



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



Proměna autority učitele spojená se společenskou situací před a po roce 1990

Bakalářská práce

Studijní program: B6101 – Filozofie
Studijní obor: 6101R026 – Filozofie humanitních věd
Autor práce: **Nika Lacmanová**
Vedoucí práce: MTh. Václav Umlauf, Ph.D.



ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Nika Lacmanová**
Osobní číslo: **P14000121**
Studijní program: **B6101 Filozofie**
Studijní obor: **Filozofie humanitních věd**
Název tématu: **Proměna autority učitele spojená se společenskou situací před a po roce 1990**
Zadávací katedra: **Katedra filosofie**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Pojem autority učitele bude vymezen vzhledem k současné krizi vzdělání (Arendtová), k procesu výchovy a výuky (Vališová). Práce dále porovná teoretická východiska se zkušenostmi učitelů ze tří generací (výuka v reálném socialismu, výuka po roce 1990 a nastupující generace učitelů). Metoda práce spočívá v komparaci textů a ve vyhodnocení individuálních rozhovorů vedených s danými zástupci skupin učitelů. Studentka se bude v průběhu příprav a vypracování řídit metodickými a organizačními pokyny vedoucího bakalářské práce.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

ARENDTOVÁ, Hannah. 1994. Krize kultury: (Čtyři cvičení v politickém myšlení). Praha: Mladá fronta. Váhy (Mladá fronta). ISBN 80-204-0424-4.

PRŮCHA, Jan. 2002. Učitel: současné poznatky o profesi. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8621-7.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. 2013. Pedagogický slovník. 7. vydání, Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

VALIŠOVÁ, Alena. 2011. Autorita a proměny jejího pojetí v edukačním prostředí. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1939-2.

VALIŠOVÁ, Alena. 1999. Autorita ve výchově: vzestup, pád, nebo pomalý návrat. Praha: Karolinum. ISBN 80-718-4857-3.

VALIŠOVÁ, Alena, Mária BRATSKÁ a Bogusaw ŚLIWERSKI. 2005.

Relativizace autority a její dopady na současnou mládež. Praha: ISV. ISBN 80-866-4243-7.

Vedoucí bakalářské práce:

MTh. Václav Umlauf, Ph.D.

Katedra filosofie

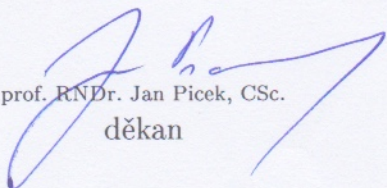
Datum zadání bakalářské práce:

22. listopadu 2016

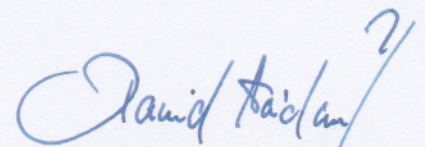
Termín odevzdání bakalářské práce:

30. dubna 2018

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan



doc. PhDr. David Václavík, Ph.D.
vedoucí katedry



V Liberci dne 16. prosince 2016

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum: 21.1.2018

Podpis:

Laemano

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucímu mé bakalářské práce, MTh. Václavu Umlaufovi, Ph.D., za vstřícný přístup, cenné rady a odborné vedení, které mi po celou dobu vypracování této práce poskytoval. V druhé řadě také za jeho trpělivost, čas a vstřícnost. Dále bych ráda poděkovala pedagožkám ze ZŠ Švermova, se kterými jsem vedla osobní rozhovor, za jejich čas a ochotu mi pomoci zodpovědět jednotlivé otázky.

Anotace

Bakalářská práce je zaměřena na proměnu autority učitele na druhém stupni základní školy od doby před revolucí až podnes. Nejprve jsou v ní popsány rozdíly mezi filosofickým úhlem pohledu, který je zastoupen dílem Hany Arendtové, a pedagogickým úhlem pohledu na krizi autority učitele, který je zastoupen několika autory. Následně je nastíněn historický vývoj školství. Od přelomu 40. a 50. let 20. století dodnes se v celé společnosti změnil hodnotový rámec. Práce zjišťuje, jaký vliv měly tyto historické události na autoritu učitele. V poslední části práce jsou uvedeny výsledky ankety, ve které dostaly pedagožky ze základní školy možnost se k této problematice vyjádřit.

Klíčová slova

autorita, učitel, žák, rodiče, Arendtová, krize autority, liberální výchova, veřejná sféra, škola, socialismus, demokracie

Annotation

Bachelor thesis is aimed at a shift in second-degree elementary school teacher's authority from the era prior to revolution until today. First, it describes the differences between the philosophical point of view, which is backed by work of Hannah Arendt, and pedagogical point of view on the crisis of teacher's authority, backed by several other authors. Furthermore, it illustrates the historical evolution of the school system. Since the verge of the 1940s and 1950s, the value framework of the entire society has changed. This work elaborates on the influence of historical events on teacher's authority. Last part of the work lists the results of a survey, in which elementary school teachers were given the opportunity to add their opinion on this problem.

Keywords

authority, teacher, student, parents, Arendt, authority crisis, liberal upbringing, public sector, school, socialism, democracy

Obsah

Seznam použitých zkratk.....	9
Úvod.....	10
1 Vymezení pojmu autorita.....	13
1.1 Filosofické pojetí autority – Arendtová.....	15
1.2 Pedagogické pojetí autority.....	18
2 Jak by měl vypadat učitel mající autoritu.....	21
2.1 Krize vzdělání a výchovy u Arendtové.....	22
2.1.1 Příčiny vzniku krize autority ve vzdělání.....	27
2.1.2 Jaké problémy se projevily v krizi výchovy a vzdělání.....	30
2.1.3 Závěry.....	34
2.2 Osobnostní předpoklady, které spoluutvářejí, či oslabují autoritu učitele.....	35
2.2.1 Předpoklady utvářející osobní autoritu učitele.....	37
2.2.2 Předpoklady oslabující autoritu učitele.....	42
2.3 Žáci rozlišují mezi učitelem s autoritou a bez ní.....	44
3 Autorita učitele v jednotlivých obdobích.....	49
3.1 Autorita učitele v období před revolucí.....	51
3.2 Učitelství po revoluci.....	54
3.2.1 Bezbřehá liberalizace.....	56
3.2.2 Moderní technologie a vzdělání.....	60
3.2.3 Nárůst počtu vysokých škol způsobil úpadek vzdělání.....	61
3.3 Učitel dnes.....	64
3.3.1 Problém číslo 1 – Nezodpovědní žáci.....	66
3.3.2 Problém číslo 2 – Slabí rodiče.....	69
3.3.3 Problém číslo 3 – Neschopní učitelé.....	70
3.3.4 Problém číslo 4 – Nefungující školský systém.....	72
3.3.5 Problém číslo 5 – Nesmyslná výuka.....	73
4 Výstupy z individuálních rozhovorů.....	76
4.1 Rozhovor s paní učitelkou, která vyučovala před revolucí.....	78
4.2 Rozhovor s paní učitelkou, která vyučovala během 90. let.....	80
4.3 Rozhovor s paní učitelkou, která vyučuje v současnosti.....	81
4.4 Závěry plynoucí z rozhovorů.....	82
Závěr.....	83
Seznam použité literatury.....	87
Elektronické zdroje.....	89
Seznam příloh.....	93

Seznam ilustrací

Ilustrace 1: Seznámení s množinami.....	22
Ilustrace 2: Množina u Platóna.....	24
Ilustrace 3: Množiny u Aristotela.....	25
Ilustrace 4: Množiny u Arendtové.....	26
Ilustrace 5: Množiny u Arendtové - moderní doba.....	26
Ilustrace 6: Pyramida psychických schopností a sil u Maxe Schelera.....	31
Ilustrace 7: Aristotelovo dělení duše.....	32

Ilustrace 8: Vztahy množiny X s ostatními množinami.....	37
Ilustrace 9: Konfrontace ideálních vlastností učitele znázorněná pomocí množin X a Z.....	42
Ilustrace 10: Učitel v konfrontaci se školou v krizi.....	44
Ilustrace 11: Vztahy učitele, školy a rodičů zobrazené pomocí množin.....	57
Ilustrace 12: Množiny zobrazující krizi učitele a školy.....	59

Seznam grafů

Graf 1: Nárůst absolventů vysokých škol.....	62
Graf 2: Úspěšnost absolventů VŠ s pedagogickým zaměřením.....	71
Graf 3: Porovnání platů učitelů v ČR s platy učitelů v EU.....	73
Graf 4: Porovnání gramotnosti žáků.....	74

Seznam tabulek

Tabulka 1: Žebříček vlastností, které podle učitelů spoluutvářejí autoritu pedagoga.....	40
Tabulka 2: Vlastnosti, které podle učitelů spoluutvářejí autoritu pedagoga.....	41
Tabulka 3: Negativní vlastnosti podryvající autoritu učitele.....	43
Tabulka 4: Vlastnosti učitele podle žáků.....	47
Tabulka 5: Pokles absolventů učňovských oborů.....	64

Seznam použitých zkratek

Jelikož se v práci nachází několik často se opakujících zdrojů, byl pro lepší přehlednost užit seznam zkratek, odkazující k danému prameni. Konečný výčet užitě literatury je uveden na konci práce.

Krise kultury – ARENDT, Hannah. *Krise kultury: (4 cvičení v polit. myšlení.)*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 1994. 157 s. Váhy; sv. 11. ISBN 80-204-0424-4.

Komunistická strana Československa – GABZDILOVÁ, Soňa. Komunistická strana Československa a školstvo na Slovensku v rokoch 1948-1953. KÁRNÍK, Zdeněk a Michal KOPEČEK. *Bolševismus, komunismus a radikální socialismus v Československu*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2003, s. 220. ISBN 80-865-6960-8.

Velká iluze českého školství – KUKAL, Petr a Petr PÍŤHA. Stolzová má čest představit text prof. Petra Piťhy "Velká iluze českého školství": Velká iluze českého školství. In: KUKAL, Petr. *Stolzová: web pro pedagogickou tradici a kontinuitu* [online]. Česká republika, 2008 [cit. 2017-11-27]. Dostupné z: <http://stolzova.deml.cz/view.php?cisloclanku=2008041701>

Proč stojí české školství za nic – LACKO, David. 5 důvodů, proč stojí české školství za nic. In: *K zamyšlení* [online]. Brno: David Lacko, ©2014-2017 [cit. 2017-11-28]. Dostupné z: <https://www.kzamysleni.cz/5-duvodu-proc-stoji-ceske-skolstvi-nic/>

Učitel: současné poznatky o profesi – PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8621-7.

Místo člověka v kosmu – SCHELER, Max. *Místo člověka v kosmu*. Překlad Anna Jourisová. 1. vyd. Praha: Academia, 1968. 114, [2] s. Filosofická knihovna.

Autorita ve výchově – VALIŠOVÁ, Alena a kol. *Autorita ve výchově: vzestup, pád nebo pomalý návrat*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1999. 185 s. ISBN 80-7184-857-3.

Úvod

Když jsem uvažovala nad tématem své bakalářské práce, seděla jsem zrovna v kabinetě u své mámy, učitelky na druhém stupni základní školy, a zaslechla jsem nevybíravou konverzaci na téma rodiče, dítě a učitel. To mě přimělo zamyslet se nad tím, proč jsou dnes vztahy uvnitř škol takto vyhrocené, proč rodiče nepřijímají učitele jako někoho, kdo vychovává jejich děti a je velmi zodpovědný. V tomto učitelském prostředí vyrůstám, téměř všichni přátelé mých rodičů jsou učitelé ať na základních školách, či gymnáziích. Troufám si tvrdit, že mám celkem dobrý přehled o tom, jak náročná a vyčerpávající, ale zároveň motivující a důležitá je tato práce, kterou si vybrali. Právě tyto dvě skutečnosti mě motivovaly k tomu, abych si vybrala právě toto téma.

V získání důležitých doplňujících poznatků mi pomohlo také zapojení do výzkumu TU Liberec s názvem *Obraz krajiny v prožívání dítěte/dospívajícího*, který probíhá na ZŠ Osečná a na ZŠ Švermova pod vedením PhDr. Simony Kirykové, Ph.D. Dostala jsem v rámci výzkumu možnost stát se „pedagogem na zkoušku“, vyzkoušet si vést hodinu tak, jako to dělá učitel. Z pozice „učitele“ jsem tak mohla celých 45 minut pozorovat žáky 6. třídy. Jejich zájem o zapojení interaktivních pomůcek a her do hodiny. Jejich znalosti, zájem, zapojení do hodiny i to, zda žáci vůči mě projevíli respekt, či nikoli. Během první návštěvy jejich třídy bylo od mého příchodu takové ticho, že by mohl na zem spadnout špendlík a byl by slyšet. Mohlo by se zdát, že mám onu přirozenou autoritu, ale není tomu tak, nositelem této přirozené autority je tam máma. Již od mého dětství byla mým vzorem pro vhodného učitele. Děti dokáže vyslechnout, pomáhá jim, žertuje s nimi, ale umí být také přísná. To ona je pro mě tím, co definuje pojem „autorita učitele“.

Pojem „autorita učitele“ je ústředním pojmem této práce. Bude zde nahlížen ze dvou úhlů pohledu. Prvním úhlem pohledu je autorita učitele a její krize z filosofického pohledu. Stěžejním dílem pro tento pohled je dílo *Krize kultury* (Arendtová, 1994). Druhý pohled na autoritu učitele a její krizi tvoří pohled pedagogický, ten je rozebrán za pomoci děl od Vašutové, Vališové a výzkumů Holečka a Bendla. Mě navíc zajímá, jaký vliv má na autoritu učitele proměna politického zázemí v ČR. Tedy proměna autority učitele v období před revolucí, těsně po revoluci a dnes.

Práci jsem rozdělila na tři části. První část, teoretická, je složena z kapitol 1 a 2. Tato část vymezuje pojmy autorita filosofická a autorita pedagogická. Zajímá mě, zda jsou od sebe obě tyto autority striktně odděleny, nebo se prolínají. Také mě zajímá pokud opravdu dochází k vymizení autority filosofické, zda to má vliv i na vytrácení autority pedagogické. V této části pracuji především s autorkami: Hannah Arendt (dále zmiňována jako Hana Arendtová), Jaroslavou Vašutovou a Alenou Vališovou a s autory: Václavem Holečkem, Stanislavem Bendlem a Janem Průchou.

Druhá část je celá obsažená v kapitole 3, jde o část historickou. Třetí kapitola začíná zkráceným popisem vývoje učitelství od jeho počátků až po socialismus. V první podkapitole jsem rozebrala situaci učitele v období socialismu. V druhé podkapitole jsem poté uvedla situaci učitelů po listopadu 1989 v době postupného vzkvétání demokracie. V třetí podkapitole je pak uvedena problematika učitele v dnešních dnech. Tato historická část je součástí mé práce proto, že nastínění celého historického vývoje školství je důležité, aby se dalo lépe pochopit to, jak se formovalo a formuje chování lidí dnes.

Třetí část je praktická, tedy kapitola 4 obsahuje výstupy z ankety, která je složena ze dvou částí (ústní, písemná). Tato anketa byla provedena se třemi vybranými pedagožkami ze ZŠ Švermova. Tyto tři pedagožky byly zvoleny proto, že učily alespoň v jednom, ze tří pro tuto práci stěžejních období (před revolucí, těsně po revoluci a dnes). Pokusila jsem se více nahlédnout do toho, zda pedagogové vnímají krizi autority ve školách a jak se k ní staví. Také jsem se snažila je upozornit na to, jak se na problematiku krize autority dívá Hana Arendtová a zajímalo mě, zda ji znají.

Krize autority učitele v České republice tak, jak mě v této práci zajímá, nevyhází pouze ze samotných učitelů, dětí nebo rodičů, ale vychází z toho, že jsou v krizi hodnoty celé společnosti, ve které dnes žijeme. Ve společnosti, která vede lidi k pasivnímu přístupu nejen k jejich životu, ale také k životům jejich dětí. Snahou této práce je upozornit více na tuto problematiku. Je třeba hájit povolání učitele, protože není jediný, kdo tuto nastupující krizi způsobil.

1 Vymezení pojmu autorita

Autoritu učitele je možné nahlížet z několika úhlů pohledu, pro tuto práci jsou však nejdůležitější dva: pedagogický a filosofický. Pedagogický pohled je v této práci zastoupen několika autory, především ale Doc. PhDr. Alenou Vališovou, CSc. Vališová se narodila v roce 1954 v Praze, zde také na Karlově univerzitě vystudovala obor pedagogika-psychologie. Pro tuto bakalářskou práci jsou klíčová především tato čtyři díla: *Autorita a proměny jejího pojetí v edukačním prostředí* (2011), *Autorita ve výchově* (1999), *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu* (2008) a *Autorita jako pedagogický problém* (1998). V poslední z výše uvedených knih je hned v úvodu zmíněno toto: „*Autorita není tématem běžných diskuzí. Spíše patří ke stále přítomným, ale nereflektovaným pojmům. Začne-li se o autoritě některého učitele ve škole hovořit, je to spíše příznak toho, že ji ztratil, a jde tedy o věc minulosti.*“¹ Již toto nastiňuje, proč se Vališová rozhodla věnovat právě tomuto problému, protože toto téma není běžné ve společnosti ve spojitosti s pedagogikou, alespoň tedy ne v kladném či neutrálním pojetí, ale spíše v tom negativním. Naznačuje tedy, že by ráda v tomto ohledu něco změnila.

Filosofický pohled na toto téma je zastoupen autorkou Hanou Arendtovou (1906-1975). Narodila se do rusko-židovské rodiny žijící v Německu. Během její životní dráhy byla ovlivněna několika filosofy, jako byl Kant, Heidegger nebo Husserl. Kvůli svému židovskému původu byla nucena z Německa 30. let 20. století uprchnout před nacisty do Paříže, odtud musela uprchnout znovu. Nakonec se roku 1941 usadila ve Spojených státech. Proslavila se zejména analýzou totalitarismu v knize *Kořeny totalitarismu* (1958), čtyřmi eseji z knihy *Mezi minulostí a přítomností „Krise kultury“* (1961) a knihou *Eichmann v Jeruzalémě* (1964), která po vydání vzbudila velké kontroverze. Druhé zmiňované dílo je sbírkou čtyř esejů s názvy: *Co je autorita? Co je svoboda? Krise kultury a esej Krise výchovy a vzdělání*, který je pro tuto práci nejvýznamnějším vzorem.

1 VALIŠOVÁ, Alena a kol. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998, s. 7. ISBN 80-7184-624-4.

Na samotný úvod komparace těchto dvou autorit je nutné zdůraznit odlišnost výchozí pozice obou pohledů těchto dvou autorek. Je zcela zřejmé, že se Arendtová a Vališová nacházely ve zcela odlišných pozicích, a tedy i jejich cíle týkající se autority byly rozdílné. Arendtová formuje své myšlenky ve 2. polovině 20. století s důrazem kladeným na společenskou krizi 2. poloviny 20. století v USA, která pronikla do výchovy a vzdělání. Vališová své názory formuje na přelomu 20. a 21. století vzhledem k profilu učitele, který se má vzdělávat k tomu, aby se stal vhodnou autoritou. Jsou to názory, které mají napomoci učiteli vybudovat si autoritu nejen vzhledem k žákům, ale také k rodičům a škole jako instituci. Naopak Arendtové myšlenky vychází ze situace, kdy učitel jako takový ani nemůže být autoritou. Ne vlastní vinou, ale vinou krize ve společnosti. Učitel je v této situaci úplně nevinně, protože je to právě krize ve společnosti, která zapříčinila ztrátu společného světa. Arendtová tedy apeluje ne na osobu učitele, ale na učitele občana, aby se zformovala vize vzdělání, která bude vylepšená. Je velice důležité si tyto odlišné postoje světa uvědomit, protože právě na nich stojí největší rozdíl mezi autoritou viděnou filosoficky a autoritou pedagogickou. Pedagogická autorita bere v potaz pouze vztah učitele k jeho kolegům, žákům a jejich zákonným zástupcům. Filosofická autorita se také zabývá těmito vztahy, ale vidí je doplněné ještě o vztahy s okolním světem (veřejným světem), tedy tím, ve kterém žijí vzdělání dospělí a samostatní občané. Právě tento svět se ale postupně zdeformoval, a to zapříčinilo krizi, která pronikla do výchovy a vzdělání.

Arendtová zformovala své myšlenky na podkladu politického a vzdělávacího systému v USA, který je velice odlišný od toho evropského. Je přesvědčena, že autorita je zde pouze v určité nové zvláštní formě. Ve svém díle Arendtová ukazuje celý vývoj autority ve společnosti, od jejího původního pojetí až po dnešní krizi. Ze školství tedy původní pojetí autority téměř vymizelo. Ačkoli Arendtová sama sebe nepovažuje za filosofku, byla jednou z nejvýznamnějších postav filosofie 20. století.

Vališová naproti tomu neřeší krizi politického či vzdělávacího systému, ale zaobírá se pouze učitelem a jeho profesním životem. Prvním bodem jsou osobnostní předpoklady, tedy charakterové rysy a historie této osoby. Druhým bodem je vysoká škola, která má učitele vzdělat a připravit na jeho budoucí práci učitele. Vališová se v tomto kontextu táže, zda je možné tuto přípravu na budoucí povolání učitele zdokonalit.

Posledním bodem je učitel v konfrontaci se školou jako institucí. Zde se učitel setkává s charakterovými rysy, které jsou jak jeho zaměstnavatelem a kolegy na jedné straně, tak na straně druhé jejich zákonnými zástupci hodnoceny buď kladně, nebo záporně. Vališová se touto problematikou zaobírá velmi dlouhý čas a snaží se na tyto hodnoty upozorňovat pomocí různých dotazníkových šetření. Vališová říká: „*Od učitele se očekává, že bude zprostředkovatelem poznatků a že si pro tento dlouhodobý úkol dokáže ve třídě vytvořit a udržet spolupracující atmosféru. Ta je ovšem podmíněna právě jeho uměním získat si u žáků autoritu a s její pomocí je přimět ke kázni, tvořivosti, samostatnosti a zodpovědnému jednání.*“²

1.1 Filosofické pojetí autority – Arendtová

V této kapitole je podrobněji rozebrán filosofický pohled na krizi autority ve výchově a vzdělání. Tomuto tématu se nejpodrobněji věnuje Hana Arendtová. I když ona sama toto označení odmítla, je dodnes považována za vlivnou politickou myslitelku a filosofku dvacátého století. Její knihy jsou tematicky velmi různorodé, zahrnují civilizační témata jako například nacismus, totalitarismus, lidskou svobodu i již zmíněnou krizi autority ve společnosti i ve vzdělání a výchově. Je inspirací pro několik generací, protože její myšlenky jsou rozmanité a stále aktuální.

2 VALIŠOVÁ, Alena a kol. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998, s. 7. ISBN 80-7184-624-4.

Kvůli svému židovskému původu byla Arendtová nucena opustit Německo, které bylo pod nadvládou nacistů, a prchnout do Francie, odkud se později stěhuje do USA. V Americe přednáší na univerzitách a také se tu inspiruje k sepsání eseje o krizi autority ve výchově a vzdělávání, který je součástí knihy *Mezi minulostí a přítomností „Krise kultury“* (1961), a je tak stěžejním dílem pro tuto bakalářskou práci. Kniha je složena ze čtyř esejů, ve kterých Arendtová díky historii čtenáři snáze nastiňuje odlišnosti mezi starověkým a moderním pojetím politického myšlení.

- 1) Esej *Co je autorita?* je popisem postupného vytrácení tradičních autorit ze společnosti, nejprve ze sféry politické a následně i z oblastí před-politických. Esej je pokusem zodpovědět otázku jak se v tomto případě, kdy tradiční autorita již vymizela ze světa, vypořádat s násilím a totalitní mocí.³
- 2) Esej *Co je svoboda?* je věnován politické sféře. Svobodu v politice vnímá Arendtová jako protipól svobody „vnitřní“, k jejímuž naplnění je nutné vystoupit ze světa. K úplnému pocítění svobody tedy podle Arendtové může dojít pouze v případě vytvoření veřejné oblasti, která je garantována politicky. Je ale nutné podotknout, že v moderním světě naopak přistupuje Arendtová k možnosti obhájit právo člověka na jeho svobodu od politiky. Totalitní režimy totiž zpolitizovaly všechny oblasti života.⁴

3 Krise kultury, s. 5-63

4 Krise kultury, s. 65-96

- 3) *Krise výchovy a vzdělání*, třetí esej od Arendtové, souvisí velice úzce s prvním jmenovaným esejem. Arendtová ho zakládá na myšlence, že dospělí se vzdali své povinnosti, kterou mají vůči svým dětem. Je toho názoru, že v důsledku tohoto budování Nového světa výchovou byl u dětí zcela potlačen „zdravý rozum“. Podle Arendtové jsou děti najednou, bez možnosti návratu, vyhozeny ze světa dospělých a ze světa dětí pro ně není úniku. Všichni dospělí by ale podle Arendtové za své potomky měli převzít odpovědnost. Uvědomit si, že vychovávají své děti pro svět, který tu bude i po nich.⁵

- 4) V esaji *Krise kultury* analyzuje Arendtová pozici kultury v době masové společnosti, kulturu ohroženou kýčem a nenasytnými spotřebiteli. Arendtová vidí jedince uvnitř společnosti, který ze společnosti nemůže uniknout, ale zároveň je od ní zcela odcizen. Umělec je poslední, kdo podle Arendtové ještě může být vnímán jako svobodný.⁶

Pro tuto práci, která pojednává o krizi autority ve vzdělání, jsou nejpodstatnější první a třetí jmenovaný esej, tedy *Co je autorita?* a *Krise výchovy a vzdělání*. Arendtová vždy na nastíněnou problematiku nahlíží z různých úhlů – nedá se tedy říci, že by její dílo bylo čistě politické či filosofické. Naopak, prolíná se v nich filosofie, sociologie, historie i politologie. Právě díky prolínání různých oborů není její pojetí krize autority učitele pedagogické, ale filosofické. Ve svém esaji *Krise výchovy a vzdělání* totiž nepojednává o problémových vlastnostech učitele jako jedince, které by mu překážely v dobrém výkonu jeho povolání, ale pojednává o problému, který ovlivňuje celou společnost. Problému, který primárně není zakořeněn uvnitř učitele, ale uvnitř celé společnosti, a to především od 19. století v USA.

