl je fízl, ale nemá učit.*“ (žáci o učiteli); „*Nemůžu to říct, nemohla bych se na sebe pak podívat.*“ (třídní učitelka ke kolegyni)

K bodu E a F jsme nezaznamenali ani jednu citaci.

K bodu G: „*Myslím, že by to dala, je fakt schopná.*“ (žáci o své učitelce); „*Vy jste fakt borec, soudružko!*“ (*Občanský průkaz* [film]. Režie Ondřej Trojan. Česko, Slovensko. 2010.)

Bastardi (2010; režie: Šícha, P.)

Film *Bastardi* je zřejmě nejsyrovějším snímkem ze všech uvedených filmů (i literatury). Mladý učitel (Tomáš Magnusek) přichází na školu, aby odhalil vrahy své sestry (původně zde působící praktikantky). Ta byla údajně někým ze školy znásilněna a usmrcena. Nový učitel přichází do prostředí, které kvůli chování žáků snad ani školu nepřipomíná. Vztahy učitelé – žáci jakoby byly zcela setřeny. Učitelé se svých žáků bojí a ti chodí do školy kvůli všemu jinému, jen ne kvůli vzdělávání (prodávají a berou drogy, prožívají sexuální vztahy přímo ve škole apod.) Film se snaží vylíčit situaci ve škole, která pozbývá jakýkoli systém. Učitel se s touto situací snaží něco udělat, bojuje však s větrnými mlýny. Nakonec zabije dva chlapce, kteří jsou vrahy jeho sestry. Učitele

Tomáše Majera charakterizuje idealismus, vysoká morálka a kladný vztah k pedagogické práci. V průběhu snímku své ideály ztrácí a dostává se do zcela opačné polohy, kdy sám použije násilí a agresí. Zavraždí mladíky proto, že již nemá žádnou důvěru v systém, v možnost nápravy a spravedlivého trestu. Skončí jako rezignovaný člověk, který nese doživotní stigma vraha (Majerová, M., 2013).

Na tomto místě uvedeme vyjmuté citace, které se týkají osobnosti učitele, a které obsahují slova, která byla níže vsazena do grafu, který procentně udává jejich četnost.

K bodu A: „*Vždyť na to nepotřebujeme knížky, můžeme si jen povídat!*“ (učitel k žákům); „*Učitel nemusí být jenom nepřítel, může být i parták.*“

K bodu B jsme nezaznamenali ani jednu citaci.

K bodu C: „*tady není dobrý bejt moc statečnej.*“ (kolegyně k novému učiteli); „*Statečnost se v týhle škole nevyplácí.*“ (kolega k novému učiteli); „*Ježíš! Tak se pořádně nebojte a něco s tím udělejte!*“ (nový učitel k pedagogickému sboru)

K bodu D jsme nezaznamenali ani jednu citaci.

K bodu E: „*Ty si fízl nebo kdo?*“ (žák) „*Ne, učitel.*“ (učitel) „*Takže fízl.*“ (opět žák); „*Normálně tě udám, ty hajzle, učitel, neučitel!*“ (nový učitel k žákovi); „*To je svině a žoldák.*“ (žák k učiteli); „*Zbabělec tu nepochodí.*“ (žák k učiteli)

K bodu F: „*Jsi hodný, ale to je tady spíš na škodu.*“ (učitelka k novému učiteli); „*Chci být hodný a dobrý člověk.*“ (nový učitel); „*Bud' ke mně stejně laskavý, jako jsem já k tobě.*“ (učitel k žákovi)

K bodu G: „*Zvládl jsem to včera, zvládnou to i dneska. Jsem docela schopnej.*“ (nový učitel ke kolegyni); „*Tak ty si myslíš, jakej si borec!*“ (žák k učiteli); „*Jsem borec, protože jsem tě ještě nevyhodil.*“ (učitel k žákovi); „*Pane, jste borec, ale dávejte bacha.*“ (romský žák k učiteli) (*Bastardi* [film]. Režie Petr Šícha. Česko. 2010.)

2 OSOBNOST UČITELE

Druhou kapitolu jsme vsadili do práce kvůli samotnému tématu práce. Co znamená osobnost učitele? Jak je důležitá pro vykonávání této profese a jak se pracovalo s tímto pojmem v jednotlivých vybraných historických epochách, které jsme zpracovali v předcházející kapitole? Právě to má zodpovědět následující text.

Učitel – kantor – pedagog, tato synonyma obsahují mnoho oblastí, které jsou třeba k tomu, aby profese, pod jejíž dikci spadá doprovázení žáků a seznamování je s chodem událostí a předurčenostmi světa, byla správně vykonávána. Pohled na osobnost učitele se měnil v průběhu věků. Jak jsme již několikrát v této práci poznamenali, vždy šlo o dobové tendence a události, které se podepisovaly na všem společenském dění, tedy i na učitelské profesi a roli. Velmi často v práci zmiňujeme slova jako *profesionalita*, *profesionál*, *profese*. Co však tyto pojmy přesně znamenají a proč je důležité je vysvětlit, pokud mluvíme o osobnosti učitele? Syslová (2017) jmenuje několik termínů, které bychom měli zmínit.

Profese je kategorie v mnohonásobném členění společnosti. Tato kategorie v sobě pojí dovednosti a speciální znalosti, které jsou získávány dlouholetou praxí. V profesi je důležité mít svou zodpovědnost za znalosti a jasně vymezené postoje (Syslová, 2017).

Profesionál je nejen odborník v určité oblasti, je to hlavně ten, kdo je schopen výborně (vzhledem ke kvalitě i kvantitě) odvádět svou práci (Syslová, 2017).

Profesionalita je stálost postojů, idejí a intelektu, které jsou směřovány jedním směrem, který se velmi ztotožňuje s danou profesní praxí (Syslová, 2017).

Tyto platformy jsme zde popsali zejména proto, že je někdy velmi obtížné vnímat učitelské povolání jako společensky důležité, jako to, které společnost oceňuje. Učitelství se vždy snažilo patřit k prestižním profesím. Kdo je tedy učitel? Pedagogický slovník říká, že učitel je: „(...) *profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu*“ (Průcha, Walterová, a Mareš, 2009, s. 261 in Syslová, 2017, s. 73). Na konci 20. století ale došlo k tomu, že bylo učitelství sociologií zařazeno mezi „*semiprofese*“ (Etzioni, 1969; Orstein a Levin, 1989 in Syslová 2017, s. 23). Jako důvod tohoto zařazení je uváděna vůdčí administrativní autorita místo autority profesní (Syslová, 2017). Učitelé vyučují ve velikých organizacích, jejichž hierarchie je předem dána. V publikaci (Syslová,

2017) je také uváděno, že důležitým faktorem pro toto zařazení je i vysoké procento žen učitelek (více v kapitole Feminizace). Pedagogické povolání nemůžeme zcela zařadit ani mezi profese ani mezi řemesla. Jde o přecházení od jednoho k druhému. V tomto oboru je žádoucí, aby byla obsažena vysoká interdisciplinarita. Do vyučování nelze aplikovat jen poznatky z oboru, je nutné přinášet také sebereflexi, vlastní zkušenosti a emoce. Učitel musí pak reflektovat celou třídu, jednotlivé žáky, vztahy mezi dětmi a rodiči a rodiči a školou, v neposlední řadě pak celkovou vyváženost a dynamiku těchto vztahů a procesů. Stále pak musí mít na paměti, že jeho profese je zejména výchovně-vzdělávací. Je tedy třeba plnit daná kurikula. V současné době jako by učitel stál „mezi dvěma mlýnskými kameny“ – mezi tendencí posílení profesionálního statutu učitel a neoliberální tendencí, která nepřikládá až tak veliký význam hloubce znalostí. „*Funkce školy, dříve vnímána jako osobnostně–kultivační, přechází do roviny adaptační s cílem připravit jedince na to, aby obstál na trhu práce a kvalifikovaně zvládal rychle se měnící životní podmínky*“ (Syslová, 2017, s. 26).

Jak jsme již popsali, učitel musí být renesančním ve svém povolání. Jaké role učitel zastupuje během vyučování? Použijme klasifikaci od Vašutové (2004, s. 81 in Syslová, 2017, s. 82, 83).

Jako první je uvedena *role socializační a kultivační*. Učitel je nositelem společenských hodnot, norem a etického chování.

Druhá role je rolí *angažované osobnosti*. Učitel na sebe svým povoláním vzal určitý závazek kulturně angažované osoby. Účastní se přednáškové činnosti, dále pak činnosti poradenské, organizační, metodické apod.

Role diagnostická a evaluační je velmi důležitá. Učitel umí vyzorovat schopnosti a individuální zvláštnosti svých žáků. Je pak schopen zefektivnit výuku, eventuálně přizvat jiné odborníky.

Role projektanta je vlastně pokračováním role diagnostické. Po tom, co bylo dítě diagnostikováno, je třeba těmto závěrům přizpůsobit výuku. Toho by měl být učitel schopen.

Učitel se ocitá i v roli *facilitátora*. Seznamuje žáky s ideálními podmínkami pro vzdělávání (pro spontánní i řízené učení).

Role *konzultanta*. Pedagog je schopen popsat své postupy ve vyučování a je také schopen vysvětlit, proč zvolil právě tyto. Je v neustálé interakci s rodiči, kolegy, širokou veřejností.

Poslední rolí je role *administrátora*, tedy role, která je důležitá, nicméně mnohdy až příliš byrokratizující. Učitel musí zapsat veškeré události. Vede povinnou dokumentaci, dokumentaci diagnostickou a evaluační (Syslová, 2017).

V poslední době se hovoří o tom, jak sledovat učitelovo postavení, roli, profesi. Z jakého paradigmatického celku? Dříve byl protěžován model behavioristický, tedy detailní popis schopností a dovedností učitele. Dnes se společnost přiklání k modelu holistickému, tedy k celkovému pohledu na práci učitele (Syslová, 2017). Tento pohled obsahuje také etické principy učitelského povolání. Učitel:

- *„Dodržuje lidská práva, nediskriminuje děti, jejich rodiče, ani své kolegy, dokáže pozitivně pracovat s odlišnostmi pramenícími z původu, vyznání a pohlaví dítěte.*
- *Používá závazné právní normy platné pro jeho profesi.*
- *Jedná v souladu s ochranou osobních údajů dětí, jejich rodin i svých kolegů.*
- *Řídí se etickými hodnotami altruistického chování (úcta k člověku a jeho rozvoji, ochrana života, pomoc slabšímu, sounáležitost, láska k lidem...).*
- *Při svých profesních rozhodováních vychází z pojetí dítěte jako rozvíjející se osobnosti.*
- *Vnáší do třídy demokratické principy jednání a soužití.*
- *Je ochoten a schopen osvětlit svá rozhodnutí vztahující se k učení a výchově dětí – je odpovědný za prostředky, kterými instruuje a vychovává děti.*
- *Jako součást třídního kurikula (aktuálně) zařazuje také etická témata, která se týkají nebo se mohou týkat jeho třídy (násilí, závislosti apod.)“ (Syslová, 2017, s. 92).*

Tím, že se společnost snaží na práci učitele zaměřit, vzniká mnoho odborných prací, které se zaměřují na jednotlivé části učitelovy práce. Jako poslední v této kapitole bychom uvedli práci Sternberga a Horvatha (1995), která mluví o tom, že by učitel měl obsáhnout tyto kategorie: znalosti obsahu vyučovací látky doprovázenou vhodnými

pedagogickými postupy. Dále účinnost práce učitele. Jakým je odborníkem, jak umí používat své zkušenosti. „*Reflektivní učitelé jsou ti, kteří využívají nové problémy jako příležitost k rozšíření jejich znalostí a kompetencí*“ (Sternberg a Horvath in Syslová, 2017, s. 94). Poslední kategorií je vhléd. Tedy schopnost rychle reagovat a řešit aktuálně vzniklé situace.

Pohled učitele, jeho sebehodnocení, se odráží v jeho jednání se žáky. Je nutné, aby učitel prováděl sebereflexe, aby zpětně vyhodnocoval své pedagogické působení ve třídě. Měl by si „přehrávat“ jednotlivé výstupy z hodin, aby byl schopen vhodně navazovat a rozvíjet další dovednosti a schopnosti žáků. Jako vyučující by měl pracovat s pojmy jako je: pedagogická láska, pedagogická moudrost, pedagogická odvaha a pedagogická důvěryhodnost (Helus, 2009). Samy pojmy, které jsou zde uvedeny, mají veliký vnitřní obsah, který je pro dobré vykonávání profese učitel nezbytný.

V práci je zásadní také to, že pracujeme se školou, která se profiluje jako alternativní. Konkrétně jde o školu waldorfského typu. Jen krátce se zmiňme o tom, jací žáci se na školu hlásí a co od ní očekávají. V rejstříku škol je konkrétně waldorfská škola v Příbrami zapsána jako Waldorfská škola Příbram – mateřská škola, základní škola a střední škola. Základní škola je zastoupena 9 třídami. Každý ročník je pak tvořen pouze jednou třídou. Střední škola je rozdělena na školu odbornou a střední odborné učiliště. Škola odborná je pojmenována jako kombinované lyceum, které tvoří 1.-4. ročník a je ukončené maturitní zkouškou. Učiliště je tvořeno obory umělecký truhlář a řezbář, umělecký kovář, zámečnický a pasíř a oborem reproduční grafik. Vzdělávání trvá 3 roky a je ukončeno závěrečnou zkouškou a jejich absolventi obdrží výuční list. Opět je zde každý ročník zastoupen pouze jednou třídou. Žáci na této škole jsou orientováni spíše umělecky a tedy humanitně. Očekávají od školy nejen teoretickou náplň, ale také mnohačetnou praxi, která jim pomáhá naplnit ŠVP (školní vzdělávací plán). Waldorfská pedagogika je postavena na takzvané trojčlennosti, která má využít všechny články lidské osobnosti – tělo, psychiku a duchovní stránku člověka. Tak je koncipována i výuka a učitelé, kteří na škole pracují, jsou s touto filozofií ztotožnění a musí k vysokoškolskému studiu absolvovat i náročný seminář waldorfské pedagogiky, který je připraví k tomu, aby správně aplikovali tento výukový styl. I proto se domníváme, že hodnocení, která jsme po žácích i učitelích v dotazníkovém šetření vyžadovali, mohou být odlišná od hodnocení žáků a učitelů klasické školy.

Stejně tak je důležitý pojem paidotrop a logotrop, který v práci zmiňujeme. Je také součástí námi stanovených hypotéz. Tyto dva pojmy stanovil Christian Caselmann, německý učitel, pedagog a psycholog žijící na konci 19. a ve 20. století. Rozdělil učitele do dvojí typologie. První typ se orientuje spíše na odbornost, svůj předmět a výuku. Druhý typ pak na osobnost studenta. Toto rozdělení je dále rozpracováno na další podskupiny: filozoficky orientovaného logotropa, odborně – orientovaného logotropa, individuálně psychologicky orientovaného paidotropa a všeobecně psychologicky orientovaného paidotropa. První z nich se snaží o vštípení vlastního světového názoru žákům, mnohdy pokládá svůj cíl za nesplněný jen proto, že pracuje s příliš mladými žáky, kteří ještě nevyzráli natolik, aby byli schopni takových závěrů. Tento typ příliš nevnímá názory svých žáků, ale zároveň, pokud jej žáci berou jako vzor, jeho vliv je skutečně hluboký.

Druhý typ je silně zaměřen na svůj předmět. Jeho výuka je jasná a záběr skutečně široký. Jeho cílem je své žáky co nejvíce naučit. Není ale schopen vnímat žáky individuálně a působí pak velice přísně.

Třetí typ je spíše vychovatelem než učitelem. Chce pochopit osobnost svého žáka, pracovat s ní a utvářet ji. Je schopen pracovat i se žáky, o kterých se tvrdí, že jsou „nevzdělavatelní“. Je tedy schopen pracovat se žáky problémovými, se žáky s poruchami chování apod.

Čtvrtý typ si stanovuje cíle velmi obecné a širokospektré. Chce se spolupodílet na utváření osobnosti svých žáků, zároveň chce překonat jejich demotivaci ke studiu, trénuje paměť apod. Často u něj hrozí přehlížení naučeného pemza učiva (Caselmann [online]. [cit. 2019-01-31]. Dostupné z: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/caselmann-christian-theobald>).

Je důležité zmínit postavu Eugena Finka, německého filozofa a fenomenologa. Tento filozof byl pomocníkem a přítelem Edmunda Husserla, který byl zakladatelem fenomenologie a Fink v jeho práci pokračoval i po Husserlově smrti. V praktické části jsme použili typ dotazníku, který vychází z Finkovy fenomenologie, dotazník ovšem čerpá pouze základní rozčlenění vlastností do několika oblastí, které Fink stanovil: společensko-charakterové vlastnosti, pracovní vlastnosti, vzdělanostně-intelektové vlastnosti. Tyto oblasti dotazník strukturují, ovšem slova, která jsou do dotazníku

vsazena, jsme získali od žáků a vnímáme je jako jejich očekávání pro typologii učitele (*Učitel – jeho profesní vývoj a sociální vztahy ve škole* [online]. Brno, 2011 [cit. 2019-02-17]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/bl64g/Disertace_Lukas_nzegycmw.pdf. Disertační práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc.).

2.1 Jednotlivá historická období jako rekapitulace a prohloubení v závislosti na tématu Osobnost učitele

V následující kapitole zrekapitulujeme námi výše popsaná historická období. V předešlých kapitolách jsme se snažili pracovat s látkou učitele, který je součástí celého školského systému, tentokrát ovšem zacílíme pouze na učitele jako osobnost. Danou látku strukturujeme do stejných kapitol, abychom zachovali stejný systém práce.

2.1.1 Stát a vzdělávání

Ke změnám došlo v revolučních letech 1848 až 1849. Přestala existovat Dvorská studijní komise a její kompetence přejalo ministerstvo kultu a vyučování (Vošahlíková, 2016, s. 154). Přes všechny změny, které se snažilo ministerstvo pro učitele a jejich živobytí udělat, naráželo stále na nedostatek peněz a času. Přes všechny nezdary se ale podařilo prodloužit učitelské vzdělávání a dát této profesi jistou samostatnost v rozhodování (také byla povolena některá vedlejší povolání – zejména povolání písaře).

V 60. letech 19. století se díky novým školským reformám (ministrem školství je Leopold Hasner) zkvalitňovalo studium učitelů (Vošahlíková, 2016, s. 157). Vošahlíková (2016) uvádí, že byly zřízeny učitelské ústavy ukončované maturitní zkouškou. Dále se učitelé mají podle zákona vzdělávat na seminářích, které zajišťují vysoké školy. Hasner (viz výše) věřil, že se vysokoškolským titulem nejen prohloubí pedagogovy znalosti, ale zvýší se i jeho plat a společenská prestiž. Ministerstvo rozdělilo učitele do několika kategorií: „(...) *podučitelů (podučitelek), učitelů (učitelek), řídících učitelů a ředitelů (na školách měšťanských)*“ (Vošahlíková, 2016, s. 160).

Stát na konci 19. století začal myslet i na penzi učitelů a nemocenskou, na důchod vdovám a sirotkům po učitelích. Toto povolání začalo být nedostatkové. Povinně se

snížil počet žáků ve třídách, a tím byly obce nuceny zakládat školy nové. Vzpomínky tehdejších učitelů hovoří i o 120 žácích v jedné třídě, protože byly stavy přeplněné (Vošahlíková, 2016).

Učitelé konce 19. století se vyjadřovali k politické situaci a jejich názor byl veřejností vnímán pozitivně nebo i negativně (T. G. Masaryk), přesto ale „neprošel bez povšimnutí“. Postupem času se díky různorodému (tedy různě dlouhému) vzdělávání učitelů rozdělila učitelská obec na mnoho odnoží. Dělení se zakládalo na různých faktorech, nejvíce však šlo o rozdělení po předmětech.

Na konci 19. a začátku 20. století se snažily některé skupiny poukazovat na neobjektivnost naší historie, na přehnaný panslavismus (idea jednotného slovanského národa) objevující se ve všech možných kulturně-společenských úrovních. Z dříve nejvyššího uznávaného učitele – katechety jsou nyní uznáváni hlavně ti, kteří vyučují předměty obsahově se orientující pro praxi (matematika, přírodopis apod.). „*Celkově se postavení učitele a učitelky v průběhu 19. a počátkem 20. století podstatně změnilo, Na sklonku monarchie už zpravidla nebyl pedagog jen písařem svých sousedů, ale často vystupoval jako jejich mluvčí, nebyl většinou jako dříve kostelníkem ani výpomocnou silou v obci, ale mnohde jako člen zastupitelstva spolurozhodoval o obecních záležitostech. Učitelské povolání přestalo být východiskem z nouze pro nešťastné rekruty, nezaopatřené syny a případně dcery, pro které rodiče neměli věno, vysloužilce a životní ztroskotance. Stalo se přijatelnou životní perspektivou pro středostavovské vrstvy společnosti především proto, že v řadě případů otevíralo cestu k významnému společenskému vzestupu*“ (Vošahlíková, 2016, s. 177). Tato situace posilovala působení učitele i v období první republiky.

Po roce 1918 se ve školství podmínky výrazně nezměnily. Nová republika přijala starý rakouskouherský správní systém, k výrazným odlišnostem tedy došlo až v období meziválečném. Změny nastaly, jako ostatně vždy, když se školství reformuje, ve vzdělávání učitelů. Vedení státu vidělo jako jedinou možnou variantu vysokoškolské vzdělávání učitelů. To mělo několik podob: „*(...) Příhodova a Chlupova koncepce přípravy budoucích učitelů, dokonce byly založeny učitelské „svépomocné“ instituce (např. Škola vysokých studií pedagogických), dále vznikla např. Soukromá pedagogická fakulta či Státní pedagogická akademie*“ (Zounek a kol., 2017, s. 73). I přes tyto snahy se tehdejší vládě nepodařilo tento návrh zcela prosadit. Přesto, dle dobových statistik,

byla co do vzdělání československá mládež a její učitelé na vysoké úrovni (Zounek, 2017).

Situace se změnila v období druhé světové války. V prostředí, které nepodporovalo vysoké školství, bylo složité udržet prestižní vzdělanostní statut. Vysoké školy byly rušeny a nebyla umožněná činnost škol, které se v předcházející historické epoše, snažily o progresivitu ve vzdělávání a výzkumu.

Po roce 1948 prodělala oblast školství mnoho změn, které jsou popsány v kapitole Stát a Učitel po roce 1948. Nebudeme znovu uvádět výčet těchto změn, ale popíšeme další aktivity v rámci oblasti školství. Pod instituty, které vznikly po roce 1948, vznikaly další aktivity učitelů řízených a sledovaných státem, jako např. kroužky učitelů, které se orientovaly na různá odvětví výchovy (politická výchova, jazykové vyučování apod.). Obdobnou aktivitou bylo tzv. pedagogické čtení (Zounek, 2017, s. 89). I tady šlo o formu dalšího vzdělávání, tentokrát ale věrně okopírovaného ze sovětského bloku. Učitel měl za úkol napsat pojednání na uvedené téma, které bylo vždy politické (nebo mělo alespoň politický rámeček), a na tom měl učitel předvést ukázky z jeho výuky, měl podat návrhy na řešení důležitých témat v rámci zadaného. Celý výstup ohodnotila komise a celý projekt mohl postoupit do dalšího vyššího kola. Učitelé, kteří se čtení účastnili, dostávali pak vyšší osobní ohodnocení (Zounek, 2017).