5 *Krise kultury*, s. 97-120

6 *Krise kultury*, s. 121-152

Právě v 19. století v USA došlo podle Arendtové k přerušení tradice politického myšlení, které mělo podstatný vliv na pojem autority. A této problematice se věnuje v prvním eseji *Co je autorita*. Autoritu definuje Arendtová jako: „*Autoritativní vztah mezi tím, kdo poroučí, a tím, kdo poslouchá, nespočívá ani ve společném rozumu, ani na síle poroučejícího; to, co ho vytváří, je hierarchická struktura, jejíž oprávněnost oba uznávají a v jejímž rámci má každý z nich předem určené místo.*“⁷ Arendtová tedy definuje autoritu jako poslušnost bez násilí, poslušnost, která je založená na hierarchii, ve které každý uznává své místo i místo ostatních. V moderním světě je však tato hierarchie narušena snahou nastolit rovnost. Najednou tedy ze společnosti mizí člověk, který by byl odpovědný za chod celého světa. Může se zdát, že je tato odpovědnost vyžadována po každém člověku, nebo naopak po žádném. Při svých úvahách klade důraz na tradiční pojetí autority, které bylo dlouhou dobu pevně zakořeněno ve společnosti, ale v moderním světě bylo ztraceno. Právě vymizení autority ze sféry politické mělo za následek postupné vymizení autority také z oblasti ne-politické, čili před-politické sféry – tedy že autority chybí ve výchově a vzdělávání. Právě této problematice věnovala Arendtová další esej s názvem *Krize výchovy a vzdělání*. Tuto problematiku totiž považovala za nejvíce ohrožující vůči společnosti a to proto, že právě tato před-politická sféra vychovává nové jedince tak, aby byli schopni se do společnosti nejen zařadit, ale také ji plně respektovat a utvářet.

1.2 Pedagogické pojetí autority

Na filosofické pojetí autority navazuje pojetí autority pedagogické, které je zaměřeno především na jednotlivé pedagogy, jejich osobní vlastnosti a okolí, které na ně reaguje. Pedagog je totiž jednou z interagujících složek trojúhelníku (učitel-rodíče-žák). Rodiče si kladou otázku, zda je učitel vhodný, jaké jsou jeho vlastnosti, umí-li zaujmout při výuce a také jestli vůbec umí žáky něčemu naučit. V zahraničí se tomuto tématu věnovalo několik autorů. Nejvýznamnějším výzkumem je ale pravděpodobně výzkum D. Ryanse, který provedl s velkým

⁷ Krize kultury, s. 7.

množstvím učitelů. Výsledkem jsou 3 osobnostní faktory pedagoga (faktory X, Y a Z). Tato práce se ale zabývá pedagogickým pojetím autority v České republice. Pedagogickou autoritu je možné zkoumat ze dvou úhlů pohledu. První pohled je ten, kdy na autoritu učitele nazírají odborníci a samotní učitelé. Druhý je pohled těch, kteří s učitelem prožívají část svého života, tedy žáků.

Nejprve budou uvedeny příklady z prvního pohledu zkoumání autority učitele, tedy pohledu samotných učitelů a odborníků v kapitole 2.2, kteří se neustále snaží ustálit vhodné kompetence pro učitele, které by mu měly zajistit profesní úspěch na „všech frontách“. Jde o autorky Vašutovou a Vališovou. Poté příklady z druhého pohledu zkoumání autority učitele, tedy z pohledu žáků (kapitola 2.3). Jako autoři jsou uvedeni Holeček a Bendl. Jako poslední je uveden Průcha, který popisuje historický vývoj pedagogické profese (kapitola 3).

- *Doc. PaedDr. Jaroslava Vašutová, Ph.D.* se nejvíce zajímala o možnost zkvalitnění pedagogicko-psychologické přípravy budoucích učitelů. Spolupracovala s několika univerzitami nejen v České republice, ale také na Slovensku. Zasloužila se také o vytvoření konceptu profesních kompetencí.
- *Doc. PhDr. Alena Vališová, CSc.* se specializuje na problematiku autority ve vzdělání a výchově. Do některých prací zakomponovala vliv autority ve vzdělání a výchově na celou společnost podobně jako Arendtová. Snaží se popsat proměnu vnímání autority spolu s příchodem demokratizované společnosti a nacházet východiska k jednotlivým problémům, jako jsou například osobnostní předpoklady vhodného učitele, který má autoritu.

- *PhDr. Václav Holeček, Ph.D.* zkoumal vhodné vlastnosti učitele z pohledu žáků pomocí dotazníkového šetření s názvem „*Hodnocení učitele žákem*“, které probíhalo v letech 1989-1996 na středních školách. Šetření se zúčastnilo přibližně 460 žáků, kteří měli za úkol hodnotit své učitele ze základních škol. Dotazník byl složen z 25 otázek, které jsou rozděleny do třech oddílů. Do prvního oddílu spadají otázky osobnostních vlastností, druhý oddíl obsahuje otázky týkající se didaktických schopností, poslední oddíl obsahuje otázky na pedagogicko-psychologické charakteristiky učitele.
- *Prof. PaedDr. Stanislav Bendl, Ph.D.* je vysokoškolský profesor, který se zabývá především problematikou kázně a autority ve výchově a vzdělání. Nejvýznamnějším přínosem pro tuto práci je Bendlova kniha *Školní kázeň metody a strategie* (2001), ve které zmiňuje své dotazníkové šetření provedené v sedmých třídách, tedy na druhém stupni základních škol.
- *Prof. PhDr. Jan Průcha, DrSc., dr.h.c.* je zakladatel České asociace pedagogického výzkumu, působící v mezinárodních vědeckých organizacích. Nejvýznamnějším přínosem pro tuto bakalářskou práci je jeho kniha *Učitel Současné poznatky o profesi* (2002), ve které věnuje kapitulu historickému vývoji učitelské profese.

2 Jak by měl vypadat učitel mající autoritu

V této kapitole bude proveden hlubší rozbor filosofické i pedagogické autority. V první části bude více rozebrán filosofický pohled na krizi autority učitele za pomoci již několikrát zmíněného díla *Krise kultury od Hany Arendtové*. Jelikož Hana Arendtová psala své dílo během svého pobytu v USA, popisuje krizi amerického školství. Toto školství není postaveno na stejných hodnotách a pravidlech jako školství v ČR. Není tedy možné některá fakta od Hany Arendtové automaticky převzít a pokoušet se je aplikovat na školství v ČR. Právě filosofický výklad zabývající se krizí autority učitele popisuje, že učitel sám tuto krizi nezavinil, je v ní zcela nevinně. Arendtová se tak snažila učitelům ukázat, že jejich hlas má ve společnosti velkou sílu. Proto by se učitelé měli snažit společnost pozměnit a podílet se tak na jejím dalším vývoji. Autorka si vybrala toto dílo proto, že právě pojetí krize autority u Arendtové spočívá v tom, že krize postihuje základní hodnoty, na kterých stojí celá společnost.

V druhé části bude rozebrán pedagogický pohled na autoritu učitele a její krizi. Nejprve bude nastíněn vývoj zkoumání v zahraničí, a poté bude rozebrán přehled výzkumů, které proběhly na toto téma v České republice. V této oblasti byla autorka práce překvapena nedostatkem dohledatelných informací na toto téma. Vhodné vlastnosti učitele s autoritou se dodnes pokouší určit nejen vědci, ale také samotní učitelé. V podkapitolách bude tedy uveden rozbor toho, jaké vlastnosti hodnotí pro autoritu učitele kladně vědci, jak samotní pedagogové a nesmí chybět ani názor těch, kteří jsou s učitelem v každodenním kontaktu, tedy názor žáků.

V podkapitolách se autorka rozhodla v návaznosti na dílo Hany Arendtové využít k lepší přehlednosti i schematického zobrazení pomocí množin A, B, C, X, Y a Z. Množina A zobrazuje soukromou sféru společnosti, tedy sféru rodiny. Množina B je pak symbolem pro školu, tedy jakousi přestupnou sférou. Třetí sférou je sféra veřejná, která je ve schématech zakreslena jako množina C. Množina X zastupuje ve schematických zobrazeních učitele (jeho historii, povahové vlastnosti,...). Y je množina zastupující rodiče. Množina Z zastupuje děti/žáky.

2.1 Krize vzdělání a výchovy u Arendtové

Arendtová je, jak již bylo zmíněno v několika předchozích kapitolách, autorkou, která se zabývá filosofickou krizí autority ve výchově a vzdělání. Její filosofické pojetí krize autority spočívá v tom, že krize postihuje základní hodnoty, na kterých stojí celá společnost. Arendtová dělí společnost na tři sféry: soukromou sféru, školu a veřejnou sféru. Autorka se rozhodla pro přehlednost tyto tři sféry zakreslit jako množiny. Množinou A je první a zcela soukromá sféra ve společnosti, tedy rodina. Množina C je veřejným prostorem, tedy světem svobodných již dospělých občanů, které není třeba dále vychovávat. Pro tuto práci je však nejdůležitější množina B, množina B zastupuje školu jako instituci, která tvoří pozvolný přechod mezi množinami A a C, tedy mezi zcela soukromým a zcela veřejným prostorem. Ještě před Arendtovou dělili společnost v městském státě i Platón a Aristotelés, a to na veřejnou sféru (stát) a soukromou sféru (rodinu). Škola u Platóna a Aristotela také připravovala děti na veřejnou sféru, ale nebyla onou „přestupnou sférou“ v pravém slova smyslu, jako tomu bylo u Arendtové. Proto je u Platóna a Aristotela množina B znázorněna přerušovanou čarou.



Ilustrace 1: Seznámení s množinami

I přes to, že byl Aristotelés (384-322 př.n.l.) žákem Platónovy akademie, a to až do Platónovy (428-348 př.n.l.) smrti, byly jejich představy týkající se státu rozdílné. Platón žil v době, kdy Athény prohrály se Spartou v peloponéské válce, a byl silně ovlivněn antidemokratickými myšlenkami, protože právě vinou athénské demokracie byl jeho učitel Sókratés odsouzen k smrti. Platónova představa státu je téměř utopická. Podmínkou existence spravedlivého státu je totiž podle Platóna poznání ideje dobra, a proto vyžaduje, aby stát vedli filosofové. Ti jediní jsou podle něho schopni skutečného nejvyššího vzdělání, jak uvádí ve svém nejrozsáhlejším díle *Ústava*, které je složeno z deseti knih. Stát je tedy pro Platóna

nejvýše, vzdělávání u něj ve státě vede občany k pochopení státu k tomu aby se z nich stali dobří občané. Rodina je pak pro Platóna nejnižším stupněm výchovy. Co se týká vzdělání v Platónově státu, mají všechny děti stejnou možnost získání vzdělání (dívky i chlapci)⁸. Tedy i přestože byl ovlivněn antidemokratickými myšlenkami, tak ve výchově podporuje demokracii, ale také upozorňuje na to, že je to právě demokracie a přemíra svobody uvnitř ní, která vede zpět k tiranidě. Aristotelés naopak své myšlenky formuje vzhledem k reálné vidině státu, který je vytvořen člověkem k tomu, aby člověku sloužil, pomocí zákonů, které by vedly člověka ke ctnosti. Stát by podle Aristotela měl zajišťovat obecní blaho a dobrý život všem občanům ve státě, jak píše ve svém díle *Politika*. Na rozdíl od Platóna, který má rodinu a jedince až na posledním místě důležitosti, Aristotelés vnímá rodinu a jedince jako základ státu. Právě z toho důvodu, že pro Aristotela byla rodina základní a nesmazatelnou součástí státu, věnoval se výchově a vzdělání i ve svých dílech *Etika Nikomachova* či *Politika*. Výchova má být podle něho podmíněna státem, protože je prostředkem ke státnímu rozvoji. Aristotelés také jako první v dějinách pedagogiky rozdělil život dítěte pro potřeby popsání výchovných postupů na tři období po 7 letech, ale pouze orientačně.

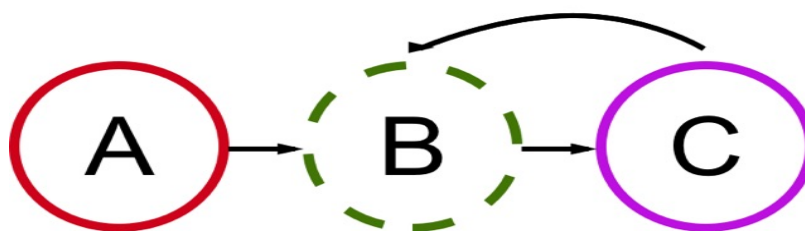
- První období trvá od narození do 7 let věku dítěte. Výchova v tomto období má probíhat pouze uvnitř rodiny, tedy v soukromé sféře. Zmiňuje se o nevhodnosti zatěžovat dětský organismus v tomto rozmezí věku těžkou prací. Děti se v tomto věku ještě nemají vést k učení v pravém slova smyslu, ale mají se učit hrou například při čtení, a to až do 5 let. Další dva roky, do 7 let věku dítěte, mají být lehkou přípravou na budoucí vzdělávání.
- Od 7 let věku dítěte až do jeho 14 let probíhá druhé období, a to ve škole. Zde probíhá především společenská výchova, tělesná výchova a elementární vzdělávání.

8 HEJNA, Dalibor. *Kapitoly z dějin filosofie I. Antická filosofie*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, 2013. s. 119.
ISBN 978-80-7372-994-3.

- Poslední etapou ve výchově a vzdělání je podle Aristotela věk od 14 do 21 let, kdy dochází k cílenému rozvoji vůle a rozumu a přípravě na vstup do veřejného společného světa.⁹

Jak se ukázalo, tyto množiny A, B, C jsou u všech tří zmíněných filosofů stejné, avšak proměňuje se jejich důležitost a účel. Níže je schematicky, za pomoci autorkou vytvořených množin, znázorněno, jak probíhá vzdělání u těchto tří filosofů. Lze zde vidět zásadní rozdíl nejen mezi pojetím Platóna a Aristotela, ale také mezi ideálním a moderním pojetím u Arendtové.

Množiny u Platóna



Ilustrace 2: Množina u Platóna

Platón začíná státem, tedy veřejnou sférou, od které postupně přechází přes vzdělání až k soukromé sféře (rodině), tedy jedinci. Jedinec a rodina jsou tedy pro Platóna až na posledním místě. I přes výchovu k antidemokracii je Platónovo pojetí školy demokratické. Jeho názor je takový, že školu mohou studovat nejen muži, ale i ženy, protože v případě ideálního filosofického vládce nezáleží na tom, jakého je pohlaví.

⁹ ARISTOTELÉS. *Politika*. Překlad Antonín Kříž. 2. vyd. Praha: Rezek, 1998. s. 285-288. ISBN 80-86027-10-4.

Množiny u Aristotela

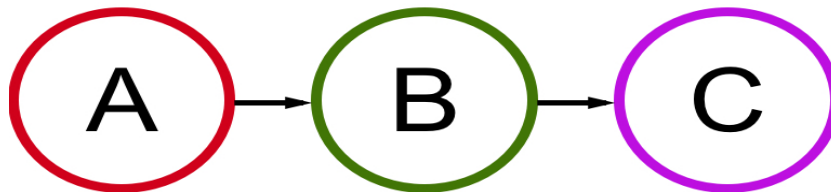


Ilustrace 3: Množiny u Aristotela

U Aristotela je v porovnání s Platónem vidět, že si množina A s množinou C vyměnily pozice, tedy že Aristotelés míří od rodiny směrem ke státu. Na rozdíl od Platóna, který sestupuje od ideje dobra ve státě směrem k rodině. Aristotelés totiž, jak již bylo zmíněno výše, považuje rodinu za základ státu, tedy i jedince. Rodina je důležitá pro Aristotela, protože je zde člověk od narození chráněn a vychováván pro ty nejzákladnější prvky života. Z rodiny jako soukromé sféry tedy vychází jedinci, kteří putují do škol za vzděláním a po opuštění školy se přesouvají do veřejného prostoru, kde se z nich oficiálně stávají svobodní občané s možností zapojit se do politických i občanských aktivit. Tato veřejná sféra zastoupená státem je navíc sférou, která ovlivňuje školu, protože je to právě škola, která přebírá odpovědnost za výchovu budoucích svobodných občanů.

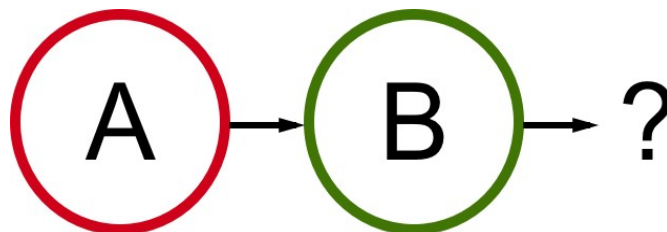
Množiny u Arendtové

U Arendtové je možné vidět hned dvě pojetí těchto množin. Pojetí, které je blízké době Aristotela a Platóna, kontra pojetí moderní.



Ilustrace 4: Množiny u Arendtové

Tyto množiny zobrazují ideální pojetí světa podle Arendtové. Toto pojetí se téměř shoduje s pojetím u Aristotela. Děti vycházející ze soukromé sféry, které se dostanou do škol, kde projdou základním vzděláním. Poté jsou vypuštěny do veřejné sféry politické aktivity svobodných občanů. V obrázku níže je vidět moderní pojetí vzdělání.



Ilustrace 5: Množiny u Arendtové - moderní doba

Otazník za množinou rodiny a školy symbolizuje chybějící množinu C, tedy množinu veřejné sféry pro svobodné občany, kteří se angažují v občanských i politických aktivitách. Tato množina podle Arendtové ze světa zmizela, a to zapříčinilo krizi v množině A i B. Protože veřejná sféra zasáhla rodinu a z rodiny přechází děti do školy. Ale škola je z důvodu absence množiny C, tedy veřejné sféry, nemá kam vyslat.

Moderní pojetí, tedy to jak svět vnímá a popisuje Arendtová ve svém díle *Krise kultury*, je konkrétně pojetím z doby 60. let 20. století ve Spojených státech amerických. USA si vybrala proto, že jde o kontinent, ve kterém je nejvíce přistěhovalců, a tak se tu školství stalo jistou formou politické snahy vychovávat jedince k tzv. *Novus Ordo Seclorum* (Novému řádu světa). Ve školách po celých Státech probíhá jakási forma amerikanizace přistěhovalců různých etnik. A právě tato etnika sem přišla naplnit svůj sen o svobodě a rovnosti, kterou Amerika hlásala.¹⁰

Jak již bylo v této práci několikrát zmíněno, Arendtová popsala situaci v USA. Amerika jako země, která smaže rozdíly mezi chudými a bohatými, nadanými a těmi bez talentu, mezi mladými a starými, dětmi a rodiči. A právě na základě snahy smazat tyto rozdíly utrpěl vztah dítěte a rodiče, ale i dítěte a učitele.¹¹ Jak píše Arendtová: „... tyto obecné zřetele nemohou nijak vysvětlit krizi, v níž se nyní ocitáme, ani ospravedlnit opatření, která tuto krizi jen uspíšila.“¹² Právě na základě těchto opatření dospěla Arendtová ke třem příčinám vzniku krize autority ve vzdělání.

2.1.1 Příčiny vzniku krize autority ve vzdělání

První příčina je, že dítěti nemůžeme upírat právo na jeho vlastní svět (dětský svět). Rodič má v tomto světě pouze jediné právo vůči dítěti, a tím je poskytnout mu svobodu. V tomto dětském světě je dítě v nebezpečí, protože je odtrženo od dospělého jedince a v tomto jeho světě platí tyranská autorita většiny. Ta nedá dítěti absolutně žádnou možnost něco změnit, či dobrovolně opustit skupinu. Nejlépe je tragická vlastnost dětského světa popsána v knize *Pán much* (Golding, 1954). Na ostrově ztroskotá skupina chlapců, která se v rámci přežití a nastavení vedení následně rozdělí na dvě skupiny. Vše ale končí tím, že se mezi sebou začnou

10 *Krise kultury*, s. 97-99.

11 *Krise kultury*, s. 99-102.

12 *Krise kultury*, s. 104.

chlapani vraždit v rámci snahy zbavit se těch, co neuposlechnou většinu. Tyto děti jsou pak nešťastné, protože místo toho, aby se dosáhlo jejich svobody tím, že jim ji udělí rodiče, stanou se vyhnanci v tyranském světě dětí a nemají se kam vrátit. Z těchto dětí se pak ve větší míře stávají delikventi, či konformisté, mnohdy jsou kombinací obojího.¹³

Další příčinou se stala problematika ve vyučování. Pedagogika se velmi proměnila. Základem pro to, aby učitel měl přirozenou autoritu a byl si jistý sám sebou, tedy měl jistou míru přirozeného sebevědomí, je to, že je o několik stupňů vzdělání výše než jeho žáci. To je dnes ale velmi náročné, protože většina pedagogů již nevyučuje pouze předměty, které primárně vystudovali na vysokých školách, ale vyučují i další předměty. V Americe jde především o státní školy, které nemají tolik finančních možností, aby si specializované učitele mohly dovolit.¹⁴ V posledních letech lze zaznamenat nárůst této problematiky i v České republice. Jde tedy o to, že například učitel, který má aprobaci na hudební výchovu a německý jazyk, je nucen nastoupit na místo učitele chemie. Samozřejmě že i on se při studiu chemii učil, ale není to jeho specializace. Takže například když učí německý jazyk, je minimálně o polovinu úrovní výše než jeho žáci. Není to sice rodilý mluvčí, ale rozhodně je tu rozdíl mezi úrovní A1 a C1. Kdežto na místě chemikáře se stává tím, kdo se mnohdy týden dopředu musí připravovat s nějakým zkušenějším kolegou chemikářem na to, co vlastně bude učit. Jeho sebevědomí tak mizí, protože i když dokáže dětem látku vysvětlit, není to úplně ono. Ztrácí onu nezvratitelnou jistotu a s ní autoritu. A protože již učitel není autoritativní, tak se musí spolehnout pouze na donucovací prostředky (stát se autoritářským).

Poslední příčinou je, že každý jedinec může poznat pouze to, co sám vyzkoušel. Aplikace tohoto tvrzení je podle autorky ve školství předpokladatelná a samozřejmá. Stačí tedy, pokud je výuku možné nahradit konáním. Je to jistý způsob jak přinutit učitele, aby jednotlivé funkce neustále aktivizoval. Aby tedy nepředával pouze holá „nudná“ fakta, tak jak jsou napsána nebo řečena, ale jde o to, aby vše dětem předvedl. Pro lepší názornost se autorka této práce rozhodla uvést

¹³ Krize kultury, s. 104-105.

¹⁴ Krize kultury, s. 106

příklad z hodiny chemie. Tento příklad by měl názorně předvést, jak podstatný je rozdíl mezi výše zmiňovaným stručným předáním holých „nudných“ faktů (vyučováním vědomostí) a samotným předvedením dětem (vštěpováním). Tedy rozdíl mezi vyučováním, které patří lidem, a vštěpováním, které je vlastní všem zvířecím mlád'atům.¹⁵

Pokud v chemii dětem učitel řekne, že hydrogenuhličitan sodný reaguje s kyselinou octovou za vzniku oxidu uhličitého, jde o vyučování vědomostí. Tedy něco, co je hodno lidí, a také něco, co se nedá praktikovat u zvířat. Zvíře by tento výrok nikdy nepochopilo. Zvíře by potřebovalo tento fakt názorně předvést a samo ho vyzkoušet. Možnost si tuto věc vyzkoušet je výše zmiňované vštěpování. Tedy něco, co dnešní doba vyžaduje čím dál tím častěji. Výuku pod heslem „Škola hrou“ od Komenského. A tímto vštěpováním není nic jiného než vědecký pokus. Učitel vezme modelínu, kelímek s jedlou sodou, ocet, saponát a červené barvivo. Kelímek obloží modelínou, ze které vytvaruje sopečný kráter, pak do kelímku nalije ocet, který smíchá s barvivem a saponátem. Na závěr přidá jedlou sodu. Sopka vybuchne, a tak nám vznikne chemický pokus s názvem Sopka. Ten se v různých provedeních dá dělat pod dalšími názvy jako Sloní pasta nebo Hrnečku vař. Z jedné prosté věty, která byla vyučováním, se tak stane náročné vštěpování vědomostí, to, k čemu již „nemusíme“ být na úrovni lidí.

Pokud se aplikace této metody prolne i do dalších předmětů jako je přírodověda a podobně, ze škol se stávají odborná učiliště. A to je chvíle, kdy se bortí autorita ve školství a kdy škola jako ústav přestává plnit svou hlavní úlohu, kterou je vytvořit přestupní stanici pro dítě mezi soukromým prostorem (rodinou) a veřejným prostorem (světem/státem). Dochází totiž ke smazání rozdílu mezi prací a hrou. A to bohužel ve prospěch hry. Příkladem je již Komenského: „Škola hrou“. Třeba ve výuce cizího jazyka je tento princip velmi rychlou možností, ale dochází tu k zádrhelu. Dítě sice po této výuce umí perfektně konverzovat a rozumět cizímu jazyku, ale to co se má naučit a ne vštípit - tedy gramatiku, mu nic

15 Krize kultury, s. 106-108.

neříká. Děti jsou tímto způsobem neustálého udržování ve hrách nuceny k jakémusi potlačení dospívání. Dítě je tak znovu vyloučeno ze světa dospělých a udržováno v dětském světě. Je tak potlačován základ života, kterým je to, že dítě jednou musí vyrůst a stát se novým dospělým, novým článkem, který vstoupí do veřejného světa a bude v něm a na něj působit.¹⁶

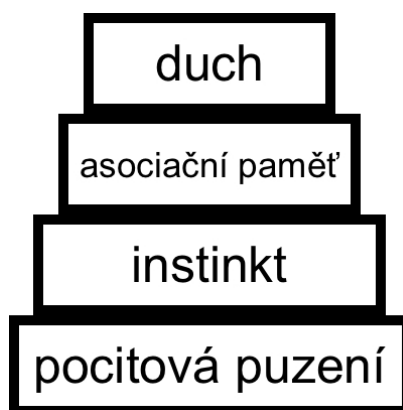
2.1.2 Jaké problémy se projeví v krizi výchovy a vzdělání

Na úvod tohoto odstavce by autorka práce ráda položila otázku: „Jaký je rozdíl mezi biologickou a typicky lidskou determinací?“ Odpověď na tuto otázku pomůže porozumět textu, který vysvětluje nastalé problémy v krizi výchovy a vzdělání. Odpovědi na výše zmíněnou otázku se autorka rozhodla hledat v knize *Místo člověka v kosmu* (Scheler, 1968).

Slovo „člověk“ podle německého sociologa a filosofa Maxe Schelera značí 3 neslučitelné okruhy. Prvním okruhem je okruh náboženský *židovsko-křesťanský*, vyprávějící příběh o stvoření, ráji a pádu, tedy o Adamovi a Evě. Druhý okruh je *řecko-antický*, který vyzdvihuje především lidské sebe-vědomí, a tedy postavení logu (člověk jako jediný tvor na Zemi se na něm podílí). Ve třetím okruhu je člověk chápán jako výsledek vývoje Země, bytost odlišná od ostatních forem života na Zemi svou složitostí. „Jak se tedy liší člověk od zvířat a rostlin?“ Scheler při odlišení vyšel z psychických schopností a sil, které jsou známé a dají se odstupňovat. Pro lepší přehled jsou zakresleny do obrázku níže.¹⁷

16 Krize kultury, s. 108.

17 Místo člověka v kosmu, s. 44-80.



*Ilustrace 6: Pyramida
psychických schopností a sil
u Maxe Schelera*

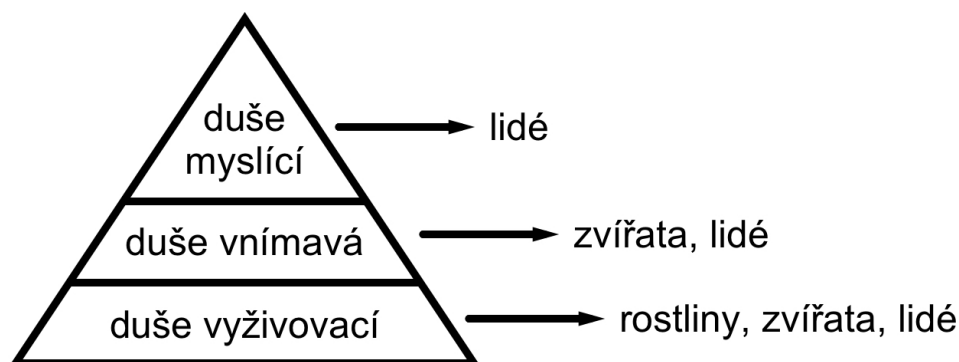
V nejnižší části pyramidy jsou pocitová puzení. V tomto „patře“ od sebe nejsou odděleny pocity a pudy. Tento stupeň patří veškerému rostlinstvu. Rostliny totiž mají vnitřní stav, ale nemají paměť ani možnost učit se. Rostlina má „pouze“ puzení, například když roste (jde směrem nahoru za sluncem).¹⁸ V prvním patře se nachází instinkt, ten patří všem živočichům. Instinkt je něco, co probíhá jako opakovaná situace a reakce na ni, na které závisí přežití živočicha. To znamená, že instinkt je vrozený. I přestože je instinkt vrozený, v průběhu života se dále rozvíjí. Je to velmi patrné například při hrách mláďat savců. U člověka je však v průběhu života instinkt silně potlačován i přes to, že má člověk jako jediný na této planetě nejlépe vyvinutou paměť.¹⁹ Třetí patro je místem pro asociální paměť. Scheler mluví o štěňatech při hře, která dělají různé spontánní pohyby. V této oblasti vše funguje v rámci podmíněného reflexu. V posledním patře, které patří živočichům i lidem, je obsažena praktická inteligence. Díky ní jsou všichni schopni volby, která přesahuje pouhou volbu při výběru vhodných partnerů k množení.²⁰ Vzhledem k tomu, že je i toto patro společné člověku a zvířeti, bylo nutné přidat ještě patro nejvyšší, takové, které patří jen člověku. To obsahuje rozum Scheler ho ale raději pojmenovává jako ducha (není vázán pudy a okolím, ale je otevřen ke světu). Bytost, která má ducha, na rozdíl od zvířete, umí pud potlačit. Z tohoto

¹⁸ Tamtéž, s. 44-50.

¹⁹ Tamtéž, s. 50-55

²⁰ Tamtéž, s. 56-64

rozboru u Schelera vyplývá, že rostlina jako nejnižší stupeň je součástí svého okolí, nemá vědomí. Zvíře je výše než rostlina, protože vědomí má, ale člověk je v pomyslné hierarchii nejvýše, protože má sebe-vědomí (vědění o sobě samotném)²¹. V těchto „stupních psychična“ se Scheler přiblížil Aristotelovu dělení duše na tři typy. Aristotelés totiž stejně jako Platón připisoval duši i zvířatům a rostlinám. Proto, aby bylo možné zjistit rozdíl mezi rostlinami, zvířaty a člověkem, rozhodl se Aristotelés rozdělit duše na tři typy, toto dělení uvádí Aristotelés ve svém spise *O duši* (Rezek, 1996).



Ilustrace 7: Aristotelovo dělení duše

Jak je patrné z obrázku, na nejnižším stupni je „duše vyživovací“. Tato duše je společná všem živým bytostem (rostliny, zvířata, lidé), jde o tzv. vegetativní složku. Nad duší vyživovací stojí „duše vnímavá“, tato duše je společná zvířatům a lidem, rostliny ji nemají. Tato složka duše umožňuje zvířatům a lidem vnímání a cítění. Nejvýše pak stojí „duše myslící“, tedy ta, kterou má na celém světě pouze člověk. Tato složka obsahuje rozum.²² I zde je tedy patrné, že člověk má část sebe stejnou jako zvíře, ale je nutné pamatovat i na to, že pomyslně stojí v hierarchii nad zvířaty, protože má rozum, který jim chybí.

²¹ Tamtéž, s. 65-75.

²² ARISTOTELÉS. *O duši*. Překlad Antonín Kříž. 3., rozš. vyd. Praha: P. Rezek, 1996. s. 50-62.

ISBN 80-901796-9-X.

Život dítěte krátce po narození se tedy dá přirovnat k životu každého mláděte jiného savce. Je plně závislé na rodičích, protože ti chodí mimo soukromou sféru rodiny do „světa“, tedy do sféry veřejné. Tato sféra je ale ještě rozdělena na dvě části, část biologickou a část občanskou. Část biologická je symbolem pro místo, kam odchází rodiče z domova za prací, aby mohli následně zajistit ubytování a potravu svým dětem. Druhá část veřejného světa je občanská, zde jsou lidé politicky a občansky aktivní, lidé se tu neřídí biologickým puzením. Rozdíl ale nastává ve výchově. Právě v tomto místě přichází problém v krizi výchovy a vzdělání číslo jedna – *vztah rodičů a dítěte*. Každý savec své mládě vychovává ke vztahu k životu, tedy tak, aby byla jeho mláďata schopná přežít sama bez rodičů v přírodě (obstarat úkryt, zajistit si potravu,...). Zde se člověk s ostatními savci rozchází ve výchově, protože kromě toho, že učí dítě přežít, tak ho také učí vůči světu politickému, světu, který tu byl, je a bude i po smrti dítěte. Právě proto není možné dítěti předat pouze naučené vlastnosti, tedy to, co se učí hrou, jako když kočka poprvé chytá myši (nejprve si s nimi pouze hraje, ještě neví, že je má jako potravu). Dětem je ale nutné předat i výuku, to co zvířata nemají. Tím je odpovědnost za okolní svět, biologický i občanský.

Problém číslo dvě vzniká při přechodu ze soukromé sféry rodiny do sféry „přestupní“, do školy. Je to totiž stát, kdo vyžaduje na rodičích, aby dali děti do školy, tedy stát nařizuje plnění povinné školní docházky, ne rodina. Škola má poté plnit výše zmíněnou roli „přestupní“ sféry, tedy sféry přestupu ze zcela soukromé sféry do sféry zcela veřejné. Škola je místem, kde by dítě mělo poprvé přijít do vztahu se světem, ale pouze zprostředkovaně, právě přes školu. Ne přímo a hned vejít do světa. Škola dítě na tento veřejný svět připravuje. Dítě je zde ještě stále zastoupeno rodičem, ale s každým rokem mu přibývá odpovědnost, kterou přebírá od svých rodičů. V tomto světě je podstatné, aby dítě mělo učitele, který musí být zodpovědný a musí přijmout odpovědnost nejen za sebe, ale i za svět. Jen takový učitel, který přijme svět takový, jaký je, by se měl podílet na výchově dětí. Jen takový je pravou filosofickou autoritou. Pokud učiteli tento typ autority chybí, nemůže být tím správným vychovatelem. Mnohdy se může zdát, že autorita ze světa zcela zmizela, protože dětský svět stojí proti světu dospělých, ale pravda

je taková, jak píše Arendtová: „Autoritu zavrhli dospělí, a to může znamenat jediné: dospělí odmítli převzít odpovědnost za svět, do něhož přivedli své děti.“²³ To znamená jediné, samotní rodiče v tomto světě nechtějí žít, a tak nechají děti, aby si na to, jak v takovém světě žít, přišly samy. Právě toto jednání vnímá Arendtová jako krizi tzv. liberální výchovy. Když nebudou svobodní dospělí, nemohou být svobodné ani jejich děti.

2.1.3 Závěry

Podle Arendtové může nastat změna pouze pokud radikálně oddělíme svět výchovy a vzdělání od oblasti veřejné. Arendtová tak ve své práci dochází ke dvěma závěrům. První závěr je takový, že škola by měla učit děti o světě, a ne jim dát návod, jak v takovém světě žít. Svět jako takový tady byl totiž ještě před tím, než se dítě narodilo. Dítě v něm vyrostě a také v něm zemře, ale po jeho smrti svět nekončí, naopak bude tu ještě dlouho po něm. Arendtová tím chtěla upozornit na problematiku, kterou autorka práce zmínila výše v kapitole 2.1.2, kde píše o tom, že dítě je něco více než mládě ostatních savců. Dítě nemusí jednat vždy pudově, ale musí jednou přijmout odpovědnost za svět. Když tedy v rámci výchovy bude dítě poznávat svět, nejen jeho přítomnost, ale také jeho minulost a případný vývoj do budoucnosti, tak tím budou děti postupně oživovat tradici. Díky tomu se přestane vytrácet tradice ze světa.

V druhém závěru se Arendtová zaměřuje na problematiku vztahu dítě versus dospělý. Vkládá mezi dítě a dospělého pomyslnou dělicí čáru, aby ukázala, že dospělého již není možné dále vychovávat a s dítětem nemůžeme komunikovat jako s dospělým. Arendtová však důrazně varuje, aby si nikdo tuto dělicí čáru nevysvětloval tak, že je nutné dětem vytvořit jejich vlastní svět (dětský svět)

23 Krize kultury, s. 114

s jejich autonomními zákony. Arendtová v tomto případě opět upozorňuje na školu jako instituci, která má vést dítě do světa jako celku. V tomto případě Arendtová upozorňuje na snahu dospělých vzdát se své zodpovědnosti vůči dětem. A varuje před tím, že děti žijící v „dětském světě“ nebudou nikdy připravené převzít odpovědnost za svět dospělých, ve kterém by měly ještě dlouho žít.²⁴

Z uvedených závěrů od Arendtové vyplývá autorce práce důležité sdělení. Existuje zde nutnost samostatného rozhodování dětí o tom, zda až dospějí, budou dost připravené na to přijmout odpovědnost za to, že do tohoto světa přivedou něco nové a naučí to nové respektovat to staré. Tato krize vzniká jako krize politická, která se stala krizí všech částí společnosti. Bohužel jednou z těchto částí je i výchova a vzdělání, kde je třeba ji nejrychleji vymýtit. Ačkoli je Arendtová kritická ke společnosti, její pohled na samotného učitele je optimistický. Nepoukazuje ale na učitele jako jednotlivce (povahové rysy), ale na učitele jako prvek v rámci celé společnosti, ne-li v rámci řádu celého světa. To je právě oním základním rozdílem mezi pedagogickým a filosofickým pojetím.

2.2 Osobnostní předpoklady, které spoluutvářejí, či oslabují autoritu učitele

Jak již bylo v této práci několikrát uvedeno, existují dva pohledy na autoritu učitele a její krizi. První pohled je filosofický a druhý pedagogický. V těchto podkapitolách bude rozebrán pedagogický pohled na autoritu učitele. Budou zde popsány vlastnosti, které by měl i neměl mít ideální učitel, který je vnímán jako autorita. Nejprve tyto ideální vlastnosti uvádí ve své knize Jaroslava Vašutová, která zastupuje ve své knize názory odborníků. Poté jsou v práci vyjmenovány ideální vlastnosti učitele, který má autoritu, samotnými pedagogy. Tento pohled ve své knize nabízí Alena Vališová. Nakonec je v kapitole 2.3 rozebrán ideální učitel, který má autoritu, samotnými dětmi, a to s pomocí dotazníkových šetření u Václava Holečka a na základě rozhovorů vedených pracovníky Stanislava Bendla.

²⁴ Krize kultury, s. 113-115.

Tyto podkapitoly ukazují, jak se od sebe velmi liší pohled filosofický a pohled pedagogický. Zatímco filosofický pohled očima Arendtové poukazuje na kvalitu učitelů jako součásti celé společnosti, kteří by měli vzít do rukou odpovědnost za svět a provést změny. Vališová, Vašutová či Bendl a Holeček pohlíží na učitele jako na jedince. Jedince jako osobu s nějakými charakterovými rysy, výchovou a předpoklady. Není pro ně důležité, zda tento učitel „zapadá“ do společnosti a snaží se ji měnit k lepšímu. Pedagogickému pohledu jde pouze o kvalitu a vzdělanost jednotlivých učitelů jako samostatných jednotek.

Oba zmiňované pohledy se ale musí protnout, a to vždy. Škola je totiž součástí společnosti. Oba tyto pohledy se pak protínají v názorech dětí, které se mění uspořádáním ve společnosti a „módními“ trendy nejen v oblékání, ale také ve výchově. Nejen výchova a vzdělání, ale ruku v ruce s tím i rodiče, děti, učitelé a instituce mění své chování. Dalo by se tedy tvrdit, že společnost opravdu má vliv na učitele, ať už z filosofického, tak i z pedagogického hlediska.

Jak bude podrobněji zmíněno v kapitole 3, profesní příprava, která je velmi důležitá pro formování učitele, prošla velkým množstvím změn. Tato příprava je velmi důležitá, aby vznikali z pedagogického hlediska kvalitní učitelé, kteří mají autoritu. Tato autorita učitele, jak ve své knize *Autorita a proměny jejího pojetí v edukačním prostředí* (2011) uvádí Vališová: „... je proměnnou, která závisí na celé řadě okolností. Jednou z podstatných oblastí je schopnost učitele uplatnit ve své profesní roli komplex širokých znalostí a dovedností, které lze vystihnout pod pojmem kompetence.“²⁵ Kompetence učitele jsou podle *Pedagogického slovníku* (Průcha, 2013) souborem profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání.²⁶ Právě o těchto kompetencích

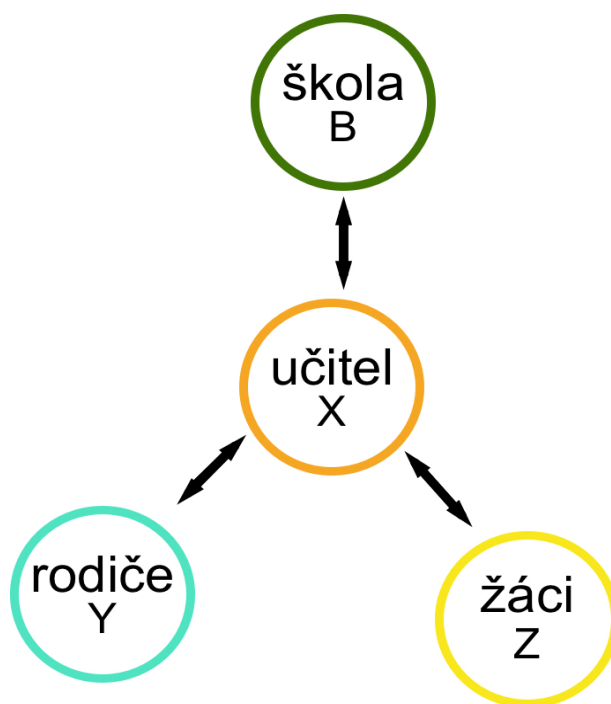
25 VALIŠOVÁ, Alena a kol. *Autorita a proměny jejího pojetí v edukačním prostředí*. Praha: Universita Karlova, 2011, s. 190. ISBN 978-80-246-1939-2. ISSN 0567-8293.

26 PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, s. 130. ISBN 978-80-262-0403-9.

neustále odborníci přemýšlí. Jak vybrat vhodné kompetence tak, aby vyhovovaly všem, učitelům, žákům, rodičům i školám a vlastně celé společnosti. Tyto vlastnosti jsou podrobněji vypsány v následujících podkapitolách. A jsou to právě kompetence, o kterých Arendtová ve svých pracích nikdy nemluvila samostatně, vždy mluvila spíše o propojení se zodpovědným vztahem vůči společnosti.

2.2.1 Předpoklady utvářející osobní autoritu učitele

Autoritu učitele, jak již bylo zmíněno, není možné řešit pouze ve filosofickém rozměru, ale také v pedagogickém. Tedy je nutné zohlednit uvnitř filosofické krize autority učitele i krizi pedagogickou, která s první zmíněnou úzce souvisí. Autorka by chtěla upozornit na to, že touto tematikou se především v ČR nezabývá tolik odborníků, kolik by asi bylo nutných. Jedním z hlavních zdrojů pedagogické autority učitele jsou jeho charakteristické vlastnosti. Právě osobnost učitele nejlépe prokáže, zda bude učitel respektován a zda bude úspěšný ve „všech“ rovinách mezilidských vztahů. Tyto roviny budou postupně rozepsány ze schematického znázornění množin níže.



Ilustrace 8: Vztahy množiny X s ostatními množinami

V první rovině jde o vztah učitele ke škole jako instituci, do které nastupuje. Škola, jako instituce vedená státem, je povinná se řídit danými osnovami, tedy učitel je nucen se jim přizpůsobit. Neustále absolvovat nová a nová školení, aby stačil všem novým požadavkům ze strany školy, tedy státu. Jenže členové ministerstva školství, kteří zastupují stát, neví v této krizi veřejné sféry co dělat. Neustále se proto snaží zavádět nové a nové metody do školství a „testují“, zda budou fungovat a budou k něčemu nápomocné. Na významných postech na ministerstvu o těchto novinkách zaváděných do škol mnohdy rozhodují lidé, kteří nemají pořádnou zkušenost s výukou na základních školách v jednotlivých třídách. Tedy nejsou plně kompetentní k provádění těchto změn, ale přesto se tyto změny zavádí.

V druhé rovině je učitel konfrontován s rodiči. Učitel musí, s nadsázkou napsáno, dnes a denně řešit telefonáty nebo emaily od rodičů, špatné známky, šikanu a podobně. Je tedy důležité, aby se učitel již od prvních chvil pokoušel na rodiče působit důvěryhodně a měl by být velmi „zdatný“ v mezilidských vztazích. Učitel je vlastně takovým diplomatem na půdě školy, alespoň co se týká rodičů. Vždyť právě sám učitel je tím, kdo je velmi často postaven do role toho, kdo se dovede správně rozhodnout a je jakousi autoritou i pro samotné rodiče.

Důvěryhodný by ale měl být učitel nejen pro rodiče, ale především pro jejich děti. Jak je vidět, působí na sebe vzájemně i množina učitele a množina žáků. Učitel něco vysílá k žákům a oni stejným „komunikačním kanálem“ vysílají zpět. Zde přichází ke slovu osobnost a charakteristické vlastnosti učitele. Tyto vlastnosti jsou jedním z hlavních zdrojů autority učitele. Právě učitel je často stavěn do role toho, kdo má spravedlivý vztah ke všem a dokáže poradit žákům mnohdy i s jejich osobními problémy. Právě tyto požadavky nebo očekávání toho, jak by měl vypadat ten pravý učitel mající autoritu, jsou často řešeny odborníky. Tito odborníci se pokouší pojmenovat tzv. osobnostní kompetence pedagoga. Z praktického pohledu je ale nutné poznamenat, že nebyl zatím nalezen způsob jak formálně tyto vlastnosti prokázat nebo přesně definovat. V této kapitole budou prezentovány názory dva. První, tedy vědecký názor, zastupuje Jaroslava Vašutová. Druhý názor z pohledu samotných učitelů prezentuje Alena Vališová.

Vašutová ve své knize *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi* (2002), nabízí velmi výstižný přehled takovýchto kompetencí, které by měly být společné všem učitelům, kteří mají onu přirozenou autoritu. Jedná se o tyto kompetence:

- psychická odolnost a fyzická zdatnost
- empatie a tolerance
- osobnostní postoje a hodnotová orientace
- osobní dovednosti (řešení problémů, kooperace, kritické myšlení,...)
- osobní vlastnosti (zodpovědnost, důslednost, přesnost,...)²⁷

U výše zmiňovaných kompetencí je vidět, že jde spíše o vlastnosti, které by se měly u pedagoga rozvíjet po celý jeho život. Není možné, aby každý budoucí učitel vždy disponoval všemi těmito předpoklady. A to budí otázku: „Je možné tyto vlastnosti plně vyučovat na vysoké škole pedagogické?“ Odpověď na tuto otázku není jednoznačná, ale s nejvyšší pravděpodobností se „dobrý“ učitel s většinou těchto předpokladů již narodí a pak je během svého života pouze rozvíjí. Teoreticky, během studia, či později prakticky, během svého profesního života. Jsou tu tedy hned dva velmi chybné předpoklady. První z nich tvrdí, že se nedá očekávat, aby nový pedagog vykonával svou profesi stejně kvalitně jako jeho profesně starší kolegové. Druhý ale tvrdí pravý opak, pokud se budoucí učitel již narodí s většinou vlastností vhodných a předurčujících jeho charakter k tomu být přirozenou autoritou, mnohdy má tento typ učitele naopak velkou výhodu oproti profesně starším kolegům, kteří například tyto schopnosti budují celý svůj profesní život.

27 VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi* : [podkladový materiál pro studenty kombinované formy doplňujícího pedagogického studia]. Praha: Univerzita Karlova, 2002, s. 30. Texty pro distanční studium. ISBN 80-7290-077-3.

V této části podkapitoly bude nastíněn názor na vlastnosti autority učitele tak, jak je vidí samotní pedagogové. Alena Vališová ve své knize *Autorita ve výchově vzestup, pád nebo pomalý návrat* (1999) shrnula názory učitelů do níže uvedených tabulek, které autorka práce zkrátila vždy na tři nejvýznamnější a tři nejméně důležité. V tabulce číslo 1 jsou shrnuty vlastnosti, které učitelé vnímají jako důležité pro základ autority. Tabulka shrnuje žebříček vlastností, které podle učitelů spoluutvářejí autoritu pedagoga.

Tabulka 1: Žebříček vlastností, které podle učitelů spoluutvářejí autoritu pedagoga

Pořadí	Položka
1.	mrvní síla
2.	vědomosti a odborné znalosti
3.	pedagogické a didaktické dovednosti
6.	společenský status
7.	pozice v hierarchii školy
8.	role učitele v instituci zvané škola

Z tabulky vyplývá, že učitelé sami za sebe považují za nejdůležitější ukazatel autority to, jaký je pedagog jako člověk, tedy jaké jsou jeho vlastnosti a jaký má charakter. Ne to, jaká je jeho pozice daná školou (institucí). Učitelé se pravděpodobně, jak ve své knize uvádí i Vališová, domnívají, že role daná institucí či pozicí učitele v hierarchii školy není tak důležitá ve vztahu mezi učitelem a žákem.²⁸ Autorka práce se domnívá, že právě co se týká tohoto tvrzení, došlo k velké proměně. Například venkovský učitel byl prostě dříve „vysoce“ postaven, protože si lidé učitele vážili. To právě ovlivnilo vztah žáků s učitelem. Dříve by si doma téměř žádné dítě nedovolilo „žalovat“ na učitele. Jak autorka práce ví z vyprávění prarodičů a praprarodičů, pokud by oni jako děti doma „žalovali“ rodičům na učitele, ještě by byli fyzicky potrestáni. Dnes tomu tak není. Téměř každé dítě si doma pouze stěžuje rodičům na to, jak je učitel špatný. Naštvaní rodiče pak útočí na učitele místo toho, aby se doma postarali o své mnohdy nevychované děti.

²⁸ Autorita ve výchově, s. 116.

Níže zmíněná tabulka rozvíjí tabulku zmíněnou výše. Jsou v ní uvedeny vlastnosti, které podle učitelů spoluutvářejí autoritu pedagoga. Stejně jako předchozí tabulka byla i tato tabulka zkrácena na 3 nejčastěji zmiňované a 3 nejméně zmiňované ze všech odevzdaných dotazníků od učitelů.²⁹

Tabulka 2: Vlastnosti, které podle učitelů spoluutvářejí autoritu pedagoga

Vlastnost	Četnost
důslednost	15
znalosti, kvalifikace, odbornost	13
charakter, čestnost, morální hodnoty	7
takt	4
náročnost	3
rozhodnost, ráznost	3

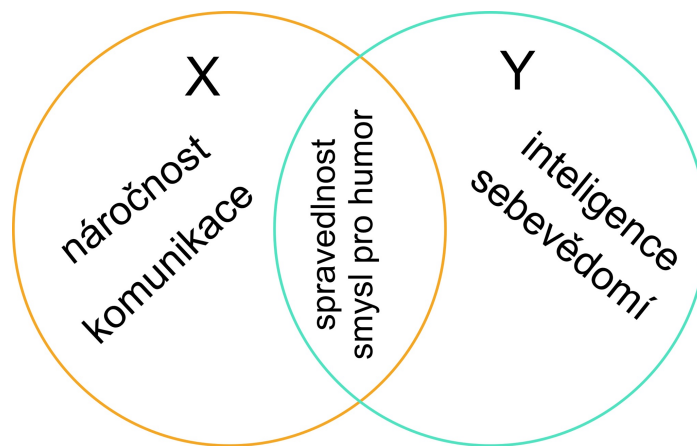
Z tabulky vyvozuje Vališová závěr, že důslednost je pro učitele nejdůležitější v případě vlastností, které mají pedagogovu autoritu podpořit. V druhé tabulce u Vališové se ale ukázalo, že v případě základu autority pedagoga je tato vlastnost až pátá, tedy ne tak důležitá. Autorka práce vyčetla z tabulky uvedené výše, že i učitelé vnímají, jak je důslednost důležitá, ale až jako druhotný prvek. Pro autorku práce je také důležité upozornit, že v tabulce byly se 4 body, které jsou uvedeny u taktu, dále také zmiňovány pedagogické dovednosti, komunikace, přiznat chybu či smysl pro humor. Je tedy patrné, že učitelé si uvědomují, jak důležité pro jejich žáky je, pokud samotný pedagog ukáže svou „lidskou tvář“ (chybování, smysl pro humor ...).