V 60. letech umožňovaly pedagogické instituty možnost dalšího studia pro pedagogy (Zounek, 2017). Řízení těchto postgraduálních studií se ujímaly pedagogické instituty a Ústřední ústav pro vzdělávání pedagogických pracovníků (Zounek, 2017, s. 90). Tato postgraduální studia vnímali učitelé pozitivně. Po dvouletém absolvování takového postgraduálu byl učitel zařazen do vyšší platové třídy.

To, co učitelé naopak neradi podstupovali, bylo ideově politické vzdělávání učitelů. Tato školení organizovali učitelé jednotlivých škol, kteří byli zapálení pro socialistickou myšlenku. Tito učitelé nejen proškolovali, ale také kontrolovali, jakými znalostmi, v rámci socialistické politiky, jejich kolegové korespondují (Zounek, 2017). Po revoluci v roce 1989 byly tyto politické agitace zcela odsunuty a do popředí se začala dostávat metodika a odbornost.

2.1.2 Učitel

Z počátku bylo učitelství hodnoceno jako podřadné, způsobovala to situace kolem učitelova vzdělávání. Vošahlíková (2016) uvádí, že původní preparandy, které trvaly půl roku až rok, nezaručovaly kvalitní učitelské vzdělání. V 19. století přistoupilo tehdy ještě monarchistické řízení státu k zintenzivnění učitelského studia, resp. k jeho prodloužení na povinný jeden rok. Tento zákon byl ale ryze praktický. Prodloužené studium se ne všem uchazečům o učitelské povolání chtělo absolvovat.

V předcházejících obdobích byly preparandy využívány mnoha mladými muži jako „únik“ před vojenskou službou (Vošahlíková, 2016). Ve chvíli, kdy se doba studia prodloužila, zájem uchazečů ochabl.

Každý začínající učitel musel dostat tzv. atest (Vošahlíková, 2016, s. 32). Ten ale neznamenal hotové vzdělání, učitel musel ještě několik let vykonávat praxi ve školách, teprve po několika letech (někteří působili jako pomocní učitelé po celý svůj život) byli přizváni do učitelské obce (Vošahlíková, 2016).

Jak jsme již zmínili v kapitole, která se zabývá habsburskou monarchií, učitel si vždy musel opatřit ještě práci, protože z učitelského platu nebylo možné žít. Nejčastěji působil jako pomocník v kostele, kde velmi často také bydlel. Platové podmínky se v 19. století pohybovaly mezi 10-15 zlatými ročně, na konci tohoto století pak mezi 20-30 zlatými. Učitel také dostával ke svému platu dřevo na vytápění školní světnice (Vošahlíková, 2016, s. 33).

Velmi záleželo také na tom, kde učitel působil, zda na vesnici, nebo ve městě. Zde mohlo jít o rozdíl celého jednoho platu (Vošahlíková, 2016). Školy městské se byly schopny o své učitele postarat vcelku dobře. Velmi často jsme z dobových pramenů svědky toho, že škola měla svého donátora, který školu a jeho kantory podporoval a zlepšoval tím jejich živobytí. Učitel si za své peníze najímal velmi často pomocníka, protože by všechnu svou práci jen těžko zvládal. Tato povinnost byla uvedena v nařízení vydaného roku 1787 slovy, že si kantor najde pomocníka v případě churavosti nebo „slabé mysli“ (Vošahlíková, 2016, s. 150).

Velmi často si takoví pomocní učitelé přivydělávali vyučováním soukromých hodin. Tyto hodiny mohly sloužit jako hodiny doučovací, nebo šlo o zajištění povinné výuky dětí z bohatých rodin, které nechtěly své děti posílat do škol. K tomu se chtěl nějakým způsobem postavit stát, který ovšem řešil problém ze zcela opačné strany, a to zákazem

sňatku těchto pomocníků: „(...) aby se na příště obmezily sňatky skrovně placených, a proto svou rodinu nemohoucích uživiti školních pomocníků a aby v této příčině stejný postup byl zachován, vydává se toto nařízení. Budiž činěn rozdíl v různých kategoriích školních pomocníků. Pomocníkům na hlavních školách, kteří obyčejně jsou lépe placeni, ve větších městech bydlí, a tudíž pomocí vedlejšího výdělku rodinu svou snáze uživiti mohou, ne budiž od představených úřadů povolení k ženění odpiráno. (...) Avšak ti pomocníci, kteří na škole pod učitelem tam jsoucím slouží, anebo kteří – třeba by na jiné škole sloužili, ale s učitelem pod jednou střechou bydlí – nesmějí se bez předchozího dovolení okresního školního dozorství ženiti. (...) Kdyby takový pomocník oženil se bez svolení okresního školního dozorství, budiž z místa propuštěn“ (Dolenský, Jan (ed): c. d., s. 90 in Vošahlíková, 2016, s. 34).

Ve stejné publikaci (Vošahlíková, 2016) se také dozvídáme, že roku 1837 byla založena Jednota pomocníků, na kterou se mohl odvolat učitel, jehož pomocná síla onemocněla, či z nějakého důvodu nemohla při práci vypomáhat (Vošahlíková, 2016).

Jednota byla existenčně závislá na darech učitelů a rodin, z jejich příspěvků pak hradila pomocníkovu práci. V té době začala vznikat celá řada spolků: Beseda, Budeč, Ústřední spolek jednot učitelských v Čechách se sídlem v Praze (Vokrouhlíková, 2016, s. 168). V těchto spolcích bylo probíráno mnoho otázek, které byly nadmíru aktuální. Témata jako studování dívek, situace dětských opatroven, vyučování mateřštiny a spolupráce se Sokolem, byla velmi aktuální a bylo třeba se jimi zabývat i jinde než na půdě ministerské. V průběhu 19. století se platové a vůbec podmínky učitelovy obecně zlepšily. Stát ho zařadil do stavu úřednického a jeho plat tím stoupl až na 500 zlatých ročně (Vošahlíková, 2016, s. 34). I přesto, že podmínky pro učitelské povolání nebyly ideální, tereziánské a josefínské reformy přeci jen posunuly toto povolání o něco dál.

Stát se začal zasazovat o lepší pracovní řád, o odpočinek svých zaměstnanců. Celé vyučování dostává určitý koncept a systém. Již v 19. století se setkáváme s návrhy na obsah učiva, s osnovami a učebnicemi se zákony a školními řády, tedy s pokusem o stanovení pravidel, která musí být respektována žáky, rodiči a učiteli. Monarchie reagovala i na stále častější připomínky ohledně krátké studijní přípravy učitelů. Proto se rozhodla učinit krok v prodloužení vzdělávání. Vošahlíková (2016) zmiňuje, že habsburské vedení narazilo na odpor, a to jak ze strany studentů (prohloubení látky mělo za následek očekávání větší znalosti učební látky), tak ze strany učitelů (zde je důvod jasný – vynaložení většího úsilí pro získání aprobovanosti). Později učitel

povýšil díky Dekretu Dvorské studijní komise (Vošahlíková, 2016, s. 142) do 8. až 11. platové třídy, nevedl si tedy úplně špatně. Později ale, v důsledku státního bankrotu, spadl se svým hodnocením na hranici bídy (Vošahlíková, 2016). Učitelská uniforma, kterou musel pedagog nosit, zvyšovala jeho společenský statut, bylo tak evidentní, že patří mezi úřednickou vrstvu. I nadále však stát zcela vládl nad životem učitele, nad jeho osobními záležitostmi. Vyjadřoval se k jeho sňatku, kontroloval morálku jeho ženy i dětí, zakazoval či povolal jeho vedlejší příjmy (k učitelování směl dělat práci kostelníka, varhaníka nebo ředitele kůru; zakázaný byl přivýdělek hrou po hospodách, svatbách a pohřbech (Hlůzová, 2012).

Jak jsme již uvedli, v 60. letech 19. století se monarchie snaží vylepšit aprobovanost učitelů. Jejich vzdělání je povinně ukončeno maturitní zkouškou a nutně doplněno vysokoškolsky organizovaným seminářem (výše). Tehdejší ministr školství (Leopold Hasner) se snažil, aby tyto kroky vedly ke zvýšení učitelské prestiže i odbornosti. I proto se redukuje vliv církve. Ve školách jde o odbornost, o znalost konkrétního odvětví, ne o znalost bible. Učitel se stal mluvčím obyčejných lidí, ti mu důvěřovali a zároveň věděli, že bude společností vyslechnut.

V období před druhou světovou válkou bylo vzdělávání učitelů opět redukováno na minimální úroveň a situace, která nastala obměnou německých učitelů za české (v kapitole výše), nebyla otevřena čemukoli novému. Postavení učitele začalo být stejně nízké a bezvýhodné jako před počátkem 20. století (je nutno také zmínit, že republika, která viděla blížící se hrozbu nacistického Německa, většinu financí investovala do obrany státu).

Později, v poválečné situaci, nebylo postavení učitelů snadné. Vzhledem k tomu, že se výuka dostala pod ideologické dogma, musel být učitel jakýmsi režimním přísluhovačem. Strana vyžadovala, aby učitel vychovával z žáků budovatele socialistické myšlenky a veškeré učivo tak přizpůsobil výhradně tomuto zájmu.

Pokud se mladý člověk rozhodl pro povolání učitel, neznamenalo to ještě, že skutečně tuto dráhu nastoupí. V jeho cíli mu mohlo v dobách totalitních bránit mnoho faktorů, které on sám nemohl ovlivnit. Příjímáčí řízení na vysoké školy, která měla jasně daná kritéria, nebyla ani zdaleka zaměřena na intelekt a schopnosti uchazeče (Zounek, 2017). Prioritou byl dobrý kádrový profil, a to nejen studenta, ale jeho rodiny.

Hodnocení členů rodiny vypracovávala předešlá škola žáka (Zounek, 2017), konkrétně žákovi učitelé (v publikaci je zmíněno, že to byla jedna z nejhorších prací, kterou tehdejší učitelé vykonávali). Zounek (2017) uvádí, že podmínkou bylo, aby rodič uchazeče nepracoval jako živnostník a aby měl co nejlepší třídní původ (ideálně dělnický). Toto hodnocení pak dostávala univerzita společně s přihláškou. Velmi často se při přijímacím pohovoru stávalo, že jeho obsahem nebyly žádné znalosti a vědomosti, které by uchazeč předvedl, ale pouze rozhovor o tom, jaký názor má na politiku státu.

Po zrušení pedagogických fakult v roce 1950, tedy po čtyřech letech jejich existence, nezbylo stávajícím studentům vysokých škol nic jiného, než přejít z nedostudované vysoké školy na střední školu pedagogickou (Zounek, 2017).

Redukovaná výuka na pedagogických institutech a nedostatek kvalifikovaných učitelů, měly za následek zhoršení kvality výuky. Učitelé bez aprobace si „vybírali“ předměty, které chtěli učit. Rychlé střídání reforem někdy neumožnilo člověku dostudovat, byl ihned poslán do praxe. Budoucím absolventům nebyl znám obsah výuky, její zaměření a další dnes neakceptovatelné chyby vzdělávání v rámci státního systému. Žáci také neměli možnost vybírat si své studijní kombinace (Zounek, 2017). Často tedy byli nuceni studovat jako druhý předmět oblast, ke které vůbec neinklinovali. Situace po pražském jaru vnesla do oblasti školství jistou stabilizaci, a to, přestože jde o období tuhé normalizace. V té době proběhlo jen málo změn v oblasti školských zákonů (1980, 1984).

Vzhledem k tomu, že byl kantor nástrojem pro implementaci ideologie na nové generace žáků, bylo důležité věnovat mu zvýšenou pozornost. Učitel se zavazoval k tomu, že bude „úlohu nástroje“ plnit. O tom do značné míry vypovídá i slib, který musel učitel před vstupem do svého povolání skládat: „*Slibuji, že budu vždy pracovat v zájmu dělnické třídy a uskutečňovat politiku Komunistické strany Československa (...). Budu podle zásad komunistické výchovy pěstovat v žácích (pionýrech a jiskrách) lásku k socialistické vlasti (...), vychovávat v duchu marxisticko-leninského světového názoru*“ (pracovní řád, 1985, nestr. in Zounek a kol., 2017, s. 85).

V tomto prohlášení, učitel sliboval, že bude ideologicky působit nejen ve vzdělávání, ale i ve svém osobním životě. Slib podepsal. Pokud snad ve své pozdější praxi „sešel z cesty“, bylo mu připomenuto, že strana vlastní jeho podpis, kde se zavazuje k odpovědnosti režimu (Zounek, 2017).

V průběhu normalizace byla učitelská role stále stejná. Učitel měl naučit žáky předepsaným znalostem, měl ale také vzdělávat žáka v schopnostech osvojení si daností socialistického soužití. Ti učitelé, jak je vymezuje Zounek (2017), kteří absolvovali univerzitu v období pražského jara, byli pod drobnohledem kontrolních orgánů státu. Takoví učitelé (ale i všichni ostatní učitelé) měli možnost dalšího vzdělávání, které řídil třístupňový model centrálně řízených institucí: „*Výzkumný ústav pedagogický J. A. Komenského v Praze (s pobočkou v Brně) a Výzkumný ústav pedagogický v Bratislavě*“ (Zounek, 2017, s. 88). Dnešní tendence jsou podobné, i dnes nacházíme jednotlivé ústavy, které mají jasně vymezenou pracovní náplň a jsou jakýmsi garantem svého pracovního odvětví.

2.1.3 Církev a vzdělávání

V průběhu 19. století měla církev určitý vliv ve všech sférách společenských aktivit, měla ustanoveny jasné teze ohledně dostatečnosti učitelského vzdělání. Učitel měl: „*(...) znáti tolik, co potřeboval ke vzdělání svého srdce, k příkladnému živobytí pro mládež a k opakování učiva z náboženství. (...) umět čísti všechny druhy tisku, pěkně a rychle psáti rozličná předepsaná písma. (...) měl znáti čtyři způsoby početní s čísly celými i se zlomky; v počtech z paměti měl být zběhlý. Na trojčlenku neboli, reguladerti' zvláštní váha byla kladena*“ (Dolenský, Jan (ed): c. d., s. 90 in Vošahlíková, 2016, s. 138). To nebylo vše, co stát, potažmo církev, od učitele vyžadovala. Musel být dobrý ve hře na varhany a musel znát hudební nauku. V neposlední řadě pak bylo předepsané, že má být učitel ponaučen ve všech řádech, které předepisovaly úkoly a zodpovědnosti jak žákům, tak učitelům (Vošahlíková, 2016). V praxi byl kladen zřetel zejména na to, aby byl učitel dobrým katolíkem, aby byl tělesně zdatný a aby uměl číst, psát a počítat (Vošahlíková, 2016). Takový postoj nakonec státní zřízení ke vzdělávání zaujalo. Přesto z dnešního pohledu vidíme, že se učitelská neprofesionalita a neodbornost také do jisté míry podepisovala na klesajícím hospodářství a ekonomice tehdejšího státu.

Po vzniku republiky se dostal vliv církve na okrajovou úroveň. Dá se říci, že vliv neměla už opravdu žádný. Žáci si mohli zvolit, zda předmět náboženství zařadí mezi své vyučovací předměty (šlo o předmět volitelný). V období druhé světové války se jakékoli téma ohledně víry odsunulo do témat tabuizovaných. Náboženství se ze školního vzdělávání zcela ztratilo. Stejně to bylo i po nástupu KSČ. Komunistická

strana se proti víře vymezovala, v tomto směru tedy nepřicházela žádná vůle. Ti, kteří přeci jen své náboženské úsilí nevzdali, byli vyslýcháni a v politických procesech také odsuzováni. Výše jsme se zmínili o teologických fakultách, které byly postupně rušeny. Po revoluci, v roce 1989, se náboženství opět dostalo na školskou půdu. Znovu byl zaveden předmět svobodného náboženství, který byl nepovinný. Byly také znovuotevřeny školy církevní, a to jak střední školy, tak školy vysoké.

2.1.4 Osobnosti a tehdejší filozofie vzdělávání

Pověst učitele 19. století významně posilovala literární díla. V očích mnoha spisovatelů byl pan učitel tím, kdo měl pro žáky vždy chvíli času a v krušných okamžicích jim byl schopen pomoci. Takto nahlíží na učitelskou profesi např. povídka Boženy Němcové „*Pan učitel*“. S podobnými náměty se pak setkáváme u dalších významných spisovatelů 19. století: Ráje, Jiráka, Sládka či Karolíny Světlé. Stejně tak i v hudbě (Antonín Dvořák) a malířství (Mikoláš Aleš) najdeme mnoho motivů, které mluví o práci učitele a zaměřují se hlavně na tradiční motivy. Je zajímavé, že mnoho učitelů pak také tíhlo k literární činnosti, sami se pokoušeli sepsat své profesní zkušenosti nebo jen příběhy, které měly čtenáře pobavit. Ve Vošahlíkové (2016) se dočteme, že na konci 19. století díky mnoha osobnostem našeho školství společnost již reagovala na kantorskou profesi zcela opačně než o padesát let dříve. Postava J. A. Komenského, jehož oslavování bylo monarchií zakázáno, tužila i přes všechny zákazy obrovské národnostní vědomí. Stejně tak osobnost tehdy žijícího kantora Karla Slavoje Amerlinga byla vnímána jako nositelka progresivních a zároveň národnostních kvalit.

2.1.5 Dobová kategorizace učitelů z dostupné literární a filmové tvorby

V předešlých kapitolách jsme jmenovali ke každému období několik literárních či filmových děl, která jsou pro tehdejší dobu a naše téma charakteristická. Z jednotlivých děl jsme vyjmuli slova, která popisovala postavu učitele ať už z pohledu autora či jednotlivých postav, které v díle vystupují (žáci, rodiče, ...). Vzhledem k tomu, že období, která popisujeme, jsou jednoznačně historická, nelze čerpat z autentických zpovědí tehdejších žáků. Přistoupili jsme tedy k této formě zjišťování. Literatura i film

jsou jedinými zdroji, ve kterých je možno vysledovat tehdejší společenské nálady a tendence.

V literárním díle, a stejně tak i v tvorbě filmové, pozorujeme jednotlivé postavy. Pro nás nejvýznamnější je jejich jednání a chování. Vyčteme z nich pocity postavy a její morálku, vztah postavy k jejímu okolí, ve kterém se pohybuje a ve kterém jedná. Tvoříme si z postavy jako čtenáři určitý dojem a sledujeme tak, jak se postava v příběhu vyvíjí. Stejně tak je důležité, jak postava hovoří. Z jejích promluv a přímých výpovědí si sestavujeme charakteristiku a charakter postavy, chápeme tak i její postavení ve společnosti, ale stejně tak modelujeme i tehdejší dobu, do které je příběh zasazen.

Z jednotlivých děl jsme vybrali ta slova, která se bezprostředně týkala popisu postavy učitele. Vznikl seznam slov, ke kterým jsme přiřadili jejich antonyma a získali tak podklad pro tvorbu sémantických diferenciálů. Z těchto podkladů jsme vytvořili dotazníky, které budou více rozebrány v praktické části práce. Zde je ukázka jednotlivých slov: dobrosrdečný, osobitý, vzdělaný nebo národně uvědomělý člověk, člověk, který zasahuje do soukromí, člověk s rázovitými rysy, člověk překvapující svou bystrostí, člověk zanechávající hluboký a trvalý dojem, rozvíjí vše kladné bez falše a sentimentality, naivní a romantický.

PRAKTICKÁ ČÁST

VLIV SPOLEČENSKÉHO HISTORICKÉHO KONTEXTU NA PROMĚNU OSOBNOSTI V UČITELSKÉM POVOLÁNÍ

1 CÍLE A VÝZKUMNÉ METODY PRAKTICKÉ ČÁSTI

Praktická část práce navazuje na část teoretickou. Poté, co jsme využili závěry Válkovy práce popsané výše (Válek, T., 2018) s ohledem na typologii osobnosti učitele v literatuře 19. století, pokračovali jsme již vlastním výzkumem, a to vytvořením typologie osobnosti učitele na základě filmové kinematografie. Shlédli jsme námi vybraná filmová díla 20. a 21. století, která se zabývají a odehrávají ve školním prostředí a zaznamenávali četnost slov, která byla ve filmech směřována k postavě učitele. S filmem jsme tedy pracovali jako s dalším médiem, které bylo v průběhu 20. i 21. století nové a v mnohém (zejména v divácké účasti) předčilo literární tvorbu. Stejně jako Válkova práce hodnotí učitele po jeho profesní i lidské stránce a toto hodnocení převádí do typologie učitele, tak i filmová tvorba je toho schopna. Ani Válek, ani autoři této práce nepracují v tuto chvíli s fyzickými respondenty, jen vyhodnocují myšlenky a dialogy jednotlivých děl. Druhá fáze výzkumu již pracovala s fyzickými osobami, konkrétně se žáky a pedagogy dvou škol. Oba tyto články tvořily vzorek respondentů diplomové práce. Jednalo se o školu alternativního zaměření a školu klasickou, konkrétně gymnaziálního vzdělávání (alternativní vzdělávání popsáno v kapitole 2). Smysl a princip praktické části práce se odvíjí v několika rovinách. Rovina první se snaží objasnit, zda se změnil slovník žáků popisující osobnost učitele v průběhu 20. a 21. století, ovšem pouze na vzorku dvou škol (a zároveň se odkazujeme na Válkovu práci hovořící o století 19.). Druhá rovina se snaží prokázat, zda jsou představy a očekávání žáků těchto dvou škol odlišná (tedy na škole alternativní a škole klasické).

Práce si tedy klade tyto výzkumné otázky:

Výzkumná otázka č. 1: Jak se změnila rétorika žáků v hodnocení osobnosti učitele v průběhu 20. a 21. století?

Výzkumná otázka č. 2: Jaké jsou preference ve vnímání osobnosti učitele žáků alternativních škol?

Výzkumná otázka č. 3: Jaké jsou preference ve vnímání osobnosti učitele žáků klasického vzdělávání?

1.1 Stanovení cílů a hypotéz

Cílem diplomové práce je prokázání změn společenského pohledu na osobnost učitele, který se mění v závislosti na kontextu dané doby.

V práci jsme stanovili tyto hypotézy:

Hypotéza A: V období od roku 1939 do současnosti používají žáci některá stejná slova k charakterizování osobnosti učitele.

Hypotéza B: Žáci alternativní školy preferují typ učitele paidotrop.

Hypotéza C: Žáci klasické školy preferují typ učitele logotrop.

1.2 Popis výzkumné metody

Jednou z výzkumných metod, které jsme v praktické části použili, byl sběr slov, která popisovala postavu učitele. Poté, co jsme využili poznatky bakalářské práce od Tomáše Války (Válek, T., 2018), jsme stejným způsobem postupovali v případě filmové kinematografie 20. a 21. století. Nejdříve jsme vybrali filmy, které se zaměřovali na školní prostředí, a které svým vznikem spadaly do období první republiky (Mravnost nade vše; Škola základ života), období německé okupace (Škola základ života; Cesta do hlubin študákovy duše), období totalitního režimu (Škola otců; Vyšší princip; Marečku, podejte mi pero; Setkání v červenci; Pětka s hvězdičkou) a následně i filmová díla porevoluční (Obecná škola; Venkovský učitel; Gympl; Občanský průkaz; Bastardi). Četnost vypsáných výrazů jsme pak zanášeli do grafů, které nám poskytly procentní data o četnosti výskytu slov. Věty, ve kterých se následně vyhodnocovaná slova objevila, jsou uvedeny jako citace v kapitolách nazvaných Dobová kategorizace učitelů

z dostupné literární a filmové tvorby, spadající vždy do příslušného historického období (viz kapitola 1.4.1 Výtěžnost informací z dobových popisů – filmová kinematografie).