V této kapitole je zmíněn pohled na ideální vlastnosti pedagoga s autoritou z pohledu vědců a učitelů. Jaké jsou ale názory těch, kteří jsou s učiteli v kontaktu téměř dennodenně? Tato otázka bude zodpovězena v kapitole 2.3. U výše zmíněného tématu ale neexistují pouze kladné vlastnosti, které utváří učitele. Existují i vlastnosti záporné, které naopak autoritu učitele oslabují. Tyto vlastnosti jsou rozebrány v následující kapitole.

²⁹ Tamtéž, s. 117.

2.2.2 Předpoklady oslabující autoritu učitele

Tak jako existují předpoklady utvářející autoritu učitele, které jsou zmíněné výše, musí existovat i jejich protipól, tedy předpoklady, které autoritu učitele oslabují. Jde o dvě fáze, ve kterých toto oslabení autority učitele probíhá. Oba typy si autorka dovolila znovu zakreslit pomocí množin B, X a Z. V první fázi jde o problematiku probíhající uvnitř množiny X, tedy v množině samotného učitele, který je konfrontován s množinou Z, tedy množinou žáků.



Ilustrace 9: Konfrontace ideálních vlastností učitele znázorněná pomocí množin X a Z

Množina X obsahuje osobnostní charakter učitele, tedy jeho vlastnosti. Množina Z zastupuje požadavky žáků na ideálního učitele. V průniku těchto dvou množin se pak nachází ideální vlastnosti učitele, na kterých se shodnou jak žáci, tak učitelé. Učitel by tedy měl mít trvalé povahové rysy, které jsou vyvážené tím, že občas i on ukáže, že je pouze člověk. Je tedy možné, aby učitel chyboval, nebo si občas udělal legraci sám ze sebe, ale nemůže se tak chovat neustále.

Tabulka 3: Negativní vlastnosti podřívající autoritu učitele

Vlastnost	Četnost
neznalosti	12
nedůslednost	11
nečestné jednání	5
nespravedlnost	5
nerozhodnost	4

Pokud by učitel chyboval příliš často, nebo byl nedůsledný, pak se dá jednoznačně hovořit o negativních vlastnostech, které podřívají jeho autoritu. Autorka práce se v tomto bodě rozhodla zveřejnit zkrácenou verzi tabulky, jejíž autorkou je Alena Vališová.³⁰

Závěry plynoucí pro Vališovou z tabulky jsou tedy takové, že podle pedagogů ztratí autoritu ten učitel, který by projevoval nedostatky ve svém oboru i všeobecném přehledu. Další chybou je nedostatek taktu v kontaktu se studenty, ale také pokud se učitel projevuje jako nevyrovnaný a s nízkým sebevědomím.

Pro autorku této práce z celé tabulky vyplývá následující – samotní učitelé volili jako nejvíce negativní vlastnost neznalost. Zřejmě proto, že oni samotní byli s touto zkušeností v kontaktu hned na několika školách, přece jen za svou cestu k magisterskému titulu vystřídali několik typů učitelů. Na druhém místě se umístila nedůslednost. Na třetím a čtvrtém místě se poté se stejnou četností umístilo nečestné jednání a nespravedlnost. Pětici pak uzavírá nerozhodnost. Někteří učitelé se navíc shodují v tom, že: „Pokud je učitel nucen uplatňovat svou autoritu, pak ji vůbec nemá.“³¹

30 Tamtéž, s. 119.

31 Autorita ve výchově, s. 118.

Ve druhé fázi dochází k oslabení až vymizení autority učitele vlivem institucionální krize samotné školy. Což je patrné z obrázku níže.



Ilustrace 10: Učitel v konfrontaci se školou v krizi

Množina X zastupuje učitele, který „má“ všechny dané vlastnosti pro přirozenou autoritu učitele a shoduje se ve všech bodech i se žáky. Takový učitel, zdá se, má vyhráno. Jenže tento učitel není nikde sám za sebe, ale je ve vztahu i se školou, která je v obrázku zastoupena množinou B z přerušované čáry. Jde o školu jako instituci, která je nyní v krizi, díky neexistující veřejné sféře, která je v obrázku zastoupena otazníkem. Škola je v krizi proto, že nemá jak vychovat následující generaci a poslat ji do veřejné sféry, protože ta zmizela. Škola tedy již není onou pomyslnou „přestupní“ sférou pro přípravu žáků do života, ale je vlastně „konečnou stanicí“. Průnikem množiny X a B je pak stav učitele, který zažívá krizi své vlastní autority, protože bez plné podpory školy jako instituce nemůže ani s těmi nejlepšími vlastnostmi být správnou autoritou. Následkem institucionální krize pak tedy ani sebelepší pedagogická autorita nemá onu zmiňovanou autoritu filosofickou.

2.3 Žáci rozlišují mezi učitelem s autoritou a bez ní

O kompetencích učitele, které jako ideální volí odborníci, jsem se již zmínila v kapitole 2.2.1. Ve stejné kapitole jsem se zmínila i o názoru učitelů na to, jaké by měl mít vlastnosti učitel, který má autoritu. Až v poslední době však odborníci přistoupili k něčemu, co v tomto tématu velmi chybělo, a to vytvořit dotazníky pro samotné žáky, protože právě oni s učitelem prožívají část svého života. V zahraničí se touto problematikou nejvíce zabýval emeritní profesor psychologie na Oxfordské univerzitě Herbert W. Marsh, který je autorem intenzivně využívané

škály SEEQ (*Students Evaluation of Educational Quality*). Poprvé byla publikována v *British Journal of Educational Psychology* (1982). Tato škála je jedním z nejlépe popsáných nástrojů pro získání odezvy od studentů. Za použití pětibodové škály (velmi špatně – velmi dobře) studenti hodnotí, jak dobře 35 vybraných vět reflektuje 9 aspektů efektivního vyučování (poměr učení/hodnota, entuziasmus, organizace, interakce ve skupině, individuální zodpovědnost, širší pokrytí témat, zkoušky/známkování, úkoly a zátěž/složitost). Dalšími autory, kteří se touto škálou zabývali, jsou Coffey a Gibbs. V roce 2001 diskutují aplikovatelnost škály SEEQ pro vysoké a střední školy v Británii. Výsledkem jejich zkoumání bylo doporučení používat standardizovanou škálu SEEQ místo „podomácku“ vyrobených dotazníků.³²

Mezi „průkopníky“ v českém prostředí patří profesor PaedDr. Stanislav Bendl, Ph.D. a PhDr. Václav Holeček, Ph.D., který pracoval s dotazníkem pojmenovaným „*Hodnocení učitele žákem*“. Je obdobou výše zmíněné SEEQ, přetvořený k využití v českém školství. Výsledky dotazníkového šetření prezentoval Holeček na V. Konferenci České asociace pedagogického výzkumu, která se konala ve dnech 30. června a 1. července 1997 v Plzni. Tento dotazník byl v letech 1989-1996 vyplněn 462 studenty gymnázií v Plzni, Rokycanech a Klatovech a na Střední škole strojní a dopravní v Plzni, kteří měli zpětně hodnotit své učitele ze základních škol.³³ Dotazník obsahoval 25 otázek, které byly rozděleny do tří skupin (osobnostní vlastnosti, didaktické schopnosti a pedagogicko-psychologické charakteristiky). Tento dotazník je uveden jako příloha A. Tento dotazník uvádím pro lepší přehled otázek, na které se budu odkazovat v kapitole číslo 4. Dvě paní učitelky, kterých jsem se dotazovala na krizi autority učitele, totiž potvrdily, že i ony

32 UNIVERSITY COLLEGE DUBLIN. Section 4.13.2 Student Evaluation of Educational Quality.

In: *Open Educational Resources of UCD Teaching and Learning, University College Dublin* [online]. Dublin: © UCD Office of the Registrar and Deputy President [cit. 2017-12-10].

Dostupné z: http://www.ucdoer.ie/index.php/Section_4.13.2_Student_Evaluation_of_Educational_Quality

33 Některé aspekty úspěšnosti učitele. In: KANTOR, Milan a Karel MOŠNA. *Výchova a vzdělávání v českých zemích na prahu třetího tisíciletí: sborník referátů z 5. České asociace pedagogického výzkumu konané ve dnech 30. června a 1. července 1997 v Plzni*. 1. Plzeň: Západočeská univerzita, 1997, s. 198-203. ISBN 80- 7043- 216- 0.

tento dotazník vyzkoušely. Tato dotazníková šetření ukázala, že na osobnosti úspěšného učitele si žáci nejvíce cení, když se chová přátelsky a je spravedlivý. V části s didaktickými schopnostmi hodnotili žáci nejvíce kladně srozumitelný výklad, který je jasný a přesvědčivý. Kladně hodnotili také možnost dělat si bez obtíží během výkladu poznámky. V poslední části výzkumných dotazníků, tedy v části pedagogicko-psychologické charakteristiky, hodnotili žáci nejvíce kladně učitele, kteří je oslovovali křestním jménem a také učitele, kteří měli vždy čas, když je žáci potřebovali.

Holeček ve svém výzkumu pokračoval i po roce 2010 a to na katedře psychologie na ZČU v Plzni. Při porovnávání těchto výsledků a výsledků svého dotazníkového šetření z devadesátých let zjistil, že k největší změně došlo u otázky „má ve třídě dobrou kázeň, klid a pořádek“ (otázka 19). Tato vlastnost se se svou důležitostí v 90. letech, překvapivě pro výzkumné kolegy z Německa, umístila na druhém místě. Jejich žáci ve stejném období vyžadovali pravý opak (svobodu, samostatnost, volnost). Z novějších výzkumů je patrné, že po roce 2010 se žáci v důsledku demokratizace a neoliberalismu přiblížili svými názory k západním státům. Již nevyžadují tak velkou důslednost, dominanci a udržování klidu a pořádku.³⁴ Právě tento dotazník byl využit k sebereflexi dvěma pedagožkami, se kterými jsem vedla osobní rozhovory.

Autorka práce došla v rámci tohoto výsledku k závěru, že je patrné, jak žáci vyžadují větší volnost a svobodu, ale přesto si velmi váží toho, pokud se k nim učitelé chovají přirozeně, nelžou a dokáží srozumitelně a kvalitně vést svůj výklad. Pro žáky je také důležité, aby k nim učitelé měli „blízko“.

34 HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014, s. 99-103. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3704-1.

Tabulka 4: Vlastnosti učitele podle žáků

Pořadí	Charakteristiky	Počet	Procento
1	přísnost	536	59,9
2	láska	405	45,3
3	zajímavá výuka	243	27,2
4	humor	187	20,9
5	sebevědomí	157	17,5
6	autorita	68	7,6
7	spravedlivost	66	7,4
8	mladý učitel	44	4,9
9	udržet kázeň	38	4,2
10	inteligence	37	4,1

Bendl na rozdíl od Holečka neprovádí výzkum se žáky středních škol, ale se žáky druhých stupňů základních škol (7. ročník). K výsledkům šetření bylo využito 895 odpovědí. Bendl se ptal ve svém šetření na otázku: „*Jaké podstatné vlastnosti (schopnosti, dovednosti) musí mít podle tvých zkušeností učitel, aby žáci byli v jeho přítomnosti ukázněni?*“ Na tuto otázku dostal 895 použitelných odpovědí, které zpracoval do přehledné tabulky. Autorka této práce se rozhodla uvést z výsledků Bendla nejdůležitější vlastnosti, které volili žáci i žákyně.³⁵

Tato tabulka prokazuje, že ani u žáků základních škol není autorita příliš důležitá (neumístila se v první pětilce zmiňovaných vlastností). V rámci představy o učiteli je pro žáky druhého stupně základních škol nejdůležitější, aby z učitelovy strany pociťovali lásku a zájem. Se středoškoláky se shodují v tom, že by učitel měl vést výuku zajímavě. I přesto, že je autorita pro žáky základních škol až na 6. místě, přísnost se stala nejčastěji zmiňovanou. Autor na základě toho konstatuje: „*Děti samy si „žádají“ přísnější a důslednější učitele, zároveň však učitele, kteří mají děti rádi a u kterých cítí, že jim na nich záleží.*“³⁶

35 BENDL, Stanislav. *Školní kázeň: metody a strategie*. Praha: ISV, 2001, s. 176. Pedagogika (ISV). ISBN 80-858-66-80-3.

36 Tamtéž, s. 179.

Z proběhlých šetření Bendla i Holečka je patrné, že právě ve studentech a žácích spočívá klíč k úspěchu při hledání „ideálního“ učitele a jeho autority, neboť právě oni těmito tvrzeními stojí proti všem těm, kteří se snaží vyloučit ze škol i společnosti přísnost a autoritu.

3 Autorita učitele v jednotlivých obdobích

Jak bylo zmíněno v kapitole 1.2., historický vývoj pedagogické autority ve svém díle *Učitel Současné poznatky o profesi* (2002) rozebírá Prof. PhDr. Jan Průcha, DrSc., dr.h.c. Řadí učitelství na téměř stejnou úroveň jako například léčitelství či kovářství. Podle Průchy je totiž učitelství již od pradávna povoláním, které je „srostlé“ s vývojem lidstva. Jde o specializovanou činnost, kterou nemohl dělat každý. Muselo jít o způsob jak dalším generacím předat „vědecké poznatky“ o fungování světa. V pravěkých či primitivních společnostech tuto učitelskou funkci zastávali náčelníci kmenů, šamani nebo kněží. Průcha ve své knize uvádí příklad z díla *„Zápisky o válce galské“* z pera Gaia Iulia Caesara, který popisuje případ druidů, kteří vyučovali mladé Kelty před zhruba 2000 let.

Spolehlivý doklad o podobách učitelství, jak ho známe dnes, ale nacházíme až u prvních civilizací (Egypt, Čína, Indie, Řecko a Řím), tedy v době, kdy vznikaly první „školy“. Průcha ve své knize uvádí spis Marca Fabia Quintiliana z antického Říma, který se ve svém spise *Institutionis oratoriae libri* zabývá pedagogickými záležitostmi, které jsou ještě dnes stále aktuální, např.: nesprávná výchova dětí, která vede k jejich rozmazlenosti.³⁷ Slovo pedagogické pochází ze slova *paidagogos*, to znamenalo dříve tutor – strážce a průvodce mladých chlapců. Mezi Řeky a Římany bylo toto jméno užíváno pro ty, kteří byli odpovědní za dohled nad morálními hodnotami a životem chlapců z vyšší třídy. Chlapci bez těchto tutorů nesměli až do dosažení dospělosti vyjít z domu.³⁸

³⁷ Učitel: současné poznatky o profesi, s. 9.

³⁸ THAYER a SMITH. Paidagogos. In: Bible Study Tools: Grow deeper in the Word [online]. Bible Study Tools, 2017 [cit. 2017-12-18].

Dostupné z: <https://www.biblestudytools.com/lexicons/greek/nas/paidagogos.html>

Ve středověku vzali učitelskou profesi na svá bedra kněží v katedrálních a klášterních školách. Vyučovali především proto, aby vybrané žáky vyučovali scholastickou filosofií. Vzdělanost tedy patřila jen vybranému lidu. Významnou změnu do vývoje přinesly první univerzity, které byly zakládány v Evropě od 12. století, Oxfordská univerzita (1168), Karlova univerzita (1348) a další. Tyto univerzity přispívaly k šíření vzdělanosti a byly z velké části nezávislé na církvi. V této době se také poprvé objevila jakási „příprava na učitelskou profesi“.

Od 17. století byl již vývoj profese učitele ovlivněn teoriemi J. A. Komenského či J. J. Rousseau. Změnami neprocházelo pouze věkové rozložení žactva ve třídách, ale také vzdělávání učitelů a jejich příprava na budoucí profesi. Objevila se možnost rozlišení specializace učitele. Další mezník do školství pak přibyl s rozhodnutím Marie Terezie o povinné školní docházce. Právě tato panovnice také zřídila komisi, která měla za úkol napravovat chyby ve školství a právě tato komise také vypracovala první školní řád.³⁹

Postupem času bylo nutné začít vzdělávat budoucí pedagogy pečlivěji, a tak se prodloužila i jejich doba studia. Počátkem školního roku 1946/1947 tak byly zřízeny v Československu první pedagogické fakulty. Tak se Československo zařadilo mezi první země na celém světě, kde bylo nutné mít vysokoškolské vzdělání pro všechny stupně učitelské profese. Výjimku měli pouze učitelé v mateřských školách. Tyto pedagogické fakulty fungovaly v této podobě až do roku 1959, kdy došlo k chybnému zřízení „pedagogických institutů“. Pedagogické fakulty se však opět objevily již v roce 1964. Dnes je povinné vzdělání na vysokoškolské úrovni pro všechny učitele včetně těch, co se uchází o místo v mateřských školách.

40

Nevyvíjí se jen možnost vzdělávání budoucích pedagogů, ale i způsoby jakými potom noví pedagogové vzdělávají své žáky. Právě k těmto novým metodám vzdělávání se vážou otázky krize autority ve výchově a vzdělávání a otázky po vhodnosti nově zařazených metod vzdělávání.

39 Učitel: současné poznatky o profesi, s. 10-12.

40 Tamtéž, s. 10-12.

Každá doba v celé naší historii měla svá specifická pravidla, politické zřízení a sociální kontext. Tito lidé svou dobu nějak vnímali a tomu uzpůsobovali i to, jak ji sami přetvářeli. Z tohoto důvodu jde vývoj stále kupředu a mění se tak nejen pohled na autoritu ve společnosti, ale i v samotném vzdělávání a výchově. V následujících kapitolách jsou vybrána tři historická období České republiky a to, jak zapůsobila na proměnu autority ve školství.

3.1 Autorita učitele v období před revolucí

Informace k problematice učitelství v Československu na přelomu 40. a 50. let 20. století jsou „nedostatkovým zbožím“. Proto se autorka rozhodla čerpat pouze z článku Soni Gabzdilové *Komunistická strana Československa a školstvo na Slovenku v letech 1948-1953*. Tento článek je součástí svazku *Bolševismus, komunismus a radikální socialismus v Československu*, který vyšel v roce 2003.⁴¹

V roce 1948 dochází k proměně československého školství, ustalující se komunistický režim klade nové povinnosti na učitele. Komunistický režim totiž postupně přetváří školství k tomu, aby se z něho stal nástroj na rozvoj a šíření ideologie. Učitel je tak nucen do role, která pro něho byla do té doby absolutně cizí, nikdy se s ní v minulosti nesešel. Dříve musel být učitel za každých okolností politicky neutrální, alespoň na půdě školy. Za socialismu musel být totiž ideologicky zaměřen a myšlenky politické strany také musel uvádět ve škole. Tato nová role byla učitelům přidělena s trváním až do konce socialistického režimu v Československu. Socialistický režim postupně přetvořil školství k tomu, aby se z něho stal nástroj na rozvoj a šíření ideologie. Škola a především učitel, který před žáky školu jako instituci zastupoval, měl vychovávat budoucího „socialistického občana“ se vším všudy.

41 KÁRNÍK, Zdeněk a Michal KOPEČEK. *Bolševismus, komunismus a radikální socialismus v Československu*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2003. ISBN 80-865-6960-8.

21. dubna 1948 vchází v platnost nový školský zákon č. 95/1948 Sb., který zavede ideu o jednotném státním školství do praxe, a tím školství v Československu znárodní. Jak se uvádí v tomto zákoně v části první v paragrafu 1: „*Veškeré mládeži se dostane jednotné výchovy a obecného i odborného vzdělání na školách, které tvoří jednotnou soustavu.*“⁴² Podle dalších ustanovení z tohoto zákona se prodloužila povinná školní docházka z osmi na devět let. Všechny školy v celém Československu byly propojeny stejnou snahou a cílem vychovat zodpovědné občany lidově demokratického státu, kteří jsou ochotní a schopní za svůj stát bojovat. A zde nastupují učitelé jako autority, prostředníci k uskutečnění těchto „utopických“ snů komunistické vlády. Učitelé byli kvůli této „zodpovědnosti“ za budoucí socialistické občany často pozorováni, vyslýcháni a mnohdy převychovávaní. O utopických snech komunistické vlády se autorka zmiňuje proto, že komunismus jako vládní systém se nikomu, nikdy a nikde na světě ještě nepodařilo nastolit. Komunismus je přitom pravděpodobně nejideálnějším uspořádáním, které člověk kdy vymyslel. Systém, ve kterém by všichni pracovali podle svých schopností a „brali si“ podle vlastních potřeb. Tedy o nic méně, ale především o nic více, než potřebují. Všichni by navíc měli právo na bezplatné vzdělání a zdravotní péči. Proto jde o utopické sny komunistů. Místo tohoto systému byl roku 1960 změněn název státu na Československá socialistická republika. V Ústavě byl tento nový název zdůvodněn vítězstvím socialismu v zemi, který měl symbolizovat budoucí přechod ke komunismu. Právě tento cíl se ale nikdy nemohl uskutečnit vzhledem ke všemu násilí, vyvlastňování a vykonstruovaným politickým procesům, které se v této době odehrávaly v Československu.

42 ČESKÁ REPUBLIKA. Zákon o základní úpravě jednotného školství (školský zákon). In: *Sbírka zákonů 95/1948*. Praha, 1948, částka 38. Dostupné také z: <https://www.epravo.cz/vyhledavani-asp/?Id=17263&Section=1&IdPara=1&ParaC=2>

Od 30. března 1949 do 15. září roku 1950 prošlo těmito školeními 14 677 pedagogů.⁴³ I přes veškerou snahu učitele převychovat a školit je v marxismu-leninismu, mnoho z nich této literatuře nevěnovalo žádný svůj další volný čas. Socialistický učitel tak stejně neprošel indoktrinací. Na počátku 50. let 20. století poznamenala Československo ekonomická krize a také smrt Josefa Stalina a Klementa Gottwalda. Všechny tyto události měly vliv na československé školství. Byl vydán nový školský zákon č. 31/1953, který změnil povinnou školní docházku zpět na původních osm let. Tento zákon zajišťoval zřízení pedagogických škol pro budoucí pedagogy mateřských škol, tyto školy byly tříletou nástavbou.⁴⁴ Atmosféra let 1948-1953, kdy byli lidé vězněni, mučeni a někteří i popraveni, byla velmi nevhodnou. Vytvářela ve školách nevhodné prostředí k tomu, aby v nich mohly děti získat kladné morální hodnoty a pozitivní charakterové vlastnosti.⁴⁵ Tato funkce byla tedy zastoupena mnohdy rodinou uvnitř soukromé sféry mimo instituci školy. Škola byla v této době totiž pouze součástí veřejného prostoru, který byl omezován marxisticko-leninistickou ideologií.

43 GABZDILOVÁ, Soňa. Komunistická strana Československa a školstvo na Slovensku v rokoch 1948-1953. KÁRNÍK, Zdeněk a Michal KOPEČEK. *Bolševismus, komunismus a radikální socialismus v Československu*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2003, s. 220. ISBN 80-865-6960-8.

44 ČESKÁ REPUBLIKA. Zákon o školské soustavě a vzdělávání učitelů (školský zákon). In: *Sbírka zákonů 31/1953*. Praha 3, 1953, ročník 1953, částka 18.
Dostupné také z: https://www.epravo.cz/_dataPublic/sbirky/archiv/sb18-53.pdf

45 GABZDILOVÁ, Soňa. Komunistická strana Československa a školstvo na Slovensku v rokoch 1948-1953. KÁRNÍK, Zdeněk a Michal KOPEČEK. *Bolševismus, komunismus a radikální socialismus v Československu*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2003, s. 223. ISBN 80-865-6960-8.

V roce 1960 se školský zákon č. 186/1960 Sb. opět změnil a znovu prodloužil povinnou školní docházku na devět let.⁴⁶ Tento zákon se velmi podobal vydání z roku 1948. Novelou vydanou v roce 1962 byla vzdělávací zařízení, kde se vzdělávali budoucí učitelé, změněna na vysoké školy. O šest let později, v roce 1968, dochází k další obměně, a to k prodloužení gymnaziálního vzdělání o jeden rok a zakončení jeho studia státní maturitní zkouškou.⁴⁷ O deset let později, roku 1978, byl vydán zákon zaměřující se na střední školy a základní školy. Povinná školní docházka v něm byla prodloužena na deset let (spojení základních 8 let a 2 let nástavbové školy). Poslední změny byly provedeny ještě krátce před sametovou revolucí, ale ty pouze opětovně poupravovaly zákony již ustanovené či změněné z let předchozích.

3.2 Učitelství po revoluci

Po sametové revoluci v listopadu roku 1989 dochází k další stěžejní proměně školství. Autorka si jako stěžejní dílo k této kapitole a jejím podkapitolám zvolila populární přednášku s názvem *Velká iluze českého školství*, která byla přednesena 2. dubna 2008 na univerzitě v Hradci Králové při zahájení Pedagogických dnů Mons. prof. PhDr. Petrem Piťhou, CSc., Dr. h. c. Tato přednáška kriticky hodnotí vývoj českého školství po roce 1989.⁴⁸ Dále bude v článku zmiňováno jako: „ve výše uvedené přednášce“.

46 ČESKÁ REPUBLIKA. Zákon o soustavě výchovy a vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů 186/1960*. Praha 1, 1960, ročník 1960, částka 82.

Dostupné také z: https://www.epravo.cz/_dataPublic/sbirky/archiv/sb82-60.pdf

47 ČESKÁ REPUBLIKA. Zákon o gymnasiích. In: *Sbírka zákonů 168/1968*. Praha 1, 1968, ročník 1968, částka 46. Dostupné také z: https://www.epravo.cz/_dataPublic/sbirky/archiv/sb46-68.pdf

48 *Velká iluze českého školství*

Zájem o školství je nezbytnou podmínkou k tomu, aby nejen jedinec, ale i celá společnost mohli správně „fungovat“. Je tu tedy i jistá tendence k porovnávání vývoje vzdělání a výchovy za dob socialismu, jak bylo popsáno v kapitole 3.1, a doby po listopadu 1989. Tento vývoj se ale příliš porovnávat nedá, a to proto, že jsou zde nesrovnatelné podmínky, například stav politiky, společenská skladba či prudký rozvoj vědy a techniky. Jako příklad proto, jak rychle se vyvíjela technika, si autorka vybrala příklad s mobilním telefonem. Zatímco v roce 1950 ještě nikdo kromě pár vybraných armádních velitelů USA neměl ani tušení, co je to mobil, v roce 1991 se v ČR objevil první model, který vážil neuvěřitelných 4,5 kilogramu⁴⁹. Za necelých 10 let se tato váha snížila na 85 gramů.⁵⁰ Tento vývoj ukazuje, že dochází k tak významným pokrokům ve vědě i technice, že není možné tato dvě období důkladně srovnávat se stoprocentním výsledkem, vždy bude nutné nahlížet nejen na školství jako takové, ale na všechny prvky, které byly ve společnosti. Tím měly možnost celou společnost ovlivnit.

Právě fakt, že vzdělanost a výchova je velmi ovlivněna společností, by měl napovědět, že není možné klást veškerou odpovědnost za nastupující krizi ve vzdělání pouze na pedagoga bedra. Pedagog sice hraje významnou roli ve školství, ale ostatní prvky, které se nachází uvnitř společnosti a ovlivňují ji, jsou daleko podstatnější. Jde tedy primárně o vývoj celé „veřejné sféry“, místa, kde se mají pohybovat pouze svobodní dospělí, místa, které je ovlivněno ekonomickými vlivy a vývojem vědy a techniky, který se nezastavitelně žene kupředu. Jak je zmíněno ve výše uvedené přednášce: „... čím větší bude blížící se krize, tím více se bude svalovat vina na učitele.“⁵¹ Po této větě následuje část,

49 POSPÍŠIL, Adam. Před 20 lety si českoslovenští milionáři mohli koupit první mobily.

In: *Mobil.idnes.cz* [online]. Česká republika: MAFRA, 2017 [cit. 2017-12-05].

Dostupné z: https://mobil.idnes.cz/pred-20-lety-si-ceskoslovensti-milionari-mohli-koupit-prvni-mobily-1d0-/mobilni-operatori.aspx?c=A110912_113532_mob_operatori_apo

50 MATURA, Jan. Panasonic GD75 – Japonci útočí (recenze). In: *Mobil.idnes.cz* [online]. Česká republika: MAFRA, 2017 [cit. 2017-12-05]. Dostupné z: https://mobil.idnes.cz/panasonic-gd75-8211-japonci-utoci-recenze-dxh-/telefony.aspx?c=A011213_0046139_telefony

51 Velká iluze českého školství

ve které Piřha podobně jako Arendtová kritizuje, že se ostatní dospělí jedinci, tedy ekonomové či politici, a dokonce i rodiče rozhodnou odmítnout svou odpovědnost za chyby společnosti. Tento postoj je ale velmi nezodpovědný a sobecký. Každý učitel by, tak jak upozorňuje Piřha, měl nejprve najít a posoudit své vlastní chyby, a poté upozornit na to, jak chybují ostatní.⁵²

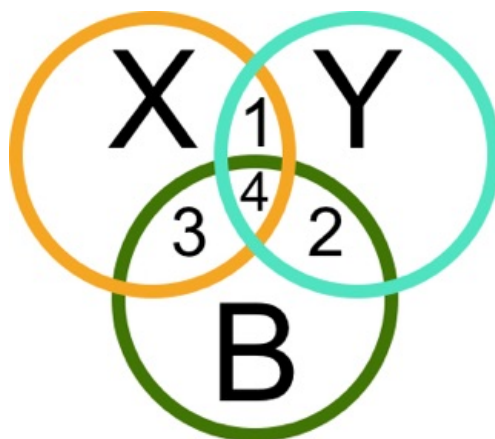
V následujících třech podkapitolách budou popsány podstatné problémy, které s sebou přineslo porevoluční období. Nejvýraznějším problémem je nástup mnohdy až bezbřehé liberalizace, tedy nástup „nikde nekončící svobody“. V další podkapitole bude nastíněn problém s moderními technologiemi a jejich vliv na výchovu a vzdělání. V poslední podkapitole je nutné nastínit problematický nárůst počtu vysokých škol, který jde ruku v ruce s úpadkem vzdělání.

3.2.1 Bezbřehá liberalizace

Po listopadu 1989 docházelo k postupnému zavádění demokratického režimu a tedy i k liberalizaci, která se později stala až „bezbřehou“. V této porevoluční době se velmi dbá na Listinu práv a svobod, Listinu o právech dítěte, která se při „správném“ právním výkladu stává prvkem, který je v rozporu s výukou. Listina práv a svobod je velmi důležitým nástrojem na ochranu práv a svobod, tedy důležitým prvkem ve společnosti. Problém nastává ve vzdělání, když rodiče zneužijí této listiny jako zbraně v mocenském boji vůči škole. Oběťmi těchto bojů jsou nejčastěji učitelé. Listina práv pro dítě (žáka, rodiče) se tak stává listinou povinností a zákazů pro pedagogy. Zákazů, které zabraňují přirozenému procesu výuky i chování učitele. Učitele, který má díky této listině „svázané ruce“. Nemá nic, co by mohl použít k ukáznění třídy. Zákon je nikde nepodpoří, neexistuje nic jako Listina práv pro učitele. A snad ani ne tak děti, jako spíše jejich rodiče demokratických práv zneužívají a hledají klíčky v zákonech. Jsou to tedy rodiče,

52 Tamtéž

kteří svým jednáním trvale narušují autoritu učitele. Ve výše uvedené přednášce se píše: „Dojde-li ke sporu, neodvází se ředitel postavit za své kolegy. Jednou proto, že rodiče školu sponzorují, podruhé proto, že mají vlivné postavení, potřetí proto, že jsou ochotni spor medializovat.“⁵³ Pro lepší představu se autorka rozhodla znovu využít schematický obrázek s množinami zmíněnými v kapitole 2.



Ilustrace 11: Vztahy učitele, školy a rodičů zobrazené pomocí množin

V tomto schématu je možné vidět hned 4 průniky, které tím, jak jsou číselně označeny, i ukazují, jak postupuje rodič při stížnosti na výchovu a vzdělání svého dítěte. První průnik se nachází mezi množinou představující učitele (X) a mezi množinou představující rodiče (Y). Tento průnik množin zobrazuje stav, kdy rodiče „zaútočí“ na učitele s tím, že má učit tak, jak oni si přejí, nikoli tak, jak by doopravdy měl podle svého vědomí a svědomí. Druhý průnik, tedy průnik mezi množinou rodiče (Y) a školy (B), je stav, kdy učitel neuposlechne žádost rodičů, a tak dochází k tomu, že rodiče okamžitě žádají schůzku s ředitelem. Na této schůzce se dožadují toho, aby byl učitel pokárán a přinucen jednat tak, jak si oni přejí. Rodiče se „ohání“ Listinou práv a svobod a mnohdy se neštítí, jak zmínil Piřha, ani vydírat skrze to, že již nebudou dále sponzory školy nebo celý případ zmedializují. Třetí průnik mezi množinami školy (B) a učitelem (X) poukazuje na to, že ředitel se s největší pravděpodobností svého zaměstnance nezastane, a tím „podryje“ jeho autoritu. Ředitel má totiž „svázané ruce“, neexistuje žádný zákon, který by v tomto ředitele

53 Tamtéž

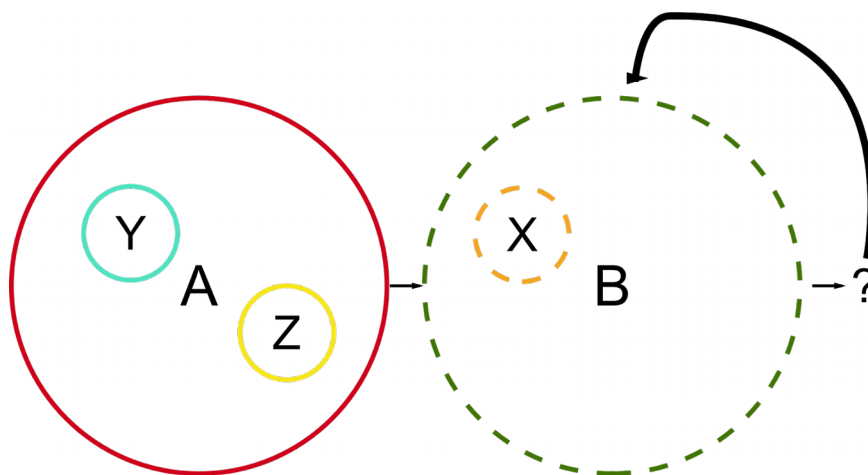
a jeho zaměstnance podpořil. Čtvrtý průnik, tedy průnik všech množin, je pouze vygradováním celého tohoto procesu. Poukazuje na zmíněnou liberalizaci a krizi ve výchově a vzdělání. Učitel ztrácí svou autoritu, vedením jsou mu nařizovány určité kroky, které by měl podniknout vůči rodičům jednotlivých žáků (těch, co si na učitele stěžovali).

Stát neumožní problémové dítě vyloučit ze školy ani v případě, kdy jediné dítě narušuje přirozený řád celé školy. Učitel v porevoluční době nejenže nesmí používat fyzické násilí, ale dnes již „nemůže“ dát dítěti špatnou známku bez toho, aby neměl obavu, že mu ihned budou na dveře kabinetu klepat rozzuření rodiče mluvící o šikaně. Jak bude blíže popsáno v kapitole 3.3.2, rodiče mají dojem, že to, co si sami nedokáží vyřešit doma svou výchovou, je nutné, aby neřešil ani učitel. Pokud to udělá, zasahuje tím nejen do svobody jejich dítěte, ale i do jejich vlastní. Ve výše uvedené přednášce Piťha sděluje: „*Trvám na tom, že škola je především určitý řád, pokud chybí, změní se škola na zábavné zařízení.*“⁵⁴

V rámci tohoto pokusu nastolit rovnostářství i v oblasti školství dochází k prohloubení krize ve vzdělání a výchově, která je velmi podobná té, kterou popisuje již Arendtová na příkladu z USA. Piťha zmiňuje, jak je důležitý rozdíl mezi *právem na vzdělávání*, které mají opravdu všichni, a *právem na vzdělání*, které nelze nikomu zaručit. Mají ho jen ti, kteří jsou nadaní a trpěliví, těm ostatním vzdělanost nikdo dát nemůže. S tímto rovnostářstvím je spojena i narůstající nespokojenost rodičů, politiků i některých pedagogů se známkováním. Chtěli by známkování nahradit slovním hodnocením, které není podle jejich názoru tak přísné. Jenže jedinci, kteří jsou prokazatelně slabší než zbytek společnosti, by se to měli dozvědět včas, aby případně s tímto handicapem mohli nějak pracovat a třeba se zlepšit. protože svět nebude vždy stát na jejich straně. Například v práci je již nikdo zvyhodňovat nebude jen proto, že nejsou tak dobří, na to ve veřejné sféře nikdo nemá čas ani peníze. Právě proto je tu škola jako přestupní instituce, která má děti na tuto veřejnou sféru připravit nenásilnou formou. Pokud ale bude tato

54 Tamtéž

institucí upravena k tomu, aby nebyla na děti „tvrdá“ (zavedení inkluze ve školách), pak se děti na veřejnou sféru nikdy nepřipraví. Pokud je k tomu připočten fakt, který zmiňuje Arendtová, tedy že veřejná sféra již není, pak je tu jasně vidět absolutní krize výchovy a vzdělání. Autorka se pro větší přehlednost rozhodla znovu uvést schématické zobrazení pomocí množin.



Ilustrace 12: Množiny zobrazující krizi učitele a školy

Ve schématu je zobrazena množina A symbolizující rodinu, uvnitř této množiny se nachází dvě další množiny Y (rodiče) a Z (děti). Další je množina B zastupující školu, která je vyobrazena přerušovanou čarou, škola je v krizi. Uvnitř množiny B je viditelná ještě jedna množina s přerušovanou čarou a tou je množina X, zastupující učitele. Poslední zobrazená je prázdná množina s otazníkem. Tato množina by měla symbolizovat veřejnou sféru, ale ta bohužel vymizela. Proto nastala krize školy, která nemůže plnit svou funkci hned ze dvou důvodů. Prvním důvodem jsou rodiče a děti, kteří negativně ovlivňují autoritu učitele, která plně vymizela, druhým důvodem je chybějící veřejná sféra. Škola již nemůže plnit svou funkci „přestupní stanice“, protože zmizelo místo, kam by škola děti posílala. V takto vedeném vzdělávání žáků nebudou žádní žáci, kteří by selhali nebo by „pokulhávali“ za spolužáky, budou tu pouze úspěšní bez pomoci druhých, a poté úspěšní, kteří pomoc potřebovali a dostali. Jsou to právě tito žáci, kteří se poté učí bezhlavě vyhledávat informace na internetu a to i přes to, že nedokážou určit, zda jsou pro ta či ona témata tyto informace přínosné.

3.2.2 Moderní technologie a vzdělání

Jak již bylo nastíněno v kapitole 3.2.1, na základě vývoje moderních technologií se mění i způsob vzdělání a vyhledávání informací. V roce 1992 proběhlo slavnostní oficiální připojení České republiky k internetu na pražském ČVUT.⁵⁵ Od té doby se internet výrazně proměnil, jeho kapacita informací neustále roste a je tak rychle dosažitelná, že žáci dnes mohou vyhledávat veškeré informace přímo ve škole a ihned. Právě nástupem tohoto „boha“, kterým je internet, se velmi změnil přístup k informacím. Tyto informace se dají vyhledat téměř kdykoli a kdekoli a to o všem. Děti se tedy neučí učit, ale pouze vyhledávat informace na internetu, což není úplně výhodné. Mnohdy totiž nedokážou zhodnotit, kde tyto informace vyhledat a jak je zpracovat a vyhodnotit. Zda jde o důležitou informaci, či pouze nepodstatnou věc. Ve výše uvedené přednášce je zmíněno: „*Předně si myslím, že bez potřebného množství vědomostí člověk dost dobře nemůže přemýšlet, protože nemá o čem a novou informaci nemá kam zařadit a s čím srovnávat.*“⁵⁶

Dalším nebezpečím v době nástupu inteligentních technologií je postupná ztráta paměti. Ze žáků se stávají jen jakási těla s „elektronickou pamětí“, tedy paměti na baterky. Tato degenerace paměti je zapříčiněna postupným odstraňováním cvičení na paměť ze školních osnov. Žáci si nemusí pamatovat básničky, to by mohlo být omezováním jejich osobní svobody. Nemusí se učit vyjmenovaná slova, mají na to totiž speciální kartičky podobně jako na malou i velkou násobku a vzorečky. Mohlo by se tedy docela dobře stát, že za dalších několik desítek let budou ze žáků opravdu jen těla s pamětí na dobíjecí baterie. Jak bylo uvedeno v přednášce s názvem *Faktory vedoucí k erozi autority v současné české společnosti*, která byla přednesena v rámci mezinárodní konference *Relativizace autority a její dopady na současnou mládež na půdě Univerzity Karlovy*

55 KASÍK, Pavel. Český internet slaví 20. narozeniny, vzpomíná na skromné začátky.

In: *Technet.cz* [online]. Česká republika: MAFRA, 2017 [cit. 2017-12-18].

Dostupné z: https://technet.idnes.cz/cesky-internet-slavi-20-narozneniny-vzpomina-na-skromne-zacatky-p7u-/sw_internet.aspx?c=A120213_000221_sw_internet_pka

56 Velká iluze českého školství

doc. PhDr. Alenou Vališovou, CSc. v roce 2005, „Změny, které jsou spojené s komputizací jsou tak zásadní, že mají až civilizačně evoluční charakter.“⁵⁷ V této části přednášky je několikrát zmíněna problematika „virtuálního života“. Děti, a nejen ony, dnes podstatnou část svého života žijí ve virtuální realitě, v prostoru internetu. Jejich socializace v „reálném světě“ je tím velmi ovlivněna. Tedy děti nemají problém hledat si přátele na internetu, ale v reálném prostředí je to pro ně velice problematické. A především, vzhledem k budování vztahů v internetovém prostředí, je nutné upozornit na vytrácení autority, protože ta v internetovém „anonymním“ prostředí fungovat prostě nemůže tak snadno.

Moderní technologie i včetně samotného internetu ale mohou být ve školních lavicích výhodou. Je to možné ale pouze v omezené míře, pokud učitelé naučí své žáky, jak s těmito technologiemi pracovat k jejich prospěchu.

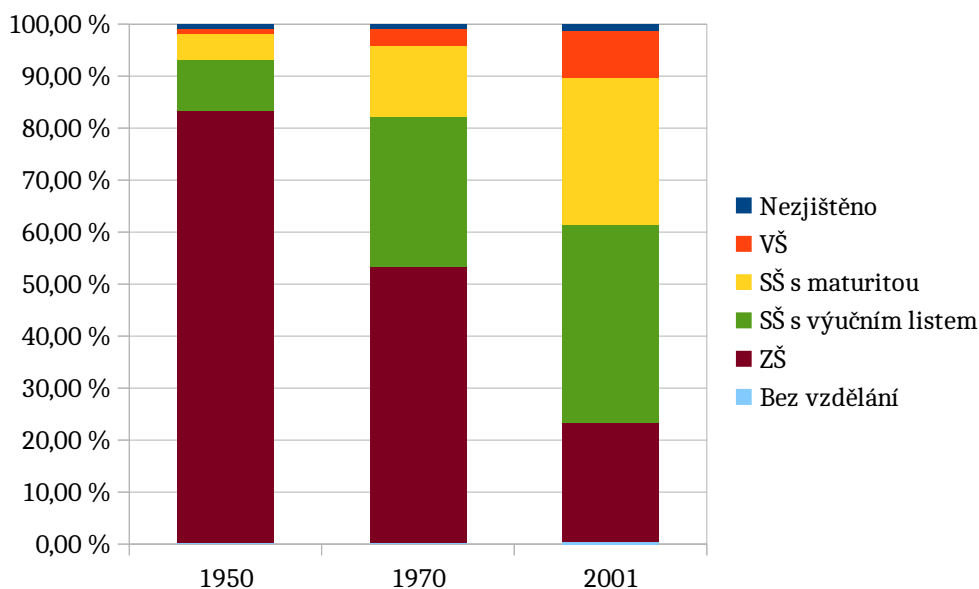
3.2.3 Nárůst počtu vysokých škol způsobil úpadek vzdělání

Porevoluční touha po akademických titulech, jdoucí ruku v ruce s méně vzdělanými žáky a nedostatkem vyšších odborných škol, způsobila masivní nárůst univerzit, který bohužel vedl k velkému snížení jejich úrovně. Celá Česká republika je pyšná na to, kolik univerzity produkují absolventů a mnozí volají po tom, aby jich bylo ještě mnohem více. Ve výše uvedené přednášce říká Piřha s nadsázkou: „Babičky a dědové se radují na promociích. Vzdělanost však trpí a upadá.“⁵⁸ A dá se říci, že má pravdu. Univerzity se dnes a denně „chlubí“ tím, že vychovávají elitu, ale v jejich číslech to mnohdy znamená až 40% obyvatelstva, což již samo odporuje definici

57 SAK, Petr. Faktory vedoucí k erozi autority v současné české společnosti. *Britské listy: skutečnost je vždy složitější*[online]. Česká republika: Občanské sdružení Britské listy, Copyright © 1996-2017 [cit. 2017-12-18]. ISSN 1213-1792. Dostupné z: <https://legacy.blisty.cz/art/24964.html>

58 Velká iluze českého školství

slova elita. Elita podle *Slovníku cizích slov* (1993) znamená: „výkvět, menšina s mimořádnými vlastnostmi; vybraná část celku“⁵⁹ Tedy dá se mluvit například o 2-3% z celé populace. Jak ukazuje upravený graf převzatý z portálu Českého statistického úřadu⁶⁰, v roce 1950 bylo procentuálně zhruba tolik lidí s výučním listem, jako je dnes s vysokoškolským titulem.



Graf 1: Nárůst absolventů vysokých škol

Z výše uvedeného grafu vyplývá nejen masivní nárůst absolventů vysokých škol, ale také absolventů středních škol s maturitou a výučním listem.

59 ENCYKLOPEDICKÝ DŮM, SPOL. S.R.O., kolektiv autorů a konzultantů. *Slovník cizích slov*. Praha: Encyklopedický dům, 1993, s. 61. ISBN 80-901647-0-6.

60 ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. Obyvatelstvo podle dosaženého vzdělání. In: Sčítání lidu, domů a bytů 2011 [online]. Česká republika: Český statistický úřad, 2017, 2011 [cit. 2017-12-05]. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/sldb/obyvatelstvo_podle_dosazeneho_vzdelani

Změny po listopadu 1989 tedy vedly ke třem hlavním závěrům. Za prvé došlo k extrémnímu nárůstu počtu vysokých škol. Tyto vysoké školy jsou nyní přeplněné studenty, kteří by v minulosti měli téměř nulovou šanci se se svými výsledky na vysokou školu vůbec dostat. A to není vše, aby se tito studenti mohli vůbec ke studiu na vysoké škole hlásit, potřebují mít složenou maturitní zkoušku. Jak je patrné z grafu, došlo kolem roku 1970 k jakémusi „maturitnímu boomu“. Jinými slovy, kdo neměl maturitu, jako by nebyl. To samé se děje i dnes, v roce 2017, pouze s tím rozdílem, že dnes je již místo maturity uváděn bakalářský titul. Kdo nemá bakalářský titul, jako by nebyl. Právě tento „maturitní boom“ zapříčinil, že i manuálně zruční jedinci se hlásí na školy s maturitou a opomíjí učňovské obory. Tyto obory jsou pak zaplněny jedinci, kteří například o obor ani nemají zájem, jen potřebovali jít ještě na nějakou školu, aby nemuseli jít do práce. Školy s výučním listem tedy velmi rychle v našem státě zanikají. Tabulka níže zobrazuje pokles absolventů výučních oborů. Autorka práce se rozhodla vybrat pro tuto tabulku čtyři obory z původní tabulky, která se nachází na webových stránkách: zpravy.aktualne.cz, v článku: *Počet učňů klesl během deseti let téměř o polovinu, nejvíce chybějí truhlář a čalouník.*⁶¹ Právě v oborech, které vybrala autorka práce, je zmiňovaný pokles nejvíce patrný.

61 ČTK. Počet učňů klesl během deseti let téměř o polovinu, nejvíce chybějí truhlář a čalouník.

In: *Zprávy – Aktuálně.cz* [online]. Praha: Economia, 2018, 9. 2. 2017 [cit. 2018-01-03].

Dostupné z: <https://zpravy.aktualne.cz/ekonomika/pocet-ucnu-klesl-behem-deseti-let-temer-o-polovinu-nejvice-c/r~7cbb06ceec111e68af8002590604f2e/?redirected=1514995492>

Tabulka 5: Pokles absolventů učňovských oborů

Obor	Rok 2005	Rok 2015	Změna 2005-2015 v procentech
autoelektrikář	763	276	-64%
řezník uzenář	235	94	-60%
čalouník	163	32	-80%
instalatér	1070	874	-18%

Z tabulky výše vyplývá, že největší pokles zaznamenal obor čalouník, autoelektrikář a řezník, pokles u těchto oborů je vyšší než 50%. I u instalatérů byl zaznamenán pokles absolventů a to i přes to, o jak důležité zaměstnání se jedná. Z tohoto poklesu lze také vyčíst, že pokud bude i nadále pokračovat, společnost bude zahlcena vysokoškolsky vzdělanými lidmi, kteří ale nebudou moci zajistit své základní potřeby. Budou zde totiž chybět kompetentní řemeslníci. Tento problém přetrval od porevoluční doby až dodnes. Obzvláště problém s vysokoškolským titulem a otázkou, zda tento titul ještě dnes něco znamená, když ho má „každý druhý“.

3.3 Učitel dnes

Společnost je složitý systém vzájemně provázaných vztahů, které se neustále proměňují. Na rozdíl od společnosti je pedagogika disciplínou vystavenou v České republice především na konzervativním přístupu. Disciplínou, která není schopná dostatečně rychle na tyto změny společnosti obratně reagovat. Společnost je tedy progresivní, neustále se vyvíjející „těleso“. Pedagogika je oproti tomu „konzervativní“ disciplínou, obzvláště v České republice. Veškeré změny se tedy v pedagogice uskutečňují velice pomalu.⁶²

62 VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita v edukační a sociální práci*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2012, s. 37. ISBN 978-80-7395-507-6.

Historický výčet událostí a společenských postojů ukázal, jak se proměňovala podoba školství ve třech obdobích, jimiž byly: doba socialismu, pád socialismu, nástup demokracie a její následný rozvoj. V období socialismu bylo školství postupně reformováno k ideologické výuce, jak již bylo zmíněno v kapitole 3.1. Osnovy jednotlivých předmětů byly ideologicky ovlivněny, především zeměpis, občanská výchova a chemie. Všechny předměty měly připravit žáky na „dráhu“ budoucích marxistických pracovníků, kteří žijí a pracují pro stát. Po roce 1989 byl nastolen nový, formálně demokratický systém, který se oproti tomu předchozímu, socialistickému, lišil hlavně prosazením svobod. Umožnil svobodu cestování, podnikání, svobodu slova.

Ne každý si ale toto prosazení svobod vysvětloval správně. Nejprve se utvořilo špatné pojetí ve společnosti mezi svobodnými občany, ti poté tuto představu o svobodách přenesli na své děti (ne)výchovou a děti pak toto pojetí svobod přinesly s sebou do škol. To je právě kamenem úrazu. Většina lidí nově nabytou svobodu pochopila jako možnost bezmezná svobody, svobody, která nikdy nikde nekončí. Škola se pak stala institucí, po které se najednou začalo vyžadovat, aby vyřešila tento problém jak u dětí tak i u rodičů. Problém společného světa dospělých, který zmizel, škola nyní nemá své žáky kam dále posunout, jak tvrdí již Arendtová.⁶³ Právě rodiče jsou generací, která vyrůstala v době rychlého nastavení svobody ve všech odvětvích, a je to právě tato generace rodičů, která má snahu tuto bezbřehou svobodu a volnost nabízet svým dětem. Jde o jakýsi „patvar liberální výchovy“. Pod jejím vedením se vytváří celá řada příčin a důsledků krize ve výchově a vzdělání. Na většinu z nich upozorňuje Hana Arendtová a v České republice také články *Pět důvodů, proč stojí české školství za nic* (David Lacko, 2014), *Učitelka v penzi: Do hnoje a bláta. Za komunistů se mi učilo líp. Uprchlíkům dáme miliardy a na naše děti sbíráme vršky* (Libuše Rousová, 2016). Zmínky nalezneme i u Vališové či v přednášce *Velká iluze českého školství* (Prof. PhDr. Petr Piřha, 2008).