Pro další výzkumné účely jsme aplikovali dotazníkové šetření. Dotazníky byly rozděleny do několika kategorií, které volně navazují na typologii významného německého pedagoga Eugena Finka (viz kapitola 2) (*Učitel – jeho profesní vývoj a sociální vztahy ve škole* [online]. Brno, 2011 [cit. 2019-02-17]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/bl64g/Disertace_Lukas_nzegycmw.pdf. Disertační práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc.). Z Finkova členění jsme použili pouze členění na kategorie: společensko-charakterové vlastnosti, pracovní vlastnosti, vzdělanostně-intelektuální vlastnosti. Jednotlivá slova, která jsou do dotazníku dosazena, jsme ovšem získali od žáků střední Waldorfské školy Příbram, a to jak od žáků kombinovaného lycea, tak od žáků středního odborného učiliště, konkrétně 2. a 3. ročníku. Na základě výzkumných otázek a dalších doplňujících otázek, které jsme žákům kladli ve vyučovacích hodinách pedagogiky, jsme vygenerovali ta slova, která podle žáků vystihují nejlépe jejich představy a očekávání typologie současného učitele. K těmto výrazům jsme pak přiřadili jejich antonyma. V dotazníku byla použita 5bodová škála sémantického diferenciálu a přenesením hodnot z dotazníků byly vytvořeny grafy s výpovědní hodnotou.

Dotazník byl rozšířen o dva sloupce novotvarů, které se v průběhu přípravy dotazníku začaly jevit jako nezbytná součást pro sémantické porozumění výrazů. Respondenti měli možnost uvést další chybějící novotvary, které pro zajímavost uvádíme pouze v poznámce (vyřadili jsme vulgární výrazy, které mají také výpovědní hodnotu, ovšem s ohledem na charakter práce nejsou použity a jsou pouze uloženy v externím archivu pro využití z hlediska sémantických hodnot).

Poznámka – novotvary: netáhlo, divnotyp, mimoň, drsoň, gangsta, freestyler, gadžo, prvok, etc. (Příloha C).

Výzkum probíhal během 14 vyučovacích dní (od 10. října 2018 do 24. října 2018), vždy cca 10 minut z jedné vyučovací hodiny týdně (celkem 8 vyučovacích hodin ve 14 dnech) ve 2. a 3. ročnících u oborů kombinované lyceum; umělecký truhlář, řezbář; umělecký kovář, zámečnický a pasíř a oboru reprodukční grafik.

Z výzkumných otázek a doplňujících otázek vznikl soubor slov, který byl rozdělen podle jejich významu (kladné a záporné hodnocení; hodný × zlý apod.). Byla tak stanovena škála, která dotazník vytvořila (ukázka dotazníku – Příloha A).

Dotazník byl vytištěn a společně s manuálem k dotazníku (Příloha B) žákům a učitelům rozdán k vyplnění v počtu 10 kusů dotazníků pro 8. a 10 kusů dotazníků pro 9. ročník Waldorfské základní školy Příbram (celkový počet 20 ks), dále 20 kusů dotazníků pro 2. a 3. ročníky střední Waldorfské školy Příbram a 20 kusů dotazníků pro pedagogy Waldorfské školy Příbram. Na Gymnáziu pod Svatou Horou jsme pracovali s 20 kusy dotazníků na víceletém gymnáziu (vzorek je paralelní s věkovou skupinou 8. a 9. třídy základní školy), do každého ročníku v počtu kusů 10 (celkově 20 ks). Dále pak ve 2. a 3. ročníku střední školy s počtem 10 a 10 kusů dotazníků v každém ročníku (celkově 20 kusů). Nakonec pak s pedagogy v počtu také 20 kusů dotazníků. Zde musíme konstatovat, že jsme díky papírové podobě a díky naší přítomnosti v obou školách neměli žádné ztrátové dotazníky. Pracovali jsme tedy při vyhodnocování s tím počtem, který jsme si dopředu, v závislosti na počtu žáků na obou školách, stanovili.

1.3 Výzkumný vzorek

Respondenti byli žáci II. stupně, konkrétně 8. a 9. ročníku základní Waldorfské školy Příbram ve věkové kategorii 13-15 let, chlapci a dívky.

Dále jsme pracovali se žáky střední odborné školy a středního odborného učiliště Waldorfské školy Příbram. Zde jsme vybrali 2. a 3. ročník všech výše uvedených oborů střední školy. Respondenti se tedy pohybovali ve věkové kategorii od 16 do 18 let a opět šlo o respondenty obou pohlaví.

Pedagogové byli zastoupeni v široké věkové škále od 24 let do 67 let.

Respondenti Gymnázia pod Svatou Horou Příbram zpracovali dotazník ve stejném časovém období a se stejnou časovou dotací.

Zde jsme oslovili žáky víceletého gymnázia, chlapce a dívky, kteří odpovídají věkové kategorii základní školy 8. a 9. ročníku, tedy 13-15 let.

Další skupinou žáků gymnázia byli ti žáci, kteří studují 4letý středoškolský obor gymnaziálního vzdělávání. Znovu byly vybrány 2. a 3. ročníky střední školy ve věkovém rozmezí 16-18 let.

Pedagogové byli v zastoupení ženy a muži ve věku od 22 let do 56 let.

Vzorek respondentů je zastoupený dvěma školami města Příbram ve Středočeském kraji. Na tomto místě uvádíme tabulky, které uvádějí číselné a procentní hodnoty počtů žáků ve vybraných třídách v poměru k samotné škole a dále v poměru k počtu studentů v celém Kraji v jednotlivých svých kategoriích.

Níže uvádíme tabulky, které udávají validitu dosažených výsledků našich šetření.

Tabulka č. 1: počet žáků a studentů ve Středočeském kraji

| | 2013/2014 | 2014/2015 | 2015/2016 | 2016/2017 | 2017/2018 |
|----------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| děti v mateřských školách | 46 815 | 48 455 | 49 663 | 49 771 | 50 315 |
| žáci v základních školách | 104 329 | 109 650 | 115 005 | 120 393 | 125 416 |
| žáci ve středních školách | 41 866 | 41 138 | 40 067 | 39 885 | 39 468 |
| studenti vysokých škol* | 36 612 | 34 884 | 32 917 | 31 465 | 30 639 |

*studenti veřejných a soukromých vysokých škol s trvalým bydlištěm v kraji

Zdroj: Český statistický úřad, online, cit. 2019-02-17; (Vzdělávání ČSÚ.
 ČSÚ: *vzdělávání* [online]. středočeský kraj, 2018, 2018/18 [cit. 2019-02-17].

Dostupné z: [https://www.czso.cz/csu/czso/1-vzdelavani.](https://www.czso.cz/csu/czso/1-vzdelavani))

Tabulka č. 2: počet žáků na Waldorfské škole Příbram
a na Gymnáziu pod Svatou Horou Příbram

| | Waldorfská škola Příbram | | | Gymnázium pod Svatou Horou | | |
|-------------------|--------------------------|-------------|-----------------|----------------------------|-------------|-----------------|
| | celkový počet žáků | respondenti | respondenti v % | celkový počet žáků | respondenti | respondenti v % |
| základní školy | 209 | 20 | 9,5 | | | |
| gymnázia čtyřletá | 55 | 10 | 18 | 106 | 20 | 19 |
| gymnázia víceletá | | | | 140 | 20 | 14 |
| odborné školy | 40 | 10 | 25 | | | |
| učitelé | 50 | 20 | 40 | 32 | 20 | 63 |

Zdroj: autor práce, 2019 (vlastní šetření)

Tabulka uvádí celkový počet žáků základní Waldorfské školy Příbram, střední Waldorfské školy Příbram, víceletého gymnaziálního vzdělávání Gymnázia pod Svatou Horou a 4letého gymnaziálního vzdělávání Gymnázia pod Svatou Horou. Je zde uveden celkový počet žáků v jednotlivých vzdělávacích oborech obou škol a zároveň procentní zastoupení respondentů vzhledem k těmto hodnotám.

Tabulka č. 3: procentní zastoupení respondentů vzhledem k počtu žáků
ve Středočeském kraji

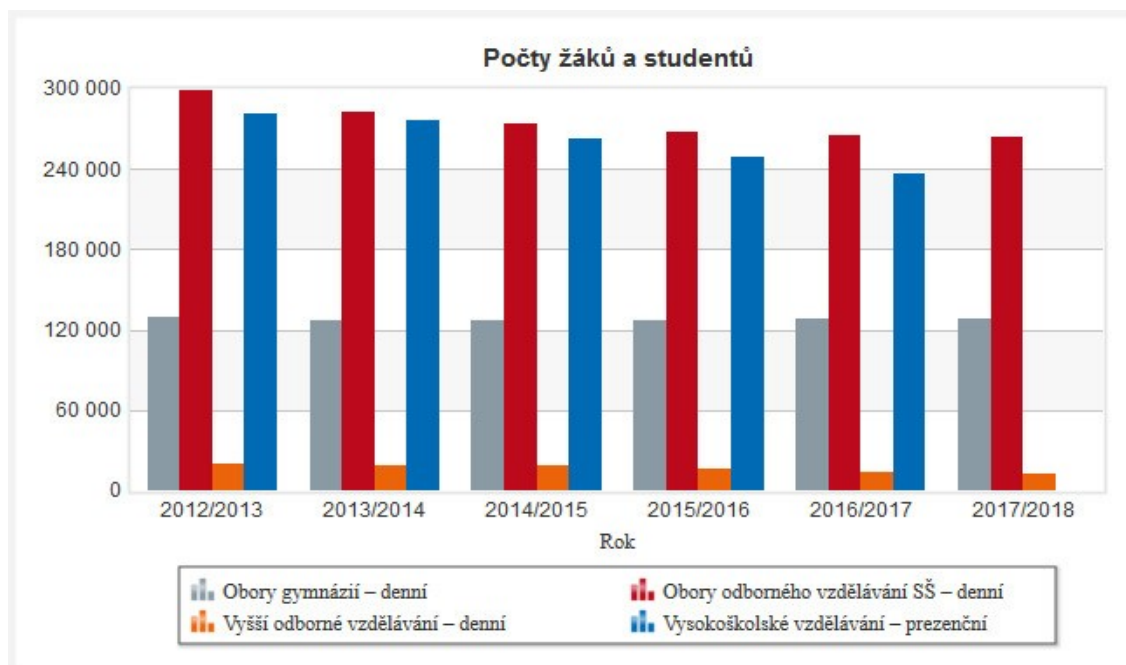
| | Středočeský kraj | Waldorfská škola Příbram | | Gymnázium pod Svatou Horou | |
|-------------------|------------------|--------------------------|----------------|----------------------------|----------------|
| | | celkový počet žáků | počet žáků v % | respondenti v % | počet žáků v % |
| základní školy | 125 416 | 0,16 | 0,015 | | |
| gymnázia čtyřletá | 129 207 | 0,02 | 0,007 | 0,080 | 0,015 |
| gymnázia víceletá | | | | 0,108 | 0,015 |
| odborné školy | 264 727 | 0,01 | 0,003 | | |

Zdroj: autor práce, 2019 (vlastní šetření)

Tabulka uvádí celkové počty žáků jednotlivých vzdělávání ve Středočeském kraji, zároveň celkový počet žáků v obou vybraných školách vzhledem k jednotlivým vzděláváním (víceleté vzdělávání, 4leté gymnaziální vzdělávání, odborné vzdělávání)

a zároveň uvádí jejich procentní zastoupení vzhledem k počtu žáků na všech středočeských krajských školách.

Graf č. 1: počet žáků a studentů ve Středočeském kraji



Zdroj: Český statistický úřad, online, cit. 2018-02-17; (Vzdělávání ČSÚ. ČSÚ: *vzdělávání* [online]. středočeský kraj, 2018, 2018/18 [cit. 2019-02-17]. Dostupné z: [https://www.czso.cz/csu/czso/1-vzdelavani.](https://www.czso.cz/csu/czso/1-vzdelavani))

Po celou dobu našeho výzkumného šetření jsme si byli vědomi toho, že je počet respondentů nízký a nejsme tedy schopni zajistit vysokou validitu šetření. Vzhledem k celkovým počtům žáků ve Středočeském kraji (viz Graf.č.1) a procentnímu zastoupení námi dotazovaných respondentů vůči těmto číslům (viz Tabulka č.3) bylo evidentní, že nelze brát náš výzkum a jeho závěry jako plošně aplikovatelné na širší spektrum společnosti. Toto jsme však od našeho šetření ani neočekávali. Důležité bylo, jakých výsledků dojdeme konkrétně na těchto dvou školách, kde výzkum probíhal.

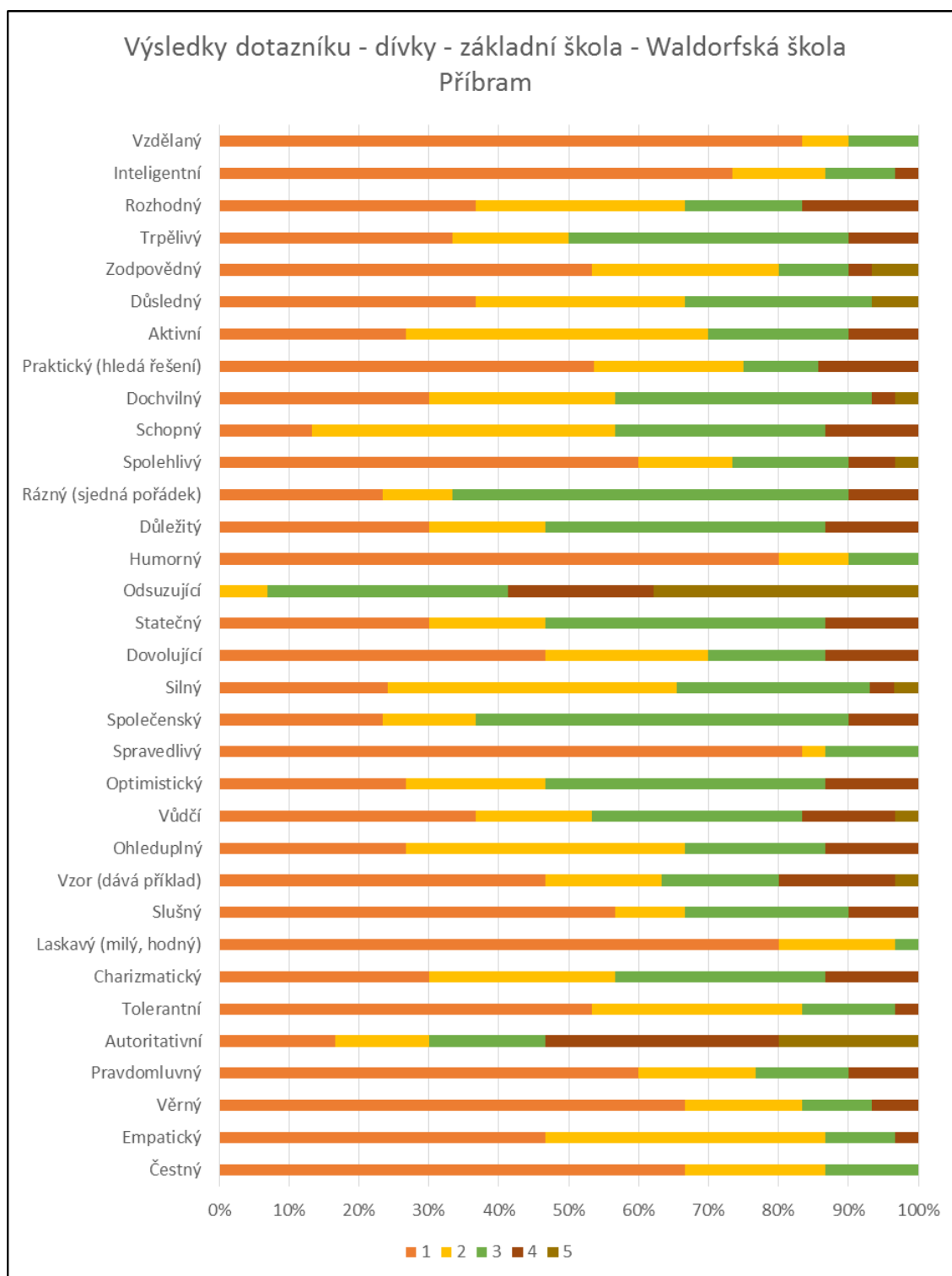
Po výběru dotazníku proběhlo zanášení dat do souborů – grafů, které nám vygenerovaly procentní data, se kterými jsme dále pracovali.

Dotazníky byly vyhodnocovány zvlášť ve svých kategoriích a dosažené výsledky jsou interpretovány níže v práci.

Výsledky dotazníků:

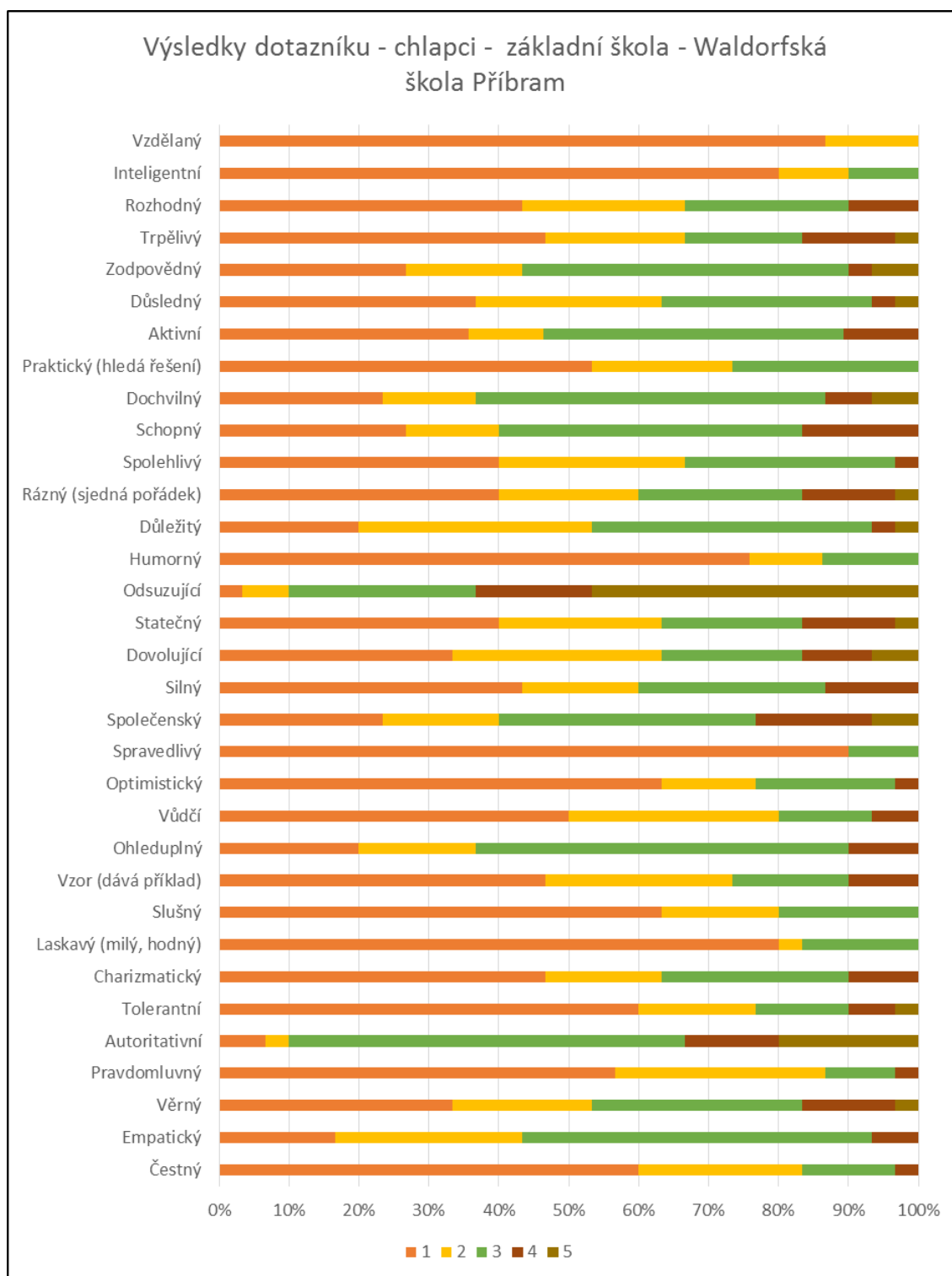
Výsledky dotazníků jsou rozděleny do jednotlivých kategorií (popsáno výše). Pro přehlednost jsme vytvořili tabulky, ve kterých jsou zaznamenány ty nejmarkantnější odlišnosti v hodnocení žáků dané alternativní a klasické školy. Rádi bychom zde uvedli, že jsme pracovali pouze s hodnotami, které jsou v tabulkách s výsledky grafů uvedeny vždy pod číslem 1. Jedná se o hodnotu, která leží výrazně v jedné polaritě (v dotazníku vlevo, převážně jde o kladné hodnocení/kladné vlastnosti učitele), ke komplexnímu pohledu je tedy třeba sledovat vždy celé výsledky dotazníkových grafů.