63 Krize kultury s. 104-106.

David Lacko, student psychologie na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně a šéfredaktor *K zamyšlení*, je autorem článku *5 důvodů, proč stojí české školství za nic*. Jmenovitě jde o těchto 5 problémů, které budou podrobněji rozvedeny a okomentovány.

- *Nezodpovědní žáci*
- *Slabí rodiče*
- *Neschopní učitelé*
- *Nefungující školský systém*
- *Nesmyslná výuka*

Jak píše Lacko: „Kvalitní školství je premisou svobodně myslící společnosti. Nekvalitní školství pak začátkem konce takové společnosti. Chceme-li něco změnit, musíme začít právě ve vzdělávacím systému.“⁶⁴ V tomto tvrzení by s ním bez pochyb souhlasila i Hana Arendtová. Jak bylo zmíněno výše, Arendtová, stejně jako Lacko, vnímá, že vzdělání a společnost jdou ruku v ruce. Pokud tedy nemáme utvořenou vyhovující úroveň společnosti, nemůžeme mít dobrou úroveň vzdělání. A společnost bez dobré úrovně vzdělání nemůže být společností na úrovni. Proč tedy dnes dochází k těmto problémům? Důvody jsou vyjmenovány výše a jsou podrobněji rozebrány v následujících pěti podkapitolách.

3.3.1 Problém číslo 1 – Nezodpovědní žáci

Děti jsou vychovávány ve velké míře výše zmiňovaným „patvarem liberální výchovy“. Do školky tedy nastoupí prototyp dítěte, které nemá téměř žádnou základní rodinou výchovu, někdy vůbec žádnou. Do základních škol pak přichází děti, které neuznávají žádnou autoritu, nemají respekt z dospělých, nejsou zodpovědní, nechtějí se učit, někdy jsou i agresivní. Důvod je prostý, jsou

64 Proč stojí české školství za nic

nevychované. Pokud liberální výchova probíhá správně, je možné ustupovat dítěti, které má utvořené zásady slušného chování. Ve většině těchto případů ale bohužel takovéto dítě žádné zásady slušného chování nemá a ustupovat mu je tedy v tu chvíli absolutně nesmyslné. Takový přístup, jak uvádí Lacko, „vychovává“ pouze rozmazlené děti.⁶⁵

Tyto „rozmazlené děti“ jsou pojmem samy o sobě. Děti nevychované, agresivní, které nedokáží prokázat respekt vůči žádné autoritě. Mnoho lidí si při popisu chování a vlastností těchto dětí ihned vzpomene na český film od Petra Šichy *Bastardi* (2010). Film popisující příběh, který se odehrává na základní škole a snaží se ukázat, co vše se může stát, když selže systém školství. Tento film byl kritiky velmi odsuzován a ze škol se ozývalo, že tato situace je nereálná, že jde o sci-fi a v žádné škole se tyto věci stát nemohou. Možná zatím žádní žáci v České republice neznásilnili a nezabili učitelku, ale medializovaných případů šikany ze strany žáků vůči učitelům přibývá jako „hub po dešti“. Jako příklad zde autorka uvede medializovanou kauzu Třebešín z roku 2016. Na třebešínské průmyslové škole od října 2015 do poloviny ledna 2016 docházelo k intenzivní šikaně učitelky Ludmily V. († 55), která následně spáchala sebevraždu. Ze šikany byli obviněni tři nezletilí a vedení školy, které bylo obviněno z pochybení a nedodržení školského zákona. Tento případ ale bohužel není jediný, pouze byl více medializován kvůli sebevraždě terorizované učitelky. Jaké chování se tedy u těchto dětí projevuje? Podle výroční zprávy České školní inspekce za školní rok 2015/2016 je řešeno především toto rizikové chování žáků: záškoláctví, šikana, agrese, násilí, ublížení na zdraví, poškozování majetku, vandalismus, verbální agrese vůči učitelům, kyberšikana a fyzické násilí vůči učitelům. Z této zprávy lze vyčíst především informace o nárůstu rizikového chování na školách oproti školnímu roku 2014/2015. Například co se týká verbální agrese vůči učitelům, vzrostl její výskyt ze 26,4% na 32,9% v navštívených školách.⁶⁶

65 Tamtéž

66 Prevence a výskyt rizikového chování žáků. ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2015/2016 [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2016, s. 55-57 [cit. 2018-01-11]. ISBN 978-80-88087-09-0.

Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Vyrocnizpravy>

Není tedy správné svalovat veškerou vinu pouze na rodiče a později na učitele. Každé dítě jednou dosáhne věku, kdy už by mělo mít základní mravní hodnoty a mělo by rozumět tomu, co je ještě v mezích „normálního“ chování, a co již tyto meze překračuje. Automaticky by se tak mělo snažit zlepšovat své okolí. Tito „noví jedinci“ ale bohužel nemají nutkání s prostorem okolo sebe něco dělat, necítí se být vůči společnosti odpovědní, mnohdy se totiž díky špatné výchově necítí odpovědní ani sami za sebe.

Vždy je tu pro ně někdo, kdo jejich problémy vyřeší, nejprve rodiče, poté stát. Podobný názor zdůrazňuje v rozhovoru pro Parlamentní listy i bývalá učitelka a místostarostka města Rožnov pod Radhoštěm Libuše Rousová: „... *děcka myslí, že demokracie je o tom, že si mohou dělat, co chtějí, že se jejich rodiče zastanou a kantor je naprostá nula.*“⁶⁷ Je nutné podotknout, že i zde by Hana Arendtová souhlasila, protože ona sama vidí meze v liberální výchově. Popisuje dítě, které je následkem krize ve společnosti vyloučeno ze světa dospělých a násilně umístěno a ponecháno ve světě dětí, odkud se samotné nemůže dostat, a tak trpí. Právě liberální výchova, stav kdy o dítě rodič pečuje a snaží se s ním mluvit a chovat se k němu jako k sobě rovnému, způsobí tyto problémy. Je to tedy především krize uvnitř společnosti, která velmi často degraduje žáky na zvířata (to, co je řídí, je pouze pud a nic jiného). A právě tito jedinci již nemají téměř žádnou šanci tento stav společnosti zvrátit a ani si to sami nepřejí.

zprava-Ceske-skolni-inspekce-za-skolni-(2)/Vyrocni_zprava_CSI_2015-2016.pdf

67 ČERNÁ, Daniela. Učitelka v penzi: Do hnoje a bláta. Za komunistů se mi učilo líp. Uprchlíkům dáme miliardy a na naše děti sbíráme vršky. In: *Parlamentní listy* [online]. Česká republika: OUR MEDIA, 2017 [cit. 2017-11-28]. Dostupné z: <http://www.parlamentnilisty.cz/arena/rozhovory/Ucitelka-v-penzi-Do-hnoje-a-blata-Za-komunistu-se-mi-ucilo-lip-Uprchlikum-dame-miliardy-a-na-nase-deti-sbirame-vrsky-451499>

3.3.2 Problém číslo 2 – Slabí rodiče

Jak Lacko správně poznamenává ve svém článku, dítě si své rodiče ani styl výchovy nevybírá, to je volba a odpovědnost ležící na bedrech rodičů. A tak, pokud je hledán viník odpovědný za nynější nevychovanou generaci, všechny prsty míří na generaci předchozí. A chybou není pouze „patvar liberální výchovy“, ale také vlastní uvědomění rodičů, kteří jsou mnohdy až příliš sebevědomí. Rodiče, kteří si nechtějí přiznat, že jejich dítě nemusí být vždy a za všech okolností to nejlepší a nejdokonalejší dítě pod sluncem. A právě tento typ rodiče dětem nejvíce škodí. Rodič si nepřipustí, že jeho dítě není dokonalé, a ještě navíc dítě v tomto faktu sám utvrdí. Drží své dítě v představě, že ono má pravdu a učitel se mýlí. Následně se snaží vykřičet si právo na učiteli. Jde o vztahovačnost a přílišné sebevědomí rodičů. Stačí, aby učitel upozornil na sebemenší chybu dítěte, a rodič má ihned pocit, že učitel útočí na rodiče samotné. Jak říká v rozhovoru Rousová: „*Kantor nic nesmí. Když děcko kouří sto metrů od školy, nesmí na to reagovat. To dřív neexistovalo.*“⁶⁸

Další oblast, ve které rodiče chybují, je čas, který dětem (ne)věnují. Autorka práce se sama diví, když kolem sebe pozoruje maminky, které jsou na mateřské dovolené s jedním dítětem, a přesto se mu nevěnují. Každý druhý den chodí taková maminka na kávu s kamarádkami, které jsou podobného smýšlení. Děti odloží do bazénku s balónky a „klábosí“ u kávy nebo jim prostě strčí tablety či chytré telefony, kde si děti bezúčelně tūkají do displejů. Možná by udělaly tyto maminky lépe, kdyby svým dětem předčítaly knížky, ukazovaly jim zvířátka nebo s nimi nacvičovaly dětské básničky. Pak by se nestávalo, že školka přijímá do svých řad děti, které

68 ČERNÁ, Daniela. Učitelka v penzi: Do hnoje a bláta. Za komunistů se mi učilo líp. Uprchlíkům dáme miliardy a na naše děti sbíráme vršky. In: *Parlamentní listy* [online]. Česká republika: OUR MEDIA, 2017 [cit. 2017-11-28].

Dostupné z: <http://www.parlamentnilisty.cz/arena/rozhovory/Ucitelka-v-penzi-Do-hnoje-a-blata-Za-komunistu-se-mi-ucilo-lip-Uprchlikum-dame-miliardy-a-na-nase-deti-sbirame-vrsky-451499>

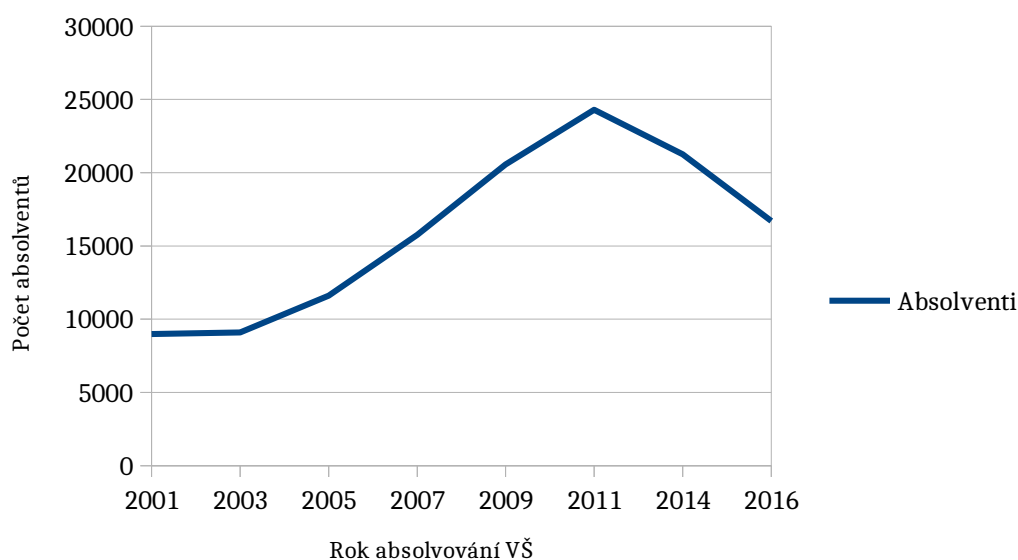
mnohdy ještě v 5 letech neumí pořádně mluvit, nerozeznají barvy a tvary či neumí na prstech ukázat, kolik jim je let. A to jsou předškoláci. V době, kdy vyrůstala autorka (90. léta 20. století), bylo standardem, že problém nenapočítat do pěti či neznat barvy byl problém jednoho, maximálně 3 dětí z celého oddělení ve školce. Například tedy 3 děti ze 30 možných. Dnes se tento trend úplně obrátil.

Školky jsou plné dětí, které mají problémy s řečí, neumí rozeznávat barvy či tvary, ale také nemají zájem poslouchat paní učitelky. Zkouší si vynucovat pravdu a pozornost různým vztekáním a nevybíravým chováním. Není výjimkou, že učitelky v mateřských školách musí posílat děti k logopedovi, či je dokonce v některých případech odnaučují cumlat dudlíky, nebo je přeučují z nočníku na toaletu. Paní učitelky ve školkách tedy najednou nejsou paními učitelkami, ale jsou náhradními maminkami. Maminkami, které učí děti mluvit, oblékat se, jíst nebo děkovat. Školky dnes suplují primární výchovu, výchovu, kterou mají zajistit rodiče dítěte. A pokud toto vše školka nezvládne dostatečně brzy, takto nepřipravené dítě se dostane až do školy. A tak jsou i první stupně základních škol plné paní učitelek, které musí dělat náhradní maminky. Učit děti vyslovovat, děkovat nebo třeba zdravit. A takto zanedbaná primární výchova se stává brzdícím prvkem výchovy sekundární, kterou by dětem měla zajistit škola. Slabí rodiče jsou takto titulováni právem. Nejenže se neumí problému postavit čelem a řešit ho jako dospělí, ale tento problém buď neřeší nebo ho s radostí přenechají k řešení samotnému dítěti či učitelce. Rodiče dnes zřejmě „přičichli“ tak velké svobodě, že mají mnohdy pocit, jako by jim snad svobodu ubíraly jejich vlastní děti.

3.3.3 Problém číslo 3 – Neschopní učitelé

Jak je patrné z kapitoly 3.3.2, kvůli selhání rodičů by právě učitel měl být ten, kdo na sebe bere velkou odpovědnost – odpovědnost za celou budoucí generaci, a tím i za generace následující. Mělo by tedy jít, jak píše Lacko, o jedno z nejprestižnějších povolání, které by bylo náročné vystudovat. Na základě toho by pak měla taková osoba nabýt vysokého společenského statusu, který by se měl projevit také na financích. Bohužel tomu tak ale v České republice není. Jak píše

Lacko: „Stále platí pořekadlo, že kdo nic neumí, učí.“⁶⁹ Tedy že koho nepřijmou na jeho vysněnou vysokou školu, skončí většinou na vysoké škole se zaměřením na pedagogiku. Nebo jdou studenti rovnou na tento obor, protože předpokládají, že je to snadné. K největšímu nárůstu úspěšných absolventů vysokých škol se zaměřením na pedagogiku došlo v průběhu let 2003-2011, jak je patrné z grafu níže, který čerpá údaje z dokumentu *Absolventky podle skupiny studijních programů*⁷⁰ a dokumentu *Absolventi podle studijních programů MŠMT*⁷¹. Po roce 2011 dochází k pozvolnému klesání úspěšných absolventů těchto škol.



Graf 2: Úspěšnost absolventů VŠ s pedagogickým zaměřením

69 Proč stojí české školství za nic

70 MŠMT. Absolventky podle skupiny studijních programů. In: MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy[online]. Česká republika: MŠMT, © 2013-2017 [cit. 2017-11-28]. Dostupné z: <http://dsia.uiv.cz/vystupy/f4/f42z.xlsx>

71 MŠMT. Absolventi podle skupiny studijních programů. In: MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy[online]. Česká republika: MŠMT, © 2013-2017 [cit. 2018-01-11]. Dostupné z: <http://dsia.uiv.cz/vystupy/f4/f42.xlsx>

I přes mírné klesání počtu absolventů vysokých škol se zaměřením na pedagogiku je zde stále velké množství těch, kteří tuto práci nedělají dobře. Dělají ji z jiných důvodů než proto, že by byla jejich vysněným povoláním. Mnoho z nich tuto práci dělá z nutnosti. A zde platí, že takový učitel není nikdy učitel. Nemá přirozenou autoritu, a tak nemůže být dobrým učitelem, i kdyby se snažil sebevíc. A pokud má celá odpovědnost za společnost a budoucí generace ležet na bedrech někoho, kdo na to není vůbec připraven, jak asi taková společnost může dopadnout? Společnost potřebuje dobré učitele, tedy takové, kteří jsou osobnostmi. Takové, kteří mají autoritu i bez použití násilí. Ne neschopné jedince, kteří toto zaměstnání berou jako každé jiné. Ale takové, kteří si toto poslání dobrovolně vybrali jako svou „životní filosofii“.

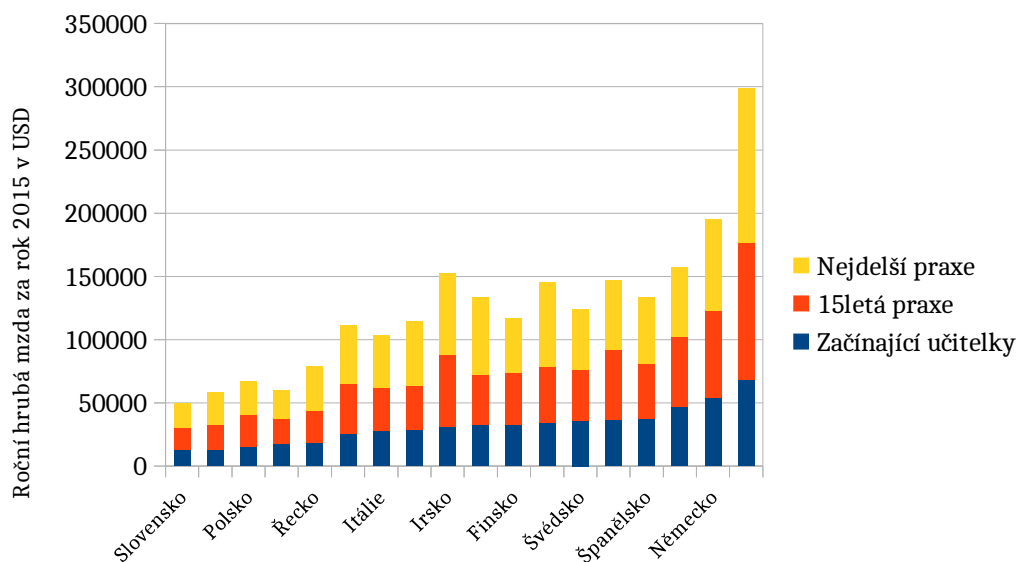
3.3.4 Problém číslo 4 – Nefungující školský systém

Školy jsou placeny za počet žáků, tedy úkolem každé školy již není kvalitní výuka, ale přežít. To jde pouze v případě, pokud škola nabere dostatečný počet žáků. Jak to udělat? Bohužel tak, že škola sníží úroveň vzdělání, aby do ní mohli nastoupit i méně vzdělané děti a naplnit tak potřebné kvóty. Zde je nutné zdůraznit právě finance. Post učitele je bohužel v České republice finančně velmi nedoceněn. Jak uvádí Lacko: „... ve světovém měřítku jsme hluboce pod průměrem většiny vyspělejších civilizací v přispívání do školství...“.⁷² Lackovo tvrzení je podloženo daty uvedenými v grafu níže, která jsou čerpána z webové stránky OECD.⁷³ Jedná se o srovnání současné platové situace pedagogických pracovníků v České republice s platy pedagogických pracovníků v ostatních státech EU.

72 Proč stojí české školství za nic

73 EDUCATION AT A GLANCE: TEACHERS' STATUTORY SALARIES. Teachers' salaries.

In: OECD: Organisation for economic co-operation and development [online]. Francie: OECD, © 2017, 2015 [cit. 2017-11-28]. Dostupné z: <https://data.oecd.org/eduresource/teachers-salaries.htm#indicator-chart>



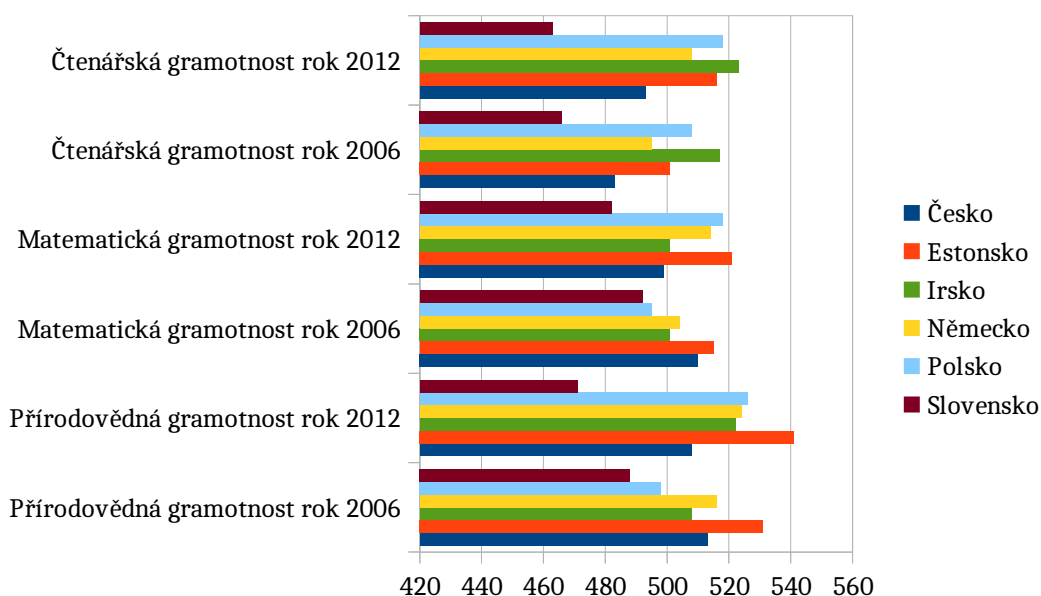
Graf 3: Porovnání platů učitelů v ČR s platy učitelů v EU

Jak je patrné z výše uvedeného grafu, učitelé v České republice patří mezi 5 nejhůře placených v celé EU. Jejich průměrná roční mzda uvedená v USD je u nejděle pracujících až 3x menší než plat učitelů v Lucembursku. Naproti tomu plat lucemburského učitele s nejdelší praxí je až 5x vyšší než plat začínajícího učitele v České republice. Statistická data tak dlouhodobě prokazují, v jak špatném stavu je financování českého školství, a tedy i nefunkčnost samotného školského systému.

3.3.5 Problém číslo 5 – Nesmyslná výuka

Posledním zmiňovaným problémem je *nesmyslná výuka*. Na školství v České republice je velmi vidět, že se zaseklo a již není schopné reflektovat změny společnosti a zavádět je i do školství. Změny se projevují ale velice pomalu. David Lacko pak kritizuje také to, že se ve školách děti neučí kritickému myšlení ani finanční gramotnosti, která podle něho také vede ke svobodě člověka. Jak je na tom Česká republika v porovnání s ostatními státy z EU, co se týká čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti? Na to existuje odpověď od organizace OECD, pod jejíž záštitou běží každé tři roky mezinárodní

výzkum PISA (Programme for International Student Assessment). Jeho cílem je porovnání stupně znalostí a dovedností v oblasti matematické, přírodovědné a čtenářské gramotnosti. Výzkum je prováděn pravidelně každé tři roky a to vždy s patnáctiletými žáky. Pro tuto práci autorka vybrala porovnání vybraných 5 států EU s Českou republikou, a to pro rok 2006 a rok 2012, v gramotnosti čtenářské⁷⁴, matematické⁷⁵ a přírodovědné⁷⁶.



Graf 4: Porovnání gramotnosti žáků

74 PISA: PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT. Reading performance.

In: OECD [online]. Organisation for Economic Co-operation and Development, ©2017

[cit. 2018-01-11]. Dostupné z: <https://data.oecd.org/pisa/reading-performance-pisa.htm>

75 PISA: PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT. Mathematics performance.

In: OECD [online]. Organisation for Economic Co-operation and Development, ©2017

[cit. 2018-01-11]. Dostupné z: <https://data.oecd.org/pisa/mathematics-performance-pisa.htm>

76 PISA: PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT. Science performance.

In: OECD [online]. Organisation for Economic Co-operation and Development, ©2017

[cit. 2017-12-05]. Dostupné z: <https://data.oecd.org/pisa/science-performance-pisa.htm>

Z grafu číslo 4 je patrné, že Česká republika se výrazně zlepšila ve čtenářské gramotnosti, ale prudce se zhoršila v gramotnosti matematické. Nejlepší pozici v přírodovědné gramotnosti za oba uvedené roky obhájilo Estonsko a výrazně si v tomto typu gramotnosti polepšilo Polsko, Irsko a Německo. Slovensko dopadlo dle grafu nejhůře. Oproti roku 2006 se jeho žáci v roce 2012 zhoršili ve všech třech typech gramotnosti. Co je důsledkem pro žáky v ČR vzhledem ke zlepšení čtenářské gramotnosti? Dá se říci, že žáci v ČR dokáží lépe porozumět textu a následně ho reflektovat, naopak se ale zhoršili ve využití a formulování matematiky. Děti ztrácí tolik potřebnou finanční gramotnost. Postup výuky se tedy v některých předmětech ukazuje jako neefektivní, až nesmyslný.

4 Výstupy z individuálních rozhovorů

V poslední, tedy praktické části se autorka práce snažila za pomoci ankety složené ze dvou částí, tedy ústní a písemné, zjistit, jak to vidí samotní učitelé. Pro každé období, stěžejní pro tuto práci, jsem zvolila jednu pedagožku, která v tomto období vyučovala, to proto, aby ho mohla dobře zhodnotit a popsat. Závěry vyplývající z ankety nemají obecnou platnost. Tyto závěry totiž vychází pouze z malého vzorku dotázaných.

I přes tento fakt se autorka práce domnívá, že závěry, které vyplynuly z jejího šetření, zdůrazňují rozdíl jak mezi filosofickým a pedagogickým úhlem pohledu na problematiku krize autority učitele, tak i rozdíl ve vnímání autority učitele v období před revolucí a dnes.