Graf č. 2



Zdroj: autor práce, 2019 (vlastní šetření)

Graf č. 3



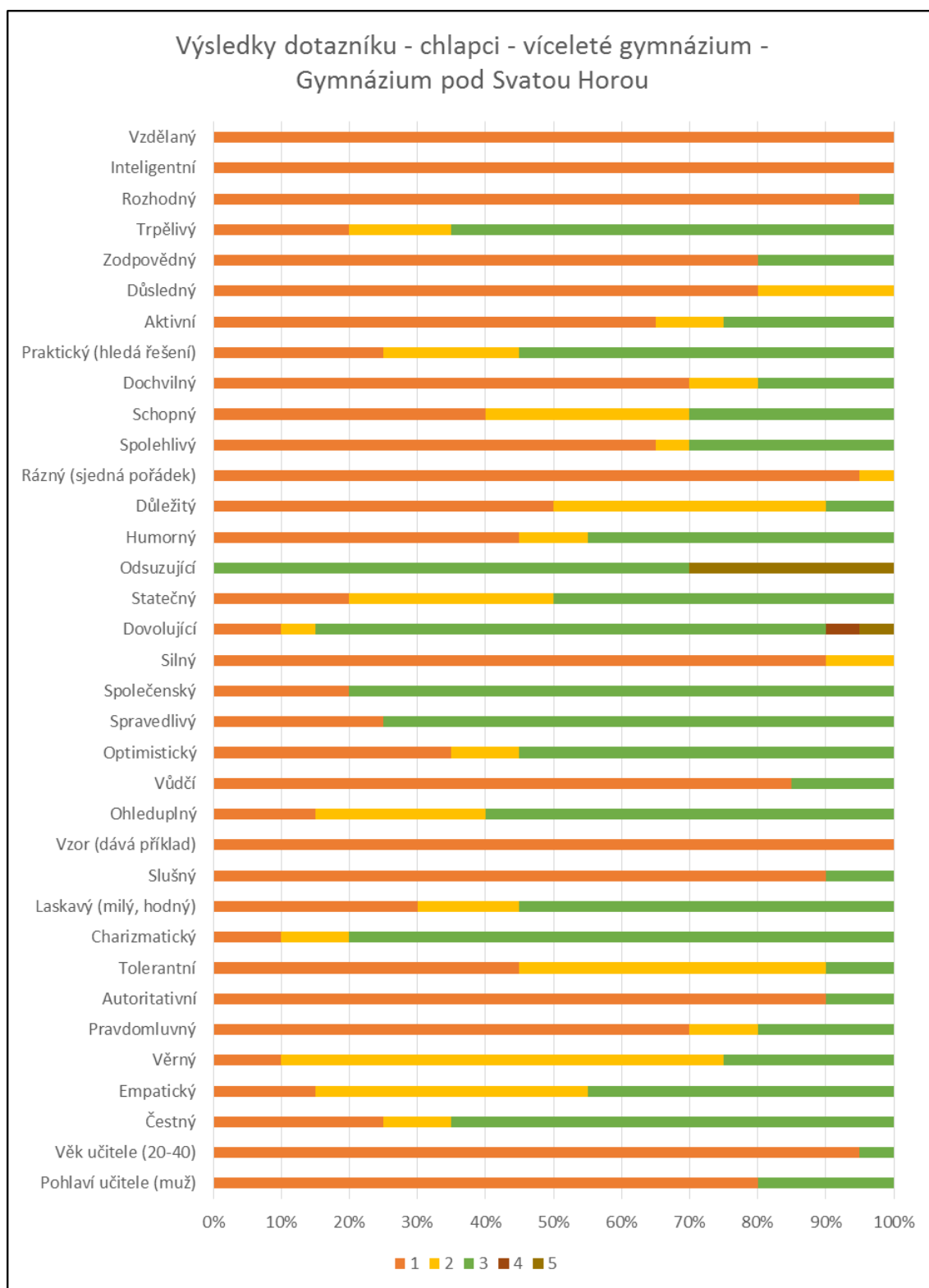
Zdroj: autor práce, 2019 (vlastní šetření)

Graf č. 4



Zdroj: autor práce, 2019 (vlastní šetření)

Graf č. 5



Zdroj: autor práce, 2019 (vlastní šetření)

Tabulka č. 4: četnost zastoupených slov základní škola a víceleté gymnázium

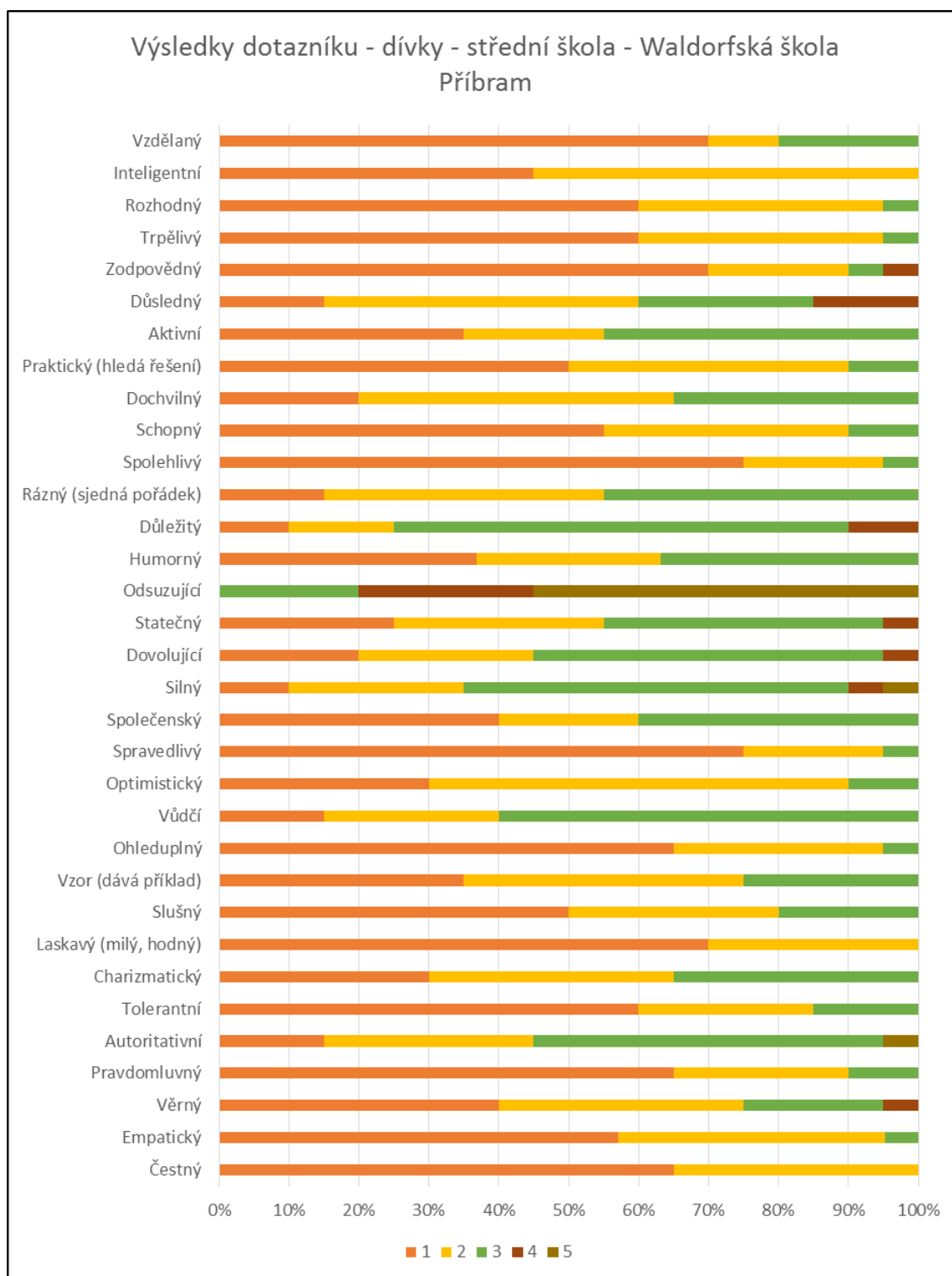
| | Waldorfská škola Příbram - základní škola | | Gymnázium pod Svatou Horou - víceleté gymnázium | |
|---------------|--|----------|--|----------|
| | dívky | chlapani | dívky | chlapani |
| vzdělaný | 92 | 86 | 95 | 100 |
| rázný | 22 | 40 | 85 | 95 |
| vůdčí | 35 | 50 | 80 | 85 |
| vzor | 45 | 45 | 75 | 100 |
| autoritativní | 15 | 18 | 85 | 90 |
| trpělivý | 32 | 48 | 25 | 20 |
| humorný | 80 | 75 | 15 | 45 |
| spravedlivý | 82 | 90 | 5 | 25 |
| laskavý | 80 | 80 | 5 | 30 |
| čestný | 68 | 60 | 15 | 25 |

Zdroj: autor práce, 2019 (vlastní šetření)

Tabulka uvádí jen některá vybraná slova, která se týkají hodnocení a popisu vlastností osobnosti učitele. Vybrali jsme ty hodnoty, které se nejvíce lišily u žáků základní Waldorfské školy a víceletého gymnaziálního vzdělávání Gymnázia pod Svatou Horou.

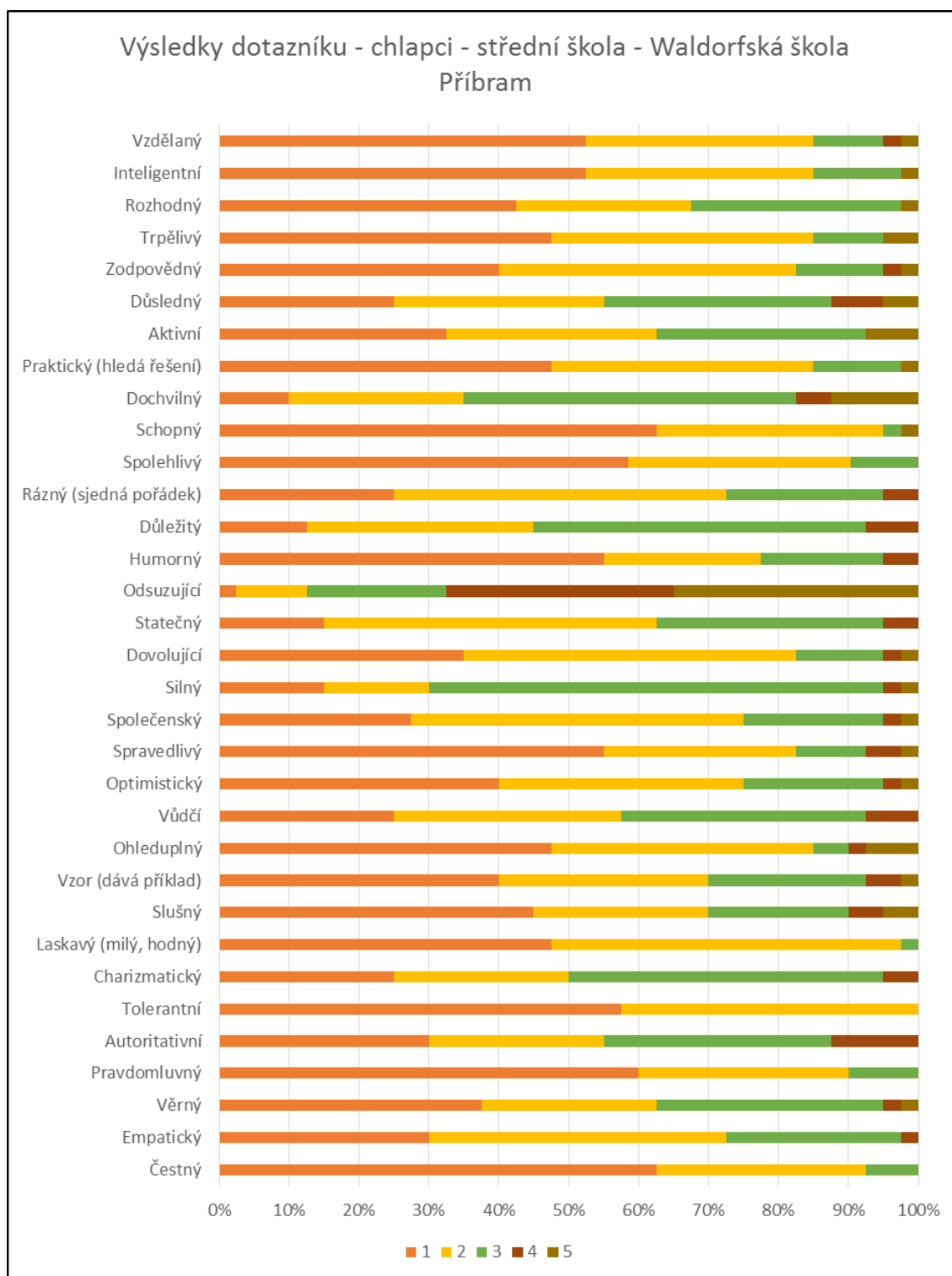
Je zde zřejmé, že žáci gymnaziálního vzdělávání (na Gymnáziu pod Svatou Horou Příbram) preferují vlastnosti učitele, které podporují naši hypotézu, tedy ty, které se zaměřují spíše na pracovní vlastnosti učitele a odbornost vyučování. Žáci gymnázia raději upřednostní učitele autoritativního před učitelem humorným, stejně tak vůdčího před např. laskavým, etc. Naopak žáci alternativního vzdělávání (na Waldorfské škole Příbram) preferují takové vlastnosti učitele, které se příliš netýkají jeho odbornosti a určitých vůdčích schopností (viz Tabulka č. 4, Graf č. 2-5). Obě skupiny respondentů se ale shodly v kategoriích vzdělanosti a inteligence (Graf č. 2-5). Osobnost učitele by pro obě skupiny měla být ve svém oboru a vůbec v celkovém rozhledu erudovaná.

Graf č. 6



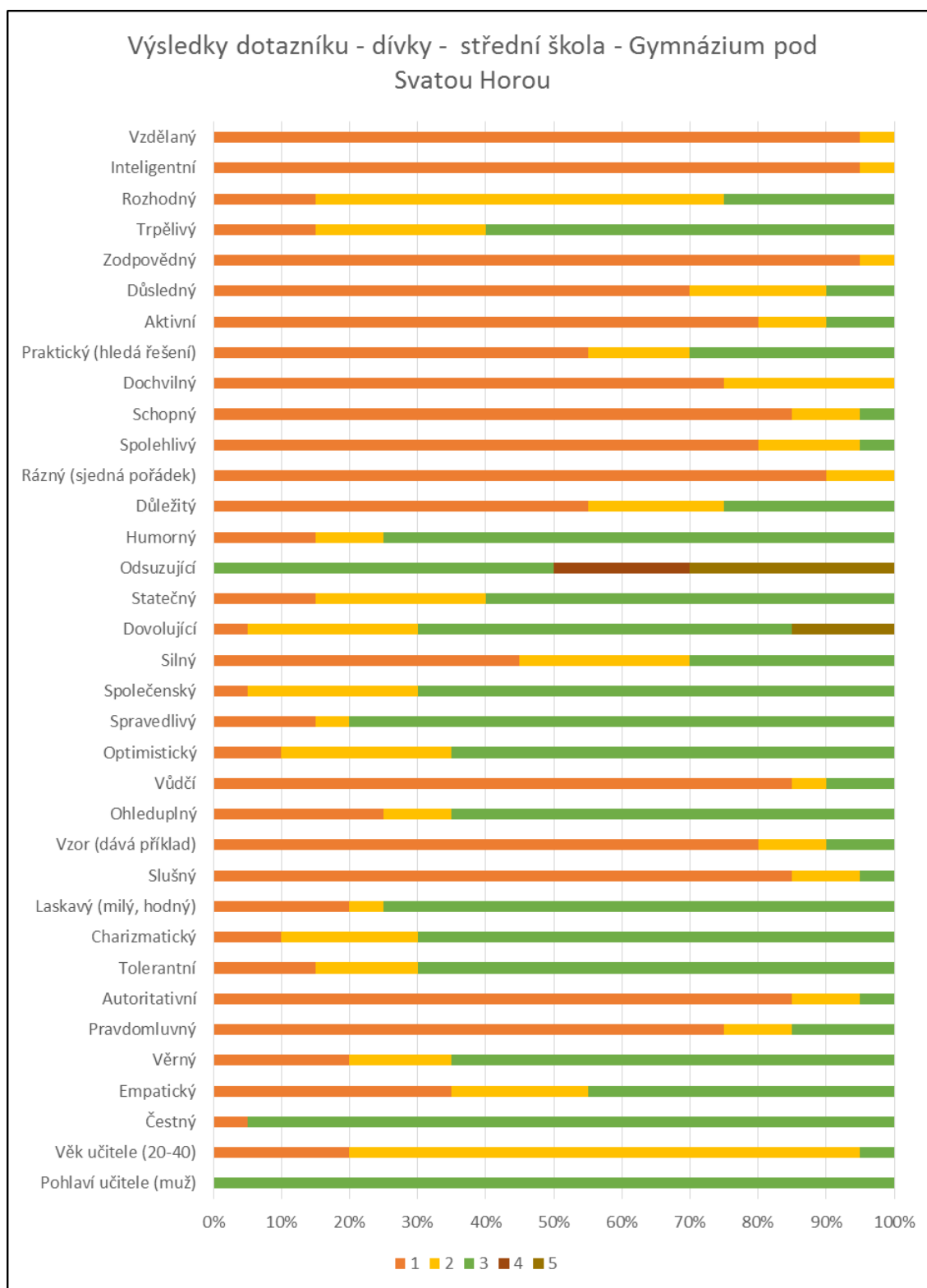
Zdroj: autor práce, 2019 (vlastní šetření)

Graf č. 7



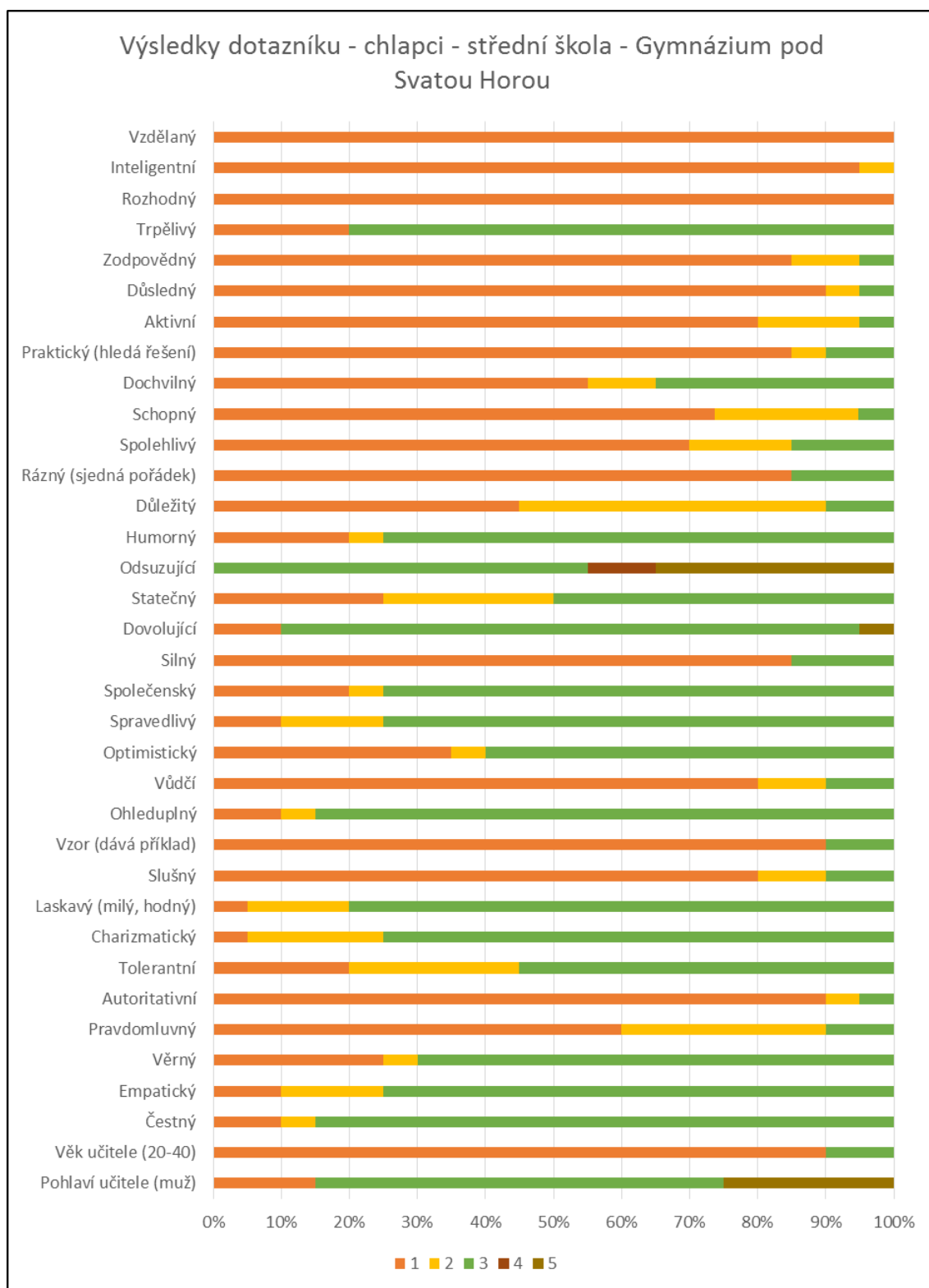
Zdroj: autor práce, 2019 (vlastní šetření)

Graf č. 8



Zdroj: autor práce, 2019 (vlastní šetření)

Graf č. 9



Zdroj: autor práce, 2019 (vlastní šetření)

Tabulka č. 5: četnost zastoupených slov

| | Waldorfská škola Příbram - střední škola | | Gymnázium pod Svatou Horou - střední škola | |
|---------------|---|---------|---|---------|
| | dívky | chlapci | dívky | chlapci |
| vzdělaný | 70 | 52 | 95 | 100 |
| rázný | 15 | 25 | 90 | 85 |
| vůdčí | 15 | 25 | 85 | 80 |
| vzor | 33 | 40 | 80 | 90 |
| autoritativní | 15 | 30 | 85 | 90 |
| trpělivý | 60 | 48 | 15 | 20 |
| humorný | 38 | 55 | 15 | 20 |
| spravedlivý | 75 | 55 | 15 | 10 |
| laskavý | 70 | 48 | 20 | 5 |
| čestný | 65 | 62 | 5 | 10 |

Zdroj: autor práce, 2019 (vlastní šetření)

V tabulce č. 5 vidíme hodnoty, které vyplynuly z dotazníkového šetření na vybraných středních školách. Opět zde potvrzujeme hypotézu, která tvrdí, že žáci alternativního školství v Příbrami preferují typ učitele paidotrop a naopak na klasických školách (Gymnázium pod Svatou Horou) preferují žáci typ učitele logotrop. Z výsledků v tabulce, které jsou opět zastoupeny těmi nejmarkantněji odlišnými hodnotami, potvrzujeme tuto hypotézu. Vzdelanost a inteligence se u středoškolských respondentů daných škol lišila více než u respondentů daných základních (víceletých) škol. Přesto však jde o hodnoty, které byly u žáků zastoupeny nejpodobněji (viz Graf č. 6 – 9).

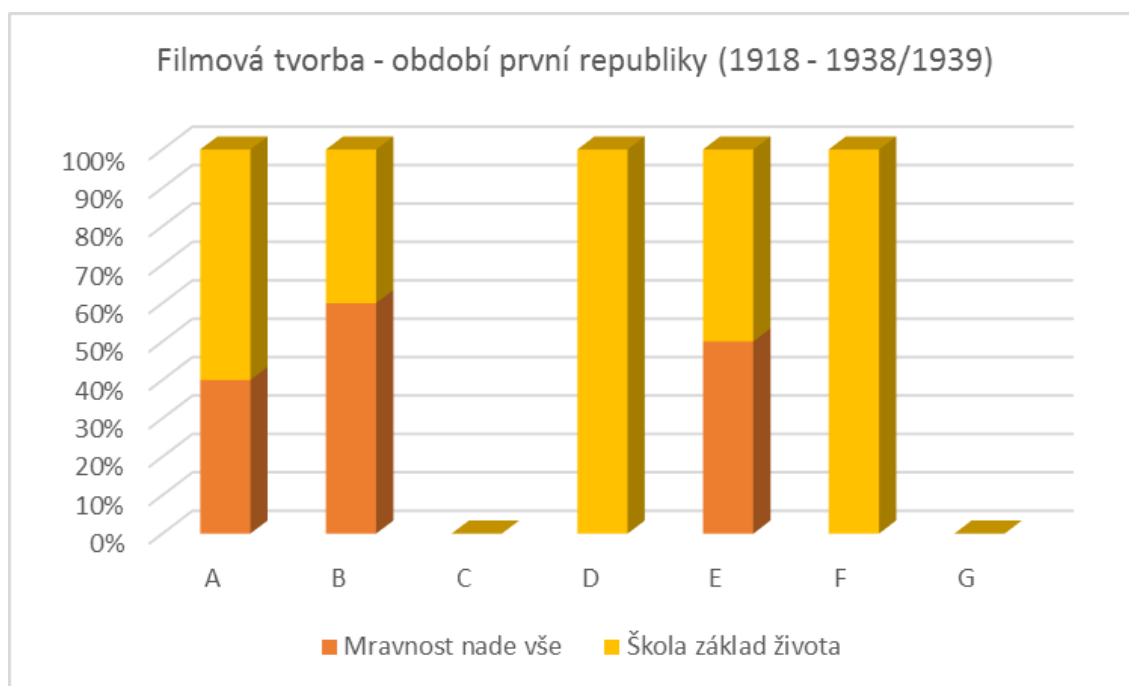
1.4 Popis výstupních hodnot filmové kinematografie – vizualizace pomocí grafů

Zde uvádíme jednotlivé výstupní hodnoty, ke kterým jsme během výzkumného šetření došli.

1.4.1 Výtěžnost informací z dobových popisů – filmová kinematografie

Z grafu, který sleduje období od roku 1918 do roku 1938/1939, které vymezuje období vzniku zmiňovaných filmů, jsme vyzískali informace o četnosti výskytu níže uvedených slov (slangové výrazy níže uvedené dle našeho názoru vystihují osobnost učitele):

Graf č. 10

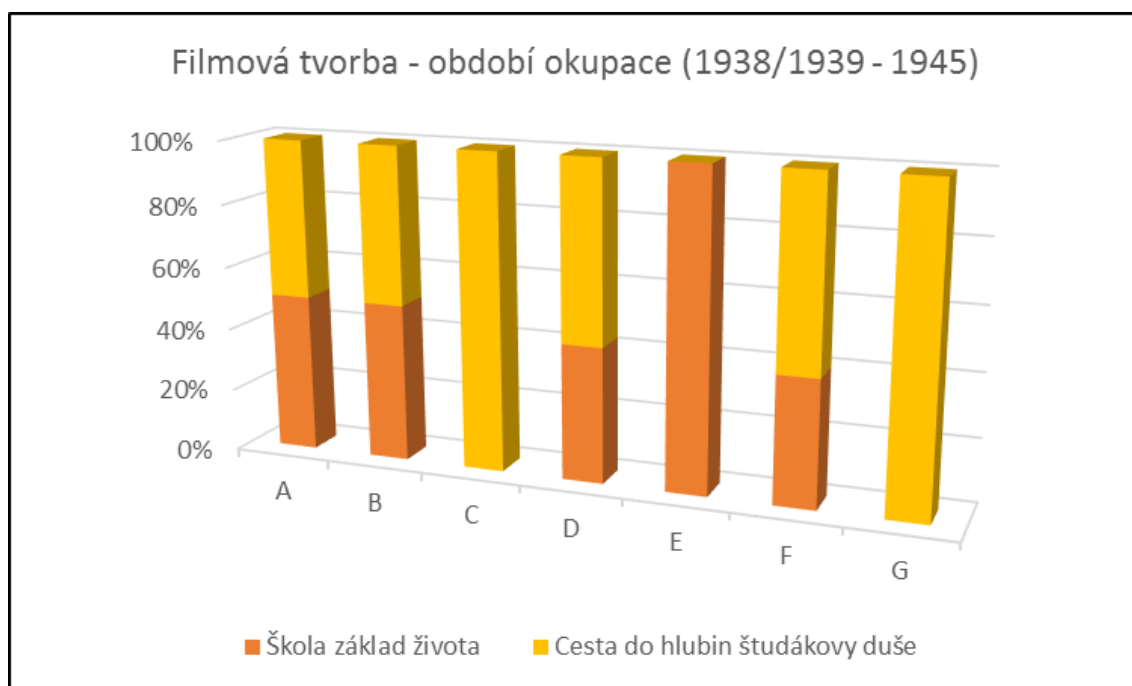


Zdroj: autor práce, 2019 (vlastní šetření)

- A** – laskavý, dobrý vychovatel, prima chlapík, šerif, růže prerie
- B** – čestný, dobrý učitel, bezva prófa
- C** – neohleduplný, nespravedlivý, trapný idiot, mrož, okoličnatec
- D** – vzdělaný, dobrý pedagog, letec
- E** – důsledný učitel, akurátník
- F** – optimistický, prima a světový učitel
- G** – nedůsledný, laksní, učitel je jen člověk

Z grafu zaznamenávajícího období německé okupace, tedy od roku 1938/1939 do roku 1945, které opět vymezují data vzniku uvedených filmů, jsme získali informace o četnosti výskytu těchto slov (slangové výrazy níže uvedené dle našeho názoru vystihují osobnost učitele):

Graf č. 11



Zdroj: autor práce, 2019 (vlastní šetření)

A – laskavý, dobrý vychovatel, prima chlapík, šerif

B – čestný, dobrý učitel

C – neohleduplný, nespravedlivý

D – vzdělaný, dobrý pedagog, letec

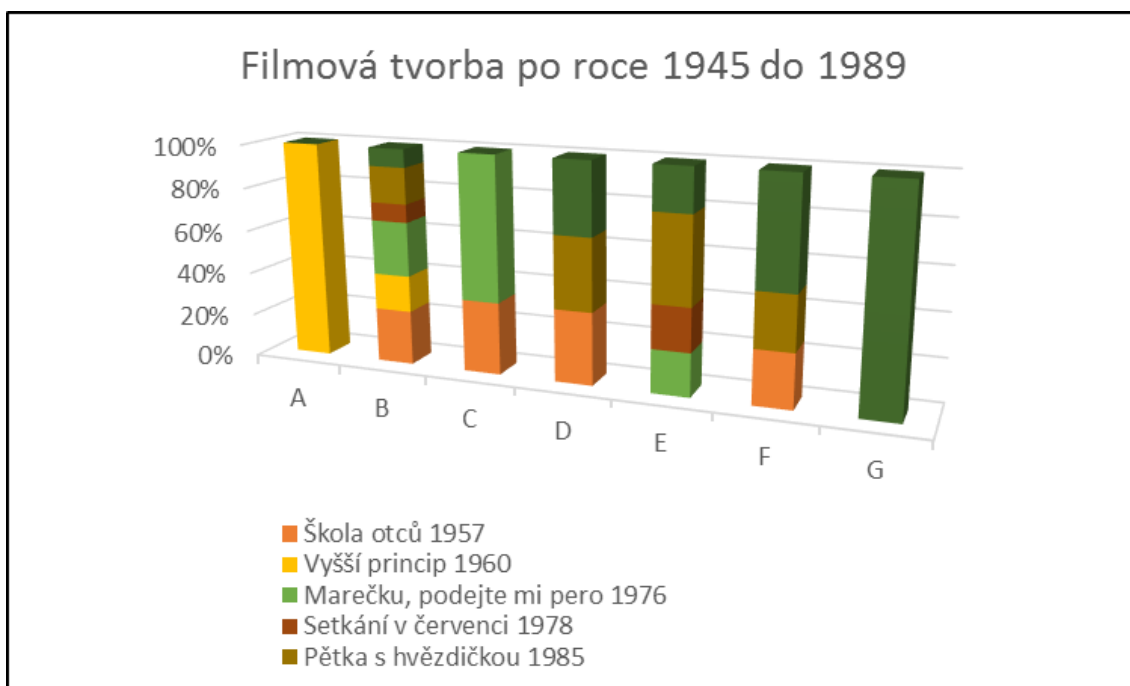
E – důsledný učitel

F – optimistický, prima a světový učitel

G – nedůsledný, laskavý, učitel je jen člověk

Graf týkající se četnosti výskytu slov ve filmové tvorbě od roku 1945 do roku 1989, nám poskytl údaje o četnosti výskytu těchto slov (slangové výrazy níže uvedené dle našeho názoru vystihují osobnost učitele):

Graf č. 12



Zdroj: autor práce, 2019 (vlastní šetření)

A – vzor, spravedlivý, učitel s vyšším principem mravním

B – charizmatický, dobrý kantor, skvělý člověk

C – schopný, inovativní učitel, správný kantor

D – nepříjemný (zlý), nespravedlivý učitel, kruťas

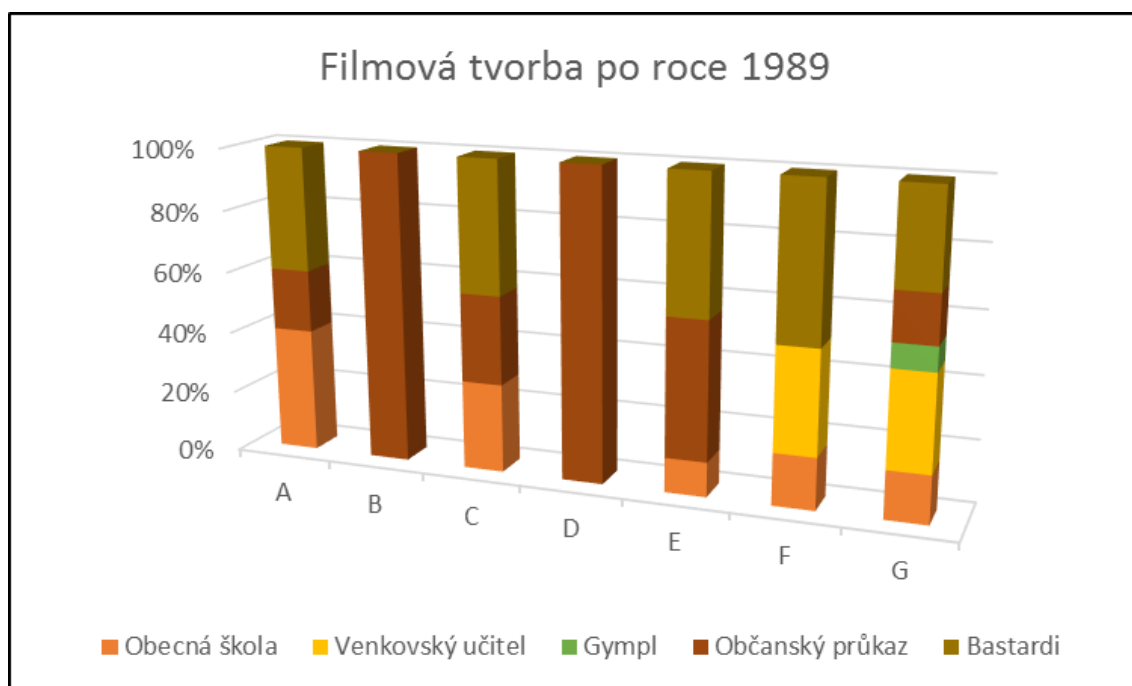
E – dochvilný, přesný

F – pravdomluvný, učitel, který nelže; charakter

G – společenský, dobrý vypravěč, povídkář

Poslední graf týkající se četnosti výskytu slov ve filmové tvorbě po roce 1989, nám poskytl relevantní údaje o četnosti výskytu již novodobých, současných obsahových významů slov (slangové výrazy níže uvedené dle našeho názoru vystihují osobnost učitele):

Graf č. 13



Zdroj: autor práce, 2019 (vlastní šetření)

A – humorný, dobrý vypravěč, parťák

B – nečestný, poplatný době

C – statečný, řízek

D – nevzor, protispolečenský, opoziční

E – nečestný, zbabělý, udavač, fízl, žoldák

F – laskavý, odpouštějící, hodný

G – schopný, borec

Na uvedených grafech je možné vidět následující výstupy (viz následující kapitola) v potvrzených hypotézách.

2 DÍLČÍ ZÁVĚRY Z VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ V PRAKTICKÉ ČÁSTI

2.1 Hypotéza A

Hypotéza A: V období od roku 1939 do současnosti používají žáci některá stejná slova k charakterizování osobnosti učitele.

Hypotéza byla potvrzena. Ve vybraných filmech, se kterými jsme pracovali, jsme našli shodu u několika slov, která jsou formulována zcela totožně: laskavý (pedagog), čestný a často zmiňované antonymum nečestný, dobrý učitel či dobrý kantor, nespravedlivý a naopak opět používané antonymum spravedlivý, schopný učitel a slova humorný a optimistický se v citacích filmů také vyskytovala napříč jednotlivými díly. Další slova, u kterých jsme nezaznamenali shodu přímo ve znění slova, byla shodná co do významu slov (př. dobrý pedagog, kantor, učitel; laskavý a hodný apod.). Stejná slova se pak vyskytla i v dotaznících, kde, jak jsme popsali výše, jsou použita slova, kterými hodnotí osobnost učitele současní studenti, a i zde došlo ke shodě (a to jak společně s literaturou dle Válka, tak i ke shodě s filmovými díly). Příkladem jsou slova: laskavý, vzdělaný, charizmatičtý, důsledný, čestný, optimistický apod. (viz dotazník – Příloha A).

2.2 Hypotéza B

Hypotéza B: Žáci alternativní školy preferují typ učitele paidotrop.

Hypotéza byla potvrzena. Na procentní škále dotazníků je zřejmé, že žáci alternativní školy (Waldorfská škola Příbram) preferují některé zcela odlišné vlastnosti osobnosti učitele, které ho zařazují do kategorie paidotrop (viz Tabulka č. 4, Graf č. 2-5).

2.3 Hypotéza C

Hypotéza C: Žáci klasické školy preferují typ učitele logotrop.

Hypotéza byla potvrzena. Na procentní škále dotazníků je zřejmé, že žáci klasického vzdělávání (Gymnázium pod Svatou Horou Příbram) preferují některé zcela odlišné vlastnosti osobnosti učitele, které ho zařazují do kategorie logotrop (viz Tabulka č. 5, Graf č. 6-9).

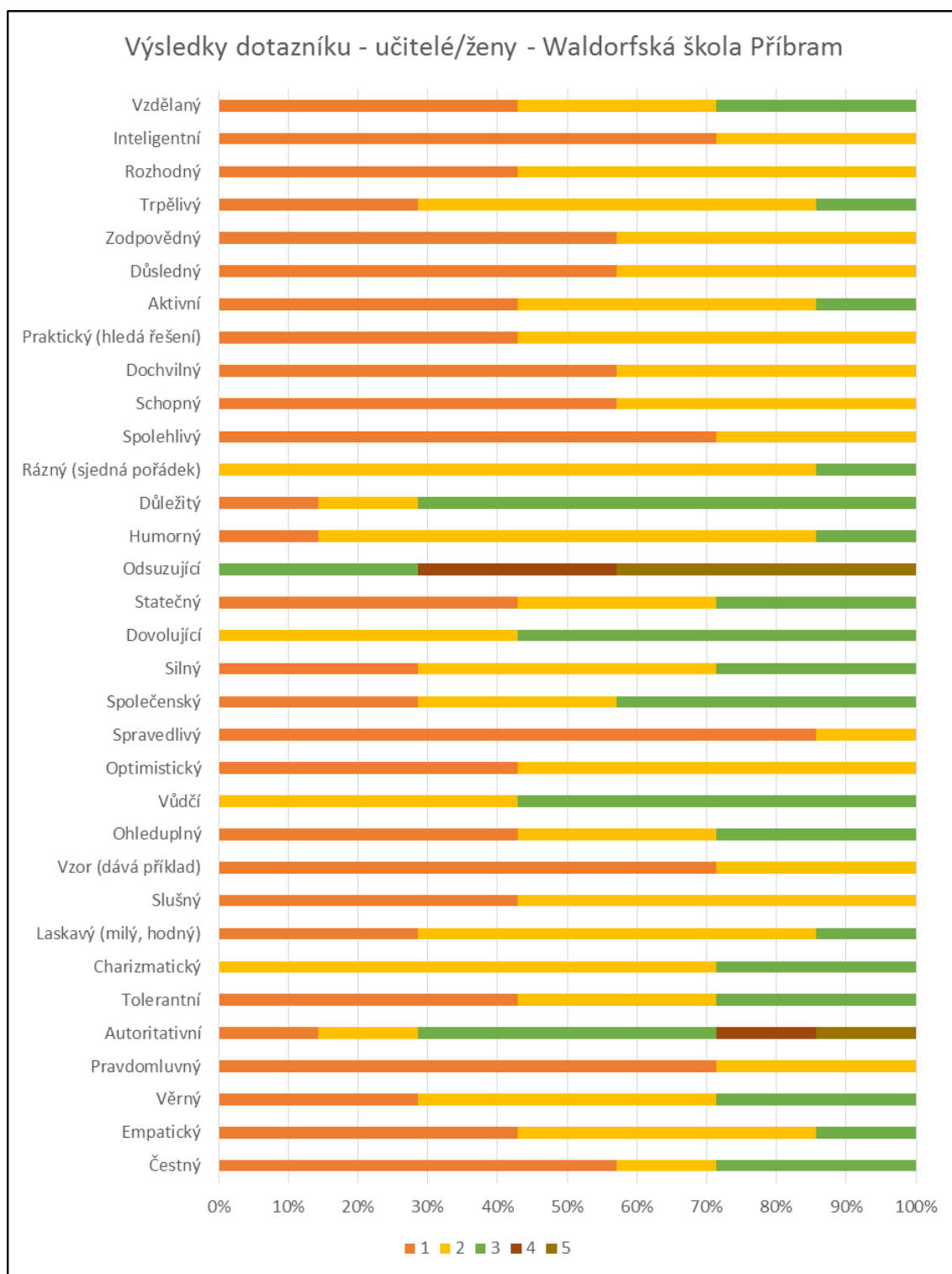
2.4 Zjištění nad rámec stanovených hypotéz

Nad rámec stanovené hypotézy se ještě ukázalo, že si chlapci a dívky ze základní školy, ve vzájemném porovnání, přejí odlišného učitele. Dívky si přejí např. statečného, kdežto chlapci si přejí spravedlivého, dívky si přejí ohleduplného, chlapci humorného.

Na středním stupni také dochází k odlišnostem požadavků na osobnost učitele, mezi chlapci a dívkami. Dívky si přejí více společenského a chlapci si přejí vůdčího, dále si dívky přejí více laskavého, chlapci si přejí více tolerantního.

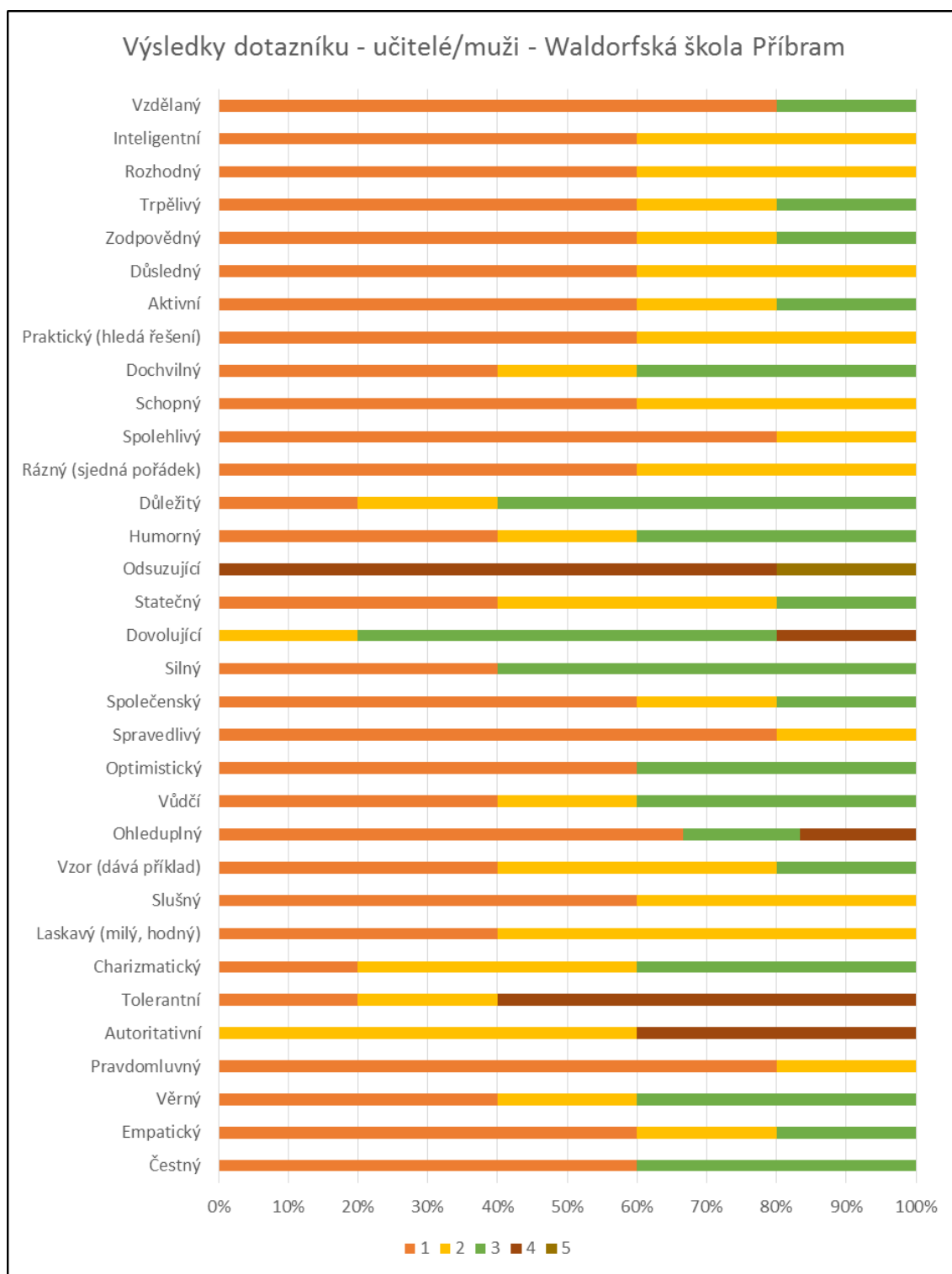
Pedagogové, muži i ženy, se vesměs shodují. Liší se pouze výrazně v kategorii vzor (dává dobrý příklad) a nevzor (nedává dobrý příklad). Tyto hodnoty můžeme nahlédnout v Grafu č. 14-17.