Autorka práce rozdělila otázky na dvě části. První částí byl individuální rozhovor, kdy mohly zmiňované paní učitelky více rozvádět odpovědi na dané otázky. Úplné přepisy jsou v příloze B, C a D. Ve druhé části ankety vyžadovala autorka práce po pedagožkách pouze číselné odpovědi, či odpovědi ve tvaru ano/nevím/ne. Tato část je uvedena v přílohách E, F a G. V tom, jaké pokládat otázky, se autorka práce inspirovala v *Dotazníku pro učitele I.*⁷⁷

V individuálních rozhovorech pokládala autorka práce několik otázek, které jí měly pomoci odhalit, zda se nějak proměnilo vnímání autority učitele. V tom, jaké otázky pokládat, se autorka práce inspirovala v *Dotazníku pro učitele I.* v knize Aleny Vališové: *Autorita ve výchově vzestup, pád nebo pomalý návrat.*

⁷⁷ Autorita ve výchově, s. 122-124.

Zde je uveden seznam otázek, které pokládala autorka práce v první části ankety.

1. Co vás jako první napadne, když se řekne „autorita“?
2. Co pro vás znamená, když má někdo autoritu?
3. Na čem je podle vás založena autorita?
4. Má podle vás učitel v současné škole ještě autoritu?
5. Kdy pocítíte, že máte u svých žáků autoritu?
6. Myslíte si, že je možné hovořit o krizi autority ve výchově a vzdělání tak, jak ji popisuje Hana Arendtová?
7. Je možné, že tato krize ve výchově a vzdělání je krizí celé společnosti?
8. Co vás ještě napadá k tomuto tématu?

Závěry z obou částí dotazníků jsou popsány v následujících třech podkapitolách.

4.1 Rozhovor s paní učitelkou, která vyučovala před revolucí

První paní učitelka vyučuje již od roku 1983. Tato paní učitelka poskytla autorce práce nejvíce informací. Byla velmi sdílná ohledně všech položených otázek. Jako první ji při slově autorita napadá určité osobní kouzlo a tak trochu manipulace, ale v dobrém slova smyslu. Na následující otázku sdělila, že když někdo autoritu má, ví, podle ní, o čem mluví. Lidé mu věří a vidí v něm jakéhosi vůdce. Autorita je podle ní založená i na určité odbornosti a znalosti. I přes veškerou problematiku, kterou zmínila v dalších otázkách, si myslí, že učitel v současné škole stále ještě může mít autoritu. Ona sama u svých žáků pocituje, že má autoritu, když žáci vědí, že ona sama ví, co jim říká. Když jim přibližuje život z vlastní zkušenosti nebo když se o ně zajímá. A to nejen v rámci školy, ale i mimo ni. Autorce práce sdělila, že občas jde i žáky podpořit. Například na nějaké vystoupení. A to je vždy potěší.

Myslí si, že krize autority určitě souvisí s krizí ve společnosti, vnímá to jako začarovaný kruh. Ve svých názorech na další otázky se velmi shoduje s článkem Lacka a s přednáškou Piřhy. Její kritika „padá na hlavu“ rodičů, kteří nemohou či nechtějí věnovat dostatek času svým dětem, nemotivují je. Jejími vlastními slovy: *„Pracujou, někdo ve dvou zaměstnáních, když může, ... nemaj pak na ty děti čas a jsou unavení, chtějí mít klid. ... rodiče potom berou spíše jako ty, který jim prostě všechno koupěj. Jen proto, aby prostě třeba měli klid, nebo že na ně nemají čas.“*⁷⁸ Zmiňuje i ztrátu autority učitele v rámci toho, že rodina mnohdy nazývá učitele vulgarismy. Je celkově nespokojená i s tím, že střední školy dnes přijímají žáky s naprosto nevyhovujícím hodnocením, kteří by se dříve neměli šanci dostat ani na střední školu, natož odmaturovat. Myslí si, že děti nemají dnes žádnou motivaci. Motivaci jim nedají ani rodiče, kteří jsou mnohdy téměř bez vzdělání, a přesto mají

78 Příloha B

výplatu větší než vysokoškolsky vzdělání zaměstnanci. A „nepřidá“ jim ani nabídka středních škol, které dnes přijmou téměř každé dítě. Z jejího dotazníkového šetření je patrné, že pedagogická a didaktická dovednost je pro ni na prvním místě, v otázce: *Co nejvíce zakládá autoritu učitele*. Myslí si, že doba se od pádu socialismu velmi změnila v ohledu výchovy, a to k horšímu.

4.2 Rozhovor s paní učitelkou, která vyučovala během 90. let

Paní učitelka číslo 2 vyučuje od roku 1995. Školství za socialismu si tedy pamatuje z pohledu žákyně. Autorita je pro ni někdo, koho lidé uctívají, mají ho rádi, ale částečně se ho i bojí. Shodně jako obě další pedagožky odpovídá, že autorita učitele v dnešní škole existuje. Ale mají ji pouze vybraní pedagogové. Ona sama má pocit, že žáci ji vnímají jako autoritu téměř stále. Myslí si, že je možné hovořit o krizi autority tak, jak o ní hovoří Arendtová, ale podobně jako nejmladší ze všech tří dotazovaných si myslí, že záleží na tom, jakým směrem člověk vede svou výchovu. Na otázku, zda by chtěla ještě něco dodat k tomuto tématu, odpověděla: „*Mělo by se častěji probírat ve společnosti a hlavně na ministerstvu.*“⁷⁹. Z jejích odpovědí je cítit, že si je opravdu „jistá“. Ptám se tedy, zda se v těchto tvrzeních ujistila i z dotazníků od Holečka, které rozdala v 9. třídě, dne 18. prosince 2017, 16 žákům. Potvrdila, že ji výsledky příliš nepřekvapily, ale mile ji překvapilo, že se děti rozhodly ještě připsat informace navíc.

Jako příklad si autorka práce, která mohla do těchto dotazníků také nahlédnout, vybrala toto: „*Mám Vás ráda paní učitelko, a moc děkuji za vše, co jste mě naučila, nejen v českém jazyce.*“ Tento komentář a mnohé další, které zde nebudou zmiňovány, jednoznačně potvrzují to, co paní učitelka řekla. Je přirozenou autoritou, kterou žáci opravdu respektují a velmi si jí váží. Neváží si jí však pouze za práci, kterou s nimi odvede v hodinách, ale i za čas, který jim věnuje navíc. Tento dotazník nechala ve „své“ třídě vyplnit i její mladší kolegyně, s níž byl také veden rozhovor.

4.3 Rozhovor s paní učitelkou, která vyučuje v současnosti

Paní učitelka číslo 3 vyučovala v letech 2010-2015 a následně se vrátila po mateřské dovolené v roce 2017. V první otázce uvádí, že ji napadá slovo osobnost. Pokud někdo autoritu má, je podle ní spravedlivý a přísný. Autorita obecně je podle této paní učitelky založena na vrozených vlastnostech a výchově. Na otázku, zda má podle ní učitel v současné škole ještě autoritu, odpovídala shodně jako obě předchozí paní učitelky – záleží na tom, jak který učitel.

Že má autoritu u svých žáků pocítuje, pokud jsou ochotni vyslechnout její názor a dokážou se nad ním zamyslet. Stejně jako první zmíněná paní učitelka o Haně Arendtové nikdy neslyšela. Po krátkém nastínění, čím se Hana Arendtová zabývá, mi paní učitelka na otázku č. 6 odpověděla: *Ne. Já si myslím, že to je jak u koho teda. Záleží na tom dítěti, jaký má vrozený vlastnosti a jak ho rodiče jako vychovávají a k čemu ho vedou.*⁸⁰ Tato paní učitelka si tedy nemyslí, že by byla pravda to, co píše Arendtová. Podle jejího názoru vše závisí spíše na vlastnostech a vychování jednotlivých dětí a jejich rodičů. Podobnou odpověď uvádí i na další otázku. Tedy zda je možné, že tato krize ve výchově a vzdělání je krizí celé společnosti. Podle jejího názoru není možné všechny lidi hodnotit stejně a „házet je do jednoho pytle“. Tato paní učitelka, stejně jako paní učitelka z předchozí kapitoly, nechala vyplnit žáky dotazník od Holečka zmiňovaný v kapitole 2.3. Její dotazník byl rozdělán také 18. prosince 2017, ale 18 žákům 8. třídy.

Autorka práce ji požádala, zda by mohla do těchto dotazníků také nahlédnout a zda by je mohla paní učitelka nějak stručně okomentovat. Paní učitelka tvrdí, že byla příjemně překvapena tím, co jí děti do dotazníků vyplnily. Po nahlédnutí do dotazníků autorka práce zjistila, že žáci hodnotí paní učitelku především na škále od 1 do 3. Čtyřka či pětka se zde příliš nevyskytují. z toho autorce práce vyplývá, že tato paní učitelka má pravděpodobně opravdu „přirozenou“ autoritu u svých žáků a je u nich velmi oblíbená, stejně jako předchozí paní učitelka.

80 Příloha D

Alespoň z tvrzení žáků, kteří je hodnotili. Na druhou stranu je ale také nutné podotknout, že oproti první paní učitelce neměla k tomuto tématu tolik co říci. Zřejmě je to tím, že zatím nemá tolik zkušeností a je „mladá“. Pojmem „mladá“ jsem chtěla naznačit to, že tato paní učitelka si příliš nepamatuje dobu socialismu. Také nemá tolik „odučeno“ jako předchozí dvě paní učitelky. Je tedy k této problematice shovívavější. Nevnímá ji tak citlivě. Přesto však připouští, že liberální výchova je správná, ale pouze pokud má své hranice.

4.4 Závěry plynoucí z rozhovorů

Jak vyplývá z teoretické i praktické části, učitelská autorita je skryta v pojetí učitele jako osoby, která je však ve vztahu k veřejné sféře.

Na základě teoretické části si navíc autorka práce dovoluje tvrdit, že učitelé si uvědomují problémy související s autoritou v současné společnosti, i když nemají pocit, že by to bylo příliš dramatické. Toto téma vnímají jako aktuální, na druhou stranu se však touto otázkou příliš nezabývali, dokud se s ní nesetkali při rozhovorech. Samy pedagožky sdělily autorce práce mimo rozhovory, že vždy přicházely do kontaktu spíše s problematikou autority učitele z pedagogického hlediska. Z toho vyplývá, že všechny tři dotázané považují autoritu za důležitou součást své profese. Ani jedna z nich si však nemůže potvrdit mou domněnku, že se „správný“ učitel s touto autoritou již narodí. Jak bylo zmíněno již v kapitole 4, závěry z této teoretické části nemají obecnou platnost, vychází totiž pouze z malého vzorku dotázaných. Autorka se ale i přesto domnívá, že tyto závěry zdůrazňují rozdíl mezi filosofickým a pedagogickým úhlem pohledu na krizi autority ve výchově a vzdělání. Ale i přesto, jak je tento rozdíl markantní, je možné tvrdit, že se vzájemně velmi ovlivňují. A na otázku zda dnes ještě existuje autorita učitele, odpovídá autorka práce takto: *„Ta pedagogická autorita je tu určitě, měla jsem možnost také učitelky poznat. U filosofického pohledu je to velmi těžké posoudit. Možná na tom ČR ještě není tak špatně, jako USA, ale velmi rychle se k tomuto postavení blíží.“*

Závěr

V celé práci jsem se zabývala něčím, co je ve společnosti velmi nápadné, avšak příliš lidí tomu vědomě nepřikládá žádný význam. Každý člověk se ve svém životě alespoň jednou s autoritou setkal v podobě rodičů, učitele či svého nadřízeného. Každý se pak řídil především tím, co v takovém člověku, který je pro něho zosobněním autority, subjektivně hodnotí jako kladné a záporné. Díky zkušenostem, kterých postupně nabýval, zjistil, co je v oblasti autority pro něho akceptovatelné a co ne. Právě rozdílný pohled a vnímání je ukázkou toho, jak se problematický postoj k autoritě proměňuje. Postupem času se vlivem rozvoje vědy a techniky, a také politickým působením měnily určité hodnoty, které sdílela společnost. Tyto hodnoty dnes v různých směrech určují chod světa. Jde především o hodnotu svobody, liberální svobody dosažené po pádu socialismu v České republice. Liberální pojetí svobody, které přišlo ze západu a Česká republika ho ochotně převzala, je velmi problematické a postupně „rozežírá“ náš stát. Není to problém svobody, za tou si stojí i samotná Arendtová, je to problém lidí, kteří tuto liberální svobodu špatně uchopili.

Ve své bakalářské práci jsem se snažila okomentovat dva pohledy na autoritu učitele. První pohled je filosofický a ve své práci ho uvádí Hana Arendtová. Druhý pohled, pedagogický, je zastoupen především autory jako je Vališová, Piťha či Holeček. Zásadní rozdíl mezi filosofickým a pedagogickým pohledem je v tom, že filosofický pohlíží na krizi autority pedagoga z celistvého hlediska krize celé společnosti. Pedagogický pohled naopak vidí krizi autority učitele především ve větším rámci (kvalita pedagogických fakult, vzdělání a charakter učitele,...), který ovlivňuje jednotlivé pedagogy.

Pokud se vrátím k Haně Arendtové, právě u ní dostávám jasný obraz toho, jak vypadá kriticky myslící filosofka, odpůrkyně špatně pojaté liberální výchovy a příznavkyně Aristotelovy a Sókratovy „svobodné společnosti“. Právě na tyto dva filosofy navazuje Arendtová v tom smyslu, že rovněž věří v důležitost veřejné sféry proto, aby mohla existovat „svobodná společnost“. Právě v jejím díle je možné nalézt jasné důkazy o tom, jak společnost díky nástupu liberální výchovy upadá a ztrácí politicky danou veřejnou sféru (*res publica*). Je tam popsána nejen nejistota dětí, rodičů a učitelů, ale také z toho vyplývající nejistota, která prostupuje celou společnost.

V případě pedagogického úhlu pohledu je tu několik významných autorů, ze kterých jsem čerpala. U Petra Piňhy je vidět jeho dlouholetá zkušenost z pedagogického prostředí a je z něho cítit, že dává velmi často za pravdu Arendtové. Stejně tak se na stranu Arendtové kloní i Vališová. Oba dva také dokáží velmi dobře pojmenovat krizi ve školství, která se objevuje především kvůli nevhodné výchově, a také kvůli nedostatečné připravenosti studentů pedagogiky, kteří nemají možnost lepší výuky na vysokých školách. Souhlasím s Lackem i Piňhou. Oba dva se nebojí pojmenovat nastalou problematiku škol i celé společnosti.

Dále jsem se zabývala především historickým pozadím vývoje školství. Různými proměnami v pojetí autority ve výchově a vzdělání od počátků ve starém Řecku a Římě přes středověk až k době na přelomu 40. a 50. let 20. století a dnes. Právě doba od přelomu 40. a 50. let až po dnešní dny byla pro mou práci nejdůležitějším zdrojem informací. Politické změny, které probíhaly během těchto let, jsou stěžejní pro pochopení a případné zodpovězení otázky, zda má dnes ještě učitel autoritu. Pád socialismu a nástup demokracie, jdoucí ruku v ruce s liberálním přístupem k výchově, vnesl problematiku jak do rodin a škol, tak i do celé společnosti. Došlo k výraznému pokřivení pojmu „svoboda“, a tím téměř i k vymizení „veřejné sféry“ a autority nejen ze škol, ale i z celé společnosti. V této situaci je celá společnost velmi ohrožená a pro její zachování je nutné provést několik výrazných změn.

V poslední, tedy praktické části, jsem se snažila za pomoci ankety složené ze dvou částí, tedy ústní a písemné, zjistit, jak vidí fenomén autority samotní učitelé. Pro každé, v této práci zmíněné stěžejní období, jsem zvolila jednu pedagožku, která v tomto období aktivně vyučovala, aby ho mohla dobře zhodnotit a popsat. První pedagožka přistoupila k této anketě velmi zodpovědně. Rozhovor s ní mi připadal zřejmě nejvíce zajímavý a přínosný. Zacházela do velkých detailů a vše mi důkladně vysvětlila. I přestože paní učitelka o Haně Arendtové nikdy neslyšela, po krátkém nastínění toho, kdo Hana Arendtová byla a jejího díla (Krise kultury), které je pro tuto práci stěžejní, jsem došla k závěru, že se paní učitelka s názory Hany Arendtové velmi shoduje. Podobně se shoduje i s názory Lacka a Piřhy. S Piřhou pak souhlasí i druhá dotázaná. Druhá paní učitelka se s Arendtovou shoduje pouze částečně. V této krizi vidí velký problém nejen v samotné společnosti, ale také v jednotlivých učitelích. Ona sama ale, jak vyplynulo z dotazníku od Holečka, který předložila ve své třídě, je stále vnímána svými žáky jako učitelka s autoritou. Děti jí věří, nemají strach svěřit se jí se svými problémy. Váží si také její ochoty pomoci jim i v jejím volném čase. Třetí a nejmladší paní učitelka s názory Hany Arendtové vůbec nesouhlasí. Tvrdí, že společnost je vždy nutné rozdělovat na jednotlivce a jejich typ výchovy. Také ona rozdávala ve své třídě dotazníky, jejichž autorem je Holeček. Podle výsledků z dotazníků je i ona respektovanou učitelkou, které si děti váží.

Téma této práce jsem si vybrala sama, jak již bylo zmíněno v úvodu. Psát o krizi autority učitele mě velmi bavilo a bylo pro mě velkým přínosem vzhledem k tomu, že mamka je učitelkou na druhém stupni základní školy a i většina přátel mých rodičů se pohybuje ve sféře školství. Práce pro mě tedy byla také možností, jak hlouběji prozkoumat tuto problematiku, se kterou se v podstatě setkávám již od narození. Pokaždé, když někam vyjedeme s mamkou na výlet a potkáme nějaké její současné či bývalé žáky, hlásí se k ní, usmívají se a je na nich vidět, jak rádi ji vidí. Pak mamka vždy říkává: „*Tohle je důvod, proč miluju svou práci.*“ Když jsem byla malá, tato slova jsem nedokázala pochopit. Myslím si ale, že ta vhodná doba pochopení nastala právě nyní. Není to totiž tak dávno, co jsem i já sama ještě seděla na druhém stupni základní školy. Mohu beze studu přiznat, že i já mám dodnes

respekt k učitelům ze základní i střední školy, kteří si to „zasloužili“. Ti ostatní z mé paměti postupně vymizeli. Školu jsem ale stále ještě neopustila, takže mohu sbírat další zkušenosti, a tedy s nadsázkou řečeno i další tváře do alba s názvem: „Učitelé s autoritou“. Toto album neobsahuje velké množství jmen, ale ta, která se do něho dostala, v něm budou, troufám si tvrdit, navždy. I ze mě je tedy dnes ta dospělá slečna, která když na ulici potká jednu z tváří ze svého „alba učitelů s autoritou“, mile se usmívá, prohodí pár slov a znovu zmíní, jak moc vděčná tomu člověku je. I ze mě je tedy jeden z těch bývalých žáků, který doufám zpříjemní den těmto učitelům stejně tak, jako ti, které potkávám se svou mamkou. V úplném závěru bych tedy chtěla říci, že mým přáním je, aby i ostatní učitelé zažívali tento krásný pocit úcty a obdivu ze strany svých žáků a aby žáci i nadále měli učitele, na které nikdy nezapomenou. O to by se měla snažit celá společnost. A já upřímně doufám, že nastínění této problematiky k tomu alespoň trochu přispěje. Protože problém krize autority učitele se neustále rozšiřuje a zhoršuje.

„Průměrný učitel vypráví. Dobrý učitel vysvětluje. Výborný učitel ukazuje. Nejlepší učitel inspiruje.“⁸¹

Charles Farrar Browne

81 SVOBODA, Martin. Charles Farrar Browne. In: *Citáty slavných osobností: Největší sbírka citátů, myšlenek a aforismů* [online]. Česká republika, 2014 [cit. 2018-01-17].
Dostupné z: <https://citaty.net/autori/charles-farrar-browne/>

Seznam použité literatury

- ARENDR, Hannah. *Krise kultury: (čtyři cvičení v politickém myšlení)*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 1994. 157 s. Váhy; sv. 11. ISBN 80-204-0424-4.
- ARISTOTELES. *O duši*. Překlad Antonín Kříž. 3., rozš. vyd. Praha: P. Rezek, 1996. 301 s. ISBN 80-901796-9-X.
- ARISTOTELES. *Politika*. Překlad Antonín Kříž. 2. vyd. Praha: Rezek, 1998. 499 s. ISBN 80-86027-10-4.
- BENDL, Stanislav. *Školní kázeň: metody a strategie*. Vyd. 1. Praha: ISV, 2001. 267 s. Pedagogika. ISBN 80-85866-80-3.
- NÁROŽNÍK, Vladimír. *Slovník cizích slov: slova známá a neznámá*. 1. vyd. Praha: Encyklopedický dům, 1993. 251 s. ISBN 80-901647-0-6.
- HEJNA, Dalibor. *Kapitoly z dějin filosofie I. Antická filosofie*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, 2013. 218 s. ISBN 978-80-7372-994-3.
- HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. 223 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3704-1.
- KANTOR, Milan, ed. a MOŠNA, Karel, ed. *Výchova a vzdělávání v českých zemích na prahu třetího tisíciletí: sborník referátů z V. konference České asociace pedagogického výzkumu konané ve dnech 30. června a 1. července 1997 v Plzni*. Vyd. 1. Plzeň: Západočeská univerzita, Pedagogická fakulta, 1997. 238 s. ISBN 80-7043-216-0.
- KÁRNÍK, Zdeněk, ed. et al. *Bolševismus, komunismus a radikální socialismus v Československu*. 1. vyd. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2003- . sv. Bolševismus, komunismus a radikální socialismus v Československu do roku 1989. ISBN 80-86569-60-8.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. Pedagogický slovník. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

PRŮCHA, Jan. Učitel: současné poznatky o profesi. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. 154 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.

SCHELER, Max. *Místo člověka v kosmu*. Překlad Anna Jourisová. 1. vyd. Praha: Academia, 1968. 114, [2] s. Filosofická knihovna.

VALIŠOVÁ, Alena a kol. *Autorita a proměny jejího pojetí v edukačním prostředí*. V Praze: Karolinum, 2011. 337 s. Acta Universitatis Carolinae. Philosophica et historica, 1/2008. Studia psychologica; 10. ISBN 978-80-246-1939-2.

VALIŠOVÁ, Alena a kol. *Autorita jako pedagogický problém*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998. 135 s. ISBN 80-7184-624-4.

VALIŠOVÁ, Alena a kol. *Autorita v edukační a sociální práci*. Vyd. 1. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2012. 411 s. ISBN 978-80-7395-507-6.

VALIŠOVÁ, Alena a kol. *Autorita ve výchově: vzestup, pád, nebo pomalý návrat*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1999. 185 s. ISBN 80-7184-857-3.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002. 51 s. Texty pro distanční studium. ISBN 80-7290-077-3.

Elektronické zdroje

ČERNÁ, Daniela. Učitelka v penzi: Do hnoje a bláta. Za komunistů se mi učilo líp. Uprchlíkům dáme miliardy a na naše děti sbíráme vršky. In: *Parlamentní listy* [online]. Česká republika: OUR MEDIA, 2017, 2016 [cit. 2017-11-28].
Dostupné z: <http://www.parlamentnilisty.cz/arena/rozhovory/Ucitelka-v-penzi-Do-hnoje-a-blata-Za-komunistu-se-mi-ucilo-lip-Uprchlikum-dame-miliardy-a-na-nase-deti-sbirame-vrsky-451499>

ČESKÁ REPUBLIKA. Zákon o základní úpravě jednotného školství (školský zákon). In: *Sbírka zákonů 95/1948*. Praha, 1948, částka 38.
Dostupné také z: <https://www.epravo.cz/vyhledavani-aspi/?Id=17263&Section=1&IdPara=1&ParaC=2>

ČESKÁ REPUBLIKA. Zákon o gymnasiích. In: *Sbírka zákonů 168/1968*. Praha 1, 1968, ročník 1968, částka 46.
Dostupné také z: https://www.epravo.cz/_dataPublic/sbirky/archiv/sb46-68.pdf

ČESKÁ REPUBLIKA. Zákon o soustavě výchovy a vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů 186/1960*. Praha 1, 1960, ročník 1960, částka 82.
Dostupné také z: https://www.epravo.cz/_dataPublic/sbirky/archiv/sb82-60.pdf

ČESKÁ REPUBLIKA. Zákon o školské soustavě a vzdělávání učitelů (školský zákon). In: *Sbírka zákonů 31/1953*. Praha 3, 1953, ročník 1953, částka 18.
Dostupné také z: https://www.epravo.cz/_dataPublic/sbirky/archiv/sb18-53.pdf

Prevence a výskyt rizikového chování žáků. ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2015/2016* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2016, s. 55-57 [cit. 2018-01-11]. ISBN 978-80-88087-09-0.
Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Vyrocnizprava-Ceske-skolni-inspekce-za-skolni->

(2)/Vyrocni_zprava_CSI_2015-2016.pdf

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. Obyvatelstvo podle dosaženého vzdělání. In: *Sčítání lidu, domů a bytů 2011* [online]. Česká republika: Český statistický úřad, 2017, 2011 [cit. 2017-12-05].

Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/sldb/obyvatelstvo_podle_dosazeneho_vzdelani

ČTK. Počet učňů klesl během deseti let téměř o polovinu, nejvíce chybějí truhlář a čalouník. In: *Zprávy – Aktuálně.cz* [online]. Praha: Economia, 2018, 9. 2. 2017 [cit. 2018-01-03]. Dostupné z: <https://zpravy.aktualne.cz/ekonomika/pocet-ucnu-klesl-behem-deseti-let-temer-o-polovinu-nejvice-c/r~7cbb06ceec111e68af8002590604f2e/?redirected=1514995492>

EDUCATION AT A GLANCE: TEACHERS' STATUTORY SALARIES. Teachers' salaries. In: *OECD: Organisation for economic co-operation and development* [online]. Francie: OECD, ©2017, 2015 [cit. 2017-11-28].