Graf č. 14



Zdroj: autor práce, 2019 (vlastní šetření)

Graf č. 15



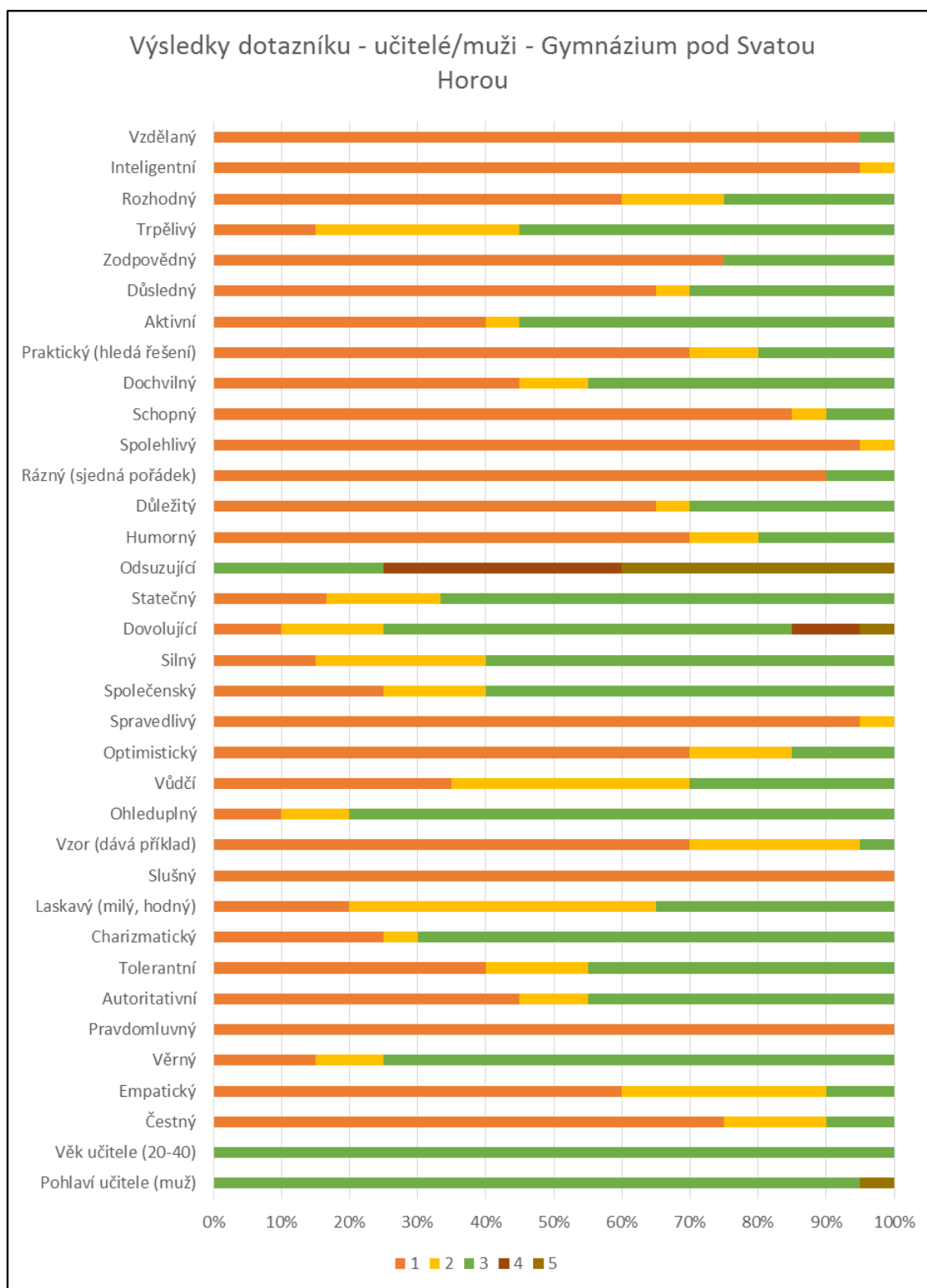
Zdroj: autor práce, 2019 (vlastní šetření)

Graf č. 16



Zdroj: autor práce, 2019 (vlastní šetření)

Graf č. 17



Zdroj: autor práce, 2019 (vlastní šetření)

Na tomto místě celé práce bychom chtěli připomenout již zmíněného dr. Zdeňka Heluse (viz kapitola 1.5.3. Osobnosti a tehdejší filozofie vzdělání), který mluví o změně ve vyučovacích tendencích. Jak autor, tak i mnoho dalších, ve svých publikacích a člancích se zamýšlí nad obsahy vyučování a nad aplikací a zprostředkováním těchto obsahů studující mladé generaci. Soudobí žáci a studenti žijí ve společnosti, která je „hyperinformovaná“. Důležité je informaci mít (získat ji) a pak správně použít. Zamýšlíme se tedy nad tím, zda je ještě nutné trvat na stanovených kritériích co do obsahu učiva, nebo zda máme učit své žáky flexibilitě, kterou současná společnost oceňuje nejvíce. Vzděláváme pro budoucnost, která je nedefinovaná. Tak tomu bylo samozřejmě vždy, přesto je nutné si uvědomit, že současné nakládání s informacemi prodělalo za posledních pár desítek let revoluční změnu. Otázkou tedy je, zda jsme jako učitelé dostatečně připraveni na své povolání. Na pedagogických fakultách převažuje směřování k osobnosti učitele typu logotrop (viz Ch. Caselmann). V praxi pak mladí učitelé naráží na nepochopení a problém v komunikaci se žákem. Pokud ale nenaleznou společnou řeč, je skoro nereálné nebo minimálně obtížné takového žáka vzdělávat, něčemu ho učit a motivovat ho. Je také nutné podotknout, že sám učitel se v takovém vztahu necítí komfortně a je možné, že i tato situace zapříčiní syndrom vyhoření. Taktéž je možno zmínit i z druhé strany, že motivovanost žáků k učení (přijímání nových informací) výrazně klesá.

ZÁVĚR

V závěru celé práce bychom rádi zrekapitulovali všechny výstupy, které vyplynuly z našich výzkumných šetření, zhodnotili, zda bylo dosaženo cíle diplomové práce a zda jsme potvrdili, či vyvrátili stanovené hypotézy, stejně jako to, zda jsme zodpověděli výzkumné otázky. Cílem práce bylo prokázat, že se v průběhu uvedených období pohled na osobnost učitele i jeho povolání měnil. Teoretická část práce prokázala, že ano. Na změnu mělo vliv mnoho faktorů, které jsou v práci podrobně rozepsány. Zároveň však jsme na vzorku našich respondentů také potvrdili hypotézu, že žáci používají stále některá stejná slova k popisu osobnosti učitele. Stejně tak jsme potvrdili pomocí dotazníkového šetření obě další hypotézy, tedy že na alternativní škole, kde jsme výzkum prováděli, preferují žáci učitele, který se zabývá více osobností a individualitou žáka, je schopen vyslechnout žákovy problémy a být mu oporou. Zde je tedy preferován typ učitele paidotrop. Naopak na klasické škole, konkrétně gymnaziálního vzdělávání Gymnázia pod Svatou Horou Příbram, žáci preferovali učitele, který je soustředěn na svou výuku, má sklony k tomu být pro své žáky autoritou (ve smyslu autoritářství), je pevný v pravidlech, zodpovědný a velmi důsledný. Do výzkumného vzorku jsme zahrnuli i pedagogy obou škol. Zde byly výsledky velmi podobné napříč oběma školami, pohlavími i věkovými kategoriemi. Je nutné zde uvést, že jsme si byli po celou dobu výzkumu vědomi nízkého počtu našich respondentů vzhledem k celkovému zastoupení žáků základních a středních škol ve Středočeském kraji, a tedy nízkou validitou našich respondentů vůči těmto číselným hodnotám, které uvádíme v tabulkách. Náš výzkum měl ovšem přinést závěry právě pro námi uváděné dvě školy, na které jsme profesně úzce navázání. I přesto, že jsme si této skutečnosti vědomi, pokusili jsme se v práci zmínit i určité přesahy, které by teoreticky mohly být nápomocny ostatním kolegům pedagogům v jejich práci.

Stejně tak jsme se snažili zodpovědět pomocí výzkumů výzkumné otázky. Na první otázku Jak se změnila rétorika žáků v hodnocení osobnosti učitele v průběhu 20. a 21. století? můžeme po uzavření praktické části práce odpovědět, že se jistě měnila, ale mnohá slova a výrazy zůstaly zcela stejné a některé výrazy z 1. poloviny 20. století neznají dnešním žákům nikterak archaicky či zastarale. Naopak je spontánně používají i v dnešní době. Stejně tak jsme zodpověděli druhou a třetí výzkumnou otázku, které se zaměřovaly na alternativní a klasické školství a žákovské preference k osobnosti učitele

(opět na vybraných školách). Zaznamenali jsme zde pomocí dotazníkového šetření skutečně rozdílné pohledy a to přesto, že se jednalo o žáky stejných věkových kategorií. Vše je možné sledovat v grafech a tabulkách umístěných v textu a přílohách práce.

Přesah práce, a její využití pro další účely, je pro nás jednoznačný (a je redukovane popsán výše). Absolventi pedagogických fakult přichází do praxe ne zcela připraveni na střet se současnou mladou generací. Absolventi fakult jsou, samozřejmě nejen, připraveni k tomu být dobrými pedagogy ve smyslu odbornosti pro svůj předmět či zaměření. V praxi ovšem narazí na problémy zcela jiného druhu (např. sociální a rodinné problémy žáka, výchovné problémy atd.) a neví, jak si v takových situacích poradit a jak s nimi nadále pracovat. Tato práce může sloužit těmto absolventům při dalších studiích (př. celoživotní vzdělávání), třeba jen jako téma, které je třeba otevírat a řešit pro komfortní vykonávání profese pedagoga, pro určitý druh psychohygieny a možnosti řešit leckdy tabuizované problémy této profese.

Diplomová práce splnila to, co jsme od ní očekávali. Průběh i jednotlivá zjištění měla pro autory práce přesah i vzhledem k tomu, že jsme pracovali se vzorkem vlastních žáků a kolegů a některé výstupy můžeme tedy aplikovat, a tím znovu ověřovat jejich neměnnost nebo naopak dynamiku.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

ANZENBACHER, Arno. *Úvod do filosofie*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-727-5.

DEVÁTÁ, Markéta. *Vědní koncepce KSČ a její institucionalizace po roce 1948*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2010. ISBN 978-80-7285-123-2.

DULÍČEK, Lukáš, Jan HUTLA a Roman RUFFER. *Dějiny Gymnázia J. K. Tyla v období totality očima pamětníků*. Hradec Králové: Gymnázium J. K. Tyla, 2008. ISBN 978-80-254-3814-5.

FENSTERMACHER, Gary D a Jonas F SOLTIS. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-471-7.

FUČÍKOVÁ, Marie. *Feminizace školství v zahraničí*. Praha: Ústav školských informací, 1990. 20 s. Informace.

GOBYOVÁ, Jitka. *Feminizace ve školství*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1994. ISBN 80-211-0205-5.

HÁLEK, Vítězslav. *Tři povídky od Vítězslava Háška*. 2. vyd. V Praze: Edv. Grégr, 1875.

HLÚZOVÁ, Vlasta. *Mlha před námi, mlha za námi: (naše školství v zrcadle historie)*. Šternberk: Město Šternberk, 2012. ISBN 978-80-260-2022-6.

CHMELOVÁ, Martina. Učitelé – kategorie pomáhající profese. *Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol*, 2018, 15(2), s. 25-27. ISSN 1214-8679.

KASPER, Tomáš a Markéta PÁNKOVÁ. *Učitel ve střední a jihovýchodní Evropě: profesionalizace učitelského vzdělávání: historické a systematické aspekty*. Praha: Academia, 2015. ISBN 978-80-200-2473-2.

KOHNOVÁ, Jana a Mária BEZCHLEBOVÁ, ed. *T. G. Masaryk a československá státnost: XIII. Letní škola historie: sborník textů a přednášek*. Praha: Porta linguarum, 2001. ISBN 80-901833-8-7.

MAJEROVÁ, Markéta, *Pedagog v českém filmu*. Praha, 2013. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce Mgr. Magdalena Koťová.

- MAŇÁK, Josef, Vlastimil ŠVEC a Tomáš JANÍK. *O vzdělávání, o učitelství a tak trochu i o pedagogice: rozhovory na průsečíku tří generací*. Brno: Masarykova univerzita, 2017. ISBN 978-80-210-8495-7.
- MASARYK, Tomáš Garrigue, CACH, Josef, ed. *O škole a vzdělání*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. ISBN 80-04-25554-X.
- MORÁVKOVÁ, Naděžda. *Ženské téma v dějinách plzeňského vzdělávání*. Praha: ViaCentrum, 2017. ISBN 978-80-87646-20-5.
- MOREE, Dana. *Učitelé na vlnách transformace: kultura školy před rokem 1989 a po něm*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2298-9.
- NAVRÁTIL, Stanislav a Jan MATTIOLI. *Vyučování, učení a kvalita vzdělání pro 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2013. ISBN 978-80-7452-034-1.
- NĚMCOVÁ, Božena. *Pan učitel*. Druhé vydání. V Praze: Jan Laichter, 1909. Žeň z literatur.
- RAIS, Karel Václav. *Výminkáři*. 18. vyd. Praha: Odeon, 1976. Světová četba (Odeon).
- RAIS, Karel Václav. *Zapadlí vlastenci*. Vyd. 16. V Praze: Česká grafická Unie, 1940.
- SLAVÍK, J., ŠTECH, S. a ULIČNÁ, K. Ohlédnutí za vývojem přístupů k obsahu vzdělávání, učivu a kurikulu po roce 1989. *Pedagogika*. 67, 3, 191, July 2017. ISSN: 00313815.
- Slovník cizích slov*. 2. dopl. vyd. Praha: Encyklopedický dům, 1996. ISBN 80-90-1647-8-1.
- SYSLOVÁ, Zora. *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. I. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2017. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-8475-9.
- ŠEĐOVÁ, Klára, Roman ŠVAŘÍČEK, Martin SEDLÁČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Jak se učitelé učí: cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování*. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8462-9.
- TYRŠ, Miroslav, REITMAYER, Ladislav, ed. *Miroslav Tyrš a jeho místo v dějinách české pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989.
- VÁLEK, Tomáš, *Postava učitele v české literatuře 19. století*. Brno, 2018. Bakalářská – diplomová práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Mgr. Zuzana Urválková, Ph.D.

VODA, Jan. Školství tváří v tvář generačním rozdílům: naučíme se pracovat s odlišnostmi lidí, kteří se narodili v různé době? *Učitel'ské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*, 2018, 121(3), s. 9-11. ISSN 0139-5718.

VOŠAHLÍKOVÁ, Pavla. *Rákoska v dílně lidskosti: česká škola v 19. století očima účastníků*. Praha: Academia, 2016. Historie (Academia). ISBN 978-80-200-2533-3.

WINTER, Zikmund a Miloslav NOVOTNÝ. *Krátký jeho svět a jiné pražské obrázky*. 3. vyd. Praha: Melantrich, 1949.

ZOUNEK, Jiří, Michal ŠIMÁNĚ a Dana KNOTOVÁ. *Normální život v nenormální době: základní školy a jejich učitelé (nejen) v období normalizace*. Praha: Wolters Kluwer, 2017. ISBN 978-80-7552-709-7.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

JAKUBOVSKÁ, Viera, Gabriela JONÁŠKOVÁ a Ľubica PREDANOCYOVÁ. *Učiteľ a jeho kompetencie*. Boskovice: Albert, 2016. ISBN 978-80-7326-271-6.

Seznam použitých internetových zdrojů

Bílá kniha [online]. Praha: Ministerstvo školství a mládeže, 2001 [cit. 2018-10-29]. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/nuv/strategie/Bila_kniha_2001.pdf.

Caselmann [online]. [cit. 2019-01-31]. Dostupné z: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/caselmann-christian-theobald>.

ČSÚ. *ČSÚ: vzdělávání* [online]. střeďočeský kraj, 2018, 2018/18 [cit. 2019-02-17]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/xs/vzdelavani-xs>

Franz Exner [online]. [cit. 2019-01-10]. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/fil/scf/komplet/exner.html>.

Herbartismus [online]. [cit. 2019-01-31]. Dostupné z: <http://management-marketingu.blogspot.com/2015/05/herbartismus-ceske-mysleni.html>.

LUKAS, Josef. *Učitel – jeho profesní vývoj a sociální vztahy ve škole* [online]. Brno, 2011 [cit. 2019-02-17]. Dostupné z:

https://is.muni.cz/th/bl64g/Disertace_Lukas_nzegycmw.pdf. Disertační práce.

Masarykova univerzita. Vedoucí práce Prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc.

Pestalozzi [online]. [cit. 2019-01-31]. Dostupné z: <https://www.databazeknih.cz/zivotopis/johann-heinrich-pestalozzi-45289>.

SPIPKOVÁ, Vladimíra. Přístupy české vzdělávací politiky po roce 1989: deprofesionalizace učitelství a učitelského vzdělávání? *Pedagogika*: časopis pro pedagogickou teorii a praxi, 2016, 66(4), s. 368-385. ISSN 0031-3815. Dostupné také z: http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=11552&edmc=11552.

T.G.M. školy a učitelé [online]. [cit. 2018-10-25]. Dostupné z: <https://plus.rozhlas.cz/tomas-g-masaryk-skoly-a-ucitele-6637124>.

Typy osobností učitelů [online]. [cit. 2019-01-31]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/typy-osobnosti-ucitelu>.

VAŇKOVÁ, Lucie. Reformy v habsburském soustátí se zaměřením na oblast školství a vzdělávání v letech 1740-1790 = Reforms in the Habsburg monarchy with a focus on education and training in the years 1740-1790. České Budějovice, 2014. 58 l. Dostupné také

z: <https://wstag.jcu.cz/StagPortletsJSR168/KvalifPraceDownloadServlet?typ=1&adipidno=31131>.

VÁLEK, Tomáš. *Postava učitele v české literatuře 19. století* [online]. Brno, 2018 [cit. 2019-02-16]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/jnad9/>. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Zuzana Urválková.

Výroční zpráva [online]. Příbram, 2017, 17.9.2018 [cit. 2019-02-17]. Dostupné z: <http://gshpb.cz/dokumenty-koly/dokumenty-koly-20182019/category/110-2018-10-04-13-37-17>.

Vzdělávání ČSÚ. *ČSÚ: vzdělávání* [online]. střeďočeký kraj, 2018, 2018/18 [cit. 2019-02-17]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/1-vzdelavani>.

WILLHERTOVÁ, Petra. *Vývoj estetických názoru Miroslava Tyrše* [online]. Brno, 2017 [cit. 2018-10-29]. Dostupné z:

Seznam použitých filmových zdrojů:

Bastardi [film]. Režie Petr Šícha. Česko. 2010.

Cesta do hlubin študákovy duše [film]. Režie Martin Frič. Československo. 1939.

Gympl [film]. Režie Tomáš Vorel st. Česko. 2007.

Kdo se bojí, utíká [film]. Režie Dušan Klein. Československo. 1986.

Marečku, podejte mi pero [film]. Režie Oldřich Lipský. Československo. 1976.

Mravnost nade vše [film]. Režie Martin Frič. Československo. 1937.

Občanský průkaz [film]. Režie Ondřej Trojan. Česko, Slovensko. 2010.

Obecná škola [film]. Režie Jan Svěrák. Československo. 1991.

Pětka s hvězdičkou [film]. Režie Miroslav Balajka. Československo. 1985.

Setkání v červenci [film]. Režie Karel Kachyňa. Československo. 1978.

Škola otců [film]. Režie Ladislav Helge. Československo. 1957.

Škola základ života [film]. Režie Martin Frič. Československo. 1938.

Venkovský učitel [film]. Režie Bohdan Sláma. Česko, Francie, Německo. 2007.

Vyšší princip [film]. Režie Jiří Krejčík. Československo. 1960.

SEZNAM ZKRATEK

ČSR – Československá republika

ČŠI – Česká školní inspekce

G. A. Lindner – Gustav Adolf Lindner

Ing. – inženýr

J. A. Komenský – Jan Amos Komenský

KSČ – Komunistická strana Československa

KVMČM – Kuratorium pro výchovu mládeže v Čechách a na Moravě

MŠNAO – Ministerstvo školství a národní osvěty

PhDr. – doktor filozofie

PISA – Programme for International Student Assessment – Program pro mezinárodní hodnocení studentů

RVP – Rámcový vzdělávací plán

SSM – Socialistický svaz mládeže

ŠVP – Školní vzdělávací plán

T. G. M – Tomáš Garrigue Masaryk

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 počet žáků a studentů ve Středočeském kraji

Tabulka č. 2 počet žáků na Waldorfské škole Příbram a na Gymnáziu pod Svatou Horou Příbram

Tabulka č. 3 procentní zastoupení respondentů vzhledem k počtu žáků ve Středočeském kraji

Tabulka č. 4 četnost zastoupených slov základní škola a víceleté gymnázium

Tabulka č. 5 četnost zastoupených slov

Seznam grafů

Graf č. 1 počet žáků a studentů ve Středočeském kraji

Graf č. 2 výsledky dotazníku – dívky – základní škola – Waldorfská škola Příbram

Graf č. 3 výsledky dotazníku – chlapci – základní škola – Waldorfská škola Příbram

Graf č. 4 výsledky dotazníku – dívky – víceleté gymnázium – Gymnázium pod Svatou Horou

Graf č. 5 výsledky dotazníku – chlapci – víceleté gymnázium – Gymnázium pod Svatou Horou

Graf č. 6 výsledky dotazníku – dívky – střední škola – Waldorfská škola Příbram

Graf č. 7 výsledky dotazníku – chlapci – střední škola – Waldorfská škola Příbram

Graf č. 8 – výsledky dotazníku – dívky – střední škola – Gymnázium pod Svatou Horou

Graf č. 9 – výsledky dotazníku – chlapci – střední škola – Gymnázium pod Svatou Horou

Graf č. 10 – filmová tvorba – období první republiky (1918–1938/1939)

Graf č. 11 – filmová tvorba – období okupace (1938/1939–1945)

Graf č. 12 – filmová tvorba po 1945 do 1989

Graf č. 13 – filmová tvorba po roce 1989

Graf č. 14 – výsledky dotazníku – učitelé/ženy – Waldorfská škola Příbram

Graf č. 15 – výsledky dotazníku – učitelé/muži – Waldorfská škola Příbram

Graf č. 16 – výsledky dotazníku – učitelé/ženy – Gymnázium pod Svatou Horou

Graf č. 17 – výsledky dotazníku – učitelé/muži – Gymnázium pod Svatou Horou

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Dotazník čistý

Příloha B – Manuál k dotazníku

Příloha C – Dotazníky ukázkové

Příloha A – Dotazník

DOTAZNÍK – OSOBNOST UČITELE

OTÁZKA: JAKÝ BY PODLE VÁS MĚL BÝT IDEÁLNÍ UČITEL?

A, Pohlaví učitele

| novotvary | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | novotvary |
|--------------|------------|---|---|---|---|---|-------------|--------------|
| <i>týpek</i> | Učitel muž | | | | | | Učitel žena | <i>typka</i> |

B, Věk učitele

| novotvary | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | novotvary |
|-----------------|---------------------|---|---|---|---|---|---------------------|-------------------|
| <i>mlad'as*</i> | Učitel 20-40 let | | | | | | Učitel 40-60 let | <i>oldschool*</i> |

C, Společensko-charakterové vlastnosti

| novotvary | + | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | - | novotvary |
|---------------|--------------------------|---|---|---|---|---|----------------------------------|------------------------------|
| | Čestný | | | | | | Nečestný | <i>Podrazák, Křivák*</i> |
| | Empatický | | | | | | Lhostejný | |
| | Věrný | | | | | | Nevěrný | |
| | Pravdomluvný | | | | | | Nepravdomluvný | |
| <i>Nácek*</i> | Autoritativní | | | | | | Neautoritativní | |
| | Tolerantní | | | | | | Netolerantní | |
| | Charizmatický | | | | | | Necharizmatický | |
| | Laskavý (milý, hodný) | | | | | | Nepříjemný (zlý) | |
| | Slušný | | | | | | Neslušný | |
| | Vzor (dává příklad) | | | | | | Nevzor (nedává dobrý příklad) | <i>Looser*</i> |
| | Ohleduplný | | | | | | Neohleduplný | |
| | Vůdčí | | | | | | Netečný | <i>Salámista*</i> |
| | Optimistický | | | | | | Pesimistický | |
| | Spravedlivý | | | | | | Nespravedlivý | |
| | Společenský | | | | | | Nespolečenský | |
| | Silný | | | | | | Slabý | |
| | Dovolující | | | | | | Zakazující | |
| | Statečný | | | | | | Zbabělý | |
| | Odsuzující | | | | | | Neodsuzující | |
| | Humorný | | | | | | Vážný | |
| | Důležitý | | | | | | Nedůležitý | |

D, Pracovní vlastnosti

| novotvary | + | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | - | novotvary |
|-----------|--------------------------|---|---|---|---|---|--------------------------|--------------------|
| | Rázný (sjedná pořádek) | | | | | | Měkký (nesjedná pořádek) | <i>No respect*</i> |
| | Spolehlivý | | | | | | Nespolehlivý | <i>Flegmous*</i> |
| | Schopný | | | | | | Neschopný | <i>Neschopák*</i> |
| | Dochvilný | | | | | | Nedochvilný | |
| | Praktický (hledá řešení) | | | | | | Nepraktický | |
| | Aktivní | | | | | | Pasivní | <i>Deaktiv*</i> |
| | Důsledný | | | | | | Nedůsledný, laxní | |
| | Zodpovědný | | | | | | Nezodpovědný | |
| | Trpělivý | | | | | | Netrpělivý | |
| | Rozhodný | | | | | | Nerozhodný | |

E, Vzdělanostně-intelektuální vlastnosti

| novotvary | + | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | - | novotvary |
|-----------|--------------|---|---|---|---|---|------------|---------------|
| | Inteligentní | | | | | | Hloupý | <i>jouda*</i> |
| | Vzdělaný | | | | | | Nevzdělaný | |

* slova označená hvězdičkou jsou výrazy novodobé, používané žáky k vyjádření popisu a charakteru učitele

Dotazník se dotazuje v mužském rodu. Jako pisatelé jsme si toho vědomi i přes současnou genderovou tendenci.

Příloha B

MANUÁL PRO DOTAZNÍK

1. Přečtěte si dvojici slov, která tvoří protipóly (antonyma).
2. V tabulce vidíte čísla od **1** do **5**, které udávají škálu známek tak, jak jste zvyklí.
3. Znamka 1 je nejlepší (nejvíce se blíží kladu), známka 3 je neutrální, známka 5 pak nejhorší (toto neplatí u zadání – učitel muž, učitel žena. Zde označte pole nejbližší ženě nebo muži, podle vašeho kritéria, nebo „znamku“ 3, pokud vám na pohlaví učitele nezáleží.
4. **Není žádoucí**, abyste oznámkovali vždy známkou **1**. Naopak, někdy nevyžadujete od učitele např. to, aby byl pohledný, není to pro vás to nejdůležitější. V tomto případě zvolíte např. známku **2** nebo i **3**.
5. Pozorně si přečtěte dvojici slov a zamyslete se nad významem těchto slov. Co ve mně toto slovo vyvolává za pocit? Co mi evokuje? Volte pak spontánně tu známku, která vás v první chvíli napadne.
6. Nejde o to, abyste volili vždy **1**, protože jde vždy o nejkladnější charakterovou vlastnost, společensky nejkorektnější – nejideálnější. Tento dotazník předpokládá pravdivé odpovědi, jinak je jeho výstup **nehodnotný**.
7. Dotazník je anonymní, je ale třeba zapsat vaši **třídu, věk a pohlaví**.
8. Můžete do dotazníku doplnit novotvary, které nejsou doplněny (v dotazníku je volné pole vždy nalevo – pozitivní novotvar a napravo – negativní novotvar).

Velmi vám děkuji za pomoc, za soustředění a váš čas.

Zuzana Angelová

Příloha C

DOTAZNÍK – OSOBNOST UČITELE

YUK
05 let

OTÁZKA: JAKÝ BY PODLE VÁS MĚL BÝT IDEÁLNÍ UČITEL?

A, Pohlaví učitele

| novotvary | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | novotvary |
|--------------|------------|---|---|---|---|---|-------------|--------------|
| <i>týpek</i> | Učitel muž | | | X | | | Učitel žena | <i>typka</i> |

B, Věk učitele

| novotvary | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | novotvary |
|-----------------|--------------------|---|---|---|---|---|--------------------|-------------------|
| <i>mladšas*</i> | Učitel 20 – 40 let | | | X | | | Učitel 40 – 60 let | <i>oldschool*</i> |

C, Společensko – charakterové vlastnosti

| novotvary | + | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | - | novotvary |
|---------------|-----------------------|---|---|---|---|---|-------------------------------|--------------------------|
| | Čestný | X | | | | | Nečestný | <i>Podrazák, Křivák*</i> |
| | Empatický | X | | | | | Lhostejný | |
| | Věrný | | X | | | | Nevěrný | |
| | Pravdomluvný | X | | | | | Nepravdomluvný | |
| <i>Nácek*</i> | Autoritativní | | | | X | | Neautoritativní | |
| | Tolerantní | | | X | | | Netolerantní | |
| | Charizmatický | | | X | | | Necharizmatický | |
| | Laskavý (milý, hodný) | X | | | | | Nepříjemný (zlý) | |
| | Slušný | X | | | | | Neslušný | |
| | Vzor (dává příklad) | X | | | | | Nevzor (nedává dobrý příklad) | <i>Looser*</i> |
| | Ohleduplný | X | | | | | Neohleduplný | |
| | Vůdčí | X | | | | | Netečný | <i>Salámista*</i> |
| | Optimistický | X | | | | | Pesimistický | |
| | Spravedlivý | X | | | | | Nespravedlivý | |
| | Společenský | X | | | | | Nespolečenský | |
| | Silný | X | | | | | Slabý | |
| | Čestný | X | | | | | Nečestný | |
| | Dovolující | | X | | | | Zakazující | |
| | Statečný | X | | | | | Zbabělý | |
| | Odsuzující | | | | X | | Neodsuzující | |
| | Humorný | X | | | | | Vážný | |
| | Důležitý | | | X | | | Nedůležitý | |

D, Pracovní vlastnosti

| novotvary | + | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | - | novotvary |
|-----------|--------------------------------|---|---|---|---|---|--------------------------------|--------------------|
| | Rázný (sjedná pořádek) | X | | | | | Měkký (nesjedná pořádek) | <i>No respect*</i> |
| | Spolehlivý | X | | | | | Nespolehlivý | <i>Flegmouš*</i> |
| | Schopný | X | | | | | Neschopný | <i>Neschopák*</i> |
| | Dochvilný | | X | | | | Nedochvilný | |
| | Praktický (hledá řešení) | X | | | | | Nepraktický | |
| | Aktivní | X | | | | | Pasivní | <i>Deaktiv*</i> |
| | Důsledný | X | | | | | Nedůsledný, laxní | |
| | Zodpovědný | X | | | | | Nezodpovědný | |
| | Trpělivý | X | | | | | Netrpělivý | |
| | Rozhodný | X | | | | | Nerozhodný | |

E, Vzdělanostně – intelektuální vlastnosti

| novotvary | + | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | - | novotvary |
|-----------|--------------|---|---|---|---|---|------------|---------------|
| | Inteligentní | X | | | | | Hloupý | <i>jouda*</i> |
| | Vzdělaný | X | | | | | Nevzdělaný | |

* slova označená hvězdičkou jsou výrazy novodobé, používané žáky k vyjádření popisu/charakteru učitele

Dotazník se dotazuje v mužském rodu. Jako pisatelé jsme si toho vědomi i přes současnou genderovou tendenci.

60 let, žena

DOTAZNÍK – OSOBNOST UČITELE

OTÁZKA: JAKÝ BY PODLE VÁS MĚL BÝT IDEÁLNÍ UČITEL?

A, Pohlaví učitele

| novotvary | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | novotvary |
|--------------|------------|---|---|---|---|---|-------------|--------------|
| <i>týpek</i> | Učitel muž | | | X | | | Učitel žena | <i>typka</i> |

B, Věk učitele

| novotvary | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | novotvary |
|---------------|--------------------|---|---|---|---|---|--------------------|-------------------|
| <i>mlada*</i> | Učitel 20 – 40 let | | | | X | | Učitel 40 – 60 let | <i>oldschool*</i> |

C, Společensko – charakterové vlastnosti

| novotvary | + | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | - | novotvary |
|---------------|-----------------------|---|---|---|---|---|-------------------------------|--------------------------|
| | Čestný | X | | | | | Nečestný | <i>Podrazák, Křivák*</i> |
| | Empatický | X | | | | | Lhostejný | |
| | Věrný | | | X | | | Nevěrný | |
| | Pravdomluvný | X | | | | | Nepravdomluvný | |
| <i>Nácek*</i> | Autoritativní | | | | | X | Neautoritativní | |
| | Tolerantní | X | | | | | Netolerantní | |
| | Charizmatický | | X | | | | Necharizmatický | |
| | Laskavý (milý, hodný) | | X | | | | Nepříjemný (zlý) | |
| | Slušný | | X | | | | Neslušný | |
| | Vzor (dává příklad) | X | | | | | Nevzor (nedává dobrý příklad) | <i>Looser*</i> |
| | Ohleduplný | X | | | | | Neohleduplný | |
| | Vůdčí | | | X | | | Netečný | <i>Salámista*</i> |
| | Optimistický | | X | | | | Pesimistický | |
| | Spravedlivý | X | | | | | Nespravedlivý | |
| | Společenský | | | X | | | Nespolečenský | |
| | Silný | | | X | | | Slabý | |
| | Čestný | X | | | | | Nečestný | |
| | Dovolující | | | X | | | Zakazující | |
| | Statečný | | | X | | | Zbabělý | |
| | Odsuzující | | | | | X | Neodsuzující | |
| | Humorný | | X | | | | Vážný | |
| | Důležitý | | | X | | | Nedůležitý | |

D, Pracovní vlastnosti

| novotvary | + | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | - | novotvary |
|-----------|-----------------------------|---|---|---|---|---|-----------------------------|--------------------|
| | Rázný (sjedná pořádek) | | × | | | | Měkký (nesjedná pořádek) | <i>No respect*</i> |
| | Spolehlivý | × | | | | | Nespolehlivý | <i>Flegmouš*</i> |
| | Schopný | × | | | | | Neschopný | <i>Neschopák*</i> |
| | Dochvilný | × | | | | | Nedochvilný | |
| | Praktický (hledá řešení) | | × | | | | Nepraktický | |
| | Aktivní | × | | | | | Pasivní | <i>Deaktiv*</i> |
| | Důsledný | × | | | | | Nedůsledný, laxní | |
| | Zodpovědný | × | | | | | Nezodpovědný | |
| | Trpělivý | | × | | | | Netrpělivý | |
| | Rozhodný | | × | | | | Nerozhodný | |

E, Vzdělanostně – intelektuální vlastnosti

| novotvary | + | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | - | novotvary |
|-----------|--------------|---|---|---|---|---|------------|---------------|
| | Inteligentní | × | | | | | Hloupý | <i>jouda*</i> |
| | Vzdělaný | | × | | | | Nevzdělaný | |

* slova označená hvězdičkou jsou výrazy novodobé, používané žáky k vyjádření popisu/charakteru učitele

Dotazník se dotazuje v mužském rodu. Jako pisatelé jsme si toho vědomi i přes současnou genderovou tendenci.

DOTAZNÍK – OSOBNOST UČITELE

OTÁZKA: JAKÝ BY PODLE VÁS MĚL BÝT IDEÁLNÍ UČITEL?

A, Pohlaví učitele

| novotvary | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | novotvary |
|--------------|------------|---|---|---|---|---|-------------|--------------|
| <i>týpek</i> | Učitel muž | | | X | | | Učitel žena | <i>typka</i> |

B, Věk učitele

| novotvary | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | novotvary |
|-----------------|--------------------|---|---|---|---|---|--------------------|-------------------|
| <i>mlad'as*</i> | Učitel 20 – 40 let | | | X | | | Učitel 40 – 60 let | <i>oldschool*</i> |

C, Společensko – charakterové vlastnosti

| novotvary | + | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | - | novotvary |
|---------------|-----------------------|---|---|---|---|---|-------------------------------|--------------------------|
| | Čestný | X | | | | | Nečestný | <i>Podrazák, Křivák*</i> |
| | Empatický | | | X | | | Lhostejný | |
| | Věrný | | X | | | | Nevěrný | |
| | Pravdomluvný | X | | | | | Nepravdomluvný | |
| <i>Nácek*</i> | Autoritativní | | X | | | | Neautoritativní | |
| | Tolerantní | X | | | | | Netolerantní | |
| | Charizmatický | | | X | | | Necharizmatický | |
| | Laskavý (milý, hodný) | X | | | | | Nepříjemný (zlý) | |
| | Slušný | | X | | | | Neslušný | |
| | Vzor (dává příklad) | | X | | | | Nevzor (nedává dobrý příklad) | <i>Looser*</i> |
| | Ohleduplný | | X | | | | Neohleduplný | |
| | Vůdčí | X | | X | | | Netečný | <i>Salámista*</i> |
| | Optimistický | X | | | | | Pesimistický | |
| | Spravedlivý | X | | | | | Nespravedlivý | |
| | Společenský | X | | | | | Nespolečenský | |
| | Silný | | | X | | | Slabý | |
| | Čestný | | | X | | | Nečestný | |
| | Dovolující | | X | | | | Zakazující | |
| | Statečný | | | X | | | Zbabělý | |
| | Odsuzující | | | | | X | Neodsuzující | |
| | Humorný | X | | | | | Vážný | |
| | Důležitý | | | X | | | Nedůležitý | |

D, Pracovní vlastnosti

| novotvary | + | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | - | novotvary |
|-----------|--------------------------------|---|---|---|---|---|--------------------------------|--------------------|
| | Rázný (sjedná pořádek) | | | X | | | Měkký (nesjedná pořádek) | <i>No respect*</i> |
| | Spolehlivý | X | | | | | Nespolehlivý | <i>Flegmouš*</i> |
| | Schopný | X | | | | | Neschopný | <i>Neschopák*</i> |
| | Dochvilný | | | | X | | Nedochvilný | |
| | Praktický (hledá řešení) | | X | | | | Nepraktický | |
| | Aktivní | | X | | | | Pasivní | <i>Deaktiv*</i> |
| | Důsledný | | X | | | | Nedůsledný, laxní | |
| | Zodpovědný | X | | | | | Nezodpovědný | |
| | Trpělivý | | X | X | | | Netrpělivý | |
| | Rozhodný | | X | | | | Nerozhodný | |

E, Vzdělanostně – intelektuální vlastnosti

| novotvary | + | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | - | novotvary |
|-----------|--------------|---|---|---|---|---|------------|---------------|
| | Inteligentní | X | | | | | Hloupý | <i>jouda*</i> |
| | Vzdělaný | X | | | | | Nevzdělaný | |

* slova označená hvězdičkou jsou výrazy novodobé, používané žáky k vyjádření popisu/charakteru učitele

Dotazník se dotazuje v mužském rodu. Jako pisatelé jsme si toho vědomi i přes současnou genderovou tendenci.

15
MVŽ

DOTAZNÍK – OSOBNOST UČITELE

OTÁZKA: JAKÝ BY PODLE VÁS MĚL BÝT IDEÁLNÍ UČITEL?

A, Pohlaví učitele

| novotvary | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | novotvary |
|--------------|------------|---|--------------|---|---|---|-------------|--------------|
| <i>týpek</i> | Učitel muž | | 1 | | | | Učitel žena | <i>typka</i> |

B, Věk učitele

| novotvary | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | novotvary |
|-----------------|--------------------|--------------|---|---|---|---|--------------------|-------------------|
| <i>mlad'as*</i> | Učitel 20 – 40 let | 1 | | | | | Učitel 40 – 60 let | <i>oldschool*</i> |

C, Společensko – charakterové vlastnosti

| novotvary | + | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | - | novotvary |
|---------------|-----------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|-------------------------------|--------------------------|
| | Čestný | 1 | | | | | Nečestný | <i>Podrazák, Křivák*</i> |
| | Empatický | | 1 | | | | Lhostejný | |
| | Věrný | | 1 | | | | Nevěrný | |
| | Pravdomluvný | | 1 | | | | Nepravdomluvný | |
| <i>Nácek*</i> | Autoritativní | | | | | 5 | Neautoritativní | |
| | Tolerantní | | 1 | | | | Netolerantní | |
| | Charizmatický | | 1 | | | | Necharizmatický | |
| <i>Dusín</i> | Laskavý (milý, hodný) | | 1 | | | | Nepříjemný (zlý) | |
| | Slušný | | | | 4 | | Neslušný | |
| | Vzor (dává příklad) | | | | 4 | | Nevzor (nedává dobrý příklad) | <i>Looser*</i> |
| | Ohleduplný | | 1 | | | | Neohleduplný | |
| | Vůdčí | | | | 4 | | Netečný | <i>Salámista*</i> |
| | Optimistický | | 1 | | | | Pesimistický | |
| | Spravedlivý | 1 | | | | | Nespravedlivý | |
| | Společenský | | | | | 5 | Nespolečenský | |
| | Silný | | | | 4 | | Slabý | |
| | Čestný | 1 | | | | | Nečestný | |
| | Dovolující | 1 | | | | | Zakazující | |
| | Statečný | | | 3 | | | Zbabělý | |
| | Odsuzující | | | | | | Neodsuzující | |
| | Humorný | 1 | | | | | Vážný | |
| | Důležitý | | | | | 5 | Nedůležitý | |

D, Pracovní vlastnosti

| novotvary | + | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | - | novotvary |
|-----------|--------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------------------------|--------------------|
| | Rázný (sjedná pořádek) | | | | | 5 | Měkký (nesjedná pořádek) | <i>No respect*</i> |
| | Spolehlivý | | | | | 5 | Nespolehlivý | <i>Flegmouš*</i> |
| | Schopný | | | | | 5 | Neschopný | <i>Neschopák*</i> |
| | Dochvilný | 1 | | | | | Nedochvilný | |
| | Praktický (hledá řešení) | 1 | | | | | Nepraktický | |
| | Aktivní | | | 3 | | | Pasivní | <i>Deaktiv*</i> |
| | Důsledný | | | | | 5 | Nedůsledný, laxní | |
| | Zodpovědný | | | | 4 | | Nezodpovědný | |
| | Trpělivý | | 2 | | | | Netrpělivý | |
| | Rozhodný | | | 3 | | | Nerohodný | |

E, Vzdělanostně – intelektuální vlastnosti

| novotvary | + | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | - | novotvary |
|-----------|--------------|---|--------------|--------------|--------------|---|------------|---------------|
| | Inteligentní | | 2 | | 4 | | Hloupý | <i>jouda*</i> |
| | Vzdělaný | | | 3 | 4 | | Nevzdělaný | <i>šora</i> |

* slova označená hvězdičkou jsou výrazy novodobé, používané žáky k vyjádření popisu/charakteru učitele

Dotazník se dotazuje v mužském rodu. Jako pisatelé jsme si toho vědomi i přes současnou genderovou tendenci.

DOTAZNÍK – OSOBNOST UČITELE

OTÁZKA: JAKÝ BY PODLE VÁS MĚL BÝT IDEÁLNÍ UČITEL?

A, Pohlaví učitele

| novotvary | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | novotvary |
|--------------|------------|---|---|---|---|---|-------------|--------------|
| <i>týpek</i> | Učitel muž | | | X | | | Učitel žena | <i>typka</i> |

B, Věk učitele

| novotvary | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | novotvary |
|-----------------|--------------------|---|---|---|---|---|--------------------|-------------------|
| <i>mlad'as*</i> | Učitel 20 – 40 let | | X | | | | Učitel 40 – 60 let | <i>oldschool*</i> |

C, Společensko – charakterové vlastnosti

| novotvary | + | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | - | novotvary |
|---------------|-----------------------|---|---|---|---|---|-------------------------------|--------------------------|
| | Čestný | | X | | | | Nečestný | <i>Podrazák, Křivák*</i> |
| | Empatický | X | | | | | Lhostejný | |
| | Věrný | X | | | | | Nevěrný | |
| | Pravdomluvný | X | | | | | Nepravdomluvný | |
| <i>Nácek*</i> | Autoritativní | | | X | | | Neautoritativní | |
| | Tolerantní | X | | | | | Netolerantní | |
| | Charizmatický | | | X | | | Necharizmatický | |
| | Laskavý (milý, hodný) | X | | | | | Nepříjemný (zlý) | |
| | Slušný | X | | | | | Neslušný | |
| | Vzor (dává příklad) | | | X | | | Nevzor (nedává dobrý příklad) | <i>Looser*</i> |
| | Ohleduplný | X | | | | | Neohleduplný | |
| | Vůdčí | | | X | | | Netečný | <i>Salámista*</i> |
| | Optimistický | | X | | | | Pesimistický | |
| | Spravedlivý | X | | | | | Nespravedlivý | |
| | Společenský | X | | | | | Nespolečenský | |
| | Silný | X | | | | | Slabý | |
| | Čestný | | X | | | | Nečestný | |
| | Dovolující | X | | | | | Zakazující | |
| | Statečný | X | | | | | Zbabělý | |
| | Odsuzující | | | | | X | Neodsuzující | |
| | Humorný | X | | | | | Vážný | |
| | Důležitý | | | | X | | Nedůležitý | |

D, Pracovní vlastnosti

| novotvary | + | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | - | novotvary |
|-----------|-----------------------------|---|---|---|---|---|-----------------------------|--------------------|
| | Rázný (sjedná pořádek) | | | × | | | Měkký (nesjedná pořádek) | <i>No respect*</i> |
| | Spolehlivý | | × | | | | Nespolehlivý | <i>Flegmouš*</i> |
| | Schopný | × | | | | | Neschopný | <i>Neschopák*</i> |
| | Dochvilný | × | | | | | Nedochvilný | |
| | Praktický (hledá řešení) | | × | | | | Nepraktický | |
| | Aktivní | | × | | | | Pasivní | <i>Deaktiv*</i> |
| | Důsledný | | | × | | | Nedůsledný, laxní | |
| | Zodpovědný | × | | | | | Nezodpovědný | |
| | Trpělivý | × | | | | | Netrpělivý | |
| | Rozhodný | × | | | | | Nerohodný | |

E, Vzdělanostně – intelektuální vlastnosti

| novotvary | + | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | - | novotvary |
|-----------|--------------|---|---|---|---|---|------------|---------------|
| | Inteligentní | × | | | | | Hloupý | <i>jouda*</i> |
| | Vzdělaný | × | | | | | Nevzdělaný | |

* slova označená hvězdičkou jsou výrazy novodobé, používané žáky k vyjádření popisu/charakteru učitele

Dotazník se dotazuje v mužském rodu. Jako pisatelé jsme si toho vědomi i přes současnou genderovou tendenci.

13 L
 Typka
 19 let

DOTAZNÍK – OSOBNOST UČITELE

OTÁZKA: JAKÝ BY PODLE VÁS MĚL BÝT IDEÁLNÍ UČITEL?