Dostupné z: <https://data.oecd.org/eduresource/teachers-salaries.htm#indicator-chart>

KASÍK, Pavel. Český internet slaví 20. narozeniny, vzpomíná na skromné začátky. In: *Technet.cz* [online]. Česká republika: MAFRA, 2017, 2012 [cit. 2017-12-18]. Dostupné z: https://technet.idnes.cz/cesky-internet-slavi-20-narozeniny-vzpomina-na-skromne-zacatky-p7u-/sw_internet.aspx?c=A120213_000221_sw_internet_pka

KUKAL, Petr a Petr PIŤHA. Stolzová má čest představit text prof. Petra Piťhy "Velká iluze českého školství": Velká iluze českého školství. In: KUKAL, Petr. *Stolzová: web pro pedagogickou tradici a kontinuitu* [online]. Česká republika, 2008 [cit. 2017-11-27]. Dostupné z: <http://stolzova.deml.cz/view.php?cisloclanku=2008041701>

LACKO, David. 5 důvodů, proč stojí české školství za nic. In: *K zamýšlení* [online]. Brno: David Lacko, ©2014-2017, 2014 [cit. 2017-11-28].
Dostupné z: <https://www.kzamysleni.cz/5-duvodu-proc-stoji-ceske-skolstvi-nic/>

MATURA, Jan. Panasonic GD75 – Japonci útočí (recenze). In: *Mobil.idnes.cz* [online]. Česká republika: MAFRA, 2017, 2001 [cit. 2017-12-05].
Dostupné z: https://mobil.idnes.cz/panasonic-gd75-8211-japonci-utoci-recenze-dxh-/telefony.aspx?c=A011213_0046139_telefony

MŠMT. Absolventi podle skupiny studijních programů. In: *MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Česká republika: MŠMT, © 2013-2017 [cit. 2018-01-11]. Dostupné z: <http://dsia.uiv.cz/vystupy/f4/f42.xlsx>

MŠMT. Absolventky podle skupiny studijních programů. In: *MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Česká republika: MŠMT, © 2013-2017 [cit. 2017-11-28]. Dostupné z: <http://dsia.uiv.cz/vystupy/f4/f42z.xlsx>

PISA: PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT. Science performance. In: *OECD* [online]. Organisation for Economic Co-operation and Development, © 2017 [cit. 2017-12-05].
Dostupné z: <https://data.oecd.org/pisa/science-performance-pisa.htm>

PISA: PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT. Reading performance. In: *OECD* [online]. Organisation for Economic Co-operation and Development, © 2017 [cit. 2018-01-11].
Dostupné z: <https://data.oecd.org/pisa/reading-performance-pisa.htm>

PISA: PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT. Mathematics performance. In: *OECD* [online]. Organisation for Economic Co-operation and Development, © 2017 [cit. 2018-01-11].
Dostupné z: <https://data.oecd.org/pisa/mathematics-performance-pisa.htm>

POSPÍŠIL, Adam. Před 20 lety si českoslovenští milionáři mohli koupit první mobily. In: *Mobil.idnes.cz* [online]. Česká republika: MAFRA, 2017, 2011 [cit. 2017-12-05]. Dostupné z: https://mobil.idnes.cz/pred-20-lety-si-ceskoslovensti-milionari-mohli-koupit-prvni-mobily-1d0-/mobilni-operatori.aspx?c=A110912_113532_mob_operatori_apo

SAK, Petr. Faktory vedoucí k erozi autority v současné české společnosti. *Britské listy: skutečnost je vždy složitější* [online]. Česká republika: Občanské sdružení Britské listy, Copyright © 1996-2017, 2005 [cit. 2017-12-18]. ISSN 1213-1792. Dostupné z: <https://legacy.blisty.cz/art/24964.html>

SVOBODA, Martin. Charles Farrar Browne. In: *Citáty slavných osobností: Největší sbírka citátů, myšlenek a aforismů* [online]. Česká republika, 2014 [cit. 2018-01-17]. Dostupné z: <https://citaty.net/autori/charles-farrar-browne/>

THAYER a SMITH. Paidagogos. In: *Bible Study Tools: Grow deeper in the Word* [online]. Bible Study Tools, 2017 [cit. 2017-12-18]. Dostupné z: <https://www.biblestudytools.com/lexicons/greek/nas/paidagogos.html>

UNIVERSITY COLLEGE DUBLIN. Section 4.13.2 Student Evaluation of Educational Quality. In: *Open Educational Resources of UCD Teaching and Learning, University College Dublin* [online]. Dublin: © UCD Office of the Registrar and Deputy President [cit. 2017-12-10]. Dostupné z: http://www.ucdoer.ie/index.php/Section_4.13.2_Student_Evaluation_of_Educational_Quality

Seznam příloh

Příloha A – Dotazník „Hodnocení učitele žákem“ (Dotazník od Holečka)

Příloha B – Rozhovor s paní učitelkou, která vyučovala před revolucí
(přepis rozhovoru)

Příloha C – Rozhovor s paní učitelkou, která vyučovala během 90. let
(přepis rozhovoru)

Příloha D – Rozhovor s paní učitelkou, která vyučuje v současnosti
(přepis rozhovoru)

Příloha E – Písemná část ankety s paní učitelkou, která vyučovala před revolucí
(přepis)

Příloha F – Písemná část ankety s paní učitelkou, která vyučovala během 90. let
(přepis)

Příloha G – Písemná část ankety s paní učitelkou, která vyučuje v současnosti
(přepis)

Dotazník „Hodnocení učitele žákem“

Instrukce: Pokuste se vybavit si vyučovací hodiny výše uvedeného učitele i jeho chování mimo školu a pravdivě odpovězte na níže položená tvrzení. Každou větu v dotazníku si nejprve pořádně přečtěte. Na jednotlivá tvrzení budete odpovídat čísly (jakoby známkami) od 1 do 5 s tím, že známka 1 vyjadřuje naprostý souhlas a naopak známka 5 znamená váš naprostý nesouhlas:

Souhlas		Něco mezi	Nesouhlas	
1	2	3	4	5
nejvíce výstižné	dosti výstižné	těžko rozhodnout	málo výstižné	nejméně výstižné

Svou odpověď ve formě čísla 1 až 5 napište nad tečky vždy na **začátek věty**. Pokuste se nepoužívat příliš často neutrální odpověď 3 (něco mezi). Když se spletete, nebo si odpověď rozmyslíte a chcete ji změnit, přeškrtněte číslo, které chcete opravit, a napište to, co platí.

1. ... Učitel vyučuje svůj obor s velkým nadšením.
2. ... Neučí nudně, má smysl pro humor.
3. ... Při vyučování dokáže udržet moji pozornost po celou dobu výuky.
4. ... Učitel vysvětluje učivo jasně, srozumitelně a přesvědčivě.
5. ... Užívá nejrůznější materiály, které má pečlivě připraveny.
6. ... Dokáže nás ze svého předmětu hodně naučit.
7. ... Vykládá látku tak, že si bez potíží můžeme dělat poznámky.
8. ... Vybízí nás, abychom se dotazovali, a otázky důkladně zodpovídá.
9. ... Učitel se k nám chová přátelsky.
10. ... Když ho požádáme o radu, udělá si pro nás vždy čas.
11. ... Nikoho nezesměšňuje, nedělá „podrazy“.
12. ... Chová se ke všem stejně, nemá žádné oblíbené nebo neoblíbené žáky.
13. ... Je velmi klidný a trpělivý, umí se vždy dobře ovládat.
14. ... S přehledem řeší případné konfliktní situace, je rozhodný.
15. ... Chodí vždy dobře upravený.
16. ... Většinu z nás oslovuje křestním jménem.
17. ... Nepoužívá při mluvení žádná vulgární slova.

Rozhovor s paní učitelkou, která vyučovala před revolucí

Autorka práce: „Co vás jako první napadá, když se řekne slovo autorita?“

Paní učitelka: „Jako první možná určitý osobní kouzlo. Možná i trošku manipulace, ale v dobrém slova smyslu.“

Autorka práce: „A co znamená, když má někdo tu autoritu?“

Paní učitelka: „Umí zapůsobit, ví o čem mluví a lidi jsou schopní za ním jít, protože mu prostě věří a vidí v něm nějakýho vůdce nebo něco takovýho.“

Autorka práce: „Ta autorita, na čem je podle vás založená?“

Paní učitelka: „Tak protože se to týká vždycky nějaký odbornosti, tak určitě na nějakých znalostech o té věci a jejich podání. Taký na vstřícnosti, upřímnosti i na empatii.“

Autorka práce: „A učitel v současné škole, je možné, aby ještě dnes tu autoritu měl?“

Paní učitelka: „Tak já když se zamyslím, tak myslím si, že dříve určitě ta autorita byla daleko větší. Je to dáno spousta hledisky, ale myslím si, že pořád ještě ta autorita tam je. Ne třeba u všech, ale je.“

Autorka práce: „Kdy pocítíte, že máte u svých žáků autoritu?“

Paní učitelka: „No, tak většinou tehdy, když oni vědí, že já vím o čem mluvím, co jim říkám. Když chápou, co jim vysvětluju. Když jim přibližuju nějaký skutečný život z vlastní zkušenosti, to mají opravdu rádi. Když jim přidám něco navíc. Nebo když se o ně zajímám, a to nejen jako v té škole, ale i z hlediska jejich schopnosti jak něco udělat a umět, ale i mimo.“

Autorka práce: „Takže tam jako je důležitý projevit i ten osobní přístup?“

Příloha B

Paní učitelka: „*Ano, je to o tom osobitém přístupu. Protože jsou strašně rádi, když je jdu třeba někam navštívit. Když třeba někde vystupují a jsem tam taky, tak mají radost.*“

Autorka práce: „*Pak se zeptám, znáte Hanu Arendtovou?*“

Paní učitelka: „*Neznám.*“

Autorka práce: „*Tak já to jenom nastíním. Hana Arendtová je vlastně nejslavnější filozofka, která se odstěhovala kvůli válce do Ameriky. Ona se snaží ve své knize Krize kultury a vzdělání vlastně nastínit to, že je krize celé společnosti. Těch základních bodů jako je tradice, rodina, a tak dále. A na základě toho jakoby trpí i ta autorita ve výchově, že vlastně vymizela. Děti se kvůli tomu jakoby plácají na místě. Škola je pro ně vlastně takový poslední bod. Protože nemůže posílat ty děti někam dál, protože vlastně není kam. Nejde je politicky pro ten svět vychovat. Tak myslíte si, že učitel může mít tu autoritu, ale vlastně jen tu pedagogickou? Ale nemůže mít ten filosofický pohled, že nemůže s vlastním svědomím ty děti poslat někam dál. Může je poslat jakoby do školy, ale ne do toho světa jako takového. Jako politicky připravený už z té deváté třídy.*“

Paní učitelka: „*No, to je docela složitý. Krize ve společnosti, s tím určitě souhlasím, to určitě je. Si myslím, že to na to má velký vliv, je to takovej začarovaný kruh. Ale jako, že by nemohl učitel poslat dítě třeba z devítky do nějakého reálného života, to si myslím, že se o to jako současný školství snaží.*“

Autorka práce: „*To je spíše myšlený tak, že škola připraví na takový ten biologický způsob života, aby přežili. Ale jde spíše o to, jestli je připraví i na ten život politika, toho aktivního občana. Že jsou schopní jakoby nějak utvářet ten stát. Posouvat ho dál.*“

Paní učitelka: „*No, tak to asi spíš snad možná jo, že by to šlo, ale je to složitější. Určitě si to myslím, z hlediska pedagogiky, protože mám za sebou hodně let. Dříve to bylo hodně o znalostech, o tom, aby se děti prostě spoustu věcí naučily. Dneska to pojetí tý školy je trošku jiný, že se děti s tou realitou více setkávají. Že se učí, aby si samy něco vyhledávaly, že se nemusí učit všechny věci zpaměti jako to bylo dřív. Tak si myslím, že v tomhle budou ty děti připravený. A že jim i tak jako, že jim to říkáme. Třeba na skupinovou práci, kterou děláme, že je*

Příloha B

důležitý vyjít s každým, protože nevědí, v jaký firmě třeba budou kdy pracovat. A můžou se setkat i s lidma, který jim třeba zrovna nebudou sedět, ale prostě budou potřebovat s nima pracovat. Protože třeba ten jakoby výtěžek z toho, nebo ten nějaký tovar, ať je to, co je to, tak bude důležitěj. Tak asi tak.“

Autorka práce: *„Ona tam totiž hodně naráží i na to, že tu krizi jsme způsobili tím, že je tu liberalizovaná demokracie a výchova. Že za socialismu ty děti prostě věděly, co je v tom světě čeká, takže to bylo jakoby lehčí, je posílat do toho světa, pro ty učitele. Teď je to těžší, protože ty rodiče jsou vlastně liberální. Všechno jim dovolí, učí je, že maj právo na to se v uvozovkách usmívat. Všechno se bere tak, že hlavně to dítě musí mít ten dětskej svět co nejdéle. Proto by pak mohlo být těžký je z toho světa vytrhnout. Tak asi tak to míří ona. Dál tam naráží na to, jestli je možné, že by tato krize ve výchově a vzdělání dál mohla způsobit tu celou krizi společnosti? Jestli by dokonce snad mohla způsobit celej její pád, tý společnosti?“*

Paní učitelka: *„Asi to je možný. Zřejmě ano.“*

Autorka práce: *„Tak pak se zeptám na poslední otázku. Co vás ještě k tomuto tématu napadá?“*

Paní učitelka: *„Jak jsem tady mluvila předtím o tom začarovaným kruhu, vlastně to je asi i návaznost na tuhleto odborníci. Já to vidím tak, že jako i v tý rodině to je. Většina rodičů chce těm dětem vlastně poskytnout všechno, co mají ti ostatní, aby nějakým způsobem nebyly za nima. Pracujou někdo ve dvou zaměstnáních, když můžou, nebo pracujou dlouho, aby vydělali dost peněz. Nebo prostě pracujou, protože vědí, že když vyhoví zaměstnavateli, takže je nevyhodí z tý práce. A nemaj pak na ty děti čas a jsou unavení, chtějí mít klid. Takže pak odkážou děti na ten počítač, což je šílený. Tam ty děti vlastně získaj jiný a teď řeknu jako v uvozovkách vzory, ale myslím tím spíš naopak, protože se vyžívaj v různých hrách, který je dostanou mimo realitu. A rodiče potom berou spíše jako ty, který jim prostě všechno koupěj. Jen proto, aby prostě třeba měli klid nebo že na ně nemají čas. Co se týče školy, tak tady vidím taky hrozně začarovej kruh. A nemyslím si, že by to bylo třeba jen tady u nás, jako v našem kraji, ale myslím, že je to asi v celý společnosti. Jednak o učitelích se doma nemluví dost dobře, myslím, že celkem i dost vulgárně. A že největší vlastně potíž asi vidím v tom, že tady existuje spousta středních škol, který berou prostě děcka s různými známkami, a to dokonce i s několika čtyřkami. A klidně s trojkou*

Příloha B

z chování, což jsem já měla taky jednu takovou žákyni. A to pro mě není to vzdělání, který by mělo jako cenu. Aby měl každej maturitu, za každou cenu, to se mi teda fakt jako nelíbí. Myslím si, že to pak není správný. A tím, že ty děti vědí, že se dostanou jako všude, nemusej se vůbec učit. Nevede je to k ničemu, nemaj nějakou motivaci. A vlastně to nepochopěj, zřejmě. Myslím si, že na tom nejsou mentálně zas tak dobře, že by pochopily, že se učeť pro sebe. Že všechno to, co tady do nich vkládáme, nebo to co jim říkáme ze zkušeností, nebo o tom reálným světě. Oni to jen tak vyslechnou a jde to mimo ně a to je to špatný. Takže tohle, myslím, že oni nepochopěj a potom prostě vědí, že se na nějakou školu dostanou, že tu maturitu nějak udělaj. Ale ten vzdělanej národ tady prostě není. Myslím si, že to jde hrozně dolů.“

Autorka práce: *„No, já to tam vlastně zmiňuji v té práci, že se vlastně rušej výuční obory, nebo že se na ně prostě posílají děti, které už nespádají do těch kompetencí středních škol. Ale vlastně jak to bylo ještě před těma 10 nebo 20 rokama, že maturitu měl každej, že teď už to začíná být takový, že teď už má titul každej. Alespoň bakalářskej minimálně. Tak jestli je tu taky nějaký strach z toho, že do budoucna to bude magisterskej, doktorandskej, dva, tři, pak docentura.“*

Paní učitelka: *„To je sice hrozný. A je hrozný, když člověk vlastně vidí, kdo takovejhle titul vlastně získá.“*

Autorka práce: *„To je právě ono, že my vlastně neposíláme ty děti do toho veřejnýho světa, ale furt je necháváme na tý škole. A vlastně se z toho stává nekonečnej koloběh vzdělávání, který k ničemu nevede.“*

Paní učitelka: *„Přesně, no. Pak teda jakoby autorita, i to s tím souvisí, klesá. My jim můžeme říkat horem dolem, že je to důležitý, ale je jim to jedno. Nemaj ani tu zpětnou vazbu z domova. Nemaj to donucení. Je to hrozně málo procent třeba ve třídě, že rodiče se zajímaj, chtěj aby to dítě něčeho dosáhlo. Pak to jde hrozně dolů. A navíc ještě tady je spousta rodičů méně vzdělaných nebo nevzdělaných, kteří si vlastně vydělaj daleko víc než učitel. Takže, myslím si, že to je třeba i doma řečeno těm dětem. Ať si říká, co chce, ta učitelka, když ty si tady vyděláš víc. Nemusíš mít ani žádný školy. Tak jako proč.“*

Autorka práce: *„Tak já děkuju.“*

Rozhovor s paní učitelkou, která vyučovala během 90. let

Autorka práce: „Co vás napadne jako první, když se řekne autorita?“

Paní učitelka: „Zřejmě někdo, koho lidé uctívají, mají ho rádi, částečně se ho i bojí.“

Autorka práce: „Co pro vás znamená, když má někdo autoritu?“

Paní učitelka: „V podstatě jsem odpověděla v první otázce.“

Autorka práce: „Na čem je podle vás založená autorita?“

Paní učitelka: „Na tom samém.“

Autorka práce: „Má podle vás učitel v současné škole ještě stále autoritu?“

Paní učitelka: „Jak který, ten, který si to umí zařídit, určitě autoritu má.“

Autorka práce: „Kdy pocítujete, že máte u svých žáků autoritu vy?“

Paní učitelka: „Řekla bych, že téměř stále.“

Autorka práce: „Myslíte si, že je možné hovořit o krizi autority ve výchově a vzdělání tak, jak ji popisuje Arendtová?“

Paní učitelka: „Myslím si, že ano, ale není to tak u všech.“

Autorka práce: „Je možné, že tato krize ve výchově a vzdělání by mohla být krizí celé společnosti?“

Paní učitelka: „S tím určitě souhlasím.“

Autorka práce: „Co vás ještě napadá k tomuto tématu?“

Příloha C

Paní učitelka: *„Že by se mělo častěji probírat ve společnosti a hlavně na ministerstvu.“*

Autorka práce: *„A taky vím, že jste stejně jako další paní učitelka dávala ve své třídě dotazník od Holečka na hodnocení učitele žákem, pro sebereflexi učitelů. Překvapily vás jeho výsledky.“*

Paní učitelka: *„Pouze částečně. Nejvíc mě ale překvapilo, že žáci doplňovali ještě další informace.“*

Rozhovor s paní učitelkou, která vyučuje v současnosti

Autorka práce: „Co vás jako první napadne, když se řekne autorita?“

Paní učitelka: „Osobnost.“

Autorka práce: „Co pro vás znamená, když autoritu někdo má?“

Paní učitelka: „Že je spravedlivý a přísný.“

Autorka práce: „Na čem je podle vás založená autorita?“

Paní učitelka: „Na vrozených vlastnostech a na výchově.“

Autorka práce: „Má podle vás učitel v současné škole ještě autoritu?“

Paní učitelka: „Jak který.“

Autorka práce: „Kdy pocítíte, že máte u svých žáků autoritu?“

Paní učitelka: „Když jsou ochotní vyslechnout můj názor a dokážou se nad ním zamyslet.“

Autorka práce: „Myslíte si, že je možné hovořit o krizi autority ve výchově a vzdělání tak, jak ji popisuje Hana Arendtová?“

Paní učitelka: „Vůbec nevím, kdo je Hana Arendtová.“

Autorka práce: „Když řeknu, že Hana Arendtová je nejslavnější filosofka, která se zabývala krizí celé společnosti a kriticky hodnotila úpadek společnosti. Protože s nástupem demokracie a liberalizace výchovy se snažíme udržet děti co nejdéle v dětském věku. Je to podle vás pravda, že je škola už nemůže dál přeposílat do veřejného světa. Do nějaký veřejný sféry, kde by dál utvářely nějaké hodnoty, důležité pro ten svět. Ale už jsou jen řízeny pudem, aby dokázaly v tom světě přežít. Najíst se, napít, vyspat a zplodit další potomky.“

Příloha D

Paní učitelka: „*Ne. Já si myslím, že to je jak u koho teda. Záleží na tom dítěti, jaký má vrozený vlastnosti a jak ho rodiče jako vychovávají a k čemu ho vedou.*“

Autorka práce: „*Je možný, že tato krize ve výchově a vzdělávání je potom krizí v celé společnosti?*“

Paní učitelka: „*Já si myslím, jako že nemůžu ze svýho postu hodit všechny lidi do jednoho pytle. Že někdo to má tak a někdo to má jinak. Podle toho, jak je každej člověk vychovanej a k čemu je vedenej.*“

Autorka práce: „*Napadá vás ještě něco k tomuhle tématu?*“

Paní učitelka: „*Ne.*“

Autorka práce: „*A když vím, teda, že jste zkusila dát dotazník od Holečka ve své třídě, jste překvapená tím, co vám děti do těch dotazníků vyplňovaly?*“

Paní učitelka: „*Ani ne, spíš příjemně.*“

Písemná část ankety s paní učitelkou, která vyučovala před revolucí

1. Počet let praxe ve škole – od kdy do kdy?

Od 1983 – současnost

2. Na čem především se podle vás nejvíce zakládá autorita učitele?

- | | |
|---|---|
| a) vědomosti a odborné znalosti | 2 |
| b) pedagogické a didaktické dovednosti | 1 |
| c) mravní síla a pevnost charakteru | 3 |
| d) důslednost jednání | 5 |
| e) společenský status | 8 |
| f) partnerský vztah ke studentům | 4 |
| g) pozice v hierarchii školy | 7 |
| h) role učitele v instituci zvané škola | 6 |

3. Vyjmenujte prosím 4 vlastnosti, které podle vás autoritu učitele spolutvářejí.

- a) pedagogické umění
- b) přehled
- c) upřímnost
- d) vztah
- e) empatie

4. Vyjmenujte prosím 4 vlastnosti, které podle vás autoritu učitele oslabují.

- a) neupřímnost
- b) fádnost
- c) nezájem
- d) povyšování

5. Na následující otázky odpovídejte prosím *ano/nevím/ne*

- | | |
|--|-------|
| a) <i>Může být učitel bez autority dobrým pedagogem?</i> | NE |
| b) <i>Je třeba autoritu učitele udržovat a obnovovat?</i> | ANO |
| c) <i>Vnímáte autoritu jako vlastnost, se kterou se člověk narodí?</i> | NEVÍM |
| d) <i>Myslíte si, že autorita je vztahem mezi žákem a učitelem?</i> | NEVÍM |
| e) <i>Jsou žáci ve škole ochotní se podříditi autoritě?</i> | ANO |

Písemná část ankety s paní učitelkou, která vyučovala během 90. let

1. Počet let praxe ve škole – od kdy do kdy?

Od 1995 – současnost

2. Na čem především se podle vás nejvíce zakládá autorita učitele?

- | | |
|---|---|
| a) vědomosti a odborné znalosti | 4 |
| b) pedagogické a didaktické dovednosti | 1 |
| c) mravní síla a pevnost charakteru | 5 |
| d) důslednost jednání | 3 |
| e) společenský status | 8 |
| f) partnerský vztah ke studentům | 2 |
| g) pozice v hierarchii školy | 7 |
| h) role učitele v instituci zvané škola | 6 |

3. Vyjmenujte prosím 4 vlastnosti, které podle vás autoritu učitele spolutvářejí.

- a) smysl pro humor
- b) tolerance
- c) aprobovanost
- d) upřímnost
- e) důslednost

4. Vyjmenujte prosím 4 vlastnosti, které podle vás autoritu učitele oslabují.

- a) nedochvilnost
- b) nepřipravenost
- c) přetvářka
- d) lehkovážnost

5. Na následující otázky odpovídejte prosím *ano/nevím/ne*

- | | |
|--|-------|
| a) <i>Může být učitel bez autority dobrým pedagogem?</i> | NE |
| b) <i>Je třeba autoritu učitele udržovat a obnovovat?</i> | ANO |
| c) <i>Vnímáte autoritu jako vlastnost, se kterou se člověk narodí?</i> | NEVÍM |
| d) <i>Myslíte si, že autorita je vztahem mezi žákem a učitelem?</i> | NE |
| e) <i>Jsou žáci ve škole ochotní se podřídít autoritě?</i> | ANO |

Písemná část ankety s paní učitelkou, která vyučuje dnes

1. Počet let praxe ve škole – od kdy do kdy?

2010-2015 + 2017

2. Na čem především se podle vás nejvíce zakládá autorita učitele?

- | | |
|---|---|
| a) vědomosti a odborné znalosti | 4 |
| b) pedagogické a didaktické dovednosti | 3 |
| c) mravní síla a pevnost charakteru | 1 |
| d) důslednost jednání | 2 |
| e) společenský status | 7 |
| f) partnerský vztah ke studentům | 5 |
| g) pozice v hierarchii školy | 6 |
| h) role učitele v instituci zvané škola | 8 |

3. Vyjmenujte prosím 4 vlastnosti, které podle vás autoritu učitele spolutvářejí.

- a) sprevedlnost
- b) důslednost
- c) umění uznat chybu
- d) umět stát za svým názorem

4. Vyjmenujte prosím 4 vlastnosti, které podle vás autoritu učitele oslabují.

- a) nespravedlnost
- b) necitelnost
- c) přílišná citlivost
- d) podlézavost

5. Na následující otázky odpovídejte prosím ano/nevím/ne

- | | |
|--|-------|
| a) <i>Může být učitel bez autority dobrým pedagogem?</i> | NE |
| b) <i>Je třeba autoritu učitele udržovat a obnovovat?</i> | ANO |
| c) <i>Vnímáte autoritu jako vlastnost, se kterou se člověk narodí?</i> | NEVÍM |
| d) <i>Myslíte si, že autorita je vztahem mezi žákem a učitelem?</i> | ANO |
| e) <i>Jsou žáci ve škole ochotní se podřídít autoritě?</i> | ANO |