A, Pohlaví učitele

| novotvary | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | novotvary |
|--------------|------------|---|---|---|---|---|-------------|--------------|
| <i>typka</i> | Učitel muž | | | | ✓ | | Učitel žena | <i>typka</i> |

B, Věk učitele

| novotvary | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | novotvary |
|---------------------------|--------------------|---|---|---|---|---|--------------------|----------------------------|
| <i>mlad'as* zajda</i> | Učitel 20 – 40 let | | ✓ | | | | Učitel 40 – 60 let | <i>oldschool* fosi</i> |

C, Společensko – charakterové vlastnosti

| novotvary | + | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | - | novotvary |
|---------------|-----------------------|---|---|---|---|---|-------------------------------|------------------------------|
| | Čestný | | ✓ | | | | Nečestný | <i>Podrazák, Křivák*</i> |
| | Empatický | ✓ | ✓ | | | | Lhostejný | |
| | Věrný | | ✓ | | | | Nevěrný | <i>*Paroháč</i> |
| | Pravdomluvný | | ✓ | | | | Nepravdomluvný | <i>*Hříšáček</i> |
| <i>Nácek*</i> | Autoritativní | | ✓ | ✓ | | | Neautoritativní | |
| | Tolerantní | | ✓ | | | | Netolerantní | |
| | Charizmatický | | ✓ | | | | Necharizmatický | |
| | Laskavý (milý, hodný) | ✓ | | | | | Nepříjemný (zlý) | <i>*Dr. Zloun</i> |
| | Slušný | | | ✓ | | | Neslušný | <i>*Sprosták</i> |
| | Vzor (dává příklad) | | | ✓ | | | Nevzor (nedává dobrý příklad) | <i>Looser*</i> |
| | Ohleduplný | ✓ | | | | | Neohleduplný | |
| | Vůdčí | | ✓ | | | | Netečný | <i>Salámista*</i> |
| | Optimistický | | ✓ | | | | Pesimistický | |
| | Spravedlivý | | ✓ | | | | Nespravedlivý | |
| | Společenský | | | ✓ | | | Nespolečenský | |
| | Silný | | | ✓ | | | Slabý | |
| | Čestný | | ✓ | | | | Nečestný | <i>*krysa</i> |
| | Dovolující | | ✓ | | | | Zakazující | |
| | Statečný | | | ✓ | | | Zbabělý | |
| | Odsuzující | | | | ✓ | | Neodsuzující | |
| | Humorný | | | ✓ | | | Vážný | |
| | Důležitý | | | ✓ | | | Nedůležitý | |

ⓐ Angličtina z m₂ → pro ukecaného člověka ve smyslu šíření
 drby = Gossip

ⓑ zdvořilost → koketek

↑
 Znes se často žika

- ⓐ Mr. + daná vlastnost → nečestný = Mr. zpratečka
- ⓑ pan. + daná vlastnost → pan. lhostejný
- ⓒ Dr. + daná vlastnost → Dr. Zloun
- ⓓ sprosté slovo → idiot

D, Pracovní vlastnosti

| novotvary | + | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | - | novotvary |
|-----------|-----------------------------|---|---|---|---|---|-----------------------------|--------------------|
| | Rázný (sjedná pořádek) | | ✓ | | | | Měkký (nesjedná pořádek) | <i>No respect*</i> |
| | Spolehlivý | | ✓ | | | | Nespolehlivý | <i>Flegmouš*</i> |
| | Schopný | | ✓ | | | | Neschopný | <i>Neschopák*</i> |
| | Dochvilný | | | ✓ | | | Nedochvilný | |
| | Praktický (hledá řešení) | | ✓ | | | | Nepraktický | |
| | Aktivní | | | ✓ | | | Pasivní | <i>Deaktiv*</i> |
| | Důsledný | | | | ✓ | | Nedůsledný, laxní | |
| | Zodpovědný | | ✓ | | | | Nezodpovědný | |
| | Trpělivý | | ✓ | | | | Netrpělivý | |
| | Rozhodný | | ✓ | | | | Nerozhodný | |

E, Vzdělanostně – intelektuální vlastnosti

| novotvary | + | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | - | novotvary |
|-----------|--------------|---|---|---|---|---|------------|---------------|
| | Inteligentní | | ✓ | | | | Hloupý | <i>jouda*</i> |
| | Vzdělaný | | | ✓ | | | Nevzdělaný | |

* slova označená hvězdičkou jsou výrazy novodobé, používané žáky k vyjádření popisu/charakteru učitele

Dotazník se dotazuje v mužském rodu. Jako pisatelé jsme si toho vědomi i přes současnou genderovou tendenci.

13. třída

18. let

žena

DOTAZNÍK – OSOBNOST UČITELE

OTÁZKA: JAKÝ BY PODLE VÁS MĚL BÝT IDEÁLNÍ UČITEL?

A, Pohlaví učitele

| novotvary | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | novotvary |
|--------------|------------|---|---|---|---|---|-------------|--------------|
| <i>týpek</i> | Učitel muž | | | X | | | Učitel žena | <i>typka</i> |

B, Věk učitele

| novotvary | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | novotvary |
|------------------|--------------------|---|---|---|---|---|--------------------|-------------------|
| <i>mlad'sas*</i> | Učitel 20 – 40 let | | | X | | | Učitel 40 – 60 let | <i>oldschool*</i> |

C, Společensko – charakterové vlastnosti

| novotvary | + | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | - | novotvary |
|---------------|-----------------------|---|---|---|---|---|-------------------------------|--------------------------|
| | Čestný | X | | | | | Nečestný | <i>Podrazák, Křivák*</i> |
| | Empatický | | X | | | | Lhostejný | |
| | Věrný | | X | | | | Nevěrný | |
| | Pravdomluvný | X | | | | | Nepravdomluvný | |
| <i>Nácek*</i> | Autoritativní | | X | | | | Neautoritativní | |
| | Tolerantní | X | | | | | Netolerantní | |
| | Charizmatický | | X | | | | Necharizmatický | |
| | Laskavý (milý, hodný) | X | | | | | Nepříjemný (zlý) | |
| | Slušný | | X | | | | Neslušný | |
| | Vzor (dává příklad) | X | | | | | Nevzor (nedává dobrý příklad) | <i>Looser*</i> |
| | Ohleduplný | X | | | | | Neohleduplný | |
| <i>Boss</i> | Vůdčí | | | X | | | Netečný | <i>Salámista*</i> |
| | Optimistický | X | | | | | Pesimistický | |
| | Spravedlivý | X | | | | | Nespravedlivý | |
| | Společenský | X | | | | | Nespolečenský | |
| | Silný | X | | | | | Slabý | |
| | Čestný | | X | | | | Nečestný | |
| | Dovolující | | X | | | | Zakazující | |
| <i>Herca</i> | Statečný | | X | | | | Zbabělý | |
| | Odsuzující | | | | | X | Neodsuzující | |
| | Humorný | X | | | | | Vážný | |
| | Důležitý | | | X | | | Nedůležitý | |

D, Pracovní vlastnosti

| novotvary | + | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | - | novotvary |
|-----------|--------------------------------|---|---|---|---|---|--------------------------------|--------------------|
| | Rázný (sjedná pořádek) | | | X | | | Měkký (nesjedná pořádek) | <i>No respect*</i> |
| | Spolehlivý | X | | | | | Nespolehlivý | <i>Flegmouš*</i> |
| | Schopný | X | | | | | Neschopný | <i>Neschopák*</i> |
| | Dochvilný | | X | | | | Nedochvilný | |
| | Praktický (hledá řešení) | X | | | | | Nepraktický | |
| | Aktivní | X | | | | | Pasivní | <i>Deaktiv*</i> |
| | Důsledný | | X | | | | Nedůsledný, laxní | |
| | Zodpovědný | X | | | | | Nezodpovědný | |
| | Trpělivý | | X | | | | Netrpělivý | |
| | Rozhodný | X | | | | | Nerohodný | |

E, Vzdělanostně – intelektuální vlastnosti

| novotvary | + | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | - | novotvary |
|-----------|--------------|---|---|---|---|---|------------|---------------|
| | Inteligentní | X | | | | | Hloupý | <i>jouda*</i> |
| | Vzdělaný | X | | | | | Nevzdělaný | |

* slova označená hvězdičkou jsou výrazy novodobé, používané žáky k vyjádření popisu/charakteru učitele

Dotazník se dotazuje v mužském rodu. Jako pisatelé jsme si toho vědomi i přes současnou genderovou tendenci.

11L

17 let, muž

DOTAZNÍK – OSOBNOST UČITELE

OTÁZKA: JAKÝ BY PODLE VÁS MĚL BÝT IDEÁLNÍ UČITEL?

A, Pohlaví učitele

| novotvary | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | novotvary |
|--------------|------------|---|---|---|---|---|-------------|--------------|
| <i>týpek</i> | Učitel muž | | | X | | | Učitel žena | <i>typka</i> |

B, Věk učitele

| novotvary | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | novotvary |
|-----------------|--------------------|---|---|---|---|---|--------------------|-------------------|
| <i>mladšas*</i> | Učitel 20 – 40 let | | X | | | | Učitel 40 – 60 let | <i>oldschool*</i> |

C, Společensko – charakterové vlastnosti

| novotvary | + | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | - | novotvary |
|------------------|-----------------------|---|---|---|---|---|-------------------------------|--------------------------|
| | Čestný | X | | | | | Nečestný | <i>Podrazák, Křivák*</i> |
| | Empatický | X | | | | | Lhostejný | |
| | Věrný | X | | | | | Nevěrný | |
| <i>pravdě*</i> | Pravdomluvný | X | | | | | Nepravdomluvný | |
| <i>Nácek*</i> | Autoritativní | | X | | | | Neautoritativní | |
| <i>tolerant*</i> | Tolerantní | X | | | | | Netolerantní | <i>solu*</i> |
| | Charizmatický | | X | | | | Necharizmatický | |
| | Laskavý (milý, hodný) | X | | | | | Nepříjemný (zlý) | |
| | Slušný | X | | | | | Neslušný | |
| | Vzor (dává příklad) | | X | | | | Nevzor (nedává dobrý příklad) | <i>Looser*</i> |
| | Ohleduplný | X | | | | | Neohleduplný | |
| | Vůdčí | | | X | | | Netečný | <i>Salámista*</i> |
| | Optimistický | X | | | | | Pesimistický | |
| | Spravedlivý | X | | | | | Nespravedlivý | |
| | Společenský | X | | | | | Nespočenský | |
| | Silný | | X | | | | Slabý | |
| | Čestný | X | | | | | Nečestný | |
| | Dovolující | | | X | | | Zakazující | |
| | Statečný | | X | | | | Zbabělý | <i>baba*</i> |
| | Odsuzující | | | | | X | Neodsuzující | |
| | Humorný | X | | | | | Vážný | |
| | Důležitý | | X | | | | Nedůležitý | |

D, Pracovní vlastnosti

| novotvary | + | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | - | novotvary |
|-----------|-----------------------------|---|---|---|---|---|-----------------------------|--------------------|
| | Rázný (sjedná pořádek) | | | X | | | Měkký (nesjedná pořádek) | <i>No respect*</i> |
| | Spolehlivý | X | | | | | Nespolehlivý | <i>Flegmouš*</i> |
| | Schopný | X | | | | | Neschopný | <i>Neschopák*</i> |
| | Dochvilný | X | | | | | Nedochvilný | |
| | Praktický (hledá řešení) | X | | | | | Nepraktický | |
| | Aktivní | X | | | | | Pasivní | <i>Deaktiv*</i> |
| | Důsledný | X | | | | | Nedůsledný, laxní | |
| | Zodpovědný | X | | | | | Nezodpovědný | |
| | Trpělivý | X | | | | | Netrpělivý | |
| | Rozhodný | X | | | | | Nerozhodný | |

E, Vzdělanostně – intelektuální vlastnosti

| novotvary | + | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | - | novotvary |
|-----------|--------------|---|---|---|---|---|------------|---------------|
| | Inteligentní | X | | | | | Hloupý | <i>jouda*</i> |
| | Vzdělaný | X | | | | | Nevzdělaný | |

* slova označená hvězdičkou jsou výrazy novodobé, používané žáky k vyjádření popisu/charakteru učitele

Dotazník se dotazuje v mužském rodu. Jako pisatelé jsme si toho vědomi i přes současnou genderovou tendenci.

13.L
19 let
muž

DOTAZNÍK – OSOBNOST UČITELE

OTÁZKA: JAKÝ BY PODLE VÁS MĚL BÝT IDEÁLNÍ UČITEL?

A, Pohlaví učitele

| novotvary | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | novotvary |
|--------------|------------|---|---|---|---|---|-------------|--------------|
| <i>týpek</i> | Učitel muž | | | ✓ | | | Učitel žena | <i>typka</i> |

B, Věk učitele

| novotvary | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | novotvary |
|-----------------|--------------------|---|---|---|---|---|--------------------|-------------------|
| <i>mlad'as*</i> | Učitel 20 – 40 let | | ✓ | | | | Učitel 40 – 60 let | <i>oldschool*</i> |

C, Společensko – charakterové vlastnosti

| novotvary | + | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | - | novotvary |
|---------------|-----------------------|---|---|---|---|---|-------------------------------|--------------------------|
| | Čestný | ✓ | | | | | Nečestný | <i>Podrazák, Křivák*</i> |
| | Empatický | ✓ | ✓ | | | | Lhostejný | |
| | Věrný | ✓ | | | | | Nevěrný | |
| | Pravdomluvný | ✓ | | | | | Nepravdomluvný | |
| <i>Nácek*</i> | Autoritativní | | ✓ | | | | Neautoritativní | |
| | Tolerantní | | ✓ | | | | Netolerantní | |
| | Charizmatický | ✓ | ✓ | | | | Necharizmatický | |
| | Laskavý (milý, hodný) | | ✓ | | | | Nepříjemný (zlý) | |
| | Slušný | | ✓ | | | | Neslušný | |
| | Vzor (dává příklad) | | ✓ | | | | Nevzor (nedává dobrý příklad) | <i>Looser*</i> |
| | Ohleduplný | | ✓ | | | | Neohleduplný | |
| <i>šel</i> | Vůdčí | | ✓ | | | | Netečný | <i>Salámista*</i> |
| | Optimistický | | ✓ | | | | Pesimistický | |
| | Spravedlivý | | ✓ | | | | Nespravedlivý | |
| | Společenský | | ✓ | | | | Nespolečenský | |
| <i>BOSS</i> | Silný | | ✓ | | | | Slabý | <i>SICK</i> |
| | Čestný | | ✓ | | | | Nečestný | |
| | Dovolující | | ✓ | | | | Zakazující | |
| | Statečný | | ✓ | | | | Zbabělý | |
| | Odsuzující | | ✓ | | | | Neodsuzující | |
| | Humorný | | ✓ | | | | Vážný | |
| | Důležitý | | | ✓ | | | Nedůležitý | |

D, Pracovní vlastnosti

| novotvary | + | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | - | novotvary |
|-----------|-----------------------------|---|---|---|---|---|-----------------------------|--------------------|
| | Rázný (sjedná pořádek) | | ✓ | | | | Měkký (nesjedná pořádek) | <i>No respect*</i> |
| | Spolehlivý | ✓ | | | | | Nespolehlivý | <i>Flegmouš*</i> |
| | Schopný | ✓ | | | | | Neschopný | <i>Neschopák*</i> |
| | Dochvilný | | | ✓ | | | Nedochvilný | |
| | Praktický (hledá řešení) | ✓ | | | | | Nepraktický | |
| | Aktivní | ✓ | | | | | Pasivní | <i>Deaktiv*</i> |
| | Důsledný | | ✓ | | | | Nedůsledný, laxní | |
| | Zodpovědný | | ✓ | | | | Nezodpovědný | |
| | Trpělivý | | ✓ | | | | Netrpělivý | |
| | Rozhodný | ✓ | | | | | Nerozhodný | |

E, Vzdělanostně – intelektuální vlastnosti

| novotvary | + | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | - | novotvary |
|-----------|--------------|---|---|---|---|---|------------|---------------|
| | Inteligentní | ✓ | | | | | Hloupý | <i>jouda*</i> |
| ŠP/2T | Vzdělaný | | ✓ | | | | Nevzdělaný | |

* slova označená hvězdičkou jsou výrazy novodobé, používané žáky k vyjádření popisu/charakteru učitele

Dotazník se dotazuje v mužském rodu. Jako pisatelé jsme si toho vědomi i přes současnou genderovou tendenci.

13. L
18 let
muž

DOTAZNÍK – OSOBNOST UČITELE

OTÁZKA: JAKÝ BY PODLE VÁS MĚL BÝT IDEÁLNÍ UČITEL?

A, Pohlaví učitele

| novotvary | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | novotvary |
|--------------|------------|---|---|---|---|---|-------------|--------------|
| <i>týpek</i> | Učitel muž | | | X | | | Učitel žena | <i>typka</i> |

B, Věk učitele

| novotvary | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | novotvary |
|-----------------|--------------------|---|---|---|---|---|--------------------|-------------------|
| <i>mladšas*</i> | Učitel 20 – 40 let | | X | | | | Učitel 40 – 60 let | <i>oldschool*</i> |

C, Společensko – charakterové vlastnosti

| novotvary | + | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | - | novotvary |
|---------------|-----------------------|---|---|---|---|---|-------------------------------|--------------------------|
| | Čestný | X | | | | | Nečestný | <i>Podrazák, Krivák*</i> |
| | Empatický | | X | | | | Lhostejný | |
| | Věrný | | X | | | | Nevěrný | |
| | Pravdomluvný | X | | | | | Nepravdomluvný | |
| <i>Nácek*</i> | Autoritativní | | X | | | | Neautoritativní | <i>parolš</i> |
| | Tolerantní | | X | | | | Netolerantní | |
| | Charizmatický | | X | | | | Necharizmatický | |
| | Laskavý (milý, hodný) | X | | | | | Nepříjemný (zlý) | |
| | Slušný | X | | | | | Neslušný | |
| | Vzor (dává příklad) | | X | | | | Nevzor (nedává dobrý příklad) | <i>Looser*</i> |
| | Ohleduplný | | X | | | | Neohleduplný | |
| | Vůdčí | | | X | | | Netečný | <i>Salámista*</i> |
| | Optimistický | | X | | | | Pesimistický | |
| | Spravedlivý | X | | | | | Nespravedlivý | |
| | Společenský | | X | | | | Nespolečenský | |
| | Silný | | | X | | | Slabý | |
| | Čestný | X | | | | | Nečestný | <i>Gmíraše</i> |
| | Dovolující | | X | | | | Zakazující | |
| | Statečný | | | X | | | Zbabělý | |
| | Odsuzující | | | | X | | Neodsuzující | |
| | Humorný | X | | | | | Vážný | |
| | Důležitý | | | X | | | Nedůležitý | |

D, Pracovní vlastnosti

| novotvary | + | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | - | novotvary |
|----------------|--------------------------------|---|---|---|---|---|--------------------------------|--------------------|
| <i>neheřer</i> | Rázný (sjedná pořádek) | | X | | | | Měkký (nesjedná pořádek) | <i>No respect*</i> |
| | Spolehlivý | | X | | | | Nespolehlivý | <i>Flegmouš*</i> |
| | Schopný | X | | | | | Neschopný | <i>Neschopák*</i> |
| | Dochvilný | | | X | | | Nedochvilný | |
| | Praktický (hledá řešení) | | X | | | | Nepraktický | |
| | Aktivní | | X | | | | Pasivní | <i>Deaktiv*</i> |
| | Důsledný | | | X | | | Nedůsledný, laxní | |
| | Zodpovědný | X | | | | | Nezodpovědný | |
| | Trpělivý | X | | | | | Netrpělivý | |
| | Rozhodný | | X | | | | Nerozhodný | |

E, Vzdělanostně – intelektuální vlastnosti

| novotvary | + | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | - | novotvary |
|-----------|--------------|---|---|---|---|---|------------|---------------|
| | Inteligentní | X | | | | | Hloupý | <i>jouda*</i> |
| | Vzdělaný | | X | | | | Nevzdělaný | |

* slova označená hvězdičkou jsou výrazy novodobé, používané žáky k vyjádření popisu/charakteru učitele

Dotazník se dotazuje v mužském rodu. Jako pisatelé jsme si toho vědomi i přes současnou genderovou tendenci.

136

Muž

18 let

DOTAZNÍK – OSOBNOST UČITELE

OTÁZKA: JAKÝ BY PODLE VÁS MĚL BÝT IDEÁLNÍ UČITEL?

A, Pohlaví učitele

| novotvary | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | novotvary |
|-----------|------------|---|---|---|---|---|-------------|-----------|
| týpek | Učitel muž | | | X | | | Učitel žena | typka |

B, Věk učitele

| novotvary | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | novotvary |
|-----------|--------------------|---|---|---|---|---|--------------------|------------|
| mladšas* | Učitel 20 – 40 let | | | X | | | Učitel 40 – 60 let | oldschool* |

C, Společensko – charakterové vlastnosti

| novotvary | + | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | - | novotvary |
|-----------|-----------------------|---|---|---|---|---|-------------------------------|-------------------|
| | Čestný | | X | | | | Nečestný | Podrazák, Křivák* |
| | Empatický | | X | | | | Lhostejný | |
| | Věrný | | | X | | | Nevěrný | děvkař |
| Prášbač | Pravdomluvný | X | | | | | Nepravdomluvný | lhář |
| Nácek* | Autoritativní | | X | | | | Neautoritativní | |
| | Tolerantní | | X | | | | Netolerantní | |
| | Charizmatický | | X | | | | Necharizmatický | |
| bronček | Laskavý (milý, hodný) | X | | | | | Nepříjemný (zlý) | hajzl |
| gentleman | Slušný | | X | | | | Neslušný | |
| | Vzor (dává příklad) | | X | | | | Nevzor (nedává dobrý příklad) | Looser* |
| | Ohleduplný | | X | | | | Neohleduplný | |
| | Vůdčí | | X | | | | Netečný | Salámista* |
| | Optimistický | | | X | | | Pesimistický | dephař |
| | Spravedlivý | X | | | | | Nespravedlivý | |
| Pařmen | Společenský | | | X | | | Nespolečenský | |
| svadák | Silný | | | X | | | Slabý | |
| | Čestný | | X | | | | Nečestný | |
| | Dovolující | | X | | | | Zakazující | |
| husták | Statečný | | | X | | | Zbabělý | posera |
| | Odsuzující | | | | X | | Neodsuzující | |
| komik | Humorný | | | X | | | Vážný | |
| | Důležitý | | | X | | | Nedůležitý | |

D, Pracovní vlastnosti

| novotvary | + | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | - | novotvary |
|-----------|-----------------------------|---|---|---|---|---|-----------------------------|--------------------------------|
| | Rázný (sjedná pořádek) | | X | | | | Měkký (nesjedná pořádek) | <i>No respect*</i> |
| | Spolehlivý | X | | | | | Nespolehlivý | <i>Flegmouš*</i> |
| | Schopný | | X | | | | Neschopný | <i>Neschopák*</i> |
| | Dochvilný | | X | | | | Nedochvilný | |
| | Praktický (hledá řešení) | X | | | | | Nepraktický | |
| | Aktivní | | X | | | | Pasivní | <i>Deaktiv*</i> - <i>laxní</i> |
| | Důsledný | | X | | | | Nedůsledný, laxní | |
| | Zodpovědný | X | | | | | Nezodpovědný | |
| | Trpělivý | | X | | | | Netrpělivý | <i>nerab</i> |
| | Rozhodný | | X | | | | Nerozhodný | |

E, Vzdělanostně – intelektuální vlastnosti

| novotvary | + | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | - | novotvary |
|-------------|--------------|---|---|---|---|---|------------|---------------|
| <i>šprt</i> | Inteligentní | | X | | | | Hloupý | <i>jouda*</i> |
| <i>šprt</i> | Vzdělaný | | X | | | | Nevzdělaný | |

* slova označená hvězdičkou jsou výrazy novodobé, používané žáky k vyjádření popisu/charakteru učitele

Dotazník se dotazuje v mužském rodu. Jako pisatelé jsme si toho vědomi i přes současnou genderovou tendenci.

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Zuzana Angelová

Obor: Andragogika – vzdělávání dospělých

Forma studia: kombinovaná

Název práce: Povolání učitele v proměňujícím se společenském a historickém kontextu (České země od 19. století po současnost)

Rok: 2019

Počet stran textu bez příloh:103

Celkový počet stran příloh: 26

Počet titulů českých použitých zdrojů: 31

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 1

Počet internetových zdrojů: 15

Počet filmových zdrojů:14

Vedoucí práce: PhDr. Marie Farková, Ph.D.